

複式学級における授業の研究 (I)

日 比 裕

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

I 共同研究の意図

島根大学教育学部附属小学校に3-4年の複式学級が置かれたのが1952年度、1-2年が1967年度、そして1969年度に5-6年が置かれた。ここに複式教育の実験的研究を進めるための体制が一応ととのった。スタッフは、キャップが真庭弘司教諭、1-2年(通称・ふたば学級)担当が玄田初栄教諭、3-4年(通称・わかば学級)担当が渡辺弘己教諭、5-6年(通称・あおば学級)担当が黒田章義教諭。

日比は1966年島根大学教育学部に赴任して以来、当附小の複式学級の授業研究にときどき参加したり、島根県内の複式学級の授業も若干、参観したり考察したりする機会を与えられた。その限られた経験を通して感じたことは、第1に、複式学級の授業が多くの場合、うまくいっていないこと、第2に、異教材による指導の場合、教師の直接指導の時間を上学年と下学年に二分して充用するという一般的な指導形態に問題があること、第3に、複式学級の授業研究において、複式という観点を前面に出す以前に、授業そのものとしてすぐれた授業を追求するという基本的な観点を重視しなければならないこと、したがって第4に、複式学級の授業研究は、実験的アプローチの形式をストレートに採用する研究手順による以前に、授業としてすぐれた授業を生み出すという実践を第1に考えて、授業をより深くより全体的にとらえることを通して、そこから複式という観点がおのずと成立してくるようなアプローチのしかたが必要であること、換言すれば、複式教育については、まだ何ほどのことも明らかにされていない、といってもよいのであるから、第一歩から実践と研究をつみかさねていかなければならない、ということである。

以上の諸点について、日比と附小複式スタッフとの間に基本的な共通理解があったといつてよいであろう。われわれは、69年7月12日、第1回の研究会において、今後の研究の進め方について、つぎのような理解に達した。

1. 一般に教師にも父母にも、単式学級が正常なあり方であり、できるならば複式学級はやめたほうがよい、という考えがある。この考えを否定してしまうわけにはいかないであろうが、単なる既成観念はうち破っていかねばならないし、その可能性がある。既成の学級論を根本から考えなおしていかねばならない。

2. 複式学級の運営上の実際的な問題や悩みに対処するとともに、対処のみに終ることなく教育的観点をより徹底させて、子どもに対する新たな見方・みつめ方を求め、複式で子どもが生かされる点に注意していかねばならない。

3. 複式教育の研究というと教材の組合せとか、直接指導と間接指導の関係についての研究にとらわれすぎて、各教科の研究からはなれたように教師に感じられたり、またそう感じさせるような場合もあるが、教科の授業である点が確認されなければならない。

4. 次のような基本原則に立って授業研究を進めてゆく。

イ. 追跡的な見方をする。すなわち、1単元全体をとらえる。それを何か月かおちのちの単元とくらべ、それによって子どもの変化を追跡する。

ロ. より広い人間形成の基盤に立って授業を展開する。すなわち子どもの生活と結びつき、子どものより深い思考の次元にくいいるような授業を求め、授業をより深い次元でとらえようとする。このことは、授業研究が、表面的な教師の指導の技術論の段階で終わらないためにも、重要である。

ハ. 授業分析の方法をとる。すなわち、事前研究をおこない、授業を観察し、記録し、それを分析するという微視的な方法を採用し、それを通して、子どもの変化し、発展していく姿、子どもの思考の動きをとらえ、子どもひとりひとりの可能性を具体的に追求していく。

ニ. 同単元同教材による指導（単式学級と同じあつかい）を原則とし、授業における子どもの理解のしかたや、考えの相違を大切にすなかで、上学年、下学年の特徴を把握していく。

ホ. 一人一人の子どもの個性的な理解を把握することの上に立った学年的特徴の把握にもとづいて、研究授業に実験的意図を鮮明にしていく。

II 研究授業の概要

まず69年度の研究計画をたてた。

1. 9月中旬から約1ヶ月を研究授業月間とする。（実際は約2ヶ月かかった。）
2. この期間に1人1単元の授業をする。教科はつぎのようである。なおカッコ内の国語は、69年度中に3人が共通して授業をする教科として計画したものである。

真庭：3-4年。社会

黒田：5-6年。算数（国語）

渡辺：3-4年。理科（国語）

玄田：1-2年。音楽（国語）

69年度2学期に予定した研究授業はつぎのようなかたちでおこなわれた。

玄田。1-2年国語「赤いろうそく」（光村2下）14時間。（9月13日～10月13日）

玄田。1-2年音楽「お星さま」7時間（10月22日～11月17日）

黒田。5-6年算数「なかも分け」5時間（10月29日～11月2日）

渡辺。3-4年理科「しょくえんのとけ方」13時間（9月29日～11月4日）

真庭。3-4年社会「すみよい松江市」15時間（10月22日～11月21日）

以上の単元展開のうちここでとりあげようとするのは、玄田が指導した1-2年国語「赤いろうそく」である。

III 国語「赤いろうそく」の展開のあらまし

1. 指導の観点

8月22日の事前研究において「赤いろうそく」（光村2下）をとりあげることきめ、その指導の観点について、つぎのような話しあいをした。

イ。「赤いろうそく」（物語文、原作・新美南吉）のおもしろさは1年生にもわかる。

ロ。「赤いろうそく」以後の物語文（例「きかんしゃやえもん」）において子どもはどうかわかっていくかという点にも注目する。

ハ。筋・内容・表現などにおもしろさがあるから、それが多面的に出ることによって、どの子どもにも、おもしろさがとらえられる。

ニ。登場する動物やろうそくや山などが、具体的に、イメージゆたかにとらえられることが、いわゆる国語での文章に即した読みとりをさせるという平板な読解指導を克服するためにも大切である。

ホ。表面的な読解にとどまることがないように、子どもの考えをつっこんでさせる。

ヘ。1年生の読みの抵抗を少なくするために漢字・語句の指導をする。

2. 「赤いろうそく」展開計画

授業者（玄田）から出された展開計画（修正案）は次のようである。

題材：赤いろうそく（光村2下）

目標：話のおもしろいところを読みとる。

展開計画 第1次：漢字読みのとりたて指導（教科書をみせない）—1時間。

第2次：おもしろいところの第1次感想を書かせる。—1時間。

第3次：感想をもとにあらすじをおさえる。—1時間。

第4次：話のすじの中で、大切なところを読み深めさす。—4時間。

第5次：第2次感想を書かせ、おもしろさの変わり方、ひろがり、ふくらみ方（深まり方）をみる。—1時間。

第6次：テスト。—1時間（計9時間）。

この展開計画にみられる基本的な柱となっているものは、第1に子どもにこの物語のおもしろさを理解させるということ、第2にあらすじをとらえさせるということである。そして第1のおもしろさから、ないしは、おもしろさを利用して、第2のあらすじへいこうというのが教師の基本的なねらいである。

事前の検討において、あらすじに力点を置きすぎているのではないか、という意見がでたが、その点がまだ検討不十分であったことは、実際の展開が計画と大きくはなれて力動的にな

されていったことからわかるが、また展開計画の中心になる第4次（4時間予定）のとらえ方が「話のすじの中で、大切なところを読み深めさす」という、ごく一般的な平板な国語授業にみられる計画のとらえ方にもあらわれていると考えられる。

しかし、授業者が第2時目に子どもにラッシュペンで、一番おもしろいところを絵にかかせ、その絵を前面にとりあげることから授業を展開していったことが大きく影響して、絵が常に前面に出ながら、物語のおもしろさとあらすじが多様にからまりあって、ふつうの国語の授業にはみられない展開がなされた。しかしまた、おもしろさとあらすじという二つの教師のねらいが一貫していたこともたしかである。ここに本単元の基本的な構造を求めることができるのであり、また分析の基本的な視点もそこに求めることができよう。

3. 「赤いろうそく」本文概要

村へあそびに行ったさるが、一本の赤いろうそくをひろい、それを花火だと思いこんで、だいに山へもってかえりました。

山では、だれも花火をみたことがないので、たいへんなきわざ。

「ほう、すばらしい。」「それはすてきだ。」

しかや、いのししや、うさぎやかめや、いたちや、たぬきや、きつねが、おし合いへし合いして、ろうそくをのぞきました。

「あぶない、あぶない。そんなにちかよってはいけない、ばくはつするから。」

とさるがいました。みんなは、おどろいて、しりごみしました。

さるは、花火がどんなに大きな音をたてるか、どんなにうつくしく空にひろがるか、話してきかせました。

みんなが、はやく見せてほしいものだ、というので、

「それでは、今ばん、山のてっぺんへ行ってあそこでうち上げてみよう。」

と、さるがいました。

夜の空に、ぱあっとひろがる花火を目にうかべて、みんなはうっとりしました。

夜になりました。みんなは、むねをおどらせて、山のてっぺんへ行きました。さるは、もう、ろうそくを木のえだにくくりつけて、まっていた。

いよいよ花火をうち上げることになって、こまったことができました。みんな、火をつけに行くことは、すきでなかったのです。

くじをひくことになり、だいいちに、かめがあたりました。かめは、花火のそばまで来ると、くびが、ひとりでにひっこんでしまって、出てきませんでした。

またくじをひきました。いたちになりました。いたちは、くじをひっこめてしまいませんでしたが、ひどいきんがんでした。ろうそくのまわりを、きょうきょうとうろついているばかりでした。

とうとういのししがとび出して、ほんとうに火をつけてしまいました。

みんなは、びっくりして、草むらにとびこみ、耳ばかりでなく、目もふさいでしまいました

た。しかし、ろうそくは、ポンともいわず、しずかにもえているばかりでした。

4. 子ども一覧

1年：(男) 安来, 杉原, 鴨木, 寺川, 池田, 岩田。

(女) 岩橋, 佐々士, 難波, 富田, 小池, 小林。

2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。

5. 単元展開の概観

〔第1時〕漢字読みのとりたて指導

〔第2時〕教師の朗読を聞いて、おもしろいところの第1次感想をかき、その中でとくにおもしろいところを絵にかく。絵のうらに説明をしておく。

〔第3時〕絵とその説明文を発表し、同じ場面の絵はいっしょにして黑板にはる。

〔第4時〕話の順に絵をならべようとするが、北川の絵と岩橋の絵の関係をとらえるのに苦労する。同じ絵ははずして、残った絵に④から⑧まで記号をつける。(写真参照)

〔第5時〕⑤～⑧の絵を話の順にならべて、お話をする。福庭は話の終りの絵から逆にならべていったが、難行した。

〔第6時〕難波の絵のどこがおもしろいか、という北川の発言に端を発し、子どもが黑板の絵(写真参照)のかきかたに質問を集中する。そしてマッチの話になる。

〔第7時〕いのししがろうそくにどのようにして火をつけたか、ということから、作者のこと、教科書を作った人のことが話題となる。

〔第8時〕ひとりずつ朗読。

〔第9時〕赤いろうそくで、どんな勉強をしたか書いてみようということで、子どもに書かせた。

〔第10時〕教科書のさし絵の一つ(さるがろうそくをみんなにみせている絵)は、どこからどこまでのお話の絵かという課題を教師が出し、ついでこの部分でおもしろいところに線をひかせ、発表させた。子どもがしりごみを動作で説明したりした。

〔第11時〕寺川が、おもしろさを、感じがおもしろい、ことばがおかしい、かたちがおもしろい、と三つにわけた。つぎに福庭が、思いちがいのおもしろさを出した。みなでおもいちがいのところに線を引いた。

〔第12時〕思いちがいのところを発表する。いたちの近眼、いのししのとびだすところ、花火ということば、ポンともいわずのところなどが問題となった。

〔第13時〕おもしろいところの第2次感想をわけもつけて書かせる。

〔第14時〕一番おもしろかったところの絵を再度かかせる。

以上の展開をさらに整理すれば、つぎのようになるであろう。

第1次(第1時)漢字の指導。

第2次(第2～3)おもしろいところの絵と文の発表。

第3次（第4～5）絵を話の順に並べて、お話をする。

第4次（第6～7）絵から感じた疑問、どのようにして火をつけたかの話しあい。

第5次（第8～9）朗読と整理。

第6次（第10～12）本文のおもしろいところとそのわけについての発表、話しあい。

第7次（第13～14）まとめにかえて、おもしろさを文と絵で再確認する。

6. 考察の視点

以上の展開で注目されるのは、あらすじという柱が、最初の展開計画よりもかなり大巾に後退し、ほぼ全体が、おもしろさの追求という線で展開された、ということである。このことは、おもしろさとあらすじの二本の柱が計画時においては、並列的にとらえられ、つっこんで両者の関係のあり方がとらえられていなかった、むしろ、あらすじに教師のねらいの力点がかかっていた感があることをおもえば、興味があることである。あらすじという柱が、おもしろさの柱にどのようにくみこまれていったか、ということは、一步を進めていけば、子どもの側のおもしろさの追求（具体的には絵をめぐっての追求）の中に教師の側のあらすじをつかませるといふねらい（より広くは文章に即した読解という国語ないし国語教師のねらい）をくみこませ、そのことによって、おもしろさの追求をより充実したものとし、さらにそのことによって、より深い次元で国語的ねらいを実現していったという過程としてとらえることができるのである。このようにとらえることによって、子どもたちにとって充実した授業となった（そのように判断させるものは、のちに述べるとして）この国語の単元展開から学ぶべきものを引き出すことができるのである。

以下に、14時間の展開過程をその指導案とともに、紙数の許すかぎり、よりくわしくみてゆきたいが、その視点は、今のべたように、子どもの追求の中で、どのように教師の意図を実現していくか、ということである。すなわち、子どもの追求をより発展的にとらえる過程を求めるところを通して、その過程の中に教師のねらいをとらえなおし、つくりなおしていく、というテーマをもって、この授業をみなおしてゆきたい。

IV 授業の過程とその考察

指導案および授業記録をそのままのせる余裕がないこともあって、以下のような叙述にした。

【第1時】 一漢字の読み一

「赤いろうそく」に使われている漢字をふくんだ短い文章に読みがなをつけるテストを第1時の前と後の2回におこなった。読みがなをつける箇所32のうち、まちがいの箇所は、平均、1年（男女各6名）は第1回が16、第2回が6。2年（男女各6名）は第1回が4.5、第2回が1.5である。2年は1名をのぞいて、読むのにさほどの抵抗はないが、1年は半数がこの段階では読み抵抗があると思われる。第3時の最初約10分がこの読みの復習にあてられている。

【第2時】 一第1次感想と絵一

分節1 「赤いろうそくのお話で、おもしろいところはどこでしたか。」と問題を出して書

かせた。つぎのような場面が多かった。

イ。花火だと思いきんだ。(1年4名, 2年8名。絵1名)

ロ。あぶない, あぶない。(1年4名, 2年6名。絵2名)

ハ。くびがひとりでにひっこんで。(1年5名, 2年7名。絵4名)

ニ。いたちがきょろきょろ。(1年6名, 2年9名。絵2名)

ホ。耳も目もふさいで。(1年6名, 2年9名。絵6名)

ヘ。ろうそくはポンともいわず。(1年5名, 2年3名。絵2名) —その他省略—

分節2 「一番おもしろいところを, ラッションペンで絵にかいてください。」

この子どもの絵は第3時にとりあげられるが, 子どもの第1次感想から, つぎのようなことがいえる。

1. 1年と2年では物語の受けとめ方に違いがみられた。すなわち2年はストーリーのおもしろさをつかみ, ある程度イメージがまとまっている。おもしろさを, すなおにというか, まともにとらえている。

それに対して, 1年は興味が断片的, 拡散的であり, イメージがまとまっていない。いろんな場面をとらえているが, 全体的に物語をつかんでとらえているのではない。

2. 子どものとらえたおもしろさを分析すると, ことばのおもしろさ, 動作のおもしろさ, なりゆきや思いちがいのおもしろさ, 比喩のおもしろさなどがあるようである。

授業者は, 第1次感想にみられる「おもしろさの反応が, どこから出ているものか, 今後の学習で分析する」という視点をこの段階で出してきている。実際の授業では第10~12時という最後の段階で, この点が展開されたことは留意しておくべきであろう。

【第3時】 一絵の発表となかまわけ—

1. 指導案(修正案)

目標: 話のおもしろかったところを出し合うことにより, 共通点や相違点に気づかせるとともに, 話のすじにそって絵を並べかえさせることによって, あらすじをつかませる。

学習課題: ①どんな話かしっかり読もう。(子どものとりくみ: 読みの練習をしっかりとすること。) ②話のおもしろいところはどんなところだったろう。(•どんな場面の絵か発表する。•同じ場面の絵をまとめる。•どの場面の絵が多いかみる。•他におもしろかったところを感想文をもとに発表する。) ③話の順に絵を並べよう。(•まとめた絵に順番をつける。•ストーリーとして必要な場面の絵のないものはないか。) ④話のあらすじを話そう。(並べた絵をみながらあらすじを話す。)

指導の留意点: ①絵をもとにおもしろいと思ったところを発表させ, 十分に楽しませたい。②「自分の絵と少しちがう」という意見や質問をとり上げてやり, ひとりびとりの考えを浮かび出させてやりたい。③絵ないし説明文が多少ピントはずれの子が7名いるが, こだわらずに活動させる。④絵を並べかえすという遊びの中で話のあらすじをたしかにさせる。⑤ただらだと話す子にも自由に話させ, その考えやあらすじのつかみ方をみる。

この指導案は共同の事前研究をへた修正案であり、授業者とともにわれわれが、単元展開の初期において、ほぼどういう考えで授業にのぞもうとしていたかがわかるであろう。以下にみるように第3時において、はやくも、絵をグループにわけ、それをあらすじの順にならべる、というこちらのねらいは、予想していた以上にかんたんにかかないことをしられるのである。

2. 授業の流れ

分節1 朗読と漢字よみの復習（説明省略）

分節2 教師の指名により福村（2女）から絵の発表をする。(※) 教師の指示により、福村、北川、岩橋、安達、寺川、杉原、古田、木村、難波等々と、とりあげられていった。

福村の絵がまず黒板にはられるが、この時点では福村と同じ絵だという子どもはあらわれなちがい。つぎに教師は、北川（2女）と岩橋（1女）に発表させて二つの比較をさせる。(※※) うところという子どものほうが多い。意味はいっしょだけど、という声も出る。木嶋（2男）、福庭（2男）が、北川のには岩橋のに書いてないところが書いてあることを指摘し、福村（2女）が加わって、両者のちがいをのべるが、適確にはつかまえられない。教師は他の子ども、とくに1年生にも問題になっていることをわからせようとして注意しながら、北川と岩橋に何度も絵のうらにかいた説明の文をよませる。

教師は北川と岩橋の絵をいっしょにすることを断念して、別々の絵ということにして黒板にはり、そのおのおのの下に、同じ絵と思う子どもにはらせる。安達（2女）の絵（「いのししが火をつけたのでみんながかくれたい」）も、北川の方か岩橋の方か問題になるが、どちらともちがうという意見（福村、福庭、木嶋など）が強くて、教師もしかたなく、これも独立させる。

つぎに教師は寺川（1男）の絵をとりあげる。（寺川「いのししがとびだしていったとこ、それでびっくりしているところ」）これも安達の絵とにているようだけど、やっぱりちがうという意見（福庭、安達など）で、別にする。

北川、岩橋、安達、寺川の一連の絵が別々におかれるようになったがつぎに同じように、杉原（1男）の絵（「かめがろうそくに火をつけようとしているところ」）と古田（2男）の絵（「かめが、赤いろろうそくのそばへきたら、くびがひっこんでしまいました。」）も、はじめ同じという意見もかなりあったが、福庭の主張が通って、別々になった。

飯塚（2男）木村（2男）池田（1男）難波（1女）岩田（1男）ととりあげられていく。難波は、「さるが赤いろろうそくのことをお話していたところ」と説明文にはかいているが、絵

(※) 話題になった絵は、ほとんど写真(74ページ)に含まれているから、説明を省略する。福村の絵の説明文「みんながろうそくをのぞきこんでいるところです。いろいろなどうぶつがびっくりしたりかんしんしたりしています。」

(※※) 北川説明文「いのししが赤いろろうそくに火をつけて、みんなびっくりしてくさむらにとびこみました。耳も目もふさいでしまいました。」岩橋説明文「みんながびっくりして、くさむらにとびこんでいるところ。」

とちがうので、「赤いろうそくのことを花火だと思ったところ」と訂正する。

分節3 難波の絵をとりあげたところで、福庭が、「だからね、みんなの絵をかいたのを、ならべて、ずっと、そのお話にしたらいいと思うよ。」と提案する。何人かの子どもが賛成して、これをつぎの時間にすることにして、残っている絵にもどる。

分節4 (分節2の続き)

小池(1女)も自分から訂正して難波のなかまにいれ、小山(2女)の絵はちょっと要領をえないが、福村となかまの岩田(1男)の下におき、さいごに小玉(2女)の絵を難波のグループにいれて、すべての絵が一応黒板になかまわけされた。

分節5 つぎの時間、お話の順に絵をならべるため、黒板にはられたなかまにしたがって、絵の種類分けをする。そしていちばん多いのが北川のグループであることをたしかめる。

分節6 福庭が自分の絵のお話(「いのししがろうそくをつけているところ。ろうそくをつけたいのししやうしやねずみはこわがらずにまへのへんにいたけど、あとのどうぶつはこわがってやまのしたの方で見ている。」)がちがったとあって、北川のところにはいらぬといいた。それで教師は、つぎの時間にそのことも含めて、お話の順に絵をならべかえよう、と次時の課題を確認して、終わった。

この時間での黒板にはられたなかまは、つぎのようである。黒板右より、「富田・飯塚」「岩橋・池田」「木村」「北川・安来・佐々木・小林・鴨木・亀井・(福庭)」「福村・岩田・小山」「安達」「寺川」「難波・小池・小玉」「杉原」「古田・木嶋・青木」。なお「」の中の最初の名前は、教師が分節5の種類わけのところで、○印をつけたもの。

以上のように、絵を発表し、それをまとめるという指導案の前半のところでは第3時は終了した。子どもが指導者やわれわれの予想以上に、絵のうらにかいている説明文のちがいを理由にして絵のちがいを強く主張した。福庭から、話の順に絵をならべるという提案がでたことで授業者は多少救われた感じをもったが、概して、授業者も含めて、第3時(実質的には第1時)では子どもの動きが鈍いこと、追求の構えないし課題意識がまだ不十分であることを感じた。

3. 授業後のテスト

第3時が終わったあと、第3時における子どもの授業への参加態度をみる補助資料としてつぎのようなテストをおこなった。

問1 じぶんのえとにているえをかいたひとは、だれですか。

問2 おもしろいとおもったえがありましたか。

問3 このつぎのおべんきょうのとき、えをおはなしのじゅんにならべようといったのは、だれでしたか。

問4 どういうところをかいたえがおおかったですか。

問5 もう1まいえをかくとしたらどんなえをかきますか。

問3について、福庭、と正しく答えることができなかった子どもが6名(うち1年4名)いた。問1について、福庭は岩橋の絵と答えている。問4はほとんどできていた。

【第4時】 北川の絵と岩橋の絵の関係**1. 指導案**

前時の指導案の後半が本時の指導案としてほぼ引きつがれている。すなわち学習課題は①話の順に絵を並べよう。②話のあらすじを話そう。(実際は①しかできなくて、②は再度次時にもちこされた。指導の留意点はよりくわしくなり、また前時指導案にあった「抜けている絵のあることに気づかせること」は、あらすじを話すなかで子どもが気づくであろう、ということで、こだわらないこととしている。

2. 授業の流れ

分節1 前時、福庭の出した、絵のならばかえの課題を確認し、ついで福庭の絵をどこのなかまにするかを問題にした。福庭がお話を自分でつくって書いたことを説明する。木嶋が福庭の絵を「むねをおどらせて山を登っていくみたいだね」といい、結局それでお話をかえて、木村のしんるいの絵にする。

分節2 話の順に絵を並べかえる課題にはいり、教師がなかまの絵1枚を残して、他をとることにする。しかし福庭がとられるのがいやだと抗議する。安来(1男)の発言もあって、教師は、まったく同じというのではない福庭と小山(2女)の絵はおいておくことにする。それに対して福庭が、しんるいの絵をおいておくと、それらを使ってお話をすることもできるから二つならべる方法ができてくる、と発言する。福庭のいう意味がわからないという声が多く、再度説明するために、福庭は北川と岩橋の絵をとりあげる。教師は福庭発言が他の子どもに理解されがたいようなので、北川の絵と岩橋の絵と、どちらがさきかの話題に移していく。

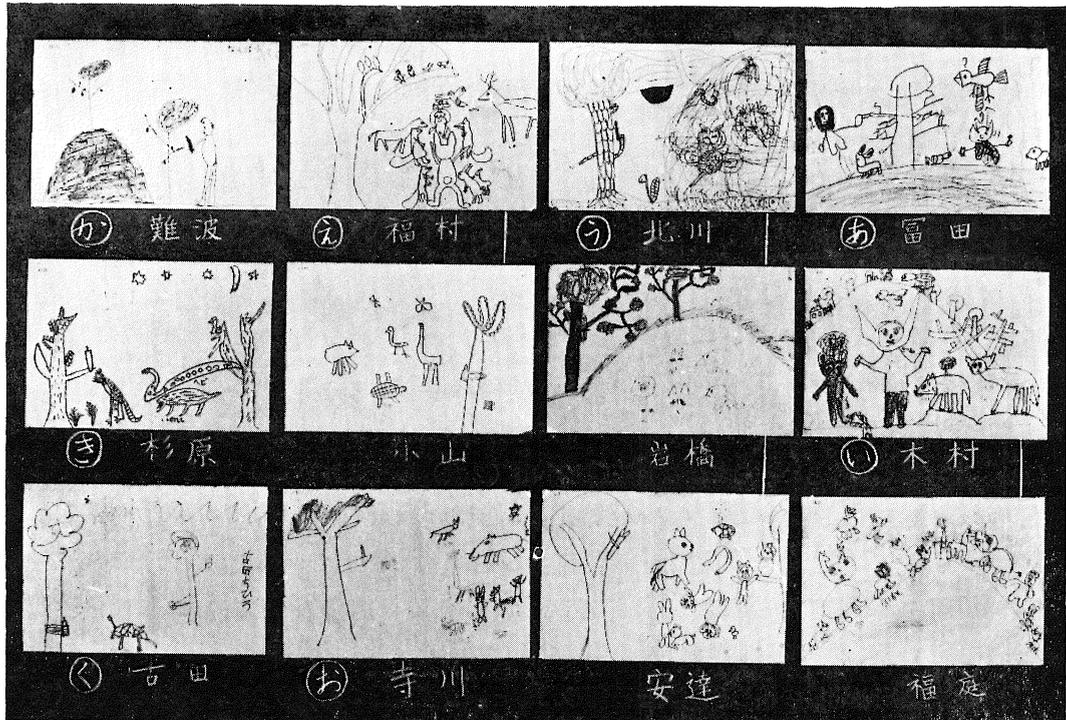
分節3 北川と岩橋の絵の説明文を確認したあと、まず岩橋の絵がさきた、という意見(安来ら)がでる。ついで岩橋が自分のがあとだと思ふという。安達、安来、岩橋、木島、北川、古田、福村、木村などがつきつぎと、あとさきを論じ、小玉の「どちらがどちらかわからない」という発言のあと、安達(2女)が、ついに「岩橋さんは、北川さんのかいたお話の場面のまん中のお話をかいたもの」と断定し、数人の子どもがそれに同意する。そして結局、岩橋の絵は北川のしんるいということになる。教師は1年生に念をおす。

このときにも福庭は、北川の絵だけでなく、岩橋の絵をつかって、お話をすることもできるかもしれない、という意味の発言をするが、他の子どもにも理解されず、教師もお話の順にならべるときにとりあげようと考えて、それ以上はとりあげない。

ついで安達の絵も北川のしんるいということになった。

分節5 黒板に整理された絵をどこのお話のところか、みんなで見なおしていった。杉原の絵は古田のしんるいという声もあったが、ここでは問題にならなかった。(次時においても、古田と杉原の絵の関係がさいごまで定まらなかったことからみても、子どもの発言もあり、しんるいということを考えてもよかったのではないか。)一通り見なおしたところで、教師が、なかまの代表の絵に㊸から㊼までの順番をつける。そして最初にくる絵が㊸(難波の、さるがろうそくをひろったところの絵)であることをみんなで決めたのち、お話の順番をノートにか

いて、本時を終った。(このときにも北川は、杉原と古田の絵はいっしょじゃないか、とつぶやいている。) さいご黒板にのこった絵は下の写真のようである。(実際の絵は、それぞれ間隔をおいて黒板にはられている)



おのおのの絵の説明文はつぎのようである。

- ④ 富田:「いたちがろうそくのまわりをきよろきよろ。そして、さるがおしえて、ウサギがおしえて、かめもおしえて、イノシシもおしえて、イタチとコトリはわからない。」
- ⑧ 木村:「みんなむねをおどらせてかえりました。」(福庭省略)
- ⑦ 北川:「いのししが、赤いろうそくに、火をつけて、みんながびっくりして、くさむらに、とびこみました。耳も目もふさいでしまいました。」(岩橋・安達省略)
- ② 福村:「みんながろうそくのぞきこんでいるところです。いろいろな鳥、いろいろなどうぶつがびっくりしたり、かんしんしたりしています。」(小山省略)
- ⑩ 寺川:「いのししがとびだしていったとこ。それでびっくりしているところ。」
- ① 難波:「あかいろうそくをはなびだとおもったところ」と訂正。
- ③ 杉原:「かめがろうそくに火をつけようとしているところ。」
- ⑨ 古田:「かめが、赤いろうそくのそばへきたら、くびがひっこんでしまいました。」

3. 授業後のテスト

問1 「いわはしさんのえが、きたがわさんのえのまんなかのところをかいたえだということをついたのは、だれですか。」(正答・安達8。福村5, 木嶋5, 北川2, 岩橋2, 福庭1。欠席1。回答がわかれたのは、いろいろな意見がだされ、福村以下も安達に近い意見を述べて

いるからであろう。)

問2 「いちばんはじめにくるえは、㊸—㊻のうち、どれですか。また、このえはだれのえですか。」(正答・㊸難波23名中17名)

問3 「かめが火をつけようとしてくびをひっこめようとしたえは、北川さんのえのまえにきますか。あとにきますか。」(正答・まえ20名)

問4 「ふくば(福庭)君はどんなことをかんがえていましたか。」(わからない、ないし無答14、やや近い5、誤答3。福庭自身は「もしもいわはしさんのまん中のえにあうえがあったらかさねて、北川さんのえがあったら、たすうけつできめて、もしきたがわさんがあわなかったとしたら、いわはしさんのえをつかって、じゅんばんにおはなしをならべたらいいと思いました。」このように他の子どもにまったく理解されていない。ここに本時ないし福庭自身についての問題点があると思われる。)

本時のポイントは、子どもたちが北川と岩橋の絵のちがいをどこまでも追求して、ついに岩橋の絵が北川の絵のまん中の場面をかいたものでしるいの絵である、ということを見つげるところである。ちがいということからはいつていつて、この壁を突破することによって、子どもたちは、教師の意図した絵のなかまわけということ、より厳密に、より適確に把握することができたわけである。北川と岩橋の絵の関係を確定した本時分節3が、第3時、第4時、つぎの第5時、計3時間の中核に位置づいているととらえるべきである。

【第5時】 一話の順に絵をならべる一

1. 指導案

目標：話のすじにそって絵を並べかえさせたり、あらすじを自由に話させることによりだんだん、あらすじをはっきりとつかませる。

学習課題(および子どものとりくみ)：話の順に絵を並べ、あらすじを話してみよう。(①前時にみんなで抽出した絵—写真参照—を使い、自分の考える順序に並べさせ、話させる。一安来を指名。②上と同じ絵を使うが、バラバラに混ぜ合わせ並び順をこわした配列の中から絵を選択して並べ、話す。一岩橋、福庭を指名)

指導の留意点：前時子どもがノートにかいた絵の順序は、㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾が10名(2年6名、1年4名)。㊻と㊼を右と逆にしているもの2名(1年)。福庭は㊸㊹㊺㊻㊼㊽で、㊼㊽がぬけ、㊺の位置がちがっている。寺川は㊸㊹㊺㊻㊼㊽で、㊻㊼がぬけている。教師が㊸㊹㊺㊻㊼㊽のみを正解とし、福庭、寺川の回答を「誤りの多い者」ととらえているのは、問題であろう。しかし教師は他方では本時後半で福庭がどう並べるか自分の絵をどうするかに注目し、また子どもの㊸(杉原)と㊼(古田)の取扱いもとらえようとしている。

2. 授業の流れ

分節1 まず富田(1女)を指名。富田は、安来、木村、古田、木嶋などがぬけている絵がある、とか、順序がちがうとかいろいろ自席から発言するなかで、黒板に㊸㊹㊺㊻㊼㊽とならべて、絵をひとつずつ「これはみんな胸おどらせていくところで、それでつぎは」といったように、

話していった。話の途中で、㉔(かめの絵)がぬけていることを指摘され、なかへ入れる。また㉕がぬけている。安来(1男)は、富田に絵の説明をするのではなく「おはなしをするんですよ」と言っていたが、教師に指名されて、富田のならば絵の順序をもとにして、うまくお話をすることができた。話の途中で、同じくかめの絵の㉕と㉔の順序が問題になる。それは、つぎの木嶋にも引きつがれて、㉔の絵のかめのかきかたについて、それをかいた古田に質問が出される。そしてかめのくびと思われていたものが、くびではなくマッチであることがわかり、㉕—㉔について、安来「だったら逆になるんじゃないの」北川「同じことみたい」安来「ほらいっしょだわね」の会話がかわされる。しかしいっしょにするということではなく、㉕—㉔として、安来が後半の話を再開し、話を完了する。つぎの木嶋(2男)は、富田に似て、絵を中心にして、「これはさるが赤いろうそくを動物たちに見せているところで、……」と説明していく。木嶋の説明の途中でも、やはり、同じかめの絵の㉕と㉔が問題になる。わかったと思うと、すぐまた、わからん、といってむしかえされていく。

分節2 教師が安来と木嶋の話し方のちがいに注目させようとする。安来が、「ぼくは、お話をずっと続けていったけども、木嶋君は、ここはここできて、この絵です、っていうように、ぼくとちがってるやり方でやっていきました」と二人のちがいを指摘する。他の子どもにもわかり、富田の話し方は、木嶋のほうであったことに気づく。

分節3 黒板の絵(写真参照)12枚を教師が教室の床の上にバラバラにしておき、福庭に話の順に絵をならべさせようとした。福庭はなかなか絵をならべることができず、他の子どもから何度もせかさされながら、つぎのような順にならべた。すなわち、㉔—㉕—㉖—(小山)—㉗—㉘—㉙—㉚—㉛—㉜—㉝—㉞—㉟—㊱—㊲—㊳—㊴—㊵—㊶—㊷—㊸—㊹—㊺—㊻—㊼—㊽—㊾—㊿で、小山の絵が加わっている。小山の絵は、説明文(「みんなでろうそくおみてなんだろとおもてる。’)が絵と合っていないが、絵としては、㉖と㉗の間に位置づけられてよいものであり、福庭の並べ方は全体として適当である。ただ問題は、いちばんさいごの㊿から絵をひろって、逆にならべていったことである。福庭には、この段階で長い時間がかかったことも考えあわせると、まだあらずじが十分とらえられていないとおもわれるのである。

福庭が自分の並べた絵にそって、説明する。その説明のしかたについて、安来ついで富田がお話のようにないことを指摘する。またさいごのところから逆に絵をならべていったことについては、かまわないけれども、きいてる人にも、ならべる人にも、わかりにくいのではないか、という意見(安来)がでた。

さいごに教師が福庭になぜ自分の絵をつかわなかったか質問した。福庭は「絵でみれば木村君(㉔)のと同じだから」と答えた。

前時の最後にのべたように第3～5時の中核は、北川と岩橋の絵の関係をはっきりさせた第4時分節3であると考えられるが、それと対応して、福庭の絵をどうするかということをめぐっての福庭の考え方(ならべるのに二つの方法があるという考え)が第2の問題であった。しかしそれは、すでにのべたように、第4時で他の子どもの理解するところとならず、絵の上から、木村のしんせきということになり、教師が福庭の考えをみようとした第5時後半の並びか

えのところは、もはや、福庭が自分の考えを表現することができる場ではなかったと考えられるのである。ここが、問題点の一つであろう。

【第6時】 一絵のわからない点を質問しあうー

1. 指導案

目標：前時の目標（あらすじの把握）を受けつぐ。

学習課題（および子どもとりくみ）：①絵をみながらあらすじを話そう。（順番のくるいや抜けている絵に気づきながら話す。ストーリーとしてつづけて話すようにする。）②自由にあらすじを話そう。

以下にみるように第6時がもっとも指導案からはずれた展開となる。

2. 指導の流れ

分節1 教師は前時の安来と木嶋（富田）の話し方の相違を思い出させながら、黒板に前時の絵をはっていった。そのとき北川が難波の絵(㊟)に対して「どこがおもしろいか、不思議だ」といいだした。それに福庭が、さるがろうそくを花火だと思いこんだことがおもしろい、と発言した。しばらく難波の絵の説明などがあったのち、教師は「この絵をはるの見ててね」と子どもに注意しながら、はっていった。安達が「先生、北川さんの絵のことでききたいの」と発言したのは、それからであった。

分節2 ものすごい勢いで、子どもたちが黒板の絵のこまかな描き方について質問したのは、この分節においてである。まず北川の絵からはじまった。お月さまのこと、木の皮のこと、枝のことが質問された。つぎは古田の絵で、へびのようにかいてある草むら、人間みたいな木、かめのくび等々が質問されていった。子どもは質問しようと手をあげ、声をだして大さわぎ。授業者（玄田）がこのまま続行していいか、と、観察者に意見を求めるほど。質問は、寺川にむけられる。マッチのこと、木につけられたろうそくの高さのこと等々。つぎに福村へ。また北川へ。そして富田の絵へ。針金みたいな枝、？や↑の意味、ライオンみたいなさる、その手のかっこう、うさぎの耳、等々が、話題になる。

前へ出て絵をみる子どもが何人かでてきたので、教師はみんなに前へでてよくみるように指示する。黒板の前で子どもたちは、ききあっている。

このような場面が一度は子どもたちからでてくるはずである、という考えは、われわれに前からあったが、ようやくにして、ここで爆発したというべきである。指導案はふっとんでしまった。

一区切ついたところで、教師は子どもを席につかせて、富田の絵、寺川の絵についての質問を整理し、それぞれ答えさせた。と、そこで、福村（2女）が寺川（1男）に「いのししがどういうふうにして、マッチに火をつけるのですか。」と質問した。

分節3 福村に続いて木嶋が「このマッチは、さるがどこからもってきたんですか」と質問する。ここからあらたな局面が、第6、7時と展開することとなる。最初の計画にはほとんど含まれていなかった局面展開である。

木嶋の質問に対して安達が「マッチをもってきたのは、さるじゃなくて、くまやいたちなんかかかもしれん」といいだした。

北川がさるが村からの帰りにひろってきたかどうかについては、本には何もかいてないから寺川のせいではない、と発言する。教師はそのことをみんなの子どもに確かめさせる。

寺川(1男)は、もうすこしくわしくしようとしてマッチをかいたと説明する。火打石ということもでてくる。

ここで教師があらためて、「いのししは、ろうそくの火をいったい何で、どうしてつけたと思うか」と問うた。安来や福庭がしっぽにマッチをもって、などと説明しようとした。ついで教師は、そのマッチをだれがもってきたかと第2の質問をした。

富田が、まずさるが村の人からマッチをかりてきた、という考えをだす。それに対して福村や岩田が、さるがどうして人間のことがわかるか、とただした。富田は、本に「あぶない、あぶない。……」と人間のことがばかいてあるから、わかるのではないか。岩橋は、いや、さるは人間のことがばなんかつかえない。

安来が、さる語があって、それをなおしてあるのではないか。さらに富田が、人間のことで話してるという気持だ、など、いろいろ出てくる。(このあたりの話しあいをきいていない子どもがいて、教師は注意を与えている。)

そのうち小玉(2女)が、「さるは、山へ帰るまでは、赤いろうそくを今晚うちあげることを見つけたかと思ったのではないかと思う」と発言する。

再びさるとマッチのはなしになって、岩橋(1女)が、さるが、帰りに友だちのさるにもらったのかもしれない。難波(1女)が、さるが村の人からだまってマッチをとってきたのではないか、と自分の考えを出していった。

さいご、教師が、富田、難波、小玉、福村などの考えをまとめて終った。

この分節は、次時の展開とともに本時分節2と相補的な関係にある。すなわち、分節2が絵そのもののこまかな描写への質問に対して、分節3および次時が、本に書かれてない部分への疑問なのである。しかも注意すべきは、教師のあらすじを子どもにつかませ、話させる、というねらいをもった授業の中で、右の二つの対応した疑問がはなしあわれていった、ということである。

3. 授業後のテスト(説明省略)

【第7時】 一何で火をつけたか本にかいてないわけ一

1. 指導案

第7時は、第6時の「いのししはろうそくにどうして火をつけたか」という問題から入っていくという線でのぞみ、授業者は、時間の都合上、指導案を作成しなかった。

2. 授業の流れ

分節1 教師はまず前時でおこなった「いのししがどのようにして火をつけたか」の話しあいを思い出させた。しばらくマッチだ火打石だというやりとりのあとで、教師は「いのししは

何で、どういうようにしてろうそくに火をつけたと思うか」とノートに書かせ、発言させる。飯塚、安達、福庭、北川、木村、岩田などが発言し、火打石という意見が強くなっていくが、そのとき、福庭が、つぎのような意味の発言をする。すなわち、こういう話になったのは富田のいうことからだったが、本にはこんなこと書いてないから、こういうことは関係ないのではないか。

分節2 福庭の考えはこうである。「ろうそくに何で火をつけたかってことは、お話つくった人にきいてみるといけんでしょ。それにお話つくった人は、マッチや火打石で火をつけたか、そんなこと自分でつくったってなんにもならんから、それに教科書だから、これぬかしとくとべんきょうになるだろうなあと思ってぬかしとただけだと思えます。」

この福庭の発言をきっかけに、北川、木村、福村などが、作る人はべんきょうのことはかんがえないのではないか、相談してかくのではないか、話をつくった人は教科書にのることがわかっていたか、などと発言した。教師はこの話題を1年生になげかけてみるが、むつかしすぎるようである。

ここで教師は、新美南吉がつくったもので、わざとぬかして教科書にのせてあるものではないことを知らせる。そして「このことはいろいろと考えられるね」と、そのまま子どもの考えにまかせておいて、つぎの「火をつけたときのいのししの気持」に話題を移していった。

分節3 教師が「いのししはろうそくに火をつけたとき、どんな気持だったろうか」と問いかけた。富田「少しこわいけど、がんばって火をつけた。」安来「火花をみたいから、こわくてもつけた。」福村「こわくないんじゃない。」岩田「本にととてもいさましいけものとかいてある。」福庭「がんばってつけてうれしかった。」青木・佐々士・木村「あんまりこわくなかった。」安達「つきたいのなら、くじをひかなかったのではないか。」北川「いのししがおくれてきたかもしれない。」

教師は本文にかえったりいろいろな考えをまとめたりしたのち、ほかの考えがあればノートに書くように指示して、終った。

分節2は2年生の上位者に発言が限定されたが分節3は、ほぼ全体の子どもにひろがった。しかし分節2のように上位者しか発言できないような分節も、単元全体の中に妥当な位置をもつことが複式学級という観点からも要求されると考えられる。すなわちこのような分節は、どこまでも単元展開の全体的な統一をつねに構成しなおしていくなかで、位置づけが考えられねばならない。

【第8時】 一ひとりずつの朗読一

まだ1年生はすらすら読めない子が半数弱いる。

【第9時】 一今までどんな勉強をしたか一

安達が頭がごちゃごちゃになってきた、といていたので、子どもに「赤いろろうそくでどんなことをべんきょうしましたか」という課題をだして書かせた。これまでの授業でやったことをほぼ適確にとらえている子が2分の1強。全体にわたってはいないが重要な点をおさえてい

る子が3分の1強。おさえ方が弱い子が2人。

【第10時】 一本文のおもしろい箇所を発表する一

1. 指導案（原案）

最初、授業者からの原案はつぎのようであった。

目標：自分なりの感じた場面のようにすとおかしさを話し合うことにより、話のおもしろさを深める。

学習課題（および子どものとりくみ）：この絵（教科書のさし絵）の話はどこがおもしろいのだろうか。（①どこがどういふわけで、おもしろいのか感じたままに話し合う。②自分のおもしろいと思った場面の絵を抽出し話す。③その絵についてみんなで話し合う。）

指導の留意点：①教科書の本文と対照しながら想像をはたかせ、おもしろさにひたらせる。②その時その時の場面のおもしろさを出し合い話し合わせる。③おもしろさの内容の反応をみたい。④児童の絵と教科書の拡大絵を使うことにより焦点化するとともに、教科書へも関心をもたせる。⑤教師が子どものおもしろさの反応をみるために、意図的に絵を抽出しないようにする。

2. 指導案（原案）の検討

原案では展開過程のとらえ方が、10時間目としては弱く、2、3時間とらえ方がずれている、もっとつっこんでいく時点にきている、という観点から、指導案が次の点で修正された。

イ 目標については子どもが本文の文章表現にせまっていくことに、力点をおいて、話のおもしろさを深めさせる。

ロ 子どもにとりくみについては、「感じたままを話し合う」を除き、場面の絵の抽出は教師の方でおこなうことにする。

ハ 展開過程については、原案をむしろ逆にして、まず学習をつみ重ねてきた子どもたちのおもしろさの反応を知るためにも、子どもの絵から教科書の拡大絵に移り、本文にかかれていた場面の表現に導入していく。そしておもしろさの内容の反応をみ、指導の留意点のはじめの「教科書の本文と対照しながら想像をはたかせ、おもしろさにひたらせる」ことにいたる。「その時、その時の場面のおもしろさを出し…」ははぶく。

3. 授業の流れ

分節1 教科書のさし絵の一つ（さるが花火をどうぶつたちにみせている絵）を拡大した絵を黒板にはる。そしてこの拡大絵と同じ絵をかいた子どもをおもいださせる。木村、岩田、福村などの絵が話題にのぼる。

分節2 教師がつぎのような課題を出す。「この絵のお話のところは、どこからどこまで本に書いてあるのでしょうか。本にしるしをしてごらんなさい。」古田、岩橋、木嶋、福庭、安達、安来、亀井、青木、木村などが考えをのべ、つぎのさし絵との重複が問題になったりする。教師は、どの子どもの考えでも教科書11ページのところをはいる、というまとめをしたのち、第2の課題を出す。

分節3 教師の第2の課題「このお話でおもしろいところはどこか本に線を引いてください。」

小玉が「あぶない、あぶない。そんなにちかよってはいけない。ばくはつするから。」のところで「みんなおどろいてしりごみしました。」のところを指摘して、多数の子どもが同意した。そこで教師はさらに「どんなことを思いうかべておもしろいと思うの。」とつっこんでいった。

福村(2女)が花火と思いきんだことを指摘する。難波(1女)が「しりごみ」ということをとりあげる。それがきっかけで、しりごみとはどういうことか富田、福庭、佐々士、安来、木嶋、小池、木村などが発言し、説明したり動作で示したりした。

しりごみが一段落して、つぎに、寺川がおもしろいところを3箇所指摘する。すなわち「ほう、すばらしい」「おし合いへし合い」「みんなはおどろいて、しりごみしました」。また福庭がろうそくを花火だと思いきんだことを指摘する。

この寺川と福庭の発言が、次時で検討されていく。

本時で教師は、前述した指導案の検討にもとづいて、子どもたちに積極的に課題を出し、本文のおもしろさに目をむけさせていった。多くの子どもたちが、第10～12時におけるおもしろさの追求に参加していったのである。

【第11時】 —おもしろいわけを考える—

1. 指導案

前時指導案は本時、次時も含みこんでいるということで、作成しなかった。展開の大筋は、寺川発言と福庭発言を検討することによっておもしろさの内容をとらえさせていくという方向である。

2. 授業の流れ

分節1 まず寺川が、「ほう、すばらしい。」の「ほう」という感じがおもしろい。「おし合いへし合い」のこゝばがおかしい。それに、しりごみしているかたちがおもしろい、と三つのとらえかたを出した。それをめぐってしばらく子どもの話しあいが続く、福庭の「おもいちがいの発言へ移っていく。

分節2 福庭がおもいちがいのおもしろさを指摘し、北川の補足説明などがあって、それは他の子どもにも理解される。そこで、教師は、教科書のおもいちがいのおもしろさの箇所に傍線をひかせる。みんなおもいちがいにはいる、とか、これだけはかっこうがおもしろい、とかいいながら線をひいていった。

ここで本時は終了し、次時はその発表で、「赤いろろうそく」の事実上の授業展開が終る。

【第12時】 —おもいちがいの箇所を発表する—

1. 指導案

前時同様、第10時の指導案にもとづき、本時は、おもいちがいのおもしろさの箇所を発表して授業展開を完了するという大筋である。

2. 授業の流れ

分節1 子どもたちが、おもいちがいをしておもしろいところを発表する。その中で、木村のあげた「いたちはひどいきんがんでした」の箇所が問題になる。

分節2 木村のあげた「いたちのきんがん」が、思いちがいにはいるかどうか、福庭、木嶋、安達、木村、小玉、安来、難波などが発言する。2年上位者の話題に1年生も参加し、意味がすこしずつわかるようになる。おもいちがいにはいない、ということに、ほぼ落着いて、再びおもいちがいの発表を続行する。

分節3 思いちがいの箇所の発表を続ける。「いのししがとび出しました」の箇所、木村が思いちがいにはいないと主張するが、福庭の説明で納得する。ついで木嶋は、花火ということばはほんとうはろうそくだから全部思いちがいに入る、と指摘する。岩田が「ポンともいわず、しずかにもえているばかりでした」の箇所をあげ、福庭が、思いちがいに入らないという。それに対して安達は思いちがいに入るといい、また難波は、ポンという音のところがおもしろいのではないかと岩田にきく。岩田も難波に同意する。(このとき教師は、難波が「赤いろうそく」からしっかりべんきょうするようになった、とほめている。)木村がそれに対して、音だけでは思いちがいにはいないことを指摘する。

教師はここで、1年生がこのポンともいわずに、の箇所を思いちがいのおもしろさにもはいることを理解させることは無理だと判断し、さいごにつぎのように述べている。「だけど、このところ岩田君がおもしろいということを見つけているのは、何か考えることがあるのじゃない。」それに対して、福庭は、「赤いろうそくなのに、ポンともいわずもえているから、もえているだけだからねえ」と、つぶやいている。

このように、第12時は、おもしろさの視点を判定するのがむづかしい「ポンともいわずに」という最後の文章で終わっている。

【第13時】 —おもしろいところの第2次感想—

多くの子どもが、おもしろさのわけをそえて、多角的にみている。

【第14時】 —いちばんおもしろかった絵を再度かく—

第1回目とくらべて、第2回目は全般としては表現がていねいになり、表現しようとねらった場面がしっかりおさえられ、なによりも、画面の全体的な統一ができていた。

V 授業全体をふりかえって

われわれは「赤いろうそく」の詳細な共同の検討を完了していないが、1-2年複式学級の子どもひとりひとりをとらえなおす作業をおこなった。その内容を報告する余裕はほとんどないが、1, 2をあげればつぎのようである。

1. 福庭がいい発想をするだけに、どうしてもその発想(発言)をとりあげることが多いが今後その点は検討する必要がある。すべての子どもといかないまでも、多くの子どもがその時々の授業展開の中心に位置づくように考えるべきである。

2. 上の点は、この「赤いろうそく」の授業展開において、時間ごとに、それなりにいろいろな子どもが主役を演じることができたことをみても、かなり実現の見通しをもつことができるのではないかと。ふりかえってみると、授業のどこかの場面でそれなりに中心的な位置をもつことができた子は、2年で約7名、1年で約5名いるとかんがえることができる。

3. 国語「ぞうとくじら」のあらすじを1年生だけで述べあったあと、時間があつたので、子どもたちがみずから「赤いろうそく」のお話をはなしあつていた。多くの子どもが、とても上手にはなした。だれもさいごに「ポンともいわずに……」という。また「耳ばかりでなく目までも」と表現し、「夜になりました」という子もかなりいるという報告があつた。これは、教師のあらすじをとらえさせようとするねらいをストレートに授業に出さなくても、授業展開に巾と深さがあれば、おのずと実現される、ということを示しているものとしてとらえられた。「赤いろうそく」での学習経験が、その後、他の題材での学習展開にあたって子どもからひきあいにい出されている事例もいくつか報告された。

4. 「赤いろうそく」の授業を展開した時期（9月13日—10月13日）は、ほぼ、1年生にも1年生としてのまとまりができて、2年生になつても、ふたば学級の伝統をひきついでいける準備がぼつぼつできてきつつある、そういう時期と重なりあつているように思われる。

5. 本共同研究の研究授業全体にいえることであるが、「赤いろうそく」においても、授業を展開しながら、単元全体を構成しなおし、教師のねらいを発展的にとらえなおしていく構成力が弱い。この点は、「授業の流れ」の説明の中でずい所に考察している点と直接関係していることである。

以上をもって、われわれの研究の第1次の報告を終る。