

## 複式学級における授業の研究（Ⅱ）

### 3-4年複式「わかば学級」の実態と授業例

日 比 裕

Yutaka HIBI: A Study on Teaching-Learning Process Analysis  
in a Class of Two Grades (II)

#### I は じ め に

前年度の紀要で第1次報告をしたように、昭和44年度の2学期から島根大学教育学部附属小学校複式部（1-2年、3-4年、5-6年の3学級）のスタッフと共同研究を開始した。その意図は前回に述べているので省略するが、研究の中心は「渡り鳥、ということばに象徴されているような古い形式的な複式授業観を打破すべく、同単元同教材の授業展開を徹底して究明することである。2学年にわたっているにせよ、学級集団を構成している児童が、ただでさえ学級児童数がすくないうえに、学年別に同一教室で学習することの不自然さは、指摘するまでもないことである。にもかかわらず、多くの場合、表面的な安易さから脱しきれないでいるのは、学年的な認識の発達段階というものを形式的にとらえ、これをかくれみのにしているからではないであろうか。同単元同教材学習の必要が時々おもいだしたように強調されるにとどまっているのは、もちろん複式学級のもつ問題の根の深さ、困難さによるが、また一つにはその問題に正面からむかっている、具体的に根気よく同単元同教材学習のあり方を究明してきていない点に大きな理由があるのである。

わたしたちは、同単元同教材の学習をすべての複式授業の原則ないし原理と考えているが、その形式のみを強調するのではない。学級集団が一つになって協力して学習するその姿を究明することなしに、子どもの個性を大切に、個人差・学年差・男女差等を授業の中で真に考慮し、それらを生かすことはできないであろうという考え方をしているのである。

#### II 研究授業の概要

第1次報告以後の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。

玄田 1-2年国語「きかん車やえもん」（光村2下）13時間。（昭和45年2～3月）

玄田 1-2年音楽「こいのぼり」5時間。（45年5月）

玄田 1-2年音楽「そらのまきば」6時間。（45年6月）

渡辺 3-4年理科「アブラナの花と実」4時間。（45年5月）

有馬 3-4年社会「京店と大輪町」12時間。(45年6月)

黒田 5-6年算数「形のなかま」4時間。(45年5月)

なお45年度は複式部主任の真庭が島根県教育庁の指導主事(複式担当)として転出し、かわりに有馬毅一郎教諭が複式部にはいり、主任は玄田になった。真庭はこれまでどおり、共同研究に参加している。

### Ⅲ 学年的発達と複式学級における指導の力点

複式学級なかんずく同単元同教材学習においては、児童の学年的発達の様相をじゅうぶん考慮しなければならない。われわれの研究課題の一つは、複式授業を通して逆に学年的発達のあり方を究明することにあるが、その課題にとりくむにあたっては、学年的発達のあり方についてわれわれの側で予備的なスケッチをもっていなければならない。しかもそのスケッチは、たとえばアーノルド・ゲゼルの『学童の心理学—5才から10才まで—』(周郷博他訳 新教育協会)などの心理学的な文献を参考としながらも、基本的には、どのような教育実践の展開されている学校の児童の学年的発達であるかが、かなり明確にとらえられていなければならないと考えるのである。その点から、共同研究者のこれまでの教育経験に立ち、また、清水市立不二見小学校の見解を参考に、奈良女高師附小=奈良女子大附小学習研究会編の昭和21年に復刊した『学習研究』誌のこれまでの関係論文から小学校6年間の学年的発達の様相を帰納的にとらえるというやり方をとったのである。すなわちそこではどのような教育実践をおこなったかということと、どのように子どもが成長発展していったかということがつねに分ちがたく統一的にとらえられているのである。いうまでもなく、その実践を日本でもっとも質の高いすぐれた実践であると認めてのことである。

このような作業による学年的発達のスケッチの内容をここで報告する余裕はなく、学年的発達の観点から複式学級を考察することは、のちの主たる考察の一つではあるが、今回はそのための第一段階としての意味を含めて、とくに3-4年学級(わかば学級)の授業に限定して島大附小複式部の同単元同教材学習の展開過程を紹介しつつ、3-4年複式授業のあり方および3-4年児童の学習の姿勢を考察してみたいのである。

そのために、ごくかんたんに1-2年、3-4年、5-6年の3学級それぞれの指導のポイントといったものについて考え方をのべ、3-4年学級の位置づけをしておきたい。

〔1-2年学級〕よくいわれるように2年生は安定していて1年生をうけいれ、その世話をよくする。したがって1年生と2年生を民主的な関係におくことは教師の適切な配慮によってかなり実現することができる。指導のポイントはこのような民主的な学級集団の中で、いつどのように1年生を2年生への依存から脱却させて一人立ちさせるかという点である。この点は、玄田の実践にかなりの成果がみられるのであるが、その指導の基本は、授業において様々なグループによる学習を展開して、1-2年混合のグループ学習から徐々に1年生だけのグループを自然な力のもりあがりとして一人立ちさせ、学習の中に1年生の意見や活動を2年生の

それと対等の位置にまでもっていくことである。それが2年生にとってもプラスになる。

〔3-4年学級〕 3年生はすでに自分のものをもって学習をすすめていくことができ、外界への働きかけも活発である。ものごとの追究も旺盛かつ直線的、直観的で、ものごとに対して邪念なく素直に追究することができる。3年生は4年生にとって、1年生が2年生にとってやさしく世話をしてやる対象であるのとはかなり趣きをことにしている。もちろん全体的には4年が体力的にも学力的にもまさっているが、3年生の少なからずのものは、4年生にとって学習と生活の全面で彼らにじゅうぶんに立ちむかってくる実力をもった存在である。

ところで3・4年とも活動欲は旺盛であり、また両学年にかけて変化に富んでいるが、とくに3年末から4年へかけての大きな変化に注目しなければならない。1年から6年までの成長の変化をきわめて大きく概括してしまえば、1年から3年までの変化は、家庭・学校での自己の位置についての安定感をもとにして、彼の環境の自然的側面と主として交渉することによって彼の地域社会の現実的世界に適応し、またそれを自己の手中にとりいれていく。いわば同質的単線的な発展である。それに対して3年から4年への旺盛な活動力はこの現実世界の新たな位相につきすすんでいく。すなわち3年末から環境の人間関係的、社会関係的側面に気づき、それと交渉するようになる。大人の世界に入っていくといってもよい。したがって3年までの活動旺盛ながらも安定感をそれなりにもって彼の現実世界をきわめようとする3年生的なあり方に対して、4年生は環境の新たな相貌に対して意欲旺盛なるとともに同時にその体制は不安定である。単にうちにこもり、うちの安定を求めようとするのではなく、未知なる世界、未開の社会までも探究活動を拡散させながら、同時に何らかの安定をも得ようとするものである。このような基本的な体制を背景にもちつつ、4年ころのボスの行動、対人意識を含みこんだ自我意識の発達、そのかなり露骨なあらわれ方、個性的なもの、より深いものへの自己の脱皮と統一をもとめようとする一方、その表現が不十分であり、しばしば表面的なことがらにこだわって自己を合理化しようとする姿勢、これらが雑然として出てくるのである。したがって3年に対して自己の立場を防衛し、また攻撃的姿勢もあらわになってくる。

したがって3-4年複式学級の指導のポイントは、なによりも3年集団と4年集団との民主的な親愛の関係を軸として、民主的な学級づくりをすることである。この学級づくりは共同的な学習展開と相対応し、相互依存関係にあることはいうまでもないが、教師の深い児童理解にもとづく細かな配慮と、ときにきびしい姿勢が必要である。これが不十分であると、ともすれば4年の主力児童は、対人関係を意識しながら学習に参加し、課題に正対して、とりくむことができない傾向が強くなり、また3年生の力ある児童は容易に4年生的な意識のあり方に影響され、あるいはまた4年生と対立関係を深めざるをえないようになり、また、力弱い3年児童は小さくならざるをえない。また学年当初の3年と4年の人格的、学力的差異は1-2年の場合よりも大きいことがあり、この点、教師はじゅうぶん考慮する必要がある。

しかし民主的な学級づくりがある程度できているならば、3-4年学級は、3年の現実的・

具体的・直線的・直観的問題追究の姿勢と、4年のかなり理論的で深くつっこもうとする姿勢また非現実的ないし奇抜な発想、また高まりゆく知識欲等のあり方がうまく相互に刺激しあって、新鮮でダイナミックな学習が展開されることが期待されるのである。

〔5-6年学級〕 5年は4年の不安定さを内深くもちこみながら、4年のややもすればコントロールのきかない雑然とした活動を整理し、こじんまりとまとまろうとする傾向がある。関心も集団にではなく個人にむけられていく。したがって4年から5年への変化もかなりいちじるしく、4年のたえず外的なあらわれ方をしていたその体制が5年では教師にとってとらえがたくなりがちである。子どもは本当のはだかの自己を教師にみせなくなり、それだけ教師の関知せざる場所で成長していくということになる。これは望ましいこととはいえ、4年の活動的な体制を5年にまで発展させながら、より深く5年以後の統一を求めさせるように教師は配慮しなければならない。

6年は5年とは対照的にかなり安定した体制で社会性を高めていく。したがって6年は5年を意識的に圧迫するというはなくても、6年のバランスのとれたあり方、大人のあり方が5年をおさえつける結果になる場合がある。5年の考えをつねに6年の考えに対していつも出させてやり、6年と5年の双方の考えをワンセットとして指導を進めていくことが大切である。この場合注意すべきは、5年生のためといって指導の調子を落し、6年生にくだりない指導に流れてはならないことである。納得のいくまで底の深い徹底した学習を展開し、学習と生活のふしをつくっていくことが考慮されねばならない。また6年ごろでは男女差が大きく、女子はひっこみがちではあっても男子よりも身心の発達が早いのであるから、女子をじゅうぶん活動させるように心がけねばならない。

現在島大附小複式部でもっとも配慮を要するのは昭和44年度、45年度ともに3-4年わかば学級である。3-4年学級は、大きな変化を含みこみながら活動欲旺盛な点で大きな共通点をもち、これを構造的、総合的にとらえていくということが複式学級の経営における重要課題の一つであると考えられる。

#### 〔わかば学級児童一覧〕

- 昭和44年度 4年（男）上田，東原，西村，河田，木村，宮内。  
                   （女）金津，大久保，加藤，松川，山根，成相。  
 3年（男）太田，難波，西尾，由木，松塚，松本。  
                   （女）井藤，平川，中村，米田，福山，佐藤。
- 昭和45年度 4年 前年度3年生のうち太田転出により1名欠員。  
 3年（男）青木，福庭，木嶋，飯塚，木村，古田。  
                   （女）北川，小玉，福村，亀井，安達，小山。

### Ⅳ 授業例（1）社会科「住みよい松江市」

#### 1. 昭和44年度わかば学級（3-4年複式）の実態と指導の観点

昭和44年度2学期から共同研究を開始し、複式部主任の真庭が10月から社会科「住みよい松江市」の単元を展開するにあたり、その指導計画案の中で「わかば学級」の実態およびそれに立脚した基本的な指導の方向をつぎのようにとらえている。これはまた共同研究者全員の共通した見方でもある。

「学習場面における話し合いの様相をみると、4年生では木村、3年生では由木、太田、井藤がよく発言する。木村の発言はとかく絶対視され、木村の発言があると少なからずの子どもが思考を停止する傾向がある。また木村は他の子どもの考えに対し、自分の立場だけから攻撃的な発言をして相手の発言を封じることになる場合も多い。木村をとりまく多くの子どもは、考えようとする意欲を失ったり、微妙なずれを意識しながら、それを主張することをためらう傾向がある。

柔軟な見方、考え方ができるという点からみると比較的3年生がすぐれており、課題を鋭く追求していく構えももっている。しかし3男の由木には木村のようなボス的な存在になりたいという意識がみられる。発言もすくなく授業中の構えがかたい子どもは、4男1名、4女5名、3女4名ほどいる。こうした子どもを積極的に学習に参加させることなしには、よい授業は成立しえない。この壁をどう破るか、そして民主的でダイナミックな統一ある学習集団をどう形成していくか、これがわかば学級の指導の基本的な課題である。この課題は学級生活全体を通して実現されるべきものであるが、この単元においても、これらの子どもが積極的に参加するようにしなければならない。

子どもたちの体制を変えるには、積極的に学習に参加できるような課題追求の場面をつくりだすことを考えねばならない。事実を具体的につかみ、ことがらのメーヅを鮮明に描けるようにしてやり、それによって、ことがらのもつ矛盾や、自分の見方、考え方と他者のそれとのちがいに気づかせたい。方法的には、現地の見学、地図、写真、録音などを適切に使うとともに、各自の考えをノートさせて発表させ、たがいの考え方のくいちがいを問題としていき、事態に深くふれさせていくようにしたい。」

## 2. 指導計画 ( )内は実際に要した時数(44.10.22~11.21)

第1次 学習の計画 1時間(1)

第2次 ごみ集め 4時間(5)

- ① 道端に捨てられたごみとごみ捨て禁止の立札。 ② 増えていくごみと収集の状況。  
③ 市役所の人のなし。

第3次 お堀の水 4時間(7)

- ① 市民の声とわたしの願い。 ② 昔の堀川のできたときとその利用。明治大正の堀川。  
③ きたなくなったわけ。 ④ きれいにするにはどうするか。

第4次 交通ラッシュ 5時間(5)

- ① 動かない車。 ② 渋滞する場所と時刻と原因。 ③ 道路網の整備。

本稿では第2次「ごみ集め」の単元展開の大筋をたどり、木村の課題追究の姿勢と他の子どもへの学習への参加のしかたの関連性をさぐってみたい。

### 3. 第2次「ごみ集め」の展開過程

〔第1時〕 ごみが捨てられている事実とその問題点の話しあい

松江市の地図と写真を提示。写真は、学校からほど遠くない川端の、橋のかげになった場所に捨てられている、ごみの山、そのそばに「この附近にごみを捨てないでください 松江市」の立札の立っている場面。子どもたちは、立札の場所、立札の文章、捨ててあるごみの種類（主としてこわれもの）等をつぎつぎに問題にしていき、松江市のあちこちに似たような場所があることを話しあった。ついで教師の指示で「思ったこと、わからないこと」をノートした。

ノートの発表に移り、3年の難波、中村、平川、太田、由木、4年の木村、東原、松川、加藤などが発表。それを材料に話しあいをおこなった。

〔第2時〕 ごみを捨てた理由、立札を立てた理由、市役所とごみ集めの関係等の話しあい

「この前、由木君がね、ごみを捨てた人には捨てた人の理由がある。また立札をたてた松江市は松江市で理由があるといったんだが」という教師発問から授業が展開していった。

はじめ、夜、川にごみをこっそり捨てる人の話しが、木村<sub>4</sub> 松塚<sub>3</sub> 太田<sub>3</sub> 由木<sub>3</sub> 井藤<sub>③</sub>などによってなされた。（木村<sub>4</sub>の<sub>4</sub>は4男、井藤<sub>③</sub>の<sub>③</sub>は3女を示す記号。以下同じ。）そしてその話しから、ごみの量と集めにくる回数との関係についての指摘があり（東原<sub>4</sub> 太田<sub>3</sub>）、「ごみを捨てる観光都市なのにきたなくなる」という考え（由木<sub>3</sub> 東原<sub>4</sub>）と「でもしかたない。市が取りにこないからだ」という考え（木村<sub>4</sub>）が出される。

不衛生の中味の話しあい（加藤<sub>④</sub> 西尾<sub>3</sub> 難波<sub>3</sub>）ののち、教師が「松江市っていうのは、きれいにするのが、ひとつの大事な仕事なんだね」とまとめた。それに対して木村<sub>4</sub>が「松江市の大事な仕事じゃない」という反論をおこなって、そこらあたりから、授業はいわば木村ペースといってよいものになっていき、教師はそこにあらわれてくる木村の問題追究の姿勢をゆさぶろうとしていく。

「ごみ集めは、市役所の仕事であることはあたりまえのことで、そんなに重大な仕事じゃない。市役所にたくさん係があって、その中の一つの係の大事な仕事である」というのが、木村の考えである。『私たちの松江』にのっている市役所の組織の表を参考にして、衛生課と清掃事務所がごみ集めを担当する係ということがわかる。木村は「市役所の衛生課の清掃事務所の大事な仕事ならいい」と発言し、由木<sub>3</sub> 松塚<sub>3</sub> 加藤<sub>④</sub> 上田<sub>4</sub>なども、ややあいまいな発言で木村に同調していった。木村のこの考えは以下にみられる松江市のごみ処理能力についての認識（松江市は大都市と比べてわりにきれいで、市のごみ焼却場は市のごみ全体を処理する能力がじゅうぶんあるという考え）と関連しているのである。

つぎに松江市のごみ処理能力等が問題になっていった。ここで教師は木村の意見をとくにとりあげて考えをゆきぶり、あわせて木村に安易に同調していく他の子どもたちの姿勢をつきくずそうと、指導意図を鮮明に出していくのである。(以下の授業記録には多少省略がある。)

T 木村君が松江はきれいな方だといったけど、どうしてそういうこといえるの？

木村<sub>4</sub> 東京なんか東京湾うめたてたり夢の島をつくったり、ごみだけの。松江は出るごみがほんの少しだから1日で処理できるような所があるでしょう。まだいい方なの。

東原<sub>4</sub> どういう意味ですか。

T みんなわからんわ。先生にもわからんようなこと言っとるぞ。それからね、木村君が必ず正しいことを言っとるとは限らんのだからね。

木村<sub>4</sub> (前と同内容のことを発言)

由木<sub>3</sub> 1日で処理できるかなあ、あんなに。

松塚<sub>3</sub> 1日で処理できなかったら？

木村<sub>4</sub> 1日でごみ出たら少量だからね。

(由木<sub>3</sub> どういう意味?)—ガヤガヤ—

T 由木君なんかどういう意味だって。工夫してわかるまで、たとえば図をかくなり。

木村<sub>4</sub> 1日でごみが出る量はきまってるでしょう。10tなら10tって。(Tよし、1日にでる量10t)都会なんかその約100倍位のごみ、1000t位でるとしてね。10t位だったらどんどんやいていけば1日でかなり処理できるしね。都会なんか1000t、いちいちやったらできないしね。だからごみを夢の島や東京湾をごみでうめたてたりしているし、だから都会なんかは1日のごみの量がすごく多くて処理できないから。まだ松江なんかは処理できる方だからいいんだ。

上田<sub>4</sub> うんわかった。そうかあ。(由木<sub>3</sub> も同意)

T わかった人？(数人 はい、わかりました)先生わからんから教えてくれ。

由木<sub>3</sub> ああ、でもね1日で処理できるかなあ。(東原<sub>4</sub> できるでしょ。西尾<sub>3</sub> 1日5tも。)

T 先生わからんのに、わかったことにならんよ。(井藤<sub>3</sub> まあ人がいっぱいいるから。

由木<sub>3</sub> たくさんいるからごみがたくさんでる。)人口が多いと……そりゃわかるで。

由木<sub>3</sub> 松江が10tごみがでるとしたらねえ、1日で全部処理できるからね。でも都会だったら1000tもでるんだからね、1日で処理できないでしょう。だからやっぱり……

T そこがわからん。(井藤<sub>3</sub> ジャ1000tもあったら)

木村<sub>4</sub> 1000tでもねえ……土地がないからいくらつくろうと思っても処理する土地がないし。

T これはたとえば、松江の場合だよ。10tというのはたとえばでしょう。なんぼ出るの？

由木<sub>3</sub> たとえばだったら、もっと多いかもしれないよ。

T わからん、何tでるか。(木村<sub>4</sub> でも100t未満だと思うよ。)いやちょっとまで。わからん、なんぼか、実際は。けど、これどうすると思う？成相さん、どうして始末する？

成相④ ごみやき場でなんかやいたりねえ。(木村<sub>4</sub> ごみなんかかかるいからねえ。)ーガヤガヤー

木村<sub>4</sub> やくしかない。やくか、どっか埋めちゃう。

T 君、今、やくっていった…(木村<sub>4</sub> いや) 松江じゃやいてるの?

木村<sub>4</sub> 松江じゃ、やいてないかもしれないけどね。(C やいてるよ。本庄でやいてるよ。)

T 本庄で焼いているんですよ、確かに。で、このなんぼ出るかわからんけどね、これは木村君の考えでは、みんな焼けるっていうわけだね。

木村<sub>4</sub> いや、まだその中の2~3tは海にすてるとかね。

このあと、松江のごみが1日で処理できるかどうかの問題は、どういうことがわかれば解決できるか、ということになる。4人グループで相談したあと、由木<sub>3</sub> 上田<sub>4</sub> らのグループは本庄の焼却場の大きさ(1時間の処理能力)を調べる必要をのべ、また太田<sub>3</sub> グループが車の台数のことをだすが、それに対して木村は「1時間焼いてりゃすぐくやけるから、処理場の大きさは問題じゃなく、ぼくたちは何t出るかって調べればいいと思う」と発言している。教師の木村に対するゆきぶりの努力は、すくなくとも発言からだけではほとんど実を結んでいないように思われる。

#### <第2時にあらわれた子どもの追究の姿勢>

本時は以上に概観したように、木村の問題追究の姿勢(思考体制)の特徴がかなりよくあらわれている。すなわちいろいろな見聞を豊富にもち、周辺のことがら表面的なことがらにもすぐに触発されて自分の考えを出していく。表面的なレベルでゆれ動きながらも、自分の考えを限定的ないし排他的に出していき、その豊富な見聞がその立場を防衛するために主として採用されて、立場を拡充するためにつかわれないために、なかなか問題と正対してその核心にせまることができない。反面、触手が多角的でいろんなことがら、いろんな意見とかかわり、しかも限定的に(自己の前提や独断の上にある程度の意見を展開するという意味で排他的防衛的に)論を展開する。したがって追究の姿勢の弱い子どもたちは、話題が抽象的なものになると容易にそれにまきこまれて主体性を失う。

追究の姿勢のできている由木<sub>3</sub> 井藤⑥などは、木村の考え方にときどきまきこまれながらも、教師の援助をえて自己の考えを見失なうまいとしている。太田<sub>3</sub> も同様に、つねに具体的なものを足がかりに考えを進めていて、話題がすこし抽象的な段階からほぐれてくると、具体例をもちだして自分の考えを出している。そういう場面ではいつも西尾<sub>3</sub> が顔を出している。

上田<sub>4</sub> 松塚<sub>3</sub> 加藤④などは、木村的な考え方に相通ずるものがあることもあろうが同調的な発言が多く、木村と自己との考えのくいちがいを、一つの考え(理屈)として表現できるまでにいっていないと思われるのである。

本時は授業者の自ら指摘するところであるが、「市が立札をたてたのにも、市民がごみを捨てたのにも理由がある。どんな理由か。」という課題が抽象的で、子どもの思考の足場が不十



分なために、木村ペースの授業になり、多くの子どもは十分問題を追究することができなかった。またこれはのちの第4時にもいえることであるが、教師がすこし性急に木村の考えをゆさぶろうとし、そのために授業のバランスを失い、学級集団全体としての問題追究の幅をせまくしたのではないかということも考えられるのである。

つぎの第3時は、第2時とかなり対照的な授業展開となる。

〔第3時〕 各家庭で出のごみの種類・量・処理方法、また種々ごみいれの話し合い。

本時は子どもたちの家庭でのいろいろなごみの処理のしかたを具体的に追究させ、さらに市の収集状況や収集方法（とくにごみいれ用のビニール袋）について考察させるのがねらいである。

そのために子どもたちにとりくませる課題としてつぎのものをとりあげた。

課題 ①自分たちの家から出のごみにはどんなものがあるか。②どれくらい出るか。③どのように始末しているか。④ごみ袋をなぜ使うようになったのだろうか。

前時の終りに、つぎは自分の家から出のごみについて学習することが予告してあり、まず課題①にはいった。グループで分類したあと、各グループの代表が発表した。（成相<sup>⑤</sup> 金津<sup>⑥</sup> 西尾<sup>③</sup> 佐藤<sup>③</sup> 由木<sup>③</sup>）教師の意識はごみの分類にむいていたが、子どもは廃物利用のことをいろいろ発言している。（東原<sup>④</sup> 難波<sup>③</sup> 木村<sup>④</sup> 由木<sup>③</sup> 西尾<sup>③</sup> 井藤<sup>⑥</sup>）

おのずと②の各家庭でのごみの量がでてきて、手でこれ位と量を示したり、家により日によりちがうというように考えていった。300g（木村<sup>④</sup>）とか3kg（西尾<sup>③</sup>）とか2kg（由木<sup>③</sup>）とか数量を言い出したところで、教師が松江市で1日1人あたり、昭和37年は500g、44年は800gということを知らせた。増加の理由としては飲食店や旅館が増加したこと（木村<sup>④</sup>）、住宅が増えたこと（松塚<sup>③</sup>）、また教師のヒントによる、容器の変化（由木<sup>③</sup> 東原<sup>④</sup> 上田<sup>④</sup> 西尾<sup>③</sup>）等が話しあわれたが、全体的に消費生活へ変化してきている点まで指摘する発言はなかった。

どのように始末しているか、の課題③については、平川<sup>⑥</sup> 難波<sup>③</sup> 松本<sup>③</sup> 佐藤<sup>③</sup> 井藤<sup>③</sup> 金津<sup>⑥</sup> 大久保<sup>⑥</sup> 加藤<sup>⑥</sup> の順に家庭のようすを発表した。

平川は、ノートを画用紙に拡大したものを黒板にはり、それを見ながら発表した。「(1) ごみはどこからでるか。掃除機の中、紙くず、はなをかんだあと、お菓子の箱なんか。さかなの骨、くだものの皮、読んだ新聞ぎれ。(2) ポリバケツに入れるまで。うちの家、おいしそうなものはコロ（犬）。他のものは、水をのける。ビニール袋に入れる。輪ゴムで口をふさぐ。ポリバケツに入れる。(3) 月曜日と木曜日には、ごみとりにくるので取りにくる場所まで出す。おじいちゃん、おばあちゃんの家。おばあちゃんービンのかけらはうめる。ビンや鉄や本などはクズ屋。（これはうちも同じ）くだものの皮はこやしにする。おじいちゃんービンなどのかけらは同じようにうめる。くだものの皮は牛、庭の畠にうめる。」

松本<sup>③</sup> は、くよし（畠のすみなどにつくったくずやき場）、佐藤<sup>③</sup> は、自家用焼却炉、などの発表をした。こうしたことについて話しあうなかで、まちの中か郊外か、家の周囲の広狭などによって処理方法のちがうこと、水を切ったり、ビニール袋に入れたりする理由、猫や犬が

ごみをあさること、など話しあいやすすんでいった。最後に、ごみいれには、木の箱、ポリバケツ、ビニール袋などがあること、市の奨励するビニール袋はよいけれど1枚14円するのでおかねがかかると話が話された。教師はビニールびきの袋に水を入れてももらないことを実験によって確認させて、本時は終わった。

授業者は本時について「この授業の児童発言250中、木村発言は25回で、全体にしめる割合は第2時とくらべてうんと少なくなったのが特徴的である」とのべ、その理由として、さきへのべたように第2時の課題の抽象的に展開されたのと対照的に、第3時の課題が具体的で、子どもたちが事態を鮮明にとらえることができた点を指摘している。

〔第4時〕 ごみいれ容器の変化、ごみ袋の使用を要望する市の理由、等の話しあい

本時の中心的な課題は、市がなぜビニールばりのごみ袋の使用を要望するか、ごみ袋と他の容器(木の箱、ポリバケツ等)とのちがいはどこにあらわれているか、ということであった。第2時の抽象的理論的課題と第3時の具体的帰納的課題の中間に位置するような性格の課題であるといつてよい。児童発言のばらつきについては、第2時と第3時の中間ぐらいであったが、木村<sub>4</sub>を中心とした学級の問題追究については、第2時と似たような状況があらわれたのである。

くわしく説明する余裕はないが、井藤<sup>⑧</sup>などが、ごみ袋に比べてポリバケツは、収集車にいれる際に「いちいち持ってきてポリバケツの中から出すでしょう。それから、またもとの所へかえさなきゃいけない。すごく便利がわるい。」というのに対して、木村<sub>4</sub>は、そんなことは関係ない、「ただ入れてポイーンと投げておくれだけじゃない。投げるたって、たった1秒もかからないんだよ。手をはなせば下に落ちるし、いちいちヨッコラショと置くわけじゃないし…」と主張して、意見が対立した。

この対立をとらえて教師は指導意図を前面に出していったのであるが、この点について授業者はつぎのように反省している。「授業記録をみると、ほとんど教師が井藤の考えを代弁して、木村を中心とする考え方にたちむかっている。教師としては、木村の思考体制を何とかくずしたいという一念があるのだが、井藤を前面に出しながら木村的考えに修正を求めることはできなかったか。教師にも木村にも、一気に相手を納得させ、自分の考えた答を正答の座におこうとする構えがあるが、この場合、小さな集団に別れていろいろ吟味させるという経過をとるのがよかったのではないか。そうすると多くの子どもの参加も得られるし、事態を冷静にみることもできたのである。」

これと関連して第4時で今一つ注意すべきは、教師がポリバケツの欠点として、ふたを開けたり閉じたりすること、はやくやれば投げたりしてこわれるということなど、集収能率と交通の停滞の二つを考えていたのに対して、子どもたちは、そのようなやや形式ばったとらえ方に進むよりは、ごみ収集の具体的な状況、場面に強く眼をそそいでいる、ということである。犬や猫を登場させているのもそうであるが、とくに木村の場合、現実のごみ収集の状況を彼の主

張の根拠にして「まさかあ、そんなごみとり、いないよ」とか「市長さんに言ったって……」のような発言をしている。授業者もいうように教材研究の盲点であったといえるが、そこに木村をはじめとする子どもたちの、生き生きした、いつわらざる現実把握のまなざしがある、と評価することもできるのである。このような具体的、現実的な状況が授業の中に登場し、しかもそこでの人間のありかたをどうとらえるか、という問題場面において、一方で木村のようなややもすれば表面的なことがらにとらわれはするが、反面生き生きした現実把握の触手を生かして、木村を大きく容認し、支えてやる。他方で、具体的なことがらの観察を通してでてくる、時に素朴で時に核心をついた子どもの考えも育てていくという、複眼的なねらいをもって授業をすすめることが、この学級の学習指導の基本的なあり方であるのではなかろうか。それは、また3-4年複式学級一般にそれなりにいえることであるとも考えられるのである。つぎの授業例「食塩のとけ方」に関連していく。

## V 授業例(2) 理科「しょくえんのとけ方」

昭和44年度2学期「住みよい松江市」に半月ほど先立って、わかば学級理科「しょくえんのとけ方」(指導者 渡辺 学級担任 44.9.29~11.4)が展開されていった。前の「住みよい松江市」とあわせて、昭和44年度3-4年わかば学級の学習の姿勢をさぐる資料としたい。

### 1. 単元展開の大筋

指導計画は省略して実際の単元展開のあらましを以下に記しておきたい。

第1次 「溶ける」ことについて。予定2時間、実質5時間(①は第1時を示す。)

- ① 「溶ける」ことについてどう考えているか。② 食塩を溶かすとどうなるか、観察する。  
③ 粒(あわ)の正体は何か確かめる。④ 食塩はどこも同じ濃さに溶けている。(溶液の均一性) ⑤ でんぷんは溶けるか、溶けないか確かめる。(溶けないとは)

第2次 食塩を溶かすとどうなるか。予定3時間、実質3時間。

- ⑥ 溶けても重さに変わりがない。(物質の保存性) ⑦ 食塩だけを取り出すには、どうしたらよいか。(析出) ⑧ 何グラムの食塩が取り出せるのだろうか。(質量保存)

第3次 溶解量(溶解度)について。予定2時間 実質4時間。

- ⑨ 食塩は一定の量しか溶かすことができない。(溶解度) ⑩ 砂糖にも溶ける限度があるのだろうか。⑪ もっと多くとかすことはできないのか。(温度変化と溶解度) ⑫ 温度を下げると溶けていたものが結晶となって出てくる。

第4次 アルコールに溶ける物 予定1時間、実質1時間。

- ⑬ 水に溶けない物でも、アルコールに溶けることもある。(分離、抽出)

以上のような単元展開において、わかば学級担任の渡辺が、「住みよい松江市」の項でのべた真庭と同じ指導意図(わかば学級に対する願い)をもって望んでいることはいうまでもない。基本的に同じ指導意図をもちながらも、真庭(社会科)と渡辺(理科)の実践の様相のち

がいは、それなりに興味あるものである。

## 2. 第3次の授業展開

〔第9時〕 どんなからい食塩水でも作ることができるかという課題の追求

第9時にはいる前に水に食塩がどのぐらいまで溶けるものか、限度があるものなのか、について子どもたちの予想を事前調査して授業にはいつている。

まず「どんなからい食塩水でも作ることができるだろうか」という教師の提示した課題について班毎(同学年グループ)に話しあった。2, 3の班の考えを示せば、つぎのようである。

4年3班(木村<sup>4</sup> 上田<sup>4</sup> 加藤<sup>4</sup> 山根<sup>4</sup>) 加藤, 水50ccに食塩50g。木村, 水80ccに食塩375g。(兄にきいた, と発言している) 上田, 水80ccに食塩79g(水よりちょっと少ないということ)。木村はすこしずつまぜていくという考えを最初に出している。

3年1班(由木<sup>3</sup> 松塚<sup>3</sup> 井藤<sup>3</sup> 佐藤<sup>3</sup>) 松塚は, だろだろの食塩水ができると考えている。あとの3人は一定量しかとけないという考えである。

3年2班(太田<sup>3</sup> 西尾<sup>3</sup> 平川<sup>3</sup> 米田<sup>3</sup>) 4人とも, できるという考え。わけは, 太田が, べとべとになって塩を入れすぎると水分がなくなるからという考え。平川と米田は話しあって, 水をできるだけ少なくし食塩を多くするという考え。

つぎに各班の発表に移ったのち, 教師は100ccの水にどれだけの食塩がとけるかという条件設定をした。木村の属する4年3班はすでにこのとき4人とも木村の考えに同調して100ccに対して420~430gの食塩が溶けるといつている。3年1班は, 100ccの水に対して松塚が75g, 井藤, 佐藤が350g, 由木はわからなくなったといつている。この時点で, すでに由木, 井藤, 佐藤など, 木村発言にひっぱられていることがわかる。水100ccに対して食塩100g以下の予想を出しているのは, 4年1班(宮内<sup>4</sup> 西村<sup>4</sup> 成相<sup>4</sup> 松川<sup>4</sup>)と松塚<sup>3</sup> 太田<sup>3</sup>の6名にすぎない。

4年1班の松川<sup>4</sup>が, 「おかあさんにきいてきたことだけど, 水も粒できていて, その粒が集っているあいだに食塩がはいっている」と発言する。これに対して主として4年3班から, 「すきまのあいだに何かがある」(加藤<sup>3</sup>) 「真空だったらペタンとなってしまう」(上田<sup>4</sup>) 「空気がはいっているなら浮んでくるはずだ」(木村<sup>4</sup>)等と発言がでる。

実験にはいる。木村に注目すれば, 4年3班は最初100ccに対して50gをいれてとかしはじめた。なかなか溶けないので, 木村がバケツでとかすといい出した。教師は木村の体制をゆきぶる意図もかねてこれを許した。教師の「溶けないんじゃないか」の質問に, 「2時間位かけねばならない」「絶対に溶ける確信がある」と答えている。しばらくしてまた「いちどに多く入れたからいけない。3時間から6時間かかる。」といつている。時間がきて, 昼休み, 4年3班はまださかんにかきまぜていた。給食後, 木村は, 「いっそのこと, 100g以下という考えに変えるか」とつぶやいている。

翌日の朝の会では, 4年3班以外にも松塚や西尾などは自分たちの食塩水をかきまぜていた。

木村はこの時点でも「まだ合計1時間ぐらいしかまぜてないもの」といっている。しかしさすがにこたえたのか、「50gは溶けると思っていたんだがなあ」といっていた。

〔第10時〕 食塩の溶解度を教師が教え、砂糖の場合はどうか、予想し実験した。

はじめに教師が食塩の水に溶ける量には限度があり、水100ccに約36gしか溶けないことを知らせた。そして砂糖についても限度があるかどうか、あるとしたらどのぐらいまで溶けるか考えさせた。子どもは食塩よりはよくとけることは知っていたがその予想は水100ccに対して下は50gから上は400gまでいろいろであった。実験に移って、水100ccに砂糖100gをいれてとかしたが、本時の終りまでには全部はとけきらなかった。翌朝にはきれいにとけていた。

〔第11時〕 もっと多くとかすことはできないか考えを出し、各々実験にはいった。

最初、教師が食塩、砂糖、ほうさん（実物提示）、硫酸銅（既習教材）の溶解度を示し、「もっと多くとかすことはできないだろうか」と問いかけた。

ほうさんはあたためるととける、と考えたものが約15名（24名中）。硫酸銅もあたためると水に多くとけると考えたものが6名。食塩と砂糖については多くの者ができないと考えたが、さとうは「あたためるととける」（由木<sub>3</sub>）「どろどろにしてからとかす」（太田<sub>3</sub>）、食塩は「何かを加える」（木村<sub>4</sub> 加藤<sub>④</sub>）などの意見が出された。

話しあいを進め、同じ考えのものが集って実験をすることになった。

実験1、どろどろの砂糖（250g）をつくってから水にとかす（水全体は100cc）。太田<sub>3</sub> 由木<sub>3</sub> 松塚<sub>3</sub> 西尾<sub>3</sub> 河田<sub>4</sub>。

実験2、何か加える方法（図書室へ調べに行く）。木村<sub>4</sub> 上田<sub>4</sub> 加藤<sub>④</sub> 山根<sub>④</sub> の4年3班。

実験3、水100ccに食塩50gを入れたものをあたためる。東原<sub>4</sub> 宮内<sub>4</sub>。

実験4、ほうさん10gを水100ccにいれてあたためる。井藤<sub>⑤</sub> 平川<sub>⑤</sub> 米田<sub>⑤</sub> 金津<sub>⑤</sub>。

実験5、砂糖（250g）を水100ccにいれてあたためる。佐藤<sub>⑥</sub> 福山<sub>⑥</sub> 中村<sub>⑥</sub> 大久保<sub>④</sub> 松川<sub>⑥</sub> 成相<sub>⑥</sub>。

実験6、硫酸銅（40g）を水100ccにいれてあたためる。難波<sub>3</sub> 西村<sub>4</sub>（教師の指示）。

各実験の経過はつぎのようであった。

実験1、砂糖250gに水25ccをいれたが、どろどろにならない。それで水100cc全部をいれたが、とけない。さらに水を加えようとしたので、教師が実験5のようすと比較させた。このあと、水100ccと砂糖250gのまぜたものをあたためる実験にきりかえた。

実験2、図書室で硫酸銅は濃硫酸にとけることを調べてきた。その実験は危険なのでやめさせた。かわりにアルコールにとけるかどうか実験させた。硫酸銅や食塩や砂糖はすこししか溶けないこと、溶けるときには温度があがることに気づいた。

実験3、図書室からかえって塩酸になら食塩がとけるということを知っていたが、あたためる方法でやらせた。変化がなく、さらに稀塩酸を入れてみたがかわらなかった。

実験4、あたためるとすぐ溶けはじめた。冷やすとほうさんが析出してきた。

実験5, きれいに溶けた。

実験6, あたためると溶けてきた。冷やしてみたが, 何もでてこなかった。

〔第12時〕 前時の実験をまとめ, ほうさん水をひやして, 結晶の析出することを理解した。

以上の授業の展開からもわかるように, 「住みよい松江市」の実践における真庭が, 具体的に事象を洗いつつも, 他方で木村などの追究の姿勢を正面からゆきぶろうとして苦闘しているのに対して, 渡辺は, むしろ木村などの発言をそのままとりあげて, 木村を中心とした4年3班に彼らの考えで納得のいくまで実験させることを通しておのずと実験の経過が彼らの考え方をゆきぶることを期待している。両者は一面, 対照的であるが, 他面相通ずるものがあるのは, 共同研究として当然ともいえる。理科では実験や観察上の諸事実が子どもの考え(立場や予想)に対して大きく立ちはだかることが多いと思われるが, 社会科における諸々の社会事象の観察内容は, 自然科学的事象に比較して, 子どもに多種多様なし雑多な解釈を許しやすい。その点で, とともに具体的事実にせまらせることによって子どもたちの追究の姿勢をより主体的により柔軟に発展させようとする点では共通していても, 上の相違がでてくると考えられる。真庭実践に対して真庭自身の反省を紹介したが, 渡辺実践に対して渡辺自身の反省は, 子どもに与えた課題が, 子どもにとって生活経験や既習経験からみても予想困難な場合がすくなくならずあり, また大きなレールをひき, 論理的にとらえすぎていたということである。この反省にみられるように, 学習課題各々の連続性が単元展開を通して子どもの追究の過程の中で成立していくことが弱く, そのため, 子どもの考えのゆきぶり方が, 予想と実験経過とのくいちがいのよってのみ期待されていたために, 指導のきめどころがかえって表面的なものにとどまりがちになり, 今一步子どもの予想のだされてくる根拠(思考体制)にふみこみ, 子どもがそれを学習過程の中にあらわにせざるをえないところまでいくことができないでいる。この点, のちにみる「アブラナの花と実」の実践には, 子ども自身が自らの考え方をおたがいに協力して発展させていっている点で大きな進歩がみられるのである。

#### Ⅳ 昭和45年度わかば学級の実態 —臨時学級会のもよう—

##### 1. 問題の発端 —北川のこと—

子どもひとりひとりに主体的で柔軟な追究の姿勢を育て, 民主的でダイナミックな統一のある学級を実現するという, スタッフ全員のわかば学級への願いは, 以上にのべたような授業展開として具体化していったわけであるが, じゅうぶんに成功したとはいえない時点で, 45年度にもちこされていった。44年度の3年生は4年生よりも主体的で柔軟な体制にあり, 2年生もまた個性的な子どもが多く, 43年度には, とともに1-2年ふたば学級を構成して, 楽しく追究的な学習を展開したなかであるだけに, 45年度わかば学級への期待は大きかった。問題としては木村のようなボス的な傾向のある由木が4年生になってどうなっていくかということ, また複式部全体の運営として真庭転出の穴をじゅうぶんうめることができるかどうかということ

あった。

〔6月3日の話しあい〕 北川さんのことなど

つぎに紹介する、音楽の時間をふりかえての玄田の指導によるわかば学級（担任 渡辺）臨時学級会は、昭和45年度1学期の共同研究をはじめて2週間ほどたった6月3日、3年生になってよく泣かされるようになった女子の北川がその日もわかば学級に隣あった複式部教官室で泣いており、黒田教諭にわけをきかれているところへ主任の玄田がもどってきて、特別な指導の手をうたねばならない、と考えたところからはじまるのである。なお北川<sup>⑥</sup>は学力、技能、運動能力ともすぐれていて、下学年に親切だがやや勝気すぎるところがある子である。喜怒哀楽の表現が大きく、性格がはっきりしている。

4時間目がはじまった。教師（玄田）は音楽をやめてHR室で席を口の字型に並べかえさせて、つぎのように話しをきりだしていった。（以下、発言内容を叙述する。）

T 北川さんはこのごろよく泣くし、社会科や理科の授業のときも、北川さんが発言したことに4年生なんか、りくつをつけてけなしているみたいに先生おもったけど、ちょっとおかしいんじゃない？ 何かあるのではないか。いったいみんな北川さんのことどう思っているのか先生に教えてちょうだい。北川さんは先生がいうまでだまっていたね。（Tの教えてくれ、という言い出し方にCは安心したようすで、固さがとれていった。）

井藤<sup>④</sup> 北川さんはドッチボールが強く、しゃくだから、いじめるのではないか。

米田<sup>④</sup> 自分もそうだ。（下線の部分を教師、板書、以下同様）

由木<sup>4</sup> 自分たちが弱いからいじめるというのはおかしい。

福庭<sup>3</sup> 4年女子が北川さんたちをドッチにいれてやらないのはいけない。

福村<sup>⑥</sup> 本当だ。3年女子をいれてくれない。（ここらから手が多くあがりだす。）

平川<sup>④</sup> 北川さんをドッチに入れてやらないのはいけない。

井藤<sup>④</sup> 北川さんは自分勝手なことをするからいじめられる。

由木<sup>4</sup> 本当だ。算数の時間、福庭君が意見を出すときすぐ反対する。（北川・福庭となり同志）

青木<sup>3</sup> 自分と答あわせをやったときでも北川さんはちがうといった。（福村<sup>⑥</sup> 木嶋<sup>3</sup> も同じことをいう。北川さんもいけない時もあることわかる、というT発言に北川うなづく。）

安達<sup>⑥</sup> 今まで、ふたばのときは、おこりっぽくなかったし、けんかもあまりしなかったし、  
なかなかかった。

西尾<sup>4</sup> 今みたいには泣かなかった。

C数人 今は以前とはまったくはんたい。

T どうして、はんたいになってるのか、考えてみないといけないね。

亀井<sup>⑥</sup> 小山<sup>⑥</sup> さんなどの答案に「よくできました」とかいたりするから、いじめられると思う。

松塚<sup>4</sup> 上田君といっしょに歩いている時なんかゴリラとトンビが歩いてるわ、といったり、

勝手にすぐ仇名をつけるから、いじめられるのではないか。

由木<sub>4</sub> 自分もいじめるけど、本当は松塚君につられてやっている。いじめるのは、松塚、松本、難波の3人。自分もつられてやる。(由木、米田、井藤も実際はいじめている。)

T どうしてつられるのか。

由木<sub>4</sub> いじめるのを見ているとおもしろいと思うし、実際いじめるとおもしろくなった。やっているとよくないと思う。またそのうちにつられた気持ちになる。ついつられてしまう。

T 由木君と同じようにつられる人はほかにいるか。

井藤<sub>④</sub> 3年男子はみんなだよ。

福庭<sub>3</sub> 由木君をそんけいしてるんだもん。

C数人 4年男子もだよ。3年女子もだよ。4年女子もだよ。

佐藤<sub>④</sub> だったら全部じゃない。

井藤<sub>④</sub> 私はちがうよ。(米田<sub>④</sub>も同意見。T ほんとかな、と「？」を板書)

由木<sub>4</sub> 自分が悪いことをしたときはつられてはいかんよ。

T 尊敬してるって、どういうこと?

福庭<sub>3</sub> いばっているということだ。(多数、キャッキョッと笑う。)

由木<sub>4</sub> 尊敬してるということと、いばっているということは、まったく反対のことだよ。

井藤<sub>④</sub> 由木君はわかばの天下をとったような顔していばってるよ。(井藤、にやにや笑う。)

由木<sub>4</sub> いけなかったら、そういったらいいんだよ。

T 3年生の人、今いろんな意見をきいてるんだけど、自分の思ってることをいってごらん。

福庭<sub>3</sub> 4年生は北川さんをいじめすぎと思う。

福村<sub>③</sub> 安達さんの3項目につけ加えて、北川さんは2年生のときは、らんぼうでなかった。

でも、みんながいじめるので、かわいそうな気がする。

井藤<sub>④</sub> 北川さんはちょっとおせっかいなんだな。(他の子どもも、うなづく。)

米田<sub>④</sub> だいたいいまごろ、わかば学級は、男子と女子と仲がわるくて、対立してるんだよ。

こないだの「なかよし運動」でも別々にやったんだよ。(男 ソフト 女 ゴロ野球)

T 北川さんだけの問題じゃないようになったんじゃない。今日いろいろみんなに教えてもらったけど、①どうして北川さんがふたば学級のときと反対になったのか、②つられるということ、③男子と女子と仲がわるいということ、考えてみなければいけないね。では北川さん。

北川<sub>③</sub> 私の悪かったことは、これからおします。二つめは、由木君がいばって力があるから、由木君のいうようにしないと、あとからやられるので、みんなが由木君につられているのではないか。もう一つは、おこりっぽくなったのは、みんながいじめるのでしゃくだからです。



ここで終りになる。由木<sup>4</sup> 井藤<sup>④</sup> 福庭<sup>③</sup> 福山<sup>④</sup> 平川<sup>④</sup> 佐藤<sup>④</sup> 福村<sup>③</sup> 北川<sup>③</sup> 古田<sup>③</sup> などがすぐ教師のところへやってきて、いろいろ話しあいをする。

平川<sup>④</sup> 「北川さんと同じようにわるい人がいても、北川さんだけひどくいじめる。」 福山<sup>④</sup> 「だいたい3年生は4年生に今ごろゴマするし、やさしくする。小山さんなんかとくに。」 古田<sup>③</sup> 「ぼく家でおにいちゃんにいじめられてばかり。北川さんいじめると、まっかな顔しておるのでおもしろいんだよ。」

教師がそこで話していることを、井藤、由木、平川に板書させた。

平川<sup>④</sup> みんな、ほかの人もわるいことをしても北川さんだけわるくいう。

由木<sup>4</sup> このごろ北川さんは、わるいことをしてはいないが、いじめたくなる。きがつよい。

井藤<sup>④</sup> 由木君もすこし人になすりつけている。

今度また学級会でこの続きをするから、また玄田先生、きてください、という子どもの声があった。

〔6月22日学級会〕 4年生が3年生をいじめることなど。

6月22日第5時限わかば学級会で6月3日の話しあいの続きをするということで、玄田教諭(1-2年ふたば学級担任)を係の子どもがよびにきた。前と同じように、口の字型に机を並べた。教師は、うしろの席にすわっていた。

まず6月3日の話しあいのこと(①北川さんをいじめること。②ひとにつられること。③男女の仲がわるいこと)をおもいだした。みんなが由木にひきずられる、由木がいぼっているという話しから、福山<sup>④</sup> が、前のときと同じく3年生が4年生のごきげんをとる、と発言した。そこで教師は、どうしてごきげんをとるか、3年生全員にいわせていった。3年生は、北川はあとまわしにして、まず木村<sup>③</sup> から順にいっていった。木村などかなり4年生を意識する子どもであるが、4年生が何かをしようとするとき、その通りしなかったら、あとでけちをつけられる、と発言した。続いてほとんどの3年生が、同じように、いっしょにしないとあとから仲間はずれにされる、とか、からかわれる、とかいうことを、ときに青木など具体的な例をあげながら、発言していった。(そこで6月3日の話しあいでは北川だけが、由木のいうようにしないとあとでいじめられる、とはっきり発言しているが、他の3年生も北川とおなじ気持ちであることがわかっていった。)

由木だけでなく松本<sup>4</sup> 難波<sup>4</sup> などの名前もでてきた。そして4年の女子にもいるということがでてきて、3年生も自由に話した。そして、しごく、ということばもでてきた。(昭和43年度わかば学級の道徳で、あそびについての話しあいでも、このしごくということがでて、それはわかばの伝統だ、という意味の発言が、4年からでていた。そのことが尾をひいているのである。)そして北川が、去年の4年生がみんなをいじめたから、自分たちもそうしなければならないと思ったり、そうしてもいいと思っているのではないかと発言する。それに対して由木はなるほどね、といっている。また北川は、みんなが由木の家来になっているとも発言し

ている。

福庭がしごくってどういうこと? と質問し、教師の北川さんにきいてごらん、の発言で、北川さんみたいにいじめられることか、と自答している。福庭<sup>③</sup>は以前から一貫して北川がいじめられてかわいそうだ、と考えている。平川<sup>④</sup>も北川をいじめるのはいけないという姿勢で一貫している。

前のとき、北川もいけないところがあるといっていた3年生の安達<sup>⑤</sup>や福村<sup>⑥</sup>も本時では、北川と同じ次元から、4年生に対してものをいうようになってきた。

由木は、北川の攻勢に対しては、顔をまっかにして、抗弁したり、3年生の発言に対して、「ぼくだけじゃない」といつものようにいっていた。しかしほとんどの3年生から具体的にいわれて、それが通用しなくなっていき、だまってきいていた。米田<sup>④</sup>はだまっていた。

前の話しあいでは、話題の中心が北川であったのが、由木に移ったこと、由木がいいのがれできなくなったこと、北川が前の時と同様、由木のことをはっきりいっており、それを3年の福村<sup>⑥</sup>などが支持したこと、3年生が全員いったこと、などが、教師にとって印象的なことであった。

以上に示されたような学級の実態において、以下に記す授業は展開されているわけである。  
(なお、太田は45年4月、転校)

### Ⅶ 授業例(3) 社会科「商店の人々のしごと 一京店と大輪町一」

#### 1 小单元「商店の人々のしごと」(45・5・25～6・13)の展開の概要

- ① 京店と大輪町きょうみせ だいらんちょうの二つの商店街を自由に見学する。(各々2時間)
- ② 二つの商店街の相違点共通点から商店のはたらき、特性をつかむ。(約6時間)
- ③ 商店は、売るためにどんな工夫や苦心をし、協力しあっているかを知る。(約2時間)

本稿では②の第1時と第2時(課題の成立)をとりあげたい。

#### 2 商店街調べの課題成立までの授業過程

京店は松江の中心的な商店街、大輪町は附属小学校の属している町名であり、学校の近くに、店がならんでいるが、商店街を形成するまでには、いたっていない。

〔第1時〕京店と大輪町を見学して思ったこと、わかったことを発表する。

本時の教師のねらいは、見学して観察したことを発表させ、ひとりひとりの見方、とらえ方をじゅうぶん集団の場に出させることによって、自分と他の見方のちがいに気づかせる。そしてそのちがいを埋めようとするところに子どもたちが、社会事象にいっそう深くきりこむ契機が生ずるのではないか、ということである。

子どもたちの発表内容を授業者の有馬はつぎのようにまとめ、それぞれの見方について解釈をくわえている。

- ① 商店の種類・差異・有無（安達③ 青木③ 難波④ 亀井⑤）
- ② 商店の大きさ・広さ（古田③ 平川④）
- ③ 地域の景観・商店の数・ならび方（米田④ 福庭③ 北川⑤）
- ④ 客・人・車のようす一客の質にふれる（松本④ 西尾④ 井藤④ 由木④ 福山④）
- ⑤ 宣伝・飾り・商店の感じ（安達③ 福村⑤）
- ⑥ 商店街全体の商品の品質・ねだん・品種の多さ（小玉⑤ 佐藤④ 西尾④）

①②（特に①）は断片的に事実をとらえることだけで、自分なりの解釈を加えるに至っていない。③⑤⑥は、商店街全体をまとまりとして要約的にとらえているが、やや感性的・直観的なとらえ方が多い。④はとらえた事実、自分なりの解釈を加え、客の質、商店側の意図などとの関連的な見方をしようとしている。やや理性的に理解をはかろうとしている。

本時の評価について教師は「自分と他のくいちがいが若干あっても、それを発展させていくだけの切実感が、子どもの中におこってこなかった」が「当初もっていた発想は、かなりゆり動かされている」ととらえ、その動きを「この時間の話し合いで思ったこと」（ノート）の中からつぎのようにとらえている。

- ① 自分がとらえていた事実、授業の中で気づいた事実の意味づけをしようとしてきた。
  - 例1 大輪町に、京店にあるようなけしょう品、家具、洋服などの店があったら、おきゃくが来るだろうか。（安達③）
  - 例2 なぜ京店には、やおやさんがいないのだろう。（青木③ 亀井⑤ 小山⑤）
- ② 自分と他のとらえた事実とを結合し、より広いとらえ方をしながら、事象と事象を関連的にとらえ、新しい解釈をほどこそうとしてきた。
  - 例1 ぼくは、人通りが多いということ、店が多くあるということは、ふかいつながりがあるんだと思う。（由木④）
  - 例2 大輪町は、おかあさんとか、きまった人がくる店は多いけど、京店は、いろんな人がきてもうかる。人どおりがちがうことも、いろいろわけがある。（平川④）

〔第2時〕 北川発言「大輪町はいなかみたい」をめぐっての話し合いとその調べ方

本時における教師の意図は、①子どもの問題意識を出させながら、ねらいにせまる課題をとらえさせ、今後の学習の見通しをもちたい。②できれば両商店街の特性にせまりたい。③3年生の意識を中核にすえていきたい。等であった。

T きょう勉強した時に「どうしてかな」と思ったことや「わからない」と思ったことがあるので、それをきょうは、みんなでいっしょに考えてみよう。

<前時の感想文の中から5人のもを教師が読む。続いて、疑問点を発表していく>

米田④ 大輪町にはなぜお店が少ないか。（C 言われた。）（北川⑤ 同）

佐藤④ 大輪町にはどうして喫茶店がないのか。

井藤④ どうして京店の方だけ商店街みたくにかたまってアーケードなんかあるのか。

松本<sub>4</sub> どうして大輪町の方は1万円もする高級品を売っていないのか。

平川<sub>④</sub> 米子町なんか、大輪町みたいな店もあるでしょう。おもちゃ屋もあるでしょ。あんなところには、おもちゃなんかも多いのに、大輪町にはない。(北川<sub>③</sub> 大輪町はいなかみみたいところ。)(福庭<sub>③</sub> ぼくは大輪町はボロな町だと思うな。)

北川<sub>⑥</sub> なんか大輪町はお店が少ないから、いなかもそんなにお店がパッとかたまってないから、なんかパッと見たとき、いなかのような感じがする。(急にガヤガヤしだす。)(福庭<sub>③</sub> 大輪町は小さな町だと思うな。)

福庭<sub>③</sub> 大輪町は小さな町。京店とくらべたら小さな町じゃないかな。(由木<sub>4</sub> 面積は大きいと思うな。)(井藤<sub>④</sub> そうじゃなくてね、広くてもね、田んぼやなんかがたくさんあるんじゃない? 裏側なんか。)(福庭<sub>③</sub> なるほどね。)

T そういうことで意見がある人いてごらん。ほかの人がどう思っているか。

由木<sub>4</sub> 福庭君は、京店の方は大きくて、大輪町は小さいといったけど、京店の方は店がごみごみしていてね、小さいような感じがしてね。大輪町は、町なんかは小さいかもしれないけど、奥の方に田んぼがあって、大きいんじゃない。(C つけたして。北川さんに。)

米田<sub>④</sub> 京店の方からみれば、大輪町の方は町なかじゃないと思うかもしれないけど、もっといなかからみれば、大輪町は町なかみたい。

井藤<sub>④</sub> 福庭君なんかは、京店は店がいっぱいあって都会みたいで広く思うかもしれないけどね。東京みたいに小さな家がかたまってる大きいように見えるのと同じで、土地の方は、大輪町の方が広いんじゃない?

平川<sub>⑥</sub> 松江市の中にだって、大輪町よりもっといなかだってあるんだから、そうあんまり、いなかってわけじゃない。

佐藤<sub>④</sub> 大輪町にはユースホテルや銀行もある。お店もだいぶんある。いなかとちがう。  
<以下、北川の発言をめぐって、その反論がでる。>

松塚<sub>4</sub> 新道のまわりには店がいっぱい集っているが、周辺には田んぼなどあって、いなかみみたいところがある。

松本<sub>4</sub> ガタゴト道じゃない。舗装してある。

福村<sub>③</sub> 朝なんか何十倍も車が通る。

西尾<sub>4</sub> いなかには、お店なんかない。

平川<sub>④</sub> 食料品店が何軒もある。いなかはそんなにない。

米田<sub>④</sub> 同じような店がずっとならんでいるところもある。(図示して説明)

松塚<sub>4</sub> いなかには、国道なんかの舗装道路が1本か2本。大輪町はいっぱい舗装道路がある。  
<そしてつぎのように北川が再び発言する。>

北川<sub>⑥</sub> ちょっとみんなのきいていると、いなかと大輪町を比べているみたい。私は、京店と大輪町を比べて、大輪町の方がいなかみみたいだということをいった。

由木<sup>4</sup> 京店と比べて、大輪町は、どういうところが、いなかみたいといえるのですか。

北川<sup>③</sup> 京店は、すごくお店がならんでいるからね。だから、京店に比べると大輪町は少ないし。

小山<sup>⑤</sup> 大輪町にもたくさんあるんじゃないですか、お店が。

井藤<sup>④</sup> 大輪町も「だいらん」とか長屋があって、お店がずっと続いている。

北川<sup>③</sup> それでも大輪町の方は、ふつうの家もだいぶんまじっているし（略図をかきながら）このところだけかたまったところがあるぐらいで、京店の方は、ここにもあったり、こっちにもあったりして、やっぱり、ちょっとちがう。

T 今、店の続き方のことですね。（C ほんとのところ大輪町がどんなになっているか、わからんもん。）（井藤<sup>④</sup> どこからどこまで大輪町かってことがわからん。）

福村<sup>⑥</sup> 京店は「京店商店街」で、大輪町は大輪「町」で、ひとつの「町」なんだから、「商店街」と「町」のちがいがいいじゃないですか。（C 大輪町商店街なんてないよ。）（笑い）

由木<sup>4</sup> 北川さんね。大輪町の方は店がならんでないから、いなかみたいっていったでしょ。大輪町も、店をぜんぶいっしょにまとめたらね、いなくていけないんじゃないか。

安達<sup>⑦</sup> 北川さんのは、店のならび方だけじゃなくて、外から見たら、古いような建物だから…それもあるんじゃないですか。

<教師は発言のすくない3年生によくわかっているかどうか確かめる。わかっているようです。>

飯塚<sup>3</sup> 北川さんは、大輪町の方はほんのちょっとかたまっているところがあって、あとはポツポツとある。京店の方は、ずっとならんでいるっていうんでしょ。

松塚<sup>4</sup> 北川さんはね、京店の方は、どこでもお店が続いているといったけどね。そのことはたしかなんだけど、京店商店街といっても、そんなに大きいものじゃないから。だから、大輪町の方がいくらか大きんだからね。大輪町の店の数と京店の店の数がはっきりしてないんだからね。お店をちょんぎってならべてみるって、あんまりよくわからない。（C 大輪町にいくらお店ならべたってなんにもならないよ。）

T 大輪町にお店がなんぼあるか、数もまだはっきりしてないね。（C 京店が多いかも…）

<このようにして、つぎにどういうことを調べたらよいか、ということに話題が展開していった。商店の数、店の大きさ、店の密集度、お金のもうけ高、人通り、設備、店員、めだち方、店の種類、等々を調べる必要があることが指摘されていった。>

本時は以上にみたごとく、3年の北川の「大輪町は、いなかのような感じがする」という発言によって、4年の多くが、それを否定しようとやっきになっていろいろな事実を出していくなかで、問題が発展し、3年の福村<sup>⑥</sup> 安達<sup>⑦</sup>なども北川の考えを間接的に支持する発言をして

いく。そしてどういうことを調べたら解決できるだろうか、という課題が成立していった、とみることができる。ここには、3年生的な直観的なものにとらえ方とそれに対する4年生の対応のしかたが、北川<sup>⑥</sup>対4年生というかたちで、ティピカルにでていていると考えることができよう。つぎの授業例「アブラナの花と実」では、それがもっと底辺の広い、総合的なかたちで展開されていることに注目したい。

## VIII 授業例(4) 理科「アブラナの花と実」

### 1 指導の意図と計画

大まかな指示を与えるにとどめ、観察を進めていく中で、子ども自身の手で課題意識を生みださせるようにしむける。そのために、授業の初めに自由観察の時間をじゅうぶん与え、いろいろな見方ができるようにする。このような方法をとると、観察が個人によってバラバラとなりがちなので、見る→ノートに書く→考える・話し合う→確かめながら見る、というサイクルをとる。よりち密で多面的な観察ができることを期待する。

第1時：3年生の観察力を考慮して、アブラナの花より大きくて観察しやすいツツジを扱うことにより、花のつくりをとらえさせる。第2時：ツツジとアブラナのちがうところと似ているところを明らかにすることにより、花はそれぞれの特徴をもっているが、花を構成しているものやその配列が同じであることをとらえさせる。第3時：花から実への成長に目を向けさせ花が実(種)を作る役割をしていることに気づかせる。(第3時は実質2時間かかった。)

### 2 授業過程(45・5・19～5・28。4時間)

#### 〔第1時〕 ツツジの花の観察と発表

子どもがツツジの花の観察でもっとも強く興味を示したのは、①めしべの根元の白い毛の生えた緑色の丸いもの(子房)②花びらの斑点に關した事、であった。

#### 〔第2時〕 アブラナの花の観察およびツツジとアブラナの比較についての話しあい。

話しあいの興味は、①めしべのもとのところの緑色の玉(みつせん)、②めしべの先、③めしべのもとのでこぼこ(子房)、④たねぶくろ、⑤つぼみのようす、に多く向けられていった。ツツジの花とアブラナの花の違いについては、子どものノートしたものを項目別にすると、数の比較がもっとも多く、ついで大小、色、形、の順になっていた。4年生の男子の項目数が女子のそれを相当上まわっていた。また3年生の部分的、表面的なとらえ方に対して、4年生の数量的、機能的なとらえ方をあげることができよう。

#### 〔第3時〕(実質2時間) めしべのもとの粒は何か、実か種か養分かの話しあい。

子どもたちの関心がめしべのもとにむかっており、追究の深まっていく課題もそこに求めるべきである、という考えのもとに、教師は、まず「ツツジの花をみただしょう。あのとき、めしべのとはどういうふうになってたかね。」と問うていった。

ツツジのめしべのとは「白い毛が生えていた」(西尾<sup>4</sup> 松本<sup>4</sup>)「ふくらんでいた」(福

庭<sup>3</sup>)「緑色でまわりに毛がはえている」(米田<sup>6</sup>)など。

アブラナのめしべのものは「みどりのふくれたようなもの」(亀井<sup>8</sup> 福庭<sup>3</sup>)。

そこで教師は「もう一度はっきりみてみよう」とアブラナの花と虫めがね、柄付針を配って観察させ、めしべのものと形をノートに写させた。観察中の子どものつぶやきを2, 3拾えば「このぶつぶつが養分だ」(松塚<sup>4</sup>)「もう割ってみたよ」(由木<sup>4</sup>)「これとこれ(めしべのものとその発達したたねぶくろ)が似てるみたい」(安達<sup>9</sup>)「種のはいつている袋みたいなものでいいんだよ」(難波<sup>4</sup>)「めしべがたねの袋になっている」(木村<sup>3</sup>)「種がでてくる」「この中のしくみとめしべとは同じはずだよ」(井藤<sup>6</sup>)等々。

教師は観察の終りちかく、井藤<sup>6</sup>にめしべの図を黒板にかかせ、花びらとがくをつけ加えさせた。(図⑦)そしてもう一度めしべのものとようすをたしかめさせた。そして展開部に入っていく。

T 今みた花は、これからどうなっていくのだろうか？(福庭<sup>3</sup> わけがわからない。)

由木<sup>4</sup> めしべの下にね、でこぼこの丸いやつがある。これが実なんだ。だって図鑑で調べたら、そう書いてあったもん。(以下、実か種か養分かの論議が展開する。図④参照)

松本<sup>4</sup> 花びらがちっていく。(由木<sup>4</sup> たいしてかわらないんじゃない。)

福庭<sup>3</sup> わけがわからない。

T これがどうなっていくの？ 大きくなったらどうなるか。

福庭<sup>3</sup> あす、このぶつぶつがどうなっていくかでしょう。

木村<sup>3</sup> 花びらやおしべやなんかをとれてね、ふくれてって、種のはいるねえ、袋になる。(古田<sup>3</sup> 同じ。)(北川<sup>6</sup> 種がはいる袋よ。種が中にはいつてる。)

T 種のはいる袋。3年生でこうだからこういうふうに思った人いませんか。

安達<sup>9</sup> めしべのものと種の袋が似ている。(古田<sup>3</sup> 似てる。)(北川<sup>6</sup> みてわかった。)

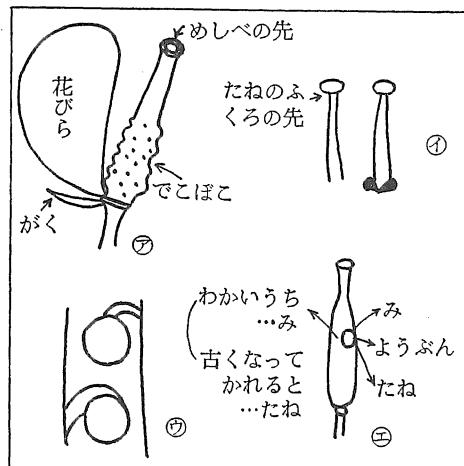
北川<sup>6</sup> 種袋の先がめしべの先のようになっている。(黒板にかいて説明。図④)

米田<sup>6</sup> はじめの方はわかったけど、色がどうのこうのって全然わからない。(北川の説明に対して。北川、再度黒板で説明。教師が補助的な説明。)

井藤<sup>6</sup> 先生やっぱり種だよ。(西尾<sup>4</sup> 種かなあ)(米田<sup>6</sup> 種か何かしらないけど…)

由木<sup>4</sup> ぼくは実だと思うな。図鑑にもかいてあった。(古田<sup>4</sup> 松塚<sup>4</sup> 北川<sup>6</sup> 種だと思う。)

井藤<sup>6</sup> だって割ってみちゃったもん。(由



木<sub>4</sub> 図鑑にはかなわないよ。

T めしべのもとにぶつぶつがあるんだって。種みたいなものが。何か丸いぶつぶつがある。

由木<sub>4</sub> 種だったらね、全部割ってね、外の方にぱっとまいといたらね、花がさくって言うわけでしょう。でもそんなふうにはいかないからね、やっぱり実だと思う。そんなに種が一つの花にたくさんあるわけじゃないしね。(難波<sub>4</sub> 松本<sub>4</sub> ためしてみればいい。)

井藤<sub>④</sub> それはわからないよ。矢車菊とかね、ああいうふうなのは、いくらでもできるんだよ。

T 由木君はこれは実だと思う? この中の方のぶつぶつは。

由木<sub>4</sub> 中の方は実だと思う。(米田<sub>④</sub> まいてみればいいじゃない。)

井藤<sub>④</sub> 実でもさ、柿なんか中にちゃんと種がはいってるもん。

T 井藤さん、この中のまるいのは何だと思えますか。

井藤<sub>④</sub> 実でもあると思うし種でもあると思う。(福庭<sub>③</sub> 養分じゃないかな。) 養分があるんだったら実でも種でもあるんじゃないの。種ってというのは養分が何かあってそれで芽が出て。

由木<sub>4</sub> この実からアブラナの油をとるんじゃない。(井藤<sub>④</sub> そうだよ。)

井藤<sub>④</sub> 実が養分だ、種じゃないと思うな。

米田<sub>④</sub> どういわれても種じゃないな。(西尾<sub>4</sub> ぶちゅっとやったら水が出てきたよ、緑色の。)

井藤<sub>④</sub> もし種だったら、すりつぶいたりしたらなんか食べる気しないもん。

由木<sub>4</sub> もしかしたら、種でふえるんじゃなく、株でふえるかもしれないよ。

古田<sub>③</sub> やっぱりぼく、種じゃないかな。このつぶつぶからね、何か糸みたいな芽みたいなものが出てきた。(胚珠の中の珠柄のこと。)(難波<sub>4</sub> あっほんたど。)

この古田発言をきっかけにして、子房の中の粒についている芽みたいなもの話しあいがしばらく続く。教師は図を板書。図⑦。

「それは区切りで、中からはえているものではない」(由木<sub>4</sub> つづいて米田<sub>④</sub>) 「ひっついているようにみえるが、すぐ切れる。さかい目みたい。」(西尾<sub>4</sub>) 「えんどうの豆みたい」(松塚<sub>4</sub>) 「芽だと思う」(古田<sub>③</sub>) 「もう一度考えて、見たけど丸い粒々を支えているような」(古田<sub>③</sub>) 「支えているんなら芽じゃない」(由木<sub>4</sub>) 「さかい目」(米田<sub>④</sub> 西尾<sub>4</sub>) 等々。

ここで教師は、実か種か養分か、挙手させた。

「実」 由木<sub>4</sub>, 平川<sub>④</sub>, 西尾<sub>4</sub>, 青木<sub>③</sub>, 飯塚<sub>③</sub>, 木村<sub>③</sub>。

「種」 中村<sub>④</sub>, 福山<sub>④</sub>, 北川<sub>④</sub>, 木嶋<sub>③</sub>, 安達<sub>③</sub>, 古田<sub>③</sub>, 小山<sub>④</sub>。

「養分」 井藤<sub>④</sub>, 松塚<sub>4</sub>, 難波<sub>4</sub>, 小玉<sub>④</sub>, 福村<sub>④</sub>, 福庭<sub>③</sub>。

つぎに「この中の一粒一粒が大きくなって植えたら芽がでてくると思う人」と挙手させた。

「芽がでる」 井藤<sub>④</sub>, 佐藤<sub>④</sub>, 中村<sub>④</sub>, 小山<sub>④</sub>, 亀井<sub>③</sub>, 小玉<sub>④</sub>, 木嶋<sub>③</sub>, 北川<sub>④</sub>, 古田<sub>③</sub>, 福村<sub>④</sub>, 安達<sub>③</sub>。



「芽がでない」 由木<sub>4</sub>, 西尾<sub>4</sub>, 平川<sub>④</sub>, 福庭<sub>3</sub>, 飯塚<sub>3</sub>, 青木<sub>3</sub>。

「わからない」 松塚<sub>4</sub>, 米田<sub>④</sub>, 松本<sub>4</sub>, 平川<sub>④</sub>, 佐藤<sub>④</sub>, 福村<sub>④</sub>, 小山<sub>④</sub>。

北川<sub>④</sub> これが実だったら、種はどこにある？ どうしてふえたりするの、たねがなくて。

由木<sub>4</sub> 雑草みたいにはえてくる時もあるしね。株分けという方法もある。北川さんのいいぶんでいくとどこから油をとるかわからないもん……種でも実でもあるんじゃないかな… (T 両方ともいいというの?)

由木<sub>4</sub> 種にしては多すぎるし、実にしてはすこし変だから、少し種にしてまいて、少しはやっぱり油にするみたい。トウモロコシと同じだよ。

井藤<sub>④</sub> だんだん枯れていくとき黒くなって種のようになるんじゃない。そうなったら種にしてもいいし、それから実、そのまま、その時に油をとるんじゃない？ どれでもいいんじゃない？ (由木<sub>4</sub> 種と実だと思うな。)

<ここでジャガイモ (井藤<sub>④</sub>) ミカン, 柿, リンゴ (松塚<sub>4</sub>) のことなどがでて、ハチマ (安達<sub>④</sub>) のことがでる。>

安達<sub>④</sub> ハチマのように、若いときは実で、古くなって枯れそうになったら、種になるのではない？

由木<sub>4</sub> ぼくはそう思わないが、でも考えとしてはいい。(松塚<sub>4</sub> 種ならもとから種だね。)

井藤<sub>④</sub> 朝顔などは種になる前は花が咲くんだからそのときは種といったらおかしいのと同じ。

松塚<sub>4</sub> 朝顔の花の下に枯れて種になるもとがあるんじゃないの。(ガヤガヤ)

由木<sub>4</sub> 枯れたら種が出てくるのじゃなくてその頃に人間がとるんじゃないかな。安達さんの意見があっているなら。とって人間がまく。

西尾<sub>4</sub> タンポポは枯れると毛みたいなものになってヒューと飛ぶ。それが種になるみたい。

T 白い毛がついてね。でもアブラナはなんにも工夫してないだろうか。

<ここで教師は種袋が成長して茶色になると、ポーンと種をはじきだすことを知らせる。子どもたちは、ヘーとおどろいたようす。由木は「やっぱり種なんだね」といったが、「じゃどこからナタネ油を取るの?」と質問して、教師が茶色になった種をすりつぶしてとることを説明すると「種でも実でもあったんだな。最後の考えがあった。」また「アブラナの場合は実がないんだな」という話。このあと、アブラナの1株全体を教師が子どもに提示しそれを見させた。子どもたちはすぐに下のほうから成長して行って大きくなり、早く咲いて早くはじけることに気づいた。>

以上の授業の大まかな記録からわかるように、北川を中心として3年生の多くが、ほぼ一貫して子房の中の粒を種ととらえているのに対して、図鑑でみたという由木を中心として4年生が、どちらかといえば、実ないしよくわからない、という考えで、進んでいる。井藤<sub>④</sub> などのもっとも考えがゆれながら、徐々に核心にせまっていき、由木<sub>4</sub>なども、最初の考えを

由木なりに修正していつている。4年のかなり評価してよい、それなりの柔軟な追究を助けたものとして、3年の北川の姿勢とともに、古田<sup>8)</sup>の「ぶつぶつから糸みたいな芽みたいなものができた」という一見本筋からずれたようでありながら、みんなの関心をひいた発言、また安達<sup>9)</sup>の「若いときは実で、枯れそうになって種になる」という発言などが考えられるのである。この授業においては、「しょくえんのとけ方」の場合とはかなり趣きをことにして、多くの子どもも程度の差はあるにしても、自分の考えを発展し、つくっていったがために、自分の考えはまちがっていた、というような、浅いレベルで自然科学的事実ないし知識によってしっぺがえしをくったというようなことになっていない点が注目されなければならない。すなわち本単元展開において、教師は子どもの考えを認め、それを支え、発展させてやることにかなり成功していると考えてもよいのである。

以上のべたように社会科「京店と大輪町」、理科「アブラナの花と実」の実践は、ともに3-4年複式学級の授業のあり方に大きな示唆を与えるものと考えられるのである。