

バズ学習の理論と実践

Theory and Practice of Buzz Learning

中京大学 杉江 修治

Chukyo University Shuji Sugie

1 バズ学習の理論

バズ学習は、単なる小集団の活用技法というように狭く捉えてはいけ
ない。それは学校学習全般をおおう学
習指導の原理を提供する統合的な理論
である。なお、ここでいう学習指導と
は、学習を児童生徒の行動変容という
広い意味で用いており、教科学習に限
るものではない。

バズ学習では、効果的な学習指導を
幅広く進めるための要件を次のように
まとめている。

①実践の基礎としての次の3つの基
本仮定の追求を図る。

仮定1：信頼に支えられた人間関係
が教育の基盤である（人間関
係の重視）

仮定2：学習指導の基本は学習者の
学習への動機づけである（動
機づけの重視）

仮定3：学習指導では原理の一貫性
と目標の統合性を図る必要が
ある（一貫性・統合性の重視）

②学習指導過程での3つの留意点を
踏まえる。

留意点1：参加を企図した授業計画

留意点2：協同による学習指導過程

留意点3：成就を確認する評価活動

③そして、常に研究的実践という構
えを求める。

なお、これらの要件は、バズ学習を
他に提唱されている学習指導実践の原
理と区別し、際立たせるものではない。

むしろ多くの理論と共通していること
に意義がある。次に具体的にそれぞれの
項目を解説しよう。

(1) 3つの基本仮定

人間関係の重視 教師生徒関係、児
童生徒相互、さらには教師集団、学校
と家庭および地域にまでわたる多様な
人間関係が信頼で結ばれているとき、
児童生徒にとって最適の学習環境が準
備できる。児童生徒は、自身の成長を
周りが本気で願っているという確信が
もてたとき、そして自身の活動が相手
の支えとなっていると確かに感じ取る
ことができたとき、もっともうまく学
習に動機づけられる。「人間関係は学
習を促進する基盤」となるのである。

また、人の学習は、そのほとんどが
社会的関係の中で行なわれる。人との
相互作用を通して習得したことがらは
単なる知識に終わらず、道徳性や価値
観と有機的に結びつき、社会的存在と
しての児童生徒の生きる力となる。

「人間関係は有意義な学習の基盤」と
もなるのである。

動機づけの重視 学習指導で大切な
のは指導者の活動ではなく、学習者が
どれだけの学習活動を行ない、どれだ
けの習得をしたかである。学習者が主
役であり、指導者は援助者という脇役
である。指導は「教えて学ばせる」こ
とではなく「学ぶ手助けをする」こと
をいう。学習は学習者の学習への動機

づけが出発点であることを忘れてはならない。児童生徒は常に自己発見、自己統合、自己実現をめざす積極的な存在である。学習活動が不十分な場合、その原因は児童生徒の意欲のなさよりは意欲を削ぐような指導上の不手際にある場合が多いのである。

バズ学習実践でしばしば聞くことのできる「課題のないところに学習は存在しない」ということは、学習への動機づけのための課題の工夫の重要性を指摘したものである。相互作用の活用は、協同による動機づけの高まりを期待しており、学習到達度に関する情報のフィードバックとしての評価もまた動機づけを高める機能をもつものである。

一貫性と統合性の重視 教師は、学習指導の原理を場面や学習者によって使い分けるべきではない。使い分けできるのは技法であり、原理の使い分けは学習者の混乱と不信を招く。バズ学習ではとくに「差異の強調でなく共通性への着目」を、「排除の論理でなく共存の論理」を、そして「競争ではなく協同」を一貫させることを主張している。

さらに、学習指導目標は、統合的視点から設定すべきだと考える。学習者の学習環境づくりのためには「個と集団の成長」を調和的に図ることが効果的である。また「教科指導目標と生徒指導的目標の同時達成」はすべての学習指導領域で可能であるし、統合的にその達成を図ることが双方の目標達成に相乗的に効果的をもたらす。

(2) 3つの留意点

3つの基本仮定を実践に移すために必要な学習指導設計上の留意点を次に

あげよう。

参加を企図した指導計画 学習への参加は、学習者を学習に強く動機づけ、学習後の満足度を高める条件である。

学習指導における学習者の参加には2つの形がある。ひとつは「体の参加」である。算数で操作的な活動を取り入れるなどの工夫は体の参加をねらったものである。もうひとつは「思考の参加」である。興味深い課題を示され、内発的な動機づけが高まり、学習者が既習知識を活性化させ、問題解決に熱心に取り組むようすなどがそれにあたる。一斉指導で学習者を引きつけることのできる教師は、思考の参加を促す話の運び、話題の準備をしている。学習者が低年齢児の場合は体の参加が、そして学習者の年齢が進むにしたがい思考の参加が、学習指導の設計にあたっての配慮のポイントとなっていく。

また、学習指導過程での小集団活動の導入による「相互作用への参加」も配慮したい。その際、学習者が全員参加できるような仕組み、たとえば個人思考を集団での話し合いに先行させるとか、明確な集団課題を設定するというような工夫が有効である。

協同による学習指導過程 協同による学習は、学級集団や小集団の成員が共に伸びるという集団目標が徹底されてはじめてなされる。その際、協同は鍛え合いながら伸ばし合う切磋琢磨も含む概念だという的確な理解が必要である。仲間と支え合い伸ばし合う協同事態は、学習者を学習に動機づける適切な条件である。

協同を可能にするために、教師は常に協同の教示を含んだ集団課題を設定する必要がある。また、協同を促す構造をもった課題を開発する必要がある。

そして、一貫して協同的な学級集団づくりを図ることが大切となる。協同事態は競争事態に比べて学習者の習得をより効果的にするばかりでなく、幅広い同時学習ももたらすという事実を忘れてはならない。

また、協同の技能も教えなくてはいけない。利己的な要求を認めてしまうような一貫性のない指導をしないことが要求される。日常的に相互作用の仕方を訓練していく工夫が必要となる。

協同への配慮は、社会性や相互作用技能だけでなく、仲間の学習に貢献する経験を通しての自己有用感の形成などにもかかわるものである。

成就を確認する評価活動 個として参加し、仲間との協同を通して学習した結果、学習者一人ひとりが自身の成長の手応えを十分に感じ取ることは、次の積極的な学習につながる条件である。成就感を経験させるための工夫は学習指導の過程で一貫してなされるべきであるが、とりわけ評価のステップでその配慮が要求される。

学習内容の習得をそのまま問う事後テストの結果を、同一内容であらかじめ行なった事前テストの結果と比較し、進歩量を明らかに示すとか、教科指導領域の目標だけでなく、同時学習された幅広い習得に気づかせるための多面的な評価を行なうなどが、成就の体験を導く工夫となるだろう。

また、小集団を活用し、集団課題を設定した場合は、それに対応した評価を忘れてはならない。集団の成就に関する評価情報のフィードバックは、集団づくりへの有用な働きかけとなるからである。それは同時に集団成員としての個人の責任を個々の成員に自覚させる機会ともなる。評価の手続きとし

ては自己評価、相互評価を多く用いることが望ましい。

成就への配慮は自尊心、自己効力感などを高め、集団への積極的な態度形成をすることにつながる。また、自己評価能力の形成ともかかわるものである。

(3) 実践者のとるべき構え

バズ学習はグループ・ダイナミックスの研究方法であるアクション・リサーチを多く採り入れてきた。実践者と研究者、実践活動と実証研究の連携が学習指導の改善には不可欠である。バズ学習がとってきたこの研究方法は、日常の実践においても応用されることが望ましい。指導の計画に際しては先行研究や経験に基づく仮説設定をし、指導後には目標に即した評価を行なう。得られた資料を客観的に分析検討し、次の改善を図っていく。そのような一つひとつの事例を積み重ね、そこに原理を見いだしていく。そのようにして先に掲げた基本仮説の検証を図っていくのである。

そこでは、教師の主体的な意思決定が常に必要となる。また、学習指導の効果をフィードバックする評価手続きは、学習指導を設計する教師の責任を明らかにする。研究的実践は教師文化の変革をもたらすものでもある。

実践は研究的態度をもって進めることが必要である。それにより、新しい教育課題にも前向きに取り組む構えができようし、教師同士の連携も可能となる。そのような教師および教師集団の姿は子どもにとって望ましいモデルとして機能し、期せずして児童生徒に有意義な同時学習をもたらすことになるだろう。

2 バズ学習の実践

(1) 小集団の効果的活用

バズ学習を進めるにあたっては、実証的・実践的研究で明らかにされてきた小集団の活用の仕方に関する正しい基礎的な知識が必要である。

集団課題 小集団に与える課題の質は、成員の相互作用に大きな影響をおよぼす。課題づくりに際しては、次のような留意点がある。

①明確な課題であること：小集団の成員全員が、集団として取り組む仕事の内容について一致した理解をしていることが効果的な協同の要件である。何を行なうのか、どのような結果が求められているのか、教師はできるだけ明確に示さなくてはならない。

②精選された課題であること：協同学習での習得内容は転移力のあるものが多い。同じ内容を繰り返しドリルするような課題は協同学習向きではない。教材の中心的課題を精選しておく必要がある。

③じっくり取り組める課題であること：成員個々の思考タイプと思考テンポを保障し、相互作用がもたらす効果を引き出すためには、1時限に1、2課題、協同学習のための十分な時間を取っておくのがよい。細切れの話し合いを何度も入れていくという方法では、結局は教師主導の指導に近くなってしまふ。

④適切な困難度の課題であること：課題がやさしすぎると話し合うまでもなくなり、難しすぎると何を話し合っただけでよいかわからなくなる。いずれも相互作用の量が大幅に減ってしまう。これでは小集団の中の資源を引き出すことができない。相互作用を促進する適度な困難度を考えることが必要である。

⑤集団としての仕事は明確に示されていること：単に「グループで考えなさい」というようなあいまいな指示をするのではなく、「グループの誰が指名されても答えられるようにしなさい」「グループでひとつの答に絞りなさい」というような表現の方が集団の活動を適切に方向づけられる。

指導過程 協同学習による指導過程の工夫としては、次のようなことができる。

①個人思考と集団思考の組合せ：課題を示したのち、ただちに話し合いに入らせると、話し合いは一部の主張の強い者、学力の高い者の主導のもとに進められる可能性が高くなる。遅進者は同調を強いられ、ときには結果を写すだけということになり、協同事態がかえってマイナスに働くこともあり得る。このような現象を防ぐために、課題提示後しばらくは、成員が単独で課題に取り組む時間を設けるとよい。集団での取り組みは、成員全員が課題の趣旨を理解し、自分なりの解決への方向づけができてから行なわせる。そうすることで全員の主体的参加を保障できるのである。

②1時限の指導過程：授業1時限の流れの一般的な形は下のようなになる。

課題提示→個人思考→小集団思考
→全体討議→教師のまとめ

教師の出番は課題提示を行なう導入時とまとめのステップにある。学習は集団思考を中心とした児童生徒の主体的活動によって進められる。

③単元を単位とした授業づくり：指導計画は学習のひとまとまりである単元を単位として行なう。それによって授業計画に系統性ができ、教師も児童生徒も見通しをもった学習と指導が可

能になる。バズ学習ではバズ単元見通し学習というモデルを考案しているが、その内容については後述する。

④指導過程での教師の役割：協同学習の過程で、教師が小集団ごとに首を突っ込み指導することは望ましくない。それは児童生徒の受け身的な学習態度を助長する恐れがある。話し合いの間は集団運営の仕方や学習への参加態度などに指導を限るべきである。

集団編成 どのような集団を編成したらよいのかは、教師が指導に小集団を導入しようというときに最初に突き当たる問題である。次に集団編成で考慮すべきポイントと、望ましい条件をあげる。

①人数：一般には4～6人というグループ・サイズが用いられている。ただし、相互作用の技能が低い小学校低学年では隣同士のペアを用いることも多い。

②成員の能力：能力については集団内異質条件の方が効果的である。とくに能力の低い者にとって、異質条件が望ましい。能力の高い者にとっても、教える行動などから理解や定着がよくなる傾向が見られ、不利とはならない。

③成員の性格・性別：性格や興味関心、性別などでも集団内異質条件が望ましい。そこでは多様な社会的経験ができ、また、課題に対してさまざまな方向から取り組む可能性が増すからである。

④仲良し関係：学級内の仲良し同士を小集団に組めば、当初から人間関係ができていたためスムーズな活動ができるようになる。しかし、時と共に慣れ合い的になり、仲良しを意識しない集団より劣る傾向がでる。また、教育の目標は、特定の仲良し関係を強化す

るよりは、望ましい人間関係を学級全体に広げるところにある。したがって、とくに仲良しか否かを意識した編成は必要ないといえる。

⑤リーダー：リーダーシップがとれるようになることは、どの児童生徒にとっても大切な目標である。拙いリーダーでも周囲がそれを支え、援助する態勢をつくり、成員がもち回りでその役をつとめる機会がもてるようにすることが望ましい。

⑥編成替え：小集団の人間関係が一定の成熟を見たならば、編成替えをしてよい時機である。それによって新たな集団づくりを経験することができる。2～4週に一度くらいの期間が望ましい。

評価 協同的な小集団事態は、一人ひとりの成員にとって、仲間からの相互評価情報が絶えず得られる事態といえることができる。自分の発言に対する相手の反応の中には、発言の適、不適に関する情報が含まれているのである。その他にも、授業後に互いの学習態度や理解度について、チェック項目を教師が作っておき、それにしたがって相互評価をさせるならば、成員自身の自己評価の力を育てる機会となる。

なお、評価は集団の活動の良否についてもなされるべきであるし、成員自身の参加態度についても行なうことが望ましい。それによって、集団運営の改善に資する情報を得ることができる。

(2) バズ単元見通し学習

バズ学習では、教科の協同学習指導モデルとして「バズ単元見通し学習」を提案している。これは広く実践化もされているものである。その特徴は、単元単位で設計した学習計画を、児童

生徒にあらかじめ熟知させるステップを用意するところにある。

①単元単位の課題の作成：単元単位で教材研究をし、指導目標を精選し、系列化する。1時間あたりの課題は1～2個程度が普通である。

②学習課題系列の明示：単元開始第1時間目に、単元全体の学習計画を教師が十分に解説する時間を取る。そこでは教師は学習者の理解を図るさまざまな工夫を行なう。

③2時間目以降の授業：2時間目以降の授業の進め方は、課題に応じて工夫される。バズ学習の基本的考えに基づき、学習者の主体的学習の保障を前提に、小集団の活用に心がける必要があるが、時には徹底した個別指導や、教師の一斉指導が効果的だということもある。

④最終時での指導：単元での学習を総括的に行なう時間である。教師による系統的なまとめがこの時間の主要内容となる。確認のために小集団による話し合いを入れる場合もある。また、理解度その他の自己評価、相互評価を最後に入れることもよい。補充学習の機会を設けるという工夫も望ましい。

この方式では、児童生徒が学習に先立っておおまかに学習内容を把握しておくことによって作られる学習の構えが学習を促進する。学習者が学習課題を系統的に明確に共通理解することで、協同的活動も促進される。さらに、児童生徒は自身の学習段階を自己評価することも容易となる。また、学力では下位の者がこの方式を好む傾向がある。低学力者には、学習の意義や見取り図を教師から予め与えてやる必要があるのである。

(3) 教科外活動と協同

帰りの会 バズ学習では、帰りの会に行なう「復習バズ」を重視した実践がしばしばみられる。そのねらいは、一日の学習の定着を図ると同時に家庭学習につなげ、さらに、学級内の生活にかかわることがらについて話し合うことで、学級集団づくりを促進するところにある。復習バズにはさまざまな形が考えられる。

①認め合い型：がんばった仲間を互いに認め合い、その生徒の気持ちや行動から学び合う。

②提案連絡型：生徒会の提案や報告について意見を求めたり共通理解を図る。

③評価点検型：さまざまな活動について班や学級全体で評価点検する。

④問題解決型：係などから提案された問題について話し合い、解決していく。

⑤追求型：学級内で起きたひとつの問題について、その原因、理由、責任などを究明する。

⑥内省型：自分や仲間の弱さをだし合い、内省し合う時間とする。自分の考えをじっくり振り返る。

なお、このような手法はさまざまな指導機会でも活用できる。部活動にこのような活動を導入し、部員の参加の満足度にとどまらず、高い成績をあげた事例を報告しているバズ学習実践もある。

生徒指導 バズ学習の実践には、非行を克服するために協同の原理を幅広く適用した事例を見ることができる。例えば次のような取り組みがなされている。

①教師集団が非行の克服をめざしてまとまる。

②よく分かる授業を実施するため、バズ学習の方法を取り入れる。

③地域に学校の実状をありのままに報告し、共に対応を考える。

④学校行事に集団宿泊など体験的なものを組み込み、集団づくりを図る。

地域との信頼関係が作られていく過程で、地域も教育に参加すべく「町内バズ」とよぶ、週に1回の地域での学習会を継続的に実施するようになったという事例もある。親が参加し、生徒が主体的に組織運営をするという活動が、大きく学区の体質を変化させていったのである。

非行克服には、①教師集団づくり、②人間関係を重視したよく分かる授業、③地域との信頼関係づくり、が重要なポイントといえる。また、これらのポイントは、非行にとどまらず、いじめ、不登校などの問題行動への学校側の基本的な対応の要件といえよう。

(4) バズ学習の可能性

新しい教育課題への対応 社会の変遷と共に、新しい教育課題がでてきている。協同の原理に立つバズ学習はそれらへの有効な対応の原理でもある。

バズ学習の原理を基本において国際理解教育を進めた春日井市立南城中学校の加藤孝史は「国際理解教育が進められるとすれば、その基盤には隣人理解が不可欠であり、隣人理解の概念は道徳的な掛け声でなく、日常的な人間関係を通して獲得されるものである」と、単に語学教育やホームステイなどの充実だけが国際理解教育ではなく、人間理解という国際理解の本質を見据える必要があることをのべている。

国際理解教育の目標は、知識・技能よりは態度にある。それは人権教育、

環境教育においても同様である。同和教育の実践者である越智昭孝は、バズ学習を彼と仲間の実践に積極的に導入した理由を「学級を一つの集団単位としてとらえ、相互関係を高める中で、共通の理解と自他ともに認める人間関係を培いながら、学級を一つの心理的な集団に高め、最終的には個に返していく方向づけは、民主社会における社会生活のあり方そのものであるといえよう」と語っている。協同学習は、学級での学習活動の中で、仲間に対する望ましい態度を同時に達成することのできる効果的な方法である。

最近また、コンピュータのネットワークを利用した協同学習が注目されてきている。相互の端末の学習者同士に、共に育つ仲間だという意識をもたせることができたならばその効果はよりあがるだろう。顔を突き合わせていない相手に対してもバズ学習の原理を適用することは大切である。

なお、2002年度から実施される学習指導要領では「総合的な学習の時間」が設定されている。そこで追求される教育目標は「生きる力」であり、単なる知識・技能ではない。学習形態としても小集団が多用されようが、その活動が協同的に行なわれるような教師の指導法理解が必須でもある。

児童生徒の反社会的、非社会的行動が頻発するようになり、スクール・カウンセリングが教育現場での大きな関心時となってきた。カウンセリング・マインドがすべての教師に要求されてきている。起きた問題への個別対応の重要さは当然であるが、一方で、問題を起きにくくする日常的対応も重要なこととなってきた。管理的な指導法は児童生徒の適応にプラスに働くこ

とはない。非行克服の実践の項で触れたような、バズ学習のポイントはすべての学習指導場面で留意されるべきだろう。

効果的な指導過程の創造 バズ学習は特定の指導モデルを踏襲すべきものではない。教材や児童生徒に応じて意思決定者としての教師が創造的に開発していくべきものである。

たとえば、中学校社会科の実践者堤泰喜は、性差別をテーマとした人権教育の単元で、学習のステップに応じて小集団による話し合い、個別の情報収集活動、ロールプレイ、ディベート、全体討議を組合せる試みをしている。重要なのは、それぞれのステップで共に、学級集団全員が高まることを前提とした協同の場面づくりがなされていることである。

また、英語科実践者である可知達也は、英語の会話の授業で、十分な準備ののちに、相手を頻繁に取り替えて会話を進めていくというスクランブル学習を実践している。異性の仲間とも自由な会話を行なうことができるような態勢づくりがそこでは必要になる。学級の全員が成長しようとしており、互いにそれを支えようという信頼関係を生徒にもたせるための、不断の学級集団づくりが前提となっている。

土岐市立泉中学校では、取り組みの過程で類似の着想や接近方法をとる者同士を集めたコースを設定する試みを行なっている。通常は集団内異質の活動を行なっているのだが、時に応じて類似の者を集める活動を、興味関心を育てるなどの観点からそれがふさわしい課題の場合は導入しているのである。

また、同中学校では、小集団による協同学習の途中で、他の集団の話し合

いの中身を聞きにいく「お出かけバズ」を用いることもある。課題によって柔軟に協同の形を工夫することは意義あることといえるのである。

＜参考図書＞

- 有元佐興・加藤孝史・望月和三郎・杉江修治編 1997 学校は変われるか 日本教育総合研究所
- 市川千秋 1987 自由バズを取り入れた授業の進め方 明治図書
- ジョンソン・ジョンソン・ホルベック (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳) 1998 学習の輪—アメリカの協同学習入門 二瓶社
- 丸山正克 1996 仲間との絆を育てるバズ学習のすすめ 株みらい
- シャラン・シャラン (石田裕久・杉江修治・伊藤康児・伊藤篤訳) 2001 「協同」による総合的学習 北大路書房
- 塩田芳久 1989 授業活性化のバズ学習入門 明治図書
- 塩田芳久 2000 バズ学習のめざす教育 (協同学習叢書1) 揺籃社
- 杉江修治 1999 学習指導改善の教育心理学 揺籃社
- 杉江修治 1999 バズ学習の研究 風間書房