

第1回 西日本

バス学習研究集会集録

●とき 昭和44年8月15日
●ところ 徳島市福島小学校

主催 西日本バス学習研究集会
後援 徳島県教育委員会
徳島市教育委員会

も く じ

教育研究に対するわたくしの態度

一挨拶にかえて一 名古屋工学教育心理学教室 塩田 芳久 1

中学校 121

立見席 4

小学校の部

◎ 課題解決とバズとノート 豊川市立中部小学校 7

1. これまでの経過
2. 研究のねらい
3. 授業の手順
4. 思考を促進させるためのバズ
5. 思考を促進させるためのノート
6. 課題解決的思考活動の評価
7. 今後の問題

「あろう」

◎ 課題方式バズ学習と授業の実際 豊田市立小清水小学校 32

1. 課題方式バズ学習と授業の流れ
2. 課題方式バズ指導の実験授業

いう問題

るである

◎ バズ学習の実践的研究 徳島市立福島小学校 61

1. 学習集団の組織と運営 (第1章)
2. バズ学習における思考論理
3. プログラムを使うバズ学習
4. 単純バズと複合バズ
5. バズ学習の基本話型

「ましい方

バズ学習と学力 (第2章)

学習近代化のための指導案作成について (第3章)

中学校の部

◎ 対話による生徒の変革を求めて 広島県豊田郡豊浜中学校 93

1. 主題にとりくむにあたって
 - (1) 現状と姿勢
 - (2) 過去の事象
2. 辺地性を克服するための問題と課題
 - (1) 過去の事象から要求される課題—一般的な課題
 - (2) 地域実態から要求される課題—特殊的な課題
3. 生徒の変革を求める教育の手だて
 - (1) 学習の成り立つ場づくり
 - ・集団づくりの歩み
4. 学習の成り立つ学習を求めて
 - (1) 生徒の基本的要求をみたす学習
 - (2) パズ学習が成り立つ指導の観点
 - (3) パズ学習の中核となるものは何か
5. 2年間の実践に立っての具体的な教育目標
6. 学年集団とパズ学習の反省と実践
 - (1) 1年生の取り組み
 - (2) 問題と取り組む1年生のスタート
 - (3) 復習パズ時における教科委員のはたらき
 - (4) 班編成と復習パズの問題
 - (5) 学習を動機づける要素と条件
 - (6) 復習パズは学習の方法をドリルする場である
7. 2年生の指導
 - (1) 復習パズの指導で担任は何をするのか
 - (2) 授業の確立を支える小集団づくりと学習集団づくり
 - (3) マンネリ化を防ごう
8. 3年生の歩みと2ケ年の成果とは
 - (1) 過去2ケ年の歩み

(2) この2ケ年でどのように変ってきたか

9. 今後に残された課題

◎ 体制づくりの中で 春日井市立東部中学校 121

1. 共通理解を求めて

- (1) あせらないで
- (2) 支えてくれたもの
- (3) 学年部会を中心に

2. 約束ごとなど

- (1) 始業の合図で
- (2) 必要なことだけを
- (3) 教師の方を向け
- (4) まず自分で
- (5) みんながみんなで
- (6) みじかくはやく
- (7) 「考えよ」→「聞け」→「教えよ」→「教えてみよ」
- (8) 発表とまとめ

3. 実態と考察

- (1) 「バズ学習は生徒の学習活動に対する参加度をより一層高めるであろう」という問題について
- (2) 「バズ学習は生徒の学習成績をより一層向上させるであろう」という問題について
- (3) 「バズ学習は対仲間意識をより一層好意的な方向に変化発展させるであろう」という問題について
- (4) 「バズ学習の形態は生徒の学習に対する感情や意識をより一層望ましい方向に変化発展させるであろう」という問題について

4. 指導のためのプログラム

- (1) まず最初におさえておきたいこと
- (2) 班編成にあたって
- (3) 班日記 ー班活動を促進するためにー
- (4) 短学活 ー学校生活と家庭学習を結ぶー

(5) 教材構造から授業構造へ

5. これから——問題点の究明と留意したいこと



◎ 主体的学習を旨としてのバズ学習の実践	愛知県春日井市立坂下中学校 153
1. 本校のおかれた環境	
2. バズ学習方式を取り入れた動機と研究のあらまし	
3. 学級経営におけるバズ学習方式の実践	
(1) バズ分団の編成	
(2) 指導内容と活動	
(3) バズ学習がもたらしたもの	
4. 教科指導におけるバズ学習方式の実践	
(1) 教科指導におけるバズ学習方式の実践	
(2) 学習のきまりの検討と指導	
(3) 比較実験の結果	
5. 課題によるバズ学習方式の実践	
(1) 基本的な課題の考え方	
(2) 授業の過程における課題の内容	
(3) 課程提示の方法	
(4) 授業の一般的形式	
6. 生徒会活動・クラブ活動	
7. 標準学力テスト	
8. 復習バズ	
9. 家庭学習・自主学習の態度の育成	
あとがき	177

教育研究に対するわたくしの態度

挨拶にかえて

名古屋大学教育心理学研究室

塩田 芳久

わたくしが「バズ学習」の研究にとり組むようになってから、もう 10 年以上になる。つい昨日のことのようにも思われるが、ふりかえてみるとけっして短い期間ではない。教育心理学を専攻するものは、まず教育の実際を知らなければならない、と考へて八開中学校の研究に参加したのが、この「バズ学習」という名の研究をはじめた最初である。それからすでに十数年、覚悟はしていたものの、教育研究のむづかしさと複雑さにはいまさらながら驚いている。

興味の趣くまゝにあれこれと研究し、それらをまとめて教育や指導について何かを発言するというようなこれまでの研究態度からは、現場の教育や指導に役立つ有力な理論や方法は望むべくもない。まず教育の現場を知る必要がある。そして、どこにどのような緊急に解決を要するに^{どの校があるか、そしてそれらの問題を解決する}ほどのような性質の研究が必要であるのか、などについての確な知識をもたなければならない。おそらく、そのような研究はきわめて複雑かつ困難なものであろう。また、そのような研究が成功するためには、多くの人々ことに現場の方々との緊密な共同研究体制のもとに、長期にわたる粘り強い探究の態度が必須の要件となるであろう。

このような考えのもとに、当時、教育における人間関係の重要性に着目し、意欲的な研究をはじめたばかりの八開中学校の教育に参加したのであるが、実際に研究にとり組んでみると、現場の教育の巾の広さと奥の深さにまず驚かされ、そして、その研究がいかにむづかしいものであるか、それにひきかえ、これまでの教育に対する心理学的研究がいかに安易に行なわれ、その知見がいかに無力なものであるかを思い知らされたのである。単純なようにみえる一つの指導技術や指導方法についても軽々しく一般的な結論をひき出すべきでないことをしみじみと知ることができたのである。

こうして八開中学校における研究は、その後の豊川の中部小学校、豊田の小清水小学校、春日井の坂下中学校、姫路の高丘中学校などにおけるいっそう進んだ研究の基

礎として、また、わたくしの教育研究に対する基本的な態度をかためていくうえでの基盤として、きわめて重要な意義をもつものとなったのである。そこで、現在、わたくしの懐いている教育研究に対する基本的な姿勢について若干述べさせてもらうことにしたい。これは、この度びの研究集会のテーマを「バズ学習の効果は何か＝バズ学習の問題点とその解明＝」としたこととも関連があるからである。

(1) 教育研究とはいっても、主として心理学的な方法からのアプローチであるから、そのとり扱いうる問題や解決の仕方には自から制約のあることをよく承知して、つねに謙虚な態度で研究に臨まなければならない。それと同時に、他の分野からの研究や新しい方向からの研究に注目をおこたらず、また、異なった立場からの主張や批判にもよく耳を傾け、広い視野に立って研究を進めていくフレキシブルな態度が重要である。

(2) 教育研究は問題の発見と解決の絶えざる繰り返しであり、積みあげであるといえる。したがって、つねに疑問をもち問題をもってその解決に努力し、それらが教育や指導の基本とどのようにかかわっているかを問う態度が必要である。一見周辺的な問題のように思われても、それを掘りさげていくと基本の問題にぶつかるものである。そこから本格的な研究が発展する。

バズ学習の研究も、こうした問題の発見と解決の積み重ねによって発展し、もはや単なる小集団指導の方法や技術に関する研究にとどまっているとは考えていない。いささか大げさな言い方をすれば、それは、もはや教育や指導の基本的な問題としての方法論や教授理論の研究にまで発展していると考えている。

(3) 教育研究は科学的でなければならない。科学的な研究の特徴は事実に基づいて立論していく態度にあるといえる。そこで、わたくしは研究授業と実験授業の組み合わせによる研究の方法を重視している。日頃の授業を通じて提起された疑問点や問題点をまず研究授業によって、その要点を明らかにするとともに、その解決のための仮説を設定する。勿論、研究授業を通じて疑問点や問題点を発見することもすくなくない。この間、研究授業は数回重ねられるであろう。そして、適切な仮説が引き出されたならば、次は実験授業ということになる。ここでは、プリ・ポストテスト法による効果の測定、観察法による授業過程の記録、その他、仮説を証明するために必要とされる資料が計画的・組織的に集められる。つまり、仮説一検証という科学的な研究の手法がとられるのである。

このようにして、実践から理論へ、理論から実践の一体化を推し進め、両者の絶

えざる発展を期待するわけである。

この度びの研究集会に参加され、貴重な研究報告とともに新して疑問点や問題点を提起して下さる各校では、いずれもこの線に沿った研究を長い年月にわたって積み重ねられてきていることを、ここでとくに申し述べておきたい。

最後に、この度びの研究集会が、こうして盛大にもたれることについては、会場校である徳島市の福島小学校の四宮校長先生をはじめとする諸先生方のひとかたならぬお骨折りのたまものであり、また、他県から遠路をかえりみず進んでこの集会に参加して下さる提案校の諸先生方のご熱意のしからしむるところであって、ここに一言記して感謝の微意を表する次第である。

立見席

◎ 修道院の食事は、各自が大皿から順番にとって食べる。ある朝、トーストが積み重ねられてまわってきたところ、たまたま、一人の僧のとったのが黒焦げであった。「また黒焦げか」と苦々しげにつぶやいた。隣席の僧の分も焦げていた。ところがその僧はおもむろに裏返してから言った。「裏側は焦げていない。ありがたい、ありがたい。」

いろいろな指導方法があっても、それにはそれなりの長所もあれば短所もある。まして教育現場にはあとからあとから問題点が生れてくるものである。トーストの黒焦げの面ばかりに目をやっけては所詮口に入れることはできない。問題点は問題点として、それを如何に解決していくかというところに新しい教育にとり組む姿勢があり、研究のし甲斐がある。よいところをうんと吸収して、現在より更によい教育をすることがわたしたちに課せられた使命でもある。

このたびの西日本バズ学習研究集会もこうした意味で現場の苦悩を卒直に話しあい、よりよいバズ学習方式を生みだすためのものであり、諸賢のご批判を謙虚にお聞きして、今後に役立てたいと思っている。

(徳島県バズ学習研究会々長 四宮恒夫)

小 学 校 の バ ズ 学 習

課題解決とバズとノート

豊川市立中部小学校

1 これまでの経過

昭和37年、バズ学習の研究を始めて以来8年目ということになるが、年度が変わってみると新しい問題点に気づき、その中のどれかと取り組んで来たものの、やはり今にしてなお多くの課題が残されている。そのうちの主なものをあげてみると次のようなものになる。

- (1) 思考が促進されるためには適切な課題が与えられなければならないが、どのような課題がよいのか、どのように提示すればよいのかということが必ずしも明確になっていないということである。
- (2) 各教科の各教材に応じたバズの位置づけが準則化されていないためであろうか、バズをさせてはみたが効果的であったのかどうかという不安が残るということである。
- (3) バズは、ひとりひとりの思考を促進し発展させることを期待しているのであるが、思考を促進させるような交互作用が、なかなかむずかしいということである。ことに低・中学年においてである。
- (4) バズの効果は、学級の質によっても左右される。そのために学級の質の向上を同時にはかっていく必要があるということである。

こうした残された課題、というよりも、これまで取り組んではきたが、いまなお満足できる状態ではないものがあるわけである。これをふまえて今年度の研究の焦点を設けたのであるがそれを次に述べることにする。

2 研究のねらい

残された課題をふまえて、とはいうものの新しい次の方向づけの必要もあるので、次の諸点を方向づけの論拠にした。

- (1) 「効果的な授業」の考察の視点は何かということ。

「効果的な授業」とよく言われるが、何をどのようにしたならば「効果的な授業」といえるかは人によっていろいろな取り上げ方をしているが、授業の参加の量と質は当然考えられなければならない。それに最近になって態度的な視点も重要視されているので、それを加えて次の三つの考察の視点を考えたのである。

イ 学級の全員が学習活動に積極的に参加しているか。ということである。そのための指導法、形態を取り入れていくことが当然考えられてくるわけである。

ロ ひとりひとりの児童の思考が促進し発展されているか、どうかということである。児童の記憶に頼った「詰め込み主義」の学習に偏していると、児童の思考の流れに即さなかったり、児童の自由な思考を制限したりしてしまう。したがって、思考活動を活発化する指導法、形態を考えていかなければならないことになる。

ハ 態度の形成が考えられているかということである。イ・ロが効果的に行なわれているならば、同時学習の形で、当然、態度の学習もなされていくわけであるが、ここでは「授業をしながら学級をつくる」「授業をしながら人間をつくる」ということが考えられているので過程を重視した指導法が行なわれることになる。

(2) 学力というものが、どのように考えられているかということ。

学習指導を考える場合、当然、学力をどのように考えるか、ということが問題にされなければならない。戦後の学力観の推移は、言語と数量の要素的能力を重視する学力観から、知識のうえにさらに理解を加える学力観となり、さらに現在では、態度をも含めて基礎学力と考えるようになってきている。受験競争に勝ちぬかんとがための学力観は知識の量を偏重するあまり、他の諸能力の伸長、態度の発達などを無視していくことがある。知識は単なる知識である限り、有効な思考活動を展開することができない。その知識が課題の内容に応じて適切に利用できるようになって、はじめて「生きて働く学力」となることができるのである。

つまり、現在の学力観は、知識技能の修得を目ざすのみでなく、知識として働かせるための思考力・批判力・鑑賞力などと、働くためのエネルギー源である態度とを含めて学力と考えている。いいかえれば、知識を単に「覚える」ということにとどまらず「生きて働く学力」（転移度の高い学力）として身につけることが必要だということになる。

こうした学力を高めていくには、いわゆる問題解決の過程（目的追求活動の過

程)をふむことが、まず考えられるのである。

(3) 思考活動を重視していくということ。

「思考」ということばは、いろいろに使われているし、その定義のし方もさまざまである。ある人は「新しい状況に適應するための考える心の働きである」という。また「与えられている問題を解決するため、これまで記憶がたくわえてくれた材料を駆使し、すじ道をたててまとめあげる働き」ともいう。また「課題状況に対処する精神機能」ともいっている。いずれにしても、問題事態に直面してそれを解決する働きということになる。そうであれば、思考力は課題(問題)解決的過程を通して獲得されるものであり、そのためには、適切な課題を適切な形で与え、課題(問題)解決的な過程をふませることが児童に活発な思考活動を営ませる必須の要件となる。

以上の三点を中心にして述べてみたが、これらを論拠にすれば、指導法が、おのずから決められてしまうように思う。

そのほか、記憶を主とする指導法、解説を主とする指導法、問答を主とする指導法、プログラム学習などもあるが、何れも、自主的思考が困難であるとか、高度な諸能力が動員されることがないとか、思考の範囲が制限され、思考の統一と連続が妨害されるとか、教師と児童の人間関係に欠けるとか難点があって、われわれのかかえている課題を解決してくれるものではなさそうである。

つまるところ、系統学習論の主張する客観的な知識をくみ入れて、それが児童の目的追求活動によって習得され、客観的知識の形成と人間的諸能力の形成とが、同時に進行するというかたちは問題解決の過程をふむことによって可能であるということになる。

そこで、今回の研究の焦点を次のようにきめたのである。

- (1) 課題(問題)解決の過程をふむ授業の研究
- (2) 思考活動を活発化するためのバズの研究
- (3) 自分の思考を深めるためのノートの研究

何れも、積極的な活動をねらったものであることに統一点を求めたということができよう。

3 授業の手順

研究のねらいは、これまで述べてきたことで、およその見当はつけて頂けたと思うが、具体的にどうするのかということをお次に述べてみたい。

(1) 本時の目標をおさえる。

㏍) 指導目標を仮説とする。

㏎) 子どもの実態と指導目標の距離を考える。

仮説された指導目標を実際の授業場面を想像して児童の反応を予想し頭の中で授業を進行させてみる。ここで仮説目標を検討する。

㏍) 目標達成（学習の成立）ということは、どうなることなのか、具体的な行動、反応を明らかにしておく。つまり、学習が成立すれば、こうなるはずだとか、この問題が解けるはずだというようなものをおさえる。

(2) 目標に到達させる手だてを考える。

㏍) 授業の焦点をどこにおいたらよいか。構成要素間の相互関係を明確にする。
一 構造的に見る。

㏎) 学習内容を構成する。あるいは、学習過程を考える。

㏍) 目標に到達させる手だてを考える。どのような方法で、何を使用するかということがくふうされる。

㏎) どこで思考活動をさせるか。あるいは、パス、全体討議、ノート場面なども考えられていく。

(3) 課題を考える。

㏍) 目標に到達させるために、この方法で進めていくとすれば、どのような課題を与えればよいかを考える。

・課題は、目標とするものの収得を旨とするものである。

・課題は、子どもの思考を解発する手がかりとなるもの。

・課題は、学習への動機づけの役目を果すもの。

・課題は、不確かさ、あるいはあいまいさをもっていて努力すれば解決が可能な程度の困難さのあるもの。

・課題は、児童に、すじの通った考え方ができるもの。

・課題は、既有的知識、経験、技能がある程度活用できるものであること。

(4) 課題提示を考える。

- (イ) 発見的にもっていく場合もある。
 - (ロ) 話し合いながら枠づけをしていく場合もある。
 - (ハ) 事実、具体物から進めていく場合もある。
 - (ニ) 矛盾の事態に当面させる場合もある。
 - (ホ) 必要感に迫らせる場合もある。
 - (ヘ) 価値追求の意欲をもり上げていく場合もある。
- (5) 発問を考える。

授業を進めて<ステップごとで>何のためにその発問をするのかという発問の目的意図が之れに適する独自のことばを選び出すことになる。

以上は、指導案ができ上るまでの内容とでもいえよう。以下、述べることは、授業を進める実際場面での課題（問題）解決過程の一般的な基本型を説明することになる。

(1) 問題意識をもたせる。

- (イ) 思考は何らかの困難が感じられたときにはじまる。
 - ・・ 事実・事態を観察したり、考察したりして疑問・問題点を抱かせていく。
 - ・・ 事態と、既有経験・知識とのズレが問題意識をもたせていく。
 - ・・ 「自らの問題」をもち、目標達成に困難を感じたとき問題意識をもつ。
 - (ロ) 思考には何らかの材料（資料・情報）が必要である。
 - ・ 経験、既有知識が貧弱であれば、それだけ問題を感じることも少ない。それを補なうためにも材料が必要になる。
- (2) 問題を、ひとりひとりに明確にする。
- ・ 問題が一そう正確に把握られていればいるほど、学習者は自分が行なっている反応や、自分の抱いている考えが正しいのか、正しくないのかを自分で評価することができる。
 - ・ この段階がしっかりおさえられていないと、学習が受動的になり、機械的盲目的になる。
- (3) 解決のための準備（資料・情報）の収集はよいか。
- ㊦ 思考の誤りは、資料・情報の不足によることが多い。
 - ㊧ 推論する根拠（これでいいというもの）を得ることになる。

(4) 解決のための仮説、見通しをたてる。

- ① 仮説をたてることは問題解決におけるもっとも重要な位相である。
 - ・仮説は、やがて概念化されるものであるから
- ② 一つの問題に対して、観点をかえて眺めることが望ましい。別の視点に立つことでもある。
- ③ 仮説には論拠が必要である。
- ④ 子どもは仮説をどのようにしてたてるか。
 - ・経験の再生によって、
 - ・知識の再生によって、
 - ・既存の形式的なことばによって（本、テレビで見たから）
 - ・論理的な推論によって、（与えられた資料、事実などをもとにして）

(5) 問題解決の実践、あるいは検証

- ① 仮説を評価し、検討する。－バズで、全体討議で、自己評価
 - ・いろいろな視点から誤りはないかどうかをたしかめることが重要である。
- ② 認識ということからすれば、分析と総合の論理的思考が中心となっていく。
 - －クラスの力を結集して、ねり上げる。
- ③ 自己評価をさせる。あるいは確認をさせる。
 - ・何がわかったか。　・予想、仮説のつまずきの原因はどこにあったか。
 - ・学習へのとり組みはよかったか。　・まだどこがはっきりしないか。など、
- ④ 言語化による確認
 - ・言語化できなければ一般化は困難である。

(6) 一般化

- ① 反復により、把持、記憶をはかる。
- ② 練習により、新しい事態において必要に応じて生きて働くものにならなければならない。
- ③ 習熟により、知識、技能が必要に応じて自動的に出てくるようになることが必要である。（九九・文字など）
- ④ 応用してみる。

(7) 評価

以上の過程において、思考が促進されることを期待してのバズ、全体討議が組み

込まれたり、話し合いの前に自分の考えをノートして、それにもとづく話し合いが行なわれ、自分のノートしたものを加除修正して自分なりの知識体系をつくらせることなどが組み込まれていく。これらについては、後に述べることにする。

さて、こうした一般過程を各教科で実践した場合、どのような形が考えられるであろうか。そのことについて、国語、社会、算数、理科の四教科をとりあげて試みに一般的過程をつくってみた。これは昨年のもので、今年度は、授業結果の反省にもとづいて、この試案を修正し、さらに実際的なものにしようと努力中である。もしこれが基準として示すことができれば、授業は、特別の人の名人芸といわれることもなくなり、誰もが一応効果的な授業ができるということになる。教育の科学化ということも、こうしたことを意味しているのではなかろうか。

一般例にでて紙数に制限があるので、全部を掲載することができないので、あらかじめ、おことわりしておく。

国 語 一般例

3・4年

過程	主 な 内 容	形 態	留 意 点
課題 (問題) 把握	<ul style="list-style-type: none"> 問題意識をもたせる。既集内容、生活経験、事象、さし絵、写真、題名、本文の感想などから 学習問題を明確にする。 	<p>一斉</p> <p>一斉 バズ</p>	<ul style="list-style-type: none"> できるだけ多様な意見を引き出すようにする。たくさん出た場合は話し合いながら方向づけをしていく。 きめ手になるもの、発展するもの足がかりになるものなどは板書していく。 問題を自分のものにさせる。 <ul style="list-style-type: none"> 何を読みとるか。 何が知られているか。 どんな順序で進めるかなど。 必要に応じて不明確なところの応答をする。
予想	<ul style="list-style-type: none"> 問題についての予想をたてる。 (個別指導) 	個人	<ul style="list-style-type: none"> サイドラインしながら、ノートする。 予想の論拠がもてるようにする。
討 議	<ul style="list-style-type: none"> 予想を出し合う。 全体で討議する。(板書) 	<p>バズ</p> <p>全体</p>	<ul style="list-style-type: none"> 各自のものを出し合い、相違点とそのわけなど話し合わせる。 教師の司会で、いろいろ出されたものを比較しながら、ほかのものの意見を

た
ね

◎

過程	主な内容	形態	留意点
	<ul style="list-style-type: none"> •必要に応じてバズ 	バズ	<ul style="list-style-type: none"> 引き出していく。 •問題点がどこにあるのか、どこまで進んだかなど誘導していく。 •下位群への配慮にもなる。 •指名して発言させることも考えていく。
実証 ・ 確認	<ul style="list-style-type: none"> •教師の解説を中心に して本文にそってたしか めていく。 •または、全体討議で確 めていく。 	一斉	<ul style="list-style-type: none"> •問答しながら論拠の修正をしていく。 •教師の司会で、発言を相互関連させなが らまとめていく。 ここで、補足・解説が行なわれていく。
	<ul style="list-style-type: none"> •予想の評価をする。 	一斉 個人	<ul style="list-style-type: none"> •評価は厳密に行なわれることが必要 •何がわかったか。 •どこがはっきりしないのか。 •つまづきの原因はどこか。 •ノートの修正整理が行なわれる。
	<ul style="list-style-type: none"> •結果の確認 	一斉 バズ	<ul style="list-style-type: none"> •板書とか、ノートとか、本文によって 行なわれていく。
一般化	<ul style="list-style-type: none"> •習熟、応用が行なわれ る。 		



過程	主な内容	形態	留意点
課題(問題)把握	<ul style="list-style-type: none"> 問題意識をもたせる。既習内容から、生活経験から、事象から、さし絵、写真、図表、題名、本文のあらまし、感想などから 学習問題を明確にする。 	一斉	<ul style="list-style-type: none"> 読む目的や文章の内容に応じて学習問題をつかむ。 バズによって学習問題をつかむ。 グループの発表をまとめる。 問題を自分のものにする。 <ul style="list-style-type: none"> 何を読みとるか。 どんな順序でさぐるか。 何がわかっているか。 どんなまとめ方をするか、など。
予想・見通し	<ul style="list-style-type: none"> 問題についての予想をたてる。 (個別指導) 	個人	<ul style="list-style-type: none"> 自分のものをまとめる。(ノート・サイドライン・書き込み) 主題、内容の要約、主人公、段落の関係把握、作者の意図など。 裏づけをもった予想がたてられること。
討議	<ul style="list-style-type: none"> 予想を出し合う。 必要に応じてバズ 	バズ 全体 バズ	<ul style="list-style-type: none"> 思考様式、発想、解釈の同じもの違うものを出し合い、そのわけを確かめ合う。 異質なものの相互葛藤が行なわれる。 自分の論拠にもとづいて話し合うこと。 対立させることによって、一つの事態のかくれた側面が明らかになり、葛藤させることによって諸側面の関係づけができれば始める。一練りと深まりができる。 教師の助言が必要。 思考のスピードの合わないものへの配慮が必要。
実証・確認	<ul style="list-style-type: none"> 教師中心で本文にそって確かめていく。 全体討議でたしかめていく。 内容によっては自分でたしかめる。 	一斉 全体 個人	<ul style="list-style-type: none"> 問答により論拠をたしかめていく。 比較、分析、総合して、まとまった知識とする。 教師の司会で、発言を相互関連させながらまとめていく。

過程	主な内容	形態	留意点
実証・確認	<ul style="list-style-type: none"> • 予想の評価をする。 • 解決のし方を評価する。 • 結果の確認が行なわれる。 	一斉 バス	<ul style="list-style-type: none"> • 予想はいろいろな視点から評価することが必要である。 • ノートの整理 • 定着をはかる。 (板書・ノート・本文などにより)
一般化	<ul style="list-style-type: none"> • 習熟、応用が必要によってなされる。 		

社 会 一般例

1・2年

過程	主な内容	形態	留意点
課題(問題)把握	<ul style="list-style-type: none"> • 問題意識をもたせる。事実、生活経験、既有知識、さし絵、図表、テレビ、写真などから • 子どもからでた問題を整理する。 • 問題を明確にする。 	一斉 一斉	<ul style="list-style-type: none"> • できるだけ気づいたことを出させ、その発言の中から問題への方向づけ枠づけをしていく。 • ここで扱う資料は、考えさせようとする問題と一致していくものである。 • 資料からどうしてか、どうなっているかなどの問題にしぼる。 • できるだけ視覚に訴える方法を考える。 • 二人バスも考えられる。
情報・資料	<ul style="list-style-type: none"> • どのようにしたらよいか、それに必要な資料を提示する。 (子どもが見つかる場合もある) 	一斉	<ul style="list-style-type: none"> • この資料は、ふみ台の役目をするがやがて知識となって定着するものが資料となる。 • 子どもは、これを解釈して予想をたてる。 • ごっこ、絵をかくなどの活動も有効に利用されることが必要になる。 • 気づかせることを重点とする。

過程	主な内容	形態	留意点
予想・仮説	<ul style="list-style-type: none"> 情報、資料にもとづいて予想をたてる。(ノートの無理な場合は口頭発表) (個別指導) 	個人 一斉	<ul style="list-style-type: none"> 「〇〇だから、こう思います」というような発表をさせたい。 資料を中心に、教師と話し合いで進めることもある。
討議	<ul style="list-style-type: none"> 予想を出し合う(板書) 教師中心で話し合う。 	一斉 バズ	<ul style="list-style-type: none"> 予想の出し方 ①ひと通り発表してから板書にもとづいて話し合っていく ②予想の発表ごとに話し合っていく。 「どうして……なの？」というように理由づけができるようにする。 資料からはなれないようにする。
予想の評価	<p>— はっきりしない —</p> <ul style="list-style-type: none"> 出された予想の評価をする。 教師の補説・解説が行なわれる。 	個人 一斉	<ul style="list-style-type: none"> 「どこがいけなかったの？」というように、誤りをはっきりさせること。 自己評価もさせることができる。
確認	<ul style="list-style-type: none"> 確認する。(板書・本文・資料などにより) ノートする。 	一斉 バズ	<ul style="list-style-type: none"> 言語化することも考えられる。
一般化	<ul style="list-style-type: none"> 一般化 		

7
7
②

過程	主 な 内 用	形 態	留 意 点
課題 (問題) 把握	<ul style="list-style-type: none"> 問題意識をもたせる。事実、生活経験、既有知識、さし絵、図表、テレビ、写真、地図、スライドなどにより 出てきた問題を整理する。 問題を明確にする。 	<p>一斉</p> <p>一斉 バズ</p>	<ul style="list-style-type: none"> できるだけ視覚に訴える方法をとる。事実、資料などから気づいたことをたくさん出させ、その発言の中から問題への方向づけをしていく。 ここで扱う資料は、考えさせようとする問題と一致していること。 資料から「どうしてか」「どうなっているか」「なぜそうなったのか」「どういうつながりがあるか」などの問題にしぼる。 関連、比較、条件、因果関係などどのような思考が行なわれるかをおさえる。
情報・資料	<ul style="list-style-type: none"> 資料を集める。または資料を提示する。調査、見学、訪問、写真、絵、図表、地図、副読本、など多くのものが考えられる。 	種々	<ul style="list-style-type: none"> 資料は、教師が提示する場合と、子どもが自分でみつける場合とがある。自分でみつける場合は問題からそれないようにする。 この資料は解決へのふみ台の役目をするのが、やがて知識となって定着するものが資料となる。 資料の見方を必要に応じて説明する。 資料のない予想は、見当ちがいのものがでてくる可能性がある。
仮設・予想	<ul style="list-style-type: none"> 情報、資料にもとづいて予想をたてる。(ノート) (個別指導) 	<p>個人</p> <p>バズ</p>	<ul style="list-style-type: none"> 予想のよりどころをはっきりおさえる。 問題とへだたりがある場合は助言する。 予想をたてながら行きづまることもある。行きづまりが多ければバズをさせることも考えられる。
討 議	<ul style="list-style-type: none"> 予想を出し合う 全体で討議する。 必要に応じてバズ 	<p>バズ</p> <p>全体</p>	<ul style="list-style-type: none"> 思考様式、発想、資料の解釈の同じもの、違うものを出し合い、そのわけを確かめ合う。 子どもから出されたいろいろな予想を比較しながらその相違点を明確にする。

過程	主な内容	形態	留意点
仮説の評価	<ul style="list-style-type: none"> 出された予想を評価する。 教師の補説・解説 	一斉	<ul style="list-style-type: none"> 資料の活用 <ul style="list-style-type: none"> 抽象化、法則、関係把握に至るときの資料は — 抽象的なグラフ、図表、年表で 抽象から具体へ至るときの資料は — 具体物、写真、スライド物語など
確認	<ul style="list-style-type: none"> 確認する、ノート 		

算 数 一般例

1・2年

過程	主な内容	形態	留意点
問題把握	<ul style="list-style-type: none"> 課題提示により問題意識をもたせ本時の動機づけをする。 教科書、具体物、半具体物、既習、経験などの活用 問題をはっきりさせる。 問題のとらえ方のたしかめ 	<p>一斉</p> <p>一斉</p> <p>パス</p>	<ul style="list-style-type: none"> 低学年では場面の構造認識ができていないので、具体的操作（視覚的）を通じて構造的にとらえられやすくする。 具体物によって興味が集中するような提示のし方をする。 文やさし絵のことがらを具体や半具体におきかえる。 具体や半具体に即して既習のことを思い出させる。 何をどうするか。 「わかっていること」「きいていること」の抽象的なことばではとらえにくい。事象そのものから順次、はっきりさせていく。 何をするか班で発表し合うことにより確認していく。
予想	<ul style="list-style-type: none"> 予想させる 具体、半具体による 	個人 一斉	<ul style="list-style-type: none"> 何をつかって、どんな予想をたてるかをはっきりさせることが必要

予
想

過程	主な内容	形態	留意点
予 想	<p>予想 式・ことばによる予想</p> <p>・予想の話し合い</p>	バズ	<p>・何をどう操作するか、ことばであらわす。</p> <p>・ノートに式をかかせる。 (かんたんなことばで)</p> <p>・考えやすくするため視聴覚教具の活用を考える必要がある。</p> <p>・直観, 独創を重視すること。</p> <p>・バズで予想を話し合わせる。低学年では異同に気づく程度であろう。</p> <p>・2年ともなれば, 自分の考え方の理由もいえるようにしたい。</p>
	<p>・予想を発表する</p> <p>・問題解決の手だてを考え条件を調整する。</p> <p>・新しい算法, 用語, 記号とのむすびつき</p> <p>・抽象化</p> <p>・予想を評価する。</p>	<p>全体</p> <p>一斉</p> <p>個人 バズ 全体</p>	<p>・正答・誤答を問わず出させる。</p> <p>・それを比較させることにより考えも深まり, 発展されていく。</p> <p>・学習内容に応じた手だてが考えられる。</p> <p>・教師は児童から出た予想の一つ一つをはっきりおさえ, 児童に発表させたり操作させたりして, 教師も児童と同じ教具を使って, 全員に理解させながら進む。</p> <p>・自己の考え方の適否に気づかせる。</p> <p>・手順をはっきりおさえながら進む。</p> <p>・ことば, 数量とむすびつけながら進む。できるだけ算数用語を使う。</p> <p>・解決の結果あるいは過程を, 用語, 記号など使用したことばで表現させ, 自分のもっている用語や概念の中に関連的に位置づける。</p> <p>・どれがよかった。どこでまちがったのかなどの自己評価, 全体評価をする。</p>
	<p>・適用, 練習……</p>		<p>・一斉, バズ</p>

過程	主 な 内 容	形 態	留 意 点
問 題 把 握	<ul style="list-style-type: none"> •問題意識をもたせる。 •問題の要求にせまる。 数字・記号に目をつける。 文意, 数式を理解する。 •本時の学習方向がわかる。 方法, 留意点がわかる。 <p style="text-align: right;">発問</p>	<ul style="list-style-type: none"> 一斉 一斉 バズ 	<ul style="list-style-type: none"> •条件構成を考える。— どんなプロポジションがあって, どんなステップを考えていけばよいか明らかにする。 •できるだけ具体的に, 何を, どんなもので, どうするか組織する。 •具体物, 図表, 図式などを使って働きかけやすくする。 •わかっていることの中で主要となる数量の意味や相対関係を順序だて明確にする。 •解決のための条件を明確にし(板書)この方法でいけるだろうという学習方向を明らかにする。 •新しい条件と既習のものとの組み合わせによって立式も計算法も決定されていくことを明らかにする。 •わかったことの確認, 不明瞭な点はどこかの確認が必要。 •発問は, 立式へ集約すること。複雑な発問は混乱を招く。
仮 説	<ul style="list-style-type: none"> •問題のよみとりをする。 式・計算・図形・文意 •客観的知識と技能の確認 <p>(ねらいがわかり自分で条件を抽出し, 小集団の中で資料として提供できる。)</p> <ul style="list-style-type: none"> •予想をたてる。 	<ul style="list-style-type: none"> 個人 バズ 個人 	<ul style="list-style-type: none"> •解くための条件を探索する。 どんな考え方, 方法, 立式ができるか, 目標に合わせて予測する。 •目的活動をおこす原点として, 客観的思考の場づくりをするため, 十分に相互作用が行なわれなければならない。 •個々の反応 — 直観, 既成学習+新しい学習の基本, 独創 •集団思考のための場の調整 — 主観の公共性へ •今までの知識をもとにして, 自分の考えを組み立ててみて ↓ •こうだろう・こうなるだろう・やれそうだ — 素朴な概念ができる。

過程	主な内容	形態	留意点
検 証	<ul style="list-style-type: none"> ・予想されたことがらを発表する。 ・全体の認識を高める。 ・問題解決の手だてを考え条件調整をする。 ・抽象化する。 ・予想の評価 <p>※ノートに加除修正を加える。</p>	<p>全体 討議</p> <p>一斉</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・予想の集約をはかる。 ・同類か、異質のものか、類似的なものか見分ける。 ・理由をつけて自分の意見が出せるようにする。 ・どうしたら問題がとけるか（予想のたしかめ）具体的な計画をたてる。教師は目標に到達させるための道案内を全体の問題として全員に理解させる。 例 <ul style="list-style-type: none"> ・何をもとにして（問題の条件） ・どんな形式で（式・計算法・作図） ・どんな順序でやれば ・何がわかるのか（ねらい） ・言語化して、身についたものにする（抽象概念としての形成をはかる） ・検証の結果、何がわかったか。（検証の発展） <ul style="list-style-type: none"> ・予想、仮説の時点で考えたこととつき合わせて自己評価をする。 ・つまづきの原因は確認させる。 ・自分の仮説から自分の問題を数理的に検証するのがたいせつ。
一 般 化	<ul style="list-style-type: none"> ・練習をする。 ↑ ↓ ・評価 	<p>個人 バズ 全体</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・基本的なものによる反復練習 ことばの式、量名関係、単位、記号、整数、小数、分数関係などの理由づけをする。 ・数値や単位などかえた問題で、習熟度の高まりを促すようにする。 本時のねらいに直結した問題を解明するやり方、立式を適応させる。 ・関連教材、ないしは次への発展を考慮した応用問題にあたらせて知識や技能の幅広い適用の場を提供する。
習 熟 ・ 練 習	<ul style="list-style-type: none"> ・定着度を高める 	<p>個人 バズ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・一般化の問題を定着させる。 ・問題の妥当性、児童の推理の限度を考える。 ・二次的な数量関係に注意—応用の範囲

過程	主 な 内 容	形 態	留 意 点
課題の提示・問題把握	<ul style="list-style-type: none"> 問題意識をもたせる。生活経験、事象、現象、既習事項、実物、実験、などにより 児童自身気づいたものを問題とする。 	一斉	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いながら方向づけることもあり、比較からとか実験からとか、いろいろくふうする必要がある。 本時の目標を適確につわませること。 「何をどうして、どのようにする」というような焦点のはっきりした指示をする。 確認に重点をおく。
仮説・予想	<ul style="list-style-type: none"> 先行経験をいかし既存の知識を基にして予想をたてる。(ノート) 	個人 バズ 全体	<ul style="list-style-type: none"> 先行経験をもとにして個人の考えをしっかりとつくらせておく。 討議をする場合は、その考えが生まれてきた根拠をあげさせる。 討議は問題の難易によっていろいろな形が考えられる。 直観的予想も尊重する。
実験計画	<ul style="list-style-type: none"> どのようにしたら仮説・予想がとけるかを考えさせる。 観点を指示する。 新器具の取扱い方について指導 	バズ	<ul style="list-style-type: none"> 実験器具を示して実験法を考えさせる。 観点をはっきり示すことにより計画をたてさせる。 条件の統一をして実験させる。
実験	<ul style="list-style-type: none"> グループで実験したしかめる。 	個人 バズ	<ul style="list-style-type: none"> 結果が正確にできるように順序よく実験させる。 予想したすじみちをたどって観察をさせる。 結果が仮説どおりでないときは実験法、仮説のたて方を再検討させる。
考察	<ul style="list-style-type: none"> 結果のつきあわせ 		<ul style="list-style-type: none"> 他グループの結果も見て、予想と比べる(結果の差の大きいときは実験上の不手際はなかったかたしかめる。)

た
〜
た
◎

過程	主な内容	形態	留意点
			<ul style="list-style-type: none"> まとまったものを文章で表現できるようにする。
一般化	<ul style="list-style-type: none"> 知識の個定化をはかる 新しい問題を見つける 他の場合や事実にあてはめる。 		<ul style="list-style-type: none"> まとめたものを口頭で表現させ定着をはかる。 本時の目標確認のため、問題をだす。 生活の中の具体例にむすびつけさせる。

理科 一般例

5・6年

過程	主な内容	形態	留意点
課題提示・問題把握	<ul style="list-style-type: none"> 問題意識をもたせる。既有知識、生活経験、事象、事実、などから 問題の焦点化する。(ノート) 	<p>一斉</p> <p>一斉 バズ</p>	<ul style="list-style-type: none"> 児童が本時の問題を発見できるようにする。 問題のおさえ方をどこまで意図しているのか、はっきりしておく。
予想・仮説	<ul style="list-style-type: none"> 既有知識、生活経験、事実、事象から個人の考えをまとめる。(ノート) 	<p>個人 ↓ バズ ↓ 全体</p>	<ul style="list-style-type: none"> 助言を明確にする。 自分の考えをまとめ、理由づけをする。 <ul style="list-style-type: none"> 既有知識を生かすようにする。 互いに批判検討できるようにする。 多様な予想をもたせる。 仮説の段階まで高められる。 選択肢の利用も考えられる。
実験計画	<ul style="list-style-type: none"> 適切な検証方法を考えさせる。 	<p>一斉 バズ</p>	<ul style="list-style-type: none"> 検証の観点を確認する。 どんな方法で、何を使って、どう操作していくのか発見させていく。 実験方法を指示する場合もある。 新しい器具操作及び薬品を扱う上での注意事項を守らせる。

過程	主な内容	形態	留意点
			<ul style="list-style-type: none"> 記録者, 実験の担当者, 観察者等の分担をさせる。
検証 (実験)	<ul style="list-style-type: none"> 状態(事実, 事象)の何を見るのかを確認。(ノート) 	個人 バズ	<ul style="list-style-type: none"> 実験, 観察途中の状態の変化は, 話し合いながら確認させていく。 実験, 観察方法の吟味(再実験の場合もある)
結果の 考慮	<ul style="list-style-type: none"> 予想に立ちもどっての確認 	個人 バズ 一斉	<ul style="list-style-type: none"> 検証結果を個人の予想に立ちもどって確めさせる。 <ul style="list-style-type: none"> 検証結果を評価理解させる。 問題に対しての解答が論理的に説明できる。 <ul style="list-style-type: none"> 教科書で確認をさせる。 教師が補足をする。
一般 化	<ul style="list-style-type: none"> 活用・応用化 原理・法則化 		<ul style="list-style-type: none"> 類似の事象に対して論理的に説明させる。 新しい疑問が生まれてくるときもある。 本時の学習内容から原理・法則を発見させる。

4 思考を促進させるためのバズ

(1) 課題(問題)解決と集団思考

学級という集団を対象として、ひとりひとりの思考を深めるという場合、集団思考(バズ・全体討議)は必須のものである。

課題(問題)解決的思考が成立するために欠くことのできない条件として「別の視点に立つ」ということがあげられる。その条件を満たすためには、学級のひとりひとりが課題に対して自分自身の考えを示し、それを交換し合い、お互いに相手の視点、考えを理解し、あるものを生産しようとする集団思考にもっとも期待できるのである。

また、思考のしかたを学びとらせる方法は、やはり課題解決を旨としての集団思考がもっとも適切である。思考のプロセスとして、①知覚的思考 ②連想的思考 ③帰納的思考 ④問題解決 ⑤批判的思考 ⑥創造的思考がある。そのうち①②③は直接、集団とはかかわりなしに成立するが④⑤⑥は集団と密接な関係を持ち、また①②③は思考の定義からいえば思考と名づけるのに不十分であるといわれている。このことから考えても、課題(問題)解決過程で集団思考をさせることは思考のしかたを学びとらせることにもなるのである。ただし課題解決という知的なものの媒介のないおしゃべりは思考する力を育てることにはならないということに注意したい。

(2) 集団思考(バズ・全体討議)に影響する要因

(イ) 課題がひとりひとりに明確に、であること。

(ロ) 課題の吟味が必要である。思考の深まりは課題の良否に左右されるといっても過言ではない。

(ハ) 思考の材料を豊富にしておくこと。

(ニ) 集団で思考する場合、まず、ひとりひとり独自のものを持つことが必要である。そして、異質のものが出され多角的な考え方が出されるほどよい。

(ホ) ノートに自分の考えをかかせ、それを出し合うこともよい。

(ヘ) 学級集団の質は、大きな要因となる。集団の機能は、集団思考であるともいえる。

(ト) 論理的思考を促進させるため、自分の考えを系統だてるため、問題解決の思考のしかたを学びとるために、表現する形式と言語も必要になる。

- 例
- ・考えを豊かにするために — 「だから」「いいかえると」
 - ・練りと深まりをもつために — 「質問があります」「み方をかえて」「反対です」
 - ・発言に関連づけるために — 「それについて」「関係づけを」「関連して」
 - ・要約 — 「つまり」「まとめていうと」
 - ・発言ボタン — 「Aさん、どうですか」
 - ・受け方 — 「Bさんにつけたし」「そのことについて質問」

(3) 思考操作のしかた

(イ) 個人思考（ここでノートする）

集団思考と個人思考は、いつでも相互補足的なもので、話し合いが禁止されている状態を、ここでは個人思考と呼んでおく。まず、課題に対する自分の考えをノートさせる。というのは、これまでの経験で、同調現象、あなたまかせなどが見られるため、それを防ぐことと、ノートすることによって自分の知識体系をつくり出そうというねらいをもっているわけである。

(ロ) パズ

いろいろな視点から、できるだけ多くの考え方が出されるほど集団思考に意味をもつ。自分の考えがかかれたノートを中心に、考えの交換をし合うのであるが、ここで比較、関係把握、分化、統合などがある程度行なわれる。また評価、確認、修正の機会にもなる。

(ハ) 全体思考

学級全体の意見交換、討議は、多彩であるだけに思考の高まりがあるが、これのみでいくと上位群のみのペースで授業が進められていきやすいので注意しなければならない。

この三者を交互に組み合わせながら、児童相互の考えを積極的に出し合い、批判し、補足し合いつつ協同で思考を深め、認識を高めていこうというのである。

5 思考を促進させるためのノート

集団の思考を決定するものは、個人の思考の深さであり、そのひとりひとりの思考が、よどみなく相手に伝達され合うことにあるという。また、自分の考えを集団で思考することによって、他の考えと結び合わせ発展させることが集団思考である

ともいう。これらのことから、まず自分の考えをノートさせるということを取りあげているのである。

例 国語

目標

- 1 年
 - ・語として書くことになれるようにする。
 - ・ことばの単位表記になれさせる。
- 2・3年
 - ・自分のことばが、文や文章に書きあらわせる。
 - ・思ったことが、自由に書ける。
 - ・事実と感想を区別したり、両者の比較がかける。
 - ・どこからどう自分は読みとったか、みんなで話し合う中で、どう考えが変わったかがかける。
 - ・自分と友だちの考えの比較がかける。
- 4年以上
 - ・すじを追ってかける。
 - ・経過の分析がかける。
 - ・比較や関連事項がかける。
 - ・心情をとらえていく過程がかける。

要するに、課題内容に応じて、自分の考えを書くことができることを当面の目あてとし、書かれたノートを中心にバズをさせ、全体思考をさせていくのである。

6 課題解決的思考活動の評価

以上、課題解決の過程をふむことにより思考活動を活発化させようというねらいのもとに、バズの位置づけ、ノートの活用について概略を述べたわけであるが、これらのことが効果的であったか、どうかの評価基準も一応、作ってみた。紙数の関係で、一例を述べておく。

	観 点	評 価 の め や す
問 題 把 握	<ul style="list-style-type: none"> ・問題意識をもつ ・課題が自分のことばで書ける。 (ノート) ・個々の考えをもって、自由に話し合いができる。 (話し合い) ・学習課題がはっきりとられる。 (発言) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ バズ点検で <ul style="list-style-type: none"> A 自分で課題をわかりやすくしている。 B 言われたとおりにかいている。 C 課題が何であるか、つかめない。 ・ 問答式で <ul style="list-style-type: none"> ・わかっていることが、はっきりする。 ・他人と自分とのちがいがあつたとき言える。 ・ 全体観察で <ul style="list-style-type: none"> ・自由発言が、随所ではじまっている。 ・ 問答式で <ul style="list-style-type: none"> ・文章や資料を加味して発言する。 ・課題の出された要因から発言する。 ・前時と本時の予想との間に立って吟味する。
予 想	<ul style="list-style-type: none"> ・問題についての予想をもつ。 ・自分の予想が個性に合つて早くまとめられる。 (ノート) ・裏づけをもつた予想がたえられる。 (話し合い) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 全体観察で <ul style="list-style-type: none"> ・ノートする。 ・サイドラインをひく。 ・教科書に書き込みをする。 ・ バズ点検で <ul style="list-style-type: none"> A 裏づけをもつた発言がなされている。 B ノートやサイドラインのつけ合わせをしている。 C 文章にかかれていることばを問題にしていない。

7
7

⑥

	観 点	評 価 の め や す
討	<ul style="list-style-type: none"> ・予想のたしかめをしながら課題解決にせまる。 ・文章に即して内容を考えることができる。 (発言) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 問答式で ・ 時間的経過が順序だてられている。 ・ センテンスのつながりをみて、中心文や中心語句が選び出せる。 ・ つなぎことばによって文のしくみを理解し、内容を明確におさえる。 ・ 段落相互の関係がよみとれる。
議	<ul style="list-style-type: none"> ・ 別な立場からの考えを持つことができる。 (発言) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 気づく状態観察で (思考の視点がわかっていく状態) ・ アレッの声 ・ 本を見たり、ノートをみたり、ごそごそやり出す。 ・ バズで自然に話しはじめる。

(一 以下略す 一)

7 今後の問題

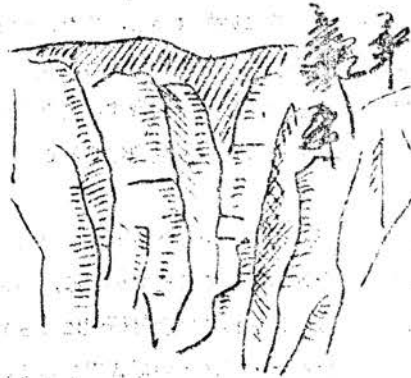
課題解決的思考を中心に、バズとノートでさらに思考を促進させようというねらいをもって今日に至っているが、「これでよい」という段階に至ったということではない。今後、一そう努力をしなければならない点が数多くある。

- (1) 子どもの思考をゆさぶるような「課題提示」のむずかしさ。
- (2) 思考への努力を促す「場面設定」のむずかしさ。
- (3) 教材研究は、課題とそれに対する予想や仮説を設定する過程であるというが、その教材研究のむずかしさ。
- (4) 集団思考における交互作用を活発化させることのむずかしさ。
- (5) 全員活動を目ざしているものの、下位群をどのように参加させるかの、むずかしさ。

- (6) 子どもの思考に即しての発問の様式のむずかしさ。
- (7) 学年段階に応じて、どのような思考活動が期待できるかということのおさえのむずかしさ。
- (8) 話すことに対する子どもの抵抗をときほぐすことのむずかしさ。
- (9) その他

研究問題をもって実践をつみ重ねていけば、いくほどに次々と問題点、困難点が生じてくる。しかし、研究ということは、困難点を避けることなくそれを究明していく過程であると考えて、今後一その努力を続けていくつもりである。

「日、暮れて、道、遠し」の感が深い。



課題方式バズ学習と授業の実際

豊田市小清水小学校

バズ学習というので話し合い万能主義で「何々についてみんなで話し合え」といったような漠然とした発問による指導には、高度にして能率的な相互作用は望まれない。もともと学習指導の中には、教えこむ内容と、考えさせる内容とがある。キッテルが教師の役割りについて「子どもたちが発見すべき原理を正答を与えず暗示し、その練習を与えることによって、彼らを援助すべきである」といっていることは、そのままバズ学習における教師のあり方を示しているといえよう。考えさせる場合でも、その方向づけの必要性はいうまでもない。

およそどのような学習指導にも、教材研究は必須の要件である。一つの単元、あるいは一指導単位時間のどこで、どのような内容について、どんな相互作用を、どれくらいの時間とり入れるかは、指導者の教材に対する精通度によって多少とも異なってくる。われわれの研究の一つは、いつでも、どこでも、だれにでもできるバズ学習のパターンを打ちだすところにあった。しかし、教科のちがいや同じ教科内でも、ジャンルによって必ずしも同じようにはいかないし、また、教えこむ教材が、考えさせる教材かによっても異なるであろうし、あるいはまた、共同で解決するとか、共同で思考するとか、共同で要約するとか、共同で練習するなど方法にもさまざまなものが考えられ、これらを組み合わせてバズ学習を類型化することはきわめて困難な作業であった。

ところが、話し合いの形式や方法をじゅうぶんに身につけた児童に、深い教材研究によって系列化した内容を課題として与えていけば、バズ学習の質はすばらしく高まるだろうことは想像される。われわれは教材研究によってデザインした指導内容を課題とよび、この課題をペーパー・テストの形式で示していこうとした。課題を与えるのに、能率的な口頭指示をやめてプリントにした理由は、授業の流れについて教師は認識していても、児童の意識化が欠けているとみたことと、ここでテストに対する心がまえ（テストを権威からの評定としてではなく、自己の学習の指針あるいは、フィードバックとして受けとる態度）をつくりかえていこうとしたからである。

I 課題方式バズ学習と授業の流れ

われわれは、課題方式バズ学習の展開過程を三段四分節でおさえることにした。即ち、準備課題・中心課題・確認課題の三段階がそれで、①準備課題は、ウォーミングアップ効果を含む新しい学習に対するレディネスや、動機づけの意味において導入段階で与えるものをいい、②中心課題は、展開段階で新しい学習内容を指導の順序に従って、問題解決形式でいくつか与えるもので、提出前後には必要に応じて補足・解説・要約などを行い、③確認課題は、終末の段階で学習内容の概括とか、要約とか、確認とか、練習とか与えられるものを指している。そうして、いずれの課題に対しても、④個人思考 ⑤集団思考 ⑥発表 ⑦まとめと補足の四分節をふむことを基本と考えた。これはどこまでも形式的な段階であって、先にもふれたように、たとえば、知識・理解を主とする学習の場合、問題解決を主とする学習の場合、技能のドリルを主とする学習の場合、創作、鑑賞を主とする学習の場合など、領域、分野によって多少とも異なるのは当然であろう。以上のことをまとめれば、つぎのようになる。

<準備課題>

復習・予習課題などとして与える。

④ 個人思考

- ・課題に対して、個人で教科書、辞典類、ノートをみて考える。
- ・ただ、「読め」というだけでなく「このことについてはどう思うか」などの指示を与えて「なぜだろう」を引き出し、児童ひとりびとりの課題に対する考え方、視点を明確にする。
- ・このひとり調べは、課題用紙にメモさせる。

⑤ 集団思考

- ・グループで各個人の考え、意見を交換し補足・修正する。
- ・討論ではない。

⑥ 発表

- ・教師の指示で、一二のグループに報告させる。
- ・この報告は、課題に対する正否をいうのではなく「だれだれはこれこれで、だれだれはこうでした」というふうでよい。

⑦ まとめ

- ・教師が補足し修正してまとめる。

- ・これで参加度を増し、次の中心課題への準備（セットあるいは構え）をつくる。ふじゅうぶんならやりなおす。

<中心課題>

概念・原理課題として与える。

㉑ 個人思考

- ・準備課題をふまえて学習すべき課題を提出し、テキスト、参考書で個人の考えを深める。

㉒ 集団思考

- ・グループごとに課題に対して話し合い、情報の交換や共同で思考する。
- ・この場合教師は「この点をみんなでもっと考えてみましょう」「その先をもう少し考えてごらん」「なぜこうなるか」「こんな時どうしたらよいか」などと発問し、思考の観点を方向づける。
- ・このバズには正答を要求する。

㉓ 発表

- ・各グループから、それぞれの考え、解答を報告させる。
- ・報告に基づき、教師中心のコミュニケーションで質疑する。問題によっては、再びグループに戻し、集団で考えさせる。
- ・「こういう考え、意見はなかったか」というように、児童ひとりひとりの考え方やつまづき等にも留意していく。

㉔ まとめ

- ・教師が補足しまとめる。

<確認課題>

練習、応用、まとめ課題として与える。

㉑ 個人思考

- ・課題に対し、個人で思考しあるいは練習する。

㉒ 集団思考

- ・まとめ、確認の話し合いをする。あるいは相互援助によって練習する。

㉓ 発表

- ・うまくまとめているか発表する。

㉔ まとめ

- ・教師が全体をまとめる。
 - ・次時の予告と次に発展するための課題を指示する。
- (もちろん、以上の三段四分節をいついかなる場合も必ず踏まなければならないというのではないが、バズ学習指導の典型的な過程として設定したものである。)

Ⅱ 課題方式バズ指導の実験授業

(1) 実験授業のねらい

課題方式のバズ学習では、今まで述べてきた理論から、認知的な目標(知的理解面)はもちろん、理科や社会がねらう態度目標、さらに社会的な人間関係が一そう深化し向上することがねらわれなければならない。そして、このような人間関係の深化向上の割合は、グループ員の相互作用のあり方とその高まりとに密接な関係がある筈である。

従来行なわれていた一律一斉の授業とバズセッションをとり入れた授業における進歩については、豊川中部小学校の比較研究でもあきらかにされている。(「小学校のバズ学習」塩田芳久 豊川市立中部小学校)

本校ではさらに課題方式のバズ学習で、いっそう学習効果を高めることの実証を得、このたびは、「相互作用のあり方」を中心として「児童の授業に対する参加度」「グループ編成」「リーダーの問題」などをもとに、「学力の進歩状況」「態度の変化(発達)」についての研究をし、課題と相互作用、課題と児童の思考などに関する今後のあり方などの検討資料を得る目的でこの実験授業を実施したわけである。

(2) 指導過程の観察方法

- ㉞ 教師と、各バズ分団に1名ずつの観察者をおく。
- ㉟ 教師の活動は、課題提示、発問、指示、説明、要約、指名、板書、その他に分類して記録した。
- ㊱ 児童の活動は、対教師と、児童相互のコミュニケーションに大別し、対教師は、挙手、応答、質問など。児童相互は、積極的なものとして 指示・援助・相談・助言・さい促・注意など、消極的なものとして、むだ話し・私語・いたずら・などの項目にしたがって記録する。
- ㊲ 記録は、あらかじめ準備した記録用紙に、始業から終了までの全指導過程を5分くぎりで記録する。

「例」

社会科学習指導案

1 単 元 今後の農業

2 指導計画 (3時間)

農産物について……………1時間

農業人口について………1時間(本時)

共同化について……………1時間

3 本時の目標

認知的なもの — 農業人口が減少し農業がどのように変りつつあるか。

態度的なもの — 資料やグラフ統計を利用，他人の考えをよくきく

いろいろな意見や考えを比較，自分の考えをまとめる。

4 指導過程

ねらい	教師の活動	児童の活動	評価
農業人口の うつりかわり をは握する。	わが国の農業人口のうつりかわりはどうな っているか。 ・グラフからどんなこと に気づくか調べさせる ① いつごろから農業人 口がへりはじめてきた か。 ② どのくらいへってき たか。 ③ どんな人たちがはな れていったか。 ④ はなれた人たちはど んな産業についたか。	・資料のグラフを各自で 読みとったり，グラフ から推察したりして課 題を解決する。	農業人口が 減少しつつ あることの 事実が確認 できたか
自分の考え を卒直にの べる	・個人思考によりメモさ せる。 ・グループでバズさせる ・グループ発表をさせる	・各自メモする。 ・バズよりまとめる ・発表する。	卒直に自分 の考えを述 べることが できたか

課題を解決して，またつぎの課題にとりくみ，順次つみあげて本時の目標を
理解する。(中略)

1 観察記録

実験授業を実施するにあたり、教師の活動と児童の活動の両面にわたり、こまかな観察記録をとった。以下この記録をもとにして、課題提示から、児童の学習活動、教師のまとめにいたる指導の経過を検討してみよう。

(1) 準備課題

① 観察記録(教師) I

時間	項目	課題提示	発問	指示	説明	要約	指名	板書	その他
5分		・課題①	・グラフ指示しながら課題をみなさい。 ・気づいたことを書きなさい。	・グラフを指示しながら課題をみなさい。 ・気づいたことを書きなさい。	・学習のねらいを説明。 ・課題の説明。			・今後の農業	・机間巡視
5分				・個人思考をやめなさい。 ・グループでまとめなさい。					
5分			・グラフからわかったことは、どう考えたらよいか。 ・その理由は何か	・話し合いやめ	・課題1について	・課題1について	3グループ 6グループ 7グループ		・へってきた農業人口

この課題に対し、児童の活動は次のようであった。

② 観察記録(児童) I

項目	グループ I				グループ II			
	対教師	児童相互			対教師	児童相互		
		積極⊕	消極⊖	集・外		積極⊕	消極⊖	集・外
5分	0	0	0	0	0	0	0	
5分	0	10	0	0	0	14	0	
5分	0	11	0	0	0	4	2	
計	0	21	0	0	0	18	2	

グループ	グループⅡ				グループⅣ			
	対教師	児童相互			対教師	児童相互		
		積極⊕	消極⊖	集・外		積極⊕	消極⊖	集・外
5分	0	0	0	0	0	0	0	
5分	0	16	1	3	0	14	0	
5分	2	7	0	0	0	3	0	
計	2	23	1	3	0	17	0	

グループ	グループⅤ				グループⅥ			
	対教師	児童相互			対教師	児童相互		
		積極⊕	消極⊖	集・外		積極⊕	消極⊖	集・外
5分	0	2	0	0	0	0	0	
5分	0	11	0	0	0	18	0	
5分	0	8	0	0	2	19	0	
計	0	21	0	0	2	37	0	

グループ	グループⅦ				計			
	対教師	児童相互			対教師	児童相互		
		積極的	消極⊕	集・外		積極⊕	消極⊖	集・外
5分	0	0	0	0	0	2	0	
5分	0	4	0	0	0	80	1	
5分	1	0	0	2	5	52	0	
計	1	4	0	2	5	134	1	

この観察記録からいえることは、各グループとも、課題に対し多くの相互作用を行なっていること、しかもその内容が、相談、助言に集中していることである。従って児童は、次の段階の中心課題へと、比較的スムーズに進むことができたのではなかろうか。

(2) 中心課題

① 観察記録(教師)Ⅱ

時間	項目	課題提示	発問	指示	説明	要約	指名	板書	その他
5分		課題②		グラフを見なさい。	・専門農家の説明 ・課題を考えなさい。			・わかい人 ・会社 ・工場 ・専業農家	・机回巡視
5分			個人的に発問		・課題の説明				・机回巡視
5分				・話し合いをはじめなさい。 ・リーダーまとめなさい。			1グループ 4グループ		
5分			協同作業はなぜよいか	・もう一度バズしなさい。 ・話し合いをやめて		・収入が多いこと ・能率がよいこと	4グループ 3グループ 6グループ 2グループ	・共同 ・図説する	
5分					・協同作業の意におついて説明		津田 高見 中山 泰行		

課題②の「農業人口が減少した理由は、

課題②の「農業人口が減少した理由は、どんなことだろうか。そして減少したことが、どんな影響をあたえているか。」を提示し、究明の段階へと授業を進めた。

この課題に対し、この段階では、バズセッションの時間が長くなり、時としては話し合う内容が深まりのない平板的なものになるおそれがあった。そこで約5分間課題の説明とその究明のための方向づけとに費やした。

この記録から判明するように、グループ→教師→グループというような方法から内容的な深まりがでてくるのである。

② 観察記録（児童）Ⅱ

グループ	グループⅠ				グループⅡ			
	対教師	児童相互			対教師	児童相互		
		積極⊕	消極⊖	集・外		積極⊕	消極⊖	集・外
5分	0	4	0	0	3	0	0	0
5分	0	0	0	0	0	0	0	0
5分	0	11	1	0	0	15	0	0
5分	6	16	0	1	5	8	2	0
5分	0	6	1	0	2	12	0	1
計	6	37	2	1	10	35	2	1

グループ	グループⅢ				グループⅣ			
	対教師	児童相互			対教師	児童相互		
		積極⊕	消極⊖	集・外		積極⊕	消極⊖	集・外
5分	0	18	0	6	0	0	0	0
5分	0	0	0	0	0	2	0	0
5分	0	0	0	0	1	12	0	0
5分	3	20	0	2	2	4	0	0
5分	2	9	2	0	0	3	0	1
計	5	47	2	8	3	21	0	1

グループ	グループⅤ				グループⅥ			
	対教師	児童相互			対教師	児童相互		
		積極⊕	消極⊖	集・外		積極⊕	消極⊖	集・外
5分	1	0	0	0	1	0	0	0
5分	1	0	0	0	0	0	0	0
5分	0	17	0	0	0	25	0	3
5分	4	10	0	0	5	17	0	1
5分	0	16	0	0	1	18	0	0
計	6	43	0	0	7	60	0	4

グループ	グループⅦ				計			
	対教師	児童相互			対教師	児童相互		
		積極⊕	消極⊖	集・外		積極⊕	消極⊖	集・外
5分	1	0	0	0	6	21	0	0
5分	0	0	0	0	1	2	0	0
5分	0	18	0	0	1	90	1	3
5分	1	11	0	0	18	74	0	4
5分	0	5	0	1	5	66	0	3
計	2	34	0	1	31	253	1	10

中心課題に対し、児童がどのように反応を示し相互作用を行なったかを考察してみると、教師の指示により大きく2回のバズセッションの場が与えられている。

7つのグループのうち、グループⅣとグループⅦでは、2回目に行なうべき話し合いがほとんどなされていない。この2つのグループは、課題に対し一応の究明がなされ、グループ発表後教師により再び発表内容についてのバズセッションの指示を受けているが、話し合いが活発にできなかったグループである。しかし、これらのグループでも前もって教師が準備していた課題に対しては、かなり活発な話し合い活動がなされているということは、課題の与え方に問題があったのではなからうか。

この中心課題に要した時間は25分であった。

(3) 確認課題

① 観察記録(教師)Ⅱ

時間	項目	課題提示	発問	指示	説明	要約	指名	板書	その他
5分		課題③	これからの方針はこれでよいか。	課題③を考えなさい。 グループでまとめなさい。	耕地整理について 課題③について、グラフの説明	協同化	1グループ 5グループ 高見 米田 高見 米田	図説 矢印のみ	

課題③（確認課題）では「これからの農村では、どうしたらよいだろうか。」
 を与て、これまでに得た知識から将来を見通す段階とした。

板書によりまとめた事項をもう一度素材とし話し合いに移るよう指示し、ま
 とめさせ、発表させた。グループ間の相互作用も若干はみられたが、どのグル
 ープも活発に話し合いがなされ、うまくまとができたようであった。

（次の児童の観察記録参照）

② 観察記録（児童）

グループ	グループ I				グループ II			
	対教師	児童相互			対教師	児童相互		
		積極⊕	消極⊖	集・外		積極⊕	消極⊖	集・外
5分	1	6	4	0	1	11	2	0

グループ	グループ III				グループ IV			
	対教師	児童相互			対教師	児童相互		
		積極⊕	消極⊖	集・外		積極⊕	消極⊖	集・外
5分	2	4	0	0	1	8	0	0

グループ	グループ V				グループ VI			
	対教師	児童相互			対教師	児童相互		
		積極⊕	消極⊖	集・外		積極⊕	消極⊖	集・外
5分	3	16	0	0	5	9	0	0

グループ	グループ VII				計			
	対教師	児童相互			対教師	児童相互		
		積極⊕	消極⊖	集・外		積極⊕	消極⊖	集・外
5分	2	2	0	0	16	56	0	0

課題③に対し観察記録からいえることは、各グループとも話し合いが活発に
 行なわれ、一時間のまとめとしての役割が果たされていることがわかる。

この課題に要した時間は5分であった。やや時間不足のうらみがあったよう
 だ。

2. 指導の結果と考察

これまで考察してきたように、準備→中心→確認の3つの課題による指導の過程は、ほぼ計画どおり進めることができたといえよう。しかし、このような指導が、いかに効果的であったかどうかは、これだけの資料からでは何ともいえない。この指導における、児童の学習に対する興味、関心、満足感などはどうであったか、また、これらの理解・知識などはどのように進歩したか、などに関する資料がなければ、指導の効果を的確に判断することはできない。

そこで、この指導の効果を判定する資料として、参加度と理解度（進歩量）の測定を行なったが、それらの結果を述べるとともに、それらと各グループの相互作用の状況との関連についても考察を加え、今後の指導の参考にすることにしたい。

(1) 学習に対する参加度について

この時間の学習に対して、児童はどのように興味や関心を示したか、また、どのように満足を感じたか、さらに、仲間たちの態度はどうであったかという3つの側面から、かれらの参加度をとらえることにした。

興味・関心は7項目、5段階評定によったので、各人の参加度は35点～7点および25点～5点という得点によって示される。なお、調査は、指導終了直後に実施したものである。

表 1

グループ(人数)	①興味・関心	②満足・理解	③仲間の態度	① + ②
学級全体(39)	28.7 (4.51)	21.4 (3.54)	20.6 (3.34)	50.2 (7.67)
I (6)	24.3 (4.86)	17.7 (4.35)	17.0 (5.03)	42.0 (9.00)
II (6)	30.8 (5.10)	22.7 (3.63)	19.8 (2.73)	53.5 (6.28)
III (6)	29.5 (3.85)	22.3 (0.94)	22.1 (0.69)	51.3 (4.19)
IV (5)	30.6 (1.60)	22.4 (0.80)	22.2 (1.54)	53.0 (6.58)
V (6)	30.8 (4.60)	22.8 (0.90)	22.1 (1.35)	53.7 (6.08)
VI (5)	27.8 (3.86)	21.6 (2.42)	20.0 (2.97)	49.4 (5.51)
VII (5)	27.2 (3.31)	20.6 (4.89)	21.2 (1.72)	47.8 (5.95)

表1は、このような参加度を学級全体とグループ別に示したものである。

この表を見ると、およそ次のことがわかる。

① 学級全体では、「興味・関心」28.7, 可能最高得点35点に対して82%, 「満足・理解」21.4, 可能最高得点25に対して約86% 「仲間の態度」20.6, 可能最高得点25に対して82.4%で、いずれもきわめて高い値である。すなわち、参加度という点では、満足すべき状況であったといえる。

② グループ別では、最高(①+②)はグループVで53.7 (可能最高得点比は、約90%), 最低はグループIの42.0 (可能最高得点比70%)である。

なお、このようなグループ別の参加度の高低と理解度(進歩量)の関係はどうか、また、相互作用状況とはどうか、などについては後に考察する。

(2) 学力テストによる理解度について

この時間の指導で、児童がどれだけの理解度を示したかを明らかにするために、事前と事後に学力テストを実施した。両テストは同じ内容のものであるが、問題の配列その他に工夫を加え記憶による影響をできるだけ避けるようにつとめた。事前テスト(6問15項目の15点満点)は次のようなものであった。

表 2

(15点満点)

グループ(人数)	知能	①事前テスト	②事後テスト	進歩量②-①	進歩率(%)
学級全体(39)	49.02	8.2 (2.13)	12.7 (2.11)	4.5 (1.84)	66.2
I (6)	49.8	8.7 (1.88)	12.7 (2.14)	4.0 (1.00)	63.5
II (6)	46.1	8.5 (1.79)	13.7 (2.56)	5.2 (1.34)	80.0
III (6)	51.0	7.7 (3.14)	12.7 (2.05)	5.0 (2.89)	68.5
IV (5)	48.4	7.6 (2.65)	12.8 (1.46)	5.2 (1.32)	70.3
V (6)	48.5	8.8 (1.78)	12.8 (1.46)	4.0 (1.29)	64.5
VI (5)	47.2	7.2 (2.32)	11.4 (2.42)	4.2 (0.74)	53.8
VII (5)	52.0	8.8 (0.75)	12.6 (1.74)	3.8 (2.40)	61.3

(注) 進歩率は $\frac{②-①}{15-①} \times 100$ ()内は標準偏差

表2によると

① 学級全体では、事前テスト8.2 (可能最高得点比は54.7%), それが指導後の事後テストでは12.7 (可能最高得点比84.7%)で4.5の進歩量、これを進歩率にすると66.2%の向上を示していることになる。

事後テストの12.7は、100点満点法でいえば、学級の平均点が約85点ということになり、かなり高い平均点であることがわかる。

② グループ別では、最高の進歩量5.2を示しているのは、グループⅡとⅣ、反対に最低の3.8はグループⅦであるが、進歩率でいえば、最高はグループⅡの80%、最低はグループⅦの53.8%である。総じて、どのグループもかなりの進歩量、進歩率を示しているといえよう。

③ なお、グループ別の理解度（進歩量）と参加度の関係をみると、進歩量の最高のグループⅡとⅣの参加度（①+②）は53.5（可能最高得点比89.17%）53.0（可能最高得点比88.33%）、反対に、最低のグループⅦのそれは47.8（可能最高得点比79.67%）で、両者に密接な関係があることがわかる。この点については後に、改めて考察する。

(3) 相互作用・参加度・理解度の関係について

ここでは、まず各グループの相互作用状況（積極的な相互作用の回数）と参加度および理解度の相互関係（ r または P ）を算出してみよう。これによって三者の一般的な関係を知ることができる。

表3は、さきの観察結果からグループごとに相互作用（積極的なコミュニケーション）のひとり当り回数、平均参加得点、平均進歩量・進歩率を表示したものである。

表 3

グループ (人数)	相互作用		参加度		理解度		
	1人当り 回数	散布係数	①+②	③	進歩量	進歩率	ポスト テスト得点
I (6)	$\frac{6.8}{(5.76)}$	84.7	42.0	17.0	4.0	63.5	12.7
II (6)	$\frac{9.8}{(7.38)}$	75.3	53.5	19.8	5.2	80.0	13.7
III (6)	$\frac{11.3}{(6.45)}$	57.1	51.3	22.1	5.0	68.5	12.7
IV (5)	$\frac{16.6}{(12.33)}$	74.3	53.0	22.2	5.2	70.3	12.8
V (6)	$\frac{12.5}{(8.48)}$	67.8	53.7	22.1	4.0	64.5	12.8
VI (5)	$\frac{21.0}{(9.54)}$	84.7	49.4	20.0	4.2	53.8	11.4
VII (5)	$\frac{5.0}{(4.77)}$	95.4	47.8	21.2	3.8	61.3	12.6

(注) ・()内は標準偏差 ・散布係数は $\frac{SD}{M} \times 100$

表3から、相互作用、参加度、理解度の相互相関（ r または P ）を算出すると、表4のようになる。

表4の相関表をみると、およそ次のことがわかる。

- ① まず、相互作用と参加度の関係では、1人当りの相互作用回数が多いことよりも、グループ内の相互作用にかたよりが少ないこと（散布係数の小さいこと）の方が、参加度との関係はより深い傾向がある。

表 4

		参加度		理解度		
		①+②	③	進歩量	進歩率	ポストテスト
相互作用	1人当り回数	0.43	0.46	0.48	0.00	0.21
	散布係数	0.69	0.61	0.52	0.62	0.59
参加度	①+②	/	/	0.50	0.64	0.79
	③	/	/	0.25	0.28	0.18

(注) ① $N=7$ (グループ)

② 5%水準で有意と認められるには0.79以上(両側検定)であることが必要。

- ② 相互作用と理解度については、このような傾向はいっそう顕著のようである。すなわち、1人当り相互作用回数と進歩量が0.48である以外は、進歩率とは0.00、ポスト・テストの得点とは0.21といずれも低い。これに対して、相互作用に「かたより」が少ないこと（散布係数）とは進歩量、進歩率、ポスト・テスト得点とも0.50以上である。
- ③ そこで、相互作用、ことにグループ内の話し合いに「かたより」が少ないことは、メンバーの学習に対する参加度を高め、理解度を深めることと関係があると、いうことができそうである。
- ④ 次に、参加度と理解度との関係であるが、ここでは、参加度の①と②の合計得点つまり興味、関心、満足度とポスト・テスト得点の間には5%レベルで有意（両側検定）な相関を認めることができる。（全相関係数中唯一の有意

な値である) 進歩量, 進歩率とも 0.5, 0.64 の比較的高い値を示している。参加度の③は仲間の態度に対する認知の傾向であるが, これと理解度との間には, ほとんど関係はないといえる。

なお, 参加度 (①+②) と③との相関は 0.61 でそれほど高い値ではない。①と②は自分自身の興味・関心・満足度であるが, ③は仲間の興味・関心・満足はどうであったかという認知である。

以上のような相関研究の結果は, 「適確な課題を提示することによって, 児童間の『かたより』のない相互作用を活発にすることが, 児童の学習に対する参加度を高め, かれらの理解を促進することにきわめて重要なことである。」というわれわれの基本的な考えを支持するものとしてきわめて有意義であるということができよう。

上記の結果は, 集団レベルのものであったが, これを個人レベルで検討してみると次のとおりである。

まず, 積極的な相互作用回数によって, 全員を多中少に3分する。次に進歩量の大小によって3分し, これを分割表に示すと次の表ができる。

この表から, χ^2 を算出すると 8.74 が得られる。この場合の自由度は 4 であるから, 10%水準で両者の間に連関ありといえる。なお, これから C (連関係数) を算定すると, $C=0.451$ となる。この C の値は, I (最大) が完全な連関, D (最小) の場合は独立を意味する。したがって, それほど顕著ではないが, 「相互作用回数の多い児童は, その進歩量も大きい傾向がある」と, この場合もいえそうである。

3 ま と め

以上, 課題によるバズ学習の指導の問題を検討するためになされた実験的な研究授業の概要について述べたが, その主要な目的である。①課題の設定と提示の仕方。②課題に対する児童のとり組み方。③教師の援助・助言など指導の仕方, などに関する一般的な指導方法論(考え方)がいかに妥当なものであるかを実証的に検討したいという点では, 一応の成果をおさめることができたと考えている。

すなわち, ①上記の課題によるバズ学習の指導の一般的な方法は, 参加度を高め, 理解を促進するという効果の面からして妥当なものであるということ。②課題によ

って、児童の有効な相互作用が促進されるということ。③相互作用の指導としては、単なる回数の多いことよりも、“かたより”を少なくすることに力点をおくべきであること。などを明らかにすることができたのである。

「例」

理 科 学 習 指 導 案 6年

1 題 材 空気中のしめり

2 本時の目標

認知的なもの — 水は地表、水面、動植物体から蒸発していることを知る。また蒸発の条件として表面積の大小があることに気づき、その実験の計画をたてる。

態度的なもの — 科学的なものの考え方、態度を養う。

友人の着想や考えを尊重する態度を身につける。

3 指導過程

ねらい	教師の活動	児童の活動	評価
<ul style="list-style-type: none"> • 日常の経験から問題を提起させる。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> せんたくものをはやくかわかすにはどうしたらよいか。(準備課題) </div> <ul style="list-style-type: none"> • 晴天のときのせんたくものかわきぐあいはどうか。 • せんたくものをはやくかわかすにはどうしたらよいか。 	<ul style="list-style-type: none"> • 経験をもとにして考える。 • 個人発表 • ほし場所、ほし方、時刻など考える。(バズ→発表) 	<ul style="list-style-type: none"> • 問題がつかめたか
<ul style="list-style-type: none"> • 蒸発に必要な条件に気づかせる。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> ほし方、場所によってかわきがちがうことから、蒸発の条件を考えよ(中心課題I) </div> <ul style="list-style-type: none"> • ほし方、場所のちがいがなぜかわき方のちがいになるか。 • 蒸発がさかんになるための条件は何と何か。 	<ul style="list-style-type: none"> • 前の課題にあけた個々のことがらについて考える。 • 温度、湿度、表面積について考える。(個人→バズ→発表) 	<ul style="list-style-type: none"> • 蒸発の条件がわかったか

表面積のちがいによる蒸発量のちがいをし
らべるには、どんな実験をしたらよいか。
(中心課題Ⅱ)

(中略)

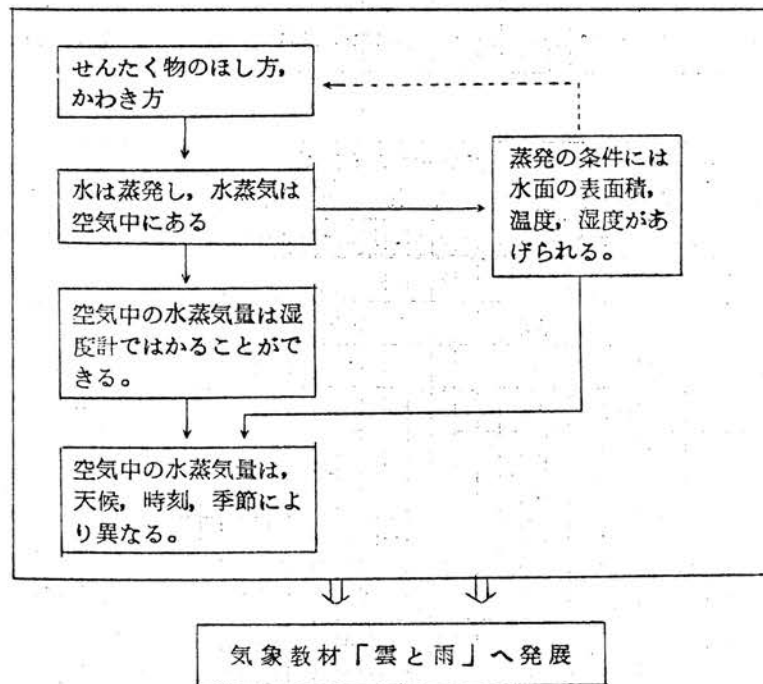
◎ バズグループの編成

- 知能・学力・諸調査の結果を基準として各グループができるだけ等質になるよう
に編成する。
- できるだけ男女同数の6人または4人の偶数グループをつくるようにした。
- 各グループのリーダーは、あらかじめ適当なものをえらび、各グループに配した。

(1) 題材とその展開

① 題材 「空気中のしめりけ」

② 題材の系統



(2) 児童の記録

グループ		グループⅠ (5名)										グループⅡ (5名)										グループⅢ (5名)													
		対教師					児童相互					対教師					児童相互					対教師					児童相互								
		a	b	c	d	e	f	計	q	r	s	t	計	a	b	c	d	e	f	計	q	r	s	t	計	a	b	c	d	e	f	計	q	r	s
準備	5																			2			2	1						2					
	10						4	4	5	12	2	19								4	4	1	9	1	11						4	4	9	9	
	15	1	2				3	2			2									1			1	1	1					1	2	2			
中心	20						10	9	1	12	21						1	1	4	3	1	8							3	13	16				
	25	1					1	2			2									2	1	3							1	5	2	8			
	30						2	4			6	2						2	1	2	3	1	6	1	4	1	6	3	1	4					
	35																			1	3	4	4	1	4	5	2	1	3						
	40	1					1				2						2	4	4	4						5	5	6	7						
確認	45	1				1	2	2		4	2						2	3	4	7						2	1	3	2	2					
総計	33						23	27	13	54	6						1	4	11	13	28	1	43	3	1	1	1	10	26	5	42	3	1	51	

グループ		グループⅣ (5名)										グループⅤ (5名)										グループⅥ (6名)													
		対教師					児童相互					対教師					児童相互					対教師					児童相互								
		a	b	c	d	e	f	計	q	r	s	t	計	a	b	c	d	e	f	計	q	r	s	t	計	a	b	c	d	e	f	計	q	r	s
準備	5																	7	7	2		2	2	2							4				
	10						7	2	1	10								5	5	6	5	2	13							1	14	15			
	15	1					1			1	1							1		1	2	2							2	1	1				
中心	20						10	5		10								9	7	1										3	8	11			
	25	2					2	4	4	4								5		5	2								2	2	6	8			
	30						4	2		6	2						9	9	1	6	7		1	1											
	35						4	1		5	2						8	6	14	4	4									1	1	2			
確認	40	1				1	3	3		6								9	1	10	1								1	4	8	12			
確認	45						8	2		10	1	2	1	4	4				4	2									1	3	2	2			
総計	4						2	6	36	19	1	57	1	26	12	39	39	20	3	52	7	4	1	1	1	13	11	40	51						

(注) 符号 (対教師)

- a ……挙手一指名一発言 d ……非指名一発言
 b ……指名一発言 e ……指名一発言なし
 c ……挙手一非指名一発言 f ……挙手のみ

(児童相互)

- q ……注意・指示・指名 (話し合いの進行等に関する発言)
 r ……相談・助言
 s ……さい促
 t ……援助

課題	時間経過	学習の内容と形	教師との相互作用						児童相互					
			a	b	c	d	e	f	計	q	r	s	t	計
準備課題 (前復習)	0分 ～ 5分	準備課題 せんたくものをかわかすときの水の蒸発の条件について (前時復習) (個人→集団→発表)	3	1				17	21	16	6			22
	5分 ～ 10分	(補足と説明) 中心課題Ⅱ a 表面積と蒸発量の関係をしらべる実験のしかたを考える。 (個人)				2	1	3	16	24				40
	10分 ～ 15分	同上 (個人→集団→発表)	1	1				13	15					0
	15分 ～ 20分	同上 (発表→補足・まとめ)		1		11		12	24					0
	20分 ～ 25分	中心課題Ⅱ b 実験するうえの注意を考える。 (個人)				9	4	13	17	31			2	50

課題	時間 経過	学習の内容と形	教師との相互作用							児童相互				
			a	b	c	d	e	f	計	q	r	s	t	計
	25分 ~ 30分	同上 (集団→発表)	1	2		5	1	9	18	8	8	1		17
	30分 ~ 35分	課題Ⅱ a b の整理をする (補足・まとめ)				2		7	9	8	7	1		16
確認 課題	35分 ~ 40分	確認課題 実験の装置を セットする。 (集団)	1	1					2	10	17			27
	40分 ~ 45分	同上 (集団→補足・まとめ)	1			3		3	7	12	38			50
計			7	6	0	32	1	66	112	87	131	2	2	222
			1 1 2							2 2 2				

(注) 符号 (対教師)

a 挙手→指名→発言

d 非指名→発言

b 指名→発言

e 指名→発言なし

c 挙手→非指名→発言

f 挙手のみ

(児童相互)

q 注意・指示・指名

s さい足

r 相談・助言

t 援助

3) 指導経過の考察と反省

① 総合的にみた反省

- ・当初の計画では、一時限で確認段階の課題である実験のセットまで完了することになっていたが、実際の授業では、(3)「学習の流れと相互作用（対教師・児童相互）」からもわかるように、学習内容過多でできなかった。授業後計画にしたがってリーダーに準備させることも考えたが、実証のための中心となる手段の実験を、一部の者のみにさせるのは適切でないと考え、もう一時間費やすことにした。
- ・したがって、本時では準備課題と、中心課題Ⅰ、それに中心課題Ⅱの一部しか完了できなかったわけである。このことは、教材研究の段階でいますこしゆとりのある、慎重な計画が必要であったことを意味している。
- ・準備課題でほし方を考えるとき、その理由として適切でない根拠でもっておし通そうとしたものがあつた。しかし、あてもの的な態度ではなく、たとえまちがっていても、一応の根拠をもって、ほし方に関する仮説をたてようとするこの態度は、科学的な態度の芽として望ましいものであると考えられる。このまちがいが、中心課題Ⅰにおいて明確にされたわけである。すなわち、日当りは温度、風通しは湿度、広げることと表面積の三つが指摘されたからである。
- ・実験道具として、円柱形のものを用いたが、表面積や体積の計算など、算数の進捗とからみあわせてみて、少し無理であつた。直方体の容器を用いれば、もう少し抵抗が少なく、スムーズにできたように感じられる。

② 授業の流れと児童の活動から

- ・せんたくものかわきぐあいについて、雨の日とはれた日の各家庭での経験全体を公表させ、学習内容に気づかせようとした。教師との相互作用は、学級全員 31 名中 13 名で、半数以下である。導入段階のため発問内容もほとんどの児童に理解できる程度のものであることを考えると、全体学習の形態における児童対教師の相互作用は、活発なようでも少ないことに気づくのである。このことは、一部の発言力の強い児童に活動がかたよる傾向にも結びつくものである。
- ・次に、準備課題のせんたくものほし方については、児童の記録（課題用紙の解答欄の記録）からみて、ほとんどの児童が理由まで考えてほし方を述べ

ているが、表現のしかたや、焦点のぼけたものも見受けられた。(たとえば
"高いところにほす" "家の南側" では日当たりを、また "重ねない" のは
蒸発面の広さを考えに入れたものであることについては、発表による学級全
体の思考と、教師の補足により明らかにすることができた。

・さらに「日当たり」「風通し」「表面積」の3つの条件が、どのようにして
早くかわくことにつながるか考えるのが中心課題Iである。

・「風通し」が良ければ湿度の高いまわりの空気がとりのぞかれることにつ
いては、ほとんどの児童に理解できたが、「日当たり」により温度が上昇す
ることには気づかず、直観から、「日当たりがよければ早くかわくにきまっ
ている」というのが約半数見られた。児童の関心と、物の見方に対する指導
の必要性を感じたわけである。

・表面積のちがいによる蒸発量のちがいについては、実験によってたしかめる
ことにより結論づけさせようとして、確認課題IIの実験計画をもうけた。し
かし、前にも述べたように、中心課題Iの時間が長かったため、予想と、ご
く大まかな計画しか立てられなかった。

・時間経過と学習の流れに合わせて、児童の活動を見ると、次のようなことが
いえる。

① 0分～5分、10分～15分、20分～25分、30分～35分など、学級
全体で思考する場合や、各課題の個人思考のときにおいても、児童の間に
積極的な相互作用である「相談」「助言」などが行なわれている。これは
人間関係の向上に役立つものと考えられる。

② 児童間の相互作用は、教師と児童の相互作用が少ないほど、活発に行な
われている。このことは、教師の発問内容や、発言数について十分な配慮
がなさなければならぬことをものがたっている。(15分～20分、25
分～30分の比較)。

③ 20分～35分の中心課題Iのところが、教師との相互作用も、児童の相
互作用も頂点に達しているが、これは、準備課題によるレディネスの効果
と、中心課題による学習内容の明確化の効果とによって、児童の積極性が
増したものと考えられる。

④ 教師との相互作用で、f(挙手のみ)がのべ51回記録されている。こ
のうち5分～10分の17回は、挙手によって考えを表現させたのである

が、他は、発表をさせる意図であったが、指名できないまますんでしまった。全体で学習する際に、できるだけ多くの児童に発表の機会を与えなければならないのはもちろんであるが、そこには限界がある。バズ学習において、分団内での話し合いにより、発表の機会が与えられることは、この点からも重要な意味があるといえる。

・第2時については、前時で表面積と蒸発量の関係をしらべる実験のあらましについては学習済みであるため、この時間では、主として科学的な方法の指導に重点をおくことを考えた。比較するうつわの数や、おき場所など条件の整理、統一、結果の処理の仕方などがそれである。

・当初の計画どおりにはいかなかったが、児童の思考の道すじや、思考の深まり、バズセッションにおける要点の整理等、いずれも所期の目的を達することができたと考えられる。このことは、次にのべる「指導の結果と考察」からみてもあきらかなことである。

◎ 指導の結果と考察

(1) 参加度について

学習が効果的に行なわれるためには、児童が学習に関心をもち、また学習したことがらに対して深く理解しなければならない。そしてさらに、学習に対する満足感や成功感が、次の学習へ発展する場合の積極性ともつながるものである。

さらに、バズ学習では人間関係の向上もねらっているわけで、学習時のバズセッションにおける仲間への対人態度のようすも、重要な要素となる。

6年青組での実験授業について、これ等のことをあきらかにするために行なった「参加度」の調査結果は表1の通りであった。

グループ	①興味・関心	②満足・理解	① + ②	③仲間の態度
I (5名)	26.4 (3.95)	20.5 (6.93)	46.8 (5.20)	18.8 (3.55)
II (5名)	23.8 (4.40)	19.2 (3.41)	43.0 (7.40)	15.0 (2.19)
III (5名)	26.2 (3.07)	20.4 (2.28)	46.6 (4.38)	18.2 (1.34)
IV (5名)	26.8 (3.10)	20.0 (2.10)	46.8 (4.92)	17.4 (1.41)
V (5名)	27.6 (5.12)	19.0 (1.67)	46.6 (5.97)	19.0 (3.10)
VI (6名)	25.0 (7.37)	18.5 (4.42)	43.5 (12.35)	16.1 (4.92)
学 級	26.0 (5.00)	19.8 (2.97)	45.6 (7.43)	17.4 (3.51)

(注) ・①興味・関心は7項目、②満足・理解と③仲間の態度は各5項目、これらに5段階評定させたので、①は35点、②と③は25点が、それぞれ最高可能得点となる。

・グループの()は人数を示す。

この結果で、①興味・関心の学級平均得点26.0は、可能最高得点35に対し、71.5%、②満足・理解19.8は、可能最高得点25に対して79.4%、③仲間の態度17.4は、可能最高得点25に対して68.8%である。これらの数字は、いずれもかなり高い値であり、参加度という点ではこの授業は満足すべき効果をあげているといえる。

(2) 学力テストによる理解度から

指導案に示してあるこの時間の目標が、どれだけ達成されたかをしらべるため、目標の一側面である学力をしらべるテストを、事前と事後に実施した。両テストは同じ内容のものであるが、記憶による影響をできるだけ避けるために、問題の配列をかえたりした。テストは、次のような問題で実施した。

学力テストの結果を、グループ別にまとめたのが表2である。この結果について、各項目ごとに考えてみよう。

表2

グループ	知能	プリ・テスト 得点	ポスト・ テスト得点	ポスト・ テスト正答率	進歩量	進歩率%
I (5名)	46.8 (6.31)	7.8 (1.48)	10.2 (2.05)	68.0	2.4 (1.01)	33.3
II (5名)	47.0 (8.93)	9.2 (2.10)	11.0 (1.67)	73.3	1.8 (1.41)	31.0
III (5名)	46.0 (9.92)	8.6 (1.90)	11.8 (1.18)	78.7	3.2 (1.95)	50.0
IV (5名)	48.8 (8.93)	8.2 (1.78)	12.8 (1.52)	85.3	4.6 (2.01)	67.6
V (5名)	48.4 (8.27)	8.6 (2.05)	12.2 (1.71)	81.3	3.6 (1.65)	56.3
VI (6名)	46.2(10.26)	8.7 (3.12)	11.2 (3.33)	74.7	2.5 (2.12)	39.7
学級 (31)	47.20(8.47)	8.5 (1.98)	11.5 (1.89)	76.8	3.0 (1.66)	46.2

(注) ・知能は偏差値 ・プリポスト・テストは3問 15項目 15点満点
 ・進歩量は (ポスト得点) - プリ得点
 ・進歩率は (進歩量) ÷ (15 - プリ) × 100
 ・正答率は (ポスト得点) ÷ (15) × 100 ・()内はSD

- ① プリ・テストの得点は、各グループとも大差なく、学級平均で8.5点（百点満点に換算して56.6点）で、学習以前にかなりの知識を有していることがわかる。
- ② ポスト・テストの得点も各グループほぼ同じで、学級平均11.5点（百点満点に換算して76.8点）になっている。この場合、標準偏差1.89 はかなり小さい値であり、全員の成績に開きが少ないことを意味している。このことは、学習の効果として、じゅうぶん満足できるものである。
- ③ 進歩量では、グループⅡが低く、グループⅠⅥがこれについている。これは、プリ・テストの得点の高さから考えて、一応納得できることである。
- ④ 進歩率についても、グループⅡ・Ⅰ・Ⅵの順で低く、前に述べた進歩量同様の理由が考えられる。

ところで、今回の学力テストにおいて、三つの内容を考えた。その一は、“学習内容の理解”であり、その二は、“理解したことがらの、日常生活への応用”である。そして最後は、理科の最も重要なねらいである“科学的な思考の能力”であり“科学的な態度”である。

ポスト・テストにおいて、問題1の8つの項目は、水が水蒸気になって蒸発すること、蒸発をうながすものとして、温度、湿度、蒸発面の面積など、“知識・理解”を、問題2の3つの項目では、理解したことがらの応用として、蒸発の条件を考えたうえでのせんとくものほし方を、そして問題3の4つの項目では、“能力・態度”として、データの科学的なとりあつかい方の進歩を見ようとしたものである。

つまり、問題1は知識理解、問題2はその応用、問題3は能力・態度をみようとするわけである。

そこで、次には各問題の分析をしてみよう。表3は、テストの問題別の通過率

$\left(\frac{\text{正答者数}}{\text{受験者数}} \times 100\right)$ と、進歩率を示したものである。

表3

	プリ・テスト	ポスト・テスト	進歩量
問題1 (8項目)	69.5%	89.1%	64.3%
問題2 (3項目)	52.7%	97.9%	95.6%
問題3 (4項目)	25.8%	44.4%	25.1%
全体 (15項目)	54.6%	76.8%	48.8%

この結果からみて、問題1, 2については89.1%, 97.9%と、それぞれ非常に高い通過率である。この点、満足するのに十分な結果といえるわけである。

問題3の科学的思考力や態度については、知識・理解などとは異なって一時間でそれほど大きな進歩は期待できないと考えられるが、結果をみると、通過率で18.6%ののびをみている。これは進歩率にして25.1%となり、4項目のうち、完全に一項目分の進歩を見たわけで、かなりの進歩と考えてよからう。

このような“能力・態度”の向上を見たのは、実験計画の段階(本時では中心課題1)でのバスセッションにより、思考能力や、科学的な実験方法、データの予想ととりあつかいなどを獲得したものと考えられる。

このことは、最初にわれわれがうちたてた課題バス学習の効果に関する仮説がうらづけられたわけである。

(3) 相互作用, 参加度, 理解度から

これまで、相互作用, 参加度, 理解度を個々にみ、考察を加えてきたが、ここではそれ等を総合的に、そして互に関連のあるものとして考察してみたい。

そのために、まず、相互作用, 進歩量, 進歩率, 正答率, 参加度をグループごとに一つの表にまとめてみた。それが表4である。

この表をもとにして、相互作用と参加度, 相互作用と進歩量および進歩率, 参加度と進歩量および進歩率, それに進歩量と進歩率の順位相関(または r_s)をとってまとめたのが表5である。

図4

図5

表4

	相互作用(児童①)	進歩量	進歩率	参加度①+②
I (5名)	18.8 (3.2)	2.4 (1.0)	33.3%	46.8 (5.2)
II (5名)	15.0 (3.2)	1.8 (1.4)	31.0	43.0 (7.4)
III (5名)	17.4 (4.1)	3.2 (2.0)	50.0	46.6 (4.4)
IV (5名)	19.0 (5.5)	4.6 (2.0)	67.6	46.8 (4.9)
V (5名)	22.2 (5.3)	3.6 (1.7)	56.3	46.6 (6.0)
VI (6名)	14.2 (8.4)	2.5 (2.1)	39.7	43.5 (12.4)
学級 (31名)	17.6 (5.1)	3.0 (1.7)	46.2	45.8 (7.4)

()内はSD, 2時間分についての資料, (ただし, 第2時は, 32名)

表5

	参加度	進歩量	進歩率
相互作用 ^{1人当り} 回数	0.743	0.657	0.657
参加度①+②		0.429	0.429
進歩量			1.00

この表で, グループ数は6であるから, 5%レベルで有意な相関を得るためには, 0.89以上の値が必要であるが, それに達するものはなかった。

しかし相互作用と参加度についてみると, 0.734と, かなり高い数値を得ている。このことは, 課題により学習の目標が明確になり, さらに相互作用をすることで, 学習に対する興味や関心が増し, 他人と協力することによって学習に満足を感じ, 理解についての自信をもち, より積極的な学習ができたものと考えられる。

次に, 相互作用と進歩量および進歩率の相関係数をみると, 0.657である。この値も有意ではないが, 相互作用の活発に行なわれたグループは進歩量も高い傾向を認めることができる。このことは, 相互作用(話し合い)が内容的にもかなり有効なものであったと考えることができよう。

また、参加度と進歩量および進歩率の相関では、0.429 の数字を得た。この値からは、参加度と進歩量および進歩率の間に積極的な関係があるとはいえないが、有効な相互作用を活発に行なうことによって参加度と理解度の両者を同時に促進することが可能であり、結果として両者の間に積極的な相関を期待することは十分可能なことであろう。課題によるバズ学習の指導は、まさに、このようなねらいをもっているのである。このような意味からも、この研究の結果は十分とはいえないまでも、期待の方向の結果であり、一応満足すべきものであるといえよう。

最後に、蛇足のようにも思われるが、進歩量と進歩率の関係について一言述べておきたい。進歩量は、ポスト・テストとプリ・テストの得点の差をそのままあらわしたものである。したがって、上位のものと下位のものでは、満点にいたるまでに進歩可能な量（得点）に差があるので、同じ進歩量（得点）でもその意味が異なるわけである。例えば、15点満点のテストで、13点のものが15点の満点になるのと、8点のものが10点になるのでは、同じ進歩量2でも、その価値がちがうわけである。そこで、のびることのできる点（進歩可能な得歩量のわりあいを進歩率としてあらわすことによって、よりいっそう合理的に進歩の状況を示すことができる。表5で、進歩量と進歩率の相関が1になっているのは、この場合の進歩量と進歩率の高低によるグループ間の順位は、まったく同一であったことを意味する。

このようにして、われわれは、この実験授業を通じ、課題の価値、バズセッションの有効性について、自信を得ることができたわけである。

バズ学習の実践的研究

徳島市立福島小学校

はじめに

今年(明治百一年)は、学制頒布から数えて九十六年になる。今や科学技術の驚異的発達に伴い、世の中は大きく変革した。昔ながらの物の見方や考え方が通用しなくなった。

空に宇宙船がとび月旅行への夢も実現可能となり、海には原子力艦が走り、工場がオートメーション化し、電子頭脳が人間にとってかわったり、更に家庭の電化、交通機関の発達で時間と距離が極度に短縮された。わたしたちの生活しているどの分野にも旧態依然とした体制は許されなくなった。

ところがここに一つの不思議な事実が存在する。それは教壇実践者の構え方なのである。新しい教育思潮や豊かな教育内容を語ってくれる学者は多いのであるが、それが教育現場までおいてくる間にあとかたもなく消えていくか、全く形をかえたものになりおわっているということである。そして今なお明治以来の一斉学習指導形態が巾をきかせているのであるから不思議といわざるを得ない。

四十人以上の児童生徒をひとりの教師が教えているのであるから、十把ひとからげにしてもやむを得ないといえそれまでであるが、それでは子どものひとりひとりが生かされないばかりか子どもの可能性をも無視することになる。

死角ということばがあるが、先生が教壇にたつて一斉授業をしているとき、その視角にはいない子どもがたくさんいる。ひと組に四十人の子どもがいても先生の視角にはいないのは、せいぜい十四、五人、あとの子どもは学習に参加せず、発表の場が与えられていない場合が多いのではないだろうか。昔はこんな教育の在り方を一割教育などとヤユしたものであるが、今の教育の中にもこれとよく似た教育が一斉指導という名のもとで九十五年の歴史に支えられ、実に安易に行われているのではないかと思うのである。わたしたちはもう一ど学習指導の本質を考え、死角をさぐり、問題をとらえ、これを検討しひとりひとりの子どもが生々と活動するような現代に即

した学習指導をしたいものである。

その切実な願いを少しでも達成するために七年前からバズ学習の実践的研究をはじめたのであるが、当時は僅か七人の同志とともにずい分苦勞をし、今日の徳島方式を創作してきたのである。今や徳島県におけるバズ学習研究会員は 200 名を超え、かくれた研究家をあわせるとその底辺はうんと広がっているものと思う。もちろん愛知県を中心とする全国のバズ学習研究校は日毎にその数を増しつつあることは言を俟たない。

◇ものをいわない子

ものをいわない子を「頭がわるいからだ。」「性格が内向性だからだ。」と簡単にかたづけしていた時代があったと思うのであるが、あるいは今でもそのように思っている先生がかなりあるのではないかと思う。

ところが、そのものを言わない子をよく調べてみると半数以上が頭は悪くないのである。かならずしも性格的なものばかりではなかったのである。現に運動場で遊んでいるときや家に帰ったときなど、人なみ以上に大きな声でものをいっているのである。それが教室へはいったとたん人が変わったように全くものが言えなくなるのである。

ものをいわない子を作ったのは、子どもに発言する機会を与えなかった指導方法に主な原因があったようである。みんなが平等に発言できて、上下の関係をなくすると、頭のわるい子どもでなくなり、性格的な影響が原因している子でないことがわかったのである。

◇授業改造の新しい方向

昔の教育は、先生のひとり舞台であった。研究授業といえば先生の腕のみせどころであった。「先生は授業がお上手ですね。」とほめたものである。「子どもがよく発言しましたね。」とはいわなかった。全く先生がスターの座におさまっていたのである。

ところが、新しい授業改造の方向は、子どもがどう活動したか、ひとりひとりの子どもがどのように自主的に思考し、創造したかということで評価されなければならないと思う。つまり教師がスターになることから子どもがオールスターになることへの改革でなければならない。

◇ことばで思考する

話しあいということばを重視しても思考力は伸びないという人がある。しかし、ことばに思考が伴わないとは考えられないのである。考えながら話し、話しながら考え、創造し、整理していくのがことばの常態である。

しかも時代は思考の正確さとスピードを要求しているのであって、あとでじっくり考えてという以外はすべてことばで思考するものである。ことばは四つの働きがあるといわれている。

- (1) 意志を伝える (伝達)
- (2) 新しいものを知る (認識)
- (3) 新しいものを創る (創造)
- (4) 考える (思考)

このことから考えて四十人の学級のすべての子どもが、何かの問題に対し、何かの発言をしているときにこそ思考力や創造力が伸びつつあるときであると考えられる。

また学級のすべての子どもが学習に参加するという原則にたてば、学級の全員が発言する機会をもち、それぞれの意見を発表しなくてはならない。代表者の発言、多くのものが聞き役にまわってはいけないのである。

◇話しあう学習

ペーパーテストの時間は別として、どんな学習、何の教科の時間であっても話し合いのない学習はない。しかし話し合いといっても先生と子どもの免責的な応答のやりとりだけとか、よく話しているが、それは相手意識のないまわりの者は全くきいていない。あるいは全く見当違いの討論で終始しているという例をよくみる。まだこれはよい方として、発表しあう学習に何人の子どもが参加しているかきさいに調べてみると冷汗がでるのである。

学級の中の七、八人かせいぜい十二、三人の子どもが発言する機会をもち、四十五分間聞き役にまわされ、ひとことも発言しなかった他の多くの子どもは無視されているのである。学級にはいろいろの子どもがいるのである。性格が内向性であって、自ら進んで発言しようとはしないが、実により考えをもった子どももいる。友だちの発言に刺戟されて、同じような考え方ではあるが角度の違った意見をもった子どももいる。外向性で社会性の豊かな子、多弁で能弁であり、知能が優秀で頭の

回転が早いという特定の子もだけが、いつでも学級の大多数の子どもの代弁者とめることによって学習が進められるとしたら、大多数の子どもは、学習参加の意欲を失ってしまうことになる。

自分は傍聴者であるという意識は、代弁者の発言をきいていても心に残る何ものもない。あたかも学習に参加しているような態度は示しているが、果してその何割がほんとに学習に参加しているといえるだろうか。

◇バズ学習への提言

バズ学習は学級の全児童が発言する機会を平等に与えられ、上下の関係のないバズメンバーの心と心にベルトをかけて、お互いに親密感を深めながら、助けあい、励ましあい、教えあいながら集団として成長していく。すぐれた子どもも、おくれた子どもも、その集団とともに個人として成長していくのである。しかもそれは自主積極的に主体性をもちながら、およそどんな指導方法であっても、めんどろな手続きや手間のかかるものは永続するものではない。その点このバズ学習は極めて簡単で、誰でもが、どの教科でも、どこでも実施できて、子どものひとりびとりが生かされながら、効果が顕著にあらわれるのであるから学習指導方法近代化のもっとも適切な方法である。新しい学習指導方法にとり組む場合、問題点ばかりに目をむけて実践の伴わない人、上すべりな形式だけをとりえて本質的な面に目をむけない人、ともかくも実践してその中から長所をつかみとろうとする人などさまざまである。どのような指導方法でもこれが万全というようなものはないはず、謙虚な姿勢で子どもの幸せのためにけんめいに努力し実践していくところにその効果は自ら実証されるのである。

1 学習集団の組織と運営

第一章

学習集団は普通には1学級30～45人ぐらいが単位になっている。そして昔はこの集団で一斉学習が主流をなしていたのであるが、学習指導方法の近代化が叫ばれ、一斉指導方法の改善が強調されるようになった昭和34・5年ごろから、いろいろの指導方式が真剣にとりあげられるようになった。

すなわちプログラム学習、行動的思考学習、単元学習、問題解決学習、主体的学習などいくつかの新しい学習指導方式がつぎつぎあらわれた。このことは、つぎつぎあらわれた新しい学習指導方式にとびついていった「新もの喰い」というよりは、むしろ今までの永い伝統の中であくらをかいてきた明治以来の一斉指導方法に対する強い反省と新しい時代に処する正しい教育への努力のあらわれとみるべきであると思う。ただその精神の究明やとり入れ方に不十分な点がかなり多かったため、せかくのよい指導方法が生きられないまま通りすぎていったという感じが強いことはいなめない事実である。

さて、学習集団とひとくちにいても、いろいろな集団があるわけで、ここにいる学習集団とは、いわゆる小集団（バズ学習集団）の場合を考えた程度の組織編成が必要であるかということを実践的に考察したものである。

組織編成ということについて、それぞれの立場でいろいろな意見があるわけで、学習の目的、内容によって4～6人、8～10人、15～20人というような組織が生まれ、それぞれに効果を挙げているのであるが、それはそれとして、バズ学習ではどのような組織編成が一番効果があるかという点、

(1) バズグループの編成

まずバズ学習の特徴をふまえて考えなければならない。そのためには、

イ 話しあいと同時に始まり、同時に終るように配慮しなければならない。

ロ そのためのグループ編成は、男女混合、グループ内異質、グループ間等質にする必要がある。

ハ バズ長の司会でバズメンバー全員が発言できるように考慮しなければならないので、座席も助けあい、教えあいができやすいように考えなければならない。

ニ グループ内の人間関係を尊重し、民主的、自主的な運営ができるよう配慮し

なければならない。

ホ 話しあう内容、目的がメンバーによくわかるよう説明のできるバズ長の訓練が必要である。

以上のようなことから8~10人グループにすると発言する機会がまわってくるのに時間がかかりすぎるし、多人数になるほど形式的儀礼的になり親密感がわいてこないものである。とって極めて少数にするとこんどは友だちの発言から自分の発言までの時間がないので考えを整理したり、他人の意見に啓発されたりする場がなくなり、人間関係の上からもつこうが悪い場合が多い。

そこで本校のバズ学習では通常つぎのような組織編成を考えている。

(1) 入門期(1年生前半~2学期中ごろまで)

ペア(仲よし、ならんでいる同志)による対話形式を主とし、バズ長とか、バズメンバーなどは意識しない仲よし対話で心理的にも解放された中で発言の基本型をじっくり身につけ、これを習慣化、態度化していくことを大きなねらいとしているのである。

(2) 1年後半~2年生

1年前期の習慣化された態度を基礎として、だんだんグループ作りを考えていくのである。4人でひと組としバズ長やバズメンバーもきめて話しあいさせてもうまくいく時期である。

ただこの場合、話しあいの結果をまとめたり、採決したりすることはむずかしいので、みんなが話す、話せるという場を作ることをねらいとし、バズ長は交替制にしたり、よい発言には「そうですね。」とあいづちをうつ程度でよい。

(3) 3年生~4年生

この期はグループ学習することに一応なれた時期でもあり、児童前期の成熟期でもあるので組織編成は6人と限定してもよい。

(4) 5年生~6年生

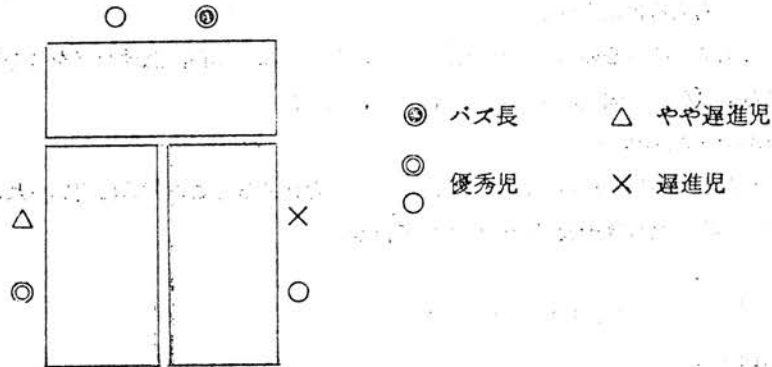
この期は中学年のバズグループと同じ6人制をとるのがよい。ただ運営面でバズ学習のねらっているものが果せるような味のある運営をしたいものである。

(5) バズグループ

バズグループは通常男女混合、グループ内異質、グループ間等質としバズ長も固定しないで交替制とする。交替の時期はその実態によって違ってくるが、一週間交替とか、教科によって交替する方法も考えてよいわけである。

(6) バズ学習と座席

これという規定は考えていないが、バズ学習からうまく進行するために一つの例を示しておこう。



(7) バズ学習の運営

45分の指導の流れの中でバズ学習の占める時間は5～25分間ぐらいである。この少ない時間内でバズ長を中心に全員が発言し、グループごとにその発言をまとめていく、これが終ると各グループがメンバーになり、教師がバズ長の形をとって各グループから今話しあったことを発表させたり、補足したり、修正したり、深めたりしながら目標達成に近づけていくのである。

バズグループの話しあいではバズ長の役割が問題になるが、バズ長にはバズ長発言の基本型をしっかりと身につけさせておけば支障なく話しあいを進めることができるのである。

2 バズ学習における思考論理

1. 考えるということ

思考とか思考力とよばれるものは、一体心のどんな働きであるか、どういう働きをいうのであろうか。

思考というのは何かを考えること、何かについて考えることなのである。何か即ち思考すべき対象や内容や事柄に向けられるべきである。考えさせるべき内容や事柄がすでに児童の心や頭の中にいくつかたくわえられていなくてはならない。もち

ろん記憶力との間には切っても切れない深いつながりがあるといえる。

• 思考 Thinkig

考えること

思うこと

考えるはたらき

} 思考 — 考える内容を思想という。

広義にはあらゆる心のはたらきを意味して、その内には感情、意欲などを含むことがある。(感覚、知覚、想像、記憶、判断、推理)

• Descartes, R

“わたしたちは考える、だからわたしたちは存在する”この意味に用いられ、思考と心のはたらき一般が同一視されている。

• Locke, T

思考と意識が同義に用いられている。

• Tames, W

大心理学の中で“思考のながれといい、小心理学の中で意識のながれ”といいなおしたのは、この伝統によるものと思う。

狭義には、情緒機能に対立する知識機能のうちで、さらに感覚、知覚および簡単な記憶をのぞいた複雑な精神機能を意味している。

思考の機能

中世—弁別、比較、抽象などの作用

近世—関係の認識、分析総合、整頓統制などの諸機能が強調されている。

認識論の問題—外界を認識する機能

論理学の問題—論理を正しく運営する機能

認識論はどのようにして思考が客観的世界に適合する真認識を獲得できるかを問題にし

論理学は、どんな規則にしたがえば、思考が正しく運営されるかを問題にする。これを論理的思考法則とよんでいる。

論理法則は、それにしたがえば、正しい思考がいとなまれることを指示する規則である。

思考の三大機能は、概念、判断、推理である(教育学辞典平凡社)

2. バズ学習における思考の論理

バズ学習（深化バズ）においては、思考の順序を正し、その論理にしたがえば、正しい思考がいとなまれるという論理的な立場をとっている。

はじめに

つぎに

それでは

そうすると

という四つのステップがそれである。

しかし、四つのステップをふめば、すべて正しい思考がいとなまれるとはかぎらないのであって、考えるためにはその要素的内容が大切であることは言をまたない。

それでは、考える内容とは何か、それは教材であり、資料なのである。いつ、どこで、どんなことを考えさせ、話し合いをさせるかということが大切である。

そのためには、

- (1) 教材研究をしっかりとすること。
- (2) 目標をしっかりとおさえること。
- (3) 目標につらなる要素を選別し意識化すること。
- (4) 選別された要素を教えること、考えさせること、話し合わすことに分けること。
- (5) 考えさせるための順序をきめること（演えきか帰納か）
- (6) これを論理的思考のステップにおきかえること。

以上のような手順が必要になってくる。

3. 教科学習の中の位置づけ

教科学習の中でどのような場面がバズ学習に適當であるか、また思考を深めることができるか、このことについては、それぞれの教科の性格の上から一概に決定づけられないが、極めて概括的には、導入、展開、終末のいずれの段階にでもよいわけである。なおこれを教科別にみても、

国語 — 物語文が最適で部分的な作者の意図を追求することか、段落に小見出しをつける、キーワードをとり出して話しあいから目標達成へのキッカケをつかむなど。

社会 — 統計、図表などを通して比較したり、見透しをたてたり、関係を考え

たり、あるいは模式的な地理的条件を通して予想をたてたり、現場教育を土台にして推理するなど。

算 数 — ある条件から予想をたてたり、一つの事実から条件を導きだしていくつかの条件から法則、定理、立式などを発見させる。

理 科 — ある条件から予想をたてる
実験観察の方法を考える。
まとめ方、記録の方法を考える。

図 工 — 画材や配色の方法を考える。
構想や表現の方法を話しあう。
作品について意見を話しあう。(鑑賞)

音 楽 — 曲をきいて印象を話しあう。
既習曲との類似点、相違点を話しあう。
作曲について話しあう。

道 徳 — 立場をかえて考えさせる。
あることからについての価値を追求する。
価値葛藤の場面で話しあう。

学級会 — 計画をたてたり、実行するための方法を話しあう。
どのような条件や規約があるか。
どのような反省点があるか話しあう。

このほか体育、家庭、クラブ活動など幅広い活用方法がある。

これらは、極めて概括的な場面の設定であるが、学級や教科や児童の実態に応じて適宜考えていけばよいわけである。

3 プログラムを使うバズ学習

プログラム学習では、スモールステップによってプログラムが組まれている。したがってステップの数が非常に多くて 100 以上のものが随分あるようである。ところがバズ学習では、ラダーステップといって、ひとつのフレームにステップは四つという規制がある。但しこれは深化バズに限ってである。

(1) ラダーステップ

ラダーステップというのは、はしごステップという意味で、はしごはいつも目標

にむかってかけられる。ちょうど舗装された道路を車で走っているように、多少のジグザグも許されるし、時には立止りや徐行もできる自由さがある。また上をみる（見とおし）こともできるし、下を見る（ふり返る）こともできる。

論理体系の上から<はじめに><つぎに><それでは><そうすると>という四つの段階をふむことになっているが、プログラム作成の面からいっても教師の負担は非常に楽であるし、文字板や黒板を利用すればいつでも、誰でもつくれるし、経済的負担もなく、フィードバックはお互いの話しあいでの啓発しあえるということが特徴である。

(2) バズ学習方式

本校では、プログラムを使うバズ学習（深化バズ）とプログラムを使わないで適宜バズ学習をする方法（単純バズ）、更に一時間の流れの中で深化バズと単純バズをとりあわせる方法（複合バズ）の三つのバズ方式を採用している。

(3) ラダーステップの論理

新教育の論理性において、もっぱら強調されたのは「柱」であった。しばしば人は他人を説得するために「柱」を用いた。論旨に何本の柱をたてるかに思いをひそめるようになったのである。これは、わかりやすい説得力をもつとともに、一方においては概念の固定化をまねていた。柱とともに重要なのは、「はり」なのである。柱だけでは構造になり得ないのである。

日本の教育に忘れられていた「はり」を回復すること。そして「はり」のもつ重要性を再認識したいと思う。ラダーステップの<はじめに><つぎに><それでは><そうすると>は四つの柱であり、その柱と柱の間を埋めていく話しあいこそ「はり」に相当するものであると思う。

柱と柱の間をつないでいく「はり」それが子どもの話しあいなのである。ただ話しているというだけでは、「はり」のねうちがない。「はり」はいつも明確な目的意識に支えられていなければならない。ラダーステップによってルールがしかれ、そのルールにしたがって話しあっていくのであるから、バズ学習は短い時間で最高の効果をあげていくということになる。

(4) バズプログラム作成の手順

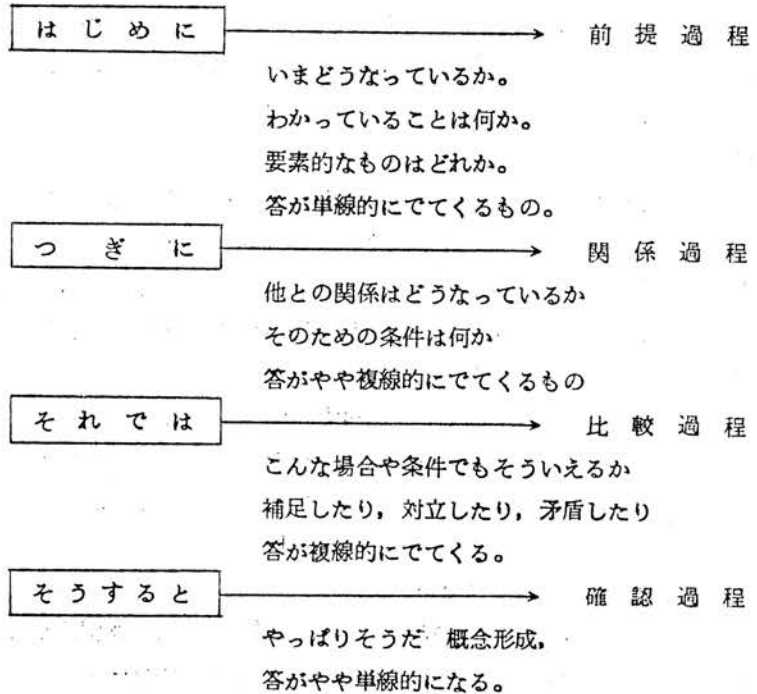
- イ 教材をいくつかに分節してみる。
- ロ 分節した中で、中心とか中核になる分節はどれか選びだす。
- ハ その部分を手短かに巾広い話しあいができるように発問するとしたらどのような

に精選したらよいか考える。

この場合必ず子どもがどのように反応するか予想しておく。

二 精選された発問の形式をラダーステップにおきかえる。

バズ学習をバス学習とまちがえた人がいて、「時代が変れば学校の教育内容もずいぶん変わるものだ。このごろ学校でバズ学習をしているそうなの。運転手が車掌の技術でも教えているのかな。」だとき。



(5) プログラム構成の思考と認識

学習過程の一般的形式は、普通に導入、展開、終末という三つの段階をふんでいく。これを思考過程の面から考えてみると、

◇導入段階 ————— 問題把あくの契機

- この段階では、いろいろな素材の中から選択し、共通の問題としてとらえるこ

とである。

- この段階のバズ学習では、共通問題の把あくが中心になるから、予想をたてる、見透しをたてる、現状を認識する、事実を把あくするなどによって共通の問題は何か、はっきりとらえることである。
- したがって、ひとつのフレームをもつ深化バズや単純バズが適当でこの段階で多くの時間をかけないことが大切である。

◇発展段階 ————— 発展、深化の契機

- この段階はなんといっても学習時間中最もウエイトをかけなくてはならない。
- したがってバズ学習でも深まり、発展をねらうために、考えさせることが大切である。そのためには問題のありかをよく知っていなければならない。
- そのため、日ごろの読解、自主的な研究、課題学習など指導のつみあげがなければ深まりや発展の期待がもてない。
- この段階のバズ学習では、普通1～2のフレームが必要である。時間も15～20分ぐらいがのぞましい。

◇終末段階 ————— 概念形成、批判的思考

- この段階は発展し、深め、拡充したものをまとめる段階である。
- まとめるためのバズ学習では、話しあったことを要約し、まとめ、わかったという状態におくことが大切になる。わかるということは、批判できるとか、将来への課題をもつというものにならなければならない。
- この段階ではバズ長を教師がやり、各グループがバズメンバーとなって話しあったことをまとめるのが普通だが、この際修正や指導が必要なことはいうまでもない。
- しかし、バズグループのまままとめるという方法をとっても差支えない。

※ 運動場で遊んでいるとき、友だちと話しあっているとき、あんなに大きい声で話しあっている子どもが、教室へはいったとたん急に口をつぐんでしまう。教師は「うちの組はものをいわん、去年の組はよく発表したがああ、やっぱり年色というものがあるんじゃないなあ。」とあきらめてしまうことが多い。

教師が子どもにもものをいわすためのくふうや機会を与えていなかったという反省は案外少ない。

4 単純バズと複合バズ

バズ学習方式には、深化バズと単純バズ、複合バズという三つの種類があることを先に述べたが、それでは単純バズと深化バズにはどんな違いがあるかという点、まず深化バズはバズプログラムを使うが、単純バズはプログラムを使わないということが基本的に違う。

単純バズ	組編成 4～6人 時間 3～5分 プログラム 使わない 話しあい 問題把あくのきっかけ ネライへののでがかりをつかむ 無秩序
深化バズ	組編成 4～6人 時間 10～20分 プログラム 使う 話しあい 目標につらなる 論理的、秩序と深まりをもつ

(1) 単純バズ

45分の指導の流れの中でいくつかの節（パート）を選び、子どもに話しあわせるための発問を精選し、話題をなげかけるもので、単なる思いつきであってはならない。指導計画の中にちゃんと位置づけ、どんな話しあいがなされるか予想をたてておかなければならない。

<単純バズ話しあいの手順>

- イ いくつかのパートに分ける（基本的要素の抽出）
- ロ メインパートは何かをきめる（目標把あく）
- ハ メインパートに近づけるための発問の精選（内容の構造化）
- ニ 精選された発問についての話しあい（バズ学習）
- ホ 話しあった結果のまとめ（指導助言）

単純バズでは、一つの発問に非常な意味があるので、教材研究を通して精選された上にも精選した発問をしなければならない。白といえば黒と答えられるものや二択的な発問では話しあいにならない、子どもが当惑し、困惑し、何かおかしい、こうも考えられるではないかなど話しあわずにはいられないという立場にたつた発問こそ、単純バズの期待にこたえる発問といえる。子どもが考えて話しあえるための素地を養っておくことはいうまでもない。また子どもが発言するときは、できるだけ多くの子どもに発言させて意見をきいてやらねばならぬ。

(2) 複合バズ

バズ学習は、教材や学年により、時には深化バズで、時には単純バズで学習するが、深化バズと単純バズを1時間の流れの中にとりいれる場合がある。これを複合バズと呼んでいる。

<単純バズの位置づけ>

単純バズは目標、ネライに直接つらなるものでなくてもよいわけである目標やネライを達成するための手がかりやキッカゲをつかむためのものである。したがって指導の流れの中で基本的要素の抽出ができれば、その節となるところ、いいかえると話しあいによる発見学習に相当なところをとりいれていけばよいわけである。ただ問題は貴重な45分間の話しあいであるから脱線したり、話しあいのための話しあいにならないよう心しなければならない。この点からいって話しあいをうんと煮つめる必要があり、単純バズ成功の成否の鍵は発問にあるといっても過言ではない。また時間内に行われる単純バズは何回あっても差支えないわけであるが、目標とかネライとにらみあわせて発問を精選すれば、そんなに多くの回数はとれないはずである。しかもひとつのバズはつぎのバズ、そのつぎのバズと有機的な関係をもちながら、最後には目標やネライにまで高められていくものでなければならぬ。

単純バズは通常3～5分という短時間で行なわれる話しあいであるからズバリ教師の意図することが、話しあえているかどうかということが重要になる。教師は机間巡視をしながら、どんな内容の話しあいができているか敏速、適確に把あくしなければならない。特に問題をもつグループについては適当な指導助言が必要となる。

<複合バズの位置づけ>

学習中に単純バズと深化バズを行う場合、どちらを先にしたらよいかという問

題がある。これはどちらを先にしてもよいわけで、極端にいえば必要な場所で適当なバズをとりあげればよいわけである。

たとえば、予想とか見透し、仮設などをたてるときは単純バズで、検証とか発展、展開の場面で深めをするときは深化バズでということも考えられるし、深化バズをしたあとで確認したり、修正や補足、拡充のための単純バズも考えられる。

複合バズは深化バズと単純バズを1時間の流れの中にとりあげるのであるから、深化バズが1つのフレーム約10分、単純バズ3～5分として12～15分、深化バズ五つのフレームをつかえば20～25分ぐらい要するのが普通である。

＊ バズ学習では、共通語をつかって話しあうことになっている。関西弁はことばの終りに「……な」ということばがつく。東京へ出張したとき、お上りさんと思われたくないので、たどたどしい標準語をつかっていても「あんた関西ですね。」とよくいわれる。「どうして」ときくと、ことばの終りに「な」がつくのは関西ですよという。成程。しらすしらすのうちに「な」は習慣化されているらしい。

＊ 「な」のかわりに「ね」におきかえたら共通語になる。徳島弁というのは、「な」をのけたら共通語に近いからだ。教室で子どもに指名して、答させるとき、かならず「あのね。」ということばを頭につけて答をいわす習慣をつける。はじめは「ね」が耳につくようであるがこれがだんだん昇華せられて、立派に共通語が使えだす。

＊ 共通語で話をさせると、方言でいうとき自由に言っても、ことばの壁とか、障害があって、十分な発表ができないから、わたしは方言でものをいわしているという教師がある。その教師は国語を指導する意味がわかっていないと思う。また障害があるからやらないというのは教育の否定にもつらなるものである。

5 バズ学習の基本話型

(1) バズ長発言の基本話型

バズ長は固定しない、教科により、日数により適宜交替していくことを原則とする。しかし子どもである以上、能力の限界もあろうし、司会の役が果せないような事態に遭遇するかも知れない。そこで極めて簡単な発言の基本型を作って実行させ

ている。

- イ ー の意見ですが、それでよろしいか (確認)
- ロ 二つの意見にわかれてきたね。それではつぎを考えてください (対立)
- ハ そうですね (肯定)
- ニ ちがった意見はありませんか (補足)
- ホ 今の答でよろしいか (疑問)
- ヘ 何かおかしいところはありませんか (矛盾)
- ト ー このことをもう一ど考えてみてください (再認)

この基本型にもとづいて指導してみると、案外早く無理のない指導ができる。バズ長はステップを自分のことばとして発言できるように、まあい(一呼吸)をおいたり、性格の弱い、おされ気味の子どもを意識して引出すような心構えを習慣づけたり、問題により発言者の考慮がはられるような心構えを習慣づけたり、問題により発言者の考慮がはられるようになると効果は十分発揮できるようになる。

(2) バズメンバーの基本話型

- イ ー と思います。そのわけは ー です。(推量)
- ロ ○○さんと同じです。そのわけは ー からです。(肯定)
- ハ ○○さんの意見につけたします。(補足)
- ニ 今の意見をまとめていえば ー です。(要約)
- ホ それは ー です。(断定)
- ヘ ○○さんの意見に反対です。それは ー からです。(反対)
- ト ○○さんの意見とすこし違います。それは ー からです。(補足)

(3) 単純バズ話しあいのパターン

抽出された基本要素の中から教師が発問する場合。

- イ — } このような場合、あなただったらどのように考えたらよいか話しあって
— } ころん。(対立 葛藤)
- ロ — } このようにいろんな考え方があがるが、この場合このような条件でどのよ
— } うに考えるのがよいか話しあってころん。(選択)
- ハ — } この場合、こんな条件でこうすることは、どこかおかしいところはない
— } だろうか。(矛盾, 疑問)

このようなことから、どんなことが考えられるか話しあってごらん。

(推量、想像、洞察)

ホ この場面を考えるとき、どんなことが大事だと思いますか。話しあってごらん。(要素、条件)

これらは、何れも子どもに矛盾や疑問、当惑や困惑にみちびき話しあわずにはいられないという境地においこむことが大切である。これとこれをどちらがよろしいかというような二者択一的な発問では、子どもに考えさせることはできない。また子どもが発問に答えるための語彙が豊かであるとか、条件などについては、発問の前を充分耕しておかなければ話しあいに深まりはできない。このことをわたしは前耕後肥と呼んでいる。

＊ みかん作りは葉を肥やせということばがあります。子どもが話しあいができないから、子どもが悪いんだと思っている先生は土を肥やすことを忘れていないのでしょうか。

＊ こんなことはむづかしいだろう。これはムリだ。うちの子どもにできそうもないと思っているのは先生です。子どもにやらせてみないで先生だけがそう思っているところに問題があるのです。

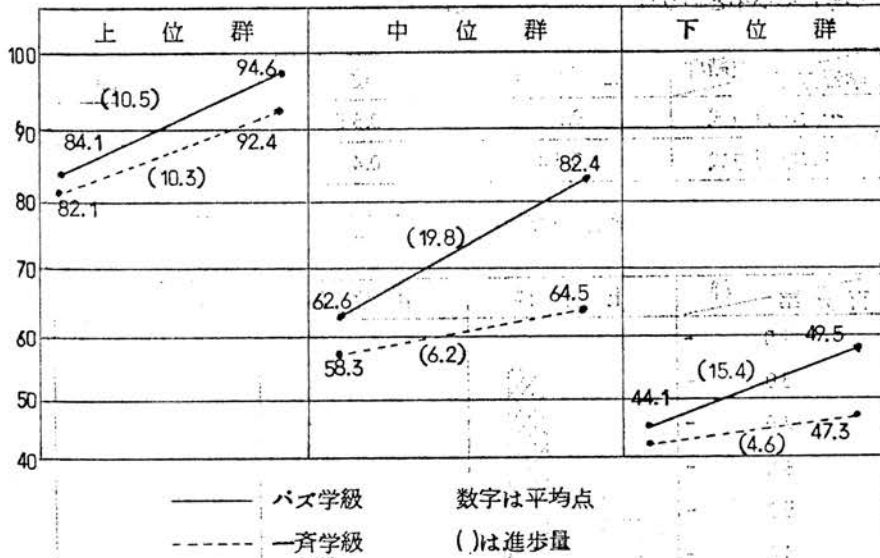
子どもには無限の可能性があるのです。その可能性を信じて努力している先生はすばらしい効果を挙げています。

学力とは何なのか詳述する紙数がないので省略し、この章においてはテストや諸調査にあらわれた結果について、一応その傾向性示すことにとどめる。(詳細は福島小学校編バズ学習の実践的研究第二章参照)

(1) 算数科にあらわれた傾向

- ・調査学年 第3学年 145名
- ・題材 二位数に一位数をよせる加法、除法
- ・調査方法 一斉学習とバズ学習の比較

計 算 力 の 比 較



上の表は除法の応用問題の解題力を調査したものである。バズ学級、一斉学級共に上位群 11名中(立群 12名、下位群 11名に分け、4月下旬から7月上旬にわたる平均点を比較しその進歩量を調べたものである。

(2) 理科にあらわれた傾向

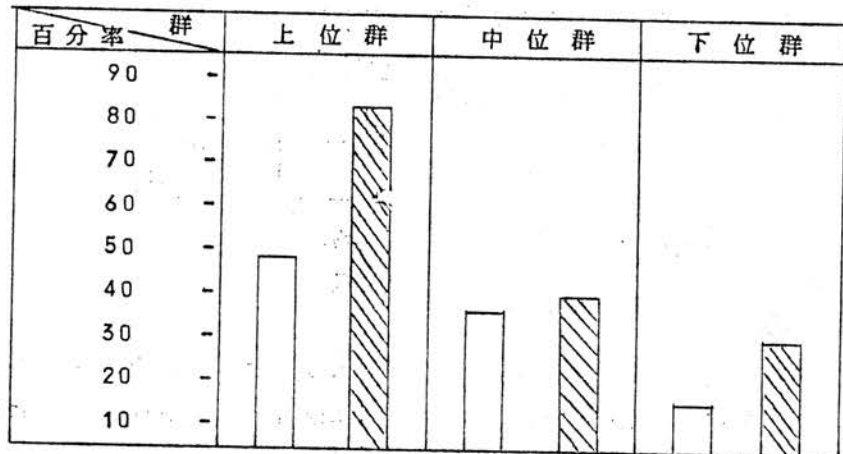
- 調査学年 第4学年 151名
- 調査方法 理科の指導を、一斉学習とバズ学習を取り入れた指導とに分けて4月から7月まで4か月を実験期間として調査した学級の児童を上位群、中位群、下位群に分けて4学級が協力して調査した結果が次の表の通りである。

学習形態 月別	一 斉 学 習			バズ 学 習		
	上 位 群	中 位 群	下 位 群	上 位 群	中 位 群	下 位 群
4 月	88	77	59	84	80	60
5 月	91	90	66	82	72	68
6 月	90	93	75	96	94	78
7 月	94	85	68	97	88	81

つぎにのび率という点でどのような変化があるか調査してみた。

学習方法	上 位 群	中 位 群	下 位 群
一斉学習方式	0.5	0.35	0.22
バズ学習方式	0.84	0.4	0.33

学力ののび率調査 一斉学習 バズ学習



考 察

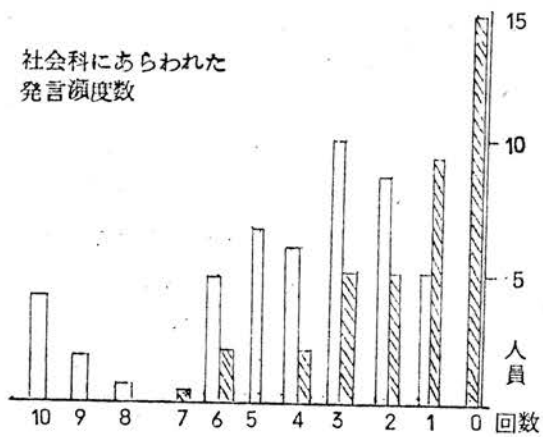
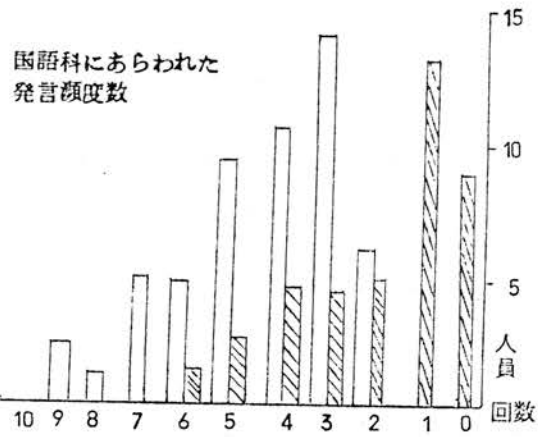
・どの群も一斉学習方式よりバズ学習方式の方が伸び率がよいという結果が表れた。なかでも上位群の伸び率が著しく一斉学習のときより34パーセントも高率を示している。この原因はバズ学習の位置づけを実験観察の予想に多く用いたので、検証段階で自分の考えを確かめようという意欲のある学習が展開されたのであろう。

中下位群の伸び率は5%~11%と僅かであったが、学習意欲という面で非常に活発化してきたので、むしろ今後に期待するところが大きいと信ずる。

(3) 発言の頻度数調査

子どもの発言は、自主的にする発言と、そうでない場合がある。教師に指名されてする発言は後者の場合である。これを教育的に考えると自主的に発言する場合も、指名されて発言する場合もそれぞれ効果はある。ただ自主的に発言する場合とそうでない場合とでは子どもの学習意欲が違う。

子どもが学習していても「さされている。」という受身の立場においたとき教育的効果は半減してしまう。発言はあくまで自主的積極的でありたい。教室で子どもが学習しているとき果して何人の子どもが発言しているかということを調査してみると、意外に発言回数が少ないことにおどろく、発言を多くするから教育効果があがっているとはきまらないが、だからといって発言をしないのが教育効果があがっているとはなおさら言えないのではないか。少なくとも子どもが自主的に発言しようという態度ができれば相手の話をきこうとする。そのためには注意を集中して授業から疎外されないように意欲的になるであろう。一割教育などといわれていた時代では子どもが自主的に発言するのは、学級の中でただ五・六人とどまっていた。他の子どもは発言する機会も与えられないまま、お客さまとして四十五分間だまって坐っていたのである。



(4) 優秀児とバズ学習

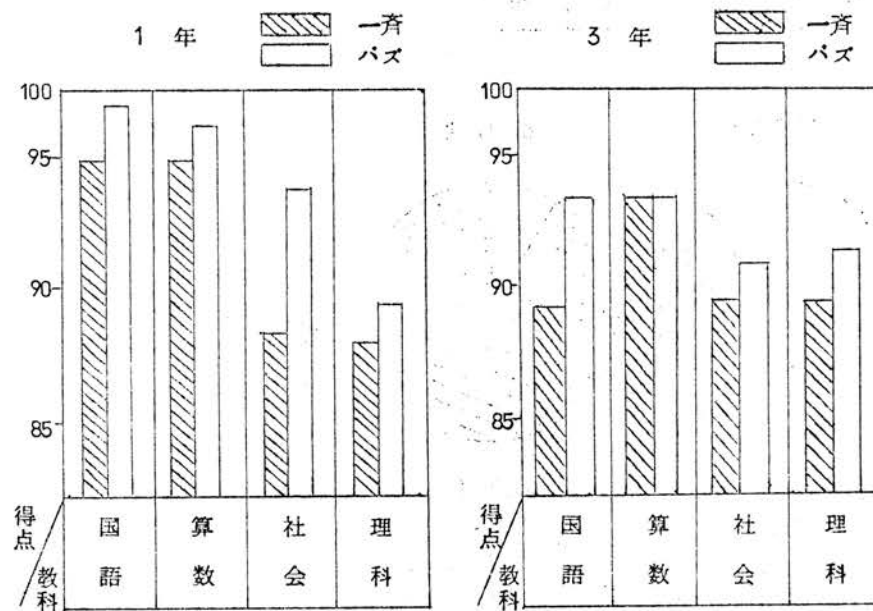
バズ学習方式では、みんなが平等に発言する。優秀なものの発言で遅進児が啓発される。従来の縦の関係から横の関係になったという長所をもっている反面、優秀児を足踏させないだろうかという心配をもつ人があるが今までの実績の上ではそのような点は認められないばかりでなく、思考に巾や深まりができたといえるし、定着の度合も伸びてきたということは、他人に教えるということ自体復習になったり、要約したり、順序だてたり、整理したり、話し方をくふうすることになり、ひじょうな進歩のあとを示している。ただ中、下位群のようにテスト成績での得点の差が顕著にあらわれるということは少ないが、のび率において30% 50% ののびを示

している場合が多いのに注目すべきである。

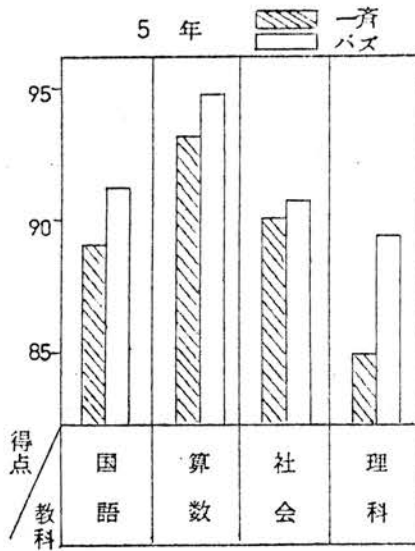
またテストの成績ばかりでなく人間関係の向上に目をみはるものがある個別学習とか一斉学習ではとかく利己的というか競争意識に支えられているが、バズ学習ではあくまでも協同の意識に支えられているだけに、グループ間の調和は極めてよい。

今極めて素朴なテスト成績によって優秀児がどんな傾向を示しているか示してみよう。

- ・調査学年 1年 3年 5年 435名
- ・調査教科 国語 算数 社会 理科
- ・調査方法 学級を上位群, 中位群, 下位群に分けて、一斉授業をしていた五月下旬ごろまでの成績とバズ学習を実施した七月下旬までの成績を比較してみた。各教科ともテスト5回の平均点を示す。

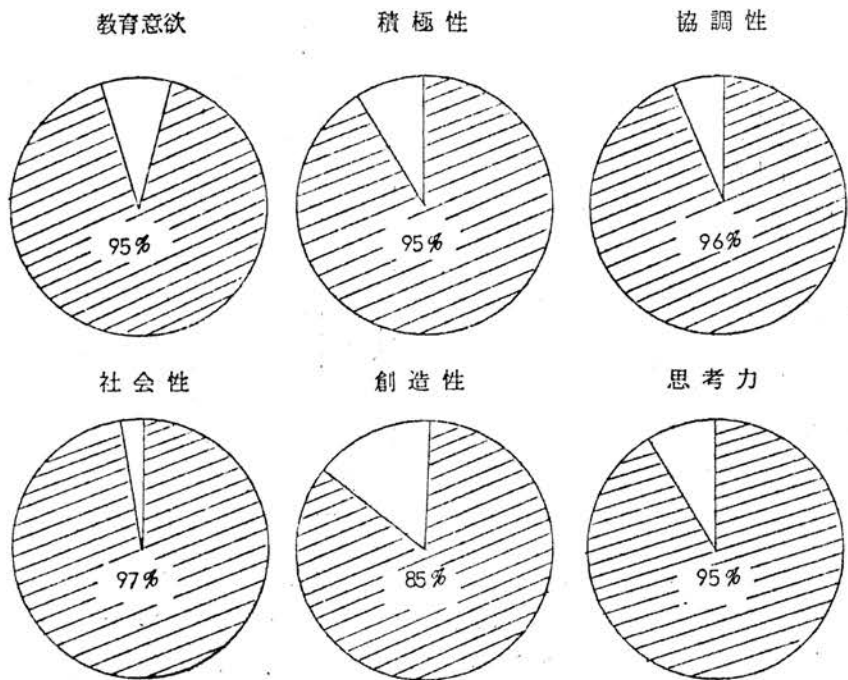


この表については、調査の時期が五月と七月ということで、あまり信頼性はおけないとも考えられるが、本校のように全学級がバズ学習を実施している場合、四・五月ごろと五月以降でないとい調査が困難であるということ、この表によってある傾向性はつかめるのではないかと思う。



(5) 態度の変容

学業成績とともに子どもの態度がどうか変わったかということが、ひじょうに問題になると思うのであるが、このことについては客観的な調査の方法がひじょうに困難なばかりでなく、態度とは何かということについてもかなり論議しなければならないので、本校ではきわめて主観的な立場から教育意欲、社会性、積極性、創造性、協調性、思考力などの面から調査を試みた。



◇ 保護者の反響 A

○ 生きていることば

Y児の母

何気なく家庭で使っている方言を子どもに矯正されるようになり、うっかり言おうものなら子どもに教育されるこのごろです。「あんな」と口をすべらせようものなら、自分が習った「あのね。」に言いなおじさせ、いつもいつもは使えなくても、恥ずかしいのをがまんして共通語を使わざるを得ないはめになっています。

○ 茶の間のバズ学習

N児の母

今までなら子どもの意見は「この頃の子は、よくつくつばかり言う。」で十分聞いてやらなかったことも多かったのですが、最近では「ほくはこう思うんだ。そのわけはこうだからだ。」と言われてみますと、なるほどと思わざるを得なくなるものが多くなりました。それから従来なら自己主張の面が多かったのですが、おとうさんはどう思うかそれはどうしてか、おかあさんはと他の者の意見にも耳を傾けるようになり、家庭での小さな問題についても、家族会議のような形で話しあうことが多くなりました。

時々子どもが司会者になりますが、親の口からおかしいのですが名司会をしてくれます。

○ バズ学習に対する母親の質問

(1) 参観日にバズ学習を見てたいへん活発な話しあいができているが、バズメンバーの個々の思考に先生の助言がしにくいのではあるまいか。

(2) バズ長の学力や話のすすめ方のじょうずへたでグループ内の話しあいに差がでないだろうか。

備考 ①については教師の助言というよりメンバー相互の啓発、教えあい助けあいによって解決される問題である。

②については、多少そういう心配もあるが、バズプログラムに児童の反応を予想してあるのはそのため、話しあいの内容に差を生じないように計画されたものがバズ学習なのである。

子どもたちはほんとにのびのびと自由に発言できるので、この学習方法はたいへんよいとの意見が大半を占めていた。

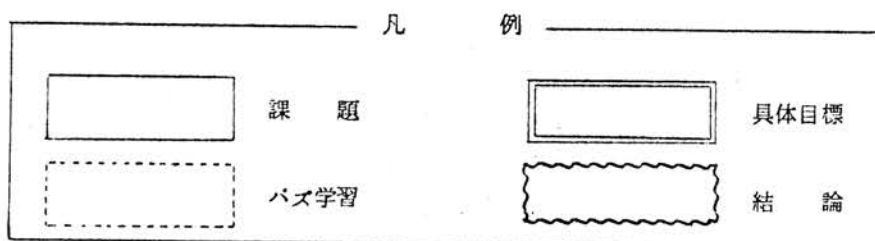
指導案はその学習のまなこである。指導案がうまくできていないで学習の成立を期待することはできない。最近の指導案をみると、学習活動、指導上の留意点という二項目の略案形式が常識のようになっていばかりかひょっとすると指導案と授業の実際とは全々別であるといったような例もある。指導案はあくまでも案であって、その通りやる必要はないという考えさえあられ、指導案軽視の風潮さえみられる。

もともと指導案というのは、綿密な教材研究の中から、その単元の目標を達成するための最も有効な指導内容であり、プロセスであり、方法を具体的、有機的、系統的、発展的に秩序だてたものでなければならぬはずである。したがってどのような内容をどのような方法で指導していくと、子どもがどのように反応を示すか、ねらいを達成するためにはどの場面でどんな努力をするんだということがわからなければならない。

だから指導案の作成にあたっては、授業を実践するとき同等の、いやそれ以上の努力を惜んではならないと思うのである。

ところが現在多く使用している略案形式では、そのような努力のしようがない。つまり省略形式という規制があるわけである。わたしたちが最も効果的な学習指導を進めるためには、先ず指導案の改造を目ざさなければならない。それこそが学習指導近代化の第一歩であると思う。

本校の指導案が、学習活動、中心になる発問と指導事項、予想される児童の反応という三項目に分れ、本時目標を分析した具体目標や課題、結論などを_____の中にいれ具体的に示したことは、学習指導近代化の一礎石となることを確信している。



国語科学習指導案

第4学年1組 教諭 鶴田節子

1. 題材 豊田佐吉
2. 指導計画

- 第1次 全文読み，文字，語句の抵抗を除く……………1時間
 第2次 佐吉の行動を中心とし，段落をまとめる……………1時間
 第3次 段落ごとに佐吉の生き方，考え方を読みとる…^{3時間}(本時2/3)
 第4次 自分の生活と関連させ感想をかく……………1時間
 第5次 「けいこ」をもとにしてことばの練習をする…1時間

3. 本時の目標

青年時代の佐吉の行動や業績を中心に，人間としての生き方，考え方を読みとる。

4. 展開

学習活動	中心になる質問と指導の要点	予想される児童の反応
1. 学習のめあてをつかむ 2. 豊田佐吉を読む		
行動の読みとりをとおし，人物の気持やものの考え方を理解させる		
3. 青年時代の佐吉につき 人力織機をつくるまでの 行動や考え方を話しあう。	<ul style="list-style-type: none"> • はくらん会があったのはいつか。 • 人力織機の発明に成功したのはいつか。 • はくらん会場で佐吉はどうしたか。 • 佐吉の気持を表わすことばはどれか。 	<ul style="list-style-type: none"> • 1890年7月 • その年の秋 • 機械の前に朝からすわりこんで のぞきこんだり 考えこんだりしていた。 • かなしい → さびしい 「これでいいかない」
4. バズ学習をする。	<p>はじめに その年の秋，佐吉にとってどんなことがあったか。 つぎに 「もういいですよ。おめあさん」と言ったときの佐吉の気持を考えましょう。 それでは つぎの発明にとりかかった時，どのような苦しみがあったのでしょうか。 そうすると 歯をくいしばって研究をつづける佐吉をどんな人だと思いませんか。</p>	
偉大な業績のかけねにある苦勞や，その底にある不屈の心がまえを読みとる		
5. 話しあいをもとに青年時代を貫いた佐吉の生き方について話しあう。	<ul style="list-style-type: none"> • 機おろ気ちがいと云われた佐吉らしいところはどこか。 • 青年時代を貫く佐吉の生き方はどういうものであったか。 	<ul style="list-style-type: none"> • 人力織機の発明にまんぞくせず直ちに次の発明にかかった • 研究の費用やあすの米にこまることがあっても決心をかえなかった • 困難にもめげず目的をむかってどこまでもやりとげようとする。

道徳学習指導案

第6学年4組 奈木 笑子

1. 題材 誰の責任
2. 指導計画 (1時間)
3. 本時の目標

自分の係りや立場によって生ずる責任をよくわきまえ、困難にたえて、それを果たすよう努力する態度を育てる。

4. 展開

学習活動	中心になる発問と指導の要点	予想される児童の反応
<ul style="list-style-type: none"> • 誰の責任を讀んで学習の目あてをつかむ • バズ学習をする。 	<ul style="list-style-type: none"> • 責任を果たさなかった経験について発表 本時学習の目あてをつかませる。 	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">登場人物の責任感について話しあわせる</div>		
<p>はじめに ロビンソン・クルーソーの本を借りたのは誰ですか。</p> <p>つぎに その本を 誰に また貸し、したのですか。</p> <p>それでは 山本君と坂口君のどちらに責任があるといえますか。</p> <p>そうすると こんなとき、どうしたらよいと思いませんか。</p> <p>つぎに進みます。</p>		
<p>はじめに 山本君が多くの責任じゃないというのはどうしてか。</p> <p>つぎに 山本君の本がなくなったのは誰の責任といっているか。</p> <p>それでは 山本君も坂口君も森山君も責任がないということか。</p> <p>そうすると こんな場合三人はそれぞれどんな責任があると思うか。</p>		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">三人のやり方には共通点があることをみつけさせる</div>		
<ul style="list-style-type: none"> • 話しあいをもとにしてまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> • 三人はそれぞれどうしなければならなかったか。 • どんなところに共通点があったか。 	<ul style="list-style-type: none"> • 責任のがれをしようとしている。 • 責任をきびしくとらえていない。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">これからの生活態度に目をむけさせる</div>		
<ul style="list-style-type: none"> • 学校生活の中で みんなが言ったり、したりしたことについてどうしなければならぬ話しあおう 	<ul style="list-style-type: none"> • 具体的な場面をとらえて自分の責任をはっきりつかませる。 	<ul style="list-style-type: none"> • 録音テープをきく • 学校生活の中の責任分担を考えさせる。

算 数 科 学 習 指 導 案

第6学年3組 教諭 柳 沢 義 彦

1. 題 材 問題（文章題）
2. 指 導 計 画 （4時間）
 - 第1次 つる亀算の型の問題について関数関係を調べて問題をとく……1時間
 - 第2次 年令算の型の問題について関数関係を調べて問題をとく……1時間
 - 第3次 過不足算の型の問題について ……2時間（本時 $\frac{2}{2}$ ）
3. 本時の目標

文章題の数量関係を「ことばの式」と「構造式」の関係によってとらえ、その結果から求める数量を関数的な考え方で解決する。
4. 展 開

学 習 活 動	中心になる発問と指導の要点	予想される児童の反応
1 文章題を読む 2 文章をはつきり読みとる。 3 数量関係をことばの式で書き表す	<ul style="list-style-type: none"> • 数量がどのような関係にあるか考えて読む <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">この問題は、どんな関係の問題か</div> <ul style="list-style-type: none"> • そうすると、この問題のもとになる数量関係はどんなことばの式になるだろう。 	<ul style="list-style-type: none"> • あめのねだんと子どもの人数です。 • 費用のちがいと子どもの人数
はじめに 必要なことばをさがしてみよう つぎに 正しい「ことばの式」に書き表わしてみよう。		
4 ことばの式に数量を代入して、未知数をで書き表わす	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">そうすると この問題は、どんな構造の式になるだろう</div> <p style="margin: 5px 0;">A 単価×人数＝費用 $10 \times \square = \square$</p> <p style="margin: 5px 0;">B 単価×人数＝費用 $15 \times \square = \square$</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ことばが少ない • あめ1個のねだんと費用 • ことばの式にならない • 費用はあめ1個のねだんに人数をかけあわせなければならぬ
5 (4)の構造式に当てはまらないことばについて考え、その意味を理解する	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">それでは175円 のちがいとは何のことか考えてみよう</div>	<ul style="list-style-type: none"> • □が二つあるので解けない • 175 円のちがいに問題がありそう
		<ul style="list-style-type: none"> • 175円は 何のちがいかわからない

学 習 活 動	中心になる発問と指導の要点	予想される児童の反応
<p>6 正しい構造式をかき、計算してまとめる</p>	<p>• そうすると答はどうなるだろう</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> 単位の差×人数＝費用の差 がわかる </div>	<p>• 単位のちがいに人数をかいたものが175円</p>
<div style="border: 1px dashed black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> それでは 「175円 のちがいは何か話合ってみよう。 そうすると 構造の式は、どうなるだろう。 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> 175円 のちがいが、費用の差であることをとらえる。 </div>		

中学校のバズ学習

対話による生徒の変革を求めて

広島県豊田郡豊浜中学校

1 主題にとりくむにあたって

(1) 現状と姿勢

主題と取り組んで、二年しか経過はしていないが、現在の生徒の様相からは、過ぎし5、6年前の「あの」荒廃した状態は、おそらく、想像すら出来ない。とい
って、過去の事態の本質が改変され、原因が、根底から取りのぞかれたものではない。ただ、問題事態の根底が何であったか、教育の本質から検討してみて、何を問題として取り出し、どんな手腕でもって、問題の解決にあたるべきか、ほんのその課題の方向が示唆されたにすぎない。

私たちが、どうして試行錯誤して摺んだ課題を、これからの実践のなかで見失わぬためにも、また、問題の多い地域の教育をおし進めてゆくためにも、過去の事態の中で教育に携わった者、そうでない者をとわず、これから本校の教育の実践を分担する者にとって、実践の道標とし、常にふりかえり、厳しい反省と批判の視点として役立つように銘記して、常に教師は、事態から学び、考え、実践するための糧とする。

(2) 過去の事態

こうした事態とは、①、授業中に、教師が指名した時の「あの」生徒の示した、表現しにくい程の異常なしぐさ。②、発言した生徒に対するあの嘲笑。③、教師の説明中に出る突飛な暴言。④、授業中、鉛筆などの貸し借りにともなう、いさかいの声。⑤、授業中での立歩き。⑥、課題に対する無関心の程。⑦、学習中のふまじめな言動、例えば、入学して三カ月もたっていない、一年生の英語の時間、「This is a rose」のコーラス練習中、かなり英語に興味をもち、成績も良い生徒であったが、ひととき大きな声で、「ジイス イズ ア ズローズ。」とコーラス中やり、まわりから、クスクス、最後には、全員で、ワツハツハと爆笑する学習の雰囲気。⑧、校外においては、潮待ちに扇村している若い衆と、たむろし、猿談、飲酒

喫煙を教えられ、覚え、ずる休みをする生徒の多きこと。9、その事態を追いかけるように、昼といわず夜といわず、対策、補導に立ちむかう、教師のいらだちと、多忙な「あの」毎日と落胆。10、補導、説得の代償としておこる投石、そのためにおこるあのガラスの割れる感高い音、11、校舎の壁板の割れ、等見る目にも痛々しい程の状態であった。

こうした事態を、本質から追求し、根底から改変しなければならぬ。

2 辺地性を克服するための問題と課題

(1) 過去の事態から要求される課題 — 一般的な課題 —

このような事態の根底に、何が秘められていたのであろうか。

現在の生徒からも、耳にする言葉であるが、当時は、特に頻雑と聞いた。「わしやあ、沖に出るんじゃー。」「どうせ、町へ働きに行くんじゃあけん。」「勉強したけんちゅうて、なにになるんじゃあー。」「はよう、学校、出たいんじゃあー。」この言葉の底に、1.目的観、価値観が低位に流れ勝ちであることが潜んではいないか。何をたずねても、ふたことめには、「わからん」、「どうせ出来んのじゃあけん」、「やってもだめじゃけん」2.成就感がないことから、劣等感へ、無関心のよそおいへ、「きいても教えてくれんでえー」、「ほんでも、なんぼういうても、いうことをききゃあせんのでえー。」「こんなあ、馬鹿じゃあのうー」「女ではくさいけんあっちへゆけえー。」こんな談話の裏に、3、異質感、差別感。どうしょうるんならあー、こっちへ来い、こっちへ来い。」「われも、どうせ、出来ゃあせんのに、やめえー、やめえー」4.仲間をつくりたい、同属感。「しっかげに」「ようやりそうに」「えらそうに」と出る言葉には、5.嫉妬感、反発感、不満感が潜んでいる。このような態度や、心理的矛盾の交錯する雰囲気の中にも、教師に、「先生、なにをしようるんならあー」といって近よる。教師に用事をたのまれると「しらんわい」と否定的言葉は使うが、たのまれてくれる積極面、クラブの教師、担任の教師ならいうことをきく、といった行動の裏は何であらう。教師に対する信頼感か、それとも、もっと認めてほしい心理の発動か、いずれにしろ、そこには、承認への願いがある。又、特に、このような事態の中ですごした生徒の特徴として、体力に自信を持っている生徒が、よく教師と競争をしたがったり、「先生、これ、これができるかのう」と山をかけたりしたこと……俺にもできるぞという能力の顕示の外、何でもなからう。又、競争して、一度負けたら二度とあらそわない

し、そこから教師に対する態度は、がらりと変わったのである。このことは、自信をつけたい、何ものにも負けないぞという自尊心の表われであり、反面負けたら、ひっこんでしまう劣等感へ退行する。極端な緊張が極端な弛緩に変わる性格で問題なのである。必ず誰かと連れだって行動したり、仲間を一人でも多くしようと努めたり、仲間はずれにされることを非常に恐がったりするのは、社会的所属への欲求の強さを表わすものであろう。こうして、分析的に考察してみると、「あの痛ましい事態」は、彼らの基本的欲求から生じた要求の表現であったのではあるまいか。

本校の、あの当時の生徒だけでなく、現在の生徒も、又本校以外の他の生徒も、一般に生徒というものはすべて、一人一人、1.わかるようになりたい。出来ないことが、できるようになりたい。— 達成への要求、2.わかった。できた。という完成や成就の喜びへの要求、3.僕にも、やらせて、僕にも能力はあるんですよ、といった承認への要求、4.独りぼっちはいやですよ。といった所属への参加の要求がある。

このことからして、一人一人が学ぶ権利を保障し、一人一人が欲求をみだす活動の場を与え、学習が成り立つ条件を確立することが、ことに、痛々しい経験をもつ本校の課題である。

(3) 地域実態から要求される課題 — 特殊な課題 —

① 地域の実態

生徒の行動を支えているものは、彼のもつ内面的な要素、即ち、彼の欲求、知識、能力、態度である。そして、その内面的要素を充実し、形成する基盤は、彼の生活実態であり、その生活の条件を支えているものは、なんといっても、彼の所属する社会の、文化である。従って、本校の生徒は、何よりもはじめに、本地域の文化に支えられていることは当然である。

- (1) 地理的条件、陸地部より、かなりへだたった、瀬戸内海の島である。周囲約12kmを、ごく最近、電燈が施設された程の孤島、齋島、周囲4kmたらずの島などを含め、七部落の共同体が、豊浜村である。従って、本村自体、交通条件、および自然、経済、文化的諸条件に恵まれない辺地性をおびている。
- (2) 本村の職業分布、殆んどが、柑橘の栽培を主とする専業農業と、小型漁船による一本釣り、はえなわ漁法による、専業漁業に二分される特色がある。
- (3) ことに、漁業は協同集団でなく、単独漁法であることから、限られた家族労働であるため、長期の不在家庭が多いことも特色であり、教育的問題も多い。

不在家庭の実態				不在状況(両親ともに留居をする期間)						
	男子	女子	計	該当学年生徒に対する%	7日以上	30日以上	60日以上	90日以上	6カ月以上	計
1年	36	29	65	39.3	12	22	12	5	14	65
2年	40	43	83	48.0	34	22	8	13	6	83
3年	32	36	68	37.0	12	24	22	6	4	68
計	108	108	216	全校41.0	58	68	42	24	24	216

(4)

(イ) 農業家庭は勿論、年一回の収穫であるので収入も定期的でなく、漁業家庭では、更に不定期性がはなはだしい。

(ロ) 農業も段々畑が多く、小規模で、家族労働であり、七つの部落が、かなり独立採算をとっていた現状から、部落対立意識はかなり強く、いずれも、辺地特有の、封鎖的性格が強い。

(ハ) ことに、農、漁間の職業観、生活観には、異質感情が強く、交流も殆んど、その必要性からもみられない、二つの別物の寄り合いといった傾向である。

(ニ) 特に、漁業家庭では、陸地の生活が少く、子供は、幼児期は両親と舟上生活をし、小学校児童期になると、陸上で、中学校の生徒を年頭とする3~4人の構成で、(もっと多い場合もあるが)、子供だけの生活をするものが、全生徒の41%にも及んでいて、家屋も一間だけや、台所を含めると二間あるといった程度の狭い住居が多い。

② 教育的問題点

(1) 漁業家庭をとわず、農業家庭においても、一般に文化的条件は悪く、自己中心的とならざるを得ない職業生活条件が多く、家庭には、対話らしきものも少く、たとえあっても、その内容は狭い。従って、生徒の文化的経験領域も狭く、言語の正確な把握、量も少ないことから、教科書がよめない。音読はできて内容の把握がむつかしい等、基礎能力の低位性が目立ち、農村、漁村特有の知能指数の低さより、もっと低位な出現数が多い。

(2) 特に本校生徒の約60%が漁業家庭であり、41%が不在家庭であること

から、特にその生活実態は、本校の教育問題を規定するものである。

① 漁業家庭の生徒の幼児期の生活実態と問題

② 小舟での海上生活の影響が幼児、特に知識欲の旺盛なこの時期に、みえるものは、海、島、陸としては、広い海だけのこともあろう。きこえるものは、潮騒と、カモメのなき声か、沖を走る船の汽笛、エンジンの音、手にさわるものは、舟べりの外に何があろう。このことは、物事に対する関心度を極度に抑制している。

③ 仕事に集中している両親との生活の中に、話しかけて、相手になってくれる機会がどれ程あろうか。又幼児期の子供が語るたねに、何か身辺にあろうか。同じことをくり返すだけで終るであろう。そして又、活動盛りの幼児期、自分の思いのままに、はいまわり、いざりまわり、歩きまわることが許されるであろうか。そこには、禁止、抑圧、怒号、命令、の外にどんな言語生活があるであろうか。この生活からは、自発性はむしりとられ、親の権威に従順にしかならざるを得ない、従って、性格形成上、欲求不満、即ち、感情の激発となり、自発性のない、権威に対して、ただし、自分を利害的に威圧保護してくれるものに対しては従順な性格になる。

④ 更に、この生活のなかに、対話がなく、正しい言語生活がないため、概念をともなう言葉の基礎がない。人間としての関係で、意志を分けあい、思考を分け合う過程がないところに、思考が発達していない。従って、知能の遅れも自立つのではあるまいか。

⑤ 不在家庭内での兄弟姉妹との生活と問題点

幼児期の生活もさることながら、学齢期になると、兄弟、姉妹との生活ははじまる。子供だけの生活とは、どんなものであろうか。しかも、このような幼児期を経て成長したという条件での生活とは別である。しかも、世話をする自分も、学校という、規制された社会生活がある。その中で遅くれまいとするのに懸命である以上、行き届いた、否、ひつつかまえてでも、させるという余裕と能力があるはずがない。単に習慣的な生活の連続の外は、教育的な要素を求めるには、無理である。特に年上の子供が男の子であれば、なお更のことである。この実態から ①基本的な生活習慣がない。例えば、洗面をしていない。(中学生においても)、歯をみがくことが少ない。常に持つように、重ね重ね点検をしたり、指導もするが、チリ紙、ハンカチを持ってく

る生徒が少い、等衛生観念も低い。②生活にリズムがなく、きびきびとした動作がない。③特に時間的観念がなく、すこぶるルーズである。④生活が断片的なので、一つ終わったら、次は何をするか、予想や判断がなくぼんやりとしていることが多い。⑤極度に失敗をおそれ、又その原因をなすぐり合うことや、誰かのやるのを待ち、うまく行ったものをまねる、といった消極性がことに目立つ。⑥年令的に接近した、未熟者のより集りであるので、目上、年下、等の区別がない生活なので、学校生活でも、感情のおさえや、寛容さがなく、常に、平等を、対等的立場をとろうとする。⑦意欲はあっても、指導がないので、躍動させる外的、内的な刺激がないので、あきらめが多い。⑧自己の果す責任をきびしく追求されることが少いので、忘れもの、当然もってこなくてはならぬものを、忘れても案外平気であり、又数が多いので、自分だけではない、という全体への逃避が目立つ、等基本的な問題となる要素が多い。

3 生活条件や実態の上に立つ教育的課題

以上のように、この地域の特殊性から、私たちが果さねばならぬ、地域教育上の課題がある。それは、

- (1) 経験していないものが、多いので、その点、適切な教育的配慮を施し、生活のリズム化をはかり、日常生活習慣を確立させる。(具体的には、学校行事の指導、掃除の指導、学習の進め方の指導、牛乳給食の指導を通して、又特に授業にはっきりとしたリズムをもつことを通して)
- (2) 心理的抑圧をとりのぞき、ステップ・バイ・ステップ、ケース・バイ・ケース等によって、意欲を躍動させ、学習に対して、前向きにさせる。
- (3) 人間関係を、小集団活動を活用することにより、深め、集団性を高めさせる。
- (4) 対話を重んじたバズ学習をとりいれ、情報のとりいれ方、情報の分析判断が出来るよう学習させ、基礎能力、技能を高め思考力をつける。
- (5) 相互保障のかかわりのなかで、特に失敗を切り抜ける経験をつませる。
- (6) 承認のある集団の中で、自己の能力に応じた成就感を経験させ、自信を回復させ、自己実現力を高めさせる。

即ち、意欲の躍動をはかり→集団性を高め→自己実現力を高めるような教育活動を行うことが、本校に課せられた課題である。

4 生徒の変革を求める教育の手だて

◇ 学習の成り立つ場づくり

(1) 集団づくりの歩み

生徒は、好むと、好まざるとをとわず、機械的に学級という、共同体のなかにはめこまれ、そこで、学習しろといわれる。こうした条件のなかで、意欲をわかせる、自分の力を少しでも高めようとするなら、まず、学級は単なる共同体であっては、とうてい、その要求はみたされない。そのためには、どうしても、学級が、学習集団と高まらなくてはならぬ。

あの事態のあった当時からも、小集団活動の構想はとりいれようとしたが、充分な活動にまで至らなかった。かえって、ボスが、その小集団をリードし、学級のなかで、小集団毎の対立が目立ち、学級集団の凝集性は、高まらなかった。逆に、ボス的な生徒の発言と、威圧によって、議決され集団の拘束性を發揮し、集団決定のもとに、善意ある個人を拘束することもあり、分裂を生じた。

そこで、なんとか良い手だてはないものかと、小集団単位に、係課題をつくり、分担させた。少しは前向きな様子が見えたが、係課題の軽重があり、活発に班員協力のもとに活動出来る班と、班長だけが、懸命になってその仕事を背負いこむ班と、ボスが命令して、班員が不平をいながらやる班と、気の弱い者が背負いこまされて弱っている班、様々なものが出来た。

それでは、なんとか同一課題をということになり、学習班として、班毎に競争もさせてみた。とりついたことは良かったが、能力差がかなりある実態のなかでは、同一ゴール点を目標にしたのでは、班内で、お前がおるからわしらの班は、いつもピリケツだ、等の差別感が生じ、とうてい集団性は高まるはずもなかった。どこかに基本的欠陥があった。こうした歩みをつづけるなかに、集団の性格を分析し、その問題が、どこにあるかを検討した。

組織の上で、	<ul style="list-style-type: none">○ リーダーシップは、特定の人物がとる…… 班長○ 班長が権威をもっている。…… ボス化することがあった。○ リーダーとフロアーの関係は、リーダーの権威がフロアーの服従の習慣性によって、支えられている。
--------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

コミュニケー ションは	○一定の制限がある。討議が主体であり、批判からの集団的生 産性に意義がある。
雰囲気	○自己を、ある点でぎせいにして、集団の枠内で協同する。
個人と集団の 関係	○規制、拘束性が強く、統一的である。 ○集団に優位性があり、集団繁栄が尊重され易い。
自由、主体、 創造の発達	○自由、主体性、創造性は、集団規範の枠の範囲でみとめられ る。
人格形成	○閉鎖的になりやすい。
管理	○統一的で統制しやすい。
理解度	○優位者、劣等者の溝がうめにくい。 ○不理解が解消しにくい。
参加度	○逸脱者が生じ易い、落伍者をつくり易い。

上表のような実情となり、地域性の欠陥を保障するには不十分であり、学級共同
体を小集団活動を通して、集団化しようという試みも、小集団自身、リーダーの民
主的性格があるか、否か、によって左右される傾向があり、話し合う機会は幾分多
くはなるが、人間関係の深まりもあまり望めなかった。こうした期に「バズ学習」
の取り組みがあった。

(2) バズ集団づくり

それは、s 42年1月頃であった。たまたま「バズ学習方式」を手にした。42
年3学期、当時の二学年会で実践取りくみの研究がはじめられた。41年度末の教
育反省の席で、バズ方式が論議され、42年度、教育全体計画にとりいれられ、全
校取りくみの姿勢となり、6月、浜島中学校へ視察に出かけ、43年2月、塩田先
生の来校を得て、研究会を開き指導をうけた。この時から、本取り組みははじまっ
た。こうしたわずかな実践の経験ではあるが、私たちなりに集約した、バズ集団と
は、下表のものであるまいかと、検討してみた。

組織の上で	○リーダーシップは仕事、役割によって与えられる ○司会者的、世話役的にバズ長がいる。 ○バズ集団での権威は、その時の発言者にある。
-------	-------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> ○リーダーとフロアーの関係は 承認と協同触発によって支えられている。
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> ○ルールは最小限だけ（秩序の保持）必要だが、相互間でなされ、スピーデーである。 ○対話が基本である。
雰囲気	<ul style="list-style-type: none"> ○積極的自己実現に基づいて、集団性を高めるよう承認の原則を保ち相互保障で支える。
個人と集団	<ul style="list-style-type: none"> ○個に優位を与え、団が個人に寄与する。
自由主体創造の発達	<ul style="list-style-type: none"> ○自由と主体性と創造性が発揮され、 ○集団実現へと向う志向（モラル）が出来る。
人格形成	<ul style="list-style-type: none"> ○開放的になる。
管理	<ul style="list-style-type: none"> ○わいわいがやがやとなりやすい。 ○統制がみだれやすい。
理解度	<ul style="list-style-type: none"> ○個々人の定着がはかり得る
参加度	<ul style="list-style-type: none"> ○個人が保障されるので所属欲がみたされる。 ○個々の能力を保障するので、逸脱や、落伍者をつくらない。

以上の考察をもとにすると、本校の基盤とする地域実態の欠陥が幾分なりとも、保障されるように思える。又、小集団の育成は、この要素をふまえるべきである。学級共同体が、学級集団や即ち、学習集団となるためには是非このような小集団づくりの必要を認めるものである。

5 学習の成り立つ学習を求めて

(1) 生徒の基本的要求をみたく学習

① 常に、大人であれ、子供であれ、学習者は、①達成への願望。②成就の喜び 即ち自己の能力の伸びの自己承認、③社会的承認 ④所属への参加の満足、があって、いきいきとし、きびしく、くつろぎをもって学習するものである。生徒も又誰もその要求をもたぬものはいない。ただ、それが満たされる条件があるか、ないか、それで、意欲が躍動するか、否か、積極的か、逃避か、のちがいが生ず

るのである。私たちは、こうした生徒の基本的要求をみたすに足る条件を備えるべきである。その条件にみちた学習をさせるべきなのである。

② 私たちが、あの事態と、地域の実態とから問題点を明らかにし、意図的に取りくんだバズ学習の実践を通して得た成果が、ほんのわずかではあるが、生徒の実情に変化を見せつつあるという確認から、地域性を克服して、地域の教育を伸長させるに足る学習のさせ方の一つとして、バズ学習は、生徒の要求をみたすに足る諸条件をもっているという確信を得た。

(2) バズ学習が成り立つ指導の観点

① どのような学習方法が選ばれるにしても、学習する雰囲気づくりは、学習の第一条件である。とりわけ、バズ学習のねらいが、ブルーナのいう学力観と学習論の上に立ち、認知的なものと、態度的なものとの学習の、同時学習であると、塩田先生もいっておられるが、私たちが、①封鎖性の強い地域性と、教導されないままに、経過した未解放な考え方や、態度の改善をはかるには、小集団活動を基盤に、その中で、一人一人の条件と、能力を適切に認め、その条件や能力の不備不足が解消されるように、メンバーの一人一人が、互に保障し合う態度、私たちは、「承認の原則」とよぶことにするが、この承認の態度を育て、この原則に裏付けられた集団の中で、くつろいだ学習が可能になるように、仕向けることが必要である。

② 対話のない、不備、不十分な生徒の言語生活の実態から、生徒の言語が、生徒の思考をささえるに足らず、習慣としての生活活動をささえている。指示、命令、禁止→対応、報告、中止といった、単一系統の、伝達の道具にしか、役立っていない。勿論、言葉自身は、記号にしかすぎないが、人間同志の思考や、感情を、相互にわかち合える、伝達機能をもつ記号であるので、言語は、必ず、或る事象、事象間の相互関係の存在によって規定されている。即ち、或る概念を含んでいるものである。

従って、思考に役立ち、共通理解の媒介として働くものである。しかしながら、先へのべたように、単純な意志の伝達だけの言語経験では、受けとめ方に誤解を生じ、意志の疎通にも大きな障害を生じ、人間関係の円満な成り立ちも危やぶまれることになるだけでなく、学校教育の重要な部分、即ち、思考力を高め、正しい認知力を養い、適切なる価値判断力をつける機能も、あやしげなものになる。従って、認知力をつける学習を充分に行わしめるためには、正しい言葉とその使

用を訓練させることが望まれる。この点においても、バズ学習活動を適正に活用することによって、思考力を伸ばし、認知力を高めることが、十分に可能である。

(3) バズ学習の中核となるものは何か。

① バズ学習の取り組みの過程における誤り。

私達の、課題が、意欲を喚起し、学習力をつけ、思考と言語活動を高め、一口に言って、学力を高めることである、その解決のために、バズ学習と取り組んだ。しかし、一年目では、柱立て、やれ、仕分けだの、バズグループの仕方、教科委員の選定などと、取り組むのに、懸命であった。然し、二年目になって、バズ学習をやって、どこに効果があるのか、何に役立っているのか、等々批判が出はじめた。一体、あれが、バズ学習なのであろうか。ワイワイ、ガヤガヤ、だけしか残っていない。段々と生徒もなれてくると、雑談が多くなっている。出来る生徒は、何か損をしているようにも思っている。わからない者は、依然として、わからないままで終っている。その証拠にテストの成績が上って来ないじゃないかとこの批判は、当然のことである。反省と批判、即ち、失敗と矛盾がなければ、思考する動機もなければ、前進もない。しかし、適切な反省がなければ、それは、非難となる。非難には後退はあっても、前進はない。たしかに、先進校の条件とは、類似点はある、相異している。私たちは、先進校のどこを取り入れたのか、おそらく、4、5年、或いは、8～10年の歩みの過程を学んだか、分析検討したか、結論だけを、形式だけを、まねたのではなかろうか。いや、そうである。溺れる者、わらをもつかむ類である。教育の手だては、バズ学習方式だけではない。バズ学習が、オールマイティであるとするなら、それは「にせ」の学習法であるともいえる。決して、オールマイティなものではない。又、二年や三年で問題が、私たちが望むような成果に到達したら、教育の機能は消失するであろう。非を改め、じっくり、実態から学びながら、実践しよう。豊浜には、豊浜の実態があり、豊浜独自の学習法もあるはずである。上手にまねをしよう、という反省である。

② バズ学習の中核に、「対話」をおいてみよう。

どうも「バズ遊び」「言葉遊び」に終わっていて、バズ学習となっていない。私たちが、学習の中に、バズシエツションを取り入れるねらいであるのなら、「バズ遊び」「言葉遊び」となることの方が当然である。しかし、バズ学習と、あとに学習がつく以上、バズシエツションをする目的は、学習が成立しなければ、そ

の本質ではない。本質のないところに、効果はないはずである。このような討議を重ね、豊浜の実態の改革を目的として、検討を重ねた、色々学習も重ねた。

(f) 対話がないという事実をどう保障するか、勿論、家庭に、対話がないという事実だけではない。教育を主体的に取り扱っている学校自体に、いな、学習が教育の中心なら、その中心の場においても、対話はないのではないか。いやあるぞという教師もいるし、ないという教師もいるが、水掛論では、対話にすらなっていない。すると教育をつかさどる教師間においても、対話はなきさうである。勿論、観念的な対話は、至るところにころがってもしようが、具体的な、真実味のある対話は、めずらしい存在ではないかとも思われる程である。ということの事実確認が出来たことは、案外、バズ学習取り組みの成果ではないのか。

(g) 対話とは、どんな内容要素をもったものであろうか。

色々な考え方、表現のしかたもあろうが、とにかく、砂沢教授の著述のものから、まとめてみた。

砂沢氏は、①「ことばをかわす」ことにより、人間同志が自分の思考や、感情を、通じ合うことである。

②「ことばを、分けあうこと、(言葉の交換)によって、共通なものにまとめる(共通理解、や概念に達する)ことであり、色々な情報のなかから、本質的なもの(人間同志の場合であれば、本音)を発見することである、と

更に、真に対話が、充分におこなわれるためには、自分と、相手の間の考えや、気持ち(主体と客体の間)の隔たりを、そのまま、しばらくソツとしておく、といった余裕のある、受けとめ方(聴き方)；どこが、ちがうかを、徹底的に追求し(分析、比較判断=批判し、条件と結果、結果と原因、事象一現象の関係、周辺か中心か、構えか、本音か、未消か本質か、等の関係を見分け、掘む)、そのちがいをどう克服するか(相互保障、共通理解、概念に達する)という態度が含まれていなくてはならぬ。だからこそ対話には、きびしさ(探究)と、くつろぎ(寛容、妥協点)をもった雰囲気(人間関係)が必要でもあるし、又出来てくる、とおさえている。

又、別の角度、思考の過程から見た対話の過程は、人間同志、自分のことば(思考、判断、自己の習得している概念)で、相手のことば(意見、概念)を分けながら(分析、比較)、それらを、選択的に集め、全体として、まとめ

ていくものである。即ち、分析と総合、対立と統一、の思考の往復運動が行われているものである。と、実に示唆にとんだ意見である。

(ハ) バズ学習が、バズ学習として、その本質を発揮するために、指導の具体的な内容は、対話が正しく、出来るように、努力することである。

6 二年間の実践に立つての具体的な教育目標

- (1) 素直に、自己をぶちまけて、自分の考え(言葉)を大切に、順序よく、ゆっくりと、はっきりと、話すことが、誰でも出来る。
- (2) 相手のいうことを、うなづいたり、あいづちをうちながら、他人の考えを分けながら、大切に、自分のこととして、自分とくらべ、ことを選びながら、まとめるように、聴くことが出来るし、
- (3) 情報の、正確な交換が出来るように、相手に求める正しい言葉と、相手にあたえる正しく、きめ細かな言葉づかいの指導、下調べをする指導、みんながわかる学習に自分も進んで参加し、協力する学習の出来るような指導を、対話を通して、教師も、生徒も、実践しよう。

以上の目標に到達するよう、努力することにより、一人一人は、学習の権利を保障し合い、一人一人の自己実現をはかる学力の積み重ねをする。

7 学年集団と、バズ学習の反省と実践

◇ 一年生の取り組み

(1) バズ学習の所見

本年四月、大学を卒業して、多くの抱負をいだいて、この島の中学校に、はじめて、教師として赴任した教師の所感を、二つあげてみる。勿論、はじめて、中学校に入ったということでは、一年生と同時限であり、バズ学習ということを目にするのも、殆んど、差異はない。片方は大人で、一方は子供。片方は、生徒という、立場の違いだけである。この二人の、新任教師は、次のような、所感をもらしている。

私は、四月、本校に赴任して約三か月ほどになる。まだ、バズ学習というものを、はっきりつかんでおりません。ですが、ただ一つだけ、ぼんやりと、感じるものがあります。それは、私は、中学校を卒業して、まだ、十年に足りませんが、その頃の授業で、「隣の人と、話し合ってみなさい」とか、「本日の復習を、しましょう」ということばを、少くとも、一度も聞いたことが、ありません。それどころか、

「隣りの人との、話はやめなさい」とか「一人で考えなさい」、「静かに、勉強しなさい」ということばかり、いわれたように、思います。お互に、話し合いながら確かめ合い、補い合って、勉強して行くということは、楽しい学び方だと思います。学習の仕方、学習する力。意欲を呼び起すことにも、なるのではないかと、思います。と。

同じく、もう一人の女教師は、「静かに、勉強しなさい」「おしゃべりは、いけません」と、何か、一方的に、支配された学習から、対話しながら、学ぶということは、対話するためには、「自分が、何かを、もっていないければ」、対話にならないし、対話が、出来るためには、そのために、必要な、何かを、学び、又対話するといった、なるほど、よい循環だと、縮めます。学習の仕方、そして、楽しく、学びうる雰囲気の中で、喜びあえるのは、なんと、素晴らしいことだと、思います。ただ、対話を嫌う生徒が、その雰囲気の中から、遠のいて行かないかと、心配もないではありません。と、もらしている。いずれにしろ、過去の自分達のうけた、学習の形態と、まるで正反対の感じを受け、一方では、卒直に、そのなごやかさを認め、反面、何か規律のようなものが足りないという、不安とも、批判ともつかない表現である。たしかに、後者の教師が、対話することや、人に話すということに、ひどく抵抗をもっている生徒も、いないわけではない。例えば、肉体的欠陥のため言語障害をもつ生徒、性格的に、話し嫌いな生徒もいる。しかし、これらの生徒をそとつつんで、さそいながら、援助しながら、ひとことでも、話してくれることを、喜ぶ他の生徒がいるという事実は、何としても、素晴らしい事実は、何としても、素晴らしい事実はあるまいか、又、別の角度から、一年生の或る担任教師は、次のようにのべている。

一年生は、中学校に入学して、はじめて、バズ学習というものに接するわけである。まだ入学したばかりで、この学習形態が、よくのみこめないのかもしれない。正課の授業が終わってからの、40分間の、復習バズは、20分間ずつ、二教科の復習を、主としてやらせてはいるが、毎年、同じことの繰り返して、余り進歩の跡が見られない。バズのために、教室内が、騒々しくなり、実に、にぎやかなこと、この上もない。どうして、小さい声で、隣り同志、班内でのバズができないのか不思議である。そういうところに、指導の手ぬかりがあるのかもしれない。又復習バズが、カットされると、私のクラスは、非常に喜ぶ、事新しい学習形態をはじめてから三ヶ月しか、経験をしていないのに、復習バズを嫌っているのは、何が原因であ

ろうか。バズ学習が、役立つものであると、自身思っていないのではないか、それとも7時間目というのは、一年生では、体力的に、無理な計画であろうか、それとも、それをなしとげるスタミナがないのではあるまいか。ひょっとしたら、勉強が飽和に達してしまったのではあるまいか、否、勉強よりも、もっと、生徒の関心を引く他のものが、放課をまっているのかもしれない。果して、何だろうか。

(2) 問題と、とりくむ、一年生のスタート

(イ) 学習の方法が身につくよう、対話をしっかり、訓練する指導

過去二ケ年をふりかえてみると、少し、あせりすぎたという、きらいがある。先進校の長年の苦斗の過程の、読みが浅かった。そのせいで、あろうか。結果的には、問題がおこれば、「話し合いなさい。」「バズをしなさい」と、あまりにも無造作に、又なんでも生徒がブンブン、ガヤガヤ、とやっているとバズ学習になっているとの、安易な見方が多すぎた。又うまく行かないと、やれ、リーダーがいらないからだ、教科委員の指導を、やれ、課題がうまくマツチしていないだの、等々、技術主義に陥いたり、無差別な試行錯誤が多く、じっくりと基本的なことをやるのが、少なかったのではないかと反省する。もともと、学習は個人で始まり、個人に終るものである。個人の思考をはなれては成り立たないのが、本質である。この反省点に立って見ると、中学校一年生の段階では、はじめから6人バズ編成では誤りではなかったか、というのは、対話が充分に出来もしないのに6人編成で、どうして個人の学習が保障されようか。この点、本年度は、次のような計題でバズ学習の運営と、指導をしている。①授業の中で、先づ個人で課題にとりかかる。②授業中、他の人の発言を真剣に聞く。③個人で考えてまとめる。④個人で解決出来ない時、はじめて対話をする。⑤更に班内でバズをするように。特に、教師は授業や復習バズ、その他、学校生活の全領域において、生徒に課題を与え、それを実践するなかで、問題や矛盾を感じ、抵抗を打ちつけるように試みている。

(ロ) 復習バズの指導

本年度一年生では、先進校や他の学年で見られるような柱だては……という形式にとられず、教科委員は、①今日学習したところを、教科書何頁を開いて読んで下さい。②それで、各自のノートに赤エンピツで、足らなかったところを記入し、重要な点は赤線を入れなさい。③理解しにくいところは、~~~~や、ノートに書きぬきなさい。と課題を与えさせる。即ち、各自で、柱立て、仕分け

(理解と不理解の仕分け、記憶と理解する内容の仕分け)を行なわせる。そこで、生徒自身、自分なりの問題点を発見し、自発的に対話の出来る準備を整えさせる。この際、自然発生の対話やバズは、貴重であり、必要であるので大切に育てる。

約15分の後、教科委員が前に出て、班で問題になったところは発表して下さい。というように、学校全体として、まとめとして、とりあげさせる。最後に、解決できたら、ドリルして下さい、といわせる。という流れで、特に教師は、個々の観察に当り、班の中に入り、教師、生徒、同じ時限に立って、基礎となる指導に重点をおいた。

(3) 復習バズ時における教科委員のはたらきを検討する。

昨年までは、先進校からの、直移入のせいもあってか、教科委員に、かなりの指導的権限を与えた関係もあって、「小さな先生」となり、復習バズが、授業の再実現となったことが多かった。だから、復習バズのねらいの良さは、ここでは、落伍者をつくらないことであるのにもかかわらず、出来る、出来ない、わかる、わからない生徒の溝は、あまり、せばめられてはいなかったようである。この点、本年度一年生の場合、教科委員は、必ずしも、教科の理解の良い生徒だと、限定をしないという統一の見解で進めた。というのも、二人ずつを対象にして、対話の訓練の学習をさせる意図が強く打ち出されたからでもある。従って、教科委員の性格づけは、学級活動での係活動と同じ意義付けで、司会の役割りであり、グループとグループとの連絡の仕事、教師との連絡の仕事として与えた。

次に一つの事例をあげて、その方が、より本校にマッチし、バズ学習のねらいによくマッチするからである。

教科委員を、学活の時、立候補(学級のなかで挙手させて)させた。

従来とちがって、成績では下位の生徒が、わりと多く立候補した。もちろん、一年生だから、誰がどの程度であるかということが、十分に承認しにくかったことも手伝ったこともあるが、とにかく決まった。

教師は、内心、昨年並みの考えで、これは大変なことになりつつあると、一抹の不安も感じた。それから、復習バズのはじまったころのことである。

S子：「先生、理科いうて、何ですか。」

教師：「理科というのは、物化とか、生物とか、隣の教室で勉強する科目だよ」

教師気抜けのため、説明の要を得なかった。

他生徒：「S子さん、理科あ知らんのか」他の生徒も、少々あきれた。

S子：「先生、これ何ですか。」教科委員という文字を指して。この文字が読めないのである。

教師：「キョウカ、イインだよ。」

S子：「キョウカ、イインというて、なにするんですか。」

教師：「キョウカ、イインというのはね、その日に勉強したところをまとめて、みんなに、ここを勉強すると、よくわかりますよ、と教える役だよ。」

S子：「先生、そりゃあー、無茶だ、そりゃあー、ひきょうだ、ひきょうだ。」

教師：「ひきょうだと言うても、Sちゃんがやるというから決めたんじゃないのか。」

S子：「へーデモ、無茶だ。」実のところ、S子はまわりにすすめられて、自分では何も知らずに手をあげて、立候補していたようである。

教師：「じゃあ、誰かに頼んで、かわって貰ったら。」それ以後、S子はかわらず、今日まで教科委員を続けてやっている。

まるで、とんちんかんな会話のように思えるが、教師が不安に思っていた程のこともなく、クラス全員が、少々はとんちんかんの司会にも、笑いながらもよく従った。特に、始めと終りの礼の時は、S子の号令で、みんな特別よく、キチンとやったのである。」ただし、内容については、成績のよいK君が、(教師が、別に意図的に指示したのでもない。)後ろで、全部、司会の仕方などを教え、S子はそれを懸命に覚え、復唱するのだった。S子のピンチは次の日だった。生徒の要求で、技術と家庭科が取り上げられた。三人いる教科委員の中で、女子はS子だけである。男子の技術は、A君とK君が、夫々、課題を男子の生徒に与えた。男子の生徒は、夫々、学習にとりかかった。しかし、女子の家庭科は、S子が課題を与えないのでその指示を待っていた。いつまでも指示がない。とうとう、しびれをきらせて、「S子さん、男子だけ勉強やらせて、女子は遊ばせる気ですか。」と発言した。S子「おう、おう」といいながら、気付いたらしく、前の席の女子の生徒に助け舟を出してもらって、なんとか、男子に負けず女子も勉強が出来た。その後も、別に女生徒からも苦情も出なかった。今でも、S子は、むしろ前に出て司会をすることに喜びを感じているようである。

教科委員を決めた時、内心、成績の下位の生徒は好奇心だけだったから、その能力に耐えかねて、止めさせてくれと言いだろ。又そうなってくれることを予期していた。S子だけでなく、現在の教科委員の半数の生徒には、期待がもてなかった。

しかし、3カ月の実践を通して見ると、むしろ、本年度では、従来の小さな先生作りより、委員の一人よがりの活動より、自分の集団の中で、発言者に権威が与えられ、他人の能力を理解し、その能力を、少しでも伸ばしてあげようと、学級集団のメンバーが、懸命になっている状態を作りつつある姿の中に、承認の原則が、その集団の中で、生き生きと育っていることを感じる。又、生徒自身も、教科委員という役割りが特別いかめしいものであるとか、特定の人でないといけないものであるといった従来の、賢いもののやる役割だ、という好ましくない考えから解放され、集団の支持と援助があれば、たいいていの人ならお世話が出来るという自信をつけさせ、自己の能力の範囲の中で、他人の意見を尊重しながら、その意見にむやみやたらに振り回されるのではなく、適切に取捨選択し、集団のために何か役立たせたいという態度作りに、好適な学習材料であると思った。こういう態度の芽生えが見えたからこそ、従来の形では見られなかった参加度の増加がある。即ち、自分達仲間という意識が根底に支えをなして、集団内でのくつろぎがある。

(4) 班編成と復習バスの問題

入学以来、二人ペアの仕組みをもとに、対話の訓練を重視して進めて来たが、学習活動においても、係活動、生活班等の指導も幾分軌道にのって来はじめたと思われたので、復習バスも、6人グループにしたらと思い、班長を推薦で決める。この場合、教師の予想した人物が選ばれた。班編成は班長会議から学級討議にかけ、その編成ではどうも具合が悪いと、否定され、改めて班長会議を開き、2回目に肯定された。従って、昨年と同じ机の配置にして、復習バスに取りかかった。はじめのうちは緊張感もあったのだが、段々と雑談が多くなり、教科委員の指示もだんだんと徹底をかくようになった。その原因として、机の向きが悪く、教科委員の説明のとき、だんだんと顔をあげてきかない生徒がふえ、そのような生徒が雑談を醸し出す中心となっていることが観察された。というのも、机の向きが、教科委員の司会の通じない、徹底しない原因と、余りにも話し易くなった雰囲気であるという原因とが、重なり合った結果ではないか。二週間で、また振り出しの二人ペアの形にもどしてみた。すると復習バスも、もとの状態にかえり、集中が見られるようになった。

このような傾向をしめす原因は、何であろうか。一つには、対話がまだ充分に身についていない事か、二人ペアだけにとどまっていた、対話の対象の拡がりが出ないことが原因なのか、その段階では従って、6人グループでの対話の交流が無理

なのか、或は、人の指示は対面しておくことが是非、必要なことである。この点を
ルーズにしてはならない。

(5) 学習を動機づける要素と条件

私たちの復習バズの実践のなかで、学習を動機づけ、自発的活動に個人を追いやる
要素に、わからないところを質問することが出来ること。それによってわかる、
出来たという成就感であり、それを支える雰囲気はその条件であることを、具体的
につかむ機会は進度に関係なく、自由な立場で学習が出来、教師にとっても、内容
に関して、目を三角にして、矢継ぎ早に指導する立場をはなれ、主体的に学習する
生徒の活動を、じっくりと、その条件と反応を観察出来る余裕と、助言を与えるこ
との出来るのは、復習バズにある。このような機会に、T男の活動をじっと観察し
て見た。T男：学習意欲も能力も極めて低い。むしろ、学校にも来たくない方で、
遠足の時も、色々と理由をこねつけ参加しなかった生徒である。数学の復習バズの
時であった。教科委員の指示通り、教科書を開いて、一、二行読んだ。突然「やめ
たー」の発声とともに、さじを投げた。まわりのやっている様子を、しばらくなが
めていたが、気をとりもどしたが、教科委員をよんだ。教科委員からその解き方を
説明してもらって、しばらくやっていたが、今度は「やめたー」というなり、教科
書もほり出してしまった。隣、近所の生徒の学習している姿をぼんやりと、おち
つきなさそうにながめている様を隣のK子がみて、T男に又説明をしてやった。約
5分間位、教科委員をよんだり、K子にたずねてみたりしていたり、じっと問題と
にらみっこをしていたが、しばらくして、「出来た、出来た」と大声を出して立ち
あがった。それからが大変である。隣り近所を見渡して、その問題をやっていない
S子を見つけ、「おまが(僕が)教えよう」と懸命に説明している。教科委員が、
次の課題を出しても、耳にはいらぬ程、熱中している。やがて、終了のチャイム
が鳴った。「もう終りかあー」と不服そうな顔付の一声である。この情景は、私た
ちに何を示唆するものであろうか。集団の雰囲気が個人を触発させ、質問する意図
が、集団をはたらかせ、個人の学習を成り立たせ、成就感を得させる大きな力とな
った。その喜びは又集団の他の人へと自発的に発動してゆくものであり、集団のね
ばり強さが、個人の教師のもつねばりより、強力であることを物語るものであろう。

(6) 復習バズは、学習の方法をドリルする場である。

本校において、復習バズが7時限目におかれた理由は何であったか。一学年では
昨年の反省をもとに再確認をした。①学習の方法が身につけてない。②学習の意欲

はあると思うが躁動しないし、態度の形成が充分でない。③家庭での学習が進めにくい。等から考えて、授業と準備(レデネス)を結ぶ結び目として位置づけ、意欲づけの出来る集団づくり、学習のしかたをじっくりと、段階を追ってドリルし、学習力をつけ、家庭学習を促す学習の場であることを確認して出発した。

例えば、生物の復習バズの時、教科委員が、次の海そうの名前をおぼえて下さいと課題を出した。男女二人で、懸命に頭をつき合せておぼえていた。そのあと、「おぼえた人は、前に出て、黒板に図を書いて下さい」と設問した。ほとんどの生徒が手をあげた。特に授業中は、ほとんど発表しない生徒が、喜んで前に出て図を書いた。みんな注意と関心をもってみている。なるほど、立派な図ではないが、その特長はよくつかめている図である。だからみている生徒にもわかった。又社会の課題が、何々地方の産物の特長を理解して下さいというのであった。が、設問は略地図に色々記入させるものであった。このように学習が、協同してなされ、特に具体的な理解から、言葉や記号で表現することによって、抽象的理解をたしかめ合い補い合って思考を高める学習を身につけることになるのである。この事が、単に記憶するといった学習を修正させるものであると思う。

◇ 二年生の指導

昨年度一年間、復習バズも色々と変遷をたどって来た。①柱立をする。②仕分けをする。③練習をする。(面接型、隣接型、自由会話法などの活動を通して)④確認のテストをする。という形が基本であった。このような流れの中で一番問題になったことは、①形式を追うばかりではなかったか。②学習訓練の細かな指導が不充分だった。③教科委員が、教師の代弁者となり、授業の再現、繰り返しになることが多かった。④個人の問題点が明らかにされ、解決をはかることが少なかった。⑤更に、これらの学習訓練を促進し、援助するための教師の観察、指導活動の場面が少なかった。従って、どこを、どのように修正すべきかの問題点が下隠れとなりむだな試行錯誤が多かった。その原因に、他校の形式にこだわりすぎ、教師が生徒に押しつけ過ぎたため、本校の生徒の実情にあったものが、なかなか生まれにくかった。もっと、生徒の実態の上から、方法や形式を検討すべきであるとの意見が強く出るに至った。従って、本年度は、生徒たちが主体でとり組めるような形で、個人が学習の検討が出来る余裕をとり、わからないところを解決するためにバズをするというたてまえで、意識を統一し、授業の自己批判、即ちわかること、わからぬことの仕分けが出来、自己指導、即ち、わからぬところをしつもんして解決する。

練習することが出来るような学習のドリル、とその学習が出来る雰囲気づくり、即ち学習集団づくりをすることを基本線において、担任と生徒とが、実践を通して、周知をよせ、学級の改造をはかり、個人の学力を高め得る。いくつかのボタンを発見することを学年目標とした。

(1) 復習バズの指導で、担任は何をするのか。

どんな生徒であっても、勉強がよくできるようになりたい。という希望はもっているし、わかった時の喜びは、かくしえないものである。地域の実情からして、家庭学習の困難な本校の生徒にとって、授業で勝負し、家庭で充足出来る生徒は、非常に少ない。しかし、授業での基礎(授業で得た思考技能)をもとに、新しい未知の事実を確認してゆくとか、問題を解決してゆく、即ち転移のある学習が、学習のねらいであり、そこに学習する本当の喜びがあるのではなからうか。そういう学習がなされるよう指導がなされなければならぬとすれば、学級集団づくりの指導にたずさわっている学級担任や副担任は、学習指導として何をすれば良いのだろうか。ことに中学校では、教科担任別がとられていることから、授業だけに終り、その授業の背景をどうすれば授業が円滑に、生徒が主体的に学習するかの方法と手だてが不足勝ちとなり易い。この点を補うためにも、復習バズを取り入れる意義が、さるようにも思える。この問題の一例をあげてみる。

K君は、二年生になって進路が、両親との相談によって高校進学が明らかになり、学習に対する関心も高まり、意欲も急に旺盛になって来た。ところが、基礎となる学力も不十分で、特に文字に対する抵抗がとても大きく、家庭での学習環境も全くといってよい程、整っていないが、反面入試に合格する学力や、進学して、ついで行けるだけの学習力はなんとしてでもつけたいとの切実な願いでもあるし、本人も述懐している。このように希望と現実の板ばさみになやむK君を、どのようにすれば、彼の自己実現をはかる保障が出来るであろうか。K君の学習指導を学級担任として、どのような手だてを施してやれば良いのか、もっとちがった道をいけと諭すべきか、それとも教科担任に、一人一人その事情をのべ、特別指導してもらおうよう処置すべきなのか。或はKを特別担任が個別指導すべきなのであろうか。当地域には学校以外、塾もなければ、家庭教師もいない。せめて出来ることは、復習バズの時の学習指導でしかない。

幸にして、彼は、書いたり、読んだりすることには、抵抗を示すが、話すことは好きである。隣の人と、スムーズに話しを進めていることをよく見かけた。そこで

柱とその内容について、十分に仕分けをして、わからぬことはなんでもグループの中で、質問してみよう。又柱となる事項を相手の人に、わかるように説明してみようと指示をした。ところが、K君の場合、相手が勉強にならぬという不満をいうようになった。こうなると、復習バスの時、まだ対話になり得ず、一方通行的であり、バス集団は、相互の承認の態度がかけ、各人ばらばらとなっている。そうなると、問題はK君だけの学習指導の問題ではなく、学級指導の私の欠陥が、ばくろしているわけである。それからは、毎日、1グループ毎に、教師がはいりこんでメンバーの一員として、バス学習の基礎的指導にとりかかった。①仕分けを教科書をよんで、わからぬところに一をひかせ、勿論、よめない文字にも、②それからバス長に隣り同志で、解決出来るところまでバスをするように指示させ、③更に問題はバスグループ内で提案させ、④わかる生徒に説明させ、⑤ちがった角度から、又は部分的に、一つつっこんだ質問をさせることにより、フードバックして、理解を深めるよう。実地演習をさせる。そして、家庭にかえって、各自が、練習することがらなどをはっきりとまとめさせるところまで指導をしたり、そのグループの雰囲気の評価したり、こんなところを努力してほしいことを説明したり指導することにしたのである。又、お互の言葉が、事実をのべているのか、事実にもとずいた自分の意味づけをしているのか、はっきりさせ、お互の誤解を少なくするような話し方になることの指導もつけくわえたのである。教科の内容にたちいったとき、グループで不統一が生じたり、不理解な点が指摘されたとき、他のグループの援助を得るため、黒板にかかせたり、教科担任に誰か代表して質問をしておく様な指導と、点検をするのである。即ち、復習バスの時、グループをコンサルトとすることや、個人の学習をコンサルトすることが大切な事である。このようなきめ細かい基礎的な指導があっはじめて復習バスにより、対話が育ち、小集団が確立するわけで、その中で、K君のような場合の問題も好転するのである。

(2) 授業の確立を支える小集団づくりと学習集団づくり。

特に本校の場合基礎学力に非常な個人差があり、学習に落伍者が出来やすい。落伍者が出来ると、又学習に障害を生じ、まとまりかける集団も又ひびがいるという悪循環をくりかえす。従って、基本的には、生徒1人1人が授業中は、自分のわからない点、疑問点を処理していく方法を身につけさせるような指導を重視し、まちがった点、矛盾点を話し合せるよう復習バスにのぞませ対話をスムーズにやらせるため、一人一人に係を定め、その責任を大切にし係の点検をきびしくするなかで、

お互の気持ちにふれさせ、集団の凝集化をはかり、授業の確立をはかる学習のレディネスを高める。或るグループの一例を示そう。

I Q, 99が5の段以上はできないT君の場合、このT君の所属する班のDさんは、その班の学習係なのである。丁度数学の復習バズの時、どうしてもT君、やろうとしないのでDさんが説明してやらせたが、途中まで行くと必ずつまづく、その原因に99が出来ないことに気付き、皆んなで、T君が計算出来るように協力してあげようということで、指導をはじめたが、T君紙に書いた問題をやぶってすてるなどの行為をした。Dさんはなきながら、私の所へ放課後その事態を訴えてきた。翌日、私が出張して午後6時頃棧橋についてとき、私の帰りを待っていて、私の顔を見るなりとんで来て「T君に英語の辞書のひき方を教えたら、ちゃんとひけるようになった。先生うれしかった」と報告した。その翌日、復習バズの時間にD達の班で、問題のとき方を、わからないところを出し合って、そのところをわかるまで説明をし合い、その途中でも、ぎもんになったところは又意見をいいあいながら皆ながなっとくいくまで、くりかえした。T君もなんとかかわかったらしい。そのあと5問題をだして、ときあった。その時である。Dさんがやって来て、「先生、T君が5問全部できました。」と報告に来た。その班のところへ行ってみると、「先生T君が全部出来たよ」と口をそろえていった。T君は、てれくさそうに手を頭にあげてかいていたが、喜々とした顔つきであった。復習バズがおわって、今日の点検の反省、今日の宿題の仕方、考え方等を話し合っ別れていった。翌日、Dの班は全員宿題をやって来たが、他の班では、学習係が点検をやり、やってない者に対して、なぜやって来てなかったのか、皆なで理由をきびしく求め合っていた。私はこのDさんのグループの話しをしてやった。理由にもいろいろある。しかし、その理由のなかにも、皆なで協力すれば、なくなる理由もある。理由をきいて、ほっておくのではだめで、理由をなくするようグループで考えてみることの大切さを論じたのである。ところが、別のグループでは、成績のよいK君が、「僕たちのグループは、さわがしくて、僕は勉強できん」といってメンバーの者から「K君は、他の班にかわってもらおう」ということで遂には、授業中、さわぐ者がいてこまるという問題となり、学級会で話し合ったら、何か分裂がおこりそうになって来た。このままいいかげんなことではおくと、問題が変にこじれるので、授業をもらって討議を重ねさせた。あらいざらい、色々出た、延々三時間30分続いた。紙面の都合で省略するが、問題ははてっていして、討議を重ねることで前向きになることがわか

り、百の説教より、充分な討議の方が、集団の凝集に効果のあることがわかった。このように、生徒達は、授業を確立しようと積極的に働きかけ、お互いが得をする方向に、障害をとりのぞく方向に態勢を整えはじめた。昨年のように単に教科の内容だけにしぼられるのではなく、学習を高めるにはどうするか、問題があれば、グループで、又は学級でバズをさせたり、討議をさせることも重要なことがある。あまり近視眼になることはつつしむことである。

(3) マンネリ化を防ごう。

一年生の復習バズのやり方を学級で討議して、各班同一教科をやったのでは、①教科にかたよりが出来てしまった。②各班の授業中の学習の様子もことなるので、本当に自分達の班で、困っている教科の問題にぶつかると中途半ばに終り、充分な解決が見つからない。以上の反省にもとづき、①各班では、一日の授業の中で可能な教科は全部行う。②問題の作成は、教科を各班で分担する。③割り当てた教科の柱、問題はバズ開始前に各班の学習係が板書しておく。④復習バズ中30分は、各班、教科を決め、個人又は班内でバズをして問題の解決にあたる。⑤残りの10分間で学習委員の司会で各班解決つかなかった問題の全体討議をする。以上のことをとりきめ、復習バズに取り組む。その結果、生徒は課題が具体化され、全員意欲的に取り組み、疑問点に対して班内バズが大変盛んに行なわれ、スピードもつき、30分間で、5教科はとりあげられるようになった。しかし、しだいに雑談や無駄話が教科と教科のいれかえなどのとき、多くなったことを理由に、班がえを要求してきた。班長会議を開き班がえを行った。①身体的な考慮、②男女の人数のつり合い。③友達関係(現在までの問題を含む友人関係)④リーダーの配置などを考えて班編成がなされた。以前のように意欲的に取り組む生徒も多くなって、能率も上っていたが、復習バズ開始10分間は雑談が多く、声量も高くなるとなくおちつかず、課題の答えや、柱、問題の板書を写しただけという生徒も多くなり、バズが段々と低調となって来た。その原因として、5教科は多すぎ、わからないところが充分にきけないままにおわり、何かおちつきがない。やる人はやるが、やらない人が段々多くなる。従って教科を少しへらして、3教科とし、わからないところを充分バズ出来るようにしてみようとの意見により、そうするようにした。現在では少しおちついて来たようである。どの方法が良いか、結論は下しにくい、生徒自身、自分達の学習の場として、真剣に考え反省し、改革しようと意欲をもって来たことは大変喜ぶべきことである。ただ、ここで考えられることは、もっと何か、評価の基準

を作り、それをもとにして、討議を重ね、障害点を除去するように出来たら、もっと効果もあがる。然し、一つの形をいつまでも固執することなく、改善実践しようとする態度こそは大切に扱わねばならない事である。

以上、二学年において、やや学級毎に少しずつ形は異なっているが、その長所を互に認め、補足しながら、教師集団の集団思考を重ねて、実態の上に、効果の上る指導体形をつくりだそうとしている。

◇ 三年生の歩みと、二か年の成果とは、

(1) 過去二か年の歩み

本校が復習バズをはじめたのは、現三年生が入学して来た年の二学期のことだった。そしてそれ以来、およそ二年間取り組んで来ている。その間いろいろな大きな壁にぶつかり、又さまざまな問題点に突き当たって来た。その度に、あれこれ試行錯誤をくり返しながらか、とにかく今日までやって来た。当時、本当になんのことかわからず、先進校のやり方をよんだり、視察して来た教師の指導を受けながら取り組んだのである。

復習バズを始めた当初の学習形態は、司会者、揭示係、評価係から成る三人の教科委員が、前に立って、学習を進行させるというものであった。先ず、その日の授業で学習した教科の内、二つを選び、その教科の学習内容についての中心的な課題一柱一を見つけ出し、理解できたこと、できなかったことを仕分けする。又、理解すべき点と記憶すべき点とを明確にし、各教科に約20分間を当て、グループでの話し合いを通して、各自の問題解決を行わせた。そして、グループの問題点は、学級全体の場で話し合わせ、皆んなで解決させた。それが終ると、教科委員が、その日の学習内容についての練習問題を作成し、皆んなの理解度を確かめていた。

こうして、約一年が過ぎた頃、この復習バズについての反省がなされ、それについての批判もきびしいものが出はじめた。中でも「復習バズは、単なる授業のくり返して、'バズ遊び'になっているのではないか。」という意見が多かった。実際そこには、思考の深まりも見られず、話し合いは、うわすべりな、中身の無いものとなっているようだった。

そこで、復習バズを効果的にするにはどうすればよいかということで、生徒の意見も聞き、我々教師も学年会等で話し合った。その結果、復習バズの際、話し合すべき問題点をもう少し明確にする必要があるのではないかということで、今度は、教科委員が、前もって、中心課題についての練習問題をプリントし、それを皆んな

に配って、バズを進めさせてみることにした。すると、比較的評価が良く、どのグループも、皆んな熱心に学習しているように見えた。ことに、成績の良い生徒はかなりの興味を示しているようであった。ところが、およそ一ヶ月ほどすると、下位の生徒から苦情が出始めた。いつもプリントばかりでは面白くないというのである。

このため、又、復習バズのあり方について、クラスで検討させた。この時は、結局、いままでの二教科のみをとりあげるという形では、復習バズができる日と、出来ない日とがあり、余りにも不合理であるということから、学習する教科が、少しでも多い方がよいのではないかということになった。四十分という時間的な制約も考えて、四教科を学習してみようということに決った。はじめのうちは、全員積極的に参加していたが、学習の進め方そのものには、以前の方法となんら変わったところがなく、これまた単調で、新鮮味のないものとなっていった。

このように、たとえわずかでも、皆んなが楽しく学習できるように、又、学習の効果があるようにと、あれこれ手を変え品を変えて、バズ学習をさせてはみたが、日にたつにつれて、生徒間でなれ合いになり、次第に集団としての厳しさもかけて行くようにも思えた。

こうして、二年生も終り、最終学年を迎えることになった。新学期も始まり、今年度も又引き続いて、復習バズを行うことが決定された。しかし今までの結果を反省すればする程、復習バズに対する姿勢も次第にくずれてゆくのではないかとも思えた。職員の間にも、「正規の授業が終えた後更に又、7時限目まで設定してまで復習バズをさせる必要があるのだろうか」とか、「復習バズによって、本当に学力が高まるのであろうか」といったような懐疑的な意見をもつ者も現われた。

このような、バズ学習について、経験のない者達が、僅かな期間、しかも、不十分な指導体制のなかで進めて来たものであるが、生徒の生活態度や学習態度において、以前とは、ずいぶん違った変化が生じていたのである。それが、すべて、復習バズの成果であったかどうかは別として、とにかく変わったことも事実である。例えば、以前は教師が出張や休暇のため不在になった時、席に着いて、静かに自習させるのに監督の教師は大変だったが、現在では、教科委員を中心としたバズ学習が始まるのである。男子も女子も互にひたいをつき合せて、できない生徒は、できる生徒に尋ね、できる生徒も決して高ぶることなく、実に親切に教えているのである。

ここで、改めて、復習バズの意義について考えてみたい。つまり、昨年授業と家庭学習とをつなぐ、橋であるという基本的な考え方や、学習態度の訓練の場として

の復習バズの果している役割は大きなものがあるように思われる。

しかし、ではなぜ、我々が期待する程に、学力が伸びなかったのであろうか。小集団が、真の学習集団にまで高まっていなかったためであらうか。我々の期待、即ち学力というものの期待、勿論学力とは、色々な観点から論議はされるが、テストの上で表われる定着度として考えてみると、期待が大きすぎたということもあるし、又反面、真に学習が成立するような授業がなされていたかという根底も反省してみる必要はあるが、過去において、あまりにも型にはまりすぎ、話し合っていさえすれば、バズになっているとか、復習バズがうまく行けば、学力も高まり、自主性も養われるという安易な考え方が、私たち教師にあったのではないか。授業とは、講義であるといった考え方と同様に、バズがオールマイティであるような錯覚と甘い考えが、生徒の学習に対する厳しさ、(正確さを求める厳しさ)自己実現を保障する自己欲求のはげしさをねむらせ、相互に保障し合う厳しさ、はげしさのあることの指導の不足、一人一人が大切にされる教育の本来の姿が、何かのおいかげのために、かくされてしまっていたのではないだろうか。

このような厳しい反省の上に、復習バズの形態は、昨年通りの形をのこし、指導の重点として、

①個人の学習を出発点とする。即ち、昨年までは、できる生徒が、教えるという姿勢をとったが、本年は、進んで尋ねるということを重点として指導する。②ひとりひとりの学習意欲を高める。そのために、学習集団としての規律を高め、集団の凝集力をたかめ、出来る喜びを相互に保障し合えるよう特に指導する。③学習態度の向上をはかる。生徒の自己評価、相互評価により、自己指導が出来るよう、個人の学習コンサルトを重視し、その進展をはかる。

特に三年生は、進路を決定し、将来の自己実現の具体的方向性の決定の重要な機会でもある。この点自己指導をいかにするかはことに重要な視点でもある。

(2) この二か年で、どのように変って来たか。ともあれ、私たちの未熟な取り組みではあったが、前述もしたように変って来た。

たしかに、テストによる知識の定着度は、その測定の基準も高かったり低かったりするので、どの程度の向上性があるか、又獲得された知識の応用力がどうか、ということも、その測定がむづかしいが、行動を観察していうことは、気軽に、気楽に明るい雰囲気話し合いをし、人の前でも堂々と発表するようになり、下級生程、卑下する様子も見られない。

ことに、6月26日、陸上競技大会の実施運営の様子を見ると、本当に自発性があり、計画することが非常に鮮かとなり、組織的に行動することの進歩が目立ってきた。丁度前日は、緊急な職員会があり、教師は一人も運動場に姿を見せることも出来なかったが、生徒会長をはじめ、それぞれの責任者は、それぞれの分担に応じ、下級生をよく指揮し、率先して、トラックの計算、ライン引き、会場の準備、本当に鮮かに活動していた。当日も全く、生徒が役割を決め、その分担によって、教師の手をわずらわすことなく円滑に運営出来たことは、昨年教師と生徒が協力して運営したことと比して、自主性の高まりと、計画性、組織性の活動力の数段の進歩ぶりであった。このような行動を支えるものが、彼等が学習して得たとするなら、学力は向上したといえる。私たちが、たまたまその学力を測定する技能を持たないため、表わし得ないものであるが、テストに表われない学力の側面であると思う。

8 今後に残された課題

二カ年の総反省に立つと、導入するのにもあまりにも急ぎ勝ちとなり、その本質をどうおさえ、私たちの実態の上にどうのせるかの組織的な取りくみの検討が少く、教師全員の共通理解が不統一になり、単なる試行錯誤が多かった。

特に、対話のもつ意義が漠然としかおさえられず、なんでも話し合っておればという安易な考えをうえつけ、思考が正しい言葉によって媒介され更に深い思考をつくり出すというような基本的な指導が手ぬかりになっていた。

更には、集団づくりにしても、その役割だけの目的的な行動を生徒に求めるだけにとどまり、その役割によって自分がどれだけの学習をなし得たか、又役割をはたすことで他の人にどれだけのことが貢献出来たか、というように、自己の評価、他への評価を通しての承認の態度の評価などの手だてがなされなかった。

要するに、自分達の学習が、測定され、評価され、具体的に明らかにされれば、教師の指導の明確な観点がおさえられ、生徒自身も、適切に自己評価が出来、それをもとに自己指導への訓練が出来るようになると思う。

この点、生徒が自己指導出来るような資料となる評価観点と方法をつくり出すこと

が大きな課題である。

昭和二十一年三月三十一日

MEMO

昭和二十一年三月三十一日

昭和二十一年三月三十一日

この報告は、昭和二十一年三月三十一日現在の調査結果を、
整理して報告するものである。調査の結果、昭和二十一年三月
三十一日現在の調査結果は、昭和二十一年三月三十一日現在の
調査結果と一致している。昭和二十一年三月三十一日現在の
調査結果は、昭和二十一年三月三十一日現在の調査結果と
一致している。昭和二十一年三月三十一日現在の調査結果は、
昭和二十一年三月三十一日現在の調査結果と一致している。

昭和二十一年三月三十一日現在の調査結果は、昭和二十一年
三月三十一日現在の調査結果と一致している。昭和二十一年
三月三十一日現在の調査結果は、昭和二十一年三月三十一日
現在の調査結果と一致している。昭和二十一年三月三十一日
現在の調査結果は、昭和二十一年三月三十一日現在の調査結果
と一致している。昭和二十一年三月三十一日現在の調査結果は、
昭和二十一年三月三十一日現在の調査結果と一致している。

体制づくりの中で

愛媛県春日井市立東部中学校

1 共通理解を求めて

何か新しいことをしようとする場合、たとえそれが当然のことであっても、しかも、それまでの体制がいくらかでも変わるということになると、ほんとにだいじょうぶだろうか、ふと誰の心にも不安感が頭をもたげる。それまでの体制の中で力を傾け、精進してきた人ほどそれが著しいにちがいない。今までだって充分成果をあげてきたのではないかという自信が、どうかすると拒否反応におきかえられることだってある。もちろん今までの成果も充分認め合わねばなるまい。それはそれで真剣に考え、真剣にとり組んできたはずでもある。だが私たちは、その現在に満足することなく、より成果の向上をめざすには、どこをどのように改善したらいいのかが謙虚に今一度これまでの体制をふりかえる必要がある。

(1) あせらないで

バズ学習の体制づくりは、私たちがこれを手がけるようになってから終始ところに留めてきたことであるし、私たちの歩みはまた、体制づくりがすべてでもあったといえる。40数名の職員が、共通の基盤にたって、みな同じ方向を向くようになるまでにはかなりの時間が必要であった。それぞれが思い思いに実践はするものの、もちろんそれはそれで効果はあるけれど、学校の体制が確立されなければ充分な成果を期待することはできない。教師のひとりひとりが同じ考えをもたなければ、だいいち生徒が混乱を起こしてしまう。「よし、やろう」という切実感や意気ごみは、そう簡単に生まれてくるものではない。たとえ誰かが意欲を燃やしても、それは幾人かの共感をよび得ても、なかなか全部に通じるものではない。やはり一部に過ぎないのだ。ただ慢然と、これまでの学習形態や体制を反省し、より能率や効果を高めようといった程度では、はじめから真剣に対しようべくもない。これが普通の姿であって、決して共感しない人が教育をなおざりに考

えているからではない。あせってはならない、ということ、私たちは私たちの体験を通してつくづく思うのである。

(2) 支えてくれたもの

体制づくりの先決、それは私たち教師が必要感を持つことにほかならない。それには、これまでの一斉指導のひずみを確認し合うことと、バズ学習の考え方をおさえ合うことであった。私たちは何度となくこのための話し合いをもった。口角泡を飛ばして議論をし合ったこともあった。そして思い思いに、活用できる分野や、効果があると思われるところからとり入れようということで、試行錯誤的な実践がはじまった。

頭では理解できても、方法や技術、それは先進校の実践例が何よりの参考にはなったが、終局は、みずからが考え出し、作り出していかなければならないこともわかった。それぞれの学校に合った行き方があるはずであった。半年近くたって、まだ一部ではスタート時と同じような不安感が赤ランプを点滅させた。理論も究めねばならない。方法や技術にも習熟しなければならない。私たちはほとんど毎週現職教育を開いた。あちらこちらで実践上の問題点や、わりにあっさりやってのけた例などが出された。それらはいつもバズ学習を促進するのに都合のよいものばかりではなかった。

しかし、生徒達が目に見えて変っていった。学級のもりあがりが見られるようになった。暗礁にのりあげた時でも、私たちをしっかりと支えてくれたものは生徒達の姿であった。いろいろな調査を試みたり、資料を集めたりして、数字の上で一斉指導やそれまでの体制との比較をしてみた。こうしたバズ学習の評価が、どれだけ私たちに自信や勇気をもたせてくれたことか。ひとりの百歩より、みんなの十歩を願ってきた私たちの歩みはのろかったが、顕著ではないけれど、なるほど効果があるなあという実感が大方を占めるようになったのは、はじめてから1年半ばかり後のことである。

(3) 学年部会を中心に

導入時の現職教育の形は、理論的な話し合いが必然中心になるので、全体会という形を多くとった。もちろん、教科部会や学年会ももったが、いつも発言する者はごく限られた一部であって、大方の者は静かな聞き役にまわった。40数人だいいち全体会は、私たち職員ですら発言しやすい人数であろうはずがなかった。

バズ学習が学習への参加度を高めるように、私たちの研究に対する参加度もまた高めなければならなかった。発言してもらわねば関心の高まりようもなかった。どうして、どこから斬りこむか、より共通な基盤を求めよ、— 私たちは学年部会で、まず短学活をとりあげた。短学活は、特活の領域であるだけに、教科を離れてみんなで話し合える恰好の存在であったのだ。そのうえ、学級体制を育てる角度からも都合がよかった。そしてさらに、教科学習での実践をより円滑にするための足がかりにもなるはずであった。

中学校というところは、なべてそうだと思われるが、自分が関係している教科以外のことについては、ほとんど口出しができぬようなムードをもっている。関係のない者から言われようものなら、言われた者は決していい顔をしないのである。

ところが、短学活については、誰かれの別なく、気おくれもせずに発言できる。それに、なによりもよいことは、十数名という学年単位の人数であった。うちとけた話しやすい場であった。

そしてさらに私たちは、教科学習での実践のとり組みも、体制づくりに包括させて、学年部会を中心に進めることはできるはずであった。もちろん教科独自の専門分野にまで立ちいることはできないけれど、授業ということになれば、どの教科にも共通している分野がかなりある。しかも、バズ学習実践上のことを研究の主題にするのだから、誰とでも研究協議はできる。私たちはそう思った。

学年毎で授業研究をしばしばおこなった。「個人と班と学級の関係について」「生徒の学習上のしつけについて」「課題の前後の指導について」など。焦点さえしなれば話し合いは活発であった。みんなが積極的に発言するようになって関心も高まり、意欲的な試みもなされるようになった。もう赤ランプは点滅しなくなった。

2 約束ごとなど

小集団（バズ）による教育体制では、どの教科でも、どの学級でも、どんな教材内容の場合でも、最小限おさえておかねばならない「約束ごと」の徹底が大ききものを言う。教師が指導に難渋しないためにも、生徒が教科ごとに混乱をきたさないためにも、それは是非とも必要である。

(1) 始業の合図で

始業の合図と同時に学習を始めるために、生徒は具体的にどんなことをすればよいのか。その目標（課題）が明確になることは、班の活動を促進させ、学級全体の学習の雰囲気をも高めるためにも、生徒の主体的な学習意欲を喚起するためにも有効に働く筈である。

課題は、前時の学習のまとめ（整理）の段階において指示している。その課題の内容は、おおむね次の三つに大別できる。

- 前時の学習の復習を中心に話し合う（確認し合う）
- 前時までの学習を基盤としたドリルを行なう。
- 本時の学習目標をしらべたり、生活経験（既有知識も）を話し合う。

そして、課題を一層明確にするために、各自のノートに記録させておく。係の生徒が始業合図の前に板書する。プリントを配布する、などの方法をとっている。

授業のはじめには、ふつう導入（動機づけ）が行なわれ、その多くは教師がしてきた。しかし、そのことごとくを、いつも教師がしなければならないはずはない。前もって課題を与えておいたり、教科ごとの約束をきめてさえおけば、生徒達は自分の力でかなりの学習ができるはずである。本時の学習の準備ができるのである。相互作用を活用したり、みんなで学習するような意識をもたせれば、そのまま自主的な学習にもなる。

教師は、すでに始まっている生徒の活動を中断しないよう、机間巡視等によってその区切りのつけ方に配慮し、「起立、礼」のあいさつをしないで授業にはいっていく場合も多い。

(2) 必要なことだけを

話し合いやすくした班の机の配置は、また生徒たちにとってはむだ話をしやすい形でもある。むだ話は、バズ学習それ自体をそこなうものである。話し合いの技術の指導を通してむだ話をしない態度を育てると同時に、教師は的確な課題を与え、また、むだ話をする時間を生み出させないようにすることが必要である。

(3) 教師の方を向け

学習することのなかには、未経験なことや未知のことがらが多いものである。だから、事前の指導をしなければ「課題」にとりくむことのできない場合がある。また、「課題」を班になげかけただけでは不完全であり、必ず教師によって補足、

修正を加えたまとめがなされる。

この指導は、生徒の相互作用とは、はっきり区別され、教師の一斉指導によって行なわれるのが普通である。この場合、生徒は教師の方に注目して指導を受けなければならない。これがおろそかにされることは指導の徹底を欠くことになり、班で行なわれた活動もまったく無意味なものになってしまう。

「やめ／＼」という指示があったら、たとえ話し合いや作業をしてもそれをやめ、直ちに教師の方を向くという習慣をつけることは、聞く態度やしつけとも関連して、強く指導されねばならない。

(4) まず自分で

バズ学習をとり入れたからといって、個人を忘れてはならない。集団思考という解決の過程それ自体に価値があることはいうまでもないが、たとえ、課題がバズで解決できて個人ができなければ意味がない。バズ学習は、生徒が依頼心をもち、なれあいになって成果が期待できないといわれることがある。これは、個人を忘れた指導からくる弊害で、バズ学習のもっている欠陥ではない。

この懸念を解く一つのカギは「まず自分でとりくむ（考える）」という鉄則である。ろくに自分で考えもしないで、すぐ人に聞くから依頼心ばかりが助長される。それぞれ自分で考えたものを出し合い、討論し合ったり、検討し合ったりする過程で、思考に深まりや広がりができる。また、思考の方向が統一されることにもなる。

「まず自分で……」のための時間は、課題の内容によって異なるのは当然である。生徒の習慣化がなされるまでの段階では、「話し合え」という指示をするまで、各自で考えさせるという試みもよい。生徒がなれてくると、教師が時間的な指示をしなくても生徒の判断によって自然な形で相互作用が始まるようになってくる。しかし、ドリル的な課題については、各個人にスピード差があることに注目して、区切りを教師がつけるような場合もある。

「まず自分で……」で一般的に行なわれていることは、

- 課題の意味を考える
- 各自の既有知識を整理する
- 各自の資料でしらべる
- 自分の意見をまとめる などである。

この活動においても、いわゆる「やっているふり」だけということがないとはいえない。これをなくしていくためには、班の話し合いの中で、互いに厳しく確

かめ合おうとする態度を育てるようにしなければならない。

(5) みんながみんな

バズ学習を取り入れるようになって授業のもつ固苦しさがほぐれてきた。そして「わからないことも人に聞きやすい。」と感想を述べている生徒が多い。それも、当初には成績上位のものへ質問が集中する傾向であったが、今は成績のわくをこえて質問し合っている。一方、質問された方の生徒にも、質問されて満足感を味わったものが多くなっている。

「聞こう」という姿勢、「聞かれて得をした」という意識は、個々の生徒の学習意欲、および自発的な学習態度へつながっているものであると、わたしたちは評価したい。

自分でわかったつもりでも、ほんとうにわかっているかどうかは人に説明することによってはっきりすることが多い。相手に説明する過程において自分の考えや知識は整理され、自分が不十分な理解をしていたことに気づく場合が多い。バズ学習が知識や技能をいっそう明確にするといわれる理由のひとつはこれである。

集団思考（討議）の楽しさと確かさを生徒自身が認めるようになってきている。バズ学習の場面においては、生徒の活動の範囲が広げられることによって、生徒たちの情報交換も活発に行なわれ、発想も豊かになって、生徒の主体的な活動がなされる。しかし、たしかに動いてはいるが、深まりある話し合いというとなかなかうまくいかない。そこに、課題そのものの問題、指導助言の問題、技術的問題、学級のモラルや人間関係の問題など、究明していかなければならないものが山積しているわけである。

バズ学習においても、性格や知能の面から、話し合いに参加しないもの、聞かれても応じないなど問題となる生徒がある。このなかには成績のよいものもみられる。かれらにはバズ学習の意義と効果とを理解させ、話し合わなければ損だし、教えることは得をすることであるということをわからせる指導が必要であろう。また、学業不振のために参加できず劣等感をもっている生徒もきわめて数は少ないがみられる。これには、その生徒や班に教師が具体的な活動の方法を指示しながら、そのコミュニケーションのなかで指導がなされるべきだと考えている。

(6) みじかくはやく

一つの課題にどれくらいの時間を与えたらよいかということは、課題の性格、

内容によって異なり、一概には言えない。

一般的には、できるかぎり短い時間で区切りをつけるようにしたい。といっても、そのために課題がこまざれになってしまうことは問題であるが、話し合いに長い時間をかけても既有知識や生活経験の再確認に終わることが多く、結論も憶測の域を出ないのではないかと考える。そればかりか生徒の間にむだ話をする余裕を与えることともなり、活動の質を低下させる結果ともなりかねない。

むしろ生徒が時間不足を意識する程度で打ち切り、教師の補足、修正、まとめでおさえるようにした方が、次の学習への意欲ともなり、注意を集中させることとなると考えられる。

短い時間で話し合いを区切ることは、生徒に時間のたいせつさを自覚させ、真剣に、しかも能率的に学習に対処する習慣をつけさせることにもなる。秒単位でできるような課題もあろうが、2分、3分、5分といったところが、ごく普通の相互作用をさせる時間で、「はい、3分」、「2分でやれ」というように前もって時間を指示することになっている。

(7) 「考えよ」→「聞け」→「教えよ」→「教えてみよ」

「まず考えよ」

↓

「わからなければ聞け」

↓

「聞かれたら教えよ」

↓

「わかったら教えてみよ」

ということを話し合いの過程として重要視し、力点をおいて指導してきたわけであるが、「聞く」場合、単に聞けばいいというのではなく、『どこまでわかり、どこまでわからないか』をはっきりさせる指導を絶対に見落としてはならない。これは、依頼心をもたせないためにも、「まず考える」ということを深めるためにも、話し合いによって方向を得て理解をより確実なものとするためにも必要なことである。

生徒相互の情報交換によって得られたものが、ほんとうに自分のものとなるためには、自分のことばで整理されることが要求される。それは復唱する、他の生

徒に教える、全体の場で発表するなどの活動を通じて果たされる。

これら、点検、確認、フィードバック等の作用は、相互作用を通して容易に行なわれるが、私たちはそれらをひとつひとつ評価しながら指導の手を進めていかねばならない。私たち教師は、挙手や返事、指名発表、机間巡視等によってそれができるが、生徒たちにも「隣の人に説明できたか」「聞き手は納得したか」という自己評価をさせることはたいせつである。

(8) 発表とまとめ

バズ活動で話し合われたことは原則として発表される。バズ集団のだけでも発表できることが大切である。そのためには、指名がかたよることのないような配慮は必要であろう。『発表』のときには理由づけをして自分のことばで話すことが強調される。(課題によっては断片的な回答だけでよい場合もあるが。)

また、「〇〇さんと同じです」「わかりません」の答えは許されない。これは生徒を積極的に授業に参加させるためにも、話し合いを深めるためにも不可欠である。このような発言に対しては、バズ集団相互や教師からの問い返し、ゆさぶり等によってなくすることはできる。

反面、発言が行きつまったような場合にはバズ集団で助けさせたり、教師の助言によっていたずらに劣等感をもたせない配慮が必要であろう。

発表されたことは、教師によって補足、修正を加えながらまとめられる。教師はバズ集団の発表を単にそのバズ集団の成果としてとらえるだけでなく、それでいいのか、他に考えはないか、などと、常にそのことが学級への問題提示になるよう、投げかえしてやることがたいせつである。と同時に教師は、その発言を認めてやるようなあたたかさをしてやるべきで、せっかく発表したのに、頭ごなしに否定したり叱ったりしたのでは、生徒の発言意欲をそぐ結果ともなろう。話し合ったり、発表したりしたことの満足感は、教師によって与えられるはずである。

班日記から _____ 2年女 _____

今日は班の活動がうまくいった。私はうれしくてしょうがない。それは長友君が社会の時間にほめられたからだ。「ここまではわかったけど、そこから先がわかりません。」長友君はそういった。そうしたら先生がみんなの前

でとてもほめてくれたのです。このあいだ私たちの班では「わかることとわからぬことをはっきり言おう」という約束をきめたのです。長友君は指名された時、その約束どおりの発言をしたわけです。いつも発言のすくない長友君がきっぱりいったことと、私たちのきめたことがほめられたからです。私はうれしくてしょうがない。

3 実態と考察

われわれは昭和41年度以来、授業研究をくりかえし実践し、バズ学習が生徒の学習活動にどのような問題を生みだしているかを、その都度確かめつつ、その克服と発展に努めてきた。1年半たった時点の生徒の実態はどうであろうか。その実態を把握するために、まず調査における問題（調査指標）を決定仮説を実証するための調査項目を設定した。

この調査は43年10月14日、15日に、各問題について各学年2学級ずつを対象にして実施したものである。以下それに基づいた調査結果を報告し、その考察をする。

- (1) 「バズ学習は生徒の学習活動に対する参加度をより一層高めるであろう」という問題について

問	質 問 事 項	+	0	-
1	わからないことを人に気楽に聞けるようになったか	113	120	10
2	前と比べ、みんなが発言するようになったと思うか	81	126	36
3	発言することに気おくれしなくなったか	80	136	27
4	人に聞かれたら親切に教えるようになったか	80	47	16
5	人に聞いて、とくをしたと思ったことがよくあるか	133	111	9
6	人に質問されて、とくをしたと思ったことがあるか	99	117	27
7	人がやってくれるからよいと思ったことがあるか	87	127	29
8	バズはむだ口が多くて勉強のじゃまになると思うか	91	127	25
9	自分の考えや行動をじゃまされたことがあるか	93	123	30

問	質 問 事 項	+	0	-
10	先生の話聞きもらった時、バズ学習の時と、一斉学習の時とどちらが聞きやすいか	167	39	37
11	みんなでやったのでできたと思ったことがあるか	158	63	22
12	これからも班での勉強を続けた方がよいと思うか	163	55	25
13	友だちの忠告を素直に聞くようになったと思うか	86	120	37

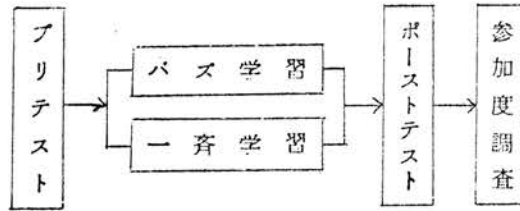
(十はいずれもバズ学習の利点をあらわす)

- ① 調査項目全般にプラスとして受けとめている者が多く、バズ学習によって授業への参加がより積極的になったように思われる。
 - ② 授業参加への動機が気楽さにあるとしている者が多い。
 - ③ 班活動は自分にとってプラスであることを自覚的にとらえられる契機となっているようだ。
 - ④ 一斉学習時の資料がないので比較することはできないが、発言、対話が前向き方向になってきているように思われる。
 - ⑤ しかし、反面依頼心の助長、無駄口などが学習をそこなっている面もみられる。これは話し合いの過程の不徹底とか、しつけ等に問題があると思われる。
 - ⑥ 班での学習継続を67%もの生徒が望んでいることは、バズ学習が、われわれのねらう方向に前進しているものと思う。
- (2) 「バズ学習は生徒の学習成績をより一層向上させるであろう」という問題について

バズ学習形態と一斉学習形態のそれぞれにおいて、一時間の流れの中における理解度および、その授業に対する生徒の参加意欲や、学習の進捗度の関係などについて比較検討してみた。そのことが学習成績を向上させる基盤と考えたからである。

その方法として、プレテスト・ポストテストを行ない、比較検討してみた。問題はプレ・ポストテストとも同じでその内容はその時間の学習事項によるものである。評価点は10点満点とし、授業のあとで参加度調査を実施した。次にテストの実施方法および参加度調査の質問事項を示した。

テストおよび参加度調査



参加度調査の質問事項

	(は い)	(い い え)
1 今の授業は楽しくできたか。	_____	_____
2 今の授業は一生けんめいやれたか。	_____	_____
3 今の授業はうちとけた気持ちで学習できたか	_____	_____
4 今の授業はしっかり勉強できて満足だったか	_____	_____
5 今の授業はよくわかったか	_____	_____
6 今の授業はためになったと思うか。	_____	_____
7 今の授業で仲間は親切だったか。	_____	_____
8 今の授業で先生は親切だったか。	_____	_____
9 先生のことのでいやなことはなかったか。	_____	_____
10 仲間のことのでいやなことはなかったか。	_____	_____

+2 +1 0 -1 -2

その結果は次のとおりである。

表中の数字は平均を示し () はSDを示す

(1年) 英語科

	プリテスト	ポストテスト	進 歩 度	参 加 度
バズ学習形態	3.8 (1.8)	6.2 (1.9)	2.3 (1.6)	2.7
一斉学習形態	4.7 (1.9)	6.2 (1.8)	1.6 (1.2)	1.9

(3年) 国語科

	ブリテスト	ポストテスト	進歩度	参加度
バズ学習形態	0.8 (0.7)	7.2 (2.2)	6.4 (2.1)	3.7
一斉学習形態	0.9 (0.8)	6.5 (2.1)	5.6 (1.8)	3.3

(2年) 社会科

	ブリテスト	ポストテスト	進歩度	参加度
バズ学習形態	0.7 (0.6)	4.2 (2.3)	3.5 (1.8)	5.3
一斉学習形態	0.9 (0.7)	4.1 (1.8)	3.2 (1.6)	2.7

(1年) 数学科

	ブリテスト	ポストテスト	進歩度	参加度
バズ学習形態	2.9 (1.6)	5.5 (1.6)	2.6 (1.5)	4.7
一斉学習形態	2.4 (1.6)	5.2 (1.6)	2.8 (1.4)	2.1

(1年) 音楽科

	ブリテスト	ポストテスト	進歩度	参加度
バズ学習形態	3.9 (1.7)	7.6 (2.4)	4.2 (1.7)	2.3
一斉学習形態	3.3 (1.7)	7.1 (2.3)	3.8 (1.6)	1.2

学級という複雑な有機体に対して、1時間の授業でその進歩度を判断するのは多少問題がないでもない。それにバズ学習の方法の成熟度に学級差があることも事実だし、従来バズ学習を続けてきて、いきなり一斉の授業を行なうということで、生徒の方に困惑もあるだろう。そうした意味で必ずしも、この数字を信ずるわけにはいかないが、およその見当はつけてくれるだろう。

全体的に参加度はバズ学習形態の方が上回っているが、上述のような要因からすればもっと開きがあってもよいはずである。生徒も教師もまだバズ学習の方法に成熟していないことが考えられる。

学習の進歩度は有意的な差が認められなかった。できることなら2つの形態を

長期間続けたあとで比較検討したいが、今の私たちの体制の中ではもう一斉学習形態を長期間続けることはできない気持で、難点がある。

(3) 「バズ学習は対仲間意識をより一層好意的に変化発展させるであろう」という問題について

バズ学習は知的な面と同時に態度的な面の効果をねらうものである。この調査は42年度に意識調査として行なった項目の中から、さらに対仲間態度的な項目を精選し、生徒の人間関係を知りたいと思い43年度に行ったものである。

対仲間態度についての調査

調査項目		はい				どちらでもない				いいえ			
		一年	二年	三年	全	一年	二年	三年	全	一年	二年	三年	全
1 あなたは困ったとき相談する友だちがいますか	男	25	21	27	73	9	13	10	32	10	8	4	22
	女	30	31	36	97	7	1	5	13	2	7	0	9
	計	55	52	63	170	16	14	15	45	12	15	4	31
2 あなたは友だちから相談されたことがありますか	男	23	24	23	70	9	4	3	16	12	14	15	41
	女	24	33	34	91	1	0	6	7	4	6	1	11
	計	47	57	57	161	10	4	9	23	16	20	16	52
3 あなたは友だちと一緒に勉強したり遊んだりする方ですか	男	14	37	29	80	14	5	8	27	16	0	4	20
	女	13	31	29	73	16	7	10	33	10	1	2	13
	計	27	68	58	153	30	12	18	60	26	1	6	33
4 あなたは一人でいるより友だちと一緒にいる方が好きですか	男	35	37	26	98	6	4	12	22	3	1	3	7
	女	27	27	33	87	7	9	8	24	5	3	0	8
	計	62	64	59	185	13	13	20	46	8	4	3	15
5 あなたは友だちとよくけんかをしますか	男	13	21	11	45	25	11	12	48	6	10	18	34
	女	8	13	6	27	17	11	18	46	14	15	17	46
	計	21	34	17	72	42	22	30	94	20	25	35	80
6 あなたは友だちの良い意見を素直に認めますか	男	12	24	24	60	27	15	13	55	5	3	4	12
	女	17	18	24	59	17	17	17	51	5	4	0	9
	計	29	42	48	119	44	32	30	106	10	7	4	21
7 あなたは友だちの世話を積極的にしますか	男	3	4	5	12	29	27	26	82	12	11	10	33
	女	5	7	9	21	29	27	26	82	5	5	6	16
	計	8	11	14	33	58	54	52	164	17	16	16	49

調査項目		はい				どちらでもない				いいえ			
		一年	二年	三年	全	一年	二年	三年	全	一年	二年	三年	全
8 あなたは学校(学級)で どんな人とも話ができますか	男	26	22	9	57	13	13	21	47	5	7	11	23
	女	23	24	24	71	10	10	14	34	6	5	3	14
	計	49	46	33	128	23	23	35	81	11	12	14	37
9 あなたは好きでない友だ ちでもがまんして一緒に やりますか	男	16	26	10	52	16	11	16	43	12	5	15	32
	女	9	23	16	48	19	9	18	46	11	7	7	25
	計	25	49	26	100	35	20	34	89	23	12	22	57
10 あなたは教えたり教えて もらったりして仲よくな ることがありますか	男	23	30	26	79	17	11	13	41	4	1	2	7
	女	24	28	28	80	15	8	9	32	0	3	4	7
	計	47	58	54	159	32	19	22	73	4	4	6	14
11 あなたは男子(女子)と 気楽に話し合えますか	男	22	29	9	60	18	8	23	49	4	5	9	18
	女	24	25	17	66	12	13	22	47	3	1	2	6
	計	46	54	26	126	30	21	45	96	7	6	11	24

以上の調査結果を考察すると

- ① 問1の困ったときの相談相手の有無については、相談相手のある生徒が高学年になるに従い多くなっている。全学年を通して好意的な方向を示していると思われる。
- ② 問3では、1年生に「いいえ」が目立っている。1年生は学習活動の場での望ましい人間関係が確立するところまでいたらないか、協同学習のもつねうちを肌で感じとっていく経験の短かさからきているのではないか、また質問内容の解釈にも問題があったとも思われる。
- ③ 問4は、「はい」が圧倒的に多く、「いいえ」が極めて少ない。学年差も認められず、有意な結果がでていない。
- ④ 問5では、けんかする生徒が高学年になるにつれて少なくなっている。実際に生徒間の争いや反目が一斉学習形態をとっていた頃に較べると極めて少なくなっている。バズ学習のねらいの一つである人間の相互理解の態度が培われつつあるものと思われる。
- ⑤ 問6は、1年に「はい」が少く、高学年になると高い好意的な数を示している。1年生はバズ学習のねらいがまだよく理解されていないものと思われる。

- ⑥ 問7は質問内容の解釈にも問題があり、「どちらでもない」が多数を占め、学年差も認められない。
- ⑦ 問8と問9は類似した質問内容で、2年生は同じような数を示しているが、1・3年生はどんな人とも話ができるが、我慢して行動を共にすることができないと答えているのが目立っている。
- ⑧ 問10では学年差が認められず、42年度に調査したときより一層望ましい方向に変化してきた。
- ⑨ 問11では、全体に話し合える生徒が多数を占めている。実際に男女の対立反目が極めて少く、有意性が最も認められる。

以上の結果を総合的に考察してみると、次のことは確信をもって言える。小集団を基盤とした学習、生活のすべてを包含した学校での1日は、生徒が仲間とともにあることを楽しみ、男女の性をことさら意識することなく、気楽に教え、話し合い、とかくこの時期に見られる友人間のトラブルも殆んどなく、反目、競争差別から、信頼、協同、友情の中学校生活を集団の中から生み出していく土壌となりつつあるということである。

- (4) 「バズ学習の形態は生徒の学習に対する感情や意識をより一層望ましい方向に変化発展させるであろう」という問題について

このような人間の感情(情緒)や意志を数的に調査し統計処理することは極めて困難である。また調査項目の設定、発問の意図、受けとめ方を厳密に規定し、統一していくためには、かなり工夫と検討を要することでその点のやや不徹底であったことを否定できない。故にこの数字の結果に全面的に依拠して、何らかの断定的結論を求めることは難しい。

以上の2点を考慮に入れながら、次にその調査結果とそれを生かし得る範囲内で実態を考察した。

(学習に対する情緒、意識調査)

- ① 1年から3年になるにつれて勉強が楽しくないという数が多くなっている。しかし「楽しい」ということばのうけとり方は様々である。1年生は班の中で仲間と共に学ぶムードを情緒的に楽しく感じとっているという段階に比べて、学年が進むにつれ、学習することが本来は自分自身の力で対決していかねばならぬ厳しさをもっていることをさけては進歩のあり得ないことを無意識のうち

(学習に対する情緒、意識調査)

		(1) たのしいか			(2) ためになるか			(3) よくわかるか			(4) 勉強法を考えているか		
		イ	ハ	差	イ	ハ	差	イ	ハ	差	イ	ハ	差
1 E	男	5	0	5	12	0	12	0	0	0	3	10	-7
	女	2	0	2	14	0	14	0	0	0	2	8	-6
	計	7	0	7	26	0	26	0	0	0	5	18	-13
1 F	男	4	1	3	13	0	13	2	0	2	3	4	-1
	女	4	0	4	16	0	16	5	0	5	4	1	3
	計	8	1	7	29	0	29	7	0	7	7	5	2
2 D	男	5	0	5	12	1	11	2	2	0	4	7	-3
	女	7	0	7	16	0	16	2	0	2	3	4	-1
	計	12	0	12	28	1	27	4	2	2	7	11	-4
2 H	男	1	4	-3	11	2	9	2	3	-1	1	13	-12
	女	4	0	4	14	0	14	2	1	1	4	4	0
	計	5	4	1	25	2	23	4	4	0	5	17	-12
3 G	男	2	5	-3	13	1	12	0	3	-3	8	6	2
	女	2	4	-2	10	2	8	1	3	-2	0	13	-13
	計	4	9	-5	23	3	20	1	6	-5	8	19	-11
3 H	男	4	7	-3	10	0	10	1	2	-1	2	66	-4
	女	3	0	3	14	0	14	4	0	4	3	6	-3
	計	7	7	0	24	0	24	5	2	3	5	12	-7

註

上の調査は各学年2学級ずつ実施したものである。調査項目(1)は学校での勉強は楽しいですか、に対して、㊦たのしい、㊧中ぐらい、㊨たのしくないの三つから解答を選ぶのだが、㊧は省略し、㊦と㊨の差を男(上段)女(下段)別は求めたものであり、以下の項目も同じ表示のしかたである。

に感じとっているのではないか。それと共にその厳しさに耐えていく自分を支えてくれる周りの角間との協同学習が、今ではもう当り前のことのように、生徒の学習生活の中に定着していることも信じてよいと思う。

現在の学習条件の中には、確かに楽しくない思いを否定できないものであろうが、生徒たちが学ぶことへの欲求、願いと自らの向上に希望をもってやれるような指導体制を、教師は可能な限りつくりだしていかなければならない。

- ② 勉強がよくわかる、よくわからないとすなおに答えられる生徒がもっとたくさんいてもよいはずだ。しかしここでも、どこまでわか

ると「わかる」といえるのかの生徒のとらえ方は様々である。

教師の指導内容をいつも受身的に鵜呑みにしたままの段階でのわかり方から、疑問と追求心をいつももって自ら納得していくまで確めたい積極的なわかり方

まで、そのわかり方には個々の生徒にとって巾が広い。

今いえることは、自分のわかり方、学び方にもっと厳しい要求をもつ学習態度があってもよいということである。またわかる、わからないが憶せずに堂々といえる学級の雰囲気が必要で、それは教師の授業の姿勢にある。

- ③ 学習方法を考えようとしないうちに、わからないままにしている生徒がかなりあるのはどうということなのか。どんな生徒でも勉強がわかるようになりたい、できるようにになりたいという気持ちをもっていると信じたい。それなのに学校での勉強方法をわからないままにしている。

このことは生徒の条件を考慮した上で、学習課題を常に系統的、計画的に提出し、その課題解決のために学習を進めていく方式を定式化していくことを、生徒自らの創造性と教師の指導性の統一の中で作りだしていくことの必要さを、物語っていると思う。そしてこの一年間、本校の教師集団は「バズ学習」の形態が、生徒の人間性の成長を基盤にした学力の伸長と定着に、必ず役立つものと信じながら、幾多の授業研究を積み重ねてきたのである。しかしその努力は、未だ満足した形でみわたしたものとはいえない段階にあることを率直に認めなければならない。

「何をいかにして勉強していけばよいのか」をわかりたいと願うのはどの生徒にもあるねがいでろうと思うが、そのことを考えることの大切さ、切実さにさえ、考え及ばない生徒があることは憂慮すべきことであって、直ちに各教師は生徒と個別に対話を開始せねばならぬ。そして班や学級集団の仲間とのコミュニケーションを通して、「学び方を学ぶ」ことの大切な意味を自覚させねばならない。

バズ学習の形態が、学習情緒、意識をより望ましい方向に変化発展させていくであろうと考えながら調査したが、今回の調査結果からはそれを顕著に把握することはできなかった。さらに期間をおいて再調査を繰り返していきたいと思っている。

以上の実態調査全体を概括してみると、今になって思うことは調査指標、調査項目、調査の実施方法を厳密に規定し、実態を確実に反映し得るような最善の配慮が事前に必要だということである。そして研究期間を見通した上での調査の系統性、計画性がそれに加味されねばならぬ。

この実態調査結果に幾つかの問題のある点は認めつつも、本校の現段階でのバズ学習指導の実践が、今後採らねばならぬ方向を示唆している意味を、私たちはよく吟味したいし、あわせて、本校の学習指導体制は、ささやかながらも一つの理論と実践をふまえて、少しずつ根を下ろし始めていると信じたいのである。

学習は学級で行なわれるという事実がある。なんのへんてつもないことがどうかすると私たちの意識から洩れることがある。とりわけ、バズ学習で班を意識しすぎると、学習の単位が班ごとにおきかえられてしまって、班の活動さえうまくいけばいいように錯覚をおこすこともまれではない。そして、そのために個人や学級の忘れられることがある。これではバズ学習が本末転倒をしている。

もちろん、相互作用そのことも大切にされるが、バズ学習の窮極は、やはり個人を高めることなのである。

学習効果があるような体制をととのえ、モラルの成熟をきたすべく、学級経営への努力がはられるのも、実はひとりひとりを高めるためである。だから個人や班が、あらゆる活動を通して学習集団「学級」をふまえないようでは、班にも個人にも大きな高まりは期待できないことになる。

4 指導のためのプログラム

学力との人間関係を同時に高めることができるとすれば、これは素晴らしいことであり、だれも異論をさしはさむ余地はなかろう。しかし、実際問題として、どうしたらそのような学級体制を確立できるのか。最初にどんな話をしたらよいのか。どんな手順で、どんな点に留意すべきなのか。こうした戸惑いは新しい学級担任になったときからだれにもある。また転任などで、いきなりこうした教育体制の中で実践する教師にとって、これは厄介なことである。戸惑っているうちに4月はすぐ5月になる。なんら指導されていない学級では（教科の場合も同様）騒音のみが表面化する。こんな教育体制でいいのだろうかと思惑も大きくなる。

ここで何を話し、何に留意すべきかをはっきりさせることは、われわれの体制

づくりに大きく役立つ筈である。つまり、学級体制、学習体制を確立するための、キメの細かいプログラムが必要になってくる。それは生徒のために直接役立つばかりでなく、教師に対しても理論的な学習の援助に役立つ筈である。このプログラムは、われわれ自身の手で計画され、それを参考にして実践、反省され、より効果的なものへと変革される。こうした中で資料が蓄積され、新しいプログラムが生みだされる。みんなの力で生みだされるのである。

本年度の出発にあたって次のようなプログラムが考えられた。

- | | | |
|---------------------------|-------------|------|
| (1) まず最初におさえておきたいこと | } | 資料版1 |
| (2) 班編成にあたって | | |
| (3) 班日記 — バズ活動を促進させるために | } | 資料版2 |
| (4) 学校生活と家庭学習を結ぶてだて — 短学活 | | |
| (5) 教材構造から授業構造へ | ————— 今後の指向 | |

4月早々必要なものとして資料版1が計画された。これを中心に実践にとりくむ中で資料版2の作成が急がれた。以下はその内容と、実践によって修正されたものである。現在、資料版3として5が作成されている。各教科の授業構造の基本型が考えられつつある。

- (1) まず最初におさえておきたいこと

入学式、始業式の日には学級指導や学習活動の時間がある。担任は一年間の抱負や経営方針について生徒と話し合う。夫々個性的な学級の出発点であるが、同時に学校全体の教育体制であるバズ学習について話し合う機会にもなる。そのとき、教師は最小限どんなことを準備したらよいのか。

以下がそのプログラムである。

- (1) 「よい個人はよい集団によってのみつくられ、よい集団はよい個人によってのみつくられる。」

○小集団の活動をとりいれると話し合いの場が多くなり、人の価値、人の立場がわかる。→ 注意しやすく、注意を素直にきく →

— 男女の理解と協力 — } — 望ましい人間関係 —
 — 真の友情が生まれる — }

- 「バズ学習」の利点を先輩の感想(資料)から理解させる。

(2) 学習活動に参加する機会が多い。

- ドリル（反復練習）の機会
 - フィードバックの機会
 - 補い合いの機会
 - 学習活動に参加する楽しさ
- 所属感、成功感をもつ機会
- 新しい方法、考え方の発見
 - 個人の勘ちがいが是正できる

(3) 「教えることは、教えられること」＝「1人の力より、6人の力」

- 自分でわかったつもりでも、ほんとうにわかっているかどうかは、人に説明することによって、はっきりすることが多い。
- 相手に説明する過程において、自分の考えや知識は整理され、自分が不十分な理解をしていたことに気づくことが多い。
- 情報交換の活発化、発想がゆたかになる。

実践の結果、1年生では出発点としての興味を喚起し、落ちついたところで事例に即した指導、2、3年生では話し合い、経験の出し合いをし、集約的に掲示活動に発展できるような指導の必要性が認められた。来年度には図解等もとり入れ、もう少し扱いやすいものが予定されている。

(2) 班編成にあたって

従来、班編成は4人又は6人の複数で無作為抽選、あるいは班長をきめておいて残りのメンバーを抽選で組合わせる場合が多かった。しかし、実際場面での手順については殆んど考えられず、時期がくれば機械的に抽選で編成がえがなされることもあった。必然的に生徒は編成がえを楽しみにする。しかし、どんなにうまく組合わせても学級の全員が満足できる班ができるわけではない。生徒は新しい班にガッカリし、次の編成がえを楽しみに4週間を過ごす。これでは学習活動が「はやくかわりたい」という気持のために阻害されかねない。教え合い、高め合う共同体としての班を意識的に指導するには、この編成がえの前後こそ絶好の機会とみたいのである。以下がそのプログラムである。

(1) 最初の班編成（4月）

- 男女3名ずつ6名を原則として一つの班とし、無作為に編成する。
- 仲間意識の高揚のため、意図的に班の活動の分野を多くしてやる。

- 班の役害、メンバー、リーダーなどについての関心を高めさせる。
- 4月当初は長くても2週間程度
- この期間中、経験を具体的に発表させる機会を多くもつ。(班日記の利用など — 後述)

(2) 編成がえのとき — 指導上の留意事項

- 編成がえの直前に — 生徒の活動状況を具体的にとりあげながら

- ・ 新しい班の中で自分自身を最大限に生かすか。
- ・ 班全体が高まるように努力するか。
- ・ 班が不活発であることは自分にとってマイナスだ — 確認事項として自覚させる。

- 編成がえ (無作為抽選か、班長をきめておいて抽選など)

- ・ 班長をきめる

- 班長がきまったら — 班長の自覚のために

- ・ 席の決定、班内の席がえの権限
- ・ 班目標、きまりの決定のとりまとめ
- ・ 発表者の指名
- 簡単な仕事を具体的に与える

- 班目標を決定する — 班としての具体的な共通目標

〔例〕 「Tさんを発言させよう」

「朝そうじにおくれるな」

「Kくんに宿題をやってこさせよう」など

実践の結果、編成がえの1週間位前から現在の班の状況について考えさせ、「何班が成長したか」「目標は達成されそうか」「班とは自分にとってどんな意味があるのか」等、意識的に問いかけることの重要性が確認された。これは毎日の学習生活においても必要なことであるが、特に一週間前の重要性が強調されるのである。最近では「今の班をもう少し続けさせて欲しい」という声が多く聞かれるようになっている。

(3) 班日記 — 班活動を促進するために —

人間関係を深め、学力を高めるために班活動をより促進するひとつの手だてと

して、班日記がある。生徒相互の交流(話し合いで不十分な内容までも記録できる)生徒と教師の意志の疎通の場として有効である。

次にその意義をあげてみよう。

- (1) 書くことにより問題が客観的にとらえられる。
- (2) 個人の問題を全体の問題としてとらえさせる。
- (3) 目標(班、学級等)の達成あるいは学習活動促進のために役立つ。
- (4) 教師が気づかなかった生徒の動きを知り、生徒相互の理解も深まる。
- (5) 個人、班、学級の成長過程が記録される。

さて実際に、生徒達には、どんな内容を書かせたらよいのだろうか、次にあげる事柄は、まえもって生徒に話しておく必要がある。また、そういう内容が書かれていた場合に、昼食後または短学活の時に、内容例として、生徒に読んで聞かせたり、班でとりあげ、話し合いの材料として与えてやることも意義がある。

- (1) 事実を列挙するだけでなく、それに対する、自分の考え、対策、実践を
もりこんで書く。
- (2) 生徒同志がより親切だと考えるならば、匿名でなく、個人名をはっきり
と書く。
- (3) 私的なことを取りあげるにしても、班や学級の問題になるようなことを
書く。
- (4) 自己の行動や、態度に対する反省を具体的に書く。
- (5) 班、学級に対する主張、提案を書く。
- (6) 単に「……してほしい」「……と思う」だけでなく「こうしたら……
なった」というようなことを基盤にして書く。
- (7) 班活動の中で自分がとくをしたり、苦勞したりした経験を書く。

等いろいろあると思われるが思い思いにどこの学級でも実践されている。

(実例は別に述べる)

班日記の意義を述べ、書くべき内容を指示しこれで私達のいうきめのこまかい

指導ということになるであろうか。また、生徒が素直に班日記を書いてくれるだろうか？ 私たちはこの問題を打破すべく次のような指導の手だてを考え、実践をしてみた。

(1) まず一頁は書こう

これは、生徒が書かなければならないという義務感を強調するのではなく、多く書くのだという苦勞の中から、問題を発見させる目を養わせ、多く書くことの意義や喜びを知らせ、また、教師が助言を書く場合にも気おくれなくみんなが書きやすいような姿勢を保つ必要がある。

(2) 教師に対してでなく、仲間に向って

生徒が教師に書くのだというのでは日記本来の意味を失ってしまい目的達成が不可能になってしまう。生徒同志が、お互いにはげまし合い注意し合い、常にきびしくなれあいにならぬようにしたいものである。

(3) 真剣に、前向きで

班日記だけ特別に言えることではなく、どんな場合にも必要であることだが、ふまじめで班員の前進をはばむような内容を禁じ、みんなの日記であること、その大切さをじゅうぶん理解させたい。

そのほかに「記録者の氏名を書かなくてもよい」とか「私たちだけの日記であるから、家庭に持って帰ったら家の人にはみせない」等の約束を決めての実践もある。

さて次に、私たち教師は、生徒から提出された日記を、どのように処理し見解を加えていくとよいだろうか。これもいろいろ試みた。朝生徒が登校するとすぐに教師に提出する。教師は批評等を入れ昼食時に返却するという方法が、ほとんどである。では批評にはどんなことを書いたらよいのだろうか、私たちは次のように申し合わせている。

(1) 特に私的な話題であったとき、焦点をしぼらせるような助言を。

- (2) 全体との関連を怠らないようにしよう。
- (3) 教師は結論のみを書くのではなく、班活動で解決させる素材や手順等も提供してやる。
- (4) 教師から問い返しをし、その返答を要求する。
- (5) 書かれた文章全体について批評しなくてもよい。問題点を取り上げ集中的に書いてやる。
- (6) たとえ次元が低くても、前向き意見に対しては、それを賞揚し認めてやるような姿勢で書く。
- (7) 生徒に親近感を与える書き方をする。

以上の点に注意し積み上げてきた現在では、班日記の存在価値は生徒全員がこれの必要性を認め、自分の順番を待ちきれずにいるものが多数でできている。

実践記録例 原文のまま

6月18日(水) 2年 たかはしつねお

ぼくの思っていたことが、とうとうおこった。それは田中君がそうじを5回もさぼったからだ!! 今日は田中君が、はじめて社会の予習をやって来た。ぼくたちのグループのなやみが、やっとこさひとつかたづいた。社会の時間田中君が「高橋おまえやってきたか?」と聞いた。ぼくは「やってきた。」といった。

どうだ田中やってくるとじまんしたい気持ちになってうれしいだろう。そんなら、これからも社会の予習、英語の復習・予習をわすれないようにせよよ。せっかく田中がおれにほめられたのに、さっきのそうじのことだ……中略……田中がへんなことをやっていると「田中やめろ、おまえ班長だろー」とすると田中は「わかった、わかった」ですませる。なにがわかったのでろう(いっぺんおしえてくれ)ときたま「何がわかった」ときくと「何んにもわからん」とじょうだんにいう、田中君も班長らしいことはしている方は100%の内たった2%(ぼくたちの班の河口君と話したところ)しかない……田中がんばれ、クラスみんなをおいぬき、ぼくときょうそうしようじゃな

いか。な。 — おわり —

(担任評) 高橋よく書いた。ここに書いてあることに対して、はずかしくない毎日をおくれるようになれば、高橋はものすごく成長する。

田中、高橋が競争しようと言っている、この挑戦を受けて立つか立たないか。

6月25日(水) 1年 梶田祐司

……ぼくが今一番願っていることは、このグループがもっと明るくなることだ。給食の時など他のグループは楽しそうにやっているが、7班だけはしづかにしている。これではそのうちに学校がつまらなく思うようになるのではないか。

グループのみんなに少々皮肉なメッセージをおくろう。

服部君へ……いろいろな話題を出すのはいいが時と場合を考えたら

椋野さんへ……いつもすみの方でちぢまっていなくて、時には明るく。

小林さんへ……みんなから何を言われてもマイペースでやりましょう。

今木さんへ……話しあいの時いつも意見を出してくれてありがとう。

みんなへ……話しあいの時もっと意見を出そう

最後にこれを読んでもおこらないでね。

(担任評) こういうことが日記にかかれ、皆の前へ出していくことがいいんだ。日記は、班員によくなってもらうために書くのだ、みんなによんでもらう価値のある内容を書こう。

(4) 短学活 — 学校生活と家庭学習を結ぶ —

朝の短学活は、1日の学校生活の出発点であり、帰りの短学活は1日の生活のまとめであると同時に、家庭学習へのはしわたしであり、翌日の朝の短学活への連絡機関である。生徒達が自主的に活動する場としても有効である。その内容は、

朝の短学活	帰りの短学活
(1) 家庭学習の反省	(1) 1日の生活反省をする
(2) 生活目標の話し合い	(2) 学習の反省をする

朝の短学活	帰りの短学活
(3) ぎょうの準備	(3) 課題・準備等の確認
(4) 連絡(教師)	(4) 家庭学習の計画
(5) その他	(5) 連絡

等のことと考えられる。そしてこの短学活を有効に活用するための教師側の留意点として次のようなことが考えられ実践されている。

- (1) 短学活をスムーズに展開するためには、特にその始まりにおいて形式を明らかにし、生徒がはじめやすいように配慮する。
- (2) 思考を要するものはさけて、事務的なものからはいるようにする。
- (3) 「その日のものは、その日のうちに」ということで復習および家庭学習の内容をはっきりつかませるようにする。
- (4) 共同解決を必要とする生活上の問題をとり入れる。
- (5) 帰りの短学活と翌朝の短学活とは密接に関連をもたせる。

実践例 全学級が画一的に行っているわけではないが、内容的には同じである。

(帰りの短学活)

— 1 年 —

- | | |
|-----|------------------------------|
| 5分 | 1 第6時終了後直ちに反省カード記入 |
| 5分 | 2 きょうの学習から宿題の確認、ポイント整理 |
| 10分 | 3 班日記その他トピック的なテーマによる話し合い |
| 5分 | 4 伝達(室長司会による)(一斉)生徒会、部員、担任の順 |

— 2 年 —

- | | |
|----|-----------------------------------------|
| | 1 「第6時が終わった、さあ、ひとがんばりだ。」 |
| | 2 きょうの授業のポイントの確認。
○6人が1教科ずつレポーターとなる。 |
| 7分 | ○その手助けとして、各教科部員が背面黒板にポイントを記入する。 |

- 家庭学習計画表および短学活ノートに記入をする。
 - それを点検し話し合う。
 - 担任はある班に参加し、実態をつかむとともに活動を促進させるようにする。
- 18分 3 家庭学習において、わからない点を質問し合う。
- 時間があれば重点の問題を出し合う。
 - 生活上必要があれば話し合う。
- 5分 4 伝達、家庭学習の確認。(教師)
- 2, 3の生徒の計画を発表させる。

— 3 年 —

- 5分 1 係からの事務連絡(一斉)
- 「注目せよ」「記録せよ」
- 2 宿題の確認。
- 3 疑問解決。
- 20分
- 疑問解決の過程で家庭学習の内容をはっきりさせる。
 - 特別に疑問のない場合は相互に復習にとりくむ。
 - 生活上必要な問題があれば話し合う。
- 4 「ひとまず 終わろう。(あいさつ)。」
- 担任からの連絡と注意。

(朝の短学活)

3学年を通して職員打合せの時間と、生徒だけで開始する時間とが重なっているため、どの学級でも前日の短学活、家庭での学習結果を確認し合っているところが多い。

— 共 通 —

- 5分 1 チャイムで開始、健康観察、名票に記入、日訓決定
- 10分 2 宿題確認 各班ごとに、宿題、家庭学習を調べ合う。
- 10分 疑問解決 家庭学習の中で、各班ごとに行なう。
- 5分 3 伝達、その他 担任よりの伝達、注意

以上のような内容で試みた短学活もはじめのころは第6時限が終了すると、生徒の緊張がゆるみ、取りかかりが遅かったり、解放感などで、むだに時間を使用していたが、現在では、非常に取りかかりも早くなり進歩してきたように思う。宿題を忘れる生徒の減少、忘れものの数もへり、家庭学習も計画的に行なえるようになってきた。

(5) 教材構造から授業構造へ

今迄述べてきたことは、すべてよりよい授業をするための基盤をつくる手立てである。すべての子どもたちをして主体的に授業に参加させ、深く豊かな理解を与え、一人の落伍生徒をも生み出さない授業が成立していくためには、さらに授業そのものを考えねばならぬのは当然である。だが、よい授業(学習)方法をとるさえすれば、よい授業ができるというわけにはいかない。劣った貧弱な学習内容をもってしては、たとえ勝れた学習方法をとったとしても、よい授業は成立しない。学習内容と学習方法が統一されるべきである。そこから、わたしたちは授業構造とその内容である教材構造を問題にせずにはいられなかった。

わたしたちの現場的研究は「教材構造」とよぶものを狭くとらえ、小単元か一時間単元の微視的場面におけるもの限定して考えるのが、能力的・实际的であった。単位教材を構造化するためには、次の手続きをとることが考えられる。

- 1 まず教えようとする教材内容を熟読し、その中の主要語句に傍線を引く。それによって教材部分間に比重をつけ、脈絡を明らかにする。
- 2 次に傍線の主要語句を手掛りに、その教材内に含まれる基本的重要事項を自分の考えとことばで項目的に整理する。
- 3 最後に、その教材のもつ本質(教えるべき中心課題)は何かを知性的な閃きで、しかも科学的・理論的に把握する。これを可能にするのは、教師の日頃の力量を高める練習と研鑽である。

ところでこの三段階は、常にこの順序で作業されるとは限らず、むしろわたしたちの現場経験からは、最後の本質(中心課題)を引き出すことが初めにおこなわれて、基本事項のたて方、重要語句の選択、脈絡のつけ方がそれと同時にからみあいながらなされていく方が多いように思われる。これも正しいのだが、よく考えてみると、こういう場合往々にして、現場のなれと勘で処理され、安直になり、構造化の客観性に欠く主観的なイメージでしかない場合もあるのだ。

わたしたちが教材内容の本質を自己の力量水準で探り当て、教材を構造化していくことは、教材内容の質的改善を不断に続けることであって、なれによる経験の繰返してあってはならぬと自戒するからである。その意味から教材の本質的な組立てには、三段階の順序を経て作業するのを原則とするのが着実なようである。

次にこの教材構造を授業構造として位置づけた学習過程を下表のように設定し実践する。

	教 師	生 徒
授 業 前	<ul style="list-style-type: none"> ○次時学習予定を指示 	<ul style="list-style-type: none"> ○前時学習事項を短学活で確認 ○家庭で復習、予習課題の調べ、次時の準備
授 業	<ul style="list-style-type: none"> ○班学習の状況を確認 ○前時学習からの質問へ解答 ○本時の学習主題・学習の見通しを明示 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 準備課題（本時の学習内容の中心へ迫るための基礎的事項・必要な既習事項）を提示 </div> <ul style="list-style-type: none"> ○課題への考え方、糸口、資料の見方を助言 ○班の発表内容の問題点を整理・把握さす ○学級全体への問い掛けと説明→本時学習の中心へ迫るための基礎的思考の整理と統一 	<ul style="list-style-type: none"> ○始業合図と共に班学習開始（予習の確認・解る所迄を明らかに・疑問点の出し合い） ○各自が教科書・予習ノート・資料を基に課題と対決 ○班内で自分の考えたことの出し合い・発見・思考の深化 ○幾つかの班から発表 ●学級全員が自分の班の考えたことと対比させて聞き共同思考へ
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 中心課題（本時の学習内容の本質＝指導目標へふれるもの）を提示 </div> <ul style="list-style-type: none"> ○課題を解り易くくだけ何を考えてのかを明らかにし、準備過程での基礎的思考とのつながり・発展を示唆 	<ul style="list-style-type: none"> ○各自教科書・予習ノート・資料を基に課題と対決（予習段階での疑問・問題点、準備過程での共同思考上での再発見を手掛りとしながら精一杯考える）

		教 師	生 徒
授 業	中心過程 (展開)	<ul style="list-style-type: none"> ●机間巡視 ●課題と思考のずれはないか、あれば問い直す ●各自各班の思考結果と対比させ聞きとらせる ●学級全体への問い掛け→本時学習の中心に迫ったことに気づかせる ●基礎的重要事項を整理、関連づけ中心をはっきりとりあげて説明、発表への評価も含めて 	<ul style="list-style-type: none"> ●班毎に班長の合図で話し合い、一人が発言皆で聞く→討議＝「良いのか・違うのか」「どこが良いかどこが違うか」「何をつけ加えるべきか」「何を修正すべきか」「資料はどこにどんなものがあるか」「どこが解らないか」「どこ迄解るか」「班の結論は」 ●個人思考がバズを経て小集団共同思考へ ●別の幾つかの班から発表 ●学級の話し合い ●本時の学習で「何が最も大事か」をつかむ
	確認過程 (整理)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">確認・発展的課題を提示</div> <ul style="list-style-type: none"> ●中心課題を学んだ上にとって、確認・転移・応用・発展的課題に眼を向けさせる ●発表を聞き、補足・整理の説明 ●次時への指示 	<ul style="list-style-type: none"> ●中心課題を解決した力でもって、その発展として「何ができるか」にとりくむ(調べ、考え、解き、話しあい、まとめる) ●班発表、個人発言 ●本時復習課題、次時予習課題の確認

以上はあくまでも一般的基本型である。また教師の説明と生徒の話しあいの比率も教材構造のいかんによって変わってくる。わたしたちは子どもたちが学習への主体的な参加、学習の集団化を通してより深く豊かに知識を理解し定着していくこと希い、さらにその指導を改善していきたい。

5 これから — 問題点の究明と留意したいこと

前年度の研究のまとめには

- ① 大規模学校における研究体制の困難点を克服せねばならない。

- ② 小集団による学習 — バズ学習の理論をたえず深めねばならない。
③ 小集団による学習 — バズ学習の方法をたえず学び、発見し、創造していかねばならない。

と結論づけられている。それらを包括的にとらえ、考え出されたものが本年度の「指導のためのプログラム」である。その実例が前章に収録されているが、未だ内容の乏しいものに過ぎない。しかし、みんなが同じ出発点に立ち、同じ歩調で歩み（実践）の結果が学年で話し合われ、プログラムは修正され、細部にわたって手が加えられた。来年度にはより一層充実したプログラムが生まれる筈である。しかも、それは一年間の実践の副産物であって、それに血を通わせた内容が一人一人の教師の掌中にある。新しいプログラムが生まれるには、資料の蓄積がなされねばならない。資料はプログラムという根幹に支えられて生かされる。つまり、プログラムは指導のためのキメの細かい手順として役立つばかりでなく、着実な積み上げの指針ともなるべきであって、これこそ一般に陥りやすい技術主義やマンネリズムを乗り越えるための有力な武器となるのである。

現在、わたしたちは授業構造にとりくんでいる。前章の最後にある「一般的基本型」を中核として、教科ごとの有効なものを組み立てたいのである。その出発点として「一録基本型」を授業に常に持ちこみ、気付いた点をメモし、修正するところから始めている。当然のことではあるが徹底した教材研究が要求される。その一助として教科部会で一単元の分析、組み直しを手がけていきたい。

その他、わたしたちの研究実践の客観的な成果を確認するための評価の問題が残されている。「学力」については「標準学力テスト」等で、ある程度正確な資料が得られるが、「人間関係」については、その性格として極めて多種多様にわたり、現状では部分的な資料しか得られない。毎日の生活の中で、生徒のめざましい成長ぶりを感覚的に認めてはいるが、それだけでは説得力を持たないであろう。是非とも諸先進校の教えを乞う資第である。

最後にどうしても触れておきたいことがある。同じ職場で働らく教師のすべてが、共通の問題に対して積極的にとりくみ、その中でお互いに高め合うことができるとすれば、生徒に影響を与えぬ筈はなく、これ以上良い環境はあり得ないであろう。同様に、われわれ教師にとっても、これ以上素晴らしい職場は望めないであろう。そして「バズ学習」こそ、それを可能にするための数少ない研究実践のテーマの一つであると信じている。本校に於いては、残念ながら教師集団がまだそこまで成熟しているとは思えないが、一歩一歩着実に前進していきたいと願っている。

主体的学習を旨としてのバズ学習の実践

愛知県春日井市立坂下中学校

1 本校のおかれた環境

私どもの春日井市は200万都市名古屋と接する人口14万、面積93平方キロの中
部圏の衛生都市であり、最近の大都市のドーナツ化の影響をうけて年々1万以上の
人口増を示し、更に内陸工業地帯として注目され多数の工場が進出し目まぐるしい都
市化が進んでいる現状である。

本校はこの春日井市の中で岐阜県境に近い市の東北の周辺部にあって、もっとも人
口密度の低い地域で付近は低い山と田園にかこまれた細長い農村地帯を校区としてい
るが、そのまん中を昼夜車の絶えることのない長野、新潟方面に通じる大幹線国道
19号線が通っており、また最近ではニュータウン建設や、山地を開発しての
住宅団地造りが活発にすすめられるようになり、都市化の影響をうける地域となっ
てきた。こうした環境にある本校は学級数8クラス、生徒数276名（昭和44年度）
の小規模の学校である。農村地帯ではあるが農業専従家庭は少なく、父は市の中心部
や名古屋市に職場を持ち、母や老人が野菜、果実作りを主としてやっている現状であ
り、比較的経済的には恵まれていると思う。こうした環境に育った生徒たちは極めて
純真素朴であり、ゆったりした面がみられる。このようなところがあらゆる場面にみ
られるのが本校生徒の特色であるといえる。

2 バズ学習方式をとり入れた動機と研究のあらまし

「教室が騒々しいので生徒の活動が活発か」というと決してそうでなく、指名しても
黙っていて何の反応も示さない生徒が多いので困っている。」「学習意欲が低い」
「男女の協力ができず掃除などは女子にまかせ、また学級会の話し合いではよく男女
対立してしまふ。」等の意見が職員室で話題にあがった。自主性・協調性に欠ける生
徒の日常の態度をみて、なんとかしなければならぬという気持ちが職員間に高まってき
た。それはちょうど今から5年前の昭和39年の春であった。折も折この時に市教委
からの「中学校におけるホームルーム経営」の研究指定をうけた。そこでこの研究を

すすめるに当って望ましい学校生活を送るため、生徒の現状の姿と学級経営という両面から考えて、小集団活動を通してお互いの意志の疎通をはかり、何でも気軽に話し合え、自主的に協調性に富んだ人間関係を高めるために「バズ学習方式」を取り入れることになった。

最初はバズ学習方式を学級経営の中に取り入れ「自主的で協調性に富む人間関係の育成」を目標に研究をすすめることになった。学校として新しい方針を打ち出す場合当然のことではあるが、教師間の意思の疎通が必要であり、教師によって見解が異なるようでは思わしくない。そしてこれを契機にこれまでの体制を検討し改善を加えるとともに教師相互が高め合い、一定の方向づけをする必要に迫られた。ともかくバズ学習方式の本質を知ることが第一であり、私達はバズを知ることに関心を傾けた。参考文献の輪読会や研究会をたびたびもって全職員の理解を深めた。そして一方では各学級で学級会や清掃等に取り入れ、更に第6時限終了後20分間の反省の話し合いの時間を毎日設けた。この時間は1か年後には40分間になり、これを復習バズの時間として第7時限として教科の問題解決や復習事項の話し合いまでやるようになった。こうして初年度は学級経営にバズ学習方式を取り入れることに主力を注いだ。

このように学級経営に取り入れて一応の成果をおさめることのできたバズ学習方式を次年度には教科指導・クラブ活動・生徒会活動にも取り入れて更に研究をすすめることにした。「生徒たちはもう話し合い活動には、かなり経験も積んでいるので教科指導に取り入れてもうまくいくだろう。」という安易な考え方で出発したのが実状であった。しかし多くの問題点や困難点の続出であった。そしてこの間にたびたび名古屋大学の塩田先生の指導を受けたり、先進校の授業参観などをして、打開につとめてきた。そしてこの年度の終りには実験的比較授業などをしてその効果を実証していった。

そして更に次の年度(41年度)には、よりきめ細かい教科指導へと発展させるために課題方式によるバズ学習の研究へと入っていった。そしてこの年度は主として課題を中心として教科指導に全力を注ぎ、教科の学習内容の「どこで」「どのような内容の課題を」「どのように提示し」「どのように話し合わせ」「どう教師がまとめるか」そして次の学習内容に入るといふように、かなり分析的な深い研究に打ち込んでいった。またクラブ活動に生徒会活動にも取り入れてすすんだ。そして学習においては、課題の内容による授業効果の測定なども試みた。またより客観的に学習効果を測定するために標準学力テストを国語・社会・数学・理科・英語の五科目について実

施した。このテストについて本年以後毎年実施してその効果をみることにした。こうしてバズ学習方式による学級経営と教科指導を実施して、集団と各個人の間関係の高まりと、学力の充実に努めてきたのである。

42年度以後は教科研究とあわせて、40年度より40分間主として教科の復習をしてきた復習バズをより充実させる意図と、特に生徒に自主的な学習態度を身につけさせることと、学習意欲の一層の向上をはかるため、また家庭学習の育成…等の研究に重点をしばってすすめてきた。特にバズ分団での家庭における学習の指示、確認の方法、また復習バズではその日に学習した内容を復習し、確実に自分のものにする方法、バズ分団内での話し合いによる不明確な点を確認させる方法等が研究の主体であり、教科の研究をすすめると同時に復習バズ・家庭学習の問題を一層深く研究をすすめた。

以下それぞれについて今少しくわしく述べてみよう。

3 学級経営におけるバズ学習方式の実践

(1) バズ分団の編成

バズ分団の編成については実にいろいろあって、どういう方法が望ましいかは一口に言えない問題であろう。構成人員、男女の比、編成替え、リーダー等種々の問題が出てきたわけであるが、実施にあたっては全校的に何のとりきめもなく、各学級各自これを進め職員会の折に実践報告を中心に話し合うことにより、理論と実践を経てバズ分団の編成には次のような方法で行うのがよいのではないかとの一応の結論を出して今日に至っている。

構成人員と男女の組合わせの問題であるが先進校の実践記録をよりどころにしたことはもちろんであるが、全校的なとり決めはなく各クラス独自の方法で実施した。机の配置や話し合いの形から2人どうして活動することが多い関係上、偶数が望ましいとの結論になった。また人数も8名位であると余程しっかりしたリーダーでない場合によっては分団がちぎれてしまうこともあり、活動しない生徒もでてくるし、また意見をまとめるにも大変であること、反対に4名以下であると思わせる場合に深まりができにくいこと、バズ分団の数が増えることにより積極的なリーダーがいるバズ分団はよいが、そうでないバズ分団は活動が低調であること、等質化しにくいことが考えられて最初は6名制を用いてきた。しかし現在では上級生の3年生・2年生の一部においては4名制をとっているクラスもある。これは今まで経験を積んできたこと

が大きな原因ではないかと思う。

男女の比率はできるかぎり男女同数にするようにし、いくら学年によって男女の数がアンバランスでも男子だけ・女子だけのバズ分団はない。また座席の決め方もバズ分団で話し合いのうえで決めているが、基本的には男女隣接の方法をとっている。

バズ分団の編成替えは、誰とでも仲良く協力し、いろいろな場面に適応していくような人間を育てるためには、たびたび編成替えをしたほうがよく、その期間は始めは1か月位が多かったが、だんだんなれ合いの傾向があらわれバズ活動にも支障をきたすことが多く、反対に1週間では新鮮さはあっても落ち着きを欠き、深まりもないように思われた。現在では2週間制を多くのクラスはとり、長くても3週間で編成がえをしている。

次に分団のつくり方であるが、いろいろな方法がある。長所、短所があり結論づけることは困難であるが、種々やった方法についてのべてみたい。まず好きな者ばかりでバズ分団を作らせる方法がある。困ったことに好きな仲間はいつも6名とは限らない。楽しく過ごせる者がある一面、不安定な気持ちで過ごさねばならないという面もあって平等でない。やる前から一応の結果は予想されたが、職員室に泣きながらバズ分団の編成替えを要求する女子の生徒もあって、やっぱりうまくいかなかった。一週間後には別の方法で再編成をしたこともあった。もしそのまま不平がなかったとしても、人間関係の広まりを考えていくと、このままの編成方法で押し通すことは望ましくなく、仲よしというかけがえのない単位を利用することは、すばらしいことであると思われるが、結局継続という意味において問題がある。第二に考えられる方法は等質分団を作ることである。これはもともと教育的見地に立ったということばの代表的な編成方法のひとつでもある。多くの場合それは教師が決め特別なことのないかぎり生徒は殆んど意見をさしはさむことが許されないのが普通である。指導する側からは好まれる方法だといえるが、生徒の側からは教師がきめたということで心穏やかならぬものができて当然である。実際に生徒には余り好まれなかった。第三はあらかじめ全員でバズ長(グループのリーダー)を選出しておいて、メンバーは抽せんという方法である。バズ活動をする上において、どのようなバズ長をおくかは極めて重要な問題である。この方法は学級の中においてバズ長が或る程度固定化されてしまうということはあるが、教師の側からは望ましいとされる方法のひとつである。1年生とか、学年の始めの頃に時々用いた方法である。第四は全員抽せんによる方法である。これは一見非常に危険性をはらんだ方法のようにも思われ、慎重に考えてから行うべきだ

という意見も出たのであるが、やってみないことにはわからないことでもあった。と同時に私たちはここで、グループなり分団についての既成概念をぶちこわす必要があるということと、それらに対する新しい考え方を育てる必要があるということであった。別に小学校以来の仲よしグループなり、遊び仲間を否定したりまちがっているという意味では決してない。それはそれとして、より高い次元へ発展させたいのである。実際に社会へでてみると、それらがいつまでもグループを作っていられないし、一緒に働けるはずもない。とにかく中学校は義務教育の一応の完成機関であるから、人間関係を高めるという見地からも、いろいろな人間の集っている集団の中で適応していく人間を育てることこそ、ぜひ必要なことなのである。どんな人と一緒になるかもわからないのが社会の姿である。その中で積極的に働ける人間に教育しなければならない。誰とでも仲よく協力し、仲よしグループを作りあげていくことができるような人間にすることが、集団指導の目標でなければならないと考えたいのである。抽せんの結果を見てみなければわからない顔ぶれ、抽せんなるが故に、たとえそれがどうだろうと生徒はその不平のぶちまけようがない。ということは教師なり生徒相互なりに不平を訴えないことをよしとするのでもなければ、あきらめの状態に生徒を追いやるためでもない。それらのひとつひとつを避けるような消極的態度では、すでに教育ということではなくなってくる。積極的にしかも前向きにぶつかって解決してゆく、そこに教育の場があり、問題解決のための話し合いによって、一層人間関係は高まりを増すことにもなる。現在もっとも多く用いている方法である。

(2) 指導内容と活動

バズ学習方式の実践にあたって切り離すことができないのが話し合いであり、話し合い形式とルールについてよく指導した。まず形式は自由会話法と2人とする対人法隣接法であり、自由会話法は大体バズ長が司会的役割をつとめ4～6名のバズ分団内で自由に話し合い形式で、問題点の解明や意見発表等によく用いられる方法である。しかし教科にもとり入れた現在では問題解決のためには、バズ長がすべての教科に万能でなく、どの教科でも司会をつとめるわけではなく、バズ分団内でその教科に優れる生徒や得意とする生徒が司会的なことをするようにしている。

次には2人で1組になってやる対人法や隣接法であるが、この方法は話し合い場合の最低の人数で行う方法であること、生徒はどうしても話し合ったり活動しなければならぬ状態に追い込まれるわけで、一番の基礎である。ふだんは余り話さない、また消極的な生徒にも適する方法でよく用いる方法である。これらの形式については最

初は各学級でよく説明し更に練習を重ねた。次に話し合うルールとして話しかた、聞きかたについては次のような内容のことを指導した。要約して話しかたから述べると

- ① はっきりした表現で、ていねいに話す。
- ② 大声でおしつけるような話し方をしない。
- ③ 発言の機会を一人じめにして、いつまでも自分ひとりで話していない。
- ④ みな順番に話せるよう心がける。
- ⑤ 話さない人を話し合いにさそいこむようにする。
- ⑥ はかの人の発言の内容と同じことをくり返さない。
- ⑦ できるだけ短い時間で発言し、要点(話題・問題点)からそれないこと。声はバズ分団の生徒に聞える程度の大きさであること。
- ⑧ 感情的な態度や他人を軽んずることばをさける。

聞き手についても次のようなことを留意させた。

- ① 相手の話を熱心に聞く態度をとる。
- ② 相手が話しやすいような態度をとる。
- ③ 相手の立場や意図を考えて聞く。
- ④ 理解できない点は、ていねいに聞き直す。
- ⑤ すぐに不平を口に出すような聞き方をしない。
- ⑥ すぐに賛成してしまうような自主性のない態度をとらない。
- ⑦ 話のこしを折らないように聞く。
- ⑧ よく知らないことでも、わかったような顔をして聞くようなことは、しない。

このようなルールが学級によっては掲示されたりして、できるだけ身近かなところでも生徒が折りにふれてその心がまえをあらたにするとともに、それが役立てられるようにしている。今述べてきた話し合いの形式とルールを、ひとりひとりに理解させるとともに、たえず集団の中での一人であるという意識の上になって話し合いがすすめられるように考慮している。

リーダー(バズ長)とメンバーの関係であるが、バズ学習にかぎったことではないが、いいリーダーが必要であることは人が集って何かをするときにいつも痛切に感じられることである。毎日バズ活動をやるうえで、良いバズ長を選ばなければ自分達が損をするということで、バズ長やメンバーが相互に望ましい、バズ長の映像をひとりで描きあげて行けるように仕向けてやらなければならない。私たちがよきバズ長を育てるための一つの方法として「突き離し」というのがある。あらゆる活動の中で教

師にもたれることなく生徒の自主的な態度でことを運ぼうとする時、この「突き離し」が大きな効果をあげていることである。動かなければならないように、話し合わなければならないように、係やバズ長を突きあげその任務や機能をいや応なしに認識させるような方法である。また全体のメンバーも、そのことに協力しなければならないような破目に追い込んでやる。そしてそれ等のかみ合わせがスムーズに行けば理想的である。バズ長会議を開かせ、バズ共通の問題を話し合わせたり、バズ長についての大切な事柄を指導したりしているが、要は抽象的な心構えばかりを説いているのではなくて、必要の伴う具体的な事実の中に指導する分野があることを忘れてはならない。

人間関係の高度な成長を促すためにとり入れたバズ学習方式によって、それはどのようにかわったであろうか。学校内における活動の様子について述べてみたい。学級における生活的な話し合いをする時間は、朝と帰りの短学活・清掃・食事等の時間であり、一週間に一回の学級会活動と、2〜3週間目につくる学習関係の掲示物を各バズ分団毎に作る時間などである。まず朝の短学活では日直の朝の挨拶から始め、今日の予定、連絡事項などをすませてから、家庭で学習した内容を検討しあうことを主体としてやっている。また帰りの短学活は復習バズとかねているところが現在では多いが、1日の反省を中心に話し合い、あすの予定・連絡事項などを実施した。しかし最初は日常生活の反省が中心であったが、一か年後には、これを40分間として、この他に今日学習した教科の重要なところを復習する話し合い、また家庭でやる学習内容の検討等が主体を占めるに至った。清掃時においてはバズ長を中心とするバズ分団の奉仕的活動が中心であるために、奉仕の機会によって「なまけ者」とみなされる者へのつきあいが、遠慮なく行なわれている。一週間に一時間ある学級会活動は学級の諸問題に関することが主体で、生活に直結した身近かな問題であるだけに、生徒の活動も活発である。ある生徒へのきびしいつきあいが始まる。問題を解決するための討議がなされる。など話し合いが有効に生かされてくる。こういうことは生活の場を改善していくために欠くことのできないことでもある。次に学習関係の掲示物の作製であるが、従来の掲示物は習字や図画の展示が主体であり、何とかして生きたものにするには、どうしたらいいかが、以前から思っていた課題であった。最初はその週で学習した主要と思われる問題をテスト形式でB紙半分の用紙に各バズ分団で教科ごとに作らせて掲示し、クラスの全生徒が決められた日までにやってきて出題したバズ分団の解答があって終るといような方法で掲示と生徒の有効な結びつきを考え実施してきたが、解答がわかれば関心がなくなったのも当然で、現在では定理・公式やぜひ覚え

なければならぬ学習内容の要約などを書かせるように変更し、大体3週間ぐらいを単位として新しく各バズ分団ごとにつくられることにしている。そしてこの掲示物を授業などに利用したりしている。尚掲示物作製にあたっては、より一層の効果あげるために、下書きを教科担任に見せて補足や検討を受けてから、B紙にマジックインキで書くことにしている。こうしてどのクラスも後の掲示板にはこのような学習内容の掲示物が6~8枚程度掲示されている。

例

数 学 3班

理 科 5班

・対頂角
二つの直線が交わってできる四つの角のうち△aと△b, △cと△dのような位置にある, 二つの角

・補角
二つの角でその和が180°になるとき一方の角を他方の角の補角という。

・余角
二つの角の和が90°になるとき一方の角を他方の角の余角という。

・同位角, 錯角
△aと△c △cと△g
△bと△d △tと△h
のような位置を同位角という。
(^bcと^gt)のような位置を錯角という。

酸化と還元
空気のなりたち 窒素:酸素=4:1
酸化…物質が, 酸素と化合すること。
酸化物…酸化してできたもの
酸化 ゆっくりした酸化…金属のさび
はげしい酸化…燃焼
燃焼…熱と光を出し激しく化合する。
 $2Mg + O_2 \rightarrow 2MgO$
 $C + O_2 \rightarrow CO_2$
還元…酸化物から酸素の一部または全部をとること
 $CuO + H_2 \rightarrow Cu + H_2O$
還元された

その他掲示物として学習意欲をもちたてる意味の, クラスで一番大切なこと, 欠けている点等を書いた標語をたんざく形のものに書き, 柱などのわずかな空間を利用して掲示した。始めは教師自身が考え作ったが, 現在では一そうのもりあがりと反省の意味をかねて, クラス単位で, 時には全校生徒で標語コンクールを実施している。そしてこの標語は4~5枚程度どの学級にも掲示されて, 大体1か月ごとに変えている。

例 マイナスを消せ

自信を持って

今日の疑問はその日のうちに解決

わかるまで追求

おいほっきり言えよ。

以上のような活動の場をととしてバズ学習方式をすすめていったのであるが、毎日の復習バズの終わった後で、各バズ分団ごとにバズ日誌に一日の反省を記録にとどめることにした。その中から生徒達の考え方の多くをつかむことができたし、バズから学級会への盛りあがり、個人のつきあいの例もあらわれた。記録者はバズ長、輪番制などの方法で行った。このバズ日誌を通して生徒の実態がよくわかり指導の手がかりと効果の判定にもなった。

こうして初年度は学級経営にバズ学習方式を取り入れてきたわけであるが、この間にはバズ学習方式にとけこめない生徒もあらわれたりした。これらの生徒については個人相談をしてやり、この方法のもつ意味を説明してやったり、また父兄などに対しては、実際に学級活動の時間などで活発にやっている姿を参観させたり、PTAの会合などでは、印刷物で今学校がやっているこのバズ学習方式の説明をしたりして、より家庭での協力を求めると同時に理解してもらおうべく努力もした。

(3) バズ学習がもたらしたもの

初めてバズ学習方式を学級経営にとり入れ、どのような変化がみられたかを知るためにこの年度の終りに種々の調査をした。

◎ 交友関係調査

ソシオメトリックテストをバズ学習方式を取り入れた直後と、6か月経過後の2回にわたって全校的に実施しその結果を検討した。全体的な傾向の概要をのべてみると

- ・ 選択数が著しく増加し、リーダーと思われる生徒には異性からもよく選択をうけていることと、男女混合の集団がみられるようになった。これなどは男女の協力が期待できるようになったといえよう。
- ・ 排斥数については大きく減少してきたことである。学級の全員が相互に積極的に「誰とでもグループを組める」ことは極めて困難であろうが、きらいな相手でも何の抵抗も感じないで協力していくことができるようになること、そして「いやでない」という感情にまで発展させていくのが教育での可能性でもあろう。このような考え方からみるならば、この傾向は話し合いを主体としたバズ学習方式による、ひとつの成果のあらわれを示しているのではないかと思われる。
- ・ 2回の結果からみて集団の構成の変化の大きいのは全体を通じて男子であり、女子は一般的に固執性が強いというのか、個人的にみて、撰択、排斥の数の変化のひどいのはいなかった。

◎

◎ 生徒の感想調査

全校生徒に「バズ学習をどう思うか」について感想文を書かせた。その結果についていえることは、

- ・お互いの性格がよくわかるようになった。
- ・学習が楽しくなってきた。
- ・学級が明るくなった。
- ・協力して掃除・作業ができるようになった。

等の賛成意見が圧倒的に多かったが、なお一部少数意見として、

- ・むだ話しが多すぎる。
- ・わからないとすぐ聞くので迷惑だ。

などの感想もみられた。次に生徒の感想文の一例をあげてみる。

作文 2年女子

男子との話し合いも多くなって、1日が楽しくなった。にが手であった社会や理科の問題も話し合うようになってからは、よくわかるようになった。またよく怒る人でもあまり怒らないようになったし、組のまとまりもよくなったと思う。

作文 2年男子

学級が大変なごやかになり、男女わけへだてなく話し合いができ、清掃なども仲よく能率的にやれるようになった。「清掃のスピード化」を申し合わせ、朝の学習を充実させた。また自分たちで出題した掲示テストはなかなか評判がよかった。

◎ 教師の観察所見

職員会の中でだされた観察所見のおもだったものをあげてみると、

- ・男女の協力が自発的にできるようになった。
- ・かくしだてをしなくなった。
- ・教師に自発的に意見を述べるようになった。
- ・決められたことは責任を果すようになった。
- ・他力本願的な生徒も一部にみられる。

◎ 集団指数・集団基礎指数による調査

バズ学習方式をとり入れた直後と、実施後6か月経てからの2回にわたって全校的に実施してみた。その結果は各学級ともに上昇しているが、特に1年生の上昇が2、3年にくらべて著しい傾向を示した。

以上のようなことをして初年度を終ったわけであるが、従来の学級経営が、とかく惰性に流れ、また形式主義的に扱いがちであった私たちにとって、多くの教訓を、このバズ学習は与えてくれた。そして教科指導と生活指導を一本化し、「よりよい人間関係をつくるための手立て」を学校生活のあらゆる時間に適用する見通しがついたように思う。

4 教科指導におけるバズ学習方式の実践

(1) 教科指導における問題点

学級経営にとり入れて一応の成果をおさめることができたバズ学習方式を、40年度には教科指導を中心に、クラブ活動に、生徒会活動にとり入れたのである。教科指導については、「もう話し合う技術は生徒自身かなり経験があるから、とり入れてもききとらまくいくだろう」という安易な考え方で出発したのが事実であった。しかし実際にとり組んでみると、教師側の期待したようにはいかず、問題点の続出であった。

- ・授業中のどこで、どのような話し合いをさせるべきか。
 - ・うまく話し合いができず、時間の浪費が大きい。
 - ・バズ学習方式のとり入れ易い教科と、そうでない教科があり、また学習内容によっても難易がある。
 - ・比較的断片的ドリル的な要素をもつ学習内容は効果があるように思われるが、深い思考を必要とするような内容の場合では困難である。
 - ・バズ学習方式をとり入れた効果的な指導法とは、どんなものか。
- 等の多くの問題点が出て、各教科ごとに学習内容とバズ形式の試案を作って検討もしてみたが結果的には余り効果はなかった。

(2) 学習のきまりの検討と指導

問題点の解決のため職員会での研究、塩田先生の指導や研究授業などを通して実践を積みあげていった。この研究で明らかにした学習のきまりともいうべき主な点は

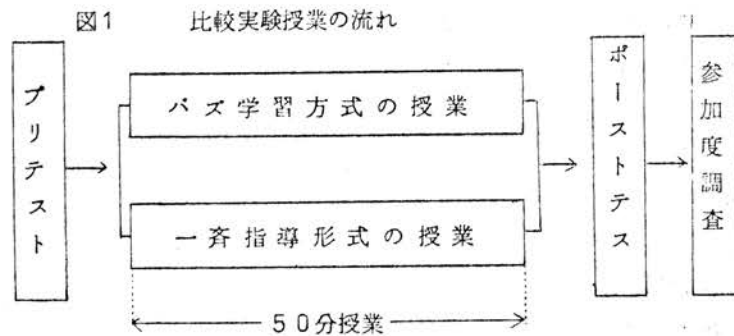
- ・話し合いを必要とする内容を的確な課題として与えること。

- ・話し合いのルールの再確認と指導
- ・バズ長だけが発表するのではなく、誰でもが話し合いの内容を発表することができるようにする。
- ・わからないことは、わかるまで聞き、聞かれた生徒は必ず教えること。
- ・話し合いの能率をあげるため、問題を出して何分でやるかを指示する。
(ベルダイマーを使用)
- ・課題に対して教師は必ず「まとめ」を行うこと。
- ・バズ長の養成

以上のような点を明確にして、最初は生徒を話し合わねばならぬ状態にさせるためにドリルの要素をもった学習内容から入っていった。そして思考を要する問題や、要約をする問題等について、個人でやり→協同化(話し合う)→教師の指導解決→個人別理解・確認の形をとって、この方法ですすめていった。このような学習のきまりというべきものを考えて、教師・生徒一丸となって努力してきたが、大切なことの一つは教師の教材研究であり、一時間の学習内容のどの部分でどのような課題をどう与えるかということであった。このことについて、次年度は課題を中心に研究をすすめることにした。

(3) 比較実験の結果

このようにして教科において実施してきたバズ学習方式に対する効果ははたしてあがってきたのかの疑問と不安が残り、また確信を深めたいために、更に進んだ研究を計画するためにも、従来行なわれてきた一斉指導方式の授業との比較実験を実施した。それはこの年度の二学期の終り頃であった。同じ学習内容を同じ教師によって図1にあるような方法で学習方法をかえて実施した。



- ・プリテスト・ポストテストの内容は、その授業内容の重点および応用的な問題からテストがなりたっており、その授業の進捗度(理解程度)を知るためにこの両テストは同じ問題から構成されている。
- ・参加度調査は学習に対する興味・関心・理解度・満足度・教師や仲間の態度等の10項目について5段階評定であらわされるようにした調査用紙でこの比較実験の授業について上記10項目に答えるように指示をした。
- ・プリテスト・ポストテスト・参加度調査は、その授業の前後の放課時を利用した。

表1 学力テストの結果(バズ学習, 一斉学習)

科目	条件(人数)	プリテスト	ポストテスト	進歩量
3年英語 (15点満点)	バズ学習組(34)	5.25 (2.01)	10.90 (2.65) ※	5.65 (1.82) ※
	一斉学習組(36)	5.20 (2.15)	8.25 (2.64)	3.05 (2.01)
2年社会 (15点満点)	バズ学習組(39)	0.72 (1.01)	8.15 (3.23)	7.43 (2.80)
	一斉学習組(36)	0.60 (0.80)	6.33 (3.31)	5.75 (2.69)
1年理科 (15点満点)	バズ学習組(35)	3.71 (2.12)	12.08 (1.92) ※	8.37 (2.02) ※
	一斉学習組(34)	4.08 (2.93)	9.70 (1.90)	5.61 (2.57)

数字は得点の平均値 ()内はSD ※は5%水準で有意

表2 参加度の測定(5.0点満点)

条件	1年	2年	3年
バズ学習組	42.82 (5.46)	34.85 (5.15) ※	41.81 (5.50) ※
一斉学習組	40.10 (5.65)	31.11 (5.96)	37.12 (5.09)

○ 学力テストの結果

表1に示すごとくいずれの学年、教科においてもバズ学習組の進捗度において優れた成績をあげている。特に個人的な得点をみると上位の生徒と中位の生徒との点数の開きが著しく少なくなっていることと、中位の生徒の得点ののびが著しい傾向にあったことが注目される。

○ 参加度調査の結果

表2に示すごとくこの調査でもバズ学習組の得点が優れている。これはバズ学習方

式が生徒の学習に興味と理解を高めている一つの現われとみてよいと思う。

以上のような結果を得たわけであるが、全校生徒がすべて足並みが揃っているというわけでないことを忘れず、孤立的な生徒の落ちこぼれないようにと、研究を進めると同時に常に個人的指導を加えていった。そしてこの比較実験研究によって客観的資料を作ったの検討によりバズ学習に対する確信を深めるとともに、実証的な研究に対する多くの貴重な体験を得ることができ、塩田先生の指導のもとに、「課題によるバズ学習の指導」という次の研究にとり組むことになったのである。

5 課題によるバズ学習方式の実践

研究は全職員の協力的な努力によりすすめたが、これまでの比較のおおまかなものとは異なって理論的にも実践的にも、かなりきめ細かい分析と検討を必要とするものだけに、努力のわりには研究の成果は決して期待どおりのものでなく、未解決な問題点を残すことも、かなりあったことは、やむを得ないことであった。本年度は課題の研究にしぼり、毎月1回の全職員が指導案を作り、課題の内容、与え方、まとめ方等について職員会の場で検討し、その結果に基づいて交替で月1回の研究授業を実施し検討を加えた。

(1) 基本的な課題の考え方

課題は生徒がそれを自分の問題としてとり組むことにより、理解や思考が進み結果として、知識・技能が獲得されるような内容をもったものであり、したがって課題に対する基本的な考え方は、細かい教材研究を前提として、

- ・そこに含まれる情報を整理し、単純化することができ易いような内容であること。
- ・次の課題を生み、また次の新しい学習へと発展性のある内容を持ったものであること。
- ・応用のきく機能的な知識が得られるような内容。
- ・適度の困難さや複雑さをもった内容で大部分の生徒がとり組められるものであること。

というような考え方にたって課題を考え、これを授業の中にとり入れるべく研究をすすめた。

(2) 授業の過程における課題の内容

これについては各教科によって著しく異なり、また同じ教科であっても学習内容により、一斉指導がより効果的な指導法である内容もあって、多少の異なりはあるが、

比較的共通性のあるものについてあげてみる。まず一時間の授業を三つの大きな過程に分けると、準備過程（導入）・中心課程（展開）・確認過程（整理）に大別することができ、それぞれの過程に考えられる課題内容について述べると、

イ、準備過程

- ・本時の学習目標へすすむもとなる内容で、いわゆる経験・知識の想起、情報交換等のレディネス的内容をもった課題。
- ・前時の学習内容から発展的にだされてくる内容をもった課題。
- ・疑問や意欲をもたせる内容の課題。
- ・前時から発展的にだされてくる内容の課題

ロ、中心過程

- ・その課題の解決にとり組むことにより、深い理解や思考が進み、目標とされる知識や技能を獲得することが期待されるようなもので前述の課題の構成の基準に合致したものであることが必要である。
- ・発見的・発展的な要素をもったもの、また準備課題の内容から発展したもの。

ハ、確認過程

- ・中心課題での学習内容を要約し、確認し、応用し、次の学習への発展をねらうような内容をもったもの。

ニ、課題内容の量

授業の各過程における共通的な課題内容について述べたが、次に課題に含まれる内容の範囲、複雑さ、知識量などによって大課題・中課題・小課題に分けている。もちろん小課題は中課題の、中課題は大課題の分節課題であるわけで、一時間の指導では中課題程度のものが最も多く用いられている。

(3) 課題提示の方法と指導

イ、課題提示の方法

- ・課題の提示は大課題から中・小へという提示と、また小課題より中・大課題へという提示とがあるが、いずれの方向の提示をとるべきかは、教材の性質、学習の進度などによっても異なるわけであり、教材研究の結果適切に決めて行なっている。
- ・課題の提示法には口頭によるか板書によるか、印刷物によるかの提示方法を区別することができるが、より明確さ、生徒の正しい意味の受けとめ方を考えると印刷物（テスト形式）による方法・板書による方法が最も効果的であると考えられる。

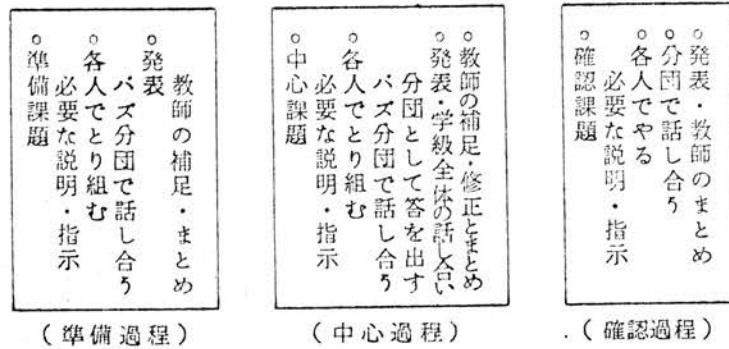
ロ、指導助言とまとめ

- ・課題の提示については、やり方、意味の受けとめ方、例を他にあげて説明したりして、課題を正しくとらえるようにしている。
- ・課題提示後で生徒がバズで活動中は一般的には助言しないが、机間巡視して話し合いが不活発であるグループにはすぐその場で指導助言している。
- ・提示した課題については、必ず補足説明とまとめを生徒の発表後に行なって、くぎりをつけるようにしている。
- ・教師の期待した答えが得られない場合には生徒の発表に対して、「こんな時にはどうするか」「そこから先はどうなるのか」「もう少し〇〇の点について話し合いをしばって考えてみたら」等の助言をしての思考の観点の方向づけをする場合が多い。
- ・能率的に課題を処理するためにベルタイマーによる時間制限を加えて実施している。
- ・提示された課題に対して生徒はまず個人でとりくみ、ついでバズ分団で話し合う。教師の補足あるいは修正とまとめ、次の課題へ……という一般的なとり組み方をしている。
- ・課題に対して不明なところはバズ分団の中の誰に聞いてもよいが、聞かれた生徒は必ず相談のついでにやり教えてやるのが約束されている。またバズ分団でまとめたことを発表する場合は、教師は主として個人に指名することになっている。これらはバズ分団内の全員をその課題に対して参加させ理解させることを前提として、他人の力に依存するという生徒がでないよう配慮している。

(4) 授業の一般的形式

これまで述べてきたところを、まとめると次のようになり、われわれはこれを課題によるバズ学習の指導の一般的形式と考えている。

図1 一般的授業の形式



(5) 実験授業の比較検討

上記の授業の一般的形式を実践してきたわけであるが、同じ学習内容でも課題の内容や、課題数によって学習効果もかわってくると考えられ、これまでの課題を主体とした研究の一つのくぎりとして、課題のあたえ方の相違による比較実験授業を実施して比較検討した。方法は前述の比較実験と同じ方法を用いたが、分節課題組は中心課題をいくつかの小課題に分節して提示した組で、統一課題組は一つのまとまった中、ないし大課題として提示した組である。また把持テストは1か月後に実施した。

表3 学力テスト(課題提示)

	条 件	プリテスト	ポストテスト	進 歩 量	把持テスト
3年数学 10点	分節課題組	1.82 (1.96)	6.79 (2.34)	4.96 (2.26)	6.34 (2.64)
	統一課題組	2.56 (1.64)	7.13 (2.27)	4.57 (2.18)	6.13 (2.32)
2年理科 10点	分節課題組	2.29 (1.89)	7.14 (2.69)	4.86 (2.27)	6.45 (1.92)
	統一課題組	1.74 (1.67)	5.89 (2.60)	4.16 (2.47)	5.49 (2.35)
1年英語 10点	分節課題組	2.92 (2.42)	7.00 (2.55)	4.09 (2.25)	5.64 (2.03)
	統一課題組	3.63 (1.12)	7.71 (2.13)	4.06 (1.66)	5.00 (2.11)

数値は得点の平均値、()内はSDを示す。

結果の詳細な考察は省略し、全体的にみていえることは、すべての学年教科とも分節課題の場合が、やや優れた結果を示していることと、把持テストの結果も高かったことは注目すべきところである。このような結果から課題内容、だし方についてどの方法がよいかという結論づけをすることはできないが、課題のだし方、内容によってかなりの理解度に差がでてくることは事実であり、今後の研究の一つの手掛りを得たわけである。

その他により客観的にバズ学習の効果をみるために、昨年度より国語・社会・数学理科・英語の5科目について標準学力テストも実施した。これについては後で述べたい。

6 生徒会活動・クラブ活動

教科指導にバズ学習方式をとり入れたと同時に、生徒会活動、クラブ活動にもこの方式を入れて現在に至っている。まず生徒会活動については、この方法が生徒に浸透

するまでには、かなりの時間を要したが、結論から先に述べると、

- 人間関係に深味を増し、協力態勢が整ってきた。
- 話し合いが積極的になった。(特に男女の区別なく、その活動ができるようになった)
- 自主性がみられるようになった。

などである。それらは実に大きな収穫であった。これが契機となって、各種委員会から積極的に計画案もできるようになり、生徒会の運営も活発になってきた。昭和41年度からの教育課程により、週一時間の生徒会活動の時間が設けられているが、全校生徒が各種の委員会にわかれて、隔週ごとに全体集会と各種委員会にわかれて、生徒が中心となって活動している。体育的行事などでは体育委員会で企画しその委員が会の運営を行ない、コーラス委員会は生徒会の時間の最初の10分間を全員で合唱する計画をたて、委員が率先して台上にあがり、マイクを利用して指揮し、新しい歌の指導にあたるというように、以前にくらべて活発・積極性が増し、生徒会をより向上させる意欲が生徒一人一人の心にしっかりと根をおろしたようである。

またクラブ活動においては、人数とクラブ数(体育的クラブ6、文化的クラブ5)の関係で、クラブによってはある程度の人数を確保しなければ活動に支障をきたすので、メンバーの配分が毎年悩みのたねになっている。そのようにして構成されたメンバーで、いよいよ活動を開始するわけであるが、他校に匹敵する成果を期待するためには、少ない部員をいかに活動させるかに、相当の努力が払われなければならない。特にスクールバンド・体育的クラブはその傾向が強い。このハンディを生徒自身が自分たちのこととして認識し、努力によってそれをカバーしていくような手段をとらなければならない。次のようなことが試みられている。まず第一に活動の時間帯を明らかにしたことである。体育的クラブの例をあげると、最初にその日の練習計画について話し合い、それをもとにして準備運動、練習・整理運動と計画通り行ない、1日の反省で終る。ただし練習のあとで、たえず反省のための話し合いが行なわれている。また時間を有効に生かすためにベルタイマーが使用されている。第二に生徒の自主的な活動を促したことである。それにはまずリーダーを育成することがなによりも肝要であるという前提のもとに、キャプテンの権限を重視し、みんながそれに協力するようにした。第三は話し合い運動をできるだけ多くとり入れたことである。バズ学習以前のそれには、話し合いなど全くみられない活動であり、心のふれあいのないまま、各自が技をみがくために終始した。しかしそれ以後になると、話し合いによって相手

のいいところを指摘したり、注意したりし、また活動計画などの幅広い話し合いへと発展していった。雨降りなどは、この話し合いが中心におこなわれることが多い。また現在では、毎月第三金曜日の第7時限目以後、各クラブのキャプテン会議をもって、各部の練習状況や他校との試合の様子などを話し合い、お互いに励みあいながらやっている。このような経過をたどるうちに、体育クラブは除々に充実し、20～25校の中学校が集ってやる管内の体育大会において、40年度ソフトボール部が優勝し、41年度には庭球が準優勝、42年度には庭球が優勝、卓球3位、43年度には卓球が3位というように良い成績を示し、また同年度には市内大会においては、ソフトボール部が優勝。バスケットボール部、庭球、卓球がともに準優勝の成績をあげた。また文化部においても、スクールバンド部が全国的なセーラバンドに応募して見事43年度に入賞の栄をうけた。

このようにクラブ活動においても、わずか300名たらずの本校が、1000名以上もある学校にひけをとらずに良い成績をあげたということは、チームワークというか、お互いの人間関係の高まった上での能率的な練習の成果のあらわれではないかと思う。

7 標準学力テスト

40年度より教科指導にバズ学習方式を取り入れて前述のような比較実験も実施して、その効果をみてきたわけであるが、より科学的に学習能力がどのように変ってきたかを客観的につかむために全校生徒を対称として、信頼度の高い標準学力テストを国語・社会・数学・理科・英語の5科目について、教研式学年別標準テストを41年1月に第1回を実施して以来、毎年これを進級した学年において同種のテストを実施して比較してみたわけである。これは今後も続けていくつもりである。

表4 43年度3年生の学力テスト結果

科目	性別	43年度(3年)	42年度(2年)	41年度(1年)
国語	男子	52.6 (10.3)	52.8 (8.6)	47.3 (9.3)
	女子	53.0 (10.4)	53.8 (9.6)	51.6 (10.3)
社会	男子	54.3 (11.5)	54.0 (9.3)	51.4 (10.4)
	女子	52.0 (10.6)	50.7 (11.0)	49.8 (10.7)
数学	男子	52.5 (10.4)	52.1 (11.0)	49.2 (9.8)
	女子	52.1 (10.7)	51.9 (10.9)	51.3 (10.7)
理科	男子	56.2 (10.9)	54.5 (10.5)	53.1 (11.0)
	女子	54.1 (9.2)	54.6 (9.8)	53.3 (10.7)
英語	男子	50.7 (8.4)	46.1 (9.9)	44.5 (9.8)
	女子	51.9 (9.1)	47.8 (9.2)	47.4 (9.3)

数字は偏差値の平均, ()内はSDを示す。

表5 43年度2年生の学力テスト結果

科目	性別	43年度(2年)	42年度(1年)
国語	男子	51.4 (10.8)	48.9 (10.7)
	女子	53.4 (9.8)	50.8 (10.2)
社会	男子	55.2 (10.4)	53.3 (9.7)
	女子	54.4 (10.5)	46.8 (10.3)
数学	男子	54.4 (9.8)	52.4 (10.7)
	女子	53.6 (10.6)	51.6 (9.8)
理科	男子	55.8 (10.9)	54.8 (10.5)
	女子	54.4 (10.2)	52.4 (9.8)
英語	男子	49.6 (10.9)	44.8 (9.8)
	女子	50.2 (10.3)	46.3 (10.2)

数字は偏差値の平均, ()内はSDを示す。

- ・表4および5から考えられることは、1年から2年への伸びが大きいことであり、中学校へ入って始めてバズ学習方式にとり組んで、1年生のうちには本当に自分のものになっていなかったこと、即ち表面的なことは知ったものの「深まり」「効果的な実際にそくした方法」を理解すること。意欲的な実践ができず、ようやく2年生になって、それをつかんできて、実践に移ったのではないかと思われる。
- ・この表の2つの学年とも、男子は社会・数学・理科に、女子は国語・英語にそれぞれわずかではあるが高い数値をだしていることは、注目したいところである。
- ・傾向としては大体予期したようになったが、これが全部バズ学習方式の効果であると決めることもできないが、この学習法がもたらした原因であろうと思われるところもあり、更にこれによって出てきた問題点も今後の研究のよりどころとしたい。

8 復習バズ

昭和39年度は6時間終了後20分間を生活の反省の話し合いを中心に、お互いの人間関係をよくすることに力を入れてきたが、この年度の終りの頃には教科の復習を取り入れて復習バズへの足がかり的なものを含んできた。40年度より土曜日を除いた週5日、第7時限目の40分をこれにあてた。最初の頃は、学級まちまちな方法をとったが、基本的な考え方は、次のようで全教師の意志統一をしっかりとすすめてきた。現在まで引き続いて実施してきたが、この復習バズを足がかりとして、自主的学習態度の育成ということをして、42年度以降は教科の課題研究とあわせて、研究目標としてすすめ、現在に至ったのである。以下復習バズと、自主的学習態度の育成について述べてみたい。

復習バズの内容であるが当初は、大体2～3教科をバズ分団毎に決めてやっていたが、1年生ではクラス全体で同一教科をしたこともある。そして最後の10～15分を評価にとっていった。評価方法としては、バズ長、学級委員によって、板書による復習バズでやった教科の確認、評価を行っていた。しかし復習バズ即、家庭学習と考える生徒が多く、家庭へ帰ってからの自主的な学習はほとんどなされなかった。そこで現在は大体次のような方法で実施している。

現在は1日の学習の中心(授業中担当教師が指示)をおさえ、それを復習し自分のものにさせ、不明確な点については、バズ分団で話し合い確認すると同時に家庭でどんなことを学習するかプランニングと、それをバズ分団毎にお互いに確認し合って復習バズから家庭学習へ、家庭学習から翌日の教科学習へと発展するはしわたしにな

るよう留意している。換言すれば自分で自分の宿題を作るということにもなる。しかしそれが形式的なものでなく実質的なものであるよう指導し、その上学級の独自性も認め合いながら実施している。つぎにその例をあげてみる。

- 一例
- ・本日の学習で重要なこと。
 - ・理解不十分なことなどの理解と定着
 - ・各自が家庭学習の計画立案
 - ・バスとしての学習の相談と約束

- ・翌朝バス分団毎に学習状況の確かめ合い
- ・計画したこと、バス分団での申し合わせたことのできていない生徒については、話し合わせ解決させるようにしている。

生徒どうしの約束は教師の宿題指示より効果の高い面があり、教師より与えられた場合ほとんどやってこなかった生徒でも大部分がやってくるようになった。教師の構えとしては、バス長にすべてをまかせ、バス分団ごとに解決させ、教師はできるだけうしろだてとなって前面に出ないように心がけている。教師の前面に出ての指導、個々についての指導は最終的なものという考え方をとっている。

つぎに指導方法については、教科担任より授業中に重点の指導、指示はなされるし、その授業で与えられた中心課題などは復習バスに取り上げられてくるわけである。

担任教師はバスの行動がスムーズにしかも実のある活動がなされるよう留意し指導にあたっている。

- バス長がこれから何を、どのような方法でやっていくのか。メンバーはそれにあわせてとり組んでいるかを観察指導する。
- メンバー相互には能力差、個人差が大きいので、個々の生徒が自分の立場でフルにとり組むように指導しなければならない。
- またどの生徒も能力一ぱい出して、聞いたり教えたりしているかどうか指導の観点になる。
- リーダーが説明一方でバスを進めているような班、不熱心な班、さわがしい班などを見つけて観察し、その状態がどのメンバーの学習態度から起っているかを分析し、個別指導をすることが大切である。
- バス日誌の検閲等により現状をしっかりとつかんでの指導も大切である。

9 家庭学習・自主学習の態度の育成

復習バズは正規授業の発展として行なわれるものであり、家庭学習へ発展するものである。家庭学習は、あくまで自主学習であり復習バズよりの延長であるという考え方に立つとき両者は極めて強い結びつきを持っている。それだけに復習バズの定着が重要になるわけである。

自主学習（家庭学習）がしっかりできるようになれば、明日への学習意欲もでき、授業中の態度、理解度、話し合いの深まりも一層の進歩があり、より高率な学習効果となるものと信ずる。

生徒たちが、しっかりした目的をもってむかう能動的学習状態が自主学習態度である。この態度の育成こそ最も重要であり、かつ徹底の困難な問題でもある。それだけに現職教育等で学級の実状などをもちよって研究しあい、指導し、育成するよう努力してそる。

○ 予習的課題の指示

まず第一に復習バズの充実と定着を考えたわけでこれは前述したような内容と方法で行なっている。

生徒に毎日の学習に興味をもたせ、学習意欲を起させることが必要である。教科担任により、授業の終りにつぎの学習に関する予習的課題の指示をすることにしていく。あらかじめ個人学習を通して準備（調べ）させておき学習にはいることが大切だと思う。そのためには教師の指示する予習的課題が問題になる。個人の学習の結果が教室での学習にとりあげられ、自分でわかったところがどう説明されるか、あるいは発表したことが、どう検討され修正されていくか。不明点はどうなんだろうと学習に興味をもつことになる。こんなことから自主学習が高められ、強められていくものだと考え実践している。

またものの見方、感じ方、問題を意識する力を育てることも大切で、こういう力ができれば問題を問題として感じ目標を自分で見つけ出すようになり、自分で解決しようとするようになる。これも自主学習態度を育てることにつながるものだと思います。そんな面へも心をむけている。

○ 個人差に応ずる指導

復習バズの時間に各自が自分の宿題を計画し、家庭学習へ発展させているわけであるが、教師の忘れてはならないことは、個人を正しくつかみ、個人差に応じた指導の

重要なことである。担任なり、教科担任による学習相談により個々の学習のつまづきや、学習方法上の問題の治療をしなければ自主学習の伸長をはかることはむずかしいのでこういう面も考えて指導している。

○学級のふんいきづくり

何でも話し合え、思ったことが何でもいえる学級のふんいきづくり、学習意欲を起すような学級のふんいきづくりも忘れることのできない重要な面である。こういった面の指導は全教師が心して授業に臨んでいるわけであるが、何といても学級担任の最も心すべき点で、更に向上するよう、お互いに研究し合って実践に当たっている。

○補習問題

昭和41年度までは、復習バスの時間40分を3年生のみ教科担任が交互に指導にあたるいわゆる補習授業を実施してきた。しかし42年度からは今までの補習授業を廃止し、復習バスの時間を自主的にバス学習させている。補習廃止にふみきるためには、それだけの学校の態勢ができていなければならないわけであるが、幸い本校ではバス学習4年目ということで、生徒の学習態度ができていたこと、復習バスのつみあげということで、父兄もそれをよく理解し、協力的であったことなどで、なんの抵抗もなく廃止にふみきることができた。生徒のほうも昨年までの補習は「やらせられる」という受身の態度が見られ、補習に出るのがいやだという考えの生徒が相当数いたのが本年は極めて自主的に取り組み、真剣さがみられ、望ましい自主的な態度が見られるようになり、学力の面でも昨年と比較して、決して劣っていない点から考えても、こういったつみあげの効果であると、喜んでいる。本校が復習バスの時間を設けているのは、自主的学習の態度習慣をつくるのが最大の目的であるので、より一層この復習バスを充実させることに力を入れて、いこうと考えている。

おわりに

以上が本校がバス学習方式を昭和39年度よりとり入れて、現在までの研究の概要である。関係各方面のご援助と全職員が協力一致し研究を進めてきたが、尚今後多くの課題を残す結果となった。いよいよ力を合わせて研究を続け、教育推進に微力ではあるが努力していきたいと考えている。

あ と が き

- 随分苦しい日々が続きました。世の中には喰わず嫌いもあれば、特別勉強もしないで批判ばかり、問題点ばかりはじくりだして得々としている人もあるのですから、在野からバズ学習の効能をいくら説いてみても、なかなか陽の目を見なかったのです。
- それが、この度塩田先生の肝入りで西日本バズ学習研究会が発足し第1回西日本バズ学習研究集会在開催されるはこびになったことは、何としても嬉しいことです。これでバズ学習の全国組織の大きな基盤ができたと思います。
- 今回は南国情緒たっぷりの阿波路で、しかも阿波踊の最中の開幕とあって県外からの申込みを断るのに苦労しました。
- 発表される小清水小、中部小、春日井東部中、坂下中、豊浜中はこの道の先進校です。福島小は福島方式で鍛えてきました。それぞれの学校の特徴や実践を発表しあい、討議しあうこの会は教育実践の上に大きな貢献をするものと期待しています。
- ただ研究物には紙数の制限があって、実践してきた何分の一かの記録かのせられなかったのは残念ですが、あとはそれぞれの学校の研究物を参照してください。
- 編集された集録は、ささやかで貧しいものですが、わたしたち同人の血が通っています。子どもの願い保護者の願いがこもっているのです。
- バズ学習研究の同志が自信と信念をもって、これからの教育実践の上にバズ学習を生かしていく姿こそ、きょうの研究発表以上に効果があるものと思います。
- お互い教育生命をこれにかけて生命つきるまで努力していきたいものです。

(福島小 四宮)

研 究 同 人

愛知県豊田市小清水小学校

愛知県春日井市東部中学校

愛知県豊川市中部小学校

愛知県春日井市坂下中学校

徳島県徳島市福島小学校

広島県豊浜村豊浜中学校

第1回西日本

バス学習研究会

要 録

〔非 売 品〕

昭和44年8月15日

印刷発行

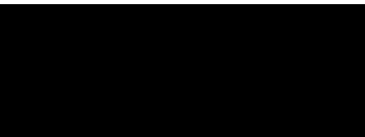
著 者

西日本バス学習研究会

発行者

塩 田 芳 久

印刷所



第一回 西日本バス学習研究集会ご案内

主催 西日本バス学習研究会

後援 徳島県教育委員会

徳島市教育委員会

みんなが平等で

自主積極的な発言ができ

友だち同志が助けあい

教えあう協同学習

子どものひとりひとりが生かされ

共感的理解を深めていく

メンバー相互に信頼と愛情で結ばれ

強い凝集力と高い志気を示す

バス学習の

研究校が一堂に集り その成果を発表し研究討議しあう質の高い研究会です

七月一日

名古屋大学教授

西日本バズ学習研究会長 塩田芳久

小・中学校長殿

一期日 八月十五日 八、二十分～三、〇〇分

一会場 徳島市福島小学校 市バス徳島駅前より沖ノ洲行
福島一丁目下車 約七分

一 研究テーマ

「バズ学習の効果は何か」

——バズ学習の問題点とその解明——

一日程

受付	8.00
	8.30
公開授業	
	9.15
移動	
	9.30
あいさつ	
	10.00
研究発表	
	12.00
昼食	
レクレーション	
	13.00
研究討議	
	15.00
あいさつ	
	15.30

◇ 授業者はすべて福島小学校教諭が公開する

教科	題	材	学年組	指導者	教科	題	材	学年組	指導者
理科	しろねずみ	一の一	奈木笑子	国語	しあわせの島	四の一	鶴田節子		
国語	に	一の二	北村艶子	国語	わかい日のアンナ	四の二	新居千鶴子		
理科	しいそう	一の三	林是子	理科	水	四の三	中島芳子		
社会	びようきとけが	一の四	村山幸子	理科	空気のふくれ方	四の四	杉原素子		
算数	きりがみ	二の一	中野千鶴子	社会	日本の農業	五の一	柳沢義彦		
国語	チビクロサンボ	二の二	小川静枝	国語	津田梅子	五の二	森田久子		
道徳	とべた子すずめ	二の三	近藤美智子	特活	学級対抗球技大会をしよう	五の三	斎藤公克		
道徳	ないた赤おに	二の四	米田俊子	道徳	二つの話	五の四	花岡茨雅子		
道徳	ろばとおやこ	三の一	佐藤ムネ子	国語	ストウ夫人	六の一	小倉貴美子		
理科	風車のはたらき	三の二	富永信子	社会	日本のあゆみ (新しい世の中)	六の二	橋本敦		
算数	重さくらべ	三の三	青木美子	算数	縮図の利用	六の三	井上保		
国語	待ちぼうけ	三の四	村上静江	道徳	それが友情か	六の四	木津孝子		

一 研究発表 (二〇、〇〇〜二二、〇〇)

学習のむだをなくし思考を深めるには

「問題解決手段としてのバズの位置づけ」

「話し合いの質を高める実践的研究」

「自主学習を育てるために復習バズと家庭学習」

「課題と評価」

「バズ学習の体制づくり」

一 研究討議 (二三、〇〇〜二五、〇〇)

豊田市小清水小学校教諭

豊川市中部小学校教諭

徳島市福島小学校教諭

春日井市坂下中学校教諭

広島県豊浜中学校教諭

春日井市東部中学校教諭

中村 鐘 章

鈴木 昭

古川 巖

井上 正 巳

林 義 浩

萩原 克 巳