

第8回 全国バス学習研究集会

発 表 要 項

期日 昭和49年11月29日(金)30日(土)

会場 兵庫県龍野市立小宅小学校

主催 全国バス学習研究会
兵庫県龍野市立小宅小学校

後援 兵庫県教育委員会
兵庫県龍野市教育委員会
兵庫県小集団学習研究会

目次

< 小 学 校 >

1. 低 学 年 部 ①

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------|
| (1) 数学的な考え方を伸ばすバズ学習
——低学年として—— | 豊田市立小清水小学校
森 中 鉄 夫 |
| (2) へき地において
バズ学習をとり入れた学級経営 | 徳島県傍示小学校
吉 田 ハル子 |
| (3) 授業構造や設問内容の分析・診断 | 姫路市立網干小学校
河 本 二 三 |

2. 低 学 年 部 ②

- | | |
|---|--|
| (1) 子どもが授業の中で
生き生きと活動できる指導法の研究 | 五所川原市立五所原小学校
月 永 寛
進 藤 研 一
寺 山 美佐子
佐々木 節 子 |
| (2) “個人の中に仲間が生きている”
授業をめざして、
——1年生の場合—— | 豊川市立中部小学校
夏 目 富 美
竹 尾 真 弓 |
| (3) 全員参加のできるバズ学習 | 竜野市立小宅小学校
高 瀬 八重子 |

3. 中学年部 ①

- | | |
|-----------------------------------|---------------------|
| (1) 思考力をひろげバズ内容を
豊かにするバズ学習のあり方 | 善通寺市立筆岡小学校
梅木栄枝 |
| (2) 資料を活用した社会科の展開 | 徳島市立八万小学校
酒井義美 |
| (3) 個と集団の変容をめざして | 姫路市立広畑第2小学校
宮川福江 |

4. 中学年部 ②

- | | |
|---------------------------------------|--------------------|
| (1) 自己指導のできる子を目ざして
—— 社会科学習を中心に —— | 豊川市立平尾小学校
瀬戸正夫 |
| (2) ひとりひとりが
意欲的に取りくむためのバズ学習 | 竜野市立小宅小学校
岩村喜代子 |

5. 高学年部 ①

- | | |
|--|--------------------|
| (1) 集団課題解決に関する研究 | 豊川市立国府小学校
小島毅 |
| (2) 読みの心をゆさぶる課題追求とバズ学習 | 滋賀県五個荘小学校
藤枝すゑ子 |
| (3) 落ちこぼれる児童をつくらぬ指導の一考察
—— バズを導入した社会科指導を例にして —— | 姫路市立津田小学校
池田正弘 |

6. 高学年部 ②

- (1) 徳島県松茂小学校
- (2) 「教材の精選と授業の組み立て」
とりくむ中で
——子どもの生き生きとした活動を求めて——
春日井市立神領小学校
梶田 春由
- (3) 指導法と学習形態の統一をめざして
——社会科におけるバズ学習の実践を通して——
姫路市立安室小学校
平尾 多美子
- (4) 課題意識をもち
ひとりひとりがとり組むバズ学習
竜野市立小宅小学校
郡 安 義 之

7. 障害児学級部

- (1) 障害児学級における生活指導
広島県豊浜中学校
大 成 一 治
- (2) 心身に障害を持った子が積極的に通常
の社会集団へ参加しようとする態度を育
てるために
竹原市立竹原中学校
林 義 浩
- (3) ひとりひとりの変革をめざすバズ学習
竜野市立小宅小学校
大 村 和 子



< 中 学 校 >

8. 中学校部 ①

- | | |
|--------------------------------------|---------------------|
| (1) すべての子どもを参加させ、
理解させる創造的授業過程の研究 | 春日井市立東部中学校
加納弘雅他 |
| (2) | 広島県豊中学校
反田詔三 |
| (3) 7校時バズの実践 | 姫路市立高丘中学校
浜田宏 |
| (4) 1人1人の学力の保障をめざした
自主協同学習の実践 | 竜野市立竜野東中学校
中村朝治 |

9. 中学校部 ②

- | | |
|--|------------------------------------|
| (1) 自己指導の態度形成をめざす学級づくり | 豊川市立中部中学校
山口昂伸他 |
| (2) 自己指導・自己実現をめざす生徒の育成 | 春日井市立藤山台中学校
小川茂成
稲垣菊夫
佐伯稔 |
| (3) 望ましい人間関係を育てる
バズ学習の実践について
—— ひとりひとりの学力を伸ばす —— | 兵庫県鹿谷中学校
小林昌義 |

第8回全国バズ学習研究集会

数学的な考え方を伸ばすバズ学習

愛知県豊田市立小清水小学校

はじめに

本校は、名古屋大学教授塩田芳久先生の指導のもとにバズ学習の研究歴10余年を有する。その間「課題方式バズ学習」という新しい学習方式を生み出し、その成果を公表した。それは、教育の原点をふまえ、児童の成長を願いつつ研究へのたゆまざる努力によって生み出されたものであろう。

私たちは、このすばらしい教育研究の伝統に思いをよせ、豊田市の学校教育長期計画をふまえてバズ学習のよさをいっそう掘り起こし、算数科の指導とのかかわりについて実践の方策を明らかにしようと考えた。このような考えから私たちは、研究の焦点を次のようにおさえ、授業研究を中心に実践してきた。その一端をご報告し、会員諸氏のご指導ご批判をお願いしたい。

- 数学的な考え方を伸ばすとはどのようなことか。
- 数学的な考え方を伸ばす指導はどうあるべきか。
- 算数科におけるバズはどのように位置づけたらよいか。

1 算数科とバズ学習

(1) 数学的な考え方のふまえ

これからの算数指導で、最も重要視されなくてはならないねらいは、「数学的な考え方の育成」であろう。「数学的な考え方とは何か」をひとことで述べることはむずかしいが、本校でのふまえ

をはっきりさせておきたい。

数学的な考え方を伸ばすということは、「単に決まった知識を数多く覚えたり、計算を速くしたりする技能だけでなく、児童が新しい問題場面に直面したときに、既習の学習経験をもとにして、それを活用し、新しい概念や原理を創り出したり、それを開拓していけるような能力を持った児童を育てること」という期待を表わしたものと受けとめている。

したがって、数学的な考え方を伸ばす指導ではア 簡潔・明確・統合という算数科のねらいから課題をつかみ、数学的な問題としてとらえる。イ 一般的な概念・原理・法則を覚えるというよりは、それを導くまでのプロセスを重視し、その際、どんな数学的なアイデアが使われるかを注目する。

ウ 数学的な美しさを認め、事象を数理的に処理することに楽しさを見出す心情を育てる。ということ常を常に念頭において指導を進めなければならないと考えるのである。

(2) 数学的な考え方を伸ばす指導

数学的な考え方は、それを抽象的に取り出して指導したり、練習したりすることでは伸ばすことはできない。具体的な指導内容を学習する過程において、児童が自分の問題として主体的に取り組み、いろいろ試行しながら、どのように考えたら

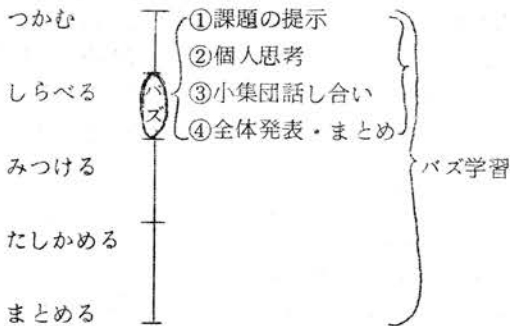
よいか、どのようにしたらよりよい的確な処理ができるかと工夫する時、数学的な考え方がはたらき、それが伸ばされるのである。したがって、すべての教材を学習することによって深められるのである。

(3) 指導過程とバズの位置づけ

① バズとバズ学習

バズとは本来「話し合い」という意味であるが、私たちは学習指導過程における「バズ」と「バズ学習」の区別を明確にせず、あいまいな状態で話し合いを進めたために、しばしば混乱におちいった。そこで私たちは、学習指導過程における「バズ」ならびに「バズ学習」ということばについて次の考え方に共通理解を深めたのである。

○算数科のバズとバズ学習
学習段階（5段階）



学習指導過程における「バズ」とは、学習段階のいずれかにおいて、①課題の提示、②個人思考③小集団話し合い、④全体発表・まとめの4分節のことである。

バズ学習とは「バズ」を取り入れた1時限の学習指導過程のことである。

② バズの位置づけ

私たちは、児童が主体的に問題をつかみ、自らの力で解決していく過程を重視し、学習指導過程の基本型を次のように設定した。すなわち、「つ

かむ」（問題把握）「しらべる」（予想する）「みつける」（思考）「たしかめる」（系統化）「まとめる」（適用）という5段階である。

この指導過程のどの段階へバズを位置づけると効果的かは、その時の指導内容によって決まることで一概にこの段階がよいとは決められない。また、40分の授業でどの段階にも位置づけることは不可能である。

「数学的な考え方」を伸ばす指導では、児童に柔軟な考え方をもちたせることがたいせつである。柔軟な考えは、自分の発想に固執することなく、他の人の考えに身を傾け、それを理解し、また、自分の考えと比較しようとする態度の中に現われてくる。したがって、あるひとつの解答を見つけ出すという思考だけにとめないで、いろいろな角度から問題をつかませるのに最も適した段階と考えられる「しらべる段階」と「みつける段階」にバズを位置づけたのである。

③ 低学年の数字的な考え方を伸ばす指導

低学年の児童は、その発達段階から考えると数学的な事象を直観的にとらえる傾向が強く、また気分左右される面も多い。自覚して学習を進めることは一般的にむずかしい。そこで、学習の意欲の持続、解決までの学習時間の短縮、過程の単純化などに配慮する必要が生じてくる。

算数の対象は、客観化・抽象化されたものである。しかし具体的思考にたよらなければならない低学年では、また一つの障害が予想される。

学習の展開の推進力となるものは、既習の経験であり、児童自身が身につけている学習方法である。ところが、低学年の児童は、経験や学習方法のたくわえがとぼしい状態である。したがって個々の学習において、教具・絵・図など具体物を仲介にして、正しい思考活動ができるように指導する必要がある。そのためには、ペアバズをとり入れ、ちがった多様な発想を生かして学習を進めていくことが必要である。

以上の構想に立って、私たちは、授業を進めている。次にのせる授業記録は、1年生でのペアバズをさせることによって多様な考え方が生まれた授業のまとめである。

2 授業記録

1年生 「おきゃくさま」 1/3

◎本時の目標

- ・認知 具体物によって、7、8の合成や分解を理解させる。
- ・態度 数をいろいろに分けて考える態度を育てる。

○展開

ア つかむ段階

T (前時の学習の掲示物を掲示し想起させる)

C₁ 5、6はいくつといくつかしらべました。

T 5、6は何通り作れましたか。

C₂ 5は 1と4 2と3……で4つです。

C₃ 6は 1と5 2と4……で5つです。

T

7は何通り作れるだろうか。
8は何通り作れるだろうか。

 課題の提示

イ しらべる段階

T 自分自分で考えましょう。

C 各自予想をたてる。(個人思考)

T 自分で考えたことをとなりと話し合ってみましょう。(ペアバズ)

—— Aグループ ——

C₁ C₂くんいってください。

C₂ 7は7つ作れると思います。

C₁ 私は5は4つ、6は5つ作れたので7は6つ作れると思います。8は7つです。

—— Bグループ ——

C₂ C₁さんいってください。

C₁ わかりません。

C₂ 私は、7は6つ、8は7つ作れると思います。そのわけは、5や6では1つずつすくなかったからです。わかりましたか。

C₁ あっそうか、わかったぞ。

—— Cグループ ——

C₁ C₂さん、どうですか。

C₂ 7は7つ、8は8つ作れるじゃない。よくわからん。

C₁ 私もよくわからんわ。

T 話し合いをやめましょう。自分で考えたことを発表しましょう。C₁さん、どうですか。

C₁ 「ハイ」いいますよ。5は4つ、6は5つ作

れたので7は6つ、8は7つ作れると思います。

賛成の挙手が多数見られた。

T C₂さん、どうですか。

C₂ 「ハイ」いいますよ。ぼくはC₁さんによくにっていますが、7は6より1多いから7は6つ作れると思います。

T C₁、C₂さんもわけをつけていえましたね。ほかにありませんか。……

今発表したことが正しいかどうかしらべるにはどうしたらよいでしょう。

C₁ 「ハイ」いいますよ。おはじきですればわかると思います。

おはじきをならべてみればよくわかるといった声が多数出る。

T では、赤と青のおはじきを出して、5と6でしたようにプリントにかかれてしらべましょう。

・まず7について調べさせる。

・数字で記入させる。

あか	あお	あかあお	あお	
○	○	○	○	4
○	○	○	○	3
○	○	○	○	2
○	○	○	○	5

○ 7を調べ終えた

児童は8にすす

んでいる。

○ 順序よく記入している児童が多く見られる。

ウ たしかめの段階

T では、調べたことを発表してもらいます。

ここで、3名の児童に発表させる。

A 児

○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○

B 児

○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○

C 児

○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○

○ A児 順序よくならべてある。

○ B児 順序がわるい。

○ C児 おちがある。

T だれのならべ方がよいですか。

C₁ 「ハイ」AさんとCさんがよいです。(20名)

C₂ Bさんもよいです。(26名)

T よいと思うわけを発表しましょう。

C₁ AさんやCさんのは階段のようにならんでいてわかりやすいからです。

C₂ 2人とも順番にならんでいるからです。

C₃ Cさんのは1だんおいているからまちがっています。

C₄ Bさんのはごちゃごちゃにならんでいてわかりにくいです。

○ 7はいくつといくつかをA児のように順序よくならべ発表させて、板書にまとめた。

○ 8の場合も同様に進めていった。

——以下略——

考察

この単元のねらいは、数を多面的にみさせ、数をいろいろな場面で活用し、数と計算を巧みに処理していく能力を身につけるところにある。

たとえば「5という数は、どんな数だろうか」を考えさせるとき

4より1大きい 1と4、2と3……分解

6より1小さい 10より5小さい

とか、7より2小さい、8より3小さい、などとみさせることである。

A 7、8をとりあげ、いくつかの考え方を発表しあい、比較させ幅広い見方ができたとと思う。

I 意見を発表するとき、わけをいわせるようにしているが、これは、論理的・合理的な見方、考え方を積みあげるのに大切なことである。と、いっていつもいわせると、算数ぎらいを作るので留意することも大切である。

U おはじきをつかって順序よくならべさせることをまとめとしてとりあげたが、これは、内容を明確にするという大切な考え方である。

E ペアバズはよくやっていたようだが「同じです。」という声が多く深めるまでにはいかなかった。

O 効果的なバズがなされるためには、あくまで個人思考が十分なされなければならない。これは算数だけでなく日頃の学級経営に左右されることが大きい。

K ペアの人間関係をよくし、話し合いのし方を教えたり訓練することが、低学年では特に大切である。

おわりに

「数学的な考え方を伸ばすにはどうしたらよいか。」そのためには、数学的な考え方とは何かを分析し、その性格をふまえなければならない。このような問題意識から発展して学習の場で、「どのような教材をどのように児童に取り組ませるか」が私たちの中心的な課題であった。それは、そのまま今後の課題でもあるが、実践をふまえて私たちが確認し合ったことは

A 指導書のねらいを共通理解し、その上に立って教材を分析し、全体の見とおしをもつことによって適切な課題を授業に結びつけることができたこと。

I バズをとり入れることにより、児童ひとりひとりの思考が深まり、そのことがグループの話し合いを活発にし、課題を多様な見方・考え方をつかむようになった。

U 算数を好む児童が多くなり、発想を出し合い認め合うという好ましい人間関係が生まれてきた。今後の課題としては

考える方法の指導をどうしたらよいか。考える基礎となる知識や技能をじっくり理解させるにはどうしたらよいか。発問や助言の効果的な在り方を追求することなど幾多の問題点があげられた。

以上述べてきたことは、表面のみをなでまわしたいわば皮相的な見方かも知れないが、算数教育の一端をのぞき得たことを喜ぶと同時に、この反省と批判を手掛かりとして、さらに今後一層の努力をしたいと思う。(昭和49.11.29)

——参考文献——

- ・創造性開発の学習方式 大阪池田小 明治図書
- ・小学校のバズ学習 豊川中部小 黎明書房
- ・バズ学習の実践的研究 塩田芳久 //
- ・バズ学習の育て方 井上隆基 //
- ・バズ学習の効果的実践 塩田・四宮 //
- ・小学校指導書算数科 文部省 大阪書籍
- ・創造性開発とその指導 日本数教 明治図書
- ・数学的な考え方を伸ばす実践指導 原弘達 //
- ・算数科基本事項の指導 //
- ・現代化算数指導法事典 遠山啓 明治図書

第8回全国バス学習研究集会

主題 へき地においてバス学習をとりいれた学級経営

徳島県勝浦郡上勝町勝示小学校

教諭 吉田ハル子

1. はじめに

徳島市から約40kmバスで2時間余り。山峡の月が谷温泉と、あめごで名高い県三大河川の一つ勝浦川上流のへき地校である。全児童数55名。

男子4名 女子4名の学級を担当した。子どもたちの態度は無気力で何か明るさがない。自分の言いたいことを言ってしまう、人の言うことなど聞こうとしない。人を押しつけてでも自分のことをする。そのままほっておいたのでは、学級集団をつくりだすことはできない。喜んで楽しく学校生活をしていこうという意欲をもたせ、子どもたちの自主性を育て、ひとりひとりを結びつけた心の通いあう学級をつくるために、微力を尽くしたいと考えた。

2. 勝示小学校1年生の実態

2、3名の小集団をつかって行動するが、興味とか関心で絶えず行動がいつも変わりやすく長続きしない。担任への信頼が強く担任の指図がないと、自分たちだけでは動かず入室のチャイムがなっても、勝手に遊びを続けている。

(1) 長所

- ① 勝手に遊んでいる時はたいへん元気である。
- ② 言われたことは、型どおりにし、そぼくな子どもらしさがある。

(2) 短所

- ① 無気力で発表する意欲や発表力がたいへん幼稚である。
- ② なんでもボスとか、教師の言動のままになびいて行動する。
- ③ 物事に敏感、精細に施さない。

3. 学校の教育目標

- (1) 自主性と協同性の調和した豊かな人間を育てる。

- (2) 合理性に立つ知性とすぐれた創造力を備えたはっらつとした人間を育てる。
- (3) 健康でしんぼう強く行動的で実践力をもったくましい人間を育てる。
- (4) 感謝と奉仕の精神に富み礼儀正しい人間を育てる。

4. 学級経営方針をたてるための調査

- (1) 基礎学力調査 …… 国語 (読字力、書字力、作文力)
算数 (数量とかんたんな文章問題について)

- (2) 運動能力と身体調査
- (3) 児童の生活目標調査
- (4) 児童の学習に対する興味調査
- (5) 保護者の子どもに対する調査
- (6) 結果の考察

① 児童の調査

思考力を必要とする教科と発表が必要な教科に興味をもっていない。

② 保護者の子どもに対する調査

— 消極的な性行が子どもの長所としてあげられ、短所としては、発表力がない、ことばづかいが悪い、学習意欲が劣るなどこれからの生活で要求されているたいせつなことがあげられている。

5. 学級経営方針

- (1) 自分の考えがはっきりいえる。
- (2) 仲よくする。
- (3) 豊かななまづくり
- (4) 学習に意欲をもやす心を育てる。

6. 子どもづくりの実践事項

(1) まず返事から

指名すると、たがっているのを「はい。」と明快に答えるようにする。

(2) あいさつ

「おはようございまぁーすー。」というようにことさら長くひっぱる言い方をしたり、教師に朝あった時に下を向いて通りすぎたりする非社会性をなおす。

(3) 朝の話し合い

- ① きょうの目あてをめいめい発表させ一日の生活目標をきめる。
- ② きょうのできごとを話させる。

(4) 聴暗算をする。

毎日毎朝教師が入室と同時にかんたんな数の反応遊びや、聴暗算を二つか三つして数に対してするとくはたらけるようにする。

(5) 学習に教えあいたすけあいのバズ学習を実践する。

① 話し合いの躰の徹底

- ア 発言の基本型の指導
- イ つけたして発言ができた時は賞讃する。
- ウ 全員からうけとめる態度をつける。
- エ 語いを豊かにするために多様な発表力を育てる。
- オ わからないことは質問する。
- カ バズ長は交替する。

② 二人組での話し合い → 四人組での話し合い。

③ 学習システム化によるバズ学習 (SF, OHP 利用)

理解のできている児童の小集団では SF を使用した。バズ長は機械の操作をさせたが注意を集中し、喜んで学習ができ、バズ長は、グループメンバーとの協力、助け合いをして学習ができた。

< SF を使ってバズ学習をした時の子どもの活動 >

バズ長	グループメンバー
<ul style="list-style-type: none"> • 1番の □□ にお答 かけたで • もうええで • みんなでできたですか。 [もうちょっとまってといった B 児に書き 方や方法を教えていた。] 	<ul style="list-style-type: none"> • A 児 まだ • B 児 まって • C 児 できました。 • B 児 もうちょっとまってちょうだい。 • A 児 はい、できました。

④ 教師の態度

ア 単純バズでの発問や助言は、あいまいで抽象的な問いかけをしない。

- -----は どんなですか。
(形、大小、ようす、性格など具体的に示す。)
- -----についてどう思いますか。
(例えば、かわいいそう、おもしろいとか答えればよいことを示す。)
- どういう話でしたか。
(人物、場所、事件、感じを答えればよいことを示す。)
- よく考えてごらん。
(どのように考えたらよいかその方向を示す。)
- もっとじょうずがいいなさい。
(口のあけ方とか、順序よく、簡潔になど話し方の方法を示す。)

イ 発問のくふうをする。

○ 機能的にすぐれた発問		
• 発展的意見を出させる発問	-----	それから
• 広がりをはかる発問	-----	そして
• 並列的意見を出させる発問	-----	ほかに
• 理由、根拠を出させる発問	-----	どうして
• 教師の共感をあらわす発問	-----	そうですね
○ からだで促す発問		
• おかしいぞ、どうかな	-----	首をかしげる
• そのとおり	-----	うなづき
• よい意見だ	-----	ほほえみ

ウ 教師から児童へ 児童相互 児童から教師への三方文通で教師の一方的指導にならないようにする。

- (6) え日記で心のうごきがわかり子どもとの話し合いが楽になった。
- (7) トランペット鼓隊誕生。ポンポンで行進しみんなのなかまいりをする。
- (8) その他
 - ① 生活カードで自律的な生活態度を身につけさせる。
 - ② 「おけいこのあと」で 個人指導の手がかりとする。
 - ③ 環境の整備
 - ④ 活動意欲を高める係り活動
 - ⑤ 遅進児の指導

ク まとめ

文化的な刺激にとほしく、なかまのすくない児童の学習意欲を高めて、自分を信じ、しっかりとした心をもって、よく話し よく考え、みんなでながよく力強く実践する子どもを育てるために、バズ学習をとり入れた子どもづくりに努力している。

まねなき

私達は、教育活動を進めていく中で、ともしると、情緒的に流れすぎたり、カントに頼って自己満足に溺れたりしていることが、案外多いようである。そこで、こどもたちの学習活動をもっと的確に、科学的に捉えるとともに、教師自身の授業構造や設問内容を分析診断し、反省と考察を加えていくための工夫として、次のような方法を考えてみました。(cf.別紙1,2,3)

1. 発表カード

集団学習やバス学習の最も危険なおとし穴として、個々集団の中におしる埋没していくという皮肉な現象が考えられます。もし、教師が、自分に都合のいい発表を生産する工夫として、バス学習を用いるとすれば、そのバスの場合は、教師の方便として、優等生的発表を生む下請け工場となって、むしろ人間疎外の方向を進めていく。バスは飽くまで、個を生かし、個を伸ばすための学習方法であるという大前提を忘れてはならない。そのために、

(1) バスの前に必ず個人思考の場を充分に用意する。

(2) 常にメモ帳をもたせて、個人の思考を確立させる。

等の配慮を必要とする。そういう手続きを経た上にこの発表カードを用いたい。

こどもたちの発言は、学習活動参加への何より確かなアカシである。発表内容の質はともかく、とにかく学習活動への全員参加を促すとともに、ひとりひとりの学習活動への参加度をきめこまかに検討したい。

赤=○ 消極的発言(自主的発言の少ない子に指名して発言させた場合)

黄=◎ 自主的発言

青=● 賛成反対追加修正等の発言(他の意見をよく聞き、思考活動を高める場合)

尚、このカードは、発言を促すと同時に、発言の多すぎるこどものコントロールにも活用される。

2. 発表分布チェックカード

上位2〜3割の子ども達が活発に発表していると、それだけで結構学習活動の盛んな学級に見えてしまう。のみならず、これらの子ども達の活動が盛んであればあるだけそれらの子どもたちの陰にかくれてしまう子どもが増えていく危険がある。そこで、この発表分布チェックカードによって、ひとりひとりの発表頻度とともに、学級全体の発表分布をチェックし、発表分布の適正化をはかっていく。発言の機会を独占している子ども、常に学習活動の輪の外^いに子どもを発見し指導を加えていかなければ、バス学習そのものも歪められていくのである。

3. 討議バス チェックカード

教師対子どもという学習の形を、子ども対子どもの関係に置きかえていくことは、教育近代化への足かりりでもある。教師対子どもという関係の中では、討議のバスの余地が極めて少なく、下手をすると一問一答形式に流れ易い。一問一答でこと足りるような設問は、もともとバスにつながるような設問でもある。よきバスは、よき設問の中で花開く。よき設問、よきバス、よき討議、それが学習の深まり、高まりである。このろっをチェックできれば申し分ないが、バスの状態を総べてチェックすることは極めて困難であろう。そこで、設問と討議バスをチェックして、設問研究や教師の自己評価の資料を得たい。

おわりに

全く予期しない提案を仰せつかった。私は、低学年指導の体験が殆どないといってもいい程だからである。これ等のカードは、3年生初期の指導体験の中で考え出したものである。低学年部会にはそぐわないものなより多くあるに違いないと推察されます。大方の御批評をいたたくとともに、低学年向きを改訂をいただければ、こんな嬉しいことはありません。

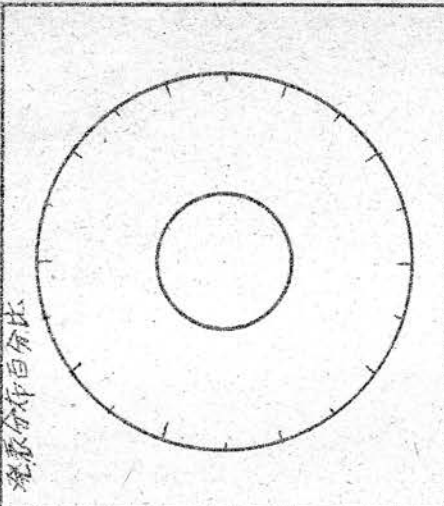
2. 発表分布 4エックカード

年 月 日
科 室 技 師

指導者
診断者

年 組 ()
()

発表の積極性	発表の積極性	氏 名	発表日	発表時間	発表者	指導者	年 組
1	2	朝 岡 太 郎	1	2	朝 岡 太 郎		
3	4	上 田 三 郎	3	4	上 田 三 郎		
5	6	江 田 志 郎	5	6	江 田 志 郎		
7	8	太 田 五 郎	7	8	太 田 五 郎		
9	10		9	10			
11	12		11	12			
13	14		13	14			
15	16		15	16			
17	18		17	18			
19	20		19	20			
21	22		21	22			
23	24		23	24			
25	26		25	26			
27	28		27	28			
29	30		29	30			
31	32		31	32			
33	34		33	34			
35	36		35	36			
37	38		37	38			
39	40		39	40			



断 断 上 断 方

1. 発表カード

年 組 ()	赤	黄	青	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	計	
	月	下	上	正	○	○	○	●	●	●	●	●	●							9
	火	下	一	下	○	○	●	●	●											5
	水																			
	木																			
	金																			
	土																			
発表の日は																			保護者	

3. 討議パス 4 エックカード () 年 月 日 () 指導者 手 組 ()

15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
討議パス															議 問 登 台																													
1															本を讀もう																													
2															どんな人か出てくるか																													
3															光くんはどんな子かな																													
4															光くんのことはよく知っているかな																													
5																																												
6																																												
7																																												
8																																												
9																																												
10																																												
11																																												
12																																												
13																																												
14																																												
15																																												
反箱															くぐり																													

第8回全国バズ学習研究集会

子どもが授業の中で生き生きと活動できる指導法の研究

——バズ学習を基盤として——

青森県五所川原市立五所川原小学校 第1学年部会

教諭 月 永 寛 ・ 教諭 進 藤 研 一

〃 寺 山 芙 佐 子 ・ 〃 佐 々 木 節 子

1. はじめに

「ひとりひとりの子どもが自分の考えをはっきりもって、みんなの考えと作用交流しあい、どの子ども何らかの形で発表し、語りあい、教えあい、みんながわかる、みんなが参加する授業をめざそうではないか。」という願いから、バズ学習方式を全校的な体制で研究しようとして取り入れたのである。

研究仮説として、バズ学習方式は「小集団の中で、ひとりひとりの子どもが生き生きと活動し、どんな子どもも相互作用や相互援助を通して思考が確立し深まる中で、子どもに学力もつき、態度や人間関係もよくなる」を設定し、次のような3年がかりの研究計画をたてて第1次研究の段階とした。

- 第1年次（47年度）「バズ学習によって生き生きとした学習活動ができるようにする」
 - 全職員がバズ学習について共通理解をもち、どの学級にもバズ学習を定着させるため、学習のルール、発言ルールの確立をめざすための研究を重点とした。
- 第2年次（48年度）「学習ルールの定着と質的向上を図る」
 - 各学級に於ける小集団学習が定着し、発言ルールも定着する。また学習活動が単に活発になるだけでなく、質が高まり、児童相互の意見交換が十分なされるようになる。さらに子どもからのバズ要求がなされ、全体コミ学習が質的な高まりをみせ、学習がよりスムーズになり、かつ活発になる。
- 第3年次（49年度）「学習ルールが更に定着し、学習活動の深化を図る」
 - 静かにうなずきながら学習し、深いところまで考えることができる。子どもの変容がとらえられるようになる。

2. 研究の概要

(1) 班の編成方法

① 班の編成人数

入学当初は、学級的人数(44名)を4つに分けたが、話し合いは、ペアバスを主とした。6月ごろに係り活動の指導、学校生活に子どもたちがなれたこともあって、1班4人の班づくりも可能であったので、1班4人の班をつくった。生活上のバスや点検バス(答えあわせ。せいけつけんさ等の諸けんさ)が主で、学習においては、4人バスの話し合いは、まだ不可能なので、1班4人のペアバスを主として話し合わせた。1学期中は、主としてペアバスに重点をおき、ペアで話すことや聞くことによって学校に馴染ませ、喜んで学習に参加することに重点をおいた。

9月ごろには、学習時も、どの学級も1班4人の4人バスの話し合いが可能になった。

② 班の編成方法

入学当初は、男女2人を五十音順に並べた座席をつくった。6月ごろに1班4人の班づくりをしたが、このときは、班員の組み合わせの基準として次のことに留意した。

㊦ 能力 ㊩ 男女混合 ㊪ 分団内は異質、分団間は等質

(2) 学級づくり

① 1学期中は、ペアでお話したり、聞いたりするなかで、人間関係をスムーズにし、学習に喜んで参加するような学級づくりを目指した。

② 2学期は、4人バスを主としてとりあげ、どんな小さなことでも、班の問題にし、それを広げて学級全体の問題にまでし、そして学級全体で解決していくような学級づくりを目指している。3学期は、更に人間関係を高めていくつもりである。

(3) 学習訓練

① 課題の与え方

子どもたちに問題をつかませる関係上「きょうお勉強するもんだいは○○です。」というのではなく、子どもたちが事象を見ることによって問題づくりができるように、課題そのものを絵にかいたり、事象を大きく拡大したりした。

② 調べ方

検証の方法は、できるだけ子どもたちが発見できるように、教師の側で意図的に子どもたちに教科の特質を考えて学習の流れをつかませておく。

③ 話し方、聞き方、発表のさせ方

㊦ 話し方(発表のさせ方)

- 発言ルールを5月に指導した。「ぼくは、○○は○○だと思います。そのわけは、

〇〇は△△だからです。

- 発表する時は、聞き手の方を見て、相手にわかるようにはっきり話せるようにする。

◇ 全体発表のとき（ペアからコミへ）

「ふたりとも〇〇です。」「ぼくは〇〇ですが、〇〇さんは〇〇だそうです。」

◇ 4人バズをしたあと全体へ発表するとき

「ぼくは、〇〇は〇〇だと思います。そのわけは〇〇は△△だからです。」＜意見＞

「ぼくたちの班では、〇〇は〇〇だということ、〇〇は△△だという2つの意見にわかれしました。＜班の意見をいうとき＞

① 聞き方

- 発表者を見て、よくお話を聞けるようにする。
- 自分と同じ意見のときや、発表者の意見がよくわかったときは、うなづくようにする。
- 発表者とことなる意見のときは、「別に」といって手をあげ、「ぼくは、〇〇のところは〇〇だと思います。そのわけは、〇〇は□□だからです。」といえるようにする。

④ バズ学習の訓練

⑦ 授業中

- 班の話し合いがスムーズにいかない班があったときは、班の話し合いを再現させて、まわりの班にみせて、他の班から、話し合いのし方に対して援助してもらおうようにする。
- 良い班をみんなにみせて、他の班の話し合いの参考にさせる。

① 放課後、順番に、1班に（4人）ずつ残してバズ学習の訓練をした。その主なものに、班での話し方や聞き方についての指導がある。

(4) バズ学習のリーダーの育成

① リーダーの選出と輪番制

- リーダーは、バズメンバーによって選出させた。リーダーの交代は、3ヶ月を原則に考え、かならず1回は、バズ長に選出されるように考慮している。

② リーダーの発言指導

- いま班で話し合うべき問題は何かをはっきりメンバーに指示するために、次の発言形式を指導した。

「いま、ぼくたちが考える問題は、〇〇です。このことについて自分の考えをまとめておいて下さい。」

- 班内の話し合いがスムーズにできるように、次の発言形式を指導した。

「それでは、〇〇くん、いまのmondaiについて自分の考えを発表して下さい。つぎに〇〇くん、つぎに〇〇くん……。」

- 班長やメンバーがわからないときは、他の班に「みなさん、いまのmondaiの〇〇がわからないので教えて下さい。」

(5) 各教科に於ける実践例

① 理科に於けるバズ学習

㊦ 理科に於ける学習の流れ

問題づくり……問題把握 —— 予想 —— 方法 —— 検証 —— まとめ の5段階の過程をふまえて学習している。
(バズ) (バズ)

① 理科に於いてバズをさせる場合は次のようなときにやらせている。

- 先行経験があるとき。選択肢のあるとき。しぼるによいとき。
- 予想や方法、検証結果にバズを入れるときも、考える手だてがあるときに、効果がある。

② 国語科に於けるバズ学習

㊦ イメージ(形象)をよりよく豊かに深めさせるときにバズ学習をしている。

- 一つ一つのことばのイメージや意味をはっきりつかませるときにバズ学習をしている。
- 読み比べをして、そのちがいを比較させている。
(例 かぜが、みんなをふきとぼしました。かぜが、みんなをふきました。)
- 登場人物になりきってその気持ちを話し合わせる。

① 書写をより確実に身につけさせる。(漢字の筆順、視写する時の行あきなど)

③ 算数科に於けるバズ学習

㊦ もっとも大事にしている指導段階は問題把握である。どんな問題で、どんな手だて(方法)により確かめていったらよいか、学級の子どもみんなのものとするために、バズをする問題を自分のものとすることに重点をおいている。

① 次に個人思考を中心に実証し、さらに班でバズをすることによってより一層たしかなものにするようにしている。

(6) 遅れた子どもや進んだ子どもの指導

㊦ 遅れている子どもに対しては、班内の相互援助のほかに、学級みんなからの援助によってできるだけ、全員授業に参加できるようにするためにバズをとり入れている。

① 進んだ子どもに対しては、更に別な課題を与えている。

3. ま と め

- 子どもたちは、全員が生き生きと学習に参加するようになってきた。
- 4教科以外のバズ学習と、評価についての研究が今後の課題である。

第8回全国バス学習研究集会

“個人の中に仲間が生きている授業”をめざして ——1年生の場合——

愛知県豊川市立中部小学校

教 諭 夏目富美・竹尾真弓

1. はじめに

“自分のことが自分ででき、なかまのことがなかまでき、友情豊かに助け合う”この学校教育目標のもとでわたくしたちは“自分のことが自分でできる自己実現の目標と、なかまのことがなかままでできる人間関係の目標”とを教科指導で統合し、ひとりひとりの子どもたちの学力の向上と民主的な集団の育成をはかろうと努力してきた。

しかし現実の子どもたちをみると問題が多い。

欠陥面で特にめだつことは

- (1) 話すこと、聞くことができない。
- (2) 学習へのとりくみ方がよくない。

と、いうことである。

この子どもたちの現実を直視し、わたくしたちの授業の欠陥に目をそむけず、学習に対して積極的にとりくむことができる主体的な子どもを育てようという大きな目標をめざして全校体

制での研究がはじまった。

2. 研究への志向

主体的な子どもを育てるということは具体的にはどんな子どもを育てることなのか、わたくしたちは求める子ども像を

- (1) 自分の考えがしっかりとうちたてられ進んで実行できる子ども
- (2) 他人の考えや意見を尊重し、よく話し合える子ども
- (3) 協力してよりよい解決を求める子ども
- (4) 自己評価のできる子ども

の4項目におさえた。

“望ましい個人は望ましい集団によってのみ教育され、望ましい集団は望ましい個人によってのみ達成される”といわれる。わたくしたちの求める子どもはなかまの中でみがきあうことによって育っていき、なかまも高められていく

であろう。

1年生における具体的な学級集団づくりのめあてとしてわたしたちは次のことを考えた。

(1) ひとりひとりが自分の考えをもっている集団

(2) 自分の考えが自由に話し合える集団

ア. 自分の考えがはっきりいえる

イ. 友だちの意見がよく聞ける

ウ. なかよく話し合える

(3) 力を合わせてよりよい解決に進んでいける集団

なかまの中で個人がみがかれ、個人の中になかまが生きている集団づくりをめざしてわたしたちのささやかな実践がスタートした。

3. 実践の経過 (学校研究体制の中の1年生として)

(1) 1学期 ― 主として話し合いの

訓練について ―

ア. 子どもたちになかま意識を持たせるため、授業中にできるだけペアによる話し合いを取り入れ、話し方、聞き方の訓練を行った。

イ. 朝の会、帰りの会を自分たちの手で運営させ「つくる楽しさ」を味あわせようとした。

ウ. ラジオ国語教室の継続視聴によって聞きとり方、話し方の基本的な要素をおさえさせようとした。

(2) 話し方

- 語尾まではっきり話す。
- 相手の意見がわかり、自分の考えと

比べて発表できる。

- 聞こえるように話す

みんなの方をむいて話す。

- こんなことばが使えたらよい。

わかりません。

しつもんします。

わすれました。

くわしく。

助けます。

(3) 聞き方

- 終わりまで聞く。

- わからないことは聞きかえす。

もういちどいってください。

- 話し手の方をみながら聞く。

エ. 話し合いの訓練について

(4) 1年生では話し合い前の段階としてひとりひとりが簡単な話ができるようにすること、はじめある学習態度を身につけさせることが大切である。

そこで「あなたは だれですか。」

「わたしは ○○です。」と、いうように語尾まではっきり答えさせる練習からはじめた。

(5) 2人の話し合い訓練

例 理科 6月

○ あさがおのふたばと、ほんばはどこがちがいますか。

△ ふたばは、はの形がまるいけれどほんばは 3つに分かれています。

○ ききます。3つに分かれていますって どういうことか わからないよ。

△ (ことばでは表現できず 絵で説

明)

○ わかりました。もうないの。

△ ふたばにさわると つるつるして
いるけれど ほんばは ざらざらし
ています。

○ うん、そうだよ。ぼくもおなじだ。
朝の会では 2人組で きのう遊んだ
こと。どんな手伝いをしたか。どんなテ
レビを見たか。と、いった生活上の経験
を話し合うことにしている。回数を重ね
るにつれて、いつ どこで だれと 何
をしたかが おさえられるようになって
きた。

どの例も まだ話し合いとはいえない
簡単な問答であるが 互に考えを交換す
ることによって 自分の考えをより確か
なものにしていくことができる。

オ. 1学期の授業実践から

一 話し合いを支える条件の考察 一

(ア) 課題 子どもの実態にあった適切な課
題であること。

(イ) 子どもの問題意識にささえられている
こと。

(ウ) 話し合いの位置づけの検討が重要であ
ること。

(エ) 思考の型 事象と事象との関係を比較
することによって つかませるといった
比較思考が適している。

(オ) 質の向上 単なる話し合いに終わらせ
ないために自分の考えをもっと確かなも
のにさせなければならない。(ノートづ
くり)

(2) 2学期 — 自分の考えが書け友だちと
比較して、自分の考え方の
変化がわかるノートづくり —

ア. 自分の考えをうちたてるには子どもたち
が自分のことばで思ったこと、感じたこと
考えたことを自由に書けるノートでなけれ
ばならない。子どもたちが そんぶんに自
分なりの個性をもった考えが書けるノート
でなければならない。

そのため形式的な約束はできるだけ少な
くし、考えのすじみちがわかるための約束
をきめた。

(ア) 低学年におけるノートの基本的なかま
え(1年生の後半より)

- ノートは方眼の大学ノート 社算理、
国語はたて書き10行ノートを使用
する。
- 単元名 課題 月日など教師の助言
によって書ける。
- 予想や読みとったことが自分なりに
書ける。
- 話し合い、見せあいなどで比較し、
修正ができる。(朱書き)
- できるだけ消さない指導をする。
(思考のあとがわかるように)
- 思考の過程や結果をあらわす簡単な
記号が書ける。(○×◎□)
- ノート記帳の訓練
(放送利用による)

(イ) 社会科におけるノートづくりを中心に
して

例 4月ころの形式

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	みんなのもの	みんなのものとじぶんのものにわけよう。	きょうしつにあるもの
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
-----		じぶんのもの		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			

6月ころの形式

◎	○	6 / 1
2.	1.	
えいせいにきをつけている。	じかんにまにあうようにしている。	きゅうしよくのおばさんはどんなところにきをつけているだろうか。

10月ころ 放送ノート

- Ⓚ 予想をかく
- ㊦ 視聴後
- Ⓛ 2人組で話し合うことによってつけ加えたもの
- Ⓜ 小田君のおかあさんとちがっているところ
- Ⓞ 全体で話し合いつけ加えていったところ
- Ⓢ 思ったこと

Ⓢ Ⓛ Ⓞ Ⓜ Ⓛ Ⓞ Ⓞ Ⓞ Ⓞ Ⓞ Ⓞ Ⓞ Ⓞ



4. ま と め

わたくしたちはひとりひとりが自分の考えを持って自由に話し合える集団、協力してよりよい解決に進んでいける集団をめざして、話し合いの訓練と並行して話し合うことによって自分の考えがどう変わったかというように、考え方の変化がわかるノートづくりなどの面から研究を進めてきた。

卒直にいて、いずれも基礎的な訓練の域を出ていない。今後は話し合いの基礎的な技術の育成をはかりながら4人グループでの話し合いに進め、自分の考えをなかまの考えと比べ、みがきあう集団づくりとノートづくりを続けて進めていきたい。

第8回 全国バズ学習研究集会

全員参加の出来るバズ学習

兵庫県竜野市立小宅小学校

教諭 高瀬 八重子

4月以来、ひとりひとりを生かすために、「全員参加の学習」をめざして、バズを授業にとり入れ、児童の学習、生活のすべての面におちこぼれない指導を念願して、少しずつ歩んできた。

ここでは特に、理科の実証授業を通し、学習に参加出来にくい子が、どう参加していったかをまとめてみた。

I 全員参加させるための努力点

(1) 何でも言える雰囲気づくり

(受容的、あたたかい人間関係)

まちがい発言を大事にして、決してわらわなないで、みんなが発言者の意図をくみとり、発言した勇気をはめ、満足感を与えてやる。

(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ない立場に立たせ、全員が話せるようにする。

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。

(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。

(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、かわるがわる話す。

- わからないことは、たずねる。

(4) 学習が「わかる」喜びを味わわせる。

わからないということは、ひとりひとりに課題が定着していないからだと思う。従って、学習課題を如何にして、ひとりひとりのものにするかが問題である。そこで、

- 何となく見通しが立つような、予想のたてやすいものを課題にする。

- 授業の始めには、必ず本時の学習課題を提示し、ペアでお互いに確認し合う。

- バズをさせる前には、個人思考を十分にやらせ、自分の意見をしっかりもたせる。

以上の三点、特に留意している。

(5) 毎給食時に、次の点検表により、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。

1ばん がんばり表										氏名 () () () ()	
し ら べ る こ と	あ い さ つ	朝 の 自 習	次 の じ ゅ ん び	し ゅ く だ い	は つ び よ う	話 の 聞 き 方	き ょ う し ょ く	そ う じ	忘 れ も の	目 標 の は ん せ い	き ょ う の 点
月	日										
月	日										

II 実証授業を通して

(理科 糸でんわ)

◎事前テスト

- よく聞こえる糸でんわは、どんなのがよいか。
(紙、はり方、糸の質)
- 遠くはなれているのに、糸でんわが聞こえるのは、なぜでしょう。
- どんなとき、聞こえにくくなるでしょう。
 - 糸を強くつまんだとき
 - 糸をたるませたとき
 - 糸が長いとき
 - 糸がみじかいとき
 - むすびめがあるとき
- 糸をかえると、どうだろう。
(はり金、紙テープ、毛糸)

この中で、(2)番の紙や糸がふるえて音が伝わる事と、(3)番のどんなとき聞こえにくくなるかが、わかりにくかった。

◎実証授業

事前テストでわかりにくかった(2)番と(3)番に指導の重点をおき、グループで糸でんわを使って調べさせた。

第1時 離れたところでの聞こえ方と、全体計画

生活経験の豊かさが、予想の確かさに結びつき、予想通りの実験結果が出たことや、今

後の学習の見通しがつかめ、次時への意欲が高まったように思う。

第2時 糸でんわが、聞こえにくくなるのは、どんなときか。

前時のねらい(紙や糸がふるえて聞こえる)が定着していたので、ふるえを止めたら、聞こえなくなるだろうという予想が、容易に出た。

又、糸を長くしたら聞こえ方はどうなるかの課題に対しては、池に石を投げた時の波文や、お寺のかねのひびきなどから、糸が長いと、ふるえがだんだん弱まり、聞こえにくいことなど、経験を豊富に出し、学習に盛り上がりを見せた。

学習内容が多かったので、授業が少し長びいたのは遺憾である。

第3時 糸でんわの糸を、他のものにかえてみよう。

予想で、針金は金だから、たたいたらひびくから聞こえる。毛糸は、糸と同じようなものだから聞こえるだろうという者と、太いから聞こえないと答える者、紙も聞こえる、聞こえないの二つに分かれた。

予想が半々に分れただけに、確かめたいという意欲がわき、学習が真剣で、全員参加の態度が見られた。

第4時 単元のまとめ、糸でんわの勉強で、わかったことを、まとめてみよう。

今まで勉強してきたことを、板書(図)や、OHPなど、視覚に訴えてまとめて行った事は、子供の心をひきつけるのに効果的であり、能率的だった。

私たちは、こうしたまとめの段階を、おろそかにしがちだが、学習をしっかりと定着させるためには、大切な指導だと思った。

◎ 学習への参加、社会相互作用の調査結果

(教師によるもの)

	項 目	時 間		
		第 1 時	第 2 時	第 3 時
1	課題に対する認知側面	2.8	3.2	3.7
2	学習活動に対する全般的態度	3.1	3.7	3.6
3	話し合いにおける態度	3.0	2.9	3.4

第1時のバズより、第2時、第3時に進むにつれて、児童の学習参加への態度が意欲的になった。特に第3時の授業は、グループの活動が旺盛で、全員参加の態度が見られた。この参加度の高まりの原動力は、

- (1) 単元計画、本時の学習課題が、よく理解されていて、自分のものとなっていたこと。
- (2) グループの成員のお互いの人間関係が、良好であったこと。
- (3) 教師の適切な助言があったこと。
- (4) 課題の内容と設定の位置づけが、児童の実態に即していたこと。

等が挙げられると思う。

(児童によるもの) 次表の表参照

			第 2 時			第 3 時		
			A	B	C	A	B	C
参 加 度	課題に対し	M	4.84	4.62	5.43	5.15	5.46	5.07
		S,D	2.85	3.24	3.24	2.79	2.67	2.21
	グループ学習	M	2.15	3.83	3.29	2.92	3.07	3.14
		S,D	2.06	2.69	2.84	2.30	2.61	2.06
	仲間に対し	M	3.69	4.77	5.31	4.92	5.31	4.31
		S,D	2.3	4.02	3.26	3.03	3.07	2.97
教師に対し	M	3.27	3.54	4.15	4.15	4.46	3.62	
	S,D	1.49	2.3	2.4	1.83	1.73	2.49	
社 会 相 互	1	M	12.54	11.92	12.29	11.92	11.92	12.64
		S,D	2.34	2.94	2.46	2.52	2.94	2.66
	2	M	8.38	7.77	8.29	8.62	7.69	8
		S,D	1.86	2.09	2.11	1.86	3.2	2
	3	M	11.38	9.18	9.86	10.54	7.77	9.57
		S,D	3.24	1.54	2.53	2.76	1.37	2.86

参加度の第2時では、C集団の者がA集団、B集団の者よりはるかによく、第3時では、比較的B集団の者がよく参加している。

又、社会相互作用も、B集団の者より、C集団の者の方が、よい結果を示していることがわかる。

◎ 事後テスト

(K・H・A児はS.Dでなく偏差値)

	知的能力 知偏、学偏の平均	事前テスト		事後テスト		進歩量	進歩率	把持テスト
		得点	S.D	得点	S.D			
A	61.5	34.1	7.8	91.9	10.2	57.8	85.9	80.8
B	53.5	31.1	8.0	80.0	18.4	48.9	71.7	80.7
C	44.1	24.9	8.8	83.9	16.8	58.4	78.2	75.0
K児	36	15	34	50	33	35	41.2	60
H児	45	20	41	75	35	55	68.7	60
A子	50	35	56	100	66	65	100	100

事後テストでは、下位の者が一番悪かったのに対し、事後テストでは、中位の者よりよく、進歩量は一番のびている。

又、学習に参加しにくいK児、H児、A子を見てみると、理解度はいずれも向上し、中でもA子は、すごいのびを示し、学習効果をあげている。

子供たちに、バズの勉強についてどう思うか意見を聞くと、全員口をそろえて、「楽しい」と答える。「なぜ楽しいの?」と問い返すと、「グループの子が、教えてくれるから、よくわかる」と答える。

下位の子供たちや、学習に参加しにくい子供たちが、このような学習効果をあげることができたのは、学習課題がよく理解され、自分のものになっていたことは勿論だが、グループ仲間のお互いの相互作用や、援助によることが実証でき、バズに取組む意欲を一段と強めた次第である。

Ⅲ 今後の課題

(1) 課題について

- 認知目標や、児童の実態に適切で、魅力ある課題づくりは、どうあるべきか。
- 学習計画へのとり組ませ方。
低学年として、どの児童も、学習計画を自分なりに納得して、自分のものとして感じていくような指導、手だてのあり方

(2) バズの取り組みについて

- 個人思考を確かにし、グループの話し合いをより効果的にするため、メモが重要な役

割りを果すと考えられるが、メモのとり方の訓練方法と、メモを生かした話し方の指導。

(3) 評価

- 個人思考の深まりの適切なとらえ方
実験中、あるいは、バズ以外の場でふと漏らしたことばの中には、大切にしたい価値あることばが含まれている場合が多いことを経験する。
毎日の学習の中で、それらをどうつかみとり、残し、評価していくか。

第8回バス学習研究集会

思考力をひろげバス内容を豊かにする学習バスのあり方

香川県善通寺市立筆岡小学校

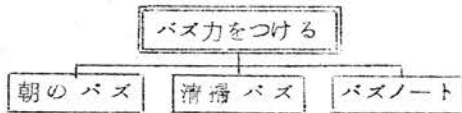
教諭 海木 栄 枝

1 研究経過

私の学校の子どもは自己主張は割合にうまいが、他人をかえりみないという傾向や形式に流れ、心がともなわないう実践力に乏しいという欠点が見られます。これらの欠点を是正し急変していく社会に対応していく力をつけるためにバスを取り入れました。

思いやりの心を基盤にいつでもどこでもだれとでもバスをさせ、お互がお互に働きあひと共に暖かい人間関係を育てようと考えて先づ生活面にバスを取り入れて3年間実践してきました。続いて昨年からは人間関係を高めながらひとりひとりの学力をのばすと共に、めあてを持って行動できる子を育てたいと考え、学習にバスを取り入れ教育経営のコアとして「対話を行動へ」としています。

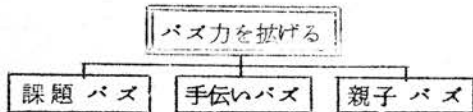
生活バス (S 45 ~ 47年)



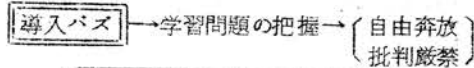
学習バス (S 48 ~ 50年)



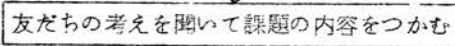
家庭バス (S 45 ~ 50年)



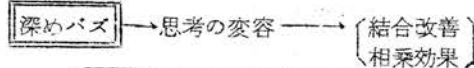
2 学習バスの基本的考え



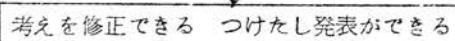
- ひとつの問題で2分間バス
- グループバスをまとめて発表



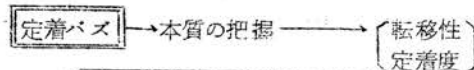
- ひとつの資料からいくつかの考え
- いろいろな角度からの考え



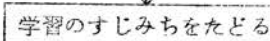
- 自分の考えをもつ
- 友だちの考えをよくきく
- 友だちのよい考えを自分の考えにとり入れる



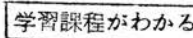
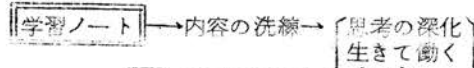
- 同じところ ちがうところがいえる
- 相手の内容をうけて話す
- 友だちの発表とくらべて話す



- 学習のつまづきがわかる
- 思考の着想法がわかる



- ノートをくふうする
- 学習のまとめを声に出して試みる



3 本校学習バズの問題点

- 発表のことがよそいきのことばになり柔軟な思考ができにくい。
- 自分が白いと思えば一つの幸目が出ると それについてのバズしようとする。
- ちがった意見をみつけたり、自分でちがった意見を考えようとしなない。
- 自分の考えに友だちの考えを入れて、意見をふくらませようとしなない。

導入バズや定着バズでは、生活バズでつけたバズ力が、転移できていると思われるが、単位時間の山場である深めバズでは、転移できている面があるけれど、学習を深め、意欲的にとりくみ、学習に活気がみなぎり、真理を追究しようという面では不十分だったといえる。

4 問題点解決のための試み

(1) 学習指導案の追求

本校では真に子どもにわかる授業をめざした研修として指導案を毎月書いて相互に批判しあうようにしています。その中で、特に一時間の学習の目標として何をおさえるか、評価すべき項目は何か、ということを確認にして授業にのぞむようにしています。

更に、学習の3つの節になっている導入バズ・深めバズ・定着バズについて何をどんなにして何分間などと、バズの観点を書き入れ、留意点のところにも、どんな手だてで学習させるかを書くようにしています。

例 2年国語「さるの手ぶくろ」

本時の学習指導

- ① 目標 子さるの場面ごとにかわった表情とおじぞうさんの表情とをくらべ、子さるの気持ちのうつりかわりのおもしろさを見つけることができる。

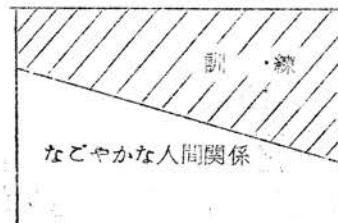
② 学習指導過程

下位目標	学習活動	指導上の留意点
○あやまっている子さるのようすが想像できる。	<p>3. 木から落ちた子さるのようすを想像する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>深め② (P. B) 2分</p> <ul style="list-style-type: none"> • 子さるの顔の表情 </div> <p>○子さるになって動作化</p>	<p>○悪いことをすれば、ばちがあたるというような教訓的なことはおしつけない。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>○木から落ちた時の子さるの顔をかかせどうしているところの顔をかいたかバズさせたい。</p> </div> <p>○おじぞうさんにあやませ子さるの心情の動きをつかませたい。</p>

- ③ 評価 いろいろな角度(色・音・声)から子さるの気持ちか想像できたか。

(2) 朝のバズでの訓練

ア. 時間プラン



- 1週間のうち何回か訓練をくみこむ。
- たのしい方法です。
- 知らないうちに身につくよう工夫する。

1年

6年

1. バズがうまくなるための要素表
 どの子もバズに参加し、バズの基礎が身につく。

ねらい	手 だ て	学 年 ポ イ ン ト						留 意 点
		1	2	3	4	5	6	
4. 要点をとらえて自然なとばで話しあり。	1. 相手のいったことをまねる。 2. 応答質問する。 (いいえ …ですか) (ちがいます …だそうです) 3. 主述のはっきりした文で話す。 4. 交互に話す。(おなじ時間) 5. 代表グループで話させる。 6. 前者の話をうけて交互にうまく話をつづける。 7. うけこたえの中に意見や感想を加える。	○	○					・低学年は主としてペア ・中学年以上は4人グループ ・他のグループのをまねる。

(3) 学習バズでの訓練

ア. バズがうまくなるための要素表

導入バズ		学 年 ポ イ ン ト						留 意 点
ねらい	手 だ て	1	2	3	4	5	6	
2. 資料に対して意見をのべる。	1. 自分の意見をメモする。 ・分ったこと(直観的に) 資料から・考えたこと ・ふしぎなこと ・わからないこと 2. 資料から連想 ・既習学習のことから ・課題にあったものをぬき出す。 3. 考える角度をみつける。	○	○	○	○			(チン) メモはじめ (チンチン) グループバズ (チン) バズやめ そして全体バズへ移項 グループバズ ・能力の劣る者から発表

深めバズ		学 年 ポ イ ン ト						留 意 点
ねらい	手 だ て	1	2	3	4	5	6	
2. 根拠をもった発表ができる。	1. 考えの根拠をはっきりさせるために結論のべあとで理由づける。 ・正しい文型 ・説得力のある理由づけ 2. 相手の内容をうけてつぎたし発表をする。 3. 友だちの発表とくらべて ・同じ考えを先に話す。 ・異なる発表にうつる。	○	○	○	○	○	○	・発表形式をつかう。 ・話型を正しくつかう。 ・グループ発表。全体発表はルールにしたがう。

イ. 国語科でイメージを豊かにするための手だて

例 2年 カードを利用して想像力を高める。

一寸ぼうしが都へいく決心をした気持ちを読みとる。

発問①

いっすんぼうしはどんな子どもでしたか。

手がかり
(カード)

からだは ()
力は ()
話すことは ()
歩く早さは ()

想像して話させる

主人公の特色を本でしらべる

本

語句

発問②

小さい いっすんぼうしは、友だちとどんなにして、あそんでいたでしょう。

注 これは2年生の文学教材の手だての一つです。このような手だての例をいくつも用意しています。

ウ. 算数科で深まりのある意見交換ができるための手だて

例 4年 文章題の解き方

赤と青のおはじきがあります。
赤いおはじきの数は青いおはじきのちょうど5倍でその差は20です。
赤と青はそれぞれ何こあるでしょう。

① 問題を読む。

チン

② 問題をつかむ。

(1) わかっていることに をひく。
わからないことに をひく。
たずねていることに をひく。

(2) ノートに短いことばでメモ

チンチン

③ 線をひいた所やメモした所でG・B
(途中、教師の発言がなくても各自グループ学習ができる。)

④ 図(線分図にかく。)

⑤ 線分図についてG・B
(同上)

⑥ 立式 解く 答え

チンチン

⑦ 線分図と立式を関係づけてG・B

注 1年生から6年生まで、このような学年にあった手だての表をつくっています。

5 おわりに

これらはささやかな実践の一例です。バズ学習をとり入れてからは子どもたちが自分で問題を分析し、バズで自分の意見がいえ、課題を解決する力が次第についてきているように思います。

生活バズを基盤として学習バズにとりくみ、実践的研究をはじめて一年余りで成果が挙っていない面が多いと思います。今後このような具体的な訓練をつみ重ねると共にさらに研究の輪を広げたいと念じています。

第8回全国バズ学習研究集会

——資料を活用した社会科の展開——

徳島県徳島市八万小学校

教諭 酒井 義美

1 はじめに

最近教師の関心を集めている研究テーマは、主体的学習とか、創造性を伸ばす学習、あるいは自主共同学習、バズ学習などいろいろな呼び名で学習指導の流れを変えようと努力しているものが殆んどである。しかし、これらはほとんどが子どもの態度に密接な関係をもっているという共通点をもっている。

第一に権威者である教師対子どもという上下関係ではなく児童相互に人間として尊重しあうという民主的関係をもっている。第二に共感的理解し助けあうという相互扶助関係である。

子どもたちの人間関係が固定化して一部の子どもたちだけがリーダーシップをにぎっていたり、できる子とできない子の階層ができあがっていてできない子は教室でいつも沈黙を守っているという例は数多く見られる。

もちろん自由に発言できない理由の中に

- (1) 言おうと思う勇気がでない。
- (2) 発言することがはずかしい。
- (3) 知能が低くて問題がよく理解できない。
- (4) 性格上発表するのを好まない。

など個人的な理由があるが発言しない子どもを発言できるようなふん囲気を作

ったり指導方法を改善し努力しているがという教師の側に大きな問題があると思う。教えよう、聞かそう、という意識が強いことが一斉学習からぬけきれない大きな原因になったのかも知れない。

こうした学習指導への障壁をとり除き教育の流れを変えようとする努力がここ十数年間続けられている。即ち学習への全員参加、全員発言、子ども同志による民主的運営、助け合い、教え合うという相互扶助の学習形態が小集団の話し合いという形で実践されるようになってきた。

2 バズ学習は話し合い学習

バズ学習は小集団の話し合いを中心に学習を進めていく。バズグループのメンバー全員が平等に発言するのであるがただ単にものを言う、発言するというだけでは質の低い話し合いになって、ひろげる、ふかめるということとはできない。話し合いさせるためには、それだけの条件が必要である。それが学習課題の設定であり素材・資料が必要となる。

3 学習課題

学習課題には、予備的課題（導入段階）と中心的課題（発展段階）整理的課題（まとめの段階）があるがいずれも子ども自身が矛盾、当惑、疑問、葛藤などに直面して発言せずにはいられないという状態に立たすことが肝要である。

4 課題設定のための資料

学習課題は、読解指導などで読み進めている過程であるいは実験観察の中で個人思考という労作の中で必然的に生まれてくるものである。今、その一つ一つについて詳述することは紙数の制限もあり困難である。そこで私は3年の社会科学習という極めて狭い範囲の中からそれも資料を活用したバズ学習についての一端を述べてみようと考えた。

5 資料にはどんなものがあるか

ひとくちに資料といっても資料にはいろいろな種類がある。

- (1) ひとりひとりの子どもが蒐集、調査、研究したもの
- (2) 教人の子どもが共同で蒐集、調査、研究、製作したもの
- (3) 印刷された表やグラフ、絵図など
- (4) 写真、実物標本、模型など
- (5) T. V. R. 幻灯 V. T. R. 録音、O. H. P. など
- (6) 教師の製作したもの

等、多様であるが一つの単元展開の中でどれを選択し活用していくかという
ことが資料の価値を決定する。

6 教材研究

どの教材の指導によらずその成果の良否は一に教材研究の如何にかかわっていることはいうまでもない。その単元のねらい、資料の選択と提示の時、バズの位置づけなどは教材研究の中から生まれてくるものである。教材に精通するということがその授業の成否の大半を決定するといっても過言ではない。

7 価値の高い話し合いを進めるために

目標にそった価値の高い話し合いを進めなければならないのであるがただ単に小集団に編成して「話し合いなさい」といった形式だけをまねただけではバズ学習とは言えない。そのために話し合いの基本的なバズ長の訓練、バズメンバーの基本的話型など日ごろからの積み重ねがなければならない。またメンバーのひとりひとりが発言できるための学級における民主的な自由で楽しいふん囲気づくりが大切である。

8 思いっき発言の尊重

(3)

個人の人格を尊重すると同様、子どもの思いっき発言を大事にしなければ
ならない。子どもには大人が考えるような思考力、判断力も発達していない
し、経験もとぼしいどうかすると超現実的な意見や極めて皮層的で非論理的
な発言が多くなる。しかし話し合いをすすめていく過程で気づかせ、自信を
もたせ論理を正していくことが話し合いの意義であり、他のメンバーの発言
を嘲笑したり無視したり非難したり妨害したりしては話し合いの深まりはな
い。他人の発言をよく聞き自分の考えを修正、補充、深化しながら話し合い
をすすめるような態度が望ましい。

9 3年社会「わたしたちの市」

バズ学習といえ、とにかく話し合いばかりの学習であるかのように誤解
される向きもあるが一般の学習指導と少しも変わったところはないのでただ
教師の子どもに立ち向う姿勢が違うのである。従って作業したり読んだり、
書いたり考えたり見たり、聞いたりする過程で最も有効な課題について話し
合い児童のペースで問題を解決していかなければならない。

10 資料活用した展開例 (当日発表)

第8回全国バス学習研究会

個と集団の変容をめざして

兵庫県姫路市広畑第二小学校
教諭 宮川 福江

1. 本校のめざす個を伸ばすための学習集団

1. 自主性のある個と集団 自由な考えを大切に し 意欲的にとりくむ
2. 支持風土のある個と集団 暖かい雰囲気づくり
3. 多角的価値観のある個と集団 ひとりひとりの良さをみつける
4. 過程を大切にする個と集団 結果よりも 計画 努力 反省 検討を奨励し重視する

2. 授業をささえる学習集団(学級)づくりを 次の3つのレベルから考えている。

1. しくみづくり 集団全体の組織化 個人のしつけ
2. よりどころづくり 集団の風土や雰囲気 個人の準拠集団化
3. ねうちづくり 集団の規範 個人の評価

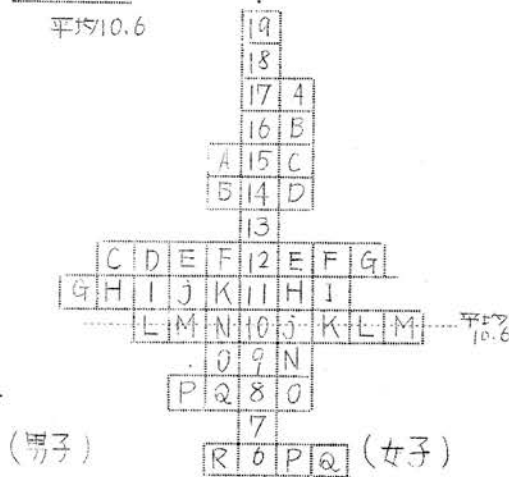
3. ねうちづくりの試み

自主的に(児童が話し合い 反省し 決定する)多角的に しかも何でも許容支持することから きびしく検討し ひとりひとりを認め合う集団のねうちがどう育ったかを知るために 次のような評価を試みている。

A 学級の子どものちらばり(4年2組) 学習成績 学習意欲 人気により作成。

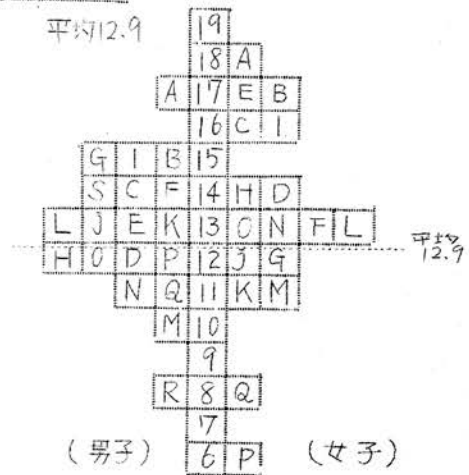
5月調査

平均10.6

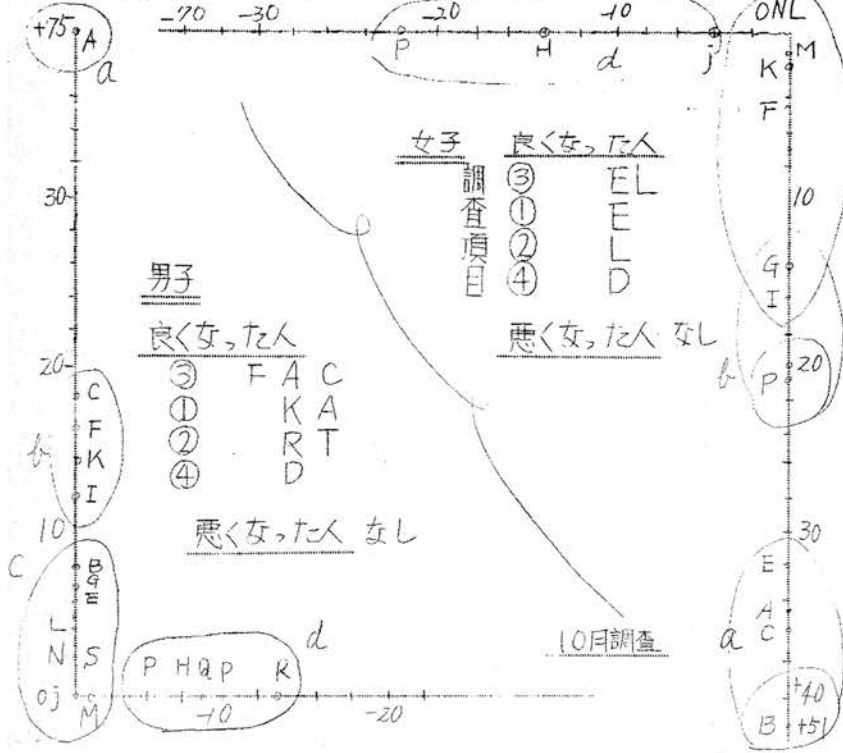


10月調査

平均12.9



a. 態度 (児童相互評価)



調査項目

- ① 自分から問題をみつけ よい考えを出款
- ② ほからかに発表し すなおに友だちの考えを聞く人
- ③ わけへだてなく教えたり注意したりはげます人
- ④ かけいなたなくこつこつ仕事をする人
- ⑤ 成績や家や服そう持物等でおけへだてをする人

b. 人気 (児童相互評価)

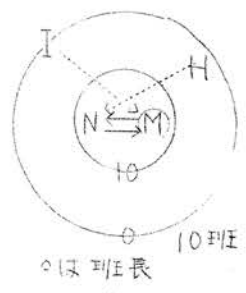
- ・好きな人、嫌いな人各2名をえらび 理由も記入する。
- ・最初の人を2点(-2点) 次の人を1点(-1点)とし 無理に書かせない。

B. グループ内の自己評価 相互評価

グループ内の個人の位置 凝集度を知り 学習時における指導の目や打としている。

- 調査項目
1. 学習の中心となり まとめ役をした人 (+3)
 4. おとなしく ただ人のいうとおり聞いていた人 (+1)
 5. 自分勝手な行動をし ふざけるなど、グループにむいわくをかけた人 (-1)

グループ内で 話しやすい人 →
ときどき 話せる人 →



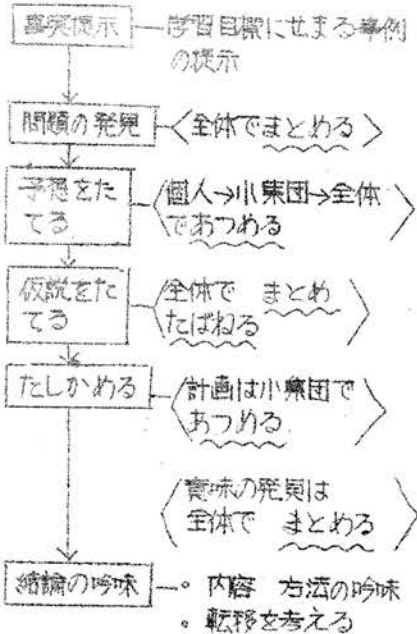
その他 班じまん グループ日記などと 教師の観察などから 児童ひとりひとりの個性を知り 個と集団の向上を はかっている。

3. 授業中での小集団学習の位置づけ

授業の中で全員参加させ、ひとりひとりの思考を深め、学習意欲を高め、集団としての質の向上をめざし、小集団学習を意図的に位置づけている。

A 学習過程と生発的思考場面と小集団

学習の位置づけ (例社会科の類型)



B 社会科授業の一部 (4年)

① 単元 あたごかい地方のくらし

② 本時の目標 米

高知平野では、交通が発達してきたので、米の二期作より、収入の多いやさいの早づくりに、かわってきていることをつかませる。

③ 予想をたてる過程

課題をよ

米の二期作は入っているのにやさいの早づくりがふえてきているのはどうしてだろう。

(10班の子穂 4人)

個人の子穂 (書く)	H	N	I	M
やさいは味養が多い、高く売れる	やさいは味養が多い、高く売れる	船の交通が発達し、高く売れる	パンを食べる人が多く、二期作はとれ高が少くない(冬)	米を食べる人がへった
早くくりーもうかる	早くくりーもうかる	早くくりーもうかる	早くくりーもうかる	早くくりーもうかる
二期作は人手がかかりとれ高が少ない	二期作は人手がかかりとれ高が少ない	二期作は人手がかかりとれ高が少ない	二期作は人手がかかりとれ高が少ない	二期作は人手がかかりとれ高が少ない

- 米を食べる人がへった (パン)
- 二期作は もうからない
- ④ かう人が ふえた
- 早くくりは高く売れる
- フェリーが発達し、よく売れる

やさい

- ① 食べる人がふえた
- ② 高く売れる……めずらしい
- ③ 作る場所が少なくてすむ
- ④ みじかい期間ですむ
- ※ 作りやすい
- ※ 人手で少なくてすむ

まとめる

米

- ① 仕率が 大へん (とれ高少ない)
- ② 食べる人がへった
- ③ 代配が多い
- ④ 船が発達して 運びやすい

個人の子穂 (書く) ↓ クループの子穂 ↓ 全体の子穂 ↓

① グループで予想をおつめる

例 10 班

- N 米は二期作のとき 冬ごしをしなければいけないからとれ高が多くないのよ二期作がへった。
- M 二期作は あつじきにするのだから 冬ごしなんかしないから それ はちがう。
- I さっき、OHPで見たやろ
- M 2回目は すずしくなるからやろ
- N おけがちがうんや あかった
- H 船の交通と やさいと関係ないと思う
- M ほくもや、全然べつのことだ
- N いくらつくっても 俞かなかったら 速くに売れないのどちがうか
- I ほく、わからへん
- N 本州へ送らないとだめだからいいと思う △にしよう。

② 全体で予想をまとめたはねる

- ① おかしいと思うのは
- ⊗の 5・6 です ⊗は米より入手が いると思う
 - ほくは やっぱ米が作りにくいと 思う。
- なわしろ、田うえ… もみすり… いろいろあるからです。

ほくもや それでええ

- でも ⊗ はこわしてもたら なんにもならん
- それに ビニルで… 繻にも
- ⊗の 5・6 は 替くことになった。
- ① のこっているうち どれが一番大切ですか。
- ⊗は米よりよくもうかる — 25人
- ⊗ ↓ 食べる人がふえた — 4人
- 食べる人がふえたということは 高くうれると同じ ⊗ ①よりは
- 米 1. 仕舞が大へんで もうからないということは ⊗ この よくもうかると同じ
- 米 3 は ⊗ 2に入る
- 一番は 高くうれてもうかるという ことやな — 40人
- ほくたちは 船の交通が発達した ことが一番だと思う
- よくうれるのは 東京や大阪の大 都市だからです
- 四国でも人数が多いからだいどう れるから かんげいない……
- ほくも運らんかかかるのでそれはだめ
- とりにくる人があるのどちがうか?
- わざわざそんな人 ない
- ① ⊗と米は同じほこびやでいいか
- ⊗は らんぼうするとくすれるがらき ずつけないうちに……
- くさらない • 早く

4. 反省と 今後

夜読へ

第8回 全国バス学習研究集会

ひとりひとりが意欲的に 取り組むためのバス学習

— 中学年部 —

兵庫県竜野市立小宅小学校

教諭 岩村 喜代子

はじめに

ひとりひとりの子どもが、学習課題に真正面からぶつかり、思考の火花を散らした後、「わたしは、このことがわかった」「ああ、やっぱり私の考えの通りだった」などと、満足の声が聞かれるようになったら——。とは、すべての教師の持つねがいであろう。

では、このように意欲的に取り組む構えとはどのような構えであろうか。

自分から求めて

- 自分のわからないことがいえる。
- 自分の考えを持つ。
- 自分の考えに従って作業する。(書く、話す、調べるなど)
- 友だちの意見を聞いて比べる。
- 自分の考えや友だちの意見から何かをみつけ出す。

中学年は、態度づくりの時期である。子どもたちひとりひとりに、このような構えを育てることに焦点をあてて、バス学習への取り組みはどうあればよいかということを考えながら進めている。

I 意欲的に取り組む基礎づくり

(1) バスグループの編成

- 原則として中学年は4人グループ(5人の場合もできる)で、グループ内男女混合の異質集団、グループ間はなるべく等質にする。
- 編成前に交友調査をする。

(2) みんながリーダー

- グループでの話し合いはリーダーが司会をする。この役はグループの中で教科ごとに分担を決めているので、だれもが、何かの教科で役を受け持っているわけである。

(3) 心の目で聞く構え

- 話し合いの基礎は人の話を心から聞くこと

から出発する。

- 相手の顔を見て、うなずいて聞く。
- 自分の考えと比較しながら、ひとりひとりの意見を大事に聞く。
- 聞き取った意見に対して、質問やつけ加えができるようになる。

(4) 全員発表の話し合いへ

- みんなが聞いているか確かめて話す。
- グループの中では全員の意見を出し合う。
- 「ここがわからない」ということを大事にする。
- 全体の中では、発言の少ない子にゆずるようにする。
- 話し合いの中心からそれないように話す。
- グループで話す時と、全体で話す時の声の大きさを考える。

(5) 支え合い、みがき合う学級づくり

- 自分たちで高まっていこうとする構えを育てる。
- グループや全体で、朝の会や終わりの会に、生活面・学習面の計画や反省をする。
- 給食・そうじ・係り活動・遊びなどの中で人間関係が深まる。
- グループ日記によりみがき合う。

II 適切なる課題づくり

子どもは、学習課題を本時のねらいとして取り組んでいる。それだけに学習課題の適否が、子どもの学習活動を決定するともいえるであろう。

現在、中学年では、教師が事前の研究である方向をはっきり持っていて、全体計画の場で、子どもたちの「しらべたいこと」、「問題だと思ふこと」などをいっしょに考え合わせて設定している。

だから、教師の教材解釈の方向が、子どもの学習活動を左右するといっても過言ではなからう。

III バズ学習への取り組み

「学習の主体は子どもである」

教師は、ひとりひとりの子どもの可能性を最大限にのばすために、いつ、どこで、どのように、きりこめばよいかを考えて指導にあたりたい。

主体である子どもは、

(1) 学習課題をはっきり知る。

- 「さあ、はじめましょう」の声で、さて何をするのだったかと、あたりを見まわすようでは困る。本時は何をどうして調べるのであるということを、前時とのつながりにおいて、ひとりひとりがはっきり知ることから学習ははじまる。

子どもにとっては、学習課題がねらいである。

- 学習課題と共に、態度時なねらいもはっきり知ることが大切である。

(2) まず、自分で考える。

- グループ内で課題がはっきりわかっているか確かめる。
ひとりひとりが、自分で学習に取り組むスタートである。最初から差がついては、最後まで行きづまることが多い。同じスタートラインに並んで出発できるように、グループ内で課題を確認してから作業にかかる。

- ひとりひとりが問題を持って。

ひとりひとりが自分の考えを深めておかないと、みんな（グループ）の前へ出すことができない。

- ノートまとめ方も工夫して。

個人の深まりは、ノートに表われてくる。よりよいノートの使い方を工夫させて、考えをまとめさせたい。節約時代でも、つめすぎないで、自分の考えや学習のあとが、後から見てもわかるノートでありたい。

(3) 自分の考えをグループでのべる。

- 教科のリーダーが話し合いを進める。
 - 全員ができたかどうかを確かめて。
ひとりひとり思考にはちがいがあがる。それを同一にしようとするところに無理が生じる。ちがいがあって当然であるという構えを大切に話し合いをはじめる。
 - わからないことは遠慮せずに。
りっぱな意見が出てからでは、わからないことは出しにくいものである。質問や疑問は遠慮せずに早く出させて、積極的な子や、優秀な子の考えで、話し合いが流れないようにする。
この場でこそ、ひとつの目的にむかった、きびしさのある、質の高い人間関係が育っていくものである。
 - 問題点があれば、全体の話し合いに出す。
 - どんな意見が出たか確認する。
 - 話し合ったことは、グループの意見として、交替で発表する。
- (4) 学級全体の中で深める。
- 人の意見をよく聞く。
話している人を見て、自分の意見と比べながら聞く。
 - グループで支え合って意見をのべる。
ひとりだけが話すのではなく、グループの意見として、つけ加えたり、修正したりして支えあっている。
 - 対立する意見は大事にして深めさせる。
 - 教育機器を活用する。
OHPやテープレコーダーなどの教育機器を、思考の段階・まとめの段階などに活用して、子どもの思考を助ける。
 - 学習課題に対する結論をみつけた。
- (5) 学習結果の評価
- 理解面の自己評価
ある時は、グループの中での話し合いで、またある時は、学習結果をノートに記録し

て、本時の学習を自己評価させる。

これによって、課題に対してどれだけ理解できたかがわかり、はげみにもなるし、誤っておれば、フィードバックして考えてみる機会ともなる。

○態度面の自己評価

本時学習の態度時なねらいから反省して、グループまたは個人で自己評価をし認知的なことと共に向上をはかるよう努力している。

このように、学習は自己とのたたかいであることを子ども自身に自覚させて、一時間、一時間の学習を、充実したものにしたいと心がけている。

一方教師自身も、子どもの反応から課題の適否ほりさげ方の工夫、教育機器の活用など、指導面についての自己評価をしつつ取り組みを進めている。

Ⅳ 実践例

(小学国語 4年上 飛びこめ 光村)

11時間計画の第6時の取扱いの中から

(1) 目 標

認知的目標

- ぎりぎりの場に追いこまれて、むすこを助けるためにとった父親の行動の中にかくされた子どもへの愛情を読みとる。

態度的目標

- 人の考えをよく聞いて、自分の考えと比べて話そうとする。

(2) 本時の学習課題

父親がいきなりむすこに鉄ぼうを向けて、「海へ、海へ飛びこむんだ。うつぞ」と、きけんだのはなぜだろう。

(3) 発 問

- ① そのときは、どんなことがあった時でしょう。

- ② 「海へ、海へ……。うつぞ」と、さげ
 んでいる父親は、何を考えて、どんな顔を
 しているでしょう。(ノート)
- ③ その時、少年は、どんなことを考えてい
 たでしょう。
- ④ 父親の「三」のさげびといっしょに、海
 へ飛びこんだのはなぜでしょう。
- ⑤ わかったことをまとめましょう。

(4) 児童の活動例

<発問②によるグループでの話し合い>

- C1 「海へ、海へ……。うつぞ」といって
 いるおとうさんは、何を考えて、どん
 な顔をしているか教えてください。
- C2 わたしは、このおとうさんは心配そう
 な顔をしています。それは、
 どうかむすこが助かるようにと心の中
 でいっしょうけんめい祈っているから
 です。
- C3 ぼくは、どうしたんだ。そんなところ
 へ上がってと心の中でしかって、何と
 してでも早く助けたいと思っているか
 ら、真剣な顔をしています。
- C1 ぼくもいっしょや。船長は少年がさる
 をおいかけたことを知らないでしょう。
 だから、どうしたんだと真剣な顔でい
 ると思います。早く助けなければとい
 うことで、頭がいっぱいだと思います。
 やあ、ごめん。ぼくが先に言うてもた。
- C4 わたしは、C2さんと同じように、今む
 すこが高いところにいるんでしょう。
 だから、たいへんだ。おちたら死んで
 しまう。早く助けなければと思ってい
 るから、心配そうな顔をしています。
- C2 そしたら、おとうさんの顔は、心配そう
 な顔と、真剣な顔の二つに分かれたね。

- C3 どっちもほんとうのことやからそれで
 よろしい。
- C4 男対女みたいになってしもたな。
- C1 おとうさんの考えていることは、むす
 こを早く助けたいということで頭がい
 っぱいということですよ。
- C よろしい。
- C1 こんどは、C3君がいう番ですよ。

このように、グループの中では、ひとりひと
 りの考えが気軽にはき出される。この場で個人
 の行きづまりが解決されることもあるし、解決
 できないことは、問題点として全体の話し合い
 の場に持ち出される。

<発問④による全体での話し合い>

- T 何のことやらわからないでふらふらし
 ていた少年が、父親の「三」のさげび
 といっしょに飛びこんだのはなぜでし
 ょう。
- G1 ぼくたちの班は、少年が助かりたいと
 いう気になっていたということと、勇
 気が出たから飛びこんだと思います。
- G2 おとうさんがいったので、何のことだ
 かわからないが飛びこんだのだという
 ことに決まりました。
- G3 ぼくらの班も同じことです。
- G4 私たちは二つの意見に分かれて、おと
 うさんが「三」と大きくさげんだから
 というのと、もう一つは足がもちこた
 えられなかったのだらうということで
 す。
- G5 おとうさんの助けようとしている気持
 ちが少年にわかったからだだと思います。
- G6 わたしたちの班もG5と同じです。
- G6 つけ加えて、おとうさんの「三」とい

う声を大きくしたからわかったのだと思います。

- G7 少年も助かりたいと思っているし、飛びこむより方法がなかったと思います。
- G8 ぼくたちの班もG7と同じです。
- C1 それはちょっとおかしいと思います。方法がなくて「三」といっしょにどうして飛びこんだんですか。
- G7 それは、おとうさんの声に元気づけられたんだと思います。
- C1 それだったらわかります。
- C2 質問があります。G1に尋ねますが勇気を出して飛びこんだといいますが、勇気を出したらいつでも飛びこめるのではないですか。
- G1 それは、おとうさんが「三」といった時に少年の勇気が出たんです。何も言わない時には勇気が出なかったんです。
- C2 わかりました。
- T おとうさんの「三」とさげんだ時の気持ち、少年の心にびーんとひびいたのでしょね。

このようにして、グループでの話し合いを全体の中で深めている。この時の意見の対立や、誤った考え方などで、学習意欲がもり上がり、学習に—そう深まりができることがよくある。

V 実証授業から得たもの

(1) 新しい気分で取り組み

- 新しいグループ編成
 - ・4年2組 34名
 - ・ソシオメトリック、知能偏差値、学力偏差値、男女の人数などから考えて大体平均した8グループを編成する。
- 新しい教材
 - ・4年2学期 12月教材 説明的文章「方言と共通語」
 - ・新しい本を配布してすぐに実施(10月17日～10月21日)
 - ・6時間取扱いであるが、実証授業の関係で5時間に短縮して取扱う。
- 新しい教師
 - ・学級担任でない他学級の教師が指導。
 - ・担任は実証授業については何の指示も与えない。
 - ・5日間連続第2校時に授業をする。
- 教材の共同研究
 - ・中学年部で分担して立案し共同討議をする。

(2) 調査内容

- 認知目標に対する理解度の分析
- 学習に対する満足度(参加度)の分析
- ソシオメトリック関係の分析
- 社会相互作用の分析

(3) 調査結果からの問題点

①理解統計から

<A・B・C位群別>

集団	知的能力			事前テスト		事後テスト		進歩		進率	把持テスト
	知偏	学偏	平均	得点	S.D	得点	S.D	量	S.D		
A	62.7	60.6	61.5	59.5	12.6	93	6.0	32.9	15.5	79.0	93.2
B	57.1	48.2	52.7	37.4	16.5	84	11.5	46.3	14.1	75.4	83.9
C	45.9	38.2	42.3	24.5	8.6	69	15.0	43.9	14.7	58.3	74.1

<グループ別>

グループ	知的能力				事前テスト		事後テスト		進歩		進率	は持テスト
	知偏	学偏	平均	S,D	得点	S,D	得点	S,D	量	S,D		
1	56.3	46.5	51.4	8.2	27	6.0	79	14.5	52.5	11.9	72.3	83
2	52.5	47.8	50.1	10.5	48	20.3	82	14.3	33.8	15.0	67.6	85
3	55	47.0	51	6.0	40	13.6	88	7.9	48	9.1	81.8	92
4	52.5	51.5	52	4.3	47	14.8	81	5.7	34.3	12.1	63.8	89
5	53.8	51.6	53	13.6	50	19.8	94	7.3	43.6	16.2	87.5	89
6	56.8	52.0	54.4	7.1	44	22.1	82	10.4	37.3	13.6	67.5	85
7	57.4	48.2	52.8	10.4	32	24.0	79	18.6	46.8	13.1	73.9	82
8	56.3	45.8	51	2.9	34	9.7	66	16.8	31.5	13.8	48.8	63
平均	55.1	48.6	52	8.9	40	18.5	83.2	15.0	41.2	20.4	71.0	85.7

- 事前・事後のテストの進歩量はBCA群の順にのびている。
- C位群の進歩率の低いことから、基礎能力や、取り組みせ方の問題を考えさせられる。
- 事後テストより把持テストの方が向上しているのは練習の効果であろう。
- グループ別に見ると、8班の向上が悪い。これは、集団内がどんぐりの背くらべで、リーダー的な子がいないことが原因していると思われる。

<学習に対する参加度の分析>

項目	群	17日		18日		19日		20日		21日		平均	
		参加度	S,D	参加度	S,D	参加度	S,D	参加度	S,D	参加度	S,D	参加度	S,D
課題に対し	A	5.55	2.61	6.09	2.71	6.09	3.89	5.2	2.79	5.4	3.02	5.66	3.01
	B	5.58	3.10	7.27	2.38	5.83	5.38	5.7	2.89	5.8	3.41	6.03	3.43
	C	2.73	3.36	3.0	3.14	3.00	4.36	7.1	2.35	3.4	2.90	3.85	3.22
グループに対し	A	5.09	1.31	5.01	1.31	4.45	3.27	3.8	2.22	3.3	2.34	4.33	2.09
	B	4.83	1.46	4.82	2.40	3.92	4.15	4.3	1.65	3.7	1.97	4.27	2.33
	C	2.73	2.46	2.03	1.93	2.09	2.92	1.8	1.85	2.2	2.23	2.14	2.30
仲間に対し	A	5.64	2.71	6.82	3.44	6.27	3.01	6.5	4.42	5.6	5.1	6.17	3.74
	B	6.25	2.86	7.59	3.42	7.67	4.43	8	2.83	7.2	3.29	7.33	3.36
	C	4.82	3.43	3.37	3.63	2.82	6.19	2.7	4.36	3.5	4.75	3.44	4.46
教師に対し	A	4.45	1.23	4.0	1.76	3.55	3.11	3.9	2.02	3.0	2.17	3.58	2.05
	B	4.83	3.12	5.25	1.12	0.42	7.39	4.8	1.50	3.5	2.66	3.74	3.17
	C	2.45	2.61	3.0	2.17	1.45	3.19	2.8	1.94	2.7	2.14	2.30	2.32

- C位群の参加度が低いことが気になる。
 - ・説明的文章教材で、課題が論理的に深められるので、消化しきれないものが残る。
 - ・5時間内におさめようとした無理。
 - ・中学年は仲間意識が育つ時期であるが、グループ編成直後は競合意識が動き、自他共にきびしく評価をする傾向がある。それはC位群の進歩量は相当あることから見てもわかる。
 - ちょっとしたことが、子どもにひびく。
 - ・19日のS,Dが悪いのは、課題が少しむつかしかったこと、3日目で馴れが見えたこと、教師も疲れ気味だった上、運動場のマイクの声で気が散ったことなどの悪条件が重なっている。
- そこで4日目に態度的目標を変えると、子どもの構えがうんとひきしまってきた。また、教育機器を活用したことで下位集団の構えがかわってきている。
- 以上、実証授業の問題点に焦点をあてて考えてみた。
- おわりに**
- 毎時の学習に、子どもの思考が脈うち、ひとりひとりが全力投球している姿を夢みつつも、バズ学習に取り組んで日も浅く、多くの問題点を持つての実践である。
- よろしくご指導いただいて、これをひとつの節として一段高まりたいと願っている。

う声を大きくしたからわかったのだと思います。

G7 少年も助かりたいと思っているし、飛びこむより方法がなかったと思います。

G8 ぼくたちの班もG7と同じです。

C1 それはちょっとおかしいと思います。方法がなくて「三」といっしょにどうして飛びこんだんですか。

G7 それは、おとうさんの声に元気づけられたんだと思います。

C1 それだったらわかります。

C2 質問があります。G1に尋ねますが勇気を出して飛びこんだといいますが、勇気を出したらいつでも飛びこめるのではないですか。

G1 それは、おとうさんが「三」といった時に少年の勇気が出たんです。何も言わない時には勇気が出なかったんです。

C2 わかりました。

T おとうさんの「三」とさげんだ時の気持ち、少年の心にびーんとひびいたのでしょね。

このようにして、グループでの話し合いを全体の中で深めている。この時の意見の対立や、誤った考え方などで、学習意欲がもり上がり、学習に一そう深まりができることがよくある。

V 実証授業から得たもの

(1) 新しい気分で取り組み

○新しいグループ編成

- 4年2組 34名
- ソシオメトリック、知能偏差値、学力偏差値、男女の人数などから考えて大体平均した8グループを編成する。

○新しい教材

- 4年2学期 12月教材 説明的文章「方言と共通語」
- 新しい本を配布してすぐに実施(10月17日～10月21日)
- 6時間取扱いであるが、実証授業の関係で5時間に短縮して取扱う。

○新しい教師

- 学級担任でない他学級の教師が指導。
- 担任は実証授業については何の指示も与えない。
- 5日間連続第2校時に授業をする。

○教材の共同研究

- 中学年部で分担して立案し共同討議をする。

(2) 調査内容

- 認知目標に対する理解度の分析
- 学習に対する満足度(参加度)の分析
- ソシオメトリック関係の分析
- 社会相互作用の分析

(3) 調査結果からの問題点

①理解統計から

<A・B・C位群別>

集団	知的能力			事前テスト		事後テスト		進歩		進率	把持テスト
	知偏	学偏	平均	得点	S,D	得点	S,D	量	S,D		
A	62.7	60.6	61.5	59.5	12.6	93	6.0	32.9	15.5	79.0	93.2
B	57.1	48.2	52.7	37.4	16.5	84	11.5	46.3	14.1	75.4	83.9
C	45.9	38.2	42.3	24.5	8.6	69	15.0	43.9	14.7	58.3	74.1

<グループ別>

グループ	知的能力				事前テスト		事後テスト		進歩		進率	は持テスト
	知偏	学偏	平均	S,D	得点	S,D	得点	S,D	量	S,D		
1	56.3	46.5	51.4	8.2	27	6.0	79	14.5	52.5	11.9	72.3	83
2	52.5	47.8	50.1	10.5	48	20.3	82	14.3	33.8	15.0	67.6	85
3	55	47.0	51	6.0	40	13.6	88	7.9	48	9.1	81.8	92
4	52.5	51.5	52	4.3	47	14.8	81	5.7	34.3	12.1	63.8	89
5	53.8	51.6	53	13.6	50	19.8	94	7.3	43.6	16.2	87.5	89
6	56.8	52.0	54.4	7.1	44	22.1	82	10.4	37.3	13.6	67.5	85
7	57.4	48.2	52.8	10.4	32	24.0	79	18.6	46.8	13.1	73.9	82
8	56.3	45.8	51	2.9	34	9.7	66	16.8	31.5	13.8	48.8	63
平均	55.1	48.6	52	8.9	40	18.5	83.2	15.0	41.2	20.4	71.0	85.7

- 事前・事後のテストの進歩量はBCA群の順にのびている。
- C位群の進歩率の低いことから、基礎能力や、取り組みせ方の問題を考えさせられる。
- 事後テストより把持テストの方が向上しているのは練習の効果であろう。
- グループ別に見ると、8班の向上が悪い。これは、集団内がどんぐりの背くらべで、リーダー的な子がいないことが原因していると思われる。

<学習に対する参加度の分析>

項目	群	17日		18日		19日		20日		21日		平均	
		参加度	S,D	参加度	S,D	参加度	S,D	参加度	S,D	参加度	S,D	参加度	S,D
課題に対し	A	5.55	2.61	6.09	2.71	6.09	3.89	5.2	2.79	5.4	3.02	5.66	3.01
	B	5.58	3.10	7.27	2.38	5.83	5.38	5.7	2.89	5.8	3.41	6.03	3.43
	C	2.73	3.36	3.0	3.14	3.00	4.36	7.1	2.35	3.4	2.90	3.85	3.22
グループに対し	A	5.09	1.31	5.01	1.31	4.45	3.27	3.8	2.22	3.3	2.34	4.33	2.09
	B	4.83	1.46	4.82	2.40	3.92	4.15	4.3	1.65	3.7	1.97	4.27	2.33
	C	2.73	2.46	2.03	1.93	2.09	2.92	1.8	1.85	2.2	2.23	2.14	2.30
仲間に対し	A	5.64	2.71	6.82	3.44	6.27	3.01	6.5	4.42	5.6	5.1	6.17	3.74
	B	6.25	2.86	7.59	3.42	7.67	4.43	8	2.83	7.2	3.29	7.33	3.36
	C	4.82	3.43	3.37	3.63	2.82	6.19	2.7	4.36	3.5	4.75	3.44	4.46
教師に対し	A	4.45	1.23	4.0	1.76	3.55	3.11	3.9	2.02	3.0	2.17	3.58	2.05
	B	4.83	3.12	5.25	1.12	0.42	7.39	4.8	1.50	3.5	2.66	3.74	3.17
	C	2.45	2.61	3.0	2.17	1.45	3.19	2.8	1.94	2.7	2.14	2.30	2.32

- C位群の参加度が低いことが気になる。
 - ・説明的文章教材で、課題が論理的に深められるので、消化しきれないものが残る。
 - ・5時間内におさめようとした無理。
 - ・中学年は仲間意識が育つ時期であるが、グループ編成直後は競合意識が働き、自他共にきびしく評価をする傾向がある。それはC位群の進歩量は相当あることから見てもわかる。
- ちょっとしたことが、子どもにひびく。
 - ・19日のS,Dが悪いのは、課題が少しむつかしかったこと、3日目で馴れが見えたこと、教師も疲れ気味だった上、運動場のマイクの音で気が散ったことなどの悪条件が重なっている。

そこで4日目に態度的目標を変えると、子どもの構えがうんとひきしまってきた。また、教育機器を活用したことで下位集団の構えがかわってきている。

以上、実証授業の問題点に焦点をあてて考えてみた。

おわりに

毎時の学習に、子どもの思考が脈うち、ひとりひとりが全力投球している姿を夢みつつも、バズ学習に取り組んで日も浅く、多くの問題点を持つての実践である。

よろしくご指導いただいで、これをひとつの節として一段高まりたいと願っている。

第8回全国バズ学習研究集会

集団課題解決に関する研究

愛知県豊川市立国府小学校

教諭 小島 毅

1 主題について

「課題のないところには学習は存在しない」という学習の原則にもとづいて、教科の論理と子どもの思考との関係性を予想して、教材を精選し、適切に構成、提示の方法を考えることは学習効果を高めるために重要である。

これまでバズ学習研究グループの名のもとに各地で課題提示の方法、グループ構成の仕方、課題解決ストラテジー（課題への取り組み方）といった小集団による課題解決の有効性を決定するいくつかの要因について実験的検討が積み重ねられている（滋賀県五箇荘小学校における実証授業はその一例）。それらの結果から、

- 児童生徒に適切な課題を提示し
- 各自短時間取り組ませ
- グループバズ、さらに
- 学級全体を解決にあたらせる

という方法の有効性について見通しを持つことができた。私どもは48年、たまたま塩田先生のご指導を受ける機会を得て、この実証授業を試みた。そこでその具体的な方法、結果と考察、授業者の所感を述べ、提案にかえる。

2 課題の構成、提示の方法

- 第1の方法（仮称A案について）

学習が始まる前にいきなり解決目標としての問題を与える（課題に見合う問題）。

これらの問題を解決することが本単元の目標であることを告げる。

さらに毎時限の解決課題をつかませ、2時限以降は計画に従ってバズ、インターアクションを展開させる。

この方法によると何をどのように学習していくかというステップがはっきりし、モチベー

ションを高める効果が期待される。

• 第2の方法（B案）

単元全体の学習目標は明らかにされず、毎時間の目標のみが提示されるというスモールステップな構成で、一般におこなわれる方法である。

• 第3の方法（C案）

一斉学習法による指導案でおこない、A・B二案との効果の相違を比較検討する教師中心講義式授業

A・B二案は等質 男・女各2名の4人グループを編制 偏差値上下各2, 集団内異質

被 検 者	小5 4学級 163名	算数科
課 題	Xを使って、形ともよの2単元（7時限）をともに5時限に精選、再構成	
組み合わせ	A B C	
Xを使って	1,4 2 3	比較条件をなるべく一定にするためローテーションを組み同日に同一指導案で実施した。
形と模様	2,3 1 4	

指 導 案 Xを使っての実証授業は教師の不慣れもあって意図どおり展開されなかったきらいがある。端的に言って親切でしゃべりすぎたので形と模様についての展開例を紹介する。

3 実証授業指導計画 A

単 元 形ともよう

目 標

- 認知的
1. もよう、紋章などの整った形を、ずらず、回す、折り返すなどの操作を取り入れて考察する。
 2. 直線について対象な形の意味と基本的な性質を理解させ、図形を考察する能力を伸ばす。
 3. 回転という操作の上で立って、点について対象な図形の意味と、基本的な性質を理解させ、図形を考察する能力を伸ばす。

- 態度的
1. 個人でじっくり考える態度を養う。
 2. グループの学習に全員が協力して参加する態度を養う。
 3. クラス全体の話し合いでも積極的に参加し、また相手の発言をよく聞く態度を養う。

指導計画 第1時限 学習単元全体の見通し

P 90～97

第2時限	直線について対象な形 用語(線対象, 点対象, 対象の位置にある図形) 線対象の基本的性質	P 91～92
第3時限	点について対象な形 (1) 図形を点のまわりで回転させ位置の変化をみる。 用語(点対象, 対象な位置にある図形)	P 93～94
第4時限	点について対象な形 (2) 点対象図形の特徴を認めさせる。 点対象の図形を書かせる。 点対象図形と線対象図形の関連をみる。	P 94～95
第5時限	全体のまとめ	

指 導 案 第1時限

目 標	学習単元全体の見通しをたてる
展 開	
(1)	P 97 練習問題①に取り組ませる。 (問題での発問中線対象等の用語の意味は不明なはず、これからの学習はこの意味を明らかにし、解けるようにすることを指示)
(2)	さらにこれらの概念を習得し、図形の考察に役立たせることが目標であることを示す。
(3)	P 90 いろいろなもよう 図を見ていろいろな図形の特徴を考えさせる(バズ) 個人指名 (子どもの発言のうち特に対象という問題を扱うことを示す。但し、対象と言う用語は使わず具体的な図形を示し法則性を指摘して気づかせる。)
(4)	教科書に沿って毎時の目標提示 第2時限 K P 91 ① を 提 示 線対象, 対象の軸を知る。 K P 92 ④を考えさせ 対象の位置にある図と, 特徴がわかるようにすること。 第3時限 K P 94 ①の後半を考えさせ 点対象を学ぶこと。 " ③ " 点対象の位置にある図 第4時限 K P 95 ⑤の問題から点対象の特徴を知ること。 第5時限 全体のまとめ わからないところを話し合う。
(5)	これからの学習は個人で考え, グループバズ, 全体バズでわからないところを調べていく仕方をすることを説明
(6)	今後の学習の仕方について再度バズで確認
(7)	教師のまとめ 計画の再確認

第2時限以降～第4時限

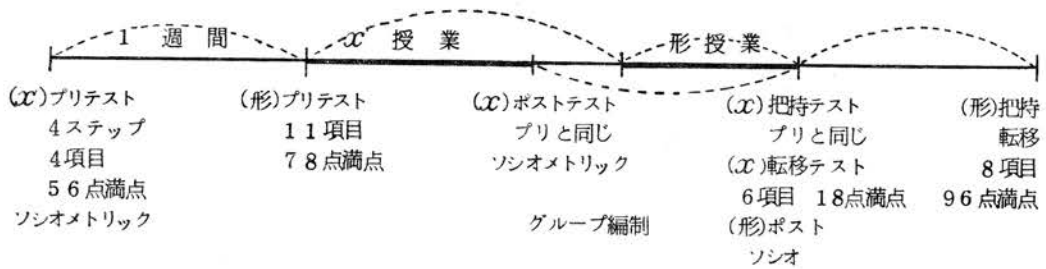
本時の学習目標(前時の復習を含む)5分

課題提示 — 個人思考 — グループバズ — 全体バズ — まとめ
(5分)

第5時限 練習問題(個人で20分間) — 問題の解答, 解説により単元全体のまとめ(教師が中心に進め能率をあげる)

4 実施の手続き

- 期 日 1974.1.21 — 2.16
- 事前事後調査



5 効果の測定結果(名大心理学教室提供)

(1) 認知的側面について

X を使 っ て					形 と も よ う								
		プリ テスト	ポスト テスト	把持 テスト	転移 テスト	進歩率		プリ テスト	ポスト テスト	把持 テスト	転移 テスト	進歩率	
A ₁	M	15.18	42.07	45.48	10.26	54	A ₂	M	30.57	53.50	54.92	67.04	49
	SD	11.47	11.84	11.70	3.67			SD	11.82	11.52	12.93	17.20	
A ₄	M	16.04	39.21	39.21	8.58	55	A ₃	M	27.78	58.21	60.14	75.75	61
	SD	13.02	13.27	14.44	4.46			SD	13.05	14.24	9.26	16.76	
B ₂	M	15.53	30.66	34.03	7.03	37	B ₁	M	32.55	60.53	63.85	71.70	62
	SD	12.23	12.44	14.08	4.26			SD	14.92	15.43	12.06	18.48	
C ₃	M	14.45	43.12	44.45	9.42	69	C ₄	M	30.94	58.11	59.38	67.74	58
	SD	10.66	13.63	13.32	4.57			SD	11.42	10.15	11.05	21.48	
満点		56			18		満点		78		96		

M — 平均点 S D標準偏差 最高最低のちらばり数値が少ないほどよい。

進歩率 $\frac{\text{進歩率}}{\text{進歩率}} = (\text{最高得点} - \text{事前テスト}) \times 100$

(2) 態度的側面について(参加度調査)

x を使 っ て						形 と も よ う							
時限		1	2	3	4	5	時限		1	2	3	4	5
A	M	7.67	9.82	10.29	9.36	10.46	A	M	9.68	9.97	10.00	10.95	10.47
	SD	1.41	1.77	1.64	1.87	1.48		SD	2.26	2.03	2.33	1.52	1.90
A	M	9.33	10.13	10.42	10.22	11.45	A	M	8.54	10.43	10.29	10.22	9.75
	SD	1.57	1.81	1.98	1.96	0.66		SD	2.10	1.80	1.79	1.82	1.55
B	M	8.97	9.91	10.09	10.06	10.53	B	M	9.70	9.35	9.20	9.00	9.58
	SD	1.96	1.89	1.67	2.00	1.87		SD	1.45	1.71	1.50	1.92	2.11
C	M	10.42	10.36	9.99	10.36	10.06	C	M	8.45	9.38	9.45	9.31	9.21
	SD	1.16	1.20	2.03	1.68	1.71		SD	2.06	2.33	1.95	1.63	2.18

(3) 社会的相互作用(発言量, 内容)

		1	2	3	4	5	全体
A	a+d	5.86	7.14	8.57	4.14	5.29	6.20
	b+c	34.00	43.00	67.86	29.43	57.14	46.29
A	a+d	4.43	3.86	7.00	5.00	6.57	5.87
	b+c	35.86	45.00	61.14	47.14	67.00	51.23
B	a+d	8.80	11.00	10.04	3.20	6.00	7.18
	b+c	74.00	47.60	30.20	34.40	67.80	50.80

- a — 独言
- b — 課題解決に関する意見, 説明
- c — 課題解決に関する模索進行
- d — 情緒的発言
- a+d — 集団課題解決を妨げる発言
- b+c — 集団課題解決を促進する発言

- 参加度調査は15項目(課題, 学習活動, グループ成員, クラスの仲間, 担任の教師に対する態度)で構成, C指導案ではグループの成員に関する項目は除かれるので, 共通な6項目についてハイ — 2点, イイエ — 0点を与えた。
- 社会的な相互作用については, A・B両案ともグループバスの過程において発言量, 内容をチェックリストとテープレコーダーにより観察記録(心理学専攻学生, 大学院生担当)実数は平均発言量

6 結果の考察

- 昭和48年五箇荘小学校が実施されたのは, いわゆるA案のみによるものであるが, 本校はA, B, Cの三形式で実施, 認知・態度の両面について比較, 評価を試みた。
- 結論からいうと, 認知的側面については期待する程の結果が得られなかった。(表1)
但し, “xを使って”について, 5の1, A案のときよい結果を得たことから相応の効果が認められる。

進歩率については五箇荘小よりかなり低い結果になっている。これは学年差、訓練差、教材の難易、子ども、教師ともに能力差がはっきりあらわれていると考えられる。殊にA案による有意性がみられないのは、授業者の本案に対する理解、経験の低さによるものと考えられる。さらにはクラスのふんい気、担任教師のパーソナリティー等の要因がかなり影響していると言える。

- 態度的側面については、全般に両単元とも徐々ではあるがA指導案において参加度の増加傾向が認められる。BC、特にCにおいては始めからはほとんど変化がみられない。この結果は予想とはほぼ一致しており、従来の結果とも同じ傾向にあると言える。学習目標を明らかにすることが動機づけにかなりの効果をもつと思われる。(表2)
- 社会的相互作用の調査(表3)については、(b+c)の発言内容が全体の発言のなかでどの程度を占めているかが一つの目安となる。しかし、結果は大きな差は認められなかった。但し、A案において第1時と第3時の間にかかなりの差がみられる。B案では逆になっている。このときAは初経験、BはAを経験済み。
- 家庭学習の関係についても調査してみたが大きな影響は認められなかった。

7 結 び

- 48年の冬休み以降約1か月余の間、多忙を極めたが率直に言って今までのどの研究よりも有効であったと実感している。例えば、
 1. 子どもを集中させ得ること
 2. 中低位の子どもを伸ばし得ること。話し合った方がよくわかると言っている。
 3. グループ意識がたかまり友情が育つこと(バズのよさ)
 4. 教師が教材研究を十分にし精選した課題を与え得ること
 5. 教師も見通しをもち得ること
- 今回のような大がかりな実験は常時できないが、一つの単元を扱う場合プリ、ポストの両調査は評価のため是非必要である。今年度塩田先生のご紹介で参観者あり、6月25日、6年、正比例の教材を5時間に構成し、その第1時をみていただいた。プリテスト54点、ポストテスト93点を得たことから自信を深めている。
- 他教科の指導でもこの方法は適用できるし、またそれが望ましいと考える。
- 教材と子どもと教師の関係性の深まりを探るところに授業の創造がある。こう考えるとバズ学習、学び方学習、何々学習と言った一連の流れは、支流から本流へと統合しつつあるのではないだろうかと考えさせられた。

第八回 バズ学習研究集会

読みの心をゆさぶる

課題追求とバズ学習

滋賀県神崎郡五個荘小学校

藤枝 すす子

1 テーマによせて

子どもたちが、深く読むということは最初とらえた考えから、何かを契機として、考えを変容したり新たな疑問を持って、もう一度読み直し新しい読みの意味を創り出したことであると考えれば、その「何かを契機として子どもの心をゆさぶり得るもの。」その発見こそ私たち教師に与えられた大事な課題ではなからうか。

そこで私は、この読みの心のゆさぶり（思考のゆさぶり）を、子ども自身が発見して行く課題追求の中で実践し、その学習の中心であるバズ学習を通して見出し、国語学習に於ける、ひとりひとりの言語活動の多様を育て、生きて働くたくましい力となり得るよう願ってきたのである。

わたしたちが、物事を考えたり、読んだり、論じたりする場合、どのように系統だてるか、論理的な読みとり方、話し方に随分苦労するものである。ところがそのような論理的・系統的な考え方や話し方から得た結論に対し、無条件にしたがっていき易いのが普通である。特に子どもの場合「このように読みました。」「だからこうこうです。」「それでいいのですよ。」とスラーといくやり方は、知識の伝達（認知）のみが大きなウェイトを占めて、ほんとうに子どもの血となり肉となっているものは少ないのではなからうか。子どもの読みとりがゆきづまり、つまづき、もみにもんだ考え方や話しあいの中に、子どもの心の中に忘れることのできないゆさぶりが生まれ、読みの深まりができるものと確信するのである。

2 読みの心をゆさぶる課題づくり

ひとりひとりの読みによる問題意識が共通の学習課題として成立してくるということは、ひとりの問題であったものが学級のメンバーひとりひとりによって、個性的にとらえられ、わずかなずれを生み出しながら、グループの中に広まり、問題追求の糸口が具体的に把握され読みを深める重要な手だてになると考えるのである。子どもが第一次の読みによりゆさぶられた問題が基礎となって互いにゆさぶりあいながら読みの深まりを学習していこうとするのである。

第一段階	第二段階	第三段階
個別的に問題が出される。	個別的な問題がグループで検討され、関係づけられる。	対立を残しながら、主流問題が形成され、学習課題が一応作られる。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ひとり学習</div> <ul style="list-style-type: none"> • あらすじをとらえるために必要な語や文にサイドラインを引きながら黙読する。 • サイドラインを中心に、何時、どこで、だれが何をしたのかの観点で語や文を読み分け構造図を書く。 • 文章全体にわたって、心に残ったこと、疑問に思うことを書く。 • 自分の学習問題を書く。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">グループ学習</div> <ul style="list-style-type: none"> • カードやシートに自分の問題を書きグループの話しあいに出す。 • 各個人から出た問題をグループで類別して、自分の学習していきたい根拠を話し合う。 • 主流問題を決める。 • 対立問題も大事に残しておく。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">全体学習</div> <ul style="list-style-type: none"> • 各グループから、主流問題を出す。 (ひとつに限らない) • いくつかの主流問題を各個人が自由に吟味し、話しあい、意見をたたかわせて、共通の学習課題を設定する。 • 学習課題を構成して、学習計画をたてる。

上記のようにして選定された共通課題の追求がすべて学習の目標に到達し、読みのひとりだちに役立つかと考えるといささか疑問も残る。そこで、わたくしは、子どもの予想される問題も含めてあらかじめ立案し、子どもの問題と如何なるくいちがいがあるか、どこに子どもの問題の欠点があるかを見きわめ、「先生も調べて行きたい問題があるのよ。」と教師も全体の中で子どもと一緒に提案して、もれなく学習課題が成立するよう心がけている。

3 課題の追求過程とゆさぶるバズ

わたしたちの学校では基本的な学習過程として、3段階（準備段階・中心段階・確認段階）、5分節（方法発見・個人思考・グループ思考・全体思考・確認）をとっている。この基本的学習過程は一応のサンプルであって、実際には種々変型されていくが、この中での集団思考・全体思考をバズと呼び、最も子どもの思考の変容を期待し、学習の山場として課題追求をおこなっているのである。このことは国語学習にも適用され、子どもの心にそった読み深めを願って実践しているのである。

準備	中 心			確認
	個人思考	グループ思考	全体思考	
課題の意識化と追求の方法の発見。	課題に対する自分ひとりの考えをつくり出す。	グループの人の考えを交換して互いに考えをゆさぶらう。	課題に対するみんなの考えをつくりあげる。	新しい第四段階の課題を生み出す。
<ul style="list-style-type: none"> グループの成員であるすべての子どもたちが、一点に集中し白熱するためには、共通の問題の共有が前提になければならない。しかもそれは、「どのようにして追求するか」という方法までも発見されていなければならない。 <p>④例 読む—サイドライン。 書く—(文章図、構造図、線分図カード、感想文) 話す—(グループ) (全員)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 課題に対する解決に於いて、自分の読みとりの根拠になるものは文中のどこかを見つけ、自分のことばで、その読みとりの意味を創り出す。 自分の考えを、グループの人によく理解してもらえ、最もよい方法を考え、書いて書く。(文章図に表わしたり、線分図に表わしたりして、自分の考えをあきらかに表現する。) 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えを主張し、読みの根拠を述べて、他の人に検討してもらおう。 友人の考えとの異同をはっきりさせる。 疑問点・問題点をつきとめる。 メモにより意見交換をする。 全体に出す考えと切りすてる考えを吟味する。 自分の考えをもう一度深める。 	<ul style="list-style-type: none"> グループの考えを発表しあう。 発表を焦点化して、他のグループとの関係を見出す。 対立・障害のぶつかり、立止まり、考えのゆきづまり、(問題追究の山場を期待する) ↓ 克服した時、集団的に子どもの思考が変容する場と考える。 	<ul style="list-style-type: none"> 今日の学習から、もう一度自分の考えをまとめる。(評価の対象にしたい。) 今日の学習から、どんな問題が残ったか。 文章・人物・自分等関係的に課題の解決に迫れたか。 次時の新しい課題発見ができたか。

バズー一人が大きな音で読んでいる。
 その中でいろいろな準備を他人が。

◎問題追究の山場と子どもの変容

わたしは、毎日の授業で、この読みの山場を楽しみに待つのである。しかしこの事はそうたやすく得られるものではない。共通問題の追求の中で、ある子どものふとした発言によって急に広がり、深まり増すことがある。すなわち、ひとりの子どもの読みの考えがグループで問題となり、全体思考の場で多くの子どもの思考に力強く働きかけ、ゆり動かすということである。ここで子どもたちは、集中して考え、立ちせまり、それを克服して新しい読みへと変容するのである。この場合子どもたちは教師の予想を越えて高まり前進するのである。

厚手の茶わんの考えを↓どうしたか？
 とこの考えを中から捉えてみることで
 思考するようになった

4 実践例 光村 6年下 「との様の茶わん」の学習から
 (ごく一部のみしか記録できないこととお断りします。)

共通学習課題		厚手の茶わんを手にしてからのとの様は何を考えただろう。	
個人のノートより(4班)	グループバズの場合(4班)	全体バズ(4班関係の場面)	
<p>I子</p> <p>との様の考え</p> <pre> graph TD A[うす手の茶わん] --> B[あつ手の茶わん] B --> C[ねうちと同じ] </pre>	<p>M夫『「ねうちと同じ」の考えはおかしい』</p> <p>I子「同じように職人が作っているのでそうしました」</p> <p>司「との様の考えはどうなのですか。」</p> <p>I子「との様の考えもねうちは同じです。」</p> <p>M夫「僕もその考えに反対でとの様はとう器のねうちのことよりも、心がほしいと考えたと思います。」</p> <p>O子「心てどんな心ですか」</p> <p>M子「それは書かなかったのですがとう器師の真心がほしいのです。」</p> <p>O子「わたしは親切心と考えました。」</p> <p>S夫「ほくはそれ等もとの様の考えにはあると思いますが、それよりも一番強いのはとの様自身が自分の生活をわずらわしく考えたということに決めました。」</p>	<p>4班のリーダーが三つの考えをのべる。</p> <p>N男「うす手の茶わんは、ねうちがあるのだからI子さんの考えはおかしい。」</p> <p>M男「お金の入った軽い茶わんはねうちのある品で厚手の茶わんは心は入っているが、ねうちはないから同じとは、との様は考えていない。」</p> <p>学級の多数の反対意見が出る。</p> <p>Y子「との様は、使う人の立場にたって考えて作られた親切心のこもった厚手の茶わんに本とうのねうちがあると考えたのです。」「同じの声」</p> <p>M男「ほくもその考えとよくてはいますが、4班さんから出たもう一つの意見の方が強くそれはP46に「との様は……お忘れになりませんでした」とあり、ご自分の生活を強く反省させられ考えられたと思います。(以下略)</p>	
<p>M夫</p> <pre> graph TD Root[との様] --> A[厚手の茶わん (おどろき、よろこび)] Root --> B[うす手の茶わん (苦しむ)] Root --> C[そまつな茶わん (心がある)] Root --> D[上等の茶わん (心がない)] A --> E[心がほしい] B --> E C --> E D --> E </pre>			
<p>S郎</p> <pre> graph TD Root[との様] --> A[上等] Root --> B[うす手の茶わん] Root --> C[山国の旅] Root --> D[わ自分らの生活さ] Root --> E[生活の反省] B --> F[苦しい] F --> C C --> G[生百 真親 茶厚 活姓 切 わ手 楽の 心 心の] G --> H[重宝] E --> I[学習後書きかえる] </pre>			
司会とO子の図省略			

第8回全国バズ学習研究集会

落ちこぼれる児童をつくらぬ指導の一考察

—バズを導入した社会科指導を例にして—

姫路市立津田小学校

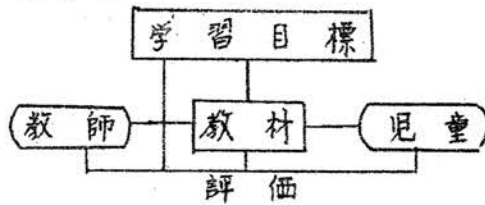
敬諭 池田正弘

はじめに

私達は加速度的に増大している情報をすべてそのまま吸収することはできない。当然、情報の取捨、選択が必要になってくる。児童にも同様のことが言え、未来に生きるためにも、主体的思考態度と、機械化社会の中における豊かな人間関係が要求される。こう考え、本校では、その手段の一つとして、教育の中にバズの導入をうながしている。しかし、バズの誤った導入は、学習の効率を高めるどころか、落ちこぼれる児童をつくる結果にもなる。

そこで、学習における落ちこぼれる現象を考え、つぎに、それに対応した効果的なるバズの導入を社会科指導を例にして述べてみる。

1. 教授学習過程



2. 落ちこぼれ現象

・落ちこぼれを生ずる原因 → 対処

① 児童の実態の把握不足 -----> レディネス調査

② 指導内容の高度化 -----> 目標の具体化・構造化

③ 教材研究不足 -----> 教材の精選

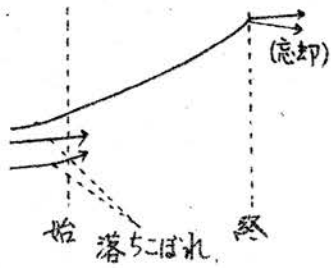
④ 児童と教師のかかわり方の不適格 -----> 学習方法訓練

・落ちこぼれの発生場面

↓ 学習前, 学習中, 学習後

対処

(i) 学習前の落ちこぼれ

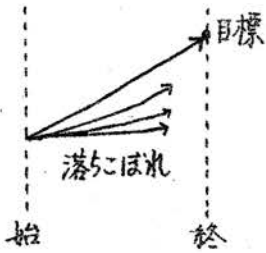


レディネス調査
 (・既習知識, 理解の程度
 ・問題意識) と知る
 ↓
 教材の構成, 提示のあり方を考察

レディネスの統一

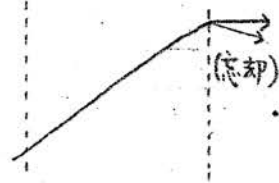
- ・先行経験と与える
- ・経験と考慮した課題と与える
- ・個人 → グループ (バス) → 個人

(ii) 学習中の落ちこぼれ



- ・教材の精選・構造化
- ・課題の明確化
- ・学習タイプに応じた教材の典型化
- ・発見的学習形態 (バスを活用)

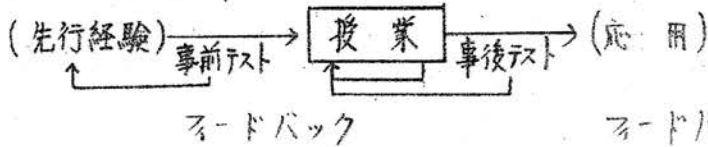
(iii) 学習後の落ちこぼれ



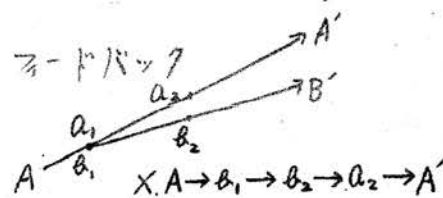
- ・目標の言語化
- ・反復練習
- ・次時予習課題 — 学習前の予習課題

3. 教科学習とバスの位置づけ

① 教科学習の原型



- ・即時フィードバック
- ・小集団, バスを活用



②授業……発見的学習形態とバズ的位置

過程	内部予備	バズ的位置
問題設定	予備, 意外性	
予想	直観, 希望	みつめ広めるバズ
仮説	比較・関連統合・分析	
検証	類別的・関連的・因果的把握	深めるバズ
吟味	適用	

4. 授業の実際

目標 グラフより、わが国における四大工業地帯の最近の生産割合の減少を知り、その理由を調べる過程で四大工業地帯のゆきづまりと新しい工業地域の形成を気づかせ、工業地域の新しい動きに着目させる。

問題……四大工業地帯の生産割合が下がっているのはなぜだろう。

① 予想→仮説にする段階 (個人→集団→個人)→全体バズ

A君の深まる過程……土地がなくなり生産ができなくなったからだろう

- A. ぼくは生産が減れば生産額の割合も減るだろう。だから土地がなくなって生産が減ったのだと思う。
- B. 私も生産が減ったからだと思う。でも土地が減ったというのは、埋めたと考えておかしいと思う。
- C. 私は違うわ、生産が減っても日本中でそうなら割合は減るとは決まってるよ。それに前に映画見たでしょ。大量生産になって生産は増えてましたよ。
- A. ほんまや、埋めたともしてるな。
- D. そうだよ。生産は減ってないよ。でも今頃は公害なんかで生産しにくくなってさ。
- A. 生産をしにくくなっただけだ。それならなぜ割合が減ったんやろ
- D. 前に先生が言うのとやろ、都会から田舎へ帰ってくる人がだんだん増えてるとあれと関係があるのどちがうかなあ
- E. あれは公害なんかで生活がしにくくなったからよ。
- A. でも人が帰ってくると田舎でも工場が建つよ。

B. それで四大工業地帯以外の所で生産が増えたんだ。

A. 四大工業地帯では生産しにくくなり、ほかの地方で生産が増えたんだ。

※グループバズにより論理的思考を組み立てることができた。

② フィードバックの例

→ 全体バズ

四大工業地帯のゆきづまりの検証 (グループバズによりグループ検証)

A. 僕は四大工業地帯の交通は鉄道や飛行場港高速道路などあり発達していると思うよ。

B. 私も交通の方では発達していると思います。地図帳の38ページからでもわかるわ。

C. 教科書の44ページにもおているよ。

D. 僕は鉄道や... 高速道路などがあるということには反対ないんだけど、あまり発達しすぎて今では不便になっていると思うよ。

E. そうです。やかましいとか排気ガスなんかでよく問題になってます。ニュースで

(ほかの児童も気づく) 省略

よく言ってるよ。

D. それならやっぱり四大工業地帯はゆきづまってきているとまとめてよろしいね

T. 交通面でゆきづまりに気がついたが生産額の割合とどんな関係があるのかな

B. ほんとや。忘れていた。交通と生産はどんな関係があるんやろ。

C. 交通がゆきづまれば、原料や製品を運ぶのが不便になるよ。だから生産もしにくいよ。

E. でも生産額は増えているよ。

B. だから増え方が少ないんでしょう。(他の児童もなっとく)

A. 働く人とも関係あるよ。会社の行き帰りに時間がかかって生活しにくくなるよ。

D. だからやっぱり交通がゆきづまって物を生産しにくくなり、割合も減ってきたんだ。

T. 四大工業地帯のだけ調べて決めつけていいかな。その他の地方も

(↓調べよう)

※教師がひっぱりすぎたきらいがあるが、グループバズの意見交換により正しい

概念の形成への方向がくれた。

5. 問題点と今後の課題

・教科とグループ構成 ・バズの効果的導入(場・形態) ・バズと態度的目標

・バズ依存型傾向

第8回全国バズ学習研究集会

「教材の精選と授業の組み立て」にとりくむ中で

～子どもの生き生きした活動を求めて～

愛知県春日井市立神領小学校

教諭 梶田 春由

1. はじめに

これまで、わたしたちは、教科の指導法の研究をしてきた。そこでは、その教科についての深さが追求される反面、それぞれの教師が、持てる力を十分に発揮し、全教科にわたって指導力を高めるといふ点では、やゝ、欠けるものがあった。

そこで、本年度は、全教科を貫く、本質的なものを追求するため、「教材の精選と授業の組み立て」の研究をとおして、学習指導の効率化をはかろうということになった。つまり、教育内容を見直して、基本的事項を精選し、児童がじゅうぶん理解できるように授業を組み立てることに主眼をおいて研究をすすめることとしたのである。

そうした中で、旧来の一斉指導の学習形態にあきたらず、班の活動を授業にとり入れる動きもでてきた。これは、自然発生的なもので、本格的に取り組むまでには至っておらず、発表の段階ではないが、これを機会に整理し、今後の方向を見定めたいと考える次第である。

2. 教材の精選

教材の精選ということばから、教材の自主編成とか、教材が多すぎるから、そのうちの価値のあまりないものを切り捨てるのかとい

いった印象を受けるのであるが、わたしたちは、そうは考えない。むしろ、教科書等に用意されている教材ばかりでなく、その上に他の教材を求める場合も多いのである。

教材の精選とは「目標に対して、最も効果的な教材を取捨選択し、関連づけること」であると考えている。したがって、そのためには、まず、公教育の基準としての指導要領の目標が検討されなければならない。次に、教科書教材が、その目標に対して、いかに有用であり、児童の実態や地域の実状に適合しているかどうか、が検討されなければならない。そこに、浮かび上がってくる、どうしてもおさえなければならないものを中核として、それを支えるいくつかの柱を立て、それらの関係を明らかにするのである。

このように教材を構造的に把握することを教材の精選と、わたしたちは考えたのである。といっても、もちろん、すべての教材にわたって、こらいう労力のいる作業をすすめることは不可能なことであるので、学年別に1つの教材を選び、その教材の構造化を試みたほかは、研究授業の前に授業者を中心として、全職員が構造図の検討をしたにすぎない。

しかし、ここに明らかになった、教材の系統・関連や、教材の根幹となるものと枝葉と

なるものを見分ける手だては、他の教材に対しても応用できる性質のもので、安易に教科書を教えるといった受身の授業を行なって満足するという状態から脱皮し、主体的に授業を組織化し、苦しもうという姿勢が生まれた。

3. 授業の組み立て

さきに述べたように、わたしたちは、学習指導の効率化をはかるために「教材の精選」にとりくんできたわけであるが、この学習指導の効率を高めるための必須の条件として、次に考えられるのは、いかにしてひとりひとりの児童が主体的に反応し、自らの力で課題を追求していこうとする意欲に満ちた授業を組織していったらよいかという問題である。

そこで、1時間1時間の授業についても、どのような内容を、どのような順序に組み立てたらよいかということ、つまり、学習過程の構造化にとりくむことにした。

(1) 問題意識を高める学習過程

児童は、どんな場合に、学習に対して積極的なとりくみを見せるのであろうか。その第1に考えられることは、ひとりひとりの児童が「なぜだろう」「解決したい」といった問題意識をもつことである。そのためには、

問題意識をもたせる

予想(予測)をさせる

確かめさせる

の3段階をとることがたいせつであると考えた。この3段階は、1時間の授業をとおして、その問題意識を持続させ、確かめさせ、次の新しい問題意識へと発展させる必要がある。

こういう学習過程は、社会、理科、図工、家庭等の生産的・創造的・発見的な思考を、その過程に含む学習に適していると考えてい

る。

6年社会科の「条約改正」を例にとれば、幕末の通商条約がいかに日本にとって不都合なものであったかをおさえたあと、そんな不都合な条約をなぜ、すぐに改正しないで、50年もかかって改正したのたろう、という問題意識をもたせ、そこに考えられる理由をいろいろ想像させ、年表(歴史)の上に位置づけるのである。

(2) 目標意識をもたせる学習過程

「生まれ！」と言われたから止まる。「走れ！」と言われるから走る、といった、いわば、ゴールのないマラソンのような授業には、主体的、積極的な学習は期待できない。この学習によって、自分たちは、どんなことができるようになればよいか、この学習によってどういうことが身につけばよいかかわかったとき、計画や方法への思考が働く。

そこで、

目標意識をもたせる

課題の解決をさせる

到達度を確かめさせる

といった3つの段階をとることがたいせつであると考えた。ここに課題の解決というのは、目標達成のための課題であることは、いうまでもない。

こうした学習過程は、国語・算数・音楽・体育科等の、知識・理解・技能を養おうとする学習過程に適していると考えている。

体育科の場合についていえば、「走り高とび」で、現在の自分の記録よりも5センチ高くとべるようにするという目標意識をもたせたとすると、ただ単に練習させるというのではなく、助走のしかた、ふみ切りのしかた、着地のしかたについて、自分のとび方の欠点を友だちに聞いたり、友だちのとび方を注意

深く観察したりするといったことを行なわせ、目標に向かって努力をさせるのである。そして、その目標が達成されれば、その満足感が次のより高い目標にちよう戦する意欲を生むのである。

4. 班の活動

班の活動をとり入れた学習は、本校でも、一部の教師によって以前から行なわれてきた。しかし、「教材の精選と授業の組み立て」にとりくむようになってからは、ほとんどの学級で意識的に班の活動をとり入れた学習形態がとられるようになってきた。指導内容や学習過程で子どもの主体性に注目してきた結果、必然的に子どもの積極的な参加を期待し得る学習形態を求めることになったものと考えられる。

わたしたちは、この班の活動に、大きくいつて、次の4点を期待している。

- ① 小人数で話し合い、活動することは、発言の機会が多くなることであり、ひとたび発言すれば、当事者としての意識が働き、学習にも身がはいる。
- ② 他の人の考えを聞くことによって、自分の考えが意識化され、話すことによって、考えが組織化される。
- ③ 「所属」や「承認」の欲求が適度に刺戟されることによって、自らの必要として望ましい方向へ自己変革をしていく。
- ④ ほんとうに自分をたいせつにするということは、どういうことなのか体得される。

ところが、実際に班の活動をさせていると、いろいろの問題が生じてくる。

ちえが遅れていて参加がむずかしい子、話し合いに参加しようとしなくて自分だけでやろうとしたり、ぼんやりしている子、話し合いをひとり占めする子、自分で考えたり、行

動しようとしないう子、すぐに他の話にそれていってしまう子、ひとのまちがいや失敗を笑う子など、数えあげればきりがない。わたしたちは、これは、班の活動をとり入れる前には、かけにかくれていたものが、表面化したものであって、これこそ、人間教育の絶好の場であると考えた。と同時に、これまで以上に教育というものを考え、教師の指導力を高めていかなければならないことも悟った。

(1) 課題

班の活動をさせる場合に与える課題の条件として、

- ① 指導によって、ある程度の方向づけができているもの
- ② 資料、生活経験、既有事項を応用する等によって、努力次第で解決できるもの
- ③ 教材の核を指向しているもの

を考えた。これは、班の活動を活発にし、学習の効果をあげるためだけでなく、むだ口や依頼心をなくするためにもたいせつなことである。班活動につきものと考えられているむだ口や依頼心は、実は、この課題の不適切さに原因していることが多いものである。

(2) 話し合いのしかた

話し合いの方法としては、対人法、輪番法、自由会話法、討議法を、課題によって使われているが、特に自由会話法や討議法においては、前にあげたような問題が生じやすい。そこで、次のような話し合いのルールをきめている。

- ① 班の中で聞こえる声で。
- ② みんなが発言できるようにしよう。
- ③ ひとりひとりの考えをたいせつにしよう。
- ④ 考えて言おう、聞こう。

これは、ただ掲示などの方法によるだけで

はなく、問題を発見したら、すぐその場で指導し、問題によっては、学級会、班長会議、班会議等でとりあげさせ、よりよい班の活動ができるように心がけさせている。

(3) 班の構成

すべての班を同時に教師が指導することは、不可能であるので、班の活動にまかせられる時間もかなりある。そのため、班の構成員のいかによっては、学習の効果にも差がでてくる。

そこで、一つの班に同じような傾向の子どもをできるだけかためない。どの班にも、学力の点でリードできる子や、班の活動にプラスになるような性格の子どもを1、2名おくなどの配慮をしている。しかし、教師の考え出せる組み合わせには、限りがあるので、教師自身がカードを使って、くじ引き式に班編成をして、特に不都合なところを修正する方法もとっている。また、同一のメンバーが長い期間、班を構成していることは、利点のある反面、欠点も多いので、約1カ月程度で編成がえをしている。

次に、リーダーの問題についてであるが、集団としての成長、集団としてのまとまりを意図する場合には、教師の代わりをする強力なリーダーと、その下に忠実に動くメンバーとを必要とするわけであるが、わたしたちは、班の活動を管理的な面では、把握しないように心がけている。あくまでも、班で活動させるのは、ひとりひとりの子どもの主体性の発揮を期待しているのである。

したがって、リーダーは、班という集団を構成するために必要な存在として考えているにすぎない。班長を交代制にしたり、教科ごとに教科長をきめたりしているのは、そのあらわれである。といっても、よいリーダーのもとによりメンバーが生まれ、よい班のもと

により個人が育つことを否定するのではない。班の目標や約束をきめているのは、そうすることによって、班の意識、まとまりを期待しているのである。

5, 今後の課題

先進校の歩みすぎた跡を、今たどろうとしているのが本校の実状で、「教材の精選と授業の組み立て」の研究によって把握し得たものを、班の活動によって生かすというところまで、まだ行っていない。「教材の構造的把握」ということも、「学習過程」ということも、もっとつきつめて研究していかなければならない。

また、班の活動についていえば、「話し合うとは、どういうことなのか」「なぜ班をつくって勉強をさせるのか」「話し合いの効果をあげるには、どうしたらよいのか」といったような問題について、理論的な研究をすすめるとともに、子どもたちにも、「班の活動」というものをもっと理解させていかなければならない。

さらにいえば、ただ「話し合い」がうまくすすめられないといっているだけでなく、その原因を究明し、それがもし、話し合いの技術のまずさからきているものならば、その技術を高めるための方途を、個々の子どもやリーダーに問題があるのなら、その子どもやクラス全体の子どもに働きかける方法を確立していかなければならない。

こうした前進をしていくためには、まず学校全体の研究体制を固めなければならない。そして、先進校から積極的に学びとり、その上に本校独自のものをつくりあげていこうとする勇気を持たなければならない。

(1974・11・20)

分科会要項

	討議内容と問題点
低学年部 ①	1. 低学年部における聞く態度を育てるための手立てについて ・発問について ・意欲のほめせ方 2. バズ学習を成立させるための個人思考の深め方 ・個人思考を蓄かせることについて ・バズの位置づけ
低学年部 ②	1. バズのさせ方について 2. 課題意識のほめせ方 3. 記録のさせ方 4. 評価のさせ方 } 全然話し合っていない。是非論議の中で解答載せたいと思いつく。
中学年部 ①	1. 思考を深めるバズについて。 自分の考えをもたせるといふが、自分の考えをもたない話し合いに参加しているが、その代わりにどんな手立てが必要か。 2. 教科による思考場面の設定にも特色があると思うが、その特色と何が
中学年部 ②	1. 話し合いを深めるための手立てについて (1) 前提理解をどのように高めるか (2) 学習課題を全員のものにするか (3) 話し合いの時間について (4) 課題の質についての吟味の角度づけについて (5) 学習方法訓練をいつどのようにするか(時間、時間外) 2. 態度、形成の系統的対応については、系統表が作れるか。
高学年部 ①	1. グループ学習とバズ学習の相関と相違について(バズ学習の本質) 2. バズ学習の形態について——国策化からの脱却。 3. バズ学習における望ましいフィードバックのしかた。 4. 学習参加率と認知度との関連をどうはかるか。 (遅進児の扱いを中心に——)

討議内容と問題点

高学年部

1. 課題に対する取り組み方について
 - ・課題の設定と、取り組みせ方
2. 話し合いの深め方について
 - ・課題、人間関係、学習訓練などについて討議された。
3. バズ学習の基本的な構えについて。

障害児教育部

1. 社会生活への参加能力を育ぶための具体的方法について
 - ・基本的な生活習慣を身につける。
 - ・普通学級の交流はどうするか
2. 障害児を指導する教師の姿勢
 - ・肌と肌のふれあい
 - ・伸びや つまみきを見る眼力の大切さ
 - ・しつぱのきびさと 温い接し方
 - ・系統学習と興味づけ
3. 障害児教育への認識
 - ・これでいいのか。
 - ・担当者自身の反省、点検
 - ・全職員の障害児学級に
対する理解とかかわり方

中学校部

1. バズ学習とは何か。原点にたどりかえる必要があるのではないか。
(人間教育としてであるのに 学力向上のみの視点で考えられているのではないか)
2. 「校時バズ」(生活)と学活を基に問題(生徒のバズの中から)をどうからみ合せていくか。
3. 学習指導過程の中で 準備—中心—確認。この部分で予告を含めてはどうか
4. 学級の学習系の活動を 学習の中心過程の中に入れて立ち入らせるのはどうか(教師の指導性)
5. 学習過程の中で バズ学習、課題の設定をどうしていくか。

中学校部

1. 後学活(終末の学活)の効果的な運営について
 - 生活指導面 } 両方をふまえた後学活
 - 学習面 }
2. バズ学習における評価について どのようにすればよいか。

[MEMO]

第8回全国バス学習研究集会

指導法と学習形態の統一をめざして

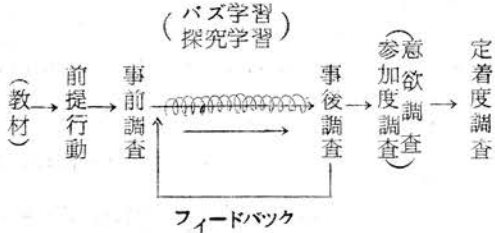
—社会科におけるバス学習の実践を通して—

兵庫県姫路市立安室小学校

教諭 中尾 多美子

(1) はじめに

情報化時代をむかえ、その中で爆発的にふえる情報を自らの手で処理していく力を児童につけなければならない。学習の主体が児童でありその意味で、バス学習は、教師を中心とする学級全員の高度の相互作用によって、認知と態度の両方を効果的に達成することをねらい、その目標達成のために、もっとも効果的な指導法とそれを促進するための学習の基礎的訓練が要求されるのである。そこで一応学習のモデルケースを組織づけ、図示すると

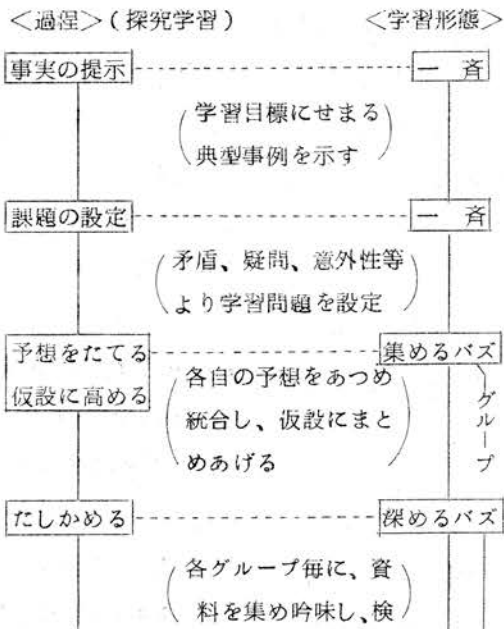


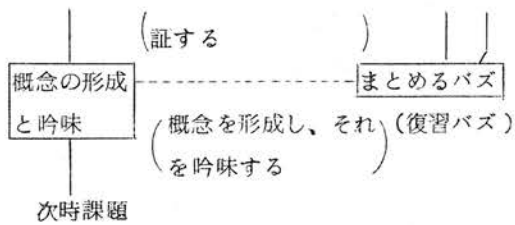
(2) 探究学習方式と学習形態の統一

学習の効果は学習内容と、学習方法、学習形態を合わせて組織づけて最大の効果を上げうるものと考ええる。

ことばをかえると、認知的なものの組織づけ

と、それを支え、促進する個人と集団の相互作用とか、態度を計画的に組み合わせて考えようとするのである。本校では、学習方法として探究学習方式を取り入れ、自発的学習を展開し、それをうながす中心に課題をすえ、その組織(発問)立てに加えて、小集団内における相互作用(ことばによる)をどう意味づけて、位置づけていくか考え、次のような基本形を考えている。





以上はあくまで原型であり、教材により、児童の意識の流れによって組みかえられねばならない。また、グループによるバズは単なる話し合でなく目的をもった話し合いであり、その目的によって話し合いのさせ方、まとめ方が違うのは当然で、力動的に展開する必要がある。

また、このような学習を展開をする場合、学習の方法、話し合いの訓練が基礎となる。

次いで、この実践例<公害学習>をとり上げどのようにして話し合いを深めていったかを、述べてみたい。

(3) 実践例

5年 社会「産業の発達と公害」のあらし

①学習の過程

本時の目標 姫路の工業生産高、大気汚染の年次推移グラフより生産高は年々増えているのに大気汚染は減っている事をつかませ、国、県、市、企業、市民がそれぞれの立場で努力しているにちがいないという仮説にねりあげる。

過程

事実の提示 1. 資料(姫路の工業生産高年次推移グラフ・姫路の大気汚染推移グラフ)より工業生産高の上昇と大気汚染の減少のちがいがらくる疑問で学習問題が必然的に生じてきた。 一斉

学習問題をつかむ 2. 姫路の工業生産高は年々ふえているのに大気汚染が減ってきているの

↓
 予想をたてる
 3. 大気汚染が減ってきている原因をできるだけ多くの視点より予想し、各自ノートに書かせた。 個人

つづいてグループで個人思考を出し合った。この段階に集めるバズを位置づけた。 グループバズ
 グループ内から出た予想はOHPフィルムに書きこみ全体に思考を広めるようにした。

この際、一つ一つの予想をたいせつに扱う意味で、グループ内で消えた予想もOHPに消えた意見として書かせた。これを更に全体の場で話し合うことによって検討、修正していった。グループ内で消えた意見も全体の場で考える事によって、よい予想として置かれる場合もでた。 一斉

仮説にねりあげる
 4. 「まとめられないだろうか。」という発問で三つの観点より分類し、仮説に高めた。 一斉

(仮説)
 大気汚染は年々減ってきているのは、国、県、市、市民、工場が努力しているからだろう。

検証計画
 5. 「どのようにして調べたらよいらう。」と発問し、グループ毎に調べる方法を具体的に計画させた。

グループバズ
 ②集めるバズの話し合いの分析

○グループ内の話し合い
 [学習問題] 工業生産高は増えているのに大気汚染が減ってきているのはなぜだろうか。

㊦ 個人の考え

[3班 4人の予想]

A

・工場であまり煙のでない燃料を使っている。 ・住民から苦情がでた。

B

・新しい機械を使いだした。 ・石油が不足してきた。 ・グリーン地帯を広くした。

C

・いい燃料を使いだした。 ・市が、かんししている。

D

・新しい機械を使いだした。 ・工場が煙突を高くした。

㊧ 話し合いの深まる過程

B Dさん、どんな予想を書いたか教えてください。

D 新しい機械を使いだしたのと工場が煙突を高くしたのとちがうかと思ったんだけど。

B 新しい機械を使いだしたは、ほくも書いてう。

A 新しい機械いうたら何か工夫した機械いうことやろ。そしたら高い煙突も工夫した機械の中へ入れても、ええのとちがうか。

D 煙突は機械の中へ入らへんのとちがうか。工夫したことには、ちがいないけど。

A そうやな。

C 何故、煙突を高くしたら空気の汚れが減るの。わたし、もやす量が一緒だったら出す煙の量は、かわらへん思うけど。

D わたしは高いところは風がきついから散らばってしても、一ところに落ちる量が少なくなると思ったん。

A ほくは少しちがって、煙突が高かったら、風がよとおってよく燃えるから煙やガスが少なくなると思う。

B Dさんのよろしいか。わけて置くか。一緒に置くかどっちにしよう。

C わけて両方とも、おいといたらいいんと、ちがう。

A それでいい。ほくは他に、工場であまり煙のでない燃料を使っていると、住民から苦情がでたからとしたけど。

C わたしも、いい燃料を使いだしたと書いたわ。

A 煙のあまりでない燃料いうたらええ燃料やからいい燃料を使いだしたと、Cさんのかきかたを使ったらいいね。

B 住民の苦情が多くなったら工場も考えるようになると思うからいいように思うね。

D わたしも気がつかなんだけど、大阪空港の事も住民が反対運動して考えるようになったから入れたらいいと思うわ。

C わたしもAさんの予想はいいと思う。

わたしは、ほかに市がかんししているから減ってきたんだと思ったんやけど。

A ほくは、関係ないように思う。わけはね、工場が製品を作るために使う燃料から煙やガスがでると思うから。

B ほくも工場が何とかしないと煙やガスはへらないから、予想に入れない方が、いいように思う。

D 私も同じ考えで工場が考えないと減らないと思うわ。

C みはっているから減ってきたと思ったけど

やっぱり工場がせんと、減らんわね。

B ぼくの石油が不足してきたからと、グリーン地帯を広くしたについてはどう思う？

C グリーン地帯は空気をきれいにするから、いいと思うけど、石油の方については質問がある。石油が不足したら燃料は石炭にかわるんやらか。

D 石炭にかわったら煙やすすが多くなるよ。空気によごれ、ひどくなるのところがう。

A 石油をへらしたら生産は減ってしまうね。

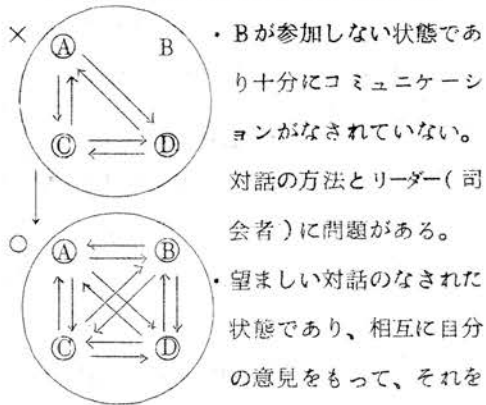
B あっそうか。生産は減ってないから石油が不足したのは、おかしいな。
では、まとめよう。

㊦ グループの話し合いの結果

- ・新しい機械を使いだした。
 - ・工場が、煙突を高くした。
 - ・いい燃料を使いだした。
 - ・住民から苦情がでた。
 - ・グリーン地帯を広くした。
- (消えた意見)
- ・市が、かんししている。
 - ・石油が不足した。

㊦ グループ内の望ましい相互作用

グループ内での話し合いを分析すると



もとにして話し合っている。このようなコミュニケーションがなされるように訓練が必要である。

4) バズ学習における評価の問題

バズ学習によって達成される目標を考えると

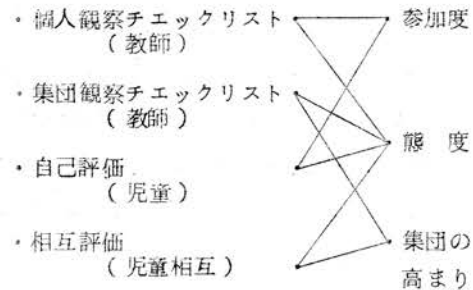
㊦ 参加度の問題・・・学級全員が積極的に学習活動に参加しているか。

㊦ 認知(理解)の問題・・・個々の児童の理解がどのように促進されているか。

㊦ 態度の問題・・・個々の児童に望ましい学習態度が形成されているか。又人間関係の態度が形成されているか。

㊦ 集団の問題・・・学級が本当に個々を生かすような望ましい集団になっているか。

以上のようになり、従来の認知の評価と結びつけ、次のような観察法をとり入れていきたい。



一般に評価は認知的なものにかたより、それが形成的、即時評価でなく、総括的で結果主義的な評価になりがちであるが、バズ学習においては、形成的で即時的な評価を重視し、個人の態度、集団の態度の変容をめざして、具体的評価の観点を決め、妥当性と信頼性の高い簡素化された方法と用具において、なされなければならないと思う。

課題意識をもち、 ひとりひとりがとりくむバス学習

兵庫県竜野市立小宅小学校
郡 安 義 之

はじめに

4月5月頃の学習指導は教師中心の指導で、児童も予習するといえば教師からあたえられた問題や、一般的な家庭学習程度であった。自主的にする者とあまりしない者がはっきりしていた。しかし、最近ではバス学習を取り入れたので家庭学習での仕方や内容が大きく変化してきた。課題に対して調べたり考えたりするようになった。またバス学習をしてよくなった点をたずねると児童は次のようにいっている。

1. 自分の意見をよく班でいえるようになった。
2. わからないことなどいままでほっていたがバスをしてからは班の人に聞いたりしてわかるようになった。
3. みんなと話し合いが楽しくできるようになった。
4. バス学習で協力し合うようになった。
5. 家庭学習ができやすくなった。

1 ひとりひとりが自主的に学習するためには、どのようにすればよいか。

- (1) 教材の全体計画と課題が、具体的でなけれ

ばならない。

(図形教材を例にして)全体計画と何をどのように学習するのかをはっきり認識させることが必要である。

図形の形と大きさの学習計画

- 1時 事前テストから4時間の課題をつかみ目標を知る。(全体計画)
- 2時 図形が同じ相似形の意味を学習する。
- 3時 大小2つの三角形、4角形が同じであることをたしかめるには、どこどこを調べたらよいか。
- 4時 2つの大きさのちがった絵や円が相似形であるかをたしかめる。

知的能力		事前テスト		事後テスト		把持テスト
知能偏差	学力偏差	得点	S.D	得点	S.D	得点
49.1	45.2	51.6	14.8	89.7	8.3	90.2

事前テストの最低得点12、最高得点84点で個人差が大きい。比較的図形教材は先行経験がなくとも全体が同時に課題にとりくむことができた。3段階に分けてみると、次頁の表になった。

段階	知的能力			事前テスト		事後テスト		把持テスト	人数
	知偏	学偏	平均	得点	S.D	得点	S.D	得点	
A	60.5	60.6	60.5	59.4	10.1	96.2	5.2	95.1	15
B	48.7	47.5	47.9	52.3	12.9	94.2	8.1	53.6	14
C	37.8	40.4	39.1	43.2	16.3	79.2	11.8	42.3	15

知能偏差値がひくくとも課題がわかり、学習の方法がわかれば、事前テスト12点であった児童が74点とり把持テストにおいて86点となり定着している。

バズ学習するためには、具体的に課題とその方法がひとりひとりに理解されなければならない。個人で仕方や方法がわからないと学習に意欲もない。グループで課題を確認しあって共に励むことが大切である。

(2) 先行経験をふまえ、多様な発想を生むものでなければならない。

物が燃えるときの変化についての例
課題 ろうそくは(固体、液体、気体のうち)
どんな燃え方をするのだろうか。

予想

T S 児 ぼくはろうそくは固体と思っているので固体がもえていると思う。

S T 児 ろうそくは固体だけれどもとけて水のようになるから液体がもえると思う。

S M 児 アルコール、石油、ガソリンなどよくもえるものは液体が多いので液体がもえると思う。

K M 児 ろうそくは固体で燃えるわけは、ろうそくを燃やすとろうそくのろうが小さくなり、しまいにはなくなってしまう

からである。

家庭学習(個人学習)KM児

あすの実験の予想をして固体がもえるだろうと考えたので、家でろうそくをしらべた。

ろうそくは「しん」と「ろう」と「下の穴」の部分にわけられ

る。このうち、下の穴はろうそく立てにたてるもので「しん」と「ろう」の部分が重要だと気がついた。「しん」「ろう」にわけて調べてみる。

「しん」に火をつけると火はついたがすぐ消えてしまう。ほのおも大きくならないなぜだろう。

「ろう」に火をつけると、とろとろとけて火がつかない。変だと思い、何度もためしたが同じだった。ろうそくは液体になっても燃えるのだろうか。しんはどんなはたらきをするのだろうか。多様な発想を生み、先行経験から予想をたてたとき課題は、ひとりひとりの子どもの心の中に生きたと考えられる。

疑問を感じ、自己の論理で説明できないとき、課題解決への意欲が生まれ、ゴールの解決へと向って自主的な学習を生むものと考えられる。

(3) 学習が焦点化されなければならない。

学習課題が明確であると同時に、学習の流れと思考の段階で焦点化されたバズでなければ時間のむだである。

たとえば、国語学習で作者の意図や児童の思考はさまざまであるが、話し合うことをはっきりさせることが大切である。

課題 オラはエイナールをどう思っているか。オラの気持ちをよみとろう。

教師の発問	児童の活動	指導上の留意点
1. オラはエイナールに対してどんな気持ちをもっていたでしょう。 ○エイナールをさがしに出かけるまで ○エイナールをさがしに出かけた時 ○無事なエイナールに出合った時 <div style="text-align: center;"> 個人 ↓ グループ ↓ 全体 </div>	1. 本時学習課題を確認して、課題に対する考えを書いたノートを読みなおす。 ○考えをもとにして話し合う。 ・気持の変化 ○エイナールのことを心から心配するオラ。(ああ神さま) ○再び以前のオラにもどる。	○本時の学習課題を提示する。 ○オラの気持ちのうつり変わりを文に即して読みとらせる。 ○さし絵も手がかりとする。 ○「ああ神様……」のああにはオラのどんな心が入っているか考える。 ○兄弟愛より出たことばであることをよみとる。 ○質問や対立する意見は大事にして進めたい。
2. 祈っているときのオラの気持ちとエイナールに対したときのオラの気持ちのちがいをまとめよう。	2. オラはほんとうはエイナールのことをどう思っているか話し合う。	
3. 自己評価しよう。	3. 各自評価表に記入する。	

3つの場面にわけてオラの気持のうつりかわりを読みとらせた。

- ①(イ) オラのエイナールに対する不満、反目、お母さんに説得されても納得できないオラ
 (ロ) オラの心配、しかし涙をみせないようにこらえるオラ
- ② オラの悲しみ、エイナールを思う心
 「ああ神様……」暗いやな思いにせずんで、耳をかきませんでした。
- ③ 再び以前のオラにもどる。表面はさりげなくしているオラ。
 「なぜ家へ帰ってこなかっただ」とおこっていいました。
 以上のことを子どもたちは、たしかにおさえ、オラの気持ちの推移はよみとることができそつのない授業ができ、焦点化された。

Ⅱ バズ学習における課題のとり組み(実践)

バズ学習におけるひとり勉強を意欲的にする

ためには、課題に対しての反応やグループ内、全体に対する満足感がえられなければならない。

○実証授業 第3時分

導入 きょうは、図形には、①形も大きさも同じもの。②大きさはちがっても形の同じもの。②形も大きさもちがうものもあることを学習しました。

展開 きょうは、大小二つの三角形や四角形について形が同じ相似形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という勉強する。

1. P5の③の図を見て2つの三角形の形は同じか考えなさい。(個人)

○三角形 ㊦㊧についてまとめてみます。

ア. ㊦と㊧は 合同	}	となり ます。
イ. ㊦は㊧の 2倍 相似形		
ウ. ㊦と㊧は 相似形でない		

あなたの予想を手をあげてしめしても

(段階1バズ)

らいます。

2. ㊦と㊧の三角形の関係の予想をグループで話し合い仮説をたてなさい。(グループ)

3. 三角形㊦と㊧は、ほんとうに2:1になっているでしょうか。
 ○大きさが2倍であることをたしかめるには三角形の、どことどこを測って比べればよいだろうか。
 グループで話し合いなさい。

(段階2バズ)

4. 次の2つの四角形の㊨と㊩大きさはちがいますが同じでしょうか。

P5の4番の絵を見て、どことどこを測って比べればよいかグループで話し合っ

(段階3バズ)

- て調べなさい。
 ○対応する辺の長さの比
 ○対応する角の大きさを比べる

学習参加度自己評価

(1) 質問にこたえなさい。

A あなたはきょうの算数の勉強はおもしろかったですか。
 ・はい36 ・どちらでもない8 ・いいえ0

グループ別参加度

班	人	課題に対して		グループに対して		仲間に対して		教師に対して		参加度計	
		M	S.D	M	S.D	M	SD	M	S.D	M	S.D
1	6	7.1	0.61	4.8	0.45	8.9	1.24	4.9	0.46	25.8	2.33
2	6	7.5	1.37	4.8	1.38	7.8	0.47	4.9	0.87	24.9	3.78
3	6	7.6	0.75	5.5	0.91	7.5	0.71	5.6	2.32	26.2	2.85
4	4	7.6	0.59	3.9	0.89	6.4	1.18	5.6	0.65	23.5	3.89
5	4	7.1	0.45	3.8	0.39	9.0	0.71	5.6	0.65	25.5	0.79
6	6	7.3	0.89	4.9	0.82	8.9	0.73	5.1	0.75	26.3	2.91
7	6	7.1	0.97	4.9	0.73	9.7	0.48	4.8	0.62	26.4	2.14
8	6	7.8	0.37	4.8	0.18	8.7	1.40	5.7	0.37	27.0	1.95

B あなたはきょうの算数の勉強の内容がよくわかりましたか。

・はい39 ・どちらでもない5 ・いいえ0

C あなたはきょうの算数の授業は熱心にとりくみましたか。

・はい39 ・どちらでもない5 ・いいえ0

D グループの人たちは問題のとき方について熱心に話しあいましたか。

・はい35 ・どちらでもない8 ・いいえ1

E グループの人たちはお互いに力をあわせて課題をしましたか。

・はい32 ・どちらでもない11 ・いいえ1

F グループのリーダーはみんながよく話し合えるようにところがけていました。

・はい35 ・どちらでもない9 ・いいえ0

G あなたは先生の説明でつぎの算数の時間に何をやるのかわかりましたか。

・はい39 ・どちらでもない5 ・いいえ0

◎学習後15項目の自己評価をさせた結果である。課題に対してのとりくみやバズ学習のとりくみの評価をさせ、指導の反省としている。はい、どちらともいえない、いいえの3つの答え方であるが、いいえやどちらともいえない児童の個人指導ができやすい。

◎調査項目例をあげると

1. きょうの勉強ではたずねられたことがよくわかりましたか。
 - 5. たいへんよい
 - 4. まあよい
 - 3. ふつう
 - 2. あんまり
 - 1. ぜんぜん
2. その問題をいっしょうけんめい考えましたか。
3. 友だちにあなたがいったことをわかってくれましたか。
4. きょうのような問題をもっと勉強したいですか。
5. これでよいと思うまでかんがえたりノートしましたか。
6. きょうはよく発表しましたか。
7. ともだちの発表をいっしょうけんめい聞きましたか。
8. ともだちの考えにつけたしたり、なおしたりしましたか。

以上の観点で社会相互作用を診断した結果である。

◎教師の観察の観点

学習への参加、社会相互作用の調査

① 課題に対する認知側面

1. 課題の意味の理解
2. 個人学習
3. 筋道をたてて情報交換

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
2. 集中性
3. 持続性

③ 話し合いにおける態度

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

感想を自由に書く。

以上の観点で各グループの活動を5 4 3 2 1の段階で評定してみた。

◎学習参加度 3班の教師の観察と自己評価の関係

段階	課題に対して			活動全般			話し合い度				
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5
1	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3
2	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3
3	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5
4	5	5	/	/	/	/	/	/	/	/	/

	課題に対して				計	グループ学習			計	仲間に対し				計	教師に対し				計
	1	2	3	4		5	6	7		8	9	10	11		12	13	14	15	
K児	2	2	2	2	8	2	2	2	6	2	2	1	2	1	8	2	2	2	6
Y	2	1	1	2	6	1	1	1	3	2	1	1	2	1	7	2	1	1	4
M	2	2	2	2	8	2	2	2	6	1	1	2	2	1	7	2	2	2	6
H	2	2	2	2	8	2	2	2	6	2	2	1	1	2	8	2	2	2	6
A	2	2	2	2	8	2	2	2	6	2	2	1	1	1	7	2	2	2	6
U	2	2	2	2	8	2	2	2	6	2	2	1	1	2	8	2	2	2	6

教師の感想

- 全般によく理解して活動しているがY児が課題の理解ができてないようだ。
- リーダーは全体的に配慮が必要であると観察している。
- K児は注意散漫・全体発表の時は聞いていない。

○M児は、クレアシートに書いてよく考えていた。

児童の分析

- Y児は、どちらでもないと答えているところが多い。
- Y児の知能偏差は47、算数学力偏差43、事前テストは36である。

- 仲間に対しては、男子と女子の関係でどちらでもないといっている。

社 会 相 互 作 用											
	1	2	3	計	4	5	計	6	7	8	計
K	5	5	4	14	5	4	9	4	5	4	13
Y	3	3	2	8	4	3	7	2	4	2	8
M	4	5	5	14	5	4	9	4	5	4	13
H	5	5	5	15	5	5	10	5	5	4	14
A	5	5	5	15	5	5	10	5	5	4	14
U	5	5	5	15	5	5	10	5	5	5	15

- Y児は(3)と(6)と(8)で自分の学習への参加が消極的であることがわかった。

しかしグルールの社会相互作用によって助け合い学習の高まりはよくなった。

Y児の事後テストの得点は80点、進歩量は44、進歩率は69、把持テストは96点という成績になった。H児のリーダーの指導もよかったと思う。

- 児童の自己評価や教師の観察から総合していえることは、課題をひとりひとりが意欲的にとりくみ、仲間で自力解決する人間相互の関係で学習の能率、向上があると考えられる。

Ⅲ 研究のまとめ

ひとりひとりが自主的に学習にとりくまない要因として

1. 具体的でない。2. 焦点化されていない。
3. 先行経験をふまえたものでない。
4. 多様な発想を生むものでない。要因としてどうすれば課題意識をもち、ひとりひとりがとりくむかを考えて

1. ひとりひとりが自主的に学習するために
 - (1) 教材の全体計画がわかり課題が具体的になければいけないこと。
 - (2) 先行経験をふまえ、多様な発想を生むものでなければいけないこと。
 - (3) 学習が焦点化されなければいけないこと。
2. バズ学習における課題へのとりくみ

- 児童と教師、児童と児童の自力解力への人間関係が大切であること。

- レディネスの平均化も大事なことである。予習バズや復習バズによって学習訓練や学習課題への意欲がわいてくるよう指導しなければならぬ。

特に復習バズ、即ちまとめバズを重視することによって明日への学習の原動力になる。

- 自己評価することによって学習参加の満足感もわかり個別指導する観点がはっきりする。毎日自己点検表に学習後記入し、反省の資料と意識化に利用している。

- グループの理想への道
利己的リーダー独走のグループから共同的なグループへ、お互いに励まし合い助け合う仲間へと進めたい。

- 課題意識をもちひとりひとりが満足する学習するためには、教師の教材研究と課題分析である。目標を達成するために、いかに児童ひとりひとりがとりくむ姿勢は、味のある課題でなければならないことがある。

Ⅳ 今後の課題

1. バズ学習によって、いかに学力を伸ばすか教材の選才
2. 児童の自力解決と教師の指導性のバランスをどのようにすべきか。

第8回全国バス学習研究集会

障害児学級における生活指導

広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校

教諭 大成 治

1.はじめに

豊浜中学校の所在する豊浜町は総人口5千余、うち半数は、漁業家庭であり、その子弟は全生徒の約55%を占めている。

漁業家庭は長期にわたり、両親共に出漁し不在することが多いことから幼児期の家庭教育が十分行われず、その後幼稚園から中学校の期間も放任の状態が続き、規律ある生活訓練が出来ないといった家庭環境にあり、基本的な生活習慣が定着しておらず、学習面、或いは集団生活において様々な問題をかかえた生徒が多く、学校教育の推進を阻害する要因となっている。

研究学級はこうした学校の中でも更に低位な生徒が集められた小集団である。したがって研究学級における指導は極めて困難であり、単なる形式だけの指導では生徒たらしを成すことは出来ない。

教師としての経験不足と専門教育を受けていないことなどで指導は五里夢中で始めた。他校の実践例、或いは生徒の実態を観見する中で、もともと生徒一人一人を生きし埋まらぬ発達を図っていくか、その指導方法を見出すための取り組みをいろいろ試行錯誤している段階である。研究学級の経営を引き受けたのが半年前、さしる成果があがらないまま今日に至っている。

2.研究学級の概要

(1)生徒の実態

生徒名	知能指数	性別	学年	生徒の特徴
A	45	男	2	知能が非常に低いうえ、てんかんの持病をもっている。したがって、級友と共に生活することが困難である。
B	45	男	2	無類のお人好しである。自主性がなく、何事も人についていられる。
C	60	男	3	温和な性格であるが、気分がむらがあり、物事を継続してやることができない。
D	59	男	3	性格が陰険で、素直さがなく、学習面には全く意欲を示さず、ひらがなが読めずと書ける。
E	66	女	3	生真面目で、他人の言動を気にし衝突が多い。学習は真面目に取り組むが定着が困難である。
F	50	女	3	とてもお人好しである。何事にも無頓着すぎるところがある。

(2) 生徒にみられる問題点

- (イ) 他学級生徒からの偏見の中で強く劣等感を抱き、自分の学級に対してさえ拒否反応を示す。
- (ロ) 基本的な生活習慣が著しく欠如している。
- (ハ) 学習をはじめとして作業その他あらゆる面は無気力で、意欲・興味を示す範囲が非常に狭い。
- (ニ) 各自それぞれ強い個性を持ち、自己中心の行動が多く、協調性に欠け、仲間づくりが容易でなく、しばしば衝突がおこる。
- (ホ) 物事に対する集中力、継続性に欠け、何事にも飽きやすく最後までやろうとすることができない。

(3) 指導上の重点目標

- (イ) 基本的な生活習慣の確立を第一とする。
- (ロ) 劣等感を取り除くことに努め、明るく素直な生徒に育てる。
- (ハ) 級友相互間に尊敬、信頼、協力の精神を育て、楽しい学級にするための仲間づくりを行なう。
- (ニ) 責任ある行動がとれる強い意志をもたせ、生徒に育てる。
- (ホ) 基礎学力の向上を図り、日常生活に必要な最低限度の知識を理解させ、社会生活に参加していくことのできる能力を養う。

(4) 指導上の留意点

- (イ) 生徒の気持を握み、思いやりある指導。
- (ロ) 生徒との話し合いの時間を十分もち、生徒が必ず納得する指導。
- (ハ) 研究学級関係の教師間で意識の統一を図り、一貫性のある根気強い指導。
- (ニ) 生徒の要望を吸い上げた指導。

3. 取り組み

(1) 基本的な生活習慣の定着をはかるため、次の様な取り組みを行う。

(イ) 清掃作業の徹底

。「中学校で一番美しい教室づくり」を目標に掲げ、常に励まし、作業意欲をもたせ、実現に近づけていく過程の中から周囲の美化への関心を高めていく。

(1) 衛生観念の向上を図る。

・毎日欠かさずハンカチ、ちり紙調べを行ない調査表に記録を残す。

・作業後、給食前の手洗いの点検を継続して行なう。

(1) 毎週、月曜日のノ校時を個人並びに学級目標を決定する時間とし、目標は常に身の整理、身体の清潔に関する事項を取り上げさせ、その結果は毎日の午後のホームルームを利用して反省させ目標達成表に記録し、更に土曜日、ノ時間の反省時間を設け達成表を参考に反省させることにより習慣化を図っている。

(2) 担任が不定期に道具類の整頓について繰返し点検し、指導を行なうことにより身の整理の習慣化を図る。

(2) 級友相互間の好ましい人間関係をつくり、明るい学級づくりを目指した取り組み。

(1) 荒地の花壇化及び草花の栽培を積極的に取り入れ共同作業を通じて相互理解を図ると共に共通の目標を実現するために協力することの大切さを学ばせる。

(2) 生徒がそれぞれ興味をもっている歌謡曲を取り入れリクレーションを定期的にもち、全員が共通の話題で仲良く語り合うことにより仲間意識を高めている。

(1) 午後のホームルーム時に教師及び生徒が選んだ歌を合唱する。

(3) 責任感を培わせるため。

(1) 生徒一人一人に下記のような役割を分担し、その実行について毎日点検することによって、自己の役割に責任をもたせると同時に仕事を通じて相互に気をつけるべきことが多くあることに気づかせる。

係名	仕事の内容
整備係(1)	机、椅子のせいとん
整備係(2)	道具類、図書、はり紙の整備
風紀衛生係	衛生に関する気付きを級友に注意する ハンカチ、ちり紙調べ
リクレーション係	他学級との連絡、話題集の リクレーションの企画
印刷係	活字、印刷用具の整理
調査係	週間目標の結果調べ、出欠の記入 他の係への援助

(ロ) 学級委員の選出を廃止し、その役割を「縦番制」で責任をわけて行なわせる。

(イ) 教科委員という生徒と教科担任との連絡係の役目を全員にもたせ毎日確実にやらせる。

(ハ) 根気を養うための日記指導を継続して行なう。

(ニ) 指導効果をあげるための教師の姿勢。

(イ) 生徒との接触時間を多くとり対話を通じて人間関係を深める。

(ロ) 感情的な言動は厳に慎み、常に生徒の立場に立って考える。

(ハ) 生徒の願い、要求を真剣に聞いてやる。

(ニ) さびしさと共に、善行を見い出しほめることも忘れない。

(ホ) 常に励ましを与える。

(ヘ) 生徒の趣味に積極的に合わせ、語り合う。

(ト) 清掃、屋外作業など生徒の敬遠するものには先頭に立ち生徒以上に汗を流す。

4) 生徒の変容と今後の課題

ささやかな取り組みではあるが徐々に効果らしきものが見られる。以下気付いた点をあげると。

(1) 教室の美化にいくらか関心をもちようになり、規定の清掃はいやがらず行なうようになった。

(2) ハンカチ、ちり紙を持参するようになり誇らしげに教師にみせるようになった。

(3) 日記を忘れることは少なくなり生徒の方から卒業して提出し、教師の感想文を心待ちにするようになった。

(4) 後片付けは、注意する回数が大幅に減じた。又注意しても自分ではないと言いはっていたが現在では卒直に自分であることを認め、すぐおさめるようになった。

(5) 衛生についてはかなり気を配るようになった。特に女子は清掃後の手洗いの習慣がついた。

(6) 派手なけんかは影をひきぬ。各場面で協力の姿勢がみられるようになった。

以上いずれも以前の状態と比較すればいくらかの前進がみられる程度であり、当初の目的達成にはまだかなりの道程がある。

今後の課題として、

- (1) これまで成果のあがった取り組みを継続することによって、更に
充実、発展を図ると共に新しい指導法の研究を推進していかな
ばならない。
- (2) 研究学級に対する正しい認識を学校内外に働きかける
 - (1) 他学級生徒との交流の機会を多くもち相互理解を
深めねばならない。
 - (2) 園芸・印刷の活動範囲を拡大し、周囲の人たちに役立つ
仕事を積極的に進め、理解を図る第一歩としたい。
- (3) 研究学級の増設を働きかけ、少なくとも2学級設置すること
によってより多人数での社会性の高揚と同時に個々を高める
刺激としたい。

第8回 全国バス学習研究集会

心身に障害を持った子が積極的に通常の社会集団へ参加しようとする態度を育てるために

広島県福原市立竹原中学校

教諭 秋 義浩

主題の趣旨

現在 私はこの主題が私の脳裏から離れず、また どのよう
指導を進めて行けばよいのか混乱して います。多くの
御教示下さることを願い乍ら、この主題を掲げさせて
いただきます。

心身に障害を持った子が その障害の故に前田からさ
抑圧を受けている。この子どもたちは本来 伸ばさ
の能力を普通児ほどに伸ばさずにはいるのが現状の
義務教育終了後、この子たちは普通児よりも一層早く
へ就職という形で行かざるを得なくなっている。すくなく
とも現状では この様相は今後も続くであろう。言いかえれば、
心身に障害を持たない子は 教育期間の延長が拡大し、障
害を持った子は 教育期間が延長できない。果たして、
いのだろうか。

当面 このことについては種々の見解もあろうし、早急な結論
も見出せないことと想う。従って ここでは遅れた子が
めずかな年月で競争社会へ出て行く事態に対して、どの
訓練を用意し得るか、ということに焦点を絞ってみたい。

子どもの実態

群	A名	主たる障害	性格特徴	備考
1	A女	WISC.IA 73 手首に軽い硬直性 がある	明るく、はっきりとした 意見を出す。希に感情的 になることがある	生音型I、特 になし
2	B男	WISC.IA 74 手足の動きが鈍っ くりしている	他人に抵抗することはしな い。教師や年長者に対しては 代弁者を通じての意見が多 い(生活場面)	小ニの境に変 化(無口) 生音型I、特 になし
2	C男	WISC.IA 85	明るく、積極的。他人の世 話をよくする。	

行	名	主たる障害	人格特徴	備考
2	D	聴覚障害 1970.12.24	明るく素直、生活とのかかわり については多弁	小三...言語生活 の始り 70年到大勢

3. 指導方針

- (1) 卒業生との交歓を計り、親睦と学習の糧とする。
- (2) 生徒が正統での生活をできる限り企画・実践するよう仕向ける。
- (3) 学校生活では可能な限り、この集団へも参加し、よき相棒を発見、もしくは良き相棒をつくるように指導する。

4. 学級の目標

- (1) 自分の意見は大きな声で発表しよう
- (2) 自分がとくをするときは、ひとのこくにもなっているよう、いつも気をつけよう。
- (3) 自分のことは自分てしよう
- (4) ひとのよいところをみつけよう

5. 学習の計画

(1) 教材編成のキライ (学級)

- ・空学—国、社、数、理、英、習、道
表現のまをを説明する、教計算のドリル、原理の発見
- ・作業—印刷、木工、毛糸編(機糸編)、染織、英文タイプ
機能訓練(社会科)、比較: 差異の発見、組合わせ
結果が直ちに説明できる場、空学教材の発見
- ・生活—生活、反省会、学活、誕生会、歓迎会、文教会
作業中の行事など、4修クラブ
生活の企画、実践を通して社会性の訓練の場
集団への積極参加の具体場面

(2) 授業授業

- ・音、美、保健、技家
よき相棒発見の場、
通常社会組織を体験する場 > 問題発見の場
普通学級担任との連絡

2. 時間割の編成

	月	火	水	木	金	土
1	国	英	英	英	英	英
2	数	英	英	英	英	英
3	英	英	英	英	英	英
4	英	英	英	英	英	英
5	英	英	英	英	英	英
6	英	英	英	英	英	英

※ 音美保体、技家は交流授業
 □の斜線は交流授業であり
 左は2年 右は1年

午後は全て単級の時間である
 したがって、時間割の
 作成は、実現できなかった。

二編の時間は交流授業以外、生徒の企画によるものである。生徒が単級で活動し得るものを列挙し、各個人の私案をつき合わせて、話し合いの上、できあがった次第である。原則として、時間は流動的であり、おおよそ解決のめどがつかずまで学習が連続することが多い。また、学期の中途に変わらなず、教材の時間配当は、各生徒の願望により変更できることとして、共通理解が成立している。

6. 印刷指導の中から

(1) 指導の重点

- 生徒が仕事を分類、協同し作る完成するプロセスの中で、知的な判断を下せるように援助する。
- 生徒が相棒と共に互いに援助し作る仕事を完成するように援助する。

(2) 仕事の分類と指導のポイント

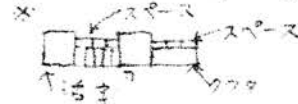
- 受注...1人 (礼法、注文内容の確認)
- 記帳・会計...2人組 (受注順、数量、代金計算、領収書)
- 文選...2人組 (主旨の理解、へんごくりを基に比較対照)
- 植字...2人組 (配列の全体見直し、組合わせと差異の発見)
- 印刷...全員交代 (力の加減、インク量による色の濃淡)
- 納品...2人組 (礼法、納品書、数量のチェック)

上記の内容は進める定着してきたものである。つまり、生徒4人の成長をつなぐと上記の次第となるわけである。指導の経験は、内容をベースに説明し、見本を示すことである。

細部の字幅をすすめた。指導の組は上記(1)の通りで、技術の獲得は第二義的なものと求めている。

(3) 実践上の問題場面から

- 。文選---とくにDさんの場合は活字を収納する場合には問題がある。活字がとんでもない所に入っている。他領域の場合も含めると、原因は「置換」対象の転回につまづきがあるように、上記のケースはスタンブ台をばねとすまよりである。
- 。種字---Aの字の2人組はスペースと併せて組む場合のせとフツマ(空白)の組み合わせのせが小さいからなり、活字のバリエーションがないことがある。



比較の基準について、さらに学習する必要がある

印刷代根茎とは立採算の指導
生徒が社会で働くためには学校教育の中でも、収入にもとづく企画と経営の指導に踏みさるべきである。それが、どのような形のものになるか、今後の課題である。

7. 結びにかえて

障害児学級における研究と教育が重要なことは私自身、いふまでもなく感じている。しかし、一方では障害児をとりまく通常の社会集団に問題があまりないか、言いがえれば、障害児を正しく理解する営みのあり方である。障害児が正しく位置づいているのであろうかということを検討しなければならぬ。

第8回 全国バズ学習研究集会

ひとりひとりの変革を 目指すバズ学習

兵庫県竜野市小宅小学校

教諭 大村 和子

I ま え が き

ちえ遅れのために、障害児学級に入級しているこの子らも、障害を持たない子どもと同じ人間としての発達のすじ道をたどり、人間としての願いを持っている。すなわち、集団に所属したい、みんなに認めてほしい、人に愛されたいと思っている。

そこで、たんなる学級の中だけでなく親学級で学習する中でも、邪魔者であったり、同情的存在でなく、自分も生活や学習の主体者としてたち向うだけの強い人間に育てなければならない。

そのために

- ・子どもの可能性を多角的にとらえ、ひとりひとりを十分に伸ばす学級づくり。
 - ・基礎的学力と思考力を高めるためバズ学習を取り入れた教科指導。
- に視点を置き、日々の教育実践に精進する。

II 生活指導の中で

1. ひとりひとりの主体性の確立を

(1) 「なぜ、そうするのがいけないのか」の理

由づけに、「叱られるから」「わからん」と反応することが多い。子どもを叱責や説教の対象としてとらえ、「監視されている」との受動的な意識を持たせていないだろうか。

※チャイムがなっても終らないそうじ。別紙1
(2) 教師の能動的な働きかけにより、自分がしなくてはとの意識が働く。子ども達は受身的で指示が多い。あまりにも教師の指示語が多過ぎではないだろうか。

※おもちゃのあとかたづけ。 別紙2

2. 子どもの可能性をとらえる

(1) 「この子の親があれでは…?」「この子はおしっこさえわからないのだから…」と、子どもの可能性が限界を決めたり、固定的にとらえることがよくある。くり返し行なっても出来ない場合、つい口からもれてしまう。

「できなかったことが、できるようになった」ほんの少しのことでも、できたことはその子にとっては、変革なのである。

※服がひとりで着られるようになった。別紙3

(2) 子どものほんの少しの変化も、敏感にとらえることのできる虫めがねのような眼と、励ます口を持つ教師自身の人間変革が大事である。

※委員長になりたいと立候補 別紙 3

3. 集団づくりを目指して

(1) ぶつかり合いを大事に

子ども達は、生活の場でくい違いや、いろいろと制約を受けて生活をしている。

特に精神年齢が低いため、自分の意志を相手にうまく伝えられずトラブルを起こすことがある。このぶつかり合いの中でこそ、ひとりひとりが変革し、集団も変革する。又集団の変革が、ひとりひとりを変革している。

たんなる助け合いの集団でなく、生活を子どもなりにみつめ、その中にある問題をとらえて解決していくような集団づくりでなくてはならない。

小人数の学級であるがために、教師が先走って手を出すと、どうしても子どもは依存的になり易くてよい集団として育たない。

※ナフキンを忘れたM児に 別紙 4

(2) リーダーとなるS児を育てて

障害児特有の傾向であろうか、附和雷同性が強い。強く要求をしても、リーダー格の子どもの反対で、みな考えが変わってしまうことがよくある。

集団の中に、入りにくいY児やM児をみんなの中に入れようとの働きかける中で、S児をリーダーとして活躍する子どもに変革していくような指導をした。

※Y児の親学級の先生に申し入れをする学級の子 別紙 5

(3) 細かな手だて

障害児の教育においては、個別指導と共に集団づくりを大切に、ひとりひとりの変革を図るための細かなてだてが必要である。

・立場を考えさせる

学級の実態として精神年齢の開きが大きい。しかし、同じ教室の中で毎日生活を共にしていると、自分と同じように考えてしまう。

やはりそれぞれの立場を考えられるだけの包容力のある子に育てなければならない。とにもかくにも、教師の姿勢が鏡として反射するに過ぎない。

※小便をもらすM児 別紙 6

・学校生活のきまりを理解させてやる。

日程に従い、その場、その場で自分達はどうかすればよいか。できないものがあればどう対処すべきかをしっかり理解させ、身につけさせておく事が大事である。

4. 遊びの重視を

(1) 教育的価値を認めて

遊びは、子どもの生活そのものでありいのちである。遊びによって、身体の発達と健康の増進を図ることは勿論である。又、うっ積した感情、抑圧された否定的感情を自由な表現によって欲求の充足を図り、情緒の安定を図る治療的価値も高い。集団遊びの中で、自己中心性の強いこの子らは衝突し合い、もまれながら、社会的人格を形成していく。

(2) 生活学習の中に遊びをおりこんで

ジャンケン遊び、席とり遊び、輪なげ、積み木遊び、ままごと、砂遊び、かごめかごめ、箱庭等させる。

(3) 毎朝、歌を歌って一日のスタート

「おはよう」「毎月のテーマソング」「だーれが好きなの」の歌遊びをする。自分の名前をみんなに歌ってもらい、好きだと名指しされるととても喜ぶ。解放された気持ちで一日が出發できる。

III 教科指導の中で

1. 教科指導のかまえ

(1) ね ら い

この子らが社会に巣立った時に人間関係の不調和や、知識の不足から劣等感やひがみ根性を持つようでは不幸である。ひとりの人間として

自立していく上に生活の基礎となる教育内容を
在学中に身につけてやらねばならないと考える。

(2) 伸びる可能性を信じて

「この子はこれだけしかできない」等の考え
を持つべきではない。

工作すれば教師の思いもつかないことをするで
はないか。虫のこととなると、次々へと話す子
がいるではないか。

だれかが紙ぶえを鳴らし出すと、わたしもして
みようよと、目を輝かせる等、子どもには伸びる
可能性が充分にあることを信じなくてはならない。

(3) 指導の方法

詰め込みや記憶の強制では決して子どもは学
習しようとししない。又たんなるドリルの訓練と
しては、生きて働かない。

100の記憶より1の理解が必要である。ねばり
強く具体的な系統を現実の子どもとのかかわり
合いの中で指導する。

2. 国語とバズ学習

(1) 正しいことばの習得をねらって

人間はことばによって意志を伝達し、思考す
る。遊びの中で、言語の広がりが増えたり、こと
ばを知らないため意志表示が充分できず、た
いて相手に暴力とかん違いされたり、つじつま
の合わないことを平気で話している。

・電話ごっこをする。

課題金太郎は、どんなことをしましたか。

※もしもし、金太郎ね、山へ行っただよ。

※金太郎、くまとすもうしましたよ。

※もしもし、木を切ったですよ。

こうして、媒介物を使うことによって、た
わいもないことではあるが、興味を持って
話し合う。

課題 「日曜日のことを話し合ひましょう。
ふたりで、話し合っているのを録音し、再生

をみんなで聞きながら、正しいことばにつ
いて意識づけていく。

(2) 文字・文章の読みを強める。

話せることと同時に、文章が読めなくては文
化生活は出来ず、人ともスムーズに交わって
いきにくい。

指導の段階

・絵を見てことばをいう。〈あきがお〉

・絵の頭文字が言える。〈あきがおのあ〉

・ことばとして読む。〈絵のことばのカード
合わせ。◆2字、3字……◆と進める。〉

・短い文として読む。〈カードに書いて〉

・文章を読みとる。〈間違いを直し合う〉

・内容を読みとる。〈課題をプリントし、各
自書いた上で話し合う〉

・感想文を書く。

3つのグループに別れて学習を進めているが、
ときには、興味も持続せず、なかなか読めない。
しかし、バズすることにより相当効果が上がった。
しかし、根気がなく集中力が足りない点、
工夫する必要がある。

3. 算数とバズ学習

(1) 困難点

理解の程度が、ひとりひとり随分違っている。
その上、自分がわかっているのに人に説明する
だけの力量がなく、思うようには進まない。

指導段階に無理があったり、教材・教具に関
心がないとふりむこうともしない。といって個
別指導のみに重点を置くと、依頼心が強くなり、
自分のためだとの主体性が失われてしまう。そ
うすれば、子ども同志の相互作用を絶ち切る事
にもなり教育的には、マイナスの現象を起こす。

(2) 能力に応じて、2・3人のバズを組む。

〈実践例〉

単元 かいもの

A段階

課題 品物を4ずつ並べよう。

T 同じ品物が、4 ずつ並んでいるか見てごらん。
Y Mちゃん、うさぎちごとう。
M 反応なし。
T ふたりで、1・2・3と指で押えながら数えてごらん。
Y・M 1・2・3・4・5・6(Mは1対1対応が出来ず同じところを2回押える。)
Y Mちゃん、1・2・3・4・5やで。
T そうね。1・2・3・4。ここで4。(4の集合としてとらえにくい。)
M 1・2・3・4
T そうそう。では、このお金1で、品物を1だけ買います。うさぎを2ほしかったら、お金は、どれだけいるの。お金を見せ合ってください。
課題 かいものしよう。
T ふたりで、かいものごっこをしましょう。
Y ごめん下さい。
M いらっしゃい。なにですか。
Y うさぎを2下さい。………<略>
とても楽しそうに、かいものごっこを始めた。お金もたしかめている。
C段階
課題 1,000円でおつりはいくらかたしかめる。
T 先に同じ品物のおつりを計算しておきましょう。<個人学習・日によって売り手と買い手を交替する。>
N ごめん下さい。えのぐを下さい。
S はい、どうぞ。<品物とおつりを渡す。>
T Nさん、おつりありましたか。<同じ間違いをしていた。>

N あっています。
T ふたりで、たしかめてごらん。
S Nちゃん、10から5ひいて5。ここ9で、2引いて7。ちごとう。475円やわ。
N わからへん。
S ここ9になっとうもんな。4になるや。
N そうか。
このふたりは、1時間中でも学習を進めることができる。が、ふたりが同じ間違いをしていることもよくある。「もう一度ふたりで、考え直して、どうしてもわからない時は先生に尋ねなさい」とくり返すことにより、ふたりで学習を進めようとする態度が育ちつつある。
家庭学習も、「ここまでしてきょうな」と計画を立てるまでになった。だからひとりが欠けると、「寂しい」と口にする。

Ⅳ お わ り に

障害児には、教科におけるバズ学習は無関係のごとくに考えられてか研究も進められていない。こうした中で、「どうかかわり合えばよいのだろうか」と、暗中模索の指導を続けている。なんとといっても、生活指導の中で、われわれ意識を育てる集団へと、組織づけつつ、教科の中で、内容を吟味してバズ学習を組み入れる必要がある。
教師のこうした気構えが、子どもを少しずつ変革させていくのではないかと考える。
本当に、「このようなでだてをしたら、こんなになった」と言える程でもない。
根気強く、子どもの可能性を信じつつ、ひとりひとりの変革を目指し、歩み続けていきたい。

第8回全国バズ学習研究集会

すべての子どもを参加させ

理解させる創造的授業過程の研究

愛知県春日井市立東部中学校

1. はじめに

わたしたちは、昨年度の反省に立って、全教師が意欲的にできるようなとりくみをすることを確認し、研究主題を、「すべての子どもを参加させ、理解させる創造的授業過程の研究」と決めた。

主題にせまるために、学年部会・教科部会・全体会を設けた。学年部会では1年・2年・3年・特殊教育の4つに分け、体制づくり・課題・とりくみ方・評価・意欲づけ、その他「わかりやすい授業法」についてそれぞれ指導目標・実践計画をたて研究の充実をはかってきた。また、教科部会では、各教科ごとに教材研究、教材の精選から生まれるよい課題の追求をすすめてきた。そして、全体会では、学年間、教科部会との調整をはかり、横のつながりを密にし、教師間の共通理解をはかることにした。

2. バズ学習の体制づくり

(1)バズの取り組み(短学活を通して)

①第1次期のでだて

ア小学校の生活習慣を生かした一斉による朝の会・帰りの会を実施する。

- 連絡事項の確認と徹底
- 一日の生活目標の決定と反省

イ清掃・給食を通して、班の必要性を感じ班編成を実施する。

- 班の目標
- 班長の役割
- 班員の協力
- 班の記録を書く
- 班を中心とした活動

ウ「バズ学習の手びき」で学び合う

問題点

- 形式にこだわらず、バズの必要性を実感として受けとめさせる。

- リーダーを選ぶときの姿勢
- 班になじめなかった生徒の指導
- 指導する時間が充分とれなかった

②第2次期のでだて

ア班日記の内容について指導する。

- 生活・学習上の問題を自由に書く
- 班日記の輪読
- 例 • ムダ話が多い • 忘れ物が多い
- 話し合いがうまくいかない

イ班日記の内容を問い直す

ウ学級・班の約束事をつくり守っていく

- 例 ムダ話 追放! • 授業を真剣に
- 問題点

- 班日記にでてきた問題を学級全体にぶつける時間的な余裕が充分なかった

③第3次期のでだて

ア短学活のあり方を考え合う

- 短学活の公開 → 短学活を問い直す

イ短学活の形式を学級でくふうする

ウ班日記の内容を短学活に反映させる

問題点

- 班にとけこめにくい生徒の個別指導と引きこむてだては?
- 短学活の意義を理解し自覚しなければ、充実したものにはならない

(2)バズの組織づくり(学級会を通して)

①バズの意識化のでだて

生徒自らがバズ体制づくりを進める上で問題点に目を向け、自ら向上していこうという意識を育てる

- 学級の係活動の組織づくり
- 仲間意識を育てる級訓の決定
- 自分たちの問題を解決する学級会

- 学年の問題を話し合う評議会・委員会

②実践の中から

各自、各班でかかえている問題を自分たちの問題として、学級会で話し合い解決策・実践例を持って評議会にのぞみ更に討議し学年の統一化をはかった。

例。「班の話し合いを活発にするためには、どうしたらよいか」

- 活発な人の隣りに、おとなしい人をすわらせる。
- おとなしい人を班長にする
- おとなしい人を集中的にあてる
- 強制的に全員にあてる
- 1回の話し合いに、1回は発言する
- 班で発言表を作り、記録する

③意識化のあらわれ

ア。「バズ学習の手びき」を参考にし、自分たちの手でよい班づくり、班編成をしようと

.....

(3)授業への体制作り (授業を通して)

指導の過程

- 一斉授業
- 2人組みによる授業
- 6人の班による授業
- 一斉授業
- バズ学習

比較

話しやすい
聞きやすい

比較

ムダ話が多い
依頼心がつく

学習ルールを
作り守り合う

指導のてだて

- 班の必要性和助け合うという意識を育てる。
- 班活動を高め合う。
- バズ学習の理論を学び合う。
- バズ学習のよさを知る。
- 学習への参加度、意欲を高める。
- 班、学級の相互作用を高める。

授業の実践例

授業の流れ	授業の母体となるもの	教師の活動	生徒の活動
準備過程	○ 不用なものは おくなく！ 5%の食塩水が500gある。これに20%の食塩水をまぜて、10%の食塩水をつくりたい。20%の食塩水をどれだけまぜればよいか。		
中心過程	課題に取り組み時には、 ○ 反応を示せ！ ○ ムダ話 遠慮！ 班で話し合う時には ○ 話し合いは小声で！ ○ ヒップ アップ！ ○ 人の発言をよく聞こう！ ○ 話し合いのルールで！ 発言する時には ○ 解ったら言ってみよ！ ○ 「解りません」は禁句！ ○ 手目 1問！ ○ 誤答も宝だ！ 説明を聞く時には ○ オイ 前を見よ！ ○ 目、口、耳は 働いているか！ 確認する時には ○ 解らなければ 聞け！ ○ 教えることは 学ぶこと！ 考える時は ○ まず 考えよ！ ○ 1人の力より 6人の力！ ○ 苦しんでいる時は前進している時だ！ ○ Do your best！ ○ 班長 がんばれ！	○ 図示しながら説明する 5% 20% 10% 500g + x = 90% x 800g ヒントを与える(食塩に目を) ○ 立式のできた人を確認する。 班との話し合いの特徴をつかむ ○ 生徒の発表をまとめて再度考える。 5% 20% 10% 500g + x = 90% x 800g ポイントを押えながら立式を説明する ○ 疑問点があれば、討議させながら解決していく。 ○ 食塩に注目して立式したが、水に注目しても可能であることに気づかせる。 5% 20% 10% 500g + x = 90% x 800g	○ 各自考え、考えたことをメモする立式を作る。 ○ 予想される式 ○ 解ったところまで話し合う。 解らない人は、どこが解らないかをたずねる。 ○ 結論のてだた人が、考え方を発表する。 ○ 説明で理解できた人を中心に、再度話し合う。 失敗を恐れずに、発表する。 疑問点があれば、出す。 ○ 水に注目した時の立式を考える。 ○ 発表する。
	確認過程		

授業中の問題点

- ア.話し合いが深まらず、焦点がぼけたりして、同一步調でかみ合わない。
- イ.わかった生徒から話しを切り出し、わからない生徒が育たない。

ウ.班内での能力差の問題

- エ.話し合いの結果、わかったような錯覚にとらわれることがある。
- オ.ムダ話、依頼心、きびしさに欠ける問題の解決策は？

3. 課題の追求

わたしたちは、授業での生徒たちの「ダレ」、
「とりくみのまずさ」、「意欲のなさ」、「学習規
律のなさ」の問題を、生徒に負わせるのでは
なく、逆にそのような状態のなかで授業を進
めている教師側が負わなければならない問題
であると考えた。すなわち、授業場面での教
師の課題設定のまずさ、課題へのとりくませ
方に欠点があると反省し、「課題の構成と提
示、課題へのとりくみ方の指導」に焦点をあ
て、まず、各教師が自分の授業の問い直しを
する実践を進めていった。

(1) 経験あるK先生は、「一次関数」の授業
のあと、課題設定の意図としかたについて、
次のように説明している。

① なぜ課題を自主編成したかについて

ア. 正解さえ得られればよいと考えれば
数学は生徒にとって課題が解りやすい
科目である。ところが、教科書の記述
は必ずしも生徒にとって解りやすいも
のになっていない。特に「一次関数」
では、教科書の記述は、文章題からど
のようにして関数式や連立方程式をく
みだてていくかという方法ばかりを追
っていて、かんじんの「一次関数とは
どういうものか」が生徒に解るようにな
っていない。一次関数を教えるから
には、第一の条件として「初めにある
値があって、それが一定のしかたで増
加する関係を一次関数という」という
考え方を教えなければならない。その
ためには教科書の記述は使えないので、
教材を自分で編成していく必要があっ
た。授業で、「増量一定という関係」
を発見したのは、あまり成績がよい子
ではなかった。このあたりに教科書の
記述と生徒の思考とのずれがある。

イ. 解らせるための課題設定ということ
からいえば、教科書の中から教材を精
選して与えるだけではどうにもならな
い。思いきった教科書のくみかえをす
る必要がある。

② 課題にどうとりくませているかについ て

ア. 全員が解ることをめざしている。そ
のためには

- 教師の説明は何か何でも聞かせる。
聞いてなくて解らなかつた生徒には
「自分のとりくみの弱さ」を思い知
らせてやる。
- 筆記や話し合いの途中でも説明が
始まったら必ず「前を向け」と指示
して、注意を集中させる。
- 態度上の問題は、気づいた時、そ
の時その場で指摘してやる。
- 正解の発表ばかり聞いていたのも
は、自分の誤りの原因がどこにある
のか、どうすれば誤りをしなくなる
のかがわからない。まちがいを大切
にとりあげて、「どうしてまちがえ
たのか」を考えさせることも欠かせ
ない。「授業中の発表で来年3月ま
でに50回まちがえよう」を合言葉に
している。

イ. 「なんとなく解る」ではだめだが、
「説明をきいたり、自分の言葉で説明
してみたりして前よりは解ってきたよ
うな気がする」というところまでは、
最低おさえしていく。

ウ. 自分が本当に解ったかどうかについ
ては、「自分の言葉で友だちに説明し
てやれるか」「類似の応用問題がとけ
るか」と、生徒が自己評価できるよう
に課題をなげかけている。

学んだこととして

- 課題を生徒といっしょに考えようとす
る先生の姿勢と、何か何でも教えるぞと
いう迫力とが、生徒の考える意欲を生み
だしていく。
- 「聞け」、「考えよ」、「班の中で説明し
あえ」という指示に対し、スイッチのき
りかえがてきばきとでき、ひとりもはみ
出る生徒をつくらないのは、日ごろのきめ
細かい指導の積み重ねがあつてこそである。
- 「第一次の説明で解った人は?」「第
2次の説明で解った人は?」「第2次の
説明で解った人が、これからの班の話し
合いの中心だぞ」と段階的に解る輪を拡

大し、ひとりも逃がさずに解らせていく。授業のテクニックは、すべての生徒を大切にしていこうとする教師の姿勢にささえられた「思想のある授業技術」である。

- 生徒たちがおしげずに発表できるのは、まちがいを心配しなくてもいい授業の雰囲気があるからであり、教科の学習を通して培われている教師と生徒との好ましい信頼感情があるということである。
- (2) これに対して新任のF先生は自分の授業をふりかえって、次のように反省しながら仲間の批判を謙虚にうけとめている。
- ① 課題の選び方がまずくて、学習に混乱をおこした。(課題と目標とのずれがあって、それが課題のねらいを不明確にしている)
 - ② いかにして解らせるかという基本的なことを置き去りにしたまま授業を進めて“生徒不在”になってしまった。(課題が生徒にとって困難だとみた場合、とっさに授業展開をきりかえていく判断が必要だ。教師の力量はここにある。)
 - ③ 課題のくふう、説明の不徹底、ヒントの提示等、その場その場での具体的なただてに未熟であることをさらけ出した。(意欲がでる課題は難しいが、今は課題を出したあとを大切にしたい — 生徒にとっては「解る」ということが、次の学習意欲につながるっていくことになる)

問題点として

- 「解った」、「解らない」という本当の気持ちでの反応がまだ弱い。はっきり反応できる生徒を育てるにはどう指導するか。
- 「解った」という生徒の自己評価をどの程度信頼して進めていけばよいのか。
- 遅進児や学習活動でつまづきのある生徒と課題とのずれのあらわれる場合、そのずれをどう埋めながらとりくませればよいのか。
- 生徒の学習への気魄の不足があるが、「学ぶこと」の意味や価値をどう教えていくのか。
- 授業の目標に即し方向性のある課題を構成するためには、何が必要なのか。

4. 学習意欲を高めるために

わたしたちは、生徒が学習に参加し、理解していくための最大の要因は学習意欲であると考えた。そこで、満足度・集中度・積極度・持続度・充実感・意味感・帰属感・競争と協力などの学習意欲を高めることに深い関係があると予想される事項を意図的にとり入れた授業実践をすることを申し合わせた。

(1) 意欲的に「話し合い」にとりくませるために、どのような課題を与えているか。

- ① 生徒の生活に密着しているもの、わかりやすい具体的な資料をもとにした課題を与えて活発な話し合いができるようにしている。例えば、3年社会科「行政と国民生活」の単元で老人問題をとりあげて、それがどのようにおこなわれ、どんな問題があり、今後どうしたらよいかを考えさせるため、まず、新聞の老人の自殺記事を資料として与え、『老人が自殺する原因はどこにあるのか』という課題を提示し、バズさせたところ話し合いがはずみ、教室全体が生き生きとしてきた。
- ② 生徒がもっている一般的・常識的な判断では説明できないような課題を投げかけることによって、意欲的に話し合わせるようにしている。例えば、3年理科の「生物と環境」の単元で、春日井市のホテルとアメリカザリガニの分布についてS20年とS48年の比較図をOHPで提示し、『30年前に比べてホテルは著しく減少しているが、アメリカザリガニは増加しているのはなぜか』という課題を与え、バズさせた結果、水が汚染された→なぜ汚染されたのか → 陶器工場の廃液や農薬の使用 → えさがなくなった → ホテルが死ぬ → ザリガニはなぜふえたのか → 移動力がある、何んでも食べる、繁殖力が旺盛……というように、話し合いが深まった。そして、同じ環境の変化に対しても、動物の種類により影響の受け方にちがいがあるという事実を見つけ出した。

この事実を見つけた「喜び」がこの単元の学習意欲につながった。

(2) 積極性、持続性をもたせるために、どのような課題を与えているか。

- ① 学習プロフィールをつくり、いくつかの弱点を発見したり、一つ一つの学習内容を完全に理解したかを確認できるようにしている。例えば、数学科における数と計算部門における学習プロフィールの実施の試みは、生徒の主体的意欲的な学習態度の育成につながるものと思う。
- ② 個人のタイムを記録することにより、個人目標の設定とその到達への意欲づけをはかった。例えば、3年体育科では、体育の授業の開始と同時に自主的に長距離走がおこなわれている。

氏名	月日	5/23	5/28	6/3	6/6	6/11
内谷利男		3' 37"	3' 20"	3' 10"	3' 08"	2' 55"
大池浩康		2' 58"	3' 04"	3' 04"	3' 08"	2' 55"
大倉直己		3' 03"	3' 04"	2' 51"	2' 57"	2' 56"

計時や記録は、主として当日の見学者におこなわせ、見学者も授業に参加させるように配慮している。

(3) 意欲づけをするために、どのように課題を提示しているか。

- ① 実験や実習をおこなう場合に、まず、予想や仮説を立てさせ、その理由について話し合わせ、対立や矛盾により思考にゆさぶりをかけ、その解決のために実験観察をおこなうようにしむけている。
- ② OHPやスライドなどによって、経験を補うような興味のある資料を提示し、その内容をもとにした課題を与え、話し合わせるようにしている。
- ③ 実習、実験などのように作業をとまなう学習活動において、その結果をもとにして一般化する活動は作業に比較して意欲を失いやすい。そこで、班ごとにTPをつくらせ、それをもとにして、OHPで発表させた結果、自分たちのTPで発表できるという“喜び”により、意欲的な参加がみられた。
- ④ ある一つの題材について、班ごとに学習計画を立てさせ、それを実践させることにより主体的に学習にとりくませよ

うとしている。例えば、3年体育科のバレーボールの題材においては、つぎのような実践がおこなわれた。

学習の計画表の例

3年10組 山田新吾の班	
責任者の順番	
1. 谷口	2. 竹田 3. 桜井 4. 横井
5. 樋口	6. 桜井 7. 山田
練習方法及びその順序	
前半の4時間	
1.	円になってパスの練習 (15分)
2.	個人レシーブの練習 (15分)
3.	サーブレシーブの練習
後半の4時間	
1.	スパイクの練習 (15分)
2.	ブロックの練習 (10分)
3.	サーブの練習
反省	
10月15日(火) 責任者 谷口	
最初の練習のため、まとまりがなかった。もっと、楽しく、一生けんめいにやるようにしたい。	
10月17日(木) 責任者 竹田	
今日は、能率的に、楽しくできた。しかし、1000m走をやったからの練習は、時間がないし、くたくたになるので考えてほしい。(以下略)	

この授業を見合って話し合った結果、つぎのような意見や感想が出された。

- 生徒の楽しさ、熱心さがムダ話を追放し、参加度を高めていた。
 - 生徒に自分たちで作った計画を実行しようという意欲がみられた。
 - 責任者を順番制にし、互いにリードさせることにより、責任感が育つ。
 - 終末の反省は、次時の意欲づけに極めて効果的であった。途中にも話し合う機会を設定したらどうか。
 - 生徒に学習計画を立てさせ、主体的に学習させる試みを、今後、各教科にとり入れていきたい。
- (4) 授業における即時評価は、どのようにおこなわれているか。
- ① 授業展開の節々でおさえをおこなっている。(2頁の授業実践例参照)
 - ② 反応器による即時評価を試みている。これは、挙手やハンドサインによって生じがちな恥かしさやためらいをとり除き学習活動への意識を育てている。

5. K子を学級に溶けこませた生活バズの実践例(特殊学級)

IQ47の女生徒(二年)K子が普通学級より入級してきた。

入級当時、顔・手・髪・服装など身だしなみが非常に悪く、特殊学級及び友人に対して拒絶反応を示し、学級の中に溶け込もうとする姿勢は、全くみられなかった。又学習に対しても意欲がなく、授業中においても何度か席を立ち、自己中心的な行動がみられた。

学級の生徒も嫌い、同じ班になった生徒は給食時などK子と反対の方向を向いて食べるというありさまであった。

昨年度に引き続き学級の目標(根気ある人づくり、明るく豊かな人づくり)をめざして全員が出発しようとしている時、大きな障害となった。

(1) K子を仲間に引き込むバズ活動の開始

- (イ) 帰りの短学活の反省会で生徒から突きあげさせた。
- (ロ) 学活で、「K子さんをよくしよう」という題で生徒ひとりひとりがK子について思っていることを話し合わせた。
- (ハ) 音楽や学活の時間にK子の得意な独唱をさせたり、オルガンを弾かせ、K子の主張の場を与えてやった。

(2) 仲間に溶けこみだしたK子

- 六月下旬頃より目にみえて行動が変容してきた。そして、K子と共に学級が次第に安定してきた。
- ・ 学習意欲が出てきて、授業中も坐席を立つことはなくなってきた。
 - ・ 友人と明るく接するようになってきた。
 - ・ 身だしなみに気をつけるようになった。
 - ・ 与えられた係の仕事、清掃などをすすんでやるようになった。

(3) 問題点

K子がよくなったのは、仲間からの突きあげであり、学級をよくしようとする生徒たちの願いがあったからであり、特殊学級生徒の努力の結果である。

ただ残念なことは普通学級の生徒の心ない言動がよくなりだしたK子の心を傷つけ、途中、一週間ぐらいの怠学というつまづき

がみられたことである。

6. おわりに

わたしたちは、すべてのこどもを学習に参加させ、よくわからせるための研究へふみ切ったのであるが、学習を一層効率的に発展させるためには、学習過程の研究を進めると同時に、学校生活のすべてにわたって統合化をめざして実践されなければならない。従って問題点も多面にわたって提起された。

- ・ 新・転任教師に限らず、再度理論をふまえる必要がある。
- ・ 学年部会を通して個々に問題を持ち、研究を深めていることは評価しているが全校体制として、学年間の横のつながりがなくなり勝ちである。
- ・ 1年生での体制づくりの問題も、2・3年生へ進むにつれてその基本が疎かになっている。
- ・ 授業公開を多くもったことはたいへん意義あることであったが、それを教科部会で十分に検討し合う時間を持つことができなかった。教科部会において課題についての追求をしたい。
- ・ よい課題(教師の考えた)を投げかけても生徒に受けとめられなかった。同一単元で次の学級では変えて投げかけたら成功した。このようなつみ上げの課題集録をしたい。
- ・ 3年部会では個々の教師の主体性のある研究の尊重というたてまえからテーマをしぼらなかった。このため、いろいろな分野についての実践が行なわれ、討論の際、具体的な話し合いができず、個人の実践の発表を聞くことが主になってしまった。
- ・ すべての教師が現職教育に主体的にとりくむには、どのような方法で研究推進をするのがよいか。

今後わたしたちは上記の問題点の克服のため、バズ学習の基盤がためへの共通理解をもとに強力な実践を続けたい。

第八回バズ学習全国研究集会

バズ集団づくりの課題にとりくんで

広島県豊田郡豊所立豊中学校

反田 詔三

I 基本的設定

1. 私たちの願う生徒像

生徒にとって願うとは、地域の実態、世情の流れなど、いろいろなかわりの背景の中で集約してみると、人間として生まれたからには、人間として生きたいということにつさる。この願いを求めて、達成し得る力量を保障することが、教育の作用である。

このことから、私たちは、次の要素をふまえた生徒になることを目指している。

- (1) 人間の尊厳さを感性にもら。
- (2) 民主的な人間関係で支えられた集団づくりにはげむ中で
- (3) 自己実現を一步一步確かなものにする力をもつ。

—— 自己実現力をもつ生徒 ——

2. 教育活動の三大力点

- (1) バズ集団づくりを基底としての学習集団づくり。

学級集団、生徒会集団、クラブ集団、地域集団。

- (2) 教育機器の活用と活動のシステム化。

(3) 教育相談活動

以上、三つの教育活動の相互作用により、実践と評価を指標として教育の創造を試みる。

II バズ集団づくり

1. 目的

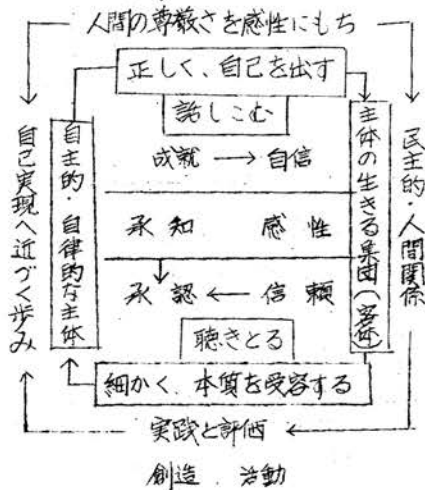
自己実現力のある生徒が育つことを目的とする。

2. 基礎的要素

- (1) 自主的、自律的な主体になる
目的をもって集中し、進んで発言し、自己を表現する。
- (2) 科学的に見、受容する主体になる。
事実をつかみ、関連づけて認める。
- (3) 自己を確かめる。(自己評価して、自信をもつ)
- (4) 他を正しく認める。(良さを評価する、信頼度をます。)
- (5) ことばは、物の本質をあらわし、また発すれば人格であることを体験する。(ことばを大切に作る習慣をつくる。)
- (6) 通じあうには、常に、話す、聴くのとどちらか一方の立場しかないことを確実にする。

- (さあ、どうぞ — 聴く立場
私にいわせて — 話す立場)
- (7) 自己実現は、集団のなかで成り立つことを体得する。(働きかけ — 承認、自信 — 信頼のくりがえし)

3 全体構造



構造図の基本は、話すこと — 聴くこととの結合である。(コミュニケーションすること) その内容は、わかること(認知・認識)、ものになること(感性化)である。民主的人間関係(民主的集団づくり)への労作活動こそ創造活動であり、度移することのなかで自己を見つけ、はたらかせ、生きつづける創造力こそ自己実現力にほかならない。その内味を機能すること、これをバス集団づくりの本質としたい。

III 実践のしくみ

1. 実践の過程

自己実現をどのように行動化するか

- (1) 現状を整理する。

- (2) 自己の願いを志向する。
(3) 確実に一歩一歩重ねる。

(1) 現状を整理する。	(2) 目的に関する情報収集と整理をする。	(3) 願いを確実に実現するものにする。
教 科 学 習 の 場		
ひとりでやる。 問題をみつける事前バス	中心バス	確認バス 課題確認バス
ためす(テスト) 問題をみつける。 自分のやらねばならぬことを決める	なげる うける 何をやるか どうやるか 修正、補足 意図の情報の交換。 まとめ	たしこめる 今後何をやらねばならぬか。 さめる 定着度(確認テスト) 参加度をはかる。
教 科 外 活 動 の 場		
問題提起	問題の焦点化 情報化と整理	考えを統合 共通課題をつくる。 ルールをつくる。 共通目標をつくる。 共通理解を深める。

2 集団づくり — 30分の活動

(1) 設定のねらい

教科学習では、わかる学習が中核であり、教科の特性をふまえて、さらかな道筋で、教師のリダーシップの支えにより基礎学力を充足することになる。

教科外学習では、民主的人格、基本的行動様式の陶冶を、自主的、自律的、協同的連帯的側面を中核として学習するのがその特質である。この場に教科内容をもちこむ場合を設定し、わからないところをなくする学習をさせることにより、教科学習の橋えの充足や、民主的人間関係、自主自律、協同の教育の強化をはかり、教科学習と教科外学習との結合をはかる。

(2) 時限

短学時の30分を教科外学習として位置づける。主としてHR担任の指導

(3) 主な活動

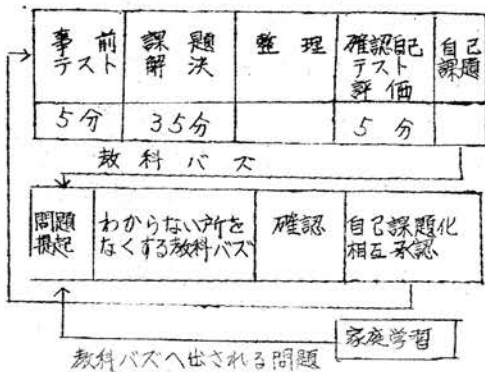
学級会活動と、教科バスと教育相談作用を基盤にして行なっている。

3 教科バス

(1) バス集団で、わからないことをなくする活動。

(2) 活動の筋道

教科の学習の流れと教科バスとの連携



例 (a) 教科学習終了の確認テストによって、

整理し発見された問題

(b) 自己課題をやるうち発見された問題

(c) 気づいた教科外学習事項

(d) 3学年に多く見受けられる家庭学習で発見された問題

(3) 教科バス中の未解決は問題処理にあたって。

例 (a) バス集団メンバーが買った教科をやる時、未解決のまま放置されがち。

(b) バス集団メンバーが同一教科、学級内のバス集団では教科が異なる時、他の集団に協力を求めにゆくが、行動範囲が小さいので、放置され易い。

(c) 学級内、各バス集団同時同教科の時、学級の問題とされ解決され易い。たとえ未解決の場合でも問題意識が高く、教科へはわかえることが多い。また、この場合、問題が焦点化されているので把握し易い。

(4) 教科バスの教育的位置づけのわらい。

(1) 自主的、自律的に協同して学習することの教育を通して、自己実現力を陶冶することをわらいとする以上(3)の(a),(b)を経験的に経過はしても、できるだけ早い時点で(c)型にすることがよい。

(2) 教科の学習においても、自主的自律的に学習する力をつけるために、定着度(確認テスト)と参加度の自己評価をもとに、自己課題をつくり、バス集団メンバー内での承認を相互にさせると、集団の連帯性が牢固し、連帯感、自覚性が高まることにより、気づいた学習

(3) 教科バスに参加意欲や関心を示すのは、わからないところが一つでもなくなった体験をすることであるので、未解決の時の処理のしかたを特に大切にすることである。(学習の仕方の学習)

(5) 学習参加度の自己評価の読み

(1) 参加度の内容要素

- (a) 自主的 (b) 積極的 (c) 受動的
(d) 協調的 (e) 成就感(満足感)

(2) 自己評価のめやす。

- (a) できるところまで自分でやったか
(b) わからないところを出したか
(c) 他の人の発言をききとめたか
(d) 考えや意見をいったか
(e) わかったか

以上の五要素を各三段(やっていない、やった、よくやった)にした。

計15度、感想と意見の項をおき、自己課題を記入させる。

IV 実践例. 1 1学年の場合

(1) <目標> 話す、聴くという集団づくりの基本的な姿勢づくり。

(2) 短学活30分の運営

- 月 レクリエーション
火 数学 水 学級会
木 国語 金 英語
土 諸連絡のみ(給食時間)
一日の運営
○ 日直の点検、反省、討議
○ 係りからの諸連絡
○ その日の計画

(3) 課題

(a) ある班の生徒の意見、疑問が学級内全員の課題となり、かなり意見発表を

するが、未解決のまま放置されやすい。

(b) 学級会では、かなり意見発表するが、反省点、問題点が出て、実践化に稀薄さを感じる。

(c) 教科学習において、基そ学力の不十分な生徒への取り組み。

(d) 自分の意見や質問を班内に出せない生徒への取り組み。

(e) 班活動で、発表者が固定化している。

2 2学年の場合

(1) <目標> 係活動を通しての集団づくり

(2) 昭和47年度のきみ

4月 係り活動の決定、クラスの目標、学活のあり方

5月、修学旅行の計画。

企画、保健、風紀、宿泊、気象(各クラス代表で構成)

6月、掃除の中で自己の責任を果たす。

9月 運動会の種目選定、練習方法

10. 11月 修学旅行

(3) 課題

(a) 係(教科委員)は教科担任からの伝達のみが終わっている。

(b) 教科学習の時の班活動では活発だが、修学旅行などの係活動の中でのグループ討議ではほとんど発言できない者、また、その反対者への取り組み。

(c) グループ討議に参加困難な生徒への取り組み。

第8回全国バス学習研究集会

7校時バスの実践

兵庫県姫路市立高丘中学校

教諭 矢内 正弘

1. 基本的な考之方

ひとりひとりを生かす教育とは どのような教育だろうか。授業中活躍度の少ない生徒たち 部活動にも生かされない生徒たちが どういう形で生かされているだろうか。このことは毎日の普通授業時でも私たち教師は気をつけねばならぬことだが 現実では大変むずかしい。本校がここ10 年来とりこんできた7校時こそは この点に留意してとり組もうとするものである。なお次に示すのは一つの考之であって 固定しようとするものではない。

2. 教師の姿勢と観察点

り班のメンバーの中でよく活動するものとそうでないものができ それが極端になっていないか。教師もできるだけ後者のものを応援せよ。

りメンバーの一人一人が 自分は“この点はまかされているのだ。”やらねばならないのだ。という自覚とそれを班員、教師がささえているか。

りこの班の“この点がよくなってきた。”のさんのこの点がよくなってきた。”と班内で また教師がそれを共に喜び その生徒が満足感を得ているか。“まだこの点はだめだな。”といたり共に前進しようとする心情が育っているか。

り班内で1人2人と班活動を積極的にとり組まなかったり 全然別のことをしているときは 班長 班員たちが注意しているか。

り組内 または班内で困った事例 なければいい問題が生じているのに どれもそれを全体の場にもち出さないようでは困る。何でもいいたいことがいえず 悩んでいることがいえるような学級の雰囲気づくりが大切と思う。生徒たちの間に不正を見のがさぬ姿勢 自分たちを自分らで規制する態度を育てているか。

3. 時間設定の理由

本校では50分授業ではなく45分授業をしている。その5分分を6時間で30分となる。短学活を15分として45分である。従って30分は復習バズにあて、15分を生活バズにあてる。

4. 時間の流れ方

次に示すのは一例であって、各組により創意工夫するとよいだろう。

例1) くさかみ(個人日誌)を書く—復習バズ—生活バズ—連絡その他学級で話し合うこと

例2) 復習バズ—くさかみを書く—生活バズ—連絡その他
適宜 全員で“いいたいほうだいの会”、“リクレーションをはさむ”もよいだろう。

5. 「くさかみ」を書く

本校独自の個人日誌で、学習の予定、相談、反省などかくものである。後ろの黒板に書いてある学習事項や家庭での課題を書く。黒板に書くのは各教科班の班長なり副班長が書くのであるが、その授業が終わるごとに休み時間にかかせておく。

6. 復習バズのしかた

原則としては、上にあげた理由から、6教科5分ずつであるが、2~4教科位にしぼってする方が効果が上がるようである。科目は月曜日は○○ときめておいてもよいし、委員長かだれかが皆の希望を聞いて黒板にかいてもよいだろう。復習する内容は質問をとり入れた内容、黒板に問題をかいてそれにとり組ませる。または班ごとにその日の学習内容の要点を互いに復習したり練習する。大切なことは、その教科の復習に班の全メンバーがとりくめること。全員が同じ話題について話し合ったり、ノートすること。

(例 英語の復習バズ)

4人制		班の係	班の中の 教科の係
(数学班)	1	班長	美、技
	2	学習	国、保
	3	生活	教、理、音
	4	健康	社、英

6人制		班の係	班の中の 教科の係
(国語班)	1	班長	音
	2	学習	国、美
	3	生活	教、保
	4	健康	英
	5	清掃	社
	6	副班長	理

4) (できれば希望で英語の係となる) が司会する。司「今日の英語で--- 3」 3「---」(わからなからりからり之なり) 司「5のひとどうですか」 5「不定詞のつかり方」 司「もっとくわしく4」 4「形容詞用法」 司「3のひともう一度」 3「不定詞の---」 司「英文で形容詞用法の例をいくつか書いて下さい」 班のメンバー 全員ノートする。

左の4人制 6人制はどちらが班としてよいかは はっきりわからなからり。どちらが班での話し合いがやりやすいか、はずれた生徒がでにくいか。それをよく考えてよい方向にもって行く。

6生活バスのやり方

・その日の授業について 6校時分についてその日の日番が司会し各教科の班長がその授業態度について結果の反省する。“前にくらべてこの点がよくなった。” “こういう点をもう少し気を付けてほしい。” とか。特に真剣にとり組めなからり科目については なぜそうなるのか、その理由を考させよくなって行くよう指導する。

・各組の週番目標について 学習の係「2」がその日の学習の目標が守れたかどうか、他のメンバーに話しかけ司会して行く。「3」が生活目標を司会して... 「4」が健康の目標を... 班の成績を各係りが全体に発表して行く。

組全体の司会は日番が前へ出る。班ごとに学習、生活、健康、清掃など班の係りが発表する。その間の他の生徒たちの聞く態度の指導が大切である。そのとき他の班から「〇班の反省はちょっとおかしからり」ときびしいチェックが入るもよいだろう。この発表がきびしくなされないとマンネリになって毎日同じことのくりかえしになってくる。なお「〇さんがこの点で前よりよくなった」「あの班はこの点がよくなってきた」など向上した面を級友、教師とも認めあうことも大切であろう。

7. 組で話し合っ、てほしい問題について

学級全体あるいは 班内の問題を全体にもち出して 組全体で考えるときがある。いたずらされて大変迷惑しているのに、それがいつまでも続くようでは困るのである。少々いいにくいことでも全体に聞いてもらって解消することもあれば解決しなければならぬ問題もある。何でもいえる学級づくりが大切といえる。あとで「あんなことあって……」とか、あとで問題をおこさせないよう指導する。

8. 連絡その他について

美術など明日授業があればその用意の連絡を美術班がする。その他学級委員からの連絡もある。整美委員は清掃について、風紀委員が服そうや生活態度について、等々、学級の中でも係り活動があるが、彼らが活躍する場にも利用する。

第8回全国バズ学習研究集会

一人一人の学力の保障をめざした自主協同学習の実践

兵庫県豊野市立豊野東中学校

教諭 中村朝治

はじめに

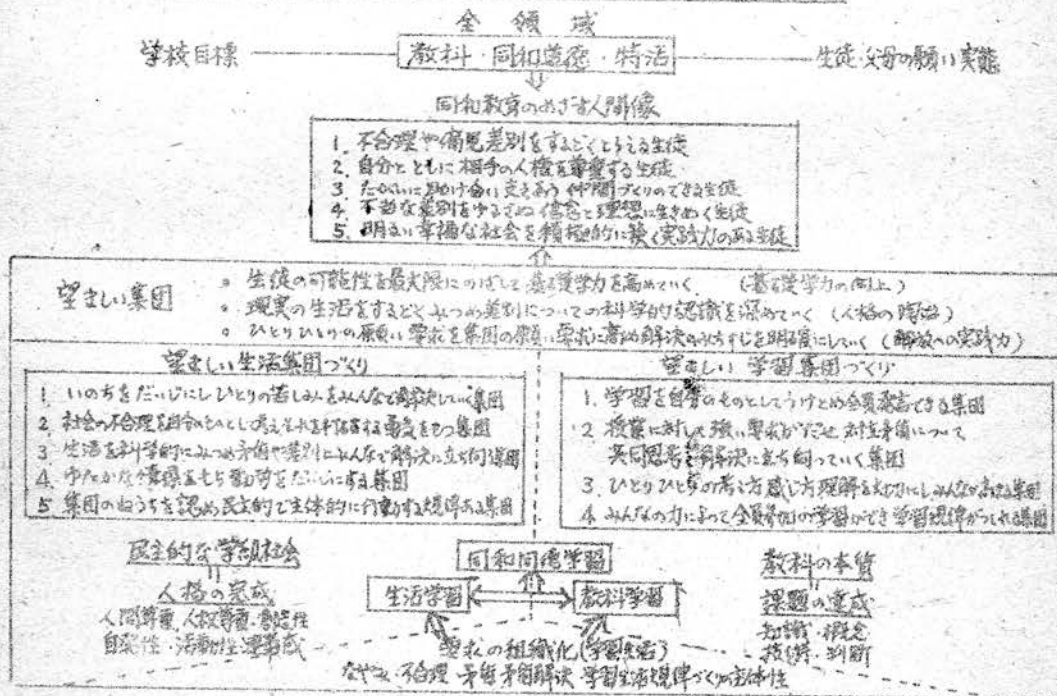
(1) 主題について

本校は昭和44年に統合してできた中学校であり、校下に2同和地区を持つている。S45年に文部省指定同和教育研究校として実践してきた。なお現在もその火を燃え続ける実践を積み重ねている。「ひとりひとりが生きがいを創造する同和教育」をめざす中で「望ましい生活集団・望ましい学習集団の育成」が差別を解放する力になることを教師集団が確認し合った。生徒にも日常のまじこばとして、校舎の各所に次の生活集団5則・学習集団4則を掲示している。

- 生活集団5則**
- ・ ひとりの悩み・みんなで解決
 - ・ 差別を許さず・みんなで実践
 - ・ 豊かな情操・働く集団
 - ・ 象知を結集・正しい規律
 - ・ なかまを信じ・未来を創造

- 学習集団4則**
- ・ だれもが発言・みんなの学習
 - ・ わからぬと気かほに語る班づくり
 - ・ まちかひも大切にして深めあひ
 - ・ お互いに支えあひる学習規律

ひとりひとりが生きがいのある生活を創造する同和教育推進の全体構造



- (2) 具体的教育実践
- ア 受験競争の激化と日常化 (人権的・健康的・個性的教育)
 - イ 仲間意識・連帯感(育たぬ) 人間不信
 - ウ 進学意欲の減退・教科書内容の多量・難し・無味・学習指導内容
 - エ 評価・指導と能力主義 (輪切り・長巻方式)
 - 「できる子供が家へ優先・立派な学校」
 - 「できる子供は面白くない」
 - オ テスト教育 答のみを返す教育

(3) 本年度の学校経営方針 (職員会議で意志統一)

- ア 個人の価値を尊重 差別と許さない集団づくりの推進
 - イ わが校の授業の創造と教師と子供の人間接触
 - ウ 父母教師の連帯
 - エ 国際連帯に立教育 学力と生産の重視
 - オ 多忙と低労働条件の排除 研修の保障 同和教育の深化
- 努力事項
1. 学業指導の計画的・組織的な研究と実践
 - 学習集団の育成と自主協同学習の指導
 - 教材の精選と構造化の研究とその作業
 - 学習不適応生徒の指導
 2. 同和教育の徹底
 - 教師の意識変革と完全解放への努力

2 自主協同学習の体制づくり

昭和47年以降の望ましい生活集団 学習集団づくりの教育実践は、教育はより高い集団の中で個人の成長であるが、学習とは、知的な学力のみを言うのではない、生活も含み込んである。従って学習集団によりよい理想を実現する方向にならねばならぬことを取組委員会で意志統一する。

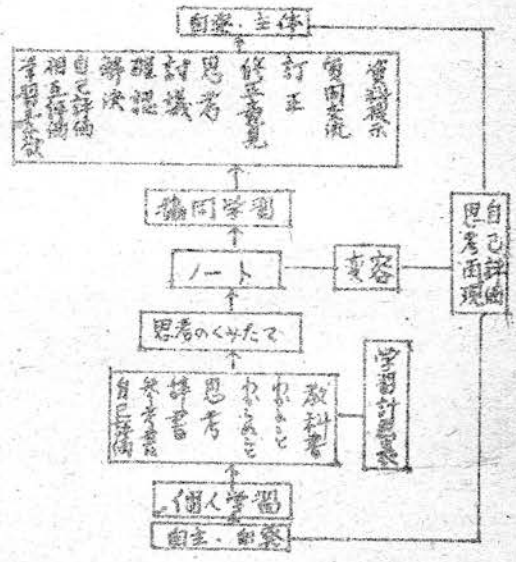
(1) 学級集団づくり (学級指導の徹底)

- 学習生活の規律に照した集団としてのあり方を目指す。
- 小集団 (班グループの編成)
 - 編成 (班長・学習・生活・健康係)
 - 2ヶ月1回ぐの編成から、一班編成委員会
 - 班ノット ... 思ったことを自由に話し合う
 - 学習活動の交替 (学習係) ... 課題・発表・生活
 - 班長会 ... 班活動 学級問題のラッパ
 - 学級生徒会 ... 立候補制

- 教科係 ... 各教科の司会 進行運営
 - 朝・終会の自主運営
 - 学級会活動
 - 学級指導
 - 同知・道徳
- (2) 教科係による「学習訓練案」の作製と具体実践
- 学習法の指導と学習規則
 - 主体的学習の取り組ませ方
 - 小集団学習のあり方・意欲の子供に対する指導
 - 教科係の指導、個別指導定着化の手だて
 - 教材の精選化と構造化
 - 教材・教具の利用・教育機器の利用
- (3) 生徒会活動と通じの「集団作り」の生徒へのまよかけと学習訓練
- 学校行事と生徒の手で 体育祭・文化祭の実行 全校朝会
 - 役員はすべて立候補制
 - 全校組織 ↔ 学級委員会との連絡徹底
 - 自主協同学習の3約束 19の項目の全校生による設定
 - 全員発言運動
 - 校外討論会の実施 (発表と学習活動の一環として)
- (4) PTAの学習会
- 家庭における学習のあり方
 - 自主協同学習に対する理解 (授業と違い父母の意見は)
 - 同知教育について ... 学力保障について

3 自主協同学習の構想について

昭和47年より先進校参観と行なう参考にしたこと (鳥取県河北中学校、徳島県山川中学校)



4. 「自主協同学習を進めるための約束。190条について」

昭和44年に「学習の手びき」を設定したか本年に入ってから批判検討し修正が必要かあるとの意見から、学習規則190条を全校生徒の討議によって設定した。参考までに抄出した。

1. 始業のチャイムが鳴ったらあいつをしてすぐに学習に取りかかる
2. 自分で問題を見つけ、自分で計画し、試み、理解し、先生にたよらず教科係を中心にみんなの力で協力して、満足できる学習が生れるのである。
4. 気軽にわかるめとはたすね、気軽に皆かわかるまで教え合う
5. 発表こそ自分の意見を深め、正しいかどうかをたしかめられるものである。
8. 友だちのどのような発言に対しても、嘲笑野次など軽率な態度をさびしくいしめ、全員が耳を傾け十分に尊重しよう。
13. 私たちの学習は結果(答)が正しいかどうかよりも、結果をひたす途中の考え態度や協力する姿がどうかの方がたいせつなのである。早く結論をたずねるとよりも、ともに考え話し合う過程をたいせつにしよう。
16. 学習するということは自分は今ここでどのように考え、どうするかを決めることである。教室にいても、このことのできる人は学習の仲間にはいていない人である。
17. 私たちの学習には家庭学習が極めてたいせつである。学習計画にもつづいて自分の勉強をぐんぐん進めよう。
19. 学習ノートの使い方をくふうしよう。ノートは学習の表れである。

5 学校での協同学習

9教科共に同じ形態では学習はすむにくいし、教材によって学習のパターンは異なるのは当然である。学習計画表によるねらいを中心に教科係が共同学習を切り開いていく。

- (1) あいつ、学習開始のチャイムとともに「おねがいします」のあいつで始まる。学級集団の生徒間によるあいつである。
- (2) 題目の板書、学習目標の確認のため、題目を大きく板書する。
- (3) 問題提起の、家庭学習で自己評価したことを学習の資料として自由に板書する。
板書(10分間) ・板書しない生徒は「教科書読みによる内容把握と語句・事項の確認」
「自分のノートと板書の比較」、「質問などの準備」
・教師の活動……机間巡視・個人指導
板書内容の確認、(漢字の送り、用字、資料の適正性の把握)
- (4) 問題提起の発表
(5分間)

(5) 学習過程 質問, 追加説明 討議 (必ず含む)
(30分~35分) 軌道修正

(6) ノート整理 確認, ...生徒相互で確認する (5)の中を充分行わなければい
まとめ 「ノート」は必要部分を付加修正する

6. 学習計画書について

わかる授業を創造するには教材の構造化がはからなければならない。「どのような教材をどのように配列しどう課題化していくか」これは教師が一方的に作り出すのではなく生徒のものになり活用される。生徒の自ら計画を立てることが理想だが困難な問題であり立案にもポイントが不十分ではいけない。教科係が集まり教材を検討するがその中に教師の考えを充分入れることが必要である。

国語科 教科書光村2年 古典足り 学習時間6時間

時間	学習内容 (個人学習)	学習活動 (協同学習)
一 五 二	1. 教材(二)足りを読む(その中の(1)の語) イ 読みの漢字をなくする ロ 「漢字の学習」で「読み」を取りの確認 ハ 難語の意味(現代文の(1)の語)を問う ニ 足りの場面のある語を問う(P197参照) 2. 平家物語の内容についてありあしの書きかき を調べる <関連> 教科書源氏物語の争い, 保元平家物語 鎌倉幕府の成立 平家物語の全体を主人公を大きく3人に分けて 考える	1. 全文を読み通す 難語語句の提出は読みの中で行う (語句の意味しはは次第に)。 2 「=」のありあしを整理し合う (時間のはじめに板書しておく) →「平家物語」のありあしを整理する 「足り」はその中どの部分が 何か原因でこの語はあつたか を確認する 3. 読みの確認(板書はともあし) 漢字の学習で
		1. 前時に続き「漢字の学習」で書取り 2. 語句の意味しはをする

7. 本校教師集団の 実際上の困難点と悩み (教科部会の中から)

1. 自主協同学習の学習形態がどの教科にもあてはまらない 特に技能教科では指導が困難
2. 教科係の果す役割について
 - ・小先生としての考えは疑問...どこまで教材を切り開けるか 理想は全員の問題を出し合い
全員が教材を分析し切り開く能力がつくことである
 - ・教科書には単なる連絡係に終わっている このことから教科書の断層をつくりたいの
効果になっていないのではなかろうか
3. 学習計画書の意義 余り出来た計画はかいて生徒の主体性を高める必要因に作りはしないが
4. 学習促進の点検活動 個人点検 → 教科係 → 教科担任 の形で実施している
イ 公平面にくらぶか 否か
ロ マネリ化する可能性あり
ハ 自主協同の考えの争い
5. 授業時間 60分制の必要性を特に感じる
6. 学級指導(ア入れ)の時間が生み
出しにくい
課外クラブなど行事の関連

自己指導の態度形成をめざす学級づくり

愛知県 豊川市立中部中学校

1 はじめに

「おもいで人なつこく、与えられたことは愚実にやるが、自ら問題をもちて積極的に取り組む、おぼろしく憧れしよつとする態度に入れてやる」というのが本校生徒の一般的な傾向である。このような実態をふまえて「私たちは「ひとひとりひとりが大切にするとともに、集団の力をため、相互作用を生かして、さびしい自己指導の態度を育てる」ことを本年度の総括的な重点努力目標とした。

年度当初の研究協議で、このような目標に取り組みには、なにによりゆまゆま望ましい人間関係がつけられねばならない、望ましい行動環境としての学級づくりの基盤になくてはならない」という共通の理解を深め、教科・道徳・部活の各種及を統合する立場からの学級づくりに重点をおいて研究と実践を進めてきた。

2 学級づくり・部活づくりの基盤となる考え方

- (1) 望ましい個人は望ましい集団によってのみ教育されるし、望ましい集団は望ましい個人によってのみ形成される。
- (2) 集団の持つ教育的機能がしゅうぶん発揮されるような集団をつくらなければならない。
- (3) 個人は、正統の自己観念・自己実現を達成する過程で、自己指導・自己評価・自己評価のできる人間を育成しなければならない。
- (4) 自己指導の態度形成をめざす教育の効果を上げるためには、彼らに習得される経験の種々相がくわがたり、諸反しあったりしなげで、まとまった統一的全体を形造っていくようにしなければならぬ。

3 教科の精選と教科外の和善との統合をめざして

自己指導の態度形成が私たちの目標であるが、そのための態度形成は、集団を経たては考えられない。目標に近づくために必要なのは、種々の集団過程において、自ら問題をもち、両面相が強く始出し、集団に相互作用を生み出していきけるような学習集団に、学級および部活の両面を担うていくことである。そして、そのような学習集団づくりは、教科と教科外、授業場面と生活場面の両面を兼ね、それぞれの集団過程の相違が相互に相違をもち、統合的に進め、(教科がなければ効果をおびることはない)がし、つまり、教科の精選と教科外の精選が統合的に進められ、学級・部活づくりの実践を通して実現されていくものと考える。

私たちは、学級や部活の「ひとひとり」が「教科と教科外の両面」の学習をもち、やる気を持って、進んで取り組むことができようにしてやらねばならない。そのためには、小集団の機能を高め、活発に活動させることが学習集団づくり、学習と自らをねばならない。その実践に取り組んでいく。

(1) 教科の精選

教科の精選は、学級や部活の両面を兼ね、統合的に進められ、学級・部活づくりにおいて、教科・道徳の連携

と、その態度の形成とは一体のものであり、切り離して考えることはできない。そのような要求に応える学習指導のあり方を求めて、私たちは次の諸点を学習の場に実現しようと努力している。

- 効果的な課題を設定し、追求の過程を重視する。
- 課題への取り組み方を教科の特質に応じて、系統的に指導する。
- 学習への積極的な参加を促すために、学習過程の必要な場面にバズ学習を位置づけ、個人思考を重視するとともに、生徒の相互作用を有効に生かしながら学習を進める。
- 学習過程に生徒自らによる態度評価を取り入れ、態度形成の促進をはかる。

(2) 学級指導

生徒指導の中核的な位置を持ち、知・情・意の調和のとれた人間形成の基盤となるものが学級指導であるとし、他領域の指導と緊密な連携をとりながら、計画的な指導を進めている。とくに、統合的な指導という面からは次の点を重視し、実践に力を注いでいる。

- 1年から3年に至るまで、一貫して効果的な指導ができるよう、学年指導計画・1時間ごとの展開例(題材・ねらい・主な展開例)を作成し、指導内容の積み上げをはかる。
- 小集団の育成につとめるとともに、必要な情報をメモする態度を養う。

(2) 学級づくり

各学級は7つの生活グループに編成され、それぞれの班は、同時に学習班としての機能を発揮することができるよう小集団としての育成に力を入れている。質の高い集団を育てることによって、豊かな個人人間形成をねらっているわけであるが、この学級づくりの土台を固めるものとして、とくに力を注いでいることをとり上げて、2,3紹介してみる。

○ 個人面接の重視

相談活動計画に基づく定期相談・自由相談・呼び出し相談などが行なわれているが、これらのうち、定期相談の変形ともいえるべき担任と生徒との短時間面接がある。担任と生徒とがきわめて自然の意識のうちに、対話をし、親和と理解を深めて、個々の生徒の内部開発をめざする分から5分程度の面接である。2学期にはもう少し時間を多く確保して、いっそう触れ合いを深めようと計画している。

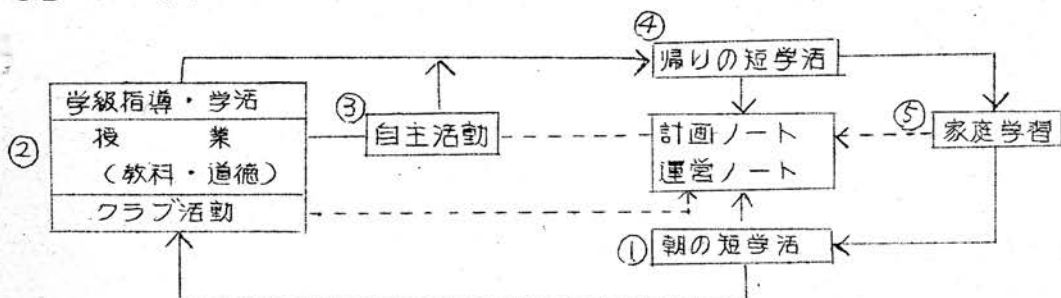
○ グループノートによる内面の耕し

集団の中の個としての自分のあり方を自覚させ、相互理解を深め、連帯の意識を高めると同時に個々の物の見方、感じ方を高めていくには、グループノートが重要な役割を果たしている。仲間どうしで「書きあう」ことによる認識の広まりや深まりの効果も見逃せない。担任としても、感想や助言を書き加え、なにが「おうちの考え方、感じ方、行動」であるかを具体的に教えることができる。生活認識の質を高めたり、広めたりするためには、自由な題材で書かせるだけでなく、一定期間、特定の課題を与えて書かせることも試みている。

4 循環方式による統合的指導

教科の指導と教科外の指導の統合といっても、具体的な実践の場となると、実質的にその徹底を期することはなまやさしいものではない。それぞれの場における指導が

相互に一貫した連けのを持たないとかげ声だけに終わってしまう。本校では「朝夕の短学活」「各教科の学習」「自主学習」「道徳」「特活」「家庭学習」と、これらの指導が生活と学習の統合という形で一貫し、スパイラルな経験の積み上げがなされる時、態度形成はより促進されるという考えに立ち、次図のような循環方式に即した指導を進めている。この場合、「計画ノート」や「運営ノート」を活用して、このような統合的な指導のための「くさび」の役目を果たすものとして位置づけ、活用の習慣化を知らせている。



循環方式による統合的指導について、もう少し補説すると次のようになる。上図、①から②③～⑤、さらに①へと回帰する一貫的な指導を積み上げ、その循環的な過程を通して、とくに「取り組み方」の態度形成を促し、教育効果をより高めようとするものである。この場合、統合の目やすとなるものは……自主性・協調性・創造性であり、指導内容として一貫するものとして、

- 目標を明確に持つこと。
- 取り組み方の訓練と体得を心がけること。
 - ・課題への取り組み方
 - ・ひとりで考える → わからなければ友達ちに固く → 聞かれたら教える。(バズの位置づけ)
- 反省自己評価する。
 - ・日々の生活態度・学習態度を反省・評価(態度の自己評価)し、かんたんにメモする。

などの三要素を定め、生徒への定着を旨として実践を重ねている。

(1) 「自主学習」の時間を通しての指導

週3日(月・火・木)、授業後30分を「自主学習の時間」として教育課題に組み入れ、自主的な生活態度と学習態度の統合的な指導の場としている。小集団によるバズ学習を中心にして、その日の授業内容の復習(ポイント抽出)や予習内容の見直し、計画化などを行なわせ、学習の基本的な態度の形成を旨とすると同時に、気が紛なく話し合い、個々の問題を共同思考の上に乗せて、自分たちの力で解決しようとする「自主・協調」の態度育成にも力を注いでいる。

○ 「計画ノート」や「運営ノート」による指導

学習においても、生活においても、目標 — 取り組み — 確認 — 反省・評価という一連の活動原理は自己指導の態度形成には欠くことのできない要素である。これを、生徒の内面に形成定着させるには、具体的な問題に即して自らが、実際の体験を重ねるといふことを、着実に押し進めていくことが重要である。そのための手だてとして、現在、1年生には「計画ノート」、2年生には「運営ノー

第8回全国バズ学習研究集会

自己指導・自己実現をめざす生徒の育成

愛知県春日井市立藤山台中学校

1. はじめに

私たちは、今までのバズ学習による学習過程の実践研究を地道に続ける中で、その中の大切な要素である評価活動に焦点をあて、「学習過程における評価活動」として取り組んできた。本年度は、それをさらに深める中で、「自己指導・自己実現をめざす生徒の育成」をめざしている。

現代の社会は、相互依存を不可欠とするものであるから、それを自発的に求めながら、自己の権利や義務に関しては、自分の判断に基づいて決断し、進んで自己を実現し、自己の権利を主張するとともに、自己の義務を積極的に実行していかなければならない。それが現代社会における自主性である。生徒自身が自主的に自己指導（自己の行動の過程を目標にしたがって制御していく）できるためには、その追求しつつある目標を明確化することが必要である。それには、より具体的な行動の形で下位目標が設定されることが必要となってくる。私たちは、生徒が、自己の追求していくべき主要な下位目標を賢明に選択し、それを具体的な行動の形で明確化していくことを、援助してやらなければならない。

2. 目標をめざして

(1) 生活の統合化の強調

「自己指導・自己実現をめざす生徒の育成」をめざして、これに到達すべき教育の場を用意しなければならない。その場は教科学習と生活指導とが分離した形ではなく、学業生活や、生活指導の中で、あるいは、家庭生活、社会生活の中で— これらが一つのサイクルとなり、有機的な関連を持ちながら、すべての生活を統合した中で考えなければならない。

(2) 集団の機能の強調

人間は人間の中で育つといわれる。人間同志の葛藤場面の中でものを考え、また注意し合い、激励し合ったりして成長していくのである。豊かな人間関係は教育の最大の基盤である。この集団のもつ機能を、より有効に、より意図的に活用していきたいのである。

野原に育つ一本杉からは、良材は得られない。杉は杉林の中で良材となる。なぜなら、他からの影響を受け天に向ってまっすぐ伸びるからである。

(3) きびしさと楽しさの強調

自己指導・自己実現できる人間の育成は、不自由で拘束された教育環境の中では到達が困難である。楽しくて豊かな環境の中にこそ、生徒の自発性・自律性は期待できよう。

しかし、はきちがえた自由や規律のない無責任な言動は厳に戒めなければならない。生徒相互ののきびしさ、生徒対教師のきびしさの中にこそ、真の建設的な考えは育成される。ここにまた集団の力の必要性が改めて認識される。

(4) 自律と他律

すでに述べたように、学習は授かるもの、与えられるもの、拘束されるものではなく、自分で考え、自分で伸びようとする、すなわち、学習を彼等自身のものとしたいのである。教師はあら

ゆる手段を使って、この意志が達成されるよう努力しなければならない。時にはきびしい叱責もあろう。時には規則も必要であろう。しかし、この他律もやがては、自律できる人間の育成が前提でなければならない。

3. 実態調査から

(1) 何が彼等に意欲を起こさせるか

「何が彼等に意欲を起こさせるか」学習の場を中心に1年生の生徒にアンケートを試みた。以下はその報告である。

(調査対象 1年生90名 調査年月日 昭和49年5月28日)

- ① 家庭学習は家の人に注意されないでも、自分から進んでできますか。
- | | |
|----------------|-------|
| 自分から進んで学習できる | 70.0% |
| 家の人に言われないとできない | 30.0% |
| 家の人に言われてもできない | 0% |
- ② あなたは宿題などなくても、自分から進んで問題をみつけて学習できますか。
- | | |
|-------------------|-------|
| 自分から問題をみつけて学習できる | 44.4% |
| 宿題や課題がないとなかなかできない | 54.6% |
| 宿題や課題があってもできない | 2.0% |
- ③ どんな時に自分からやる意欲を起こしましたか。(高率を示したもののみ)
- 先生の影響に関するもの

先生から参考になる話を聞いて	57.8%
授業中に学習のヒントを与えられて	50.0%
先生に激励されて	32.2%
授業にほめられて	18.6%
 - 友だちの影響に関するもの

友だちがいっしょけんめいに行っているのを見て	67.8%
授業中、同じ班の人の影響を受けて	24.4%
短学活の話し合いの影響	16.7%
 - 家の人の影響に関するもの

家の人に忠告されて	48.9%
家の人勉強しているのを見て	18.9%
家の人にほめられて	15.6%
 - 自分の意志に関するもの

テストの点を反省して	66.7%
自分を反省して	66.7%
やらないとついていけないから	41.1%
学習がおもしろいから	35.6%
進学のことを考えて	24.4%
- ④ 学習に意欲を起こさせるもの、学習をやらざるを得ないようになるものにはどんなものがありますか。(高率を示したもののみ)
- | | |
|---------------|-------|
| テスト | 75.6% |
| テストの点の悪いとき | 68.9% |
| 一時間終わりのまとめテスト | 65.6% |
| 同じ班の人の影響 | 60.0% |
| 先生から注意 しかられる | 44.4% |
| 宿 題 | 51.1% |

テストの点のいい時	42.2%
先生にほめられる	55.5%
家の人にほめられる	38.9%
授業中の話し合い活動	35.6%
家の人注意	30.0%
友人にほめられる	30.0%
指名される	40.0%
反応器	27.8%
楽しい授業	35.6%
静かな授業	23.3%
グループノート	21.1%

⑤ 意欲をなくすものにどんなものがありますか。(高率のもののみ)

友だちに笑われる	77.2%
先生からバカにされる	75.6%
先生から無視される	50.4%
先生にしかられる	34.4%
家の人にこごとを言われる	44.4%
宿題が多すぎるとき	34.7%
宿題がむずかしすぎるとき	15.6%
同じ班に学習のじゃまをするものがある時	42.4%
静かすぎる授業	23.3%

◇ この結果をみて我々教師は何を考えたらいだろうか。私たちは無意識のうちに生徒の意欲をなくすようなことをしてはいしまいか。

また、私たちは生徒が意欲を高めるような教育の場なり方法、技術を意図的に考えることが必要であろう。

(2) 自主性の意識調査

自主性の意識調査を実施し、生徒の実態と問題点を知り、今後の指導に役立てたいと願った。

調査は、自主性についての意識を、主体性・自発性・自己主張・責任感の5つの視点から見ることとし、各問いに3つの選択肢を作った。さらに設問にあたっては、いわゆる意識の傾向を調べるものを偶数番号とし、この2問を組み合わせで作成した。この場合、ただ一問だけで実態が調査できるものではないとはよくわかるが概要をつかむことは可能と考えて、3年生全員150名を対象として調査した。

ア. 主体性について

問1 あなたは、自分のことは自分でしようと思っていますか。

Aほとんど思わない 1.4% Bときどき思う 23.4% C思っている 75%

問2 あなたが毎朝起きるときは、次のうちのどれですか。

Aほとんど起こしてもらおう 21.6% B半分くらい起こしてもらおう 32.4%
Cいつもひとりで起きる 45.9%

イ. 自発性について

問1 あなたは、人に言われなくても、よいことは自分から進んでやろうとする気持ちがありますか。

Aほとんどない 2% B少しはある 60.8% Cある 37.2%

問2 あなたは、廊下や階段に紙くずが落ちているのを見かけたとき、次のどの場合が多いですか。

れだけのことである。生徒との応答の中で、ひとことずつこの言葉をつけ加えることである。

もちろん、幼稚園のこどものように、単に「うまくなったな」「じょうずだ」だけのほめ方を続ければ、生徒でもお世辞としか、受けとらなくなってしまふ。そこで、「惜しかったなあ、ここまではいいけれどこれは誤りだ、こう考えなくっちゃ」「ここまでだ、もうひとふんばりだ」と激励を与えてやればさらに効果的だ。

ほめると同様に叱ることも意欲を高めるには必要だ。まちがいはまちがひ、否は否としてきびしく忠告しなければならない。「それはまちがひだ」「なぜ宿題をやってこないのだ」「むだ話をするのはやめなさい」こどもの自主性を尊重するあまり、誤まった過保護やあまやかしは善悪の判断のできない人間を作ってしまう。悪い行ないや人に迷惑になる行ないは厳しく注意したい。

(2) 一般化(転移)のできる課題

授業で一つのことを学習したら、一つの知識の伝授にとどまらず①次の学習の意欲を高めたり興味を喚起する。②あらたな発見をする力となる。③実生活の中で応用する力となるような創造的な学習とならなければならない。

例えば、社会科で古墳の学習をしたあとで、春日井市にも古墳があるけれど調べてごらん。理科で「てこ」の学習をしたあとで、くらしの中で「てこ」を応用したものをいくつか探してごらん。

このことは、単に知識を理解したにとどまらず ①学習のしかたを学ぶ ②知識が生きたものとなり、実生活の中で役立つ。③興味を持って意欲的に学習ができる。強制的な宿題も必要であろうが、こどもから言えば与えられた学習、拘束された学習となり発展性がない。自ら学ぶ学習— 学習をこどものものとしたいのである。

(3) 学習集団の成熟

教育が集団で行なわれるのは、あながち経費や場所からの制約ばかりではあるまい。集団の高まりの中で自己をみつめ、集団の影響を受けて、個を高めようとする重要なファクターであるからに他ならない。

中学生のころは友だちの影響を受けやすい。親や先生が言っても聞かないが友だちのいうことには感激をしたりすることが多い。集団が成熟し、建設的に物事を判断して自らの力で自らを律して学習が開始されれば、個も必然的に前進するものである。

(4) 「おいつめる」こと

こどもたちは、自らの力で学習や行動をしようとする。しかし、人間は弱いもので、やろうと思いつつも、ややもすると「安楽」に負けてしまうものである。そこで、何かの刺激を求め、自ら縛ってくれるものを求める。すなわち、やらざるを得ないように追いこむことも、また必要なことであると言わなければならない。

(5) 意欲を起こさせる発問

授業の中で、一言一言の発問が生徒を勇気づけたり、意欲を減退させたりする。このことについては、「ほめること叱ること」「転移のできる課題」の項でも述べてきた。ここでは、その一例をあげることにする。

雑布が足りなくなつて集めることにした。強制的に一枚ずつ集めようかと思つたが、こんな話をした。「この頃、雑布が足りなくて掃除がしにくいね。自分たちの学級を美しくするために雑布を持ってきてくれないか。布がなくてできない人もいるかも知れないから2枚できる人は2枚、3枚できる人は3枚持ってきてくれるとありがたい」といっておいた。翌日、雑布は教卓の上にならず高く積まれていた。2枚、3枚と作ってきた者も多くあった。忘れてきた者も3.4名あったが、教卓の上に積まれた雑布の山を見て、申しわけなさそうに赤面していた。その翌日には全員提出された。

(6) 自己指導と自己評価

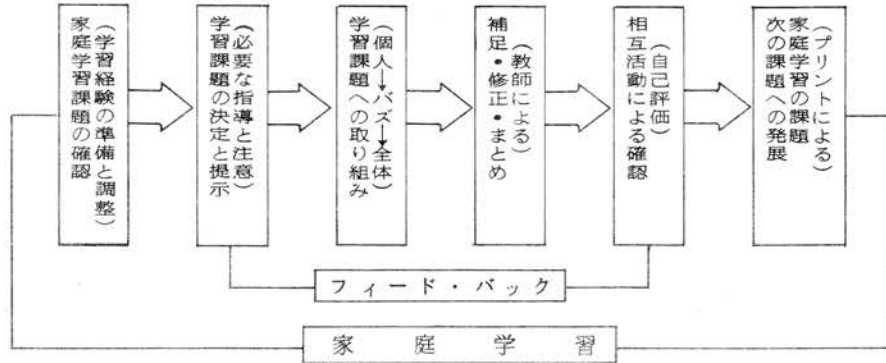
自己を指導していく上に、もっとも必要なことは、自己の位置を知ることにはじまる。

授業の中で、学習したことが、わかったか、わからないかを確認することは、即時評価であり、自己評価である。さらにいえば、それをすることによって、今後、自分は何をすればよいのかを知る力になり、自己指導のできる人間の基盤をつくることにもなる。

その評価法のいくつかをあげるならば、①是認と否認 ②相互評価 ③学習のプロフィール ④話し合い活動 ⑤自己評価表 ⑥わかったら言ってみよ ⑦わかったら書いてみよ、などがある。

ア. 社会科の例

(7) 授業構造



(8) 学習目標・自己評価・家庭学習のプリント

一単元分(約10時間ぐらい)を事前に配布し、一時間分をノートに添付し、家庭学習したことをノートしてきて授業にのぞむ。

- 学習内容・家庭学習の指示を明確にし、学習をより主体的なものにする。
- ノートの工夫により、学習内容をより適格なものにする。
- 感想、疑問点などを書くことによって、より理解を深める。

例

教科書表題	学習目標	自己評価	家庭学習
<ul style="list-style-type: none"> • 特別な価格 • 特価 	<ul style="list-style-type: none"> • 特別な価格の機能を理解する • 物価を理解し、物価の動きをとらえ方を調べる。 		<ul style="list-style-type: none"> • 価格と物価のちがいがい • 物価指数

イ. 体育科の例

器械運動自己評価表 (女子用)

マット運動・とび箱運動

	種目名	到達度			
		1	2	3	
1	屈しつ前転				背をまるくしてなめらかに回る。
2	開脚前転				両足がマットにつこうとするとときに開く。
3	伸しつ前転				上体の反動を利用し、かかとから立つ。
4	屈しつ前転				ひじを倒さないで背をまるくして回る。
25	さか上がり-腕立て前転-後ろおり				なめらかにうつくしく行なう。
26	足かけ上がり-足かけ後転-踏みこしおり				スピードをつけスムーズに行なう。
27	足かけ上がり-足かけ前転-転向前おり				上がり方と回り方に重点をおいて行なう。

到達度 ① どうにかできる ② できる ③ うまくできる

- 例 屈しつ後転 ①まっすぐ回れない。 ②背をまるくして、まっすぐ回れる。
③連続してなめらかに回れる。

年 組 番 氏名 _____

ウ. 美術科の例

ーノートによる評価

評価目標	
(1)	レイアウト（配置）について……………
(2)	配色効果について……………
	自己評価 反省
(1)	
(2)	
	相互評価 友だちの批評意見
(1)	
(2)	

エ. その他

今までに述べた教科以外にも、即時評価・自己評価は当然実践されている。ここでは紙面の都合で割愛することにする。

(7) 目標カードで

集団生活を円滑に営むために、さまざまな規制がある。例えば、週訓班目標がそれである。これらの多くは、他律的なものだ。しかし、集団の中の個人を考える時、切実に個人に対して「何をプラスにしたら、もっといい子になるのか」と、思うことがある。それも、自主的・自律的にプラスする過程を経験させ、できるだけ目標到達の満足感を味わわせることができたらと思う。その体験が、次の活動へのささえとなるのではないか。そういう気持ちから始めたのが目標カードである。従って目標は個人によって異なり、達成度の判断もまちまちである。

◇目標カード

<p>◎◎◎は、 <input type="checkbox"/> 班の話し合いに参加し、1時間に1回は、発言すること。を 1Bのみんなに誓います。</p>			
9 17	△	話し合ったけど手をあげなかった。	25
18	×	守れなかった。	26
19	×	手をあげようと思って、あげれなかった。	27
20	○	国語の時間手をあげた！	28
21	○	英語の時間手をあげた！	30
24		発言の機会がなかった。	

(方法)

- 生活全般にわたって、自分を省みて、「こういう人間になりたい」とか、「この点を直したい」ということを考える。
- 自分の考えた目標内容について、1対1で検討し、自分の納得した目標に決定する。
- 毎日、カードに自己評価を記入する。

(8) その他

以上、学習指導の場における実践について述べてきた。しかし「自己指導できる人間」は単に授業中だけの指導では到底不可決な問題であることは「生活の統合化」の項でのべた。紙面の都合で詳細については省くが、その項目を拾ってみると、

- ① 生徒の自主的な活動の尊重
 - 学指・学活・クラブ活動……プログラム委員の活用
 - 行事……生徒の手による弁論大会、合唱コンクールなど
- ② 家庭学習の主体化
 - 短学活の充実
- ③ 躰指導の徹底
 - “チャイムと同時に授業開始” “みんなで清掃” など

5. 今後の課題

私たちの目ざしていることは、決してこと新しいことではない。むしろ、それは、バズ学習そのものであるといった方が適切な答えかも知れない。

開校以来（5年目）取り組んできたバズ学習を態度面からメスを入れようとしたのである。それも実践途上で、結論は出ていない。実態調査からもうかがえるように、まだまだ充分とはいきれない。今後に残された課題は山積している。私たちは、その中で、まずよい授業をすること、(生徒を意欲的に学習に取り組ませる手だて) 授業が満足すべきものであれば、他のすべての場においても、自己指導・自己実現をめざす生徒を育むことができることを信じ、それへの研究に意を注いでいる。

第8回全国バズ学習研究集会

望ましい人間関係を育てるバズ学習の実践について

——ひとりひとりの学力を伸ばす——

兵庫県 飾磨郡 鹿谷中学校

教諭 小林昌義

1. はじめに

今までは学習意欲や参加度が低調で自主的行動が不活発、教師と生徒の触れあいうまく、一見おとなしそうに見えながらも、きわめて利己的な性格をもち、グループ化すると非行に走りやすくなると思われた。

そこで学習面と生活面を統一した集団づくりにより人間関係を基盤として、陶冶と訓育の両面から指導を進め民主的集団の中で、ひとりひとりを伸ばそうと考えた。以上の実践に、又学習方法を学習させる目標でバズ方式を取り入れた。

バズは生徒相互の作用を生かした活動形態であるから自主性を高め人間関係を高めながら、学力を向上させ質的にも望ましい方向へ変っていくことを期待して、基礎訓練に、朝のHRの自主活動に、後学活の教えあい学習に、解決を求めていったが実践に伴い解決しなければならない問題が多くまちかまえていた。

2. 歩みについて

S47年度…仲間意識を強化し何ともいえる学級づくりに重点をおき班づくりの実践、バズ学習のための基礎訓練に力を入れた。

- ・学級の社会心理的構造しらべ。
 - ・バズ学習ルール作成。
 - ・豊かな人間性の定着度しらべ。
 - ・生活ノート中心に自分の願いを出しあう。
- 班活動を中心とした人間性の基盤づくりであった。

S48年度…学級づくりを中心に短学活の効果的指導法。

集団の中でひとりひとりの能力、学力を短学活を中心にしてどう高めるか。

生徒の意欲を高める評価はどうあるべきか。

S49年度……学習に落伍者をつくらない具体策。

個人のつまづきを発見し、ひとりひとりの学力を伸ばし生徒の頼いにこたえる指導を父母と共に。

今までのバス学習再点検。

望ましい人間関係と学力の向上をねらって考えられたバス学習方式を中心に実践と理論の研究をあわせて。

教師と生徒の肌のおれあい

成長した学級の社会的雰囲気づくり

教師集団の成長と指導の一貫性

に力を入れてとり
くんでいる。

3. 留意点、問題点

① 基礎訓練について

・ルールを設けて何回でも指導し訓練する……形式化しやすい
意識が低下し長づきしない。

・自分たちが困ったことで問題をみつけ討議し、失敗し、再び討議し、思考を深めながら約束をつくらせ、解決におたらせる。

(集団意識を向上させ、揃って前進しようとするムード作りに効果的であった。)……その集団が問題を解決した結果より解決とする

過程の中で全員が協力することによって作られるムード作りが大切で高く評価されるべきである。

② 小集団の成長度をどう評価したらよいか。

教育において個人の完成は集団をはなれては考えられない。

集団の中でこそ、ほんとうの教育は可能であり、集団を手段として考えるだけでなく、集団の成熟そのものも一つの目標である。しかし

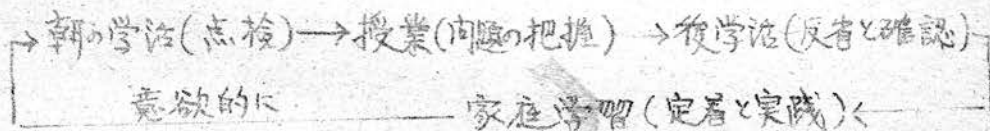
集団によって向上した成果を把握することは、むづかしいが、いつ

かの観点をおさえて検討しなければならない。

教師側の観察… 雰囲気(学習状態)(作業状態)(生徒相互間)
 結合(同性間)(異性間)
 生産性(積極的)
 集団性(集団意識)(コミュニケーション)(集団成長(寄り添))

生徒の自己評価… 参加度、学習効果、仲間意識、感情。

③ ひとりひとりの学力を伸ばし落伍者を作らぬ指導について
 バズ方式で自主性を高める短学活の実施



集団への協力、人間尊重や集団思考の向上の呼びかけとして

教えることは自分の知識をより正確にする。この利益の強調と
 その中で全体が向上するから大局的には個人の成長と大きく
 益することになる。(解説)

これだけでは現在の評価法、入試制度からみて、マンネリ化と
 行きづまりをまねく。

◎ 生徒の役割… 司会 学習係 評価係 記録係

できない子… まとめ方に力を注ぎ相談しながら学習方法を
 を身につけていく。

できる子… 重要項目の要約 構造化 解説 問題作成

反省点

- より、リフはな行動をと悪くして内容を高度化していくと、一部生徒
 のための活動偏在化が見られ協力的な態度が低下する。
- 解決された結果のみの評価に教師も生徒も重点をおいたため
 形式的、上すべりの感があった。
- 「みんなのために！」の前に学習するためには自分ときびしくしていくこと
 をねらったが、なれあいで十分に定着しなかった。
- 班の中でどうしても学力不足のために参加しにくい生徒への

対策が乏しかった。濃密な指導の必要性を痛感した。

◎特に教師が意欲的、自主的に学習にとりくめるような授業改造をどこまでやったかが一大要因である。今後の研究方向をつかんだように思った。

本年度はできない子に対する援助や教師の個別指導は当然である。みんな揃って前進してこそ意義があるのだと言う雰囲気づくりを中心に、生徒の学力の実態把握の上で五教科を中心に

身	国	社	数	理	英
1	4	0	6	2	2
2	0	0	7	3	0
3	2	3	4	2	1

教科担任とその補助担任の二人制をとり、学習に参加できない生徒への援助や基礎学力の充実に目的として側面から指導を行っている。問題解決の出来不出来

にかかわらず何でも話せる雰囲気づくりは成功したと思う。そうして一貫である自覚と責任感の向上し学習への参加はできつつある。

生活指導面では、学校の共同作業、学校行事、生徒会活動等学校全体の集団として生き生きとした参加が目立ってきた。

人間関係を基盤に集団による意欲的にとりくめる指導は一朝一夕にでき上るものではない。毎日の小さい積み上げこそ大切で、全職員の共通理解を深め、一貫した指導体制、父母生徒教師の三者の協力体制に万全を期し、生徒の願いに応える指導に努力していきたい。