

40歳

# 「自由試行」と「共通体験」

北海道野付郡別海町別海小学校 水野正司

- ◆向山氏は、〈気付かせる〉授業はそれのみとして独立して授業を組み立てている。次にそれを分析してみよう。向山型の〈気付かせる〉授業である。2年「まめでんきゅう」（『実物資料集第4巻』）より。

- ⑨2 はい。それではこれをつけますが、みんながつけますが、ものが落ちないようにして、理科のときの机の並び方にしなさい。ものを落ちないようにしなさい。ものを落ちないようにして、机を動かします。ゆっくりやります。
- ⑨3 今、ついたですね。
- ⑨4 じゃ、もう1回言います。ものを全部置きなさい。おへそを先生の方へ向けなさい。
- ⑨5 使うのは1本の導線、乾電池、豆電球、それだけです。これでつけます。ついたら、先生のところへ知らせにきます。うまくいかない場合があります。おとなりと相談してもいいです。班で相談してもいいです。真中へでてきて、みんなでやってもかまいません。ついたら先生のところへきます。質問があってもきていいです。何か聞きたいことがありますか。いいですか。それじゃ、つくまで挑戦です。さあ、どうぞ。
- ⑤7 ウン。

◆これは活動が始まったばかりの場面である。

<何かをやらせて、気付いたことがあったらノートに書きなさい>などと指示する場面と同質である。

一年生なら、<何か発見したら先生の所に教えに来てください>でもいいだろう。

とにかく、そのような活動をさせたところである。

この学習活動を何と呼ぶか。

### 自由試行

1973年東京都立教育研究所の紀要の中から向山氏が発見した言葉である。  
この言葉は実にいい。私も使っていくことにする。

◆さあ、子どもたちの自由試行が始まった。

<気付かせる>授業は、このあとどう展開していくのだろうか。

子どもが何かブツブツ言いながら活動をしている。

新牧氏がそれを記録する。

- ⑤8 線が出ていない。
- ⑤9 切っていいの。
- ⑥0 ついた。

さあ、その後の場面である。

⑨6 みんな、ちょっとやめてごらん。

倉島君、やめてごらん。

⑨7 え。え。あれ。えっへっ。

⑨8 神崎君、何て言った。離れてんじ  
ゃんって言ったの。はい、ついたら、  
また、きてね。

⑥1 え。え。あれ。

⑥2 離れてんじじゃん。

これは何をしているのか。

全員の活動を一旦やめさせて、一人の子の試行を紹介しているところである。  
実際にどんな出来事があったのかは、この記録からは読み取れない。

<線が離れているとつかない>ということを経験した倉島君を例に全員に紹介したのか  
もしれない。

ところで、この場面は一体何か。

自由試行とは明らかに異なる場面である。教師は何をしているのか。

この授業の1年前の「奮戦記」に、向山氏は次のような文章を残している。

「自由試行」は、いい。まるで賛成である。

だが、次の「ワークシート」はいただけない。

当然ながら「自由試行」と「ワークシート」は対立する概念である。

ワークシートは、予定された「あることがら」をしっかりと学習させるためのものなのだ。教育であるから、当然「あることがら」を教えるのは分かる。それなら、なぜ「自由試行」するのだ。なくてもいいではないか？

「自由試行」をさせるなら、それにふさわしい学習活動を第2段階に用意したい。自由試行から、必然的に導かれる学習活動でありたい。(ワークシートでは、ぶつつり切れている。)

それが、何かは不明である。だが、大切な問題だ。ここに、巨大な研究テーマが誕生する。

第一段階「自由試行」に続く、第二段階の学習活動は、どのようなものであるべきか？

1年生の研究授業の流れからいえば、ここに「自由試行の発展と同じような結果のまとめ」が入るのではないかと思う。

しかし、これは一つの仮説である。しかも、よくありふれたことだ。

ありふれたことでもいいのだが、何かを開発してみたい、やってみたく私は思う。原理がはっきりしてきたのだから、何か作れるはずである。

◆その「何か」とは何か。

その「何か」は次の「矛盾」を解決するものでなければならない。

『資料集第4巻』8ページ「一年研究のねらい」より。

○さて、授業であるからには、「全員にしっかりと何かを教える」ということが存在する。

この「全員」に「しっかりと教える」という行為は、どこの場面でも生じるのか？

あの「バラバラな個別の作業」によって、それは、可能なのか？

もしも、「個別の作業」が、単線のルールの上を行くように、あるしっかりと

とした枠組なり、ステップなりがあれば、それは可能であろう。

そのような、「個別の作業」も、あることはある。つまり、「体験」の方向を始めから制限する方法である。

ところが、低学年理科では、「それぞれバラバラの多様な体験」をさせることこそが大切であると考えられている。

○つまり、二つの矛盾した方向が存在する。

A、全員にそれぞれ多様な体験をさせたい

B、全員にあることがらを教えたい

ここに、一斉学習が必要とされる理由がある。

Aを基盤としてBの学習が成立するのである。

◆この「一年研究のねらい」は1983年12月1日に出されたものである。

「自由試行」という言葉の発見は1984年2月2日だ。

さて、「自由試行」に続く第2段階の活動は何か。それは明らかになったのか。実は、「奮戦記」の中では、それは明らかにされていない。

どうなったのかがわからないまま終わっている。

ただし、研究の最後に向山氏は研究授業をしている。1年「じしゃく」の授業だ。

この授業の時には、既に向山氏自身は、その「何か」をつかんでいたはずである。

そのときの指導案を見よう。

## 6 研究主題について

○低学年理科における作業の位置付けは、中高学年と明確に異なる。中高学年では、あることがらを理解させるために最も都合の良い実験が準備される。

しかし、低学年理科では、まず自由な試行（不規則体験）が与えられる。

○自由試行だから各自の体験はバラバラである。しかし、授業はある共通の気付きが得られなければならない。そこで自由試行は次の3つを満足しなければならない。

① 各自の任意の活動である

② 活動の結果は代替可能である。（クギがついても画びょうがついてもいい）

③ 活動をすればするほど定性方向が生じる。(鉄はみんなつく)

○自由試行は十二分にさせれば、いずれみんなは同じ体験を持つ。が、授業時間は制約がある。そこで次の2つの活動が必要となる。

- ① 発見したことを記憶に留める。(問題を与えるor発見をほめるor記録させる)
- ② 各自の発見をクラス全体で交流させる。

◆これである。最後の所だ。

「自由試行は十二分にさせればいずれみんな同じ体験を持つ。が、授業時間は制約がある。そこで」

そこであの活動があったのである。2年「まめでんきゅう」の「みんな、ちょっとやめてごらん。倉島君、やっごらん」である。

2年の授業は、当然、1年の研究の上にある。既に、その「何か」は使いこなされているはずである。

私は、自由試行の次の第2段階である「何か」を次の言葉で表す。

共通体験を持たせる。

自由に試行させたあとは共通体験をさせるのだ。

第一が自由試行。教師はその活動を見る。そして、その中から、いくつかの試行を取り上げて紹介する。あるいは、取り上げたあとに、他の子にもその試行をやらせてみる。「追試」させるのである。

「追試」は1年研究授業の指導案中にも明記されている。

### (3) 展開

学習活動	指導上の留意点
<p>1. 発表内容を選択する。</p> <p>2. 発表内容を教師に報告する。</p> <p>3. 発表する。</p> <p>○さえぎるものがあったもじしゃくはつく。</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p>矛盾する現象はなかったか。</p>	<p>○ペアで一つを選択する。発見者はペアの相手に内容を説明して、相手の方が発表者となる。</p> <p>○発表順は教師が決める。</p> <p>○途中で追試の時間を与える。          &lt;実態調査 → 永田、青木&gt;</p>

○NとNは退けあう



矛盾する現象はなかったか。

○その他

◆さて、「まめでんきゅう」の授業に戻ろう。

倉島君の場面を再び見てみよう。

⑨6 みんな、ちょっとやめてごらん。

倉島君、やっごらん。

⑨7 え。え。あれ。えっ。へっ。

⑨8 神崎君、何て言った。離れてんじやん、て言ったの。はい、ついたら、また、きてね。

⑥1 え。え。あれ。

⑥2 離れてんじやん。

倉島君のやり方では豆電球がつかなかったのだろう。それを教師が取り上げる。活動は一時やめさせてみんなに見せる。神崎君が「離れてんじやん」と言う。教師はその発言を取り上げて「何て言った。離れてんじやん、て言ったの」とくり返し席に戻す。これだけである。

これが自由試行のあとの（なかの）「共通体験を持たせる」である。

（自己研修通信RAW LIFE No. 35～38）