

第30回 全国バス学習研究会

期日 平成10年11月22日(日)
23日(月)

会場 愛知県知多郡知多町



主催 全国バス学習研究会

再び、バス学習とは何か

杉江修治

1 はじめに

バス学習を「再び」捉え返す

- ①意義
- ②展開
- ③自分自身の関わりの意味
- ④世界の動向との突き合わせ
- ⑤今後の方向性

2 バス学習の意義

(1) 塩田先生によるバス学習

キーワード：人間関係が教育の基盤／学習は学習者の主体的活動／認知的目標と態度的目標の同時達成／評価の本質はフィードバック／研究的実践

(2) 3つの特徴と11の基本仮定

(3) 杉江の再整理の試み

3つの基本仮定と実践の3つの留意点と1つの構え

(4) バス学習の教育目的

3 バス学習の実践研究の展開

(1) 展開を追う意味

(2) 展開の概要

4 世界の動向との突き合わせ

(1) 協同学習への関心の高まり

①協同や人間関係の教育における重要性の確認

②協同学習の研究からの示唆

5 今後の方向性

(1) 協同学習の紹介と人間関係の重視の観点を広げる活動

(2) 中教審、文部省の出す方向を捉え返し、実質的、実効性ある実践づくり

6 広島県豊高校区教育推進協議会の歴史について

資料：バス学習の意義と展開（中京大学教養論叢 39-1 1998）

地域課題に応える幼・小・中・高一貫教育態勢とバス学習（中京大学教養論叢 39-2 1998）

総合学習「登場」の意味するもの

南山大学 石田裕久

1 なぜ総合学習なのか？

- ・画一的価値観による社会から、多様な価値観の必要とされる社会へ
- ・情報化社会の進展による「能力」概念の変化
- ・豊かな社会におけるモノとココロのあり方の変容



①「教科」指導主義の限界

「動機づけ」がなぜ必要だったのか

②教師に求められる資質の変容

斉一的、組織的な資質向上システムの機能不全→教員個人による資質向上へ

2 教科の壁をどうのりこえるか？

(1)必要な意識変革

「学習内容は教師が組み立てた方が効率的だし、体系的な知識が与えられる」

学習のしじや内閣のり

(2)壁ののりこえ方

- ①特別活動
- ②単元によって授業時間の軽重をつける
- ③教科間で関連性のある単元を結びつける

3 総合的学習とバス

総合的学習のバス

バス

■小学校の年間授業時数■ (カッコ内は現行)

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|--------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| 国語 | 272 (306) | 280 (315) | 235 (280) | 235 (280) | 180 (210) | 175 (210) |
| 社会 | | | 70 (105) | 85 (105) | 90 (105) | 100 (105) |
| 算数 | 114 (136) | 155 (175) | 150 (175) | 150 (175) | 150 (175) | 150 (175) |
| 理科 | | | 70 (105) | 90 (105) | 95 (105) | 95 (105) |
| 生活 | 102 (102) | 105 (105) | | | | |
| 音楽 | 68 (68) | 70 (70) | 60 (70) | 60 (70) | 50 (70) | 50 (70) |
| 図画工作 | 68 (68) | 70 (70) | 60 (70) | 60 (70) | 50 (70) | 50 (70) |
| 家庭 | | | | | 60 (70) | 55 (70) |
| 体育 | 90 (102) | 90 (105) | 90 (105) | 90 (105) | 90 (105) | 90 (105) |
| 道徳 | 34 (34) | 35 (35) | 35 (35) | 35 (35) | 35 (35) | 35 (35) |
| 特別活動 | 34 (34) | 35 (35) | 35 (35) | 35 (70) | 35 (70) | 35 (70) |
| 総合的な学習 | | | 105 | 105 | 110 | 110 |
| 計 | 782 (850) | 840 (910) | 910 (980) | 945 (1015) | 945 (1015) | 945 (1015) |

(注) 1単位時間は45分

■中学校の年間授業時数■

(カッコ内は現行)

| | 1年 | 2年 | 3年 |
|--------|-------------------|--------------------|----------------------|
| 国語 | 140 (175) | 105 (140) | 105 (140) |
| 社会 | 105 (140) | 105 (140) | 85 (70-105) |
| 数学 | 105 (105) | 105 (140) | 105 (140) |
| 理科 | 105 (105) | 105 (105) | 80 (105-140) |
| 音楽 | 45 (70) | 35 (35-70) | 35 (35) |
| 美術 | 45 (70) | 35 (35-70) | 35 (35) |
| 保健体育 | 90 (105) | 90 (105) | 90 (105-140) |
| 技術・家庭 | 70 (70) | 70 (70) | 35 (70-105) |
| 外国語 | 105 | 105 | 105 |
| 道徳 | 35 (35) | 35 (35) | 35 (35) |
| 特別活動 | 35 (35-70) | 35 (35-70) | 35 (35-70) |
| ※選択教科 | 0-30 (105-140) | 50-85 (105-210) | 105-165 (140-280) |
| 総合的な学習 | 70-100 | 70-105 | 70-130 |
| 計 | 980 (1050) | 980 (1050) | 980 (1050) |

(注) 1単位時間は50分、※は現行の選択教科のうち、外国語は各学年とも105-140時間

自分や仲間を見る目を育てる 行事の指導

岐阜県中津川市立坂本中学校

松井 紀史朗

以下に述べるのは中学校1年生の春の遠足での実践である。学年主任という立場で書かせていただく。

まず、遠足の概要について少しふれておく。

- ・呼称 「根ノ上ロングウォーク」
 - ・期日 平成10年5月27日
 - ・行程 クラスごとに5分間隔で学校出発 → 林道を経て「根ノ上高原キャンプ場」へ → キャンプ場にて昼食・フリータイム → 下山
- ※ 「根ノ上高原」：坂本中学校から約10km南に位置する標高約950mの高原。中学校との高低差は約700m。林道はあるが、整備されておらず、ぬかるみ等を伴うなだらかに続く坂となっている。ゆっくり歩くと4時間程度で登れる（はずだった）。
- ・学年テーマ「全員が笑顔で歩ききる根ノ上ロングウォーク」

I テーマ設定の理由

1. 願う姿

1年生で願う姿は、

自分や仲間の可能性を肯定的にとらえる子

である。

少し詳しく書くならば、「自分も結構やれるんだ。」と実感できる子、「みんなもやれるんだな。」と見ることができる子を私たちは願っている。

人間は「やれそうだ」と判断したことについてはかなり苦しいことに対してでも集中して取り組む。場合によっては自分の力以上のものを発揮することもある。

そうした「頑張りの素」である「けっこうやれそうだ」という感覚を身につけた生徒

に育てていきたいと考える。

また、自分だけをそう見るのではなく、仲間に対しても「お互いにそういう存在なのだ」という意識を持って接することができる子にしていきたい。

2. 生徒の実態

新入生である。施設、設備や教師に対する緊張感を持っている。また、「いよいよ中学生になったんだから、頑張らなくてはいけない」という漠然とした意気込みと期待を持っている。

ただし、小学校とメンバーが変わらないので、これまで6年間に培ってきた人間関係(互いの位置づけ)は変わっていない。したがって、「あの子は勉強ができる子」「あの子は自分よりも強い子」という序列めいたものも持って入学してきているといえる。つまり、お互いの見方が固定化されている。「決めつけた見方」が定着している。自分に対しても仲間に対してもそうである。

また、行事についても、例えば「遠足といえば、弁当+おやつ=楽しい」という概念を持って入学してきている。場合によっては、「行事は楽しければいい」というかまえてさえある。

II 実践にあたっての仮説

「手段としての行事の価値を明確にすること」と「学級や学年の活動を個別指導の集合体ととらえ直すこと」によって、行事の活動が教育的なものとなる。

III 願う姿を具現するための具体的方途

1. 行事の持つ価値を明確にする。
2. 「全員が笑顔で歩ききる」というテーマを設定することで、仲間との関係において自分の生き方を見つめるための視点を与える。
3. 「遠足を通してどんな自分になりたいのか」と、常に自己を見つめる視点からはたらきかけをし、「個」を視点として、行事の持つ意味と目的を意識した活動ができるように援助する。



1. 行事の持つ価値を明確にする。

行事の価値を次のような形で明らかにすることを試みた。

遠足の活動を

- 中学校に入学した直後の不安が少しずつ解消され、それなりに生活のペースをつかみ、おどおどせずに生活できるようになってきている。
- 新しいクラスの雰囲気慣れ、「中学生になったんだから頑張るぞ。」という意欲を持っている。
- 「頑張ろう」とは思うが、何をどうがんばったらいいのかという点ではっきりしたものを持たないで、悶々とする部分を持つ。
- 担任の先生が一日中そばにいるという生活からの解放感もあって、活動が自主的ではあるが、したいこととするといふことの区別が曖昧になりかけている。

という実態に対して

- 「みんなが笑顔で歩ききろう」というテーマで根ノ上高原までの往復約20kmを歩く活動

を通して

- 「したいこと」よりも「するといいこと」を選ぶことの大切さ
- 精一杯頑張りがれる自分の可能性に期待を感じる体験
- 仲間や自分を見る時の新しい尺度

を獲得する活動とする。

こうすることで、ともするとそれ自体が目的となってしまうたり、私たち自身が生徒の笑顔にごまかされて「楽しかった遠足」という実態がきわめて曖昧な言葉でまとめてしまうことになりがちな行事が、生徒の意識を育てるための「手だて」として見えてきた。

また、この定義を指導援助の方法を具体化するための足場としたことで、担任が次のような順序で見通しを持つことが可能になった。

① 活動の出口における学級活動の展開をイメージ

- ・クラスの中の誰にどんなことを学級活動の場で語らせることが、最も効果的なのかを想定することに取り組んだ。

⇒クラスの中の数人にスポットを当てて継続的に生徒を見ていくことができ、自分の手だての有効性の確認と修正に明確な根拠を持つことができるというメリットに着目した。

② 「中だるみ」状態を乗り越えるための手だての準備

- ・取り組みの過程で起こるトラブルの中で、「あの時のあの子の姿が結果的に自分を励ましてくれる結果となった」「あの時にみんなでもめたけれど、そこから学んだことが遠足で生きた」等、「遠足の振り返り」で大切にしている価値づけの足場を意図的に作る。

③ さらに、その前段階での意欲づけの指導のイメージ

「自分を変えよう」という内容の生活ノートの記事などを学級通信で紹介する。その上に立って「学校での活動は、今までとは違う自分になるためにある。遠足もその一つである。」と言い切る中で、願いを方向付けていく。

2、「全員が笑顔で歩ききる」というテーマの設定と活動の推進

(1) 学年テーマ設定について

学年のテーマを「全員が笑顔で歩ききる」と設定した。

本来ならば生徒たちに「どんな遠足にしたいですか。」と問いかけ、生徒たちの願いをそこに反映させるという筋道を選ぶべきであろうが、ここでは教師主導で設定した。

こうした進め方については「教師が引っ張った」と批判的な意見をいただくことが少なくない。しかし、前述したように「どんな遠足に…？」と聞かれても生徒たちの足場は小学校でのイメージに限定されていることもあり、それなりの回答を期待することの方が無理である。それよりもこの遠足での経験を次の活動を考えるための足場とする方が、結局生徒たちのためであると判断してテーマを設定した。

なお「全員が笑顔」には次のような意図がある。

- ・「笑顔」は「楽しさ」「充実感」「顔で笑って心で泣いて」といった多様な意味がある。それ故に指導の切り込み口となる。つまり、「どんな笑顔になりたいのか」「何ができたら笑顔になれる自分なのか」を考えるためのアプローチができるという点に着目した。
- ・「全員が」は、いうまでもなく仲間との関係の中での自分を意識させるためである。

また、遠足のコースについて補足するならば、いわゆる「山」を選択したのは、「どの子にもほぼ平等に苦しい状況があること」に着目したからである。同じ思いの中で、本気の励まし合いを体験させたいと考えたからである。さらに、「クラヌごとで時間をずらして出発」というシステムをとったのは「山の中で自分たちしかいない」という状況を生み出すためである。

(2) 活動の推進

① 学年会で指導のイメージを持つ

指導にあたって学年会では次のような提案をさせていただいた。

【 遠足を「散歩」にしないために 】

ドラマを作る（ほめる場面）

① トラブル（もめごと・親の対立）の場面

「こんなに頑張っているのに、なんでみんなは動いてくれないの？」

② 苦しさをわかりあう場面

「あの子はそんな気持ちでいたのか…！」

③ 自分たちだけでやり切る場面

④ ストップをかける場面

→ 数日前にストップをかける。

→ 登山の途中でストップをかける。

※ どのパターンも衝撃的ですが、大切なことは本気で「行かない」つもりで言うことです。本気で中止する覚悟で…。そして、本当に帰ってくればよい

価値ある姿や考え方をクラスの宝としてはっきりさせる。

例えば「この子はどういう持ちでいるのかわかるか！」とクラス迫る。「この子がどういう気持ちでやってきたか」に焦点をあてる。場合によっては担任が語りたい。

蛇足ですが、当然、この場面ではその場にし～んとした緊張感が必要。やじだと

か茶化す言葉に対してはビシッと「今は真剣な話の時だ。」と言い切る教師の態度がなくてはならない。

おまけ

登る途中で学級会や班長会をすれば良い。その場その場でリーダーたちに判断させる場を設定し、ある程度それを尊重して進みたい。

【 活動の出口での学級活動に向けて常に行う指導について 】

絶対にはずしてはならないポイント

- ・必ず「価値づけ」をする。
 - その姿がどういう姿であるのか（いつ、どこで、どのように）を全員が知っていること
 - なぜそうしたかを全員に知らせること
 - その姿がどうしてすばらしいのかを担当がきちんとわかりやすく語れること
- ・次に方向づけをすること
 - 「すばらしい！ でも、自分にはできんな、ハッハッハ…」とならないようにしたい。
 - 「自分もそうなりたい。頑張ってみよう。」という気持ちを喚起するためには質的に同じような、しかし簡単な（あるいは、本人も気づかないけれど価値がある）活動に取り組んでいる子を紹介しながら、「チャンスはいろいろところどころがっている」というフォローを入れる。

そうするためのポイント

① 当日、担任が事実をため込む

ちょっとした何気ないしぐさの中にも価値づけられるものがある。「仲間への思いやり」を視点とすれば「ちょっと道をゆずる姿」「大丈夫？」と声をかける姿等、いっぱいある。

学級活動で中心的に取り上げる生徒とともに、「先生はこんな姿も見つけたよ。ありがとう。」と紹介できる、そういう姿をたくさん紹介することも大切なので、必ず事実をため込んでおく。必要ならばメモを…。

② 当日、全員を視野に入れる

一人、さびしい顔をしている子はいないか？ 一人でいい気になっている子はいないか？

必ず一人ひとりの表情を見極めたい。そして、解散するまでには必ず全員に声かけたい。

さらに、「この子をほめたい」とか「この子の、この姿をクラスに紹介したい」

と思ったら、必ず声をかけ、その姿のすばらしさをその場でほめる。こっそりほめてもいい。ただし、くどいのはダメ。場合によっては「どうしてそんなに頑張れるの？よかったら生活ノートに書いて教えてくれないかなあ。」とさりげなく宿題を出す。または、間接的にほめる作戦。「ここだけの話だけど、●●さんってすごくいい子やね。実はこんなことをしてしてくれたんだ。」…。そうすることで、何人かの子が少しずつクローズアップされる。

学級集団を育てるという視点でいえば、それは行事を通して「校風」ならぬ「学級風」を育てることである。「校風」とは「あなたの学校はどんな学校ですか？」と聞かれて、例えば「合唱と花の美しさを大切にする学校です。」と答える、そういうものを言う。同じように「あなたのクラスはどんなクラスですか？」と聞かれて、メンバー全員が同じように「うちのクラスは●●を大切にしているクラスです。」と答えられる、そういうものの土台を遠足で作りたい。

② 出発までの指導 ～1組での実践～

こうした学年での勉強会を経て、1組においてはK男に焦点を当てた指導を展開した。K男は非常に誠実に努力する生徒である。殊に自分が請け負ったことについては実にねばり強く最後まで取り組むなど、責任感の強さにまわりが驚くこともしばしばである。しかし、今回の「根ノ上ロングウォーク」にあたってK男には大きな悩み事が出現する。彼は排便について非常に神経質になっていた。ふだんの生活でも、朝、自分なりにすっきりとした排便ができないと、「授業中や休み時間にトイレに行かなければならない…」という強迫観念めいたものに襲われる傾向を示す。まして、これが「根ノ上ロングウォーク」という、途中にトイレのない長い道のりを歩く活動となると、その悩みは深刻である。

そこで、担任はK男の悩みを共感的に受け入れつつ指導した。

主な指導内容は次のようなものであった。

- ア、悩みは誰にもあるという立場から、「根ノ上ロングウォーク」にあたっての不安をアンケート形式で集める。
- イ、それを無記名で掲示する。
- ウ、掲示したものについてアドバイスを書く欄を設定し、互いに無記名での相談活動を行う。
- エ、状況が整えば、K男がそうした悩みについて語る場を設定する。無理な場合は、他の生徒に語らせつつ、心理的圧迫を軽減させる。

担任はまず、学級通信で次のような「不安」を紹介した。

誰にもある20Kmも歩く不安

- ・歩けなくなるのがちょっと心配
- ・20Kmも歩いたことないから最後まで登れるか心配。
- ・ちょっと胃が悪いから後の方でえらくなるかもしれない。
- ・途中でたおれてしまわないか心配。
- ・前日と後の日両方に部活があって疲れが残らないか心配。
- ・途中でおいていかれそうだ。
- ・歩ききれないかも。ついていけないかも。
- ・途中おなかが痛くならないか。
- ・ひざが弱いから歩いているとき心配。
- ・遠距離とか苦手だから歩ききれるか心配。
- ・本当は歩きたいけど歩くのがだめだからすぐつかれたりして。
- ・前に登ったとき頭が痛くなってすこしおんぶしてもらって登ったことがあったから登りきれるか心配。
- ・トイレがしたくなったらどうしよう。
- ・トイレが心配。
- ・部活で足が痛くなるかもしれない。
- ・歩くのは慣れない。だから本当にみんなに悪いと思う。
- ・みんなに迷惑かけるかも。
- ・笑顔っていうのが心配。
- ・つかれてペースが落ちるかも。
- ・足にまめができて痛くなって歩けなくならないか。
- ・けがをしないか心配。
- ・班をまとめられるかが心配。
- ・トイレ、腹が痛くなる。体調のこと心配。

「楽しい遠足」、つまり「全員が笑顔」というテーマを大切にしようとする、これらは生徒たちにとってお互いに何とか乗り越えていかなければならない課題でもある。生徒たちは予想以上に真剣に受け止めた。

遠足の話が出るまで「たかが遠足」「遊びに行くのと同じようなもの」ととらえていた生徒たちただだけに、「往復20km」「根ノ上高原」という条件によって、「中学校では大変なことに取り組むのだ。いい加減ではすまないぞ。」「中学校で初めての活動でへこたれているわけにはいかない。」という意識が強く働いたのであろう、こうして出し合った不安は決して人ごとではなかった。

ただし、その意識は「仲間のために」というよりも「自分がもしそうなったら大変だから」と、「自分のため」であったと考えられる。しかし、活動の出発地点における指

導として、K男にとって「みんなもそうなんだ。」と感ずることができずるものであった。それをきっかけとしてK男の表情が和らいでいった。

そうした活動を土台として、次に「あなたはこの遠足で何ができたら笑顔になれますか？」という問いかけをし、生徒たちの回答を集めた。自分に対して厳しい視線を送る場として設定した。

そこでの回答はおよそ次のようであった。一部を紹介する。

あなた自身の成功とは

鈴木 健・・・ぼくは班長としてじゃなく普通で人に接してあげられて信頼される、信頼してあげる事ができれば成功です。

奥村麻衣・・・私はできれば一番上まで登りたい。でも誰かがえらくなったりしたら一番上まで行けとは言わない。私は全員で登れば私として成功だと思ふ。

中谷洋介・・・帰って来てから『はあ一つかされたけど、今日の遠足は楽しかったなあ』と思えたら大成功。

三尾直巳・・・20Km歩いて楽しかったと思えるのが自分として大成功

斎藤舞・・・遠足が『楽しかった』と思えれば成功だと思ふ。そのためにはみんなが笑顔で行ければいいと思ふ。35人が笑顔じゃないと自分も楽しくないから。

森嘉彦・・・友達を増やせたら成功です。

佐藤祐子・・・全体として歩ききれたらとあるけど私は全員が歩ききれなくてもいいから心から笑顔でいければ成功だと思ふ。あるききることが目的じゃないから。

荻野明日香・・・ふだん話すのが少ない子とたくさん話せて少しでも仲良くなれたりすることができれば成功です。

伊藤来・・・友達を増やして1組の誰かがもし、つらそうな顔をしていたら励ます言葉が自然とでたら成功です。

松葉公之介・・・ぼくはクラスの中にまだあまり知らない人がいるので根ノ上まで登って知らない人のことをわかったら成功です。

木村泰子・・・自分もふくめてみんなが『もう一回行きたい。』『楽しかった。』など言えたら成功だと思ふ。そのためにはみんながしゃべれたらいいと思ふ。

田口庸太・・・気持ちが悪い人やもうつかれて歩けなくなった人のペースにあわせてあげられたら成功です。

ここに見られる生徒の声から考えるならば、生徒たちは「全員で行こうとすることに価値がある」「互いの思いやりや励ましを大切にしなければいけない」と考えていることがわかる。

ただし、「励まし合う」という行為については具体的なイメージは持てないままであると考えられた。それについてはしかたがなことである。活動当日にその場で体験できればよいと考えた。

こうしたクラスの子たちの考えにふれて、K男は自分の悩みをクラスの子たちに語ってもよいと担任に申し出た。お互いに不安を抱えている中であり、「ハイキングのようなつもりでは行って来られないかもしれない」とさえ考え、緊張感を持ち始めていたクラスの生徒たちにとって、K男の悩みは特別なものではなく、かえって「自分にもありがちな心配ごと」として共感的に受け入れられた。

それどころか、「実はぼくもそうなんだ。」という意見も出始めた。そして、「心配ごとはみんなも持っているんだ。」「だからこそ励まし合っていこう」というムードが高まっていった。

そうしたムードを担任は次のようにまとめ、方向づけた。

『胃が弱いからよくおなかが痛くなることがあります。』と言ってくれたK男君の心の裏側には、この学級の全員にはぼくの気持ちを知ってもらいたいという願いがあつてのことです。誰も自分の弱さを言うのは勇気のいることです。先生もそうです。しかしK男君はその壁をのりこえてみんなの前で話してくれました。大変立派なことです。

またK男君は学級日誌の最後にこんな気持ちを書いてくれました。『みんながわかってくれてよかった。』と。きっとみんななら自分のことをわかってくれる、支えてくれるという思いがこの気持ちに表れているのだと思います。

Rさんも根ノ上に行くまでにたおれそうになったらという不安をかかえながら自分の足でできれば一緒に歩きたいと願っています。

誰にでもある不安を支え合う姿がこの学級での一番のねらいですね。

こうした事前の指導の結果、遠足が終わってから生徒たちは次のような感想や意見を持っている。代表的なものを紹介する。

「友達の増えた遠足」

中根 百美

となりの子はいつもはほとんどしゃべらない子で、すごく心配だった。20kmなんて長い間、いっしょにしゃべっていけるかどうか心配だった。

だけど、けっこう話しやすく、私は楽しく行けた。

「クラスの人、全員、友達だ」と思っていたけど、なんか「友達が増えた感じ」でうれしかった。笑顔で話せたし、笑顔で話してくれたと思う。

行きのMくんはものすごくえらそうだった。かわいそうなくらい息が荒かった。Mくんはいつも、私たちが何か話しているとそばに来て文句ばかり言うからはっき

り言ってあまり好きじゃなかったけど、今回の遠足でMくんを助けてあげている人を見て、好きとか嫌いとかじゃなくてやっぱり「助けてあげなきゃいけない」と思った。Mくんは途中から救護の車で引っ越ったけど、朝(今朝の朝)「…みんなのおかげです。」って言うてくれた時、すごくうれしかった。「助けてあげてよかった」と思えた。文句は言うてくるけど、前より好きになれたと思う。(後略)

③ 当日の指導 ～4組での実践～

学年で歩みをそろえて指導してきているので、どのクラスでも1組と同じような意識でスタートしていった。

最後から2番目に出発した4組だったが、次第にペースが落ち、最後に出発した3組に抜かれた。足のけがをおして参加したY子や体力に自信がないH男が後方に下がり始めた。まだ、林道のはるか手前、舗装された道路でのことである。

そうした子のペースにあわせてクラスの子たちは歩いた。途中で荷物を持ってあげたり、休憩を取ったりしながら歩いた。

林道に入るまでにかかなりの休憩を取った。林道からが本番である。傾斜が少しくつくなる林道にはいると、歩みがますます遅くなった。2時間以上経過していた。もう他のクラスは先の方に行ってしまう、4組のメンバーと担任だけが林道を歩いているという状況であった。

天気がよく、汗ばむほどの陽気だったということもあり、遅い子はますます遅くなったが、それでもクラスの子たちはそのペースに合わせて歩いた。お昼を過ぎてもまだ頂上が見えてこないで、休憩のついでに学級委員が中心となって学級会を開いた。議題は「昼食をどこでとるか」。予定では目的地のキャンプ場で昼食を取り、少しのフリータイムをはさんで下山のはずである。他のクラスはもう昼食をとっている時刻。

「ここで食べたい」「もっと歩いてから食べたい」という意見が拮抗する中で、最終的に学級委員がY子とH男の意見を尊重することにした。Y子は「つらいけれど、みんなに迷惑をかけたくないから歩く。」と言い、H男は体調不良により、救護の車に乗ることになった。

再び進み始めた。歯を食いしばって歩くY子の荷物をみんなで持ち、「頑張るって…」と声をかけ合って進んだ。

時間は午後2時をかなりまわった。目的地までかなり近づいていた。しかし、そこで担任が学級執行部を集めた。学級執行部の生徒たちからは「このまま進むのか、ここで食事をして引き返すかを話し合おう」という意見が出された。すぐに林道で学級会を開いた。

「せっかくここまで来たのだから遅くなくても目的地まで行きたい。」「もうここが限界だから食事をして帰りたい」と、しばらくやりとりが続いた。そういう中で担任は「今は『どうしたいか』ではなく『どうするといいか』を話し合わなければいけない。こういう真剣な場面では『どうするといいか』という点で発言しなさい。」と指示した。

しばらくの沈黙の後、「目的地に行くことが僕たちの目的ではなかった。」「一番大切にしたいのは、『全員が笑顔で』ということだった。」「それに今から歩いて目的地に行ったとしても、帰りのことを考えるととても無理だ。」「こんなに励まし合ってきたことは初めてだった。これだけで十分『全員が笑顔になれる』は達成できたんじゃないか。」という発言が続いた。その結果、そこで昼食をとって休憩した後、下山することに決定した。時刻は午後3時。スタートして5時間20分後の昼食であった。。

このクラスでは、次のような感想が見られた。

「いろんな人がわかった」

篠原 良太

当日の朝、みんなはなんかいつもより静かに見えた。廊下を走っている人も少なく、教室でおにごっこをしている人もいなくて、なんか変だった。運動場でならばるときも、私語がなかった。

スタートした。Mくんがストップウォッチのボタンを押した。工業団地に入るまでは、歌を歌ったり、列でならびながら笑顔で話したり…と楽しそうだった。が、出発して約1時間ほどになると、その笑顔は消えて、かわりに汗とえらさが出てきた。ぼくの少し前を歩いているSくんがえらそうだったから、「かばん、持ってあげようか」と言ったら、Sくんは苦しそうな顔なのに「まだまだ大丈夫！ アハハハ、ウォリャ〜ッ。」と言って走って見せた。でも、Sくんは背中を丸くして坂を登っていた。それから2、3度同じことを言ったけど、同じような返事でまた笑って見せた。

途中からはかばんを持ってあげたけど、いつもはあまり目立たない(!?)女子や、Sくんの頑張りを見て、ぼくも「授業の時だけがその人の頑張りの場じゃないんだなあ。」と思い、この人はこんなに頑張る人なんだともわかった。

「根の上ロングウォーク」

三尾 俊

林道の登り口ぐらいから、みんなどんどんペースが落ちていった。次々に「えらい…。」と言う人が増えてきた。すごくゆっくりなペースになってきた。みんなはゆっくり歩いた。足を引きずるYさんにあわせた。

そしたら、「このままのペースだと目的地につくことがむずかしい。」という話になってきた。林道で学級会を開いた。学級委員のMくんが「このペースで目的地まで行くと、帰りが7時とかになっちゃうかもしれんもんで…、どうしますか？」と言った。すると何人かが「何時になってもいいで、目的地まで登りたい。」と言った。「だけど、時間がないから…。」という意見も出た。結局、近くの広場で昼食をとることになった。みんなの意見がまとまった。ぼくはその時、心が熱くなっていた。学級会が終わって近くの広場でごはんを食べた。

最後の最後まで助け合いのできたことが、ぼくたち4組の最高の宝だと思う。

1 成果

本稿冒頭で示した「願う姿」、「自分や仲間の可能性を肯定的にとらえる子」に、十分とは言えないが、かなり近づけたものとする。

それは、次の作文に代表される。

「えらかったけど…」

小池 優子

「根の上なんて楽勝や…！」という男子の声がして、「なんだ、楽ならいいじゃん。」と思う。

はじめはすごく「楽じゃん」とか思いながら歩いたが、すごくゆっくりのペースだった。でも、これがけがをしているYくんにとってはすごくたいへんだと少しずつ思う。

だんだん坂が急になっていくにつれて速度がゆっくりとなる。自分では「まだまだ…」と思いながら歩いたが、思ったより暑いしえらい。頭がくらくらした。日東工業が見えてきてうれしかったけど、えらさが増してきた。その坂の途中で楽そうに見えたAくんがばてていた。私もみんなも「大丈夫？」と声をかけあった。ある子は荷物を持ってあげていた。なんか、そういうのを見ていて「自分もえらいはずなのに持ってあげたり声をかけあって、1の3の中ではみんな信頼しあっているなあ…。」とうれしく思ったりもした。「自分だけがよくてもダメだ。みんながよくなければ…」と思えるようになってきた。素直になれたのかもしれない。休憩でお茶を飲んだとき、「お茶ってこんなにおいしかったっけ…」と思い、「よし、もういっちょ頑張るか!!」と思えた。

4組が止まっていた。「頑張って！」と言ってくれた。「違うクラスなのに…」とうれしかった。後ろの方の男子がまた頑張ろうという意味だと思うけど、歌を歌ってくれた。音痴だったけど「頑張ろう！」と言っているように聞こえて、「うん、頑張ろう！」とような意味で一緒に歌った。

林道に入った。足場が悪かった。先頭の人が、気を使ってペースを落としてくれた。みんなははじめは声をかけあっていただけで、登るにつれて顔が消えてきた。それでもリーダーは歌を歌ったりして励ましてくれた。でも、みんな一人の世界に入り込んでいた。でも、休憩の時間にはみんなに笑顔がもどった。

ちょっと行くと、高い草の壁みたいなのところがあって、Tくんが登っていた。「やめろ〜っ」とみんなが言った。でも、私にはわかった。Tくんはふざけていたからじゃなくて、みんなを盛りあげようとしていたことが…。それに気づいたら少し笑顔がもどった。みんなも固まっていた表情がやわらかくなっていた。

それでも少しずつ女子に疲れがみえてきた。足を気にする子もいた。先生やリー

ダーが「このままで本当に笑顔で登りきれるか」ということでミーティング。「このままじゃ笑顔で登れんなあ。だって男子は楽勝かもしれないが、女子のほとんどは疲れ切っている。」…、その時、先生が「女子でえらい子は手をあげてごらん」と言った。私は手をあげた。その後で「男子にかばんをもってもらおうか…?」と聞いた。そんな男子は絶対にいやだと思う。自分も疲れているのに他人のかばんを持つなんて…。私だったらきっとそう思う。

でも、1の3の男子はそんなふう女子を見捨てなかった。自分から進んで「誰でもいいでもってやる。」と、たくさんの方が言ってくれていた。…でも、今度は女子から「持って…。」なんて言いづらい。「やっぱ無理かなあ。」と思っていたらWさんが「持って下さい。」と男子に頼んだ。私は正直に言うと、その瞬間は「男子に頼むなんて凶々しく見えるのではないかなあ…」と思っていた。でも、Wさんは「1の3の男子は凶々しいなんて思わない」と信じていたんだなあ。ちょっとうらやましいと思う。

その後から、私は「誰でもいいから持ってください。」とたのんだ。Nくんが自分から進んで「もってやるわ。」と言った。この時、私はどう思ったのだろう。もう、うれしいとか助け合いとかじゃないと思う。それを越していた。かばんを渡す時、かばんは信頼のバトンだったかもしれない。そう思って「お願いします。」(もってたくさんの人と信頼できますように…)と思う気持ちだった。

かばんを持つ人は増えてきた。そんな、かばんを持ってくれる人を見ていて「もう頂上に着けなくてもみんなで一緒に頑張れたこと、男女が関係なく支え合えた。もう1の3は最強だ。」と思った。

上の方を見上げると、またうれしいことがあった。けがのため途中から車で参加したYくんの姿があった。みんながそろったので「どこで弁当を食べるのか」について話し合った。「でも、せっかくここまで来たんだから上まで行こう。」ということになった。でも、めっちゃえらくなってきた。しゃがみこんだ時、誰かが「小池、かばんを持ってやるで言えよ。」と言ってくれた。励ましてくれた後のリーダーさん、本当にありがとう。

ため池が見えた。1の3全員ですばらしい景色を見た。心が笑顔で満開の花が咲いた。

前にはず〜っと続く長い上り坂。「ほそう道路に出て左ね。」と聞こえてくる。でも、まだまだ見えない。やはりえらいから黙々と歩く。一人の世界に入ってしまう。「なんでこんなことをしなければならぬの…!」と、考えたらきりが無い。「あきらめればいいじゃん、やめればいいじゃん。そうすれば楽やよ。」と、心の中でつぶやく。「でも、そんなことをして挫折したりしたら、今まで一生懸命歩いてきたのに…」と言り返す。

やった〜っ、ほそう道路に出た! こういう道路なら絶対に楽。…けど、その道も長〜く続く。みんなに遅れながらも走って追いつく。道の横で休憩。みんな寝転がっている。「お腹がすいた〜っ!」と聞こえてくる。そりゃあ、2時ぐらいになっ

たんだからお腹もすく。その時、一つの提案が出た。「ちょっと先にある広場で弁当を食べようか？」…。とにかくそこまで行った。行ってみるともう目の前には目的地のキャンプ場が…！「行こう！」とみんなが言う。やっばうれしい。もう少し、もう少し。2組が旗を振ってくれている。保古の湖を通る。橋を渡りきる。着いた～っ！先頭で出発した1組はもう帰るところだった。

弁当がおいしかった。みんなで歌を歌おう、そこで歌った歌はきっと忘れないだろう。

さあ、出発。円陣を組む。すごく大きな声。よし、出発！

またまた歩く。Nくんが「かばん、持つでえ…」と言って、5つも持っていた。「大丈夫かな？」と心配になった。行きもずっと持っていてくれた。疲れが出たのか、体調がよくないみたい。そんなNくんを見ていて、もうよくわかんないけどかって「Nくん、かばん、持つよ。」と言っていた。一人でも欠けたら1の3にはならない。疲れている1の3の仲間を見捨てるなんてできないと思ったから持ってしまったんだろうか？そこらへんは複雑。

ず～っと、そうやって持っているつもりだったけど、体はとても正直で、ズ～ンと疲れがましている。でも、Nくんはもっとたいへんだった。そう思うと「バトン」の意味を考えなおしてみると、持ち続けられないわけにはいかなかった。

苦しそうなNくんだった。最後にはとうとうばてた。車に乗った。涙を流していた。でも、Nくん、めっちゃ輝いとったなあ…。

車に乗ったNくん「あなたの分までガンバリマス」という気持ちを送った。

私は、この遠足を通して「人を大切にすること」「人から大切にされるよろこび」を知った。そして、集団での動き。みんながみんなに協力する姿。自分と立場を置き換えて考えることができた。とってもし長い時間ですごくえらかったけど、大切なことをちゃんとわかれて、初めて心から「笑顔で登ることにこだわって本当によかった」と思った。

仲間の大切さ。そして、自分も大切にされていた。根の上遠足は1の3の宝です。

以下、仮説と具体的方途の有効性についてふれたい。

(1) 学年で遠足の価値を見定めたことが、指導をシャープなものにした。

中学校入学直後の遠足の価値を見定めたことで、コース選択や指導の方向が意図的なものになった。

どのクラスでも「全員が笑顔で歩ききるために自分ができることは何か。」という視点での投げかけがなされた。それによって、休み時間の廊下での生徒の雑談の中に「うちのクラスでは…」「うちも…」という会話が成立した。

これは「どのクラスもそういう歩みをしているのだ」ということを認識し、「中学校

の遠足は楽しいだけでなく、自分や仲間のことを真剣に考える活動なのだ。」と感じさせるに十分な出来事であると考えている。

そういった雰囲気（難しくいえば「集団の規範意識」）を生み出したことに大きな成果がある。

どの先生も同じ視点でほめ、認めるということが可能になったことも、ここで紹介したような思いを生徒たちに持たせるために大きな意味があったと考える。

また、教師の側から見ると、ともすると活動の意味や目的を曖昧にしたまま「まあ、だいたい昨年どおりに…」という、「楽しくピクニックに出かけるような気分」で企画が素通りしてしまうことが少なくない現状の中で、気持ちを引き締めて遠足に取り組無と生徒たちがこんなに変わるのだという経験できたことは、非常に大きな収穫であったと考える。

(2) 意図的なテーマ設定と「常にテーマをもとに判断する」ことによって生徒の視点が焦点化された。

行事の価値をもとにして指導を構想し、常にそれを足場として判断するように働きかけたことが有効にはたらいた。

過去の失敗を例に挙げるなら、テーマの決定を「自主性を大切に」という名目で生徒にまかせておくが、テーマは出発式と解散式に登場するだけということがあった。今回もそうしていたら、あるいは遠足の活動が「楽しい」とか「山登りは大変だった」というだけのものになってしまっていたかもしれない。

今回の遠足では、テーマについては生徒の自主性は重視されていなかったと言えるが、テーマをもとにした活動については、生徒たちは自主的に考え、自分の活動としてとらえていた。活動の場での自主性や主体性は大切にしたいと切り切りたい。

(3) 常に「個」を意識し、生徒の反応の多様性を認めたことが、生徒が自分や仲間を見る目を広げた。

例えば1組の実践で紹介したK男の悩みは、ふだんの生活の中で告白すると場合によっては嘲笑の対象となってしまう危険性がある。

遠足の取り組みの指導にあたって「個」に視点を当てたことは、すなわち「いろいろな子がいる」「生徒一人一人が前と違う自分になろうと努力しているのだ」というところに教師が立ち返ることである。

教師がそういう視点で指導にあたるから、K男の存在も尊重されるように指導が展開され、K男自身も充実感を持って活動を終わられる。

これまででいうと「点数が下がった子がいるのに『クラスの平均点が上がった。』と拍手するような指導」をしてしまうことがあったが、そうした点を反省し、「学年や学級での活動を個別指導の集合体」としてとらえたことは、生徒たちの見方を「互いを肯定的に見る」方向へ変えるために有効であったと考える。

2. 今後の課題について

(1) 3学期に、「それまでに学んだことなどを発揮するような、総合的な行事」を計画するなど、年間を見通した活動プランを持つこと

一つ一つの行事について、その価値を明確にしながら年間の計画をまとめる必要がある。必要がなければ、行事を年間計画からカットする。

また、それだけでなく一つ一つの行事で学んできたことを生かして取り組むような活動を計画しておく必要を感じる。それによって、活動の意味や意義がより目的的にものとして生徒の中に落ちるはずである。例えば「自分たちである一日の時間割をつくって、自分たちで活動する日」を設定すれば、そこへ向けての日頃の指導も生徒の目的意識も変わってくるはずである。

そうした形のダイナミックな取り組みをしていきたい。

(2) 生徒の意識をデータとして客観的に把握すること

教師の目による観察も大切ではあるが、客観的な尺度による生徒理解、データの蓄積などの必要性が感じられる。各方面で研究されている様々な質問紙を用いた方法の中にそうしたものを求めてみたい。

基本的に、教師と生徒の関係に於いて生徒理解はなされるものであるが、それを補う意味に於いて客観的なデータを用いたい。そして、「生徒がどうしてそういう行動をとったのか」「そうしなければならなかった理由はなにか」だけでなく、その背景にある(場合によっては本人も自覚していない)要因について多面的に考察したい。

そうした生徒理解をもとにして行事の価値を見つめることが活動の質的な高まりには必要不可欠であると考え。「行事で育つ生徒から行事を育てる生徒へ」の変容は、そうしたところから生み出せるものではないかと考える。自分の目と勘と経験を頼りにするかのような、職人の業のような生徒理解に留まっていたら生徒の変化についていけないのではないか。

積極的に活用したい。



バズ的手法を生かした学級づくり 仲間との関わりを学ぶ学習を

重視して

尼崎市立水堂小学校 西村久美子

1. はじめに

核家族、少子化の現代、子どもたちはコンピューターゲームでのひとり遊びに夢中である。周りとの関わりを持つ機会や必要感も無いに等しい環境に置かれている。いつも自分が中心である。自分の意に反することをされることに対しては、敏感に反応してムカツキ、自分の思い通りにならなければいらいらしてキレルという不安定な精神状態にすぐ陥っている。そうでないときは、さまざまなことに対して、無関心・無表情である。

学級づくりのまず第一歩は、このような状態に置かれている児童の実態を明確に把握・認識するところ始まらなければならないと考える。

現在、4年生の担任であるが、児童に出会った当初、児童の姿がなかなか見えてこなかった。特にけんかするでもなく、表面だっちは問題が無いように思えた。しかし、決して仲が良いとも思えなかった。

このような学級の児童をどう捉え、どのように学級づくりを進めているか、拙い実践であるが、述べてみたい。

2. 学級づくりは『学級経営方針の立案』から

学校教育目標

人間尊重の精神に徹し、心豊かな

思いやりのある子どもを育てる

- ・筋みちだてて考える力を育てる（考える子）
- ・他人を思いやる心を養う（仲よくする子）
- ・たくましい心と体を育てる（元気な子）
- ・勤労の喜びと責任感を養う（働く子）

学級児童の実態

まだまだ自己中心的な児童が多く、周りの者たちとの関わりがうすい。教師の指示や注意されることに対しては敏感である。しかし、行動に継続性はみられない。表面的には大きなトラブルはなく、一見平穏無事な児童集団であるようだが、発せられる言葉には、人を傷つけるような内容や言葉のきつさがある。

学力差は大きく、できない子の中には、あきらめを通り越して当たり前のように受け取っている感さえする。授業中の発言は一部の児童にかたより、多くの児童が受動的、または、無関心である。

学級経営方針

1. 児童の心に生きて働く学級目標の設定

*目標設定についての取り組みについては、昨年度の全国大会において提案

2. グループ活動の活用と活発化…スーパーリーダーはつくり ない。全員にリーダーの経験させる。

3. みんなですることの楽しさを体感させる…学級活動の充実

4. “語りかけ”から“考える”ことを導く指導

5. 立ち止まり、振り返れる子の育成をめざす

6. 児童が楽しんで自主的に取り組む授業の工夫

教科書・ノート・黒板だけの授業から抜け出す工夫

学級目標

みんなが主人公

みんなで作る楽しい4年3組

3. 実践をして

=言葉使いから仲間との関わりを考える指導=

(1) 道徳の授業を通して

① 指導案

道徳同和学習指導案

1998. 6. 25 (木)

4年3組

男子19人 女子13人

1. 題材 いさむ君だけが(友だち)

2. 目標 多数の意見や偏見によって決めつけて言った言葉の誤り、何気なく言った言葉の重大さに気づき、あらためようとする態度を育てる。

3. 指導にあたって

明確にこうだというものが見つめない。しかし、なんだか気にかかる。それが何なのかはつきりしないという、じれったいものを感じる児童集団である。子どもたちの言動は、表面的には、乱暴でも、差別的なものでもない。一見、おとなしい児童たちに見える。なのに、自由に物が言えてない。言い方がわからないというよりも、なにか言うことに不安を感じてるように思える。集団の中に、個の存在が確立されていないことに原因があると考えられる。お互いの認め合いができていないのではないだろうか。だが、クラスの子どもたちには、そういった問題点が意識できていないように見られる。

この教材を通して、何気なく言ってる言葉によって、何気なくしたことに対して傷ついている友達がいることに気づかせたい。周りのものに左右されることなく、してはいけないこと、言ってはいけないことをしない、言わないという意識の大切さに気づかせたい。

そして、少しずつ実践の方向に指導していきたいと考えている。

4. 指導計画

- ①…教材「いさむ君だけが」を使って
- ②…自分たちに目を向ける
 - ・言葉について調査
 - ・調査の結果から

5. 本時の展開

| 学習活動 | 指導上の留意点 |
|---|--|
| 1. 今日の話を読み、 学習内容を知る。 2. 思ったことを発表する。 3. 話し合いの方向を意識させる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・範読する。 ・誰もになんらかの感想を持たせた いので、ワークシートに書かせた 後、発表させる。 ・友達に対する言葉つかいについて 話し合うことをおさえる。 |
| 4. ガラスがわれた背景をつかむ。 5. みんなが、「いさむ君が…」と口々に 言ったのはなぜか、考える。 6. 下を向いているいさむ君に対して 話し合う。 7. まゆみの発言に対して話し合う。 | <ul style="list-style-type: none"> ・みんなが「いさむ君が…」というこ とに対して、問題意識を持たせたい ので、明確におさえる。 ・自分たちの日常でもよくあること だと、少しでも気づかせたい。 ・いさむ君は、なぜだまっているの だろう。 ・だまっているいさむ君を見て、み んなは、どんな気持ちになったの だろうか。 ・責任を他に転化しないまゆみの言 動について考えさせたい。 ・いさむ君だけが悪いのではないと みんなが気づいたの、まゆみの発 言があったからであることに傷か せたい。 |
| 8. 今日の学習で学んだこと、考えた ことをまとめる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・感想として書かせる。自分と照ら し合わせて考えさせる。 |

②授業記録と考察・今後の課題

ア、授業記録

- ・ ガラスがわれたのは、なぜだろうか？という最初の発問から、教師の予想からずれていた。われた背景だから、いさむだけが悪いのではなく、ふざけたり、からかったりしていたひろし達がいたからガラスがわれたのだと、当然とらえるだろうと思ったのだが、からかわれたからと言って、戸を蹴ったいさむが悪いのだという。からかわれたからと言って何をしてもいいというものではないという、たてまえでものを言う子が数人いた。子どもは子どもなりの正義感というたてまえで、ひろしたちも悪いと答えるだろうと予想したのだが…
- ・ みんなが「いさむ君が…」といったときのいさむの気持ちを考えようと指示したときは、A夫のそのままの姿が出された。あまりにも強烈すぎて、他の児童はもちろん、教師もとまどってしまった。本時の目標にせまるために授業の展開をどのようにしていけばいいのか、わからなくなった。そのA夫の発言とは、つぎのようなものであった。

「ぼくがいさむなら、みんなに言われたら、みんなをぼこぼこにする。むかつくから、言いかえす。いさむみたいにだまっておらん。」と、語尾荒くまくしたてる。本音が出ていると考えれば、それはそれでいいかとも思うが、あまりにもひどい感情むき出しの言葉使いに唾然とする。いつも、その子のひどい言葉に、クラス中がとげとげしくなっているという現実をまのあたりにしたおもいである。
- ・ 自分がいさむだったらということ考えさせた次に、反対のひろしたち側に立ったらどうかと考えさせたことはよかった。というのは、自分がいさむだったらぼこぼこにやっつけるという子にたいして、反対の（ぼこぼこにされる）立場になることもあるということを描き出す発言があったからだ。
- ・ 指導計画通りにいかず、ワークシートにも考えを十分書かせたりできなかった。

イ、学習後の考察と今後の課題

一単位時間で結論まで導くことができなかった。問題を投げかけただけで終わってしまった感がある。しかし、問題意識の薄かった児童に、

学級の中に考えなければならぬことがあるようだと、気づかせる機会となったように思える。

児童の実態把握が不十分であることを認識する。十分考えて学級づくりを開始したはずであったが、児童の実態と指導にずれがあったと考えざるを得ない。それが、どんなずれなのかを早急に追求して、適切な指導を考えたい。

ウ、授業についての児童の思い 児童の日記から

私は、道徳で学習したような、ひろしくんがぼうしをとってからかったり、「おまえのせいや。」とかいうクラスにしたくないから、学級会で話し合いをしたいと思います。

ぼくは、ちょっとのこでたたいたり、けつたりしないほうがいいと思う。クラスのじょうたいは悪いと思う。それは、「きしよい。」「うるさい。」「しばくぞ。」など、言葉が悪いからだと思えます

今日、道徳の授業があつて、「すすむ君だけが」という話をしました。25分やすみ、今日の道徳の時のようなことがあつたので、いやでした。

私は、水堂小学校にはじめてきて、けんかの多いクラスだと思いました。なぜけんかになるのだらうと思いました。まえの学校は、そんなけんかばかりのクラスじゃなかったから、びっくりしました。

ぼくは、けんかのないクラスがいいです。だから、ぼくもなるべく人をたたかないようにしようと思います。

今日、ドッジボールをしました。人数が少ないので、みんなでしたいです。

③学級における問題点の意識化と次への課題発見

ア、道徳の授業を通して生まれてきた問題意識

うまくいかなかった道徳の授業についての感想を日記に書かせてみた。一部の児童が目立った授業を個々の児童がどのにとらえているのか、知りたかったからである。日記からわかるように少しずつではあるが、クラスのことについて考えなければいけないことがあるようだと感じた。

= 児童の日記から =

- ・私は、けんかをよくするクラスにたくありません。わたしは、少し言葉づかいが悪いので、これからは気をつけます。
- ・ぼくも、けんかのないクラスで、みんなが自分かってをしなくて、まとりのあるクラスにしたい。
- ・みんなもけんかがいやなのかと思いました。
- ・わたしは、今まで、人をいじめたことは、ちょっとあります。でも、今度は、あんまりけんかのないクラスにして、みんなといっしょに、外で遊びたいです。
- ・けんかがなくなったら、すごくいいと思います。
- ・ぼくは、けんかはあまりしないほうがいいと思う。悪口をいう人がいるから、へらしてほしい。
- ・4年3組のクラスを、けんかばかりしているといったけど、ときどきは、みんなの心が一つになるときもあるよ。けんかばかりじゃないよ。
- ・わたしもけんかのないクラスにしたい。谷さんもけんかの多いクラスだと思っています。私は、なかのよいクラスにするには、どうしたらできるのかなあとと思っています。もっとなかのよいクラスにしたいです。
- ・ぼくもドッジボールをやっていたのでわかりました。〇〇君と〇〇くんにいじめられているのを見たからです。ぼくも、すすむくんとひろしくんのけんかみたいのがあったので、いやでした。
- ・ぼくは、もっとクラスがまとまって、みんなでなにかしたり、みんなでお話したりしたいと思っています。けんかの一つや二つはしても、あとで仲直りすれば、もっともってクラスがまとまって、いいクラスになると思います。

イ、次への課題発見

問題意識が生まれてきた時をのがさず、もう一步踏み込んでの指導をするために、クラスについて考えるアンケートを実施した。

=アンケート集計結果=

4年3組のみんなが、もっともっと楽しいと思えるクラスにするために

この前、4年3組がスタートしたと思ったら、一学期の終わりが近くなってきています。あと3週間ほどです。3組の学級作りは、どこまで進んだのか、立ち止まって考えてみましょう。そして、あとのこり3週間で、みんなでもっともっと楽しいクラスにして、一学期のしめくくりをしたいと思います。まじめにいっしょうけんめい考えましょう。

みんなが考えたアンケートの集計です。みんなの思いの表れです。今日は、このアンケートを使って、言葉使い、楽しい学級づくりについて、みんなで話し合ってみましょう。

1. あなたが、3組にいて、楽しいと感じることがありましたか？
あった人は、どんな時が書きましょう。いくつでもいいです。

- ◎外で、みんなと遊んだこと（ドッジボールをしたとき）
- ◎ドッジボールの仲間に誘ってくれた
- ドッジボールの時、ボールを暮れた
- ドッジボールで人をあてたとき
- ドッジボールは、強い子も弱い子もいるから楽しい
- 女子だけでドッジボールをするとき
- 強い子のボールを受けられたとき
- 転校して、友達がやさしくしてくれた
- 転校してすぐ遊びの仲間にさってくれた
- 転校生がきて、仲間がふえた

- きがるに楽しい話ができる
- ほんの人と協力して、ダンスができた
- 社会新聞づくりがちゃんとできた
- たのしく絵が書けた
- みんながやさしい
- 先生の仕事を頼まれたとき

2. いやだなあと思ったことがありましたか？それはどんな時でしたか？

- ◎けんかがあったとき
- そうじのもめごとがあったとき（そうじで遊ぶ子がいる トイレそ
うじがうまくいかない）
- 人のことばかり言う
- ドッジボールをしていても、みんながそろわない
- ドッジボールの時、なかなかボールに触れない
- なにもしていないのに、たたいて来る
- あだ名を言われる
- あちはくんと上田くんが言い合いのけんかをする。うるさくていや
だ。
- 阪本君がかみの毛を触ったりする。
- 男の子に、ばかと言われた。
- 授業中、おなかがいたくなる。

3. 言葉使いについて考えてみましょう。

①言われていやだった言葉がありますか？

ある人… 17人 ない… 14人

②それは、どんな言葉ですか？また、どんなときに言われた言葉ですか？

どんな言葉

◎きしよい あほか ほか

○ぼけ はげ ちび

・おまえ よわいな げんごろう ハヤシライス 高木ブー

はやくしろや かび いやた デフ しね くそおやじ

足がおそい はなくそほじり なんやねん

③言われてうれしい言葉がありますか？どんなときに言われたらうれしいですか？

どんな言葉

◎外へいっしょにいこう いっしょに遊ぼう がんばって

○(字)がうまいね

・ありがとう まあいいやん ままいいじゃないか すごいなあ

だいじょうぶか かわいい

以上のアンケート結果から、実践に向けての取り組みを考える。

(2) 学級活動での話し合いを通して個人の問題として深化

①学級活動指導案

学級活動指導案

1998. 7. 3 (木)

水堂小学校4年3組

男子19人 女子14人

1. 題材 言葉使いを考えよう 指導方法イ

2. 指導にあたって

先週の道徳の授業を受けて、言葉使いについての話し合いが少しでも実践につながるように考えて、臨時に取り扱うことにした。

問題意識の薄かった子どもたちの中に芽生えてきたものを少しでも形にしてやりたいと願っている。

道徳の授業《いさむ君だけが》を通して、言葉使いや学級づくりについて考えなければいけないという意識が芽生えてきたのである。そして、それをするのは、自分であるとの認識も少しできてきた。

この機会を生かし、周りのことを考えた、思いやりのある言葉づかいをしようとする態度を身につけさせたい。

3. 指導のねらい

- ・何げなく言っている言葉によって傷ついている友達がたくさんいるというクラスの実態について考える。
- ・言葉使いについて、自分のがんばる目標を考える。
- ・望ましい言葉使いの大切さを認識し、よい言葉使いをしようとする意欲を持たせる。

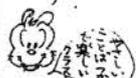
4. 指導の展開

| 指導・活動の内容 | 指導上の留意点 |
|--|--|
| 1. グラフから考える | <ul style="list-style-type: none"> ・言われていやだった言葉 (ある 17人 ない 14人) グラフから思ったこと考えたことを発表する。 |
| 2. アンケートに書かれていた言われていやだった言葉について話し合う。 ついて | <ul style="list-style-type: none"> ・ロールプレイングを通して、自分のこととして考えさせる。 |
| 3. 言われてうれしかった言葉について話し合い、共通理解する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・できるだけ具体的な場面の経験を発表させる。 |
| 4. 3組にいて楽しかったこと、いやだったこと(みんなの思い)を知る。 | <ul style="list-style-type: none"> ・アンケートを集約したものを読む。 |
| 5. 1学期末までの自分のがんばる目標を考える。 | <ul style="list-style-type: none"> ・用紙に目標を書かせ、毎日、自己評価していくことを知らせる。 |
| 6. 目標を発表する | <ul style="list-style-type: none"> ・何人かの目標を発表させる |

②言葉の点検表とすてき発見カード

ミトばちかい 員名E-02
名前 土田 一摩

いやだと思つて、このぼの
中でほとんどぼくが
つかのたかからきょう
つけるようと思つて



| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| 月 | 火 | 水 | 木 | 金 | 土 |
| | | | * | ☆ | 4 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |

ミトばちかい 員名E-02
名前 谷 田中

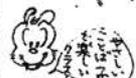
友だちが、まわっていたり
したらがんばれよと
はげましてあげる



| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| 月 | 火 | 水 | 木 | 金 | 土 |
| | | | | ☆ | 4 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |

ミトばちかい 員名E-02
名前 小川 七海

きしよいとかな言わ
ないで、うれしい
ことはを言おう



| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| 月 | 火 | 水 | 木 | 金 | 土 |
| | | | | * | 4 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |

ミトばちかい 員名E-02
名前 尾本 しずか

遊びに行く時に
友だちに
声をかける



| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| 月 | 火 | 水 | 木 | 金 | 土 |
| | | | | * | 4 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |

すてき発見カード
谷 (さん)くん
三たこんは、マスター
やレンラクちのとき
しずかにしていま
した。



7月6日(土) しずか さん

すてき発見カード
田中 (さん)くん
田中くんははげむが本語
みカードを、大でしはる
いたときに、しずかに
ないのに、あつたか
いっただけ



7月6日(土) ほろりおん
それに、あつたか

すてき発見カード
こうぶち (さん)くん
こうぶちさんは、
糸冬わりの会の時
ちゃんとおをよんで
いた。



7月6日(土) こうぶち さん

4. 考察とまとめ

認め合い学び合うことができる児童集団が形成される第一歩は、やはりコミュニケーションが成立することだと考える。仲間との関わりの薄い今の学級の児童たちは、感覚的・反射的に言葉を交わしているように思えた。そこで、今回、道徳の授業から学級活動への一連の指導計画を立てて、言葉づかいについて取り組んできた。この取り組みを進める中で、グループでの話し合いがいくらかスムーズにできるようになった。これは、話し合いの仕方がわかってきたこともあるが、次の2点によることが大きいと思う。

- ・相手のことを考えた言葉づかいを考えるようになってきた。
- ・言葉について話し合う中で、周りの存在に目を向けるようになってきた。

まだまだ、めざす学級には程遠いのだが、学年の始まりから『学級経営の方針』を立てて、その時々の問題を取り上げながら、児童と共に考えてきた。その結果、少しずつ“学級が動いている”と感じられるようになった。

休み時間に運動場を見ると、男女が塊となって、ボール運動や鬼ごっこ、なわとびをしている。算数の授業では、わからない子にそっと周りの子が教えてあげている。

関わりの薄かった子たちが、みんなで遊ぶことの楽しさ、教え合って学ぶことの喜びを、僅かずつではあるが感じつつあるようだ。

今回の報告では、『言葉について』の指導の実践のみを取り上げたのですが、児童の実態把握から学級経営方針を立案したことによって、他領域への広がりや指導の一貫性が図られていると考える。

資料として添付した2学期に取り組んだ体育学習についてのプリントから、このことを推察してほしい。

*資料 2学期の取り組み(体育)

自主的な学習を促すために

ポートボールの学習を通して、スポーツのおもしろさを味わうとともに、チーム力の向上のためにめあて学習を深めていく中で、友達一人一人のがんばりを認め合える心を育てていきたい。

このような願いから、以下の手立てを考えたる。

自主的自治的な仲間をめざして、チームづくり

『自分たちの手で作り上げる学習・仲間づくり』という意識を高めるために、子どもたちが学級会を開きチームづくりについて話し合い、6チーム(5人×3 6人×3)を編成した。その際、教師も助言者として話し合いに加わった。

〈子ども立ちが話し合った編成方法〉

気をつけること

- ・遊び仲間や普段気の合う仲間など関係無く、だれてなってもよいこととする。
- ・どのチームも、はじめの強さは同じくらいにする。
- ・男女混合チームにする。

編成の方法

- ・くじびきする。
投球力、捕球力のある人12人をくじびきで、6チームにわけるとする。
残りの男女をくじびきで6チームにわけるとする。
- ・6チームを見比べて、初めの強さに片寄りがないか話し合う。
- ・チームの成員の話合いによって、キャプテンを決定する。

〈他の学習活動を通して、他の学習活動からの広がり意識して〉

学級活動での取り組み

- ・チーム名・チームのマークづくりの活動を通して、チームの仲間意識を高める。
- ・『4年3組リーグの賞状をつくろう』の学級会を開く。体育に対して苦手意識のある児童にも、参加意識を持たせたい。個を認める機会としたい。

学校行事（遠足）への広がり

- ・ポートボールでのグループ活動…集合・整列 自由時間の遊び
- ・チームのマークをワッペンして、みんながつけて行こう。形からではあるが、仲間意識を持たせる一因となるだろう。

見通しを持って、学習をすすめるために：学習カード

《チームノート》

- ・各ねらいにあった学習カードの様式を考える。
- ・チームノートに、チームの課題や作戦などをチーム全員で協力して書いていく。ゲームに対しての具体的資料を自らの手で築きあげていく活動を通して、課題解決に向けての意欲・理解をよりふかめていく。さらに、友達同士で心と力を合わせることに對する喜び・充実感を味わわせたい。

《個人ノート》

- ・チームのねらい達成のために、自分はどうするのか自己決定するの役立てる。今の自分の課題は何かということを見つめさせる一役を荷うと考える。
- ・仲間の『すてき発見』をすることによって、認め合い学び合いの大テーマ達成につながると考える。
- ・チームノートには書ききれない、個々の児童の思いを知る資料となるだろう。
- ・学習後は回収して、教師が一言を添えて返却する。また、必要に

じて、児童にも内容を伝えることもある。

〈単元見通しを持たせる〉

- ・ 12時間の学習の流れを大まかに、前もって知らせておく。
- ・ 全学習終了後には自分が、チームが、学級がどうなっていたいか？
どのような力がついていたいのか？という問いかけを第一時間目に行
い、見通しを持って学習に向かわせたい。
- ・ ビデオや資料を必要に応じて示していく。

みんなでつくるポートボール：ルールづくり

クラス全員が楽しめるゲームにするために、みんなと話し合いながら
ルールをつくっていく。ゲームを進める中でおこつてくる問題点につい
て、その都度しっかりと話し合い、ルールをはっきりさせていく。自分
たちで考えていく活動を通して『自分たちのポートボール』という意識
が深まり、ルールや判定に対しての正しい態度を培いたい。

初めのルール

ボールを持ってはしらない。

たたいたりつかんだりけったりしてはいけない。

試合開始はコート中央からジャンプボールで

学習の深まりを求めて：3段階の学習過程

ねらい1 今持っている力でゲームを楽しみながら、学級の『つないてGO!』
のゲームをつくっていく。

① チーム編成をする

兄弟チームで試しのゲーム「つないでゴー」（ルールなし）をす
る。

やってみて思ったこと、問題点などを出し合う。

ゲーム後、感想を書く。

- ② 整列・準備体操・役割分担などの手順を指導する。
ボールになれるためのいろいろな運動（投げる・受ける・ドリブルのパスの仕方）をする。
- ③ みんなで決めたルールに基づき、他チームと試しのゲームをする。
チームでのパス練習、審判の仕方の指導。
学習ノート・チームノートの書き方の指導。
- ④ 他チームと試しのゲームをする。
触球数・シュート数調べ。（自分たちのチームのパス・シュートについての問題に気付かせる）

* 試しのゲームとして

- ・ピッチングゲージを使つての『チェックボール』
- ・タッチダウン
- ・ラインマンを取り入れたゲーム

ねらい 2

ルールを覚えて「つないでゴー」のゲームの楽しさを味わう。

- ・一時間の授業の流れをつかむ。
準備－チームごとの準備運動－ミニゲーム－めあて確認・グループ練習－ゲーム－まとめ・整理運動・かたづけ
- ・ルールづくり
- ・楽しくゲームをするための工夫

ねらい 3 攻め方や守り方など簡単な作戦を工夫して、ゲームの楽しさを
あじわう。

- ・リーグ戦

第 3 0 回 全 国 バズ 学 習 研 究 会

(提 起 資 料)

バズ 学 習 と 同 和 教 育

— 統 合 へ の ま え が き —

広 島 越 智 昭 孝

(元 高 校 教 員)

はじめに

今回の研修会において、広島から何かひとつ発表するように、事務局から依頼を受けました。誰かに頼むつもりでいましたが、丁度行事の多い時期で、かつての仲間たちは、それぞれそうした行事の中で役割を持っていて無理なようでした。どうしたものかと考えていた矢先、私のところに朗報が飛び込んできました。

それは、故塩田芳久先生を通じて、もう二十年来お付き合いのある、中京大学、杉江修治教授が、「バズ学習の研究」で学位を取得された報せでした。

いくらか資料の提供をさせていただいた関係で、三月末には、その論文を送っていただいていた。私はそれが学位論文とは露知らず、ペラペラめくって随分手間暇かけてまとめてくれたんだなあ、これからの人たちにはすごい教科書が出来たと思っただけでした。

かなり後になって、これが学位論文であることを知りましたが、審査に時間がかかるということも聞いていましたので、心待ちにはしていたものの、気持の上では突如の朗報でした。

最初に、今は亡き塩田芳久先生が一番喜んでいらっしゃるだろうと思いました。そして、次には全国のバズ学習の仲間たちのことでした。全国のバズ学習の仲間たちは、なるほどすばらしい実践を重ねてきました。しかし、地域による消長があり、静かに消えていったかに見える地域もあります。それを掘り起し、つむいでくれて、一定の整理統合をし、学位論文にまで高めてくれ、全国の仲間にも共有させてくれることをよろこび合いたいという思いでした。

もう一つには、杉江論文の中に、私が深く関った、豊高校区教育推進協議会の実践について、九ページに亘ってふれられているのですが、その実践が同和教育からのアプローチで始まっていることの記述はあるものの、どう整合性があるかについて資料のないことの指摘があり、そのことが気になっていました。ご本人からも何度もバズ学習と同和教育についてまとめるようにと言われてきた経緯もありました。

少々気分がハイになっていました時に、全国バズ事務局の堀場さんから電話がありました。発表者とテーマの問い合わせでした。

とっさに、私はバズ学習と同和教育というテーマで私がやりますと答えてしまいました。まさに身の程知らずというか、秋の年中行事になっている演劇関係の仕事や、色々ありまして、正味十日間ぐらいしか時間がとれないことなど忘れていました。今、後悔していますが手遅れです。

ただ、これまでの私は生来のテレ屋のせいもありますが、どうも自分を語ることになる世界は苦手です。だからフィクションの世界へ逃げ込みたいのでもありますが、何か自慢話でもしているような面映ゆい気持が先に立ちまして、できるだけ避けるようにしてきました。

一方、いささか批判的にみている領域では、事によると組織や特定の個人に迷惑が及ぶかも知れない。だから老兵は静かに消えるのみと考えてきました。

しかし、気がついてみると、今でもかつての仲間が声を掛けてはくれるものの、一介の元高校教員に過ぎません。もう組織などに迷惑をかけたりの立場にはありません。

ふり返ってみれば、故塩田芳久先生は申すまでもありませんが、実に多くの方々から学ばせていただきました。したがって、私のささやかな実践などは、学ばせていただいたことをつなぎ合わせただけのものかもしれません。だとすれば、自分のことを語るのは苦手だなどとテレている自分は、実は傲慢さの裏返しにすぎないことになるでしょう。ましてや、私の持っているものをトータルで受け止めてくれる人はいないものかなどと考えている自分もいます。何をかいわんやです。

そこで、これをきっかけにまとめてみようと思い立ちましたが、すでに当日までに残された時がありません。しかも私に与えられた時間は三十分ほどです。

それからもうひとつ重要な問題があります。

近年その内実には不満が残るとしても、やっと大学に人権問題に関わる講座が開かれるようになりました。関西では各大学に十講座近く開かれています。東京ではやっと講座が開かれるようになったという段階のようで、全国的には大きなバラつきがあるようです。

事実、私が退職する直前まで新任の教員の同和教育に対する認識はかなり落差のはげしいものでした。広島県の場合、採用試験に出題されているにも関わらずです。

つまり、今日お集まりいただいている方々の同和教育に関する認識の度合を全く無視して提起をさせていただくのですから、学校の授業でいえば、到底許されることではないでしょう。

しかも、そのことに拘りますのは、私の提起させていただく内容が、もし誤解を受けることがありましたら、普通なら私の力量不足の問題として、その責めを負えば済むことですが、こと部落問題に関してはそんなに簡単に済まされない問題を含んでいるからです。

私はあくまでも加害の立場にいる人間であって、ここから派生する負の問題があるとすれば、その責めを私が負うことができないのです。その被害は直接的に被差別部落大衆にふりかかります。部落差別は刃物なき殺人行為だといわれてきました。時として尊い人の命を奪ってきた、そうした重みのある問題だからです。

そのことを考えた時、時間的な制約など持ち出すのは不謹慎なことだと思います。がしかし、物理的事実です。したがって、少し時間をいただいて、大した実践があるわけではありませんが、少なくとも全力投球をした資料を後日お渡しすることでお許しいただこうと思い立ち筆を取りました。

どうか、本日の提起は、全体が前書きみたいなものとお受け取り下さって、完結していないのだとお考え下されば幸いです。

私のとらえている同和教育運動

同和教育運動とはとたずねられれば、そう簡単に説明できる内容ではないと思います。別の表現をすれば、教育の範疇の中に、同和教育という領域はあってはならない教育の本質の問題ということになると思います。ただ教育の本質にてらして、あまりにも歪んだこれまでの教育（差別教育）が現実にあるという事実に対して、目的、集中的に取り組む課題を標榜するために、仮に名付けているにすぎないととらえています。その意味では同和教育は過去の教育の全面否定からスタートしているといえましょう。

ただ、その原点だけは明確です。

日本政府が部落差別の現実を認め、国の責任を認めざるを得なかった、同対審答申を引き合いに出すまでもなく、現実の社会に、身分制度に端を発した部落差別が厳存しているという事実があります。

その差別の対象となっている、被差別部落大衆の立ち上がりがあって、具体的に差別教育の事実の告発を受け糾弾される中で、自己の差別体質の気付いた人たちが、自ら立ち上がって解放運動を推進してきた、被差別部落大衆と連携して始まった教育運動だという原点です。

そこでは、自己の差別体質の点検が不断に行われている。その点検軸は現実にある差別の実態に根ざしています。そして、その差別実態を支える側、即ち差別者の立場にあることの認識と、そこから脱却するために自己の差別体質からの解放をめざすこととなります。いわば、自己変革もしくは自己解放をめざすことが、その基底にあるのです。その意味ですぐれて文化運動であるにとらえています。

しかし、部落差別は権力による分裂支配の手段として人為的につくられたものがありますから、部落差別の解消のためには、当然今日の社会構造を行政的に変えていく必要があります。つまり部落解放は差別実態解消をめざす行政の責務でもありますから、行政闘争的側面を強く持っています。そのために本質的には文化運動であるという理解が薄められているように思われます。

解放運動史の中で画期的な進展をみたとされる、京都のオールロマンス差別事件がありますが、その糾弾闘争の中で明らかにされているように、個々の差別実態そのものは、何も被差別部落だけに現象しているのではなくて、そうした個々の差別事象が集中的にもしくは象徴的に存在している問題だにとらえた方が理解しやすいように思われます。

同和教育運動は、きびしい差別の中で学校の来れなくさせられていた、いわゆる長欠児童の取り組みから始まったとされていますが、長欠児童は被差別部落固有のものではありません。同じような生活環境にいた子供は他にもいました。ただ違っていたのは、部落の子よりはましだとする差別意識をもって下みてくらすことができたところでしょう。

したがって、同和教育運動は、被差別部落の完全解放をめざす教育内容の創造を

目標にしているといっても、そう直線的にはいきません。部落差別は部落にだけ固有にある差別実態ということだけでなく、一般的にも存在する諸差別によって部落差別が形成されているからです。

部落差別を許す意識、即ち差別意識は顕在にせよ、潜在にせよ、社会全般に存在する諸差別を許す意識と重なっています。ということは、部落差別の解消は諸差別の解消と連動するものであって、ひとり部落差別だけの解消はありえないことになります。つまり諸差別解消の運動との連携も不可欠な条件となります。

したがって、そうした解放運動の一翼をになう同和教育運動は、常に諸差別を視座に入れた教育内容の創造をめざさなくてはならないことになります。

ところが、そのことがややもすると、同和教育運動の目標をぼかしてしまうことにもつながっているようです。たとえば、島差別の問題を取り上げるとします。ところが、その島差別と部落差別がどこでどうつながっているのかという観点を欠落させますと、島差別だけの問題になってしまう。なお悪いことに本人は主観的には解放運動に参加している気分になっている。果てはその差別の対象になっている島にも、被差別部落が存在し、そこにも部落差別が厳存していることも忘れたかのようになり、その被害性だけを問題にするような場合さえ起きています。

本来ならば、部落解放運動があり、民族差別解放運動がありと、それぞれ焦点づけされた運動があつて、相互に連携して総体としての解放運動が進んでいくべきでしょうが、現実には永いたたかいの未確立された先進的な運動に、ことばは学ぶなどと表現していても事実は寄りかかっている場合もあります。

とりわけ教育運動にその傾向が強くなるように思われます。

広島県の場合、全県的問題となったのは、一九五二年（S・二七）に起きた吉和中差別事件からであるとされています。これは主観的には正義感にもえた若い教員、Mさんの授業の中で起きた差別事件なのですが、当時高校生であった私は何も知りませんでした。もちろん学校では何の働きかけもありません。越境入学であった私に、彼は被差別部落出身だと、誰が教えてくれたのか、どうしても思い出せないので、知らされていきました。差別にどっぷり浸かっていたのです。つまり内実はなにもありませんでした。

次に六七年（S・四二）に尾道アンケート差別事件が、広島県で教育内容の創造に向う画期的な転機とされています。この事件は、尾道地区の高校の同和教育推進組織が、研究会の発表のために、高校生に実施したアンケートに端を発した事件です。足掛け三年間に亘る、部落解放同盟を中心にした糾弾が、県教育委員会に対して行われ、その交渉の中で、定員別枠の同和教育推進教員五名の配置（現六名）など制度的にも大きく前進しました。

その行政交渉の中で、当時の県教委教育長が最終的には各学校現場の主体性にゆだねる以外にないという発言がありました。その度重なる行政交渉の場に参加し学習していた教員たちを中心に、その発言に呼応するかのようになり教育実践が始まりました。

ちなみに、広島県においては、勤務評定実施後、しだいに授業研究は下火になっていましたが、これをきっかけに授業研究の機運が高まっています。ただ、その根底には次のような反省がありました。

それは生徒に部落問題のより正しい理解を求めるために、多くの自主教材まで用意し、特設の時間を設けて、主観的には熱心に指導する訳です。そして、必ず事後の感想文等、いわばポストテストを行います。大部分が紋切り型の解答です。ところが問題のある表現がでます。個別に呼んで指導をします。これを繰り返しているうちに、紋切り型の解答がふえていく一方、拒絶反応も強くなっていきます。

その中で、心ある教員は、大きく二つの問題点に気付きます。

その一つは、指導した内容は、いわば対策的なものではなかったかということです。部落解放を自己課題にするという呼びかけはあるものの、国民的課題であって、とりわけ教育の責務は大きい、だからしなければならないとする建て前でやっているに過ぎなくて、肝心な自分にとって部落問題とは何なのかという、自己の主体に問い掛けていないのではないのか。私たちはそこから出発するために、ことばとして成熟していませんが「自己教材化」をしようと思いました。今生徒に直面している自分のこれまでを語ることから始めようということです。

このきっかけになったのは、被差別部落の方から、先生たちは、生徒には裸になれといいながら、自分は鎧、兜まで身に付けてかまえているのではないかとの指摘でした。

もう一つは、高校は単位制です。生徒からいえば卒業に必要な単位を取得しなければなりません。教員はその単位認定権をふりかざして、テストで最低三〇点は取らないと単位をやらないなどと、好意的にとれば励ましでしょうが、実は恫喝をしている。それでいて、特設授業では、みんな百点をとらそうとしている。それも多分に見せかけであります。

人権問題が人間の尊厳に関わる重大問題であることには違いないが、日常生活とかけ離れた問題としてとらえられる、いわゆる特殊視につながることをやっているのではないか。

人権問題で百点をとらせようとするならば、他の教育活動においてもその努力をすべきではないのか。とりわけ生徒の学校生活の大部分を占める授業において、何がなされているのか。やっとな、そこに到達する訳です。

私たちの模索が始まります。

このように概括的に述べますと、そこに行き着くまではかなりすんなりとたどりつけたように見えますが、実は主観的には大へんしんどいプロセスがあります。

多くの場合、ほめられたことではありませんが、差別事件がきっかけになります。差別事件と一般的にいわれているのは、ある特定の人が（複数の場合もある）被差別部落の人々に対して、直接的に、あるいは間接的に実害を与える差別言動をしたことを指しています。いわゆる人権侵害です。

こうした差別言動が学校現場で過去しばしば起きてきました。表面化しない場合

も多くありますので、少なくとも広島県内ではほぼ全ての学校で起きていると考えればよいと思います。

そうした差別言動があったことが提起されます。多くの場合、その場に居合わせた被差別部落出身生徒がそのことを提起します。（この提起者になりうるかどうかにも教育課題がある。）

その提起を受けて、その事実があったかどうか。正しくはどんな内容であったかの確認（事実確認）がされます。ここですでに教員の体質が表面化します。つまり、その教員の日常の言動や、差別発言者との人間関係などによって、本人が意識的であったら尚更ですが、その事実の確認がなかなか簡単にはできません。それは確認する側にいる自分も差別者の一人であるという立場に立てない場合が多いようです。

それと同時に、実害を受ける被差別部落出身生徒に対する取り組みがされます。部落解放運動がその地域にあれば、（広島県の場合、大部分の地域にある。）その団体に対しても報告し、援助を要請します。つまり、まずなによりも、直接的に差別を受ける生徒を立ち上がらせる取り組みが、学校という枠を越えてされなければなりません。ここにも教育課題が山積します。

差別事件が起きる背景は、わかりきったことですが、なにも今日の学校教育にだけあるわけではありませんが、日常の教育活動の中に、差別を温存したり助長したりすることにつながる内容があるかどうかの点検を行い、そのまとめをします、学校総括と呼んでいます。そのまとめを保障するのは、その学校の教職員です。したがって学校総括をする場合、個人総括を添付する場合があります。

この繰り返しの中から、私の場合、先に述べた課題が浮かんできたのでした。

言ってみれば、教育の本質にてらして当たり前のことを、当たり前にしようとしている教育運動ということになります。

私にとって同和教育運動とは

前章で述べましたように、教員としての主体を問う個人総括、即ち自己の差別性の点検を繰り返しました。そして、それが自己教材化にやがてつながっていくのですが、そのプロセスが、そのプロセスの多くの出会いの中で、自己の差別性を知覚していきました。

つまり、自己の主観的な意識を越えて、今日の社会において、自分が被差別部落大衆に対して差別する側に立っていて、そこからの自己解放をめざすためには、何らかの解放運動に参加していく以外にない。そう認識するまでに相当の時間を要しました。多くの出会いが少しずつ私を変えてくれたともいえます。

もちろん、もし自己解放が果たせるとしたならば、その日は被差別部落の完全解放が達成された佳き日である訳で、私の生涯をかけた課題であります。

これまでもしばしばお前にとっての同和教育とは、一口でいえば何であったかといわれてきました。その都度、少しキザな気もしますが、自己の差別性とのたたかいであった、と答えてきました。

キザではありますが、確かに私の実感です。周囲にある差別の実態が私の中の差別意識をかき立てます。自分では克服したと思っていたのにふっと浮かびます。ズルくなっているのでしょう。決して口には出しませんが、差別的なことばでものを考えている自分がいます。

こうしたことの繰り返しで、今日まで来たように思います。

しかし、救いがあるとすれば、そうした自己の差別意識に気付くことができるようになったことでしょう。

そういう意味で、これまでの自分の生きざまこそ語るべきだと思います。また、私に一定の説得力があるとすれば、まぎれもなくその部分であろうと思います。ですが、今与えられている時間の制約内ではお話できそうもありません。

私の被差別体験としての島差別から、被差別部落出身の教員の生きざま、被差別部落出身の生徒たち、部落解放運動との関わりなど、はじめに書きましたように、後日ということにさせていただきます。

前章で私の生きざまを省略させていただきましたので、バズ学習と出会う前史について、ごく簡単に説明させていただきます。

いわゆる、六・三・三制の新しい学制が施行された時に、広島県では高校への就学を保障するために、もっとも安上がりな昼間定時制分校を全県につくります。やがて高校進学率が上がる中で、分校の統廃合と全日制への移行で、いわば全日制本校との補完関係として位置付けられます。

つまり、劣悪な施設、設備のまま放置され、全日制本校へ入れられない生徒のいく低位な学校とする評価が定着します。もちろん地域住民の差別意識によってその低位性は増幅されます。

六七年、私は家庭の事情で郷里に帰り、一番近い、大崎高校下島分校（豊高校として独立後、九六年廃校）に勤務します。そして、私の視座に分校の存在がなかったことを思い知らされます。

六九年度頭初、下島分校賤称語差別事件が起きます。それをきっかけに、解放運動が起こり、部落解放同盟の支部が結成されます。その運動の中で学んだ教員たちは、自分たちの学習の中で、部落問題の自主教材をつくり、生徒たちと学習し、初めて生徒たちに対する見方を改める、そうした営みがありました。もちろん被差別部落出身生徒は全員、部落問題研究会に位置付けました。

しかし、その年度末、N教諭差別事件が起きます。これは実に深刻な内容でした。N教諭の強烈な差別体質が背景にあったのでありますが、三年生はすでに自宅学習になっていなかったものの、全学の糾弾集会になり、本校からきて立ち会っていた校長が、そのあまりな不誠実さに退職を迫るという一幕もありました。

といいますのは、N教諭に対して生徒たちが追求するための唯一の武器は、私たちが夜遅くまで呻吟して作製した自主教材であったのです。たしかにその間知らん顔をしていましたし、若い教員の方も邪魔されるよりはいいと考えていました。しかし、たしかに形はN教諭に対する追求なのですが、私たちが生徒に与えた教材をN教諭はろくに読んでもいないことがそこで明らかになったのです。

本人は自宅研修となり、転勤になりました。みんなある意味でホッとしていました。そこに生徒たち、とりわけ被差別部落出身生徒に追い打ちをかけられました。これは県教委のやったことではありますが、年度末に本人も変わったと、県教委指導主事同道でやってきて一時間ほど話して帰ったことがありました。それ切り、離任式にも欠席でした。

ところが生徒たちは、先生は本当に変わったのか。もし、そうならどうして転勤させるのか。もし変わっていないのなら、どうしてここで変わってもらわないのか。次の学校の生徒がかわいそうではないのか。という追求でした。ホッとした私たちと生徒たちの思いの落差に、生徒たちを納得させる説明はできませんでした。

その後、学校の状況はしだいに二極化されてきます。N教諭に似た対応をしてき

た教員は、次は自分ではないのかと防衛的になります。一方、そうした過去を引きずっていない若い教員は、その態度を非難します。どちらにも問題があるのですが、何か欠けているという思いは共通していたように思います。

それが、前々章で述べました、尾道アンケート差別事件の事後総括の気運と相まったといえます。どうやら授業の中味の問題に収斂されるのではないかという思いを強めます。

高校では公開授業など皆無の時期でしたので、小・中の公開授業研究にも出掛けました。

七一年度末、高校における分校差別の解消をめざして、私たちの一地区ではありますが、尾三地区高校分校部が結成されます。この運動は明確に同和教育運動の一環として位置づけた運動で、当時、ユニークな運動として注目されました。

ただ、その辺りで下島分校と尾三地区分校部の活動は、ほぼ重なっていきます。

丁度、その時期（七二年）に、やはり下島分校の地元というべき豊浜中で、第四回全国バズ学習研究集会が開催されています。当時私たちはバズ学習について何の評価もしていませんでした。なぜかというと、相変わらずくたびれ果てた生徒が、低位性を理由に送り込まれていたからでした。しかし、眼前の生徒の進路保障を考える時、生徒の出身中学との連携強化の必要性を感じていましたので、年度末に、つまり担任が変わらないうちに、来年度入学してくる生徒に対する聞き取り調査に出向くことはしていました。

ところが新しく入学してきた生徒が変わってきたことに気がつきました。課題を与えると、先生班でやっていかと、学習法に対する要求が出てくるのです。自分が競争の論理の中で育ってきている教員は、まさに立ち往生をせざるを得ませんでした。何かが変わった、これは中学校へ出かけて授業を見せてもらう。

それが、バズ学習との出会いでした。ただ当時は単なる方法論ととえていました。それは多分に私たちの偏見もあったでしょうが、実践者である中学校の教員のとらえ方にもあったように思います。授業の途中で班づくりがされて、班学習になる。ところがその教材の流れからみて、そこで班討議をする必要性がわからない。どこかでしなければが先に立っていたようです。

そうこうしている時に、地元の豊中学校にバズ学習提唱者の、当時名古屋大学教授でいらっしゃった、故塩田芳久先生がおみえになって講演会が開かれることになりました。招待を受けた私たちはほぼ全員参加させてもらいました。

その時の中心のお話は、教員の内なる管理体制の問題でした。教育の本質からみて、教育七割以上、管理三割以下が望ましいが現実はその逆になっている。せめて五割ずつにして欲しい、そうお話しされ、その後、研究者と実践の立場の違いと現場の実践こそが、何よりも優先されなければならないことを強調されて終わりました。

丁度、広島県では最大の研究団体の公開研究会で、指導者の全国的にも知られている教授の講演で、教師の心得十一ヶ条なるものを聞かされ腹を立てていた後だっ

たこともあったのでしょう。もう少しお話を聞かせていただこうと、終わった後、中学校の反省会なる飲み会にまで出させてもらって、お話を伺ったのが、塩田芳久先生との最初の出会いでした。

私たちが差別体質と言っているものの中味の吟味と、研究者と実践者との役割分担について考えさせられました。ただ、大学の教員は研究者という限定するのはむつかしいのでしょうか。

その後、その豊中学校の新田校長から、塩田先生の著書を借りて読ませていただき、傲慢にも私の出した結論は、私たちの同和教育運動と何ら矛盾、対立するものはない。少なくとも補強になる。でした。

一方、先程申しました、尾三地区高校分校部の活動は、分校白書づくりから始まって、分校差別解消の運動の主体者として、まず教員の研修がなによりも急務であるという認識に立って、夏休みに全員合宿研修会を持つことになりました。全員という発想と、全額県費保障という、当時広島県では初めての実践でした。

この合宿研修会は、七二年度に始まり、七七年度、全分校独立校化によって解散、つまり六回で終わりましたが、次のような流れになっています。（当時の下島分校が先導的役割を果たしている。）

- 第1回 教科活動を中心に足元の点検
- 第2回 各校の推進態勢の点検
- 第3回 各校卒業生（被差別部落出身生）からの告発
- 第4回 中学校からの提言
- 第5回 学習集団づくり「バズ学習の基本構想」塩田先生
- 第6回 主体者の体験学習「体験学習するに当たって」塩田先生

基本命題「教師こそが最大の教育条件である」をかかげ、毎回部落解放運動の活動家の基調講演と、父母代表として、各分科会、分散会にも、そうした活動家の参加を求めたのはいうまでもありません。

最初、同和教育をバズ学習でと捉えていた者が多かったのは事実ですが、しだいに教育の本質の問題として同和教育を考えるようになった者たちには、同和教育とバズ学習の区分がなくなるといいたいまいしょうか、統合した発想に立つようになったことも事実です。

初めに言い訳をしました通り、物理的に時間切れになりましたが、私はここ十年来、意図的にバズ学習、あるいは同和教育という言葉をしてできるだけ控えてきました。バズ学習を単なる学習法ととらえられていること、同和教育が教育の一領域であることとらえられていることに対する、私のささやかな抵抗のつもりからです。

自ら名乗り出たにしては、不明確な提起になっていることを感じつつ後日にゆずらせていただきます。

尾三地区高校分校部活動で
何をめざしたのか

—関わった—教員の総括として—

越智 昭孝（元高校教員）

1998年8月3日～4日

広高教組分校部合宿研修会レジメ

1. はじめに

1971年度、尾三地区高同教に、分校部、定時制部、私学部の3専門部会がつくられたのを契機に、その運動の方向を模索する中で、運動の広がりを求めるために、尾三地区分校長会、高教組竹原・尾道両地区支部（高教組分校部は69年度につくられていた）にも呼びかけ、翌年1月22日、3者による会合を持った。その席上で、分校問題解決のためには、3者が合同した運動組織をつくる必要性が確認され、3者による尾三地区高校分校部が誕生した。

それ以後、1978年度に、初期からの運動の目標のひとつであった独立校化が実現して幕を閉じた。

つまり、世羅高校三和分校は73年度独立して三和高校に（74年度三次地区へ地区替離脱）、78年度、御調高校久羽坂分校は久井高校、竹原高校安芸津分校と安浦分校は合併して豊田高校、大崎高校下島分校は豊高校と、それぞれ独立校化を果たし、世羅高校大和分校（2年後独立して大和高校）のみとなった。

即ち、組織基盤を失うこととなり、1978年3月18日、解散式を行った。その間、わずか7年間の運動であった。

たしかに制度的な側面からみれば、当初結集した6分校が目標通り独立校化を勝ち取るという、時代の背景もあったにせよ、運動史的にみても大変な成果を上げたことになる。

しかし、尾三分校部の独立と、すでに相当以前から見え隠れしていた6分校募集停止、つまり廃校とを、突如セットにして打ち出してきた。実に巧妙なアメとムチであった。県教委実務レベルにさえ抜き打ちの分校もあった。

ここに至る経過にもいくらか関わってはいるが、'77年

度は6分校募集停止阻止の闘争に明け暮れた。そして、その中に尾三分校部の運動は埋没してしまい、独立のために必要であった要求活動は封じ込められるという状況になった。

尾三分校部は自分たちさえよければいいのかと、およそ、それまでの闘いの中味は無視された非難さえ浴びせられた。しかし、ただ口を閉ざすしかなかった。これまでの経過を知る者にとっては、多分に感情的な面を含んではいたが、自分たちの運動の方向が間違っていなかったという思いを強めながら、静かに幕を閉じた。

したがって、尾三地区高校分校部の活動は、教育運動としての正当な評価、もしくは総括を受けなくて消えていった。たとえば、高教組40年史の中に、6分校募集停止は大きく取り上げられているが、尾三地区高校分校部の活動についてはついに1行も触れられていない。

今になって思えば、公表するかどうかは別にして、解散後直ちに総括運動を興すべきであったが、準備不足のままの独立校化の中で、課題が各校に山積していた。つまり、それどころではない状況であった。

一方、教育内容の問題からいえば、運動は端緒についたただけであった。当時の若い教員たちは試行錯誤の中で、解らなくなったら生徒を見つめようと掛け声をかけながら、自分たちの日常実践の点検をくり返していた。

すでに20年以上の時が経過した。多くの者がすでに現場を去ろうとしている現在、何かを残したいと思い募っている中での今回の依頼であった。

その全容を語るスペースは当然ないが、自分たちが県内で初めて創り出した、全員合宿研修会の6年の流れをみる時、その運動の方向がかなり鮮明になると思っている。そして、

まだ、尾三地区高校分校部のめざした内容に鎮魂歌をささげるのは早過ぎるという現状認識があるからでもある。

したがって、分校に対する差別実態は絶対に許せないが、その差別実態につかり、自らが分校に対する強烈な差別意識のとりこになっていたという認識から始まった、教育内容の創造に向けた歩みをふり返ってみたい。

2. 尾三地区高校分校部 略 年 譜

— 全員合宿研修会を中心に —

< 1971年度 >

尾三地区高同教総会において3専門部会（分校、定時制、私学）の設置が決定される。

（高教組分校部69年度設置）

72年1月22日、尾三地区高同教分校部、高教組尾道・竹原両地区支部分校部、尾三地区分校長会、3者によって、分校問題解決のための教育運動体として、尾三地区高校分校部が結成される。

年度末、「分校白書1 尾三地区における分校の実態と課題」発刊

< 1972年度 >

「分校白書1」の学習会をかねて、各分校持ち廻りによる分校部会を開催し、具体的活動として、夏休み中に、手弁当で全員による合宿研修会の開催を決定。（6月）

（以後、県教委同和教育室、尾三地区校長会と交渉を重ね、県教委同教室と校長会とが経費を折半して負担することになる）

第1回分校全員合宿研修会 8月4・5・6日（2泊3日）

基調講演1 「生徒をどうとらえるか」

— 生徒の行動を通じて —

県教育研究所 教育相談担当指導主事

片岡 省吾氏

基調講演2 「私の歩んだ道と教育」

部落解放同盟南部地協議長

原野 宗任氏

(各教科別に、11分科会に別れて、それぞれのテーマで)

報告書(分校白書2) 基点 発刊

2学期以降、各教科別領域部会として位置付き、月1回以上の部会が開かれる。年度末には、理科部会、県教委交渉。画期的な成果。

全国教研分校問題初提起(以降毎年2~3の提起)

三和分校-三和高校として独立

<1973年度>

第2回分校全員合宿研修会 8月8・9・10日

(全額県費保障)

テーマ 推進態勢づくりをめざして 4分科会構成
基調講演 「私の歩んだ道」

部落解放同盟広島県連 時本 悟氏

実践報告 各校から報告

報告書(分校白書3) 基点第2集発刊

分校白書4 分校差別の実態とたたかひの展望

<1974年度> (活動の日常化)

第3回全員合宿研修会 7月30・31・8月1日

基調講演 「私のうけた分校教育」(卒業生・解奨生)

梶原秀光氏、平岡まゆみ氏、原野久王氏

実践報告 各校から報告

基本提起 「分校における集団づくりの方向」

滝尾 英二氏

(これを受けて、3分散会による討議)

(基点第3集編集しきれず)

<1975年度> (中高連携を視座に)

第4回全員合宿研修会 7月26・27・28日

基調提起 「中学校からの提言」

豊中学校長 新田 正彦氏

実践報告 各校からの報告

(前年度同様、3分散会構成)

<1976年度> (授業改善へ向けて)

第5回全員合宿研修会 7月28・29・30日

テーマ 低学力の克服をめざす、学習集団づくりを
めざして

基調講座 バズ学習の基本構想

名古屋大学名誉教授 塩田 芳久氏

(3分散会構成、各校報告にかえて全員個人総括提出)

<1977年度> (学習集団づくりの具体化)

第6回全員合宿研修会 8月2・3・4日

テーマ 学習集団づくりをめざして

基調提案にかえて、学校総括の提起

(2クラス編成討議)

具体的指導 体験学習をするに当たって

塩田 芳久氏

グループ編成(教科単位)によって、心理学英文専門
誌をグループ別に翻訳する。(体験学習)

1978年3月18日 尾三地区高校分校部 解散式

3. 尾三地区高校分校部活動 6年間の流れ

(教育内容を中心に)

基本命題 教師こそが最大の教育条件である。

(運動の主体の明確化)

背景 分校の差別実態に照応して、分校の教員が、分校に対する、もっとも強烈な差別意識のとりこになっていた、とする自己認識が生み出した命題である。(解放教育の原点)したがって、合宿研修会等において、父母代表として、解放運動に関わる方たちの参加を求めた。

第1回 教科を中心にした、学校現場(足元)の確認

→教科部会へ発展

第2回 推進態勢を中心にした、学校現場(足元)の点検

第3回 教員外(卒業生)から、学校現場の告発

第4回 中学校からの提言、中学校は分校をどうみているか。(中高連携)

第5回 分校問題における、教育内容からみた、最大の課題の確認。

学習集団づくり(授業改善)

第6回 課題解決のための主体者の変革を迫る体験学習。

第□回 各校共、公開授業研が定着しつつある中で、単元単位学習プランづくり、中高合同学習会、地域ぐるみ推進態勢づくり等、諸課題は具体像が明らかになりつつあった。

↓

目 標→**協同の理念の確立**

普遍化

分校に現象している差別実態は、行政差別の所産であったことは間違いのない事実であるが、ひとり分校にのみ現象している実態ではない。ただ、象徴的に、集中的に顕在していたに過ぎない。つまり、分校問題の解決は、まさに教育、とりわけ学校教育の本質に関わる問題であった。

そのことは、今日過疎地の高校をはじめ、かつての分校的状况に追い込まれている高校は増大しつつあるのではないか。相変わらず教育の本質論抜きで、効率的な、経済的な論理が先行している。こうした現実を許していることに、現場教員は責任がないのだろうか。

そのことを思う時、分校部解散時に、かつて県教委にいた教員が、これで県教委は枕を高くして寝れると言ったのを思い出す。

今からでも、やや遅過ぎた感はあるにしても、反転攻勢は可能であろう。

その拠点としての分校部活動を期待したい。

下島 P T A 連合会会員研修会

1 月 日 1998年8月6日(木)

2 場 所 豊文化センター(2階大ホール)

3 日 程

- ・受 付 10:00~10:15
- ・開会行事 10:15~10:25
- ・講 演 10:25~11:55
- ・閉会行事 11:55~12:00

4 後 援 豊町・豊浜町教育委員会

5 主 催 下 島 P T A 連 合 会

講演

演題 『地域の教育でめざしてきたもの』
—過去の教育運動で、何があったのか—
講師 元高校教員 越智 昭孝さん

—資料—

まえがき

今回、下島P連の研修会で何か話せというご依頼がありました。一度はお断りしましたものの、それでもとおっしゃっていただくと、あえて固辞するほどの者でもありませんので、かつての豊高校区教育推進協議会（推進協）のお話してよければとお引き受け致しました。

と申しますのも、定年退職後2年が経過しまして、今もお手伝いさせていただいている仕事も含めて、ぼつぼつ学校教育の領域からは身を引かせてもらおうと考えておりましたところ、お前は過去の総括もろくにしないで逃げるのかとばかり、あれこれ注文が付きまして、今月はじめには、今日の話題の中心になる、推進協結成以前の7年間、尾三地区高校分校部の活動（6分校すべて独立校になり解散）について話したばかりです。そして、丁度最後の年に、推進協結成準備会から、推進協事務局の仕事をさせていただいた8年間が続く訳です。

なにか因縁話めくのですが、まあ、私に対してしっかり総括をせよといわれているような気分です。

ただ、今回は大変楽でして、私たちが推進協を結成するに至った経過の中で、まず豊浜中、そして豊中も、尾三分校部も、名古屋大学名誉教授、故塩田芳久先生のご指導を受けていて、それが核になって推進協が生まれたとって過言ではないのです、その塩田先生の門下生である、中京大学杉江修治教授の論文をそっくり借用させていただいたからです。もちろんご本人の了解をいただいています。杉江先生とは、まだ名古屋大学の教官助手をされていたころから、塩田先生のご紹介で知り合い、もう20年以上親しくさせていただいている方です。

亡くなられた塩田先生が常々、「ぼくの教育研究の後を継いでくれるのは杉江君だよ」とおっしゃっていました。34才だったと思いますが中京大学の教授なられた若手の研究者として注目されてきた方です。もう若手とはいえなくなってきましたが、今では指導過程の研究では日本有数の研究者であろうと思います。指導過程とはわかりやすくいえば授業研究といってもいいと思いますが、全国の小・中・高の授業を見まくっている方です。

昨年、1月、杉江先生から電話があり、今年には国内留学が認められ、1年間フリーに研究できることになった。については推進協についても調べたいので資料が残っていれば提供して欲しいという依頼がありました。

元来ズボラな私ですので、積んである資料の中から役に立つものがあれば、自分でさがして持って行って下さいと返事をしたのですが、1月末に来宅され、いくらか資料を持って帰られました。

今年3月末、何の話もなく、A4刊、240ページの大部の冊子が届きました。「バズ学習の研究」の標題がついていました。やっぱり塩田先生のおっしゃっていた通りだと思いながら、私たちの関係している、今日資料として使わせてもらっている部分以外はかなりいいかげんな読み方をしながらも、バズ学習のマスター本ができたと思っただけでした。

ご本人がおっしゃらないので、かなり後になって知ったのですが、この論文は名古屋大学教育学部に提出された学位論文でした。これまでの教育研究の集大成とでもいうべき論文です。

その中で、過去に全国的にみても、他に例のない教育運動をやっていたのだということ、を、逆に知らされました。

このことを皆さんにお伝えしたいという気持ちです。

とは言え、今日お集まりの方は、P、即ち保護者とT、教職員と一緒にの会で、どうお話ししようかと途惑いました。教職員だけの会なら、プロの先生方ですから、内容をそちらに向けてもいいのですが、保護者の方々にとっては二重に面白くない話になりそうに思われます。

二重にといいますのは、この下島地区に過去すばらしい実践があったと知ったところで、いま皆さんのお子さんにとって、それがどれだけプラスになるのかがなければ、殆ど意味のないことになります。その上にいわば業界用語といきましょうか、教職員にしか通用しないことばが飛び交っては退屈な限りです。

それと、今になって思えば、あの推進協がともかくも教職員の力量を高めなければということに集中し、保護者と共にという発想が弱かったという反省があります。

そうした思いから、今日は保護者の方々に焦点を合わせてお話しをさせていただこうと思います。

ただし、このお話しは、私に関わった8年間にしぼった話で、その後については、残念ながら知りませんので、予めご承知おき下さい。

私自身、この地域、正確に言えば 齋生まれの豊島育ちで、幼いころから島差別にさらされてきただけに、島だからレベルが低いのだということだけは我慢できません。これだけは残り少ない生涯においてもゆずれないことです。

せめて、保護者の皆さんに、島でも立派に子どもは育てられる可能性があることを、感じ取っていただけたら、私の今日の目的は果たせられたこととなります。

長いまえがきになりましたが、それは一つには、いくらご本人の了解をいただいているとはいえ、私の独断で、杉江先生の論文を切り取って使わせていただいているのです。

先生の論文の切り抜き部分だけが一人歩きされたら、どんな失礼なことが起きるかも知れません。そのことを思い、すべての責任が私にあることを明確にするためであったとご理解下さい。

| | |
|-------------------------------|-----|
| (5) 実験Ⅳ | 94 |
| (6) まとめ | 95 |
| 3節 小集団の編成条件に関する実証的検討 | 96 |
| 1 成員の能力の等質性・異質性 | 96 |
| (1) 問題の所在 | 96 |
| (2) 実験Ⅰ | 99 |
| (3) 実験Ⅱ | 101 |
| (4) 実験Ⅲ | 102 |
| (5) 実験Ⅳ | 104 |
| (6) まとめ | 105 |
| 2 能力以外の成員の特性の等質性・異質性 | 107 |
| (1) パーソナリティ | 107 |
| (2) 性別 | 108 |
| 3 成員間の友好性 | 108 |
| 4 集団のサイズ | 111 |
| 4節 小集団による課題解決ストラテジーに関する実証的検討 | 113 |
| 1 問題の所在 | 113 |
| 2 実験Ⅰ | 114 |
| 3 実験Ⅱ | 115 |
| 4 実験Ⅲ | 117 |
| 5 実験Ⅳ | 119 |
| 6 まとめ | 120 |
| 5節 小集団における成員の相互教授の効果に関する実証的検討 | 121 |
| 1 問題の所在 | 121 |
| 2 実験Ⅰ | 123 |
| 3 実験Ⅱ | 125 |
| 4 まとめ | 126 |
| 4章 バズ学習の実践 | 127 |
| 1節 バズ学習による授業 | 127 |
| 1 授業モデルの探索 | 127 |
| 2 バズ・単元見通し学習 | 128 |
| (1) バズ・単元見通し学習のモデル | 128 |
| (2) 理論的検討 | 129 |
| 3 小学校におけるバズ・単元見通し学習の事例 | 131 |
| (1) 取り組みの経過 | 131 |
| (2) 3年生「かけざん その2」の実践 | 134 |
| 4 中学校におけるバズ・単元見通し学習の事例 | 141 |
| (1) 取り組みの経過 | 141 |
| (2) 3年生数学科「平方根」の実践 | 142 |
| (3) 補足資料 | 149 |
| 5 高校におけるバズ・単元見通し学習の事例 | 150 |
| (1) 取り組みの経過 | 150 |
| (2) 2年生保健科「健康な家族生活」の実践 | 152 |
| 2節 教科外教育におけるバズ学習 | 157 |
| 1 教科外教育におけるバズ学習実践 | 157 |
| (1) 部活動とバズ学習 | 157 |
| (2) 学級活動とバズ学習 | 158 |

| | |
|--|-----|
| (3) 道徳とバズ学習 | 158 |
| 2 復習バズによるバズ学習 | 159 |
| (1) 復習バズの実践的展開 | 159 |
| (2) 復習バズの実践事例 | 160 |
| 3 学校行事でのバズ学習実践 | 162 |
| (1) 学校行事の実践課題 | 162 |
| (2) 高校スキー研修の指導事例 | 162 |
| 3節 地域と学校をむすぶバズ学習 | 167 |
| 1 非行を克服したバズ学習 | 167 |
| (1) 地域をめざめさせた中学校 | 167 |
| (2) 高丘中学校の集団非行を生み出した背景 | 168 |
| (3) 非行生徒をなくする取り組み | 169 |
| (4) 高丘中学校の実践のまとめ | 174 |
| (5) 非行とバズ学習 | 175 |
| 2 生徒からの発議による地区バズ | 177 |
| (1) 曾野木中学校へのバズ学習の導入 | 177 |
| (2) 生徒の発議した地区バズの実際と成果 | 181 |
| 3 地域課題にこたえる幼・小・中・高一貫教育態勢とバズ学習 | 187 |
| (1) 幼・小・中・高一貫教育態勢の発足(1977年まで) | 187 |
| (2) 第13回全国バズ学習研究集会の開催と全員合宿研修会(1978年) | 189 |
| (3) 実態調査と実践交流(1979年) | 191 |
| (4) 地域の教育課題の明確化と実践化(1980~1983年) | 192 |
| (5) 第19回全国バズ学習研究集会の開催とその後(1984年~1986年) | 194 |
| 5章 バズ学習の可能性 | 196 |
| 1節 バズ学習の新展開 | 196 |
| 1 学校学習の新しい領域へのバズ学習の適用 | 196 |
| (1) コンピュータとバズ学習 | 196 |
| (2) 道徳性、価値観の形成領域でのバズ学習 | 198 |
| (3) 児童生徒の適応とバズ学習 | 200 |
| (4) 大学でのバズ学習 | 202 |
| 2 柔軟な指導モデルの開発 | 204 |
| (1) 柔軟な集団編成の試み | 204 |
| (2) 多様な集団技法の組合せ | 207 |
| 2節 バズ学習の課題と今後 | 208 |
| 1 バズ学習の課題 | 208 |
| (1) 態度目標の意義の明確化 | 208 |
| (2) 信頼に支えられた人間関係の意義の追究 | 210 |
| (3) 集団づくりの目標と方法の深化 | 212 |
| 2 再び、バズ学習とは何か | 215 |
| (1) 3つの基本仮定 | 216 |
| (2) 3つの留意点 | 217 |
| (3) 実践の構え | 218 |
| 文献 | 220 |

中京大学 杉江修治教授 「バズ学習の研究」より引用

3 地域課題にこたえる幼・小・中・高一貫教育態勢とバズ学習

(I) 幼・小・中・高一貫教育態勢の発足 (1977年まで)

広島県豊田郡豊浜町と豊町2町にある5幼稚園、6小学校、2中学校、1高校の全教員150名弱が参加する、一貫教育態勢をめざした「広島県豊高校区教育推進協議会」(以下、推進協)が発足したのは1978年であった。それは地域の教育課題に応える一貫した教育のあり方を探るべく、教師たちが学校を越えて連帯し、多様かつ精力的な実践研究を重ねた大規模で希有な事例であった。その実践の理論的な背景として教師たちが選んだのがバズ学習の原理である。塩田芳久を中心として研究者もアクション・リサーチの形でこの実践に深く関わり、筆者も1978年から10年近くこの地域の実践と親しく交わる機会を得た。教師たちの研究成果は膨大な資料として残されているが、その内容について公刊されたものはほとんどない。本稿ではその実践研究の展開を紹介し、あわせてバズ学習の原理と方法の幅広い可能性についても検討したい。なお、本稿の内容に関わる資料の多くは、一貫して推進協の事務局長として活動された元豊高校教諭の越智昭孝氏から提供いただいたものである。

1) 大崎高校下島分校からの問題提起

豊浜町と豊町は、大崎下島、豊島、斎島という、愛媛県との県境に近い3つの離島にまたがる町である。両町の産業は山を代々切り拓いて作りあげてきたみかんと、豊浜港を基地とする漁業である。みかんは「大長みかん」として西日本にそのブランド性を誇っており、漁業では、豊浜漁民はその技量と新しい技術開発などで西日本一円にその名をとどろかせている。しかし子どもたちの家庭生活に目を向けると、農家の作業の厳しさゆえに子どもと親の接触がきわめて少ない、また漁業では遠隔地への出漁が一般であり、両親不在の家庭が非常に多くなっている。1977年の豊浜町の調査では、町内の幼・小・中学生847名の内、両親が漁に出ている間祖父母と過ごす者は159名(18.8%)、兄弟と過ごす者は105名(12.4%)、学寮(両親の長期にわたる出漁に備えて町が準備している寮としての機能を持つ施設)で過ごす者77名(9.1%)という実態があった。基本的な生活習慣が十分身に着いていない子どもたちの学力面での停滞は大きな問題であり、地域の活性化への不安材料となっていた。

離島という地理的条件は差別の対象となる条件でもあった。島に住んでいるということで、より交通の便などのよい地域から差別を受けるのである。被差別部落のあるこの町の、差別を助長させていく構造的な条件がそこにあった。また、子どもたちの学力を保障するための多大な経済的負担もあった。学力の高い者は高校進学に際しては本土の学校を選択していた。町内での十分な学力保障が可能な条件が整っていないという行政的な問題とあわせて教育活動の側面でのこの問題を解決していこうというエネルギーが高校の中で生まれていった。

2) 態勢づくりと実践交流

町内の2中学校ではすでにバズ学習が取り入れられていた。とりわけ豊浜中学校は1972年に第4回全国バズ学習研究集会を主催しており、特徴ある「町内バズ」の実践でも知られるバズ学習先進校であった。高校の教師たちは進学してくる生徒の学習態度、意欲、学力の不足を中学校の指導に原因があるのではないかと考え、中学校に参観に行く。しかし問題は地域の教育環境に構造的に存在することに気づいていく。学校を越えた連携の必要性を感じ、それを模索しはじめたのは1975年頃であった。1976年からは高校でも各教科、帰りの会などにバズ学習を取り入れるようになる。

高校では1977年に「下島分校教育推進規定」を改訂し、教師集団の成長を図ることが何よりも必要であるという認識の元に、そのための条件づくりを行なった。生徒の進路保障を主眼に、バズ学習の原理と方法を教師集団の組織にも徹底することを図ったのである。1978年以降何度も、筆者も参加した研究会終了後に、高校の教員のほとんどが宿舎に集まり（離島ゆえに若手の教員が圧倒的に多いのであるが）、研究者グループも交えて会食しながら教育論議を活発に遠慮なく交わした経験は互いに貴重なものであった。若い教師も一人ひとりが地域の教育を支える意欲を持っていた。その意義を学習する場であった。

地域の学校間の連携としては、すでに幼、小、中の連携組織は存在していた。同和教育運動の展開の中で、広島県同和教育研究協議会の下部組織として各町単位の同和教育研究会が、幼、小、中をまとめた研究交流を行なってきたという前史があったのである。中、高は、1976年に高校がバズ学習による授業公開研究会を開催し、中学校からの参観がなされた。中学校の授業研究も高校から参観するという形で、不定期ながら交流が行なわれはじめた。1976年の豊浜中学校の研究紀要にはすでに「幼・小・中・高一体となり、地域にゆさぶりをかけ、地域ぐるみの教育実践と教育内容の創造性をめざす」（広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校 1976）という表現が見られており、中学校側もこの課題を積極的に捉えていたことをうかがうことができる。

1977年には、春季に高校と豊中学校とで公開研究会が開催された。日程を2日に分けて実践交流が図られたのである。秋季には高校と豊浜中学校で公開研究会が開催された。夏休みの終わりには、広島県教委、豊浜町教委、豊町教委の後援の元に、高校に置かれた事務局の企画で、1泊2日の「下島地区小・中・高合同合宿研修会」が持たれ、塩田芳久と名古屋大学の堀田正巳を講師として各校の課題の交換と1学期以降の授業改善に向けた研修が行なわれた。参加者数の資料は残っていないが、その経験は画期的な試みとして当時の教員たちの中に残ったという。

さらに、合宿での問題提起を受け、休み明けにさっそく「下島地区小・中・高・教育推進組織結成準備会」が呼びかけられ、町内各学校と教委が集まり、幼・小・中・高一貫した教育態勢づくりのための研究組織の結成の合意がなされた。第2回の準備会は10月に開催され、規約、役員、日程などの議題が出された。組織づくりの具体化にともなう調整の必要性や、それまでバズ学習に取り組んでこなかった小学校でのバズの受容などで論議が重ねられた。バズ学習は単なる技法と理解され、複式学級を持つ学校での戸惑いが表明さ

れたり、すでに特色ある実践を行なっている学校からは、それとバズ学習との整合性に納得がいかないといった反論が出た。しかし論議の過程で、バズ学習を指導の原理として位置づけるという理解が得られ、1978年4月に、その年大崎高校から独立した下島分校が豊高校と改名し「広島県豊高校区教育推進協議会」が結成されたのである。なお、この地域に独立した高校ができたということは、地域からの教育要求に対する条件整備の第1の成果であった。あわせて、推進協が母体となって1978年度の第13回全国バズ学習研究集会を豊浜町、豊町で開催することも合意されたのである。

3) なぜバズ学習か

推進協の理論的基礎として、なぜバズ学習が選ばれたのだろうか。これは他地域のバズ学習実践者の間でも十分な理解が得られていない問題であった。推進協の文書にもこのことを直接に解説したものは見いだせない。その端々をたどって、なぜバズ学習だったのかを推し量ってみると次のようにまとめられよう。

この地域は先にも述べたように、島として被差別状況におかれ、内部に被差別部落を持つという複雑な差別構造を内包していた。目の前にも潜在的にも存在する問題状況の中で、ここでは同和教育が地域と教師たちの主要な課題となっていた。同和教育の目標は単に差別意識、差別行動を除去することに止まらない。被差別状況がもたらしたさまざまな矛盾、たとえば経済的問題、進路保障の問題など、そこには構造的な問題が存在するのである。そのような幅広い問題を根底から解決する適切な統合的指導原理と方法が模索されていた。

同和教育をそのように統合的図式で捉えたとき、信頼に支えられた人間関係を基盤とし、認知的側面と態度的側面の同時達成を図る、そして基本に科学的方法論を用いる、人間学習についての原理的視点を持ったバズ学習は、それに応え得る可能性を持つものと考えられたのである。

それまでに、バズ学習の実践で同和教育を前面に取りあげたものはなかった。しかし、推進協の中で、教師たちがバズ学習を自らの実践的関心に基づいて捉え返し、その意義を評価し、自ら応用的試みをするという、教育実践研究のモデルとなる接近がここでなされた。バズ学習もそれによって実践と研究のパラダイムを広げることとなったのである。

(3) 実態調査と実践交流 (1979)

1) 実態調査の実施

バス学習研究集会開催後の11月下旬、推進協では全員総括会議が開かれた。その中で幼・小・中・高一貫教育という全国的にも稀な態勢を作りあげた実績には意義を認めながら、実際に実践に関わった教員たちは、思い思いの教育でしかなかったということを経験を通して自覚していた。何を一貫させるかに関わって、その基礎となる実態把握が必要であるという点が明らかにされていったのである。そこで緊急に、共通する課題を明らかにするための、学校生活を中心にした実態調査を行なうという計画が提出された。推進協は、連帯による教師の意欲の高まりを目的とするところから、具体的に子どもたちをどう変化させるかというところに踏み込んだ新しい段階に進んだのである。

次年度予算策定期までに、塩田らとの検討に基づき調査の大枠を決定し、豊浜、豊両町に助成金申請を行ない、両町もその意義を認め、調査以外の予算も含めて合計300万円程度の助成が予算化されることとなった。

調査は両町の園児、児童生徒総計1873名全員を対象とした。次の調査を実施することとなった。

①集団式知能検査：教研式新訂学年別知能検査(小、中、高校生)、新訂幼児用知能検査(幼稚園児)。

②標準学力検査：小学校は、国語、算数(数学)、理科、社会の4教科、中学校はそこに英語を加えた5教科、高校は国語、数学、英語の3教科で実施した。

③学習適応性検査(AAI)：学習態度、学習技術、学習環境、精神・身体の健康、の4領域についての標準テスト。

④学級構造調査：変形のソシオメトリック・テストを用いる。学習指導領域と生徒指導領域での対人的接近次元、勢力次元、目標志向次元に関する6つの質問を用いた。

4月中旬に2日をかけて実態調査説明会を各学校からの代表に対して行なう。調査の意義と実施の具体的な方法について、研究者からの解説を受けた。下旬に調査を一斉に実施、データ整理は研究者に任された。筆者もその一員として膨大な資料に取り組むこととなった。

7月、夏休みに入って早々に実態調査の中間報告が、整理にあたった研究者を講師として、学校種別の分科会形式で行なわれた。

この調査結果は「教育課題を求めて」として報告されている(広島県豊高校区教育推進協議会 1980)。また、次年度に同様の作業を繰り返し、第1回を事前テストと位置づけ、推進協の実践的取り組みの効果を検討し、さらに、新たな課題発見の資料とすることを確認した。この調査は合計5回実施することも確認された。

2) 実態調査結果から

このような地域をおおった悉皆的な実証的調査は研究機会としても稀なことである。われわれはその資料を分析し、次のような考察を行なった。

①知能は、中学校までは全国平均をやや下回るが大幅なものではない。高校は全国平均よりも低く、学年が進むほどその差が大きい。

②教科の学力は全国水準と比べてかなり低い結果が見られた。とくに小学校の中学年と高学年での不振が目についた。しかし、中学校になるとすべての教科で成績が向上する。両中学校では推進協結成以前からバス学習を行なっていることが主要な原因と考えられる。

高校での低学力の問題は、中学校からの進路選択上の要因が強く働いているものであった。

教科別では国語の落ち込みが各学年で目に付いた。言語能力は各教科共通の基礎的学力となるものであり、授業改善のポイントがそこにかがえたのである。

③学習適応性検査では、小学生では4領域ともに、高校生では精神・身体・健康領域以外の領域で全国平均より明らかに低い結果が示された。一方中学生は、精神・身体・健康領域は全国レベルであり、その他の領域も小、高ほどの落ち込みはなかった。また、中学校では明らかに学年を追って適応性の偏差値が上昇する傾向が見られ、これもバズ学習の成果と解釈できるものであった。

④学級構造調査の結果は事後の変化に関する資料がなく、また比較すべき基準もないため、1回の資料では明らかにできる内容は少なかった。ただ学年間で比較検討してみると、学級の社会的構造は小学校の場合、高学年になっても成熟していくという傾向が見られなかった。学級内の人間関係づくりで課題があることが分かったのである。

なお、報告書では学校別の集計は報告せず学年ごとの報告としたが、各学校、各学級にはそれぞれの単位で集計した資料が報告され、児童生徒の個票も含め日常的な活用が期待された。

3) 実践交流

この年も、春と秋に各学校を会場とした授業公開をともなう実践交流会が開催された。春は豊高校と豊中学校、豊島小学校と豊浜中学校と豊高校、神友小学校と大浜小学校が合同で開催し、秋には豊島小学校と久比小学校と豊浜中学校および豊高校、また大浜小学校と神友小学校の合同研究会を町外にも案内する形で開催した。前年度のバズ学習研究集會程の規模ではなかったが、非常なエネルギーと意欲の示された試みであった。

また、姫路市立白鷺中学校で開催された第14回全国バズ学習研究集會に推進協から4件の実践研究発表を行い、全国の実践者との交流を図った。その後のバズ学習研究集會には、第15回に3件、第16回に2件、第17回に3件、第18回に2件といったペースでコンスタントに発表を行っていった。

(4) 地域の教育課題の明確化と実践化 (1980年～1983年)

1) 第2次、第3次実態調査

1980年、1981年の第2次、第3次実態調査の結果は広島県豊高校区教育推進協議会(1983)に報告されている。調査の内容は学級の社会的構造についてののみ3学期に事後調査を加えた他は1979年と同じである。

2回の調査を通して、この地区の子どもたちの次のような実態と、推進協の活動の成果が明らかになった。

①知能：高校は学校選択の過程での要因が関わっているため、全国平均に比べて低いが、幼、小、中の結果を通して検討すると、学年による差はあるが、この地域の子どもの知能は全国水準に近い。

②小学生の学力：1980年には、3年生と5年生を除いて学力偏差値は向上し、全国水準に達しているかやや下回る程度になっていた。1981年度では5年生で大きな伸びが見られたがその他は前年度からの変化が小さかった。前年度成績の伸びの小さかった4年生と6年生はこの年度も伸びが小さかった。しかし、総じて推進協による活動が軌道に乗ってから、

学力面での進歩が認められた。

③中学生の学力：1980年には、中学生は学年の推移とともに学力が高くなり、3年生では国語を除いた他はほぼ全国平均であった。前年度のと比較では1年生はどの教科も伸びており、2年生はさらに大きな伸びが見られた。1981年度には2年生の伸びがさらに見られたが、1、3年生では前年度を下回り、学力に停滞が見られた。

④高校の学力：1980年度はどの教科も各学年で全国平均をかなり下回っている。また、1年生、2年生ともに前年度からの伸びが見られない。しかし3年生は進歩を示した。1981年でも同様の結果が見られた。

⑤学習適応性：1980年度では、小、中学生の学習適応性は全体的に良好であった。しかし、高校になると不適応傾向が見られるようになる。とくに学習技術の側面での適応が悪い。前年度との比較では、高校を除いては適応がやや進んでいる様子が示された。1981年度は、小学校5年生以上の学年ではわずかながらさらに適応が進んだが、それより下の学年では変化はなかった。

⑥学級構造：1980年度は、小、中、高校ともに、選択関係や凝集性については学級差が非常に大きかった。また1年間に望ましい変化を示した学級は少なかった。さらに中、高と進むにしたがい、対人関係が一部の者同士の少人数のまとまりに収束する傾向が見られた。1981年度は、小学校では学級構造が年間でやや好変する傾向を見た。中学校も望ましい変化を示した。高校は昨年度と変わらず、学級集団に関しては望ましい変化を起こしていなかった。

2) 実態調査をふまえた地域の教育課題の明確化

3年間にわたった実態調査資料は、1980年度の9回の実態調査研究委員会と7回の協議会で検討され、1981年の総会で「共に生きる集団づくりを」「教育活動の全領域で言語認識を」という2つの実践目標に凝結した。調査で明らかにされたことがらの中から教育を進めるうえで本質的な部分を抽出した結果である。たしかに、学級を中心とした集団づくりの視点が教師の側に欠けていたし、実態も不十分であった。また学力面での問題は、学力検査の検討を進める過程で、すべての教科理解の前提となる言語活動の弱さが浮きあがってきたのである。それには、出漁や農繁期の忙しさと親と十分に接することのできない子どもたちの言語環境の実態分析からの裏づけもあった。

この2つの実践目標が明らかにされたところで、推進協の実践が横につながる条件ができたのである。

2) 成果とその後

推進協が発足してから第19回のバズ学習研究集会が開催されるまで7年間、決議機関としての協議会の開催回数は40回、実態調査委員会は19回、就学前教育部会は16回、その他領域別の会議は約50回、さらに、毎年の春、秋の各校の公開研究会、校内の自主的研究会、全国バズ学習研究会への毎年の研究発表など、まさに超人的な取り組みがここではなされていった。このような規模と内容と継続性を持った事例は過去になかったであろう。

第19回の研究集会後も実践交流は行なわれていった。しかし1986年、豊高校で異常な人事移動がなされ、事務局態勢が一気に脆弱化し、それまでのような推進協の活動は止んでしまう。推進協自体は残っても形式的な連携に矮小化されていった。1991年に筆者が豊中学校の研究集会に招かれた折には、バズ学習の実践は学校として続けられていたが、学校間の共通の問題意識は希薄になっていた。90年代半ばには形式的な組織としての推進協も消滅したと聞く。また生徒減で、推進協の拠点であった豊高校も廃校となった。

地域と結ぶ実践としてはきわめて有意義なこの事例が衰退していった背景を探ることは日本の教育文化の特徴を探る有力な手がかりになるように思われる。教育心理学者としての筆者には荷の重い課題であり、解を見つけることは困難であるが、気づいたことがらをあげることでくらはできそうである。

まず、推進協の活動の原理は同和教育に求められる統合的原理であり、教科指導までも含み込み、人間関係も同時的に、しかも効果的に達成させるというバズ学習の原理がそれに当てはまるということがなかなか個々の教師に理解されなかったということがあげられよう。バズ学習は小集団を使った固定的な技法であり同和教育とは別物だという、技法にとらわれた発想から教師たちが抜け出すことは難しかった。また、教育の目標について日常的に突き詰めて考えない、いいかえれば教科書の伝達が仕事だというレベルで教育目標を捉えてすんでしまう教師の文化が優勢な現状の中で、地域の教育課題を捉え返し、自らの主体的判断で目標設定するという転換を求めることも難しかったといえる。

指導的立場の校長の態度も強い影響力を持った。1982年度の実態調査(未公開)では、中学校での成果に次第に陰りが見えてくる様子が示されている。それまでバズ学習を主体的に取り入れてきた校風が校長の交替によって変化した可能性は高い。校長の逆方向の影響の最たるものが豊高校における異常な人事異動であった。詳細は外部の者としての筆者には不明であるが、推進協に対する校長の個人的な考えがそこに強く反映した疑いが強い。それを支持する反教育的な勢力が地域の内外にあったことも確かであろう。

実質約10年にわたって精力的に繰り広げられた豊高校区教育推進協議会の実践は、地域と子どもを結ぶ貴重なものであった。その間、多数の教師たちは子どもたちにとっての最適の教育環境を模索していった。それは子どもと教師の双方に後まで残る経験を与えたことであろう。また、地域が学校に期待し、純粋に積極的にその活動を支援した事例としても興味深いものがある。あわせて、このような実践が20年30年の長期にわたって継続され得なかった日本の教育状況の課題も浮き彫りにしたのである。

「豊かな人間性を育む教育を目指して」

—バズ学習を用いた道德教育の実践—

東京都青梅市立第一中学校
教諭 塙水尾 祐文

はじめに

「人間関係は教育の基盤である」というバズ学習の基本は、今の時代に求められている教育の課題であると考えます。

そして、様々な教育改革の目的の一つに、「変化の激しい時代をたくましく生き抜く力を身につけさせる」とあるが、生き抜く力の根本は、知識もさることながら豊かな人間性にもとづく、人と人との関わり方であると考えます。

私は、今まで様々な場面でバズ学習を用いてきた。自分の担当する保健体育については、球技や格技（柔道）を中心に研究を進め、生徒が自ら意欲的に取り組む姿や、技能が向上することを確かめている。また、道德においても今回の研究はもちろん、これまでの実践から、一斉指導よりも生徒の参加意識の向上や、多くの友人の意見を聞くことにより、その学習における視野を広げていることも確認している。

そして今回、我が校は平成9年・10年度、東京都の「東京の教育21」研究推進校を受け、その研究主題を上記の「豊かな人間性を育む教育を目指して」とし、研究のねらいを「ボランティア意識の醸成を進めるボランティア教育の在り方」と「生徒の主体的な活動としてのボランティア活動の在り方」を学校の全教育活動の中でどのようにして定着させていくかを研究中である。

私は、このねらいを達成する一つの試みとして、道德の授業において以下のような実践をした。

授業の具体例

授業の展開及び指導上の留意点

| 時間 | 学習内容及び学習活動 | 教師の働きかけ・留意点 | 評価 |
|-----------|--|---|--|
| 導入 5分 | <ul style="list-style-type: none"> 出席確認 本時の目的を生徒に話す 「ボランティアの意味と意義」 | <ul style="list-style-type: none"> 生徒の健康観察 前回実施した授業を思い出させる | <ul style="list-style-type: none"> 健康状態を把握しているか 内容を理解したか |
| 展開 40分 | <ul style="list-style-type: none"> ボランティアの言葉の意味について生徒に投げかける 発問 挙手 板書 正解を黒板に書く グループで話し合い① どのような種類があるか班で考える 発表 黒板に貼る（班長） 資料配付（インターネットの検索結果） 班内で経験者と未経験者の話を聞いてみよう（全員必ず発表） グループで話し合い② 経験者 <ul style="list-style-type: none"> どのような活動をしたか その時に見たことや感じたこと などを話してもらおう 未経験者 <ul style="list-style-type: none"> なぜ今まで取り組まなかったのか ボランティアに対してどのような印象を持っているか 最後に皆の意見を聞いた感想を言う 発表 <ul style="list-style-type: none"> 班長が読み上げる 感想はまとめて簡単に発表 資料配付（生徒作文）各自に黙読させる | <ul style="list-style-type: none"> 前時の課題をふまえた上で考えているか できるだけ全員に答えさせるよう指示 しっかり読ませる 必ず全員が発表するよう指示 人の話をしっかり聞くよう指示 必要があればメモを取らせる 一人一言感想を全員に言わせるよう指示 しっかり読ませる | <ul style="list-style-type: none"> 質問の意味が伝わっているか 質問の意味を理解しているか 友達の見聞きをしっかりと聞いているか 質問の意味を理解しているか 友達の見聞きをしっかりと聞いているか 友達に自分の意見や体験を伝えられているか 自分なりの感想が持てたか 友達の作文に興味をいっているか |
| まとめ 5分 | <ul style="list-style-type: none"> 本時のまとめ 本時に出された意見をまとめる 参考プリント配布 ボランティア活動に取り組む注意 | <ul style="list-style-type: none"> 主だった意見をできるだけまとめないように話す 今後に興味をもたせるような働きかけをする | <ul style="list-style-type: none"> 興味を持って読んでいるか |

道徳授業指導案

校長印

授業者 壠水尾 祐文 印

1 はじめに

本校は、平成9年度、10年度「東京の教育21」研究推進校を受け、研究主題を「豊かな人間性を育む教育を目指して」とし、研究のねらいをボランティア意識の醸成を進めるボランティア教育の在り方と生徒の主体的な活動としてのボランティア活動の在り方を探り、他人を思いやり、感謝する心を育てることとしている。

私は、このことを研究していくためには道徳の授業にバズ学習を取り入れることで課題にせまれると考え、授業を組み立ててみた。

2 道徳教育の全体計画における位置づけ

- ・本校の道徳教育の重点目標 の中の
他人の立場に立って考え、行動する態度を育てる。
- ・学年の重点目標 の中の
助け合い、協力しあう心を養う
お互いを大切にすることを養う
奉仕の心を養う
にあてはまる。

3 道徳における関連項目

道徳の4視点とそれぞれの内容項目（文部省）の中の
2 主として他の人々とのかかわりに関することの
② 「人間愛、感謝、思いやり」と
4 主として集団や社会とのかかわりに関することの
④ 「勤労、社会奉仕」
を目的に据え、授業を構成してみた。

4 学年別指導計画における指導のねらい

- ・思いやりの心を持って人に接することの大切さについて考えさせ、その実践的態度を養う。
- ・進んで公共の福祉のために尽くす態度を育成する

5 授業のねらい

バズ学習の基本理念である「人間関係を基盤とした授業」を、ボランティアを題材で実施することにより、相手の立場に立って物事を考え、仲間の中に写し出された自分をどれだけ見れるかを知る→豊かな人間関係の育成

6 本時の目標

ボランティアの意味・意義をクラス皆で考えることにより、生徒が今後のボランティア活動に主体的に取り組むきっかけを作る

8 評価

- ・バズ学習を使うことにより生徒同士の間関係が深まったか
- ・ボランティアに対する意識が以前と比べて醸成されたか

9 実施日及び授業クラス

平成9年11月19日（水）
第5校時 13:25～14:15
2年E組 男子19名
女子18名 計37名 生活班6班
担任・授業者 壠水尾 祐文

10 生徒座席表

(少略)

東京の教育21研究推進にあたって

平成10年5月26日

1. ボランティア教育のねらい

- ① **心づきの育成**
他者への思いやり、社会連帯の精神、生命や人権を尊重しようとする心づきを育てる。
- ② **知口的理解**
福祉、環境、国際理解、文化活動などさまざまな問題に対して、知的理解を深める。
- ③ **思考力・判断力の育成**
ボランティア活動を通し、ボランティアの役割やあり方などについて考え、判断する力を育成する。
- ④ **実践的態度の育成**
問題解決の方法を知り、共生のための具体的な活動を行おうとする意欲や責任ある行動がとれる態度を育成する。

2. ボランティア教育研究推進にあたっての留意点

中学校：生徒主体の活動形態を整えることに重点を置き、生徒が主体的にボランティア活動に取り組めるようにする。

3. 本校の研究主題

豊かな人間性を育む教育を目指して
——ボランティア活動を中心に——
ボランティア意識の醸成を進めるボランティア教育の在り方と生徒の主体的な活動としてのボランティア活動の在り方を探り、他人を思いやり、感謝する心を育てる。

4. 本校の研究計画

豊かな人間性の育成
感謝と思いやりの心をもった生徒

- ① 心づきの育成
- ② 知口的理解
- ③ 思考力・判断力の育成
- ④ 実践的態度の育成

今回の研究

- (1) ボランティア活動
 - ① ボランティアを考える日実施 [6月6日(土)・11月7日(土)]
 - ② 生徒会主催ボランティア活動
 - ③ ボランティア部
- (2) **道徳**
- (3) 特等別活動
 - ① 学級活動
 - ② 生徒会活動
 - ③ クラブ活動(部活動)
 - ④ 学校行事
- (2) **各教科**
 - ① 国語 ② 数学 ③ 理科 ④ 社会 ⑤ 英語 ⑥ 保体 ⑦ 音楽
 - ⑧ 技家 ⑨ 美術

2年E組ボランティア感想文

- 1 ボランティアについて
- 2 ボランティアとは（意味、意義）
- 3 今までやってきたことなど
- 4 思いやりについて

という内容でどれか一つ、もしくはいくつかについて作文を書いてみよう。ということで、以前みなさんに書いてもらった作文は、大きく4種類に分けられると思いました。以下に何人かの人の作文を紹介します。みなさんはどのように思いますか。

1 よくわからない

- ・ ボランティアとは？・・・何なのだろう。意味は知りません。そんなことを考えたこともありません。学校のクリーン活動に1回だけ行ったことがあります。川が汚れているからきれいになろうと考えでゴミを拾っていましたが、あれがボランティアなのでしょう。大人の方はボランティア、ボランティアと言っていますが具体的にわかって言っているのでしょうか？
- ・ はっきり言ってボランティアというのはいくらもありません。クリーン活動やユニセフ募金くらいしかやっていません。
- ・ 私は今までぜんぜんボランティアの経験はありませんし、どういうことかも知りません。しかし、ボランティアをやったことのある友達に聞くと「楽しかったよ」と言われて僕も一度やってみようと思いました。
- ・ 基本的にいいことだと思う。川を掃除したり、一人暮らしの老人宅に訪問したり、みんな「いいこと」をしている。私はそのようなボランティア活動に参加したことは無いので、えらそうなことはいえないが、なぜボランティア活動をしなくてはならない状況になるかが気になる。別にボランティア活動に参加しなくてはいけないと言っているわけではないけどそう思う。実際川のクリーン活動だって、川に行って遊ぶ人たちが自分でゴミを持ち帰ればそれでいい。なのに川が汚れるというのは、ゴミをそのまま置いていく人がいるということになる。考えてみるとボランティアはしたほうがいいと思うけどよくわからない。ゴミをきちんと捨てるという簡単なことができないなんて、変だと思う。

2 人のために

- ・ 私は、ボランティアについては小学校の時ボランティア委員会というのがあり、それを1年間やりました。ここでは1中でもやっているように古タオルや古切手、ベルマーク集め、募金などをやりました。中学校に入ってから多摩川のクリーン活動です。気づいたことは思った以上にゴミが多かったことです。僕は、ボランティアとは「人のために何かをしてあげる」とか「地球のために」することなどがボランティア活動と言っているんだと思います。
- ・ ボランティアはとても大切なことだと思います。誰かのためにできることを精一杯やるってすばらしいことだと思う。私は今まであまりボランティアに参加しなかったけれど、来年からは積極的に参加したいです。
- ・ 私は以前に、ボランティア活動として、多摩川のゴミ拾いをしたことがあります。川のまわりはゴミがたくさん落ちていたけどみんなで拾っていたのでゴミはほとんどなくなりました。それが終わった時僕は、地域のために役に立ったんだという実感がわきました。ボランティア活動は地域や老人などのために役に立っているのだから積極的に取り組みたいと思います。

3 人のため、自分のため

- ・ ボランティア活動を経験したことはあまりないけど、ボランティアというのは、ほとんどの人が言うように、誰かのために何かのために働くことだと僕も思う。そしてそれはいいことだと思う。いいことをするといい気分になります。僕は募金をした後にいいことをしたんだなあとすごくいい気分になりました。だからボランティアというのは人も自分もいい気分になれることだと思う。
- ・ 私は生徒会で企画された河原を掃除するクリーン活動に参加したことがあります。最初は河原の掃除なんてやだなと思っていました。以前、河原に遊びに行ったとき、バーベキューをやったごみなどがあちこちにあって、すごくいやな気分でした。そんなことがあったのを思い出したので参加してみました。当日、やっぱり河原にバーベキューをしたゴミがたくさんありました。変なおいがしたり、掃除をしているときは、やっぱりやらなければよかったと思いました。でも、終わってみるとなんかすっきりして、とっても気分が良かったです。ほんとうにやってよかったと思いました。

- ・ 私はボランティアというのは、学校で行うクリーン活動や、老人宅訪問くらいしか経験したことがありません。その老人宅訪問の時、おじいさんやおばあさんといろいろな話をしました。その時の老人の笑顔がとてもうれしかったです。
ボランティアというのは、自分から人を助けたり、喜ばせてあげたりすることでないかと思えます。
- ・ 今まで私は、「ボランティア」に参加したことがあります。去年は、保育園へ行って保母さんの手伝いをしました。今年は、風の子祭りの「ボランティア」をしました。そこではいろいろな遊びがあって、それをクリアしていくというルールでした。私たちは、その遊びの相手をしました。小学生と一緒にしたり、仕事が終わったりすると、まぎって遊んだりしました。
「ボランティア活動」をいやだと思わず、楽しいことだと思えました。だからこれからも「ボランティア活動」をやりたいと思います。
- ・ ボランティアとは「人を助けたり、誰かの役に立つ仕事」のことだと思えます。小さなことではお年寄りに席をゆずったり、貧しい国への募金など、誰にでもできる仕事だと思えます。そういうことがしてあげられる人は心のやさしい人です。心のやさしい人ではないと、ボランティアという目的が反対に心の傷になってしまいます。
これから先はお年寄りがどんどん増えていくために私達が進んでボランティアをしていかなければならないし、お年寄りのためばかりだけでなく、自分自身にもボランティアをしていかなければ心のきれいな人になれないと思えます。
ボランティアとは何かまだよくわからないけど、今の日本にはなくてはならないものだと思う
- ・ 私は結構ボランティア活動をやっている方だと思えます。ボランティアというのは「世のため人のため無料で働く」というけど、何となくそうじゃないんじゃないかと思えます。確かに「世のため・・・」かもしれませんが、何となく自分のためでもあるんじゃないかと思うんです。理由というほどじゃないけど、自分がなにかしようって思うのが大切なるわけだから、自分が何もしなかったらそれは何にもならないと思えます。自分が何かしようとするから「世のため・」になるわけだから。
ボランティアをすることは、自分のため、人のためと考えるのがいいんじゃないかと思えます。
- ・ 私は今までいろいろなボランティアをしてきた。一つは保育園の手伝い。二つ目は老人宅訪問。三つ目は多摩川のクリーン活動などをやってきた。保育園の手伝いでは保母さんの手伝いをしたし、老人宅訪問では、老人の話を聞いたり、クリーン活動ではきたない多摩川をきれいにしました。でもこれって自分のためにもなっているし、人のためにもなっていると思えます。
- ・ 私は青梅青年の家でボランティアをやっています。そのボランティアは、12月にクリスマス会をひらいて、小学校1～6年生までを集めて泊まりでやります。山に行っているいろいろなことをしたり、みんなでご飯を作ったりします。それを実行するために何ヶ月も前から準備します。クリスマス会が終わると今度は、子供演劇が始まります。台本から、衣装、道具などがすべて手作りです。自分たちであらずじやセリフを決めて、12月～3月の春の子供祭りのためにみんなが必死になってやります。練習は、日曜日もちろん毎週5～6回やります。学校がある日はみんな6時頃から集まって8～9時までやります。すごく楽しいです。
ボランティアとういうのは、楽しませることを考えるだけじゃなくて、自分から楽しまなくてはできないと思えます。
私は、ボランティアをやることで、性格が明るくなりました。

4 人との交流

- ・ 5年、6年、中1の夏休みに老人ホームでボランティアをやった。普段やっていないことをやったので大変だった。寮母さん、寮父さんといろいろなことをやった。廊下を雑巾で拭く、手すりをふく、シーツの取り替え、おしぼりをまく、車椅子を直す、食堂へつれていくなどなど。
僕は1週間くらい続けてやるだけで疲れてしまった。これをやるには、その仕事が好きで、やる気のある人でないと続けるのはたいへんだ。休みたくなるときもあった。だけど、寮母さんたちがとてもやさしく、気の合う人が多かったのが楽しかった。
- ・ 私は夏休み中にボランティアをやりました。老人ホームに行きました。はじめは何をしていいのかわからなくてオロオロしていました。掃除をたのまれてぞうきんで手すりとかをふいているとおじいさんやおばあさんに話しかけられました。みんなすごくやさしくて楽しい人ばかりでした。
ボランティアというのは、そこで働いている人たちの手伝いをしたりして、いろいろな人たちと交流をするものだと思えました。

終わりに

この授業に続き、私の学年では英語の女性の先生が、同じ目的でバズ学習を用いて研究授業を行った。そして、我々の指導案を基に、2年生全クラスがバズ学習により授業を実施した。学年の先生方は、はじめはどのようにしてやるんだろうという不安もあったが、実践することにより、その学習効果を確認されたようである。

具体的には、今年度我が校では、生徒のボランティア意識の醸成を図るため、「ボランティアの日」を年2回設定した。1回目は地域の社会福祉協議会と連携し、様々なボランティアに関する口座を、市民のボランティア団体の方に来ていただき開講した。生徒は自分の興味のある講座に参加したが、その中で昨年の学習の経験のある学年は、自ら興味のある講座を選択し、意欲的に取り組む姿が確実に見られたが、実践していない学年の生徒は、講座名さえ理解しづらく、特定の講座に集中する傾向が見られた。このことにより、今年度の研究推進委員会では、全校生徒において、この授業形態を実施する計画を進めている。

まだまだ、実践としては数少なく、バズ学習についての理解や、方法について私自身も勉強不足であるが、これからの時代を担う生徒たちに、「人間関係を基盤にした教育」はますます必要になると考える。

本校のバズ学習に対する取り組みも、この研究をきっかけに始まったばかりである。道徳以外でも、いろいろな教科で実践されるようになるために尚一層研究に励みたいと考える。

いきいきと自分の思いを表現する授業

—生涯学習につなげる中学3年生の美術—

春日井市立柏原中学校教諭
長縄 功太郎

1. 主題設定の理由

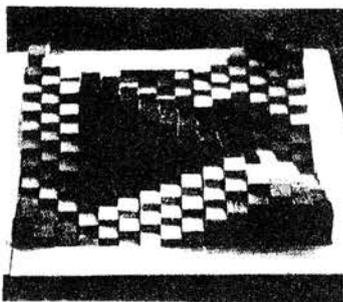
(1) 生徒を取り巻く社会的状況から

生涯学習が叫ばれている中で、今美術科としては、生徒一人一人がどう美術と関わっていくかを考えることが大切になってきている。座り心地のよい椅子や使い勝手のいい道具、一歩外に出れば、街路樹や道路標識が整備され、安全で歩きやすい歩道があったり、日常生活の中で、知らず知らずかかわっている美術やデザイン。美術は、生涯を通して感受性を磨き自己を豊かに表現するためにはならないものとしてますます重要性をおびてきている。また、今最大の教育課題は、人が誰でも、心底にもっている独自の興味・関心・課題意識を大事にする学習を創造することである。

美術教育の役割は、日常生活の中から課題を見つけ出し、それを自力で追究し、その結果を自分流に表現すること。つまり、生きていることのすばらしさに気付かせることだと思う。



(2) 生徒の実態と指導上の反省から (平成6年度・平成7年年度の取り組み) 平成6年度実践内容



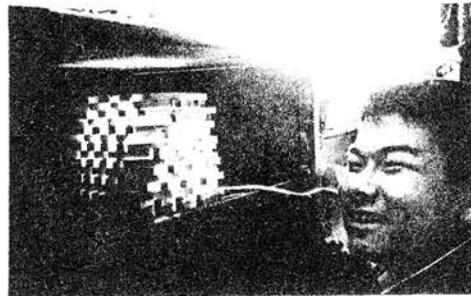
| 教材名 | 授業内容 |
|--------------------------|---|
| A イメージ画「春」 2時間授業 | 「春」という言葉から何を連想するか。「入学式」「桜」「不安」「希望」「春の嵐」など各自、自分の今のイメージを大切に、鉛筆で直線や曲線など抽象的な表現をした。 |
| B イメージ画「新緑の生命」 2時間授業 | それぞれのイメージを膨らませて色彩の美しさや混色の面白さを味わいながら最初から絵の具だけによる色彩で制作をすすめた。 |
| C 配色の練習「色の響き」 10時間授業 | 色彩美しさを実感させるために、互いの色が影響しあって響き合うように600の升に彩色を行うことにした。ポスターカラーは、(白、黒、赤、青、黄、群青)の6色のみを使い、残りの微妙な色合いは混色をして自分独自の色彩を作るようにした。この授業では、混色の練習と配色の練習を兼ねていた。 |
| D 「グラデーションアート」 20時間授業 | 生徒に基本的な知識・技法の理解(配色、構成美の要素<「ラヂ・ツ」>)を試行錯誤する中で身につけさせる教材の開発をした。材料として長さ1cmから5cmまでの直径1cmの角材を9種類用いて15cm四方の枠に225本の角材を色と形のグラデーションさせて並べることで、構成美の要素を肌で実感させる。 |
| E 「やけるんだ・つかうんだ」 8時間授業 | 焼き物を自分で制作し簡易焼成することにより、焼き物について興味関心を持たせる。自分しか作れないモノ、売っていないモノで日常生活に役立つモノを作ろうということ。条件としては、人間の部分をデザインに取り入れることにした。 |
| F 「気ままなデザイン」 4時間授業 | アメリカの現代美術作家キース・ヘリングの作風(単純化した人のデザイン)を模倣して、自分も現代美術作家になったつもりで何かを斬えよう。油性インクとポスターカラーを使いハガキの大きさに制作をした。 |

グラデーションアート

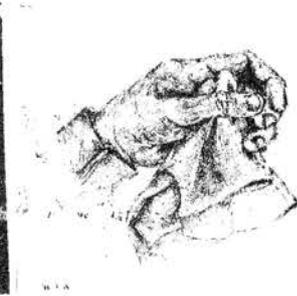
平成7年度実践内容

| 教材名 | 授 業 内 容 |
|------------------------|--|
| A 千の緒 | 一本の緒の美しさを大切にしながら、その緒を数多くつなげることで、自分のイメージを膨らまして図柄を描いていこうとした。初めに15分の短時間で緒を引く練習をし、その後作品を制作した。ボールペンを使用し、書き直しができないので、最初は考え込む生徒もいた。 |
| B メッセージカード (タッチユアハート) | 本当は、母の日のプレゼントにと発想した飛び出すメッセージカードであったが、授業の展開もあり関心合いそうもなく、実際にプレゼントすることを前提で作品づくりを行った。紙を使った制作であったが、素材で必要な物は使用してもよいとしたので、毛糸や針金や様々な材料が揃った。真心のこもった作品づくりをすることが出来た。 |
| C 写生大会 | 毎年、5月に1日かけて実施している行事です。晴天の日に真っ白なボードに向かって絵画をもって取り組む。2年生は校舎の北側にある空き地である。北には市内で一番高い道徳山、西には尾張平野を見渡す景色、すぐ側には高森山、新緑でいっぱいの景色である。午前9時から午後3時すぎまで青空の下で生徒たちは奮闘した。 |
| D リビテーションアート (ランプシェード) | 中学2年生では、毎年5・6月に野外学習を体験している。そこでは、キャンプファイヤーを通して、火(あかり)の大切さ、美しさを感じているので、あかりが生活に生かされる教材を考えました。そこで、ランプシェードを300本ほどの素材を使って立体的に構成することにした。また、構成案の中のリビテーションを使い、興奮感をもたせながら制作させた。 |
| E 秋のゴッホの絵を聴いて | ピアニストのゴッホの秋のAutumnという曲を聴いて秋をイメージしながら鉛筆の線で表現をしました。季節感を生徒に肌で感じとらせたいという願いと音楽のイメージをいかに自分の中で膨らませて、自分なりの表現をさせたいという思いで取り組んだ。窓から見える校庭や山々の秋の景色を背景にピアノの演奏を調べると鉛筆を動かす音のみという集中した時間の中の授業でした。 |
| F 自然をアートしよう | 身近にある自然物に興味・関心を持ち、その美しさに気付かせるとともに、何気ない素材でも工夫することで美を表現できることを実感させたかった。11月に入っていたので、落ち葉や小枝、石ころなどを集めてそれを画面構成することで美を表現させた。はじめに生徒には縦横15cm×20cmを配布し、その中に自然物を自分がコーディネーターになったつもりでレイアウトさせた。 |
| G 物の見方 (デッサンの基本) | 生徒のアンケートより、絵を上手く描きたいという願望が多いことを知り、4時間にわたって物の見方の指導を系統的に行いました。 1日目、物の見方について先生のデッサン。 2日目、形のズレについて修正の仕方。手のひら全体のデッサン。 3日目、立体感の表し方。明確の見方、付け方。手のデッサン。 4日目、質感の違い。ハンカチのデッサン。 |
| H 手の細密画 | 物の見方でデッサンの基礎基本について理解したので、その応用として、何かを持つ手を各自で4時間かけて鉛筆デッサンしました。 |

この2年間(中学1年・2年)において、生徒の美術に対する苦手意識や作品主義の意識を払拭させ、自分の表現に自信をもたせ、美術を愛好する意欲を育てていきたいと考え様々な授業実践を行ってきた。その結果、生徒の授業に対する興味



リビテーションアート(ランプシェード)



手の細密画

関心は向上した。(1年時の美術の授業への興味関心度86%から2年次95%)そこで、中学3年生として、学校への自分の思いを表現できる(生徒一人一人の心に迫る)授業を設定できないものかと考えた。また、今までは、教師側からの課題に対して、生徒は与えられた材料や表現分野(絵画・版画・彫塑・焼き物・デザイン)などの制限の中での表現であったが、生徒が美術を通して、日常生活の中から課題を見つけ出し、それを自力で追究し、その結果を自分流に表現することをめざしたいと考えた。そこで、素材や制作の分野について束縛しない課題を考えて、静的な受け身学習ではなく、ものに積極的にはたらきかけたりする授業を実践することにした。

2. 研究の目標

生徒の実態調査を通して、興味や意欲についての意識を把握し、教材の内容を検討し開発するとともに、生徒がより興味・関心を持ち、主体的に探究する手だてを授業実践を通して究明する。そして、その中で感性を高め、自分らしさを創造し、互いの良さを認識し、いきいきと自分の思いを表現できる生徒の育成をめざす。

3. 研究の仮説

「いきいきと自分の思いを表現できる生徒」を、次のような生徒像としてとらえた。

<めざす生徒像>

- ① 自分の身の回りの環境を把握し、感性を高め、美しさを発見しようとする。
- ② 自分らしさを自覚し、自分の思いを表現しようとする。

③ 互いの良さを認識し、協調しようとする。

そして、そんな生徒に育てるために研究の仮説を次のようにおいた。

<研究の仮説>

- ① 生徒の問題意識を解決し、課題追究の場を取り入れた授業過程を工夫することにより、感性を高め、美を追究する意欲を持続させることができる。
- ② 様々な教材の開発を通して生徒からより多くの美術的能力を引き出せば、生徒は自分の作品に自信を持ち、自分の思いを表現することができる。
- ③ 制作過程や鑑賞会を通して、互いの良さを認め合う場を設定することで、個を尊重する心を育てるとともに、自分らしさを発見できる。

4. 研究の計画

- (1) 過去2年間の研究の反省をもとにした授業内容の選定
- (2) 授業実践
ア. 「私が見つけた主役」
イ. 「メモリアル15・自分らしさの創造」
- (3) 考察
- (4) 知識面、情意面等を検討して、生徒の変容を追い、効果的要因を探る。

5. 研究の内容

- (1) 過去2年間の研究の反省をもとにした授業内容の選定
2年間の授業実践により、生徒の美術に対する興味・関心は向上したように思われる。生徒にできるだけ数多くの教材に触れさせ、そのことにより生徒の持っている多面的な美術的素質を引き出し、新たな創造力・感性の育成に努めてきたつもりである。
しかし、生徒にとっては、大変でも、ほどよい抵抗感がある教材の方がやりがいがあり、達成感や満足感が得られ、意欲が持続し、制作に集中できるという結果が得られた。また、2年生後半に行った「手の細密画」の授業で絵を描くことに自信をつけているので細密画を生かした授業実践で、3年間の学校に対する自分の思い、表現できる授業を試みてみたいと考え、まだこの学年の生徒が経験していない版画（ドライポイント）を実施することにした。
そして最後に、素材や制作の分野について束縛しない課題を考えて、静的な受け身学習ではなく、ものに積極的にはたらきかけ、生涯を通して自ら自己実現しようとする生徒が育つ授業を実践することにした。

- (2) 授業実践
ア. 「私が見つけた主役」版画（ドライポイント）13時間完了

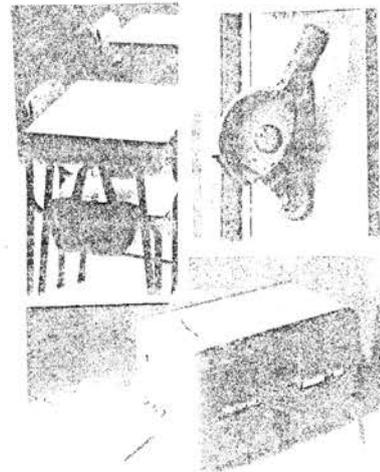
(ア) ねらい

- 普段目立たない場所やモノに光をあてて描くことにより、モノの大切さ、存在感を再認識させることで、個を尊重する気持ちを大切にす。
- 何気ない生活の場面からも美しさを感じとる感性を育成する。
- デッサン力・構成力を育成する。

(イ) 研究の手だて

仮説を受け、研究の手だてとして、次の点考えた。

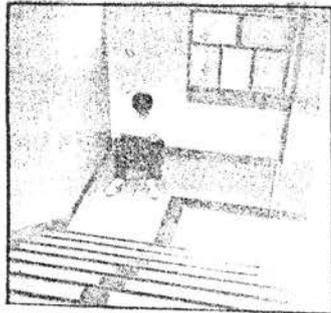
- 手だて1 自分なりのこだわりを持たせて、描く場所を選定させる。
- 手だて2 4つのスケッチから1つに選定する時、何を表現したいかを考えさせて、決定させる。
- 手だて3 ドライポイントの過去の作家の作品例を示し、多様な表現ができることを知らせる。
- 手だて4 本制作（ドライポイント）の彫りに入る前に、小さいサイズの版で試し彫りと刷



- り具合について自分なりに試して、ドライポイントの感覚を感じとらせる。
- 手だて5 明暗や立体感を表す線描きについて説明する。
- 手だて6 試し刷りは何回でもできるようにする。授業後、刷りの為に美術室を開放する。
- 手だて7 作品の完成後も自分らしさを意識できるように工夫させる。
- 手だて8 鑑賞しやすいように、友達の作品を鑑賞するポイントを知らせる。
- 手だて9 鑑賞会を開くとともに、廊下に全員の作品を展示し、互いの良さの認識に役立たせる。

(ウ) 授業内容 (学習の様子)

a 場所の選定 (1時間)



階段での写生

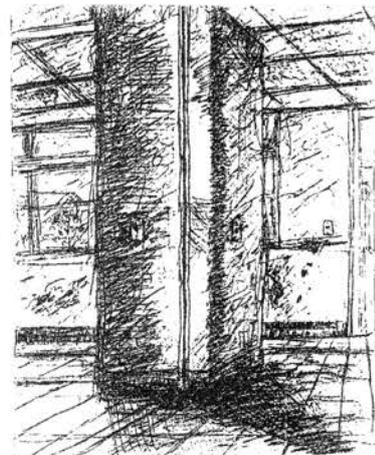
授業の導入として、授業の題名を「私が見つけた主役」とし、[手だて1]今回は、自分なりのこだわりとして、学校内の場所で自分として思い出の場所とか、普段は気がつかないが、モノとして存在感がある場所を自分なりに見つけ、そこに自分の気持ちを表現させるようにした。また、2年生の授業で習得した細密画の表現技法を活かせる場所・モノを選びさせた。生徒たちは、それぞれ自分だけの気に入った場所をさっそく選びかかった。いつもは、仲の良い友達と行動を一緒にする者も、今回は一人で行動する機会が多かった。4箇所選んでスケッチするということで一生懸命だった。選んだ場所・モノは、トイレ・げた箱・階段・廊下・水道の蛇口・黒板消し・ごみ箱・ロッカー・鍵など普段は決して描くことのないモノばかりだった。

b 構図 (1時間)

4つ選んでスケッチした場所から1つを選定し、構図を再検討する。自分なりの理由を持って場所を選択させることで、より自主的に授業に参加していることを自覚させた。また、[手だて2]構図については、自分がその場所・モノを描くことで、何を表現したいのかを考えさせて、決定させた。

c 細密画 (4時間)

4時間で細密画(鉛筆画)を完成させるのだが、1限目全体構図、2限目細部描写、3限目全体明暗、4限目細部明暗という手順で行った。今回、2年生で行った「手の細密画」で描いた部分よりもより広い部分を描くことで間違いを少なくし、描写に自信がつくよう配慮した。版画の下絵であるが、これだけでも作品として通用するよう心掛けさせた。[手だて3]線での表現だが、様々な表現ができることを過去の作家の例をあげて示した。生徒は、すっかり描くことに自信をつけ、画面を真っ黒にするくらい大胆に表現をしていた。描くときの留意点として、光と影についても気をつけさせ、意図的に強調しても良いことを知らせた。



廊下の柱の細密画

d ミニミニ版画 (1時間)

[手だて4]本番のドライポイントの授業に入る前に、ミニサイズの塩化ビニル版を用意し、鉛筆で描く線とニードルで描く線の違いを、実際に様々な線を引いてみてそれを刷ることで、ドライポイントの感覚を感じとらせるようにした。初め、今までの版画と勝手が違うので不安だった生徒も、ミニサイズということで気軽に取り組んでいた。この時間に版画の種類についての学習も行った。また、様々な彫りのミニミニ版画を廊下に掲示し、互いの作品の良さを見て、良い点を参考にできるようにした。

e ドライポイント彫り (3時間)

事前に、ミニミニ版画を行ったことで、スムーズに取りかかっていた。生徒の中には、彫りが浅い者もいた。明暗を表現するのに、鉛筆画のように面を塗りつぶすことが出来

もらった。生徒も、鑑賞会時には自分のクラスの作品しか見ていないので、他のクラスの所へ行って作品を鑑賞していた。また、次の授業で「日本の美」光と影というビデオを鑑賞し、今回自分たちが挑戦した中の一つである光と影を日本と西欧の作家の取り組みを知ることにより理解を深めた。

(I) 生徒の思いを生かす評価について

今回、「私が選んだ主演」ドライポイントの評価については、出来上がった作品はもとより、その制作に対する作者の思いを組み入れるよう配慮した。

評価について
生徒が熱心に取り組んだ作品の中に生徒の様々な個性や自己主張が表れていて新しい思いをして作品と触れ合うことがある。それには、教師側に明確な制作図があり、計画的である必要がある。課題を与える導入時にわらいやこの作品の制作を通して生徒に何を要求するのか。そのことが評価観点につながるのではないだろうか。制作過程を重視するには、生徒による時間ごとの反省カードも必要であろう。しかし、評価のための評価ではなく、一人ひとりを生かす評価であり、個の成長を認めるものでありたい。

評価の観点

① 作者の思いを重視する。
② 授業態度を重視する。
③ 作品を多面的に評価する。

評価の実態

① 台紙に記入してある作品に対する思いの評価
② 毎時間に記入する授業カードの反省事項の評価
授業態度の評価
鑑賞会カードの評価
ビデオ鑑賞
③ 作品の全体の出来具合の評価 例・下絵の構図
観点別のわらいの評価 明暗
版の影り
試し刷り
本刷り全体
刷り具合

評価について

イ。「メモリアル15 自分らしさの創造」6時間完了（自由制作）

(ア) ねらい

- 今までの自分の成長を振り返ることができる。
 - 生活の中から課題を設定し、自分の思いを表現することができる。
 - 互いの個性を良さとして認識し協調することができる。

(イ) 研究の手だて

仮説を受け、研究の手だてとして、次の点考えた。

- 手だて1 自分のについて考えさせる場を与える。
- 手だて2 プランニングがしやすいようにプリントを用意する。
- 手だて3 完成予想図を作成させることによりイメージを具体化させる。
- 手だて4 技術的な援助を行う。
- 手だて5 鑑賞会を行い、自分の思いや互いの良さを認識させる。
- 手だて6 授業アンケートを行い、授業を検証する。
- 手だて7 全員の作品を写真に撮り、作品集を作成し全員に配布することにより卒業後への手がかりとする。

(ウ) 授業内容（学習の様子）

a 自分について知る（1時間）

今回の授業では、自分に最も適した方法で自分を表現しようということなので、まず自分について考える時間を与え、今まで15年間生きてきた自分について振り返ることにした。[手だて1]プリントを用意しておき、15個自分は～である。という文章の中にあてはまる言葉を探し出して記入することで、自分でも気がつかない自分を発見させる。また、自分について（性格、特徴、特技、他人との違い、自分らしさ）について自分の思うままに文章を書かせてみた。初めは戸惑っていた生徒もいろいろな自分について言葉を考えていくうちに他人と違う部分や、自分らしさを見つけていった。

「普通」を含めると97%である。このことから、生徒に成就感を感じさせることが出来たといえる。また、「今回の授業で何が身につきましたか。」の問いかけでは、「物をとらえる感性」が62%と多く、今回のねらいである「自分の身の回りの環境を把握し、感性を高め、美しさを発見しようとする」ことが達成できたのではないだろうか。そして、「集中力」「版画の技術」の次に「感じる心」をあげており、互いの作品の鑑賞を通して個の特性や違い、さらに物の存在価値を理解することができたと考えられる。絵画（写実描写）に対する苦手意識を克服しようと指導してきた結果、「細密描写が上手くなったと思いますか」の問いに、83%が「思う」と答えている。まだまだ十分ではないが一定の成果はあったと考えられる。

次に、「メモリアル15・自分らしさの創造」の授業では、今までの授業内容が教師側からの課題に対して、生徒は与えられた材料や表現分野（絵画・版画・彫塑・焼き物・デザイン）などの制限の中での表現であったが、生徒が美術を通して、日常生活の中から課題を見つけ出し、それを自力で追究し、その結果を自分流に表現する。そして、素材や制作の分野について束縛しない課題を考えて、静的な受け身学習ではなく、ものに積極的にはたらきかけたりする授業だったので戸惑いを見せた生徒もいた。授業アンケートでも、「授業が大変楽しかった」「楽しかった」と答えた生徒は、61%であった。また、授業に

「メモリアル15・自分らしさの創造」アンケート集約

| | | |
|-------------------|--|-----|
| 1 授業が楽しかったですか | | |
| 1 大変楽しかった | | 15% |
| 2 楽しかった | | 46% |
| 3 普通 | | 27% |
| 4 あまり楽しくなかった | | 6% |
| 5 楽しくなかった | | 6% |
| 2 授業に対する意欲はどうでしたか | | |
| 1 大変意欲的だった | | 9% |
| 2 意欲的だった | | 36% |
| 3 普通 | | 42% |
| 4 あまり意欲的でなかった | | 9% |
| 5 意欲的でなかった | | 4% |

に対する意欲についても、「大変意欲的だった」「意欲的だった」と答えた生徒は45%であり、教師が予測したものより下回る結果となった。このことは、「私が見つけた主役」では、2年時にデッサンの指導を十分に行っており、基礎基本ができていたから、生徒も自信を持って取り組めたのではないと思われる。それに対して、「メモリアル15・自分らしさの創造」では、自由な部分が多く、どう取りかかっていたらいいか戸惑いを見せたのではないかと推測される。しかし、「授業を通して『自分らしさ』について考えたことや、新たに気がついたことは」という問いには、

「あきやすい性格なので最後までできるか心配だったけど、私も頑張ればどうにか出来ることがわかって嬉しい。」

「演劇をイメージしながらやっていたら益々演劇が好きになった。」

「大ざっぱだとばかり思っていたけど、自分でもよくあんな細かい作品が出来たと関心してしまった。」

「初めに『自分について』書いた時に、結構自分の色々な面に気づいた。『自分らしさ』は、私はいつも人と同じことをすれば安心していただけ、本当は人と全然違うことをしたがつていること。もっと自分を出せたらいいです。」

「何が自分らしさなのか自分ではわからなかった。個性がないなあと思った。」

「私は、この作品を思いつく前に、自分とはいったい何だろうと考えるのに苦労し、友達や家族から『自分』について色々聞きました。だいたい私自身で考えていた事と同じでしたが、自分が思っている『自分』と他人が思っている『自分』は様々で、中には対照的なものもあり驚きました。」

と様々な感想が書かれており、生徒それぞれが大なり小なり、「自分」ということに考え、新たな発見をすることができたという点では、成果があったと考える。

エ. 知識面、情意面等を検討して、生徒の変容を追い、効果的要因を探る

ここでは、Y君の変容を次の3点から考えた。①1・2年のアンケートから、1年の時は、授業が嫌いだと答えているが、2年では普通に変容した。これは、本来絵を描くことは好きだが、彩色が苦手と答えていたが、「物の見方」の授業を通して描き方を理解したためである。

1年で「かんたんな絵がいい」と答えていたが、2年の授業の中では、「手の細密画」が一番楽しかったと答えている。②細密描写から、1年の時は、大まかな形しか見れなかったが、段階を踏まえて練習し、描くことにより興味と自信をつけたのである。3年「私が見つけた主役」では、廊下に光が差し込み輝いている様子をよくとらえて、美的な表現である。③心の世界から、1年ではなぐり描きしか表現できなかったのが、3年では、自分の心の中を自己表現できている。そして、最後の「メモリアル15・自分らしさの創造」では、自分のちよっと熱しやすく冷めやすい鉄のような性格をダンボールに毛糸を巻き付けて表現した。技能的には稚拙な部分も見られるが、作品全体からは制作意欲が感じられた。この点からも授業実践の効果はあったと考える。

6. 研究のまとめ

(1) 仮説1について

「私が見つけた主役」では、モノの存在観の確認であり、価値観の見直しである。またひいては、個の尊重にもつながると考える。「メモリアル15・自分らしさの創造」では、自由な表現・豊富な材料の中から自分を表現するのに適したものを選択することが出来たと考える。それぞれの授業を通しての感想やアンケート結果からも、生徒の問題意識を解決し、課題追究の場を取り入れた授業過程を工夫することにより、感性を高め、美を追究する意欲を持続させることができたと考える。

(2) 仮説2について

「私が見つけた主役」では、自分の思いを、描いたモノに代弁させる形の表現になったが、細密描写に集中して取り組むことができた。また、テストでの「今の自分の気持ちを表現しなさい」の間に、それぞれが自分らしい表現をすることが出来た。「メモリアル15・自分らしさの創造」では、考察で述べたように、各自の思いを自分独自の表現を工夫しながら、制作することができたように思われる。また作品が上手く出来なかった生徒においても、自分を追究し、自分らしさについて考えさせることが出来た。この実践により、生徒は自分の作品に自信を持ち、自分の思いを表現することが出来るようになったと考える。

(3) 仮説3について

「私が見つけた主役」では、鑑賞会はもとより、懇談会に合わせて廊下などに全員の作品を展示し、鑑賞してもらうことが出来た。また、生徒自ら、互いの作品の良さを発表しあい、様々な観点から作品をたたえ表彰することが出来た。また、「メモリアル15・自分らしさの創造」では、3年生(227名)全生徒の作品をまとめた作品集を製作し、全員に配布することで、互いの良さ・個性を再確認するものとし、卒業後の生涯学習への手がかりとした。また、授業後のアンケートの記述からも、個を尊重する心を育てるとともに自分らしさを発見することができたと考える。

7. 今後の課題

今回の授業実践では、課題に対して受動的に参加するのではなく、自らが意欲的に感じたことを、自分なりに把握し、自分の思いを作品に込めて制作することであり、意識し、表現することであった。そのことから、写実的な表現に自分の思いを込める「私が見つけた主役」であり、自らを探究して、自分らしく自由に自己表現する「メモリアル15・自分らしさの創造」の授業実践であった。基礎基本の上に成り立つ授業の成果は確認できたが、今後、創造が主体である授業をより生徒にとって成就感があるものにするには、どう授業構成を構築していったらいいか考えていきたい。

いろいろな教科を勉強している子どもたちの認識は、内面で深くかかわっているのだろうか？ さまざまな専門科目を学習する大学生や大学院生の知識は、有機的に統合されているのだろうか？ 第四章をヒントにすると、答えは明らかであろう。多様な教科や専門を学んでいる人の知識、認識は、日本語やイメージなどで表されているという共通性はあるものの、勉強した科目や専門ごとにわかれている。結論をいえば、学ぶ人の認識、知識は、その関連性を理解しないかぎり、つながりを考え出さないかぎり、自然にネットワークに発展することはない。

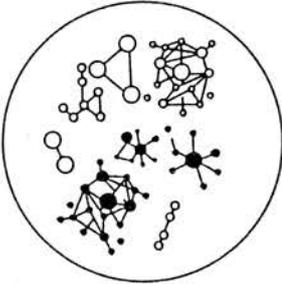
同様に、指導を担当するエキスパート教師の内面も、算数、社会科、理科、家庭科や体育、音楽、国語などの科目ごとに、認識は縦割りに裂かれている。学部や大学院で専門科目を教える教授も同様で、各テーマがどう結びつくかを完全に理解することは至難の技である。さらに一般化すれば、複数の学者が分担執筆する「〇〇講座」や編著書、何人もの専門家が登壇する生涯学習のテーマに、どんな関係性、内部一貫性があるかを詳細に捉え

ることはできない。主題は近くても、個々の内容の関係性を究明することはきわめて困難なのである。こう考えて、われわれの内面の認識、知識をだいたんにイメージすると図13 Aになる。

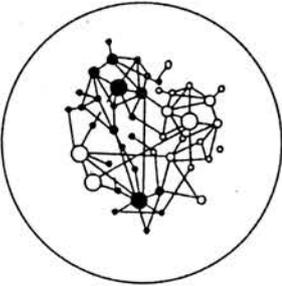
このイメージは、内面の認識が互いに結びついているのではなく、ネットワークの島があちこちに拡散していることを表している。称して、「認識離散モデル」である。この認識離散のイメージは、人々が普段抱いている見方、考え方とはずいぶん異なっていないだろうか。ちなみに、教育学者や心理学者あるいはその他の学者の間では、人間の認識には一貫性があり、個々の知識は相互に深いかわりがある、認識が矛盾していることは少ない、と思われている。そして、葛藤する認識があると一貫性の原理が働いて、自然に内部矛盾が克服される、つまり

図13 人間の内面にある認識（知識）のイメージ

(A) 認識離散モデル



(B) 認識統合モデル



サラダダボールのイメージ

ルツボのイメージ

調和のとれた認識構造をめざして自ずから動くというのである。この認識一貫性の原理は、高名な社会心理学者による「認知不協和の理論」や「認知一貫性の原理」、「バランス理論」、有力な発達心理学者や認知心理学者の「認知葛藤説」に代表され、重要な学説と受けとめられて、人々の注目をあびてきた。そのイメージは、認識の間に複雑なネットワークのある、先の図とは対照的な「認識統合モデル」になる(図13B)。

結論をいえば、認識のイメージを変える必要があるのではないだろうか。すなわち、しばしば述べたように、認識がどのような状態で離散しているかは、それをどのように習得したか、まさしく勉強法、学び方、探究の仕方いかんにかかっているのである。勉強の仕方、学び方やそれを促す指導が、いかに人間の認識の形成や発展にとって、決定的な働きをしているかが理解できよう。

もちろん、内面の認識を結びつける力は学習や指導だけではない。いうまでもなく、自ら考える力、「思考」にも大きな機能があるのである。先の認識離散モデルを使って、思考とは何かをイメージすれば、かかわりのなかった認識、知識の間に新たな関係が生まれることであろう。思考とは、まさしく自らの力によって認識の間に新しいネットワークを成立させることである。

ところで、ネットワークを新たに構築する思考力を、われわれ人間はどれほど備えているのだろうか。人間は自らをホモサピエンスと呼んで「賢い存在」とうぬぼれている。乳幼児期から老年まで、どの年代をみても学習能力は失われず、動物にはある学習臨界期が人間には認められないし、大脳皮質の占める割合は群を抜き、その機能は学習活動によっていちじるしく発達するように仕組まれている。

とはいえ、学習能力の優秀性は思考能力の優れていることではなく、別の能力とすることもできよう。卓近な例では、総合的に学力の高い大人でさえ、昔習った小学校三、四年の算数をすぐには解くことができない。憶えていない問題には思考力があるために、答えに相当時間がかかるのである。実際、新しい発明・発見が起きる過程や斬新な芸術が生まれたり、面白いことに気づく過程は、自分の既有知識の中に「相似形」を認める類推やアナロジーに頼っていることが多い。しかも、別のテーマへの類推さえきわめて困難なのである。認識の間に新しいかかわり、ネットワークを生み出す思考は、人間にとって相当に困難な活動だとみなして差し支えない。

第四章でみたように、社会心理学者のマックガイアーは、医学ではなじみの既有知識、ワクチン接種の免疫理論を相似形として転用し、いつも異説に感染していると、自然にそれらの見方・考え方に抵抗力や耐性ができあがり、説得されにくくなると類推した。免疫理論という認識が態度変容のテーマに新たに関係づけられたのである。そして彼は、「食

後に歯を磨くべきである」などの、だれもが信じて疑わない、反論経験のない自明の理は、強い異説にさらされるとすぐに信じられなくなることを実証的に確かめた。

もう一つ有名なのは責任分散仮説。一九六四年三月にニューヨークでは、キティー・ジエノヴィーズが帰宅途上に暴漢に襲われて殺された。この事件で特徴的なのは、三〇人以上の目撃者のうちだれ一人として彼女を助けなかったことと、ボリスへの通報が遅れたことである。多数の人がいると逆に無責任になるという現象を解くために、学者は知らない人のいない算数割り算を相似形として転用している。分子を一で割れば答えは分子そのものだが、多くの数で割ると答えは小さくなる。分子には責任を分母には関与した人数をあてはめ、多くの人がいると、互いに他人に能動的行動を期待して責任は拡散し無責任になる、逆に自分一人の場合は責任は明白で、担うか担わないかを迫られて、積極的行動が起きると考えた。

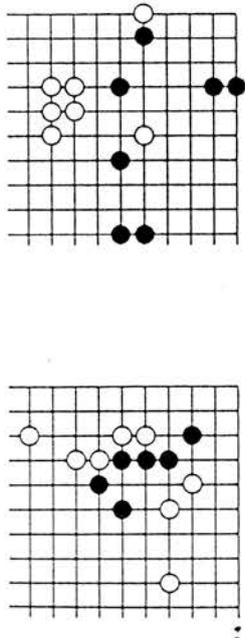
くり返すが、新しい仮説や理論が一から生まれたのではなく、態度変容の理論も責任分散仮説も、周知の認識が相似形になることに気づき、転用して誕生したのである。すなわち、考えることが、二つの認識の間に新しいネットワークを生み出し、疑問が解決されている。この類推による橋わたしの創造さえ、研究者には決してやさしいものではなかったのである。いずれにしても、離散した周知の知識の間に新しいネットワーク、斬新なかかわりを生み出したのは「思考力」であるが、学習や指導にはみられない莫大なエネルギーと幸運がいるであろう。

このようにホモサピエンスの思考力は、学習能力に比して、決して高いとはいえない。端的には、人間にとって学習することは右手であり、思考することは左手である。そして、われわれは、日々、利き手の学習能力に頼って生きているのではないか。筆者はこのような思いから離れることができないでいる。

認識のイメージから、もう一つ面白い発展を探してみよう。認識離散モデルと認識統合モデルから、他には何を思いつくのだろうか。最近な例はアメリカ合衆国における人種のかかわりである。すなわち、一つは「サラダボール」にたとえられる人種離散モデルであり、もう一つは「ルツボ」の人種統合モデルである。「サラダボール・モデル」では、民族やその伝統的文化は固有に維持されるため、人種の統合はスムーズには進まない、サラダボールの野菜のようにそれ自体として存在しつづけるというものである。それが最近では、アメリカの現状を適切に表しているとみなされるようになった。

それに対し「ルツボ・モデル」では、多様な文化や伝統を担った人々がたえず切磋琢磨すると、第三の新しいアメリカ文化が誕生すると期待されてきた。この統合を理想とするアイデアは素晴らしい、多くの人々の共感をよんできたとはいえ、実現はそれほど単純

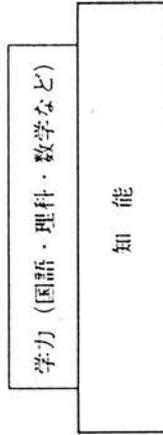
図9 碁のエキスパートの記憶



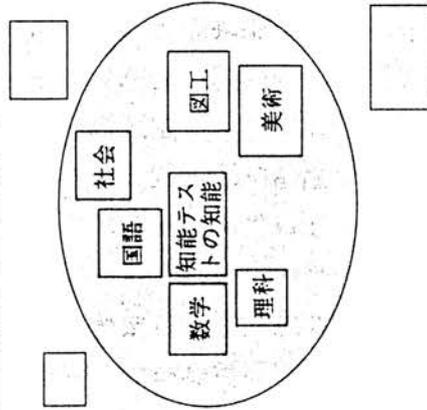
左は開碁パターン、右はランダムパターン (Reitman, 1976)

図12 知能と学力のイメージ

A: 知能は土台のイメージ



B: 知能テストの知能もいろいろな能力の一つ



ちくま新書

CHIKUMA SHINSHO

梶田正巳

勉強力をつける

— 認識心理学からの発想 —

……三桁の足し算をとくには時間がかかり自信もないが、「ミルク215円、パン378円、牛肉758円買いました。2000円でおつりは?」という買い物にみたとると、たちどころに正答できる。…こんな基礎的知識でさえ、抽象と具象の間には溝や壁が横たわり、われわれの知識、認識が「状況依存的」であることが浮きあがる。……

ではないことが知られるようになった。

われわれの内面にある認識イメージを描いてみると、奇しくも、サラダボールのイメージに一致するのである。つまり、いろいろなネットワークができて、人々が自然に解けあっていくルツボではないのである。考えてみれば、人間の内面がサラダボールで、認識が離散しては、思考力のとぼしい人間が、世界の中に文化のルツボを創造することなどなみたいこのことではなからう。いずれにしても、人間の内面の世界と外側の社会との間に、不思議な対応関係があることには注目してよいのではなからうか。

海外における総合的学習の動向

オーストラリアにおける
総合的学習

石田 裕久◆南山大学文学部教授

制度上の相違

ここではニュー・サウス・ウェールズ州に所在するある小学校の事例をもとに、「テーマ科目」ないしは「統合科目」として実践されている総合的学習の様子を紹介したいと思う。

オーストラリアでは、教育、とりわけ義務教育は州政府のコントロール下にある。したがって、日本のように公教育が国の直接的な管理下におかれ、全国ではほぼ均一なカリキュラムが履行されているところと異なって、州あるいは地区教育委員会の方針、個々の教師の能力や創意工夫、地域社会の特徴ないし文化的構成によって、きわめて多彩なカリキュラムが執り行われている。オーストラリアの小学校では、わが国で用いられているような形式の教科書は、あまり見かけることがない。日本では、無償配付される教科書とそれに準拠した教師用指導書によって、具体的な指導内容のほとんどが、あらか

じめ決められていると言っても過言ではない。しかしながら、オーストラリアにはこういった形での教科書や指導書というものはなく、いかなる内容で授業を進めるのかの決定は、個々の学校や教師に委ねられている。

それでは、教師は何にもとづいて授業を組み立てるのか。それが、いわば『学習指導要領』に相当するポリシー（基本方針）である。ニュー・サウス・ウェールズ州の教育委員会が発行する、小学校の教育目的・教育理念を示したハンドブックは、このポリシーをあらわしたものである。ここでは、主な学習領域（教科）として、①国語（読む、書く、話す、聞く、文学、ドラマ、国語以外の言語）、②算数、③科学と技術（理科）、④人間科学と環境（社会、一般宗教と道徳）、⑤創造性と美術・工芸（音楽、美術・クラフト）、⑥保健・体育と個性の発達（保健、体育）を挙げており、これらの学

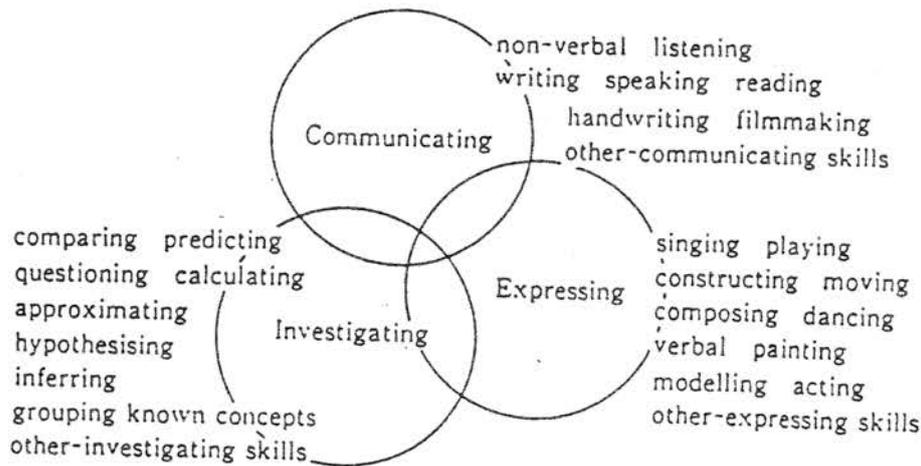


図1 授業のめざす3領域

習を通して、コミュニケーション能力、探究能力、表現能力の三つの能力を伸ばすことを目標としている(図1参照)。これらの能力を各教科との関係で言えば、コミュニケーション能力に国語、探究能力に算数、理科(科学)、社会、表現能力に保健・体育、音楽、美術・クラフトが対応することになる。ただ、実際には、日本でのようにそれぞれの教科が常に独立して教えられるのではなく、しばしば一つの科目が複数の領域にまたがった統合科目、テーマ科目として実施されるのである。

授業プログラムの作成

教師の仕事は、担当クラスの一年間の授業プログラムを作成し、それにもとづいて指導することである。プログラムの作成にあたっては、プログラムの目的、理念、留意点といった基本方針(プログラム・ポリシー)も明記される。優秀な教師は、いくつものプログラムを作成し、改訂を加えながら授業を進めている。こうした指導プログラムは、いわば教師たちの職務上の財産であり、転勤の際には、自らのプログラムを携えて新しい学校へ移っていく。また、教育委員会から派遣される視察官は、実際の授業を観察するだけでなく、指導プログラムの適否についてのチェックも行っており、これらは教師の昇進時の重要な査定資料にもなるのだ。

筆者の知るM小学校では、教師が授業プログラムを作成する際の「理念」と「留意点」を次のようにまとめている。

*

すべての子どもの「欲求」に見合ったプログラムを計画することは、容易なことではありません。クラスのそれぞれの子どもの要求を満たすような包括的なプログラムは、指導書に載っているわけでもありません。しかし、教師が個々の子どもの要求に敏感になれば、特定の子どものために設け

られる短期的・長期的な目標は、文書化できないうちでも、教師には見えてくるでしょう。

ただ、プログラムは、教師によって構成された活動と、発達を援助すべき技能とのバランスがとれた「マスター・プラン」であることが必要です。

すべての「読むという活動」は、それ自体が独立して存在するわけではないし、実際そうあるべきでもありません。子どもは社会的な存在であり、クラス全体やグループ状況での他者との相互作用を通して、多くのことを得ることができるのです。

特別な援助を必要とする子どもたちのためには、発達に即したプログラムが必要でしょう。また、個々人の継続的な評価が、あらゆる領域において確実になされる必要があります。

△留意点▽

・プログラムの「目標」は、学校のポリシーとして定められた「目的」を補うものであること

・指導方法と教材は、子どもの学習能力に合ったものであること

・すべての子どもが、何らかの達成結果を示しうること

・すべての子どもが、その勉強で進歩していることを示しうること

・プログラムは、できるだけ多くの領域での体験を調和させ、統合させること

・プログラムの作成には融通性をもたせること

・すべての指導は、現在発達しつつある実際の技能の文脈で行われること

・きちんとした評価手続きを確立すること

* テーマ学習「太陽」

それでは、二年生と三年生の混合クラス（これは子どもの発達段階を考慮に入れたクラス編成であって、わが国の過疎地で見られる複式学級とは異なる）を担当しているS先生が、ある年の一学期の大部分を使って実施した、統合テーマ『太陽』にもとづく授業を

見てみよう（図2参照）。

『太陽』の授業は、九週間かかって取り組まれた。すなわち、学校全体で行う共通プログラムを除いて、一学期間のほとんどの授業が『太陽』のテーマで進められたことになる。図2には、それぞれの科目での具体的な課題が示されている。これらの課題は、時間割に沿って組み合わせられていく。しかし、これは「読み」の授業、次は「作文」の授業、というように別々に行われるのではなく、毎日の授業が『太陽』にかかわる学習として流れている。本を読んでもそれをもとに話し合ったり、時にはその印象を絵に描いたり……、といった具合に「読む」「話す」「美術」の時間を一度に盛り込んだりする。課題を細切れにつなげるのではなく、一つの活動があらゆる課題の達成に結びつくよう配慮されているのである。

子どもたちにとっては、一日のほとんどをことうした文脈の中で学ぶことが

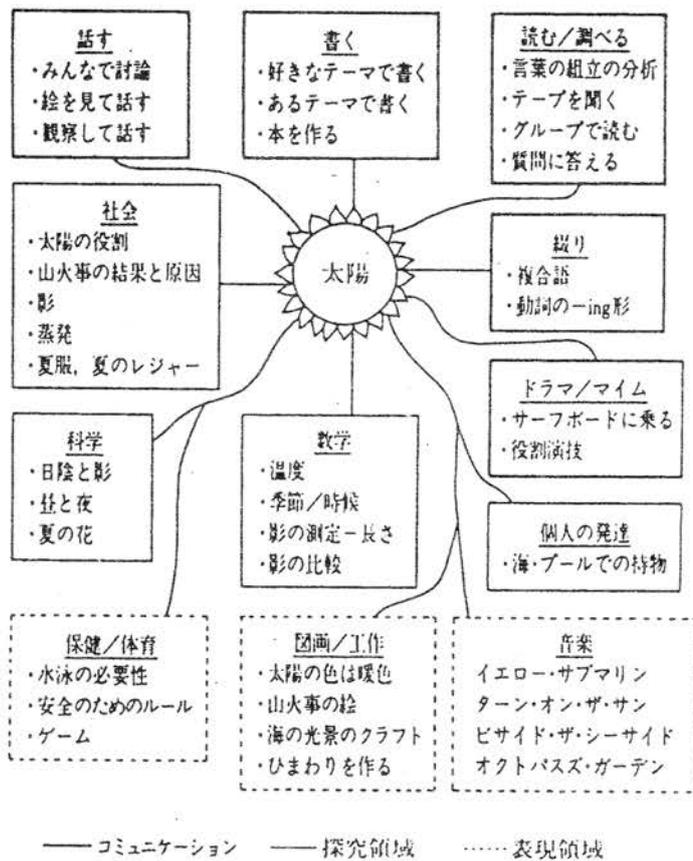


図2 テーマ「太陽」のプログラム内容

できるもので、時間にしばらくられるという感覚は生まれようがない。『太陽』に取り組むにしたがって、教室の中は『太陽』にまつわる単語や文、本、子どもたちの書いた絵や作文、クラフトなどが、天井から窓、壁、棚と所狭しと飾られる。教室の雰囲気は、まさに『太陽』に満ち満ちて、子どもたちは

知らず知らずのうちに、『太陽』を見近に感じ、考えたり調べたりするようになる。こうして、楽しい雰囲気刺激に富んだ環境が整えられる。

S先生の授業案には、コミュニケーション、探究、表現の三つの学習領域について、どのような「技能」と「態度」をカバーしているかについてチェ

ックするリストが用意されている。たとえば、△説明する▽技能や△対比する▽技能は、コミュニケーション・探究・表現領域のすべてにおいて、目標として掲げられる。また、態度的な目標には△協調性▽△自己批判▽△独創性▽△問題解決▽△忍耐力▽といった項目が挙げられている。この「技能」や「態度」目標は、認知的な「知識」や「理解」といった目標と同等、ないしはそれ以上に重視されている。とにかく、いかに「技能」を發揮させるか、いかに一人の人間として社会の中で自己を高めていくかを、日常的な場面の体験を通して学ばせることが授業の目的なのである。

教師は実際に子どもたちの周りにある具体的な課題で、「ものを見る目」を養おうとする。この「目」を持つことによって、子どもたちは自分自身の力で知識を増やし、身につけていくと考えられているのである。

歴史学習の学びを確かなものにできる子どもの育成

～学ぶ意欲が高まる表現活動を取り入れた
総合的な調べ学習を通して～

春日井市立牛山小学校

小川 治

1 はじめに

「生きて働く力」の育成をめざし、1995年以来、地域を素材にした調べ学習の研究に取り組んできた。そのなかで、子どもが、将来、その力を自分のものとして活用し、社会に主体的にかかわることができるようになるためには、学びをさらに確かなものにすることが必要であり、そのための手だてとして表現活動が有効であることがわかった。

表現活動は子どもに自分の思いや考えを表す喜びや満足感を与える。何らかの形で表したり発表したり話し合ったりする活動は、友だちの考えと自分の考えを比較したり、対象物を見直したりして、自分の考えを確かなものにできる。そこで、調べ学習のなかにより豊かな表現活動を積極的に取り入れ、それをさらに総合的な学習に発展させれば、子どもは進んで学習を創り上げようとし、その結果、学ぶ意欲を高め、一人学びの力を育て、学びを確かなものにできると考えた。

また、歴史上の人物や文化遺産などからの歴史の学びは、これからどう生きるか価値判断を迫られたとき、本当に生きて働く力になるにちがいない。

以上の観点から「歴史に学ぶ」調べ学習の場で、表現活動を重視した子ども主体の学習活動を深く研究していかなければならない。

2 研究の目標

「表現活動」に焦点を当てて、歴史の学びを確かなものにできる子どもの育成について研究する。

3 研究の仮説

①小学校の歴史の調べ学習において、②子どもの思いや願いを表現できる様々な活動と③個に応じた指導を取り入れ、調べ学習をより総合的な学習にすれば、④子どもは共磨きの学習を活発に展開し、自分の学びを確かなものにすることができるであろう。

4 研究の方法…略

5 研究の内容

(1) 調べ学習及び表現活動の再検討を行い、研究構想を立てる。

ア 子ども主体の学習をめざし表現活動を柱にした総合的な調べ学習の研究構造図を作成する。

イ 調べ学習と表現活動のねらいを段階的・継続的に明らかにする。

ウ 表現活動を柱にして、他教科・他領域にわたり教育課程の見直しをする。

エ 表現活動の場面・方法・目的を示した単元計画を作成し、それをもとに授業実践する。

(2) 授業実践のための具体的な手だて

ア 表現活動を柱にした授業案の作成をする。

イ 段階的・継続的な授業実践をする。

ウ 子どもが「学習を創り上げる」授業展開をする。

(ア) 個のこだわりを率直に表す様々な表現方法の活用

(イ) 一人調べをもとに個のこだわりを生かした複線型の学習(第2段階)

(ウ) 話し合い活動の積極的活用による共磨きの学習の実践(第2・3段階)

(エ) フィールドワークを生かした表現活動の導入(第3段階)

(オ) 創作活動による学びの育成

エ 学びを確かなものにす表現活動の有効性を、自己評価や相互評価で調べ、明らかにする。

(3) 授業実践

第1段階 「卑弥呼」～新聞作りから一人劇へ～

【目標】表現活動の目的を明確にした調べ学習を通して一人学びの力を育てる。

吹き出し・イラストで個のこだわりを率直に表し、学習課題に育てる

卑弥呼の学習の前に「もし無人島で暮らすとしたら。」というテーマで調べ学習をし、漫画に表し発表した。そして、世の中がどう変わるか予想を吹き出しに書いた。

第1・2時で予想を確かめるための一人調べを行い「卑弥呼」の登場が、くにの平和と深くかかわっていることを知り、どんな人物であるかに興味を示した。さらに、卑弥呼の想像図を見て「卑弥呼のくにづくり」にこだわりを強くした。このように、個の予想を確かめたり、想像図を活用したことで、子どもはこだわりを持って一人調べを行い、それを学習課題に育てることができた。

新聞作りで一人学びの力を身につける

人物名の入った新聞作りをすることを知らせ、第3時から始めた。「卑弥呼、邪馬台国の女王に」などをテーマに、図書室のエジソンルーム（調べ学習）で、郷土資料などを活用して調べ学習（一人調べ）を開始した。イラストや吹き出し・卑弥呼へのインタビュー・自分の考えを書き、新聞のレイアウトも考えた。こうした卑弥呼へのこだわりを追究する新聞作り（一人調べ）を通して、子どもは一人学びの方法を徐々に身につけた。また、卑弥呼がたった一人で平和な世の中にするのであった不思議な力についてもっと調べたいと思うようになり、劇で発表したいという声があがった。

劇化で一人学びの力を育てる

第7時は一人劇で演じる劇作りを始めた。「壺与」の立場で卑弥呼の時代を振り返る場面や卑弥呼の力が強かった時代を思い出す場面を考え、自分で調べたことや話し合いで知ったことを生かしたシナリオを作ったり、貫頭衣や占いなどの小道具を工夫して作った。そして、第9時の発表では、意欲的に調べたことを演じた。

最後に書いた卑弥呼への手紙で、子どもは自分の持った疑問を卑弥呼に問いかけ、卑弥呼の平和に対する努力に共感した。また、現代の問題についても考えることができるようになった。

<実践1を終えて> 子どものこだわりを学習課題に育て「新聞作り・一人劇」という明確な表現活動を示したことが、子ども主体の学習を活性化させた。イラストや吹き出しの活用、新聞作りや劇作りのための衣装・小道具・シナリオを考えるなかで、個の一人調べが深まり、子どもは学ぶ楽しさを味わい、学ぶ力を伸ばした。それが、一人学びの力を育て、卑弥呼の不思議な力について、さらに深く追究することができるようにした。

第2段階 「天皇中心から貴族の世の中へ」～紙芝居からゲーム作りへ～

【目標】個のこだわりを生かした表現を工夫・実践するなかで、班を中心に互いに考えを磨き合い、歴史の学びを確かなものにする。

クイズと拡大図をもとに、班の話し合い活動で個のこだわりを学習課題に育てる

第1時は東大寺の大仏・遣唐使・寝殿造りなどの拡大図から疑問に思ったことを発表した。そのなかで古墳や大仏が大きいこと、貴族の屋敷がすばらしいことなどに気がつき、争いが減り、平和な世の中が訪れたのではないかと考え「どのようにして国が平和になったか。」という視点から奈良・平安時代をとらえることになった。

第2時はその時代の人物をクイズで知り、概略を一人調べた。鑑真が渡航に何度も挑戦したことに関心を持った子どもは「鑑真はなぜ日本に来ようとしたのか。」、藤原道長が娘を次々と天皇の后にしたことに関心を持った子どもは「道長はどのようにして政治を動かしたのか。」こだわり、それらをもとに班を作り、鑑真や道長をさらに調べた。鑑真班では「いつ目が見えなくなったか。」「何度も苦難を乗り越え、日本で仏教を広めようとしたのはなぜか。」に、道長班では「天皇の力はどうなったか。」「道長はどのようにして力を蓄えたか。」にこだわった。それらを話し合うなかで、互いの考えを知り、個々の疑問を学習課題に育てた。そして「苦労した鑑真」「道長の秘密」という班の課題を設定し、肖像画と吹き出しでクラスに伝え、それらを追究するなかで、自分の学習課題を解決しようと考えた。

紙芝居作りの複線型学習で、調べる意欲や子どもの学びを高める

第3時は班で複線型の調べ学習を始め、まず、一人調べをした。調べたことを紙芝居で表すことを知らせ、第4・5時は紙芝居の内容を話し合った。鑑真が来日の決意を固めた場面・第1回から第5回までの苦難の場面・来日成功の場面・日本での努力の場面・鑑真の死の場面を考え、イラストを書いた。

第6時からの紙芝居作りでは、表紙に遣唐使船と苦悩する鑑真の姿を表すことにした。だが「そ

れだけでは鑑真の苦勞が十分表現できない」「鑑真は中国で大切な人物だった」「嵐に見舞われたときの気持ちを表したい」など、子どもそれぞれの思いが違ったので、それらを話し合い、鑑真の気持ちを表す工夫として、場面ごとの鑑真の表情とセリフに気をつけるようにした。また、ペーパークラフトを活用したり、劇を取り入れたり、背景画を書くことも考えた。

第9時からの背景画の作成では遣唐使船による日中の交流を表し、劇のシナリオ作りでは苦難で苦しむ姿、目が見えなくなった姿など、様々な場面で鑑真の苦悩がわかるようにした。それを第12・13時の紙芝居で発表し、見る側は発表意欲や工夫・学んだことが生かされているか評価した。



一人調べをもとに班を中心に複線型の学習を進めるなかで、シナリオ・場面・背景画・劇など紙芝居作りの工夫について互いに根拠を持って話し合い、友達のこだわりを共有して、遣唐使や鑑真のことを深く追究した。さらに、劇化により、調べている人物への思いが一層強まり、子どもは調べる意欲を高め、学びを確かなものにした。

テーマをもとにした話し合い活動（共磨きの学習）が歴史の学びを深める

第14時では個のこだわった人物調べを基礎にして「国の平和」について学級で話し合った。聖徳太子班は、太子の政治の理想が後の世の平和の基礎になったこと、聖武天皇班や行基班は仏教の教えが人々の心をまとめたことなどを自信を持って発表した。これらの発表を聞いて「鑑真」班の子どもも自分が調べたことからだけでなく、多くの歴史人物から、仏教の広がりや国の平和と深く関係していることを理解した。そして、話し合いを深めるうちに、誰もが、飛鳥から奈良・平安という時代の移り変わりや仏教とのかかわりに気がついた。

ゲームを作る学習が歴史の学びを育てる

第15時で今までの学習を楽しみながら深めることはできないかと発問すると、ゲーム作りを考え、第16・17時にすごろく・人生ゲーム・かるた・パズルなどのゲームを作った。「歴史人物パズル」を作った班では、どんなパズルにすると楽しいか話し合うなかで、肖像画のパズルだけでは調べたことが生かされていないのではないかと考えた。そして、その頃の歴史事象も一緒に書くことで、歴史の学びを高めていった。

ゲーム大会では、大仏作りの大変さをすごろくの一休みで表したり、人生ゲームのこまに歴史の人物を活用するなど、それぞれの班がゲームを工夫した。このゲームを作る話し合い活動を通して、子どもは、楽しみながら学習を振り返り、一人調べや班活動で得た歴史の学びを育てていった。

<実践2を終えて> 紙芝居作りを目標に、様々な場面で班の話し合い活動を行った。そのことが、共磨きの学習を活発にし、歴史の学びを確かめながら学習を進めた。複線型の学習が意欲を高め、調べ学習を積極的にした。ゲームを作る学習を行ったことで、楽しみながら歴史の学びを育てた。

**第3段階 「戦争と国民生活」フィールドワークから創作劇作りへ
【目標】学級の話し合い活動を活性化・深化し、歴史の学びを生きて働く力に育てる。**

一人調べから学習課題に切実感を持ち、調べ活動を意欲化する

夏休みの自由研究で「戦争調べ」をし、第1時でその発表をした。そのなかで、戦争を仕掛けたのが日本であったこと、原爆で大きな悲劇が生まれたことを知った。原爆の悲劇に興味を持ったので、そのパネルを見せると、全員が、なぜこんな酷い戦争が起きたのか調べたいという気持ちを持った。そこで「川が燃えた」（総理府）を読ませ、第2時で戦争について自分の課題を調べた。暮らしへの影響に興味が高まり、戦争と国民生活のことを調べたり、日本兵に処刑される人を見て、怒りとショックを受け、日本が海外で行ったことを調べたりした。

第3時は一人調べでわかったこと（ぜいたく禁止や配給制度、中国侵略や強制連行の事実から加害者としての日本）を発表した。また、友達の発表から地域に軍需工場があったことを知った。この夏休みの戦争調べや原爆・沖縄の悲劇、日本の侵略行為から、戦争への怒りが沸き上がり、戦争調べの気持ちを高めた。また、地域に戦争にかかわる事実があったことや、自分と同じ年齢の子どもの生活に大きな影を落としたことを知り、戦争について調べたいという気持ちを一層高めた。

地域の歴史（鷹来工廠）調べで聞き取り調査活動の意識を高める

第4時は市の体育館やプールがある場所の戦争中の様子をイラストで描き、どうしてこの地域に軍需工場が建設されたのか疑問を持った。「鷹来工廠」と呼ばれていたことを教え、誘致の理由・製造武器・従業員数・

面積を調べた。そのなかで、1943年に軍の工場として建設されたことや春日井市が軍需都市として成立したことを知り、悲しみを感じ、工場や戦争当時のことを詳しく調べたくなった。

第5時は鷹来工廠に焦点を絞り、一人調べを深めた。工場で働く人の生活に興味を抱いたが、図書資料だけでは解決できなかったのも、今までの学習で手がかりを知る方法はないか助言したところ、戦争体験者が地域に残っているのではないかと考えた。一方、自分の調べたことを発表するだけでは満足できない子どもには、調べを生かした「鷹来工廠」の劇作りを提案した。しかし、今までの一人調べでは十分な資料が揃わないことに気づき、聞き取り調査をしようと考えた。

第7・8時は「調査カード」について話し合った。「働いていた人の一日はどうだったか。」「どんなものを食べていたか。」「空襲の様子はどうか。」など鷹来工廠のことを調べたいと考えた班「学徒」「女生徒」「隣組」という言葉に関心を寄せた班など様々であったが、それぞれの子どものこだわりが解決できるように、地域の民生委員の協力を得て、鷹来工廠で働いた方、青年団長を勤めた方、当時、女学生だった方など5人に話を聞くことになった。こうして春日井市の成立や鷹来工廠のことを知り、身近な地域の歴史の事実を発見したことで、地域の歴史に対するこだわりを強めた。また、個に応じた支援をしたり「劇化」という目標を明示したことが、追究意欲を高め、主体的に聞き取り調査をしようとする気持ちを生み出した。そして、子どもは、自分の目や耳で、直接、戦争について確かめたいという気持ちを強く持った。

聞き取り調査が歴史の事実を見直す力を育てる

第9・10時は戦争体験聞き取り調査に出かけた。鷹来工廠の第2工場で働いていたこと、夜勤のこと、工場に鬼畜米英という標語が掲げられていたこと、父親が戦地へ行ったことを聞き、戦争の被害を一番受けたのは一般の人々であることを知り、戦争は絶対してはいけない行為であることを痛感し、第11時からの壁新聞作りでまとめた。第13時の発表では「欲しがりません、勝つまでは」「鬼畜米英」など戦争を扇動する標語に驚きの声が上がった。この聞き取りで、子どもは戦争を身近な問題として見直し「戦争」を深く考え、学習の意欲化につながった。また、戦争反対のメッセージとして劇を演じようと考えた。

劇作りで話し合いを活性化し、歴史の学びを確かなものにする

第14時は劇の題を考え、班での話し合いを学級の話し合いに広げた。4班の題（長くて厳しい戦争）がはっきりしている2班の題（KTおじいさんの大変な戦時生活）は何か楽しそうな感じがする、3班の題（戦争中の人々…）は戦争の内容を自分たちで考えた感じが出るなどの意見が出た。また、人物名の入った題がよいのではないかとこの考えも出た。これらをまとめて題を作ろうと提案すると、当時、英語が使えなかったことにこだわり「長くて厳しい戦争～KTファミリーの体験～」という題を考えた。

場面作りの話し合いでは「国民生活」「一日の暮らし」「青年団の一日」「鷹来工廠」「終戦の頃の生活」を考え、登場する家族は、様々な立場から戦争をとらえるために大家族を想定した。主人公の年齢は、戦争をより身近な問題として考えるために自分たちと同じ年頃にした。各班でシナリオ作りを始め、班で作ったシナリオを学級で検討し合った。「青年団の一日」では赤紙が来たときのことを検討した。青年団の人から見ると、出征する人の家族の思いはどうだったろうかと発問すると「とうとう」赤紙が来たという言葉よりも「ついに」という言葉の方が、そのときの家族の気持ちに近いのではないかと、家族の悲しみが伝わってくるのではないかと考えた。「終戦の頃の生活」では鷹来工廠で終戦を知る場面を検討した。そして、当時の天皇が人々にとってどんな立場であったか思い出させて話し合うようにした。それらを参考にして班でシナリオを考え直した。その話し合いを通して、子どもは当時の思想や教育・戦争の惨禍、女学生の悲惨な気持ちなどを理解した。シナリオが出来上がり、意欲的に劇の練習や背景・小道具作りに励んだ。どの場面でも、当時の人の気持ちがわかるように演じようとして支援した。鷹来工廠の班は「上官はもっと厳しい口調で言おう。」「働く人を指導しているように演技しよう。」と、青年団の一日の班は「出征する兵士の悲壮感が表れるように大きな声で言おう。」「みんなで日の丸を作って万歳をしよう。」と、終戦の頃の生活の班は天皇の言葉を受け止める場面を「泣きじゃくる人・立ち尽くす人・あきらめきれない人を演じよう。」と話し合った。これらの話し合いで互いの考えを磨き合い、戦争について考えを深



めた。また、音響や小道具・服装などを工夫して、誰もが当時の人の気持ちを理解しながら劇を演じ、子どもは考えをより深めていった。見る側も「戦争は酷かったんだ。」と評価した。

戦争の原因を話し合い、現実を知ることで未来に生きる力を育てる 第18時は戦争が起きた原因をクラスで話し合った。「日本が大陸に進出した。」「教育や情報も被害の拡大をした。」「軍部の力が強大になった。」など、子どもなりに戦争の原因を理解し、現在の平和を守らなければいけないという気持ちを強く持ち、どのようにして今の平和が成立してきたか調べようと考えた。

第19時で戦争の悲劇があったにもかかわらず、今も世界各地で紛争が起きている事実を知った。そして、難民や飢餓の問題にも気がつき、悲しみの気持ちとともに怒りの気持ちを持った。こうして子どもは自分なりに未来の地球のために何ができるか考え、これからの自分に生かそうとした。

<実践3を終えて> 戦争について、身近な鷹来工廠を調べ、戦争体験者への聞き取り、創作劇作りをした。そのことが戦争調べを意欲的にした。そして、劇の題を決めたり、シナリオを作ったりする話し合い活動で、子どもは考えを磨き合った。さらに、戦争の原因を考えたり、現実の世界の事実を知ったことが、平和への努力やこれからの生き方を考えさせることにつながった。

(4) 仮説の考察

ア ①について 歴史学習において、調べたことを様々な形で表現したことは、子どもに学習の喜びを与えた。そして、実践3のように、地域素材で調べたり、フィールドワークで確かめて、それを表現したことは、最も、歴史の調べ学習に有効であったと考えられる。

イ ②・③について 学習課題作りから調べ活動、まとめの新聞作りや劇化・ゲーム化など、単元を通して表現活動を行い、子どもが、想像力豊かに学習を創っていくことができる「創る学習」を続けた。また、複線型の調べ学習をしたり「戦争と国民生活」の単元で、子どもの考えが行き詰まったときに助言をしたり、個に応じて聞き取りの相手を探し出した。このように表現活動をもとに個の考えを大切に「創る学習」を展開したことが、今までの調べ学習を、さらに発展させ、より総合的な調べ学習にしたと考えられる。

ウ ④について 一人学びの力の育成から、班の話し合い、学級の話し合いによる共磨きの学習へと、段階を経て実践を積み重ねた。そのなかで、子どもは、歴史事象を多面的に見ることができるようになり、新聞・劇・ゲーム作りなどに歴史の学びを取り入れ、自分の学びを育てていった。さらに「戦争と国民生活」を学習した後、歴史学習が未来のためにあることを知ったと考えられる。

6 研究の成果と今後の課題

(1) 子ども主体の学習をめざした研究構造図を作成し、表現活動や調べ学習のねらいも明らかにし、他教科・他領域にわたり教育課程の見直しをして授業実践をした。そのなかで、子どもも教師も、表現活動を通して、歴史の学びをどう変容させたか確かめながら学習を進めることができた。

(2) 子どもの願いを知り、個に応じた支援をした。また、子どもの一人調べを重視し、個のこだわりを率直に表わして学習課題に育て、それを表現方法を明確にして複線型で調べ学習した。

このように、単元を通して、表現活動を柱に、子どもが学習の主役になるよう支援しながら「創る学習」を進めたことが、個を生かした総合的な調べ学習につながった。

(3) 地域素材で調べたり、フィールドワークで確かめたことが、子どもの目の高さで歴史を考えることにつながり、歴史の事実を見直すきっかけとなった。それを表現することで一人一人が、歴史の学びを深めた。さらに、現実の問題を知り、原因などの話し合いをしたことで、子どもは歴史の学びを自分たちの未来に生かそうと考えるようになった。

(4) 新聞や紙芝居作りのために自分の考えをまとめ、話し合ったことは、歴史の学びを確かなものにした。また、創作活動を通して、話し合ったり共同作業をしたりしたことは、共に考えを磨き合い、歴史の学びを一層確かなものにした。

表現活動に焦点を当て、歴史の学びを確かなものにする子ども主体の学習について研究を進めた。その結果、表現活動を柱に単元を通して「創る学習」を行い、総合的な調べ学習を、さらに発展させることで、子どもは「生きて働く力」を確かなものにし、未来を考える力を育てると確信した。

今後は、これからの社会に進んでかわり、行動を起こす子どもの育成を目指すための新たな研究に取り組みたいと思う。

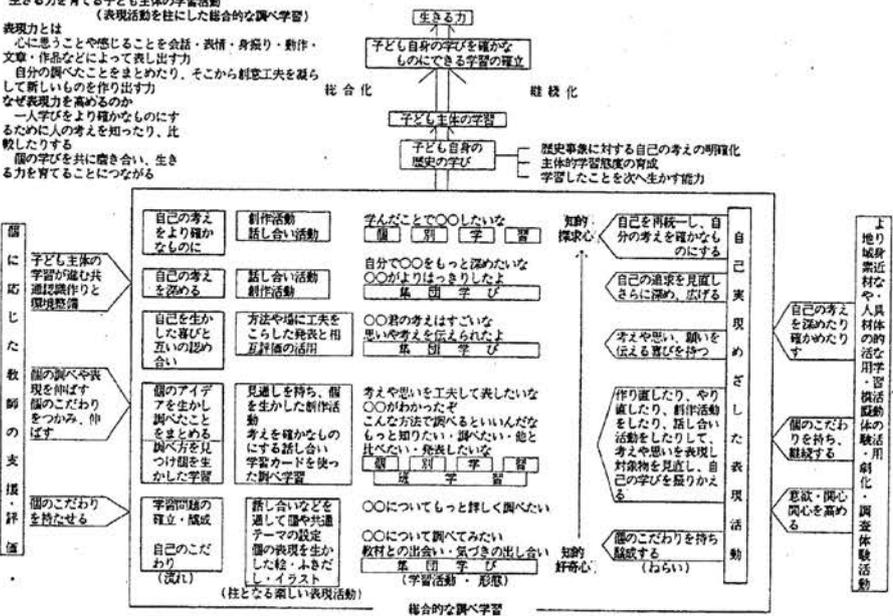
資料編 1

| 調べ学習の継続研究 | |
|-----------|---|
| 1995年 | 調査・体験活動の力を育てる社会科学習 ～段階的な学習過程を工夫して～ |
| 1996年 | 産業学習に主体的に取り組む児童の育成 ～やる気を継続し、学ぶ喜びを感じる調べ学習とその支援を通して～ |
| 1997年 | 歴史学習の学びを確かなものにできる子どもの育成 ～学ぶ意欲が高まる表現活動を取り入れた総合的な調べ学習を通して～ |

資料編 2

生きる力を育てる子ども主体の学習活動
(表現活動を柱にした総合的な調べ学習)

表現力とは
心に思うことや感じることや会話・表情・身振り・動作・文章・作品などによって表し出す力
自分の調べたことをまとめたり、そこから創意工夫を凝らして新しいものを作り出す力
なぜ表現力を高めるのか
一人学びをより確かなものにす
るために人の考えを知ったり、比較したりする
個の学びを共に磨き合い、生きる力を育てることにつながる



資料編 3

| 《 調べ学習のねらい 》 | |
|-------------------|---|
| 第1段階 | 個が一人学びできる力の育成を |
| 第2段階 | 共に考えを磨き合い高め合い、歴史の学びを確かなものに |
| 第3段階 | 自己の考えを明確に持ち、歴史の学びを生きて働く力に |
| 《 そのための表現活動のねらい 》 | |
| 第1段階 | 目的を持った表現活動が楽しくできる。 |
| 第2段階 | 個の学びを積極的に取り入れた話し合い活動を行い、様々な表現活動に広げる。 |
| 第3段階 | 戦争という悲惨な歴史から現在や未来に対しての話し合い活動や創作活動を積極的に行う。 |

資料編 3 つき

| ねらい | 実践単元 | 主な表現活動 | 学習形態と方法 | 教師の支援や願い |
|---|-----------------|---|--|---|
| (調べ学習) 自分の疑問にこだわりを持って追究できる一人学びの力(方法)を身につけることができる(課題作り・調べ方・まとめ方・表し方・発表の仕方など) | 単発呼と国の平和 | いろいろな立場に立った新聞作り 国のまとめりの話し合い | 一人学びによる問題解決学習 | 掛け図・イラスト・吹き出し・マンガを使って調べたことや自分の思ったことや考えたことを率直に表せるようにする。 調べ方を学ぶ学習カードと豊富な図書資料の準備をする。 単発呼の秘密を探る新聞作りとして人物名(単発呼)にこだわった「〇〇新聞」という題で追究意欲を高めるようにする。 自分が誰の立場になって追究するか明確にし、それをもとに話し合い活動などに参加させ、考えを深めるようにさせる。 子どもが表現する楽しさを味わうなかで学びが自分自身で確かめられるよう、発表の際の言葉や話し言葉にしたり、発表の場の設定やその雰囲気づくりをしたり(衣装や小道具)、発表の際の表情などを工夫させる。 |
| (達成) 新聞作りや発表劇による単発呼のくまなくくまなく日本が一つにまとまっていく姿をとらえることができる。 | | | | |
| (表現) 人物に焦点を当てた新聞作りや発表劇を通して、自分の持ったこだわりを一人学びで継続して調べ、楽しく目的を持った表現活動を行うことができる。そして、次の調べ学習や表現活動への意欲を高めることができる。 | 天皇中心から貴族中心の世の中へ | 吹き出し・肖像画作り 個々の創意工夫を凝らした紙芝居作り 時代の変化をもたらした原因について話し合い 個々の調べ学習と互いの学びを生かしたゲーム作り | 班を活用した複線型学習 | 掛け図に子どもの思いを書いたり、人物資料の読み取りなどから個々のこだわり人物探しや疑問見つけにつなげるようにさせる。そして、肖像画を書くことで子どもの意欲を高めようとする。 お尋ねカードの活用で互いの疑問を知り合ったり、友達の間も調べるようにし、調べる意欲と目的意識を高めさせる。 「紙芝居作り」という表現の仕方を明確にした調べ学習で、個が生かせる工夫(背景画作り・創作劇の取り入れ・衣装・台本作成)ができるように個々の調べに合った支援をする。 個が調べた人物を通して支配者の立場や外国の立場や民衆の立場などから話し合い、その時代を多面的に見つめるようにさせる。 楽しいゲーム作りを通して自分の学びを確かめることができるよう、ゲーム内容・方法・看板作りなどの支援をする。 |
| (達成) 個が自分のこだわりを持って、互いに調べたり話し合ったり作業したりしながら、共に考えを磨き合い高め合いながら、学びを深めることができる。 | | | | |
| (達成) 個が自分のこだわりを持って調べた奈良時代から平安時代の人物たちについて、それぞれの発表をもとに、いろいろな立場に立った話し合いを通してその時代の姿をつかむことができる。 | | | | |
| (表現) イラスト・吹き出し・絵画などの表現活動に子どもの個性を生かした工夫を取り入れて自分の考えや思いを率直に表現することができる。互いの学びを積極的に取り入れ、それをもとにした話し合い活動を通して紙芝居やゲーム作りでは様々な表現の工夫をすることができる。 | | | | |
| (調べ学習) 個が自分の疑問を考え解決する手段として調べ学習を進んで活用し、そのなかで歴史事象に対する自己の考えを明確に持たし、その学びを生きて磨くにつなげることができる。 | 戦争と国民生活 | イメーシ画 自作調査カードの作成 調査活動の記録 記録の整理と工夫した発表 戦争に対する話し合い 創作劇 未来社会作りの作品 | 班を活用した複線型学習 フィールドワークを生かした学習 クラスの話し合い活動 | 原簿の悲惨さを伝えた後、現在と過去の春日井市のイメージ画を描かせ、「市」として成立したきっかけに驚かせ、子どもの調べたいという気持ちを高めさせる。 個が身近な地域に関心を持ち、自作調査カードの作成を通して具体的に調べる問題や方法、まとめ方や表現の仕方などを子どもが自分でできるよう支援する。 意欲的な調査・見学活動ができるよう地域の協力体制などの環境の整備をしておく。 調べたことをもとに、「歴史工場の」創作劇の台本作りをテーマにした話し合い活動を通して行い、子どもの考えを聞き取りながら戦争に対する考えを深めさせるようにする。 未来に生きるための「歴史の学び」を意識させる作品作りをさせる。 |
| (達成) 戦争中の人々の生活を追究し理解していくなかで、当時の人々の悲しみや苦しみを表現活動を通してより自分のこととして感じ、二度と戦争の悲劇を繰り返さないことを深く理解できる。 | | | | |
| (表現) 個のこだわりを生かした調査カードを自分で作成し、調査・見学活動で調べ考えたことや感じたことを個性豊かに表現することができる。 創作劇の台本作りで話し合い活動を積極的にを行い、表現活動を自分の考えを深める手段として活用することができる。 | | | | |

総合的な調べ学習するための教育課程の見直し(例、戦争と国民生活・・・22時間完了)

資料編 4

| 単元計画 | 学習内容 | 楽しい表現活動 | 教科・単元名・時間数・ねらい |
|----------------|------------------|---------------------------|---|
| 事前 2時間 | 戦争調べのファイル作りの仕方 | | 国語 卒業を前にして(思い出をシナリオに)7時間 1年間の思い出を振り返り、短い劇にしようすることができる。 気持ちや様子がよく表れるようにはなすことができる。 シナリオの書き方を理解することができる。 クラス討論会(ミニ討論会)1時間 自分の主張がよく伝わるように、話し合うことができる。 |
| 夏休み課題 | 戦争ファイル | ファイル作り(吹き出し・絵・イラスト・切り抜き) | |
| 戦争と国民生活 | | | |
| 第1次 3時間 | 第2次世界大戦 | 戦争新聞作り(絵・吹き出し・イラスト・切り抜き) | 社会 戦争と国民生活 5時間 戦争によって、国民に大きな犠牲を強いたり、他国に大きな被害を与えたことが理解できる。 平和で豊かな国をめざして 2時間 年表や文章資料から、戦後の日本が、民主的な改革を進めながら国際社会に復帰していったことが理解できる。 わたしたちのくらしと憲法 1時間 世界の平和と日本の役割 2時間 世界の平和を築くために日本が果たしている役割について理解できる。 |
| 第2次 3時間 | 春日井市の成立と歴史工場 | かわら版作りと発表 | |
| 第3次 2時間 | フィールドワークの調査カード作成 | 学習カードの作成(班による話し合い活動) | |
| 2時間 | フィールドワーク | 聞き取り調査の記録(写真・メモ・感想) | 図工 絵に表したい物語 2時間 好きな場面を選び、その情景を表すことができる。 |
| 3時間 | フィールドワークのまとめ | 戦争体験・壁新聞作り(班の話し合い活動)とその発表 | 道徳 この絵は世界の財産です 1時間 国際遠視野に立って人類の平和のために貢献しようとする意欲を高める。 |
| 6時間 | 戦争の劇作り | 劇作り(話し合い活動)と劇の発表という創作活動 | 特別活動(図書) ファイル資料の作り方 1時間 新聞・雑誌・写真などを資料としての利用法を理解し、学習に役立てることができる。 百科事典の利用 1時間 百科事典の構成を理解し、日常の学習に役立てることができる。 ノートの取り方 1時間 必要な箇所を早く見極め、内容を要約してノートにまとめることができる。 |
| 1時間 | 戦争原因の追及 | クラスの話し合い活動 | |
| 2時間 | 未来の世界を考える | 未来新聞作り | |

