

第25回全国バズ学習研究大会 発表要項

# いまいま人間教育

—バズ学習からの提言—

1990年8月24日・25日

名古屋大学教育学部

# 分科講座 1

(24日 9:30~12:30)

基礎講座 (模擬授業)	第1講義室	ページ
9:30 ~11:00 バズ学習による授業の進め方	講演者 水野 明 司会者 小石 寛文	..... 1
11:00 ~12:30 バズ学習に取り組むための基礎知識	講演者 加藤 孝史 司会者 太田 信夫	..... 2
実践講座1	第2講義室	
9:30 ~11:00 自主性と思いやりの心を育てるために	講演者 佐方 利明 司会者 大関 巖	..... 3
11:00 ~12:30 生徒一人一人の主体的な学習を促す 授業づくり	講演者 坂野 直樹 司会者 横手 茂	..... 4
実践講座2 「バズ学習はいま」	会議室	
9:30 ~10:30 リーダーづくりをどうすすめるか	講演者 平位 隆昭 司会者 阿部 吉一	..... 8
10:30 ~11:30 バズ学習実践からの問題提起	講演者 中野 均 司会者 堀場 正美	..... 14
11:30 ~12:30 響きあい、高めあい、共に伸びる	講演者 梶田 久恵 司会者 前田 義夫	..... 15
応用講座 「バズ学習のこれから」	大講義室	
9:30 ~11:00 リーダーシップの研究と教育実践	講演者 松原 敏浩 司会者 荻原 克巳	..... 22
11:00 ~12:30 子どもの主体性を育てる国語の授業	講演者 鹿内 信善 司会者 越智 昭孝	..... 27

## バズ学習による授業の進め方

水野 明 (春日井市立石尾台中学校)

## バズ学習に取り組むための基礎知識

加藤 孝史 (春日井市立西部中学校)

## 自主性と思いやりを育てるために

佐方 利明 (春日井市立南城中学校)

研究主題

生徒一人一人の主体的な学習を促す授業づくり

岐阜県土岐市立泉中学校

坂野 直樹

①はじめに

わたしは、主体的に学習する力を次のようにとらえている。

新しい課題に直面したとき、今まで身につけた能力を精一杯駆使し、粘り強く課題解決にむかうこと。そして、次の段階の課題を見いだしていくこと。そのための能力である。

生徒の見方や考え方をよりよい方向に自らの手で向けていくことが、主体的学習である。しかしながら、生徒一人の学習では、見方・考え方はなかなか変わるものではないが、話し合い活動を取り入れた授業では、子供同志でわからない点や疑問点を気やすくきいたり、教えあったりすることができ、学力を今まで以上に向上させることができる。また、助け合い、支えあいながら学ぶために人間関係もより一層高まるわけである。いわゆる、認知面と態度面の同時達成が、図られると考える。しかしながら、授業にバズ取り入れさえすれば、学習活動への積極的な参加がなされ、理解力も促進されるとは言いきれないであろう。当然そこには、前提となる様々な要件があるはずである。その指導の基盤作りについて取り組んできた研究の内容を紹介したい。

②研究の内容

バズ学習を通してこの主体性を促す手立て

1. 自己の立場を確立させる手立て

- ・生徒の既習事項、先行経験、学習能力、興味等 実態を把握する。  
(プリテスト、ポストテスト、個人カルテ)
- ・生徒に単元の学習見通しをもたせ、意識を連続させる流れを位置付けた単元構想図の作成を行なう。

(様々な見方・考え方から、根拠を出していける教材・教具の工夫)

2. 相互活動により個の主体的な力を付ける手立て

- ・学びあいの弱さをとらえ、願う学びあいの姿を単元・単位時間のなか具体的に作る。

学びあいの弱さは、認知・態度両面について分析する。

- ・単位時間で個にどのような力を付けたいのかを明確にし、その授業場面に応じたバズを設定する。

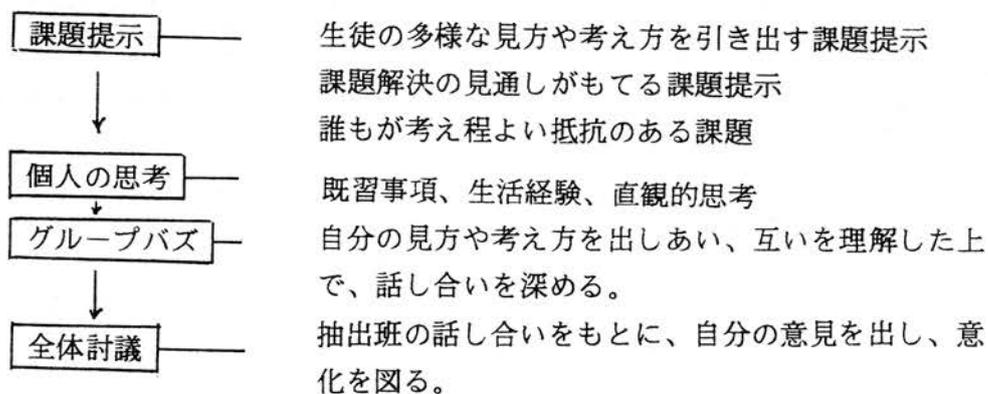
(教えあうバズ・見付けあうバズ・確かめあうバズ・深めあうバズ・練習しあうバズ・作りあうバズ・発表しあうバズ)

3. 各教科の具体的なバズのとらえを明らかにする。

○理科部における教科内バズのとらえ

バズの種類	バズのねらい	バズの方法	留意点
<b>深め合う</b> (課題追求バズ)	・課題に対し、個々で考えをノートに記述した事柄を交流することにより、個人の考えを修正したり、深めたりする。	<輪番法> <自由会話法>  	最初の段階は学習リーダーの司会で輪番法で始めるが、班の高まりが見られたら、自由会話法に移行していく。
<b>練習し合う</b> (練習バズ)	・知識を効果的に覚えるために、輪まし合いや教え合いを行い、知識理解を促進する。	<対人法> <テスト法>  	学習リーダーの司会や指示に従って、1対1やペア学習で行っていく。一般的にはテスト法で行うのが効果的である。
<b>見付け合う                      確かめ合う</b> (実験・観察バズ)	・深められた課題を確かなものにしたり、見付け出ししたりして、考案場面につなぐ。 ・器具などを分組する。	<リーダー法> <自由会話法>  	実験準備や片付けは、リーダー法によって協力分組して行う。実験・観察の中では自由会話法で気づいたこと・予想との対比を行う。
<b>確かめ合う</b> (考案・まとめバズ)	・実験・観察の結果から、まとめを整理上げ、得た結論を他の事象に適用させ、自然の現象や事象を見抜く	<リーダー法> 	学習リーダーの司会で結果から考察とまとめを行う。その中で理解しにくい部分を出させ、班で教え合っていく。

4. 生徒の学習参加意欲を促す話し合いの過程を工夫する。



実践例1 理科1年「物質と変化」(三態変化の学習より)

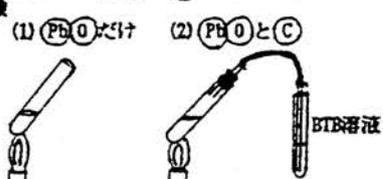
	教師の働きかけ	生徒の活動	学び合いの姿
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>身のまわりで気体の状態が存在している物質は</li> <li>フタツカスをビニール袋の中に入れて見せる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>酸素、二酸化炭素、窒素、フロンガスなど</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>話し手、聞き手の約束が守られている。</li> </ul>
課題	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     身近かにある気体を液体にできるか。                 </div>		
個人思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>気体は何かわからないか。各々の見方や考え方で自分の予想を書かせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>できる</li> <li>できない</li> <li>どちらとも言えない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>多様な見方・考え方</li> <li>既習事項による根拠</li> <li>生活経験による根拠</li> <li>直感的な根拠</li> <li>(個の足場が確立する)</li> </ul>
グループバズ	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     グループの1人1人の考え方を大切に。自分の考え方を比べさせる。(課題直求バズ)                 </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習リーダーが司会</li> <li>話し合いの方法は輪番法 → 自由会話法</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1人1人の考え方を大切にしよう司会をする。</li> </ul>
全体	<ul style="list-style-type: none"> <li>ズレを生じたグループの話し合いを班長に発表させ、全体で話し合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>抽出班の班長は、話し合いの中味を発表する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>抽出班の考え方をもとに各々が自分の考え方を発表する。</li> </ul>

後半は略

5. 単位時間における効果的なバズの位置づけとバズの入り口・なかみ・出口を明らかにする。

実践例2 理科2年「物質と原子」(還元学習より)

○授業におけるバズの位置づけとねらい

<p><b>導入</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>事象提示 酸化鉛(黄色粉末)と金属鉛(銀色)を互ごとに配布し、本時の課題を見つけさせる。</li> <li>課題提示  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">                         酸化された鉛を金属の鉛にするにはどうしたらいいか。                     </div> </li> </ul> <p><b>展開</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>課題直求 個で考えさせ、足場をつくり、互ごとにバズに入る</li> <li>解決の精進 モデルを使って <math>PbO</math> を <math>Pb</math> にする構型をつくる。</li> <li>検証実験                      (1) <math>PbO</math> だけ      (2) <math>PbO</math> と <math>C</math>   </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>課題指示後「深め合うバズ」を位置づけたねらい</li> <li>課題に対し個の足場を確立させた後、その考えを班内で交流させることにより、既習事項を確認させたり、仲間考えをもとに自分の考えを修正、または深めさせ、より個の課題意識を明確にする。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;">                 ①入口: 酸素をうばえば、という考えだね。                  ②中味: 仲間の考えと自分の考えを比べよう。モデルを使ってさらに深めてみよう。                  ③出口: どうしたら酸素をうばえるかを発表しよう。             </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>本時におけるバズの効果</li> <li>考える視点がはっきりとし、個の足場がより深まったことにより、強い課題意識を持ち、実験や考察に意識を持ち取り組ませることができた。</li> </ul>
--	--

## 6. 自己評価の手立て

- ・バズ学習の態度を評価する手立て（願う学びあいの姿にどう迫れたか）自己評価表を用い、授業終了時に個々の生徒に自己評価させる。
- ・認知目標が達成できたか評価

### ③実践考察

- ・教科の基礎・基本やつきたい力をとらえ、生徒の学習意欲を喚起し、学びあいの姿を生み出す単元構想図を製作したことで、単元を見通しての課題が明らかになり、それに関わる単位時間の課題や指導内容、そして学びあいの姿を意図的に生み出した。
- ・バズのとらえを明らかにし、授業のなかで位置付けてきたことで、生徒同志の人間関係が高まると共に、学習参加度を高められた。（話し合いの論点とねらいが明らかにされ、学習理解が促進された。）
- ・バズ後の全体会では、抽出班の話し合いの内容を発表させることによりそれに対しての自分の考え（立場）を出しやすく、より学習意欲が高まっていった。
- ・バズのねらい及び入り口・なかみ・出口を明確に示すことにより、話し合いの論点がはっきりし、深まりがもてるようになった。さらに、既習事項をフィードバックさせるてだてにもつながり、理解の定着に役立った。

### ④今後の課題

- ・成績下位の生徒は、自分の考えの根拠が弱くなり、話し合いでも上位の生徒に依存しやすい現状がみられる。そこで、個を高めていく手立ての追求が必要である。
- ・グループのメンバーが固定されているため、毎時間の話し合いがまんねり化しやすい。そのため、一人一人の能力や個性を生かし、より学習意欲を高めるグループ作りを考えていく必要がある。

リーダーづくりをどうすすめるか ー実践と評価ー

平位 隆昭 (姫路市立東光中学校)

H. 2. 7. 11

リーダーづくりの本質は、児童生徒の管理でなく子どもたちが自らの力で集団を向上させていく自主的な行動への意欲づけである。教師が主役で動くのではなく、子どもが主役になってよりよい学校にしていく営みである。リーダーを育てることは大変だが、育って行くと教師も授業に専念できる筈である。「生徒指導に追いまわされる学校にはしたくない」。このような意図で個を高めるための集団づくりに取り組み、人間関係を基盤とした集団生活のしつけ、友人とのつきあい方など、いわゆる「仲間づくり」を実践してきた。その成果については、すでに発表しているところである。

「仲間づくり」はリーダーづくりの基礎であり、集団を高める原動力である。また、リーダーづくりも、より自主的に集団を高め、仲間づくりを推進し、個の能力を生かす重要な教育である。

ここでは、リーダーづくりの指導のノウハウの実践研究を紹介し、リーダー性把持テストの有効性の検討をさらに進めていきたい。

1. リーダー性を教師が有しているか。

リーダーづくりは、言い換えると教師づくりである。リーダー性のない教師に生徒のリーダーシップを育てることは、限界があると思われる。ところが教師は、大学を卒業してすぐにリーダーとして教壇に立ち、担任を任せられるのである。しかし、こうしたリーダー研修は大学でも行なわないし、現場ですら見様見まねである。ましてや、初任者研修でリーダー性を学ぶ機会もないし、指導されていない現実がある。

リーダー性は、それぞれの教師が、自分なりに判断した経験で学び取ったレベルで、生徒に同じように経験的に捉えさせようと、そのような機会を設定しているように思われる。

リーダー性とは何か、リーダーとして何が必要なのかを分析し、指導した上で、生徒に経験させ身につける指導が必要になってくると考える。

そこで、まず教師のリーダー性を育てるための研修会を持った。内容は、教師が、具体的な次の事例をもとに、小集団でバズを行ないリーダー性のシュミレーションを実施し研修したのである。

## 2. リーダーとして何を指導するか

- ①授業中、私語が多くて騒がしい。みんな聞いてくれない。
- ②球技大会が近づいているのに、みんな我関せずで練習もしない。
- ③かさをなくした友だちに誰も協力してさがそうとしない。
- ④班長会を土曜日に持つことについて、嫌がっている人がいるのは、やる気のない証拠だ。
- ⑤学級新聞の提出がせまっている。仲のよいものどうして作って提出した。
- ⑥自分が走ったから、体育会でクラスが入賞できたと友だちが言って来たが自信過剰がいやなので黙っていた。
- ⑦メモをするのを忘れて連絡ができなかったが、借りて来ない人も悪い。
- ⑧風紀委員が、仲のよい友だちに注意をしないで見て見ぬ振りをしている。
- ⑨日番に、「先生が明日もやり直しと言っているので、明日もして下さい」と言った。
- ⑩窓の金具がこわれていたので学級費で買ったことを先生に報告したが、先生は、せっかくだが買う前に相談に来るように言われた。
- ⑪点呼のとき遅れて来て、他にも遅れた友だちがいると開き直る班長がいる。
- ⑫掃除のときふまじめな人が注意を受けるのはわかるが、全員が注意を受けるのはおかしい。

## 3. リーダーとしての心構え

- ①ひとりで動くのはダメ
- ②共通の目標をもつ
- ③一人ひとりを大切にする
- ④クラス全体のムードをつかむ
- ⑤グループの力を体験する
- ⑥人間関係を円滑にする
- ⑦みんなに迷惑をかけない
- ⑧立場を自覚する
- ⑨責任を逃れない
- ⑩ひとりで決断しない
- ⑪まず自分から率先して実行する
- ⑫みんなの責任として考える  
(先生方に話したことの要点)

4. リーダー研修会をどう進めるか (実践例)

例1 第1回リーダー研修会 (1年生) H1/9/18

1. リーダーとして次のような場合、あなたはどうしますか。

- ①先生がおられるのに騒がしく言っている人
- ②トイレでガムの紙が捨ててあるのを見たとき
- ③学級に花をもってきてくれた友だち
- ④押しピンを投げて遊んでいる人
- ⑤日番でないのに黒板をふいてと、頼まれたとき
- ⑥「おはよう」といっているのに、無視をしている人を見かけたとき
- ⑦昼食時に班にきちんとなっていない人
- ⑧学校を長く休んでいる人
- ⑨選手を選ぶのになかなか決まらないとき
- ⑩席がえをしているのに、かっぺに席をかわる人
- ⑪宿題を見せてもらって、やってきたと注意を逃れている人
- ⑫人の机の上に平気で落書きをしている人

例2 班長会 (火曜日の学活に向けて) (2年生) H2.6.18

司会 委員長 記録 副委員長 (筆記用具, 生活ノート持参のこと)

1. 各役員の先週の反省をお願いします。

班長.....

美化.....

文化.....

生活.....

2. 各班の反省をして下さい。(よかった点, 悪かった点を言って下さい)

	点検活動	生活ノート	朝 学 習	清 掃	名 札
1 班					
2 班					

3. 明日の学級会で提示する問題点を決めて下さい。 以下略

## 5. 具体的なリーダー指導

リーダー性は、常に実践をとまなわないと身につかない。集団訓練とか班長会、学年集会を通して、次のような指導を行なっている。

### ①ルールづくり

- [例] (ア) 反省－目標－対策  
(イ) 朝の学活の内容  
(ウ) 日番の仕事  
(エ) ひとり一役  
(オ) 個人－班－全体

### ②資料づくり

- [例] (ア) ルールを「〇〇だより」としてまとめる  
(イ) 「しおり」作成  
(ウ) 新聞づくり  
(エ) 点検表作成  
(オ) メモを必ず取って連絡

### ③手順づくり

- [例] (ア) 終わりの学活の進め方  
(イ) キャンプのレクレーションの進め方  
(ウ) 体育会の学級旗制作の日程づくり  
(エ) 発表は自分の考えをまとめて簡潔に話す

### ④士気づくり

- [例] (ア) 班長会、各役員係会の実施  
(イ) 学年集会などの司会、進行、発表  
(ウ) 週番活動、点検活動  
(エ) 行事は、実行委員会を設置

生徒が動かないと前には進まない状況を作り出すことが肝要である。そのためには生徒による話し合いの機会を、できるだけ多く取って自分たちでやろうという、意欲を持たせたい。また、取り組みを実施させるだけで終わるのではなく、必ずどこがよかったか、また、何が悪かったかの反省を理由づけさせ、次の機会に生かすようにさせたい。話し合いの中で教師が言いたいことを生徒の口から出させるように、ヒントとかレトリックを工夫したり、やる気を育てるほめ言葉と目標意識の醸成に配慮する。さらに、努力に対する評価を与えることなどがリーダーを育てる上で大切なポイントである。

6. リーダー性を育成できているかの評価をどうするか。

(1) リーダー性把持テストの作成

[例] -大きな心を育てるために- 姫路市立東光中学校2学年

(男, 女) \_\_\_\_組 \_\_\_\_番 氏名\_\_\_\_\_

1 学級でスタンプを決めるとき、あなたはどうしますか。

- ①できるだけ役を受けない。 ②誰かが決めてくれるだろう。  
③みんなが参加できるように考える。 ④自分も決めるのに一応参加する。

2 学級で座席を決めるのにどうしますか。

- ①くじか出席順がよい。 ②一人の友だちでもいやな思いを  
しないように考える。  
③先生が決めたらよい。 ④すきなもの同士がよい。

(2) テストの内容について

各設問に次の4つの観点からの項目をつくっている。

- ・リーダーシップが備わっているタイプ
- ・義務を一応果たすまじめタイプ
- ・依頼心が強く人に任せることが多いタイプ
- ・自分勝手なタイプ

上のそれぞれの項目について、次のように評点化し、その合計点で、リーダーシップがどの程度備わったかを客観的に判断ができないかと試行してみた。

- ・リーダー性 (5点) ・まじめさ (3点)
- ・依頼心 (1点) ・利己的 (0点)

(3) 設問では、**リーダー性をどう捉えているか**

協調性、視野の広さ、目標設定力、企画力、許容する態度、人権意識  
判断力、客観的に思考する力、情報収集能力、統率力、  
人間尊重の心をもつ、人望がある、思いやりの心をもつ、責任感、  
奉仕する心をもつ、説得力、公正さ、自治能力、主体性を持つ、  
謙虚さ、指導性、義務遂行能力、協同する姿勢。

7. リーダー性把持テストの結果

把持テストの結果と最近の実力テストの結果との相関で考えて、リーダー性を判断した。

個人の評価	得点	SS (実力)
・リーダーシップが備わっているタイプ	50以上	58以上
・義務を一応果たすまじめタイプ	50以上	58未満
・依頼心が強く人に任せることが多いタイプ	28以下	41未満
・自分勝手なタイプ	28以下	41以上

番号	氏名	得点	SS	リーダー	まじめ	依頼心	自分勝手
1	A	10	46				●
2	B	58	48		○		
3	C	27	45				●
4	D	55	56		○		
5	E	61	27		○		
6	F	28	38			★	
7	G	72	67	☆			
8	H	62	62	☆			
9	I	24	33			★	

集団の評価

平均	一般生	班 長	実行委	学級雰囲気(最高)	学級雰囲気(最低)
男子	37.2	43.3	45.2	41.7	31.1
女子	40.8	41.1	43.4	44.8	32.4
全体	38.9	42.2	44.2	43.1	31.7

## バズ学習実践からの問題提起

中野 均 (新潟 瀬波小学校)

## 響きあい、高めあい、共に伸びる

梶田久忠（愛知県春日井市立東部中学校）

### 1 学校・学区の概要

春日井市は名古屋のベッドタウンとして、人口26万人を数える。本校は、市の中央東部に位置しており、住宅街の一角にあるものの、近くには市役所や商店街がある反面、田畑が昔の名残りを感ぜさせている地区である。

本校は昭和23年開校されて以来、15,000余名の卒業生を送り出しているが、この間、生徒数増加の理由から松原中学校、南城中学校が分離、独立されていた。生徒は、篠木、八幡、篠原の3小学校から進学しており、現在27学級（うち特殊学級3）949名が在籍している。

### 2 教育目標

校訓は「最善を尽くせ」であり、「健康で気力にあふれ、向上心に燃える生徒」「正しい判断ができ、責任感の強い生徒」「進んで学習し、創造力に富む生徒」「個性豊かで思いやりのある生徒」「実践力があり、学校や郷土を愛する生徒」の育成をめざしている。

### 3 研究主題設定の理由

本校は特殊学級3学級が設置されているが、障害を持つ生徒といい健常生徒といえども、共に一人の人間として尊重されるべきことは言うまでもない。障害もまたそれを持つ生徒の個性の一部でありそのあるがままを受け入れ、認めあい、そして互いに伸びていく仲間こそが本校の目指す生徒の像である。

このような生徒を育成するためには、生活の場面、学習の場面において一人一人の生徒の個性を的確にとらえ、一人一人を尊重するとともに、彼らを互いにかかわり合わせ、集団の中で育てる日々の教育活動が望まれると考えた。

### 4 研究の方法

- (1) 心身に障害を持つ生徒の一人一人が社会生活の中で自立していくことのできる力を獲得するために、その基盤となる学習内容を明らかにする。
- (2) 障害を持つ生徒と健常生徒との交流を通して互いに尊重しあう心を育てるための指導のありかたを明らかにする。

- (3) 通常学級の生徒の一人一人が集団の中で自分の位置を占め、他とのかかわり合いの中で互いに成長するための指導のあり方を、教科学習、道徳、特別活動の各場面を通して明らかにする。
- 7 教科指導においては、生徒の一人一人が学習の主体者として友とかかわりながら学習を進めていくことができる授業のあり方を明らかにする。
- イ 道徳、特別活動では、福祉教育を視野にいたした年間計画の中で一人一人を大切に育てる集団の育成と思いやりの心の高揚を図る。
- (4) 集団のあり様、また、集団から疎外されているあるいはそう感じている生徒のあり様を、教育相談活動・就学指導の場を通して探る。

## 5 研究の実践

本校では、健常生徒たちの一人一人が障害を持つ生徒をも含めた友と手をたずさえて進んで問題解決に取り組み、その取り組みを通して学力を身につけ、社会性を伸ばし、個性豊かで障害者に対しても思いやりを持つ子に成長することを願っている。そのためには、直接障害者や福祉について理解を深める機会を設けることも大切であるが、日常の学習の場・生活の場において生徒自身が問題意識を持ち、主体的に問題に取り組むことと、それぞれの生徒の取り組みをぶつけ合わせ、絡み合わせる授業などの活動の場を組織することが大切である。そこで、教科の授業・道徳・学級を中心とする特別活動の各場面において次の取り組みをすることとした。

〈教科の授業〉一人一人の生徒が学習の主体者として積極的に授業に参加し、友とのかかわりの中で学力を伸ばしていくために、生徒の取り組みをどのようにして想定し、また、それをいかにして組織していけばよいのかを特に力の弱い生徒に注目した実践を通して明らかにする。

〈道徳〉学級がかかえる具体的な問題を取り上げ、生徒に価値判断を迫ることによって彼らの思いやりの心を育てる場と方策を明らかにする。

〈特別活動〉行事を核とした実践を重ねる中で、当面する具体的な問題を取り上げ、これを解決する活動を通して、一人一人を大切に育てる学級集団を育てる場と方策とを明らかにする。

## 6 特別活動の授業における実践

### (1) 目標

本校の研究のねらいは生徒の一人一人が思いやりの心を持ち、互いに他を大切にする集団を築く実践力を養うことである。私たちが言う思いやりの心とは、「他とのかかわりの中で自己をコントロールする力」と言い替えることができよう。それは、生徒の発達段階に従って自分というものが見えてくる段階から他人の存在に気づいていく段階へと拡大・発展していくことによって養われるものであり、私たちはこの力が育っていく段階を次のように考えている。

ア 自分自身のことが分かる。

自分の良くない点を自覚し、あるべき姿を想定して、その実現に向けて行動する。また、その結果として集団の中に安定した位置を占めることができる。

イ 他とのかかわりが調整できる。

自他の違いを意識し、その違いを調整して、よりよい関係を築いていこうとすることができる。

ウ 集団の向上に寄与する。

集団の中での自分の立場や責任を自覚し、集団の向上のために自分の力を出すことができる。

「他とのかかわりの中で自己をコントロールする力」の育成は、当然のこととして他とかかわる活動を通して育成される。そこで、学級を中心としてこの力の育成を図ることにした。

### (2) 研究の方法

「他とのかかわりの中で自己をコントロールする力」の育成は、当然のこととして他とかかわる活動を通して育成される。そこで、学級を中心としてこの力の育成を図ることにした。

学級はもともと、教科の学習を行うために設けられた集団である。それは同時に、日々の生活をともにする集団でもあり、また、人格の発達を図るための集団として重要な意義をもっている。このような学習活動の条件づくりのために、学級の目標の必要性を考えさせ、さまざまな意見を集約し、一つの学級の目標を決め、全員でその目標達成のために集団の規範をつらせ、積極的に努力させていく指導は、きわめて重要である。中学校3年間の生活を通して生徒た

ちに期待するものは、「心の豊かな人間味のある人になってほしい」ということである。

人間性の育成は、学校教育の目標の一つであり、普段の学校生活で養っていくものであるが、現実においては難しい面がある。そこで普段の学校生活を「竹」と考えた時、その節目を学校行事と位置づけ、学校行事への取り組みによって、節目で竹が伸びていくように生徒の人間性の育成を図っていきたいと考えた。これらが、達成されるなかで、生徒自身が自他の違いを意識し、その違いを調整し、よりよい人間関係を築いていこうとする力や、自分自身の立場や責任を自覚し、集団のために努力していく力が養えると考えた。特に学級においては、学級活動や短学級の時間等を通じて、生徒に集団活動の中で心身の調和のとれた発達を図り、個性を伸ばさせるとともに、集団（所属集団）の一員としての自覚を高め、協力してよりよい学校生活を築こうとする、自主的・実践的な態度を育てたいと考えた。そのために、学級の目標である学級訓を定めその目標に向かって常に努力させる態度の育成が大切になってくる。特に学校行事に向かって実行委員を中心に、さまざまな視点から行事について話し合う中で、生徒たちのよりよい学級を築き、よい人間関係を築こうとする意欲・態度を高めさせたいと考えた。

この集団生活の場としての学級を、「日常的な場」と「節目に当たる場」の二つの場面を想定しそれぞれの場において次のような方法で取り組んでいる。

#### ア 学級活動の場（日常的な場）

学級活動においては、学級を単位として、学級生活や学校生活の充実と向上を図り生徒が直面する諸問題への対応や健全な生活態度の育成に資する活動を行う。

これらの活動を通して「他とのかかわりの中で、自己をコントロールする力」を伸ばすため、学級活動に生活バズを導入した。具体的には次のようである。

- ・ バズの編成……生活班として男女混合4～6名の班を作り、リーダーを置く。学級の諸活動は生活班で行う。
- ・ 朝の短学級……8時15分のあいさつに始まり、プログラムに沿って生徒の司会によって行う。1日の生活目標づくりに取り組む。
- ・ 帰りの短学級…1日の反省は、まず個人で反省し、それを基に班で話し合う。日直の反省は、その日の学級生活の責任者としての立場から学級生活を評価させる。その際、よかった点を認めるように指導する。（教師の

話しは単なる連絡に終始せず、その日の反省から翌日の班目標の設定の指針となるよう心がける。) 復習バズにも取り組む。

### イ 学校行事の場(節目に当たる場)

学校行事においては、全校または学年を単位として学校生活に秩序と変化を与え、集団への所属感を深め、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行う。具体的には次のような指導目標を考え、3年間を通して教師主導型から生徒自発型へと移行させていく。

	1 年	2 年	3 年
集団への指導目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>①生徒と生徒・生徒と教師の信頼関係を築く。</li> <li>②めざす「人間性」を共有させる。</li> <li>③同一方向をめざし、集団で行動することの重要さとよさを感じとらせる。</li> <li>④集団のルールの重要性を認識させる。</li> <li>⑤指示を確実に聞き、従おうとすることの大切さを認識させる。</li> <li>⑥雰囲気盛り上げることの大切さを感じとらせる。</li> <li>⑦課題解決の成就感を味わわせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①集団に与えられた課題を各自の課題としてとらえさせる。</li> <li>②同一課題の解決に向け、その方法を組み立てさせる。</li> <li>③各個人の役割り遂行の重要性を感じとらせる。</li> <li>④自己規定を設定し、それを守る意志を育成する。</li> <li>⑤成就感を確実に味わわせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①集団の質の向上や、めざす「人間性」を求め、自ら創造した課題を解決させる。</li> <li>②集団のルールを設定させる。</li> </ul>
リーダーの育成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実行委員としての自覚をもたせる。</li> <li>・行事への学級の要望をまとめさせる。</li> <li>・行事の企画の仕方、運営の方法を学ばせる。</li> <li>・実行委員会の指示を班・学級に徹底させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行事を運営させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行事を企画運営させる。</li> </ul>
	教師指導型 $\xrightarrow{\hspace{10em}}$ 生徒指導型		

計画の達成状況、その効果についての検証は、各行事後の分析や年3回実施しているアンケートで追跡調査する。

## ウ 学校行事のとらえ方

### (7) 学校行事の大切さ

人間性の育成は、普段の学校生活全般において培っていくものであるが、現実には難しい。人というものは、環境次第でどうにでもなるものであり、集団（環境）の中で成長していくものである。「人間は社会的動物である」という言葉からして、人間は一人では生きれず、絶えず社会の中・集団の中で生きていくものである。それほど集団というものは大切である。環境は学校（学年）集団といえ、この学年集団をより良き方向に導かなければ、「心の豊かな人間味あふれる人」に生徒は育たない。そこに、学年集団をより良き方向に導くための一つの手だてとしての学校行事の価値を見いだすことができる。

#### (1) 人間性育成のための手だて

成就感がなければ次への意欲がわかないとするならば、各行事において生徒が成就感を味わわなくてはならない。学校行事の実施にあたり、その企画・運営を生徒が行う場が多ければ多いほど、生徒が意欲的に取り組めるためより確かな集団を目指すことができる。そのためには、教師主導型では限界があり、どうしても生徒主導型へ移行していかなければならないと考えている。大切なことは、まず、リーダーを育てること、そして、生徒集団が決められたこと（決めたこと）に進んで協力し、リーダーをもり立てて好ましい雰囲気をつくっていくことである。人間は、取り巻く環境によって常に変化するものである。リーダー（もちろん教師も時にはリーダーになり得る）を中心に、行事を通して好ましい雰囲気の「集団の力」をつくり、それを生かして生徒一人一人の人間性を向上させたいと考えた。

目標達成のために、次の点に留意した。

- ① 集団への指導目標とリーダーの育成のために、各行事においての目標を明確にするとともに3年間を見通した系統的な指導を行うこと。
- ② 集団は、最初は単なる「集合体」であることを考慮にいれ、「好ましい雰囲気作り」と「仲間作り」を大切にすること。
- ③ 具体的な課題を決め（与え）それを解決しようとする中で、協力性・仲間意識を育てていくこと。
- ④ リーダーに好ましい雰囲気の流れの牽引者としての自覚をもたせるとともに、彼らをもり立てていこうとする集団の「雰囲気作り」をすること。
- ⑤ 教師と生徒の信頼関係を軸に教師と生徒がともに協力して好ましい学級

・学年そして学校を築くため、一緒に生き生きと行事に取り組むこと。

以上のように「心の豊かな人間味あふれる人づくり」のため、人間関係を基盤に集団の力を生かして、3年間を見通した指導を行っている。

### (3) 今後の課題

本校は学級の生活班を活用し実践を重ねている。学校行事に関しては、1年の宿泊学習、2年の野外学習、3年の修学旅行においては、実行委員を中心に学級の行動班、宿泊班を活用してきた。これらの行事活動は、生徒たちの通常の生活では体験しにくいことを経験する機会を与え、生徒と生徒、生徒と教師の人間活動に深まりを与えるとともに、「自主性」「社会性」を養うよい機会となっている。その行事の中で健常生徒は、障害を持つ生徒を仲間の一部でありそのあるがままを受け入れ、認めあい、そして互いに協力して伸びていこうとする仲間づくりができてきた。

今後の課題として、行事等で得た成就感を日常生活に反映させ、学校生活を充実させていくことがあげられる。これらを達成していく中で、生徒自身が社会にでても障害を持つ人にであったとき、共に一人の人間として尊重し、介護の手を差し伸べることができよう。

## リーダーシップの研究と教育実践

松原敏浩(大同工業大学)

1問題 リーダーシップは、心理学の中でも比較的早い時期から研究が行われている領域である。ここでは教育との関連から次の2つの点に焦点を絞って述べてみたい。

①教師のリーダーシップという視点でみたリーダーシップ理論の発展がどのようなであったか概括する。

②教師のリーダーシップ行動とその効果についての最近の研究を学級経営と部活動の運営の領域について述べる。

### 2. リーダーシップ理論の発展

1) アイオワ実験 リーダーシップ研究の中で非常に大きな影響を与えたものにホワイトとリピット(white & Lippite)によって1939年に行われた社会的風土の実験がある。この研究の目的は、リーダーシップ・スタイルの違いが作業および集団のモラルにどのような影響をもつかということの検討であった。被験者は小学5年生、課題はお面づくりであった。リーダーは大学の助手で、リーダーシップ・スタイルは民主型、専制型、放任型の3つのタイプであった。

結果は、作業量では民主型、専制型がともに優れていたが、作業の質という面においては、民主型が最も優れていた。また、集団のモラルをみると民主型は、作業への意欲が高く、チームワークもよいのに対し、専制型は集団内において攻撃的な行動が多くみられ、不満も多かった。放任型は作業の量・質、モラルとも低かった。

2) PM理論 アイオワ実験は多くの研究を刺激したが、その追試は必ずしも一貫して民主型の優越さを支持しなかった。もともとこれら3つのリーダーシップ・スタイルに価値的な意味合いが含まれており科学的な概念として好ましくないという意見もあった。三隅のPM理論はそうした中ででてきたものである。かれはリーダーのもつ機能ないし役割として「課題達成機能」と「集団維持機能」の二つを基本と考えた。そして部下

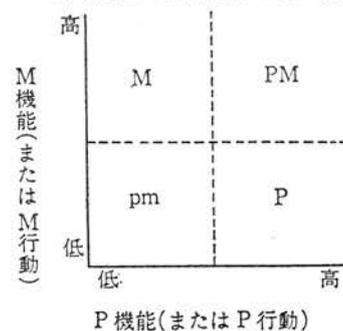


図1 PM式リーダーシップの類型 (三隅二不二, 1966より)

評定に基づいて図1に示したようにリーダーシップ・スタイルをPM型、M型、P型、pm型に分類する。PM理論の予測によれば集団の生産性はPM型>P型>M型>pm型の順に、集団のモラルはPM型>M型>P型>pm型の順になるという。

3) SL理論(ライフサイクル理論) リーダーシップの理論家の中には、いかなる状況にも有効なスタイルというのは存在しないという考え方をするものもある。ハーシーとブランチャードのSL理論もそうした立場を代表するものの一つである。SL理論は縦軸に人間関係指向、横軸に課題達成指向をおく、そして第3の軸として部下の成熟度を考慮する。そして、最適なスタイルは部下の心理的な成熟とともに変化するというものである。すなわち、成熟度が低い段階(M1)では指示的(課題達成的)なスタイルが、成熟度が高い段階(M4)では放任的スタイルが最適というわけである。図2はこうした関係を示している。

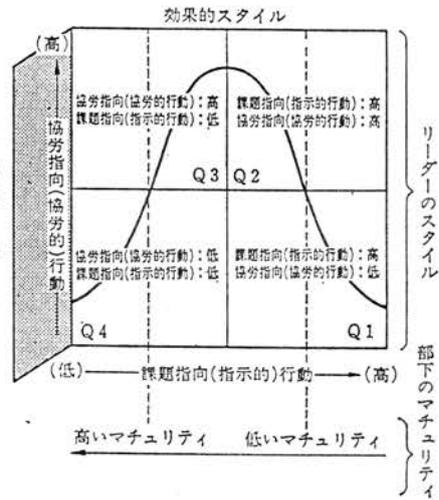


図 2. SL 理論 (山本成二ほか, 1978 より)

## 2. リーダーシップの実証的な研究

教育現場を対象としたリーダーシップ研究も多い。それらは、リーダーシップ行動ないしはスタイルを従属変数にその構造や規定要因の解明をめざすものと、リーダーシップ行動を原因変数と考え、どのような行動が生徒のモラルや業績をあげるのに役立っているかを検討するものとに2分されよう。これまで述べてきた理論は、もちろん後者に属するものである。ここでは、後者の研究の中から最も最近に行われたものを2つ紹介したい。

①矢守・三隅(1989)は、中学校の教師のリーダーシップのPM類型とクラスの生徒の雰囲気との間にどのような関係にあるかを検討した。対象は中学2年生750名である。教師のリーダーシップ行動、学級の雰囲気はともに生徒の目を通して収集された。リーダーシップ行動、学級の雰囲気の調査に用いられた質問項目は、資料に示した通りである。

結果は、表1に示した。表1から明らかなように最も雰囲気の良いとされるリーダーシップ・スタイルは、PM型で以下、M型、P型、となりpm型が最

も劣るという結果を示した。これは、以前に行われた小学校の児童を対象とした研究とも極めて良く対応し、PM理論を支持する結果となっている。

表 1 リーダーシップ類型別 “スクールモラル” 要因平均値

要 因	教師のリーダーシップ類型				全 体 平均	F 比
	PM型	P型	M型	P m型		
授業満足度	3.55	2.93	3.44	0.77	2.71	49.73*
学習意欲	(4.52)	(4.81)	(4.28)	(4.73)	(4.72)	
学級への帰属度	17.74	17.21	16.88	15.98	16.92	19.88*
学級連帯性	(3.58)	(3.77)	(3.45)	(3.99)	(3.73)	
生活・授業態度	11.08	10.18	10.31	7.68	9.89	97.25*
	(3.62)	(3.94)	(3.67)	(3.92)	(3.99)	
生活・授業態度	-0.88	-1.58	-1.62	-2.24	-1.53	17.19*
	(3.45)	(3.54)	(3.19)	(3.84)	(3.55)	
教師の人数	20	14	15	17	( )はSD	
生徒の人数	763	565	570	600	*p<.01	

②松原の研究 松原(1989)は部活動における教師のリーダーシップ行動ないしスタイルと部活動の成績、および部員のモラルとの関係を検討したものである。この研究の特色を三隅との比較で述べるならば、リーダーシップ行動が生徒から見たものではなく、教師自身から得られたものであること、モラルもまた、生徒自身のものではなく教師から眺めた部員のそれである点である。教育場面を対象にしたリーダーシップ研究の中で、成績などの客観的な指標を用いた研究が少ないこと、部活動を対象とした研究が少ないことなどがこの研究の存在意義ということになるだろうか。一方、教師という現場サイドからみた場合、実践的な研究はかなり見られるが、それは自分自身のケーススタディが多く、それ自身は貴重で読者に多くの感銘と刺激を与えるが他方において研究の積み重ねを可能にする概念的枠組みと測定尺度の信頼性、妥当性などに問題が残ると言えよう。

調査は愛知県の内々ゆる大規模校といわれる中学校で部活動を担当している教師400名。

調査に用いた測定尺度は①リーダーシップ測定尺度 三隅のPM式リーダーシップ測定尺度を教師用に修正したもの。バス(Bass)らの尺度を参考にした松原の参加的リーダーシップおよび権限委譲的リーダーシップ測定尺度。②部活動の課題の特性分析尺度 フィードラーを参考にしながら課題の構造と教師の地位勢力についての測定を行った。③モラルの測定尺度 フィードラーなどを参考にしながら教師一部員の関係、部員のチームワーク、部員の部活への取

り組む意欲などを測定した。④部活動の成績 部活動の実績を市の大会、地区大会、県大会を団体、個人に分けて記入してもらった。その他、LPC得点、自己の性格特性などの評定を行ったが、ここでは省略したい。

結果としては、リーダーシップと成績および部員のモラールとの相関、PM類型と成績および部員のモラールとの関係をそれぞれ図4、図5に示した。図4からみるかぎり、P行動が成績、モラールともに有意な相関を示すのに、部員の自主性を促す権限委譲行動と集団効果との相関がそれほどでもないという点が気になるところである。また、図5についてみると成績ではP型、モラールではPM型というように従来の傾向とは異なった結果がえられたのも特徴的であった。

#### 4. リーダーシップと集団効果の関係を仲介するもの

SL理論の立場にたてばリーダーシップ・スタイルと集団効果との関係は、リーダーシップ行動がなされる集団の状況によって左右される。集団状況といっても、集団をとりまく社会情勢から、リーダーの地位、課題の特性、部下の特性（能力、性格）、リーダーとメンバーとの関係などさまざまなものが考えられる。それらはリーダーにとって制御不可能なものから制御のある程度可能なものまでさまざまである。松原によれば課題の構造化の程度が高い場合にはP行動はより有効であるという結果を得ている。ここではリーダーとメンバーの関係を取り上げてみたい。

リーダー・メンバー関係のなかで最も重要な変数はリーダーのもつ勢力とメンバーがリーダーに対して抱いているリアクタンス（反発）と考えられる。そこでこれらの変数がどのような仲介効果を持っているかを管理的なリーダー行動、権限委譲的なリーダー行動を例にして検討してみよう。図3（資料2）は産業組織場面を対象にしてそうした関係を検討したものである（松原・水野）。図から明らかなようにリーダーシップ・スタイルの効果がリアクタンスによって影響されていることが理解されよう。

それではこうしたリアクタンスないしは勢力がどのようにして作られるのか検討してみよう。表4（資料3）は、リーダーシップ行動、モラール、課題特性などの諸変数の因子分析の結果である。表から明らかなようにリアクタンスや勢力などの変数は、リーダーの集団維持行動や計画作成などの課題達成行動と密接な関係があることが理解される。すなわち、この種の日常的なリーダーシップ行動がリーダー・メンバー関係を作り、それがその他のリーダーシップ行動の働きを大きく左右するところとなると考えられるわけである。

表 2 リーダーシップ行動と業績およびモラールとの偏相関  
(運動系部活教師 312 名)

	成績		モラール	
	団体成績	個人成績	教師・部員関係	練習態度
P行動	0.270 **	0.048	0.222 **	0.204 **
M行動	- 0.070	0.048	0.250 **	0.235 **
権限委譲	- 0.099	- 0.023	0.031	0.062
参加促進	0.076	- 0.036	- 0.032	0.003

\* P < 0.01    \*\* P < 0.001

表 3 PM類型と業績およびモラールとの関係  
数字は平均、( ) 内は標準偏差を示す

		PM型	P型	M型	pm型	F比
業 績	団体成績	2.86 (4.15)	4.54 (5.17)	1.50 (2.69)	2.38 (3.81)	6.84(P<.01)
	実力評定	11.91 (4.24)	12.36 (3.80)	11.19 (3.33)	10.23 (4.32)	5.45(P<.01)
モ ラ ー ル	教師・部員 関係	30.41 (4.72)	27.99 (5.11)	28.97 (4.54)	25.59 (4.42)	21.16(P<.001)
	練習態度	16.35 (5.20)	15.49 (4.13)	14.90 (4.31)	13.02 (4.95)	10.33(P<.001)

## 子どもの主体性を育てる国語の授業

<創造的読み>の提案

鹿内信善（北海道教育大学）

### 自分を中心にした読みの必要性

小学校3年の教科書（「改定小学国語3上」教育出版1983）では「はまひるがおの『小さな海』（今西祐行）」という作品がとりあげられている。概略、次のような物語である。

岩の隙間でさみしそうに咲いているはまひるがお。そばには小さなみずたまり。大波に運ばれてきてとりのこされた魚が一匹泳いでいる。はまひるがおは、自分を犠牲にしてこの魚を助けてあげようとする。そのことに感動した「ぼく」は、はまひるがおと魚がいっしょにくらせる方法はないかと思いをめぐらす。そして、近くにいた子供達に、「小さな海」に毎日海水を入れてくれるように頼む。子供達は事情を了解し「うん、入れてやるよ。おけに一、二はいでいいだろなあ。」「『小さな海』か。……そうだな、かにかっこもえびっこもとってきて、こん中に入れとこか。そして、おらの『小さな海』にしようぜ。」とうけあう。

この単元で最も重要な問題点は、単元後半で与えられる課題である。学習の「てびき」として次のような課題が与えられる。「はまひるがおの『小さな海』は、今、どうなっているでしょう。はまの子どもになったつもりで、『ぼく』に手紙を書いてみましょう。」

これまでに参観したいくつかの授業では、ほとんどの児童が「おりこうな」はまの子になって手紙を書いている。毎日せっせと小さな海に水を運んでいる姿を書いているのである。この教材を教育大学の学生に与えても事態はあまり変わらない。多くの学生達は、やはり、水を運ぶけなげな姿を綴ってくれる。そんな学生達に「君がはまの子なら、本当に毎日水を欠かさないか」と皮肉交じりに問うと10人中10人とも「いや、そんなことはきっとできない」と答える。このように問われてはじめて、干上がってカラカラになった魚や、かにかっこ・えびっこのイメージを告白してくれる者もいる。結局、小学生も大学生も、教師や教科書作成者の意図におもねっているのである。

従来、国語科教育では「作者は何を言いたかったのか」とか「登場人物の気持ち」は」とか、他人のことをおもんばかりことが重視される傾向があった。さらにばかばかしいことに、学習者は、どんな反応をしたら教師は喜ぶのか、ということまで考えて教材を読んでいる。いってみれば「他人を中心にした読み」

が蔓延しているのである。

このように、読者の主体性を無視した国語の授業や教材をみかけることは多い。しかし一方で、読者の主体性を尊重した読み＝読者論的読みの必要性も声高に主張されているのである。この矛盾はなぜ生じてくるのだろうか。

#### なぜ、自分を中心にした読みが行われないのか

「はまの子どもになったつもりで、手紙を書いてみましょう」という課題は、さすがに、最近の版（「改定小学国語3下」教育出版1989）では削除されている。かわりにとりあげられているのは「童話や物語をいっそう楽しく読むには、どうしたらいいか」という教材である。そこでは、いっそう楽しく読むための方法として次の3つをあげている。

「わたしは、お話しの場面を、一つ一つ、テレビでも見るように、くわしくそうぞうしながら読みます。時間はかかりますが、とても楽しく読めます。」  
「ぼくは、むじん島たんけんのような物語が好きだが、いつも、自分が主人公になったつもりで読んでいる。そうすると、とてもスリルがある。」「ぼくは、お話の中に出てくる人が何かするとき、もし自分だったらどうするだろうか、と考えながら読みます。」

これら3つの提案について指導書（「新訂小学国語指導書3年《教材研究編》」教育出版1986）では、次のような解説をしている。「三つの視点に共通していることは、想像（空想や仮定も含む）の楽しさである。場面を細かく区切ったり、人物の考えを追及したりすることばかり強要されると、児童は、物語を楽しんで読むことができなくなる。ここでは、思う存分想像の翼を広げて読ませたいと願う。」

この解説から、読者の主体性を尊重した読みをなんとか可能にしたい、そのための教材なのだ、ということを読みとることができる。しかし、平凡な作品に対峙した読者が、想像しようと努力しただけで場面を想像できるものだろうか。また、主人公になりきろうとして簡単になりきれものだろうか。ありありと状況を思い浮かべさせることも、読む者を主人公との同一視に誘いこむことも、優れた作品が持っている力によって可能になるものである。ところがこの教材では、本来作品が持っているべき力を読者にかたがわりさせている。そのことによって、読者の主体性を尊重した読みが可能になるかのような誤解があるのではないだろうか。ひょっとしたら、はまの子どもになったつもりで手紙を書かせる課題にも、読者の自由な反応をひきだそうとするねらいがあったのかもしれない。しかし、現実にはそうになっていない。読者の主体性を尊重した読みの重要性は十分に認識されながらも、そのような読みを可能にする方法

が明らかになっていないのである。

#### 創造的読みの提案

どうしたら読者の主体性を尊重した読みが可能になるのか。そのために教師はどのような援助をしてあげたらいいのか。このことは、国語科教育学や教育心理学が解決しなければならない重要な問題である。

これまでにわたしは、読者の主体性を尊重し育てる読みを、〈創造的読み〉という概念のもとで検討してきた。さまざまに検討を重ねることによって〈創造的読み〉を可能にするいくつかの方法を開発することができたのでその概略を提案したい。

(具体的な方法については、講演時に説明します。また〈創造的読み〉については 鹿内信善著「〈創造的読み〉への手引」勁草書房 でわかりやすく解説してあります。)

## 分科講座 2

(24日 13:30~16:30)

基礎講座 (模擬授業)	第1講義室	ページ
13:30 ~15:00 授業を研究するまえに	講演者 石部 清和 司会者 中野 靖彦	..... 31
15:00 ~16:30 バズ学習への基本的取り組み	講演者 望月和三郎 司会者 石田 裕久	..... 32
実践講座1	第2講義室	
13:30 ~15:00 相互活動を生かし、参加度を高める 社会科指導	講演者 毛利 公 司会者 山田 克巳	..... 37
15:00 ~16:30 実験を通じて科学的思考の育成と 基礎的・基本的事項の定着をはか るための小集団活動	講演者 成田一二三 司会者 岩田 鎮人	..... 42
実践講座2	会議室	
13:30 ~15:00 子どもの心にしみこむ道徳授業のあり方	講演者 肥田 絹代 司会者 坂 美雄	..... 46
15:00 ~16:30 作文指導におけるバズ学習の試み	講演者 横江 由美 司会者 林 太郎	..... 50
応用講座	大講義室	
13:30 ~15:00 バズ学習と新しい算数・数学教育	講演者 久保田 滋 司会者 清水 快雄	..... 55
15:00 ~16:30 自己学習のための自己評価	講演者 石田勢津子 司会者 奥村 孝二	..... 56

## 授業を研究するまえに

石部 清和 (滋賀県愛東北小学校)

## 高校のバズ学習

—数学の授業に取り入れて—

望月 和三郎 (東京都菊華高等学校)

### 1. はじめに

公立中学校を定年退職してすぐに私立菊華高等学(女子校)に勤務し3年目になる。現在、3年生3クラスの数Ⅱを9時間、3年の選択4時間(基礎解析<2時間>・数学演習<2時間>)計13時間を担当している。

学年は1年から持ち上がりであるが、生徒は年度初めにクラス替えをしているのでメンバーは変わっている。

1年の時の生徒の実態 ①東京都および周辺県の公立中学校の卒業生で、程度は中の下ぐらいである。②入学当初、授業への希望や中学校時代の数学の授業の感想などについて調査した中に、中学校では見捨てられてきたと思いつている生徒がおり、数学が嫌いと回答しているものが47%いた。

### 2. 数学の授業にバズ学習を取り入れた理由

上記のような生徒の実態を知るにつれてなんとかバズ学習の導入ができないかと思ったが、1年間静観することにした。

1年たった時、生徒たちの会話・清掃活動・その他学級の諸活動を通して次のことを知った。

1年間同じ学級の中で生活しながら、ある限られた人だけとの付き合いであり、学習の場としての学級の諸活動が機能していない。

「学級内の人間関係を高めることにより学習活動は促進される」というバズ学習の基本理念に即し、さまざまな試みを思いきって数学の授業に取り入れることにした。

### 3. 経過

1年目の反省から、学級担任・学年所属教員と数学所属教員に試みている事柄をさまざまな機会を通して話すようにした。

授業では1年の時から毎時間発行してきた「数学だより」・学習予定表・自己評価および授業記録ノートは続けた。

1 学期後半になって大変意欲的になってきたが、活躍する生徒が固定化してきた。それを防ぐためにグループによる活動を取り入れた。

この時期に「中学時代に生徒会の役員・委員、学年の委員および学級の班長をどのくらい経験してきたか」についての調査を実施した。その結果を学年会に報告し、中堅学年としての役割意識をどのようにもたせたらよいかの指導資料にすることになり「自治活動を活発にするために」という提案を学年会へ2 学期早々にした。

このような経過をたどって、高2 の2 学期からバズ学習を導入した。

#### 4. どのように導入したか

##### I. 理解を図るために (資料 P5 ~ P8 参照)

2 年学年会に提案した「自治活動を活発にするために」をまとめて他の2 つの学年会にも提案した。

##### II. 教科経営で

##### 1. 数学だより (資料 P9 ~ P13参照)

◎「数学だより」の内容は、次の点を考慮した。◎

- ①指導案 (時案) 的性格をもつようにする。
- ②本時の目標が明確になるような課題 (誰にでも取りかかれるが、ある程度の難しさを盛り込んだ内容) を提示する。
- ③教科書に準拠し、教科書の例題を写しとったり、問題を書き写して解を求めたりすることにより、基本的事項の習得ができるようにする。
- ④予習—教科書を読み、問題点や分からない点をはっきりさせておく等—をしてこれば活用できる内容とする。
- ⑤復習をする際、まとめも合わせてできる内容とする。
- ⑥学習態度の形成に必要な内容—本や新聞等でこれはと思う内容—を紹介する。
- ⑦「学習の仕方」を確立できるようにするために、自己評価の集計結果や、学習の仕方についての生徒の声なども入れていく。

##### 2. 単元見通し学習

学習で大切なことは、目標をもつこと。すなわち、見通しをもって学習に取り組むということである。見通しをもてるようになると、予習が出来るようになり授業に積極的に参加しようという意欲がわいてくる。この意欲を育てる

ために (1)学習予定表 (資料 P14～ P15) (2)週の学習計画 (資料 P16) を発行している。

3. 数学だより—積分法についての実際例— (資料 P17～ P36)

—「数学だより」「数学テスト」内容一覧— (資料 P37～ P40)

4. 授業を進めるにあたって使用している (ア) 学級活動日誌 (イ) 学習活動記録 (ウ) 個人学習活動記録 (資料 P42～ P44)

5. 実際の授業 (資料 P45～ P49)

平成1年、10、12 (木) に実施した公立中学校への公開授業の指導案等をあげる。

ここに示されている課題を使って授業を実施してみることとする。参加者のご協力をお願いします。

## 5. おわりに

1. 自己評価について (資料 P50～ P55)

### ◎ 自 己 評 価 ◎

自己評価とは

自分の目を、限りなく自分に近づけて

「一体、自分はどんな自分なのだろうか。または、自分だったのか。」

＝ 高3の1学期末を迎え、数学Ⅱの授業はどうだったのか。その授業を通して自分はどう成長したか。＝

と、自分に問いかけてみることである。

このような観点から、自分自身の日々の生活を振り返って見たとき、

“どんな点に注意して努力しなければいけないのか、具体的にどうするか”

—遠くの目標実現のために、近くに小さな目標をどう設定して1つ1つ実現しようとするか—

を見つけ出すこと、これが自己評価である。

したがって、単なる反省で終わってはならないし、ましてや他人のせいにしてグチをこぼすためのものであってはならない。

さあ、右ページの自己評価をしっかりと、期末考査にのぞもう。

\*資料 P52に自己評価の用紙を例示する\*

保存用と提出用の2枚を用意し、数Ⅱテスト・課題提出状況欄に、現在までの状況を記録したものをコピーしてはる。そして、提出用と保存用を渡し記入

させ、保存用を残して提出させることにしている。

## 2. 数Ⅱ調査について (資料 P56～ P57)

第1学期末考査の採点終了後実施した。

### ◎ 内 容 ◎

(1)中間以降の私の学習法 (2)期末考査の難易度について (3)豆テストの効果は (4)期末考査に向けて、学級内では(ふだんの場合も含めて) (5)これらを総合して、自信がついたか

### ● (3) (4) (5) ●

(3)豆テスト：数学だよりの課題解決に必要な基本事項5問を2分で実施し、相互採点。中間考査以降毎時間続けた。

①効果があった・・・91%、 ②効果はなかった・・・7%

(3クラス中1クラスは100%効果があったと回答)

(4) ①友達に気楽に聞いた・・・91%、 ②分からないところは、みんなでやるようにした・・・25% ③休み時間や放課後を活用した・・・91%

(5) ①自信がついた・・・7% ②少し不安はあるが自信がついてきた・・・68% ③やっぱり自信がない・・・25%

## 6. 今後の課題 (資料 P59)

新しい学校に勤務し、1年間学校や生徒の実態を知るために静観し、その後バズ学習を取り入れて1年たった。生徒たちの変容をどのような形で捉えていくかが、今後の大きな課題である。

勤務して3年目の半ば、振り返ってみるとさまざまな思いがある。その中でも次のようなことが強く思い浮かんでくる。

- (1) 静観するのもよいが、これとは思うことは見通しをたてて、生徒たちのために思いきって実践することである。
- (2) 義務教育を終わって選抜されてきた生徒たちであることから、能力的に同じで、果たしてうまくいくのだろうか、といった思い込みと決めつけに支配されていたんだなと深く反省している。
- (3) リーダーの養成ということがよくいわれるが、同程度と思われている集団であっても、その課題課題に応じて力を発揮し、リーダーとして集団に貢献している姿を見ることができ、だれもがリーダーになり得るのであることを知った。

- (4) 全教師に知ってもらいさらに理解を得ようと努め、公立中学校の先生方対象の公開授業を第1回目は数学科・第2回目は理科と数学科で実施した。その研究協議の記録の中に「ここで特筆すべきは、バズ学習を行うようになって授業の予習・復習をしてくる生徒が飛躍的に増えたという事実である。(バズBuzz学習とは「人間関係を基盤とする教育」を理念として展開されている教育理論である) <平成元年度 菊の園 (P42)>」と取り上げていただいた。
- (5) 今年度から「各教科1人以上研究授業を行う。教科によっては授業を公開してもよいことになり、教務部の年間計画の中に数学は10月に行うことになっている。

第2学期がすぐ始まる。生徒たちのよりよい成長のためにさらにさらにかんばっていききたい。

「相互作用を生かし、参加度を高める社会科指導」

—課題と評価の研究を通して—

毛利 公（愛知県春日井市立中部中学校）

I はじめに

小学校から中学校へ転任して、早4年目を迎えてようとしている。小学校で社会科を教えていた頃は、ずいぶん活発に疑問点や意見を発表させたり、意欲的に調べ学習をさせたりして授業を進めてきたつもりであった。

中学校1年生頃は、バズ学習をしていても互いに意見を交換したりして、「なかなかいいな」という感じが持っていた。しかし、中2～中3になるにつれて、目立って生徒の活動する様子が変わってくる。特に、バズ学習時の意見発表などの回数の激減や声の大きさなど、「何か、自分の求めているものところがなあ。」と真剣に考え込んでしまったこともあった。さらに、入試をひかえた3年生にもなると「とにかく教えなくては」「授業を進めなくては」という気持ちが先にたち、生徒に考えさせる活動が、ほとんどできないままの社会科指導に終わってしまった。

今日、ソビエト連邦を中心とする東欧諸国の激変ぶりや、地球規模で発生している環境問題、先進工業国間の経済問題等々、生徒を取り巻く自然・社会環境は大きく揺れ動いている。こうした状況のなかで、私たち社会科を教える教師は、生徒に対して真剣に「社会を見つめ、行動できる力」を育成していかなければならないと考える。

II 本校のバズ学習に関する紹介

本校のバズ学習は昭和60年度より、荻原克巳前学校長（現南山大）によって導入され、「磨き合え、響き合え！」のスローガンのもと、現在に至るまで実施されている。

研究経過の概略は、以下のとおりである。

昭和60年度に、研究主題「相互作用を生かし、参加度を高める学習指導」でバズ学習が開始され、基礎的な研究を毎年継続させていった。昭和63年度には、全国バズ大会を本校で開催し、それまでの研究の成果を発表した。

現在も同一研究主題での研究が進んでおり、特に、「課題と評価の研究」を中心に地道な歩みを続けている。

### Ⅲ 社会科部会における研究の実際

#### 1. 本年度の研究に至るまで

バズ学習の導入によって、社会科部会でも課題の研究を中心に、参加度の高い授業をめざしての実践活動が、「相互作用を生かし、参加度を高める社会科指導」の研究テーマのもとにはじめられた。

昭和61年度には、「どんな課題が効果的なのか」を授業実践の中から、持ち寄って「社会科学習課題一覧表」を作成したり、63年度には、「学習課題構成図」を作成したりした。「学習課題構成図」とは、単元を見通した教材研究によって、より効果的に課題を設定し、学習の流れを明確にした図である。各授業時間ごとの主な課題を、他の授業との関連をもとにして構成されている。

平成元年度には、バズ学習時の「話し合いに深まりがない」ことを重要視し、その原因を追求しながら、さらに課題と評価の研究に力点を置くこととして本年度に至っている。

#### 2. 本年度の社会科部会の研究内容

##### (1) 研究テーマ 「相互作用を生かして参加度を高める社会科指導」歴史学習

－課題と評価の研究をとおして－

##### (2) 研究仮説について

###### ア 仮説

生徒の話し合いが深まるためには、次のような条件の課題を設定すればよいと考えた。

- その単元の基礎・基本をふまえた課題
- 生徒の発達段階・興味・関心をふまえた課題
- 話し合いの目的が具体的になっている課題

また、評価については、学習活動における評価活動に力点を置き、特に以下の内容を確実にを行うために、反応器の使用を試みた。

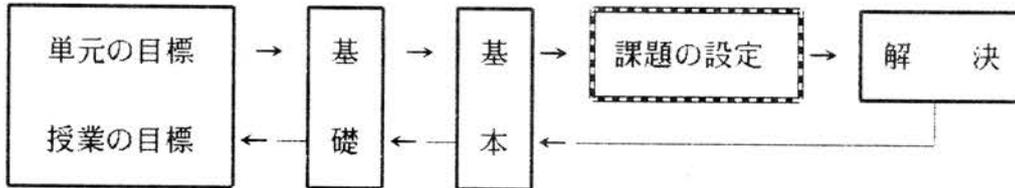
- 意見を持っている生徒を確認して、授業への参加をはかること。
- 話し合いや作業の終了ができたかどうかを確認して、授業の能率化をはかること。

イ 基礎・基本とは

- 基礎とは、その単元に流れている時代背景と考え、ほとんどの生徒が理解できる内容であり、既習の学習内容であると考えたい。
- 基本とは、時代背景から出てくる具体的な歴史事象・事物と考え、本時の学習によって定着させたい内容であると考えたい。

以上の基礎・基本をもとに、次のような課題設定の考え方で、課題を設定した。

ウ 課題設定の構造図

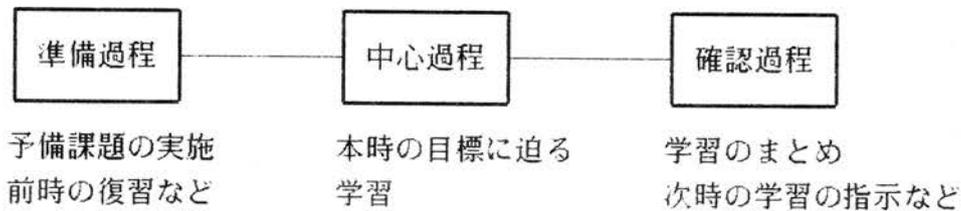


(3) 課題構成図の作成について（詳細は別紙資料を参照）

単元を見通した学習をすすめるために、単元内の中心的な課題を一覧表にしたものである。

(4) 授業の流れについて

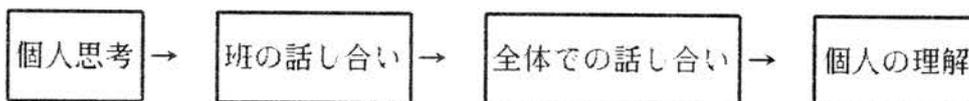
本校のバズ学習における授業の全体的な流れは、以下のとおりである。



中心過程へアプローチして調べてみようとか考えてみようとする意欲を高める

中心過程での学習をまとめようとする意欲を高める課題や工夫

そして、個人と全体（班）との関係を次のように考える。



3. 実践記録の概略（詳細は別紙資料を参照）

(1) 単元名 古代社会の確立（律令政治の移り変わり）

(2) 本時の目標 律令政治の中での農民の生活ぶりを追求させ、律令政治の変化に気づかせる。自分の意見をもって学習に参加させる。

(3) 基礎・基本について：支配者は天皇で、被支配者は農民という時代背景を基礎として、その背景を基盤として生まれた社会事象を基本とする

(4) 授業展開

	学 習 課 題	評 価 活 動
準備	奈良時代の農民支配の様子を班で確認しなさい。	班内で農民支配の様子を輪番法で発表して、発表できたら反応器を赤にする。
過程	本時の学習内容を知る。	観察によって生徒の学習内容の把握状況を見る。
中 心 過 程	貧窮問答歌から、農民の立場にたって自分だったらどうするかを考える。	考えが持てたら反応器を赤にする。
	戸籍の史料をみて分かることを班話し合う。	発表ができたら反応器を赤にする。
	農民が口分田を捨ててしまうことによる影響を考える。	個人で考えがまとまったら、反応器を赤にする。
	墾田永年私財法について調べる。 （個人→班での確認→全体発表）	調べ終わったら、反応器を赤にする
確認 過程	キーワードを使って本時の学習をまとめ、短文を作る。	班の全員が言えるようになったら反応器を赤にする。

#### (4) 授業の考察

- ① 基礎・基本をふまえた学習課題は、生徒に学習内容を定着させるのに大変効果的であった。特に、奈良時代から明確になりつつあった天皇支配が、土地を媒介として行われていたが、重税に苦しむ農民の生活ぶりを追求させたことで、その様子がよく理解できた。さらに、話し合いの中に生徒の多面的な意見が多く出され、話し合いの深まりがみられた。
- ② また、学習課題を考える際に、小学校での既習内容も考慮したので、成績が中程度より下の生徒にも課題の内容がよく理解できたと考えられる。
- ③ 話し合いの目的が十分生徒に伝わるように発問のしかたを工夫したところ、班での比較的活発な話し合いがみられた。
- ④ しかし、話し合いが深くなるにつれて、班内で出された意見が自然淘汰されて全体の場で発表されなかったケースがあり、「個人→班→全体→個人」の流れを慎重に考えなければいけないことがわかった。  
たとえば、班内での話し合いでも、班員の意見をそのまま吸上げさせる場合とある程度の結論までを考えさせる場合とに分けて考えることも必要であろう。
- ⑤ 反応器の活用は、生徒一人ひとりの学習状況を把握したり、意見を持っている生徒が一目で分かり、指導をすすめるにあたって大変効果的であった。そして、こういった即時評価によっても参加度を高めることができるということがわかった。今後は、反応器の色の使い分けにひと工夫したいと考えている。

#### Ⅳ おわりに

バズ学習をはじめ、6年目を迎えたわけであるが、研究の成果は遅々としたものである。昨年、課題と評価の研究の中で、歴史における基礎・基本を考え、それにもとづいた学習課題の設定方法を研究し始めた。しかし、基礎・基本の考え方を巡っての論議が社会科部会の中で完結したわけではなく、今後も論議を深める必要がある。そして、相互作用によって生徒の授業への参加度や学習の効率を高めていくことが大切である。

一方、今日の社会は、ともすると個人が全体の中に埋没してしまいがちである。学校教育の場において、豊かな心を持った生徒の育成には、生徒が他の人間に働きかけをしながら学習させることが大切である。そして、人間性豊かで、活力あふれた生徒の育成をすすめたいものである。

## 実験を通して科学的思考の育成と基礎的・基本的事項の定着をはかるための小集団活動

成田 一二三 (青森県横内中学校)

### 1. はじめに

横内中学校は青森市の郊外に位置し、近年団地ができたこともあり生徒数が増加している。本校の生徒は素直で純情である反面、休み時間等はうるさいくらい騒いでも、授業になるとあまり発表しなくなり、声も小さく聞き取れないという指摘を受けることがたびたびあった。

そこで本校では、昭和61年度から小集団学習を校内研に取り入れて研究を進めることにした。

研究主題 『ひとりひとりが生き生きと学習できる授業の研究』  
小集団の活用を通して

研究目標 生徒ひとりひとりが、基礎的、基本的内容を身につけ、めあてをもって意欲的に学習に取り組むことができるようにさせるための小集団の活用のあり方を、授業実践を通して明らかにする。

研究仮説 次のような手だてをとることにより、生き生きと学習できるようにする。  
(1)学習のねらいを明確化・具体化した学習課題を設定し原則として課題解決的な学習過程とする。  
(2)授業過程に小集団学習を取り入れ、厳しい話し合いを促進させる。  
(3)小集団学習について評価し、活用の仕方を改善する。

以上のような目標を設定し、『小集団学習』を中核に据えて研究を進めてきた。

### 2. 理科における小集団学習の実態

これを受けて理科でも授業を進める上で小集団にポイントを置く指導を進めてきた。理科は比較的小集団を取り入れやすいということで次のように研究を進めた。

- (1)人数. 4人
- (2)性別. 男女混合
- (3)座席. 理科室、教室とも同じで1ヶ月間固定

(4)リーダーを含む等質集団（一定期間経過後全員にリーダーをやらせる）

(5)1時間の中で、最低1回は小集団を活用する。

次に小集団活用のために、その前提条件として次のことを指導するように努めた。

- (1)小集団で何を行うのかねらい(問題)を理解させる。
- (2)小集団における学習方法を身につけさせる。
- (3)全員が話し合いに参加できる雰囲気をつくる。

また1時間の授業の中で小集団を利用する場面は次のようになっている。

- (1)復習、整理
- (2)ドリルのため
- (3)指導事項の確認
- (4)概念化
- (5)一般化
- (6)発想の転換

以上のようにして4年間の指導の結果、生徒の意識にも変化がみられ以前は小集団学習を敬遠しがちであった生徒達も下表のように意識の変化がみられた。

平成元年12月21日実施

項 目	男子	女子	全 体
小集団を取り入れた授業が好き	78	74	76
好きな理由			
理解できないことを教えてもらえる	37	49	43
いろいろな考えを聞けるから	28	21	25
小集団の時にとる行動			
自分の考えを発表する	23	14	17
他人の考えを聞く	61	73	68
小集団をやって良かったこと			
わからない箇所がわかった	51	56	53
いろいろな考えを知った	41	47	44
仲良くなった	24	27	25
先生に望むこと			
話し合いの時間を長くしてほしい	44	47	45
班員に望むこと			
自分の考えをもっと出してほしい	36	31	33
わかるまで教えてほしい	29	31	30

アンケート結果からの抜粋 数字はパーセント

このように生徒の意識は、理解できなかった箇所を小集団で話し合うことによって理解できるようになり、できればもっと長い時間話し合せてほしいということである。これまで一斉授業では気後れしてなかなか先生に質問できなかった生徒が、自分達だけの小集団になることによって自由に話し合い、自分の中に持っている疑問をおつけた結果であると思われる。小集団学習の成果があったと言えるだろう。

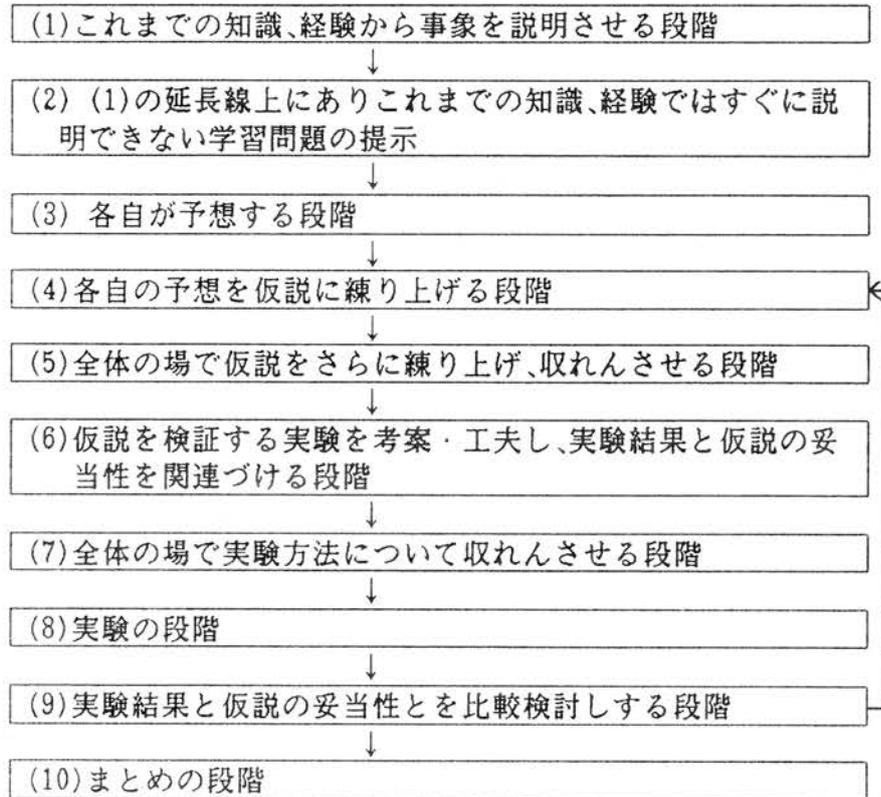
### 3. 問題点

アンケート結果からわかるように、生徒の意識は確実に前向きになってきているし、1時間の中では理解したと感じていることがわかる。また指導する側の感触も良好であったにもかかわらず、学力検査等をみると授業で感じ取った程の成果が表れていない。小集団学習がつまづいている箇所を克服することに役立っていることはアンケート結果から読み取れるし、指導する側の評価でも一致するところである。しかし、真に基礎的・基本的事項が1時間の授業で身につけていないのではないかとこの疑問が残った。アンケートの結果からも、小集団活動で個人がとる行動で一番多いのは他人の説明を聞くことであり、自分から積極的に発言する生徒の数の少なさから判断すると、一部の優秀な、かつ意欲的な生徒の説明を受け身的な立場で聞いて納得しているのではないと思われる。真に自分で苦しみ、もがいて結論に達することなく、安易に結論にたどり着く姿勢が抜けていない気がする。このことが一斉授業で教師の説明をうけるのと変わらぬ結果をもたらしたのではないかと考える。

### 4. 基礎的・基本的事項の定着へのアプローチ

以上のような判断から、基礎的・基本的事項の確実な定着に迫るために、理科の授業の中で最も特徴的な実験の指導について、これまでの指導を見直し新たな方策を模索することになった。これまで実験は教科書等に詳細に説明が掲載されていて、それを小集団で取り組むことから、実験における小集団活動は実験前の予想の段階と主に実験の操作を小集団で行うことに限られていた。またそれで小集団学習が成り立つと思っていたこともある。実験の操作を小集団で行えば、単に説明するよりも学習内容が確実に身につくという誤解があったような気がする。生徒が問題意識を持つことなしに実験を行っても知識・理解の修得はありえないし、予想し仮説を持つことなしに行っても同様である。本校の理科部会では問題意識を持ち、予想し、仮説を持ち、実験を工夫し、これに取り組む生徒を育てるために小集団学習を取り入れることにした。すなわち、既存の認識様式において内的矛盾が出現し、その矛盾を克服すべく仮説が設定され、解決の構想として検証方法が考えられる。そして、実験によって仮説が検証されたとき、新しい認識様式へと変換するというスキーマを小集団を用いて展開しようとするものである。

そこで授業の流れを下のように構成した



主として(4)、(6)、(9)の段階で小集団を用い、多様な考えを吸い上げるとともに、予想が発散しがちな場合にはこれを収束させる機能をもたせた。

## 5. 結果

この取り組みをしてまだ1年になっていないので、まだはっきりと結果をまとめる時期にはきていない。しかしこれまで指導してきた結果からすると、次の点で評価できると思う。

- (1)発表能力がついた
- (2)家庭学習が意欲的になった
- (3)学習中の单元以外からの知識が、しばしば関連して授業に出てくるようになった。
- (4)実験の操作が迅速になった

具体例については、資料参照のこと

## 子どもの心にしみこむ道徳授業のあり方

肥田 絹代 (土岐市泉西小学校)

### 1. 主題設定の理由

道徳で学んだことが子どもの心にしみこんだかどうかは、実生活の中での「心情」や「態度」でみていくべきである。

今まで私の行なってきた道徳をふり返ってみると、さらっと流れただけにとどまり、実践の意欲につなげることまでできていなかった。高学年ともなるとどんなことが道徳的に価値の高いことなのかはわかっている。だから、自分も主人公のようになりたいとか、～したことがすばらしいなどの発言が多くなってくる。一見、価値がわかったような気になるが、資料内の人物やクラスの友達、教師などの多様な価値観を知り、今までの自分をふり返させるといった点においては、これでは不十分である。

そこで、道徳の指導過程を

- (1) 自分の持つ道徳的な見方、考え方を見つめること
- (2) 人間として行動するより高い価値をつかむこと
- (3) これからの自分の生き方をはっきりさせること

この3つをどのように仕組んでいったら実践の意欲にまでつなげるのかを考えたいと思い、この主題を設定した。

### 2. 仮 説

仮 説

自己の内面にある多様性に気づき、その多様性の中ですばらしい生き方をみつけていける授業を仕組めば、実践への意欲を持たせることができる。

この仮説に向けて、指導過程(1)にバズを取り入れ、自分のありのままの姿を見つめさせ、それを生かして後半を展開していく方法を行なった。

### 3. 実践例

#### [展開パターン]

- ・ 範 読
- ・ 課題作り
- ・ よりよい生き方ができない人間の弱さを追求(バズ)
- ・ よりよく生きたいと願う気持ちを追求
- ・ 人間としてすばらしい生き方を追求
- ・ 今までの自分をふり返り、これからの生き方を考える

#### [授業例]

資料名 遠 足 (6年生の道徳)

ねらい 互いに信頼し学び合って友情を深め、男女仲良く協力し助け合おうとする態度を養う。

#### 展 開

T; 範 読

T; 話し合いたいことを発表しましょう。

C; 「どじだなあ。かっこわるいぞ。」といったときの気持ち

「水を飲んで少し座っていたほがいいよ。」と言った気持ち

「ありがとう。」と言ったわたしの気持ち

T; 「どじなあ。・・・」と言っていた子が「水を飲んで・・・」と言ったのはどんな気持ちだろう。

----- (グループバズ) -----

C1; 安田さんが「大丈夫？」って言ったし、先生が来たから

C2; うん、先生がいたからやよ

C3; ちょっと違う。八木君は本当は優しいから、困っている子が気になる。

C4; 初めは恥ずかしくていえなかったけど、やっぱり気になっていたんだよ。

C5; うん、初めは言いにくかったけど安田さんが言ったから言えた。

C6; ちがう。やっぱり先生がいたからだと思う。それか、ころんだ時人がいたけど、その時はまわりに誰もいなかったから言えたと思う。(この後、先生がいたからという意見で男子が盛り上がる)

C; 本当は優しいけど、恥ずかしくて言えなかった。

C; 好きな子には言えない。

C; 先生が来たから言った。

C; 困っている子をほかっておけないから

C; ころんだ時はまわりに人がいて言えなかったけど、あとの時は一人だったから言えた。

C; S君だって、いつも私のあだ名とか言うけど優しいときもあるから、それと同じやと思う。

T; 大きく3つぐらいの気持ちがでたね。それぞれについてどう思う。

C; やっぱり先生がいるからだと思う。

C; 先生がいるとしっかりするというのはある。けどゴミとは違うのだから誰かがいるとかは関係ない。やっぱり知らん顔はできない。

C; でも、本当に言えますか。

C; いうよ。

C; 本当に？

T; 何にこだわっているの。

C; ぼくははずかしいし、ひやかされそうだから女子には言えない。

C; ぼくもかっこうつけとるみたいに思われるのいやだ。だけど、誰かが言えばいう。

⋮  
C; S君は、前私が休んだ時お見舞いにきてくれたよ。本当は優しいよ。

⋮  
C; みんな短所もあるけど、長所もあるってことやね。

T; 八木君は本当は優しい子なんやね。そこがわかったから、私は心から

「ありがとう」っていえたんやね。

[実践化のために]

心のノートの紹介

一日の反省（バズ）

#### 4. 考 察

ありのままの自分を見つめさせ、多様な見方を引き出すためにバズを用いてみたところ次のような利点があった。

- ・バズを行なうことで、どの子も自分の考え方を言うことができる。
- ・心の多様性を引き出しやすい。
- ・少人数で話し合うと安心して言い合える雰囲気がある。
- ・形式ばらずに自然に意見を対立させていける。

上記のことが、全体の話し合いにも生きている。

- ・考え方がいろいろであるので、価値の類型化がしやすい。
- ・バズの後は勢いがある。（グループの支え）
- ・グループ内の対立が、そのままクラスの対立意見になる。
- ・価値の類型化をもとに意見を対立させることで、より高い価値を見いだしていきやすい。

このように利点はいくつもあったが、バズを取り入れたからといってすぐに人間関係も向上し、男女仲良くなるわけではない。道徳の時間のみならず、学校生活すべてを通して実践化へとつなげていく必要がある。

現在では、男女で遊ぶ楽しさを知り始めたところで、子ども達の月の目当てにしている。そして、一日の反省の際もバズで行なうことで、友人関係における悩みやうれしかったことなどを交流している。

時間に追われ、友達とゆっくり話をする機会がないこと、友達に対して遠慮して言いたいことが言えないなどの傾向があることも達には、朝の会、帰りの会などに生活バズを設けることも大切だと思っている。

## 作文指導におけるバス学習の試み

横江 由美（愛知県海部郡蟹江町立蟹江小学校）

### 1. はじめに

#### (1) 作文指導「6・6・6」法と「10×4」法の概要

本校では、月・木曜日をのぞく毎朝、25分間の作文トレーニングタイムを設定している。25分という時間の制約の中で、「6・6・6」法という作文トレーニングを行っている。情報収集6分（書くための情報を得る。）→記述6分（情報をもとに一齐に書く。）→発表・批評6分という基本的な時間配分を持ち、残り7分を課題提示やまとめなどに流動的に使うという授業展開である。

この成果を国語の作文指導に生かそうと考えたのが「10×4法」である。単元の指導計画を自主編成し、授業を、学習課題の理解（10分）→記述に必要な情報収集（10分）→記述（10分）→発表・批評（10分）とし、残り5分をまとめなどに配分する作文指導である。。45分の中で書く情報を集め、記述をし、それについての発表・批評を行うことにより、児童が書くことへの集中力と意欲を高め、積み重ねることで豊かな表現ができるようになって考えている。

#### (2) バスの位置づけ

「10×4」法の作文指導では、次の指導展開の箇所バス学習を取り入れている。

ア．学習課題の理解 イ．情報収集 ウ．発表・批評

### 2. バス学習の試み

#### (1) 学習課題の理解

教師が本時の学習課題を説明する。必要に応じて例文を用意し、学習のねらいを理解させる。このとき、課題の理解を促進するために、確認バスを行う。

《実践例》 以下、実践例・考察は、光村図書4年 三 題材を選んで の自主編成カリキュラムから、「書き出しの工夫を知り、多様な書き出し文を書こう」の学習よりのべる。

（授業の流れ） 1. 学習課題を知る。

2. 教材文を読む。

3. 教材文の書き出し文の工夫について理解する。

(バズの方法)

・3. 教材文の書き出し文について、どんな工夫がしてあるか考えさせる。

・個→対人→全体へ

(話し合いの状況)

一人で考えさせたときは、「工夫」ということがはっきりとえられない児童が多く、対人のバズになった途端、考えたことをもとに、すぐに話し合いを始めた。バズは、曖昧なことを明確にし、そして、それを拡大すると考えられる。

(効果)

・二人でのバズの後、工夫を発表させると、ほとんどの児童が挙手できた。これは、話し合うことで、本時の課題である「書き出しの工夫」ということがはっきりと児童の中に意識づけられたこと、また、考えたことがまちがっているのではないかという不安を取り除くことができたことが考えられる。

## (2) 情報収集

○目的……題材について情報を集める。(どんなことを書くと良いか。)

表現方法についての情報を集める。(どんな表現方法を使うとよいか。)

○形態……ア. 各自(個)で考えたことをもとに小集団で話し合い、さらに全体に広げる。小集団は集団の思考を基調とするが、必ず、個に始まって個に戻るようになっている。

イ. 対人法によるバズを行った後、全体に広げる。

○効果……発表された情報については、キーワードで板書し、次の記述の場面で児童が活用しやすくしておく。

いろいろな感じ方、言葉をきくことにより、多様で個性的な文を記述するようになる。

《実践例》

(授業の流れ) 1. 教材文以外の書き出し文の書き出しの工夫を知る。

2. 教材文「わたしはコックさん」の題を使って、書

き出し文を書く。

### 3. 各自の書き出し文を発表する。

#### (バズの方法)

- ・教材文と異なる工夫がある五つの書き出し文(例文)を提示し、斉読した後、小集団によるバズをおこない、それぞれの工夫を考えさせる。
- ・小集団は、4、5人で構成し、班長に司会をさせる。
- ・司会役である班長には、あくまで話し合いがスムーズに、しかも、班を構成する児童全員が意見をいえるように気をつけさせる。
- ・小集団のバズの後、全体で発表し、さらに学習の拡充をはかる

#### (話し合いの状況)

- ・例文が五つと多いが、限られた時間の中で意欲的に話し合いが進んでいた。
- ・班で意見のまとまったことについてメモをする児童が自然に生まれた。

#### (効果)

- ・意見交換がなされているので、発言に積極的になり、挙手率は高い。
- ・バズにより、発表する言葉が精選され、児童なりのよりの確かな言葉(表現)になった。
- ・表現の工夫をより広く知るという点では、実際の記述へ直結する内容であり、大変重要なところである。それが、個々で取り組むよりも小集団ですることにより、多くの児童が表現の工夫について理解できた。それは、記述した文が多様であり、全員の児童が書いていることからわかる。

### (3) 発表・批評

記述の時間が終わったら、途中でも鉛筆をおかせ、発表に移る。

発表に際しては、即時に寸評をし、励まし、次時への学習意欲につなげていくと良いのはいうまでもないことである。ふつう、教師が行うが、寸評(批評)のポイントをあたえるという手だてをとると、児童はそれをもとに集中して発表を聞き、児童相互の批評が可能になる。一人の作文発表が終わったら、すぐそれについての寸評を行う。

《実践例》

(授業の流れ) 1. いろいろな題材について記述した書き出し文を発表し、寸評を聞く。

(バズの方法)

- ・発表された文に対して、寸評のポイントに従い各自で感じたことを簡単にメモし、発表する。

(話し合いの状況) ……具体例で示す。

児童が発表した文

「わぁ。」  
とみんながさげんでいます。  
3組から、まるでアオムシが宅急便のように送られてきました。  
「によろ、によろ。」  
アオムシが机の上でうれしそうに動いています。

他の児童による評価

- ・会話、たとえ、コトコト言葉がはいっているのでよい。
- ・いつのことかわからないので、いつをいれた方がよくわかる。
- ・会話がもう少し詳しいともっといい。

(効果)

- ・寸評のポイントがあらかじめ示してあるので、他の児童はそのポイントについてのみ集中して発表を聞くことができる。また、そのため、誰でもが寸評をいうことができる。
- ・発表者にとっては、即時に評価されるので、書いたことへの満足感と自分では気づかなかったことを指摘され次への意欲を与えられる。

(4) 本時における児童の作品

書き出し文 1

ガタンゴトン。  
ブルートレインのヘッドマーク“日本海”がやってきた。お父さんが、弟のために五万円も出して買ったヘッドマークだ。いろいろなヘッドマークの中から、“日本海”を選んだのは、思い出がいっぱいあったから。

## 書き出し文 2

「早く乗れよ。」

「ちえっ、なにぐずぐずしているんだ。」

3組からかりてきたアオムシはなかなかぼくの手にのってきません。まるで障害物競争のようです。今は5時間目の理科の時間です。ぼくは、少しらんぼうに手のひらに追いこみました。

### 3. おわりに

#### (1) バズについての児童の認識

話し合いをすると、ほかの人の意見を聞けるし、いろいろなことも教えてもらえます。自分の意見で、「こんなのどうかな。これでいい。」と聞けるから、安心できます。

一人で考えているだけだと、どういうことを書こうかとまよってえんぴつがなかなか動きません。まあまあ書けたと思って、読み返してみると、いい作文がかけてないことがたくさんあります。だから、書く前に話し合いをするのは好きです。

この前、みんなで話し合っていると、だれかが「この〇〇の話をこうすればいいのにね。」

といました。わたしは、その言葉を聞いたときいいことが頭にうかんできました。自分の思っていることがふくらんできました。友達が考えていることもわかって、おもしろいと思います。

これらの児童の感想から、児童がバズは作文の学習の上でも効果があると認めているといえる。

#### (2) 今後に向けて

本校の10×4法の作文指導は、バズ学習に負うところが大きい。しかし、バズの形態、話し合いのルールなど、より効果的なあり方を追求していくことで、更に、成果が期待できると思われる。

## バズ学習と新しい算数・数学教育

久保田 滋 (東京都目黒区教育研究所)

## 自己学習のための自己評価

石田 勢津子 (名古屋外国語大学)

最近「自己教育力の育成」あるいは「自己学習力の育成」が、教育心理学でも話題にのぼってきている。ここでは、これまで取り組んできた「自己学習」の研究について紹介し、これからの教育において自己評価をより有効に用いるための方策を検討したい。

### 自己評価の位置づけ

学習・指導と言う場合には、必ずその目標が定められているはずである。この目標は、子ども自身がもっている場合もあるが、多くの教育場面においては、指導する側が、すでに何らかの目標を設定しており、子どもはその目標にむかって学習して場合が常である。このような状況において、自己評価はどのような意味をもつのであろうか。

・「目標のないところに評価は存在しない」といわれるように、自己評価も自己の目標に対する評価である。したがって、その目標は、教師の意図する目標として位置づけられなければならない。教師の指導目標を子どもに内在化させたり、子どもに見合った目標を設定することが必要になってくる。

・さらに、自己評価は、学習や行動を動機づけるものであり、一つのフィードバックシステムとして機能するものでなければならない。自己評価は、自分自身の望ましい学習や発達のために行われるものであり、いわば、行動の調整機能をもったものである。したがって、子どもと教師の双方にとって、自己の行動を目標達成行動をより効果的に行うための情報を提供するものである。

### 自己評価のメカニズム (自己学習システム)

一般的に、「自己評価」と言った場合には、自分自身で自分の行動などを評価・判定し、それを何らの形であらわすことまで含めるが、ここでは、内的なものと、表出的なものとをわけて考える。内的な自己評価は、あらゆる判断を必要とする場面でみられることであり、時には意識的に行われていないこともある。しかし、子どもの主体性や意欲を高めるための「評価」を考えるならば、この内的な自己評価を明確なかたちで表出することにも意味があると思われる。

ここでは、この内的な自己評価と表出的な自己評価を含むものとして、「自己学習システム」をとりあげる。このシステムには、①目標設定、②学習行動

の自己観察、③内的な自己評価、④自己強化をふくむ表出的な自己評価的反応、の4つの過程からなるフィードバックシステムである（図を参照のこと）。

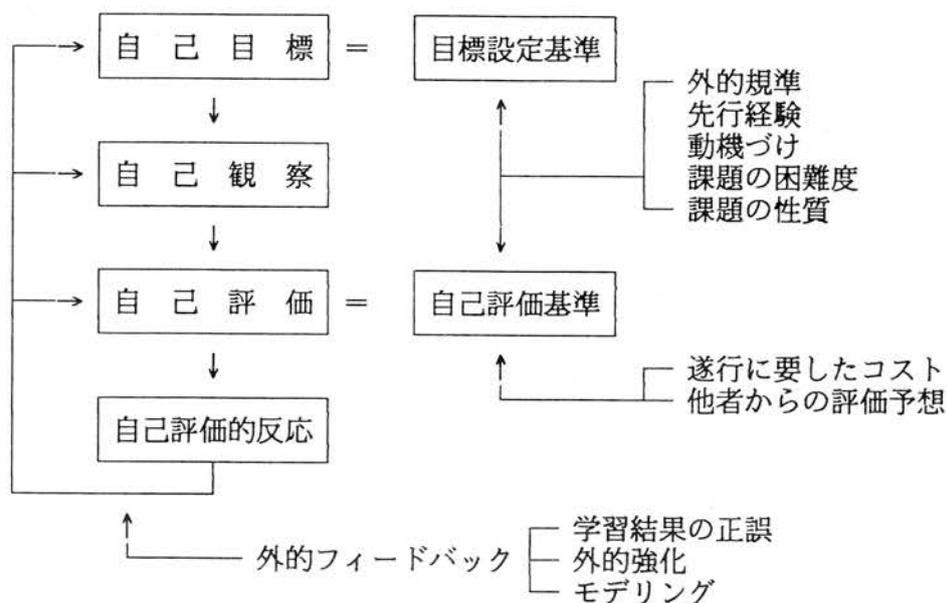


図 自己学習システムの過程

具体的には、われわれは、学習課題に直面すると、まず、その学習課題に対する自己の目標を明確にし、その目標に向かって学習行動を開始する。課題解決時には、自己の行動が適切であるかどうか、いまの解決状況はどのようであるか、といったことについて観察しながら学習を進めている。学習を終えた段階で、解決結果は妥当であったかどうか、自己の学習行動に対する評価がなされる。そして、その評価にもとづいて自己強化（自分で自分に報酬をあたえたり罰を与える）が行われたり、言語的な反応（うまくできたぞとか、ダメだった、といった言葉でしめされる）をしたり、さらには満足感や不満足感を得ることになる。このように、システムのあらゆる過程で、たえず評価的な判断が行われ、行動をチェックし、自己調整がなされている。そして、その後の学習に対する動機づけを喚起し、さらなる学習行動を押し進める力となっていくのである。

システムを効果的に機能させるには

上記の自己学習システムが、実際に適切に有効に機能するためには、自己の

行動を評価する基準が客観的に適切なものであることが、最も必要なことであろう。すなわち、客観的にも適切であると認めうる評価がなされることであり、いかに適切な評価基準を内在化させるかということである。

- ・自己学習システムが個人の中だけで完結するフィードバックシステムで終わってしまえば、適切な学習行動には結びつかない。何らかの形で外的なフィードバック情報が必要である。子どもたちは、学習する過程で、さまざまな情報を受け取っている。教師からの評価、友だちからの評価、さらには、周りにある利用しうる本や参考書、マス・メディアからも情報を受け取っている。

- ・自己学習システムを発達させるためには、教師や親が、積極的にフィードバック情報を与える必要がある。子どもの自己学習力を育てるという視点にたてば、当然のことであろう。さらに、これまで「自己評価をさせること」の重要性が指摘されながら、それを教授活動に有効に活用できないでいるのは、このフィードバック情報の与え方に問題があると考えられる。

- ・いつ、どこで、どのようなかたちでフィードバック情報を与えればよいのか。子どもの学習結果そのものに対してフィードバックを与えることの有効性は、広く認められているところである。これは、ごく日常的に行われている教授活動において取られている方法である。すなわち、教師から直接的に行動の適否についての評価を与えたり、解答の正誤を教えたりすることである。確かに、この方法は、知識の獲得にとって有効であり、時間的にも効率のよい方法である。しかし、子どもの自主的な学習態度を育て、自己学習力を育てるという点では、それほど有効ではない。とくに、誤答をした場合や、適切な行動をとれない子どもたちにとっては、与えられた情報を利用しきれない場合が多い。子どもたちが、テストの結果を学習になかなか利用できないことから、わかるであろう。

- ・自己学習システムそのものにフィードバックを与える方法はどうか。これまで、このシステムの目標設定過程や自己観察過程、さらには自己評価的反応過程に対してフィードバックや情報を与える方法の有効性について検討がなされてきている。たとえば、自己の目標が明確になっているかどうか、適切であるかどうか、について教師がチェックしたり、学習行動の過程でのチェックポイントを提示したり、といった工夫がなされている。また、自己評価的反応にフィードバックを与えた場合の効果について検討がなされている。態度的な学習領域ばかりでなく、通常の認知的な学習領域（正解が決まっている）においても、学習が促進されることが認められた。すなわち、「ある課題の学習

において、その解決結果の正誤について自己評価をさせた後に、その自己評価が正しいかどうかを教師が評価する」、という方法で学習することができ、この方法は、教師が直接的に解決結果そのものの正誤を教えた場合と同じ効果をもつことが、確かめられている。

#### 実際にどのような方法が考えられるか

以上のことから、子どもの「自己評価活動」を実際の教育場面でどのように活用していくか、について考えてみる。そのためには、まず、子どもに自己学習をさせる場を与えることが前提である。教師がつねに、学習結果の正誤を教えてしまっただけでは、自己学習を育てることはできない。子ども自身で学習過程や結果を評価する機会が必要である。

- ・そのためには、自己学習の過程をふまえた課題構成を行うこと。態度的な側面ばかりではなく、認知的な学習場面で自己学習を行わせるためには、課題の組み立てが重要になる。ある課題の達成には、どのような下位課題が必要か、どのような知識が必要か、といったことを準備しておかなければならない。

- ・さらに、解決時に、自己学習のそれぞれの過程（目標設定、自己観察、自己評価、自己評価的反応）を明確にふまえること。先にあげた、目標を明確にさせる手続きやチェックポイントを知らせる、といった工夫が必要である。

- ・教師が積極的に、子どもの「自己評価」に反応すること。子どもの自己評価反応に対して評価を与えることは、先に述べたように、学習に効果的である。

- ・バズ学習における子どもたち同志の情報を交換は、自己学習の最適の場である。教師の積極的な関与は必要なことであるが、その前に、子どもたち同志で情報を交換することは、自己の行動結果を判断・評価する際の重要な手がかりとなるだけでなく、自己学習システムへのフィードバックとしての意味をもつことになる。

最後に、この自己学習システムの「学習」を「指導」に置き換えれば、教師が自己の教授行動をチェックし、調整していくシステムと考えることができる。教師自身も教授行動の適切さについての、自己指導システムを有効に機能させることができよう。

# シンポジウム

(25日 9:00~12:00)

「いきいき人間教育

ーバズ学習からの提言ー」

司 会	名古屋大学教育学部	梶田 正巳
話題提供者	名古屋大学教育学部	安彦 忠彦
	土岐市立泉中学校	本多 弘尚
	豊川市立天王小学校	丸山 正克
	中京大学教養部	杉江 修治

いきいき人間教育：バズ学習からの提言

子どもがいきいきと学習に参加している教室に出会ったとき、われわれはなんともいえぬ安心感、充実感を感じることができる。教師の説明や友だちの発表に目を輝かせて聞き入る姿、分からないところを調べるために教科書や資料を熱心に参照する姿、グループの仲間に自分自身の考えを懸命に説明している姿。そこでは、静寂から歓声へ、歓声から静寂への移りかわりも自然である。子どもたちは好奇心にあふれており、その活動は自発性に満ちている。

ただ、このいきいきさには一種のバランスが要求されるように思われる。例えば、積極的に発言する子どもとそうでない子どもとがいるとどうも不安定な感じがする。クラスのメンバーは子どもたちと教師とであるから、教師もいきいきと活動していなければ、充実しているという印象は受けないだろう。

教育の現場では、指導の技法の習得に大きな関心が払われている。それはそれで大切なことであるのだが、技法の背景にある指導の原理、学習の原理に目を向けないと一貫性、統合性のない継ぎはぎの指導となる可能性が大きい。教師自身の指導観をふまえた技法を開発するという構えがなければ、教師自身が受身的な授業設計しかできなくなる。そこで「いきいき」という、教育のあらゆる場面で実現されるべき姿の追求を鍵として、学習と指導の原理に目を向けた指導改善の試みをしてみたらどうかと考えるのである。

バズ学習は、信頼で結ばれた協同的な人間関係が学習指導の基盤であると考え、さらに指導のあらゆる場面で知識、技能の習得に限らず、同時に形成される学習態度などを合わせた統合的な学習を目指す指導理念である。バズ学習の考え方が「いきいき」とした学習を生み出すためにどのような提案ができるか、その一端を示そう。

(1) 指導は子どもの学習活動を援助すべく展開するものであって、教師の仕事は教え込むことではない。

(2) 学習者の中に「課題」がなくては学習は起きない。何を学習するのか子どもが理解できるようにはっきり示さなくてはいけない。

(3) 子どもは仲間からも多くを学ぶ。子ども同士の学び合いの場面を作ること大切である。

(4) 理解の状況をテストなどで、教師も子どもも正しく知った上で学習を進

める必要がある。

(5) 学習の過程で競わせることがあっても、学習の結果を競わせることはしない。協同のもつ意欲づけの機能を生かす。

いきいきとした統合的教育は人間性を豊かにはぐくんでいく重要な道であろう。それを実現できるのは、受験の影響の少ない小学校に限られるのではない。高校でも、ある、いわゆる進学校で、保健科の授業にバズ学習の原理を適用したところ、そこで教材とした健康と環境の関わりについて生徒が内容を主体的に受け止め、文化祭にクラス発表を企てるまでの展開を示したという事例がある。学習の原理に基づいた指導への十分な感受性が高校生にあることが分かる資料である。講義とドリルに終始する、受身を強いる指導法を「やむを得ない」とはいえない資料である。

いきいきとした学習活動はいわゆる学力の高い子どもだけに可能な活動でもない。一斉講義のような、効率を第一のねらいとしている指導法しか用いないときには、学習の遅速の個人差が学習の成績に大きく影響する。しかし、バズ学習の原理を応用することで、授業へのいきいきとした参加の偏りを著しく減少させた事例は数多くある。

バズ学習研究は教科指導の領域のみならず、生徒指導の領域も含んだ統合的な学習指導活動を作り出す努力を重ねてきた。そこでの成果はいきいき人間教育にどれほど関わることができてきたか、四半世紀を越えて継続的に研究、実践されてきてなお、どのような課題が残されているのか、このシンポジウムで時間の許す限り検討を加えていきたい。

(杉江修治)

## バズ学習を通して育てたい子ども像

丸山正克 (豊川市立天王小学校)

### 1・バズ学習が私にもたらしたもの

最初に赴任した学校は、12学級の農村地帯の小規模な学校であった。校区の中に母子家庭ばかりの集合住宅があった。通称「母子寮」と言っていた。何かにつけて「母子寮」といわれ、異端視されていた。母子寮の子どもは、結束をし対抗意識をむき出しにしていた。感情のズレは、校区全体に広がっていた。

そのころ、グループ学習とか分団学習という学習方式が、各地で採用され実践されたい。1つの課題を解決するために、それぞれのグループに仕事を分担させる、と言う方式である。従って、1つのグループの解決が遅れると、全体の課題の解決が遅れてしまい、遅れたグループに非難が浴びせられると言う結果になる。そうなると、グループ内では何が起こるのか、結果は明白である。私も、班長のリーダーシップの弱さを攻めたてた。

学習を統率とか、主従の関係の中で成立させようとしていたのである。ある子どもから「先生は、僕たちに責任をおわせようとしている。」とかなり強烈な抵抗を受けた。それに母子寮の感情がもつれ込んで来たので、收拾がつかないと言うのが事実であった。

豊かな人間関係を基盤とするバズ学習は、競争より協調、個を育て集団を育てる、認め合い助け合う教育実践を主張する。混乱と焦燥のさなかにあった私に強烈なインパクトを与えた。

教育現場では、極めて、矛盾した実践—子どもに対する要求—をしていることがある。

「テストをします。分からなくても決して人を見てはいけません。」と言っておいて、「分からない人がいたら、みんなで教えてあげなさい。」と説いている。しかし、これは必要があつてやっていることである。それなら、必要性を認め、二つの要素が同時に機能するような学習形態をとればよい。同時学習の原理である。また、必要性を認めると言うことは、特長を生かすことでもある。これが、統合の理論である。

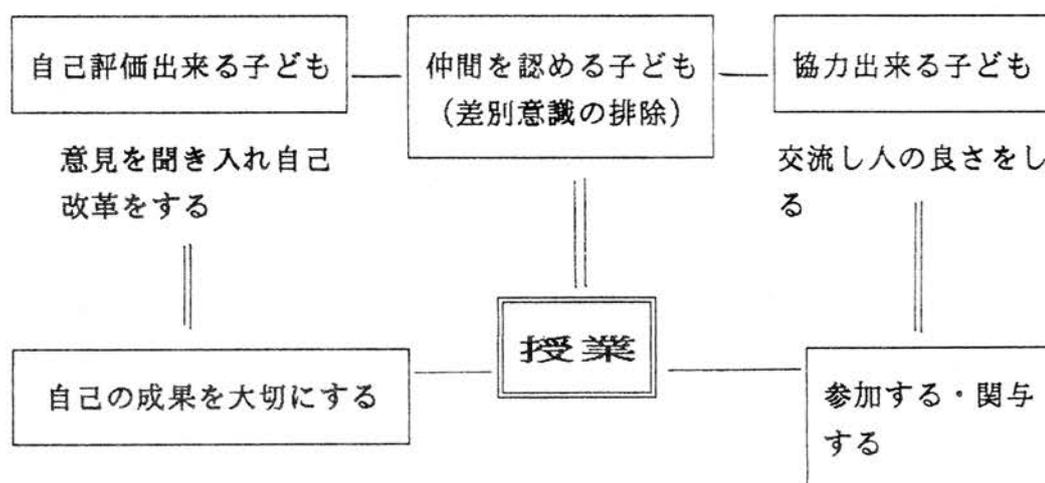
状況に応じて、学習形態を臨機応変、作り出していくフレキシビリティを持った発想、これが私を捕らえたのである。

## 2・收拾がつかない混乱から 願う子ども像

バズ学習の主張と自分の置かれた状況下で何を望んだか。これが「バズ学習を通して育てたい子ども像」の原点である。

保守的な地域独特な閉鎖性から出て来る、村八分的な拒否反応—つまり差別意識—これを取り除こう。そして、専制的なリーダーをつくり、教師の代行をさせて教室の規律を確保しようとした発想を、自ら改革しよう。ここから育てたい子ども像が、浮かび上がってきた。

### 私の、バズ学習を通して育てたい子ども像



差別意識の排除は、仲間の良さを認めることである。仲間の良さは、仲間との交流の中で発見していくものである。

そのためには、積極的に参加する、あるいは、事柄に関与していかなければならない。

仲間の良さを認めることは、自分を力不足を嘆き、卑下することではない。自分にないものを素直に認めるとともに、仲間の支援によってある成果が得られたことを自覚することである。

自分の努力と、仲間の支援で得た成果を大切にすることを望む。自分の作品を大切に、成果の集積の場であるノートに、宝物であると自負できるように望む。

また、仲間の意見を素直に聞き入れ、自己評価をし、自分自身の変容を意識する子どもになって欲しいのである。自己理解、自己制御、自己決定ができると言うことは、集団を形成する個人の成長と、個人の集合体である学級集団の成長と変容でもある。

一人一人の子どもが集団の中に埋没してしまつたら、「人を認め、自分を認める」ことはできない。

### 3・願う子ども像のイメージ化

願う子ども像は、実際の場でどうなることなのか、どんな行動になって現れることを期待しているのか、これがイメージ出来ないと絵に書いた餅になってしまう。

具体性が無いと言うことは、方策—ストラテジーが具体化しないと言うことである。授業を核にして育てようと願つた、私の子ども像をイメージしてみよう。

- ① 発言でつまづいた時、「\*\*さんの言いたいことは、きっと\*\*\*だよ。」という支援の発言が聞かれる。
- ② 「先生、\*\*ちゃんが分からないので、もう一度説明してください。」みんなが高まろうとする発言がある。
- ③ 「少し相談の時間をください。」共同して課題を追究していこうとする態度が見られる。
- ④ 「\*\*君の考えに反対です。」と言う代わりに「\*\*君の考えも良いかも知れないが、僕は、だいぶ違い\*\*\*です。」と言う発言が聞かれる。これは、人の考えを、常に、否定的に受け取らないことに期待するイメージである。
- ⑤ 「誰でもグループ組んでもいいよ。」「一緒にやるのは嫌いだという子は別にいない。」
- ⑥ 「分かったこと早くノートに書かせてよ」「ノート見てもいいですか。」学習の成果を大切にすることのイメージである。

イメージを作る作業は、子どもとの共同作業でありたい。教師の願いと子どもの願いが一致することが、より高い効果を期待することができる。

また、子どもに理解できるイメージは、子ども達の自己評価活動を活発にする。評価の基準が分かり、適切な評価が期待できる。

#### 4・子ども像具現の場

授業は、教科のねらい、つまり、学力の向上を目的とする営みであるが、それと共に、子ども同士が広範囲にわたって交流する場でもある。しかも、目的を同じくして、活動するわけである。学力の向上と教科学習を核として、相互のコミュニケーションを同時に成立させよう、と言うのが「授業で学級づくり」ということになる。教科学習の目的を達成しつつ、学級づくりをしようというのであって、異なった目的を「同時に達成しよう」というのである。

「教師が変われば子どもも変わる」言い古された言葉ではある。

バズ学習で育てたい子ども像は、教師の態度に係わってくる。つまり、子どもは子ども、教師は教師、テクニックとしてバズ学習を認識しているのでは、望むべき子ども像は明確にならない。

教師の発想の転換がバズ学習の成立を左右している。いや、教育活動そのものの成立を規定している。教師が変われば、と言うのはここに帰着する。

願う子ども像を明らかにするために、どんなことに着目する教師でありたい思ってきたか。

- ・ 差別意識を意識する教師
- ・ 人間関係を大切にす教師
- ・ 認め合うことを意識する教師
- ・ 学級づくりは教育の最終目標であることを意識する教師
- ・ 学級の社会的構造を問題にする教師
- ・ 助け合い認め合う学級を価値あるものとして認識する教師
- ・ 学級集団を個の集合体として認識し、個を巣立てることは集団を育てることであると言う認識が出来る教師
- ・ 同時学習が理解できる教師
- ・ 学級づくりは、教師と子ども共同行為であると言うことに異論はない。

こうしたことに着目できない教師は、恐らく願う子ども像が浮かび上がってこないだろう。これは、とりもなおさず、学級経営にいかにか力を注ぐかと言うことでもある。

バズ学習が意図するものは、方法であると共に目的でもあるというのが、従来から持ち続けた、私の認識である。

第25回全国バズ学習研究大会賛助団体御芳名  
(敬称略 順不同)

(財) 大 幸 財 団

河合塾ドルトンスクール

駿河台予備校

コンピュータ総合学園 HAL

全国珠算教育連盟

福村出版株式会社

本大会の開催にあたり、上記の各社より御協賛を賜りました。  
ここに御芳名を記して厚くお礼申し上げます。

1990年8月

第25回全国バズ学習研究大会会長  
梶田 正巳