

バズ学習の可能性

杉 江 修 治

1 バズ学習の新展開

(1) 学校学習の新しい領域へのバズ学習の適用

1989年の学習指導要領改訂にともなう新しい学力論の展開や、近年の教育課程審議会の論議の中で「流行」に関わる教育要求がさまざまに姿を現わしてきた。バズ学習は「不易」を基盤にしっかりと据えたうえで、適切に「流行」への対応を図ってきた。学習指導の原理を大切にしてきたからこそ、常に学習者に主眼を置いた多様で柔軟な対応も可能であった。

「流行」の用語にとらわれた発想でなく、原理から「流行」を捉え返すというバズ学習の構えは保守ではない。学習者にとって有意義な実践研究を行なうための基本と考えられるのである。

コンピュータとバズ学習

1997年発表の文部省調査によれば、1996年度の公立学校におけるコンピュータの設置状況は、小学校では90.7%、中学校では99.8%、高校では100%と高い割合に至っている。設置台数も小学校8.5台、中学校25.3台、高校では66.6台となっているのである（川上幸子 1997）。コンピュータは情報処理のさまざまな過程を経験させる道具として学校に導入されているわけだが、情報教育の側面だけでなく、多面的な活用が期待されている。バズ学習からも、その目的に沿った学習指導づくりにコンピュータが活用できるだろうという見通しを持った取り組みがはじまった。

1996年の第28回全国バズ学習研究大会では、はじめてコンピュータと

バズ学習に関する分科会を持った。伊藤康児と田中俊也による理論的な提言がなされ(伊藤 1996; 田中 1996), 小池孝之が荒川区立第五峡田小学校の6年生による, パソコン通信を使った他校とのディベートの実践を報告した(小池 1996)。小池はその実践を通して, 情報発信の方法とその意義の学習という面で深まりが見られたことを指摘し, またプレゼンテーションの工夫などでは学級内での協同学習が必然的に必要となることも指摘した。さらに, 相手の学校の類似意見の児童たちと同じテーマで調査をするというような, 顔を突き合わさない者同士の協同も行なわれたと述べたのである。

コンピュータは個別指導の道具にとどまらなくなってきた。伊藤・田中(1997)は協同学習にどのようにコンピュータが活用できるかについて, ①課題を提供する, ②やりとりの量と質を高める, の2領域をあげている。前者は主にマルチメディアの利用を前提にしている。後者はコンピュータを相互に接続したネットワークの利用を前提にしている。

Male, M (1995) は, 11歳児を4人集団で編成し, CD-ROMを用いた資料活用によって古代エジプトの学習に際しての興味喚起を試み, 学習成果の発表はコンピュータを用いて大型プロジェクトに投影し, 全員参加が可能な実践がなされたことを紹介している。Anderson, M. A. (1994a, 1994b) も, マルチメディアとしてのCD-ROMの協同学習への活用可能性に触れ, 学習のための資料用具としてCD-ROMを活用して, 生徒の自己表現を力づけて援助する機会を与える実践を紹介している。また Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Stanne, M. B. (1985) は, ゲーム仕立てのソフトウェアを用い, 協同して解決する過程でさまざまな教科領域の学習を促すというコンピュータ活用の工夫を行なっている。

Male (1995) はコンピュータのネットワークを用いた実践も紹介している。オーストラリアの2人の聾児とケンタッキーの健常児2人とで電子メールを交換し, 互いに相手の属性に関わることさらに興味を深めたというものである。

日本でも中山和彦(1996)を中心として, 協同学習を視野に入れたコンピュータ活用実践が試みられてきている。中山が関わっているつくば市立桜南小学校では, 伊藤・田中(1997)の指摘する2領域で次のようにコン

コンピュータを用いる実践を行なっている (つくば市立桜南小学校 1996)。

2年生の算数では、模様づくりソフトを用いて小集団で協同してコンピュータのディスプレイ上で複雑な模様づくりをさせ、その構成要素となっている図形に気づかせ「図形の感覚を豊かにする」ことをねらった実践を報告している。6年生では、マット運動で個別のフォームをビデオで録画し、コンピュータによる処理を経て再生することで試技の即時的評価を可能にし、模範的なフォームとの比較や技のポイントを学習できるような環境を作り、それらの情報を児童が協同してチェックし合う相互評価の情報として活用するという実践を行なっている。

3年生の国語では、凧をテーマとする教材で、凧あげ行事について協同して調べ、読みを深める実践を行なっている。情報収集にあたってインターネットによる情報検索や、ホームページを手がかりとした電子メールのやりとりなどでコンピュータを活用し、情報処理に関わる目標の同時学習を図ったのである。6年生の社会科では、明治維新にともなう社会的諸相の変化を解説する歴史新聞をペアで作るという課題を与え、資料収集にさまざまにコンピュータを活用させる実践を行なっている。学級全員の児童相互の調査内容を共有、交換できるシステムを作り、未解決の問題を互いのネットワークを利用しながら解決するという方法を組み込んだ実践であった。

コンピュータの教育的活用については、文部省中学校課・高等学校課(1996)に、全国66の小、中、高校、養護学校での実践が報告されている。その多くで小集団による学習過程が組み込まれており、コンピュータは個別学習の道具だという限定的な感覚は明らかに薄れてきている。しかし、そこで用いられる小集団での学習が協同学習になっているか、バズ学習の求めている集団活動を行なっているかについては検討が必要である。単にネットワークで結び合い、情報交換をするだけの関係は協同とは呼べない。たとえ顔を突き合わせていない相手であっても、相互作用を交わしながら互いに相手の成長を援助し合い、仲間の成長を喜びとするような関係づくりがなされていなくては、協同事態のもたらす効果を期待することはできない(杉江修治 1996)。明確な協同事態の設定を教師が行なう必要がある。

アメリカ合衆国の協同学習での活発なコンピュータ活用をふまえて、その方法を中心に一書をまとめた McConnell, D. (1994) は、コンピュータを協同学習促進の道具であると明確に位置づけている。コンピュータの導入によって可能となる遠隔的な相互作用も含めての協同や、これまでにない教材提示の技法などから、新しい豊かな同時学習も期待できるように思われる。そして、そのことを意識した工夫が積極的に重ねられるべきである。児童生徒が知識、態度を身につけるに際して、彼らの間での社会的過程を一度通した情報を活用することは重要である。その社会的過程をより豊かにする道具としてコンピュータは位置づけられよう。

道徳性、価値観の形成領域でのバズ学習

国際理解、環境、ボランティアなどに関わる教育が、近年学校に期待されてきている。それらは知識の習得だけでなく、同時に望ましい道徳性や価値観の形成を図ろうとするものである。その達成は限られた教科でなされるのではなく、学校学習のすべての領域にわたる一貫した態勢の元でこそ可能と考えられている。その教育は常に人間性の追究を基礎に置いており、講義による受容学習だけでは方法として不十分と考えられている。

人間関係を教育の基盤とし統合的な学習をめざすバズ学習の原理と方法は、そのような新しい領域での実践にも適切に導入が可能であり、実際に実践化が図られてきている。教育における原理の一貫性を提唱するバズ学習は、教育のすべての領域にわたる実践で成果をあげてきた。学校で、上記の新しいテーマのいずれかを研究課題として掲げると、従来のその学校の指導システムからは異質な試みとして捉えられがちなのであるが、バズ学習の原理を用いる場合、日常の学習指導を妨害することなく、むしろそれぞれの学習の深まりによって相乗効果が期待できるようになっていくのである。

春日井市立南城中学校では、1987年に愛知県教育委員会と春日井市教育委員会の研究委嘱を受けて「国際理解教育」の可能性について取り組みをはじめた。これは当時としては先進的なテーマであった。教師たちは模索の中で、指導方針を「全教育活動の中で、国際理解教育をとらえる事とし、その基盤として、まず小集団活動を活発化し、生徒自身が、より好ましい

人間関係をもつべく指導」する（春日井市立南城中学校 1988a）というところに置き、「思いやりの心を持ち、お互いに人間として尊重し合うことは、国際理解教育の基盤となるものであり、他国の歴史・文化・伝統等を認識することは、自国を理解することに結びつくものである。互いに信頼し合い、仲良く助け合う心を養い、平和の尊さを知らせ、平和を愛することが究極の目標である」（同書 p. 4）という目標論の元に幅広い実践化を試みていった。筆者には、当時の校長でバズ学習の実践に長く携わってきた西村精爾との意見交流の機会に彼が語った「国際理解は人間理解からはじまる」ということばが印象的であった。国際理解という課題の基礎からその教育を組み立てていくという発想は、まさにバズ学習のそれであった。西村を引き継いだ加藤孝史は、このことをさらに「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必要不可欠であり、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。わたしたちがバズ学習に取り組む必然性はそこにある」（加藤 1997, p. 41）と解説している。

南城中学校の実践は研究紀要（春日井市立南城中学校 1988a）や加藤（1997）に紹介されている。教科指導では人間関係面を含む同時学習を図るため、バズ学習の方法に沿った小集団の活用が積極的に取り入れられた。また各教科の年間計画の中で、国際理解教育と関連のある教材をリストアップし、各学年での指導内容を一覧できる資料を作成した（春日井市立南城中学校 1988b）。この作業は同時に教師自身の教材研究につながるものであったし、教師集団の目標の共通化を図る手段として有効であったと考えられる。英語教育ではAETの出講回数をできるだけ増やし、教師とのチーム・ティーチングのみならず、生徒会の国際理解委員会などの活動への援助も行なわれた。

また学校裁量の時間を月2時間、グローバルタイムと名づけて、生徒の自主性、創造性、自己表現力を養う機会とした。それは小集団を用いた一種のプロジェクト法であり、国際理解に関わるテーマ設定をし、最終的には発表会まで持っていくという実践であった。市役所、警察署、商店街、老人ホームなどへのフィールドワークを含む主体的な活動が奨励され、総合的な学習を協同的な集団によって進めていくという試みである。

特別活動では、通常の諸行事に加えて講演会、募金などが頻繁に行なわれた。その一覧表が資料としてあるが（春日井市立南城中学校 1988 a, pp. 79-84）、それぞれ国際理解を念頭に置いた計画となっており、一つひとつの行事のめざす目標が教師にも生徒にも明確に示されるものとなっていた。

さらに、学校の行事としてではないが、カナダのケローナ市の中学校とのホームステイの交換も毎年行なわれた。加藤（1997）は、その経験をふりかえった生徒の作文を引用し、「これらの作文やアンケートの中で注目したいのは『差異よりも共通性に着目する』『ことばよりも心、英語よりも人間理解』の大事さに気付いたことである。これこそが国際理解教育を進めるときの基盤になる」（p. 48）とまとめている。

南城中学校は校則のない学校でもあった。生徒指導では校則を根拠にするのではなく教師一人ひとりの主体的判断が要求された。指導の中身の些細な食違いを正すよりは、生徒と教師の間の信頼関係の方が指導力があると教師集団は考えていた。このことは国際理解教育を推進する教育観と一致するものであり、バズ学習の発想とも一貫するものであった。

南城中学校は 1993 年から 1994 年にかけて「環境教育」についての研究委嘱を愛知県教育委員会、愛日地方教育事務協議会、春日井市教育委員会から受ける。その実践と成果は 3 冊の冊子で報告されている（春日井市立南城中学校 1994 a, 1994 b, 1995）。それはこの時期まで継続的に行なわれてきた国際理解教育と並行した実践であったが、すでに定着していたそれまでの経験を生かした類似の計画で実践研究が行なわれた。

内容の大筋は、学校の全態勢を通じてそれを行なうこと、年間の教材から環境教育に関わるものを一覧にする教材研究をすること（春日井市立南城中学校 1994 c）、グローバルタイムで環境に関わるテーマに取り組みさせること、特別活動で環境問題に関する講演会や環境保護活動を積極的に入れ込むことなどであった。そしてそれらの試みを国際理解教育を排除して行なうのではなく、人間理解という、その基盤となる教育目標の共通性に着目して相乗的な効果をねらったのである。

授業では、積極的に生徒間の相互作用が導入された。その相互作用の形にはさまざまな創意工夫が加えられ、指導目的に沿った集団活用の実践が

積み重ねられた。

国際理解、環境といったテーマへの取り組みでは、その教育目標が究極的には人間性の理解と尊重にあり、ともにバズ学習の原理による接近が有効であった。青梅市立青梅中学校では1997年から1998年にかけて東京都の「ボランティア教育」研究協力校としてその実践化に取り組んでおり、そこでもバズ学習の原理の適用が試みられている(塚水尾 1997)。青梅中学校ではこの領域の指導をカリキュラム全体の中で考え、実際のボランティア活動への参加も含めて、全校態勢で取り組むという確認をしている。塚水尾の道德の時間での指導実践は、生徒同士の体験の交流をバズ学習のモデルを用いて行なうというものであった。ボランティア経験者と非経験者との相互作用などは、その意義の理解促進に役立つものと考えられる。

国際理解、環境、ボランティアといった領域の学習指導では、すべての学習場面で指導の原理の一貫性が求められ、安定的な人間関係づくりが図られることによって有意義な相互作用が可能となり、一人ひとりの児童生徒の実感的な価値、態度の変容が可能となる。さらに、それらの領域の教育活動は学校の中にとどまるものではない。関連する、広範で能動的な活動が可能な学習環境づくり、すなわち、地域と学校との連携が必要となる。中津川市立坂本中学校での地域との交流(小島幸彦 1997)や、文京区立第六中学校で行なわれた毎学期1週間にわたる学校公開(有元佐興 1997; 齊藤進 1997)などは、地域と学校の信頼関係を作っていく有意義な試みである。教育の基盤としての人間関係を地域にまで広げていくことは、新しい教育要求、教育課題に対応しようとするとき欠かせないものになってこよう。

児童生徒の適応とバズ学習

児童生徒の反社会的、非社会的不適応の問題も、学校学習を進めるにあたって解決すべき大きな課題となってきた。学校カウンセリングの必要性が強く主張されはじめ、カウンセラーの学校現場への導入も部分的に行なわれるようになってきた。しかし、カウンセラーが実際にこの取り組みをはじめると、現状の、学校での適応上の諸問題に、これまでのカウ

セリングの理論と方法では十分対処できないという事も明らかになってきた。

1997年の第29回全国バズ学習研究大会では学校カウンセリングをテーマとした分科会を設定した。自由バズの技法を開発し、長年バズ学習研究に携わってきた市川千秋が、日本学校カウンセラー学会を主宰し、現場教師に対するカウンセリングの新しい方法やカウンセリング・マインドの普及を企図した研修会を重ねてきた。そこでは学校カウンセリングを考えるにあたって「学校」という場面の意義と機能を現場と密着した形で重視する立場をとっており、日常的な学習指導、生徒指導での人的環境整備も視野に入れているのである。そこにバズ学習と学校カウンセリングの接点があり、またそれは有効な接近と考えられるのである。

この分科会で提案者となった、西尾市の嘱託で学校カウンセラーとして活動を続けている前田由紀子は、彼女が学校に入った当初の状態を「異文化交流」と表現している（前田 1997）。カウンセラーが学校に入ること、教師と、その経験や観点の違いなどさまざまな次元でぶつかるという問題がまずあることが指摘される。互いに相手の仕事を理解していない、過剰な期待をする、など。とくに単身で学校に入っていくカウンセラーの心理的負担は大きい。学校文化の理解は容易ではない。前田の取り組みもカウンセリング活動だけでなく、教師との関係づくりに大きな精力が割かれている。互いの仕事と力量を理解し、ともに子どもの成長を願っているのだという確信の元に、教師とカウンセラーを合わせた指導者集団内の信頼関係を作りあげることが、学校カウンセリングを有効に行なうための条件であった。

そのような模索の末、前田は『教育臨床』とでも言うべき新しい実践的な学問を創りあげていく必要性」(p. 31)を主張している。学校カウンセリングは、従来のカウンセリングの理論と方法を教師が身につけるだけでは成果をあげることはできないのである。

近年、学校における子どもへのストレス要因として友人関係の比重が大きくなってきている。長根光男（1991）は日本の小学生の学校ストレスの最大の要因は友人関係であることを報告しているし、深谷昌志・田中統治・深谷野亜（1997）も、中学生を対象とした調査の中で「友だちという

とき感じること」として「自分がどう見られているか気になる」者は男子 34.8%, 女子 50.2%, 「友だちに気に入られたいと思う」者は男子 38.2%, 女子 47.7% と, 高い比率の回答が見られることを報告している。このような人間関係的側面の問題の解決に際しては, 学校学習のすべての場面で一貫してその改善を重んじて取り組んでいくバズ学習の原理は重要なものといえよう。

また平田慶子 (1980) が, 競争の病理として「競争による失敗体験の累積は, やがて挫折感となり, 人間を劣等感, 無気力といった感情で脅かすことになる。欲求不満の状態に絶えず陥り, 爆発的, 衝動的に攻撃行動, 破壊行動に出ることもあるし, きわめて退行的な行動に戻ることもある。……成功体験の累積によっても, まったく人間性を喪失し, 知的にごう慢で, 自分より弱い者に対し蔑視してやまない場合すらある。さらに, 成功体験が続いていると失敗は許されず, したがって, ちょっとした失敗に対しても挫折感は深く, 人間的にあたかも廃人化してしまう場合すらある」(pp. 106-107) と述べている。協同的關係, 信頼に支えられた人間関係という教育実践の基盤は, 児童生徒の適応の基盤でもある。

児童生徒の適応は, すべての教育場面で図られるべきである。とりわけ学校のもっとも主要な機能である教科指導での配慮, すなわち全員が達成感を持ち, 自身の進歩を確信できる指導が大切であることは忘れてはならない。不適応のメカニズムは, 社会の構造に起因する幅広い背景を持っている。しかし, 永井辰夫・杉江 (1995) で紹介されたバズ学習による非行克服の実践のように, 学校が持つ児童生徒の適応を促す潜在的な力は教師が考えている以上に強いものなのである。ただしそれは, 教師集団, 教師-生徒関係, 児童生徒相互, 地域と学校といった人間関係の力を生かし得た場合である。

塩田 (1989) は「カウンセリングは一種の人間関係の中で子ども自らが自らの力で立ち直るのを援助する活動であり, 過程である……。カウンセリングは, バズ学習研究が人間関係を大切にし, 子どもたちの主体的, 自主的, 協力的, 創造的な学習活動を援助する活動または過程を指導の本質と考えていることと軌を一にするものであるといえよう」(p. 104) と, バズ学習とカウンセリングの関わりを説明している。また, バズ学習はカウ

ンセリングを必要とするような子どもを生み出さない教育環境づくりに大きな力を発揮するものであり「多くの問題児や落ちこぼれを出しながらそれをカウンセリングによって救うというのでは消極的すぎはしないだろうか」(p. 104)と、学校におけるカウンセリング領域の問題に対する見解を述べている。これは学校カウンセリングの実践と研究の方向づけとして重要な指摘といえよう。

なお、広島県では教職員組合を中心に高校中退問題の根本的解決に向けた取り組みが進められている。この問題の解決のためには生徒を中心に置いた制度改革の必要性が不可欠であるが、それと同時に指導の中身も変えていかななくてはならない。そこで同和教育の観点、すなわち、学力による差別も含めた人間観を問い返し、一人ひとりの生徒の全人格的な発達を図る観点を学習指導の基底に据えるという方針の重要性が提唱されている(広同教・広高同教・広教組・高教組 1997)。この観点は杉江(1998 b)で紹介した豊高校区教育推進協議会の観点の継続であり、バズ学習の原理を背景としたものなのである。

大学でのバズ学習

学校教育での小集団の活用は主に小、中、高校で行なわれてきた。しかし、近年は大学でもそれを取り入れる動きが出てきている。

広田君美(1992)は最近の大学生の特徴としての「孤人主義」、すなわち心の通った友だちが少なく、他人からの一種の隔絶主義の蔓延を懸念し、大学の課外活動で積極的に小集団活動を導入することを提唱している。広田の論文が掲載された『大学時報』225号では、江見淑子(1992)が梅花女子大学の1泊2日の集団討議を含むキャンプの実践を、伊藤彌彦(1992)が同志社大学の4泊5日の小集団単位の活動を軸とした函館キャンプを、岩松研吉郎(1992)が慶應義塾大学の事務局企画による4泊5日程度の旅行行事を紹介している。全国の大学ではこれ以外にもさまざまな試みがなされているであろう。学生の実態に即した生活指導の経験から、このような小集団活動が要請されてきているのである。

また、大学設置基準の大綱化や学生数の漸減といった大学を取り巻く環境の変化を背景として、大学授業の改善に対する関心も高まってきてい

る。

アメリカ合衆国での協同学習実践は、中、高校では少なく小学校と大学で多く導入されている。大学でそれが多く導入されているのは、それまでもディスカッションを多用した学生主体の授業方法が用いられていたことによるようである (Shwalb, B., & Shwalb, D. 1998)。イギリスでも、大学教育に小集団が頻繁に用いられていると Beard, R. M., & Hartley, J. (1984) が紹介している。その目的としては、学習内容の理解促進や興味・関心を高めることはもちろん、教員が「学生とより親密な人間的接触を獲得できる」(訳書 p. 244) という点も比重が大きいと述べている。そして学生の積極的な参加を促すための技法の系統的な研究成果も解説している。

日本の大学での授業改善の主眼は、学生の受容一辺倒の一斉講義方式をいかに学生の参加する双方向的な授業にするかというところにある。それは合わせて大学における「知の習得」をどのように考えるかという問題でもある。浅野誠 (1994) はこの点について「大学の授業の大半は、学生たちが知的主体となってどれだけ知的活動を展開できたかにかかっているといても過言ではありません。そのためにふさわしい授業形態の選択・創造が必要なのです」(p. 6) と述べている。また「共同で知を探究する」過程を重視し、授業内に止まらない、縦の人間関係までも含めた、きわめて広い意味での生活指導的機能を持つ集団形成までも視野に入れ、相互教育力の触発を図ることを提唱している。大学では、授業を進めるにあたって教員の裁量の範囲が大きい。受講生の社会的な成熟の度合いも高い。大学は協同的な学習を実施しやすい環境にあるのである。

大学の授業に協同的な小集団活動を取り入れた実践報告も出はじめている。吉田文久 (1992) は体育実技の授業でサッカーを取りあげ、戦術決定、ゲーム分析、練習計画づくり、作戦づくり、そして最終的には終了レポートをチーム単位で行なうという実践を報告している。林義樹 (1993) は学生の「参画」を図る授業づくりを提唱し、授業への学生の関わりの過程でさまざまに小集団を活用している。個々人の意見の明確化や、協同作業による思考の深まり、役割を分担し集約しての成果の発表などがそこでなされ、さらに主体的な学習の態度形成をも図ったのである。藤原幸男 (1992, 1994) は視聴覚教育の授業でのスライドづくりで小集団による取り組みを

導入した実践を報告している。9～10名の班を作り、各班でテーマを決定し、企画を練り、取材し、教材となるスライドを作り、最終的にはそれを用いた授業を行なうというものである。鈴木庸裕(1994)は「教育方法論」の授業で10～12名の小集団を作り、VTR教材を半期で作らせ、発表会を行なうという実践を報告している。小山敦代・森山悦子(1997)は看護教育での自己教育力の必要性に応える指導法として、関心の類似する者同士の3～9人集団を編成し、集団ごとに違った課題に取り組む分団学習方式での授業を行った。授業後の学生の感想は総じてポジティブな方向にあった。

また、ネイティブ・スピーカーの教員による英語の授業で、協同学習のモデルを用いた実践が日本でも見られるようになってきている(Plain, W. 1993など)。この動きも他の語学授業に徐々に影響をおよぼす可能性を持っているのである。

さて、小集団の授業への活用に対する大学での実践的関心はこのように広く見られるようになりつつあるのだが、それぞれ個別的な工夫にとどまっており、相互に交換可能なモデルの提示には至っていない。また、外国の大学での小集団学習のモデルや、日本の小、中、高校での実践から学ぶこともまだなされていない。そのような中で、大学でもバズ学習を実践した数少ない報告がある。

名古屋文理短期大学の相沢安正は、高校教員の時代から個人的にバズ学習の実践を進め、短大の教員となってからも一貫してその方法を活用してきた。高校での指導原理はほぼそのまま大学教育にも適用できたのである。相沢はその実践を1993年に報告しているが、その実践を知った筆者が参観して書き留めた「経済学」1時間分の授業記録もある(杉江 1993 a)。相沢のバズ学習は、バズ・セッションを単純に適用した形式のものである。4人集団を編成し、一斉形態で教科書を読み、その内容を集団で話し合い、要約し、全体に発表するというステップを1時間の間に数回繰り返していくというものである。相互作用の過程では、教師は学生の思考に介入しない。全体発表の後のまとめが主な出番である。まとめに際しては学生の知見を十分に重んじるという構えを一貫させる。また、授業のはじめに集団の仲間で手を重ね合わせるというスキンシップの機会を設ける。こ

の工夫は不思議に心を開いた仲間意識の醸成に役立つという感想を相沢は付け加えている。この実践は教科内容の習得ばかりでなく、自主的な学習態度、人間関係の改善といった同時学習も意図したものであった。

また、筆者も自身の担当する授業の中でバズ学習の原理の活用を試み、その報告をまとめている（杉江 1993b）。「学習課題明示方式による講義改善の試み」と題したこの実践は、バズ学習の原理の内、課題明示の観点を取り入れ、学生の学習への参加を促すものであった。形態は学生との質疑を心がけ、双方向の機会を増やそうという基本的な構えは持ちつつも、一斉指導中心であり、ほとんど小集団は用いないものであった。毎回の授業のはじめにその日の学習課題を板書し、その学習意義を解説する。そのことによって学生は学習のめあてが分かり、同時にその課題に関連した既得知識を活性化させて授業に臨む。

課題明示方式は明らかに学生の学習への参加を促した。彼らが主体的にノートをとるようになり、私語が消えた。また毎回の授業で、その日の学習課題への答をレポートとして次週提出することを求めた。これによって学習の自己評価が可能となり、試験成績もそれ以前に比べて飛躍的に伸びた。このような授業での工夫に加えて、講義で学生と接するにあたって、無用な皮肉を言ったり非難をしない、誤りを軽蔑しない、個々の発言をできるだけ取りあげて良いところを評価する、学ぼうとする学生の意欲を前提とする、学習態度については厳しさを求める、具体例を豊富に出して理解促進を図る、といった指導態度を貫き、信頼関係を形成しようと努めた。バズ学習の原理は、小、中、高校生のみならず、大学生にもそのまま適用できる原理であることが確信できた実践であった。

大学での授業改善は、その多くが教員個々の経験のみに基づいて行なわれている。これまでの先行研究を学ばないまま進められているのである。バズ学習の原理と方法は、大学でも多様な場面で有用なものである。とりわけ、次の社会を切り拓いていくための有意義で統合的な知を、現実と切り結びながら習得させていこうとするとき、人間関係を基盤とした学習事態の設定は、教員と学生双方にきわめて有効なものと考えられるのである。

(2) 柔軟な学習指導モデルの開発

バズ学習というと、教育現場ではそれを技法ととらえ、形から入ろうとする構えが強い。教師たちは、自身の実践が「正しい」バズ学習か否かを気にするのである。そのような構えでいるかぎりには、ときに、すべての教材にむりやり小集団を導入しようとし、うまく行かない事例が少しでもあると今度はバズ学習を全面的に否定するのである。教師の堅い受動的な構えが教育現場でのバズ学習の受容を妨げてきたという側面も強い。バズ学習には単元見通し学習のようなモデルがあるが、教師はそれを主体的に受けとめ、児童生徒、教材などの条件に応じたアレンジをすることが必要なのである。実践者としての主体性と自分自身の意思決定に対する責任ということが、教師の文化にもっと定着すべきであろう。

ただ、最近に至って、実践の中から、バズ学習の原理を踏まえながら、教材に応じた、児童生徒の個を生かすための魅力ある工夫が報告されるようになってきた。その事例を次に4つ紹介する。前半の3つは土岐市立泉中学校、後の1つは春日井市立南城中学校で開発されたものである。いずれも学校態勢でバズ学習に長く取り組んできた学校である。とりわけ、泉中学校は35年以上にわたってバズ学習を軸とした実践研究を継続している。筆者は公開研究会、校内研修会などの機会を通して両中学校をしばしば訪問してきたが、教師集団の意思疎通もよく、何よりも生徒の表情が明るいという印象を持っている。このような学校で新しい発想が生まれてきたのは、これまでのバズ学習のモデルを教師集団が共通に理解し、その蓄積を背景に次のステップに踏み出せるだけの自信ができていたということによるのではないかと筆者は推測する。実践の積み重ねの重要さに思いおよぶのである。

柔軟な集団編成の試み

英語のスクランブル学習 このモデルは泉中学校で開発されたものを、中津川市立坂本中学校への移動後も継続して実践した可知達也が報告した(1997)。英語の言語活用能力を高めるために、柔軟な集団編成を用いたものである。可知はその概要を2点にまとめている(pp. 92-93)。

①スクランブル活動とは、会話相手を求めて教室内を動き回り、会話終了後に新たな相手を探して会話を重ねるといった活動を、時間内に繰り返すことを言う。

②スクランブル学習とは、スクランブル活動の中で、会話の仕方や人との接し方を学んで、英語力をつけ、言語を使う態度を同時に学ぶことである。

英語の授業では、その運用能力の育成が求められるようになってきた。そのためには認知的側面での英語力に加えて、誰とでも表現活動を交換できる態度形成が同時に必要となる。ならばその目的に沿った学習場面を設定しようというのがこのモデルである。

授業は単元単位で設計する。生徒に学習の見通しを持たせることで、いつ仲間とのスクランブル活動が行なわれるかが分かり、準備段階の学習の意義も理解される。個別、あるいは小集団で取り組む単元前半の準備段階の学習は動機づけも高いものとなる。可知の報告する実践では、9時間単元の第5時からスクランブル活動を導入している。そこではサッカーで有名なペレの少年時代を紹介した文章を教材とし、単元前半にその読取りと理解をさせる。つづいて一定の準備をした後、スクランブル活動を行なう。生徒は思い思いに相手を選び、たとえば“Would you talk me about young Pele?”と一方が問い、もう一方はそれに答えていく。応答が終わると立場を交替して再び英語による意見交換を行なう。ペアでの交流が終わると彼らは次の相手を見つけ、あらためて会話を始める。これをできるだけ多く、制限時間内に行なわせる。

筆者は泉中学校でこの実践を参観したが(後藤恵美 1996)、そこでは学級全体がもれなく見事に活発な交流を行なった。しばしば異性を相手に、声も大きく、時間いっぱいまで、本来防衛的でなかなか自己を開示しないことの多い中学生の積極的、意欲的な活動を観察できたことは驚きであった。

もちろん、そのような学習活動は教師が何もしないで可能になるものではない。可知は会話の相手が偏らないための配慮も行なっている。相手が同性か、異性か、また教師かによって点数を変え、会話人数にそれを乗じて加算を行なうというものである。それは競争ではなく、ゲームとして行

なわれる。また、生徒の自己開示を可能にする、ともに伸びようという学級内の信頼関係が作り出されていなければならない。泉中学校は杉江(1998a)で紹介したように、帰りの会での小集団活動とそれによる学級集団づくりに重点を置いている学校である。また可知も、帰りの短学活を「互いの考え方や行動を知り合い、支え合う暖かい人間関係づくりがなされていく。相手の理解の仕方を学ぶ経験は、多くの仲間と分け隔てなく活動するスクランブル学習を自在に機能させる重要な条件となろう」(p. 101)と意義づけている。坂本中学校は、小島幸彦(1997)が報告しているが、可知の実践の前年まで、いわゆる荒れた学校であった。それでもこのような実践が可能であったということも確認しておきたい。

倉八順子(1995)は、英語教育における会話重視のコミュニカティブ・アプローチの有効性を実証的に明らかにしている。スクランブル学習は望ましい人間関係という基盤を踏まえた実践であり、コミュニカティブ・アプローチにおける同時学習も可能にする興味深い指導モデルと考えられるのである。

コース別バズ 泉中学校では、生徒の課題に対する問題意識、好みの接近方法、着想などに応じて、その都度類似の者同士を集めて小集団を編成するというコース別バズを考案している(橋本勇治 1997; 土岐市立泉中学校 1997a, 1997b)。

数学では、課題に対する取り組み方について、教師が教材研究や先行事例の検討によって生徒がどのような発想をするかを予想しておく。予想される複数の思考タイプをコースと呼ぶ。授業ではまず個別に課題に取り組みませ、個々の生徒の着想がどのコースにあてはまるか、コースを明示して生徒に判断させる。そして同じコースを選んだ者同士を集め(集団のサイズは適正になるように分ける)、その仲間同士で集団思考に取り組みさせる。

国語では鑑賞教材での事例があるが、そこでは鑑賞内容をどのような手段で表現したいかでコースを設定している。日記形式、詩作、音読、紹介文の作成、作品比較表の作成、といったコースを教師が準備し、生徒が自己決定し、同じコースの者同士で協同して学習する。

社会科では「長野オリンピック開催の理由」を地理的領域で扱った事例がある。そこでは地形面、気候面の2側面で理由を追究するというコース

が設定され、生徒はいずれかのコースに属する小集団に分かれて調べ学習をする。

また、可知(1997)の英語のスクランブル学習の実践でも、単元の途中でコース別学習が組み込まれている。スクランブル活動の準備段階で、スムーズな音読コース、会話文を工夫するコース、内容を要約して会話するコース、に分かれるという工夫が紹介されている。

このコース別バズの発想は、一人ひとりの着想や思考タイプを尊重し、類似の者同士での深まりをねらうところにある。バズ学習では成員のさまざまな次元での異質性が成績の向上に役立つという原理を明らかにしている。したがってコース別のバズは多様な意見の交換という面では問題が生じる場合があることになるが、その後の学級全体での交流を活発化することでその問題点を相当程度カバーできるし、何よりも、時に応じて興味関心を共有する者同士の相互作用から期待できる動機づけや、視点をともしする者の中で自分の考えの裏づけを得、考えの深まりと同時に自尊心を高めるといったような同時的効果も可能となると考えられるのである。すべての課題で適用可能なモデルではないが、教材に応じてこれを組み入れることで授業の魅力が増すであろう。

なお、コース別の思考結果は、多くの場合学級全体に返される。その折には小集団ごとの報告の仕方とそれを聞く態度などの指導が必要となる。先のスクランブル学習と同様、学級集団づくりがこのモデルの効果的運用の前提となっている。

お出かけバズ 橋本(1997)は、泉中学校でのさらに一つの集団編成に関する工夫として「お出かけバズ」を紹介している。そこでは国語の事例があげられている。論説文について、はじめに個人読みをし、次に各生徒が属する小集団での話し合いを行なう。続いて成員が移動して臨時の集団を作り、そこで意見交流を図る。異なる集団の者同士を集め、自集団の考えを伝え、他集団の考えを取り込み、それを自集団に持ち帰るためのステップで、これを「お出かけバズ」と呼んでいる。その後、元の集団で再度集まり、収集した多様な意見を踏まえて自集団での読解を深めるという手順でバズが進められるのである。

この着想はすでに「出張バズ」と名づけられて豊川中部小学校でも実践

された形跡があり（塩田・豊川中部小学校 1965）、また、Aronson, E. の開発したジグソー法とも類似した手続きを持つものである。決して目新しいものではないが、より多くの情報を集め、効果的な相互作用を可能にすると同時に、交流の幅を広げるための条件づくりのため、先のスクランブル学習やコース別バズと合わせて、教材や生徒の状況に応じて組み合わせる方法の選択肢としてこれを実践に移した意義は大きいといえよう。

多様な集団技法の組合せ

春日井市立南城中学校の堤泰喜（1997a, 1997b）の社会科での人権教育の実践は、バズ学習の原理を多彩に応用した好実践である。人権という教育領域では正答はなく、内容が教師の主観の押しつけにならないような配慮が必要となる。その目標は「“異質のものを受容的に受けとめる姿勢” “多様性を認め合おうとする気持ち” をいかに育てていくか」（堤 1997b, p. 92）といった態度的色合いを濃く持つものであり、教師の一方的な講義によって達成されるような性質のものではない。堤はそこで、生徒主導の討議を中心とした参加型の授業がふさわしいと考えた。そして人権に関する認識の幅を広げ、深まりを増すために、学習ステップに応じた集団過程を工夫し、その適切な組合せを模索したのである。

実践は3年生を対象に、性差別をテーマとして行なわれた。6時間単元である。

第1時は、生徒個々の中にある男女の性役割のステレオタイプの理解の洗い出しを、小集団による話し合いを中心に行なった。

第2時は、夏休みの課題として、新聞からの性差別に関するスクラップづくりを指示し、調査方法などを伝えた。これはNIES学習の着想であり、夏休みの間にその後の話し合いの資料づくり、言い換えれば個別思考のステップに取り組ませたのである。夏休み後、意識の高いファイルが作成されたと堤は述べている。

第3時は、性差別というテーマの問題性を実感的に意識化させるために、小集団の中で男女のペアを組み「家事の分担について」「子どもはどう育てるか」といったテーマをたててロールプレイを行なわせた。明るく、ゲーム的な過程をとりながらも、生徒に自身の立場の認識の明確化と、相

手の立場への気づきが生じることを図ったのである。ロールプレイ後、全体討議による意見交換を行なう。

第4時は、夏休みに作成したファイルを使って性差別の実態について小集団を中心とした話し合いを行ない、全体討議を合わせて問題構造の把握を行なった。

第5時は、テーマを「夫婦別姓」に絞り、ディベートを実施した。ただしその手続きにはバズ学習の観点からの修正を加えた。すなわち、ディベートをあくまで協同的な切磋琢磨の活動とすること、聞き手の参加度を高めるために途中で小集団での話し合いを導入すること(2年目の実践では全体ディスカッションの形式も試みている)、賛否の立場はあらかじめ持っている意見に応じて決める、といった手法が用いられたのである。

第6時は、それまでの学習成果を踏まえて、男女共同参画社会の建設のために何をすべきかを小集団で話し合い、全体討議をし、出された意見を集約した。

堤の報告では、生徒の積極的な参加と大きな態度変化がこの授業で得られた様子をうかがうことができる。授業後の生徒の「この気持ちをいろいろな人に伝えたい」(堤 1997a, p.73)という感想にそれが込められているように思われる。

この実践では、見事に教材に応じた適切な集団過程の組合せがなされている。バズ学習の原理を確かに踏まえつつ、いかにそれまでのモデルを応用するかの適切な事例となっている。このような実践者の主体的な授業づくりの事例が今後ますます増えてくることが期待されるのである。

2 バズ学習の課題

バズ学習の原理と方法は、その長年の展開の過程で多様な改善が図られ、幅広い応用が見られた。しかしまだ、理論的にも実践的にも、学校学習をより効果的に進めていくための課題が多く残っている。ここではバズ学習に残された今後の課題を整理する。なお、教育実践を原理的な立場から追究してきたバズ学習の課題は、同時に現在の教育現場の課題でもあり、バズ学習の理論的、実践的発展のみにかかわる問題ではない。

(1) 態度的目標の意義の明確化

バズ学習では認知的目標と態度的目標の同時達成を図る。この場合、認知的目標は主に教科指導内容の検討によって系統的な明確化が可能であるが、態度的目標は必ずしも系統性をもって明示することができていない領域である。

態度的目標は、教師がその都度気づいた側面について示されてきた。したがって、特定の学期、学年の内では系統性を持ち得ても、学年を越えた系統性は十分に考えられてこなかった。また、態度的目標の中身も個別教師によって異なっていた。

学習指導目標としての態度という用語は、文部省が学習指導要領で言及することによって広く普及した。しかし、そこでいわれている態度は教科指導領域での学習態度に意味が限られている。バズ学習が考えている態度的目標より範囲は狭い。学校学習における統合性という観点からは不十分である。また、そのような狭い範囲での態度的目標でも、実践における具体的明示は難しいものとなっている。

筆者はかつて、小学校教師を対象に学校学習全般での態度的目標に関する教師の認識の実態を把握するための面接調査を行なった(杉江 1982)。そこでは次のような事実と課題が明らかになった。

①教育現場で認識されている態度的目標としては、学習への構えや教科への興味・関心にとどまらず、生活面での諸態度(対人態度, 社会的パーソナリティなど)までにわたる広範な内容があげられた。

②低学年から高学年に推移するにしたがい、態度目標の内容は変化する。低学年では児童の学校への適応の促進や基本的生活習慣の形成などが強調され、高学年では多様な場面での積極性、主体性の育成に関心が高かった。

③基本的生活習慣の内容は整理されたものではなかった。系統性、その範囲など、明確化すべきことが多く、近年、児童生徒の不適應に関わって、実践でこの指導の必要性が強く主張されている割にはその中身は主観的であった。

④高学年では児童の自己中心性の除去に関わる目標がさまざまな表現で

出された。

⑤教師が語る目標は概括的であり、児童が自身の課題として理解できるような形に翻案するにはその分析的検討が不十分であった。

⑥多くの教師は、授業に際しても一定の見通しを持って態度的領域の目標を定めていると答えた。また効果的にそれを行なうための工夫も語られた。

⑦態度的目標についてはその達成の評価が適切に行なわれていない。そのための用具がない。

⑧教師たちは、現場での態度領域の指導に関する問題意識が不十分だという認識を持っている。

態度的目標の指導に関しては、その実践と研究は緒についたばかりの段階といえよう。このような実態を踏まえて、態度的目標に関する課題を整理すると次のようになる。

- ①態度的目標の内容を明確にする。
- ②態度的目標の発達の展開の事例を作る。
- ③態度的目標達成に関する評価方法を開発する。

態度的目標の内容を構造的に示すという作業では、先行的な試みとして Bloom, B. S. (1956) や橋本重治 (1976) らの、能力概念による教育目標の分類の枠組みがある。それらは、学力、態度の目標構造を明らかにするための接近としての意義と、各教科に共通して用いることのできる枠組みになり得るという点で評価できるものであるが、一方で、分類カテゴリーの表現が抽象的であり、教師による教材に即した適用に困難がともなうという欠陥を持っている。教師が煩雑な分類カテゴリーを熟知する必要があり、教育現場には定着しにくいものとなっている。

実践的適用のためには経験領域による分類、すなわち実践の用語に近いことばで記述した構造の単純な分類が実用的であり、有効であるように思われる。杉江 (1982) では、「相互作用技能」「社会的パーソナリティ」「教科学習への態度」「学習の構え」「社会的諸態度」「その他」の6領域を態度的目標としてあげたが、現在ではそこに「学習技能」を加えるべきではないかと考えている。

上の7領域について、今後発達的な観点での目標づくりという作業が必

要となる。実践では豊田市立小清水小学校(1976)で部分的に試みられている。たとえば「相互作用技能」にあたる内容の一つとしての「聞く態度」では、1年生では「何を話しているか分かる/話し手を見ながら話す/むだ話をしない」、2年生では「話を終わりまで聞く/話し手の間違いや失敗を笑わない」、3年生では「分からないときは質問する/話し手の意見と自分の意見を区別する」……といった目標が掲げられるのである。

態度目標は、それを子どもに対して明確に示すという作業も教師にとっての検討課題である。丸山正克(1996)は「よく考える態度というが、よく考えるとはどうすることだろうか」「よく観察する態度というが、どんなことをすると、よく観察したことになるのだろうか」「協力する態度が不足というが、どうなって欲しいのか、はっきりしたイメージを描いているか」「意欲的に取り組む態度というが、どんな状態を目にするとき意欲的だと認めることができるのか」(p.45)と、目標の明確化が現状としては不十分であることに触れている。このことは文部省のいう興味・関心・態度の評価に際しても同様で、明確な目標のない指導が上から要求されることで、科学的に進められていくべき教育実践が教師の主観に頼るようにならざるを得ず、精神論的指導を復活させかねない逆行を引き起こしていることにも考えをおよぼすべきである。

目標明確化の観点とは、同時に信頼性、妥当性の高い評価技法の開発と関わってくる。評価の観点を、梶田叡一(1977)のいう到達目標とするのか、向上目標とするのか、体験目標とするのか、といった基準の検討も必要である。また評価項目の開発だけでなく、教師による評価、自己評価、相互評価といった手続きも視野に入れる必要がある。

このように、態度的目標に関する研究には、未開拓な領域が多く残されている。社会的態度の研究が社会心理学で行なわれているが、その成果の適用はこの領域では今のところ困難である。実用性を念頭に、新しい実証的接近が求められる研究領域といえよう。

(2) 信頼に支えられた人間関係の意義の追究

信頼に支えられた人間関係が教育の基盤であるというバズ学習の基本は、多くの実践者にはそのまま了解できることがらであり、そのことがバ

ズ学習の実践的展開を支えてきた。岸田元美 (1987) が「学習指導や生徒指導の実践では、教師と子どもの愛情と信頼の感情関係が、それを確かに実践させる基盤である」(pp. 129-130) と述べているように、バズ学習の外でも同様の意見が見られるのである。ただ「信頼に支えられた人間関係」の意義について、より認識を深め、追究を重ねることは重要であろう。ちょうど「個を生かす」「個性化」といった用語が直観的にポジティブに受けとめられ、その意義が深く検討されることなく、個別指導だけがそれを実現する方法であるかのような主張に基づく短絡的な実践ブームが起きてしまう。教育研究者の問題意識も風潮に乗ったものが増加していった。そのような表面的な理解に終始することがバズ学習で生じないような構えが必要と考えるのである。

信頼に支えられた人間関係の意義は、競争的教育が蔓延する実態の中で、教師や父母には、表面的に、きれいごととしてしか理解されないということもおおいにあると思われる。幅広い層に深い実感をともなって理解されるように、また有効性について根拠を示しながら解説できるように、確かな資料を求めていくことが必要である。

信頼に支えられた人間関係とは、教育の場面では、自分の成長を相手が喜びとし、そのための援助を相手がかんがらずしてくれるという確信を持ち合うことである。それは相互の全人格にわたる確信であり、相手の能力や仕事に対する客観的な評価をいう「信用」とは異なる (寺下明 1990, p. 177)。信頼関係はまた「溺愛」とも違う。相手の成長を願うという志向性を持つものである。

天貝由美子 (1995) は、高校生を対象とした調査から「安定した自分に対する信頼および他人に対する信頼が、同一性獲得にあたって重要である」(p. 369) ことを見いだしている。青年期の自我同一性獲得と信頼関係の関連性の存在についてのこの指摘は、小学校時代からの学習経験も含めて、学校学習の全般にわたってこの問題に留意する必要性があることを裏づけている。

緒方宏明・鈴木康平 (1995) は、教師へのアンケートに基づき、児童生徒の人間関係がうまく行った学級とうまく行かなかった学級に分け、そのような学級条件の違いが学級経営のさまざまな側面にどう影響したかを検

討した。その結果、学習意欲、学習成果、情操・共感、児童生徒の人間関係、問題行動、教師との人間関係など、多くの側面で信頼関係がより成立していた学級において一貫してポジティブな傾向の結果が見られたのである。ここでも信頼関係の幅広い重要性を認めることができる。

ただ、日本人の人間関係における「信頼」にはさまざまな問題があることも調査研究から明らかにされている。NHK放送世論調査所(1982)では、日本人とアメリカ人の人間信頼感の比較を行なっている。それによれば、人間信頼の態度を示す者は日本人では23%であるのに対してアメリカ人は58%がそのような態度を示した。不信は日本人が43%、アメリカ人は21%であった。このような実態は、ますます、学校における信頼形成という働きかけの重要性を強調するものであろう。

信頼関係は、児童生徒相互でのその確立が重要であることは述べるまでもないが、教師とのそれについても十分に留意されなくてはならない。教師はまちがっても権威と信頼を履き違えてはならない。教科指導力がある、悩みを受けとめてくれる、人生観に共感が持てるといったさまざまな側面での一貫した信用の積み重ねによって、教師は児童生徒からの信頼を得ることができるだろう。そのようにして築いた信頼に基づいて子どもを動かすことができる教師であることが大切である。

なお、信頼関係は鈴木葉子(1989)が指摘するように相互的なものである。そして「教師が子どもを信頼しないと、子どもも教師を信頼してくれない」(岸田 1987, p.137)のである。学級集団づくりといった場合、教師もその集団の重要な一員であるという自覚が必要なように、信頼関係でも、それを相互的なものと捉える教師の態度は大きな影響力を持つ要素であることが明確に認識されるべきである。緒方・鈴木(1996)の調査では、小、中学校では、教師が支配的な学級ほど学級内の子ども同士の信頼関係は成立しにくく、担任を信頼せずに好ましくない行動をとる非公式的なリーダーが登場しがちになると報告している。これはいじめの発生ともつながるものであり、信頼関係の教育的機能を示唆するまた一つの重要な資料といえよう。

教師が学校教育の中で持つことになるさまざまな関係における信頼の実態はどのようになっているだろうか。NHK世論調査部の調査(1984)では

「担任の先生はあなたのことをよくわかっているか」という質問に対して「よくわかっていると思う」と答えた生徒は、中学生では22%、高校生では13%にすぎなかった。「悩み事の相談相手」として教師をあげた生徒は、中学生で4%、高校生で1%であった。教師とのつながりが実態としては弱いことがうかがえるのである。また、小学校の教師を対象としたNHK世論調査部の調査では「親が学校を信頼しない傾向が見られる」と回答した者が53%、「親が教師を信頼しない傾向が見られる」と回答した者が52%と過半数を越えていた。家庭、地域との信頼関係にも問題があることも明らかである。

中学生から成人までを対象として「信じるもの」を尋ねた太田信夫の調査(1970)では、母、父、家族、子どもというように家族が信頼という関係理解の基礎となっていることをうかがわせる結果が示された。この、家族で培われた信頼関係と別の論理で学校教育が進められることは果たして有意義であろうか。家庭における養育と、多数の子どもを対象とした集団指導を行なっている学校とでは事態は明らかに異なるが、子どもの発達と学習の原理は事態を越えて同じはずである。子どもも教師も、実感的に分かることのできる、家族との信頼関係との連続で、学校における信頼関係を成立させていく手立てを工夫することは可能なのではないだろうか。

信頼は、社会的存在としての一人ひとりの人間を支える力となるものであろう。その意義はさらに、寺下(1990)が指摘するように、一人ひとりの人間の生がさらに展開していく未来との関係においても必要だということにまで広がりを持つテーマである。

なお、信頼については、山岸俊男を中心とした研究グループが主に実験社会心理学的方法によって精力的、組織的に検討を進めている(山岸俊男・山岸みどり・高橋伸幸・林直保子・渡部幹 1995; 山岸俊男・渡部幹・林直保子・高橋伸幸・山岸みどり 1996; 清成透子・山岸俊男 1996; 菊地雅子・渡邊席子・山岸 1997など)。その成果がまとめられ、信頼に関するわれわれの認識がさらに進むことが期待されるのである。

(3) 集団づくりの目標と方法の深化

望ましい学級集団の姿

塩田(1989)は望ましい学級集団の条件として、①自由なコミュニケーションが活発に行なわれること、②常に協力的な努力への調整がなされること、③失敗の際にとるべき努力の仕方が分かっていること、④学級の全員が満足するように活動の調整が行なわれること、⑤学級の全員が多かれ少なかれ共通の価値体系をもつようになること、の5点を掲げている(pp. 95-97)。このような学級集団づくりは、児童生徒が基本的に持つ協同への要求を前提とした教師の指導によって進められる。学級集団のリーダーとしての教師の指導のあり方が、これまでのリーダーシップ研究を踏まえ、さらに学校学習場面での、児童生徒にとっての望ましさという条件を組み入れて検討される必要がある。

また、学級集団の成長の度合いを診断する視点と方法という面でも、実証的、実践的研究は進んでいない。塩田(1989)は、学級集団が、そこに所属する児童生徒の準拠集団となり得るまでに成長したかどうかを判断するための目安として、①集団の目標が子どもたちにとって価値あるものと認知されている、②目標達成のための集団活動が必要であるということ、その活動自体を好ましいと感じている、③心理的安定が得られると感じている、④リーダーとしての教師に好感を持つ、⑤他の成員に好感を持つ、といった項目をあげている(pp. 98-99)。集団の成長を診断する方法としてはソシオメトリック・テストが広く知られ、活用されている。日本では、学級集団構造の研究でもソシオメトリック・テストに関わる領域に関心が絞られている感さえある。児童生徒同士の間関係性を明らかにし、いじめなどの発見にも有力なテストであるが、しかしソシオメトリック・テストでは学級の限られた側面を評価しているにすぎないことも承知すべきである。たとえば集団の課題志向性に関する情報を得ることはできないし、集団の中のもっとも重要な成員であるはずの教師に関する情報が抜け落ちているのである。

塩田・田中康雄(1971)は、Frlanders, N. A.の研究を基礎に「権威構造」「目標指向構造」「接近構造」の3次元で学級構造を記述、診断するための

質問紙の開発を行なっている。バズ学習のめざす学級集団づくりに近づく構成となっているものである。各次元についての学級構造の識別力、生徒の態度変化との整合性、測定の実定性等の検討では信頼がおけることが確かめられたが、実践場面での妥当性について、さらに検討する余地を残したままとなっている。

全員参加を可能にする集団づくり

バズ学習をはじめとする小集団の活用でしばしば教師が出会うのは、集団活動に参加しない子ども、参加できない子どもの存在である。排除の論理をとらないバズ学習ではこれは大きな問題である。

ほとんどの子どもはすぐに集団活動に馴染み、協同による学習活動に強く動機づけられていく。それは協同という集団目標構造の持つ本来的な機能なのであるが、子どもによっては生育の過程に違いがあり、参加への様相が異なるのである。もちろんここで言う、参加しない、できないというのは、一律的な同調ができるかできないかということではない。しかし集団への不参加を個性と認め、全面的に肯定することもどうなのだろうか。集団への適応は個性発揮の基礎条件でもある。「人間を信頼する気持ち」は、学校学習における重要な同時達成目標である。また、成員全員の個性的な集団への参加があつてこそ、その学級の機能も十分に果たせるようになるのである。

集団に馴染めない子どもの特性としては、①おとなしすぎる (吉仲ミチ子 1997)、②自己主張しすぎる (一ノ瀬喜子 1997)、③集団遊びが苦手 (物井弘 1997 a)、④攻撃的 (物井 1997 b) といったものがあげられる。そのような子どもを学級集団の活動の流れの中で観察、診断し、適応を図っていく実践が現場でもっと積み重ねられていくべきであろう。ただそれは、大谷美子 (1990) も指摘するように、学級集団での総合的な指導の中で進められなくてはいけない。「一体全体、なじまないといけない『集団』とは何なんだろう」という高石浩一 (1997, p. 4) の問いのように、学級集団について教師が子どもの視点で捉え返す作業がまず必要となろう。成員が一人加われば集団のダイナミクスは変化する。それまで加われなかった子どもが加わることによる変化までも予想し、それを踏まえて

次の集団活動を作っていく必要があるのである。

相互作用技能訓練の方法の開発

集団づくりのためには、集団内でのスムーズで効果的な相互作用が不可欠である。バズ学習の実践校では、それぞれ児童生徒の相互作用技能を高めるための指導を工夫している。発言のパターンを作って、帰りの会や授業の中でそれを用いる経験を重ねるという方法は比較的多く採用されており、さまざまなバリエーションがある。机間巡視の途中での、教師による指導も奨励されている。また、さまざまな形に指を曲げ伸ばししたハンドサインを決め、一人ひとりの児童生徒の発言に対する学級全体の反応傾向が把握できるようにするという方法も用いられてきた。学校によっては、新生が入ってくると相互作用経験を積んだ高学年の教室での学習活動を参観させ、話し合いの仕方を学ばせることも行なっている。自分たちの集団の相互作用を録音し、それを再生しながらよりよい方法を話し合わせるという手続きも用いられている。

ただこれまで、バズ学習では一定の相互作用技能訓練のモデルを作ってきていなかった。そして訓練に関わる理論的枠組みも持ってこなかった。

外国でも、Fry, C. L. (1966, 1969) が、あらかじめ録音した伝達発言に基づいて聞き手がどのように行動するかを観察し、自身の伝達の仕方の善し悪しについて評価し、その後聞き手と話し合いをし、さらに今度は役割を交替するという手続きを繰り返す相互作用技能訓練のモデルを検討しているが、その他には研究の少ない領域である。

筆者は石田裕久との共同研究(1977)で相互作用技能訓練に関する基礎的検討を行なった。その目的は、①教師は生徒にとって相互作用技能の訓練効果を持ち得るどのような働きかけをしているか、②生徒の社会的発言に対して、教師や他の児童生徒はどのような評価情報をフィードバックしているか、の2点であった。

研究授業のような特別な準備をしていない小学校1年生の授業を複数観察し、そこでの相互作用を分析した結果、次のことがらが明らかとなった。

①1時間という短い時間内にも、教師は膨大な量の相互作用技能訓練に関連した働きかけをしている。

②生徒の相互作用の質の適・不適に対する教師と他生徒からの評価の基準が一定でなく、効率の悪いフィードバックがなされている。

これによって、授業は同時に相互作用技能訓練に関わる教師および仲間からの多様な働きかけが可能な機会であり、それはより整理され、意図的に適切に行なわれるべきことが明らかとなった。

相互作用技能の訓練は、教科指導と同様、教師の主導性が必要となる。それは経験的に行なわれることが多いが、その際のポイントについてはできるだけ核心となることから落とすことなくあげておく必要がある。杉江・石田（1977）では次の3点が必要と考えた。

まず「基礎的言語能力の獲得」を促すことである。学級でのこの側面の訓練では、適切な話し方のモデルとして教師の発言が重要性を持つ。Каиров, И. А. (1956) は教師の話し方に対する基本的な要求として、①内容の信頼性、②事実に材料の巧みな選択、③正確な立証性、④論理的な首尾一貫性、⑤叙述の直観性と形象性、⑥話の情緒性、⑦話しことばの明白さと正しさ、をあげている。それらは教授活動の効果をあげるための提案であるが、同時にモデルとしての教師の発言の適切性の指標ともなるものである。さらに、他生徒の発言もモデルとなろうし、教師による当該生徒および他生徒の発言の直接的な矯正も訓練としての働きを持つと考えられるのである。

次に「役割取得能力を伸ばす」ことがある。これは他人の要求、意図、意見、信念、情動的、知覚的、または知的能力やその限界など、直接知覚できず、推論によって記述されるような属性を理解する力である。学級ではさまざまな役割が存在している。そして教師にはその役割を児童生徒に割り振り、演じさせる機会がある。その機会を組織化することは、役割取得が的確になされる発言機会を増すことになる。児童生徒が教師のみを発言の対象としているような学習事態ではこの側面の訓練は十分には行なわれなくなる。

3つめは集団事態で生起しがちな「自己志向的行動の低減」である。これは集団事態の元で、他者には頓着なしに自分自身への直接的報酬を期待する行動である。日常の授業ではこの範疇の活動とみなすことのできるものが多く生起している。「ハイ、ハイ」と争って指名を求める行動や、指名

されていなくとも大声で自分の主張を言うなどは自己志向的行動である。このような行動を学習意欲のあらわれととって助長してはならない。そこには、他人より自分が目立ちたい、教師に先に誉められたいという競争的な要求が第一にあるからである。

このように訓練の側面についての枠組みはできているが、それに基づいての実践モデルづくりはバズ学習の今後の課題である。

教師集団づくり

教師の研究は教育心理学でも遅れている領域である。その主な原因は研究対象としての教師の世界の閉鎖性であると考えられるのだが、その閉鎖性が同時に、この領域でのさまざまな課題を踏まえた問題意識の展開も貧弱化させているように感じられる。

バズ学習では、学習指導を効果的に進めるにあたって教師集団の成熟も重要な条件と考えてきた。実際、過去に筆者が長く関わったさまざまな学校、滋賀県五個荘町立五個荘小学校、土岐市立泉中学校、広島県立豊高校などでは、年齢の上下や役職を越えた教師間の熱心な忌憚のない意見交換が日常的になされていた。

バズ学習における指導原理の一貫性を重視する立場からは、教師個々の個性や教育観を大切にしながら、子どもを中心に据えた教育改善について共通認識を作りあげていくことはきわめて重要と考えられる。自己主張は仲間の教師からの評価を経ないならば独善に陥る。そのような教師はおそらく、子どもからの評価情報にはさらに耳を貸さないであろう。

教師集団づくりでは、豊高校のように実際に非管理職の教師たちが自発的にそれを高めていったという事例もあるが、多くは、そしてとくに義務教育では、管理職、とりわけ校長のリーダーシップが問われる。児童生徒と教師の実態を把握し、問題を明らかにし、教師たちの内発的な問題解決の意欲を促す働きかけが要求されるのである。そのような教師集団づくりの事例が姫路市立高丘中学校（永井・杉江 1995）や中津川市立坂本中学校（小島 1997）で見られる。このような事例を、教師集団づくりという問題意識から捉え返した研究が今後必要である。

また教師集団という領域に関わって、バズ学習におけるティーム・

ティーチングをどう進めるかという問題がある。バズ学習では、授業過程で複数の教師が必要だという場合が少ない。明確な課題提示の元で、子どもたちは主体的に学び、相互作用の過程で個別学習も徹底できるからである。したがって、バズ学習の授業では限られた教材でのみ複数教師が教室に入ることになる。ただ、教科指導も特別活動も含めたさまざまな指導過程は、教材の準備、課題づくりという事前の準備から、子どもたちの変化に関する評価までが含まれるものである。バズ学習では、子どもと実際に接する学習活動のステップで教師がチームを組む必要が少ないため、その両端、すなわち準備と評価におけるチーム・ティーチングに時間を十分割くことができる。授業における複数教授だけを視野に入れるのではなく、バズ学習でこそできるチーム・ティーチングの事例を作ることも今後の課題としてあげられよう。

第29回の全国バズ学習研究大会では、野瀬博(1997)が教科を越えたチーム・ティーチングの実践を報告している。それは英語科の授業を通して国際理解を同時に進めようとしたもので、授業に社会科の教師による地理領域の解説を挿入するというものであった。このような柔軟な実践は、教師集団の意思疎通がうまく行き、互いの実践を尊重し、高め合おうという協同性が成熟していることが前提となる。

さまざまな経験を持つ教師は、拠っている指導法もバラエティがあるはずである。バズ学習の実践者は「協同」「人間関係」をキーワードに、他の実践研究との交流を図ることが必要であろう。その中からバズ学習の原理を広げていく新たな着想が出てくると考えられるのである。

文 献

- 相沢安正 1993 バズ・セッションによる自主的授業方式の試み 大学と教育 9, 4-14.
- 天貝由美子 1995 高校生の自我同一性に及ぼす信頼感の影響 教育心理学研究 43-4, 364-371.
- Anderson, M. A. 1994 a Multimedia and whole language learning. *Cooperative Learning*, 14-3, 30-31.
- Anderson, M. A. 1994 b Stories about my family and me. *Cooperative Learning*, 14-3, 39-40.
- 有元佐興 1997 学校は変わるか: 文京区立第六中学校の学校経営とバズ学習

- との融合 有元佐興・加藤孝史・望月和三郎・杉江修治編 学校は変わるか：コーポラティブな人間関係を基盤とした授業改善からの接近 日本教育総合研究所 pp. 2-14.
- 浅野誠 1994 大学の授業を変える 16 章 大月書店
- Beard, R. M., & Hartley, J. 1984 Teaching and learning in higher education. Harper & Row. (平沢茂訳 1986 大学の教授・学習法 玉川大学出版部)
- Bloom, B. S. (ed.) 1956 Taxonomy of educational objectives, Handbook 1, Cognitive domain. David McKay.
- 江見淑子 1992 「そこで起こること」を信頼する 大学時報 225, 30-33.
- Fry, C. L. 1966 Training children to communicate to listeners. *Child Development*, 37, 675-685.
- Fry, C. L. 1969 Training children to communicate with listeners who have varying listener requirements. *Journal of Genetic Psychology*, 114, 153-166.
- 藤原幸男 1992 「視聴覚教育」におけるスライドづくりの実践 琉球大学教育学部紀要 40-1, 137-160.
- 藤原幸男 1994 身体・関係・共同の創造と班共同制作活動：スライドづくりにおいて 琉球大学教育学部紀要 45-1, 1-14.
- 深谷昌志・田中統治・深谷野亜 1997 学校内の人間関係（モノグラフ中学生の世界 57）ベネッセ教育研究所
- 後藤恵美 1996 英語科指導案 土岐市立泉中学校校内バズ研究会（1996年10月23日）配布資料
- 橋本重治 1976 新・教育評価法総説 金子書房
- 橋本勇治 1997 発展的なバズ学習による多様な学習形態の工夫 有元佐興・加藤孝史・望月和三郎・杉江修治編 学校は変わるか：コーポラティブな人間関係を基盤とした授業改善からの接近 日本教育総合研究所 pp. 116-128.
- 林義樹 1993 「学生参画授業」と人間らしい“学び場づくり” 大学と教育 7, 54-70.
- 平田慶子 1980 協同と競争の心理 人生読本ハンドブック 河出書房新社 pp. 99-108.
- 広同教・広高同教・広教組・高教組 1997 就学保障プロジェクト通信 2 就学保障プロジェクト事務局
- 広田君美 1992 大学と小集団課外教育プログラム：いまなぜ小集団活動なのか 大学時報 225, 26-29.
- 一ノ瀬喜子 1997 自己主張しすぎる子 児童心理 675, 59-61.
- 伊藤康児 1996 バズ協同学習の原理を生かしたコンピュータ学習 第28回全国バズ学習研究大会要項 33-36.

- 伊藤康児・田中俊也 1997 コンピュータと協同学習 有元佐興・加藤孝史・望月和三郎・杉江修治編 学校は変わるか: コーポラティブな人間関係を基盤とした授業改善からの接近 日本教育総合研究所 pp. 49-60.
- 伊藤彌彦 1992 同志社大学“函館キャンプ”のこと 大学時報 225, 34-37.
- 岩松研吉郎 1992 「大学生生活懇談会」について: 課外教育プログラム・私見 大学時報 225, 38-41.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Stanne, M. B. 1985 Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structure on computer assisted instruction. *Journal of Educational Psychology*, 77, 668-677.
- 可知達也 1997 スクランブル学習による英語科指導と仲間づくり 有元佐興・加藤孝史・望月和三郎・杉江修治編 学校は変わるか: コーポラティブな人間関係を基盤とした授業改善からの接近 日本教育総合研究所 pp. 92-104.
- Каиров, И. А. 1956 矢川徳光訳 1974 教育学 明治図書
- 梶田叡一 1977 授業改革の論理 文化開発社
- 春日井市立南城中学校 1988a 国際理解教育紀要 (自費出版)
- 春日井市立南城中学校 1988b 国際理解教育に関する教材の年間計画表 昭和62・63年度愛知県教育委員会・春日井市教育委員会委嘱研究発表会資料
- 春日井市立南城中学校 1994a 研究要項 平成5・6年度愛知県教育委員会・愛日地方教育事務協議会・春日井市教育委員会委嘱研究発表会資料
- 春日井市立南城中学校 1994b 環境教育実践資料集 平成5・6年度愛知県教育委員会・愛日地方教育事務協議会・春日井市教育委員会委嘱研究発表会資料
- 春日井市立南城中学校 1994c 環境教育研究年間指導計画 平成5・6年度愛知県教育委員会・愛日地方教育事務協議会・春日井市教育委員会委嘱研究発表会資料
- 春日井市立南城中学校 1995 環境教育研究発表会報告集 (自費出版)
- 加藤孝史 1997 人間関係を基盤とした国際理解教育 有元佐興・加藤孝史・望月和三郎・杉江修治編 学校は変わるか: コーポラティブな人間関係を基盤とした授業改善実践からの接近 日本教育総合研究所 pp. 38-48.
- 川上幸子 1997 公立学校の96年度情報教育実態調査結果 内外教育 4861, 4-8.
- 菊池雅子・渡邊席子・山岸俊男 1997 他者の信頼性判断の正確さと一般的信頼: 実験的研究 実験社会心理学研究 37-1, 23-36.
- 岸田元美 1987 教師と子どもの人間関係: 教育実践の基盤 教育開発研究所
- 清成透子・山岸俊男 1996 コミットメント形成による部外者に対する信頼性の低下 実験社会心理学研究 36, 56-67.
- 小池孝之 1996 コンピュータ学習の実践的研究: マルチメディア・ソフトを利

- 用したパソコン通信ディベート 第28回全国バズ学習研究大会配布資料
- 小島幸彦 1997 荒れを克服する学校経営: バズ学習の原理を踏まえた坂本中学校の
実践と展望 有元佐興・加藤孝史・望月和三郎・杉江修治編 学校は変わるか:
コーポラティブな人間関係を基盤とした授業改善からの接近 日本教育総合研
究所 pp. 130-144.
- 小山敦代・森山悦子 1997「自己教育力」を育む要因の検討:「基礎看護学」の授
業におけるグループ学習を通して 福井県立大学看護短期大学部論集 5,
63-76.
- 倉八順子 1995 グラマティカル・アプローチとコミュニカティブ・アプローチ
が学習成果と学習意欲に及ぼす質的差異 教育心理学研究 43, 92-99.
- 前田由紀子 1997 派遣スクール・カウンセラーの経験から 第29回全国バズ
学習研究大会要項 pp. 31-32.
- Male, M. 1995 Technology transforms school into cooperative learning
communities. *Cooperative Learning*, 15-1, 44-45.
- 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)
- McConnel, D. 1994 Implementing computer supported cooperative learning.
Kagan Page.
- 文部省中学校課・高等学校課編 1996 中等教育資料(特集: コンピュータ等を
活用した授業方法改善の研究) 680.
- 物井弘 1997 a 集団遊びが苦手な子 児童心理 675, 62-64.
- 物井弘 1997 b 攻撃的な行動をする子 児童心理 675, 65-67.
- 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.
- 長根光男 1991 学校生活における児童の心理的ストレスの分析: 小学校4, 5,
6年生を対象として教育 心理学研究 39-2, 182-185.
- 中山和彦 1996 コンピュータを利用した協同学習の実践と研究 教育心理学会
第38回総会発表論文集 S 20
- NHK世論調査部 1984 中学生・高校生の意識: 受験・校内暴力・親子関係
日本放送出版協会
- NHK世論調査所 1982 日本人とアメリカ人 日本放送出版協会
- 野瀬博 1997 横断的授業の可能性: 英語教育の場合 第29回全国バズ学習研
究大会要項 85-90.
- 緒方宏明・鈴木康平 1995 教育現場における「信頼」について 日本グルー
プ・ダイナミックス学会第43回大会発表論文集 154-155.
- 緒方宏明・鈴木康平 1996 教師と児童・生徒の信頼関係: 学級担任の指導の特
性と学級における公式・非公式的リーダー 日本グループ・ダイナミックス
学会第44回大会発表論文集 98-99.
- 太田信夫 1970「信・不信」に関する調査 名古屋大学教育学部紀要(教育心理

- 学科) 17, 125 - 134.
- 大谷美子 1990 班 (集団) ぎらいな子の指導 明治図書
- Plain, W. 1993 Pair group teaching: Group formation as a means of stimulating communication and autonomy in the Japanese university classroom. 新潟大学教育学部研究紀要 24, 57 - 70.
- 斉藤進 1997 授業公開と魅力ある学校づくり: 文京区立第六中学校の試み 有元佐興・加藤孝史・望月和三郎・杉江修治編 学校は変わるか: コーポラティブな人間関係を基盤とした授業改善からの接近 日本教育総合研究所 pp. 15 - 24.
- 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・田中康雄 1971 学級集団の研究: 再び集団構造の記述について 日本教育心理学会第 13 回総会発表論文集 412 - 415.
- 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
- Shwalb, B., & Shwalb, D. (伊藤康児訳) 1998 アメリカにおける協同学習の最近の傾向と実践 ジョンソン D. W. ・ジョンソン R. T. ・ホルベック E. J. (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳) 1998 学習の輪 二瓶社 pp. 3 - 12.)
- 杉江修治 1982 小学校における態度指導: 面接調査による実態の検討 中京大学教養論叢 23-1, 67 - 113.
- 杉江修治 1993a 大学におけるバズ学習の実践事例: 名古屋文理短期大学相沢安正氏「経済学」の記録 教育心理学資料 (中京大学杉江修治研究室) 3.
- 杉江修治 1993b 学習課題明示方式による講義改善の試み 大学と教育 8, 4 - 14.
- 杉江修治 1996 協同学習の観点から 日本教育心理学会第 38 回総会発表論文集 S 21.
- 杉江修治 1998a 教科外教育におけるバズ学習 中京大学教養論叢 39-2, 161 - 176.
- 杉江修治 1998b 地域課題にこたえる幼・小・中・高一貫教育態勢とバズ学習 中京大学教養論叢 39-2, 257 - 271
- 杉江修治・石田裕久 1982 社会的相互作用技能訓練の研究に関する基礎的考察 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科) 24, 11 - 22.
- 鈴木庸裕 1994 多人数講義における授業改革への模索: グループ活動における共同学習を通じて 日本教師教育学会年報 3, 142 - 157.
- 鈴木葉子 1989 子どもへの「信頼」, 大人への「信頼」: 「信頼」の相互性 児童心理 538, 46 - 53.
- 高石浩一 1997 集団になじめない子の心理 児童心理 675, 1 - 10.
- 堺水尾祐文 1997 道徳授業指導案 青梅市立青梅第一中学校校内職員研修会資料

- 田中俊也 1996 学びの場にコンピュータは異質なもののなのか 第28回全国バズ学習研究大会要項 37-44.
- 寺下明 1990 教育における「信頼」の意義について: ボルノウの教育思想を中心に 東北福祉大学紀要 15, 171-180.
- 土岐市立泉中学校 1997 a 自ら学ぶ力が育つ学習指導: 授業案全教科 平成7, 8, 9年度土岐市教育委員会指定教育課程研究発表会資料
- 土岐市立泉中学校 1997 b 自ら学ぶ力が育つ学習指導: 分科会資料全教科 平成7, 8, 9年度土岐市教育委員会指定教育課程研究発表会資料
- 豊田市立小清水小学校 1976 バズ学習における態度目標 第3回学習指導に関する研究会提案資料
- つくば市立桜南小学校 1996 学習支援案(平成6, 7, 8年度通産省・文部省ネットワーク利用環境提供事業)研究会資料
- 堤泰喜 1997 a 確かな人権意識を育てる社会科学学習指導: ディスカッションを核とする「参加型学習」の授業実践を通して 有元佐興・加藤孝史・望月和三郎・杉江修治編 学校は変わるか: コーポラティブな人間関係を基盤とした授業改善からの接近 日本教育総合研究所 pp. 61-77.
- 堤泰喜 1997 b バズ学習の発展としての多様な学習活動: これまでの社会科の授業実践を振り返って 第29回全国バズ学習研究大会要項 91-94.
- 山岸俊男・山岸みどり・高橋伸幸・林直保子・渡部幹 1995 信頼とコミットメント形成: 実験的研究 実験社会心理学研究 35, 23-34.
- 山岸俊男・渡部幹・林直保子・高橋伸幸・山岸みどり 1996 社会的不確定性のもとでの信頼とコミットメント 社会心理学研究 11, 206-216.
- 吉田文久 1992 スポーツ観の自己形成を求めて 大学と教育 4, 4-14.
- 吉仲ミチ子 1997 おとなしすぎる子 児童心理 675, 56-58.