

# 川南の教育

ひとりひとりを伸ばす教育

— 学習指導の実践 —

1974・11・29, 30



兵庫県龍野市立小宅小学校

## 目 次

はじめに	2～3
研究経過	4
A. 小宅小の教育	5
B. 研究主題「ひとりひとりを伸ばす教育」	6～13
1. 研究主題の設定	6
2. 本校の志向する「ひとりひとりを伸ばす教育」	7
3. バズ学習への取り組み	8
C. 実証授業	14～26
D. 資料	27～55
1. 指導計画	33
2. 調査テスト	35
3. 参加度調査	41
4. 社会相互作用	44
5. 統計資料	54
6. 態度目標	54
7. 今後の問題点	55
E. 実践記録	57～103
1 年	57
2 年	66
3 年	72
4 年	80
5 年	88
6 年	94
心身障害児学級	100

# はじめに

## ——10年の歩み——

### ○ 健康教育の実践

本校では昭和38年以来健康教育にとりこんでまいりました。最初の頃は体育科を中心に、体力の増強・技能の練磨をめざして、その充実徹底をはかってきたのでありますが、その後、更に健康教育へのとりくみの深化拡充をはかり、保健教育・安全教育・給食指導へと発展させていきました。つまり、体育・保健・安全・給食の四本の柱をもって、健康教育の目標達成に努力してまいったわけであります。

幸いにして、この面における一応の成果を挙げることができましたが、その頃、兵庫県教育委員会の指導助言の方針に「たくましいからだ、豊かな心」がとり上げられるようになり、本校でもその線に沿って、「からだの健康」だけでなく、「頭健康」や「心の健康」へも研究の輪を広げていきました。知育・徳育・体育の調和的発達を促すことが、心身共にすこやかな人間づくりになると考えたわけです。

### ○ 創造性を伸ばす理科教育へ

「頭」と「心」と「からだ」の調和的発達を促す健康教育は、やがて、「科学的な思考力・創造性を伸ばす理科教育」へのとりくみへと発

展してきました。昭和45年頃より、「探究心と探究力を身につけさせる理科教育」のテーマにとりくみ、つまづきや抵抗をのりこえ、考えに考え、工夫に工夫を重ねてねばりぬく、主体的創造性の育成に腐心してまいったわけです。このことは、とりもなおさず「健康な学校」とはいったい何なのか、と問い直し、従来の健康教育の考え方を一新したものであったともいえましょう。また、からだの健康づくりを土台として、頭の健康づくりへの拡大であったとも解しております。

### 塩田先生との出会いとバズ学習

昨年、はじめて塩田先生にお会いして、先生の温容に接し、その深い学理の一端にふれ、今まで私共が、ただ何となく抱いていたバズ学習に対するイメージが、全く誤りであったことに気づきました。バズ学習が、ただ単なるブンブン・ガヤガヤの学習でなく、個人個人に対するきびしさを求めると同時に、個人と集団・学力と人間関係・集団対集団の相互作用に着目して、ひとりのとりこぼしも許さないという集団意識に支えられながら、主体的に成長していくということがねらいであるからです。このことは、本校が多年念願してきた「頭と心とからだの調

和的発達を促す健康教育」の一環としても非常に大きな意味を持つものと考えました。

昨年来、数回にわたって塩田先生のご指導を受け、理論研究を積み重ねながら、一方、教科における学習指導法の改善を本年度の目標として、教壇実践を続けてまいりました。本年は国語・算数・理科の三教科をとり上げ「ひとりひとりを伸ばすてだて」をバズに求め、競争的学習から協力的学習への方法転換を図ることによって人間関係を深め、更に学力の向上をねらっていこうと考えたわけであります。勿論私どもは、従来この種の学習形態が、とかく批判を受けやすい進度の遅れと、学力の低下には、つとめて警戒しながら進めてきたつもりであります。そのてだてのひとつとして「児童ひとりひとりに、はっきりとした自分の考えをもたせる」ための課題の定着と、個人思考を十分にやらせること、「友だちの意見をよく聞いて自分の意見と比較対照する」ことによって培われる集団内の和やかな人間関係（学習態度）、「本当に学力が身についたかどうか」という検証への努力にはずい分と気がつかってまいりました。時には実証授業をとおして、児童ひとりひとりに対する学力の定着度を客観的に評価し、謙虚な

昭和 49 年 11 月 29 日

龍野市立小宅小学校長 金 治 晴 治

姿勢で授業を反省しながら今日を迎えました。

以上のとおり、本校のバズ学習へのとりくみは、日尚浅く、ほんの入口にさしかかった程度でありまして、幾多の問題点、疑問点をかかえております。統合学習における学力と人間関係がどのようにして相互に高まっていくか。その見きわめについても未だしの観がありますし、各教科によって、それぞれバズの位置づけも変わってくると思いますが、それについての定型的なものも持っておりません。ただ答えられますことは、バズ学習をはじめからは、児童たちの動きが活発になり、人間関係が好ましい方向を示し、児童間に、学習が楽しくなってきた、とささやかれるのを聞いて、一種の満足感を味わっております程度のものであります。今回たまたま全国大会の会場をお引きうけしましたのも、多くの方々より、これらの問題点についてご指導をたまわり、今後の指針としたい念願からにはほかなりません。

最後に多忙な業務の中を、お心やすく何回となくご指導をいただきました名古屋大学塩田教授をはじめ、多くの先輩諸先生の熱誠あふれるご鞭撻に対しまして、心から謝意を表します。

# 研究経過の概要

## 1. 健康教育への取り組み

「たくましいからだと豊かな心」

昭和38年以来 体育科を中心に

その後、健康教育の全分野……安全教育・

保健教育・給食教育・社会意識

## 2. 理科教育への取り組み

「探究心と探究力」

昭和45年以来

創造性豊かな人間の育成

## 3. 人間尊重の教育に徹する

「頭」と「心」と「からだ」の調和的発達

望ましい人間関係の樹立

## 4. 「ひとりひとりを伸ばす教育」

への取り組み

人間関係を促進し、

学習効果を高めるバズ学習

- 塩田先生との出会い…………… S 48. 11. 9
  - ・ 教育の本質、今後の教育のあり方を解明
  - ・ 学習指導の問題点を指摘
- 先進校（姫路市安室小学校）全員参観…………… S 48. 12. 3
  - ・ 授業参観と吉田先生の指導を仰ぐ
- 塩田教授を迎えて校内学習指導研究会…………… S 49. 5. 16
  - ・ 国語、算数、理科の3教科の授業研究
  - ・ 教育懇談会（夜）
- P T A講演会…………… S 49. 5. 25
  - ・ 演題 「家庭教育上の問題点」
  - ・ 講師 名大 塩田教授

## ○ 先進校参観

- ・ 豊田市小清水小学校…………… S 49. 6. 13
- ・ 滋賀県五個荘小学校…………… S 49. 6. 20
- ・ 豊川市国府小学校…………… S 49. 6. 25

## ○ バズ学習校内研究会…………… S 49. 6. 27

- ・ 尼崎市日新中学校 前田校長の指導

## ○ バズ学習研修会…………… S 49. 8. 7

- ・ 塩田教授、鈴木教育長による指導

## ○ 内地留学…………… S 49. 8. 8. 9

- ・ 名古屋大学へ学習指導法の研究

（3名出張）

実験的授業（集団課題解決の研究）

## ○ 実証授業の指導…………… S 49. 9. 8. 9

- ・ 実証授業の計画案検討
- ・ 実証授業の意義、方法の指導

名大 塩田教授 杉江大学院生

## ○ 実証授業の実施

- ・ 期 日 9月17日、18日、19日、  
20日、21日（5日間）

- ・ 実施学年 2年、4年、5年、6年

- ・ 事後処理 約1か月

## ○ 全国バズ学習事前協議会開催

…………… S 49. 11. 8

- ・ 県内の助言者、司会者、提案者、塩田教授、市町教育長外40名余参集

## ○ 学習指導研究会…………… S 49. 11. 9

- ・ 全校授業実施、研究、協議  
塩田教授、市教委、他校から参観による指導

## 5. 展 望



## A. 小宅小の教育

### 1. 教育精神 (本校教育の象徴)

鏡……知 正直 (正しく)  
玉……仁 慈悲 (仲よく)  
剣……勇 勇気 (強く)

### 2. 教育目標 ……頭と心とからだ

人間尊重の本義を理解し、創造力に富む知性と教養を身につけ、たくましいからだ、誠実に豊かな心を持ち、意志の強い実践的行動人の育成をめざす。

### 3. 経営方針

- (1) 教師と児童相互における敬愛と信頼、心を大切に、師弟同行の姿において、魂のふれあう教育を進める。
- (2) 教材を構造化し、自発的、主体的に思考を積み重ねていく授業をくふうし、探究的な眼を育てる。
- (3) 人間意識にめざめた和の精神を強調、人間関係における意識の変革をめざし、差別解消の実践力をつける。
- (4) 素朴にして強靱な体力を養うため、健康教育をおし進め、ねばりや根性の精神を培っていく。

- (5) 集団の中で、個の存在意義を自覚して、ひとりひとりが能力、適性を十分発揮できるようにきめ細かい配慮で楽しい学級、学校づくりに努力する。

### 4. 生活五則

- (1) 健康は、まずしせいから。
- (2) あいさつ、へんじは、はっきりと。
- (3) よく見、よく聞き、進んで発表。
- (4) 勉強、仕事は、最後まで。
- (5) 友だち、仲よく、助け合い。

### 5. 理想の教師像

(こんな教師をめあてに)

- (1) 授業を大切に、一時間、一時間に、精魂をかたむける教師になろう。
- (2) 絶えず問題意識(創意)を持って研修に努力しよう。
- (3) 子どもに対して、誠実、公平できめこまかい配慮をしよう。
- (4) 教育者としての、きびさとやさしさを併せ持つ教師になろう。
- (5) 自分の言動に責任を持つ教師になろう。
- (6) 明るさと、ユーモアを持とう。

## B. 研究主題

### ひとりひとりを伸ばす教育

#### —— 学習指導の実践 ——

#### I 研究主題設定にあたって

##### 1. 現代教育の矛盾、ひずみから

(1) 生存競争的色彩を帯びた学習……本来人間尊重の教育でなければならないのに、生活指導の面では協調性を唱えながら、学習指導、即ち教室にはいると、人をおしのけても競争や発言を求める排他的な「ハイ、ハイ、学習」におち入り、優越感と劣等感に支えられた「差別の教室」を生み、一部の子を除いては学習意欲が阻害され、全員の学力保障にいたらない。

(2) 教師中心による子ども不在の授業……強制抑圧、指示による詰め込み学習の悪循環で、学びたい、勉強したいという「学ぶことへの姿勢」を阻害していないだろうか。

(3) 観念的で自らの暮しにつなげない……テストさえよければよいという、テストに強い人間をつくり、絶えざる探究的態度にならず、学んでいく態度、能力、姿勢を形成することに欠けていないだろうか。

##### 2. 児童や地域の実態から

(1) 自主性に乏しい……現代っ子の特徴でもあるが、教師からの指示による学習をこのみ、自分からものにとりついていく、即ち主体的に問題をつかもうとする意欲が乏しく、受けとるば

かり、また持っているものを引き出す積極性が乏しい。

(2) 忍耐強さ、ねばる根性が弱い……自分ではできないときめこんでしまったり、途中で投げやりになったりしてねばっく勉強にいどみかかる根性が乏しい。

(3) 協調性にかける……利己的な風潮が強く人間相互の連帯感に欠け、自分さえよかったらという個人主義的な考えが強い。

##### 3. 教師の授業への取り組み姿勢から

(1) 楽しい学習を創造していたか……“わかる、できる、よろこびを感じる「楽しい学習」を創造していたか。

(2) 「差別の教室」から「解放の教室」へ脱皮たてまえでなく本音をはく学習、わからないことがわからないといえる学習になっていただろうか。

(3) 自己の可能性に挑戦する学習……ひとりひとりの児童が自分の可能性にいどむ自己発見を支える学習になっていただろうか。

(4) 豊かな人間関係で学習を促進……はげまし合い、助け合いによって緊張感をほぐし、恐怖や不安のない安定した学習になっていただろうか。

#### 4. 本校の教育精神、教育目標から

以上のように ① 現代教育のむじゅん、ひずみ ② 児童や地域の実態 ③ 教師の授業への取り組み姿勢から教育の社会的使命を問いなおし、本校教育目標の具現化のため「ひとりひとりを伸ばす教育」を本年度の努力目標として設定した。

○正しく……自発的、主体的に思考を積み重ねていく探究心、真理追求の眼

○仲よく……人間関係における意識の変革をめざす実践力(相互援助)

○強く……ねばりや根性の精神

以上3つの柱の調和的な発達をはかりながらひとりひとりが持てる能力、適性が十分発揮できるよう、それぞれの指導領域や分野にしたがって特殊的、具体的な目標、すなわち児童の具体的な場面における行動変化の意味において明確にしていく。

目標設定(目標の具体化)ー指導(学習経験の組織化)ー評価(効果の判定と調整)  
このサイクルに従い楽しい学級、学校の創造

## II 本校の志向する

### 「ひとりひとりを伸ばす教育」

#### 1. 目ざす方向

必要とする知識や技能を自分自身で充分獲得できる人間、いいかえれば自己教育、自己訓練のできるようなたくましい人間

教師はどの子どもも持っている優れた点、社会に貢献できる点を最大限に伸ばして幸せに生きることができるように援助してやる。

別な角度からいうと、

##### (1) 自主性に富む子

その場その場の新しい状況での確かな知識判断ができる柔軟な頭と情緒の安定。

##### (2) 協調性がある子

みんなで1つの目標を達成していくことので

きる人間、今や1人が抜けがけの功名をする時代ではなく、協調して1つの目的を達成していく時代。

#### (3) 創造性豊かな子

現状を安易な気持ちで眺めるのではなく、もっと良いもの、もっと優れたものはないかというような、いわば批判的に現状を見る態度、いつまでも教科書レベルにとどまって確実に記憶することばかりやっていると、それ以上の発達は望めない。

## 2. 「ひとりひとりを伸ばす」

### という目標意識

ひとりひとりの能力に応じて扱いを変えていく安易な個別化学習は成績だけに着目した一面的理解である。教師がこのように成績によって子どもの全体を判断し、固定観念をつくりあげてしまうと、ひとりひとりを生かそうとする場合に大きな障害になる。たとい成績がわるいといってもその原因はいろいろある。

教師はこれらの固定観念に支配されず、柔軟性を持った新鮮な目で多面的な見方をする姿勢が大切。

#### 3. 豊かな人間関係が学習を促進し、ひとりひとりを伸ばす

(1) 授業の中で仲間と思えめぐらし、みがき合い、追求していく集団学習。友だちがわかったかどうかには全く無関心で、ただ自分だけが発言でき、教師に認められようとする個人主義的な学習でなく、互いに援助しあい、追求しあい、協力しあっていくなかで、みんな勉強がわかるようになると取り組む学習を通じて民主的、共同的な性格、態度、行動様式を子どもたちのものにする。

(2) やる気をおこし、可能性を最大限に発揮、集団の中で他の成員に認められると共に自身も認め、仲間の援助で、かれ自身が自分のものを見つける。そして自分の可能性に挑戦する。

(3) 生きる喜び、わかる喜びが湧く楽しい学習個々の主体性と集団の力によって学習する態度、方法を体得した子どもは、安定感があり、生存充実感があり、学習が楽しくなる。

#### 4. 個々の主体性と集団の力によって学力を全員のものにする

人間関係を高めさえすれば自然に学習効果があり、学力は伸びてくるという単純なものではない。個人の主体性が問題、また学習に参加しないひとりの友だちも許さないというグループの意識が必要。

(1) 学習集団における主体形成は、「主体的学習」のように、個の問題として予習課題を各々にやらせることによって主体性が育つというのではなく、学習集団を通して、学習集団の中で子どもたちを「共同で学習する主体」として形成しようとするものである。

(2) 教師は授業を子どもたちの主体的、能動的な行動として組織していき、同時にまた共同的な活動として組織していく。このように個々の主体性と集団の力によって集団で学習する態度方法を体得した子どもをつくる。

- ・みんな勉強のできる。
- ・みんなで励ますことのできる。
- ・矛盾をみんなで解決する。
- ・わからないことがわからないといえる。

### Ⅲ バズ学習への取り組み

#### 1. 動機

さきにも述べたように、個々の子どもの可能性を最大限に伸ばし、学習権を真に尊重したわかる授業は、教師中心の一斉授業にみられる競争的、排他的な優越感と劣等感の交錯する分裂の状況にある群れでなく、すべての児童を恐怖や不安なく、自由に自発的に学習に参加させることにある。

対人関係からくる緊張をやわらげ自我関与を

高め、全員を積極的に集団活動に参加させる。

学校の学習は本来集団学習で、教師——教材——児童という単純な図式で示されるものではない。そこには複雑な人間関係、集団関係が存在する。そして個人の行動や学習成果に重要な影響を及ぼす。

そこで、本校は、児童の集団活動を活発にする最もよい方法としてバズグループによる話し合いの学習に取り組んだ。

また、運動場では協力をとなえ、教室では競争を余儀なくされた一貫性を欠く指導原理を統一し、運動場と教室を人間関係という一本の太い線で結ぶ教育に変革しようとしている。

#### 2. バズ学習体制の基本的な考え方

(1) 学力を伸ばす指導と人間関係を高める指導の統合。

知的な面の指導に熱心なあまり、必要以上にテストをして個人的競争を刺戟して、しらずしらずの間に学級内の人間関係を悪化させ、劣等感に悩むものや不安状態におちいるものをつくっている。

学級内の人間関係を高めることによって教科学習それ自身の効果を高めようとしている。

(2) 個人の学習に関する原理と集団相互作用に関する原理を統合した包括的な指導の方保論。

ただ学級内の人間関係を高めさえすれば学力は伸びるという単純なものでない。

学習はもともと個人のものであり、児童ひとりひとりを学習活動に積極的に参加させることが大事である。学習目標が各個人に徹底し、各個人で解決に取り組み、しかる後にグループの話し合い活動にはいる。これによってグループ内におけるコミュニケーションは充実した有効なものとなる。

(3) 学級集団の成長と個人の発達

よい個人はよい集団によってのみつくられ、よい集団はよい個人によってのみつくられる。

という意味において個人と集団の関係を統一的に理解し、学級が学習のための望ましい集団として成長することにつとめる。

### 3. バズ学習の具体的な問題

#### (1) 指導の目標

指導目標を次の二つの立場で設定する。

○**認知的目標**……知識や理解や技能や能力などいわゆるアカデミックな面の目標を意味する。気づくこと、知ること、発見すること、洞察することを意味する。

○**態度的目標**……態度的目標を更に次のように分類する。

- ・学習に対する態度
- ・教師や仲間に対する態度
- ・協力や自主や積極性などの社会的態度

この認知目標と態度目標の同時達成をねらっている。

認知目標は体系化しているが、態度的目標は、個人的にも、集団としても特質があり差異も大きい。従って本校では学年の発達段階に応じて一定の基準を設けている。

学習に対する態度として、国語、算数、理科の三教科について——資料編に掲載

教師や仲間に対する人間関係についての一般的態度（自主性、協調性、積極性などの社会的態度）

これは一応の基準であり、あまりこれにこだわるとかえって人間関係を阻害することも考慮している。

#### (2) 課題について

課題のないところに学習は存在しない。指導目標達成の価値づくりと考える。これが大事だとの必要性を提示するものである。

① 課題づくり……教材を精選し、教材研究を十分することも大事だが、児童の実態を把握し、願いを正しく受けとめた時、教師の作成した課題が児童の問題になる。

② 適切な問題の提示……小集団による課題解決の方法として、課題の提示方法、グループ構成の仕方、課題解決のストラテジーを十分ふまえないと児童の満足度を高める有効なものにはならない。

③ 課題の構成、提示……学習のはじめに全体計画を立て、解決目標としての問題提示、これを解決することが本単元の目標であることを知らせ、単元全体及び各時限での学習目標を明確にする。このようにすると何をどのように学習していくのか、ステップがはつきりするし、動機づけを高める。

④ 解決目標による問題の提示……単元全体の学習目標を明らかにするため、解決目標による問題（単元の終りの練習問題など）を提示し、実際にやらせる。（事前テスト）そして最後の時間に学習内容の総まとめをして練習問題（事前テストに使用したもの）を各自に取り組みさせて定着を知る。

#### ⑤ 取り組みませ方（解決ストラテジー）

1. 適切な課題の提示
2. 各自で短時間に取り組みせる。  
(個人思考)
3. グループで仲間による相互作用  
(グループバズ)
4. 学級全体での解決 (全体バズ)
5. 教師によるまとめ

#### ⑥ 課題への取り組みの訓練

・分類態度（拡散反応）……課題に対して類別、弁別、比較対応などによって考える。課題解決の予想をたて解決の方向、見通しをもつ。

・初発態度（集中反応）……自分の考えた予想を実証する解決行動。課題解決に没頭し、熱心に取り組む。

・持続態度（衝動的思索反応）……解決にあたってねばり強く、失敗に耐え、成功

するまで努力を積み重ねる。

- ・ 確認態度（主体的反応）……学習を反省し、問題点、疑問点、正しかったところまちがったところを明確にたしかめる。練習や応用をやろうとし、より確実に知ろうとする。

- 課題に対する満足度……学習活動に対する態度は、仲間に対する態度はどうであったか自己評価や相互評価する。

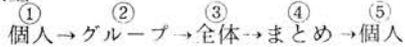
- 課題達成について……教師は事後テストの結果について反省し、達成状況から、

- ・ 課題に問題があったのか
- ・ 課題の取り組みせ方、解決ストラテジーに問題があったのか

以上のことを検討することが大切である。

(3) バズ学習による授業過程

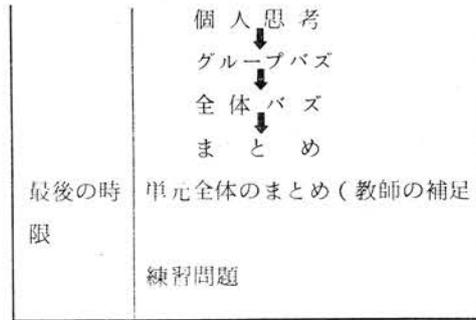
基本原型



- ① 個人……課題の要点、疑問点、困難点、取り組みの方向、課題に対する考えの明確化 個人思考
- ② グループ……情報交換、相互援助（社会相互作用）——共同思考
- ③ 全体……更に練る。グループで解決しない問題点の共同思考。
- ④ まとめ……学習事項の確認、ドリル、応用次時の発展。
- ⑤ 個人……定着、確認。

学習は本来個人にはじまり個人に終結する。

第1時限	全体計画……全体の学習目標を明示し、練習問題をやる。全体の見通しを立て、分析課題をつくる。
第2時限以降	毎時間の授業の流れ 本時学習目標 ↓ 課題提示 ↓



授業計画の基本的態度

学習の主体は児童、指導の主体は教師。

教えるべきところと話し合わせるべきところのけじめをはっきりした計画をたてる。大筋の流れは以上のように考えている。

更に1時間の授業原型を、導入——展開——整理の段階に区分すると次のようになる。

1時間の授業の流れ

導入（準備過程）	準備 経験、知識の想起を主とした導入的内容……必要な説明・助言 個人で考える。 班で話し合う。
展開（中心課程）	中心……取り組み解決する（目標とする知識技能を得る）理解・思考・創造……必要な説明・助言 （個人で考える ↔ 班で話し合う） （発表、学級全体での話し合い……教師の補足・説明・助言）
整理（確認過程）	確認……学習内容の確認・応用・次への発展的な内容・ドリル的要素……必要な説明・助言 （個人で考える ↔ 班で話し合う） （発表、学級全体での話し合い……教師の補足・修正・まとめ・次時への指示）

#### (4) 評 価

評価ということは元来価値を判断し決定するという意味。教育や指導において価値は目標であり、したがって教育や指導の目標がどれほど達成されているかを判断し決定するのが教育評価であるといえる。そして教育目標の達成状況を知ることによって、教育計画や指導活動の適否を判断し、その改善を図ることが大切である。

① フィードバック式……教育の計画や実践活動を適宜適切にフィードバックし、その成果を確認しつつ進む。

② 自己評価……計画 指導 評価というサイクルにしたがった自己調整機能、すなわち自己評価が重要である。本校では、課題—学習—評価というサイクルに従って学習を進め、学習活動の面（認知）仲間に対する面（態度）の両面から自己評価をさせたり、相互評価をさせたりしている。

③ 即時評価……調整機能としての評価は即時的でなければならない。目標を明確にし、それを達成する計画をつくり実行する。そして目標達成状況を知り、次の目標へと進んでいく。このサイクルの中で絶えず評価を加えることによってフィードバックをする。児童に対しての即時評価は観察を主としメモに残す。

④ 事前、事後、把握、転移テストの実施  
品定め目的でなく、把握の実態、進歩量の度合いを知り、教師の自己調整機能として役立つ。同時に児童の自己評価でもある。

以上のような考え方で、児童が目標をいかに自分たちの目標としてとらえ、それを達成するために、どのように自主的、協調的、積極的に取り組んでいるか。その結果として、かれらにどれだけの目標を達成しているかを指導＝学習という一つの全体的な過程の所産としてとらえる確かな判断のもとに、続く指導をより効果的に

するためのものであると考えている。

#### (5) 通知票について

評価の考え方は先に述べたとおりであるが、この方針から当然通知票のあり方を検討する必要がある。通知票の役割は、児童の学校における活動状況やその成果を保護者に報告し、学校と家庭が協力して児童の教育や指導における一貫性と全体的な教育成果を期待することにあると考える。学校には学校独自の教育目標や方法があり、家庭には家庭としての特有の教育方針や生活がある。それぞれの立場から、子どもたちの自己統合、自己実現を援助するのが真の意味での両者の協力であろう。学校の成績をよくするためだけの協力を期待したり、学校の下請的な家庭学習だけを期待することではない。将来自分を切り開いていくことのできるたくましい人間、他人と協力しよりよい生活を目指して創造的に活動できる人間をつくるための教師と父母の相互理解をねらっている。幸い塩田先生のお世話で全国の代表的な通知票を入手したので、これを参考に目下試案をたて検討している。

#### (6) 話し合いの型（相互作用）

対人法（二人バズ）……話し合いの基本、活用度大、ドリルの学習、教え合い、相互確認。  
輪番法（順バズ）……バズ長の指示で順番に意見や感想をのべ結果を報告。（かたよらず全員発言できる）

自由会話法（自由バズ）……複雑な思考を要したり、問題を解決する場合。（多面的な見方考え方ができる）

テスト法……班内のだれかが簡単な問題を出し、クイズ化。

ききバズ（質問バズ）……わからないところの質問、ストップをかけ分団の全員に質問することもある。

きめバズ（解決バズ）……決定したり、結論を

だしたり、意見をまとめる。しかし分団で必ず一つの意見に絞ることにあまりこだわらない。

あわせバズ(たしかめバズ)……各自の意見や解答をつき合わせ確認。

練習バズ……ドリルや練習を能率的にする場合  
(1:1・1:1:多数・2:2・多数:多数)

そのほか、あらすじバズ、予想バズ、段落バズ、反省バズなどいろいろ考えられるが、バズ学習を効果的、能率的にするため、授業の中のどこをどのようにバズさせるか、位置づけを明確にすることが大切。

またあまり形式化しすぎて、かえって児童の自由な相互作用を妨げることがないように配慮している。

聞く態度をしっかり身につけさせる。一方的に話すだけではだめで、しっかり聞くことを重視している。

#### (7) グループ編成と机の配置

なぜ編成するかという意図を十分理解する必要がある。従って定型はない。大切なことは、学級全体の人間関係を高めるという視点、そして学級を学習のために望ましい集団として発達させるという立場から問題をとりあげなければならない。

##### ① 人数

- 低学年……2人から出発(基礎的態度)  
4人
- 高学年……6人を限度
- 偶数がよい(2人ペアで活動できる)
- 男女同数がよい
- 能力別編成より、異質グループ(差別なし)  
(但し実技を伴うものは能力別がよい)
- 班編成の期間……1か月前後(新鮮味や刺激を与えるため)
- 編成のしかた
  - ・教師が知能指数、成績、性格を考えて

(ソシオメトリック調査)

- ・子どもにまかせる(仲間同志の能力、気心、指導性を知っている。)

#### ○ 机の配置



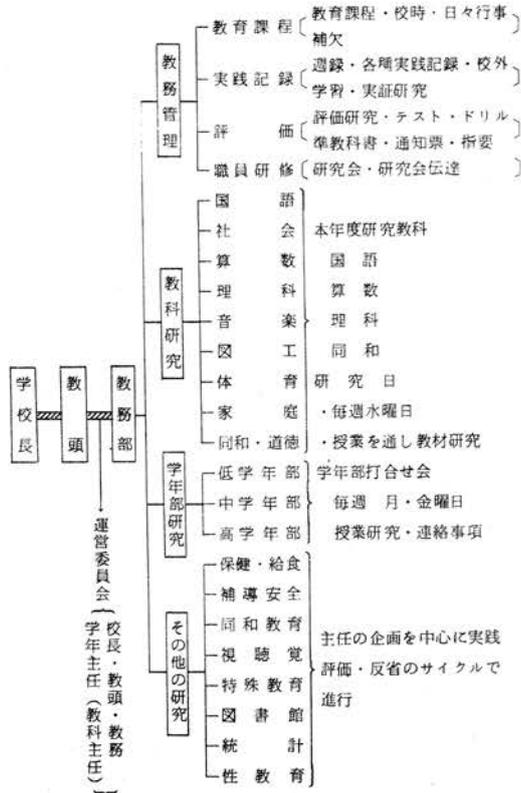
全体として変化のある配置を考えたいが、教室の面積、人数から変化に之しい。また高さも一定にならず苦心している現状。

採光、前後等考慮して常に同じ条件にならないよう健康保健面への配慮をしなければならない。

将来、個人机より半月型、円卓のような設備もほしいものだと思っている。

- バズ長……特定のものでなく、だれでも人間関係の調整をする能力をつけるようにしている。

#### (8) 研究組織



(9) 研究実践

① 授業研究

- 研究教科……算数・国語・理科・同和
- 方法……低中高によるグループ研究  
教科別による研究

② 先進校の参観

- 姫路市安室小
- 滋賀県五個荘小
- 豊田市国府小
- 豊田市小清水小

③ 図書による研究

- バズ学習方式
- 小学校のバズ学習
- バズ学習の実践的研究
- わかる授業の研究
- 自発協同学習
- その他

④ 講師招待

- 名古屋大学塩田教授 6回

○ 尼崎市日新中 前田校長

○ 竜野市教育委員会 鈴木教育長外指導  
事並に各先生方による数回の指導

そのほかサークルによる自主的研究など、講師先生をかこんで深夜まで研究討議が続いたこともある。

しかし、私達の研究はやっと窓口を開いたに過ぎず、伝統的な指示的方法に慣れてきた教師にとって多くの困難を感じる。子ども達も新しい指導法に慣れず、グループ学習を適用しても直ちに成果があがるものでない。混乱や当惑をひきおこし、一時にもせよ学習が遅滞したこともあるが、教師相互、教師－児童、児童相互の間に信頼関係を確立し、この新しい民主的な学習指導法の基本姿勢を確立、ひとりひとりをいかに伸ばすか、この課題に向って今後とも全員一致して苦心と努力を積み重ねていく覚悟です。

ご指導を仰ぎます。

## C. 実践の反省としての実証授業

### 1. 実証授業のねらい

我々は、実証授業を行いその効果を判定するほどバズ学習に習熟し、自信を持ったわけではない。この実証記録は、我々の教育目標がかなえられつつあるかを確かめたいという、素朴な願いにはかならない。

① 楽しい学習・考える学習・個を生かす学習主体的に学びとる学習・そして「ひとりひとりを伸ばす教育」に一步一步近づきつつあるか。

② バズ学習の3つの基本的な目標（性格）

すなわち、

○ バズ学習は、いわゆる学力を伸ばす指導と人間関係を高める指導の統合を目指す指導体制である。

○ バズ学習は、個人の学習課程に関する、事実や原理と、集団相互作用の過程に関する事実や原理を統合する包括的な方法論に基礎づけられた指導体制である。

○ バズ学習は、学級を一つの学習集団としてその望ましい発達をはかることを目標とする指導体制である。

以上の基本的なねらいからはずれてはいないか。

③ 現在までの本校の実践のまとめとし、そこから問題点を見だし、今後の歩みの指針とする。

る。

以上、三つのねらいについて十分に話し合い児童を犠牲にしないと言うことを確認したうえで、全職員一体となって実証授業に取り組むことにした。

### 2. 調査内容

① 児童の能力調査

○ 知能偏差値（4月実施）

○ 実証授業の教科の学力偏差値（4月実施）

○ 能力（知能偏差値+学力偏差値）÷2

以上の3項目について、学級・ア・イ・ウの3集団グループ毎の平均値を求める。

② 認知目標に対する理解度調査

○ 事前テスト } 事前・事後テストの内容は全く同じもの。  
○ 事後テスト }

○ は持テスト 事前テストと数詞・名詞及び順序を変更する。したがって質的には同じ。

○ 進歩量 事後テスト-事前テスト

○ 進歩率  $\frac{\text{進歩量}}{\text{進歩可能量}} \times 100$

以上の5項目について、学級・ア・イ・ウの3集団及びグループ毎の平均値を求める。

（資料 28-30 頁参照）

③ 学習に対する参加度調査(資料 26頁参照)

- 課題に対する満足度 (4項目)
- グループ学習への満足度 (3項目)
- 仲間に対する満足度 (5項目)
- 教師の援助に対する満足度 (3項目)

【 毎時間終了後に児童の自己評価によつて調査する。】

この参加度調査について、学級・ア・イ・ウの集団及びグループ毎の平均値を求める。

(資料 40-41頁参照)

④ 社会相互の調査(資料 27頁参照)

児童の自己評価によるもの

- 目的的態度 (3項目)
- 個人学習の態度 (2項目)
- 話し合いの態度 (3項目)

以上、毎時間終了直後に調査する。

調査員(教師)の評価

- 課題に対する態度 (資料 69頁参照)
- 学習活動に対する全般的態度
- 話し合いに於ける態度

グループ毎の平均値を求める。

⑤ ソシオメトリック調査(資料 69頁参照)

- 同じグループで学習したいと思う友だち
- 同じグループになりたくない友だち

実証授業の事前と事後に行う。

【 1週間の実証授業の期間に人間関係が変わると思えない。主としてグループ編成の資料にするものである。  
すなわち、相互選択・相互拒否をさけるためのものである。】

### 3. 実施計画

① 対称学年及び教科

- 2年生……理科 4年生……国語
- 5年生……算数 6年生……算数

○ 算数を2学年で実施した理由

6年生・5年間の基礎学力が比較的少ない

新教材で行う。

5年生・6年生とは対称的に、4年間の基礎学力を必要とする教材で行う。

・教材の内容を精選し、8時間の指導計画(教科書)を5時間で行う。

② 授業者

担任外の教師が担当する。そのねらいは、

- 教師・児童ともに新鮮な気持ちで授業できる。
- 率直な評価ができやすい。
- ある特定学級の研究でなく、各学年部・全校の研究とするため。

③ 教材 4～5時間教材とする。

④ 分団編成

○ 異質等質グループ 能力が平均するよう留意する。

○ 男女混合

### 4. 実施順序

① 教材の決定

2年 糸電話 4年 方言と共通語

5年 Xを使って 6年 図形の形と大きさ

② 授業細案の作成 (資料 65頁参照)

③ ソシオメトリック調査

④ グループ編成

⑤ 事前テスト (資料 66頁参照)

⑥ 時間割の変更(1週間)

⑦ 実証授業・参加度・社会相互作用の評価

⑧ 事後テスト、教材終了直後

⑨ は事後テスト、実証授業終了より1週間後

### ◎ 教師の声

『実証授業の指導案づくりのために、木・金曜日と、7時過ぎまで中学年部で話し合いをしたが、遅くなり帰宅は8時半になった。

しかし、研究の実があがったため気分がよく、疲れも感じず、すぐ明日の教材研究ができた。そのせいか子どもたちも学習にのってきたようだ』

ア・イ・ウ集団別、知的能力及び進歩度統計表

	学年	人数	知能偏差値		学力偏差値		(知偏+学偏)÷2	
			M	S . D	M	S . D	M	S . D
学 年	2	41	55.0	9.5	50.8	9.2	53.0	8.0
	4	34	55.1	17.8	48.6	12.0	52.3	8.9
	5	40	55.4	8.7	48.7	8.2	52.1	7.7
	6	44	49.0	10.9	49.5	9.6	49.3	10.2

	集団	人数	知能偏差値		学力偏差値		(知偏+学偏)÷2	
			M	S . D	M	S . D	M	S . D
2	ア	13	64.0	4.6	60.5	4.5	61.5	2.8
	イ	14	55.5	7.2	50.9	4.9	53.5	2.6
	ウ	14	46.1	5.5	41.5	4.6	44.1	3.6

4	ア	11	62.7	4.0	60.6	2.9	61.5	2.3
	イ	12	57.1	3.3	48.2	2.3	52.7	2.3
	ウ	11	45.9	10.4	38.2	5.9	42.3	7.4

5	ア	11	63.7	4.9	57.9	4.2	60.8	3.7
	イ	15	56.6	4.1	51.3	3.0	54.0	1.9
	ウ	14	47.6	5.0	41.3	6.8	44.5	5.1

6	ア	15	60.5	3.9	60.6	3.2	60.5	3.6
	イ	14	48.7	4.7	47.5	5.7	48.1	5.1
	ウ	15	37.8	7.4	40.4	5.1	39.1	6.2

M 平均値      S . D 標準偏差

事前テスト		事後テスト		進歩量		進歩率		は持テスト	
M	S.D	M	S.D	M	S.D	M	S.D	M	S.D
30.0	9.3	85.1	25.2	55.0	16.3	78.6	22.1	78.8	16.3
40.5	18.5	82.0	15.0	41.0	20.4	71.0	19.3	83.7	15.2
46.4	20.8	76.4	19.3	30.0	15.6	56.0	24.9	75.8	26.8
51.6	14.8	89.9	8.3	38.5	9.6	82.2	14.5	90.4	10.1

事前テスト		事後テスト		進歩量		進歩率		は持テスト	
M	S.D	M	S.D	M	S.D	M	S.D	M	S.D
34.1	7.8	91.9	10.2	57.8	13.6	85.9	16.3	88.5	13.3
31.1	8.0	80.0	18.4	48.9	15.3	71.7	24.5	80.7	20.4
24.9	8.8	83.9	16.8	58.4	15.9	78.2	16.8	75.0	13.9

59.5	12.6	93.0	6.0	32.9	15.5	79.0	17.7	93.2	5.9
37.4	16.5	84.0	11.5	46.3	14.1	75.4	15.7	83.9	15.6
24.5	8.6	69.0	15.0	43.9	14.7	58.3	19.2	74.1	14.8

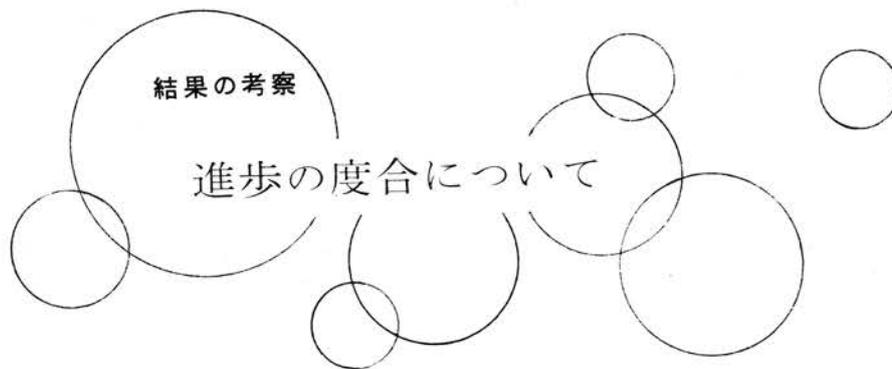
65.3	15.7	90.4	7.3	25.1	16.2	72.3	21.2	91.3	11.0
50.6	11.1	78.7	11.1	28.1	11.5	56.8	22.9	83.2	10.3
28.2	17.1	64.5	24.2	36.3	18.1	50.6	23.4	56.0	23.9

59.4	10.1	96.2	5.2	37.9	8.3	90.7	12.9	95.1	5.4
52.3	12.9	94.2	8.1	41.5	11.4	88.6	13.2	92.9	6.7
43.2	16.3	79.2	11.8	36.0	10.5	66.9	16.6	83.2	17.3

グループ別、別知的能力及び進法度統計表

	グループ	人数	知能偏差値		学力偏差値		(知偏+学偏)÷2		事前テスト	
			M	S.D	M	S.D	M	S.D	M	S.D
2年	1	4	57.5	7.4	52.0	6.0	54.8	6.2	33.8	10.8
	2	4	57.5	7.7	48.0	12.4	52.8	9.5	33.8	9.6
	3	4	57.5	9.0	50.8	6.6	52.3	6.6	31.3	4.7
	4	4	53.5	6.1	48.0	9.0	50.8	5.3	32.5	5.6
	5	4	55.5	13.7	50.3	7.4	52.9	6.7	21.5	3.9
	6	4	56.8	5.1	49.5	4.3	53.2	4.3	28.3	4.7
	7	4	53.5	11.1	56.0	9.7	54.8	10.3	38.8	9.6
	8	5	53.8	13.6	48.6	7.7	51.4	9.7	22.0	7.6
	9	4	52.0	12.4	54.8	11.5	53.4	11.1	27.5	9.0
	10	4	56.5	6.0	50.3	9.7	53.1	6.0	32.5	2.3
4年	1	4	56.3	6.8	46.5	11.3	51.4	8.2	27.0	6.0
	2	4	52.5	9.3	47.8	15.4	50.1	10.5	48.0	20.3
	3	4	55.0	2.8	47.0	12.1	51.0	6.0	40.0	13.6
	4	4	52.5	4.1	51.5	6.2	52.0	4.3	47.0	14.8
	5	5	53.8	15.2	51.6	11.6	53.0	13.6	50.0	19.8
	6	4	56.8	5.6	52.0	9.7	54.4	7.1	44.0	22.1
	7	5	57.4	10.9	48.2	10.5	52.8	10.4	32.0	24.0
	8	4	56.3	3.4	45.8	3.3	51.1	2.9	34.0	9.7
5年	1	6	52.0	6.0	48.0	9.2	50.0	3.1	40.8	11.6
	2	6	58.0	9.5	56.5	9.2	57.0	8.2	51.3	23.0
	3	6	54.0	6.2	52.0	4.0	53.0	3.2	50.6	19.2
	4	6	52.0	5.3	48.0	7.6	50.0	6.1	50.5	13.4
	5	6	52.5	7.2	49.0	7.1	51.0	6.5	40.5	19.5
	6	6	58.0	9.4	52.0	6.6	55.0	9.3	47.3	21.1
	7	4	55.7	4.8	52.0	1.7	54.0	4.6	45.7	17.5
6年	1	6	49.3	9.9	47.8	8.9	48.6	9.1	56.0	10.3
	2	6	49.0	12.6	53.1	9.2	51.1	11.6	44.7	10.7
	3	6	52.8	5.1	51.2	11.5	52.0	8.6	61.3	12.4
	4	4	54.5	7.4	53.5	8.3	54.0	5.9	52.0	11.7
	5	4	47.2	15.4	53.0	9.6	50.1	11.1	45.0	11.4
	6	6	44.1	14.0	47.8	8.9	46.0	11.3	44.7	13.2
	7	6	48.8	8.9	47.0	10.0	47.9	10.0	46.0	16.3
	8	6	47.2	8.5	53.7	6.4	50.5	7.0	61.3	14.0

事後テスト		進歩量		進歩率		は持テスト		進歩の度合
M	S.D	M	S.D	M	S.D	M	S.D	
78.8	2.2	45.0	9.4	67.3	4.3	75.0	11.2	E
93.4	8.2	60.0	13.7	90.1	13.6	92.5	12.6	B
83.8	8.9	52.5	10.2	76.1	13.2	75.0	8.7	C
98.8	2.1	66.3	5.4	98.2	3.0	85.0	5.0	A
82.5	19.1	61.0	21.1	77.3	25.0	82.5	10.9	B
82.5	15.6	54.2	13.9	74.3	19.8	67.5	13.0	C
87.5	13.6	48.7	10.8	80.9	19.1	87.5	21.5	C
80.0	24.6	49.4	23.4	61.3	30.7	77.0	24.0	
86.3	21.0	58.8	15.6	83.3	24.5	82.5	15.1	B
91.3	8.9	58.8	6.5	87.5	13.2	88.5	16.9	B
79.3	14.5	52.5	11.9	72.3	18.3	83.5	10.5	A
82.0	14.3	33.8	15.0	67.6	23.1	85.0	17.1	C
88.0	7.9	48.0	9.1	81.8	12.4	92.0	6.2	A
81.0	5.7	34.3	12.1	63.8	10.0	89.0	7.2	D
94.0	7.3	43.6	16.2	87.5	11.8	89.0	9.4	
82.0	10.4	37.3	13.6	67.5	8.8	85.0	7.5	B
79.0	18.6	46.8	13.1	73.9	18.2	82.0	14.9	
66.0	16.8	31.5	13.8	48.8	20.8	63.0	21.0	E
74.0	30.2	33.2	15.1	65.0	32.8	73.0	31.3	A
83.0	12.0	31.5	17.3	71.0	20.2	78.0	21.2	A
75.0	21.3	24.6	10.2	55.0	27.6	71.0	23.2	C
72.0	16.0	21.5	8.4	47.0	19.3	74.0	16.7	E
71.0	11.8	30.5	18.3	50.0	12.1	72.5	26.0	C
82.0	10.4	34.8	16.5	68.0	22.9	76.0	22.3	A
85.0	6.3	39.0	9.3	71.0	15.7	89.5	11.8	
95.3	5.4	39.3	9.7	89.0	11.9	91.3	4.3	A
83.3	12.5	38.7	8.5	86.9	22.4	87.3	6.3	A
92.0	6.1	30.7	8.4	86.4	14.4	98.6	1.7	E
96.0	2.8	44.0	12.0	91.0	5.7	97.5	2.6	
90.6	12.7	46.6	7.7	87.0	18.4	94.0	4.8	
84.6	15.1	40.0	6.1	87.2	22.1	84.0	12.9	A
83.3	23.3	37.3	12.6	86.9	23.2	82.0	23.2	B
94.7	7.8	33.3	13.8	86.8	9.6	90.6	9.5	C



## 1. 学年平均

① 一斉学習との比較検証ではないので、このデータで、バズ学習の可否を論ずることは出来ない。またねらいに述べたようにその可否を検討するためのものでもない。

我々は進歩の度合いをいろいろの角度から考察してまず満足出来るものと考えている。

② 五年生のデータはよくない。

- 五年は、○基礎学力の必要な教材
- 学習の精選によって学習の進度を速める。

この場合どんな結果が生じるか。と大きな望みを持っておりながら、そのための手だてが足りなかったことを反省している。

第一に、基礎学力を必要としながらレディネスとしての復習課題をやらなかった。

第二に、進度を速めるために、教材内容の精選だけを研究し、その裏づけとしての重点的な練習を、いつ、どこで、どのようにさせるかという面への配慮がされていなかったことである。

## 2. ア・イ・ウ集団について

① ウ集団の進歩量が多い。

統計的には、1名ないし2名の優秀児・遅進児を省いた方が正しいと思われるが、「ひとり

ひとりを大切に」と言う考え方に立って全児童の資料から統計をした。

ウの集団は、事前の能力が低く進歩の可容量が大きいことから進歩量が大きくて当然とも思われるが、全学年いずれもがアの集団を上まわり、偏差値平均も4月の学力偏差値(実証授業教科の標準学力テスト)を上まわったことは、まず目標に一步近づきつつあると判断している。

② ウの集団の進歩率が低い。

残された進歩の容量が大きいことから、進歩率は低くて当然とも言えるが、量に対し進歩率は、質的な向上を意味しているように思われる。我々の援助のあり方も創意くふうと努力が必要である。

③ S・D

今回の事前・事後テストは、高度のものとは言えないが、平均値は我々を満足させるものである。しかしながら、問題は、ウの集団のS・D値が比較的高いことである。

このことは、平均的に進歩量が多いが、ばらつき、すなわち差が多く、おちこぼれようとする子どもたちがいることを示している。

④ 事前テストと事後テストの考察から

- 4.5年生のウの集団は、極端に低い。
- 2.6年生のウの集団は、悪くない。

	4 年		5 年		2 年		6 年	
	事 前	事 後	事 前	事 後	事 前	事 後	事 前	事 後
ア	59.5	93.0	65.3	90.4	34.1	91.9	59.4	96.2
ウ	24.5	69.0	28.2	64.5	24.9	83.9	43.2	79.2
差	35.0	34.0	37.1	25.9	9.2	8.0	16.2	17.0

基礎学力を必要とする教材を学習した4.5年生が、表のように、ア集団とウ集団との差がこのように大きいことは、「おちこぼれをなくすることが教育の今日的課題」と言われる原因でもある。

しかしながら、2年、6年のように新教材ならば、よい学習指導法にのっとって教師と児童が努力すれば、子どもたちは、それぞれに持てる能力を発揮できることを示している。

⑤ は持テストについて

- 4.6年生は、は事テストが良い。

4年生は事後テスト終了後も漢字の練習を続けた。(全校漢字の練習を続けている)

6年生は、大単元の一部小単元で実証授業を行い、終了後も関連学習を続けたために「は持テスト」が、向上したと考えられる。

- 2.5年生の一部集団は、は事テストが悪い。特に留意しなければならないのは、ウの集団である。

原因として、この子らには、バズ学習に於いて質問はできても、友だちに自分の意見を言ったり、説明をしたりする時間は、ほとんどなかったと考えられる。

いわゆる基礎学力を養うため、練習量を如何にして確保するかは、今後の課題の一つである。

### 集団別参加度の統計

		課題に対し		グループ学習に対し		仲間に対し		教師に対し		計		
		M	S.D	M	S.D	M	S.D	M	S.D	M	S.D	
二 年	ア	5.9	1.61	3.7	1.20	6.7	1.54	4.7	1.00	21.0	3.77	
	イ	6.6	1.50	4.3	1.14	6.6	2.54	4.8	1.13	22.3	5.62	
	ウ	6.0	1.43	3.9	0.93	6.3	4.70	4.5	1.41	20.7	3.86	
四 年	ア	7.0	1.32	5.3	0.84	8.0	2.02	4.9	0.88	25.1	4.03	
	イ	6.8	1.91	5.0	1.18	8.7	1.41	5.4	1.68	25.8	3.41	
	ウ	5.1	1.18	3.6	0.78	6.3	0.76	4.0	0.93	19.0	3.08	
五 年	ア	7.4	0.78	4.3	0.61	7.5	2.16	4.9	0.49	24.1	3.03	
	イ	6.0	1.37	4.4	1.04	7.9	1.77	4.9	0.66	23.9	3.51	
	ウ	6.5	0.97	4.5	1.24	8.0	1.76	4.9	0.68	23.9	3.58	
六 年	ア	7.6	0.62	4.8	0.91	8.3	1.43	5.6	0.73	26.4	2.15	
	イ	7.1	1.20	4.7	1.04	8.1	1.67	5.1	0.76	25.2	3.60	
	ウ	7.2	0.82	4.7	0.86	8.6	1.10	4.9	0.71	25.5	3.14	
得点の 基準	最高	中	最低	最高	中	最低	最高	中	最低	最高	中	最低
	8	4	0	6	3	0	10	5	0	6	3	0



## 能力別参加度について

### 1. 課題に対する満足度について

- ① 2年生のみ、ウの集団の指数が高い。

課題が、常に実物に則し、全員がしっかり把握でき、今から学習することに不安がなく自信を持ったためと思われる。

進歩の度合いにア・イ・ウの集団の差がないことの一つの要因と推定できる。

したがってこのことは、課題及び課題提示のあり方について考えさせられる指数である。

- ② 4.5.6年生は、いずれもウの集団の指数が相対的に低い。

特に4.5年生の指数が低い。これは、事前テストの平均値の低いことと関連があり、我々に「もっと研究しなさい」と言う指数でもある。すなわち、課題の内容、課題への取り組み方、レディネスとしての予習課題及びレディネスとしての復習的な学習等、研究と実践を積み、ウの集団の不安を取り除き、学習集団の学習意欲を高めねばならない。

### 2. グループ学習・仲間に対する満足度について

両者は、よく似た傾向を示しているので同時に考慮をしたい。

- ① 2.5.6年生は、ウの集団の指数がわずかではあるが高い。

一斉学習にあっては発言の機会が非常に少なく、あっても「同じです」「〇〇です」と単純発言であった子どもたち、「私も学習に参加したい」「ほくも勉強がわかりたい」と言う子どもたちの願いが、バズ学習、特にグループバズ

により幾分なりともかなえられつつあると判断したい。

- ② 4年生のウの集団の指数が低い。

中学年は、自己中心から、仲間意識ができ集団意識の高まる時期である。その過程に於いて、友だちの行動、発言内容が気になる。このこと事態は大切に育てねばならないが、なかには批判のための批判をし、いわゆる妨害的発言となり競合現象を起こすことがある。

このため一部児童は圧迫され、仲間に対する満足度指数を低くしたものと思われる。

バズ学習は、話し合いができさえすればよいのではない。認知面と態度面の同時向上を目指しているものである。これらの妨害的発言はきびしく押え、競合現象を排除しなければならない。

### 3. 教師に対する満足度について

教師に対する満足度の指数を上下させている項目は、「バズ学習への教師の援助のあり方」「自分たちの意見を、取り入れてくれたかどうか」にある。

我々は平常に於いては、思い切って教材内容を精選し、児童の実態に合わせるのだが、いざ研究会になるとあれもこれもと児童をきりきりまいさせる。

また、40人の意見を取り上げようとさせる。子どもたちは教師に取り上げて貰うものは嬉しいのだが、40人のなかまが、4～6人のなかまが真剣に聞いてくれることに満足感を持つことを忘れてはいけない。これこそグループバズ・全体バズの長所である。

グループ別参加度統計表

グループ	人数	課題に対し			グループ学習に対し			仲間に対し			教師に対し			参加度(計)			度合い
		M	S	D	M	S	D	M	S	D	M	S	D	M	S	D	
二年	1	4	5.8	1.67	3.9	1.75	6.6	2.17	4.8	1.14	21.1	5.23	C				
	2	4	6.3	2.45	3.9	0.55	5.9	1.75	4.1	1.14	20.2	3.77	D				
	3	4	6.5	0.70	4.7	0.48	5.5	0.71	4.5	1.24	21.2	1.43	C				
	4	4	7.4	0.55	3.6	0.67	7.1	0.89	6.0	0	24.1	1.43	A				
	5	4	6.9	1.14	3.6	0.67	8.0	1.07	5.4	0.22	23.9	1.57	A				
	6	4	5.9	0.55	5.8	0.42	8.3	1.43	5.0	0.57	25.0	3.73	A				
	7	4	4.9	1.24	2.8	2.16	6.1	3.35	4.1	1.14	17.9	6.72	E				
	8	5	5.6	0.71	3.6	0.75	4.5	0.79	4.2	0.92	17.9	1.36					
	9	4	7.0	1.73	4.9	0.55	5.8	0.74	4.8	1.43	22.4	3.23	B				
	10	4	7.1	0.57	4.3	0.71	6.3	3.71	4.1	1.52	21.8	5.59	B				
四年	1	4	6.1	1.48	4.9	0.67	7.4	2.17	4.5	0.61	22.9	3.51	C				
	2	4	6.4	1.90	5.4	1.10	7.1	1.48	4.6	0.55	23.5	3.57	B				
	3	4	6.8	1.14	4.0	1.22	7.3	0.74	4.5	0.35	22.5	2.61	D				
	4	4	4.9	2.25	4.8	1.08	8.4	1.75	4.8	1.07	22.8	5.12	C				
	5	5	5.3	1.43	4.3	0.92	7.2	1.02	4.3	1.08	21.1	3.66					
	6	4	6.5	1.17	3.9	0.61	6.6	2.52	4.6	1.02	21.6	5.17	E				
	7	5	7.3	1.17	5.3	0.97	8.6	2.56	5.2	1.15	26.4	5.82	A				
	8	4	7.3	1.30	4.6	1.48	8.6	1.40	5.6	0.65	26.1	3.97	A				
五年	1	6	6.9	0.98	4.8	1.10	7.0	1.91	4.6	0.56	23.0	1.25	D				
	2	6	7.3	0.89	5.0	0.65	9.3	0.70	5.0	0.29	26.6	1.19	A				
	3	6	6.9	1.17	4.6	1.22	7.7	2.05	5.1	0.73	24.4	3.40	C				
	4	6	6.9	0.73	4.0	0.82	7.5	1.79	5.3	0.62	23.5	3.49	D				
	5	6	6.4	1.28	4.0	1.19	6.7	1.77	5.3	0.62	22.3	3.19					
	6	6	6.7	1.06	4.4	0.94	9.0	0.92	4.7	0.18	24.8	1.93	C				
六年	1	4	6.5	0.94	3.9	0.96	7.0	2.04	5.1	0.61	22.5	4.08	E				
	2	6	7.1	0.61	4.8	0.45	8.9	1.24	4.9	0.46	25.8	2.33	D				
	3	6	7.6	1.37	4.8	1.38	7.8	0.47	4.9	0.87	24.9	3.78	C				
	4	4	7.6	0.75	5.5	0.91	7.5	0.71	5.6	2.32	26.2	2.85	B				
	5	4	7.6	0.59	3.9	0.89	6.4	1.18	5.6	0.65	23.5	3.89					
	6	4	7.1	0.45	3.8	0.39	9.0	0.71	5.6	0.65	25.5	0.79					
	7	6	7.3	0.89	4.9	0.82	8.9	0.73	5.1	0.75	26.3	2.91	B				
	8	6	7.1	0.97	4.9	0.73	9.7	0.48	4.8	0.62	26.4	2.14	B				
	8	6	7.8	0.37	4.8	0.18	8.7	1.40	5.7	0.37	27.0	1.95	A				

# グループについて

## 1. グループの知能点について

異質で等質のグループを基本としているが、表のように、5年生、最高57、最低50、6年生、最高52、最低46の差ができた。

グループ編成は、知的能力も大切な要因であるが、それ以上に人間関係を重視しなければならない。したがってこのように差があり、S.Dもある程度高くして当然である。

## 2. グループ毎のデータを考察する態度

- ひとりひとりが態度目標を達成すれば、互いに仲間に対する満足度が高まる。言い換えれば、仲間に対する満足度の指数が高いことは、ひとりひとりの態度が平均的に良いと言える。
- 課題・教師の援助は、各グループともほぼ同じ条件にあると思われる。
- そこで、ひとりひとりがなかまの人権を尊重するようになれば、グループの学習への参加度指数が高まると思われる。(ただし同一学級集団内での相対的な意味に於いてである)
- ◎ 以上のように仲間に対する満足感や、学習への参加度及び認知目標に対する進歩の度合いの三者は、互いに深い相関関係があると推定した。
- ◎ 2.4年生は、4人グループ、5.6年生は、6人グループである。このように小人数の平均値を重視し、それを基にして考察することは、無理があると言える。しかし、4学級28グループ全体の動向から考察すれば、信頼度が高まると思う。(各学級の人数の異なるグ

ループは統計からはずした。)

## 3. 仲間に対する満足度と参加度及び進歩の度合いの相関関係

### ① 考察の方法

- まず、学級毎に各グループの、仲間に対する満足度・参加度・進歩の度合いを5段階に分ける。
- 仲間に対する満足度を基準にし、1段階の差を-1としてその合計をだす。

例 仲間 C 参加度 C 進歩 B  
の場合、参加度は0、進歩は-1となり、このグループの指数は-1となる。

指数	グループ数
0	4グループ
-1	2グループ
-2	9グループ
-3	6グループ
-4	6グループ
-5	0グループ
-6	0グループ

0 指数の解釈

- 0 = 多に関係がある。
- 1 = 関係がある。
- 2 = やや関係がある。
- 3 = どうとも言えない。
- 4以上 = 関係あるとは言えない。

### ② 考察

グループの能力の平均及び教育的環境の平均にも差がある。したがって上記の指数とグループ数からみて、3項目の相関関係がなり立っていると言えよう。

これは、バズ学習の基本的目標である、「学力を伸ばす指導と人間関係を高める指導の統合を目指す指導体制」に一歩近づきつつあると言え

#### 4. 仲間に対するS,Dの最高と最低の差が大きい

2年生の最高5.5に対し、最低は1.9である。他学年もグループ間の差が大きいことは、グループ指導の大切なことを示している。

#### 5. 教師に対する満足度について

##### ① グループの満足度指数が異なる。

グループの能力は、ほぼ平等になるように分団編成をした。しかも児童、教師はともに新学期当初のような新鮮で希望を持って、学習にのぞんだにもかかわらず、表のような差ができた理由を考察しなければならない。

- バズ長の力不足も大きな要因であろう。特に2年生では、話し合いを進める内容をまとめるには、グループによって教師の援助が必要であろう。
- 子どもは、ひとりひとり異なる。グループもそれぞれ特徴を持っている。したがって教師の援助が同じでは、ほんとうの平等にはならない。我々は、個に応じた指導と同じようにグループに応じた指導をしなければならない。
- 教師が教科内容をぐいぐい指導したときは、満足度が下がる。  
児童にとって教師の説明は絶対である。まとめまでは、先生は結論を出さないと言う安心感を持たせるべきだと思う。

#### 児童の教師への願い

- ① ぼくは、Xをだす計算はよくわかるのですが、文しょう題がなかなかできません。バズの時間を長くして下さい。
- ② 社会の時間、グラフの読み取りでバズをしてくれるかな、と思っているのにさっとやってしまった。「先生、バズをしてください」
- ③ つぎの班がえのときは、私たちがやらせて下さい。よく考えてよい班をつくりますから。
- ④ ぼくは、きょうどういうわけかだらけていました。こんなときはきつくしかって下さい。

#### バズ学習

わたしは、みんなの前だったら、あんまりはっぴょうが できなかつたけど、グループのときは、よく はっぴょうができて、「よかつたなあ」と、思いました。でも、みんなの前で、あんまりはっぴょうしなかつたことが、くやしいです。それから、2人で糸でんわをしてわかつたことがたくさんあつて、わたしは、「よかつたなあ」と、思いました。また、はんの子は、わたしがわからないことを、たくさん教えてくれたことも、たいへんうれしかつたです。それで、はんちょうは、「やさしいなあ」と、思いました。原くんは、はんちょうです。だから話し合いのとき、うまくみんなのいけんをまとめて、「えらいなあ」と、思いました。

1. 社会相互作用について

グループ毎の社会相互作用

統計資料

① 児童の自己評価

表のように自己評価の指数は、平均化しており、グループ及びア・イ・ウの集団にまとめてもその特徴がでない。

相互作用は、主観をまじえず、客観的にデータを取るべきではないだろうか。

② 教師の評価

我々は児童の自己評価に対し、観点をきめ、各ステップ毎に客観的に評価しようとした。担任教師が、グループの活動状態を知るには、非常に役立ったが、バズ学習全般から考察を加えるには、その指数に自信が持てなかった。

③ 社会相互作用の研究には

- 目的をしっかりと持つ。
- ステップをはっきりさせる。
- 児童の態度・発言を数量化しておく。

能力別社会相互作用  
(自己評価)統計資料

		目的的態度		個人学習の態度		話し合いの態度		計
		M	S,D	M	S,D	M	S,D	
二 年	1	13.3	(1.9)	8.5	(2.5)	13.8	(4.9)	35.6(9.3)
	2	11.8	(2.8)	8.0	(2.1)	10.3	(3.3)	30.1(8.2)
	3	11.7	(1.7)	7.0	(1.4)	9.0	(0.0)	27.7(3.1)
	4	14.0	(1.2)	12.3	(2.5)	13.8	(2.4)	38.1(6.1)
	5	12.5	(2.2)	8.8	(0.9)	12.5	(2.1)	33.8(5.2)
	6	13.3	(1.7)	8.5	(1.5)	11.5	(2.9)	33.3(6.1)
	7	11.9	(2.3)	7.5	(5.1)	11.5	(5.0)	30.9(2.4)
	9	14.8	(0.6)	8.3	(3.0)	12.0	(2.7)	35.1(6.3)
	10	12.8	(2.3)	11.3	(2.2)	12.8	(4.2)	36.9(8.7)
四 年	1	12.8	(2.3)	8.3	(1.8)	10.3	(1.3)	31.4(5.4)
	2	12.0	(2.2)	7.5	(2.7)	10.8	(2.8)	30.3(7.7)
	3	12.8	(1.3)	8.5	(0.3)	12.8	(1.3)	34.1(2.9)
	4	11.0	(3.7)	7.3	(1.3)	10.0	(2.2)	28.3(7.2)
	6	12.5	(2.7)	8.5	(2.2)	11.3	(3.3)	32.3(8.2)
	7	11.8	(2.9)	7.8	(1.9)	9.8	(2.0)	29.4(6.8)
	8	14.3	(0.0)	9.3	(0.1)	12.0	(3.0)	35.6(3.1)
	1	12.0	(2.3)	7.3	(1.5)	9.0	(2.9)	28.3(6.7)
五 年	2	12.3	(2.9)	8.7	(1.5)	8.2	(2.5)	29.2(6.3)
	3	11.8	(2.3)	8.2	(1.0)	8.8	(2.9)	28.8(6.2)
	4	13.2	(0.8)	9.5	(0.8)	9.0	(2.1)	31.7(3.7)
	5	12.9	(2.0)	6.8	(1.4)	7.8	(2.3)	27.5(5.7)
	6	13.0	(1.8)	8.2	(1.9)	9.0	(2.1)	30.2(5.8)
六 年	1	14.8	(1.7)	7.8	(1.3)	11.0	(1.6)	33.6(4.6)
	2	12.3	(2.8)	7.6	(0.9)	10.0	(3.4)	29.9(7.1)
	3	13.5	(1.0)	9.2	(0.6)	12.8	(2.3)	35.5(3.9)
	6	13.5	(3.1)	8.5	(1.6)	11.6	(3.1)	33.6(7.8)
六 年	7	12.6	(2.6)	8.2	(1.5)	11.0	(2.8)	31.8(6.9)
	8	14.8	(0.4)	9.8	(0.9)	13.8	(1.6)	38.4(2.9)
	項目	3		2		3		8
	最高点	15		10		15		40

## 実証授業の指導計画

### 第2学年 理科学習指導計画

#### 1. 単元 糸でんわ

#### 2. 指導計画

- 第1時
1. なぜ、はなれているのに糸でんわは聞こえるのでしょうか。
  2. どこがふるえて、声が伝わるか調べる。
- ③ 全体計画

- 第2時
- ① 糸でんわが聞こえなくなるのは、どんなときでしょう。
  2. 糸が長くなったときの聞こえ方はどうか。  

長いとき	}	くらべる。
みじかいとき		

- 第3時
- ① 糸でんわの糸を、針金・紙テープ・毛糸にかえて、聞こえるかどうか調べてみよう。
  2. ふるえを調べるには、どのようにすればよいか。
  3. てつぼうや、机でも、音が伝わるだろうか。

- 第4時
- ① 今までにわかったことを、まとめみましょう。
  2. 板書(図)、OHPで単元のまとめをする。

(○印は学習課題)

### 第4学年 国語科学習指導計画

#### 1. 単元 方言と共通語

#### 2. 指導計画

- 第1時
1. 筆者のいいたいことは何か。
  2. 文章を大きく五つに分ける。
- ③ 全体計画

- 第2時
- ① ふたりのことばが通じなかったわけ。
  2. 方言とは何か。
  3. 共通語とは何か。

- 第3時
- ① 共通語がなぜ必要になってきたか。
  2. 社会人としてどんなことに気をつけて、ことばを使えばよいか。
  3. どんな時に共通語で正しく話し、正しく書けばよいか。

- 第4時
- ① 方言のよいところ。
  2. 会話テープを聞く。
  3. 方言は、なぜ、心と心を通じ合わせ、なつかしい気持ちにさせるのでしょうか。

- 第5時
1. まとめの文に書いてあることは何か。
  2. 文章の組み立てをしらべる。
- ③ 筆者のいいたいことは何か。

# 実証授業の指導計画

## 第5学年 算数科学習指導計画

1. 単元  $x$ を使って

2. 指導計画 (5時間)

第1時

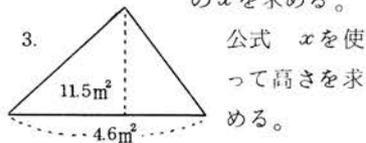
- |    |          |               |
|----|----------|---------------|
| ①  | 全体計画を立てる | 1. 時全体計画      |
| 2. | 学習の仕方    | 2. 数量の関係の式    |
|    |          | 3. $x$ の値の求め方 |
|    |          | 4. 問題         |
|    |          | 5. 練習とまとめ     |

第2時

- ① 未知数を  $x$ として、関係の式に表わす。
2.  $x + 5 = 12$  を使って文章題を作る。

第3時

- ①  $x \div 4 + 6 = 10$  の  $x$ を求める。
2.  $8 \times x + 5 = 45$  の  $x$ を求める。



第4時

- ① 全体のねだん = 1このねだん  $\times$  数 + いれもの代に、 $x$ 数量をあてはめ、未知数を求める。
2. P 85 の問題を公式にあてはめて未知数を求める。

第5時

- ① P 86、P 87の残した問題を解く。
2. わからなかった点をグループバズ
3. みんなでまとめる。  
学習態度を自己評価し、グループで話し合う。

## 第6学年 算数科学習指導計画

1. 単元 図形の形と大きさ

2. 指導計画 (4時間)

第1時

- |    |           |                 |
|----|-----------|-----------------|
| ①  | 全体計画を立てる  | 2. 図形の形と大きさ     |
| 2. | 学習の仕方を考える | 3. 大小2つの三角形・四角形 |
|    |           | 4. 大小2つの絵・円     |

第2時

- ① 図形について形が同じ(相似形)の意味を学習する。
2. 図形がいろいろに変化する方法。

第3時

- ① 大小二つの三角形や四角形について形が同じであることをたしかめるには、どこと、どこを調べればよいか。
2. 三角形②と③は、ほんとうに2:1になっているか。
3. 四角形の④と⑤、大きさはちがいますが形は、同じですか。

第4時

- ① 2つの大きさのちがった絵や円が相似形であるかどうかをたしかめるには、どこと、どこを調べればよいか。
2. ⑥と⑦のチューリップの大きさの関係が1:2になっているか。
3. まとめ

# 実証授業 教師の活動計画

2年指導案の一例 理科・糸でんわ

4時間配当の第3時分 2年

1. きょうはどんな勉強したか覚えているでしょう。糸でんわの聞こえなくなるのはどんなときか調べましたね。

2.

きょうは、糸でんわの糸をはり金や糸、テープや毛糸にかえると、聞こえるかどうか調べてみます。

(1) いちど予想してみなさい。 グループ → 全体

板書

はり金 ○  
毛糸 ○×  
紙テープ ×○

(2) なぜ、そうなるのですか。

(3) よく聞こえるでんわは、ここでふるえたのが糸に伝わって、ここに伝わるのだったね。

ふるえているのを調べるのはどうするとよいのでしょうか。

よそう



3. (1) きょうは紙でするより、手でさわったほうがよいので、手でそっとさわってみてください。

実験する前に約束しておきます。同じ声の大きさにしないといけませんね。2人がすむと交代するのですよ。 グループ

(2) わかったことを紙に書きなさい。 個人

(3) 話し合いましょう。 グループ → 全体

ふるえる →

きこえる

ふるえない →

きこえない

4. 教師のまとめ

はり金や毛糸がどうなったとき、でんわはよく聞こえましたか。それがきょうの、大事なところですよ。

ふるえて音が伝わっていることを確認する。

5. 図P63の絵を見て ———— こんなことをしたことがありますか。

(1) これは音が伝わっているだろうか。

(2) 机をたたいて調べてみましょう。

(3) ほかにどんなことがありますか。

ガードレール

お寺の鐘

6. きょう調べたことは、音はふるえて、伝わっていたことですね。あとで、鉄ぼうなどを調べておきましょう。

本時のまとめをする。

# 実証授業 教師の活動計画

4年指導案の一例 国語・方言と共通語

5時間配当の第4時分 4年

1. 第3時は、大きな社会に生活するわたしたちは、共通語が正しく使えることが、大切であるという学習をしましたね。

2.

きょうは、方言のよいところをしっかりとみつけましょう。

(1) 本を読んで、ここだと思ふ中心のところに線を引きましょう。

個人 → グループ → 全体

3. 二つの会話のテープを聞き、どちらの会話がよいか。それはなぜか。

(方言のよいところ1の確認) グループ → 全体

4. 石川啄木という人が、うたを作っているのですが、意味がわかりませんか。

(補説して理解させる)

5. 皆さんの中で、こういう時や、このような気持ちに似た時は、ありませんか。その時のことを話してもらいましょう。

(方言のよいところ2の確認)

6. 方言がなぜこんなに、心と心を通じ合わせ、なつかしい気持ちにさせるのでしょうか。その力は、どうしてできたのでしょうか。

(文中から) 個人 → グループ → 全体

(1) 理由と、よいところをつないでいることばがありますね。

…………… (だから) ということばに注意すると、  
文の読み取りがしやすいね。

7. きょうの学習のねらいである、方言のよいところはわかりましたか。各自ノートにまとめましょう。

(個人 → グループでたしかめ)

8. 第五段落のまとめのところには、何がかいてあるか。また、この文全体が、どんな組みたてになっているかということを学習します。

## 板書

1. 心と心を通じ合い、生き生きとしたやりとりができる。

家族  
近所  
土地の人

2. ふるさとのことばとして、特別のなつかしきを感じる。  
・きょうをはなれている人

地方で

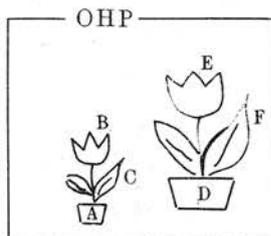
生まれ  
使われ  
親しまれた

# 実証授業 教師の活動計画

6年指導案の一例 算数・図形の形と大きさ

4時間配当の第4時分 6年

1. 第3時は、大きさがちがっても、形の同じものを、相似形といい、それをたしかめるためには、対応する辺の長さの比と、対応する角の大きさを、調べるとよいということを、学習しました。



2. きょうは、2つの大ききのちがった絵や、円が、相似形であるかどうかを、たしかめるには、どこと、どこを調べるとよいか、ということ勉強し、相似形の性質を、はっきりさせていきます。

- (1) 2つのチューリップは同じ形ですか。考えなさい。
- OHPで見せる。
  - 個人の予想をノートさせる。
  - 予想の人数を板書する。
- |   |   |
|---|---|
| ① ㊸と㊹は、相似形（個人）<br>② ㊹は㊸の、2倍<br>③ ㊸と㊹は同じ形でない | ↓ |
|---|---|
- (2) 大きさの関係を調べる方法を、話し合いなさい。（グループ）
- グループの援助活動
    - ・大きさが2倍になっていることをたしかめるには、どこを測って比べるか。
    - ・㊸と㊹の大きさの関係は1:2
- (全体)

- (3) 条件の分析をしなさい。
- OHPを使用し、説明し合う。
3. 次の2つの円は、相似形ですが、たしかめるには、どことどこを比べればよいでしょう。P6の6番を見て、考えなさい。（個人）
- 理解出来かねている児童の指導に配慮する。
  - 自分の考えを、グループで話し合う。（グループ）
    - ・対応する半径の長さの比      ・角の大きさ
    - ・円周上の点を結んで出来る、辺の長さの比

4. 本時のまとめをします。相似形であるか、どうかをたしかめるためには、どういう条件をしらべるとよいか、グループでまとめて書きなない。（グループ）
- 対応する辺の長さの比が等しい
  - 対応する角の大きさが、等しい
- } 相似形の条件
- (全体)

## 板書

予想

相似形 ( )人  
 ㊸は㊹の2倍 ( )人  
 ㊸と㊹は相似形でない ( )人

前時学習した条件を生かして、考えさせる。

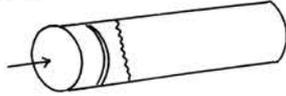
○ 辺 AB と 辺 DE  
 1 : 2  
 ○ 角 A と 角 D は 同じ大きさ

大小2つの円が、相似形であることを、実証する方法をグループで話し合い、たしかめ合う。

本時の学習をまとめる。

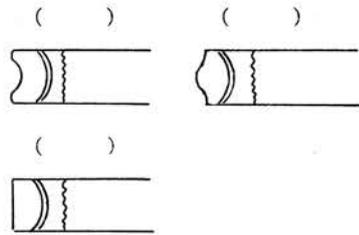
実証授業 事前・事後テスト (2年理科)

- ① よくきこえる糸でんわを作りたいとおもいます。→ のところに、どんなものをつかうとよいですか。よいと思うものを○でかこみなさい。
1. ちりかみ
  2. おかしのふくろ・ビニール・ナイロン
  3. あつがみ



- 糸はどんなものをつかいますか。
1. けいと
  2. ミシンの糸
  3. ふといひも
- 1の → のところの、はりかたのわるいものに○じるしをつけなさい。

よこからみたところ



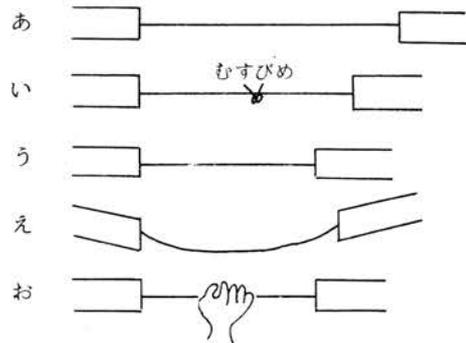
- ② 糸でんわがよくきこえるのは、なぜでしょう。わけを書きましょう。

[ ]

- 糸でんわの糸を、かるく手でさわって、お話をすると手は、どうなると思いますか。

[ ]

- ③ つぎのもんだいにこたえましょう。



- いちばんよくきこえる糸でんわはどれですか。

{ }

- それは、なぜですか。

{ }

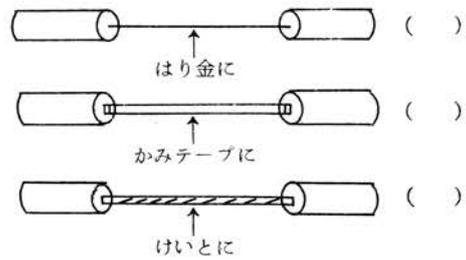
- いちばんきこえにくい糸でんわは、どれですか。

{ }

- それは、なぜですか。

{ }

- ④ 糸でんわの糸を、下のようにかえて話をしてもよくきこえるものに○をつけなさい。( )に。



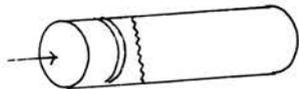
- てつぼうや、いた(木)は、音をつたえるだろうか。

てつ( ) 木( )

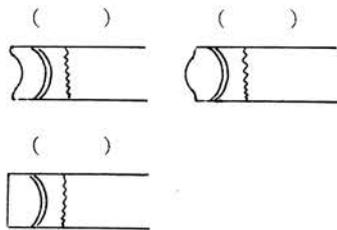
実証授業 は持テスト ( 2年理科 )

①。よくきこえる糸でんわを作りたいとおもいます。→ のところに、どんなものをつかうとよいですか。一ばんよいとおもうものを○でかこみなさい。

1. あつがみ
2. ちりかみ
3. おかしのふくろ・ビニール・ナイロン



○ → のところの、はりかたのよいものに○じるしをつけなさい。



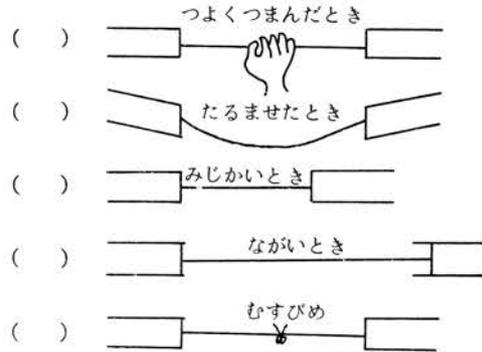
②。糸でんわが、とおくはなれているのによくきこえるのはなぜでしょう。よいものに○をつけなさい。

声が糸の中をとるから、

- ・糸だけがふるえて、つたわるから。
- ・紙と糸がふるえて、つたわるから。
- ・紙だけがふるえて、つたわるから。

○糸でんわの糸を、かたく手できわってお話をすると、手はどうなるとおもいますか。

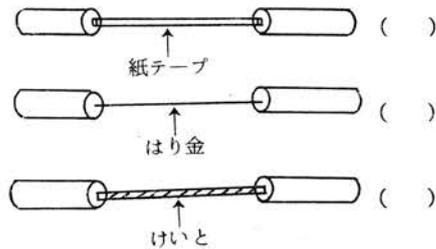
③。つぎの糸でんわのうち、いちばんよくきこえるものに( )に○、いちばんきこえにくいものに( )に×をつけ、そのように考えたわけをかきなさい。



○いちばんよくきこえる糸でんわのわけ。

○いちばんきこえにくい糸でんわのわけ。

④。糸でんわの糸を、下のようにかえて話をするときこえにくいものに○をつけなさい。



○つくえや、ガードレールは音をつたえるでしょうか。

つくえ ( )

ガードレール ( )

実証授業 事前・事後テスト（4年国語）

1. 次ことばの意味を考えて正しい意味の記号に○をつけましょう。

- |     |   |   |  |
|-----|---|---|--|
| ① 保 | 管 | ア. 自分の物を大切に持っておくこと。<br>イ. 人からあずかった物をすてること。<br>ウ. 人からあずかって大事にしまっておくこと。 |  |
| ② 変 | 化 | ア. へんなこと。<br>イ. かわること。<br>ウ. うつつすこと。                                  | ③ 目ざましい  |
|     |   |   | ア. 目ざましい。<br>イ. 目をきょろきょろさすこと。<br>ウ. 大変すばらしいこと。 |
| ④ 土 | 台 | ア. 土の台。<br>イ. ふみ台。<br>ウ. きそ。  | ⑤ くつろぐ   |
|     |   |   | ア. ゆかいなこと。<br>イ. くつをぬぐこと。<br>ウ. ゆったりと楽にすること。   |

2. 46ページを読んで次のことに答えましょう。

○ふたりの話が、正しく通じなかったのはどうしてでしょう。

---

---

---

---

---

3. ① 方言の意味をわかりやすく説明しましょう。

---

---

---

---

② 共通語の意味をわかりやすく説明しましょう。

---

---

---

---

4. 方言のよいところを2つ書きましょう。

---

---

---

---

5. 筆者は共通語と方言について、皆さんにどんなことを言いたかったのでしょうか。

---

---

---

---

実証授業 事前・事後テスト(4年国語)

1. 次の文を読んで線が引いているところに漢字を書きましょう。

- ① 中学校を そつぎょう する。
- ② デパートの しょくどう につとめている。
- ③ 「こんな物、どうして大切にしまってあるんだろう」と ふしぎ に思いながら、おかあさんにたずねてみた。
- ④ わたしは、大きくなったら日本の せいじ のことをしっかり勉強して、立派な国になるように力をつくします。
- ⑤ 夏休みに おおさか の親せきの家へ行ってきました。
- ⑥ バスがとまるところを ていしゃば ともいいます。
- ⑦ ふるさとのことばとして とくべつ のなつかしきを感じます。
- ⑧ 旅行した時の写真ができました。パンダの写真をみて、「じっさい は、もっとかわいくて大きかったね」と、話し合いました。

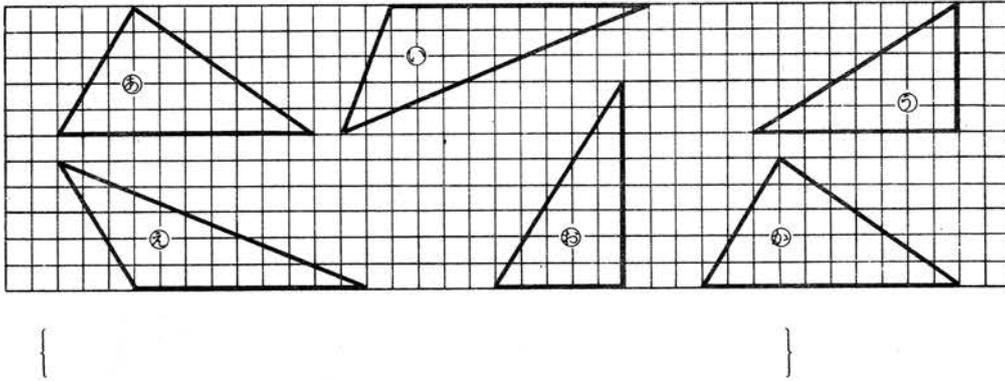
2. 次の文を読んで、線が引いているところによみがなを書きましょう。

- ① 妹のたから物を保管していたら、色が 変化 してしまっていた。
- ② 共通語を正しく身につけると 同時 に方言も大事にしたい。
- ③ 長い間、その地方の人だけに 親 しまれてきた。

# 実証授業 事前・事後テスト（6年算数）

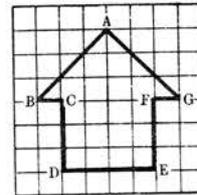
## 図形の形と大きさテスト

1. 次の三角形のうち、合同な三角形はどれでしょう。

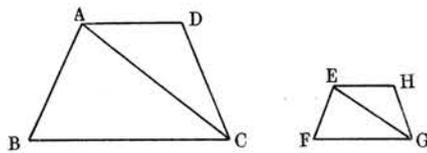


2. 右の図を方眼紙を使って、次のような図をかきましょう。

- ① たてだけを、2倍にした図。
- ② 横だけを、2倍にした図。
- ③ たて横も、2倍にした図。



3. 台形 ABCD は台形 EFGH の2倍の拡大図です。2つの台形をくらべなさい。



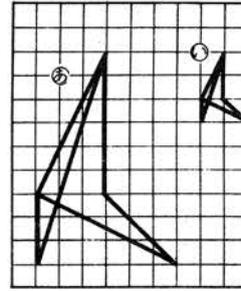
- ① 長さが、2倍になっているのはどこですか。
- ② 大きさが変わらないのはどこですか。
- ③ このような2つの図形関係をなんといいますか。

4. 下の図の、㉗と㉘、㉙と㉚について次のことに答えなさい。

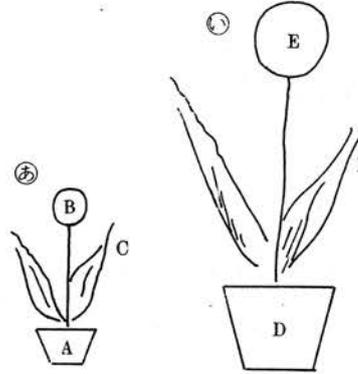


- ① 対応する辺の長さの比について
- ② 対応する角の大きさについて
- ③ ㉗と㉘、㉙と㉚が、それぞれ同じ形といえるでしょうか。

5. 右の図で( )にあてはまる数や、ことばをかきなさい。  
 ㊦と㊧は( )ですから、対応する対角線の長さの比はみな( ):( )です。

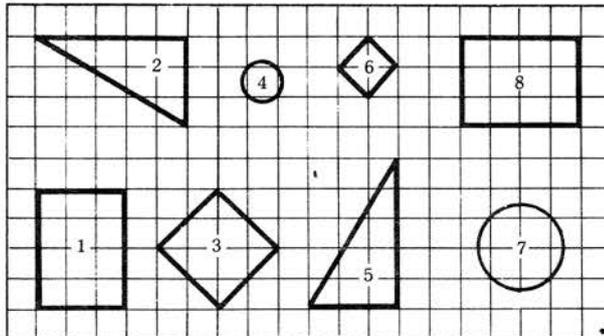


6. 右のような2つの花があります。  
 ㊦の花の絵を、2倍に拡大したのが㊧の花です。  
 つぎのことに、答えなさい。



- ① 直線ABと直線DE  
 直線ACと直線DFの長さの比は、何対何になりますか。  
 ( : )
- ② 直線AB、ACの間の角が $30^\circ$ であれば、直線DE、DFの間の角は何度ですか。  
 ( )
- ③ この2つの形は、同じ形でしょうか。( )

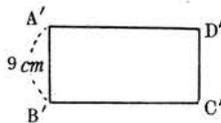
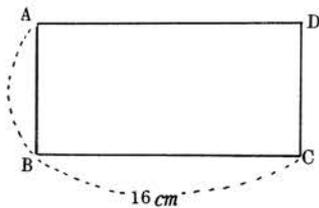
7. 下の図で、次の集合をつくり( )の中に図の番号をかきましょう。



① 合同なもの

② 形の同じもの

8. 大ききのちがっても同じ2つの長方形があります。  
 B'C'の辺の長さは、何cmでしょう。

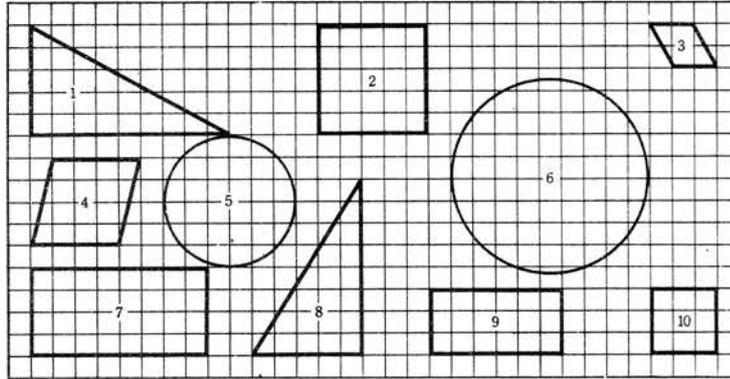


\_\_\_\_\_

# 実証授業 は持テスト（6年算数）

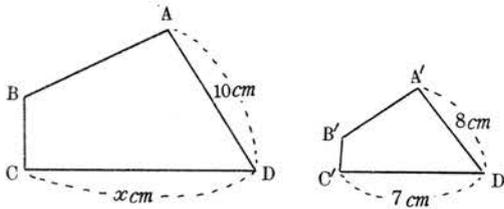
## 図形の形と大きさテスト

1. 次の図の中で合同なものをみつけましょう。また、相似形を見つけましょう。



① 合同なもの ( )      ② 形の同じもの(相似形) ( )

2. 大きさがちがっても、同じ形の四角形があります。

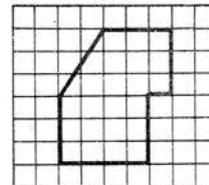


C'B' の辺の長さは何cmでしょう。

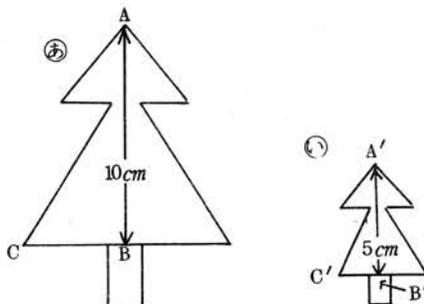
(                      cm )

3. 右の図の方眼紙を使って、次のような図をかきなさい。

- ① たてだけを2倍にした図。
- ② 横だけを、3倍にした図。
- ③ たて、横ともに3倍にした図。



4. 下の図で( )にあてはまる数や、ことばを書きなさい。



㊦と㊧は、(                      )ですから、

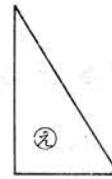
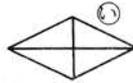
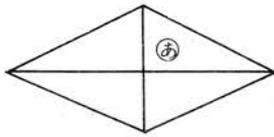
AB に対応する A'B' の長さの比は、

(              ) : (              ) です。

また、角 C の大きさと、角 C' の大きさは

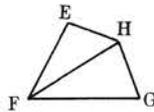
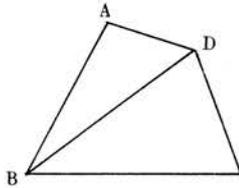
(                      )。

5. 下の図の㉑と㉒、㉓と㉔について、次のことに答えなさい。



- ① 対応する辺の長さの比について  
 ㉑と㉒ ( )  
 ㉓と㉔ ( )
- ② 対応する角の大きさ  
 ㉑と㉒ ( )  
 ㉓と㉔ ( )
- ③ ㉑と㉒、㉓と㉔は、それぞれ同じ形といえますか。  
 ㉑と㉒ ( )  
 ㉓と㉔ ( )

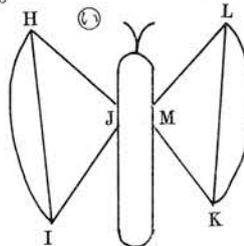
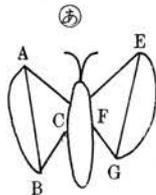
6. 下の四角形 ABCD は四角形 EFGH の 2 倍の拡大図です。この 2 つの四角形をくらべなさい。



- ① 長さが 2 倍になっているのは、どこですか。  
 ( )
- ② 大きさが変わらないのはどこですか。  
 ( )

③ このような 2 つの図形関係をなんといいますか。( )

7. 下のような 2 つのちょうの絵があります。



㉕の絵を 2 倍に拡大したのが、㉖の絵です。次のことに答えなさい。

- ① 直線 AB と直線 HI、直線 EG と直線 LK の長さの比は、何対何になりますか。  
 ( )
- ② 直線 AB、BC の間の角が  $25^\circ$  であれば、直線 HI、IJ の間の角は何度ですか。  
 ( )
- ③ この 2 つの形は同じでしょうか。( )





# 社会相互作用の調査

段階 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

1. 課題に対する認知側面

	非によ 常い	まい あよ	どとえ ちらい	余 り	全 く
① 課題の意味の理解	5	4	3	2	1
② 個人学習	5	4	3	2	1
③ 筋道をたてた情報交換	5	4	3	2	1

2. 学習活動に対する全般的態度

① 課題に対する興味関心	5	4	3	2	1
② 集中性	5	4	3	2	1
③ 持続性	5	4	3	2	1

3. 話し合いにおける態度

① 発言頻度	5	4	3	2	1
② 人の意見の聞き方	5	4	3	2	1
③ 発言の平均化	5	4	3	2	1
④ 内容の高まりへの努力	5	4	3	2	1
⑤ リーダー活動の適否	5	4	3	2	1

感想 \_\_\_\_\_

集団別知的能力及び進歩度統計資料

		知能 偏差値	学力 偏差値	$\frac{\text{知}+\text{学}}{2}$	事前テスト (プリ)	事後テスト (ポスト)	進歩量	進歩率	は持テスト (リテン ション)
ア の 集 団	A	72	70	71.0	60	100	40	100	96
	B	59	70	64.5	68	92	24	75	100
	C	64	62	63.0	60	88	28	70	84
	D	63	60	61.5	44	92	48	86	94
	E	60	63	61.5	72	96	24	86	96
	F	60	61	60.5	84	100	48	100	96
	G	59	62	60.5	52	92	40	83	100
	H	58	62	60.5	60	84	24	60	96
	I	62	57	59.5	52	100	48	100	92
	J	61	58	59.5	52	100	48	100	100
	K	60	59	59.5	64	100	36	100	100
	L	55	61	58.0	60	100	40	100	96
	M	62	54	58.0	44	100	40	100	96
	N	57	57	57.0	64	100	36	100	96
	O	56	53	54.5	56	100	44	100	84
	M	60.5	60.6	60.5	59.4	96.2	37.9	90.7	95.1
	S.D	3.9	3.2	3.6	10.1	5.2	8.3	12.9	5.4
イ の 集 団	A	54	53	53.5	64	96	32	89	96
	B	53	54	53.5	76	100	24	100	92
	C	46	60	53.0	48	92	44	85	100
	D	49	56	52.5	36	80	44	69	80
	E	53	48	50.5	68	92	24	75	80
	F	57	44	50.5	56	100	44	100	92
	G	52	48	50.5	60	92	32	80	100
	H	46	53	49.5	68	100	32	100	92
	I	51	48	49.5	44	100	56	100	100
	J	46	51	48.5	32	72	40	57	84
	K	46	50	48.0	48	100	52	100	96
	L	39	55	47.0	52	100	48	100	96
	M	42	52	47.0	40	96	56	93	100
	N	48	43	45.5	40	96	56	93	92

教科(算数) 教材(図形の形と大きさ) 6年

		知能 偏差値	学力 偏差値	$\frac{\text{知}+\text{学}}{2}$	事前テスト (プリ)	事後テスト (ポスト)	進歩量	進歩率	は持テスト (リテン ション)
ウ の 集 団	M	48.7	47.5	48.1	52.3	94.2	41.5	88.6	92.9
	S.D	4.7	5.7	5.1	12.9	8.1	9.9	13.2	6.7
	A	47	43	45.0	36.6	80	44	69	96
	B	43	46	44.5	32	68	36	53	80
	C	40	48	44.0	72	100	28	100	72
	D	44	44	44.0	60	88	28	70	84
	E	44	43	43.5	48	96	48	92	100
	F	36	50	43.0	36	80	44	69	84
	G	46	39	42.5	40	88	48	80	92
	H	42	43	42.5	52	96	44	92	96
	I	45	34	39.5	76	92	16	67	100
	J	35	39	37.0	48	68	20	38	96
	K	31	38	34.5	32	72	40	59	80
	L	34	34	34.0	44	88	44	78	88
	M	32	33	32.5	12	32	20	23	32
	N	26	37	31.5	28	72	44	61	88
	O	22	35	28.5	32	68	36	53	60
全 体	M	37.8	40.4	39.1	43.2	79.2	36.0	66.9	83.2
	S.D	7.4	5.1	6.2	16.3	11.8	10.5	16.6	17.3
全 体	M	49	49.5	49.2	51.6	89.8	38.4	82.1	90.4
	S.D	10.9	9.6	10.2	14.3	8.3	9.6	14.5	10.1

グループ別知的能力及び進歩度統計資料

		知能 偏差値	学力 偏差値	$\frac{\text{知}+\text{学}}{2}$	事前テスト (プリ)	事後テスト (ポスト)	進歩量	進歩率	は持テスト (リテン ション)
1	A	65	65	65	23	90	67	87.0	96
	B	57	45	51	34	94	60	90.1	90
	C	57	35	46	31	78	47	68.1	72
	D	46	41	44	19	55	36	44.1	73
	M	56.3	46.5	51.4	27	79.3	52.5	72.3	83
	S.D	6.8	11.3	8.2	66.0	14.5	11.9	18.3	10.5
2	A	66	62	64	68	85	17	53.1	100
	B	61	46	54	24	84	60	78.9	73
	C	50	47	49	69	100	31	100	100
	D	33	36	35	33	60	27	40.2	69
	M	52.5	47.8	50.1	48	82	33.8	67.6	85
	S.D	9.3	15.4	10.5	20.3	14.3	15.0	23.1	17.1
3	A	56	64	60	62	100	38	100	100
	B	56	50	53	40	80	40	66.6	90
	C	58	32	45	26	82	56	75.6	90
	D	50	42	46	32	90	58	85.2	83
	M	55	47	51	40	88	48	81.8	92
	S.D	2.8	12.1	6.0	13.6	7.9	9.1	12.4	6.2
4	A	57	57	57	62	81	19	50	84
	B	54	57	56	61	90	29	74.3	98
	C	46	50	48	28	80	52	72.2	97
	D	53	42	48	37	74	37	58.7	83
	M	52.5	51.5	52	47	81	34.3	63.8	89
	S.D	4.1	6.2	4.3	14.8	5.7	12.1	10.0	7.2

教科(国語) 教材(方言と共通語) 4年

		知能 偏差値	学力 偏差値	$\frac{\text{知+学}}{2}$	事前テスト (プリ)	事後テスト (ポスト)	進歩量	進歩率	は持テスト (リテン ション)
5	A	63	62	63	52	100	48	100	95
	B	68	59	64	73	92	19	73.3	84
	C	60	56	58	64	98	34	94.4	100
	D	55	50	53	46	98	52	96.2	95
	E	23	31	27	15	80	65	76.4	74
	M	53.8	51.6	53	50	94	43.6	87.5	89
	S.D	15.2	11.0	13.6	19.8	7.3	16.2	11.8	9.4
6	A	56	61	59	71	88	17	58.4	95
	B	54	45	50	38	85	47	75.8	90
	C	66	62	64	57	90	33	76.7	87
	D	51	40	46	12	64	52	59.0	71
	M	56.8	52	54.4	44	82	37.3	67.5	85
	S.D	5.6	9.7	7.1	22.1	10.4	13.6	8.8	7.5
	7	A	65	58	62	62	96	34	89.4
B		62	57	60	60	96	36	90	96
C		65	47	56	20	88	68	85	96
D		36	29	33	10	50	40	44.4	68
E		59	50	55	8	64	56	60.8	60
M		57.4	48.2	52.8	32	79	46.8	73.9	82
S.D		10.9	10.5	10.4	24.0	18.6	13.1	18.2	14.9
8	A	56	48	52	36	85	49	76.5	85
	B	60	50	55	49	75	26	50.9	84
	C	58	43	51	24	62	38	50	56
	D	52	42	47	27	40	13	17.8	35
	M	56.3	45.8	51.1	34	66	31.5	48.8	63
	S.D	3.4	3.3	2.9	9.7	16.8	13.8	20.8	21.0
	全 体	M	55.1	48.8	52.2	40.5	82.0	41.0	71.0
S.D		17.8	12.0	8.9	18.5	15.0	20.4	19.3	15.2

### 集団別参加度統計資料

		課題に対し					グループ学習に対し				仲間に対し					教師に対し				総計	
		1	2	3	4	計	5	6	7	計	8	9	10	11	12	計	13	14	15		計
ア の 集 団	A	2	2	2	2	8	2	1	1	4	1.5	1.5	1.5	2	1.5	8	2	1	2	5	25
	B	2	2	2	2	8	2	1	1	4	1.5	1.5	2	2	2	9	2	1.5	1.5	5	26
	C	2	2	2	2	8	2	2	1	5	2	2	2	2	2	10	2	1	2	5	28
	D	2	2	2	1.5	7.5	1.5	2	1.5	5	2	2	2	2	1.5	9.5	2	1.5	1.5	5	27
	E	1	2	2	2	7	2	1	1	4	1	1.5	1	1	1.5	6	2	1	1.5	4.5	21.5
	F	2	2	2	2	8	1.5	1.5	1	4	1	0	1	1	1	4	2	1.5	2	5.5	21.5
	G	2	2	2	2	8	1.5	1.5	0.5	3.5	2	2	1.5	1	2	8.5	2	2	2	6	26.0
	H	2	2	1.5	2	7.5	2	2	0.5	4.5	2	2	2	1	2	9	2	1	2	5	26.0
	I	2	1.5	2	1.5	7	1.5	2	2	5.5	2	0.5	0.5	0.5	0.5	4	1.5	1	1.5	4	20.5
	J	2	2	2	1	7	1.5	2	1	4.5	2	2	2	2	1	9	2	1	2	5	25.5
	K	1.5	1.5	1.5	1	5.5	1.5	1	1	3.5	1	1	1	1	1	5	1.5	1.5	1	4	18.0
	M	1.9	1.9	1.9	1.7	7.4	1.7	1.5	1.0	4.3	1.6	1.5	1.5	1.4	1.5	7.5	1.9	1.3	1.7	4.9	24.1
	SD					0.78				0.61						2.16				0.49	3.03
イ の 集 団	A	2	2	2	2	8	2	2	1.5	5.5	2	2	2	2	2	10	2	1.5	2	5.5	29.0
	B	1	2	1	1.5	5.5	1.5	1	1	3.5	2	1.5	0.5	1	1.5	6.5	2	1.5	1	4.5	20.0
	C	2	2	2	2	8	2	1	2	5	1.5	1.5	2	2	1	8	2	2	1.5	5.5	26.5
	D	2	2	2	2	8	2	2	2	6	2	2	1	2	2	9	2	1	2	5	28.0
	E	2	2	2	2	8	2	2	1	5	2	2	2	2	2	10	2	2	1.5	5.5	28.5
	F	1	0.5	2	1	4.5	1	1.5	1.5	4	2	1.5	2	2	0.5	8	2	1	1.5	4.5	21.0
	G	1	2	1	1.5	5.5	1.5	1	0.5	3	2	2	2	2	1	9	2	2	2	6	23.5
	H	2	2	2	2	8	2	2	2	6	1.5	1.5	2	1	1.5	7.5	2	2	1	5	26.5
	I	2	2	2	1	7	2	2	0	4	0.5	1	2	2	2	7.5	2	1	1.5	4.5	23.0
	J	2	2	1	1	6	1	1	1	3	1	1	1	1	1	5	2	2	1	5	19.0
	K	2	2	1	1.5	6.5	1.5	1	1	3.5	1	1	1	1	1	5	1.5	1	1	3.5	18.5
L	1.5	2	2	1.5	7	2	1.5	1	4.5	2	2	2	2	2	10	1.5	2	2	5.5	27.0	
M	1	2	1	1.5	5.5	1	1	1	3	2	2	2	2	1.5	9.5	2	1.5	1	4.5	22.5	

教科(算数) 教材(xを使って) 5年

		課題に対し				グループ学習に対し				仲間に対し					教師に対し				総計		
		1	2	3	4	計	5	6	7	計	8	9	10	11	12	計	13	14		15	計
	N	2	2	1	2	7	2	1	2	5	0.5	1.5	0.5	2	1	5.5	1.5	1	1.5	4	21.5
	M	1.7	1.9	1.6	1.6	6.0	1.9	1.4	1.9	4.4	1.6	1.6	1.6	1.9	1.4	7.9	1.9	1.5	1.4	4.9	23.9
	SD					1.37				1.04						1.77				0.66	3.51
ウ の 集 団	A	1.5	1	2	1	5.5	1.5	2	2	5.5	1.5	2	2	2	2	9.5	2	1.5	1	4.5	25.0
	B	2	1.5	2	1.5	7	1	2	0	3	2	2	0.5	1	1	6.5	2	1.5	2	5.5	22.0
	C	2	2	2	1	7	1	0.5	1	2.5	1	2	1.5	1.5	0.5	6.5	2	2	2	6	22.0
	D	1	1	1	2	5	2	1.5	1	4.5	2	2	2	2	1.5	9.5	2	1.5	1	4.5	23.5
	E	2	1.5	2	1.5	7	2	2	2	6	2	2	2	2	2	10	2	1.5	1	4.5	27.5
	F	1.5	1.5	2	1.5	6.5	2	2	1.5	5.5	1.5	2	2	2	2	9.5	2	2	1.5	5.5	27.0
	G	2	2	2	2	8	2	2	1.5	5.5	2	2	2	2	2	10	2	2	2	6	29.5
	H	1.5	2	2	1	6.5	2	2	1.5	5.5	0.5	1	1.5	2	1	6	2	2	1.5	5.5	23.5
	I	1.5	1.5	1	2	6	2	1.5	1	4.5	1	1.5	2	1.5	1.5	7.5	2	1.5	1.5	5	23.0
	J	1.5	2	2	1.5	7	1.5	1	1	3.5	2	2	0.5	0.5	1	6	2	1	1.5	4.5	21.0
	K	0.5	1	2	1	4.5	0	1	1	2	0	1	1	2	1.5	5.5	2	1	1	4	16.0
	L	2	2	2	1.5	7.5	2	2	2	6	2	1.5	1	1.5	2	8	1.5	1.5	2	5	26.5
	M	2	2	1.5	2	7.5	2	2	2	6	2	2	2	2	2	10	2	1	1	4	27.5
	N	1	2	2	2	7	2	1	1	4	2	2	2	2	0.5	9.5	2	2	1.5	5.5	26.0
	O	1	1	2	1	5	1.5	1	1	3.5	1.5	0.5	1.5	1	1	5.5	2	1	1	4	18.0
	M	1.5	1.6	1.8	1.5	6.15	1.6	1.6	1.3	4.5	1.5	1.7	1.6	1.7	1.4	8.0	2.0	1.5	1.4	4.9	23.9
	S.D					0.97				1.24						1.76				0.68	3.58

グループ別参加度統計資料

	課題に対し					グループ学習に対し				仲間に対し						教師に対し				総計	
	1	2	3	4	計	5	6	7	計	8	9	10	11	12	計	13	14	15	計		
1	A	2	1	2	0	5	0.5	0	1	1.5	1.5	1.5	2	0	1.5	6.5	2	1.5	2	5.5	18.5
	B	2	1.5	2	1	6.5	1.5	2	1.5	5	0.5	1	0	2	0.5	4	1.5	0	1.5	3	18.5
	C	1	1	0.5	1	3.5	2	1	0	3	0.5	2	2	1.5	0	6	1.5	1	2	4.5	17.0
	D	2	2	2	2	8	2	2	2	6	2	2	2	2	2	10	2	2	2	6	30.0
	M	1.8	1.4	1.6	1.0	5.8	1.5	1.3	1.1	3.9	1.1	1.6	1.5	1.4	1.0	6.6	1.8	1.1	1.9	4.8	21.1
	SD					1.67				1.75						2.17				1.14	5.23
2	A	2	2	2	2	8	2	1	1	4	1	2	0.5	2	2	7.5	2	2	2	6	25.5
	B	2	1.5	2	1	6.5	1	2	1	4	1	0.5	1	2	1.5	6	1	1.5	1.5	4	20.5
	C	1	0.5	1	0	2.5	0.5	0.5	2	3	0	1	0.5	1	0.5	3	1.5	1.5	0.5	3.5	15.5
	D	2	2	2	2	8	2	2	0.5	4.5	1.5	1	1.5	1	2	7	1	1	1	3	22.5
	M	1.8	1.5	1.8	1.3	6.3	1.4	1.4	1.1	3.9	0.9	1.1	0.9	1.5	1.5	5.9	1.4	1.5	1.3	4.1	20.2
	SD					2.45				0.55						1.75				1.14	3.77
3	A	1.5	2	1	1	5.5	2	1.5	1.5	5	1	1.5	1.5	1.5	0.5	6	1.5	2	1	4.5	21.0
	B																				
	C	2	2	1.5	1.5	7	2	2	0	4	2	2	0	0	2	6	2	2	2	6	23.0
	D	2	2	1.5	1.5	7	1	2	2	5	1	1	0	1	1.5	4.5	1	1	1	3	19.5
	M	1.8	2.0	1.3	1.3	6.5	1.7	1.5	1.2	4.7	1.3	1.5	0.5	0.8	1.3	5.5	1.5	1.7	1.3	4.5	21.2
	SD					0.70				0.48						0.71				1.24	1.43
4	A	2	1	2	1.5	6.5	2	2	0	4	2	2	0	0	2	6	2	2	2	6	22.5
	B	2	2	2	1.5	7.5	1.5	1.5	0	3	2	1.5	0	2	1	6.5	2	2	2	6	23.0
	C	2	2	2	1.5	7.5	2	1.5	1	4.5	1	2	2	2	1	8	2	2	2	6	26.0
	D	2	2	2	2	8	1.5	0.5	1	3	2	2	2	1	1	8	2	2	2	6	25.0
	M	2	1.8	2	1.6	7.4	1.8	1.4	0.5	3.6	1.8	1.9	1.0	1.3	1.3	7.1	2	2	2	6	24.1
	SD					0.55				0.67						0.89				0	1.43
5	A	2	1	1.5	0.5	5	2	2	0	4	1	2	2	2	1	8	1.5	2	2	5.5	22.5
	B	2	2	2	2	8	1.5	1.5	0	3	1.5	1.5	1.5	1.5	0.5	6.5	1.5	2	2	5.5	23.0
	C	2	1.5	1.5	2	7	2	1.5	1	4.5	1.5	2	2	2	2	9.5	1.5	2	2	5.5	26.5
	D	2	1.5	2	2	7.5	1.5	0.5	1	3	1.5	1.5	2	1.5	1.5	8	2	1.5	1.5	5	23.5
	M	2	1.5	1.8	1.6	6.9	1.8	1.4	0.5	3.6	1.4	1.8	1.9	1.8	1.3	8	1.6	1.9	1.9	5.4	23.9
	SD					1.14				0.67						1.07				0.22	1.57
6	A	1	1	1	2	5	2	2	2	6	2	2	2	1.5	2	9.5	2	2	2	6	26.5
	B	2	1.5	2	1	6.5	2	1.5	1.5	5	1	2	1	1	1	6	2	1	1.5	4.5	22.0
	C	2	1.5	1.5	1	6	2	2	2	6	1.5	2	2	2	2	9.5	2	1.5	1.5	5	26.5
	D	1.5	1.5	1.5	1.5	6	2	2	2	6	1.5	2	2	1.5	1	8	2	1.5	1	4.5	24.5
	M	1.6	1.4	1.5	1.4	5.9	2	1.9	1.9	5.8	1.5	2	1.8	1.5	1.5	8.3	2	1.5	1.5	5	25.0
	SD					0.55				0.42						1.43				0.57	3.73

教科(理科) 教材(糸でんわ) 2年

		課題に対し				グループ学習に対し				仲間に対し						教師に対し				総計	
		1	2	3	4	計	5	6	7	計	8	9	10	11	12	計	13	14	15		計
7	A	1.5	1.5	1	2	6	1.5	0.5	0	2	2	2	1.5	2	1	8.5	2	0.5	1.5	4	20.5
	B	1.5	1.5	1.5	1.5	6	1	0.5	1.5	3	1	0.5	1.5	1	0.5	4.5	1.5	1	0.5	3	16.5
	C	1	1	1	1.5	4.5	2	2	2	6	2	2	2	2	2	10	2	2	2	6	26.5
	D	1.5	0.5	0.5	0.5	3	0	0	0	0	0	0.5	0	1	0	1.5	2	1.5	0	3.5	8.0
	M	1.6	1.1	1	1.6	4.9	1.1	0.8	0.9	2.8	1.3	1.3	1.3	1.5	0.9	6.1	1.9	1.3	1	4.1	17.9
	S.D					1.24				2.16						3.35				1.14	6.72
8	A	2	1	0.5	1	4.5	1	1.5	0	2.5	1	2	1	1	1	6	2	1	1	4	17.0
	B	2	1.5	1.5	1.5	6.5	1	2	1	4	1	1	0.5	0.5	1	4	1	1	1.5	3.5	18.0
	C	2	1.5	1.5	1	6	2	2	0	4	1	1.5	0	0	1.5	4	2	2	2	6	20.0
	D	2	1.5	1.5	0.5	5.5	1.5	1	0.5	3	1.5	1.5	0.5	0	0.5	4	1	2	0.5	3.5	16.0
	E	2	1.5	1	1	5.5	1.5	2	1	4.5	1	1	1	0.5	1	4.5	1	1.5	1.5	4	18.5
	M	2	1.4	1.2	1.0	5.6	1.4	1.7	0.5	3.6	1.1	1.4	0.6	0.4	1.0	4.5	1.4	1.5	1.3	4.2	17.9
S.D					0.71				0.75						0.79				0.92	1.36	
9	A	2	0.5	1.5	0	4	1	2	1	4	1.5	2	0	1.5	1.5	6.5	2	0	0.5	2.5	17.0
	B	2	2	2	2	8	2	2	1	5	1.5	2	1	0.5	1.5	6.5	2	2	2	6	25.5
	C	2	2	2	2	8	2	2	1.5	5.5	1	1	1.5	1.5	0	5	1.5	1	2	4.5	23.0
	D	2	2	2	2	8	2	2	1	5	1.5	1.5	0.5	0	1.5	5	2	2	2	6	24.0
	M	2	1.6	1.9	1.5	7	1.8	2	1.1	4.9	1.4	1.6	0.8	0.9	1.1	5.8	1.9	1.3	1.6	4.8	22.4
	S.D					1.73				0.55						0.74				1.43	3.23
10	A	2	2	1.5	2	7.5	2	1.5	0	3.5	0	0	0	0	0	1	0	1	2	13.0	
	B	2	2	1.5	2	7.5	2	2	1.5	5.5	1.5	2	2	2	2	9.5	2	2	2	6	28.5
	C	2	2	1.5	2	7.5	1.5	2	0.5	4	1.5	1.5	1	2	1	7	1.5	1	1	3.5	22.0
	D	0	2	2	2	6	1.5	1.5	1	4	2	1	1.5	2	2	8.5	2	2	1	5	23.5
	M	1.5	2	1.6	2	7.1	1.8	1.8	0.8	4.3	1.3	1.1	1.1	1.5	1.3	6.3	1.6	1.3	1.3	4.1	21.8
	S.D					0.57				0.71						3.71				1.52	5.59
学級	M	1.81	1.53	1.57	1.43	6.34	1.63	1.52	0.96	4.11	1.31	1.53	1.14	1.26	1.22	6.46	1.71	1.51	1.51	4.73	21.64
	S.D					1.70				1.30						1.96				0.72	2.91

グループ別社会相互作用統計資料

		目的的態度				個人学習の態度			話し合いの態度				総計
		1	2	3	計	4	5	計	6	7	8	計	
1	A	5	4	3	12	3	3	6	4	4	2	10	28
	B	3	3	4	10	3	2	5	4	4	1	9	24
	C	5	5	4	14	5	4	9	1	5	4	10	33
	D	5	5	5	15	5	5	10	5	5	2	12	37
	E	4	3	4	11	5	3	8	2	4	3	9	28
	F	4	3	2	9	5	3	8	1	3	2	6	23
	M	4.3	3.8	3.7	11.83	4.3	3.3	7.67	2.8	4.2	2.3	9.33	28.83
	S.D	0.57	0.90	0.94	2.11	0.94	0.94	1.77	1.57	0.69	0.94	1.79	4.88
2	A	5	5	5	15	5	4	9	1	5	4	10	34
	B	4	4	4	12	5	4	9	4	4	2	10	31
	C	5	5	2	12	5	3	8	5	4	4	13	33
	D	5	4	5	14	5	5	10	2	5	2	9	33
	E	3	2	4	9	5	4	9	1	5	1	7	25
	F	3	4	3	10	5	3	8	2	2	2	6	24
	M	4.2	4	3.8	12.00	5	3.8	9.00	2.5	4.2	2.5	9.17	30
	S.D	0.89	1.08	1.07	2.08	1	0.69	0.71	1.50	1.11	1.12	2.07	4
3	A	5	5	5	15	5	5	10	1	5	5	11	36
	B	4	4	4	12	5	4	9	1	3	1	5	26
	C	5	5	5	15	5	3	8	5	5	5	15	38
	D	5	5	5	15	5	4	9	2	5	1	8	32
	E	3	3	4	10	5	3	8	1	4	1	6	24
	F	5	4	2	11	5	4	9	1	4	1	6	26
	M	4.5	4.3	4.2	13.00	5	3.8	8.83	1.8	4.3	2.3	8.50	30.3
	S.D	0.76	0.75	1.07	2.08	1	0.69	0.69	1.46	0.75	1.88	3.31	5.34
4	A	5	5	3	13	4	5	9	1	5	3	9	31
	B	3	5	3	11	5	5	10	1	4	1	6	27
	C	4	4	3	11	3	5	8	1	5	1	7	26
	D	5	4	5	14	5	5	10	3	4	3	10	34
	E	5	5	5	15	5	5	10	4	5	3	12	37
	F	3	5	3	11	5	5	10	1	4	3	8	29
	M	4.2	4.7	3.7	12.50	4.5	5	9.50	1.8	4.5	2.3	8.67	30.6
	S.D	0.89	0.46	0.94	1.61	0.76	1	0.78	1.21	0.50	0.94	1.72	3.42

教科(算数) 教材(xを使って) 2時分 5年

		目的的態度				個人学習の態度			話し合いの態度				総計
		1	2	3	計	4	5	計	6	7	8	計	
5	A	3	5	4	12	2	2	4	1	5	1	7	23
	B	1	3	1	5	4	3	7	4	3	1	8	20
	C	3	4	3	10	2	3	5	1	5	1	7	22
	D	2	3	3	8	5	3	8	1	4	1	6	22
	E	5	5	3	13	5	4	9	4	5	2	11	33
	F	3	5	5	13	5	3	8	2	5	1	8	29
	M	2.8	4.3	3.2	10.17	3.8	3	6.83	2.2	4.5	1.2	7.83	24.8
	S.D	1.21	0.91	1.21	2.91	1.34	0.58	1.77	1.34	0.76	0.37	1.57	4.60
6	A	5	5	3	13	5	4	9	1	5	3	9	31
	B	4	4	3	11	5	5	10	2	3	1	6	27
	C	4	5	3	12	5	4	9	3	5	2	10	31
	D	5	5	4	14	3	4	7	2	5	2	9	30
	E	1	4	5	10	4	3	7	2	3	1	6	23
	F	2	3	3	8	3	2	5	1	3	1	5	18
	M	3.5	4.3	3.1	11.33	4.2	3.7	7.83	1.8	4	1.7	7.50	26.6
	S.D	1.50	0.75	0.86	1.97	0.89	0.94	1.67	0.69	1.00	0.74	2.06	4.78
7	A	5	5	5	15	5	5	10	5	2	5	12	37
	B	3	3	4	10	5	5	10	1	5	4	10	30
	C	3	4	3	10	3	3	6	3	2	2	7	23
	D	3	3	3	9	4	2	6	2	4	3	9	24
	M	3.5	3.7	3.7	11.00	4.1	3.7	8.00	2.7	3.2	3.5	9.50	28.5
	S.D	0.71	0.68	0.68	2.35	0.69	1.06	2.00	1.21	1.06	0.82	1.80	4.56

## 算数科の態度的目標

### 総括的目標

児童の知的活動を数理的な面で最大限に伸ばそうとする態度。

### 具体的目標

1. 筋道の通った考え方を育て、ものごとを合理的に処理する態度。
2. 新しいものごとを理解し、創造する態度。

### 領域別目標

#### 計算

- 数に対する認識を深め、基本的な計算能力を身につけ、数に関する判断や見とおしを立て、実生活に適用していく態度。
- 量と測定量についての基礎的な知識を習得させ、測定の基礎的な技能の習熟をはかり、それが的確・能率的に活用する態度。

#### 図形

空間と図形に関する直観洞察の能力を養い、ふう創造する態度。

### 数量関係

#### 関数

事象の中にとらえた関数関係を、ものごとの処理や問題解決に利用する態度。

式・表示記号を使って

数量図形に関する事がらや関係を簡明に表現し、ものごとを正しく処理する態度。

#### 文章題

文章題新しいものごとを理解し創造する態度。

### 各学年別目標

上記目標に直結し、内容・生活経験に基づいて行う。

### 国語科態度的目標（読む・書く）

#### 読むこと

- 1年 興味をもって読む。
- 2年 進んで楽しみながら読む。
- 3年 登場人物の気持ちになって考えながら読む。
- 4年 むずかしい文でも、最後まで読み通す。
- 5年 読書のしかたを反省して、その向上をはかる。
- 6年 自分の生活や意見と比べながら読む。

#### 書くこと（作文）

- 1年 簡単な文章を書こうとする。
- 2年 進んで順序よく文章を書こうとする。
- 3年 文章表現することに意欲を持ち、かなり長い文章でも書こうとする。
- 4年 自分の考えをはっきりさせて、文章に書き表わそうとする。

#### 教科の特質上

### 理科の態度的目標（認知目標）

項目 学年	観 察	実 験	測 定	操作技術
1	大きさ、色形、個と個の比較をして観察する態度	教科書をもとにして実験を考える態度	手の親指と小指とのはばや、テープ、ひもを使って測定する態度	実物を指示して使用順序を話し合う態度
2	手ざわり、味などの情報から観察する部分と部分の比較する態度	実験をしていく順序について考える態度	測定に使用する用具を準備する態度	速く正確に順序正しく使用する態度
		実験に必要な材料、用具	方法に	必要器

## 態度的目標（一般）

## 今後の問題点

### 学習に対し

- 低学年
- ① 進んで話す。
  - ② 落ち着いてはきはきと発表する。
  - ③ 終りまで注意して聞く。
  - ④ 話し手の方を見て聞く。
  - ⑤ わからないことを聞きかえす。
- 中学年
- ① 自分の意見を仲間にわかってもらえるように話す。
  - ② 仲間が話しやすい態度（うなづく）で聞く。
- 高学年
- ① 目的、その場のようすを考えて話す。
  - ② 自分の意見と比較しながら聞く。
  - ③ 要点をメモしながら聞く。

### 仲間に対し

- 低
- ① わけへだてせず、誰とも仲よくする。
  - ② わがままをやめ、きまりを守って仲よく学習する。
- 中
- ① 公平な態度で学習する。
  - ② 仲間の良い意見をすなおに自分の考えにとり入れる。
- 高
- ① 協力的・建設的な態度で学習する。

### 積極性

- 低
- ① 困っている仲間をほっておかない。
- 中
- ① わからない仲間の質問に答える。  
（わからない事をすすんで聞く）
- 高
- ① 質問に説明方法を考えて援助する。

1. バズ学習の有効性を3教科以外への適用。
2. 復習バズを日課の中でどのように位置づけ効果を高めるか。
3. 望ましいバズグループの科学的研究。
4. バズ学習の評価とフィードバックの関連。
5. バズ学習と学習の進捗との関係。
6. バズ学習と生活指導の統合。
7. 親への啓蒙（意識の改革）。
8. 望ましい通知票のあり方。
9. 個人カルテによるひとりひとりの学力保障。

以上のほか今後に残された問題は山積している。本年度ようやく門戸を開いたにすぎず、その成果は微々たるもので真に子どもたち願いがかなえられたか、地域社会の人々に新しい指導法に対する理解が得られたかを思うとき空虚な感がする。しかし、今後残された問題点、困難点を克服して豊かな人間関係で学習を促進する新しい民主的な学習指導法の研修に情熱をささげる教師全員の取り組み姿勢に継続してご指導を賜わりますことを念願します。

## E. 実践記録

### スキンシップによるバス学習

第1学年 教諭 和田千代

#### はじめに

ひとりの喜びは、みんなでわけて、大きい喜びにして喜びあい、ひとりの悲しみは、みんなでわけて、小さく背負いあい、みんな仲よく、ひとり残らず……。この精神を忘れず、ひとりひとりの子が、話せる学級集団づくりを目指しました。

4月 明るくはきはきした学級の子に育てたい。低学年は、話し合いの訓練の場であると言われるが、どの子も話せる子に……。

1. 「はい」と返事のできる子。
2. 「〇〇です」語尾まではっきり。
3. 先生やお友だちに聞こえる声で。

すすんで、大きな声をだして話せるようになった子をどんどんほめていく。徹底すること約一か月。

5月 班編成 ふたり集団

となりどうしで、話しあう訓練の場をつくった。

はなしじょうず ⇄ ききじょうず

一ばんすきな友だちと班編成をする。しかし協調性のない班もみえだす。参加できにくい班は、考えたり、話しあったりすることを好まない子がいる班である。

6月 バス形式の中に、スキンシップによるバス学習が生まれる。暗中模索の中に生みだされたものである。どの子もひとことでもいい

助けあって話す場、考える場、ふたりのふれあいの場である。低位ではあるがどうしても、話す機会を得られなかった子たちの集団を救いだした学習方法である。

みんなが、話しあう全員参加の学習

方法 ふたり集団

耳もとで、「あのね」と相談、わかれば、うなずき合い、「わたしもそう思うのよ」と耳もとでささやく。相談したことをふたりでなかよく発表をする。

発表 話しことばを、文節に分ける。

A児 

きょうは 大へん
-------------

 → B児 

よい 天気です。
-------------

A児が、発表をするとB児にタッチして、ふたりでなかよく発表をする

きょうは、大へんよい天気です。

この方法をとると、一方の友だちが考えたり相談したりするので、自分も参加しなければ、全員の中で、発表をすることができない。責任が果たせない。幼い子どもにも、自己にきびしい場ができ、真剣に話しあいをしだした。勇気をだして、全体の場で発表をするようになった。A児はB児の手をしっかりとにぎり立ちあがる。ふたりだけの合図をしながら、責任を果たしていった。

ひとりの思考の練りの不足も、ふたりになれば深くしていくことができた。

7月 文節に分けて発表をしていたが、このころになると、文の発表にまで話しあうようになった。

K児「ありは、はとをたすけようとして、りょうしにちかづきました」

A児「りょうしの足に、ありはかみつきました」  
ここまで、子どもたちは成長しました。本当の意味の全員参加の学習となりましたが、ここでまた、つまづきました。

長所 どの子も話し合いに参加できたこと、責任感がもてたこと。

短所 一方の意見に流れ易くなり対立の意見がでにくい。

対立することがないので、内容が高まりにくい。

#### 9月 4人の班編成

ふたりの班を他の班と組ませる。気のあった班ができる。4人の班の中から、バス長を互選させた。

バスメンバーの基本話型をきめる。

バス長「〇〇さんどう思いますか」

A 児「わたしは、〇〇だと思います」

B 児「わたしも、〇〇です」

C 児「ぼくの意見は、反対で〇〇です」

バス長「ぼくの意見は、〇〇です」

以上のような話型に子どもたちを訓練する。どの班の相談のしかたがよいか。班全員の発表を、学級全体の場へ持ち込む。

#### C班の例

A「Bさんどうですか」

B「たべさせてあげないよ」

C「犬やねこてつどうたか」

D「なぜたべさせないときまっとん。きまっとうへんで」

A「食べさせる意見に反対です」

K「C班のBさんは、どっちの意見かわからないです」

U「Bさんの声は小さいです。もっと大きく言ったらいいです」

班の相談のしかたを、学級全体で批評しあったことは、大へんよい結果となった。どの班もリーダーが育ち話し合いが、よくなってきた。よい班の例を参考にして、自分の班の特質を生かし、それぞれの班の長所がみえるようになってきたが……………。

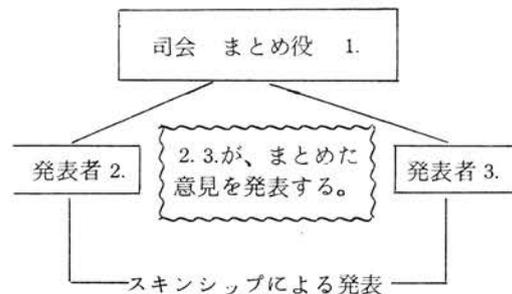
型の上では、4人仲よく学習をしているようにみえるが、友だちの助けがなければ、学習できない子がいる。ふたりで仲よく責任を持って話しあっていた子が、4人になると「あなたよ」「つづきよ」との触れあいがなくなり、リーダーが、班の責任を持つ場が多くなってきた。

〇どの子もバス長をすればよいが、幼い1年生の子どもの中には、自分で話すことすらできない子どももいる。楽しく学習に参加することが精一杯の1年生の子ども姿であることを、教師は忘れてはならない。

どの子も同じように、真剣に考え、話し合い責任を持たなければ、ひとりひとりを生かす学習は、育ちににくい。ひとことでもいい話せる子に、との願いを忘れてはならない。

#### 10月 3人集団の班編成

4人の代表をして言ったりまとめたりすることのむずかしかった子たちも、3人集団になると、それぞれの責任を持ち、ふたり集団のように各自が責任を果たしていった。



1. 2. 3 共に責任があり、落伍者をつくらないように、3人が協力をする姿勢ができた。人の意見を聞かないで、ぼんやりしている子には、班員が「おともだちの目を見てきくのよ」「あなたは、つぎよ」ときびしく注意をしあった。

自分で考え→話しあい→班の意見をまとめる  
→発表をする。

3人集団になってから、自分たちの班の意見とちがっていたら「だれさんに質問します」「〇班に質問します」「〇さんは、同じグループなのに反対のことを言うたらおかしいです」「グループの人助けてあげなおかしいです」このような姿に子どもたちが成長します。3人で助け合い、質問に対しては、本人が言えないときには、班の子がかわって発表。助けあう中にも個人の考えが生きるよう……。低学年では個の考えを大切にしている。

3人集団になってから、リーダーである子が全体の場で発表できなかったH子を励ますよう、になった。S児は自分の発表を減しH子に勇気を与えた。「仲間意識が育ちあう」このことばがS児の班に、びたり。

はっぴょうできた 1の1 H子  
わたしは、はっぴょうをするのがはずかしくてできません。おはなしをしようとおもってもこえが、でなかったんです。Sくんとおなじグループになって、いっぱい、いっぱい、はっぴょうをしました。なんでもかいうとSくんが「はよういい、はよういい」というてわたしのふくをひっぱってくれるんです。

それでもよういわなんたらSくんが、な

くんです。「みんながんばらなあかんで」というてなくんです。みんなができたら、「みんなできた。よかった、よかった」とよろこんでくれるんです。わたしも、がんばります。

## 母親の声

今日娘の作文を読んで、目頭があつくなり、涙がでました。S君と同じグループになってから、発表のできない娘の服をひっぱって発表をさせてくれたこと、発表しないと泣きながら娘の発表のことばを、助けてくれたので、無口な子でも、グループの力で、話せる子になっていることが、わかりました。

先生のおっしゃった、バズ学習グループ学習の大切なことが、身にしみました。親子共感謝をいたしております。

## む す び

スキミングによるバズ学習を通して、低位ではあったが、全員話せる子になりました。このような訓練の場で、低学年の基礎づくりをしています。バズ学習を通して、学習権を保障し、明るく生き生きした子どもたちに育ていくよう。遅々たる歩みですが、毎日の実践を大切にしています。ひとりの思考の練りは浅いけど、ふたり→3人→4人→6人。できる子も、できない子も、ますますできる子に育てていきたい。子どもの触れあいを大切に、子どもの能力をひきだす教師に……。先の先をみざして……。

# 全員参加をめざすバズ学習

第1学年 教諭 森 崎 愛 子

## 1. はじめに

さまざまな家庭環境の中で育っている40名の児童が、1つの教室で学習に取り組む。ともすると、児童を無視した教師中心の一方的な授業に陥る傾向になる。そのためか、本学級の児童は学習に消極的で発言も一部の児童に限られ学習意欲が乏しかった。

そこで、40名の児童ひとりひとりの人間性を大切に、1つの課題をみんなで協力して解決することの素晴らしさを感じとらせたいとの願いから、ささやかであるが、バズ学習への取り組みを始めた。

## 2. 先は、グループづくりから

### ① 4月～7月 ペアバズ

メンバーの組み合わせは、能力を基準として（交友調査や性格を加味）異質の等質になるように教師が編成した。

発表順を①②と決め、グループバズの際は必ず①の児童が発言してから②の児童が発言するよう、約束をきめた。

しかし、人間的にじっくりいかず、時間内にバズの出来ないグループもあるので、児童の動きを観察し常に修正するように努めた。

### ② 9月 ペアバズ～4人バズへ

入学当初より実施していたペアバズも、仲間意識が育ってくるにつれて4人バズへと移行するようになってきた。4人バズは2組ペアが集まって行なうものである。

発表順もペアの時と同じく、消極的で発言回数の少ない者から①②③④と番号をつけ、①～④

の順で発言をしている。

「3人寄れば、文珠の知恵」とか、

2人より4人の方が課題解決のしかたが様々で思考活動をより高めてくれる。

## 3. 話し合いの訓練

- 聞き手の方を見る
- 目と耳で聞く
- みんなに聞こえる声
- 最後まで聞きとる
- 結論と理由を話す
- 自分の考えと比較
- ゆずり合い全員発表
- しながら聞く

話ししょうずは聞きしょうず

上記の約束を踏まえて先は個人思考をし、それよりグループバズへ入る。この際優秀児の先走った発言で終わることなく、みんなが課題に向って思考し発言できる子に育てるために、相当な時間を要した。従って訓練期間中は、教材の遅れもしばしばだったが、児童も教師の熱意にまかれ何とか全員が自分の意見をグループや全体の場で、意思表示ができるようになってきた。

「小さい白いにわとりがしたこと」を調べる勉強をしました。はじめは、本を見ながらひとりしらべをしてノートに書きました。それから松本君とノートを見せ合って話し合いました。ふたりとも同じでした。わたしは、みんなの前で、むぎまき、むぎ

かり……と発表しました。  
 みんなが手をたたいてほめてくれました。  
 なんだか勇気が出てきました。……略

- これは、K子が発表をしたときの喜びを、作文に表現したものである。このときのK子の発言内容は課題に対する答ズバリで、それに賛成する児童も多く嬉しそうだった。
- K子以外の児童への働きかけ。

〇〇さんのきょうの発表は素晴しかったね。問題をよく聞いて自分でよく考え、そして〇〇君ともよく話し合っていたから、みんなの前でも発表ができたのです。もう一度みんなでほめてあげましょう。  
 (全児童拍手する)  
 さあ、〇〇さんの次によい子になるのは、誰かな? 先生楽しみにしているよ。

と話し、きょうよりも明日への進歩を期待した。

上記の言葉にのって、H子・M子・H児・Y児……等、グループ内だけでなく、全体バスにも積極的に参加するようになってきた。

#### 4. ひとりひとりが、課題をつかむ

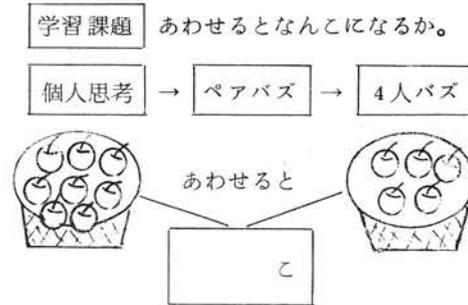
教師が大きな声でしゃべり自分だけがわかったような気になって進み、肝心の子どもは今何をしているのか知らない場合がある。そこで授業の最初に教師は的確な課題を板書し、全員に課題をつかませるべく配慮した。

- ① 全員に課題をつかませる訓練をする。
  - 黒板の課題を全員で声を出して読む。
  - 黒板を見ないで言う練習。
  - ペアで課題の確認をしあう。
  - 全体で課題の確認をしあう……これらを毎時間繰り返すうちに、教師が今日の勉強は……と言い板書しはじめると80の眼が一

斉に黒板を注目するようになってきた。

#### ② 課題の把握から個人思考へ

—算数(たしざん)の授業より—



- 全員が「13こ」と正答を出したので、答の出し方について考えさせた。

答の出し方 グループバスより

- 1・2・3…と数える。
  - 2・4・6…と数える。
  - 指で押えて数える。
  - 頭で計算する。
  - $8 + 5 = 13$
  - $8 + 2 + 3 = 13$
  - $5 + 5 + 3 = 13$
  - $5 + 8 = 13$
- 左のように、ひとりの力で考えつかない多くの方法が出されたが、検討の結果8+5として考えることになった。子供の素朴な知能を大切にしながら、筋道にかなった人間に育てたいと反省させられた。

#### 5. 今後の課題

バス学習はいや D子の作文  
 算数の時間にたしざんをする時〇〇さんは私を見ました。かくそうしたら「これ教えて」と言いました。とうとう私を見て、書いたんです。

バス学習は、学力を伸ばし人間関係を高めるための指導体制と理解したものの、D子の作文のごとく、個人思考を疎かにし人を頼る傾向が見られる点研究を続けていきたい。

# ひとりのとりこぼしも許さぬ バズ学習をめざして

第1学年 教諭 岸 本 泰 子

## I バズ学習へのとりくみの動機

4月にかわいい1年生41名をむかえ、1日もはやく学校生活に慣れるよう、教師として励んだつもりであったが、日がたつにつれて、さみしそうな子、だまっている子、なにか不満のありそうな子が次第にはっきりとしてき、気になりはじめた。そこで児童が積極的に学習に参加し、児童どうしのコミュニケーションを高めるためには、どうすればよいかが当面の課題と考えた。そのために基本的な要素となるのは、支え合う仲間づくりであり、バズ学習であると考えた。

## II 実践の具体的方法（話し合いの深め方）

- 2人の編成に①②の番号をつけ発言の少ない①の子から発言することを約束する。よく発言する②の子は、①の子の発言をまず聞くことと約束する。教師は常にこの約束が守れているか気をつけてみる。②の子が先に発言していたら注意する。そして隣どうしのバズができたら前の子と、次にななめ前の子とバズをしていくことを約束する。
- 上手に聞いている②の子をはめたり、なかなか言えない①の子を、その場であるいは日記帳をとおして励ましたりする。
- ①の子については、給食の時、遊び時間等、機会をみつけて教師からいろいろ話しかける。そして①の子が考えていることが気軽に話せる子にしむける。
- 毎日終会時に、個人個人の自己評価をグループごとにして、聞き方の不十分な子、話し合いが不十分な子、発言が少なかった子に、励ましの言葉を与えたり、原因を考えたりする。

## III 実践別（理科）

- (1) 単元 すなぐるま
- (2) 本時の目標
  - 砂車の回り方は、砂車の羽根に当たる砂の量によって変わること的理解し、砂の量と羽根の押され方(力)の関係を考察する。
  - 友達の考えを聞き、自分の考えを深める。
- (3) 展 開

学習課題	砂を多く落とした時と少なく落とした時では、どちらが速く回るか。	
	教師の発問	児童の活動
仮説	1. どちらが速く回るでしょう。 ( 個—グ—全 )	1. 課題をつかみ予想する。 多い→速い?
実験計画	2. 調べるにはどうしたらよいか。 ( 個—グ—全 )	2. 条件を考える。 場所→はし 高さ→高く 穴 →大小
検証	3. 落とす砂の量を変えて回り方を調べよう。 ( グ )	3. やっぱり多く落とした方が速く回った。早く砂がなくなった。
結果の考察	4. 多く落とすとなぜ速く回るのでしょうか。 ( グ—全 )	4. 考え話し合う。 多いと重いから羽根を押す力が強いのだろう。

#### Ⅳ 指導の結果と考察

- 課題が児童からでたものであり、焦点化した言葉であったせいも、児童は、課題をしっかりつかみ、すぐ個人思考し、書き、予想バズも自信を持って発言した。
- 教師のゆきぶり方の研究が不十分なため、児童は教師のゆきぶりにのってこなかった。
- 協力し合って仲よく実験し、実験は100%成功実験がおわたったグループから自然に解決バズができ、正しい答がでた。
- バズをしたあとは、2人または4人がいっしょに立って発表するため、たくさんの児童がよく発言できた。
- 「なぜ、そう思うか」を、もう少し入れて個人思考させ、バズさせた方がよかったのではないか。
- 展開の4については、2人の児童が気がついただけで、やはりシーソーの学習をとばして砂車に入ったから無理だったのだろうか。いや、で、手ごたえを感じさせたらよかったのではないか。

#### Ⅴ バズ学習のとりくみにおける児童の声

##### 反省と今後の問題

- 考えたら（個人思考）勉強がよくわかるようになってきました。
- 一斉学習の時は、なにかわからなくて困ったけれど、バズ学習をしたら、なにかよくわかってうれしいです。
- これからも、もっともっと、バズ学習をしたいです。
- グループバズのあと2人または4人で発表するのは、元気よく言えてよいです。
- バズ学習をしていると、みんなと仲よくなれてとってもうれしいです。

- バズ学習をしたら、発表がよくできるようになりました。
- ぼくは、もっとがんばりたいです。わたしも、もっとがんばりたいです。
- わたしが先に意見を言うのに〇〇くんが先に言うくせがでて困ります。
- ①の人が言うのを待っていたら、先生が「はい、やめて」と言っているので困ります。先生、もう少しバズをする時間を下さい。①の〇〇さん、がんばろうね。

#### Ⅵ 今後の課題

- 個人思考を深める場をどう設定したらよいか。
- 話し合いの深め方を、どう展開させるか。
- よい課題とは、いかにあるべきか。

#### Ⅶ 変わりつつあるN君

##### 一斉学習の時のN君（4月）

暴力、友人からの批判、内面は神経質、時々泣く尋ねても黙って言わない。5月まで要保護家庭、4人兄弟、狭い1～2部屋に、6人暮らし、父病弱さみでお酒好き。バズ学習をしたら、また給食時等教師とよく話すようになってから、N君の顔に明るさがみられるようになり、暴力はなくなり、友人からの批判も少なくなり、学習に積極的に参加し、発表も大変元気よくできるようになってきた。事後テストの用紙をくばったとたんに「あつ、やすいなあ」と言いだしたN君、変わりつつあるN君、今後も、教師のN君に対する愛情まわりのN君に対する正しい見方、考え方を育てることに努力していきたい。人間の能力、意欲は、集団の中で伸びているということの事実に向かって努力していきたい。

# 楽しく話し合える子どもたちをめざして

第1学年 教諭 谷 郷 宣 代

## <第 一 歩>

バズ学習は、ひとりひとりの子どもを生かすために、大切な効果をもたらすことを教わった。子どもたちと共に学び合い、前進したいと夢を持ちながらも、反面、不安の方が大きかった。「お互いに相手をだいにして協力しようとする態度がなければバズ学習の意味がない」ということからすれば、自己中心的な子どもたちの実態にはあまりにも開きがありすぎる。

— 42名の子どもの姿—

- (1) だれかれとなしに話しかける子。
- (2) 教師の質問には小声で答えるが、友だちと話せない子。
- (3) 自分に都合が悪くなると、友だちの名のみを言う子。
- (4) グループ内でいつも先に口出しをする子。
- (5) グループでは話し合いに参加するが、みんなの前では言えない子。
- (6) 休憩時にはよくしゃべるが、教室では話せない。など

こうした開きを少しでもせばめ、特にもの言わぬ子を言える子にというひとつの目的をもって、先ず、人間関係をほぐすことから始めた。

## <K子と共に>

K子は上記のうち(2)の存在で、わたしの話しかけにも一度で答えたことはない。数回重ねるとかすかに答えるのが入学当時の姿であった。このK子とK子に似た他の消極的な子どもたちに、いきなり話し合わせることは尚のこと心を閉ざしてしまうことになり、次のことを試みた。

◎一日のうちのよいことを出し合う。

男女で2人組をつくっているが、K子には人数の都合もあり、リーダーもできやさしさのあるT子と組ませた。このT子にわたしから「K子さんは、話がしょうずに聞けていた」とか、「おかずがしょうずにくばれていた」と、みんなの前で言わせ、学級全体で認めるようつとめた。

数日後、K子を呼んで喜びを聞くと、みんなの前で、「T子さんは、やさしくしてくれてです」と、言うことができた。

◎しりとりあそび

ふたりでみつけてできるだけおとなしいほうが言う。

◎おはじきあそび

◎おにごっこ

◎2人の意見発表は手をつないでいっしょに言う。

K子は自分を認めてもらうことから少しずつ顔をほころばしかけ、そばにT子がいることでみんなの前でも口を開きだした。

しかし、学習の場ではやはり話し合うという望ましい姿はあまり見受けることができない。そこで考えなければいけないのが、2人でみつけられるやさしい課題である。

•が いくつで できていますか。

きんぎょが およぐときに うごかすのはどこでしょう。

実際目の前に具体物を置き、はっきりとえられる解答をお互いに確かめ合うことで、2人の話し合いとした。そして、2人のたしかめ合いをしたことについて、

「2人ともよく見ていましたね」

「K子さんは、おはじきをひとつひとつおさえてかぞえていましたよ。だから正しくかぞえられたのです」

など、態度面をみんなの前ではめるようにして、喜びを持たず方向につとめた。……………

K子を中心にしたりくみが長い間かかったが、1学期末には、K子も発言回数を増してきた。このK子ののびは、K子自身の努力もさることながら、グループの子どもを中心に、学級の子どもたちも、聞くこと、待つこと、認めることなどの学習が深まった。

#### <Aグループの話し合い>

花がしぼんだあとは、どうなるだろう。

個人思考—— かれてしまう。

たねができる。

みができる。

観察をしながら、グループでの話し合い——

- A 緑色のたねと茶色のたねができています。
- D たねいうのは黒いのやから、緑色のはちがうと思う。
- C たねは、こんなかわの中にはいっとうのがそうやで。
- A 緑色のたねの先に、まだかれた花みたいなのがついてるよ。
- B やあ、ほんまや。これもついてるで。
- D 花がしぼんだあとに、緑色のたねができるのやな。
- C そうや、この上の方があとから咲いたやろ。それで緑色しているもん。

B 茶色になってるのは花がはよう咲いたほうやな。

D 黒いたねが5つもはいつてる。(茶色の実をつぶしてみた)

A 緑色のもつぶしてみよか。

B 白いな。

A 黒いのと形は同じや。

D 緑色のがちいとのみしたら、茶色になって、ほんまのたねになるんやな。

C 緑色のをみというのや。

#### —— わかったこと ——

○花がしぼんで落ちたあとに、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。

○茶色になった実の中には、黒くてかいたねがあり、まいたたねとよく似ている。

グループの話し合いにより、個人では気がつかなかったことを見つけ、教え合い、見せ合いながら自分たちで学習しようとした。その中でも、Bが前述のK子で、グループによって楽しく観察し、意見を述べていた。

#### <子どもたちの心を、大切に>

グループ勉強はすきです。りかのしいその勉強で、わたしがわからないときに、Sさんが、「同じぐらいのねんを作ったらえんとちがうか」といいました。グループの子らが考えて「そうやで」といつてくれました。わかったから手をあげて、先生があててくれるのを待ちました。

まだまだ自我の強い子どもたちのいる中で、時には助け合い、認め合っている姿を、わたし自身がするどく観察し、共に一歩一歩前進していきたい。

# 理科学習による全員参加の バズ学習をめざして

第2学年 教諭 志水克子

過程を追ってみたいと思う。

## 1. はじめに

バズ学習によって、学習意欲を高め、学習内容を、より深めていくためには、まず第1に、児童が積極的に、話し合いに参加して進めていけるかどうか、かかっていると思う。

遊びの中においては、どの子ども、自分の意のままに、伸び伸びと話し合い活動を進めているのに、一步教室へ入ると、とたんに無気力になり何も言えなかったり、たとえ話し合いをしているようにみえても、中味のない無意味なものであったり、出来る子だけの意見の交換や、押しつけが、たびたびみられ、一言も発言のできない、いわゆる“お客さん”をつくってしまっている。

あの遊びの中での伸び伸びとした話し合い活動を、なんとか教室の中へもちこみたい。教室の中の全ての子が、その子なりに学習に取り組み自分の意見を持ち、みんなの前ではっきりいえるようになってほしいものだと、理科学習を通して、全員参加の学習へ取りくんだ。

特に理科の教科を選んだのは

国語…読解力のある子とない子の差。

算数…理解力、応用力のある子とない子の差。

社会…経験の豊富な子、乏しい子の差。

などから、発言しにくい場合があるが、理科の場合、実験・観察など、直接変化が取られられることから、自分の発見したことが、比較的どの子ども、いいやすいのではないかと、考えたからである。

ここでは、発言しにくいAくんの場合を、取り上げて、少しづつではあるが、進歩していく

## 2. 理科学習におけるA君の歩み

### ① Aくんの様子

Aくんは、幼児期に大きな病気をし、やや言語が、はっきりしない。そのため、発言しても聞きとりにくかったり、調子はずれに大きな声になったり、発言のし方も、断片的であるため時々、友達の間から、笑いがおこる。

したがって、本人も気にして、よけい発表ができなくなるという悪循環が続いていた。

私は、まず第一にA君の発表を、わらわらない学級づくりにと力を入れた。A君が、発表したらその勇気をたたえ、はげますことにより、しだいにクラスの中も、A君を認めはげます雰囲気になってきた。

また、クラス全体には、話し合い活動の基礎である“聞き方、話し方”の訓練をすすめていった。

### ② 6月、水にとける物、とけない物の学習

ここでは、溶解とは、個体が状態を変えたことであることを、理解させるために、チョークの粉、さとう、チーズの粉、味の素を観察させ水に溶かして、その変化をみるという指導過程の中で、自分のみつけたことを、たくさんお友だちに、話そうという態度的目標を、ねらった。

T : このそれぞれの粉は、何だろう。(予想バズ)

C1 : さとうだと思います。それは、なめてみたら、甘かったからです。

C2 : ほくは、よくわかりません。

C3 : 白いこだから、これはしおだと思います。

A : さとうだ。

また、グループ内で、ボソリと言いきるくらいで、全体の場では、だまってしまう。さらに、聞き方、話し方の訓練を徹底し、班長中心の話し合い活動をすすめる。

### ③ 7月、ゴム風船の学習

この単元では、ゴム風船遊びを通じて、空気存在や、その性質を保求させるものである。そこで、空気・水・砂の入ったゴム風船3コを提示し、何が入っているか、話し合わせた。

A : これ、つめたいから水やで。

これは、砂かな、ザラザラしている。

やあ、かるーい。何も入ってへんわ。

自分のみつけたことが、以前よりたくさん、話せるようになってきた。相変わらず、言い方は、断片的ではあったが……。

A君の母親の声 つぶやきノートから  
参観日の授業をみせていただき、かわった勉強のやり方だなと思いました。  
いつも、わかったのか、わからないのか、はっきりしない顔をして授業をうけているわが子が、今日は、にこにこしながら、楽しそうに勉強していました。  
こんな顔を、はじめてみました。  
うちの子にとっては、いい勉強のやり方だと思います。

### ④ 9月、雨水のゆくえの学習

ここでは、降った雨は、どうなるのかという課題で、話し合いをさせてみた。

班長：降った雨はどうなると思いますか。

C4くん、行ってください。

C4 : ぼくは、土の中にすいてまかれると思います。

C5 : 私は、川にながれて、海へ行くとはいけません。

A : ぼくは、太陽のエネルギーですいてまかれると思う。

グループごとの結果を全体に発表する時、Aくんの番になった。

ゆっくりと、たどたどしいものであったが、「ぼくらのはんではね。

たいようのエネルギーで、そらにすいてまかれていくのだと、思います」

と、はじめて、正しい話型で発表ができたのである。

#### 友だちの日記から

きょう、Aくんが、みんなの前で、はっぴょうをした。はながつまっていたみたいで、へんな声だったけど、びっくりした。

たいようのエネルギーってなんだろうと思ったら、先生が、ねつのことだとおしえてくれた。テレビのかいじゅうのエネルギーみたいで、たのしくなった。

雨のりよこうが、よくわかった。

このように、何も言えなかったAくんが、グループの中の「お客さん」から、どうにか脱皮し、話し合いに参加できるようになりつつあることを、クラスの子供たちも、認めてくれている。そして、「今日は、Aくん、ようはっぴょうしようなあ」とか、「Aくん、がんばってるなあ」と、はげます声が、きけるようになってきた。

### 3. さいごに

理科学習の予想の段階では、比較的、全員参加の目標が、達成できた。また、その時々課題のよしあしで、参加の望めない時もあった。今後、全員参加のできる課題について、学んで行きたいと意を新たにしている。

# 全員参加の学習をめざして

第2学年 教諭 高瀬 八重子

## I 学級の実態

在籍41名、特に学習に参加出来にくい児童3名、(男子2名、女子1名)

K児、H児………知能が劣る。

A子………知能は中位に近いが、社会性がなく内攻的で、素直さに欠け、性格的に問題がある。1学期には、登校拒否で、しばしば学校を休んでいる。

然し、この子達は、運動場で遊んでいるときや、家に帰ったときなど、人なみ以上に大きな声でものを言っている。それが、教室に入るとたん、急に人が変わったように口をとぎし、ものが言えなくなるのは、なぜだろうか。ものを言わない子を作ったのは、子供に発言する機会を与えなかった指導法に、主な原因があるのではないだろうか。

そこで、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、差別感をとり除きたい。そしてひとりの落ちこぼれもなく、学習に参加させ、学習効果をあげたいと考えた。

## II グループの編成

- (1) 知能偏差値
- (2) 学力偏差値
- (3) 性格
- (4) ソシオナトリック (友人関係)

以上の4点から、男女混合、4名の異質集団とした。又、集団間は、なるべく等質になるようくふうし、特に学習に参加しにくい3名の児童は、やさしく親切なリーダーの仲間に入れてやり、又、A子に対しては、ソシオナトリック

を重視して、気の合う好きな友達といっしょにしてやるよう考慮して編成した。

尚、この集団は、時々編成がえをして、特定の者だけでなく、クラスの誰とでも、望ましい集団がもてるよう留意している。

## III 全員参加させるための努力点

- (1) 何でも言える、ふん意づくり

(受容的、あたたかい人間関係)

学年当初は、能力の低い発表の出来にくい子が立つと、「はよ言いよう」とか、「時間が立つやんか」とか言って、いやな顔を見せていた。そこで、そうした児童にはきびしく注意を与え教師自身が、子供の間違い発言を大事にして、発言した勇気をほめ、満足感を与えるように心がけた。すると子供達は、だんだん教師を見習って、この頃では、人をさげすむようなことばや態度を見せなくなり、グループの仲間が、発表につまって困っている時は、小さい声で教えてやったり、つけ加えたり、代って言ってあげたりして、助け合う気風が芽生えてきた。

- (2) 学習の中に、気楽に話し合える場を作る

ペアで話し合わせたり、グループで、「○○さん、どう思う」とたずねかけ、自分が話さなければならぬ立場に立たせ、全員が話せるようにした。

又、全体バズの時は、班長だけでなく、番号を決めて、順番に、グループ代表発言をさせるようにした。始めのうちは、自分の番が回ってきても、だまって立って、なかなか言えなかったが、此の頃では、仲間に教えられながら、全員が、何とか発表できるようになってきた。

### (3) 話し合いの訓練を身につける

#### (聞く態度)

- 耳をすまして聞く。……友だちに話せるように聞こう。
- 話す人の目を見る。……目でお話を聞こう。
- 自分の考えとくらべながら聞く。

低学年では、集中して話を聞くということは、なかなか困難である。相手が言ったことを言わせて見たり、聞き方の立派な子をほめたり、発表者が、「〇〇さん、こちらを向いて聞いてください」と注意をうながし、全員が聞いているかよく確かめてから話させるよう訓練しているが、まだまだ徹底しかねている。

#### (話す態度)

- みんなの方を向いて話す。
- 話をひとりじめしないで、わかるがわる話す。
- わからないことは、たずねる。

子供たちは、平素の習慣で、教師の方を向いて発表しがちである。これでは子供同志の対話が出来にくいので、必ずみんなの方を向いて、話させるようにしている。

又、子供たちは、まだまだ自己中心的で相手のことが考えられず、発表をひとりじめにする傾向が強い。1日2回以上発表した者は、他の人に発表をゆずり、全員が発表できるよう留意している。

(4) 身体を通しての学習、教具を使っでの学習視覚に訴えての学習を、出来るだけ取り入れ、くり返し反復練習する中で、学習の定着を図っている。

(5) 毎日終会時に、点検表により、一日の反省をグループ毎に行ない、仲間意識をもたせるようにしている。

## Ⅳ A子の作文

わたしは、みんなの前でだったら、あんまりはっぴょうが、できなかったけど、グループのときは、よくはっぴょうができて「よかったなあ」と思いました。

でも、みんなの前で、あんまりはっぴょうしなかったことが、くやしいです。

それから、2人で糸でんわをして、わかったことがたくさんあって、わたしは、「よかったなあ」と、思いました。

また、はんの子は、わたしがわからないことを、たくさん教えてくれたことも、たいへんうれしかったです。それで、はんちゃんも、「やさしいなあ」と、思いました。

原くんは、はんちゃんです。だから、話し合いのとき、うまくみんなのいけんをまとめて、「えらいなあ」と、思いました。

#### A子の母親から

参観日に、「先生、この頃よろこんで、学校へ行き出しました。そして、学校であったことを、家でよく話します。

今日も『勉強見にこなおこるで……』と言って家を出ました」と、うれしそうに、話されました。

## Ⅴ おわりに

一学期には、登校拒否をして、手こずらせたA子だったが、この頃では、態度も明るく、ここに笑顔が見られるようになり、朝の挨拶も自分の方からしてくれるようになってきた。K児やH児も、仲間に支えられ教えられながら、ぼつぼつ学習に参加している。

バズの取り組みについて、問題は山積している。足もとから一步一步積みあげていきたい。

# 活動するグループ作りをめざして

第2学年 教諭 藤本 栄子

## I グループ編成について

全員参加の学習を旨とするために、積極的に学習する子も、消極的な子も、どちらも生かせるグループ編成をしたい。

その上、話し合いをスムーズに、かつ活発に進行させるために、社会相互関係、学力、性格等を考慮して編成しなければならない。

- グループ相互は、等質で、1グループ内は異質とする。
- 2人バズと4人バズの場合を考えて、1グループを4人とする。

消極的な子を重視し、その子たちが、活動しやすいグループ構成を行なった。

例1 A地区のM子もH児も、学級内ではおとなしく、気も小さいので自分の意見がはっきりと言えない。しかし2人は、家も隣同志で仲もよく、下校時や地区内では活発になり、2人の間では、なにでも話しができる。それを生かして、2人を同じグループにした。

例2 算数のおくれているT子、F児には、だれにでも親切で、いばらないI児やM児のとなりにすわらせた。わからないときには、解き方などを教えてもらえるようにした。

例3 活発すぎて、自分ひとりだけ進もうとするY児には、もうひとり活発なA子と一緒にさせた。A子は、活発だけど、友だちの意見も聞けるし、指導性があるので、Y児を抑制できると考え同じグループにした。

## II グループ活動

それぞれのグループ内で、ひとりひとりを持

たせて活動している。

これは、バズ学習を進める上で大切な、グループ内の人間関係をよくするためである。

- 班長(1日の生活調べ)
- 連絡帳係(連絡をしたり、連絡帳点検)
- プリント係(プリント配布と収集)
- 整頓係(机、椅子等の整頓)

あるグループは、自分たちで、連絡帳を点検した印をつけるように決めている。

次の用意を知らせる係を決めたグループもあった。

## III グループバズの進め方

- ① グループ内で発表する順序を決めておく。  
(だいたい発表回数の少ない子を先にする)
- ② わからない子のときは、むりやり言わせないうで、次の子が発表する。それを参考にさせる。
- ③ 全体バズでは、その時間あまり発表していない子が、グループバズの結果を発表する。  
(初期は、口まねでもよいから、その子に発表させ、だんだんと発表に慣れさせる)
- ④ 1つのグループが発表しているときは、そのグループ全員が、満足するまで付け加えをする。それでも足りないときは、他のグループが付け加える。

## IV 算数科におけるバズ学習実践例

- 単元 3の段のかけ算
- 発問 絵を見てどんなことがわかりますか。
- 形式 個人思考→グループ→全体

あるグループの話し合いの内容

班長 H君、わかったこと言いよ。

H児 (しばらくだまっていて、班長のさいそくでやっと) ぼくわからへんです。

K児 ぼくは、きくの花が3本つつさいていることが、わかった。

M子 わたしも、K君と同や。

班長 わたしは、花が3本つつというのと、うえきばちが6つならんどうことがわかった。H君、みんなが、言ったのんわかったか。言ってみ。

H児 うん。きくの花が3本つつやろ。うえきばちが6つあることがわかったんや。

H児は、もたもたしながら、みんなの言ったことを繰り返して言った。そして、全体バズでは、H児が立って発表した。

以前は、立っても何も言わずに、ただ黙って立っているだけであったが、何回もおうむ返しのように、話しているうちに、少しずつ言えるようになってきている。

しかし、まだH児は、学習意欲があまりなく自分から進んで「わからない」と言えないで、話し合いに参加しないことが多い。

## V バズ学習を進めるなかでの 児童の声と親の声

○ぼくは、Mちゃんとならんでいます。Mちゃんと、よくべんきょうができるからとても楽しいです。

Mちゃんだけとちがって、はんの子たちとべんきょうするのは楽しいです。

とくに、話し合いのときは、よいいけんがでるので、よいべんきょうになるし、人のいけんが、よくわかります。

ぼくは、楽しくべんきょうできるはんになれてよかったです。

でもときどきふざけたりして、はんちょうの言うことを聞かなかったり、先生のお話

しを聞かなかったので、ぼくはわるいなあと思いました。

そして、はんの子は、ぼくが、わずれものをして、よくかくしてくれます。

ぼくのはんは、4人ともなかよしです。

ちょっと前、前に出て発表するときがありました。はんで、だれが出るか話し合っていると、いつもだまっていて、あまりはっぴょうしない、Hくんが、

「ぼくが、でるわ」

と、とんで前へ行きました。そのとき、ぼくとMちゃんとYちゃんは、びっくりしたり、あきれたりして、ちょっとま、「ぼかん」としていました。そして、そのあとで、みんなで、大わらいをしました。

○1学期は家に帰っても、なかなか勉強をしないで、わたしが

「勉強は」

と、聞くと

「日記と漢字、あとでする」

と、いって、遊びに行ってしまう、困っていました。

でも、2学期頃からは、学校帰ると

「勉強しよ」といって、机に向っています。

また、「仲よし勉強だ」といって、友達と一緒にしています。

この間、もらってきた学級通信「ピーターパン」を読んだ後、

「グループでする勉強どうや」

と聞くと

「うん、ぼく、グループ勉強すきや」

と、うれしそうに言っていました。

今、習っている、e、d eの勉強がおもしろいと、いっしょうけんめいです。いつまでも勉強がおもしろいと思う子でいてほしい。

# 班編成への取り組みと今後の課題

第3学年 教諭 寺 沢 寿美子

教壇に立って4年目、今年本校に赴任して初めて本科になり、学級経営も何もわからず四苦八苦しなから、その中でバズ学習に取り組んで8か月足らず。まだまだ明るい見通しを持っていません、今日に至っているのが現状である。

初めは、バズ学習の意味もわからず、他の学級の研究授業を見て、ようやくどんなものか感じただけがつかめたというような状態で、自分の学級のバズ学習をスタートした。

## I 話し合いの方法

このように、全く何も知らない私が、まず壁に当たったのが「話し合いの方法」である。他に何の指導もなしに、ただ「班で話し合いなさい」と言っていたので、自然、「自由会話法」になっていた。班ごとの話し合いの結果を見ると、まずまずのきばえで、満足していたのだが、机間巡視を深めていくと、発表していないものがあることに気づいた。そこで、班長の指示で順番に意見や感想を述べたり、結果を報告したりする「輪番法」を説明し、各班「輪番法」でやるように指導した。

## II 班編成への取り組みのきっかけ

話し合いの上手な班を賞めたり、全体の場でもう一度やらせるなど、話し合い方が一応定着してきた6月の初め、(班編成5・6人組みの6班中)2つの班がしっかりしていない様子が目に入って来た。その原因としては——1児童(M男)が、(発表内容は科学的なものの考え方ができていて、いいものを持っているのだ

が)班での上手なバズ学習ができず、1人発表を独占したり、また、ふざけてしまったりする。休み時間でも、友だちのいやがることを平気でし、同班の友だちからも、また、他の班の友だちからも排斥の状態が激しくなってきた。——のが1つ。もう1つの班は——男女間の対立が激しく、その場その場の適切な話し合いができなくなってきていた。——のである。

## III 班編成への取り組み

初めの班編成は、児童からの意見・希望を聞かず、教師の方で、知能・性質・友だち関係・運動能力を考えながら、一方的に決めた。しかし、上のような結果をつくってしまった今、教師の一方的なやり方では、いくら「良し」と考えても、児童間の心のつながりは、分かりかねるものがあることに気づいた。

(1) そこで、ソシオナトリックテストを行なった。M男は、被排斥数18であった。クラス全体、相互排斥はもちろん、排斥・被排斥の組み合わせも避け、能力等質で、バズ学習に取り組んで2回目の班編成を行なった。人数も、1回目は5・6人組みにしていたが、話し合いに無理が見られたため、4人にした。(男女は1回目と同じく同数)

(2) 編成替えをして、順調な出発をしたのだが1か月が過ぎようとしているとき、M男のいる班に問題が起きてきた。指導性があり、細かいところまでよく気をつく班長N子は、M男の行動が気になり、口やかましいほど注意を与えるのである。そのため、M男はますます反抗心を

起こしていたずらをし、N子もますます気にかかるといった具合の悪循環をおこしていた。後半、トラブルが起きたその都度、直接指導をしていったが、全快しないまま1学期を終えてしまった。今になってみると、もっと早く班替えをしてやった方がよかったのではないかと反省している。

(3) 1学期のようなことがあったため、ソシオナトリックテストも、小学3年生にとっては、その時のほんの少しの感情で左右されることがあり、そのまま鶏呑みにできないと思った。それで、2学期の初めの班編成は、まず班長決定に立候補制をとり(立候補の足らずは推薦制を行った)、班員は、班長と班員になるものの相互選択で決めていった。班編成にとりかかっから全部終了までに3時間を費やしたが、子どもたちはとてもいきいきしていた。ただ、1つの問題を残したのは、相互選択の前に、全員の場合、「クラス全体のこともよく考えてするように」と言っておいたにもかかわらず、1つの班だけ、他の班と比べて知能の劣った班になってしまった。バズ学習の困難をきたすような時には、その班を特別指導することにして出発した。

人間関係は、日増しに好ましくなっていた。しかし、やはり知能の差があまり大きくては、どの班にも同じ課題を与えても、初めのうちは興味をもち、バズ学習をやっているのだが、だんだんついていけなくなり、少々の教師の特別指導をしても、バズ学習が困難になってきた。児童の自主的な班編成は、人間関係においては今までにない効果を納めたが、事前の能力等質の指導を徹底していなかったため、この班編成も行き詰まってきた。

(4) そこで10月14日もう一度、班長立候補制から始め、班長が決まった時点で、即、班長会議を開き、「クラス全体のことを考える」と

いう視点で考え、一応腹案を持たせ合った上で全体の場合と同じ相互選択を行った。そして現在、その班編成で授業を行っている。

#### IV 現在の状態

人間関係と知能差での班編成上の問題は一応解決した現在、児童に「バズ学習について」の感想を聞いてみると

- みんなの意見がわかるようになってきて、何かすっきりした感じ。
- 前の班の人に、「N君は発表しないでこまる」と聞いていたけど、今の班ではそんなことはない。ちょっと意見が少ないときもあるけど、いつも発表している。
- 友だちが意見を言って、その意見がヒントを与えてくれるから、わからない勉強でもよくわかるようになってきた。
- 班のみんなと私と、ときどきバズするとき、冗談を言うことがある。
- バズ学習のときに、班長が問題を言ってくれるのでよくわかって、テストの点もよくなった。

#### V 今後の課題

一応班編成上の問題が解決した今、次の問題に上ってきたのが、「話し合いの質」である。上の感想にも出てきているが、バズ学習中にきわがしさが加わったり、むだ話しが加わったりしてきた。

自分の話していることが相手にわかるということ、自分の話したことによって相手が何かを考えるということ、さらに自分の話したことによって相手が何かを知り、何かを創造していくような質の高い話し合いにするためにはどうしたらいいのか、具体的な方法・実践を今後の課題としたい。

# ひとりひとりを生かす バズ学習の評価について

第3学年 教諭 馬場 恵津子

## I はじめに

今までの評価は、あまりにも、児童生徒の優劣の判定や選抜的な機能に片寄り過ぎていたと思う。これからの評価は指導に先立って、あるいは指導のさ中で行なわれなければならない。そして評価をどのように単元展開の授業の中で生かすかの指導法を考える必要がある。

したがって評価には2つの側面がありその一つは目標にてらして、どういう子どもが、どのように、それを実現していったかということと もう一つは、その実現に対して教師の指導がどのように、かかわり合えたかということがあると思う。

## II 新しい評価

### (1) 調整機能的な自己評価

ひとりひとりを伸ばす教育とはひとりひとり自ら伸びようと努める人間をつくる教育であり1日も早く教師から独立して自ら学習を進めていくように自分自身を援助することであると考えると自己教育が必要になり自己評価ができることが、指導の最終目標になる。

教育の評価は指導の目標がどれほど達成されたかを判断し達成状況を知ることによって教育計画や指導活動の適否を判断しその改善を図ることにあるといえる。

だから教師は指導計画—実践—評価というサイクル、児童は目標—学習—評価というサイクルにしたがって進められるべきである。そこに自己調整機能としての自己評価が大切になってくると思う。

### (2) 即時評価

今までの評価は期末に行なわれ、それによって児童の成績が評定され自己調整の資料としてより優劣の段階づけとしてうけとられ失敗のあとを見るだけに終わってしまっていたが、自己評価をしながら自己を調整していかなければならないから毎日毎日の学習を即時に評価していくべきである。

### (3) 多面的な評価

各教科の目標を理解面と態度面に分けて評価も分析的診断的なものにする。評価の内容が一方的に偏向していると子どもは、その内容に関した学習しにくいことがある。又点取り主義になったり協力して学習する態度作りに問題が起きる。常に評価は一問一問に対決することで自分の学習の実状を確認し自分の誤ったところを知って今後の学習への心構えをつくるようにしたい。

## III 評価の実際

### (1) 目標の具体化

新しい単元に入る前に教材研究をし課題の構成をする。(3年理科ほうさんのとけ方の単元により)

- ほうさんとほんなものだろう。
- ほうさんと塩のとけ方をくらべよう。
- とけのこったほうさんをとかすにはどうしたらよいだろう。
- ほうさんのとける量は水の温度によってどのように変わるだろう。
- こいいほうさん水は、冷えるとどうなるだろう。

。ほうさん水をうすめるにはどうするか。

## (2) 事前テスト

課題が決まると、児童が課題に対してどのように考えているかを調査的にテストした。

3学期教材でもあり、ほとんどの児童は、ほうさんを知っておらず、アルコールランプも使ったことのない全く未知な従って同じスタートラインに立った学習だった。

そして、とけるということへの見方は、なくなる。つぶになってきえてしまう。とけて水になってしまう。水とまじって見えにくくなる。つぶみたいになくなって消える。というとならえ方をしており、「溶ける」と、「まざる」の混同や溶液は透明であり溶けて見えなくなっても消滅したのではないことを、おさえる必要を感じた。

## (3) 学習後の自己評価（態度）

3年生で学習を深めるためには人の意見を聞く態度の必要を感じ毎時間。

- ① 発表している人の顔を見て聞いたか。
- ② へんだと思ったことを質問したか。
- ③ 自分の意見とどうだったかくらべながら聞いたか。

を○×でさせていった。そして必ず○○グループと・同じで・違って・つけ加えての前おきを入れて発表するようにした。同じ意見への時間的なロスも少なくなっていた。

課題に対する評価はこの時間よくわかったこと、もっと調べたいことを書かせていき、次時へ発展させるようひとりひとりの課題用紙は提出させ点検していった。

グループの話し合いの参加度の評価も

- ① グループの友だちは、問題のとき方について熱心に話し合いましたか。
- ② リーダーはみんなが話し合えるように心がけましたか。

について一日の反省の時グループ毎にさせ、明

日へのグループとしてのとりくみを話し合うようにさせた。

## (4) 事後テスト

単元全体が終わると事前テストと同じテストを事後に行い進歩の状況を自分で知り、わからない点を話し合い再確認し定着をはかるように努めさせた。

## (5) 作文を書く

ほうさんのとけ方の学習を通しての作文を書きひとりひとりの児童を知ると共に児童の学習への整理をはかった。

ほうさんのとけ方の勉強をして K 児  
べんきょうの前にテストをした時、ほう  
さんのことは、何も知らなかったけれど  
はじめてわかったことは、ほうさんは水に  
とけるがあまりほうさんが多いととけ残り  
ができるということです。とけのこったほう  
さんは、まぜたり水をふやしてもとけまし  
た。そしてはじめて学校でアルコールラン  
プを使ってあたためたらサジに 21 ばいぐ  
らいになると今までどうめいにとけていた  
のが、にごってきた。水のときは 2 はいぐ  
らいでにごった。だからあたためてもい  
くらでもとけるのではないことがわかった。

次にほくはほうさんをひやしてもとけた  
のが出てこないと思ったわけは、いったん  
とけたものはもういくらひやしても出てこ  
ないと思ったからです。けれど実さいに  
してみたら白いつぶみたいなんが出てきた。  
はじめはどろっとして何かわからなかつた  
けどかわかすとほうさんみたいになりました。  
だからほうさんはとけてしまって、見え  
なくなっても水にとけているんだと気がつ  
きました。

## (6) 問題点

児童の自己評価をどのように認めるか。

## 3年生の理科におけるバズ学習

第3学年 教諭 平木君枝

### I バズをとり入れた理科指導

「土」の教材で、バズをとり入れたりするとお互いの経験を交換しあいながら視野を広くすることができるし、又、それぞれの角度から観察した結果を話し合うことによって、自分の見方の誤りや、見方の不十分であったことがわかる。その結果、児童たちの学習は拡大深化し、理科学習の目標である科学的思考力や態度の芽が養われるのではないかと思う。

もちろんバズ学習をとり入れるといっても、3年生のねらいとするところは自分たちで話し合いの結果をまとめたり、話し合いの結果から解決方法を発見したりするという生産的な思考が要求されるので、話し合いをみんなのものにするためのルールなど、話し合いのしつけに重点をおいて指導してきた。

### II 単元「土」の指導計画

#### (1) 指導プログラム（課題形式）

- 第1次 全体計画をたてる。
- 第2次 土は場所によって、どう違うだろう。
- 第3次 土の粒の大小によって、しずみ方はどう違うだろう。
- 第4次 砂・土・粘土によって、水のかわき方はどう違うだろう。
- 第5次 砂・土・粘土では水のしみこみ方はどう違うだろう。

○指導計画を立てるとき、とくに苦労した点は課題作りである。みんなによくわかる課題作りに努めて、自分なりに考えてみたがなかなかよい課題が浮かんでこない。いろいろと考えたあげくの果てが、上にあげた課題である。

#### (2) 分団の編成

- ① 4人グループで、男女各2名とする。ただし、人数の関係上、男1名女3名のグループもある。
- ② 分団間は、等質、分団内は異質の組み合わせとする。
- ③ バズ長は分団のメンバーの互選による。

### III 指導の結果と考察

#### (1) 指導の結果

- ① 土の観察や土による水のかわき方、通し方などの実験が、興味深くできた。
- ② 砂の多い土や粘土の多い土を、水によって調べる実験で、土の量や容器の大きさを一定にする必要に気づき、実験をすることができた。
- ③ 砂と粘土とで透水性の実験を行なった結果をもとにして、水のしみ込み方の速い土やおそい土がどのような組成をしているかを考えることができた。

#### (2) 態度的なものについての結果

- ① バズ長といってもまだ司会の仕方になれ

ていないので、話し合いを活発にしたり、分団の考えをまとめることなど不馴れであった。

② 聞く、話す態度をしつけるには、2人バズがよいようであったが、活発に話し合いができるのは、4人バズの方である。

#### Ⅳ 反省と今後の問題

##### (1) 学力テストについて

○ 3年生では、まだ、バズすることに十分馴れていないし、教師のがかにも、中学年でとり入れるバズに対して、未熟なところもあった。従って、とり入れたバズも、バズをする方法などをわからせたり、話し合いのルールなど徹底させたり、いわゆるバズでの話し合いの初歩的な訓練に重点がおかれたために、学力テストの結果は、一斉との比較において、十分すぐれているということはいにくい。

##### (2) 学級内の人間関係について

○ 児童と児童のつながり、教師と児童との関係が親密になっていくことがある程度わかってきたように思う。

##### (3) 今後の問題

- ① バズ学習の効果をあげるためには、よい学習集団を作る必要がある。
- ② よい学習集団を作るためには、何でも言える雰囲気になければならない。
- ③ バズのとり入れ方は、教科・教材により異なるため、どこに、どのようなバズをいれるかの研究が必要である。
- ④ 話し合いの技術や方法を十分訓練することが大切である。

#### Ⅴ 児童のバズ学習に対する所感

—T 男—

ぼくは、バズ学習をさせていただいてから、楽しく勉強ができました。とくに、理科のじっけん

の時は、ひとりひとりがかりをきめて、みんなですけ合っているのが楽しいです。

バズ学習のよいところは、いろいろと教えてもらえることです。

2学きは、ぼくにとって、うれしいことばかりです。

その1つは、体育会であいさつをすることになった時、グループの中の友だちが、あいさつをするもんくをいっしょになって考えてくれました。その時は、とてもうれしかったです。だから、あいさつもじゃうずにいえました。

もう1つは、この前のグループがえの時、ぼくは、バズ長にえられました。

はじめは、とても心配でしたが、今では、グループのみんながたすけ合って、ほかのグループにまけないようがんばっています。

—H 女—

わたしは、はじめ、理科の勉強の時間が一番すきでした。なぜかというと、実験の時、グループのみんなですけ合って、実験したからです。でも、バズ学習をさせていただいてからは、どの勉強の時間も楽しいです。なぜかというと、わからない時はたずねると教えてくれるし、ひとりひとりいろんな考え方をしているということも、よくわかります。

それに、今まで、いたずらばかりしていたY君が、グループのたすけ合いでよくなったことです。でも、まだまだ、いたずらはなっていないので、何とか、みんなの力でよくしてあげたいです。

× × × ×

このように、どの子もバズ学習をさせていただいてからは、勉強する意欲がでてきているようなので、今後の問題としてあげている4つのことを、学校、又は、学年で研究し、とりくんでいきたいと思う。

## Y児の成長をおって

第3学年 教諭 塩谷紀子

4月以来、学級担任をしてきて、早8ヶ月がきてしまいました。

はじめての学級担任に、喜びと、とまどいを感じながら、四苦八苦毎日を必死になって、子どもたちと、すごしています。

次々と出てくる学級の問題、どう対処しようかと、右往左往しながら、でも子どもたちの顔を見て、何だかホッと安心したり、カッとなってみたり連続で、実際には、私自身がとりくんでいるバズ学習は、頭の中で考えているようには、進んでいません。

しかし、バズ学習で得た知識によって、私のなやみが、解決されることもあります。

次に、Y児の生活を、追いながら、バズ学習方式を考えてみたいと思います。

### 1. 1学期のY児のようす

4月当初よりY児は、欠席がめだち、クラスの中でも存在位置が低かった。ソシオメトリックテストによる排斥は、0であるが、むろん、選択も0という状態であった。

親友は、もちろんいなく、近所の友だちとも親しく遊ばない様子だった。

学校では、無口であり、授業中発表したりすることは、ほとんどなかった。だから下じきにお人形さんの絵を書いたりは消し、書いては消ししているだけであった。

5月の末には、無断で4日間の欠席が、あった。2年生の時から、ずる休みをすると、聞いていたので、あわてて家庭訪問すると、本人はどこかに、遊びに出かけて、不在でした。

お母さんと、話しをしていると

「あの子は、一度行かないといったら、私の言うことなど聞きませんので……。なかなか強情な子でしてね」

「朝になると『しんどい』と、言いますので」と、子どものことに、協力的ではありません。

「しんどい」と、いっても医者にも行かず、ただ休ませて、近所の小さい子とあそんだり、昼過ぎると、外に出てうろうろ遊ばせていたりでお母さん自身も、子どもの身になって考えていて下さる様では、ありませんでした。

とにかくその日は、

「学校にだけは、ぜひ来させて下さい」と、たのみ、私は、親にたのみだけでなく、Y児自身に、学校は楽しい所だということを、与えてやりたいと、痛切に感じました。

それから、Y児は、しばらく登校するかと思うと休み、Y児の欠席のたびに、家をたずね、本人と話したり、お母さんと話したり、とにかく、油断することなく、Y児をみつめてきたわけである。

しかし、私、一人のY児に対する処置では、学校におけるY児の行動は、以前と変わりなくよく欠席(ずる休み)を、するので、勉強は、わからず、発表することなく、家庭学習などには、目もくれず、どんどんクラスの者からとり残されていく一方でした。これではと、思っていた矢先、私事のため、2週間も休んでしまい今後、私が学校に出た時は、もう一学期も終わりでした。

とうとう、Y児にとって、これという解決策

もなく、一学期が、すぎてしまいました。  
終業式からの欠席は、夏休み中の登校日まで、  
引きつづき、2学期の始業式にも、姿をみせま  
せませんでした。

始業式の欠席には、心配して、かけつけてみる  
と、押し入れの中に入って、遊んでいるしまつ  
です。

## 2. 2学期になって

### ① Y児をとりまく学級集団づくり

そんなY児だったので、Y児自身も伸びな  
がら、Y児も、学級全員である集団の成長の  
ために、特にグループづくりとグループ内の  
協力性というものに、焦点をあてて考えてい  
った。

9月、最初のグループは、リーガーを学級  
会で、すいせんして決めた。

おとなしいK君や、M君も選ばれた。KやM  
は、「自分は、班長をやっていく自信がない」  
とことわったが、「ことわるくらいの勇気が  
あればできる」という友だちのはげましで、  
一度やってみることに、おちついた。

リーダーに、さらに自覚をさせるために、毎  
週木曜日を、班長会議の日に決め、グループ  
の強化と、リーダー育成に、あたった。  
メンバーを組む前に、次のような、約束を子  
どもたちとしておいて、学級会で考えさせた。

- 1人ぼっちの子を作らない。
- この子となら、勉強や発表にがんばれると  
思える人と、なること。
- バズの勉強をするのに、よいと思えるグル  
ープにすること。

案外、教師1人ぎめをするよりスムーズにい  
き、ぼくは、どうしてもくやくにやるから、I  
君とは、ならんとこな、などと考える  
ことも、できていました。

Y児は、希望も出さずにいたが、A子をリ

ーガーにする4人グループに入った。

A子の社会性や、責任感の強さが  
「Yさん、私らの班にき」ときそったのであ  
ろう。

A子、Y児、M子、T子と、比較のおとなし  
い子たちばかりになった。

A子の負担が、重すぎるような感じがした  
が、とにかくスタートにふみきった。

順調よくすべり出した。一週間たった時点で  
A子は、次のような日記を書いてきた。

「わたしたちの班は、よく発表できました。  
班で、相談した時、発表する子を順番にし  
ています。それで、Yさんの発表する番が  
まわってきます。Yさんは、前の班にいた  
時より、よく発表するようになりました。  
発表する子を、順番にきめてよかったと、  
思います。

私もよく発表できたし、班の子が、発表し  
てくれると、私まで発表した気分になっ  
てうれしいです」

### ② このごろのY児と、学級集団

Y児に対するとりくみは、バズ学習のとり  
くみによって、少しずつ、自分のことだけに  
せいっぱいだった意識が、友だちのことも、  
考えられるように変わっていった。

もちろん、Y児自身も、何かしらほがらかさ  
が、出き、自分の考もしっかりしだした。

学級集団は、ぼんやりしている友だちを、  
はげまし、勇気づけていくようになった。  
友だちどうしのささえが、たくさん生まれ、  
バズすることによって得た子どもたちの収穫は大  
きい。Y児の欠席も、10月には2日になった。  
遅遅とした歩みであるが、バズすることによ  
って、人間関係が深まりつつあるように思う。  
どうかすると、自己中心になる子どもたちで  
ある。常に、自分のこと、友だちのことも  
目を向けさせてさらに、がんばっていきたい。

# バズ学習における人間関係の重要性

第4学年 教諭 横田 紀子

## I バズ学習を始めて

バズ学習に取り組み出してまだ日が浅く、これという実践はないが、学習の場において、遊びの場と同じように人間関係が大きく左右していることに気づいた。一斉学習ではあまり見られなかった、個人と個人とのつながり、グループ内でのつながりが、バズ学習では重要になってくる。社会のみならず教育においても、触れ合いが失われている現在、人間関係を育てるこの学習がうまく子ども達の中に定着すれば、かなりの効果が上がるだろう。

そこで、今まで経験したこと、やりつつあることなどを述べて、人間関係が学習に及ぼす影響を考えてみたい。

## II 班編成

4人ないし5人のグループを編成してきた。教師が考えてグループを編成したときは、グループ間は等質、グループ内は異質としたが、子ども達で編成するときは、まず班長を選び、その班長が班員を選んでいったので、必ずしもグループ間が等質になっていた訳ではない。

しばらくすると班の特長がわかってくる。

### (1) 班長を中心としてまとまりがある班

T子を班長として出発した7はん。学習に意欲を示さないH男がいたが、だんだん態度が変わってきた。初めは注意を聞かず、悪さをしていたが、少しずつ学習がやれ、そうじも熱心にやり出した。発表をH男にさせたり、協力し励まし合っていることがグループ日記を見るとよくわかる。

K男を中心とした4はん。控え目で素直な性格なので、初めから落ち着きがあり、よく注意ができていた。話し合いにしても穏やかに進められ、以前おとなしくて、発言の少なかった子が自分の意見が言えるようになり、かなり満足しながら学習している様子が子どもの表情に現われていた。

そして自由勉強にも自分から取り組み、やる気が感じられた。

### (2) 指導性のない班

F男は勉強はよくできるが、班をまとめる力に欠け、自分のことだけで精いっぱいであった。常に班のことを考えるようにと注意していたが性格はそう簡単にはなおらず、話し合いはうまくいかなかった。

班の中で助け合い、協力することができにくく発表の時もめたりしていた。

そのためか、班での学習は遅れ気味で、学習の定着も悪かった。

以上の点から、班長の影響力は大きいものがある。従って指導性があり、班をまとめていける班長を育てていくことが大切である。

## III Y男の変革の過程

4年生という時期は、自我が強くなり現われてくる。自己主張が顕著で自分の非を認めにくい。そこでお互い反発し合ったり、協力しようという姿勢をくずすようになっていく。

特に私の組は、家庭環境に恵まれない子や、行動面に落ち着きのない子やわがままな子が多いので衝突が絶えない。ここでは態度の変革の激しいY男についてその過程及び様子を書いて

みたい。

(1) 新学期当初のY男

学校を休みがちで、いわゆる登校拒否の子どもであった。性格は内気で声も小さく、友だちも殆んどなかった。学級会で話し合ったり、家庭訪問、ハガキ等で励まし続けた。

(2) 家庭環境

父親が病弱で経済的に苦しい上、兄弟7人の大家族。母親は子どもの世話に明け暮れ一人一人の子の面倒をじゅうぶん見られない。

(3) 態度の変化

4月5月は休みがちだったが、6月頃から明るくなり、欠席することもなくなった。発表は殆んどしてなかったが、本読みが自分からでき出した。漢字がていねいなのをほめ、良い点を認めさせた。話しを聞く姿勢、目のつけ所がすばらしくなり、組の中で一、二番の学習態度になってきた。

(4) バズ学習におけるY男

比較的素直なので、友だちから排斥されない。誰にも優しいので、話し合いは抵抗なく進められる。前は黙っている方が多かったが、積極的に話し合いをし、今では、他の子を指導するまでに成長した。

グループの子の悪い点は注意し、進んで発言をしている。全く受身の学習態度で、いるかわからない子が、意欲的にグループをよくしようという気持ちになったことは特筆に価値する。

成績も一学期よりはうんとよくなり、態度面が見違えるようになっている。

今では組のみんなから好かれる子になっている。

#### IV バズ学習による学習態度の変化

自分がよくわかったらそれでいいという考えから、みんながよくわかり合う学習という考え

へと変わりつつある。確かに全員がわかる学習という意識が芽ばえている。

(1) 発表がよくできるようになったこと

ぼくはバズ学習をし始めてから、グループの話し合いのとき発表をよくするようになりました。(中略)けれど、H君はよくごそごそするので注意をしなければなりません。H君はぼくたちのことをどう思っているのか、なぜごそごそしたくなるのか知りたいです。

(2) 対教師からグループ内へ

1・2年はグループでなかったのですが、ちょっとまとまっていることがあった。それはわからないことがあると、いちいち先生に聞かなくてはならない。そういうときは少しはずかしい。グループになると、わからないことだと教えてくれるし、わからない子がいると教えてあげることができる。

以上はバズ学習のよい感想だが、注意すべき点として、むだ話が多い。聞くことがうまくできない。司会がうまくいかないなど。

#### V これからの課題

個性を持った子どもが、それぞれ自分の考えを出し、全く違った子どもの考えとぶつかる。対立意見がはっきりと全員の前に提示される。埋もれがちだった小数の意見も聞ける。

これらがバズ学習の利点だ。一人一人が意見を持ち、それをグループの中に出して考え合う過程に大切な学習の態度が身についていく。

そこでは、相手を認め又、自分も認められるという相互作用がはたらく。自分だけでは学習が成立しない。グループが組全員が動いてこそ初めて本当の学習になることを常に話し、組の仲間づくり、班づくりを進め、だれとでも、いつでもうまく話し合いがやれる集団へと近づけていきたい。

## 自主性を伸ばし

# 意欲的に学習する子どもをめざして

第4学年 教諭 岡本和歌子

### I 4年生の子どもたち

集団生活にも慣れ、ひとりひとりが行動できる範囲も広くなりともすれば自己中心的にふるまう児童が目立ち少数の意見でまとまってしまう場合が多い。そこで、ひとりひとりが認められ相互の意見を交換する学習態勢を作り、人間関係を高めたいと考え、そのためにバズを取り入れ全体の場で発言しにくい児童も小グループでは自信をもって話し合いに参加し、互いに助け合い協力しながら個々を伸ばし、グループを高め、そして組全体が高まっていくという方向に努めてきた。

その手だてとして

- ① グループ編成の考慮
- ② グループ日記の活用
- ③ ひとり調べノートの利用等を考えた。

### II グループ編成

グループ内は異質で全体では等質に、6グループは4人で2グループが5人の編成、学力を重きにおいて、ソシオメトリックを用い、グループでいっしょに学習したくない子はなるべく避けた。

その中で、おくれて目立たないM男について配慮した。M男は自主性に乏しくグループの中ですら参加しにくい。

A子は、組全体をまとめる力は弱いが個人に対

しては、うまくリードしていける。

そういう点からも二人を同じグループにした。

A子の日記

「がんばってねM君」

国語の時間に先生が、

「各自ノートに書き終わったら話し合いをなさい」

とおっしゃった。

心の中で、

「きょうこそうまくいくようがんばろう」

と思った。

わたしもTさんもH君も書き終わった。

M君は熱心に書いている。

今までのM君はいつもやる気がなくボーとしていた。そんな時、

「こうするんやで」

といってあげていたけど、このごろはちがってきた。みんなより書き始めはおそくなる時もあるけどいっしょうけんめい先生の話しを聞いて自分の意見を書いている。

がんばってねM君。

M君は宿題もよく忘れていた。

たまに日記を書いても5行くらいだったが今では毎日2ページぎっしり書いてくる。

また、発表の声も大きくなり自信がついてきたようである。

### Ⅲ グループ日記

グループ日記をとおしての仲間づくり(2班)

9/20 きょうは、さんかん日だった。

話し合いの時、Y君がよく言ったのでよかった。Y君とFさんはあまり発表をしなくてKさんが多すぎたと思う。

みんな同じように発表ができるようにしていきたい。(S男)

9/21 1時間目が国語でした。

みんな1回ずつ発表しました。

Y君もはんの話し合いによく参加できるようになりました。

Y君へ これからも自分の意見を言ってください。

S君へ 人のものをよくさわるので気を付けてほしい。

Fさんへ みんなの意見をまとめる時もう少しはやく。

私は、しゃべりすぎなので気をつけます。

(K子)

9/22 Kさんは、発表のしすぎだと思う。

だからFさんやS君やぼくはあまり発表ができない。ぼくは、勉強中遊んだり、話しをきかない時があるのでいけないと思う。

(Y男)

9/23 うれしいことが1つあります。

それは、Y君がグループ日記を書いてくれたことです。わたしがY君にグループ日記をわたすと

「1行か2行しか書いてこうへんぞ」

と言った。そしたらKさんが、

「自分の思ったことをそのまま書いたらえんや」

と言っていました。わたしもそう言おうと思っていました。(F子)

9/24 きょうは、バズをすることが多かった。

だからY君も2・3回全体の時発表した。

ノートにも書くようになって書いたことをはっきり言うし、理由もつけたして言っています。みんなだいぶ発表できるようになった。

これからもこのようにしたいです。(S男)

この班は特に、Y君について考えている。

そして悪いことばかりでなくよいことが書けるグループ日記になってきたのである。

なお、発表の多少があるため学級で話し合っそれぞれ番号をつけ順番制にしていくことになった。

ほかのこどもたちもバズ学習をすることによって、

○バズ学習をしていない時は、自分の意見があっているかちがっているか自信がなかったけれどみんなで話し合うと自信がついてきた。

○自分の考えがちがっていてもなぜちがっているか話し合いができる。(H男)

○自分だけの意見だと少ししか答が出ないけどグループで話しあうといろいろな意見ができる。(E子)

○はん全員で考えたことだからと思ったら勇気がでて発表もよくできるようになった。(A子)

○仲がよくなかった子とも仲よくなった。(N男)

しかし、よいことばかりではなく意見がまとまりにくかったり、雑談がふえるということなど考えていかなければならない所もある。

### Ⅳ ひとり調べノート

ひとりひとりがはっきりとした自分の考えをもつには、授業の中の短い時間ではまとまりにくい時がある。

そんな時は、ひとり調べノートを使って気づいたこと、疑問点を調べたこと、研究したことなど自由に書いている。

まだ不慣れで活用するところまではいっていないが自主的に利用していけるようにしていきたい。

# 学習課題設定の一考察

—国語科の場合—

第4学年 教諭 岩村 喜代子

## I 学習課題の重要さ

私たちは、毎日の学習指導において、課題の与え方の大切さを、いやという程感じている。子どもの思考が上すべりしたり片寄ってしまったりしてどうにもならない時、また、自分の問題として意欲的に追求を進める時など、課題の適否が学習を左右するといってもよいのでなかろうか。では、その課題はどのようにして設定すればよいのであろうか。

## II 課題設定のしかた

学習課題は、その時間の学習目標達成のために与えるものであるが、子どもにとってはねらいともいえるものである。ひとつの教材を進める場合、課題をどうしぼり、どうおろしていくかということによって、子どもの取り組み方・深め方が大きく開いてくるであろう。

特に国語科の場合、教師だけがねらいをはっきり知って、子どもは何のためにこうしているのかということが、はっきりしていないという場合が生じてくる率が高いのでなかろうか。そこで、国語科では、自分で考えて話し合う活動が多いので、

- 見通しを立てて考えさせられる課題
- 意見の対立のありそうな課題
- よくわかる具体性のある課題
- 広げることのできる課題（次への発展）

などを考えて、課題を設定することにした。そして、単に教師から与えるものだけでなく、児童自らが問題意識を持ち、追求しようとするものを考え合わせて、学習の全体計画の場で設定

することにした。

## III 実際指導例

### (1) 文学的作品の場合

（小学新国語 4年上 飛びこめ 光村）

本教材の場合、子どもの感動・共鳴・疑問点など、第一次の感想を大事にして深めたいと考えた。

そこで、課題の設定も、児童の感動と教師の感動（教材研究による指導のねらい）とをかみ合わせて設定した。

学 習 課 題	時間
○感想と全体計画	2
○帰りの旅の、船中の人々はどんな気持ちだろう。	1
○少年は、なぜさるの行動にむきになったのだろう。	1
○かんばんの上の人々は、なぜだまって少年を見ているのだろう。	1
○父親が、いきなりむすこに鉄砲を向けて、「海へ、海へすぐ飛びこむんだ。うつぞ」と、さけんだのはなぜだろう。	1
○息をふき返した少年を見て、父親が、うめき出したのはなぜだろう。	1
○作者のいいたいことは何だろう。	1
○感想を書こう。	1

この課題によって進め、学習指導にあたって

は、課題を深めるうちに、文の表現やその裏にあるものを読みとらせ、作者の意図にもふれるようにと進めた。

「今度は〇〇さんたちの問題について考えるんだね」と自分たちの問題解決として、楽しんで読みを深めることができた。

(2) 説明的文章の場合

(小学国語 4年下 方言と共通語)

説明的文章は、何をどう説明しているかということ、ことばとことば・文と文・段落と段落の関係をしっかりおさえて読みとることが大切である。そして最後に筆者のいいたいことを確実におさえることである。

そこで、課題設定にあたっては、まず筆者のいいたいことは何かということを考えさせた後、文章を5つの段落に分け、児童の読みとりとからみ合わせて設定した。

説明的文章は、文学的作品の場合と比べると、教師の考えを強く打ち出した傾向が強い。

学 習 課 題	時間
○全体計画	1
○ふたりのことばが正しく通じなかったのはなぜか。	
○方言とは何か。共通語とは何か。	1
○共通語がなぜ必要になってきたのだろう。	1
○方言のよいところ	1
○まとめの文に書いてあることは何か。	1
○自分の町の方言あつめ	(1)

というように組んでみた。実証授業は5時間計画だったので、第2時の課題をふくらませ、最後の時間をはぶいて取り扱った。第5時の学習では、筆者のいいたいことを確認し、全文のま

とめをした。

説明的文章については、OHPやテープレコーダーなどの教育機器が、子どもの思考を助け理解を深めるのに役立つことが、実証授業の結果からもよくわかる。特にC位の子どもが、ぐんと興味を持って学習に取りくんできたことが、満足度の結果に表明されている。

課題学習に対する児童の受け止め方の一文をあげてみよう。

わたしは、一時間・一時間の課題について、文をよく読んで考えた。かんたんな様な気がして取りかかるが、自分でしらべ、はんで話し合っ、全体に発表すると、私たちが正しいと思っていることがちがうことがある。つけ加えてよくなることもあるが、ちがうと残念に思う。

はんの中ではそう思わないのは、はんの意見は自分の意見だと考えるからだろう。正しく考えた時はものすごくうれしい。やはり、課題についてよく考えることが大切だと思う。

(H子)

VI 実践上の問題点

何とか方向は決まったというものの、学習課題にどんな発問できりこみ、どのように児童に取り組ませるかということに、また大きな問題がある。一方、児童の課題に対する態度や、人間関係面の態度を育てるということにも留意しなければならない。

バズ学習研究の仲間に入れてもらってまだ日が浅い。子どもの思考をゆさぶる課題の設定と適切な指導を求めて、考え、迷い、仲間と話し合う毎日である。

# バズ学習を実践して

第4学年 教諭 牛 建 典 子

## I 「バズ学習」に、教師・児童共に悩みの日々

4月に塩田先生の著書を読み、バズ学習についての概要を知り、教室で実践してみたが、子どもも教師も初めての試みで思うよう授業が進まない。毎日毎日、重い授業の連続。その間の困難な点と取り組みについて述べてみよう。

(1) グループの話し合いを真剣に協力してやれない。

グループの話し合いを意欲的にさすには

◎話し合いの方法を具体的に示す。

### <話し合いの進め方>

- わからないことは「そこが、わかりません」とはっきり言う。
- 話し合うことがらについて、必ず全員が自分の考えを述べる。(グループバズの前に個人思考で、自分の考えを持たせる)
- 「声のものさし」を示し、他のグループに迷惑をかけずに話し合う。
  - 0の声 口を閉じる。
  - 1の声 となりの人とだけ聞こえる。
  - 2の声 グループの中だけで聞こえる。
  - 3の声 組のみんなに聞こえる。
  - 4の声 号礼の声。
  - 5の声 室外で出す声。
- グループ内で出し合った考えをまとめられ

るようにする。

### <聞き方>

- 相手の顔を見て聞く。
- 発表者の気持ちを考えながら聞く。
- 自分の考えをしっかりと持ち、比べながら聞く。
- 友だちによる質問・意見を言えた人を、グループノートに記録する。

以上、話し方、聞き方は、順をおって段階的に指導する。

(2) バズ学習では、教材がおくれがちになる。

効果的なバズ学習をするには。

### <教師側の留意点>

- 綿密な教材研究 発問の意図をはっきりさせる。適切な課題を与える。
  - 教材の選択。
  - バズ長の訓練からグループでの話し合いを短時間で実のあるものにさせる。横道を正す。手ばやく全員の考えを引き出す。出された考えを皆でまとめるよう指示する。
- ※1学期間は、期待したほどの進歩はみられなかったが、どうにかグループ全員の考えが出されるようになった。まだ指導に抜けている点があるかもしれないが繰り返し何度も指導していくより仕方がないと考えた。夏休みに1学期の反省してみたが全く頼りない感で一杯であった

が、2学期になって、子どもの様子が目に見えて変わっていった。もちろん学習態度も良くなり、家庭学習で自由勉強をする子どもが増え、進んで漢字練習、日記をつづけるなど学習面に自主性がみえてきた。

#### 児童の作文

わたしは、グループ学習をして、何の役に立つのかなと、初めはとても不思議でした。

でも、今はそうは思いません。初めに自分でよく考えて、次にグループで話し合います。グループで話し合っていると、いろいろな意見がでて、まちがっている発表もほかの子が質問して、まちがっていることに気が付きます。

ひとりの考えより2人・2人の考えより3人・4人の方がいいと思いました。

でも今の私のグループは、少しいけないと思います。それは、庄本君が注意しても聞いてくれないことです。そのことで一日の反省の表作りや話し合ったことを発表する順番の三角形のふだも作りました。このこともグループで話しているといいことを考えつくのだな。と思いました。前に見た本でも、1本の木だったらかん単に折れるけど2本・3本・4本となると、なかなか折れないということが書いてありました。グループは、それと同じだと思います。力を合わせて、なかよくしたいです。

## Ⅱ 実態と考察（調査人数34人）

- 発表がしやすくなり、学習に喜び、意欲を示す児童が多くなり、学習に参加している児童が多くなった。

自分で自分の考えをしっかりと持てるようになったと評価する児童もいる。——15人

- グループ内で対話の仕方を知り言語表現が豊かになり、又自分の考えをふくらませることを知り、プラスと自覚する児童もでてくる。—————9人

- ことばを通して、相手の考え方を知り、又気持ちを考え、相手を深く知っていく。その中で、人間関係が深まり、仲間意識も強め、友だちのよさを肌で感じることができた。

友だちがふえた。—————9人

- グループを組んでも、利己的な性格のためひとりの方がよいと考える児童もいる。

—————2人

- 磨き合おうとせず、助けてもらえることでグループはいいな。と頼っている児童もいる。—————2人

※「わかる」ことが、大切とよく言われる。

それには、わかり合う過程を大切にしなければいけないことを、バズ学習を実践して学びました。わかり合う過程は、人間関係を高めます。それは、遊びの中と学習の中の両方から求めてこそ、ひとりひとりを大切にしたい学級集団となると考えます。

### <今後の問題点>

- 課題の設定のし方。
- いかにして、本当に、ひとりひとりの学力を伸ばすか。—— 評価のし方と結びつけて。
- グループに対してのあまえを捨て、厳しさを持たせる。
- ★目差すルールは敷かれて、その上をゆっくり動き始めたばかりです。

# 主体的にとりくむ子どもをめざして

第5学年 教諭 八 瀬 典 喜

## 1. 教師の構え

「教師が教えるという構えを積極的にうち出すと、子どもの方は消極的になり受身の姿勢になる。そして学習者としての主体性を失いやすい。子どもの自主的な積極的な姿勢をもちあげようと思えば、教師はあまりに教え込むという構えをもってはならない」と常に私自身に問いかけ言いかせて歩んできました。

教師が変わることによってこそ、子どもの変革も期待できましよう。教育は子どもを変革することであるといわれます。

4月以来わずか半年余。従来の一斉学習を再検討し、バズ学習をとり入れながら、ひとりひとりが自主的に学習にとりくんでいくことを念じて指導してきました。

## 2. 問う子を育てる

「わからないところがあったら『わかりません』といいなさい」「わからないところがあったら、どしどし質問しなさい」と子どもたちにいい、「問う子を育てる」努力をしてきました。しかし学級の中で「わからない」という者は、どちらかといえば、元気のいい子であり明朗な子どもの場合が多いのです。内気で目立たない子やはずかしがり屋やていさいをかまうような子からは、なかなか出てきませんでした。

そこで、まず生活バズから入りました。『そうじのしかたについて考える』という課題で話し合いました。

自分の分担場所はわかっている、自分はどこを、どんな道具で、どんな方法でするのか、はっきりしていません。わからないことは、グ

ループ内での出し合い、子どもたち同志で解決しました。目あてがわかれば、もう遊んでおれませんが、怠けていたり、遊び半分のそうじのしかたをしていた子は、怠け心も多少はあったでしょうが、「することがわからなかった」という原因の多いのに、はじめて気がつきました。

『学級の遊びについて』『学級文庫の利用について』『日番の仕事について』『給食当番のこと』などについても、話し合いました。

生活バズでは、質問することが気軽にでき活潑に行なわれました。

次に学習面では、グループバズの質問を大事にしてきました。全体で発言しない子も、グループ内では気安く話せるのです。そこから漸次全体へと広げてきましたが、問題は多く、なかなかうまく運びません。

5年算数「約数の意味」の学習で、『約数とはある整数をわり切ることのできる整数をもとの整数の約数といいます』と、教科書通りを発表したグループがありました。他のグループでは教科書に書いてある意味がまだびんとこないのです。わり切ることのできるということが問題になっているグループが多かったのです。

「それは、もっとわかりやすくいうと、どういうことですか」

との質問に対して説明ができませんでした。教科書のどこに書いてあるか見つけたのはよかったのですが、自分のものになっていないのです。他のグループの子が、黒板に進み出て、次のように書いて説明しました。

$$C1 \quad \square \div \square = \square$$

↳これを約数という。

C2 わり算でわり切れた時のわる数のことです

ね。

- C1 はい、そうです。
- C3 すると、答が小数の時も、わる数を約数というのですか。
- C4 答が小数ではいけないのだと思います。
- C5 わられる数もわる数も、答も整数の時と考  
えたらいいのですか。
- C4 そうです。
- C6 式にかくと、よくわかりました。  
わる数をわられる数の約数というのです。
- C7 整数をある数でわって答が整数の時のわる  
数を、もとの数の約数というのです。  
この話し合いで、全員が納得し、わかり合  
いました。

子どもたちにとって「わからない」とい  
うことは、むずかしいものなのでしょうか。  
「わかったように錯覚している者」「わか  
ったふりをしている者」を明らかにして、  
「もっとわかりあわなければならない」と  
いう心を子どもたちに教えてきました。  
自ら問い、追求する態度が主体性をうむ必  
要条件だと考えるからです。

### 3. 自己に挑戦する

教師が変わると同時に、子どもたちも変わら  
なければなりません。自ら学ぶ姿勢へと自己を  
変えていくためには、自分の心とのたたかいを  
続けていくことが大事です。

そこで、ひとりひとり目標をきめ、自分はどこ  
までやりぬくことができるか、友だちや先生に  
注意されるのでなく、自分で反省しみんなの前  
に出すことができるよう努力させています。

目標は、背面黒板に全員掲示し、相互理解し  
ています。次に一例をあげます。

- S 児 算数の予習をどんどんやっていく。一

単元がすむと問題集で復習し実力をつける。

- K 児 毎日予習復習を2時間する。

- A 児 机の上、部屋のせいとんをする。毎  
日1時間は予習復習する。反省表につける。

#### <日記の中より>

S 児 きょうは、自分でもよく勉強できたと思  
った。(3時間)

社会予習「機械工業のようす」OHPにう  
つして発表するように、トラペンで用紙にか  
いてまとめた。算数予習 17・18 ページ。  
算数は教科書にやり方がのっているので、そ  
れを読むとわかる。理科予習 28・29 ペー  
ジ。ホームテスト4教科。国語自由自在……

合格点より上でよい点がとれた。  
問題集のしゅ算。特に理科の音というところ  
は、まだ覚えていないのに100点とった。

ぼくは、予習していると楽しくて、どんど  
んやっていると。きょうのような日が続くよ  
うにがんばりたい。

やる気を出させ、本気になってとりくま  
せるためには、まず自ら計画をたてること  
です。計画が立てば、次は実行あるのみで  
すが、これがなかなかむずかしく継続しに  
くいのです。

何日もスタートに立ったまま、進まない子  
どももいますが、苦しみをのりこえれば1  
週間・2週間と不思議に続いていくものだ  
という尊い体験を記した日記を、みんなの  
前で読みほめます。それが本人のはげみにも  
なりますし、他の子どもたちには、発奮  
するよい刺激剤ともなります。

ほめるということ忘れては、子どもの  
主体性は育てられないと、しみじみ思うこ  
のころです。

主体的にとりくもうとする心の火をいつも  
燃えさせたせ、消すことのないように授業を  
組織していく教師でありたいと念じております。

# 算数のバズ学習について

第5学年 教諭 猪 沢 久 夫

とができるようになる。

## 1. 算数科学習におけるバズ学習と課題

バズ学習は子どもの自発的な学習への参加を一つの目標としている以上、その学習に出される課題の内容如何によって、自発的な参加やグループメンバーの協力がみられ、能率的に学習が進められる時と一部の子どもに活動に終わって何の効果も期待できない時とがある。

そこでどんな内容の課題をどんな方法で与えるかが重要なポイントとなる。まだ十分な研究をしていないが、こんにちまで、自分ながらうまくいったと思った課題の内容をあげてみると、

- 子どもの力に応じていくつかの解き方が考えられ、あれも、これも正しい中で一番正しい、その中で一番いいのはどれか、その理由のいえる課題
- あることがらがわかったら、その方法を使って、考えてみると、次の学習へと発展性のある課題
- 既習の知識や経験をもとにして、新しい方法がわかる、そしてそれを使ったら問題もできる課題

## 2. 実践例

- ① 題材 分数の大小くらべ ( $\frac{2}{3}m$  と  $\frac{1}{2}m$ )
- ② 目標 異分母の分数の大小をくらべるのに通分して、くらべるこ

## ③ 展開

ねらい	教師の発問	児童の活動
○異分母異分子の大小のくらべ方を考える	1. $\frac{2}{3}m$ と $\frac{1}{2}m$ のテープではどちらが長いでしょう。 (個人)	○各自が自由な発想にしたがって比較のしかたを考える ※予想 ・小数にして ・数直線に位置づける ・センチメートルになおして ◎分母の同じ分数になおしてくらべる。 (通分)
○差がはっきりあらわせるものを考える	2. どの方法がよいかについて話しあいなさい (全体)	○わかりやすいもの ○操作の簡単なもの ○差もいいあらわすことのできるもの

○公倍数 のみつ け方を 考える	3. 通分の仕 方について 考えてみよ う (全 体)	○ $(\frac{2}{3}, \frac{1}{2}) \rightarrow$ $(\frac{4}{6}, \frac{3}{6})$ $\frac{2}{3} = \{\frac{2}{3}, \frac{4}{6}, \dots\}$ $\frac{1}{2} = \{\frac{1}{2}, \frac{2}{4}, \dots\}$
	4. 練習問題 をしよう	○練習問題をす る

#### ④ 指導過程の記録の一端

○ 6人が1グループを編成し、本時の学習課題にとりくむ。

○ 個人 グループ(各自の解法を紹介しあい、批判しあう)

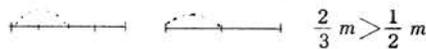
○ 教師は机間巡視、どのグループがどのような解法をみつけているかチェックする。

$$\textcircled{1} \frac{2}{3}m = 0.66m \quad \frac{1}{2}m = 0.5m \quad \frac{2}{3}m > \frac{1}{2}m$$

$$\textcircled{2} \frac{2}{3}m = \frac{4}{6}m \quad \frac{1}{2}m = \frac{3}{6}m \quad \frac{2}{3}m > \frac{1}{2}m$$

$$\textcircled{3} \frac{2}{3}m \doteq 67cm \quad \frac{1}{2}m = 50cm \quad \frac{2}{3}m > \frac{1}{2}m$$

⊖数直線上に位置づけたもの



○ 各グループからバズ長により解法について発表 (OHP、小黒板を利用)

C1 ⊖の方法について、分母をおなじにしますと  $\frac{2}{3}$  は  $\frac{4}{6}$ 、 $\frac{1}{2}$  は  $\frac{3}{6}$  になり、 $\frac{2}{3}m$  の方が長いのです。

C2 どちらも6分のにするればいいということがわかりません。

C1 見たら何となくわかったのです。

(ざわめく)

C7 わたしたちのグループでは「三二・六」でやっとなみつけました。

C0 ぼくも、わたしも、という声多い。

T  $\frac{2}{3}$  や  $\frac{1}{2}$  と同じ大きさを表わす分数をノートに書いてごらん、次のようにして

$$\frac{2}{3} = \{ \frac{2}{3}, -, -, \dots \}$$

$$\frac{1}{2} = \{ \frac{1}{2}, -, -, \dots \}$$

C0 全員 納得する。

○ ①～⊖までの解法の発表をおわり、なぜその方法がよいのかグループごとに相談する。

※その結果、小数に直す方がわかりやすいという意見と、分母を同じにしてくらべる方がいいという意見が出た。

C10 それでは  $\frac{2}{3}m$  と  $\frac{1}{2}m$  ではどちらがどれだけ長いのか、小数に直した方がいいといった人答えてください。

C16 0.16 ……m 長いです。

C9 では分母を同じにしてくらべた方がいいと考えた人答えてください。

C14  $\frac{2}{3}m$  の方が  $\frac{1}{2}m$  より、 $\frac{1}{6}m$  長いです。

T 4とおりの方法が見つかったが、どの方法がいいということになりますか。

C0 全員二分母を同じにする方法と答える。

T 通分・共通な分母の意味について理解さす

#### ⑤ 考察

グループバズにより個人思考をたかめ、全体バズにより、分母のちがう2つ以上の分数を分母の同じ分数に直すことを通分するといひ、そして通分された分母を共通な分母ということバズ学習により具体的に会得することができたが、まだ他人の考え方をただ聞いたにすぎないという気がする児童もあり、人まかせになってはいけないという態度を身につけさせる。

### 3. ま と め

今後も子どもの実態をしっかりつかんで、子どもの問題意識をすいあげながら学習を展開し子どもが全力投球で課題にたち向ひ、子どもどう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きよう努力し、子どもたちが、バズ学習の中で自主性、積極性、思考性学習意欲が高められ、人間関係もよりよく深められていくことをねがっている。

# ----- 成功した課題，失敗した課題 -----

----- 第5学年 教諭 山本重信 -----

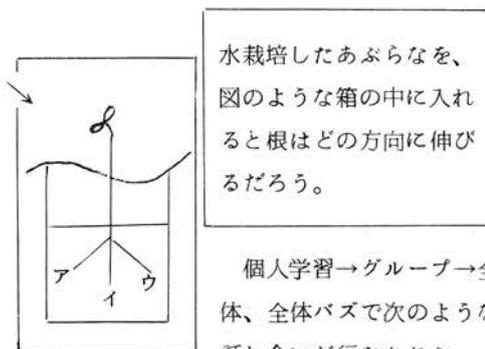
## I 理科学習に於ける課題

児童がいきいきと学習し、今までの生活・学習経験から根拠のある仮説が生まれ、その実証のための観察や実験のくふうがされる。その結果、事象の原理・法則が認知でき、学習中の社会相互作用・学習後の満足度の高い課題、このような課題を良い課題だと思う。

しかし、教材を研究し、児童の顔を思い浮かべながら事前テストを参考にして、課題を作成してもうまく運ばぬことが多い。

そこで、成功した課題、失敗した課題を分析しよりよい課題作りに努めたい。

## II 成功した課題



- C1 下のイの方向に伸びると思う。そのわけは草ひきをすると、根は横へも少しはでているが、たいてい下が多いから。
- C2 つけ加えて、根は茎や葉をささえているのだから、下へ伸びると思う。

- C3 芽や茎が明るいほうへ伸びるのだから。根は反対のウの方へ伸びると思う。
- C4 僕は半分同じで半分違う。芽や茎が明るいほうへ伸びるから根は一番暗いアの方へ伸びると思う。
- C5 つけ加えて、茎が光の方へ伸びたら、根はアの方へ伸びるほうが茎をささえるのにつづろがよいだろう。

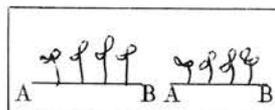
以上のように3つの意見が、直感でなくそれぞれ根拠のある仮説をたてることができた。そのため子ども達は結果を見たいという気持ちから早く成長させるくふうもできた。

◎課題に意欲的に取り組めた理由

- ① レディネスの平均と多様性
- 全員に草引の経験があり、根の伸び方を観察している。
  - 芽・葉・茎の向日性を学習した直後である。
  - 根の役目を理解している。
- ② 1本のくるいもない植物の性態に感動していた。

植物は同じように栽培しても、ほんの少しの違いで同じ結果がでないと思っていたたとえば、みんな同じようにきつまいもを挿しても、大きいのが小さいのが入る。

ところが、図のようなあぶらなの向日性の



実験をして驚いた。100本のあぶらなが、窓の方を向い

ていたそれを逆にして1日おくと、100本がすべて窓の方を向いた。

この驚きがまだ残っていたのだろう。

- ③ 実験装置が平易で誰にも取り組みやすい。
- ④ 焦点化 課題がはっきりしていた。

### III 失敗した課題

本校附近には適当地層はない、ところが校

	<p>ねんと 基礎として約2m掘られた。</p> <p>小石 そこに不完全だが左図のよう</p> <p>あらい砂 うな地層が表われた。</p> <p>細かい砂</p> <p>小石 そこでこの地層を観察して</p>
--	--

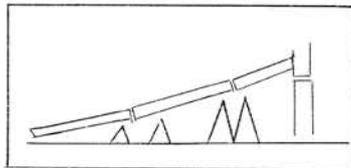
次のような課題を出した。

この地層は、どのようにしてできたのだろう。

ところが、さっぱり反応がない、あわてて、「何がどのようにして」とつけ加えたが、だめだった。観察には「地層だ」「土が何cm」「小石の層が何cm」「きれいな砂だ」と言っていたが、

#### ◎失敗の原因

- ① レディネスができていない。
  - 西播地方には、山地の切り通しなどに地層は無いと言ってよい。したがって子ども達は、地層は珍らしいが、その原因など考えたことがない。
  - 4年生の「川の流れ」の学習が、身につけていない。本校では、適当な傾斜地がないせいもあって



図のような装置で、侵食運搬、堆積の学習をしている。侵食、運搬はよく観察できる

のだが、堆積を見のがしてしまう。

(「川の流れ」の実験場を作る設計までしたのだが、予算不足でまだ目の目を見ていない)

#### ② 教師の研究不足

工事場に表われた地層を教材に利用しようとしたのは悪くないと思うが児童の実態を考慮しなかった。

#### ◎やりなおし

大昔の小宅地方のようすを想像して作る

子ども達は、遊び時間も忘れて、海・台山・金輪山、水をためるために堤防を作ったりした。

大水の時地層はできるか と発問する

- C1 山がけずられ土や石が氷に流されてつもる。
- C2 谷もけずられる。
- C3 小宅までくると急に広がって、水の流れが弱って、つもる。
- C4 大水の時は、石も流されてくる。
- C5 学校の地層は、揖保川や。
- C6 揖保川が、ここらあたりを流れまわっていたんだ。
- C7 どろ水のどろもしまいには底に沈んで、どろの層になると思う。

以上のようにして、やっと学習活動を高めることが出来た。

### IV まとめ

良い課題は、教材の目的と子どもの能力との接点だと思う。したがって事前の調査は、児童の単なる知識の調査に終らず生活経験及び、はっきり論理をふまえた生活経験であるかどうかをみぬいておくことが大切だと思う。またきょうの学習の要点をしっかり押えることが明日の学習課題のレディネスであり、学習活動を活発にさせる基礎だと思う。

# 情報を整理し問題解決するバズ学習

第6学年 教諭 三浦 昭子

## 1. 情報整理の必要

学習の主体は個人である。課題がバズで解決できても、考えようとしなないものは、すぐ友に聞き、依頼心ばかりが、助長され、個々の能力が、高まらない。そういうことから、まず自分が課題にしんげんに取り組み、自己の情報をあつめることに努力させた。ところが、次の段階で、グループや全体の相互作用によって、得られる情報が、多様化するので、バズにおいて、その情報をどのように、整理し、問題解決に役立てなければならないかが、必要になって来る。このことについて、算数科で、実践している一部をのべてみたい。

## 2. 情報整理について (実践記録)

(1) M児のノートから

学習課題

かいだん状にある、ブロックの全体の数を求めよう。

自分の考え

- はじめ ブロック全部が、いくつあるか数えた。全部で56個
- 図をよく見ると、2個ずつふえている。数え方を求めるのだから、2個ずつふやす。はじめ2個だから、2倍・3倍・4倍とふやして求めた。

$$2 + 4 + 6 + 8 + 10 + 12 + 14 = 56$$

グループの考え

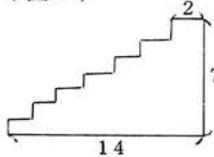
(Aさんの考え)

$$(7 + 6 + 5 + 4 + 3 + 1) \times 2 = 56$$

ひとすじの高さはいくつか数える。1つつつ少ない。同じ数が2倍になって

いるから、2倍にした。

(図1)



(Kさんの考え)

台形の面積の出し方

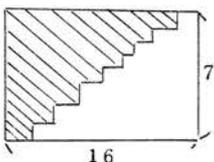
で考える。

下底14 上底2

高さ7

(図2)  $(14 + 2) \times 7 \div 2 = 56$

(Uさんの考え)



かいだんの形を長方

形にして考える。か

いだん状は長方形の

$\frac{1}{2}$ だが、長方形の面

積を出してそれを2

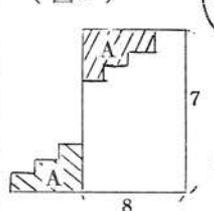
でわる。

$$16 \times 7 \div 2 = 56$$

グループの考えとして、どれを全体バズに出すか、話し合いの結果(図1)(図2)の考えを出すことにまとまった。全体バズへの出し方は、クリアシートに図式し、O・H・PでUが説明する。

(全体での考え)

(図3)



グループで出てこなかった考えをつけ加えている。

Aの部分をもとへ持っていく、長方形にして、面積を出す。

$$7 \times 8 = 56$$

T たくさんの考え方が出て来ましたね。この中で手早く考えられる方法は、どれでしょう。

- C<sub>1</sub> 図3の考え方です。かんたんに出せます。
- C<sub>2</sub> 図1の考え方で、台形の公式をつかって考えていく方法です。図3の場合うまく合えばいいけど、合わなかったら困ります。
- C<sub>3</sub> 図2の考え方もよろしい。
- T 考え方のよいものから、順位をつけなさい。その結果、図1の考え方が多く、図3の考え方、図2の考え方の順になった。自分のノートをもう一度見なおし、よい方法に二重まるをつけさせた。考えの不十分な場合は、よい考え方を朱書させ、自分のものにするよう励ましていった。

情報を整理するためには、友だちの情報をしっかり聞き、自己の情報と比べながら、合理的な考え方で、おこなうことが、大切である。

#### (2) ノートの整理

学校でのノートは、共通のものを持ち、次の様になっている。

- ㊦ 自分の考えは、出来るだけ文章化させ、筋道たてた考えを書く。
- ㊧ 情報交換の時、す早く要点を書く。
- ㊨ 自分の考えの不十分なところは、赤鉛筆で、つけくわえる。
- ㊩ 先行経験をいかし、公式の活用を考え、あてはめていくよう考える。

等、共通理解をし、それにもとづいて、情報をあつめ整理するよう、努力している。

#### 3. 個々の高まりをめざして

情報交換の時、わからないところは、徹底的に追求していく姿勢が大事である。自分の情報が得られない場合は、わからないところは、どこかをはっきりおさえて、ノートに書き、グループバズで、「どこまでわかっているか、どこがわからないか」を具体的に質問していくようさせている。

又、意見のくいちがいのある場合、お互いの考えをのべ合い、話し合いを重ねながら、まちが

いは正していくよう、させている。

#### 4. 自己評価

情報の整理の仕方について、自己評価をさせることは、大切である。自己評価によって、意欲的に学習に取り組む態度が出来、思考の高まりが得られる。

きびしく自己を点検し、現時点より一歩向上し、手ぎわよく、情報の整理がなされ、問題解決できるようになる。

自己評価用紙(1.できにくい 2.ふつう 3.よい)

1.自分で考えてノートできたか。	$\begin{array}{r} 3 \ 2 \ 1 \\ \hline \end{array}$
2.友だちの意見を聞いてまとめたか。	$\begin{array}{r} 3 \ 2 \ 1 \\ \hline \end{array}$
3.よい考え方がわかったか。	$\begin{array}{r} 3 \ 2 \ 1 \\ \hline \end{array}$

#### 5. おわりに

##### — K児の作文 —

この間、相似形のテストをしたが、少しもわからなかった。相似形の意味や拡大することを、これから勉強していくのだ。ぼくは、教科書の問題をしっかりと読んで考えをノートに書いてみた。角の大きさが、同じで辺が、2倍・3倍や $\frac{1}{2}$ 、 $\frac{1}{3}$ になっているものは、もとの形と同じ形であるということがわかったので、ノートに書いた。あした学習する課題が、「大小2つの三角形や四角形について、形が同じであることを確かめよう」だから、角が同じになっているか、辺の長さは、どうか、はかってみた。角は同じ大きさだった。辺の長さはもとの長さが3cmで、拡大された方が、6cmだったので、2倍になっていることが、わかった。ノートに書いた。 —以下略—

以上つたない歩みの一端である。子どもたちは、情報の整理をすることになれて来たが、中に自主的に整理出来にくいものがみられる。今後グループの協力によって、がんばらせたい。

# ひとりひとりを伸ばすバズ学習

—子どもと共に伸びた教師の記録—

第6学年 教諭 平野 博

## I はじめに

テストがあって教育がない。他人をけおとすことがあっても協力することはない。個々ばらばらで知識一辺倒のエゴイスタックな人間形成。塩田先生の口から次々と、飛び出す現代教育の批判。

塩田先生と私の出会いは、まことに強烈で印象深いものであった。

学級経営の原点を「ひとりひとりの子が、目がかがやかして、学習にとり組むバズ学習」に置いて、日々真剣に切りむすぼうと決心した。

以下、私の失敗だらけの足跡である。

## II なぜ発表できないか

発表できない原因を、子どもの側に立って考えることから始めることにした。

### (1) 子どもの原因分析

発表できぬ原因	教師の要因分析
<ul style="list-style-type: none"> <li>○問題がわからぬ</li> <li>○答がわからぬ</li> <li>○考えがまとまらぬ</li> <li>○いい方がわからぬ</li> <li>○人に先にいわれる</li> <li>○人に笑われないか</li> <li>○自信がない</li> <li>○答に不安</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○課題が不適切</li> <li>○企一教育の累積</li> <li>○個々ばらばらの学習で学級に心のつながり不足</li> <li>○相互作用のない友だち関係が個人を萎縮さす</li> </ul>

一斉学習での、優秀児独占の学習が、子ども

の発表意欲をそがせ、気おくれさせている状況がこの調査結果として、私にうったえた。

### (2) だらだら学習から、きびきびした学習へ

1時間をバズ活動で終始するというようなとらえ方がもしあるとすればそれはまちがいである。一般的な一斉学習の中にバズ活動を、入れるという見方が正しい。

塩田先生のご指導は、更にむだをはぶいた、きびしい学習を要求された。

#### ① 1回30秒バズを試みる

○バズを効率よくとり入れるために、1回のバズ時間を30秒としてみた。最初の頃は、4人グループだったので、子どもたちもすぐなれた。私の目算通りバズは活気をおびた。

(感想)

- F児 大事なことを頭の中で考え、パツといえるようになる。
- M児 今まで、心の中でいおうか、どうしようかと迷っていたが、1人7秒なのでそんなひまない。
- H児 皆がハキハキ言えるようになったので充分できだした。

○4人グループから、6人グループへ  
第2学期から、高学年としての6人グループへと構成人員を変更。

#### ○6人の30秒バズの感想

A・H児

6人の30秒バズは1人5秒なので、よほど、きびんにしなければできないと思う。

長所 テキパキと勉強がすすめられる。

短所 1人1人が意見をいうだけで、人の意見を批判したり感想をのべることができないので、時間を伸ばしたい。

以上の学習から得たもの

○ 30秒でバズを成功させるには、  
△人が本を読んでいるとき頭の中でまとめておく。

△課題について予習をしっかりとわかった所、わからない所をあらかじめはっきり、させておく。

△グループの中で1人が長く話さない。

△人の意見で自分が賛成のときつけ加える

△みんなにわかりやすい話し方をする。

② 1分バズから、2分バズへ

S・F児 \_\_\_\_\_

(1分バズ) 1分だったらみんなが意見を言えるが、それをまとめていると時間がきてしまう。

(2分バズ) 1人1人意見が言える。1人20秒だから、考える時間がたくさんあり足りない所をつけ加えたり、多い所を省いたりできて、よくまとまったいい意見が出る。

学習のすすめ方について、子どもの意見を聞き、子どもとともに歩むようになって私と子どもの心は通い合った。何よりも、育友会参観日に、成績の中以下の親の顔に笑顔が見られ、出席率のよくなったのがうれしい。

K・M児 \_\_\_\_\_

全体で発表するときは、勇気がなくてわかっていても言えない子がいるが、バズ学習だと6人くらいしか聞いてないのでよく言える。

H・A児 \_\_\_\_\_

グループ全員発表、あまりできない子に

は班の意見を別の紙にかいてあげるとよい。グループ皆で考える課題を班の人にわかりやすくいい直し、説明し合うとよい。

課題意識をもち、自主的に学習に取り組むことは、ひとりひとりの子どもが、学習する必要性を主体的にもち課題解決へ意欲をもつことにほかならない。そしてもう自分1人という集団の中の疎外感はない。グループ全員が一つのゴールへ手をとって進んでいる。

これこそ、バズ学習のよさではないか。

③ 子ども自身で作った評定尺度

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

問題もわかり意見も深められわからない子に教えられる	問題がわかり意見が深められて発表できる人	問題はわかっているが意見の深められぬ人	話しの要点があまりよくまとまらぬ
---------------------------	----------------------	---------------------	------------------

ひとりひとりの作った評価の観点は、又1人の子どもの発展的成長のバロメーターだ。

IV K, H児の初めての発表

K・Hさんは1年生からまだ1度も発表はしないし、本も読んだこともありません。最初みんなでKさんと遊びました。そしてやさしく皆で教えたり、はげました。今日Kさんは「発表したいなあ」と始めていいました。H君のいったあとKさんにあてると、H君の意見をもとにして言ってくれたのです。皆は「できるじゃないか」とKさんの手や肩にさわりました。

K・H児の母が夜私の所へ電話してくれた。グループの子らが電話し、K児が喜んで話したという。母の明るい声に喜びを感じた。

# 自主的な学習態度を育てるための バズをとり入れた学習指導

主として国語指導(説明文)を通して

第6学年 教諭 郡 安 義 之

## 1. 自主的な学習態度を育てるために

- (1) 学習が意欲的であること。
- (2) 個人学習が十分できていること。
- (3) グループで励まし合うこと。
- (4) 学習方法や課題がよくわかっていること。

以上のことができていると自然、児童は活発に学習する。

## 2. 全体計画と課題の分析

単元「自然を守る」の教材を通して

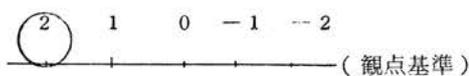
まず教材のとらえ方として、自然を守るとはどんなことか。全体の構成がどのようになっているかを考えねばならぬ。即ち第1章から第3章に分けて作者が論じていることを追求し、各章ごとの課題を考察する。

- (1) 作者がいいたいことは何か。
- (2) 人間生活と自然界から、めぐみを受けているのは、どんなことか。
- (3) 自然の改造と破かいは、どんなつながりがあるか。

三つの観点からプリテストして学習課題を考えた。

## 3. 学習課題

1. 自然を守るとは、どんなことか。
  2. 各章の要点は何か。何が、どのように。
  3. 各章の要点から小見出しは何か。
  4. 筆者は、何がいいたいのか。
4. 実際授業を通じて(2)各章の段落の要点は何か。また1章の要約した学習について自己反省している。観点は次の通り。
- (1) 課題がわかったか。
  - (2) 発問の意味がわかったか。
  - (3) 課題の消化量



- 2 非常によくできた。
  - 1 まあまあできた。    ◎1時間1時間
  - 0 普通    授業後に反省
  - 1 余りできなかった。    して○印をつける
  - 2 全くできなかった。
- K児の日記から

個人で学習したあとで、グループバズを試してみんなの意見を出し合う。一つの課題をまとめるのでよい。ひとりではわからないところもあるのでよい学習の仕方だと思う。それに、ほかの子の意見を聞くと参考になるので、課題をまとめやすい。グループバズがすんで、全体るとき普通の学習とちがってグループの代表が意見を出し、それについて他のグループの意見も出し合うのでよい学習の仕方と思う。

各自が反省して(-1)、(-2)がないようにグループ内で課題を確認しあっている。

## 5. 学習活動を高めるために

学習活動に対する全般的な態度評価観点

- (1) 課題に対する興味、関心。
- (2) 課題に対する集中度、持続性。
- (3) 発言は、よくできたか。
- (4) 人の意見がよく聞けたか。

児童が積極的な学習をするためには、児童自身の反省と教師の指導性がいっしょになって効果があがる。そのためには、予習バズや復習バズ

ズを大切にしている。

## 6. 説明文の要点のとりえ方

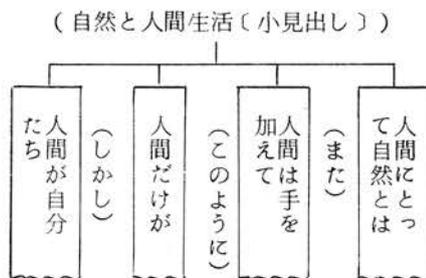
文章全体を読んで、だいたいのあら筋や大意をつかむ。次に全体をいくつかの段落に分ける。

- (1) あら筋に必要なところ。
- (2) あら筋や説明のもとになるところ。
- (3) 結果や答えになるところ。
- (4) 全体のまとめになるところ。

以上に気をつけて個人思考する態度を養っている。

自然を守るの第1章の要点を児童は下のようになまとめられた。

- 人間にとって自然は限りない資源の宝庫
  - 人間はいろいろな方法で自然に手を加える
  - 人間だけが自然の資源を思う存分利用したり改造したりする力とちえを備えている
  - 人間が思いのままに資源を手当たりしだいに自分たちのものにしてよいだろうか
- 全体バズで文章の構成を組み立てるようになった。



## 7. バズ学習のステップ個人、グループ、全体 課題追求として

- (1) 段落の中心をおさえる段落
- (2) 日常生活と比較して考えさせる段階
- (3) 文章の組み立てからつかむ段階

から読解するようにしている。その時バズ長の役割やグループの人間関係や交友関係によって学習の高まりがちがってくる。

## ○さんの日記から

私の班はバズ学習の時たまにMさんが参加しないことがあります。班長の人や司会の人があてると言ってくれるのですが、あまりわかりません。それでみんなでもう少し大きい声でと言うと少し言ってくれます。グループでは朝の学習のとき、わたしたちのグループではみんなで本読みをしたりしています。

これからも協力していきたいです。

## 8. まとめと今後の課題

説明文では、けむりの行くえ、自然を守るの教材を通して、読解する方法や学習訓練をかきねて来た。特に自己反省記録や学習ノートの書き方をかえ、個人、グループ、全体とらんをつくり、1時間の学習参加がよくわかるようになった。

復習バズや単元の全体計画、課題が明記されているので自主的に学習にとりくめるようになった。

グループで意見を比べ合い文章の要約も能率よくできるようになった。

- (1) 学習の目的(課題)がわかっていること
  - (2) グループバズに調べたことがみとめられること。
  - (3) ともだちの考えのよいところを参考にしてまとめること。
  - (4) グループのチームワークがよくなったこと
- 自己評価することによって次時の学習が自主的になり、いきいきとしてくる。

今後の課題として、物語文のような心情をゆさぶるための学習ステップをつくりグループバズが高まるような指導を研究したい。

# 生活バズを重視

仲間意識や連帯感を育てるために

特殊学級高学年 教諭

福田 節子

## 1. 児童の実態と問題点

本学級の児童は、4.5.6年の7名（男4名、女3名）。知能は、非常に低くIQ 62が1名、50以下4名、測定不能2名。自己本意の言動が多く、相手の気持ちを考えることができにくい者もいる。又相手の話を聞きとることもむずかしい者がいる。従って話し合いができにくい。そこで、身近な暮らしの中の問題についてバズを行い、話し合いの訓練をすると共に、生活について、計画し、実践し、反省して、人まねでなく、自分の考え、自分の意見、自分の実行力を確かなものにしていかなければならない。

## 2. 生活バズのねらい

- (1) 主体性を確立し、責任を果せる子に育てる。
- (2) 仲間と協調し、連帯意識を高めていく。
- (3) 相手の立場を考え、友達を大切にする人間関係を育てる。

## 3. 具体的努力

- (1) 相手のことばを、復唱できるように聞きとりの練習をする。（特にS児・M児・A児）
- (2) 相手の気持ちや、考えについて、自分の意見をもつ。
- (3) 自分の思っていることが、はっきり言える。
- (4) 相手を攻めずに、なぜそうしたのかを考えてあげる。

素直に、反省ができる。

- (6) 正しい判断力を身につけ、実践ができる。

## 4. 実践例

- (1) 朝の会 〈雨降りの日の遊び〉

○こだま会（週番のこと）どきまったことを言います。今日は、雨降りだから教室で静かにして、あばれないようにして下さい。

（O.Y学級委員長）

〈課題〉

どうしたら、暴れないで静かにできるでしょうか。グループで話し合ってください。

★男子グループ（4人）

世話係～M.A（順番にする）

M.A……O君、どうしたらよいと思いますか。

O.Y……ぼく、トランプ持ってきているから、みんなでトランプしよう。

M.A……S君は、どうしますか。

S.Y……ぼくは、本が読みたいんです。

M.A……Yちゃんは、どうしますか。

Y.M……ぼく、ねんどする。

O.Y……S君、トランプ教えたから、トランプしよう。おもしろいで。

S.Y……ほんならする。

Y.M……ぼくせえへん。ねんどや。

M.A……ぼくも、トランプよせてな。

O.Y……おおぜいの方がおもしろいで。Yちゃんもよったらええのになあ。

Y.M……トランプむずかしいできらいや。ねんどするんや。

〈まとめる〉

M.A……ぼくらの班は、トランプします。でもYちゃんはねんどです。

★女子グループ(3人)

世話係～S,H

S,H……Aさん、何がしたいですか。

A,H……何しょ。わからへん。

S,H……考えておいてください。Yさんは何がしたいですか。

Y,K……本を読みます。

S,H……私は、おじゃみ持ってきてるからおじゃみせえへんか。

A,H……ほた、私もするわ。

S,H……Yさんは、やっぱり本を読むの。

Y,K……おじゃみおもしろいか。ほな、やってみようかしら。

〈まとめる〉

S,H……私たちの班はおじゃみをします。

委員長～それでは、体みの時、決めたとおりに上手に遊んでください。遊んだあと、きちんと後片付けして下さい。

◎中にはYちゃんのように仲間に入りにくい子がいるが……。みんなと遊ぼうという気持ちに向けて行きたい。

(2) 終りの会 今日の問題について  
司会～O,Y(こたま会の当番)

O,Y……今日の反省をします。問題はありますか。

S,Y……Yちゃんが、廊下走ったんです。

O,Y……Yちゃん、どうして走ったんですか。

Y,M……S君がおわえたからです。S君も走ったんです。

O,Y……S君は交通係りでしょ。そんなことしていいんですか。

S君・Yちゃん……もう、これからしません。ごめんなさい。

O,Y……これから、気をつけて下さい。他に。

M,A……Yちゃんが、よびすてにしたんです。

O,Y……Yちゃん、なぜですか。

Y,M……「……………」

O,Y……Yちゃん。みんな名前がありますから名前を大切によんで下さい。

Y,M……はい。

◎ みんなで話し合うことにより、自覚が少しずつではあるが、高められてきたように思う。

## 5. 生活バズにより、よくなった点

- (1) 相手の話が聞けた。
- (2) 人まねでなく、自分で考えようとする態度が、少しずつみえた。
- (3) けんかが少なくなった。言い返していることもあるが、反省のいろが見える。
- (4) 割に、素直になってきた。
- (5) 学習においても、友だちのつまずきなど、小先生になって、教えてくれる子がふえだした。
- (6) ワンマンで、ボスの傾向の強いO,Yも、みんなの意見を落ちついて聞けた。

## 6. 今後の問題点

- (1) リーダーが、中々育ちにくい。
  - 話の進め方がわからない。
  - ことばが、スラスラ言えにくい。
  - 友だち同志の援助を大切にさせたい。
- (2) グループからはみ出しやすいYとS。
  - 根気力、自制心が乏しく、協調性にも欠けやすいYとSには、遊びを通して、仲間意識を培ってやらねばならない。
  - 随時、女子グループの子と交替させ、グループ編成を固定しないようにする。
- (3) 教科学習の中でバズを生かしたい。
  - 話し合いは大分馴れてきたようだが、その日の情緒の如何によって、思うようにいかない場合もある。
  - 教科は、能力に応じ進度がまちまちだが、国語等、共通教材でバズ学習を取り入れて思考力を練っていききたい。

# 精薄中度と軽度のふたりの 相互作用を求めて

算 数 < つみ木遊び >

第1.2.3学年 教諭

大村和子

## I 子どものようす

精神年齢3才～8才の子ども7名を、2又は3のグループに分け、それぞれの能力に応じて数量領域の学習を進めている。そのうち、一番年齢の低いM児(3才)とY児(4才)は、1つの課題に長くて10分、時には最初から「せえへん。わたし勉強するんや」とノートに自分の頭文字だけ知っている「わ」ばかりを書き出す始末。

言語領域では、F児を交えて3人が、「わたし先生な」と、張り合いを持ち、それも交替しながら1時間中、学習を進める事ができ、教えなかったのに、M児が書き並べる「み」をY児が書けるのには、驚かされた。

子ども同志の相互作用が、学習を進める中ですばらしく働き合ったわけである。

しかし数量領域では、教師対児童の場を多く持たないと、学習が継続しにくい現状である。

## II 本時のねらい

- 積木遊びを通して、形や大きさを意識してものを構成したり、形によって分ける。
- 積木を重ねて「高い」「低い」「どっちが高い」等、量に対しての感覚を練る。
- 相手のものを比較し合ったり、いっしょに学習しようとする態度をつける。

## III 教師のかまえ

- (1) 積木遊びで楽しみながら、形や量に対して、基礎的な知的感覚を養うようにする。

(2) 遊んだ後は、必ず自分が片づけるように働きかける。その中で教師は集団づくりの学習を進める。

(3) 他の4名も2つのグループに別れて図形の学習を進めているのでなるべくふたりが相互作用をしながら学習を進めるように、助言をする。

## IV 展開の実践

T 「MちゃんとYちゃんは、積木遊びをしましょうか」く他の児童2名が、「ええわ。したい」と言った。「Fちゃんらは、色紙で、これと同じもようを作しましょう」と課題を与えると、「する」とすぐ納得した。

T 積木で何を作ろうかな？ふたりで相談してごらん。

Y 人形。

M きりん。

T じゃ、作ってごらん。〈他のグループ指導〉

M児は1年前は、積木遊びも出来なかったが、今では好きになっている。学級全員がままと遊びをする時は、必ず積木と粘土を持ち出し、ものをつくるので、その楽しさがわかったのだろう。

本時はふたりだけなので、つくるものを相談する時、肩ぐみをさせた。話しずきのM児は笑顔で反応を示した。ふたりのふれ合いの出発も成功。

M □□□□ とただ立方体を並べてその上に、板を置くのみ。自己中心性の強いふたりは協

同で1つのものを、つくることが出来ない。

T 立方体をさして、これなんの形？

M きんかく。〈時には、しかくと反応する〉

T Yちゃん、これ何の形？

Y しかく。

T そうです。Mちゃん、しかく言ってごらん。

Yちゃん いいのが出来たね。シーソー遊びをしようか。

M ○○○もする。

T じゃ、ふたりでしてごらん。〈他のグループ指導〉

Y Mちゃん、うしろに坐りよ。

〈うしろの意味がわからずくずしてしまう〉

Y Mちゃん、もういっぺん、つくろうな。

M どないするん？〈Y児黙って作る〉

Y児が、「人形できた」と呼びに来た時、10分経過。このまま続けることは無理であり、ふたりのふれ合いを持たせるため「シーソー遊びをしなさい」では受身的になるので、Y児に働きかけた。自分もやってみよう」と意欲を湧かせた上で、ふたりの相互作用の場へと持っていったわけである。

しかし、この方法は回りくどいかも知れないし、8分程で止めてしまった。

T この積木このまましておいていいかしらん。

YM あかん。いけません。

T じゃ、この棚には  これね。この棚には  これ……と実物を置いて、集合づくりへと働きかけた。

M すぐはじめる。しかし、1つずつ運ぶ。

Y Mちゃん、こないして、持ったらええで。

M タンタンタタ……と歌を口ずさむ。

Y これ、ここやな。

M そうや。

T そうそう。ふたりともえらいよ。

Y Mちゃん、これ違うで。

M どれ？

同じ形による集合づくりだが、案外関心を持って行う。おはじきを使って行った場合すぐあきたが、形が大きく体を動かしてするので興味も長続きするのだろうか。Y児が違いを発見しM児が反応した時は素晴しかった。「Yちゃん、よく見つけたね」と励ましのことばが出たのは勿論。

棚の上の積木が背より高く積み重ねられていくと「やあ！」と歓声をあげた。

T きれいにかたづいたね。どちらが高い？

M,Y こっち。〈正しく指さす〉

T どちらが低い？

Y こっちの方が低いです。

M こっち。

## V 反 省

以上の実践は、今までのふたりの数量指導の中で、ほんの少しずつではあるが相互作用をしながら学習を進めた事例である。

「これでよいのだろうか」「もっとよい方法はないものだろうか」と、考え、参考書も開いてみるのだが、「この具体物を使ってこうすればよい」との特効薬はない。

なんといっても、子どもの反応に学ぶのが一番である。教師と児童との1対1の指導のみでは、子どもの伸び率の低いことは事実である。

それぞれの能力が違い、わずか7名をグループわけする故に、相手を限定してしまうことはその子の人格形成に大きな影響を与えないだろうかと考えさせられることもある。

迷いと喜びが交錯する日々である。

## 研 究 同 人

校 長 金 治 晴 治  
教務主任 山 本 重 信

教 頭 塩 津 進

1 年 部 和 田 千 代  
森 崎 愛 子  
岸 本 泰 子  
各 郷 宣 代

4 年 部 横 田 紀 子  
岡 本 和 歌 子  
岩 村 喜 代 子  
牛 建 典 子

2 年 部 志 水 克 子  
高 瀬 八 重 子  
藤 本 栄 子

5 年 部 八 瀬 典 喜  
猪 沢 久 夫  
山 本 重 信 (教務)

3 年 部 寺 沢 寿 美 子  
馬 場 恵 津 子  
平 木 君 氏  
塩 谷 紀 子

6 年 部 三 浦 昭 子  
平 野 博  
郡 安 義 之

### < 特 殊 学 級 >

1.2.3年 大 村 和 子

4.5.6年 福 田 節 子

専 科 玉 田 泰 之

音 楽 藤 原 恵 子

養 護 小 嶋 澄 子

事 務 主 査 嶋 津 教 真

昭和 49 年度 以上 29 名