

第6回 全国バズ学習研究集会

発 表 要 項

期日 昭和48年10月26日(金)・27日(土)

会場 滋賀県神崎郡五個荘町立五個荘小学校

主催 全国バズ学習研究会
滋賀県五個荘町立五個荘小学校

後援 滋賀県教育委員会
滋賀県神崎郡五個荘町
滋賀県五個荘町教育委員会

目次

小 学 校

低 学 年 部

1. 創造性開発のバズ学習 豊田市立小清水小学校
福 岡 金 春
2. 個々の科学的思考力を
最大限に伸ばすバズ学習 姫路市立安室小学校
小 林 靖 子
3. 別 冊 徳島市立福島小学校
北 村 艶 子
4. 価値ある集団への取り組み 豊川市立中部小学校
森 田 ふ み

中 学 年 部

5. 「そこに子どもがいる授業」をめざして 豊川市立国府小学校
森 雅 美
6. 物語文を主体的に読みとらせるために 姫路市立津田小学校
福 田 君 子
7. バズ力を基盤としたバズ学習 善通寺市立筆岡小学校
横 田 誉 子
8. 人間変革と思考のゆさぶり 阿南市立大井小学校
古 川 巖
9. 体育科における自己評価の考え方 長野市立湯谷小学校
山 田 進

高 学 年 部

10. 創造性開発をめざす学習指導 姫路市立網干小学校
山 田 正 智
11. 自己指導のできる子どもをめざして 豊川市立平尾小学校
瀬 戸 正 夫
12. 別 冊 長崎市立磨屋小学校
田 中 浩 一
13. 別 冊 徳島市立八万小学校
酒 井 義 美
14. 主体性を高める国語科学習指導 滋賀県能登川北小学校
藤 田 治 夫

特殊教育部

1. 特殊学級における相互作用 豊川市立中部小学校
丸山正克
2. 特殊教育におけるバズ学習の実践
(中学校の部(2)の東部中学校に記載) 春日井市立東部中学校
奥村治康
3. 正常児と精薄児のことばの調査から 滋賀県長浜市立西中学校
広部常雄

中 学 校

中学校部会(1)

1. 道徳の授業と「バズ学習」 豊川市立中部中学校
山本武一郎
2. 一日の生活の流れの確立 高知県奈半利中学校
五藤健
3. 別冊 春日井市立藤山台中学校
稲垣菊夫
4. 望ましい人間関係を育てるバズ学習の実践 兵庫県鹿谷中学校
小林昌義
5. 生き生きとした「話し合い」学習をめざして 滋賀県五個荘中学校
西田昇

中学校部会(2)

6. バズ学習指導への構えなおし 春日井市立東部中学校
石原憲
7. 思考過程を重視した国語科授業の実践 尼崎市立日新中学校
堤智恵子
8. “いい子”になったと言えるのは……？ 新潟市立曾野木中学校
斉藤剛
9. 道徳授業におけるバズ学習の実践 広島県豊浜中学校
榎勝博

本校の部 別冊(研究紀要)



小 学 校 の 部

第6回全国バズ学習研究集会

創造性開発のバズ学習

豊田市立小清水小学校

はじめに

本校は、名大教授塩田芳久先生の指導を受け、過去10余年前から、バズ学習の研究にとり組み、きわめて独創的な学習指導法、「課題方式バズ学習」なるものを創案した。また、私達の豊田市は3年前に学校教育長期計画（創造性開発—その理論的構造）を発表し、豊田市の学校教育の基本的目標を「ひとりひとりの児童の創造性開発」に設定した。私達は過去2年間の研究において「話し合いの訓練をいかに進めたらよいか」（昭・46）「バズ学習における望ましい学習課題はどのようなものか」（昭・47）について実践的に追求してきた。本年はこれらの研究の成果をふまえ、バズ学習を創造性の開発という視点から見直し、創造性開発とバズ学習の理論的接点を明らかにし、創造性開発をねらうバズ学習はどのようなものかを研究主題に設定し、理論研究のあと、3つの研究部会（社・算・体）に分かれ、とくに学習指導過程に焦点をあて授業研究を中心に実践してきた。その一端をご報告し、会員諸氏のご指導をお願いしたい。

1 創造性開発とバズ学習

① 創造性

創造とは、「既存のさまざまな素材や要素を再組織したり、再構成してより新しくしかも価値あるものを生み出す」ことである。これらの行為や

過程を支える能力や態度、換言すれば創造する力を創造性という。

- ◎創造性とは知・情・意で表現された人間の高等な精神活動の代名詞である。（時実利彦）
- ◎創造性というものは人間誰にでもあまねくあるところのものだ。（湯川秀樹）
- ◎おのれみずからが推理し、判断し、決断をくだすというプロセスをぬきにしたところに思考力ははたらくものでもなし育つものでもない。（沖山 光）

人間はあまねく創造的存在である。教育活動そのものも、もともと創造的なものである。学習活動も「学習とは覚えることなり」というような与えられた知的情報の記憶作業として位置づけられるものでなく、人間としてみずからが生きることへの自覚やその確認として未知の世界を感動的に発見していく姿としてとらえるべきであろう。

② 創造性開発の学習過程

基本的過程	学習内容
問題をつかむ	学習のめあてをとらえたり課題を問題意識化する。
見とおしを立てる	観点をかえたり立場をかえたりしながら方法を発見したり課題解決の洞察をする
検証する	洞察したことが正しいか（客観性）どうかを検証する
確認する	洞察してそれにもとづいて検証した。これで間違いなしとなづく

発展させる	発見し得た知識、思考力を土台にして、他の問題に取り組み、本質的に共通するものを究明する
-------	---

2 各教科(社・算・体)における実践

社会研究部会

① 社会科における創造性

社会という教科は、社会的事実・事象の結びつきに目を開かせ、こどもの社会観を新たにしていくものである。社会の授業を展開する場合、何を与え、何を考えさせるか明白に区別し、めざす関係や法則の発見に必要な事実を再認識させるか、提示して、これを素材とし、こどもの問題意識を誘発し、これを追求させていく。この事実のうらにかくれ、またひそむわけがら(因果関係)、他の事実とのつながり(関連)等を、公民的角度・地理的角度・歴史的角度から見直させる中に、子どもの創造的思考が働くものとする。その結果はじめて子どもはわかるつまり理解するのである。この理解が、事実の新しい意味、関連、脈絡等を発見させていくことで、そこに創造的学習がある。

また、社会という教科の特質上、子どもに問題解決能力をつけさせることが必要である。この能力をつけさせる学習過程をとりバズ学習をすることによって、参加度を高め、理解促進、態度育成をはかり、子どもに考えさせる授業をして、多面的な見方・考え方を育てていくことが、社会科における創造性を高めていくことである。

② 社会科における学習過程

上の考えに立って、つぎの学習過程を根底に実践している。

学習過程	指導上の留意点	学習形態
つかむ	課題の提示にたいして、その課題を児童が自分のものとして受けとめる。	個人 全体
予想する	課題にたいし予想をしっかりしてから、思考の拡散と多面性をはかり、課題解決への方向性を持たせる。	個人 小集団 全体
調べる	考えの根拠になることがらをより多くの情報の中から整理活用して課題解決をはかる。	個人 小集団 全体
深める	調べて明らかになった知識理解の定着と学習によって身についたものの日常生活への活用をはかる。	個人 全体

③ 話し合い学習における創造性

バズ学習は形の上では一斉学習の中に小集団による話し合い学習をさせることにより、学級の全児童を短時間の中で、ひとりのこらず学習に参加させ、好ましい人間関係を育て、ひとりひとりの児童の学習能力を高めることをねらいにしている。

話し合いにおける聞く・話すという行為を進行させるためには、児童が脳裏にそのことに関する全体像を再構造化しなければならない。これは思考を働かせるという活動であり、この思考力を学習における創造的思考力と考えたい。

④ 課題解決学習における創造性

児童がみずからの力でみずからの能力を開発して行く学習方法として、わたしたちは課題解決学習を進めている。児童は課題を目の前にして、既有的経験・情報を駆使し、新しく提示された情報と関連づけたり抽象化したりして、その解決に全力を上あげ、その児童にとって全く新しい発見をする。自分の力で解決・発見したその感動は、次への学習への意欲に転化する。このような学習の繰返しの中で児童は創造的能力を高めていくのである。

⑤ バズ学習によって育てられる創造性

ここ数年来、創造性に関する研究が多くの学者によって進められ創造性の因子・傾向性などについて、いろいろな説がとなえられているが卒直に言って、まだわたしたちには理解できない。本校で進めているバズ学習の4本の柱を確実にふまえ児童が学習を進めていけば下図に示すように創造性の開発が可能であるだろうという仮説を立て研究を進めている。



③ 実践例 2年生
単元 海ではたらくひとびと

① 授業記録

つかむ(意識化)の学習

T₁ この絵を、見てみなさい。

- (1) 波が白いなあ
- (2) 空がくらくて、黒いね
- (3) ぼくは、あらしだと思ふ

T₂ この絵について、グループで話し合ってください。

- (4) あらしで、船が波につつまれそうになっている。
- (5) 波が船よりも高いところがあるよ。
- (6) 風が、つよそうだねえ。

T₃ 1グループから、発表してください。

- (7) あらしだから、波が高いと思います。
- (8) ぼくたちも、あらしだと思います。
- (9) あらしで、船が波にゆられています。

T₄ いま3つのグループが発表しましたが、他にはありませんか。

- (10) 絵にでている船は、きっと遠くにいる船だと思います。あらしの時は、近くの船だったら、自分たちのところへ帰ってやむのを待つと思います。それにほかの船もないから遠くであらしにあった船です。

予想する(具体化)の学習

T₅ この絵から、いろいろ考えたね。それではあらしのとき海で働く人々はどうするだろう。グループで話し合ってみなさい。

- (11) 先生は、あらしが来る時の準備のことを言っていると思います。
- (12) わたしは、港の近くの船は遠くの船にあらしのことを知らせると思います。
- (13) おきの船は、すぐもどって来る。
- (14) ひきあげると思います。
- (15) 港の近くでは、ボートの用意をする。
- (16) 船を、ひもでしばりつけると思います。
- (17) 港では、船を待っているといます。
- (18) あらしがやまないと、家へもどる。家の中で、あみをなおすと思う。でも船はだいじょうぶかなあと思う。

T₆ 話し合いが、すすんでいますね。先生が用紙を渡しますから、話し合っただけのことを書いてください。

課題用紙

1. あらしが近づくと、海ではたらく人たちは、あらしのひがいをふせぐためにどんなことをするのでしょうか。

T₇ 自分で書いたことを、グループの人に発表してください。

- (19) 船の上に重たい物をのせておく。それから鉄の棒に、船をしばっておく。
- (20) 船は、ぶつかってもいいようにタイヤをつけておく。
- (21) 船を陸にあげておく。
- (22) おじさんたちは、高いところへ上げる準備にとりかかります。ラジオの知らせで港へ帰って、鎖でしばりつけておくと思います。
- (23) 船を、ださない。
- (24) 船を、流さないようにする。
- (25) 岩でせきとめる。さくをつくる。
- (26) ごはんをたいて、戸にしょうをかう。
- (27) 外へ出ない。あらしで危い時は、無線で知らせれば助かる。台風の時は早く港へ帰る。それから気をつける。気をつけて船を守る。船を守る時は気をつけて人間を守る。そして、船が流れないようにする。
- (28) 船をしばってとれないようにする。
- (29) 船をあらしに近づけない。
- (30) かみなりが落ちるかも知れないから、ガソリンをいい所に入れておく。
- (31) 新しい船を造る時はがんじょうで作る無線を船につける。
- (32) いかりをおろして中心に合わせる。いかりは重いから船は止まる。

② 考察

これまで、つかむ・予想する学習段階で児童がどのように反応したか、その一部を書いた。分析の観点として、指導案、授業全体の流れ、児童の

学習参加度等の広い面からめん密な分析をすることが大切である。もちろん本校ではこれらの点すべてに留意しているが、ここでは紙面の都合で教師の発問と児童の発言を中心に考察した。

ア つかむ（意識化）

㊦ 教師の発問

この段階で教師は4つの発言をしている。T₄を除くとあとは指示的な発言といえよう。T₄は児童の思考の流れを探る補助的な発問である。

本時の学習は、前時の学習からはいっていない極めて高次の段階から学習活動にはいった。そのためには詳細な予備調査をしたことはいままでもないが、強いていうならば、T₁の発言をなくして黙って絵を見せて児童の反応を見た方がよかったのではないかと思われる。

(1) 児童の発言と思考

どの段階にでも当てはまることであるが、多くの児童は問題に対して、真剣に取り組んでいる。自分なりの考えを出そうとしているが、(1)、(2)、(3)の発言は児童の口から自然と出たことばである。T₃の発言に対して、3つのグループが発表したほかのグループは前に発表したグループと少しでも同じだと「同じです」と答えている。ここを、どう違う違うのか、細かい点も落さずに発表させる技能と態度をこれからつけさせていかなければいけないと思う。

イ 予想する（具体化）

㊦ 教師の発問

T₅が主発問である。この発問は現時点ではやむをえないが、次の高次の段階では児童が自分で発見していくべきものである。関連しているが、課題用紙も発問と同一の問題と考える。

(1) 児童の発言と思考

- (12)、(13)、(14)は予想としては正しい。次の段階では根拠も付記させるようにしたい。
- (19)は、陸上でのことを転移させて思考をはたらかしている。
- (20)(20)はこれまで漁船の写真等を詳しく見ていたと解釈してよいのではないか。
- (27)は多面的に考えることができてよい。
- (32)は子どもなりの仮説のもとの考えで注目したい。

算数研究部会

(1) 算数科における創造性

㊦ 算数科教育の現代化からみて

新しい知識だけを身につけるだけでなく、その知識を必要な場に適切に用いたり、それをもとに新しいものを生みだしたりすることができるように数学的な考え方や処理のし方を身につけさせることであり、そのために数理を主体的に学びとっていくことが大切である。このことは子どもが新しい問題に直面したときに、それを受動的に学習していくのではなく、主体的に取り組み、教師の効果的な指導とあいまって、直面している問題を分析し、既習の解決方法を手がかりに適切な予想計画を立て、その問題を解決していくことによって新しい数理を生み出していくことであり、さらにその発見した数理を確実に身につけ、有効に活用できるようにするため練習し、他の問題に適用していくということである。

(1) 日々の算数科の学習の反省から

- 子どもたちの日常の算数学習をみると、問題を主体的に解決していこうとする態度がとぼしい。
- 教師の説明が一部の優秀児の発表を受容的な態度で受けとめて、数理を身につけていくという傾向がめだつ。

このような学習指導の傾向は、新しいものを生みだす数学的な考え方や処理の仕方をも身につけるためには決して望ましい姿ではない。

(2) 算数科で創造性を伸ばす指導の実践

㊦ 子どもの問題意識をたいせつにする。

(1) 教材に一貫して流れている考え方を明確にする。（教材の系統）

(2) 指導法をくふうする。

特に次の2点を重視したい。

- ・意欲をもって問題を追求していく態度の育成をはかる。
- ・解決の方法を身につけ処理する能力の養成

① 基本的な指導過程

段階	○構造化されない概念	形態
つかむ	○意識化（問題は握） ・学習の問題をつかむ	一斉

しらべる	<ul style="list-style-type: none"> ○ 焦点化 (計画) <ul style="list-style-type: none"> ・ 当面している問題を分析する ・ 過去の学習経験を想起し、異国を弁別する ・ 解決の予想と計画をたてる 	個人 小集団 一斉
みつける	<ul style="list-style-type: none"> ○ 具体的思考 (実践) <ul style="list-style-type: none"> ・ 計画にしたがって思考していく ・ 多様な解決方法を考えだす ・ 解決方法を比較し新しい数理を生み出す 	個人 小集団 一斉
たしかめる	<ul style="list-style-type: none"> ○ 系統化 (反省整理) <ul style="list-style-type: none"> ・ 解決過程をふり返る ・ 練習して数理を確実に身につける 	一斉
まとめる	<ul style="list-style-type: none"> ○ 生活化 (適用) <ul style="list-style-type: none"> ・ 生活問題、構想された問題を解決する <p>○ 構造化された概念</p>	個人

をします。(具体物掲示)

ここに花がたくさんありますね。かたまりが3つになっていますね。それぞれいくつあるでしょうね。さあ、課題用紙に書きましよう。

C それぞれかぞえながら用紙に書き入れる。
T では、それぞれいくつかたしかめていきます。はじめのは…

C 7本です

T まん中は

C 3本です。

T 白いのは

C 5本です。

T では、全部でいくつか答を出してください。

C それぞれ課題用紙に答を書く。

T 発表してください。

C 15本です。

T では、どうやって15本という答を出したか答の出し方を書いてください。(10分)

T では、自分で書いたのをとなりの人に読んで聞かせてあげなさい。

ペアバズ

Aグループ

① 「5を頭に入れて7と3をあわせて10にしてから頭の5をたして15にします。」

② 「7と3をたして10、10と5をたして15です。」

Bグループ

① 「花を1つずつかぞえていきます。」

② 「7と3と5をたして15になります。」

Cグループ

① 「 $7+3+5$ で15です。」

② 「手でかぞえてやりました。」

T こんどは、自分の書いたのをみんなに聞かせてあげましよう。

C₁ 手でかぞえてやりました。

C₂ 花をかぞえてやりました。

C₃ 5を頭にいれて7と3をたして10、15に5をたして15にしました。

T では、先生の考えたのを言います。

5と3で8、7の中の2を8にたして10、

10と7の残りの5をたして15としました。

さあ、どの考え方が一番よい考え方でしょう。

③ 実践例 —— 1年生 ——

ア 単元 「3つのかず」 ¼

イ 本時の目標

認知 ◎2つの数をたして10、それに1倍数をたして10いくつとなる3口のたし算によって(1倍数)+(1倍数)のくり上がりのたし算の基礎を養う。

態度 ◎自分の考えをまとめて発表できるようにする。

◎友だちの発表をよく聞く。

ウ 授業記録

T さあ、頭の体操をしましょう。

C テストだ。テストだ。

T わかったらだまって手をあげるんですよ。

(カードで10の構成をする。)略

T 今日はね。ちょっとむづかしい計算の勉強

- C 先生のが一番いいよ。
 T では、もう一度言いますよ。(図で説明)
 C ひゃー むつかしくてかわらへん。
 C どうなっているの？
 T 1つずつ数えた方が早いと思う人。
 2つ目のやり方がいいと思う人。
 先生のやり方がいいと思う人。
 T 3つの数をたすときは、前の数からたして
 いきます。
 はじめに黄色の花7つと青の花3つをたし
 て10、あとから白の5をたして15にします。
 しき書くと、 $7+3+5$ となります。
 いっしょにやり方をいしましょう。

C全 7と3をたして10、10と5で15。

T では、練習問題をしましょう。課題用紙の
 問題を今のようにしてやりましょう。

C全 (一斉に課題に取り組む。)

—以下略—

エ 授業者の反省

- ① 順思考のおさえ方をもっと強くしたかった。
- ② 書くことは、低学年には抵抗が大きいので
 具体物を使って説明させるようにしたい。
- ③ ペアバズはよくやっていたが多様な考
 え方を生み出させるまでにはいかなかった。
- ④ 具体物の利用を考えていたが、あそびと
 なると思ってやめた。やはり使った方が効
 果的であったと思う。

オ 考察

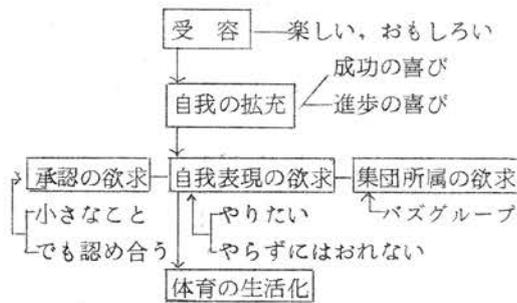
- o 効果的なバズがなされるためには、あくま
 で個人の思考を原点として考えなければなら
 ない。個人思考が十分なされていたため
 全員がペアバズに参加できた。
- o いくつかの考え方を発表しあい、比較して
 いくことが創造性につながる。そういう点、
 子どもはよく思考していた。
- o 書くこともたいせつだが、直観思考をはた
 らかせた「ことば」つぶやきを低学年では
 重視し、それを取り上げることによって内
 容のある授業になるのではなかろうか。
- o 三段階四分節の基本をふまえて授業を進め
 ているが課題によってはこの段階にとらわ
 れない方がよい場合もある。

o 指導者はやたらと発問するが、学習のねら
 いに照らしあわせ、もっと整理し、少なく
 して、子どもの多様な思考のきまたげにな
 らないようにしたい。

体育研究部会

① 体育科における創造性

創造的学習とは、状態でとらえるならば、学習
 意欲の高まりであり、体育の生活化であろう。つ
 まりそれは、知る喜び・学ぶ喜びを味わすこと
 により、子どもたちを「やりたい、やらずにはお
 れない。」といった状態にまで育てることであろ
 う。そのためには、子どもたちの基本的欲求を満
 たしてやることを忘れてはならない。

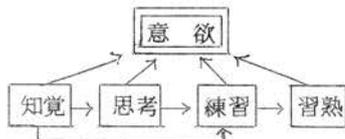


知る喜びを知っている学級は、ひとりひとりの
 子どもの心に疑問があり、そこに思考活動が生れ
 てくるのである。それは自然に「つぶやき」とな
 って学級に広がっていく。これらの子どもは、正
 面から課題にとりくみ、その解決に夢中になり、
 共同思考を盛り上げ、討議を白熱化させる学級を
 形成していく。

教科書のない体育科で子どもが創造性を発揮し
 バズ学習を盛んにするためには、それなりの学習
 課程を考えなければならない。ひとりひとりが単
 元を通した流れの中で、自分の能力に合せて、は
 じめの段階から、まとめの段階まで明確な問題意
 識を持続しなくてはならない。

意欲が高まるためには、よく考えればよいと言
 うものではない。それには自分たちで練習計画を
 立てることである。この場合大切なことは、ひと
 りひとりの子どもが自分の能力に応じた単元の目
 標をもつことが必要であり、この個人の目標もバ
 ズ集団では共同の目標になる。そこに、助け合い
 やはげましと言う行為が生まれ、人間創造の道も

聞かれるものと考えられる。



② 学習課程

ア 単元の構成

子どもたちは常に冒険心に満ちていて、未知のものを開拓していく力をもっている。器械運動においても、いろいろな運動のし方を造り出していく豊かな創造性をもっている。ところが今までの学習をふり返ってみると、子どもの自然の姿が生かされていたといえるだろうか。ともすれば単一種目のみをとり上げ、運動の本質的なものより、運動の形だけを追求していくといった傾向ではなかったろうか。例えば鉄棒で言うならば、腕立て前まわりだけをとり上げ同じ種目を何時間もくり返す。これでは出来ない子は劣等感におそわれ、いよいよ鉄棒がきらいになり、一方出来る子にしてみれば、楽しみも発展性もないと言う事になりかねない。そのため子どもは、もっと何でもやれる可能性「伸びる芽」を持ちながら、それを摘まれていることになる。そこでもっと楽しく、個々の能力が充分発揮できる学習、いろいろな運動が数多くマスターできる学習といった観点から、「発表会形式による組み合わせ学習」を考えてみた。これは、単元のまとめで行なう発表会を目標に個々の子どもが自分の出来る種目を組み合わせて学習するものであって、この種目の中には、自分の出来ない種目や、その学年のねらいとする種目を加えて子どもが自分の課題として設定する。子どもにとってみれば自分の出来る種目の組み合わせからはじめ、自分の運動を創造し、自分なりにまとめて発表するのですから、抵抗もなく意欲的に取り組むことが出来る。また、このことから業間体育への発展性も充分考えることができる。

これは、子どもたちの伸びる芽を大切にし、型にはめないで楽しみながら伸びられるようにし、可能性を引き出すところに重点を置き、子ども自からの小さな発見や、工夫を見逃がさず大切に伸ばしてやる。これが子どもたちの意欲

を盛り上げると同時に、お互いのはげましや補助のし合いなど協力学習も盛んにし、体育の創造活動へとつながるものである。

イ 単元の展開（器械運動）

はじめ（1時間）

- ① 学習のあらましを知る
- ② 抵抗ある種目、出来る種目のチェック

なか（2～5時間）

- ③ 出来る種目を組み合わせて続ける
- ④ 課題種目を加える
- ⑤ つなぎをスムーズに
- ⑥ 全体がスムーズに

まとめ（1時間）

- ⑦ 発表会をする
- ⑧ 反省

③ 指導例

学年 1年

種目 器械運動（マット、とび箱）

ねらい

- 助走して、ふみこしと前まわりを組み合わせでなめらかに連続してできるようにする
- 自分の能力に合わせ、無理や危険のないように遊ぶ

課題

- 運動をうまくつなぐには、どうしたらよいだろうか

	学習内容	児童の活動	教師の指導
中 心	前まわりとふみこしをする	<ul style="list-style-type: none"> ・全体で前まわりの問題点を出し合う ・何が最も大事なのか運動しながら考える 	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな前まわりをさせる ・ふみこしや前まわりの要点をみつけさせる
	組み合わせの要点を知る	<ul style="list-style-type: none"> ・友だち同志で見合う 	<ul style="list-style-type: none"> ・たがいに見せ合わせる
	補助し協力する	<ul style="list-style-type: none"> ・つづけ方のタイミングをみつける 	<ul style="list-style-type: none"> ・運動のリズムを見つけさせる

自己の能力に合った種目を見つける	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで補助し合う ・各自のめあてにいとむ 	<ul style="list-style-type: none"> ・できないグループを中心に指導する ・危険のないよう注意する
------------------	--	---

授業記録

○ 1人の男児の1時間での変容

1. 楽しそうにとんで前まわりをする。
2. 高く、遠くへとび前まわりをして、腹ばいになる。
3. とび箱から、ひねりを加えてとぶ(目的をもってとんでいる)
4. 前転の後、腹ばいになって、「死んだ」と声を出して死んでいる。(自分自身に対して話しかけている - 1人バズ)
5. 片足でとび箱をとび越す(「失敗したときの練習をやった」と先生に話しかける)
6. 横とびこしをして、横まわりをする。

○ 他の児童のようす

- ・ 高く遠くへとび、体を180°ひねって後まわりをする。
- ・ とび箱にひざをつき、手をマットについて前まわりをする。
- ・ 開脚とびこしから前まわりをする。
- ・ とび箱をまたぎこして前まわりをする。

(4) 今後の問題点

- ・ 体育科としてこの研究にとり組んでまだ日が浅いので、学習訓練が徹底していなく、学習に無だな時間が目立つので、この点しつけていく必要がある。
- ・ 楽しんで学習に参加できるが、全員が課題意識をもって参加しているとは言えないので、この点も研究して行きたい。
- ・ 助け合いをしたり、協力して学習する態度や補助の技術などもまだまだ問題点が多い。この面の研究もしていきたい。

- ・ 子どもの発そを大切にした結果、楽しく、活ばつに参加できるようになったが、技術面のおさえをどの程度にすべきか。これが我々に課せられた大きな課題であろう。

おわりに

4月以降、私達は、今後2か年にわたる研究計画の討議・創造性開発・バズ学習の理論研究・児童の学習能力の実態調査による分析などに取り組み、9月にはいると、各教科の授業における学習過程の基本的パターンを設立し、授業研究に入った。本要項の実践例は第1回目の授業研究をまとめたものである。だから本発表も私達の研究の方向とスタートを示したものである。

塩田先生がしばしば強調されている次のことを銘記して研究を進めていきたいと思う。

「私たち教師は児童生徒に全力を上げて学習に取り組むことを教え、協同していくことを求めている。その教師があるべき姿も求めず、力を合わせる努力を怠ったならばおはなしにならないのではないか。教師自身が協力していくことの美しさ、考え合うことのすばらしさを先ず体得していく必要がある。」

参考文献

- バズ学習の実践的研究 塩田芳久編 明
- バズ学習の効果的研究 塩田・四宮著 //
- 対人法学習 井上隆基著 //
- 情操意志創造性の教育 時実利彦 第1法規
- 生きがいの創造 湯川秀樹 雄渾社
- 創造への飛躍 湯川秀樹 講談社
- 創造性の科学 市川亀久弥 日本放送出版

第 6 回 バズ 学 習 研 究 集 会

個々の科学的思考力を最大限に伸ばすバズ学習

(低 学 年 に お け る 理 科 学 習)

姫路市立安室小学校 小 林 靖 子

1. は じ め に

めまぐるしく変動する現代社会において、教育は、どう対処すべきか。いいかえると、子どもたちに、どんな能力をつけさせればよいかということであろう。

それは、未来の社会を支え、生きぬいていくための創造性(ひとりひとりの創造性)の育成にほかならないと考える。そのためには効果的な学習指導のあり方を研究し、実践することがわれわれ教師のつとめだと考える。

- すなわち ア. 教材の目標や内容の再検討、
 焦点化、教材の精選と構造化
- イ. 学習指導法の研究
 学習環境の設営
- ウ. 評価の形式・・・認知態度

などがそれでこの統一が教育研究であろうと思われる。本校では指導法と評価の研究の中でとくに小集団での話し合いを重視したバズ学習を組み入れることによって創造性の育成を達成する早道と考え実践している。したがって理科の学習においても児童ひとりひとりが主体的に問題を見つけ出し、仮説をたて、実験方法を考え出し検証や吟味

の段階をへて、その物事の意味や傾向性を発見しようとする探究過程の中で全体あるいは小集団での話し合いを位置づけ人間関係のうらうちのある集団での効果的話し合いを通し科学的思考力の育成をめざしてきた。

2. 低学年の科学的思考力を伸ばすために

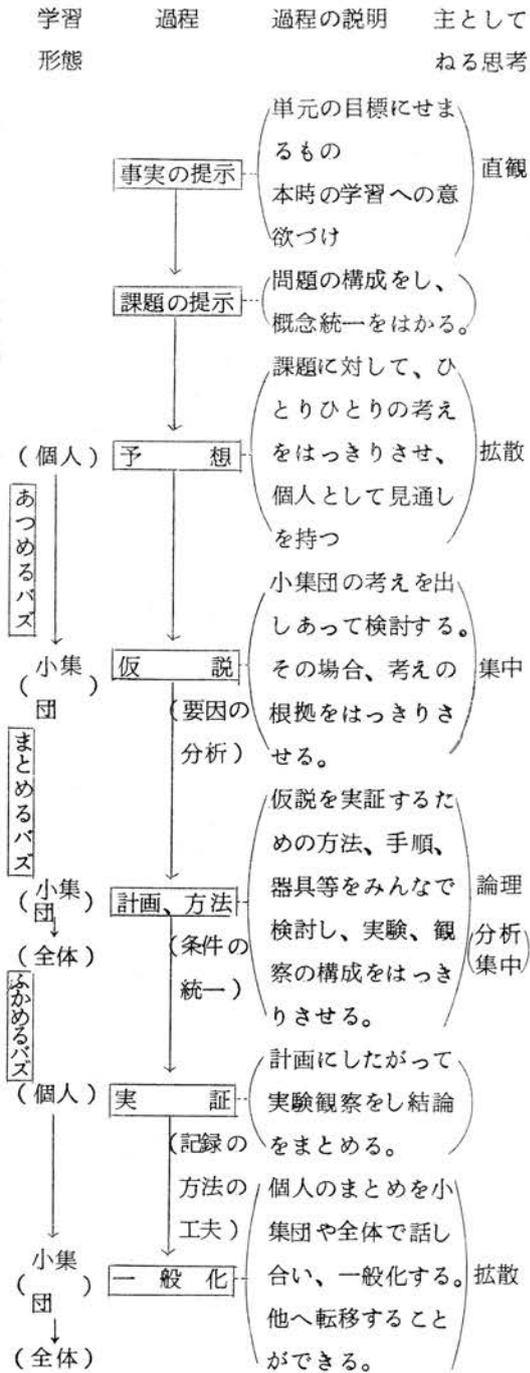
低学年の児童はその発達段階から考えると自然の事物、現象を全体的、直覚的にとらえる傾向が強く、因果的などらえ方、分析的などらえ方のむずかしい段階にある。

したがって低学年では、感覚器官や行動(見る、さわる、いじる、なめる・・・など)を通して経験を重ねたいに知覚と判断とを結びつけ、正しい思考活動ができるように指導する必要がある。

とくに、物そのものをとらえるとともに、その違いに気づき、共通点と差異点を意識させ、関係づけて考えようとする能力を育て伸ばすことが必要である。

そのためには、ひとりひとりで垂直的に考えることより、小集団がちがった立場から多角的に発想を生かして学習を進めていくことが低学年の段階から必要であると思われる。

3. 学習過程の原型とバズの位置づけ



。以上が位置づけの原型であるが、もちろん学年により教材により児童の意識の流れによっても、変えなければならない。

4. 実践例

㊦単元 あさがお

①単元の展開にあたって

あさがおの観察を通して伸ばしたい思考力

子どもたちは、たねをまけば、芽が出ることは知っているが、その芽の出方を、たねの変化と結びつけたり、その成長の変化を連続的にはとらえていない。

このことから、自分の手でたねをまいて水をかける(1人1鉢栽培)などの世話を通して、たねが発芽し、成長していくようすを、色、形、大きさ、固さなどをよりどころに観察させ、全体を見わたす中で、たねからたねまでの、あさがおの一生の変化をとらえさせながら、ひとりひとりの児童に、科学的思考力を身につけさせていきたい。

- ①あさがおのたねと他の草花のたねと比較観察して、特徴をとらえる。
- ②水をやった鉢と、水をやらない鉢を比較観察することによって発芽と水の関係をとらえる。
- ③どんな芽が出るか予想をもって観察し、どのたねも、同じような順序を通ることや、ふたばや大きさについて、似たようなところがあることに気づく。
- ④あさがおが、大きく育っていくようすを、絵や紙テープなどであらわす工夫をする。
- ⑤花が咲くようすから 散るまでを観察することによって、どれも同じように変化することや、花が根元から順序よく咲くことをとらえる。
- ⑥あさがおの育ち方と変化のようすを 観察することによって実のできるようす、色、形、大きさをとらえる。
- ⑦つるの長さや本葉の数、大きさの変化から成長している事実とその順序をとらえる。
- ⑧他の草花とあさがおを比較観察させて、あ

さがおの特徴をとらえ、他の草花との相違点、共通点をとらえる素地を培う。

㉗ 1年生におけるバズ学習のめあて

- ①「楽しく話し合いに参加できる」ことをねらいにし 話し合いや発表の仕方の基礎的な方法を学ばせる。
- ②グループでの作業、世話(かんさつきろくのせいり、水かけ、草とり...)などを通して 協力し 助け合って学習しようとする態度を身につけさせる。

㊥ 指導計画

あさがおは、どのように育つのだろう

第一次 たねまき (2時間)

課題 あさがおのたねをまいて きれいな花をさかせよう。

1. なにのたねだろう
(あさがおのたねを観察する)
あさがおのたねはどれもスイカを切ったような形をしていてかたい。
芽の出るあながある。
2. どうしたら たねであることがわかるだろう。
(たねまきをする)
たねは、やわらかくした土に穴をあけてまき、土をかける。

第二次 芽ばえ (3時間)

課題 まいたあさがおのたねは どうなっているだろう。

1. 土の中のたねはどうなっているだろう。
(土の中のたねのようすを観察する)
深くまくと 芽を出すのが遅い。
水をかけると 早く芽が出る。
2. 土の中のたねはどうなってきただろう
(まいたたねの発芽のようすを観察する。
トンネルみたいに出ている芽葉が、一枚のように見えるもの、黒い皮のついで

ているもの、ふた葉になっているものなどがある。

1粒から芽が1つ出る。

3. どの芽も ふた葉になるのだろうか。
(出た芽を記録し、2~3日続けて観察する。)

あさがおのたねが ふた葉になるまでには順序がある。

課題 あさがおは、どんなに育ってきただろう。

第三次 あさがおのせわ (5時間)

1. あさがおのふた葉の間の芽のようものは何になるのだろうか。
(本葉が1~2枚でているようすを観察する。
ふた葉とちがった形の葉が出た。
色がこくて 先のとがっていて、毛がはえている。)
2. どれぐらい 大きくなっただろう
(記録の方法を工夫する)
実物大に記録した方が大きくなっていくようすがよくわかる。
3. 本葉の先にある芽のようものは、何だろう。
(しるしをつけておき、成長した本葉を観察し前に出た本葉と比較する。
茎の下についでる本葉は大きく、上にいくにしたがって小さい。
本葉の形はどれもよく似ている。)
4. 茎や葉はどれ位 大きくなるのだろうか。
(茎の伸びているようすを観察する)
茎は上へ伸び 新しい本葉が1枚ずつついていく。
茎は物にまきついて伸び ひとりでは立てない。

第四次
あきがおの花
(4時間)

5. なぜ しおれたのだろうか

(葉のしおれた植木鉢と、しおれていない植木鉢を比較観察する。
(水をやってみる))

あきがおは、水をやらないとしおれ、水をやると元気になる。

課題 あきがおの花はどこにさくのだろうか

1. 本葉のねもとに 出ているものは、何だろうか。

(本葉のねもとにできた芽のようなものの変化を観察する。)

色は葉と同じだが 先の方がとがっていて下の方は少しふくらんでいる。

1日1日ふくらんで、ねじれたつぼみはラッパのような花をさかせる。

2. きょうさいしている花は、あすもさくのだろうか。

(めじるしをつけておいて、明朝観察する。)

めじるしをつけておいた花は、次の日はしぼんでいて別のあきがおの花がさいしている。

色がちがっても、花の形やつき方はみな同じだ。

3. あすさく花は どれだろう

(しるしをつけておいて、次の日観察する。)

大きくふくらんでねじれていたつぼみがさいしている。

花は茎の下から順にさく。

1本の茎から同じ色の花がさく。

4. どうして紙に色がついたのだろうか

(あきがおの花のしるしをとり出す)

あきがおの花には、水分があり、しるしは取り出すことができる。

課題 花が咲いたあと、どうなるだろう

1. 花がしぼんだあとは、どうなるだろう

(しぼんだ花のその後のようす
大きさや色のちがう実の中のようすを観察する。)

・花の落ちたあとに糸のようなものがついている。

・まるい緑色の実や茶色の実がついている。

・たねの大きさや色はちがうが、たねがはいっていること、たねのへやがあることなどは同じで、たねの形も似ている。

2. 緑色の実や 茶色の実は 日がたつとどうなるだろう。

(しるしをつけておいて観察する)

・実やたねは、はじめは緑色をして小さくやわらかいが育つにつれて、色、大きさ、固さなどが変わっていく。

・茶色になった実の中には、黒くて固いたねがあり、まいたたねと似ている。

3. 1本のあきがおからどれくらいたねがとれるだろうか。

(たねとりをしたあと根をほりおこしてみる)

・1粒のたねからたくさんたねがとれた。とれたたねは、まいたたねとよく似ている。

・葉や茎だけでなく根もずっとのびている。

4. あきがおの育ち方を順に整理しよう。

(かんさつ記録をもとにまとめる)

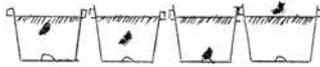
・草木には根、茎、葉がある。

・草木は成長する。

・成長するには、水が必要である。

第五次
たねとり
(4時間)

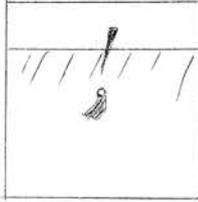
④ 展 開

学習過程	展 開 過 程	指 導 の 観 点
1. 第1次 第1時	なにのたねだろう。	
個人	<p>(あさがおのたね、おはじき、石ころを) 入れた袋を、個人に、持たせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ あさがおのたねらしい。 ○ 幼稚園の時に 植えたのと 同じかたち。 ○ お店で 買った あさがおの種と 同じかたち 	<ul style="list-style-type: none"> ○ あさがおの種子や、種子以外のものを 児童に提示し、仲間に分けさせてみる。 そうした過程で、児童自ら 問題を 解決させていきたい。
グループ	<ul style="list-style-type: none"> ○ 芽の出る穴が あるから あさがおの種や、 ○ 水を吸いてむ穴が ある。 ○ この中に あさがおの 赤ちゃんが はいっているんです。 ○ すいかや みかんの形に 似ているから あさがおや。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 観察した種の様子を 記録させる。 ○ 記録しながら 話し合うことも より するべく観察する目を 養うことになると思う。
2. 第1次 第2時	どうしたら 種で あることが わかるだろう。	
個人		
グループ	<ul style="list-style-type: none"> ○ 土の中に うめたらよい。 ○ たねまきを する。 ○ 水の中に つける。 ○ わたを しいて 水につける。 ○ 種を 割って 中を見る。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 予想から 実証への態度をつくる。 ○ 1人1鉢栽培にする。
個人	<p>たねまきを しよう</p> <p>T どんなまき方をしたらいいか考えましょう。</p> 	<p>水に、つけてみよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ プリンのカップに ○ いちごのケースに 
グループ	<p>T どのまき方がいいか話し合ひましょう。</p> <p>グループでの話し合ひのあとで</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ プリンのカップに ○ わたを しいて 
全体	<p>(ふかめるバス)</p> <ul style="list-style-type: none"> A 土をたくさんかけたら重たい 重たいというから かわいそうや。 B 土の上におくと風でふきとばされる。 C 上の方に うめたら雨が ふったら 冷たいよ。 D まん中へんが いい。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 前時で 種の形や 芽の出る位置を見つけてながら 種まきになると 意識からはなれてしまっていた。しかし、Eの突飛な発言が 種子の形や 芽の出る位置の認識を、より確かなものへと 深めることが できた。 

- E 穴を、上にしてうえるとよい。
よい。
- F さかさまにまいたら 植
木鉢の下の穴から芽が、
出るかもわからへん。

たねは、まん中へんに 植えるとよい。

話し合い後の 観察記録



- まん中へんに、うえました
- あなの出るところを、上にしてまきました。
(たねを、まいたところに
しるしを、つけている。)

3. 休憩時 1人1鉢栽培園の前で
- ぼくのは、ちっとも芽がでえへん。
 - くろいものが出ているよ。
 - 先生、あれほんまに たねやったんですか。
 - やっぱり 石やったんちがうか。

4. 第2次 第1時

土の中の種は、どうなっているだろう

グループ

Aグループの話し合い

- ぼくのは、くろいものが 出ているから 種やった。
- わたしのは、もうはっぱが 出ている。
- ぼくのは、何も出とうへん。
- 土が 重とうて(重たくて)よう出えへんのとちがうか。
- 土の中で きっと出とうわ。

Bグループの話し合い

- 何も出てないから 石やったと思う。
- まだ、ねているのかも しれへんよ。
- よそのグループのは、出ているのに おかしいな。
- くきっとなと ちがうか。
- 土が ふくれて ひびが はいっているからきっと芽が出るよ。

土の中を、見てみよう。

全 体

- あーっ、種が ふくれている。
- 白いしっぽみたいなのが 出ている。

○話し合いの後の観察記録では、ほとんどの子が 図のように 書いていた。

○低学年の場合、生活の中での話し合いを 大切にしたい。

○どんなに 育っているかという興味関心を 深めると共に 自分のもとしての自覚を 持たせる。

- われて 白いものが見える。
- やっぱり、土が 重かったんや。
- ほくのは、ちっとも かわってへん。
- もとのままや。
- 水を やらへんかったんとちがうか。

—わかったこと—

1. たねは、土の中で 芽を 出していた。
2. 深く うえると 芽を出すのが、おそい。
3. 水を かけると 早く芽が 出る。

5. 第2次 第2時

土の中の種は、どうなってきたらうか。

グループ
(あつめるバズ)

Cグループの話し合い

- はっぱが ひらいている。
- ちっともかわってない。
- 白いものが トンネルの ように なっている。
- しるしのところから 何か出ている。
- はっぱが 1枚だけ 出てきた。
- 1つしか 出てこぬ。

Eグループの話し合い

- 黒いほうをかぶっている。
- ぱっと ひらいている。
- ほくのも、黒いかわが ついている。
- 土が ふくれている。
- 芽が1つだけ出てきた。

全 体
(まとめるバズ)

—わかったこと—

- トンネルの ように なって 出てくる。
- 1枚の ように なっていて 黒い皮を かぶっている。
- ふたばに なる。
- 1粒の種から 芽が1つ出る。

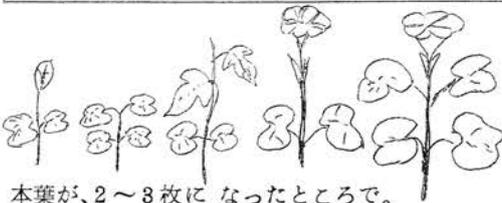
6. 第2次 第3時

どの芽も ふたばに なるだらうか。

7. 第3次 第1時

ふた葉の間の芽のようなものは、何になるのたらうか。

個 人



本葉が、2～3枚になったところで。

グループ

Fグループの話し合い

- ほくのは、ちがうは っぱが でているよ。
- 先が とがっている。

Gグループの話し合い

- ふたばは、向かい合っ てついているけど こ の葉は たがいちがい についている。

○ 種に、変化のみられない 子どもの気持を 大切に し 芽が出ることへの期待を 持たせる。

○ もうすでに ふたばになってしまっている子も まだめの出ている子も、グループで話し合うことにより、トンネルの ようになって 出ること、はじめは、一枚の ように見えること、黒い皮をかぶっていることなどに、気がつき観察しようとする態度を養いたい。

○ 発芽したものが、ふた葉に なってきたらうと 論理的な思考ができる ようにさせたい。

○ ここで観察を深めることは、これが先行経験となって 2年生のひまわり、3年生のへちまへと 転移し 発展し、系統的な見方、考え方を することが できる能力になると 考えられる。そのために、どの部分が どうなるのたらうかと 変化を通して みさせたり 部分のはたらきと形を関係的に とらえさせたり、対応させたりする。

(あつめるバズ)

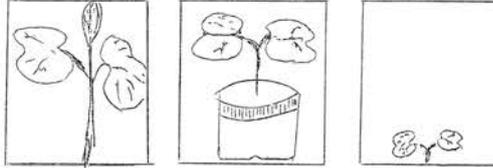
- ぼくのも、ちがうはっぱになるのかなあ。
- ひらいてみたら D 男くんと 同じ形をしているよ。
- 白い毛みたいなものがついて ざらざらしている。

- ふたばは、2枚だけだけど 新しい葉は、3枚も でている。

8. 第3次 第2時

どれぐらい 大きくなっただろう。

個人



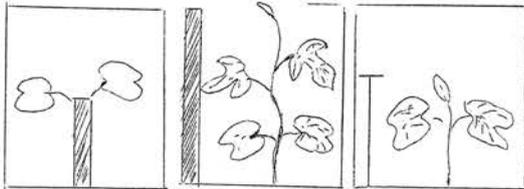
紙一ぱいに 植木鉢に
グループでの話し合いのあとで。

全体

(あつめるバズ)

- 指で はかって 紙にしるしをつける。
- えんぴつに しるしをつけてくる。
- ものさしで はかる。
- 紙を 土の上に 立ててはかる。
- ぼうで はかる。
- 紙テープで はかる。
- 毛糸、ストローで はかる。

- 紙テープ、ストロー等を使って 記録する方法を 工夫させる。



9. 第3次 第3時、4時

10. 本葉の先にある芽のようなものは、なんだろう。

グループ

Hグループでの話し合い。

(あつめるバズ)

- 本葉だろう。
- つるが のびたのだ。
- ひらいて みよう。
- 前に出た葉の反対に でているから 本葉だ。
- 下の葉は 大きいけど 上の葉は 小さいな。
- 生まれたての赤ちゃんと いっしょやんか。

- 葉の大きさの変化を 調べるために 1枚の葉をさめ 霧吹きで 葉型を取り、その変化を観察する。

本葉も 大きくなるか しるしをつけて 観察しよう。

11. 休憩時

生活の中で (ふかめるバス)

○先生、あさがおが しんどいしんどい いうてるよ。
 ○わたしのは、しおれて しまったんやろか。
 ○わたしのも ねてしまってるわ。
 ○つかいぼうを してやったらいいよ。
 ○竹、持ってきてもええか。
 ○家のあさがおやったら ひもにまきついているよ。

ささえをしてやろう。

12. 第3次 5時

なぜ しおれたのだろう。

グループ (あつめるバス)

グループでの 話し合い

○水が 足りないのだろう。
 ○土が 白いから 水をやったらよい。
 ○根は かれているのではないか。
 ○家だったら 毎日 水をかけるのに かけなかったからではないか。
 ○根のところに 水をかけたらええよ。
 ○はっぱに かけたらいいよ。

全体グループ (水を どこに かけたらよいのだろう。)

すきとおった鉢に かけてみよう。

全体 (まめめるバス)

わかったこと

あさがおは 根元に 充分水を やらないと 育たない。

18. 夏休みの課題

① 本葉の数は どれくらいふえるだろうか。
 ② 花は どこに咲くだろう。
 ③ いくつ花が 咲くだろう。

14. 第4次 第1時

本葉の 根もとに 出ているものは 何だろう。

15. 第4次 第2時

きょう さいている花は、あすも 咲くだろうか。

個人 予想 (あすもさく。—— 23人

○あさがおが 前と比べて のびてきたことをとらえさせ 今までの学習をもとに、茎、つるの伸び、そのための支えの必要などを、一連の成長としてとらえさせ 考えさせる。

○水を、やった鉢と、やらない鉢との違いから 育つには、水が必要であることを理解させる。

○しおれた葉や茎から 根のようすを予想させ調べることによって 植物を育てるためには、適当な水分があることを つかませる。

- しぼんできかない。— 10人
- わからない。—— 5人

仮説

きょう 咲いている花は あすもさく。

グループ
全 体

しるしをつけて あすの朝 観察しよう。

(ま
と
め
る
バ
ズ)

わかったこと

- めじるしを つけておいた花は しぼんでいて、別の花が咲いている。
- 花の形や、つき方は、同じだ。

16. 第4次 第3時

あす咲く花は どれだろう。

グループ

Aグループの話し合い

Bグループの話し合い

(あ
つ
め
る
バ
ズ)

- 大きなつぼみが 咲く。
- 上の方のつぼみが咲く。
- 上のつぼみは 小さいから 咲かへん。
- ねじり方のきついの が咲く。
- ちがうよ。ねじり方 の悪いのが 咲くんよ。

- きょう咲いた花のつぎの が 咲く。
- 色が ついたつぼみが 咲く。
- ふわふわのつぼみが 咲く。
- 先が とがっている のが 咲く。
- 下の方にあるつぼみ の方が 大きいな。

- つぼみの大きさをもとに、咲く順番を予想させ、かたき 花弁の色づきも 合わせて 考えさせる。

全 体

仮説

- つぼみの大きいものが、咲く。
- やわらかいつぼみが、先に咲く。
- 花びらが 見えている。
- 色が ついている。
- 咲いている花のつぎにある。

しるしを つけて あす 観察しよう。

第5次 第1時・第2時

花がしぼんだあとは、どうなるだろう。

個 人

- ・しぼむ
- ・かれる
- ・たねができる

グループ

Cグループの話し合い(かんさつをしながら)

(ふ
か
め
る
バ
ズ)

- A 緑色のたねと茶色のたねが、できているわ。
- B どっちもたねやろか。
- C たねは黒いんやから ちがうとおもうよ。

- A たねは、かわの中にはいっとなやで。
 - D 緑色のも茶色のも先がとがっているわ。
 - B あっ、ほんまや。
 - D 緑色のたねの先にかれた花がついてるわ
 - A 花がしぼんだら緑色のたねができるんやわ。
 - B なんで茶色やら緑やあるんやろ。
 - D 茶色のたねには、花のかすがついとうへんよ。
 - C (茶色の実をつぶして)中に黒いたねが、5つもはいつとう。
 - B はじめにうえたんとおんなじみたいや。
 - A 緑のもつぶしてみよか。
 - C 緑のは白いたねや。
 - B 形はおんなじやで。
 - C 中が三つになつとうよ。
 - A おいといたら、白いたねが黒いたねになるんどこちがうやろか。
 - D しるしをつけとこうか。
- (Cがさっと紙テープとセロテープを持ってきて、しるしをつけた。)

わかったこと

- o 花のおちたあとに、緑色の小さくてやわらかい実ができるが、育つにつれて、茶色くなり、かたくなる。
- o 茶色になった実の中には、黒くて固いたねがありまいたたねとよく似ている。

第5次 第3時

1本のあさがおからどれくらいたねがとれるだろうか。

わかったこと

- o 1粒のたねからたくさんとれた。
- o 背がずいぶん高くなった。
- o 根が長くなっている。
- o 葉がかれている。

第5次 第4時

あさがおの育ち方を整理しよう。

Cグループは、グループの中で話し合うことにより、個人では気づかなかった新しい発見をし、それを教え合い、見せ合うことによって、よりするどい観察の目を養い自分たちで問題を解決しようとしている。

特にCは、1人では何もしようとしない子であるが、グループで話し合いながら観察したり、記録したりすることから、自分でやってみようという気持ちを持つようになってきた。

- o 仲間をふやしていることに目を向けさせる。
- o 茎や葉を観察させ、花の咲いていた頃のようにすと比較させる。
- o 地上では茎がのび、地下では根が伸びていることに注意をむけさせる。
- o はっきり順序性のあることをつかませ、たねからたねまでの一生に着目し追求する見方、考え方を身につけさせる。

全 体
(ふかめる)

第5回全国バス学習研究集会

バス学習の深化を求めて

徳島市福島小学校

1. 本校バス学習研究の歩み

- ・昭和42年……バス学習の方法と実践
- ・昭和43年……バス学習の実践的研究発表
(学研教育賞)

→ 第1回全国バス学習研究集会

- ・昭和44年……西日本バス学習研究集会
- 昭和45年……バス学習の効果的実践研究発表
— 子どもの人間変革を求めて
(教育研究「康楽賞」)
- ・昭和46年……バス学習の深化を求めて
- ・昭和47年…… 同
- ・昭和48年…… 同

2. バス学習のまなこ

- ・学級のすべての子供が平等に発言でき、短い時間で要点をまとめて話し合うことができる。
- ・子供の心と心にベルトをかけて すぐれた子供もおくれた子供も、集団と共に成長していく。

3. バス学習の深化を求めて

(1) 学校教育での バスの位置づけ

	1 教科	2 道徳	3 特別活動
	バス学習	バス活動	バス活動
深化	<ul style="list-style-type: none"> ・複合バス ・深化バス 		◎コンパニオンバス
入門	<ul style="list-style-type: none"> ・単純バス ・ペアバス 		<ul style="list-style-type: none"> ・仲間バス ・なかよしバス ・相談バス
準備	<ul style="list-style-type: none"> ・指バス ・基本練習 		<ul style="list-style-type: none"> ・仲間作り

(2) プログラム作製の手順

・教材研究……………位置づけ

A: One step……………

・発達段階……………

B: three step…(直線)…深化バス

C: four step…(曲線)…々

D: four step…(ジグザグ)…々

・評価

4. バス学習への提言

◆(1) 位置づけを効果的に……………

(2) ことばの教育を原点に立ち返って

・聞く (おわりまで…要点をおとさずに…
…自分の考えと比べながら。)

・話す (おっくうがらずに…楽しく…効果的に)

(3) 楽しい学習とさせるために……………

(北村 艶子)

第6回全国バズ学習研究集会

価値ある集団への取り組み

豊川市立中部小学校

森 田 ふ み

まえがき

“価値ある集団”とうたっては みたものの、はたして、価値とは、何を指しているものか、ずい分とまどってしまった。いろいろあげられると思うが、次のように考えてみた。

人間性を
大事にする

- ひとりひとりがたいせつにされる（話し合いが活かされる）
- 生活に喜びがもてる。
- 交友関係がうまくいっている。
- 美しいものを美しいとみとめもとめる。
- 個々の働きがしっかりできる。
- 善悪が、はっきりしていて、正しい愛があたためられる。
- 仲間意識が育ち助け合える。

“人間性を大事にする”には、まず話し合いがよくできていかなければならない。話し合いは、基礎が大事だといわれる。その大事な基礎は、低学年において培われるのである。低学年は、重要な訓練の場であることも意識しており、手だてのくふうと訓練に必要なこともわかっているが、なかなか思うにまかせないのが常である。

特に低学年では、教師だけが何かわかったような感じになって進み、肝心な子ども達が後からつ

いてこないのにも気づかない場合が多い。

とくとしてしゃべりたて、子ども本来の姿である話したい、聞きたいという気持ちをすくいあげなかったり、教師の意に合わない答えが返ってくると「こんなことが わからないの」と、子ども達のつまづきが、課題の悪さであることすらも棚上げする始末である。

また、話させようということのみに走り、形式ばって型の上だけを整え、さもうまくやっているような姿に教師だけが酔ってしまったり、聞きとらせることを忘れてしまったり、価値ある集団どころか、相互間に大穴をあける危険を見過してしまう結果となる。

とにかく、あれやこれやと失敗の連続、そして愚かさを、積み重ねながら五里霧中の毎日を、何とかしよう、何とかしよう懸命に取り組んでいる現在である。

その霧のような中で本年は、きき方に力を入れてみようと思っている。そして、おこがましいが

ききしょうず — **はなししょうず** と、いう

学級の合ことばをきめた。“ねうち”ある行動力を持つ学級にしたいと思っているが、次にあげるいくつかの実践例も失敗ばかりになってしまった。

諸先生方のご批判とご指導を ひたすらお願

いする次第である。

1. で あ い

4月8日 入学式の日である。ことしこそはと意気にもえて年がいきもなく落ち着かなかった。

型通りの式を終えて教室へ……

何とさきり出そうかと考えていたのに、緊張した顔不安そうな顔が、じっとみあげているのに出あったとたん

「きょうから中部小学校の一年生ですよ。みんなおめでとうで来ましたね。今から先生が名前を呼びますから、大きな声で返事をしてくださいね。いいですか。I君……。」

「はい。」

「大きい声で返事ができました。えらかったね」と、かわりばえのしなないやりとりで始めてしまった。教室での、はじめての出合いにしては何と味気ないものになってしまったことか。……

しかも、これに気づくこと翌日である。そこで先生と仲間、という意識を持たせるために

「わたしは、森田先生です。あなたは何という名前ですか。」

「わかりました。ぼくは ○○です。」

「わかりました。わたしは △△です。」を一斉に答えさせたり、逆にたずねさせたりしてみた。

そして、5日、こんどは、となりの席の子と、ふたりの仲間づくりをはじめた。

「ぼくはKです。あなたは何という名前ですか」と、ふたりでお互いに練習させてみた。

6日には、地区名をふたりで言い合わせてみた。

「わたしは 四ツ谷です。あなたは、どこですか。」

「わかりました。ぼくは 中部です。」

これを

「あなたは 四ツ谷ですか。ぼくは 中部です。」と、いう言い方の方が相手を認めたことがよくわかり、はっきりしただろうと反省した。

はじめの一週間は、お互いを知り合うということで、身近な家のことや、保育園(幼稚園)のことを話し合っただけで済んだ。

小さい声の子はあったけれど、みんな口を開いて声に出してくれたことは幸いだった。

2. 心に残ることば

月曜日の第一時限目は、特活で学級会を持つようになっていた。

一年生のはじめでは、会そのものはできないので日曜日のできごとを、みんなに話すことにした。

T「きのうの日曜日、みんなは何をしましたか。」
大半の子が、さっと手を上げる。

T「おぼえていてえらいね。じゃあ みんなに話してあげようか。」

とたんに手が下がって、10人たらずになってしまう。話す内容も

A「きのうは とよはしへ いきました。」

ただ それだけである。他の子ども達も『ふうん』と、いったような顔つきでだまっており、それから先に進んでいかない。

T「聞いていた人は よくわかりましたか。」

「わかりました。」

T「そう、先生は もう少しくわしく言ってほしいかなんて思っていますね。」

と、いうと

「ぼくも」「わたしも」と、同調してくる。

T「じゃあ 何がたならなかったのでしょうかね。」

「だれと行ったかわかりません。」

T「そうだね。こんどは、だれと行ったかを、付けたして話してごらん。」

A「きのうは、おかあさんと 豊橋へ行きました。」

T「これで もういいでしょうか。先生はまだ聞きたいことがあるんだけどね。」

「何を まだききたいのかやあ。」

そこで

きのう……いつ

おかあさん……だれと

とよはしへ……どこへ

いきました

□□□□……○○○ と、黒板に書くと

I「あっ、わかった。何をしたかわからんじゃん」

T「そうだね、よく気がついたね。」

やっと、いつ・どこへ・だれと・なにを・どうなった、が、わかってきた。そこで話す条件のたいせつなことを、聞く人が一度でわかるようにすることの練習をさせた。また聞く人は、からだじゅうで聞かなければいけない、話す人と同じように聞く人にも条件が はいっていることをおさえ

させた。そして もしぬけていたら質問するよう
にさせてみた。質問するには、聞いていなければ
できないので、ここで“聞きじょうず”の約束に
なった。

次の時には、前よりも気をつけて話すようには
なった。しかし

N「きのうは おひるから、おかあさんと いも
うとと、となりのおばさんと、そこのおねえ
さんと、もうひとりのおねえさんと、わたし
と・・・何人になるのかやあ・・・ええと・
6人で豊川の親類へ行きました。」

A「しつもんします。どうやって行きましたか。」

N「はい。バスに乗って行きました。」

A「はい わかりました。」

K「なにを しにいっただですか。」

N「あかちゃんを、みにいきました。」

K「かわいかったですか。」

N「はい。とてもかわいかったです。」

K「はい わかりました。」

N「もう しつもんは ありませんか。」

「ありません。」

これだけである。こんな繰り返しが しばらく続
いた。話す子も 聞く子も通り一べんのことしか
できないのに、子ども達は 別にそれを気にして
もない。これでは内容も深まっていけないが、
一度に多くを望みすぎると、話す、聞くという簡
単なことまで いや気を持つ恐れがある。誰も
が 気楽に話せるようになればまずまずと 欲を
遠くへ置くことにした。

そして、話す、聞くの力をつけるために 学校
の視聴覚教育とあわせて 一学期の終わりから
ラジオ国語教室を聞かせることになった。

7月5日 はじめて聞く放送であるが、全くゼ
ロという状態であった。行儀が悪いというのでは
ない、聞き取りができないのである。何の放送で
何の学習になったのか 馬の耳に念仏である。断
片的に場面のつかめている子も少ない。

そこで、放送の一部を再現して
母「おなべの中へ しおを おさじに一ぱい。」
と いったのに ひろ子は
ひ『しおを おなべに いっぱい』

いれて お手伝いの大失敗をした場面を思い出
し、注意して聞かないと 大まちがいの元になる
ことが やっとわかった。

発音練習のことば『石段で ひぎこぞう また
すりむいた』も 完全に言えたのは たったひと
り、大体それらしく言えたのは 五・六人で、聞
き取りのむずかしさを つくづく思い知らされた
そんな中で 不思議なことに 出演指導の先生
の 最初のことば

「何か たのまれたことが ありますか。」
だけは ほとんど全員とっていい程知っていた。
この時も はじめの言葉が如何に重要かを痛感せ
ざるを得なかった。朝に夕に 授業に心したいの
は、呼びかけのことばである。

子どもは 慣れることに早い。二学期になって
毎週 放送を聞くようになったら、聞き方の要領
がわかってきたらしい。

9月27日 『ようじが わかるように』では
放送が終わってから

S「先生、もうわかっちゃいました。用事を言っ
て、一回でわかる言い方でした。」

M「いそいで言うときでも、さいごまで、きちん
と、言わなきゃあだめなことですよ。」

と、どのように言わなければならないか。この放
送を通して、何を学習をしたのかがわかる子がふ
えてきたことである。

今後の放送内容を見ると、ことばの学習・たの
み方・たずね方と答え方・音読・経験発表 更に
三学期になると、返事と答え方・うけこたえ・話
し合い・よい話し方 などが企画されているので
放送と言語活動をうまく取り合わせ、話し方、聞
き方の訓練を通して、低学年としての基礎づくり
をしたいものと考えている。

ことばのあやは、実にむずかしいものである。
受け取り側の心次第で、印象づけられ方もずい分
違ってくると思う。よかれと思って言ったことば
も、悪い方へ解釈された時のなきけなき・・・。
わかってくれたらと思って言ったのに、通じない
もどかしさ・・・。それだけに、言い方のむずか
しき、相手を思いやることを忘れてはならない。

おとななら、まだまだ 怒りも笑いもできるが
子ども達は、言われっぱなしという状態が多いの
である。子どもの心に、何度もうかび上がって
くる、魅力あることばを残したいものである。それ
が態度となって、あらわれてくるであろう。

3. 班編成は いろいろいい

4・5月は、となりどうしで、確認したり、教師と子ども達で、たずねたりの 二人集団を主として 話し合う訓練の場と考えた。

6月になって、四人組の班にしてみた。班の質の問題がむずかしいので 一年生なりの 能力・個性・指導性・協調性・志気などに配慮して組んでみた。一年生では、能力差といっても はっきりつかめないが、一応、積極的な子、作業能率のよい子をどの班にも置き、班長とした。これがいつもリーダーということではない。1・2・3・4の番号をつけ、輪番制をとっていくことにした。

認知目標の達成を促進したいという考えを持ったばかりでなく、学級社会の中で人間的接触を深め、更に小集団の教育的機能を果たしたいと思っただけである。

T「こりすが 空へ上がったわけは 何でしょう。」

リ「こりすは なぜ空へ上がったと思う・・・。

ふうせんを たくさんもったもんでだぞ・・・

いいか・・・。そうするぞ」

みんなを うなずかせておいて

リ「はい きまりました」

と、班員に考えを言わず、自分で決めたことを発表する。この間、他の三人は学習していないわけではないが、一人で引っ張りすぎる。かと思うと

T「こりすが空へ上がってしまった時 おかあさん

んりすは 何を考えたでしょう。」

リ「おかあさんりすは、何を考えたと思う。」

「・・・・・・・・。」

「・・・・・・・・。」

リ「だまっとらんで 言ってよ。 あんたは。」

「うーんと・・・おかあさんりすかん。」

などと言いながら、話が進まない。当番生は

リ「早く言ってよ」

ばかりで、リードもうまくいかない。二人だけと違って、四人になったので言い迷ったり、はずかしがったり、相手の顔ばかりみている班もある。

一年生としては、四人のを代表して言ったり、まとめて言うことは、かなりむずかしいことである。そこで、間違えても、非難したり、責任にしてせめてはいけない。もし言い伝えが違ったり、うまく言えないときは、言った本人が、助けたり

かわって発表した方がいいことをわからせておくことが必要である。個人の考えが生きるよう、低学年では、特にこの考えを大事にしたい。

しかし、これが気をつけないと、出しゃばりっ子は、すぐ発表当番に「代わってあげる」と言いたがる、また逆に、言えるのに「かわって言って」と、依頼してしまう甘えっ子がいることである。

いずれにしても、一年生では、新しいことに取り組むとまず二週間はかかるということである。

したがって、班編成にも、あまりこだわらず、4・5月でも、四人にした方がよい話し合いや教科は、その時だけでも、組みかえていくと、あとの抵抗が少ないと思う。四人になったら、あくまでも型はくずせないということではないので、気軽にその都度、最善と考える型を組めば、よいのではなかろうか。

だから、型にとらわれるよりも、一人で考えるときと、二人・四人と話し合えば、もっとよい考えが生まれてくるかも知れないという、人間的なつながりを広げていく班づくりであることを、子どもにもわからせることが大事である。

また、何か一つ特長をもつと、それを過大評価して、その班なり子どもをすべてよいものであるという判断をしてしまわないよう、注意しなければならない。

とにかく、個人→班→学級→個人 と、ねうちあることを目指して、努力することを、子どもも教師も忘れてはならない。

4. 話し合いへの いざない

話す、聞くという態度から、話し合う、聞きとるという方向へ進ませなければならない。

話すということは、日がたつにつれて条件がはいるようになり、少しずつじょうずになってきたが、話し合ったり、聞きとるということになると、まだまだ、これからである。

○おむすびころりん ⑤だんらくから(東書版)

T「そこで こんどは、とあるが、なぜ そこで と ここに 書いたのだろうか。」

リ「そこで と書いたのは なぜだと思う。」

「わからんなあ」

「わたしも わからない」

S「ちょっと間をおいて ということじゃあないかなあ」

リ「そうかねえ。」

S「ほくは そう思うよ・・・。あんたは・・・」
「わたし まだわからんもん」

S「じゃあ、ほくの言ったこと わかるか」

「あんた なんて言っただった。」

「何言っとるだ、聞いてらんかったのかあ」

「まあ、S君の 言うようでいいよ。」

リ「みんな もう一度考えてみてよ。④だんらく
を読んでみるか」・・・

そのうちに 4の班から

4「まとまりました。」と知らせがある。

T「じゃあ みんなストップして 4班のを聞いて
てみましょう、4班答えて下さい。」

4「ほくたちの班は ちょっとたってからとか、
間をおいてじゃあないかと話し合いました。」

すると、前記のごたごたしていた5班のS君が、
S「それみろ ほくのいったのと T君のと同じ
じゃあないか。」

すかさず、他の班から

「ほく達も同じです」「わたし達も同じでした」

と、答えが効えってくる。いわゆる学年のリーダー
株の子が答えると、すぐそれに賛成して答えのよ
しあしを確かめようとしな。それでいいかどうか
もう一度考えなおしてみようとする意欲的な参加
態度をつけたいと思い、うながしてみると、

9「ちょっと待ってください。4班は、どこから
そう考えたのか おしえてください。」

6「4班のもいいかもわかりませんが、わたした
ちの班は、もうちょっとちがうことを考えま
したから 聞いてください。」

班、いわゆる集団がどう変容していくか 子供と
ともに評価していくことが大事である。変容過程
を認知させ、めあてをはっきりして 活動させな
ければならないと思う。

6「わたしたちは 前におじいさんが おむすび
をみんないれちゃったから、なくなってしま
ったので、いれるものがないから、じゅうば
こにするので そこで こんどはって言った
じゃあないか、と、言ってたんだけど・・・」

みんな しばらく だまっていたが

4「そうだねえ、ほくたちは ちょっとまちがっ

ていました。

ここで5班の班長さんが、にこっとしていた。

「それみろ」と、言っていたS君は 頭をひねっ
て「ああ、そうかあ」と 張りきって立っていた
のを腰かけてしまった。真剣に取り組んでいる子
は、違ったわけも理解できるのでよいが、他の人
のことを聞きいれなかったり、相手の発表をしっ
かり聞き取らないでいたりすると、

「あんた、何のことだかわかる」

「ちょっと わかったが あとの方がわからん」
で、おわってしまう。これは訓練不足でもあるが、
問題になるものを、はっきりさせればよくなって
いくと思う。話し合いの位置、指導の内容をはっ
きりさせなければ興味を持たなくなってしまう。

また、ことばとか、形式を取り上げすぎると、
ひらめきをくもらせることになる。特にノートし
てない場合、ふと思いついたときに、そういう場
面が見られる。

K「はい、先生 先生 はい いわせて」

T「うるさいねえ、はいはい言って、静かに手を
上げればわかります。自分の考えだね。それ
じゃあ はいK君」

K君は うれしくなって 言おうとする。

T「返事をして立つ。そのことについて ほくの
考えは、と、つけたしてから答えなさい」
発表しようと 勢いこんでいたK君は 立つたも
のの、答えが出てこなくなってしまった。機先を
制されたK君は、忘れてしまって、結果的には、
何も答えられなかったわけである。

T「なんですか はいはい言っておいて、じゃあ
あとで言いなさい。」

教師は しぶい顔になり「じゃあ ほかに」と
他へ移ってしまった。せっかくよい思いつきをし
たであろうに、教師が、あれこれといらぬことを
いうので、かえて子どもをだめにしてしまった
のである。

ふと思いついたというのは 何かひらめい
たということであるから、とてもよいものがある
し、ほんのちょっとしたことばでも大事にしてや
れば、それがきっかけとなって考えることも深ま
っていき、K君は、ますます意欲を持って学習す
るであろうし、集団そのものも、学級もよい話し
合いの場になったかも知れない。

いわゆる教師の おせっかいが 思考のじゃまをすることなど ずい分あると思う。

机間巡視も、そういう面では、心しなければならぬ場である。今、何のために巡視し、何を目あてにし、何をすべきかをふまえなければならない、むやみに歩きまわったり、関係ないことばを入れたり、助言がかえってあだになるようなことは、つつまなければならぬ。

話し合いのルールは、一年生のはじめ、簡単な答えですむ期間に、少しの行動基準からやっておいた方がいいように思う。発言のルールもまた同じである。ぬげやすいのは、聞き方である。マネキン人形では何にもならない。聞き取る心構えや必要感に迫っていないと、まっすぐ前を向いていただけになってしまう。

T「H君はびんとして先生の話聞いていたから きっとよくわかったと思います。H君、さっき先生が言った大事なところを言って下さい」
H君は 立って目をくるくる動かして、口をやたらと もぐもぐさせている。

T「わからなかったの」

H「——」 うん。と うなずくだけ
ききしょうず=話ししょうず のことばをお題目にして唱えるだけでは 何にもならない。訓練の場として 朝の会 帰りの会を利用し、生活発表をさせることにしているが、この会にはよく活動し、相互関係の認め合いもなされるのことに学習になると 話し合いが低下してしまう。

これは、課題、話し合いの引き出し方、深め方など教師側にしっかりした構えがないためと反省している。

話し合いが進展しないときには、課題について子どもに合うよう 示しなおしをしていくのがよいと思う。一年生なりに、他の発表をひきつぎ、助け合い、補い合い、批判し、認め合うことが、できるようになったとき、ねうちある学習になってきたと思っていいたろうが、これは、いつのことやら、道遠く日暮れるの感である。

5. 迷いぬく 課題のことば

課題は ねらい達成のためにあたえるものであるが、考えてみると、教師だけが引き出したいも

のがわかっていて、子供達は、どのようなところから どのように答えをみつけ出したらいのものか、わかっていないことが多い。これは、特に国語の内容を深める場で、教師の出す課題の指示ことばにあるようだ。

課 本「もとの あおがえるに して もらった あおちゃんを どう おもいますか。」

リ「青ちゃんを どう思う？」

「青ちゃんは いいなあと思うよ」

「青ちゃんは ずるいと思う。」

「青ちゃんは うれしがっていると思う。」

やたらに「どう思うか」「どういうわけか」「なぜか」というような漠然としたことばを使うと子どもは あいまいさのために 焦点がはっきりしないので どう答えたらいいのか それを元に深めようとするものが出てこなくなってしまう。

教師自らも 何を期待しているのか。何を考えさせようとしているのか、子どもをどのような状況におこうとしているのか わかっていないと、いい加減な指示ことばになってしまう。

課 本「あおちゃんは どんな きもちで かみさまに おねがい したんだろう。」

リ「青ちゃんは どんな気持ちでお願いしたか」

「すみません もう一どだけ変えてくださいと、たのんだと思う。」

「ぜったい あとと言わんから おねがいって」

「かみさま おこらんでください。っていうな」

「もう一べんだけ いうことを聞いてくださいよ」

「すこしは きいろのところがあってもいいです」

「そんなにいうならしょうがないって、かみさまは 言ったと思うよ」

「もう一べんだけだぞって、言ったかもね」

「かみさまだもんで、やたらにおこらんら」

考えるポイントとか、糸口とか 何となく見通しが立つような 予想の立てやすいものを課題にすると、学習が広がると思う。また、ことばによるものだけとは限らない。実験・資料・事実など、見たり さわったりというものもあるはずである。

やろうという意識や解決したいという気を起こさせることがたいせつである。課題そのものの理解をさせるでたてを考えて 授業に取り組むべきで

ある。

課題の種類(本校として)

1. 理解的認識課題

指導することを意図する=教える

2. 思想的認識課題

生産的思考を重要する =考えさせる

3. 複合的認識課題

1と2の組みあわせ(教えては考えさせる)

実際的には、わからないことを教えては考えさせていくのだから(3)が一番多いタイプといえるがどこどこはどのタイプがいいかということを考えていくべきである。

6. 話し合いは どこに

「話し合ってください、1と3の子にやってもらいます。ぼんやりしていないでいいですかさっさとはじめなさい。」

自分の逃げ場のように「話し合ってください。」と子供におしつけてしまう。それでいてすぐ

「はい やめて。」

「どんな話し合いができましたか。」

「そんなことでは話し合ったとは言えません。もう一度やりなおし。はい話し合ってください」

机間巡視をしながら

「この班はよく話し合っていますよ。」

「ここはちょっと進んでいきませんね。だれが悪いのかね。」

(だれでもない 教師が悪いのである)

と、子ども達を責めていることが多い。

“むやみに話し合えばいいのではない”とわかっているもついで、そうになってしまう。本時のねらいを はっきりさせないで 取りかかっているからである。どこに話し合いを取り入れるかは 課題の性格により、計画されるべきである。

○計画的に =授業過程のどこで どういう話し合いをさせるか、事前に考えておく。

○反応に応じて=ふんいきによって、話し合った方がよいと判断したら、取り入れる。

各ステップでの話し合い

①予想段階=友だちの考えをきき、自分の考えと比べる。

②検証段階=お互いの考えを十分出し合い、討議

を深める中で、課題解決にせまっていく。

③確認段階=本時の学習が、はっきりわかったか確かめる。

結局、その時間のねらいをはっきりもって、話し合いの位置づけをし、話し合いの結果を十分に生かしていくべきである。そのためには、教材研究を十分にすることはもちろんであるが、教師間で、お互いに、授業をみせ合い、研究することもたいせつである。授業をみていただくことは、何となくいやな気持ちがあるが、やる立場になれば、真剣味をもつし教材研究や相談など、いつもよりぐっと深まると思う。参観者にとっては、良否にかかわらず反省になり、今後の手がかりになるはずである。

7. 評価を どうする

評価といっても、いろいろなものがある。

○教師による評価

- ・到達点を問題にする場合
- ・目標達成の過程で診断する場合

○子ども自身による評価

- ・自己評価(目標の到達を自分でたしかめる)
- ・相互評価(目標の到達を子供相互に行なう)

○定期評価

- ・標準テスト
- ・ペーパーテスト

◎即時評価

- ・授業を進めるための資料にする(結果を授業の中に生かす)

即時評価は、観察によるものが多いが、それは、ノート、発言・話し合いのようすなどで決めていく。その基準は、本校として作成されているのでよりどころになって、とてもたすかる。

しかし、教材内容に追われたりすると、どんどん進めてしまい、あとから反省することもしばしばである。その時点 時点で 確かめていくことが必要であるが、逆にとらわれすぎて、もたつかないよう注意しなければならない。いつまでも評価の結果を待つのでなく、授業を進める過程で行なうのであり、子どもは教育されて、次へ次へと変容していくものであるから、学習の中に結果を生かし

ていくようにすれば、よいわけである。

8. ノートづくりの とまどい

個人評価の中にしめるノートづくりの役割は大きい。そこで、毎年よいノートづくりをしたいと意気どむのだが、進歩していかないもどかしさに腹立たしさを感じる。

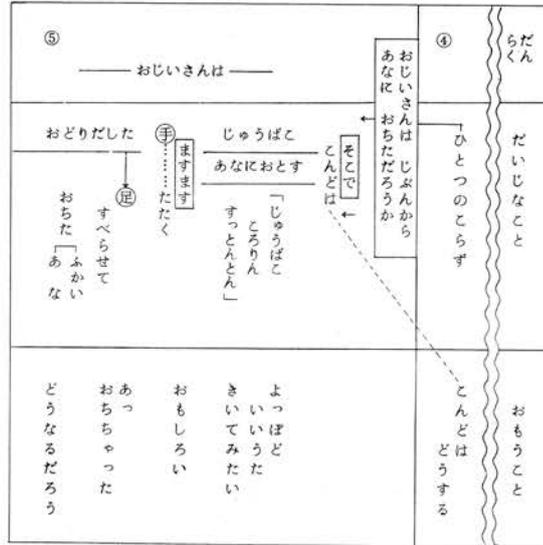
本校として使用するノートは、決まっているし各教科(国・社・算・理)一応の使用基準もあるが、更に進展していく考えを、どのようにノートに生かしていくか(特に国語において)、まだまだ研究の余地が残されていると思う。

一年生では、ノートに 文図化することなどできないし、教師の板書をうつすのが精一ぱいである。これは課題にも関係があるので、十分研究していかなければならない。

ノートづくりに必要なことは、読みとりである。文字しか読めない子ども達が、ことばとして読めるようになり、更に文として読めなければ、ノートづくりは、うまくできていかない。その上に速さも要求するわけであるから、読みの訓練をしっかりさせないと、すべての解決は、むずかしいといえる。しかし、一年生なりに

読みながら、課題との結びつきを考え、それを表わす大事な文や関係がわかっていかないと、個人の考えは、ノートに浮かびあがってこないのである。そして、そこには、また、心情が汲みとられていなくてはならない。

例は、国語9月教材、おむすびころりん、である。文中からの引き出しが、むずかしいが、課題に関係するまでの傍線が少し引けるようになってきた。これが自分で、みんなができるようになるのは、いつのことか・・・ 夢かも知れない。



9. 価値ある集団づくりへの不安

—— 日々好日 ——

まい日を、よかれと思って暮すのだが、いつの日も、だめ子さんになってしまう。きょうは、怒らないで じっとがまんの人になろう、と出かけるのだが、また例のごとく、くどくど小言をならべたててしまう。それもあとで考えてみれば、たいしたことでもない。

教師がこんなことでは、人間関係がうまくいくはずはない。人間相互の信頼がなりたち、たのしい話し合いが、生まれてきてこそ すべてによい結果をもたらすものと わかりきっているだけに、ほぞをかむ思いである。

む す び

勝手なことを 事々述べてきたが 空論でありたくない。『本当に価値ある集団へ取り組んでいるのか』と 問われれば、『取り組んでいます』と 大声で叫びたい。後かい先に立たずのたとえが身にしむ失点の連続ではあるが、何か一つでもいい、価値あるものを身につけてほしいと 必至に願っている。

課題に 話し合いに ノートに 生活に・・・ 心の通い合う学習として、子どもと がっぷり組み あすに向かって前進したい。

第6回バズ学習研究集会

「そこに子どものいる授業」をめざして

— 中学年として —

愛知県豊川市立国府小学校

1. これまでの本校の教育研究から

これまで、本校は3年間、東井先生の考えを学びながら、ほんものの授業をしようとして研究してきた。その方法として、教材の論理を追求し、多様な考えをさぐって、それらを統一的に把握する。まちがった考えも大切にして、発言をいかし、生活に根ざした考えを発展させることにより授業を達成しようとしてきた。目が開かれるにしたがって、指導上の種々の問題が輻輳し、どう切り込めばよいか、わからないほどになってしまった。

- 教材の論理の追求はかなり深まった。
- この子にこういう考えがほしい、というひとりひとりの子どもに対する見方が確かになった。
- 自分の考えに根ざした発言が見られ、学習が広められたり、深められたりするようになった。

しかしその反面

- 教材を深く追求させようとして失敗し、

子どもがはなれることが多く見られた。

- よい発言はとりあげるが、他は無視するか放擲することがあった。
- 教師対子どものやりとりからぬけ出ようとするが、結果は、子どもどうしの意見交換がなかなか生まれなかった。

結局、この研究の途上での大きな欠陥は、子どもを主人公として進められなかったことではなからうか。教師が授業の主導権をしっかり握り、教材の論理のみによって授業を進めていたからである。子どもの論理をつかみ、子どものつぶやきを学習に生かして、ひとりひとりを生かそうとしたのだが、子ども達が学習計画に参加していたかどうか、もっと考えてみるべきであったし、「ひとりひとり」が組織された集団の中の個人であったか、についても、真剣に考え、くふうすべきであった。

当時バズ学習方式をとり入れた教師も見られたが、便利なものであるが危険でもあるという認識にとどまっていた。

2. 子どもの変容ぶりにおどろいて

新しい先生がたの参加によって、新たな方法がひらかれるようになった。ある先生は積極的に授業を公開し、ある学級は子ども達と共に進んで他学級の参観をするようになった。そうして2、3の学級では、子どもたちが主体的に授業にとりくみ、全員参加による密度の高いバズ学習が展開されるようになった。前学年でその子ども達を担任した一教師は、その変容ぶりにおどろいて「あの子があんなに目を輝かせて学習している姿をはじめて見た。」と言い、またある教師は「ひとりひとりが自分の目標をもち、集団のめあてをもつて生きて活動をしているのを見て、身のひきしまる思いだった。」と語った。

こうした学級と個人との形成は

- ひとりひとりの子どもの欲求が満たされ、相互に協力しあう鎖でつながっていること
 - 自分の考えが、たのしく豊かな学級の雰囲気の中で自由に発言されていること
 - きく態度が徹底されていて、課題に対して全員が納得し、個人の考えが主軸になって、小集団で話し合わせ、全体で決定づけられ、個人へかえって確認されること
- などが、常時強力な目標として実践されていて、はじめて期待されるものである。教師自身の変容も要求されることはもちろんである。

3. 学習集団としての機能を働かせる方法

バズ学習方式をとり入れる教師が多くなってくると、形をまねて何とかしようという安易な試みが、方式ではなく人間尊重の重要な手だてだという認識にかわってきて、現在では、学習の中で、個が生きて働けるような集団づくりが必要であることが研究の課題となってきた。

中学年としては、まだまだ体制づくりの過程であるが、基本的な訓練をくり返しながらいち歩一歩中核にせまろうとしている。そのために

- (1) 話し合いの方法(学習コミュニケーション)
 - あかるく気軽な雰囲気をつくる。
 - 話す態度づくりのための訓練をする。
 - 話し合いの成立に関する評価項目を教師がもって指導する。
- (2) 集団化への方法(学級集団づくり)
 - 学習活動についてのめあて
 - 特別活動全領域で重点目標をきめる。
- (3) 人間形成への試み

の三項について、学級づくりをめざし、学習態度の育成へはねかえていくことを考えた。(次ページに、3年の例を掲載する。)

以上のものを基盤にして、教材を媒介として子どもの思考を高め、より学習活動の活発化をねらって授業したものが、3年社会科の実践例である。しかしまだ戸まどいも多く、基本的な訓練ができていなかったり、教師の技術的なまずさもあって、意にそわないけれども、精一ぱいやった喜びはこのころ。

(3年) 学習の参加度を高める学級づくりの要点

話し合い方法	集団化への方法	人間形成への試み
<p>◎ 気軽に話せる雰囲気づくりをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 暮しのスピーチを順番にさせ、じょうずに聞いてあげたり、たずねたりして話の促進と拡大をはかる。 ・ 学習時、課題からはずれないように、先ずとなり同志でたずねたりたしかめ合ったりできるように日頃訓練づけておく。 <p>◎ 話す態度づくり(話し合いの訓練づけ)</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 話題を4人共通にする。 ② 4人全員発言する。 ③ ひとりひとり交代でまとめ役をする。 ④ まとめて話す。 ⑤ 「わたしは……そのわけは……だからです。」というように、はじめから終わりまできちっと話す。 ⑥ 不足なことはないか考えて、補いあう。 <p>◎ 評価の観点をきめて、教師が話し合いについて即時評価する。(A.B.C 三段階程度の観察評価)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ほとんど全員の話し合いですすめられたか。(全体での発表は少なくとも、小集団内での話し合いができればよい) ・ 話すとき、終わりまできちっと話ができただか。(他人の発言中に話の腰をおるような発言があった場合は不可、聞く態度不良も含む) ・ 話がまとまってすすめられたか。(ばらばらにならなかったか) <p>◎ 話し合いの訓練づけをする初めの段階は教師の指導を強く、だんだん司会方法を覚えさせ、子ども手に渡していく(学習面も)</p>	<p>◎ 学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 4人の順バズ形式で(司会、話す人も順番)自分の考えたことを発表し、互いに助け合ってクラス全体に報告し、質問されたら4人で話し合って答える。 ・ それぞれの教科で、自主的に練習や準備を協力してやる。 <p>◎ 特別活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 清掃班は学習班とは別の編成にし、清掃分担箇所の作業内容や作業量を考えて人員をきめ、分担は固定しない。(経験を広げ、人間関係を高める) ・ 前年度までの係りを参考にして、子どもの必要とするものをつくる。 ・ 自分たちの力で計画し、<u>実践のともなう</u>係りをつくる。 ・ <u>子どものアイデア</u>を募って、協力して仕事をすすめさせる。 ・ 集団で反省をさせ、<u>適切な助言</u>によって自主性を育てる。 <p>※ 自主性を育てる助言とは、</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 自治の範囲を知らせる助言 2. 助言したことが児童にすぐ反映して自覚できる助言 3. やる気をおこさせ、次のことに意欲をもって行動化できる助言 	<p>◎ 秩序ある楽しい学級づくりの過程の中で、対人関係を考える。</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 自分の能力や立場に応じて、力いっぱい活躍できるようにする。 そのためには、それぞれの長所を認めあい、独断先行のない話し合いと共に、働ける場を設定する。(クリスマス子ども会、クイズ大会、クラス対抗競技会など) ② 自分の考えをもち、他人の考えを認め、学級という集合体の中での自分を生かすくふうをする。 3年程度としては <ul style="list-style-type: none"> ・ 相手にわかってもらえるように、くふうして話す。 ・ 相手の発言に対して、質問や意見が言える。 ・ 学級の動向が察知できる。 ・ 協力して共に働ける。 ・ 元気のよいあいさつができる。 ③ 出合いの場を大切にす。モーニングインスペクションによって、にこやかなあいさつと、健康状況、表情、声などの観察を通して、お互いに きょうのあなた を知ることにつとめる。 ④ 子ども同志の理解(対話の時間をもつことによって) 話材自由。共通の経験や話の内容に興味をもったものが自然に集まってきて、対話の場を大きな集団の共通性にまで高める。

3年 社会科

(森) 48. 6. 7 実施

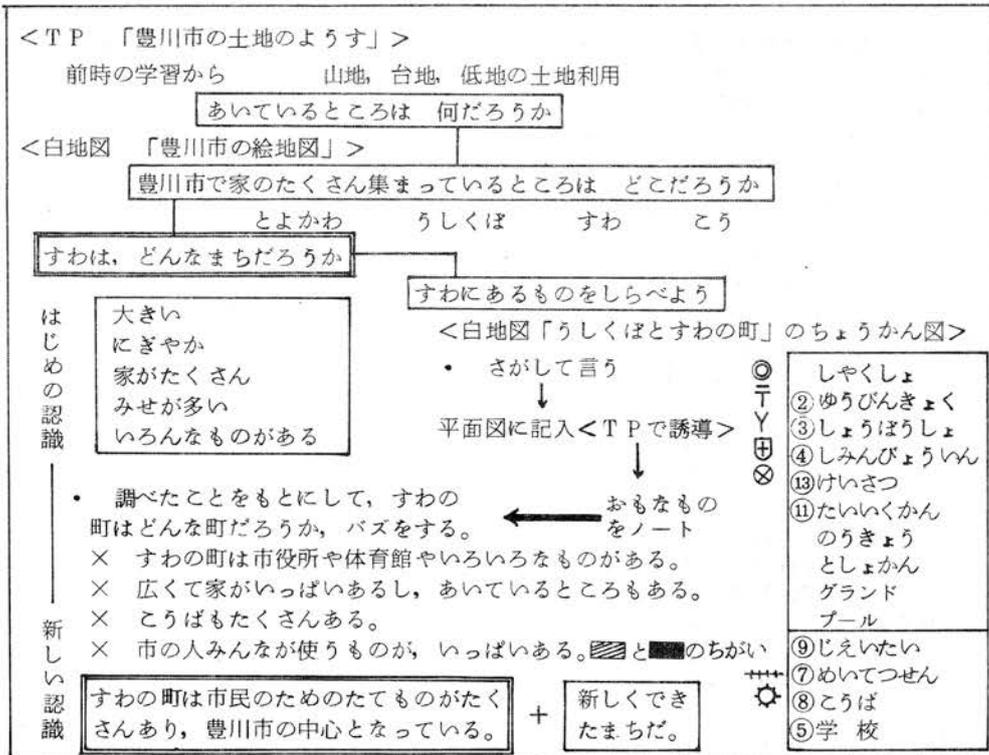
[1] 教材と教材内容

1. すわの町
2. すわの町を平面図でしらべ、実地見学した経験と総合して、町の特徴として、市民のための建物がたくさんあって豊川市の中心であることを知る。

[2] 指導上、教材や児童について配慮したこと

1. 教材
 - ・「家の集まっているところ」の教材は1単位時である。しかし、市のように理解させるためには、居住地の国府町のほかに、諏訪、牛久保、豊川などの町を特徴的に把握させた方がよいので、①すわの町—豊川市の中心 ②うしくぼの町—昔からの町 ③とよかわの町—豊川稲荷の町ととらえさせることにし、3時間を当てた。
2. 児童
 - ・子どもの興味の盛りあがらないのは、わからないという原因が多い。そこで、第1に視覚に訴えて具体的なイメージを形づくること。第2に考えの材料をととのえること。第3に、わからないことをだいにしておみくみて進めたいと考えている。本学級の現状として、子どもの学習への興味は高まる傾向をみせ、一部の男子では生活経験の統合整理のはっきりわかるような活動もみえることを活動の基盤にして、①スライド ②地図 ③統計資料等を教材に合わせて用意し、新しい認識への発展を期したい。

[3] 指導過程



[4] 授業についての考察

(1) 学習課題・学習過程について

- 指導過程の計画はすっきりしている。はじめの認識から新しい認識への橋渡しとして諏訪の町を調べ、その中から特性をとらえる思考作業をおいた課題設定は、大へん適切であった。
- しかし、予想もしなかったつまづきとして、ちょうかん図と平面図の対照作業があった。3年程度の子どもにとっては空間弁別しがたい難儀な作業で、時間も学習作業そのものに相当費した。
- 条件整理が不十分だったため、子どもだけのバズで十分読みとれるはずの特徴が把握できなかった。これはバズ形式での話し合い訓練の不足が原因で、思考を高める授業そのものは質の高いものであり、学習過程は順調にすすめられた。
- 主発問へのもちこみも、補助課題によって計画的にせめてきて、前半において設定を終わり、あとは指示と助言と確認で検証していった授業はよかった。

(2) 教師の助言や指示について

- 子どもとうまく意志が通じていて、子どもの考えからそれないように、それでいて新しい事実や方法についてタイミングよく助言し指示していった。ただ前席の方の子だけの確認で通ったのはおしい。
- 指示が欠けていた。それは、白地図を調べたあとで公共施設をもう一度洗い直して、そのものの意味をはっきりしておかなかったからである。
- 学習作業中、きいていない子どももいる状態での指示は適切でなかった。全体

への指示は、「……………させよう。」という教師のねらいがあるのだから、作業を一時中断させて、全員に指示の徹底をはかるべきであろう。

- バズの結果について×を付し、再度も再々度も指示なくやらせたのは、授業者としてはそれだけの意図があった。親切にしないで、どこまで考え直すことができるか、ある意味では実験であった。効率から言えば低能率だが、つまづきや逡巡を経て、獲得するところに、本ものに向かう姿勢があると思う。

(3) 子どもの活動について

- 自由発言は自然発生的な感情や思考のほとぼしりで、大切な児童活動の要件である。ただ問題を追求する場合はそれをためて自分の中で練らねばならないし、大ぜいの声を調べ、それを統一させ学習を成立させるためにも、ルールに乗せなければならぬ。思わず自由にぶつぶつ言い出すような状況でなければ、バズはできない。しかしそこへ到達するための話し合いの訓練づけが綿密な計画のもとに、つみあげられてきていないといけな
- 思考に媒介されない発言があった。バズを3回くりかえしたが、いずれもステレオタイプの考えで、はじめの認識とかわらない認識でしかなかったのは、諏訪の町にあるいろいろな建物が「みんなのつかうたてものばかりだ」という統一的な把握になっていなかったことと、落ち着いて考えさせ話し合わせる時間と材料を与えなかったことだろう。最後に「だ

れがつかうたてものか」の問いによって子どもたちに認識の転機となる閃きがあらわれた。

- バズにおける話し合いでの思考の拡大は、小集団で話し合い過程と内容を、教師が鋭敏な感覚でキャッチして、常に生のままぶっつけ合っていくところにある。

4. 学習への参加を増し、自主的学習態度をつけるために。

本校ではこの二学期から、「そこに子どものいる授業」をしようと計画・実践している。研究の要点として次の3点に示した。

- 課題構成がはっきりしていること
- 教師の発問や指示を最小限におさえること
- 子どもの参加度を増す方法を考え実現すること

高学年では一単元の構成をはっきり知らせることによって、個人あるいはグループで自主的な学習計画をたてることができる。中学年でも一時間の課題構成がしっかりできていれば、学習が子どもの考えの発展と一致して展開していくことができる。

- 疑問、驚き、矛盾が問題意識を生む
- ねらいを通して小課題が展開する
- 社会・理科では科学的手法を一貫する
- 算数では、研究—テスト—フィードバック—ドリル

等々、ある程度、学習方法を身につけさせていくことも大切ではないか。

教師の発問や指示を最小限におさえることはこれまでの研究でもしばしば取り上げられてき

た。

子どもが活動しないので(子どもを活動させないので)ということにつきるが、その原因は

- 課題構成がなく、子どもは盲目的に一問一答の反応をする。
- 考える資料がない。資料を読みとれない。条件整理ができない。
- 課題が天くんだり、むずかしい。
- 書いたり、考えたりする時間を与えない。
- 多面的な思考、うらがえしの思考、創造的な思考、発展的な思考、総合的な思考がはたらかない。
- せっかちで、親切すぎる。

グループの中で、こだわりがなく、個性が尊重されていれば、中学年でも創造的に思考がはたらいで、グループ思考、グループ対個人の討議、集団思考によって学習が進められる。学習において、子どもだけでは、大切なことを落としたり、気づけないこともある。どうしても必要な示唆や追求の方向づけを的確に与えねばならない。

子どもの参加度を増すために、中学年では、元気づけるなかまを育てたいと思う、わかる喜びや追求する楽しさの味わえるような授業を積み重ねていかなければならない。内気であまり発言しない子どもでも、確実にききとっていたことをなかまにほめられたり、文に書いたことを読んで拍手を受けたりした時の明るく輝やく目の奥には話したいことがいっぱいまっているようである。

以上、浅い研究なので、先進校、先輩諸氏にいろいろ教えていただきたい。

第6回 バズ学習研究集会

物語文を主体的に読みとらせるために

—— バズを導入した 読解過程のくふう ——

姫路市立津田小学校

福田 君子

はじめに

昨年4月学校開設以来、「ひとりひとりを生かす教育」をめざしてバズを授業にとり入れ、児童の学習・生活のすべての面に、おちこぼれのない指導を念願して少しずつ歩んできた。

ここでは特に国語科の指導に焦点をあて、バズをとり入れた指導過程と、授業研究のあとをまとめてみた。

1. 教師中心の国語科指導を反省する

- 発問、児童の応答のくりかえしによる学習
- 受け身の学習 — 読みへの興味 必要性がない。
— 読みとり方が身につけていない。
- 読解の主導権を教師が握った学習
 - ・ 優秀児中心 — 発表のかたより。
 - ・ 「わかりましたか」のくりかえし

2. 主体的な読みとりへの手だて

- 主体的ということは、まず

- ・ 児童の読みとりへの意欲を育てる。

(めあて 課題 問題意識 生活化)

- ・ 読みとりの方法を理解させる。
- ・ 自分の感じや考えを根底においた読みとりをさせる。

○ 読解過程のくふう

- ・ 読みとりの個別化のために
 - ・ 小集団バズによるシステム化
- { バズ学習とりいれの指導計画
個人読みとりを主体にしたバズ学習

3. 学習集団の編成

グループ活動を取り入れて1年半になるが初めのころの小集団のバズにおいては、リーダーの独走で、その発表もリーダーにまかせきりであったが、ほぼ毎月編成替および、リーダーの指導、話し合いのルール、話し合いのしかたの指導をくりかえすうちに、少しずつ集団の高まりもみられるようになった。

現在のグループは能力(学力)を基準として

分団内は異質、グループ間は等質となるようにし、男女混合グループ（4名ずつ）としている。

● 各グループの持ちよう

- ① 特別めだってまとめ役をする者のいない、きわめて平凡なグループのようにみえるが4名の考えがすぐまとまり、発想などすじのとあったものがある。
- ② リーダーにたよりすぎて、個々の感じかたがあいまいになりいつもまとめるのに手間どる。
- ③ 作業をする時は能りつ的にできるが、話し合いになると個々ばらばらの意見をだし、まとまりのないグループである。
- ④ ①グループによくにているが、まとめ役をする児童の性格がきわめて温和で、4名の

考えを順序よくきいてたしかめあい、まとめ方がよい。

- ⑤ 個性のつよい子がいるため、他の3名の意見がとりあげられないことがよくある。
- ⑥ グループ内での話し合いは、積極的にできるがグループとしての意見がまとめにくく個人の考えを全体に出したがる傾向がよい。
- ⑦ ⑧ この2つのグループは、まったく同じで個人の考えが割合よくにている、話し合いも積極的で、要領よくみんなの考えをまとめる。

< 9月編成替 >

4. 実践 東書4年下 「空高さんと雲のひげさん」の学習から

(1) 指導計画

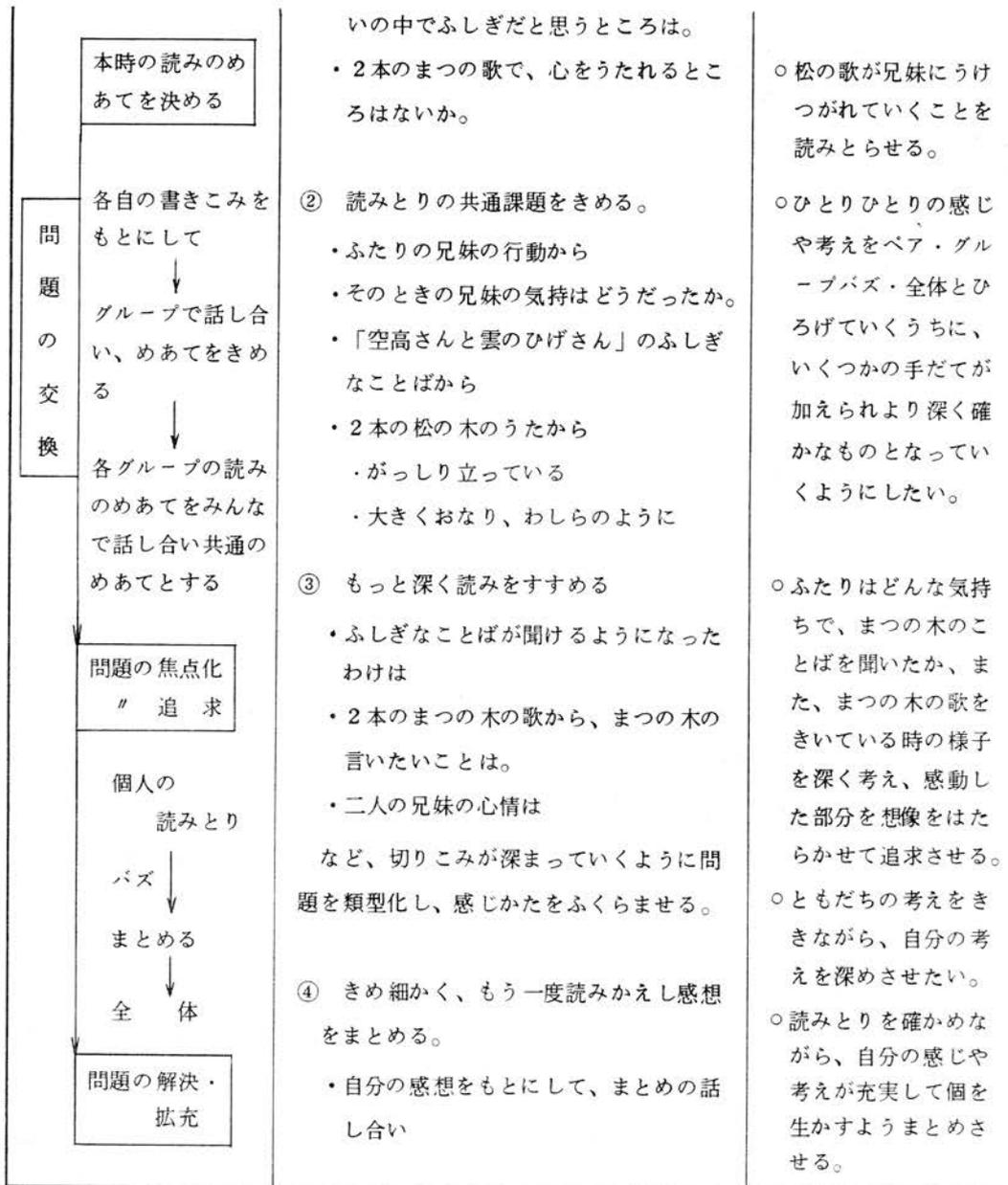
指導計画	めあてをもつ 問題の確立	ねらいによる読みとり 問題の交換 問題の焦点化・追求	まとめる 問題の解決 拡充
学習集団	全体 個人 ↔ グループ	個人 グループ ↔ 全体	全体 個人 ↔ 個人
時配 時間当	第1次（2時間）	第2次（4時間）	第3次（3時間）
本	○題名について話し合い、場面、登場人物	○兄妹の行動と、おくりものを与える松たちとのつながりを手がかりにし	○自分の考えや感じを確かめ、最初の感想

単 元 の 指 導 過 程	<p>の気持ちなどを想像しながら全文を読みとおし、感想を発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・場面のうつりかわりを想像する。 ・兄妹の気持ち、松の木の不しぎな力の部分など、心に強く残ったところをみつけ感想をかく。 ・作者の感想から読みのおねらいをきめる。 	<p>て、兄妹の心情を読みとる。</p> <p>(ひとりひとりの読みとりをノートにまとめる)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ふしぎなことばが聞けるようになったわけ。 ・空高たちを助けておくりものももらった。 ・おくりものをももらった結果、どんなになったか。 ・兄妹がどんなくらし方をするか。 ・兄妹と松たちの別れ。 	<p>とくらべながら話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 2人の兄妹・作者へ手紙をかき、学習をまとめる。 ○ 他の物語を進んで読む。
---------------------------------	---	---	--

- 単元の指導を、「めあてをもつ」→「しらべる」→「まとめる」の三段階に分け、「めあてをもつ」段階は、全体での話しあいを中心に、「しらべる」段階では、個々の読みとりを中心に、「まとめる」段階では、「全体」を中心に学習をすすめる。
- 一時間の過程についても「めあて」→「しらべる」→「まとめる」の三段階に学習をすすめ、あまりに小ステップな発問、応答のくりかえしをさげ、ひとりしらべ、グループバズの時間を十分にとるようにする。

(2) 第2次 第1時の指導の展開

過 程	おもな指導内容	着 眼 点
<p>第1節の読みとり</p> <p>P 12 「ある冬の日 」 P 14</p>	<p>① 登場人物の行動をおさえながら、心に残るところ、調べていきたいと思うところに、しるしをつけながら、読みのめあてを各自ノートに書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・兄妹がいつ、どこで、どんなことを ・うさぎ・鳥たちのようすは ・助けたのでどんなことが ・「空高さんと雲のひげさん」の話し合 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 登場人物の行動をとおして、その気持ちやようすなどをたしかめながら、読みとりのめあてにせまらせる。 ○ 感じや考えの立場をひとりひとりが、はっきりもつようにする。



(3) バズの実際

・読みのめあてをつかむ場面

本時の読みのめあてを決める場

(各自の書きこみをもとにして)

- ・「こどもたちは、かわいそうに思ってわなをはずしてやりました」このことばから、ふたりの子どもの気持ちを中心に調べていきたい。(10人)
- ・「空高さんと雲のひげさんにきいてくれ」
→ うさぎや鳥は何がしたいのか(4人)
- ・空高さんと雲のひげさんのことばを中心に松の心をしらべたい(6人)
- ・二本のまつの木の歌の中で「がっしり立っている」「大きくおなり、わしらのように」の部分をついて、まつが人間にいいことは何か。(13人)

(バズの経過後述)

共通課題をきめる場

(バズのとりいれ
<まとめるバズ>)

グループでまとめた課題

- Ⓐ わなをはずしたことから、何がおこったか
ふたりの兄妹はどんな気持ちか……………⑥
- Ⓑ ふしぎなことばがきけるようになったわけ
……………④
- Ⓒ どうして、まつの木が歌ったのか。まつの木が何を言おうとしているのか。まつの心を調べる
……………③⑤

⑩ 「大きくおなり、わしらのように」どうして
まつの木がこんなことを言ったのか。

① ② ⑦ ⑧

全体での話し合いにおいて、Ⓒと⑩は一つの課題にまとめ、3つの問題を各自順に調べることにした。

○バズの経過

※ まとまりがよいグループ

- ⑩ 「大きくおなり、わしらのように」のことばから、なぜ松の木がこんなことをいったのか。
- ① ・個人の読みとりがよくにている。
- ⑦ ・3人の考えが同じで他の1人もほぼ同様
- ⑧ ・ふだんからよく協力し、グループとしての高まりがみられ、話し合いをする時も個人の考えをだしあっている。

Ⓑ ふしぎなことばが聞けるようになったわけ

- ④ ・個人の読みとりが割合にいて、まとめ役のリーダーがみんなの考えをたしかめよく協力して、主題にせまろうとしている。

※ まとまりがよくないグループ

- Ⓐ どんなことから、何がおこったかをしり兄妹の心情をしらべる。
- ⑥ ・おこったことがらを一つずつ調べて、その時の二人の気持ちを考えるという意見を強く出すものが出て、それではあまり時間をかけすぎると反対するものがありうまくまとまらなかった。

◎ まつの木の歌から、2本のまつの木が人間に何をいおうとしているのか。

③ ・読みとりがばらばらで、話し合いをするのも困難で、なかなかまとまらなかったがリーダーの(D)意見をとおす。

A ・「がっしり」のことばを調べる。

B ・うさぎと鳥の気持ち

C ・ふしぎなことばを調べる

D ・松の木の言いたいことは何か。

⑤ ・個性の強い子が発言権をにぎったため、グループのまとめをせず、自分の考えをおしつけた。

①④ どうして2本のまつの木が「大きくおなりわしらのように」と言ったのか。

② ・個々の読みとりは、みんなの前へ出すがまとめる時になるといつもリーダーがまとめ役をかってでる。リーダーがひっばって行くので、他のものの考え方がぼやけてくる。

よくまとまったグループ	<ul style="list-style-type: none"> ○ 個人の読みとりが、割合に似ている。 ○ つねに、グループとしての高まりがみられる。 ○ 特に異質のものがいない。 ○ リーダーのまとめ方がよい。
まとまりの	<ul style="list-style-type: none"> ○ 読みとりがばらばらである。 ○ 個性の強い子がいて、自分の考えを強く出す。

よくないグループ

- いつもリーダーがひっばって行うとする。
- まとめ役がない。

(4) 本時の反省

- 1時間計画であったが2時間以上かかった。
- 特に意見が出せない児童がなかったのは、個人の読みとりに十分時間をかけた結果であろう。
- バズの際の発言のしかたがリーダーから指名する・発言の順がいつもきまっている等まだ型にはまっているのびのびと話し合いができていない。
- ノートを読みあげるかたちの発言が多く、思考を十分にまとめて話しあうことができにくいので、今後更に思考を深めていくようなバズができるように努力したい。
- 次時からは個別の読みとりを中心にし、それをグループで話し合い、また個人で考えなおすという方法ですすみ、最終段階でそれらの読みとりを全体でまとめるようにした。

(5) 主題への接近

教師よりの主題のおしつけをやめ、それぞれの読みとりや感想をだいにし、各個人ではじめの感想と読解後の感想を比べさせて、まとめにした。

- 初発の感想をかかせるにあたって、まず題名について話し合い、場面のうつりかわりや、

登場人物の気持ちなどを想像しながら、全文通読させた後、「いちばん心に強く残ったところの感想」を書かせたが、部分的な読みとりや、深まりのない感想が多かった。

そのひとりひとりもった感じや考えを、バズをとり入れた学習によっておたがいの考えを拡げ、焦点づけながらより深く、確かなものとして、考えをふくらませていくよう指導した。読解指導ののち感想をかかせ、各自についてはじめとくらべてみると、少しずつではあるが読みとりが深まり、感じや考えが多面的になったと思われる。

その一例として

A 男 ○ さいごにうたった歌は、まつの木があったけの力をふりしぼってうたったのだろう。だから森の中のみんなが、まつの木をしずかにねむらせたのだと思う。空高さんや雲のひげさんはしあわせだなあ。

↓
◎ さむい北国の人が、いつも願っていることがかなえられ、ぼくはやれやれと思った。また松の木も、大じなしごとが二人にひきつがれてほっとしたと思う。

B 子 ○ 今から何年も前に、まつの木がたおれそうになった時、このシルベスターがうまれたのだろう。だからこの子に話をきいてもらうまで、じっと守っていたのかもしれない。きっと子どもを見守るためにあらわれたふしぎな木だとおもいたい。

◎ まつの心をうけついで二人は愛国心があったのだ。この寒い土地を少しでもゆたかに明るくしたいと思い、あれ野の中でも、りっぱに楽しませてくれた。それは松の木のように心のあらしや、強い風にまけないことなのだ。そしてまた、いつかの二人のこどものように、自分たちがもらった二つのおくりものをだれかにあげるだろう。そしてそれは、いつまでもいつまでも、つづいていくはずだ。

C 男 ○ ぼくは作者にひとことありがとうと、おれいが言いたい。この物語を読んでいると、作者がすきになった。それでぼくは感しゃしている。

↓
◎ おとうさんが木を切ろうとした時に、助けてくれたおれいに、日光や春をおくった。そしてこの松の木は年とってしまっで、いまにもたおれそうになったが、子どもたちに「この国はきみたちにたのんだよ」といいたかったのだろう。日光のおかげで元気になった子どものようすをみて、安心したからたおれていったのだろう。

このように、児童の感じや考えが、バズ学習によって高められ深まっていき、読解力の秀れているものだけでなく、みんなが豊かに深く読みとりができるようになったといえる。

第6回バズ学習研究集会

バズ力を基板とした バズ学習

香川県善通寺市立筆岡小学校

1 研究経過は——

最近のように予想もつかない程激動する社会情勢の中では、ややもすれば人間としての尊厳さを忘れさせ、エゴをつくり、暖かい人間的なふれあいや行動力がうすれ、お互い間に断絶をひきおこしているといえるのではないだろうか。

この事態を直視しつつ、急変する未来社会に対応し心豊かに生きぬく人間に育てるために、どのように教育の目標をたて、どのように指導していくかが、私たちに課せられた課題ではなからうかと考えています。

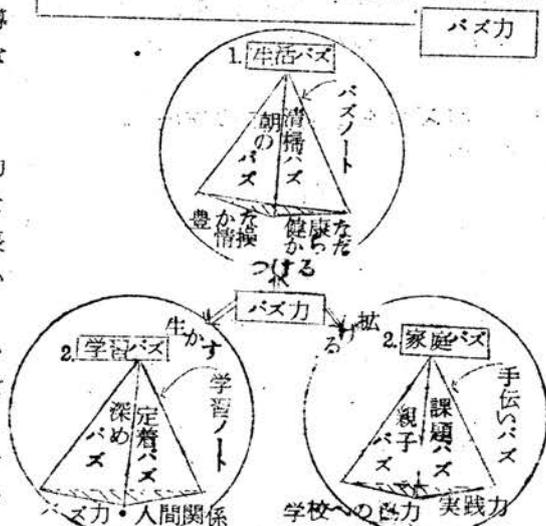
このような観点にたって私たちの学校では、人間性を再認識して豊かな心情、強健な実践力自主的行動力、創造的探求心、社会的協調性などを理想像として、ひとりひとりの個性の伸長をはかるための教育開発はどうあるべきかということをめざして研究をすすめています。

いろいろ模索を試みた結果、思いやりの心を基盤にいつでも、どこでも、だれとでも、バズさせることによって、お互がお互に磨きあえるバズ力を培い、この力を生かせる子どもに育てあげるための教育経営のコアを「対話のある学校」とし、「生活バズでバズ力を育てる」ことを第一次のテーマとし教育経営のあらゆる面にバズ場面の拡大をはかり実践してまいりました。本年度、即ち昭和48年度から第二次プランとして、生活バズで得たバズ力を基盤に、自らがめあてをもって行動でき、主体性を高めるとともに学習の場面にバズを導入し、人間関係を高

めつつ学力を伸ばしたいと考えて「対話を行動へ」をコアとし「バズ力で考えを深め行動する子どもを育てる」をテーマに、生活バズから学習バズへ転移をはかり、ひとりひとりを生かせる授業改造を試みつつあります。

2 研究の全体構図は——

変動と進歩の社会にたくましく豊かに生きる力



3 生活バズでバズ学習をささえるバズ力を

ひとりひとりの個性の伸長をはかりつつ、同時に学級や学校全体を一つの民主的な集団に育てようという発想のもとにバズ学習にとりくみました。しかし、人間関係、考えのつくり方、発表の仕方、考えのまとめ方など、多くの問題点にあい全人教育のための対話とその本質

を発揮することができませんでした。そこでバズができる力を育てるために、バズを多くとり入れ、何でもいえる、誰とでも話し合える、暖かい人間関係がたかめられる、の三点に焦点をしばってバズをさせることにしました。それらが子どもたちひとりひとりを人間として生きがいと希望をもって学校生活を営み、よりよき人間関係を保ちつつ成長させていくものと確信しています。暖かい人間関係のあるバズは、単なる仲よしの関係でなく、互にきびしさを持って先ず「自分で考える」その考えをもとに話し合いに入り「私はこう思うがどうですか」「ああ、そんな考えもあるな」と、他人のよい考えをよりたかめたり、広めたり、より高度なバズに高めていく生活こそ、バズ学習の基盤をなすものと考えています。また、話し合いを高めることにとどまらず行動へと移行し、生活化までもねらっていくことこそ大切であると思います。そのために、本校では生活バズ場面を、朝のバズ、清掃バズ、バズノートに焦点化してバズ力をつけることにつとめてまいりました。

4 バズ力を育成する場面は —

(1) 朝のバズ

どの子どもも楽しく話し合いに参加できるように
 蒸麩パターン 20分

放送朝礼	全校集会	2分
↓月		
(グループ・バズ ペアバズ)		6分
自分の考え	バズ利用	8分
どりの子	リーダー	
心情的	対話的	
↓		
(学級バズ)		6分
日直の	交代グループ	5分
司会	代表	
	交替性	
	まとめ	
	発表表	
↓		
(朝の会)		6分
係から	先生か	5分
	学級の	

成果・意識的に発言するようになった。

- ・ポイントを強調したりくりかえしたりできる
- ・みんなの前で司会ができる
- ・共感した時あいづちができる
- ・人の話をうけて発言できる
- ・自然な言葉での話し合いにむきつつある



(2) 清掃バズ

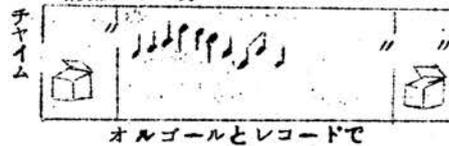
めあてをもって行動できるように
 基本パターン

準備する					確認 1分
(めあてバズ)					
行くの	わたしの	今日	めあて	公約する	
(実 動)					沈黙責任 12分
はた	はく	ごり	ふく	おくる	
たく		みと		整とん	
(反省バズ)					賞さん 2分
成果	反省	めあて	の達成	喜び	
の		成	た	協力感謝	
手 洗 い					

成果・目標がもて達成しようと努力する

- ・無駄な時間や動きがりとへつた
- ・おくらしている人・困っている人を手伝う
- ・清掃の要領が分つてきた
- ・無言で力いっぱい働ける
- ・めあて達成できているかたえず反省

清掃は15分で



- (3) バズノート
 話題を見つけ読めるように書くために

基本パターン (テーマ)				目的意識
自由	学級	学校	グループ	
で	で	で	で	
(材料集め)				感動
新聞	テレビ	社会	友だち	
(書き方)				自己実現
いつ	どこで	だれが	なにを	
どうした	自分の	意見	感想	
読みかえせるように				

日記との違い

- ・資料や課題をもとに
- ・公開性



成果・要素にもとづいて書ける

- ・書く速度が早くなった
- ・字がきれいになった
- ・書くことへの抵抗がへった
- ・注意して物ごとを見たり聞いたり・ためしたりする
- ・感想や意見がかける

5 バズ力を生かせる子どもとは――

- (1) いつも自分の考えがもてる
- (2) 人の意見やことばを素直に聞ける
- (3) 難れにでもよくわかるように話せる
- (4) 話すための話題が集められる

- (5) 人の意見を取り入れ、自分の考えを深め、広められる
- (6) 自分の考えが響ける。また書くことによって自分の考えをより確かなものにできる
- (7) 自己のことばに責任が持てる
- (8) 友達の意見を生かし、広げるような発言ができる。
- (9) 言ったり、話したことを行動に移せる
- (10) 実践することを前提に話せる

そのために

- (1) 児童の対人関係からくる緊張をやわらげる
- (2) どの子も参加でき、発表できる機会を多く作る
- (3) ペアバズ、グループバズを積極的に生かす
- (4) 積極的に集団活動に参加させる方法を開きする
- (5) 行動化できる場面設定を開発する。
- (6) 学習場面でも教師と児童、児童相互の完全三方通行を取り入れる。
- (7) 書くための方法を開発する
- (8) 学校の経営を保護者が理解し、協力できる手だてを確立する。
- (9) 教師集団の教育経営への組織を開発する。

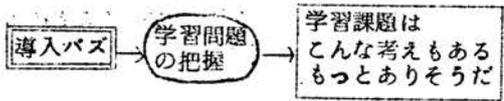
6 バズ力を基板とした学習バズは――

先にも述べたように、私たちは生活バズを基板にして人間関係を高めつつ、ひとりひとりの可能性を十分に伸ばしていくために、バズ力をつけることに励んできました。個は集団で、集団は個によって互に踏かれあって伸びていくことは人間成長の基本的原則であることはいうまでもありません。バズ学習では、組織の中で生きる態度の育成、積極的な学習への参加、思考の深化拡充を考慮しておかなければなりません。それらはある程度生活バズで培われてきました。しかし、自分の考えをのべ、それをお互に多面的に意見をのべあって考えを深め広め、かつ考えをまとめていくということは、生活バズだけでは十分できないと思っています。

そこで、学習バズを取り入れ、効果のあがる学習バズにとりこんでいます。

先づ、授業研究の段階でこの一時間に何を定着させるか、ねらいにあったノートのとらせ方は、どこでどうバズをさせ、思考を広めさせてまとめるか、よく分る授業をといつも心に念じ具体的方策にとりこんできました。

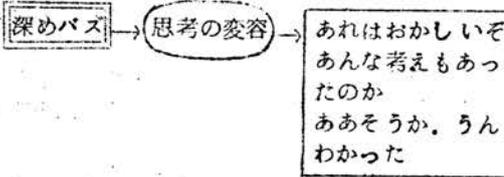
(1) 学習バズの基本的な考え



ひろげる段階



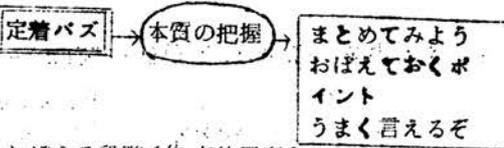
- どの子も自分の考えが発表できる
- いろいろな考えができる
- 自由奔放 (自由に発言、量を求む)
- 批判厳禁 (肯定も否定もない)



しぼる段階 (集中的思考)

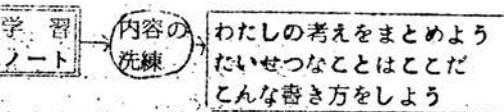


- 課題にむかって集中的に考える
- まとめるような発言をする
- 結合改善 (積み重ねの発言)
- 相乗効果 (みんなの発言で深まる)



おぼえる段階 (焦点的思考)

- 定着すべき内容を明確にする
- 転移できる学力に高める
- 転移性 (まとめ方、次時へ生きる)
- 定着度 (この時間に学習したことはこの場で)



たすける段階 (行動的思考)

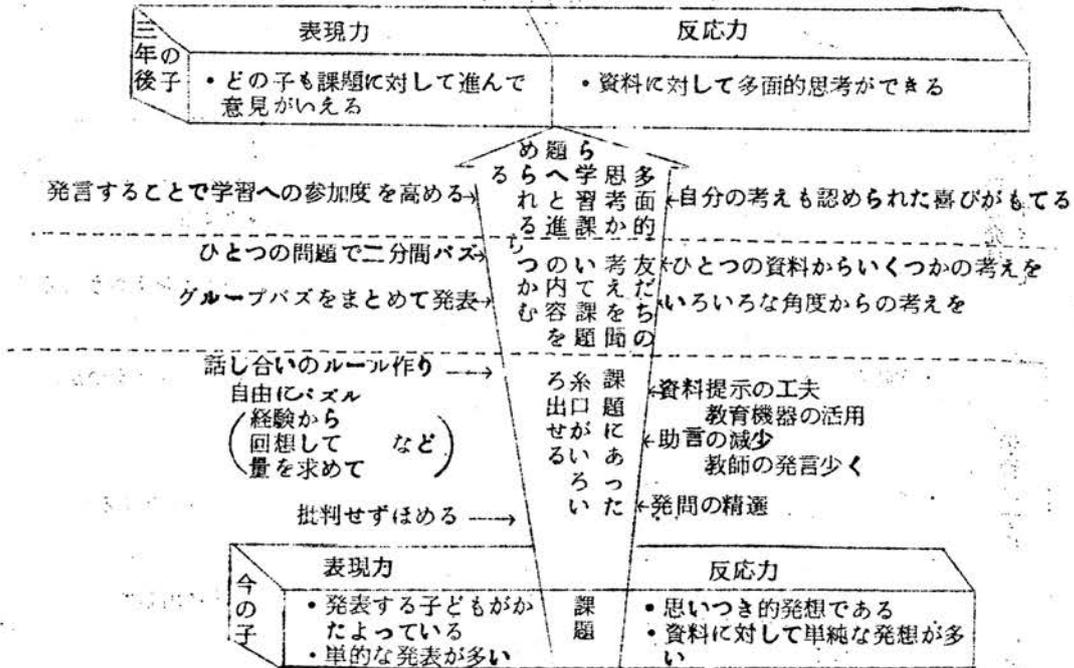
- 学習中自分の考えをまとめて書く
- 予習復習に使えるよう記帳法を工夫する
- 思考の深化 (書くことによる再思考)
- 生きて働くノート (家庭学習に生きる)

(2) 学習バズを主体とした学習指導の基本パターン

基本パターン	学習バズ	追求する子どもの姿
課題提示 自分の考えをつくる (拡散的思考) 思考のたくわえ	導入バズ (仮説をたてる)	<ul style="list-style-type: none"> • 課題の要点をとらえる • 条件をならべる • 課題に対する資料の追求 • 思いつきの整理 • 考えをノートする • 疑問点、問題点をつきとめる
ペア・グループのバズグループの考えをつくる (集中的思考) 思考の交換	深めバズ (たしかめる)	<ul style="list-style-type: none"> • 自分の考えを主張し検討してもらう • 自分の考えの根拠を述べる • 資料をもとに各自の考えを拡大する • バズルことで各自の考えを深める • 友人の考えとの異同をはっきりさせる • 学習ノートの活用をはかる
みんなの考えをつくる (焦点的思考) 思考の整理 たしかめる	定着バズ (まとめる)	<ul style="list-style-type: none"> • グループの考えを発表しあう • 発表を焦点化していく • みんなで結論をつくる • ノートする • わかったことを自分のことばで話す • 復習や次時に活用できるように整理する
考えを生かす (発展的思考) 思考の定着	発展バズ (チェック)	<ul style="list-style-type: none"> • まとまった結論が他の問題に使えるかたしかめてみる

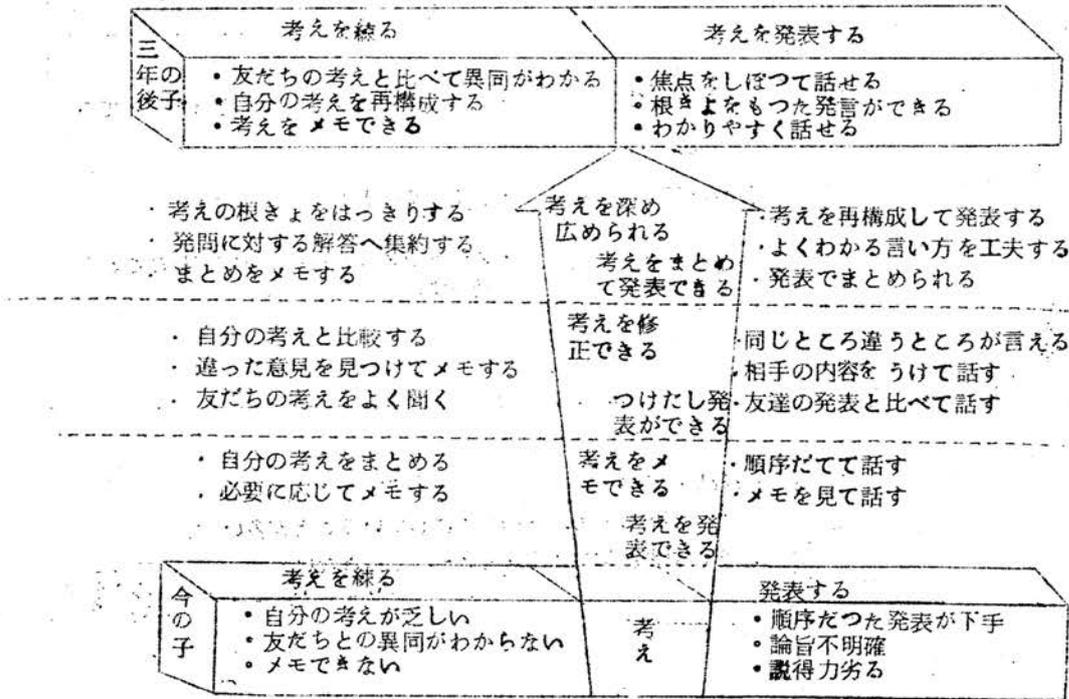
(3) 導入バズ

学習へ意欲的に参加するために



(4) 深めバズ

自分の考えに友だちの考えをのせて再構成するために



(5) 定着バズ

学習内容を自分のことばやノートで表現できるように



- ひとりひとりに学習内容がわかる
- 思考過程をもとにことばやノートで表現できる
- 学習に積極的になり家庭学習につながる

	理 解	今日習ったことは今日中に	表 現
学習ポイントから課題の発見	<ul style="list-style-type: none"> • 人の力を借らないで自分の力で学習をまとめる • 学習内容と家庭学習の関連がつかめる • 次時とのつながりを知る 		<ul style="list-style-type: none"> • 自分で学習をチェックする • 学習での新しい考えのポイントがうまく言える • 家庭学習や次時の学習への課題をつかみメモする
学習のすじみちをたどる	<ul style="list-style-type: none"> • 学習のつまずきがわかる • 思考の着想法がわかる • 友だちの良い考えを自分の考えにとり入れる 		<ul style="list-style-type: none"> • あいまいなわかり方がはっきりするためにノートを工夫する • 友だちの良いところを声に出して言う • 学習の論理課程をメモする
学習してわかったことが言える	<ul style="list-style-type: none"> • みんなでバズしながらわかったことをまとめる • わからないところはみんなで教えあう • ノートを見ながらおぼえる 		<ul style="list-style-type: none"> • わかったことを自分のことばで言う • あやふやなところを質問できる • ノートやメモを見ながら学習したことを発表する

- 学習した内容が表現しにくい
- 学習でわからないことがあっても、そのままにしていることが多い
- 学習したことが、次時や家庭学習に生きるノートができない



(6) 学習ノート

読みかえしてわかるノートにするために

三
の年
子後

- 自分にあつた創造的な記帳ができる
- 学習のつまずきがわかり訂正・補充ができる
- 次時の学習や予習復習や家庭学習などに役立つ

<p>学習に生かせる</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 学習要点をまとめる • 読みかえしてよくわかる • 次時への学習資料になる • 予習したことをノートする • わからないところも抜すいする • 書きくわえられるように書く
----------------	--

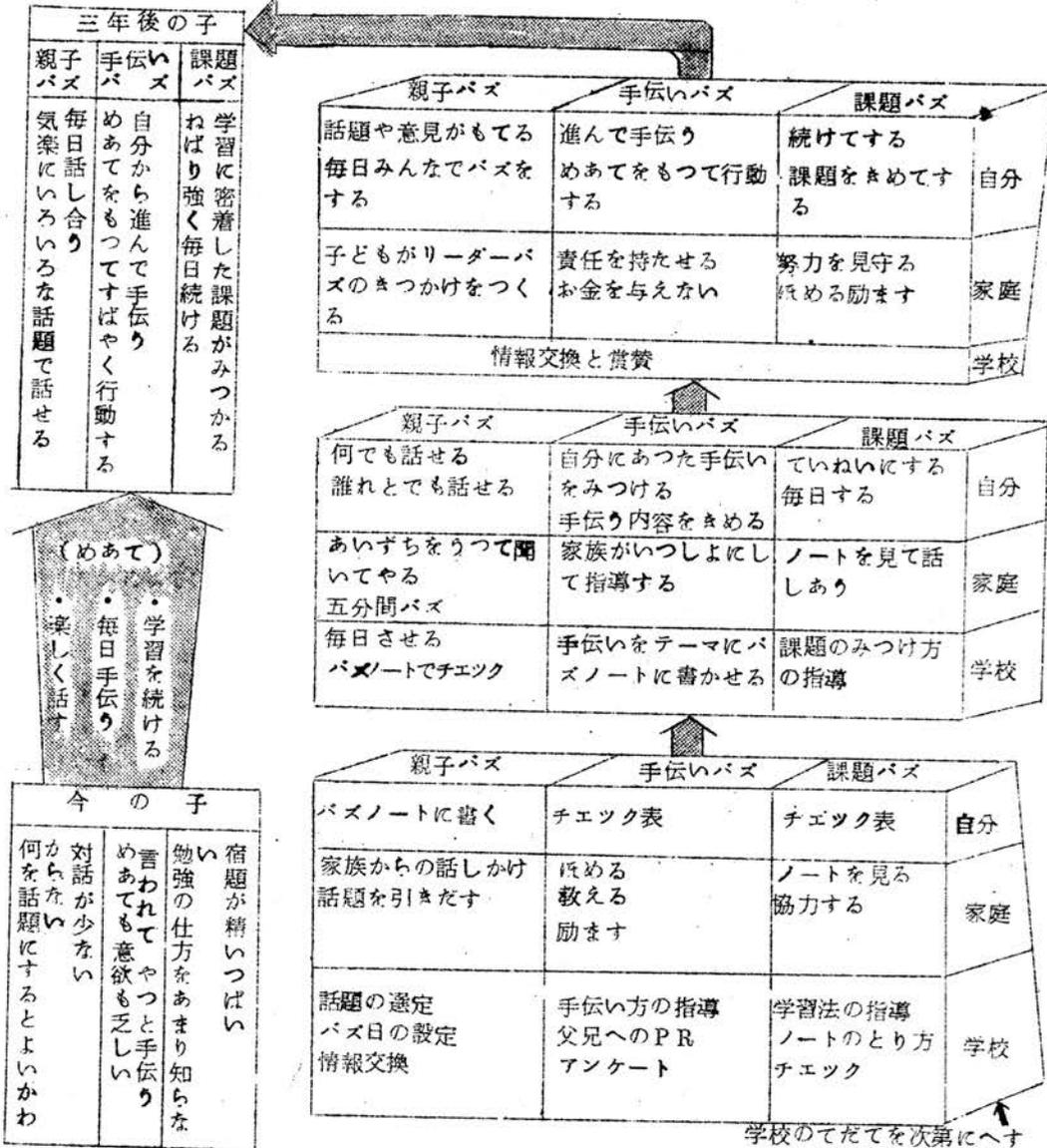
<p>学習課程がわかる</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 自分の考えをかく • 読みかえせるように要点をかく • 書きくわえ、訂正ができる • 友達の発表をメモする • メモの仕方を教える。練習させる • メモをもとに発表させる • ノートコンクール • 友達の良いところを見つける • 創造的記帳を工夫する
-----------------	---

<p>基本的書き方ができる</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ノート・鉛筆をきめる • 字の大きさ • 鉛筆のこさ • きれいな字の書き方 • 赤鉛筆の使い方 • 書き方を教える • 書き出し • 行かえ • 問題の書き方 • 答の書き方 • ()や口の使い方 • 訂正の仕方 • 書く内容がわかる • 要点のみつけ方 • 書き方 • 簡潔書きの仕方
-------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> • ノートの書き方がまずく、短時間に書けない • まちがいが訂正されていない • 要点の書きおとしに気づかず、機械的にうつす 	<p>今の子</p>
--	------------

(7) 家庭バズ

家庭でもバズの生活化がはかれる子どもに育てるために



7 今後の課題

生活バズでバズ力をつけ、やっ和学习バズの教育設計書的なものが出来たところで、これを毎日の学習指導にどう具体化するか模索と探索のくりかえしの現状で、やっ動きはじめたばかりです。今、私たちがいえることは、どの子どもたちも喜んで学習に参加し、しっかり自分の考えをもって課だいにとりくみ、一時間に一

度も話さない子はないということだけです。これは、生活バズでバズ力が養われていたおかげであると確信しています。

今後は、設計書をもとに、ひとりひとりの子どもの個性を伸ばさせるために、学年段階に応じ、どう手だてをこうじるかを具体的で、きめ細かな研究へとたかめていきたいと、職員一同はりきっています。

第6回バズ学習研究集会

人間変革と思考のゆさぶり

(バズ学習と授業改造)

徳島県阿南市大井小学校 古川 巖

1. 子どもを変革する授業

戦後のあまい児童中心主義における「自発性」の原理では、子どもの能力が天賦的、固定的にとらえられ、子どもひとりひとりの能力に即するという名のもとで、子どもの発達を最大限に促進する授業構成や、子どもの可能性を十分に開発するための教授要求などを検討する努力がなされなかった。授業を「わかりやすく」するためには子どもの年齢の発達段階にあわせて教材の質を低下させることが「わかる」授業にすることだとされていた。

子どもを変えることのできる教師というのは単に、注入、伝達の教師でもなく、援助、助言する教師でもなくて、授業において、子どもの主体性を導き、組織する教師でなくてはならない。

2. 授業における主体活動

子どもの主体的な活動は、決して単なる自発性によるものではない。主体的活動というのは、常に教材との自己対決から発生するのであって、自己の偏見や独断の皮をひとつひとつはぎとることによって、みずからの認識の立場を次第に明確にしていく過程でなくてはならない。そのために子どももっている知識や水準の一步上位の限界にむかって教師によるたえざる問いかけが何より必要になる。またこの問いかけのためには、教材の質もさることながら教材研究や教材解釈の深さのまえに批判可能なものとしてさらけだし、あえて批判させるという過程こそが子どもを変革していく大切な場となるのである。緊張にみちた問と答の過程、同調と抵抗との対立という問答の中から、やがてみずからに問を發していく人間をつくりあげるものだと思う。

3. 子ども自らの自己変革

ただ知的な次元での変革だけではなくて、行為行動態度など全人格における変革をめざすためには、学んだことを実践的に体験し、知識を行為にむすびつけて考えざるを得ない場面が恒常的に用意されていなくてはならない。

自己変革ということは、子どもたちが「教育の対象」としてだけではなくて、主体として参加する集団的、実践的関係のなかに、かれらを現実にしたたせることをしないでは、とうてい不可能なことである。この意味からバズ学習集団の体制は、子ども自らの自己変革に連なるものであると考えるわけである。

4. 思考のゆさぶり

わたしたちが、ものごとを考えたり、話をする場合、どのように系統だてるか、論理的な考え方、話し方にずいぶん苦勞するものである。ところがそのような論理的、系統的な考え方や話し方から得た結論に対し無条件に承服していくという安易さをもち易いのが普通である。特に子どもの場合、複雑な場面に直面したり、自分たちに切実な関係をもつような問題がすくないので、「こうこうです」「ああそうですか」という安易な考え方や受けとり方になり易い。教師もまたその方が学習をすすめていくという段階では、スラーッといくだけに歓迎するものである。しかしこのような思考、話し方の中には知識の伝達(認知)のみが大きなウエイトを占めて、ほんとに子どもに納得させ、血となり肉となっているものは少ない。

ゆきづまり、つまづき、もみにもんだ考え方や話しあいの中には、子どもの心の中に忘れることのできない印象を与えるものである。

思考のゆさぶりというのは、自然に流れている川を、時にはせきとめたり、流れの方向をかえてみたり、逆流させてみたりしながら川の流れ方を理解しようとするものである。安易に受けとろうとする子どもの考え方をもう一ど原点にひきもどし、見方や考え方を換えさせてみることなのである。

5. 具体的な思考のゆさぶり

思考をゆさぶるためには具体的にどのようなことをすればよいのであろうか。このためには形式的な面と内容的な面から考えてみる必要があるであろう。形式的な面からは、今まで極めて単純素朴な考え方（結論を簡単に承認していく）や一面的な見方考え方を改め多面的、批判的思考ができ易いような発言の基本や思考の流れを指導することが大切である。

先づ思考のパターンとしては

比較して考える	関係づけて考える
分析して考える	総合して考える
帰納的に考える	演説的に考える
類推して考える	

そして最後に批判的な考え方を

このようにいろいろな見方考え方のパターンを指導しなければならない。さらに思考の流れは、従来の

だと思ふ。

そのわけは うんそうか

……です。 (単純理解)

という単純な理解のしかたから

ではないか。

まてよ かもしれない。

こうもいえないか やっぱり、

という一歩深めた思考の仕方に変えていく。これは単に子ども自身の思考ばかりでなしに、教師自身が子どもの前にたちむかう身構え心構えでなくてはならない。もちろんこれはどんな場合いつでもということではなくて、深い教材研究をとおして、ここは話しあいを深め、子どもの思考力をのばし、創造性を養う場面であるという、教材を見ぬく力を先づつけておかなければならないことはいうまでもない。

6. 思考のパターン

子どもは内にすばらしい考え方をもっているそれを発表する方法がわからないため、結果的に未熟な発表になり、相手を納得させないばかりか自分自身も何か不満足感をもつようなことが多い。また考え方が単純で一面的な見方や考え方しかできない場合も多い。ちょっとした日頃の指導が子どもの考え方を換えていくということに気づかなければならない。そこでわたしは、原則的に八つの思考のパターンを考え、一応四教科の中でどのような思考の形式をとれば子どもの考え方が変わっていくかということで試案を考えてみた。

もちろん、この思考のパターンが教科の中で全部生かされるなど毛頭考えていないが、従来の単純な一面的思考から少しでも深まりのある思考に移行することをねがっているのである。またこうした思考のパターンを折にふれて指導していくとする教師自身の自己変革も大切なことである。

7. 教科別の思考パターン

(1) 国語科

関係の認識

- このことばは、○○の考え方とどんな関係があるのだろうか。
- このことは(行動)は、○○の考え方とどんな関係があるのだろうか。

比較の認識

- 前の考え方と今の考え方とくらべてみよう。
- 主人公の考え方と自分の考えや気持ちとくらべてみよう。
- この場面とこの場面をくらべて何がどうだといえるだろうか。

分析的思考

- この物語は、いくつにわけて考えたらよいだろう。
- 主人公の考え方の移り方をどんなにわけて考えたらよいだろう。

総合的思考

- これらのことをまとめていうと、主人公の気持ちはどうなったといえるでしょう。
- これらのことから、○○はどのようにまとめたらよいか考えてみよう。

- 帰納的思考
 - これらの（行動や会話）ことから○○の（性格や気持ち）はこうだといえるのではないだろうか。
 - これらのことから、作者のいいたいことは、こうだといえるのではないか。
- 演繹的思考
 - は○○といえる、それはこのようなことがらがあるからです。
 - それは——ことです。理由はこうだからです。
- 類推的思考
 - このこととこのことは大変よく似ているので、こうだといえると思う。
 - 前段のことから考えて、こんなところが同じだからこう言えるのではないか。
- 批判的思考
 - の気持ち（考え方）は、こうとも考えられるのではないだろうか。
 - そうとは言いきれない。このこととこのことからこうともいえるのではないか。

(2) 算数科

- 比
 - くらべてみて、ちがうところやおなじところを見つけよう。
 - 今までに習ったことを思い出したり、あてはめたりしてくらべてみよう。
 - 二つの考え方をくらべてみよう。
- 比較
 - 何と何を比べてそう考えたのか話しあおう。
- 関係
 - この集りとこの集りととの間に何かつながりはないか考えよう。
 - 二つのことがらの関係を確かめるにはどんな方法があるだろう。
 - このこととこのことのあいだには、どのような関係があるだろう。
- 分析
 - こまかくわけて考えてみよう。
 - わけられたひとつひとつのことが、どんなつながりをもっているか考えてみてはどうか。
 - そのことについてどんな分け方があるだろう。
- 総合
 - このことにもこのことにも共通していることは、どんなことですか。
 - このようなことから大事なことをまとめてみよう。これらをまとめてみよう。

- 帰納
 - このようないろいろなことから考えてどういことがいえるだろう。
 - このようなことから、どんな法則やきまりが作れるだろう。
 - こんなことやこんなことから考えるとこう考えられるのではないだろうか。
- 演繹
 - これはこういうことがいえる。それはこういう理由からです。
 - それは——ことです。その理由はこれこれの条件がそろっているからです。
- 類推
 - その方法でほかの場合でもあてはめて考えてみよう。
 - このことをもとにして、もっと便利な別のときの考え方を考えてみよう。
 - この考え方は、ほかの場合でもあてはまるかどうかしらべてみよう。
- 批判
 - そういう考え方が一番正しいかどうか確かめてみよう。
 - 今の考え方は、こういうところがおかしい。むしろこう考えた方がよいと思う。
 - それも正しいと思うが、ほかにもっと方法がないか考えてみよう。

(3) 社会科

- 比
 - 今とくらべて昔はどうでしたか。
 - 他の町や村（地方）とくらべると、どんなところがちがうだろう。
- 比較
 - 私たちの生活とくらべてどんなところがちがうか。
 - 二つの考え方をくらべてみよう。
- 関係
 - 二つの資料を比べて、どんなことがいえると思うか。
 - このほか立場や条件、事情や場をくらべてみる。
- 関係
 - 私たち（或は日本の国）とどんな関係があるだろう。
 - くらしや経済とどんな関係があるか。
 - そのことは、どの資料（条件）とどんな関係があるだろう。
 - 何と何の関係からそういう結論が出たのか。
 - このことばとどう関係にあるか。

分析

- このほか特色や考え方、事情や場の関係を考える。
- そのことをわけてみるとどんなにわけられるか。
- わけてみて重要だと思うのはどれか。
- わけてみてよく似ていると思うのはどれか。
- このほか主題を理解するための分析の仕方を考える。

総合

- そのことをまとめたなら何といえるだろう。
- このような条件からどのようにまとめたらよいだろう。
- いろいろのまとめ方があると思うが、どんなまとめ方があるだろう。

帰納

- これこれの事実からこういうことが言えるのではないか。
- このような条件から、このような結論になると思わないか。
- 結論を導き出すために、どんな事実、(条件)があるか調べたり発表したりしてはどうか。

演繹

このほかひとつひとつの具体的事実や条件をあげて結論を考えさせます。

- それはこうといえる、その理由はこれこれと思うがどうか。
- この事とこの事が大事だと思う。それはこれこれの事実や条件、資料があるからです。
- このことばが一番大事だと思う。それはこのこともこのことがあるからです。

類推

このほか先に主題の要点をとらえ具体的事実や条件を挙げて考えさせます。

- 今までに習ったことから、条件が全く同じだからこうだといえる。
- これとこれは同じ条件だからこういえると思う。
- この考え方とこの考え方は同じではないか。

このほか既習事実や体験から新しい事実を考えさせる。

批判

- そうとはいいきれない。こうも考えられるがどうだろう。
- 見方を変えたら、こんな考え方もなりたつと思うがどうか。
- 立場を変えたら、こうもいえるのではないか。
- こういうことも正しいと思う、くらべてみよう。
- こういう条件から、そうとはいいきれないがどうか。

(4) 理科

比較

- これとこれを比べてどんなところがよくにているか、ちがっているかみつめてみよう。
- どんなことで比べたらよいだろう。

較

- これとこれ比べて、どんなことがいえるだろう。

関係

- これとこれとが同じ関係にあるといえるのはどうしてか。
- 色、形、大きさ、重さ、などからこのことにどんな関係があるか考えてみよう。またどんな共通点が考えられるか。

分析

- どれどれが同じなかまか、ちがうのはどれか、きめてになるのはどれか。
- 変化したものは何か、この変化はなにをもとにしたらわかるか、変化の原因。

総合

- これをきまり(法則)としてまとめられるだろうか。ほかのものにひろげていくことができるだろうか。
- このことを一般化することはできるか。
- どのような方法でしたらよいか。

帰納

- このような条件経験からこういえると思う。(予想)
- 実験観察からこういえると思う。

演繹

- この事実からこんな原因が考えられる。
- この関係を他の場面にあてはめることはできないだろうか。

類推

- 条件実験の結果を他にあてはめてみる。
- 予想したことを他にあてはめてみる。

批判

- この考え方はここがたりないのではないか。
- ひとつのことで結論を出すのは無理。もっと条件を出したら。

研 究 レ ポ ー ト

長野市立 湯 谷 小 学 校

一、研究の経過と反省

昭和45年度以来本年まで、自己評価に力をつけて継続研究してきた。46年度の研究では、1時間の学習過程の中で、はじめの段階（問題・課題把握）の自己評価の研究と、その実証に重点がかけられ、この点では実証できたのだが、自己評価全般についての実証はなされなかった。特に終末段階の自己評価はあいまいであったり、軽く扱った面があり、段階での実証追求はほとんどなされなかった。

また、自己評価の機能と人間形成との関連についての検討があまり根拠が明らかでなかった。

そこで、47年度は46年度の実証と成果に立って、1時間の学習過程の終末段階の自己評価に焦点を当て、テーマの追求をしてきた。本年度は、児童の自己評価のあらわれを再びどうとらえるか、また、はじめ・中間・終りの各段階の自己評価が、有機的に関連し合っただけでなく、自己評価ができることと、1時間の学習過程へ構造的に位置づける研究を続けているが、まだ研究途上である。

このような研究過程のなかで、各教科は、教科の本質に即して、共同研究のテーマを追求し、最低1回の全体研究会（実証）をして、その成果をたしかめてきた。また、46年度には、全教科全時間について、日案の作成を完成し資料の裏書きもきちんとして進めてきた。また、教科会の実証授業については、教科会の要請によって学年会が協力してきた。教科主任会は、実質的には共同研究の推進委員としての役割りを果たし、研究計画からまとめまでの研究の中核となった。以下47年度（昨年度）の研究を中心として述べることにする。

共同研究テーマの仮説を実証するため各教科が提供した実証全体研究の成果からみて、仮説はほぼ実証できたと判断した。しかし、教科の特性によって、自己評価の難易があったり、同じ教科でも教材のちがいで難易があり、また、同単元・題材の中でも自己評価の難易が認められる。また、高低学年の違いによっても難易がある。したがって、自己評価が有効におこなわれ易い学習の内容と、そうでない学習の内容との区別を明らかにする必要がある。

1時間という、微視的な自己評価と同時に単元全体あるいは半年、1年というグローバル（巨視的）な立場での自己評価のあり方についても、今後追求しなくてはならない。

この自己評価が身につく、常に生活全体の場において自然の姿でできるようにならなくては、このテーマの完全な達成はあり得ないと考えているのである。このことは、教育の永遠な課題として追求されていくことであろう。

日々の実践にささえられた累積研究によって、学習深化の足どりを歩みしめて、こどもの個性能力の伸長を願いつつ、焦点的な研究を進めていきたい。

二、47年度の研究〔基礎研究の内容は略〕

1. 研究経過

共同研究テーマ

児童が積極的に自己判断し、自己を確立していくための学習は、いかにあるべきか。

— 1時間の学習過程の終末段階の自己評価を通して —

本年度の研究は、終末段階の自己評価に焦点を絞り、なお自己評価の機能と人間形成の関連を基礎的・論理的に深め、より効果的に研究を推進したいと考えた。したがって内容的には、昨年度からの継続研究であり、基礎的な研究の裏づけの上に立って、終末段階の自己評価の意義とそのあり方を究明していくことにしたのである。

そこで、1時間の終末段階の自己評価を窓口にして、テーマを追求していくためには、具体的にどんな人間像を指向していくのか、また自己評価の機能との関連はどうか、さらに自己評価の観点・内容・方法はどのようにしたらよいか明らかにしなければならない。

基礎研究のはじめとして「評価とは何か」「学習過程の評価の仕方」という最も基礎的な課題をもって教科主任が考えを持ち寄ったが、これだけでは十分今後の研究の方向を照らすものになり得なかった。

そこで「教育評価」続有恒著の抜きがけをもとにして数回にわたって研究を続けた。さらに、

1. 教育評価の意義と機能(自己評価を含む)
2. 教育評定の意義等について
3. 教育評価と教育評定の関連と差異について
4. 教育評価の要件
 - (1) 評価基準をどうとらえたらよいか
 - (2) 評価基準きめ出しの手順とその方法
 - (3) 評価者について
 - (4) 調整機能について
5. 教師の教育活動と評価
6. 自己評価における評価
7. 教育評定の道具と方法(特に質問紙法について)

上記の各項について分担研究したものを再び何回か検討して基礎研究のまとめをした。

この間講師招請について検討し、続有恒先生および塩田芳久先生にお願いする方向で進めることにした。

また、仮説の考え方についても何回か討議し、仮説が立たれば八分通り研究が完成に近づいたという考え方を基本的にもって進めてきた。

1時間の自己評価の観点・内容をどのように考え、どのような方法でさせるかについて、日常

授業の中でくふうし実践を積み上げて仮説を得るように努めてきた。そして各教科から自己評価を中心とした学習指導事例と、教科の特質から自己評価をどのように考えるか出し合っただけのものへ、本年度3回にわたる実証全体研究の成果をも織り込んで一応の仮説を得ることができた。

しかし自己評価とフィードバック機能との関連については、①自己評価とフィードバック機能をイコールとする考え方 ②フィードバック機能のサイクルの一単位として自己評価をとらえる考え方 ③フィードバック機能は、自己評価を働きという視点から見たものだという考え方 などがある。①は③を含んでいて言っているとすれば、これが正しい考え方ではなかろうか。また自己評価の仕方についてのパターンの指導については、形式化するのではないかという疑問が出ているし、自己評価の内容や方法についての学年段階も今後明らかにしていかなければならない。

今後は、日常授業・実証授業において、児童がフィードバックしたとは、どこでどうとらえたらよいかを視点をしぼって究明していきながら、具体的な仮説を修正したり、ふくらめていくことが、テーマ解決に一步一步近づいていくことである。もちろん、上記未解決の諸問題についても共に明らかにしていくのである。

フィードバック機能とは、

牛は、えさをある程度そしゃくして胃におさめる。そして、再び胃から口に戻してそしゃくしなおして胃におさめるのと似て、児童がいったんこれでよいとして判断したものを、再び吟味したり、考えなおして定着していく働きをフィードバック機能という。

ポートをこいでいるときのことを例にすれば、ゴールに向かって進んでいくが、うしろを向いてこいでいるのでまがってしまう。そのまがったことに気づき、再びまっすぐにして進む。ゴールに向かって最短距離に行くように調整すること、それをフィードバック機能(評価)という。

当面は、抽出児を選んで特にその動きや発言等から、その子がどこで、どのようにフィードバックしたかを見ていく中で、フィードバックを効果的にさせる観点・内容・方法を煮つめていくことが研究の中心となる。

ある低学年の自己評価の実践の中で成果と反省を次のように言っている。

1. 「わかったこと」という終末段階の発問について

本時解決されたことが明確となり、くり返すことによって、目的意識をもって学習に取り組むようになった。

2. 「自分の考えがどうなったか」という発問について

友だちの意見をよく聞くようになり、自分の考えを明確にしていくようになった。

3. 「感じたことは何か」の発問では、

気持ちを素直に表現し、こまかいことに気づくようになった。

能力の低い子どもでも何か気づく(感ずる)ようになった。

反省

ただ形式的にこれをくり返すのではなく、その教科・教材の特質に合ったようにくふうされなければ、マンネリ化してしまうおそれがある。

このように継続的につみ上げてこそ、はじめて自己評価を有効にし、よりよいフィードバックをしたがら自主的(自律的)な人間として成長していくであろうことが認められるのである。

この間、名古屋大学に outgoing 下記先生の指導をいただきました。

名古屋大学教授 故 続 有 恒 先生

名古屋大学教授 塩 田 芳 久 先生

2. テーマ設定の趣旨

- (1) これからの教育は、人間の尊厳・精神的自由と人権を基軸として、人間性の正しい発展を図るとともに、明暗両面をもつ新しい未来からの挑戦を批判的にしかも積極的に受けとめていく構えで構想されなければならない。そして、自分の知識と経験を駆使し、責任をもって自分の社会的・対人的・個人的なあり方を決定することのできる人間、しかも、その決定にあやまりがあればそれを反省し、より正しいあり方を求めて、自己を確立していく人間、このような人間形成を目標としていかなければならない。このことは、学校教育目標に掲げてある“自主独立の精神”の形成に直結した重要な課題でもある。

私たちは過去三年間、自主的な人間形成をするために、児童の自己評価はどうあるべきかを研究してきた。しかし、はじめの段階(問題把握まで)の自己評価のさせ方は実証できたのだが、また終末段階の自己評価はあいまいであり、軽く扱う傾向にある。また自己評価の機能と人間形成との関連についてはほとんど研究がなされていなかった。

そこで本年度は、自己評価の機能は人間形成にどのような役割を果たすのか、論理的基盤を明らかにして、より有効に研究を推進したいと考えた。そして、終末段階の自己評価に焦点を置いて追求することにした。全職員が日常授業の実践で具体的な終末段階の自己評価を通して、児童の意識がどうなったかを克明に追求し、自己評価の内容や類型化、方法化をはかりつつ、具体的な仮説を立てて実証研究をしていきたい。はじめがあって終わりがあるのだから終末段階の自己評価を追求していけば、はじめ(問題把握)、中間(調査・実践等)における自己評価の内容観点や教科・教材の内容や特質にもふれて問題になることは当然であるが、研究の対象としては1時間の終末段階に絞っていくのである。

- (2) 評価は、追求者自身が、その追求過程のある現在の状況においてフィードバック機能を発揮し、目標達成にかかわる自己判断をすることであるとすれば、その自己判断(自己決定)は、目標(課題・問題)・計画・方法・態度等の自己調整に発展しなければ意味がないものである。この段階は目標追求の活動がその結果とどう結びついていたか、つまりはじめの段階の自己評価で把握された目標・課題・問題がどのように追求されたか、また解決されたか、到達点等について児童自身が検討することであり、また、さらに望ましい進歩のための吟味や、調整がな

される重要な場面である。したがって、この終末の段階において、1時間の自己評価がなされることによって、目標達成や、問題・課題を解決した喜びにいたり、あるいは自己の欠点を見出し、次時の学習の糸口として自己を調整し確立していけるのである。

このような自己評価の積み重ねによって、自己の活動を絶えず反響しつつ調整しながら、次の活動へと発展させていく態度が身につく、個が確立し自主的な人間の形成が期待できるのである。上記の具体的な自己評価の研究で問題になってくることは、次のようなことである。

① 自己評価の内容・観点・方法のあり方

② 自己を調整していく能力の程度や調整の仕方の実態をどうとらえていくか。

上記の内容を究明することが研究のねらいとなる。

3. 仮 説

(1) 仮 説

児童が積極的に自己判断し自己を確立していくためには、授業の終末段階において目標達成度と目標追求の取りくみの状態をふりかえらせて自己評価させていけばよい。

(2) 具体的仮説

① 前 文

1時間の学習の場面構成の中に、自己評価を計画的・意図的に仕組むことは、主体的・意欲的な人間形成に欠かせない指導である。自己評価のできる機会はどの学習場面においても、あるいは生活行動の中においてもある。それは子ども自身がしているであろうし、子ども自身が自分の意志ですることであるが、自己評価の仕方や、調整して深めていく仕方は未熟である。この自己評価の仕方(フィードバック機能→目標-追求-評価-調整)を身につける機会は、学習過程のどこにでもあると考えられるが、しかし、この自己評価の仕方をただ自然のなりゆきにまかせていたとすれば、よりよい自己評価をして、自己が自己を教育するという働き、自己が自己自身を変革しつつ自己を確立していくということは、低い次元に止ると考えられる。自己、自らを律し自らを励ましながら、自己を変革し形成していく働きを刺激し作動させるために、1時間の授業の中において、自己評価を計画的・意図的にさせる機会を与えることは、自己評価の仕方を身につけさせ有効に態度化させることができると考える。

1時間のはじめの段階で、目標・課題・観点(全体・個々)が明確であればあるほど、終末段階における自己評価は有効適切に果せるのである。終末段階の自己評価は、学習のあらゆる場面において行なわれていた児童各自の無意識で部分的な自己評価の仕方やその内容を意識化(自覚化)させるのに有効である。

終末段階での自己評価では、目標・課題・予想に対して自分の達成度はどうであったかとか、わかったことを要点的にかくとか、目あてと成果(結果)を比較して考察したり、追求の仕方を観点ごとにより戻ったり、態度面におけるよさを先生や友人に学んだり反省する中

で、ためになった、楽しかった、よかった、このつきはがんばるぞ、このつきはこうやろうというように次時への意欲を高めるようにするのである。具体的で焦点化された終末段階の自己評価を通して、児童の意識がどうなったかを克明に追求していくことが大切である。この終末段階の自己評価をより意識的・意図的にさせるなかで、学習をいつでも主体的にふりかえるような態度をつくりたいのである。

上記のように、態度面の自発的な反省や成功感や情緒的な意欲は、次時あるいは家庭学習や生活面へ調整されつつ進展していかなければならない。このようなことが、継続的に進められて、意図的に自己評価の契機を与えなくても、自然に自由に自己評価をして調整していくことができるようになればよいと考える。

② 自己評価の観点・内容・方法・留意点

	観 点 と 内 容
目標・課題 予想との関係 (到達度) (達成度)	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 目標・課題への達成度または学習内容の考察はどうであったか。 ・学習内容から勉強してわかったことを要点的に書く。 ・自分の決めた目あて、全体の目あてと成果とを比較して、どの程度達成できたか、考える。 ・結果や成果を、自分なりに整理し考察する。
追求の仕方 (態度)	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 追求過程での態度はどうであったか。 ・先生・友人とのかかわりでよかったこと、困ったこと、問題点。 ・目あて(課題)のようにはいかなかったわけを考える。 ・はじめの考えが、どこでどのように変わったか。
感想、次時 への意欲 (情緒)	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 感想と次時への意欲 ・感動・意欲 例・おもしろかった。 ・次時はこんなようにやりたい。 ・つきは、ここまで達成したい。 ・こんどはがんばるぞ。 ・この次はできそうぞ。 ・ふしぎだなあ。 ・すごいなあ。

方法

記録（ルーズリーフ、チェックリストなど）、評価カード、練習問題、試作、録音、測定、グループの話し合い、詩、作文、日記、鑑賞、比較 など

留意点

- イ 自己評価の内容や意味が、児童に明確に認識されるような発問や手だてが用意されなければならない。
- ロ 自己評価を有効にさせるためには、目標・観点をこどもに消化されるように、教材の研究がされなければならない。
- ハ 低学年では、具体的な操作を通して、焦点的・印象的に自己評価させることが適当である。
- ニ 記録は、短時間でできるようにくふうすると共に、そういう力を養うことが大切である。
- ホ 終末段階とは、市のカリキュラムの第二評価を含めて、それ以下の学習活動を考える。
- ヘ 能力よりはるかに上まわった情報や目標を指示（提示）することをさける。
- ト 低学年では、その都度自己評価の観点を示すのはよいが、高学年では、自己評価の内容を理解させたあとは、約束ごととして取り扱い、その都度、観点を示さなくてもよい。

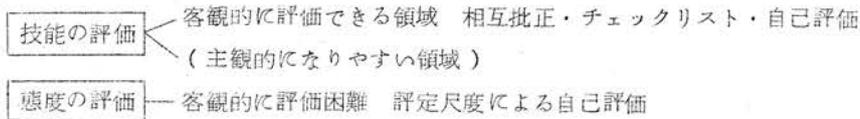
三、教科の研究

1. 体育科における自己評価の考え方

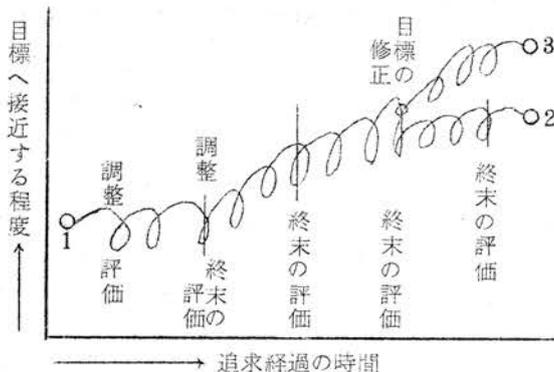
(1) 体育科では何をねらい何を評価するか。



体育の学習で何をねらうかといえは、体力や技能を中心に考えやすいが、終局的には全体的人間像をあげることができる。また現代的な体育の課題では子ども達が学校をはなれ社会人になってからも、自ら学習しながら健康づくり、身体づくりを主体的・創造的に解決していきけるように準備することが必要であると言われている。しかしこれら全領域の評価は困難なので、下位目標の技能と社会的態度を評価研究の対象とした。評価方法として



(2) 評価はどこですか



体育の学習が本質的に他に依存することなく、自己の自由意志によって決断し、行動(学習)し自己評価するという自主的学習形態を考えるならば、目標は自らが設定し、学習はその目標達成のための追跡過程であり、評価はその追跡過程にあり、また1時間1单元ごとの終末にあると考える。

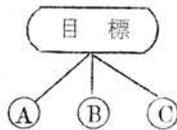
1は試技における自己の技能実態 2は試技に基づいて設定した自己目標 3は修正した目標

具体的に図式化すると



となり、1練習ごとに評価がなされ、自己調整がなされていく。

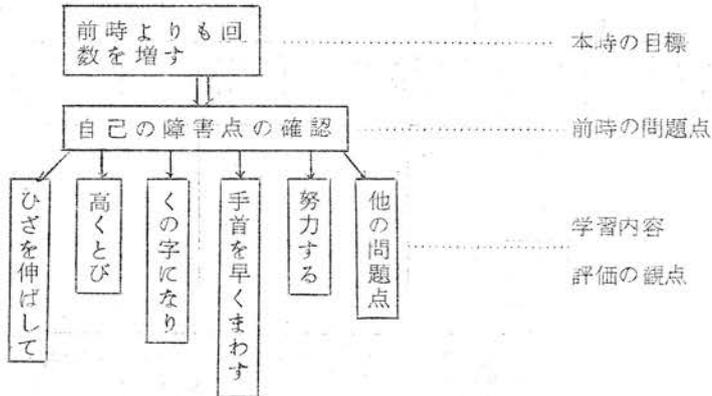
(3) 評価の観点



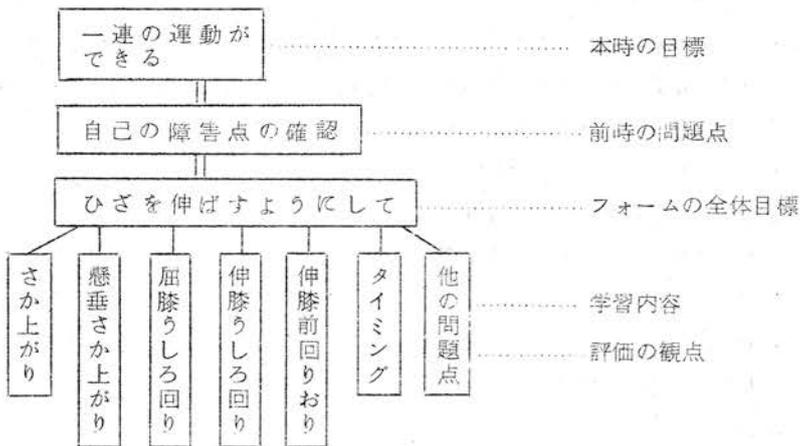
評価は目標に対してどれだけ接近しているかを明らかにすることであるから、評価の観点は目標と直接結びつき、学習内容の観点とそのまま一致する。たとえば「そりとびのような動作で3m50cmとぶ」が、走り巾とびの目標になり、(A)(B)(C)は助走・空中姿勢・着地で学習内容で

あり評価の観点になってくる。そして、**㊶㊷㊸**（フォーム）がよくなれば、あとは練習量によって目標は必然的に達成されると考える。

・本時におけるなわとび運動の評価（前二重回し連続）



・本時における鉄棒運動の評価



(4) 評価基準と評価尺度

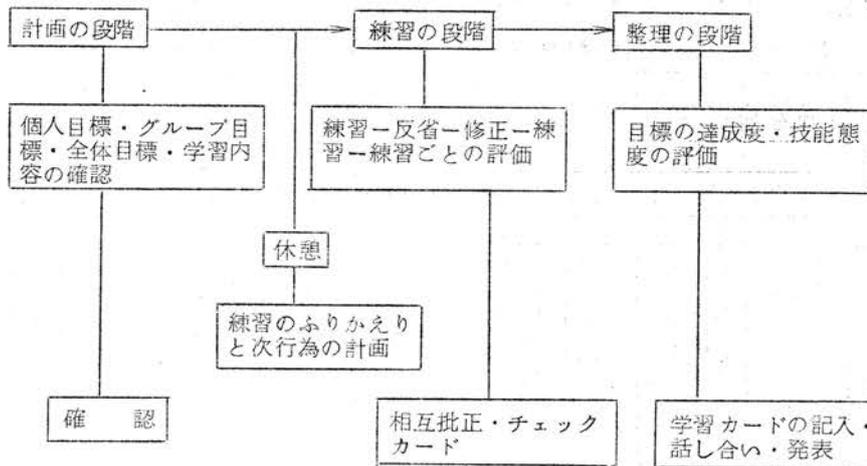
技能の目標はひとりひとり違い、その評価もひとりひとり異なってくる。そう考えると評価の本質は絶対評価を中心に考えたい。しかし、発表会、ゲーム化などをとり入れて意欲化をはかるには、時にはある程度相対評価も必要になってくる。そこで相対評価をするためその学校独自の評価基準が必要になってくる。基準設定で考慮すべき点は、0点をつくらないことである。（評価基準学習カード参照）

(5) 評価場面と方法



評価は、一定期間の指導の成果を、その学習後評価するだけでなく、学習の過程においても絶えず評価し、指導の反省、目標達成のために役立てることが必要である。学習の過程において評価を行なうためには、学習過程の中に場を

設け、あらかじめ計画を立てて評価することが望ましいと考えた。



○練習効果の測定（望ましい自己評価のさせ方）

練習の効果を確認するため、すなわち学習が行われたかどうかをみるため、一定の場面で得られたデータが分析されなければならない。効果は練習期間と試行回数によって違ってくるし、また学習する材料や技能の性質が変わることによって違ってくる。

練習方法・試行回数などいろいろな測定方法があるが、本校で実験した方法を記述すると
抽出学級 3年 A学級39 B学級39

実験種目 前1回まわし（短なわとび）15秒間の連続回数

実験方法 A学級

1練習ごとに相互批評により評価しチェックしていく方法。練習時間10分

1人の練習回数3～5回

B学級

相互批評により10分間練習。1人の回数A学級より多い。

測定 上記の方法で練習の後、15秒間どのくらいとべるかはかる。

測定のまとめ

試技の得点（回数）と練習後の得点の比較、得点間の差の比較

	A学級	B学級
試技得点よりよくなった者	23名	19名
得点差なし	6名	4名
試技得点より悪くなった者	10名	16名
一人の得点間差の増加回数平均	6.7回	6.9回

〔考察〕 試技得点よりも最終得点がよくなった人数は1練習ごとにチェックして行ったA学級がよい。反面平均得点間差はB学級の方がよい。言えそうなことは、一練習ごとにチェ

ックしていく方法は、練習そのものが真剣になり（確実に自己評価）全体的にレベルは向上する。普通の練習（B字級）では、上達する者はどんどん上達するが、とり残されていく者も場合によっては多くなりそうだ。

〔結論〕 1回の練習でもおろそかにせず真剣にとりくませるには、目標をもたせ、1練習ごとにチェックしていく方法は学習効果がありそうだ。

以上の仮説にもとづいて、なわとび運動の評価場面で、チェックリスト（行動観察）方法を用い、それを整理の段階で資料として自己評価させる方法を試みた。

鉄棒運動においては1練習ごとのチェックリストは、相互批評の段階で同じレベルの者同志でないこの方法は避けた。

(6) 体育学習カード参照（略）

(7) 前一回まわしにおける自己評価の例

技能	上達曲線	チェックリスト	自己評価の例	考察と対策
A できない	⑱ 小林康人 	○ - 33 × - 4	<ul style="list-style-type: none"> あわてと中でおくれた つま先でぶ手首を早くまわす 	<ul style="list-style-type: none"> 評価能力はあると思われるが、行動がともなわない。技能はおとる △生活化、はげまし
	⑲ 中本都貴子 	○ - 25 × - 8	<ul style="list-style-type: none"> 高くとびあがったから これから高くとびあがらないようにする 	<ul style="list-style-type: none"> 評価能力はあるが、調整力に欠け意欲があっても技能がともなっていない △生活化・ドリル、はげまし
B ややできる	⑦ 宮川功 	○ - 30 × - 9	<ul style="list-style-type: none"> 高くとんで手首を早くまわさなかった こんど×のところを練習する 	<ul style="list-style-type: none"> 評価能力はあると思われる。技能は普通 △能力にあった目標設定の助言
	〇 中島弘恵 	○ - 31 × - 5	<ul style="list-style-type: none"> がんばったけど手くび早くまわっていない こんどは手首をよくまわす 	<ul style="list-style-type: none"> 努力しまじめであるが、技能の方法がなかなか体得できない △ドリル、生活化
C うまい	⑲ 金沢辰彦 	○ - 43 × - 3	<ul style="list-style-type: none"> 上の注意をよく守らなかつた つま先でとんで手首をもっと早くまわす 	<ul style="list-style-type: none"> 技能は高いが集中力なく、評価観点もしぼれない △うつしの段階におけるたしかめ
	⑳ 宮川朋子 	○ - 22 × - 5	<ul style="list-style-type: none"> 手首をはやくまわさなかつた こんど手首をはやくまわす 	<ul style="list-style-type: none"> 自己の能力を知り確実に技能を身につけていく △より高い技能、その方法の理解

(8) 障害点と対策

	つまづき	原因	対策
技能	<ul style="list-style-type: none"> ◦二重回しの連続ができない ◦腕立て後ろ回りができない ◦腕立て懸垂からの後ろ回りができない ◦一連の運動がスムーズにできない 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ジャンプの方向、ひざが曲がる ◦回転力の不足 ◦身体が鉄棒から離れる ◦回転力(キッカケ)を生み出し得ない ◦部分技能の未熟 ◦部分と部分のつなぎ方の技能不足 	<ul style="list-style-type: none"> ◦つま先で後方へ強くジャンプ、ひざを伸ばす ◦振りのドリル ◦振りからの力を利用し鉄棒に身体をまきつける ◦チュウプの利用、補助 ◦さか上がりから腕立て懸垂になるとき足をできるだけ上方にとどめ、下へおろす力を利用する ◦知的理解ドリルー生活化 ◦次の部分へ入るタイミングの練習
態度	<ul style="list-style-type: none"> ◦集中的に練習ができない ◦相互批評がよくできない ◦ルールを守れない ◦協調性に欠ける 	<ul style="list-style-type: none"> ◦自己目標が不正確 ◦相手の問題点の未確認 ◦能力不足 ◦ゲームに夢中になりうっかりする ◦自分勝手 	<ul style="list-style-type: none"> ◦うつしの段階で目標をしっかりと確認させる ◦学習カードへの教師の指導 ◦相互批評の方法の理解 ◦問題点の確認 ◦ルール違反は減点法とする ◦グループ内での注意、やりなおし ◦協力の必要な場面に追い込む、リレー化
評価	<ul style="list-style-type: none"> ◦学習内容が書けない児童 A' ◦短時間に焦点的にまとめられない B' 	<ul style="list-style-type: none"> ◦学習内容が把握できない ◦相互批評がうまくできない ◦まとめる能力の不足 	<ul style="list-style-type: none"> ◦学習事項を確認してやる ◦具体的に観点を与えてやる

(9) 実証の観点

• 技能の自己評価について

- なわとび運動において、本時の具体目標を各自がもち、フォームを学習する場面で相互批評により1練習ごとにチェックし、まとめの段階で、達成度とチェックを資料に自己評価したが、三年生の児童の実態からこの方法が適切であったか。
- 鉄棒運動において、さか上がりー腕立て後ろ回りー前回りおりの一連の運動で、“できた” “できない”の成就値でまず評価し、さらにその原因を相互批評の内容を資料に自己評価させたが、三年生の児童の実態からこの方法が適切であったか。

・態度の評価

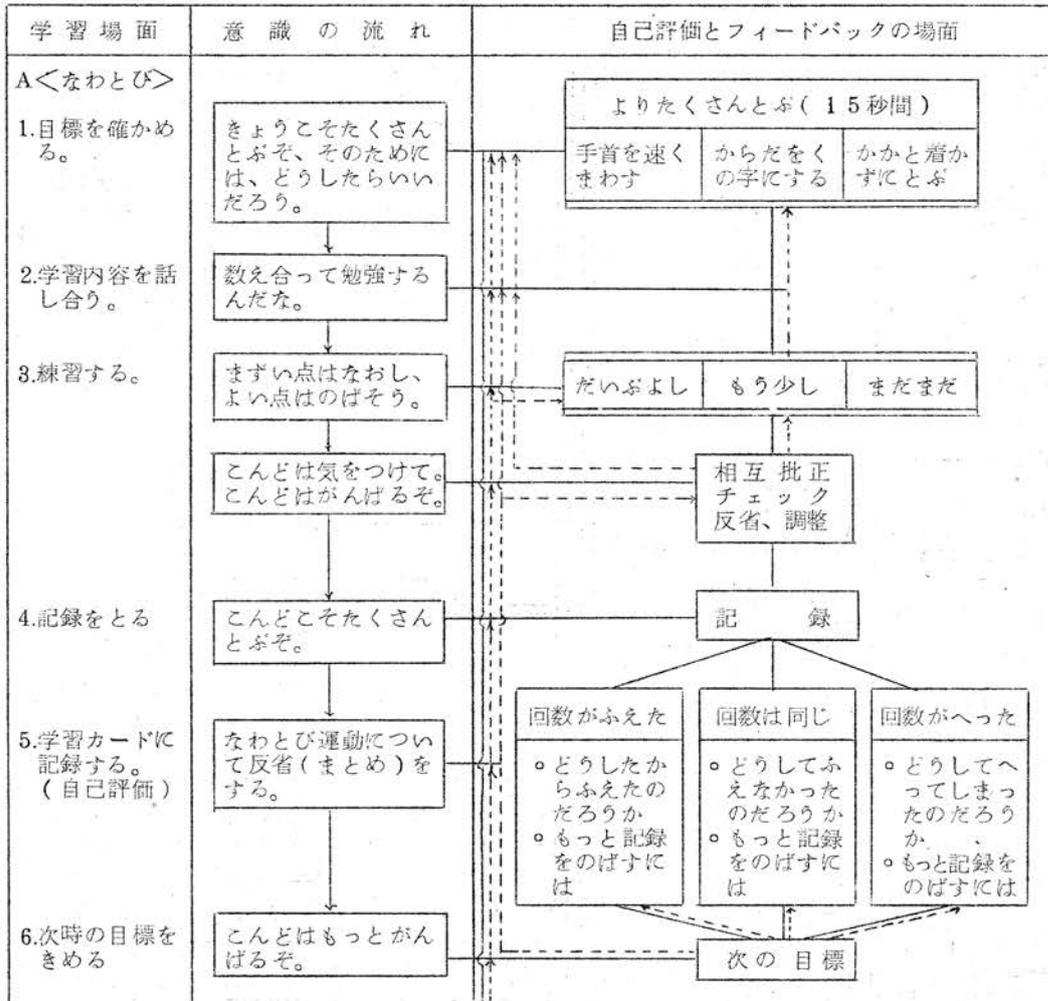
○練習段階の最後に、その時間に学習した内容でリレー化をはかり、みんなで決めたルールやおうえんの態度をグループ・個人で評価させたが、態度の評価方法として適切であったか。

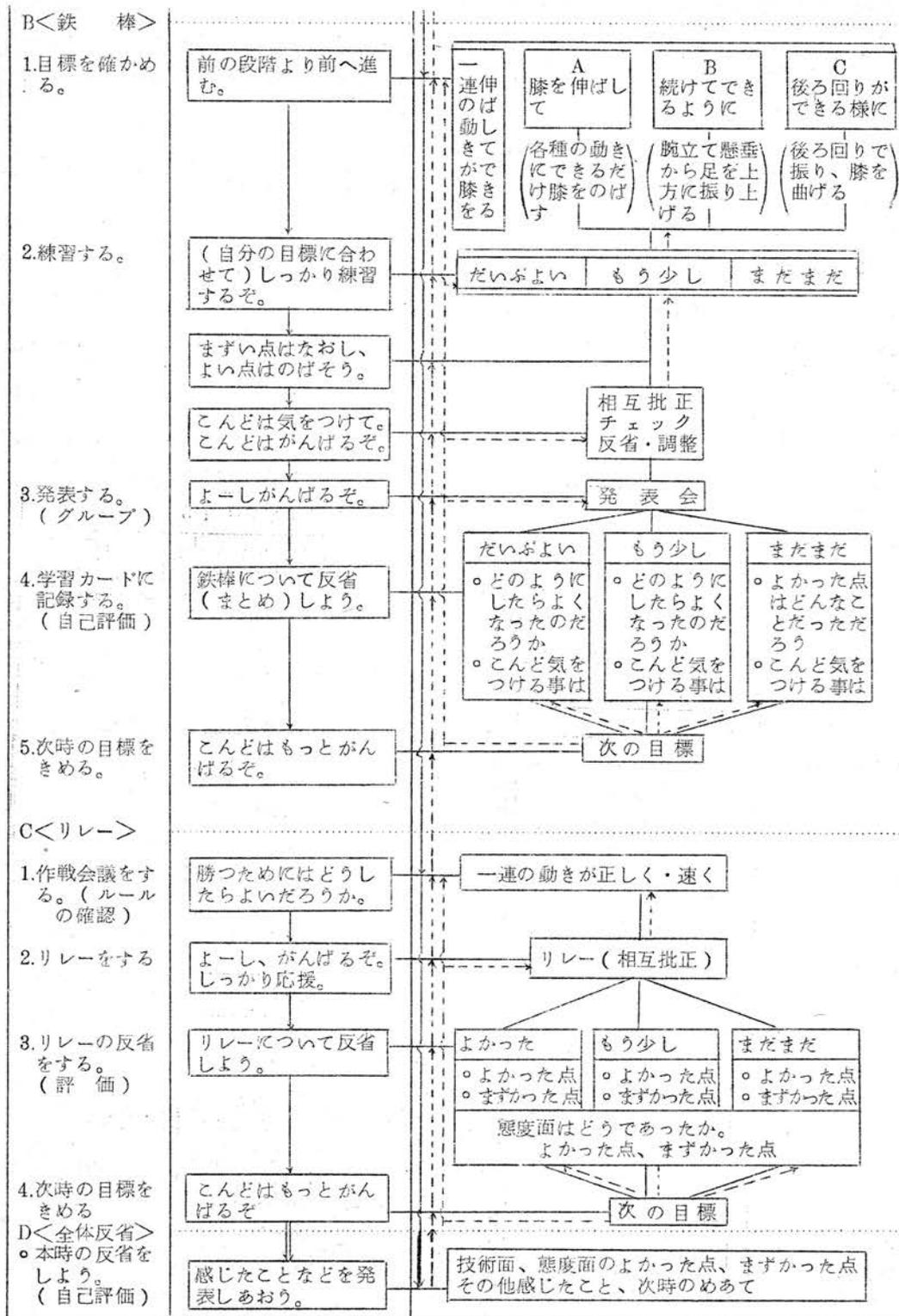
※ 1. 指導研究・基礎研究・素材研究 略

2. 体育学習カード・学習プログラム(指導段階)・児童の実態等 略

2. 指導案

- (1) 単元……鉄棒となわとび運動
- (2) 目標……略
- (3) 展開……略
- (4) 自己評価における意識の流れ

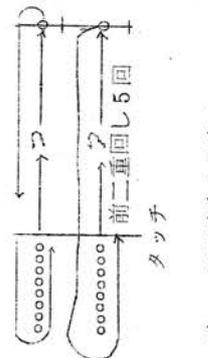




(5) 本時案
主眼

なわとび 手首をはやくまわし、からだをくの字に曲げ、前二重回しの連続が15秒間に前時より多く回れるようになる。
 鉄棒 さか上がり一腕立て後ろ回り一前回りおりの一連の運動が、ひざを伸ばすようにしてできるようになる。
 態度 みんなでできたルールを守り、楽しくゲームができるようになる。
 展開

段階	学習場面	時間(分)	予想される児童の反応	その対策	備考
計画	<ul style="list-style-type: none"> 準備運動をする なわとびの位置で太鼓に合わせさせる 本時の学習の順序を確認する なわとび 鉄棒 リレー 反省 グループ学習ののぞましい態度や、相互修正について話し合う 	5	<ul style="list-style-type: none"> 楽しいとき 教え合いがうまくできないう者 	<ul style="list-style-type: none"> ジャンプを多くとり入れて保温 方法をしっかりとついでやる 	<ul style="list-style-type: none"> ストップウォッチ 1タンバリン 1グ 15 5 5 体育学習カード
	<ul style="list-style-type: none"> グループでなわとびの学習内容について話し合う とび方・教え合い 努力 二人組で相互修正をしながら練習をする ○ ← △ ・ ○ が練習、△ がフォームの観点を指摘し、○ はすぐ自分の練習結果をカードにチェックする。今度は反対にする 練習は1回ごとにチェックし4～5回するとお返数は10～20回ぐらい どのくらいとべるようになったか調べる ○ → △ ○ ← △ チェックリスト・回数をもとに反省をする 	10	<ul style="list-style-type: none"> 手首を早くまわし、つま先でとび、くの字になればいいんだな くの字にならないうひざの曲がるもの(20)(10) 連続が確実にできない者(12)(1)(21) よくできる児童Cの児童 チェックのよくできない者(12)(15)(17)(40) 評価技能がおとる者 	<ul style="list-style-type: none"> 相互修正で回数よりもひざを伸ばすことに目を向けさせる どこに原因があるか考えさせる ちよややくの仕方に問題があることに気づかせる 身体力を抜き軽くとぶ。最小のエネルギーで最大の効果 相互修正をしっかりとさせる (40)には時々助言を与えてはけませ 助言、はげまし 	

<p>練習</p> <p>＜鉄棒＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 下記の種目を練習し鉄棒になれる ○ さか上がり一前回り(3) 腕立てとび上がり一腕立て振り(3)(2) ○ T児・Y児・N児の試技を見て、各自のねらいを確認し、練習の方法、補助の方法を理解する ○ 小グループでやり方を話し合い、相互批評をしながら練習する ○ Cタイプ一ひざを伸ばしてきれいなフォーム ○ Bタイプ一振らないで後ろ回りの練習 ○ Aタイプ一振って後ろ回りの練習 <p>↑ ○ ● + ○ ● + ○ ● +</p> <ul style="list-style-type: none"> △ △ △ △ △ 相互修正 △ △ △ △ △ 補助位置 <ul style="list-style-type: none"> ○ グループごとに学習の成果を発表する ○ 学習カードに二人組で話し合って反省を記入 <p>＜リレー＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 学習した内容を組み合わせてグループ対抗のリレーをする ・ グループごとに作戦会議をする(1分) ・ ルールの確認  <ul style="list-style-type: none"> ○ さか上がり一前回り ○ しろ回り一前回り ○ できないうちの方法を2回試す <p>○ ゲームの反省をし記録する</p>	<p>13</p> <p>できるだけひざを伸ばしてやればきれいになるんだな</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ C一連の運動ができる者 ○ フォームをより美しく ○ A一腕立て後ろ回りのできないうち ○ B一連の運動がスムーズにできない者 	<p>「40」(1)(3)(8)(12)(13)(14)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ルールを決める ○ ルールを守ろう ○ ルールを無意識におかす者 ○ 線から出る者 	<p>「りまくってきたかね」 「おしかつたね」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 終始ひざに気をつけさせる ・ 後ろ回りにおける強い手の引き ・ けんすいさか上がり・前回りおき ・ 振りのドリルと鉄棒に身体をまきつける体得 ・ チェウプを使っての回転力の体得 ・ 補助での回転 ・ さか上がりからうしろ回りへのつながり ・ なぎさか上がりからの足をできるだけ上底のこし、そこから下し回転力をつけさせる
<p>整理</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 整理運動をする ○ 三つの運動に対してグループ・個人のできばえ、つまりまづきを全体に発表し合う ・ なわとび 目標達成した人、M児のつまずき ・ 鉄棒 目標達成、K児のカード発表 ・ リレー ○ 班の態度発表と次時のねらい <p>5</p>	<p>Aタイプ・・・できなかつた者</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 伴走者をつけて教えてもらう ・ 作戦会議の時考えさせる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ はげまして練習方法を指導 ・ 努力してうまくなくった人の賞賛 ・ 全体へのはげまし

※ 他教科は略

第6回バズ学習研究集会

創造性開発をめざす学習指導

……………バズに支えられた発見学習……………

姫路市立網干小学校

(山田正智)

わが校の基本的立場

本校は従来体育とか情操教育とかについては、他校に勝るとも劣らぬ内容と設備を持っているが、学習指導の面はやや生彩を欠き、児童の学習態度も必ずしも良好ではありませんでした。

そこで、発見学習をタテ糸にバズ学習をヨコ糸にということを含いこととし、密度の高い指導と、ひとりの落ちこぼれもない学習を狙って研究を続けて早や3ヶ年、発見学習の基本的な考え方、各教科においてバズ学習をとり上げる場面も一応定着してきたかと思われます。

昨年は、小集団におけるバズにウエイトをおき、発見学習の指導過程のステップのどこで、どのような形式のバズをどの程度の時間とり入れるかに視点をおき、学習指導の最適化をめざしてきた。

今年は、昨年の上に発見学習の指導過程のモデルくずしを行ない、「できる」「わかる」「みつける」「のびし広める」ためのバズの有り方、させ方をくふうすることに焦点を絞り研究を続けている。

1. 発見学習にバズを取り入れた理由

バズ学習の成果はいろいろあるが、本校では次の観点からバズ学習を取り入れている。

(1) 全員学習活動への積極的参加

バズグループによる話し合いの機会を与えることにより、人間関係の緊張を解き児童の劣等感、差別感を除き、気軽にみんなが学習に参加でき、ひとりの落ちこぼれの児童もなく、話し合いがスムーズで活発になる。

また、バズグループの話し合いは、学級集団参加へのウォーミングアップともなった。

(2) 理解の促進と拡大が期待される

話し合い活動が活発になると考え方が前向きとなり、多面的な見方、考え方ができ学習に巾ができることにより、ひとりひとりの児童の理解が容易にかつ速やかに達成される。また、学習に主体性ができ、問題発見、解決に取り組もうとする態度、理解が、学級全員へと拡大され

る。例えば、ある学習課題が与えられた場合、これをバズグループによって協同して解決にあたり、お互いに考えや意見を出し合いながら課題にとりくむので比較的容易に解決される。

ここに集団意識、連帯感などが育ち学級全員の学習目的の達成が期待される。

2. バズ学習の位置づけ

創造性の開発をめざす学習指導を布にたとえれば、発見学習をタテ糸、バズ学習をヨコ糸として学習指導の最適化をはかることに目標をおいた。そこで、バズ学習を話し合い活動による思考の促進というところに位置づけた。

(1) 本校におけるバズ学習の実践

イ. バズをおこなう上で

話し合いに入る前に、個人でその問題をよく把握させる必要がある。バズ学習が安易な助けあい学習になり、依頼心ばかりを育てるようではいけない。

できれば自分の考えをノートにまとめるなどして、自分の意見をしっかりとらせる。

○バズの個人思考・バズ・発表とけじめを明確にさせた。

○バズでの、聞く・発表の仕方など技術的な指導は、毎日の授業の中でその時点において、語句を取り上げ正確に筋道のたつように指導した。

ロ. バズグループの編成

原則として低学年は2名、中学年以上は4人

とし、男女混合の異質集団とした。

そして、集団間はなるべく等質になるようくふうし、友人関係を(ソシオグラム)により、特に孤立児、周辺児を考慮して編成した。

集団間を等質にした理由は、話し合いを同時間になるべく終了させたいという考えによるものである。このようにして編成された集団のニックネームを属する児童たちで決めているクラスもある。

これなどは、自分の属する集団に対する意識の向上、あるいは、集団を愛し育てたいという心情を養う点など良い試みであった。

なお、この集団は学期に2~4回編成がえをし、特定の者どうしだけでなくクラスのだれとでも望ましい集団がもてるよう留意した。

だが、生活集団と学級集団とで区別はしていない。その理由としては小学校ではその必要がうすいと考えたからであり、また、現在までにその必要性を感じたことはない。

それで次のような編成方法を実施している。

◎人数 (昨年の児童の調査結果より)

- 低学年……2人グループ
- 中学年……4人グループ
- 高学年……4人 ~ 6人グループ

◎メンバー

- 男女混合グループ
- 能力(知能・学力)を基準としてグループ内は異質
- グループ間等は等質

◎組み替え期間

- 学級の実態により適宜行なう。

◎留意点

- 目・耳の悪い者は座席を前列とする。
- どんな児童でも、リーダーシップ・フェアシップがとれるようリーダーは推選で選ぶ。
- 成績だけで考えるのは問題で性格も充分考慮に入れる。
- リーダーは固定せず余り重視しない。
- メンバーの中で役割を分担しておく。
(司会・学習・発表係など)役割は交替する。
- 机の並べ方……2人の指導から隣同志の話し合いを基礎にしている。

ハ. 学年におけるバズの確認事項

◎低学年

- 大きな声でみんなに聞こえるように話す。
- 相手の顔をみながら聞く。
- わかるがわる話す。

◎中学年

- 自分の考えを順序よく話す。
- 相手の話を最後まで聞く。
- わからないことがあれば質問する。

◎高学年

- 自分の意見・考えをはっきりと話す。
- 相手の話を考えながら聞く。
- 質問もする。
- 理由を述べ結論を明示する。
- 話題からそれないようにする。
- 考えを要約して話す。

また、深められ拡大されることができるよう
に訓練してきた。

さらに、バズ長などの技術の向上をめざし、
よりよい集団の実践を積み重ねている。

ニ. 教材におけるバズ

教科の場合は、主として順バズを用い、リー
ダーの司会で話し合いを進めているが、道徳・
同和のような複雑な思考を要する場合などは、
意見のある児童が自由に発言し、多面的な見方、
考え方ができるように留意し指導している。

しかし、これらはあくまでも基本的な態度で
ある。また発言形式として次のような基本話型
を用いて実践してきたが、高学年ともなれば高
次な話し合いの形態も望まれ、それを実践して
いるクラスもある。

- 基本話型の一例を示すと

◎説明・発表

- ぼくは○○だと思います。
そのわけは○○だからです。
- わたしは、○○について発表します。

◎意見

- わたしは、○○さんに賛成です。
その理由は、○○だからです。
- わたしは、○○さんの○○のところは、
少しちがいます。
その理由は、○○だからです。
- さんにつけ加えます。
そのわけは○○です。

小集団における話し合いがスムーズに運び、

◎質問

- 〇〇さんの〇〇のところは、少しおかしいと思います。どうしてそうなるのか、わけを聞かせて下さい。

ホ、バズを会得する方法

◎テープレコーダーによる練習

- 特定の班を決めてテープで録音し、再生を全員で聞き検討をする。
- 班の中で意見を交換しているのを、自分で再度聞き直し班内で批評する。

◎特定の班のバズを全員で見る方法

- 話す態度が要領を得ているか、相手のことを考えて話しているか、班全体の人の事を考えているか、友達の意見を聞きながら自分の意見を出しているかなど観点をしぼり検討させる。

◎バズ長会議をもち小集団内の問題点の解決をはかる。

〈具体例〉

〈バズに積極的に参加しない児童に対して〉

- リーダーをはじめ班のメンバーで彼をよく理解し、班内でその児童を育てよう努力した。
- 難解な問題は、意見の順番をトップにしないで、3番目位にして人に対する賛成意見として話させた。
- 平易な問題の場合わかり易いが、補説してやり2～3番目位に意見を出させた。

〈お互いに意見が違う時のまとめ方〉

- まず、意見の柱を立てる。そしてどこに根本的な相違点があるかを明確にさせた。

〈班の意見をうまくまとめて発表できない場合〉

- 「Aさんの意見は、……。Bさんの意見は……」といった言い方でもよい。
途中でうまく言えないで止まってしまった時などは、班のメンバーにカバーさせて発表を助けさせた。

〈良い意見が出ない場合〉

- 問題をもう一度検討してみる。なぜこの問題がでたのか理由を考える。
問題と関係のある事柄を多く出して見る。その中に問題にあてはまることはないか考え意見をまとめさせた。

(2) 教師の手だて

バズに積極的に参加しない児童の多くは、学習内容がわからない遅進児・社交性に乏しい児童・粗暴で反抗的な児童などいろいろなケースがある。

しかし、教育の場で彼らを放置することはできない。

そこで、児童を学業成績だけでなく、評価する基準を多面的にして彼の何らかの長所を見出し伸ばしていく。

それを級友にも認識させ彼に自信をもたせる。また、席の位置をもよく考えてやり、なるべく話しやすい友だちの横にすわらせるなど努力を重ねた。

教師はややもすると、優秀な児童、目立ちやすい児童、素直な児童、好感のもてる児童に知らず知らずのうちに多く接触しているので児童を公平により扱うことにも留意したい。

<手だてその1>

○児童にうまく話すという気持ちをもたせな
いで気楽にやらせる。方言が入ったり、日
頃使いなれた言葉でよい。

しかし、「〇〇さんに同じです」「わかり
ません」といった発言は許さない。これは
児童を積極的に授業に参加させるためにも、
バズを熱心にやらせるためにも不可決であ
る。

班内からの注意、教師からの問い返しな
どによって真剣さをもたせた。

<手だてその2>

○集団を意識するように発言させる訓練をす
る。即ち前の発表者と自分の認識や意見と
の同一類似、差異などをたえず比較しながら
関係ある発表をさせた。

<手だてその3>

○途中でつまったり誤ったりしたときに屈辱
感が最小になるよう、教室内の雰囲気をつ
くる。あざ笑った時などはきつく注意した。

<手だてその4>

○誤った発表は大事にする。発表した児童は
失望するが、それを救うのはその発表を上
手に使って、次の授業を展開することであ
る。そうすることによって児童も満足し、
また発表するようになった。

<手だてその5>

○全体へ発表する時は、みんなの方を向いて
大きな声でさせた。児童は平素の習慣で、
教師の方（普通は前）を向いて発表するか
ら、児童同志の対話ができにくいので必ず
中央を向いてさせた。慣れるまで教師は意

識して後ろの方か、横にいるようにした。

3. 学習活動におけるバズの働き

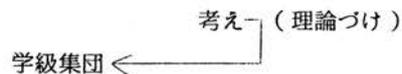
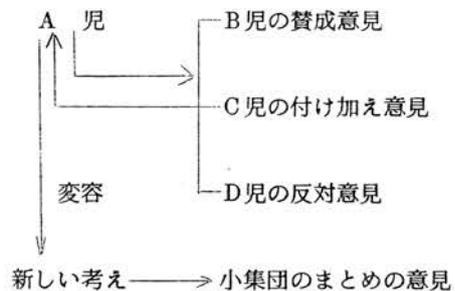
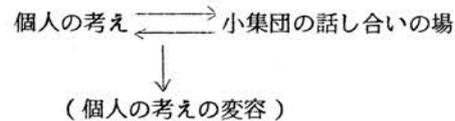
(1) バズによる個人・集団の思考の変容

児童の考えは、次のような話し合いの場によ
って変容していくのである。

個人の考えは課題が与えられ、それに対する
考えが生まれ、それを集団の中へ出すことによ
り、自己の考えが変容していく。自己の考えが
変容し、新しい考え、意見が生まれる。

これが自信となり、学級集団へと自己を拡充
することができる。このように小集団は児童に
とって気軽に学習し、話し合える場である。

そこで、本校はこの特長に視点をおき、発見
学習を支えるバズ学習として位置づけをとり入
れた最大の原因である。



(2) 発見学習の指導過程におけるバズの取り入れ方

本校では発見学習を支えるという観点から、小集団におけるバズにウエイトをおいた。また、どこで、どんなバズを入れるかは各教科・教材・あるいは教材のねらい・内容・指導の方法などによって異なるので、明確にどこで入れるかに決定づけることはむずかしいが、一般的には次のように取り入れている。（学習形態には社会科《米の生産とそのくふう》の実践記録）

過程	学習過程	認識過程と留意点	学習形態
過程をつかむ	<p>既有概念 → 事実</p> <p>↓</p> <p>疑問・感動・矛盾</p> <p>↓</p> <p>問題</p> <p>↓</p> <p>先行経験 → 問題</p> <p>↓</p> <p>予想</p>	<p>◎事実認識をもたせる</p> <p>○事実・生活経験・既有知識から個人の考えを出させ、疑問矛盾をもつ。</p> <p>○問題にしぼる</p>	<p>○学級集団バズ (情報をあつめる)</p> <p>T</p> <p>C₁</p> <p>C₂</p> <p>C₃</p> <p>C₄</p> <p>C₅</p>
予想をする	<p>↓</p> <p>解決への見通し</p> <p>↓</p> <p>手段 方法 観点</p>	<p>◎個人の直観思考</p> <p>○比較</p> <p>○分類</p> <p>○統合</p>	<p>◎小集団バズ (多様性をはかる)</p> <p>C₆</p>
仮説に高める	<p>○経験の場の環境</p> <p>↓</p> <p>検証</p> <p>↓</p> <p>高次な概念</p>	<p>◎論理的思考を働かせながら、仮説を検討・吟味していかせる。</p> <p>○解決の方法 (賛成・修正・転換・補正)</p>	<p>T</p> <p>C₇</p> <p>T</p> <p>C₈</p>
確かめる	<p>↓</p> <p>発展</p> <p>(転移)</p>	<p>◎個人</p> <p>◎グループ — 作業化</p> <p>○どんな順序・方法ですか。</p>	<p>◎小集団バズ (たしかめ深める)</p> <p>C₉ C₁₀</p> <p>T C₁₁</p>
発展		<p>◎教師が補足しまとめる。</p> <p>○どう応用するか・練習</p>	<p>○学級集団バズ (まとめる)</p>

《実践記録》

- 1. 小単元 米の生産と そのくふう
(5年前期の教材)
- 2. 目標 ○わが国の農業が、いな作中心であることに気づかせ、その理由や、米の生産の多い地方について調べさせる。
- 3. 学習計画……略
- 4. 本時の目標
 - わが国の米の生産の多い地方と、それがさかんな理由を考察させ、いな作がどのように自然条件や社会条件と関連しているか考えさせる。

《授業記録》

- T 米の生産と分布を示した日本地図を提示して、発問・自分の考えと比べて「おかしい」と思う所はありませんか。
- C₁ 北の地方は冷害があるのに米がたくさんとれている。
- C₂ 北海道は夏でも涼しいのに、米がたくさんとれている。
- C₃ 四国や九州だったら、二期作でもできるのに、米のとれ高が少ないのはおかしい。
- C₄ 冬寒く雪の多い北陸、東北、北海道に米が多いのは、何かわけがありそうです。
- C₅ いねは、熱帯性の植物なのに、寒い地方に多く育てられているのはおかしい。

C₆ 寒い地方に、米がたくさんとれるのはなぜか。

T この問題に対して予想し、予想したことはノートに書き、グループでまとめてカードに書いて前にはりなさい。

(リーダーが、バズをさせて、みんなの予想をまとめて、カードに書く)

- 品種を改良して寒さに強いいねを作った。
- 平野が広いからだ——寒さに関係ないからはぶいて下さい。
- 何かくふうがあるのだ←たとえばどんなことですか→わかりません。
- 雪国の人はよく働くのだろう←よく働いても寒い所ではいねは育ちません。
- それでも暖かい所の人より何か努力しているところがある。

- C₇ 地形や気候ももっとくわしく調べてみるに関係しているかも知れません。
- T 問題に対してよい答はどういったらいいでしょう。予想をまとめてみましょう。

C₈ 寒い地方でも人々がくふうや努力をすれば米はたくさんとれるのだろう。

《寒さに対する人々のくふうや努力にしたので、問題は焦点化され検証に入る》

- C₉ 保温なわしろをして苗を早く育てている。
- C₁₀ 品種の改良により寒さや害虫に強いいねが作り出されている。(省略)
- T なぜこの地方の人々は、米づくりに力を入れているのでしょうか。
- C₁₁ ほかに仕事がない。
- C (省略)

学習形態には、一般的なものを記したが、本校ではあくまでも各教科の特質を優先に考え、その教科にあった小集団バズをとり入れるように配慮し、全員学習参加、発見学習の指導過程がよりダイナミックになるよう心掛けている。

4. バズ学習についての調査と今後の課題

(1) 調査例

47. 6

48. 9

調 査 項 目	3 年		4 年		5 年		6 年	
	47年	48年	47年	48年	47年	48年	47年	48年
小集団バズの勉強の仕方について	%	%	%	%	%	%	%	%
たのしい	53	55	55	65	65	68	66	70
ふつう	40	45	36	33	30	30	25	24
たのしくない	7	0	9	2	5	2	9	6
小集団バズの勉強をこれからも								
つづけたい	47	66	72	68	80	81	78	80
どちらでもよい	43	34	20	30	16	19	17	16
やめたい	10	0	8	2	4	0	5	4
よく発表できるようになりましたか								
なった	80	71	83	40	82	63	81	85
わからない	20	29	17	60	18	37	19	15
友だちとなかよくできるようになった	75	90	82	98	85	86	88	90
みんなのよい考えがきける	65	90	75	68	73	82	72	75
自分のまちがいにきづきやすい	62	76	68	65	82	84	88	90
わからないことを気軽に人に きけるようになった	58	64	71	78	81	85	91	90

(2) 実践の結果と今後の課題

学習過程の中へバズをとり入れて実践してきたが、この調査から昨年と今年を比較してみると、バズ学習が楽しいと答えた児童のパーセントは高くなっている。

これは学習内容の理解度・人間関係が促進され楽しく学習できたことを証明していると思われる。

しかし、現代の社会が要求する児童を育てるためには、自主的に多くの情報を整理し、解決

していく学習態度をバズ学習を通して個々の児童の成長を期したい。

そのためには、もっと密度の高い学習という観点から「できる」「わかる」「みつける」

「のぼし広める」ためのバズの有り方・させ方の研究を進め、実のあるバズ学習にしたい。

そして、あらゆる教育活動の中へバズが浸透できるようにしたいものである。

第6回全国バス学習研究集会

自己指導のできる子どもをみざして

— 望ましい学習集団づくり —

豊川市立平尾小学校

(瀬 戸 正 夫)

1 自己指導の意義

教育は 児童自らが学んでいく 自己統合 自己実現を援助する過程である。

私達は、児童が、教えられたことを覚えようとする学習態度ではなく、児童自らが学びとろうとする態度を育てようと思っている。従って、学習活動を、児童の認知的・態度的・価値的な全体的分野における自己活動の過程としてとらえている。

今日のように変化の激しい社会に生きる児童にとって、単にぼろ大な知識を身につけるだけでなく、如何に情報をとり入れ、それを処理し、自己の目標や課題に応じて活かしていくかが大切であり、そこには、児童の主體的・創造的な態度の育成が重視される要因がある。そうした生きて働く力としての学力を身につけさせたいと願っている。

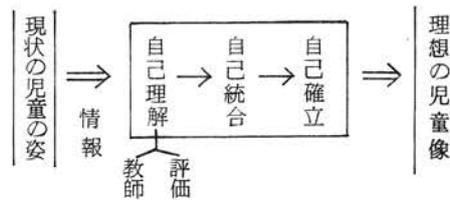
自己指導は、児童が、自己実現をめざして、主體的・創造的に学習活動を展開していく過程であるということができよう。

(1) 自己実現の過程

自己指導ができるための第1の基盤として、児童が、自分自身をどのように理解しているか(自己理解)が前提になる。

私たちは、児童に、自分自身をよりよく知るための情報を与えてやる必要があり、児童が自己の主観で把えたものによらず、友人や集団の中で自分がどう把えられているかという情報や、客観的な資料として調査や評価されたものの情報をも児童に提供する。児童は望ましい自己の目標にむかって自分を訓練し、自己統合を通して、自己を確立していこうと努力する。

[自己実現の過程]



(2) 自己理解について

- 児童が、自己の性格や能力・特性などについてどのようにとらえているか。
→ どうありたいと望んでいるか。
- 児童が、集団の中で、どのようにとらえられているか。
→ 社会や集団の成員としてどうありたいか。

- ・ 児童が、問題場面や、学習課題に直面した場合に、どのような知識や技能・経験があるか。
→課題を解決したいという欲求・意欲

児童は、自分自身がどんな人間であるかを正確にとらえることはなかなかむずかしい。自分の欠点は比較的よく知っているが、長所となると、ごく限られた児童以外は、中学生くらいではまだ自覚できない状態である。

そこで、私たちは、目あてをもち、活動をし、反省をすることによって、児童自身が、いつも自己評価をする習慣を身につけるよう心がけている。それとともに、仲間や級友による相互評価を素直に受け入れることによってまた、児童の自己理解を助けることができるように心がけている。

(3) 自己点検

自己指導のできる子は、自己実現の過程において、たえず自分の行動を自己点検していく必要がある。それを、生活日程の中で、節をもうけて行なおうとするのが、朝バス・夕バスであり、また学習活動の中で行なおうとするのが、学習点検である。

(ア) 毎日の日課の中で

- | | |
|-------|--|
| ・ 朝バス | {
生活のめあて
学習のめあて
家庭学習の点検 } |
| ・ 夕バス | |
| | {
生活のめあての点検
学習のめあての点検 } |
| | |

(イ) 学習活動の過程で

- ・ 準備はできているか
- ・ 課題はしっかりつかめたか
- ・ 課題へのとりくみはよくできたか
- ・ 課題が解決できて満足したか
- ・ 次への発展の見通しはついたか

(ウ) 学期末の反省において

- ・ 生活反省 ～ 生活のめあての各項目についての点検
- ・ 学習反省 ～ 学習のめあての各項目についての点検
- ・ 自己評価票の作成 ～ 学習・生活領域につ

いて自己評価し、通知表を作り、教師の通知表と対比する。

※ (ウ)の学習活動の過程における点検については、後述する「学習のハンドル」を用いている。

(エ) 行動場面において、問題をおこした時規則を破ったとか、友だちにめいわくをかけたとかの行為は、集団の中で自他ともに指摘しやすいが、では本人がほんとうにそれを自覚しているかということ、必ずしもそうではない。あやまちを他人に指摘され、集団から批判され、場合によっては制裁を加えられることも、本人の自覚をうながす上で当然のことではあるが、指摘されなくても、自己点検・自己批判によって自らのあやまちを素直に反省し、矯正していくことは一層のぞましいと考える。方法としては、

- ・ 作文や日記に書き読んでもらう。
- ・ 集団の前で、自己反省する。
- ・ 教師の前で、自己反省する。

(4) 相互評価

朝バス・夕バスの場における自己点検はまた、小集団による相互点検の場でもある。自分たちの集団のめあてに照らして、グループ員相互に批判し合う態度も、自己点検をひとりよがりにならない上からも大切である。

学習活動などでは、学習活動の過程でたえずグループ員同士の相互点検がなされていくことが、協力的態度を育てる土台である。また学習成果に対する相互評価は、児童の自己理解の大切な情報となる。

2 社会科指導における実践

(1) 単元学習の前と後に書く作文

小単元(小小単元)の学習に入る前に、その題材について作文を書いてみる。児童は、これまでの学習経験・生活体験・新しく得た情報などをもとに、現在の時点でどんな認識をもっているかが

明らかになる。特に児童の興味関心と、問題意識がどの辺にあるかがよくわかり、発表し合うことによって一層関心が高まる。

単元学習が終わった時点で、児童がまとめの作文を書くのであるが、その時、前に書いた作文を読みかえして、問題解決がどれくらいなされたか、自己の認識の変容を知ることができる。

N 男の例 (要約文) 「林業について」

ぼくは林業のことはみんなよりよく知っているつもりだ。しかし山へ行くとかぶれるから、あまり山へ行ったことはない。山は大切だ。なぜなら、木がないと家が建たないからだ。最近人口がふえ、これ以上ふえると木がなくなり、コンクリートの家を建てなければならなくなる。だけど今はセメントがないから、金がかかりすぎて、家を建てると貧乏になる。それでぼくは、木を切りすぎないようにしなければいけないと思う。山にはどんな木がはえているのかも、調べてみたい。

↓ (学習後のまとめ)

日本は、林業の発達している国だが、今は木を切りすぎて木材がたりなくなり、外国からの輸入がふえている。林業は、産業の中でも一番むずかしい。それは、苗を植えてから50年以上もかからないと生産できないからだ。

ぼくの家は3haの山をもっているが、売るような木はないし、切った木は、たき木くらいだ。

これからの林業はどうなっていくのだろうか。

ぼくには予想がつかなくなってしまった。

学習ハンドルによると、N男は、「①問題さがし」と、「⑥自分の考えを発表する」と、「⑨学習がよくわかり満足したか」の各項が特にわるく、「話し合いがうまくできなく、やる気があまり出なかった。」と反省している。

(能力 B)

M 男の例 (要約文) 「林業について」

4年生で林業を調べたとき、ぼくは、木材を運び出すのに、トロッコ・ケーブル・トラックなどを使うことを知った。寿代さんはその時、さいきは、山がけずられているから、木がなくなり、

林業はおとろえている、と予想したが、それで、木材を輸入しているのだということがわかった。

↓ (学習後のまとめ)

日本の森林は、人工林がすくなくて、切り出せる木がたいへん少ないことがわかった。だから輸入が多いのだとわかった。

でも、山の奥の方へ林道をつけたり、作業の機械化によって、木材を切り出しやすくしようとしていることもわかった。それでもまだ、どんどん輸入がふえるのは、なぜだろうか。

切った面積より、植えた面積が多くなって、ますますには間にあわないし、いくら林業が発達しても木材が足りないから、外国から安い木材を輸入して、それがふえてるんだとわかった。

学習ハンドルでは、M男は、家庭学習と①の問題つかみはよくなかった。⑥の自分の考えを発表することもできなかった。しかし、課題をつかむ②③と、⑨の満足が100パーセントできたとしている。反省としては、早く学習にとりかかること、と書いている。

(能力 C)

(2) 課題へのとりくみ

① 児童自身の問題として

学習課題は、単に教師から与えられるものではなく、児童自らつかみとったものとして取り組ませるために、次の試みを実践してみた。

- ・学習計画を、児童とともに立てること。
- ・毎時、児童自身が問題や疑問を用意すること。
- ・グループで問題を出し合って、焦点化し、課題とすること。

(例) 日本の森林について

(単元「日本の林業」)

T: きょう解決したい問題をグループで出し合ってください。

(各自の問題を出し合う。)

T: では、4班の人から発表してください。

P: 私たちのグループでは、「林業による収入は多いのか」と、「林業人口はどれくらいか」と、「一戸あたりの森林の面積はどれくらい

あるのか知りたい。」という問題が出ました。
（「同じです」、「ほかに」の声）

- P：「国有林」とか、「民有林」というのは、
どういうわけか、ということが知りたいです。
T：では、これらの問題をふくめて、課題をし
ぼってみよう。

だが、どれくらいの面積で林業を
いとなみ、収入は どうか。

なお、児童から出された問題については、まど
めの段階において、それらの一つ一つが、どのよ
うに解決されたかを確認してやることが大切であ
ると思われる。

② ひとりひとりのとりくみに手引きを活用
バズ学習では、ややもすると、集団でがやがや
と話し合っていれば、学習ができていくように受
けとられ易いが、まずひとりひとりが、資料なり、
文章なりをしっかりと読みとることが土台である。
社会科では特に資料の基本的な読みとりができな
いと、児童の学習に深まりが見られない。そこで、
学習の手引きを利用するようにしている。

（例）「所得者別森林面積」P104 円グラフ

- 問1. 国有林は（ ）%で、それは全体の山
林のおよそ（ ）分の1にあたる。
問2. 民有林は（ ）%あり、そのうちわけ
は、（ ）（ ）%
（ ）（ ）%
（ ）（ ）%

- 問3. 森田君の家では、山林を3ha 持ってい
るが このグラフのどこにふくまれるか。

（例）「所得面積別戸数」P104 棒グラフ

- 問1. このグラフであらわされる全戸数は、
（ ）万戸で、前のグラフのどの区分に
あたるか。
問2. 一番多い戸数は（ ）戸で、所有する
面積は（ ～ ）ha であり、これは
全体の（ ）分の1にあたる。

問3. この二つのグラフから、山林を持ってい
る家々の面積は多いだろうか。

※ この手引きは、家庭学習や、授業中のひと
り学習で用いられるようにしている。

③ 課題へのとりくみの過程

ア. まずひとり調べ ～ 個人で調べ、個人
で考え、それを手引きなり、ノートなりに
書き、たくわえる。

イ. 小集団で考える ～ 順番に発表し合い
ながら、同意・質問・反対・つけ加えなど
出し合い、討論によってふとりあう。

ウ. 全体で討議する ～ グループの意見を
発表しあい、討議によって一層考えをふか
めあう。

エ. 各自のまとめ ～ 文によるまとめをし
てひとりひとりが自分の考えをよりたしか
なものとする。

※ 小集団での話し合いにバズマシンを使用
してみた。

初期の頃は、小集団での話し合いのし方
を指導する上で効果的であった。ひとりひ
とりの発言が、グループ員によく聞こえ集
中できたからだ。

今では、問題についての話し合いの過程
で、どのように考えが深まっていったかを
検討したり、それを全体討論の素材にする
ために活用している。

(3) 学習のハンドル

児童が 自分の学習へのとりくみが適切有効
あるかどうかを自己点検するために、昨年にひき
つづいて学習のハンドルを用いてきた。これまで
の経験からいうと、

- 学習グループを改編した時、速くグループ
の学習体制をつくりあげるのに有効であった。
 - 新しい単元学習に入った時、意欲的に学習
させる上に有効であった。
- また、これまでと改めた点は、
- 毎時一枚ずつのカードを用意し記入してい

たのを、1小単元の学習時数に大体あわせて、5時間分を記入し、累積記録していけるようにした。これによって、児童は、前時の学習態度をふりかえりながら自己点検できるようになった。

- ハンドルの点検項目を3段階で10のポイントにわけた。これによって、特に社会科学習の特性をとらえた点検項目を入れることができた。

社会科 学習のハンドル

月/日		
課 題		
課題をつかむ	① 問題をつかんできたか、学習準備はできているか。	
	② 本時の学習課題がはっきりつかめたか。	
	③ 資料を見つけ、解決のみとおしはついたか。	
課題ととりくむ	④ 資料の読みとりはしっかりできたか。	
	⑤ 自分の力で問題をとき進めることができたか。	
	⑥ 自分の考えを進んで発表することができたか。	
	⑦ わからないところは、質問したか。	
まとめ	⑧ グループの人と進んで協力することができたか。	
	⑨ きょうの学習でよくわかり満足できたか。	
反省	⑩ 次の学習への見とおしはついているか。	
	どんなことに気をつけたらよいか。 自己評価 ()	

- ①～⑩の項目は、○・△・×の記入で点検し、単元の終わりに合計をまとめる。

- 反省は、自分の学習態度について、よかったこと、わるかったことを、ことばで記入する。
- 自己評価の()内は、総合的に学習態度を5段階で評定する。
- 記入の時機は、(ア) 時間中はいつも机上においておき、展開の過程でそのつど記入していくのが本来である。が、わずらわしい時もあるので、大体3つの段階の分節でつけさせている。また、授業が終了して後に、全項目について自己点検させる場合もある。

たとえば、前述の作文の例に引用したふたりの児童について、その次の単元「日本の水産業」について見ると、

N男(能力B) 点検 18/30 (○が18)
自己評価 5
ペーパーテスト ($\frac{35}{50}$)
(反省) しんけんにやる気が出てきた。

M男(能力C) 点検 20/30
自己評価 3
ペーパーテスト ($\frac{30}{50}$)
(反省) 話しあいに参加できなかった。

○×のつけ方は、個人によって、あまさからさの相違があるので、他人と比較するのは無意味であるが、個人の中で、どの項目がよくて、どの項目がわるいと思っているかが通して見ればよくわかる。N男は⑤と⑧に△が多い。M男は⑤⑥⑦がいつも△または×である。

学級全体として見ると(林業から水産業へ学習が進んだ両方のカードを比較すると)、課題へのとりくみが、どの子もよくなった。また、グループの人との協力や、学習結果についての満足度も、大いに向上している。

反省のことばでは、協力してやれたとか、とりかかりが早くなった、話しあいのがうまくできるようになった、など、向上が認められる。

反面、ノートのとめ方がよくない、もっと質問しようなどの反省が多く出ている。

(例) U 男 点 検 27/30

自己評価 5

テスト $\frac{50}{50}$

(反省) 自分の考えばかり言おうとせず、発言を友だちにゆずったので、みんなで話し合いができるようになった。

(事前作文) 水産業について

日本の沿岸は、公害のたれ流しで魚が死んでいくとテレビで言っていた。だから魚がなくなって、遠洋漁業がさかんなのだろう。沿岸漁業はへって、遠洋漁業はふえているのだ。工業ばかり発達したら、農林水産業はいったいどうなるのだろう。一番必要な産業にだけ力を入れるなんて、あまり差をつけなくてほしい。

(事後作文) 日本の水産業

沿岸漁業では、養しよくが研究されているんだなあ。漁業センターなどで研究してるってはじめでわかった。しかし、タンカーの油で、瀬戸内海の養しよくハマチが死んだなんて、漁家は大それた。もっと公害のない海に、かべをつくってできないものか。

遠洋漁業もさかんだな。大型船もふえている。大きな船は、漁かく高も多い。でも、すごいお金がかかると、漁家はだれも持てるわけにはいかない。

工業があまり発達したから、農林水産業がひ害を受けているのだ。工業のほかにも力を入れてほしい。今のままだと、遠洋漁業だけはくんぐんのびるだろう。

U男は、特に質問を多くする児童だが、自己本位な学習態度が目立っていた。発言のわりに、定着性がなく、テスト結果なども大体6割程度の達成度だった。水産業の学習では、人の意見をしっかり聞くというめあてで、わりに落ちついて考えるようになったと思われる。彼は、「生鮮食品のねだん」について、米と同じように、政府が買いとって冷凍などで保存し、漁民や農民を保護すべきだとの考えをもつようになり、討論の渦を作った。

(例) M 女 点 検 25/30

自己評価 4

テスト $\frac{45}{50}$

(反省) 全体での発表にはやはり進んで参加できなかったが、グループ内での話し合いはとてよくできた。

(事前作文) 水産業について

日本のまわりの大陸だには魚がたくさんいる。が、公害で海がよごれているので、魚貝類がたくさん死んだと、ニュースなどでよく聞く。それで、沿岸漁業はできないから、遠洋へ出かけるのだ。大きい母船に、小さいボートをつみこんで、遠い海で魚をとる。それにはいろいろな苦労があるだろう。

わたしは、海をたいせつにしたいと思う。

(事後作文) 日本の水産業

漁業による収入が少ないので、漁民の人は、農業の場合と同じように、工場へつとめに行ったりして兼業しているんだな。3t未満の船で沿岸漁業をする人がそんなに多かったのか。その人たちが、魚がとれなくなったり、海がよごれて沿岸漁業がだめになったら、遠洋漁業に行けるとは限らない。

豊橋の方でも、たねのりのついたあみを海にうかべて、もっと海岸より沖で養しよくしようとしていると聞いた。ハマチやかきなどの養しよくもあるという。それなのに、瀬戸内海でハマチが死んだと聞いたが、これからどうなるのだろう。

M女は、内気で、消極的な学習態度の児童であった。能力はあり、テストなどの成績はわりあいよかったが、自分から質問したり、問題をもち出すことはできなかった。

この学習では、彼女は、養しよくについて、浜名湖や、神野新田でのりなぎの養しよくや、三河湾ののりの養しよくについて問題を出して、郷土の事象へ関心をひきつけた。身近な問題として考えようという態度が育ちつつあるように思われる。

3 学級づくりの中から

望ましい学習集団づくりをめざしていくには、その基盤としてやはりよい学級集団をつくらなければならぬ。発達段階を追っていくにつれて、いつも上へ上へとうまく積み重なっていけるように思えても、なかなかそうでない。やはり児童の人間としての発育の過程でいろいろな問題がなげこまれる。しかし、学級が、いつでもみんなできっしょに考えていこう、みんなを解決していこうという態度をもっていれば、みんながひとりのために、ひとは、みんなのために力をあわせる学級集団として向上していくと思う。

(1) 学級の実態(9月初め)

「あなたは、自分の学級を、どんな学級だと思えますか。」という調査には、次のようなこたえがかえてきた。

- ・おたがいに助けあいをよくする学級だ。 44%
- ・男女差別なく仲のよい学級だ。 25%
- ・明るくてたのしい学級である。 16%

これは、この1年間、学級のめあてとしてみんなが努力してきた結果として、大体満足すべきものであろうが、まだ何か、びしっと決まっていないう感じだ。

「あなたの学級で、みんながいちばん努力していることは、どういうことですか。」という調査について、

- ・みんなを力をあわせこまっている人を助ける。 9人 28%
- ・学習のとき、わからないという子をみんなに助けあう。 7人 22%
- ・男女が力をあわせて仲よくする。 4人 13%

児童会の役員や、学級委員の選挙では、学級から推せんされて立候補するのではなく、自分から立候補する子がほとんどになってきたのはよろこばしいが、さて積極的に計画をたて、運営をするか

という、その面ではまだ欠ける。

「日直が号令をかけた時、注意しても聞いてくれないから、どうしたらいいか話し合っしてほしい。」

というような提案が、今しんげんに討論されているところである。

「交友関係の調査」では、去年は男子の凝集度は大体よかったが、女子の中に反目対立が多かった。ことしは、男女とも同じくらいで、ややよくなっている。

小集団の中で、学習へのとりくみの中から、仲間意識が育ちつつあると思われるのは、級友を見る見方の変化である。

(2班のグループ日記から) I 女

わたしは今まで、Fちゃんは好きだと思っていた。でも、同じグループになってみたら、Fちゃんは、勉強中、いつでもわたしのノートを写しているから、わたしは、わからないときは、しつ問しりんよ、といっても、Fちゃんは、何にもしつ問してくれない。

Mちゃんは、わたしはみんなにきらわれていると思っていたけど、ほんとはやさしくて、親切で、いい人だとわかった。Mちゃんとふたりで、Fちゃんのことをグループで話し合おうと相談した。

(2) 日記指導の中から

M子は、4年生のころは、一時は18人からきらわれる子であった。保育園のころ、母親と生別した。小学校へ入っても、母親の肌を恋しがる子であり、担任の女の先生に甘えていた。3年から男の担任になった。彼女は怒りっぽく、すぐカッとなって暴力をふるった。気を損じると、学級のみんなが、かわるがわる気げんをとっても、かたくなに拒んで教室へはいらなかった。

M子は、「すてられた子ねこ」という日記を書いた。彼女は異常なまでに猫をかわいがっていたが、その母猫が子をうんだ。おばあさんが、大きくならないうちにとりて、子猫を川へすててしまったのだ。そのごんこくさをなげいで、M子は長い長い日記を書いて、子猫への哀惜の情をのべ

るとともに、おばあさんの非情をせめたのだった。その作文は、地域の文集にのせられた。

4年生になって、M子はこんな日記を書いた。

〔10月5日〕

このごろおとうさんは会社から全然かえって来ないから心配です。8日は、試験をうけに行ったままかえってこないのです。先生も早く子どものところにかえらなきゃ、さびしがると思うよ。わたしは、おとうさんが大好きです。なぜか。おとうさんもさびしいと思います。わたしとおとうさんは、すてられた人間と思います。おかあさんににげられるし、おばあさんに、いやがられるからです。「すてられたねこ」という題とおなじようなものです。

M子のこうしたさびしさ、すねた心が、18人ものきれいな子をつくってしまったが、その間も彼女は毎日のように日記で自分の満たされない気持ちを訴えた。5年生のはじめに、M子はその事実をはっきり知らされた。彼女はたち直るだろうか。彼女はもうすっかり冷静だった。すねたり泣いたり、その後一度もしなかった。それどころか、明るくはきはきものもいうし、学習態度は極めて積極的で、グループでは協力的になった。M子が好きだという女子が、ふたり、3人とふえてきた。彼女は、友だちとの交換日記にこう書いている。

「T栄ちゃん。わたしたちのはんは、けんかばかりして、ほかのはんにめいわくをかけているので、これからは、けんかをなすだけしないようにして、よいはんを作ろうね。くろうはするけれどわたしもど力するからね。」

「わかったよ。わたしは、バズ長として、よいはんをつくるために、せいっぱいどりょくするよ。Mちゃんをたよりにしているから、協力してよ。」

毎日の日記をとおして、ひとりひとりの児童と対話をしていると、いつのまにか、細かい心づかいまで伝わってくるような気がする。それを、児

童と教師の間だけのものにせず、児童が仲間同士でも書きあい、答えあって交換するのが、交換日記である。その中には、おたがいの長所をみとめあったり、気持ちを伝えあったりして、平素の遊びや学習中のふとした問題がとりあげられ、心を通じ合っているものがいく組もある。時には（というより休日）親と子の交換日記としているが、この方は、全部の親が、対話をかわしてくれているとはいえない。

(3) 自己を知ることのむずかしさ

児童の中で、自分の長所をはっきりつかめない子が、男5人(33%)、女8人(47%)もいるのである(9月始め)。また、みんなからきらわれていると思う子が、男5人、女6人もいる。事実は必ずしも児童の思わく通りではない。日記の交換によるコミュニケーションだけでなく、教師の適切な情報と指導によって、正しい自己理解を育てていくことがいっそう大切だと思う。

4 今後の課題

(1) 学級の規範がひとりひとりの児童の中にしつかりいきづいていような学習集団にするためには、まだまだ自覚がたりないと思う。

グループから、学級へ、学級から、全校へと、規範をひろげていけるようになりたい。

(2) 小集団での学習が、内容的にもっとも質の高いもの(5、6人での討論がなりたつような)にしたい。授業の中で、短時間に有効なバズができるように訓練したい。

(3) 最もしゃべらない子が、どのグループにもひとりぐらいはいるが、その子が、遊んでいる時と同じぐらいにいきいきと話し合いに加わるようなふんい気にしたい。

ともあれ、児童とともに、常に教師自身もまた自己変革をつづけながら、今後の実践にとりくんでいきたいものと念願している。

主体性を高める国語科学習指導の研究

滋賀県神崎郡能登川北小学校

藤田 治 夫

1. ねらいと基本的な考え方

子供ひとりひとりが、自分の考えを持ち、学習のめあてを持って、進んで学習にとりくみ、互いに関心があるとき、主体的な学習が生まれる。

- (1) 学習結果よりも学習過程を重視して指導にあたる。

学習の過程で思考が働き、主体性が伸び、学び方が身につくものであると考える。

- (2) 学習の主体者は子供であることを再確認して指導にあたる。

教えるという姿勢からは主体性は高まってこない。子供自らが活動し、自分自身の力で高まっていくものである。そのために助言するのが教師のしごとである。

- (3) 子供自らが学びとったもの、これが生きて働く確かな学力である。

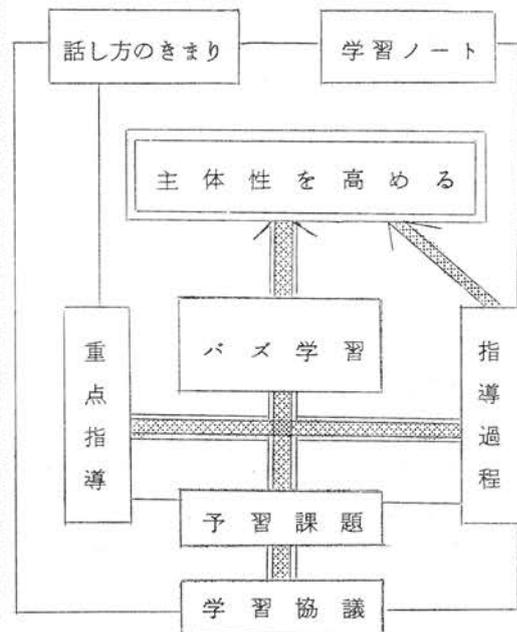
多くの知識を身につけていることだけが学力ではない。学習の過程で学びとったものが真の学力であり、他の学習へも転移していくものである。

- (4) 子供どうしの相互作用によって、人間関係

を深め、自主性、協調性、創造性を持つ子供の育成をめざす。

○国語科の「読むこと」の領域での考え方

読みは、子供の活動から始まり、目的に応じて読みのめあてをきめ、予想や見通しをたて、学習課題を設定し、その解決のため、くわしく調べ、検証していく過程をとる。そして、読み終わったとき、(学習の終末)「自分はこう読んだ」という喜びと自信を持つことができることが、主体的な読みにつながるものであると考える。



2. 研究のあゆみ

(1) 昭43年度

研究主題

自主的な学習態度を育てるための、話し合いをとり入れた学習指導法の研究

—主として、国語科をとおして—

- 学習過程の中でのバズの質と量の問題
- 予習課題の内容と方法
- 話し方のきまりの活用
- 学び方のあり方

(2) 昭44年度

研究主題

主体性を高める国語科学習指導の研究

—物語文・説明文の読解指導をとおして—

- 読解の基本的な指導過程の創造
(思考過程にそったもの)
- 中心教材と重点指導の系統表
- あすの学習意欲を高めるための予習課題
- 学習を子どものものとし、子どもの力で、学習が深められるためのバズ学習
- 自分の考えがすすんでのべられるための話し方のきまり。
- 子どもの思考の足あととしてのノート指導

(3) 昭45年度

研究主題

主体性を高める国語科学習指導の研究

—物語文・説明文の指導をとおして—

- 基本的指導事項を精選し、指導の系統を明確にする。
- 本校作成の基本的指導過程による実践と改善。

○話し方のきまり表を使って実践研究を深める。

○予習課題として、望ましい課題をさぐる。

○バズ学習による学習の深め方をさぐる。

○考えを深め、主体的に使用できるノート指導のあり方。

(4) 昭46年度

研究主題

主体性を高める国語科学習指導の研究

—学習のひとりだちを目指して—

今年度は昨年度の積みあげから、特につぎの面について研究を深める。

- 中心教材・発展教材の関連と読書指導のかかわり
- 読書指導の考え方とあり方
- 望ましい読書教材の選定
- ノート指導の深化とその活用
- 作文指導の考え方

(5) 昭47年度

研究主題

主体性を高める国語科学習指導の研究

—作文指導をとおして—

- ものの見方・考え方を育てる作文指導のあり方を追求する。
- 文集の作成 —東の子ども—

(6) 昭48年度

研究主題

ひとりひとりの考えを育てる学習指導

(国語)

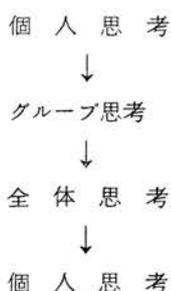
- ひとりひとりの子どもの考えをだいにし、育てるための授業のあり方を追求する。

3. バズ学習をとおしての授業の改善

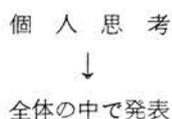
(1) 教育での重要な一面は、子供が持っている能力をひき出し、さらには、自立できる子供にしていくことである。

子供は、本来主体的であり、自分の考えを人に伝えたい、そして、認めてもらいたい、という願いを持っている。このような願いをくみあげているだろうか。私達は授業の中で、子供ひとりひとりが、能力を最大限に発揮しながら、友達とあわせて、みがきあわせ、望ましい人間関係をつくりあげると同時に、学力の向上をはかりたいと考えている。

(2) 授業においては、はじめ、ひとりひとりが問題を持ち、考えを持つところから始まり、ひとりひとりの考えをグループの中で発表し、話し合い、自分の考えを確かめつつ、自分の考えを補い高めていく。グループでの話し合いを全体の中でみがき合う。最後には、また個人の考えへもどる。この過程を一時間の授業の展開の基礎とする。



しかし、課題や、学級の実態によっては、次のような方法も効果的である。



(3) バズ学習においては、学習課題がだいじなポイントであり、学習課題が適切であるかどうかは授業を左右するといっても過言でないと思う。

学習の課題は、子供が問題意識を持ち、積極的に追求しようとしていることがらで、その時間のねらいへ迫れるものが基本でなければならない。

話し合いを活発にさせる課題とは、いろいろな考え方ができ、意見が対立するような課題である。このような課題を設定するためには、子供ひとりひとりの問題意識をノートや発言の中からつかみとっておくことがだいじである。また、子供にとって、考えやすいよう課題を具体化しておくことがだいじである。

(4) 話し合いが活発で、本当の考えが自由に話し合えるためには、なんでも話し合える学級内の人間関係ができていなければならない。学級内の人間関係としてだいじなことは、ひとりひとりの発言を認めあえる学級でなければならない。

4. 高学年におけるねらい

高学年としては、特に、自分の意見を持ちながら人の意見を聞き、自分としての考えを確立しようとする態度を養うことが必要である。そして、その根底には、お互いに人格を尊重し、信頼し、助け合える人間関係がなければならない。

- 明るい学級雰囲気をつくり、児童相互の人

間関係を深める。

- みんなで思考し、自ら課題を解決していく態度を育てる。
- 協力しながら学び、学び方がわかる。
- 教師中心の学習でなく、子ども主体の学習を展開する。

5. 物語文の読みにおける指導過程

(1) 教材を調べ問題を持つ

(全文対象)

- 児童が自分からすすんで教材にとりくむ姿勢をつくる。
 - ・ 題やさし絵から話の内容やすじを予想する。
 - ・ 何が書いてあるか考えて読む。
 - ・ 話の順序を考えて読む。
 - ・ わからない文字や語句を調べる。

(2) 全文を見通し、学習計画をたてる。

(全文対象)

- 学習することを見通させ、読み方を決定する。
 - ・ 読みとったことをもとにして、文章全体を見通す。
 - ・ 主題や要旨を予想する。
 - ・ 読みのめあてを決め、学習計画をたてる。

(3) 読みのめあてにしたがってくわしく読む。

(全体と部分の関係をくわしく読む)

- 児童の感想や疑問を生かす。
- 部分をくわしく読むが、常に全体をふまえて読ませる。
 - ・ 読みのねらいをはっきりさせて読む。

・ 検証していく姿勢で読む。

(4) たしかめて読む。

(全文をとらえ、関係をつかむ)

- 初めに予想したものと、現在の考えとを比べる。
- 主題や要旨をたしかめさせる。
 - ・ 終わりの感想を書く。(初めの感想と比べる)
 - ・ 主題・要旨を追求する。
(筆者はなにがよかったのか)

(5) ひろげる

(発展学習・学習の整理)

- 学習目標や指導事項からみて大切なものを扱う。
- 学習のしかたの反省。
- 転移させるものを重視する。

(6) まとめる。

- 基本的な事項についてのまとめと評価。
 - ・ 目標・指導事項からの評価。
 - ・ 学習の順序や方法についての評価。

子供の思考の過程をだいにしながら学習をすすめていけるように考えてたてた指導過程である。

この中で、なにを学習課題に設定するかが重要な課題である。

このような指導では、最初の読みと、最初に持った子供の問題がだいであり、教材に対しての最初の出合いを重視していかなければならない。

6. 実践例

6年 説明文の指導

- 題材 (1)科学的態度 (中心教材)
- (2)けむりのゆくえ (発展教材)

○指導の重点

「科学的態度」では、中心教材として扱い、日常生活における科学的態度の必要性を、文章の組立にしたがって、要点をおさえたり、要約しながらつかみ、「けむりのゆくえ」では、「科学的態度」の学習によって会得した技能を生かし、内容の把握とともに、要点をおさえる技能や要約する技能を確実に身につけさせたい。

○指導計画

- (1)「科学的態度」の学習 ————— 6時間
- (2)「けむりのゆくえ」の学習 ————— 9時間
 - ①教材を調べ問題を持つ……………①
 - ア、題名について話し合い、筆者の意図を想定する。
 - イ、読んでわかったこと、考えたこと、疑問に思ったことを書く。
 - ウ、わからない語句について調べる。
 - ②全文を見通し、学習計画をたてる。…①
 - ア、疑問に思ったことや、調べたいことを手がかりとして学習課題をみつける。
 - イ、学習計画をたてる。
 - ③けむりは、どのように変化していくのかを知るために、要点をとらえ、文章構造をつかみながらくわしく読む。……………④
 - ア、第1章— けむりとは何かを読みとる。
 - イ、第2章— けむりはどこへ行くかを読み

とる。

- ウ、第3章— けむりはどのように姿をかえてあられるかを読みとる。
- エ、第4章— 科学者の努力を読みとる。
- オ、4つの文の論理的構造をしらべまとめる。
- ④確かめて読む……………①
- ア、全文を要約し筆者の意図をつかむ。
- ⑤文字や語句の練習をする。……………①
- ⑥学習の反省と評価をする。……………①

○1時間の学習指導 (くわしく読む 2時間め)

本時の目標

各段落のつながりを考えながら、けむりはどこへ行くのかを読みとる。

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 学習のめあてをつかむ。 ○学習係を中心に、本時のめあてについて話し合う。	○問題に対して、どういふ解答がされているかをまとめることにより、けむりのゆくえを読みとる。

- ₁ これから学習をはじめます。きょうのめあてはどのようなことですか。
- ₂ 第2章のけむりのゆくえを読みとることです。
- ₃ 予習してきたことを発表して話し合って調べていったらよいと思います。

2. けむりはどうなるか考えながら読む。	①けむりが空に上っていくうちに消えてしまうのはなぜか。 ②空気中にばらまかれ空の旅へ上っていった
----------------------	---

(第2章8段落～ 13段落)	けむりは、その先どうなるか。 2つの問題提示に対する解答の要点を考える。
-------------------	---

- T₁ 第2章ではどのような問題が出されましたか。
 C₄ けむりが、空に上っていくうちに消えてしまうのはなぜでしょうか。
 C₅ その先はどうなるでしょう。
 C₆ 空に上って行って消えてしまった先です。
 (略)

3. 問題に対して、どんな解答がされているか読みとる 要点 → 意味段落にまとめる。	○ 予習してきたことを発表する。 ○ 段落のつながりを考えさせる。
---	--------------------------------------

- T₂ はじめに第1の問題から考えていきましょう。
 C₇ (1)の問題の答えは8段落にあって、つぶがなくなるからではない。
 C₈ けむりのつぶが、広い空に出たためにばらばらに散ってしまって、見えなくなるからです。
 C₉ 9段落の水の小さなつぶは、きわめて蒸発しやすく、じきに水蒸気という気体になって、見えなくなってしまうのです。というところ
 C₁₀ つけたします。44ページの10段落で、ひとたび空気中にばらまかれますと、というのも答えだと思えます。
 C₁₁ 質問、空気中にばらまかれるのと、空に上っていくうちに消えてしまうのと、どういう関

係があるのですか。

- C₁₂ そこも入ると思う。空気中にばらまかれて、けむりは見えなくなるので、けむりは空に上っていくうちに消えてしまうのに入る。
 C₁₃ 10段落が答えにはいらんといえませんが、8と9段落をよく読むと、8段落では、つぶがなくなるのではありません、と書いてあるし、9段落では、つぶはなくなると書いてあるのでわかりません。
 C₁₄ 8段落で、ばらばらになってみえなくなると書いてあるし、10段落では、ばらまかれますと書いてあって同じことだから答えになる。
 C₁₅ 10段落のあとに、では、その先はどうなるのでしょうかと、もう1つ問題が書いてあって、そのはじめに、「では」と書いてあるので、ぼくは、10段落のはじめは、その先はどうなるのでしょうかという問題に対して、それをわかりやすくするためにあるのだと思います。
 C₁₆ 清茂君と同じで、10段落は答えにならないと思う。
 T₃ いろいろな考えが出ましたが、自分自分の考えをグループでよく話し合ってみてください
 (グループでの話し合い) 7分間
 T₄ では、発表してもらいましょう。
 C₁₇ 10段落のはじめに「さて」と書いてあるので、前のこととちょっとの関係はあるが、前の答えが書いてないので、利行君の意見には賛成できない。
 (略)

7. 学習課題

子供が問題を持ち、その問題解決に全力を傾けるとき、学習の効果は最大限に発揮される。この課題とはどのようなものが望ましいものだろうか。○現在考えている課題の条件はつぎのようなものである。

- (1) すべての子供によくわかる具体的なものであり、その解決の方法がわかるものである。
- (2) いろいろと考えられ、その課題を追求していけば、学習のねらいに到達できるものである。
- (3) 子ども自身がみつけ出した課題が望ましい。
- (4) 課題を追求していけば、つぎの課題が生まれてくるような課題。

課題の設定、課題の出しかたによって、その時間の学習が左右されるといっても過言ではないと考える。

5年 物語文 木龍うるし

子どもが考えた課題の例

(藤六について)

- (1) 藤六はばかか。
- (2) 藤六は正直すぎるのだろうか。
- (3) 藤六は権八からえらそうにいわれてどんな気持ちになっただろうか。

(権八について)

- (1) 権八は、はじめから終わりまで、よくばりだったのだろうか。
- (2) 権八がえらそうなことばづかいをするのは、どういわけだろう。

(3) 権八の気持ち(考え)はいつかわったのだろうか。

(ふたりについて)

- (1) 藤六と権八は本当になかよしになれたのだろうか。
- (2) このあとふたりはどうなるのだろうか。

8. まとめ

○学習は1時間1時間がこまぎれのものでなく、連続し、その中に、思考の流れが脈がっているものでなければならない。

そのためには、子どもの実態をしっかりとつかんで、子どもの問題意識をすいあげながら、学習を展開しなければならない。そこに、学習の課題が重要な役割を果たす。学習課題が次の学習課題を生み、次第に学習を深めるものであることがだいじである。

○話し合いで問題になることは、思いつきの発言や、少数の優秀児の意見におし流されることである。これを防ぐためには、話し合う前に、個人思考の時間を与え、ノートに自分の考えをまとめさせるのがよい。1時間の授業は、個人思考・グループ思考・全体思考の場の組合せによって構成することが望ましいと思う。

○子どもが全力投球で課題にたち向い、子どもどおしのみがき合いによって課題を解決し、より高次なものへ向っていくような姿を求めている。そして、子どもどおしのコミュニケーションを通じて人間関係・人格形成が望ましい形でおこなわれ、子どもひとりひとりの考える力が伸び、主体性も伸びていくにちがいないと考えている。

④ 国語科におけるバズ学習の研究
(学習過程、課題、相互交流、評価)

⑤ バズ学習の実践研究、分析研究
のようである。

(2) 読みの豊かさを育てる学習過程

国語部では、「読みの豊かさを育てる」ことをテーマとして取り上げ、それへのアプローチを図ってきたが、その「読みの豊かさ」ということについては、

「ひとりひとりの児童が、主体的に作品(文章)

を読み、主体的な感動を得、それが単なる感性にとどまることなく、問題意識をもち読みと取り組み、読みとつたことをバズ場面において働かせ、相互交流を通してそれを深め、作者の物の見方、考え方に迫り、自分の読みをいっそう高める。」というようにとらえ、バズを通し、豊かな読みが児童ひとりひとりの上に形成されるようにと、次のような学習の過程を設定し、それに基づいて指導を進めてきた。

☆ 読みの豊かさを育てる学習過程

	段 階	学 習 過 程	指 導
準 備	課題把握	・(作品)文章を読んで、印象をとらえる。 ・各目の印象を発表し、話し合う。	・文題、さし絵、資料などを手がかりに内容の予見をさせ、文章を読ませることにより、その作品からひびいてくる印象を主体的にとらえさせる。 ・発表や話し合いから、自他の感想のちがいをとらえさせ、問題への意識を高めさせる。
	問題をとらえ、計画を立てる段階	・目的に照らし、感想を焦点化し、読みの問題をもつ。 ・話のすじや場面をおさえ、読み進める計画を立てる。	・多様な感想を主題に志向して焦点化し、読み進める問題をとらえさせる。 ・問題を解決するために文章の特性や調べる事柄の順序を文章に即して考えさせ、計画を立てさせる。
中 心	検 証	・問題を解決するために読む。 ・読みの結果を発表し、話し合い解決する。	・計画に従い、問題を解決しようとして調べ読みを進める。 ・読み調べたことを発表させ、話し合わせることにより、読みの結果のちがいを追求させ、正しい読みとりへと志向させる。
	発展適用	・読みをまとめ、ふり返る段階	・問題解決の過程をふりかえり、自分の読みの浅さ、誤り等を修正し、主題を正しくとらえさせるとともに主体的に読み進める意欲を高め、進んだ読みの構えを確立させる。
確 認		・解決した問題についてまとめたり、解決方法についてふり返ったりする。	

この過程の設定に当たって留意した点は、次の通りである。

- ① バズ学習の基本としての「準備」、「中心」「確認」の三過程を基底として構成した。
- ② 課題解決過程として、「課題把握」、「検証」、「発展・適用」の段階を仕組みバズ学習過程

程に関連づけるとともに、「主体的に読み進める読みの五段階」を位置づけた。

- ③ 上記の「バズ学習過程」、「主体的に読み進める課題解決過程」を含め、「読みの豊かさを育てる学習過程」を設定した。

この学習過程をモデルとして学習指導を進めることにより、“バズ学習方式を導入した国語科の課題解決学習”の確立を図り、バズ学習が目指す自主、協調、創造をめかけた望ましい学習集団の形成を図るべく実践を重ねてきた。

(3) 課題、発問

昨年11月9日の第5回全国バズ学習研究集会における講演で、塩田芳久教授は、バズ学習における課題についてその重要性を力説され、「課題のないところには、学習は成立しない。……」と述べられた。

確かに、バズ学習本来の目的である“学力と人間関係の同時成立”をめざすことから、この過程を貫く「課題」というものの比重には大きなものがあることは言うまでもない。この「課題」ということばのもつ意味には色々なものがあるが、本校では、バズ学習における課題については、過年度の研究で、

“児童が喜んでその解決に取り組み、求知心や達成動機を満足することかできるような不確さ、あるいは、あいまいさをもった問題状況である”と定義づけられた。そして、その線に沿って課題の設定が図られている。

その他、課題については、その質や設定の方法についても研究され提示されたが、それを簡単に表示してみると、次の通りである。

課題の質	<p>ア 目標が明確になっていても、それに到達する手段がかくされているようなもの。</p> <p>イ 適度の不明確さ、複雑さなどの適度の抵抗をもったようなもの。</p> <p>ウ 次の課題をうみ、新しい学習へと発展するようなもの。</p> <p>エ 転移のきく機能的な知識、概念、原理、法則などが得られるようなもの。</p>
過程に応じた	<p><準備過程></p> <p>・本時の目標へ進むもとなる内容で、経験・知識の想起・情報交換などの動機づけ的な役めをもつ課題。</p>

課題の性格	<p><中心過程></p> <ul style="list-style-type: none"> ・解決に取り組むことによって深い理解や思考が進み、目標とされる知識や技能が獲得される課題。 ・共同で課題解決をするような課題。 <p><確認課題></p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習内容の概括・確認・応用・発展をねらいとする課題。
課題設定の方法	<p>ア 教師の口頭や板書、掲示物で提示し、構成し、課題化していく。</p> <p>イ 事実や具体物から構成し、課題化していく。</p> <p>ウ 話し合いをしながら構成し、課題化していく。</p> <p>エ 必要感に迫らせることによって構成し、課題化していく。</p> <p>キ 発見的にもっていつて構成し、課題化していく。</p> <p>カ 矛盾の事態に当面させることによって構成し、課題化していく。</p>

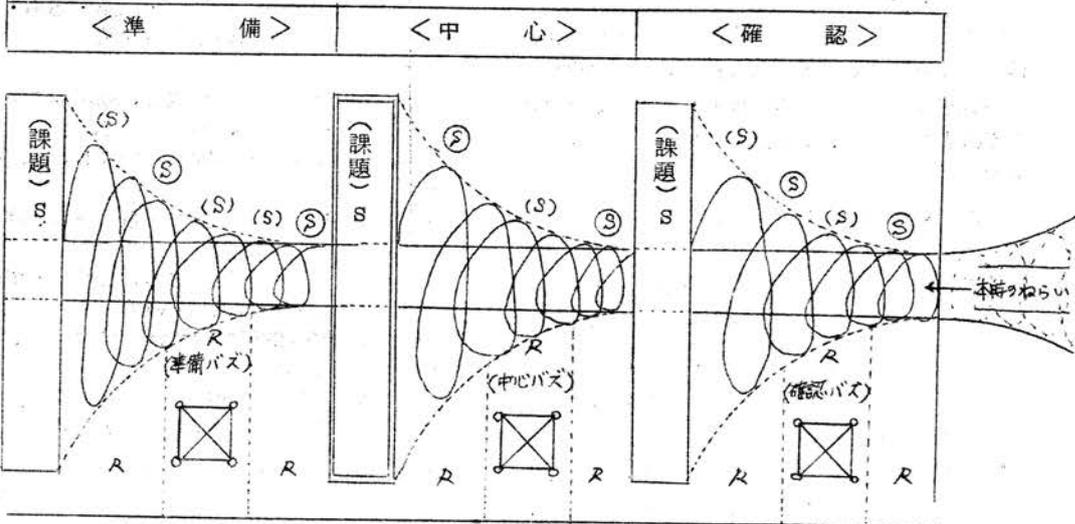
バズ学習成立のために重要な役割をもった「課題」について、バズ学習では、「準備」、「中心」「確認」の段階で設定されるのを原則として進められるが、その課題の深化の様子を微細にみる時に、言語的方法としての「発問」が大きなはたらきをしていることは否定できない。そこで、いっそう指導の効率化を図るために、課題深化の様相を「発問」を視点としてみてみると、

過程	発問の機能
準備	<p>A 学習の意欲を高め、ふんいきを整える発問</p> <p>B 子どもの実態を知ろうとする発問</p>
中心	<p>C 子どもの理解を進めようとする発問</p> <p>D 思考を促し、思考を誘導する発問</p> <ul style="list-style-type: none"> ・理由や根拠を考えさせる発問 ・条件を抽出させる発問 ・関係を考えさせる発問 ・分析、総合への示唆をする発問 <p>E 意見や感想を自由に発表させようとする発問</p>

確認 Ⅱ 学習内容を整理し、定着させようとする発問

こうしたことをおさえ、課題をめぐり、その時間のねらいへの到達を図って深化させる過程において「発問」の深化発展のしくみを図示してみると、次のようになる。

授業の進行にそって、このような発問の機能が考えられてくる。



※ S…中心発問 (S)…主要発問 (S)…補助発問]

このことから、発問のはたらきは、課題の解決、授業の成立の面からも重要な位置を占めており、おろそかにされてはいけな。ことばを変えていえば、その成否は一に、それをどういかにかかっているといってもよいであろう。それで、発問についての留意点を述べてみると、

- 発問する時、応答の対象を明確にして発問すること。
- 発問の主旨は、適確にわからせること。
- 発問は応答の可能性を予測して、行なわれなければならないこと。
- 発問の量について配慮があり、やたらと乱発しないこと。
- 発問の質が高く、核のある発問をすること。
- 中心発問、主要発問、補助発問が程よくバランスがとれ、思考の深化が図られるように仕組まれること。
- 発問には、教師の創意がひめられていて新鮮で

あること。などが考えられる。

このようなことから、発問の重要性をあらためて認識し、教材研究によって適確な位置づけを与えてはたかせ、効率高い学習の成立を図ることが大切である。

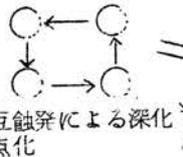
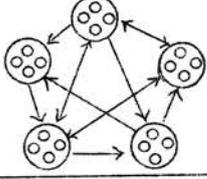
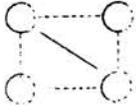
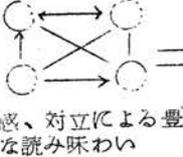
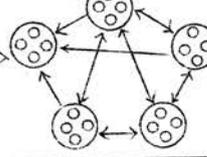
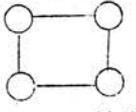
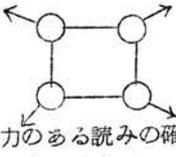
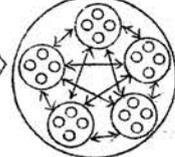
(4) 相互交流

学習が進められていく過程で、基本的には、バス場面が、準備、中心、確認の三過程において設定される。だが、中核的な場は、何といても、中心過程におけるバス場面(相互交流の場)だといえよう。つまり、その時間における「中心課題」が設定され、各個人によって調べ読みが開始され個人学習がおし進められる。

さらに、グループ内学習(グループバス)、続いて全体学習(全体バス)へと、その道ゆきをたどらせるわけであるが、グループ内での学習の折に積極的にバスが行なわれる。そこではリーダーの

司会で、各自が個人学習で得たものを仲間の前で自由に出し合い、互いに確かめ合い教え合い、補い合って協力的に高め合いを図っていくのである。従来の授業では、一斉指導の場で限られた児童によって発言が占有され、遅れた児童は、それを受身的に聞きいることでもまされてきたのであるが、このバズ学習においては、バズを通して相互の交流をすることにより、自分の考えに自信をもち、また変容した考えをもとにして全体の場で発表し、広い立場から他グループの級友とも補い合い、高め合いができていくのである。ここに、わ

たしたちは、テーマとする“読みの豊かさを育てる相互交流の価値ある場”があると考え、その指導に取り組んできたのである。この場では、肯定補足、意見交換、質問が仲間と仲よくでき、課題解決と人間関係の高揚とが自然に図られていき、バズ学習でねらう理念(自主性、協調性、創造性)へといつそ高めていくことができると考えるのである。なお、準備、確認の過程においても、それぞれそのための機能をもっていることは言うまでもない。それも含めて図で示すと、次のようになる。

段階・場面		個人	グループ	全体
準備	・作品を読む場面	 <個々の印象把握>		
	・印象を発表し、話し合い場面 ・感想を焦点化し、読み進める計画を立てる場面		 (相互刺激による深化) 焦点化	
中心	・問題を解決するために読む場面	 (個々の感動の確認)		
	・読み調べたものについて話し合い場面		 (共感、対立による豊かな読み味わい)	
確認	・作品を読み味わう場面	 (共感による個性的感動の高まり)		
	・読みをふり返り、考える場面		 (転移力のある読みの確立)	

(5) 態度的目標

バズ学習では、同時学習の原理に立ち、「認知と同時に態度」という二つの目標の同時達成を図ることをその建前としている。そこで、授業において、アカデミックなものをねらう「認知的目標」とノンアカデミックなものをねらう「態度的目標」の二つを適確におさえて進めることが強調される

わけである。

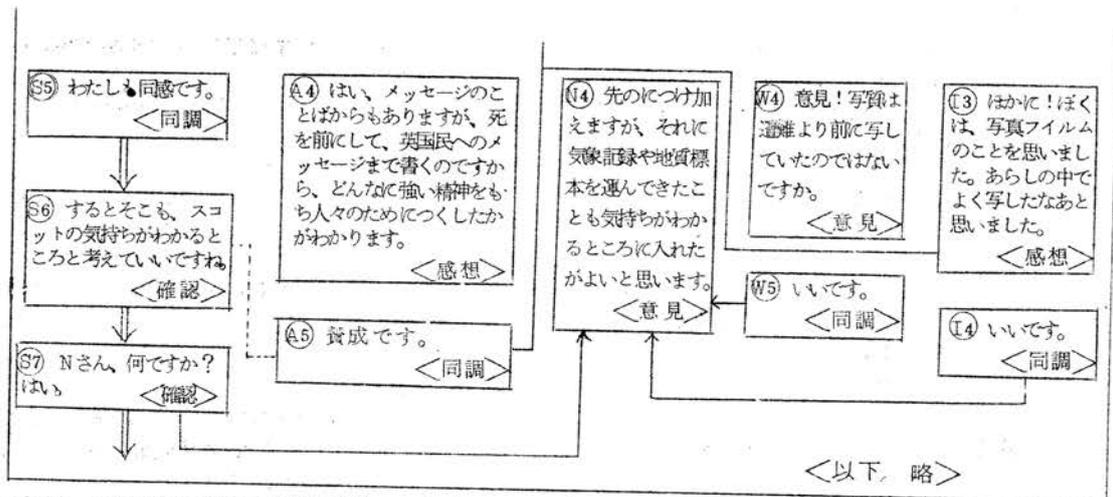
本校では、その「態度的目標」を指導案の上でも「認知的目標」と並べて、設定し臨むことになっているが、その態度的目標については、国語科に限らず、他教科においても、過年度研究によって得られた次表の中から、めあてに応じ設定することにより、その形成を図っている。

学年	指 導 目 標		
低	相手の話をよく聞いてなかく話し合い深めて学習する。	聞く	アイ 話の内容を正しく聞きとり、要点をつかむ。 正しい姿勢で話し手を見ながら話のおしまいで聞く。
		話す	アイ 大事なことを落とさず、順序よく話す。 進んで自分の考えを自然な態度ではっきり話す。
		考える	アイ 内容にそっておよその見通しをたてることができる。 相手の考えをりなすぎながら聞き、自分の考えと比較する。
中	相手の考えや意見をよく聞いて自分の立場をよく理解し、協同して学習を進める。	聞く	アイ 相手の考えの要点を正確にとらえて聞く。 自分の考えと比較整理しながら聞き、わからないところは質問する。
		話す	アイ 主題にそった内容を順序よくまとめて話す。 相手の立場も考え、自分の考えもはっきりさせて、わかるように話す。
		考える	アイ 相手の考えのよさをとり入れ、自分の考えと照らし合わせて考えをさらに深める。 協力しながら、グループ全員の考えが深められるようにする。
高	全員参加による課題解決をめざし協同して学習を進める。	聞く	アイ それぞれの要点や問題点・共通点などを的確にとらえ、見通しをもって聞く。 自分の役割を理解し、協力的に相手を受け入れながら聞く。
		話す	アイ 要旨や要点の明瞭な問題解決へ迫る効果的な発言をする。 自他の役割や立場を理解した話し方をし、級友の地位を高めようとする。
		考える	アイ それぞれの考え方を理解し、対立、矛盾、不明確さをほり下げたり、秩序立てたりする。 自発的に個々の考えを上げたり、深めたりし、それをみんなのものにしようとする。

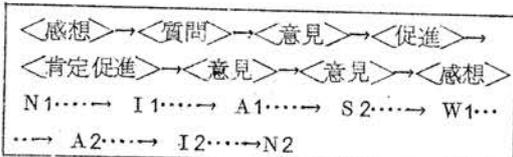
(6) 評 価

バズ学習を取り入れ、読みの豊かさの育成をめざす国語科指導において、何を、いつ、どのよう

な方法で評価していけばよいかについては、まだ十分な確立をみていない段階で、今後おうところが大きい。その骨組みをあげてみると、



<グループにおける相互交流の表は、6年生が中心過程における中心課題をめぐって、グループでバズを進め、拡大深化を図っていった様子を記録により示したものである。これは、学級のグループ中の一グループのものであるが、拡大深化の様子をみても、リーダーであるS兄の<提示>から、



という相互交流がなされている。これは、表の初めの部分だけをぬき出したのであるが、グループメンバー(S, A, N, W, I)全員が、最初から積極的に話題をめぐって相互交流している様子がよくわかる。それを横の作用とみた時、縦の作用ともいえる課題解決を志向した深化の様子は、前の表の児童の発言内容の発展の様相からまだ十分ではないが、その方向に向かっていることが言えそうである。

これが、他の8つのグループでもなされているわけであるが、拡大深化の様相は、グループによってそのニュアンスのちがいはあるにせよ、課題解決に向かっている方向は、認知・態度の同時について進行しているのがわかるのである。この時間におけるバズをとり入れた指導を、いわゆる一斉指導のそれと比べてみた時同じ一時間の中にバズの

有効性が存在することがはっきりといえるのである。これが、さらに、全体バズの場に出されていくことにより、いっそう確かなものへと高められていくことは、確かである。

もう一例、5年生の実践をあげたかったが、紙面の都合で割愛することにする。

4 おわりに

以上、国語部の歩みを取り上げ、バズ学習実践上の諸問題について限られた紙面の中で重点的に述べてきた。

ご覧いただいておりますように、わたしたちの歩みは、まだ不十分の段階で、解明されるべき問題が多く残されていることを知っている。だが、一時間一時間の授業を進めながら、従前よりも見通しをもった指導ができるようになってきたし、児童も学習に際し、なごやかな中に協力し合って課題の解決に取り組んでいく姿が自然になってきたように思える。また、児童の発言や行動面だけでなく、記述したものの中にもテーマにそった「読みの豊かさ」を窺取させるような様相がみられてきたし、児童が学習の楽しさを口から洩らし、学習する顔に生氣を見せてきているのを見ても、その成長がうかがえるようである。

わたしたちは、今後に残された点の解明に努め、自らの導きのあり方、児童の生きた姿にも厳しく眼を向け、授業の改善に努め、バズ学習の最適化をめざして歩みを続けていきたいと念ずるのである。

思考を高めるバズ学習

徳島市八万小学校教諭 酒井義美

1 はじめに

バズ学習の研究がはじまってから、既に十数年、教育界には従来の一斉学習方式にあきたらず、あるいはプログラム学習、行動思考学習、主体的自主学習、話し合い学習など各種の新しい学習方式が採用されていますが、うたかたのように消え去っていきましました。それらはいずれもその形式面のみをしかも皮層的にとりあげた結果が継続せず消え去ってしまった原因になったのではないかと思います。

バズ学習についても安易に取り組みその形式面のみとりあげている場合が数多く見られることから、あれはおしゃべり学習ではないかとかあんな口うつしの話し合いで子どもの思考力が伸びる等がないとか、批判される先生方もあるようです。これはその本質を見きわめず深い教材研究から生まれた学習課題の設定の研究もおろそかにし、外形的な形式のみをまねた似て非なる小集団のおしゃべり学習がなんの反省もなく行なわれたためではないかと思います。

わたしたちの研究が十年以上経過した今更、同志が全国的に広がり、学習指導の中核としての重みを感じながら、尚且つこうした批判をいかに克服し、よりよいバズ学習方式をうみだしていくかということ課題とし、全国研究集会を前催しひとりでは解決できなくとも数人よれば解決のいどぐらはみつかるものです。私の研究は貧しいものでありますが、先生方のご指導によってよりよいバズ学習にしていきたいと思ひます。

2. 考えるということ

考えるということは、何なのか、何もないところから思考は生まれる筈はありません。考えるためには、考えるための素材が必要なのです。本来人間は歪んだものに直面したとき、これを正しいものにおきかえようと努力するものなのです。例えば不正な四角形を見ると正しい四角形にしようとしたり矛盾のある話を聞くと論理を正し筋の通った話にするための努力をしようとするのが人間の本能です。

しかしどうかすると権威におもねり集団の力のまえに不精無稽紙得したという形をとっていくという風潮もないとはいえません。学習形態を従来の上下関係から横の関係、つまり民主的な運営におきかえ、心理的に解放されたふん囲気の中で自分の意思をはっきり伝えたり、相手の意見を傾聴したり、批判しあったりすることが自然にできたとしたら子どもたちのアイデアは飛躍的に発展し思考力もまた旺盛になると思います。こうした楽しいふん囲気の中で自主積極的に学習していく話し合い学習がバズ学習であったといえましょう。

3. 話し合い学習と思考

話し合いは思わぬ矛盾や疑問、当惑や困惑に直面したとき、さわめて自然に自主積極的にこれを解決していこうとする多角的なアイデアの出し合いからはじまるものです。それだけに学習課題の設定が重要になり精選された発向が大切になることはいうまでもありません。学習に際し最初から整然とした思考というものはないのだから、頭の中で考えもせず思いつきを話すということでは、話し合いにならないのであって、思考を整然と整えるまでは、頭の中であれこれ線るという作業が必要であります。

したがって、話させるためには、その前にじっくり考える時間的余裕を
与えなければなりません。これは考えなさいと時間を与えたらよいという
のではなくて話題や思考するのに適当な資料や説話をみたりきいたりする
時間をもつことなのです。

そのようにして考えたことをことばとして発表することで、思考は今まで
よりも一層客観化され更に組織化されていきます。葉田思考は、個人思考
と比べて、認識の多様性、豊かさがあり思考の広がりや深まりが期待され、
創造的思考を発展させることにも大いに貢献するものです。

4 前科後肥

話し合いができないのは、子どもが悪いのではなくて、話し合うための
素材がないのです。子どもを「これはおかしい」「そんなはずはない」
「困った」「はてどうしようかな」というような状態におけば子どもたち
はどくしても話し合わずにはいられないのです。私たち教師は、そのたの
素材(資料や説話や観察など)を手えて、いくつかの条件を整えてやる
ことが必要です。そのような手筈を前もって整えてやることを前科といい、
話し合いの前がしっかり科せておけば話し合いは汚染になりまず。つまり
話し合い深まり肥えてくるのです。

5 思考のゆこぶり

今まで極めて単純素朴な考え方や一面的な見方や考え方が多かったが、
これを改め多面的で批判的思考ができやすいような発言の基本や思考の流
れを指導しておくことが大切です。

思考のパターンとしては

比較して考える。 関係づけて考える。 分析して考える。
総合して考える。 類推して考える。 帰納的に考える。
批判的に考える。 演繹的に考える。

思考の流れは

-----だと思えます。 -----です。 そのわけは----- うんそうか
(単純理解)という単純理解のしかたから
-----ではないか -----まてよ -----かもしれない。 やっぱり。
こつむいえないか

という一歩深めた思考の仕方に変えていく。これは単に子ども自身の思考ばかりでなく、教師自身が子どもの前に立ちむかう心構えをなればなりません。

6. 展開事例 (当日発表)

特 殊 教 育 の 部

第6回全国バズ学習研究集会

特殊学級における相互作用

豊川市立中部小学校

丸 山 正 克

まえがき

昨年、長崎の大会で“話すことと集団への適応”という主題で、主として自閉症といわれた子どもを対象に研究し、その結果を発表してきた。

話すことは、単に、言語で表現するというばかりではなく、自己を主張したり、他人と生活をしたり、あるいは、思考したり、知識を得たりという大切な意味がある。このことは、精神薄弱児をはじめとして、心的障害児にとって必要な、社会的生活能力につながる重要な行動である。

自分以外の他人に目を向けることは、とりもなおさず、その子どもが大きく変容することにほかならない。(このことについては、昨年の発表要項を参照していただきたい。)

また、個人の変容が見られることによって、彼等の所属する集団も変容するということは、確かな事実であろう。

子どもの可能性を信じ、人間形成をめざすことそれは、特殊教育の本来の姿であるということも周知のことであろう。障害児といえども、変容する事実を、この目で確めたとき、全く五里霧中の教育の中から、少しでも根拠のある、あるいは理論のある実践をしていくべきではないかと考えて現在に至っている。今まで考えてきたことと、いくらかの実践をここにまとめてみた。

1. バズ学習と特殊学級

バズ学習、つまり、より充実した相互作用を重視する学習形態、あるいは、学習指導の理念は、特殊学級を対象に研究をされてきたわけではない。

私自身、十年近く学んできたが、障害児を対象に、考えたことは一度もなかった。

そこで、バズ学習と特殊学級との関連といおうか、バズ学習の原理と特殊教育というものについて整理してみたい。

バズ学習は、先に述べたように、充実した相互作用を重視する教育方法論であり、教育理論である。充実した相互作用を重視し、個人と集団を変容させようというものである。そこには、次の三つの原理がある。

- (1) 学習への積極的な参加
- (2) 理解の促進と深化・拡大
- (3) 態度の変容

これらのことは、特に充実した相互作用を必要としないかも知れない。しかし、大切なことは、個人が、望ましい方向に変容すると同時に、彼等が構成する集団過程も、望ましい方向にむかうことをねらうのである。その基本には、教師を含め

た学級集団の人間関係の高まりがある。

この原理は、望ましい変容を期待する限り、普通児であろうと、障害児であろうと何もかわりはない。そればかりか、充実した相互作用を通して個人と集団が変容していくということは、特殊教育の本来の姿でもある。

従って、バズ学習の原理は、特殊教育の本質と大きなかわり合いをもっているものとする。

この三つの原理を実情に合わせて具体的に考えてみると、つぎのように言うことができるのではないか。

(1) 参加度について

とかく閉されがちであった指導と訓練の場に積極的に臨むことが期待できる。また、他人との接触の機会が得られる。特に、同じ目的で行動するような場（例えばグループ・ワーク）では、参加度はより高められる。

(2) 深化・拡大について

閉された環境・心理的な圧迫などから解放されることによって、新しいものへの挑戦が見られ、新しい自己の可能性を自覚し、自覚することの必要、または、欲求を促進する。

(3) 態度の変容について

最も必要であり、かつ、期待がもてる原理である。

心理的圧迫からの解放、あるいは、解放された環境で、課題解決にとり組む意欲、あるいは人と接触しようという欲求など情緒的な安定をもたらす。

これらの原理が、望ましい形で現われてくるのは、学級という集団の中で、何らかの形で行われるであろう相互作用の結果ではないだろうかと考えている。

それならば、相互作用を、より充実したものにして、あるいは、より積極的に相互作用の場を与えていこうとするのが、バズ学習である。

そこで、相互作用の方法というもの、一つの技術として重要になってくる。

特殊学級では、教科指導を中心とする促進学級の経営をする場合と、生活指導を中心とする精進学級の経営に、大別されるであろう。（普通学校における特殊学級）担任が願っていることは、教科指導の成果や、生活指導の成果である。これは、社会生活に必要なコミュニケーションの基礎になるものであるという発想が、そこに存在するであろう。

ところが、算数ができなくても、洗顔ができなくても人々と生活していくために育てあげていきたいという部分が、障害児にはみられる。コミュニケーションの最も一般的であり必要な言語活動である。

言語活動を活発にしたいという担任の願いは、とりまなおさず、充実した相互作用を大切にしているといえるのではないだろうか。

従って、特殊学級とバズ学習の原理というのはかなり、共通した部分をもっているものと考えている。

2. クラスの実態

一年生2名、二年5名、三年生3名 合計10名
このうち、薬物療法を行っている者4名、三種類以上の障害が重なっていると思われる者3名、極度の情緒障害1名である。いわば、重度学級ということになろう。

3. 相互作用発達の仮定

今回の研究の仮説でもある。たとえ、障害児であろうと、言語活動の発達に伴って、集団を同一視の対象として行動するであろう。また、相互作用の活発化は、課題解決への意欲を、何らかの形で促すのではないだろうか。

しかし、そうなるためには、ある過程を通るのではないか。感性的な相互作用、つまり、みんなと、何となく一緒にいるという段階から、ある意図をもった、いいかえると課題解決を志向する相互作用に高められるのではないかということである。

漠然とした仮定をもって、いくつかの実践を試みてみたが、それを以下まとめてみよう。

4. 実践と考察

対象として、比較的障害の大きい二年生と一年生の女子を選んだ、これといった特別の理由はないが、相互作用が発生する原点的なものが見つければよいと思ったからである。

相互作用ができるようになるということは、日常生活で、いかに大切であるか、今さら、ここで述べることは、いささか蛇足の感がないでもないが、大切であるということ、自分なりに明らかにしたいと考えている。

(1) A児の場合

この子は、入級以来、約半年間、一言の言語も発することはなかった言語障害児である。強制されれば、非常に不明確ではあるが、発声はできる。

この子をとりまく、他の子どもは、暫らくは、それを気にもかけず、一方的に働きかけていた。耳は聞こえ、ことばの持つ意味は、ある程度理解できるので、たとえ、他律的であっても、働きかけに反応はしてきたが、自発的な言語活動がないので、他の子どもは、不満をもらしはじめた。何を不満とするかを尋ねてみると、およそ、次のようなことをあげている。

- ① 働きかけても反応は遅いし、ちぐはぐな反応が多い。
- ② 人のまねをしているだけで、自分から積極的に行動しようとしない。
- ③ 自発的に行動しても、他の子の意に反したこと、つまり、自分勝手な行動をとることが多い。

しかし、A児の場合、親の観察や、学校での行動から推測をすると、他の子どもが、不満をもらしているにもかかわらず、他の子どもからの働きかけ、あるいは、集団で行動することを大へん好んでいるという、いくつかの事実がある。しかしこれは、多分に感性的であり、コミュニケーションの方法もち拙である。

例えば、他の子どもからの働きかけに対して、

意志表示は、笑う・顔をしかめる・泣く・あるいは、関心を示さないということにとどまってしまう。

また、相手に対する働きかけも、僅かに、肩をたたき、みんなと同じ行動をとる。相手の顔を見て承認を求める程度にとどまってしまう。

こうした、相互作用のしかたというものは、普通児の場合でも、1才前後から見られる行動であるから、決して、それが正常ではないということはない。ただ、現在は、僅かであるが、言語で反応しようという傾向が見られるので、あるいは、進歩が見られるかもしれないが、大半は感性的であり、現状にとどまってしまうのではないかという不安はぬぐい去ることはできない。不安はぬぐい去ることはできないが、働きかけは、かなり大きな役割を示しているだろうと考えられる。

(2) B児の場合

極めて強い情緒障害をもっている子であり、自傷行動(叩頭)を伴っている。原因は、母親からの分離不安ではないかと思われる。他の子どもとは、全く接触がない。教師とは、比較的、よく接触をする。言語障害ではないが、緘黙症状がかなり強い。

自傷行動が激しいので、他の子どもは、それを止めようとして接触することはかなり多い。つまり、B児の叩頭を抑制しようとするのは、他の子どもにとっては、かなり大きな課題になっているようである。

従って、課題解決のために、B児に接触をするということは、ある意味で、B児に対する働きかけであるが、反応がないために、相互作用には成立しない段階である。

しかし、ある課題を解決しようとするとき、相互作用は発生するのではないかという仮定は、なり立つのではないかと思われる。

B児の反応のしかたは、その時の心理状態によって一定せず、非常に不安定であるから、傾向を明らかにすることは困難を感じる。とはいえ、今までの記録から、およそ、次のように推測ができそうである。

分離不安はかなり強いものであっても、他の子

どもと一緒にいる間に、表情はよくなることが多い。つまり、集団の中で生活する、集団の中にいることに満足をおぼえているのではないかと思われる。従って、感性的な相互作用というものが成り立っているのではないかと思われる。しかしそれは非常に初期的な段階であり、乳児期にみられる。フォローイングとかクリンギングに近いものようである。

(註) clinging 母親にまとわりついている状態
following 母親のうしろからついていく状態

つまり、集団にただくっついている。あるいは集団の中に居ることができるという状態ではないかと思われる。

ところが、このような状態が約1年間続いたあとに、僅かではあるが集団が、同一視の対象になりつつあるのではないかという傾向が見えはじめてきた。

というのは「みんながいつてしまう」ということばにかなり強く反応をするということがある。

また、他の子どもが、本を見ているとき、自分にも本が与えられないと、自傷行動が多くなったり、絵をかくときは、自分も紙をもちに行ったりすることがある。つまり、フォローイングと同質の行動ではないかと思われる。

フォローイングとかクリンギングとかいう概念は、本来、母親との間にあるものであるといわれているが、対人関係の発達を規定する行動をとらえた概念であるから、相互作用の原点的な概念として母親以外の人間に対する関係の概念にも適用できるのではないだろうか。

このとき、他の子どもが、B児にごく普通に接するとき、フォローイングとかクリンギングと思われるような行動は、順調にでるようである。だからそこには、ある意味での相互作用があるのではないかと思われる。

この二つの事例は、ほとんど言語をもたない場合である。しかし、言語はもたなくても、いわゆるボディランゲージ的なものによるコミュニケーション(今まで感性的な相互作用とってきた)

は存在するのではないかと思われることがらについてまとめてきた。これは、次にみられるであろう言語によるコミュニケーション(感性的相互作用に対して、理性的コミュニケーション)の基本となるべきものであると考えている。そして、それはかなり正常な形ではないかと思われる。問題にすることは、それらの反応が現われる時期の問題と、次への発展にかなりの不安がのこるということである。

(註) 感性的コミュニケーションとか、理性的コミュニケーションということばについては、必ずしも妥当な表現だとは思っていない。

(3) そのほかの子どもの場合

今までの事例の子どもたちは、言語をほとんど持たないか、あるいは、持っていて、それが機能としての役割を果さない場合である。

それに対して、これから述べようとする事例の子どもたちは、ある程度、言語を機能的に使用することができるグループである。しかし、精薄に重複する障害はさまざまである。てんかん症候・神経症候・発声異常・脳性まひ・肢体不自由などである。従って、情緒的にも、不安定であることは言うまでもない。

これらの子どもが行う相互作用は、言語を媒体とするものである。だから、話し合いということになるが、その話し合いを三つのタイプに分けることができる。

- ① 対教師との話し合い
- ② 教師がリーダーシップを取る話し合い
- ③ 子ども同志による話し合い

バス学習でいう話し合いというのは、本来、教師が中心になって、指導助言をし、子どもたち同志で、相互に情報を交換し、生産的な思考をすることである。

それが、できるようになるためには、いくつかの問題を解決しなくてはならない。障害児の持ついくつかの問題点というのは、次のようなものであろう。

- ① 依存的である
- ② 自我意識が弱い
- ③ 向上意欲に欠ける
- ④ 相互作用の方法を知らない
- ⑤ 集団で課題を解決した経験に乏しい
- ⑥ 成功感とか、課題解決の喜びを知らない

これらの問題が発生する原因は、課題意識の欠除にあるのではないと思われる。

そこで、課題意識をどう持たせるかという難問を解決する必要に迫られてくる。また、課題の解決のために、相互作用の必要性を認識させる必要がある。

さらに、相互作用の方法（話し合い方）の訓練をする必要がある。

これら、教師自身に課せられた課題を解決するためには、計画的な実践・系統的な指導が必要であるということによく理解している積りであるが、実際には、B児の自傷行動・C児のシュトラウス症候群といわれる行動・D児の神経症に伴う行動が、彼等の日常生活そのものに支障をきたすので思うようには実践できないというのが実情である。

① 相互作用の訓練

昨年、自閉症の治療を中心に、学級を経営してきた。その際、いくつかの比較的効果の上がる方法を発表したのので、ここでは、ごく簡単に項目をあげるのみにとどめたい。

- ① 名まえを呼んでやる
- ② 話題を提供してやる
- ③ 文型に従って話をさせる
- ④ 一行日記をつけさせる
- ⑤ 役割をもたせる
- ⑥ 他人に話しかけさせる

これらの実践のねらいは、主として、言語を正しく使う訓練と、自分は集団の中に居るのだという自覚、自分の働きかけが、他人に影響を与えているのだということの認識をさせるということである。

これらの訓練を継続した結果、先に述べた話し合いのタイプの中の①と②、即ち、対教師・教師

がリーダーシップを取る話し合いというのは、かなりの発展を見ることができた。

② 課題意識を持たせる

本来、バズ学習がねらう充実した相互作用・子ども同志の話し合いについて、どのような方法がよいか、あるいは、どのような状況下におくのがよいかということについて、いくつかの試みをしてきたので、それをまとめてみたい。

その一つに、障害の利用ということがある。

このことについては、特殊学級を担任した当時から考えていたことである。つまり、誤った学習の結果、問題行動は生まれてくるのだという学習心理の理論によって、行動療法をかねた学習が進められないものかということである。理論的には非常に不明確な部分が多いので、具体的な例によって説明にかえたい。

C児は、てんかん・精薄・脳性マと後遺症による肢体不自由、その上、てんかん特有と思われる情緒の不安定、また、シュトラウス症候群といわれる中に含まれる過運動・過食の傾向が強く、さらに、自己統制ができないという厄介な障害がある。

その中で“自己統制ができない”という部分を利用したのである。

何をやっても“ぼくがやる”とあってゆずらない、それを制止すると攻撃的になったりすることが多い。表面的には、自分のやっていることは悪いことだということは、わかっているようである。

C児のこうした行動を、他の子どもに黙って見せることは、非常に具体的な課題を子どもに提供するようであり、何とかしなければということに教師に助けを求めたり、口々にC児の行動を非難したり、自分の考えに共感を求めるような言語活動が生まれてくるようである。それによって、C児も、自分の行動を制御しなければならないような状態になるようである。

この際、教師は、求められれば助言一たとえばこう考えたらどうかとか、こう言ってやったらど

うかといった程度のこと——は与えるが、ほとんど黙って見ている場合が多い。

ここで考えられることは、非常に具体的な形で課題が提示されるということであり、すぐに援助や、解決が望めないということが、彼等に課題意識を持たせる結果になるのではないかと思われる。

また、C児をそのままにしておけば、自分達に直接攻撃的が向けられる。机はひっくりかえす教室を走り回る、自転車によって机の間を通る、何かとからんでくるというようなことになると、どうしても解決しなければならない必要というのは、より増大するようである。

しかし、この様なことの連続は、C児個人の行動を非難し、彼を心理的に圧迫するストレッサーになりかねない。従って、C児をとりまく成員には、子ども同志の相互作用のきっかけを作り得るものであっても、C児はそれと逆の方向に志向することになり、バズの原理をふみにじることになる。

そこで、何んでも“ぼくが”という、いわば、非常に自己中心的な行動を、課題にとり組む積極的な意欲と解釈(?)して、例えば“C君が教えてくれるから、よくきいていっしょい”とって形式的に指導的役割につかせるということを試みてきた。

“ぼくが”とって、やろうとはするが、ほとんどできない。すると、他の子どもたちは、盛んに教えてくれとせきたてたり、C児がやったことについて質問をしたりするということが見られる。(多少教師の助言も入る) この場合、前の例とは異って、C児を含めた子ども同志の相互作用ということになる。

この場合の課題意識は、前の例と異って、何か生産的なものを期待するが、思うようにならないから、どうにかしようという認識であり、かなり望ましい方向の課題意識ということができているのではないだろうか。

つまり、前例では、不快な現状をなんとか阻止しようという認識であり、後者の例では、現状から一歩高まりたいという意欲につながる認識のし

かたではないかと思われる。

課題意識をもたせるためには、前者から、後者の例のような取り扱いの方がよいように思われる。

従って、課題意識は、快・不快をともなう極めて具体的な状況下におくのがよいと思われる。

また、後者の例のような場合には、学級集団がまとまって、課題解決の方向に行動する(相互作用をする)というような傾向ではないだろうかと考えている。

(4) 充実した相互作用をめざして

今まであげてきた例の中から推測できることは相互作用をさせるためには、やはり、課題が必要ではないかということである。そこで、課題となり得るための条件は、何であるかをまとめてみた。

- ① 直接・快・不快につながるような内容であること。
- ② 非常に具体的な形であること。
- ③ 解決の結果が、明瞭であること。

この三点に集約できそうである。これらの条件は、普通学級の学習の中で与える課題の条件にもあてはめることができよう。

- ①については、課題解決の必要性の問題である。
- ②については、課題の明確化・焦点化の問題である。
- ③については、解決の見通いのあることで、課題の困難性の問題である。

さらに、相互作用を促進させるためには、できるだけ、子どもたちの自発性、あるいは、自律的な行動をとらせることである。そのためには、いたずらに、教師が助言や援助を与えるのではなくつきはなしが必要のようである。但し、相互作用のしかた、つまり、技術的なことについてはケースバイケースで指導することは常に留意していなければならないと思われる。

充実した相互作用をめざして、二・三の試みをしてきたので、それについてまとめてみたい。

- ① 個人が試行することを中心とする場合
事例(一) はり絵 あらかじめ、ある子どもを指導

して参考作品を作らせておく。それを提示して、だれか作ったかを告げたあと「みんなもこんなにじゃうずに作れるかな」という働きかけをしたとき、できそうもない子どもまで「やろう」ということをいい出した。つまり、あのようなものを作りたいという意欲が、そのまま、はり絵を作るという課題として認識されたものと思われる。あこがれや願望は、課題解決の意欲を十分支え得るものであろうと考えられる。

しかし、作業にとりかかると、身体的な障害のある子どもにとっては、いくつかの困難につきあたる。そこで、相互作用が、作業が順調に進んでいる子どもを中心にはじまってくる。この場合は、作業の内容上“尋ねる”ことを中心とする相互作用である。

事例二) やじろべえを作る

組み立てるに必要なセットを個人に与えておいて、絵をみせて「こんなふうを立ててみよう」という指示を与えた。

セットを与えた時、既に、何をやるのか、どうするのかという興味・関心は高まっている。課題解決のための初発反応としては、大へんのぞましいものと考えている。以下、相互作用の状態のあらましである。

M・T・K児のグループ

M児 言語障害で話ができない

T児 てんかん 肢体不自由

K児 緘黙傾向 発音異常

M 試行しきり、かなり論理的に考えているらしく、やっていることが普通児とほとんど変わらない。試行5回で立ててニコニコして教師の顔を見ている

T 何かひとりごと、「どうするのかやあ」何をやろうとしているのか、やっていることに目的がないようである。しきりに「わからんなあ」M児が立てているのをしきりにのぞいている「どうやって立てる？」

K ひとりで黙ってやっている。うまくいかない

M こわしてしまい また組み立て 手をたたい

てよろこんでいる。探索行動しきり

K どうやら立てるには立てたが うまくいかない

T みんなのを見ている

M こわしてしまい K児のまねをはじめ

T K児に対して「どうやって立てるかおしえてよ」

K 何かしきりに話しているが ききとれない

T 「できんなあ」………「黒板にかいてあるのかあ できないなあ」

K T児に「できたよ これ」「こっちが これ」二人でゲラゲラ笑っている。

K 「できたよ ころぶよ」

T 「どうやって作った」

K 「うん こうだよ」うまく説明できない。

T 自分のは ほっておいて、他のグループのI児に「Iちゃん 作ってやるよ」

M 再び、正しいやじろべえにする

T M児のを見て作ってしまい「つくれた」といってよろこぶ。

やじろべえを作るという課題の解決のために、彼等なりの相互作用が、精一杯行われていたようである。ことばは少いが、まねをしたり、手助けをしたり、できたものを見せてやったりしている。最後に、何とか、やじろべえらしいものができたというのは、彼等にとっては、充実した相互作用の結果であろう。

興味と関心・解決の結果が明瞭、相互作用の媒体として、具体物がある。これらのことが、相互作用を活発にする条件ではなかろうか。

この間、別に N・I児のグループを作っておいたが(N児てんかん I児神経症)N児が課題解決とは全く関係のないことを口にすが、T児の場合と異って、それに反応する者がいない。そのことは、障害児といえども、目的追求活動がかなり意欲的に行われるだろうということが推測される一つの事例だと考えている。

② 集団で試行をする場合

これは、個人個人がそれぞれ課題を解決するの

ではなく、集団で一つの課題を解決していくという場合をさしている。従って、ある意味では、指導法の問題でもある。これについては、研究中であるから、相互作用が行われるような場面のみについて考えてみたい。

相互作用を充実するためには、能力差の大きいしかも、多様な障害を持つ子どもを、いかに活動させるか、活動できる場をどう与えるかということにかかってくると思われる。

一つの試みとして、特殊学級でも、それは一つの学習集団であるという仮定のもとに、一斉授業の形態をとりながら、課題を解決させようというものである。以下、その具体例である。

5円+32円+18円はいくらか、という課題を解決させようというとき、能力の低い子どもには、どう読んだらよいか、という課題を与える。まちがいのあれば、正答もあるが、そのとき、子どもに正答であるかどうか、全部の子どもになげかけてやる。それが発言の誘因になることは、普通児の場合とほぼ同じである。その時、「ちがうよ こうではないか」とか「そう読むのじゃないよ」というつぶやきを大切にすること、あるいは読めないときに「教えてあげようか」という発言を大切に、もれなく取り上げてやるのが、充実した相互作用を促す大切な要因ではないかと思われる。その際、教師は、問題を整理したり、あるいは、発言の仕方を指導したりするリーダーである。したがって相互作用の形式としては、教師がリーダーシップを取る話し合いとなる。

たし算の答を出す段階になったとき、三人の子どもに、それぞれ5円、32円、18円をとらせる。その時、能力の低い子どもは、それを見ているが、やはり傍観する子どももいるだろうが、何人かは、同じようにお金をとってみたい。つまり何の抵抗もなく、示された金額がとれる子どもはそうでない子どもの同一視の対象になっているわけである。手出しをすることが、相互作用のきっかけを作っている。まちがっているといって教えてやり、どうしたらよいかと聞いて聞くこと、

それは、かなり生産性の高いものであり、充実した相互作用であると考えている。ここには、まだいくつかの問題があり、研究の余地はかなりある。

ま と め

これまで、主に、どんなとき話し合いは発生するか、また、話し合いはどう発展していくであろうかということについて、いくつかの事例について考えてきた。

話し合いは、次のような場合に発生するであろう。

- ①課題が具体的である
- ②基本的には快・不快が伴っている課題であること

- ③解決が具体的な形で表われる。

- ④つぶやきがある

- ⑤課題解決のために、身体的な行動が伴う

相互作用の発達は、次のようになるのではないだろうが。

- ①集団の中にいるという満足感
- ②集団と共に行動する

非言語による
相互作用

- ③命令・制止を中心とする

- ④援助を求める

- ⑤情報を交換する

言語による相互作用

研究の対象が障害児であるということ、少い事例であるということ、理論的にも不明な部分が多いということ、あるいは、研究の方法が十分ではないだろうということから、まだ、試行錯誤の域は脱していない。

この実践を進めている底には、彼等が、これからぶつからなくてはならないだろういくつかの試練にどう対処していくか、また、対処しようとする意欲をもつ子どもに育てたい。そのためには、彼等にとって充実した相互作用、より豊かな人間関係を高めていくような態度を作りたい。そのためには、バズ学習の理論の導入が必要ではないかという考え方がある。

子どもの可能性を信じて、指導を続けていきたい。

正常児と精薄児のことばの調査

— 頭文字による「言葉集め」から —

滋賀県長浜市特殊教育研究会

広 部 常 雄

1. はじめに

正常児に比べ、精薄児の言葉がおくれているのは、言われるまでもなく日常しばしば感じる事であるが、どの程度おくれているかとなると低IQか、或は年少であるかして、持ち言葉がごく少ない場合を除けば、精薄児といえども、年齢が長じるに従って、それなりに多くの言葉を覚え、話すようになるため、観察も複雑となり、結果はあいまいになってきて、おくれはわかっても、程度については、はなはだ漠然としている。従って、指導なり訓練の根拠がはっきりせず、誠にたよりない思いをしながら何とか日々を過ごしてきたが、文部省学習指導要領精薄の部に「養護・訓練」や「国語」が示されたのを機会に、思い立って、言葉の実態調査を行なう事にした。そして言葉の中で、先ず、一番手近かな単語から取り組んでみる事にし、精薄児の単語の量と質を、正常児のそれと比較する事にした。

2. 実 施

(1) 方 法

はじめに「あ」のつく言葉を、ひらがな かたかな 漢字 いずれでも可とし、できるだけ早く多く書くことを指示して、「10分間」の練習をさせ、本調査「い」と「ま」の二字を頭文字とする単語をそれぞれ40分与えて対象児に書き出させた。

(2) 資料処理について

とにかく子供達には、自由、思い思いに書かせ、その上で次のような基準をもって処理し、資料をまとめた。勿論同じ言葉の重複は除いた。

・地名 小学校地図帳にあらわれる程度とする。 国名につながる言葉は除くものとする。

例 インド人 インド象 等は「インド」のみ認める。

・接頭語プラス名詞は、日常生活用語の範囲で認める。

例 ま上、ま下、等はそれぞれ認める。

・人名 各教科書、有名図書に出てくる範囲で認める。但し、マンガは除く。

・商品名 一般家庭に販売されているものを認める。

・数 詞 同一単位は一つとして数える。

例 一円と一万円は一つ(どちらも貨幣単位) 一トンと一センチは二つ。

一グラムと一キログラムは一つ(どちらも重さの単位)

・色 日常使用され、かつ名詞化されているものを認める。

例 まっ赤 と まっ赤だ は一つとして数える。

名 形・動

↓
名詞又は名詞化されているものとする。

・不定詞 「いくつ」「いつ」「いつまで」「いつごろ」等はそれぞれ認める。

・活用語 終止形をとり、他の活用を捨てる。

例 行く、行かない、行こう(行くのみをとる) いる、います(文法上は一つと

して数えるべきだが、ここでは二つとする。「である調」「ます調」の語として扱う。

(3) 調査対象

普……普通学級

特……特殊学級

学級性	学年	普……普通学級						特……特殊学級				
		小1	小2	小3	小4	小5	小6	計	中1	中2	中3	計
普	男	22	19	20	18	19	16	114	21	17		38
	女	22	22	20	20	20	21	125	18	20		38
特	男		2	5	6	13	10	36	8	8	7	23
	女		3	1	2	7	5	18	3	5	4	12

- 小学校普通学級 計239名
- 中学校普通学級 計76名
- 小学校特殊学級 計54名
- 中学校特殊学級 計35名
- 小学校普通学級各学年それぞれ5学級のうちから任意に1学級抽出
- 中学校普通学級各学年それぞれ6学級のうちから任意に1学級抽出
- 普通学級中学3年は、この調査に、格別必要ではなかったため、はぶいた。
- 特殊学級は、小学校11学級、中学校8学級である。
- 特殊学級低学年には在籍者が少く、1年には1人もなかった。

(4) 特殊学級IQ一覧

念のため、特殊学級調査対象児のIQを書き添えると次の通りである。

(学年)	(人数)	(IQ)												平均IQ	
小2	5	77	62	50	77	62									65
3	6	69	81	80	94	73	82								80
4	8	75	63	68	84	80	77	80	78						76
5	20	71	52	68	80	59	71	65	74	86	79	88	58		
		87	65	66	68	75	74	68	80						71
6	15	85	78	87	89	65	71	70	78	79	72	78	79		
		78	73	74											77
中1	11	75	85	84	58	57	70	75	67	58	77	64			70
2	13	86	90	68	62	85	54	49	64	47	44	92	70	85	69
3	11	70	91	80	70	63	75	86	65	49	89	88			75

I 単語の量の結果と考察

第1表 平均と中央値(参考までに中央値をかかげる)

学 年	小1	2	3	4	5	6	中1	2	3
(い) 平均	33	39	44	73	72	98	109	110	
中央値	34	39	45	67	70	98	111	107	

(普通学級)

学 年	小1	2	3	4	5	6	中1	2	3
(い) 平均		23	31	30	41	49	43	48	52
中央値		21	32	26	39	43	43	38	53

(特殊学級)

(ま)	学 年	小1	2	3	4	5	6	中1	2	3
	平 均	28	39	53	48	65	79	80	122	
	中央値	29	39	53	45	65	81	80	120	

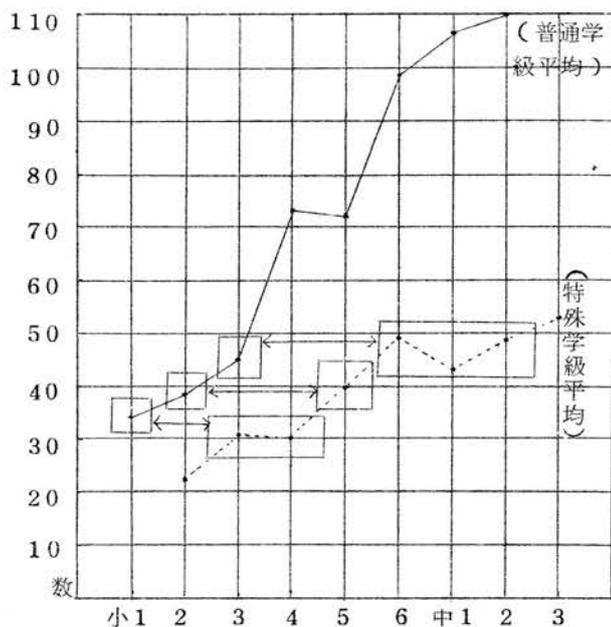
(普通学級)

(ま)	学 年	小1	2	3	4	5	6	中1	2	3
	平 均		23	27	34	38	43	49	51	44
	中央値		21	28	38	33	42	51	45	44

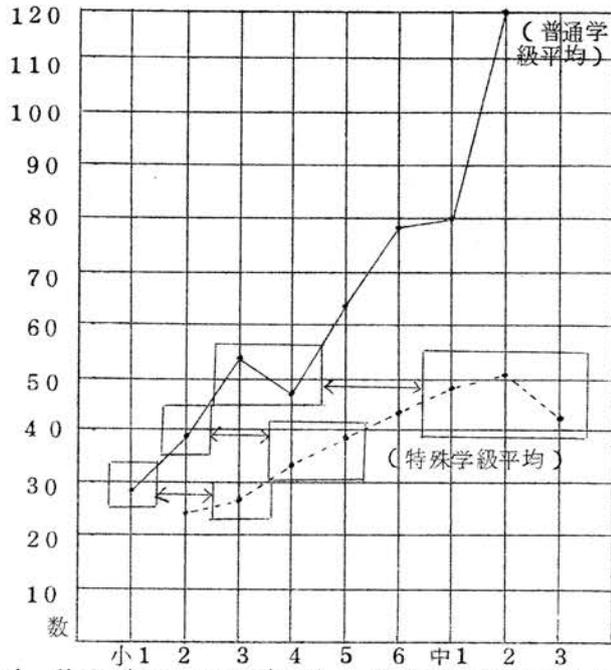
(特殊学級)

- ① 質の面では、どのような結果がみられるか、わからないが、量的面では、知能との相関が高くてた。
- ② 特殊学級は、おこなっているばかりでなく、伸びもおそい事がみられる。それをグラフであらわすと次のようになる。

第2表 「い」の学年別量的変化

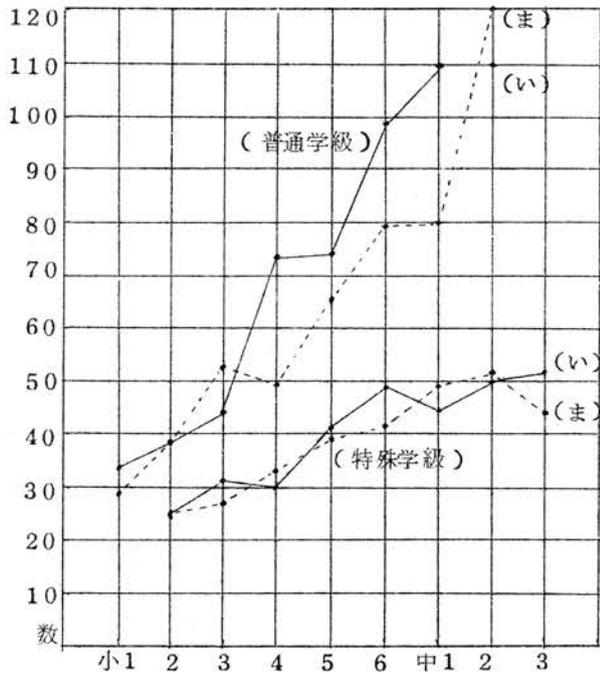


第3表 「ま」の学年別量的変化



- ③ 「い」「ま」どちらも、特殊学級は、中学3年でも、小学校の普通学級(3,4年)程度にしか達しておらず、普通学級の子供達が、小1~3年までに達する成長を、特殊学級の子供達は小3~中3までかかっている。しかも特殊学級では6年あたりから中学へ殆ど横ばいに近い状態である。
- ④ 以上「い」「ま」を別々に比較してみたが両方を一つの表にまとめてみると次の通りになる。

第4表 「い」「ま」の取得表



- ⑤ 普通学級と特殊学級とそれぞれにおける各学年の単語の取得は、「い」「ま」共に大体同じ形でのびているから、「い」「ま」以外の頭文字をもってしても、同じような結果が得られるのではないかと予想される。
- ⑥ 普通学級平均と、特殊学級最高、特殊学級平均と普通学級最低が「い」「ま」共に大体平行線をたどり、部分的には特殊学級最高が普通学級平均を上廻り、普通学級最低が特殊学級最低よりまだ低いところがあり、これだけをみると、特殊学級入級児の選定に、どうも問題がありそうに思われる。しかし、現実に子供達の実態からは、そのようにも考えられない。
- ⑦ そこで、IQと単語数との相関を検討してみた結果、次の通りその相関はあまりなかった。特殊学級でも個人的には、かなりの得点をとる子がいたり、普通学級で低い得点をとる場合もあるという裏付けが出た。

第5表 IQと単語量の相関度

言語	クラス 年	特 殊			普 通		
		小 2.3	小 4.5.6	中 1.2.3	小 3	小 6	中 2
い		0.11	0.35	0.27	0.29	0.46	0.37
ま		-0.08	0.31	0.21	0.14	0.58	0.40

○ この表は、調査対象者の中で、特殊学級においては全員について、これを三段階の学年にまとめ、普通学級では、小3、小6、中2を抽出して三段階にまとめ、それぞれの集団におけるIQと単語量の相関度を調べたものである。

○ 相関度の算出は、ピアソンの相関係数算出の公式によった。

○ 相関係数の数値と相関の強さについては、一般に次のように言われるので、それを参照されたい。

0.00～0.20	ほとんど相関なし
0.20～0.40	低い相関がある(あまり相関がない)
0.40～0.70	相関がかなりある
0.70～1.00	高い相関がある

○ 上記の表からもわかるように、どの部分においても、大体相関があまりないという結果が出た。

○ 普通学級は、抽出で考察したが、この結果からみて、他の学年においても、おそらく同様の傾向を示すものと予想される。

Ⅱ 作業率の比較 —— 40分間を100とした10分おきのパーセント

第1表 「い」の学年比較

普通学級

学年	時間	10	20	30	40
小	1	50	19	16	15
	2	45	20	18	17
	3	40	22	19	19
小1～3 平均		45	20	18	17

学年	時間	10	20	30	40
小	4	44	19	19	18
	5	44	20	17	19
	6	49	21	17	13
小4～6 平均		46	20	18	16

特殊学級

学年	時間	10	20	30	40
小	1				
	2	50	23	15	12
	3	52	19	10	19
小2～3 平均		51	21	13	15

学年	時間	10	20	30	40
小	4	52	18	19	11
	5	46	21	18	15
	6	46	18	20	16
小4～6 平均		48	19	19	14

学年	時間	10	20	30	40
中	1	38	22	19	21
	2	41	22	18	19
	3				
中1~2 平均		40	22	18	20

学年	時間	10	20	30	40
中	1	52	23	14	11
	2	48	23	19	10
	3	51	20	16	13
中1~3 平均		50	22	16	12

第2表 「ま」の学年比較

普通学級

学年	時間	10	20	30	40
小	1	41	23	21	15
	2	46	25	19	10
	3	37	28	20	15
小1~3 平均		42	25	20	13

学年	時間	10	20	30	40
小	4	44	25	19	12
	5	46	23	16	15
	6	48	22	16	14
小4~6 平均		46	23	17	14

学年	時間	10	20	30	40
中	1	39	22	17	22
	2	42	25	21	12
	3				
中1~2 平均		40	24	19	17

特殊学級

学年	時間	10	20	30	40
小	1				
	2	46	27	18	9
	3	44	30	15	11
小2~3 平均		45	29	16	10

学年	時間	10	20	30	40
小	4	40	30	16	14
	5	42	25	20	13
	6	48	25	14	13
小4~6 平均		43	27	17	13

学年	時間	10	20	30	40
中	1	47	33	13	7
	2	45	24	15	16
	3	50	21	16	13
中1~3 平均		47	26	15	12

- ① 質的な事はまだ解っていないので、ここでも量的な考察しかできないが、大体において、特殊学級は記憶による急減型、普通学級はそれに比べ、思考による漸減型となっている。次のグラフによってそれがみられる。
- ② 特殊学級の方が急減である以上、時間の延長と共に、その量的差はますます大きくなっていく勘定であるが、形からみて、どちらも底に近づいてきているし、あとになる程、同じ言葉の重複が多くなってきていて、疲労の点から考えても、40分を更に50分、60分と延長しても、大勢がくるう程の変化はおこらないだろうと予想される。また、低下の形からみて、特殊学級における書く事に対する抵抗も、あまり問題にする必要がないと思う。

先に特殊学級でおこなった、時間無制限の時も、単語数の多い場合で大体40~50分が限界

であった事も合せ考えられる。

(ま と め)

以上、単語量について、ここまでに明らかになった事を要約してみると、次の通りである。

- ① 平均値で見ると、特殊学級は普通学級よりもおおくれており、かつそののびがおそい。
- ② IQと単語量の相関はあまり無い。
- ③ 作業能力も特殊学級の方が早く下降する。

Ⅲ 質的比較の研究

先ず他の品詞に比べ、質的考察が容易と思われる名詞をとりあげ、検討の上、必要があれば他の品詞も検討することにした。

(1) 名詞量による質的比較

「い」「ま」における名詞を拾い出し、その量を比較する。

(2) 上記の名詞を更に分類し、質的検討比較

- ① 「い」における「ー」に附随する単位名、つまり数詞の量を比較する。

(3) 結果と考察

① 名詞の量比較

第1表 全体の中で名詞がしめているパーセント(平均)

(い)

学 年	小1	2	3	4	5	6	中1	2	3
普通学級	84	85	78	75	81	75	57	50	
特殊学級		85	76	82	72	73	59	59	58

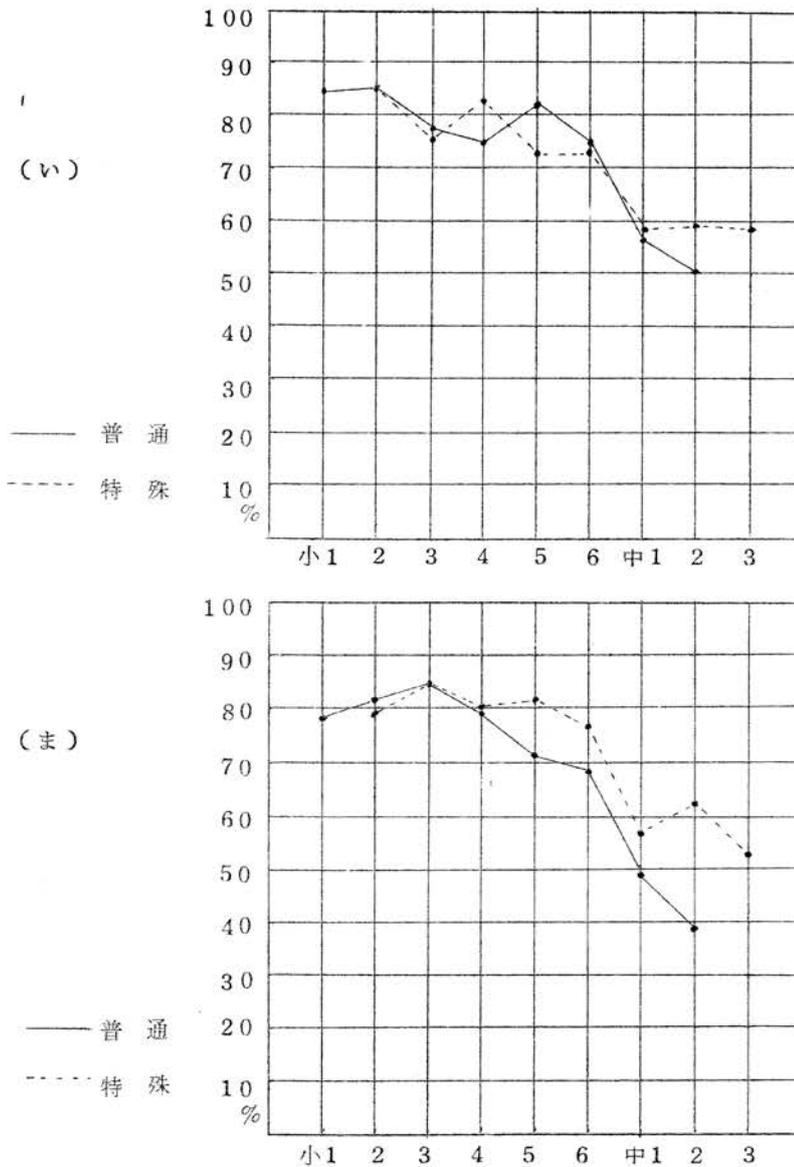
(ま)

学 年	小1	2	3	4	5	6	中1	2	3
普通学級	78	82	85	79	71	68	49	39	
特殊学級		79	85	81	82	77	56	64	51

- ① 普通、特殊共に学年が進むにつれて名詞の量が減少し、他の品詞が多くなってきているところは共通しているが、減少のしかたが、特殊学級の方がゆるやかである。
- ② 普通学級は最後まで、まづまづ正常な形で減少していつているが、特殊学級は中学になって、大体横ばい的になってきている。

以上の事をグラフでみてみると、次のようになる。(次Pへ)

第2表 学年による下降(減少)状況比較



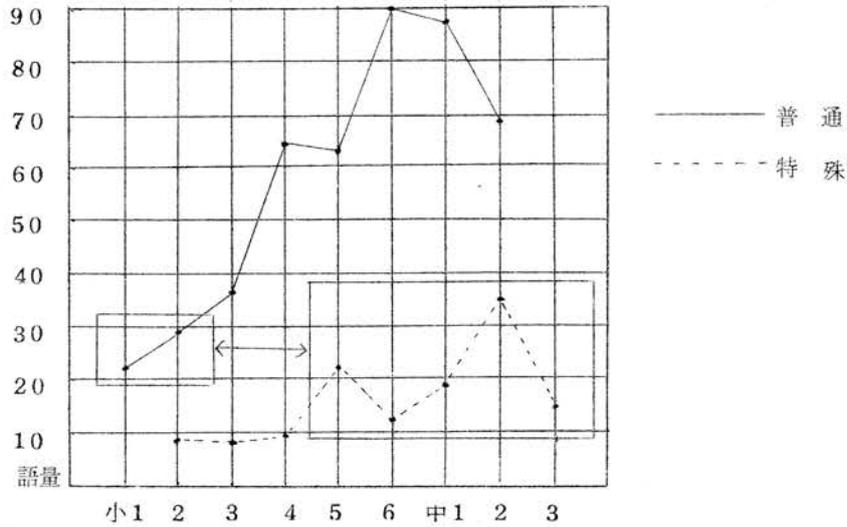
- ③ 名詞が多く他の品詞が少ないのは、言葉の質の発達がそれだけおけている事であり、特殊学級は、言葉の質の成長がおそいばかりでなく、成長が早く頭うちになっているのがみられる。
- ④ 或は小学校から中学校への移行が一つの刺激となっているものかどうか、その原因についてははっきりわからないが、普通、特殊どちらも小6から中1への下降がいちじるしく成長が目立っている。
- ⑤ 名詞量を比較するだけでも質的差がながめられるが、更に名詞そのものの質的検討をしてみる事によって、もっと何か発見があるのではないかと考え、次にその検討をこころみてみることにした。

出現語量数

学 年	小1	2	3	4	5	6	中1	2	3
普通学級	23	29	37	64	62	90	88	68	
特殊学級		8	7	9	22	16	18	35	15

ア 特殊学級における数能力の低さと、数詞取得の低さの関連が顕著にみられる。特殊学級の4年以下は比較にならず、5年以上中学に至るまでも、せいぜい普通学級の1～2年程度、或はそれ以下である。その関連をグラフでながめてみると次の如くである。

数詞量の学年別変化



イ 普通学級と特殊学級と調査対象人員が同じではないが、特殊学級の数詞をざっとではあるが、眺めてみると、その殆どが日常生活の中で身につける事の多いものの範囲から出ていないので、かりに人員を調整したとしても、同じ言葉の頻度が多くなるだけで、言葉の種類そのものの巾が広がるという事には、あまり関係してこないのではないと思われる。

ウ 参考までに頻度の多い語を拾いあげてみると、次のとおりである。

○ 普通学級

1時間 1日 1月 1年 1番 1等 1 1万

○ 特殊学級

1時間 1年 1番 1本

エ 数詞そのものも質的に段階があるので、更にそれを追求すれば、より具体的に特殊学級の実態なり、指導の手がかりの何かが、見出せるのではないと思われる。それも今後の課題として考えている。

以上、質的検討がまだ半ばに過ぎないので、それに対する結論的な事はのべられないが、47年度分の報告として、一応の区切りをつけてみたものである。 以下続報

中 学 校 の 部

第6回バズ学習研究集会

道徳の授業と「バズ学習」

豊川市立中部中学校 山本武一郎

1. 本校の道徳教育の考え方

道徳とは、あたりまえの人間が“袖触れ合うのも他生の縁”といった社会生活において、お互い相手の立場にもなって、いくらかでも過しよい共同生活を実現していこうという気を起したとき、期せずして自覚されてくる人間の“つきあいの仕方”なのである。(中学校道徳授業の改造 I 原理計画編。)

また、中学校指導書には『道徳というものは本来人間が人間らしく生きようと努力する過程において自覚され、承認されてきたものであって、この点を顧みると、人間を導いて人間らしいよさを発揮させるものである』と説明し、『道徳教育とは、人間に固有の人間らしいよさ(道徳性)の育成をめざす教育活動である』と説いている。

人間は、だれしも人間らしいよさと同時に、醜悪な面をも合せ持っている。人は、これを人間の“さが”と呼び、生きてある限りそれを背負い、そして同じ“さが”を持つ他の人間とともに社会生活をする。しかも、その社会生活は、なんらかの社会的集団に所属してそれぞれの集団内の役割を果たすことによって具体的なものとなってくる。つまり、何らかの人間関係の中であって、われわれは生きているのである。ここに、人間らしい“よさ”が、それぞれの人びとに要求される理由があると見えよう。

本校の道徳教育の基本的な考え方は人間としてこの“さが”が生身の人間の姿であることを自覚

することを基盤として、道徳性を育成しようということである。

これまでの道徳の授業を反省してみると、ある生徒みずからの具体的な生活体験を導入として、他者の道徳体験の理解をし、再び自己の道徳的体験へ還るといような指導過程で、その過程の中で価値観の形成と速効的な効果をねらった。この指導過程では、生徒が自分のものを吐き出し、それについての厳しい批判修正が行なわれるということがなかった。したがって、上すべりのよそゆきの問答で終りがちで、自分の抱えているもの、時にはそれが道徳的でないかも知れないが、それを厳しく追求し望ましいものに育てていこうという営みが見られなかったのである。

現在、私たちが道徳の授業に望むものは、『生徒のものの考え方、感じ方、ふるまいのし方の根底となっているもの』を、現にあるものから、いくらかでもいいものに高めていくことである。いかにすると、人間としての生き方について真剣に考える時間として、人間のつきあいのし方に係る考え方や感じ方、ふるまいのし方を、少しでも高めていこうとする時間でなければならないと考えられている。

2. 話し合いの組織化の重要性

本校の道徳の授業の考え方から言えば、授業は、人前にさらしたがる生徒の「生活の理屈」を、なおかつ誘いだしてそれに働きかけることが中核となる。それが、周囲を意識したうえでの当りさ

わりのない感想や意見の表明でお茶をにごされては、過去の道徳授業と変りないものになってしまう。

また、生徒ひとりひとりの「生活の理屈」を誘い出し、それに働きかけようとするのにも係らず、笛吹けども踊らずで、教師が指名をしてもはきはきと受け答えをしない生徒や、進んで発言しようとする者はわずか数名しかいないといった学級集団が相手では、いくら躍起になってみても生徒相互の話し合いを軸に展開される授業の成功はおぼつかない。

以上のことから、道徳の授業を成功させる必要条件として考えられることは、ひとりひとりの生徒なり、全体としての学級集団なりの発言力や話し合いへの参加態度のひがんということである。このことは、ひとり道徳の授業のみならず、およそ授業の集団的条件を積極的に値ぶみしようとするすべての教育活動において要請されるところである。

ここに考えが及ぶとき、「バズ学習」の取り入れが必要になってくる。

次に、本校で考えているものの考え方や感じ方の基準は、集団を単位の話し合いを通じて主体化されるということであり、集団を単位の話し合いを通じてこそきたえられるということである。ここでそれを考えてみたい。

地域も生活経験も共通するところが多い生徒たちが、腹藏なくお互いの平素の生きざまを理屈づけているものをひろうし合って、もしそこに大綱的であれ意見の一致が成立するとすれば、これは必ずやそこに居合わせたひとりひとりの生徒の、それ以降のものの考え方や感じ方を拘束する効果を発揮するであろうと思われる。このようなとき、主体化されたといえよう。

また、生徒を含めて、わたしたちの日常のものの考え方や感じ方は、具体的な生活場面に応じて、そのつどいかなるものの考え方や感じ方をもってして、いかなる行為を選択するかの場合が多い。とくに生徒の場合は、みずからのそれと即座に甲乙をつけがたい仲間のもの考え方や感じ方から示唆され、啓発される余地を豊かにもち合わせているので、その仲間相互のコミュニケーションに

よって、生徒のものの考え方や感じ方をきたえることが可能である。

このようなことから、生徒の考え方や感じ方を高める手だてとして「バズ学習」の取り入れが必要となってくる。

3. 「バズ学習」によって「道徳の時間」が期待するもの

(1) 小集団であるので発言の抵抗がときほぐされ、発言しやすくなる。

したがって、生徒ひとりひとりの「生活の理屈」を誘い出しやすくなる。

(2) 相互的働きがあるから生徒を能動的にすることができる。

小集団であるので憶せず自分の考え方や感じ方をひろうすることができる。したがって自分の生活の理屈をきたえ合うことがより可能である。

(3) 小集団で話し合うことによって、自分の考え方や感じ方の不じゅうぶんな点に気づく。

自分の読みの浅さ、考え方の浅さなどが、小集団の話し合いによって明らかになり、また、反対に自分の考え方や感じ方の正しかったことが確かめられ、自己価値感が満足され自信をもつことができる。

(4) 小集団であるので発言の機会が多くなり、自己表現も活発になる。したがって、他からの反応によって自己の考え方や感じ方が確められ、きたえられて、より高次の考え方や感じ方に高められていく。と同時に、人への接し方などの社会的態度が身についていく。

(5) グループダイナミックスによって個性が豊かになる。

個性を豊かにすることは、ひとり道徳の時間のみでは望むべくもないことであるが、小集団での話し合いの過程で、さまざまなものの見方、感じ方、考え方、接し方などを学びとることができる。日常会話には得られない

知的なものが媒介となるので、個性へ及ぼす影響も強いものがあると思われる。

- (6) 学級集団は、ひとりひとりの生徒に対して、かれの発展しつつある社会的認知や行為が妥当なものであるかどうかを評価するための機会を提供する。こうした機能が働くようになれば、その集団のメンバーは主体化への過程にあるものと考えたい。道徳の時間は、そのことから考えると、「生活の理屈」を高めていく時間でもあるので、ひとりひとりの考え方や感じ方が高まると同時に、集団の質も高めていくことのできる機会といえる。バス学習は、それを一層有効にさせる。
- (7) バス学習は、課題に対して自分の考えをもち、それを相互に検討し、解決し、その結果について評価するという過程をだいたいにするこのことは道徳の時間についてもいえる。まず問題意識をもち、自分の考え方や感じ方を相互にねり合い、それをより高いものにして

いこうとする。結果についても、自分の考え方が発展したか、まだ納得できないところはどこかなどを確認させておくことは大切なことである。ことに行動の指導の基本は評価であることを考えれば、生徒自身による自己評価、教師の手による評価などが当然行なわれなければならないことだと思う。

本校で考えている道徳の授業は、話し合いを重要視していることは、これまで述べてきた通りであるが、その話し合いを充実したものにするためには、学級集団の質が問題になってくる。その質を高めるための集団への働きかけは、道徳の時間だけではとてもできるものではない。他の学習のプロセスの中でも、特別活動のプロセスの中でも自己指導、自己訓練、自己評価というような態度形成が計画されていなければならない。

4. 具体的実践例

第2学年 主題名 正義 資料名 辞書引き大会のできごと

ねらい 正義を貫くことのたいせつさとむずかしさを理解させ、悪を悪として退ける勇気を持つようとする自觉を深める。

展開

教師の発問	期待する生徒の反応	指導上の留意点	基本的な類型
1. 資料の内容を想起させる。 2. この資料の主人公のものの考え方や行動について、どんなことを感じたか。	◎悪いことは悪いと決断して先生に打ち明けたことはなかなかできることではない。自分の不利なことや親友を思う気持ちに負けなかったことはたいへんりっぱである	○補説をする。	バス 自分の意見や考えをたしかめ合う。

教師の発問	期待する生徒の反応	指導上の留意点	基本的な類型
<p>3. ①主人公は悪いことだとはっきりわかっていながらどうして迷うのか。</p> <p>②悩み迷った主人公がどうして先生に打ち明けることができたのだろうか。</p> <p>③そんなに打ち明けることはむずかしいことか。</p> <p>④「これでよかった」と思っている主人公がどうして複雑な気持ちになるのだろうか。</p>	<p>る。</p> <p>◎主人公は主催者の一人としてこの大会を成功させたいと願ひ迷ったのでそれはよくわかる。</p> <p>・S君は主人公の親友でありS君をかばおうとする気持ちになるのは当然ではないか。</p> <p>◎大会を成功させたいという気持ちは、実は自分をかばおうとする気持ちなんだがそれがある。</p> <p>◎親友であるS君をかばおうとする気持ちがあるから。</p> <p>・大会を成功させたいと考えており、それが成功したかに思えたのに、S君が、しかも親友であるS君が不正をしたことがわかり憎く思えたから。</p> <p>・黙っていても、いつかはわかり自分がしかられるから</p> <p>◎主人公は自分をとらえていた利己心を捨てることができたから。</p> <p>◎A組の高い点数が目にはいったとき、主人公は正義に燃える強い意志が持てた。</p> <p>◎自分に直接関係しているから。</p> <p>◎勇気がなければできない。</p> <p>◎大会を成功させるどころかあと味の悪いものにしてしまったから。</p> <p>◎級友であるS君を結果的には傷つけてしまったから。</p> <p>・自分だけがいい顔をしたとみんなから非難されることを恐れたから。</p>	<p>○問題意識を持たせる。</p> <p>○主人公が打ち明けるのを決意していく過程の心の動きをとらえさせる。</p> <p>○これでよいはずなのにどうして複雑な気持ちになるのか追求させる。</p>	<p>共通の問題意識を持たせる。</p> <p>集団の話し合い。</p> <p>バズ</p> <p>追いつめて思考を深め、思考を促進させる。</p> <p>集団の話し合い。</p>

教師の発問	期待する生徒の反応	指導上の留意点	基本的な類型
<p>⑤打ち明けなかったらこんな複雑な気持ちにはならないか。</p> <p>4, この時間の話し合いから学ぶことがあるとすればどんなことか。</p>	<p>◎打ち明けなければもっと苦しむと思う。打ち明けたからよかったのだ。</p>	<p>・打ち明けたことの正しかったことを理解させる。</p>	<p>個人にかえし まとめなおす</p>

5. バズを行なわせる場面

このことは実践の積み重ねによって明らかになっていくことであるが、効果の期待される場面といえ、今のところ次のようなところではないかと考えられる。

(1) 展開はじめのバズ

課題についての自分の意見を、ほかの者とつき合わせるという形でバズをさせる。

- ・この場面では、ひとりひとりに問題意識をもたせることができる。
- ・これからの話し合いへの参加意欲を増すことができる。

(2) 展開なかばのバズ

追いつめられ判断に迷うとき、思考を促進させるためバズをさせる。

- ・このバズによって、ヒントが得られる。
- ・自分の考え方、感じ方のつまずきとか、誤りに気づく。
- ・また、他の者との相違点が明らかになる。
- ・考え方の交換をすることによって、自分の考えを練り高めることができる。

(3) まとめバズ

教師によってまとめられた時点で、各自で、本時のねらいについて確認してみる。

- ・相手に話してみることによって、納得したところ、納得できないところを明らかにしておく。これは、これからの課題意識としてもつことを期待するため、今後の事を処する場面では、さらに高度な判断をくだすことができるであろう。

(4) 授業のプロセスのバズについて一般に言える

ことは、この過程において、他人を理解し、自己を知り、人間関係を高めることができるということである。授業をしながら人間をつくる、これこそ道徳の授業としては最も望ましいものではないだろうか。

6. 学級集団の指導と道徳の時間

まず、学級集団のもつ教育的機能を考えてみたい。

(1) 学級集団は、ひとりひとりの生徒の学習に対する意欲を発展し強化する。

(2) 学級集団は、ひとりひとりの生徒に自己実現の場を提供する。

(3) 学級集団は、ひとりひとりの生徒に対してかれの発展しつつある社会的認知や行為が妥当なものであるかどうかを評価するための機会を提供する。

(4) 学級集団は、ひとりひとりの生徒の社会的文化的順応に対して有力な影響を与える。

学級集団のもつ、こうした機能がじゅうぶんに働く集団に育てることは、道徳の時間の話し合いに生産性を高めることにはかならない。短時間の学級の時間や、学級担任や教科担任の指導する教科の授業に助けを求めて、学級集団の発達を常に考えていかなければ、週1回の道徳の時間では、とても要求に応ずることはできない。

そこで、学級集団の発達が、いつも、いろいろな場面で考えられていなければならない。次に、そのための配慮の2・3を述べておきたい。

(1) 学級づくり

・小集団づくり

小集団といっても管理的傾向が強すぎる場合は、人間関係が育ちにくいし、自発的な活動の芽生えを抑圧してしまう。また、集団の統制が強すぎると、集団の意志が常に先行してしまい、ひとりひとりを内面的に動機づけることが困難になる。望ましい小集団ということになると、相互に自由に語り合い、援助し合うことができなければならない。

当初は、寄り合い世帯的なものであっても、小集団活動を積極的に、多くの機会に行なっていくことによって、次第に質は高められていくものである。

・学級目標の決定と取り組み

望ましい学級は、共通の価値体系をもつものである。

態度の形成過程においては、必ず、目標が必要である。その目標をみざすプロセスが態度形成であるといえる。態度形成には過程がある。

したがって、学級で決められた目標をみざして努力する、つまり取り組みの過程がなければ態度は形成されていかない。多くの場合、学級目標は話し合いで決められるけれども、その取り組み方が問題にならないために、一向に効果があがっていない。ここには、じゅうぶん気を使わなければならない。

・学級の成員に何らかの役割を与える。

これは、人だれもがもつところの所属と愛情の欲求、承認の欲求を満足させるために必要なことである。そして、役割の結果について承認してやることを忘れてはならない。

(2) 班ノート

お互いにみんなの前で、弱点を指摘されるのはいやだし、したがってまた、人の弱点をとにかく言うのを遠慮する気持ちが働く。これでは生徒たちに「知り合う」という喜び「ほんとうに話し合えたのだ」という実感を味わわせてやることはできない。班ノートには、そのような生徒間の、いわばよそよそしい人間関係に突破

口を開こうという意図がこめられているのである。

また、自分の生活を正しく見つめ、自分の考え方、感じ方を育てていく眼を養うことにもなり、集団の中の個人としての自己理解、自己訓練、自己評価の機会にもなる。そのためには、

- ・なるべく事実をくわしく書くとともに、それに対する自分の考えを加えさせる。
 - ・班ノートで意見の交換ができるよう、毎日、順番制で書くようにする。
- などに留意していく。

(3) 道徳ノート

これは教師の指導効果を評価するためのものとして大きな意義をもつ。

授業が終わって、生徒のひとりひとは、その学習内容に対する反応をノートする。ここでは納得したこと、印象、疑問として残っていることなどが卒直に書かれている。時間中、1度も発言しなかった生徒の心の動きもこれによってつかむこともできる。

しかし、班ノートのように学級集団への効果は、目的が異なるので期待していない。

(4) 学級会活動

これは、学級づくりの中核をなすべきものでここで、小集団活動がフルに行なわれていかなければならない。

7. むすび

以上、バズ学習理論のうちの話し合いと、学級集団づくりの二つについて、本校の道徳の授業の中に、どのようにして関連づけ実践できるかを試みたものである。大変荒けずりではあるが、実践の日も浅いので、おゆるしを願いたい。

一日の生活の流れの確立

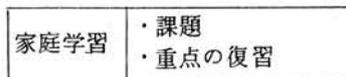
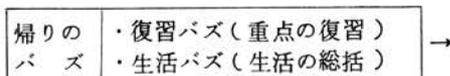
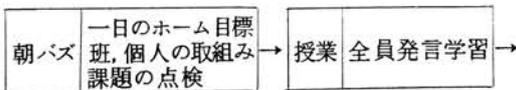
— 解放された班，学級の形成 —

高知県安芸郡奈半利中学校

1. 一日の生活の流れを確立する。
2. 朝のホーム
3. 教科指導
4. 復習バズの展開
5. 生活バズ（復習バズを含めて）
6. 班日誌

〔一〕 一日の生活の流れを確立する

生徒が自己批判，相互批判，激励，要求等の活動を通してお互いに支え合い，人間関係を高め，全員が全力で学校生活に取組み，学習，生活共一人でも落伍者を出さない解放された班，ホーム作りを目ざすため，本校では一人一人，班，ホームが一日の生活についての目標，課題を持ち，それを個人，集団の力で達成する方向で取組む事を考え，次の様に朝バズから授業，帰りのバズに至る一日の学校生活の流れを考え実践している。



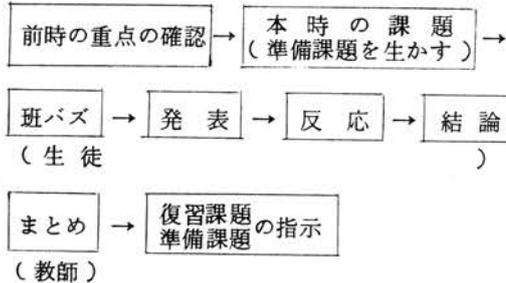
〔I〕 朝バズ（15分）



日直が前日の生活の総括に立って，個人，班，ホームの一日の生活の成果と問題点を明らかにして，本日のホーム目標を，学習，生活の両面で提案し，これに対し，ホームで，それでよいかどうか，もみ合いをして目標を決定し，確認する。次にこの目標を達成するため，各班でどう取組むか，全員発言による班バズで，班全体の取組み方と方針を決定し，更にそれを達成するための個人の一日の努力点，課題を確認する。次に本日の学習に必要な課題をやってきたかどうかを点検し，確認する。不十分な者や，やって来てない者に対しては，その理由を明らかにし，批判すべき点は批判して，その教科の時間までに，休み時間等を利用して可能な事はやるように，班で援助する計画を立てる。

各班の取組み、課題の点検が終ると、各班は、その内容（班の取組み方針等、班バズの内容）を全体に発表し、ホーム全体で確認する。この様に、ホーム目標、班の方針、個人の努力点が一日の生活の課題として、朝バズで決定され、個人、班は、それを達成するため努力する出発点となっている。

(2) 授業（全員全力学習）



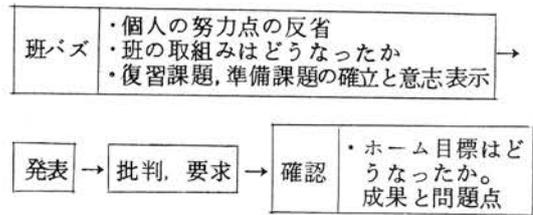
本時の課題（重点）を明らかにし、それを解決するために、手がかりになる必要な事については、前時に準備課題として与えておき、家庭学習によって生徒はやって来る様にしている。（朝バズで点検）、本時の課題を中心にして班バズ（個人の考え→集団思考）を行い、班の発表と、それに対して各班からの反応と、教師のリード（発表の整理、方向づけ等）によって結論へ導く、教師は最後に本時の重点につき締めくくりを行い、次時の課題（重点）に必要な準備課題を与える。勿論教材内容により、教師の説明中心になる学習の場合もある。全員が発言する事を目標にしている。準備課題をやっこないと、本時の課題についても、自分の考えが不十分なため、不消化の状態では班バズに参加することになり、全力学習は出来ない。学習に全員が全力で参加し全員が発言するためには、力に応じたある程度の準備課題の消化が必要である。

(3) 帰りのバズ（30分）

① 復習バズ（30分）

教科委員が中心になり、その指示で2～3教科の学習内容の重点を「理解すべきもの」「暗記すべきもの」「ドリルすべきもの」の三段階にわけ、班長を中心に班単位で重点を復習し、更に家庭での一人一人の復習課題を確認する。

② 生活バズ（1日の生活の総括）



復習バズ終了後、朝バズで確認されたホーム目標、班、個人の取組み、努力点が一日の生活を通してどうなったかを総括する。まず、班バズで個人の努力点が、どう達成されたのか、班で一人一人の結果を確認し、班全体の取組みについての成果と問題点を明らかにし、その理由及び今後の対策等について話合う。勿論、班内の批判活動が大切にされ、全員が発言する。又翌日の学習の準備課題と、本日の復習課題を確認し、それについて一人一人が、どうやるのか意志表示を行い、班で確認する。次に各班の総括事項を全体に発表し、他の班より批判、要求、評価等が行われ、日直が一日のホーム目標がどうなったのか、その成果と問題点をまとめ、全体で確認し、翌日のホーム目標の手がかりとし、一日の生活の締めくくりとする。なお問題その他があれば、復習バズをやめて、その問題解決のために生活バズだけを行う時もある。

(4) 家庭学習

復習課題に従い、その重点を理解、暗記、ドリル等、内容により復習を行い定着させると共に、あたえられた準備課題を行う。

〔二〕 朝のホーム

8時10分 日直が前に出て、司会をする。

日直 「これから朝のホームを始めます」

「代表委員は出席をとってください」

代表委員 「各班は欠席・遅刻者を報告してください」

班長 A「欠席者ありません」 B「M君が欠席です理由はわかりません」報告点検（1分）

日直 「続いて日直は、きのうの反省と、今日の目標について提案してください」

前日の日直 「学習の面では準備課題が不十分で各教科とも十分バズをやる事が出来ず発言も少なかった。バズに集中できないことから、私語手遊びが、多くなり、人の意見も十分聞けなかったし、他の人の発言に対する反応も十分でなかった。……………特に一班のK君は授業中、大声で、他の班に話しかけて、授業の妨害になったので、一班では、十分話し合いをしてください。生活の面では……………」
「今日の目標は学習の面では、人の意見を十分聞き すばやく反応しよう。また生活の面では掃除について男女が協力して、すみずみまでやろう。です」

日直 「この提案について異議ありませんか。」
各班から「異議なし！」と提案を確認。

日直 「次にこの目標に対する班でのとり組みと課題の点検について5分間でやってください」

各班で班長が司会をし班日直に昨日の反省と日直の感想を班日誌から発表するよう指示し、輪番で各自のとり組みについて発言を求める。

日直 「T君目標に対して、君のとり組みを言ってください」

T 「僕はきのう家庭学習が不十分で班バズでも発言できなかった。わからない点は積極的に質問し、発言も二回以上するように努力する」

「生活面では……………」

その他各自、個人の学習と生活の課題について発表した後、班長が全体をまとめる。

班長 「それでは班のとりくみは、全員発言に積極的にとり組み、また積極的に援助しあう、と言うことでいいですか」

「はい」

「次に課題について点検します」

K 「数字は練習問題を半分くらいやった。社会国語は読みだけ、理科はやっていない」

「理由は勉強を始めるのがおそくなり、途中でしかできなかった」

M 「K君は昨日他の班の人と話しをしていたが

気をつけてください」

K 「気をつけるが、いつの間にか話しをはじめる」

M 「それでは班の皆で注意をしようか」

K 「たのむ」

他の班員から「他の班にも協力してもらおう」と発言。

日直 「話し合いはすみしましたか」

「はい」

日直 「それでは一班から発表してください。皆なバズをやめてください」

一班の班日直が前に出て話し合いの内容について報告をする。

日直 「質問意見はありませんか」

七班 「K君の件についてどんな対策を立てましたか」

一班 「K君も気をつけるといっていますが、班全員で注意をしようということにしていますが、もし話しかけられたら、その班でも注意をしてください」

日直 「いいですか」

「はい」

「そのほかに質問はありませんか」

「ありません」

「第二班……………」……………

「以上で各班からの発表を終わりますが全体で何か質問意見はありませんか。」

各班 「ありません」

日直 「伝達は何かありませんか。」

三班(会計) 「夏休み帳代を今週中に持ってきてください」

日直 「ほかにありませんか」……………

日直 「以上で朝のホームを終わりますが各班の取り組みを徹底させ全体として成果が上がるようがんばってください」

[三] 教科指導

3年数学「二次方程式の解の公式」

(教科書・大阪書籍P57, 58

$$x^2 + Px + q = 0 \text{ の解は } \left. \begin{array}{l} x = \frac{-P \pm \sqrt{P^2 - 4q}}{2} \end{array} \right\} \text{を例にとって説明する。}$$

(1) 指導の経過

第3章 二次方程式	13時間
§1 因数分解による解き方	3時間
§2 一般的な解き方	5時間
	(本時はその第2時限)
§3 二次方程式の応用	3時間
問題	2時間

(2) 「解の公式」を指導する際の教材のねらいと指導の観点

§1で、二次方程式を因数分解によって解くことを学習している。そこでは

- ア 二次方程式を学習する必要性
- イ 二次方程式の意味の理解
- ウ 二次方程式の解の意味
- エ 二次方程式の解は一般には2個あることが理解されている。

けれどもこれらの場合の解は殆どすべてが整数であり、まれに分数である。しかしすでに第2章「平方根」の学習によって、生徒の数概念は有理数から、無理数を含めて実数全体に拡大されたので、その意味において、答が無理数となる一般的な解も学習すべきである。又公式の学習においては、ともすれば公式の利用のみを重視して、機械的な計算をすることになりがちであるが、そうではなくて、

- ア その公式はどのように生まれたのか(なぜ正しいのか)を理解する。
- イ その上にたって、公式を正しくおぼえる。
- ウ その公式が正しく使えるようになる。(公式の必要性と便利さの理解)が大切であると思う

(3) 準備課題をどう与えたか(前時からの関連)

前時に「二次方程式の一般的な解き方」の簡単な場合として、 $ax^2 = b$ の形の解き方と共に、

P56の例題で

$$x^2 + 6x = 16$$

$$x^2 + 6x + 3^2 = 16 + 3^2$$

$$(x + 3)^2 = 25$$

$$x + 3 = \pm 5$$

$$x + 3 = 5 \text{ または } x + 3 = -5$$

$$x = 2 \text{ または } x = -8$$

$$\text{答 } x = 2, x = -8$$

を学習し、二次方程式が数係数の場合に、

ア x の一次の項の係数の半分の2乗を両辺に加える。

イ その場合、左辺は必ず一次式の2乗の形に因数分解できる。(因数分解できるようにするために両辺に定数項を加えた)

ことを学習している。

そこで本時へ発展する準備課題として、前時の終りにP56, 問2を与え

- ア 方程式の両辺に定数項を加えること
- イ その定数項は「 x の一次の項の半分の2乗」として見つけることの練習を、当日の復習バズのねらいとし、尚次時への準備課題とした。

(4) 本時の学習課題

1. x の一次の項、二次の項の係数が数でなく文字の場合も、前時と全く同様に扱うことができる。
2. そこから解の公式が導かれることを理解する。

この二点が本時の課題である。

(5) 学習の展開

ア 一斉学習

係数が文字であることは、生徒が理解する上で大きな抵抗となっている。そこでまず一斉学習で数係数の方程式と対比して指導する。次の例の場合、2をPに、-3をqにおきかえても全く同じであることを理解させることを念頭においた。

$$x^2 + 2x - 3 = 0 \dots\dots\dots x^2 + Px + q = 0$$

$$x^2 + 2x = 3 \dots\dots\dots x^2 + Px = -q$$

$$x^2 + 2x + \left(\frac{2}{2}\right)^2 = 3 + 1^2 \dots\dots\dots$$

$$\dots\dots x^2 + Px + \left(\frac{P}{2}\right)^2 = -q + \left(\frac{P}{2}\right)^2$$

$$\left(x + \frac{P}{2}\right)^2 = 4 \dots\dots\dots \left(x + \frac{P}{2}\right)^2 = \frac{P^2 - 4q}{4}$$

① $P^2 - 4q > 0$ の時

$$x + 1 = \pm 2 \dots\dots\dots x + \frac{P}{2} = \pm \frac{\sqrt{P^2 - 4q}}{2}$$

$$x = -1 \pm 2 \dots\dots\dots x = \frac{-P \pm \sqrt{P^2 - 4q}}{2}$$

$$x = 1, -3$$

② $P^2 - 4q = 0$ のとき

$$\left(x + \frac{P}{2}\right)^2 = 0$$

$$x + \frac{P}{2} = 0$$

$$x = -\frac{P}{2}$$

①②をまとめて公式が導びかれる。

イ たしかめのバズ

一斉学習での教師の説明に対して、班ごとにバズをさせる。その観点は、

- ① どの程度理解されたか。
- ② 疑問点はないか。
- ③ あるとすればそれはどんな点か。

である。このバズで生徒からはいろいろな疑問や質問が出てくるが、それらを整理すると、

- ① なぜ両辺に $\left(\frac{P}{2}\right)^2$ を加えるのか。
 - ② なぜ左辺の因数分解ができるのか。
 - ③ なぜ右辺は $\frac{P^2 - 4q}{4}$ となるのか。
 - ④ なぜ $P^2 - 4q > 0$ と $P^2 - 4q = 0$ の二つの場合に区別しなければならないのか。
- 等である。

ウ 集団思考と発表

これらの質問に対して、教師はすでに説明済みでもあるし、生徒の思考と討議を起こすために、教師からの回答をせず、これらの質

問をもう一度生徒に返し、全生徒に考えさせ、回答できる生徒や班から発表させ、大きくクラス全体の討議を起こさせて、本時の学習課題の理解と定着をねらう。

エ 公式の暗記

これはショートバズで行う。2人1組で公式が正しく言えるようになるまで練習する。

オ 問題練習

ロングバズで各自の学習と、それを点検する班活動に重点をおいている。この段階でも生徒には多くの誤りが見られる。

その例としては、

- ① Pやqの符号の誤り。
- ② 根号の中の計算が正しくできない。
- ③ 解が二つある場合なのに、一つしか解が出てこない。

これらの誤りを克服し、正解が得られるようにするためには、どうしても各自の問題の練習と班内の教えあい、点検が必要であり、そのためにロングバズが不可欠となる。

〔6〕次時への発展

ア 解の公式を正しく理解すること。

イ 公式を利用して正しく問題を解くこと。

上の二つが家庭学習の課題であり、次時への準備課題となる。ドリルは数多くは与えずP59の間2だけとする。なお時間をかけて、定着をねらいとする問題練習が次時の学習課題となる。

〔7〕生徒の反応

問題の討議の結果の発表は班毎にするように習慣づけているが、これも決して機械的なわりあてではなく、各班からの自主的な発言、積極的な発表をとりあげて授業をすすめている。班長は他の班に先がけて発言権をとり、権利をとった後は班員を指名して発表させるようにしている。発言権をとった班は、このようにして必ず責任を持って板書あるいは口頭発表で説明しなければならない。又一つの問題の発表・説明に対して、他の班から反応、質問、意見、批判が必ず出るし、更にそれに対して発表者の意見、説明を付け加え、集団での思考、討議を深めながら、良い意味での班競争

が見られるようになって来た。

[8] 成果と問題点

殆ど全員に近い生徒が理解し、その上で興味を持って学習にとりくむ姿勢ができてきた点などは大きな成果であり、価値のある学習指導ができていると思うが、一方で課題をやって来ず、班員にたよってしまい、発表する時は友人のノートを見せてもらう、又発表の際、自信がない、恥かしいなどの理由で発言しないなどの生徒が一部に居る点はまだまだ大きな問題点であると思う。全員が自分の意見、解答を持って班バズに参加するようにしたいものだと思う。又そうするためには教師側が常に授業研究を怠らず、課題の出し方なども考えなければならない問題であると思う。

[四] 復習バズの展開

1年

1. バズの流れ

放課後の校内放送が終了し、報導班が放送内容を確認した後、復習バズに入る。

学習班「今日の復習バズは数学です。準備をして下さい。」数学の教科委員が前に出る。「今から数学の復習バズを始めます。姿勢、礼」あらかじめ小黒板に要点を板書したものを示しながら「今日の数学の時間は一次方程式の解き方についてやりました。ここでの要点はP 1 1 4の一次方程式を解く手順です。重点について質問や意見はありませんか。質問「……………」教科委員から回答があり、「わかりましたか。」

質問者「わかりました」

教科委員「他に質問や意見はありませんか。」

質問「……………」

教科委員から解答した後「それでは今日の重点について理解をして下さい。それと問題を出すので全部を20分間でやって下さい。

小黒板を裏返し、あらかじめ板書した問題を示す。同時にベルタイマーをセットする。

問題 ① $3(x+8)=45$ ② $80(x+15)=320x$ ③ $0.5x+3=-2.5-0.6x$ ④ $\frac{1}{5}(3x-2)=\frac{1}{2}(1-x)$

班バズは班長が中心になり司会をして、隣接法、対人法でバズを行う。

班長「教科委員のいった重点について理解し、発表が出来る様に対人法でバズをして下さい。いえるようになったら問題をやって下さい。」班活動に入る。予定した時間が来て、タイマーがなる。教科委員「重点の理解ができましたか。それではいってもらいます。いえる班は。」

各班殆どが挙手をする。

教科委員「3班いって下さい。」3班起立して発表。

教科委員「今の発表でぬけたり、まちがったりした点はありませんか。」「ありません。」

教科委員「それでは前の問題をやってもらいます。できる班は。」各班殆どが挙手

教科委員「2班、3班、5班、7班発表して下さい。」いわれた各班の代表が前に出て解答し、続いて説明する。

教科委員「今の発表について、質問や意見はありませんか。なければ今日の重点の理解と先生から出されている課題を家庭学習でやって来て下さい。これで数学の復習バズを終わります。姿勢、礼。」

2. 復習バズの成果と問題点

- 助けあって各教科の学習が理解できた。
- 全員が全力でとりくむという目標が、完全にはできていない。
- 本当に重点を理解しようという意欲の不十分な者がいる。これらの者もクラス全体の中でやることはやっているが。
- 教科委員の力量がバズの運営に影響があり、委員に力量をつけ、自覚を促す指導が必要である。

[五] 生活バズ(3:05~3:20 校内放送

復習バズ)

3時20分

日直「これから生活バズを行います。7分間で、今日の目標と班でのとり組についての反省、準備課のとり組みについてやってください」

(例) 一班

班長「今日の目標について、班・個人の取り組みの中で、どうだったかについて言ってください」

S 「私は数学や国語の時間は、互いの教えあいは、良く出来たと思いますが、班長の手を上げるのがおそく、他の班に発言権をとられ十分、発言することができなかった」

M 「僕は一班で7回発言できたので、一応一人一回と言うところで全員発言に近いものと思う」

I 「しかしK君は皆が発言するようにといったが、発言しなかったので全員発言と言う点では不十分です。明日は全員発言をめざそう。」

T 「私語については、学習に集中できた教科では少なかったが、理科の説明をしている時に目立った」「やはり今日もK君は他の班の人と私語をしていた。注意をすると、すぐやめたが、あまり長続きしない。」

K 「やっぱり家庭学習が出来ていなかったの、バズにも集中できなかった。それから、わからんところがあり、O君に聞こうと思った。もちろん私語もした」

班長「こんどから班の中で解決するようにしてください。……次に生活面では……」

班長「班日直は今日の各自の反省をまとめてください」

班日直「学習の面では全員発言に近づいた面もあるが、家庭学習が不十分だった点、また皆が団結すると言う点で弱かった。」

班長「明日の課題について確認します。」

授業時に各教科で出された課題の全体的な確認と個人のとりくみ。

班長「社会、プリントについての調べ」

「国語、漢字、わけ調べ」……その他

「そのほかに数学は練習問題の残りをやっておくこと」……「特にK君は単語と本読みはかならずやっておいてください」

日直「話し合はすみしましたか」「一班から、発表してください。」

各班の目標に対する 取り組みとその成果、問題

点を発表し、その後、各班ごとに、質問と特に班の問題点や各班の仕事が出来たかについて他の班から、意見がだされ十分でない場合は、ホーム後班会を要求し、対策を立てさす。日直は一日の各班の取り組みの報告をもとに全体を総括しめくくる。

以上〔二〕と〔三〕に書いたのは、三年B組の日常的な朝のホームと帰りの生活バズの、パターンである。生徒は一応学校生活を自分達でやっていると言うことで進んでいるが、生徒一人一人の問題点の「ほり起こし」(生徒をとりまく家庭、社会環境など個人で解決の困難な問題)の不十分さや、班の中での人間関係の「からみあい」を追求する点で多くの問題をのこしている。

<班日誌より>

5月12日(土) 一班 K 生

○今の班も今日で終わった

この一月間、一班の班長としてやってきたわけだがうまく班員をリードできず、もたついてばかりいた。たよりない班長でいろいろ不満もあったことと思う。でも、班員みんなが協力してくれてとてもうれしかった。

この班ができたばかりの時はお互いに気を使ったりしてみんな言いたいことも言わなかった。だから私語なども少なかった。でもそのうちにだんだん慣れてくると私語、手遊びが盛んになり、勉強どころではなかった。注意すべき立場のわたしもいっしょになって遊んでいた。だけど、先生が新聞に書いた「3Aに望むこと」を読んで目がさめたような気がした。なんとなくやる気がでてきた。それからは、わりと注意も多くしだした。そして、急に班がまとまってきて私語、手遊びが少なくなり、人の意見も「顔を見る」とまではいかなかったがよく聞けた。自分で自分の班をほめるのはおかしいけど、進歩が目に見えるようになった。一班が進歩したのはやはりみんながやる気を出して頑張ったからだと思う。こういうことは、いくら一人で頑張ってみても誰も協力してくれなければどうにもならなかったと思う。

この班になって一番嬉しく一番心に残っている

ことは、班内でいいことが言えたということ。とくに西本さんなんか、わからない所があると、すぐ「ここがわからん、教えて」といってよく聞いた。教えてあげるとあとは自分で考え考え努力して一生けんめい頑張っていた。人の努力に答えてくれる人だと思った。この前の数学の時間もわからないからと言って私に聞いた。その時は教えてあげたけど、何回も何回も聞くので自分のやる間がなくてはらてた時があった。でも、それをがまんして教えてあげた。あとで西本さんが一生けんめいやっているのを見て、「あの時、おこるのをがまんしてよかった」と、とても強く感じた。「あの時、もしおこって教えてあげなかったら、西本さんは、わからないで終わっていたにちがいない。そしてもうわからなくても聞かなくなっていたにちがいない」と思ったから……。わからない所は、わからそうとして努力をする人だ。とってもすばらしい人だと思う。西本さんのことだけ書いたけど森道さんだって努力していた。こんなことがなぜかとってもうれしく心に残っている。

一月という短い間だったけどみんなからいろんなことを学びとったし、いろんな意味で勉強になった。一班の班長ができてとってもうれしかった。来週から新しい班になるわけだが、さらに努力して「班長になってよかった」と思えるような班にしたい。

一年 三班班長 O 生

私たちの三班は大きく前進したと云えるでしょう。私達の班を此のように大きく前進させたのは毎日の班日誌だ。この班日誌が私達班内の理解や、自分考えと、人の考えとをくらべてみるという事をさせたからだ。班日誌というものがなかったら、三班は此の様に大きく前進しなかったと思う。それにもう一つの理由というのは、その班日誌を材料に、自分をきびしく反省し、人を批判するという事をし、班内の人みんな協力し、団結してやったからだと思う。一番うれしい事は、此の班の大きな欠点であった差別が消えた事だ。机をばらばらにはなしたり、いろいろしたが、班日誌を利用し、みんなが協力して此の班から差別をなくした。今さらのように、此の班日誌に感謝したいような気持だ。二か月たらずだけどよく班日誌を書きつけたものだと思うし、書いたかきがあると思う。これからもずっと誌日班を大切にしたいと思う。それから私には、自覚がたりないと班の人から批判された。ひはんされてからは、いろいろやったと思うけど、ぬかっている所がまだまだあったが、これからはもっと自分にほんとうにきびしくし、また暖かさにつけられない人間になりたい。

第6回バズ学習全国研究集会

望ましい人間関係を育てるバズ学習の実践

——— ひとりひとりの学力を伸ばす ———

兵庫県飾磨郡夢前町立鹿谷中学校

小林昌義

1. 全領域を通じてバズ学習を取り入れる。

我々の基本的人権として保障されている中に、すべての国民は能力に応じて、ひとしく教育を受けることができる現在社会の機構ではあるが、個々の生徒の生活や環境を考えると、果して完全な保障がされているかどうか、教師の良心的反省が、学校や学級内で、再検討されねばならない。そうして、ひとりひとりを十分に把握し、最高に生かされる教育でなくてはならない。

本校では民主的集団の中で競争、分裂を打破し、個人を伸ばしていくためには、第一に人間尊重教育の根幹に位置する同和教育こそ、すべての教育の根底であるとして、これの焦点化をはかって取りくんできた。その中で特設の道德同和授業と各教科の授業、学校行事、クラブ活動等全領域を通じて望ましい人間関係とゆう一つの太い線を基盤として、真の人間教育の達成に努力している。

その発想は、結果は個人の完成であっても、その過程の中には、教師を含めた学級集団の成員との相互作用や交流から、集団そのものの発達過程なくしては、真の成果は上らないと考えられる。この集団指導に自主的な話し合いを基盤として、一つの目標に向かって手をとって前進するバズ学習こそ、望ましい人間関係を深め、同和教育推進のためには効果的な授業形態であると考えて、この研究に取りくんだ。

2. 現在までの歩み

昭和45年度

特設道德同和授業を中心とした同和学習と顕現指導の焦点化

昭和46年度

上記反省に立っての集団思考による問題解決法及びバズ学習の研究

昭和47年度

生活指導を中心としたバズ学習の研究、学級づくりの基礎訓練の充実をはかった実践

昭和48年度

望ましい人間関係を基盤とした学級づくりを中心に、学力の向上をめざし、落ちこぼれる子を作らない、個人の能力を最高にひき出す指導の研究と実践。

3. 本年度の努力点

(1) 学級づくりを中心に短学活の効果的指導法の研究

(2) 集団の中でひとりひとりの能力、学力を短学活を中心にしてどう高めるか

(3) 落ちこぼれる子のない学級経営と底辺の子を、いかにして伸ばすかの具体的実践法を確立する

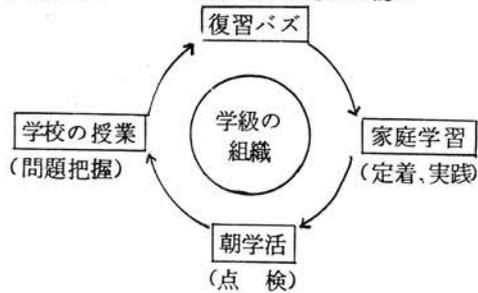
(4) 評価法の改正と追跡調査

以上の項目をバズ学習中心に実践し、調和のとれた真の人間性の完成をめざしていくことにした。

このためには、具体的研究目標の理論と実践を一体化していく一方、教師のパーソナリティ、教師と生徒の関係、学校全体の管理のあり方と教育方針からくる成長した学級の社会的雰囲気づくりや教師集団の成長と指導の一貫性が大切である。

役割をはたし、個人の学力を向上させ、同時に相手を見とめ、尊重し、友達の問題も自分のもの、みんなのものとしてとらえ、望ましい人間関係が向上すると考えられる。

【考え方】 (反省と課題の確認)



生徒への具体的指導について

(1) 50分授業を45分にして30分を確保するから放課後ではない。

先生が教える補充学習ではない。

(2) 必要性について

- 家庭学習を助ける
 - 宿題のやり方
 - まとめ方
 - 暗記のしかた
 - 自分で評価する
- 学習のしかたがはっきりわかる。

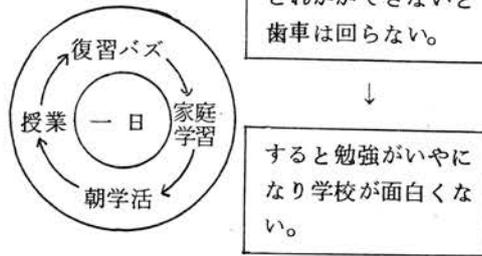
勉強の仕方、能率の上る学習方法がわからないから、家庭で何をどう調べたらよいか、方法がわからない。



解消してみんな学力が向上するのだ。

- 覚えたことをはやく復習するので効果は、大きい
- 授業中のわからない所を、はっきりさせて家へもち帰れる。
- 班の中で遊ぶ子を作らないように、みんなで話しを出しあう。むだ話しや、勝手なことをする原因になるから。
- 班員の質問には、よく答え、親切に教えよう。自分もよく整理でき役立つ。

(3) 一日の流れ



(4) 生徒の反省と声

- よいと思うこと
- ① 自分がどの程度おぼえているか話しあいをすればよくわかる。
 - ② きらくに話せるし、教えてもらえる。
 - ③ 教えあいによって誰とでも仲よくなれる。
 - ④ 授業中わかりにくい所でも復習バズならよくわかる。
 - ⑤ きらいな教科も教えてもらって、わかり出したので好きになった。
 - ⑥ その日ならったことがきちんと整理できる。
 - ⑦ わからない所や勉強の仕方が、その日のうちによくわかってよい。
 - ⑧ 家で勉強がしやすくなった。
 - ⑨ 復習バズがなかったら、私はたぶん家ではあまり勉強しないと思う。復習バズがあるから家でそのつづきができるし、一問テストがあるから、復習もよくするようになった。
- 困っていること
- ① どうしてもむだ話しが多くなる。
 - ② クラブ活動の時間が少なくなるから困る (冬時間のとき)
 - ③ 自分勝手なことをする人がいる。
 - ④ 学習委員や評価委員はもっと活動してほしい。時間ばかりかかって進まないから。
 - ⑤ その日の反省に時間がかかり学習時間が不足する。
 - ⑥ どうしてもできない子、わからない人がいるとき困る。
 - ⑦ 私の話しをきいてくれない人がいる時。
- (5) 問題点
- ① 生活の反省がどうしても形式的に流れやすい。といって根本的に討議するには学習もあるし、時間が不足である。

- ② 学習担任教師が指導するため、態度的なものでは指導できても、各教科の個別的指導や進捗、発達に応じた指導、助言ができない。
- ③ 班でどうしても基礎学力不足のために、ついていけない子の指導が必要である。
- ④ 家庭的、社会的、又は身体障害のために、伸びる可能性をもちながら学力の劣っている子をどう指導していくか。この具体策が必要である。

5. 短学活の改正とその実践

上記反省に立って、特に③と④に焦点をしばり、学級組織に支えられて授業への不参加者や落ちこぼれる子を作らないことや、色々の障害によって十分に学力を伸ばしきっていない生徒たちへの具体策を立てることこそ、同和教育本来の姿であるとして、バズ学習方式を取り入れて、その実践にとりくんだ。

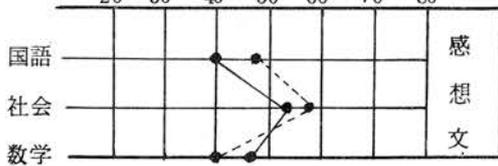
(1) 生徒の実態把握

生徒ひとりひとりを教師全員がしっかりと把握し、何が原因で、どこでつまづいているか等をつかむ必要があるため、全員に基礎学力調査を実施した。内容は段階的に5教科を小学、中1、中2、中3と分けて問題を作り、偏差値で期末テストと比較して指導の資料とする。

例。学力が劣っていると思われるもの。
(偏差値で表わす)

氏名	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	体育	技術	英語	合計	平均	基礎	知能
A	34	28	38	32	34	36	38	29	35	304	34	33	56
B	33	40	42	37	43	45	42	44	43	368	41	37	53
C	23	36	42	34	31	27	31	34	30	290	32	30	34

。 定期テストの得点カードの一部
20 30 40 50 60 70 80



自分の得点を見て偏差値のグラフを作ってみよう。

- 。 テスト毎に記入してグラフを作る。
- 。 感想文
 - 。 すぐれている教科はどれか
 - 。 不得意教科はどれか

- 。 その原因は何だろう。
- 。 学習方法はわかったか。
- 。 向上しつつある教科はどれか。
- 。 今後どんな所を努力すべきか。

粗点だけの表示は、生徒を点のためにかりたてる傾向を助長する欠点を持っている。

各教科毎の比較や成長度を見ることはできない。

また家庭でこれを認知する両親の能力にも著るしい個人差があり、活用のしかたにも問題点がある。このため客観性をもって、しかも成長度がわかり、他教科との比較もできる評価をしなければならない。

(2) 個人調査の作成

特に基礎学力の劣っていると思われる生徒には、個人調査表を作成し、個別指導に重点をおき、その発達段階の追跡調査をする必要がある。

- 。 記入事項の一部(記入内容)
 - ① 家庭環境…家族、生活環境、友人関係
 - ② 発育、健康…病気、運動能力、障害
視力、聴力、怪我
健康状態、クラブ活動
 - ③ 性格、行動…(家庭、学校、対人、環境)等の不適応の有無、性格
責任感、協調性等の事例
 - ④ 学業欄の一部
得意、不得意、参加度、発達の有無

例

教科名 (偏差値)	偏差値				
	40	50	60	70	80
国語					
社会					
数学					
テストの内容	正負の数	分数	不等式		
月 日	6.10	7.1	7.16	9.10	10.10
備考	参加度、態度、協力性 つまづきの原因等具体的に記入する。				

(3) 改正による実践

各調査をもとにして、その教科の復習バズは、ひとりひとりの発達段階や進捗をよく知っている教科担任が、その指導に当るのが一番効果を上げる。特に学力の劣っている生徒に対しては

密度の高い指導ができると考えた。

- ① 短学活は30分を全部使用して、組織や方法は今までと同じ。
- ② 各教科(5教科)担任が時間割にしたがって、その学級へ行き、班活動について行きにくい生徒、学力の劣っていると思われる生徒を重点的に個別指導する。
- ③ 教師は原則として二人制とし全員がこれにあたる。
- ④ 生活指導は朝学活に重点的にしぼる。後学活は学習一本にする。
- ⑤ 生活指導の必要なとき、学級会の必要なときは学習をやめて30分全部あてる。

例

曜日	月	火	水	木	金
教科	数	国	社	英	理
教師名	2人	2人	2人	2人	1人

- 。 教師一人は必ず教科担任であること。

(4) 留意点

教科指導の延長ではない。生徒相互の自主的な学習の場で劣っていると思われる生徒、特に同和地区生徒を中心に個別指導を行い、参加度を高めバズ学習によって期待される効果をより向上させるためである。それは望ましい人間関係を基盤とした学習を中心に集団向上の中で個を完成させ、個人の思考を促進させ、相互作用

によって自主性を身につけ、人間尊重の態度をねらっている。

そうして

底辺の生徒のねがいをきき、
落ちこぼれる子をなくし、
ひとりひとりを大事にし、

できない友をほっておけない集団づくりから手をつなぐことを知り、生れてきてよかったことを感じる人間関係の中で学力を向上させていきたい。

6. おわりに

バズ学習を進めてから丁度2年を経過した。まだまだ初歩的な歩みではあるが「今の時間にわからなかったことは、後学活のときにやるんだ」と生徒の声を聞き、やる気もち、学習への参加は少しづつであるが高まっている。

又できない子に対する援助や教師の個別指導は当然である。みんな揃って前進してこそ意義があるのだという雰囲気が見えてきた。

今後は生活指導とあいまって学力向上をめざし、ひとりひとりがどれだけ伸びたかの評価の追跡を中心に、効果的な方法を研究していきたい。そうして自主性、協調性、創造性を柱として個々のねがいをかなえた人作りに邁進していきたい。

第6回全国バズ学習研究集会

第2分科会(中学年部)提案発表要項

徳島県阿南市大井小学校 古川 巖
テーマ 人間形成と授業の改造
授業改造の方向

1. はじめに

教育の自立について...

- ・ひとりひとりを生かす教育
- ・学習への全員参加
- ・小集団の人間関係による人づくり教育

2. 子どもの人間変革

自発性の原理

- ・子どもの主体性を導き組織する
- ・教師自らの人間変革

3. 授業における主体活動

- ・教材との自己対決
- ・課題設定と発問の精選

4. 学習課題の意識化

- ・指導過程の課題
- ・結果の先見と予見

5. 学習課題の精選

- ・相互葛藤
- ・相互誘発
- ・相互批正

6展開の事例 3年

理科(榕林館)

単元 土

学習活動	予想される教師の発問と児童の反応	意識の流れ
<p>問題把握</p> <p>運動場の土を調べ(形、色)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・どこの土でも色や形がちがうところがある筈だ。 ・運動場の土はみんな色がちがう。 ・乾いているところ、しめっているところ。 ・粒の大きさ ・運動場以外の土も変っているのだろうか。 	<p>意識の流</p> <p>意識が</p>
<p>↓</p> <p>花壇の土を調べてみよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・花壇の土の色は黒っぽい、柔かい。 ・手ざわり、しめっている 	<p>疑問味</p> <p>疑問</p>
<p>↓</p> <p>運動場の土とくらべ花壇の土がしめっているのはなぜだろう。(一斉)予想</p>	<p>運動場の土は乾いていたのに花壇の土はしめっている同じ太陽があたっているのに</p> <ul style="list-style-type: none"> ・土の種類がちがうからだろう ・日のあたりかたがちがうからだろう ・よく水や肥料をやるからだろう 	<p>驚き</p> <p>予想</p>
<p>↓</p> <p>(バズ学習)</p>	<p>I 土の種類がちがうというのがそれはどのよついたら見わけられるか話しあってごらん</p>	<p>バズ学習</p>
<p>↓</p> <p>問題解決</p> <p>運動場の土と花壇の土をいろいろな方法で調べる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・色をくらべるとわかる ・土の粒の大きさをくらべる ・手ざわりでわかる ・虫めがねや、けんび鏡で調べる 	<p>困惑</p>
<p>↓</p> <p>(バズ学習)</p>	<p>II 土の粒の大小のちがいは、どうしたらよりわけられるか話しあってごらん</p>	<p>バズ学習</p>
<p>↓</p> <p>学習のまとめをする 整理発展</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・目で見わけける ・ふるいぞみわけける ・水中で見わけける 	<p>弁証法的止揚</p>

柔軟な思考を深めるための

生き生きとした「話し合い」学習をめざして

滋賀県神崎郡五個荘中学校 数学研究部

I. はじめに

コンピューターの開発などによって「数学」は社会のあらゆる分野につかわれている。このような社会からは、いろいろな変化に対応しうる柔軟な思考力をもった人間の育成が望まれている。

そのためには、学校で学習した数学についての知識・技能・考え方をもとにして、みずから行動し、思考し、処理していくことが必要で、数学を発展的なものとして見ていける柔軟な思考・多様な見方・考え方・解決のしかたができ、自分で数学を構成していけるような学習が大切である。授業は、生徒集団・教師・教材の有機的なかゝりあいの中で成立している。この中で、どれ一つ欠けても授業は成立しない。すなわち「学習するのは生徒である」ということを意識して、教材のとり扱いを十分考慮し、教材をとり上げる教育的意義が、生徒にも、よく理解されるようにすることが重要である。

生徒が受身になって、知識を受け入れていくのではなく、教材に積極的に働きかけていき、思考の自由な展開をよびおこしていくことができるためには、生徒ひとりひとり、学習集団、教師が一体となって意欲的な学習態度をもって、生き生きと、自ら進んで学習しようとするのがたいせつである。

II. 本校生徒の実態

そのために、まず、学習の主体である生徒の学習に関する意識の実態を調査した。その反応結果に基づいて、生徒の学習意欲を阻害していると考えられる条件を、原因の所在別に考察すると、最も多く問題となっているのは、生徒自身の能力や性格などに関するものであり、それに次ぐものは、学級集団や個人的な友人関係の影響に関するもの、教師の指導態度や指導力に関するものである。

1. 生徒自身に関するもの

「先生に質問するとき、うまく言えない」、「宿題をするとき、むずかしすぎる」、「問題を調べるとき、むずかしすぎる」、「話し合いをするとき、なかみがむずかしくて、よくわからない」などは、いずれも生徒の能力に関するものであるが、これらが、学習意欲の阻害条件となっている。40%以上の生徒が、たびたび、または、ときどき、これらの能力的な、なやみを感じていることになる。

これらのなやみは、生徒自身の素質の問題と考えるよりは、教師の指導法の問題として反省してみる必要があるように思われる。教師は、生徒がなやんでいるそれぞれの学習場面での基礎的な能力を、いつ、どのように伸ばせばよいのか、ひとりひとりについて、特に学業不振な生徒の指導にあたって、どのように配慮すればよいかを研究していく必要がある。

次に「先生に質問するとき、はずかしい」、「問題を調べるとき、めんどろだ」、「話し合いするとき、はずかしい」、「テストをするとき、むねがドキドキして、よく考えられない」など、性格や情緒・感情に関するものが、阻害の条件となっている。このことから、生徒の個性や性別に応ずる教師の指導上の配慮の必要性を、改めて感じさせられる。

2. 友人に関するもの

「話し合いをするとき、人の意見をまじめに聞かないものが多い」、「テストがあるとき、他人の点を気にしすぎる友だちがいる」、「問題を調べるとき、協力して調べようとする気持がない」など、学級の集団、または、個人の影響が阻害の条件となっている。グループ学習をすることは楽しいといえながら、「人の意見をまじめにきかないものが多い」について、たびたび、ときどき、両方合わせて50%もあると反応している。

学級という学習の場におけるこれらの学習阻害の傾向は、予想以上であって、いまわしいといった感じさえおこる。教師は、学級における望ましい社会性の育成と、学習する集団の人間関係を考慮した学習態度づくりをすゝめなければならない。

3. 教師に関するもの

「宿題をするとき、宿題の量が多すぎてこまる」ということである。このことから、宿題の機能や性格、量や質などについて改めて検討してみる必要がある。学年の教科担任会をもって、話し合うことが先決である。

4. 家人に関するもの

「テストがあるとき、家の人が点について口うるさく言いすぎる」というのがあげられ点数についての干渉過多は、こどもの学習意欲を阻害するだけでなく、円満な人間育成の教育にも影響するので、注意すべきことである。

Ⅲ. 実態改善のための考え方と方法

学習指導のあり方を改善するために、まずせなければならないことは、生徒を前面に立たせることが必要である。それには、小集団学習を取り入れることが、もっとも効果的であろうと考えたのである。このことにより、生徒ひとりひとりが、自分の考えを卒直にさらけ出せるようになり、また、みんなが協力して、学習することによって、数学のもつ構成の美しさがわかり、数学を発展的なものとして、とらえる力が育成されるのではなからうか。

1. 創造性の育成と学習する集団について

創造的な思考と、集団思考とは、別々な、一致する概念ではないが、よく似た性質をもっていることも確かである。

創造的な学習を展開するには、ひとりひとりの独創的な考えも勿論大切であるが、「積極的に発表し合い、それを生かして新しいものを作り上げる」といわれるように、みんなが、それぞれの考えを積極的に出し合い、他の人のアイデアを組み合わせることによって、今までになかった新しい考えを生み出すことが可能になるということである。創造力とか、発見する能力は、何でも自分の気づいたこと、考えたことを自由に出し合い、討議できる、しかも、協力的な集団の中で育成されるものである。

2. 「ひとりひとりを大切に」と学習する集団について

日々の授業の中で、教材におわれ、指導計画のずれるのをおそれて、ひとりひとりの生徒が考える時間を充分にとらないで、すぐに「話し合い」学習に移ってしまうことがある。いかにも活潑に、はなやかに見えるけれども、学習に参加していない生徒も多い。数学が嫌いだという生徒の中には、このようにして何も考えず、作業もしないままに学習が進められる

ことに不満をもち、ますます数学嫌いになっていくことも多い。

このように、個人思考を、じゅうぶんにさせることは、生徒ひとりひとりに、学習を成立させる大切な条件である。しかし、この個人思考もその生徒だけのものとして存在しても意味がなく、集団の中で「話し合い」学習によって生かされて初めて価値がでてくるものである。すなわち、集団思考といっても、集団が考えるのではなく、集団の中に属するひとりひとりが考えを出し合い、それをより合わせて、柔軟な思考を深め、価値あるものを生み出していくことにある。

まず、自分の考えを出し、友だちの考えとつき合わせてみて、友だちの考えに賛成したり、反対したり、補足したり、修正したりする。この「話し合い」学習の過程において、自分の考えが確かめられたり、あるいは変容されたりして、個人の考えが幅広く、深くなり、また、集団の質も高められるのである。

ひとりひとりの考えが大切にされる集団において、はじめて創造とか、発見する能力が伸ばされるものであり、また、それによって、ひとりひとりの豊かな人間形成がなされていくものと考えられる。

3. 「話し合い」学習によって、学習する集団に高めるために

学習する集団に高めるということは、ひとりひとりの生徒を真に「学習する主体」へと育て上げることにつながる。そのために、生徒全員に、課題意識をもたせ、思考活動を促進しグループや学級の「話し合い」学習を通して、課題解決と、科学的な認識に導く集団思考へと高めていく手だてを講じなければならない。この場合、学習課題が、教師から一方的に与えられ、生徒が受身の形で受けとめるのではなく、積極的な授業参加と、「話し合い」活動によって、学習課題や、学習のすゝめ方を明らかにし、課題を解決する学習規律を、集団のものにしていくことが必要である。

4. 生き生きと学習にとりくむ生徒の主体性を求めて

- (1) 学習課題を自分の課題として、具体的にとらえて、生き生きと学習活動を行なっているか。
- (2) 学習の流れを理解して、学習をすすめているか。
- (3) 自分のペースで、それぞれの着想や、手続きに従って学習しているか。
- (4) いろいろな考え方や、手続きを比較して、よりよいものを求めていこうとする態度で、学習を進めているか。
- (5) 自分の考えを、ことばで述べたり、数学的用語・記号によって、的確に表記する習慣を身につけようとしているか。

などの点から反省し、このような数学学習の素地が、生徒ひとりひとりに育っていくこと、同時に、このような学習力をもつ学習する集団を育てていくことを願い指導にあたった。

5. 「話し合い」学習の態度づくり

望ましい学習態度とは、自主的態度（ひとりでやってみる）と主体的態度（忍耐よく取りくみ、力を合わせて協力してやる）と科学的態度（くらべてみる）との統合によって生みだされる創造的態度である。

これらの学習態度を育てる中で、特に、生徒の「話し合い」活動を授業が成立するための必須条件とし、授業の流れの中にはっきりと位置づけた。授業での小集団（グループ）は、各学級で作った6つがあり、その1つの小集団は7～8人で構成されている。また、「話し合い」の内容によって、それが更に2つに分かれ、3～4人の小さなグループに編成できるようにしておく。

(1) 「話し合い」の場面

1時間のすべてを小集団で実施するのではなく、効果的であると思う場面で使う。

ア. 答え合わせ、点検をする場面

イ. 課題に対する各自の考え方を話し合い、確認や修正をしながら、課題解決への方向をつかむ場面

ウ. 友だちの発言内容を注意深く聞いて比較したり、問題点をしぼって焦点化・計画化をはかったり、証拠を具体的な裏づけによって試したり、いろいろな意見を関連的・関係的に考える場面

(2) 「話し合い」の時間

長ければよいというのではなく、思考の継続時間、話し合いの限界、課題の難易を考慮して、長くても5～10分を一応のめどにする。また、話し合いが活発になると、つい話し合うだけで終わるので、各自メモをとる。同時に自分の考えたものと、自分で考えつかなかったものを区別させ、意識化させる。

(3) 「話し合い」のきまり

ア. 個人でとりくむとき

(ア) かならず、自分の意見や考えを書くこと。書けないときや、解決のための疑問点は挙手して先生に質問する。

(イ) 自分で評価してみて、自信はあるか確かめる。

イ. 小集団でとりくむとき

(ア) バズ長を決める

(イ) 小集団の「話し合い」学習では、かならず自分の意見や考えを述べる。このときは、反対意見を言わないで、最後まで人の意見をしっかり聞く。

(ウ) バズ長は、「話し合い」の方向と問題点を明らかにする。

(エ) 問題点について話し合う。

(オ) 自分の意見や考え方を修正するときや、他人のよい意見を書き加えるときは、赤のボールペンを使うとか、自分の前の意見と並べて書いて、くらべられるようにする。

ウ. 学級でとりくむとき

(ア) 指示されたグループが、「話し合い」の意見・問題点をお互いに交替して発表する。

(イ) 発表されたグループの意見について、学級で話し合う。個人的意見を出してもよい。

(ウ) 先生を中心として、その問題の結論を出す。

エ. 発言をするとき

賛成意見・反対意見・修正意見・補足意見など、他人の意見を充分聞き、発言する訓練づけをする。

6. 授業計画作成にあたって

授業の計画をたてるにあたって、特に留意しなければならないことは、授業をどのような形で展開するかということである。

・本質的な教材 — 多様な思考活動ができる教材 — の構造化をはかること

・生徒の思考パターンを考えること

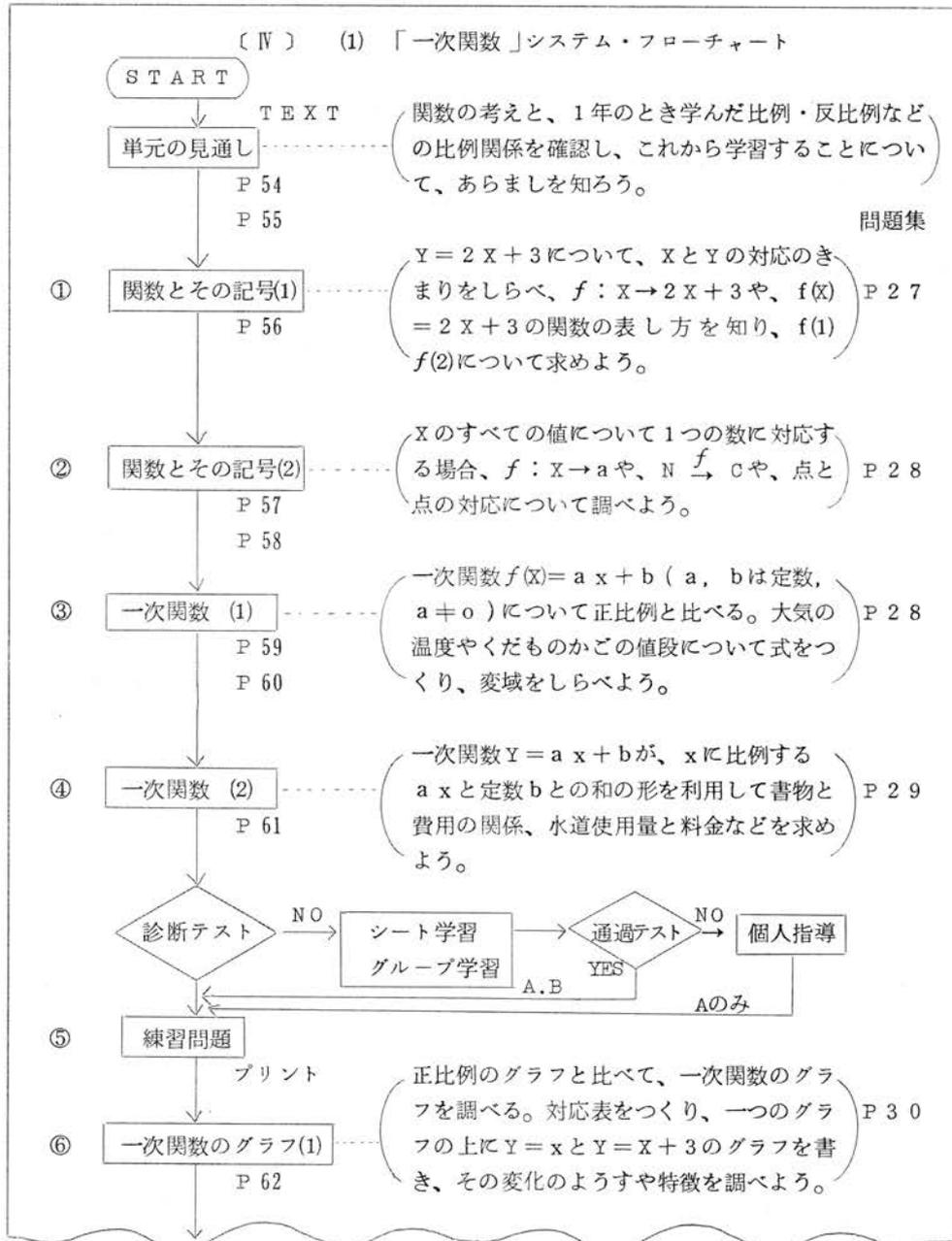
・生徒に考えさせることと、教師が教えることとを明確にした指導順序を考えること

・教材の内容や特質に応じて、「話し合い」学習を核とし、一斉学習、個人学習を有機的に組織づけること

を基本にして考えている。

(1) 事前に、その教材の小単元ごとのシステム・フローチャートをくみ、それを授業より以前に生徒に渡して、今日の学習する課題や目標・内容を把握して、課題意識をもって授業に臨む態度をつくることにしている。

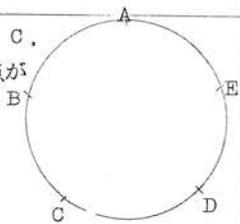
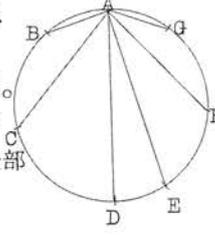
(例)



(2) 本質的な教材を「問題」化し、問題形式にして提出する。
生徒に学習への目的を持たせ、学習意欲を高めると共に、創造的思考の伸張を目指し、さ

らに、小集団学習の特性である多様な思考と、それらの統合・発展を望み、ひとつひとつのまとまりのある教材を「問題」として生徒に提示する方法をとってみた。

(例)

5 組合せ (1)	 <p>円周上に A, B, C, D, E の 5 つの点がある。</p> <p>① これらのうち、2 点を通る直線は全部でいくつあるか。</p>	<p>② 円周上に 7 つの点 A, B, C, D, E, F, G がある。これらのうち、2 点を通る直線は全部でいくつあるか。</p>  <p>上の図から A を通る直線は () 本ある。したがって、7 つの頂点からひける直線の 順列 は () $\times 7 =$ () 本である。ところが、A を通る直線の AB と、B を通る直線 BA は同じ直線であるから、組合せの数は $\frac{()}{2} =$ () である。</p>
個人	グループ・学級	
② 上の円について、5 つの点をそれぞれ頂点とする三角形はいくつできるだろうか。		<p>③ 6 人の中から 1 人 100 m² ずつ走る 400 m² リレーのメンバーを組みたい。</p> <p>④ 走る順序を考えると何とおりの組が考えられるか。</p>
個人	グループ・学級	

指導の目標と内容を定めたカリキュラムをもとに、一時間の授業計画を作成するとき、まず教材をどのような形で生徒に提示するかを決めなくてはならない。そのために、

- ア. 生徒に学習への目的をもたせ、学習意欲を高める。
- イ. 多様なアイデアを期待する。
- ウ. 創造的思考の伸張をめざす。
- エ. 思考の幅が広がり、深さが増大することを期待する。

これらの統合発展を考え、「問題」形式で教材提示をしているが、ここでいう「問題」とはいわゆるテスト問題ではなく、この「問題」解決を通して、数学的諸能力を高めることができるものでなければならない。従って、「問題」は、あまりやさしすぎたり、むつかしすぎたりしてはいけない。全員が何らかの考えをもつことができ、しかも掘り下げていくと、数学の本質的な内容にまで、深めることができる問題が望ましい。

- (3) 授業の形態を、生徒の「話し合い」活動を中心とした集団による学習とする。

「話し合い」学習といっても、学習をするのは個人であるということを、明確に意識していることが必要であるため、上のプリントの例のように、まず、個人で問題を解決しようといういろいろ考えたことを書き、次にグループでの「話し合い」に、自分の意見を自由にだし合い、他の人の考え方も理解して、多様な考え方、発展的な考え方をつかみ、柔軟な思考を養う。「話し合い」に参加しようとするならば、ひとりひとりが、自分の考え方をまとめないと話し合えないし、人の意見を充分聞こうとする態度も必要になり、問題意識をもって学習

にとりくむことになる。このような考えから、今までは適宜に、「話し合い」をおりませながら、授業を進めていたが、この生徒の「話し合い」を授業が成立するための必須条件として、授業の流れの中にはっきりと位置づけて、「話し合い」が中心となる学習する集団づくりに力を入れている。

- (4) 生徒の学習活動は、「問題」を解決していく過程をその中心とする。

自ら見いだした問題であれ、それが他から与えられた問題であったとしても、生徒自身が解決していこうとする意志をもってその問題にたち向かい、その解決方法を見つけようと考えていく態度が大切である。自分で考えないで、グループのみんなから、また、クラスのだれかからよい考えや解答を聞いて覚えようとする仲間がないように、グループの学習係は、グループのひとりひとりから、その答が正しいとか、誤りであるとかは別にして考えた結果を聞きだして、みんなの前にならべてみて、それぞれの考え方について深く話し合い、考え方や、解決法を見つけ出していくようにし、心のかよう協同学習をすすめさせている。

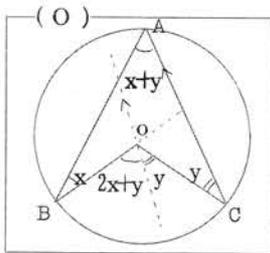
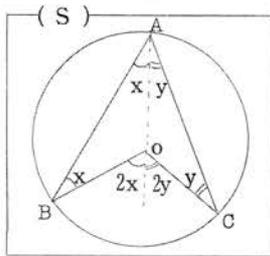
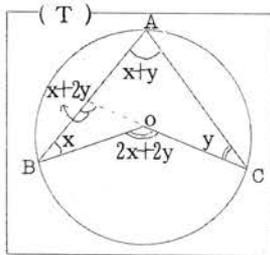
- (5) 生徒が授業の流れを理解し、生き生きと学習にとりくむ場をつくる。

実際の授業の展開が紙面の都合でのせられないが、その授業の流れをまとめてみると、

段階	生徒の活動	形態	指導上の留意点
① 問題把握 計画の 段階	<ul style="list-style-type: none"> 前時に学習した要点を確認する。 (宿題や質問・システム・フローチャート) 本時の学習する要点をつかむ。 「問題」を読んで、内容を把握し、解決の見通しをつける。 各自、いろいろな考えで問題解決にあたり、自分なりの意見をもつ。 	一斉 個人	<ul style="list-style-type: none"> 生徒からの問題点を重視する。 前時の学習内容の理解度を知る 「問題」を提示し能力差に応じて個別指導する。
② 実行の 段階	<ul style="list-style-type: none"> それぞれの考え方や解法・アイデアを発表し合う。 友だちの発言内容を注意深く聞く。 わかるまで質問する。 無関係と思われる意見を大切にす。 	小集団 学級 ↑ ↓ 学級 ↓ 小集団	<ul style="list-style-type: none"> 発表の秩序に気をつける。 結論を簡単にださないようにさせる。
③ 深化の 段階	<ul style="list-style-type: none"> 発表したことを「話し合い」を通じて吟味する。 観点を変えてものを見る。 理解を深めようとする。 	学級 ↓ 小集団	<ul style="list-style-type: none"> 関係的にとらえる見方・考え方を育てる。 集団思考の深化
④ 反省の 段階	<ul style="list-style-type: none"> 「問題」のまとめをする。 人の考えもとり入れ、自分の思考を確認する。 あきずに最後まで、<u>ねばり強く</u>とりくむ。 	一斉	<ul style="list-style-type: none"> 補充的な説明を加える。 新しい可能性を開拓する。
⑤ 練習 の段階	<ul style="list-style-type: none"> 問題練習にとりくもうとする。 理解を深めようとする。 わかっていること、わかっていることを明確にし、もう一度、学習した内容を振り返る 	個人	<ul style="list-style-type: none"> 学習内容の定着・転移をめざす 宿題や問題の補充をする。
①へ もどる	<ul style="list-style-type: none"> 本時とまとめと、次の時間の学習内容について調べる。 	一斉	

IV 小集団の「話し合い」学習の事例と個の変容

- (1) 中学三年の円の中心角と円周角の関係を調べる問題で一例を挙げると、問題提示は、
 円Oの円周上にA, B, Cの3点を取り、AB, BO, OC, CAと順に結ぶ。
 ①この問題の条件に合う図を書こう。 ②この図をみて、結論はどうなるだろう。
 ③これをいろいろな方法で証明してみよう。 ④円周上の点を連続的に移動してまとめる。
 この「問題」の③の証明について、生徒の「話し合い」の一部を挙げる。



M (数学の学習係) : 自分で考えた証明を発表してください。T君
 T : 補助線のひき方によって、いろいろ証明できると思うので、
 たくさんひいて考えたけれど、これがわかり易いと思うので
 説明すると、OOをOの方へ延長して、二つの三角形をつくり、
 この図のように三角形の内対角の和は、その外角に等しいということから、
 円周角の2倍が中心角だといえた。
 K : うん、ほくも補助線を引いたけど証明ができなかった。2度
 同じ定理をくり返すのか。
 H : 私は、BOをOの方へ延長して三角形を2つ作り、T君と
 同じように考えました。
 M : Hさんは、T君の考えと同じとして、ちがう考えをした人は、
 S : 教科書を今は見ないことになったのやけれど、家で調べた
 のでは、AOに補助線をひいて二等辺三角形をつくり証明した。
 O : 私はそれもしたけれど、ちょっとかわったことしたので見て、
 HさんのようにBOをOの方へ延長して、もう一本、Oを通
 ってACに平行線をひいたの。このYは錯角で等しいし、

「話し合い」学習の過程を録音しておいて、実行の段階における発表
 し合う一部を記録してみた。また、これらの発言回数を調べて、どれ
 だけ主体的に「話し合い」にとりくんでいるかを調べたり、その発言
 内容を質問・解決的・進行的・補足的などにも分析もしてみた。反省
 会も開いて、生徒ひとりひとりが評価し合う場ももった。

- (2) 学習は「個」から出発して「集団」に入り、多様な考えに接し質を高めて「個」にもどるものである。「個」の学習が「集団」によって、どこまで深化されていくかが重要なことである。問題解決の過程における個と集団とのかわり合いについては、個がどのような姿勢で学習課題に取り組むかが、集団の方向を決めていく大切なきめ手になるものであることを再認識し、個の思考や、行動を変容させるためには、教科の本質と、生徒相互のはたらきかけの二つの面から考えていくことが大切である。教科の本質からいえることは、課題のもつ要素を教師が分析し、課題に対する見通しを、ひとりひとりが持てるまで、具体化し、焦点化してやる必要があり、そのために学習の系統をしっかり持っていることである。そして、学習の各過程で、できるだけ柔軟な思考・創造性を育てることを考えていくべきである。
 個と集団とのかわりあいについては、生徒相互が、みとめ合い、はげまし合うふん囲気の中で、個人の考えを書くことからはじめ、それをもとに小集団で討議して深め合い、さらにそれを個へかえしたり、学級へ出したたりする中で、個や集団が高まっていくであろう。

柔軟な思考を深めるための

生き生きとした「話し合い」学習をめざして

滋賀県神崎郡五個荘中学校 数学研究部

I. はじめに

コンピューターの開発などによって「数学」は社会のあらゆる分野につかわれている。このような社会からは、いろいろな変化に対応しうる柔軟な思考力をもった人間の育成が望まれている。

そのためには、学校で学習した数学についての知識・技能・考え方をもとにして、みずから行動し、思考し、処理していくことが必要で、数学を発展的なものとして見ていける柔軟な思考・多様な見方・考え方・解決のしかたができ、自分で数学を構成していけるような学習が大切である。授業は、生徒集団・教師・教材の有機的なかゝり合いの中で成立している。この中で、どれ一つ欠けても授業は成立しない。すなわち「学習するのは生徒である」ということを意識して、教材のとり扱いを十分考慮し、教材をとり上げる教育的意義が、生徒にも、よく理解されるようにすることが重要である。

生徒が受身になって、知識を受け入れていくのではなく、教材に積極的に働きかけていき、思考の自由な展開をよびおこしていくことができるためには、生徒ひとりひとり、学習集団、教師が一体となって意欲的な学習態度をもって、生き生きと、自ら進んで学習しようとするのがたいせつである。

II. 本校生徒の実態

そのために、まず、学習の主体である生徒の学習に関する意識の実態を調査した。その反応結果に基づいて、生徒の学習意欲を阻害していると考えられる条件を、原因の所在別に考察すると、最も多く問題となっているのは、生徒自身の能力や性格などに関するものであり、それに次ぐものは、学級集団や個人的な友人関係の影響に関するもの、教師の指導態度や指導力に関するものである。

1. 生徒自身に関するもの

「先生に質問するとき、うまく言えない」、「宿題をするとき、むずかしすぎる」、「問題を調べるとき、むずかしすぎる」、「話し合いをするとき、なかみがむずかしくて、よくわからない」などは、いずれも生徒の能力に関するものであるが、これらが、学習意欲の阻害条件となっている。40%以上の生徒が、たびたび、または、ときどき、これらの能力的な、なやみを感じていることになる。

これらのなやみは、生徒自身の素質の問題と考えるよりは、教師の指導法の問題として反省してみる必要があるように思われる。教師は、生徒がなやんでいるそれぞれの学習場面での基礎的な能力を、いつ、どのように伸ばせばよいのか、ひとりひとりについて、特に学業不振な生徒の指導にあたって、どのように配慮すればよいかを研究していく必要性がある。

次に「先生に質問するとき、はずかしい」、「問題を調べるとき、めんどろだ」、「話し合いするとき、はずかしい」、「テストをするとき、むねがドキドキして、よく考えられない」など、性格や情緒・感情に関するものが、阻害の条件となっている。このことから、生徒の個性や性別に応ずる教師の指導上の配慮の必要性を、改めて感じさせられる。

2. 友人に関するもの

「話し合いをするとき、人の意見をまじめに聞かないものが多い」、「テストがあるとき、他人の点を気にしすぎる友だちがいる」、「問題を調べるとき、協力して調べようとする気持がない」など、学級の集団、または、個人の影響が阻害の条件となっている。グループ学習をすることは楽しいといえながら、「人の意見をまじめにきかないものが多い」について、たびたび、ときどき、両方合わせて50%もあると反応している。

学級という学習の場におけるこれらの学習阻害の傾向は、予想以上であって、いまわしいといった感じさえおこる。教師は、学級における望ましい社会性の育成と、学習する集団の人間関係を考慮した学習態度づくりをすゝめなければならない。

3. 教師に関するもの

「宿題をするとき、宿題の量が多すぎてこまる」ということである。このことから、宿題の機能や性格、量や質などについて改めて検討してみる必要がある。学年の教科担任会をもって、話し合うことが先決である。

4. 家人に関するもの

「テストがあるとき、家の人が点について口うるさく言いすぎる」というのがあげられ点数についての干渉過多は、こどもの学習意欲を阻害するだけでなく、円満な人間育成の教育にも影響するので、注意すべきことである。

Ⅲ. 実態改善のための考え方と方法

学習指導のあり方を改善するために、まずせなければならないことは、生徒を前面に立たせることが必要である。それには、小集団学習を取り入れることが、もっとも効果的であろうと考えたのである。このことにより、生徒ひとりひとりが、自分の考えを卒直にさらけ出せるようになり、また、みんなが協力して、学習することによって、数学のもつ構成の美しさがわかり、数学を発展的なものとして、とらえる力が育成されるのではなかろうか。

1. 創造性の育成と学習する集団について

創造的な思考と、集団思考とは、別々な、一致する概念ではないが、よく似た性質を持っていることも確かである。

創造的な学習を展開するには、ひとりひとりの独創的な考えも勿論大切であるが、「積極的に発表し合い、それを生かして新しいものを作り上げる」といわれるように、みんなが、それぞれの考えを積極的に出し合い、他の人のアイディアを組み合わせることによって、今までになかった新しい考えを生み出すことが可能になるということである。創造力とか、発見する能力は、何でも自分の気づいたこと、考えたことを自由に出し合い、討議できる、しかも、協力的な集団の中で育成されるものである。

2. 「ひとりひとりを大切に」と学習する集団について

日々の授業の中で、教材におわれ、指導計画のずれるのをおそれて、ひとりひとりの生徒が考える時間を充分にとらないで、すぐに「話し合い」学習に移ってしまうことがある。いかにも活潑に、はなやかに見えるけれども、学習に参加していない生徒も多い。数学が嫌いだという生徒の中には、このようにして何も考えず、作業もしないままに学習が進められる

ことに不満をもち、ますます数学嫌いになっていくことも多い。

このように、個人思考を、じゅうぶんにさせることは、生徒ひとりひとりに、学習を成立させる大切な条件である。しかし、この個人思考もその生徒だけのものとして存在しても意味がなく、集団の中で「話し合い」学習によって生かされて初めて価値がでてくるものである。すなわち、集団思考といっても、集団が考えるのではなく、集団の中に属するひとりひとりが考えを出し合い、それをより合わせて、柔軟な思考を深め、価値あるものを生み出していくことにある。

まず、自分の考えを出し、友だちの考えとつき合わせてみて、友だちの考えに賛成したり、反対したり、補足したり、修正したりする。この「話し合い」学習の過程において、自分の考えが確かめられたり、あるいは変容されたりして、個人の考えが幅広く、深くなり、また、集団の質も高められるのである。

ひとりひとりの考えが大切にされる集団において、はじめて創造とか、発見する能力が伸ばされるものであり、また、それによって、ひとりひとりの豊かな人間形成がなされていくものと考えられる。

3. 「話し合い」学習によって、学習する集団に高めるために

学習する集団に高めるということは、ひとりひとりの生徒を真に「学習する主体」へと育て上げることにつながる。そのために、生徒全員に、課題意識をもたせ、思考活動を促進しグループや学級の「話し合い」学習を通して、課題解決と、科学的な認識に導く集団思考へと高めていく手だてを講じなければならない。この場合、学習課題が、教師から一方的に与えられ、生徒が受身の形で受けとめるのではなく、積極的な授業参加と、「話し合い」活動によって、学習課題や、学習のすゝめ方を明らかにし、課題を解決する学習規律を、集団のものにしていくことが必要である。

4. 生き生きと学習にとりくむ生徒の主体性を求めて

- (1) 学習課題を自分の課題として、具体的にとらえて、生き生きと学習活動を行なっているか。
- (2) 学習の流れを理解して、学習をすすめているか。
- (3) 自分のペースで、それぞれの着想や、手続きに従って学習しているか。
- (4) いろいろな考え方や、手続きを比較して、よりよいものを求めていこうとする態度で、学習を進めているか。
- (5) 自分の考えを、ことばで述べたり、数学的用語・記号によって、的確に表記する習慣を身につけようとしているか。

などの点から反省し、このような数学学習の素地が、生徒ひとりひとりに育っていくこと、同時に、このような学習力をもつ学習する集団を育てていくことを願い指導にあたった。

5. 「話し合い」学習の態度づくり

望ましい学習態度とは、自主的態度（ひとりでやってみる）と主体的態度（忍耐よく取りくみ、力を合わせて協力してやる）と科学的態度（くらべてみる）との統合によって生みだされる創造的態度である。

これらの学習態度を育てる中で、特に、生徒の「話し合い」活動を授業が成立するための必須条件とし、授業の流れの中にはっきりと位置づけた。授業での小集団（グループ）は、各学級で作った6つがあり、その1つの小集団は7～8人で構成されている。また、「話し合い」の内容によって、それが更に2つに分かれ、3～4人の小さなグループに編成できるようにしておく。

(1) 「話し合い」の場面

1時間のすべてを小集団で実施するのではなく、効果的であると思う場面で使う。

ア. 答え合わせ、点検をする場面

イ. 課題に対する各自の考え方を話し合い、確認や修正をしながら、課題解決への方向をつかむ場面

ウ. 友だちの発言内容を注意深く聞いて比較したり、問題点をしぼって焦点化・計画化をはかったり、証拠を具体的な裏づけによって試したり、いろいろな意見を関連的・関係的に考える場面

(2) 「話し合い」の時間

長ければよいというのではなく、思考の継続時間、話し合いの限界、課題の難易を考慮して、長くても5～10分を一応のめどにする。また、話し合いが活発になると、つい話し合うだけで終わるので、各自メモをとる。同時に自分の考えたものと、自分で考えつかなかったものを区別させ、意識化させる。

(3) 「話し合い」のきまり

ア. 個人でとりくむとき

(ア) かならず、自分の意見や考えを書くこと。書けないときや、解決のための疑問点は挙手して先生に質問する。

(イ) 自分で評価してみて、自信はあるか確かめる。

イ. 小集団でとりくむとき

(ア) バズ長を決める

(イ) 小集団の「話し合い」学習では、かならず自分の意見や考えを述べる。このときは、反対意見を言わないで、最後まで人の意見をしっかり聞く。

(ウ) バズ長は、「話し合い」の方向と問題点を明らかにする。

(エ) 問題点について話し合う。

(オ) 自分の意見や考え方を修正するときや、他人のよい意見を書き加えるときは、赤のボールペンを使うとか、自分の前の意見と並べて書いて、くらべられるようにする。

ウ. 学級でとりくむとき

(ア) 指示されたグループが、「話し合い」の意見・問題点をお互いに交替して発表する。

(イ) 発表されたグループの意見について、学級で話し合う。個人的意見を出してもよい。

(ウ) 先生を中心として、その問題の結論を出す。

エ. 発言をするとき

賛成意見・反対意見・修正意見・補足意見など、他人の意見を充分聞き、発言する訓練づけをする。

6. 授業計画作成にあたって

授業の計画をたてるにあたって、特に留意しなければならないことは、授業をどのような形で展開するかということである。

・本質的な教材 — 多様な思考活動ができる教材 — の構造化をはかること

・生徒の思考パターンを考えること

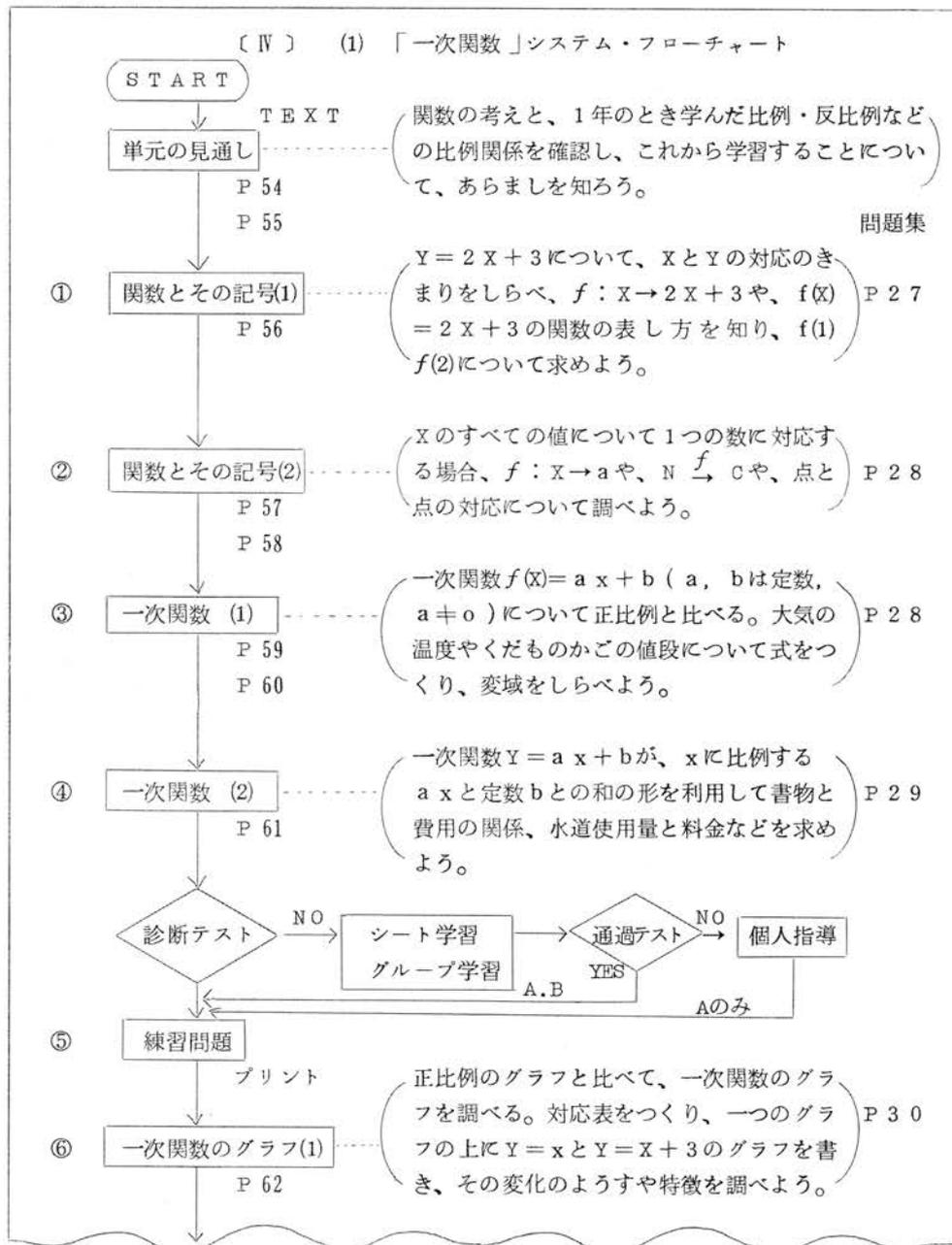
・生徒に考えさせることと、教師が教えることとを明確にした指導順序を考えること

・教材の内容や特質に応じて、「話し合い」学習を核とし、一斉学習、個人学習を有機的に組織づけること

を基本にして考えている。

(1) 事前に、その教材の小单元ごとのシステム・フローチャートをくみ、それを授業より以前に生徒に渡して、今日の学習する課題や目標・内容を把握して、課題意識をもって授業に臨む態度をつくることにしている。

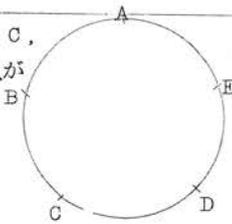
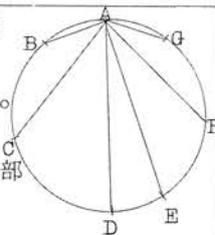
(例)



(2) 本質的な教材を「問題」化し、問題形式にして提出する。
生徒に学習への目的を持たせ、学習意欲を高めると共に、創造的思考の伸張を目指し、さ

らに、小集団学習の特性である多様な思考と、それらの統合・発展を望み、ひとつひとつのまとまりのある教材を「問題」として生徒に提示する方法をとってみた。

(例)

5 組合せ (1)			<p>④円周上に7つの点 A, B, C, D, E, F, Gがある。 これらのうち、2 点を通る直線は全部 でいくつあるか。</p> 
円周上に A, B, C, D, E の5つの点がある。			
①これらのうち、2点を通る直線は全部でいくつあるか。		<p>上の図から A を通る直線は () 本ある。したがって、7つの頂点からひける直線の <u>順列</u> は () $\times 7 =$ () 本である。ところが、A を通る直線の AB と、B を通る直線 BA は同じ直線であるから、<u>組合せの数</u>は $\frac{()}{2} = ()$ である。</p>	
個人	グループ・学級		
②上の円について、5つの点をそれぞれ頂点とする三角形はいくつできるだろうか。		<p>⑤ 6人の中から1人100㎡ずつ走る400㎡リレーのメンバーを組みたい。</p> <p>⑦ 走る順序を考えると何とおりの組が考えられるか。</p>	
個人	グループ・学級		

指導の目標と内容を定めたカリキュラムをもとに、一時間の授業計画を作成するとき、まず教材をどのような形で生徒に提示するかを決めなくてはならない。そのために、

- ア. 生徒に学習への目的をもたせ、学習意欲を高める。
- イ. 多様なアイデアを期待する。
- ウ. 創造的思考の伸張をめざす。
- エ. 思考の幅が広がり、深さが増大することを期待する。

これらの統合発展を考え、「問題」形式で教材提示をしているが、ここでいう「問題」とはいわゆるテスト問題ではなく、この「問題」解決を通して、数学的諸能力を高めることができるものでなければならない。従って、「問題」は、あまりやさしすぎたり、むつかしすぎたりしてはいけない。全員が何らかの考えをもつことができ、しかも掘り下げていくと、数学の本質的な内容にまで、深めることができる問題が望ましい。

- (3) 授業の形態を、生徒の「話し合い」活動を中心とした集団による学習とする。

「話し合い」学習といっても、学習をするのは個人であるということを、明確に意識していることが必要であるため、上のプリントの例のように、まず、個人で問題を解決しようといろいろ考えたことを書き、次にグループでの「話し合い」に、自分の意見を自由にだし合い、他の人の考え方も理解して、多様な考え方、発展的な考え方をつかみ、柔軟な思考を養う。「話し合い」に参加しようとするならば、ひとりひとりが、自分の考え方をまとめないと話し合えないし、人の意見を充分聞こうとする態度も必要になり、問題意識をもって学習

にとりくむことになる。このような考えから、今までは適宜に、「話し合い」をおりませながら、授業を進めていたが、この生徒の「話し合い」を授業が成立するための必須条件として、授業の流れの中にはっきりと位置づけて、「話し合い」が中心となる学習する集団づくりに力を入れている。

- (4) 生徒の学習活動は、「問題」を解決していく過程をその中心とする。

自ら見いだした問題であれ、それが他から与えられた問題であったとしても、生徒自身が解決していこうとする意志をもってその問題にたち向かい、その解決方法を見つけようと考えていく態度が大切である。自分で考えないで、グループのみんなから、また、クラスのだれかからよい考えや解答を聞いて覚えようとする仲間がないように、グループの学習係は、グループのひとりひとりから、その答が正しいとか、誤りであるとかは別にして考えた結果を聞きだして、みんなの前にならべてみて、それぞれの考え方について深く話し合い、考え方や、解決法を見つけ出していくようにし、心のかよう協力的学習をすゝめさせている。

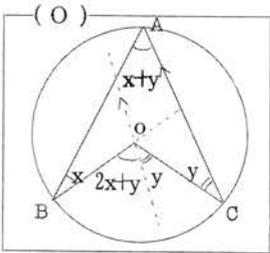
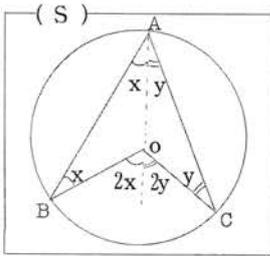
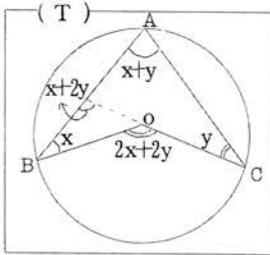
- (5) 生徒が授業の流れを理解し、生き生きと学習にとりくむ場をつくる。

実際の授業の展開が紙面の都合でのせられないが、その授業の流れをまとめてみると、

段階	生徒の活動	形態	指導上の留意点
① 問題把握 計画の 段階	<ul style="list-style-type: none"> 前時に学習した要点を確かめる。 (宿題や質問・システム・フローチャート) 本時の学習する要点をつかむ。 「問題」を読んで、内容を把握し、解決の見通しをつける。 各自、いろいろな考えで問題解決にあたり、自分なりの意見をもつ。 	一斉 個人	<ul style="list-style-type: none"> 生徒からの問題点を重視する。 前時の学習内容の理解度を知る 「問題」を提示し能力差に応じて個別指導する。
② 実行の 段階	<ul style="list-style-type: none"> それぞれの考え方や解法・アイデアを発表し合う。 友だちの発言内容を注意深く聞く。 わかるまで質問する。 無関係と思われる意見を大切にす。 	小集団 ↑ 学級 ↓ 学級 ↓ 小集団	<ul style="list-style-type: none"> 発表の秩序に気をつける。 結論を簡単にださないようにさせる。
③ 深化の 段階	<ul style="list-style-type: none"> 発表したことを「話し合い」を通じて吟味する。 観点を変えてものを見る。 理解を深めようとする。 	学級 ↓ 小集団	<ul style="list-style-type: none"> 関係的にとらえる見方・考え方を育てる。 集団思考の深化
④ 反省の 段階	<ul style="list-style-type: none"> 「問題」のまとめをする。 人の考えもとり入れ、自分の思考を確かめる。 あきずに最後まで、<u>ねばり強く</u>とりくむ。 	一斉	<ul style="list-style-type: none"> 補充的な説明を加える。 新しい可能性を開拓する。
⑤ 練習 の段階	<ul style="list-style-type: none"> 問題練習にとりくもうとする。 理解を深めようとする。 わかっていること、わかっていることを明確にし、もう一度、学習した内容を振り返る 	個人	<ul style="list-style-type: none"> 学習内容の定着・転移をめざす 宿題や問題の補充をする。
①へ もどる	<ul style="list-style-type: none"> 本時とまとめと、次の時間の学習内容について調べる。 	一斉	

Ⅳ 小集団の「話し合い」学習の事例と個の変容

- (1) 中学三年の円の中心角と円周角の関係を調べる問題で一例を挙げると、問題提示は、
 円Oの円周上にA, B, Cの3点を取り、AB, BO, OC, CAと順に結ぶ。
 ①この問題の条件に合う図を書こう。 ②この図をみて、結論はどうなるだろう。
 ③これをいろいろな方法で証明してみよう。 ④円周上の点を連続的に移動してまとめる。
 この「問題」の③の証明について、生徒の「話し合い」の一部を挙げる。



M (数学の学習係) : 自分で考えた証明を発表してください。T君
 T : 補助線のひき方によって、いろいろ証明できると思うので、
 たくさんひいて考えたけれど、これがわかり易いと思うので
 説明すると、OOをOの方へ延長して、二つの三角形をつくり、
 この図のように三角形の内対角の和は、その外角に等しいとい
 うことから、円周角の2倍が中心角だといえた。
 K : うん、ほくも補助線を引いたけど証明ができなかった。2度
 同じ定理をくり返すのか。
 H : 私は、BOをOの方へ延長して三角形を2つ作り、T君と
 同じように考えました。
 M : Hさんは、T君の考えと同じとして、ちがう考えをした人は、
 S : 教科書を今は見ないことになったのやけれど、家で調べた
 のでは、AOに補助線をひいて二等辺三角形をつくり証明し
 した。
 O : 私はそれもしたけれど、ちょっとかわったことしたので見て、
 HさんのようにBOをOの方へ延長して、もう一本、Oを通
 ってAOに平行線をひいたの。このYは錯角で等しいし、

「話し合い」学習の過程を録音しておいて、実行の段階における発表
 し合う一部を記録してみた。また、これらの発言回数を調べて、どれ
 だけ主体的に「話し合い」にとりくんでいるかを調べたり、その発言
 内容を質問・解決的・進行的・補足的などにも分析もしてみた。反省
 会も開いて、生徒ひとりひとりが評価し合う場ももった。

- (2) 学習は「個」から出発して「集団」に入り、多様な考えに接し質を高めて「個」にもどるものである。「個」の学習が「集団」によって、どこまで深化されていくかが重要なことである。問題解決の過程における個と集団とのかわり合いについては、個がどのような姿勢で学習課題に取り組むかが、集団の方向を決めていく大切なきめ手になるものであることを再認識し、個の思考や、行動を変容させるためには、教科の本質と、生徒相互のはたらきかけの二つの面から考えていくことが大切である。教科の本質からいえることは、課題のもつ要素を教師が分析し、課題に対する見通しを、ひとりひとりが持てるまで、具体化し、焦点化してやるが必要であり、そのために学習の系統をしっかりと持っていることである。そして、学習の各過程で、できるだけ柔軟な思考・創造性を育てることを考えていくべきである。
 個と集団とのかわりあいについては、生徒相互が、みとめ合い、はげまし合うふん囲気の中で、個人の考えを書くことからはじめ、それをもとに小集団で討議して深め合い、さらにそれを個へかえしたり、学級へ出したりする中で、個や集団が高まっていくであろう。

第6回バズ学習研究集会

バズ学習指導への構えなおし

春日井市立東部中学校

<はじめに>

バズ学習の研究と実践に入って8年目の今年であるが、特に次の二つのことを問題にしている。

第一に、2・3年生の生徒たちにみられるバズ活動への通り一遍で形式的ななれあい気分である。授業でも短学活でもバズ活動の形式は要領よく使いこなすことは覚えたのだが、バズ学習の真髄は、まだ生徒の心のなかにじゅうぶん根づいていない。机を寄せあった班の仲間と話しあいをするが、それは授業の場で先生に指示されて話しあわれるからするのである。生徒自身の話しあいへの必然的要求に、つき動かされての発言が少ない。だからお座なりのことばのやりとりになり勝ちである。バズが行なわれていれば、生徒は参加していて授業は活発そうに見えるが、生徒の主体的な参加とはいい難い。故にバズ以外の授業場面になると、ムダ話やよそ事をしたりして授業不参加の状態を暴露してしまう。これが教師の授業組織力の未熟さからくることは否定できないとしても、そういい切るだけでは問題の解決にならない。バズ学習方法に託したわたしたちのねがいを生徒の心のなかに経験を通して計画的に育てていくことが大事である。

2・3年生にとっては、バズ学習の意味を問い直し、構え直してみるのが、生徒にも教師にも必要であると考えられた。このような教訓から、1年生には入学当初から直ぐにはバズ形態をとることをしなかった。小学校での一列体型での授業

をそのまま続けながら、教師の授業展開の過程でバズ活動の要求されてくるような場面を意図的につくっていったのである。そのなかで教師は、なぜバズ学習をするのかという基礎的な問題意識を確め直していく自身の勉強を行なっていった。

第二の問題は、教師集団の研究体制のことである。生徒数1500名、職員数50数名、しかも年度毎の大量の教師の転出入、教科担任制の大規模中学校で、全校的な共同研究体制を持続しながら、自らの意志を結集して実践の蓄積と研究の深化をはかっていくことは極めて困難なことが多いのである。

今年度は研究の単位を各学年部会（特殊学級部会を含めて4部会）とし、学年のひとりひとりの教師の切実な要求をもとにし、学年の教師や生徒の状況に照応しながら、具体的な共通の実践を問題にしていくことに重点をおいた。研究委員会や全体会は、その各学年部会の内容を交流し学びあっていく場にすることによって、全校的な体制維持に努めてきた。

考えてみれば、われわれの研究と実践は一直線には上昇していかないものだ。年度の改まる毎に原点に立ち戻り、螺旋を描くようにしてなかみをふくらませながら、徐々に前進していくものである。われわれはそうなりたいねがいをこめて今年の実践と研究に入っていった。

<3年部会>

1 本年度の学年テーマ設定の経緯

本年度の学年テーマ設定にあたって、現3年生は、すでに2年間のバズ学習を体験してきたが、果して十分にバズ学習が定着したのだろうか、定着していないとすれば、どんな点が定着していないのか、どこに問題があるのか、再評価してみることが必要であると考え、お互いに現状の授業短学活を交換しあい、問題点について学年で話し合ってみた。

- ・チャイムと同時に授業開始ができない。
- ・宿題、用具の忘れが多い、忘れてきてもお互いに注意しあわない。
- ・授業に対して積極さがなく、無駄話が多い。
- ・課題を与えればやる、与えなければやらない。自発性に欠ける。
- ・「きびしさ」に欠け、慣れあいで依頼心が強い、「まず自分で」の躰ができていない。
- ・先生、友達の話、発表をよく聞かない。
- ・真剣にとりくむ生徒と無関心な生徒との格差が大きい。
- ・授業の中で話し合いの場面の生かし方、深め方がうまくいっていない。
- ・自分達の学級をよくしていこうとする自覚がうすく、自分本位のもの考え方をする。
- ・短学活においては、1、2年とやってきたが、あまり変りばえしない。クイズ的なことが多い。
- ・課題にとりくむ場合、とりくむ姿勢にも問題があるが、班あるいは生徒間に能力差があり、課題をやりおえるに要する時間が異なる。早く課題をやりおえた班は、つい無駄話をしたり、授業と無関係なことをする。考える材料を与えれば考えるが、自分から問題意識化し、課題を見つけて探求していくといった意欲に欠けるのが現状ではないか。

等の数多くの反省点、問題点がでてきた、要するに、バズ学習の基本的な、ルールが定着していない、といって基本的なルールを知らないわけではない、慣れ合い的になってしまっ、バズ学習のきびしさに欠けていることと、ひとりひとりが自ら進んで、学習活動に参加し、協力しあい、励ましあっていこうとする意欲(自発性)に欠けて

いるという結論に達し、学年テーマを決定した。「自ら進んで、とりくもうとする意欲(自発性)を、そだてるにはどんなてだてを講じ、どう進めたらよいか」

2 研究テーマを進めるためのてだて

毎日の学校生活を通して、この学年研究テーマを、押し進めていくには、どんな事項に留意し、対策を講じていったらよいかを協議し、次のような、具体的指導のてだてを考えてみた。

- (1) 生徒にできるだけ考えさせ、生徒自身が考えたことは、生徒自身でやらせてみる。
- (2) 具体的現状の指導助言。
 - ・教師も生徒の中へ積極的に、とびこんで話しかけてやり、すこしでもやろうとする意欲をもたせるようにする。
- (3) 形式にとらわれず、新しい発想をこころみ
- (4) 1つの目標興味を持たせるようなてだてを講ずる。
- (5) 「自らとりくもう」という標語を学級に掲示し、その趣旨を十分生徒に話し、あらゆる場面をとらえて指導し、意欲を高めていく。

上記の事項をもとにして、学年研究テーマを押し進めていくために、各教師が現状の問題点の話し合いから、サブテーマを個々に設定して実践し記録した。

3 実践例 <その1>

「授業を通して、ひとりひとりの生徒に自ら進んでとりくもうとする意欲をそだてるにはどうしたらよいか」

- (1) 現状
3年生になった当初、生徒たちは、いままでに見られないほど、意欲的にとりくもうとする姿勢を示してくれたが、現在生徒をとりまく授業、短学活を中心として現状を見ると次のような点が指摘される。
- (イ) 一生懸命にとりくむ生徒と無関心な生徒の格差が大きい、授業がわからないためなのか興味がないためなのか、バズのよさが生かされていない。
- (ロ) お互いが影響を及ぼし合う相互作用に欠ける、いい面は助け合い、問題点を解決し合お

うとする態度が不十分である。

例) 授業の中で話し合いの場面の生かし方、深め方がうまくいっていない。

② 実践

・まず教師側の反省から・・・授業のくみ立てをもう一度考え直してみる。

・「自らとりくもう」という姿勢を培う試み係が準備問題を提示し、チャイムと同時に活動開始。

P 45～P 48 の漢字の練習をしなさい。

例

P 45～P 48 を黙読しなさい。

(授業に参加する基本的態度)

- ・いつも全員が考えよう。
- ・全員が話し合いに参加しよう。
- ・自分自身で問題をみつけたら調べたりしよう。
- ・自分の周囲に気をくばろう。

班の質の高まり・・・話しやすい班編成(隣り同志の重視)

生徒に興味を持たせるための試み

- ・学習計画の共同化・・・問題を自ら発見させ、興味づけをしていく。
- ・視聴覚資料の活用・・・授業がよくわかることが最優先。

生徒のなまの声、班日記等により、実践の結果を分析、検討してつぎのことがあきらかにされた。

- (1) 授業に参加する態度に活気がでてきた。
- (2) 自らとりくむことにより、相互作用がめばえてきた。
- (3) 授業を自分のものとして考えるようになり学習意欲が増してきた。
- (4) 格差の是正にはまだ相当の時間を要する。

<その2>

「学習意欲の持続について」

中学3年ともなれば、勉強をしっかりしなくてはという気持ちは、だれしも持っているが、班日記等日常はそう思う気持ちとは裏腹なようだ、言ってみれば意欲はあるが・・・ということになる。シート学習を例にとってみてもそれがよくわかる。「毎日一枚だけなんだから確実にできるよな」ということではじめ、生徒も実に意欲的にとりくんだ。しかしそれも2週間ほどであぶなしくなってきた。クラブ活動で疲れた、宿題が多かった、

テストがあるから等々の理由である。そこでもうすこし事情を聞いてみると、ひとりひとり実に様々な壁にぶつかっていることがわかった。

①(イ)全く学習内容がわからずヤル気になれない。

(ロ)意欲を持って家に帰る、だがつついヤル気をなくする。

(ハ)徹夜で頑張る日もあれば、全くという日もあるムラ気 etc.

②「なんか、みんなもはりきると自分もそのペースに乗っちゃうんです」(M女班日記)等から個別指導と、クラスの雰囲気づくりに重点をおいてみることにした。

①で(イ)には問題により疑問を言わせ、(全部わからなくてなく疑問とわかることの区別)、疑問がはっきりしたことを賞揚し、アドバイスする。

(ロ)には簡単なドリルの学習で下地を作ることをアドバイスする。

(ハ)には無理の積み重ねの難しさを体得させる、(一週間続ける)→毎日コツコツとやることの意義。

②では5月、6月の学級会活動を使って、授業態度の反省、短学活の活用等についての話し合いを幾度か持った。

・本気になって学べば疑問が出る、疑問が出ないような学習は本物じゃない、疑問が解決できればよし、次もという気持ちが出てくる。これが燃えるということだ!

・授業に全精力を傾ける。今日のことは今日のうちに、短学活は今日の最後のチャンスだ!

・班目標と自己評価、相互評価(一週間たった時点で班の話し合いにより4段階に評価。

以上①と②に配慮しながら、意欲の持続を意識化するようにしてきている。ある程度の意識化(班日記に反省として書く)はできつつありそうだがそういう意欲の持続が、目の前に残るものとしてあれば、より持続も可能なのではないか。

4 実践記録の反省と今後の方向

個々の実践記録をもとにして、実践内容について交換会を持ち、結果(成果)はどうであったか、何かが問題になっているのか等について、集団討議の中で確認しあった。

① 成果については、実践の日も浅いので、これといったものは、あらわれていないが、教

師も生徒も、ともに「自らとりくもう」という意識は高まりつつある。

- ② 実践の中での問題点としては、あらゆる生活の場面で、無関心、無気力の状態がよくみられる、これについては、その原因を追求し今後の課題としてとりこんでいきたい。
- ③ 学習計画の共同化をおし進めていく。
- ④ 集団のみ、個人のみをたいしょうにして実践をするのでなく、両面より実践指導をしていく。

< 2年部会 >

1 学年研究テーマの設定に至る経緯

(1) 2年生の現状（4月当初）

2年生は、過去1年間、バズ学習を毎日の授業短学活をはじめ学校生活全般を通して経験してきた。したがって、本来ならば、バズの基本的なルールや原理については理解されたはずであるが、現実にはなかなかそうはいかなかった。4月中旬の現職教育2年部会において、つぎのような問題点が明らかにされた。

始業のチャイムが鳴っても学習が開始できない班が多い。・清掃や係活動が不活発である。・口ではよいことを言うが実行がともなわない。・課題に対して、自分で考えないですぐ人に頼る。・話し合うときと説明を聞くときのけじめができていない。・話し合いに参加しない人がいても注意したり、援助したりする者がいないetc.

これらの問題点は、既に1年時においても学年部会で度々問題にされ、特に力を入れて指導に当たってきたことがらであった。が、再びこうした問題がでてきたのは、生徒がバズを形式的に受けとめ、バズのよさを自分たちの学習に生かすような努力をしなかったことと、わたしたち教師の指導法に問題があったと思われる。

(2) バズのよさをひとりひとりがつかむ指導の てだてとその実践

生徒がバズを形式的に受けとめ、バズ活動に主体的に参加しない最大の原因は、バズのよさがひとりひとりの生徒につかめていないためであるとわたしたちは考えた。

ところで、バズのよさをひとりひとりの生徒に理解させるためには、どのような指導をしていけ

ばよいのか。このことについて討論を重ねた結果教育の原点にもどって、そこでバズ学習を考えてみることの必要性が問いなおされた。

この実践として、一定期間、一列形態の授業を実施し、そこに生じる具体的な問題場面を通してバズのよさをつかませるとともに、バズを実施していく上で生徒や教師が配慮しなければならないことがらを追究していくことにした。

この具体的な方法として、まず生徒に一列形態にすることの意味を理解させた。そして、毎日の授業について反省するための基準となる事項が学級ごとに決められ、帰りの短学活や班日記等に発表し、ひとりひとりの意識を高め合った。

10日間の一列形態による授業のまとめとして、生徒がどんな学習形態の授業を望むかをアンケート調査した結果、60%以上の者がバズ形態がよいと答えた項目は、楽しく勉強ができる。・自分のまらがいいに気づきやすい。・自分の考えを発表しやすい。・わからないところが聞きやすい。・みんなと力を合わせて勉強ができる等であった。

つぎに、60%以上の者が一列形態がよいと答えた項目は、人に頼らず自分で考える。・先生や友人の説明が聞きやすい。・おり目切り目がよくつく。・勉強する気持ちがわく等であった。

また、30%以上の者がバズがよいとも一列形態がよいとも言えないと答えた項目は、自分があかずに勉強ができる。・よい考えがうかぶ。・みんながよくわかるようになる等であり、これは単に学習形態だけを変えても生徒ひとりひとりの興味を持続させたり、わかるような授業になるものではないことを意味し、わたしたち教師の指導が問いなおされた。

なお、勉強する気持ちがわくという項目の結果は、教師の予想に特に反していた。これは、バズ学習で陥りやすいムダロムダ事の追放が徹底していない現状をバズ学習と取り違えている為と思われる。

したがって、現状のバズ学習に真のきびしきを持たせ、ひとりひとりの生徒が高め合えるような学級集団づくりをして、本来のバズ学習のよさを再認識させることの必要を痛感した。

かくして、学級のひとりひとりが認められ、支え合える学級集団づくりがバズ学習の基盤になることを再確認し合い、「学級を真の学級集団として高め、ひとりひとりの生徒が生き生きと学習活

動に参加するためには、どのようなてだてをすればよいか」を学年研究テーマに決定した。

2 研究テーマへの取り組みとその実践例

研究テーマへの具体的な取り組みとしては、授業、短学活、クラブ活動、係活動、班生活等学級集団を高める5つの活動の場を考え、各教師がいずれか1つの場を選び、その実践研究をし、研究過程を具体的に記録し、それを学年会で発表しあい、学び合ってきた。ここでは、短学活における実践について述べる。

本校では、短学活のねらいの1つを授業と家庭学習との接点として位置づけ、生徒が自主的に学習のポイントの確認や疑問点の解決に取り組むようにしている。しかし、現実には、その目的が達成されず形式的な短学活になりがちであった。そこで、これを打破すべく実践研究がおこなわれた。

あるクラスでは、短学活に評価をとり入れる実践がおこなわれた。これは、まず各班ごとに短学活の内容を話し合わせ、その結果を明記した紙を机上に貼り実施することにした。この結果を各班ごとに点検評価し、それを更にクラス全員で相互評価し、表に○△×を記入していく方法をとった。

この結果、よくなった点としては、チャイムと同時に活動できるようになった。・他の班に迷惑をかける者がなくなった。・ムダ口が少なくなった。・自主的に学習するようになった。・お互いに注意し合えるようになった等であり、全体的に短学活の取りかかりや内容は以前に比べて充実してきたが、反面、評価を意識して班員がやや消極的になっている班や表面的にやっているふりだけで内容のない班もあり、問題が残されている。

また、別のあるクラスでは、担任が「よかったなあと思える短学活をやろう」という呼びかけをし、その内容も形式にとらわれず、生徒が望むものをおこなわせた。これは、このクラスでは「短学活をやらされている」という生徒の意識があり、これを打破しなければ前進はあり得ないと考えたからであった。具体的な取り組みとしては、例えば、従来消性的に決めてきた抽象的な生活目標を学習のルールの中の1つにしぼり、それを全体で達成するようにしむけた。また、全員が持っている家庭学習の問題集に全員で取り組むことにした。

こうした活動の中で、国語の学習係から文法がみんなによくわかっていないという指適があり、全員で話し合った結果、国語の文法を学習係を中心に学習することになった。この結果について、ある班日記には「学習係の説明はへただったが、わからないからわかりたいという気持ちと、自分たちみんなの力で学習しているのだという気持ちから、みんな本当に真剣にとり組んだ」とあり、短学活を自分たちのものとして主体的にとり組む姿勢が少しずつ見られるようになった。

この「自分たちでやっぺいこう」という気持は、クラスの係活動などにも反映し、例えば、清掃係が清掃状況を点検し発表するなど積極的に活動しはじめている。

3 研究を通して理解したこと

(1) バズのよさは、バズ学習を通してつかまえることが大事であること。——わたしたちは、バズのよさを一列形態の授業との比較からつかませようとしたが、本物のバズのよさは、実際のバズ学習の中で「わかったよろこび」「発言がとり上げられた満足感」「友のヒントで自分の考えを見つけたうれしさ」等の体験を通して得られる。

(2) 「バズ」は、書物に書かれている動きのない活字ではなく、生徒と教師とが力を合わせて創り出すことができる生き物であること。——バズは、手引きに書かれているパターン通りに行なっても常にうまくいくとは限らない。パターンは指導の1つのがかりを示したもので、指導案ではない。

(3) バズのよさは、形式を打破して、新しいものを創り出すことによって生れてくること。バズを始めた当初はうまくいくが、やがて形式化することが多い、これは、生徒が一定のレベルに到達したことを示す尺度とわたしたちは考える。したがって、形式的になりやすいからバズはいけないと考えないで、形式を打破し新しいものを創り出すような姿勢で取り組んでいきたい。

4 これからの研究の方向

(1) バズを短学活、清掃、クラブなど学校生活のあらゆる場において有効に生かしていくための指導のパターンを作りだす作業をすすめていきたい。——このためには、すべての教師のどんなき

さいな実践をも大事にし、それをみんなで学び合っていく 囲気をつくりたい。また、これは学校体制として全職員でとり組みたいと考える。

(2) 授業を見合って、授業過程についての研究のてがかりをつかみたい。—— 従来おこなわれてきた授業交換は、お互いに授業を見合っただけで十分な総括がなされなかった。そこで、事前に授業を見合う視点をきめて、学年共通の問題追究ができるようにしたい。

(3) 個人の自由意志によっておこなわれている授業研究を大切にしたい。 現在、実施しているもので、例えば、毎時間の学習指導案づくり、課題ノート、社会科ノート、評価テスト問題の自作などがあるが、こうしたひたむきな研究を大事にしていきたい。

< 1 年部会 >

1 学年部会での実践と研究のあり方、進め方

(1) 学年教師集団の発足と同時にバズ学習についての極く基本的な学習会をもつ。その内容として、バズ学習のことばの意味と基本的形態、授業における生徒の自己活動の大切さ、ぶつかりあいの必然性、自己評価と相互評価、教師の授業のくみため、その中の課題の構成と提示、話しあいの組織、短学活の考え方あり方をとりあげた。

(2) 1年生(入門期)のバズ学習導入計画をたてる。バズ学習体制が教師の指導と生徒の要求の一致していく過程で必然的に削りだされていくよう具体的な指導の手だてを学年部会で討議する。

	教室での実践面	教師の学習
第1週	一列体型で様子を見る 短学活の意義について 話をする	バズ学習の基礎 バズ学習での班の もつ意味 短学活の意義、位 置づけ
第2週	今の短学活の評価を通して班の必要性が生徒側からでてくるよう示唆する 暫定的班を作ってバズ活動の経験をさせる	バズ班のつくり方 (てびき)
	第1回目の班編成	授業でバズをとり

第3週	班長の決定(短学活時のみの班) 授業でも班の形でやれないか生徒と共に考えあう	入れる時の留意事項 短学活の相互観察
第4週	バズ班の形で授業を始める 疑問点問題点のメモ	課題とバズ、個人思考と集団思考 授業のくみため方
第5週	第2回目の班編成(初めててびきを使用)	問題点について話しあう

5月中旬頃からは全学級でバズ学習体型のとれるよう上記のような指導と研究の筋道を確認、実施する。この過程で学級差も生じ体制が揃うのは5月末となる。焦らず、押しつけない、今迄当然視されていた一列体型の学習のしかたから、バズ班で学習していくことへの興味を徐々に拡大していく。

(3) 1年学年部会としての1学期の研究計画をたてる。

① 研究実践のテーマ

学級のすべてのこどもが落伍者とならずに生き生きと学習活動に参加していけるようにするには学級担任としていかなるてだてをくめばよいのか。

- ・「わかる授業」の創造
- ・主体的に学習にとりくめるてだて
- ・このための学級づくりの進め方

② 研究の方法

- ・実践記録を書く
- ・学年部会で検討しつつ理論化していく
- ・学年研究計画に沿い、ひとりひとりの教師が個人主題を設定する

この結果始どの教師が、自分の学級を学習集団に成長させる土台としての班づくり、班活動の指導を軸にした学級づくりに、自分の追求すべき主題を設定していった。

2 バズ学習の基礎がためとしての学級集団づくりの実践と問題点の追求

学年部会でお互いの主題を確認しあった後、どの教師も実践と記録をくり返えしながら、生徒たちの生みだす無数の問題の中に入り込んでいった。寸時を見て克明に書き続けられていく実践の記録

は、次々と印刷されて学年部会の研究素材として提供されていった。その討議の中で見出した幾つかの問題点を挙げる。

(1) 学級や班の目標のどれにも「よい仲間づくりをしたい」という願いがこめられている。そしてみんながそれぞれの決意を表明している。にもかかわらず実際にはマイナス的行為がでてくる。つまり「よい仲間づくりをしたい」は実はタタマエであって、本音は「楽をしたい、楽しみたい、自分さえよければ、学級のことなど自分にとって得にならない」というところにある。このタタマエと本音を鋭く浮き彫りにし、生徒たちに直視させ、のっ引きならぬ状況に追い込み、そこから班活動の変革を求めようとした教師の実践がでた。

(2) 「リードできるしっかりした人を班長に選ばなければ班活動がよくなる」「班長としての無力ぶり」「班長の指導力の弱い班」「班長の責任を徹底的に問う」等ということばがでてくるが、この班長への厳しい要求は、指導の到達目標として正しくとも、班長の指導性をもって今の班のよしあしをきめつけることは誤りであろう。

(3) 班活動の未熟さや班内の人間関係のゆがみから生徒の中には、班という集団への失望や逃避が生ずる。このような個の存在を否定し個を埋没させてしまう集団でしかない班で、どうしてバズ学習が成りたつのか。個と個のぶつかりあう場で個が生かされ得る活動の保証されていく班を創る必要がある。

(4) 問題のおきない学級がよい学級でない。人間どうしのぶつかりあいがあれば必ず問題が生ずる。それを真正面からとらえ、どのような形でりこえるか、問題を自身のこととして背負い込む勇気から成長が芽ばえる。今こそ教師の指導性が強く厳しく要求されている。その力をつけるためにどうするか。

さて、1学期のまとめをする段階でわたしたちは何をつかんだのだろうか。

① 入門期(1年生4・5月)におけるバズ学習導入のパターンが確立できそうである。

② 実践記録を媒介にして教師間で自分のかかえている問題を卒直に出しあえるようになったのは、教師集団の高まりの一側面である。

③ 与えられた形であったバズ体制を教師も生徒も新鮮な視点と意欲でとらえ直す機会となった。

④ ひとりひとりの実践記録を検討する時間が不足し、自分の実践研究がじゅうぶんに批判の対象となり得ないままできている不満足さが残る。

⑤ 学級の日常生活や班づくりも大切だが、学級づくりの具体的な活動としての授業場面での実践記録が生まれてこない。

⑥ 実践記録の書き方を含めて現場の教育研究のあり方進め方がまだ確立されていない。

わたしたちは成果を評価しながらも残された問題点の追求にとりかかった。夏休みに入った7月31日、わたしたちは自主的に学年研究会をもった。その場で、次のような問題提起がなされた。

・ 学級集団づくり、班活動づくりはいったい何のために行なっているのか。

・ いったいわたしたちはどんな班活動、どんな学級集団を望ましいものとして期待しているのか。

・ わたしたちはよく「こどもや学級を変革する」というけど、それはどこまで可能なのか。変革したと思ったことが、もしかしたら教室の中だけの一時的な適応にしか過ぎず、本質的な変革や人間の成長は学級づくりの枠内では困難なのではないか。いやそうではない。学級生活の中でこどもは育つのであり、そこでこどもたちがどれくらい自分の力を出しきって生きていくかを指導していくことこそ、こどもの成長の基本的な場なのではないか。そのどちらと考えるのか。

以上の問題提起は、それぞれの学級づくりの実践記録に対する批判として受けとめられながら、記録以後の二つの実践報告をもとにして次のような討議を行なった。

・ 「学級集団づくりを何のために行なっているのか」などと今さらもちだすなと提案を一蹴するだけの理念も展望も実践も不じゅうぶんであったことが反省させられた。

・ 一教師の「ある問題生徒をめぐっての班づくりー彼の変革と班の活動ーその班が学級全体におよぼしていく影響ーその班の挫折と停滞ー自らの問題発見」という報告からは、教師の指導と生徒集団の力の統合の大事さ、ある目標を達成した時点での教師の多角的で適切なすきを与えぬ指導のもちこみ方が強調された。

・ 「バズとは単なる ことば・コミ でなく人間の心の交流を含む形態である」という認識の

発見は感動的であり、既成概念の変革を迫るものであった。

紙数の制限で割愛せざるをえないが、学年研究会が個々の教師の教育実践への認識と姿勢を変え、成長を保証していく場になりつつあることは、1学期の成果として評価したい。

以上から導きだされた2学期の計画、実践の方向は次の通りである。

① 学級経営や授業研究の理念、実践方法を学ぶために学習会（読書会）を即時実施すること。

② 自分の日々の仕事をよりよくしていくための必然的な自己要求として実践記録が生み出されていくよう努力しあうこと。

③ 学級集団づくりの目標を問いたて直すこと。

④ 班づくり、班活動の指導について改めて理念の追求と実践内容の吟味をすること。

以上の計画は現在実践の過程にあり、その成果の評価には尚早であるが、16名の教師集団の意志で自らを高めあう場を設定できるようになったこと自体に一つの意義を認めたいと思っている。

<特殊部会>

1 本校の特殊教育のあゆみ

昭和42年4月、本校に特殊学級が開設された。この学級は、精薄とよばれる知恵のおくれた生徒を対象にその個性や能力にあった教育をしようとしたものである。ともすれば忘れられがちなこの生徒たちを卑屈にしないで堂々と胸をはって社会生活ができるような強くたくましい人間に育てようと願ってできた学級である。開設された当時の生徒は、1学級で9名（男5、女4）であった。生徒の知能程度は、IQ75~70が1名、IQ69~60が4名、IQ59~50が3名、IQ49以下が1名で能力にかなりの個人差があった。しかし家庭環境がよく、親の関心度も高くまとまりのある学級であった。この年に市教委から小集団による学習指導の研究指定を受け、特殊学級においても授業研究の充実と主体学習や家庭学習の促進をめざし研究を積み重ね成果をあげた。

昭和44年4月には2学級となった。この年から精薄の生徒ばかりでなく、担当者が入級の勧誘をし生徒を求めたためか、問題生徒が多くなった。数多くの問題生徒がいるため、学級内の 雰囲気

粗野となり、教育相談や家庭訪問等で大変であった。指導は、技術・家庭科や音楽科は専任教師が行ない、他はすべて担任が行っていた。このように、問題を多く含んだ特殊学級での教育であるためいろいろと考えられて現在にいたっている。

2 現在生徒の実態

現在の生徒数は、1年1名（女）、2年7名（男8、女4）、3年は8名（男5、女3）である。生徒の知能程度は、IQ80以上1名、IQ79~70が3名、IQ69~60が5名、IQ59~50が5名、IQ49~40が2名でかなりの差がある。学級は3年をA組、2年・1年をB組とした2学級編成であるが、数学、国語、理科の授業の時は高IQ8名と低IQ8名に分けている。指導は、英語・音楽・国語・社会・習字・珠算の教科を普通学級担任2名と教頭、教務で行ない、他の教科を担当A組1名、B組2名で行なっている。その間の担任は、普通学級の指導に行き他学級との交流をはかっている。

また、この5名で現職教育特殊部会をもうけ、「全職員の協力による特殊学級生徒の指導」をめざし、定例的に研究会を開き発表も行なってきた。そのためにも、普通学級と区別しないで、学校の体制のもとに、日課も全く同じ歩調で進めている。教室の位置も普通学級と同じ環境にもどし、環境づくりにつとめ、「特殊視」から脱皮した。

一方家庭について見てみると、父子家庭・母子家庭・酒乱や病弱の家庭などで、教育には不熱心で経済状態も悪く、10名が準要保護家庭である。

現在問題生徒として指導している生徒は、緘黙症として普通学級より入級したIQ93のT・O、欠席、遅刻の多いIQ58のY・T、情緒不安定で盗癖のあるIQ57のT・O、喘息で病弱なIQ60のH・Sの3名である。特にIQ93のT・Oは二年生であるが一年生の二学期に入級し、すぐに緘黙症がなおり、高IQのためボス的な存在となり、他生徒に悪い影響を与えている。問題の多い学級であり、能力にもかなりの差があるため、生徒たちに恵まれた環境と指導を与えて、自己の力を十分にさせるようにしたく日々努力している。

3 特殊教育におけるバス学習の実践

特殊学級の生徒の多くは、根気がなく自己中心

的に行動しがちである。この生徒たちに「しつけ」をつけ、僻んだり勝手に行動することのないようにバズ学習を通して、集団の中での個の伸ばし方をとりあげてみた。

一口にいえば、社会的な態度を養うことを重点にした特殊教育のあり方であり、「人づくり」、「心づくり」をするための基礎がためである。すなわち、集団の中で自己を高め、責任をもって行動できるような生徒にすること、明るく素直な生徒に育てることである。

(1) 明るい学級をめざした班づくり

欠席や遅刻や無断で帰ったりする生徒が多くて、担任が家庭訪問をする毎日が続いた。こんな毎日では教育の場とならない。自己の向上をめざし入級したのであり、特殊人間を育成するための場でないことを何度も言い聞かせた。

5月上旬、短学活時にガヤガヤ話し合っている。「オイ、学校に来ない人を呼びに行こう」の声であり、明るい学級を協力してつくろうとした声であった。この機会に下記の内容について考えさせた。

- ・「どんな特殊学級にしたいのか」
- ・「何のために特殊学級があるのか」
- ・「特殊学級に入って何を学ぶのか」

話し合うのがへたな生徒たちであるので個人的なプレーにならず、励まし合い協力しあってひとりひとりを伸ばすことを第一に考え班長を選ばせた。班長が班員8名を選び、東部中学校生徒である気持ちを持たせ十分に話し合わせた。話し合いが深まるにつれて、話し合う態度が仲間づくりへ発展し、次のような班の約束も決まり、「何とか休まないで全員学校に行こう」といういきどろが生まれてきた。

- ・だまっていないで、みんなですこしずつ話し合い自分たちの班は自分たちで作りあげていくようにしよう。
- ・毎日一つはみんなのためになることをしよう。
- ・絶対に欠席や遅刻をしないようにしよう。
- ・こまっていることは相談して解決しよう。

また、班のひとりひとりが何を考えているかをつかみとるために簡単な班日記を書いて、毎日人の前で読みあう取りきめもできた。人に見てもらうために、一生懸命努力して書くため、短文練習にもなった。時には、「オマエ、こんな字知らん

か」となり、「教え合う」基礎づくりとなった。

(2) 短学活での人づくり

始業前20分と授業終了後の25分の45分間を暴れたり、喧しい状態で過ごしたり、ただ教師の連絡で終わったのでは、もったいない。心身の健全な生徒に近づけるためにも、短学活こそ自分たちの時間として有意義に使い合う場にすることが必要といえる。短学活の内容を下記のように決め心のふれあいを密にしていた。

<朝の短学活>

- ・遅刻、欠席を調べ班員の健康を知る。
- ・一日の目標を決め、班の約束が守れるように話し合う。
- ・忘れもの調べをする。
- ・計算や漢字の練習を班長中心で行ない、後で答え合わせをする。
- ・連絡が守れるように注意して聞く。

<帰りの短学活>

- ・一日の反省(生活面、学習面)をひとりひとり述べ班長がまとめる。
- ・目標だおれになった人がいたら、「なぜできなかったのか」徹底的に話し合う。
- ・「生活ノート」に自己の反省のメモや家庭連絡を書き担任に見せる。
- ・明日の準備や連絡を聞く。

短学活時の生徒の行動は、たとえIQの低い生徒においても、人と接する態度がついてくるように感じられた。その中で教え合い、励まし合う姿が生まれ、学級の心がかよい合う明るい何でも話し合える学級になっていくものである。さらに、短学活を充実させるために、次の四つの目標をおいた。

- ・一つ教えてもらったなら、二つ人に教えよう。
- ・困っていることは、人に聞いてもらい、くよくよしないで明るく生きよう。
- ・かくれて悪さをしないでのびのび生きよう。
- ・人の心を知り、自己の心を高めよう。

(3) わかる授業=たすけあう授業

何度指導しても、すぐにあきってしまう生徒も、朝の短学活での計算や漢字の練習を通して、一つの問題を追求していく態度が身につけてきた。これは、生徒ひとりひとりにわかるように、教え合っていく班での協力の結果であり、これが特殊学級におけるたのしい授業である。しかし、「しつ

け」は厳しく行なった。わかる授業やたのしい授業はたすけあう授業から生み出されるものである。その方法は、問題の内容をよく理解させ生徒にぶつける → 二つの班合同で考える → 解けなかったら先生にヒントをもらう → 班で解いてみる → 同じ問題を何度も練習することである。

私をはじめ15組にはいった時、一年生は私だけだったけど、今はやさしい人やいろんなことを教えてもらえる人もいるし、私はさびしくありませんでした。みんなにへんなことをいわれないような二年生になりたいです。

(E・N女 IQ80の文)

この文からも問題を解く態度や班員の心のふれあいがついてきたことがわかる。生徒は、自己の能力をよく知っているので、できそうにない問題にあたればそっぽをむいてしまう。そのためにも班の生徒の相互作用が大切であり、生徒と教師の心のふれあいが必要である。

(4) Y・Tをのびのびと生活できるようにしたバズ活動の実践

IQ53の男子生徒Y・Tは欠席が多く、人と同じことができないと恥ずかしがり、どうはたらきかけても、何もやろうとしない。学級の目標(根気ある人づくり、規律ある人づくり、明るく豊かな人づくり、勤労を重んずる人づくり)をめざして全員で努力しようとする中でプレーキとなっている。4月上旬K・Tが班日記で、次のような文を書いたことから、Y・Tについてみんなで深く考えるようになった。

Y・Tは、よく遅刻をしますが、そのわけを聞いてみると、ごはんを食べるのがおそかったといいますが、そんなこと理由にならないと思います。…ほくも前は、Y・Tと一緒にいたがいまでは遅刻もせず学校も休みません。Y・Tは人にあまえていると思います。

(K・T男 IQ70の文)

— Y・Tを励ますバズ活動の開始 —

4月上旬始業式以来はじめて登校してきた。全員まちかまえたように「これからこいよ。」と声

をかけた。しかし、次の日Y・Tは来なかった。中旬、朝の職員打合せの時に、「東中生四人がケンカ」の電話連絡がはいったため、出かけたがケンカでなく、Y・Tが欠席したとわかり、三人が無断で呼びに出かけ、無理やりに連れてくるところをまらげられたものだった。このころよりY・Tを仲間に入れようとする班の活発な動きがみられた。

— 仲間にはいろいろとしているY・T —

4月下旬、なおも遅刻や無断欠席がなおらない。今までにも何度も帰りの短学活の反省で生徒からのつきあがりがあるがなおっていない。ついに5月にはいり、一限の学活で、「Y・Tを徹底的によくしよう」と題して話し合った。生徒ひとりひとりが、経験を通して、「何のために学校にきているか」を話し考えさせたが泣くだけであった。泣きわめく中でも、友のことばが身にしみ、態度を変えてくれることに期待をかけた。次の日登校。「やっぱりきたか」の声が聞えた。

— 行動に変化をしめしたY・T —

最近のY・Tは、花だんの水やりや道具置場の清掃など気持ちよくひきうけてくれる。美術の学習においても、粘土で笛やユーモラスなカップなどを制作するようになった。Y・Tは粘土が好きであるので焼成を手伝わせ、作品を校長室や正面玄関へ展示した。これが担任以外の先生に声をかけてもらえる結果となり、「また作ろう」と意欲をもやしたようだった。5/18、ツ反で陰性、注射を打つことになり逃げだしたが、注射終了とみてもどったのでほっとした。その後Y・Tの態度も変わり、修学旅行にも参加した。(5/31)一方学習面においても、2年生までノートに書くことが少なかったが、2桁×1桁の計算を九九表を見ながら学習するまでになった。計算がわからなくなると、聞いて解くまでになり、Y・Tのノートは計算でうまった。

6月下旬ごろから、学校にかぶと虫やくわがた虫を持ち込み、友に渡すようになった。このころのY・Tのノートは、昆虫採集ノートに変わり、採集場所や種類、数、時刻でうまっていた。採集は午前4時半ごろが多く熱心である。時には「先生の子どもにやると喜ぶぞ。」とほこらしげにいい、おちつきある態度をしめすようになった。

— Y・Tとともに安定してきた学級 —

7月に入り、Y・Tはどんな行事にも不安定では

あるが参加できるようになり、しかもどんな内容の仕事、学習にもおちつきをとりもどしてきた。このひとりのY・Tとのふれあいを通して2学級16名が、友と交わり、友をよく理解していくことの大切さ、特殊学級生徒であるからなにもできないと思っていたはかなさなどが消えて学級が安定してきたようなこのごろである。

4 今後の問題点

特殊学級においても、学校生活の基礎づくりをするためにバズ学習をとり入れ、現職教育特殊部会をもうけ学習を深めてきた。まず、はじめなければならなかったことは、よい学級からくるよい友をつくることであった。友からのつきあげ、班での話し合いこそ人間づくりの基礎となり、生徒の中から「よくしよう」「よくなろう」の声がでてこそバズ学習の定着といえよう。今後も下記の問題点を解決し「特殊学級のバズ学習はこれだ」と言えるようにしたい。

○特殊学級のもつ問題点

- ・家庭でのしつけや協力に欠ける生徒の指導
- ・能力差が大である生徒の指導
- ・ボスの生徒がいるときの学級指導
- ・特殊学級生徒の就職指導

○特殊学級におけるバズ学習の問題点

- ・特殊学級にあったバズ学習のあり方
- ・問題生徒が入級した場合のバズ体系のあり方
- ・能力差が大である特殊学級での課題の与え方

<まとめ>

バズ学習は認知と態度の同時学習の原理を基礎としているが、これはこどもの学習心理に配慮をおいた有効な学習活動であることは間違いない。

だが、今までの各学年部会の報告にもあったように、本校のバズ活動はこどもたちの学習や生活の場面に必ずしも有効な役割を果たしているとはいえない面が多々ある。

これは一体なぜなのだろうか。

バズ活動を授業場面で有効に組織していく教師自身の指導力を鍛えていくことが、未だ不足しているであろう。それと共にバズ活動を、授業のなかで、班にいかにか話しあわせるかの単純な技術と経験の問題として矮小化してしまうことがあったり、バズによってこどもの指導に関するすべ

てのことがかなえられていくかのように考えてしまうことはありはしないか。

さらに、バズの有効な組織化のために教師のなすべき必要なことを追求していくと、どう話しあうのかの前に、何を、どこで話しあっていく必要があるかを明確にしなければならぬことにぶつかる。それは教師の全力量が投入された教材内容の研究、そのなかから見出される適切な課題の設定、その課題の位置づけをも含めた全授業過程のくみため、また、学習する主体者としてのこどもたちの個人としての確立と集団としての成長へ導くことで等、教師の教育活動のすべてを抱え込んでいく創造的な、教育という仕事そのものにつながっていかざるを得ない。だからバズ学習の指導場面を部分的にとりだして、そこだけをいかに精緻に追求したとしても、じゅうぶんな効果は得られないだろう。このことは今や、「バズ学習」という名では包括できないほどに、全国的に多くの学校での豊かな実践の致々によって、そのなかがこやされてきたからと考えるとよい。

バズ学習は、われわれに常に「自分の教育への姿勢」の問い直しを迫ってくるものとして、手離すことのできない教育方法になりきっているというのが、われわれの実感である。

思考過程を重視した国語科授業の実際

—— 落ちこぼれのない授業を願って ——

兵庫県尼崎市立日新中学校

堤 智 恵 子

1. はじめに

本校は一昨年以来、授業研究という校内研究テーマのもとに、“思考過程を大切にしたい落ちこぼれのない授業”の研究に取り組んできた。おなじ一つの学校でありながら、私達教師は自分の狭い過去経験と多分に独善的な考えによって、まちまちな授業を進めている。特に中学校においてこの傾向が強いのではないだろうか。これは近代授業の方法に対する教師間のコミュニケーションの欠如によるものである。こうした弊害を取り除くためには、学校全体として、誰でも出来る、わかる授業のあり方についての統一的な基本方向を打ち出すことが必要である。このような願いをこめて上記の研究テーマを設定したのである。しかし現実の授業は教科の特質、それぞれの教師が持つ力の違いなど、さまざまな条件に支えられている。この多様な条件に応じて、各教師が形式に落ち入ることなくその個性を生かしながら具体化していくのではなくては真の効果はあがらない。

つまりわかる授業の基本原理をお互いに研究しつつ、各教師がその特質に応じた授業展開の研究をしようというのである。

学習というものは、本来きわめて個性的なひとりひとりの生徒の営みでありながら、学校という一クラス40人あまりの集団活動という、制約がある。この制約の中で、それぞれの力に応じた思考を繰り広げ高めていくためには、許容的な学級の雰囲気づくりと、望ましいムードの中で人間関係によって、共に伸びようとする態度が必要である。このような面から学習形態を考えると、

一般に行なわれている一斉学習は、学級の中に埋もれてしまう生徒が多くなり、積極的な学習活動も、個人差に応ずる指導も、ともに十分に行なうことはできない。そこで一斉学習の欠点を補ない人間関係を高めると共に質の高い学力を身につけさせることのできる、小集団学習を学習過程の中に取り入れ、集団思考によって学習目標をより確かに、より深く、より速く達成させたい。以上のような理由から、国語学習に小集団思考学習を組みこみ現在実践の途上である。誠に初歩的な実践ではあるが、ここに記録し、ご指導を仰ぎたいと思う。

2. 担当学級の実状（昨年度の実践）

本校中学1年のクラス編成は、過去においては該当小学校の6年生に基礎教科のペーパーテストを行ない、その結果と小学校担任からの内申を合わせ参考にして実施していた。近年は種々の事情からこれを排し、6年生担任からの内申書と、小・中両校教師の懇談によって行なっている。クラス編成のあり方は、各学級とも、学力・性格面ができるだけ等質になるようにすることが望ましいと思われるが、現実には大なり小なりの歪みを醸しやすいのも現場の実状である。

昨年度国語科教師として担当した1年生4クラスは、このような方法から編成されたものであったが、実際には、A・B2クラスは等質に近い学級成員、他の2クラスは性格面において、陽と陰とも言うべき、対照的なクラスであった。陽の方をCクラス、陰の方をDクラスとする。

3. 班編成のための準備

本校では、他地区からの転入生以外は、2つの小学校からの入学で、クラスのうち半数同志は何らかの形で顔見知りではあったが、基本集団としての編成には資料が足りないため、当初は2名ずつ並んでいる学級活動用の座席を利用し、ペアによる対話や問答などのコミュニケーション技術の訓練を行なった。さらにこの5月上旬までの間に、成員ひとりひとりの、国語科への関心度・学力・発表力・性格などを、あるいはペーパーテストで、または主観的な観察で、さらにはソシオメトリックテストを行ない、班編成のための下準備ともいふべきデータを集めた。

4. 班編成の実施

a. 班学習の必要性

中学生という自我の確立の時期にあたって、主体性の確立が、如何に人間形成上必要であるかを論じ、集団思考・集団活動が国語学習の主体化に有効、かつ適切であるという班学習の必要性を説明した。

b. 班編成の人数・種類・方法の説明

○人数 4名～6名 できれば偶数がよい
男女混合 異質グループ

○方法

- ア. 生徒の意見を重視する。
- イ. 教師の意図を重視する。
- ウ. 生徒の自由意志と教師の助言によってつくる。
- ㊦ 生徒の交友関係の重視であり、楽しいムードの醸成にはよいが、私語が多くなり、班全体が騒がしく散漫になりやすい。
- ㊧ 学力・性格などのバランスがとれ、均質班としてはよいが、お仕合せの感を与え、班の運営に歪みができる場合もある。
- ㊨ 理想に近い編成方法、生徒納得のうえで、教師の指導助言に、ウエイトをかけたほうがよい。

c. 班編成に着手

○クラス別生徒の希望
等質に近いA・B2クラスは、上記方法のうち㊦を希望。
陽のCクラスは㊦を強調。

陰のDクラスは㊧を希望。

註

中学生活の出発にあたって、生徒ひとりひとりの意見を尊重し、今後、気やすく意見を出させるため、方法の長所・短所を説明したのみで、一方的な押しつけは避け、クラスの希望をそのまま入れることにした。

○助言

班編成の方法は、㊦㊧㊨のいずれにしても、クラスの全員が、落ちこぼれない、お互いに思いやりを持った編成をすることを強く指導し実施した。

○結果（編成についての）

積極性の強いCクラスは、予想どおり自習時などは特に騒々しく、班単位の閉鎖的傾向も出て、二週間の後、班編成、班学習の在り方について反省し、問題点を討議した結果、教師に一任するという生徒の声で、前記の参考資料をもとに意図的に編成し、生徒の意見も加え一部修正して班学習に再出発した。

なおこのクラスは、最初は活気がありすぎて、小集団学習の基礎的な躰けには苦勞したが、1学期の後半くらいから非常に効果があり、楽しい国語教室を展開することができた。

一方消極性の強いDクラスは、最初から多分に教師に依存する傾向が見られ、班編成も教師一任とは言いながら一応生徒の意見を聞いたのであるが、反応がなく、最後まで班学習の運営には頭を悩ました。このクラスはひとりひとりの学習態度は真面目で、個人学習は熱心であり、班学習のうち、分担して辞書を引き難語句を調べるときなどは、楽しそうにやっていた。

5. 望ましい小集団学習とは

- 学習目標に対してひとりひとりが、きびしく立ち向かうこと。
- 積み上げてきた学習方法を発展させること。
- 小集団による集団思考の結果をきちんとまとめて、一斉学習の場で思い切り発表しあえること。
- さらに質の高い集団思考ができること。

- 仲間に理解されずに切り捨てられた意見も大切にし、結論のほかに話し合いの過程や、小意見もつけ加えさせること。
- 以上を教師がきめ細かに指導し、たえず望ましい調和の取れた教室のムードをつくり上げる努力の中で、学習目標にむかって課題を解決するために、励げまし合い助け合う人間関係も生まれ、より自主的な、より創造的な思考学習が育つものと思う。

6. 小集団に組みこむ国語科の学習場面

a. 小集団を取り入れる観点と態度

- ア. 教材の性格や内容から考えて小集団思考が得られるとき。
- イ. 小集団の学習過程を経た方が、ひとりひとりの要求や思考を深めることができるとき。
- ウ. 学習課題や作業から考えて、小集団でないと獲られない思考や学習訓練であるとき。
- エ. 学習の目標から考えて授業構造をはっきりさせ、いつ、どこで・どのような活動で学習させるのが効果的なのか、つまり指導過程の中にどのように位置づけたらよいのかを考える。
- オ. 臨時に小集団学習に切り替えるとき。
 - 生徒が緊張して学習の雰囲気が高いとき。
 - 急につまりいて個人思考では問題解決がしにくいとき。
 - 学習の抵抗が予想以上に大きいとき。

b. 学習場面（国語科）

- ア. 学習計画を立てるとき。
- イ. 文字や語句を調べるとき。
- ウ. 文章の構成や・要点や・要約の取り扱いのとき。
- エ. 主題や要旨をとらえるとき。
- オ. 読書後の感想や意見を出し合うとき。
- カ. 作文の記述前。
- キ. 作文を推敲するとき。
- ク. 漢字練習のとき。

7. 小集団学習を取り入れた国語科授業の実例

（文学作品の鑑賞）

- a. 教材 塔の上の鶏 オイレンベルク作
森 鷗外訳
- b. 教材の概観
 - 所 ドイツの片田舎
 - 時 ビスマルク治下 19世紀後半

○登場人物

- ア. プロル＝女房に死別した60過ぎの政治家好きな男。職業は裁縫屋。
何か偉大なことをやって村に類のない人間であることを証明し、村長や教師をしのごたいという欲望の持ち主。
塔の上の鶏を盗み、村人をあつといわせようとしたが、事実が露見し監獄行きとなる。このプロルの行為はプロル自身の偉大さの証明にならず、19世紀末のプロシヤの人々の意識を映し出す結果になった。
- イ. 夜番のじいさん＝怠け者。プロルが悪事を決行したときは、酒屋にいらびたっていたため首になるが、プロルの言動からプロルが犯人であることを突き止め、復讐する。
- ウ. ビスマルク治下の小市民群
（飼ひ慣らされた人たち）

c. 問題点

- 人間にとって仕合わせとは一体何なのか。平穏に暮らしているだけで幸福といえるのだろうか。
- うわさのでたらめさ。自らうわさの運搬人になっている民衆の愚かさ。
- 人間は何事もない平和が続くと退屈する。そしてこれを破ろうとする力を求める。この気持ちがあるから進歩もするのだが、生きがいと愚かなヒロイズムとを混同すると、他人に迷惑をかけ、恨みをかうことにもなる。
- 個人は集団と、どうかかわりを持ったとき人間としての生き方を保障できるのだろうか。
- d. 学習計画を立てるにあたって
 - 鷗外訳特有の明快な文章であり、すでに芥川竜之介のトロッコを学習し、文学作品の鑑賞についても取り扱ったあとなので、一読後の自発的直観的に持った一次感想文を起点に授業を展開し、通読→精読→味読。と学習を進め、最後に二次感想文によってひとりひとりが一次感想と比較し、学習の努力、その上に立つた意識の深まりを確かめ、集団で読むことを自覚させ次期学習へ

の発展的な足がかりにしたい。

○感想文の書き方

- ア. 何に感動したか、焦点をつきとめる。
- イ. 人物の人間性。人生観。処世術などについて意見を持つ。
- ウ. 自分をその立場において、自分の問題として考えてみる。
- エ. 突きとめた主題や、作者の意図と自分の感想を結びつける。

e. 学習計画

- (1) 全文通読。一次感想文の作成(個々による問題点の把握)(難語句はプリントによる)
- (2) 文意の想定
 - 共通課題の発見(小集団で個々の感想をもとに話し合い、めあてをつかむ)
 - 学習計画(小集団でつかんだ意見を出し合い問題点をまとめ、学習計画を立てる)
- (3) 内容の精査(各段落・各部分)
- (4) 文意の確認(各場面の読みとりをもとに)
- (5) 二次感想文の作成。
- (6) 練習・評価
- (7) 読みへの発展

f. 授業の実際

- (1) 一次感想の発表および整理(第2時)
小集団ごとに、一次感想の相互読みのあと、問題点を話し合い、班毎に意見をまとめて内容精査の目標をたてる。

註 班別に発表した問題点を、教師が系統だて、生徒と一緒に分類し、場面ごとに内容を精査し、主題にせまることにきまる。

○全文を5つの場面に区切る。

- ア. 発端。
- イ. 鶏を盗むところ。
- ウ. プロルが盗もうとした動機。
- エ. 村人がプロルに対する批評と関心の推移。
- オ. 結末(事件の解決)
- カ. プロルの人間像
- キ. 村人の反応
- ク. 主題の想定・確認

○生徒の感想文例、男子2名、女子2名

- まず感じたことは文がおもしろいことである。とても読みやすいのである。月のことを擬人法で表わしていた、塔上の鶏が生きている

ように書いているのもおもしろい。でも一番強く感じたことは、最初から最後まで人間を風刺しているところである。ただボンヤリと読むとわからないのだが、文をよく注意して読んでいくと、人間のどうしようもない短所が描かれている。その一つはプロルである。このプロルは自分が有名になりたい、人にほめられたい、村長や教師よりえらくなりたいという欲望から鶏を盗んだのだろう。もう一つは村の人のことである。珍しいことがあればそれを話題にし、あたりまえになると見向きもしないのである。(明美)

- この作品で言いたいことはプロルのような生き方もあるということだと思う。人はだれでもプロルのように平穏無事に生きていると何か大きなことをしたくなると思う。ぼく自身にもこういう気持ちになったことはある。プロルはなぜ、そう思ったとき悪いことをしようと思っていただろう。犯人のプロルは欲求不満が強すぎて、よい悪いの見分けがつかなかったのかもしれない。(保彦)

- なんてこっけいな話だろう。と最初に思った。自分がただ新聞に載りたいというだけで、銅の鶏を盗みに行っただなんて、あきれるというか、驚嘆というべきか……。このプロルという人は、きっと監獄へは入っても自分のやったことを後悔しなかっただろう。この文で言っているのは、人間は生きるために何か大きなことをしたいと言う念願を持つことが多いが、いざとなると悪いこととの見分けがつきにくいということではないだろうか。(智子)

- この文に出てくるプロルのように、だれでも人の注目をあびたい、死んでから名の残ることをしてみたいと考えているにちがいない。ただそれを実行するかしないかである。プロルが政治好きでなかったら塔上の鶏など盗まなかっただろう。また村の人が、変った奇快なできごとなら初めだけ好奇心を傾注し、慣れてくるとすぐ冷淡になるというのも、ぼくたちの心と一緒にだともう。(安吾)

1. 感想文の整理(男子19人・女子20人中)

∴()内は二次感想に取りあげている人数

- ①プロルについて反応したもの(行動・心理)

- 男子17人(19人)女子15人(19人)
- ②村人について (人間性・人生観)
男子 3人(7人)女子6人(10人)
- ③表現のおもしろさ (文体)
男子 0人 女子5人
- ④夜番のじいさんの疑念 (行動・心理)
男子 2人 女子 (1人)
- ⑤主題・作者の意図にふれたもの
(自分の生き方への反省・決意)
男子 2人(13人)女子1人(10人)
- ⑥プロルの愚行に対する警察の尋問。
男子 0人 女子1人。

- ⑦監獄の中でのプロルの心境とその後の生き方。
男子1人(4人) 女子0人(3人)
- ⑧プロルの女房を取り上げたもの。
男子2人 女子1人(3人)
- ⑨作者の他の作品を読みたい。
男子 (1人) 女子 (5人)

- (2) 第6時、文意の確認の学習展開
○目標 プロルの言動と村の人々の反応をと
おして、主題にせまらせる。

○学習展開

	生徒の活動	指導上の留意点	
導入	○本時学習事項の確認	○前時の学習事項を想起させ関連をもたせながら、本時にはいらせる。	全体学習 2分
展開	○文意の想定 この作品中プロルという人物の言動や、村人の反応をとおして作者は何か言いたいのか考えまとめる。 ア. プロル イ. 村人の反応	○各自が発表しやすいようにノートに書かせる。(教師机間巡視)	個別学習 8分
		○小集団で、各自がまとめたノートをもとに話し合い深めさせる。(教師班指導)	小集団学習 15分
		○班別に発表し合い全体で思考し、たしかめさせる。(教師の指導助言)	全体学習 17分
		○全体で話し合いたしかめた学習を反復し、自分のと比較し赤鉛筆で修正、補足させる。(教師机間巡視個別指導)	個別学習 5分
結び	○本時のまとめ ○次時の課題を知る	○教師の指導	全体学習 3分

- (3) 話し合いのようす
- T 作者はこの作品でプロルという人物の言動や、それに対する村人たちの反応をとおして、何が言いたいのか班で話し合ってまとめなさい。
- 9班の話し合い 男子3人、女子2人
- A. プロルの方から話し合います。Bさんから。
- B. 人間は大きなことができなくても真面目なのがよい。ということ

- C. いくら自分がしたいからと言っても、人の困ることをしてはいけない。ということ、人間は別に目立たなくてもよいということ。
- A. わたしも、人の困ることをしてはいけない。というところは一緒ですが、目立たなくてもよいというのとちがいます。みんながそう思ったら人間には進歩がないのとちがいますか。
- しばらく間

D. ぼくからでも退屈だったら何かしたいと思うのとちがうか。普通の人はいいことをしようとしようけれど……

E. ぼくもそう思う。人間は平穩無事に暮らしているとか何か大きなことがしたくなると思う。そのとき悪い方へ伸びないで人の役に立つことをしなくてはいけないということ。

A. どうまとめたらいいですか。

D. いまのEくんのでよいと思う。

A. それではEくんの、人間は平穩無事に暮らしているとか何か大きな目立つことがしたくなるということと、その時、世の中のためになることをするべきだ。にします。

註 司会Aは、文学鑑賞の面では程度が高く、思考も深い女生徒であるが、やゝ遠慮がちであることと、司会者であることなどから、人間の積極的な生き方についての問題に触れながら、突っこみが足らずここでは発展させなかったが、全体学習のとき、この問題に対してよい発表をし全体をリードした。

○3班の話し合い 男子2人 女子2人

F. 村の人々の反応について、Gくんから、

G. いつでも世間の人、何か話題がもちあがるとキャーキャーうわさをして、ときには人を傷つけたりするの、時がたつとすぐ忘れてまた違うことに夢中になるということ。

H. わたしも一緒に、何もなときは平然としているが、事件がおこったときだけ気にとめる。そんな見にくい人間の姿をあわれんでいると思う。

I. わたしも同じで一般の人は、珍しいことがあるとおもしろがり、すぐ忘れる。人間はよく考えが変わるということ。

F. ぼくもみんなと一緒にだから、人は事件が起きると、関心を示して騒ぐが、収まるとすぐ忘れ冷淡な態度になる。にします。

註 この班では、うわさの無責任さについては話題にならなかったようである。

(4) 第7時 二次感想文を書く。

生徒の作品

○この話はただの童話ではなく、人々に何かを感じ取ってもらいたいために書いたのだろう。それはまず生きがいだ。人の生きがいについて考

えてもらいたかったのだ。人はそれぞれ、いろいろな生きがいを持っているだろうが、はたしてそれが自分の一生に取ってプラスになり、しかも社会の役に立つかどうかを、じっくり考えてみなければならぬということだ。このプロルのように自信過剰になり悪の動に走ることを絶対に避けるためにも、またこの村人たちのように何か珍しいことがあるとすぐ騒ぎ、しばらくするとすぐ忘れる。うわさばかり追っかけてまわしている自分達を反省しなければならない。そしてプロルのやった結果だけを見ないで、その理由というものを考えてみる必要がある。何故なら私達も自信過剰で、プロルと同じような気持ちになることがあるからだ。私は自分を向上させてくれ社会に役立つ生きがいを見つけ、楽しい人生を送りたいとおもう。(智子)

○人間はみな生きがいをもち生活している。もし生きがいを持たない人間がいたとしたら、どんなつまらない暮らしをしているだろう。しかしまちがった生きがいはいけない。楽しんで有名になろうと思うなら悪事を働けばよいが、それは真の生きがいとは言えない。こつこつと努力したものに偉大なことはやってくる。

ぼくは、この作品を読んで、自分の生きがいを再認識し、自分の進む道や、世の中の人々の気持ちなど、いろいろなことがわかった。もっとオイレンベルクの作品を読みたいと思う。なんだかこの文は、数学や社会の学習より学ぶところが多かったような気がした。(安吾)

註 この生徒は特別に数学の得意な生徒である。

(5) 一次感想と二次感想との比較

生徒番号	学習態度		一次感想	二次感想	深まり ○△×	生徒番号	学習態度		一次感想	二次感想	深まり ○△×
	A.	B.C.D					A.	B.C.D			
1	B	①	①	①⑤	○	1	C	②	⑤⑨	△	
2	B	①②	①②	①⑤⑨	○	2	B	③	①⑤⑨	○	
3	B	①④	①④	①⑤⑦	△	3	A	①⑤⑥⑧	①②⑤	○	
4	A	①⑤	①⑤	①②⑤	○	4	A	①	①②⑨	○	
5	B	④	④	①⑤⑦	○	5	C	①②	①	△	
6	C	①	①	①②	△	6	C	①	①④⑦	△	
7	A	①②	①②	①②⑤	○	7	D	②	①⑧	×	
8	A	①⑤	①⑤	①②⑤	○	8	D	①	①	×	
9	C	①	①	①②	△	9	B	①③	①②⑧	○	
10	C	①⑦	①⑦	①⑤	△	10	C	①	①②⑧	△	
11	A	①	①	①②⑤	○	11	B	①	①⑤⑦	○	
12	D	①	①	①⑦	×	12	B	①③	①⑤	○	
13	C	①	①	①⑤⑦	△	13	A	①②③	①②⑤⑨	○	
14	D	①	①	①	×	14	B	①	①②⑤	○	
15	B	①	①	①⑤	○	15	A	①②	①⑤⑦⑨	○	
16	D	①	①	①	×	16	B	①	①②⑤	○	
17	B	①	①	①⑤	○	17	C	①	①②	△	
18	B	②	②	①⑤	○	18	A	②	①②⑤⑧	○	
19	C	①	①	①②	△	19	C	③	①③	△	
20						20	C	①	①②	△	

註 I. ①②③……などは、一次感想の分類による。

II. ○ すばらしい深まり △ 深まった × あまり深まらなかった

III. 学習態度 A. 人の話をよく聞き、進んで発表する。

B. 人の話はよく聞くが、発表はやゝ消極的。

C. 発表はするが、話の聞き方がまずい。

D. すべてに消極的で、班にとけこみにくい。

(6) 感想からの考察と反省

a) 考察

この感想の資料はCクラスのものである。Dクラスは一斉指導によって同じように一次・二次の感想を書かせた。2クラスの感想から言えることは、

㊦ 学習態度と学力の向上とは密接な関係がある。

㊧ 上位の生徒については、一斉学習も小集団学習も、読み取りの深化の結果はあまりちがわなかった。(ただし、後述の人間性の深化・向上については、具体的な測定はできないが、小集団を経験した生徒の方が、優位であると言えるのではないだろうか。)

㊨ 中以下の生徒については、小集団学習で授業したCクラスの方が、読み取りの深まり、理解度は、質・量ともに高く多かった。

ということである。

b) 反省

私達教師は、学級会活動などの生活指導の場では話し合いとか、協力とか、人間関係だとかを、強調して指導する。しかし同じ教師がこと教科指導ということになると、えてしていわゆる学力をあげることにのみ専念し、それが生徒にも反映して、友達をけ落としても自分の成績をあげることに全力を傾けるようになる。このような状態では、望ましい人間関係など生まれるはずがなく、せつかくの生活指導の効果を教科指導で、ぶち壊しているような結果にさえなりやすい。いいかえると従来の一斉学習では個人の成長に重点をおき、集団はどちらかという和个人の成長の手段的なものであった。

その点、小集団を取り入れた学習では、教師←→生徒という人間関係のほかには生徒←→生徒という複雑な人間関係がつけられる。生徒は小集団による話し合いによって、心理的な圧力が少ない状態で自由に発言でき、教師には直接質問していくことも隣の生徒に気軽に質問することができる。お互いの話し合いによって、その中の誰かは正解を出し、それが他の生徒へ、他

の班へ、さらには学級全員へと発展し拡大していく。また、話し合いということは、自分の意見に対して友だちの意見を聞くことであり、それは賛成・反対・質問のいずれにしても、自分の言ったことに対して反応が得られるということは張り合いがでてくる。この張り合いが学習意欲を高め、学習態度を変化させる。このことは、上記の㊦㊧の点からもうなずけることであり、特に㊨については、小集団学習による中以下の生徒の学習意欲の高まり、学習態度の変容による成果であると言えるのではなからうか。すなわち、小集団学習をおりこんだ教科指導の展開によって、望ましい人間関係による、学習態度の習得と、より高い学力との両方を同時に身につけさせることができるはずである。この点から考えても、生徒ひとりひとりの全人格的な発達を望むためには、生活指導と教科指導とを一体化した立場で、同じ方法で指導する必要があるのではないだろうか。

なお文学作品の一次感想に比べて二次感想が深まるかどうかについては、諸説があるようであるが、少なくともこの授業の結果としては可成り深まったという結論を出したい。ただしこの資料は感想の深化変容プラス、理解の深化変容とも言えるもので、文学作品の理想的な深まりとはやゝ趣を異にするかもしれない。何故なら一次感想は状況の中における生徒の主體的な読みとりであり、二次感想は他生徒との読みの媒介によって得た変化であるからである。もしこうした意味での感想の進歩を知るためには、他作品の一次感想の読みとりとの変化を見るべきであろう。

一次感想は読みとりのタイプ、深淺さ、鑑賞能力、その他によって千差万別である。なかには相当枠外にはみ出したものもある。しかし、“主題は把握するものでなく接近するものである。”という文学鑑賞の原理から言っても、多様な読みとりの取り扱いには特に慎重でありたい。一次感想を効果的に授業に反映させるためには、多様な読みとりを授業によって殺すことのないように、

深め広げながら、生徒の話し合いのうちに、作品の深部へ近づかせることであろう。

(7) 国語科における小集団学習の留意点

- ア. 特にリーダーの育成に意を用いること。
- イ. リーダーは、すぐれた個人に頼りがちに
なりやすい。
- ウ. 教師が間接的存在になるので、一斉授業
で教師の話聞く場合の緊張感がうすれ、
友だちの話をいい加減に聞く傾向がある。
- エ. 教師、友だち、何れでも発言している
ときは全員、口を閉じ発言者の方を見
るといふ癖。
- オ. 堂々めぐりの話し合いになりやすいので、
教師は全体の場で客観的な確認をし、は
っきりさせてやること。
- カ. 優秀児のひとり舞台にならないように。
みんなで話し合う過程の重視。
- キ. モラルを高めるためにも、発表は交代で。
- ク. 話し合いや、相互批評のときなど、あ
らさがしにならないように、思いやりの指導。
- ケ. 特に遅れた生徒のいる班への特別な配慮
と指導。
- コ. 話し合いをしない生徒については原因を
調べ障害を取り除く。予想される障害とし
て、
 - ①参加人数 ②司会者との関係
 - ③話し合いのテーマの難易度など。
- サ. 遅れた生徒にも個人思考の機会を与え、
一つでもよいから考えさせること、じっ
としていても皆が助けてくれるという受身の
気持ちを持たせないように。
- シ. 安易な気持ちでの小集団の取り入れは、
優秀児や意欲のある生徒だけの活動になり
やすいので注意。
- ス. 一斉学習の場で指導と訓練を重ね、(特
にコミュニケーションのしつけ)ある程度
指導技術をマスターしてから取り入れる方
が、効果的。
- セ. 一斉学習より、時間を必要とするので、
思いきった教材の精選化が必要。

8. おわりに

本年は3年生を担当し、小集団思考学習を取り
入れ、相変わらず蝸牛の歩みを続けている。

一斉授業では発言しない3年生が、小集団学習
を取りこんだ授業場面では、率先して発言して
くれることにささやかな喜びを感じ、共に学ぶ
仕合わせをかみしめている日々である。

第6回バズ学習研究集会

“いい子”になったと言えるのは……？

1 私の問題意識	1
(一) クラスの子どもたちの状況	1
(二) 状況を切り拓く手がかりは何か	2
2 実践の中から	3
(一) 学級生活で	4
(二) 道徳の授業で	6
(三) 地域と共に	7
1. 教室で……「地域の変ぼうと私たちの進路」	8
2. 郷土クラブで	13
3. 地域バズから……「母から子どもたちへ」	15
(四) 社会科学習で	16
(a) 基本的立場	16
(b) “課題”について	16
(c) 歴史学習と課題	16
(d) 憲法学習と課題	17
(e) 課題学習による考え方の変化	17
3 “教育”の中間報告	19
(一) “行動”への発展	19
(二) これから……	20

新潟市曾野木中学校 齊藤 剛

一 私の問題意識

(一) クラスの子どもたちの状況

当時の流行語を示すと、代表句は次のようだった。

- (1) おら、知らねえ
- (2) いいこってや
- (3) ダン、リンチ
- (4) しとうでもねえ
- (5) せーば 出来るこってや

つまり、仲間の行動に対する自分の関わりを問われると「俺知らねえ」と連帯を拒否し、自分の

言動について「君は それでいいのか」と批判されると、「俺のことは、俺が処理するのだから、「いいこって」として、討議による理性的な向上を目指さず、相手を無視するか、「ダン（だめ）、リンチ（だ）」と、相手の沫殺（？）をはかるかのどちらかであり、「君のなすべき行動をなぜしないのか」と言われると「しとうでもねえ」からと答え、「それなら、他の人のあの優れた行動をどう思うか」との問いに対しては、俺だって「せーば 出来るこってや」と威張る。

「仲間との連帯の中に弱さを補ない扶けあい、お互いの人格を認めあった上での厳しい相互批判や討議によって成長し、又、他の偉大な業績に対しては卒直に尊敬の念を持つ」……ようなことはしない孤独な閉鎖的な、そして頑迷な、よく西部劇にでてくる悪役の老牧場主みたいな人間像である。

（二） 状況を切り拓く手がかりは何か

何よりも第一に子ども自身の成長への確信であった。秋の体育祭の前夜、「天気祭り」と称して私たち教師がお神酒を載いていると、生徒が呼びにきた。部屋を出てみると、クラス一番の問題児……体格もよく運動能力抜群だが、前の流行語のもとにもなっている……H夫だった。泥だらけの足をしている。そばにいた他の男子が「先生、H夫が、これくれるっけ、食えてや」「H夫がとってきたんよ」と口々に言う。教卓の上には、トバスが5、6本、やわらかそうな草色の肌を見せながら転がっていた。何時か前の学活の時間、村の田んぼ道の散歩にでた時、蓮田の側を通り、生徒たちから「蓮の花が咲き終えたときに、トバスが実をつける。この実がすごくうまい」と聞かされ、蓮根だけ食べるものとしか知らなかった私は、生徒たちに「田舎者が……」などと嘲笑されたことがあった。あの時のことを覚えていたH夫が、校区の一番北端にある自分の家の蓮田から、今日

のつまみに取ってきてくれたのである。そして、私の礼の言葉も聞かないで、彼は、机を利用してピンポン遊びをしている仲間の方へ走って行ってしまった。

「蜂の子」は食べられる。おいしい高級品で長野県の特産物だ。」なんて知ったかぶりで生徒に話したら、早速Iが、放課後、蜂の巣を取ってきた。校長室の窓の上の庇にぶらさがっていたやつで、二階の窓から渡り廊下の屋根に降りて、そこから腹ばいになって手を伸ばして、もぎとったのだそうである。（その後、どこからか、二個、三個と持ってきてくれる蜂の巣の処置に困った私は、紙につつんで教卓の抽出しに入れておいたところ、蜂の子がフ化してしまい、机の中が蜂の巣と化してしまった。）

この頃、K子が班ノートに書いている。

「……私は、毎日F君には、はらがたつ。でも文句ばかり言っているF君でも、いいところがいっぱいあると思う。今は、まだ、そのよさが表われていないようだ。人間誰でも、良さはあると思う。早くF君のよさが見つかるとういものになあ……。」

トバスを採取してくれた子ども、蜂の子を届けしてくれた子ども、この子どもたちの心根は優しい。そして、仲間を一面的にとらえるのではなく「良いところ、長所は必ずある筈だ」と求めるK子の姿勢は、まさに、人の成長を信じるところになりたつ教育の姿勢そのものである。

私は、「教育の対象」とされている子どもたちの中に、私の依拠する拠点を見つけてゆきたい。

子どもたちが、敬語を使うときがある。日常生活の会話の中で子どもたちが、必ず敬語を用いる場面がある。それは、自分の父母を含めて、地域の大人の発言を引用する時で、例えば、

「うちの衆が、いわれたこと……。」とか「M夫のとうちゃんが言わった（言われた）……。」等々が、それである。私は子どもたちのこの習慣

の中に“地域性”を考えた。

信濃川の下流、かつて“芦沼”と呼ばれた低湿地帯に生きて、悲惨な哀歌を数多く残しながら“水”とのたたかいに心血を注ぎ、封建制、寄生地主制と続く圧力の下で現代にも残る卓抜な土木工事を完成させてきた村の大人たち、そして一年の思いを全てこめて、喜び、悲しみ、皮肉、友情を当意即妙の機智を発揮して歌い踊る盆踊りの大人たち、小さな木の道具から綿花と種子を分離し、紡ぎ、布を織りあげていく大人たち、……この目に見える村の大人たちこそ、村の子どもたちにとって、真に信頼し、尊敬する人々だった。そして、現代の子どもたちの間にも、この伝統が継承され、原初的なものそのままではないにしても、その信頼、尊敬の念が「敬語」の形で残っているのではないか。

だとするならば、この子どもたちの伝統的な心情を大切に、”地域の大人”を学校教育の中に据え、そこから学びとることを再発掘する必要がある。その中から「せーば、出来るこつてや」と言う不遜な考えを打ち砕く、「する」ことの困難さ、具体的な手段などを、子どもたちに、考えさせたい。こうして現状打開の第二を地域、父母に求めた。

第3に、職場の教師集団である。当時10人の教師たちは、大体30代前半のグループと40才前後のグループからなっていた。そして前者のグループは、若い、若いと言われているうちに気付いてみたら、もう30も半ばになり、もはや若くなく、「元気」だけとか「若さ」だけで勝負できない時が来ており、今までの体験を整理し、教育の科学的な再学習の必要を感じてきており、後者のグループは、教育界の指導的立場に就く……主任的位置にあり、説得的な理論と実践を求めている。

市内最小の学校であり、その点、職員間の意志の疎通はスムーズに行なわれ、1人1人の考えや

対立点も、明確になった。校長は、教師用図書として数十冊の教育実践書、理論書の購入を認め、又、先進地域の具体的実践を実際に確かめて来ることが必要だとして、研修旅行に職員を送りだし、学習を奨励した。

私たちは、グループを作り、或るグループは、広島へ、バズ学習を学びに、或るグループは、京都の同和教育を学び、さらに、或るグループは名古屋へと、先進地域の実践を学び、その報告は、職場に興奮と討議をまきおこした。そして、いろいろなニュアンスや意見のちがいはありながら、教師たちは、

1. 学級を集団としてとらえる
2. 学習主体を子どもに移す
3. 地域ぐるみの教育を旨とする
4. 生徒を変革させる教師集団になる

との4点にまとめられる職場の教育目標に一致していったのである。

そして、その後、数十回の理論学習会、授業検討会を通して、「そんなことで本当に子どもが変革されるのか。」「学習の主体が、本当に子どもに移っているのか。」「みんなが解っているのか。」という価値尺度が、私たちに常に反省を強いてきた。

二 実践のなかから

この実践報告は、現3年生に関するものが中心となっている。私が、この地に転任してはじめて担任し、3年間持ち上りの子どもたちであり、1学年約70人、2クラスに分れクラス編成を1年次と2年次に2度しており、私は、1年生の時以来、社会、数学、英語などを受けもち、かつ1クラスの学級担任であった。

従って、この子どもたちの全面的な能力の発達に関しては、かなりの大きな部分が、私の責任に関わっている。

以下、3年間の実践を

- (1) 学級生活で
- (2) 道徳の授業で
- (3) 地域と共に
- (4) 社会科学習

の4点から、「事実語る」手法で報告してゆきたい。

(一) 学級生活

継続的に行なわれ、子どもの生活状況が歴史的に記録され、子どもの考えが示されている班ノートを通して学級の生活を示してゆきたい。

ノートに関しては、次のような観点が必要だと考えた。

(a) 生徒の記述について

- 班への建設的な指向がなされているか。
班建設のための問題点の留意、障害除去の提言等、自分たちの班を高める道を求めることがグループを維持する一つのエネルギーになるから。
- 仲間同志の交流があらわれているか。
班のメンバーの発言に対する自分の考えのようなりレー討議の面と、個人への呼びかけの面との2面を含む。班のメンバー内の共通議題の討議も又、班員の連帯感を高めることになる。
- 何でも書ける、特に“個人の悩み”が書かれているか。
班の中に、個人の内心を出せる段階は、高度の連帯が成立しているから。
- 充分書きこまれているか。
論理的に思考をきたえる面と、的確な表現や豊かな情感をもった文学性の高さを求める面の2面がある。

(b) 教師の記述について

- 個人的対話として話しかけたい。
正面切った対話のチャンスは数少ないし、

話しかけの出来ない消極的な子どももいる。

それらを補うためにも、必要な条件だと思う。

- 問題を集団へ広めるためのアドバイスとして

一人で悩んでいたり、ただ、口説きに終わっていたり、することが多い。解決への糸口となる具体的な段階の指摘が、意欲的な次の行動へ連なりえるから。

- 積極的な論争への挑戦として

“たたかい”は、班ノートに緊張と生気を与える。そして、メンバーを、共通の広場にひきだし、いやおうなしに、関わりを持たせる。ノートの内容が、低下してきたときなどに必要な手段。

(c) 班ノートから

(1) Y男

今日は、3年になってはじめて班で、班目標、個人目標などを話し合った。なかなか意見がでず、班内の協力性がなかったと思う。そのせいか班の目標を“協力”ときめた。なかなか意見の出ないぐずぐずした消極さが目立った。そのくせ、この班は、冗談を言ったり、ふざけたりすることがたえない。冗談やふざけたりしてはいけないとは言っていない。学習とのけじめをつけなければいけない。(僕も同じけど……)これからは、2年の時のような幼稚なことを止め、気分を一新して“協力”をモットーにこの一班を前進させてゆきたい。

(2) F子

今日の学活の時間に、班目標、個人目標を決めた。わが班は、「自分で歩む」つまり、人をたよらずに自分の力でやり、前進、進歩してゆこうということである。私自身、班長としてこの目標が達成できるよう頑張りたい。

(3)ノ1

K子

Hさんが早く班かえをしたい、班長なんか止めたいと言っていた。Hさんは班長として直さなければならぬところなんかたくさんあると思う。でもいいところだってある。誰にもそういうところがある。それに今ここで班長を止めたら自分の悪いところも直せず、中と半ばな形になってしまうと思うのです。だから、もっと班長を続けていって悪いところを少しずつ直して行ってほしいと思います。

(3)ノ2

H子

「班長を止めたい、早く班かえがしたい」と私は言った。こんなことをA子さんの前で言ってしまった。その時の青木さんの気持ちがわかるはずなのに……。私だって班員の人から「早く班かえがしたい。」と言われたら「私のまとめかたや、やり方が悪いのかなあ」と反省してしまう。本当にA子さんにいやな気持ちをさせたと反省している。A子さんの言うとうりだ私は中と半ばで終りたくない。6班の班長として…
班の6人がいっしょうけんめい話し合ったりしている姿を見るとまとまっているなと自分でも思う。5班の班長Nさんにきいても、「そういう時はうれしいよ」と話してくれた。こういう姿が、毎日々々の常識となるくらいにしたい。本当に中と半ばで終らせたくない。

(4)ノ1

I子

クラスの男子が針金のようなものを先をとがらせてそれでノートを切ったりして遊んでいた。それで私は、S君に、
「ね、これ作るのが面白い、遊ぶのが面白い？」と聞いたら、「作るのが面白い」と言った。何か私はピンときた。人に迷惑をかけなければ、何かの残りで工夫して作る。そして作るのが面白いと言うなら、こういうことをやらせてみた

らどうだろう。

(4)ノ2

E子

今日は、5教科のテストがかえされた。S君は理科で18点とった。「おれや、これ、みんな出たらめ書いたんで」と言っていた。それは18点という点数はよい点ではないが、S君にしてみればうれしかったであろう。いつも、「おれ勉強したってだめなんて」と言っているS君だが、理科のテストで、少し自信がついたと思う。

(5)

MK

「協力」これが私たちの心の中でちゃんとしていればバズ学習はりっぱに成功する。しかし6人の班員の中での発表のしあいは発表しようと思う前にもしまちがったら、もし笑われたら……なんかの不安が前にたつてうまく話せない。今日も5限の国語の時間、私の発表する番であったのに不安が先にたつばかりで、いっこうに立てない。情ない話だが、これが私の今の最大の欠点である。あとに残るのは、いや〜な後悔だけ、みんなの前でちゃんと話せるようにバズがある、自分たちのためにバズがあるというようなことがわかっているくせに私は恥しい。神さまどうぞ勇気を与えたまえ……と願いたいのが私の今の心境、でも神さまではどうにもいかないことも、自分は自分でコントロールしなければならないこともちゃんとわかっている。

今、私が一番しなければならないことは、自分で自分をコントロールし勇気を持ってバズ学習にのぞむことだと思う。

(6)

M男

今日、Hが歯を5本手ばなした。血をおみやげに残して。Sは、肩の骨を折った。かっこうよく転倒して。かわいそうだなあ、めし食えな

いのだろうか、修学旅行へ行けないのだろうか。

Nさんは、どこが悪いか大分重症だ。もうみんなと話せないのか、K先生は胃が悪いらしい。今も苦しんでいるのか。クラスのみんなどなかよくべんきょうしていたのに……

かわいそうだなあ、病院のかべも医者顔もあきて、かわいそうだなあ、

災難なんて、ばかなことをしている俺と全くちがう奴のところばかりいってふしぎなものだ。かわいそうだなあ。

また今日も日がくれ夜がくる。そして明日が来て日が登るけれど俺は何もできない。いつだってどこにいたって波が来る。にげたい、にげられない、のみこまれる、息もできない、はやく去ってゆけ

そしたら岩に根をはるだろうか

鳥がとんでくるだろうか、はやく出たい。

(二) 道徳の授業で

昨年6月曾野木中学校で、市中教研の道徳研究会が開かれ、私を含めて3人の教師が公開授業を行ない、討議に参加した。私は、次のような授業を展開した。

1. 主題 問題生徒中田博文の人間改造
2. 主題設定の理由

人が成長するには“固定観念”が妨げになっていることがよくある。狭い地域にあって「あいつは小学校の頃からあんなんだ」という定評が固定してしまい、本人も又、「おれは駄目なんだ」かたく思いこんでしまっている。

この点を切り開くためには、①人は固定した存在でなく、成長するものなんだということ②人が成長するには一定の手だてが必要なんだということを知らせねばならない。

問題状況は、誰にでも見える。一応取り組みもするが、人が変革されるということは、容易ではない。同情や善意だけでは成功しない。た

しか人間観にたつて、集団の力量を発揮させる具体的な手だてが必要である。

実践記録“手をつなぐ子ら”（全生研）は、とくに、この手だてを集団の中で追求している。“問題生徒中田博文”の一年間の成長の過程には、人間観、連帯感、挫折をのりこえる信頼感など多様な面で問題提起があり、それを切りひらいていった手だてが示されている。この過程を追求し、各問題提起にとり組む中で、自分たちの生活をも高める意識を深め、行動をおこさせたい。

3. 指導計画

- 1 中田博文の登場……人格とその形成理由
- 2 最初の取り組み……班内での解決
- 3 班追放……変革できない人格
- 4 中田に内職を……学習できない学力
- 5 面倒みきれない……自分まで駄目になる
- 6 より深いとりくみ…性格の分析から具体へ
- 7 中田の進路をどうするか

……学習するとはどういうことか

- 8 高校入試……中田とクラスと地域と
- 9 まとめ……私たちが学ぶこと。

4. 本時 学習するとはどういうことか

(1) 目標

- 勉強できないから就職という考えを打ち破りたい。
- 百姓に勉強はいらないという考えを打ち破りたい。
- クラスの根強い取り組みのエネルギーの源は何か。
- 基本的人権を向上させるため、主権者として努めるためにこそ学問が必要なんだということを理解させたい。

(2) 準備

資料“中田の進路をどうするか”
地域の発言“私と勉強”

(3) 学習過程

教師の指導	生徒の活動
<ul style="list-style-type: none"> ○ 前時の確認と第一課題の提示 	教師の発問に応じながら経過を確認
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">1 1月へ入って、中田の進路が問題になってきた。どうしたらよいだろう</div>	
<ul style="list-style-type: none"> ○ 進路方向 } の2点を明確に出させる ○ 根拠 } の2点を明確に出させる ○ バズ指導、時間の確認 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 進路決定と理由まとめる ○ 個人思考からバズ→班発表 ○ クラスの意見と根拠をはっきりさせる
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">中田のクラスは、どうしたのだろうか。そこから私たちの考えることは…</div>	
<ul style="list-style-type: none"> ○ “就職”への反対意見を特に留意させる ○ 半月も続く討論のエネルギーを考えさせる 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 資料の回読 ○ バズ活動 <ul style="list-style-type: none"> (a) 中田のクラスと我々とのちがいを (b) 中田のクラスか我々が学ぶものは何か
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">地域の人の発言を聞き、私たちの現状を見つめよう。</div>	
<ul style="list-style-type: none"> ○ 地域の父母、青年の発言を聞かせる 	厳しい現実を生きている人々の“学習”を聞き自分たちをふりかえる。

授業のなかで

- 生徒たちの考えの成長

第1課題で 就職……高校へ行くより手に職を



第2課題で 中田は本当に精神障害でうしようもないというのではなく、中3として“未発達”なのだから、まわりの者が成長をたすけるようなとりくみをすれば、もっともっとよくなれる。

- 地域の発言から

Aさん（若い娘さん）

農民は、今、労働者であり、企業家であり、学問する人であり、行動する人で

なければならない。学習しない農民には、農業は担えなくなっている。

Bさん（中堅農民、M夫の父）

私たちには、中等教育が保障されない時代だった。初等教育しか受けられなかった私たちは、自分たちで協力し、学習会を組織し、向学心を満し、その動きは今にも続いている。

㊦ 地域と共に

地域と教育の関わりを重視してきたのは、次のような理由による。

- (a) 子どもたちの全生活領域が、地域に大きく規制されている。新潟市郊外の農村地帯であった曾野木地区は、都市への労働力吸い上げと減反政策の中にあつて、農業についての未来の展望

も明確でないまま、自治体、大企業、不動産業者によって宅地造成が、十分な社会資本を投じた生活環の整備もないまま、あちこちになされている。

住民の職業も、生活様式も、村落形態も、変化してきている。

そして、その大きな影響は、当然、子どもたちにも及んでいる。地域の変容を無視して、子どもの姿をとらえることはできない。

(b) 地域の歴史を見つめることによって、地域そのものを築きあげてきた祖先の力、智慧の偉大さを具体的に把握し、又、その伝統を継承し現代を築きつつある父母の営み……そしてその延長線上にいるのが私たちなのだということを自覚させたい。つまり“主権者”を具体的につかませたい。

(c) 当然のことながら、子どもの幸福を誰よりも強く望み、誰よりも重い責任を負っている地域の父母と、子どもの可能性をとことんまで追求し、その現実化をはかり、全人的な成長を使命とする教師の連帯なくして、教育は完うしえない。

次に、実践を、次のような順を追って述べたい。

1. 教室で
2. 郷土クラブで
3. 地域バスから

(1) 教室で

2年生の2学期、H・Rの時間を含めて10時間位かけて、子どもたちと父母がいっしょになって、地域の未来を考え、そこにたつて子どもたちの進路を考えるというしごとを試みた。

(一) 題材 「地域の変ぼうと私たちの進路」

(二) 題材設定の理由

私たちは、未来の社会についての一定の予

測の下に将来の生活設計をし、進路を考えてきた。しかし、現在農村地帯の中には、未来の予測を非常に困難ならしめる状況が生まれてきている。……中略……将来への確実な予測を困難にし、……同じ問題を共に悩みあうといった共同体意識を解体しつつある。このような状況の中で、親が地域社会の中から将来の見通しを得て、子どもに的確な進路の相談にのってあげる、ということができなくなっている。

従って、進路は、「まあとにかく高校を出てから」とか「子どもの希望を尊重して……」という“情勢待ち”であり、結局はランク付けによる高校配分(?)が目標になっている。こうして形成される人格は、“立身出世主義”“マイホーム主義”……連帯を求めない……への傾斜を示すことになるのではないだろうか。一人の市民として、地域を大切に、地域社会に民主主義を確立するため努力する……そのような人格の形成を目指し、親と子と教師が話し合いを深めることが、将来の進路を考えるうえで真に大切だと思う。

(三) 指導計画

1. 10年後の地域を考える 2時間
2. 10年後の地域と私 について考える 1 "
3. 地域と私 について父母の考えを確かめよう 1 "
4. 地域の課題と私の進路を考える 1 "

(四) 授業への父母の参加

- 0 校区内の各地域の父母から、“地域の10年後”と“地域の変ぼうの中で、子どもたちに望むもの”という2つの課題に答えを出してもらおう。
- 0 子どもたちが考えている“10年後の地域と私の進路”を読み、疑問点、批判点を提出してもらおう。

- o 授業に参加し、父母の班を組織し、子どもたちと一緒に討議しよう。

(五) 父母と共にした学習

- o 準備資料 (プリント)

- 1 " 10年後の地域と私 " (生徒作文)
- 2 " 10年後の地域と子どもたちに望むもの " (父母)
- 3 1, 2への質問

事前に父母, 子どもに渡しておいた。

- o 授業に参加してくれた父母……校区各地域から

農民 5, 労働者 2, 自営 2

- o 授業の展開のあらすじ

1	(生徒から父母へ) おたがいの質問発表 父母から生徒
2	第1課題 子どもの考え, 親の考えについて, 各々から出された質問に答えよう。 親と子が同じ場で, 同じバズ討議で, 共通の体験をして, それを土台として, より深い共通意識を育てたい。
3	第2課題 子どもの考えについて 親が親の考えについて子どもが意見を出しあってみよう。 親と子と対立点をはっきりさせたかった。
4	第3課題 子どもの考え, 親の考えを今後どのように発展させるか考えよう。

父母と話しあって(-)

- 1 K・B

兼業はしても, どうして土地を手ばなさないか, という質問が出た。それを, おとうさんが

たから, どうして土地を手ばなさないかというところ, ここは, もと沼地だった。それを先祖代々この土地を, 沼から田んぼに作りかえることは, ようなことではないのだ。それを昔から人々がこの田んぼに稲を植えて, その家の生活をささえてきた百姓たちの田んぼをいまさら手放すことはできないとつくづく感じた。

- 2 N・H

父母をまじえての話し合い

ちよつと緊張きみだった。でも, とつてもためになったと思う。具体的に言えば, 私の農業に対する考えが改めさせられたと言いかえることができる。

私の家は, 先祖代々農業で, 仕事から帰れば夕食を取ってあとは眠るだけという充実しない生活や, 家族全体で楽しむということのない毎日という点で, 農業に にくしみさえわくことがあった。でも あの日の父母の「兼業をしても土地は手放したくない。我子を放したくないように, 土地も我子以上に愛しているから」…まだたくさん意見はあったけどその中で最も心に残った意見……を聞いて, おそくまで熱心に父母が働くのは, 金もうけのためばかりでないと強く感じられた。

あの日の父母との話し合いを, 私の両親に, 私の考えも含めて話したら, 「お前も農業に対して少しは解ったようだね」って言われた。

その時, 父母の話を聞いてとてもよかったと思った。

- 3 H・W

田んぼをまもってほしい ということがわかった。伝とうある田だから, はなさないことは, ぼくにはわかった。なぜか, というところ, せんぞ代々から, 守りつづけてきたものだから, おれたちの代で, くずすのも, もったいないことが

わかった。

また、きかいたかいたにおどろいた。コンバイン1台でも70万もするとは、おもってもいなかった。いかにものうぎようがむずかしいということが、わかるようなきがする。

父母の気持を、ぼくたちに、もっと聞かせてほしい。

4 T・S

話し合いの中で、もっとも親の気持がわかったのは、土地を守ってほしいという話だ。先祖代々、洪水にあったときも、ひでりにあったときも、がんばって守った土地への愛着心がわかるような気がした。しかし、守れる土地であればいいが、市街化地域に指定されたりしたら農業はなりたたなくなり、土地は、住宅地や工場用地になってしまうのではなからうか。守れば守れるという状態なら守ってやりたいが、守れなければ仕方ない。

5 H・I

市街化区域では農地は守れない。を見たとき、ふと成田空港のことを思い出した。すわりこみで農地を守ろうとしている人々……あのころは、まだテレビを見て、かわいそうだなと思うだけ、私には関係ないだろうと思っていたが10年後たったら、私の家の農地も、村の発達のために、手放されてしまうかも知れない。そんなことになったらどうなるだろうか。農地がなくなったら農業だけしかやれない人は、どんな生活をするだろうか。うちの人は、

「農地は売っても、その金は次々と何かに使われてゆくから、苦しくても農地は売らない」といつていた。

6 K・N

心に残った話は、「なぜ、土地を手離さない

か」についてで、先祖が切り開き育てて今日まで守られた土地だし、その土地への愛着心があるため土地は手ばなさないと言ったことがいっばん心に残った。やっぱりそうだなとは思ったけど、今の若い人の中でもこんな考えをしている人は、いるのかどうか疑問に思う。

今日まで、先祖、父母で守られた土地は、ずっとそのままつづけた方が先祖、父母もよいと思うが、これから受けつぐ若い人たちの手によってどう変わるだろうか。

7 K・I

村に、なにも残してくれないのかという話だとなにか残さないと悪いような感じがした。それと仕事は、自分が楽しんで、いっしょうけんめいにやっているというが、ぼくたちが見ているとそう楽しんでいるようにはみえない……。

8 M・K

先祖代々からの、受けつがれて来た土地を自分たちの時代、子どもたちの世代で、手放したくないこと。つまり、子どもの方は、あまり土地への愛着心が強くない。いや弱い、そんなものが感じられた。自分では、もう半人前以上に考えられている。と思ったが、まだまだ一人前には達せない。一つの心のわくの中にはいついた考え方が、この話し合いで、わくが広がったというか、視野を広げることができたような気がした。ふだん、なまいきなことを言っても、まだまだ考えなければならないことがたくさんあることに気づいた。親の考え方が古いなどと心のどこかで思っていたが、今の私たちの考え方では、どうしてもできないことが、古い、という考えの中にふくまれていることが、より以上に、よくわかった。

たいくつしない話し合いだった。

父母の話の中で、少し複雑なことばがでて来てわかりにくかったが、何となく苦勞しているようにも思えた。

自分たちに親は期待している。そう思うと何かしなければと思うが、どうしたらいいかわからない。ただ、精いっぱい自分なりに、やるしかない。こっちから、少し意地の悪い質問が出てみてもすぐ答えられたのは、きっと自分の場所にしっかり立っているからだと思う。そんな立派な親みただが、やっぱり人間、こっちに不満はどっさりある。その不満を、あの話し合いのように、暇をとって、じっくり話し合いたい。

私の知らない話を聞いたり、思っていることを言いあったり、少ない話し合いの時間をもっと多くして、互いを理解し合いたい。

ふだん話していてもわからないが、意外と、おとうさんやおかあさんの考えが深いんだなあと感じた。私たちが思っていることのおくのおくまでも考えている。そのことは、やはり今までの苦しい生活と体験からなっているのだろう。

バズの面から見ると、やはり私たちの方が上手である。おとうさんやおかあさんたちは、発表する人を、おたがいにゆずりあっていた。それにくらべて私たちは、いつものバズ学習の成果もあつてか、すぐに発表できた。私たちが、親たちに自まんでできるのは、バズ学習のことくらいだろう。

生徒だけの話し合いよりもおもしろかった。

プリントで見た時の、両親たちの考え方は、古くさいと思った。例をあげてみると、「土地

を手ばなさない」と書いてあって、古いと思い、反対したけれど、両親たちからの、土地への愛着心があり、必要とあらば、地域発展のために、心よく手ばなすという意見が答えとなって、出てきた。考えてみると、団地など、地区のために手ばなした。となると、私たちが勝手に考えすぎたのではないかと思っている。

やはり、さすが一と思わせる両親たちの意見。私たちより早くから、この地区にいた両親の意見は、すばらしかった。もっともっと、いろいろと知りたい。そして、もっと大ぜいの両親の意見を知りたい。

話の大部分の意味がむずかしくて、ちょっと意見をまとめるのに苦勞した。

今度やるときは、かんたんな言葉を使ってほしいと思った。

私は、「私がわからない質問を、どうしてなのか、教えてもらおう」と思って質問を出したのだが、返ってきた答えの説明が、あまりむずかすぎでよくわからなかった。父兄の立場にしては一生けんめい話しているつもりなのに、私には、よくわからない。

でも、なんとなく話していると、子どもに対する親の気持ちがわかった。

「たまには、こんな親子の話し合いも、いいもんだなあ……」と、会が終わってから思った。

父母の言っていることは、難しい言葉ばかりで、よく理解できなかった。父母たちは、自分の知っているこばかり言って、子どもには、ちゃんと意味が通じていると思っているかも知れないが、私たちには、よくわからない。それか

ら、私たちが発表しているときに、少し、おかしなことを言うと、ゲラ・ゲラ笑う。でも、本当は、こんなことは、別に悪くはないのだと思う。

父母と話しあって

14 Y・M

今までのつづきは、3学期にもう一度取り入れて3学期の半ばまでには、家じゅうで話し合いをして、3学期のなかばごろになったら、この間のように話し合いを続け、もう少し人数を10人ぐらいにしてふやし、どんどん親と私たちの会話を多くして親ひとりひとり10年後の私たちにどう望んでいるか、家で話し合った意見などがあつたらそれを話し合ったり、私たちより10才くらい年上の若い人を入れたり、50～55才ぐらいの人などを入れて、いろいろな意見などを私たちに言ってもらいたい。話し合う時間も、もっと多くとった方がよい。

15 S・N

一言。すばらしかった。こういう大きな問題は私たちだけで考えてみてもどうしようもない。先輩の意見、今実際に農業をしている人たちの意見、これからやろうとしている人、私たちの意見が一しょになってこそ、本当の10年後の曾野木がどうなるかということに対しての話し合いが出きるのではないか。

このことが、この会にはあつた。

親が一しょになって話し合いに参加した。私たちの質問、自分たちの気持などいろんな話をしてくれた。うれしかった。親のこの曾の木への愛情、田んぼは、自分の子どもへの気持と同じだ、という意見、これは、やらなければ、親の期待に応えられるような曾の木を作らなければ……。

これを機会に、この話し合いが、今後もてることを期待する。いやもってほしい 絶対に……。

16 T・A

なぜ、こんな話をするのかどうも理解できない。こんな話をしていると、いかにも曾の木に住まなければならないという気持ちになってしまう。

例えば、農業だけでは、くらしていけないから兼業しなければならないということがそれである。

10年後は、どうなるかわからないのだ。曾の木にちぢこまっていることはないと思う。

17 T・E

アッというまにすぎたという感じだ。とにかくおれは、何もできない男だが班長は班長なんだ。この1時間、いや正確にいくと五十分というものをまとめることで精いっぱいだったのでは……？。ま、とにかく平おん無事に終って、ほっとしたのです。こんな調子だったので、Mのおとうさんから「タワケモノ」の意味を教えてもらったことだけをおぼえています。

母からのたより

横木 貞

どの感想文も、すばらしくて、先生方が、これだけの理解力をつけて下さったことに、感謝いたします。

1. 親が思っていたより、子どもたちの考えがしっかりしていたのに感心いたしましたし、又、安心もし、うれしかった。
2. 親が土地を手ばなしたくない気持も、少し、わかってもらいましたし、親を見る目、農業をみつめる考えが かわった と書いた生徒がいましたが それに答えるためにも子どもたちを失望させないように、今のゆれうごいている土地問題の道をまちがえてはいけなと痛感いたしました。
3. 子どもたちに、どうしたらよい、こうしろ

とは親にも言えないし、なにを言えばよいのかも、わからない。

ただ、子どもたちが、自分たちの代になって親の守り続けた土地を、自分の家庭に合った一番よい方法に、生かすことが出来るような人間になってもらいたいし、そのためにも、今後も話し合いもしたいし、そのたびに、親も子どもも、考えも深くなるし、よい知恵もうかぶのではないのでしょうか。

朝 倉 コ ウ

皆さんの意見を読ませてもらいました。みんな負けず劣らず、よく考え、よく表わしております。

一般的に、農地をなぜ手離したくないのか、どうしても地域の発展や何かで手離さなければならぬ時は、いさぎよく、その相談にも乗るといふことだけは、よく理解されたようです。

もっともっと年代のちがう人たちとも話し合いが持ちたいという広い心と視野を広げようという欲望には感心しました。是非、いろんな人の意見を参考にしてほしいと思います。

ただ、最も理解できなかったことは、この地域のために何をしたらよいか、何を残したらよいかという事ではなかったのでしょうか。

これは、何もむずかしく考えることではありません。

でっかいこと、形ある物、をドカーンと寄附でもしろということではないのです。

これは、みんなができる範囲で小さなことから始められたらよいと思います。それは、何も10年後でなくてもよいのです。今からでもよい、やってみたらどうでしょう。

自分のよしとすることだったら何でもよい、例えば、感謝の気持、親切心、お互に他人のことを考える、美しいものを愛して楽しむ、個人々々が向上する事など……どれを取ってもよい、

どの一つをやり抜いてもよい。小さな心がけが互にそうすることによって、この地域だけではなく、家庭、社会全体が一步一步見えない形で、より住みよくなるのではないのでしょうか。

住みよい地域づくりこそ、でっかい形あるものよりどんなに価値あるかわかりません。

こんな風に考えてきますと、「10年後の私」を考える前に、「現在の私」をもっとじっくり見つめ、考えなおしても、おもしろいのではないのでしょうか。

1. 私たちの気持が、伝えられているだろうか。
2. まだ たずねて みたいのは どんなことだろうか。

(2) 郷土クラブで

必修クラブの設置がとりあげられたとき、郷土クラブをもその一つに認めてもらい発足し、2年目になる。現在、部員は39名、活動日は火曜6限からである。6班に分れ、次のような活動をしている。

- 古老からの聞きとり 2班
- 60年代の地図修正 1班
- 地域を写す(生産用具、地域の変化) 2班
- 墓を訪ねる(戦没者を求めて) 1班

尚、この他全体での巡検、学習会、農作業なども行なってきた。まだ系統的と言える成果もまわっていないので①地域の人々への依頼の呼びかけ②昨年度の子どもの感想③農作業のようすを紹介する。

よびかけ

曾野木の

父母のみなさんに お願いいたします。

中学校のクラブに郷土クラブが誕生しました。私たちは、今、生活しているこの曾野木の土地が好きです。そして、この土地のことをいろいろ知りたいのです。

- (1) かつての芦沼を美しい田畑に作りかえていった祖先の厳しい労働のようす
- (2) 労働の中で工夫された生産用具，ことわざ
- (3) 生活の中の喜びや悲しみを表現し，伝えられた土地の歌
- (4) おばあさんの語ってくれた昔ばなし
- (5) 季節毎にみんなが楽しんだいろいろな行事
- (6) 子どもたちがよく遊んだいろいろな遊び
- (7) 伝統の味がしみこんだ郷土の料理
- (8) 曾野木の土地に残っている歴史のあと
- (9) 曾野木の歴史を物語るいろいろな資料等々

曾野木に生活していながら私たち中学生は、ほとんど知らないのです。これらのことを学ぶ中で、私たちは、より深く曾野木の姿を知り、父祖から伝えられたものを大切にしたいと思うのです。……以下略

郷土クラブの中で

2年 T子

田んぼにかこまれ、水と空気のきれいな曾野木、静かでとてもよいところだ。だけど、この状態が、将来もこのままだとは言いきれない。なぜなら今でさえ、田んぼを埋めてその場所に別な大きな建物を建てるというような作業が進められている。「この先は、もっともっと田んぼが消えていってしまうのではないか」という不安がある。とても淋しいことだと思う。前、クラブで「とやの潟」へ白鳥を見に行った。実を言うと、私は、とやの潟に白鳥がいるとは思わなかった。白鳥を見たとき

きはうれしかった。

だけど、話に聞くととやの潟には汚ない水が流れこんでいるらしい。貝がたくさん死んでいた。そんなところでは白鳥はよりつかなくなる。後、1・2年もすると、もうとやの潟には白鳥も見られなくなってしまうのではなからうか。とても残念な気がする。こうして考えると悪いことがだんだん多くなってゆく。しかし悪いことばかりではない。道路をよくしたり、団地をたくさん建てたり、工場が建ったり、曾野木がだんだん発展してゆくので、とてもよいことだ。これも同時に、車の行ききが、はげしくなり交通事故が増え、工場のため空気が悪くなったりする。このへんがむずかしい。

しかし「仕方ない」と言っても何も努力せずにあきらめては何もならない。みんなで協力して、みんなの住む曾野木をよい方に発展させなければ…。

2年 T雄

きよう土クラブにはいって、ぼくはとてもためになりました。その木の農民がたいへん苦労して用水ろを作ったことがよくわかったし、曾野木の公民館がどうして建てたとか昔の農民が綿を栽培したこともよくわかった。木の道具は、あたまがよいなあと思った。とてもいいクラブでした。

2年 M子

郷土クラブで田んぼをつくり、田うえをすることになり、花だんをならして、田んぼをつくった。植えるまえ、かたい土をくわでほってならした。そして水で土をやわらかくした。くわやスコップをもってはだしになり、どろどろした土の中へ入ってやった。それから水がもれないように、田のあぜをもりあげて、すきまをふさいだ。

田うえをやったことがなかった私は、腰がつかれると思っていたが、今日のような小さい田んぼは、楽しかった。……

ちやんと育ててほしいと思います。でも心配…
今日気づいたことは、K君がよく知っていること
です。余った苗をどうするかは、「はじにま
とめて1列にするんだ」「真中には入れるな」など
ととても注意して植えているのに感心しました。

(3) 地域バスから

私の青春と曾野木の地域と……野上セイ
母から子どもたちへ

私は今日、地域バスに参加してみて、大変うれ
しく思いました。

みんなが、今勉強している公民館

この公民館は、私たちの青年会の頃に建てたので
す。

みんな知っていますか？

曾川の公民館の入口には、大きな額がかかってい
ます。曾川公民館竣工記念 会員 氏名 曾川青
年会昭和25年3月3日竣工……会員数112名
の名前が書いてあります。

どうして公民館があるのか

公民館がなぜここに建てられたのか

考えたことがありますか。

公民館とは、「市町村民の教養、生活向上のため
に作られた集会所である」と辞典には書いてあり
ます。

昭和20年に戦争が終り、軍国主義から民主主義
に変わり行く社会の中で曾川の青年会は活動をはじ
めたのです。

まず、何をすることも集まる所がない ということ
は、第1に考えなければならないことでした。

集まる所のない不自由さから、まず集まる所を
と、みんなの希望で公民館を建てることになりま
した。

その年から耕地整理が始まり、青年会でも一部の
しごとをもらって資金を得たのです。

みなさんも知っているでしょう。東堀排水路、こ

れが私たち青年会の仕事をしたところですよ。

その頃は、機械もなく自分の手で、シャベル一丁
で掘っていったのです。

1人が7日くらい出て、みんなで1ヶ月かかって
得た金が13万円、それで公民館が建ったのです。
土地はその時の会長のAさんの梅林で、土地代は
部落の自治会が出してくれまして、建物は青年会
で作ったのです。

曾川の公民館を考えると、どうしても忘れること
のできない思い出があります。

公民館の上棟式の日、青年会のみならず、
自分たちの手で 自分たちの力でできた喜びにわ
きかえって、その夜は大変なさわぎでした。

3月8日といっても、まだ寒い日でした。

その年にしなの川橋の工事がはじまり、大野に行
くには、舟で、行ったり来たりしておりました。
大工さんが大野の人で帰りに舟から落ちて亡くな
られたのです。その大工さんは兄弟で来ておられ、
弟が、かいを持ち、兄は、舟の真中ねていて、
横波を受けて舟はひっくりかえったのです。酒の
酔いと水の冷たさで、大工の棟梁が亡くなったの
です。

3月の寒い夜の川面を、弟の兄を呼ぶ声が、いつ
までもいつまでもひびき、みんなも涙を流し、悲
しみました。けれども悲しみに負けてはおられず、
工事は弟にひきつがれ出来あがったのです。

私たちの青春は、公民館の中で育ったと言って
もいいすぎではないでしょう。

青年活動も新しい事業が計画されグループ活動が
実行に移されていったのです。

文化、能、体育と活撥に公民館は使われました。

……

そして、今、皆さんも、こんな形で（バス学習）
公民館を使われている。

学ぶために、地域の連帯感を深めるために、公民
館がつかわれていることを本当にうれしく思う。

自分たちの生きて来た道がまちがっていなかった

ことに、自信と誇りをもって生きてゆきたいと思う。

これも、あの時のぬれた手ぶくろの先から水がさがりやすくなることも、体中くたくたになるほど苦しかったことも 目的にむかって みんなで協力して仕事のできたことを皆さんに知ってほしいと思い書いてみました。

寒い夜、公民館に出かけることがいやになるかも知れませんが、くじけないで出てきて下さい。つらいことも、苦しいことも、なつかしく思い出として残ります。

テレビを見ていても、何も思い出として残るものはありません。

一つのをやりとげた喜びと誇りをもつことはこれから生きてゆくときに必要だと思います。

(四) 社会科学習で

(a) “何を学習するのか”という学習内容と，“どう発展させるのか”という系統性を確立するため、次の3点を守りたい。

1. 諸事象が基本的人権の形成とどれだけ深く関わっているか、という観点を持つ。
2. 社会科学の成果に依拠して学習をすすめる。
3. 民主主義的方法論で学習する。

(1人1人の意見を大切に学習である。異なった思想、信条を持つ多数の人がいて各々の意見を構想し発表する。そして多様な意見が出される討議や各意見に対する検証の中で誤ったもの切られ、未じゅくなものはきたえられ道理にあった正しい意見が確立してゆく。人類はこうにして個々人の持つ智慧を結集させ進歩してきた。だから、言論の自由、思想、信条の自由、表現の自由が尊重されなければ人類の進歩は止ってしまう。学習も又、この民主主義的な進歩のための方法を取りいれて行なわなければならない。子ども

たちに自由な発言が保障され、課題に対する多様な見解の発表と討論、検証の作業がなされるなかでこそ、子どもたちは成長してゆく)

(b) “課題”が最も重要である。

1. 内容の精選から
2. 学習目標の明確化と達成度の評価から
(平板で冗長な教科書を使い学習をせざるを得ない現状で、「課題」の提示は、目標を明確にし、問題意識の下に対象を分析し、論理を構築し、結論を突き出し、次の段階へ目を向けるという研究者の知的作業の手法を教室につくりあげることになる。)

3. 授業の組み立てと学習内容の明確化から

(c) “課題”の種類

1. 単純なまとめとしての課題
2. 分析し総合する課題
3. 資料、原典の解読
4. 事実を明確にする、記述を正確にする課題
(資料の記述は、著者の一定の立場によってなされているので、一つの事実に対する評価も、他の立場から見ると全く正反対になることがある。「この記述は、誰の立場でなされているか」という点をはっきりさせないと認識を誤まることもある。又、特定の結論を出すのに前提になる条件が欠落している場合もある。)

(d) 歴史学習と課題

(1) 作成上の留意点

- 各時代の「しくみ」と「つながり」をはっきりさせる。
- 各時代の「にない手」をはっきりさせる。
- 各時代が前時代に比較して「進歩性」を持っていることをはっきりさせる、「基本的人権の拡大」という点から考えたい。
- 時代変革を推しすすめた「主要な力」をはっきりさせる。

(2) 具体例

1. 人類と他の動物とのちがいについて考えなさい。
 - 直立歩行が体に及ぼす影響はどんなか
 - 頭の位置のちがいは、どんな意味があるだろうか。
 - このようなちがいが生れてきたのはなぜだろうか。
2. 平氏の政治について
 - 貴族の影響を受けた古い面) を考えた
 - 武士らしい新しい面) を考えた
3. 建武の“新政”について
 - 承久の変と共通する点を考えなさい。

(e) 憲法学習と課題

(1) 作成上の留意点

- 題材を実生活の中に求める。
- 身近なことから憲法から判断する。
- 常識性をもつ“誤り”に気づかせたい。

(2) 具体例

1. 参政権について、次の言葉を説明し、私たちのすべきことを考えよう。
 1. 国民は4年に1回だけ主権をもつ
 2. タレント議員に何ができるか。
2. 請求権について憲法16条、17条、40条、32条をしらべ、次の諺の意味を考え、その作られた時代をも考えよう。
 1. 長いものにまかれろ
 2. 泣く子と地頭には勝てない
3. 次の文は学習指導要領の一部です。教育の機会均等という面から、どう考えるか。
“学業不振のため、通常の教育による学習が困難な生徒については、……内容の一部を欠くことができる”

(f) 課題に対する考え方の変化をみる

課題 1. 憲法12条前段を自分の言葉での

- べなさい。
2. TVドラマ水戸黄門のいつもの筋を説明しなさい。
3. 1と2の考えのちがいを考えなさい。

この課題に対して

- ① 個人思考 (自分のノートに、自分の考えを記入する)
- ② 集団思考 (1) 班討議 (自分のノート修正、補足)
(2) 全体発表 (“ ”)
- ③ 個人思考の確定 (期末テスト中の1問題として答える)

のように、3段階に分けて子どもたちの考え方の変化を追い、本当に理解が深まったと言えるかどうかを確認したい。

(1) S平

- ① • 12条は、国民が努力して守るが、黄門の場合は黄門が大名を通して農民に与える。
- ② • 12条は、国民が自分たちの力でもって生活をよくしてゆくが、黄門の方は、国民は何もしないで指をくわえて見ているだけでそこに黄門が来て家門の力で一件落着させる。
- ③ • 12条は、国民の不断の努力がないと、自由及び権利は保持できないと言っている。黄門は、いつも、悪いやつを家門という力によってやっつけて農民たちに、自由、権利を与えている。若し、黄門が悪い奴だったら農民たちはどうなるか。
自分たちの自由や権利を守るには、自分たちが努力しなければならない。

(2) Y子

- ①・憲法は国民が保持しなければいけないが、ドラマでは、えらい者だけで守られている。しかし水戸黄門はいつも正しいことを言っているのか。
- ②・罪は、憲法に従って裁判官によって罰せられるが、ドラマは黄門の判断によっている。
ドラマは、黄門さまが罰してくれたりして、えらい人の間だけで法が守られるようだが、今は個人々が守っていかなければならない。
- ③・ドラマは、最終的には水戸黄門が「その行ないはちがう」といってその人を裁判し、まちがったことは行なわず、神さまのようにして、したわれていて、平民には努力ということをしなくてもよかったし、したくても上にさからうことはできなかったが、今は、私たちみんなが、ふだん自由を守っていくように努力をかさねていくようにしなければならない。

(3) E子

- ①・国民1人1人が自分の権利を守っていくという立場と、自分の力ではどうにもならないから、黄門さまのような強い力が必要ならば権利は保てない。
- ②・国民が、いつも、基本的人権を守ってゆかなければならない。
- ③・農民などにおいかぶさった問題点の解決法として12条の方は、国民が主権を持っているんだ。国民が、自分自身の手で解決して、自由、権利を自分自身で保ち続けてゆく。でも、黄門は、主権が、国民にあるわけじゃないので、どうにも解決のしようがない。そこで偉大な個人の力により自由になったり権利を守れたり

する。

(4) H二

- ①・②・自由や権利がおかされたとき、自分たちでとりもどすか、身分の高い個人にたよってとりもどすか。
- ③・ちがいは国民が自分たちで権利を守るか（12条）個人にたよるか（黄門）で、個人の場合、その人が悪い人だったりすればなおさら国民の権利はよくなる悪くなるにちがいない。ゆえに個人にたよることは危険きわまることである。

(5) R子

- ①・水戸黄門の権力によって解決する場合と、12条の場合は、国民の方に権力があって国民自身で解決しなければならない。
- ②・国民が守ることで憲法が成立してゆくと、水戸黄門の一声できまりが守られる。
・憲法というきちんと決ったものによって事件を解決してゆかなければならない現代、個人の権力で事件が解決する封建社会
- ③・憲法12条は、国民が主権を持ち、国民が憲法を守ることによって自由が得られる。つまり自分自身で自由をかくとくしてゆかなければならない。
水戸黄門の方は、黄門の権力によって、国民に自由が与えられる。事件も個人の権力によって解決される。このころの国民に、自分でかくとくした自由はない。

③の段階に至って

- 主権者意識への着目
- 個人への権力集中の危険
- 歴史上の発展のちがい

などの考えが、でてきており、まとまった総合的な概念となってきたと思う。

三 “教育” の中間報告

(一) “行動” への発展

(1)・人権学習のまとめとして、「教室学習で身につけた(?)主権者意識,人権感覚をもって,自分たちが生活している場面を,どう把握し,問題点をどこに見出し,どう“不断努力”を及ぼそうとしているか」をはっきりさせたいと思った。学力と態度の同時達成を目指す教育姿勢から当然のことであった。

・生徒への課題は,“私の人権は侵された”事例をあげるということだった。

・班討議を経て,全体の前に出された事例は,各クラスとも40以上に,のぼった。しかし範囲は殆んど学校生活に限られた。このことは,子どもたちにとって“生活の場”として大きい意味を持っているのは学校であり,又,学校体制が子どもたちから見れば,最大の人権侵害者としてたちあらわれていることを意味しているのではないだろうか。

(2)・40項目にわたる人権侵害(?)の事例を,さらに,多くの生徒の同意を得たもの6項目くらいにしぼる作業を次に行なった。

(3)・子どもたちの支持を得たものは,次のようなことだった。

・同じ罪を犯しても罰し方が不公平

・悪いことはすぐ男を疑う

・長髪の男女差

・学校毎に設備の差がある

・教師に許されて生徒を許さないことが多い

(清掃,服装,遅刻,間食など)

・高校の能力テスト

・義務教育の延長でもっと学問をさせてほしい

・学校行事への参加強制

・不必要な礼の強制

・生徒のプライバシーをやたらにおかす

・多く集中したのは,「教師による平等権の侵害,……差別」

「学校体制による自由権の侵害……形式主義ときまり」

「高校入試……教育要求の無視」であった。

・子どもの目から見れば,私たち教師は,まるで,差別することが職業(?)であり,形式的権威に依拠するだけの存在であるかのようであった。

生徒の不満は多い。

(4)・次に,私は,生徒たちの提起した事例について,なぜ,そのようなことが行なわれてきたかを,かなり,挑発的に説明し,その私の説明に対し賛否を問うた。

1. “不公平なとりあつかい”について

私“いつも悪いことをするのは男であり女子はあまり悪いことをしない。前例が多ものが疑がわれても止むを得ない。女子は先生の言うことを素直にしてくれる。素直な方をかわいがるのは当然,君たちだってそうではないか。”

2. “高校のテスト”について

私“高校の学習についてゆけない者は,早く別な道へ行った方が本人のためだ。高校へ行かない人も現代社会では必要だ。”

3. “学校差について”

私“大学校は,P T Aも多いし,お金もたくさんだせるからV T Rを何百本もそろえられるが,私たちのような小さい学校ではできる訳がない。差は当然ある。”

4. “長髪問題”

私“女子の髪は長いものと昔からきまっている髪を長くしている男子はろくなことをしない。中学生が短くしているのは常識”

・私は当然のことながら,私の説明に対して圧倒的な反対が生徒の間に起るだろうと思った。

しかし、反対が大多数をしめたのは、4の長髪問題だけだった。1、3は賛成が過半数をしめ、1の反対者の中には男子ですら $1/3$ くらいしかない。2は、反対が賛成をやや上まわったにすぎない。

(5) 学校教育では、“世間の常識”は破れないのか

次に、“問題状況を、切り開く行動”つまり“態度”の面をどうするか具体的な行動を生徒に問うた。

○ 長髪と服装について

- ・生徒間アンケート——生徒会討議——結論
いちばん支持を得たルートである。その後、これを提起した生徒に会うたびに、「アンケートはどうなった」とうながしたところ、彼は、長髪をきれいに短くしてきた。
- ・自由な髪でということはどうせ認められないのだから無抵抗で行こう。しかし、心の中では服従しないでゆけばいい。(Y子)
- ・先生の注意は、口さきだけだから、そんなに気にすることはない。気を長くもとう。

(M夫)

生徒は、教師の要求する諸注意に、今日も従っている。しかし……

(二) これから……

いろいろな面での3年間の中学校のしごとの一応の帰結を目前にして、まだまだ未解決のまま残された課題は多く、さらに、日々新しい課題が、

生れて来ている。残された時間の中で、次の諸点に取り組んでゆきたい。

(a) “正解”と“行動”の一致のために

なぜ行動できないか。自分の要求をもとに、仲間へ働きかけ、根気よく説得、討議を深めながら連帯の輪を広げ、集団の英知を結集して、課題の解決をはかる行動がなぜできないか。

理由は、はっきりしている。

子どもたちの住む社会(学校体制をも含めて)が、子どもたちに、そのような行動をさせて来なかったからである。“子どもに自主性を”と称しながら、自主性を発揮して来た生徒の行動に対し“指導”として押さえにかかったり、教師の便宜的な理由で、生徒に“自主的な行動”を要求したりするなかで、真の自主性が育つはずもない。

私たちには、もっともっと子どもたちが、“自主性”を発揮できる局面を保障し、連帯する集団の力のすばらしさを実感させる手だてが必要だと思う。今後、残された日時の学習の中で、次のような点に留意してゆきたい。

(1) 研究課題を生徒自身に見出させる。

つまり、最低限の系統性を確保する学習を行ない、自らの研究課題が求められる余地を残す。

(2) 質問教室を重視する。

つまり教師が必要とするものを授業するのではなく、生徒が必要とするものに教師が応えるシステムをとりいれたい。

(3) 集団の力量の歴史的な発展を示す事実を教材化し、学習してゆきたい。

一例をあげれば

“学問の花ひらいて=蘭学事始めのなぞをさ

ぐる”は、日本の近代科学の草創期にあつて困難な状況を、民主的方法論と集団の力で切り拓いていった杉田玄白社中を生き生きとえがいているが、このような歴史を進歩させる原動力となった集団の姿を、いろんな分野に求め、教材化し、生徒に、“自分たち”の力を考えさせたい。

(4) 集団の課題を明確にし、一定期間に、全力をつくしてとりくむしごとをしてゆきたい。

(b) 父母と教師の“距離”を埋めるために

子どもの教育に関して、父母と教師は、各々の責任分野を分担してゆく対等のパートナーではなかった。“うちの子は出来が悪く、先生に迷惑をかけて……”とか、“手数のかかる子をお願いして……”とか父母が言う。つまり教師は、“お願い”される側の人間になっている。なぜ、父母は、教育の中の自分の積極的な立場を主張しないのか。なぜ、教師と同じサイドにあることを認識しないのか。

権威主義的な教師の側の姿勢にもその原因はあろうが、父母たちが、“自分は教育はできない” “教育する内容を持たない”と認めていることにも大きい理由があると思う。

しかし、私たちは、父母が果してきた大きい役割を知っている。性格形成はもちろんのことだが、学校教育にも、いろいろな分野に参加した父母たちが、“プロの教師”を超えるものを子どもたちの中に起して来たことがいくらかある。

音楽の授業の中で、父母が歌ってくれた村の歌、道徳や学活に参加した父母が語る生活体験や深い知恵は、子どもたちにとって、新鮮な感動をもって受けとめられた。

このすぐれた父母の力を、もつともつと教育の場に引き出すことが、どうしても必要であろう。

(c) 教師集団の力量の再点検を

(1) 現在の学校体制の生徒を評して“おびえている、混乱している、退屈している”とY紙が報じた。これが、職場の話題になったとき、1人の教師が、「新聞記者の方が、俺たちよりよく見ているなあ」と感嘆(?)した。アマチュアより分析力の劣る専門職(?)はありえない。もつともつと研修を深める必要がある。

(2) 評価の観点を“集団の力量を高めたかどうか”において、学校の日常の教育諸活動、組織しとりくんでゆきたい。そうしてゆく中で、子どもたちに連帯の力、集団の力によって、課題解決が可能であることの確信を得させたい。

第6回バズ学習研究集会

道徳授業におけるバズ学習の実践

広島県豊田郡豊浜中学校

榎 勝 博

1. はじめに

・バズ学習をとり入れた動機

本校は瀬戸内海にうかぶ周囲12kmの豊島を中心に大崎下島の1部と齋島をあわせた人口約5千の豊浜町にある。交通の便が悪く本土（広島，呉）からの文化的影響も少ない。本町の産業は漁業と農業があい半ばしており農業はミカン栽培，漁業は遠く，四国，九州方面にまで出かける。農家は最近のミカンの暴落で出稼ぎが年々ふえ，漁業家庭は出漁のため，両親不在の家庭が多い。

こうした状況に2つの大きな問題がある。1つはことばの問題，今1つは人間関係の問題である。漁業家庭の子供はうまれると幼稚園にはいるまで父母とともに船上生活，幼稚園にあがるころは祖父母と，また少し大きくなると子供たちだけの生活を送ることが多い。こういう状態では子供は全く放任となり，基本的な生活習慣に欠けることはもとより，自我意識にとじこもり，集団の中になじみにくい面，あるいは相手の立場を理解する意識にまで高まりにくい。また，生活は不規則になりがちで家庭学習もおこたりがちになる。生活態度の確立なしには学力の向上は望めない。人間関係の好転なしには生徒をかえることは

できない。7年前（昭和42年）バズ学習方式はこの課題解決に役立つのではないかと，この考えからバズ学習方式にとりくんだ。

・バズ学習へのとりくみ

(ア) 家庭学習のできにくい状況に対して毎日放課後30分程度，生徒の教科委員を中心に後習バズにとりくむ。

昭44～45

(イ) 地域父兄の教育に対する啓蒙と家庭学習の習慣化を主目標に町内バズにとりくむ。

昭45～

(ウ) 生徒にわかる明確な課題へのとりくみ方と人間関係の好転をめざし全教科でバズにとりくむ。

昭46～

これと並行して生活面での態度訓練として

(ニ) 授業のはじめと終りに「めい目」「礼」「ゴミひろいと，机のせいとんをして下さい」の徹底。

(ヒ) 掃除時間のはじめと終わりは必ず整列反省会をもつ。

(ホ) 給食を通じて食事作法の徹底

(ヘ) 自て閉鎖性の解放と人間関係を高めるためクラブ活動（必修，課外）で積極的にバズ

ズを活用する。

以上のような経過から生徒の全生活へバズが浸透しつつ現在に至っている。

2. 本年度のとりくみ

本年度のとりくみは従来どおり「創造力を高めるバズ学習」というテーマのもとに、教科指導、特活指導は、もちろん町内バズにおいても積極的に指導している。さらに本年5月S48.

49年度の文部省の道徳教育研究指定をうけその研究にとりかかっている。まだ研究にとりかかってまもないが一応研究テーマは「地域課題をふまえた道徳教育—道徳授業における指導法の研究—」ということに決定し、毎月一回ないし二回の校内道徳研究授業を行っている段階である。

道徳教育校内研究組織

各研究グループの主な研究内容



※ これらの研究を通して本校生徒の実態にあった指導法を身につけ生徒の変革を図る。

3. 本校道徳教育の基本方針

道徳教育は日本国憲法の基本的人権の尊重、教育基本法の人格の完成を基底として、人間尊重の精神を家庭、学校、との他社会における具体的な生活の中にかし、個性豊かな文化の創造と民主的な社会および国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標としている。この場合、道徳性とは人間に固有の人間らしいよさのことであって、道徳教育は、人間を導いて、その人間らしいよさを発揮させるために行なわれる教育活動である。

本校は上記のような認識に立って

- (1) あらゆる機会を道徳指導の場とする。
- (2) 信頼される教師であり、生徒との人間的な接触をはかる。
- (3) 家庭との連絡を密にし、子供の理解につとめる。
- (4) 道徳の時間を充実する。

を基本方針にして道徳教育にとりこんでいる。

まず(1)あらゆる機会を道徳指導の場とするについては学習指導要領にも明らかなように、道徳教育は、学校の教育活動全般を通じて行なうことを基本としている。

ヘルバルトのことばを借りれば「教育のただ一つの全体的な課題は、道徳性という概念によっていい表わされる」。即ち、教科の学習においても特活の分野においても当然道徳性の育成は意図されている。

- (2)信頼される教師であり、生徒との人間的な接触をはかるについて。子供たちが「学ぶ」のは「まねる」ことから始まるといわれる。その意味において、子供たちが成長する環境は、偉大な教師であるといわなければならない。中学生は一日の大半を学校の中ですごし、中学生たちが学ぶのは主として教師からである。教材を中教師、生徒間に行なわれる教

育活動は、その根底に信頼がなければ成立しない。お互い人間として対等の立場に立ち、共に学習し、共に運動し、また清掃活動、クラブ活動に汗を流すことによって人間的なつながりをつくらうとする。

- (3) 家庭との連絡を密にし、子供の理解につとめる。について、生徒指導するにあたっては第一にその生徒を理解しなければならない。生徒理解は単に学校における生徒の活動の状態観察だけでは不十分である。生徒の性格形成等について家庭は大きな影響を与えるのであり、見のがすことはできない。

また学校における指導と家庭における指導に違いがあった場合、教育効果はあがらない。学校と家庭が連絡を密にとることによって教育効果は一層がある。

- (4) 道徳の時間を充実するについて。

道徳の時間は道徳教育の目標に基づき各教科および特別活動における道徳教育と密接な関連を保ちながら計画的、発展的な指導を通して、これを補充し、深化し、統合して、人間性についての理解を深めるとともに道徳的判断力を高め、道徳的心情を豊かにし、道徳的態度における自律性の確立と実践意欲の向上を図る(学習指導要領)ものである。

従来、道徳の時間はその指導の困難さから、ややもすればおろそかになり、安易に副読本を利用してお茶をにごす状態であったことは否定できない。しかし道徳教育は学校の教育活動のすべての分野で行なうものであり、道徳の時間は計画的、発展的な指導がなされるべきである。年間指導計画をもとに中味のある指導を行ない適正な評価を重ねて、より一層の充実をはからねばならない。

以上が本校の道徳教育の基本方針であるがさらにいえば生徒の自主性を重んじながらも指導すべき点は厳しく指導し、教育活動を通して生徒に実践意欲をもたせ真に生徒の変革をはかることである。

4. 道徳授業へのとりくみ

道徳時間の目標

- ア 人間性についての理解を深める。
- イ 道徳的判断力を高める。
- ウ 道徳的心情を養う。
- エ 道徳的態度における自律性の確立と実践意欲の向上を図る。

道徳の時間の主題構成の手順

- ア ねらいとする指導内容を正しくはあくする。
- イ 指導内容との関連で生徒の生活や道徳意識の実態をはあくする。

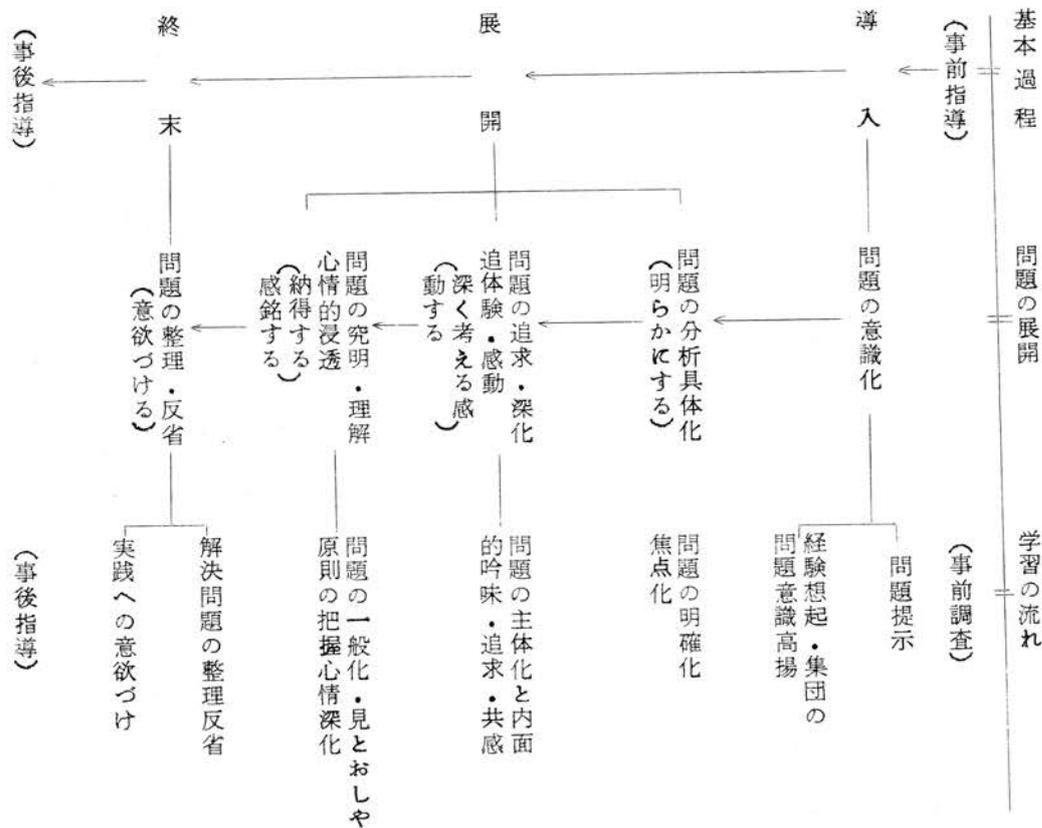
- ウ 資料の内容についての理解を深める
- エ ねらいを設定する。
- オ 展開の大意を構想する。

資料選択の観点

- ア 人間性についての理解に役立つ資料
- イ ねらいを達成するのにふさわしい資料
- ウ 生徒の興味や関心に投じる資料
- エ 単位時間内でとり扱える資料
- オ 中正な資料

道徳の時間の指導過程として現在次のような型を考えている。

指導過程の基本的構造型



◎道徳授業のどこでどういうねらいでバズをとり入れるか。

道徳の時間はその指導の中心段階は、適切な資料を与えたのちにその内容についての生徒の発言を相互にかみあわせて話し合いを深めていく形態をとるのが一般である。しかし生徒が資料を読み、主人公の行動に対する意見を、限られた時間の中にもうまく組織して生産的な話し合いをさせることはなかなか困難である。ふつう我々は主人公の行動に対してこれを積極的に弁護しようとする立場の生徒と、これを批判する立場の生徒とに二分し、その考えの違いを話し合いのきっかけとして話し合いを深める方法をとっている。しかしここで考えなければならないことは、限られた時間の中で、すべての生徒に発言させることは不可能だということである。また仮に全員の生徒に発言させたとして、それで話し合いが深まるとは限らない。むしろ積極的に発言する生徒を教師が意図的にある数にしぼってその生徒達によって話し合いを深める方が、話し合いは深まると考えられる。しかし、それでは、せつかくの他の生徒の発言を封じることになってしまう。

道徳的価値について積極的発言する生徒の意見を聞きながら、自己の考えを深めていくことももちろんそれなりに意義はあるが、それでは独善的になり易く、授業に参加しているという意識も低くなる。やはり言葉にしてみんなに聞いてもらい、また自分の意見を他人に

批判されることによって自らの考えをより一層明確なものにしたり修正する方がはるかに大きな意義があると考えられるそれゆえもつとも中心となる部分にバズをとり入れることによってすべての生徒に発言の機会を与え、話し合いによって自己の思考を変革していこうとするのである。

今一つ、道徳の授業にバズをとりいれ理由は生徒の本音を出させるために都合がよいと考えられるからである。

今、我々の日常生活をふりかえってみる時、我々はもうそれをいうことの多いことに気づくはずである。人は本音を出せば出すほど他人から非難される。そこで人は本音はしまいこんで世間一般のたてまえを口にするのである。

もちろんそれには、それなりの理由もあるし、何もすべての面で本音を出すのが良いというのではない。しかし道徳の授業でたてまえの意見ばかりでは、平板な話し合いに終わってしまうしそこには当然生徒の変革も期待できない。

生徒一人一人が自己の生活に立脚した、自らの本音に基いて思考し、話し合うことによって生徒の変革も期待できるというものである。いきなりみんなの前で自己の本音を出すことはむずかしい(学年がすすむにつれて、その傾向は強くなると考えられる)。もちろんいきなりみんなの前で本音を出せるようなクラス集団であれば問題はないが現実にはなかなかむずかしいことである。しかし小さなグループになれば案外気楽に話せて本音が出せるものである。

5. 道徳授業の実践記録

道徳学習指導案

- 1.日 時 昭和48年6月28日(木)
- 2.学年・組 1年A組 男子17名 女子18名 計35名
- 3.主 題 小さな食堂
- 4.主題設定の理由

人間はみな集団生活を営んでおり、お互い人間としての立場を理解尊重し、ともに助け合って生きていかなければならない。

しかし生徒達はややもすると自己の利益追求にのみ走り、他の人の存在すら無視しようとする。あまりにも目先のことしか考えない彼らに隣人同士助けあわなければ生きてゆけな

いこと、さらに隣人愛を大きく広げた人類というものを理解させ、あるべき姿について考えさせたい。

5. 学年学級の特徴

人が困っているからといって積極的に助けようとはせず、むしろからかつたりする傾向がある。同じクラスの者同士理解し合い、励ましあってともに伸びていこうとする姿勢は見られない。

6. 本時のねらい。

愛情をもって、進んで人々の幸福に尽くそうとする心情を育てる。

7. 指導過程

教師の発問	予想される生徒の反応	指導上の留意点
<ul style="list-style-type: none"> • 人間同士どのように生きるのが望ましいか、この資料で勉強しよう。 • 本文前半を読む • 1891年ロシアをおそったききんはひどかった。その時の農民の子は？ 地主や貴族の様子は？ • トルストイはどんなことに心を悩ませているのか。 • もし自分がトルストイの立場だったらどうするか(プリントの余白に理由をつけ加えて書せる) • 小説を書いておればよいという立場で考えてみよう。 <ul style="list-style-type: none"> • トルストイは何も悪いことをしていない。 • なぜ自分だけが損をしてまで助けなければならないのか。 • 国の政治の問題ではないか。 • 一人の人間に何が出来る。 • 残りの部分を読み、感動した点を述べよう。 <ul style="list-style-type: none"> • トルストイは何をしたか • 好意をうけた人はどんな気持ちだったろうか • トルストイの考え方は • 感想をまとめて終る。 	<ul style="list-style-type: none"> ① 広い畑はあかくやけ、一つぶの麦もみのらない。 ② ます、年よりと、子どもがうえ死にする。 ③ 村をすて食物をさがし求める。倉庫に黄金の山 • 小説を書いておればよい。一人の人間にどれだけのことが出来るか。難民を救うのは国の政治の問題 • 救いの手をさしのべる。心がやすまらない。同じ人間として困っている人々を助けるのは当然 • 救いの手をさしのべるべきだ。理由 <ul style="list-style-type: none"> • 心がやすまらない。 • 同じ人間として死んでゆく人を見ずてられない • その他 • 困っているときには助け合わなければならない。 <ul style="list-style-type: none"> 自 相互信頼 他 分 助け合い 人 無料食堂、子どもの施設 新聞のキャンペーン なみだを流して喜こんだ。 単なる同情ではなく、人間としてやむにやまれぬ行動であった。 	<p>話の舞台となっているロシアの様子をしっかりと理解させる。</p> <p>トルストイの悩みをはっきり認識させる。</p> <p>小説を書いておればよいという立場の生徒はないと予想されるので教師はその立場に立って話し合いを深める。</p> <p>生徒が同質的立場に流れすぎないように注意する。</p> <p>価値のおしつけにならないよう注意する。</p>

小さな食堂(資料)

おそろしいききんがきた。広い畑はあかくやけ、一つぶの麦もみのらなかつた。

1891年、ロシアをおそった凶作ほど、ひどいものはなかつた。

ロシアの農民は、皇帝と大地主や貴族におさえられ、ふだんから食うや食わずの苦しい生活をしいられていた。ひとたびききんになると、まず年よりとこどもがうえ死にし、農民は村をすてて食物をさがしとめる。それなのに地主や貴族の倉庫には、黄金の山がたまっていて、小説家のレフ・トルストイは、じっとしていられなくなつた。

小説家は勉強べやにて小説を書いておればよいのか。かりになにか救いの手を考えると、ひとりの人間にどれだけのことができるのか。それに、これは国の政治の問題である。政府が難民を救うのがほんとうだ。

「だが それでわたしの心はやすまるだろうか。政治のせいだ。政治家がやればよい。しかし自分はなんにもせず、死んでゆく人を見すてておられるだろうか。おなじ人間どうしたのに。」

以上資料前半

(資料後半)

トルストイは、とうとうがまんできなくなつた。妻ソフィヤにたのんで500ルーブルの金をもらい、3人のむすめをつれてもつとひどいききんの地、タンコーフスキー郡へでかけた。

「ターニヤ、マーシヤ、ウエーラー」

と、かれは3人のむすめにいった。

「2人が二つの無料食堂のせわをし、ひとりがこどもたちのせわをしてくれないか。しごとはいそがしくたいへんだよ。」

「いいわ、おとうさま」

無料食堂は、小さな農家にもうけられた。だれが食べにきてもよかつた。むすめたちを村のおばさんが助けて食事のしたくをした。

「だれでも食べにきてください。お金はいりません。」

おなかをすかしたおれそいな人の列がつづいた。あたたかいシチューとパンがあたえられ、だれもが、がつがつ食べた。食べた人は、お礼のことばもそこそとに、待ちかねている人に席をゆづつた。ターニヤは、

「よつほどからだが強くないと、もたないわ。でも、なんとやりがいのある仕事でしょう。」

と思つた。うれしなきになく老婆に手をとられ、しっかりとにぎられたとき、感じやすいウエーラーは、いっしょになみだをながした。しかし、500ルーブルのお金ではたかがしれている。トルストイは新聞にうったえた。

「いったい、わが国に食料はあるのか？ いっぽにあり、いっぽうにないなら、それは不公平というものだ。」

トルストイ夫人も、金を集めるのに骨を折つた。彼女は、トルストイとむすめのやっているありさまを見にきて、つぎのように書いた。

「一 わたしが、小さな食堂にはいつたときは、大ぜいのこどもがテーブルにむかつて、さもたいじそうにパンを食べているところでした。シチューやすいものや、キャベツなどがあたえられています。女の人たちが自分の番のくるのをまっています。その一人に話しかけると、彼女は自分のくらしをなみだで語りだしました。するとそれにつれてほかの人たちがいつせいにきかしました。女の人たちは、この無料食堂でやつと命をつないでいるのです。この人たちは、ひとり、月に1ルーブル30コベツクあればいいのです。ですから、ひとり13ルーブルの金があれば新しい麦がとれるまで、うえから救うことができます……。」

この記事はロシアの新聞にのり、ヨーロ

ツバ、アメリカまでつたえられ、2週間に1万3千ルーブルの金と食量がおくられてきた。

11月には食堂は30か所でき、あくる年の2月には187か所になり、やがて246か所にもふえた。こどものためには124か所の保育所ができた。

ただひとりのトルストイの熱意とそのおこないが、このような結果となり、1万2千人のおとなと、3千人のこどもの命が救われた。

トルストイは感じた。

「きのうまで知らなかった人が、いまはかたく結ばれている。これが人類というものだ。人類は一つである。だれが愛しあえばそこに平和がある。」

6 実践記録

この前貸してくれた松葉杖をかりましたね。

あれで人間と人間と、つき合ってゆく、人間同志どうゆう姿が一番いいのかという事を考えて来ましたが、今もだいたいその様なことを、この資料を通して勉強してゆきたいと思います。資料は全員に渡っていますね。

下田さん読んでください

(資料を読む)

T もう一度各自で黙読して下さい。

P 黙読

T だいたい目を通しましたね。

まずロシアとゆうのは知っていますね。今は何という国ですか。

P ソ連です。

T 今のソ連ですね。1891年とゆうとだいたい今から

P 100年ぐらい前です。

T まあ、80年くらい前のことですね。

まずそこへ書いてあると思いますが、凶作や、飢饉、この言葉を知っていますか。

道岡、飢饉と言えば、嵐とか、台風で町等が荒され被害、洪水で家が流されたりしたことをききんと言う。

T そこへ書いてあると思いますが、まず飢饉、凶作になった時の農民、お百姓さんの様子は、どうでしたか。

松本、食うや食わずの苦しい生活

高井、年寄や子供は、うえ死にする。

長田、食べ物をさがして歩く。

T どうやってさがすのですか。

長田、村を捨て、探し歩きます。

西本、小説家のトルストイは、じっとしていられなくなった。

T そうね、トルストイは、じっとして、いられなくなりましたね。

その事は、後にまた出てきますね。

他に農民の様子はどうでしたか。お百姓さんと直接かかわりあいのあるところ一番上の行を見て下さい。

広い畑は赤くやけ、一粒の麦も実らなかったと、書いてありますね。だから、結局、くうや食わずの生活、年寄や子供は体力が弱いから先に死んでいった。

村を捨て、食物を探しに行った。農民はこうゆう状態であった。

では、貴族や、地主は、どうであったか
梶谷、貴族や地主の倉庫には、黄金の山が
つまっていた。

T まあ、お金や、食べ物、金銀財宝でしようね。農民は食うか、食わずで、年寄や子供はうえ死にする。食物を探して村を捨てる。ところが貴族の方は、倉庫に黄金の山をきづく位のものを持っていた。そういう状態だったのですね。

そこでトルストイは、さっき西本君が言ってくれた様に、どういう事で心を悩ませていたのですか、班で話し合ってください。

P バズ

T トルストイは、どうゆう事で心を悩ませていましたか。

下田、小説家は勉強部屋にいて小説を書いておればよいのか。

松本、1人の人間にどれだけの事ができる

か、それにこれは政府の問題である
大木、人間の差がありすぎる。

山川、この問題は政治家がやればよい。だ
けど、見すておけるだろうか、同

じ人間として、自分が何もせずに
高井、助けるためには自分がやるべきか。

政府がやるべきか迷っている。

小川、同じ人間なのに何もせずに1人の人
間に、どれだけの事をしてあげられ
るか。

T まとめてみます。

農民はこうゆう状態であった、それに
ひきかえ、貴族はこうゆう状態であった。
それでトルストイは自分は小説を書いて
おればよいのか。
自分1人では何にも出来ないのではないか
あるいは困っている農民を救うのは政治
の責任であって、自分の責任ではない。
とゆう気持ち、いやそうじゃない、同じ
人間として当然救いの手をさしのべるべ
きだ、とゆう気持ちが、トルストイの中
にあるわけだね。

トルストイは、ここで悩んでいる。

トルストイは結局、どうゆう行動をと
るか判りませんが、君達が、トルストイの
立場でもしここに居たなら、君達は、ど
うするだろうか、書いて下さい。

P (考え紙に書く)

高井、政府に頼み世界によびかけてもら

北山、貴族と地主に話し合いに行き、だ
めなら小説を書いて、貴族や農民の様
子を世界にうったえる。

道岡、貴族や地主に、農民と同じ目にあ
わせてやる

松本、戦いをやる。

道岡、トルストイに出来る丈のことをし
てあげる。

星、助けてあげたいけど、人助けはいい
けど、そんなに自分もいい生活はし
ていないから、助けなくても、仕方
なしに小説を書いてうったえる。

梶谷、どの家でも1円くらいはあるから、
全国から、1家に1円だしてもいい

からロシアの1人のクツヤ服は買える
のだから貧乏な所は貧乏なりに出せる
だけのお金を出してやる。

北山、自分がいくら考えても出来るかどう
か農民に、うったえて、話し合っ
て、戦
をする。

T みんな何とかしてあげたい気持なんだ
ね。
しかし、こっちの立場は、どうなんだろう。
政治の責任ではないか、たしかに一人
で出来ることはある。けど一人
で出来ることは、たかが知れている。

ましてやトルストイは、何も悪いことを
しているわけではない。

何も助けてあげなければならない義理
はないのだからね。政府がやること
だ、国の責任だ、こうゆう立場で考
えてはいけな
いだろうか。こっちの立場でもう一
度考えてみ
よう。はい班で話し合っ
て下さい。

P バズ

重久、自分は自分、人は人だから何も
しなくてよい。

松本、小説を書いて自分が生きのびり
ゃあええ

炭本、80年前だから、今の政治と政治
が違う
うだから、貴族と戦う以外ない。

梶谷、いくら小説を書いて頼んでみても
、世界にうったえても、小説やなんか
デタラ
メじゃ言うて信じてくれんからだめ。

長田、この人がこんなに考えていても、
や
らない方がよい、80年くらい前だ
から
いくらその人が考えても、一人が元
頭張
ってもダメだ、と言っ
て、人はその
人の事をバカだと言っ
て、人はその
人の事をバカだと思
う。

道岡、小説で飢饉の事を国全体にひろ
める。
トルストイの様な心を持っている人
は
小説を読んでお金を送ったりするこ
とも
あるし、そんな人達と相談して助
け
る方法を考えたらよい。

大木、自分が大事だから、人間の命は
1
つしかないのに戦つたりして、戦
つ
て死んだら、もう生きてゆけな
い
のだから、

やっぱり救いの手をさしのべてやる。

T 時間がなくなって来たのですが、この後トイはどうゆう事をしたか(資料後半配布)
僕が読みますから、プリントを見て下さい。
(朗読)

T 結局トルストイは何をやっていますか。
妻に頼んで、500ルーブルのお金を借りて娘を連れて食堂をつくり、村の様子を新聞に書いて、ヨーロッパ、アメリカに呼びかけました

P 保育所
時間が来てしまいました

こうして、トルストイは、自分に出来る文の事をやりましたね。結局、人間は、人が不幸になるの知らない顔をすることが出来ない。助けあげたいな、とゆう心があるのですね。

T それから君たちも知っていると思いますが、新聞を切りとって来ましたから、あとで、後にはつておきますから、読んで下さい。アフリカで食料不足、水不足になやんでいる記事です。

7 授業の反省

資料を前半と後半にわけ、トルストイの悩みをうきぼりにして価値かつとうを試みようと思図したわけであるが、うまく意見がわかれなかった。もちろんこれはある程度予想されたことであるが、教師が生徒個人々々の価値観を発表させるために十分の発問をしていない。さらに言えることは生徒の発表の仕方がまだまだ訓練されていないことである。一年生であるということももちろん考える必要があるが、今後の話し合いの訓練が必要である。

本時の目標が達成されたかどうか大いに疑問であるが、初め意図した、資料の前半で判断力を、後半で必情を深めることは、授業後の生徒の感想文からいくらかは期待できそうであったしかし授業そのものが平板に流れた事は否めない事実であり、これは、結局、生徒達の意見が生活に立脚していない点にあると思われる。資料に出てくるトルストイを単に口先だけで批判し、賞賛しただけのように思える。

資料がやや異質にすぎた感じもするが、心情を深めるためには必要なことであろう。バズを二ヶ所でとり入れたが、はじめの方は問題意識が一部の生徒しかなかったと判断したため、全員に問題意識をもたせるため予定していなかったがとりいれた。中心部分でのバズは話し合いは盛んであったが深まりはみられない。しかし、バズにおける話し合いが盛んであったことは大いに意義のあるところだと思う。

8. 今後の課題

いくら正しいことを知っていても実行がとまわなければ意味はない。いくら道徳的に立派にしても、実践がとまわなければだめである。その意味において、道徳教育はきわめて難しい。一朝一夕にその成果は、あらわれないし、道徳授業も頭で考えるほどどうまくいはいかない。そこには計画的にきめこまかい指導が継続して行なわれなければならない。また道徳は、ややもすれば道徳の時間だけに、おんぶされがちであるが、あらゆる領域で道徳教育は行われるのだという認識に立つて指導がなされなければならない。具体的な実践は、校内研究組織の頃で述べたことを実践してゆく。