

複式学級における授業の研究（Ⅳ）

——名賀小にみる児童の学習参加の様相と問題点——

日 比 裕・恩 田 元 穂

Yutaka HIBI and Motoho ONDA : A Study on Teaching-Learning
Process Analysis in a Class of Two Grades (IV)

I 研究の経過

1. 本研究の意図とその展開

昭和44年度以降、本紀要において3回にわたって報告した本研究の意図を整理すると、つぎのようである。

- (1) 複式授業の困難点の克服、とくに同単元同教材学習の成立条件の究明。
- (2) 同単元同教材学習を通しての学年的発達への究明。
- (3) 授業分析の基本的課題としての子どもの可能性の具体的把握。

この三つの基本的な意図のもとに、これまでわれわれの行なってきた研究は、およそつぎのような段階をへてきているといえよう。

(1) 学年的発達をとらえる一般的視点の設定。学年的発達に関する教育研究者や実践者の諸考察を整理することによって各学年における発達の特徴的なあらわれ方を見、それに基づいて学年的発達をとらえる一般的視点を設定した。（日比裕著『授業における創造性研究』明治図書 昭和46年 第5章）

(2) 同単元同教材学習の成立条件の究明。島根大学教育学部附属小学校複式部における昭和44年度以降の共同研究を通して同単元同教材学習の成立のしかたを具体的に究明してきた。（島根大学教育学部附属小『複式の子どもと授業』1～3号および本研究報告Ⅰ）

(3) 学年的発達への視点からの複式授業の分析。島大附小複式部3-4年「わかば学級」の実態の分析を軸として、複式授業において上学年と下学年の特徴がどのようにあらわれ、両者が具体的にどのようなかわり方をするか考察した。（本研究報告Ⅱ）

(4) 同単元同教材学習における僻地性の要因の究明。僻地にあるのではない附小複式部における授業研究を通してえられた同単元同教材学習の成立に対する見通しや複式授業をとらえる発達の観点等が、一般の複式校での授業においてどの程度の有効性をもつものかという課題をもちつつ、島根県鹿足郡名賀（なよし）小学校での授業研究にはいつていった。そしてはじめに浮かびあがってきた問題は、附小と比較しての僻地性の要因の授業におけるあらわれ方をどうとらえ、どう対処するかということであった。（本研究報告Ⅲ）

(5) 児童の学習参加のあり方とその問題点の究明、とくに学年的差異と相互関連に注目して。名賀小の児童の学習参加のあり方に問題点があり、学習を進めていく力に弱さがあることは、本研究報告Ⅲの授業例からも十分うかがうことができるであろう。Ⅲにおいてはこれを僻地性という観点から考察したのであるが、それとともに名賀小の授業そのものもつ問題として、その問題点のあり方と、その克服の方向を具体的に究明することが必要である。本稿、研究報告Ⅳにおいては、この課題に関する考察を軸として、若干の授業例をとりあげたい。

2. 研究授業の概要

名賀小における第2次までの研究授業については前回報告したが、それ以後に実施された研究授業はつぎのようである。ともに同単元同教材学習である。

第3次研究授業（昭和46年11月8日～13日）

1-2年国語「おみせやさんのつぎばなし」5時間。授業者 大宅キヨ子教諭3時間、加藤静子教諭（複式教育研究生）池田哲朗教諭（同）各1時間。

3-4年算数「かべ新聞と分数」5時間。授業者 卯木雄子教諭1時間、若林宣男教諭（複式教育研究生）4時間。

5-6年理科「かっ車」6時間。授業者 松本堅輔教諭1時間、岡崎要教諭（複式教育研究生）3時間、吾川容子教諭（同）2時間。

5-6年社会「熱帯地方の人びとの生活」4時間。授業者 吉田博教諭、前島桂子教諭（複式教育研究生）各1時間、揖野三義教諭（同）2時間。

〔第3次研究授業の意図〕 つぎの項で名賀小の授業ないし子どもの学習参加のあり方がどのように変化発展していったか、また研究授業の各段階でどのような実践的課題をもっていたかについて全体的にふりかえて見ようと思うのでかんたんにのべたい。第3次研究授業の基本的なねらいは、子どもたちの力が授業の中でぎりぎりのところまで精いっぱい発揮されるということであった。すなわち授業の進行がおそくなくてもよいから、子どもたちひとりひとりが学習にとりくみ、そのとりくみの姿が授業過程として表現されるような授業を実現することによって、まだまだ主体的に問題をとらえ、それを追究していく力の弱い名賀小の子どもたちの学習参加のあり方を発展させようとしたのである。またそのことによって、子どもの思考のあり方をよりよくとらえることができ、したがって子どもの学年的発達の様相がより明確に立ちあらわれるであろうということを期待したのである。

〔第4次研究授業の意図〕 第4次においても基本的な意図は第3次と同じく、子どもの力をぎりぎりのところまで出させるというところにあったが、とくに意図した点はつぎのようなことである。まず第一に5-6年社会科の授業が過去2回（「第二次世界大戦と日本」「熱帯地方の人びとの生活」）とも子どもの自主的な学習が単元展開の前半だけに終わり、後半は教師による解説が前面にでてしまい、単元全体を通しての子どもの学習の展開を確保することがで

きなかった。この点を克服するために、子ども自身に一步一步学習を進ませていくという原則をもう一度たしかめ、その実現をめざした。またそのためには、資料なども多く与えすぎて子どもがいてねいに資料から学ぶ余裕をうばってしまう傾向にあったことを反省し、子どものそのときどきの学習の状況に適した資料をむしろ少な目に提示し、子どもに無理のない地についた授業を展開することをねらった。また上のような意図が実現される授業は、子どもの力のおよぶぎりぎりのところまで子どもたちがつき進んでいく展開過程を示すとともに、他面子どもたちにとって楽しい、のびやかな授業となるであろうと考えた。以上の点は社会科だけではなく第4次の研究授業を実施するに際しての統一的なねらいであった。

II 名賀小児童の学習参加の様相

名賀小児童の研究授業における学習参加の様相は、現在なお多くの克服すべき課題をかかえてはいるが、それなりの深まりをみてとることができる。その深まりを全体的・構造的にとらえることはいまだ不十分にしかできないが、4次までの研究授業における児童の学習参加の特徴的な様相をいくつか拾いだしてみよう。

1. 第1次研究授業における実践的課題は、同単元同教材学習が成立するための不可欠の条件として、子どもの発言をひきだすことであった。このためにわれわれがとった方策は、子どもに絵や作文や表や観察メモ等をつくらせ、それを発表させること、その連続的行動によって単元展開を行なうということであった。そのねらいはそれなりにある程度成功し、低学年「赤いろうそく」にみるように徐々に子どもの発言も活発になっていった。しかしその発言は低・中・高学年全体を通して短かく、その内容も教師のきわめて限定された質問に直接対応し、したがって他のことがらとの関連を欠く、その場かぎりで発展性のないものであった。また教師も間口の広い発問をしても子どもの応答を十分期待できないために、いきおい一つか二つの単語をならべるだけで返事ができるような限定された発問にならざるをえなかった。したがって高学年社会科「第二次世界大戦と日本」にみるように、短かいことばの応答によっては学習の展開できないような場面では、子どもたちは教師の説明のきき役にとどまらざるをえなくなるのである。

また「赤いろうそく」にみるように単元展開の前半の発言内容と後半の発言内容を比較した場合、同じことがらに関する発言でも少くともことばの表現としてはほとんど深まりをみせることなく、せいぜい羅列される事項がふえるぐらいである。「第二次世界大戦と日本」の単元展開においても、戦争中のことについて親からきいてきたことや疑問に思ったことが、ほとんど内容的に発展していくことなく、最初に書いたままにとどまっている。このような点からもわかるように、学年的な差はあっても、学習の展開に対する感覚、授業の動きを学習者として意識的にとらえる力が弱く、ひとりの子どもの発言の脈絡や子ども同士の発言のつながりが授業にきわめて不十分にしかあらわれてこないのである。

しかし中学年「時間と時こく」や高学年「水溶液の性質」におけるように、いくつかのちがった生活時こく表が具体的に示されていたり、具体的な個々の実験や観察の手順が示され、それらの関連づけが単元展開に組みこまれている場合には、子どもたちはそれらの具体的表示を手がかりに学習を進めていくことができたこととみることができよう。

2. 第2次研究授業における実践的課題は第1次にみられるような問題点のうち、できるだけとりくみやすいものとして、子どもの発言にふくらみをもたせ、内容のあるものにするということ、端的に言えば、長い発言ということであった。

まず気のつくことは、同単元同教材学習つまりみんないっしょになっての学習が、第1次のときのぎごちなさがとれて、楽しい雰囲気の中かで行なわれるようになった。子どもの姿勢も無理のない自然なものになり、発言もよりスムーズに出るようになった。

ふくらみのある、長い発言は単元展開の前半ではまだまだ少ないようであったが、子どもの発言に固さがとれて、以前の紋切型の発言が少なくなり、短い発言でも子どもの感情が自然とこめられているものになってきた。しかしながら、子どもの発言内容が他の発言や新たな事実と結びついて深まっていくということがあまりない。低学年「おみせやさん」でも、たとえば何を売っていたか、という発問によって応答すべき観点を与えられると、その観点からとらえることだけを表現するにとどまり、そこから他の観点がでてこない。また中学年「郷土を中心とした広がり」においても、いくつかの事項について調べたり、グループでまとめたりしても、それらが相互に関連づけられることなく放置され、また新たな追究をうながすような疑問や感想がうまれてこない。

学年的な差は、いろいろなところにみられるけれども、鮮明に立ちあらわれることがない。すなわち一定の問題やことがらについて子どもひとりひとりの個性的な力いっばいの考え方が二つなり三つなり出されて、その個性的思考の多様さの中に学年的な特徴が示されるというまでにいたっていない。このことは子どもから出された疑問とか考え方をめぐって授業が展開していったり、考えの対立とその克服が学習の大筋を形成するということがないことと関係していると考えられる。学習に自分の考えを位置づけるという個の自覚と一つの考えを他の考えと結びつけて、共同の考えを豊かに太らせていこうという集団としての自覚を統一的に発展させるという課題が複式授業のみならず授業一般の根底にあるのであるが、名賀小のこの段階においてこの課題が現実的課題として設定されるまでにはいたっていないといわねばならない。

3. 第3次研究授業における実践的課題はしたがって、子どもの力のぎりぎりのところまで学習を展開していくことによって、子どもの精いっばいの考え方、すなわち個性的な思考を出させることにあった。しかし第3次は、最初の1時間だけ名賀小の担任教師が授業を行ない、そのあとは複式教育研究生が主として授業を行なったがために、単元展開にやや一貫性を欠く結果になった。とはいえ、注目すべき点が立ちあらわれてきた。まず低学年「おみせやさんのつづきばなし」において子どもたちが、長い発言、長いおはなしをするようになった。この発

言にふくらみがでてきたことは、中・高学年についてもいえることで、中学年「かべ新聞と分數」においては、子どもたちの個性的な思考の多様さといってよいものがみられ、一人の子どもの問題提起が学習の展開の中軸となった。しかし高学年社会科「熱帯地方のびとの生活」においては、算数の授業においてほど子どもの考え方や他の考え方との関連が鮮明にならず、一歩つっこめば対立や核心にふれる問題が出てきそうに思われるのに、子どもたちはそこまで考えを深めることをしない。一方教師もここでふみとどまって子どもの考えの深まりを求めるべきであったと反省される。

4. 第4次研究授業における実践的課題は、背のびをしない、足が地についた学習をおしすすめ、それによって子どもが自分の考えを着実に発展させていくことができるということであった。実際の授業において注目されたことは、子どもたちがごく自然に集団的な話しあいをするようになり、他の意見を自分の意見と関連づけ、相互の対立点や問題点をはっきりさせようとする努力を示してきたことである。これは、とくに中学年、高学年によくうかがえるが、4次にわたる研究授業と名賀小スタッフの日常における意欲的な実践が実を結んだといえてよいと思うのである。しかしそうはいってもその傾向はまだまだ不十分なものである。すなわち、子どもたちは話しあいを通してたがいの対立点や問題点をつかむことはできるが、そのつかみ方は、その場の話しあいというレベルにおける対立点や問題点をいわばそのままのかたちでとらえるというにとどまっている。したがって対立点や問題点の究明が学習過程として展開されることがなかなかできない。これは実験器具や資料の乏しさにも大きく原因するが、やはりまだ子どもがみずから対立点や問題点の究明を行なおうとし、また行ないうる力が不足していることを示している。教師がちょっと力をぬくと、学習の展開が対立点や問題点の把握の段階でとまってしまうのである。今後の研究授業の実践的課題は、したがって対立点や問題点を発展させる力を子どもたちにつけさせることである。これは、子どもたちが教師の援助によって、対立点や問題点をみんなで打開していき、ひとまとまりの単元展開をまがりなりにも最後までやってみる、という学習経験をつみ重ねることによって実現されるであろうと思われる。高学年社会科「交通の発達と工業」はそのような意図をもってなされたものなのである。

Ⅲ 1-2年社会「おみせやさん」

1. 展開の大筋

名賀小の校下には商店はないが、ただ一軒、「いとう」という名の農家が緑側にダンボール箱をおき、それにかんづめやあめなどくさらないものをいれて、近くの農家に売っている。また津和野や嘉年（かね）から車で行商にやってくる。それで、名賀の「いとう」と車で行商にくる「うえだ」や「ひろしま」と津和野のおみせの三つを順にとりあげ、三者の比較をするという大筋を立てた。その基本的なねらいは、売買に関する子どもの経験を絵や作文や地図などに表現させ、それらを材料に話しあいを進めることを通して、売買の事実に子どもの目をむけ

ていくということである。つまり上の三種のおみせという学習の対象に子どもがくいつき、より深く対象を究明していくことを基本的なねらいとしたのである。

〔昭和46年度1-2年学級児童一覧〕

1年(男)長嶺康典(女)大庭栄利佳, 村田由美子。

2年(男)板垣育正(女)上村敏恵, 田中絹子, 長嶺早百合。

2. 名賀の店「いとう」見学後の作文

単元展開にさきだち5月中旬「いとう」を見にいったときの作文を以下にのせる。(村田^①は1年女子, 板垣^②は2年男子を示す。)

村田^①: はたしはきのういとうにいきました。かいました。いいおばさんがいました。かんずめや。ほしぶどうなんか。ありました。

大庭^①: わたしはいとうにいった。いきました。おかしかんずめ。ほしぶどうもあった。いおばさんがいた。かんずめもあるといった。そしておかしもあった。

板垣^②: キのう、ぼくたちは、とくつぎのに行きました。行てから、ぼくたちは、ものの、ねだんをしらべました。ぼくは、「まめなん十円ですか。」と、いきました。おばさんは、四十円といったので、ぼくたちは、めもちょうに、かきました。それから、みんなで、ききたいことを、ききました。「ぼくは、だれがよくきますか」といきました。おばさんは、「おかあさんとか、こどもさんがおおくきて、おとうさんは、めったにきません。」といきました。それから、先生が、二百円くれたので、みんなの、すきなものを、三ふくろかって、先生に、わけて、もらって、まつもと、先生の、車まで、かいました。ふつうの、みせと、ちがって、しなものが、すくなかったでした。

田中^①: キのう わたしたちは いとうの おみせやへ 行きました。おねえさんがいました。おかしが ありました。おかしは 50円あめは50円といきました。いつごろはじめていますか。それは2, 3ねんといきました。おねえさんの おはなしを きいていました。こういしました。「いちばんうれるのはおかしで 二ばんめに うれるのは かんずめとはなしました。

上村^①: キのう わたしたちは とくつぎの おみせの いとうの おみせやへ 行きました。わたしが どんな ものがあるかと おねえちゃんに といました。おねえちゃんはおかしや そうせいじが あったので みんな のうとに かきました。おねえちゃんがねだんを かいて おきいと いったので おかしが 50円 だったので わたしは かきました。いくまさくんは いつ 人が よけへ きますかと ききました。おねえちゃんは ばんに よけえ きますと いきました。

長嶺^①: キのう わたしたちは いとうの おみせに 行きました。おみせやさんの人は おねえさんでした。うってあるのは ねだんは、あめは50円で おかしは50円でした。50円のおかしは、ちゃんとはこの中に わけて ありました。おばさんに どんなしごとを してい

るか たずねて みました。おばさんは「人がものを かいにきたら かう人が いったものを すぐだしてくれます。」だれかが「いつごろ人がきますか。」といました。おばさんは、ゆうがたに人がたくさんきます。」といました。

また子どもたちが買いものをしたときの様子を絵（各2枚）にかいた。これは授業でよく使われた。上村◎が「いとう」田中◎が行商の車「うえだ」長嶺◎が夜店を各1枚えがき、他は津和野の店（靴屋、花屋、小間物屋、傘屋、スーパーマーケット、ばん屋、電気屋等）をえがいた。

〔第1時〕 名賀の店「いとう」についての話しあい。

学校購買部で買った経験をすこし話しあったあと、さきに見学した名賀の店「いとう」について、はじめ教師作成の地図でその場所をたしかめた。ついで教師が、「いとう」を見にいって「その時のお話をね、やってみてください」ときり出すが子どもは発言しない。それで教師は「どんなものがあつたかな」と問いなおす。1年生からあめ玉、ふ、ラーメン、ほしぶどう、ソーセージ、かまぼこ等を出し、2年生がカステラ、マヨネーズ、シチュー、カレーライス等を追加する。つぎに教師が「なんぼするか」ねだんを問うと、2年生はメモ帳を出して答える。さらに教師は「いとう」に行ったとき「たずねてみよつたでしょう。何をたずねたの、お店のことについて」と発問し、いつごろ、どんな人がよくかいにくるか、という見学の際の板垣₂の質問をひき出していった。子どもたちが作文の中に書いている内容を出させるのに、3段階の教師発問を必要としたわけである。

〔第2時〕 名賀に車でくる店（行商）についての話しあい。

単元展開にさきだち行商について2年生だけに作文を書かせた。以下のものである。

板垣₂：ぼくたちの方に、いとうのおじさんが、一っかげつに一っかい、ひろしまさんが、いっしゅうかんに一かい来ます。たん車できます。ときどき、おかねのかわりに、こごめを、あげます。しなもののがずがすくないので、いっばいかえませんでした。パンや、ばたあや、あめや、おかしや、さばを、もってきます。

上村◎：ずっと きて、だいまるから わたしたちの やもとへ きて やもとで ただで きゃべつや りんごが きます。きゃべつは きって くるので 少し きつたら すぐ たべられます。くるまで くるので とても べんりだと おもいます。おかねは いちばんあとに わたしたちの おばあさんが おかねを はらいます。

田中◎：かねから ときどき みかんと パンと さかなと じゅうすと いかと てんぷらと りんごを うりに きます。わたしは パンと さかなと てんぷらと りんごを かいました。わたしは パンを たべる たべる かえりました。わたしは かえってから りんごを たべました。わたしは ゆうがたに なつたら さかなを たべました。

長嶺◎：ときどき かねから うえだのおじさんが きます。もつてくるものは パンと じゅうすと さばと たこ なんかを うりに きます。おかあさんが かうものは さばと

か たこを かいます。かったら おかねでは 500円とか こめだったら 2しょうとか 3しょうぐらいあげます。それで ときどき はらわないで またこんどきたときに おかねを かいします。うえだがくるとき うたをうたってくるから すぐわかります。

教師が「きょうは名賀に来るおみせやさんについてお話ししてもらいたいと思います」と本時のテーマを示して、話しあいにはいる。まず長嶺¹が、うえだのおじさんが嘉年(かね)から自動車できば、いか、たこ、ばん、りんご、だいたい、ジュース、ファンタ等をもってくることを発言する。これだけの発言内容が出されるのに、教師と長嶺¹のあいだに14回のやりとり(28回の発言数)がなされている。教師が子どもの発言の一つ一つに受けこたえをしすぎる傾向があるけれども、またそうしなければ子どもから引き出せない状況もあるわけである。つぎに大庭^①が「ひろしま」が津和野からみかん、アイスクリーム、てんぷら、さかな(ぶり・あじ)をもってくること、また時々お米で買うことをいう。これに教師と大庭^①とのあいだで10回以上のやりとりが行なわれている。1年生の3人は行商のもってくるものをつけくわえるのに熱意を示すが、2年生の上記のような作文の発表に移る。

板垣²の作文では、1週間あるいは1ヶ月に1回くるという点、上村^②の作文では単車でくるから便利という点等に教師は子どもの注意を向けさせた。田中^③の作文は田中が妹といっしょに「うえだ」で買いものする絵と結びつけられた。教師は3人の作文に対してたずねたいことはないかと子どもにきくが、あまり質問がでない。いろいろ質問して作文の内容を深めることができないと考えられる。

つぎは長嶺^④の作文である。T「ちょっとみんなとちがったことが書いてあったね」板垣²「音楽」と教師は音楽に子どもの眼をむけさせるのである。以下、発言の概要をみてみたい。

T 音楽をかけてくる。それじゃあ、あんたら音楽になったらどんな気持ちになる。

C うれしいな。

長嶺^④ すぐわかるけ、すぐです。(板垣² ぼくすぐです。)

長嶺¹ うちの家から時々よう聞こえますよ。とくつぎの方へ行くんでしょ。

T ぼくのおうち聞こえるんだね。うれしくなる。なぜうれしくなるのかなあ。(C多数挙手) 栄利ちゃん聞いたことないものね。わからんかわからんけれども、みんなの気持ちを聞いてみてね。

板垣² おかあさんたちが、おかしを買ってくれるから。(T反覆)

長嶺¹ パンがあるから。(T パンが大好きなんだね。田中^③ ジュースがある。)

長嶺^④ 私はおかあさんがおさかなとかたこを買ってくれるから。(長嶺¹ ぼくもたこ好き。)

T それできのうから、たこたこたこ。(C多数 たこ好きです。)

長嶺¹ 先生、ぼく大好きですよ、たこが。いかも好きですよ。(C多数 大好きです。)

T いかも好き。どないして食べるの、いか。(C いかなら皮をむいて…)

長嶺¹ ギャーとして食べる。(T うん? どうする。) 焼いて食べる。(C 煮てたべま

す。)

板垣₂ しょうゆで食べます。

長嶺[◎] 先生、今ごろはですねえ、あまりうえだでは買いませんよ。(T なんでも買わんの。) 農協からですねえ、おかずなんかがくるけ。(T そら先生初耳だね。近ごろ来るようになったの。農協からどんなものもってくるの。)

C きゅうり、かまぼこ、さかな、ちくわ。

子どもが1年生も2年生も楽しく学習に参加している場面である。うえだは音楽をならして、ということを引き付けにして、それまでたことか、いかとかいう単語のうちにかくれていた、たこが大好き、いかがたべたい、という感情が表面にでてくることになり、たこやいかということばが子どもたちの生活や生活感情、生活要求のあり方と結びついていき、それだけ子どもの発言に個性的なふくらみがでてきているということができるのである。個々の事実の認識としての個々のことば(発言)を子ども自身の生活と生活感情・生活要求の全体(生活経験)と結びつけることの重要性を示していると考えられる。

音楽を引き付けにして、うえだのもってくるたこやいかが、自分達の好きな、たこやいかとしてとらえなおされ、さらに農協が農繁期におかずを運んでくるという事実注目することによって、うえだというものが見なおされていったのである。

〔第3時〕一前半では「うえだ」についての話し合いから「うえだ」と「いとう」の比較に進み、後半では自分たちが書いた津和野の店の絵を検討する。—(大庭[◎]の欠席)—

前時の終りに教師から出されていた「どうして上田は音楽をならしてくるか」という課題ははじめにとりあげられた。

上村[◎]「おかあさんたちが、買うものをすぐ買われるから、あのために音楽をならすのです。」板垣₂「少しちがいます。みんなが、すぐ買いによってくるから。」T「人がきたらどうなるだろうな。おみせやさんの前の方へきたら。」上村[◎]「みんながきたらみせてあげる。」長嶺[◎]「人がよってきたら、上田のおじさんがきょうは、何々がありますよといったら、みんなが、上田のおじさんがいったもので、何かが買ったかったら、買いたいものがあつたら、すぐ上田のおじさんにいって買われるからです。」

ここで教師は、板垣₂の気づいていたことで、音楽はならさないが、スピーカーで「こんにちは、ものはいいませんか」といってくる広島やのことをとりあげ、板垣₂、長嶺₁、村田[◎]らに説明させる。そして第2時終了後に「きょうべんきょうしたこと」という題で子どもにかかせた絵とそれについた文のうち、いちばんくわしい長嶺[◎]のものをとりあげて、長嶺[◎]によませる。

長嶺[◎]の作文「うえだは、ときどき三かいつづいてくるときがあります。うえだは、うちの方をとるとき、うたをうたってきます。だからすぐわかったり、うたをならすと、あうえだきたとおもってすぐ人ができます。でも5月からおかずがくるからもう人がかわないように

なりました。だけどときどき人がさばとかいかとかパンをかうときがあります。そのときはうえだのおじさんもおよろこびです。だからわたしもうえだのおじさんがよるこんだら、わたしもおよろこびで、あそぶのたのしくあそんでいます。」

つぎに教師は「名賀のおみせやさんと売りにくるおみせやさんね。どんなところがちがうだろうか」と質問をだした。子どもが指摘したことはつぎのような点である。

第1表 名賀の店と名賀に売りにくる店の比較

(第3時)

名 賀 の み せ	名 賀 に 売 り に く る み せ
自動車でない (長嶺 ¹)	
歩かなくてはならない (板垣 ²)	(自動車でくるから) 歩かなくてもよい (板垣 ²)
(店にあるものは) ふ・おかし・あめ (長嶺 ³)	「うえだ」子どもがたべるのはパンだけ (長嶺 ¹)
	おかしやあめをもっていない (長嶺 ³)
	パン・リンゴ・だいたい (長嶺 ³)
	おさかな・たこ・さば (長嶺 ³)
かんづめがある (上村 ⁴)	さかながある (上村 ⁴)
(店まで) とおい (長嶺 ³)	自動車でうちの近くまで (長嶺 ³)
ほしぶどう・カステラ・こんぶがある (長嶺 ³)	ない (長嶺 ³)
くだものがない (長嶺 ³)	パン・さかな・くだものがある (長嶺 ³)
ジュースがナイロンにいれてある (上村 ⁴)	ビンにいれてある (上村 ⁴)
シチュー・カレーがある (長嶺 ³)	ない (長嶺 ³)
毎日開いているからよくうれる (長嶺 ³)	4日に1回だからあんまりうれない (長嶺 ³)
ない (長嶺 ³)	おかしが50円のつつみにしてある (長嶺 ³)

上のような比較ののち子どもたちがいた津和野の店の絵 (各人1枚) を黒板に張り、ひとりずつ自分の絵を説明しながら店のようすを話しあっていった。本時でとりあげられた絵は長嶺¹「だいまる」村田⁴「よしおか」田中⁴「くつやさん」板垣²「さいとう小間物店」の4枚である。子どもの質問はやはり主として絵の各部分が何をえがいたものであるかという点に関してである。

〔第4時〕一津和野の店の絵の検討を終え、だいまるマーケットの内部を写したビデオを視聴した。—

前時に続いて絵の検討を行ない長嶺³「花やさん」上村⁴「かさやさん」大庭⁴「ひらたでんきやさん」長嶺¹「ばんやさん」の4枚がとりあげられた。教師は「ばんやさん」の絵の中の白い服とぼうしやガラスの箱に子どもの注意をむけさせはしたが絵の検討から何らかの内容をまとめようとはせず7枚の絵 (第3時の「だいまる」の絵は第4時では「ばんやさん」の絵にとりかえられている) を教師作成の津和野の町なかの地図の上に位置がほぼ対応するように張らせた。

ついでスーパーマーケット「だいまる」の内部を写したビデオを視聴した。

〔第5時〕一名賀の店と名賀に売りにくる店と津和野の店の三者の比較一

三者のちがいについて、子どもたちが指摘したことを表にすると、第2表のようになるのである。ここからもわかるように、この子どもたちにとって三者の相互のちがいを一定の観点からとらえるという比較の作業はむりのようである。三者の比較ではなく、三者のうちの二者について比較をするという作業を重視すべきであり、子どもたちは三者のちがいといっても実際は二者のちがいをとらえようとしているのであった。全体を通して1年生は主として個々の事実を二つか三つぐらいの観点（たとえば売っている品物とかそのねだん）でとらえるのにとどまっているのに対して、2年生はもうすこし多くの観点から、また1年生よりは関係的、多面的な観点（たとえばものを買う時の状況とか行商の人の気持）でとらえている。しかしそれも1年生と比較してのことで、事態を2年生なりに統一的、全体的にみようとする意識は、長嶺^⑨を除いてはかなり弱く、ややもすると断片的な把握に終わってしまう傾向があり、その子なりの考え方を表明することができるまでにはいたっていない。また自分の観察した事実と他

第2表 名賀の店と名賀に売りにくる店と津和野の店の比較

(第5時)

名 賀 の み せ	名賀に売りにくるみせ	津 和 野 の み せ
かさがない (長嶺 ¹)	かさがない (長嶺 ¹)	
日曜日もあいている (長嶺 ¹)		日曜日は休む (長嶺 ¹)
電気ゴタツがある (第1時、上村 ² の書いた名賀の店の絵に電気ゴタツがあった) (村田 ^⑥)		電気ゴタツがない (村田 ^⑥)
花がかざってある (長嶺 ^③)		花がうってある (長嶺 ^③)
おかしをうっている (長嶺 ^③)		パンやリンゴをうっている (長嶺 ^③)
おかしがある (長嶺 ^③)	おかしをうってない (長嶺 ^③)	
毎日あいている (長嶺 ^③)	4日に1回ぐらいくる (長嶺 ^③)	
あるいてかいいいく (長嶺 ^③)	車でうちまでくる (長嶺 ^③)	
カレーライスがある (長嶺 ^③)	カレーライスがない (長嶺 ^③)	
ジュースがナイロンにいれてある (上村 ^③)	ジュースがびんにいれてある (上村 ^③)	
かんづめがある (上村 ^③)	かんづめがない (上村 ^③)	
みせが小さい (板垣 ²)		店がかいい (大きい) (板垣 ²)
お米で買えない (板垣 ²)	「う え だ」お米で「ひろしま」買える (板垣 ²)	お米で買えない (板垣 ²)
品物がわけてある (板垣 ²)	品物が分けてある (板垣 ²)	
おかしがある (田中 ^③)	おかしがない (田中 ^③)	
道がガタガタ道 (長嶺 ¹)		いい道 (ほそう) (長嶺 ¹)
カーテンがない (上村 ^③)		カーテンがある (上村 ^③)
		かんぱんがある (上村 ^③)
		おもちゃ・くつがある (長嶺 ^③)

の事実を結びつけようとする動きもまだ弱いと考えられる。

3. 1-2年国語「おみせやさんのつづきばなし」との関連について

以上のような三者の比較で「おみせやさん」の研究授業は終了したが、僻地教育のあり方とも関連して、今後のわれわれの授業研究の一つの課題ともいえるものを確認しておきたい。それはたとえば長嶺¹のたこがすき、たこがたべたいという、そういう生活要求ないし生活感情をより豊かで統一的な人間的ねがいをもたせる出発点となし、それを発展させていくにはどうしたらよいかという問題である。基本的にはさききのべたように子どもの社会的認識との関連を拡大していくことであろうが、これも二つの点が指摘できるように思われる。一つは、たこかいとかうえだの売っている品物が何で、それはいくらであるか、うえだは何日に1回くるのかという種々の観点からの認識とその関連の把握をなぜ必要とするかという主体の側の認識の必然性として、たこがすき、たこがたべたいという生活要求（ないし価値観）をとらえるということである。二つは、先行した社会的認識から逆にその認識主体を要求主体としてとらえなおすということがある。たとえば、うえだが音楽をならしてくるといふときその音楽とはどうゆうものか。昭和46年度1学期の「おみせやさん」を受けて昭和46年度2学期には、国語「おみせやさんのつづきばなし」の研究授業を行なった。子どもたちは教師の提示したはじめの文章「うえだはおんがくをならしてきます。先生が『どうしておんがくをならしてくるの』ときかれました。」に続けて各々作文をつくったが、そこに三つの音楽が登場している。それは「おひかえなすって」（長嶺^②）「まけるうとかつと」（田中^③）「にげたにょうぼう」（上村^④）である。おかしをかってもらえるとか、たこが大好きとかいう発言に結びついているうえだの音楽とはそういうものである。「おみせやさん」というテーマのもとでの社会認識の深まりは、それと対応して子ども自身による自分たちの生活要求や生活感情のあり方への反省を伴わねばならないと考えられる。このような社会認識と生活要求との関連というテーマに社会認識の発展というテーマがはいりきらないように生活要求の発展ないし価値観の深化というテーマが別個に成立しなければならない。すなわち、たこがたべたいという生活要求が他の生活要求とどう関連しながら存在し、よりレベルの高い要求の中に位置づけられるのかという生活要求の筋道が長嶺¹において、あるいは名賀の子どもにおいて究明されていかねばならないと考えるのである。このことは長嶺¹が「おみせやさんのつづきばなし」の単元展開のはじめに書いたつぎの作文からも十分うかがうことができるのではなからうか。

長嶺¹のつづきばなし：「うえだは、おんがくをならしてきます。先生が、『どうして、おんがくをならしてくるの』ときかれました。それは、ゆうがたにきて、おばあさんらあが、きて、しごとから、かえってきて、たこなら、たこを、こいます。おんがくが、ならして、きて、おばあさんがきて、こいます。ぼくは、ぱんを、かって、おこめを、もらって、あちから、おかねを、もらって、こいます。おばあさんは、ゆうはんの、したくを、して、よるになると、おとうさんらあが、はらが、へって、こうた、ものを、おかずにしました。きょうのゆ

うはんは、うまいなあと、おもいました。おとうさんらあが、てれびをみたり、しました。ゆうはんが、すんだら、てれびをきって、ねました。あさに、なると、おとうさんらあが、しごと、に、いきました。おとうさんらあは、山にいて、しごとにいきました。きょうは、うもうないなと、おもいました。」

IV 3-4年算数「かべ新聞と分数」

3-4年算数「かべ新聞と分数」および「表とグラフ」の二つをとりあげるが、紙数の都合もあり、子どもの考え方に個人的、学年的差異のよくあらわれているところだけを見てみたい。

1. 単元展開の大筋

3年生と4年生がそれぞれに作ったかべ新聞において、各々の記事の新聞全体に占める広さの割合を分数であらわすことを発展させて、分数の意味を理解させる、とくに単位分数の理解に力点をおく、というのが基本的なねらいであった。ここでとりあげるのは、200の等しい正方形に区切られた新聞全体の広さに対して20の正方形を含む記事の広さの割合を $\frac{20}{200}$ という分数であらわしたところからである。

〔昭和46年度3-4年学級児童一覧〕

3年(男) 田中保雄, 中村弘樹, 長嶺英樹, 中島一規, 益成篤, 道仙昌弘(第1時の授業の翌日転校) (女) 倉益ひろみ。

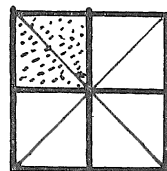
4年(男) 村田芳光 (女) 板垣朱美, 倉益さなえ, 板蔭敬子, 板垣章子, 上村典子。

〔第4時〕—板垣朱美^①の $\frac{20}{200} = \frac{10}{100}$ の考えを検討する—

まずグループ(3年1グループ, 4年2グループ)で $\frac{20}{200}$ というのはどういうことか話しあった。3年グループでは、「200を20にわけた一つ」という考え(中村^②)と「200を10にわけた一つ」という考え(長嶺^③, 田中^④)が出されている。長嶺が「200を20ずつに分けたら10回になる」といっているのに対して中村は「20を10回やったら200」とも「10を20回やると200」ともいって不十分かつ不安定な理解を示している。ただ両者に共通している考え方は、200を20あるいは10にわける、という視点である。

4年生では「200にわけた20」(村田^⑤)とか「200のうちの20」(板垣^⑥)という考えが安定していると思われる。このグループの話しあいで板垣朱美^①が $\frac{20}{200} = \frac{10}{100} = \frac{5}{50}$ となるという考えを示し、それが全体の場に出されることとなる。

板垣朱美は第1図のような図をかいて、まず $\frac{2}{8} = \frac{1}{4}$ となることを説明し、分子と分母の両者を同時に2で割っても同じであるという考え方をそこから導き出す。そしてこの原理を $\frac{20}{200}$ に適用して $\frac{20}{200} = \frac{10}{100} = \frac{5}{50} = \frac{2.5}{25}$ と順々に2で割っていても同じであることをいう。しかし割る数は2でなければならないから、 $\frac{5}{50} = \frac{1}{10}$



第1図

とはならないという考え方である。

他の子どもたちは第1図を使つての板垣[※]の説明によって、あくまで $\frac{2}{8} = \frac{1}{4}$ ということかから類推によって $\frac{20}{200} = \frac{10}{100}$ という板垣[※]の考えを受け入れたようである。そこで次に板垣は第2図を使つて $\frac{10}{100} = \frac{5}{50}$ を説明しようとするが、正方形2個あわせて $\frac{1}{50}$ とするという単位分数の考えを出すことができず、 $\frac{5}{50}$ を説明することができなかつた。

〔第5時〕一図をつかつて $\frac{5}{50}$ を説明すべくいろいろな考えを出しあう—

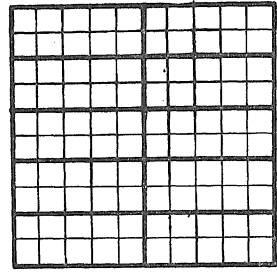
まず3年生の考えをみてもとみると、倉益[◎]は正方形の10個分の広さ(1枠)を5とした、というように板垣[※]の考えをとらえる。(これは学級全体のほぼ共通したとらえ方である。)1枠が5だから全体で50になる。その上で全体の右半分だけについて1枠を1と考えて5という数字をだしてくるのである。この考えに対して上村[◎]は、それならば $\frac{25}{50}$ になると指摘する。また益成[◎]は第3図にみるように左半分を50とし、右半分については倉益[◎]と同じく1枠を1として5という数を出してくる。このように3年生では半分にかけて50とか5という数を出そうという傾向が強く、最後まで単位分数 $\frac{1}{50}$ をもとにして $\frac{5}{50}$ をとらえることがなかなかできなかった。3年生と4年生のはっきりしたちがいであった。

4年生では板垣[※]が本時でははじめから $\frac{1}{50}$ の単位分数から $\frac{5}{50}$ を説明することができた。これに対して村田[△]は、1枠を5とし、それが10枠あって全体として50であり、それに対する1枠だから $\frac{5}{50}$ になることを説明する。つまり、 $\frac{1}{50}$ をもとにするのではなく、1枠(5)をもとにして考えているわけであり、これは $\frac{20}{200}$ を「200にわけた20」ととらえる考えよりも3年生の「200を10にわけた一つ」ととらえる考えに近いものである。

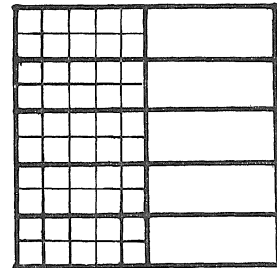
また上村[◎]は50という数は村田[△]のようにとらえ、5という数は板垣[※]のようにとらえている。また後半、田中[◎]が村田[△]の考えを理解しはじめた段階においては、村田[△]は、単位分数をもとにして考えないと分数によっては困ることになる、という板垣[※]の指摘をほぼ理解することができていた。

このように3年生と4年生は $\frac{5}{50}$ の解釈については大きな差異を示しながら、各々の解釈は相互に関連性を持ち、前進したり、後退したりという動きをもっているのである。

子どもの可能性ないし発達のあるり方はこのような視点からも具体的にとらえられることが期待されるのであり、つぎの「表とグラフ」の授業例もこのことを示していると考えられる。



第2図



第3図

V 3-4年算数「表とグラフ」

昭和47年度1学期に行なわれた3-4年算数「表とグラフ」の授業展開については、展開の大筋の説明も省略して、第3表のような「あきらくんたちは、3年生と4年生が、日よう日にどんな本を読んだかをしらべました。」(3-4年用複式教科書)そのしらべたものを、子どもたちが「同じ本をいっしょにする」という観点から表にまとめたもののうち、とくに授業でとりあげて検討したものをここに提示しておきたい。

第3表 3年生と4年生の読んだ本

なまえ	本	なまえ	本
い ち ろ う	ス ポ ー ツ	た け こ	ど う 話
あ き ら	ど う 話	ま ち こ	理 科 の 本
や す お	理 科 の 本	み ち こ	ど う 話
よ し お	理 科 の 本	み ち よ	ど う 話
し げ る	ス ポ ー ツ	ゆ み こ	お り 紙 の 本
ま さ る	社 会 の 本	さ な え	え ら い 人 の お 話
た け し	社 会 の 本	ゆ り こ	社 会 の 本
た だ し	理 科 の 本	ふ み え	社 会 の 本
は る お	理 科 の 本	と み こ	ス ポ ー ツ
い さ む	ど う 話		

〔昭和47年度3-4年学級児童一覧〕

3年(男)板垣育正 (女)上村敏恵, 田中絹子, 長嶺早百合。

4年(男)田中保雄, 中村弘樹, 長嶺英樹, 中島一規, 道仙昌弘, 益成篤(女)倉益ひろみ。
(道仙は46年11月に転校したが、まもなくもどってきた。姉の6年美恵子も同じ。)

第4表の田中³は、たとえばスポーツの項では「3人・3こ」という分類の視点を出している。このように視点を二つ出しているのは田中³だけである。第5表の中島⁴は、「スポーツ3さつ」となっており、田中³の「3こ」の発展と考えられる。第6表の田中⁴は「人」という視点をを用いているが、田中³と中島⁴を除いては、みな「人」という視点をもちいている。読んだ人の名まえを表に書きこんでいるのは、板垣³, 田中³, 中島⁴, 田中⁴, 倉益³の5名である。第7表の長嶺⁴は男女別にし、合計の欄をもうけているが、これは4年の倉益, 道仙, 益成, 中村の表についてもいえる。ただ男女別の合計の欄をもうけているのは長嶺⁴だけである。

表の検討において問題になったことは、田中³の表の「3こ」というものはいらぬのではないかということ、中島⁴の表の「3さつ」は合計だからいちばん下の欄に書いたほうがよいのではないか(田中⁴の意見)いや、「3さつ」として読んだ人の名まえを書いたのだ(中島⁴

の反論) というやりとり, また名まえを書いた方がわかりやすいという意見と書かなくていいという意見の対立, 合計の欄の書き方などであった。

このように表の書きかたにおいても子どもそれぞれのちがいがあり, それらが相互に関連性をもっており, そこに3年生から4年生への発展の動きをみることができるわけである。

第4表 田中絹子(3年)の表

名まえ	本	名まえ	本
い ち ろ う	ス ポ ー ツ	や す お	理 科 の 本
し げ る	ス ポ ー ツ	よ し お	理 科 の 本
と み 子	ス ポ ー ツ	た だ し	理 科 の 本
3 人	3 こ	は る お	理 科 の 本
あ き ら	ど う 話	ま ち 子	理 科 の 本
い さ む	ど う 話	5 人	5 こ
た け 子	ど う 話		
み ち 子	ど う 話		
み ち よ	ど う 話		
5 人	5 こ		

第5表 中島一規(4年)の表

社 かい	り か	ス ポ ー ツ	ど う わ	そ の た
4 さ つ	5 さ つ	3 さ つ	5 さ つ	2 さ つ
ま さ る	安 男	い ち ろ う	明	ゆ み 子
た け し	よ し お	し げ る	い さ む	さ な え
ゆ り 子	正	と み 子	竹 子	
ふ み え	は る お		み ち 子	
	町 子		み ち よ	

第6表 田中保雄(4年)の表

	えらい人の本	童 話	り か	ス ポ ー ツ	社 会	おりがみ
	さ な え	明	安 男	い ち ろ う	ま さ る	ゆ み
		い さ む	よ し お	と み 子	た け し	
		た け 子	正		ゆ り 子	
		み ち 子	は る 男		ふ み え	
		み ち よ	ま ち こ			
ごうけい	1 人	5 人	5 人	2 人	4 人	1 人

第7表 長嶺英樹（4年）の表

	社会の本	理科の本	童話の本	スポーツの本	おりがみの本	えらい人の本	合計
男	2	4	2	2	0	0	10
女	2	1	3	1	1	1	9
合計	4	5	5	3	1	1	19

VI 5-6年社会「交通の発達と工業」

1. 単元展開の大筋

本稿のはじめにも述べたように、これまでとくに5-6年の社会科の授業がうまく展開しなかった。すなわち昭和45年度2学期には「第二次世界大戦と日本」（4時間）の単元をとりあげ、5・15事件の解説文を子どもに与え、それを手がかりに、それ以後どんなことが起りそうか、またどんなことが調べたいか発表させた。さらに第二次世界大戦の時のようすについて家の人にきいてきたこと、またその感想も発表させた。しかしそれらのことが、日本の外での大戦の状況の学習と十分結びつくことがなく、結局子どもが出した疑問は教師の側で説明することに終わり、子どもの感想や疑問や調査がほとんど発展しなかったといってよい。そういうものを学習の過程として展開していく力が子どもにも教師にも弱かったのである。

昭和46年度2学期には「熱帯地方の人びとの生活」（4時間）の単元をとりあげた。熱帯地方にはどんな国があるか、どんな気候か、どんな住居かなど一応子どもに調べさせたのち、話しあいにはいり、スクールとの関係で熱帯には米ができるかできないかという問題が出てきた。かなりいろいろな事実を関連させながら問題をとこうとしたが、どうも米ができるらしいということになると、なんとなくそのようになり、それまで米ができないのではないかという考えの子どもも、それをいいかげんなかたちで捨ててしまうのである。

したがって47年度1学期の「交通の発達と工業」の単元においては、このテーマにこだわることなく、ともかく子どもの感想や疑問を発展させて一サイクルの単元展開を完了させることをねらったのである。5年6年いっしょに北九州市（小倉地区）へ47年4月に修学旅行（バス旅行）にいつてきているので、その経験を話しあうことからはいつていった。

〔昭和47年度5-6年学級児童一覧〕

5年（男）村田芳光 （女）板垣朱美，倉益さなえ，板蔭敬子，板垣章子，上村典子。

6年（男）長嶺佳史 （女）道仙美恵子，中村加世子，岡本浩美。

〔第1時〕—修学旅行の道順にそってその時の経験や感想を出しあう—

はじめに教師から「交通の発達と工業」というテーマが示されたあと、バス旅行の道順にそって修学旅行のとき気づいたことを出しあっていた。子どもたちはのびのびと話しあい、そ

の点では子どもの大きな前進が感じられた。ほぼ発言順に出された内容を列記すれば、つぎのようである。

山口市に出てから車が多くなった。北九州市では工場が多かったし、いやなにおいがした。空も海もきたない。道が広く、町に人が多かった。家がぎっしりつまっていた。日本水産などの工場が海のそばにあった。一つの工場に煙突がいっぱいあった。工場が大きかった。車が多いのにおくところが少ない。宿の駐車場は大きかった。デパートには駐車場や仕入れの車がいるところもあるはずだが、どうか。東芝や日本水産など工場の中に線路がひいてあった。工場のわりに働く人がすくなかった。大きな工場のまわりに小さい工場がいっぱいあった。高い煙突が赤と白にぬってあるのは飛行機がひっかからないためではないか。

最後に北九州で見てきた工場や港のようすを絵にかいてくる課題が出された。

〔第2時〕—各自の絵の発表と工業地帯のスライド視聴—

子どものかいてきた絵をみると、きたない海やきたない空のようすをかいたもの（板蔭^⑤ 板垣^⑥ 上村^⑥）や海のまわりに多くの工場があつまっているところをかいたもの（長嶺^⑥ 倉益^⑥ 中村^⑥）が多かった。絵の発表ののち工業地帯をうつした市販のスライドをみたが、空がきれいにうつっているのをみて、子どもたちは、あんな空ではなかった、といていた。

〔第3時〕—工場が多くなると様子がどうかかわるか、どんなことが知りたいか話しあう—

第2時終了後、つぎのような課題が出されており、本時はその発表である。

- ① 修学旅行の時のようすを話しあってどんな事を考えるようになりましたか。
- ② 北九州に工場が多く集まったのはなぜでしょうか。
- ③ 工場が多く集まってまわりのようすはどのように変わったでしょうか。

①の課題については修学旅行や第2時までの学習で気づいたことなどを書いている。②の課題については、地形（海のそば）、交通の便、原料や動力の入手のしやすさ、工業用地等のことをあげているが、一般的な工業立地の条件をあげているにとどまり、自分たちが修学旅行でいったところ（小倉地区）の地理的諸条件をしらべて考えようとはしていないといえる。

③の課題については全員が発表した。その発表で「似たような事がありましたね」という教師発問に対して子どもが出したことは、交通が発達してきたこと、埋めたてのこと、空や海がきたないこと、住宅がふえたことの4点を指摘した。この4点について再度子どもの観察のほりおこしを行なったあと、教師は子どもたちに北九州地方の白地図を示し工場のあり場所に印をうたせたり、横浜港の地図をみせたりして、港と工場を子どもにとらえさせようとした。そのあと、もっとどんなことを知りたいか、三つのグループ（5年が2グループ）にわかれて話しあった。出された事項はつぎのようである。

- ① 海水はどのように汚れるか。
- ② 海のまわりの工場は何をつくっているか。機械のようなものか、食料品のようなものか。
- ③ 港のまわりに工場がたくさん集まったのはなぜか。

- ④ 一か所に工場が多く集まったのはなぜか。
- ⑤ 工場のそばの空や海はどうしてきたないか。
- ⑥ 大きな工場のまわりになぜ小さな工場が多いか。
- ⑦ 食品などは海の近くでなくてもいいのではないか。

これらの問題を2人で一つあて調べることとなり、翌日子どもたちはつぎのように問題を設定しなおし、分担をきめた。

- ① 工場地帯の空と海水がよごれているのはなぜか。空一板垣^章⑤，倉益^⑥。海水一岡本^⑥，道仙^⑥。
- ② 海のまわりの工場はどんなものをつくっているだろう。上村^⑥，板蔭^⑥。
- ③ 海のまわりに工場がたくさん集まったのはなぜか。長嶺^⑥，村田^⑥。
- ④ 工場が一か所にかたまっているのはなぜか。・大きな工場のまわりに小さな工場がなぜ多いか。・大きな工場は何をつくっているのか。板垣^朱⑤，中村^⑥。

〔第4時〕一分担して調べたことを発表し、疑問点を確認する一

上のようにしらべたいことを四つの課題に設定しなおし、二人一組の分担をきめるまでにたったことは、前2回の社会科の単元展開と比べてかなりの前進であると考えられるが、問題はどのように調べるかということであった。子どもは主としてかず少ない事典類にたよるわけであるので、具体的な究明はほとんどできない。教師の側でも適当な資料を見つけることができず、若干の参考資料を津和野町の図書館などで調べ、そのコピーを子どもに与えたにとどまった。ともあれ、子どもたちが資料を自分でみて、それを自分でまとめて発表することによって、最低限の学習の連続性を確保しようとしたのである。

子どもは教師の指示によって、①予想、②調べたいこと、③わかったことの3点から発表したが、ここでは、①予想のみを示しておきたい。

課題1.〔空がよごれるわけ〕①たくさん煙突から出ているけむりが空気に広がりよごれる。(石炭・石油をもやしたばいえん。)②車から出るとはい気ガスが空にあがってよごれる。

〔海がよごれるわけ〕①工場から流されるはい水。②住民の使用した下水。

〔予想した理由〕①工場の方 ・合成したものをさらに合成したり特殊な薬品をまぜたりする。・一つの品物を多量につくるためには、多くの水が必要であるから、取り入れた中の水の大部分は出さなくてはならない。②都市に住む人が多いため、その家々で使用する洗ざいや薬などが多量に集まるため海水がよごれる。

課題2.〔工場がつくるもの〕鉄、機械、船、食料品(ハム、かんづめ、魚に係するもの)。ものの輸送に便利であるから。

課題3.〔工場が集まるわけ〕①海だと船で品物をたくさん運べて運賃が安いから。②水が必要。鉄を急に冷やす時、機械を洗う時、セメントをねる時。③きたない水や油のわるい物(は

い油) をすてるのに便利だから。

課題4. [一か所にかたまるわけ] 条件が恵まれている所。①水陸の交通の便利がよいところ(船の運送が便利)。原料や動力のえやすいところ。働く人の集まりやすいところ。工業用水のえやすいところ。工業用地のめぐまれているところ。②たとえば自動車ができあがるまでにはいろいろな部品を別々に小さな工場でせんもんにつくり、その部分を大きい工場で集め、そこでりっぱな自動車に組み立て精密な検査をしている。③大きな工場と小さな工場ははなれていて部品を小さい工場から大きい工場へ運送するには、きよりが近い方がよいし、動力や鉄道などの生産設備も安くつく。(この班の予想には調べたことも含まれているようである。)

上のような発表をみると、やはり5年より6年のほうが、修学旅行についての話しあいや学んだことと参考書で調べたことがよく結びついていることがうかがえる。

排気ガスは空にあがらないのではないか、船が廃油を海に捨てると罰せられるから捨てないのではないか、貝のかんづめは戸畑ではつくっていないのか、精製工業についてもっとよくわかるように説明できるようにしてほしい、等の疑問が出された。

以上で研究授業は終了し、残された問題の取扱いはその後の授業にまかされた。本単元展開において1回の修学旅行の経験が相当学習を進展させる材料になったことを思えば、僻地の子どもたちに、そのような機会をすこしでも多く用意することがきわめて大切であることをあらためて痛感したのである。また僻地の子どもに都会の子どもにまけない資料を用意するといっても、決して同じ観点から資料の収集や選択が考えられるべきではなく、子どもの生活経験との十分な連続性ないし関連性を考慮にいれなければならない。またそのことがあきらかになるように、子ども自身によって追究すべき問題をとらえさせ、あるいは再構成させて、参考とすべき資料に対する子どもの立場というか問題意識をしっかりとすることが重要であると思われる。本単元はこのことをわれわれに強く示唆していると思うのである。

〔追記〕

第4次研究授業(昭和47年5月29日～6月3日)

1-2年国語「いちごつみ」(東京書籍2上)5時間。授業者 大宅キヨ子教諭。

3-4年算数「表とグラフ」4時間。授業者 卯木雄子教諭。

5-6年理科「音」5時間。授業者 松本堅輔教諭。

5-6年社会「交通の発達と工業」4時間。授業者 吉田博教諭。