算数授業通信

第２０５号
●平成２６年９月号

全国算数授業研究会月報―平成26年10月６日発行―

昭和22年の試案を読んで

盛山　隆雄（筑波大学附属小）

昭和22年に学習指導要領の試案が出された。その序論に「一、なぜこの書はつくられたか」という項目があり、次のようなことが述べられている。

「これまでの教育では、その内容を中央できめると、それをどんなところでも、どんな児童にも一様にあてはめて行こうとした。だからどうしてもいわゆる画一的になって、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかった。このようなことは、教育の実際にいろいろな不合理をもたらし、教育の生気をそぐようなことになった。…

…もちろん教育に一定の目標があることは事実である。また一つの骨組みに従って行くことを要求されていることも事実である。しかしそういう目標に達するためには、その骨組みに従いながらも、その地域の社会の特性や、学校の施設の実情やさらに児童の特性に応じて、それぞれの現場でそれらの事情にぴったりした内容を考え、その方法を工夫してこそよく行くのであって、ただあてがわれた型のとおりにやるのでは、かえって目的を達するのが遠くなるのである。またそういう工夫があってこそ、生きた教師の働きが求められるのであって、型のとおりにやるのなら教師は機械にすぎない。そのために熱意が失われがちになるのは当然といわなければならない。これからの教育がほんとうに民主的な国民を育てあげて行こうとするならば、まずこのような点から改められなくてはなるまい。」

長々と引用したが、戦後の新しい日本の教育にかける想いが伝わってくる文章である。これからの教育は、生きた教師の創意工夫が必要であることが切々と述べられている。

では、こうしてスタートした戦後の初等教育はどこまで進歩したのだろうか。残念ながら、私が初等教育の現場に身を置くことになった20年前と今を比較してもそれほど変化したようには感じない。むしろ全国的には、画一的な指導が横行してきたかのように思われる。夏の大会の「あたりまえを問い直す」というテーマは、そのような現状に対する問題提起である。では、何が足らないのだろうか。14年前、算数授業を研究するある先輩と飲んでいるときに「盛山、算数のことばかり考えて、算数ばかになるなよ」と言われた。世間を広く知る事も大事だという意味で言ってくれた言葉であった。しかし、今、その言葉を思い出しながら逆のことを願う。算数のこと、教育のことにもっと情熱を傾け、真剣に考え続ける「算数ばか」にならなくてはならない。目の前の子どものために。教育者の端くれとしての自分のために。自分の日々の授業、教育活動を振り返ると、何をやっているんだ、と自分を責めたくなることがあるからだ。

昭和22年の試案の言葉を胸に刻み、一歩でも前に進みたい。成長したい。

私の授業実践　単元を通して「ふりかえり」をもとに「めあて」をつくるPART2～１年生「ながさ・ひろさ・かさ」の実践から～

島根大学教育学部附属小　徳永勝俊

１年生の１学期から，子どもが自ら追求する姿を求めて授業に取り組んでいる。本単元は，特に，授業終末の子どもの「ふりかえり」の中から出た新たな課題について，その背景を共有し，次の時間にみんなで解決しようと「めあて」をつくって取り組んだ。前回に続き，その一部を紹介する。

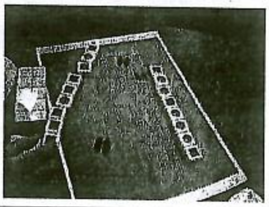
◇単元の紹介

本単元では，右のような「ながさ・ひろさ・かさ」を比べる広場『くらべっこどうぶつえん』を開園した。７つのコーナーを学級のみんなで解決しようと持ち掛け，第１時や課外で何度も経験できるようにした。その中で，これまで経験してきたことを活かして自分なりの考えや迷いをもたせたいと考えた。また，子ども自身が単元の見通しをもち，「つぎのコーナーでもおなじようなくらべかたができるかな」「つぎのコーナーではこのくらべかたではできないから，ほかのくらべかたはないかな」と「ふりかえり」の中から新たな課題が生まれるようにしたいと考えた。

『くらべっこどうぶつえん』７つのコーナー一覧

①「おさんぽのひも」くらべっこ（直接比較）
②「おさるのしっぽ」くらべっこ（間接比較）
③「カンガルーのジャンプ」くらべっこ（任意単位による比較）
④「レジャーシート」くらべっこ（直接比較）
⑤「テンジクネズミのひろば」くらべっこ（間接，任意単位による比較）
⑥「どうぶつのエサばこ」くらべっこ（直接比較）
⑦「どうぶつのスープざら」くらべっこ（間接，任意単位による比較）

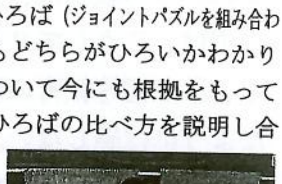
◇第４時から第５時の授業の実際



第４時では「③『カンガルーのジャンプ』くらべっこ（足跡が板にくっついていて移動できない状態のもの）」について，どちらが遠くまで飛んだか，自分の根拠を説明し合った。教師用の数図ブロックを用いた友だちの説明に対して，初めて任意単位を用いた比較の仕方を知った子どもは目を輝かせ，再度自分でも試してみた（右の写真）。授業の終末で第４時をふりかえると，児童Ｄは次のように発言した。

> ブロックのかずでくらべると，どちらがとおくまでとんだかがはっきりしてスッキリしたよ。もしかして『「テンジクネズミ」くらべっこ』もくっついてわかりにくかったから，こんなふうにくらべられないかなとおもったよ。

児童Ｄの発言に対して納得する様子が伺えたが，「くっついていてわかりにくいってどういうこと？」と学級全体に問い返した。すると，次のような答えが返ってきた。「レジャーシートはこのように（実演しながら）かさねると，すぐにひろいほうがわかるけど，テンジクネズミのひろば（ジョイントパズルを組み合わせたものが板にくっついていて移動できない状態のもの）は，かさねられないから」「パッとみてもどちらがひろいかわかりにくいから」…このように，「⑤『テンジクネズミのひろば』くらべっこ」について今にも根拠をもって説明しようとするほどだったので，「それでは次の時間は，テンジクネズミのひろばの比べ方を説明し合おうね」と次時の「めあて」を確認して終わった。



第５時の導入では，テンジクネズミのひろばは重ねられないから比べにくいことを共有してから，改めて「どちらがひろいか」問うた。子どもたちの意見は右と左で分かれたので「どちらがひろいのか，かさねられないときのくらべかたを考えよう」と「めあて」を確認して話し合った。子どもたちは，第４時の授業後から試行錯誤してきた自分の考えで，友だちを説得しようとした。まず児童Ｅは「これはパズルでわけることができるとかんがえていたひともいるけれど，そうではなくて・・・」と任意単位を用いた比較の仕方に対し反発する意見をいった。それが火種となり，激しく対立するような話し合いになった。（議論の内容については省略する。）１時間の議論は，ジョイントパズルの数で比べるとよいことに収束しようとしたが，授業後のふりかえりでは，「ともだちのはっぴょうをきいて，ひとつおおいことがわかってすっきりしたよ」という発言もあれば，「でも，やっぱりＥさんのいうこともわかる」という迷いも見られた。本時では準備していた操作活動を行うこともできなかったことが原因であろう。この迷いの背景を確認し，次時にパズルを使って確かめることになった。

私の授業実践「算数の時間の態度」（２年生）

宮崎大学教育文化学部附属小　甲斐　淳朗

1　「勘」から「観」へ

「勘」は物事を直感的に感じ取る能力，第六感という意味がある。本稿では，「勘」の意味を，このような崇高なものとして捉えず，山勘（やまかん）にあたる部分，すなわち，「あてずっぽう」の意味合いで捉えたいと思う。算数に苦手意識のある子どもは，この「あてずっぽう」すらできない子どもが多い。いや，できてはいるのだが，それを表出するのにおっくうになっていると言った方が適当かもしれない。この「あてずっぽう」から始まり，一つ一つ物事を見ながら，意味や本質をとらえ，考えていく「観」の世界につなげていくアプローチを考えた。

2　実際の授業場面

①　カードの提示（勘）

ここに1 2 3のカードが何枚かあります。この中から１枚取り出します。さて，黒板に貼られるのは何の数カードかな？

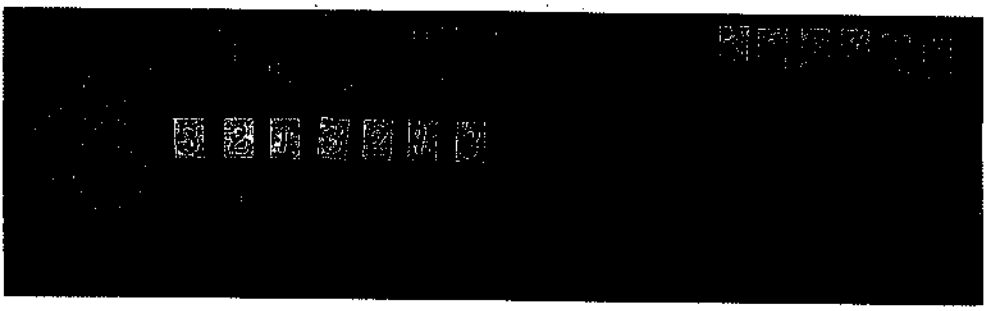
左のような問いかけをして，発言力のある子どもは，我先に声を出す。「３！」「１！」「２！」　あてずっぽうでもいい雰囲気をつくり，一人一人順に聞いていく。算数に苦手意識のある子どもの一人が言った数を覚えていて，次のように言う。「Aさんの言った３が正解だ。」と言って，３の数カードを黒板に貼る。ちなみにどうして３だと思った？とAさんに問うと，「何となく・・・。」と，か細い声が返ってきた。すかさず，「この何となくでもいいからちゃんと自分の考えをもつことは大切なんだよ。」と言って価値付ける。（他にも「３組の“３”」「算数の“さん”」と言った子どももいたので，板書した。）　そして，次の展開に入る。「次は何でしょう？」　先程より，つぶやきが増える。「３！」「１！」「２！」・・・。中には何らかの根拠をもっている子どももいる。「よし，じゃあ正解を言おう。答えはB君の言った２です。」このB君も苦手意識のある子どもである。

②　きまり発見（観：類推的な考え）

三度，同じ発問である。「次は何でしょう？」ほとんどの子どもが「１」と言っている。明らかに，根拠がありそうなので，数名に聞いた。予想通り，指名した全員が「３・２ときているので，次は１だと思う。」と答えた。一つずつ数値が下がっていることに着目したことがすばらしいことだと価値付けた。（他にも式を言った子どももいたので価値付けた。）　正解は「１」である。次が鍵を握る。先程と同じように「３！」「１！」「２！」の予想が飛び交うが，一つ違う点がある。ほとんどの子どもが，「あてずっぽう」ではなく，自分なりの根拠をもっていることだ。ただ，その根拠を言わせると，それがきまり発見の答えになるので，ここでは粘って数値のみ言わせる。右は，実際の場面である。

T：次の数カードは何だと思う？
C：３！　　C：２！　　C：１！
T：正解は，３です。
T：次は？（と言って，反対向きにして数カードを５枚並べる）
C：２！！！
T：どうして，C君は２と言ったと思う？（ここで根拠を聞く。）
C：３，２，１ときているので，次も３，２，１と繰り返されるのだと思う。
C：さっきも１個ずつ下がっていったから，次も１個ずつ下がるかな。
T：じゃあ，早速めくってみる？
C：（答えの２をめくって）やったあ！
T：じゃあ，次は？
C：１！（大多数）
T：どうしてか，隣同士でお話してみて。
C：（全員が根拠をもって説明している。）

③　新たな問い（観：発展的な考え）



「10 番目はどんな数がくるかな？」と問うと，子どもの鉛筆が動き始めた。少し時間をおいて，答えの「３」を確認した後，案の定，「じゃあ 20 番目は何がくるかな？」「30 番目は？」という問いが子ども達から湧き上った。調べてみると分かるが，20 番目は「２」，30 番目には「１」が続いていく。授業後の感想には，「不思議だな。」「おもしろい。」「100 番目は？」等が並んだ。

3　最後に

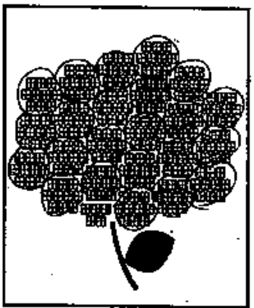
学期始めや，夏休み明けなどに，上記のような時間を１時間設定すると，算数の時間の態度を確認することができる。特に，上記プロトコルの二重線部は，算数に苦手意識のある子ども２人を，意図的に指名して発言させた場面である。推測ではあるが，このようなやりとりの繰り返しによって，算数に苦手意識のある子どもも算数に自信をもち，数学的な考え方や態度も育まれていくのではないであろうかと考えている。

私の授業実践　「揺さぶる」という教師の役割（２年：１０００までの数）

髙橋　正英（立命館小学校）

教師が敢えてとぼけたり，間違えたりして「揺さぶる」ことは，子どもの知識・技能や考え方をより確かなものにしていくのに有効な教師の役割である。

子どもからの誤答を取り上げることも，場合によってはよいであろう。しかし，多くの子どもが分かっているという場面で「できていない子どもの例を挙げる」のは酷である。そこで教師がその役を買って出ることで，子どもからは「違うよ。（説明したい！）」という問いにつなげていくのである。高学年の子どもでなくとも，教師が「わざと」間違えていることに気付くが，子どもは目の前にある「そう考える人もいるかもしれない誤答例」に対して，「なぜかというと…」「だってさ…」という言葉を用いて真摯に応えようとしてくれる。



２年生の「大きな数（１０００までの数）」の導入。提示された花の数を，子どもたちは「まとまり」を作って「２３５こ」を数えていく。

しかし，「子どもが数える姿」と「１０や１００のまとまりを作って囲んだ跡」に教師が満足し，「２３５こあること」と「２３５と書くこと」の確認で終わってしまう授業も少なくないのではないか。それでは，「正確に数えられたかどうか」という価値しか子どもの中に見いだせない。活動の中にも考える場面を必ず位置付けていくことが大切である。

やはり，ここでは１０のまとまりや１００のまとまりを作ることの「よさ」を味わわせる（無意識を意識化させる）手立てを講じたい。

まずは「どうやって数えたの？」と聞いてみる。

「１０のまとまりを作った」と「１００のまとまりを作った」という声が聞こえてくる。そして多くの子どもがこの２つの方法に賛同するであろう。

ここで教師は次のように「揺さぶって」いくことが必要である。

> なるほど，１００のまとまりを作るんだね。こう数えたんだよね。１，２，３，…，９，１０，１１，１２…

１から１００までを数えようとする教師を見て，「そうじゃなくて！」と声を上げるだろう。その反応を笑顔で聞いて，「じゃあ，どう数えたの？」と問い返すことで，

> 「１０のまとまりを先に作るんだよ」
> 「１０，２０，３０，…９０，１００と数えるんだよ」
> 「そっちの方が簡単でしょ」

本時で最も大切な「考え方」「感じ方」を引き出すのである。

それを受け「１０は赤で，１０が１０個集まったら青で囲むといいんじゃない？」というマサトのアイディアを全体に紹介する。この色分けが次時の位取り記数法に生きてくる。

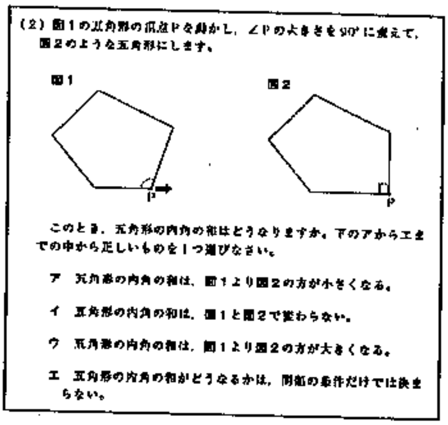
最後にまた揺さぶって次時につなげた。

「二百三十五」を「２００３０５」と板書すると，子どもたちが「違うよー！！」と勢いよく立ち上がる。

私の授業実践　図形の角（5年生）

大桑政記（静岡県・函南町立函南小学校）

平成22年度全国学力学習状況調査の数学Aの問題で、右のようなものがある。この問題の全国の平均正答率は74.2パーセントである。あくまで予想ではあるが、「四角形の内角の和は何度でしょうか」という問いには多くの子が540°と答えられると思う。また、図1と図2をそれぞれ提示されたら正答率はもっと上がるのではないかとも推測できる。しかし、動的な場面で与えられたために正確に判断できなかったのではないであろうか。


(2) 図1の五角形の頂点Pを動かし，∠Pの大きさを90°に変えて，図2のような五角形にします。

このとき，五角形の内角の和はどうなりますか。下のアからエまでの中から正しいものを1つ選びなさい。

ア　五角形の内角の和は，図1より図2の方が小さくなる。

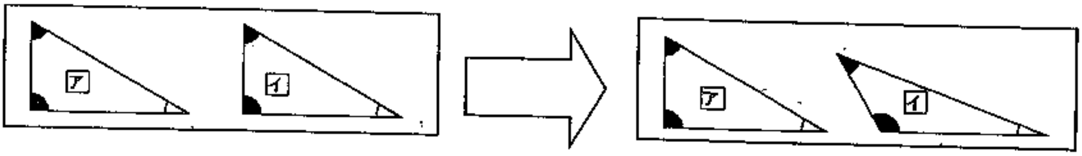
イ　五角形の内角の和は，図1と図2で変わらない。

ウ　五角形の内角の和は，図1より図2の方が大きくなる。

エ　五角形の内角の和がどうなるかは，問題の条件だけでは決まらない。

また、図形の内角の和では、「どんな三角形でも180°になる」ということに一番の驚きがあり、「三角形の三つの角の和は何度になるでしょうか」といったどんな三角形でも内角の和が同じになることを前提とした発問は本末転倒であると考え、以下のような課題提示で授業をおこなった。

1．課題提示「3つの角の和はどちらが大きいでしょうか」



まずスクールプレゼンターで合同な三角形を提示し、「3つの角の和はどちらが大きいでしょうか」という課題を提示し、「アだと思う人は○、イだと思う人は×、いくよ」と投げかけた。すると、「どちらでもない場合はどうしたらいいですか？」という質問があったので、「どちらでもないってどういうこと？」と全体に返した。「同じときは？7」という発言を受けて、子どものアイデアから、同じなら「おにぎり形」にしようということになった。ここでは、合同であることもあり、全員がおみぎり形を出した。当然の結果であるが、このようなやり取りを通してルールの確認を行うとともに、ルールの幅（どちらが大きいか聞いているが同じもありうる）も暗示した。

子どもが「おにぎり形」をつくっている状態でアニメーション機能を用いてイの三角形の形を変形した。すると全体がざわつき、○が2人、×が5人、おにぎり形が22人と意見が分かれた。「角度が大きくなる部分もあるけど、他の角度が小さくなる部分もあるので角度の和は変わらないと思います」といった予想が見られたことは、動的に提示した効果ではないかと考える。今回の変形は固定されている場所がないので三つの角が同時に変化している。このような複雑な関係であっても、変化のきまりを類推することができた。

2．活動への動機づけ

上記のような経験から、三つの角度を確認した後、以下のような考えが出たとともに、全員に無理なく共有されたのではないかと考える。

「90°のところが120°になると、30°の黄色いところが20°になって、60°の赤いところが40°になって、90°が30°増えちゃった分、40°のところと20°のところを足すと全部で30°減っているから同じになったのだと思います。」

「90°から120°は30°増えて、その60°から40°に20°減ってるじゃないですか。で、ここの30°から20°で10°で、20°と10°でたすと30じゃないですか。30−30は0で、それで0。増えた分をこっちのほうで減らしている。」

この後、「3つの角の和が180°より大きくなる三角形は作れないかな」と投げかけ、個々に様々な三角形をかき、測定や操作をしていった。操作をするなかで、「やっぱりそうだ。どっかが広くなるとどっかが小さくなっちゃう」「本当だ180°になっちゃう」といった声が聞かれた。作図のずれや測定誤差があったが、180°±5°の範囲であったため、「180°になりそう」ということを押さえ、これからやりたいことをノートに書いて授業を終えた。実際にはすっきりしない部分もあったため、「家でも自分でかいて確認してみよう」と投げかけておいた。

3．帰納的な活動の効用と限界

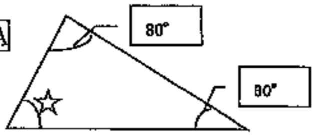
次の日、「丁寧に書いたらどれも180°だったよ」という子が多かったが、やはり、180°にならなかった子もいた。180°にならなかった三角形は一つ一つの角が端数になっているという共通点もあったことから無理矢理誤差としてまとめてしまったことには罪悪感を感じるとともに、実測による帰納的な活動の限界を感じた。しかし、このような帰納的活動はきまりを「見いだす」ということに適している。今回は帰納的に発見することに重点を置いたが、三角形の内角の和について小学校での演繹的な説明に挑戦している先行実践も多くあるので、研究を進めていきたい。

私の授業実践　三角形の内角の和（5年）　　　岩本充弘（広島県呉市立仁方小学校）

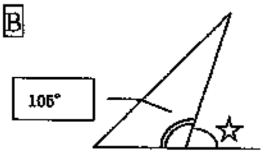
本時は，前時までに帰納的に考えて見つけた「三角形の角の和は 180°である」ことを用いて，三角形の内角を求めたり，2つの内角の和がもう一方の角の外角と等しいことに気付いたりすることがねらいである。

☆の角度は何度でしょう？

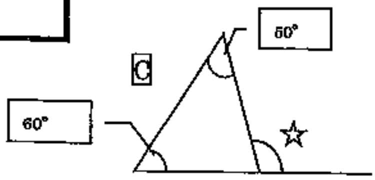
A



B



C



1.　「何が知りたい？」

まず A の三角形と☆の部分のみ提示した。「何が知りたい？」という発問を私は授業でよく使う。この発問によって，子どもが問題や図形に働きかけ「どこがわかれば求められるのか」といった，数量同士の依存関係を考えさせせることがねらいである。A の問題では「☆以外の角の角度が知りたい。」との反応から，それぞれの角を 80°，30°であると伝えた。子どもたちは，三角形の角の和が 180°であることから，180−30−80 や 180−（80+30）と式に表すことができていた。

B の問題では，「☆の反対の角度が知りたい。」との反応から 105°であることを伝えると 180°—105°の式に表せていた。このとき。A と B の式に出てきた「180」という数の意味について問い，「A は三角形の内角の和。B は直線が 180°である」ことを確認した。C の問題では，2つの内角（60°，50°）をあらかじめ示した。多くの子どもは，A と B の問題をしたこともあり，以下のような計算をしていた。

① 50+60=<u>110</u>　【2つの内角の和の求算】

② 180（三角形の内角の和）−110=70　【もう一方の内角の求算】

③ 180（直線）−70=<u>110</u>　【☆の角度を直線から求算】

2.　「そうしなくてもわかるよ！」

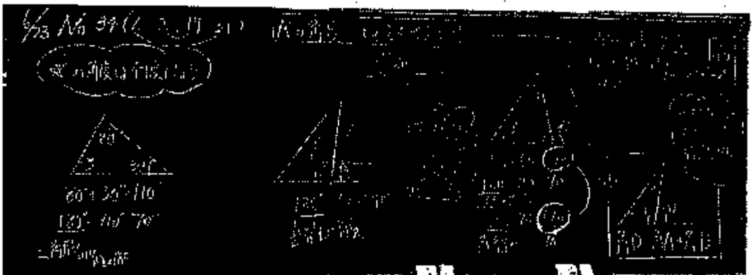
皆が計算の結果に満足する中，このように発言した子がいた。「最初に計算して出た答え（①）と，最後の答え（②）が等しくなっている。」この発言に対して「本当だ。」「他の三角形でも同じことが言えるのかな。」と考え出す子どもが出てきたので，他の三角形でも言えるのか一緒に考えてみた。（板書中心あたり）

結果，どの三角形も，☆の角度が2つの内角の和であることに子どもたちは気付き，「角 D=角 A+角 B」というきまりを見つけた。

3.「なんでこうなるのだろう？」

こうなると，子どもたちの問いは，「なぜ角 D=角 A+角 B になるのか」に移っていた。すると，ある子が「前の時間に，三角形の角を切って合わせたでしょ。角 A と角 B を切って角 D に合わせたら，角 D とぴったりになるよ。」と，前時に子どもたちの手元に配った三角形の角を動かして説明した。子どもたちは納得の表情になった。

計算の結果に満足するのではなく，計算の過程を振り返り，きまりに気付いた子，「他の三角形でも同じことが言えるのかな。」と帰納的に考えようとした子，前時の考え方を用いてきまりを説明した子など，たくさんの素敵な考える姿に出合えた1時間であった。



1．事前調査を生かした単元計画の作成

（分数）÷（分数）の学習を行うにあたって、５学年の２月に事前調査を行った。A児のように（分数）×（整数）の計算の仕方と混同してしまっている子どもが数名いたとともに、分数を小数に変換して考えているB児もいた。

誤答〈A児〉

$\frac{4}{5} \div 8 = \frac{4\times8}{5} = \frac{32}{5}$

正答〈B児〉

$\frac{4}{5} \div 8 = 0.8 \div 8$
$= 0.1$

B児は調査用紙の筆跡から分析すると、当初，4/5 ÷ 8= 4/5 ÷ 8/8 ＝ 32/40 ÷ 40/40 と誤った計算をしていた。しかし、4/5（分数）を 0.8（小数）に直す方法を思いつき、先程の考えを修正することで正答にたどり着くことができたと予想できる。算数の学習では、確かな根拠もなく計算をして上記左のような 32/5 という誤答を導く子どもを育てたくない。困ったときや計算の仕方を忘れてしまったとき、あるいは新しい計算を創り出そうとするときには，既習とのつながりや数と数のつながりをつくって考えていこうとする子どもを育てていきたいと考える。

（式）4.2÷0.25＝4.2÷0.25
＝42÷25

誤答〈C児〉

C児は、わり算のきまりを正しく理解していない。
なお、被除数と除数に 4 をかけて 16.8 ÷ 1 と工夫しながら計算している子どもも数名いた。

9㎡は1L の9倍だから

× 9

どんな式にしますか？

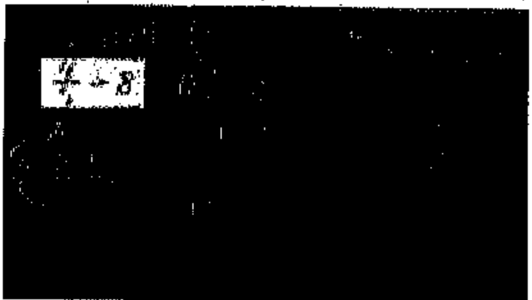
（式） 0.75×9＝6.75

誤答〈D児〉

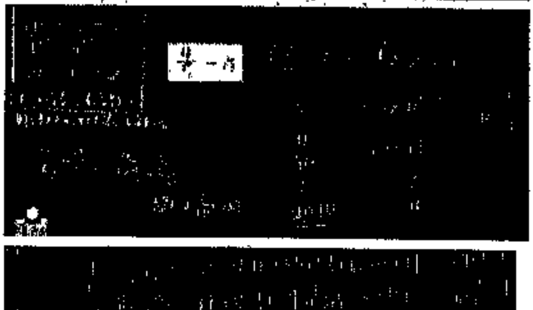
D児は、9㎡は 1 L の 9 倍だから 0.75 L も 9 倍すると考えている。数の関係性を正しく捉えさせるためにも本単元では数直線を思考ツールと扱うこととした。

1．事前調査を生かした第0時の授業設定

６学年２クラスに分数のわり算の飛び込み授業を行うにあたって、担任の２人の先生と相談し、第０時を設定した。本稿ではその授業について記したい。



「4/5 ÷ 8 ＝ 0.8 ÷ 8 ＝ 0.1」は「妥当」なのか「妥当ではない」のかを子ども達に尋ねた。すると、「急に小数が出てきておかしいから妥当ではない」という意見と「妥当だと思う」という意見に分かれた。妥当だと思う子どもに「どうして妥当だと思うの？」と聞いたところ、4/5 は 0.8 と同じだからという意見が多くを占めた。また、「0.1 ＝ 1/10 だから答えの大きさも正しいよ」という意見も出された。



わり算のきまりについて振り返るために、きまりを誤って使っている事象を提示した。多く子どもは、左記の計算を観察して、①答えが 1/20 となっていておかしいこと②被除数と除数には同じ数をかけないといけないこと③A÷B＝A／Bになることなどを確認したり、式を修正しながら正答を導き出したりすることができた。

数直線からどんな問題が読み取れるか、演算の矢印の向きは妥当かどうか、答えは妥当かどうかなどを確認した。

飛び込み授業に限らず、実態を的確に把握した単元構想や目の前の子どもの思考に沿った授業展開を目指していきたいと考える。

子どもを信じて腹をくくるべし

工藤克己（浪岡北小）

その授業者は腹をくくっていた。目の前の子どもたちを信じて、話の流れを全て委ねたのである。下手をすれば、泳げないりすさんを仲間はずれにした3匹の罪の意識には全く触れることなく、「あひるさん・かめさん・白鳥さんの3匹は楽しく遊んだ」との結論に終わる危険生もあった。そうなることが怖かった授業者は当初「（ 3匹は）あそんでいても少しも楽しくありません。」という文面まで資料を読ませたのち、3匹の気持ちを考えさせるつもりだったらしい。しかし、それでは話し合いの方向性が定まってしまい、本当に大切な道徳的価値に気づかせることはできない。あえて、その前で資料を打ち切り、りすさんを除いて遊ぼうとした3匹がどんな気持ちになったのかを1年生の子どもたちに考えさせたのである。そのときの1年生は立派だった。

T：「あひるさんとかめさんと白鳥さんで
　　遊んだら楽しそうだよね。」
C：「ううん。それだと楽しくない。」
T：「面白そうな滑り台もあるんだよ。」
C：「それとこれとは話が違うよ。」

いくら教師が、3人で楽しく遊べばいいじゃないかと促しても、子どもたちは頑として「それでは楽しくない！」と言い張る

子どもたちなりに、仲間はずれにした罪悪感を感じているのがよくわかった。そのまま遊んだって楽しいわけがない。面白い遊具で遊ぶ楽しさと、友達と仲良く遊ぶ楽しさでは質が違うことを本能的に理解していたのである。

算数ではなく道徳の話でした。本当に済みません。でも、ここで言いたかったのは算数の授業でも、「子どもを信じるべし」「授業者は腹をくくるべし」ということなのです。

根底で子どもを信じることができないとどうしても授業者の論理でレールを敷いてしまいがちになります。とことん教材研究し、何度も展開を考え直し、この路線で行こう！と決めたら、あとは目の前の子どもたちに流れを委ね、腹をくくることが必要なのではないでしょうか。子どもたちと日々切磋琢磨している授業者として、その勇気を大切にしたい。道徳から算数の授業に思いが及びました。（最後、りすさんはかめさんの背中に乗せてもらって、4匹一緒に池の中の島で遊びました。
めでたしめでたし。）

本研究会では、日頃の授業をＢ５版一枚にまとめた「授業実践報告」を募集しています。これは、本研究会の理事・幹事でなくても投稿することができます。投稿されたものは、すべて採用されるわけではありませんが、本研究会の機関紙『算数授業通信（通称「月報」）』に掲載されます。是非、多くの方の投稿をお待ちしております。なお、投稿先は、次の通りです。

（E-mail ）satoj@kunigaku.ac.jp　［国立学園小学校　佐藤　純一］