社会科の授業における陶冶と訓育の統一

——実践事例を中心に——

宮　本　光　雄*

(昭和56年10月31日受理)

Unity of "Bildung" and "Erziehung" in Social Studies Lessons

Mitsuo MIYAMOTO

(Received, October 31, 1981)

はじめに

社会科教育は，児童・生徒の社会についての認識・資質を，科学的で客観的な社会認識・平和的で民主的な社会的資質にまで育成する教科である。

それ故，教育課程の全体構造の中で担うべき社会科教育の相対的独自性ないしは社会科教育の存立根拠は，「科学的で客観的な社会認識」と「平和的で民主的な社会的資質」にあるといえる。

そこで，これらを陶冶と訓育の視座からとらえ直すと，「社会的陶冶」である「社会認識を育成する教育の機能的側面」と，「社会的訓育」である「社会的資質を育成する教育の機能的側面」とに質的に区別され得る。

そして，「社会認識を育成する教育の機能的側面」は，さらに，「社会認識内容（社会的知識）を育成する教育の機能的側面」〔社会的実質陶冶〕と，「社会認識方法（社会認識知能・社会認識技能＝社会的な見方・考え方・仕方）を育成する教育の機能的側面」〔社会的形式陶冶〕とに質的に区別され得る。そこで，社会認識の育成に際しては，社会諸科学の生きて働く体系的な認識内容（知識）と共に，理論・実践の結果としての体系的認識内容ばかりではなく，その成立過程や社会科学的な研究方法や社会についての見方・考え方，つまり認識方法までも包含して考えられなければならない。要するに，社会認識の育成のためには，実質陶冶と形式陶冶との統一をはからなければならないのである。

一方，「社会的資質を育成する教育の機能的側面」は，「社会性・公共性・連帯性などを育成する教育の機能的側面」〔社会的訓育〕であり，社会的資質を育成するためには，それを可能にする社会的動機・社会的感情（社会的な感じ方）・社会的態度の育成，社会的行動・行為様式（社会的な行い方）の学習などを人格発達の中核的問題として達成していかなけ

＊長崎大学教育学部社会科教室

ればならないのである。

従って，社会科教育は，社会認識内容と社会認識方法と社会的資質とを統一的に児童・生徒に身につけさせるために，社会的実質陶冶と社会的形式陶冶と社会的訓育との統一をより強固に，より自覚的にはかっていかなければならないのである。

ここに，社会科教育の究極の目的である科学的・客観的で平和的・民主的な社会的人間の形成のために，社会的陶冶と社会的訓育の統一という課題は，社会科の授業において最大限に実現されなければならない。社会科の授業過程は，指導の主体である教師と学習の主体である児童・生徒および児童・生徒同士の，相互主体的な関係を前提とする教師の教授活動と児童・生徒の学習活動とのダイナミックな相互作用過程であり，科学的で民主的な社会的人間の形成を目指しつつ，社会科教材を媒介として，科学的で客観的な社会認識と同時に平和的で民主的な社会的資質を統一的に児童・生徒が形成していく過程でなければならない。そのためには，社会科の授業における目標，内容，方法，評価活動などが陶冶と訓育の統一という原理で貫ぬかれているということが重要であると共に，科学的陶冶と民主的訓育の統一を授業過程の中で真に達成していくものとして，学習集団にもとづく集団思考・表現活動の組織化と科学的で民主的な学習集団の形成がとりわけ重要であると思われる。以上のことは，これまで機会あるごとに表明してきたところである[1]。

そこで，本稿は，これらの諸点に着目しつつ，社会科の授業を実践してきている佐古宝松教諭（長崎大学教育学部附属小学校）の第２学年「駅で働く人々」の授業実践事例を中心にして，科学的陶冶と民主的訓育の統一を目指す社会科の授業実践のあり方を具体的，分析的かつ発展的にとらえてみようとするものである。

Ⅰ．授業案段階における陶冶と訓育の統一

１．目標における陶冶と訓育の統一

社会科の授業における目標は，授業の結果として期待される到達点を意味する。そして，授業過程はそれによって規制され，それを指向して展開される。それ故，すぐれた明確な陶冶・訓育目標を設定するということが重要である。陶冶・訓育目標を明確にするということは，授業を通して育成すべき社会認識内容（知識・概念）と社会認識方法（知能・技能＝見方・考え方・仕方）と社会的資質（態度・行為様式）の中味を明確にするということである。とりわけ注意すべきことは，陶冶目標と訓育目標とが別々に，互いに何ら関連なくたてられてはならず，対象とする社会事象を中核にして，統一的に設定されなければならないということである。では，具体的，分析的に授業案をみてみよう。

第２学年　社会科学習指導案

昭和53年11月１日　自10：15　至11：00

授業者　長崎大学教育学部附属小学校
佐　古　宝　松

Ⅰ　小単元　　駅で働く人々
Ⅱ　小単元の目標と教材の機能化

ⓐ　鉄道は物資の交流，人の往き来を支える各種の交通機関の中でも，大量輸送という点から，中核的な役割を果している。したがって，この仕事に従事する人々は物をつくる人々や物を売る人々等とともに，社会生活の重要な役割をになっている。

そこで，本小単元「駅で働く人々」を設定し，そこで働く人々の仕事のようすを機関区で働く友達のおとうさんを登場させたり，駅見学をさせたりしながら追究させ，駅で働く人々は乗客を安全に，しかも定時に運ぶために，仕事の上でいろいろな工夫や努力をしていることをとらえさせる。このことは，直接観察を通して，社会事象の意味を追究する力を培ったり，自分たちの願いを実現してくれる働く人々への積極的な関心を高めたりする上で大切なことと考える。

ⓑ　子どもたちはこれまでに，「店で働く人々」「物をつくる人々」の学習を通して，働く人々の社会的役割に目を向けてきた。また，仕事の特性や自分たちのくらしとのつながりを具体的な観察や表現活動を通して追究する力も育ってきている。

一方，子どもたちは鉄道を利用した経験も豊富であり，これに対する興味・関心も高いが，そこで働く人々の仕事にこめられた願いなどには目が向いていない。

ⓒ　そこで，本小単元の展開にあたっては，列車を利用した経験を話し合わせ，列車と自分たちのくらしとの深いつながりをとらえさせる。次に機関区で働く井手君のおとうさんを登場させ，その仕事ぶりを動作化させるなかで，井手君のおとうさんは乗客の安全を願いながら働いていることに気づかせる。これを糸口にして，駅で働く人々も井手君のおとうさんと同じような願いをもって働いているのだろうか，という問題意識をもたせたい。追究にあたっては，駅を見学させたり，ごっこ活動をしくんだりして，駅で働く人々は，安全に，しかも定時に乗客を運ぶために，分業と協業による仕事のしくみを工夫し努力していることをとらえさせるとともに，それらの人々の願いや苦労にも目を向けさせたい。

ⓐは，主として「駅で働く人々」というこの小単元全体にかかわる目標である。

陶冶目標のうちの実質陶冶目標は「駅で働く人々は乗客を安全に，しかも定時に運ぶために，仕事の上でいろいろな工夫や努力をしていることをとらえさせる」ということであり，乗客を安全にしかも定時に運ぶための工夫や努力として「分業と協業による仕事のしくみを工夫し努力していることをとらえさせる」というⓒの実質陶冶目標につながるのである。つまり，乗客を安全にしかも定時に輸送するために，仕事を分担し連絡をし合って組織的に仕事をすすめているということをとらえさせるのである。

陶冶目標のうちの形式陶冶目標は「直接観察を通して，社会事象の意味を追究する力を培う」ということであり，これはⓒの「仕事ぶりを動作化させたり」，「駅を見学させたり，ごっこ活動をしくんだり」ということにつながるのである。つまり，ここでは形式陶冶目標として，とりわけ観察力，表現力，意味追究力を育成しようとしているのである。

訓育目標は「自分たちの願いを実現してくれる働く人々への積極的な関心を高めたりする」ということであり，これはⓒの「働く人々の願いや苦労にも目を向けさせたい」ということにつながるのである。つまり，ここでは訓育目標として，自分たちの願いや関心だけにとどまらず，働く人々の願いや苦労にも目を向けさせることによって，社会的な感じ方，社会的態度，社会的な生き方を育成しようとしているのである。

ⓑは，この小単元の目標達成に対する現在の児童の状態を把握したものである。

陶冶目標については，「具体的な観察や表現活動を通して追究する力も育ってきている」

（形式陶冶目標は達成されてきている）ので，これを発達へのバネとしてこの小単元の実質陶冶目標の達成をはかる必要があるというのである。

訓育目標については，「鉄道を利用した経験も豊富であり，これに対する興味・関心も高いが，そこで働く人々の仕事にこめられた願いなどには目が向いていない」ということである。子どもたちは鉄道に対する自分サイドの興味・関心が高いので，これを発達へのバネとして「働く人々の仕事にこめられた願いに目を向けさせる」という訓育目標の達成にとりわけ力を入れる必要があるというのである。

ⓒは，目標達成のための授業展開の大筋を示したものである。

まず第一に，「列車を利用した経験を話し合わせる」ということから，経験的事項（内容）と集団思考（方法）を統一させながら，陶冶と訓育の統一をはかり，「列車と自分たちのくらしとの深いつながりをとらえさせる」（陶冶・訓育目標）のである。

第二に，「機関区で働く井手君のおとうさんを登場させ，その仕事ぶりを動作化させる」ということから，機関区の仕事（内容）と表現活動の一つである動作化（方法）を統一させながら，陶冶と訓育の統一をはかり，「井手君のおとうさんは乗客の安全を願いながら働いていることに気づかせる」（陶冶・訓育目標）のである。

第三に，「これを糸口にして」，つまり，機関区で働く井手君のおとうさんという個別性を糸口にして，「駅で働く人々も井手君のおとうさんと同じような願いをもって働いているのだろうか，という問題意識をもたせたい」（追究すべき問題の成立）ということから，駅で働く人々という特殊性に迫らせ，さらに，乗り物で働く人々という普遍性に至らせようとするのである。

第四に，追究にあたっては，「駅を見学させたり，ごっこ活動をしくんだり」ということから，駅（内容）と見学・ごっこ活動（方法）を統一させながら，陶冶と訓育の統一をはかり，「駅で働く人々は，安全に，しかも定時に乗客を運ぶために，分業と協業による仕事のしくみを工夫し努力していること」（陶冶目標）をとらえさせるとともに，「それらの人々の願いや苦労にも目を向けさせる」（訓育目標）のである。

このように，陶冶（実質陶冶・形式陶冶）目標と訓育目標とが授業過程を通して目的自覚的に統一され得るものとして設定されているのである。

これらの目標達成のための授業展開の時間配当計画であり，その中で「本時」がどの部分にあたるかを示した学習指導計画は次の通りである。

Ⅲ　学習指導計画
○駅で働く人々（8時間）
○乗り物とわたしたちのくらしとのつながりを考える――――1時間
○駅で働く人々の仕事をしらべる――――7時間
・機関区で働く井手君のおとうさんのようすをしらべ，問題をつくる――(1)（本時）
・井手君のおとうさんがよろこびをもって働くわけを追究する――――(1)
・駅見学の計画を立て，駅を見学する――――(3)
・駅で働く人々の仕事をまとめる――――(2)

2．ねらいにおける陶冶と訓育の統一

> Ⅳ　本時の学習指導
> (1)　ねらい
> 井手君のおとうさんの話を聞いて，仕事の動作化をしたり，井手君の作文を聞いたりすることによって，井手君のおとうさんの仕事はつらい仕事なのに，どうして張り切って仕事をしているのか，ということに目を向け，そのわけを考える。

本時のねらいにおける陶冶目標のうちの実質陶冶目標は「井手君のおとうさんの仕事」，つまり，機関区の仕事内容を理解するということである。

陶冶目標のうちの形式陶冶目標は「井手君のおとうさんの話を聞いて，仕事の動作化をしたり，井手君の作文を聞いたりすることによって，……どうして張り切って仕事をしているのか，……そのわけを考える」ということである。つまり，ここでは形式陶冶目標として，とりわけ聞く力，表現力，問題把握力，意味追究力を育成しようとしているのである。

訓育目標は「つらい仕事なのに，どうして張り切って仕事をしているのか」ということであり，この仕事にまつわる苦労や仕事にこめられた願いに目を向け，矛盾や対立を含んだこの問題を自主的に追究させることによって，社会的に生きる意味の把握にとどまらず，社会的に生きる態度や社会的な生き方を育成しようとしているのである。

とりわけ，本時のねらいが「井手君のおとうさんの仕事はつらい仕事なのに，どうして張り切って仕事をしているのか」という矛盾や対立を含んだ問題に児童を意欲的に立ち向かわせ，そのわけを思考せざるを得ない，また思考せずにはいられない立場に立たせ，ますます学習する主体として位置づかせていくことにあるのである。

3．教材内容における陶冶と訓育の統一

陶冶・訓育目標やねらいの達成には，教材内容の質がとりわけ重要である。というのは，児童に何を問題にさせ，何を追究させ，何を解明させるべきかなどは，教師が設定する陶冶・訓育目標やねらいを踏まえた教材によって方向づけられ，左右されるものだからである。では，佐古教諭が本時において主として位置づけている教材について具体的，分析的にみてみよう。

録音②　井手君のおとうさんの話

> 2年4組のみなさん，こんにちは。
> 私は，井手直人の父です。
> 私は，長崎駅の機関区というところで働いています。機関区での私の仕事は，ディーゼル機関車を調べたり，故障をなおしたりすることです。
> みなさんも，張り切って勉強しているでしょうが，私も張り切って仕事をしています。

作　文　「ぼくのおとうさん」　　井　手　直　人

ぼくのおとうさんは，7時20分になると，大きな弁当を二つもって
「行って来ます」
と，元気よく出かけます。どうして，弁当を二つもって出かけるのか，不思議に思うでしょう。それは，おとうさんの仕事が，朝の8時30分から，次の朝の8時30分まで働くので，お昼の弁当と夜の弁当と二ついるからです。
おとうさんは，ぼく達がねている夜中も働いているので，(ねむくないのかなあ)と思って，
「おとうさん，夜中に働いている時，ねむくないの」
と，聞いたことがあります。おとうさんは，
「そりゃねむいさ，夜中の1時や2時になると，とてもねむいよ。」
と，言っていました。
おとうさんが仕事をするところは，線路がいっぱい集っている外なので，雨が降る日には，カッパを着ていても，シャツまでぬれるそうです。また，冬になって，雪が降る夜などは，手や足が，こおってしまうように，つめたいそうです。
ぼくは一度，おとうさんが働いている機関区に行ったことがあります。たくさんの人が働いていましたが，どのおじさんの顔も，油で真黒によごれて，洋服も油だらけだったので，どれがおとうさんか見分けるのに困りました。だから，おとうさんは，機関区にあるお風呂に入って帰ります。それでも，うちへ帰って来た時，油くさい時があります。
おとうさんは，今朝も弁当を二つさげて，
「行って来ます」
と，張り切って出かけて行きました。

何よりも注目すべきことは，佐古教諭が国語の時間に書かせた児童の作文を本時のねらいに迫らせる重要な教材として位置づけているということである。児童の作文などは，同じ学級の児童の共感を呼びやすいと共に，その内容も身近なものとして児童に受けとめられやすいという利点がある。佐古教諭が「駅で働く人々」の学習指導計画における「駅で働く人々の仕事をしらべる」(7時間)の最初に「機関区で働く井手君のおとうさん」を位置づけた理由の一つもそこにあるように思われる。それと同時に，井手の作文には，2年生の井手の目や膚を通してとらえた機関区の仕事に対する事実や考えや発見があり，何よりも「駅で働く人々」の目標やねらいに迫らせ得る問題が包含されているということである。しかも，児童自身の力でその問題に気づいていくことができ，その問題を追究していくことができるものであるということである。ここに，われわれは，佐古教諭の教材観をよみとることができる。

井手の作文につなげるものとして佐古教諭は「井手君のおとうさんの話」を教材化しているので，まず，それを具体的，分析的にみ，次いで，井手の作文にかえることにしよう。

「2年4組のみなさん，こんにちは。私は，井手直人の父です。」という語りかけは，とりわけ低学年の児童には親近感をよび，私は皆さんとかけはなれた存在ではなく，井手直人を媒介として皆さんとつながっている身近な存在であると感じさせる。その私は，「長崎駅の機関区というところ」で働いており，その機関区での仕事内容は，「ディーゼル機関車を調べたり，故障をなおしたりする」ということ（実質陶冶）を児童にとらえさせるので

ある。そして「みなさんも，張り切って勉強しているでしょうが，私も張り切って仕事をしています。」ということは，「皆さんの本分である勉強に」，「私の本分である仕事に」ということで，児童の共感(訓育)をよびおこさせると共に，「張り切って勉強し」，「張り切って仕事をし」ということで，意欲的にとりくむ態度（訓育）を児童に身につけさせようとする教師の意図が潜んでいるということである。

井手の作文についてはすでに触れたところであるが，この作文には大きくとらえて一見矛盾・対立するように思われる二つの事実が包含されているということである。二つの事実とは，井手のおとうさんの仕事に対するものであり，その一つの事実とは，「おとうさんの仕事が，朝の8時30分から，次の朝の8時30分まで働くので，お昼の弁当と夜の弁当と二ついる」ということであり，「おとうさんは，ぼく達がねている夜中も働いている」ということであり，「おとうさんが仕事をするところは，線路がいっぱい集っている外なので，雨が降る日には，カッパを着ていても，シャツまでぬれる。また，冬になって，雪が降る夜などは，手や足が，こおってしまうように，つめたい」ということであり，機関区で働く「どのおじさんの顔も，油で真黒によごれて，洋服も油だらけだったので，どれがおとうさんか見分けるのに困った」ということであり，「おとうさんは，機関区にあるお風呂に入って帰るが，それでも油くさい時がある」ということである。つまり，ここでの井手のおとうさんの仕事に対する事実とは，きびしい，つらい仕事であるということである。それに引きかえて，いま一つの事実とは，「おとうさんは，7時20分になると，『行って来ます』と，元気よく出かける」ということであり，「今朝も，『行って来ます』と，張り切って出かけて行った」ということである。この事実と事実の間にある矛盾や対立を児童に気づかせ，追究させることによって，「駅で働く人々」の陶冶・訓育目標やねらいに児童を迫らせることができるという佐古教諭の深い読みがあったのである。しかも，この作文は，事実や真実で貫かれていると同時に，人間性の核心に訴えるものであるが故に，この矛盾や対立を包含した問題を児童が自主的・主体的に追究する過程で働かす知能や技能（形式陶冶）とその結果として獲得する本質的な概念や法則（実質陶冶）と同時に，その追究過程で出会う働く人々の苦労や願いや努力などへの共感を通して培う社会的な態度や行為様式（訓育）などを児童が統一的に身につけ得る教材，ないしはその方向に向かう教材として位置づいているといえるのである。

4．動作化による陶冶と訓育の統一

本時において「機関区で働く井手君のおとうさんの仕事ぶりを動作化させる」ということなので，動作化の陶冶・訓育的意義について述べておこう。

a．経験したり，観察したりした事柄を言葉や文章で他に伝えることにもどかしさを常に感じている児童には，動作化（動作で表現させること）によって無理なく自然な形でそれらの事柄を他に伝えさせることができる。とりわけ，動作化は，低学年の児童にとって，重要なコミュニケーションの一つであるといえる。そして教師は，動作化を通して児童の隠れた可能性を発見したり，能力を見い出したりすることができる。

b．動作化を通して，社会事象や事実に対する興味・関心をもたせたり，社会事象や事実の意味を追究しようとする意欲を持続させたり，高めたりすることができる。

c．動作化を通して，社会事象や事実を総合的・分析的に生き生きととらえさせ，観察

力・思考力・表現力を育成することができる。

d．動作化を通して，社会の中で働く人々の動きや社会事象の意味を心情的にもとらえさせることができる。

e．動作化を通して，知的なものを実感をともなった形で確実にしかも長期的に定着させることができる。つまり，体を通して（実感をともなった形で）獲得した知識や能力や態度などは，確実に身につき，永続性があるといえるのである。それ故，とりわけ，低学年においては，体を通して獲得させたり，わからせたりすることが大切なのである。

f．動作化を通して，人々の働きとその役割の違い，仕事の分担とそのつながり，それぞれの分担のもつ意味などをかなり自然な形でとらえさせることができる。

g．動作化を通して，問題を発見させたり，問題を深化・拡充・発展させたり，問題に対して創造的な結論を導き出させたりすることができる。

h．gの事項と重複する感なきにしもあらずではあるが，動作化（動作で表現させること）によって，日頃，「そんなことは知っている」「わかっている」と思っていることにゆさぶりをかけることができる。

i．動作化を通して，それぞれの経験や認識の度合いを明らかにし，自他評価や自他修正を促すことができる。

動作化は，上記のような陶冶・訓育的意義をもっているとはいえ，いつでも，どこでも，何でも動作化させればよいと言うのではない。そうでなければ，児童に無理な動作化を押しつける結果になったり，むげに時間を浪費する結果になったりする。そこで，教師は，動作化させるにあたって，動作化の陶冶・訓育的意義を充分踏まえると同時に，いつ，どこで，何をこそ動作化させるのかを充分配慮しておかなければならないのである。動作化を授業過程のどこに位置づけるのかという児童自身の全身的な活動の場の位置づけと共に，何をこそ動作化させるのかという内容の検討が重要なのである。とりわけ，動作化によって，児童に何をとらえさせ，何を身につけさせるのかということが重要だといわねばならない。

5．集団思考の組織化による陶冶と訓育の統一

人間は，確かに個体的存在であるが，その本質においては歴史的・社会的存在なのである。この歴史的・社会的存在としての人間は，社会のなかで，社会的諸活動を通して発達してきたのである。それ故，社会的存在としての児童は，集団のなかで，集団活動を通して，よりよい集団を創造していくなかでこそ，より一層社会的存在として位置づき，発達するといえるのである。児童の豊かな社会認識や社会的資質は，集団のなかで，社会事象を中核にしながら，主体的・能動的な集団活動を通して，集団を発展させていくことによって形成されるのである。このように，集団は，人間の発達の客観的基盤であり，前提であり，目的であると同時に手段であり，人間実現（自他実現）の条件であり，その様式でもある。とりわけ，児童の社会認識や社会的資質を育成しようとする社会科教育においては，個と集団との弁証法的関係の自覚的把握と個と集団とを共に高めるという自他形成実現（自己形成と他者・集団・社会形成との実現）への自覚的・前提的把握の上に立って，個と集団を教育実践の基本に据えながら，集団のもつ陶冶・訓育力を最大限に発揮させな

ければならないのである。それ故，科学的陶冶と民主的訓育とを統一的に実現していくためには，授業過程を「集団思考（活動）過程」として組織していくことが，とりわけ重要なのである。

社会科の授業における集団思考過程は，児童の集団的学習活動を積極的に引き起し，方向づけていく教師の教授活動のもとに，児童が共通の学習対象である社会科教材にかかわって能動的に思考し，相互に自己の知識・経験・見方・考え方・感じ方を表明し合い，相互に働きかけ合い，相互にからめ練り合せながら，個性豊かにより高次の社会認識や社会的資質を身につけていくと共に，そこでの成果を共有し，科学的・客観的で平和的・民主的な学習集団を形成していく過程なのである。

このような集団思考過程として授業を組織していくために，佐古教諭は「サインと接続詞のある授業」を展開してきている。そこで，佐古教諭の実践している「フィンガー・サインの約束と接続詞」について，次にかかげておこう。

○フィンガー・サインの約束と接続詞

	サ　イ　ン	約束の言葉	接　続　詞
㋑ち		㋑→意見，反対 他に，別に	しかし，けれど(も)，だけど，だが，が，ところが，でも 〔逆接〕
㋺に		㋺→似ている 付け加え くわしく そのわけは	それから，そして，それに，なお，そのうえ，おまけに，しかも，さらに 〔添加・並列〕
㋩ん		㋩→賛　成 ぼくも わたしも	
㋥し		㋥→質　問 疑　問	
ご		ハイ(はじめの発言)	
ろく		話し合い 討　議	
グー		まとめて やっぱり そのことから	だから，それで，すると，したがって，そこで，ゆえに，よって 〔順接〕

この「フィンガー・サインの約束と接続詞」[3]が集団思考の組織化に有効であるということをやや詳細に述べておこう。

集団思考の組織化にあたっては，児童が共通の学習対象である社会科教材にかかわって能動的に思考し，自分の見方・考え方・感じ方などを多様に表明し合い，出し合うことが必要である。そうでなければ，集団思考を組織化することはできない。児童が教材内容や他の友達の発言とかかわって自分の見方・考え方・感じ方などを表明できない理由の一つとして，「どんな視点（角度）から発言すればよいのかわからない」ということがある。この「サインの約束と接続詞」によって，児童は発言のよりどころ（視点・角度）を知り，自分の見方・考え方・感じ方などを活発に表明できるようになる。このことは，これまでの佐古教諭の授業実践においてすでに証明されていることである。

また，集団思考の組織化に際しては，児童が自己の見方・考え方・感じ方をできるだけしっかりともった上で，集団や全体に表明していくことが大切である。つまり，集団思考を深化・拡充・発展させていくためには，何よりも個別思考をしっかりさせておくということが前提的に重要であるということである。とりわけ，低学年の児童は何でもかんでも手をあげて発言したり，他の友達の発言と無関係に発言したりする傾向が強いが，この「サインの約束と接続詞」によって，児童は自分の見方・考え方・感じ方などをできるだけ整理した上でサインを示しながら挙手したり，他の友達の発言をよく聞き，それに対する自分の見方・考え方や意見などを整理した上で接続詞的にかかわり合ったりすることができるようになる。

さらに，教師は，児童の示すサインによって，児童が何を考え，どんな角度や視点からの意見や見方・考え方をもっているかを充分把握した上で，同じような見方や考え方をふくらまさせたり，深化させたり，また異なる見方や考え方と強固に出会わせたりすることができる。つまり，教師は，この「サインの約束と接続詞」によって，児童に知的対話の場を保証することができるのである。

この「サインの約束と接続詞」によって，集団思考を深化・拡充・発展させていくことができるのであるが，その前提として集団思考に耐え得る価値ある教材と教材の本質に迫らせる教師の発問の質とタイミングがとりわけ重要であるということをここで再確認しておきたい。というのは，教材や発問は，教師の「教えたいもの」「探究させたいもの」を児童の「学びたいもの」「探究したいもの」に転化させていくと共に，児童の「かかわり合う関係」を積極的につくり出していくものとして，何よりもまず位置づけられなければならないからである。

さて，ここで付言しておきたいことは，このサインの指名は，教師と児童との間だけでおこなわれるのではなく，児童と児童との間でもおこなわれるように，漸次指導されていくことが望ましい。例えば，「〇〇さんはぼくと違う意見をもっているようですね。どうぞ発表して下さい。」とか「△△さんはぼくと同じような意見をもっているようですね。さらに詳しく述べて下さい。」とかである。しかしながら，このことは，あくまでも教師の指名権を前提とした上でのことであり，すべての指名権を児童に任せてしまうということではないということを銘記しておく必要がある。

６．陶冶と訓育の統一を目指す本時の授業展開計画

以上のことを充分踏まえて作成した佐古教諭の本時の授業展開計画は次の通りである。

(2) 展　開

過程	教師の活動	教材・資料・教具	児童の活動	時間
事実	・駅員の服装をして登場することによって，本時学習への意欲を高める。	・駅員の服装		(分)
	・名札「えきのおじさん」を胸につけ，児童に読ませることにより，学習の方向づけをする。	・名札 ・板書	・名札を読む。	
	・写真①②を提示し，どこの写真かをたずねることによって，駅の雰囲気をつくる。	・写真①「改札口」 ②「ホーム」	・写真を見て，経験したことを発表し合う。	↑
	・録音を聞かせることにより列車に乗った時のことを想起させ，列車を利用した時の気持の発表へと導く。	・録音① (待合室－ホーム－発車音)	・録音を聞く。	10
	・列車に乗って心配したことを発表させることにより，わたしたちは安全に，はやくついてほしいという願いをもっていることに気づかせる。	・板書	・列車に乗った時の気持を発表し合う。 (予想される内容) ∘楽しいと思ったこと ∘心配したこと ・脱線したり，ぶつかったりしないか ・きまった時刻につくか	↓ 10
認識	・駅で働く人の服装や作業道具を提示し，仕事内容を予想させる。	・(井手君のおとうさんの)服装，作業道具 ・作業服 ・手袋 ・ヘルメット ・作業道具	・既有の知識・経験をもとに服装から，仕事の予想をする。 (予想される仕事) ∘電気屋さん ∘工事現場の人 ∘線路で働く人	
	・機関区で働いている井手君のおとうさんの作業服や道具であることを説明し，井手君のおとうさんは機関区でどんな仕事をしているのかを予想させる。		(予想される仕事内容) ∘機関車を修理する ∘線路をなおす ∘列車をあらってきれいにする ∘機関車を運転する	↑ 15
	・井手君のおとうさんの話を録音で聞かせることにより，わかったことを発表させる。	・録音② (井手君のおとうさんの話)	・わかったこと ∘機関車を調べたり，修理したりする仕事 ∘張り切って仕事をしている	↓
	・機関車を使って，井手君のおとうさんの仕事を動作化させることにより，井手君のおとうさんの仕事は，か	・模型の機関車 ・ヘルメット ・作業道具	・機関車を使い，ヘルメットをかぶり，作業道具をもって，井手君のおとうさんの仕事を表現する。	

	っこよくて，楽しい仕事のようだという意識に立たせる。		・井手君のおとうさんの仕事についていだいた気持を発表する。 （予想される内容） ∘うれしい　∘楽しい ∘こんな仕事をしたい	25
問題把握	・井手君に作文を読ませ，その感想を話し合わせることにより，井手君のおとうさんの仕事は，つらい仕事なのにどうして張り切って仕事をしているのかという疑問をもたせる。	・作文（井手直人）「ぼくのおとうさん」 ・板書	・わかったことや疑問点を発表し合う。 ∘わかったこと ・夜も働いている ・つらい仕事 ・張り切って出かける ∘疑問に思うこと ・つらい仕事なのに，どうして張り切って仕事をしているのか。	↑ 5 ↓ 30
予想	・つらい仕事なのに，張り切って仕事をしているわけをノートに書かせることにより，一人ひとりに考えをもたせる。 ・机間巡視をして個別指導をしたり，反応傾向をチェックしたりして，次の段階での活動を組織する手がかりを得る。 ・予想を発表させ，討議させることによって，井手君のおとうさんは列車に乗る人のことを考え，安全にはやくお客さんを運ぶことができるように，責任をもって仕事をしているにちがいないという，仮説をもたせる。	・板書	・自分の考えをノートに書く。 （予想される内容） ∘お金もうけ ∘家族のため ∘仕事が好きだから ∘お客さんのことを考えて ・自分の予想を発表し合う。 ・友達の考えや先生の考えを聞いて，自分の考えを修正する。 （仮説） 「井手君のおとうさんが，つらい仕事なのに張り切っているのは，お金や家族のこともあるけど，列車に乗る人を安全に，はやく運ぶことをいつも考えているからだろう。	↑ 15 ↓ 45

すでに明らかなように，この授業過程は，一時間一時間の小間切れ的な授業過程をとらず，一小単元一サイクルの授業過程をとっている。この一小単元一サイクルの授業過程は，問題把握（とらえる）→問題追究（もとめる）→結論の吟味（まとめる）という探究過程を児童にたどらせるのであるが，より実践的には佐古教諭のようにこの過程を細分化して，

事実認識→問題把握→予想→検証計画→検証→結論の吟味という探究過程を児童にたどらせるのが一般的であり，その節々においてよりきめこまかい指導をしようとするのである。そして，このような探究過程をたどらせることによって，その結果としての本質的な概念や法則（実質陶冶）と，その探究過程で働かす能力（形式陶冶）と同時に，その過程で培う探究的態度や探究的行為様式（訓育）とを統一的に児童に身につけさせようとするのである。

7．評価活動による陶冶と訓育の統一

教育評価は，本質的には児童の可能性を伸ばし，開花させるものとして位置づくものでなければならない。そのためには，目標と評価とを表裏一体の関係においてとらえる（陶冶・訓育目標と陶冶・訓育評価の一貫性）と共に，指導と評価との一体化をはからなければならないのである。このことを充分踏まえると共に，授業実践の観点からより具体的に作成した佐古教諭の本時の評価活動計画を次にあげておこう。

(3) 評価活動

a．列車に乗った時の私達の気持

〔具体目標〕

自分達が列車に乗った時の経験を出し合うことを通して，列車に乗っている時は安全に，しかも定時に目的地に着けるかどうかという心配の気持をもっていることを相互に確認することができる。

〔評価内容と評価方法〕

児童の発言内容（脱線しないか，ぶつからないか，きまった時刻につくかという言葉が児童の中から出てくるかどうか）によって評価する。

b．駅で働く井手君のおとうさんの仕事内容の理解とその仕事に対する私達の気持

〔具体目標〕

井手君のおとうさんが仕事をする時の服装や作業道具を見たり，つけたり，また模型の機関車を使ったりして，つまり，井手君のおとうさんの仕事ごっこをすることを通して，井手君のおとうさんの仕事内容を理解するとともに，その仕事に対する感想をもつことができる。

〔評価内容と評価方法〕

児童の発言内容（機関車を調べたり，修理したりする仕事だという言葉が児童の中から出てくるかどうか）やごっこ活動（動作化）の行動観察法によって評価するとともに，「井手君のおとうさんのような仕事をやってみたいですか」とか，「井手君のおとうさんになった気持はどうですか」とたずねることによって，その仕事に対する積極的な関心や感想をもっているか挙手や発言内容によって診断・評価する。

c．井手君のおとうさんの仕事は，つらい仕事なのにどうして張り切って仕事をしているのかという疑問

〔具体目標〕

井手君の作文を通して，井手君のおとうさんの仕事の実際をつかむとともに，その仕事の実際と「張り切って仕事をしている」と言ったおとうさんの言葉とを対比

させることによって，つらい仕事なのにどうして張り切って仕事をしているのだろうかという疑問をもつことができる。

〔評価内容と評価方法〕

井手君の作文をきいて，以前の自分の思っていたことや考えていたことが変わったり，疑問をもったりしたかどうかを発言内容や挙手によって診断・評価する。

d．つらい仕事なのに，張り切って仕事をしているわけについての予想

〔具体目標〕

以上の学習を通して，井手君のおとうさんがどんな考えや気持をもって仕事をしているのかということを，とりわけ列車を利用する時の自分の気持を手掛りにして予想するとともに，友達の意見や考えをきいて自分の考えを修正したり，強固にしたりすることができる。

〔評価内容と評価方法〕

つらい仕事なのに，張り切って仕事をしているわけの予想をノートに書かせ，とりわけ乗客の願いということを手掛りにして予想しているかどうかを机間巡視によって反応傾向をチェックし，予想を発表させ，討議させることによる発言内容や集団思考の高まりと広がりによって診断・評価する。

以上の諸点を十二分に踏まえた上で，佐古教諭は科学的陶冶と民主的訓育の統一された社会科の授業を創造しようとするのである。

II．授業実施段階における陶冶と訓育の統一

科学的陶冶と民主的訓育の統一を目指す佐古教諭の授業実践記録をできるだけ客観的かつ詳細に作成するために，二台のビデオカメラを使用した。一台は教師の活動を中心に，他の一台で児童の活動を中心に録画した。そして授業記録作成段階で，これらのビデオテープを同時に再生することによって，できるだけ授業全体の雰囲気をとらえ，その雰囲気を記録の中に伝えるように努めた。その授業記録を示せば，次の通りである。

小　単　元　　「駅で働く人々」

授業者　長崎大学教育学部　附属小学校　佐　古　宝　松

授　業　記　録　　（児童数…33名）

過程	教師の活動	教材・資料・教具	児童の活動	時間
事実認識	1．おはよう。(駅の助役さんの服装をして登場) （板書をする）	服　装 板書①	（口々に）・おはようございます ・おじさんだ ・駅のおじさんだ （板書を読み，口々に） ・えき ・わたしは（えき）で働くおじさん	

事実認識	2．(名札「えきのおじさん」をつけながら) そうです。私は駅で働いているおじさんです。きょうは，おじさんと一緒に勉強しましょう。	名　札	(口々に)・おじさん？ ・佐古先生でしょう	
	3．(写真①を提示しながら) どこの写真かな？	改札口の写真① Ⓐ	(口々に)・駅 ・長崎駅 ・改札口 ・いったことあるよ	
	4．(写真②を提示しながら) これはどこかな？	ホームの写真② Ⓑ	(口々に)・ホーム ・汽車が出るところ ・お見送りしている	
	5．今からみんなに駅のようすや汽車の音を聞かせてあげますから，汽車に乗った時のことを思い出してください。 (録音テープをかける)	録音 (30秒) (待合室　ホーム　発車音)	(静かに聞く)	
	6．思い出した人が出てきたようだね。その時，どんな気持で汽車に乗っていたのかな。		ハイ (挙手28名) (「乗ったことない」と答える子　2名)	
	7．汽車に乗った時の気持を教えて下さい。はい，本西君。 林君。 はい，高峰さん。		本西　ぼくは，広島にいきましたが，早く着かないかな　と楽しみでした。 林　ぼくは，はじめて汽車に乗ったのでとてもうれしかったです。 高峰　暑くて，頭がガンガンしたので，ようのじゃないかと心配でした。	
	8．高峰さんのように，心配した気持があった人は，それを教えてください。 はい，高木君。		ハイ (挙手21名) 高木　汽車が止まるとき，地獄に	

			落ちたような気持でした。	
	岡君。		岡　ぼくも高木君と同じように，地獄に落ちたような気持でした。それは座わるところがなくて，立っていたら，ドターンと倒れてしまったので，地獄に落ちて，とけてしまうような気持でした。	↑
	山村君。		山村　ぼくはちょっとちがうけど，線路の上に石やカンカンなどが落ちていたら，汽車がひっくり返ったりするので，そんなことで心配でした。	9
	「似ている」？では，石井君。		石井　ぼくも山村君に似ているけど，石ころなどが落ちていて，脱線しないかと思いました。	↓
	9．むずかしい言葉が出ましたね。脱線とは，汽車が線路からはずれることですね。脱線しないかと，心配だったのですね。			
	（板書する）	板書②	（「くわしく」のサインを出して5名挙手）	
	はい，杉山君。		杉山　ぼくは乗っている時，ガタガタゆれたので線路からはずれるのじゃないかと思いました。	
	はい，淵君。		淵　ぼくは，線路が曲っていないかドキドキしました。	
			（「別に」のサインを出して　7名挙手）	
	はい，森さん。		森　わたしは，大阪に行った時，いとこが大阪駅に待っていたので，いとこが待っていなかったら，どうしようかと思いました。	
			（「似ている」のサインを出して1名挙手）	
	はい，福島君。		福島　ぼくは森さんに似ているけど，福岡に行った時，駅におばさんが待っていて，ぼくが乗った汽車が鳥栖というところで長く止まったので，故障したのかと思って	

			心配でした。	
	10. 故障して約束の時間につかなかったらどうしようかと心配したのだね。			
	(板書する)	板書③④	(「別に」のサインを出して　8名挙手)	
	はい，井手君。		井手　汽車と汽車の間に行く時，ゴーン，ゴーンと動いたので，何かぼくが倒れそうになりました。	
	古本さん。		古本　私も井手君に似ているけど，汽車と汽車とつないでいるところがあるけど，そこがはずれそうだったので，ちゃんとはずれないように修理しているのかと，思いました。	
	11. 汽車がこわれないように，修理をしたり，調べたりしているのかという心配だね。			
			水沢　ぼくが乗っている汽車が，向こうから来た汽車とぶつかって，その次に来た汽車もまたぶつかって，いろいろこわれないかと，心配でした。	
	12. 衝突の心配だね。 (板書する)			
		板書⑤		
	13. 心配な気持がたくさんあるのだね。(カードを貼付する) みんなは，こんな気持で汽車に乗っているのだね。(板書を指しながら)	カード⑦		
			全　(教師と一緒に板書を読む)	9分
	14. ところでね。駅で働いているおじさんたちの中には，こんな服装をしている人もいるんですよ。 (作業着を提示する)	作業着	(口々に)・しわだらけ ・見たことがある	
	15. ズボンは，ベルトがなくて，ひもでしばるようになっていますよ。			

	16. どんな仕事をしているおじさんの服かな。		(口々に)・わからないよ ・工事をする人	
	17. でももう少し，見せてあげようか。(ヘルメット，作業道具を提示する)	ヘルメット 作業道具	(口々に)・あっ知ってる ・工事現場のおじさん ・線路をなおす人 ・汽車をなおす人	
	18. じつはね，この服装や道具は，井手君のおとうさんから借りてきたのです。井手君のおとうさんは，駅でどんな仕事をしていると思いますか。		ハイ (24名が挙手)	
	はい，別宮さん。		別宮　線路の上に石ころなどがのっているから，そんなのをとっているのだと思います。	
	宮田さん。		宮田　私の意見は，別宮さんのにちょっと似ています。線路がこわれたりした時に，なおしているのだと思います。	
	岡君。		岡　ぼくの考えはちがいます。汽車が走っているとき，車輪のところのねじが弱まったりするのを，かたくしめたりして，汽車が大丈夫なようにする仕事だと思います。	
	19. みんなの考えはあたっているのかな。井手君のおとうさんにお話を聞いてきましたから，それを聞いてみましょう。 (録音テープをかける)	録音（井手君のおとうさんの話）	(3人の考えに対して，それぞれ賛成のサインを出す) 全　(静かに聞く)	
	20. みんなが考えた通りだったかな。		(口々に)・やっぱり ・あたった ・はずれた	

事	21. おとうさんのお話を聞いて，どんなことがわかりましたか。 はい，山村君。 「くわしく」ね。では，辻さん。 本田君。		ハイ（全員挙手） 山村　井手君のおとうさんは，機関区というところで働いていることがわかりました。 （「賛成」のサイン，「別に」のサイン，「くわしく」のサイン） 辻　私は，山村君のをくわしくします。汽車をなおしたり，修理したりする仕事をしていることがわかりました。 （「賛成」のサイン，「別に」のサイン） 本田　井手君のおとうさんは，張り切って仕事をしていると，言っていました。 （「賛成」のサイン）	14
実 認	22. 先生もね，本田君と同じように，おとうさんの最後の言葉が，とても心に残りました。 （カード貼付） 井手君のおとうさんは，張り切って仕事をしていると，言っていましたよね。おとうさんの仕事は，張り切るほど，楽しい仕事なのかな。	カード㋑	（口々に）・楽しいんだよ ・おもしろそう ・わからない	
識	23. では，井手君のおとうさんになって，汽車ごっこをしよう。 24. 井手君のおとうさんになりたい人？ 25. 水沢君，前に来て，この服装をつけてみて。(水沢にヘルメットをかぶせ，服装をつけさせ，道具ベルトをつけさせる) 26. 立派な井手君のおとうさんが		（口々に）・えっ，できるの ・やろうやろう ・やりたい ・ぼくしたい ハイ（挙手19名） （水沢前に出る）	

	できたね。井手君のおとうさんは，こんなかっこうをして，働いているんだね。			
			（口々に）・かっこいい ・よく似あっている ・ヘルメットが大きすぎるよ	
	27. かっこいいねえ，では，お仕事をはじめてもらおうかな。			
			水沢　えっ，できないよ。 （口々に）・機関車がないとできないよ ・あるつもりでやったらできるよ ・黒板に絵をかいてよ	
	28. そうだね，機関車が欲しいねえ，困ったなあ。機関車さんを呼んでみようか。「機関車さーん」と大声で呼んでみよう。		（水沢，当惑した表情で席にもどる）	
	（廊下より機関車を入れる）	機関車（実物よりかなり小さいもの）	全　機関車さーん （口々に）・あっ，来た来た ・うわー，すごい ・うわー，かっこいい ・乗りたい ・やりたい （教室がさわがしくなる）	
	29. これだと，井手君のおとうさんになって，仕事ができますね。			
			（口々に）・できる ・やりたい ・ぼくにさせて	
	30. 高木君にやってもらおうか。		（口々に不満の声） （高木，前に出て，ヘルメット，道具ベルトをつけ，機関車の運転席に乗ってしらべたり，エンジン部分をさわったりする）	
	31. おとうさんは，そんなふうに働いているんだね。インタビューしてみましょう。「井手君のおとうさんになった気持はどうですか。」			
			高木　機関車に乗ったり，機械をいじったりするので，とてもうれしいです。	

	32. おとうさんが働いている様子を見て，みんなは，どう思ったかな。			
			(口々に)・楽しそう ・かっこいい ・してみたい ・ぼくもやりたい	
	(板書する) 33. こんどは，杉山君にやってもらおう。	板書⑥⑦⑧		
			(杉山，前に出て，服装をつけ，かなづちで，エンジン部分をたたいたり，ねじをねじったりする) (杉山の動作を見て口々に) ・そうじゃないよ ・こわしたらだめ	
	34. また，インタビューしてみましょう。「井手君のおとうさん，どんな気持で働いているのですか。」			
			杉山　大好きな機関車がいじられるから，楽しい気持です。	
	35. 杉山君は楽しい気持と言ったけど，井手君のおとうさんは，どんな気持で働いているのでしょうね。 井手君のおとうさんになって言える人			
			ハイ (21名挙手)	
	はい，真子さん。		真子　私も杉山君に似てるけど，楽しい気持で働いていると思います。それは，きっと，井手君のおとうさんも機関車が好きだと思うからです。 (「似ている」「わけ」「別に」「賛成」のサイン)	
	片岡君。		片岡　そのわけをつけ加えます。井手君のおとうさんも機関車が好きだと思うので，好きなところで働くのだから楽しい気持だと思います。 (「賛成」「別に」のサイン)	
	「別の意見」？では，本西君。		本西　ぼくの考えはちょっとちがうけど，きつい気持だと思い	

			ます。それはさっき，杉山君がするのを見ていたら，下にもぐったりしていたので，きついだろうと考えました。 （「賛成」「反対意見」のサイン）	
	本西君に「反対の意見」？ じゃ福島君。		福島　きつかったら，どうして張り切って仕事をするのですか。 （「賛成」のサイン17名）	
	はい，宮田さん。		宮田　私は，少しはきつい時もあるかもしれないけれど，井手君のおとうさんは，張り切って仕事をしていると言ったので，やっぱり，楽しいのだと思います。 （「賛成」のサインで挙手31名）	
	36．みんなの考えをまとめてみましょう。井手君のおとうさんは，張り切って仕事をしていると言っていたから，おとうさんの仕事は，きっと楽しいのだろう，と考えるわけだね。			23分
問題把握	37．それではね，井手君は，おとうさんの仕事をどんなに考えているのか，聞いてみましょうか。おとうさんの仕事について，とてもよい作文を書いているのです。それを読んでもらいましょう。 井手君おねがいします。	作文「ぼくのおとうさん」	（全員「賛成」のサイン） （井手，作文を朗読する） 全　（井手の方に注目し，静かに聞く） （朗読の後，全員，拍手する）	
	38．ありがとう，じょうずに読めましたね。みんなはさっき，井手君のおとうさんの仕事はかっこいい，楽しそうだ，ぼくもやりたいと言ったけど，作文を聞いてどんな感想をもったかな。 はい，高尾さん。		ハイ（挙手22名，頭をひねる児童数名） 高尾　私は，井手君の作文を聞い	

			て，夜まで働くと聞いたので，本当にねむいだろうなあと思いました。	↑
	(板書する) 岡君。	板書⑨	(「賛成」12名，「別に」17名のサイン」 岡　井手君のおとうさんは，大きな弁当を二つもっていくと言ったので，よっぽど，おなかがすくのだろうと思いました。	8
	(板書する) はい，松山さん。	板書⑩	松山　ちょっと，岡君のに似てるけど，私のおとうさんも弁当をもって会社に行きます。でも一つもって行きます。井手君のおとうさんは二つもっていって，それは，お昼のと夜の弁当なので，夜も働くから，きついだろうなあと思いました。	↓
	(板書する) はい，福島君。	板書⑪	(「賛成」「別に」のサイン) 福島　ぼくは別のことだけど，井手君のおとうさんは，雪がふった寒い日の夜も，外で働くと言ったので，おとうさんは，仕事をいやだと思わないのかなあ　と思いました。	
	40. なるほどね，福島君のように，疑問に思ったことは，ありませんか。			
	はい，宮田さん。		ハイ (挙手13名) 宮田　私は疑問じゃないけど，井手君の作文を聞いて，油だらけで，真黒になると書いていたので，はじめは，やりたいなあと思っていたけど，作文を聞いて，井手君のおとうさんの仕事は，やりたくなくなりました。	
	(板書する) 岡君。	板書⑫	(「似ている」「別に」のサイン) 岡　ぼくも宮田さんに，ちょっと似てるけど，井手君のおとうさんは楽しそうで，いいなあと思っていたけど，	

			作文を聞いて，きつそうなので，あまり楽しい仕事じゃないので，気持がかわりました。	
	41．岡君のように，気持が変わった人がいるのじゃないかな。		（口々に）・変わった ・したくない ・きつそうだもん ・変わらない	
	「疑問」？じゃ高尾さん。		（「疑問」の挙手3名） 高尾　私は，きつそうと張り切って仕事をしていると比べて疑問です。	
	はい，又木さん。		又木　高尾さんのをくわしくしますが，つらい仕事だったら，したくないと思うのに，井手君のおとうさんは，張り切ってしていると言ったので，おかしいと思います。 （口々に）・ほんとだ ・おかしい ・それは ・わかった	
	44．高尾さんと又木さんは，いいところに気づきましたね。本当に，おかしいねえ。 （板書する）	板書⑬	（18名の児童が挙手しながら，口々に） ・わけがあるんだよ ・そのわけ ・わかります ・いえます	
	45．つらい仕事だけと，張り切って仕事をするわけがあると言うんだね。 そのわけが書けますか。		ハイ（27名挙手）	31分
	46．では，ノートを出しましょう。井手君のおとうさんが，張り切って仕事をするわけをノートに書いてみましょう。 （机間巡視をする） ・個別指導	個別作業 （4分30秒）	（ノートを出し，わけを書く） （挙手をして，教師を呼び，相談する児童5名）	

	・反応傾向チェック		(できた児童はお互いにノートを見せあい相談している)	
予想をたてる	47. 発表は機関車の仕事をしながらしてもらいます。ですから，わけが書けた人は井手君のおとうさんの言葉で言えるように考えておきましょう。 (机間巡視をつづける)		(すんだ児童が教師のところへ行って相談する)	
	48. やめなさい。みんなとてもよく考えているようです。 発表してもらいましょう。 (板書する)	板書⑭	(ノート作業を一斉にやめ，教師に注目する) ハイ (挙手26名)	
	49. おとうさんのひとりごとをはじめに言ってもらいましょう。 はい，辻さん。		辻　(前に出て，機関車のエンジン部分をあつかいながら) 「機関車をいじれるから，楽しいなあ」楽しかったら，張り切ってすると思うからです。 (「質問」のサイン多数)	
	桑野君。		桑野　いくら好きでも，ねむいと書いてあったので，それはちがうと思うのに，どうして，辻さんは，楽しいと言うのですか。 (さらに「質問」のサイン)	
	田中さん。		田中　井手君のおとうさんの仕事は，楽しいのじゃなくて，つらい仕事じゃないのですか。 (「賛成」のサイン多数)	
	では，辻さん。		辻　こたえます。私がいいたいのは，仕事はきついけど，機関車が好きなので，張り切って仕事をしていると言うことです。	
	(板書する) 50. 辻さんありがとう。(辻を席にかえす) 辻さんは，機関車が好きだから，ねないで仕事をつづけても，油で真黒になっても気にならなくて，張り切るんだと	板書⑮		

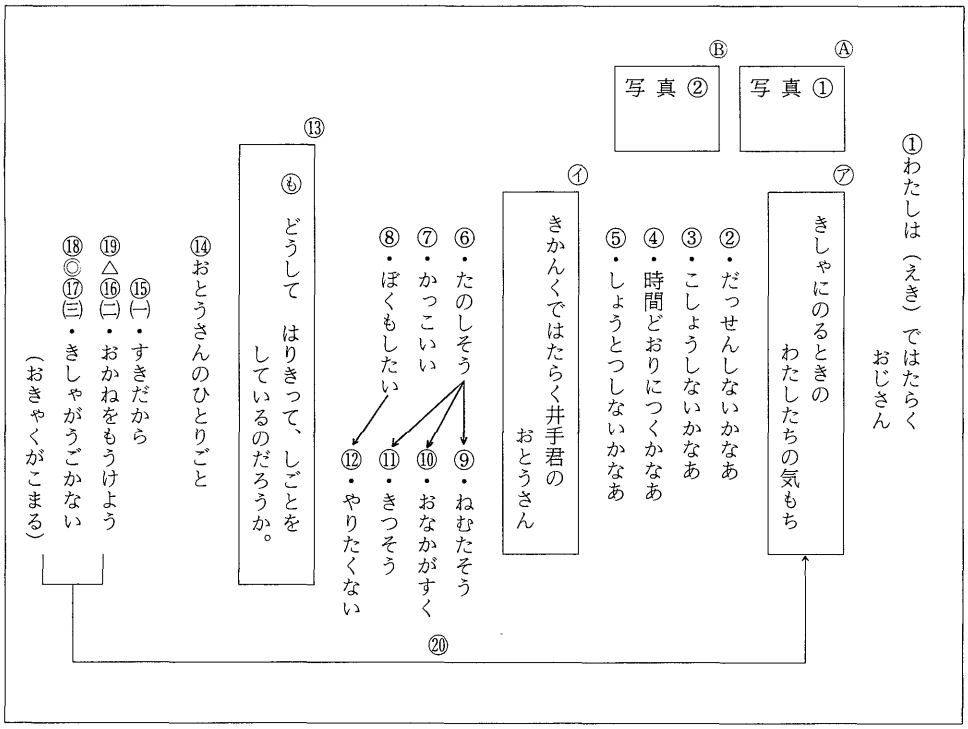
	考えたわけだね。みんな，この考えはどうかな。		（「反対」のサインと声多数） （辻，席にもどる） （「賛成」のサイン数名，「反対」のサイン多数）	
	片岡君。		片岡　どんなに好きでも，寒い日や雨の日は，いやになると思います。だから張り切らないと思います。 （「賛成」の挙手23名，「別に」の挙手9名）	
	はい，水沢君。		水沢　（前に出て，機関車の運転席にすわったり，車輪をたしかめたりしてから） 「お金をもうけなくちゃ」 ぼくがこう考えたのは，そこの社長さんたちが，お金をもうけなくてはこまるので，そう言っていると思いました。	
	（板書する） はい，又木さん。	板書⑯	（「質問」「似ている」のサイン） 又木　わたしは，水沢君にちょっと似てるけど，井手君のおとうさんが働かないと，家族が困るので，心配かけないように，お金をもうけるように，がまんして働いていると思います。 （「賛成」のサイン11名）	
	杉山君。		杉山　ぼくも又木さんに賛成だけど，ぼくのおとうさんも，夜おそく帰ってくるときがあるけど，給料を沢山もらうように，おそくまで，働くのだと言っていました。	
	51．本当にね，お金を沢山もうけるために，張り切っているのかも知れないね。			
	でも？百田さん。		（「でも」の声で挙手6名） 百田　わたしは「でも」ですが，昼間だけ働いても給料はもらえるのだと思います。だから，お金のことも少しはあると思うけど，それはち	

予想をたてる	はい，吉野さん。 (板書する) はい，淵君。 52．夜でも汽車を動かすために，張り切っているわけだね。よく考えたね。吉野さんありがとう。 (吉野を席にもどす) 似ているの。石井君。 53．だから，夜も張り切って仕事をするのだと考えたのですね。 森さん。 はい，畑田君。	板書⑰	がうと思います。 (「賛成」と「別に」のサイン) 吉野　(前に出て，機関車の下にもぐったり，車輪をかなづちでたたいたりする)「わたしが働かないと，汽車が動かないからなあ」 わたしが，こんなに言っていると思うのは井手君のおとうさんや機関区の人が，夜とか働かないと，汽車が動かないから，張り切っていると思います。 (「似ている」「別に」のサインと「くわしく」の声) 淵　ぼくは，吉野さんが言ったのをくわしくします。汽車が動かなかったら，誰か，例えば，藤原君が東京に行こうと思ってもいけなくて，困るからだと思います。 (吉野，席にもどる) (「似てる」の声で1名挙手) 石井　さっきの淵くんのに似てるけど，藤原君とか，そんな人が行くのは昼間とかでもよいけど，貨物列車なんかは夜も行くから，荷物が遠いところに届かないから困ります。 (「似ている」の声で1名挙手) 森　私は，ちょっと似てるけど，修理しておかないと，故障したりしてお客さんが困るから，張り切ってしているのだと考えました。 (「まとめて」のサイン) 畑田　ぼくは，みんなの考えをまとめます。井手君のおとう	19

				さんが張り切って仕事をするわけは，きついからと言って，休んだら，まわりの人に心配をかけたり，お客さんが困ったりするから，張り切ってするんだと思います。 （「賛成」のサイン多数）	
	54．だいぶ，考えがはっきりしてきたね。みんなの考えを整理してみましょう。井手君のおとうさんが張り切って仕事をするわけの中で一番あたっていると思うものの番号を指で教えてください。			（考えこんだり，「どれかな」「ぼくあれ」等と言ったりする）	
	55．いいかな，はいあげて。			（一斉に指で番号を表示する） ㈠……１人 ㈡……７人 ㈢……25人	
	56．はい，おろしていいです。「汽車が動かない」というのが一番多いようだね。「お金をもうけよう」という人も７人いました。 （板書する）	板書⑱⑲			
	57．どうして㈢番だと考えたのかな，わけが言える人			ハイ（挙手23名）	
	58．ひとりだけに聞きます。石井君。			石井　ぼくが㈢番にしたのは，汽車に乗る時ぼくたちは，脱線しないかとか，故障しないかとか考えているので，やっぱり，井手君のおとうさんも，そんなことを考えて，ぼくたちのことを考えているから，張り切れるのだと思ったからです。 （「賛成」のサイン19名）	
	59．（板書しながら）汽車に乗る時のわたしたちの気持を考えて，仕事をしていると言うのだね。	板書⑳			

	誰の予想があたっているのか，次の時間に調べてみることにしましょう。 きょうの勉強はこれで終わります。			50分

板　書



ここにおいて，われわれは科学的陶冶と民主的訓育の統一を目指す佐古教諭の授業の実際を具体的に読みとることができるであろう。また，この授業の中に，われわれはこれまでの授業の積み上げと次の授業への方向性を読みとることもできるであろう。

そこで，授業案段階での計画や意図が実際の授業の中でどのような形やあらわれ方をして展開しているかを授業記録をたどりながら要点的にみておこう。

授業記録をたどるに際して，何よりも重要なことは，授業を通して児童がどのように質的に変っていくか，また変ったかということである。別の言い方をすれば，授業を通して児童がどのように陶冶・訓育目標を身につけていくか，また身につけたかということである。というのは，児童を質的に変え得ない授業は授業の名に値いしないからである。ここに，児童を質的に変える教師の働きかけ（指導性）が問われると同時に，その働きかけによって教育的意味や価値をわがものにしようとする児童の意欲（自主性）が問われることになるのである。従って，児童の質的変容を中核にして，教師の指導性と児童の自主性との関係に着目しつつ，上述の線に沿って授業記録をたどっていくことにする。

まず，われわれの目につくことは，授業案にも示されていたように，佐古教諭の授業導入の丁寧さである。佐古教諭が駅の助役さんの服装をして教室にあらわれ，「わたしは（えき）ではたらくおじさん」と板書し，名札「えきのおじさん」を胸につけながら児童に学習の方向づけをし，改札口の写真やホームの写真を提示して駅の雰囲気をつくり，さらに，駅の待合室やホームや列車の発車音などを聞かせることによって児童をその雰囲気にひたらせていることである。

そうした上で，列車に乗った時の児童の気持を尋ねている。これに対して，本西の「ぼくは，…楽しみでした。」とか林の「ぼくは，…うれしかったです。」という発言があり，次いで高橋の「暑くて，…心配でした。」という発言が出されている。この発言に対して，透かさず教師は「高橋さんのように，心配した気持があった人は，それを教えてください。」（８…授業記録の主たる教師の発言番号，以下番号のみを示す）と発言していることである。ここに，児童の発言を生かして児童を教科や教材内容の本質に向かわせようとする教師の「指さし」[4]があるということである。つまり，心配した気持を具体的に尋ねることによって，その奥に潜んでいる「乗り物は安全にしかも時間通りに」という原則や本質に気づかせていこうとする教師の指導的な意図があるということである。また，このような気持を尋ねることによって，「ぼくの意識」「わたしの意識」を強化させておこうとすると共に，列車と自分たちとのつながりを強めさせていこうとする教師の意図も読みとることができる。この教師の発言によって，児童はこれまでの単発的な発言に変って，相手の発言をよく聞いて，岡の「ぼくも高木君と同じように，…気持でした。」とか山村の「ぼくはちょっとちがうけど，…心配でした。」とか石井の「ぼくも山村君に似ているけど，…脱線しないかと思いました。」というように接続詞的にかかわり合っていくのである。

そして，教師は，児童から出される脱線しないか，故障しないか，時間どおりに着くか，衝突しないかという心配な気持をしっかりともたせた上で，駅で働く人に目を向けさせていくのである。駅で働く人に着目させるに際して，まず，作業着を，次いで，ヘルメットと作業道具をというように順次提示していきながら，児童をその教材に引き付けておいて「じつはね，この服装や道具は，井手君のおとうさんから借りてきたのです。井手君のおとうさんは，駅でどんな仕事をしていると思いますか。」(18) という限定発問をしているということである。この発問の奥に，われわれは，この服装や道具が級友の井手のおとうさんのものであるということに対する親近感を児童によびおこさせると共に，井手のおとうさんの機関区での仕事内容と脱線しないか故障しないかという児童の心配な気持とが直接結びつきやすく，児童の学習をより深めさせ得ると考えた教師の指導的意図を読みとることができるのである。この発問に対して，児童はその仕事内容をそれぞれ予想している。そして，教師はそれぞれの予想をもたせた上で，井手のおとうさんの話を録音で聞かせ，わかったことを発表させている。ここに，視点をもってきくということの教育的意味を読みとりたいのである。

ところで，わかったことの発表で，「井手君のおとうさんは，張り切って仕事をしていると言っていました。」という本田の発言をとらえて，教師は，「先生もね，本田君と同じように，おとうさんの最後の言葉が，とても心に残りました。井手君のおとうさんは，張り切って仕事をしていると言っていましたよね。おとうさんの仕事は，張り切るほど，楽しい仕事なのかな。」(22) と発言している。ここで注目したいことは，「張り切って仕事をし

ている」ということをとらえた本田の発言を評価しつつも，「おとうさんの仕事は，張り切るほど，楽しい仕事なのかな。」とゆさぶりをかけていることである。そして，このこと，つまり，おとうさんの仕事内容とその仕事に対するおとうさんの気持を考えさせていくにあたって，動作化やごっこ活動をとり入れているということである。動作化の陶冶・訓育的意義についてはすでに述べたのでそのことはおくとして，ここに動作化やごっこ活動を位置づけている教育的意義は，おとうさんの仕事内容とその仕事に対するおとうさんの気持を考えさせるよりどころを提供しているところにあると思われる。それ故，何も全員に動作化させる必要はなく，動作化をして考える児童とその動作化を客観的に見て考える児童とによって思考を深化させていくことが大切なのである。この点を教師が踏まえていることは，動作化をしている高木に，「おとうさんは，そんなふうに働いているんだね。インタビューしてみよう。『井手君のおとうさんになった気持はどうですか。』」(31)と尋ね，その動作化を見ている児童に，「おとうさんが働いている様子を見て，みんなは，どう思ったかな。」(32)と尋ね，高木に続いて動作化している杉山に，今度は井手のおとうさんになりきらせて，「また，インタビューしてみましょう。『井手君のおとうさん，どんな気持で働いているのですか。』」(34)と尋ねていることからもうかがうことができるのである。そして，児童は，井手のおとうさんの気持について，相手の発言や動作をしっかりと踏まえ，自分の考えを整理してサインをかかげ，接続詞的にかかわり，思考を深めていくのである。それは，真子の「私も杉山君に似てるけど，楽しい気持で働いていると思います。それは，きっと，井手君のおとうさんも機関車が好きだと思うからです。」という発言，これに続く片岡の「そのわけをつけ加えます。井手君のおとうさんも機関車が好きだと思うので，好きなところで働くのだから楽しい気持だと思います。」という発言，これらの発言を受けとめると共に，杉山の動作化から考える本西の「ぼくの考えはちょっとちがうけど，きつい気持だと思います。それはさっき，杉山君がするのを見ていたら，下にもぐったりしていたので，きついだろうと考えました。」という発言，この発言に対してゆさぶり的な福島の「きつかったら，どうして張り切って仕事をするのですか。」という発言，この発言を受けとめると共に，これまでのことを合わせて考える宮田の「私は，少しはきつい時もあるかもしれないけれど，井手君のおとうさんは，張り切って仕事をしていると言ったので，やっぱり，楽しいのだと思います。」という発言となって展開しているのである。ここで，教師は「みんなの考えをまとめてみましょう。井手君のおとうさんは，張り切って仕事をしていると言っていたから，おとうさんの仕事は，きっと楽しいのだろう，と考えるわけだね。」(36)と念を押すことによって，井手のおとうさんの仕事は，楽しい仕事のようだという意識に児童を立たせている。

そうした意識に児童を立たせた上で，井手に作文を読ませている。つまり，井手の目や膚でとらえた事実を提出させているのである。この事実の提出によって，児童の気持や考えが変容している。と同時に，児童の中に新たな疑問や問題が沸き起っている。それは，井手のおとうさんの仕事の実際と「張り切って仕事をしている」と言ったおとうさんの言葉とを対比して疑問をなげかける高尾の「私は，きつそうと張り切って仕事をしていると比べて疑問です。」という発言，その発言をより詳しく明確にする又木の「高尾さんのをくわしくしますが，つらい仕事だったら，したくないと思うのに，井手君のおとうさんは，張り切ってしていると言ったので，おかしいと思います。」という発言になってあらわれて

いる。これらの発言は，教師の計画段階での発問を先取りした形でなされている。このことは，児童が教科や教材内容の本質に向かってますます自主的になっていることを示すものである。これらの発言に対して，教師は「高尾さんと又木さんは，いいところに気づきましたね。本当に，おかしいねえ。」(44)と二人の発言を評価している。ここに，教師の指導的評価活動の本質がある。教師の指導的評価活動は，児童をランク付けたり，格付けたりするためになされるものではなく，児童に何よりもやる気を起させ，児童の可能性を最大限に発揮させ，開花させていくためになされるべきものである。つまり，教師が評価することによって，児童にやる気を起させ，どうかかわることが大切なのか，どういう見方・考え方・感じ方・行い方が大事なのかを児童自身に気づかせ，活動させていくことなのである。

ここにおいて，児童が追究すべき「井手君のおとうさんの仕事は，つらい仕事なのにどうして張り切って仕事をしているのか」という学習問題が成立するのであるが，その追究にあたって，教師は，まずその問題のわけをノートに書かせている。このノート作業によって，一人ひとりに自分の考えをしっかりもたせようとしていることは容易に読みとることができる。そして，ノート作業の間，教師は机間巡視によって，個別指導をすると共に，一人ひとりの考えをメモ用紙にチェックしている。ここに，教師の机間巡視の教育的意義がある。教師の机間巡視は，一人ひとりの児童がどのような取り組みをし，どこでつまずいているのかを具体的にとらえ，その児童の個性に基づいて個別指導すると共に，それぞれの児童の見方・考え方・感じ方・行い方などをしっかりととらえ，その後の学習活動の深化・拡充・発展を保証するためになされるべきものである。とりわけ，個と集団のかかわり合いの中で，それぞれの見方・考え方などを練り上げ磨き上げていく集団思考の成立を保証するためになされるべきものなのである。

こうした教師の指導性の上に立って，次に，教師は「発表は機関車の仕事をしながらしてもらいます。ですから，わけが書けた人は井手君のおとうさんの言葉で言えるように考えておきましょう。」(47)と発言している。この発言の中に，われわれは二つの大きな教師の指導的意図を読みとることができる。それは，動作化させながら言葉で言わせることによって，陶冶と訓育の統一を強固にはかっていこうということと，「井手君のおとうさんの言葉」で言わせることによって，働く人々の仕事にこめられた気持や願いに強力に目を向けさせていこうということである。これらのところは，授業案段階での計画には明確にあらわれていないのであるが，授業の流れの中で教師の指導性を発揮したところとして注目されるのである。これに対して，児童は積極的に動作をしながら，おとうさんになりきって言葉を発し，そのわけを自分の言葉で述べていくのである。そして，われわれは，児童が相互に自己の見方・考え方・感じ方を表明し合い，相互に働きかけ合い，相互にからめ練り合せながら，見方・考え方・感じ方を深化・拡充・発展させていく様子を読みとることができるのである。

「張り切って仕事をしているわけ」に対するこうした児童の思考の変容は，まず，個人的サイドの色彩の強い「機関車が好きだから」（辻）ということから，より現実的な「お金もうけのために」（水沢）とか「家族のために」（又木）とか「ぼくのおとうさんも，夜おそく帰ってくるときがあるけど，給料を沢山もらうために」（杉山）というように展開している。ここで，教師がややゆさぶり的に「本当にね，お金を沢山もうけるために，張り切っ

ているのかも知れないね。」(51)と発言することによって,児童の数人から「でも」の声を引き出している。この教師の発言によって,「お金のことも少しはあると思うけど,それはちがう」(百田)とか「井手君のおとうさんや機関区の人が,夜とか働かないと,汽車が動かないから,張り切っている」(吉野)とか「汽車が動かなかったら,誰か,例えば,藤原君が東京に行こうと思ってもいけなくて困るから」(淵)とか「修理しておかないと,故障したりしてお客さんが困るから,張り切っている」(森)というように思考を深化・拡充・発展させている。そして,これらの発言に続く畑田の「ぼくは,みんなの考えをまとめます。井手君のおとうさんが張り切って仕事をするわけは,きついからと言って,休んだら,まわりの人に心配をかけたり,お客さんが困ったりするから,張り切ってするんだと思います。」という発言の中にわれわれは,働く人々が仕事にこめている社会的意味を児童が見い出しつつあるということを読みとることができるのである。

ここに至って,教師は,「だいぶ,考えがはっきりしてきたね。」と評価しつつ,「みんなの考えを整理してみましょう。井手君のおとうさんが張り切って仕事をするわけの中で一番あたっていると思うものの番号を指で教えて下さい[5]。」(54)と発言することによって,児童の集団思考の深まりと広がりを診断・評価すると共に,次時の指導の方向性を見い出そうとしている。そして,一番多い㈢番の理由をこの授業の押えとして尋ねている。その理由を石井は「ぼくが㈢番にしたのは,汽車に乗る時ぼくたちは,脱線しないかとか,故障しないかとか考えているので,やっぱり,井手君のおとうさんも,そんなことを考えて,ぼくたちのことを考えているから,張り切れるのだと思ったからです。」と述べている。この発言の中に,児童が自分たちと働く人とをつなげて考え,働く人の仕事にこめている社会的意味を見い出しつつあるということと共に,児童が個性豊かに授業での成果を共有しつつあるということをわれわれは読みとることができるのである。そして,教師は「誰の予想があたっているのか,次の時間に調べてみることにしましょう。」(59)と次時への繋ぎをしてこの授業を結んでいる。

以上,教科や教材内容の本質に迫る児童の質的変容を中核に,教師の指導性と児童の自主性との関係に着目しつつ,授業案段階での計画や意図がどのような形やあらわれ方をして展開しているかという視角から,佐古教諭の授業実践記録を具体的・要点的・連関的にみてきた。そして,ここで一言いっておきたいことは,児童の質的変容を促す教師の指導性と児童の自主性との関係についてである。児童の自主性は,教師の指導の働きかけをできるだけさしひかえ,児童に自由に任せるから伸びるというものではなく,科学的陶冶と民主的訓育の統一を目指す教師の適切な指導によってこそ伸びていくものである。そのことをこの授業記録は事実として示しているのである。

おわりに

これまで,科学的陶冶と民主的訓育の統一を目指す社会科の授業実践のあり方を佐古教諭の授業実践事例を中心に,授業案段階と授業実施段階に分けて具体的,分析的,連関的かつ発展的にとらえてきた。そして,われわれは,これまでの考察を通じてこの授業案と授業記録の中に,科学的陶冶と民主的訓育の統一を目指す社会科の授業創造への内実を豊かにするすぐれた授業の条件や原則や法則性を見い出すことができるであろう。と同時に,この授業の問題点や今後に残されている問題も多々あることに気づくであろう。それ故,

この授業は科学的陶冶と民主的訓育の統一された社会科の授業の典型というのではなく，あくまでも科学的陶冶と民主的訓育の統一を目指すという自覚と計画に裏打ちされた授業事例であるということである。とりわけ，この授業を発展させていくためには，包括的な言い方ではあるけれども，あらゆる視角からこの授業をよみかえし，とらえかえすと共に，班を媒介とする教師と児童の相互主体的な活動を授業の中に積極的に位置づけていくことが重要なのである。

（註）

(1)　その主なものを考察順序にしたがって掲げておきたい。参照いただければ幸いである。

- 拙稿,「80年代を展望する社会科教育」, 長崎県小学校社会科研究会『研究集録』, 第3集, 1979年, 20～29頁。
- 拙稿,「社会科教育における陶冶と訓育の統一」,『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』, 第3号, 1980年, 17～32頁。
- 拙稿,「社会科教育における陶冶と訓育の統一――実践的理論の確立を志向して――」, 日本社会科教育学会『社会科教育研究』, 第43号, 1980年, 1～13頁。
- 拙稿,「確かな社会認識と資質の育成――本音を方向づけていく指導の重要性――」,『社会科教育』誌, 212号, 明治図書, 1981年, 17～20頁。
- 拙稿,「社会認識・資質の育成と学習集団」, 古賀佐徳編著『教科の本質を追求する学習集団づくり』, 明治図書, 1981年, 11～19頁。

(2)　山田勉著,『抵抗としての教材』, 黎明書房, 1974年, 88頁。

(3)　この「フィンガー・サインの約束と接続詞」を佐古教諭は児童の発達段階を充分考慮して示し，現段階の2年生には「フィンガー・サインとその約束の言葉」と若干の接続詞を中心にして授業を展開しており，高学年にすすむにつれて接続詞の枠を広げているということである。

(4)　「指さし」については，吉本均編著,『集団思考の成立とは何か』, 明治図書, 1975年, 19～31頁；吉本均著,『発問と集団思考の理論』, 明治図書, 1977年, 94～102頁, 157～162頁を参照のこと。

(5)　フィンガー・サインの選択肢的な使用にも着目していただきたい。

（付　　記）

本稿を作成するにあたって，いろいろと御協力下さった長崎大学教育学部附属小学校の佐古宝松教諭に深く感謝する次第である。