

富山大学
人間発達科学研究実践総合センター紀要

教育実践研究

第10号

平成27年12月

目次

論文

自我同一性、時間的展望、心理的非柔軟性が大学生の無気力に及ぼす影響について
.....大島すみか・石津憲一郎 1

「聞くこと」に着目したパブリック・スピーキングの研究
—アメリカ合衆国教科書との比較を通しての考察—
.....米田 猛・山田 範子 11

総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成4
—視覚障害者の援助について考える取り組みを通して—
.....西館 有沙・阿久津 理・鼎 裕憲 21

発達障害のあるクラスメートに対する中学生の認識と教員の指導
—小学校教員対象の調査結果との比較からみえてくること—
.....西館 有沙・徳田 克己・水野 智美 27

図画工作科における材料としての紙の活用に関する考察(1)
.....魚住 志貴・隅 敦 35

A new teaching methodology of Art based in the Japanese concept of expression and the Spanish concept of appreciation.
—Methodological Model of Spanish Artistic Appreciation: Learning children’s own culture through Art. An experience visiting Museum Sorolla with kindergarten children.—
.....PASTOR MATAMOROS.Sofia, SUMI.Atsumi 43

教員の経験年数や漢字指導法が児童の漢字読み書きの正答率に及ぼす影響
.....高橋 純・長勢 美里・中沢 美仁・山口 直人・堀田 龍也 53

チラシ作成活動を通じた言語活動の充実
—アクティブラーニングを意識した授業デザイン—
.....水谷 徹平・小川 亮 61

自然から見いだした問題に対して子どもの見通しを重視した単元設計についてのモデル化の試み
—第6学年理科「てこのはたらき」の実践から—
.....安田 朋未・松本 謙一・宮原 美充 71

教科Computing実施後の英国の情報教育カリキュラムおよびテキストの特徴
.....三好 勝利・高橋 純・堀田 龍也・山西 潤一 83

広汎性発達障害者の対人トラブルに対する支援の一事例
—自然な生活文脈を活用した他者視点取得の機会の創出から—
.....水内 豊和・成田 泉 91

報告
高大学連携学習によるコミュニケーションスキル教育の開発研究
.....宮城 信・泉 一彦 97

資料
Usage of ICT in Public Schools in Toyama, Japan
—A Regional Analysis of ICT Resources Used in Classrooms from the Perspective of Teachers
..... Aldo Arturo DÁVILA HUERTO, Haruo HASEGAWA113

特別支援学校における介護等体験の内容と事前指導のあり方
—体験学生および特別支援学校教師の意識調査の結果から—
.....和田 充紀・中林由利子123

研究ノート
高等専門学校の大人数クラスでの音楽の授業に関する構想
—富山高等専門学校における実践を想定して—
.....石井 哲夫131

自我同一性，時間的展望，心理的非柔軟性が 大学生の無気力に及ぼす影響について

大島すみか*・石津憲一郎

The Effects of Identity, Time Perspective, and Psychological Inflexibility on Student's Apathy

Sumika OSHIMA・Kenichiro ISHIZU

キーワード：無気力，自我同一性，時間的展望，心理的非柔軟性

Keywords : student's apathy, identity, time perspective, psychological inflexibility

I. 問題と目的

スチューデント・アパシーとは、特定の原因がないにもかかわらず勉学に対して選択的に無気力を示して、無感情化した大学生の状態を指した言葉である。アパシー (apathy) は、語源はギリシャ語の pathos (passion) の「欠如」という意味であり、一般的には「感情や興味の欠如」と定義される (Marin, 1991)。また、精神医学用語としては、無感情や感情鈍麻を意味し、本来重症のうつ病、精神分裂病、脳器質疾患の症状とされた (新福, 1984)。それに対して Walters (1961) が、男らしさの形成という青年期後期の課題に関して独特のアパシー状態を示す男子大学生が見られることを指摘し、これにスチューデント・アパシーとの名称を与えた。このような経緯から、スチューデント・アパシーの障害には、アパシーが本来もつ精神病理的側面と、大学生の青年期課題と関わる発達心理的側面とが混在する多面性が認められる。

スチューデント・アパシーを特徴づける障害として必ず指摘されるのが、部分 (選択的) 退却と呼ばれる、学生生活の一部についてのみの選択的な回避 (退却、撤退) 行動である (下山, 1995)。つまりスチューデント・アパシーの学生は、抑うつ等で見られるような生活全般からのひきこもりではなく、困難が予想される場面のみを選択的に避けるといった部分分裂的な行動障害を特徴とする。狩野・津川 (2011) によるスチューデント・アパシー的無気力群と抑うつ的無気力群を分類しそれぞれの特徴を調べた研究では、スチューデント・アパシーの特徴として、抑うつを感じたときに否定的に考え込む傾向、分析的に考え込む傾向がともに低いことが挙げられている。こうしたスチューデント・アパシーの特徴を、下山 (1997, 2000) は“悩めない”心理障害、“悩めない”

行動障害と指摘している。

国立大学を対象とした実態調査において、休学、退学の理由で最も多いものが“消極的理由”であることが示され、以後、無気力化した学生についての研究が行われてきた (丸井, 1967)。それ以降、心理学領域における無気力の研究は、大きく分けて二つの視点から研究がなされてきた (下坂, 2002)。一つは、上述したスチューデント・アパシーの視点、もう一つは抑うつ視点である。スチューデント・アパシーとは、特定の原因がないにもかかわらず勉学に対して選択的に無気力を示して、無感情化した大学生の状態を指した言葉である。抑うつ視点からの無気力研究は、学習性無力感 (Seligman & Maier, 1967) と関連付けられたものを始めとして、無気力化した状態と抑うつ状態を等価的に扱って研究が行われている (例えば、桜井, 1995, 2000; 下坂, 2001; 吉田・鈴木, 1985)。狩野・津川 (2011) は、抑うつ的無気力を、落ち込み、憂うつな気分がやや継続し、やる気がなくなっている状態 (桜井, 2000)”と定義し、スチューデント・アパシー的無気力として、冒頭の“精神病的無気力と異なり、心理的原因で主として学生の本業である学問に対して意欲の減退を示す状態 (鉄島, 1993)”と定義した。そして、それぞれの無気力を示す学生の状態像が異なることから、無気力を示す学生について抑うつを伴う群 (抑うつ的無気力群) と伴わない群 (スチューデント・アパシー的無気力群) の2群に区別できる可能性を示した。

さて、このうちの後者であるスチューデント・アパシー的無気力について、Erikson (1959) のアイデンティティ理論の側面から見た場合、「自我同一性 (アイデンティティ) 拡散」の障害に含まれる時間的展望の拡散、勤勉さの拡散が、スチューデント・アパシーの重要な発生機制の一つであると捉えられている (馬場, 1976)。時間

* 富山県立砺波学園

的展望とアパシーの関連については、杉山・神田（1996）が青年期における一般的統制感と時間的展望、そしてそれらとアパシー傾向との関連性について研究している。その結果、時間的展望体験尺度の未来尺度（目標志向性尺度と希望尺度）が、アパシー傾向に負の影響を及ぼしていることが明らかとなった。しかし、時間的展望とスチューデント・アパシーの関連について研究した研究はまだ少ない。小此木（1974）を含め、これまでの先行研究において、時間的展望と自我同一性との関連については指摘がなされてきた。小此木（1974）は、アイデンティティの拡散症状の一つに時間的展望の拡散を挙げており、都筑（1993）は、国内外におけるこれまでの研究を概観し、時間的展望と同一性の達成度との関連が示唆されていると述べている。

また、加藤（1983）の同一性地位判定尺度を用いた先行研究より、以下のことが見出されている。同一性達成地位は自分自身の過去・現在・未来をより統合した形で捉えながら、同時に未来志向的でもあること（都筑、1993, 1994；渡邊・赤嶺, 1996）、モラトリアム地位は未来志向的ではあるが、同一性達成型よりも時間的統合度が低いこと（都筑, 1993）、そして同一性拡散地位は他の地位よりも、過去・現在・未来のすべてについてネガティブにイメージしていること（都筑, 1993, 1994；渡邊・赤嶺, 1996）である。以上のことから、同一性達成地位にある者は最も時間的統合がなされ、未来をポジティブに捉えており、同一性拡散地位にある者は時間的統合度が他の地位よりも低く、過去・現在・未来のすべてをネガティブに捉えていることが分かる。さらに、森・河村（2001）による自我同一性地位と充実感との関連を調べた研究において、同一性達成群の特徴としては、日常生活に生きがいを見出し、張りのある生活を送っていると自覚していることが示唆された。これは、Erikson（1959）の理論や大野（1984）の研究における、充実感と自我同一性統合度とは高い相関があるという結果を支持するものであった。また、同一性拡散群の特徴としては、日常生活において退屈・空虚感を感じ、自分に自信がなく、孤独や孤立感を感じ、時間的展望も拡散している状態であることが示唆された。これは、Erikson（1959）における同一性拡散の臨床像として挙げられる、親密さの問題や自意識の過剰、時間的展望の拡散などの特徴と一致するものであり、そういった側面が生活実感として感じられるものであることをあらわしている。

以上のように、自我同一性と時間的展望の関連について調べた研究はあるが、これらとスチューデント・アパシーとの関連を調べた研究は少ない。

また、スチューデント・アパシーの特徴として、抑うつになったときに否定的に考え込む傾向、分析的に考え込む傾向がともに低いこと（狩野・津川, 2011）や困難場面からの回避行動が見られることが示されている。下山（1997, 2000）は、こうした特徴をして、“悩めない”

心理障害、“悩めない”行動障害としているが、このスチューデント・アパシーの回避行動と類似の概念に、心理的非柔軟性を構成する「体験回避」がある。心理的非柔軟性の逆の概念である心理的柔軟性は、「生きていくために立ちほだかる問題や課題に対し、そこから回避することなくより効果的に反応する力（Harris, 2009）」のことを指し、この心理的柔軟性の低さ（心理的非柔軟性の高さ）は、自分が望まない嫌な思考、感情、感覚や記憶といったものを排除しようとする体験回避と、自分の思考に囚われ、身動きが取れなくなる“認知的フュージョン”から構成されている（Greco, Lambert, & Baer, 2008）。国内における先行研究は少ないが、柳原・川井・嶋・熊野（2014）は、自分で生み出した思考や感情を脅威とみなしてしまうことで、「体験の回避」の生起頻度が高まることを示した。ストレスと向きあうことは様々な感情や思考が生起することになる。ただ、そこから回避しようとする心理的非柔軟性の「体験回避」は、困難場面にあらかじめ陥らないよう、悩むことを避けるという意味での「回避行動」と類似する概念であり、上述の「悩めない」「悩まない」行為障害と関連があると思われる。さらに、同一性が達成されていたり、時間的展望をもっていたりしても、回避行動をしている場合はスチューデント・アパシーにつながるのではないかと考えられる。

そこで、本研究では、自我同一性、時間的展望、心理的非柔軟性、スチューデント・アパシーがそれぞれどのように関連するのかについて探索的に検討することを目的とする。

II. 方法

調査協力者

北陸地方の大学の学生 279 名（男子 172 名、女子 107 名）である。そのうち、記入漏れがあったものを除いた 253 名（男子 155 名、女子 98 名）を分析対象とした。平均年齢は 19.33 歳であった。また、標準偏差は 1.37 であった。

手続き

2014 年 7 月、T 大学の講義の時間に質問紙調査を行った。質問紙は、調査協力者の同意を得たうえで調査者が一斉に配布し、その場で実施・回収した。なお、調査は無記名で行われた。

調査内容

①フェイスシート

年齢と性別を尋ねた。回答内容や個人情報保護されること、成績には一切関係のないことを教示し、答える際の不安を軽減するよう配慮した。また、本アンケートへの回答は強制ではないことを口頭で伝えた。

②意欲低下領域尺度

意欲低下領域尺度は、全 15 項目からなる下山 (1995) の作成したものを使用した。この尺度は「気力低下」、「授業意欲低下」、「大学意欲低下」の 3 つの下位尺度から構成されている。回答方法は「全く当てはまらない」「当てはまらない」「やや当てはまらない」「やや当てはまる」「当てはまる」「とても当てはまる」の 6 件法で、それぞれの得点を 1—6 点とした。

③時間的展望体験尺度

時間的展望体験尺度は、全 18 項目からなる白井(1994) の作成したものを使用した。この尺度は「現在の充実感」「目標志向性」「過去受容」「希望」の 4 つの下位尺度から構成されている。回答方法は「あてはまらない」「どちらかといえばあてはまらない」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまる」「あてはまる」の 5 件法で、それぞれの得点を 1—5 点とした。

④心理的柔軟性尺度 (AFQ-Y: Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth)

心理的柔軟性尺度は、全 17 項目からなる Greco et al (2008) の作成したものを Ishizu, Shimoda, & Ohtsuki (2014) が翻訳したのものを使用した。この尺度は「体験

回避」と「認知的フュージョン」を含んだの 1 つの下位尺度から構成されている。回答方法は「全くそう思わない」「少しだけそう思う」「まあそう思う」「そう思う」「とてもそう思う」の 5 件法で、それぞれの得点を 1—5 点とした。

⑤同一性地位判定尺度

同一性地位判定尺度は、全 12 項目からなる加藤(1983) の作成したものを使用した。この尺度は「現在の努力」「過去の危機」「将来の自己投入への希求」の 3 つの下位尺度から構成されている。回答方法は「全然そうではない」「そうではない」「どちらかといえばそうではない」「どちらかといえばそうだ」「かなりそうだ」「まったくそのとおりだ」の 6 件法で、それぞれの得点を 1—6 点とした。

Ⅲ. 結果

すべての尺度において、因子分析を行った結果、意欲低下領域尺度と同一地位判定尺度においては、先行研究とは異なる因子が抽出された。因子分析の結果は Table1, Table2 に示した。また、各得点の最小値・最大値・平均値・標準偏差を記述統計として Table3 に示した。

Table1 意欲低下領域尺度の因子分析結果 (最尤法・プロマックス回転)

項目	F1	F2	F3	共通性
学業意欲 ($\alpha = .66$)				
大学で勉強をすることで自分の関心を深めている	.82			.60
必要な単位以外でも、関心のある授業はとるようにしている	.57			.26
大学での時間は自分の生活の中で有意義な時間である	.39			.37
勉強では疑問に思う時はすぐに調べる	.39			.22
教師に言われなくても自分から進んで勉強する	.30			.20
勉強に関する本を読んでいてもすぐに飽きてしまう	-.20			.15
気力低下 ($\alpha = .77$)				
朝寝坊などで授業に遅れることが多い		.77		.40
何となく授業をさぼることがある		.73		.54
授業の課題の提出が遅れたり、出さなかったりすることがある		.57		.40
授業に出る気がしない		.52		.55
大学からの連絡事項を見落としてしまうことが多い		.46		.21
大学での居場所なし感 ($\alpha = .60$)				
大学のなかで自分の居場所がないと感じる			.77	.52
大学にいるより、自分ひとりであるほうがいい			.56	.26
学生生活で打ち込むことがない			.54	.34
因子間相関				
	F1	1.00	.32	-.28
	F2		1.00	-.52
	F3			1.00

Table2 同一性地位判定尺度の因子分析結果（最尤法，プロマックス回転）

項目	F1	F2	F3	共通性
危機経験($\alpha=.66$)				
私は、自分がどんな人間なのか、何をしたいのかということを、 かつて真剣に迷い考えたことがある	.83			.67
私は以前、自分のそれまでの生き方に自信が持てなくなったことがある	.60			.46
私は、自分がどういう人間であり、何をしようとしているのかを、 今いくつかの可能な選択を比べながら真剣に考えている	.47			.47
現在の努力($\alpha=.61$)				
私は今、目標をなしとげるために努力している		.90		.68
私は、自分がどんな人間で何を望みおこなおうと しているのかを知っている		.50		.31
同一性拡散($\alpha=.65$)				
私には、自分がこの人生で何か意味あることができるとは思えない			.75	.46
私は、『こんなことがしたい』という確かなイメージを持っていない			.46	.41
私には、特にうちこむものはない			.46	.45
私はこれまで、自分について自主的に重大な決断をしたことはない			.41	.23
因子間相関				
	F1	1.00	.26	-.04
	F2		1.00	-.56
	F3			1.00

Table3 各変数の記述統計量

	最小値	最大値	平均値	標準 偏差	α 係数
学業意欲	8.00	35.00	21.71	4.32	.66
気力低下	5.00	29.00	15.15	5.00	.77
大学での居場所なし感	3.00	18.00	8.19	2.77	.62
現在の充実感	5.00	25.00	16.48	3.77	.76
目標志向性	5.00	24.00	14.66	4.06	.78
過去受容	4.00	20.00	13.11	3.06	.62
希望	4.00	20.00	13.17	3.13	.73
危機経験	3.00	18.00	11.84	3.00	.65
現在の努力	2.00	12.00	6.97	2.07	.61
同一性拡散	4.00	22.00	11.17	3.60	.66
心理的非柔軟性	17.00	71.00	42.32	11.23	.87

それぞれの尺度において、因子ごとに信頼性の分析を行った。意欲低下領域尺度においては、第1因子「学業意欲」 $\alpha = .66$ 、第2因子「気力低下」 $\alpha = .77$ 、第3因子「大学での居場所なし感」 $\alpha = .62$ となった。時間的展望体験尺度においては、第1因子「現在の充実感」 $\alpha = .76$ 、第2因子「目標志向性」 $\alpha = .78$ 、第3因子「過去受容」 $\alpha = .62$ 、第4因子「希望」 $\alpha = .73$ となった。同一性地位判定尺度においては、第1因子「危機経験」 $\alpha = .65$ 、第2因子「現在の努力」 $\alpha = .61$ 、第3因子「同一性拡散」 $\alpha = .66$ となった。心理的柔軟性尺度においては、 α 係数は.87であった。この結果から、尺度全体としては、ある程度の信頼性を得たと判断した。

続いて、各変数間の相関を検討するため、Pearsonの相関分析を行った (Table4)。意欲低下領域尺度第1因子「学業意欲」は、時間的展望体験尺度における「現在の充実感」「目標志向性」「希望」、同一性地位判定尺度における「危機経験」「現在の努力」との間で有意な正の相関（それぞれ $r=.38$ 、 $r=.42$ 、 $r=.35$ 、 $r=.33$ 、 $r=.42$ 、いずれも $p < .01$ ）があった。一方、同一性地位判定尺度における「同一性拡散」との間では有意な負の相関($r = -.43$, $p < .01$)があった。心理的柔軟性尺度とは無相関であった。意欲低下領域尺度第2因子「気力低下」は、同一性地位判定尺度における「同一性拡散」、心理的柔軟性尺度における「心理的非柔軟性」との間で有意な正

Table4 各得点間の相関係数

意欲低下領域尺度			時間的展望体験尺度				同一性地位判定尺度			心理的柔軟性尺度	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
学業意欲	気力低下	大学での居場所なし感	現在の充実感	目標志向性	過去受容	希望	同一性達成	現在の努力	同一性拡散	心理的非柔軟性	
1	1	-.30**	-.34**	.38**	.42**	.03	.35**	.33**	.42**	-.43**	-.10
2		1	.25**	-.20**	-.22**	-.11	-.19**	-.13*	-.25**	.26**	.22**
3			1	-.53**	-.34**	-.31**	-.47**	.06	-.27**	.50**	.38**
4				1	.36**	.36**	.57**	-.13*	.35**	-.51**	-.48**
5					1	.10	.64**	.09	.57**	-.59**	-.14*
6						1	.28**	-.26**	.04	-.18**	-.50**
7							1	.48**	-.61**	-.32**	
8								1	.29**	-.10	.28**
9									1	-.41**	-.04
10										1	.30**
11											1

** $p < .01$, * $p < .05$

の相関(それぞれ $r = .26, r = .22$, いずれも $p < .01$)があった。一方, 時間的展望体験尺度における「現在の充実感」「目標志向性」「希望」, 同一性地位判定尺度における「危機経験」「現在の努力」との間では有意な負の相関(それぞれ $r = -.20, r = -.22, r = -.19$, いずれも $p < .01, r = -.13, p < .05, r = -.25, p < .01$)があった。意欲低下領域尺度第3因子「大学での居場所なし感」は, 同一性地位判定尺度における「同一性拡散」, 心理的柔軟性尺度における「心理的非柔軟性」との間で有意な正の相関(それぞれ $r = .50, r = .38$, いずれも $p < .01$)があった。一方, 時間的展望体験尺度における「現在の充実感」「目標志向性」「過去受容」「希望」, 同一性地位判定尺度における「現在の努力」との間では有意な負の相関(それぞれ $r = -.53, r = -.34, r = -.31, r = -.47, r = -.27$, いずれも $p < .01$)があった。

時間的展望体験尺度第1因子「現在の充実感」は, 意欲低下領域尺度における「学業意欲」, 同一性地位判定尺度における「現在の努力」との間で有意な正の相関(それぞれ $r = .38, r = .35$, いずれも $p < .01$)があった。一方, 意欲低下領域尺度における「気力低下」「大学での居場所なし感」, 同一性地位判定尺度における「危機経験」「同一性拡散」, 心理的柔軟性尺度における「心理的非柔軟性」との間では有意な負の相関(それぞれ $r = -.20, r = -.53$, いずれも $p < .01, r = -.13, p < .05, r = -.51, r = -.48$, いずれも $p < .01$)があった。時間的展望体験尺度第2因子「目標志向性」は, 意欲低下領域尺度における「学業意欲」, 同一性地位判定尺度における「現在の努力」との間で有意な正の相関(それぞれ $r = .42, r = .57$, いずれも $p < .01$)があった。一方, 意欲低下領域尺度における「気力低下」「大学での居場所なし感」, 同一性地位判定尺度における「同一性拡散」, 心理的柔軟性尺度における「心理的非柔軟性」との間では有意な負の相関(それぞれ $r = -.22, r = -.34, r = -.59$, い

ずれも $p < .01, r = -.14, p < .05$)があった。時間的展望体験尺度第3因子「過去受容」は, 意欲低下領域尺度における「大学での居場所なし感」, 同一性地位判定尺度における「危機経験」「同一性拡散」, 心理的柔軟性尺度における「心理的非柔軟性」との間で有意な負の相関(それぞれ $r = -.31, r = -.26, r = -.18, r = -.50$, いずれも $p < .01$)があった。時間的展望体験尺度第4因子「希望」は, 意欲低下領域尺度における「学業意欲」, 同一性地位判定尺度における「現在の努力」との間で有意な正の相関(それぞれ $r = .35, r = .48$, いずれも $p < .01$)があった。一方, 意欲低下領域尺度における「気力低下」「大学での居場所なし感」, 同一性地位判定尺度における「同一性拡散」, 心理的柔軟性尺度における「心理的非柔軟性」との間では有意な負の相関(それぞれ $r = -.19, r = -.47, r = -.61, r = -.32$, いずれも $p < .01$)があった。

同一性地位判定尺度第1因子「危機経験」は, 意欲低下領域尺度における「学業意欲」, 心理的柔軟性尺度における「心理的非柔軟性」との間で有意な正の相関(それぞれ $r = .33, r = .28$, いずれも $p < .01$)があった。一方, 意欲低下領域尺度における「気力低下」, 時間的展望体験尺度における「現在の充実感」「過去受容」との間では有意な負の相関(それぞれ $r = -.13, r = -.13$, いずれも $p < .05, r = -.26, p < .01$)があった。

同一性地位判定尺度第2因子「現在の努力」は, 意欲低下領域尺度における「学業意欲」, 時間的展望体験尺度における「現在の充実感」「目標志向性」「希望」との間で有意な正の相関(それぞれ $r = .42, r = .35, r = .57, r = .48$, いずれも $p < .01$)があった。一方, 意欲低下領域尺度における「気力低下」「大学での居場所なし感」との間では有意な負の相関(それぞれ $r = -.25, r = -.27$, いずれも $p < .01$)があった。心理的柔軟性尺度とは無相関であった。同一性地位判定尺度第3因子「同一性拡散」は, 意欲低下領域尺度における「気力低下」

「大学での居場所なし感」, 心理的柔軟性尺度における「心理的非柔軟性」との間で有意な正の相関（それぞれ $r=.26, r=.50, r=.30$, いずれも $p < .01$ ）があった。一方, 意欲低下領域尺度における「学業意欲」, 時間的展望体験尺度における「現在の充実感」「目標志向性」「過去受容」「希望」との間では有意な負の相関（それぞれ $r= -.43, r= -.51, r= -.59, r= -.18, r= -.61$, いずれも $p < .01$ ）があった。

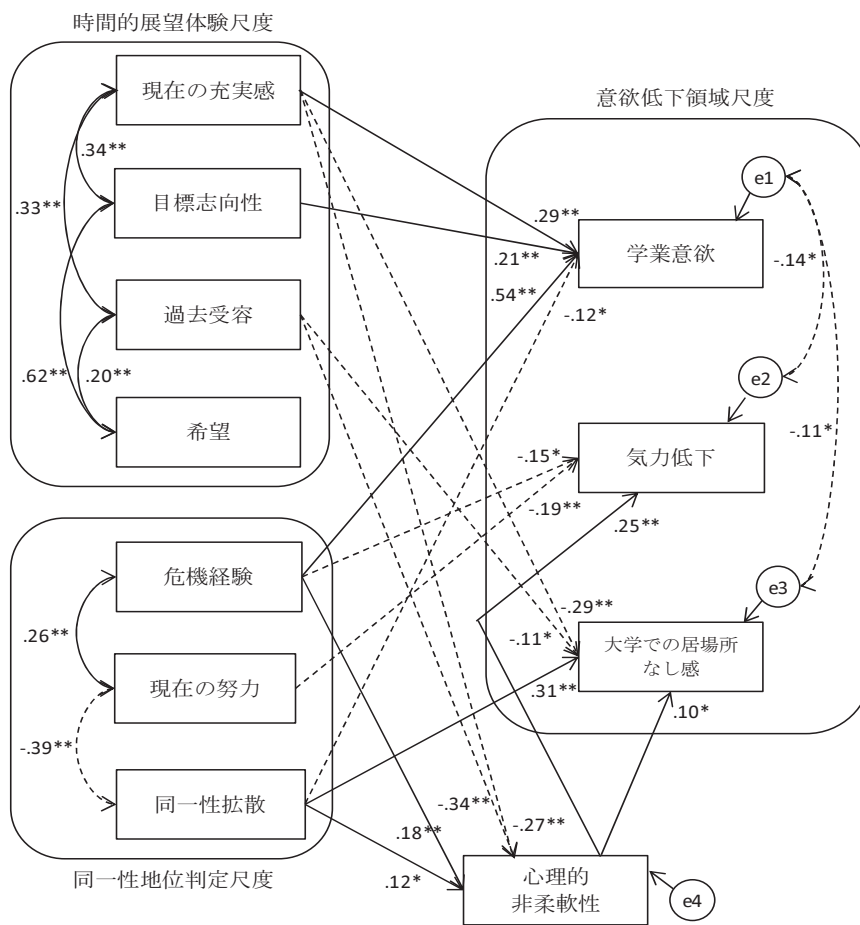
心理的柔軟性は, 意欲低下領域尺度における「気力低下」「大学での居場所なし感」, 同一性地位判定尺度における「危機経験」「同一性拡散」との間で有意な正の相関(それぞれ $r=.22, r=.38, r=.28, r=.30$, いずれも $p < .01$)があった。一方, 時間的展望体験尺度における「現在の充実感」「目標志向性」「過去受容」「希望」との間では有意な負の相関（それぞれ $r= -.48, p < .01, r= -.14, p < .05, r= -.50, r= -.32$, いずれも $p < .01$ ）があった。

続いて, 自我同一性, 時間的展望, 心理的非柔軟性, スチューデント・アパシーの関係の方向, 相互影響性について検証するため, 共分散構造分析を行った。自我同

一性, 時間的展望, 心理的非柔軟性, スチューデント・アパシーがそれぞれどのように関連するのかを調べるため, モデルの設定は探索的に行い, それぞれ結果を検討した。以下に3つのモデルを検討し, それぞれのモデルの適合度は Table5 に示した。

Table 5 モデル 1, 2, 3の適合指標

	モデル 1	モデル 2	モデル 3
GFI	.85	.97	.98
AGFI	.72	.93	.94
CFI	.74	.98	.99
RMSEA	.17	.05	.04
AIC	343.70	122.10	116.71
BCC	346.80	126.10	121.11
カイ二乗	281.70	42.10	28.71
自由度	35	26	22



** $p < .01$, * $p < .05$

Figure1 モデル 3の分析結果
(実線は正のパス, 点線は負のパスを表す)

(1) モデル1

無気力の規定要因を心理的非柔軟性、心理的非柔軟性の規定要因を時間的展望、時間的展望の規定要因を自我同一性とするモデル(モデル1)を設定した(Figure 1)。その結果、 $x^2(35) = 281.70, p < .01$ であった。モデル適合度指標(以下GFI)の値は.85、修正適合度指(以下AGFI)の値は.72、Root Mean Square Error of Approximation(以下RMSEA)の値は.17であった。

(2) モデル2

無気力の規定要因を自我同一性と時間的展望、時間的展望の規定要因を自我同一性と心理的非柔軟性、心理的非柔軟性の規定要因を自我同一性とするモデル(モデル2)を設定した。その結果、 $x^2(26) = 42.10, p = .05$ であった。GFIの値は.97、AGFIの値は.93、RMSEAの値は.05であった。

(3) モデル3

心理的非柔軟性の規定要因を時間的展望と自我同一性、無気力の規定要因を時間的展望と自我同一性、心理的非柔軟性とするモデル(モデル3)を設定した。その結果、 $x^2(22) = 28.71, p = .05$ であった。GFIの値は.98、AGFIの値は.94、RMSEAの値は.04であった。

以上の3つのモデルのうち、モデル3とデータの適合度が最も高く、構成されたモデルは標本共分散行列をよく説明していると判断されたため、モデル3を本研究の結果として採用した(Figure1)。

得られたパス図(Figure1)より、現在の充実感から学業意欲にかけて正のパスが、心理的非柔軟性、大学での居場所なし感にかけてそれぞれ負のパスが得られた。目標志向性からは学業意欲にかけて正のパスが得られた。過去受容からは気力低下、心理的非柔軟性にかけての負のパスが得られた。希望は他の変数に有意な影響を与えていなかった。また、危機経験から学業意欲、心理的非柔軟性にかけてそれぞれ正のパスが、気力低下にかけての負のパスが得られた。現在の努力からは気力低下にかけて負のパスが得られた。同一性拡散からは大学での居場所なし感、心理的非柔軟性にかけてそれぞれ正のパスが、気力低下にかけて負のパスが得られた。さらに、心理的非柔軟性から気力低下、大学での居場所なし感にかけてそれぞれ正のパスが得られた。

IV. 考察

本研究では、大学生を対象に、自我同一性、時間的展望、心理的柔軟性がそれぞれどのようにスチューデント・アパシーに影響を与えているのかを検討することを目的とした。

相関分析の結果からは以下のことが推察される。まず、意欲低下領域尺度と時間展望体験尺度との相関の結果から「学業意欲」と「目標志向性」との間に中程度の正の相関が見られ、将来の目標をもっていることは学業意欲

と関係があることが明らかとなった。また、「大学での居場所なし感」と「現在の充実感」、「希望」との間に中程度の負の相関が見られ、毎日の生活が充実していると感じられなかったり、自分の将来に希望がもてなかったりすることは、大学で自分の居場所がないと感じることと関係していることが示された。これは、下山(1995)の先行研究において、生活に張りのなさを感じるということが大学生の意欲低下全般と関連しているという結果を支持しているといえる。

意欲低下領域尺度と同一性地位判定尺度との相関の結果から「学業意欲」と「現在の努力」との間に中程度の正の相関が見られた。これより、現在目標達成のために努力をしていることと学業意欲には関係があることが明らかとなった。また、「大学での居場所なし感」と「同一性拡散」との間には中程度の正の相関が見られた。これより、現在特に打ちこむこともなく、将来「こんなことがしたい」という確かなイメージももっていない同一性拡散の状態と、大学で居場所がないと感じる程度には関係があることが示された。この結果は、馬場(1976)の先行研究において、同一性拡散をスチューデント・アパシーの重要な発生機制の一つとする指摘を支持しているといえる。さらに、スチューデント・アパシーは進路の未決定を伴うという笠原(1978)の先行研究とも一致する。さらに、「学業意欲」と「同一性拡散」との間には中程度の負の相関が見られ、将来「こんなことがしたい」という確かなイメージももっていない同一性拡散の状態は、学業意欲と関係していることが明らかとなった。

時間展望体験尺度と同一性地位判定尺度との相関の結果から「目標志向性」、「希望」と「現在の努力」との間に中程度の正の相関が見られた。これより、将来の目標をもっていることや自分の将来に希望をもっていることは、現在目標達成のために実際に努力をしていることと関係があることが示された。また、「現在の充実感」、「目標志向性」、「希望」と「同一性拡散」との間に中程度の負の相関が見られた。これより、自分が人生で意味あることができないと感じたり、将来「こんなことがしたい」という確かなイメージももていなかったりする同一性拡散の状態は、毎日の生活が充実していると感じられないことや将来の計画をもたないこと、自分の将来に希望がもてないことと関係していることが明らかとなった。これは、同一性拡散群は日常の生活において退屈・空虚感を感じるという森・河村(2001)の先行研究や、同一性拡散地位は自分の現在・未来についてネガティブにイメージしているという都筑(1993)の先行研究の結果を支持するものといえる。

時間展望体験尺度と心理的柔軟性尺度との相関の結果から「現在の充実感」、「過去受容」と「心理的非柔軟性」との間に中程度の負の相関が見られた。これより、自分の思考に囚われたり望まない思考を排除しようとする心理的非柔軟性を抱えることは、毎日の生活に満足

していないことや自分の過去を受け入れられないことと関係していることが示された。

自我同一性と時間的展望、心理的非柔軟性、スチューデント・アパシーの関係の方向、相互影響性についての検討では、3つのモデルを検討し、適合度から最終モデルを採択した。

結果より、「学業意欲」に対して、「現在の充実感」、「目標志向性」、「危機経験」は正のパス、「同一性拡散」は負のパスとなっていた。これより、毎日の生活に充実感をもっていること、将来の目標があること、同一性達成のための危機を経験していることは、学業意欲を高める可能性が示唆された。一方で、現在特に打ちこむこともなく、将来「こんなことがしたい」という確かなイメージももっていない同一性拡散の状態は、学業意欲を低めることが示された。この結果は、馬場（1976）の先行研究において、同一性拡散をスチューデント・アパシーの重要な発生機制の一つとする指摘を支持しているといえる。また、「気力低下」に対して、「危機経験」、「現在の努力」は負のパスとなっていた。これより、過去に高い水準で危機を経験した上で、現在自己投入していることや、目標達成のために現在努力をしていることは、気力低下を抑制すると考えられる。

さらに、「大学での居場所なし感」に対して、「同一性拡散」は正のパスとなっていた。これより、現在特に打ちこむこともなく、将来「こんなことがしたい」という確かなイメージももっていない同一性拡散の状態は、大学で自分の居場所がないと感じる程度を高める可能性が示唆された。これは、下山（1995）の先行研究における、生活に張りのなさを感じる事が大学生の意欲低下全般と関連しているという結果を支持しているといえる。一方で、「大学での居場所なし感」に対して「現在の充実感」、「過去受容」は負のパスとなっていた。これより、毎日の生活に充実感をもっていることや自分の過去を受け入れていることは、学生生活で打ちこむことがないと感じたり、大学での居場所がないと感じたりする程度を低めることが考えられる。

「心理的非柔軟性」に対して、「危機経験」、「同一性拡散」は正のパスとなっていた。これより、同一性達成のために危機を経験することは、自分が嫌な気持ちになることを恐れたり、そうならないように自分のネガティブな気持ちを回避したりするという感情回避に、一時的につながることもあるのだと考えられる。さらに、これまでに自分について自主的に重大な決断をしたことがなく、将来「こんなことがしたい」という確かなイメージももっていない同一性拡散の状態もまた、ネガティブな感情の回避につながり、ひいては困難場面からの回避行動へとつながると考えられる。一方で「心理的非柔軟性」に対して、「現在の充実感」、「過去受容」は負のパスとなっていた。これより、毎日の生活に充実感をもっていることだけではなく、自分の過去ないし、過去から現在にか

けての自分をを受け入れていることは、自分のネガティブな気持ちを回避するという体験回避を抑制することが示された。

「心理的非柔軟性」から「気力低下」、「大学での居場所なし感」に対して正のパスとなっていた。これより、自分が嫌な気持ちになることを恐れたり、そうならないように自分のネガティブな気持ちを回避するという感情回避は、授業に出る気がしなかったり、授業の課題を出さなかったりという気力の低下へとつながることや、大学で自分の居場所がないと感じる程度を高めることが明らかとなった。これは、困難場面からの回避行動をスチューデント・アパシーの特徴とする多くの先行研究の指摘と一致するものであった。

本研究では、大学生を対象に、自我同一性、時間的展望、心理的柔軟性がそれぞれどのようにスチューデント・アパシーに影響を与えているのかを検討することを目的とした。

結果から、同一性が拡散している状態は、学業に対する意欲を低めることが明らかとなった。そのため、将来「こんなことがしたい」という確かなイメージももてていないときは、学業に身が入りにくいと言える。一方で、現在の充実感や目標志向性、危機経験は、学業意欲を高めることが示された。そのため、スチューデント・アパシーを防ぎ、学業に対する意欲を高めるには、毎日の生活に充実感をもつことやおおまかな将来計画をもつこと、同一性達成のための危機を経験していることが重要であると言える。

また、同一性拡散は、直接的に大学での居場所なし感を高めると同時に、心理的非柔軟性も高め、さらにその心理的非柔軟性は大学での居場所なし感を高めることが示された。そのため、現在特に打ちこむこともなく将来のイメージももてていない同一性拡散の状態は、大学で自分の居場所がないと感じる程度を直接的に高めるだけでなく、ネガティブな感情を回避する心理的非柔軟性を高めることを介して、間接的にも大学での居場所なしを高めると考えられる。

危機経験と現在の努力は気力低下を抑制することが明らかとなった。つまり、自分がどういふ人間であり、何をしたいのかということ、かつて真剣に迷い考えたことがある、または今真剣に考えていることや、その危機を経験した上で目標をなしとげるために努力をしていることは、授業に出る気がしなかったり、授業の課題を出さなかったりという気力の低下を、抑制すると言える。

また、心理的非柔軟性は気力低下や大学での居場所なし感を高めることが明らかとなった。現在の充実感と過去受容はこの心理的非柔軟性を低めることも示された。さらに、現在の充実感と過去受容は大学での居場所なし感を直接的に低めることも明らかとなった。これらのことから、毎日の生活が充実していると感じることや自分の過去を受け入れることは、直接的に大学で自分の居場

所がないと感じる程度を低めると同時に、心理的非柔軟性を低めることで、間接的にも大学での居場所なし感や気力低下が高まることを抑制することにつながると考えられる。

以上から、スチューデント・アパシーを予防・軽減する一つ目の要素として、将来「こんなことがしたい」という、将来の計画や具体的なイメージをもつこと、が重要であると考えられる。そのためには、自分はどんな人間で、何をしたいのかについて知っておく必要がある。これに関して、ACT (Acceptance and Commitment Therapy) では、マインドフルネスだけでなく、価値づけられた生き方／価値に沿った生き方 (valued living)、つまりいつも自分が大切にしたい価値に従って行動することが重要であるとされている。価値とは、自分は人生でこれをやりたい、これを大切にしたい、いつもこんなふうに行動したい、ということ。「言葉にしたもの」である。価値は、日々の生活において私たちを導き、私たちの行動を動機づける「軸となるもの」であり、言い換えると、選択された人生の方向性である。比喩的に言えば、価値とはコンパスのようなものである。自分が人生で大切にしたい価値が明確化されていないと、自分は人生でこれをやりたい、といった人生の方向性が決まらず、その結果、日々の生活でどんな行動をとればよいのかを見失うことになる。そうした状態が特に学問分野に対してみられることこそが、スチューデント・アパシーの状態なのではないかと考えられる。よって、自分はどんな人間なのか、人生でどんなことを大切にしていきたいのか、将来どんなことがしたいのかについて、いろいろな選択を比べながら真剣に考え、自主的に選び決断することが、スチューデント・アパシーの軽減または予防につながると考えられる。もっとも、そのプロセスの中では、葛藤や、希望と現実との狭間で悩むことも出てくる。そうした危機の体験は、一時的に心理的非柔軟性を高めてしまう可能性も本研究結果から示唆されているが、そうした中で自らが大切にしたい価値とは定まってくのだと考えられる。また、スチューデント・アパシーを予防・軽減する二つ目の要素として、自分の価値に沿った人生の方向性や具体的な将来の目標をもつことに加え、それらを成し遂げるために、現在努力をしていることも重要であると考えられる。近年の大学生は、認知的には将来のことをそれなりに考えていても、それが日常生活や行動に結びついておらず、いわば頭だけの話となっていることが指摘されている (溝上, 2006)。そのため、将来の自己像を頭の中で描くだけでなく、将来の自己像を日常生活や他者との関係の中で試す活動に従事することで、アイデンティティ (自我同一性) を形成することが必要であると考えられる。また、ACTにおいても、自分の価値を知ることに加え、コミットされた行為 (committed action) を行うことが重要とされている。コミットされた行為とは、価値に基づいて生きるために

必要な行動をとることを指す (Harris, 2009)。よって、自分の価値に沿った人生の方向性や具体的な将来の目標をもつだけでなく、その価値に基づいて生きるために必要な行動をとることや目標を達成するための努力をすることが、スチューデント・アパシーの軽減または予防につながると考えられる。

青年期はただ児童期の延長線上にあるわけではない。青年期は、親や教師などの「重要な他者 (significant others)」 (Sullivan, 1953) の影響を受けて構築してきた児童期までの人格を、自らの価値や思想、将来の生き方などをもとに見直し、再構築していく発達期である。この時期に、自分がどんな人間であり、人生でどんなことをしていきたいかについて真剣に悩み、その答えを知ること、そして自分の人生設計に沿って実際に行動を起こすことは、スチューデント・アパシーの抑制のために重要なことであると考えられる。

本研究の課題としては、本研究では調査対象者がいる一つの大学の大学生に限定されているため、本結果が他の大学の学生にも適用できるかは慎重である必要がある点が挙げられる。調査対象者をさらに広げて検討していく必要があるだろう。また、本研究では男女別のデータの比較、学年ごとのデータの比較を行っていない。そのため、性差や学年の違いによって、結果に差が出るかを検討する必要もあるだろう。

V. 引用文献

- 馬場謙一 1976 自我同一性の形成と危機 —E.H. エリクソンの青年期論をめぐって— 笠原嘉ら (編) 青年期の精神病理 I 至文堂, 111-128.
- Erikson, E. H. 1959 *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton. (小此木啓吾訳編 1973. 自我同一性 誠信書房)
- Greco, L. A., Lambert, W., & Baer, R. A. 2008 Psychological inflexibility in childhood and adolescence: development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. *Psychological Assessment*, 20, 93-102.
- Harris, R. 2009 *ACT made simple*. New Harbinger.
- Ishizu, K., Shimoda, Y., & Ohtsuki, T. 2014 Developing the scale regarding psychological inflexibility in Japanese early adolescence. *Poster presented at 30th Annual Pacific Rim International Conference on Disability and Diversity*, Honolulu.
- 狩野武道・津川律子 2011 大学生における無気力の分類とその特徴 教育心理学研究, 59, 168-178.
- 笠原 嘉 1978 退却神経症 withdrawal neurosis という新カテゴリーの提唱 中井久夫・山中康裕 (編) 思春期の精神病理と治療 岩崎学術出版
- 加藤 厚 1983 大学生における同一性の諸相とその構

- 造 教育心理学研究, 31, 292-302.
- Marin, R. S 1991 Apathy : a neuropsychiatric syndrome. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 3, 243-254.
- 丸井文男 1967 大学生のノイローゼ—意欲減退症候群— 教育と医学, 15, 476-483.
- 溝上慎一 2006 大学生の学び・入門—大学での勉強は役に立つ! 有斐閣アルマ
- 森 美海子・河村茂雄 2001 大学生における自我同一性地位と充実感に関する一研究 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 11, 115-125.
- 小此木 啓吾 1974 解説:モラトリアムとアイデンティティ拡散 小此木啓吾(編)アイデンティティ 現代のエスプリ No.78, 至文堂
- 大野 久 1984 現代青年の充実感に関する一研究—現代日本青年の心情モデルについての検討— 教育心理学研究, 32, 12-21.
- 桜井茂男 1995 「無気力」の教育社会心理学—無気力が発生するメカニズムを探る— 風間書房
- 桜井茂男 2000 無気力の心理学—動機づけ概念を中心にした無気力発生モデルの検討— 現代のエスプリ, 392, 61-70.
- 下坂 剛 2001 青年期の各学校段階における無気力感の検討 教育心理学研究, 49, 305-313.
- 下坂 剛 2002 無気力研究の心理学的展望 人間科学研究(神戸大学発達科学部人間科学研究センター), 9, 87-96.
- 下山晴彦 1995 男子大学生の無気力の研究 教育心理学研究, 43, 145-155.
- 下山晴彦 1997 臨床心理学研究の理論と実際—スチューデント・アパシー研究を例として— 東京大学出版会
- 下山晴彦 2000 スチューデント・アパシーの3次元構造モデル 現代のエスプリ, 392, 55-60.
- 白井利明 1994 時間的展望体験尺度の作成に関する研究 心理学研究, 65, 54-60.
- 45-50.
- 杉山 成・神田信彦 1996 青年期における一般統制感と時間的展望—アパシー傾向との関連性— 教育心理学研究, 44, 418-424.
- 鉄島清毅 1993 大学生のアパシー傾向に関する研究 教育心理学研究, 41, 200-208.
- 都筑 学 1993 大学生における自我同一性と時間的展望 教育心理学研究, 41, 40-48.
- 都筑 学 1994 自我同一性による時間的展望の差異—梯子評定法を用いた人生のイメージについての検討— 青年心理学研究, 6, 12-18.
- Walters, P. A. J. 1961 *Student Apathy in Emotional Problem of the Student* B.Jr., & McArthur, C. C. (ed) Appleton-Century- Crofts. (笠原嘉・岡本重慶(訳) 1975 学生のアパシー 石井完一郎他(監訳) 学生的情緒問題 文光堂)
- 渡邊恵子・赤嶺淳子 1996 大学生のアイデンティティ地位・充実感・時間的展望—学年差・性差の検討— 人間研究, 32, 22-35.
- 柳原美美佳・川井智理・嶋 大樹・熊野宏昭 2014 自己関連行動クラスの保有パターンと体験の回避及び行動活性化との関連性の検討 早稲田大学臨床心理学研究, 13, 43-51.
- 吉田辰雄・鈴木順一 1985 無気力学生の心理学的研究 (1) 東洋大学児童相談研究, 4, 1-18.

(2015年8月24日受付)

(2015年9月25日受理)

「聞くこと」に着目したパブリック・スピーキングの研究

—アメリカ合衆国教科書との比較を通しての考察—

米田 猛・山田 範子*

The Study of Public Speaking Focusing on Listening [Comparison of the Textbook in USA]

Takeshi KOMEDA, Noriko YAMADA

摘要

パブリック・スピーキングは、スピーチの完成形として、現行中学校教科書5社のすべてが第3学年で取り上げている単元である。しかしながら、日本の教科書におけるパブリック・スピーキングは「聞くこと」の視点からの記述が存在せず、不完全であり、「話すこと」の視点の記述に片寄っていると云わざるを得ない。

パブリック・スピーキングは、一人の話し手が多数の聴衆に向けてスピーチをする「独話」であることから、一見、「話すこと」の学習のようだが、アメリカ合衆国の教科書では「話すこと」と「聞くこと」の双方向の活動として捉えられ、特に「聞くこと」を重視している。

本稿では、アメリカと日本の国語教科書におけるパブリック・スピーキングについての認識の違いを検証する。そして、アメリカの教科書から日本の中学生の学習にふさわしい情報を抽出し、「聞くこと」に着目した新しいパブリック・スピーキングの在り方を考察する。

キーワード : パブリック・スピーキング, アメリカ合衆国教科書, 聞くこと, 中学校国語科, 批判的思考力

Keywords : Public Speaking, The Textbook in USA, Listening, Japanese Language in Junior High School, Critical Thinking

1 問題の所在と本稿の目的

日本の中学校国語教科書の記述には、パブリック・スピーキング成立に関して、欠けている点が存在している。それは、パブリック・スピーキングの単元内に「聞くこと」の能力や態度の育成が全く位置づけられていない点である。

日本の現行中学校教科書では、すべての出版社が第3学年でパブリック・スピーキングの単元を設定し、卒業後の社会で活用できる表現スタイルとして重視していることが推察される。しかし、アメリカの教科書と比較すると、日本の教科書におけるパブリック・スピーキングの捉え方が不完全で片寄りのあることが明らかになった。つまり、日本のパブリック・スピーキング単元は、人前で「話すこと」に限定した認識で記述され、「聞くこと」に対する視点が欠けているのである。

パブリック・スピーキングは、一人の話し手が多数の聞き手の前で話すという「一対多」の「独話」の形態をとる。西尾実は『言語生活の探究』¹において、「独話とは、話し手と聞き手とが一対一もしくは一対多で、その話し手はいつも話し手、聞き手はいつも聞き手になって

いる。」と定義している。日本の教科書におけるパブリック・スピーキングでは、この定義中の「話し手はいつも話し手、聞き手はいつも聞き手」という部分を表面的に捉えてしまっていると考えられる。話し手だけがアクティブな存在であり、聞き手は表舞台に出ることのない受動的な存在とみなしている。このため、日本の教科書では「話すこと」だけを取り上げ、「聞くこと」を記述していないのではないかと考えられる。

一方、アメリカ合衆国のパブリック・スピーキングの単元では「Speaking」と「Listening」の双方向の働きを重視している。「Listening」の章を設け、聴衆の聞き方を具体的に示し、パブリック・スピーキングの成立に「聞くこと」が欠かせないことを示している。アメリカのパブリック・スピーキングでは、聴衆の一人ひとりが能動的な聞き手であり、聞き手も「思考する表現者」として捉えられているのである。

本稿は、パブリック・スピーキングにおけるこのような両国の教科書における認識の違いを検証し、アメリカの教科書から日本の中学生の学習にふさわしい情報を抽出することを目的としている。そして、抽出した情報を基に、「話すこと」と「聞くこと」双方向の活動を取り

* 富山大学人間発達科学部附属中学校非常勤講師

入れたパブリック・スピーキングの新しい単元の在り方を考察する。

2 日本の中学校国語教科書における「聞くこと」の認識

パブリック・スピーキングの単元内に「聞くこと」の記述がないことは既に述べたが、教科書全体では「聞くこと」の記述がどのようになっているのか調査した。

表1は、現行中学校教科書5社の「話すこと・聞くこと」に関する記述について、内容と頁数を調査したものである。【東京書籍】の系統を基準に、「話すこと・聞くこと」領域の単元を「話すこと」と「聞くこと」に分類した。

調査の結果、4社が「聞くこと」を本編で取り上げていたが、内容・ページ数ともに片寄りがあった。【教育出版】は、五社の中で唯一「聞くことは表現である。」と明記している。さらに、資料編で「メモの取り方」を特記し、本編でも「聞くこと」のスキルを詳しく解説している。しかし、「聞くこと」の単元が「話すこと」の単元と切り離されて記述されているため、せっかくの学びが実生活に生かされないのではないかと考えられる。

【教育出版】以外の4社では、「聞くこと」の具体的なスキルは示されていない。スピーチを聞いて、内容をどれだけ正確に把握できたかという、受容的態度としての「聞くこと」とその発展にとどまっていた。このことから、聞き手は、話し手の「話すこと」を受け取るだけの受動的な存在であり、「聞くことも表現である」とは考えられていないことが推測される。

このように、日本の教科書における「聞くこと」の認識に関する問題点は、「話すこと」の単元と切り離されていて実生活に結びついていない点と受動的な非表現者として捉えられている点の2点であると考えた。

3 アメリカ合衆国の教科書における「聞くこと」の認識

アメリカのパブリック・スピーキングの教科書における「聞くこと」の認識を確かめるため、内容的に判断して中学校・高等学校・大学で使用していると考えられる2社の教科書を調査した。アメリカで多くのシェアを占める Houghton Mifflin Harcourt 社の『Speaking your way to Success』²と、臼井直人³、狩野みき⁴らがアメリカのパブリック・スピーキングの第一人者として注目している Stephen Lucas の最新の著書『The Art of Public Speaking 12e』⁵より、「聞くこと」の重要性と問題意識を示す表現を抽出した。

“Nature has given to man one tongue, but two ears, that we may hear from others twice as much as we speak.” —Epictetus

「神は、話すよりも二倍多く聞くために人間に一つの舌と二つの耳を与えられた」—エピクテトス

- Reading, writing, and speaking are taught in schools. Yet listening — the skill that takes about 45 percent of our communication time — isn't. Listening is a skill you must master.

「読むこと」・「書くこと」・「話すこと」は学校で教えられている。しかし、コミュニケーションの45%を占めている「聞くこと」は教えられていない。聞くことのスキルは、特に習得する必要がある。

- Most people are poor listeners. Even when we think we are listening carefully, we usually grasp only half of what we hear.

多くの人は、聞くことが下手である。話を注意深く聞いているつもりでも、たいてい半分くらいしか把握できていない。

- Regardless of your profession or walk of life, you never escape the need for a well-trained ear.

人は、職業や生活分野に関係なく、よく耳を訓練しておくことから逃れることはできない。

- The art of listening can be helpful in almost every part of your life.

This is not surprising when you realize that people spend more time listening than any other communicative activity — more than reading, more than writing, more even than speaking.

「聞くこと」の技術は、人生のいろいろな場面で役に立つ。

あなたは、他のどんなコミュニケーションよりも—「読むこと」「書くこと」それに「話すこと」よりも—「聞くこと」に最も多くの時間を費やしていることに気づいても、驚かないだろう。

- An excellent way to improve your own speeches is to listen attentively to the speeches of other people. Over and over, instructors find that the best speakers are usually the best listener.

あなた自身のスピーチを改善する優れた方法は、他の人のスピーチに聞き入ることである。重ね重ねになるが、最高の話し手というのは、たいてい最高の聞き手なのである。

このことから、アメリカの教科書では、パブリック・スピーキングにおいて、「話すこと」よりもむしろ「聞くこと」の方を意識的に扱うべきであると認識していると考えられる。また、「話すこと」と「聞くこと」を表裏一体の関係と捉えていると推察できる。

これに加えて、アメリカの教科書では、「聞くこと」が批判的思考力と関連していることにも言及している。批判的思考とは「他人の論理の中の弱点を指摘することができ、その指摘を自分の論理に生かすことである。」⁵として、批判的思考を構築するためには、能動的に「聞くこと」が必要であると説明している。

批判的思考力にかかわる「聞くスキル」には、以下のことが記されている。

- summarizing information
(要約する)
- recalling facts
(事実を整理する)
- distinguishing main points from minor points
(要点を見つける)
- separating fact from opinion
(事実と意見を区別する)
- spotting weaknesses in reasoning
(論理の弱点を見つける)
- judging the soundness of evidence
(信頼性を審査する)

「要約」や「事実と意見を区別すること」は、日本でも「書くこと」「読むこと」のスキルとして定着しているが、アメリカのように「聞くこと」でそのスキルを使用し、批判的思考力と結びつけるという考え方は存在しないだろう。

以上のことから、日本のパブリック・スピーキングにおける「聞くこと」の認識はHearing（ただ単に音を認識する聞き方）に近いのが現状である。アメリカのように、話し手と聞き手を表裏一体の関係として捉え、Listening（聞き手が学習に至る聞き方）すること、つまり、「聞くこと」は話し手に対する礼儀や、義務感から仕方なく行うのではなく、聞き手本人のために行う思考活動・表現活動であると認識することが肝要であると考えられる。

4 日本の教科書におけるパブリック・スピーキングの位置と課題

次ページ表1のように、「話すこと」を「独話」「対話」「会話」に分類して5社を比較してみると、「会話」に関する単元が最も多いことがわかった。「会話」に関する単元では、学級全体で活発な表現活動を行うことができるというメリットがある。しかし、実生活を考えたとき

に、パネルディスカッションやディベートといった特殊な話し合い活動よりも、むしろ「独話」で話し手になったり、聞き手になったりすることの方が多くはないか。その中でも、「独話」を「聞くこと」の頻度が最も高いと考える。

「独話」について注目する点は、パブリック・スピーキングをすべての出版社が第3学年で取り上げていることである。【東京書籍】、【教育出版】、【光村図書】の単元名・教材名には別の名が記されているが、内容から判断してパブリック・スピーキングと考えられる。

第1学年で「スピーチ」、第2学年で「プレゼンテーション」と段階的に経験した後に、「パブリック・スピーキング（条件を踏まえたスピーチ）」として全社が本編で記述している。パブリック・スピーキングをスピーチの完成形として捉え、卒業後の社会で活用できる表現スタイルとして重視していると考えられる。

表2は、現行教科書5社のパブリック・スピーキングに関する記述についての比較を行い、それぞれの特徴を考察したものである。

【三省堂】の単元名に「聞くこと」が含まれているが、グループ活動での「聞くこと」であり、聴衆の一員としての「聞くこと」と捉えることはできないと考えた。従って、パブリック・スピーキングの「聞くこと」の学習にはあてはまらないと判断した。他の4社は、「聞くこと」に関する記述が全くなかった。

以上のことから、教科書5社すべてが、パブリック・スピーキングを一方向的に話し手の視点でのみ捉えていることが明らかになった。

パブリック・スピーキングは、決して話し手だけのものではない。聞き手がいるからこそ成立することに加え、聞き手の頭の中では活発な思考活動がある。また、今回の聞き手は次回には話し手になるといったように、批判的思考をしながら「聞くこと」は、自分自身の「話すこと」に通じている。従って、パブリック・スピーキングの学習に聞き手の視点がないこと、聞くスキルがないことは非常に根本的で重大な問題であると考えられる。

「話すこと」のスキルに関してもいくつかの問題が考えられる。まず、教科書に記述されているのはスピーチを行うにあたっての心構えであり、具体的にどのようなことをすればよい話し手になれるのか全く示されていない。また、パブリック・スピーキングの原稿（メモ）を作成するなど構成面に重点を置きすぎていて、実際に話すことの十分な練習をすることなく発表に至るような内容になっている。発表に関しても、フィードバックの仕方の記述がなく、評価のポイントなども示されていないことから、とにかく人前で話すことに意義を見出しているように考えられる。

敬語の使用がパブリック・スピーキングに組み込まれている点にも疑問がある。これは、第3学年の指導事項「イ場の状況や相手の様子に応じて話すとともに、敬

表1 「話すこと・聞くこと」に関する記述

(数字は頁数)

		出版社	東書			学図			三省堂			教出			光村					
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
話すこと	スキル	発音・発声															2			
		話し方の工夫		3	3	3				6	6	2								
		話題の決定								2	2	2	2	2	2	3	3	2		
		敬語の使い方			2	2						2					3			
		発表の方法, 工夫									4		1	1	1	1		3		
		話し合いの方法			2	2				2	2	2	1	1	1	1	1	4		
	独話	スピーチ (自己紹介, 友達紹介)		7			7			6		4			5					
		プレゼンテーション		7			7			6		6		6		4	5			
		パブリック・スピーキング※			7			14			6		4				4			
	対話	対話, インタビュー				10											5			
		対話劇									4			5						
	会話	話し合い, 会議		6		6					6	7	7	6				5		
		討論ゲーム							4											
ディベート						10														
パネルディスカッション				6				8		6						5				
ポスターセッション															6					
バズセッション															4					
聞くこと	メモの取り方		1								1									
	正確に聞く								6		4			1						
	整理・吟味して聞く		3	3					6			4			1					
	評価して聞く (自分の表現に生かす)				3					6		4		4			1			

※東書は「場面に応じて話そう」条件スピーチ
 教出は「場をふまえて効果的に話す」
 光村は「自分の魅力を伝えよう」

東書……東京書籍『新しい国語』
 学図……学校図書『中学校国語』
 三省堂……三省堂『中学生の国語』
 教出……教育出版『中学国語 伝え合う言葉』
 光村……光村図書『国語』

表2 パブリック・スピーキングに関する記述

出版社	東書	学図	三省堂	教出	光村
単元名	場面に応じて話そう	世界に届ける言葉	課題をもって話そう・聞こう	場をふまえて効果的に話す	自分の魅力を伝えよう
教材名	条件スピーチ	パブリック・スピーキング	パブリックスピーチをしよう	自分の思いを語る(スピーチ)	記者会見型スピーチをする
目標	①経験や知識を整理し, 目的や相手, 時間を意識し, 話す内容や話し方を考える。 ②敬語を適切に使い, 場の状況や相手に応じた話し方をする。	①「聞き手の心に届く話し方」の条件について考える。 ②パブリック・スピーキングをしよう。	①相手や場に応じた内容を考え適切な言葉遣いで話す。 ②聞き取った内容や表現の仕方を, 自分の表現にいかす。	①条件や場に適した組み立てや表現の工夫を考える。 ②敬語を適切に使う。 ③三年間を振り返り, すすんで自分を語る。	①聞き手の求める情報を的確に捉え, 自分の経験や知識を整理して話す。 ②聞き手の反応に応じて説明や話し方を工夫する。
内容	①自分の体験を振り返って話す材料を集める。(ウェブページ) ②場面に応じた内容や話し方を考える。 A 学区の小学生に体験学習をPRする。 B 体験先でお世話になった方々に報告や提案をする。 C 体験を通して考えたことを面接で述べる。 ③スピーチの練習をする。 ④スピーチを発表し, 意見を交換し合う。	①意見文とパブリック・スピーキングの原稿を比較する。 ②関心のあることについて400字程度の意見文を書く。 ③パブリック・スピーキングの原稿を作成する。 ④パブリック・スピーキングをする。 ⑤パブリック・スピーキングを振り返ろう。	①条件をはっきりさせる。(例) 新入生の保護者への説明会で, 三年生代表として四人が, 中学校の生活を, 体育館で三分間ほどで紹介する。 ②テーマや話題を決める。 ③スピーチメモをつくる。 ④スピーチをする。	①公の場で三年間をしめくくる話をしよう。(町内の子ども会の代表として, 地域のかたがたを前にスピーチすることになった例より表現の工夫を読み取る。) ②自分の進路について語ろう。(自分の志を, 進学希望先の先生がたに発表することになった例より, 構成の仕方を考える。)	①自分をアピールする場とその目的を考えよう。 ②話題を選び, 会見名を考えよう。 ③話す内容を整理し, 質問に備えよう。 ④記者会見を開こう。
特徴	ウェビングという発想の方法が紹介されており, スピーチの構想を考える具体的方法が示されている。一分間と二分間でそれぞれスピーチをまとめるという練習を紹介しており, 五社の中で, 唯一時間内でスピーチを行うことを条件としている。発表後, 良かった点や工夫されていた点だけを意見交換し, ポジティブな評価を求めている。スピーチスキルは心構えどまりで具体的な方法が示されていない。	五社の中で, 最も詳しく説明されている。「キング牧師の演説」と「リオの伝説のスピーチ」が例で示されていることもあり, 記載頁数が最多である。ただ, この二例は, 文面だけの紹介であり, また, 英語を日本語訳したもので, 本来のものとは少し雰囲気異なる。また, 音声の紹介があったとしても使用言語の違いから, 日本の中学生のパブリック・スピーキングのヒントとしてはわかりにくい。	スピーチメモ(構成メモ)を作成する手順が詳しく示されている。スピーチよりも準備を重視している。スピーチスキルに関しては, スピーチをするにあたっての心構えが示されているだけで, 具体的なヒントが全くない。スピーチはグループごと, 話し手・聞き手の役割を入れかえて行う方法がとられている。グループ内だけのスピーチでは「大勢の前で行う」ことにはならず, パブリック・スピーキングの学習としては弱い。	パブリック・スピーキングの原稿例をもとに, 表現と構成に分けて解説している。それぞれ詳しく解説しているが, 実際にパブリック・スピーキングの内容を考える時には手がかりが薄い。実際に行うパブリック・スピーキングは生徒まかせで, 相互評価などで振り返ることを予定していない。敬語は, 尊敬語と謙譲語の使い分けを指導しているが, パブリック・スピーキングの内容との関連性は薄い。	対話型パブリック・スピーキングの単元である。場面や相手に応じた話題・話し方を考える点の説明が詳しくされている。自己アピールだけでなく, 記者として友達の魅力を引き出す質問を考えるなど相手理解を強化する内容になっている点が評価できる。しかし, 生のやりとりでは大変高度なそれ即興力が必要であり, 教科書の内容だけでは適切な指導を行うことは難しい。

語を適切に使うこと。」を意識したものと考えられるが、相手の心に言葉を届けるときに、必ずしも敬語を使うことが効果的であるとは考えにくい。使うべき所に敬語を使用することはもちろん大切であるが、それよりも言葉づかいそのものを条件として考えるべきではないか。

さらに、白井直人³はパブリック・スピーキングのフォーマルな構造について言及していることから、筆者は、どのような状況においても、聴衆に否定的な感情がおこらないようなフォーマルな言葉づかいとして、共通語の使用を条件に加えるべきであると考え。ただし、共通語の使用は強制するものではなく、共通語の使用を意識した上で、多少、言葉遣いに揺れがあっても、心から出た自分の言葉を使ってスピーチするよう指導すべきであると考え。

5 パブリック・スピーキングの定義

『The Art of Public Speaking 12e』⁵によると、パブリック・スピーキングと日常会話との違いについて説明する中で、パブリック・スピーキングの定義を以下のように言及している。また、パブリック・スピーキングと「批判的思考力」との関係について、次のように述べている。

- ① Public speaking is more highly structured.
パブリック・スピーキングは、より高度に構造化されている。
- ② It usually imposes strict time limitations on the speakers.
パブリック・スピーキングは、通常厳しい時間制限が課されている。
- ③ Public speaking demands much more detailed planning and preparation than ordinary conversation.
パブリック・スピーキングは、日常会話よりも非常に詳細な計画と準備を必要とする。
- ④ Public speaking requires more formal language.
パブリック・スピーキングは、正式な言語を必要とする。
- ⑤ Public speaking requires a different method of delivery. When conversing informally, most people talk quietly, interject stock phrases such as “like” and “you know”, adopt a casual posture, and use what are called vocalized pauses (“uh,” “er,” “um”). Effective public speakers, however, adjust their voices to be heard clearly throughout the audience. They assume a more erect posture. They avoid distracting mannerisms and verbal habits.

パブリック・スピーキングは、日常会話とは異なる表現方法を必要としている。普段の会話では、“like”や“you know”といったカジュアルな言葉の使用や、“uh,” “er,” “um”などの小休止がある。しかし、魅力的なパブリック・スピーカーは、聴衆に合わせて言い方や声量を調整する。姿勢を正す。また、聴衆の気が散るような身振り手振りや言葉の癖を回避するよう努めるものである。

- ⑥ One of the ways listening can serve you is by enhancing your skills as a critical thinker. Critical thinking helps you organize your ideas, spot weaknesses in other people's reasoning, and avoid them in your own.

「聞くこと」は、批判的な考え方を持つ思想家としてのスキルを育てる。批判的な思考ができれば、自らの思考を構築できる。また、他の人の推論の弱点を発見することを通して、自らの論理の矛盾にも気づくことができる。

一方、日本では、パブリック・スピーキングを以下のように定義している。

『音声言語指導大辞典』(1999)によると、「聴衆の前で行われるスピーチ。話者と聴衆という役割分担があらかじめ明示的になされていることが定義的特徴である。」⁶「話し方の一つ。公衆に対して効果的に話す技術としてこれをとらえる傾向がみられる。」⁷としている。

ヒルマン小林恭子・深澤のぞみ⁸によると、「ある程度あらたまった場所で、一人の話し手が、対象となる複数の聴衆に、自分の責任において、自分の考えを理論的にまとめて伝えようとする。」と定義していて、河野義明⁹はこの定義に「一定の時間で行う」ことを付け加えている。

このように両国のパブリック・スピーキングの定義を比較してみると、日本の定義には「批判的思考力」に関するものが存在しないことが明らかである。このことは、日本のパブリック・スピーキングの視野に「聞くこと」が入っていないことを意味している。

さらに、アメリカの「批判的思考力」とは「他の人の推論の弱点を発見することを通して、自らの論理の矛盾に気づく」ための力としているところに注目したい。つまり、アメリカでは相手の弱点を突いて攻撃することを「批判的思考力」と言っているのではない。あくまでも、聞き手自らの思考を構築するための力と捉えているのである。

6 アメリカ合衆国教科書による「聞くこと」のスキル抽出

『Speaking your way to Success²』より、Developing Active Listening Skills として紹介されている項目の中から、日本の中学生にふさわしい具体的なスキルを抽出した。

- ① Send the right body language.
適切な身体表現をしよう。
 - Remain at the speaker's eye level or lower, if Possible.
聞き手は、話し手と同じ目線か、話し手よりも目線が下になるようにしよう。
 - If you're sitting, sit up straight or lean forward slightly to show your attentiveness.
座っているとき、聞き手は注意力を示すために、まっすぐ体を起こすか、わずかに体を前に傾けるようにしよう。
 - Maintain eye contact to the degree that both you and the speaker are comfortable.
快適な程度にアイコンタクトを維持しよう。
- ② Listen with empathy. That means listening with your ears, your eyes, and your heart.
感情移入しながら聞こう。耳や目だけでなく、ハートで聞こう。
- ③ Show you're listening and understanding the message.
メッセージを聞いていること、理解していることを表現しよう。
 - Face the speaker squarely.
話し手と真正面に向き合おう。
 - Nod your head up and down to signal agreement; nod it sideways to signal disagreement.
合意できるときにはうなずき、自分と意見が異なるときは首を横に振ろう。
 - Smile to signal agreement.
微笑みは合意のサインであることを意識しよう。
 - Raise your eyebrows to say *Really? or That's Interesting*.
「本当に？」というときや、「おもしろい」と

興味を喚起されたときには眉を上げて表現しよう。

- Utter the word I *see, mmmm, right*.
納得できる時には「うーん」と言ってみよう。
- ④ Offer positive encouragement.
話し手に対して明確な励ましをしよう。
 - Give speakers the space they need with attentive silence. Sit quietly and patiently through pauses or uneasiness.
話し手が言葉につまり、沈黙があっても、静かに根気強く座ってよう。
 - Resist the urge to give advice unless asked.
求められない限り、話し手にアドバイスしないようにしよう。
 - ⑤ Don't interrupt.
スピーチの最中に話に割り込まないようにしよう。
 - Even if the speaker is launching a negative attack against you, wait until he's finished to defend yourself. Listen carefully so you can plan your rebuttal.
たとえ話し手が攻撃的であっても、話に割り込まずに、スピーチが終わるまでに反論を考えておこう。
 - ⑥ Ask questions and paraphrase.
質問をしよう。言い換えてみよう。
 - Active listening means asking questions to clarify salient points.
論点をはっきりさせるために質問をしよう。
 - Question from a position of goodwill and mutual goals.
平和的なゴールを見据えた質問をしよう。
 - ⑦ Take Notes. Simply ask: *would you mind if I take notes?*
ノートをとろう。事前に、話し手に「ノートをとってもかまわないか」聞いてみよう。
 - ⑧ Copy the body language of the person you're speaking with. If he's sitting back with his legs crossed, do the same. When you

mirror the body language of the speaker, he will subconsciously understand that you're listening.

相手を注意深く見て、Body language のまねをしてみよう。話し手が足を組んでいたなら、聞き手も組んでみよう。鏡のように行動するとことで、話し手は潜在意識において熱心に話を聞いてもらっているように感じる。

また、『The Art of Public Speaking 12e』⁵には、パブリック・スピーキングでの Listening Self-Evaluation(聞き手の能力評価表)が紹介されている。Habit(聞き手の習慣)を問う内容であるが、「聞くこと」のスキルとして応用可能であると考え、10項目の中から7項目を抽出した。

- ① Giving in to mental distractions.
→精神的に気が散らないように努めよう。
- ② Giving in to physical distractions.
→身体的に気が散るような行為を避けよう。
- ③ Rejecting a topic as uninteresting before hearing the speaker.
→スピーチを聞く前に、面白くないと決めつけ、拒絶することのないようにしよう。
- ④ Faking paying attention.
→頭で考えない「見せかけの注意深さ」は必要ない。考えながら聞こう。
- ⑤ Jumping to conclusions about a speaker's meaning.
→話の途中で、結論を急がないようにしよう。
- ⑥ Deciding a speaker is wrong before hearing everything she or he has to say.
→話し手が「間違っている」と決めつけないようにしよう。
- ⑦ Judging a speaker on personal appearance.
→話し手を見た目で判断しないようにしよう。

日本でも、このような具体的な「聞くこと」のスキルを示し、このスキルに沿って自己評価できるまで「聞くこと」のレベルを高めなければならないと考える。

ところで、これらアメリカ合衆国2社の教科書に共通するスキルは、やはり「思考」と「表現」に関わるものである。

「思考」に関しては、先入観で判断することや、攻撃的な考えを避けることを重視していると考えられる。話

し手を受け入れることからスタートして、平和的なゴールを見据えた「批判的思考力」が求められていると解釈できるだろう。

「表現」に関しては、メッセージを受け取っていることや話し手を励ますためのスキルを紹介することで、聴衆の一員としての聞き手であってもアクティブに「表現」できることを意識づけていると考える。また、話し手に感情移入し、ハートで聞こうと努力する結果、聞き手自身の自己表現が自然と発揮されることも予想できる。

7 アメリカ合衆国教科書より「話すこと」のスキル抽出

『Public speaking—A Student Guide—』¹⁰では、パブリック・スピーキングにおける「話すこと」を成功させるための7つのステップが具体的に紹介されている。以下に抽出した要点を示す。

- ① Choose your topic. First, choose a topic that interests you. Know what you are trying to accomplish with your presentation. Are you trying to educate, convince, entertain, or demonstrate?
聴衆に応じた話題を選ぼう。まず、話し手自身がおもしろいと思うものを選ぼう。プレゼンテーションのゴールを考えよう。スピーチを聴衆に届け、納得させ、楽しませ、証明するのである。
- ② A great opening line will grab the attention of your audience.
聴衆の心をつかむ始め方を考えよう。
- ③ Good endings help your classmates remember what you said.
記憶に残る終わり方を考えよう。
- ④ Show off with visual aids.
視覚資料を提示しよう。
- ⑤ Pull your audience in!
スピーチに聴衆を参加させよう。
 - Ask questions.
聴衆に質問してみよう。
 - Make eye contact.
聴衆とアイコンタクトをとろう。
- ⑥ Speak like a pro.
プロのように話してみよう。
 - You should use a note card to remind you of what to say.

言いたいことを忘れないように、スピーチの要点を記入したカードを準備しよう。

- Practice by yourself in front of a mirror. Practice for your family at home or ask a friend to listen to you.

鏡の前、家族の前、友達の前で練習しよう。

- Add gestures and movements.

ジェスチャーを交え、動きを加えて話そう。

- Practice speaking loudly and clearly. Look at your listeners and smile.

大きく、はっきりとしたスピーチをする練習をして、会場に声を届けよう。聴衆を見渡し、笑顔を見せよう。

- Dress for success.

成功のために、身なりを整えよう。

⑦ Build your confidence.

自信をつけよう。

- If you have prepared for your talk with lots of practice, good note cards, and exciting visualaids, you will do a super job.

スピーチの前に十分な準備をしよう。練習し、カードや視覚資料の準備を行えば、素晴らしいスピーチになるだろう。

- Before you begin, look your audience in the eye and smile at them. Taking a second to look at them will relax you and put you in charge of the situation.

スピーチをはじめる前に、聴衆の目を見て微笑もう。聴衆とアイコンタクトをすればかえってリラックスできる。

このように、アメリカの教科書における「話すこと」は、日本とは異なり非常に具体的である。

日本の教科書では、パブリック・スピーキングにおける「話すこと」の具体的なスキルを紹介せず、スピーチの心構えだけで進めている。このため、確かな学びがなく、社会に出た後も、スピーチというと、聴衆を「かぼちゃ」と考えて、自分の言いたいことだけを言って速く壇上から去りたい気持ちになってしまう。意識が話し手自身にして向いていなければ、聴衆はそのスピーチに興味・関心を示すことは難しいだろう。従って、日本の聴衆が受動的であるのは、話し手のこのような現状に起因しているとも考えられる。

一方、アメリカでは、徹底した聴衆分析を踏まえた上

で、聴衆にとって有益なスピーチを行う努力を促している。この点が日本と大きく異なる。また、万全な準備を行うことや緊張をほぐす具体的な方法を紹介することで、自信を持ってスピーチすることを重視している。このような視点も日本の教科書には見られなかった。

パブリック・スピーキングは、『音声言語指導大辞典』の定義の一つにあるように「効果的に話す技術」であることを今一度考え直す必要がある。アメリカのように、聴衆の心に言葉を届けるスキルを紹介し、自分なりのスピーチの形を構築できるように「話すこと」の視点においても改善していかなければならない。

8 結論

両国の教科書を比較した結果、アメリカのパブリック・スピーキングにおける「聞くこと」は、「話すこと」と同様あるいはそれ以上に重視されているのに対して、日本では圧倒的に「聞くこと」の意識が薄いことが明らかになった。また、そもそも日本の教科書における「聞くこと」は、「話すこと」と切り離されて記述されていて実用的でない上に、「思考」や「表現」とも結びついていなかった。パブリック・スピーキングの定義を比較しても、アメリカは「批判的思考力」を育てるという「聞くこと」の視点を取り入れているのに対し、日本は話し手の立場からの言及のみで、「聞くこと」の視点を含めていない。

つまり、日本のパブリック・スピーキングにおける「聞くこと」（聴衆としての聴き方）はHearing（ただ単に音を認識する聞き方）であるから、パブリック・スピーキングの教科書単元に「聞くこと」の視点が入っていないと考えられる。

アメリカのように、パブリック・スピーキングにおける聞き手（聴衆の中に埋もれている一人）であっても「思考する表現者」と認識することが大切であり、日本人は「聞くこと」の意識を変えていかなければならない。

アメリカのように、パブリック・スピーキングでの「聞くこと」においても「話すこと」と同様に具体的なスキルを示すことが必要である。また、パブリック・スピーキングの学習は「話すこと」と「聞くこと」を同時進行で行い、それぞれ具体的なスキルをもとにした双方向の活動を通して、段階的に進めていかなければならないと考える。

中でも、今まで全く意識していなかった「聞くこと」を切り口にしてパブリック・スピーキングを捉えることで劇的な変容をもたらす可能性がある。従って、日本における新しいパブリック・スピーキングの単元開発の第一歩は「聞くこと」に着目することであると考える。

9 パブリック・スピーキングの新しい単元 開発に向けての考察

パブリック・スピーキングの「聞くこと」に着目することで、アメリカでの認識と同じように、聞き手も「思考する表現者」であることを実感できる単元開発を行いたい。そのために、「話すこと」と「聞くこと」が同時進行し、その双方向性を確認できる状況を作る必要がある。

いきなり一対多で双方向性を確認することは難しいため、ここでも段階的な措置が必要になると考える。まず、確実に双方向のコミュニケーションができる「対話」を経験させたい。目の前にいる話し手と「対話」する状況では、聞き手はアクティブにならざるを得ない。話し手に何か言葉を返すためには、聞き手の中に「思考」が必要になり、「思考」するためには話し手に感情移入して、心で言葉を受け止めなければならない。言葉を受け取ろうと必死になれば、自発的に話し手に体を向け、目を見て話を聞き、納得したときにはうなずくといった「表現」が生まれると考える。また、「対話」をする中で、相手にとってプラスになる言葉をかけてあげたいというアメリカ的な「批判的思考力」が育成される可能性もある。

このように、「対話」でのアクティブな聞き方、前向きな批判に基づく「思考」と相手の言葉を受け取るときに生じる「表現」を実感すれば、「聞くこと」に対する意識の変容が起これると考える。

このような聞き方を、パブリック・スピーキングの聴衆に拡大して実践を行いたい。つまり、聴衆の中の一人となったときでも、「対話」での聞き手と同じように「思考する表現者」になれることを実感させる単元開発を行う。

アメリカの教科書にあるように、「話すこと」と「聞くこと」がともに効果的なパブリック・スピーキングを追求するため、まずは「聞くこと」に着目することで聴衆の意識を変容させる実践は別稿にゆずる。

文献

- 1 西尾実『言語生活の探究』(岩波書店,1961)
- 2 Sheryl Lindsell-Roberts, *Speaking Your Way to Success* (Houghton Mifflin Harcourt, 2010)
- 3 白井直人『学校における日本語パブリック・スピーキング教育への提言:「多様な言語観」に根ざした教育方針の重要性』(Speech Communication Education) vol.15(2002), pp.1-11.
- 4 狩野みき『自分の考えを「伝える力」の授業』(日本実業出版社, 2014)
- 5 Stephen E.Lucas, *The Art of Public Speaking, TWELFTH EDITION* (McGraw-Hill Education, 2014)
- 6 高橋俊三『音声言語指導大辞典』(明治図書, 1999)「パブリック・スピーキング」の項 柳沢浩哉
- 7 高橋俊三『音声言語指導大辞典』(明治図書, 1999)「パブリック・スピーキング」の項 藤森裕治
- 8 ヒルマン小林恭子・深澤のぞみ『日本語のビジネススピーチの特徴と日本語教育への活用の可能性』(JSAA-ICJLE2009 日本語教育国際研究大会(オーストラリア ニューサウスウェールズ大学) 予稿集) (2009) 2012, p.123.
- 9 河野義章『パブリックスピーキング・スキルの研究—対話をイメージさせる要因—』(昭和女子大学生生活心理研究所紀要 16,2013,pp.95-102.)
- 10 Katherine Pebley O'Neal, *Public speaking—A Student Guide—7 Steps to Writing and Delivering a Great Speech* (Prufrock Press Inc, 2005)

(2015年8月24日受付)

(2015年9月25日受理)

総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成4

—視覚障害者の援助について考える取り組みを通して—

西館有沙・阿久津理*・鼎裕憲*

Educational Model for Understanding Vision Impairment used in Integrated Study Class (4):
As Part of Efforts to Assist the Visually Impaired

NISHIDATE Arisa, AKUTSU Satoshi & KANAE Hironori

キーワード : 障害理解教育, 視覚障害, 小学校, 総合的な学習の時間

Keywords : education for understanding special needs, vision impairment, elementary school, integrated study class

I. はじめに

共生社会の実現に向けて、学校においては、総合的な学習の時間や道徳などの時間を活用して、障害に関する理解を深めることをねらった活動が多く行われるようになってきている（今枝・楠・金森, 2013; 西館・徳田・水野, 2005 など）。しかし、西館・徳田・水野（2005）の調査によれば、子どもに目隠しをして歩かせるような障害疑似体験を行う、事前の打ち合わせを十分に行うことなく障害者に話をしてもらおうなど、子どもの認識をゆがめてしまいかねない実践が散見される。教員の多くは、障害や障害理解教育について十分な知識を身につけているわけではないために、手探りで教育を行っている現状にあると言えよう。

徳田（2005）は、障害理解とは「ノーマライゼーションの理念に基づく科学的認識の集大成」と述べている。また、徳田（2015）は、障害理解は「する」「しない」というように、一元的に語られるものではなく、共生に向けてどの段階まで理解が進んだかが問われるべきであるとしている。子どもの認識をゆがめることなく、障害理解を進めていくために、まずは障害理解教育の内容や方法に関する効果の検証を重ねていく必要がある。また、それを基に障害理解の理論や教育のあり方などについて教員に情報提供を行ったり、教員と議論を深めたりする機会を設けることが必要である。加えて、そうした議論が効果的に交わされるためには、教員が障害理解教育について考えたり、参考にしたりできるような授業モデルが提示されるべきであろう。

筆者らは視覚障害理解教育のモデルを作成するために、2012年から小学校1校において、1年に2コマずつ、3年間で計6コマの視覚障害理解教育を同じ対象に

向けて実施してきた。対象が小学3年生の時には触察体験を通して、目が見えなくても多くの情報を得られることを、4年生の時には視覚障害者の日常生活を描いた紙芝居の読み聞かせを通して、視覚障害者が自分たちと同じように生活していることを、5年生の時には屋外を移動する際に視覚障害者が困ることと、それを解消するための工夫や対策を伝えてきた（西館・永田・石田・松井, 2012; 西館・阿久津・萩中, 2014; 西館・阿久津・鼎, 2014）。

II. 教育実践の目的

水野・徳田（2014）は、障害理解教育を効果的に進めるために、どの段階でいかなる内容を扱うかを整理している。この中で、身体障害については「工夫をすれば健常者と同じ生活ができること」「日常生活で困ること」「生活上の工夫」を伝え、その次に「援助方法」を扱うことを提案している。

そこで本研究では、小学3年生から毎年、視覚障害理解教育を行っており、現在は小学6年生となった子どもたちに対して、視覚障害者が援助を必要とする場面や、視覚障害者への援助方法を伝える授業の実践を行った。また、援助行動をとる上で必要とされている「視覚障害者と接することへの自信」や「自らの援助能力への自信」（高木, 1998）が授業後に高まったかを調べ、授業の効果を検証することにした。

視覚障害者が必要とする援助の内容には、移動する際の手引き、周囲の状況の説明、事物の説明などがある。授業においては、子どもが実践することができる内容を選定する必要がある。また、教育によって子どもの認識にゆがみが生じないように留意しなくてはならない。た

* 富山大学人間発達科学部附属小学校

例えば、視覚障害者の手引きは小学6年生にも可能であるが、これを伝えるために手引きを受ける子どもにアイマスクを着用させた場合、周りが見えずに歩くという体験が子どもに「視覚障害者は常に怖い思いをして歩いている」「視覚障害者は暗闇の世界にいる」といった誤った認識をもたせることが考えられる（小野・徳田，2006）。

そこで本実践では、視覚障害者の手引きについて、正しい形を4つの絵の中から選ぶクイズを出した。また、その場から動かない状態であれば、目隠しをしても恐怖は喚起されにくいいため、アイマスクをつけて座っている児童に対して、事物の説明を行うゲームを行うことを計画した。

Ⅲ. 方法

1. 対象児

対象児は富山市内の小学6年生2クラスの児童78名（1クラス39名）であった。対象児は、第3学年に2コマ、第4学年に2コマ、第5学年に2コマの視覚障害理解教育を受け、目が見えないと何もできないというわけではないこと、視覚障害者の日常生活、視覚障害者が外出時に感じているバリアについて学習していた（西館ら，2012；西館・阿久津・萩中，2014；西館・阿久津・鼎，2014）。

2. 手続き

授業は総合的な学習の時間2コマ（1コマ45分）を用いて、クラスごとに行われた。授業は両クラスとも、2014年2月に2コマを連続して行った。授業の実践は、筆頭著者である大学教員1名が担当した。

授業の効果を確認するため、授業の前後に、授業を受けた児童78名に対して自記式・無記名式の質問紙調査を行った。授業前の調査は、1コマ目の授業の始めに、授業後の調査は授業を終えてから2日以内に行った。

3. 授業前後に行った質問紙調査の内容

授業前後の回答について個の対応を図るため、質問紙には好きな言葉と動物を組み合わせたニックネームを記入させる項目を設けた。また、視覚障害者に接することへのとまどいが低まったかを確認するため、徳田（1990；1991）が開発した多次元態度尺度のうち、視覚障害者との「交流の当惑」に含まれる9項目「気軽に声をかけられる」「ためらいなく、ものを尋ねることができる」「迷わず手を貸すことができる」「困っている時、迷わず援助できる」「自分と同じ世界に生きている」「コミュニケーションをとれる」「あまり気を使いすぎない」「変な遠慮はしない」「関心がある」についてどの程度そう思うかを、5件法を用いて尋ねた。さらに、自らの援助能力への自信が身についたかを確認するために、「目に障害のある人のために今の自分ができることはたくさんある」と思うかどうかと、「目に障害のある人を手伝う自信」がど

の程度あるかについて、5件法で尋ねた。

Ⅳ. 授業の概要

1. 1コマ目の流れ（表1）

1コマ目の最初に授業前アンケートを実施した。授業の導入では、助けてよいかどうか迷った経験や、助けない気持ちはあったが行動に移せなかった経験はあるかを児童に尋ねた。また、援助を抑制する要因には、助ける必要があるか、相手がどのくらいの助けを必要としているかがわからないこと、自分以外の人が助けるのではないかという思い、援助を行うことで自分が受けるデメリットの大きさ、援助することへの自信のなさなどがある（高木，1998）ことを説明した。さらに、他者を援助するためには、その人が援助を必要としているかどうかを判断できる知識と、正しく援助するための知識が必要であることを伝えた。

展開1においては、4種の絵や写真を見せ、「視覚障害者は困っているか」「どのような援助が必要か」について子どもたちとやりとりをした。提示した場面は、「点字ブロックをふさぐ駐輪自転車」、「横断歩道前で信号が変わるのを待っている視覚障害者」、「町中を白杖で点字ブロックを確認しながら一人で歩く視覚障害者」、「公衆トイレで視覚障害者がとまどう場面」であった。

展開2では、視覚障害者を手引きする方法について4択（白杖を持って引く、視覚障害者の前に立って手を叩いて音を出しながら誘導する、視覚障害者に自分のひじをつかんでもらう、視覚障害者の後ろから背中を押す）のクイズを出した。

2. 2コマ目の流れ（表2）

2コマ目の導入においては、前の時間に行った内容を簡単に振り返った。展開1では、「視覚障害者に物の特徴を伝える」というテーマを扱った。授業者は、これから視覚障害のある人に物の特徴を伝える練習として、ゲームをしようと提案した。

ゲームの内容は、目隠しをした児童に対して、授業者が指定したアニメ番組のキャラクターの特徴を、その番組名やキャラクター名を出さずに説明し、目隠しをした児童にキャラクターの名前を当ててもらおうというものであった。ゲーム開始前に児童1名が選出され、前方のテーブルに、他の児童と向き合う形で座り、アイマスクを着用した。その後、授業者がアニメ番組のキャラクターのビニール人形を取り出してアイマスクをつけている児童以外に見せ、まずは言葉だけでその特徴を説明するように提案してゲームが始まった。

児童は一人ずつ、目隠しをした子どもにキャラクターの特徴を説明していった。授業者は途中で、「アイマスクをした人にキャラクターの特徴が伝わるように、今度はビニール人形を触ってもらいながら説明をしてみましょう」と提案した。これを受けて数名の児童が一人ずつ、キャ

表1. 指導案1 (1コマ:45分, 場所:教室)

学習活動	主なねらい(○)と内容(●)
事前調査(5分)	●質問紙に回答する。
導入(5分) 本時の内容説明	○本時の活動を知る ●困っている人を見かけたけれど、手伝うことができなかったという経験を思い返す ●援助行動を妨げる要因について説明する。 ●援助に関する知識を身につけることが、援助行動を促進させることを伝える。
展開1 援助の必要性や援助方法を考える (24分)	○具体的な場面における援助の必要性や援助方法を知る ●下の①～④の場面(絵や写真を示す)における援助の必要性と、自分たちにできることを考える。子どもの回答を聞いた後に教員が解説する。 ①点字ブロックを塞ぐ駐輪自転車 ②横断歩道前で信号が変わるのを待っている視覚障害者 ③町中を颯爽と歩く視覚障害者 ④公衆トイレの入口のところで立ち止まっている視覚障害者
展開2 適切な手引きの仕方を知る(1分)	○適切な援助の仕方を知る ●正しい手引きの形に関するクイズを出題する。 ●子どもの回答を聞いた後に、授業者が解説をする。

表2. 指導案2 (1コマ:45分, 場所:教室)

学習活動	主なねらい(○)と内容(●)
導入(3分)	●前回の内容を振り返る。
展開1 視覚障害者に事物の説明をする際の工夫の仕方と留意点を知る(40分)	○視覚障害者に事物の説明をする際の工夫の仕方と留意点を知る ●活動「目の見えない人に説明してみよう」を行う。 ①児童1名が視覚障害者役を務める。視覚障害者役が目隠しをした後に、授業者が、キャラクターのビニル人形を子どもたちに見せる。 ②児童数名が1人ずつ前に出て、アニメ番組名やキャラクター名を出さずに、言葉でキャラクターの特徴を説明する ③児童数名が1人ずつ前に出て、キャラクターのビニル人形を触ってもらいながらその特徴を説明する ④視覚障害者役がキャラクターの名前に気づいたところで、答え合わせをする。 ⑤視覚障害者役が児童が、どの説明がわかりやすかったか、どのような説明に迷ってしまったかを述べる。 ⇒授業者が視覚障害者に説明をするときのポイントを解説する。 ●活動「目の見えない人に商品を紹介しよう」を行う。 ①児童や担任教員が視覚障害者役を務める。視覚障害者役が目隠しをした後に、授業者が、二つの商品を見せ、「二つの商品の違いがわかるように、かつ商品を買いたくなるように紹介してください」と伝える。 ②児童数名が1人ずつ前に出て、視覚障害者役に商品に触らせたり、その特徴や良さを伝えたりする。 ③視覚障害者役が目隠しをしたまま、説明を受けて「買いたい」と思った商品はどちらであるかを選ぶ。 ④視覚障害者役は目隠しをとり、自分が選んだ商品を見て、イメージ通りであったかを述べる。また、わかりやすかった説明、わかりにくかった説明について感想を述べる。 ⇒授業者が視覚障害者に説明をするときのポイントを解説する。
まとめ(2分)	●本時の活動において、子どもたちの説明の仕方での良かった点をフィードバックする。



写真1. 目隠しをした児童に、手渡した商品の特徴を伝えている場面

ラクタのビニル人形を、目隠しをした児童に渡し、目隠しをした児童の手をとって人形を触らせながら説明を行うことを試みた。

目隠しをした児童が、キャラクター名がわかったと述べた時点で、授業者は、目隠しをした児童にキャラクター名を答えるように促した。児童が正解したことを受け、授業者はその児童にアイマスクを外すように伝えた。授業者は、アイマスクを外した児童にキャラクターのビニル人形を見せ、自分のイメージ通りであったか、どのような説明がわかりやすかったか、とまどう説明とはどのようなものであったかを尋ねた。

展開2では、児童1名に店員役を、1名に視覚障害者役（アイマスクを着用）を担当してもらい、店員役が視覚障害者役に二つの商品を紹介するという活動を行った（写真1）。授業者は、「店員役は、視覚障害者役の人が具体的にイメージできて、買いたい気持ちが高まるように、商品を伝えてみましょう」「視覚障害者役は、店員の説明を受けて、買いたいと思った商品を選んでください」と伝えた。

この活動後には、アイマスクを外した視覚障害者役に自分の選んだ商品と選ばなかった商品を見せ、イメージ通りであったか、店員役のどのような説明がわかりやすかったかを尋ねた。なお、この試行は2回行い、2回目の視覚障害者役は担任教員が務めた。

3. 授業中の子どもの発言や様子

(1) 1コマ目の授業

展開1において、点字ブロックを塞ぐ駐輪自転車の絵を示したところ、児童からは「よくある」「困るよね」といった声が挙がった。この場面で視覚障害者は助けを必要としているかを尋ねたところ、「点字ブロックの上に自転車があるから必要」「目の見えない人が自転車にぶつかってしまう」「目の見えない人が通れない」「もしも自転車がぶつかったら、自転車が倒れてしまう」といった意見が出された。そこで授業者が、この場面でどのよ

うな援助が必要となるかを尋ねると、「目の見えない人がここを通ろうとしているのを見かけたら、誘導する」という回答があった。授業者がさらに、点字ブロック上の自転車をどうすべきかを問かけると、「消しちゃう」「消してしまっては持ち主が困るよ」「法律で禁止する」「『止めないで』という貼り紙をする」といった声が挙がった。ここで授業者は、自転車にテープや糊で貼り紙をすると自転車が傷がつくため、それ以外の方法で啓発が必要であること、自転車を点字ブロック上から歩道の端に移動させる方法があることを伝えた。

横断歩道前で視覚障害者が信号待ちをしている場面を示した際には、「青になれば音声で教えてくれるので助けは必要ではない」という考えが複数の児童から出された。児童は3年次の授業と5年次の授業で音声信号機について学んでいたため、この設備があるのだから、視覚障害者は一人でも道路を渡れると考えたようである。授業者は、音声信号機がついていない横断歩道があること、そのような場所では、視覚障害者は自動車の走行音や周囲の人の足音から信号の変化を判断しているために、信号無視をする人がいると誤って赤信号の横断歩道を渡る可能性があることを伝えた。児童からは驚きの声が挙がった。ここで、改めてどう対応したらよいかを尋ねると、『今、赤です』と言う』『信号が青になりました』と言う』などの考えが出された。

町中を視覚障害者が点字ブロックを確認しながら歩いている場面を示した際には、複数の児童が「助けは必要ない」「普通に歩いている」「点字ブロックをつたって歩いているから問題ない」と述べ、全員がそれに同調した。授業者は、視覚障害者は慣れた道であれば助けを必要とせずに歩けることを児童と確認した。対象児は、「目が見えなくても工夫をすればさまざまなことを一人で行うことができる」ことについて学習を重ねていたため、援助の必要性の有無を適切に判断したと考えられる。

展開2で扱った視覚障害者を手引き法については、前年の授業でも学習していたため、全員が正しい答えを選択した。視覚障害者の持っている白杖を引っぱる絵を見た際には、児童から「これは一番やってはいけないことだよ」という指摘が挙がった。

(2) 2コマ目の授業

展開1において、アニメ番組のキャラクターについて言葉で説明することを求められた児童は、「身体の色はオレンジ」「目の色は緑」「手にキャンディを持ってる」「足と手は白」「角が一つある」「角はアンテナみたい」「相棒がいる」「相棒の色は黒」「毎回、最後にはやっつけられる」「そのキャラクターは、正義の味方のうちの一人が好き」「手足は短い」「悪魔みたいなしっぽがある」「相棒は角が二つ」「目が二つで、顔の周りの形がミッキーみたい」など、ビニル人形を見ながら細かい特徴を挙げた。

ゲーム終了後に、授業者がアイマスクをつけていた児

童にインタビューを行ったところ、「身体がオレンジで角があるということがヒントになった。一方で、手にキャンディを持っていると言われて混乱した」「触りながら説明を受けた方が、わかりやすい気がする」という感想が述べられた。授業者は、視覚障害者に伝えた方がよい情報と、伝えると視覚障害者が混乱したりとまどったりする情報があることを説明した。

展開2において、店員役を務めた児童は、視覚障害者役に商品を触らせながら、商品の色や形などについて具体的に説明しようとする様子が観察された。視覚障害者役の児童や教員からは『『ここに〇〇がある』『これをとると△△ができる』と説明されても、『ここ』『これ』がどこの部分を指しているかがわかりにくかった』『色や形、商品の良さを具体的に教えてもらおうと、イメージがしやすかった』『自分の手で触らせてもらいながら、商品の特徴や使い方に関する説明を受けるとわかりやすかった』といった感想が述べられた。

V. 授業前後における子どもの認識の変化

本実践の対象児 78 名全員が、授業前後に行った質問紙の両方に回答した。また、78 名の回答すべてについて、個の授業前後の回答を対応させることができた。そこで、この 78 名分のデータを用いて、授業前後で子どもの認識がどのように変化したかを調べた。

「交流の当惑」について尋ねた 9 項目の得点の合計について平均値を算出し、対応のある t 検定を行った。その結果、授業後に「交流の当惑」は有意に低まっていた ($t(77)=7.57, p<0.01$; 図 1)。項目ごとにみると、「視覚障害者も自分と同じ世界に生きている」は授業前からそのように考える子どもが多く、授業前後で有意差はなかった ($t(77)=1.11, n.s.$; 図 2)。これ以外の項目「困っている時に迷わず援助できる」「コミュニケーションをとれる」「迷わず手を貸せる」「気軽に声をかけられる」「変な遠慮はしない」「(視覚障害者に) 関心がある」「あまり気を使いすぎない」「ためらいなく物を尋ねられる」については「そう思う」と答えた子どもが授業後に有意に増えた (図 2)。

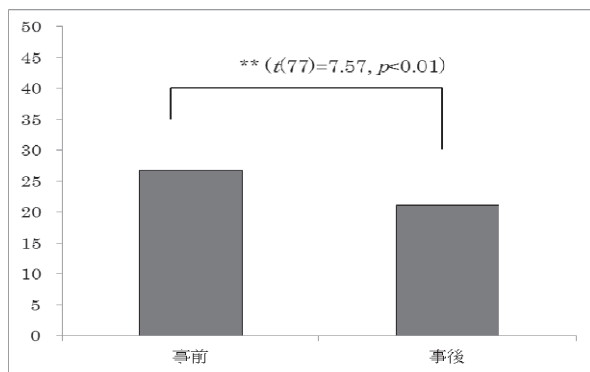


図 1. 授業前後における「交流の当惑」に関する尺度得点の変化 ** : $p<0.01$

また、視覚障害者のために、今の自分ができることはたくさんあると思うかについて 5 件法を用いて尋ねたところ、授業前の平均は 3.58、授業後は 4.23 であり、授業後に有意に高まっていた ($t(77)=5.48, p<0.01$)。さらに、視覚障害者を手伝う自信がどの程度あるかについて 5 件法により尋ねたところ、授業前の平均は 2.73 であったのに対し、授業後は 3.79 であり、授業後に有意に高まった ($t(77)=8.39, p<0.01$)。

VI. 考察

今回の授業で確認された、これまでの学習の成果として、児童が点字ブロックや音声信号機の機能を知った上で視覚障害者への援助の必要性や援助方法について考えることができていたこと、視覚障害者が援助を必要としないことがあることを理解できていたこと、視覚障害者の手引きの形を正確に答えることができていたことが挙げられる。

本実践で行った「目隠しをした子どもにキャラクターの名前をあててもらうゲーム」については、児童が互いに「絶対に番組名やキャラクター名を言ってはいけない」と声をかけあいながらゲームを進める様子が観察された。また、活動中に答えをもらってしまう児童はいなかった。この点において、小学校高学年で取り組む活動として妥当であったと言える。

授業前後の質問紙調査の比較より、「視覚障害者も自分と同じ世界に生きている」という認識は授業の前後で有意な変化がみられず、授業前からこのように考える児童が多かったことが確認された。これは、目が見えなくてもさまざまな感覚を使えばわかることが多くあることや、視覚障害者がどのような生活をしているかということを知ることがすでに学習していたことによると考えられる。

また、授業後には児童が、視覚障害者に気軽に声をかけられる、自分には視覚障害者の援助ができるなどと考える傾向が強まった。また、視覚障害者に関心があると答えた子どもが有意に増えた。授業で、見えない状態にある友人に物のイメージを伝えることができるという体験と、自分たちの説明が相手に伝わったという実感が、視覚障害者の援助に対する自信につながったと推察される。また、視覚障害者と接する自信がついたことで、交流へのとまどいが低まり、視覚障害者への関心が高まったと考えられる。

VII. 今後の課題

本研究では、授業の直後に質問紙調査を行っているため、授業の内容が子どもの記憶に明確に残っていたこと、授業者の意図を推測したことによるバイアスがかかった可能性がある。本実践で得た効果を持続させるためには、

	とても思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	全く思わない	事前の 平均値 (SD) ▲	事後の 平均値 (SD) ●	t値	
目に障害のある人も自分と同じ世界に生きている	—●▲ — — —	1	2	3	4	5	1.83 (1.18)	1.68 (1.06)	1.11
目に障害のある人が困っている時、迷わず援助できる	— ●▲ — — —	1	2	3	4	5	3.00 (1.15)	2.22 (0.99)	6.28**
目に障害のある人ともコミュニケーションをとれる	— ●▲ — — —	1	2	3	4	5	2.86 (1.26)	2.23 (1.12)	4.77**
目に障害のある人を見ると、迷わず手を貸すことができる	— ●▲ — — —	1	2	3	4	5	3.06 (1.04)	2.32 (1.00)	5.33**
目に障害のある人にも気軽に声をかけられる	— ●▲ — — —	1	2	3	4	5	3.42 (1.03)	2.51 (1.02)	7.42**
目に障害のある人に対して変な遠慮はしない	— ●▲ — — —	1	2	3	4	5	3.00 (1.09)	2.54 (1.09)	3.36*
目に障害のある人に対して関心がある	— ●▲ — — —	1	2	3	4	5	3.06 (1.07)	2.56 (1.32)	3.11*
目に障害のある人とつきあう時には、あまり気を使いすぎない	— ●▲ — — —	1	2	3	4	5	3.14 (0.99)	2.63 (1.03)	3.67**
目に障害のある人のためらいなく、ものを尋ねることができる	— ●▲ — — —	1	2	3	4	5	3.64 (1.01)	2.87 (1.06)	6.67**

** $p<0.01$, * $p<0.05$

図2. 「交流の当惑」に関する尺度の項目ごとの平均値の比較

このような実践を重ねていくことが必要であろう。

小学校のうちに扱うことのできる内容は、他の内容との兼ねあいもあって、時間数が限られるのが現状である。そのため今後は、小学校においてどの程度の内容を扱うことが目ざされるべきか、小学校での教育と中学校での教育にいかに関係性をもたせていくかを検討していく必要がある。

文献

今枝史雄・楠敬太・金森裕治 (2013) 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究 (第1報) -実施状況及び教員の意識に関する調査を通して-, 大阪教育大学紀要 (第4部門, 教育科学), 61(2), 63-76.

水野智美・徳田克己 (2014) 身体障害, 発達障害の理解教育の段階モデルの提案, 障害理解研究, 15, 1-8.

西館有沙・阿久津理・萩中泰弘 (2014) 総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成2 -視覚障害者の生活の様子を伝える授業は子どもの認識にどのような変化をもたらしたか-, 障害理解研究, 15, 9-20.

西館有沙・阿久津理・鼎裕憲 (2014) 総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成3 -視覚障害者の外出環境について考える取り組みを通して-,

富山大学人間発達科学部研究実践総合センター紀要, 9, 75-82.

西館有沙・永田晴菜・石田雅人・松井昌美 (2012) 総合的な学習の時間における視覚障害理解教育のモデルの作成1 -触察体験を用いた授業の開発と実践-, 障害理解研究, 14, 21-34.

西館有沙・徳田克己・水野智美 (2005) 小学校及び中学校において実践されている交通バリアフリー教育, 障害理解研究, 7, 27-34.

西館有沙・藪波真理子 (2010) 視覚障害理解を目的とした授業の実践 -効果的な障害理解教育モデルの構築のために-, 富山大学人間発達科学部研究実践総合センター紀要, 26, 107-115.

小野聡子・徳田克己 (2006) 視覚障害歩行シミュレーション体験が体験者の不安, 恐怖心に与える影響 -障害理解教育の視点から-, 障害理解研究, 8, 37-46.

高木修 (1998) 『人を助ける心 -援助行動の社会心理学-』, サイエンス社.

徳田克己 (2005) 障害理解と心のバリアフリー, 徳田克己・水野智美編著『障害理解 -心のバリアフリーの理論と実践-』, 誠信書房, 2-10.

(2015年8月25日受付)

(2015年9月25日受理)

発達障害のあるクラスメートに対する中学生の認識と教員の指導

—小学校教員対象の調査結果との比較からみえてくること—

西館有沙・徳田克己*・水野智美*

Junior High School Students' Perception of Classmates with Developmental Disabilities and Teachers' Guidance to Promote Understanding the Impairments: Comparison of results from a survey of elementary school teachers

NISHIDATE Arisa, TOKUDA Katsumi & MIZUNO Tomomi

キーワード：発達障害，中学生，障害理解指導

Keywords：Developmental Disability, Junior High School Students, Instructing Understanding for Developmental Disabilities

I. はじめに

文部科学省（2012）によれば、中学校の通常学級には、学習面または行動面で著しい困難を示す子どもが4.0%いるとされている。また、中学校において支援を必要とする子どものうち、「不注意」または「多動性-衝動性」の問題を著しく示す（2.5%）、「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す（0.9%）といった、発達障害の特性を有する子どもがいることが確認されている（文部科学省，2012）。

発達障害児は、集団行動から外れることや、その場の雰囲気とそぐわない行為をしてしまうことがある。その多くは障害の特性に基づくものであり、子ども自身の努力のみではその言動を抑制することがむずかしい。一方、発達障害児の言動が障害の特性に基づくものであることは、他の子どもたちには理解されにくく、「わがまま」「自分勝手」などと受け止められてしまいがちである。そのため、発達障害児の中には学校での集団生活になじめず、不適応を起こすケースがある。Takahashi(2008)は、小・中学校の通級指導学級に通う発達障害児について調査を行い、顕著な不適応を示す事例がADHDと高機能自閉症を合わせて7割以上あったこと、中学校では発達障害児に孤立、無気力、いじめ、友人とのトラブル、保健室登校・不登校、身体症状の発現等の事例が確認されたことを明らかにしている。

中学生を含む青年前期の子どもには、特に女兒において、価値観や好みを共有できる少人数の仲間集団をつくる傾向が見られる（石田，2002）。石田・小島（2009）は、児童期から青年期にかけて多くの時間を共有し多くの活動をともにする仲間集団は、彼らにとって重要な意味を

持っているとして述べている。一方でこの時期には、グループの外にいる子どもたちを寄せつけないような強い排除が生まれやすいとされている（有倉，2011；有倉・乾，2007）。

この発達段階にある中学生が、クラスメートである発達障害児の特性を理解し、良好な関係を保っていくために、教員はどのような指導を行うべきであろうか。本稿では、発達障害児に関するクラスメートの理解を促すための指導を、障害理解指導と呼ぶ。発達障害児の学級適応を図るにあたり、教員が発達障害児に対して、その特性に応じた支援を行う必要があることは言うまでもない。しかし、発達障害児への指導のみでクラス内の子どもたちの関係を良好に保つことはむずかしいのであり、クラスメートへの障害理解指導のあり方についても検討を進めていく必要がある。

II. 本研究の目的

中学生に対する障害理解指導のあり方を検討する上で、発達障害のあるクラスメートに関する中学生の認識や、教員の意識を把握しておく必要があるであろう。西館・徳田・水野（2015）は小学校教員を対象に、小学生がクラスメートである発達障害児についてどのような疑問や不満をもっているか、子どもの思いや疑問に教員はどのように答えようとしているか、教員は子どもの障害理解を進めるために何が必要と考えているかについて調査を行っている。そこで本研究では、西館ら（2015）と同様の項目を用いて、中学生の認識や教員の意識を明らかにすることにした。なお、中学生への障害理解指導は、小学校の段階で受ける指導との連続性を考慮する必要が

* 筑波大学医学医療系

ある。そのため、西館ら（2015）の結果と比較しながら、中学生に対して指導を行う際の課題を整理することにした。

Ⅲ. 方法

(1) 対象者と手続き

全国学校総覧 2010 年版に掲載されている中学校の中から無作為に抽出した公立の中学校 100 校の教員を対象とした。2011 年 3～4 月にかけて、1 校につき 12 部の質問紙と、調査の説明書、調査協力の同意書を郵送した。回答済質問紙は、21 校より 226 部を回収した（各校において 12 部の質問紙のすべてが教員に配布されたかは確認できないため、教員単位の回収率は不明）。回答者（226 名）の年齢は 20 歳代が 33 名、30 歳代が 66 名、40 歳代が 77 名、50 歳代以上が 46 名であった（4 名は無回答）。また、中学校での勤務経験年数は 5 年未満が 35 名、5～10 年未満が 42 名、10～20 年未満が 57 名、20 年以上が 81 名、無回答 11 名であった。

(2) 調査項目（計 35 項目）

a) 回答者の属性（3 項目）

- ・中学校における勤務経験【記述式】
- ・年齢【選択式】
- ・現在の担任の有無【選択式】

b) 発達障害やその傾向のある子どもの担任経験（9 項目）

- ・下の各特性を有する子どもの担任経験【選択式】
 - ①授業中に離席を繰り返す
 - ②整理整頓が苦手な物を頻りに失くす
 - ③うるさい場所が苦手で、騒ぐ他児に対して『うるさい』と怒り出す
 - ④問題を一番に解くなど、常にながめてあげることが難しいところに強いこだわりがあり、そのこだわりを通すことができないと怒り出す
 - ⑤自分の持ち物を常に同じところに置くなど、周囲の理解があればかなえてあげられるところに強いこだわりがあり、そのこだわりを通すことができないと怒り出す
 - ⑥友だちの反応をあまり見ずに、一方的に自分の好きな話を続ける
 - ⑦運動もしくは細かい作業が苦手で、他児よりも不器用さが目立つ

- ・上に示す以外に、発達障害やその傾向のある子どもへの対応で困ったケース【自由記述式】
- ・対応に困った理由【自由記述式】

c) 発達障害児についての他児からの発言と教員の対応（16 項目）

- ・下の各発言が子どもから寄せられた経験【選択式】
 - ①教員に対して「○○（発達障害児）が～してる」という指摘
 - ②教員に対して「どうして○○（発達障害児）は～するの？」という疑問

③発達障害のある子ども本人に対して「～してはいけない」という指摘

④発達障害のある子ども本人に対して「どうして～するの？」という質問

- ・上の①から④のそれぞれの発言が子どもからあった場合、子どもの発言の内容【自由記述式】
- ・上の①から④のそれぞれの発言が子どもからあった場合、子どもの発言に対する教員（あなた）の対応【自由記述式】
- ・上の①から④のそれぞれの発言が子どもからあった場合、教員（あなた）の対応への子どもの反応【自由記述式】
- d) 発達障害児への教員の対応についての他児からの発言と教員の反応（4 項目）
 - ・発達障害児への教員（あなた）の対応について他児から指摘や疑問が挙がった経験【選択式】
 - ・子どもの発言の内容【自由記述式】
 - ・子どもの指摘や疑問への対応【自由記述式】
 - ・教員（あなた）の対応への子どもの反応【自由記述式】
- e) 発達障害理解のあり方や必要性（3 項目）
 - ・クラスに発達障害児がいた場合に、他の子どもたちにどのように接してほしいか【選択式】
 - ・あなたが発達障害児のことを他児が理解するのを感じるのは、どのような時か【選択式】
 - ・あなたは、発達障害児がクラスにいる場合に、その子どものことを他児にどう話すことが望ましいと思うか【選択式】

(3) 倫理的配慮

本研究は富山大学倫理審査委員会の承認を得て実施された（臨認 23-96）。質問紙は匿名性を確保するために、無記名式・自記式によって行われた。

Ⅳ. 結果

(1) 発達障害に起因する行動特性をもつ子どもを担当した経験

発達障害児にみられる行動特性を 7 項目示し、それぞれの特性をもつ子どもを担当した経験の有無を尋ねた（表 1）。その結果、226 名のうちの 96% が表 1 の 7 項目のいずれかの特性をもつ子どもを担当した経験があると答えた。最も多くの教員が担当クラスにいたと答えたのは「整理整頓が苦手な物を頻りに失くす」子どもであり（76%）、「運動もしくは細かい作業が苦手で他児よりも不器用さが目立つ」子ども（73%）、「友だちの反応をあまり見ずに、一方的に好きな話を続ける」子ども（63%）が次いだ。小学校教員を対象に行った調査の結果と比べると（表 1）、不器用さの目立つ子どもや騒ぐ他児に対して怒る子ども、こだわりが通らなると怒る子どもの担任経験のある教員は有意に少ないが、授業中に離席する子どもなどを担任した経験した教員の割合に大きな差は

ないことがわかる。

また、表1の7項目以外に、発達障害児（その傾向のある子どもを含む）の行動について、対応に困ったケースがあるかを自由記述式で尋ねたところ70名より回答を得た。具体的に対応に困った子どもの行動として、「キレたり暴れたりする」（70名のうちの14%）、「授業に参加しなかったり内容を理解できなかったりする」（14%）、「指示や指導が通りにくい」（11%）ことが挙げられた。この他にはいずれも少数ではあるが「不適切な発言をする」「黙ったりその場で固まったりすることがある」「性的に不適切な行為（抱きつく、服を脱ぐ）がある」「自傷行為がある」「被害妄想が強い」「不登校になる」などが挙げられた。これらの回答の中には、発達障害に起因しないものが含まれている可能性があるものの、クラスメートとトラブルになりかねない言動がみられる発達障害児や、学校不適応を起している発達障害児がいることがうかがえる。

(2) 発達障害やその傾向のある子どもに関する他児の発言

発達障害やその傾向のある子どもについて、クラスメートから「報告を受けたことはあるか」「質問を受けたことはあるか」を、それぞれ選択式で尋ねた（表2）。また、クラスメートが発達障害児本人に対して「注意をしている場面」「質問をしている場面」を見たことがあるかを、それぞれ選択式で尋ねた（表2）。表2より、「（発達障害児）が～してくる」という報告を受けたことのある教員は全体の23%、「どうして（発達障害児）は～するの」と子どもから問われたことのある教員は13%であった。小学校教員を対象とした調査結果（西館ら、2015）と比べると、教員に対して報告や質問をする生徒

も、発達障害児本人に注意する生徒も有意に少なかった（表2）。

教員に対して「～してくる」と報告してきたケースについて、生徒の発言の内容を自由記述式で尋ねたところ、「他の子どもとトラブルになる行為（暴力を振るう、暴れる、相手が傷つくことを言うなど）をする」（記述のあった40名中12名）や「授業以外の集団活動から外れる行為（班活動に参加しない、当番をさぼるなど）をする」（7名）、「器物の破壊や破損・汚損といった行為（落書きをする、物を壊す、ごみを散らかすなど）をする」（6名）に関するものが多く、それ以外には、「授業から逸脱するような行為（遅れてくる、絵を描いている、寝ているなど）をする」（4名）、「授業を妨げる行為（私語が多い、立ち歩くなど）をする」（3名）などがあつた。生徒からの報告を受けて教員がどのように対応したかを自由記述式で尋ねたところ、「訴えてきた子どもに対応の仕方を教える」（記述のあった40名中9名）、「障害児と話す」（9名）、「その場で障害児を指導する」（6名）、「訴えてきた子どもや周りで見ていた子どもの話を聞く」（4名）、「障害児を落ち着かせる」（4名）、「訴えてきた子どもに『先生がその子と話す』と伝える」（4名）などが挙げられた。教員の対応を受けての生徒の反応について自由記述式で尋ねたところ、納得しなかったり、不満が表出されたりしたケースはなかった。

教員に対して「どうして～するのか」と疑問を投げかけたケースにおける生徒の発言の内容は、「なぜ暴れたり怒ったりするのか」（記述のあった19名中4名）、「なぜルールに反することをするのか」（3名）、「私語や独り言が多いのはなぜか」（3名）、「どうして言うことを聞かないのか」（2名）、「なぜ人の嫌がることをするの

表1. 発達障害の特性のある子どもを担当した経験の有無

	中学校 (N=226)	小学校 (N=187) (西館ら, 2015)	χ^2 値
整理整頓が苦手で物を頻繁に失くす	76% (171名)	78% (145名)	0.20
運動もしくは細かい作業が苦手で他児よりも不器用さが目立つ	73% (164名)	86% (160名)	10.22**
友だちの反応をあまり見ずに、一方的に好きな話をし続ける	63% (143名)	63% (117名)	0.02
授業中に離席を繰り返す	50% (114名)	59% (110名)	2.90
うるさい場所が苦手で、騒ぐ他児に対して「うるさい」と怒る	24% (54名)	39% (72名)	10.30**
常に叶えることがむずかしいこだわりがあり、それが通らないと怒る	19% (42名)	45% (84名)	33.48**
周囲の理解があれば叶えられるこだわりがあり、それが通らないと怒る	15% (34名)	25% (47名)	6.61*

** $p<0.01$, * $p<0.05$

表2. 発達障害児に関するクラスメートからの指摘

	中学校 (N=226)	小学校 (N=187) (西館ら, 2015)	χ^2 値
教員に対して「（発達障害児）が～してくる」と言う	23% (51名)	42% (79名)	18.37**
教員に対して「どうして（発達障害児）は～するの」と問う	13% (29名)	20% (38名)	4.22*
発達障害児本人に対して、「～してはいけない」と言う	13% (30名)	25% (46名)	8.74**
発達障害児本人に対して、「どうして～するの」と問う	4% (9名)	6% (12名)	1.26

** $p<0.01$, * $p<0.05$

か」(1名)、「質問の内容やタイミングが大きすぎるのはなぜか」(1名)などであった。生徒の疑問に対する教員の対応は、「理由を説明する」(19名中9名)、「発達障害児へのかかわり方を伝える」(4名)などであった。教員の説明を受けての生徒の反応について、納得しなかったケースや不満が表出されたケースはなかった。

発達障害児本人に対して生徒が「～してはいけない」と注意している場面を見た教員は13%、「どうして～するの」と疑問を投げかける場面を見た教員は4%いた(表2)。生徒が発達障害児に注意した内容は「友だちに危害(叩く、はさみの刃先を向けるなど)を加えてはいけない」「私語は慎まないといけない」「集団行動を乱すようなことをしてはいけない」「異性に対して執拗に接触してはいけない」「物を失くしてはいけない」などであった。また、生徒が発達障害児に問いかけた内容は「なぜすぐに怒るのか」「なぜ人が嫌がるようなことを言うのか」「どうして何度注意しても私語や離席を繰り返すのか」「テスト中に声を出すのはなぜか」などであった。

(3) 発達障害児への教員のかかわり方に対する他児の発言

発達障害児への教員のかかわり方について、他の生徒から指摘を受けた経験を尋ねたところ、経験があると回答した教員が14%(32名)いた。生徒からの指摘の内容について自由記述式で尋ねたところ、「教員の発達障害児へのかかわり方が自分たちと異なることが不満である」が50%(32名中16名)、「発達障害児への指導を厳しくすべきである」が25%(8名)であった。その他には、「何度注意しても叩いてくるから叩き返したが、自分だけ先生から指導されたのには納得がいかない」「先生が注意したり怒ったりするから、〇〇さんの行動はひどくなる」などがあった。

また、生徒から挙げた指摘等に対して、教員がどのように答えたかを自由記述式で尋ねた。「教員の発達障害児へのかかわり方が自分たちと異なることへの不満」に対しては、対応を変える必要性を説明した教員が16名中5名、対応の違いはないと否定した教員が2名、どのようなかかわり方がよいかを生徒に考えさせたり話し合ったりした教員が1名、自らの対応を変えた教員が1名であった。「発達障害児への指導を厳しくしてほしいという要望」に対しては、現在のようなかかわり方をする必要を説明した教員が8名中4名、「(自分は)注意をしている」と反論した者が2名、発達障害児の気持ちを代弁して理解を求めた者が1名、あなたにも同じ対応をしてよいかと切り返した者が1名であった。

(4) 発達障害理解の必要性とその内容に関する教員の考え

発達障害やその傾向のある子どもについて、他児の理解を促す必要性を感じるのはどのような時であるかを選択式で尋ねた(表3)。表3より、クラス内で発達障害児を無視したり、攻撃を加えたりする生徒が出てきた時

や発達障害児が孤立した時、発達障害児に対して教員が行った個別的配慮に不公平感をもつ生徒が出てきた時などに他児の理解を促す必要性を感じる教員が多かった。一方で、クラスに発達障害児が所属しているかどうかにかかわらず、また何らかの問題が生じているかどうかにかかわらず、他児の理解を深める必要があると回答した教員は約3割であった。小学校教員の回答と比較を行ったところ(表3)、中学校教員は「発達障害児の言動に疑問をもつ子どもが出てきた時に必要である」「クラスに発達障害児がいるかどうかや、何らかの問題が生じているかどうかにかかわらず、他児の理解を深める必要がある」と考える者が有意に少なかった(前者: $\chi^2(1)=6.55, p<0.05$, 後者: $\chi^2(1)=7.11, p<0.01$)。

クラスに発達障害児が在籍している場合に、クラスメートである他の子どもたちにどのような接し方を望むかを選択式で尋ねた(表4)。最も多かった回答は、「発達障害児の気持ちを考え、援助的にかかわってほしい」(72%)であり、「発達障害児がクラスのルールに反することをしたら、教員に知らせてほしい」(61%)、「発達障害児の言うとおりにする必要はないが、その子どもの気持ちがおさまるまで非難せず、そっとしておいてほしい」(54%)が次いだ。小学校教員の回答と比較すると(表4)、中学校教員は「援助的にかかわってほしい」と考える者が有意に多く($\chi^2(1)=6.37, p<0.05$)、「(発達障害児のことを)そっとしておいてほしい」と考える者が有意に少なかった($\chi^2(1)=26.44, p<0.01$)。

クラスに発達障害児が在籍していた場合に、その発達障害児のことを他児にどのように話すべきだと思うかを選択式で尋ねたところ、「人にはそれぞれ努力してもできないこと、苦手なことがある」(63%)、「発達障害児は、苦手を克服しようと努力している」(58%)、「発達障害児には、良い面が多くある」(56%)を選択した者が多かった(表5)。表5より、中学校教員は小学校教員と比べて、「発達障害児は、苦手を克服しようと努力している」($\chi^2(1)=5.33, p<0.05$)、「発達障害児には、良い面が多くある」($\chi^2(1)=23.03, p<0.01$)、「発達障害児が悪いのではなく、その子の中にいる〇〇(例;イライラ虫)が悪さをしている」($\chi^2(1)=11.36, p<0.01$)と伝えようとする者が少ない傾向にあった。

V. 考察

中学生から発達障害児の言動について報告や質問を受けた教員の割合は、小学校と比べると少ない傾向にあった。報告や質問の内容は、小学生(西館ら, 2015)と中学生で大きな違いが見られなかった。また、小学生では指摘や疑問に対する教員の回答に納得しない子どもがいた(西館ら, 2015)のに対して、中学生では反論や不満を述べる生徒は確認されなかった。

これらの結果が、発達障害児の言動に疑問や不満をも

表 3. 発達障害児のことを他児が理解するの必要性を感じる時

	中学校 (N=226)	小学校 (N=187) (西館ら, 2015)	χ^2 値
クラス内で、発達障害児を無視、攻撃する子どもが出てきた時	75% (169名)	71% (133名)	0.70
クラス内で、発達障害児が友だちの中に入れていない場面が増えた時	54% (123名)	57% (106名)	0.21
発達障害児に対して教員が行った個別的配慮に、不公平感をもつ子どもが出てきた時	54% (121名)	60% (112名)	1.68
クラス内で、発達障害児の言動に疑問をもつ子どもが出てきた時	50% (113名)	63% (117名)	6.55*
クラスに発達障害児がいるかどうかや、何らかの問題が生じているかどうかにかかわらず、他児の理解を深める必要がある	30% (67名)	42% (79名)	7.11**
その他	2% (5名)	2% (4名)	—
無回答	2% (4名)	3% (5名)	—

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

表 4. クラスの子どもたちに求める発達障害児への接し方

	中学校 (N=226)	小学校 (N=187) (西館ら, 2015)	χ^2 値
発達障害児の気持ちを考え、援助的にかかわってほしい	72% (162名)	60% (112名)	6.37*
発達障害児がクラスのルールに反することをしたら、教員に知らせてほしい	61% (137名)	61% (115名)	0.03
発達障害児の言うとおりにする必要はないが、その子どもの気持ちがおさまるまで非難せず、そっとしておいてほしい	54% (123名)	79% (147名)	26.44**
発達障害児がクラスのルールに反することをしたら注意をしてほしい	23% (52名)	17% (32名)	2.20
発達障害児の気持ちがおさまるように、言うとおりにしてほしい	2% (4名)	2% (3名)	0.02
その他	5% (11名)	4% (8名)	—
無回答	1% (3名)	2% (3名)	—

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

表 5. クラスの発達障害児に関して他児に話す際の望ましい説明

	中学校 (N=226)	小学校 (N=187) (西館ら, 2015)	χ^2 値
人にはそれぞれ努力してもできないこと、苦手なことがある	63% (143名)	63% (117名)	0.02
発達障害児は、苦手を克服しようと努力している	58% (131名)	69% (129名)	5.33*
発達障害児には、良い面が多くある	56% (127名)	79% (147名)	23.03**
理由があっても、許されないことはある	26% (59名)	28% (52名)	0.15
発達障害児が悪いのではなく、その子の中にいる〇〇 (例: イライラ虫) が悪さをしている	6% (14名)	17% (31名)	11.36**
その他	6% (13名)	5% (9名)	—
無回答	4% (8名)	2% (4名)	—

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

つ者が少ないことや、報告や質問をした生徒の全員が教員の回答に納得していることの表れであるとは考えにくい。教員への報告や質問が少なかった理由については、成長ともなって発達障害児の問題行動が減少したケースがあることや、小学校時代から発達障害児と同級であったために、すでに発達障害児の特徴を知っていた生徒が含まれていたことが考えられる。

また、中学生は社会の中で暗黙の了解として存在する規範 (たとえば、手伝ってもらったら礼を言うなど) を守ろうとする意識が低まること (松永・高橋・峯岸,

2007)、友人関係が良好で、かつ学校に適応的である場合には規範意識が高いが、友人関係が良好であると認識しているのみの場合は規範意識が低いこと (廣岡・横矢, 2006) が報告されている。中学生は、社会の慣習としての規範や校則よりも、自分の所属する仲間集団の中に存在するルールを重視するために、規範意識が低まると推察される。つまり、他者の行為が道徳的な規範や仲間内のルールに反するものでない限りは、比較的寛容に受け止めている可能性がある。さらに、教員に頼ることなく、発達障害児に対する感情を処理する子どもが小学生と比

べて増えたことが考えられる。

一方で、上に挙げた特性をふまえると、中学生は自分や親しい友人が発達障害児の言動によって不快な思いをしたり不利益を被ったりした時には、強い怒りを感じやすい状態にあると考えられる。このように発達障害児の特定の言動に対して中学生が怒りを感じた場合、それが教員に伝わることなく、発達障害児を無視したり、攻撃したりする形で表れることは、起こりうることである。

中学生の怒り表現について、野瀬・前田・五十嵐（2010）は「表現方法の適切さや表現しすぎてしまうという問題、さらに表現できずに精神的健康度を低めてしまうという問題など、多くの困難な事態が見受けられる」としている。戸田・渡辺（2012）は、あいさつに対して返事がないなどの状況に対して、中学1年生では相手が「敵意をもって行った」と考える傾向にあり、小学生や高校生などと比べて、そのような相手に対する不満を内心で表明しやすいことを明らかにしている。発達障害児は、その障害特性から、相手からの働きかけに気づかずに無視してしまったり、相手の感情にそぐわない発言をしたりすることがある。中学生ではそのことが重く受け止められ、発達障害児への不満をためこんでしまう可能性がある。これらのことを障害理解指導においては考慮に入れておく必要があるであろう。

中学校教員は、クラス内で発達障害児と他の生徒の関係が悪化した際に発達障害理解指導を行う必要があると考えており、クラスに発達障害児が所属しているかどうかにかかわらず、また何らかの問題が生じているかどうかにかかわらず、他児の理解を深める必要があると考える教員は3割と少なかった。また、発達障害児の言動に疑問をもつ子どもが出てきた時に必要性を感じると答えた教員は、小学校教員に比べて有意に少なかった。しかし、表には出さなかったとしても、中学生は発達障害児の言動に疑問や不満をもつことが考えられる。したがって、中学校においては、特に対人関係において発達障害児が感じている困難や、発達障害児の言動に悪意や敵意があるわけではないことについて、クラスメートの理解を積極的に促していく指導が必要になると考えられる。

文献

浅川潔司・長谷川剛・古川雅文（2005）AD/HD 児の小学校適応に関する学校心理学的研究，兵庫教育大学研究紀要，26，23-27。
浜名外喜男・松本昌弘（1993）学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響，実験社会心理学研究，33(2)，101-110。
廣岡秀一・横矢祥代（2006）小学生・中学生・高校生の規範意識と関連する要因の分析，三重大学教育学部研究紀要（自然科学・人文科学・社会科学・教育科学），57，111-120。

石田靖彦（2002）面接法を用いた集団構造の把握—ソシオメトリック・データの比較による信頼性・妥当性の検討，愛知教育大学研究報告（教育科学編），51，93-100。
石田靖彦・小島文（2009）中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりとの関連—仲間集団の形成・所属動機という観点から—，愛知教育大学研究報告（教育科学編），58，107-113。
梶原由貴・浅川潔司・田中健・福井紫帆（2012）発達障害児に対する担任教師の態度と児童の学級適応感の関係に関する学校心理学的研究，学校教育学研究（兵庫教育大学学校教育研究センター），24，39-46。
松永あけみ・高橋充・峯岸哲夫（2007）小・中学生における社会的規範理解の発達，群馬大学教育学部紀要（人文・社会科学編），56，313-332。
水口啓吾・里見有紀子・前田健一（2010）健常児と発達障害児の交流態度の比較検討，広島大学心理学研究，10，101-109。
文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について，文部科学省ホームページ，<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm>，（最終閲覧日：2015年2月10日）。
Nishidate, A. & Tokuda, K. (2014) Elementary and Junior High School Student's Attitudes Toward the Characteristics of Developmental Disability and Their Developmental Changes, *The Asian Journal of Disable Sociology*, 14, 37-48。
西館有沙・徳田克己・水野智美（2015）小学校における発達障害理解指導の現状と課題—教員は子どもたちに発達障害児のことをどのように伝えようとしているか—，障害理解研究，16，1-10。
野瀬めぐみ・前田友美・五十嵐哲也（2010）中学生の自尊感情と被受容感のバランス状態からみた友人関係場面における怒り表現の検討，愛知教育大学保健環境センター紀要，9，53-59。
Takahashi, S. (2008) School Maladjustment and Problems of Educational Support for Students with Mild Developmental Disabilities: A Survey of Resource Rooms for Students with Emotional Disturbances in Elementary and Lower Secondary Schools in Tokyo, *The Japanese Association of Special Education*, 45(6), 527-541。
戸田まり・渡辺恭子（2012）あいまいな攻撃に対する解釈と対処行動の発達—社会的情報処理の視点から—，発達心理学研究，23(2)，214-223。
渡邊雅俊（2010）通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の実態，山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要，15，173-

183.

有倉巳幸(2011) 生徒の仲間集団の排他性に関する研究,

鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 21, 161-172.

有倉巳幸・乾丈太(2007) 児童・生徒の友人関係の排他

性に関する研究, 鹿児島大学教育学部研究紀要, 58,

101-107.

付記

本研究は JSPS 科研費 22330186 の助成を受けた。

(2015年 8月25日受付)

(2015年 9月25日受理)

図画工作科における材料としての紙の活用に関する考察（1）

魚住 志貴*・隅 敦

A study on the use of paper as a material In Art and Handicraft subject

Yuki.UOZUMI, Atsushi.SUMI

摘要

本論文は、図画工作科における材料のうち、教科書題材で用いられる紙に焦点を当てて、それらの活用の仕方やその意義を明らかにしようとしたものである。まず、先行研究を整理し、紙の長所・短所及び材料としての重要性について確認した。学習指導要領での指導内容から紙に関する記述を読み取り、紙の指導内容の変遷について整理を行った。次に、教科書に掲載された題材における材料としての紙の使用について傾向を分析し、各学年で扱われる紙の種類や厚さが変化していること等を明らかにした。授業で取り上げられる材料としての紙は、大量に入手しやすい画用紙が多用される傾向があるなどの特徴を確認できた。これらを踏まえた上で、紙の題材への利用や材料の取り扱いにおける課題を考察していった。

キーワード：図画工作科，学習指導要領，材料，紙

Keywords：Art and Handicraft Subject, Course of Study, material, paper

はじめに

紙は、私たちの日常生活にも造形活動にも大変身近な材料である。現在、図画工作科でセット教材のように題材で使用する材料を限定して、組み合わせたものを商品化し提供しているものもある。その中味を示したラベルに単に、「紙」という表記がされていることがある。また、画用紙は、乳幼児期から描画の材料として利用されることが多く、造形活動全般に使用されている。しかし、造形活動に用いることが可能な紙は、多くの種類があり、単に「紙」という一つの分類で括ることはできないはずである。また、画用紙が多用されることは推測されるが、その実際について確認し検討することも必要である。

これらの材料としての紙を、材質などの特徴を理解した上で、いかに図画工作科の題材に用いていくか、改めて考えていくことが、子供の幅広い表現を生み出すことにつながると考えられる。

1. 先行研究より導き出される紙の長所・短所及び材料としての重要性について

造形表現における材料としての紙に着目した先行研究として、朝倉直巳の研究¹が詳しい。

朝倉は、自身の指導する18～22歳の美術学生370人を対象とした紙を材料としてみたときの長所と短所についてのアンケート²を行っている。その中で、「特定の

紙を指すのではなく紙一般を対象とした」表a（回答者数203人）とb『ケント紙』という紙の中の特定の種類一つについて回答を求めた」表b（回答者数165人）³を作成している。

ここでは、紙に関する長所の項目の数が短所のほぼ倍となる約70種類が挙げられたことを述べている。また、紙一般を対象とした表aから挙げられた長所は、「安価」「軽い」「着色しやすい」「加工しやすい」の4項目が集中していた。特に、「軽い」点を回答した学生は、135人（67%）、「着色しやすい」は104人（51%）、「安価」は168人、「加工しやすい」は166人となり、いずれも全体の82%の最も多い結果であることを示している⁴。対して、「短所」の項目は、「火に弱い」「破れやすい」「耐久力がない」の3項目に集中している。「火に弱い」の項目は、162人で全体で80%が回答し、「破れやすい」と回答した学生は138人で68%、「耐久力がない」では137人で67%という結果になっている。（表2-1）

朝倉は、これらの結果から紙の長所と短所について同じ項目が多いことに着目し、紙の性質のもつ多様性を明らかにしている。「破れやすい」という項目を例に挙げ、「『破れやすい』（含『切れやすい』）ことは、材料として弱いということであって、明らかに紙の短所である。しかし、これを裏返して眺めるならば、『切りやすかった』り『破りやすい』という性質は、いわば加工が容易という紙の長所にもつながるし、またこの使い捨ての盛んな現代においては、その次の『耐久性がない』、『外力に対

*富山大学大学院人間発達科学研究科

して弱い』という性質とともに、使った後のしまつに便利——という長所にも変わるのである」⁵と述べている。また、「紙は、平面材の中では最も『薄い』材料に属し、なめらかで非常に薄いという性質こそ、『軽い』、『安価』、『着色・印刷に便利』と共に紙の最も大切な性質としてあげられるべきであろう」⁶と示している。さらに、「……紙を素材とする造形表現には最も重要かつ貴重なことであって、幼い頃から造形教育の主要材料となり、また社会人にとっても、日常最も親しみをもって取扱う素材となっているのである」⁷と述べている。

紙の性質の認識には、これまでの生活の中での紙との関わりが影響していると考えられる。また、紙は、扱いやすい材料であるが、様々な長所と短所が入れ変わることも明らかとなった。

これを踏まえて、図画工作科の授業では、扱いやすい材料である紙を使用しながら、子供たちが紙の長所と短所について理解すること、同時に紙について関心をもつことができるような手立てを考えていくことが必要である。

2. 学習指導要領からみる図画工作科の紙の指導内容の変遷

(1) 紙の表記が多く細かい指導内容が示されている学習指導要領(昭和22年学習指導要領(試案)～昭和43年学習指導要領)

昭和22年学習指導要領(試案)の第3章『教材、表現材料及び用具に示されている図画工作科教材単元一覧表』⁸の中に「描画」「紙工」「材料があり、その利用法を考えて作る」「目的がきまり、材料や組み立て方を考えて作る」4項目に材料における紙の記述が示されていた。「描画」においては、小学校第1、2学年では色紙を切ったり、ちぎったりしたものを、はりつける表現(貼り絵)、「紙工」においては、紙を折る・切るなど初歩的な紙の扱い方の指導が示されている。「材料があり、その利用法を考えて作る」においては、紙工・竹木工・金工などの内容が含まれていた。

昭和26年学習指導要領(試案)の第三章の「各学年における指導目標と指導内容」⁹の中の「描画」の項目では、「描画材料について、これまで低学年ではクレヨン、高学年では水えのぐというようになっていたが、それぞれの描画材料には、それぞれの特色があり、かつ児童にはいろいろな描画材料を使わせる経験をさせるのがよいのであるから、第1学年からいろいろな材料を使わせることにした」¹⁰として、その材料の一つに色紙が挙げられている。また、「色紙をはって諸種の表現をすることもある。このとき色紙は、えのぐと同じ意味で用いるのである」¹¹と示された。「工作」においては、使用する紙を大きく分類して、薄紙(色紙を含む)、中厚紙(画用紙を含む)、厚紙と示しており、第5学年と第6学年は

紙の記述は見られない。目標に、第1学年は「2. はさみで紙を切るある程度の技能を養う」¹²という記述や第4学年に「4. 紙を主とする工作法の理解」という記述が付け加えられていた。

昭和33年学習指導要領においては、「絵をかく」と「版画」の2項目に紙に関する記述が挙げられている。色紙などの紙を絵画表現の材料と示す記述は、「模様を作る」の項目に位置付けられている。そして、「絵をかく」の材料は、「オ 描画材料は、鉛筆・クレヨン・パス類・不透明絵の具・指絵の具など必要に応じていろいろなものを使わせる」¹³と示され、鉛筆や絵の具などによる描画表現のみとなっている。「版画」は、第2学年から紙版画の内容の記述が見られ、第3学年で「いろいろな版式の種類を、いくらかずつ増して作らせる」¹⁴と示されていた。「いろいろなものをつくる」は、紙工作や木材工作、針金工作などで平面、半立体、立体などの構成で、制作したいものを決定し作っていくことを指している。ここで用いられる紙は、色紙、中厚紙、厚紙を主としている。

昭和43年学習指導要領¹⁵には、「デザインは『飾るデザイン』『知らせるデザイン』『色や形』、工作は『役に立つものをつくる』『動くものや建物をつくる』に整理された」¹⁶とある。ここでは、「絵画」「彫塑」「デザイン」「工作」の4項目で紙に関する記述が見られた。色紙を使った描画の表記もあるが、あくまでクレヨンや水彩絵の具などの描画材料を主としており、「版画」では、第1学年から第3学年まで紙版画の指導内容で明記されている。「彫塑」においては、紙は補助的な材料として位置づけられていた。「デザイン」においては、絵画や工作などと同様の材料と用具を扱う。また、「工作」は、昭和33年の「いろいろなものをつくる」と類似している箇所が多く、第1学年から第4学年までは、主な材料が紙類とされており、第5学年第6学年は、針金、木材などが主な材料となる。

(2) 「身近な材料」など表記の曖昧化が進む学習指導要領(昭和52年学習指導要領～平成20年学習指導要領)

昭和52年学習指導要領は、表現と鑑賞で、表現領域は「造形的な遊び」「絵や立体で表す」「使うものをつくる」、鑑賞領域は、「作品を見る」が含まれた。材料は、「人工の材料」「身近な扱いやすい材料」とまとめて表記されている。

低学年にのみに「造形的な遊び」が新設され、その材料は、「自然物や人工の材料」¹⁷とされた。指導内容には、「身体につけて楽しんだりする」、「版にして写す」など、紙の材料を用いた表現活動を意味する記述があった。

「絵と立体」の材料は、描画における紙に関連する記述はほとんど見られず、版画の指導では「紙版」、「紙質の違いなどを生かして版をつくり」¹⁸の記述のみ見られた。「立体」の材料には、「身近な扱いやすい材料」と示

されることになった。学年別にみると、第1学年から第3学年で「紙など身近な扱いやすいもの」、「厚紙」など紙を扱うものが多く、第4学年以降は板材、第5学年からは粘土や針金などの材料が扱われるとされている。

平成元年学習指導要領においては、紙に関して「版にして写す」という描画的な表現や「並べる」、「組む」などの造形遊びに関する記述があった。材料は、昭和52年学習指導要領とほとんど変化しておらず第1学年及び第2学年で「紙など身近な扱いやすい材料」、「厚紙」と示され、第4学年以降は紙から木材へと使用する材料の変化が見られる。

平成10年学習指導要領の第1.2学年は、「土、木、紙など扱いやすい材料」を使うことが示された。第1.2学年の材料で、「粘土、厚紙、クレヨン、パス、はさみ、のり、簡単な小刀類などの身近な材料や扱いやすい用具」¹⁹と示された。紙の種類については、「厚紙」という記述しか出てきていない。紙を用いた描画表現や活動の記述が少なくなった。「鑑賞」は、直接的な記述は見られないが、鑑賞対象の「材料」と示されている。

平成20年学習指導要領においては、第1.2学年は、『土、粘土、木、紙』は、児童が興味や関心などをもち、体全体でかかわることもできる材料として示している²⁰「紙には、画用紙や厚紙、新聞紙や段ボール、大きな包装紙などの児童が扱いやすい材料が考えられる」²¹と示されている。第3.4学年において『木切れ、板材、釘』を挙げ、その他に、厚紙や箱、空き容器、布、紙、ひもなども考えられる²²と示されている。各項目の材料は、「身近な自然物や人工の材料」「材料」の表記が全学年を通して使用されている。鑑賞の指導内容はほとんど変化していなかった。

（3）学習指導要領における紙に関する指導内容の変遷について

昭和52年学習指導要領から始まった指導内容の減少は、目標や内容が包括された平成元年学習指導要領でより明らかになってきており、指導内容や材料について活動の指針のみ示される形となった。材料については、「人工の材料」、「身近な扱いやすい材料」、「紙」、「紙など身近で扱いやすいもの」という抽象的な記述での表記が多数見られるようになった。つまり、紙に関する指導内容の記述が減少しており、材料表記が概略化されてまとめられていったのである。指導内容に余地をもたせることにより、教師自身が指導内容について、多義的に捉えることができるように意識作られたからではないかと考えられる。また、どの項目の指導内容においても紙の記述が減少している。このことについては、紙を使う造形活動が当たり前のことであるとして記載が無くなってきたのではないかと考えることもできる。

初期の学習指導要領では、あらゆる物資が豊富ではなかった当時の社会背景を考えれば、図画工作科の授業で使用する「紙」の種類や質は、その選択肢が現在よりも

少なく、考慮される余地はなかったと考えられる。もちろん、教師は題材に合わせ、豊富な種類の中から、児童に提示する紙を精選する力が必要であるが、現在のように豊富な紙の種類が溢れている現実を踏まえると、はたして、全ての教師がそのような選択ができるか否かは疑問の残るところである。

3. 平成23年～26年版の図画工作科の教科書における紙類を使用した題材数

（1）図画工作科の教科書について

紙類の使用に関する分析には、日本文教出版、開隆堂出版の2社の教科書を対象²³として取り上げることにした。

まず、それぞれの教科書に掲載されている題材の集計を行い、平成20年学習指導要領を参考にし、「造形遊びをする活動」、「絵に表す活動」、「立体に表す活動」、「工作に表す活動」、「鑑賞する活動」の5項目ごとの題材数を表に表した。そこでは、分析に当たっては、教科書会社配布の観点別評価の資料に記載されている材料、及び教科書にある語句、児童の作品の写真、作品の下に表示されている紙の名称から判断した。

（2）図画工作科の教科書において紙を使用した領域別題材数

2社の教科書は、「1・2年上」、「1.2年下」のように2学年通したものになっており、上・下に分けられている。いずれも、40ページ前後の教科書である。これらの教科書の題材全体は、1学年から6学年までの各冊にそれぞれ20前後の題材が載っており、各学年の題材数に大きな変化は見られなかった。日本文教出版の図画工作科の教科書は、1学年から6学年までの題材を合わせて、「造形遊びをする活動」が20題材、「絵に表す活動」が41題材、「立体に表す活動」が24題材、「工作に表す活動」が28題材、「鑑賞する活動」が9題材であり、122の題材がある。開隆堂出版の教科書は、「造形遊びをする活動」が20題材、「絵に表す活動」が44題材、「立体に表す活動」が12題材、「工作に表す活動」が36題材、「鑑賞する活動」が6題材であり、118の題材が載っていた。

2社の教科書のすべての題材の中から、材料に紙類を使用している題材を集計した。集計には、中心材料と周辺材料に紙類が使われている題材が含まれている。その結果、日本文教出版では、1学年から6学年までの122題材のうち、91題材が挙げられた。これは、全題材の75.6%にあたる。対して開隆堂出版は、118題材のうち、88題材に紙が使用されていた。日本文教出版と近い数値になり、74.6%であった。2社の図画工作科の教科書では、ほとんどの題材で紙類が使用されていることが明らかとなった。

表1 領域別の紙類使用の題材 日本文教出版(平成23～26年版)

	造形遊び	絵	立体	工作	鑑賞	総数
1年	3	8	2	5	1	19
2年	4	6	3	5	1	19
3年	2	6	1	2	0	11
4年	2	6	2	4	0	14
5年	1	6	2	3	2	14
6年	2	6	2	3	1	14
	14	38	12	22	5	91

表2 領域別の紙類使用の題材 開隆堂出版の題材(平成23～26年版)

	造形遊び	絵	立体	工作	鑑賞	総数
1年	3	8	1	7	1	20
2年	1	7	0	7	1	16
3年	2	7	1	5	1	16
4年	2	7	1	2	1	13
5年	1	7	0	4	0	12
6年	1	7	1	2	0	11
	10	43	4	27	4	88

4. 図画工作科の教科書において題材で 사용되는紙の種類等の分析

文部科学省の教科書検定を受けた平成23～26年度版の図画工作科の教科書の分析を行った。分析対象は、日本文教出版²⁴と開隆堂出版²⁵の2社である。各社の1.2年上, 1.2年下, 3.4年上, 3.4年下, 5.6年上, 5.6年下の教科書をもとに、日本文教出版81題材と開隆堂出版69題材を対象とした。分析を行った題材は、題材の中心材料として紙が使用しているものとした。紙が使用されている題材数や使われている紙の種類についても着目する。

(1) 1学年の教科書

1.2年上で紙を使用した題材数は、日本文教出版が22題材の中で18題材(約82%)があり、開隆堂出版は19題材のうち、15題材(約79%)であった。材料には、日本文教出版では16種類の紙類、開隆堂出版では19種類の紙類を使用していた。

題材に使用される紙類について、2社の教科書ともに、画用紙の使用回数が最も多かった。次いで、2番目に色画用紙、色紙は3番目に多い紙類であった。さらに、これらを5つの項目別に分類すると全てに含まれていたが、特に「絵に表す活動」と「工作に表す活動」が多かった。また、使用回数は少ないが、「造形遊びをする活動」、「絵に表す活動」、「工作に表す活動」において模造紙を使用した題材がある。

(2) 2学年の教科書

1.2年下で紙を使用した題材数は、日本文教出版が21題材の中で20題材(約95%)であり、開隆堂出版は19

題材のうち、12題材(約63%)であった。材料には、日本文教出版では22種類の紙類、開隆堂出版では14種類の紙類が使用されていた。

日本文教出版では、1学年と同じく、画用紙の使用回数が最も多く、色画用紙と色紙が2番目に多い材料であった。開隆堂出版では、色画用紙、画用紙の順に多く、色紙の使用回数は少なかった。日本文教出版の教科書では新聞紙や空き箱の使用も多かった。また、紙類は「造形遊びをする活動」や「立体に表す活動」にもあるが、全体的に「工作に表す活動」に偏っている。

(3) 3学年の教科書

3.4年上で紙を使用した題材数は、日本文教出版が20題材の中で11題材(約55%)であり、開隆堂出版は21題材のうち、11題材(約52%)であった。材料には、日本文教出版では13種類の紙類、開隆堂出版では20種類の紙類を使用していた。

2社の教科書ともに画用紙が最も多く、次いで色画用紙が使用されている点で共通している。3学年では、日本文教出版の分析から段ボール紙の使用が多くなっていた。また、白ボール紙や厚紙など低学年では使われていない種類も出てきた。材料は、大まかに「絵に表す活動」と「工作に表す活動」の領域に分けられるが、低学年に比べ「工作に表す活動」での使用回数は減少している。

(4) 4学年の教科書

3.4年下で紙を使用した題材数は、日本文教出版が21題材の中で12題材(約57%)であり、開隆堂出版は17題材のうち、11題材(約65%)であった。材料には、日本文教出版では14種類の紙類、開隆堂出版では13種類の紙類を使用していた。

画用紙、色画用紙が最も多い点は、変化がなかった。4学年は、黄ボール紙を中心材料に扱う題材が出てきた。また、4学年では前学年と比較し、「鑑賞に表す活動」においても紙類を用いた題材があった。

(5) 5学年の教科書

5.6年上で紙を使用した題材数は、日本文教出版が19題材の中で10題材(約53%)であり、開隆堂出版は18題材のうち、11題材(約61%)であった。材料には、日本文教出版では9種類の紙類、開隆堂出版では12種類の紙類を使用していた。

5学年も画用紙、色画用紙が多かった。全体的に、新聞紙や段ボール紙、空き箱などの紙類にも集中して登場している。5学年では、紙バンドなどの紙類の加工材料を扱う題材が出ている。また、前学年までは、「工作に表す活動」で紙類が多く使用されていたが、5学年では、「絵に表す活動」の項目で増加している。

(6) 6学年の教科書

5.6年下で紙を使用した題材数は、日本文教出版が19題材の中で10題材(約53%)であり、開隆堂出版は17題材のうち、9題材(約53%)であった。材料には、日本文教出版では14種類の紙類、開隆堂出版では12種類

の紙類を使用していた。

6学年においても、2社の教科書ともに画用紙、色画用紙が最も多く使用されていた。画用紙や色画用紙が使用されている題材の領域は、ほとんどが「絵に表す活動」になっている。また、和紙や半紙などの紙類を用いた「絵に表す活動」も加わっている。

5. 各学年における題材で使用される紙の種類及び活用に関する考察

（1）1学年の教科書

前述したように、画用紙は保育園や幼稚園での描画にも用いられており、子供は材料及び画材を用いて描くことに慣れていていると考えられる。1学年では大部分の題材において紙が使用され、特に画用紙と色画用紙が多い。水彩絵の具やはさみの使い方など、絵画及び工作表現での基礎となる内容が表記²⁶されている。このことから、用具の技能を確実に習得するために、厚みのない画用紙や色画用紙の使用が多くなっていると考えられる。

（2）2学年の教科書

1.2年下の教科書では、カッターナイフを扱う題材²⁷と段ボールカッターを指導する内容が記載されている²⁸。そのため、依然として画用紙と色画用紙の使用率が高く、また1学年のグラフと比べて段ボール紙の使用率が高くなっていった。ここでも、用具の技能を身につけさせる目的で、これらの紙の使用が示されていると考えられる。

日本文教出版には「みんなのおうち」²⁹では、段ボール紙を描画材料として使用し、絵の具で着色してある絵に表す題材があった。このことから、画用紙以外の、絵に表す活動の材料として使用できる紙の種類が低学年にも存在することを示している。

（3）3学年の教科書

日本文教出版において紙を用いた題材が少ない結果になった。これは、3学年から工作の材料に木材が加わったことが関係していると考えられる。開隆堂出版では、お花紙や片面段ボールなどの材料が工作に表す活動で用いられていることから、工作表現にも使用できる材料が多いことがわかる。

（4）4学年の教科書

3.4年下の教科書では、厚紙や工作用紙などの厚みのある紙が使用されていることから、ある程度加工が難しい材料も使用することに適している学年であると考えられる。黄ボール紙などの新たな紙類も登場し、絵と立体に表す活動に用いられている。黄ボール紙は切断において加工面で難点があるが、水を加えて曲げて乾燥させるとそのままの状態の形状が残るなどの性質があり、それを生かした「立体に表す活動」の題材³⁰もある。

（5）5学年の教科書

日本文教出版の5.6年上の教科書は、工作に表す活動で紙が用いられる回数が、画用紙、色画用紙、色紙の3

回しかなかった。

材料の紙は、絵に表す活動と鑑賞に表す活動が主であり、木材や針金を用いた題材にとって代わったことが考えられる。開隆堂出版の5.6年上の教科書では使用回数は少ないが、紙バンドや紙テープなどが使用されている題材³¹がある。紙バンドは、強度が強い工作に使用できる材料で高学年に向いている材料と考えられる。

（6）6学年の教科書

日本文教出版と開隆堂出版の5.6年下の教科書では、「絵に表す活動」においてのみ画用紙が使用されている。開隆堂出版では、色画用紙も「絵に表す活動」で使用されている。2社の教科書ともに和紙を用いて水墨画を描く題材^{32 33}があった。

6. 教科書分析を通じた題材で使用される紙の種類及び傾向に関する考察

記載したグラフ（図1）は、日本文教出版・開隆堂出版の2社における紙の材料ごとの使用回数を表示したものである。このグラフから、各学年の教科書分析について示したように、教科書題材全体においても、画用紙・色画用紙の使用回数が極端に多いことが読み取れる。1番多く使用されている画用紙の題材総数は、日本文教出版では55題材、開隆堂出版では43題材であった。色画用紙は、日本文教出版では39題材、開隆堂出版では43題材となり、画用紙に次いで2番目に多かった材料であった。

また、紙類ごとの使用回数を見ると、画用紙・色画用紙・色紙・段ボール紙・空き箱に集中している。

画用紙や色画用紙、色紙については、年齢に関わらず扱いやすいという点がある。鉛筆・絵の具やカラーマーカー等の大半の描画材に適しているため、描画材料として用いやすい。また、安価で大量に購入することが可能であることも利点の一つである。小学校では、クレヨン・パス・絵の具等の描画材を中心に使って表現する。幼稚園教育においても絵画指導は行われており、画用紙などが用いられている。子供の発達段階は大きいですが、子供は幼いころからこれらの材料や画材を用いて描くことに慣れていていると考えられる。そのため、クレヨンや色鉛筆など、子供たちが以前も描画で使ったことのある画用紙が多く使用されているのではないかと考えられる。

段ボール紙や空き箱については、これらの材料が簡単に手に入りやすいことが考えられる。空き箱は、お菓子や食品など日常生活で比較的容易に収集できる。段ボール紙においても学校にある段ボール紙を利用することもできる。また、板紙の特徴として、ある程度の厚みがあり、形状や丈夫さをもつという点から工作や立体表現に生かすことができることも考えられる。

服部鋼資は、小学校図画工作科で紙が使用される理由として以下のように述べている。「小学生にとって材料

としての変形・加工が比較的容易でしかも安価な材料であり、地域性に関わりなくいつでもどこでも入手できるという点であろう。また、厚み、手触り、丈夫さ、色彩など紙の材料としての属性の多様性と種類が豊富であることなど、造形材料として極めて有用な特色を持っていることがあげられる。このような事情から紙類は、小学校の工作の学習になくってはならない造形材料の一つとなっている」³⁴。

7. 図画工作科における紙の活用に関する課題

(1) 図画工作科の題材における材料としての紙について

教科書題材での紙類の集計を比べてみると、図画工作に欠かせない材料として、画用紙と色画用紙等の特定の紙の使用率が高くなっていることが分かった。その理由については、これまで検証してきた通りである。しかし、他にもさまざまな紙類が材料として活用できるのにも関わらず、画用紙と色画用紙の使用率が極端に高い点についてどのように考えればよいだろうか。実際に教科書には、「絵に表す活動」にも段ボール紙を用いた題材が紹介されている。しかし、教師がこの事実を目を向けず、段ボール紙に絵を描く機会を子供に与えることがないということはないだろうか。自ずと児童が多くの材料と関わる機会が減らされている可能性があると考ええる。

(2) 紙の特性等の考慮について

日本文教出版と開隆堂出版の教科書会社が作成している観点別評価の資料には、教師が準備する材料として「各

種紙類」³⁵「いろいろな紙」³⁶と提示してある箇所があった。これらの題材では、特に紙の種類を限定しなくても、この題材の実施は可能であることを示していると受けとめられる。

この際に、教師がその記述の通りいろいろな紙を子供に与え、その材料による違いを子供が生かそうとした表現を行うとしたら問題はないだろう。しかし、現実には、いつも通りの画用紙や色画用紙をそのまま与えてしまうということはないだろうか。

以上、様々な視点から画用紙が多用される傾向にあるが、紙の特徴を踏まえると題材によって紙の種類を積極的に変えるなどしながら活用していく必要がある。その際に、児童の発達段階を考慮していくことに留意しなければならないが、図画工作科で様々な紙を使用した造形活動の経験は、画用紙のみの活動に比べ、子供の表現を豊かにすると考えられる。

おわりに

本来、紙の種類³⁷は、洋紙、和紙、板紙に大きく分類されており、工学的分類³⁸では「印刷・情報用紙」「新聞巻取紙」「雑種紙」等に、さらに細かく区別されている。たとえば、段ボール紙であっても、片面段ボール、両面段ボール、複両面段ボール、複々両面段ボール等の種類がある。このように、紙は印刷適性、強度や原料、用途など位置づけがされている。もちろん、製紙の技術的側面や分類については、専門的な技術者でない限り困難である。しかし、今回の学習指導要領の記述や教科書の題材からによる分類整理を通じて、教師も紙の種類や特性

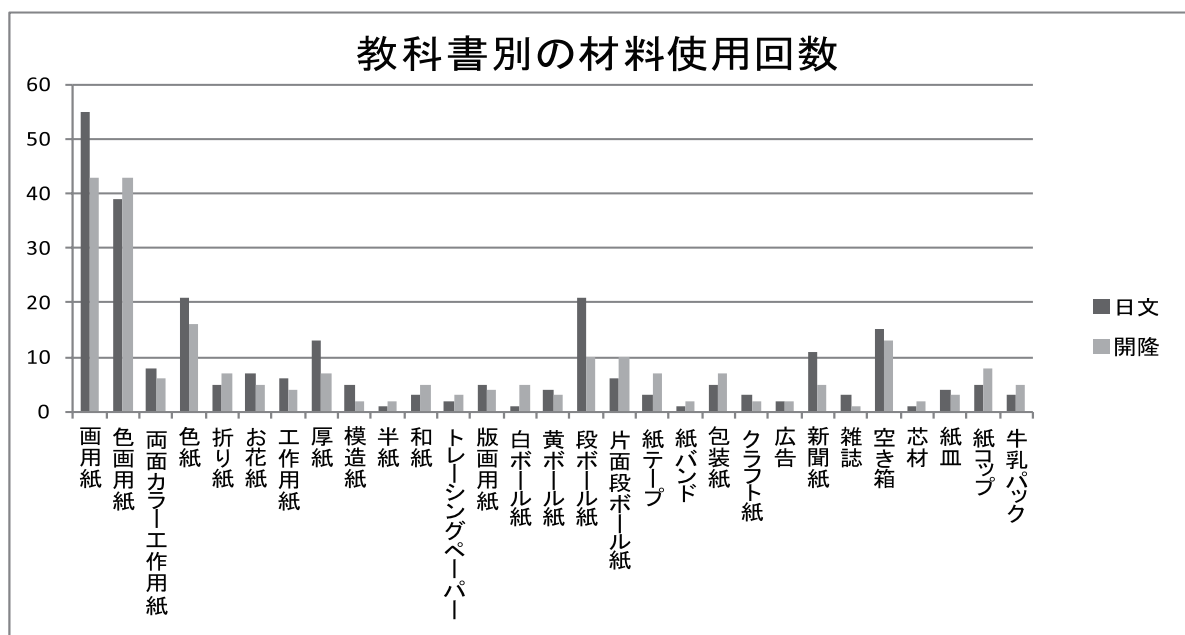


図1 平成23～26年度版の日本文教出版、開隆堂出版の教科書分析

を意識しながら、表現に関わる授業を行うことの必要性を強く意識することができた。

- 1 朝倉直巳『紙による構成・デザイン』, 美術出版社, 1982, p.17
- 2 同上, p.17
- 3 同上, p.17
- 4 同上, p.17
- 5 同上, p.18
- 6 同上, p.21
- 7 同上, p.22
- 8 学習指導要領データベース 昭和22年学習指導要領(試案) <http://www.nier.go.jp/guideline/s22ejc/index.htm>, 2015年8月27日取得
- 9 学習指導要領データベース, 昭和26年学習指導要領(試案) <http://www.nier.go.jp/guideline/s26ec/index.htm>, 2015年8月27日取得
- 10 同上
- 11 同上
- 12 同上
- 13 学習指導要領データベース, 昭和33年学習指導要領, <https://www.nier.go.jp/guideline/s33e/chap2-6.htm>, 2015年8月27日取得
- 14 同上
- 15 学習指導要領データベース, 昭和43年学習指導要領 <https://www.nier.go.jp/guideline/s43e/chap2-6.htm>, 2015年8月27日取得
- 16 金子一夫『美術家教育の方法論と歴史』1998, 中央公論美術出版, p.225
- 17 学習指導要領データベース, 昭和52年学習指導要領 <https://www.nier.go.jp/guideline/s52e/chap2-6.htm>, 2015年8月27日取得
- 18 同上
- 19 学習指導要領データベース, 平成10年学習指導要領 <https://www.nier.go.jp/guideline/h10e/chap2-7.htm>, 2015年8月27日取得
- 20 平成20年学習指導要領解説 図画工作科編, p.63
- 21 平成20年学習指導要領解説 図画工作科編, p.63
- 22 同上, p.63
- 23 平成23年～26年版の図画工作の教科書を出版しているのは, 日本文教出版, 開隆堂出版, 東京書籍の3社であるが, 東京書籍は27年度版から出版を取りやめていることから本分析では取り上げなかった。
- 24 日本児童美術研究会『ずがこうさく1・2上 かんじたことを』日本文教出版, 2010年, 日本児童美術研究会『ずがこうさく1・2下 おもったことを』日本文教出版, 2010年, 日本児童美術研究会『図画工作3・4上 よさを見つけて』日本文教出版, 2010年, 日本児童美術研究会『図画工作3・4下 ちがいをみとめて』日本文教出版, 2010年, 日本児童美術研究会『図画工作5・6上 心を通わせて』日本文教出版, 2010年, 日本児童美術研究会『図画工作5・6下 伝え合っ』日本文教出版, 2010年
- 25 日本造形教育研究会『ずがこうさく1・2上 わくわくするね』開隆堂出版, 2010年, 日本造形教育研究会『ずがこうさく1・2下 みんなおいでよ』開隆堂出版, 2010年, 日本造形教育研究会『図画工作3・4上 できたらいいな』開隆堂出版, 2010年, 日本造形教育研究会『図画工作5・6上 心をつないで』開隆堂出版, 2010年, 日本造形教育研究会『図画工作5・6下 ゆめを広げて』開隆堂出版, 2010年
- 26 「つかってみようざいりょうとようぐ」日本児童美術研究会『ずがこうさく1・2上 かんじたことを』日本文教出版, 2010年, pp.40-43
- 27 「まどをひらいて」日本児童美術研究会『ずがこうさく1・2下 おもったことを』日本文教出版, 2010年, 日本児童美術研究会, pp.16-17
- 28 日本児童美術研究会『ずがこうさく1・2下 おもったことを』日本文教出版, 2010年, p.40
- 29 「みんなのおうち」日本児童美術研究会『ずがこうさく1・2下 おもったことを』日本文教出版, 2010年, p.30
- 30 「紙と水のまほう」日本児童美術研究会『図画工作3・4下 ちがいをみとめて』日本文教出版, 2010年, p.13
- 31 「線を集めて」日本造形教育研究会『図画工作5・6上 心をつないで』開隆堂出版, 2010年, p.35
- 32 「墨のうた」日本造形教育研究会『図画工作5・6下 ゆめを広げて』開隆堂出版, 2010年, p.20-21
- 33 「墨から感じる形や色」日本文教出版, 2010年, 日本児童美術研究会『図画工作5・6下 伝え合っ』日本文教出版, 2010年, pp.20-21
- 34 服部鋼資「第2章美術科教育の領域と内容 87 小学校の工作使うもの: 紙」福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司編著『美術科教育の基礎知識』, 建帛社, 1985, p.120
- 35 「流れる風をつかまえて」日本造形教育研究会『図画工作5・6上 心をつないで』開隆堂出版, 2010年, p.35 標準型のカリキュラム〈学習の内容・目標と評価の観点〉 <http://www.kairyudo.co.jp/contents/01-sho/zuko/h23/>, 2015年8月25日取得
- 36 「かたちからうまれたよ」日本児童美術研究会『ずがこうさく1・2上 かんじたことを』日本文教出版, 2010年, pp.20-21, 新版日文図画工作1・2上年間指導計画作成資料 題材別カリキュラム, https://www.nichibun-g.co.jp/textbooks/zuko/zuko_dl/, 2015年8月25日取得
- 37 高山正喜久「紙のはなしIV. 紙の種類と特徴」, 高山正喜久, 坪内千秋編『紙工作工芸の基礎1』開隆堂出版, 1971, p.22

38 平和紙業株式会社「紙知識」web ページ, <http://www.heiwapaper.co.jp/knowledge/dictionary/01.html>, 2015年8月27日取得

(2015年8月28日受付)

(2015年9月25日受理)

A new teaching methodology of Art based in the Japanese concept of expression and the Spanish concept of appreciation.

—Methodological Model of Spanish Artistic Appreciation: Learning children’s own culture through Art.

An experience visiting Museum Sorolla with kindergarten children. —

PASTOR MATAMOROS.Sofia*, SUMI.Atsushi

Comparing the study of Spanish and Japanese textbooks, relating to the subject of “Artistic, Plastic and Visual Education”, one reaches the basic conclusion that the Spanish model is focused on the teaching of artistic appreciation, whereas the Japanese model is based on the children’s expressive development. Seeing how both models are complementary in their scope of the subject’s instruction, I have determined, by means of studying the reality of Japanese and Spanish schools, to design a methodological plan of artistic education based on the balance between Japanese expression and Spanish appreciation starting from each model’s strong points and good practices.

This is the first in a series of four codependent articles that will endow the investigation with a global sense of improvement of Artistic Education through the importation of good international practices adapted to a new context, with a common benefit for both countries. In this specific article the teaching methodology of Spanish artistic appreciation is analyzed via the study of a global early childhood, through actual Artistic Education on the northern part of the Autonomous Community of Madrid. This “good practice” model will take us closer to the Spanish reality in the realm of artistic appreciation Education.

Keywords : Spain, Early Childhood, Art and Handicraft Subject, Artistic, Plastic and Visual Education, Course of Study, Going to the Museum with children, Artistic Appreciation, Curricula.

1. Problem and purpose of the research.

The motivation behind this research is to discover the importance of bringing children closer to their own culture through the study of art in their environment. In other words, the importance of learning children’s own culture through art, by means of the study of good practices on a kindergarten at the northern part of the Autonomous Community of Madrid.

With the study of Japanese Primary Education textbooks, we observe a relative interest for the appreciation of heritage and craftsmanship, embodied in special pages in their books (KEITOKU, *et al.* 2015). However, in Japan practically don’t delve deeper into the study of artistic appreciation activities, which are limited to one or two per book and focused on the classroom’s immediate environment. Although one of the obligatory items of evaluation, for each activity, is the appreciation of other students work but not artists’ artworks. In Japan, the contact with art is virtually non-existent until fifth grade, where for the first time, appears the chance to visit a museum (KEITOKU, *et al.* 2015a), to create an exhibition at school, to learn artworks using card games (KEITOKU, *et al.* 2015a), or to imagine what the characters of some popular artworks could be

writing at the time they were painted (KEITOKU, *et al.* 2015a). Those are good ideas adapted to the children’s developmental stage. However visual literacy is a process that begins sooner, and it is of the utmost importance during early infancy.

In Spain, nation of artists, to go to a museum at weekdays morning means to see waves of kindergarten, elementary and high school students on the halls, with their teachers. This situation seems not to be as current in Japan, and many of my university colleagues had never before visited an art museum before, even with the school.

We live in a visual world. In fact, as teachers are conscious of it, try to draw information to children via multimedia formats. But this practice alone is insufficient. While learning one’s own culture, it is indispensable for children to know their own closer environment. One way to reach that goal is through looking at artistic representations of other periods and contexts in the same closer environment. Children are capable to understand the world around them by knowing original artworks. On that path children can feel culturally identified, with others and environment, by the exclusive human ability of aesthetic sense.

* Graduate School of Human Development, University of Toyama

For all these reasons, we thought on the need to introduce this artistic project, applied in the second level of Spanish kindergarten (3 to 6 years old), in Spain, as a means of analysis of good practices for their possible inclusion in Japanese educational system.

2. Point of view of the analysis.

According to the law in effect, during the observation of the classroom, Organic Law 2/2006 of 3rd May on Education (L.O.E.) (JEFATURA DE ESTADO, 2006), this research is based in the study of the Spanish Educational System and specifically scoped on the artistic dimension of Early Childhood Education. Beginning from the study of the Course of Studies' area of languages, because during the second stage of kindergarten, Art is considered as a language.

3. Research participants and scenery.

The objective of this research is outlook how does the behavior of the group changes during the process of the artistic project on the way of understanding Art as part of their own culture thought the question: Can kindergarten children understand their own culture by watching artworks?

This ethnographic research is a study of social reality from the point of view of qualitative interpretation. Having researched in the real context, by inductive path, I could globalized all the information in the complex context of three months of this Artistic Educational Project at the School Aldebaran. It is focus in the conceptual and symbolic systems of cultural transmission as, described by Knapp, a participant researcher in the reality of the school and its context. Collecting qualitative data so varied and developing it descriptively.

The school is located on the outskirts of Madrid. It is 20 minutes far by bus from the Sorolla Museum, which is located in the center of the Spanish capital. It is a city of medium-high socioeconomic level. Most of the parents of the students are university graduates with skilled jobs. This school has two main buildings. One is dedicated to elementary school and one for kindergarten. In the kindergarten building there are: 6 classrooms, two toilets, a room for storage of materials and a multifunction hall. There are two classes for two groups of 5 years old children, two classes for the group of 4 years and 1 class for the group of 3 years. There is only one group of 3 years old children due to lack of children in the city to cover all school places. In the remaining classroom used to be held special workshops.

The subjects participating in the research were 21 children of 4 years old and their teacher. They were observed by the researcher as participant in the process of a three-month project based in the introduction to the artworks and biography of the Spanish painter Joaquin Sorolla into the Spanish Course of Study for kindergarten framework.

4. Spanish Educational law.

During the research, the current legislation was the LOE [Organic Law 2/2006 of 3 May on Education] (JEFATURA DE ESTADO, 2006), which has, among others, the objective of prepare children for the exercise of citizenship and participation in economic, social and cultural life with a critical and responsible attitude (JEFATURA DE ESTADO, 2006). In which introduction is highlighted the importance of promoting Life Long Learning from Early Childhood Education. As well the needs of an approach to artistic languages. Also, it regulates the professional artistic education, which in relation to visual arts and design, the upper course on this field has the same character of higher education (JEFATURA DE ESTADO, 2006).

The schools in Spain, although work on the basis of theoretical framework of the LOE, have their own autonomy. Each school manage their own pedagogical, economic proposals and develop their own school and operating rules and the choice of management team by the collegiate bodies of center (JEFATURA DE ESTADO, 2006. P. 17163). Thus, there can be large differences from each to other schools.

4.1. The LOE and the Spanish Educational System in Art Education in Childhood Education

At Royal Decree 1630/2006 of 29 December (JEFATURA DE ESTADO, 2006a), Art is considered as a language, and communication is the basis of Childhood Education. The most important languages are designed in both laws as: verbal language, plastic language, body language, management of ICT, musical language, visual language and any others which allows communication to children. This Law also highlights the importance of developing children critical consciousness.

4.2. Current curriculum of the Community of Madrid

DECREE 17/2008, of 6 March (JEFATURA DE ESTADO, 2008), by the Council of Government, at Madrid, is the current law, which regulates the teachings of Early Childhood Education at the province. In this

document, the learning about culture and life in society is named as an approach to children own culture. It rises to analyses the beauty of the places visited by children in the nearby environment. Finding, the beginning of a way to define Art appreciation at the Museums.

In the other hand, Plastic language belongs to the curriculum 3rd area of 2nd Cycle of Early Childhood Education called "Languages and Communication". It indicates that after the third year, the child needs to express oneself in both ways: graphically and verbally. Speaking of visual language, as an educational resource, Spanish teachers initiate the kindergarten children in the understanding of the visual messages and it meanings. The visual language is understood as a manipulative activity linked to the 5 senses, but specifically to the visual one, because of its relationship with aesthetics. Further it recognizes the importance of physical mobility for expression. In the 3rd block of the curricula, in the area of "Communication and Representation", the necessary knowledge for teaching children about Art, as a visual language and artistic expression, is: representation of the human figure, introduction to Art History and different techniques as *collage*, use of color, etc.

As evaluation criteria appreciation is very important because the interpretation of images is highly valued. In conclusion, to get the tools for express themselves and communicate through artistic resources. As knowledge of techniques and materials suitable for using Art as a language, the evaluation items are: to identify primary colors, representing the human figure and recognize suitable materials for sculpture and architectural elements. And finally, the development of an aesthetic sensibility and a positive attitude towards the productions of others and their own.

5. Art Education in Spain. Project Sorolla.

School micro society is a training for the approach of kindergarten children to join into the social environment. Living in the Communication era, a world full of images with different meanings appears in front of them. Young children have not a cultural background more than the safe family surroundings. Often, children receive cultural significances without knowing the meaning. Visual literacy of kindergarten children is essential for their development in society.

Spain is a country of greatest artist and is usual at schools learn about an artist. Access to Art Museums is easily manageable for groups with children. In Spain, the development of art appreciation is very important for understand culture, history, enjoy the artworks and

learn new significances.

For understand the process of teaching art, and visit the museum with kindergarten children I joined a school in the North of Madrid Province, where 21, 4 years old children were about to meet for the first time the cultural meanings of Art and visual culture through the artworks of the artist Joaquin Sorolla.

5.1. Project Based Education in Kindergarten. Sorolla.

Sorolla's Project was a three-months transversal axis of learning for all the objectives, contents and assessment criteria designated by the Spanish Government for this stage, in a project based methodology. During this period the children have investigated the artist's life and his artworks, sharing the information obtained with the big group. Children have produced their own spontaneous aesthetic expression, and reinterpreted Sorolla's paintings based on their own daily life, family and self. They went to the museum and enjoyed the magnificence of the original Artworks. Visiting the artist's home they began to understand the possibilities of their community's environment.

In this kindergarten the class was divided by corners: mathematics, art, words, symbolic playing and construction blocks. Almost every principal activities in each corner were designed in relationship with the project.

It is possible to adapt this methodology to any other educative level, based on the skills and development of the group to receive it.

5.2. Joaquin Sorolla

Joaquin Sorolla Bastida was a Spanish painter also known as "The painter of light". He was born in Valencia in 1863.

After Studied in the School of Fine Arts of Valencia, he began to paint outdoors. Sorolla traveled to Roma, Paris and around Italia, were he get influenced by the color of Italian and the French Naturalism. In 1887 he moved to Assis, Italia and begin to create his typical Genre paintings based in the Valencian daily life. One year after, he married Clotilde Garcia Del Castillo. Together, they had 3 children: Maria Clotilde, Joaquin and Elena.

In 1889, Sorolla discovered the use of light by Nordic painters, and he adapted it to his own version of Luminary painting. Trying to paint the light, new themes appeared in his artworks, as drawing the lives of people of the sea, beaches, gardens, or Social Realism.

He got lots of prizes with this new topics.

Sorolla kept going often to Paris, where he met the artistic vanguards and adapt it to his paintings. He made portraits for maintain his level of life, and exhibitions around Europe and USA. Always searching for new ways to represent light, Joaquin Sorolla died in Madrid in 1923. (MUSEO SOROLLA MCU, 2015)

6. Going to the Museum with Children. The Case Sorolla

6.1 The importance of going to the Museum and see the original artworks.

Beholding art transports us to fantastic worlds, or brings us closer to the everyday life of another time. Artworks can have a critical character or serve as an exalting function. Decoding images develops children cognitive knowledge, making of their own cultural heritage forms by a learning process in the competence of languages and environment comprehension. Piaget, as seen in Tejada (2009), considers that for the subject to learn it is required that his knowledge outlines be modified. To see a work of art in person does not generate the same feelings and thoughts as the observation of its representation in paper or in a digital format. As direct exchange with reality, it implies processes of reasoning, and therefore, it develops the subject's intelligence.

To go to a museum during Early Childhood is a method of approach to Art that requires a great conduct discipline that has to be prepared at classroom. It is indispensable for children to know the current rules of civic behavior and respect it for the common historical-artistic wealth. This implies giving proper value to both: the spaces and the contents. Physical attendance to the museum is a step to generate in children a feeling of propriety and responsibility. Before the stimuli received at the museum, as a method to make them participants in the importance of the upholding of patrimony. But this it must not be the only way, teachers should teach them before going to the museum.

6.1.1. Sorolla Museum.

This Museum was the real painter's house. It was donated as a public building by his family. It is the largest collection of Sorolla artworks in the same institution worldwide. This collection is based in the personal artist's favorite paintings. Artworks not destined for sell because of their emotional value for him, as family portraits, small training tables, or his favorite paintings. At the museum we can find the artist tools and original furniture used in the house when the artist lived there.

(MUSEO SOROLLA MCU, 2015a)

6.2. Going with Kindergarten children to the Museum

As read in Barbe-Gall (2007) children is not automatically interest in art. Is useless say to the children they have to go to the museum with any other reason. For find a reason each teacher should search in their selves the emotion they feel when they saw for the first time their favorite artwork. Art is an emotional exchange between the artist, the artwork, the adult and the children. The value gave to any artwork by the teacher, even subjective and unconscious, is the value the children will understand of it.

Going to the museum with children is promote an encounter with art, so if they have unexpected artworks which make them interested, teacher must respect it and wait for them if possible.

For children, going to the museum is a big effort. They can't touch, run, jump or shout, but is a good training for their life in society. Anyway teachers have to care about children desires and adapt the timetable for visit the museum in relationship with their possibilities. Barbe-Gall indicates that it's better to visit only three artworks in a short visit than make the children tired and bored in the museum, because that's a bad remember they will keep from the visit.

Teachers have to explain clear and easily the rules. Also they have to be confident as children will respect it, but keeping on alert. Is teachers' job to take the point of view of the children, because their eyes are looking to the artworks from about 50 cm downer than adults, and let them to be the guide if they are interested and enjoying the visit.

Some special tips could be to make a visit to the gift shop of the museum, for get some cheap postcard of children favorite artworks, or have a picnic near the museum with a small chat for remember the most pleasurable moments during the visit. Contemporary children are living in a visual world. They have been assimilate lots of visual mechanisms during their short life, so teachers should not underestimate their possibilities of artistic appreciation and aesthetic sensibility. (BARBE-GALL and SANTAMARIA, 2009)

The artistic interest of children under 7 years old is based in read easily the emotions. They enjoy seen people and animals, small details, and anything that looks like real or imaginary but cognoscible as spaces, textures, and actions. Kindergarten children love books, and they want, as they do in the picture book, to

A new teaching methodology of Art based in the Japanese concept of expression and the Spanish concept of appreciation.

identify what they are seen in the picture and analyze each component of the global view. Children want to find their own hidden story in to the meaning of each picture. This is an important point of view for selecting the artworks by the teachers. Any question about the artwork, asked by the teacher to the children, must have relationship with their everyday life. If children can answer with a supposed idea or they can explain what they are looking at, with their own words and their hands, it has been a good selection by the teacher. (BARBE-GALL and SANTAMARIA, 2009)

7. Organizing the visit to the Museum. The case Sorolla.

7.1.1. Teacher's role.

The teacher must be, as seen in Aguilera and Villalba (1998) “an agent who facilitates to children the comprehension of the aesthetic and sensible values of the objects, the paintings, and the world in general”(Translation) as well as the historical and cultural context that influenced the artist and his work in his time.

7.2. Art Works selection.

Themes of Sorolla's artworks are directly related to the contents of the Curriculum of Spanish Educational System for Kindergarten.

Sorolla represented in his paintings Spanish customs, culture and folklore. His artworks, bright and friendly, reflect the everyday life of Spanish children from any era and condition. Therefore, every child can feel identified with his Art.

The Sorolla Museum is ideal to promote the learning in kindergarten children as, according to Jean Piaget, the pre-logic evolution state in which four year old children are found implies in their understanding the difficulty to differentiate between appearance and reality, and their attention is drawn primarily to objects and everyday situations. Joaquin Sorolla's paintings flood their observers with everyday themes that children know as their own experiences, mainly family, children and the sea. Furthermore, Sorolla's paintings are colorful and large size, which attracts and invites them to become observers and fantasize with being part of the artwork.

This teaching methodology starts out from the history of the life of Joaquín Sorolla. From knowledge of the artist and his paintings, several points of interest were worked upon, by the group of 4 years old children. Examples would be family, the sea and childhood, but

family was given a central focus so the children would feel closer to his work and so they could recognize the characters appearing in the paintings. Just as suggested by Fernandez Orgaz (2002), leaving to a side the historical-artistic content to explore the art in a manner both, ludic and sensorial.

7.3. Teaching process and methodology

7.3.1. Phase 1. Before to going to the museum.

Before the visit, the teachers performed multiple activities of approximation to the artworks of Joaquín Sorolla as, according to Villalba y Aguilera, “variety produces motivation and this turns in learning”(Translation)

7.3.1.1 Motivation day

Therefore, the first activity was bursting into the classroom external elements that managed to motivate them and pique children's interest for what was happening in the classroom. When the children arrived to the classroom they perceived new elements and their curiosity became active. Elements common to pictorial artists such as easels, canvases, brushes with different kinds of bristles, tubes of paint, etc., which the children had never before held in their hands. The copies of the artist's paintings were also placed around the classroom as additional elements. The students explored freely the possible uses of the paints found in the classroom and the tools, in contrast with those they generally used in their artistic expression activities, autonomously and independently, formulating hypothesis for their use and asking themselves what all these new elements were doing there. They symbolically played with the materials as if they themselves were artists.



Picture 1: Children experimenting with materials of a real artist.

Without the teachers intervening the children started asking, at first between themselves, and later di-

rectly to the adults, questions such as:

Question: [What has happened in class?]
 Answer: [A painter has come and left his things.]

Case 1: Conversation between children

[And where is the painter now?]
 [Are you going to paint?]
 [Why did he leave all this here?]
 [What was the painter’s name?]
 [Why did he come to our class?]
 Etc...

Case 2: Questions to adults

When children noticed the paintings, and the adults started to be needed to answer all the questions being asked, they located all the copies of the paintings and we played to figure out their names starting from the children’s perception and appreciation of why they were looking at.

Once the artistic works had been presented, amongst which a self-portrait was found, and after a brief introduction to the author, his family and giving the news of the plan to visit his museum, we pondered on what we would like to know about the author, his life and his artwork.

7.3.1.2 Asking to the children what do they want to learn about the artist.

At this school every morning, and in any necessary moment, there is a space called circle. The first meeting of this project at the motivation day is about what children wants to learn about the artist. In this activity each child must, at least, contribute one idea to focus the interest points in the study group.

Table 1: What do we want to learn about Sorolla (4 years old children)

Child	What we want to know about Sorolla.
1	How is his museum?
2	What are his paintings really like?
3	How are his sons called?
4	I want to meet his grandmother
5	How are Sorolla’s real paintings?
6	In which cities has Sorolla lived?
7	I want him to tell me how his paint is like to paint like him.
8	How are the animals in his paintings?
9	I want his children or grandchildren to come.
10	How is his dad or mom called?
11	How is Sorolla now?

12	How is his house?
13	How are his paintings painted?
14	How is his wife, does she have long hair or a ponytail?
15	Why does he paint so well?
16	I want his grandchildren to come.
17	I want him to teach me to use the easel.
18	How are his paintings really like?
19	What teacher is going to take us to see the paintings?
20	I want to meet his children and grandchildren.
21	How are his paintings?

7.3.1.3 Other activities before going to the Museum

Being informed to the families about the current project topic, during the following days the children brought information about the author that they had looked for on the internet with their families, books they had borrowed from the library, coloring pictures and their own creations. Later on we introduced read-write index cards and art related to the artist. Every day we added some new information about the paintings trying to find it with them on the internet or in books, but always starting from what interested them.

The day before the visit, an artist with a degree in Fine Arts attended the school as an actor as if he were one of Sorolla’s grandsons. During the workshop this “Sorolla’s grandson” explained to the children the impressionist technique of the visual mixing of primary colors. Together, they played with mixing colors while the children asked the artist questions regarding Sorolla’s family, who appeared in his paintings, how Sorolla’s house was like, etc.

When leaving, the artist/actor asked them how they were going to behave in his grandfather’s home and the children created their own behavior rules list, with some help from the adults, creating a link of commitment.



Picture 2: Color Workshop held by an artist.

7.3.2. Phase 2: Going to the Museum

The day of the visit we reminded with pictograms, to satisfy the need of all the children, in a gathering before going to the bus, what the day's planning was. In these pictograms we included the bus trip, the place where we were going, what we would see, the behavior rules and when and how we would return. This type of schedule is essential to give a feeling of safety to kindergarten children and to review important concepts and procedures in trips outside the classroom.



Picture 3: Children al Sorolla Museum.

During the visit the children carried a printed sheet of paper with some of the author's paintings and some self-adhesive stickers cut in colored geometric shapes. Some of the paintings represented in the sheet had not been mentioned in the classroom. The activity consisted in placing a sticker on those paintings which appeared in the museum. Some of the photographs shown were of paintings not present in the museum, so they shouldn't place sticker until they confirmed they were there.



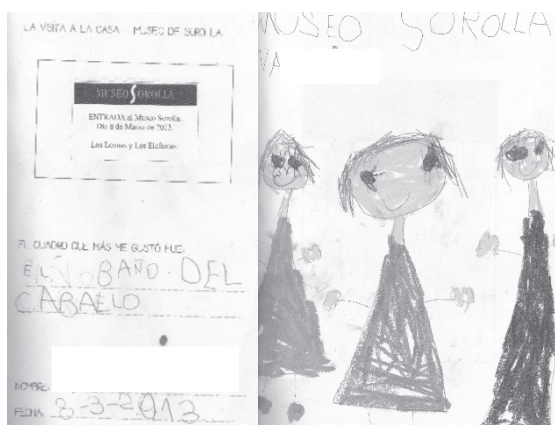
Picture 4: Worksheet at the museum.

Fernandez Orgaz (2002) proposes, in his article "Visiting an art museum with kindergarten students", to provide a record card with fragments of faces of children belonging to different paintings in the exhibit hall. The challenge for the children, in this case, would be to locate the paintings where they appear. There is a huge variety of possible activities at museums to guide the visit. In many cases, the museum's educational staff creates a didactic guide for teachers with activities which provide sense to the visit. In this particular case, the Sorolla Museum published in its webpage activities for different educational levels (MUSEO SOROLLA MCU, 2015), although the activity explained above was designed by a teacher from our school.

7.3.3. Phase 3: After visiting the Museum

After the trip, we met with the teachers to evaluate the tour at a group level, starting from the premise that one of the main objectives of the visit was to give the children the chance to verbalize their feelings towards the author's paintings and to allow them to enjoy the artworks they already knew and others they were discovering in situ. 100% of the students achieved this objective, although the visit gave proof of the ongoing interest of the children to keep learning about the life of the author. The vision of the original paintings had caused a great impression on the children, mainly due to the clarity of the colors and the huge size of the paintings in relation to the copies. Just as Urones and Sánchez-Barbudo (1997) suggested "The exploitation of the trip does not end, as some teachers still believe, with the return to the school. During the following days, communication and exchange situations can be created about what has been seen and the materials gathered, as well as leading the children to express through plastic language, corporal expression, music, etc. All this will lead to the opportunity to present new activities which raise in turn new questions and reinforce certain acquisitions."(Translation)

Therefore, we agree on the importance of consolidating what we learned remembering the visit to the museum as a recapitulation of what has been learned and to support a pleasant memory of the stay at the museum to serve as impulse for future visits to artistic institutions. To this end the children glued their ticket to the museum on their project's work folder, together with the names of their favorite paintings. They also drew the painting which had impressed them the most during their visit.



Picture 5: (Left) Museum entrance sheet. Favorite picture at the Museum. Date.

Picture 6: (Right) An illustration about Sorolla Museum.

7.3.3.1. Asking to the children what do they have learn about the artist.

Last of all we considered the project finished remembering everything we had learned about Joaquín Sorolla.

Table 2: What we have learn about Sorolla (4 years old children)

Child	What we have learned about Sorolla
1	He painted the painting of the HORSE'S BATH
2	He likes to paint the SEA
3	Sorolla was an artist that drew paintings.
4	I like the painting UNDER THE SUNSHADE
5	He drew himself in a SELF-PORTRAIT
6	I remember the BOAT painting.
7	He painted the YATCH
8	He painted WALK BY THE SEASIDE
9	The painting of the NAKED CHILDREN ON THE BEACH
10	The painting of LA SIESTA
11	He liked to paint the sea, boys and girls.
12	He painted the FOUNTAIN OF THE ALCAZAR OF SEVILLE
13	He painted VALENCIAN FISHERWOMEN
14	Sorolla's wife was named CLOTILDE
15	His daughter was called MARY
16	His grandson was called VICTOR
17	Sorolla painted the things he lived on the streets
18	I learned that Sorolla worked very hard.
19	Sorolla's other two children were called JOAQUÍN AND HELENA

20	His paintings are very good
21	The one I liked the most is the SELF-PORTRAIT
In group discussion	He lived in Valencia and moved to MADRID, WHERE WE LIVE
	His name was JOAQUIN
	We saw his HOUSE
	In his house there was a FOUNTAIN
	Sorolla's art style is IMPRESSIONISM because it IMPRESSES

8. Model

The general objective of this activity is let the children identify their selves with their own culture.

Inmaculada del Rosal, in her conference "Real museums in the virtual world" in 2012, celebrated at the Madrid Autonomous University, proposed the following model:

MODEL
① Before going to the museum
② At the Museum
③ After coming back

Figure 1: Model for prepare a visit out of the school. Going to the Museum.

With this model, teachers can create their own guide for prepare the visit to a Museum with children, which can become a good starting point for the proposal to import the Spanish model of teaching artistic appreciation in museums to the Japanese system:

8.1. Before going to the Museum.

There are lots of teaching ways for go to the Museum with children, but in this model, children should go to the Museum with a basic knowledge about the artist and his/her artworks.

Before going to the Museum teachers must analyses which knowledge about the artist and artworks is meaningful the kindergarten students. For this step, teachers should learn about the main artworks of the museum or make their own selection in relationship with their children's likes and dislikes.

At school the will be focused on that selection and children will learn about that artworks and the artist life. Context or theme can be add if is necessary for understand the artworks.

Teacher should make a previous visit to plan the trip, knowing the author and the time period and designing the route. Is not necessary to learn everything about

the artist but it is convenient to write some questions from the point of view of children and get the answers. It is not wrong if we can't answer all children's questions, if new questions appear, teachers can search it with them.

It is possible that children have not a previous interest in the artist, but through a *motivation day* teachers can introduce the artist to children in a passionate and emotional way that move them to want to learn about it. The following days some activities focused in the artist must be arranged for the teachers, so the children will get a progressive knowledge of the artist artworks and his own life.

In kindergarten the relationship with the parent is very important so they should be informed of their children learning for support them at home, searching on the internet or getting books from the library to improve the knowledge. Children should have a meeting period in the morning, with the teacher, for sharing the news about the artist they have got, and rise everyone's knowledge.

8.2 Visit to the Museum

Before going to museum children need to know the behavioral rules in community.

Teachers must develop a tutorial for the visit with: Itinerary and activities inside the museum. Those are important for maintain children interest in the visit and make them responsible of their behavior at the Museum. For the itinerary is possible to use conceptual elements like the theme, or just search for the known artworks and talk about them together in front of the original and the differences between the pictures of it.

8.3. After the visit

Inmaculada del Rosal proposed after the visit to make a summary of the visited, search deeply about the collection, and make a critical analysis of the theme of the museum comparing it with the context by photographs and other contemporary data. In the case of kindergarten the goal is remember the visit to the museum as pleasurable experience, a good remember. It will be useful paste the entrance ticket to the other activities about their learning. Draw and write the importance of going to the museum, their feelings, their favorite pictures and why, and reflect, in group, what children have been learned during the project for finish the process.

8.4. Share and Spread

The teacher should share the experience for other

teachers to improve together a new methodology. That can be in meetings, articles or through classroom software, multimedia presentations, freight storage, teacher web pages, blogs and web 2.0.etc.

9. Conclusion

Through Sorolla's works the children learned the body outline, the differences between children, the sea, the colors, light and dark, as well as plenty additional information about the author and his historical and social context. Identifying the mores and the environment of the artist as part of their own culture, as an example, in the painting LA SIESTA. Likewise, they learned how children of different time periods played and what toys they had in paintings such as EL BALANDRITO or NIÑOS JUGANDO EN LA PLAYA.

The experience of visiting the Sorolla Museum makes manifest the importance of guiding the children through the decoding and interpretation of the images that surround them in the modern world based on visual culture. The objectives of visiting the museum can be summarized in three fundamental steps in the classroom: look, enjoy what we see and think what it is we see. It was a success, no doubt, with some special cases where the need of the child to move was stronger than the interest in admiring the artwork. Just as Elliot W. Eisner said: "Observing, unlike seeing, is an achievement, and not only a duty"(Translation), and above all we have to respect the rhythm of the students who need it as long as their attitude with the space we are in is respectful.

Going to an institution, such as a museum, where there are countless objects that cannot be touched, where children cannot run, where they have to be quiet, and where children are usually not expected to be, in the words of Galleti (2006) "a risk one must assume."

But to take our students to the museum implies initiating them in Art, in enjoying aesthetics, in past and present society and facilitating their immersion in their own culture. According to this experience, going to the museum with the children contributes to their intellectual development a significant learning process through aesthetic experience which improves their sensibility towards Art. In this way, Spanish teachers are forming respectful citizens towards cultural patrimony.

Children need their space for research about the artist by themselves. The possibility of use picture books and catalogues related to the artist make the autonomous and increase their openness to learn.

For the school, the objective of the project culmi-

nate, not only with the museum visit. It is about learn own culture through Arts and make the routine of going to museums something pleasurable and desirable for children.

With this project, the children of kindergarten get to know their own environment and the services it can provide, basic behavior rules in social situations beyond the safety of the school, learning to respect others in those spaces, and to appreciate art both at an aesthetic level and in their search of cultural meanings. Indeed, understand their own culture by watching artworks.

10. References

- AGUILERA, C. and VILLALBA, M. (1998). *¡Vamos al museo!*. Madrid: Narcea. (In Spanish)
- BARBE-GALL, F. and SANTAMARIA, A, X. (2009). *Cómo hablar de arte a los niños*. San Sebastián [Spain]: Nerea. (in Spanish)
- FERNANDEZ ORGAZ L. (2002). Visitando un museo de arte con alumnos de Educación Infantil. *Revista Arte, Individuo Y Sociedad*, (Extra 1).
- JEFATURA DE ESTADO. (2006). Organic Law 2/2006 of 3rd May on Education. Madrid: BOE n106. (In Spanish)
- JEFATURA DE ESTADO. (2006a). Royal Decree 1630/2006 of 29th December, establishing the minimum curricula for the second cycle of Early Childhood Education. Madrid: BOE n4. (In Spanish)
- JEFATURA DE ESTADO. (2008). Decree 17/2008, of March 6th, released by the Council of Government, being developing for Madrid province the teachings of Early Childhood Education. Madrid: BOE n61. (In Spanish)
- KEITOKU, M., TSUJITA, Y., MIYASAKA, M., & FUJIE, M. (2015). *Zugakōsaku 3 4-jō*. Mitsuketa yo, tameshita yo. Tokyo.: Nippon Educational Publishing Co., Ltd. (In Japanese)
- KEITOKU, M., TSUJITA, Y., MIYASAKA, M., & FUJIE, M. (2015a). *Zugakōsaku 5 6-jō*. Mitsumete, hirogete. Tokyo.: Nippon Educational Publishing Co., Ltd. (In Japanese)
- MUSEO SOROLLA MCU (2015). *Sorolla Museum | History*. Retrieved 8 August 2015, from <http://museosorolla.mcu.es/historia.htm> (In Spanish)
- MUSEO SOROLLA MCU (2015a). *Sorolla Museum | The Museum*. Retrieved 8 August 2015, from <http://museosorolla.mcu.es/museo.htm> (In Spanish)
- MUSEO SOROLLA MCU (2015b). *Sorolla Museum | Resources*. Retrieved 8 August 2015, from <http://museosorolla.mcu.es/recursos.html> (In Spanish)
- ROSAL ALONSO, del, I. (2012). *Museos reales en un mundo virtual*. Lecture, Salón de Actos de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. (03-10-2012).
- TEJADA CUESTA, L. (2009). Las salidas, un recurso para el aprendizaje en Educación Infantil. *Revista Digital De Innovación Y Experiencias Educativas*, 14. Retrieved from http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/LIDIA_TEJADA_1.pdf (In Spanish)
- URONES, C., and SANCHEZ BARBUDO, M. (2015). La organización de salidas al entorno en Educación Infantil. *Revista Digital Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 1, 5. Retrieved 8 August 2015 from http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224195060.pdf(In Spanish)

Special thanks to Antonio Rios for helping with the English corrections.

(2015年 8月28日受付)

(2015年 9月25日受理)

教員の経験年数や漢字指導法が 児童の漢字読み書きの正答率に及ぼす影響

高橋 純 長勢美里* 中沢美仁 山口直人** 堀田龍也***

The influence of teaching experience or teaching method of kanji character
on children's reading and writing comprehension

Jun Takahashi, Misato Nagase, Misato Nakazawa, Naoto Yamaguchi, Tatsuya Horita

摘要

漢字の読み書きは学力の基礎として重要視されているが、教員は具体的な漢字指導法について悩んでいる。また、様々な漢字指導法のうち、どの指導法が効果的なのかあまり明らかとなっていない。そこで、本研究では、教員の経験年数、各漢字指導法の指導頻度、ICT活用が、児童の漢字読み書きの正答率にどのような影響を及ぼすかについて検討した。その結果、読み書きの正答率は、教員の経験年数、ICT活用歴及び漢字指導におけるICT活用頻度と関係がみられなかった。また、教員の経験年数が長いほど頻度の高い漢字指導法がみられたが、それらを用いることで、児童の読み書きの正答率が高くなるとは認められなかった。

キーワード：漢字指導法 教員の経験年数 漢字読み書き 小学校 漢字学習

Keywords : Method of Kanji Teaching, Teaching Experience, Reading and Writing of Kanji, Elementary School, Learning of Kanji

I. はじめに

我が国では、漢字の読み書きは学力の基礎として重要視されている。しかし、学校教材活用指導法研究会(2014)が行った調査では、教員は「字形や書き順の指導法」や「日々の取り組ませ方」等、授業場面での具体的な指導法に悩んでいることが明らかとなった。また、棚橋(2013)は、「漢字指導について統一された方法はなく、各教員の経験に基づいている」ことを指摘している。そこで、経験豊かな教員がよく用いる漢字指導法や、それらの指導法を用いることにより児童の漢字の読み書きの正答率が上がるかといったことが明らかになれば、これらの問題解決の一助になると考えた。総合初等教員研究所(2003)等の先行研究では、漢字の読み書きの正答率と誤答分析といった調査結果は多くあるが、漢字指導法と正答率の関係まで言及したものはあまりみられない。

本研究では、小学校教員を対象に、普段授業で用いている各漢字指導法の指導頻度を調査するとともに、児童を対象に漢字の読み書きの正答率、教員の経験年数等を調査する。それらの結果から、教員の各漢字指導法の指導頻度、教員の経験年数やICT活用が、児童の漢字読み書きの正答率に、どのような影響を及ぼすかについて検討する。

II. 方法

2.1. 対象とした教員と児童

全国各地の教員が参加する教育関係のメーリングリストを通じて調査協力者を募集した。応募した小学校教員16名を調査対象とした。20代が1名、30代が4名、40代が10名、50代が1名であり、3年生担任が4名、4年生が3名、5年生が4名、6年生が5名であった。

さらに、当該教員が担任する児童475名(3年生101名、4年生77名、5年生151名、6年生146名)を対象とした。

2.2. 教員の属性に関する調査

教員歴、ICT活用歴、漢字指導におけるICT活用頻度を尋ねた。教員歴は、経験年数の回答を求めた。ICT活用歴は、ICTを活用して指導した経験年数の回答を求めた。漢字指導におけるICT活用頻度は、デジタルテレビ、プロジェクタ、電子黒板、パソコン、実物投影機、デジタル教科書、デジタル教材、フラッシュ型教材の8つのICTについて、「毎日」「週数回」「月数回」「年数回」「まったく」のいずれかで回答を求めた。

2.3. 「漢字指導法調査」用紙の作成

漢字指導法の指導頻度を調べるための教員が回答する調査用紙の作成を行った。まず漢字指導に関する書籍

* 上市町立上市中央小学校, ** 株式会社教育同人社, *** 東北大学大学院

表1 「漢字指導法調査」用紙の作成の際に参考にした漢字指導に関する書籍

No.	書籍名	著者	発行所
①	ベテラン先生直伝漢字ドリルの活用法	学校教材活用指導法研究会	株式会社教育同人社
②	「学校教材活用法」リーフレット		株式会社教育同人社
③	学校教材の使い方ミニ研修		株式会社教育同人社
④	「向山型国語」の授業づくり	椿原正和	明治図書出版株式会社
⑤	漢字の効果的な指導	谷和樹・三浦宏和	明治図書出版株式会社
⑥	向山型漢字指導の技術	田口広治・岩崎秀幸	明治図書出版株式会社
⑦	目から鱗の漢字指導法	TOSS 加賀	明治図書出版株式会社
⑧	国語の学力が伸びる生活習慣	石黒修・TOSS 熊本・TOSS 愛知教育サークル	明治図書出版株式会社
⑨	向山型国語入門 Q & A 小事典	松藤司	明治図書出版株式会社
⑩	向山洋一全集 新・黄金の三日間で一年間を成功させる	向山洋一	明治図書出版株式会社
⑪	どの子も伸びる漢字・音読指導のステップ	伴一孝	明治図書出版株式会社
⑫	小学校の国語1日で攻略	松山英樹ほか	株式会社育研社, 株式会社扶桑社
⑬	漢字指導法	岡篤	株式会社高文研
⑭	たのしく学ぼう漢字	田村利樹・乗木養一・紺屋富夫	株式会社ルック
⑮	口で言えれば漢字は書ける!	道村静江	株式会社小学館
⑯	学力のつくノート指導のコツ	佐藤正寿	有限会社ひまわり社
⑰	若い教師の成功術	大前暁政	学陽書房
⑱	教師のすごい指導法!	城々崎滋雄	学陽書房
⑲	学級担任のための普通教室 ICT 活用術	國眼厚志	明治図書出版株式会社
⑳	新任教師のしごと授業の技77!	伊藤護	小学館
㉑	新卒教師時代を生き抜く初任者1ヶ月の成功シナリオ	野中信行	明治図書出版株式会社

表2 「漢字指導法調査」用紙の作成の際に参考にした漢字指導に関する資料

	資料名	出版社名	URL
㉒	生きてはたらく漢字の力をつける～「くりかえし漢字ドリル」の活用～	新学社	http://www.sing.co.jp/cms/school/e1_mate/file/drillk2-1.pdf
㉓	生きて使える漢字習得法「楽しい」を武器にしよう!	新学社	http://www.sing.co.jp/cms/school/e1_mate/file/drillk2-2.pdf
㉔	やる気アップで漢字をマスター『まんてんスキル漢字』の効果的な活用をめざして-	新学社	http://www.sing.co.jp/cms/school/e1_mate/file/drillk3-1.pdf
㉕	ていねいさを重視した毎日の指導で漢字を定着!	ベネッセ	http://www.teacher.ne.jp/d/2014/print/kanji001jirei.pdf
㉖	ダウンロードプリント活用でくりかえし漢字を学習!	ベネッセ	http://www.teacher.ne.jp/d/2014/print/kanji002jirei.pdf
㉗	学期末の漢字コンテストにまとめプリントを活用!	ベネッセ	http://www.teacher.ne.jp/d/2014/print/kanji003jirei.pdf
㉘	学期末の漢字オリンピックで意欲を高める!	ベネッセ	http://www.teacher.ne.jp/d/2014/print/kanji004jirei.pdf
㉙	漢字歌の音読で楽しく漢字をおぼえる	日本標準	http://www.nipponhyojun.co.jp/htdocs/kurikan/
㉚	「ドリル」で毎日の漢字練習を習慣に	日本標準	http://www.nipponhyojun.co.jp/htdocs/kurikan04/
㉛	ドリル使い方ナビ「くりかえし漢字ドリルD」の使い方	光文書院	http://www.kobun.co.jp/howtonav/drill/kokugo/tp_d.html
㉜	ドリル使い方ナビ「くりかえし漢字スキルS」の使い方	光文書院	http://www.kobun.co.jp/howtonav/drill/kokugo/tp_s.html
㉝	実践アイデア「漢テス」システム	光文書院	http://www.kobun.co.jp/idea/kokugo/11.html
㉞	実践アイデア「デジ漢」でできる, こんなこと	光文書院	http://www.kobun.co.jp/idea/kokugo/15.html
㉟	実践アイデアやっぱり漢字がかんじん!	光文書院	http://www.kobun.co.jp/idea/kokugo/14.html
㊱	漢字筆順教育アプリ「そらがき」	文溪堂	http://www.bunkei.co.jp/bunkei-app/soragaki/

21冊(表1)及び漢字ドリルを市販している5社から発行されている漢字指導に関する資料15件(表2)から、漢字指導法に関する記述を全て簡体書きで抽出し表にまとめた。そして、複数の書籍に記述があり、重要と考えられる指導法を調査項目とした。これらは、研究者2名、教材会社社員4名、調査対象者ではない小学校教員1名、学部学生2名らで議論を行い決定した。

その結果、「写し書きをさせている」など、89件の質問にまとめられた(表3)。それらの質問について、頻度を尋ねるために「いつも」「だいたい」「あまり」「まったく」「あてはまらない」のいずれかで回答を求めた。「あてはまらない」は、デジタル教科書等の設備がなく、実施できない場合に回答することを想定した。

2.4. 「漢字実態調査」用紙の作成

児童が回答するための漢字の読み書きに関する調査用紙の作成を行った。学年ごとに異なる読み取り20問、書き取り20問が出題される調査用紙とした。作成の際は、1) 差がつきやすい、熟語、送り仮名付きを多く出題する、2) とめ、はね、字形などについて、しっかりと学習できていない児童にとっては誤りやすい漢字を出題する、3) 所要時間は定めず、児童ができるまでを前提とした出題にする、といった方針で、漢字テスト等の開発経験が豊富な教材会社社員が原案を作成し、研究者2名と議論を行い完成させた(図1)。その際、児童や保護者にテストと感じさせない工夫や、氏名を記入させないといった個人情報保護にも配慮した。

表3 「漢字指導法調査」の調査項目及び指導頻度の結果 (Q1～Q75)

設問	漢字指導法に関する質問	頻度
Q1	ドリルの裏表紙等に表示されている「使い方」を児童と確認している	3.4
Q2	ドリルに出てくる太字や記号、マーク等の意味を児童と確認している	3.4
Q3	漢字学習の進め方を決め、児童にも伝えている	3.8
Q4	いつ漢字学習を行うのかを決め、児童にも伝えている	3.5
Q5	ドリル、ノート、筆記用具等、必要なものを机上に置かせている	3.5
Q6	ドリルやノートの正しい置き方、位置を指導している	3.4
Q7	漢字練習をする際のノートの書き方の手本を示している	3.5
Q8	シャープペンシルではなく、鉛筆を使わせている	4.0
Q9	正しい姿勢で書くように意識させている	3.8
Q10	正しい鉛筆の持ち方で書くように意識させている	3.1
Q11	新出漢字の学習を、宿題にするのではなく、授業中に行っている	3.7
Q12	1回に練習する新出漢字の文字数は決まっている	3.7
Q13	授業前に今日習う漢字を示している	2.1
Q14	指書きをさせている	3.1
Q15	空書きをさせている	3.8
Q16	なぞり書きをさせている	4.0
Q17	写し書きをさせている	4.0
Q18	ドリル巻末等にあるチェック表にシールを貼ったり、印をつけたりさせている	2.4
Q19	指書きを何度も繰り返して練習させている	2.8
Q20	書き順を唱えさせながら指書きで練習させている	2.9
Q21	手に何も持たずに指書きをするよう指示している	2.9
Q22	人差し指を机の上につけて指書きをするよう指示している	2.6
Q23	とめ・はね・はらいに気を付けて指書きをするよう指示している	2.9
Q24	空書きを何度も繰り返して練習させている	3.6
Q25	書き順を唱えさせながら空書きをさせている	3.7
Q26	腕をピンと伸ばして空書きをするよう指示している	3.1
Q27	空書きをしている間は、実物投影機で新出漢字を大きく映している	3.3
Q28	ずれないようになぞり書きをするよう指示している	3.9
Q29	書き順を唱えながらなぞり書きをさせている	2.8
Q30	マスから決してはみ出さないよう指示している	3.6
Q31	お手本とそっくりに書くよう指示している	3.7
Q32	書き順を唱えながら写し書きさせている	2.6
Q33	教師が範読した後に、児童が音読して読みの練習をしている	3.4
Q34	パリエーションをつけて、読みの練習を繰り返している	2.8
Q35	ページ内にあるコラムや雑学にも触れ、目を向けさせている	3.0
Q36	初めて書きの練習をさせるときは、平仮名からではなく、漢字の字形を見ながら書くよう指導している	3.1
Q37	とめ・はね・はらい、送り仮名などに気を付けている	3.6
Q38	書きの練習では、新出漢字のみでなく、例文も含めてノートに練習させている	3.7
Q39	書きの練習では、新出漢字のみを取り出して、ノートに練習させている	2.1
Q40	児童のよいノートをモデルとして見せている	3.2
Q41	漢字練習の宿題を出している	3.6
Q42	宿題の内容は学年で話し合っ決めて決めている	3.2
Q43	毎回の宿題の取り組みを児童に記録させている	1.9
Q44	毎日漢字の確認テストをしている	2.6
Q45	週末に漢字テストを行っている	2.7
Q46	学期末に漢字テストを行っている	3.9
Q47	児童に、漢字テストの実施日を予告している	3.5
Q48	児童に、合格点を予告している	3.1
Q49	出題する文字数はいつも決まっている	3.8
Q50	漢字テストの頻度や、出題範囲など、サイクルを決めている	3.9
Q51	漢字テストの前に、ミニテストやプレテストを行っている	3.3
Q52	漢字テストの前に、漢字テストと同じ問題で何度も練習させている	3.3
Q53	漢字テストの直前に、指書き等で範囲内の漢字を確認させている	2.1
Q54	漢字テストは教師が丸付けをしている	3.4
Q55	間違えた問題だけを練習または再テストさせている	3.6
Q56	間違いの多い漢字はもう一度全体で指導している	3.8
Q57	漢字テスト後、何らかの方法で児童一人一人の点数を公表している	2.1
Q58	漢字テストはファイル等にまとめて保管させている	3.4
Q59	マス黒板を使って書き順の指導を行っている	1.3
Q60	実物投影機を使って指導している	3.3
Q61	実物投影機を使って、ドリルを映し、新出漢字の音読み、訓読みを確認している	2.9
Q62	実物投影機を使って、ドリルを映し、新出漢字の熟語や用例を確認している	2.9
Q63	実物投影機を使って、ドリルを映し、新出漢字の書き順を練習している	3.1
Q64	実物投影機を使って、ドリルを映し、語句や例文を使って読み方を練習している	2.8
Q65	実物投影機を使って、教師がノートに書き込む様子を映し、ノート指導を行っている	3.1
Q66	実物投影機を使って、子どものよいノートを映し、紹介しながらノート指導を行っている	2.9
Q67	デジタル教科書を使って指導している	2.0
Q68	デジタル教科書を使って、新出漢字の音読み、訓読みを確認している	1.7
Q69	デジタル教科書を使って、新出漢字の熟語や用例を確認している	1.7
Q70	デジタル教科書を使って、新出漢字の書き順を練習している	1.7
Q71	デジタル教材を使って指導している	2.8
Q72	デジタル教材を使って、新出漢字の音読み、訓読みを確認している	2.8
Q73	デジタル教材を使って、新出漢字の熟語や用例を確認している	2.7
Q74	デジタル教材を使って、新出漢字の書き順を練習している	2.8
Q75	フラッシュ型教材を使って指導している	2.8

表3 「漢字指導法調査」の調査項目及び指導頻度の結果 (Q76～Q89)

設問	漢字指導法に関する質問	頻度
Q76	フラッシュ型教材を、朝学習や授業前の休み時間等、授業外の時間で行っている	2.9
Q77	フラッシュ型教材を使って、語句や例文を使って読み方を練習している	2.5
Q78	フラッシュ型教材を使って、学校での漢字指導や取り組みを家庭に伝えている	3.1
Q79	漢字テスト（小テストや週末テスト等）の実施日を家庭に伝えている	2.1
Q80	家庭学習での注意点を家庭に伝えている	3.0
Q81	宿題中はテレビを消すよう伝えている	3.0
Q82	毎日決まった時刻に宿題をするよう伝えている	3.0
Q83	毎日決まった場所で宿題をするよう伝えている	2.9
Q84	宿題に取り掛かる前に机の上を片付けるよう伝えている	2.9
Q85	必要な道具のみを机の上に置くよう伝えている	2.7
Q86	宿題が終わったら、保護者に確認してもらうよう伝えている	2.8
Q87	漢字指導法を全校で統一している	1.3
Q88	漢字指導法を学年で統一している	2.6
Q89	漢字指導法に関する研修を校内で行っている	1.6

2.5. 調査の手順

- 漢字指導法調査，漢字実態調査，教員の属性に関する調査の各調査用紙を調査協力者の小学校教員に郵送した。
- 小学校教員は，児童に対して時間制限を設けずに漢字実態調査を実施した。加えて，自らは漢字指導法調査，教員の属性に関する調査に回答をした。両者共に採点や集計などを行わずに返送した。
- 漢字実態調査の採点を行う際には，採点基準を定め，複数回のチェックを行って信頼性を高めるようにした。
- 漢字指導法調査から各指導法の指導頻度，漢字実態

調査から漢字読み書きの正答率を求めた。そして，漢字指導法調査と教員歴の関係，漢字実態調査と学年，教員歴，ICT活用歴及び漢字指導におけるICT活用頻度の関係について分析を行った。さらに漢字指導法調査と漢字実態調査の関係の分析を行った。

Ⅲ. 結果

3.1. 教員の属性に関する調査

教員歴は平均17.8年 (SD=7.6) であった。ICT活用歴は平均7.4年 (SD=3.6) であった。

漢字指導におけるICT活用頻度については，回答を，

⑩ 女性 せん よう
車両

⑨ 意見を ひ てい
する。

⑧ よく じつ
の六時。

⑦ しょう らい
の夢。

⑥ えい が
を見る。

⑤ やく わり
を果たす。

④ そう さく
活動を行う。

③ かけがえのない そん ざい
。

② すじ みち
を立てて話す。

① たん どう
する仕事。

⑳ あぶない
場所。

⑱ ごみ すてる
。

⑱ むずかしい
問題。

⑱ こころ
。

⑱ あやまち みどめる
。

⑱ 頭 いた
。

⑱ ごみ のぞく
取り

⑱ 川 そって
に

⑱ か けつ さく
を見つけて

⑱ バス ぎ せき
の

書き 漢字を書きましよう。()の言葉は、漢字を送りがなて書きましよう。()

6年
うら

漢字のかくにん

組
番

図1 作成した「漢字実態調査」用紙の例 (6年生，書き取り)

毎日 (5点), 週数回 (4点), 月数回 (3点), 年数回 (2点), まったく (1点) で平均を求めたところ, デジタルテレビは1.7, プロジェクタは3.9, 電子黒板は1.3, パソコンは3.6, 実物投影機は4.3, デジタル教科書は1.4, デジタル教材は3.0, フラッシュ型教材は3.1であった。

3.2. 漢字指導法調査

3.2.1. 全体

漢字指導法の指導頻度の回答を, いつも (4点), だいたい (3点), あまり (2点), まったく (1点) として平均を求めた。その際, あてはまらないと回答されていた場合は, 集計から除外された。除外されたことで, Q67-70のデジタル教科書関係は6名, Q71-74のデジタル教材関係は12名, Q75-77のフラッシュ型教材関係は10-13名が集計の対象となった。

各漢字指導法の指導頻度の平均を表3に示す。全体の平均は3.0 (SD=0.64) であった。上位10位と下位10位までを表4, 5に示す。最も頻度が高かった漢字指導法は, Q8 (シャープペンシルではなく, 鉛筆を使わせている), Q16 (なぞり書きをさせている), Q17 (写し書きをさせている) の4.0であり, これらは全員が「いつも」と回答していた。反対に, 最も頻度が低かった漢

字指導法は, Q59 (マス黒板を使って書き順の指導を行っている), Q87 (漢字指導法を全校で統一している) が, 1.3であった。

3.2.2. 教員の経験年数との関係

教員の経験年数との関係を分析するために, 1-10年 (4名), 11-20年 (5名), 21年以上 (7名) の3区間に区切り, 回答の平均を求めた。教員の経験年数が1-10年では2.7 (SD=0.91), 11-20年では3.1 (0.76), 21年以上では3.1 (0.61) であった。分散分析した結果, 有意な差が認められた ($F(2,264) = 5.58, p < .01$)。HSDを用いた多重比較によれば, 1-10年 < 11-20年 = 21年以上であった ($MSe = 0.59$)。

さらに詳細に教員の経験年数と各漢字指導法の指導頻度の関係を分析するために, 相関係数を求め, 相関係数の有意性検定を行った。その結果, 両者に正の相関があったものが6件, 負の相関があったものが6件あった (表6)。最も大きな正の相関がみられたのは, Q76 (フラッシュ型教材を, 朝学習や授業前の休み時間等, 授業外の時間で行っている, $r = 0.75$) であり, 最も大きな負の相関がみられたのは, Q24 (空書きを何度も繰り返して練習させている, $r = -0.59$) であった。

表4 漢字指導法の調査結果 (上位10位)

番号	設問内容	平均
Q8	シャープペンシルではなく, 鉛筆を使わせている	4.0
Q16	なぞり書きをさせている	4.0
Q17	写し書きをさせている	4.0
Q46	学期末に漢字テストを行っている	3.9
Q28	ずれないようになぞり書きをするよう指示している	3.9
Q50	漢字テストの頻度や, 出題範囲など, サイクルを決めている	3.9
Q49	出題する文字数はいつも決まっている	3.8
Q56	間違いの多い漢字はもう一度全体で指導している	3.8
Q3	漢字学習の進め方を決め, 児童にも伝えている	3.8
Q9	正しい姿勢で書くように意識させている	3.8
Q15	空書きをさせている	3.8

表5 漢字指導法の調査結果 (下位10位)

番号	設問内容	平均
Q59	マス黒板を使って書き順の指導を行っている	1.3
Q87	漢字指導法を全校で統一している	1.3
Q89	漢字指導法に関する研修を校内で行っている	1.6
Q68	デジタル教科書を使って, 新出漢字の音読み, 訓読みを確認している	1.7
Q69	デジタル教科書を使って, 新出漢字の熟語や用例を確認している	1.7
Q70	デジタル教科書を使って, 新出漢字の書き順を練習している	1.7
Q43	毎回の宿題の取り組みを児童に記録させている	1.9
Q67	デジタル教科書を使って指導している	2.0
Q53	漢字テストの直前に, 指書き等で範囲内の漢字を確認させている	2.1
Q13	授業前に今日習う漢字を示している	2.1

表6 各漢字指導法の指導頻度と教員の経験年数との相関

番号	設問内容	相関係数
Q76	フラッシュ型教材を, 朝学習や授業前の休み時間等, 授業外の時間で行っている	0.75
Q87	漢字指導法を全校で統一している	0.66
Q32	書き順を唱えながら写し書きをさせている	0.58
Q89	漢字指導法に関する研修を校内で行っている	0.57
Q43	毎回の宿題の取り組みを児童に記録させている	0.55
Q29	書き順を唱えながらなぞり書きをさせている	0.52
Q15	空書きをさせている	-0.48
Q28	ずれないようになぞり書きをするよう指示している	-0.48
Q11	新出漢字の学習を, 宿題にするのではなく, 授業中に行っている	-0.52
Q25	書き順を唱えさせながら空書きをさせている	-0.52
Q49	出題する文字数はいつも決まっている	-0.56
Q24	空書きを何度も繰り返して練習させている	-0.59

3.3. 漢字実態調査

3.3.1. 全体

読み取りの正答率は77.7% (SD=4.70), 誤った回答が書かれていた誤答率は20.8% (7.47), 回答欄が空欄であった無答率は1.5% (1.48)であった。書き取りの正答率は42.9% (10.43), 誤答率は48.9% (6.71), 無答率は8.2% (6.87)であった。

3.3.2. 学年による違い

学年によって正答率が異なる場合, 学年をまたいだ比較が困難になるため, 学年による正答率の差があるかを調べた。読み取りでは, 3年生の正答率の平均が75.6% (SD=12.12), 4年生が79.8% (10.61), 5年生が75.5% (13.65), 6年生が79.9% (15.29)であった。分散分析した結果, 有意な差は認められなかった ($F(3,471)=2.08, ns$)。同様に書き取りでは, 40.1% (12.16), 45.6% (13.48), 40.9% (17.95), 45.0% (14.35)であり, 分散分析の結果, 学年による正答率の違いに有意な差は認められなかった ($F(3,471)=1.40, ns$)。

3.3.3. 教員の経験年数との関係

読み取りの正答率は, 経験年数1-10年の教員が担当する児童の平均は80.2% (SD=3.8), 11-20年では76.0% (5.2), 21年以上では77.7% (4.2)であった。分散分析の結果, 教員の経験年数による正答率の違いに有意な差は認められなかった ($F(2,13)=0.84, ns$)。

同様に書き取りでは, 48.5% (4.1), 38.6% (10.8), 42.9% (11.2)であった。分散分析の結果, 教員の経験年数による正答率の違いに有意な差は認められなかった ($F(2,13)=0.92, ns$)。

さらに教員の経験年数と正答率の相関係数を求め, 相関係数の有意性検定を行ったが, 読み取り・書き取り共に, 相関はみられなかった。

3.3.4. ICT活用歴との関係

それぞれの教員のICT活用歴と, 読み取りの正答率の相関を求め, 相関係数の有意性検定を行ったところ, 有意な差は認められなかった ($F(1,14)=0.06, ns$)。

同様にICT活用歴と書き取りの正答率の相関を求め, 相関係数の有意性検定を行ったところ, 有意な差は認め

表7 各漢字指導法の指導頻度と正答率との相関 (読み取り)

番号	設問内容	相関係数
Q14	指書きをさせている	0.64
Q40	児童のよいノートをモデルとして見せている	0.55
Q20	書き順を唱えさせながら指書きで練習させている	0.48
Q19	指書きを何度も繰り返して練習させている	0.47
Q36	初めて書きの練習をさせるときは, 平仮名からではなく, 漢字の字形を見ながら書くよう指導している	0.46
Q35	ページ内にあるコラムや雑学にも触れ, 目を向けさせている	0.45
Q4	いつ漢字学習を行うのかを決め, 児童にも伝えている	0.43
Q88	漢字指導法を学年で統一している	0.43
Q61	実物投影機を使って, ドリルを映し, 新出漢字の音読み, 訓読みを確認している	-0.44
Q62	実物投影機を使って, ドリルを映し, 新出漢字の熟語や用例を確認している	-0.44
Q79	デジタル教科書を使って, 漢字テスト (小テストや週末テスト等) の実施日を家庭に伝えている	-0.45
Q64	実物投影機を使って, ドリルを映し, 語句や例文を使って読み方を練習している	-0.47
Q68	デジタル教科書を使って, 新出漢字の音読み, 訓読みを確認している	-0.79
Q69	デジタル教科書を使って, 新出漢字の熟語や用例を確認している	-0.79
Q70	デジタル教科書を使って, 新出漢字の書き順を練習している	-0.79

表8 各漢字指導法の指導頻度と正答率との相関 (書き取り)

番号	設問内容	相関係数
Q38	書きの練習では, 新出漢字のみでなく, 例文も含めてノートに練習させている	0.74
Q41	漢字練習の宿題を出している	0.64
Q82	毎日決まった時刻に宿題をするよう伝えている	0.64
Q7	漢字練習をする際のノートの書き方の手本を示している	0.59
Q37	とめ・はね・はらい, 送り仮名などに気を付けさせている	0.57
Q27	空書きをしている間は, 実物投影機で新出漢字を大きく映している	0.51
Q83	毎日決まった場所で宿題をするよう伝えている	0.50
Q35	ページ内にあるコラムや雑学にも触れ, 目を向けさせている	0.49
Q9	正しい姿勢で書くように意識させている	0.46
Q49	出題する文字数はいつも決まっている	0.46
Q79	漢字テスト (小テストや週末テスト等) の実施日を家庭に伝えている	-0.45
Q67	デジタル教科書を使って指導している	-0.87
Q68	デジタル教科書を使って, 新出漢字の音読み, 訓読みを確認している	-0.93
Q69	デジタル教科書を使って, 新出漢字の熟語や用例を確認している	-0.93
Q70	デジタル教科書を使って, 新出漢字の書き順を練習している	-0.93

られなかった ($F(1,14) = 0.52, ns$).

3.3.5. 教室の漢字指導における ICT 活用頻度との関係

デジタルテレビ、プロジェクタ、電子黒板、パソコン、実物投影機、デジタル教科書、デジタル教材、フラッシュ型教材の8つについて、漢字指導における活用頻度と、読み取りの正答率の相関をそれぞれ求め、相関係数の有意性検定をそれぞれ行った。その結果、有意な差が認められたものは一つもなかった。

同様に、8つのICTと書き取りの正答率についても分析を行ったが、有意な差が認められたものは一つもなかった。

3.4. 漢字指導法調査と漢字実態調査のクロス分析

3.4.1. 読み取り

読み取りの正答率と、各漢字指導法の指導頻度の関係を分析するために、相関係数を求め、相関係数の有意性検定を行った。その結果、両者に正の相関があったものが8件、負の相関があったものが7件あった(表7)。最も大きな正の相関がみられたのは、Q14(指書きをさせている、 $r=0.64$)であり、最も大きな負の相関がみられたのは、Q68(デジタル教科書を使って、新出漢字の音読み、訓読みを確認している、 $r=-0.79$)といったデジタル教科書の活用に関するQ68-70であった。

3.4.2. 書き取り

同様に書き取りも分析した。その結果、両者に正の相関があったものが10件、負の相関があったものが5件あった(表8)。最も大きな正の相関がみられたのは、Q38(書きの練習では、新出漢字のみでなく、例文も含めてノートに練習させている、 $r=0.74$)であり、最も大きな負の相関がみられたのは、Q68(デジタル教科書を使って、新出漢字の音読み、訓読みを確認している、 $r=-0.79$)といったデジタル教科書の活用に関するQ68-70であった。

IV. 考察

4.1. 正答率と教員歴との関係について

正答率は、教員の経験年数と関係がみられなかった。漢字指導法調査のQ89(漢字指導法に関する研修を校内で行っている)は1.6と低かった。研修があまり行われないため、独自の指導法に頼りがちとなり、経験年数ほどに正答率の向上に効果のある指導技術が身に付けにくい可能性が考えられる。

その一方で、教員の経験年数が11年以上の教員は、1-10年と比較して、漢字指導法調査の平均値が高かった。経験年数の高い教員は、より多様な漢字指導法を用いていることやそれらの指導頻度が高い可能性が考えら

れる。Q17(写し書きをさせている)は、全員が「いつも」実施していると回答していたが、Q32(書き順を唱えながら写し書きをさせている)は、経験年数が高いほど指導頻度が高かった。同様の関係は、Q16(なぞり書きをさせている)とQ29(書き順を唱えながらなぞり書きをさせている)にもみられた。経験年数の高い教員は、児童に単に写し書きといった活動のみをさせるのではなく、書き順を唱える活動を加えるといった工夫をしていた。

しかし、経験年数の高い教員にとって高頻度の漢字指導法と正答率に明確な関係はみられなかった。読み取りでは、Q14、Q19、Q20の指書きに関する指導頻度と正答率に正の相関がみられた。また、書き取りでは、Q38(書きの練習では、新出漢字のみでなく、例文も含めてノートに練習させている)や、Q41やQ82のような宿題を出すことや宿題の取り組ませ方といったことと正の相関がみられた。これらは、経験年数の高い教員にとって高頻度の漢字指導法と必ずしも一致しない。したがって、経験年数の高い教員にとって指導頻度が高い漢字指導法は、低い教員とは異なる傾向があるとはいえるが、それが直ちに正答率の向上につながっていないと考えられる。

4.2. 正答率と ICT の関係について

正答率は、ICT活用歴及び教室の漢字指導におけるICT活用頻度との関係もみられなかった。ICT活用そのものは直接的に正答率の向上に寄与していないと考えられる。

実物投影機の活用を例に考察するならば、読み取りのQ61、Q62、Q64は正答率と負の相関がみられた一方で、書き取りのQ27のように正答率と正の相関がみられたものがある。このように実物投影機を使っても効果が逆転しているケースがみられた。したがって、実物投影機を活用する影響よりも、どのような漢字指導法を用いるかの影響の方が大きいと予想される。例えば、Q61(実物投影機を使って、ドリルを映し、新出漢字の音読み、訓読みを確認している)は、模造紙等に新出漢字を提示しても、同様に負の相関がみられる可能性がある。あくまでも実物投影機は、漢字指導法を支援する道具であると考えた方が適切と考えられる。

また、デジタル教科書の活用に関しては、Q68-Q70の指導頻度と正答率に負の相関がみられた。しかし、デジタル教科書はわずか6名の教員のみが活用可能な状況であったことを考えると、今後、さらに詳細に分析していく必要がある。

将来、紙媒体で提供されてきた教材がデジタル化していくことが想定される。その際、教材のデジタル化は効果的な漢字指導法を意識しながら開発していく必要があるだろう。例えば、石塚ら(2004)は、冊子とPDAの漢字ドリルの比較において、冊子ドリルの方が、成績が

向上したことを明らかにしている。単に教材をデジタル化すれば、直ちに正答率が向上するわけではないことを示している。

したがって、正答率の向上に寄与していた「例文を含めた練習」や「宿題の取り組ませ方」といった指導法をデジタル化によってどのように支援するかを検討していく必要があるといえるだろう。さらに、例えば堀田ら(2015)は、小学校教員が漢字書き取りの採点時に重視する誤答パターンと、実際の誤答の出現率の関係を調べ、両者が強く関係していないことを明らかにしている。こういったことも踏まえながら、紙媒体の教材と同様に、デジタル教材を利用したり開発したりする際であっても単に経験に頼るだけではなく、正答率の向上に基づいて適切な指導方法を選択する必要があると考えられる。

V. おわりに

本研究では、小学校教員を対象に各漢字指導法の指導頻度や、児童を対象に漢字の読み書きの正答率を調査した。それらの結果から、教員の各漢字指導法の指導頻度、教員の経験年数やICT活用が、児童の漢字読み書きの正答率に、どのような影響を及ぼすかについて検討した。その結果、読み書きの正答率は、教員の経験年数、ICT活用歴及び漢字指導におけるICT活用頻度と関係がみられなかった。また、教員の経験年数が長いほど頻度の高い漢字指導法がみられたが、それらを用いることで、児童の読み書きの正答率が高くなるとは認められなかった。

謝辞

本論文をまとめるにあたり、前橋市立城南小学校の笠

原晶子先生、株式会社教育同人社の皆様、調査に協力をいただいた先生方、富山大学高橋研究室の皆様には多大なる御協力をいただきました。深謝申し上げます。

文献

- 学校教材活用指導法研究会(2014)ベテラン先生直伝漢字ドリルの活用法. 株式会社教育同人社, 東京
- 堀田龍也, 中沢美仁, 長勢美里, 山口直人, 高橋純(2015)小学生の漢字書き取りにおける誤答の分布および教員の採点における重要度に関する分析, 日本教育工学会研究報告集, JSET15-3, pp.175-182
- 石塚丈晴, 堀田龍也, 小川雅弘, 山田智之(2004)小学生を対象としたPDAを用いた漢字ドリル学習システムの開発. 日本教育工学会誌, 27 (Suppl.): 303-306
- 棚橋尚子(2013)漢字の学習指導に関する研究の成果と展望. 国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ, 全国大学国語教育学会, pp.293-300
- 総合初等教育研究所(2003)教育漢字の読み・書きの習得に関する調査と研究【第3回調査2003年実施】. <http://www.sokyoken.or.jp/kanjikeisan/pdf/kanji0503.pdf> (参照日 2015.03.29)
- 高橋純, 長勢美里, 中沢美仁, 山口直人, 堀田龍也(2015)小学校教員の各漢字指導法の指導頻度と児童の漢字読み書きの正答率の関係, 日本教育工学会研究報告集 JSET15-3 pp.167-174

(2015年8月31日受付)

(2015年9月25日受理)

チラシ作成活動を通じた言語活動の充実

—アクティブラーニングを意識した授業デザイン—

水谷 徹平*・小川 亮

Fulfilling the Language Activities in the Class of Making Fliers.
— Designing Lessons with Intention to Set forward the Active Learning —

MIZUTANI Teppei, OGAWA Ryo

摘要

小学生でも、アクティブ・ラーニングを意識した学習活動を行うことで、子どもの意欲態度を刺激し、主体的な学びを作ることができる。地域の教育支援人材を学校に招く交流会を計画し、それを周知するチラシ・ポスターの作成したり、交流会を実施する活動を通して、5年生児童を対象にした表現活動を充実させる実践を行った。子どもたちは、多くの人にパフォーマンスを見もらう目標を持ち、伝える相手を意識して、チラシ・ポスターを作成した。子どもたちは、来客の数や来客からの反応に動機づけられ、写真やキャッチコピーの組み合わせ、色や字体を工夫して作品を作成した。映像と言語を組み合わせることで、「書くこと」に苦手意識がある子どもも、多様な発想から表現行為を能動的に行い、相互行為や協働を促されながら、汎用的な資質・能力を高める事につながった。実践について報告すると共に、活動が子どもたちの学びにもたらした効果について考察した。

キーワード：タブレットPC アクティブ・ラーニング 情報活用の実践力 小学校 国語 総合的な学習

Keywords : Tablet PC, Active Learning, Information Literacy, Elementary School, Japanese Language, Integrated Learning

1. はじめに

平成26年11月、下村文部科学大臣は小学3年生からの英語授業開始や日本史の必修化といった教科の見直しと同時に、「アクティブ・ラーニング」の学習・指導方法の検討を中央教育審議会に諮問した。「何事にも主体的に取り組もうとする意欲や多様性を尊重する態度、他者と協働するためのリーダーシップやチームワーク、コミュニケーションの能力、さらには、豊かな感性や優しさ、思いやりなどの豊かな人間性の育成との関係」「言語活動や探究的な学習活動、社会とのつながりをより意識した体験的な活動等の成果や、ICTを活用した指導の現状等を踏まえつつ、今後の「アクティブ・ラーニング」の具体的な在り方」「『アクティブ・ラーニング』等のプロセスを通じて表れる子供たちの学習成果の評価方法」の検討を要請している。

文部科学省の用語集では、アクティブ・ラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験

学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と示している。

現行学習指導要領では、「生きる力をはぐくむことを目指し、基礎的・基本的な知識及び技能を習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養うために、言語活動を充実すること」としている。

知識基盤社会の到来、急速な社会の変化によって、子どもに知識や技能を伝達することだけでなく、どのような社会に変化しても対応できる資質・能力を育むことが一層求められている。「何を教えるか」という知識の質や量ではなく、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習活動をどのように構想し、どのような成果と課題が見られるかについて、本実践を通じて考察する。

2. 実践

2.1 概要

本単元では、小学校学習指導要領・国語の第5学年及び第6学年「B書くこと」の指導事項「ア考えたこと

*新潟県長岡市立協野町小学校教諭

などから書くことを決め、目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理すること。」と指導事項「ウ 事実と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。」を目指した言語活動として、総合的な学習の時間に、地域の方を学校に招く交流会を周知するチラシ・ポスターの作成を行った。

完成したチラシは、交流会前に近所の方や保育園児へ手渡ししながら説明をした。自分たちのパフォーマンスを多くの人に見てほしいという目標と相手意識をもち、お客さんの数や反応などのフィードバック情報を動機づけとして、伝えたい心を言葉に乗せようと思いを重ねた。写真やキャッチコピーの組み合わせ、色や字体の工夫など、読み手の心をキャッチする要素をチラシ・ポスターとして伝えるべき情報とを、主体的に考え合い、複合的に組み合わせる単元を実施した。

また本実践は、課題解決的、協働的に表現を工夫し、相互評価することによるブラッシュアップを行わせることで、学習者に能動的な学習（アクティブ・ラーニング）を行わせることを目的とした。学習成果については、作品制作の過程と制作された作品から評価を行った。

2.2 対象 新潟県内公立小学校5年生児童1学級
(26名；男子14名，女子12名)。

2.3 期間 平成26年11月～12月（全8時間）。

2.4 単元のねらい（国語科）

総合的な学習の時間において、交流先に宣伝するチラシ・ポスターの作成を通して、相手の心をキャッチする効果を考えながら、必要な情報を伝えるために、構成や表現を工夫することをねらいとした。

2.5 活動までの経緯

実践を行った5年生のクラスでは、総合的な学習の時間の活動として、学区にある保育園や老人ホーム、地域の家庭と交流を重ねてきた。その中で、子どもたちは自分も成長し、相手も喜ぶプロジェクトとして、ダンスや大道芸、合奏、クレイアニメや影絵制作などのパフォーマンスの練習に取り組んできた。そこで12月に開く、地域の方を学校に招いての交流活動では、事前にそれぞれのパフォーマンスをチラシにして地域に送り、参加者が見たいと思う活動の発表を選んで来てもらうことを計画した。

本単元の前には、国語科で作文や写真に随想を重ねた、わたし風「枕草子」作成を行った。また、図画工作では絵画とことばを合わせた「絵×コトバ」や、モダンテクニックを詩にした作品を作成した。特別活動では写真とキャッチコピーを組み合わせ「係ポスター」や隣の友だちのすてきな所を写真とことばで紹介する「ともだちポスター」作成を行った。子どもたちは、これらの学習活動の中で、自己表出を繰り返し経験し、自己肯定観を高めながら、写真や絵・模様と手書きやデジタルでのテキストを組み合わせる様々な経験してきた。

これらの経験を重ねていたために、今回実践した単元に入ると、「チラシやポスターをつくってお客さんにイベントを教えたら!？」という意見が子どもから自然に出た。自分たちが準備してきたパフォーマンスについて、相手の心をキャッチできるよう意欲的に工夫して書いたり、子どもの内発的動機づけから自然な言語活動を行ったりすることで、「書く」、「話す」、「聞く」、「読む」を分かっことなく、一体となった言語活動を主体的に進めていくことができるようになっていた。指導要領改訂の趣旨にあるように、生きていく中で教師が課題を与えなくとも学び続け、「ことば」と関わっていく姿からは、教師の課題を待ったり、教師の期待する答えを探したりするティーチャーワイズな子どもではなく、子ども自身が問題を発見し、作り、作りかえながら思いや考えを表現し、更新していく言語活動が可能となっていた。

実践を行った学級では、このような学習活動を支援する環境として、タブレットPC児童一人一端末環境で単元開発研究を行っており、上記のような画像とことばを重ねる活動を行う上で、写真撮影や加工、保存などの可能性が広がることが期待された。

2.6 育みたい資質・能力（下線は重点）

- ・自分たちの伝えたい思いと情報、読み手の気持ちを考えて、チラシをつくらうとする（関心・意欲・態度）。
- ・書いたチラシを発表し合い、表現の仕方や工夫に着目して助言し合う（話す・聞く）。
- ・文と写真を組み合わせ、表現の効果について確かめたり工夫したりして書く（書くこと）。
- ・伝える相手や目的を意識して工夫や効果を比べ、複数のチラシやポスターを読む（読むこと）。

表1. 実践の内容（2次，8時間）

次	時	活動内容	活動のねらい	教材・ツール
1	1	身のまわりのキャッチコピーを読む	・相手や目的を意識して工夫や効果を比べ、複数のチラシやポスターを読む	セブンイレブン、ローソン、ファミリーマート、エネオスなどのキャッチコピー
	2	身のまわりのポスターを読む		ジブリ・ディズニー映画、新聞広告などのポスター
2	3	アイデアメモをつくる	・文と写真を組み合わせ、表現の効果について確かめたり工夫したりして書く	ワークシート
	4	写真と言葉を組み合わせるチラシ・ポスターをつくる		タブレットPC(1人1台)、デジタルテレビ、スマートボード、ノートPCなど
	5			
	6	相互評価して修正する	・書いたチラシを発表し合い、表現の仕方や工夫に着目して助言し合う	
	7			
	8	修正を加えて印刷し、相手に届ける	・自分たちの伝えたい思いと情報、読み手の気持ちが伝わったかを自省する	プリンタ・印刷機

3. 活動の実際（全8時間）

3.1 CMやポスターのキャッチコピーを読み解く（第1次，1,2時）

学校のそばにあるコンビニエンスストアのキャッチコピーについて子どもたちに聞いたところ、「知らない」とのことであった。しかし、CMで流れている曲を途中

まで歌うと、クラスの多くの子どもが声を合わせて続きを歌った。「韻を踏んで、リズムよく、いい気分になれるコンビニを表している」という工夫も見つけた。他にも、掛け言葉や七五調など、CMなどで耳にするキャッチコピーが意味やリズムの工夫にも気づいた。

その後、アニメ映画などのポスターや、新聞広告賞の作品などを読み解いた。言葉の工夫としては、前述の掛け言葉や音数によるリズム、押韻だけでなく、繰り返す、体言止め、倒置法、擬人法、反語表現などの効果について学習した。また、ポスターとチラシの違いについても、「ポスターは手に取らない分、インパクト勝負」、「チラシは手に取るから読む気にさえなってもらえれば細かい内容は小さくしたり、裏に書いたりしても大丈夫」、「チラシはA4くらいだから写真1枚ものの方が目立つと思うけど、ポスターは大きいから、組写真みたいにしていろんな写真を載せられる」といった表現上のことや、「チラシの人は、知っている人に説明しながら渡せる」など、ポスターとチラシの特性について話し合いを行った。

3.2 アイデアメモをつくる (第2次, 3時)

アイデアメモ (図1) で、自分の来て欲しい人を思い描き、分担しながらアイデアメモを作成し、相手・目的・手法を意識して書き込んだ。手法については、手書きかタブレットを使ったデジタル作かで話し合いが起こった。子どもから「タブレットでつくった方が『子どもがこんなものを作れるのか!』と思える」という子どもと、「デジタルで作るとその人向けというよりもみんな向けの感じ。手書きの方がその人への気持ちがこもってそう」といった子どもがおり、議論が盛り上がった。「僕は字が汚いしなぁ」「デジタルだと見やすい」「直しも簡単」、「手書きだと個性が出る」など、子どもから出たそれぞれの特徴をまとめた上で、その選択は本人に委ねることにした。全て手書きにこだわった子ども (1名)、フルデジタルでつくると決めた子ども (3名) もいるが、22名は、表面はデジタルで、渡す人向けのメッセージは手書きでといった形を選んだ。

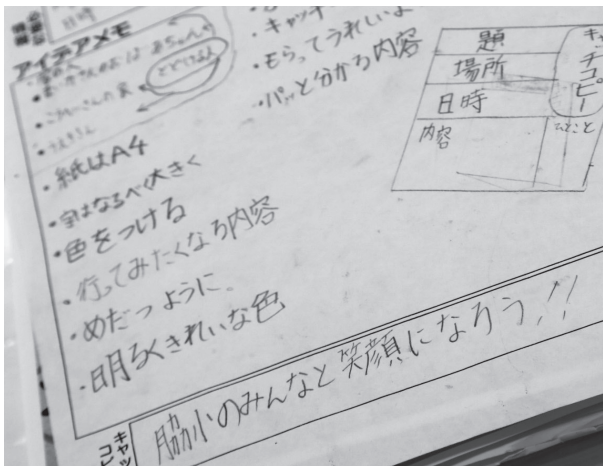


図1. A児の作成したアイデアメモ

3.3 写真とキャッチコピーを組み合わせたチラシをつくる (第2次, 4・5時)

アイデアメモ段階で、N2法やマインドマップ、マンドラートなどを使ってキャッチコピーを先に考える子どももいれば、まずはイメージ写真を撮ってからレイアウトを考える子どももいるなど、それぞれの経験を生かして考えていた。多くの子どもはデジタルと手書きを組み合わせで作成し、裏は手書きしたものを選択し、表はタブレットで写真とことばを組み合わせたものが大半となった。タブレットで作成する際には、文字の色や大きさ、配置を変えながら画面上で変化を見て、見やすいものに変えようと試みていた (図2)。

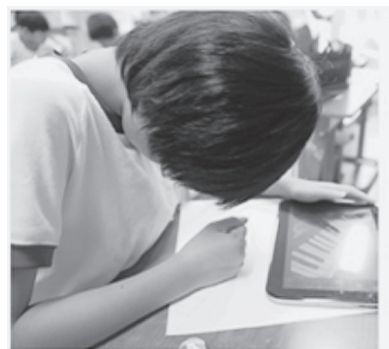


図2. タブレットPCを使ってチラシ作成

多くの子どもはデジタルと手書きを組み合わせで作成し、裏は手書きしたものを選択し、表はタブレットで写真とことばを組み合わせたものが大半となった。タブレットで作成する際には、文字の色や大きさ、配置を変えながら画面上で変化を見て、見やすいものに変えようと試みていた (図2)。

3.4 作成したチラシを相互評価して修正する (第2次, 6・7時)

全員のチラシを掲示し、気付いたことや工夫について、相互にアドバイスを行った。「いい」「気になる」と子どもたちが評価したのは、学校の140周年記念につくったゆるキャラ「あおいちゃん」を大きく載せた写真が目立つものであった。インパクトがある写真を背景に、キャ

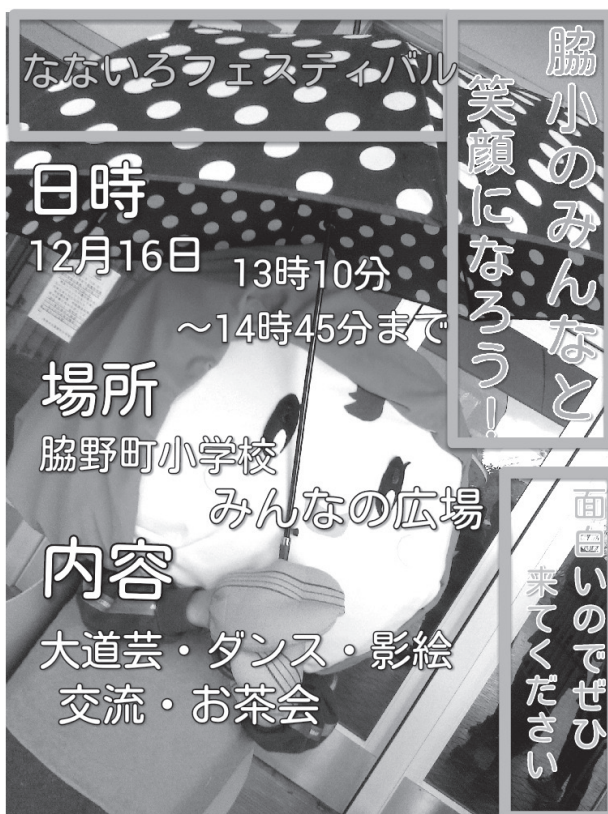


図3. 相互評価前のA児の作品

表2. A児の作品の改善についての変容の過程

C児： キャッチコピーがもっと目立つといいね。
 A児： 短くしないと入らないんだよね…。(しばらく悩む)
 D児： 違う言い方で言えないかな。そのままだし…。
 A児： ハッピー、スーパーハッピー…トリプルハッピーは？
 C児： なんでトリプルなの？
 A児： おじいちゃんたちも、保育園の子も、僕らも笑顔だといいかなくて…
 C児： いいね～

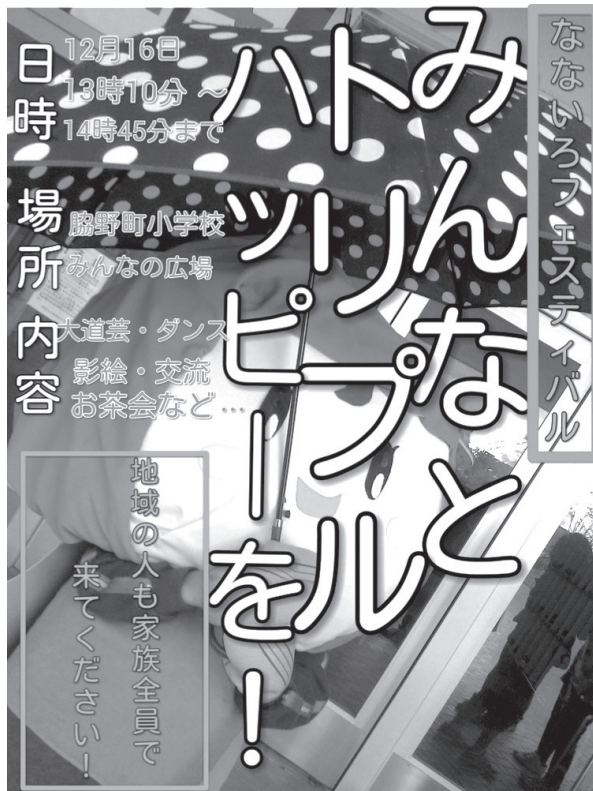


図4. 相互評価後のA児の作品

ちコピー「脇小のみんなと笑顔になろう!」、ボディコピー「面白いのでぜひ来てください」「なないろフェスティバル」「日時」「場所」「内容」が示された作品であった(図3)。

気づいたことを相互にアドバイスするために用いた付箋紙には、「楽しい雰囲気が伝わるね」「名前を書いた方がいい」といった意見が書かれていた。「最初に目に付く所はどこか」という視点を与えたところ、写真のインパクトが大きく、キャッチコピーが目立たないということにも気づいた。作品の改善のための話し合いの中にも、考えを深めていく過程が見て取れる。A児の作品の改善についての考えの変容の過程を表2に示した。それを受けて改善が行われた作品を図4に示した。

B児は地域のコンビニに貼らせてもらうポスターを作成していた(図5)。キャッチコピーは「大発表」。交流で使ったタブレットの画面に、「和気あいあい楽しんだ」というメッセージが表示されている写真が用いられていた。「レイアウトが変わっていい」「紫色の背景に青い文字だと見にくいかも」「キャッチコピーをもっと長

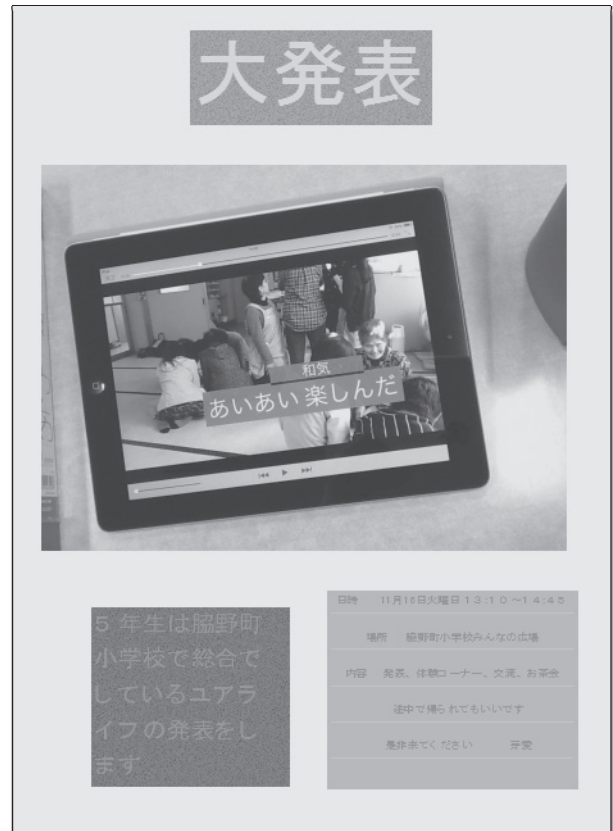


図5. 相互評価前のB児の作品

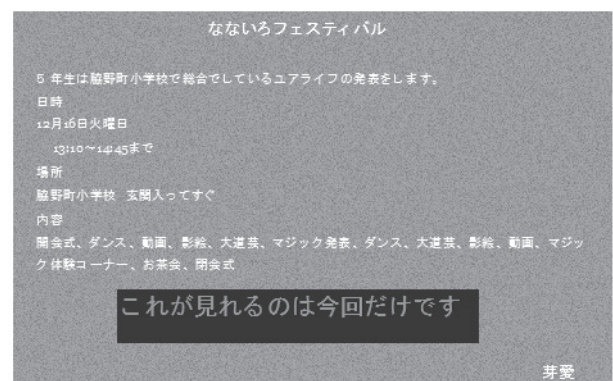


図6. 相互評価後のB児の作品

くしてもいいと思うけど、みんなのと違っていい」といった意見を付箋紙でもらっていた。初回の相互評価は、見た目、インパクトという視点からの意見が多く、フォン

トの色や大きさ、文字の位置などのレイアウトを修正した。そこで、「見た人が来なくなるか？」という視点を与え、キャッチコピーのみを一覧にして提示し、感想交流を行った。

その結果、B児は学年全員で盛り上げたいという願いを込めて「七十六人の大発表」と修正し、「これが見られるのは今回だけです」と希少性を表現したコピーも添えるなど、ブラッシュアップを重ねた(図6)。

3.5 チラシを地域に届ける(第2次, 8時)

子どもたちは作成したチラシやポスターを自分の渡したい相手や貼らせてもらう場所の方へと持っていった(図7)。作ったものに対する反応がどういったものであるかを直接受ける場面と言える。チラシでもポスターでも、説明したり、一緒に読んだりしながら渡した。自身で説明しながら、書ききれていない所、チラシでは分かりづらかった所など、フィードバックを受けることになる。子どもにとって自然な形で実際に活用される経験、その効果がどうであったかを振り返る経験を組み込むことで、真正な他者評価を受け、これらの活動を通して汎用的能力も育成されることが確認できた。



図7. チラシを届けて、評価を受けとるB児

4. 本実践の成果と課題

本実践の中で、詩やキャッチコピーの制作など、言語感覚やセンスの比重が高いものだけを取り出して指導することの難しさを改めて感じた。表現技法の指導や拡散系の思考ツールの活用など、手立てを示したり印象批評はできたりしても正解がある訳ではない。教師としての出番に悩みながら、子どもが本気でよいものにしたいという思いをもてる活動するにはどうしたらいいのかを意識して活動を構想した。

国語科の内容で扱う多くの「書くこと」は読み手に向けるものであるが、その読み手は不明確な場合が多い。自分たちが開く交流会を広く知ってもらい、多くの人に集まってもらいたいという子どもにとっての必然が、書く活動に対する相手意識・目的意識となった。

本単元で、子どもは作品を主体的につくり、つくりかえることを繰り返し、友だちの作品を認めながらもよりよくしようと相互評価することを通して表現を練り上げていく姿が数多く見られた。共通の目的、多様な相手を対象とした子ども発の言語活動を行うことで、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ」とされるアクティブ・ラーニングとなり、主体性の発揮、多様な価

値と相互作用による学び合いとして機能したと考えられる。

表3に感想交流前後のキャッチコピーの内容と文字数を示した。キャッチコピーの文字数平均は、ブラッシュアップ前後で11.5文字から13.4文字と少し増加したが、対応のあるt検定の結果、有意な変化は認められなかった。しかし、23チーム中18チームがなにかしらの修正を加えていた。

図8に感想交流前後のキャッチコピーに含まれる表現技法ごとの度数を图示した。修正前後で使われた表現技法を見ると、英語表現、語尾の省略、倒置法などが大きく増加した(対応のあるサイン検定の結果、両側検定で $p < 0.01$)。直接説明するのではなく、言い換えたり、言わずに余韻を残して読み手に想像させたりしようとした思考が働いたと考えられ、表現の工夫を吟味した様子が見える。

表3. 子どもたちのキャッチコピーの一覧と文字数の変化

単独で作成したキャッチコピー	文字数	感想交流後のキャッチコピー	文字数
みなさん見て見て	8	脳小で楽しもう	7
脳小で楽しもう	7	エンジョイしよう	8
ダンスはキレキレ大技まんさい	14	キレキレダンス大技まんさい	13
お茶おいしいので来てください	14	楽しみたくない人はこないでください	17
脳小のみんなと笑顔になろう	13	みんなとトリプルハッピーを	13
なないろフェスティバルにレッツゴー	17	最高のハッピーを	8
楽しもう、ふれあおう、もりあがろう	17	楽しもう、ふれあおう、もりあがろう	17
皆さんも体験してください	12	あなたもプロに	7
脳小でニコニコ楽しもう	11	脳小でニコニコ	7
なないろをおこします	10	なないろをおこします	10
体験できて楽しめます	10	体験できて楽しめます	10
脳小へgo	5	GO!脳小へ	6
ふれあおう脳小で	8	ハッピーを脳小で	8
映画にダンスに大道芸、動画もあるよフェスティバル	24	影絵にダンスに大道芸、動画もあるよフェスティバル	24
なないろフェスティバル	11	楽しもう(enjoy)、なかよくなるよ(friend)、脳小で(ワキノマチschool)	44
未定	0	楽しく過ごせるのは、いま・だ・け!	18
ここで楽しいひとときを	11	ここで楽しいひとときを...	12
未定	0	もりあがろう	6
未定	0	脳小体験楽しもう	8
140周年記念マスコットあおいちゃん	18	脳小だ、発表だ、お茶会だ!	13
脳小で仲良くしよう。そして楽しもう	17	楽しもう なかよくしよう 脳小で	16
大発表	3	七十六人の大発表~これが見られるのは今回だけです~	25
大道芸	3	大道芸	3

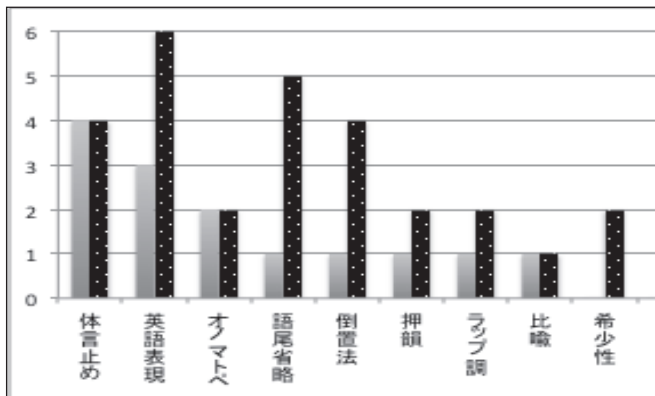


図8. キャッチコピーに用いられた表現技法の比較

公開授業として公開し、参観した教師より、「この授業は国語なのかどうか」といった指摘を受けた。子どもにとっては「キャッチコピーを練る活動」ではなく、「お客さんが来なくなるチラシを考える活動」であった。言語表現だけでなく、連続型テキストにあたるキャッチコピー以外の部分についても吟味や再構成を行う姿が多く見られた。教科の学習内容として、分かたれない言語活動を国語科として行う上で、どう切り分け、教科としての目標や内容に向かいつつ、汎用的な資質・能力を育んでいくべきか課題が残った。

5. 考察

国立教育政策研究所は、『『生きる力』としての知・徳・体を構成する資質・能力から、教科・領域横断的に学習することが求められる能力を資質・能力として抽出し、これまで日本の学校教育が培ってきた資質・能力を踏まえつつ、それらを『基礎』『思考』『実践』の観点で再構成した日本型資質・能力の枠組みを『21世紀型能力』としている。そして、思考力を中核とし、それを支える基礎力と、使い方を方向づける実践力の三層構造で表し、思考力については、「問題解決・発見力・創造力、論理的・批判的思考力・メタ認知・適応的学習力」を挙げている。

本実践では、タブレット端末を活用したチラシ、ポスターの制作を行った。基礎力として発揮される「言語、数、情報（ICT）を目的に応じて道具として使いこなすスキル」の中でも、特に言語スキルと情報スキルについて、表現への関連が大きいと考えられる。

「日常生活や社会、環境の中に問題を見つけ出し、自分の知識を総動員して、自分やコミュニティ、社会にとって価値のある解を導くことができる力、さらに解を社会に発信し協調的に吟味することを通して他者や社会の重要性を感得できる力」として位置づける「実践力」を挙げている。

上記を意識して、抽出児童の制作物の変容、児童の作文シート、授業デザインの視点の3点から考察する。

5.1 抽出児童の制作物の変容から

抽出児A児、B児のチラシにおけるブラッシュアップ前後の変容と、変容の過程について考察する。

A児のチラシは「脇小のみんなと笑顔になろう」から、「みんなでトリプルハッピーを」というキャッチコピーへと変容している。「もっとキャッチコピーが目立つとよい」という友だちからの意見に対し、「短くしないと入らないんだよね…」と、目立たせるために文字を大きくするには文字数を減らす必要があることをつぶやき、「そのままだし」という友だちからの意見で、言い方を変えて短くでき、説明文のような直接的な表現ではない表現方法を模索していることが見出される。「笑顔になろう」の部分「ハッピー」という表現に言い換え、「みんな」の部分、すなわち招待した「お年寄り」、「保育園



図9. キャッチコピーを目立つように修正したチラシ

児」と「自分たち」の意味を込めた「トリプル」を付け、「みんなでトリプルハッピーを」というキャッチコピーにしたと考えられる。4音・4音・5音で区切られてリズムもよく、文末を省略したことによって余韻を残しつつ、16字から13字に短くなっている。

割り付けを見ると、キャッチコピーの占める面積は紙面の6分の1程度から3分の2程度へと大幅に増え、暗い背景に赤色の文字から、補色関係に近く、明度にも差が大きい黄色にすることで、キャッチコピーが目立つようになっている。ボディコピーの「なないろフェスティバル」「日時」「場所」「内容」については、内容に変更はないが、「おもしろいのでぜひ来てください」から「地域の方も家族全員で来てください」という表現に変わっており、相手や目的をより意識した表現になっていると読み取れる。

国立教育政策研究所が示す21世紀型能力にかかわる経験に当てはめるとき、説明する日時や場所など必要な情報を論理的な思考から選択し、掲載しながら、キャッチコピーや写真との組み合わせを考えて創造力を発揮し、自分のチラシではキャッチコピーが目立たないことを友だちからの意見でメタ認知し、言葉を言い換えて短くしようという問題解決に向けて思考しながら実際にタブレット端末を操作し、チラシを変更していく様子を見取ることができる。言語スキルと情報スキルを基礎力として発揮しつつ、様々な思考力を働かせ、実際にチラシを改善していく実践力を発揮したと考えられる。

B児については、「紫色の背景に青い文字だと見にくい」という指摘を受けて文字の背景をオレンジ色にするとともに、「キャッチコピーをもっと長くしてもいいと思う」と付箋でもらってキャッチコピーをどうするかを考え始めた。学年の人数を示し、「七十六人の大発表」と修正し、「これが見られるのは今回だけです」と希少性を表現したコピーも添えた。これには、B児と席が近くの児童が「楽しく過ごせるのはい・ま・だ・け!」というキャッチコピーをつくり、全体で取り上げた際に「希少性が人の心を打つのに有効な場合がある」と学級で意味付けたことが作用していると考えられる。

A児と同じく21世紀型能力にかかわる経験に当てはめるとき、ポスターの原案としてのデザインで創造力を発揮し、「キャッチコピーがもう少し長くてもいい」という意見や「この配色では文字が見にくい」という指摘を受けて、問題をメタ認知し、配色を変えて文字を見やすくするとともに、キャッチコピーの音数を増やそうという問題解決に向けて思考している。やはり実際にタブレット端末を操作し、時と背景の配色を変更しながら見やすいものを試し、改善に向かっていく。言語スキルと情報スキルを基礎力として発揮しつつ、様々な思考力を働かせ、ポスターを改善するよう実践力を発揮したと考えられる。

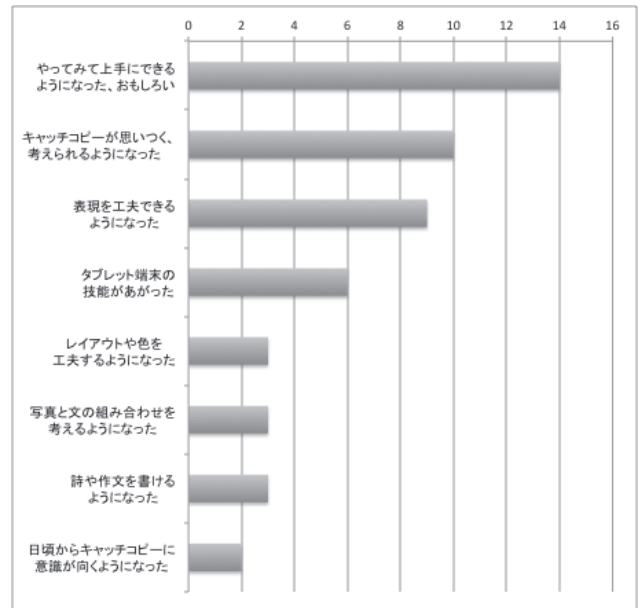


図 10. 単元終了時の内容分類結果 分類ごとの人数分布の図

5.2 児童の作文シートの結果から

単元を終えた時点で、単元の振り返りを作文にまとめさせた。筆者が内容を分類した結果を図10に示した。

「①やってみて上手にできるようになった、おもしろい」が14名、「②キャッチコピーが思いつく、考えられるようになった」が10名、「③表現を工夫できるようになった」が9名、「④タブレット端末の技能があがった」が6名、「⑤詩や作文を書けるようになった」が3名、「⑥写真と文の組み合わせを考えるようになった」が3名、「⑦レイアウトや色を工夫するようになった」が3名、「⑧日頃からキャッチコピーに意識が向くようになった」が2名であった。

①については、タブレット端末を利用したことによる新奇性効果もあると考えられるが、本実践を肯定的に受け止め、能動的に活動に取り組みながら、実践力を発揮する経験を積んだということも考えられる。②について、筆者の目から見ても、悩んで鉛筆が止まる子どもや考えている時間が圧倒的に減ったことを感じる。本実践と同時に取り組んでいた学級活動における「友だちポスター」制作で友だちのよさをキャッチコピーと写真の組み合わせで表す活動や、自分たちの係活動をキャッチコピーと写真の組み合わせで表す活動を、本実践と重ねたことが影響し、適応的学習力が発揮されたと考える。③については、国語科の詩の単元で取り扱った言語事項の学習も影響している記述が作文にも見られた。本実践での学習活動が言語スキルという基礎力を発揮しつつ、読み手がどう思うかを考え、メタ認知や問題解決力を発揮して実践力を働かせる場となったと考える。④については、基礎力の中の情報（ICT）を目的に応じて道具として使いこなすスキルに関わる部分であり、経験を重ね

ることによって写真撮影や文字のフリック入力、ファイル保存や印刷といった技能だけでなく、何度も文字の大きさや色を変えながら試すことができるタブレット端末のもつメディア特性に言及している子どももいた。⑤について、係ポスター制作では、写真をプリントアウトしてからキャッチコピーをペンで上から書いていたが、タブレットでの作成がほとんどとなった本実践では、少しずつ色や大きさを変えては遠くから見てみるといった行為を複数回行う子どもがほとんどであり、④と並んで改変が容易であるというタブレット端末のメディア特性を理解し、活用していた様子が見られた。⑥については、大道芸をしている自分たちの写真に「皆さんも体験してください」というキャッチコピーを組み合わせたなど、なないろフェスティバルを象徴するような写真と、それを説明する直接的な表現が、ブラッシュアップ後は「あなたもプロに」と、より強く印象づけるような短い言葉に言い換えていた。「読んだ人がどう言うことだろうと興味をもってくるような言い方」を考えるようになったとシートに記している。また、少数ではあるものの、⑦や⑧で示されるように他の力に転移したり、生き方に関わったりする記述も見られた。

5.3 授業デザインの視点から

国立教育政策研究所の「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」では、学習指導の課題について、「例えば、①転移可能 (portable) な学習にするために、断片的な知識の記憶や再生ではなく、知識を統合する課題や現実のリアルな課題の探究を通じた深い理解に至る構成主義的な学習観を中心に位置づけること、②児童・生徒が学習の進捗を自分でモニターし、知識不足の解消や課題の発見をコントロールしながら遂行することができる『自律的な学習者』になることをめざすこと、③小集団で協力して問題解決する協調学習を積極的に取り入れ、問題解決型やプロジェクト型の学習を重視すること、などがある」と示している。

そして、「知識の習得と活用を一体化し、知識をその場で使うことを見込んで習得する授業」の方が効果を上げやすいように、常に3つの21世紀型能力全体を意識しながら授業を行う道もありうる」と示している。

相手意識と目的意識を子どもが明確にもち、試行錯誤と相互評価が保証された授業デザインは、『基礎』『思考』『実践』を子どもが行き来し、『21世紀型能力』を育むデザインとなり得る。反面、国語として目指す「書く力」と汎用的な資質・能力がどのようにかかわっているのか、思考力だけをとても、問題解決・発見力・創造力、論理的・批判的思考力・メタ認知・適応的学習力をそれぞれの子どもがどの程度発揮し、どの程度育ったのかを切り分けて評価していくことが大変難しいことも改めて感じた。教師として子どもの様子を見ている限り、確かに思考し、実践力を育てているという実感はあるものの、それぞれの力がそれぞれの子どもの中でどのように育ま

れたのかについて客観的に示せなかった。どのような活動をしたことで成長が促されたのかについての相関を分析する方法を考えたい。

6. おわりに

6.1 「書くこと」の在り様の変化

公開授業参観者から、「一人の子どものチラシを見たが、イベントを説明する文章はあったがキャッチコピーは書かれていなかった」と指摘を受けた。E児のチラシは、「お茶おいしいので来てください」と、内容が文章で書かれているものであった。E児は春に出会ったときから「書くこと」に苦手意識を強くもっていた。運動会後など、あったこと・したことを書けるような場面でも鉛筆が進まず、うなり声を上げて作文用紙を丸めて投げ捨てたこともあった。

話し合いでは発言は多く、論理的に物事を考えるのは得意だが、書くことは苦手。そんなD児が、タブレット一人一台環境で「わたし風枕草子」をつくり始めたとき、休み時間にも自分で写真を撮っては作品を作り担任に見せにくるようになった。

手書きの作文も、題材にもよるが20分で800字程度とずいぶん書けるようになった。タブレットの導入による新奇性効果も考えられるが、写真があることで写真を説明したり、写っていないことを書いたりしやすくなったと考える。何がしか心が動いて写真を撮り、「どうしてこの瞬間、この対象を撮ったの?」「なるほど。その気持ちを書いてみたら…?」と、教師や友だちが声をかけやすいこともこの姿に寄与したと考える。

年賀状、電子メール、SNSでのつぶやきなど、報告文書などの定型ではない、気持ちを表現するための書く行為を考えたとき、写真や画像と言葉を組み合わせる効果は高いと考える(図11)。

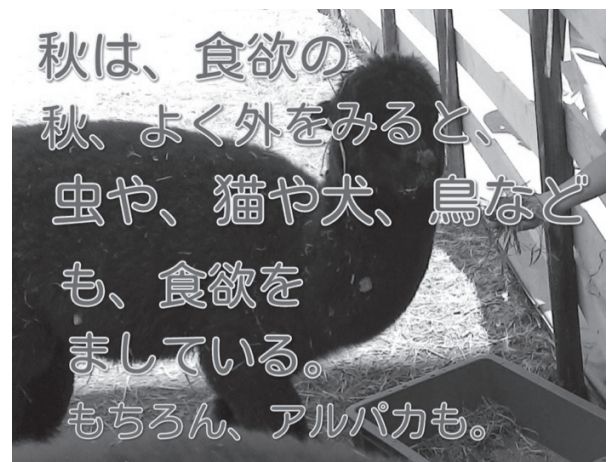


図 11. E 児のわたし風枕草子の作品

また、フリック入力や予測変換を自然に使いながら書く子どもを見たとき、生活に生きたり、現実の課題を解決したりするのに鉛筆と書き言葉のみを主眼とした「書

	図画工作	国語	総合的な学習の時間「ころをつなぐ ～your life my life～」	特別活動
4		声に出して読もう「はじめて小鳥が飛んだとき」(3) ・主題を考え、表現の工夫を読み取る ・心が動いたことをモチーフに写真詩をつくる	your life 保育園児と交流する 15 ・相手も喜び、自分も成長する発表をプロジェクト活動でつくる。 ダンスプロジェクト ・ヒップホップチーム ・EXILEチーム お話プロジェクト ・クレイアニメチーム ・影絵チーム パフォーマンスプロジェクト ・マジックチーム ・大道芸チーム	
5	絵画「感じたことを伝えたい」(6) ・お気に入りのものや場所を、遠景と近景や陰影や意識して水彩画に表現する ・水彩画の上に詩や随筆を書き、新たな作品にする (絵×コトバ)	書くこと「表やグラフを使って伝えよう」(3) ・表やグラフ、図や写真からわかることを考える ・伝わったこと、考えたことを文章にまとめる	my life 自分史を作成する 8 ・生み、育ててもらったことを取材する ・生まれる前から3才、3～6才、6才から今、考えたことを4ページにまとめる ・育ててもらった家の人に自分思いを伝える	
6	鑑賞「アートレポーターになって」(2) ・抽象画や模様から受けるイメージを文章に表現する	書くこと「表やグラフを使って伝えよう」(3) ・表やグラフ、図や写真からわかることを考える ・伝わったこと、考えたことを文章にまとめる	楽山苑での交流活動① 2 ・プロジェクトで準備して来たことを発表する 音楽プロジェクト ・合奏チーム みしま中央保育園での交流活動① 4 ・プロジェクトで準備して来たことを発表する	
7	造形遊び「モダンテクニックで遊ぼう」(2) ・スパッタリングやマーブリング、デカルコマニー、シャボン絵などで模様作りを楽しむ	「短文・俳句を作ろう」(4) ・表現形式を知る ・表現を工夫し、表現の効果を確かめる ・感じ方や表現を認め合い、自他の感性を比べる	未来予想図を描く 4 ・将来の夢、あこがれの人を調べる	
9		詩を読もう「手紙」「まり」(3) ・描かれている情景などを想像する ・詩のイメージを考える ・病棟でできた模様にあう詩を作る	みしま中央保育園での交流活動② 4 ・プロジェクトで準備して来たことを発表する	
10	「アニメーションをつくらう」(6) ・ストップモーションアプリを使ってクレイアニメのお話をつくる	随筆を書く「わたし風「枝草子」」(4) ・随筆を読み、その特徴を知る ・季節・時間・情景にあった写真を撮影する ・写真と組み合わせ文章を書く	お年寄りと交流する 15 ・相手も喜び、自分も成長する発表をプロジェクト活動でつくる。 ダンスプロジェクト ・ヒップホップチーム ・EXILEチーム お話プロジェクト ・クレイアニメチーム ・影絵チーム パフォーマンスプロジェクト ・マジックチーム ・大道芸チーム 音楽プロジェクト ・合奏チーム	
11			地域茶の間での交流活動①②③④ 各2時間 ・プロジェクトで準備して来たことを発表する ・改善とブラッシュアップをする ・練習を重ねる 楽山苑での交流活動② 2 ・プロジェクトで準備して来たことを発表する	
12			お年寄り いのちのゴールをみつめる 20 ・担任の白血病の闘病、いのちのあさがおの取組を知る 学校での交流活動「なないろフェスティバル」 2 ・プロジェクトで準備して来たことを発表する ・交流活動で何をしたらいいかを考える	
1			と手紙 ・保健所でのペットの処理について知る ・緩和ケアについて話を聞き、考える ・小児白血病の女の子の手紙から考える	
2			地域茶の間での交流活動①②③④ 各2時間 ・プロジェクトで準備して来たことを発表する	
3			1年間の活動のまとめ 10 ・1年間の活動、作文シートを基に、考えたことやこれからどのように生きていきたいか、三島がどのような地域になって欲しいかを動画やプレゼン、作文やポスターなどにまとめ、発信する	

図 12. 平成 26 年度 5 年生の年間活動構想表 本単元にかかわる部分のみを图示した

くこと」だけではないようにも考える。子どもが30代、40代になる時代には、「書くこと」の様態や情報や感情を伝達するツールは大きく変わっていくだろうと予測されるからである。

教育実践の目的はどんな子どもにも効くメソッドを身につけさせることや、今の時代に合う知識や技能を身に

付けさせることだけではない。一人一人の子どもにとって、どう成長を促すのかを考え続けたい。

6.2 子どもが能動的になる活動デザイン

本単元ではポスター、チラシやCMなど生活場面でふれる「ことば」を対象にした。既習知識と生活経験をつなげ、出あった「ことば」に感性を働かせて味わうよ

うになれば、多様で豊富な読解を日々重ねることになる。具体的な相手と目的を意識し、子どもが工夫した表現に正のフィードバックを受ければ、多様性や表現への主体性に対して肯定的な感情を持つだろう。語彙や技法を多くもたない子どもの詩や言語表現に感動することは多い。反面、特に書きたくないことを「先生が言ったから…」「教科書にあるから…」と、最後まで外発的動機づけで書くことしかできないとき、仮に技法や語彙は身に付いても、その言語活動は子どもにとって能動的になり得るだろうか。

どんな世の中やツールだろうと、語彙や言葉に関わる技法や技術は必要で、シャワーのように言葉を浴び、しみ込ませていく必要があるだろう。しかし、語彙や技法を増やせば誰もが詩人やコピーライターになれるというものではない。殊に9歳半の節目を超え、自我が確立しつつある高学年においては、子ども自身に表現したい思いがあり、読んで欲しい相手がいてこそ子どもは能動的な表現者になるのではないだろうか。本実践では「伝えたい思いや考えを書きたい」と子どもが自然に思えるような活動をつくること、汎用的な資質・能力を学習することにつながる手応えを得た。言語活動がただ、活動的であるだけでなく、そこに子どもの意識に沿った自然な活動として教師が単元をデザインできれば、子どもの内発的動機づけをもとに、社会や他者と関わっての協働やコミュニケーション、読解や表現といった、切り分けられない学びが起こると考える。

総合的な学習の時間と国語科を中心に、図画工作科や特別活動とも合科的な表現活動をデザインすることにより、相手と目的が明確な表現を能動的に行える。また、映像と言語を組み合わせることにより、「書くこと」のみでは苦手意識がある子どもも、多様な発想から表現行為を行うことが見て取れた。目的的なチラシ作成を、タ

ブレット端末で撮影した写真とキャッチコピーやボディコピーといった言語を組み合わせた表現行為と捉えて単元をデザインすることで、相互行為や協働を促されながら、能動的に汎用的な資質・能力を高める事につながったと考える。

文献

- ・「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」、文部科学省、2014、
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm 2015.7.31)
- ・「用語集」、文部科学省、2012、
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf 2015.7.31)
- ・「学習指導要領」、文部科学省、2011、
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm 2015.7.31)
- ・「小学校学習指導要領解説 国語編」、文部科学省、2011、
(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2010/12/28/1231931_02.pdf 2015.7.31)
- ・「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」国立教育政策研究所、2013、
(<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf> 2015.7.31)

(2015年8月31日受付)

(2015年10月13日受理)

自然から見いだした問題に対して子どもの見通しを重視した 単元設計についてのモデル化の試み

—第6学年理科「てこのはたらき」の実践から—

安田 朋未*・松本 謙一・宮原 美充**

Try of modeling in the learning process in which a child has a perspective to the problem that it was found : Than practice of 6th grade science “Work of lever”

YASUDA Tomomi, MATSUMOTO Ken-ichi, MIYAHARA Yoshimitsu

摘要

自然を対象にした問題解決的な学習において、児童が解決の見通しをもつことが主体的な児童を育てる上で重要な視点の一つではないかと考えた。そして、児童に問いをもたせた後、自由に教材とかかわる時間を設け、自身で見通しをもって解決できるような単元を構想し、授業実践を通して、効果を探るとともに、単元設計のモデル化を試みた。

その結果、単元の導入で見いだした問題に対して、以下の場を設定することで、児童は主体的に解決することができる。

- ① 自由に教材とかかわり、発散的に実験を行う。
- ② 実験結果を紹介し合い、教師からの助言をもらう。
- ③ 問題解決のための手続きを構想し、収束的な実験を行う。
- ④ 結果を考察し、結論と残された課題を明らかにする。

キーワード：理科，見通し，問題解決学習，自由試行，発散的観察・実験，収束的観察・実験

Keywords : science, perspective, problem-solving approach to learning, Messing about, Divergent observation and experiment, Convergent observation and experiment

I 目的

小学校学習指導要領解説理科編(文部科学省 2010)⁽¹⁾には、「見通し」について、「児童が自然に親しむことによって見いだした問題に対して、予想や仮説をもち、それらを基にして観察、実験などの計画や方法を工夫して考えること」と示されており、子どもが主体的に問題解決をする上で大切であることを指摘している。しかし、この「見通し」の扱いについて、以下の2つの問題を見いだした。

一つ目は、見通しの定義が上記において狭義の問題解決場面だけに限定している点にある。初等理科教育(2006)⁽²⁾では、「理科は自然の事物・現象を対象にして、そこに問題を見だし、自然とかかわりながら、そして、仲間とのかかわりを通してその問題を解決していく教科である」と述べている。このことは、問題解決を「狭義」ではなく「広義」として捉えていることを示している。つまり、自然という混沌とした対象から問いを見だし、

「もしかしたら関係があるかもしれない」と模索する過程は他教科にはない、理科ならではの学習過程ではないだろうか。しかし、先ほどの見通しでは「自然に親しむことによって見いだした問題」とあるにもかかわらず、予想や仮説を立て、観察や実験の方法を考えるという、狭義の問題解決しか扱っていないのである。

二つ目は、「予想や仮説をもつこと」と「観察や実験を工夫して考えること」が単に「結論についての予想や仮説」として捉えられていることにある。ここでの予想や仮説は、見いだした問題に対してのものであることから、事物・現象に対する自分の考えをいう。しかし、予想や仮説の中には単なる「結論についての予想」だけでなく、「どうやって解決すればいいのか」という問題解決の構想も含まれるのではないだろうか。実際の授業においても、予想から実験への繋がりを見ると、教師は少ない予想の中に求める答えがあれば、それを取り上げ、実験へ進んでいることがしばしば見られる。つまり、教師は子どもの予想をみて実験させるかどうかを判断して

* 富山大学大学院人間発達科学研究科

** 富山市立中央小学校

いるのである。これについて小林（2010）⁽³⁾も「教師が「なぜ?」「どうして?」と発問した瞬間、答えを知っている教師が答えを知らない生徒に答えを求めることになり、生徒は教師が望むような答えを類推していく授業になってしまう」と教師主導の演習的な授業の様子についての問題点を指摘している。筆者らも、この指摘に同調する。これで本当に子どもの主体的な問題解決と言えるのだろうか。また、実験を行っても、必ずしも問題を解決するための結果が導けない場合もあるのに、そういった状況子どもは体験しないことになってしまう。子どもが予想から実験に踏み切る「見通し」や判断を、子ども自身もつ必要があると考える。そのために、予想や仮説の部分において、子どもがどのように解決するのか、つまり、問題解決の構想についても考えをもつことが大切であると考え。

以上のことから、本研究では、問いをもった小学生の子どもが、解決の手がかりを自分で見つけ、その手がかりから解決できるような単元を構想し、実際に授業実践を通して、その妥当性を検証し、さらにその過程をモデル化することを研究の目的とする。

II 研究の内容と方法

1 研究の内容

- (1) 構想した学習過程において、見いだした問題から解決の糸口を見つけるまでの、子どもの動きや思考過程を検討する。
- (2) 構想した学習過程に対して授業実践を通して検証し、子どもが問題解決の糸口を見つけてから、解決するまでの子どもの動きや思考過程を検討する。
- (3) 子どもが自身で見通しをもって問題解決できる学習過程をモデル化し、提案する。

2 研究の方法

- (1) 第6学年理科「てこのはたらき」において、安田・松本が、子どもが見通しをもって取り組める単元を構想する。
- (2) T市立T小学校において学級担任である宮原が授業実践を行い、安田・松本が参与観察し、その都度、子どもの様子から考察し、3人で単元展開に修正を加えながら、実践する。
- (3) 子どものノートや授業記録を基に分析し、子どもの育ちと、子どもが自ら見通しをもつための教師の支援について考察し、問題解決のプロセスを小学校理科の単元設計モデルとして提案する。

3 調査対象及び対象単元

(1) 実践期間

平成25年10月29日～11月22日（全10時間）

(2) 調査対象

T市立T小学校 6年2組 28名

(3) 対象単元

第6学年「てこのはたらき」

III 実践の概要と考察

1 授業実践の流れ

単元「てこのはたらき」（全10時間）を2つの小単元に分けた（図1）。そして、小単元1「てこの原理」（全6時間）を研究対象とした。



図1：小単元の位置づけ

小単元1の流れ

- (1) 第一次 てこを試そう (3時間)
- (2) 第二次 てこのきまりを明らかにしよう (3時間)

2 授業における子どもの動きと考察

(1) 第一次 てこを試そう

① 事象提示（課題設定）（0.5時間）

教師は始めに、15kgの砂利袋を手を使って持ち上げた時と、棒を使って持ち上げた時の様子を、表情豊かに表現しながら実際にやって見せた。その後、2人の子どもに体験させることで、手ごたえを比較させた。子どもたちは、2つの事象の比較からは、軽くなることについて大きな反応を示さなかったが、教師がてこを使うと指一本でも持ち上がることをやって見せると、その後、さらに「えー!」と驚きの声をあげた。ここで、教師は「てこのひみつを見つけよう」と課題を提示した。

【考察】

2つの事象の比較に対して、「てこ」を知っている子どももいたためか、大きな反応は得られなかった。しかし、指一本でも持ち上がる様子を目の当たりにした子どもは、この現象に一気に惹きつけられた。これは、予想以上の「てこ」のはたらきに驚き、「てこ」に対する関心を高めたのではないかと考える。



写真1：事象提示の様子

② 自由に教材とかかわる時間 (1.5 時間)

事象提示後、教師は「支点」、「力点」、「作用点」など、必要な用語を説明し、「例えば、こうしたら軽くなる、こうしたら重くなる、〇〇したら〇〇になるということ」を自由に試してみましよう (以下略)。」と子どもに投げかけ、行動を促した。その後、児童は解決の糸口を見つけるために、自由に教材とかかわり、班ごとに実験をする時間を十分に設けた (約 60 分)。

この後、各班の動きについて、学級全体と、学級の中で実験数が一番多い 2 班の様子を基に分析していく。

【 i 学級全体の動き 】

自由に教材とかかわる時間を設定したにもかかわらず、最初の動きは、全ての班が同じであった。それは、教師と同じように実験装置を組み立て、手でおもりを持ち上げた時と棒を使って持ち上げた時の手ごたえの違いを実際に自分の手で確かめるといった動きである。この動きはビデオには記録されていたが、子どものノートには記述されていなかった。

教師が見せた実験を繰り返した後の全 7 班の子どもの動きをノートを基にまとめ、その実験の様子を表 1-a に、凡例を表 1-b に示す。

表 1-a から、実験数では 3 から 21 までの幅がみられた。また、実験の中には「支点の位置を力点に近づける」、「支点の位置を作用点に近づける」、「力点を支点に近づける」、「作用点の位置を支点に近づける」の 4 つの他に、棒を繋げて長くする (2 班：実験 10 他)、「棒を束ねて太くする (2 班：実験 16 他)」、「作用点のおもりを増やす (5 班：実験 6・7 他)」、「両端におもりをつける (7 班：実験 4・5 他)」と、全 8 種類の多様な実験がみられた。

また、表 1-b の①～③は支点を移動させる動きであり、④～⑦は支点を中心に固定した動きである。④～⑦の動きをしたのは 1, 4 班のみであり、他の班は支点を動かす実験に終始していた。

【考察】

全ての班が教師が示した実験と同じことを最初に自分の手で確かめたことから、教師の示した事象をうのみにせず、自分で実感したことを重視している子どもの育ちがうかがえる。本実践で見られた子どもが全て同じ動きをしていたことから、子どもは「なぜだろう」という疑問はもったもののすぐに解決には向かわず、まずは自分の体で確かめることで、一層調べたいという意欲を高め、解決へ向かおうとするということが言える。

表 1-a において、班が行った実験の順番とその番号は、2 班を除く全ての班が規則性なくバラバラに番号が並んでいる。このことから、子どもたちは直感的に手当たり次第に実験を行っていることがわかる。また、②、③のように支点を動かす実験は、全 58 個の実験のうち 35 個あるのに対し、④～⑦のような支点を固定し力点や作用点を動かす実験は 5 個であった。このことから、子どもの思考において、支点から力点、作用点の長さを変化さ

表 1-a：自由に教材とかかわる時間における各班の動き

(文：子どものノートにある実験の説明、番号：子どものノートにある実験の図、を示す)。

班	1	2	3	4	5	6	7
実験1	支～作を 長くする	支を中心にする	支の台をイスの作用点の端にする	支を中心にする	支～支、支～力を同じにする	支～作を 長くする	支を中心にする
実験2	支～作を 実験1より短くする	支～力を 長くする	支の台をイスの中心にする	支を力に近づける	支～作を 10支～力を 20支にする	支～作を 短くする	支を力に近づける
実験3	支～作を 短くする	支～力を 長くする	支を力に近づける	支を力に近づける	支～作を 20支～力を 10支にする	2kg、1kg をつり合わせる	支を力に近づける
実験4	支～作を 両端に長くする	1kg→2kg 支を 中心にする	支を 中心にする	支を力に近づける	支～作を 10支～力を 60支にする		支を 中心にし 両方に 1kg をつける
実験5	支～作を 両端に長くする	1kg→2kg 支～力を 短くする	支を力に近づける	支を力から実験より少し遠ざける	支～作を 50支～力を 10支にする		実験4から片側の支からの長さを長くする
実験6		1kg→2kg 支～力を 長くする	片側 2kg を支に近づけ、片側 1kg を支から遠ざける	支を力に近づける	6kg→16kg 支～作を 60支～力を 10支にする		
実験7		2kg→6kg 支を 中心にする	片側 2kg を支から遠ざけ、片側 1kg を支に近づける	重りを 10kg にする	2kg→16kg 支～作を 14支～力を 34 にする		
実験8		2kg→6kg 支～力を 長くする	3kg と 1kg の重さの比較				
実験9		2kg→6kg 支～力を 長くする	2kg と 2kg の重さの比較				
実験10		棒の長さを倍にして支を 中心にする	3kg と 6kg の重さの比較				
...							
実験21		棒の長さを 4倍にして支～力を 長くする					
実験数	5	2 1	1 0	7	7	3	5

※ 表中において、「支」は支点、「力」は力点、「作」は作用点として表現する。

表 1-b：表 1-a における実験の凡例

番号	図	説明	
①		支点を中心に置き、支点から力点の距離と支点から作用点の距離が同じ。	支点を移動する
②		支点を力点側に動かし、支点から力点の距離が短く、支点から作用点の距離が長い。	
③		支点を作用点側に動かし、支点から力点の距離が長く、支点から作用点の距離が短い。	
④		支点を中心に置き、作用点を支点から遠ざけ、支点から力点距離が短く、支点から作用点の距離が長い。	支点を固定する
⑤		支点を中心に置き、作用点を支点に近づけ、支点から力点距離が長く、支点から作用点の距離が短い。	
⑥		支点を中心に置き、力点を支点に近づけ、支点から力点距離が短く、支点から作用点の距離が長い。	
⑦		支点を中心に置き、力点を支点から遠ざけ、支点から力点距離が長く、支点から作用点の距離が短い。	

せる際の自然な流れは、極端に手ごたえが変化する支点を動かす動きであることがわかる。

教師は自由に教材とかかわる時間に対して、具体的な指示はしていない。それにもかかわらず、子どもたちは取り組む順番や実験の種類を自らが考え行った。これは、実験に対し意欲的に取り組んでいた結果と考えられる。

一般で行われる授業では、事象を見せた直後に、予想を立てさせるため、実験は予想を確かめる実験を行うのが普通だろう。しかし、予想を立てずに実験を行うことで多面的に事象と向き合い、様々な発見に繋がり、子どもの意欲的な活動になったと考える。

[ii 観察対象班とした2班の動き]

図2に2班の実験1から実験3までの動きを具体的に示す。最初、教師が見せた実験を確かめるように、手でおもりを持ち上げた時と棒を使って持ち上げた時の手ごたえの違いを確かめた後、実験1では支点を棒の中心の時、実験2では支点を力点側に近づけた時、実験3では支点を作用点側に近づけた時の3つで手ごたえの違いを比較した。

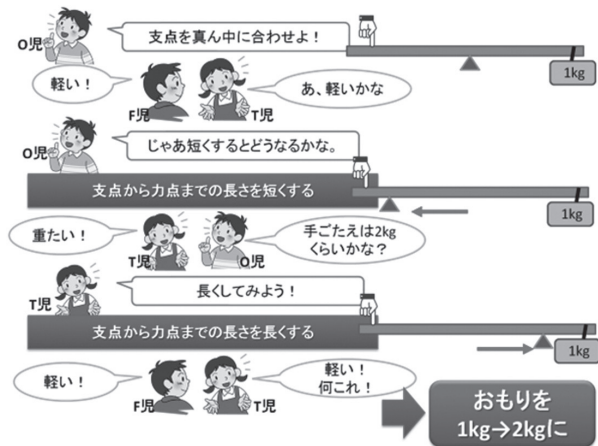


図2：実験1～3における2班の動き

このような視点で2班の60分間の動きを整理したものを図3に示す。図3より、2班は60分間という時間の中で合計21個の実験を行った。実験4～9ではおもりを変化させ、実験10～12では棒の長さを変化させ、実験13～15ではおもりと棒の長さの両方を変化させ、

実験16～18では棒の太さを変化させ、実験19～21では再び棒の長さを変化させ、それぞれで支点を中心に、力点側、作用点側に動かし実験を繰り返している。

【考察】

図3における実験4以降の動きから、2班は実験1～3で行った、支点を中心に、力点側、作用点側の3カ所に動かし、手ごたえを比べるという動きを、一つのパターンとして、「おもり」、「棒の長さ」、「棒の太さ」という複数の観点で実験を繰り返していることが読み取れる。また、実験13～15においては「おもり」と「棒の長さ」について複合させて考えていることなどの特徴が見られる。そして、実験の中には「棒の太さ」という教科書では扱われていない、相関性のない事実においても、取り扱い、相関性がないことを見つけている（反証）。

さらに、実験19～21で行った棒を4本繋げる実験は、棒の長さや太さなど色々なものを試し、「もっとおもしろい事実を見つきたい」という思いから、実験10～12を発展させて考えたものであると推察される。

2班は棒の長さに注目してから棒の太さに視点を換え、また棒の長さに戻っている。このことから、2班においても、子どもの思考が連続的に繋がりが深まっているわけではないことがわかる。この時間において、子どもたちは論理的に考えるというよりも直感的に行動していると考えられる。

以上のことから、本論では、予想や仮説を立てずに直観的に様々なことを試す時間のことを発散的観察・実験とする。

「発散的観察・実験」の定義
 予想や仮説をもたず、解決の糸口を見つけるための観察や実験。

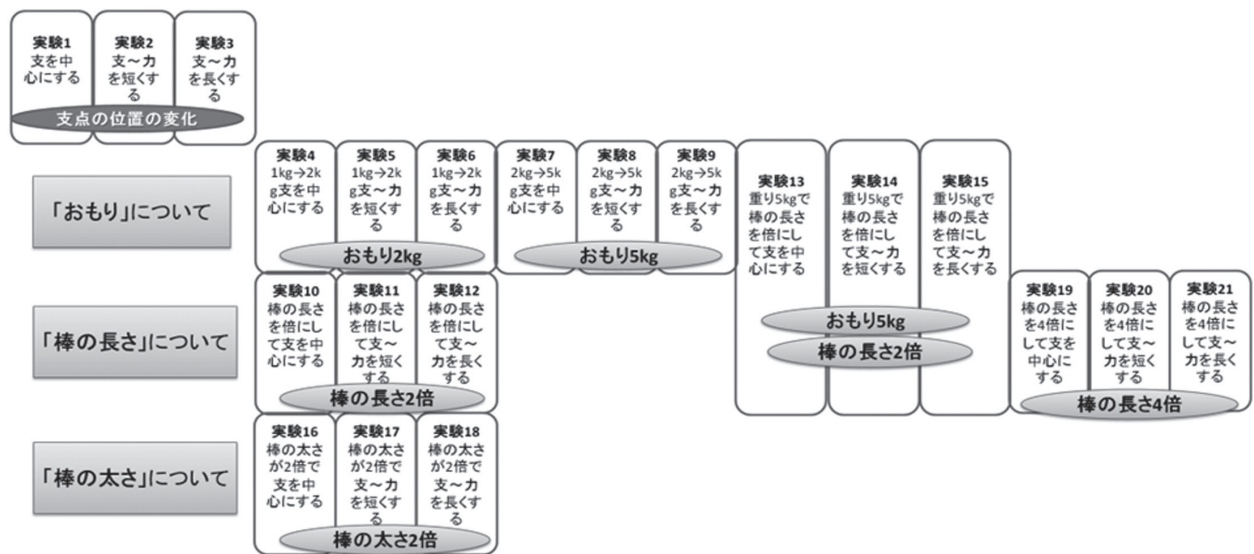


図3：自由に教材とかかわる時間における2班の動きの分類

表2：各班の主張したい事実

班	ホワイトボード	主張したいこと	考察
1		<p>支点の位置を作用点に近づけると力点にかけられる力が少なくてすむ。</p>	<p>表1より、自由に教材とかかわる時間では 支点を動かすことにより支点から作用点の距離と手ごたえとの関係性を見つけている。この考えを合わせると、自由に教材とかかわる時間で見つけた事実を全てを踏まえて主張したいことを書いており、支点から作用点の距離と手ごたえの関係性に価値を感じていると考えられる。</p>
2		<p>おもりの重さ、棒の長さ、太さを変えても支点から力点の長さが短いと重くなり、長いと軽くなる。</p>	<p>表1より、自由に教材とかかわる時間では 支点を動かすことにより支点から力点の距離と手ごたえとの関係性を見だし、そこから、おもりの重さ、棒の長さ、太さを変化させた時にも同じことが言えるかを調べてきている。これに対してここでは、自由に教材とかかわる時間で見つけた事実を全て踏まえて主張したいことを書いており、どのような条件でも支点から力点の距離と手ごたえとの関係性は 言えることを主張したと考えられる。</p>
3		<p>3kgと5kgを天秤のようにして 支点を変えると3kgの方が重くなっていたことから、てこは支点の位置を変えると加わる力が変わって重いものが軽くなって、軽いものが重くなることもある。</p>	<p>表1より自由に教材とかかわる時間で、支点を作用点側・中心・力点側にそれぞれ置いた時の手ごたえの変化を感じた後、手ごたえをおもりに置き換えおもり同士の位置関係を変化させながら「つり合い」に目を向け、実験を繰り返している。これに対してここでは、主張したいことでは主に実験10について述べ、「つり合い」について主張しているが、実験3～5での手ごたえの実験を定量的に実験したものとしても捉えることができる。</p>
4		<p>支点を作用点に近づけると基準よりも軽く感じる。</p>	<p>表1より、自由に教材とかかわる時間において 支点を作用点に近づけた時と支点を力点に近づけた時の手ごたえについて調べており、記録にも力点と作用点の両方の文言が記録されている。また、支点を中心に固定し、力点や作用点を動かす実験もしている。しかし、主張したいことは 支点を作用点に動かすことのみを述べている。これに対してここでは、実験3についてののみを述べており、事実についての価値を見いだしていると考えられる。</p>
5		<p>支点から15kgのおもりまでの長さを棒の1/4、支点から5kgのおもりまでの長さを棒の3/4のところにとくと15kgが上がり、5kgが下がった。このことから、3：1の割合に支点を置くと、軽い物が重い物を持ち上げることができる。</p>	<p>表1より、自由に教材とかかわる時間では始めから棒の長さを測り、定量的な実験を考え、距離と手ごたえの関係性に目を向けて実験している。その中で、15kgのおもりを使ったのはこの班だけであり、15kgの手ごたえの変化に感動し、手ごたえで感じたことを応用としておもりに置き換え、それを主張したいこととして選んだようである。このことから、他の班の知らない事実を発表したいという思いが主張したいことを選ぶ基準になっているのではないかと考える。</p>
6		<p>重さがちがうおもりを使っても、支点からの距離を考えるとつり合った。</p>	<p>表1より全7班の中で一番実験数が少なかった班である。主張したいこととして挙げた2kgと1kgのおもりのつり合う条件では、支点からの長さを測り、具体的に調べていたものである。このことから、自由に教材とかかわる時間の中で一番頑張った実験の結果をここにもってきていると考えられることができる。</p>
7		<p>支点の位置が変わると重くなったり軽くなったりする。</p>	<p>表1より、主張したいこととして挙げたものは実験4、5に関することである。自由に教材とかかわる時間では実験1～3で支点を動かす、手ごたえの変化について実験した。このことから、見つけた事実全てを踏まえて「支点を動かす」ということによる変化に価値を感じていると考えられる。</p>

③ 実験結果の発表 (1.0時間)

[i 話し合い前の子どもの実態]

発散的観察・実験を通して、一番主張したいことを班毎にホワイトボードにまとめさせた(表2)。ここではまず、発散的観察・実験からどのようなことに価値を感じているのか、その子どもの実態について考察する。

【考察】

表2から、全ての班における子どもの主張したいことには、「こうしたらこうなる」という関係性に目を向けているものの、それらが一般化された法則とまでは至っていない。さらに、2, 3, 5, 6班は発散的観察・実験で行った実験の中でオリジナルなものを特に選んでいると捉えることができる。これらのことから、力点や作用点を変化させる動きそのものよりは、他の人が知らない新しい事実を見つけたことに喜びを感じ、伝えたいと考えている子どもたちであると捉えることができる。そのため、まずその喜びを受け入れる場が必要であると考えた。

さらに、表2で述べられている事実には支点から力点の距離の変化に伴う手ごたえの変化を述べた班(2, 3, 5, 6, 7班)と支点から作用点の距離の変化に伴う手ごたえの変化を述べた班(1, 3, 4, 5, 6, 7班)があり、「てこ」を読み解く上で最低限必要となる「支点から作用点の距離」と「支点から力点の距離」の視点が示されている。発散的観察・実験の中で片方の視点でしか考えていない班(1, 2, 4班)には、他の班の発表を聞くことでもう一つの視点に気付き、解決できるという見通しを子どもから見いだすことができるのではないかと考えた。

【話し合いの構想①】

集団学習において、「てこのひみつ」に対する考えを述べさせるのではなく、実験の結果(事実)を全ての班で発表させることにした。このことによって、「ひみつ」を解き明かす上で最低限必要な事実も共有でき、解決への糸口を子どもなりにもつことができる。

また、1, 4班は実際の活動で、支点を棒の中心にし、作用点や力点だけをそれぞれ動かす動きをしていたにもかかわらず(表1-a)、主張したいことには、支点を動かした時の手ごたえの変化について示している(表2)。これは事象提示において「どうして軽くなったのか」という疑問をもち、子どもたちは軽くなることについて調べてきているからこそ、支点を動かすという、極端に手ごたえが変化する事実をここで示したと考えられる。しかし、きまりを見つける上で支点を動かすことは、支点から力点、作用点の距離の要因の他に、棒の重さという要因も重なるため、定量的な実験を阻害し、このままでは子どもたちは自力で解決できない可能性が高いと考えた。

【話し合いの構想②】

子どもから支点の位置についての指摘がなかった場合、教師はおもりのない状態の棒と支点を用意し、棒の重さだけの要因で棒が傾くことを見せ、支点を棒の重心に置くことで棒の重さを捨象できることを指導する。

[ii 授業の実際]

集団学習において、2, 3, 4, 5, 1, 6, 7班の順で全体に向けて、実演を用いながら発表した。子どもたちは、自分で考えて試した実験やそこで見つけた事実を全体に向けて楽しそうに発表した。聞き手の子どもも他の班の発表に対し、真剣に耳を傾けていた(写真2)。



写真2：発表の様子

各班が主張したことの内容は、発散的観察・実験の中で、各班様々な実験をしていたにもかかわらず、どの班も力点や作用点を両端に固定し、支点のみを動かして実験するという共通点が見られた(図4)。

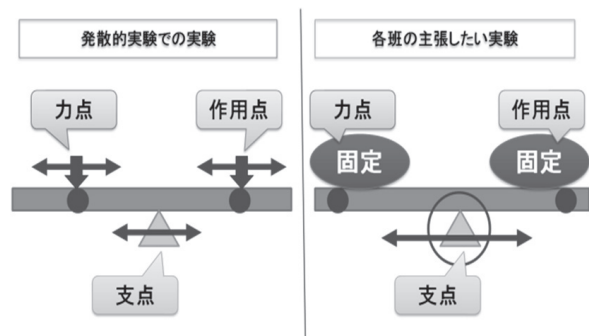


図4：発表における各班の共通点

また、実験方法については、教師と同じように「おもり」と「手ごたえ」として見ている班と、「手ごたえ」を「おもり」に置き換え「つり合い」として見ている班の2種類に分けることができた(表3)。

表3：実験方法の分類

実験方法	班
「手ごたえ」として重さを捉える	1,2,3,4,5
「つり合い」として重さを捉える	6,7

さらに、手ごたえの原因についての着眼点をみると、支点から力点の長さに関連しているとみている班、支点から作用点の長さに関連しているとみている班、その両方に関連しているとみている班が見られた(表4)。教師は、これらの着眼点に注目し、黒板に分類しながら各班を位置付けていった。

表4：手ごたえの原因の着眼点の分類

着眼点	班
支点～力点の距離に関連	2
支点～作用点の距離に関連	1,4
支点～力点と作用点の両方に関連	3,5,6,7

この発表において、子どもから支点の位置についての指摘は出てこなかった。そこで教師は、おもりを両端に付けない状態のものを提示し、補助発問を行った(図5)。

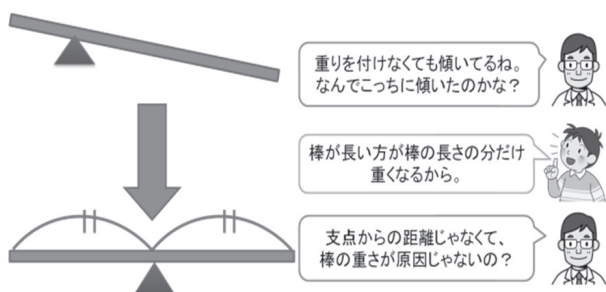


図5：条件を整理するための支援

これにより、棒がつり合うところに置くことで、棒の重さを無視できることを示唆させ、支点の位置を棒の重心に置くことを指導した。

【考察】

聞く側の子どもたちは、他の班の発表に対して、頷きながら聞いていた。このことから、子どもたちは他の班の発表に対し、共感的に聞いていたと考える。これは、事象提示・課題提示を行う前は、「てこ」に対しての知識や経験の乏しかった子どもも、発散的観察・実験で多くの実験を行い、似た経験を積んだことで、自分が実際に行っていない実験の紹介であっても共感的に理解できる状態になっていたと考えることができる。また、この時、教師が様々な事実について、「そこからどう考えたの(予想したの)?」と根拠を究明せずに、共感的に受け入れたことで、発表した班の子どもは教師や仲間に「自分が見つけた」という実感を得ることができ、自信や、次の活動への意欲へ繋げることができたと考える。

また、6,7班は「つり合い」として、「てこ」の実験を行っている(表3)。しかし表1-aから、「つり合い」を確かめる前に、支点を動かして「手ごたえ」を確かめていることも明らかになっている。これらのことから、両班は教師が示した「手ごたえ」を「おもり」に置きかえ、体感だけでなく定量的な捉え方で実験を行おうとしている

と言える。

さて、この場面では、話し合いの構想①を手がかりに、全ての班に発表させることで、発表場面において「てこ」の規則性について最低限必要な事実を全体が共有できた。そして、全ての班の着眼点を黒板に位置付けたことによって、子どもは自分の班と他の班との考え方の違いを視覚的に認識することに繋がり、それぞれの原因の捉え方の違いから、手ごたえの違いは何に原因があるのか明らかにしたいという意欲の高まりにも繋がった。

また、話し合いの構想②より、支点の位置における教師の補助発問により、棒の重さだけでも傾くことを知り、子どもの自由な実験では気づけない事実や誤概念を訂正し、解決のために実験を収束的に方向づけることに繋がった。

(2) 第二次 てこのきまりを明らかにしよう

① 問題を解決するための実験(2時間)

i 実験計画

発散的観察・実験での経験を振り返りながら、班毎に写真3のような実験計画を立てた。

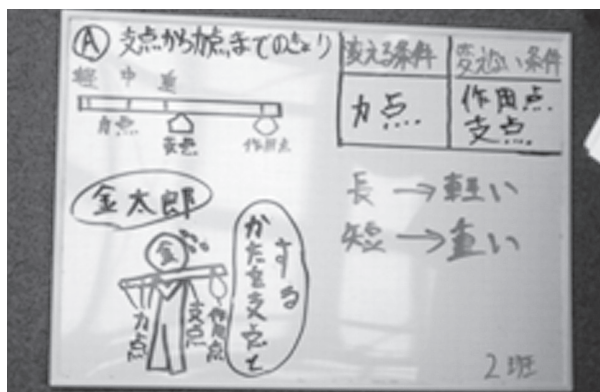


写真3：各班の実験計画(2班の例)

[ii 実験の動き]

子どもたちは実験計画を基に「てこ」の原因を明らかにするための実験を行った。ここでの実験は予想を立て解決に向かった実験であるため、条件制御がなされ内容も絞られているものが多い。以下、本論では、予想を立てた後の解決に向かうための実験を「収束的観察・実験」とする。

「収束的観察・実験」の定義

予想や仮説をもって、それを検証するための観察や実験。

収束的観察・実験では、全ての班に共通している事項として、支点を棒がつり合うところに置いていることが挙げられる。次に、それぞれの班の動きを見てみると、力点を動かすこと、作用点を動かすことの2つの動きが見られた。これを踏まえ、実験結果の発表時の内容を予

想とし、収束的観察・実験の流れとその考察を表にまとめると表5になる。

表5から、1, 2, 3班は1つの実験を、4, 5, 6, 7班は2つの実験をして考察をまとめていることがわかる。また、予想から考察が変化した班は1, 3, 4班であり、2, 5, 6, 7班は予想と考察の視点が同じであることもわかる。

以下、力点と作用点をそれぞれ動かし、発表時の考えから、考えが変化した4班の動きを例に挙げ詳しく説明する。4班は、予想で支点から作用点に関係していると考えたが、収束的観察・実験ではまず力点を動かし、次に作用点を動かしした。このことから4班の予想は作用点についてのみの視点であったが、実験結果の発表を受け、力点と作用点の両方に関係していると考察した。

表5：収束的観察・実験の動きと実験の視点

	収束的観察・実験の動き		実験の視点		
	力点を動かす	作用点を動かす	力点～支点到関係	作用点～支点到関係	両方に関係
1	①		考	予	
2	①		予 考		
3		①		考	予
4	①	②		予	考
5	①	②			予 考
6	①	②			予 考
7	②	①			予 考

※ 表中において、①、②は実験の順番、「予」は予想、「考」は考察として表現する。

【考察】

収束的観察・実験において、全ての班がまず棒の重心を測り、そこに支点を置いた。また、力点と作用点の両方を同時に動かす実験が見られないことから、教師の支援や5年生で既習した条件制御の考え方を生かしていると言える。

表5において、全7班中4班(4, 5, 6, 7班)は力点と作用点の位置を両方確かめ、どちらにも関係があると考察している。このことから、これらの班は自力で解決できたことと捉えることができる。しかし、残りの3班(1, 2, 3班)はそれぞれ実験に対して考察は行っているものの、両方を確かめるといふ動きにまでは至らなかった。この原因として、時間が足りないことが考えられたため、実験計画に目を向けると、3班とも全て実験計画にすら、二つ目の実験は書かれていなかった(例：写真3)。つまり、この3つの班は、発表の場面から2つの実験をしなければならないという解決の構想が立てられていない。以上のことから、実験結果の発表から解決の構想までに、

他の班の考えを受けて、自分の班の考えを見直す時間や、それを促す教師の言葉かけが必要であったと考える。

【話し合いの構想③】

支点から力点までの距離を変化させた時と、支点から作用点までの距離を変化させた時の両方の手ごたえを確かめていない班がいるため、発表の際に実験を伴わせることで補完する必要がある。また、定量的な視点においては、実験用てこを用いることで棒での実験を重ねながら「てこ」の規則性を見つけていくことに繋がる。

② 実験をふまえた考察の発表・結論(1時間)

集団学習において、収束的観察・実験から考えた考察で発表し、支点から力点の距離に関係があると考えている班として1, 2班、支点から作用点の距離に関係があると考えている班として3班、支点から力点、作用点の両方に関係があると考えている班として6班の子どもが事実からの自分の考えを述べた(写真4, 表6)。そして、話し合いのもと結論を導き出した。その後、この「てこ」をより定量的にみるために、実験用てこを用いて規則性を明らかにした。

【考察】

表6のC1において「僕の班では、支点から力点までの距離でやって、どんな風に変化するか話し合った時に、」という発言から、収束的観察・実験では班の中で実験方法や予想について仲間同士で話し合うことから活動を始めていることがわかる。次に「まず、支点を棒の真ん中にして、その後、端の方で押して、次に力点の位置だけを支点の方に近づけると、どんどん重くなっていったので」という発言から、自分たちでどのような順序で何から始めるのか班で話し合った時に、支点を棒の中心に固定し、力点を動かすということから始めたということがわかる。支点を棒の中心に固定したことは、支点の位置についての教師の指摘を聞き入れていることを見取ることができる。また、1班は実験結果の発表場面において、支点から作用点までの距離に注目した事実を述べた班である(表5)。このことを考え合わせると、1班は他の班の実験を受け、他の視点に目を向けるようになってきていることが読み取れる。

これらのことは、実験結果の発表において、それぞれの班の着眼点を黒板に位置付け、他の班との考え方の違いに注目させたことや、棒の重さを捨象するための補助発問を行ったことの効果であると考えることができる。

また、始めにCは実験の結果を述べた(C1)。ここで、Tが軽くなることについての考えを求めると(T5)、軽くなることについても付け加えた(C5)。このことから、Cは実験の結果を、てこのきまりとして捉えていることがわかる。このように、実験を繰り返したことで、事象を事実としてだけでなく、きまりや法則としても捉える

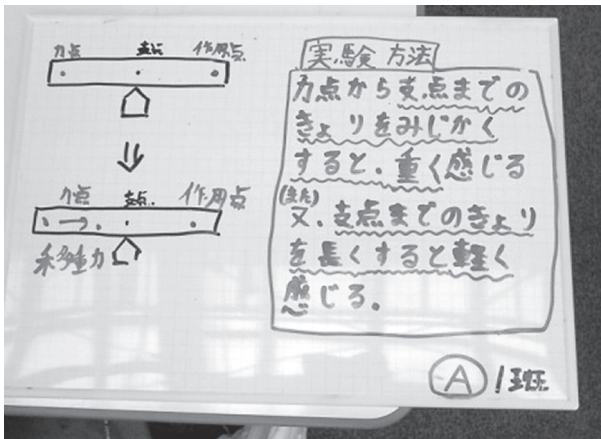


写真4：発表に用いたホワイトボード（1班の例）

表6：実験をふまえた考察の発表の一部

<p>T1：皆さんのそれぞれの考えを出し合って、結論を出したいと思います。それではまず、支点から力点までの距離にひみつがあると考えて実験した人いますか。</p> <p>ではC君。どんな実験をして、どんな結論になった？</p> <p>C1：僕の班では、支点から力点までの距離でやって、どんな風に変化するかを話した時に、まず、支点を棒の真ん中にして、その後、端の方に5キロのおもりをつけて、端の方で押して、次に力点の位置だけを支点の方に近づけると、どんどん重くなっていったので、</p> <p>T2：重くなったの？</p> <p>C2：あ、「重く感じる」だった</p> <p>T3：何が？</p> <p>C3：手ごたえ。 手ごたえが重く感じたので、だから、支点から力点の距離を短くすると、手ごたえが重くなるということが分かりました。</p> <p>T4：逆のことはいいが？</p> <p>C4：逆のこと？</p> <p>T5：どんな時に手ごたえが軽くなるか</p> <p>C5：逆にいえば、長くする時に手ごたえが軽くなるということも言えます。</p>	<p>Tは教師、Cは発言した1班の児童、番号は発言番号を表す。</p>
---	-------------------------------------

ことができるようになってきている。

そして、この後に「支点から力点までの距離に関連」していると思う班だけでなく、「支点から作用点までの距離に関連」、「支点から力点、作用点の両方に関連」していると思う班をそれぞれ発表させることで、全ての班の考えを認め、どの事実も確かであり、支点から力点と作用点の両方の距離がてこのきまりに関連しているとまとめることに繋がった。

さらに、実験用てこでの実験では、子どもたちがすん

なりと理解していったことから、棒による実験で体感的に感じた手ごたえを通しての学びが効果的に活かされていったと考えることができる。

IV 討論

1 見いだした問題から解決へ進むまでの子どもの動き（発散的観察・実験）

(1) 発散的観察・実験による問題解決の糸口の発見

事象提示・課題提示において、教師から具体的な指示をしていないにもかかわらず、発散的観察・実験では、子ども自らの直感や発想を生かした実験が多く見られ、また、それぞれの意思判断による取り組み方していたことから、子どもたちは主体的・意欲的に活動していたことが言える。このことについて、前城ら（1983）⁽⁴⁾は同じ「てこのはたらき」の単元を自由試行において実践し、自由試行が子どもの意欲を喚起し、豊かな発想を生み出すのに効果的な方法であることを述べている。今回のこの過程は前城の自由試行と類似し、発散的観察・実験を設けることで、子どもの意欲を引き出し、主体的な追究活動へ移ることができることがここでも裏付けられた。そのため、教師は子どもが自由に試すことができるだけの時間の確保が必要であると考えられる。

また、子どもに自由に実験させると、実験は発散的に広がることがわかった。しかし、ここで見られた全ての実験において的外れの実験は見られなかった。このことについて、事象の提示の仕方原因があると考えられる。つまり、子どもは指一本でおもりが持ち上がることに、驚きの表情を浮かべ、発散的観察・実験で、まずその事実を自分の手で確かめた。これにより、教師の示した課題が、子どもの疑問と一致し、その後の動きが教師のねらいに沿ったものになったのだと推察できる。このことから、発散的観察・実験において子どもに「おや？」と疑問をもたせることが問題意識を焦点化し、課題に沿った実験に繋がると考える。決められたカリキュラムの中で発散的観察・実験を行うために、子どもが調べたいくなる事象提示を考えることが大切である。

(2) 多面的に考えることの必要性

発散的観察・実験において子どもたちは「おもり」「棒の長さ」「棒の太さ」と様々な観点で実験し、多面的な視点から「てこ」について考えていった。

教科書には本実践で見られた支点を極端な位置に置いたり、棒を繋げたりするような多様な実験は書かれていない（例えば、東京書籍 2010）⁽⁵⁾。支点を中心に置き、力点と作用点を動かすのみである。これは教科書には必要最低限の実験しか書かれていないからであると考えられる。しかし、子どもの思考に始めに浮かぶものはそのどちらでもなく、支点を動かすことであることも今回の実践から明らかになった。

また、今回の実践で子どもたちは、考えが正しいということを確認する実験（確証）だけでなく、棒の太さを変えてもきまりは変化しないことを確かめるといった、変化しないということを確認する実験（反証）を行っていたことを確認した。このこともまた教科書で取り扱う実験においても極めて少ない。

しかし、子どもが事象についてのイメージをもち、自分なりの理論を確立するとき、私たちが切り捨てるような事実も、子どもにとっては必要な問題解決のプロセスなのであることが子どもの動きから確かめられた。また、教師が指示した実験を、ただ受け入れ、実行するのではなく、無駄な実験、間違っただけの実験においても、まずは自分で考える習慣を身に付けさせることが、自力で解決しようとする子どもが育つと考える。そのためには、考えを制限せず、自由に実験させる場の提供が必要であることも明らかになった。

2 問題解決への糸口を見つけてからの子どもの動き（実験結果の発表、収束的観察・実験）

(1) 観察・実験結果の発表の効果

実験結果の発表において、子どもたちは発散的観察・実験を通して見つけた結果（事実）を発表した。ここでの発表の仕方の特徴は、考えには触れず、伝えたい事実を中心に発表するというところである。一般的な授業では実験の後は考察を述べ、教師が結論をまとめる。また、自由試行や自由な試行活動においても、試行活動の後に意見を発表するときは、事実と合わせて自分の考えも同時に述べさせている。では、事実のみを発表させることでどのような効果があったのだろうか。ここでは、子どもの視点と教師の視点から考えていく。

子どもは、教師の「見つけたことを発表しましょう」の問いかけに対し、どの班も予想を述べなかった。このことから、子どもは実験において論理立てて考えるというよりも、事実を見つけたことの喜びを表現することに意識があったと考えることができる。今回事実を発表し、教師が共感的に受け入れることで、子どもにとって、自身で見つけた事実に喜んでいる自分を丸ごと仲間や先生に受け入れてもらえる場となり、子どもの達成感や自信につながったと考える。

次に、教師はこの時間に解決に必要な最低限の事実を出させた。これにより、発散的観察・実験において自分で実験が思いつかず、実験数の少ない班にも必要な事実を与えることで、自発的な解決への見通しへ導くことができた。実際、発散的観察・実験において6班は3つの実験しか行っていない。

一般的には、教師は課題を提示した後すぐに予想を立てさせる場合が多い。今の子どもたちは自然に触れる機会が少なく、生活経験が乏しいと言われている。その中で、乏しい生活経験では解決の糸口すらもてない子どもに対する支援は必要なのである。

また、この事実の発表により、発表の事実全てが支点を動かすことのみであったため、教師は支点を棒の重心に置くよう指導した。このことから、子どもだけでは気付かないであろう視点や誤概念を訂正する場にもなることが明らかになった。

(2) 収束的観察・実験における実験の修正と構想

全国学力・学習状況調査（国立教育政策研究 2012）⁽⁶⁾において小学校理科の指導改善のポイントとして「観察・実験の結果を基に自分の考えを見直し改善する指導の充実」「新たな場面において、条件を制御しながら実験を構想する指導の充実」と掲げられた。今回、構想としては「発散的観察・実験」と「収束的観察・実験」という括りで場面を設定したが、子どもにとっては「てこのひみつをみつける」という一貫した問題意識なのである。その中で、2種類の実験を行うことで、発散的観察・実験の中で見いだした自分の実験を見直し、修正し、新たに構想を考える機会となった。

一般的な授業では予想から教師がどのような実験をどのような順番で行うか構想し、子どもはその構想に沿って問題を解決する。中には、実験方法を考えさせるものもあるが、そのほとんどは教師が構想した実験の一つを委ねているだけで、子どもが複数の実験を考え構想する授業はほとんどない。しかし、全国学力・学習調査では「知識」と「活用」、PISAでは「生きるための知識と技能」として特に実生活で活用したり応用したりできる能力を育てることが求められている。知識をただ受け入れるのではなく、自ら考え、自分の意思・判断によって、責任ある行動ができる子どもを育てることが「生きる力」につながっていく。

3 実践のモデル化

前に述べた2つの過程から、学習過程と教師の支援の在り方をモデル化すると図6になる。

本研究では、予想を立てる前の段階でその教材について自由に試す場（発散的観察・実験）を提供し、学級全体が多くを経験を積む段階を設けた。この取り組みに対して近い研究として「自由試行」がある。

自由試行とは、英語の Messing About の訳語であり、コロラド大学の理科教育の教授であるホーキンス（David Hawkins）によって初めて理科教育の世界に導入された（1965）⁽⁷⁾。そして、栗田（1983）⁽⁸⁾は自由試行を観点や目的をあらかじめ指示しないで、実験器具や材料等の具体物を用いて児童生徒に自由に行わせる観察や実験であると定義し、その後自由試行による様々な実践がなされてきた（森本他 1983⁽⁹⁾、杉本他 1998⁽¹⁰⁾など）。

しかし、欧米のような教育制度では、内容の枠組みが大まかで形式陶冶に重点がおかれているため実施しやすいが、日本のように形式陶冶と実質陶冶を常に考えなくてはならない場合、各学年で扱う内容の範囲を逸脱して

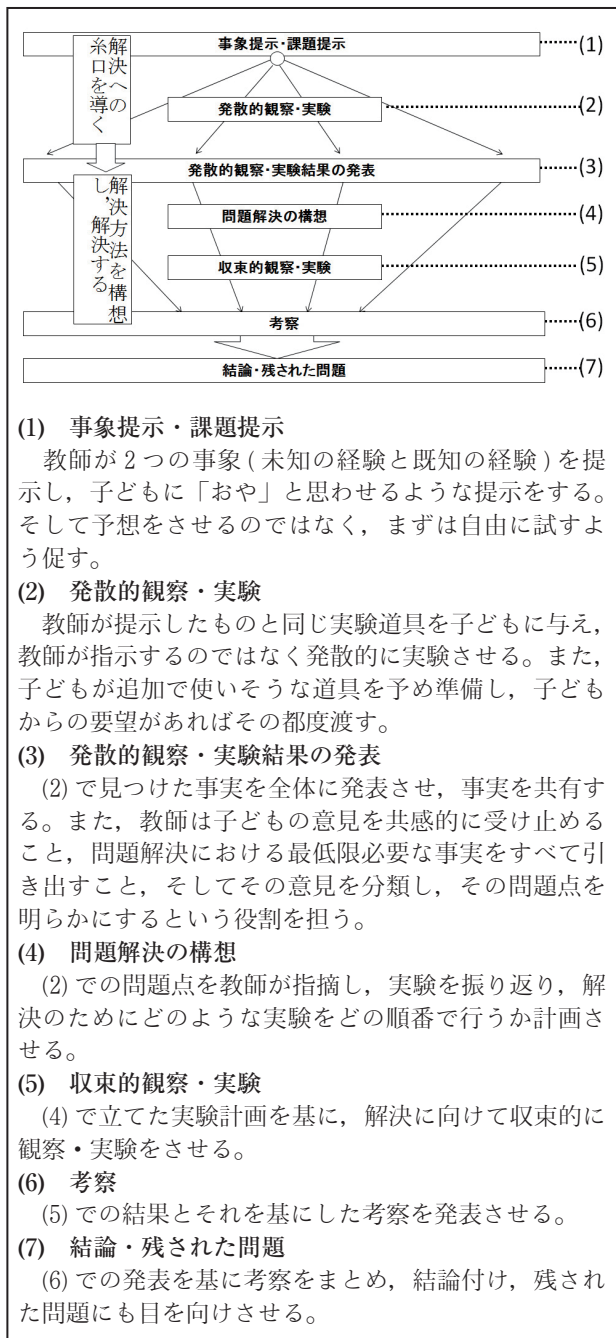


図6：子どもの見通しを重視した小学校理科の単元設計モデル

まで扱うことはできないし、教科の枠を外して総合的に扱うことも現状として困難である。そこで丸本(1983)⁽¹¹⁾は教師が場の設定に工夫を凝らし、必要な刺激を加えるだけで、他は一切指示や発言をしないようにする「自由な試行活動」を日本の小学校理科教育において提唱した。これによって子どもはこの刺激にあって「おや」と注意を持続し、やがて「おかしいぞ」「どうして」と疑問を抱くようになり、この矛盾を解明しようとして主体的な行動を起こすようになることを述べている。

この自由な試行活動と自由試行との大きな違いは、導入の際に2つの事象(未知の経験と既知の経験)を選ん

で同時に提示するというところにある。これにより、子どもは両者の外面的・内面的な相違に目を向け、その相互関係から矛盾の意識を引き出し、問題が焦点化し目的に沿った試行活動が可能になる。つまり、自由な試行活動には「おや」「どうして」という目的があるということである。これは様々な単元で行い、一般的な学習過程として考える上で重要と捉えた。

一方で、自由試行においても、丸本の自由な試行活動においても、子どもに自由に実験させたことを、子どもの実態把握と今後の授業の展開の資料として扱うばかりである(前城・池田1983⁽⁴⁾、丸本1983⁽¹¹⁾)。子どもがせっかく自由な実験を通して疑問に思ったことを、教師がノートなどから読み取り、授業の構想をするというところは、教師が解決の構想をし、子どもが教師の流れに沿って進んでいくという問題点がある。

このことから、本論で提案した子どもが解決の構想をするために実験結果を発表し、実験計画を立てていく過程(図6の(3)(4)(5))には価値があると考えられる。

このように、子どもの見通しを重視した学習過程を小学校理科の単元設計モデルとして提案することで、様々な単元での転移が可能となり、子どもは類似学習を繰り返す行うことで、日常生活で問題や疑問に直面したときに、答えに辿り着く道筋を自力で考えることができる子どもが育つと考える。

4 子どもが見通しをもつことの意義

全国学力・学習状況調査(国立教育政策研究所2013)⁽¹²⁾において、「見通し」についての項目が加わった。しかしその内容をみると、「授業の冒頭で目標を示す活動」の有無を問題としている。つまり、ここでの「見通し」は教師が子どもに見通しを示すことにあり、子ども自身から生まれた「見通し」ではない。また、クロス集計の結果から、学校が上記の活動を行っていると考えていても、そのように受け取っていない児童生徒が一定割合存在していることを報告している。このことから、子ども自身で「見通し」をもつ必要があると考える。

また、筒井(1999)⁽¹³⁾は、教師が観察や実験方法をはじめから一つに決めてしまう授業が多く、観察や実験に対する見通しが立たなくても、観察や実験ができてしまうことを問題視しており、生徒が教科書を見ただけでは観察や実験の方法が決まらないような授業を工夫する必要があると指摘している。つまり、教師は子どもの予想からどんな実験をどういう順番で解決するかという問題解決の構想という見通しを立て、教師の構想にのって解決している。それに加え、平成24年度全国学力・学習状況調査の結果、中学校の理科において、「基礎的・基本的な知識や技能を活用して、仮説を検証するための観察・実験を計画すること」に課題があることが示された(国立教育政策研究所2012)⁽⁶⁾。このように、中学校において生徒は仮説を検証するために問題解決の

流れを見通す力を不得手とする傾向にある。これを改善するためには、小学校段階において、子ども自身が「見通し」をもつということが必要なのではないだろうか。

今回子どもたちは、発散的観察・実験の中で、それぞれ意欲的に「てこ」について様々な実験を行った。そこには「こうかもしれない」と予想までは達していない、思いつきに近い実験も多く見られた。しかし各々が考えたことを一つ一つ試す、一見、論理性が乏しい観察・実験の繰り返しが、問題解決に近づく「見通し」の糸口を子ども自身で見つけることに繋がる。それに加え、実験結果の発表が、事実を自分で見つけたという思いを受け入れる場と、解決するために最低限必要な情報を共有する場の2つの役割を果たしたことで、主体的に実験計画を立て、自らで解決の構想ができる子どもの育ちに繋がっていく。

V まとめ

1 結論

第6学年理科の授業実践から、小学校6年生の子どもが自然から見いだした問題を解決していく過程について以下のことが明らかになった。

- (1) 最初に発散的観察・実験を行う場を設定することで、子どもは様々な視点で主体的・意欲的に実験に取り組み、解決の糸口を見つけ出す。
- (2) 発散的観察・実験の後、実験結果を発表する場を設定することで、見つけたことを互いに認め合うことができるとともに、解決に必要な情報を補うことになる。この過程を踏むことで、子どもは問題解決の構想を打ち立てることが可能となる。また、教師は子どもだけでは気付かない視点を補強したり、誤概念を訂正したりすることも可能となる。
この後班での話し合いを経て行う収束的観察・実験は、どのような実験をどのような順序で行うのかについても子ども自らの判断で行うことができ、解決への構想を立てることができる。
- (3) (1)(2)で述べた①発散的観察・実験、②実験結果の発表、③収束的観察・実験の過程を踏むことが、見いだした問題に対して子どもが見通しをもつことであり、主体的な問題解決となる。
- (4) 問題解決を単元を通して一貫した問題として捉え、問題解決の構想を自分で立てることができる子どもを育てることが主体的な問題解決に繋がる。つまり、「見通し」を、問題に対する「仮説・予想」としてだけで捉えるのではなく、「解決への構想」まで含め、小学校理科の単元設計モデルを考えることが、主体的な問題解決ができる子どもを育てる上で欠かせない。

2 残された問題

収束的観察・実験では全ての班が自力で解決すること

ができなかった。そのため、実験結果の発表場面において、教師の支援をより吟味する必要があると考える。

また、今回は授業実践を手掛かりに帰納的にモデル化を試みたが、モデルの可能性を他の単元において演繹的に用いて、一般化を図る必要がある。

VI 謝辞

本実践に協力頂いた富山市立中央小学校前校長城野実井子先生はじめ、職員、児童の皆様に深く感謝します。

引用文献

- (1) 文部科学省(2010)「小学校学習指導要領解説理科編」大日本図書株式会社, 7
- (2) 日本初等理科教育研究会(2006)「初等理科教育」農山漁村文化協会, 17
- (3) 小林 俊行(2010)「学ぶ必然性を感じられる授業」『理科の教育』東洋館出版社, 22
- (4) 前城 盛善, 池田 博暁(1983)「小学校「てこのはたらき」の指導」『理科の教育』東洋館出版社, 32-35
- (5) 毛利 衛・黒田玲子ほか 20名(2010)「新しい理科6」東京書籍, 112-129
- (6) 国立教育政策研究所(2012)「平成24年度全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント」https://www.nier.go.jp/12chousakekkahoukoku/02point/24_chousakekka_point.pdf 2015年8月28日アクセス
- (7) David Hawkins(1965): "Messing About in Science", Science and Children, 5-9
- (8) 栗田 一良(1983)「理科学習における自由試行の意義と問題点」『理科の教育』東洋館出版社, 9
- (9) 森本 信也, 松森 靖夫, 堀田 尚美(1983)「低学年理科学習評価に関する考察－「自由試行」に基づく学習活動を中心に－」横浜国立大学教育紀要 24, 175-197
- (10) 杉本 良一, 山下 雅文(1998)「現代理科教育学からとらえた自由試行と中学校理科における実践」鳥取大学教育学部教育実践研究指導センター研究年報 7, 1-6
- (11) 丸本 喜一(1983)「自由な試行活動による発想を育てる理科の授業 第6学年」初教出版株式会社, 7-31
- (12) 国立教育政策研究所(2013)「平成25年度全国学力・学習状況調査 クロス集計結果－指導と学力の関係等の分析－」https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/data/research-report/crosstab_report_summary.pdf 2015年8月28日アクセス
- (13) 筒井 昌博(1999)「ジグソー学習を取り入れた理科授業－第1分野－」『理科の教育』東洋館出版, 34-36

(2015年8月31日受付)

(2015年10月13日受理)

教科Computing実施後の英国の 情報教育カリキュラムおよびテキストの特徴

三好勝利*・高橋 純・堀田龍也**・山西潤一

The feature of the information education curriculum and the textbook in the UK after implementation of Computing

Shori MIYOSHI, Jun TAKAHASHI, Tatsuya HORITA, Junichi YAMANISHI

摘要

英国の新しい情報教育カリキュラムとテキストの特徴を明らかにするため、英国における新旧のカリキュラム、日英のカリキュラム、日英のテキストの記述の比較を行った。その結果、英国の新カリキュラムでは「応用する（52%）」、「理解する（48%）」に関する記述が多かった。新カリキュラムに対応して制作された英国のテキストは「記憶する（25%）」、「理解する（9%）」、「応用する（27%）」、「分析する（19%）」、「評価する（33%）」、「創造する（20%）」に関する記述がみられた。英国の旧カリキュラムは「評価する（41%）」に関する記述が最も多く、次いで「応用する（39%）」が多かった。日本のカリキュラムは「応用する（44%）」、「理解する（41%）」に関する記述が多かった。日本のテキストは「記憶する」に関する記述が97%と最も多かった。比較を通して、英国の新しい情報教育カリキュラムは、以前よりも「理解する」が多くみられるようになり、また「応用する」は以前と変わらず多くみられるという特徴、また日本と同様に「理解する」、「応用する」が多くみられるという特徴が明らかとなった。情報教育のテキストに関しても、英国は日本と比べると、「記憶する（97%）」のように突出した分類項目はなく、様々な分類項目に関わる記述が一定程度みられた。

キーワード：英国、情報教育、コンピューティング、カリキュラム、テキスト

Keywords : UK, Information education, Computing Curriculum, Textbook

1. はじめに

近年、世界各国で、21世紀に求められる人間像をめぐって、「知識・技能」を基盤とした教育に対して、「資質・能力」を軸とした教育を編み出そうとする動きがみられる（奈須 2014）。また、そういった学力観には情報活用能力が大きくかかわっていると考えられており、情報活用能力の育成をめぐる動きも同様に多くみられる。例えば英国やエストニアではプログラミング教育の計画・実施が（総務省 2014）、韓国ではソフトウェア教育の計画が行われている（中央日報 2014）。21世紀において、情報活用能力の育成は不可欠であることが、国際的な共通認識になってきているのである。

とりわけ英国では2014年に、これまで情報教育を行ってきた教科 ICT に変わって、教科 Computing を新設した。それに伴って、基本的な操作の習得等から、より高次のアルゴリズム思考や創造的な思考力の育成に力を入れる方向へ舵がきられるなど、カリキュラムが大きく変わった（小柳 2013）。また、世界で最も早くプログラミング教育を全国の小学校で必修とした。

英国では、国が教科の特徴、目的、ねらい、到達目標等を定め、National Curriculumとして公表している。このNational Curriculumに基づいて、各学校が具体的なカリキュラムを作成するシステムとなっている（藤田 2006）。

National Curriculum (Department for Education 2013)の教科 Computingには「質の高いコンピューティング教育によって生徒たちに論理的思考と創造性を用いて世界を理解し変革していく能力を身に付けさせる。」と示されており、特に、論理的思考能力の育成という考え方を重視している（IFIT 2015）。論理的思考とは、全ての人々が、日常的な事柄を解決したり処理したりするための基本的な能力のことである（Wing 2006）。また、コンピュータ科学を学ぶためのモチベーションを与え、またアイデアを具現化する機会を与える手段として、プログラミング教育が推進されている（CAS 2014）。

英国では情報教育を行うための国が定める正式な教科書は存在しない。しかし、いわゆるテキストはある。例えば、教科 Computing で広く使用され、また英国で最も優れたデジタルコンテンツとして BETT（教育の情

* 明星大学通信教育部（富山大学人間発達科学部平成 26 年度卒業生） ** 東北大学大学院

報化に関する総合展)において表彰されている代表的なテキスト「SWITCHED ON Computing」(RISING STARS 2014)はそれぞれ6つのUnitで、問題解決を行わせるような課題が設定されている。例えばUnit 1では、モバイルアプリ開発の計画を立てるという課題に向けて、iPhoneの仕組みを調査・分析したり、問題を発見したり、新たな計画を提案するためのプレゼンテーションを作成したり、それを発表したりする。子供たちはこの過程の中で様々な学習活動を経験する。

このような情報教育に関する英国での新しいカリキュラムやテキストと日本の情報教育のカリキュラムやテキストの特徴を明らかにすることが本研究の目的である。

2. 分析の方法について

2.1 ブルームの改訂版タキソノミー

カリキュラムやテキストの特徴を明らかにするためには、分析方法の検討が必要となる。

情報リテラシー教育において先進的な研究を行っている新潟大学教育学部附属新潟小学校(2012, 2013)では、資質・能力の育成に必要な汎用的な「思考の方法」の分析に、「仮定する」、「推量する」といった動詞をもとに、実践事例を分類・整理している。また、国立教育政策研究所(2013)は、「思考の方法」に含まれる動詞とアンダーソンのCognitive process dimension (Anderson et al. 2001)に含まれる動詞を比較し、両者による動詞には共通項が多くみられたことから、授業実践の分析に、アンダーソンのCognitive process dimensionの活用が可能であることを示唆している。ここで、アンダーソンのCognitive process dimensionは一般的に、ブルームの改訂版タキソノミーと呼ばれるものであり、ブルームらが、教育目標を階層構造的にデザインするために示したタキソノミーを基に、アンダーソンらが改訂を行った新たな教育目標の分類体系である。本体系は2つの次元から構成されている(マルザーノら 2013)。1つは、知識領域(Knowledge Dimension)であり、事項、概念、手続き、メタ認知の4つの種類の知識を扱っている。2つは、認知プロセス領域(Cognitive process dimension)であり、「記憶する」、「理解する」、「応用する」、「分析する」、「評価する」、「創造する」の6つのタイプの認知プロセスによって構成されている。

2.2 改訂版タキソノミーの構造と整理

アンダーソンのCognitive process dimension(ブルームの改訂版タキソノミー)を表1に示した。改訂版タキソノミーは、カテゴリ、認知プロセス、代替動詞、定義と例の4つの枠組みから構成されている。カテゴリには上述したように、「記憶する」、「理解する」、「応用する」、「分析する」、「評価する」、「創造する」の6つの認知プロセスがある。更に、各カテゴリは、「認識する」、「思

い起こす」といった認知プロセスに細かく分けられる。また、「認識する」や「思い起こす」の代替動詞として、「特定する」や「取り出す」がある。例えば、「認識する」や「思い起こす」、また「特定する」や「取り出す」といった動詞は全て「記憶する」のカテゴリに含まれる。

さらに改訂版タキソノミーについて、カテゴリを分類項目、認知プロセスと代替動詞を分類基準の動詞とするといった表記の見直しを行い、カリキュラムやテキストの記述を分類しやすいように表2に示すように整理した。

この表2の分類項目や分類基準の動詞に基づき、英国の情報教育の新旧カリキュラムの記述を分類・比較するとともに、日本の情報教育カリキュラムとテキストに対しても同様の分類・比較を行い、日英での比較検討を行った。

3. 英国の情報教育カリキュラムの新旧比較

3.1 調査対象

英国では、National Curriculumは5年ごとに改訂される。本研究では、2008年から2013年にかけて施行された以前のNational Curriculum (Department for Education 2008, 旧カリキュラム)と、2014年から新たに施行された現在のNational Curriculum (新カリキュラム)の記述を調査することとする。

ここで、旧カリキュラムにおける情報教育に関しては、教科ICTに簡条書きで記載されている、KS 1～KS 4の到達目標54件を対象とする。KS 1, 2は日本の小学校段階に、KS 3, 4は中学校・高等学校段階に該当する。

また、新カリキュラムの記述では、教科Computingに簡条書きで記載されている到達目標、計25件を調査対象とする。対象学年は同じくKS 1～4とした。

3.2 調査手順

調査対象を1件ずつ分類する。

- i. カリキュラムの記述から達成事項を示す動詞を抽出する。
- ii. 動詞を、表2の【分類項目の定義】や【分類基準の動詞】を参考に6つの【分類項目】に分類する。
- iii. 1つの記述から動詞が複数抽出され、それぞれ異なる【分類項目】に該当する場合は、それぞれ分類する。
- iv. 動詞がいずれの【分類項目】にも該当しない場合は、「その他」に分類する。

分類の例を以下に2つ挙げる。「簡単なプログラムを創造し、修正すること。」であれば、まず“創造し”と“修正する”を抽出する。“創造し”は【分類項目】のうちの「創造する」に該当する。“修正する”は【分類基準の動詞】のうちの「調整する」に該当する。「調整する」は、【分

表1 ブルームの改訂版タキソノミー (Anderson et al. 2001)

カテゴリと認知プロセス	代替動詞	定義と例
1. 記憶する —長期記憶から関連のある知識を取り出す		
1.1 認識する	特定する	提示されることに一致する長期記憶の中で知識を位置づける(例, アメリカの歴史の重要な行事の日付を認識する)
1.2 思い起こす	取り出す	長期記憶から関連のある知識を取り出す(例, アメリカの歴史の重要な行事の日付を思い起こす)
2. 理解する —口述, 文章, そして図によるコミュニケーションを含む指導的なメッセージから意味を構成する		
2.1 解釈する	明確化する 言い換える 表現する 翻訳する	一つの表現の形(例, 数的な形)から他の形へと変える(例, 言葉)(例, 重要な演説や文書を言い換える)
2.2 例証する	図解する 事例を挙げて説明する	概念や原理を示す具体的な事例や図解を見つける(例, 様々な芸術的な図法の例を与える)
2.3 分類する	分類する 包含する	どのカテゴリーに属するかを決定する(例, 概念か原理か)(例, 精神疾患のケースで, 観察するか, 説明するかを分類する)
2.4 要約する	抽出する 一般化する	主題や要点を抽出する(例, ビデオテープで表現されている出来事の短い要約を書く)
2.5 推測する	結論づける 推定する 挿入する 予測する	提示された情報から論理的な解決策を描く(例, 外国語を学ぶ際に, 例文から文法の原理を推測する)
2.6 比較する	対比する 地図を書く 一致させる	二つの考えや事象, 好みの間を往復して発見する(例, 歴史的事実と現在の状況とを比較する)
2.7 説明する	モデルを構成する	原因と結果の手順のモデルを組み立てる(例, フランスで18世紀に起こった重要な出来事の原因を説明する)
3. 応用する —与えられた状況において手続きを実行したり使ったりする		
3.1 実行する	遂行する	手続きを, 類似した仕事に応用する(例, マルチプルディジットで, 有る数を別の数へと分ける)
3.2 実践する	活用する	手続きを, 類似しない仕事に応用する(例, ニュートンの第二法則を, 適切な場面で使う)
4. 分析する —材料を構成要素に分解し, 諸部分がお互いにどのように関連し合っているか, 全体的な構造や目標とどのように関連し		
4.1 識別する	判別する 区別する 焦点化する 選択する	提示された事象を, 関連性のあるものとなしもの, また重要なものとなしものに区別する(例, 数学的な文章問題の中で, 関連性のあることとなしことを区別する)
4.2 組織化する	一貫性を見つける 統合する 要点をまとめる 解析する 構造化する	構造の中で, どのように要素を適合させるか, 作用させるかを決定する(例, 歴史的な記述の証言の構造を, 特定の歴史的な説明に反対するための証拠とする)
4.3 原因を考える	分解する	視点や偏り, 価値, 下層に提示された事象の目的を決定する(例, 賢明な大局観の視点から, エッセイの筆者の視点を捉える)
5. 評価する —基準や規範に基づいて判断する		
5.1 確認する	調整する 発見する 観察する 検証する	過程や結果の中から, 矛盾点や誤りを見つける. それはつまり, 内部に一貫性があるかを検証することであり, また実行した手続きの有効性を確かめることである.(例, 科学者の結論が実験データに基づくかどうかを決定する)
5.2 批評する	判断する	外的基準と決定, そして結果の間に, 過程と結果が内部に一貫性を有しているかを確かめる. つまりそれは, 与えられた問題のための手続きが適切であるかを検証することである.(例, 与えられた問題を解決するために, 2つの方法のうちどちらがよいかを判断する)
6. 創造する —首尾一貫して機能的である全体を組織化するために要素を組み立てる. 要素を新しいパターンや構造に再組織化する		
6.1 生み出す	仮説を立てる	定義に基づいて, 取って代わる仮説を生み出す(例, 観察された現象によって成る仮説を生み出す)
6.2 計画する	設計する	いくつかの仕事や達成するための手続きを考案する(例, 与えられた歴史的なトピックで, 研究報告を計画する)
6.3 作り出す	構成する	成果を発明する(例, 特別な目的のために, 居住環境を構築する)

表2 本研究で用いる分類項目

分類項目	分類項目の定義	分類基準の動詞
記憶する	長期記憶から関連のある知識を取り出す。	認識する, 特定する 思い起こす, 取り出す
理解する	口述, 文章, そして図によるコミュニケーションを含む指導的なメッセージから意味を構成する。	解釈する, 明確化する, 言い換える, 表現する, 翻訳する 例証する, 図解する, 事例を挙げて説明する 分類する, 包含する 要約する, 抽出する, 一般化する 推測する, 結論づける, 推定する, 挿入する, 予測する 比較する, 対比する, 地図を書く, 一致させる 説明する, モデルを構成する
応用する	与えられた状況において手続きを実行したり使ったりする。	実行する, 遂行する 実践する, 活用する
分析する	材料を構成要素に分解し, 諸部分がお互いどのように関連し合っているか, 全体的な構造や目標とどのように関連しているかを判断する。	識別する, 判別する, 区別する, 焦点化する, 選択する 組織化する, 一貫性を見つける, 統合する, 要点をまとめる, 解析する, 構造化する 原因を考える, 分解する
評価する	基準や規範に基づいて判断する。	確認する, 調整する, 発見する, 観察する, 検証する 批評する, 判断する
創造する	首尾一貫して機能的である全体を組織化するために要素を組み立てる。要素を新しいパターンや構造に再組織化する。	生み出す, 仮説を立てる 計画する, 設計する 作り出す, 構成する

類項目】のうちの「評価する」の【分類基準の動詞】である。よって「創造する」と「評価する」の両方に分類する。次に「論理的に推論し, 簡単なプログラムがどう動くかを予測すること。」であれば, “推論し”と“予測する”を抽出する。2つの動詞はともに【分類基準の動詞】のうちの「推測する」に該当する。よってこの記述は, 「理解する」に分類する。

3.3 結果

3.3.1 カリキュラム

各分類項目に分類された記述の件数をカウントし, 記述の総数に対する割合を求めた(図1)。例えば, 「簡単なプログラムを創造し, 修正すること。」という記述は, 「創造する」「評価する」の2つの分類項目に分類される。このように, 1つの記述に複数の動詞が含まれることで, 異なる分類項目に同時に分類されるケースが多くみられた。したがって, 求められたそれぞれの割合を合計すると100%を超える。

分類の結果, 旧カリキュラムは, 記述が多い項目から「評価する(41%)」, 「応用する(39%)」, 「分析する(28%)」, 「創造する(24%)」, 「その他(17%)」, 「記憶する(9%)」, 「理解する(9%)」となった。

新カリキュラムは, 「応用する(52%)」, 「理解する(48%)」, 「創造する(36%)」, 「分析する(24%)」, 「評価する(24%)」, 「その他(12%)」, 「記憶する(8%)」となった。

3.3.2 「その他」の記述

「その他」に分類された記述を整理したところ, 「コミュニケーション」, 「態度」, の2つにまとめられた(図2)。例えば, 「E-mailを含む様々なツールを活用してどのように情報を共有, 交換するかということ」といった記述は「コミュニケーション」に, 「安全に, そして丁寧に技術を使うこと, またインターネットや他のオンライン上で内容や接触について不安があるときに助ける場所, 支援する場所を確認しておく等の, 個人の私的な情報を守ること」は「態度」とした。それぞれの件数が各記述の全件数に占める割合を求めたところ, 「コミュニケーション」は旧カリキュラムで11%, 新カリキュラムで4%であった。「態度」は旧カリキュラムで4%, 新カリキュラムで8%であった。

4. 考察

4.1 カリキュラム

旧カリキュラムは「評価する」に関わる記述が最も多

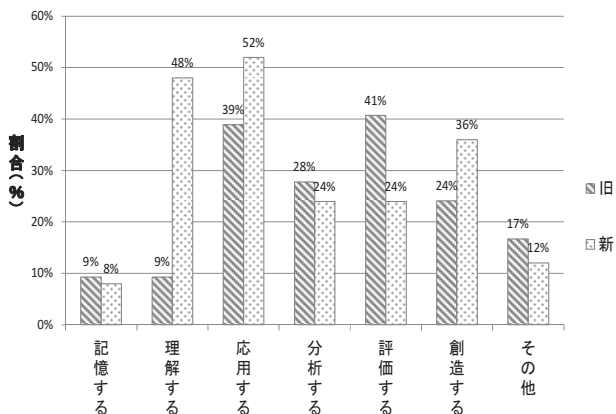


図1 新旧カリキュラムの記述の分類

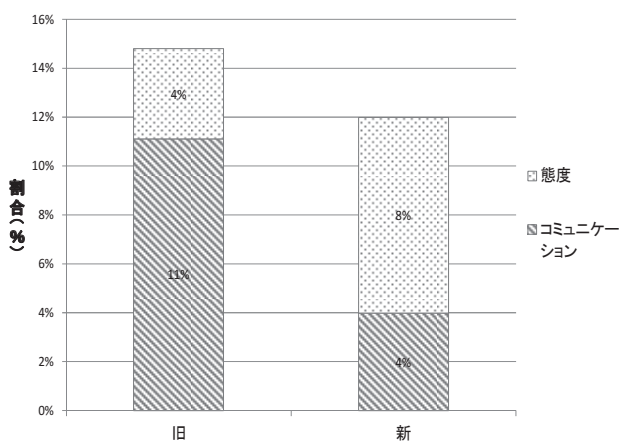


図2 新旧カリキュラムの「その他」の記述の分類

く、次いで「応用する」が多かった。新カリキュラムでは「応用する」に関わる記述が最も多く、次いで「理解する」が多かった。このことから英国の新カリキュラムは、以前よりも「理解する」が多くみられるようになり、また「応用する」は以前と変わらず多くみられるという特徴があるといえる。英国の新しいカリキュラムは、学習内容を理解し、学んだことを応用することを重要視するようになったと考えられる。

4.2 「その他」の記述

「コミュニケーション」、「態度」に関わる記述が新旧のカリキュラムでともにみられた。このことから、コミュニケーション能力や態度の育成が不可欠であることは、英国においては以前も現在も変わらず認識されていると考えられる。

5. 日英の情報教育カリキュラムの比較

5.1 調査対象

- 日本の情報教育カリキュラム

日本の小中学校段階において、情報活用能力を育成す

るための固有の教科及びカリキュラムは存在しない。そこで、学習指導要領のもとで教育の情報化が円滑かつ確実に実施されるよう作成された「教育の情報化に関する手引」(文部科学省 2008)を用いた。その4章3節に箇条書きで記載されている、小中学校段階で情報活用能力を育成するための指導例計 86 件を対象とした。本研究では、これを日本のカリキュラムの記述とした。

- 英国のカリキュラム

3.1 の情報教育新カリキュラムの記述と同様に、National Curriculum の教科 Computing に箇条書きで記載されている到達目標計 25 件を調査対象とした。本研究では、これを英国のカリキュラムの記述とした。

- 日本のテキスト

日本において、情報活用能力を育成するための正式な教科書は存在しない。そこで、学習指導要領や「教育の情報化に関する手引」(文部科学省 2008)に基づいて作成された児童用情報教育テキスト「私たちと情報」(学研 2010)を用いた。学年は 5, 6 年とした。全部で 16 ある単元のそれぞれの節を 1 件として、計 62 件を調査対象とした。本研究では、これを日本のテキストの記述とした。

- 英国のテキスト

「SWITCHED ON Computing」(RISING STARS 2014)を用いた。学年は、日本の学年との整合性を考え Year 6 とした。6 つの Unit は、それぞれ 6 つの Step で構成されている。各 Step に箇条書きで示される指導内容、計 222 件を調査対象とした。本研究では、これを英国のテキストの記述とした。

5.2 調査方法

表 2 の分類項目に従い、3.2 で示した同様の手順で行なった。

5.3 結果

5.3.1 日英の情報教育カリキュラム

3.3 と同様に、各分類項目の割合を求めた(図 3)。その結果日本のカリキュラムは、記述が多い項目から「応用する(44%)」、「理解する(41%)」、「その他(29%)」、「分析する(23%)」、「記憶する(16%)」、「創造する(13%)」、「評価する(3%)」となった。英国の新カリキュラムは、「応用する(52%)」、「理解する(48%)」、「創造する(36%)」、「分析する(24%)」、「評価する(24%)」、「その他(12%)」、「記憶する(8%)」となった。

5.3.2 日英の情報教育テキスト

図 4 に分類結果を示す。その結果、日本のテキストは記述が多い項目から「記憶する(97%)」、「理解する(29%)」、「応用する(23%)」、「分析する(21%)」、「そ

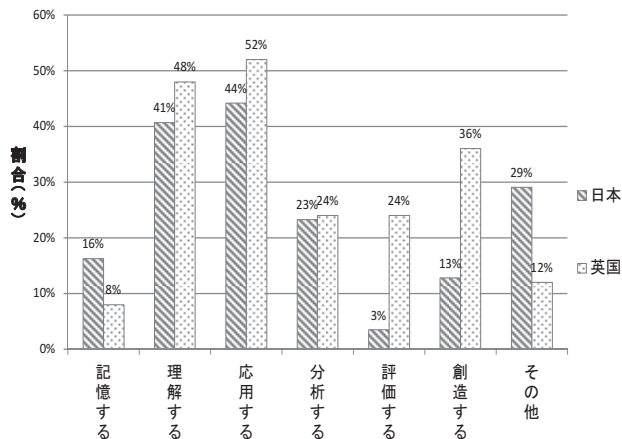


図3 日英のカリキュラムの記述の分類

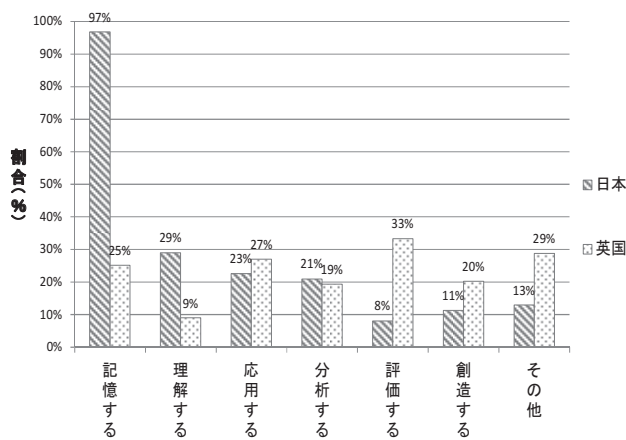


図4 日英のテキストの記述の分類

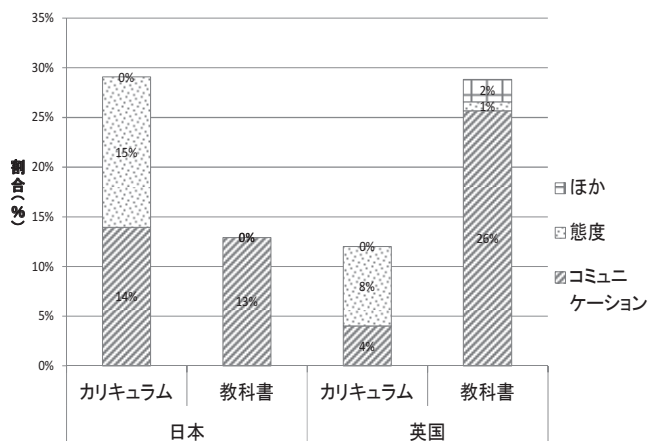


図5 「その他」の記述の分類

他 (13%)」、「創造する (11%)」、「評価する (8%)」、となった。英国のテキストは、「評価する (33%)」、「その他 (29%)」、「応用する (27%)」、「記憶する (25%)」、「創造する (20%)」、「分析する (19%)」、「理解する (9%)」、となった。

5.3.3 「その他」の記述

「その他」に分類された記述を整理したところ、「コミュニケーション」、「態度」、「ほか」の3つにまとめられた(図5)。例えば、「ビデオ編集に利用するソフトウェアを考えるための議論を行う。」は「コミュニケーション」に、「メールなどの情報発信による他人への影響について考えを深めることができるようにする。」は「態度」に、いずれにもあてはまらない記述は「ほか」とした。それぞれの件数が各記述の全件数に占める割合を求めたところ、「コミュニケーション」は日本のカリキュラムで14%、テキストで13%、英国の新カリキュラムで4%、テキストで26%であった。「態度」は日本のカリキュラムで15%、テキストで0%、英国の新カリキュラムで8%、テキストで1%であった。「ほか」は英国のテキストのみでみられ、2%であった。

6. 考察

6.1 日英の情報教育カリキュラム

日本のカリキュラムでは「理解する」に関わる記述が最も多く、次いで「応用する」が多かった。英国の新カリキュラムでも同様に「理解する」と「応用する」に関わる記述が多くみられた。このことから英国の新カリキュラムは、日本と同様に「理解する」、「応用する」にかかわる記述が多くみられるという特徴があるといえる。日英のカリキュラムはともに、学習内容を理解すること、学んだことを応用することを重要視していると考えられる。

6.2 日英の情報教育テキスト

日本のテキストでは「記憶する」に関わる記述が97%の割合でみられた。英国のテキストでは、「記憶する」が25%、「理解する」が9%、「応用する」が27%、「分析する」が19%、「評価する」が33%、「創造する」が20%と、いずれの割合も9%~33%の間となった。日本のテキストと比べると、英国のテキストでは、「記憶する (97%)」のように突出した分類項目はなく、様々な分類項目に関わる記述が一定程度みられる特徴があった。

6.3 「その他」の記述

「コミュニケーション」に関わる記述は、日英のカリキュラム、テキストともにみられた。また「態度」に関わる記述は、日英のカリキュラムにみられた。このことから、コミュニケーション能力や情報社会に対応した態度の育成が不可欠であることが日英両国で共通認識されていると考えられる。

7. まとめ

本研究の結果から、英国の新カリキュラムは旧カリキュラムよりも「理解する」に関わる記述が多くみられ、また「応用する」が以前と変わらず多くみられるという特徴、そして日本のカリキュラムと同様に「理解する」、「応用する」が多くみられるという特徴が明らかとなった。英国のテキストは、日本のテキストと比べて、「記憶する (97%)」のように突出した分類項目はなく、様々な分類項目に関わる記述が一定程度みられる特徴があった。

ナショナルカリキュラム改訂によって英国の情報教育は、基本的な操作の習得等から、より高次のアルゴリズム思考や創造的な思考力の育成に力を入れる方向へと変わったが、現在のカリキュラムが以前と比較して大きく変わった点は「理解する」が多くみられるようになったことである。また、「理解する」は日本のカリキュラムにおいても多くみられた。このことから、高次の資質・能力の育成に力を入れる英国の新しいカリキュラムと、各教科においてどのような内容を教えるかを中心とした構造である(文部科学省 2014)日本のカリキュラム、どちらにしても「理解する」といった思考は重要視されるものであると考えられる。しかしながら、例えば「創造する」に関わる記述の割合は、日本のカリキュラムが13%であるのに対して、英国の新カリキュラムはその2.8倍の36%であった。高次の資質・能力を育成するためには、学習内容を教えるだけでなく、問題解決型の課題を設定するなどして、様々な学習活動が行われるようにすることも必要であると考えられる。

参考文献

- CAS(2014): Quickstart Computing complete handbook
http://primary.quickstartcomputing.org/resources/pdf/qs_handbook.pdf(2015年5月1日閲覧)
- 中央日報(2014)
<http://japanese.joins.com/article/145/188145.html>(2015年5月1日閲覧)
- Department for Education(2008) National Curriculum
<http://www.education.gov.uk/>(2015年1月13日閲覧)
- Department for Education(2013) National Curriculum
<http://www.education.gov.uk/>(2015年1月13日閲覧)
- 藤田利光(2006) 和歌山大学教育学部紀要. 教育科学 56, 59-69. (2015年8月31日受付)
- 学研(2010) 私たちと情報 5,6年 (2015年10月13日受理)
- IFIT(2015) IT教育・IT人材育成に関する海外調査
http://www.ifit.or.jp/project/pdf/2015.02.26_doc3.pdf(2015年5月1日閲覧)
- 国立教育政策研究所(2013) 「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書3」 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程 - 研究開発事例分析等からの示唆 -
<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-3.pdf>(2015年5月1日閲覧)
- L.W.Anderson, David R. Krathwohl, Peter W. Airasian (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives
- R.J. マルザーノ, J.S. ケンドール(2013) The New Taxonomy of Educational Objectives. Crowin. (黒上晴夫・泰山裕(訳)(2013). 教育目標をデザインする - 授業設計のための新しい分類体系 北大路書房)
- 文部科学省(2008) 教育の情報化に関する手引
- 文部科学省(2014) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 - 論点整理 -
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf(2015年1月13日閲覧)
- 奈須正裕(2014) 知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる コンピテンシーベースの授業づくり, ぎょうせい
- 中村和世, 大和浩子, 中島敦夫(2011) 図画工作・美術科における「ブルームのタクソノミー改訂版」の活用に関する考察. 学校教育実践学研究 17, pp. 71-80
- 新潟大学教育学部附属新潟小学校(2012) 研究紀要第69集 創造的思考力を高める授業
- 新潟大学教育学部附属新潟小学校(2013) 研究紀要第70集 創造的思考力を高める授業
- 小柳和喜雄(2013) 情報活用能力の育成に関する諸外国の動向. 学習情報研究 (236), 2014年1月号, pp.16-19
- RISING STARS(2014) SWITCHED ON Computing Year6
- 総務省(2014) 第3回ICTドリムスクール懇談会教育・学習分野の情報化に係る 国内外の動向と先進事例 資料1
http://www.soumu.go.jp/main_content/000311276.pdf(2015年5月1日閲覧)
- Wing(2006) Computational thinking. CACM vol. 49, no. 3, March 2006, pp. 33-35.
<http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/publications/Wing06.pdf>(2015年5月1日閲覧)

広汎性発達障害者の対人トラブルに対する支援の一事例

—自然な生活文脈を活用した他者視点取得の機会の創出から—

水内 豊和・成田 泉*

Practical study of support for person with pervasive developmental disorder (PDD) in a naturally setting events:
In case of interpersonal problems

Toyokazu MIZUUCHI & Izumi NARITA

摘要

広汎性発達障害者のもつ他者心情理解の弱さ等に起因する対人トラブルについて、その事案への事後指導はもちろんであるが、日常生活の中で機会をとらえて指導していくことも必要である。本論では、異性へのつきまとい行為で職場から相談のあった広汎性発達障害成人Aに対し、自然な生活文脈の中で他者視点取得の機会を作り、全6回の相談支援をおこなった。その結果、家族へのクリスマスのプレゼントを考えるという身近なライフイベントの中で、Aにとって「社会的に望ましい気持ちの伝え方」を知り、また「相手にうれしいと思うことをすることは自分もうれしい」というように、さらなる向社会的行動につながる気持ちの深まりがみられた。

キーワード : 広汎性発達障害, 対人トラブル, 自然な生活文脈, 他者視点取得, 向社会的行動

Keywords : Pervasive Developmental Disorder, Interpersonal Problems, Context in Natural Setting Events, Perspective Taking, Prosocial Behavior

I. 問題

広汎性発達障害のある人は、対人コミュニケーションやソーシャルスキルの習得、衝動性のコントロールに困難を抱えている。そしてそのことから、性に関する問題行動を起こし、性に関する事件の加害者となることがある(生島・岩田, 2009)。特に、特別支援学校ではなく、通常学級を卒業したような、知的能力に遅れない広汎性発達障害のある人は、学校教育段階で彼らの障害特性にあわせたソーシャルスキルの指導あるいは性教育が必ずしも十分ではないため、地域生活を送る上で、対人トラブル、なかでも異性との関係にトラブルを抱えるケースもみられるという指摘もある(中島・水内, 2012)。またこうした背景には、広汎性発達障害者が、他者の感情や認知面において視点取得の困難を抱える(奥田・井上, 2002ほか)という特性も大きく影響していると考えられる。

そこで本研究では、職場から筆者に相談支援の依頼があった、異性との対人トラブルを主訴とする広汎性発達障害のある成人に対して、問題行動そのものをターゲットにして訓練するのではなく、自然な生活文脈の中で他者視点取得の機会を作り支援をおこなった実践事例について報告する。

II. 方法

1. 対象

相談支援の対象であるA氏は、初回来談時28歳の男性、知的障害・広汎性発達障害である。WAIS-IIIによる知的機能の評価はFIQ53, VIQ64, PIQ49であり、言語理解は他の能力に比較して高く、下位検査では特に「知識」と「数唱」が優れていた。A氏は自動車運転免許とホームヘルパー3級の資格を有している。

家族構成は父、母、兄、本人である。生育歴は、小、中、高等学校普通科を卒業の後、専門学校に進学するも中退。その後いくつかの会社勤務を経て、2年前より現在の会社に障害者雇用枠で採用され清掃業務に就く。職場には自宅からバスで通勤している。業務内容は、事業所内1つのビルをA氏を含め4人で1チームとなって清掃する。職場での上司からの評価は、「勤務態度はよいが、仕事の要領が悪い」、「仕事の覚えが悪く、同じところの清掃を何度も繰り返す」というものであった。

職場の人事担当者からのA氏の問題案件の主訴は、特定の女子社員に対するつきまとい行為(バス停で肩にふれるほど接近する、携帯電話を覗き込む、社員食堂で勝手に写真撮影するなど)、職場で突然全裸になる、備品(コップなど)を故意に破損するというものであった。

* 富山大学人間発達科学部

表1 支援プログラム

#	日時	活動	目的
1	X/12/20	自分と他者の思いの違いに気づこう X'masプレゼントを考えよう！	インテーク面接
2	X/12/24	X'masプレゼントを買いにいこう！	相手の立場に立ちプレゼントを選ぶ・渡す
3	X/12/26	してよいことと悪いこと X'masの結果	してよいことと悪いこと、その理由について考 える プレゼントを渡した結果を報告する
4	X+1/1/22	相手の立場に立って考えてみよう！	こころの理論課題、ストレンジストーリーなど
5	X+1/2/18	アセスメント／雑談タイム	WAIS-III
6	X+1/3/20	職場の上司に感謝の手紙を書こう！	感謝の気持ちを伝える

2. プログラム

支援プログラムはT大学の相談室にて、臨床発達心理士である筆頭著者ならびに特別支援教育を専門とするアシスタントである第二著者（以下、支援者とする）によりおこなわれた。A氏に就業時間後に来室してもらい、表1に示すように、約3ヶ月間に計6回の支援プログラムを実施した。

3. 相談支援の視点

A氏はこれまでの学校・職場以外での生活経験が年齢に比して乏しいため、相談支援においては、選択肢を提示し、自己選択・自己決定をする機会を多く増やすこと、軽微な失敗が許される状況の中でできるだけ自分で考えて決断しかつ成功体験を増やすこと、社会的規範や重要なことはメモをとりロールプレイなどとあわせて学習させるように心がけた。

Ⅲ. 結果

1. 第1回 自分と他者の思いの違いに気づこう ／クリスマスプレゼントを考えよう

第1回目のプログラムでは、はじめにA氏の生育歴と現在の生活について確認した。クリスマスが近かったこともあり、アイスブレイクのために、A氏のクリスマスの過ごし方について確認したところ、「クリスマスは家族と過ごす」、「クリスマスプレゼントは誰にも渡したことがない」ということであった。また話の流れから異性の話になり、「彼女がほしい」、「彼女ができれば一緒に写真を撮りたい」と述べるなど、異性に対する強い意識もみられた。一方でA氏は「高校時代、友達はいなかった」と答えた。そこで、支援者はA氏に「友達とはなにか」について質問したところ、逆に「友達や彼女はもうしたら作れますか」と質問してきたので、友達や彼女の作り方などは辞書に書いているものではなく、作り方

が決まっているのではないということもA氏に伝えた。

次に、A氏は、特定の女子社員につきまとい行為をしていることから、A氏に、異性についてどのように思っているのか、いくつか質問をした。まず、「バスに乗っていて気になる女性がいたら、肩が触れるほど接近していいか」という支援者の質問に対しては、「だめ、知らない相手だと相手が怒るから」と答えてはいたものの、これは単に「嫌なことをしたら相手が怒る」という断片的な知識のみで答えている様子が見られた。さらに、「もし、スーパーに買い物に行ったとき、たまたまA氏の気になる人がいたらどう思う」と質問をしたところ、「おれのが好きだから、あの人もスーパーにいたのか、と思う」と答えた。これについてはA氏の思い込みであり、気になる女性がA氏に会うためにスーパーにきたのではないということも伝えた。するとA氏は「人間は人を好きにならなくても、いるだけで自分のことが好きなのかも…って思うこともあるのではないかな。自分は買い物をしていて、そこで出会ったら、もしかして相手も俺のこと好きなのかも、と思う」と話した。これらのことから、主訴案件である特定の女性へのつきまとい行為は、A氏の他者視点に立って相手の気持ちを考えることの困難に起因していることが確認された。

さらに先述のようにA氏は「クリスマスは家族と過ごす、プレゼントは渡したことがない」ということであったため、A氏と一緒に、家族へのクリスマスプレゼントを考えることをこの後の相談の中心事項とした。A氏と話し合いを進める中で、お酒が好きな父にはシャンパンとおつまみのチーズ、母にはハンカチ、たばこが好きな兄には灰皿をプレゼントすることが決まった。決定までのプロセスを表2に示す。クリスマスイブである12月24日に支援者とA氏とでプレゼントを買いに行くこととし、日時と所持金を決め、終了した。

表2 プレゼントを考える取り組み

相手	何をあげたらよろこぶかな?	Aさんとの対話と、きめたもの
父	わからん	お父さんは夜にお酒のむので、お酒がいいかも。 クリスマスなのでシャンパンがおしゃれかも。
母	わからん <u>安いのはどっち?</u>	女性は、ハンカチやお菓子がいいかも。 「値段」じゃなくて「気持ち」だよ。
兄	わからん	お兄さんはたばこを吸うなら灰皿なんかいいかも。

表3 プレゼントをどのように渡すかを考える取り組み

相手	買ったもの	どのようにして渡すかという問いに対して	Aさんに教えた、渡すときのことば
父	シャンパン チーズ	わからん	お父さん、いつもお仕事をしてくれてありがとう
母	ハンカチ	わからん <u>いつも家にいてくれてありがとう</u>	お母さん、いつもお弁当を作ってくれてありがとう
兄	ビール	わからん	お兄さん、いつもお仕事お疲れさま

2. 第2回 クリスマスプレゼントを買いにいこう

前回のプログラムにおいて家族にあげたいと決めたプレゼントを、ショッピングモールにて、支援者とA氏と一緒にプレゼントを購入しに行った。A氏はこれまでショッピングモールで食品や雑貨を購入した経験がなく、それぞれの品物を陳列しているコーナーへA氏を案内する必要があった。最初に衣料雑貨コーナーに連れていき母親向けのハンカチを選ぶ際、黒色のものを選択したため、支援者は「女性は黒よりも赤やピンクのほうが好きだと思うよ。お母さんはどっちが好きかな」と声かけしたところ赤のハンカチを選択した。またレジに行きそのまま支払いをしようとしたため支援者は「これはプレゼントにするんだよね。ラッピングしてもらったほうがいいよ」と声掛けする必要があった。次に食料品コーナーに行き、シャンパンをひとつ選択させた。その際支援者は「シャンパンだけでなくチーズもあるといいかもしれないよ」と声掛けしたところ4つで100円のプロセスチーズを手にとったため「クリスマスのプレゼントでお父さんにあげるものだから、自分が好きなものではなくここ（チーズ売り場）からお父さんがもらったらうれしいと思うものを選んでね」と示唆したところ混乱したため、1,000円程度のチーズを勧めたところA氏はそれに決めた。兄へのプレゼントは当初は灰皿であったが、いざコーナーに行くとは自分で選べないと不安になったため、兄が常飲しているビールにすることにした。しかし本人は、値段が一番安いものという理由で発泡酒を選ぶようとしたため「安いものを選ぶことも大事だけど、年に一度のクリスマスだし、お兄さんがもらってうれしいものを選んでみてよ」と声掛けしたところ、やや高級なビールを選択し、購入した。

購入後は大学相談室に戻り、プレゼントの受け渡しに関するロールプレイをおこなった。それに先立ち、A

氏は何を言って渡したらよいかわからないということであったため、支援者と相談し、「お父さんいつもお仕事をしてくれてありがとう」、「お母さんいつもお弁当を作ってくれてありがとう」、「お兄さんいつもお仕事お疲れ様」など、相手にプレゼントを渡すときに添える言葉も一緒に考えるとともにメモをとらせ、「ありがとう」に代表される感謝の気持ちを伝えることの大切さについて確認した（表3）。その後、支援者を家族にみためて、メモに基づきプレゼントを渡すときのロールプレイをおこなった。特にラッピングされたハンカチにはサンタのシールがついていたのだが、それを渡す相手である母に見えるような向きで渡すということはA氏は知らず、またその意味も当初はわからなかったため、ロールプレイを通していねいに説明した。

3. 第3回 してよいことと悪いことの確認

第3回目のプログラムでは、A氏の問題行動をとりあげ、社会人として、してよいことと悪いことについて、理解させることを目的とした相談支援をおこなった。

まず、以前に会社で裸になったことについて尋ねたところ、裸になったことの実実は認めたものの理由は自分でもわからないと答えた。そもそもなぜ会社で裸になってはいけないのかについてもわかっていなかったため、A氏自身にとって、同僚や友達にとって、会社にとっての3つの立場から考えられるよう、対話により考えさせた（表4）。しかし自身にとってという点で、知識としてのみよくないことであるという理解にとどまっており、他者に迷惑をかけるという視点をもちにくかった。また、つらいときや気持ちが高ぶったときは、上司に相談したらよいということをしていねいに伝えた（表5）。

次に、第2回のプログラムで家族に対して買ったクリスマスプレゼントをどのように渡したのかについて尋ね

表5 行動の是非についての確認の取り組み

してもいいこと・○なこと	してはいけないこと・×なこと
上司に相談する	服を脱ぐ
M先生（筆者）に相談する	好きな女の子の写真を撮る
	好きな女の子に抱きつく

表4 自分の行動を他者の視点から考える取り組み

Aさんにとって	まわりの人にとって	会社にとって
怒られる (A)	いやな気持ち (A)	この会社にはへんな人がいると
仕事を辞めさせられる (T)	気持ち悪い (A)	いう評判になる (A)

(A) =A氏と支援者とのていねいな対話で導出した応答, (T) =支援者の提案

た。すると、父・母ともに「ありがとう」とA氏に言ってくれたとのことだった。支援者はA氏がそのときどんな気持ちか聞いたところ、A氏は「うれしいな、買ってきてよかった」、「お父さん、お母さんにうまれてはじめてものをあげた。うれしかった」と述べた。さらに、「相手が喜んでくれたら自分もうれしい」とも述べ、相手の気持ちに立って考えることの端緒についてことがうかがえた。しかしそれに引き続いて「知らない人でも、ものをあげたら喜んでくれるか」とA氏が尋ねたため、「知らない人にもものをあげたら、相手はびっくりしたり、気持ち悪いと思ったりするかもしれないよ。やめておくこと」と支援者は伝えた。

4. 第4回 あいての立場に立って考えてみよう 「こころの理論」課題

4回目のプログラムでは、A氏が他者の視点に立って考える能力の状態を客観的に把握するため、「こころの理論」の課題をおこなった。第一次の誤信念課題である「サリーアン課題」は、①サリーとアンが部屋で一緒に遊んでいる。②サリーはボールをかごの中に入れて部屋を出て行く。③サリーがいない間にアンがボールを別の箱の中に移す。④サリーが部屋に戻ってくる。という4つの場面を被験者に提示し、「サリーはボールで遊ぼうと思った。どこを探すか？」と被験者に質問する。この課題の正解は「かごの中」となる。これまでの発達心理学研究において、この課題は定型発達児のおおよそ4歳で通過するのに対して、生活年齢が同程度の自閉症の診断のある子どもの8割がこの課題を失敗することが明らかになっている。この課題においてA氏は「ボールは、箱の中にある。でもアンちゃんの箱を勝手に開けたら怒られる」と誤答した。支援者はていねいな説明を試みたが正しく理解させることはできなかった。

5. 第5回 アセスメント／雑談

5回目のプログラムでは、A氏が年度末をもって他市の企業に転職することになったため、申し送り事項を

作成する目的で、A氏に対して知能検査であるWAIS-IIIを実施した。毎回のプログラムのあとでいつもA氏から社会常識に関する質問を受けていたので、検査のあと少し長めの雑談時間をとったところ、A氏が「明日は母親の誕生日だ」という話になったので、「明日の朝、お母さんに会ったらなんて言ってあげますか」と質問した。するとA氏は「誕生日祝ってあげようか」という視点位置のずれた回答をしたため、「誕生日おめでとう」や「いつもお弁当をつくってくれてありがとう」などの感謝の気持ちを伝えたら、お母さんはうれしいよね」ということをA氏と一緒に確認しメモさせた。

6. 第6回 上司に感謝の手紙を書こう

プログラムの最終回である6回目では、これまでお世話になった現在の職場の上司に対して感謝の手紙を書くことを支援者から提案した。まず、手紙に書く内容をA氏と一緒に考えてメモをとった。A氏は「上司には、掃除の仕方やあいさつの仕方、身だしなみを教えてもらって嬉しかった」、「次の職場でもがんばりたい」と話していたため、手紙には、「上司に教えてもらったこと」と「上司に対する感謝の気持ちと次の仕事への抱負」の2つについて書くようにアドバイスしたところ、「○○さんには△△をおしえてもらいました」というような事実文を中心に、適宜支援者が感謝のことばの選択肢を示し入れることを提案しながら、便箋8枚の手紙を書いた。書き終わった後、支援者を上司にみたてて、渡し方のロールプレイをおこなった。またその際、「2年間ありがとうございました。次の職場でもがんばります。」という、渡すときの言葉も一緒に考えてメモさせた。なお後日、職場の上司から支援者のほうに、感謝の言葉とともに手紙を渡されたとの報告があった。

IV. 考察

この実践では、女性に近づきすぎる、携帯をのぞきこむといった問題行動を示すA氏に対して、事案の是非

から処罰したり指導したりするだけでなく、A氏の障害特性に起因する他者の視点に立ち、他者の心情を察することの難しさ、ならびに他者との情動交流の経験の乏しさを勘案し、クリスマスというライフイベントに着目し、自然な生活文脈の中で他者視点取得の機会を利用した支援をおこなった。どのようなクリスマスプレゼントを選んだら家族が喜んでくれるか、という事象についてていねいに寄り添い、相手を思いやる行動をする機会を設けた結果、家族からもA氏に対する「ありがとう」ということばを引き出すことができた。そしてA氏は「うれしいな、買ってきてよかった」、「お父さん、お母さんにうまれてはじめてものをあげた。うれしかった」、「相手がよるこんでくれたら自分もうれしい」ということばにみられるような、さらなる向社会的行動につながる気持ちの深まりがみられた。

このように、A氏のような、ものごとの善悪については十分ではないにせよある程度「知識」として理解しているが、表2・表3のやりとりでも「わからん」という応対が多数みられるように、たとえば勝手に人の写真をとるのはNGな理由そのものについてはわからず、また類推することも困難な事例には、問題行動そのものに対して直接的に介入するだけではなく、いまさらながらに、人に何かしてもらおうことのできないこと、人に何かしてあげることのうれしさについて、体験的に学ぶことも必要と考える。A氏でいえば、クリスマスに次いで母親の誕生日もあったが、このような身近なライフイベントの中で、他者視点に立ったり思いやったりする経験を積むことに加えて、支援者が適宜、単に価値の注入ではなく選択肢を提示し、またその帰結も解説することを通して支援をしてきた結果、「社会的に望ましい気持ちの伝え方」を学ぶこともできた。実はこのようなライフイベントは、誕生日、父の日・母の日、固有の記念日、季節の行事、年賀状・暑中見舞いなど、機会は少なくないのである。広汎性発達障害者に対しては、なおのこと、幼少期から家庭あるいは学校においてこのような行事や季節を通して、まずは身近な他者との「ていねいな」情動交流の機会を意図的に創出していくことが重要ではな

いかと考える。

課題としては、この事例では、A氏が家族にプレゼントをあげたり、仕事の上司に手紙を書いたりといった、相手を思いやり何かを「してあげる経験」のみであったが、それ以前に、あるいはそれ以上に、A氏自身が誰かに「してもらった経験」を通してうれしいと感じることが重要であると考えられる。そのためには、家族や友人、職場などのA氏を取り巻く周りの協力の中で支援をおこなう必要があるだろう。

附記

支援者と職場、職場のカウンセラーとの話し合いに基づき、A氏の事業所内での配置換えをおこない、被害女性とは物理的に遭遇しえない措置をとった。また、被害女性に対しては、職場のカウンセラーが対応し、心理的ダメージの回復が良好であることを確認している。

研究報告として本事例をとりあげることには本人ならびに関係者に同意を得ている。

なお、本研究は、平成27年度学部長裁量経費によりおこなわれたものの一部である。

引用文献

- ・生島博之、岩田郁子（2009）：非行と特別支援教育—最近の少年犯罪に関する教育臨床的研究—。愛知教育大学教育実践総合センター紀要，12，37-51.
- ・中島育美、水内豊和（2012）：発達障害児等の性教育に関する養護教諭の意識。小児保健研究，71（5），763-772.
- ・奥田健次、井上雅彦（2002）：自閉症児における自己／他者知識に関する状況弁別の獲得と般化。発達心理学研究，13（1），51-62.

（2015年8月31日受付）

（2015年10月13日受理）

〔報 告〕

高大学連携学習によるコミュニケーションスキル教育の開発研究

宮城 信・泉 一彦*

A Development Study of Communication Skills Education by Cooperation Learning between High School and University

Shin MIYAGI, Kazuhiko IZUMI

摘要

近年、小学校から大学初年次まで、すべての校種でコミュニケーション教育が取り上げられるようになった。この能力の育成に聞き手の気持ちや立場への配慮が不可欠であるとすれば、形式的な演習だけではなく、より具体的で系統性を有した総合的なコミュニケーション力の育成を目指す必要がある。著者は、宮城 (2013)、宮城・文 (2014) で、大学生・高専生を対象とした日常の場でのコミュニケーション力育成の教材と指導法を提案した。講義を受講した学習者には、部分的にはあるが、日常の場でのコミュニケーションのあり方と必要性についての意識の変化が見られ、一定の成果を得ることができた。加えて、社会で求められているコミュニケーションを効果的に実施するための基礎的な力の育成を目指したコミュニケーションスキル教育の開発研究と位置づけることができることも示した。

宮城・文 (2014) の実践は大学生等の高等教育機関向けであった。これを受けて、本稿では、高校生向けにコミュニケーションスキル学習の教材を開発し、高校教諭の協力を得て実践を行うこととした。本稿は、当該実践における、学習の目的、教材の意図、教材の変更点、高校現場での実践、学習者の反応等を記録し、検討した実践報告である。

以上の一連の実践研究は、日常のコミュニケーション力を基盤とした総合的かつ実践的な「生きる力」に繋がるコミュニケーション力育成を目指した研究の基盤をなすものである。

キーワード : コミュニケーションスキル・トレーニング, ロールプレイ, 高大学連携学習, 教育実践

Keywords : communication skill training, role play, cooperation learning between high school and university, educational practice

I. 目 的

1.1 日常のコミュニケーション力の育成

会話を円滑に成立させるために必要となるコミュニケーション力は、およそ3層のスキル(技能)に分けられ、それぞれが積み重なって成立していると考えられる(宮城 2013)。まず最も下層の基礎的なものに、「基礎的な会話能力」がある。これは、会話での挨拶等の形式的な受け答えや、敬語や伝えたいことを表現するための基本的な語彙力と形式的な運用を指す。次層に「日常のコミュニケーション力」がある。これは、前層の「基礎的な会話能力」を後層の「公的なコミュニケーション能力」に活用するための力と捉えている。最後に最も上層に位置づけられる「公的なコミュニケーション力」である。これは、公的な場でのプレゼンテーションやディスカッション、就職試験の面接等での受け答えを場面に応じて適切かつ円滑に行うことができる総合的な能力を指す。これが、現在社会から求められている実践的な「コミュニケーション力」である。しかしながら、これらの能力が重層的に重なり合っているのであれば、もっとも上層

のこの能力だけを直接的に育成することは難しい。そこで本研究では、まず中層の「日常のコミュニケーション力」から育成を目指して教材・指導法の研究開発を進めていくことにする¹。

1.2 大学生・高校生のコミュニケーション力の実情

近年、校種の違いを問わず教育の現場では、プレゼンテーションやグループディスカッション演習等様々なコミュニケーションスキル育成の取り組みが実施されている。受講する学生たちと話してみると、彼らが不安を抱えているのは確からしく、就職試験等の面接で適切な敬語が使えるのかとか、上手く志望動機を伝えられるのかといった本研究でいうところの公的な場でのコミュニケーションスキルについての不安をよく耳にする。そして、就職試験が近づくと、著者のところにもいく人かの学生が面接指導の依頼にやって来る。公的なコミュニケーションスキルは、基本は形式的な表現の組み合わせであるので、短時間の指導でかなりの程度改善が見られる。一方で、著者の見る限り、大学生であっても「状況

* 神奈川県立鶴見総合高等学校 国語科 総括教諭

を説明する」や「利点を示して誘う」といった日常の場でのコミュニケーションは難易度が高く、状況に応じた適切な運用がなされているとは言い難く大きな問題である。この問題への解決策の一つが本研究で実施している実践である。

転じて高校生のコミュニケーション能力に着目してみる。何人かの高校教諭に尋ねたところ、大学生と同等程度かさらに深刻な問題を抱え込んでいるようである。彼らにとって考えを上手く伝えることは意外にハードルが高い行為だと言うのである。結果的に、言いたいことだけを言い、伝わらなければ半笑いし、伝え方を考える前にすぐに諦めてしまう。学校教育を含め、これまで伝え方を模索するというコミュニケーションスキルに関する実践的な学習をないがしろにしてきたことによる弊害であろうⁱⁱ。すでに1.1節で述べたように、大学教育で求められている公的なコミュニケーションスキルの基礎としての日常のコミュニケーションスキル教育は重要である。可能であれば、コミュニケーションスキル教育は、初等教育段階から継続的・系統的に実施されていくのが望ましい。能力の十分な熟成には多大なコストを必要とするからである。近年各校種での様々な取り組みがなされ状況の改善が計られてきている。一方で、すべての学習者にその機会が与えられているわけではない。例えば、大学へ進学せず、高校卒業後そのまま社会に出て行く学習者たちにとっては、現状のように高校時代までに何らかの教育・経験がなされなければ、その機会は永遠に失われてしまうことになる。そして、問題はさらに深刻化する可能性があるⁱⁱⁱ。

1.3 高大連携の教育と教材開発の必要性

近年、高大連携の必要性が叫ばれるようになった。その意味での大学教育と高校教育の連携・接続（一部では交流）が承認された。言い換えれば、相互の積極的な交流が求められる課題として示されたことになる^{iv}。指導の形態としては、高校での出前授業やオープンキャンパス、大学で受講するプログラムを高校の単位として認定する制度等があり、様々な取り組みが全国各地の高校－大学間で展開されている。答申の趣旨は、高校と大学の協働・連携のもとに行なわれる教育活動であり、必ずしも単位認定に関わるものだけを指すわけではない。高校教諭による大学生への補習授業の実施等と共に、大学の教員が積極的に高校での教育内容に関わることによって、専門教育を実施するための準備としての知識の補完や定着の拡充を目指すところにこの活動の本質があると考えられる。

本研究の眼目も、この高大連携による基礎学力の涵養、または高校卒業後に社会に出て行く学習者たちに必要な力であるコミュニケーション力をどのように養っていくのかという点にある。高専での実践である宮城（2013）、大学での実践である宮城・文（2014）によって、本研究

の教材および指導法の有効性が示された。これを受けて本稿では、当該教材・指導法を高校の現場において実践し、その成果の報告を行う。

II. 教材の概要

2.1 各回の課題

本研究の課題（大学生向け）は、全15回で構成され、半期2単位の演習形式の授業として、以下のように配置される^v。

- 第1回 ガイダンス
- 第2回 自己紹介をする
- 第3回 説明をする
- 第4回 報告をする
- 第5回 質問をする
- 第6回 話し合う
- 第7回 謝る・感謝する
- 第8回 励ます
- 第9回 薦める・誘う
- 第10回 頼みごとをする（今回報告する対象回）
- 第11回 頼みごとを断る
- 第12回 説得する
- 第13回 間をつなぐ（雑談をする）
- 第14回 面接を受ける
- 第15回 まとめ

本研究では、下線部回「第10回 頼みごとをする」をケーススタディとして取り上げて考察していく。

2.2 問題のある会話例から考える

本研究で提案する教材は、毎時間、「説明する」「頼みごとをする」等の具体的な状況を設定し、効果的な解決に繋がるコミュニケーションのあり方を検討するというものである。まず、以下のような問題のある会話例を提示して注意点や改善点を検討する。それを参考にしながら問題解決型ロールプレイ演習^{vi}を実施する。以下のスクリプトが問題のある会話例の一例である。

第 10 回 レッスン 1 問題のある会話例

吉沢さん：田中先生、こんにちは。吉沢です。
 田中先生：ああ、こんにちは。どうしました。
 吉沢さん：レポートのことです。
 田中先生：……ああ、「日本語学概論」のレポートですか。
 吉沢さん：はい、実はレポートを書こうと思ったんですけど……
 田中先生：ちょっと待ってください、これから会議があるので明日の午後にまた来てくれますか。
 吉沢さん：えっ、明日はバイトがあるので無理です。ちょっとだけでいいのでお願いします。
 田中先生：分かりました。では 5 分だけ。どんなことですか。
 吉沢さん：レポートの資料としてどのような本がおすすめですか。
 田中先生：前回の授業の始めに 3 冊紹介しましたよ。
 吉沢さん：すみません、遅刻したので聞いていないんです。今週中にレポートを仕上げたいので、今教えてもらえませんか。

このような例を示して、何が問題であるか話し合い、どのように言い方にすればよかったのか意見を出し合う。前半のまとめとして大まかな共通認識を形成し、その後ロールプレイ演習を行い、相互評価、総括を行うという流れである。公的な場でのコミュニケーションスキルとは異なり、日常のコミュニケーションスキルにおいては、手本となる形式的な言い回しを示すことが困難である。当然ながら、完全な正解となる発話を一つに定めることはできない。この技術を磨くためには、不適切な応答をできるだけ回避し、聞き手に対する配慮を見せることの積み上げによって、自分なりの会話のパターンを作り上げていくという方法しかない。

2.3 大学生用教材

大学生向けの教材¹⁴⁾は、レッスン課題（3 題）とロールプレイ課題で構成されている。レッスン課題は問題のある会話例から、「何が問題なのか（問題発話と理由の指摘）」や「自分ならどう気持ちを伝えるのか（適切な表現の考察）」を考え、自分なりに適切な方略を見つけていくという発見課題である。それを踏まえての実践演習であるロールプレイ課題は、事前に決められた状況・役割に従って、学習者が自ら考え、その場に適した発話を選択し、問題解決を図るという演習課題である。また、教材には各課題の合間にコラム（「ちょっと一言」）や注意点（「point!」）等を配して整理の助けとなるような工夫を施してある。例えば、レッスン課題は以下のようなものである（「第 10 回 頼みごとをする」より抜粋、全体の内容は末尾の資料 1 を参照されたい）。

(1) 大学生用教材：第 10 回 レッスン 3 「頼みごとが受け入れられやすくなる表現」

会話例 4 咲さんに引っ越しの手伝いを頼まれた直樹くんは、雄二くんにも一緒に手伝ってくれるように、頼みに行きます。直樹くんの言い方の違いで、仕事を押しつけられた雄二くんの反応は大きく違ってきます。

直樹くん：あっ、雄二。ちょうどよかった。【 1 】
 (A) 明日の夕方、咲んちの引っ越しを手伝いに行くことになったよ。
 (B) 明日のことで頼みがあるんだけど。

雄二くん：えっ、明日ボクんち来るって言ってなかったけ。
 直樹くん：【 2 】
 (A) 2人で一緒に引っ越し手伝ったら早いだろう。
 (B) 実はさ、咲に引っ越しの手伝い頼まれちゃってさ。悪いけど一緒に行ってくれないかな。

雄二くん：まあ、咲ちゃんに頼まれたら断れないな。仕方ないか。
 直樹くん：その場のノリで、そうなっちゃったんだ。ごめんな。
 雄二くん：まあ、咲ちゃんに頼まれたら断りにくいけど……。
 直樹くん：【 3 】
 (A) サンキュー。じゃ、明日 5 時に咲んちに集合で。
 (B) ほんと助かったよ。今度なんかあったら言ってくれよ、オレ絶対手伝うよ。明日 5 時集合でいいかな。

Step 1 **会話例 4**では、下線部【1】～【3】の箇所
 で直樹くんが (A) ではなく、(B) のように伝えることで、仕事を押しつけられた雄二くんの反応は大きく違って
 くるはず。それぞれどのような配慮が見られるのでしょうか。考えをまとめて書きましよう。

上記の課題は 2015 年度前期に実施された改訂版である¹⁵⁾。(旧版)を用いた大学での実践については、宮城・文 (2014) を参照されたい。

2.4 高校生用教材

高校生用の教材は、はじめに（導入）、レッスン課題（問題のある会話例 2 題）とロールプレイ課題で構成されている。根幹となる問題のある会話例は同内容のものを提示している（趣旨を損なわない程度に大学生用の教材を書き換えてある¹⁶⁾）。ただし、いくつかの対応を対

比して批判的に考える回答を求められる大学生用とは異なり、高校生用では自分の考えと他人の考えの違いを話し合い、最終的に結論を言葉にする（文章化する、発話すること）に主眼が置かれた構成となっている。また大学生用は、コラム類が充実しており、自習・復習に活用できる構成になっているが、高校生用は、不足分の情報は学習者たちの状況を見て授業実践者が適宜補うことを意図した作りになっていて、確認用に簡単な「point!」が示される程度である。また、1時間（50分）の授業で一通りの課題を終わらせることができるようになっていて、可能な限り情報量を減らして簡素化している。以下、本実践で使用した教材の大学生用に対応する部分を示した（「伝わるお願いを考える」より抜粋、全体の内容は末尾の資料2を参照されたい）。

(2) 高校生用教材：「伝わるお願いを考える」

ページ3「自分が手伝うことを勝手に決められてしまったときの対応」（課題2）

○次の会話例を聞いて、考えてみましょう。

【状況】アキラくんは、友だちのユミさんに手伝いをたのめられました。1人だと大変なので、勝手にケイクくんも手伝いに行くこと約束しましたが、アキラくんはそれをケイクくんに言っています。

【会話例2】

アキラくん：あっ、ケイ。ちょうどよかった。明日、ユミの荷物運びを手伝うことになってさ。

ケイクくん：えっ、明日一緒に僕の家でゲームするって約束したじゃん。

アキラくん：だからさー、2人でやればすぐに終わるだろ。手伝いに行こう。

ケイクくん：えー聞いてないよ。なんで僕もやることになってるの。

アキラくん：その場のノリで、そうなっちゃったんだ。ユミに頼まれたら、ケイも断れないだろ。

ケイクくん：まあ、ユミちゃんに頼まれたら断りにくいけど……。

アキラくん：じゃ、いいよな。明日朝9時にユミン家に集合な。

ケイクくん：【 4 】

問題2 アキラくんは、ケイクくんが納得できないことを2つもしています。それはどんなことですか。（納得＝その通りだと思うこと）

問題3 もしあなたがケイクくんだったら、【4】の部分でどのような返事をしますか。

Ⅲ. 実践

3.1 実践概要

本実践の授業協力者（授業に参加した学習者）は、単位制高校である神奈川県立鶴見総合高校[※]の1～2年生である。外国に繋がる子どもが数を占め、普通科の日本人の学習者たちよりも日常の場でのコミュニケーションに困難を抱えていると思われる（その点に配慮して、教材では難解な漢字に振り仮名を付すようにした）。本研究の教材・実践の最大射程は中学生以上を想定しているため、授業対象者として適格であるが、例えば高校生対象としたロールプレイ演習の実践（森・豊田2010）で示されるようなスムーズな回答は難しいと考えられる。ただし、本研究の趣旨は本教材が幅広い校種・学齢における汎用性を有していることを確認することにあるので、学習の達成度ではなく、学習者たちが積極的に授業に参加しているかどうか、授業そのものがつまずきなく進行しているかどうかに着目する必要がある。

本実践は、以下のような概要で実施された。

日時・場所：2015年2月「日本語」の授業の1時間（投げ込み教材として行われた）

授業協力者：7人（「外国に繋がる子ども[※]」を多数含む）

授業実践者：高校教諭2名（主授業実践者・授業補助者）[※]、研究者1名（観察・記録補助）

授業時間：80分

実践で使用された教材（資料2）は、筆者がこれまでの高専や大学の実践を通じて、改訂してきたものを、研究協力校の学習者の状況を勘案し、担当教諭らと十分な協議を経て改訂したものである（高専用・大学用の両教材との差異に関してはⅡ節を参照）。

3.2 授業の流れ

本教材では「はじめに」ですぐに「お願いするとき、気をつけること」を問う問題となっているが、学習者たちにとってイメージがしやすいように、まずは皆で話し合うことの意義、具体的にはこれまでの経験を例に考えてお願いするときにはどのようなことが重要であるのかを話し合った。意見が出しづらい場合には、授業実践者が例を追加したり、問い返しをしたりという支援を行ったので、学習者たちは具体的な問題点を比較的スムーズに挙げることができた[※]。学習者たちから出た回答は板書して、皆で共有することにした。その結果、「問題のある会話例について意見を出し合う」（課題1）と「問題のある会話例に対して、自分なりに適切だと思う表現を考える」（課題2）は、比較的スムーズに行うことができた。最後にロールプレイ課題を（課題3、2題）を実演し、皆で評価・検討した。なお、本時の課題を考えるときにすぐに参照できるように、板書は授業終了までそのままに

した。具体的な板書内容については次Ⅲ節に示す。

Ⅳ. 結果と考察

4.1 授業と学生の反応

(1) 導入

授業の導入として、日常生活の中で「お願いをする」という経験について、いつ、どのような内容で、どのようなことを頼んだら、どうなったかという具体的な状況を思い出しながら、各自で振り返りを行うことから始めた。それを受けて、「こうすれば、お願いを聞いてくれるのではないか」という点について話し合い、学習者たちから次のような意見が挙げられた。

(以下、板書内容)

- ・やさしい言葉づかい
- ・相手の気持ちを考えながら頼む。
- ・ひたすらお願いする。 → でもそれでは聞いてくれないかも知れない。
- ・笑顔や態度が大事である。

何人かの学習者が意見を述べた。その際、発話者に対して批判的な言動や態度を取る者はいなかったことから、授業を実施したクラスは、誰でも自由に発言できる雰囲気があると考えられる。ただし、意見はどれも散発的で、先の意見を受けて皆で考えを深めようという意識・姿勢は薄いように感じられた。そこで授業実践者が、意見を出し合うことの意義、一人ひとりが知っている知識は少ないが、皆で考えを出し合えば、考えが深まるのではないかと提案し、諺「三人寄れば文殊の知恵」を引用して、積極的に話し合うことを促した。その結果、以下の発話においては、発話者以外の他の学習者からすぐに様々な付け加えが出された。ここでは、まずレッスンの課題に引きつけるために、先生にお願いするときに注意することについての意見を求めた。

(以下、板書内容)

- ・敬語で話す。
- ・態度 → 先生への態度と友だちへの態度は違う。
…… 真剣 ← 自分より偉いから
- ・お願いする理由が大切である。

特に回答を求めなかったが、お願いを聞いてくれた後の感謝の方法についての意見も挙げられた。

(以下、板書内容)

- ・感謝の言葉
- ・奢る、プレゼントする。
- ・一緒に遊びに行く。
- ・感謝の手紙・メール
- ・電車で席を譲る。
- ・相手からのお願いもちゃんとする。

即物的な感謝の方法が多い中、最後の「相手からのお願いも～」というように、自分も相手のために汗を掻くという意見も見られ、他の学習者たちからの共感を得られていた。次に、本実践の根幹をなす課題について述べる。

(2) 先生のところに再テストのお願いに行く (課題1)

続けて、この内容に基づいて、課題1の問題のある会話例についての話し合いを行った。「先生のところに再テストのお願いに行く」という課題である。学習者たちにとっても教師に何かお願いに行くという状況はさほど想定が難しいことではなかったようである。学習者たちがイメージしやすいように、実際の状況を授業実践者が実演して学習者たちに見せた。また授業実践者のアドリブで、マフラーを巻いたり、手をポケットに入れたまま話し出したりと、態度の面での問題にも気付けるように演技に配慮した(実演後に問題点を指摘させた時に複数の学習者からこの点への指摘があった)。

(3) 自分が手伝えることを勝手に決められてしまったときの対応 (課題2)

次に課題2の問題のある会話例である「自分が手伝えることを勝手に決められてしまったときの対応」について話し合った。ここで学習者から提出された疑問は、相手次第で対応の仕方が変わるのではないかということである(この点に関しては、教材だけから、登場人物たちがどのような人間関係であるのかという説明がなされていない。今後の修正が必要である)。まず、会話の内容を参考に話し合い、登場人物3人(アキラ、ケイ、ユミ)の人物像についての共通認識を作り上げた。その後、学習者たちは、仲間の誰かにこれらの人物を当てはめ、実際の行動や対応を話し合った。「ユキに言われたからと脅す」や「無理矢理連れて行く」等本実践の主旨から逸れるような発言も見られたが、最終的には、「理由を説明してちゃんとお願いする」という意見に収束していった。授業の展開によっては、高校生を対象とした実践においても、自分の経験や生活の場に落とし込んで対応を考えるという学習に発展し得ることを確認できたことが大きな収穫であった。話し合いを経て、学習者各自が自分なりの表現をまとめることができた(なお、何人かに発表してもらったが、意見の紹介に留め評価はしなかった)。いくつかの点を除いて、ここまでの学習活動、学習者の反応等は、宮城(2013)、宮城・文(2014)での実践との大きな差異は見られなかった。

(4) (ロールプレイ) 怒っている相手にゆるしてもらい、またお願いする (課題3)

最後にまとめとして、ロールプレイ演習を行った。二つのグループに分けて、AさんまたはBさんのロールカードを渡し (相手のグループのカードは見ない)、グループ内で話し合った後、ロールプレイ演習に臨むようにした。ロールカードは以下の通り。

[Aさんのロールカード]

A: 今日1時から、Bさんをさそって友だちの誕生日プレゼントを買いに行く約束をしていました。午前中にいとこのお姉さんが訪ねてきて、おしゃべりをしているうちに2時になってしまいました。気が付くと携帯の電池も切れています。すぐに充電してBさんに電話し、今日のことを謝って明日またプレゼントを買いに行こうとお願いしましょう。

[Bさんのロールカード]

B: 今日、Aさんにさそわれて、友だちの誕生日プレゼントを買いに行く約束をしていました。しかし、いくら待ってもAさんが来ません。携帯にかけても出ません。4時からバイトがあったので、1時間待って、家に帰りました。そのあとAさんから電話がかかってきました。私はAさんが約束を破ったことをちよつと怒っています。

学習者たちはロールプレイ演習は体験したことがなかった。その不足を補うため、授業実践者が「皆さんの実生活にストーリーはない」や「相手の反応を見て言い方を変える」のように、より具体的な指示を出した。また状況を把握しやすいように、小道具や位置関係等に配慮した (ここでは携帯電話での通話なので、ペアが電話を持ち互いに距離を取って演習を行った)。学習者たちは、ロールプレイを非常に楽しげに行っていた。個別のロールプレイが一区切りついたところで、全員の前で再度ロールプレイを行わせた (他人のロールプレイと比較して自分のロールプレイを相対化する目的がある)。以下、ロールプレイの一例を挙げる (4組中2番目のペアの会話例)。

[ロールプレイ「怒っている相手にゆるしてもらい、またお願いする」の会話例]

(A、B二人で距離を取り、携帯電話を持つての実演)

A: もしもし。

B: はい。

A: 今日ごめんね。

B: ①おー。

A: なんか、アキさんの誕生日プレゼントを買いに行く約束だったでしょ。

B: うん。

A: で。

B: うん。

A: ② (Aが沈黙。その後頭を掻く仕草、周りに助けを求める様子、しばらくしてから) ……ごめんね。

B: うん。

A: 今日いとこの姉さんが来て (B: うん)、おしゃべりをしていたら2時になって、行けなかった。

B: うん。

A: で、なんか携帯の電池が切れて (Aが再度沈黙。) ……ごめんなさいね。

B: ゆるさない。(聴衆: 笑い)

A: ③で、明日にするか。

B: イヤ。

(「ちゃんと頼め、怒っているぞ」と周りから声が飛ぶ、聴衆: 笑い)

A: 明日にしよー。

B: ヒマじゃない。

A: あー、なら明後日?

B: 病院行く。(聴衆: 笑い)

A: (Aが沈黙、「どうしよう」とつぶやく、しばらくして) ……来週は?

B: ④じゃあ、ヒマなとき教えてあげる。

A: じゃあOK。

以上の会話例の発話を分析すると、およそ以下のような意図によるものと考えられる。

- ①の発話: Aさんは、Bさんの声色から怒っている様子を察して、以降の発話の勢いが削がれる。
- ②の発話: Aさんは上手く言葉を繋げない。周りに助けを求めるが助けがなく、結局再度謝罪して話を続ける。
- ③の発話: Bさんへの謝罪は終了していない (Bさんが納得していない) が、次の約束をしなければならぬという目的を達成するために出た発話であろう。Aさんはこれ以上何を言えばいいのか見当が付かず、無理矢理話を進めてしまった感がある。当然ながらこの後のBさんの応答がつけんどんな物言いになってしまう。
- ④の発話: BさんもAさんの申し出に対する応答に困ってしまい、自分なりの代案を提案する。ただし、この

提案も必ずしも A さんの意図をくみ取ったものではない。

この後もロールプレイ演習が繰り返された。次に実演する者は先に実演した者の対応の問題点を踏まえて改善が見られた。特に、授業実践者が適宜「板書を参照しなさい、今まで出てきたものを入れてをお願いをするようにしなさい」等の支援を行ったことが効果的に作用したと考えられる。また、学習者がロールプレイ演習に不慣れなため、何度も詰まったり、不調に終わる例が続いて場が停滞してしまう時は、授業実践者が手本を示すことが呼び水となって、スムーズに演習を続けることができる場合もある。本実践では、ロールプレイを 2 題用意したが、全員が 1 つ目の課題演習を終えたところで授業時間がほぼ尽きてしまった。最後に残った時間で互いのロールカードの内容を確認し合っ、どのような状況であったのか、相手の応答の理由を理解し、自分の対応が適切なものであったのかを確かめ合った(この作業によって、授業の内容が相対化され、自分たちが何を学習したのかについての理解が深められる)。

4.2 事後の検討

授業実践後に授業実践者らによって、以下のような内容が話し合われた。まず、本時の授業の総括として、先に着目すべき点として挙げた、学習者たちが積極的に授業に参加しているかどうか、授業そのものがつまずきなく進行しているかどうかについてであるが、初めての課題への取り組みということも勘案しても、十分評価できる内容であった。次に、個別的な事項が話し合われ、以下に挙げるように本実践における具体的な評価点が挙げられた。

- ロールプレイを授業に組み込むことで学習者たちの積極性は高くなる。
- 本実践の教材・指導法は、高校生レベルでも十分に実践可能である。
- 授業後に学習者に感想を尋ねることによって、授業内容を振り返ると共に、今日の学習がどのような意味を持つのかを考えさせることができた。
- 授業にロールプレイを組み込むことは、学習者達から概ね好評を得た。

さらに、次のように課題も指摘された。

- 授業内容を次に繋げていくために、「今日初めて分かったこと」を個々で文章化する(アウトプット)必要がある。その方法をどう確立するのか。
- 学習者たちの事後の感想についておおむね好評だったが、その効果については、回数を積み重ねた後の学習者たちのコミュニケーション力や相手意識の変化を確

認して検証する必要がある。

以上、残された課題について、授業実践者らと十分に協議の上、今後の実践時には適切な修正を行っていかなくてはならない。

V. おわりに

ある程度の成果は得られたと考えられるが、当然ながら 1 回の実践で、コミュニケーションスキルを大幅に向上させることは難しい。効果そのものの検証は次回以降に回すとして、本実践で得られた成果の意義を以下の 3 点にまとめることができる。

- ①大学生を対象として練り上げられたコミュニケーションスキル教材・指導法が高校の現場でも実践可能なことが確かめられたこと。これは、新しい高大連携の一つの形として認められる。
- ②大学生に比べて高校生段階では、課題に対する理解の一般化の度合いが低く、自分の経験や生活に引きつけて考える傾向が見られる。授業実践者には、このことを意識した対応が求められることが分かった。
- ③その場合、学習者の経験不足を補うために校種・学齢に併せて、内容を改変したり、授業実践者が適切な声かけや例を補って説明する等の適切な支援の必要性が確かめられた。

今後の課題として、高校の現場において何らかの形でコミュニケーションスキル演習が組み込まれる方策を検討する必要があること、時間やスタッフ等の労力を考えると国語科だけでは難しいため、英語科、社会科等との連携を考える必要があること等が挙げられる。課題は多いが、これらの日常のコミュニケーションスキルが順調に熟達していけば、公的な場でのコミュニケーションスキルを身に付けられるばかりではなく、日常生活における困難な状況を解決する「生きる力」を育てることに繋がることが期待される。

謝 辞

本研究の計画・教材開発・実践・事後検討会において、鶴見総合高校の関係者各位(特に授業実践を行った泉・善波両教諭)に多大なるご助力を賜った。また、実戦に参加した学習者諸君にも併せて感謝の意を表したい。

本稿は、科学研究費学術研究基金助成金(平成 25～27 年度 挑戦的萌芽研究「問題例の評価から始める発展的なコミュニケーションスキル指導法の研究」: 課題番号 25590276, 研究代表者: 宮城 信)の研究成果の一部である。

文 献

- 熊谷智子 (1995)「依頼のしかた 一国研岡崎調査のデータから」『日本語学』14-10, pp.22-32, 明治書院
- 牛頭哲宏 (2014)「言葉の使い方を振り返る力」を育てる学習指導 一小学校国語科におけるロールプレイングの活用一」『神戸常盤大学紀要』7, pp.75-85, 神戸常盤大学
- 外林大作 (1981)『教育の現場におけるロールプレイングの手引き』, 誠信書房
- 堀田秀吾 (2014)『なぜ、あの人の頼みは聞いてしまうのか? 一仕事に使える言語学』, ちくま新書
- 宮城信 (2013)「ロールプレイを応用した国語表現の授業 一うまいアドバイスの仕方を考える」『言語教育実践 イマ×ココ』創刊号, pp.34-39, ココ出版
- 宮城信・文智暎(2014)「大学生におけるコミュニケーションスキル教育の開発研究」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究』9, pp.1-11, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター
- 森篤嗣・牛頭哲宏 (2010)『小学生のための会話練習ワーク』, ココ出版
- 森篤嗣・豊田誠 (2010)「日本語教育の方法を応用した話し言葉教育の試み 一ロールプレイを用いた高等学校国語科の授業一」『教育実践学論集』11, pp.97-106, 兵庫教育大学
- 森山卓郎(1990)「断り」の方略 一対人関係調性とコミュニケーション」『言語』19-8, pp.59-66, 大修館書店
- 山内博之 (2000)『ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語会話』, アルク

注

- i 「基礎的な会話能力」に関しては、ある程度身につけているという前提に立って考察を進める。この能力が十分に育成されていない学習者に対しては、別途個別の対応が必要となる。語彙や表現形式の習得が中心となるので、具体的な状況を設定した会話例集等を示して考えさせることも効果的であろう。
- ii 著者が行った大学生を対象とした「これまで学校で学んできたコミュニケーションスキル教育はどのようなものであったか」を問う小調査では、60%以上の学生が、「何を指しているのか分からない」「ほとんど記憶にない」と回答している。詳しくは、宮城 (2013)の調査結果を参照されたい。
- iii 話し方に関する実践的な指導が十分に行われていな

いことによって、今後の社会生活に支障を来したり、人間不信に陥いるなど深刻な問題の原因となる危惧がある。

- iv 1999年に中央教育審議会が大学と高校を通じた全体教育の必要性を訴える答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」を提出したことが直接的な契機になったと考えられる。
- v 本研究の大学生向け教材は、一年生から三年生相当を対象としている。これまでの実践はおもに、二、三年生を対象とした演習として実施されてきたが、過去に初年次教育「基礎ゼミナール」の一部として実施されたこともある。
- vi 問題が発生した状況を解決するという課題を与えて行うロールプレイ。会話の展開に制約を受けるが実践的なコミュニケーション演習を行うことができる。中級～上級の日本語学習者を対象としたロールプレイでよく用いられる。内容や位置付け等については、山内 (2000)を参照されたい。
- vii 対象学年としては、大学一年生から三年生くらいを想定している。ただし、「面接を受ける」等は、就職活動が始まる時期に実施した方が、必要感があり効果的であろう。
- viii 2015前期に富山大学人間発達科学部の「日本語運用基礎論」の演習課題として使用した。テキストに関してはほぼ毎年改訂作業を行っている。
- ix 授業協力者たちに課題の意図を分かりやすくするため、高校生用では課題名を「頼みごと」から「お願い」に変更してある。目的とする内容に違いはない。
- x 幅広い基礎分野を扱う普通教育と専門教育に属する科目から選択して履修できる単位制高校。学生自身が自ら選択して、卒業後の進路に関わる様々な実践的な能力を身につけることができることに特徴がある。
- xi 外国籍、二重国籍、日本国籍取得者等諸外国との関わりの深い子ども。
- xii 主授業実践者：泉 一彦総括教諭 (国語科)、授業補助者：善浪沙央里教諭 (英語科) 共に鶴見総合高校教諭。協力校では、国語科、英語科、社会科が共同で外国に繋がる子どもたちへの指導を実施している。
- xiii 観察・記録者の見立てでは、新しい課題の対処への戸惑いが、学習者たちの反応の鈍さに繋がったと考えられる。

(2015年8月31日受付)

(2015年9月25日受理)

資料1 大学生用：「頼みごとをする」の課題プリント (表)

第10回 頼みごとをする

「買い出しに行ってくれない」や「ヒマならちょっと手伝って」など簡単な仕事だからと友人に気軽に頼んだら、そっけなく断られたことがありますか。そんなときは、頼み方にもうひとつ工夫必要なかもしれません。本章では聞き手が引き受けてくれる頼み方について学びましょう。

レッスン1 問題のある頼み方を考える

大学では先生など目上の人に頼みごとをする機会が少なくありません。そんな時は、どのように頼めばよいのでしょうか。あまり軽い態度では困ります。

会話例 1 吉沢さんは田中先生にレポートの内容について質問をしたいと思っています。先生は授業のときに「質問のあるときはいつでも聞きに来ていいですよ」とおっしゃっていたので、さっそく先生のところへ質問に行きました。

吉沢さん：田中先生、こんにちは。吉沢です。
 田中先生：ああ、こんにちは。どうしました。
 吉沢さん：レポートのことです。
 田中先生：……ああ、「日本語学概論」のレポートですか。
 吉沢さん：はい、実はレポートを書こうと思ったんですけど……
 田中先生：ちょっと待ってください、これから会議があるので明日の午後にまた来てくれますか。
 吉沢さん：えっ、明日はバイトがあるので無理です。ちょっとだけいいのをお願いします。
 田中先生：分かりました。では5分だけ。どんなことですか。
 吉沢さん：レポートの資料としてどのような本がお勧めですか。
 田中先生：前回の授業の始めに3冊紹介しましたよ。
 吉沢さん：すみません、遅刻したので聞いていないんです。今週中にレポートを仕上げたいので、今教えてもらえませんか。

Step1 聞いた印象・考えたこと→

.....

.....

.....

Point!

目上の方を尋ねるときは、まず、「〇〇学科の〇〇です」(名乗る) → 「〇〇の件で来ました」(用件を言う) → 「お時間よろしいでしょうか」(相手の都合を確認する) のようにするとよいでしょう。頼みごとを伝えるのはそれからです。事前にメールなどでアポ(予約)を取っておくとなおよいです。

Practice 次のような頼みごとをしたいと思います。引き受けてもらえるようによく頼みましょう！

1. 友人に「テストに遅刻しないように、明日の朝、電話で起こしてほしい」と頼む。
2. 先輩に「午後から一緒に新歓コンパの買い出しにつき合してほしい」と頼む。
3. 先生に「すでに締め切った授業のレポートを受け取ってほしい」と頼む。

レッスン2 頼みごとの内容によって頼み方を選ぶ

話し合おう!

Step1 次の2つの**会話例**を聞いて、気づいたことや考えたことをまとめましょう。

会話例 2

ヒロキくん：雄二さん、もしよかったら、今何時か教えてもらえませんか。
雄二くん：うんと、2時40分くらいかな。
ヒロキくん：ほんと、ありがとうございます。自分もうなんてお礼言っているのか。
雄二くん：え、ボク何もしてないってば。

会話例 3 次の2つの**会話例 3**を聞いて、気づいたことや考えたことをまとめましょう。

麻里さん：ねえ、スーちゃん、大事にしていたあのブランドのバッグ借りてもいい？
鈴香さん：え、いいけど。
麻里さん：やった。それじゃ、明日借りに行くね。
鈴香さん：え……、うん。

Step2 ペアになって、上のまとめを参考にして、次の①～⑤の頼みごとをしましょう。頼み方は内容の軽重に応じて適切な表現を選ぶことを意識すると良いでしょう。また、話を聞いた相手に自分の頼み方の評価をしてもらいましょう。

- ① 「筆箱を忘れたので、何か貸して欲しい」と頼む。
- ② 「県外の友だちが来るので、おいしいレストランを紹介して欲しい」と頼む。
- ③ 「雨が降ってきたので、駅まで一緒に車に乗せて行って欲しい」と頼む。
- ④ 「メンバーが足りないので、草野球に参加して欲しい」と頼む。
- ⑤ 「サークルの役員を引き受けて欲しい」と頼む。

(頼みごとの評価)

プリントを交換して、相手の頼み方について評価しましょう。

頼みごと・・・ ()

- ・「頼みごと」をする言葉遣いや態度は適切でしたか ()
- ・「頼みごと」が本当に困っていると感じましたか ()
- ・「頼みごと」を引き受けることにしましたか ()

○：あてはまる
△：どちらともいえない
×：あてはまらない

資料1 大学生用：「頼みごとをする」の課題プリント (裏)

頼みごと・・・ ()

- ・「頼みごと」をする言葉遣いや態度は適切でしたか ()
- ・「頼みごと」が本当に困っていると感じましたか ()
- ・「頼みごと」を引き受けることにしましたか ()

○：あてはまる
 △：どちらともいえない
 ×：あてはまらない

ちょっと一言 頼みごとをするときに一番大事な言葉

「あなただから頼んだ」とか、「手助けがなければ困る」等と言われると、聞き手は少し照れくさいですが、良いことをしたという充実感が得られるでしょう。頼みごとをするときは、聞き手の助けがどれほど必要か訴えることも大事です。

Point!

どうしても頼みを引き受けて欲しいときは、「急に○○になっちゃって」や「先輩に○○を頼まれちゃって」のような理由を伝えて予想外の事態が発生したことを強調することが大事です。

レッスン3 頼みごとが受け入れられやすくなる表現

頼みごとをするときは、たとえ簡単な手伝いであっても聞き手に軽くはない負担をかけることになります。感謝の気持ちを言葉にして伝えることが重要です。

会話例 4

咲さんに引っ越しの手伝いを頼まれた直樹くんは、雄二くんにも一緒に手伝ってくれるように、頼みにいきます。直樹くんの言い方の違いで、仕事を押しつけられた雄二くんの反応は大きく違ってきます。

直樹くん：あっ、雄二。ちょうどよかった。 (1)

- (A) 明日の夕方、咲んちの引っ越しを手伝いに行くことになったよ。
- (B) 明日のことで頼みがあるんだけど。ちょっと大変な仕事なんだ。

雄二くん：えっ、明日ボクんち来るって言ってなかったけ。

直樹くん： (2)

- (A) だからさー、2人で一緒に引っ越し手伝ったら早いだろう。
- (B) 実はさ、急に咲に頼まれちゃってサ。悪いけど一緒に手伝って欲しくない？

雄二くん：まあ、咲ちゃんに頼まれたら断れないなー。仕方ないか。

直樹くん：その場のノリで、そうなっちゃったんだ。ごめんな。

雄二くん：まあ、咲ちゃんに頼まれたら断りにくいけど……。

直樹くん： (3)

- (A) サンキュ。じゃ、明日5時に咲んちに集合で。
- (B)ほんと助かったよ。今度なんかあったら言ってよ、オレ絶対手伝うよ。

Step1 会話例4では、(1)～(3)の箇所直樹くんが(A)ではなく、(B)のように伝えることで、仕事を押しつけられた雄二くんの反応は大きく違って来るはずです。それぞれどのような配慮が見られるのでしょうか。考えをまとめて書きましょう。

(1)「明日のことで頼みがあるんだけど。ちょっと大変な仕事なんだ。」の配慮

(2)「悪いけど一緒に手伝ってくれない？」の配慮

(3)「ほんと助かったよ。今度なんかあったら言ってよ、オレ絶対手伝うよ。」の配慮

Point!

頼みごとの負担が大きいときは、「ほんと面倒なことお願いして、ゴメンね」や「時間大丈夫」のような相手への気遣いを言葉にすることが大事です。が相手の心の負担も減らせるように「もしよかったら、〇〇してくれない」のような頼むときの前置きや「〇〇さんのお陰で、早く終わったよ」のように具体的な内容を入れた感謝の言葉を伝えることが大事です。

レッスン4 ロールプレイに挑戦!

では、次のような状況で、頼みごとを引き受けてくれるようにお願いしてみましょう。

(ロールプレイ①)

A: 明日の夜、3年ぶりに幼なじみが遊びに来ることになりました。しかし、明日は17時から22時までバイトのシフトが入っています。バイト仲間のBさんに、バイトのシフトを代わってくれるように頼んでみましょう。

B: バイト仲間のAさんにバイトのシフトを代わってくれないかと頼まれました。明日の夜は姉と買い物に行く予定です。断ろうかと思いましたが、無理をすれば買い物を延期することもできそうです。

(ロールプレイ②)

A: あなたは先生です。研究室の片付けをしたいと思います。力仕事もあるので、学生に手伝いをお願いするつもりです。ちょうどゼミの学生のBさんを見つけたので声を掛けました。明日の午後から始めるつもりです。もし学生の都合が悪いなら、せめて一緒に本棚の移動だけでも頼めればと思います。

B: あなたが家へ帰ろうとすると、A先生に呼び止められ、仕事を頼まれました。ちょっと断りづらい状況です。明日は16時から18時までバイトがありますが、それ以外の時間であれば空いています。

資料2 高校生用：「伝えるお願いを考える」の課題プリント (表)

(ページ1)

伝えるお願いを考える

学校生活の中で、友だちに「ノートを見せて」や「一緒に荷物を運んで」のようなちょっとしたお願いをすることはよくあります。ところが「ちょっと忙しい」、「また今度」とそっけなく断られたことがありませんか。また、先生になにかお願いに行ったら、話しているうちになぜか怒られてしまったことはありませんか。では、どのようにお願いをすれば、うまくいくのでしょうか。

はじめに

- ① 友だちに何かをお願いをするとき、気をつけることは何ですか。
- ② 先生になにかをお願いをするとき、気をつけることは何ですか。



話し合おう

練習 手伝ってもらったとき、どんな方法でありがたい気持ちを伝えますか。

年	組	番	氏名
---	---	---	----

つぎ かいわれい き かんが
○次の会話例を聞いて、考えてみましょう。

【状況】先週ユキさんのクラスでは、日本語の小テストがありました。前の日にカゼをひいていたのと、最近あまり授業に集中できなかったのも、全然うまく書けませんでした。できれば再テストを受けたいと思います。そのことを先生にお願いしてください。

【会話例1】

ユキさん：(職員室に入ってくる)失礼します。オカダ先生、こんにちは。

オカダ先生：ああ、こんにちは。ユキさんどうしました。

ユキさん：先生にお願いがあってきました。

オカダ先生：ちょっと待ってください。これから会議があるので明日また来てくれますか。

ユキさん：先週の小テストのことで相談しに来たんですけど……

オカダ先生：あんまりできていなかったね。

ユキさん：先生お願いします。再テストしてください。

オカダ先生：しょうがないな。(時計を見て、)では会議が4時半に終わるので、その時間にまた来てください。

ユキさん：えっ、夕方は友だちと遊びに行く約束をしているので無理です。どうかしてください。

オカダ先生：困ったな、今週は結構忙しいんだよ。

ユキさん：今度は、もっとがんばります。

オカダ先生：なんでもっと早く相談に来ないんだ。

ユキさん：いそがしくて忘れてました。ごめんなさい。



ユキさん

(ユキさんとオカダ先生の役を決めて、[会話例1]を読みましょう)

問題1 [会話例1]を聞いて、思ったことを話し合ひましょう。

Point!

目上の人をお願いをするときは、自分のことより、相手のことを先に考えるようにしましょう。理由もはっきり言うようにしましょう。

資料2 高校生用：「伝わるお願いを考える」の課題プリント (裏)

(ページ3)

○次の会話例を聞いて、^{かんが}考えてみましょう。

【状況】アキラくんは、友だちのユミさんに手伝いをたのまれました。1人だと大^{たいへん}変なので、勝手に^{かつて}ケイクンも手伝いに行くと約^{やくそく}束しましたが、アキラくんはそれをケイクンに言っています。

【会話例2】

アキラくん：あっ、ケイ。ちょうどよかった。明日、ユミの荷物運びを手伝うことになってさ。

ケイクン：えっ、明日一緒に僕の家でゲームするって約^{やくそく}束したじゃん。

アキラくん：だからさー、2人でやればすぐに終わるだろ。手伝いに行こう。

ケイクン：えー聞いてないよ。なんで僕もやることになってるの。

アキラくん：その場のノリで、そうなっちゃったんだ。ユミに頼まれたら、ケイも断れないだろ。

ケイクン：まあ、ユミちゃんに頼まれたら断りにくいけど……。

アキラくん：じゃ、いいよな。明日朝9時にユミン家に集^{あさ}合^じな。

ケイクン：

(アキラくんとケイクンの役を決めて、[会話例2]を読みましょう)

問題2 アキラくんは、ケイクンが納得できないことを2つもしています。それはどんなことですか。(納得=その通りだと思うこと)

こた かた れんしゆう
答え方の練習をしよう

問題3 もしあなたがケイクンだったら、の部分でどのような返事をしますか。

Point!

友だち本人がいないところで、勝手に手伝いの約^{やくそく}束などをしてはいけません。

あいて きも かんが ねが

相手の気持ちを考えてお願いしよう

問題4 [会話例2]を聞いて、もしあなたがアキラくんだったら、次の場面でケイくんにどのようにお願いすればよいと思いますか。



じっせん

実践！ ロールプレイ

問題5 2人で組ぐみになって、AさんとBさんの担当たんとうを決めてください。カードの内容ないようをよく読んで、それぞれの立場たちばで演えんじてみましょう。

ロールプレイ1：今日はごめんね、また明日出かけましょう。

ロールプレイ2：バイトのシフトを代かわってくれませんか。

きょう じゆぎょう

今日の授業のまとめ

ここまでの学がく習しゆを振ふり返かえって、考かんえたことを話はなし合あいましょう。

〔資料〕

Usage of ICT in Public Schools in Toyama, Japan—A Regional Analysis of ICT Resources Used in Classrooms from the Perspective of Teachers

Aldo Arturo DÁVILA HUERTO*, Haruo HASEGAWA

ABSTRACT

This study analyzes the pedagogical use of information and communication technology (ICT) resources by teachers in public schools in Toyama, Japan. The main results demonstrated a positive impact of the use of ICT and the Internet. Furthermore, it was found that ICT is significantly beneficial for student motivation. In addition, the use of ICT improves capacity building in students. However, due to a lack of training and equipment in schools, teachers face various problems when using ICT. Therefore, the implementation of ICT in schools in Toyama has been well developed, but there are aspects that still need to be improved to reach an effective integration of ICT.

Keywords : Information and Communication Technology (ICT), Internet, Motivation, Capabilities, Public Schools

1. INTRODUCTION

Technology, specifically information technology, cannot be kept out of the education system, especially in an era in which technological advances are ubiquitous (Friedman, 2005). Considering the benefits and changes that technology has brought in other fields (e.g., banking, e-commerce, communication), educators in Japan and around the world have been researching and discussing the use of technology in teaching and learning activities. The integration of technology in education is considered a key reform. Japan has introduced important policies for the integration and use of Information and Communication Technology (ICT) in schools to provide equal opportunities for all students. The introduction of ICT in Japanese education was documented in the First Report of the National Council on Educational Reform in 1985, which dealt with the information of education, whereas the latest ICT-related initiative, The Vision for ICT in Education—Towards the Creation of a Learning System and Schools Suitable for 21st Century (2011), is a comprehensive policy on the utilization of ICT in education toward 2020.

Trends and current issues in the use of ICT in Japanese education documented in Future Schools Promotion Project (Ministry of Internal Affairs and Communications, 2013) center around two points:

(1) The effectiveness of computerization in education has been globally proven. In a study of ICT utilization, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) found that scores were higher on objective tests in ICT-utilized classrooms

than in those without ICT, and that pupils' knowledge, understanding, and motivation to learn were enhanced. Moreover, it has been demonstrated that classroom ICT utilization raises teacher-pupil bidirectionality, promotes inter-pupil collaboration in learning new materials, and increases the teacher's opportunity to provide "personalized teaching."

(2) In Japan, computerization in classrooms is trailing behind many countries. In the top-performing countries in the Program for International Student Assessment (PISA), computerization in classrooms is pursued on a wide scale. The Japanese level of ICT utilization is the lowest among them.

These considerations are based on large projects, such as the aforementioned Future Schools Promotion Project, that have exhibited positive results, with improvement in the ICT skills and leadership of teachers and a positive response from students in their interest in the class, learning motivation, and behavior. A new initiative by Fujitsu, Learning Project of Tomorrow (Fujitsu Limited, 2014), envisions an era in which every student has a tablet. It aims to create a diffusion model to disseminate ICT expertise for lessons and propagate its practical advantages and applications.

In this context of abundant information and interest in technology, with ICT improving the quality of learning (Kageto, 2007), this research is conducted from a regional and specific perspective, analyzing the characteristics and issues of ICT resources and their use in classrooms.

* Teacher Training Program Student at Graduate School of Human Development, University of Toyama (2014)

2. PURPOSE

This research analyzes the use of ICT resources in public school classrooms in Toyama, Japan from the teaching perspective. In order to achieve this primary goal, the following objectives were set: (1) identify the type of ICT resources used by teachers, (2) determine the usage frequency of ICT resources, (3) analyze the ICT activities teachers conduct in classes, (4) determine the degree of influence of ICT on motivation and capacity building of students, and (5) identify the problems that emerge from the use of ICT.

3. METHOD

The research was carried out with a quantitative approach and transactional descriptive design. Due to the nature of the study, principles of purposive sampling and convenience according to non-probabilistic methods were used for selecting participants sampling. A sample of 29 public school teachers from Toyama Prefecture was used: 13 from elementary schools, eight from junior high schools, three from high schools, three from special needs schools, and two from professional schools. It must be clarified that the sample members had a particular interest in the use of ICT in the classroom. Data was collected through a questionnaire administered to participants in person and via email (only to high school teachers). The information was processed according to the principles of descriptive statistics, and statistical tables and graphs were developed using MS Excel.

4. RESULTS

The study results were grouped into three main categories: (I) the usage and purpose of ICT, (II) the impact of ICT on learning, and (III) the problems/limitations during the use of ICT. These results will be treated in detail in the following sections.

4.1 THE USAGE AND PURPOSE OF ICT

Responses collected from participants through questionnaires were grouped into five subcategories: (1) ICT resources used in the classroom, (2) usage of the Internet in the classroom, (3) subjects in which ICT is used, (4) ICT activities, and (5) purpose of using ICT.

4.1.1 ICT resources used in the classroom

All participants responded that they use more than one ICT resource in the classroom. Of the 11 items under survey (notebook PC, CD player, camera, projector, TV, tablet, video camera, digital board, DVD player,

desktop computer, and radio), each resource is used by at least one teacher.

Table 1 is a detailed presentation of the resources that are most frequently used according to the levels of education. Thus, in elementary schools, notebook PCs and CD players are most frequently used with a common average score, 3.00; in junior high schools, projectors show more usage (mean score, 2.75); in high schools, CD players are used more (mean score, 3.00); in special needs schools, digital boards are used more (mean score, 3.67); and in professional schools, tablets are the most frequently used item (the highest average score, 4.00).

Overall, regardless of the school level, the following are the five most commonly used resources: (1) notebook PC and CD player, both with the same score of 2.66; (2) projector (2.55); (3) camera (2.34); (4) tablet and TV, both with the same score of 2.28; and (5) radio, with the lowest score of 1.03, which would mean that it is practically no longer used by teachers. Professional school teachers stated that they occasionally use radios, whereas other schools rarely use it.

4.1.2 Usage of the Internet in the classroom

Table 2 shows that 19 teachers (66%) use the Internet in class but 10 teachers (34%) do not. With respect to the frequency of use, six teachers (21%) use the Internet two to three times a week, two teachers (7%) use it once a week, another two (7%) use it two to three times a month, four teachers (14%) use it once a month, and five teachers (17%) use it in other situations. These situations, however, depended on the availability of proper equipment, good Internet signal and the need of the Internet for the purpose of the class.

4.1.3 Subjects Using ICT

Teachers use ICT in all areas of study, as can be seen in Table 3. However, they prefer to use ICT in some subjects over others. Elementary schools use ICT the most in Japanese language classes, junior high schools use it the most in moral classes, high schools use it only for English classes (3 respondents are all English teachers), and in special needs schools, there is no prominent subject that stands out.

In total, Japanese language and mathematics involve the most ICT for all schools, followed by science and social studies.

Although they are not areas of study, extracurricular activities and morning meetings involve ICT because they are also learning spaces.

TABLE 1. FREQUENCY OF USE OF ICT RESOURCES

ICT Resources	Type of School	Number of Teachers	4	3	2	1	Average	Standard Deviation
Notebook PC	Elementary School	13	7	2	1	3	3.00	1.24
	Junior High School	8	0	4	2	2	2.25	0.83
	High School	3	1	0	1	1	2.33	1.25
	Special Needs School	3	0	0	2	1	1.67	0.47
	Professional School	2	2	0	0	0	4.00	0.00
	Total	29	10	6	6	7	2.66	1.18
CD Player	Elementary School	13	8	0	2	3	3.00	1.30
	Junior High School	8	2	0	2	4	2.00	1.22
	High School	3	2	0	0	1	3.00	1.41
	Special Needs School	3	0	2	0	1	2.33	0.94
	Professional School	2	1	0	1	0	3.00	1.00
	Total	29	13	2	5	9	2.66	1.32
Projector	Elementary School	13	5	1	5	2	2.69	1.14
	Junior High School	8	2	3	2	1	2.75	0.97
	High School	3	2	0	1	0	3.33	0.94
	Special Needs School	3	0	0	2	1	1.67	0.47
	Professional School	2	0	0	0	2	1.00	0.00
	Total	29	9	4	10	6	2.55	1.13
Camera	Elementary School	13	4	4	3	2	2.77	1.05
	Junior High School	8	0	3	2	3	2.00	0.87
	High School	3	0	0	1	2	1.33	0.47
	Special Needs School	3	1	1	1	0	3.00	0.82
	Professional School	2	0	0	1	1	1.50	0.50
	Total	29	5	8	8	8	2.34	1.06
Tablet	Elementary School	13	2	4	2	5	2.23	1.12
	Junior High School	8	1	0	1	6	1.50	1.00
	High School	3	2	0	0	1	3.00	1.41
	Special Needs School	3	1	1	0	1	2.67	1.25
	Professional School	2	2	0	0	0	4.00	0.00
	Total	29	8	5	3	13	2.28	1.28
TV	Elementary School	13	5	4	0	4	2.77	1.25
	Junior High School	8	0	4	2	2	2.25	0.83
	High School	3	0	0	1	2	1.33	0.47
	Special Needs School	3	0	0	0	3	1.00	0.00
	Professional School	2	0	1	1	0	2.50	0.50
	Total	29	5	9	4	11	2.28	1.14
Video Camera	Elementary School	13	0	3	7	3	2.00	0.68
	Junior High School	8	0	2	2	4	1.75	0.83
	High School	3	0	0	1	2	1.33	0.47
	Special Needs School	3	0	1	2	0	2.33	0.47
	Professional School	2	0	0	1	1	1.50	0.50
	Total	29	0	6	13	10	1.86	0.73
Digital Board	Elementary School	13	1	3	1	8	1.77	1.05
	Junior High School	8	0	0	4	4	1.50	0.50
	High School	3	0	0	0	3	1.00	0.00
	Special Needs School	3	2	1	0	0	3.67	0.47
	Professional School	2	0	0	0	2	1.00	0.00
	Total	29	3	4	5	17	1.76	1.04
DVD Player	Elementary School	13	0	2	3	8	1.54	0.75
	Junior High School	8	0	3	3	2	2.13	0.78
	High School	3	0	0	1	2	1.33	0.47
	Special Needs School	3	0	1	0	2	1.67	0.94
	Professional School	2	0	0	1	1	1.50	0.50
	Total	29	0	6	8	15	1.69	0.79
Desktop Computer	Elementary School	13	1	2	1	9	1.62	1.00
	Junior High School	8	1	0	1	6	1.50	1.00
	High School	3	0	0	0	3	1.00	0.00
	Special Needs School	3	0	1	1	1	2.00	0.82
	Professional School	2	1	0	0	1	2.50	1.50
	Total	29	3	3	3	20	1.62	1.03
Radio	Elementary School	13	0	0	0	13	1.00	0.00
	Junior High School	8	0	0	0	8	1.00	0.00
	High School	3	0	0	0	3	1.00	0.00
	Special Needs School	3	0	0	0	3	1.00	0.00
	Professional School	2	0	0	1	1	1.50	0.50
	Total	29	0	0	1	28	1.03	0.18

4 = Always; 3 = Sometimes; 2 = Rarely; 1 = Never

4.1.4 ICT Activities

There are several activities that teachers developed using ICT, which we grouped into 16 macro activities (see Table 4). The use of ICT is higher in the following five activities: displaying knowledge and information (16), displaying pictures, images, draws and graphs (13), displaying videos (12), making videos (9), and displaying guidelines and instructions (8). There are no significant differences in ICT activities developed in

elementary schools, junior high schools, high schools, and others.

We can divide these ICT activities into two groups on the basis of methodology: active learning (students build their learning) and passive learning (students are recipients of information). Within the 16 ICT activities developed by teachers, many fall under the active learning methodology. However, the preference for ICT is higher in passive learning. We noted that of

TABLE 2. USE OF THE INTERNET IN CLASS

Type of School	Number of Teachers	Yes					No
		2-3 a week	once a week	2-3 a month	once a month	others	
Elementary School	13	4	1	2	2	1	3
Junior High School	8	1	0	0	1	3	3
High School	3	0	1	0	0	0	2
Special Needs School	3	0	0	0	1	0	2
Professional School	2	1	0	0	0	1	0
Total	29	6	2	2	4	5	10
19							

TABLE 3. SUBJECTS USING ICT

Subjects	Elementary School	Junior High School	High School	Special Needs School	Professional School	Total
Japanese Language	7	1	0	0	0	8
Mathematics	6	2	0	0	0	8
Science	4	2	0	1	0	7
Social Studies	5	1	0	0	0	6
Physical Education	4	0	0	1	0	5
The Period of Integrated Studies	3	2	0	0	0	5
English	0	2	3	0	0	5
Extracurricular Activities	0	3	0	1	0	4
Art	1	1	0	1	0	3
Moral	0	3	0	0	0	3
Living Environment Studies	1	0	0	1	0	2
Music	2	0	0	0	0	2
Home Economics	2	0	0	0	0	2
Morning Meeting	2	0	0	0	0	2
Lecture	0	0	0	0	1	1
Total	37	17	3	5	1	63

Totals based on respondents 28 valid cases. Elementary School = 13; Junior High School = 8; High School = 3; Special Needs School = 3; Professional School = 1

TABLE 4. ICT ACTIVITIES

ICT Activities	Elementary School	Junior High School	High School	Special Needs School	Professional School	Total
Displaying knowledge and information	7	4	3	2	0	16
Displaying pictures, images, draws and graphs	6	3	3	1	0	13
Displaying videos	4	4	3	1	0	12
Making videos	6	1	1	1	0	9
Displaying guidelines and instructions	6	1	0	1	0	8
Using software	1	2	0	1	0	4
Searching information in internet	3	1	0	0	0	4
Listening to CDs	1	2	1	0	0	4
Using digital textbooks	3	0	0	0	0	3
Taking pictures	2	1	0	0	0	3
Holding discussion	3	0	0	0	0	3
Sharing findings and productions	1	2	0	0	0	3
Using APPs	1	0	0	1	0	2
Watching TV	0	1	0	0	1	2
Making presentations	0	2	0	0	0	2
Evaluating	1	0	0	0	0	1
Total	45	24	11	8	1	89

Totals based on respondents 28 valid cases. Elementary School = 13; Junior High School = 8; High School = 3; Special Needs School = 3; Professional School = 1

TABLE 5. TEACHERS' PURPOSE OF USING ICT

ICT Resource	Type of School	Number of Teachers	4	3	2	1	Average	Standard Deviation
To facilitate the understanding of topics and contents	Elementary School	13	11	2	0	0	3.85	0.36
	Junior High School	8	3	5	0	0	3.38	0.48
	High School	3	2	1	0	0	3.67	0.47
	Special Needs School	2	1	1	0	0	3.50	0.50
	Professional School	2	2	0	0	0	4.00	0.00
	Total	28	19	9	0	0	3.68	0.47
To encourage active participation	Elementary School	13	9	4	0	0	3.69	0.46
	Junior High School	8	4	3	1	0	3.38	0.70
	High School	3	2	1	0	0	3.67	0.47
	Special Needs School	2	1	1	0	0	3.50	0.50
	Professional School	2	2	0	0	0	4.00	0.00
	Total	28	18	9	1	0	3.61	0.56
To make classes more fun	Elementary School	13	10	2	1	0	3.69	0.61
	Junior High School	8	2	6	0	0	3.25	0.43
	High School	3	2	1	0	0	3.67	0.47
	Special Needs School	2	1	1	0	0	3.50	0.50
	Professional School	2	2	0	0	0	4.00	0.00
	Total	28	17	10	1	0	3.57	0.56
To develop ability to create	Elementary School	13	2	8	3	0	2.92	0.62
	Junior High School	8	4	4	0	0	3.50	0.50
	High School	3	0	2	1	0	2.67	0.47
	Special Needs School	2	0	2	0	0	3.00	0.00
	Professional School	2	0	1	1	0	2.50	0.50
	Total	28	6	17	5	0	3.04	0.63
To enhance students' cooperation	Elementary School	13	1	5	6	1	2.46	0.75
	Junior High School	8	0	3	5	0	2.38	0.48
	High School	3	0	2	1	0	2.67	0.47
	Special Needs School	2	0	2	0	0	3.00	0.00
	Professional School	2	0	0	2	0	2.00	0.00
	Total	28	1	12	14	1	2.46	0.63
To enhance a sense of respect among others	Elementary School	13	1	3	7	2	2.23	0.80
	Junior High School	8	0	3	5	0	2.38	0.48
	High School	3	0	1	2	0	2.33	0.47
	Special Needs School	2	0	2	0	0	3.00	0.00
	Professional School	2	0	0	2	0	2.00	0.00
	Total	28	1	9	16	2	2.32	0.66

4 = I really think so; 3 = I think so; 2 = I don't think so; 1 = I don't think so at all

TABLE 6. INCREASE OF STUDENT MOTIVATION THROUGH ICT

Type of School	Number of Teachers	4	3	2	1	Average	Standard Deviation
Elementary School	13	2	11	0	0	3.15	0.36
Junior High School	8	1	7	0	0	3.13	0.33
High School	3	0	3	0	0	3.00	0.00
Special Needs School	3	1	2	0	0	3.33	0.47
Professional School	2	1	1	0	0	3.50	0.50
Total	29	5	24	0	0	3.17	0.38

4 = Greatly increase; 3 = Increase; 2 = Not increase; 1 = Not increase at all

the five most common ICT activities, four fall under the passive learning methodology (displaying knowledge and information; displaying pictures, images, draws and graphs; displaying videos; and displaying guidelines and instructions) and only one under the active learning methodology (making videos).

4.1.5 Purpose of Using ICT

Table 5 presents condensed information on the reasons teachers use ICT in the classroom. We found three main purposes with a high value of acceptance: (1) to facilitate the understanding of topics and contents,

(2) to encourage active participation, and (3) to make classes more fun. These indicators present very close results that cannot be clearly differentiated, even for nominative ratings ("I really think so," "I think so," and "I don't think so"). Therefore, we consider the three purposes as a trilogy. To develop ability to create and to enhance students' cooperation are secondary purposes accepted among teachers. In contrast, using ICT to enhance a sense of respect among others is a purpose with a very low acceptance among teachers.

4.2 THE IMPACT OF ICT ON LEARNING

For better understanding, the results of this section were classified into two subcategories: (1) motivation and ICT and (2) capabilities and ICT.

4.2.1 Motivation and ICT

Table 6 overwhelmingly shows that the use of ICT increases students' motivation (average score of 3.17). The perception of teachers across all surveyed educational levels is that the use of ICT increases students' motivation.

A. Experiences of activities that help in motivation

Many teachers believe that the use of ICT in the classroom (by teachers as well as students) increases the motivation of students. Activities such as watching and taking videos, looking at photos, showing slides, providing assistance to struggling students, performing activities using tablets, sharing experiences and feelings, and holding discussions save time and effort and help guide the students. Of these activities, watching videos and looking at photos have the highest value, and taking videos comes second.

B. Experiences of activities that do not help in motivation

Certain actions or situations do not help student motivation. Teachers have mentioned that the following situations do not help in motivating students: the lack of Internet connection, Internet misuse by students, overcrowded workgroups, overabundance of online information, overreliance on the machine, lack of students' ICT skills, malfunctioning of devices, simple and easy activities that are boring, and the improper use of ICT. The activity with the highest value in this category is the lack of Internet connection.

4.2.2 Capabilities and ICT

According to the data in Table 7, some capabilities significantly improved through the use of ICT. The capabilities improved are given as follows. (1) problem solving capability had the highest average score (3.00). (2) creativity (2.96) and (3) oral communication (2.93) are high average scores. These scores imply that it received the greatest benefit of interacting with ICT. These capabilities are perceived to have improved when using ICT.

4.3 PROBLEMS/LIMITATIONS IN THE USE OF ICT

An extensive list of problems arose when teachers were questioned about the use of ICT. To facilitate

TABLE 7. DEVELOPMENT OF CAPABILITIES BY USING ICT

Capability	Type of School	Number of Teachers	4	3	2	1	Average	Standard Deviation
Problem Solving	Elementary School	13	2	10	1	0	3.08	0.47
	Junior High School	7	1	5	1	0	3.00	0.53
	High School	3	1	2	0	0	3.33	0.47
	Special Needs School	3	0	3	0	0	3.00	0.00
	Professional School	2	0	0	2	0	2.00	0.00
	Total	28	4	20	4	0	3.00	0.53
Creativity	Elementary School	13	3	6	4	0	2.92	0.73
	Junior High School	7	1	5	1	0	3.00	0.53
	High School	3	1	2	0	0	3.33	0.47
	Special Needs School	3	1	1	1	0	3.00	0.82
	Professional School	2	0	1	1	0	2.50	0.50
	Total	28	6	15	7	0	2.96	0.68
Oral Communication	Elementary School	13	1	10	2	0	2.92	0.47
	Junior High School	7	1	3	3	0	2.71	0.70
	High School	3	0	3	0	0	3.00	0.00
	Special Needs School	3	0	3	0	0	3.00	0.00
	Professional School	2	1	1	0	0	3.50	0.50
	Total	28	3	20	5	0	2.93	0.53
Critical Thinking	Elementary School	13	1	6	6	0	2.62	0.62
	Junior High School	7	2	3	2	0	3.00	0.76
	High School	3	0	2	1	0	2.67	0.47
	Special Needs School	3	0	2	1	0	2.67	0.47
	Professional School	2	0	0	2	0	2.00	0.00
	Total	28	3	13	12	0	2.68	0.66
Written Communication	Elementary School	13	0	7	5	1	2.46	0.63
	Junior High School	7	1	1	4	1	2.29	0.88
	High School	3	0	2	1	0	2.67	0.47
	Special Needs School	3	0	2	1	0	2.67	0.47
	Professional School	2	1	0	1	0	3.00	1.00
	Total	28	2	12	12	2	2.50	0.73

4 = Greatly increase; 3 = Increase; 2 = Not increase; 1 = Not increase at all

TABLE 8. FREQUENT PROBLEMS CAUSED BY ICT

Problems	Elementary School	Junior High School	High School	Special School	Professional School	Total
Lack of teaching training	4	5	2	1	1	13
Lack of equipment	6	1	3	0	2	12
Poor Internet signal	4	1	1	0	0	6
Lack of regulations and standards	2	1	1	0	0	4
Lack of technical support	2	0	0	0	0	2
TOTAL	18	8	7	1	3	37

Totals based on respondents 24 valid cases. Elementary School = 11; Junior High School = 7; High School = 3; Special Needs School = 1; Professional School = 2.

better understanding, we have sorted these problems into five main groups according to similarity and unity in their variables: lack of teacher training, lack of equipment, poor Internet signal, lack of regulations and standards, and lack of technical support. Teacher training seems to be the biggest problem, followed by the lack of equipment. These two problems are presented as the most critical issues in the use of ICT at all school levels (see Table 8).

5. DISCUSSION

Based on the results, discussions were grouped into three categories.

5.1 The usage

The different education levels do not agree on a single resource for the best use of ICT. The varying preferences should be studied further to determine the factors that influence the choice of a resource. Across the education levels, the resources most used are notebook PCs and CD players, with the same score as previously mentioned. The preference for notebook PCs among teachers is linked to the positive aspects of portability and flexibility, in contrast to desktop PCs, which are difficult to transport. Classroom activities require portable, flexible, and easy-to-manuever devices, not just in the classroom but also outside it. The strength of computer-assisted instructions is the variety of actions that can be performed; teachers can virtually develop all ICT activities in their classrooms. CD players also have similar benefits and advantages, such as accessibility, portability, low cost, speed, and ease of use. This raises questions on the effectiveness of the devices in relation to their relevance in the technological world. In this particular case, there are many devices that have replaced CD players, such as computers and tablets. However, the data highlight the importance of CD players in the classroom. The second most preferred resource is projectors, considering the preference of teachers in projecting videos, images, and information. The third

most preferred resource, cameras, is the main input in this specific case for teachers taking photos and displaying them on a screen. The fourth most used resources are tablets and TVs. Tablets are at the forefront of technological devices as they are highly interactive and provide significant benefits according to recent studies. However, few schools are properly equipped with this resource due to their high cost.

TVs, on the other hand, which should be used for live broadcasts and video playback, are used in schools only for playing videos these days. Their use has been limited, and thus, they fulfill the same function as computer screens or projectors.

Internet-assisted instructions, defined as an interactive teaching method, give students access to the global computer network (UNESCO, 2012). Favorable results were obtained regarding the use of the Internet in classrooms, as a large majority (66%) of teachers uses it in the learning processes. This means that integration of the Internet into classrooms is positive, which is manifested in the teachers desiring to further achieve this. However, there is still a large group of teachers who does not use the Internet (34%) because of a lack of Internet connection in schools and inadequate provision of equipment. There is a possibility that the standard of teacher training also influences this figure. Therefore, these problems need to be addressed for the full integration of the Internet into classrooms. However, even with a significant number of teachers using the Internet, the effectiveness of ICT is dampened if it is only used sporadically. Only a small group of teachers (21%) uses it two to three times a week. There is also a group of teachers that uses the Internet only under the right conditions. These conditions are related to connection problems and, especially, the lack of equipment. There is, however, a tendency for teachers to increase the integration of Internet-assisted instructions in classrooms.

Teachers develop a variety of activities in class and demonstrate a willingness to prepare less monotonous and more enjoyable classes that involve the adap-

tation of activities to various situations and the use of a variety of equipment. Conversely, we find that the most commonly used activities utilize projectors. Although the preference for the passive methodology is clear, the active methodology is also present to a lesser degree. In the ranking, this corresponds to making videos (fourth place) in the passive methodology and using software (seventh place) in the active methodology.

In general, most teachers prefer to perform passive activities while teaching. However, subjects like music and physical education develop dynamic and active ICT activities. This dichotomy leads to an argument on the best methodology. This, however, depends on the objectives and purposes of subjects, and each has its own advantages. Teachers need to adopt appropriate teaching methods flexibly while paying attention to both the advantages and limits of ICT (MEXT, 2011).

Teachers have three purposes when using ICT: (1) to facilitate the understanding of a topics and contents, (2) to encourage active participation, and (3) to make classes more fun. Noble purposes are consistent with the current principles of the new pedagogy in which students are active participants in their learning and the classroom is a pleasant and motivating space. However, there is a contradiction in teachers' intentions and actions—the most frequently used ICT activities are passive activities, but their defined purpose is to encourage activism. Such a contradictory choice raises questions.

5.2 The impact

The acceptance of ICT resources by teachers is very important for the effective integration of ICT in schools. Teachers will increase ICT activities in their classrooms if ICT is perceived as a highly motivational resource for students. There are a number of activities that can be conducted using ICT, but the activity of watching videos and looking at photos is the most motivating. There is a willingness among teachers to conduct activities involving multimedia elements. Moreover, the experiences that diminish motivation are related to the lack of Internet connection, equipment, and teacher training. These problems are common around the world.

ICT activities have a positive impact on the development of all abilities, especially problem solving and creativity. It is congruent that students develop the skills to solve problems, because the use of ICT involves constant generation of cognitive conflicts, i.e., it makes students think. The idea that there is also a direct relationship between ICT and creativity is reasonable, considering the important contributions of ICT to the

creative process. Moreover, ICT resources democratize the classroom space, allowing more freedom of expression. It is also important to note that technology alone is not enough to create the desired impact; teachers need to consider a type of pedagogy that works best for the particular content of each lesson (Mishra and Koehler, 2009).

5.3 The problems/limitations

The most prominent problems encountered during the study are lack of teacher training, lack of equipment, and poor Internet connection.

We can assume that the two main limitations are teacher training and insufficient equipment in schools. Although there are policies that promote teacher training, such as The Vision for ICT in Education (MEXT, 2011), the consolidated skills necessary for the effective use of ICT in schools are absent. Diversification, planning, and methodology of the actual use of ICT in classrooms are still ill-formed, resulting in a lack of training for teachers. Therefore, teachers should be trained regularly and effectively. The fundamental motivation for people to adopt and use technology is due to its ease of use and observable results (Davis, 1989). According to studies (Ertmer, 2012; Uslu and Bumen, 2012), an important factor in the failure in integrating technology is the ineffective training programs for in-service teachers. The traditional in-service teacher education programs should be replaced with alternative approaches that are more substantial, contextualized, and pedagogical.

The other issue is the inadequate provision of equipment and budgets in schools. A review of the related literature (Ertmer, 2012; Project Tomorrow, 2011) shows that access to educational resources is a vital factor in the integration of technology. In light of the findings of this study, the content provided through technology affects the attitudes of teachers and students toward the use of technology in teaching and learning.

Another problem, although on a lesser scale, is the lack of Internet connection. It was found that poor Internet connection decreases motivation and interest in students toward using ICT. Johnson (2010) noted that access to online resources plays a key role in technology adoption. Thus, Internet connection is a vital factor in motivating students to adopt ICT in classrooms.

6. CONCLUSIONS

After analyzing, interpreting, and discussing the results, we reached the following conclusions:

1. Teachers in Toyama schools use a variety of ICT

resources, from the most traditional such as CD players to the latest technology, such as Internet-assisted instructions.

2. Teachers' use of ICT in classrooms is occasional, not frequent.
3. The most relevant ICT activities are the projection of information, images, and videos; it is noteworthy that these activities fall under the passive learning methodology.
4. The use of ICT has a positive influence on motivation.
5. The use of ICT improves capacity building (especially problem solving, creativity and oral communication) in the learning sessions.
6. The most relevant problems are the lack of teacher training along with the inadequate implementation of ICT equipment in schools. Even if ICT is used, the proper conditions for its best implementation are not met. It is necessary to enhance teachers' ability to utilize ICT (MEXT, 2011) and implement appropriate equipment; therefore, we urge a review of ICT policies and the implementation of improvement plans to achieve an effective integration of ICT in public educational institutions in Toyama.

REFERENCES

- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), PP. 319–339.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), PP. 423–435. <http://marianrosenberg.wiki.westga.edu/file/view/ErtmerPTeacherBeliefs.pdf>
- Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York, NY: Farrar, Straus, and Giroux.
- Fujitsu Limited (2014). “Learning Project of Tomorrow” for an Era in Which Every Student Has a Tablet. <http://www.fujitsu.com/global/about/resources/news/press-releases/2014/1016-01.html>
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R., & Stone, S. (2010). *The 2010 horizon report*. Austin, TX: The New Media Consortium. <http://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report.pdf>
- Kageto, M. (2007). ICT impact on Education - Effective ICT utilization on lessons. <http://www.oecd.org/edu/ceri/39458760.pdf>
- MEXT (2011). The Vision for ICT in Education- Towards the Creation of a Learning System and Schools Suitable for the 21st Century-. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/_icsFiles/afieldfile/2012/08/03/1305484_14_1.pdf
- Ministry of Internal Affairs and Communications MIC (2013). Future School Promotion Project. http://www.itu.int/ITUD/finance/work-cost-tariffs/events/tariff-seminars/Japan-13/documents/Sess5-2_Future-School_Kobayashi.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M., J. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), PP. 393– 416. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844273.pdf>
- Project Tomorrow. (2011). The new 3 E's of education: Enabled, engaged, empowered-how today's educators are advancing a new vision for teaching and learning. Speak Up 2010. National findings. http://www.tomorrow.org/speakup/speakup_reports.html
- UNESCO (2012). ICT in Education in Latin America and the Caribbean. A regional analysis of ICT integration and e-readiness. <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/ict-regional-survey-lac-2012-en.pdf>

(2015年 8月31日受付)

(2015年 9月25日受理)

〔資料〕

特別支援学校における介護等体験の内容と事前指導のあり方

—体験学生および特別支援学校教師の意識調査の結果から—

和田 充紀・中林 由利子*

The Research about Contents and the Way of Advance Guidance of the Experience of the Care at Special Support School
: Questionnaire Survey of Students and Teachers at Special Support School

Miki WADA & Yuriko NAKABAYASHI

摘要

介護等体験特例法が制定されてから17年間、様々な研究と実践が行なわれている。その現状を受けて、本研究では、介護等体験を実施した学生と受け入れ校の教師に対して介護等体験の内容や事前指導の意義についての調査を行い、今後の介護等体験と事前指導の内容を改善充実するための基礎資料とすることを目的とした。体験学生と受け入れ校の教師双方の意識調査の結果から、「体験後の満足感に繋がる活動内容の提供と環境設定の必要性」、「事務的内容に加え、障害について学ぶ機会を伴う事前指導の必要性」等が示された。

キーワード：介護等体験，特別支援学校，事前指導

Keywords : the experience of the care, special support school, advance guidance

I. 目的

介護等体験特例法が制定されてから17年が経つ。この間、特別支援学校及び社会福祉施設において工夫や改善を重ねながら実践が進められてきている。介護等体験については多くの研究や実践報告がなされており、特に特別支援学校における教育的意義を報告している先行研究もみられる。若山・平野・高畑・小林・武蔵・安達（2000）は、「介護等体験は直接的に学生が将来教職に就き、小学校・中学校において実際に障害のある児童生徒を指導する際に大変有用である。しかもそれにとどまらず、学生の教育観や障害児者理解にも影響を及ぼした」と述べている。一方、介護等体験の内容面と事前の情報提供などの事前指導面における課題も指摘されている（茅野・石原・永井・三品・船渡川，2008；藤田，2009）。

現在、介護等体験に関する事前学習については、その内容などに関する規定はない。柏崎（2014）は、「体験活動を有意義な学びとするためには、その体験に関する情報を事前に学んでおくことが望ましい」と述べており、実践女子大学では平成24年度から介護等体験及び事前学習が単位化されている。

介護等体験特例法が制定された当時、受け入れ校の態勢や実施上の課題を検討するために、あるいは、体験の意義を検討するために様々な調査研究が行なわれた。笠

原・大野・安東・河合（1999）は、実施上の課題の一つとして、事前指導の充実や体験内容などのマニュアルの必要性を指摘した。それを受け、高畑・若山・平野・小林・武蔵（2000）は、全国社会福祉協議会（1998）作成の事前資料や事前学習用資料「フィリア」（全国特殊学校長会，1998）、「手引き」（横浜国立大学教育学部人間発達科学部学校教育課程，1999）などを参考として「附属養護学校版介護等体験ガイドブック」（富山大学教育学部附属養護学校，1999）を作成した。

富山大学人間発達科学部附属特別支援学校では、この「附属養護学校版介護等体験ガイドブック」（2005年より「附属特別支援学校版介護等体験ガイドブック」と名称変更）を活用して事前指導にて介護等体験の意義や障害児との接し方を伝え、また、受け入れ態勢の整備や学生が体験する活動内容の見直しなどを行なってきた。

このように、これらの先行研究、調査結果、を経て事前指導用の資料が作成され、介護等体験の内容や事前指導のあり方について検討や改善が加えられながら実践が進められてきている。

富山大学人間発達科学部附属特別支援学校では、介護等体験が施行された直後の2000年に、学生と受け入れ校の教師それぞれに対しての意識調査を実施している。しかしながら、「附属養護学校版介護等体験ガイドブッ

* 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校

表1 学生向け介護等体験アンケートの調査項目

調査項目	調査内容
1.学生本人について	1.1.性別 1.2.学年
2.介護等体験内容について	2.1実施時期 2.2体験内容
3.不安について	3.1不安の有無 3.2理由 3.3不安解消の有無 3.4不安解消の理由
4.満足度について	4.1満足の有無 4.2理由
5.特別支援教育の学習経験について	5.1学習経験の有無
6.事前指導について	6.1充実度 6.2理由 6.3不十分の理由 6.4必要な内容

表2 教師向け介護等体験アンケートの調査項目

調査項目	調査内容
1.教師本人について	1.1.性別 1.2.所属
2.介護等体験の必要性について	2.1必要性 2.2内容
3.事前指導について	3.1充実度 3.2必要な内容

ク」(富山大学教育学部附属養護学校, 1999)を活用した介護等体験の内容や事前指導の成果についてその後の調査は行っていない。また, 富山大学人間発達科学部では, 2000年より, 大学1年生が県内の小学校にて約半年間「学びのアシスト」「スタディ・メイトジュニア」として体験をする「学級担任論」を実施している。そのため, 介護等体験以前に, 特別支援教育に対して学ぶ機会があり介護等体験に意欲的に取り組む学生も増えてきている。一方で, 以前と同様介護等体験が初めて障害のある人と接する機会でありとまどいがみられる学生もいる状況である。

介護等体験における学生のよい体験は, 学生のためのみならず, 特別支援学校の児童生徒にとってもよい学習の機会となる。また, 学生にとっての正しい学びは体験当日だけではなく, その後の社会生活にも影響を与えることとなる。その体験を支える受け入れ校の教師にとっては大きな期待が寄せられることとなる。

これらの状況を受け, 本研究は, 介護等体験を実施した学生と受け入れ校の教師に対して介護等体験の内容や事前指導の意義についての調査を行い, 今後の介護等体験と事前指導の内容を改善充実するための基礎資料とすることを目的としている。

II. 方法

1. アンケート I (体験学生を対象とした調査)

(1) アンケート調査の作成

これまで, 介護等体験を対象にして体験学生の意識の変化についてまとめた先行研究としては国立久里浜養護学校(1999)がある。また, 介護等体験の内容や事前指導のあり方についてまとめた先行研究としては, 若山ら(2000)と高畑ら(2000)がある。今回のアンケートを作成するに当たり, これらの先行研究を参考にして以下の点に留意して, 調査項目を選定した。

第一に, 学生の意識とそれに対する内容(不安, 満足)を取り上げた。「体験前に不安を感じたか」, 「体験後に

満足したか」について5段階評定で質問した。

第二に, 介護等体験の意義と体験内容(良かった内容, 必要な内容)を取り上げた。この結果を受けて, 介護等体験の活動内容のあり方について検討したいと考え, 選択及び自由記述とした。

第三に, 事前指導に関する内容(充実度, 事前学習の必要な内容)を取り上げた。「事前指導が十分であったか」については5段階評定で質問した。

(2) 調査内容及び項目の選定

以上の検討をふまえて, 表1に示すようなアンケート調査を作成した。調査項目は「学生本人について」, 「介護等体験内容について」, 「不安について」, 「満足度について」, 「特別支援教育の学習経験について」, 「事前指導について」の6大項目, 15中項目で構成した。

(3) アンケート調査の実施

1) 調査対象

2015年に富山大学人間発達科学部附属特別支援学校で介護等体験を行った富山大学人間発達科学部2年生105名を対象とした。そのうち94名の回収を得た。回収率は89%であった。

2) 調査時期・手続き

前期の介護等体験が終了した2015年7月に実施した。配布は該当学生が受講している講義において担当教員の協力のもとで行なった。講義終了後に記入を依頼し, 学部教務係の協力のもとで回収を行った。

実施に際しては, 介護等体験の充実を目指すために活用する点, 評価の対象にならず本音で記入してもらう点などについては文書にて説明を加えて, 無記名にて記入を依頼した。

2. アンケート II (受け入れ校教師を対象とした調査)

(1) アンケート調査の作成

これまで, 学校の受け入れ方をまとめた先行研究としては笠原ら(1999)や武蔵・高畑・若山・平野・小林・安達(2000)等がある。今回の教師向けアンケートを作成するに当たり, これらの先行研究を参考にしつつ, 以

下のような点に留意して、調査項目を選定した。

第一に、介護等体験についての評価を取り上げた。介護等体験の意義を感じているか、介護等体験の場としての役割を果たしているかについて5段階評定で質問した。

第二に、事前指導のあり方について取り上げた。事前学習の充実度について5段階評定で質問した。介護等体験の事前に習得して欲しい内容については選択及び自由記述とした。

(2) 調査内容及び項目の選定

以上の検討をふまえて、表2に示すようなアンケート調査を作成した。調査項目は「教師本人について」、「介護等体験の必要性について」、「事前指導について」の3大項目、6中項目で構成した。

(3) アンケート調査の実施

1) 調査対象

介護等体験を受け入れた附属特別支援学校1校の教師28名を対象とした。そのうち、27名の回答を得た。内訳は、小学部所属8名、中学部所属8名、高等部所属10名、養護教諭1名である。

2) 調査時期・手続き

前期の介護等体験が終了した2015年8月に実施した。配布および回収は附属特別支援学校にて介護等体験担当者が行った。

Ⅲ. 結果

1. アンケートⅠ（体験学生を対象とした調査）より

体験学生を対象とした調査結果について、回答ごとの人数の割合は表3に示すとおりである。

(1) 介護等体験前の不安の有無について

介護等体験前に不安を感じていた学生(69.1%)は、不安がなかった学生(21.3%)の3倍以上もいた。不安の理由としては、「障害のある人との接し方が分からない」が多かった。

(2) 不安解消の割合とその理由について

介護等体験後に「不安が解消された」と回答した割合は、「全くそう思う」(15.4%)、「そう思う」(55.4%)を合わせると約70%であった。その理由としては、「児童生徒と一緒に活動する」(67.4%)、「児童生徒と会話をする」(60.9%)などが多く、「一緒に活動をする体験」が不安解消にとって効果的であることが分かった。次いで、「児童生徒の純真さを知る」(50.0%)、「児童生徒の明るさを知る」(50.0%)、「児童生徒の真剣な取り組みを見る」(43.5%)などが多く、「児童生徒の『特性』を知ること」が不安解消につながっている。次は、「教師の児童生徒に対する姿勢を見る」(23.9%)、「教師からのアドバイスを受ける」(19.6%)などが挙がっており、「教師からの確かな支援の仕方を学ぶこと」も効果的であ

る。

一方、「不安が解消されなかった」と回答した割合は「思わない」(1.5%)、「全く思わない」(1.5%)を合わせて3%であった。不安解消のために必要な内容を尋ねる質問に対しては、「児童生徒と一緒に活動する」、「児童生徒と会話をする」などの「一緒に活動を体験」が挙がっている。次いで「児童生徒の真剣な取り組みを見る」、「教師からのアドバイスを受ける」が挙げられており、活動内容として「一緒に活動をする体験」、「児童生徒の特性を知ること」、「教師からの確かな支援の仕方を学ぶこと」の必要性が伺える。

(3) 介護等体験の満足度とその理由について

次に、介護等体験に満足できたかどうかについての質問では、「全くそう思う」(31.9%)、「そう思う」(50.0%)を合わせると満足できた割合が81%以上である。その理由としては、「児童生徒と一緒に活動する」(66.2%)、「児童生徒と会話をする」(49.4%)などの、「一緒に活動をする体験」が効果的であることが分かった。また、「児童生徒の明るさを知る」(55.8%)、「児童生徒の真剣な取り組みを見る」(53.2%)、「児童生徒の純真さを知る」(45.5%)など、「児童生徒の『特性』を知ること」も体験を満足するために重要な内容である。次いで、「教師からのアドバイスを受ける」(39%)、「教師の児童生徒に対する姿勢を見る」(37.7%)などの「教師からの確かな支援の仕方を学ぶこと」も4割近くが満足できた理由として挙げている。

一方、「満足できなかった」と回答した人(4.3%)にどのような内容があるとよいかを尋ねたところ、「教師からのアドバイスを受ける」(75.0%)ことを希望する割合が非常に高かった。「教師からの確かな支援の仕方を学ぶこと」の必要性が伺える。また、「児童生徒と一緒に活動する」(50.0%)、「児童生徒と会話をする」(50.0%)なども多いことから、「一緒に活動をする体験」も満足度には必要な内容であることが分かる。

(4) 事前指導について

事前指導が十分だったと思うかの質問に関しては、「全くそう思う」(13.8%)と「そう思う」(40.4%)を合わせて約54%が十分であったと回答している。

どのような内容がよかったかに対しては、「障害の理解」(43.1%)、「障害児との接し方」(51.0%)、「本校の所在地、場所の説明」(41.2%)、「本校での体験内容の説明」(47.1%)、「体験当日の日程や動き」(52.9%)、「学校現場における基本的なマナー（服装、言葉遣い、あいさつなど）」(47.1%)、「服務・勤務態度」(39.2%)、「介護等体験の意義」(41.2%)、「介護等体験ガイドブック」(43.1%)などいずれも同程度の回答であった。「障害に対する理解や接し方」と「事務的な内容」のどちらも事前指導の内容としては同程度に必要であったと考えられる。

一方、事前指導が十分ではないと回答した人は、「思

表3 学生向け介護等体験アンケート結果

割合		%
性別	男	46.80%
	女	53.20%
介護等体験前に不安があったか	あった	69.10%
	なかった	21.30%
	無記入	9.60%
不安の理由	障害のある人とどのように接して良いのかわからないので	58.50%
	障害のある人と接したことがなかったため	27.70%
	以前障害のある人と接して失敗したことがあるので	3.10%
	特別支援学校に初めて行くので	87.70%
不安は解消されたか	全くそう思う	15.40%
	そう思う	55.40%
	どちらともいえない	27.70%
	思わない	1.50%
	まったく思わない	1.50%
不安が解消された理由	児童生徒と一緒に活動したため	67.40%
	児童生徒の真剣な取り組みを見たため	43.50%
	児童生徒の純真さがわかったため	50.00%
	児童生徒の元気・明るさがわかったため	50.00%
	児童生徒と会話をしたため	60.90%
	教師からアドバイスを受けたため	19.60%
	教師の児童生徒に対する姿勢を見たため	23.90%
	障害について理解できたため	10.90%
	児童生徒との触れ合いだけでなく教材準備を手伝ったため	2.20%
	児童生徒との触れ合いだけでなく環境整備を手伝ったため	4.30%
不安解消のためにどのような内容を望むか	児童生徒と一緒に活動する	100.00%
	児童生徒の真剣な取り組みを見る	50.00%
	児童生徒の純真さを知る	0.00%
	児童生徒の元気・明るさを知る	0.00%
	児童生徒と会話をする	50.00%
	教師からアドバイスを受ける	50.00%
	教師の児童生徒に対する姿勢を見る	0.00%
	障害について理解する	50.00%
	児童生徒との触れ合いだけでなく教材準備を行う	0.00%
	児童生徒との触れ合いだけでなく環境整備を行う	0.00%
介護等体験に満足できたか	全くそう思う	31.90%
	そう思う	50.00%
	どちらともいえない	4.30%
	思わない	4.30%
	まったく思わない	0.00%
	無記入	9.60%
介護等体験のどのような内容がよかったか	児童生徒と一緒に活動する	66.20%
	児童生徒の真剣な取り組みを見る	53.20%
	児童生徒の純真さを知る	45.50%
	児童生徒の元気・明るさを知る	55.80%
	児童生徒と会話をする	49.40%
	教師からアドバイスを受ける	39.00%
	教師の児童生徒に対する姿勢を見る	37.70%
	障害について理解する	36.40%
	児童生徒との触れ合いだけでなく教材準備を行う	5.20%
	児童生徒との触れ合いだけでなく環境整備を行う	7.80%
介護等体験のどのような内容があると良いか	児童生徒と一緒に活動する	50.00%
	児童生徒の真剣な取り組みを見る	0.00%
	児童生徒の純真さを知る	0.00%
	児童生徒の元気・明るさを知る	0.00%
	児童生徒と会話をする	50.00%
	教師からアドバイスを受ける	75.00%
	教師の児童生徒に対する姿勢を見る	25.00%
	障害について理解する	25.00%
	児童生徒との触れ合いだけでなく教材準備を行う	0.00%
	児童生徒との触れ合いだけでなく環境整備を行う	0.00%
特別支援教育について学ぶ機会があったか	あった	62.80%
	なかった	34.00%
	無記入	3.20%
事前指導は十分だったか	全くそう思う	13.80%
	そう思う	40.40%
	どちらともいえない	27.70%
	思わない	10.60%
	まったく思わない	4.30%
	無記入	3.20%
事前指導のどのような内容がよかったか	障害の理解	43.10%
	障害児との接し方	51.00%
	本校の所在地、場所の説明	41.20%
	本校での体験内容の説明	47.10%
	体験当日の日程や動き	52.90%
	学校現場における基本的なマナー(服装、言葉遣い、あいさつなど)	47.10%
	サービス・勤務態度	39.20%
	介護等体験の意義	41.20%
	介護等体験ガイドブック	43.10%
事前指導のどのような内容を充実すればよいか	障害の理解	64.30%
	障害児との接し方	85.70%
	本校の所在地、場所の説明	14.30%
	本校での体験内容の説明	42.90%
	体験当日の日程や動き	28.60%
	学校現場における基本的なマナー(服装、言葉遣い、あいさつなど)	14.30%
	サービス・勤務態度	14.30%
	介護等体験の意義	28.60%
	介護等体験ガイドブック	0.00%
特別支援教育の理解に役立っている内容は何か	介護等体験	88.30%
	学びのアシスト	24.40%
	SMJ	29.80%
	学級担任論の講義	9.60%
	介護等体験の事前指導	44.70%
	無記入	6.40%

わない」(10.6%)、「全く思わない」(4.3%)を合わせて14.9%であった。どのような内容を充実すればよいかの質問に対しては、「障害児との接し方」(85.7%)、「障害の理解」(64.3%)など「障害に対する理解や接し方」を事前指導で学びたいという要望が挙げられた。次いで「本校での体験内容の説明」(42.9%)、「体験当日の日程や動き」(28.6%)、「介護等体験の意義」(28.6%)などの「事務的な内容」が挙げられた。

(5) 特別支援教育の学習経験の有無による差について

介護等体験前に特別支援教育について「学ぶ機会があった」と回答した学生は59名(62.8%)、「なかった」と回答した学生は32名(34.0%)、「無回答」は3名(3.2%)であった。それぞれについて、体験前の不安の有無、体験後の満足度、事前指導の満足度について割合をもとめ、比較したものが図1・2・3である。

図1より、介護等体験前に特別支援教育について学ぶ機会がある学生の方が、ない学生よりも、体験前に不安を感じる割合が若干低い。また、図2より、介護等体験後の満足度については、介護等体験前に特別支援教育について学ぶ機会がある学生の方がない学生に比べて、満足度が高い傾向が伺える。さらに、学生が介護等体験前に特別支援教育について学ぶ機会がある学生の方がない学生に比べて、事前指導が十分だと答えている(図3)。

これらから、介護等体験の前に特別支援教育について学ぶ機会があることは、事前指導の内容に満足し、不安感を軽減し、体験後の満足感を助長することにより、若干ではあるが繋がっているのではないかと考える。

(6) 2000年のアンケート結果との比較について

2000年のアンケート結果(若山ら, 2000)と今回の結果について、「介護等体験前に不安があったか」「介護等体験に満足できたか」「事前指導は十分であったか」の3点について一覧にしたものが表4である。

介護等体験前に不安があった回答は、2000年では84.1%、今回は69.1%であり、不安感が減少していることが伺える。

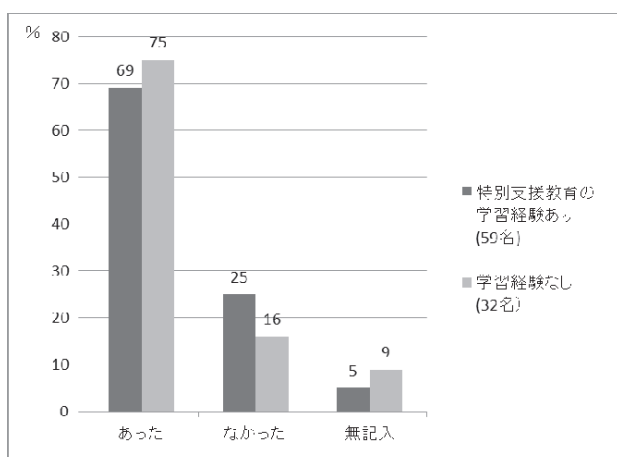


図1 特別支援教育の学習経験の有無による介護等体験に対する不安

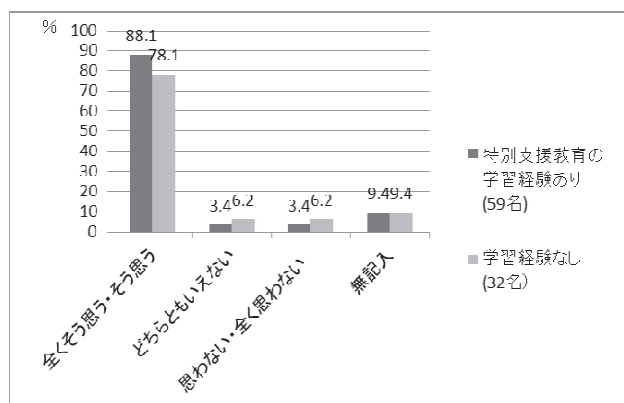


図2 特別支援教育の学習経験の有無による介護等体験の満足感

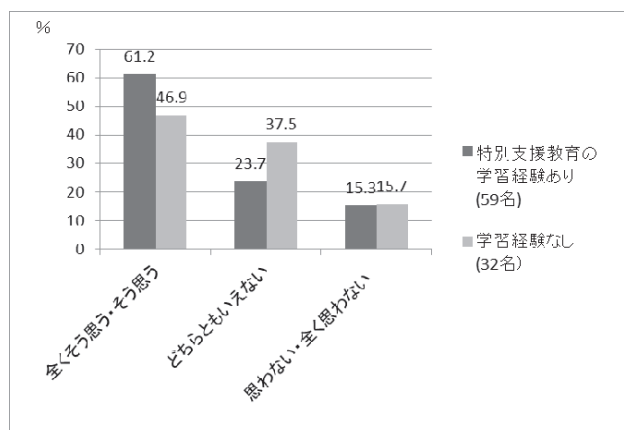


図3 特別支援教育の学習経験の有無による事前指導の充実度

介護等体験の満足度については、「全くそう思う」、「そう思う」を合わせると2000年では83.7%、今回は81.9%であり、「思わない」は4.8%が4.3%と、ほぼ同様の結果であった。

一方、事前指導の満足度については、「全くそう思う」が、2000年では4.30%に対して今回は13.8%、「そう思う」が29.0%から40.4%。「全くそう思う」と「そう思う」を合わせると、2000年が33.3%で今回は54.2%である。このことから、事前指導に対する満足度は2000年と比較すると今回は満足度が高くなっていることがわかる。

富山大学人間発達科学部附属特別支援学校では、2000年に作成した「附属養護学校版介護等体験ガイドブック」を改編しながら現在も事前学習に活用している。毎年、学生の様子や問題点、学生や教師の感想等を検討し、ガイドブックの内容や画像などを見直している。また、事前指導の内容も、画像を加えるなど学生にとって分かりやすく具体的に伝わるような工夫をしている。このようなガイドブックの活用と、事前指導の内容充実が、満足度の増加につながったと考えられる。

表4 2000年と2015年のアンケート結果

		2000年	2015年
介護等体験前に不安があったか	あった	84.10%	69.10%
	なかった	15.90%	21.30%
	無記入	0.00%	9.60%
介護等体験に満足できたか	全くそう思う	31.70%	31.90%
	そう思う	52.00%	50.00%
	どちらともいえない	11.50%	4.30%
	思わない	4.80%	4.30%
	まったく思わない	0.00%	0.00%
	無記入	0.00%	9.60%
事前指導は十分だったか	全くそう思う	4.30%	13.80%
	そう思う	29.00%	40.40%
	どちらともいえない	34.80%	27.70%
	思わない	26.10%	10.60%
	まったく思わない	5.80%	4.30%
	無記入	0.00%	3.20%

2. アンケートⅡ（体験受け入れの教師を対象とした調査）より

教師向け介護等体験アンケートの結果を、表5に示す。

(1) 介護等体験の必要性について

受け入れ校である、富山大学附属特別支援学校の教師は介護等体験をどのように受け取り、必要性を実感しているのかを把握するために「介護等体験の場としての役割を果たしているか」について尋ねると、27名中23名の教師が役割を果たしていると回答した。介護等体験の必要性が理解され、附属学校としての役割が実感されていることを意味していると言えよう。

役割を果たしていると思う内容については、「児童生徒と一緒に活動する」ことが一番多く、次いで「教師の児童生徒に対する姿勢を見る」、「児童生徒と会話をする」、「教師からアドバイスを受ける」が挙げられた。児童生徒と直接関わることや一緒に体験することに意味があると考えていることが分かる。また、学生にとっては、教師の姿勢やアドバイスが必要であると考えている教師が多いこともわかる。これらより、「児童生徒と一緒に活動する体験や教師が適切な接し方についてアドバイスをする機会を設定すること」が学校としての役割につながると捉えていることが伺える。

さらに、児童生徒との直接の触れ合いだけでなく、「教材準備を行う」ことや「環境整備を行う」ことも役割を果たすことにつながるとの考えもみられる。児童生徒と直接関わるだけでなく、教材準備や環境整備の活動が児童生徒を知るうえで大切であり、教育を支える教師の重要な役割であると捉えていることが分かる。これらの活動を通して、児童生徒の実態や具体的な支援、取り巻く環境を知ることにつながると教師は考えていると推察できる。

しかしながら、これは学生のアンケートからは見られなかった視点である。学生が体験を通して児童生徒との接し方を学ぶことができるように、活動内容を工夫する

ことに加えて、児童生徒と直接接するのではない活動の中にも、大切な意味があることを説明し伝えていくことの大切さも示唆されたと考える。

(2) 事前指導の意義について

事前指導が十分であるかどうかの問いに関しては、27名中13名の教師が「十分である（「全くそう思う」、「そう思う」を合わせて）」と回答しているが、7名の教師は「十分でない（「思わない」、「全く思わない」を合わせて）」と回答している。

事前指導の内容でよい内容は「介護等体験の意義」や「学校現場における基本的なマナー」など事務的な内容に関するものが多かった。しかしながら一方で、充実したらよい内容としても、「介護等体験の意義」や「学校現場における基本的なマナー」の同じ内容が挙げられている。態度面での課題がみられる学生がいるためと思われる。このことは、事前指導だけで解決する課題ではないため、教師が体験の中で教師や社会人としての模範となる姿勢を示し、学生を導く指導も合わせて行うことも望まれる。そのためにはガイドブックの内容や活用方法について特別支援学校の教師にも周知し、学校全体で学生を育てて行く姿勢も求められる。もちろん、介護等体験の事前指導以前に大学においても学生の意識と資質を高める工夫を講じる必要がある。

IV. 考察

1. 体験後の満足感に繋がる活動内容の提供と環境設定の必要性

学生を対象としたアンケートと、体験受け入れ校の教師を対象としたアンケートより、介護等体験の内容としては、児童生徒と一緒に活動をする体験的な内容が必要不可欠であった。児童生徒の様子を見守るだけでなく、一緒に活動をすることで、児童生徒のよさや特性について知り、接し方を学ぶことができ、体験前に感じて

表5 教師向け介護等体験アンケートの結果

人数		27
性別	男	7
	女	20
所属学部	小	8
	中	8
	高	10
	その他	1
学校は介護等体験の場としての役割を果たしているか	全くそう思う	5
	そう思う	18
	どちらともいえない	2
	思わない	1
	まったく思わない	0
役割を果たしていると思う内容	児童生徒と一緒に活動する	21
	児童生徒の真剣な取り組みを見る	13
	児童生徒の純真さを見る	5
	児童生徒の元気・明るさを知る	7
	児童生徒と会話をする	16
	教師からアドバイスを受ける	14
	教師の児童生徒に対する姿勢を見る	20
	障害について理解する	10
	児童生徒との触れ合いだけでなく教材準備を行う	10
	児童生徒との触れ合いだけでなく環境整備を行う	9
役割を果たすために必要な内容	児童生徒と一緒に活動する	0
	児童生徒の真剣な取り組みを見る	1
	児童生徒の純真さを見る	1
	児童生徒の元気・明るさを知る	2
	児童生徒と会話をする	1
	教師からアドバイスを受ける	1
	教師の児童生徒に対する姿勢を見る	1
	障害について理解する	0
	児童生徒との触れ合いだけでなく教材準備を行う	1
	児童生徒との触れ合いだけでなく環境整備を行う	1
事前指導は十分だと思うか	全くそう思う	1
	そう思う	12
	どちらともいえない	8
	思わない	7
	まったく思わない	0
	無記入	0
事前指導のどのような内容がよいか	障害の理解	2
	障害児との接し方	5
	本校の所在地、場所の説明	2
	本校での体験内容の説明	8
	体験当日の日程や動き	3
	学校現場における基本的なマナー(服装、言葉遣い、あいさつなど)	9
	服務・勤務態度	7
	介護等体験の意義	10
	介護等体験ガイドブック	6
事前指導にどのような内容を充実すればよいか	障害の理解	3
	障害児との接し方	4
	本校の所在地、場所の説明	0
	本校での体験内容の説明	4
	体験当日の日程や動き	2
	学校現場における基本的なマナー(服装、言葉遣い、あいさつなど)	6
	服務・勤務態度	3
	介護等体験の意義	6
	介護等体験ガイドブック	0

いた不安が解消されるとともに、体験後には満足感を得ると考えられる。

教師にとっても、学生の活動の様子を見て、学生の感想を聞くことで、介護等体験の意味や学校としての役割を前向きに実感することにつながっている。

学生が、児童生徒のよさや特性について知り、接し方について学ぶことができるような活動内容を選択・設定して学生に提供することが、受け入れ校である特別支援学校に求められる。また、活動の意味を学生が理解して

取り組むように、環境整備などについても意味や意義を明確に伝えることが必要である。そしてもちろん、提供された体験の内容や機会を無駄にすることなく、全て児童生徒の学習や生活の向上に繋がっていることを実感しながら積極的に児童生徒と関わり自分から学ぶ姿勢が学生には求められる。

2. 児童生徒への接し方についての助言機会の充実

児童生徒への接し方についてのアドバイスを求める学

生が多く、また、教師側も適切な助言が必要であると考えている。若山ら（2000）が「ほめ方や褒めるタイミング、問題行動の意味と対応の仕方等具体的な接し方を指導することが学生の満足度や充実感、障害児者理解を更に高めることにつながる」と指摘したように、体験活動中、あるいは事後指導として教師からのアドバイスをもろう時間や機会が設定できることが望まれる。

特に、学生にとって理解しやすい資料や教材などがあれば、短時間で、的確に伝えることができる。事後指導の実施を含めて、学生向けの教材と環境の整備を特別支援学校と大学とが連携して進めていくことが必要である。

3. 事務的内容に加え、障害について学ぶ機会を伴う効果的な事前指導の必要性

事前指導の内容の改善やガイドブックの活用、介護等体験前に特別支援教育について学ぶ機会の確保等の理由により、学生の事前指導への満足度は高まってきている。しかしながら、特別支援学校においてはまだ課題も多くみられる現状である。学生が体験や活動に見通しをもつことができるように事前指導で動画や写真を活用すること、教育者として求められる態度（服装や言葉使い、マナー）について具体的に例を示しながら提示すること、教材教具を紹介し児童生徒の特性を伝えることなど、事前指導における具体的な工夫が望まれる。

また、受け入れ校教職員間での共通理解に加えて、大学との定期的な連絡報告など、学生と受け入れ校の教師、そして大学の全てにとって効果的な事前指導となるような体制及び内容の検討が望まれる。実践女子大学で実施されているように事前指導を授業として位置付けて行うことも考慮すべきである。

今回は、特別支援学校の体験について調査を行ったが、介護等体験は社会福祉施設においても5日間実施することとなっている。受け入れ校の特別支援学校と大学が連携して効果的な事前指導を行うことが、知識や態度の改善や向上に繋がり、社会福祉施設での介護等体験への効果も期待できる。

謝辞

本研究をすすめるにあたり、回答をくださいました人間発達科学部の学生と附属特別支援学校の竹村哲校長先生はじめ先生方に感謝いたします。

また、配布回収にご協力いただいた、堀田朋基教授、根岸秀行教授、藤本孝子准教授、増田美奈講師をはじめ、人間発達科学部教務係の皆様は心より感謝申し上げます。

附記

本研究は、平成27年度富山大学人間発達科学部学部

長裁量経費『附属特別支援学校と連携した、特別支援教育に関する知識の少ない学生における「介護等体験」の質を高めるためのプログラム開発』の一部としておこなわれた。

文献

若山美津彦・平野隆志・高畑庄蔵・小林真・武蔵博文・安達勇作（2000）知的障害養護学校における介護等体験に対する学生の意識調査。富山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 1, 45 - 50.

茅野理子・石原勝徳・永井明子・三品亨子・船渡川勉（2008）特別支援学校における介護等体験の意義と内容－平成19年介護等体験学生の感想等から－。宇都宮大学教育学部教育実践センター紀要, 31, 393 - 400.

藤田裕司（2009）養護学校における「介護等体験」。大阪教育大学紀要, 58（1）, 163 - 172.

柏崎秀子（2014）体験活動に向けた主体的な事前学習の開発とその効果－介護等体験の単位化－。実践女子大学文学部紀要, 56, 31 - 41.

笠原芳隆・大野由三・安東隆男・河合康（1999）特殊教育諸学校における介護等体験受け入れ態勢と実施上の課題。上越教育大学紀要, 18（2）, 459 - 469.

高畑庄蔵・若山美津彦・平野隆志・小林真・武蔵博文（2000）知的障害養護学校での介護等体験に関する調査研究：調査概要及び事前指導のあり方。富山大学教育学部研究論集, 3, 45 - 54.

全国特殊学校長会（1998）盲・聾・養護学校における介護等体験ガイドブック「フィリア」－豊かでかけがえない体験を得るために－。全国特殊学校長会編著。THE EARTH 教育新社.

横浜国立大学教育人間学部学校教育課程（1999）平成11年度介護等体験の記録.

富山大学教育学部附属養護学校（1999）介護等体験ガイドブック編集委員会編著。富山大学教育学部附属養護学校.

国立久里浜養護学校（1999）養護学校における介護等体験の実際。国立久里浜養護学校.

武蔵博文・高畑庄蔵・若山美津彦・平野隆志・小林真・安達勇作（2000）知的障害養護学校での介護等体験に関する調査研究（Ⅱ）：体験学生受け入れ態勢と実施上の課題。富山大学教育学部紀要, 55, 61 - 72.

梅澤嘉一郎（2008）介護等体験における自己達成感に関する研究－社会福祉施設での体験から－。河村学園女子大学研究紀要, 19（1）, 129 - 147.

（2015年8月31日受付）

（2015年10月13日受理）

〔研究ノート〕

高等専門学校の大人数クラスでの音楽の授業に関する構想

—富山高等専門学校における実践を想定して—

石井 哲夫

A Plan of Musical Class in a Mass Class in Junior College
～ A Practical Studies in National Institute of Technology, Toyama College ～

Tetsuo ISHII

摘要

2009年の高専の高度化再編により、高等専門学校においては「芸術」の授業時数が大幅に削減された。さらに筆者が非常勤講師として併任されている富山高等専門学校射水キャンパスでは従前最大45名で行なっていた「芸術」は2クラス合同で最大80名1クラスで行なわれることになった。15～16歳の学生対象にこのような方法で「音楽」の授業を行なうためには、従前のような「表現」「鑑賞」という領域でまとまりを持った内容の授業を行なうことは困難であり、この2領域の壁を越えた新しい発想の教材作成と授業方法の開発が必要である。本研究は2015～16年にかけて行なう計画であり、本説はこの考え方に基づく高専の授業計画である。(*1)

キーワード：高等専門学校 音楽 学習指導要領 指導計画

Keywords : Junior College Music Course of Study Teaching Plan

0. 序言

筆者は平成元（1989）年、本学教育学部に着任と同時に富山商船高等専門学校の非常勤講師に併任され、現在も1年生の音楽の授業を担当している。この間に同校では学科の新設、芸術の授業の開講時期の短縮などがあり、音楽の授業もその都度、その変化に対応してきたが、来年度（2015年）からは芸術の授業クラスの大人数化が予定され、音楽は80名を超える学生を対象とした授業になる見込みである。いきおい高等学校1年生と同等の音楽の授業の実施は困難となり、大学の教養科目としての「音楽」と同じ方法にならざるを得ない。

本研究は高等専門学校1年生（高等学校1年生と同年齢）向けの「芸術・音楽」の授業において、大学の教養科目としての「音楽」と同じ方法が可能かどうかを、実践により検証するものである。

尚、今年度は授業計画（年間指導計画）を立案することに重点を置き、その方法による授業を実施するところまでを予定している。その結果から今年度の授業内容・方法が適切であったかどうかを考察し、来年度以後に結論を発表する予定である。

1. 実践研究校の概要と変遷

実践研究校は富山高等専門学校射水キャンパス（旧富山商船高等専門学校、以下「商船高専」と略記）である。

明治39（1906）年、新湊甲種商船学校として設立され、その後、管轄が富山県、文部省、通信省、運輸省と変わり、昭和26（1951）年、再び文部省管轄となった際、富山商船高等学校に、昭和42（1967）年に富山商船高等専門学校となる。

2009年10月高専の高度化再編により富山工業高等専門学校と統合再編され、富山高等専門学校となり旧商船高専は富山高等専門学校射水キャンパスと呼称が変わった。筆者が同校に非常勤講師として併任された平成元（1989）年当時は、まだ商船高専だった。

2. 本研究に至った経緯

1) 1989年当時の音楽の授業

学科は商船学科、電子制御工学科、情報工学科の3学科、芸術の授業は1年次に通年（年間30回）、それぞれの学科別に設置されていた。芸術1クラスの授業は35～40名で行なわれた。授業教室はグランドピアノ1台とレーザーディスクプレーヤー等の視聴覚機器が備わった大教室であった。

2) 1996年～2008年の音楽の授業

平成8（1996）年、国際流通学科（現在は国際ビジネス学科と名称変更）が設置され、芸術の授業は2学科1

クラスで行なわれるようになった。芸術の科目も音楽・美術・書道の3科目になったこともあり1クラスの人数は25～45人で行なわれた。授業教室には変更はなかった。

3) 2009年～2014年の音楽の授業

2009年に高専の高度化再編により旧富山工業高等専門学校と統合化、富山高等専門学校射水キャンパスとなった。学科は商船学科、電子情報工学科、国際ビジネス学科の3学科となり、芸術の授業は1年次の1期間(半年)のみとなり2クラスで行なわれるようになった。授業教室には変更はなかった。

4) 2015年以後の音楽の授業(予定)

2015年以後、芸術の授業は3学科で1クラスで行なわれる予定である。芸術は高等学校同様に音楽・美術・書道から選択であるが、(本稿を執筆している時点で)音楽の履修者は80名前後になると予測されている。

2014年までは1クラスが多くて45名程度であり、高等学校1年次の「音楽」とほぼ同等の授業が可能であったが、2015年以後はそれは不可能になると予想される。

ここに、15～16歳の学生を対象とした大人数クラスでの音楽の授業方法と教材を作成する必要が発生する。本研究はそのためのものである。

3. 過去の授業における長所・短所

1) 1989～1995年

この時期、芸術の授業は各学科別に1回/週で通年開講されていた。1回の授業は50分であった。そのため高等学校1年生の音楽の授業とほぼ同等の内容・方法による(高等学校学習指導要領の芸術・音楽に準拠した)授業が可能であった(*2)。学科別に行なわれていたこともあり、授業内容へのアプローチもそのクラスの学生の専攻分野と関連付けることが容易だった。当時は50分の授業を概ね、表現に30分、鑑賞に20分宛てていた。当時の授業による欠点としては1回の授業が50分と短かったため、オペラ、ミュージカル、バレエなど舞台芸術作品の鑑賞は困難であったことである。(*3)

2) 1996～2008年

この時期、芸術の授業は2学科1クラスで1回/週で通年開講となった。1回の授業は100分であった。時間的には1995年以前と同じ時数が確保されていたため、同じく高等学校学習指導要領の芸術・音楽に準拠した授業が可能であった。また授業が100分と長くなったため、

表現に60分、鑑賞に40分を宛てるとしても舞台芸術作品、演奏時間の長い交響曲などの鑑賞が容易になった。但し、2学科1クラスの授業となったため学生の専攻分野と授業内容の関連付けが多少困難となった。(*4)

3) 2009～2014年

この時期、芸術の授業は2学科1クラスで1回/週で後期(半年)のみの開講となった。1回の授業も90分に短縮された。時間的には1995年以前の半分以下となったため、高等学校学習指導要領の芸術・音楽に準拠した授業は困難となった。これについては歌唱・器楽・鑑賞の各領域で取り扱う楽曲数を精選し減らすことで対応した。また合唱などの練習効率を上げるため、授業教室に設置されているグランドピアノの他に搬送可能な電子ピアノなどを補助的に用いた。

以上から、1996～2008年が最適な状態で音楽の授業が実施できたことがわかる。

4. 2015年以後の音楽の授業のについての考察

2015年以後、芸術の授業は開講時期と1回の授業時間はそのまま3学科1クラスとなる予定であり、音楽の履修者は80名越えると予測されている。(*5)

2014年までのように高等学校学習指導要領に準拠した授業は不可能であり、大学における教養科目としての「音楽」の授業の方法をとらざるを得ない。しかし学生の年齢が高等学校1年生と同等であり、高等学校における教育課程を修了していないこと、将来的に大学編入という進路を希望する学生が出てくる可能性も考え合わせると、できる限り高等学校学習指導要領の内容を踏まえた授業内容にすることが望ましいと考える。このため2015年の授業については、年間指導計画、授業内容・方法について抜本的に見直しを行うこととした。

1) 基本的な方針

- ・平成20年の教育基本法改正の際に入ってきた「我国の伝統文化の尊重」、中央教育審議会答申中に謳われている「生きる力・たしかな学力」は最大限重視したものとする。音楽でこれを実現するためには、模唱・模奏による楽曲演奏ではなく、読譜力を付け自分で演奏したい楽曲を探して演奏する力と意欲を育てなければならない。
- ・高等学校学習指導要領「芸術・音楽」で設定している内容の領域「表現」「鑑賞」は踏襲したものとする。この2領域は高等学校だけでなく、小学校・中学校学習指導要領・音楽でも同様になっている。
- ・高等専門学校であることを考慮し、学生の専門分野と

関連づけた内容を採り入れる。また音楽と他の分野を総合的に捉える力を身に付けさせるものとする。

2) 授業の目的

- ・音楽の演奏を通じ、自己の表現したいものを表現することを体験させる
- ・音楽作品の作られた時代的・社会的背景を知り、これを踏まえた音楽表現を体験させる
- ・以上で学習したことが個々の学生が専門とする分野にどのように関わってゆくかを理解させる

3) 達成目標

- ・平易な楽譜を読んで演奏できる能力を身につける
- ・平易なアナリーゼ（楽曲分析）及び作品解釈ができること
- ・音楽文化が他の分野の芸術・科学技術等から受けた影響、または音楽文化が他の分野の芸術・民衆文化に与えた影響について考察できること

4) 授業形態

- ・表現・観賞（音楽史）の区分なく連続した90分で行なう
- ・音楽の歴史を辿りながらその中で取り扱う楽曲（音楽作品）を実際に演奏してみるという流れで進めてゆく。

以下に、この考え方に沿った年間指導計画を示す。

5. 年間指導計画（全15回）

1. 音楽の起源（1回）

ギリシャ文明～エジプト文明期における音楽の意義を視覚的に理解する。

セイキュロスの墓碑に刻まれた歌を再現（演奏）してみる。

2. 楽譜の発達（2回）

定量記譜法(*6)が現れた頃の音楽を再現演奏することで、現在の記譜法の基本的な考え方を知る。

キリスト教がヨーロッパ社会を支配していた頃の音楽の社会的位置付けを理解する。この頃、日本にキリスト教が伝わりヨーロッパ音楽も日本に伝わったことを理解する。

さらにキリスト教の支配力が弱まった時期のヨーロッパ音楽、現在の音楽理論の基本ができていった課程を当時の音楽を再現演奏することを通して理解する。

3. バロックの音楽（2回）

ヨーロッパにおいてキリスト教会の支配力が弱まり、国王支配の絶対主義社会となっていたことが音楽の世

界にどのような影響を与えたかを理解する。

バロック時代に発達した演奏形態のひとつであるトリオ・ソナタをリコーダー・アンサンブルで体験する。

また、バロック時代に発達した演奏様式のうち、現代の音楽（主にジャズ・ロックなど）にも受け継がれている即興について実例を通して理解し、実際にインプロビゼーション（即興による演奏）を体験する。

4. 古典派～ロマン派初期の音楽（2回）

ヨーロッパ社会において絶対主義が崩壊し、帝国主義へと変遷（経済的には封建主義経済から資本主義経済）してゆく中で、音楽の世界はどのように変わっていったかを理解する。ロマン派初期の歌曲を実際に歌ってみることで、この時代の、音楽を含む芸術全般にどのような動きがあったかを知る。またこの時期、日本ではどのような社会的変遷があり、ヨーロッパの音楽が日本にどのような形で伝わったかを知る。

5. ロマン派中期～後期の音楽（2回）

ヨーロッパにおける産業革命が音楽の世界にどのような影響を与えたか、その中で音楽文化がどのような変遷を遂げたかを作曲家の音楽家としての生涯、音楽作品の中に現れる民族的素材を中心に理解する。

6. 国民主義の音楽～音楽のグローバル化（2回）

国民主義音楽はロマン派の流れの中にあるが、政治上の「国民主義」が音楽にどのような影響を与えたのか、またこの頃、交通機関のさらなる発達や万国博覧会開催の影響で、アメリカ大陸、アジア・中東の文化がヨーロッパの人々にとってたいへん身近なものとなっていったことで音楽の世界にも「グローバル化」の動きが出てきたことを実際に音楽作品に触れることで理解する。

また、この頃日本では音楽がどのような形で発達していったのかを知る。

7. 多様な音楽的美的感受～20世紀の音楽（2回）

アメリカ大陸より渡ってきたジャズ、アジア・中東から渡ってきた民族音楽がヨーロッパの音楽にどのような影響を与えたのかを、ジャズにおける楽器の奏法、リズム、音の使い方（コード＝和音）、アジア・中東の民族音楽で用いられる音階の面から理解する。

新しい音楽的美的感受が生み出したヨーロッパの音楽の流れのうち、印象主義と新民族主義について作品に触れることにより理解する。

この頃、日本は明治維新～大正であり、日本の芸術音楽がどのようなものであったかを作品を通して理解する。

8. 日本の伝統音楽・郷土芸能と諸外国の民族音楽（2回）

富山県および隣接県の民謡を題材に、実際にいくつかの民謡を演奏してみることで、日本音楽の音階、囃子、

合の手などの独特な構成について理解する。

さらに、これら諸外国の民族音楽と、日本の伝統音楽・民謡との類似点について知り、日本と外国の伝統音楽を比較してみることににより、日本民族と近隣諸民族がどのように関連し合ってきたかについて考察する。

6. 研究の方法

1) 小試験 (提出物)

各回の授業の達成目標に沿った小試験 (提出物) を定め、それにより学生の理解度を測る。

2) 学生の授業に対する関心度

授業中とくに歌唱・器楽実技の様子を可能な限り動画・音声で記録し、この方法・内容による授業を実施した場合の学生の授業への取り組み姿勢について考察する

7. 計画作成上での留意点

前述のとおり、2015年度以後、同校における音楽の授業は1クラス80人という人数で行なわなければならなくなり、従前のように高等学校1年生の音楽の授業に準じた内容・方法では授業の実施が困難になることが予想される。従前は高等学校学習指導要領の音楽Iの内容に沿い、「表現」「鑑賞」の2領域での指導計画を立て、「表現」では音楽活動の基礎的能力を培うべく歌唱・器楽の実技指導を個別に行なっていたがこれは今後は不可能になると予想される。

また、「鑑賞」では、学生の専攻分野から授業内容へのアプローチ (高等専門学校においては「芸術」は一般科目という位置づけなので、ここが最も重要なポイントと考えられる) を行なっていたが、全学科で1クラスとなる今年度からはこれも不可能になる。

そこで2015年度は学習指導要領の領域に沿った指導計画ではなく、内容 (とくに音楽史上の区分) に基づいた指導計画とし、「表現」「鑑賞」を同時並行で進めることとした。具体的には1回 (1コマ) の授業で音楽史上のある時代 (区分) の音楽についてその社会的背景と音楽文化との関わりを学び実際にその時代の音楽を演奏してみる、という方法である。

8. 今後の課題

本研究は筆者が非常勤講師を勤める富山高等専門学校射水キャンパスでの実践を前提としたものである。この研究から得られる結果を一般的なものとするためには、他の高等専門学校では音楽の授業の扱いがどうなっているのか、情報収集する必要がある。

また本研究は現時点では計画段階であり、この内容・方法が高等専門学校の一般科目の「音楽」として足るものであるかどうかの検証はこれからである。

2015年度はこの計画による授業を実際に行ない、学生の理解度・授業への取り組み姿勢について詳細に分析・考察し、来年度以降、結果として発表する。

9. 参考資料

本説は、今年度から来年度にかけての研究計画であり、現段階で参考文献と呼べるものはないが、年間指導計画作成にあたっては以下の資料、インターネット上のウェブサイトを参考にした。

- 1) 高等学校学習指導要領 芸術 音楽I (文部科学省、平成21年3月)
- 2) 近代教育史 教師養成研究会 (学校図書) 昭和55年
- 3) 高専の高度化再編 文部科学省広報第155号
<http://www.koho2.mext.go.jp/155/pageindices/index55.html>
- 3) 大切なことはすべて世界遺産が教えてくれた
<http://ameblo.jp/worldheritage-next/>

(注)

- *1 富山高等専門学校射水キャンパスにおいて「芸術」が開講されるのは後期のみであり、本研究に基づく授業実践は2015年後期になる。
- *2 高等専門学校の一般科目においては高等学校学習指導要領に準拠することは (2015年の時点においては) 法的に義務付けられていない。
- *3 部分的に現れる音楽の諸要素については学習できても1作品を通しての原作者・作曲家の意図、舞台演出と音楽が醸し出す効果などまで感じ取らせることは困難であった。
- *4 それでも同校では商船学科以外にも「乗船実習」があったり、学校行事のひとつに「カッターレース」があり、どの学科の学生にも「海」「国際社会」という共通点はある。
- *5 少なくとも2015年については同校から連絡を受けている。
- *6 13世紀後半頃から現れた音符の形状により音の長短を表す記譜法で現在の西洋音楽の楽譜の書き方の基本となっていった。

(2015年8月31日受付)

(2015年9月25日受理)

富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要投稿要項

平成 20 年 7 月 16 日制定

1 紀要編集

センター紀要編集委員会（「以下「委員会」という。）では、人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター（以下「センター」という。）の紀要として、毎年度に1号の原稿を募集し、編集を行なう。

2 著者の資格

- (1) 人間発達科学部（以下「学部」という。）の専任教員
- (2) 学部附属学校園の専任教員
- (3) 編集委員会が認めた者及び学部の教員との連名で投稿する者

3 原稿の内容

- (1) 投稿原稿は、未発表のものとする。
- (2) 教育実践にかかわる理論的実践的研究に関する論文、報告、資料、その他とする。
 - ①論文とは、新たな発見また見解を示した研究成果を論述したものをいう。
 - ②報告とは、授業実践報告などをいう。
 - ③資料とは、研究レビューや紹介、総説などをいう。
 - ④その他とは、上記①から③以外のものをいい、著者が投稿の際にその名称を申告する。
- (3) 著者は、原稿の種類（論文、報告、資料、その他）を申告する。
- (4) 著者は、原稿枚数が別に定める基準を超える場合には、原則として経費を負担するものとする。

4 投稿と受領

- (1) 原稿の締め切り日は、8月31日とする。但し、その日が土曜日の場合は、翌々日、日曜日の場合は、翌日とする。
- (2) 投稿カードに所定の事項を記入のうえ、原稿2部と原稿を記録した電子メディアをセンター事務室に提出する。

上記の2の(3)による者は、その所属研究機関あるいは勤務先を記入する。

5 原稿の受付

- (1) 本委員会では、投稿された原稿について、本要項と執筆要項に照らしてその要件を満たしているならば、受け付ける。

6 修正と受理

- (1) 本委員会では、受け付けた原稿について査読する。
- (2) 本委員会では、原稿について、本委員会外にも意見を求めることができる。
- (3) 本委員会は、原稿の訂正を著者に求めることができる。

- (4) 原稿の採否は、本委員会が決定する。
- (5) 本委員会で採用を決定した年月日をもって、受理年月日とする。

7 校正

- (1) 校正は、著者の責任において所定の期間までに、初校及び再校を行なう。
- (2) 校正時における原稿の修正は認めない。
- (3) 三校以降は、委員会の責任で行なう。

8 二次利用

掲載された原稿の二次利用は、本委員会に委ねるものとする。

富山大学附属人間発達科学研究実践総合センター紀要執筆要項

平成 20 年 7 月 16 日制定

1 原稿の形式

- (1) 1 篇として成立し、分割されていないものとする。
- (2) 言語は原則として日本語、英語とし、その他紀要編集委員会で認めるものとする。
- (3) 母国語以外を用いるときは、校閲を受けることが望ましく、著者より依頼する。
- (4) 現行の表記法を用いる。
- (5) 単位、及び単位記号は、原則として M.K.S 単位系を用いる。

2 原稿の書式と体裁

- (1) 1 篇につき、図・表・写真等を含め、刷り上り 14 頁以内とする。やむを得ず制限を超える場合は著者の負担で掲載を認める。
- (2) 原稿の体裁は、書式見本（別紙）を基本とする。
- (3) 上記が困難な場合は、A4 判用紙に 32 字×25 行で印字する。図表がある場合は、そのまま印刷可能なものを添付すること。
- (4) 投稿論文数は、筆頭者 1 人につき、各号 1 篇とする。筆頭者による 2 篇以上の投稿については、編集委員会が審議して掲載の可否を決め、第 2 篇からは著者の負担で掲載を認める。

富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要
教育実践研究 編集委員会

委員長 山西潤一
委員 石津憲一郎
岡崎浩幸
小川亮
岸本忠之
黒田卓
西館有沙
長谷川春生

富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター紀要
教育実践研究 第10号

平成27年12月18日 発行

編集兼 富山大学人間発達科学部
発行者 附属人間発達科学研究実践総合センター
〒930-8555 富山市五福3190
TEL (076) 445-6380
印刷所 株式会社なかたに印刷
〒939-2741 富山市婦中町中名1554-23
TEL (076) 465-2341

“*KYOIKU JISSEN KENKYU*”

BULLETIN OF THE CENTER OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE UNIVERSITY OF TOYAMA

No. 10

December. 2015

CONTENTS

Original Articles

- The Effects of Identity, Time Perspective, and Psychological Inflexibility on Student's Apathy
.....Sumika OSHIMA, Kenichiro ISHIZU 1
- The Study of Public Speaking Focusing on Listening
[Comparison of the Textbook in USA]
.....Takeshi KOMEDA, Noriko YAMADA 11
- Educational Model for Understanding Vision Impairment used in Integrated Study Class (4)
: As Part of Efforts to Assist the Visually Impaired
.....NISHIDATE Arisa, AKUTSU Satoshi & KANAE Hironori 21
- Junior High School Students' Perception of Classmates with Developmental Disabilities and Teachers'
Guidance to Promote Understanding the Impairments
: Comparison of results from a survey of elementary school teachers
.....NISHIDATE Arisa, TOKUDA Katsumi & MIZUNO Tomomi 27
- A study on the use of paper as a material In Art and Handicraft subject
.....Yuki.UOZUMI, Atsushi.SUMI 35
- A new teaching methodology of Art based in the Japanese concept of expression and the Spanish concept of
appreciation.
—Methodological Model of Spanish Artistic Appreciation: Learning children's own culture through Art.
An experience visiting Museum Sorolla with kindergarten children.—
.....PASTOR MATAMOROS.Sofia, SUMI.Atsushi 43
- The influence of teaching experience or teaching method of kanji character on children's reading and writing
comprehension
.....Jun Takahashi, Misato Nagase, Misato Nakazawa, Naoto Yamaguchi, Tatsuya Horita 53
- Fulfilling the Language Activities in the Class of Making Fliers.
— Designing Lessons with Intention to Set forward the Active Learning —
.....MIZUTANI Teppei, OGAWA Ryo 61
- Try of modeling in the learning process in which a child has a perspective to the problem that it was found
: Than practice of 6th grade science “Work of lever”
.....YASUDA Tomomi, MATSUMOTO Ken-ichi, MIYAHARA Yoshimitsu 71
- The feature of the information education curriculum and the textbook in the UK after implementation of
Computing
.....Shori MIYOSHI, Jun TAKAHASHI, Tatsuya HORITA, Junichi YAMANISHI 83
- Practical study of support for person with pervasive developmental disorder (PDD) in a naturally setting events
: In case of interpersonal problems
.....Toyokazu MIZUUCHI & Izumi NARITA 91

Report

- A Development Study of Communication Skills Education by Cooperation Learning between High School
and University
.....Shin MIYAGI, Kazuhiko IZUMI 97

Material

- Usage of ICT in Public Schools in Toyama, Japan
—A Regional Analysis of ICT Resources Used in Classrooms from the Perspective of Teachers
.....Aldo Arturo DÁVILA HUERTO, Haruo HASEGAWA113
- The Research about Contents and the Way of Advance Guidance of the Experience of the Care at Special
Support School
: Questionnaire Survey of Students and Teachers at Special Support School
.....Miki WADA & Yuriko NAKABAYASHI123

Research Note

- A Plan of Musical Class in a Mass Class in Junior College
—A Practical Studies in National Institute of Technology, Toyama College—
.....Tetsuo ISHII131