

# バズ学習の意義と展開

杉 江 修 治

## 1 学習指導理論としてのバズ学習

バズ学習は、日本で開発され、学校教育で広く実践的展開をみてきている学習指導理論である。それは目標論、指導方法論、評価論を含み込み、さまざまな指導方法を有効に組み合わせて実践に移すための基盤を提供するものである。児童生徒の個を大切にすることと、個を切り離さずに社会的過程の中で育てることとをどのように統合させたらよいのかという課題に解答を与えるものであり、教科指導では知識の習得を促すことに手いっぱい、児童生徒の興味関心や人間関係に支えられた豊かな人間性を育てる手立てが見つからないという多くの教師の欲求不満に応えるものである。バズ学習の理論に基づき、教師と児童生徒、児童生徒相互、教師集団、学校と地域という多様な人間関係の教育的な意味を重視する幅広い実践が行なわれてきた。教科指導の領域にとどまらず、児童生徒の問題行動の解決・予防、教師の精神健康、教育に関わる地域との連携などを図るうえでの有効な原理がそこに含まれているのである。

バズ学習が広く知られるようになったのは、故塩田芳久名古屋大学名誉教授が中心となって1962年に著した『バズ学習方式：落伍者をつくらぬ教育』によってである。そこでは1956年頃から取り組まれた愛知県海部郡八開中学校での実践、とくに帰りの会を拡充した特設バズ、部活動、ホームルームでのバズ学習が紹介され、実証的な比較研究の成果とバズ学習の理論的枠組みが示されたのである。

バズ学習はしかし、単なる指導技術と捉えられる傾向がある。『新・教育

心理学事典』では「討議法の 1 つであるバズセッションの原理に基づく、小集団の自由な討議によって成員すべてを教授－学習過程に参加させようとする学習の一方式。全体の討議を小グループに分けて討議させ、その結論を各グループの代表が報告し合って、全体討議を進める」(片岡徳雄 1977, p. 640) と、技法としての解説がなされている。

バズ学習は 1969 年に第 1 回の全国的な研究集会を開催し、以後継続的に幅広い研究交流を行なっている。1980 年に全国バズ学習研究会が設立され現在に至っている。バズ学習の名称はバズ・セッションに起源があるのではあるが、バズ学習が単にバズ・セッションを活用する指導技法にすぎないとすれば、教育現場にそのような持続的関心を呼ぶことはできないだろう。

バズ学習は、塩田による理論化、実践化の当初から、人間の学習の原理の追究という方向性を持った幅広い学習指導理論であった。「われわれは、“バズ学習”を指導の単なる形式的な一方法や技術としては考えていない」(塩田・阿部隆 1962, p. 334) とは八開中学校の実践研究を終えた後の塩田の発言である。次に塩田によるバズ学習の理論的枠組みとそこで用いられてきた方法をまとめ、バズ学習の基本を理解する手がかりとしたい。

## 2 バズ学習とは何か

### (1) 学習指導理論としての 3 つの特徴と 11 の基本仮定

塩田は塩田・阿部 (1962) で、バズ学習を支える考え方として「学校の学習は本来集団学習である」「指導の一貫性を重視する」「人間関係を高めることと学力を伸ばすことは本来一つのことからでなければならない」という 3 点をあげている。以来、著書の中でこの問題は継続的に検討が加えられていったが、遺稿となった塩田 (1989) では、それが 3 つの特徴と 11 の基本仮定に整理されたのである。それらは、たとえば基本仮定の数が多いことにみられるように、まだ未整理の部分があり、さらに検討、整理が必要である。本論文の 5 で筆者なりの検討、整理を試みるが、まずは塩田 (1989) の掲げた項目と内容を紹介したい。内容紹介は筆者の要約によるものであり、趣旨をそこなわない程度の補足を行なっている。

**特徴1：バズ学習研究は科学性を重視する** 学習指導過程の効果的設計に際しては、そのサブシステムである「目標」「方法」「評価」の3つの視点からの分析的検討とその成果の有機的結合が必要である。学習指導のモデルの有効性をこの3つの視点から仮説-検証の形で吟味し、その改善を次第に図っていく。そのような研究的実践をバズ学習は教師に求めている。またモデルづくりの根拠には、教育心理学やグループ・ダイナミックスなどの科学的研究成果を積極的に取り入れる構えを持っている。

**特徴2：バズ学習研究は一貫性を重視する** 教科指導と教科外指導の原理は一貫性のあるものでなくてはならない。例えば教科指導は競争、教科外指導は協同といった原理の使い分けは教師の方便にすぎない。児童生徒には矛盾としか映らず、教師に対する不信をもたらす元ともなる。教師集団も、教育の基本的考え方や指導のあり方に関して一定の共通認識を持っていることが必要である。ただしこの一貫性は、学校の実情を無視したり教師の個性を押さえつける画一性や規格化とは区別しなくてはならない。

**特徴3：バズ学習研究は統合性を重視する** 科学的接近を強調するあまり、研究が要素主義に陥る恐れは実証的研究に常につきまとう。児童生徒の全人格的発達を視野に入れなくてはならない学校教育に関わる研究では、そのような傾向は実りある成果をもたらさない。バズ学習では「学力を伸ばす指導と人間関係を高める指導の統合」「集団の発達と個人の発達の統合」という統合的視点を重視している。研究者による実証的研究もこのような目標を前提に取り組みされてきている。

次の11の「基本仮定」は、「仮定」とはいいながら、実際にバズ学習では原理的に扱われているものである。「基本仮定」とは何かについての解説は塩田にはないが、それらを基本にふまえた実践を進めながらその成果を吟味するというアクション・リサーチを通して、その意義を再吟味しつづけることを意味した用語であると考えられる。

**基本仮定1：教育の基盤は人間関係にある** 尊敬、信頼、親和などに基づく教師-生徒、児童生徒相互の望ましい人間関係が全員の学習への参加と協力を促し、児童生徒は自律的に学習目標を達成していく。生徒指導の幅広い領域においても、教師-生徒、児童生徒相互の望ましい人間関係がポジティブな効果をもたらすというのがこの仮定である。バズ学習ではそ

のような関係づくりを教師の重要な仕事と考えている。塩田は、望ましい人間関係の姿を学級集団の準拠集団化という表現で説明している。成員による集団規範の共有化と集団同一視の生起する学級、教師が同一視の対象になり得る集団を望ましい教育の基盤と考えたのである。

**基本仮定 2：人間は個人的な存在であると同時に社会的存在である** この仮定は個人と社会との関わりについてのバズ学習の捉え方に関するものである。バズ学習では、個人は社会的存在として成長発達するものであるという点を強調する。「その過程はとりもなおさず個人の集団や社会に対する適応の過程であり、そこに一人ひとりの人間としての主体性や個性が生まれてくるのである。つまり個人は集団や社会においてのみ個性的存在たりうるのである」(塩田 1989, pp. 160-161) と考えられている。そこでは、個人と社会および集団を対立的に考えるのではなく、調和と統合の視点から両者を捉えていこうという立場をとっている。

**基本仮定 3：教育は児童生徒の自己発見、自己統合、自己実現を援助する活動である** 学習指導の要点は、教師が教え導く指導にではなく児童生徒が自ら学ぶ学習にある。教師の仕事は児童生徒の自律的学習活動の援助だとバズ学習は考える。ここで、自己発見、自己統合、自己実現ということばが用いられているのは「自ら学び、自ら訓練することのできる主体性豊かな人間を育成」(塩田 1989, p. 162) しようというバズ学習の目標との関わりである。なお、自己発見、自己統合、自己実現という目標は、自分の利害損得だけを基準にしたものであってはならず、利他的な判断や行動ができることが必要と考えている。

**基本仮定 4：組織的な教育は通常集団状況で行なわれる** 学校における組織的な教育は集団状況で行なわれている。個別のチュータ方式の授業が望ましいという立場もあるが、バズ学習では、学級規模が適性であり、その編成が能力別集団でないかぎりには集団状況での学習を積極的に受けとめている。幅広い教育目標達成のためにそれは有効であり、また協力の中で児童生徒が示す澆刺とした学習活動を貴重なものとする。とはいえ現行の日本の学級集団のあり方に満足しているわけではない。学年に応じた適正な学級規模の設定を提起して(それは同時に縮小の必要性の主張にもなっている) いるのである。

**基本仮定5：児童生徒は教師から学ぶと同時に仲間からも多くのことを学ぶ** この仮定は常識に属するものであろう。仲間から学んだことがらは具体的な行動を通じて身につけたものであって、長く人生に影響をおよぼすと考えられる。教科指導領域の学習では、仲間からの援助が教師とは違った形でしばしば有効になされている。また教科外での幅広い態度や技能の習得に仲間を欠かすことはできない。あわせて、近年の生涯学習への関心の高まりと関わって、教育における学校の果たす役割が変化してきていることから、教師からの一方向の指導過程の意義を問い直すという視点の必要性も説いている。

**基本仮定6：学校の教育ではとくに同時学習の原理を重視しなければならない** 同時学習とは、学習しようとする意図や動機づけがないにも関わらず、あることがらを学習する際に付随的に別の内容の学習が生じることをいう。バズ学習では教科指導に付随して起きる学習に着目し、付随的な側面についても配慮することが必要だと主張している。教室学習では、この付随的な学習は情意的、態度的側面にとどまらず、対人技能の習得など有意義なものが含まれる。したがって、教科指導の直接的な内容以外で同時学習が期待できる望ましいことがらについては、意図的にそれを学習指導の目標として掲げ、児童生徒も教師もその達成をめざし、あわせて両目標の相乗効果をねらうことが提唱されている。

**基本仮定7：学習は学習者の自己活動の過程である** 個々の学習者の学習活動は、その学習者の動機づけがあって生じるものである。したがって、効果的な指導のポイントは児童生徒をいかに動機づけるかということにある。動機づけの背景にある個々の児童生徒の欲求に目を向け、配慮することが必要である。学級集団が個々の成員にとっての準拠集団となり得るものであり、個人の特徴が生かされ、多様な意見や活動が認められるような集団であれば、それは児童生徒を動機づける重要な条件と考えられる。

**基本仮定8：課題のないところに学習は存在しない** 課題とは、学習者がなすべき仕事を具体的に表現したものである。その課題の中には解決を要する不確定な部分が含まれる。それが解決行動を生起させる。集団に課題が明らかにされれば、集団としての学習活動が生起する。何が仕事なのか、学習者や学習集団に不明確なまま、教師が一方向的に情報を与えていく

ような授業では、機械的で非効率的な学習しか生起しない。教師には課題づくりという重要な仕事があり、その適切性を研究すると同時に、提示方法、児童生徒への取り組ませ方などの技法の開発も期待されることになる。

**基本仮定9：学習活動は、認知的－態度的・価値的な全体的過程である**  
これは、基本仮定6を別の角度から述べたものである。学習活動が全体的な過程だという前提からは知的教材に重点を置いた伝統的な教師中心の講義方式が適切だという観点は出てこない。そのような偏った観点の指導法では、勉強嫌いをはじめとする指導上の問題が生じやすいと考えられる。

**基本仮定10：教育活動には、①指導（学習）目標の設定と具体化、②指導方法の選択、③効果の判定、という3つの要件が含まれなければならない**  
学習指導の過程を①～③の3つの要件で構成されるものと理解し、それぞれの段階で考慮すべき条件、そしてそれらの組合せという観点で指導の設計をすることによって研究的実践が可能となる。常に学習指導を全体的な流れとして意識することで、ある一部分の工夫のみにとどまることなく、統合的な実践研究が可能となる。バズ単元見通し方式のように、1単元をまとめて考える授業づくりの発想などはここから生まれている。

**基本仮定11：評価の本質は、目標達成行動におけるフィードバック機能（自己調整機能）である**  
バズ学習では「指導要録の記載資料を得るための活動が評価であると心得ているとすれば、それは問題だといわざるを得ない。……児童生徒を序列づけしたり、ランク分けしたり……が目的であってはならない」（塩田1989, p. 184）と考えている。教育における評価活動は「教育や指導の重要な一環であり、その本質は教師にとっても、また教師の指導の元に学習に励む児童生徒にとっても『自己調整機能』に資すべきものでなければならない」（塩田1989, p. 186）というのがその評価観である。多様な評価を通してフィードバックされる情報を元に指導の改善を行なう教師の構えや学習活動を適切に方向づけようとする児童生徒の態度や技能は重要なものである。とくに児童生徒のそのような態度、技能は、主体的、自主的学習態度形成と密接につながるものと考えられるのである。

## (2) バズ学習の教育目的

バズ学習では、教育を通して子どもたちの中に何を形成しようとするのか、その目的についてはとくに項目を立てて解説したのを見いだすことはできない。ただ塩田は、講演などでしばしば教育基本法に言及し、そこに書かれている教育の目的がバズ学習のめざすものであると述べている。子どもたち一人ひとりの、民主的な社会の構成員としての主体的、個性的な人格の完成がバズ学習の目的なのである。

バズ学習では「個と集団の統合」を強調する。そして学級集団づくり、学習集団づくりの重要性を指摘している。ただ、集団づくりへの取り組みは、実践ではしばしば集団の育成の側面にのみ重点が置かれ、何のための集団づくりかが忘れられる傾向がある。集団づくりは個の学習に資する源の確保のためであり、個の学習の動機づけを高めるための営みである。そのような集団の位置づけの元で、成員が集団に安定的に所属でき、個々の成員に集団が望ましい影響をおよぼし得るような関係が「個と集団の統合」された状態なのである。仲間とともに伸びることを志向する集団であるという確信が個々の成員に持てたとき、その集団は成員にとって有意義な準拠集団となる。そのような集団は成員に同調を強いることはない。一人ひとりの個性の伸びが尊重される場となるのである。バズ学習は、個より集団を優先させる集団主義的な立場はとらない。

バズ学習は、集団的な学習場面を前提とし、重視している。もちろん学習課題によっては個別の形態も必要であることは認めているが、可能ならば集団事態での学習機会を増やすことが望ましいと考えている。集団的な学習場面については、Piaget, J. の『能動的』といわれる方法は、……集団的環境の介入を必然的に前提とするのである。じっさい諸個人の自由な協力がなければ、……教師と生徒との協力ばかりでなく生徒相互間の自由な協力がなければ、実験的な行動および自発的探求の形式で真の知的活動が成り立つことはできないであろう」(訳書 p. 185) という意見にもその意義を見ることができる。

Piaget はまた、世界人権宣言の 26 条にある「人間的個性の完全な開花と基本的な人権および自由に対する尊敬の強化をめざす」という文言について、それは「知的道徳的自律の能力をもち、まさにその自律を彼ら自身

にとって合法的なものとする相互性の規則の力によって他人の自律をも尊敬する個人を形成すること」(訳書 p. 176) と解説を施している。そして「個性の形成は協力を基礎」とした「社会環境における自発的な自由な活動を前提にしている」(訳書 p. 176) とも述べている。そこには、バズ学習の考える教育目的とそれを達成するための方法との両面を裏づける考えが見られる。

近年、学校教育の目的として個性化が強調されているが、高校多様化、習熟度別指導の奨励、飛び級制度などの行政的対応と照らして検討してみると、きわめて浅薄な個性化論がはびこっていることが理解される。そこで伸ばそうとしている「個性」は狭く限られた範囲の知的能力や技能をさしているにすぎない。数学、語学などの「個性」の強調は、教育の主体である子どもの立場からでなく、国の人材育成政策、しかも近視眼的なそれに基づいたものに他ならない。教育にあたっては個性論の背景にあるべき人間論を重視することを忘れてはならない。人間の共通性、すなわち人間性の部分を忘れた教育はそのまま差別教育へとつながる。また、知的側面での個性を考えるにあたっては、知的領域とは何かについての十分な理解が必要である。Piaget は「知的な側面での個性の開花は学校生活を構成する感情的、社会的および道徳的諸問題の総体と不可分である」(訳書 p. 185) と、この問題の幅広い認識が必要であることを指摘しているのである。

1996年7月に出された第15期中央教育審議会「審議のまとめ」では、豊かな人間性、正義感や公正さを重んじる心、自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心、人権を尊重する心、自然を愛する心、といった教育目標の不易の部分を強調している。それと同時に、時代の変化とともに変えていく必要がある流行の側面の重要さにも言及している。ただ、不易と流行は並列的なものではない。あくまで不易が基礎となり、そのうえで流行に対応していくことが人間の学習と発達の原理であろう。中教審が掲げる「生きる力」も、しっかりとした不易の教育を前提とすることで育つものである。バズ学習では不易の領域の教育に強い関心を払ってきた。個を育てるために、人間性に根ざした教育の原理を追究してきた。そしてそれゆえに、容易に流行にも対応できるのである。



### (3) バズ学習の研究方法

バズ学習の理論は、その根拠を教育心理学やグループ・ダイナミックスの実証的研究成果に置くところが大きい。バズ学習に関わる研究者が、バズ学習の理論と実践に直接寄与することを意図して行なった諸研究も、科学性や一般化を追究する実証的接近を基本としていた。ただ、実践との関わりを念頭に置いた場合、より有意義な研究の方法についてそれを模索していく必要があった。

塩田 (1981) は、教育心理学研究のあり方を論じるにあたって、まず Rice, J. M. と Thorn-dike, E. L. の古典的研究を紹介している。その理由は「ひとつはこれらの研究が……教育実践から発した問題意識に基づく科学研究であるという点である。いまひとつは、わが国における教育心理学的研究と称せられるものが……格別な問題意識もないままに、方法の厳密性や結果の処理の精緻さだけに関心の向けられた研究があまりにも多すぎる」(p. 50) ところにあった。基礎的研究が実践に転換されることは決して容易でないことは Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (1981) も述べている。学校教育への適用を意図するならば、「学校の実際のカリキュラムおよび学習が行なわれている社会環境を考慮しなければならない」(訳書下 p. 289-290) のである。

小集団研究に関しては、Lorge, I., Fox, D., Davitz, J., & Brenner, M. (1958) が、実験のために編成された俄仕立ての集団を対象とした研究から導き出された原理を一般化することの問題点を論じている。学校学習への適用を意識した小集団研究を行なう際にもその方法的配慮が必要である。

バズ学習での実証的研究は次のような特徴を持つものであった。

①基礎的、実験室的研究に終始するのではなく、同じ変数について統制の難しい現場での準実験法による研究を行なったり、基礎的、準実験的方法で見いだされた知見を実際の授業に組み入れてその意義を吟味するなど、基礎から実践にまたがるさまざまな統制レベルで検討を行なっている。統制の緩やかな事態での研究は、類似の条件での検討を繰り返し、それらを通じて見られる一貫した結果の傾向性に着目するという接近をとる。また、統制の緩やかな研究では結果の解釈に十分な配慮が必要と考えた。

②バズ学習への適用を意識した研究であるため、効果の測定は認知的目標から態度的目標にわたる多くの側面を考慮した。認知的側面でも、単に指導直後の成績にとどまらず、一定期間後の把持や指導内容を越える転移の側面も検討した。

③学習指導の過程で学習効果に影響をおよぼし得るさまざまな変数を「目標設定に関する側面」「学習事態設定に関する側面」「学習指導活動に関する側面」「評価に関する側面」に分け、系統的に整理し、一つひとつの研究の学習指導過程における位置づけを明確にした。

④実際の授業場面を用いた準実験的研究や実証的研究で見いだされた知見を系統的に授業に応用した事例的授業研究、問題発見のための事例的授業研究などは、研究者と実践者の密接な協力の元で実施された。研究者は原理を提供し、実践者は教材や児童生徒に関する情報と自身の教育観をどのように反映させるかという意見を出し、研究活動がそのまま両者を相互に高め合う機会となっていた。

⑤結果の検討に際しては、従属変数だけでなく、それを媒介した成員間の相互作用の分析も行ない、因果関係により踏み込んだ分析と解釈を行った。

実践と関わって意義ある研究を行なうためには問題に応じた方法の工夫が必要である。方法によって問題意識を限定していたのでは実践と結ぶ研究はできない。研究者の間でのみ意味のある研究ということに陥りかねないのである。バズ学習における研究の経緯は、実践と教育心理学の関わりの重要な事例ともなるものである。

### 3 バズ・セッションの提唱とその教育的応用

#### (1) バズ・セッションの提唱

バズ・セッションの起源は、ミシガン州立大学の Phillips, J. D. の考案した“Discussion 66”にある。それはアメリカ成人教育学会の第23回大会でデモンストレーションが行なわれ、参加者から熱い注目を浴びたといわれる。Phillips (1948) に、その進め方が要約され、紹介されている。それは次の4つのステップからなるものである。

①大集団は6人以内の小集団に分かれ、各小集団は約6分間、疑問や問題を討議する。

②各小集団は1～2分、互いに知り合うための時間を取り、全員の貢献を促すための司会者を立て、また集団のアイデアを記録し報告する役割を持つ書記兼スポークスマンを選ぶよう求められる。

③特定の基礎的な原理に沿って注意深く表現した問題やテーマが討議のために示される。

④小集団成員の各人が討議の中身に関わる自分の意見を表明し、書記兼スポークスマンが記録していく。その後、その小集団としてフロアに報告するのにもっとも意味のある意見を選び出す。

この手法は700人の4Hクラブの会合でも適用できたし、2000人が集まった大会でも活用可能であり、小学生を対象とした事例があることも付け加えられた。

このバズ・セッションが日本に紹介されたのは、Thelen, H. A. がこれに注目し、その著書（1954）で紹介したことによるようである。彼はそこで、バズ・セッションを「大勢の聴衆をそれぞれ6人の小集団に分ける方法の一つで、互いに自己紹介をさせ、全聴衆に示されたいいくつかの課題の答を見つけるために6分間話し合うものである。6人の人々の内1人が司会者となり、また別の人が記録者となる。残りの人の1人が彼のバズ・グループの考えた内容を全集団に報告する」（p. 210）と要約している。ただし、6人6分間は状況に応じて変化するもので堅く考えることはないとも断っている。その典型的な手続きは次のように紹介されている（pp. 202-203）。Phillipsの原案に多少の変化が付け加えられている。

①聴衆全員が「何を討議しようとしているのか」「何をどのようにして全体集団に伝え返すのか」の2点について明確な教示を受ける。

討議事項は聴衆が討議が必要と考える内容のものであり、その準備ができていないものでなくてはならない。また話し合いを進めるためのウォーミングアップ、例えばロール・プレイなどが必要である。成果の報告の仕方は、各集団の報告、代表を出してのパネル・ディスカッション、バズをふまえての個人意見の発表など、さまざまな工夫がある。

②聴衆に、より小さな集団で討議することが良い理由を伝える。その理

由としては、各自の意見を出すことができそれを全体に報告できること、小集団内で討議のリハーサルをすることができること、一度に大勢が発言できることなどがあげられている。

③バズ・グループに司会者、記録者といった役割を置くことについて、会合の指導者が聴衆に対して念押しする

④聴衆はもっとも手ごろな方法で小集団に分けられ、討議を開始する。集団編成基準については言及はない。人数は8～10人を越えないようにという限定が付けられている。

⑤バズがはじまると、指導者は各集団の間を回り会話を聞く。そこで発問が不明確だったと気づけば言い直しをする。指導者は討議の中には入らない。集団で討議させるところに意図があるからである。

⑥討議が下火になったり、繰り返しになったり、興味が薄れはじめたということを指導者が判断する。その後2分を経てバズを終わらせる。

⑦聴衆は再び集められ、報告の手続きに移る。

Thelen はバズ・セッションの特徴として3点をあげている (p. 204)。

①集団は小さく、互いに紹介し合っている。指導者は別のところにいるので自発的で自由な個人的感情を出すことができる。

②指導者による監督がないため、受講者は自分の発想に責任を持つ。また個々人の活動を自身が決定できる事態であり、参加者は自分が積極的参加者だと気づくことになる。

③多くの会話がただちになされることは、調査や投票がただちになされることを意味している。多数の参加者の考え方がすぐに分かることになる。

バズ・セッションは、講演のように多数の聴衆がいる場合、彼らの参加を促し、意見や理解を引き出し、学習の効果をあげる技法である。日本では戦後初期にこれがキリスト教の布教の技法としても用いられていたという(相沢安正名古屋文理短期大学名誉教授からの伝聞による)。この技法を学校教育に適用しようという試みが、一つの研究的関心として次に現われてきたのである。一斉指導が中心の授業は多数の聴衆を対象とした講演会と類似した事態である。そこにバズ・セッションを適切に導入するという手法は、一貫した一斉形態、一貫した小集団形態という発想を折衷した着

想であった。

## (2) 日本の学校学習へのバズ・セッションの導入

バズ・セッションという用語は、1952年の大賀一夫の論文に見ることができる。これはThelenの著書に先立つものである。サイズの大きい集団過程へのバズ・セッションの導入のメリットについて言及している。この技法の有効性をアクション・リサーチによって検討した研究が続いて現われる。三隅二不二・吉村喜好・岡村二郎(1954)は、小、中学校の教員を対象とした認定講習で、バズ・セッションを導入した指導と講義法による指導法との効果を比較した。バズ・セッション導入条件では、講義の後10分間のバズ・セッションを実施し、その後集団から報告を求め、全体討議をするという手続きをとった。2つの事例について検討した結果、いずれもバズ・セッション導入条件が客観テストですぐれ、知識の習得に有効であることが示されたのである。三隅・吉村・岡村(1955)では先と同様の2つの講習会で、バズ・セッション導入条件と講義法との効果を重ねて検討した。そこでは、1つの事例では、集団編成を小、中、高校と学校種別に行い、もう1つの事例では年齢別の集団編成を行なった。2事例ともに先と同様、バズ・セッション導入条件の方が知識の習得ですぐれたが、年齢等質集団では参加者から不満が出たと報告されている。また三隅(1955)では、1954年に実施した九州大学の学生を対象とした教育心理学講義へのバズ・セッション導入の長所を事例的に報告している。

三隅らの実証的研究は、多人数を対象とした講習会を有効にするための方法としてのバズ・セッションという、一般的な事態への適用を意図したものであったが、次第に教科指導の工夫の一つとしてバズ・セッションを取りあげた研究が出てくるようになる。田中熊次郎(1957b)は、1956年に小学校3年生の学級会活動にバズ・セッションを導入する実践が行なわれたことを紹介している。彼はまた、子どもの集団参加を促す方法としてそれが教科学習にも有効であろうと述べている。奈良正路・酒井清・白井慎(1958)や中沢正寿(1958)でも教科指導の工夫としてバズ・セッションが紹介されている。妻倉昌太郎(1957)では、短時間の小集団思考による成員の意見変化などを実証的に点検する研究を行なっているが、そこで

は講義法の中に位置づけられていない小集団の取り組みをさしてバズ・セッションと呼んでいる。1950年代の後半には、すでに小集団の話し合いをバズ・セッションと呼ぶようなところにまで用語が一般化してきていたのである。

このバズ・セッションに着目し、学校学習の中に組織的な導入を図り、一つの学習指導理論としてまとめていったものが塩田芳久のバズ学習であった。

#### 4 バズ学習の今日までの研究的展開

バズ学習の研究が、実践校との連携の過程でどのように広がりや深まりを増していったかに関する検討は、一つの実践的学習指導理論の展開事例として書き留めておくに値するものであろう。塩田は1956年に愛知県八開中学校ではじめた研究から、1980年代に至る研究を6つの段階に分けている（塩田・横田證眞1981）。塩田の記述に補足を加えてそれを追ってみたい。

**第1段階**は八開中学校での実践研究である。その成果は『バズ学習方式：落伍者をつくらぬ教育』（塩田・阿部1962）として出版された。それは生徒の非行や学校生活への消極的態度といった問題状況に対して、管理でなく教育や指導の力で対処しようという試みであった。その対処の理論的根拠にグループ・ダイナミックスの人間関係研究を置いた。実践的取り組みは、学級会活動、クラブ活動、生徒会活動など、教科外の領域が中心であった。とくに、帰りの会を活用した「復習バズ」で成果をあげることに成功している。この段階の特徴としては次のような諸点をあげることができる。

①この時期にはまだ、授業にバズ・セッションを導入するだけの十分な理論的、実践的研究がなされていなかった。しかし、教科外指導の領域でのバズ・セッションの活用は有効性が高いことが明らかとなった。

②すでにバズ・セッションの導入という技法にとどまらず、人間関係を基盤とした学習指導の教育的意義について組織的な検討がはじめられていた。

③八開中学校の実践的成果を、一部についてはあるが、アクション・リサーチの方法によって明らかにする試みを行なっている。この試みは教育心理学と実践を結ぶバズ学習の研究方法の出発となるものであった。

なお、この時期の実践者としての研究体験をふまえて、復習バズに重点を置いた実践的提言が井上基隆(1968)によってなされている。

第2段階は1960年代前半の豊川市立中部小学校でのアクション・リサーチを中心とした研究である。ここではバズ学習の考え方を授業に適用し、その有効性を確かめることができた。研究成果は『小学校のバズ学習: その実践的研究』(塩田・豊川市立中部小学校1965)として報告されている。

バズ学習では、授業における「学力と人間関係の一体化」を図ること、すなわち教科指導領域の「認知的目標」と教科外の幅広い指導領域の「態度的目標」の同時達成を図ることがこの段階で明確に提起され、実践に移された。また豊川中部小学校でのアクション・リサーチを通して、次のような新しい知見が作られていった(塩田・横田1981, p. 22)。

①授業の最適条件を見つけるためには、単一条件の改善ではなく、システム化の発想が必要である。

②小学校低学年でもバズ学習は適用可能であり、低学年からの系統的な指導に意義がある。

③教材を学習者にとって明確になるように課題の形に組み直すことが有効である。

一方、バズ学習が取り組むべき課題についてもこの段階でほぼその全容が明らかとなり、その後の研究を方向づけた。それは次のような事項であった(塩田・横田1981, p. 22)。

①授業の進め方(ストラテジー)の開発。

②話し合いの効果的な方式づくりと、話し合い訓練の方法の開発。

③態度的目標の整理と、その評価方法の開発。

④学級構造の測定と、評価方法の開発。

⑤認知的目標の達成に関する評価方法の開発。

この段階の特徴としては、次のような点を指摘できる。

①授業における学習指導理論としてのバズ学習の有意義性が明確になっ

た。指導モデルづくりへの関心が出て来、とくに「課題」を軸としたモデルという方向性が芽生えている。

②バズ学習の研究課題が明確にされたが、その多くは評価に関する側面であった。これは角度を変えてみれば目標論の広がりでもある。たとえば学級構造の測定と評価の必要性の指摘は、従来のソシオメトリック・テスト、ゲス・フー・テストなどでは見ることのできない、教師の幅広い指導意図に対応した側面まで検討したいという実践的関心がうかがえるのである。

この時期に塩田と共同して実践を進めた丸山正克は、バズ学習実践者に求められる研究的実践を貫き、退職後にその実践と背景となる理論をまとめている(1996)。また中学校数学科でのバズ学習の効果を実証的に研究した望月和三郎(1967)の報告も、この時期のバズ学習の研究実践の成果を伝えるものである。

**第3段階**は1960年代後半、豊田市立小清水小学校、春日井市立坂下中学校を中心とした研究である。この時期の成果は塩田(1967a)、塩田(1970)に報告されている。

この段階での中心的な関心は「課題方式」によるバズ学習の授業モデルの開発とその可能性の探求にあった。またこの問題の追究の過程で、学習への動機づけと課題、課題の明確化と集団活動の活性化といった関わりを考察していき、「課題のないところに学習は存在しない」という定式が打ち出されたのである。「課題方式」による授業のモデルは塩田(1967b)で明示された。

また、授業の効果に関する実証的研究で、実践的有効性に踏み込んだ方法的論の検討もなされた。効果の多面的検討と、統制群法を用いず、経験的に有効性の絶対基準を設定し、それへの到達度を判定基準とする試みなどが行なわれたのである。

この段階は、Bruner, J. S. らによる教育内容の現代化への関心が高まってきた時期とも重なっていた。教育心理学の研究成果から、学習における認知過程に関する知見も多く示されるようになってきたのである。塩田はBrunerの編集した“Learning about Learning”(1966)の翻訳を行い、学習の仕方の学習という、知識習得を越えた指導目標の重要性を確信し、態



度指導目標を教科指導において同時達成させるという考えが新しい流れとして提唱されていることに意を強くしたものと思われる。また、Bruner (1966) には思考過程に関する研究資料も多く含まれており、学習者による課題の理解、取り組み開始時点での動機づけ、取り組みへの固執的持続性などの研究成果が指導モデルに反映されている。指導モデルは主に教育心理学的根拠を持って作られており、そのことは、モデルをなぞる実践を求めるのではなく、モデルの背景にある原理を理解し、教材や子どもに添って毎時の授業に関する応用的意思決定をするという研究的実践を教師に要求するバズ学習の特徴につながった。

この同時期には徳島市立福島小学校で、教材分析を行なうことで話し合いのステップを教師が明確に示す徳島方式とも呼ぶべき独自のバズ学習実践と塩田との接触ができ、『バズ学習の効果的実践』(塩田・四宮恒夫 1970) として出版された。

**第4段階**にあたる1970年代の前半ではバズ学習の実践の図式が大きく拡大した。それは姫路市立高丘中学校、広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校の2校を中心とした実践による。非行、同和が関連する教育的諸課題に対し、学校が軸となって地域ぐるみの教育態勢を作りあげていくことによって積極的な成果を生み出していくという実践が積み重ねられていったのである。各学校が拠った態勢づくりの基盤は、信頼に支えられた人間関係をあらゆる場面で実現していくというところにあった。授業にあってはバズ学習のモデルを活用し、学習指導と生徒指導の統一を図り、学校と家庭との密接な連携を図って地域ぐるみの教育態勢づくりを行なったのである。高丘中学校では「町別バズ」、豊浜中学校では「町内バズ」と呼ぶ、各地域で組織された生徒の自律的集団学習活動は、めずらしい教育的試みであった。高丘中学校の実践は芦田愿賢(1971)、浜田宏・伊勢田耕一(1974)で報告され、また最近、永井辰夫・杉江修治(1995)によってその詳細がまとめられている。豊浜中学校の実践は学校紀要によって系統的にその実践の足跡が残されている(広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校 1971, 1972, 1974, 1975, 1976, 1977, 1979 a, 1979 b, 1982, 1983)。また、高丘中学校や豊浜中学校に少し遅れて、地域と結ぶバズ学習を進めた新潟市立曾野木中学校の実践が研究紀要で報告され(新潟市立曾野木中学校 1972,

1974), 最近に至って舟越和吉・杉江 (1996) で詳細なまとめがなされている。

この時期のバズ学習の展開は、信頼に支えられた人間関係を基盤とした教育という視点が学校内にとどまらず、さらに広い範囲に効果的に適用し得る原理であることを明らかにした。塩田はこのことを「教育というものが人間関係を基盤としてはじめて成り立つものであり、そして、それは単なる方法や技術の問題ではないことを改めて強く思い知らされたのである。バズ学習の研究が……まさにこの線上を進みつつある研究であり、その正しさがここで確認されたことはこの上もないよろこびであった」(塩田・横田 1981, p. 27) と述べている。研究の展開過程では、分析的手法による精緻化ばかりでなく、この段階に見られるように図式の広がりが生じ、課題の広がりをもたらされるということも重要であり、追究すべき問題であることが示されたのである。

**第 5 段階**は 1970 年代半ばからの数年間がそれにあたる。それは滋賀県五個荘町立五個荘小学校、竜野市立小宅小学校、豊川市立国府小学校、春日井市立東部中学校、豊川市立中部中学校、姫路市立飾磨中学校などでの授業研究を通して「包括的・統合的な指導方法論を確立するという研究課題……に向かって第一歩を踏み出した」(塩田・横田 1981, pp. 28-29) という位置づけがなされる。この時期は、現場での授業研究に加えて実験的統制を加えたアクション・リサーチによる分析の実証研究がもっとも多く重ねられた時期であり(塩田・小石寛文・市川千秋・杉江 1971; 塩田・中野靖彦・市川・速水敏彦・杉江・田中康雄・千野直仁 1974; 塩田・中野・杉江 1974; 塩田・杉江・鹿内信善・藤田達雄・中島実・吉田直子 1975; 杉江・市川・藤田・塩田 1979, 1983 a, 1983 b; 塩田・杉江・塩田勢津子・梶田正巳 1980; 杉江・伊藤三洋 1983), 積み重ねられた多くの実践と実証研究をふまえてバズ学習の特徴と基本仮定が再構築された。

この段階の出発点は塩田・梶田稲司編『バズ学習の理論と実際』(1976) としてまとめられたものに示されている。

次の 1970 年代の後半から 1980 年代にかけての**第 6 段階**では、バズ学習は再び大きな広がりをもって展開する。塩田は主要な 3 つの広がりをあげている。

一つは五個荘小学校を主な研究校として新しい授業モデルづくりが進められたことである。従来の毎時ごとの授業設計という発想から、単元単位での授業計画づくり、そしてそこにそれまでの研究で明らかになった成果を系統的に組み込む「バズ・単元見通し学習」が発想され、その有効性が確かめられ、普及がはじまった。またその取り組みは、アクション・リサーチの報告を主な内容とする『バズ学習による授業改善』(塩田・横田 1981)として公刊されている。それ以降、多くのバズ学習実践校の主要なモデルとしてバズ・単元見通し学習が採用されていくようになる。

さらに一つは姫路市立白鷺中学校での実践研究である。そこでは校内の教育活動の全般にわたってバズ学習の原理を導入する実践を行なったが、とりわけ 1978 年度からはじまった学習指導要領改訂に対応した「ゆとりの時間」の取り組みが特徴となった。学年、学級の枠を外した一種の選択制授業を「止揚の時間」と名づけ、生徒の自律的な学習活動を援助する試みがなされたのである。教育機器の活用など、教師がバズ学習の原理をふまえつつ積極的に新しい試みを行なうという取り組みは、その後のバズ学習の発想を豊かにする方向づけとなった。その成果は『止揚の教育: 人間関係を基盤にした統合的教育の展開』『止揚の教育 第 2 集』(いずれも姫路市立白鷺中学校 1979, 1980)として報告されている。

第 3 の実践的展開は広島県豊田郡の豊浜町と豊町の 2 町にある、高校 1 校、中学校 2 校、小学校 6 校、さらには幼稚園も含めた教員全員の参加による豊高校区教育推進協議会との共同によるものであった。それは離島の抱えるさまざまな地域課題に対する学校教育の可能性を追究する取り組みであった。地域の活性化と同和問題への根本的対応策として、人間関係を高め、ともに学ぶ過程で学力保障を確かにしていく方策として、バズ学習の原理は 1970 年代後半から足掛け 10 年にわたって、地域を覆って実践に移されていったのである。この実践の成果は『教育課題を求めて: 第 1 次実態調査研究報告書』『同, 第 2 次・第 3 次実態調査研究報告書』(いずれも広島県豊高校区教育推進協議会 1980, 1983), 広島県豊高校区教育推進協議会 (1978, 1984 a, 1984 b) などからうかがうことができる。

なおこの時期には、市川千秋を中心として「学習者自身の意志によってグルーピングがなされ、しかも成員が固定したグループではなく、課題状

況に応じて自由に相手を適宜選択し、また変更しうる」(市川・丹羽健哉 1979) という、集団編成とその学習過程に特色のある「自由バズ」という技法が開発された。これは、実践の中で生まれてきた金原きみ(1976)の着想にさらに組織的に検討を加え、幅広い活用の工夫が重ねられたものである。自由バズ方式とその他の指導法を比較した実験的研究(市川 1978, 1980, 1982)と、実践的事例や調査資料の集積(市川・丹羽 1979, 1980; 市川・吉井秀人 1985; 市川・伊藤優子 1980; 市川・野口俊史 1980; 市川・吉田忠夫 1980, 1981 a, 1981 b; 野口・市川 1980; 吉井・吉田・市川 1980)をふまえて『自由バズを取入れた授業の進め方』(1987)が公刊されている。

1988年、バズ学習の創始者であり、その研究と実践の先頭に立ってきた塩田芳久が亡くなる。それ以降バズ学習は全国バズ学習研究会を中心とした共同体制で実践と研究を進めることとなる。1990年代に入ってバズ学習は諸外国で徐々に関心が高まりつつあった「協同学習(cooperative learning)」と関わりを持ちはじめ、それとの共通性をふまえて理論的、技法的交流に取りかかった。また、バズ学習以外のさまざまな学習指導法の発展や新しい指導領域の拡大にともなって、バズ学習の適用領域を広げ、モデルの改善の試みがはじまってきた。バズ学習が第7段階の入り口にさしかかってきているというのが1990年代後半の状況である。

なお、バズ学習の実践は全国バズ学習研究集会(1988年の第23回から研究大会と変わる)で全国的な交流が行なわれてきた。それは1997年には第29回を迎えた。会場となる実践校の実践公開に加えて実践報告も数多くなされ、これまでに600件を越える実践事例が大会要項などに集積されてきている。第1回から第15回までの研究集会の実践リストは杉江・市川・石田裕久・石田勢津子(1981)に、第16回から第21回については杉江・宇田光(1987)にまとめられている。

## 5 再び、バズ学習とは何か

バズ学習は、学習指導の原理を追究するという実践的、研究的関心を持ち続けてきた。そしてその成果は、バズ学習という限定的な意味合いを持

つ呼称からは大きく踏み出したものとなっている。バズ学習は、その内容を意味する用語ではなく、塩田の理論に共鳴して集まった実践者、研究者をつなぐ象徴的な意義を持つにすぎなくなっているとも言える。

バズ学習は、広範な実践的展開や諸外国の協同学習との原理の共通性などから分かるように、きわめて魅力的な実践的学習指導理論である。ただ、バズ学習とは何かと問われたときに、塩田(1989)による3つの特徴と11の基本仮定による説明では、それぞれの項目の内容の次元が異なっていたり、重複する意味合いが含まれていたりと未整理なところがあり、また項目もその数が多すぎるきらいがある。論文の最後にあたって、バズ学習の実践論としての意味合いを念頭に、筆者なりの再整理を試みてみたい。もちろんそれも、学習指導に関する筆者の理解が今後さらに進む中で変更が必要となる暫定的なものにならざるを得ないが、現時点での理解として敢えてまとめてみたものである。

バズ学習とは何かと問うよりは、実践としてのバズ学習とは何かという問いの方が、これまでのバズ学習研究の意義を引き出すには適切である。それは次のように言うことができよう。

①実践の基礎として3つの基本仮定を持つ。

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)

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)

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。

参加を企図した授業計画

協同による学習指導過程

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。

すなわち、バズ学習の意義は3つの基本仮定と、3つの留意点と、1つの構えに集約できるのである。これらの記述は、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、際立たせるものである必要はない。むしろ多くの理論と共通していることの方が大切と考えるのである。

## (1) 3つの基本仮定

### 1) 信頼に支えられた人間関係が教育の基盤である

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、自身の成長を仲間も教師も家族も地域も願っているという確信が持てたとき、そして自身の活動が相手の支えとなっていると感じ取ることができたとき、もっとも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性の中で行なわれる。そして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とともに、社会にも有用な意義を持つ。「人間関係は有意義な学習の基盤」ともなるのである。

### 2) 学習指導の基本は学習者の学習への動機づけである

学習指導で大切なのは、指導者がどのような活動をするかではなく、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。常に学習者が主役であり、指導者は援助者という脇役なのである。指導は「教えて学ばせる」ことではなく「学ぶ援助をする」ことを言う。学習はあくまで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。そして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という前提を忘れてはならない。学習活動の生起が不十分な場合、その原因は児童生徒の意欲のなさにあるのではなく、意欲を削ぐような指導上の不手際にあるのである。

課題のないところに学習は存在しない、というのは、学習への動機づけのための課題の工夫の重要性の指摘である。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持つものである。

なお、内発的に動機づけられた学習経験の積み重ねは、興味・関心・態度のような積極的な学習の構えを培うことにつながる。それは生涯学習の基礎となるものである。日々の指導における主体的学習経験の意義を見通した教師の援助も大切なのである。

### 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

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。指導そのものも手応えのないものとなる。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「競争ではなく協同的活動」を一貫させることを主張している。

さらに、学習指導目標は常に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「認知的目標と態度的目標の同時達成」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。

なお、児童生徒の習得は、教師からの働きかけだけによるものではなく、仲間の児童生徒からの直接、間接の働きかけの意義も大きいし、地域にある潜在カリキュラムの影響も関わる全体的な過程の結果と考えるべきである。

## (2) 3つの留意点

3つの基本仮定を実践に移すための学習指導の設計に際して必要な留意点を次に述べる。これは方法の改善に関するこれまでのバズ学習の研究成果を位置づける枠組みに関するものでもある。

### 1) 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個人の参加には2つの形がある。一つは「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。体育や実験は体の参加がその過程に頻繁にあるため児童生徒が好む。もう一つは「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様子などがそれにあたる。一斉指導でも学習者を引き付けることのできる講義の上手な教師は、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。学習者の参加については、どのような課題を設定するかがそれを左右する重要な条件である。明確で、その取り組みの過程まで見通すことができ、取り組む意欲のわく魅力的な内容の課題の開発が要求されるのである。

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、学習者が全員相互作用に参加できるような仕組み、たとえば個人思考を先行させるとか、明確な集団課題を設定するというような方法が有効である。教師との問答や、学級全体への意見発表なども相互作用への参加の機会であるが、そこでは偏りのない参加を図る必要がある。

参加への配慮は、態度的目標では主体性、積極性、課題への興味・関心などの形成と強く関わりと考えられる。

## 2) 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とも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。仲間とともに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も含んだ集団課題を設定する必要がある。また、協同を促す構造を持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。このような教師の仕事は容易ではない。しかしその取り組みの過程は教師としての専門性を鍛える過程ともなる。協同事態は競争事態に比べ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。自己志向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、態度的目標では、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関わるものである。

## 3) 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。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なるからである。

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。単元見通し学習のように、学習内容、学習計画があらかじめ明示されているような工夫は、自己評価、相互評価を的確に進めるための条件づくりともなっている。学習指導過程と評価は一体化して捉える必要がある。

成就への配慮は、態度的目標では、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関わるものである。

### (3) 実践の構え

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。実践的意義を持つ学習指導の原理追究への接近方法としてそれは有効なものであり、多くの成果を生み出してきた。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。そして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。常に研究のフィールドにいる実践者の強みを生かす方法といえよう。

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きっかけとなるものである。

実践は研究的態度を持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、期せずして有意義な同時学習をもたらすことになるだろう。

## 文 献

- 芦田愿賢 1971 バズを基盤とした地域生徒集団の指導の在り方 第3回全国バズ学習研究集会要項
- Bower, G. H., & Hilgard, E. R. 1981 *Theories of learning (5th ed.)*. Prentice-Hall. (梅本堯夫監訳 1988 学習指導の理論 上・下 培風館)
- Bruner, J. S. (ed.) 1966 *Learning about learning: A conference report*. "Office of Education", US Department of Health, Education, and Welfare. (塩田芳久・田浦武雄訳 1968 学習についての学習 上・下 黎明書房)
- 舟越和吉・杉江修治 1996 学校、家庭、地域をむすぶバズ学習：新潟市立曾野木中学校の実践 中京大学教養論叢 37-3, 1-43.
- 浜田宏・伊勢田耕一 1974 地域社会と結ぶ全体的バズ教育態勢 第7回全国バズ学習研究集会要項
- 姫路市立白鷺中学校 1979 止揚の教育：人間関係を基盤とした統合的教育の展開 (自費出版)
- 姫路市立白鷺中学校 1980 止揚の教育 第2集 (自費出版)
- 広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校 1971 バズ学習への歩み5 (自費出版)
- 広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校 1972 創造力を高めるバズ学習 (バズ学習の歩み6) (自費出版)
- 広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校 1974 創造力を高めるバズ学習 (バズ学習の歩み7) (自費出版)
- 広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校 1975 へき地を克服する教育はどうあるべきか (バズ学習の歩み8) (自費出版)
- 広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校 1976 創造力を高めるバズ学習：学習意欲を

高める指導のあり方 (バズ学習の歩み 9) (自費出版)

広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校 1977 地域課題をふまえた指導のあり方 10:  
創造力を高めるバズ教育 (自費出版)

広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校 1979 a 地域課題をふまえた指導のあり方  
11: 創造力を高めるバズ教育 (自費出版)

広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校 1979 b 地域課題をふまえた指導のあり方  
12: 創造力を高めるバズ教育 (自費出版)

広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校 1982 地域課題をふまえた指導のあり方 13:  
支え合う集団づくり (自費出版)

広島県豊田郡豊浜町立豊浜中学校 1983 地域課題をふまえた指導のあり方 14:  
単元見通し学習 (自費出版)

広島県豊田郡豊浜町立豊島小学校 1985 バズ学習・社会科教育研究会 研究会  
配布資料

広島県豊高校区教育推進協議会 1978 地域の教育課題をふまえた教育内容の創  
造: 幼・小・中・高一貫教育態勢づくりをめざして 第13回全国バズ学習  
研究集会資料

広島県豊高校区教育推進協議会 1980 教育課題を求めて: 第1次実態調査研究  
報告書 (自費出版)

広島県豊高校区教育推進協議会 1983 教育課題を求めて: 第2次・第3次実態  
調査研究報告書 (自費出版)

広島県豊高校区教育推進協議会 1984 a 地域の教育課題をふまえた教育内容の  
創造: 共に生きる集団づくりを 第19回全国バズ学習研究集会資料 I

広島県豊高校区教育推進協議会 1984 b 第19回全国バズ学習研究集会授業研  
究資料

市川千秋 1978 教授=学習過程に関する実証的研究: 自由バズ方式と固定バズ  
方式の比較 日本教育心理学会第20回総会発表論文集 548-549.

市川千秋 1980 教授=学習過程に関する実証的研究: 1時限単位での自由バズ  
導入の効果 日本教育心理学会第22回総会発表論文集 104-105.

市川千秋 1982 自由バズ方式に関する研究: 1時限単位における自由バズと固  
定バズのシステム化に関する試み 東海心理学会第31回大会発表論文集  
32.

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

市川千秋・伊藤優子 1980 単元単位学習における教授=学習過程構造図の構成  
と提示の効果 三重大学教育心理学教室市川千秋研究室作成資料

市川千秋・丹羽健哉 1979 教授=学習過程に関する研究: 自由バズ導入のため  
の「学習の手引き」作成の試み 三重大学教育学部研究紀要(教育科学編) 30  
-4, 41-44.

市川千秋・丹羽健哉 1980 自由バズ方式の効果に関する調査的研究 三重大学

- 教育学部研究紀要（教育科学編）31-4, 45-53.
- 市川千秋・野口俊史 1980 教授＝学習過程に関する研究：自由バズ方式の問題点について 三重大学教育学部研究紀要（教育科学編）31-4, 41-44.
- 市川千秋・吉田忠夫 1980 自由バズ方式の効果に関する実証的研究：ソシオメトリックテストの結果について 三重大学教育心理学教室市川千秋研究室作成資料
- 市川千秋・吉田忠夫 1981 a 授業に自由バズを導入した場合の学級集団の社会的心理的構造の変化 三重大学教育学部研究紀要（教育科学）32, 1-6.
- 市川千秋・吉田忠夫 1981 b 自由バズ方式の効果に関する実証的研究：社会測定的地位指数・階層と心理的結合関係の変化 三重大学教育学部研究紀要（教育科学）32, 7-13.
- 市川千秋・吉井秀人 1985 自由バズを導入した授業の試み：資料 三重大学教育学部研究紀要（教育科学）36, 1-12.
- 井上隆基 1968 バズ学習の育て方 黎明書房
- 片岡徳雄 1977 バズ学習 依田新監 新・教育心理学事典 金子書房 pp. 640-641.
- 金原きみ 1976 ひとりでおこなうバズ学習 第11回全国バズ学習研究集会要項
- Loge, I., Fox, D., Davitz, J., & Brenner, M. 1958 A survey of studies contrasting the quality of group performance and individual performance 1920-1957. *Psychological Bulletin*, 55, 337-372.
- 丸山正克 1996 仲間の絆を育てるバズ学習のすすめ (株)みらい
- 三隅二不二 1955 社会技術入門：グループ・ダイナミックスと集団討議 白亜書房
- 三隅二不二・吉村喜好・岡村二郎 1954 グループ・ダイナミックスの方法に関する研究 教育統計 31, 9-19.
- 三隅二不二・吉村喜好・岡村二郎 1955 バズ法の効果に関する実験的研究 日本グループ・ダイナミックス学会編 グループ・ダイナミックスの研究 3, 200-219.
- 望月和三郎 1967 数学科におけるバズ学習の方法 授業研究 46, 97-106.
- 永井辰夫・杉江修治 1995 非行をのりこえたバズ学習の事例：地域をめざめさせた中学校 中京大学教養論叢 36-1, 201-242.
- 中沢正寿 1958 討議法の心理 波多野完治・沢田慶輔・鈴木清・中野佐三・三好稔編 学習指導法（現代教育心理学体系6）中山書店 pp. 261-282.
- 奈良正路・酒井清・白井慎編 1958 小集団協力学習 明治図書
- 新潟市立曾野木中学校 1972 曾野木の教育：自主性を育てるバズ学習：学校・家庭・地域の成長をめざして（自費出版）
- 新潟市立曾野木中学校 1974 曾野木の教育：自主性を育てるバズ学習：学校・

- 家庭・地域の成長をめざして (研究紀要第二集) (自費出版)
- 大賀一夫 1952 集団とその治療的機能 福岡学芸大学紀要 2, 25-30.
- Phillips, J. D. 1948 Report on discussion 66. *Adult Education Journal*, 7, 181-182.
- Piaget, J. 現在の世界における教育をうける権利 竹内良知訳 1961 ワロン・ピアジェ教育論 (世界教育学選書 28) 明治図書
- 塩田芳久 1967 a バズ学習導入上の問題点を解明する 授業研究 46, 75-82, 96.
- 塩田芳久 1967 b 学級集団の研究V: 課題によるバズ学習の指導 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科) 14, 121-132.
- 塩田芳久編 1970 バズ学習の実践的研究 黎明書房
- 塩田芳久 1980 学級集団の研究VI: ユニット課題によるバズ学習の指導 日本グループ・ダイナミックス学会第28回大会発表論文集 12-13.
- 塩田芳久 1981 教育心理学研究のあり方 辰野千寿・高野清純・加藤隆勝・福沢周亮編 教育と教育心理学 (実践教育心理学1) 教育出版 pp. 49-71.
- 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・阿部隆 1962 バズ学習方式: 落伍者をつくらぬ教育 黎明書房
- 塩田芳久・梶田稲司 1976 バズ学習の理論と実際 黎明書房
- 塩田芳久・小石寛文・市川千秋・杉江修治 1971 集団課題解決に関する研究I 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科) 18, 123-134.
- 塩田芳久・中野靖彦・市川千秋・速水敏彦・杉江修治・田中康雄・千野直仁 1974 集団課題解決に関する研究II: グループングと解決のストラテジーの効果について 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科) 21, 169-190.
- 塩田芳久・中野靖彦・杉江修治 1974 集団課題解決に関する研究IV: 課題の構成・提示がパフォーマンスに及ぼす効果について 日本心理学会第38回大会発表論文集 820-823.
- 塩田芳久・四宮恒夫 1970 バズ学習の効果的实践 黎明書房
- 塩田芳久・杉江修治・鹿内信善・藤田達雄・中島実・吉田直子 1975 集団課題解決に関する研究V: 課題の構成・提示の効果について 日本グループ・ダイナミックス学会第23回大会発表論文集 4-9.
- 塩田芳久・杉江修治・塩田勢津子・梶田正巳 1980 集団課題解決ストラテジーの研究: 課題の困難度からの検討 アカデミア (人文・自然科学編・保健体育編 南山大学) 31, 101-122.
- 塩田芳久・豊川市立中部小学校 1965 小学校のバズ学習 黎明書房
- 塩田芳久・横田證眞 1981 バズ学習による授業改善 黎明書房
- 杉江修治・市川千秋・藤田達雄・塩田芳久 1979 集団問題解決における解決ストラテジーの研究I 実験社会心理学研究 18-2, 105-111.
- 杉江修治・市川千秋・藤田達雄・塩田芳久 1983 a 集団問題解決における解決

- ストラテジーの研究Ⅱ 中京大学教養論叢 23-4, 45-60.
- 杉江修治・市川千秋・藤田達雄・塩田芳久 1983 b 集団問題解決における解決  
ストラテジーの研究Ⅲ：収束的解決過程を要する課題事態の場合の二つの実  
験的資料 中京大学教養論叢 24-1, 151-175.
- 杉江修治・市川千秋・石田裕久・石田勢津子 1981 バズ学習の実践的報告一  
覧：全国バズ学習研究集会分科会報告から 中京大学教養論叢 22-2, 145  
-164.
- 杉江修治・伊藤三洋 1983 学校体育における柔道指導法の改善Ⅲ：学習課題明  
示，小集団による指導過程，主体的評価活動導入の効果 中京大学教養論叢  
24-3, 51-71.
- 杉江修治・宇田光 1987 バズ学習の実践的研究一覧Ⅱ：全国バズ学習研究集会  
第 16 回から第 21 回までの分科会報告を中心として 中京大学教養論叢 28  
-3, 261-288.
- 田中熊次郎 1957 b 児童集団心理学 明治図書
- Thelen, H. A. 1954 *Dynamics of groups at work*. The University of Chicago  
Press.
- 妻倉昌太郎 1957 Buzz Session の一調査 日本応用心理学会第 24 回大会論文  
集 7.