

平成 17～19 年度

兵庫教育大学 学校教育研究センター プロジェクト研究

## 研 究 報 告

# 学校におけるコミュニケーション能力の向上に関する総合的研究

平成 20 年 3 月

兵庫教育大学 学校教育研究センター  
学校問題解決研究部門

## 目次

はじめに	1
論文等の発表について	2
学校におけるコミュニケーション能力の向上に関する総合的研究 (平成 17 年度)	3
学校におけるコミュニケーション能力の向上に関する総合的研究 (平成 19 年度)	9
プロジェクトとしての附属幼稚園での英語活動の実践	13
教師のコミュニケーション能力向上のためのファシリテーター研修	25
中学校移行における児童生徒の学校適応促進に関する研究	33
情報通信機器の普及とコミュニケーションの変化	43
＜参考資料：平成 14～16 年度の学校教育研究センター プロジェクト研究（学校問題解決研究部門）成果＞	
学校における児童生徒の学習効果を上げるための総合的研究 (平成 16 年度)	49
学校教育に関わる商品化に関する国際調査研究（平成 14 年度）	57
学校教育に関わる商品化に関する国際調査研究（平成 15 年度）	61
子どものコミュニケーション能力育成に関する研究	67
日本と韓国における小学校英語教育	71
附属学校における英語教育に対する児童および保護者の 態度に関する調査研究	79

## はじめに

本報告書は、平成 17 年度～19 年度にかけての学校教育研究センター（学校問題解決研究部門）研究プロジェクト「学校におけるコミュニケーション能力の向上に関する総合的研究」に関する研究報告である。これらの研究の多くは、兵庫教育大学 平成 17～19 年度学内科研を受けて行われた（研究代表者：古川雅文）。

学校におけるコミュニケーションに関する研究は、現在、重要かつ緊急の課題であり、本部門では、平成 17 年度より多角的、総合的にこの研究に取り組んできた。そのなかで、学校で起こっている諸課題（例えばいじめ、不登校、保護者対応、幼児児童への英語教育の促進など）に有効と思われるさまざまな知見を得、いくつかの具体的対応策を提言することができたと思う。しかし、それらが学校教育実践の中で有効に機能していけるかどうかの検証は未だ十分とは言えない面がある。とはいえ、これらの研究成果が学校教育の実践と研究に少しでも役立てば幸である。

なお、学校問題解決研究部門では、この 3 年間の研究プロジェクトに先立ち、平成 14～16 年度の 3 年で「学校における児童生徒の学習効果を上げるための総合的研究」を行った。この研究は、本研究プロジェクトを企画実施する上での基礎となったものである。しかし、この研究の報告書は手作りの内部資料としてしか作成されていなかった。そこで、本研究に関する参考資料として、巻末に掲載することとした。

本プロジェクト研究では、外国人客員研究員 Dr. Karl Neumann の「初等教育領域におけるコミュニケーション能力の促進による幼小連携教育」なども平行して行われているが、研究のまとめに関する時間的な制約のため、本報告書には掲載できなかった。平成 20 年度の学校教育研究センター紀要「学校教育学研究」第 21 巻に掲載予定であるので、参照いただければ幸である。

## 研究発表等

本報告書に掲載された論文は、以下の学術雑誌や研究発表会等で発表されたものである。

学校におけるコミュニケーション能力の向上に関する総合的研究

「平成 17 年度第 2 回学校教育研究センタープロジェクト発表会」2006 年 3 月

学校におけるコミュニケーション能力の向上に関する総合的研究

「平成 19 年度第 1 回学校教育研究センタープロジェクト発表会」2007 年 12 月

プロジェクトとしての附属幼稚園での英語活動の実践

「兵庫教育大学学校教育研究センター紀要『学校教育学研究』」2007 年、第 19 巻, pp. 97-107.

教師のコミュニケーション能力向上のためのファシリテーター研修

「兵庫教育大学研究紀要」2007 年、第 30 巻, pp. 11-17.

中学校移行における児童生徒の学校適応促進に関する研究

「平成 17 年度教育改善推進経費（学長裁量経費）による研究 研究成果報告書」2006 年.

学校教育に関わる商品化に関する国際調査研究

「平成 15 年度教育改善推進経費（学長裁量経費）による研究 研究成果報告書」2005 年 2 月 兵庫教育大学, pp. 11-16.

学校における児童生徒の学習効果を上げるための総合的研究

「平成 16 年度第 2 回学校教育研究センタープロジェクト発表会」2005 年 3 月

<参考資料>

学校教育に関わる商品化に関する国際調査研究（平成 14 年度）

「平成 14 年度教育改善推進費（学長裁量経費）による研究 研究成果報告書」2004 年 2 月, pp.98-101.

学校教育に関わる商品化に関する国際調査研究（平成 15 年度）

「平成 15 年度教育改善推進費（学長裁量経費）による研究 研究成果報告書」2005 年 2 月, pp.11-16.

※上記以外のものは、本報告書が初出である。

# 学校におけるコミュニケーション能力の向上に関する 総合的研究

学校教育研究センター・学校問題解決研究部門

## 研究組織

古川雅文 (学校教育研究センター教授)  
寺尾裕子 (学校教育研究センター助教授)  
鈴木正敏 (学校教育研究センター助教授)  
渡邊 満 (センター長・生徒指導講座教授)  
松本 剛 (客員研究員・大阪学院大学助教授  
現在は生徒指導講座助教授)  
渡邊隆信 (兼任教員・教育基礎講座助教授)  
浅川潔司 (協力教員・教育臨床講座教授)  
高橋美由紀 (協力教員・実技教育研究指導センター助  
教授)  
秋光恵子 (協力教員・教育臨床講座講師)  
名須川知子 (協力教員・附属幼稚園長)  
谷石宏子 (協力教員・附属幼稚園教諭)  
山田有紀子 (協力教員・附属幼稚園教諭)  
古田猛志 (協力教員・附属小学校副校長)  
寺倉邦明 (協力教員・附属小学校教諭)  
杉本和也 (協力教員・附属中学校教諭)

## プロジェクトの目的と全体の流れ

学校教育研究センター・学校問題解決研究部門では、平成 14～16 年度の 3 年間にわたり、「学校における児童生徒の学習効果を上げるための総合的研究」と題してプロジェクト研究を推進してきた。そのなかで、学校においては、コミュニケーションに関することが特に重要な要素であることが明らかとなった。いうまでもなく、コミュニケーションは、学校生活におけるあらゆる場面において重要な機能を果たしている。しかるに、今日、子どもたちのコミュニケーション能力の低下が著しいことは、学校現場、保護者、教育研究者からよく聞かれる。

そこで、学校問題解決研究部門では、これまで、カウンセリング技法におけるコミュニケーションに注目した教師対象の研究

と、児童の英語学習に関する研究を行ってきた。

本研究は、これらの研究をさらに発展させ、幼児・児童・生徒のコミュニケーション能力の育成を目的として、多角的、包括的なアプローチにより行うものである。

以下に、本年度における研究の進捗状況と今後の研究計画について述べる。

## 研究経過および計画報告

### 研究 1 幼稚園・小学校英語教育に関する研究

#### 本研究の背景

兵庫教育大学学校教育研究センターでは、プロジェクトとして平成 14 年度、15 年度および 16 年度にわたって「小学校における英語活動」について研究を進めてきた。兵庫教育大学附属小学校では既に平成 14 年度は隔週に 1 時間英語活動が、また、平成 15 年度からは毎週 1 時間英語活動が実施されてきている。兵庫教育大学附属幼稚園においても養育者(家族)から園児が幼稚園において英語に触れる機会を望む声が上がって来た。さらに、幼・小の連携という視点からも英語活動を幼稚園で取り入れる可能性を研究するにふさわしい時期に来たと言える。

#### 本プロジェクトの目的

「5 歳児が英語の歌を用いた自然な遊びの中で、日常使用言語である日本語とは異なる英語のリズム・響きをどのように体得するか、そして新しい言語感覚の芽生えを

培うことができるのか」を検証し、幼児期にふさわしい英語との出会いの方法を提案すること。

### 方法

英語の歌を用いて園児に活動をさせる。活動の時間は1回につき20分程度。教案は高橋先生が作成する。授業者は高橋先生。寺尾、鈴木が授業補助・教材作成補助に入る。幼稚園の谷石先生および山田先生はピアノで歌の伴奏を担当など、活動に参加する。活動後事後研究会を開催し、観察等に基づく研究を行う。(対象園児：すみれ組、わかば組(5歳児))

### 現在までの取り組みについて

◇平成17年7月21日(木曜日)15時～16時

#### 第1回プロジェクト会議

出席者：名須川知子先生(附属幼稚園長)、谷石宏子先生(附属幼稚園・5歳児すみれ組担当)、山田有紀子先生(附属幼稚園・5歳児わかば組担当)、高橋美由紀先生(実技教育研究指導センター)、寺尾裕子(学校教育研究センター)、鈴木正敏(学校教育研究センター)

今後の幼稚園での英語活動の方針、内容について話し合った。

◇平成17年9月14日(水曜日)9時～9時30分

幼稚園児が園においてどのような活動を行っているか、集中して先生の話が聞ける長さはどれくらいかを知るために高橋、寺尾が園を訪問、見学した。

◇平成17年9月20日(月曜日)10時20分～11時00分

英語活動：“Hello Song”(arranged version), What color is this? Red, yellow, green, and etc. “Open, Shut Them”, “Seven steps”

◇平成17年10月18日(火曜日)10時20

分～11時00分

活動：Stand up! Sit down. What's your name? My name is ー。

◇平成17年11月28日(月)10時30分～11時10分

活動：“Listen listen, what is this sound?” Animal Talk の歌 To market, to market の歌

◇平成17年12月20日(火曜日)10時00分～10時30分

特別活動として3歳児、4歳児、5歳児全員にクリスマスソングを英語で歌う活動及び一部既習の歌を用いた活動

◇平成18年1月17日火曜日10時30分～11時10分

活動：Animal Talk の歌、動物の名前、Where is the dog?

◇平成18年2月21日火曜日10時30分～11時10分

活動：動物の名前等の復習 絵本を教材として動詞とそれの洗わず動作

◇保護者に対する「英語で遊ぼう」のアンケート調査

平成18年2月27日～3月3日

◇幼稚園教諭に対するインタビュー調査

平成18年3月20日月曜日

### 現在までの英語活動実践から明らかになったこと

「英語の歌はインプットとしても、アウトプットとしても園児にとって英語に親しむにはふさわしいものである」、「対話タイプの言語資料の提示には5歳児にふさわしい方法をとらなければならない」、「20分という長さは英語活動の長さとして長過ぎも短すぎもしない」「授業者は日本語を用いなくて英語のみでの指導が効果的」「園児の英語に対する態度に変化が見られた」など。

(文責：寺尾裕子)

## 研究2 子どものコミュニケーション能力 育成のためのプログラム開発

子どものコミュニケーション能力育成に関する研究では、コミュニケーション能力育成に関する理論的背景、およびこれまでに開発・発表されているプログラム等を精査し、有効と思われる包括的なプログラムを開発することを目的とした。この研究の中間的成果として、今回は、日本 SEL 研究会との共同開発プログラムについて発表する。

SEL とは、社会性と感情の教育 (Social and Emotional Learning) の略であり、米国で始められ、多くの学校に普及している、一種の「心の教育」であるともいえよう。SEL の中心的テーマは、子どもが対人関係に関するスキル、態度、価値観を発達させることである。この背景には、学校においては、学業と社会性・感情の学習がどちらも必要であり、それらは互いに関連し合い、補完し合う関係にあるということがある。

対人関係は、コミュニケーションの中心的な要素である。したがって、すべてがコミュニケーション能力に関係しているとは言えないが、対人関係を中心として社会性と感情の能力を育成しようとする SEL のプログラムは非常に参考になる。

SEL では、育成する能力として、8 つの社会的能力を挙げている。それは、次の表の通りである。

### 表1 SEL で育成しようとする社会的能力の内容

<基礎的な社会的能力>

- a. 自己への気づき
- b. 他者への気づき
- c. 自己のコントロール

- d. 対人関係
- e. 責任ある意思決定

<応用的な社会的能力>

- f. 生活上の問題防止スキル
- g. 人生の重要事態に対処する能力
- h. 積極的、貢献的な奉仕活動

これらの能力は、コミュニケーション能力とかなり重なっている。特に、基礎的な社会的能力に含まれる 5 つの能力は、コミュニケーションを行うために重要と考えられる。そこで、これらの能力を育成するために、小学校中学年を対象とする SEL 教育プログラムを SEL 研究会と共同で開発した。

本研究では、コミュニケーション能力に特有と考えられる 3 つの能力を追加し、コミュニケーションに必要な 8 つの能力を設定した。そして、SEL における、特に基礎的な社会的能力の育成に関するエクササイズを中心にして、独自のエクササイズも加え、小学校中学年向けのコミュニケーション向上のための教育プログラム試案を作成した。

5 つの能力の育成を主たる目的とするエクササイズの例は、次のようなものである。

### 表2 コミュニケーション能力とエクササイズ例

- a. 自己への気づき  
「自己紹介」、「ほめて!ほめて!」など
- b. 他者への気づき  
「こんな気持ちで言ってるよ」「男女仲よく」など
- c. 上手なあいさつ  
「みんなとあいさちしよう」「魔法の言葉がけ」など
- d. 上手な聞き方  
「上手な聞きかた」「どうやって聞く？」

など

e. 上手な話し方 (アサーション)

「友達に〇〇賞を」「ご主人ロボットとお誘いロボット」など

f. 自己のコントロール

「嫌な気分を追い出せ」「呼吸でリラックス」など

g. 対人関係

「仲間の入りかた」「ありがとうの言葉」など

h. 責任ある意思決定

「嫌なことは断りたい」など



今後は、このプログラムをさらに充実させるとともに、小学校のカリキュラムに組み込み、実際に小学校で実践し、その効果を測定し、さらに有効なプログラムの作成をめざして、改良を加えていく予定である。そのさい、学級活動といった教科外活動や、国語、社会科、理科、道徳といった教科・領域に、なるべく広く組み込んでいきたと考えている。

参考文献

日本 SEL 研究会 (編) 2005 「社会性と情動」の教育プログラム- 小学校 (中学年) 編-

(文責: 古川雅文)

### 研究3 教師のコミュニケーション能力向上のためのプログラム開発: ファシリテーター研修

まわりの人とうまくコミュニケーションがとれない生徒が増えていると考える教師が多い。今もとめられるのは、教師が生徒のコミュニケーション能力を伸ばすことを援助することであろう。ベーシック・エンカウンターグループ (以下BEG) におけるファシリテーターのありかたは、このような状況に対してコミュニケーション能力の開発に貢献することができると思われる。

#### 1 目的

学校教師などを中心に構成される「教育のためのBEG」が実施されている。グループという関係の中で、BEGのプロセスを経験することにより、教育者としての参加者自身にとって、多くの示唆が与えられる (島瀬,1990) が、その体験はグループにおけるメンバーとしてのものが中心である。その体験を通じて、学校という集団における自分自身のありかたをふりかえる形で、研修が教育に活かされてきたといえよう。

グループにおけるファシリテーターの役割は、学校教師が児童・生徒や保護者、教員などの集団とのコミュニケーションをはかる際に参考になる。学校教育は、一方的に情報を伝える場ではなく、コミュニケーションを通じて、知識を伝え、相手の人格にかかわる場である。自由な話し合いにどのようにかかわることができるかを学ぶことは、教育者としての資質を向上させることにつながるものと思われる。

BEG参加者はファシリテーターとともに時間を過ごす中で、その役割を学び取ることができるが、生徒が教師とともに時間



を過ごしたからといえども教師にはなれないのと同じように、実際にその役割を担う体験をしなければグループのファシリテートを学ぶことはできない。教師がBEGのファシリテーター経験を行うことによって、体験的で実感を伴った個々のありかたをみなおすことができ、集団にかかわる自分自身のありかたをより向上させることができると思われる。

## 2 ファシリテーター研修グループについて

BEGファシリテーター研修にかかわってきた筆者の経験からの本研修のプログラムを次のような特徴を持つものに設定した。

### 1) ファシリテーターの役割

ロジャーズはエンカウンターグループを「現代人の孤立・疎外感（非人間化）を克服し、人間性（純粋性・信頼性）の回復をめざす」場であると紹介している（Rogers,1970）。エンカウンターグループは普通 10 人から 15 人ぐらいの人々とファシリテーター（促進者）と呼ばれる人で構成され、期間中は、ゆったりとした時間のなかで、あらかじめ話題を決めない自由な話し合いを中心に過ごし、その目的は「個人の成長、個人間のコミュニケーションおよび対人関係の発展と改善の促進」にある。

エンカウンターグループにおけるファシリテーションのねらい（野島,1999）は次にまとめられる。

- ① グループの安全・信頼の雰囲気形成,
- ② 相互作用の活性化,
- ③ ファシリテーションシップの共有化,
- ④ 個人の自己理解の援助,
- ⑤ グループからの脱落・心理的損傷の防止

同様に、BEGにおけるファシリテーター（促進者）の役割は次の3点にまとめること

ができる。

- ①（正直・率直・素直な参加態度について）参加者の様子を見守る
- ② 場へのフィードバック
- ③ メンバー間（グループの力）による個々へのかかわりの促進

### 2) 研修の方式

1セッションを2分割する。まず参加者のうちの2人がコ・ファシリテーターとなりグループ経験を持つ。通常のグループではスタッフがファシリテーターの役割をとるが、本グループではスタッフは前半グループの輪の外側にいて、メモを取りながら観察者となる（ビデオ撮影/録音）。休憩後、スタッフも加わってグループをふりかえる。初回と最終回はスタッフがファシリテーターとなり、スタッフを含め全員で話し合う。

### 3) グループの特徴と留意点

本グループは人間中心のグループ・リーダーシップのための相互研修を意図している。グループをふりかえり、検証していく作業は、ファシリテーターとして、グループにおける自らの援助者としてのありかたを捉えなおし、幅を広げていくことにつながる。本グループがもつ特徴や留意点についてここにまとめておきたい。

#### ① グループの募集（構成）

本グループは、BEGのための相互研修を意図している。参加資格は、「学校教育にかかわっている人で、何らかのグループ体験を経験していること」とする。

#### ② セッションの進め方

2時間半のセッションを1単位として研修を進める。まず参加者のうちの2人がコ・ファシリテーターとなり1時間半のグループ経験を持つ。筆者（スタッフ）は観察者

としてグループの輪の外側にいる。10分の休憩後、50分間筆者も加わってグループをふりかえる。ただし、最初の2日間（4セッション）と最後の1セッションについては、筆者がファシリテーターとして全員のグループとした。最初の4セッションをグループとしたのは、参加条件が「何らかのグループ体験を経験していること」といったゆるやかなものであるため、グループの体験をある程度したほうがよいと判断したからである。

ふりかえりではスタッフがファシリテートする。すなわち、まずそのセッションのファシリテーターに感想・経験したこと・メンバーに聞きたいことをあげてもらい、メンバーはそれに答え、それぞれフィードバックを行う。メンバー全員でふりかえりながら、ファシリテートについて考える。スタッフはグループプロセスに沿いつつ、ファシリテーターの気持ちの明確化を行ったり、メンバーが心残りに思っていることに関わったりするようにし、評価的にその場を進めることはない。流れの中で、ときにはファシリテーターが再度メンバーに関わりをやりなおしたり、場合によっては、グループの続きのようになる場合もある。本グループにおいては、教師としての自らのありかたをふりかえることが多いこともその特徴である。

#### 4) 実施の状況と今後の計画

グループ研修は、2005年5月7日、6月11日、7月9日、9月3日、10月29日、11月26日の6回実施された（各回2セッション（S）ずつ（全12S））。参加者は8人（男性3人、女性5人）、全員現職教員（うち大学院に在籍3人、教育委員会所属2人）である。

初めの4Sは、SVがファシリテーターとなりBEGを実施、次の9Sを参加者が2人ずつのペアとなるファシリテーター研修とした。最後の1Sはファシリテーターの役割（野島,2000）を紹介し、教育者としてのファシリテーター研修の意味について話し合った。

今後の計画としては、今回参加したメンバーのその後の教師としてのありかたに、本研修がどのように影響を与えることができたかを調査したい。また、次年度以降にも引き続き研修を実施し、継続的に研修を重ねることによる効果を考察していきたい。

#### 引用・参考文献

- 畠瀬稔 1990 エンカウンターグループと心理的成長 149-308  
松本 剛 1999 ファシリテーター研修グループ（伊藤義美・増田實・野島一彦編 パーソンセンタード・アプローチ ナカニシヤ出版 149-160）  
野島一彦 2000 エンカウンター・グループのファシリテーション ナカニシヤ出版

（文責：松本 剛）

#### 部門の今後の研究方針

上記の各研究について、来年度以降は、さらに実践的な成果を目指して研究を進める予定である。すなわち、平成18年度においては、本年度の研究に基づき、実践的なプログラム、教材等の開発を行う予定である。また、平成19年度には、開発したプログラム、教材等の実験的使用を行い、その結果等を参考に、修正・改善を行い、学校現場で広く使ってもらえるよう、完成品の量産、広報、頒布等を行う予定である。

# 学校におけるコミュニケーション能力の向上に関する 総合的研究

学校教育研究センター・学校問題解決研究部門

## 研究組織

古川雅文（兼任教員・基礎教育学系教授）  
寺尾裕子（兼任教員・社会言語教育学系助教授）  
鈴木正敏（兼任教員・基礎教育学系助教授）  
山上通恵（客員研究員・県立神戸甲北高校教諭）  
Karl Neumann（外国人研究員）  
渡邊 満（協力教員・基礎教育学系教授）  
浅川潔司（協力教員・臨床健康教育学系教授）  
新井 肇（協力教員・基礎教育学系教授）  
松本 剛（協力教員・臨床健康教育学系助教授）  
渡邊隆信（協力教員・基礎教育学系助教授）  
秋光恵子（協力教員・臨床健康教育学系講師）  
名須川知子（協力教員・附属幼稚園園長）  
岸本美保子（協力教員・附属幼稚園副園長）  
白石 肇（協力教員・附属幼稚園教諭）  
高山宗寛（協力教員・附属小学校教諭）  
坂本貢孝（協力教員・附属小学校教諭）  
古賀智子（協力教員・附属小学校教諭）  
杉本和也（協力教員・附属中学校教諭）  
大山芳隆（協力教員・附属中学校教諭）  
高松昭彦（協力教員・附属中学校教諭）  
新 学（研究協力者・生徒指導実践コース院生）  
横江和彦（研究協力者・学校心理学コース院生）

## プロジェクトの目的と全体の流れ

学校ではさまざまなコミュニケーションが行われている。いうまでもなく、コミュニケーションは、学校生活におけるあらゆる場面において重要な機能を果たしている。しかるに、今日、子どもたちのコミュニケーション能力の低下が著しいことは、学校現場、保護者、教育研究者からよく聞かれる。そのため、学校における教師や児童のコミュニケーション能力を、広い知識と人々の考え方を吸収し、自分の感情や考えを表現するための道具として、さらにはより良い人間関係を構築し、対人ネットワークを広げるために、向上させていくことが望まれている。

学校問題解決研究部門では、平成 16 年度まで、カウンセリング技法におけるコミュニケーションに注目した教師対象の研究と、児童の英語学習に関する研究を行ってきた。

本研究は、平成 17 年度より 3 年計画で、これまでの研究をさらに発展させ、幼児・児童・生徒、および教師のコミュニケーション能力の育成を目的として、多角的、包括的なアプローチにより行うものである。

本年度は、次の 3 つの内容について研究を進める。

- (1) 幼稚園・小学校の英語教育に関する研究
- (2) 教師のコミュニケーション能力向上のためのプログラム開発
- (3) コミュニケーション能力の促進による幼小連携研究

## 研究経過および結果報告

### 教師のコミュニケーション能力向上のためのプログラム開発

本研究は、現在、多くの学校教員が直面している、保護者との良好なコミュニケーションのとり方について検討することを目的とする。

本年度は、教員が抱えている保護者とのコミュニケーションに関する悩みについて調査中である。この研究では、新たに協力教員をお願いしている新井肇教授を中心に取り組んでいる。また、保護者との信頼関係を築くためのコミュニケーションのあり方についても調査したい。

## 調査1 教師・保護者間の良好な関係構築に関する調査(1)

(研究担当：新井 肇, 新学)

<目的> 教師と保護者の相互信頼関係についての意識のズレに関する実態を把握する。

<方法>

調査対象者：小学校教員 62 名，現職教員 大学院生 38 名，計 100 名。小学校の子どもを持つ保護者 116 名（父親 86 名，母親 30 名）。

調査内容：① 保護者に教師が信頼されていないと思う時，② 教師が保護者に信頼されていると思う時，③ 保護者に期待すること，④ 保護者との信頼関係づくりのため工夫していること，⑤ 教師の困った経験

結果：

以下の結果の分析は，大学教員 1 名と現職教員大学院生 8 名により，KJ 法で行われた。今回は，特に教師と保護者のコミュニケーションの観点から，その一部を報告する。

### (1) 不信感の要素

教師が信頼されていないと思うことで一番多いのは，保護者から苦情を言われたときであり，上位 2 項目で 54% を占める。次が，共通理解ができない・思いが伝わらないというコミュニケーションの難しさ (20.7%) が目立っている。相談がない (5.7%)，協力が得られない (5.7%) といったコミュニケーションの欠如も挙げられている。

一方保護者は，「適切で具体的な指導ができない」(15.5%) 「生徒指導力不足」(12.9%) 「学習指導力不足」(6.9%) といった教師の力量が足りないと思うときが最も多い (合計 35.3%)。次に，教師の「人柄・人権感覚の欠如」(14.7%) が続く。また，学校の対応が不十分な場合 (9.5%) や，教師が話を聞いてくれなかったり (7.8%)，連絡不足 (6.9%)

といったコミュニケーションの欠如も挙げられている。

Table. 2 (四) 保護者に教師が信頼されていないと思う時

攻撃的な苦情	28.7%
あてにされない・頭ごなしに苦情	25.3%
共通理解ができていない・思いが伝わらない	20.7%
相談がない・自分を頼ってくれない	5.7%
協力がえられない	5.7%
子どもの変化	3.4%
匿名性	3.4%
評価	1.1%
年齢	1.1%
その他	4.6%

Table. 12 (四) 保護者が教師を信頼できないと思う時

適切で具体的な対応ができない	15.5%
人柄・人権感覚の欠如	14.7%
生徒指導力不足	12.9%
学校としての対応が不十分	9.5%
子どもへの無理解	7.8%
教師が話を聞いてくれない	7.8%
連絡不足・不手際	6.9%
学習指導力不足	6.9%
子どもの様子	5.2%
個人の対面	3.4%
意欲不足	3.4%
価値観	1.7%
その他	4.3%

### (2) 信頼感の要素

教師では，「一般的なこと」(15.2%)，「子どものこと」(10.6%)，「家庭のこと」(7.9%) などで相談してもらった時に，信頼されていると感じることが多い (合計 33.7%)。次に「感謝」(13.9%)，「お便り・文章による感謝」(5.3%) が続く (合計 19.2%)。また，任せてもらえる (9.9%)，子どもの成長を認めてくれる (4.6%)，といった評価的な面も見受けられる。

保護者は，「こまめな連絡」(16.4%) や「保護者の話を聞く」(12.1) といった日頃の保護者とのコミュニケーションが信頼感を感じる要素として大きいと思われる。「子どもを理解している」(14.7%)。「子どもの様子」(11.2%)，「教育的指導力(行動力)」(10.3%) や，「具体的な対応(基本の対応)」(11.2%) といった教師の力量が示されるときに信頼できる教師と感じるようである。

Table.3 (丙) 教師が保護者に信頼されていると思う時

相談してくれる (一般的なこと)	15.2%
感謝	13.9%
相談してくれる (子どものことを)	10.6%
任せてもらえる	9.9%
相談してくれる (家庭のこと)	7.9%
共通理解・価値観の一致	7.3%
声をかけてもらった	7.3%
担任してほしいと言われた	5.3%
お便り・文章による感謝	5.3%
子どもの成長を認めてくれた	4.6%
守られる	4.0%
コミュニケーションが上手くいったとき	3.3%
子どもの会話から	2.6%
その他	2.6%

Table.13 (出) 保護者が教師を信頼できると思う時

こまめな連絡	16.4%
子どもを理解してくれる	14.7%
保護者の話を聴く	12.1%
子どもの様子	11.2%
具体的な対応 (基本の対応)	11.2%
教育的指導力 (行動力)	10.3%
直接会ったとき	8.6%
教師の人柄	6.9%
価値観の一致	1.7%
その他	11.2%

### (3) 相手への期待

教師から保護者への期待としては、共通理解に基づく連携 (23%) が最も多い。次いで、子どもからの情報を客観的に見てほしい (8%)、保護者間の情報にとらわれないでほしい (7%)、学校を理解してほしい (5%) という保護者の視点に関するもの (合計 20%)、がけっこうあり、家庭教育の充実 (14%) もある。

保護者から教師への期待は、ていねいな子ども理解と関わり (20.2%)、子どもとの信頼関係 (9.6%)、子どもへの毅然とした姿勢 (8.5%) など、子どもへの指導の充実が主となっている (合計 38.1%)。また、連絡・情報公開 (20.2%)、交流を深めたい (5.3%) といった、コミュニケーションに関することも多い (25.5%)。注目されるのは、保護者への毅然とした態度 (10.6%) を期待する親もいることである。

Table.4 (戊) 保護者に期待すること

共通理解に基づく連携 (保護者と教師の意志疎通)	23.0%
家庭教育の充実	14.0%
相談してほしい	10.0%
子どもからの情報を客観的に見てほしい	8.0%
保護者間の情報にとらわれないでほしい	7.0%
焦らないで見てほしい (成果主義でなく)	7.0%
教師の批判・攻撃をしないでほしい	6.0%
教師を信頼してほしい (任せてほしい)	6.0%
学校を理解してほしい	5.0%
全体を見てほしい (公平かつ冷静) 脱：自子中心主義	4.0%
自助努力	4.0%
行事等への積極的な参加	3.0%
保護者同士の連携を深めてほしい	2.0%
その他	1.0%

Table.14 (例) 教師に期待すること

丁寧な子ども理解と関わり	20.2%
連絡・情報公開	20.2%
毅然とした姿勢 (保護者対応)	10.6%
子どもとの信頼関係 (深い関わり)	9.6%
毅然とした姿勢 (子ども対応)	8.5%
不適格教員の排除	6.4%
期待していない	6.4%
交流を深めたい	5.3%
学習・授業	3.2%
楽しい学校	2.1%
安全の確保	1.1%
親への啓蒙	1.1%
親身な姿勢	1.1%
その他	4.3%

### (4) まとめ

以上の結果から、教師は保護者から苦情や非難を寄せられたとき、およびコミュニケーションがうまくできないときに不信感を持ちやすく、学校の状況や教師の立場も理解しての連携を期待していることが推測される。

一方、保護者は、教師の子ども理解や指導の力量に関する期待が高く、この力量に不安や疑問を感じるときに教師に不信感を持つようである。また、コミュニケーションが不足したり、うまくいかないときに不信感を持ちやすく、連絡や情報公開を十分にしてほしいという期待があるようである。

以上の結果を、今後の教師と保護者のコミュニケーションのための研修プログラムや教材作成に生かしたい。

## 調査2 教師・保護者間の良好な関係構築に関する調査(2) (実施準備中)

(研究担当：新井 肇，横江和彦，古川雅文)

目的：教師と保護者の信頼関係についての保護者の意識を量的側面から把握する。

<方法>

調査対象者：中学校保護者および教師

質問紙：保護者が教師に信頼感を抱く根拠としての項目を58用意し、それぞれの重要性を評定してもらう。

項目例：

- ・ 生徒一人一人をよく理解し、対応している
- ・ 悪いことをしたときは厳しくしかっている
- ・ 保護者にはいつも丁寧な口調で対応している
- ・ 経験が豊富で、やんちゃな生徒の指導も平気である

結果の分析：因子分析により因子を抽出し、各因子の得点を保護者と教師で比較する。

## 調査3 教師・保護者間の良好な関係構築に関する調査(3) (計画中)

<目的>教師と保護者のコミュニケーションの特質について、ロールプレイを通して検討する。

<調査方法>

調査対象者：現職教員20名

調査手続：10組のペアを作り、保護者との相談に日常的に行っている対応(会話)を再現してもらい、その内容を記録する。

相談内容としては、登校しぶりなどの問題が発生した場合とする。相談する保護者のパターンとしては、①教師や学校を非難する親、②すべてを学校に任せようとする親とする。

分析：グラウンデッド・セオリー・アプ

ローチ等、質的データの分析方法による。

(研究担当者：古川雅文，新井 肇)

## 保護者との協力関係を構築するための方策に関するプログラム開発 (計画中)

### I. 教師用保護者対応マニュアルの作成

#### 1. 基本的コンセプト

- (1) 信頼関係を作るコミュニケーション
  - ・ 傾聴と共感性
  - ・ ジョイニング
  - ・ 解決志向
- (2) 保護者・地域の活動参加
- (3) 保護者を含めた組織作り
- (4) 教師同士の協力と研修
- (5) 外部機関との連携

#### 2. 対応事例集

- (1) 通常の学級経営
  - ・ 被害者意識が強い親
  - ・ 教師を見下す親
  - ・ 自分の子どもしか考えない親
  - ・ 不安感の強い親
  - ・ 任せっきりで無関心な親
- (2) 危機対応
  - ・ いじめ
  - ・ 暴力
  - ・ 脅迫
  - ・ 病気・けが等

### II. 教員研修プログラム

- (1) コミュニケーション訓練プログラムの開発
- (2) ベーシック・グループ・エンカウンター・プログラムの開発

### III. 映像教材の作成

保護者対応について、「よい例」「悪い例」を具体的に示す映像教材を作成する。作成した映像は、教員研修等で活用できるようにする。

## プロジェクトとしての附属幼稚園での英語活動の実践

寺尾 裕子 鈴木 正敏 高橋 美由紀 名須川 知子

(兵庫教育大学)

谷石 宏子

(兵庫教育大学附属幼稚園)

学校教育研究センター・学校問題解決部門では平成17年度からのプロジェクト研究課題を「学校におけるコミュニケーション能力の向上に関する総合的研究」と決め、そのもとでの3つのプロジェクトの一つとして「幼稚園・小学校英語教育に関する研究」を立ち上げた。一年目の平成17年度は「附属幼稚園での英語活動」実践とその研究である。

平成17年度附属幼稚園において一回20分、全五回の英語活動と12月の特別活動30分を実践することができた。活動実践中の観察、事後研究会での振り返りなどによって以下のことが明らかになった。(1)英語の歌を中心とする英語活動は保育内容としてうまく機能した。(2)園外で個別に英語を学習している子どももそうでない子どもも同様に英語活動に参加することができた。(3)クラスの中のよりよく分かる子の助けにより園児に新しい学びが起こった。(4)予期していなかったが、園児の英語の文字への関心の芽生えと学びがあった。

今後の課題は(1)多文化教育の視点を持ち、年間を通じての活動の目標設定の可能性を探ること(2)幼小連携の視点からの英語活動にまで研究の範囲を広げることである。

キーワード：幼稚園英語活動、英語の歌、TPR、保育内容、集団の中での学び

---

寺尾 裕子：兵庫教育大学・社会・言語教育学系・准教授，〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1, E-mail: uko@hyogo-u.ac.jp

鈴木 正敏：兵庫教育大学・基礎教育学系・准教授，〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1, E-mail: suzukimj@hyogo-u.ac.jp

高橋美由紀：愛知教育大学・教授，〒448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢1, E-mail: miyukit@aecc.aich-edu.ac.jp

名須川知子：兵庫教育大学・基礎教育学系・教授，〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1, E-mail: nasukawa@hyogo-u.ac.jp

谷石 宏子：兵庫教育大学附属幼稚園教諭，〒673-1421 兵庫県加東市山国2013-4, E-mail: taniishi@school.hyogo-u.ac.jp

---

# English Activity as a Project at the Kindergarten of Hyogo University of Teacher Education

Yuko Terao, Masatoshi Suzuki, Miyuki Takahashi, and Tomoko Nasukawa  
(*Hyogo University of Teacher Education*)

Hiroko Taniishi  
(*Kindergarten of Hyogo University of Teacher Education*)

During the academic year of 2005, we, the member of the project, gave 20 minutes 'English lesson to the five-years' old kids at the Kindergarten of Hyogo University of Teacher Education. It amounted to five times. In addition to these, we had a special activity in December.

Through classroom observation of the five instructional activities and by subsequent reflection time within the same day, the following educational findings have been determined: 1. English activity through English songs functioned well as a content of child care, 2. All the children could participate in each English activity without regard to previous experience of learning English, 3. All the children participated in the activity collaboratively and learned English as a result, and 4. All the children did have an interest in alphabets and began learning some of them without any prodding by the instructors.

The future English activity at the Kindergarten needs to have a perspective of multi-cultural education and provide for an aim as a content of care for kids through a year. Furthermore, it needs to be planned in relation to the one conducted at the Elementary School of Hyogo University of Teacher Education.

Key Words: English activity at Kindergarten, English songs, TPR (Total Physical Response),  
content of child care, learning among peer community

---

Yuko Terao: Associate Professor, Social Science and Language Teaching, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494 Japan, E-mail: uko@hyogo-u.ac.jp

Masatoshi Suzuki: Associate Professor, Foundations of Education, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494 Japan, Email: suzukimj@hyogo-u.ac.jp

Miyuki Takahashi: Associate Professor, Social Science and Language Teaching, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494 Japan, E-mail: miyukit@hyogo-u.ac.jp

Tomoko Nasukawa: Professor, Foundations of Education, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494 Japan, E-mail: nasukawa@hyogo-u.ac.jp

Hiroko Taniishi: Teacher, Kindergarten of Hyogo University of Teacher Education, 2013-4 Yamakuni, Kato-city, Hyogo 673-1421 Japan, E-mail: taniishi@shcool.hyogo-u.ac.jp

---



## 1. はじめに

兵庫教育大学附属小学校では平成14年度の試行に続き、平成15年度から毎週1時間の英語活動が実施されて来ている。附属幼稚園においても保護者から園児が幼稚園において英語に触れる機会を望む声が上がってきた。それを受けて、平成17年度に学校教育研究センターのプロジェクトの一部として大学教員と幼稚園教諭が協力し、園児への英語活動の実施を計画実践した。

本稿においては、第1章、第2章と第6章を寺尾が担当した。第3章は高橋が、第4章は、名須川が担当した。第5章は谷石と鈴木が担当した。

第2章において「本プロジェクトの概要」が述べられる。さらに、「実践された附属幼稚園での英語活動と事後研究会の概略および寺尾の視点からの振り返り」が述べられる。第3章では高橋による「英語活動の指導案例と授業後の振り返り」が述べられる。第4章では名須川による「幼児期における英語の意味」が述べられる。第5章では谷石による「園児にとっての英語活動」、鈴木による「附属幼稚園における英語活動の振り返り」が述べられる。第6章では、寺尾による「今後の課題」等が述べられる。(寺尾 裕子)

## 2. プロジェクトとしての幼稚園での英語活動

### 2.1 プロジェクト発足の背景とプロジェクトの目的

兵庫教育大学学校教育研究センターでは平成14年度から16年度の3年間に渡って寺尾、鈴木らは「小学校における英語活動」の研究を進めてきた。そこでは、理論研究、児童と保護者の英語活動に対する意識調査研究、先行する韓国での児童に対する英語教育についての研究を進めた上で、児童が用いることのできるCD-ROM英語教材を作成することができた。

附属小学校での英語活動が定着しつつある現状の中、附属幼稚園の保護者から幼稚園でも英語に触れる機会を望む声が上がってきた。学校教育研究センター・学校問題解決研究部門では平成17年度からのプロジェクト研究課題を「学校におけるコミュニケーション能力の向上に関する総合的研究」と決め、そのもとでの3つのプロジェクトの一つとして「幼稚園・小学校英語教育に関する研究」を立ち上げた。1年目の平成17年度は「幼稚園での英語活動」実践とその研究である。

プロジェクトの目的は、「5歳児が英語の歌を用いた自然な遊びの中で、日常使用言語である日本語とは異なる英語のリズム・響きをどのように体得するか、そして新しい言語感覚の芽生えを培うことができるのか」を検証し、幼児期にふさわしい英語との出会いの方法を提案することである。

### 2.2 英語活動の流れ

#### 2.2.1 プロジェクト会議

附属幼稚園での英語活動を実践するに当たって、平成17年7月21日木曜日(15時～16時)に、名須川知子附属幼稚園長、高橋美由紀実技教育研究指導センター教員、谷石宏子附属幼稚園教諭(5歳児すみれ組担当)、山田有紀子附属幼稚園教諭(5歳児わかば組)以上4名の学校教育研究センター研究協力教員および、学校教育研究センター教員の寺尾裕子、鈴木正敏の計6名が参加して第一回の会議をもった。自己紹介、プロジェクト研究の経緯の報告の後、高橋からの幼稚園レベルでの園児と英語との関わりについての情報提供を受け、種々意見交換の後にプロジェクトとして、次の4項目が決まった。

(1) 研究題目は「幼児期にふさわしい英語との出会いについての研究」とする。(2) 研究員は上記の6名とする。(3) 幼稚園の5歳児を対象とするが、園全体で共通理解をして進める。(4) 研究のまとめ役は寺尾が当たる。

#### 2.2.2 事前保育観察

平成17年9月14日水曜日(9時～9時30分)に、寺尾と高橋は幼稚園を訪問し、5歳児の保育の状況を観察した。5歳児はどれくらいの長さなら大人の話を中心して聞いていることが出来るのだろうかという疑問の答えを見いだすためと、実際の5歳児の活動状況を自らの目で確かめるためであった。観察の結果、20分程度なら話を聞いてもらえるだろうという結論を出した。テレビ視聴の場合、15分程度人が集中して視聴できる単位とされる場合があることも参考となった。

具体的な英語活動等については寺尾と高橋が話し合い、次のように進めることとした。(a) 英語の歌を用いて園児に活動をさせる。(b) 活動の時間は1回につき20分。(c) 指導案は高橋が作成し、必要があれば他の教員の意見を得て訂正、加筆することがある。(d) 授業者は高橋がメインで行う。(e) 教材は高橋が作成。適宜他の教員が補助をする。(f) 谷石、山田はピアノで歌の伴奏をする。また、園児とともに活動に参加する。(g) 活動後、事後研究会を開催し、全員で振り返り、気づき、観察等に基づく研究を行う。

#### 2.2.3 英語活動と事後研究会

附属幼稚園での英語活動を行った当日に毎回事後研究会を持ち、当日の活動の振り返りを行った。英語活動自体をすることだけが目的ではなく、幼稚園児が英語活動にどのように関わっているかを話し合い、園児の学びの可能性を見いだしていこうとしていたのであった。以下に、毎回の英語活動と事後研究会について、および寺尾の「気づき」を述べる。

#### 第1回 英語活動(すみれ組・わかば組)

日時:平成17年9月20日(月) 10時20分～11時00分  
場所:各保育室

使用した歌は、次の通り。"Hello Song" (arranged by Takahashi), "Open Shut Them", "Seven Steps" 導入した英語の語、文は次の通り。"What color is this?" Red, yellow, green, など。

英語の歌は高橋が自ら歌い導入を行った。"Hello Song" の歌詞は、挨拶ということで掛け合いになっているので、寺尾も歌を歌って参加することになり、最初戸惑いがあった。

### 第1回事後研究会

日時：平成17年9月20日(月) 16時30分～17時30分  
場所：附属幼稚園

出席者：寺尾・高橋・名須川・谷石・山田(敬称略)

英語活動についての気づき、観察して分かったことなどを順次発表して意見交換をした。そこで、「園児は楽しんで活動に参加していたこと、活動を嫌がったり活動から取り残されたような園児はいなかった」等の共通の理解が得られた。

### 第2回英語活動(すみれ組・わかば組)

日時：平成17年10月18日(火) 10時20分～11時00分  
場所：各保育室

新しい活動は、"Stand up!", "What's your name?", "My name is ?." どちらも、歌を歌いながらの活動である。すみれ組では園児が自分の名前がローマ字で表記されている名札を谷石教諭のところに取りにいく活動になり、全員が終わるまで同じ歌が歌われることとなった。

10月31日がハロウィーンということで、高橋は魔法の衣装を身につけて登場。寺尾も高橋が用意してくれた魔法の帽子をかぶり参加。このことは園児に活動への参加をより興味深いものにしたようであった。活動後、すみれ組の園児が握手を求めてきたが、大変うれしく感じた。"What's your name?" "My name is ○○." の活動では、高橋の対話の相手となり、教授者として活動に参加。前回に比べ、寺尾の活動への具体的参加度が増加した。この回以降サブの教授者として活動に参加することとなった。

### 第2回事後研究会

日時：平成17年10月18日(火) 16時30分～17時30分  
場所：附属幼稚園

出席者：寺尾・高橋・鈴木・名須川・谷石・山田

「すみれ組では偶然ではあったが、ローマ字で自分の名前が書かれた名札を先生から貰ってかけるために、"My name is ○○." と園児が言わなければならない状況が出来たことで、真のコミュニケーションが出来たのは良かった」と皆の意見が一致した。

### 第3回英語活動(わかば組・すみれ組)

日時：平成17年11月28日(月) 10時30分～11時10分  
場所：各保育室

新しい活動は "Listen, listen, what is this sound?"

Animal talkの歌。To market, to marketの歌。今回はわかば組から活動を行った。最初 "Stand up!" "Sit down!" が分からない園児がいた。これは、前回にこのクラスでは十分に練習をやっていなかったからである。また、予定の活動を二つとも実践しようとしたため園児が理解出来ないまま進んでしまった部分があった。グループが順番に教授者で行う活動を取り入れたため、待っている園児の中には日本語で話をしている子どもがいた。英語活動としては問題ありと判断をし、次のすみれ組での活動に教室を移動する短い時間の中で、寺尾と高橋は打ち合わせをして活動内容の組み立てを変更した。このうち合わせ自体、園児に聞かれる可能性があるため英語で行った。すみれ組では、動物の名前と鳴き声を中心に活動を行い、買い物をする活動は行わなかった。動物の英語での鳴き声は寺尾が発音して導入を行った。

### 第3回事後研究会

日時：平成17年11月28日(月) 15時00分～16時30分  
場所：附属幼稚園

出席者：寺尾・高橋・鈴木・名須川・谷石・山田・寺倉

「鳴き声の日本語と英語の比較は園児にとって難しかったようだ」、「鳴き声と動物の名前を園児が混同していた」、「乳幼児は、これは何から始めるので、物の名前から始めるのが良い」という意見が述べられた。次回はまず動物の名前から十分時間をかけてもう一度行うことにした。20分の活動ではよくばらずに丁寧に時間をかけることも必要であるし、歌の難しさにもよるが一度に複数の歌を導入するには慎重になるべきことが分かった。

全員での振り返りの後、附属小学校英語活動に長く関わってきている寺倉教諭に小学校での英語活動についての報告をしてもらった。

### 第4回英語活動

日時：平成17年12月20日(火) 10時00分～10時30分  
場所：遊戯室

特別活動として、附属幼稚園の3歳児、4歳児、5歳児全員にクリスマスソングを英語で歌う活動および一部既習の歌を用いた活動を行った。当日使用するクリスマスソングはCDに録音して幼稚園での保育の時間に適宜利用して貰えるようにしてあった。当日、園児たちは英語の歌詞をよく覚えており、教授者としては驚きであった。1月17日の事後研究会において確認したところによると11月28日以降12月22日までの間朝の時間とお弁当の時間にCDでクリスマスソングを園児に聞かせていたとのことであった。

一部の活動は5歳児にとっては既習の歌でありどのように体を動かすか知っているものであってできて当然とも言えるが、4歳児、3歳児も見よう見まねで一緒になって参加してくれていた。この回は特別活動ということで事後研究会は行っていない。

### 第5回英語活動（わかば組・すみれ組）

日 時：平成18年1月17日（火） 10時30分～11時10分  
場 所：各保育室

実践された活動は、Animal talkの歌。動物の名前。

Where is the dog? "Head, shoulders,,,"

高橋の事前の指導案に基づく活動内容は、作成依頼をしてあった教材が予定通りには届けられなかったことから急きょ変更となった。そのため5種類の動物（犬・ねこ・あひる・かえる・さる）の絵を幼稚園で準備してもらった大きなフラフープの中に置いて、たとえば、"Where is the dog?"と聞いて、その絵を見つけて手で触るという活動を行った。園児全員が一度に絵にタッチする活動では危険も感じられたので（boys, girlsという語は未導入であったが）、すぐさま男女別、または数人ずつのグループ活動に変更した。第3回同様、教授者としては実際に活動を行いながら適切な方法を探って柔軟に対応する能力が求められることが判明した。"Head, shoulders,,"の歌は今回初めて導入したが、既に知っている園児もいてスムーズに導入できた。

### 第5回事後研究会

日 時：平成18年1月17日（火） 17時00分～18時00分  
場 所：附属幼稚園  
出席者：寺尾・高橋・名須川・谷石・山田

事後研究会においては、12月の特別活動についての振り返りも合わせて行った。幼稚園の教諭からは「園児が縄跳びをしながら、one, two, threeと歌っていることがある」、「園児がいろいろなものについて英語で何と言うのだろうと疑問を持つようになってきている」という園児の変化についての気づきを聞くことができた。この回に、「園児の態度の変化などについての質問紙によるアンケート調査」を保護者対象に行うことを決定した。また、幼稚園教諭にたいするインタビュー調査を依頼し、快諾を得た。

### 第6回英語活動（すみれ組・わかば組）

日 時：平成18年2月21日（火） 10時00分～11時10分  
場 所：各保育室

実践された活動は、動物の名前などの復習、絵本を教材として動詞とそれの表す動作である。すみれ組では、動物の名前の復習の後、たとえば、Where is the cat?と聞かせて、園児に床に置いてあるねこの絵を取りに行かせた。高橋が準備したBig Bookの絵本を用いて、動詞を使った表現を聞かせそれが表す動作を高橋の実演をまねて園児が行った。たとえば、The little bopper is swinging.では皆が自分の体を揺らしたのである。日本語での訳は全く与えていない。使用したBoppersの歌は、「10人のインディアン」のメロディーを用いた、歌詞の異なるものである。最後はGood byeの歌でお別れをした。

すみれ組での活動から床の上に置かれた絵を取りにい

く活動では危険も伴うことが分かったので、わかば組では、英語での質問を聞いた後、ボードに貼った絵及び、寺尾が手に持っている絵の中から探して園児に指差ししてもらった活動に変更した。絵本を用いた活動ではすみれ組よりは時間をかけて動詞とそれが表す動作を導入した。10の動詞を一度に扱うため活動中何をしたら良いか分からない園児がいると困ると判断したからである。Boppersの歌とGood byeの歌はすみれ組と同様。

### 第6回事後研究会

日 時：平成18年2月21日（火） 17時00分～18時00分  
場 所：附属幼稚園

出席者：寺尾・高橋・名須川・谷石・山田

わかば組で、体を動かす活動に参加していない園児がいたが、先生に伺ったところによると体調が良くなかった子と、それに同調した子とのことだった。原因が判明し教授者としては安堵した。すみれ組でもわかば組でも英語活動のある前日は園児が楽しみにしているとのことであった。英語活動を始めて六か月の間に「Stand up! に対して、立つんだよ！と言わなくても、動作ができるようになった」、「動物の名前だけでなく、It's a cat.のように答えて言える園児がいる」ということが報告された。今回の絵本は教材としての評価が高いことで意見が一致した。

### 2.3 英語活動に関連する調査研究

プロジェクト研究として、幼稚園での英語活動の影響による園児の変化および幼稚園教諭の立場からの園児と自らの変化について気づきを調べることにした。

そこで、保護者に対する質問紙を用いたアンケート調査を平成18年2月27日（月）から3月3日（金）にかけて、すみれ組・わかば組の保護者46名を対象に実施した。結果33名の母親から回答を得ることができた。

幼稚園教諭へのインタビュー調査は、3月20日（月）と29日（水）に、半構造化インタビュー方式で寺尾が実施した。それぞれの調査結果および分析結果の詳細については別に発表の予定である。

### 2.4 活動全体を振り返って

筆者自身は過去において6年ほど英語教育機関での英語・英会話教授の経験がある。その時の学習者は中学生から高校生、大学生、そして社会人であった。個人教授のレベルでは、小学生に対して口頭コミュニケーションとしての英語を教えた経験はあるが、5歳児に対する英語の教授は初めての経験であった。外国語教育学の専門家として成人の学習者の問題を研究中であるが、たとえ対象学習者の年齢が異なっても、英語と園児の関わりには大変興味があった。7月21日に開催した会議において、早期英語教育の視点ではなくて、あくまで自然な遊

びとしての英語活動の中で英語を体験してほしいものだと他の研究員同様考えていた。英語活動をきっかけとして園児が英語に興味を持てるようになれば良いが、英語嫌いになってはいけないという意見を今も持っている。

5歳児のための英語活動では、5歳児にふさわしいコンテンツ、教授法が必要であることは言うまでもない。高橋から小学校での英語教育の実践・研究を踏まえて、歌を中心とし、TPRもとり入れた英語活動の指導案を作成することの提案があった。日本語教育の現場でも歌を教材として日本語が学習される場合がある。授業以外の時間にも日本語の歌の好きな学習者は日本語の歌を通して楽しく日本語を学んだと報告してくれる。幼稚園では保育に歌が用いられることは自然であるため、5歳児は歌を通して抵抗なく英語と接することができるかと判断できた。

六か月の実践を通して、実際に園児と接してみて英語の歌は園児に受け入れられたことが分かった。活動当日だけではなく、幼稚園において保育の中で何度も繰り返し歌われたことも判明した。保護者へのアンケート調査の結果からも家庭で英語の歌を歌っている子どもが33名中26名いることが判明した。これは、「お子さまは家庭で英語の歌を歌うことがありますか」と保護者に尋ねた結果であるから保護者の知らないところで英語の歌を歌っている子どもがいる可能性もある。

今回の英語活動は早期英語教育の時点からの実践ではないし、音声、リズムなどに重きをおいて活動を計画しており、文字を教授するという考えは全く持っていなかった。しかしながら、寺尾、高橋にとって目の前にいる園児の名前が分かることは必要であったので、前もってローマ字で書かれた名札を作成してもらい園児に首から下げてもらっていた。名札作成の際にはどのようなつづりにするかを協議し、ヘボン式を基本とし、長母音の表記は母音を重ねる方法をとることとした。名札を導入した10月18日までに、すみれ組では「名札を見せて、これ誰のかなあ?という対話を行った」こと、また、わかば組では「同じローマ字を園児が見つけて発言するなど、文字に対して園児の反応がよかった」という報告を受けていたが、六か月の活動の中で、園児は自分の名札がどれかが分かるようになってきたという幼稚園の先生の報告があった。「分からない子には周りの子が助けている」ということであった。活動を通して、また同じクラスのよりよく分かる子どもの助けによって、新しい学びが起こっていることが確認できたと言える。

園児は保育室の中だけで英語と関わるのではなく、園の庭にいる時も、寺尾・高橋を見つけると、「Hello!!」と話しかけてくれた。ある園児は大学の施設内において、たまたま筆者を見つけ、英語での会話を試みてくれた。わずか6回の実践であったが、歌と遊びを通して、それ

も仲間、幼稚園の教諭、専門の大学教員とのインタラクションを通じて学びが始まっていることが実感できた。  
(寺尾 裕子)

### 3. 2005年度の5歳児 英語で遊ぼう! の取り組み

#### 3.1 目的と実践方法

本事業の目的は、「自然な遊びの中で日本語という日常の言語とは異なる英語のリズムや響きを身体で感じ、新しい言語感覚の芽生えを培う。また、新しい言葉にも好奇心をもってかかわり、英語に興味・関心をもつ気持ちを育てる。」とし、園児の日常の保育を通して、英語遊びを行い、英語に慣れ親しむこととした。そのため、英語の「聞く・話す」等のスキル面を重視するのではなく、英語を使った遊び(歌・ゲーム等)を活動の中心として実施した。詳細は、以下の指導内容の通りである。

#### 3.2 具体的な毎時間の取り組みについて

毎時間、授業者が「指導案」を作成し、その内容に沿って、活動に対する園児の反応を見ながら授業を進めた。

平成17年9月14日(水) 9時15分～10時頃 遊びの様子を観察

##### 3.2.1 初めて英語遊びを実施

テーマ: Hello! 英語で遊ぼう!

日時: 平成17年9月20日

10時30分～10時50分・10時50分～11時10分

場所: 各保育室

授業者: 高橋美由紀

本時の目的: 英語で挨拶をしてみよう。英語の音に慣れよう。園児の身近な活動から英語を学ぶ。

本時の内容:

時間	内 容	留意点・使用教材等
3分	Hello! Nice to meet you!	ぬいぐるみ
7分	Hello Songの歌 Hello, hello, hello, how are you? I'm fine, I'm fine, I'm fine than you.	先生のピアノ伴奏
9分	色とアクション(交通教室で習ったこと)を覚える crosswalk(横断歩道) Signals(信号機)(Colors protect us.) Red is Stop! Green is Go! (Look both ways.) Yellow is Wait! (Watch out!) a red light(赤信号), a yellow [(英・カナダ) an amber] light(黄信号) a green light(青信号) 色のマジックショー Touch the colorのゲーム Seven steps の歌 Open, shut them の歌の一部を抜粋	赤, 黄色, 緑の色紙(園児のカードとして使用) 信号機の模型 色を見て、動作をする。 ペットボトル3本 一緒に歌う
1分	See you!	See you

授業を終えて：

- 園児は、コミュニケーションを行うための状況が把握できないので、指導者が尋ねた文をオウム返しに繰り返して真似してしまう。パペットを使用してうまくいかなかった。したがって、指導者は園児に発話を促す活動だけにした方が良かった。
- 園児だけでは発話がうまくできないため、指導者と園児は一緒に発話する。
- 活動は、All Englishで進めたことで、園児達が日本語ではない別のことばの世界を感じさせることができて良かった。これは、異文化理解教育を進める上でも重要なことであった。
- この活動では、英語の歌を中心にして行くと、園児の興味・関心は高くなる。
- この活動を通して、以下の語彙が発話ができるようになった。Hello, red, yellow, green, blue, black, white, pink, 1～7の数字。
- 園児は、自分の名前を「英語らしく言いたい!」という気持ちが強かった。
- 色を認識して、色を話す活動に繋げて行く時に、視覚教材だけでなく、実際にペットボトルを振って透明な水の色が、赤、青などの色に変化することをマジックショーとして行ったことは、園児の色についての関心度が高くなり良かった。
- 園児は20分間集中して英語に親しむことができた。
- 英語の歌は、先生の伴奏かアカペラで行ったのでテンポを遅くして園児が歌いやすくなったので良かった。

### 3.2.2 英語で自分の名前を認識する

テーマ：My name is ～.

日 時：平成17年10月18日

10時30分～10時50分・10時50分～11時10分

場 所：各保育室

授業者：高橋美由紀、寺尾裕子

本時の目標：自分の名前を英語で言おう

本時の内容：

時間配分	内 容	備 考
導入 3分	<Hello Song> Hello, hello, hello, how are you? I'm fine, I'm fine, I'm fine, thank you.  <Stand up> Stand up, 1,2,3 Sit down, 1,2,3	先回の復習  椅子に座っている状態から、立つ(1,2,3.足踏み) 立った状態から座る(手を叩く)
展開 3分	<What's your name?> A: Hello, hello, what's your name? What's your name? What's your name? Hello, hello, what's your name? B: My name is <u>Miyuki</u> .	寺尾と高橋でデモ
発展	<名前を代える>	

10分	A: Hello, hello, what's your name? What's your name? What's your name? Hello, hello, what's your name?  B: My name is Anpan man. My name is Syokupann man. My name is Curry man. My name is Doraemon. My name is Dorami chan.	絵を裏向きで見せる  絵を表に向ける (絵を代えて5回歌いながら行なう) 子供達が知っている絵 アンパンマン、ドラえもんなど
	A: Hello, hello, what's your name? What's your name? What's your name? Hello, hello, what's your name?  My name is 園児の名前.	直接園児に尋ね、  園児が答える。
復習 4分	信号の色で What color? Red, yellow, green  <Seven Steps> 1,2,3,4,5,6,7. 1,2,3,4,5,6,7. 1,2,3. 1,2,3. 1,2,3,4,5,6,7.  <Open shut them> Open shut them, open shut them. Give a little, clap, clap, clap. Open shut them, open shut them. Put them on your lap. (head等に代える) Open shut them, open shut them. Give a little, clap, clap, clap. Open shut them, open shut them. Put them on your lap. (head等に代える)	

授業を終えて：

- 園児にとってinputの量が多いと思われたが、歌を通して活動したために、かれらが負担に感じている様子はなかった。
- 日常生活の保育で日本の歌を習うのと同様に発話に繋げていった。
- 先回学習した歌は、担任が日常の保育で扱っていることから、既にマスターしている園児も多かった。
- 園児達がよく知っているキャラクターを使用して、What's your name? で「人物当てゲーム」を行ったために、彼らの英語に対する興味・関心が高かった。そのため、答えのパートであるMy name is ～. の発話は直ぐに覚えることができた。
- 英語で自分の名前を発話することに対する興味・関心も高かった。
- 英語の歌は園児が楽しく歌えるだけでなく、動作を通して言葉が定着できるように、T.P.R.を使用して歌えるものを選曲した。

### 3.2.3 第4回目の取り組み

テーマ：知っているよ、その動物

日 時：平成17年11月28日

10時30分～10時50分 10時50分～11時10分

場 所：各保育室

授業者：高橋美由紀，寺尾裕子

本時の目的：動物の英語の名前を知る。英語の音に慣れよう。鳴き声を通して異文化体験をする。

本時の内容：

時間	内 容	留意点・使用教材等
3分	Hello! Nice to meet you! What's your name? (復習)	
7分	Listen, listen, what is this sound? で動物の絵を見て，どの鳴き声か当てる。 わかった園児は絵を取る	動物の絵カード 鳴き声
9分	Animal Talkの歌 A cat says mew, mew, A cat says mew, mew I am a cat, I am a cat.  To market, to marketの歌 To market, to marketと歌いながら，4人～5人のグループで動物を買いに行く。	鳴き声をまねしよう  自分の名前ではなく，動物の名前で言ってみる。自分の名前と混乱を避けるために，Myを使用しないで，I amを使用する。  Big, smallの形容詞が導入できれば，動作から入れる。
1分	See you!の歌	See youのCD

授業を終えて：

- 動物の名前については問題はなかったが，鳴き声は抽象的であり，園児にとってイメージすることが困難であった。
- マザーグースのTo market, to marketの歌は園児には曲の馴染みもなかったため，導入することが困難であった。
- 最初から授業者が多くの動物を紹介しすぎて，園児が動物を選ぶ時間がかかりすぎた。

### 3.2.4 第6回の取り組み

日 時：平成18年2月21日

10時30分～10時50分 10時50分～11時10分

場 所：各保育室

授業者：高橋美由紀，寺尾裕子

本時の目的：動物の英語名の復習。身体の英語名を知る。  
1～10までの数と動作で楽しもう

本時の内容：

時間	内 容	留意点・使用教材等
3分	Hello! Nice to meet you! Hello song.	
5分	Seven steps song. Point the <u>dog</u> , point the <u>cat</u> , put it on your <u>head</u> . 動物名がわかった園児は，動物を指し示し，その動物の絵をとってくる活動とした。 人数制限して順番に行った。	動物の絵カード 5種類の動物（犬，ねこ，あひる，かえる，さる）の絵
11分	Big Bookの絵本と歌で，1～10までの数と動作を導入する。絵本で数を導入し，さらに動作を真似して10の動作を行なった。その後，One little, two little,	(1～7までは既習である)

	three little boppers, four little, five little, six little boppers, seven little, eight little, nine little boppers, ten little boppers are hopping! (下線部の動作を変えて9回歌う)	「10人のインディアン」の曲」 (Big BookとCD)
1分	Good bye, good bye, good bye to you. Good bye, good bye. Oh! see you again!の歌	Good byeの歌 (CD)

授業を終えて：

- 動物の名前を聞いて，その動物の絵を採りに行くゲームとした。園児の反応はとても早く，一度に絵の所に集まってしまうため，人数を3～4人として順次行った。
- 園児は，動物の鳴き声と動物の名前の英語での言い方が理解できた。
- 初めて絵本を使用した英語活動を行ったが，園児達は日本の絵本の読み聞かせと同様の反応であり，特別に英語の絵本を意識している様子もなかった。
- 絵本の内容が，数と動作を示すものであったため，T.P.R. (Total Physical Response) を使用した活動を行った。

### 3.3 「英語遊び」の効果

「英語遊び」は，園児が歌や遊びを通して英語を学ぶことを中心にした活動とした。歌やチャンツは，指導者が園児に文構造や語彙を強化するために使用できる。歌はリズムとメロディーがあるので，子ども達にとって記憶に残りやすく，インプットやアウトプットが容易にできる。

活動で使用した歌は，リズムカルでフレーズに繰り返しが多いため覚え易く，園児が自然に動作と発話を習得することができるものであった。指導者は歌のフレーズ毎に，言葉と動作を何度も繰り返し，園児は指導者の言葉を聞きながら，指導者の動作を真似して歌っていた。また，歌の活動は，園児が楽しく踊って，英語のリズムに慣れることができるだけでなく，T.P.R. (Total Physical Response) = 「聞いて反応する」活動を行うためのものである。園児は，リスニング活動で聞いたセンテンスを，歌に乗せて動作によって理解することができる。また，指導者は児童が歌に合わせて表現する活動を観察して，歌詞の英語を理解しているかどうかを判断することができる。

このような理由から，「英語遊び」では，歌を使用した活動を多く採り入れたが，園児が歌から英語の発話へと繋げることができたので，効果的であったと思われる。さらに，「英語遊び」に，園児らが楽しく参加していたことや，授業者らに積極的に英語で話しかけてきたことから，この活動の本来の目標は達成できたと思われる。

また，指導者と「英語遊び」を実施した後，園児は担任と英語の歌や簡単な英語でのやりとりを日常の保育の

中で実施した。そのため、「英語遊び」は、特別な活動ではなく、「日常保育の一環」として捉えることができ、園児達は学習を意識しないで母語と同様に言葉を習得し、定着させることができた。(高橋美由紀)

#### 4. 幼児期における英語の意味

現在の英語教育の動向として、小学校での英語が次期の学習指導要領で必修になる可能性が高いことがいわれ、にわかに注目を浴びてきた。当然、小学校以前の幼児教育における英語にも関心が寄せられている。昨今のいわゆる幼児のおけいごとのランキングでは、スイミングを越えて英語塾が大流行でもある。平成12年度あたりからは、幼稚園・小学校等の異校種の連携研究にも研究テーマとして挙げられている。当時は、私立大学付属学校連携事業として、幼稚園から大学までの一貫した英語教育について「国際人を育てる」という名目で、連携教育として掲げる学校もあった。また、この傾向は平成15年度頃からは、小中連携を中心とする研究として、公立学校でも開発研究指定校として「幼・小・中」学校における英語教育の可能性を探る試みがされている。それは、前述したように小学校英語の必修化検討の方向も含めて、非常に熱を帯びて実施されている。現在、小学校の9割近くで総合学習の時間に英語に関する内容を実施していると言われている。

幼児期に英語にふれる目的は、いきなり、小学校ではじめての英語にふれるよりは、「英語は楽しいものだ」という認識を5歳児くらいの幼児期後半でもつことであり、よく「英語に慣れ親しむ」といったことが述べられる。また、言語教育の効果は幼いうちの方があるとか、幼児期から親しむことで、バイリンガルのようなになる、といった幻想を抱く場合もあるらしい。少なくとも、バイリンガルになるには、日常の中で2つの言語をしっかりと使う必要性のあるところでしか育たないことは明らかである。元々、言葉の習得は、幼児の生活実践と結びついてこそなされるのだからである。

従って、本附属幼稚園で英語の保育内容を開始したのは、そのようなバイリンガルのような夢のような話を真に受けたわけではない。すなわち、幼児にとっての英語は、小学校の準備として英語に慣れ親しむという目的だけではなく、さらなる意味をもっていると考えられる。それは、第一に保育内容としての意義、そして、第二にリズムとしての英語の特性、第三に人権教育、第四に保護者への警告、としての意義である。

まず、保育内容として「英語」を考えると、特に幼児後期にとっては日本語とは別の言語であり、さらに、「英語」という名称をどこかで聞いたことのある未知のものとしての内容である。複数の幼児から、実際に聞いて

た言葉であるが、「大人になったら使える、大学で習うもの」という、大人になるということと自分の未来への夢と重なる「憧れ」のような響きをもつものらしい。幼児期は、自らの心身をフルに活用して、体験してさまざまなことを覚え、身体で獲得する時期である。従って、総合的な活動である「遊び」をとおしてこそ、学びを深めることが可能である。「英語」もひとつの保育内容であり、日本語の絵本を読むことも、英語を使って遊ぶことも、またボール遊びすることも、それぞれの特性はもちろんあるが、結局それらを道具として使うことで学びを深めるのである。

第二に、リズムとしての英語であるが、これは、英語のもつ特性の一つであると言える。それは、よく、英語の歌にあわせて身体を動かしたり、動作をしたり、振り付けで踊ったりするのだが、いずれも英語のアップテンポなリズムに幼児自身の身体がよく合わせられるのである。いわゆる「ノリがいい」状態で英語の歌にあわせて身体を動かすのである。これは、英語自体がもっている言葉のリズムによるものであろう。わが国のわらべうたの時の幼児の身体の動き、声、リズムは日本語に合っているが、アップテンポのフォークダンス系の曲には英語による歌の方が身体の動き、声、リズムは一致してくる。

第三に人権にかかわる問題であるが、世界中には日本語、英語のほかに数多くの言語が存在する。たまたま、英語は汎用性が非常に高い言語であるが、それぞれの地域にはその土地にふさわしい必要な言葉がある。そのことの第一歩として自分たちの住んでいる地域の日本語があり、他の国の人の言語のひとつである英語が存在するというのである。それをまず、知識ではなく、「他の言葉がある」ということを実感することが英語にふれる大きな目的のひとつとして考えなくてはならないことである。

第四に保護者への警告という意義がある。これは、早いうちから英語の塾通いを抑制することである。保護者の意向としては、語学は楽器と同じく、早いうちにふれさせることでより大きな効果があるを期待して、塾へと幼児を駆り立てている。確かにそのようなこともあるだろうが、それは文字を伴う不自然な語学教室であったり、アルファベットを読めることだけで優越感にひたるような、偏った英語教育である場合も実際には存在する。そのような中で、大学の研究として、年齢にふさわしい「英語を楽しむ」「英語って面白そう」といった気持ちをもたせる試みは、かえって幼児期に必要なことと言えよう。「幼児に英語なんて必要ない」という前に、英語にふれさせるというのであれば、どのような方法がその後の第二言語に対する意欲へつなげていくことができるのか、というテーマでの吟味がさらに必要になってくるのである。今の英才教育に追い込むのではなく、もっとも

幼児期の可能性をもたせた方法を模索する意義は、保護者への啓蒙としてもあるだろう。

以上、幼児にとっての英語の意義について、述べてきたが、次にこれからの課題について述べよう。まず、今後小学校につなげる英語教育を考える上では、英語教育における幼小連携が欠かせないであろう。そのためには、英語のCDや教材に関して、幼児にふさわしい開発と指導方法を確立する必要があるだろう。そこでは、日本語にはない、英語のもつリズムミカルな躍動性にふれる方法が開発されるべきであろう。それらが幼稚園の教諭が指導できるような体制も研究課題として挙げられよう。

実際に保育の一貫として1回20分程度の「英語で遊ぼう！」の活動であったが、幼児は目を輝かせて全身で楽しさをあらわしている。何が彼らの興味をそそるのであろうか。生き生きと発音する幼児の姿から「英語より日本語の確立の時に、必要なのか」とか「幼児はすぐに忘れるから意味があるのか」「やらせではないか」といった批判を超える保育内容への可能性を感じる。もっと、幼児たちと楽しく意味ある内容を開発していきたいと考える。  
(名須川知子)

## 5. 幼児教育専門家による英語活動の振り返り

### 5.1 園児にとっての英語活動について

2学期より始まった「英語で遊ぼう」は園児にとって楽しい活動の一つであった。何より、「英語の先生」に出会えることが楽しくて「今日は英語があるの？」と聞き、「あるよ」と答えると「やった！」と心待ちにしている。初めて来られた時「あの先生は何人？」と聞くほど英語しか話されない先生のことが不思議な存在であったようだ。

しかし、英語の教室に通っている園児も数名いることから、先生に教えてもらった「英語の歌や遊び」は「それ知ってる」とすぐに親しみを覚えていた。日頃おとなしい女兒が教えてもらった「セブンスステップ」を「知ってる」と、にこっと笑顔で教師に話しかけていた。また、教えてもらった「ハローソング」を毎日のように歌っていると教師との掛け合いもできるようになり、掛け合いを楽しむ姿が見られた。そして、自分の英語の名札をもらい、それを付けて遊ぶうちに、自分の文字が分かるようになった園児もいる。名札をみんなに見せると「あ、それ僕の」「それは〇〇ちゃんのや」「僕と一緒に字があるなあ」と文字にも関心をもっている様子が見られるようになった。そして、先生が帰られるときには「シーユー」「グッバイ」と自分から声をかける姿もみられ、英語の時間を楽しみにしている様子が伺えた。

このように月一回の「英語で遊ぼう」を楽しみにし、英語に触れることで、家庭より英語の絵本を持ってきて

見せ合ったり、知っている英語を伝え合ったりする園児も出てきた。また、少しでも英語を知ったことから自信もつき、自分から友達に積極的にかかわろうとする姿や、様々な遊びに取り組もうとするなど、普段の遊びにも変化が観られるようになった。

このような園児の変化は家庭でも観られ、「英語のあった日は喜んで話をしてくれる」「今まで歌をあまり歌うことが無かったが幼稚園で教えてもらった英語の歌をよく歌って聴かせてくれる」「一人でもよく英語の歌を口ずさんでいる」などと家庭でも園児の成長を喜ぶ声も聞こえてきた。



また、引っ越しをする友達をみんなで見送った時、自然と幼児の口から「シーユー」と出た時は、側にいた保護者も驚き「幼稚園での英語で遊ぼうの成果が出てきたのかな？」と喜びの声も上がった。

数回の「英語で遊ぼう」であったが園児にとっては楽しい活動のひとつであり、「英語が大好き」「もっと英語を知りたい」と思える活動になったことは今後の「英語教育」につながっていくと思う。  
(谷石 宏子)

### 5.2 附属幼稚園における英語活動を振り返って

附属幼稚園における英語活動では、子どもたちが興味を持って参加する姿が多く見受けられた。特に、歌を歌ったり身体を動かしたりする場面では一人ひとりがしっかりと声を出していたり、思う存分に動きを楽しんでいるようであった。またゲームの場面では、用意されたプロップに興味を持ち、ゲームの内容を理解しながら参加していた。

しかし、子どもたちが言語としての英語を理解していたかどうかは検討の余地がある。積極的に参加していた子どもたちの中には、課外で英語教室などに通っている者もあり、そのような機会のない子どもたちに比べて、参加のあり方が異なっていたように思われる。既に得られた知識を使っているケースばかりとは限らないが、心理的にもスキルのにも、今までに英語のレッスンを受けたかどうかは、子どもたちにとって自信のありようが違



うのであろう。

それでも、担任の努力によって、歌などの定まったパターンの活動にはほぼ全ての子どもたちが参加できていたように思われる。これは月一回の英語活動の時ばかりでなく、日々の生活の中で子どもたちが英語の歌に触れていたことによるものである。日常場面におけるこうした働きかけによって、英語の歌やカウンティング、あいさつなどが子どもたちの生活の一部となっていたことが、数少ない英語活動の日を楽しみにする姿勢を形作っていたと言える。

全体として、幼稚園段階で英語活動を導入したことは子どもたちの育ちに寄与していると考えられるが、いま一つ考慮すべき点として、多文化理解の側面を加えることであろう。技能としての英語だけではなく、英語を使うということについて、それを使う人々の存在や、英語を使うことによって文化や背景の異なる人々とのコミュニケーションが可能になるということを指導の中に組み込んでいくことが望まれる。そのためには、英語活動を一つの区切られたものと捉えるのではなく、園生活全体の中で一貫した教育方針のもとで行われるべきものと考ええる。今後は、活動後の振り返りだけではなく、年間を通して英語活動で何をねらいとして考えるか、また事前の打ち合わせによって個々の活動レベルで何をねらいとして設定するかを話し合う必要がある。

いずれにせよ、今回の英語活動は、授業者の創意工夫と担任の日々の努力によって子どもたちにとって有意義なものとなったと考えられる。将来的には、小学校との連携を視野に入れつつ、幼稚園での英語活動の意義と方法について、さらなる検討をしていくことが望まれる。

(鈴木 正敏)

## 6. おわりに

研究員全員の協力と努力により、平成17年度に附属幼稚園において一回20分、全五回の英語活動と12月の特別活動30分を実施することが出来た。また、事後研究会を全五回実施することができた。活動実践中の観察、事後研究会での振り返り等によって以下のことが明らかとなった。

(1) 英語の歌を中心とする英語活動は保育内容としてうまく機能した。(2) 園外で個別に英語を学習している子どももそうでない子どもも同様に英語活動に参加することができた。(3) クラスの中のよりよく分かる子の助けにより園児に新しい学びが起こった。(4) 予期していなかったが、園児の英語の文字への関心の芽生えと学びがあった。

英語は世界の言語の中の一つである。世界中には日本語と異なる言語を母語とし、異なる文化の中で生活して

いる人々が存在する。英語を使用することによって、英語を母語とする人々やそうでない人々とコミュニケーションが可能となる。今後は、そういった視点を明白にした上で園児に対する英語活動に取り組むべきであろう。園児が「自分が使っているのとは異なる言語を話す人々がいるんだ」ということを実感することが、園児が英語と触れあうことの大きな目的の一つに挙げられなければならないということである。そして、年間を通じての英語活動のねらいというものが明示できるのかどうかを考慮して研究を進めていかなければならないだろう。幼小連携という視点での英語活動への取り組みもまた忘れてはならない。園児に対する英語活動についての研究結果から小学校での英語活動に視野を広げることが今後の私たちの研究の可能性の一つとなるだろう。(寺尾 裕子)

## 参考文献

- 開 隆堂 (2003) Sunshine Kids Book 1 & 2 開隆堂出版  
中本幹子 (2002) Tiny Boppers アプリコット  
中山兼芳 (2001) 児童英語教育を学ぶ人のために 世界思想社  
渡邊時夫 (2003) 英語が使える日本人の育成 三省堂  
吉田研作 (2003) 新しい英語教育へのチャレンジ くもん出版

(2006.9.1 受稿, 2006.10.17 受理)



# 教師のコミュニケーション能力向上のためのファシリテーター研修

## Facilitator Training for Teachers to Enhance Their Communication Skills

松本 剛\*  
MATSUMOTO Tsuyoshi

学校教育にコミュニケーション能力を伸ばすことが求められている。ベーシック・エンカウンター・グループにおけるファシリテーターのありかたを学ぶことは、コミュニケーション能力の開発に貢献することにつながる。ここでは、学校教師のファシリテーター研修を通して、コミュニケーションのありかたを体験的に学び、集団にかかわる自分自身のありかたをより向上させることをめざした。分割ふりかえり方式によるファシリテーター研修の事例を通して、気持ちの再体験・体験過程の促進、グループ・プロセスへの視点を深める研修のありかたを考察した。

Enhancement of communication skills is required in school education. Teachers' learning how it is to be facilitators in basic encounter groups will contribute to the improvement in communication abilities of students. In the facilitator training for teachers shown in this paper, the goal was that the teachers should experience the communication in the group settings and learn the better way how to commit themselves to the groups. Through the case study of the facilitator training in which feedbacks were exchanged after short group experiences, the training in which feelings are re-experienced, experiencing was carried forward, and the understanding of group process were deepened was examined.

キーワード：ファシリテーター、エンカウンター・グループ、教師のコミュニケーション

Key words : Facilitator, Encounter group, Teachers' Communication Skills

2001年現在、10年前と比べて「まわりの人とうまくコミュニケーションがとれない」生徒が増えていると中学教師が考える割合は86.6%（ととも39.2%，少し47.4%）であったという（2001,ベネッセ）。教師と児童・生徒の関係は変化し、かつての上下関係を維持することはもはや現実的な考えではない。今もとめられるのは、教師が生徒のコミュニケーション能力を伸ばすことを援助することであろう。ベーシック・エンカウンター・グループ（以下BEG）におけるファシリテーターのありかたは、このような状況に対してコミュニケーション能力の開発に貢献することができると思われる。

### 1 目的

ベーシック・エンカウンター・グループ（以下BEG）は、10人前後のメンバーと1、2名のファシリテーターで構成される。決められた課題なしに、参加者自身が自由な話し合いを中心としてコミットしあう場である。メンバーは相互の関係の中で、自分自身をふりかえり、他者と出会うプロセスの体験を重ねる。

学校教師など教育に関わる参加者を中心に構成される「教育のためのBEG」が1979年より現在まで実施されて

いる。グループという関係の中で、BEGのプロセスを経験することにより、教育者としての参加者自身にとって、多くの示唆が与えられている（皇瀬，1990）。その体験はグループにおけるメンバーとしてのものが中心であった。その体験を通じて、学校という集団における自分自身のありかたをふりかえる形で、研修が教育に生かされてきたといえよう。

グループにおけるファシリテーターの役割は、学校教師が児童・生徒や保護者、教員などの集団とのコミュニケーションをはかる際に参考になる。学校教育は、一方的に情報を伝える場ではなく、コミュニケーションを通じて、知識を伝え、相手の人格にかかわる場である。自由な話し合いにどのようにかかわることができるかを学ぶことは、教育者としての資質を向上させることにつながるものと思われる。

BEG参加者はファシリテーターとともに時間を過ごす中で、その役割を学び取ることができるが、生徒が教師とともに時間を過ごしたからといえども教師にはなれないのと同じように、実際にその役割を担う体験をしなければグループのファシリテーターを学ぶことはできない。教師がBEGのファシリテーター経験を行うことによって、

\*兵庫教育大学（臨床・健康教育学系）

体験的で実感を伴った個々のありかたをみなおすことができ、集団にかかわる自分自身のありかたをより向上させることができると思われる。

## 2 ファシリテーター研修グループについて

1992年の清里プログラム（スタッフ 畠瀬・野島、畠瀬・高松、畠瀬・松本）以降、有馬研修会（スタッフ 畠瀬、畠瀬・松本）、関西人間関係研究センター（KNC）における通い研修などを通して行われてきたエンカウンター・グループのファシリテーター研修に、筆者はかかわってきた。筆者の経験から本研修の特徴をしたい。

### 1) ファシリテーターの役割

ロジャーズはエンカウンター・グループを「現代人の孤立・疎外感（非人間化）を克服し、人間性（純粋性・信頼性）の回復をめざす」場であると紹介している（Rogers, 1970）。エンカウンター・グループは普通10人から15人ぐらいの人々とファシリテーター（促進者）と呼ばれる人で構成され、期間中は、ゆったりとした時間の中で、あらかじめ話題を決めない自由な話し合いを中心に過ごし、その目的は「個人の成長、個人間のコミュニケーションおよび対人関係の発展と改善の促進」にある。

エンカウンター・グループにおけるファシリテーションのねらい（野島, 1999）は次にまとめられている。

- ① グループの安全・信頼の雰囲気形成、
- ② 相互作用の活性化、
- ③ ファシリテーションシップの共有化、
- ④ 個人の自己理解の援助、
- ⑤ グループからの脱落・心理的損傷の防止

同様に、BEGにおけるファシリテーター（促進者）の役割は次の3点にまとめることができるとされる（野島, 1999）。

- ① （正直・率直・素直な参加態度について）参加者の様子を見守る
- ② 場へのフィードバック
- ③ メンバー間（グループの力）による個々へのかかわりの促進

### 2) 研修の方式

1セッションを2分割する。まず参加者のうちの2人がコ・ファシリテーターとなりグループ経験を持つ。通常のグループではスタッフがファシリテーターの役割をとるが、本グループではスタッフは前半グループの輪の外側にいて、メモを取りながら観察者となる（ビデオ撮影/録音）。休憩後、スタッフも加わってグループをふりかえる。初回と最終回はスタッフがファシリテーターと

なり、スタッフを含めた全員で話し合う。この方式によるファシリテーター研修を「分割ふりかえり方式」と呼ぶこととする。

この構造は第1セッションではメンバーにスタッフを意識させる。しかし、参加者の感想「最初観察されているという目を感じていたが徐々になくなった」にみられるように、セッションを重ねることによりスタッフの存在はそんなに気にならなくなるようである。構造に慣れるという要因以外に、ふりかえりのありかた（ファシリテーターの批評者にならないこと）がメンバーの安心感に大きな影響を与えられると思われる。EGは「場の安全」を大切にすることを基本とするものであり、EGの促進を学ぶ場もまた安全を感じられるものであることが大切である。

ふりかえりではスタッフがファシリテートする。まずそのセッションのファシリテーターに感想・経験したこと、気になる場面、メンバーに聞きたいことをあげてもらおう。メンバーには、残っている「感じ」を聞く。メンバー全員でそれぞれにこたえながら、ファシリテートについて考える。スタッフはグループ・プロセスに沿いつつ、ファシリテーターの気持ちの明確化を行ったり、メンバーが心残りに思っていることに関わったりすることが多く、評価的にその場を進めたりすることはない。また場合によっては、セッション後に残っているメンバーの気持ちに焦点を当てることもある。流れの中で、ときにはファシリテーターが再度メンバーに関わりをやりなおしたり、時にはグループの続きのようになってしまう場合もある。私は、このふりかえりセッションも、広い意味ではひとつのエンカウンター・グループとして捉えている。グループをふりかえり、検証していく作業はファシリテーターとしての幅を広げていくことに役立つ。また各人の対人援助におけるありかたをふりかえる場にもなっている。

### 3) グループの特徴と留意点

本グループは人間中心のグループ・リーダーシップのための相互研修を意図している。グループをふりかえり、検証していく作業は、ファシリテーターとして、グループにおける自らの援助者としてのありかたを捉えなおし、幅を広げていくことにつながる。本グループがもつ特徴や留意点についてここにまとめておきたい。

#### ① ふりかえりセッションについて

グループの中で気になったやりとりについて、グループ・プロセスを追いながら、すぐにふりかえることができるという構造を持っていることは重要である。各人の発言にまつわるさまざまな記憶が残っている状態でふりかえることができるからである。そこでは、基本的には

ノウハウを教えたり教わったりすることには重点を置かず、スタッフがファシリテートについてグループに関わること自体によってグループをより深く捉えなおす経験を行うことが重要である。

話し合いはまずファシリテーター自身がファシリテーターという役割を取った体験について語り、自身が気になったやりとりを紹介する。その発言を元にメンバー全員がファシリテーターの関心を話題の中心にする。他のメンバーやスタッフが気になった内容についての話し合いは後回しにする。ファシリテーター体験者自身を大切にしながら進め方を行うことが大切である。

グループ・プロセスをふりかえる際に、グループをその外から客観的に観察していたスタッフの観察はおおいに役立つ。ただ、その観察の報告が客観的事実に基づく分析や単なるファシリテーターをはじめとするメンバーへのやりとりとその結果の指摘に留めてしまうことは望ましいことではないと考える。(例：「その発言の後にこの発言があったためにこういう結果になってしまった」)

プロセスを追いながら、メンバーはそのときに何を感じていたのかを追体験し、今ここでは何を感じているのかを自分自身に問い直し、それを伝え合う姿勢が大切である。外からの分析ではなく、現象学的な追体験こそが大切なのである。このようなふりかえりを心掛けた結果、ふりかえりセッションでメンバー間の関係が深まり、次のセッションにつながる話し合いが行われることが多くなった。

参加者は「グループの動きが、すぐふりかえることでよくわかった」など、プロセスやキーワードなどを元にふりかえることが参考になったという意見が多い。又、「スタッフの間、タイミングが参考になる」といった意見や「スタッフに思いを率直に指摘されたことで話しやすくなった」など、スタッフのファシリテートや自己開示のありかたが参考になったメンバーがいる。課題は限られた時間の中で、どこまでふりかえりを深めることができるかということであろう。

## ② ベーシック・エンカウンターとの違い

あえてこのような構造をとることは、ファシリテーターに焦点をあてるという前提を参加者が共有しながら場を進めるということである。意欲の高い人達が参加しているので、グループの問題を共有しやすく、グループ中に心理的な傷つき体験が起こりそうになっても、メンバー相互の関わりによって処理されていく場合が多いが、それはメンバー構成による要因もまた大きい。筆者の経験では多数回参加を条件としないグループではスケープ・ゴート現象(ある特定の参加者への発言の集中による当事者の傷つき)もみられた。そのような現象が起こったことについて話し合うことにより、その構造をメンバー

が自覚しあい、互いを理解しあおうとする傾向は見られるのであるが、それでもドロップ・アウトするメンバーが出ることはある。グループ経験の豊富さが、内容にとらわれてしまうことなく、このような現象にも対処できる余裕を作ると思われる。グループ体験を3回以上経験していることを参加条件としているのはこのためである。さらに安全な場をスタッフが保障するために、最初の1～2セッションと最後のセッション(場合によっては中間にも)はスタッフがファシリテーターとなり、グループの課題をスタッフも含めて話しあう機会をもつようにしている。

このような構造をとらなくても、BEGの進行のプロセスでファシリテーターのありかたをふりかえることは可能であろう。ファシリテーターもメンバーのひとりなのであるから、自らのありかたをグループ・メンバーに問うことは可能であるし、実際にグループの後半でファシリテーターのありかたがグループにもたらせる意味について話し合う機会はある。ただし、それが自然発生的にメンバーの口から発せられるものであれば話題になりやすいが、ファシリテーターから「私(たち)どうでしたか?」とメンバーに問いかけることは、やはりメンバーの発言を優先したいと考え、ファシリテーターが遠慮する場合も多いと思われる。またこのような場合には、全体を通じたファシリテーターの存在についての話し合いになることが多くなり、細かい場面へのふりかえりにはなりにくい。

これらを考えると、この形式によって、ファシリテーターに焦点をあてることを前提とすることが、ファシリテーター自身にとってもメンバーにとっても、それぞれのファシリテーターへの率直なコメントを出しやすい場を作っていると思われる。

## ③ グループ・メンバーの構成による違い

筆者は参加資格について、「何らかのグループ体験を3回以上経験していること」としている場合と「特に参加条件をつけない場合」の両方を経験した。この条件を満たすメンバーの場合と満たさないメンバーが半数近くを占めるグループではグループのプロセスが変わる。筆者の経験では、3回の参加という条件を満たす場合には、グループの中におけるファシリテーターの役割について、グループ・プロセスを元に検討しようとする傾向が強い。一方満たさない場合、EG多数回経験者と未経験者、1・2回程度経験者との間における関心に差が生まれるようである。多数回経験者はファシリテーターの役割、グループの流れをふりかえろうとするが、未～2回経験者はグループの中での自分自身の戸惑いをもっと話したかったり、内容(contents)にとらわれるあまりこだわりが強くなってしまってグループの流れ(process)を見る余裕

を持てなくなってしまうたりする場合が散見された。この場合、ファシリテーターのありかたをふりかえる場というよりも、ふりかえりがグループそのものになってしまうことも多かったように思われる。

筆者の経験から考えると、ファシリテーターのありかたをふりかえるには、やはりメンバーはBEGを少なくとも3回以上経験していることが望ましいのではないかと考える。ただしその場合は、初回参加者の戸惑いなどをふりかえりの場で話し合うことがなくなってしまうといった実際的な課題を考える機会が持たなくなってしまうかもしれない。どのようなグループ構成が望ましいか、今後の課題となるようにも思われる。

本研修への初回参加のメンバーは満足度に差が見られ、技術的なものを求める傾向がある。複数回の参加者は、客観的に研修の成果を捉え、自己をふりかえるコメントが増えていく(松本, 1999)。この形式の研修を重ねることにより、エンカウンター・グループのファシリテートを深め、一般の対人関係場面にも応用できるグループ観をもつことができるようになることが期待される。

#### ④ ベテランとのコ・ファシリテーター方式との比較

細かいグループ・プロセスをふりかえりながら、ファシリテーターのありかたを相互研修するにはベテランファシリテーターと研修ファシリテーターがコ・ファシリテーターとしてセッションをその都度ふりかえる方法もあり、九州大学ではこの方式によってファシリテーター研修が行われている。より実践的かつスーパーヴィジョンとしての意味合いをもたせた有効な方法であろうと思われる。

コ・ファシリテーター方式では、本方式のようにその場にいるメンバーの思いを確かめながらグループをふりかえることは難しい。また、コ・ファシリテーター形式での研修を行うにはかなりのグループ経験が必要であり、それまでの自らのグループ経験を整理し、ある程度自分の課題や特徴を把握しておく作業が事前に必要であると思われる。そう考えると、コ・ファシリテーター方式は本研修よりも高度なレベルでの研修であるといえよう。コ・ファシリテーター方式は本研修を重ねた後のアドヴァンス・コースとしての研修と捉えることもできる。

### 3 教師のためのファシリテーター研修グループの実際

ここまで述べてきたファシリテーター研修は、必ずしも心理臨床を専門とするエンカウンター・グループのファシリテーターになるためだけのものではない。学校教師にとって、学校で起こる重大事は非構成の場におけるものが多くを占めているのであって、このような研修を重ねることにより、教師自身が教育現場において余裕をもつ

た教育活動を行うことができると思う。学校教育にかかわるメンバーにとっての研修のありかたについて考えたい。

#### ① グループの募集(構成)

参加資格を、「学校教育にかかわっている人で、何らかのグループ体験を3回以上経験していること」としたグループについて述べる。実際には学校教師、指導主事、教育大学大学院生がメンバーであった。

#### ② セッションの進め方

2時間半のセッションを1単位として研修を進める。まず参加者のうちの2人がコ・ファシリテーターとなり1時間半のグループ経験を持つ。筆者(スタッフ)は観察者としてグループの輪の外側にいる。10分の休憩後、50分間筆者も加わってグループをふりかえる。

ふりかえりではスタッフがファシリテートする。先述したように、まずそのセッションのファシリテーターに感想・経験したこと・メンバーに聞きたいことをあげてもらい、メンバーはそれに答え、それぞれフィードバックを行う。メンバー全員でふりかえりながら、ファシリテートについて考える。スタッフはグループ・プロセスに沿いつつ、ファシリテーターの気持ちの明確化を行ったり、メンバーが心残りに思っていることに関わったりするようにし、評価的にその場を進めることはない。流れの中で、ときにはファシリテーターが再度メンバーに関わりをやりなおしたり、場合によっては、グループの続きのようになっていたりする場合もある。本グループにおいては、教師としての自らのありかたをふりかえることが多いこともその特徴である。

#### 4) グループとふりかえりの一事例

グループでのやりとりとそのふりかえりの一場面を事例として、本研修の具体的なありかたについて考察する。

本事例は全10セッションの中の第3セッション。このセッションにおけるファシリテーター役割はA・Bの2人。メンバーC・D・E・F・G・H、筆者(S)はオブザーバーとしてグループの輪には入らない。

グループの進行につれて、打ち解けた雰囲気が出てきた。

#### ① グループ経験

ひとつの話題が終わり、さらに5分の沈黙の後、Cがクラスの児童との人間関係がうまくいかなかったと話し始める。自信なさげで、ゆっくりと、しかし10分間話し続けた。C「クラス運営に困ることがあるんです。aくんはとても元気で私に反抗的。注意したら泣き出してしまった。『どうも伝わらないな』と思う。日頃私があ

まり言わないのがいけないのか。言うことを聞いてくれない。bさんは分かってくれてる子だと思っていた。その子から『先生嫌い』と言われてしまった。私には原因がわからない。cさんとも最近うまくいかない。辛かった。最近どうもうまく児童と接することができない。自分が感じていることと児童が感じるものがちょっとずれている。」

ここでD・Fが「aくんは向こうも悪い、bさんとはやり直せると思う」とうまくいかないCの児童との人間関係の内容に反応する。Cは「いいですか？一人でしゃべってるけど」と遠慮しつつ質問に答えている。ここでGが「どうしたら児童とうまくいく関係ができるかって？誰だって大変ですよ」と発言。それに対してC「私はただ困ってる」と言いながら当惑した様子である。Gはさらに「誰でも教室の中の人間関係に悩んだりする。皆同じだ」とやや一般化して何度か同じ内容を繰り返す。声がやや大きくなり、少し憤慨した様子である。それに対してCは、子どもとの関係を「何がどうなってるのかわからなくて困っている」とかみあわない。

Hが何か言いたそうにしている。Aが「何か言いたい？」と質問する。H「Cさんは困ってないかなあ。いろんな方向から言われると、わからなくなる」。それに対して、Cは「私のことだけれど、よくわからなくなってしまう。今そんな感じがしています」と言う。

ここで、Dは「一方通行な感じ。相手との関係なんだから」、Eも「あなたの方で解決するなら一人ひとりと話すしかない」と再び話の内容に話を戻そうとする。Cは「相互関係だと思っています。その上で私に気づかないことがあるなと思っています」と話題に乗りつつ今の課題を語り、「時間が気になる」と長く話していることを申し訳なさそうにしている。

Aが「話してみて、話す前と変わりませんか？」と今の感じを質問。C「今は最初のようにドキドキしていません」Bは「それを聞いてよかった」と答える。Dが「もっとうまく子どもたちとやっているといいね」と述べる。

時間になったことをファシリテーターであるBが告げ、終了。

## ② ふりかえり

このグループに関するふりかえりの時間がどのように進んだかを紹介する。ふりかえりは、セッションでオブザーバーだったスタッフ(S)が進める。

### i) 全員が一言

Sが「グループを終えて、今何を感しているかを簡単に一言ずつ」話すことを提案。思い思いに一人ずつ感想を語る。Cは「ゆっくり話そうと思いつつ、私のために時間をとりすぎて迷惑なんじゃないかと思っていた」、

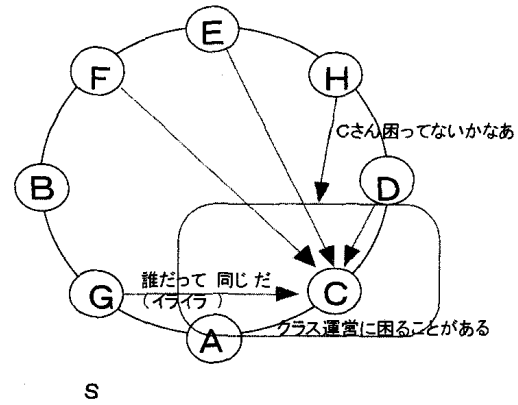


Fig. グループの構造

Gは「Cさんにちょっと言いすぎたようだ」と語った。D「自由に動けた。Cさんに真剣に関わった」H「もう少しCさんのことばが聴きたかった」と語った。ファシリテーターのA「もうちょっと時間ほしい」、B「皆真剣に聴いていた。今どう思っているかに焦点づけられたらよかった」ということであった。

### ii) ファシリテーターへの質問

次にSが「ファシリテーターとしてどうだったか」を2人のファシリテーターに聞く。

Bが「CとGのやりとりの時、Gはずいぶん関わっていたけど、動きを十分にファシリテートできなかった」というので、Sは「では今もう一度確認してはどうか」とBにGへの関わりを提案。BがGに「Gは何を言いたかったのですか？」と質問する。

Gは「皆同じなのに、と少し感情的になっていたようです」とのこと。Gは「『考えていないで行動した方がいいのに』と思って、発言を遠慮しているCさんに少しイライラしていたんです」ということだった。C「私はGさんがどうしてイライラしているのかわからなかったけれど、私の遠慮する態度と言われると納得します」というやりとりがある。このやりとりは感情的なものではなく、Cは控えめに、Gも淡々と話を進めた。S「Gは『考えていないで行動したほうがいい』とも言いたかったのですね」と言うと、Gは「そうです」と頷いた。さらにSが、「GはCにイライラするのだろうか？」とGに問うと、Gはしばらく考えた後、「・・・いや、私の方がいつもの自分と重ね合わせてそう思っていたみたい。イライラしたのは私自身への気持ちでもある。私もうまくいかないことがあるから。セッションでははっきりわからなかったけれど」と自分のこととして反応。B「そのことが聞いてよかったです。私のはっきりしなかったのはそのあたりだった。こんなふうに進んだらもっと分かり合えたかもしれない」と言い、一段落する。

### iii) 再びCの気持ちに焦点化

次にSがCに「やりたいことができましたか」と質問。

Cは少し考えた後、「子どもと難しい関係ができると、やたら厳しく自分を見たりする」と自分の今を語った。Gはそれに「なるほど」と反応。Bが「なんでそんなに自分に厳しいの？」と聞くと、Cは「自分に自信がない」という。S「『自分が感じていることと他の人が感じるものがちょっとずれている』とか、『よくわからなくなってしまう』とセッションの中で言われたかな」と確認すると、C「そうです。私は今の自分をどう考えたらいいんだろうかと。皆さんには私と違う受け止められ方をされたかもしれない」とのこと。S「グループでは『どうしたらいいか』の話が多かったけれど、Cが本当にやりたかったことは、そんな自分をどう考えていくかだったのですね。皆の意見はCの言葉から触発された言葉で、Cはそれに律儀に答えていた。私はCにもう少しゆっくりと関わって行ってほしかった」。Cはやや困惑しながら「私の出し方がまずいと思っていた。だんだん話が変わり、難しいなと思った」と自嘲げみに語った。

#### iv) プロセスにかかわる発言をとりあげる

S「Hの『皆から質問されて答えて、困ってないかなあ』という発言は今への問いかけになったのではないか。その発言を引き出したのはAのHへのかかわりだった。AはHが何かを話したような感じを受けたのかな？」と聴くとA「何か言いたそうにしていたので声をかけた」とのこと。Hは「おかげで言えました。皆真剣に言っていたので迷っていた」という。S「この場の雰囲気から自分が感じていることを伝えるのは、場をファシリテートすることにつながることが多い。誰がファシリテートしてもいい。ファシリテーターがその状況をわかっているととってもいい」と言うと、Aは「なるほど、指摘するばかりが話してもらうことにつながるわけではないのですね」と語る。Dが「あれでちょっと冷静になれた」と感想を述べ、メンバーは皆頷いた。

#### v) 再びCの発言

Cが自分自身のことを再び話す。C「Gの言いたいことはわかりにくかった。私はどうするべきかを考えたかったのではないと今は思う。相手に本意が伝わらない私がいる。この人は私に対して何を伝えようとしているかがわかっていない・・・」そう話すうちにCの感じに変化し、まとまりが出てくる。C「自信持ってやれる所までやらなきゃしょうがないやって今は思う」という言葉で少し落ち着いた様子になった。

### ③ 考察

このグループのふりかえりについて考察したい。先述したように、ふりかえりの時間にはスタッフがファシリテートし、グループ経験をもう一度見直しながら、グループ経験のファシリテーターに焦点を当てつつ、全体の体験過程を深めていこうとする。まずメンバーには、残っ

ている「感じ」を聞き、ファシリテーターに感想・経験したこと・メンバーに聞きたいことをあげてもらおう。メンバー全員でそれぞれにこたえながら、ファシリテートについて考えた。スタッフはグループ・プロセスに沿いつつ、ファシリテーターの気持ちの明確化を行ったり、メンバーが心残りに思っていることに関わったりした。その際、できなかったことを指摘するのではなく、どのように進めていく可能性があるかを見出していく視点を持つことに留意した。

#### i) 気持ちの再体験・体験過程の促進

ふりかえりでは、当然ファシリテーターの関わりについて話し合うことが多いが、セッション後に残っているメンバーの気持ちに焦点を当てることも大切にしている。ここでは、ファシリテーターであるBがCとGとのやりとりでどう関わるか、が気持ちにふれるきっかけになった。SはBに再度ここで関わりをしてみることを提案し、本事例でもCの体験に焦点が当てられつつふりかえりが進められている。その過程でGの気持ちの整理が行われ、Bの疑問を具体的に解消していった。またふりかえりを通じてCのまとまりも増していった。

ファシリテーターのトレーニングという視点に立つと、もっと客観的にグループを眺め、「どう進めるか」に焦点が当てられるべきだという意見があるかもしれないが、ここではスタッフは個々の体験過程の深まりをより求めている。

グループの続きのようになることに意味があるか、といった議論があるかもしれない。しかし、筆者は、ふりかえりもひとつのエンカウンター・グループとして捉え、体験過程の深まりをふりかえりに持たせることが、ファシリテーターの研修として意味が大きいと考えている。この場はhow toを教える場ではなく、体験を深める場であるという認識がスタッフには強いのである。メンバーはファシリテーターとして効果的な促進ができるようになるには時間がかかるかもしれないが、具体的な場面でもより感じたり、より自己として関わる経験を積んだりする体験が深まり、そのような体験を重ねることこそがファシリテーターの研修として大切であると考えている。そして、このような積み重ねが、他者との自分自身のあり方をふりかえるきっかけとなり、自分自身のありかたを形作ることに貢献すると思われる。

#### ii) グループ・プロセスへの視点

グループの中において一人のメンバーに対するかかわりの集中はよくみられるが、プロセスを十分に認識しないまま進めてしまうと、こう着状態が続き、ひいてはスケープゴートが作られてしまう場合がある。そのような状況につながることはないようにグループを見る目を養っていくためにも、グループのふりかえりは重要である。Hの『皆から質問されて答えて、しんどいんじゃないか



なあ』という発言はまさにグループ・プロセスへのかかわりである。それまでCの話の内容に対する解決法や直接的に感情を伝えることが繰り返されていた状況、場に対する発言であるといえる。その発言を引き出したAのHへのかかわりも、Aが感じ取った場への視点がその背景にあったと想像できる。このようなかかわりを取り上げていくことがファシリテーター研修には欠かせない。このような視点は教室における児童・生徒たちの日常の関係を見る目を養うことにもつながっていく。教師には児童・生徒との人間関係を問われる職業である。このような体験が日常の関係に反映され、学校における心理的安全性の確保に貢献できると考える。

### おわりに

教師が生徒のコミュニケーション能力を伸ばすことを援助する研修のひとつとして、BEGにおけるファシリテーター研修は、その開発に貢献することができると思われる。また、自分自身を冷静に見つめなおす訓練にもなり、教師のストレス・マネジメントに貢献することも期待できる。

今後も事例研究を重ね、このような研修のありかたについてさらに考察を進めたい、また、研修の効果を測定していくこともとめられると考えている。

### 引用文献

- 畠瀬 稔 1990 エンカウンター・グループと心理的成長 149-308
- 深谷昌志監修 2001 モノグラフ・中学生の世界 VOL.68 「中学教師は訴える」～中学教師の全国調査から～ ベネッセコーポレーション
- 松本 剛 1999 ファシリテーター研修グループ (伊藤義美・増田 實・野島一彦編 パーソンセンタード・アプローチ ナカニシヤ出版 149-160)
- Rogers, C.R. 1970 "Carl Rogers on Encounter Groups. ち, Harper & Row (畠瀬 稔・畠瀬直子訳 『エンカウンター・グループ 一人間信頼の原点を求めて』 創元社 1982)
- 野島一彦 1999 ファシリテーション技法の体系化 (伊藤義美・増田 實・野島一彦編 パーソンセンタード・アプローチ ナカニシヤ出版 149-160)
- 野島一彦 2000 エンカウンター・グループのファシリテーション ナカニシヤ出版



# 中学校移行における児童生徒の学校適応促進に関する研究

## Students' School Adjustment during Transition to Middle School and a Support Program

学校教育研究センター 教授 古川 雅文

(KOGAWA Masafumi)

教育臨床講座 教授 浅川 潔司

(ASAKAWA Kiyoshi)

中学校新入学を目前にした児童を対象とし、中学校生活における目標と不安、および目標達成のための方略と不安への対処法について、自由記述による質問紙法により調査した。その結果、中学校生活への目標としては、部活動、学習、友人関係に関することが主要なものであり、不安としては、学習に関することと、対人関係に関することが主要なものであることが明らかになった。また、目標達成方略としては、心構えや努力といった、具体性に欠ける内容が多く見られた。とくに、学校適応感が低い児童は、目標達成方略や不安対処法の具体性や適切性が低いという結果が得られた。こうした点に鑑み、目標達成、問題解決、動機づけと不安への対処法を中心とした中学校新入生のための学校適応促進プログラムを作成した。

キーワード：中学校入学，学校適応，目標，不安，適応促進プログラム

Key Words: transition to middle school, adjustment to school, goal, anxiety, program for school adjustment

### 問題と目的

中学校新入学は、新入生にとって学校環境の激変や新入生自身が思春期という身体的にも心理的にも急激な発達的变化を遂げる時期であることもあいまって、重要なライフイベントのひとつであり、乗り越えるべき危機的な移行事態であると捉えることが出来る(古川・浅川・小泉, 1992)。

この小学校から中学校への移行に関しては、これまで多くの研究がなされてきた。米国における研究を概観すると、大部分の研究は、新入学に伴うネガティブな影響を報告している。例えば、有能感(Harter, Whiteselle, & Kowalski, 1992; Wigfield, Eccles, Iver, Reuman, & Midgley, 1991), 内発的動機づけ(Harter et al, 1992), 学業成績(Blyth, Simmons, & Carlton-Ford, 1983; Chang, Elias, & Schneider, 1998), 友人関係(Berndt, Hawkins, & Jaio, 1999), およびセルフエスティーム(Seidman, Allen, Aber, Mitchell, & Feinman, 1994, Wigfield et al., 1991)などが、入学後に低下または悪化したという結果が得られている。また、わが国でも、いくつかの研究があるが、ここでは、入学前の適応状態と入学後を比較しているものに限ると、次のようなものがある。すなわち、中山(1989)が学習意欲の低下、小泉(1995)が学校への関心と学習意欲の低下を報告している。

しかしながら、米国での多くの研究に比べて、我が国での研究は十分に行われているとは言えない。また、社会背景や学校の文化的環境等の変化による違いも考えれば、中学校新入学時の適応過程について、さらに検討が必要である。

本研究では、中学校移行にあたって、児童が設定する目標と、入学後への不安に焦点を当て

て検討した。目標 (goals) は、スナイダーの提唱する希望理論における重要な要素である (Snyder, 2002, 2003)。学校適応を含めた生活全般の適応に関して、Snyder (1992, 1993) は、「希望 (hope)」が重要な働きをしているという「希望理論 (Hope Theory)」を提唱している。彼の定義によれば、「希望 (Hope) は、発動性 (agency: 目標に向かうエネルギー) と経路 (pathway: 目標に到達するためのプランニング) の両者のから相互作用的に引き出される感覚に基づく、ポジティブに動機づけられた状態である (Snyder, Irving, & Anderson, 1991)」という。すなわち、希望には3つの要素があり、まず目標を設定すること、そして、その目標を達成するための方法を知り、段取りを考えること (経路的思考) と、目標に向かう努力を維持すること (発動的思考) が重要であり、そのどれが欠けても、高い希望をもっているとはいえない (Snyder, 2002)。

Snyder (2003) によれば、希望は、適応に関連しているという。すなわち、これまでの研究で、希望の高い生徒は、学業成績がよく、スポーツでも好成績をあげることが知られている。高希望の小・中学校の生徒は、学力検査でよい点を取り (Snyder, Hoza et al., 1997)、高希望の高校生や (Snyder et al., 1991)、大学新入生 (Chang, 1998; Curry, Snyder, Cook, Ruby, & Rehm, 1997; Snyder et al., 2002) は、全般的成績が高いことが知られている。我が国では、篠原・勝俣 (2000, 2001) が、小学生および中学生のコンピタンス尺度の開発のなかで、「希望」得点との関係を検討している。その結果、有能感 (コンピタンス) と希望との相関が高いことが確かめられた。このような希望、およびその主要な要素のひとつである目標は、学校適応が大きな課題となる学校移行期において、特に重要になってくると考えられる。

また、不安も、新入学後の学校適応に影響を与える重要な要因と考えられる。これらの要因に関連した研究として、小泉 (1995) は、中学校入学にあたっての期待と不安を調査し、中学校での学習や部活に期待が高く、対人関係での不安が低い生徒が最も適応的であり、対人関係での不安が高い生徒が最も適応に困難を感じることを見いだした。

しかながら、入学前の児童はどのような目標をたてるか、何に対して不安を感じるのかといった具体的な内容については、いまだ十分に明らかにされているとは言い難い。名城・石川・嘉数 (1986) は、中学校への児童の期待や不安を自由記述させ、その内容を分類しており、この研究結果が小泉 (1995) の期待・不安尺度のもとになっている。ただ、20年前の研究であり、その内容的変化や、何が主な内容であるかの分析などがさらに必要であると考えられる。

本研究では、また、目標と不安に、そのときの児童の学校適応状態がどのような影響を及ぼすのかについても検討した。小泉 (1995) の研究では、期待と不安と学校適応の関係を検討したが、期待と不安の高さ、すなわち量的な側面での関連を明らかにしたに留まっている。本研究では、目標達成への方略や不安への対処方法の巧拙と学校適応感との関係を検討したい。

本研究のもう一つの大きな目的は、上記のような危機的な移行事態である中学校入学に伴う学校への順調な適応を促進し、またそこで発生する恐れのある不適応等の問題を未然に予防するような、中学校新入生を対象とするプログラムを開発することである。このプログラムの開発にあたっては、上記の Snyder の希望理論、全体論的発達論的システム論的アプローチ (Wapner, & Demick, 1998)、行動変容にかかわる理論などを参考にして、その内容を開発していくこととした。

## 研究 I : 中学校入学に向けた児童の目標と不安に関する調査研究

### 目的

中学校入学前の児童のもつ、中学校生活での目標、不安の内容と、目標達成のための方略、不安への対処方法について、その実態を把握する。また、児童の学校適応感と目標達成方略や不安への対処法との関係を検討する。

### 方法

**調査対象者** 小学校 6 年生 339 名 (男子 180 名, 女子 159 名)。

#### 調査内容

(1) 学校生活適応感尺度・簡易版; 浅川・尾崎・古川 (2003) の学校生活適応感尺度の項目を削減し簡易版を作成した。各下位尺度について負荷量の高い方から 3 項目を選択した。ただし、下位尺度の「家族」は割愛した (質問項目は Table 2 を参照)。

(2) 中学校入学にあたっての目標と目標達成のための計画、不安および不安への対処法についての自由記述。具体的項目は次の通り。

入学前: ①中学生になったらやってみたいこと, ②それを実現するためにどのようなことをしたらうまくいくと思うか, ③中学生になることで、不安に思っていること, ④そうならないためにはどのようなことをしたら、うまくいくと思うか。

**調査時期と手続き** 中学校入学前の 3 月 15-19 日に、無記名式で、学級ごとに学級担任が実施した。

### 結果

#### 使用した尺度の信頼性と妥当性

学校生活適応感尺度簡易版 浅川・尾崎・古川 (2003) の学校適応感尺度の原尺度のデータを用い、全項目を使用した場合の下位尺度得点と今回の簡易版でを使用した項目の下位尺度得点の間で積率相関を求めた。その結果、全項目の合計得点で .96、下位尺度で .90 以上の高い値を得た (Table 1)。

Table 1 学校生活適応感尺度と簡易版の対応する下位尺度得点間の相関係数

下位尺度	部活動	家族関係	自己肯定	教師関係	友人関係	進路意識	学習意欲	合計得点
相関係数	.94	.92	.94	.90	.93	.99	.99	.97
$\alpha$ 係数	.86	.75	.76	.70	.70	.73	.70	.82

注1) 下位尺度名は簡略に標記した。正式名称は、Table 2 を参照。

注2) 使用したデータは、浅川・尾崎・古川 (2003) である。

学校生活適応感尺度簡易版を用いた今回の調査データに基づいて因子分析 (主因子法, バリマック数回転) を行ったところ、先行研究とほぼ同様の 6 因子が抽出された (Table 2 参照)。ただし、原尺度では友人関係因子に含まれていた「私は学校に行くのが楽しい」という項目は、他の因子にも高い負荷量を示したため削除した。学校生活適応感尺度は、収束的妥当性等を吟味した先行の適応感尺度 (浅川・森井・古川・上地, 2002; 内藤・浅川・高瀬・古川・小泉, 1986) と類似の因子構造で構成されていることから、本尺度は因子的妥当性を有すると考えられる。

**Table 2** 学校生活適応感尺度簡易版の因子分析とアルファ係数

因子名および下位尺度名	因子負荷量
部活動への参加 ( $\alpha = .92$ )	
私は、部活動に参加することが楽しい	.922
私は部活動に意欲的に取り組んでいる	.864
部活があるから楽しい	.844
進路意識 ( $\alpha = .76$ )	
私は自分にあった進路を考えている	.872
私は自分の進路のことを真剣に考えている	.692
私には、夢・目標がある	.503
学習への意欲 ( $\alpha = .75$ )	
私は勉強に積極的である	.786
私は、勉強が楽しいと思う	.655
私は、予習や復習を毎日できるように努力している	.570
教師との関係 ( $\alpha = .71$ )	
私は、この学校の先生を信頼している	.726
私は、この学校で相談できる先生がいる	.646
私は、この学校で気軽に話せる先生がいる	.577
友人関係 ( $\alpha = .80$ ) 注1)	
私には何でも話せる親しい友人がいる	.796
私には悩みを聞いてくれる友人がいる	.779
私は学校に行くのが楽しい	.251
自己肯定感 ( $\alpha = .62$ ) 注2)	
何をしても失敗しそうで、心配だ	.672
友達からどう思われているか気になり、不安である	.646
今の自分に自信が持てない	.369

注1) 項目「私は学校に行くのが楽しい」は削除し、2項目の $\alpha$ 係数。

注2) 下位尺度算出時には逆転項目として扱う。

また、クローンバックの $\alpha$ 係数を求めたところ、尺度全体では $\alpha = .73$ で、各下位尺度の $\alpha$ 係数は、「自己肯定感」が $\alpha = .62$ と、やや低い値を示したものの、他はすべて.70以上であった (Table 2 参照)。以上の結果から、本研究で使用した学校生活適応感尺度簡易版は、十分な信頼性と妥当性を有するといえよう。

### 中学校入学に伴う目標と不安について

**目標と不安の内容** 自由記述の目標と不安の内容を Figure 1 および Figure 2 に示した (10名未満の項目は「その他」の項目として扱った)。目標内容についてカイ 2 乗検定を行ったところ、有意差が認められた (目標:  $\chi^2(4) = 297.0, p < .01$ , 不安:  $\chi^2(7) = 448.5, p < .01$ )。ライアンの名義尺度による下位検定の結果、目標については、部活 > 学習 > 友人関係 > 趣味  $\approx$  生活となり、不安については、学習 > 友達 > いじめ  $\approx$  先輩  $\approx$  なし  $\approx$  部活  $\approx$  生活  $\approx$  教師となった。

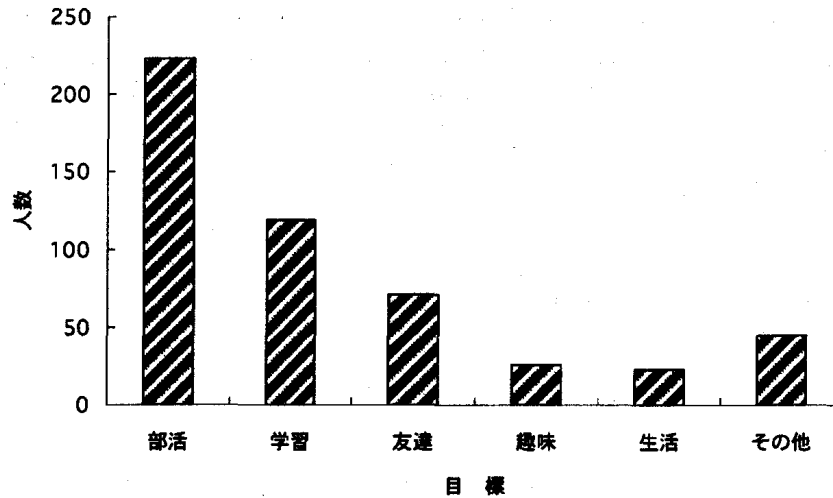


Figure 1 中学校入学前の児童が抱いた中学校での目標

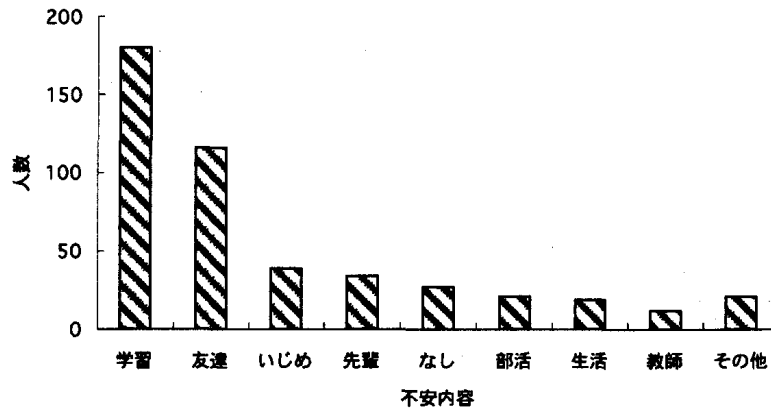


Figure 2 中学校入学前の児童が抱いた中学校での不安

**目標と不安への対処方法** 次に、比較的目標としてあげた者が多かった、部活動、学習、友人関係についての対処方法について分類した結果を Table 3 に示す。この表に示されているように、これらの目標に対する対処法として、「取り組む姿勢」「積極的行動」といった、前向きではあるが、どちらかといえば抽象的と思える内容が多かった。

不安への対処法については、不安としてあげた者が比較的多かった学習と友人関係についての対処法を Table 4 に示した。この結果から、不安への対処法については、学習に対して「予習復習をする」、友人関係に対して「積極的に行動する」など、直接に問題解決に取り組むようなタイプの対処方法が多かった。

Table 3 中学校入学前の児童の目標への対処方法

目標	対処方法					
部活動	取組姿勢	入部する	自己選択	対人関係	体力増強	時間有効
	120	35	17	12	7	4
学習	取組姿勢	予習復習	授業集中	勉強量	その他	
	31	28	27	14	7	
友達	積極行動	接し方	対人理解	部活友人	自信信頼	その他
	45	14	4	4	3	3

**Table 4** 中学校入学前の児童の不安への対処方法

目標	対処方法						
	予習復習	勉強量	取組姿勢	授業集中	質問相談	習慣計画	その他
学習	76	32	24	15	12	10	13
友達	積極行動	接し方	仲良く	対人理解	その他		
	66	22	15	8	7		

**学校適応感と目標・不安および対処方法との関連**

目標や不安への対処方法について、Table 5 に示す評価基準によって、各対処方法の評定を行った。具体的には、内容の具体性と適切性について評定し、それらの合計得点を対処方法の評価得点とした。評定に際しては、2名の現職教員がそれぞれ独立に評定を行った。評定者間の評定得点の相関係数は、 $r=.71$  であり、一定の信頼性があることが確認された。一致しなかった評定得点については、両者の協議により決定した。

**Table 6** 目標及び不安に対する対処方法の得点化基準

1. 目標および不安に対する対処方法の内容が具体的か
  - ・ はっきりしている (4点)
  - ・ どちらかといえばはっきり (3点)
  - ・ どちらかといえばぼんやり (2点)
  - ・ ぼんやりしている (1点)

---

2. 目標および不安に対する対処方法の内容が適切か
  - ・ 適当である (4点)
  - ・ どちらかといえば適当である (3点)
  - ・ どちらかといえば適当でない (2点)
  - ・ 適当でない (1点)

Figure 3 は、適応感得点の高低により、ほぼ 1/3 ずつ、高適応群 (男子 55 名, 女子 33 名), 中適応群 (男子 47 名, 女子 44 名), 低適応群 (男子 45 名, 女子 40 名) に分け、対処方法の評定得点の平均値と標準偏差を示したものである。この値に基づき、群(3)×性(2)の 2 要因分散分析を行ったところ、群 ( $F(2,200)=5.58, p<.01$ ) および性 ( $F(2,200)=11.97, p<.01$ ) の主効果に有意差がみられた。性差については、女子の方が男子よりも平均点が高かった。群差については、多重比較の結果、低適応群<中適応群≒高適応群であった。



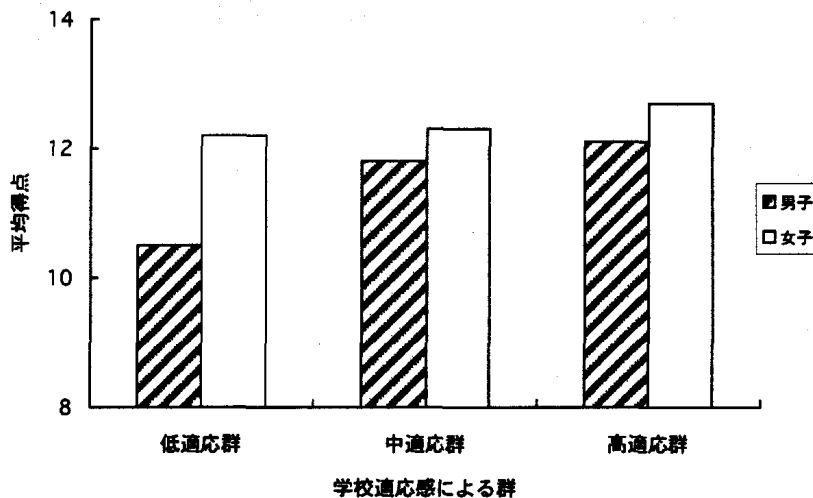


Figure 3 学校適応の群ごとの目標・不安への対処方法評定点

### 考 察

中学校入学に伴う、目標としては、部活動、学習、友人関係がその主たるものであることが明らかになった。また、不安としては、学習と人間関係に関すること（友達、いじめ等）が主たるものであることがあきらかになった。これは、松林（2003）の研究結果とほぼ同様であり、中学校入学における目標や不安がこれらの内容であることは、かなり一般的な傾向ではないかと考えられる。

次に、目標達成の方法として考えていることは、主要な目標である部活動、学習、友人関係ともに、「取り組む姿勢」「積極的行動」という動機、態度、努力を重視した目標が多いことがわかった。それに比べて、具体的な方略について述べたものが少なかった。「一生懸命頑張ろう」という気持ちだけでは、目標達成が困難なことが予想されることから、中学校移行を控えた児童には、具体的な方略について考える機会を与えることが重要であろう。

不安に対する対処方略として考えていることは、学習に対して「予習復習をする」、友人関係に対して「積極的に行動する」など、直接に問題解決に取り組む、いわゆる積極的対処が多かった。これは、ある意味で望ましいことであるが、積極的対処法が常にうまくいくとは限らない。そうしたときに、論理療法などの考えを応用して、動機を維持したり、問題解決方略を使って、別の方法を考えたりすることが必要となると考えられる。

最後に、中学校入学前の児童の適応状態によって、適応の目標と不安への対処方法が異なることが示された。すなわち、高いまたは中程度の学校適応感を感じている児童に比べて、低い適応感を感じている児童の目標や不安への対処方法は、具体性・適切性といった側面において劣ることが示された。このことから、小学校での適応感の低さが、中学校でさらに強まることが心配される。米澤ら（1986）の研究でも、小学校での適応感が、少なくとも1学期間は大きな変化がなく持ち越されることが報告されている。こうしたことが、中学校入学後において、不登校などの不適応行動が激増するという現象を発生させるひとつの要因となっていることが考えられる。

これらのことから鑑みて、中学校入学という、環境移行事態において、このような不適応感を低減させるための対策が必要である。そのためには、研究Ⅱで開発を目指すような介入プログラムがひとつの手だてであると考えられる。

## 研究Ⅱ：中学校入学時における学校適応促進プログラムの開発

### 目 的

中学校新入生を対象とする学校適応促進のためのプログラムを開発することを本研究の目的とした。

### 方 法

Snyder の希望理論にもとづき、目標の設定、計画立案、動機づけと動機の維持を中心にした、中学校一年生用のプログラムを開発する。そのさい、目標設定に関するエクササイズに関しては、Wapner の全体論的発達論的システム論的アプローチ、Sheldon & Elliot (1999) の自己一致モデル (self-concordance model)、および多理論統合モデル (Transtheoretical Model; Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992; 上地・竹中・鈴木, 2003) 等を参考にした。また、計画立案の部分に関しては、一般の問題解決の方法 (Elias & Tobias, 1996)、動機づけと維持に関しては、論理療法 (石隈・伊藤, 2001) の考えを参考にした。

次に、このプログラムは、この種のプログラムは特定の教科・領域で行われるべきでなく、総合的に、学校生活のさまざまな部分にくみ込まれるべきだという、社会性と感情の教育 (Social and Emotional Learning: 以下 SEL と略記する; イライアス他, 小泉(編訳), 1999) の考えを取り入れ、短学活やホームルームの時間、あるいは道徳の時間など、学校の実情にあわせて取り入れることができるようにし、各エクササイズは、モジュール形式で活用できるように工夫した。そして、それぞれのモジュールが、SEL でいう 8 つの能力のうち、どの能力に主に関連しているかを示した。

### 結 果

本研究で開発したプログラムのねらいと構成については、次のようにした。

#### <プログラムのねらい>

このプログラムは、中学校1年生を対象に、中学校という新しい環境の中で、生徒たちが希望をもって充実した生活をしていくためのものです。全体の理論は、スナイダー (Snyder, C. R.) という人の「希望理論」を土台にしています。希望理論では、希望を持つためには、「目標の設定」、目標達成のための「方法と計画」、目標を達成するための「意欲」の3つの要素がすべてそろっている必要があるといいます。目標がなければ、何に向かって努力すればよいのか、何のために努力するのかわかりません。また、しっかりした目標を持っていても、どのようにすればその目標を達成できるのかわらなければ、無駄な努力の末に挫折してしまうかもしれません。加えて、その目標を是が非でも達成するぞ、という強い意欲があり、それを維持できなければ、正しい方向で努力していても、面倒くさくなったり、うまくいかなかったりといったことで、途中で投げ出してしまうかもしれません。

このプログラムは、以上の3つの要素を生徒たちが自ら考え、より高い、よりすばらしい希望をもつように手助けするものです。これまでの調査により、このプログラムを行うことで、生徒たちはより強く希望を感じ、学校への適応状態もよくなることが示唆されています。

このプログラムに含まれるエクササイズは、SEL のねらいとする能力の中では、とくに、「自己のコントロール」「責任ある意思決定」「人生の重要事態に対処する能力」に関係しています。

それぞれのエクササイズの名前と関連する能力は、次の表の通りです。また、朝の会や終わりの会といった短学活での活用の場合の標準的な回数を示しました。もちろん、それぞれを1時間の授業の中でじっくりと行うことも可能です。

なお、プログラム実施のポイントとして、生徒たちの目標達成計画について、個別相談（個別指導）をぜひ行うことをお勧めします。生徒たちは、無理な目標や計画を立てたり、うまくいかなくて挫折しそうになることがあります。それを放っておくと、希望を持たせようとするエクササイズが、逆に希望を低下させ、やる気をなくさせる危険性があります。このとき、教師による適切なアドバイスや励ましが、生徒には大きな力になるのです。

<プログラムの構成と関連する能力>

エクササイズ名	回数	関連する能力							
		a	b	c	d	e	f	g	h
1. 希望リスト作成	1	◎				○		○	
2. 具体的目標の設定	1					◎		○	
3. 目標の性質（一貫性）	1	○				◎			
4. 目標達成の利得と損失	1					◎			
5. 目標の構造化	3					◎		○	
6. 計画立案	2					◎	○	○	
7. 実行と変更	1	○				◎			
8. 個別相談	各自 10分程度			○		○		○	
9. 肯定的思考とセルフトーク	2	○	○	◎				○	
10. 目標の整理	1					○		◎	

関連する能力（◎：主要な育成能力，○：副次的な育成能力）

a：自己への気づき，b：他者への気づき，c：自己のコントロール，d：対人関係

e：責任ある意思決定，f：生活上の問題防止スキル，g：人生の重要事態に対処するスキル

h：積極的・貢献的な奉仕活動

今後の課題

今後の課題としては、このプログラムの有効性の検証と、実践事例をふまえた改良である。また、実際に学校や教員が使う場合の使い勝手のよい材料（テキスト、PCプログラム、CDなど）の開発も必要であろう。

引用文献

Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. 1999 Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 13-41.

Blyth, D. A., Simmons, R. G., & Carlton-Ford, S. 1983 The adjustment of early adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence*, 3, 105-120.

Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. 1998 Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101.

Elias, M. J., & Tobias, S. E. 1996 *Social problem-solving: Interventions in the schools*. New York: Guilford.

イライアス, M. J. 他著, 小泉令三 (編訳) 社会性と感情の教育- 教育者のためのガイドライン 39 北

大路書房

- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. 1992 Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, **29**(4), 777-807.
- 石隈利紀・伊藤伸二 2001 論理療法と吃音 芳賀書店
- 小泉令三 1995 中学校入学時の子どもの期待・不安と適応 教育心理学研究, **43**, 58-67.
- 古川雅文・小泉令三・浅川潔司 1992 小・中・高等学校を通じた移行 山本多喜司・S. ワップナー (編) 人生移行の発達心理学 北大路書房, pp.152-178.
- 松林淑子 2003 中学校新入生の希望向上が学校適応に及ぼす影響に関する研究 兵庫教育大学大学院 修士論文.
- 中山勘次郎 1989 中学校への移行期における児童の達成自己概念 上越教育大学研究紀要, **8**, 81-89.
- 名城嗣明・石川清治・嘉数朝子 1986 小学校から中学校への移行期における児童の不安の縦断的研究 (I) 琉球大学教育学部紀要(第II部), **29**, 355-362.
- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., & Norcross, J. C. 1992 In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, **47**, 1102-1114.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C., & Feinman, J. 1994 The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, **65**, 507-522.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, **76**(3), 482-497.
- Snyder, C. R. 2002 Hope theory: Rainbow in the mind. *Psychological Inquiry*, **13**(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., and Feldman, D. B. 2003 Hope theory, measurement, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, **18**(2), 122-139.
- 上地広昭・竹中晃二・鈴木英樹 2003 子どもにおける身体活動の行動変容段階と意思決定バランスの関係 教育心理学研究, **51**, 288-297.
- Wapner, S., & Demick, J. 1998 Developmental analysis: A holistic, developmental, systems-oriented perspective. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 761-805). New York: Wiley.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Iver, D. M., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, **27**(4), 552-565.
- 米澤孝雄・内藤勇次・浅川潔司・水掬義朗 1985 小学校から中学校への環境移行 (I) 中国四国心理学会論文集, **18**, 57.

# 情報通信機器の普及とコミュニケーションの変化

兵庫教育大学学校教育研究センター客員研究員

兵庫県立神戸甲北高等学校教諭

山上 通 恵

myamagami@seagreen.ocn.ne.jp

**要旨:**新しい情報通信機器の普及によって、従来のコミュニケーションにはなかった点が指摘されているが、それが問題点として解消を目指す必要があることなのか、新しい観点として受け入れていくべきことなのかの評価は世代や個人によって異なる。携帯電話の普及を背景とした急激なコミュニケーション環境の変化に対応し、変化する人間関係を主体的に望ましい方向に向ける指導の在り方について考える。

## 1. はじめに

いつの時代も洋の東西を問わず、世代間のコミュニケーションは断絶しがちである。世代間といっても親と子、祖父母と孫といった文字通りの世代の違いだけでなく、極端な例ではわずか数年前の卒業生が現在の在校生に対してギャップを感じるものまでさまざまである。特に急速に新しい情報通信機器が普及しつつある現代社会においては、その所持の有無、利用の習熟の差異を主因とするコミュニケーションの齟齬が、異世代間のみならず同世代間においても起きている。

この稿では、情報通信機器の利用を背景としたコミュニケーションの変化に対して、機器の利用の習熟とともに身につけるべき態度を考え、それを身につける機会や場面を考察する。

## 2. 世代間伝承の逆転

多くの場合、文化や習慣は「親から子へ、子から孫へ」とゆるやかな変化をしながら伝承される。そこには先代の体験に基づく主張があり、次世代を思いやる気持ちもこもったものである。

例えば交通安全に関する問題では、仮に子供が自転車に乗る技術を習得しても、「これでもう好きな所に自由に行ってよい」という親は少ない。「この公園の中だけ」「広い道に出てはいけない」などという安全を配慮した事細かな指示をするのが通常であろう。こうした指示は自らの体験を背景に

していることは想像に難くない。一方で子どもたちは発達段階に応じた「冒険心」を出し、親の出す制約を徐々に破っていきながら、行動範囲を広げていく。健全な親子関係であれば、親もそれを承知しており、行動を見守りながらその成長を喜ぶ、といった図式が成り立とう。

さて、昨今の情報通信機器、子どもたちを取り巻く環境で具体的にいえば携帯電話の普及および活用については、前述した世代間の伝承は全くないといってよい。原因には、ごく最近に親と子供がほぼ同時にその利用を始めたこと、また子供の世代の利用が非常に積極的であり、一步も二歩も親の先を歩いていることがあげられる。

1979年に移動電話（自動車電話）として世に出た携帯電話は、当初普及の勢いは鈍かったが、1993年の保証金制度の廃止、1994年の端末買い取り制度の開始、1995年の阪神淡路大震災で証明された有効性などを理由に、短期間に普及が加速した。さらに1999年i-modeサービスが開始され、通話以外の機能の開発が競われるようになったころから爆発的な普及を見るようになる。（グラフ1）

それまでは電話の機能を中心とした事務機器であったが、インターネット接続や写真撮影機能、電子マネー機能などを持たせて、たまたま電話もできる「実用的なおもちゃ」として受け止められている。実際、このころから「携帯電話」は「ケ

ータイ」と称されるようになる。

保守的な親の世代は、その通話以外の付加機能を「おまけの機能」ととらえたが、それが中高生にとっては友人関係を保つための「必須の機能」であり、極端な例では「通話の機能はいらないのでその分料金を下げてほしい」という意見をもつ子供まで出たほどである。

親にとって「得体の知れないもの」になった「ケータイ」を利用して、子どもたちは活動の次々に世界を広げていく。「どこへいったら危ない」といった指導の根拠を、未体験の親は持てない。利用の制限は利用料金にゆだねられることになるが、当初は一カ月に数万円の利用料金が発生したりして社会問題になったりもしたものの、通信事業者間のサービス競争の結果、現在では低価格の定額制がほとんどであり、親は料金を根拠にした利用の制限もできなくなった。

中高生という反抗期と「ケータイ」の所持の時期が重なることもあり、親が強く子供に対して指導することができなくなっているとともに、機器に対する知識が子供たちのほうが多いことも、知識が少ない親の立場を弱くしている。

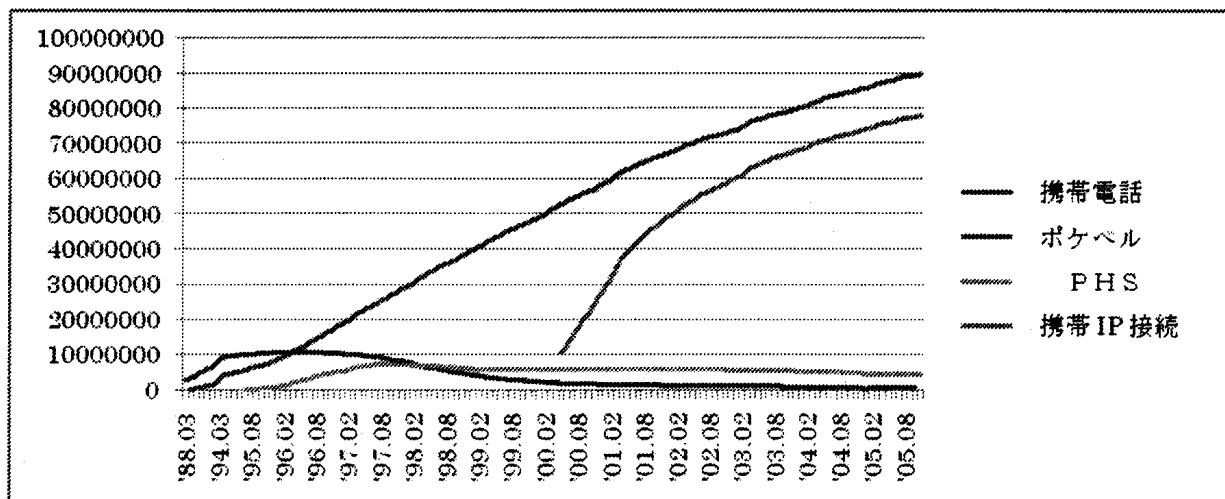
どこかで誰かが強い立場で指導する必要があることは常々言われることであるが、例えば学校では構内への持ち込みや利用を禁止するなどの対応が多く、コミュニケーションの指導と位置付けて積極的に指導する例は少ない。

### 3. コミュニケーションと技術

プラトンの対話編「パイドロス」には文字の発明について、「文字によりエジプト人の智慧は高まり、物覚えもよくなる。それは記憶と叡智の秘訣なのだから」というテウトと、「文字の発明は、学ぶ者の心に忘れっぽさを植えつけることになる。なぜなら、もはや記憶力を使うことがおろそかにされるから」というタムウスの対立を描いている。

現代においても「パソコンで入力しプリンタで印刷した文字は、機械的で人間的な温かみに欠ける」などを理由に毛嫌いな人がいるが、これも一世代さかのぼると、「ペンでは味気ない。毛筆で書くべき」となる。新しい技術が現れた時、保守的な集団からは必ずこのような意見が出る。どちらも正しいのであるが、その時代においてどちらがより求められているかを考える必要がある。すなわち、文字によるコミュニケーションにおいては、第一にその文字が判読できることであり、「味気はあるが判読できない手書き文字」ではコミュニケーションは成立しない。「人間らしさ」や「温かみ」はそのあと考えるべき問題であろう。

若い世代は、電子メール、特に携帯メールにおいて絵文字を散りばめ、文字だけでは伝わらない感情を表現しようとしている。PCメールにおいても記号を組み合わせた顔文字を使うことは珍しいことではない。これらは若い世代であっても文字だけの味気なさに気づき、より豊かなコミュニ



グラフ1 携帯情報通信機器の普及 通信白書およびTCA(社団法人電気通信事業者協会)の資料を参考にして作成

ケーションを成立させようとしている工夫として肯定的にとらえるべきであろう。

ただし、その使い方にはTPOがあることは誰かが指導すべきであると感じることも事実である。改まった文書や目上の人へのメール、レポートなどに顔文字、絵文字が入っていたりすることは、保守的な感覚の人には受け入れられず、感情を害することのほうが多い。発信者の意図と異なる受け止め方をされ、望ましいコミュニケーションが成立しない典型的な例である。

#### 4. コミュニケーション行為の本質

多くのコミュニケーションの指導は、従来からあるコミュニケーション技術が若い世代に定着せず、人間関係の悪化を招いている現状に対してテコ入れしようとするものである。ここで注意しなければならないのは、衰退するコミュニケーション技術が、間違いなく普遍的なものであることを示すことができ、何としても次世代に引き継ぐべきものであるかどうかの検証である。もしそれが時代の変遷によって退化するコミュニケーション技術なのであれば、それは強いて指導すべきものではないことになる。すなわち、対象となるコミュニケーション技術が、その時代においてコミュニケーションの本質にどのように関わっているかの判断をしなければならない。

ハーバマスは『「コミュニケーション行為」とは、人と人が相互の了解や合意を追求し、達成することであるが、他人の言うことを理解したり、より有力な論拠を甘受したり、そして意見の一致を得たりする能力を蓄えることが、各人の相対的な立場を認めながらも、普遍的な社会批判の根拠を成し、より民主的な社会伝達や交流を可能にする』と述べている。

ゆるやかな世代の遷移のなかで、古典的なコミュニケーション論と新しい情報通信機器の使い方の指導は全く別物であり、指導者には新旧のコミュニケーション技術の差異を踏まえた、普遍的なコミュニケーションのあり方を融合させた指導が求められる。

#### 5. 新旧のコミュニケーション技術の共存

新しく開発された技術が、従来あるものより不便であればそれを選択する理由はない。従来からあるものよりも便利であるからこそ支持されて生き残っていく。しかし、全面的に改善されたものである必要はなく、一部に従来のほうが良い点もあるが、それを補って余りある長所が認められることで十分支持されることが多い。

のろしを上げるコミュニケーションに比べれば、電話は非常に現代的な通信技術である。しかし今日では電子メールに取って代わられる場面が目立つ。電話が実際に対面することに取って代わった時代とともに考えてみる。

現代において、手書きの文字が人柄を表わすとされ、まだ電子メールに抵抗を感じる人がいるように、電話の普及の初期には、実際に会い相手の表情を見ずにコミュニケーションをすることに対する抵抗は当然あったはずである。あるいは手書きの文字で人柄をしのぶといったことも手伝い、機械を通して来た声でこれまで通りのコミュニケーションの質を保持することは困難であったと思われる。それでも遠隔地と即時にコミュニケーションができる効能が、徐々に認知され普及していった。

同様に現在、電話を駆逐する勢いの電子メールであるが、それぞれ互いの持つ短所を補完している関係であるため、電話が将来的に消滅するということは考えにくい。電話の欠点を解消した電子メールの特徴として

- ① 受信者の都合を問わずにコミュニケーションが始められる
  - ② 内容が記録に残る
  - ③ 発信者が明示される
  - ④ 一斉同報が可能である
- などがあげられる。逆に電子メールの欠点としては
- ⑤ 非同期である
  - ⑥ 受信に費用が発生する
  - ⑦ マナーが確立されていない

などがある。

電話でひとしきり打ち合わせをした後で、「では今の内容を整理してメールで送ります」といったことは珍しいことではない。電子データとして共有し、後で「言った」「言わない」などの混乱を未然に防ぐ方策である。

⑥については、現在ではほとんど意識されていないが、ダイヤルアップでインターネットに接続したり、パケット従量制の課金がされる場合などには注意が必要であろう。また⑦については、電子メールのマナーの確立以前に、PCメールの文化の携帯メールの文化の差異も考えなければならない場合がある。特に中高生の間では、携帯メールの受信即返信がルールとして存在するなど問題が多い。また携帯メールでは、RFC2821 を無視して、「.」(ドット)で始まったり、@の直前に「.」があつたり、また「.」が連続したりするメールアドレスが許されるなど、PCメールとの間でコミュニケーションが成立しないようなローカルルールがまかり通っていることも問題である。中高生の間では、携帯メールの利用が圧倒的に多いため、それを許していないPCメールのシステムが悪者にされることが多い。

## 6. 誰が指導すべきことか

結論からいうと、すべての保護者に指導する力がない現状では、包括的に学校で指導するしかない。しかし、当たり前のことであるが責任は保護者が持つべきである。

筆者の勤務する高等学校では、3月の中旬の入学検査の後、数日後に合格発表が行われ、合格発表当日の午後に保護者同伴で合格者説明会が開催される。この日は高校生活3年間で唯一保護者の出席が義務付けられている日である。

本来、授業料の納付やカリキュラムの説明などの場であるが、数年前からこの保護者が全員出席する機会をとらえて、保護者に対して生徒を取り巻く情報社会の危険性について説明し、生徒の行動の責任は第一に保護者にあること、「難しい」「わからない」ではすまされないことを20分程度で

説明する。中学生の時から携帯電話を持つ生徒も多く、また高校入学を機会に携帯電話を買い与える家庭が多い中で、携帯電話を持つことで得ること、失うことを強調する。たった20分ですべてを理解させることは不可能であるが、これを機会として短い春休み中に、家庭において携帯電話の利用のルールづくりを考えてもらい、またそれを通じて親子の対話を深めてもらいたい意図がある。

また国語科における表現の指導、情報科におけるメディアリテラシーの理解、公民科における現代社会の考察など、さまざまな機会をとらえて指導が可能であり、また日常的にもクラス担任によるホームルームでの指導の機会も考えられる。

## 7. まとめ

自分の属するコミュニティが持つ文化に対して、他のコミュニティの文化に差異ある場合、その差異に対して違和感を持ち拒絶する集団と、その差異に対して興味を持ち受け入れる集団が生まれる。

コミュニケーションを、この二つの集団を穏やかに交流させる行為ととらえると、その指導は、いかにその交流を積極的に進め活発にするかということに置き換えられる。そこには他者理解が必須であり、また自己主張も求められる。変化の激しい現代社会において、こうしたことを体系的に指導する場を学校は持っていない。人間関係の崩壊(いじめなど)の機会をとらえたマイナスをゼロ水準に戻す指導で精一杯であるのが現状であるが、ゼロ水準をプラスに転じる指導の場面や教材の開発が必要である。

### 参考文献・参考 URL

- 情報処理概論：上山清二  
<http://www.infonet.co.jp/ueyama/ip/>
- ソキウス：野村一夫  
<http://www.socius.jp/index.html>
- コミュニケーション行為の理論：ハーバマス  
1981年



## **<参考資料>**

平成14～16年度

兵庫教育大学 学校教育研究センター（学校問題解決研究部門）プロジェクト研究

## **研 究 報 告**

**学校における児童生徒の学習効果を上げるための**

**総合的研究**



# 学校における児童生徒の学習効果を上げるための 総合的研究

学校教育研究センター・学校問題解決研究部門

## 研究組織

(平成 16 年度)

古川雅文 (学校教育研究センター教授)  
寺尾裕子 (学校教育研究センター助教授)  
鈴木正敏 (学校教育研究センター助教授)  
ダリル・ヤギ (外国人研究員)  
渡邊 満 (センター長・生徒指導講座教授)  
渡邊隆信 (兼任教官・教育基礎講座助教授)  
浅川潔司 (協力教官・教育臨床講座教授)  
今井裕之 (協力教官・言語系教育講座助教授)  
吉田達弘 (協力教官・言語系教育講座助教授)  
岡 秀郎 (協力教官・附属幼稚園長)  
寺倉邦明 (協力教官・附属小学校教諭)  
古田猛志 (協力教官・附属小学校副校長)  
杉本和也 (協力教官・附属中学校教諭)  
高芝久美子 (協力教官・附属中学校教諭)

(平成 15 年度における共同研究者；所属は当時)

金榮淑 (外国人研究員)  
田中康善 (協力教官・附属小学校教諭)  
高島英幸 (総合学習系教育講座教授)

(平成 14 年度における共同研究者；所属は当時)

石橋尚子 (協力教官・幼年教育講座助教授)  
田中亨胤 (協力教官・附属小学校長)  
小林多津子 (協力教官・附属中学校副校長)  
高橋藤一郎 (協力教官・附属小学校教諭)

## プロジェクトの目的と全体の流れ

学校における最終的な目標は、児童生徒の学力を伸ばし、豊かな教養と人間性を涵養し、生きる力と社会性を備えた社会人となる基礎を築くことであるといえよう。そのためには、授業を中心とした学習方法・内容を充実するとともに、児童の社会性などの人格面を十分に発達させ、楽しく有意義に学ぶ条件を整える努力が必要となる。本研究は、こうした枠組みから、学校における児童生徒の学習効果をあげるための研究を行い、教育現場で利用可能なプログラムや教材等の開発を目的としたものである。

研究の全体的な流れとしては、商品化をめ

ざすプロセスをたどった。この点は、繰り返しになるが、最終年度の発表であるので、以下、確認しておく。すなわち、①研究者が考えている教育の理論を現場に押しつけるのではなく、教育現場において現に発生している問題をすくい上げることを研究の出発点とする。②そこから出発して応用可能な理論をさがし、または新たに理論を構築し、さらにはその理論から導かれる実践の具体的方法を考案し、実践するというプロセスを重視する。③加えて、その実践を検証し、一般化し、広く利用可能な形にして、頒布していく。以上のプロセスを①実践の理論化、②理論の実践化、③実践の商品化とよび(三野, 2002)、学校教育研究センターのプロジェクトはこうした3段階を念頭に置いて進めていく計画である。これをまとめたものが表1である。なお、ここでいう商品とは、必ずしも販売を目的としたものではなく、学校教育の現場で広く利用されることに主眼が置かれたものである。

表1 商品化までの過程

・実践の理論化
実践に学び、理論を構築する
・理論の実践化
理論から導かれる実践の計画、実行
・実践の商品化
実践の検証、一般化、頒布

## 研究経過報告

以上のような目的と研究の枠組みに則り、過去3年間において、主に次のような研究活動を行ってきた。

研究1 学校における諸問題と教師のニーズに関する研究

研究2 小学校における英語学習への児童および保護者の態度に関する研究

研究3 学校教育に関わる商品化に関する国際調査研究

研究4 教師のカウンセリング・スキル能力とニーズに関する研究

以上の研究に関しては、これまでのプロジェクト研究発表会等で発表してきた。今回の発表では、最終年度に当たり、開発した3つの教材について紹介・報告する。

### 研究成果報告

#### 研究5 教師のための基本的カウンセリング技法習得のためのプログラム開発

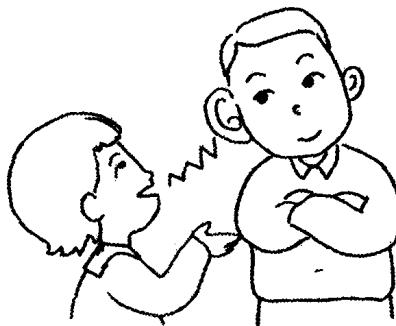
前述の教師を対象とした調査から、教師は、基本的なコミュニケーション・スキルのうち、生徒の感情や考えの理解を伝えること、話の内容の要約や明確化、信頼関係の形成といったことに関するスキルが弱いと認識していることが明らかになった。したがって、これらの習得を中心にして、教師のためのカウンセリング・スキル研修プログラムを開発することにした。また、教師は、カウンセラーと違い、カウンセリングだけ行うのではなく、授業やその他の指導（学級経営、部活動、進路指導、生徒指導等）も行わなければならない。このことも考慮してプログラムを構成する。

プログラムの開発にあたっては、米国と日本で豊富なスクールカウンセリング実践と研修講師経験を持つダリル・ヤギ氏を中心に行った。

#### 教師のためのカウンセリング・スキル研修プログラム

基本的なカウンセリング・スキル訓練は、講義、実習、ロールプレイ、および討論を含めた2日間のセミナーである。初日には基本的なカウンセリングの知識と概念を学習する。その内容は、下記のマニュアルの構成に示す。二日目には、基本的なカウンセリング・スキルを学習する。ここでは、主としてさまざまなカウンセリング・スキルについてのロールプレイとその観察により、スキルの習得を目指す。また、特別な援助を要するさまざまな児童生徒に対する基本的なカウンセリング・スキルとコミュニケーション・スキル、およびカウンセリングにおける教師の役割について議論する。そして、進行中の問題とフォローアップについて、指導者と話しあう。さらに、発展的プログラムとして、日常の教育活動における自己評価、コンサルテーション、ケースカンファレンス等を行うことも可能である。

実習マニュアル部分の構成としては、まず、実習の「基本的な考え方」を示し、その後、準備物と実習の手順を提示した。最後に、「実習の意味と学校教育への応用」について解説した。



## 2 日間セミナーのプログラム

1 日目：コミュニケーションとしての基本的

カウンセリング・スキルの理解

1. 自己への気づきと他者への気づき
2. 関係の形成：信頼と共感
3. 信用：その意味と意義
4. 双方向過程のコミュニケーション
5. 傾聴：なんて言ったの？
6. コミュニケーションにおける障害
7. 一日目のまとめ

2 日目：教師のための基本的カウンセリング・

スキルの習得

- A. 基本的カウンセリング・スキル
- B. 日常の教育活動における基本的カウンセリング・スキルの意識的利用
- C. 学級における基本的カウンセリング・スキルの意識的利用
- D. 進行中と予後の活動に関するセミナー

発展的プログラム

- A. 2 日間訓練セミナー
- B. 学級における基本的カウンセリング・スキルの意識的利用についての自己評価
- C. 1 か月後セミナー
  1. 上記 B についての討論
  2. ケースカンファレンス
  3. 新規のカウンセリング・スキル訓練

まとめと今後の課題

以上のプログラム内容は全く新しいものであるとはいえないが、教育実践現場において教師が自学自習とか、指導者を招いての校内研修等に手軽に利用できるという特色がある。今後の課題として、教師による実際の利用から、使い勝手や意見をフィードバックしてもらい、さらに利用しやすいものに改定することと、授業や課外活動などにおけるスキルの実際の利用に結びつけたものへと発展させる

ことがあげられる。

## 研究6 親子のコミュニケーションに関する 啓発ビデオテープの作成

この開発研究は、兵庫教育大学地域交流推進センターの著作物であるビデオライブラリ制作の一環として行われた。すなわち、学校教育研究センターは、制作協力という形で携わった。視聴の対象者は、地域の保護者等である。学校教育研究センターにおける研究成果を地域に還元することの一環として行ったものである。

ビデオテープの内容

ビデオテープは約 45 分である。内容はつぎのとおり。

- ・導入
- ・思春期の特徴
- ・現代の若者の特徴
- ・カウンセリングにおけるコミュニケーション技術（傾聴、共感性、信頼関係）
- ・ロールプレイによる親子のコミュニケーション・スタイル
  - (1) 注意を向けない
  - (2) アドバイスばかり
  - (3) 説教
  - (4) よいコミュニケーション
- ・コミュニケーションにおける障害
- ・カウンセラーから親子のコミュニケーションへの提言（ダリル・ヤギ先生へのインタビュー）
- ・教師期待効果と親子のコミュニケーション（秋光恵子先生へのインタビュー）
- ・ハーバーマスのコミュニケーション的行為理論からの提言（渡邊満先生へのインタビュー）
- ・まとめ

## 今後の課題等

以上のビデオ作成により、外国人研究員等を迎えて行った研究の成果を地域に還元し、保護者等への啓発的役割を果たせたと思われる。ただ、製作者としては、より多様な内容を盛り込みたかった。ビデオというメディアは、印刷物よりもインパクトが強い面があるので、教員向けの研修や、模範授業等についても、映像化することが有力な手段であり、今後も継続して映像教材、プログラムの作成を発展的に行うことが今後の課題である。また、広範囲な発信の方法についても、検討していく必要がある。

## 研究7 小学校英語学習のための「教材開発」研究

本研究は平成14年4月に本センターの学校問題解決部門によって「学校における児童生徒の学習効果を上げるための総合的研究」プロジェクトの一環として始まったものである。まず、「小学校における英語学習への児童および保護者の態度に関する研究」として、平成15年7月に兵庫教育大学附属小学校の2年生から6年生の児童およびその保護者にたいして、質問紙法によるアンケート調査を行った。調査結果の分析については平成15年10月および平成16年3月に公にした。調査結果から英語学習への児童の肯定的な態度が確認出来たことを受け、「小学校英語学習のための教材開発研究」に取りかかり、CD-ROM教材を作成することとした。英語教材開発の留意点等については平成16年11月のプロジェクト研究発表会において公にした。日本の'Folk Tale'に題材を採ったお話をベースとして教材を開発することにし、具体的には「まんじゅうこわい」を英訳して用いることにした。理由は

(1) 物語り自体がおもしろいこと、(2) 同じ構文が繰り返し用いられるので学習効果が期待出来ること、(3) 教材をもとにして児童によってロールプレイが行えることである。

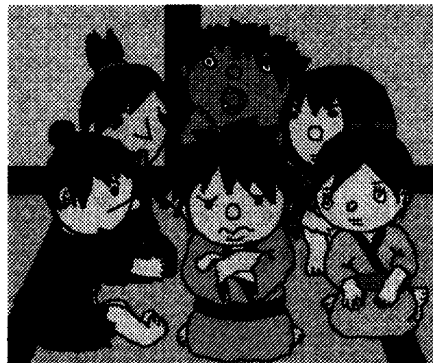
### 「まんじゅうこわい」の英語教材開発

平成15年度からの継続研究において、平成16年度では「まんじゅうこわい」の教材化を進めてきた。その際に、以下の3つのコンポーネントによって構成することとした。

#### 1) 物語コンポーネント

落語でかたられる「まんじゅうこわい」の話を童話風にアレンジし、イラストとナレーションを加えて楽しめるようにした。20場面を日本語と英語で構成し、その話をもとに、美術を専門とする者にイラストを依頼した。デジタル画像で描かれたシーンを、英語母語話者によって録画されたビデオと同時に提示できるようにプログラミングした。同時に、テキストとして英語あるいは日本語を画面下に提示できるようにもされている。

この物語コンポーネントを使用することにより、児童生徒がお話そのものを楽しむことができると同時に、ネイティブの発音・スピード・表情などを習得できるようになっている。この教材をもとに、児童生徒がロールプレイを行う際の練習のため、ビデオ部分を繰り返し再生できるようにもなっている。



## 2) 翻訳コンポーネント

「まんじゅうこわい」を英語劇としてロールプレイすることが、この教材の目標となっている。その際に、「ぼくは／わたしは、ーがこわい」という部分を改変することによって、自分たちオリジナルのものを制作できるように意図している。

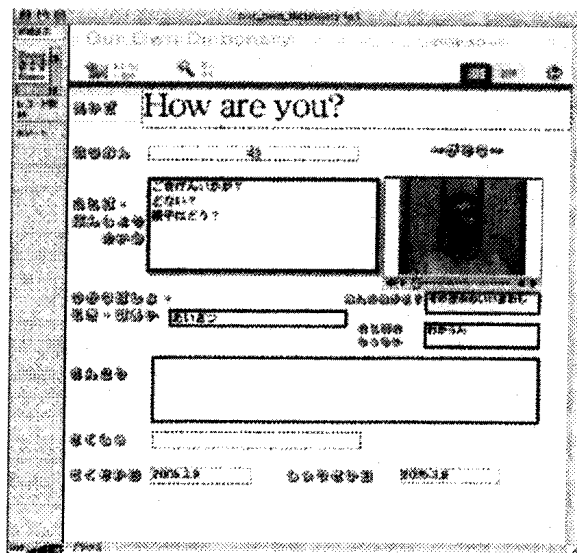
ここでは、まず自分たちで「こわい」ものをその理由とともに考え、インターネット翻訳によって英語化することを考えている。翻訳によって得られた英文のテキストデータを画面上のボックスにペーストし、発音ボタンを押すことによって、ALT (Assistant Language Teacher) の援助をえずに発音を練習することができるようになってきている (ただし、現在のところ Mac OS X 上に限る)。ただし、あくまでこれは補助的なものであって、ALT によって正確な発音を指導されることが望ましいことは言うまでもない。

## 3) 語彙コンポーネント

お話の中で扱われた語彙やフレーズ、文章などの表現を、日本語の語彙と結びつけて学習することによって、より定着度を増すことが考えられる。そこで、学習者自身が参画して構成することのできる、マルチメディア辞書の開発を行った。プログラムは、データベースソフトウェアの File Maker Pro である。File Maker Pro によって、「Our Own Dictionary」というデータベースを作成し、ウェブ上で共有することができるようにした。

このデータベースには、「えいご」「はつおん」「ことば・ぶんしょうのいみ」「つかうばしょ・とき・ばあい」「なんのなかま？」

「ことばのしゅるい」「さんこう」「さくしゃ」「さくせいび」「しゅうせいび」の項目が設定されている。



「えいご」には単語の他、フレーズや文章そのものを入れられるようになっている。「はつおん」には音声ファイルを配置することができる。ここでは、さしあたって開発者と英語母語話者によって録音されている。「ことば・ぶんしょうのいみ」には児童生徒なりの語彙で意味を入力できるようにするものである。「がぞう」には、その単語やフレーズ・文章のあらわす状況などが一目で分かるような静止画像・イラスト・動画などを貼り付けるようになっている。ものの名前など、単純に静止画像やイラストで表現できないものは、動作をともなった説明的場面を児童生徒が演じて入力することを想定している。

「つかうばしょ・とき・ばあい」「なんのなかま?」「ことばのしゅるい」には、それぞれポップアップメニューによって内容を選択できるようになっている。これらの項目については、中学校・高等学校で扱われている文法と整合性をとりながら、なおかつ小学校の児童でも理解できるものを作成するため、現場での検証を必要としている。

「さくしゃ」「さくせいび」「しゅうせいび」とあるのは、これらの項目を作成した個

人の功績と、さらにそれを充実させたという経緯を記録しておくためのものである。この項目が必要かどうか、あるいは児童生徒らによって支持されるかどうかについても、検証していきたいと考えている。

画面には、「あたらしいもの」「けんさく」というボタンが配置されている。「あたらしいもの」ボタンは新規レコードを追加する場合に使用する。「けんさく」ボタンは検索画面を表示し、キーワード検索を行う際に利用する。他には、「ぜんぶをいちどにみる」ボタンで一覧表示をさせることができる。検索機能は、一覧表示をしている際にも利用できる。また、「？」ボタンによって、「このじしょのつかいかた」の画面を表示させることもできる。

このマルチメディア辞書は、学習者自身によって作られ、改訂されていくものであり、辞書としての役割を果たすと同時に、今まで学習したことを記録していく、ポートフォリオ的な役割も担っている。また、データベースとしてファイルをコピーすることが容易なため、学校での学習場面で共有すると同時に、個別の使用にも供することができる。

#### 今後の課題ならびに研究計画

これまでの研究開発で、マルチメディア化された教材を開発してきた。今後は、教材の有効性について、実際の小学校英語活動の場面で使用することによって検証をしていきたいと考えている。それには、附属小・中学校のご協力を仰ぎたいところである。本学附属学校園においては、幼・小・中の連携を目指して研究を進められているところであるが、中学生がロールプレイをする小学生の指導を担ったり、辞書の項目についてお互いに交流したりすることも計画できれば、より効果的であろう。その点については、実行可能性の

有無も含め、附属校園と協議していきたいと考えている。さらに、小学校での英語活動に繋がるような、幼稚園での英語活動についての研究を来年度以降考えていきたい。

#### 部門の今後の研究方針

以上の研究をふまえ、来年度からは、新たな3年計画として、コミュニケーション能力の育成に焦点を当てた研究を行っていく予定である。

具体的な研究プロジェクト（下位プロジェクト）として、以下の4つを考えている。

- (1) 小学校英語教育に関する研究：平成16年度までの研究を発展させ、幼稚園から中学校までを通した英語教育カリキュラムの開発と、実践的な学習内容、方法、教材の開発。国際的に通用する日本人育成を視野に入れ、異文化理解の内容を盛り込むことも研究する。
- (2) 学習における児童生徒のコミュニケーション能力育成に関する研究：効果的な学習を進める上でのコミュニケーションの役割について研究し、実践的な授業方法、教材を開発する。
- (3) 子どものコミュニケーション能力育成のためのプログラム開発：学校で活用できる実践的プログラムの開発。
- (4) 教師のコミュニケーション能力向上のためのプログラム開発：教師は、子ども、保護者、同僚と円滑なコミュニケーションを行うことが、効果的な教育のための基盤となると考えられる。これらのスキルを習得するためのプログラムと教材の開発。



### 関連研究発表等リスト

(プロジェクト以外の個々の教員の研究発表は除く)

Hollows, S. (2002) 学校崩壊再生のリーダーシップ 学校教育研究センター特別講演会 (映像資料; 鈴木正敏通訳)

寺尾裕子・古川雅文・鈴木正敏・金 榮淑・今井裕之・吉田達弘 (2003) 小学校における英語学習への児童の態度に関する研究 学校教育学会第 14 回研究大会発表抄録, 11-12.

兵庫教育大学・小学校英語教育研究プロジェクトチーム (2003) 附属学校における英語教育に対する児童および保護者の態度に関する調査研究 調査報告書

金 榮淑 (2004) Elementary school English Education in Japan and in Korea. 兵庫教育大学学校教育研究センター特別講演会資料, 1-9.

古川雅文・三野耕・鈴木正敏・岡秀郎 (2004) 学校教育に関わる商品化に関する国際調査研究 平成 14 年度教育改善推進費 (学長裁量経費) による研究 研究成果報告書, 98-101.

古川雅文 (研究代表者) (2004) 子どものコミュニケーション能力育成に関する研究 平成 15 年度 兵庫教育大学学校教育研究センタープロジェクト研究 研究報告

三野耕・古川雅文・寺尾裕子・鈴木正敏・山城新吾・上西一郎・渡邊満・浅川潔司・今井裕之・吉田達弘・岡秀郎・千駄忠至 学校教育に関わる商品化に関する国際調査研究 平成 15 年度教育改善推進費 (学長裁量経費) による研究 研究成果報告書, 11-16.

Kim, Yong-suk (印刷中) Learner Empowerment in General English Classes at Korean Universities. 学校教育学研究, 17 卷.

寺尾裕子他 (投稿準備中) 小学校英語教育に対する児童および保護者の態度 日本教育工学雑誌

Yagi, D. T., & Kogawa, M. (投稿準備中)

Knowledge of and skills in communication and counseling of Japanese teachers. 進路指導研究

### 学校教育研究センタープロジェクト研究発表会

学校問題解決研究部門専任教官・兼任教官・及び協力教官 学校における児童生徒の学習効果を上げるための総合的研究 兵庫教育大学学校教育研究センタープロジェクト発表会 2002 年 10 月, 2003 年 2 月, 2003 年 10 月, 2004 年 3 月, 2004 年 11 月



# 学校教育に関わる商品化に関する国際調査研究

研究代表者 古川雅文（学校教育研究センター）

研究者 三野 耕（学校教育研究センター長）

鈴木正敏（学校教育研究センター）

岡 秀郎（附属幼稚園長，学校教育研究センター協力教官）

## 1. 問題と目的

学校教育研究センターにおけるプロジェクトの特徴は、実践的研究プロジェクトであるということである。つまり、①研究者が考えている教育の理論を現場に押しつけるのではなく、教育現場において現に発生している問題をすくい上げることが研究の出発点とする。②そこから出発して応用可能な理論をさがし、また新たに理論を構築し、さらにはその理論から導かれる実践の具体的方法を考案し、実践するというプロセスを重視する（例えば、上寺，1986 参照）。③加えて、その実践を検証し、一般化し、広く利用可能な形にして、頒布していく。以上のプロセスを①実践の理論化，②理論の実践化，③実践の商品化とよび（三野，2002），学校教育研究センターのプロジェクトはこうした3段階を念頭に置いて進めている。これをまとめたものが表1である。

表1 商品化までの過程

・実践の理論化
実践に学び，理論を構築する
・理論の実践化
理論から導かれる実践の計画，実行
・実践の商品化
実践の検証，一般化，頒布

また、平成16年度に始まる国立大学法人化において、各大学は、これまで以上に地域貢献を行うと同時に、目に見える形での社会貢献が求められている。これまで、どちらかといえば、専門領域の研究と教育のみが重視されてきた大学の体質改善が求められているといえよう。

こうした背景の上に、本学においては、学校教育において利用可能な教材・教具，教育プログラム，研修プログラム等の開発と利用促進が求められている。

ところで、このような商品化のプロセスやこれらの商品の利用は、海外におけるほうが、わが国よりも一歩先を行っており、一般に普及しているという実態があるように思われる。しかしながら、実際にどのような内容が取り上げられ、どのような手順を踏んで、商品の開発，頒布・販売が行われているかについての先行研究は、みあたらないのが実状である。

そこで、本研究は、上記のように緊急かつ重要な課題である、学校教育に関わる商品化の諸問題を、国際調査により明らかにしようとするものである。

## 2. 調査方法

**調査対象：**英国ロンドン市グリニッジ地区、プロムクロフト小学校の校長，教員，保護者，生徒。同地区の教育委員会指導主事。グリニッジ大学，及びケンブリッジ大学教育学部の教官。

**調査手続：**調査は主として英国において行われた。英国は、数年前より政府が教育に力を入れ、学力向上をめざし、この側面ではわが国より進んでいる。英国における調査は以下の手続によった。

(1) プロムクロフト小学校における調査：英国，プロムクロフト小学校は、ロンドン郊外のグリニッジ地区にあり、幼稚園から小学校までの学年からなり、生徒数は全校で約560名である。この小学校は、1900年代後半には全英の学力テストで、平均値以下であったが、2000年代

に入って、ほぼ平均に近い点数になっている。周辺は、閑静な住宅街で、労働者が多く移民の姿も見かけた。

今回は、学力テストが全英でもほとんど最低の荒れた小学校を、学校改革によって、最高点に近い得点を得るところまで再生させたシャロン・ホローズ校長がこの小学校に赴任したとのことで、その状況等の視察も兼ねて訪問した。さらに、幼稚園と小学校の両方を兼ねている学校としては、本学の附属学校と同様であり、幼少連携教育の様子についても視察した。

調査の中心は、授業観察と、校長および教員へのインタビューであった。また、保護者へのインタビューも行った。加えて、実際に授業で使われている教育プログラムの実践を観察し、その会社の派遣指導員に、商品化についての実状を聴取した。

(2) 教育委員会：ロンドン、グリニッジ地区の教育委員会指導主事に話を聞いた。主として、教育プログラム、教員研修、教材や教育プログラムの利用状況等についてインタビューした。

(3) 大学教官：グリニッジ大学およびケンブリッジ大学教育学部の教官に、大学における教員養成カリキュラム、現職教員への研修プログラム等、および教材や教育プログラムの開発について質問した。

グリニッジ大学の教官とは、プラムクラフト小学校で面接し、ケンブリッジ大学の教官には、大学に出向いて面接した。

**調査時期**；2002年11月12日～11月19日

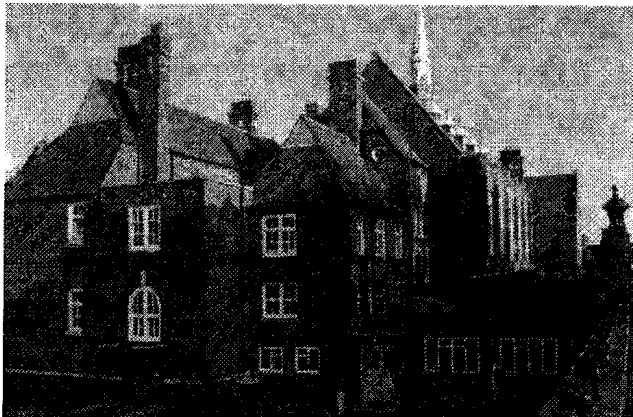


図1 プラムクラフト小学校

### 3. 結果と考察

以上の調査から次のことが明らかとなった。

#### (1) 商品化の方法と過程について

①商品化にあたっては、消費者のニーズがどこにあるかを把握する必要がある。また、それだけでなく、一歩先を見越しての商品を考える必要がある。このためには、学校現場のニーズ調査とともに、最新の教育実践、教育研究情報を常に取り入れる必要がある。

また、学校教育現場におけるニーズは、教師、保護者、児童生徒によって異なっていることが、面接調査から明らかになった。このため、これらについて多角的な調査が必要である。しかしながら、最終目標は、児童生徒の学習と成長発達にあることを銘記しておく必要がある。

②次に、学校教育への応用の場合、革命的なアイデアでなくとも、現場で利用しやすいようなモジュール形式にすることで、十分に商品として利用されると思われる。

③商品の形態としては、物理的な「物」にこだわる必要はない。商品の形態は様々である。例を挙げれば、紙やプラスチックで作った教材、CD教材、冊子の形をとることが多いが、電子媒体としてインターネットで利用してもらうこともできるし、研修を一つの商品としたり、あるプログラムを実践できる人材を派遣することも一つの商品であるといえる。

④商品の開発には、チームによる共同作業が必要である。そのチームでは、各自の専門性を生かすとともに、報告・連絡・相談といったメンバー間の緊密なコミュニケーションが必要である。また、強力なリーダーが全体の管理運営、効果の発表・宣伝、利潤のメンバーへの還元といったことをこなす必要がある。

⑤商品化にあたっては、学校教育現場での実践とそこからのフィードバックが不可欠である。また、いちいち情報を収集するだけでなく、教育現場の声を逐次受け付けたり、教育実践を自動的に電子化して蓄積できるようなシステムを

工夫する必要がある。

最後に、広く利用してもらうためには、宣伝が必要である。この場合、教育委員会との提携または協力、修了生等の人的ネットワーク、インターネットを活用した宣伝等が有効である。このためにも、本学独自の情報ネットワークの構築と、学校における教育の情報化が必要であるといえる。



図2 プロムクロフト小学校における授業風景

## (2) 商品化する内容

商品化する内容については、さまざまなものが考えられる。現在、学校教育研究センターでは、「学校における児童生徒の学習効果を上げるための総合的研究」、「問題解決に要求される『確かな学力』を育成するための情報通信技術の応用と教師の情報活用の力量形成に関する研究」、「子どもの自然体験活動において学校教員に求められる指導資質能力に関する研究」という3つの研究プロジェクトを実施し、そのなかで、教材開発、教育プログラム開発、共同学習ソフトウェア、自動翻訳ソフトウェア、教員用ブックレット等の開発を行っている。ここでは、以下、特に学校問題解決研究部門における商品開発を中心に、その内容と開発のコンセプトについて論述する。

学校問題解決研究部門における商品化の内容と方向性については、次の表2のようなものが考えられている。ただし、具体化のためには、さらに周到な準備と計画が必要となる。

表2 商品化の内容と方向性

- ・ 教材、プログラム、研修（ワークショップ）、人材のパッケージ
- ・ 卒業生・修了生ネットワーク、学校教育学会の活用、研究会組織の構築、活用
- ・ 学校管理職（校長・教頭）のリーダーシップ研修
- ・ 何でも相談室の活用、教育援助チームの結成と活用
- ・ 問題行動傾向をもった幼児児童生徒をスクリーニングするための心理テスト
- ・ 教師、保護者、生徒、地域の参加するチーム結成のコンサルテーションと援助

次に、表2のなかで、今回の海外調査の目的の一つでもある学校管理職のリーダーシップについて考察する。NHKでも放映されたシャロン・ホローズ校長の学校改革の概要は、彼女へのインタビューも加えて、これを整理すると、表3のように要約される。

表3 シャロン・ホローズ校長の学校改革とリーダーシップ（強力なリーダーシップ）

- ・ 保護者を巻き込んだ
  - 必ず一緒に宿題をやるという誓約書を書かせた
- ・ 目的の明確化（子ども第一主義）
- ・ 人事（ヘッドハンティング）、資金の確保
- ・ 教え方の下手な教師の授業指導
  - 授業の目的を子どもに明確に示す
  - 興味を持たせる内容と方法を用いる
  - 上手な教師のやり方を観察させる
- ・ アシスタント（メンター）の活用
- ・ ときには規則をも無視するような熱心な活動
- ・ 学外者のアドバイスを聞いた

シャロン・ホローズ校長によれば、表3のような強力なリーダーシップは、学級崩壊などで荒れた学校の場合に、特に有効であるという。しかし、ある程度学校が落ち着き、さらなる目

標をめざしての学校改革が必要な場合には、教職員の自律性と意欲を高め、それによってチームの士気を高めるようなリーダーシップがより有効であるという。これは、いわゆるエンパワーメントのリーダーシップとでもよべるものであろう（淵上，1995；古川他，2002；Norden-Powers，1994）。このリーダーシップの特徴をこれらの参考文献と、ホローズ校長への面接内容をあわせてまとめると、表4のように整理できる。

表4 エンパワーメントのリーダーシップ

- ・目標（ビジョン）を明確にする  
     具体的でわくわくする内容（インスピレーション）を含むこと
- ・「ビジョン会議」の開催  
     教育委員会，保護者，教師などなるべく多くの関係者を参加させる
- ・情報を共有する（開示する）
- ・自分の方が得意でも，まかせる
- ・コミュニケーションと人間関係  
     人の話をよく聞く（傾聴）  
     相手を受け入れる  
     自分の意見を上手に主張する
- ・多くの人々を巻き込む  
     家庭，学校，地域の協力，人的資源の活用
- ・危険を冒す勇氣（やんちゃ）  
     少しぐらい規則に違反していても
- ・自主自立 → 内発的動機づけ

こうした学校改革のためのリーダーシップに関して、学校教員や管理職を対象とした研修プログラムを開発したり、学校改善を目標としたアクションリサーチを計画し、学校教育現場の教職員と共同で教育研究実践を行っていくことが一つの商品化の形であると思われる。

なお、こうしたリーダーシップと共同実践・共同研究の原理は、ひとり学校問題解決研究部門の商品開発に関わるというよりは、学校教育

研究センター全体の研究体制、ひいては、兵庫教育大学のこれからの研究体制の一つの理想的な原理を提示しているとも考えられる。

## 結論

以上の結果より、商品化の過程と方向性のある程度明らかにすることができた。すなわち、商品化にあたっては、ニーズ調査、商品化の形態の柔軟性、チームによる共同作業、指導者のリーダーシップ、宣伝とネットワークなどが重要であるといえる。

ただし、未だに十分明確でない点がある。たとえば、具体的に商品化する内容、e-ラーニングの利用可能性、海外における学校教育、特に学習指導と学級経営の特色の詳細等である。これらの諸点について、より詳細に解明し、商品化を具体化していくために、さらに調査が必要であろう。

加えて、なるべく労力を少なくして商品開発し、広く学校教育現場に流布していくためには、学校教育の情報化によって、教材、学習指導案、教育プログラム等の情報が自動的に蓄積され、それが多くの教員に利用されるような情報システムが有効である。こうしたシステムの開発もまた、商品化に関わる緊急かつ重要なこれからの研究課題であると考えられる。

## 引用文献

- 淵上克義 1995 学校が変わる心理学：学校改善のために ナカニシヤ出版
- 上寺久雄（1986）学校教育学の学問的特質と理念 学校教育学研究会編 学校教育学の創造 日本教育研究センター，pp.20-42.
- 古川雅文・尾崎高弘・浅川潔司・天根哲治 2002 教師の自己エンパワーメント測定尺度の作成 学校教育学研究，14，15-24.
- クリスト・ノーデン・パワーズ 吉田新一郎・永堀宏美（訳）2000 エンパワーメントの鍵 教育実務出版

# 学校教育に関わる商品化に関する国際調査研究

研究代表者 三野 耕 (学校教育研究センター長)

研究者 古川雅文・寺尾裕子・鈴木正敏・山城新吾・上西一郎 (学校教育研究センター)

[学校教育研究センター兼任教官] 渡邊 満 (生徒指導講座)

[学校教育研究センター協力教官] 浅川潔司 (教育臨床講座) ・今井裕之 (言語系教育講座)

吉田達弘 (言語系教育講座)・岡 秀郎 (附属幼稚園長)・千駄忠至 (生活・健康系教育講座)

## I. 研究全体の問題と目的

本研究は、平成 14 年度に行われた研究の継続研究である。即ち、学校教育研究センターにおいて平成 14 年度から 3 年計画で設定されたプロジェクト研究の特徴である「商品化」実現のため、諸外国における実情を視察し、情報を収集してプロジェクト研究の推進に役立てようとするものである。

本年度は、学校教育研究センターで取り組んでいるいくつかのプロジェクトに対応した調査研究を 3 カ国で行った。すなわち、(1)米国においては、児童生徒の社会性発達促進と問題解決を中心に調査した。(2)ニュージーランドにおいては、①eラーニング、②遠隔言語教育、③体験学習について調査した。さらに、(3)韓国においては、小学校英語教育に関する調査を行った。

## II. 米国における調査研究報告

### 1. 調査目的

①特別な援助が必要な児童生徒のスクリーニング検査、②児童生徒の社会性発達を促進するプログラム、③スクールカウンセリング、の分野で先進的な研究と実践が行われている米国の大学と学校を訪問し、情報を収集する。これらの情報をセンターの学校問題解決研究部門で行っているプロジェクトの「商品化」に役立てる。

### 2. 調査方法

**調査地域と対象校：**ルイジアナ州ニューオーリンズ Southeastern Louisiana 大学、マサチューセッツ州ウースター Clark 大学、テネシー州ナッシュビル Vanderbilt 大学、カリフォルニア州ペタルマ casa Grande 高等学校。

**調査手続：**調査は以下の手続によった。

(1) Southeastern Louisiana 大学：D. Shwalb 教授に面接し、情報提供を受けた。

(2) Clark 大学：M. Bamberg 教授に面接し、ナラティブ心理学の立場からのコミュニケーションに関する研究情報を得た。

(3) Vanderbilt 大学：Kennedy Center (障害児教育センター) の J. Rosemergy 所員らの協力で、さまざまなプログラム等を観察し、アセスメント用具についての説明を受けた。さらに、Fast Track Project

スタッフの Allison Fuller 氏に面接し、同プロジェクトの内容についての説明を受けた。

(4) Casa Grande 高校：スクールカウンセラーの Darryl Yagi 氏より、業務の実際等について説明を受け、授業や業務の様子を観察した。

**調査時期：**2004 年 2 月 25 日～3 月 8 日

### 3. 結果と考察

#### (1) 特別な支援を要する児童生徒へのアセスメントとスクリーニング

ADHD のスクリーニングテストには、7 種類くらいあり、それぞれ長所と短所がある。我が国では、十分な開発がされておらず、早急に有効な尺度を開発する必要があると考えられる。

Fast Track Project においては、主として教師と保護者による、チェックリスト形式のスクリーニングテストが使用されていた。特に、幼児や低学年児童に対しては、質問紙法による査定に無理があるので、参考になる方法である。

これらのアセスメント用具の利用に関しては、米国では、法律、規則、および組織が整備され、組織的に行われていることが明らかになった。

#### (2) 社会性の発達を促進させるプログラム

Vanderbilt 大学の First Track Project サイトにおいて、児童の社会性発達のためのプログラムに関する情報を得ることができた。以下に、そのプロジェクトの概要を説明する。

FAST Track プロジェクトは、子どもの問題行動に対する予防介入プログラムである。その特徴は、包括的・多角的であり、子ども、学校、家庭をすべて含んだ活動である。米国の National Institute of Mental Health の補助金を受け、4 つの州にわたる地域で同時に行われている (対象校は 54 小学校)。

プロジェクトの主たる目的：将来の犯罪の予防。

アセスメント方法：危険性の高い子どもの査定には、小学校入学前にスクリーニングがなされる。

(1)教師による幼稚園児の攻撃行動、反抗的行動の評定、(2)親による家庭での子どもの行動評定。

介入手続：主として子どもの社会性と読書能力の促進、親の子育てスキルと親子関係の改善に焦点をあてる。授業、課外活動、家庭訪問などさまざまな機会を作って実施。

< 全体的介入 > PATH (Promoting Alternative Thinking Strategies) プログラムを使用。週に 2-3

回、(a)感情の理解とコミュニケーション、(b)友達付き合いのスキル、(c)自己コントロール・スキル、(d)社会的問題解決スキルの4領域に関するレッスンを担任教師が行う。

〈選択的介入〉 友達グループ、親グループ、親子の共有時間、学業の個別指導といった多様な介入が、当該児童グループに対してなされている。

〈個別支援〉 個々の児童への支援としては、家庭訪問、ピア・ペアリング、学業の個別指導が行われている。

### (3) スクールカウンセラーの業務

米国におけるスクールカウンセラー（以下 SC と略記する）の業務について、以下のことが明らかになった。

- ・ 米国の SC は、特に治療を要する生徒のみを対象とするのではなく、包括的・予防的サービスを学校全体の生徒に提供している。
- ・ Casa Grande 高校には担任教師がおらず、進路指導、勉強・成績に関する相談、個人的相談など、日本では担任教師が行う仕事を、ガイダンス授業も含めて、すべて SC が行っている。
- ・ SC は、相談室で来談者を待っているだけでなく、校内を巡回し、クラスに入り込み、チャンスをとらえてカウンセリングを行っている。
- ・ 不登校など、生徒に問題が生じたとき、および援助を必要とする生徒がいる場合には、法律に基づいたチーム援助による対応がなされる。

以上の得られた情報と資料をもとに、センターのプロジェクト研究で目指されている「児童生徒の社会性発達促進のためのプログラム」、「教員のカウンセリングスキル向上の研修プログラム」の開発と商品化に活用していきたい。

(古川雅文・浅川潔司)

## Ⅲ. ニュージーランドにおける e ラーニングに関する調査

### 1. 日程

平成 16 年 3 月 15 日～21 日

### 2. ワイカト大学における調査

#### (1) ワイカト大学における e ラーニング

日本の大学、特に兵教大で現在構想されている e ラーニングとは、かなり趣を異にしている。サテライト教室のような離れた場所に学生を集め、通信衛星やインターネットを利用するテレビ会議によりリアルタイムで講義を行う、対面模倣型の遠隔教育には、彼らはほとんど関心を持っていない。これには以下のようなポイントがある。

- ・ 一般家庭などバラバラの場所で、学生は教育を受ける（サテライト教室の概念が無い）
- ・ ニュージーランド内、特に家庭でのインター

ネット接続環境は、アナログ電話回線+モデム接続など、低速ナローバンドがほとんどである

- ・ 各学生とのテレビ会議では、全ての学生に対し等しくサービスを提供することができない
- ・ 現在、国内・国際間ともインターネット回線の混雑状況が一定でなく、必ずしも安定したテレビ会議の運用が見込めない

そのため、各授業の Web ページ上に課題や評価基準、文書や静止画（一部動画）といった教材が載せられ、それを見た学生は課題に取り組んだ成果をメールや電子ファイルとして講師に提出し、評価結果や進捗状況が Web ページに掲載されるという、Web に基づいた非同期的な遠隔教育が行われている。また、学生同士の情報交換領域（Web 上の電子掲示板）や、講師との電子メールによる質疑応答も併用されている。授業によってはコンピュータとインターネットだけに頼るわけにはいかないため、電話やファクシミリ、学生からの課題提出等で郵送を併用している講師も多い。

なお、本学で構想されている e ラーニングの詳細については、e ラーニング研究開発ワーキンググループによる報告書「兵庫教育大学 e ラーニング白書・2004」をご参照いただきたい。

ワイカト大教育学部の e ラーニング環境は、教育学部がシラバスや研究者情報など各種の情報を提供している「edLinked」と、大学独自の e ラーニングプラットフォームである「ClassForum」、そして学生にとって教務窓口に対応するポータルサイトである「igate」が有機的に連携して運用されている。約 30 人の学生の授業が e ラーニングでの標準想定であり、多い場合では 60 人近い学生がいるクラスもある。評価は完全にオンラインであり、提供されている情報やテキスト等を参照しながら、ポートフォリオを仕上げるのが標準的な流れである。提出は学生が作成した電子ファイルを ClassForum にアップロードする形が中心であり、必要に応じて掲示板によるディスカッションや電子メールによる指導も交えながら学びを深める。ClassForum には使いやすいディスカッション環境が組み込まれている。各々の書き込みには学生の登録済プロフィールが自動的に添付される。それらの書き込みに対してさらに別の学生がレスを書き加えていくといった流れで、ディスカッションが深められていく仕組みとなっている。

また、キャンパスの講義室で実際に対面する授業であっても、ほぼ全てのクラスでこのような環境が補助的に使われている。

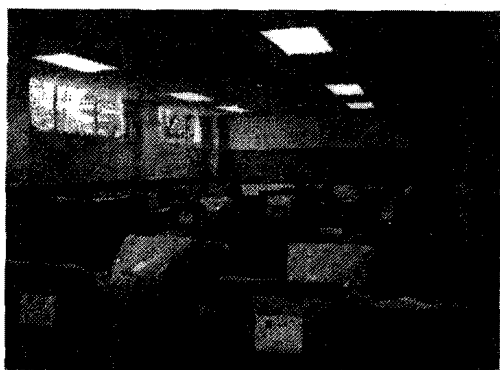
#### (2) ワイカト大学の e ラーニングサポート体制

ワイカト大の教員のコンピュータ操作スキルは、一通り不自由のない程度備わっている。彼らは教材となる Web ページを自分たちで作成し、電子メールや電子掲示板で学生を指導し、提出された電



子ファイルを評価して学生にフィードバックする。

そのため、ワイカト大教育学部の「Computer and Web Support Team」は、eラーニング環境の維持管理や、教育学部内に設置された学生用コンピュータの管理、eラーニング環境に関する教員からの質問への対応など、基幹インフラ部分に限定される。教育コンテンツの作成やeラーニング環境への登録といった教育に関する作業を、教員に代わって担当することはない。教員向け操作研修としては、最初の一週間の研修に組み込まれており、後はWeb上に操作ガイドのツアーが自習用コンテンツとして提供されている。学生向けは入学時30分の利用ガイダンスのみである。また、学生からのリアクションに対して教員が満足に出来ないとか、反応までの時間が長いと、サービスが悪いとして、学生から厳しい抗議がなされる。



ワイカト大学教育学部内の学生用コンピュータ。図書室内にあり、端末の奥にはディスカッション用のテーブルが見える。利用することが出来る。

### (3) ワイカト大学- 兵教大・学教センターのテレビ会議

ワイカト大学では、テレビ会議を行うのにインターネットは不安定で、確実な接続は難しいと考えている。最初、我々が訪問中にテレビ会議を提案したとき、彼らは確実につながる国際間デジタル電話回線 (ISDN) による接続を希望した。しかし最終的には、こちらの事情を理解して、今回の会議のためにインターネット対応のテレビ会議システムを購入してくれた。

音声についてはほぼ問題なく双方向でのコミュニケーションが可能であった。しかし、画像については時々途切れ、鮮明さに問題があった。

しかしながら、音声を中心としたコミュニケーションには一応使えるという結果が得られたので、事前の打ち合わせを十分にすれば、遠隔合同会議や、共同研究、共同授業で利用可能である。

なお、ワイカト大学のキャンパスには、工学系や事務室を中心に衛星アンテナが設置されており、NHK World (NHK の衛星国際放送) が実際に受信されている。このため、画質や音質にこだわった伝送環境が必要であれば、兵教大に衛星中継車を

持ち込み、PanAmSat-8 衛星のトランスポンダーを時間借りすることで、ワイカト大側で受信設定を行えば、放送級の品質で映像・音声をワイカト大に送信することは可能である。しかし、ワイカト大からのアップリンクについては未確認のため、双方向で高画質の通信が出来るかどうかは不明。

### 3. マッセイ大学における調査

マッセイ大は通信教育の流れから発展した、WebCT を eラーニングプラットフォームとする遠隔教育環境 (Mass-e-Learning) を積極的に展開しており、教員も学生 Web にアクセスすることが前提となっている。また、講義室での対面授業で行われるクラスでも、学生の登録数が 5 人以下であれば、強制的に Web 上での開講に移行させられる。

マッセイ大における eラーニングについては、基本的にはワイカト大と同様、非同期の遠隔教育である。また、Internal・Extramural を問わず、Web が利用されている。また、Web-Supported (資料等を Web に乗せるような補助的な形態で、学生にとっては必ずしも必須でない)、Web-Enhanced (必ずしも絶対ではないが、多く Web を使う形態)、Web-Based (Web を使って学習を進められることが学生に完全に求められる) の 3 つの形態で分類されており、各授業について教員が選択する。

教材コンテンツ作成や登録など、教員にコンピュータスキルが要求されるのはワイカト大と同様である。しかし、強力な事務組織がサポートしており、電子ファイルとして教員が提出した教材を、印刷・製本して学生に郵送したり、学生からの郵送提出レポートを授業担当教員に届けるといったサービスが展開されている。教員は学生指導に集中できるが、Web 利用にあたっては、教員が自分で電子的に登録したり、学生指導したりする。

また、eラーニングで学ぶ学生は、5 人で共同体を組織される。特に Extramural の学生の場合、一人で学ぶことは不安にもつながることが多く、自分と同じように学ぶ学生とグループを組むことで、互いに相談することが出来る。また、そのためのオンラインコミュニティ空間も提供されている。

さらに、動画などのコンテンツを学生に提供するために、教員は CD-ROM 作成環境を利用できる。動画、静止画、プレゼン、Web ページ等、必要なファイルを選択し、順番などを指定すれば、CD-ROM へのデータ焼き込みが完了する。後はこれを学生に送付すれば良い。また、動画や Flash 等の手間のかかるコンテンツについては、サポートデスクによる技術的支援を受けることが出来る。

### 4. おわりに

サテライトキャンパスへの遠隔教育が中心となる本学の eラーニングと、通信教育の歴史から発展したニュージーランドのそれはかなり異なって

いる。本学が将来、完全にインターネットで完結する e ラーニング教育を行うには、個々の教員のコンピュータ技術向上と、強力なサポート体制の設置が欠かせないといえるだろう。これらの調査で得られた情報を本学の e ラーニング環境構築に活用したい。(山城新吾)

#### IV. ニュージーランドにおける遠隔言語教育プログラムの調査

##### 1. 目的

本研究は、ニュージーランドにおける遠隔言語教育プログラム、教材などの実地調査を行う。将来的な、非同期的な環境での言語教育を視野に入れ、既に学校教育に遠隔教育が導入されているニュージーランドでの実情に関する情報を収集する。

##### 2. 調査方法

ワイカト大学、マッセイ大学を訪問し、(1)日本語教育担当教員への面談、(2)遠隔教育担当教員等への面談から大学教育・学校教育における遠隔教育の現状についてなどの聞き取り調査をする。

##### 3. 調査結果

###### (1) ワイカト大学における遠隔教育と日本語教育

ワイカト大学訪問の目的の一つは、遠隔教育における言語教育(日本語教育)の現状を実際に見て、兵庫教育大での e ラーニングでの日本語教育の実践を進める助けにすることであった。遠隔教育についての報告は山城助手からなされるが、ここでは教育の手段として e ラーニングを実践する予定の一教授者から見た遠隔教育について述べる。

ワイカト大学の遠隔教育は今年で8年目を迎えている。Dr. Mitchell の話では、当時一部の熱心な教員が遠隔教育の立ち上げに尽力したとのことであった。コンピュータに詳しくなくても e ラーニングを実施することができるかどうかは筆者の興味を中心でもあるし、これからの大学人にとって、避けて通れない問題であると思う。実際にコースを開講している Prof. Keown の説明は大いに参考になった。web-based で学ぶ場合、まずもっぱら文字を読んで行くことになる。どのように学習を進めるかが適切にデザインされていることが必要である。Prof. Keown のものでは、トピックの提示のもと、そのトピックに関する基本質問、読むべき基本文献資料、基本ウェブサイト情報が載せてある。必要な文献購読の後、学生は盛り込むべき内容、長さなど決められた条件を満たしながらポートフォリオを作成する。次にディスカッションである。評価のスキーマも載せてあり、何が求められているのかが明確であるので学生は安心して学習を進めることができる。

ワイカト大学では「日本語」を主専攻としてと

ることができる。その場合、普通は3年で学位がとれるが、学部入学以前の日本語習得の状況によって、4年かかる場合もある。また、副専攻、あるいは'supporting subject'としても「日本語」を選択することができる。専任の教員は3名である。受講学生の人数が減ってきているので教員数が削減されたと聞いた。大学で準備されている ClassForum を使用しているが、学生に何かを知らせる場合と聴解練習用に限るとのことである。

###### (2) テレビ会議について

遠隔教育に繋がる実験として、テレビ会議システム利用の会議をワイカト大学と兵庫教育大学・学校教育研究センターを結んで2004年3月17日に実施した。

ワイカト大学での参加者は以下の通りである。Dr Alcorn, Prof. Moss, 支援スタッフの2名、そして兵庫教育大学の我々4名(千駄, 上西, 寺尾, 山城)。兵庫教育大学側の参加者は、学校教育研究センターの成田教授である。1時間半近くに渡って、双方向的で、同期的な会議が持たれた。議題としては、ワイカト大での遠隔教育と我々が訪問によって学んだことなどであった。画像と音声のずれがあり、衛星回線を通じてのものに比べると質が落ちるものの会議としては十分なレベルであった。語学の授業に利用するとなると、入門レベルの音声指導では不十分であるが、中級レベル以上でのオーセンティックなコミュニケーションを実践する手段としては利用出来ると判断した。

今回のテレビ会議のためにワイカト大学側では設定を変更してくれたわけであるが、今後の共同での研究等価値のあるものを提案し、一回だけのイベントとして終わらせたくないと考える。

###### (3) マッセイ大学における遠隔教育と日本語教育

まず、Dr. Anderson のプレゼンの資料を参考に、マッセイ大学の e ラーニングについて述べる。マッセイ大学ではキャンパスに通って授業を受けるコース(Internal)と、WebCT でデザインされた e ラーニングでの遠隔学習コース(Extramural)とを同等のものとしてみなしている。非同期的なテクノロジーを大切なものと考えており、WebCT を使用して何百ものコースを提供し、何千人もの学生が学んでいる。オンラインプログラムとしては1995-1996年度に開発され、初等教員養成教育にまず利用され、その後中等教員養成にも拡大された。大学に新たに採用された職員のためには研修があり、その後も必要な場合に問い合わせをする部署が準備されている。また、web上にトレーニング用のページがあり自学出来るようになっている。

マッセイ大学における「日本語」教育の歴史は古く、1965年に遡ることができる。調査時現在4名の専任教員が在籍している。他のコース同様、'Internal', 'Extramural'両方のコースが存在

している。1年生は英語で講義がなされる'Modern Japan'という科目が必修となっている。学生のための教材などがweb上にあるかどうかはそのコースを担当している教員によるようである。ない場合はCD-ROMで学生に配ることになっているようだ。遠隔で学ぶ者と、通学で学ぶ者を区別しないところから、通学生が授業に出席することを重要視せず、欠席が多いことが問題として担当教員から報告された。日本語のように語学の授業では定期的に出席することも大切であるのでこれは悪い影響が出ている例であると考えられる。

#### (4) 今後の本学での取り組みとの関わりについて

両大学は、非同期的なweb-basedのeラーニングでは既に我々の遙か先を行っている。教職員のレベルも高く、専従のサポータースタッフが雇用されていて教員は自ら担当する科目・コースの内容に責任を持つことは当然であるが、その材料を作成した後は専従のスタッフによってwebに載せてもらえることは本学でも取り組んでほしい。

日本とニュージーランドでの共同の日本語教育をeラーニングで実践することを希望しているところであるが、イベントではなく、事業の一環として学生が出席しなければならない形のものでないとワイカト大では参加するのが難しいとのことであった。また、学生の使用するコンピュータで、日本語の文字が読み書き出来るようにすることからは始める必要がある。ワイカト大の教育学部では兵庫教育大とつないで使用出来るシステムができたので、早い時期に具体的な中身を考え、共同研究の形で進めることが望まれる。

この調査で得られた知見を、本学における日本語教育に活かしていきたい。(寺尾裕子)

## V. ニュージーランドの体験教育の調査

### 1. 目的

本研究は、NZの体験教育情報を収集し、プロジェクト研究や「商品化」研究の推進に役立てようとした。そのため、体験教育に造詣が深いワイカト大のP.コーエン教授研究室を訪問した。本報告はその内容と、教育省の「EOTCガイドライン」等の参考資料をまとめたものである。

### 2. EOTCとは

EOTCとは、Education Outside The Classroom or Education Outside The Centreの略語で、教室や幼少年センターから外へ出かけて体験学習することを指している。例をあげると、近所へ出かけたり、ブッシュで一週間キャンプしたりあるいは博物館などの諸施設へグループ訪問することなどいろいろな体験活動教育を意味している。特にCは教室及びセンターの頭文字であることを、初等、中等教育担当教師は熟知しているとのことである。

### 3. EOTCの教育目標及びめざす学習成果

- ・ 小、中学生に学習内容に関連したことやそれを深める楽しい経験をさせるための機会を設ける教育。
- ・ 自分たちの持っている地域的な、国家的なあるいは世界的な伝統や遺産を正しく評価したり、感謝したりする精神を養う教育。
- ・ 色々な視点から自分及び他民族(筆者注 マオリ)の土地や、天然資源あるいは環境保護などの知識・理解を深める教育。
- ・ 子ども達に学ぶ楽しさを感じたり冒険心やチャレンジ精神など養う教育。
- ・ 都会や地方やときには荒野等を安全且つ自信を持って動き回ることに必要なスキルを身につけさせる教育。
- ・ 自他を尊敬する精神を養う教育。
- ・ 責任を持って自分自身を生涯に渡って、あるいは長く連続的に、あるいは楽しく学習しつづけ、磨き続ける人に育てる教育。
- ・ 多様性を認め、公明正大の精神を養う教育。

### 4. EOTC実施計画案

#### (1) 時間

授業は、1時間たっぷり体験活動中心に過ごすという例が大変多い。(日本では、いわゆる座学が中心である。)また、1日単位のデイ・トリップのような体験活動もしばしば設定され、日本の年に1回あるか無いかという程度の1日遠足とか、1日工場見学とは、桁外れともいえる回数であるようだ。毎週、頻繁に1時間または数時間校外学習にでかけているようである。その他、学期末には地域のいたるところにつくられている数多くの施設を使って、必ず2・3日あるいは1週間連続規模の体験活動が実施されているようである。

#### (2) EOTC実施計画例(表1参照)

① 浜辺に住んでいる人や働いている人に、話しかけてみよう。自然界の音を聞いたり、録音したりそれらについて話し合ってみよう。

② 民家に用いられているモザイク模様や対称的な構造建築物の数をグラフに表して発表するための資料を集めよう。

③ 人々が周りの風景や環境に溶け込もうとしてきているか探索しよう。

④-⑦ 略

⑧ 歩くこと、走ること、投げること、平衡感覚や野外ダンスや自由遊びなどの肉体的スキルを伸ばそう。

### 5. 今後の展望

NZにおける体験活動指導の特徴の1つは、活動目標や内容が子ども達にわかりやすく提示されていることであった。自然体験活動指導における子どもの活動計画作成や教員の指導計画作成を支

援する「リーフレット」類を創作し、その「商品化」を研究する際に、上記の面接内容と「カリ

表1 EOTC実施計画例

	grounds and environs	local people and places	urban areas	rural and natural places
Language (国語科)				ビーチトリップ後の作文①
Mathematics (数学科)		対称図形やモザイク加工した物を歩きまわって見つけよう②		
Science and Environment (理科と環境科)		ハリエンシダ群落の観察③		
Technology (技術科)			港で、クレーンの動きの観察④	
Social sciences (社会科)	訪問者のもてなし方 実習⑤			
The arts (芸術科)			練習中の楽団員にインタビュー⑥	
Physical and personal development (保健体育科)	アドベンチャーゲーム、問題解決学習⑦			学期末キャンプ⑧

キュラムガイドライン」を参考資料として、役立てたり、活用していきたい。

(千駄忠至・上西一郎)

## VI. 韓国における小学校英語教育の現状に関する研究

### 1. 研究目的

外国語コミュニケーション能力の向上を目指している、韓国の小学校の英語教育について、その現状と問題点を把握し、英語教材開発に役立てる。

### 2. 研究の手続き

2004年3月15日から19日まで、韓国・ソウル教育大学(WonKey LEE 教授)ならびに大邱教育大学(Yong-Suk KIM 教授)を訪問し、韓国での小学校レベル英語教育について情報を収集・検討した。

### 3. 結果と考察

ソウル教育大学の WonKey LEE 教授は、韓国における英語教育の政策決定について、重要な役割を果たしてきた。その中でも、小学校への教科としての英語教育導入について、その背景や導入過程に関する情報を得た。特に中等教育レベルでの英語教育が、日本と同様の読解・文法中心であることの反省から、コミュニケーションを中心としたプログラムを目的として導入したこと、また小学校レベルの教育内容そのものが中学校・高校レベルでの英語教育に影響を与えるべく教育課程の編成をしたことなどが言われた。初等教育から中等教育への連続性の問題や、入学試験との関わりが、コミュニケーションを育てる方向へと統一して変革される必要があることが、韓国における教育政策の中で重要視されてきたといえよう。

大邱教育大学訪問に際しては、Yong-Suk KIM 教授からの情報提供を得た上で、大邱教育大学附属初等学校および北大邱初等学校を見学した。

附属初等学校では、情報機器を効果的に活用した授業を見学することができた。パソコン上でソフトウェアを利用した個別の指導のほか、クラス全体を対象とした指導では、テレビコマーシャルを使って文字への関心を喚起するような活動が見られた。また初期のフォニックスの導入などがなされていたが、多くの生徒がすでに学校外の教育機関で習得している様子がうかがえた。

一般公立学校の北大邱初等学校では、担任教師による All English の指導を見学することができた。1時間の授業を担当がすべて英語で指導をし、身近なクラスメイトを登場人物とした簡単な物語を楽しむ姿が見られた。また、小グループに分かれて英語を使用したゲームや、言語活動が行われていた。他にも、教室にはさまざまな活動を可能にする視覚教材や劇化のための材料などが準備されており、子どもたちが年間を通して多彩な活動を経験していることが理解できた。それら教材については、KIM 教授らの指導のもと、地元教員が研修の機会をもつ際に、お互いの教材を持ち寄り、共有化しているということであった。

韓国では初等学校に英語を導入した時点で、全ての教員に研修を行っており、水準を支える機能を果たしているようであった。しかし、学校外教育機関の存在や全ての教員に研修がどれほど浸透しているかについては、未だ課題を残しているようであった。

これらの調査結果を、現在プロジェクト研究として行っている小学校英語教材の開発における「商品化」に役立てたい。

平成 15 年度

兵庫教育大学 学校教育研究センター プロジェクト研究

## 研 究 報 告

# 子どものコミュニケーション能力育成に関する研究

平成 16 年 3 月

兵庫教育大学 学校教育研究センター  
学校問題解決研究部門

本研究は、兵庫教育大学 平成 15 年度教育研究基盤校費 重点配分（特別  
研究支援費）によるものである

（研究代表者：古川雅文）



## 研究の概要

### 1. 日本と韓国における小学校英語教育の比較研究

学校教育研究センター外国人研究員・金榮淑氏を中心に、日本と韓国における小学校英語教育の現状について、教材、資料、調査データ等を基に議論し、両国の小学校英語教育の特徴を明らかにするとともに、その比較から、日本の小学校英語教育への提言を行った。

### 2. 小学校における英語学習への児童および保護者の態度についての調査研究

兵庫教育大学附属小学校の児童と保護者を対象に、英語教育に対する態度を調査した。

調査内容としては、児童には、①英語文化・英語学習への態度と経験、②英語学習の結果、できるようになりたいこと、③学習方法に関する態度、保護者には、①英語学習への態度と知識、②英語学習の是非、③英語学習の方法、について質問した。

主要な結果の一部について述べると、児童については、外国人と友達になったり、英語で会話をするといった、海外の人とのコミュニケーションを求めており、授業方法としては、コンピュータ等の機器を使い、ゲームをすることが好まれていた。保護者については、小学校英語に興味はあるものの、実際に学校でどのようなことがなされているか知らない保護者が多く、小学校で英語学習はすべきという好意的意見が多く、学習内容としては、楽しく遊んで好きになり、会話に慣れることを望んでいる保護者が多いことなどが明らかになった。

これらの結果は、次の小学校英語教育のための教材開発にあたっての基礎的データとして参考とした。

## 研究組織

氏名	所属	備考
古川雅文	学校教育研究センター	(研究代表者)
寺尾裕子	〃	
鈴木正敏	〃	
金 榮淑	大邱教育大学校	(兵庫教育大学外国人研究員)
渡邊 満	生徒指導講座	
浅川潔司	教育臨床講座	
高島英幸	総合学習系教育	
今井裕之	言語系教育	
吉田達弘	言語系教育	
岡 秀郎	附属幼稚園	
寺倉邦明	附属小学校	
田中康善	〃	
高芝久美子	附属中学校	
柚本和也	〃	



# 日本と韓国における小学校英語教育

金榮淑

(兵庫教育大学 学校教育研究センター 外国人研究員)

## I. 全体像

### 1. 目的

#### 1) 小学校英語教育の目標 (Goal)

国際化し、競争が激化している昨今の世界にあって、日本でも、韓国でも、他の人々と仲良く暮らし、生き残ることを教えることが緊急の課題となっている。また、小学校における英語教育の最終目標を国際理解であるとしている。さらに、両国は、小学生が適切な判断もなく英語圏社会の文化を享受し、自国の文化への称賛を失うことのないように、国民としての自覚(ナショナル・アイデンティティ)を育成することに注意を払うことも留意している。

#### 2) 具体的な目的 (Purpose)

第一の目的は、英語への興味を強め、英語学習への意欲を高めるという情緒的な側面である。第二の目的は、基本的なコミュニケーション能力の育成である。小学校での英語教育は、中学校と高等学校における長期にわたる英語教育の始まりなので、言語スキルを育成するよりも、英語への肯定的な態度を育成することの方が重要である。

### 2. 特徴

#### 1) 会話言語スキルの優先

コミュニケーション能力、特に口頭で

のコミュニケーション能力が優先される。日本の文部科学省(2001)によれば、もし小学生が話し言葉と文字(書き言葉)の使用を要求されたら、英語学習を嫌いになるだろうという。

「English Time」「Kids Crown」「Learning World」「One World」といった日本におけるほとんどの児童用英語学習教材で、文字は、キーとなる表現の提示に用いられてはいるものの、聞き取りと発話に焦点が置かれている。韓国でも、会話スキルが優先されている。3年生は聞き取りと発話のみ学習し、3年生の教科書には、単元の表題以外にはまったく文字が書かれていない。上級生は、書き言葉スキルを学習する。4年生で読みが、5年生で書字が導入されるが、会話スキル教育は6年生まで重視され続ける。

#### 2) 児童のニーズと興味の重視

構成主義の考えによれば、児童は英語学習の中心におかれる。すなわち、児童のニーズと興味に合った英語教育が推奨される。日本では、文科省(MEXT, 2001)が、中学校へトピックを一挙に導入することは避けるべきで、生徒は英語学習におもしろさを感じるべきであると述べて、包括的に、この点を指摘している。韓国文部省(Ministry of

Education and Human Resources Development, 1997) は、同様の考えをより具体的に提示している。すなわち、生徒の日常生活に見かけられ、生徒の興味や認知的な特徴に一致した、トピック、文化的側面、表現および語彙を選択し、扱うことを推奨している。

### 3) 活動の重視

英語の授業では、生徒はじっと座って先生の文法説明を聞いたり、機械的にドリルをすることを期待してはいない。小学校の児童は、注意の持続が短く、長時間じっと座ったり、機械的にドリルをすることができない。また、彼らはピアジェのいう形式的操作期に達していないので、文法説明で使用される抽象的な用語や概念を使うことが困難であろう。むしろ、彼らは元気いっぱい、動き回ることが好み、感覚器官を使った経験を通して学ぶことを得意とする。こうした性質ゆえに、児童は、歌、チャント、ゲーム、クイズ、劇、および視聴覚教材を見るといった活動で意欲的になる。

## II. 個別の側面

### 1. 現状

日本では、小学校レベルでの英語は、特別な学校ではずいぶん昔から教えられてきたが、一般には、2002年に総合的学習の時間の一部に導入された。2002年度には、60%以上の小学校で英語授業が提供され、これらのうちのかなりの学校(63%)では年間、1-11時間が英語の

授業にあてがわれたことが報告されている(松川, 2003)。

韓国では、小学校英語は1997年に正課として始まった。そのため、すべての児童は、年間により長い時間英語を学習する。1997年以前、すなわち1992年から1996年には、英語は自由裁量の活動として提供され、学校は、英語、漢字、コンピュータから一つを選択するようになっていた。1982年から1991年には、英語は課外活動として教えられた。したがって、韓国の小学校では英語が導入されて20年以上が経過しているといえよう。

### 2. 学習内容と活動のタイプ

日本では、英語活動に含まれる内容は決まっていない。「小学校英語活動のための実践手引き」にガイドラインが示されているが、教師はガイドラインを実践し、何をどのように教えるかを工夫することが要求される。そのため、教師は、初めて英語に接する生徒が何に興味を持ち、英語を使って何をすることを期待しているかを知らねばならない。教師はまた、生徒の期待に沿った学習活動を開発し、生徒の参加を促進しなければならない。

韓国では、国定カリキュラムに学習内容と学習活動のガイドラインが示されている。この点では、韓国と日本の状況は大差ない。しかし、そのガイドラインはより具体的で、内容と方法が

明確に決められている。たとえば、基本単語や有用な表現のリストが用意され、一文に使用できる単語の数（最大値）も決められている。ガイドラインを実践に移すことの責任は教師にはない。教科書・教材は、出版社か韓国文部省によって、ガイドライン通りに作成され、教師は、与えられた教科書・教材に従えばよい。特に教師用の手引きは、内容、活動、および手続きが詳細に記載されている。韓国語と英語による教師の発言さえ手引きに記載されているが、もし教師が欲すれば、内容や活動を適切に変えることもできる。

### 3. 教科書・教材

日本の多くの小学校では、特別の教科書は使わず、教師が作成した学習指導計画によって見受けられる。しかし、いくつかの市販の英語学習教材がある。前述した「English Time」「Kids Crown」「Learning World」「One World」には、共通した特徴が見られる。すなわち、1) テープや CD を聞く、歌う、ゲームをするといった活動に基づく、2) 会話スキルを重視しているが、最初からいくつかの文字を提示する。「Kids Crown」には、独特な領域を学習するセクションがあることは、特筆すべきである。アイデンティティの感覚を育成しようとしているように思える。

韓国では、1997年から2000年の間に、16の教科書・教材（生徒用教科書、教師

用手引き、およびビデオ）が出版社によって作成され、韓国文部省に認可され、使用された。しかし、2001年から、ただ一種類の教科書・教材（生徒用教科書、教師用手引き、CD-ROM）が韓国文部省によって開発され、全国の小学校で使用されてきた。次の表に現在使用されている教科書・教材の内容を示す。

Fig. 1. 3年生と4年生の教科書の単元構成

第1期	第2期	第3期	第4期
見る・聞く	見る・聞く	見る・話す	劇をしよう
聞く・繰り返す	聞く・繰り返す	歌おう	ふりかえり
遊ぼう(1)	チャント	読もう(4年)	
	遊ぼう(2)	遊ぼう(3)	

Fig. 2. 5年生の教科書の単元構成

第1期	第2期	第3期	第4期
見る・聞く	見る・話す	読もう	劇をしよう
聞く・繰り返す	聞く・繰り返す	書こう	活動
遊ぼう(1)	チャント/歌	遊ぼう(3)	ふりかえり
	遊ぼう(2)		

Fig. 3. 6年生の教科書の単元構成

第1期	第2期	第3期	第4期
見る・聞く	見る・話す	チャント/歌	劇をしよう
聞く・繰り返す	聞く・繰り返す	書こう	活動
遊ぼう(1)	読もう	遊ぼう(3)	ふりかえり
	遊ぼう(2)		

### 4. 時間割

日本では、新指導要領において、生徒の発達段階と学習活動特性の両者の査定に基づいて、各学習単元の時間割に大幅な自由度が許されている。「総合的な学習の時間」も例外ではなく、柔軟に設定されるようである。文科省指定校での実験結果では、ほとんどのレッスンは、1単元を45分に割り当てている。しかし、5分とか、20-25分といった短時間の活動例や、90分とか

半日、さらには一日といった長時間の活動例もあった。

韓国では、時間割はもっと固定的である。1997年から2000年には、英語は、1週間に2回教えられた。3年生から6年生には、毎週、40分の英語授業を2回行った。第7回の国定カリキュラムが実施されてから、3年生と4年生は1週間に1度、5年生と6年生は1週間に2度、英語を教えられている。ただし、能力別英語クラスに限り、部分的な自由裁量が許されている。こうしたクラスの運営に関しては、いつ、どのくらい頻繁に上級グループと補習グループに分けるか、どのくらいの時間を能力別クラスの活動にあてるかの決定は、教師にまかされている。

### 5. 英語教師

日本での授業形式は、教授者の観点から、二つのタイプに分類できる。日本人教師と外国人教師が、あるいは日本人の教師同士と一緒に教えるチーム・ティーチング、および日本

の教師が一人で教えるシングル・ティー

チングである。チーム・ティーチングの典型的な組み合わせは、学級担任+ALT、学級担任+日本人英語教師+ALT、

学級担任+英語教師、および学級担任+学級担任である。これらの正規の教師に加えて、英語の得意な日本人や海外経験のある日本人、あるいは学校の区域に住んでいる外国人や大学の留学生が協力することもある。

韓国では、ほとんどすべての小学校英語授業は、学級担任か、英語専任教師によって行われる。韓国の英語専任教師は、担任を持たず、複数のクラスに英語のみ教える。韓国文部省は、ネイティブの教師を招聘する代わりに、有能な小学校英語教員を養成する目的で、国立大学と県および市の教育委員会に、教員養成および現職教員研修のプログラムの提供を依頼した。次のTable 1とTable 2は、教員養成と現職教員研修プログラムの例である。

Table 1 教員養成プログラム

年 コース	単位	1		2		3		4	
		1期	2期	3期	4期	5期	6期	7期	8期
一般英語	3	3							
会話(特)	2			2					
会話(監)	2				2				
英語学級経営	2					2			
生活英語(特)	2					2			
生活英語(監)	2						2		
英作文	2						2		
教育方法	3							3	
英語言語学	2							2	
米英文学	2							2	
英語文法	2								2
英語教育理論	2								2
英語発音	2								2
合計	28	3		2	2	4	4	7	6

Table 2 現職教員研修プログラム

コース	インストラクター	時間
英会話	ネイティブ・スピーカー	56時間
教育方法	外国人の英語教育専門家	20時間
モデルクラス	小学校教師	10時間
特別講義	ゲストスピーカー	4時間
合計		120時間

### Ⅲ. 考察

#### 1. 日本から韓国への提言

##### 1) 時間割の柔軟性

日本では、時間割の柔軟性が許され、さまざまなモデルが試行されている。一方、韓国では、時間割はほとんど固定されている。固定的な時間割は、教師をマンネリズムに陥らせ、生徒を退屈させる可能性がある。この意味で、長時間の活動も短時間の活動もどちらもある日本のモデルは、積極的に試されるべきだろう。

5年生と6年生にはビデオレターを作成しての国際交流といった長時間の活動が適切なモデルとなるかもしれない。現行の全体の枠組みは維持しながら、1学期に一、二度、この種の活動を挿入することで、教師はマンネリズムを脱し、英語でコミュニケーションするための、意味のある、現実的な状況を生徒に提供できるだろう。短時間の活動は、より低い学年の生徒に適していると考えられる。

韓国における現行の第7次カリキュラムは、1年生と2年生に学校での英語学習を要求していない。しかし、低学年での英語の導入教育が議論されてもよからう。1年生や2年生に英語を教える場合には、短時間モジュールのような短時間の活動の適用が積極的に考慮されるべきであろう。

##### 2) 地域ボランティアの導入

日本では、いくつかの地域で、地域の人材をうまく活用している。たとえば、小学校が父母やその地域在住の外国人に、

学校訪問と授業活動への参加を要請する。この方法での地域の人材の協力要請は、次の二つの意味で意義深い。1) 地方の特色を活用する、2) 学校の活動を地域に公開する。韓国では、地域のボランティアに授業に参加してもらうようなケースはあまり報告されていない。しかし、韓国の現状をみると、地域のボランティアは、積極的に働いてくれると思われる。

さらに、上記の2つの効果に加えて、付加的な利点が期待される。すなわち、地域のボランティアは、能力別クラスの運営を手伝ってくれるかもしれない。最近、ほとんどの教師が、能力別クラスの運営にてこずっている。その主な理由は、一人の学級担任が、上級グループと補習グループの両方をコントロールしなければならないからである。もし、地域のボランティアが、一方のグループを世話してくれたら、教師は、もう一方のグループに専念できる。

##### 3) 教科書・教材開発の地方化

韓国の全国の小学生は、韓国文部省が作成した、ただ一種類の英語教科書を使っている。その結果、授業に変化を持たせようと努力をしている教師も少しはいるが、韓国の小学校英語教育は単一化、標準化の傾向がある。現代社会が個性化と多様化を重視していることに鑑みれば、この状況は改善する必要があると思われる。これゆえに、次期カリキュラムでは、多様な教科書

の開発が期待されている。しかしながら、今すぐにでもこの状況は改善しうるだろう。各県および市町村の教育委員会は、「Kids Crown」の地域学習のような地方の特色に焦点を当てた自己補充型の教材を開発し配布できるだろう。生徒は、自分たちの地域について英語で学ぶ機会を得て、アイデンティティの感覚を強めるかもしれない。この種の地域型の教材は、生徒が自国の文化に興味と誇りを持つことを支援するという、小学校英語教育の目標の一つを達成するのに役立つだろう。

## 2. 韓国から日本への提言

### 1) 教科としての英語

日本では、約 60%の小学校で英語を教え、残りは教えていない。この状況には二つの問題点がある。1) 生徒に平等な教育機会が与えられていない、2) 中学校入学時に、生徒の英語のレベルに差が出る可能性がある。

英語を教科として教え、すべての生徒に英語を学ぶ機会を与えるという示唆は、慎重に行わなければならない。英語を総合学習として学ぶか、教科として学ぶかを検討する場合に、次の三つの場合を考慮に入れなければならない。第一に、生徒の英語学習への態度が考えられるだろう。兵庫教育大学の学校教育研究センターでは、2003年7月に附属学校で調査を行った。2年生から6年生までの411人中、346名(84%)が学校での英語学習が好きだと答え、318人の保護者の75%

が小学校での英語教育に興味があると答えていた。この調査はたったの一枚でなされたので、日本の小学生と保護者の意見を代表しているとみなすことはできない。しかし、この結果から慎重な推論を導くことはできるだろう。

第二に、他国における一般的な傾向も考慮する必要がある。バングラデシュ、ミャンマー、香港、中国、フィリピン、マレーシア、シンガポール、ネパール、イラク、タイ、そして北朝鮮といった多くのアジア諸国で、英語は小学生レベルで教えられている。多くのアフリカ諸国、ヨーロッパ諸国も例外ではない(Lee, 2002)。

第三に、韓国の例が参照される。韓国では、小学校での英語教育の実施に関して熱い議論が交わされ、結論を出すのが難しかった。しかし、英語の能力を持った人材に対する社会的ニーズが緊急の課題となり、1997年に政府が、小学校での教科として英語を教えるという英断を下した。現在8年が経過し、小学校英語はある程度定着したと言えるだろう。

### 2) 集中的な教師教育プログラム

韓国で小学校英語を始めるときの最も深刻な問題は、質のよい教師の不足であった。この問題を解決するために、韓国文部省は、11の国立教育大学と16の県および市の教育委員会に、教員養成と現職教員研修プログラムをそれぞれ開発するように奨励した。11の国立

教育大学は、小学校英語教育のプログラムを開発し、このプログラムに 20 単位を割り当てた。プログラムの細かい部分では異なっていたが、実践的アプローチをとるということは共通で、言語能力を育成し、教師としてのスキルを身につけ、教材開発と適用のアイデアを得るためのコースを教師志望の学生に提供する、という目的はすべてが備えていた。

教員養成プログラムと同時に、現職教員研修プログラムも大規模かつ集中的に実施された。ほとんどすべての小学校教員が、120 時間または 240 時間の英語教育の研修プログラムを受講した(詳細は、村上ほか、2003 を参照)。研修プログラムは、実践的にデザインされ、言語能力の育成が最優先された。この二つのタイプのプログラムが、小学校英語教育の定着に非常に貢献したということは否定できないだろう。

教師開発に関して、日本の文科省は、英語の能力を備えた日本人の育成という包括的アクションプランのもと、英語教師の教育能力改善のための明確な枠組みを準備している ([www.mext.go.jp](http://www.mext.go.jp))。加えて、小学校での英語授業の質を高めるために、小学校教師のための、集中的かつ大規模な教師研修プログラムの提供が慎重に検討されている。

### 3) 教材のコンピュータ化

前述の附属小学校の調査で、63%の児童が、コンピュータを使って英語を学びたいと答え、ビデオ、カセットテープ、

CD、印刷物、黒板、フラッシュカードといった学習教材よりも、コンピュータのほうが好きだと回答していた。しかし、インターネットにはあまり関心がなく、インターネットを使って英語を学びたいと答えた児童は 47%にとどまっていた。この結果は、少数の被験者から得られたものであるが、コンピュータ上で CD-ROM を利用すれば、興味を喚起し、動機を高めることができることを示唆している。

韓国では、2001 年から、教科書・教材に含まれるものとして開発されたマルチメディア CD-ROM が小学校英語の授業で使われ、教師にも生徒にも、他の視聴覚機器より好まれている。

アニメーション、グラフィック提示、動画、および音響効果を備えたマルチメディア機能は、生徒の興味を刺激し、注意を引きつけるように思われる。そのコントロール機能は、言語学習の基本である繰り返し練習を促進する。日本では、子どもの英語学習のためのたくさんの種類のマルチメディア CD-ROM が開発されているが、主として家庭学習用のように思われる。調査結果と韓国での状況から、今こそ授業で使用する観点からコンピュータ化した教材を開発し、それらを授業活動に統合することが必要であると考えられる。

## 引用文献

- Lee, W.K. (2002). *Elementary English education theories (3rd ed.)*. Seoul: Munjindang.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2001). *Practical handbook of elementary school English activities*.
- Ministry of Education and Human Resources Development. (1997). *The 7th national curriculum: Elementary school curriculum*.
- Ministry of Education and Human Resources Development. (2001). *Elementary school English 3 & 4*. Seoul: Korea Textbook Publishing Co.
- Ministry of Education and Human Resources Development. (2001). *Elementary school English 5 & 6*. Seoul: Korea Textbook Publishing Co.
- 樋口忠彦, 中山兼芳, マスミ・オーマデイン, 小川恵子, 長谷川信子, マイケル・ポストウィック, 山本文雄(編) *One World Kids* 教育出版
- 寺尾裕子, 古川雅文, 鈴木正敏, 金栄淑・吉田達弘, 今井裕之 (2003). 小学校における英語教育への児童の態度に関する研究 学校教育学会第 16 回研究大会発表抄録, pp. 11-12.
- 小泉清裕 (2003). みんなあつまれ小学生の英語タイム (English Time) アルク
- 村上美保子, 杉浦理恵, 今井典子, 田中和彦, 東野裕子, 金栄淑, 高島英幸 (2003). 韓国再訪から日本の英語教育を展望する STEP 英語情報, 11-12 月号, pp.24-29.
- 松川禮子 (2003). 小学校英語活動を創る 高陵社書店
- 中本幹子 (1995). *Learning World*. アブリコット
- 渡邊時夫, 中村美幸, 佐藤令子, 永井淳子, 三省堂編集部(編) (2003). *Kids Crown*. 三省堂
- <http://www.mext.go.jp/english/topics/03072801.htm>

(訳: 古川雅文)



## 研究2 附属学校における英語教育に対する児童および保護者の態度に関する調査研究

### 調査1：児童の態度に関する調査

#### 調査の目的

兵庫教育大学附属小学校の児童の英語の授業に対する態度を調査し、今後の授業を進めるうえでの参考資料とする。

#### 調査方法

**調査対象者：**兵庫教育大学附属小学校 2年生～6年生児童。調査に参加した児童の数(回収された質問紙の数)は表1-1の通り。

表1-1 調査に参加した児童の数

学年	2年	3年	4年	5年生	6年生	合計
男子	45	43	40	26	43	197
女子	43	34	41	54	48	220
不明	1	1	0	0	0	2
合計	89	78	81	80	91	419

**質問紙：**質問紙は、3つのパートからなっていた。Part 1は、英語文化、英語学習への態度と経験に関すること、Part 2は、英語学習の結果できるようになりたいこと、Part 3は、学習方法に関する態度を問うものであった。なお、Part 1は「はい」または「いいえ」の2件法、Part 2とPart 3は、「はい」「いいえ」に「どちらでもない」を加えた3件法で回答するようになっていた。個々の質問項目については、結果を参照のこと。

**調査時期：**2003年7月中旬。

**調査手続：**学級単位で、担任教師の教示のもとに行われた。2年生に関しては、担任が質問項目を読み上げて、質問の意味内容を説明しながら回答させた。

## 調査結果

### Part 1 英語文化、英語学習への態度と経験

各質問について、「はい」および「いいえ」と回答した児童の数とその割合を学年ごとに求めた。質問項目は、次の3項目であった。(これらに対する「はい」と「いいえ」の学年ごとの反応数は、付表1-1～1-3として巻末に掲載した。)

Q1 英語を話している国の人々／文化が好きですか

Q2 学校で英語を勉強するのは好きですか

Q3 人々が英語を話している国に住んでいたことがありますか。

まず、全体の傾向をみるために、各質問に「はい」および「いいえ」と回答した児童の割合を図1-1に示した。この図に示されているように、8割以上(約84%)の児童が「英語の学習が好き」だと答えていた。また、「英語を話している国の人々／文化が好き」と答えた児童は7割近かった(約67%)。「英語を話している国に住んでいたことがある」児童は、約8%と、少なかった。

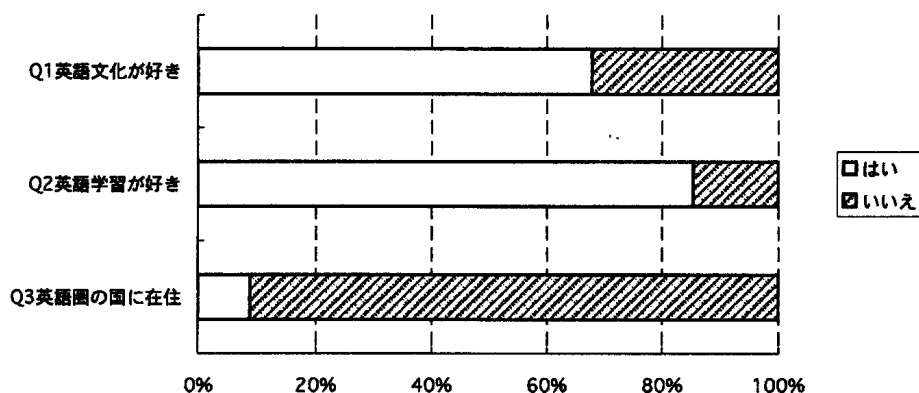


図1-1 英語文化、英語学習への態度と経験に関する各項目への反応の割合

次に、これらの項目について、学年間で反応の割合に偏りが見られるかをカイ二乗検定で検討したところ、Q2にのみ有意差が見られた( $\chi^2(4)=19.62, p<.01$ )。学年ごとの反応数の割合を図1-2に示す。この図に示されているように、2年～3年で、英語の授業が好きと答えたものが多く、5年生で最も少なくなっていた。

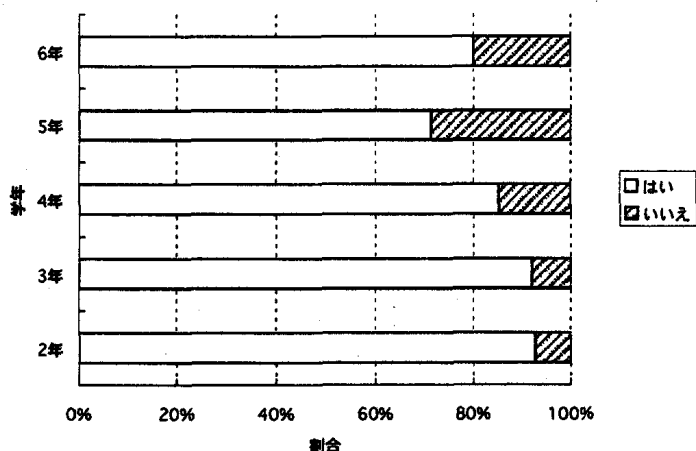


図 1-2 「Q2 学校で英語を勉強するのは好きですか」への学年別の反応割合

## Part 2 英語を使ってしたいこと。

Part 2 および Part 3 に含まれる質問項目については、集計の便宜上、「はい」を1点、「どちらでもない」を0点、「いいえ」を-1点に得点化した。

質問項目は、次の15項目であった。(これらに対する各学年の得点の平均値と全体の平均値は、付表1-4として巻末に掲載した。)

- Q4. 英語であいさつする
- Q5. 英語で自分のことを話す
- Q6. 英語で家族のことを話す
- Q7. 英語でしゅみ/好きなことについて話す
- Q8. 英語で電話をかける/英語の電話に出る
- Q9. 英語のテレビ/えいがを見る
- Q10. 外国人と友達になる
- Q11. 海外旅行をする
- Q12. 英語で書いてある新聞/本/雑誌/まんがを読む
- Q13. インターネットをつかう
- Q14. 英語でEメール/手紙/カードをおくる
- Q15. 英語で道あんないをする
- Q16. 英語の歌をうたう
- Q17. 留学する
- Q18. 外国人の家庭にホームステイする

全体の傾向を見るために、全体の平均値の高い項目順に並べたものを次ページの図 1-3 に示した。

この図から、比較的得点の高い項目（上位 5 項目）は、「Q10. 外国人と友達になる」、「Q4. 英語であいさつする」、「Q11. 海外旅行をする」、「Q13. インターネットをつかう」、「Q9. 英語のテレビ／えいがを見る」であった。児童は英語を使って、これらのことをしたいと思っているものが多い。逆に、得点の低い項目は、「Q18. 外国人の家庭にホームステイする」、「Q8. 英語で電話をかける／英語の電話に出る」、「Q17. 留学する」、「Q15. 英語で道案内をする」、「Q6. 英語で家族のことを話す」であった。これらの項目は、平均得点がマイナスになっており、したくないと回答したものが、したいと回答したものより多かったことがわかる。

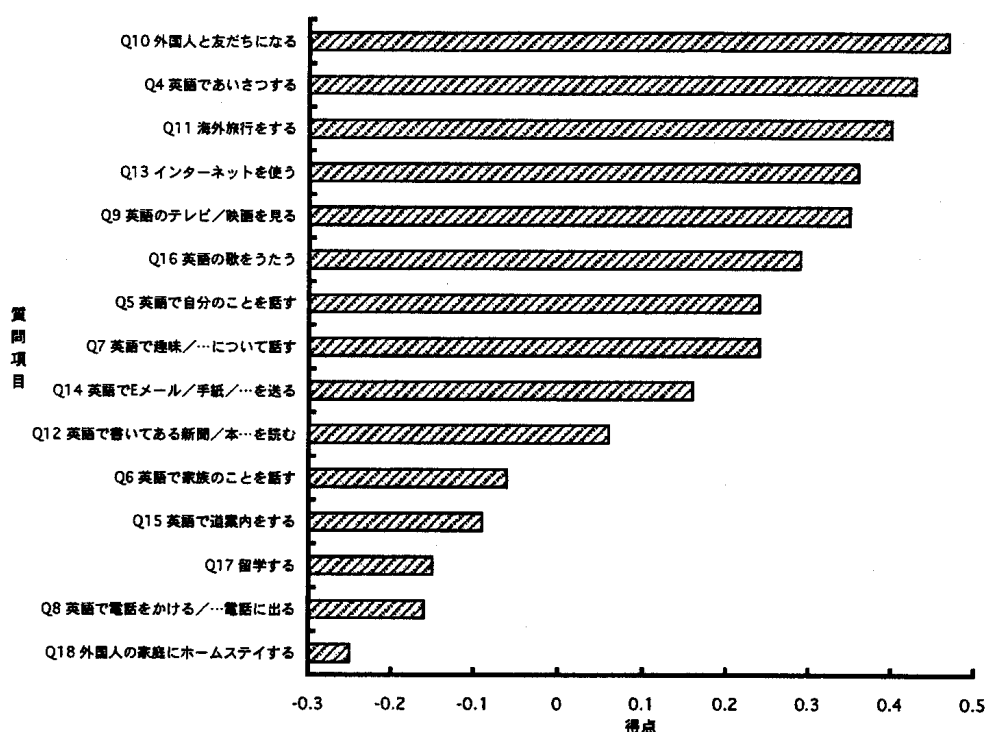


図 1-3 各項目の得点の全体の平均値

次に、学年ごとの得点の平均値に差があるかどうかを、分散分析によって検討した（統計検定の数値は省略する）。有意差が見られた項目について、学年間の違いを図 1-4 に示した。その結果、いくつかのパターンがみられた。「Q4. 英語であいさつする」、「Q16. 英語の歌をうたう」、「Q13. インターネットをつかう」は、学年が上がるにつれて、得点下がっている。ただし、はじめの 2 項目（Q4, Q16）は 6 年生で再上昇しているのが特徴である。「Q12. 英語で書いてある新聞／本／雑誌／まんがを読む」と「Q17. 留学

する」は、低学年と高学年がたかく、中学年で低くなるというU字型（またはV字型）の変化曲線を描く。「Q9. 英語のテレビ／えいがを見る」は、V字型に近いが、2年生が最も低くなっている。「Q6. 英語で家族のことを話す」は、2年生と6年生で比較的高いが、4年生と5年生の得点は低い。

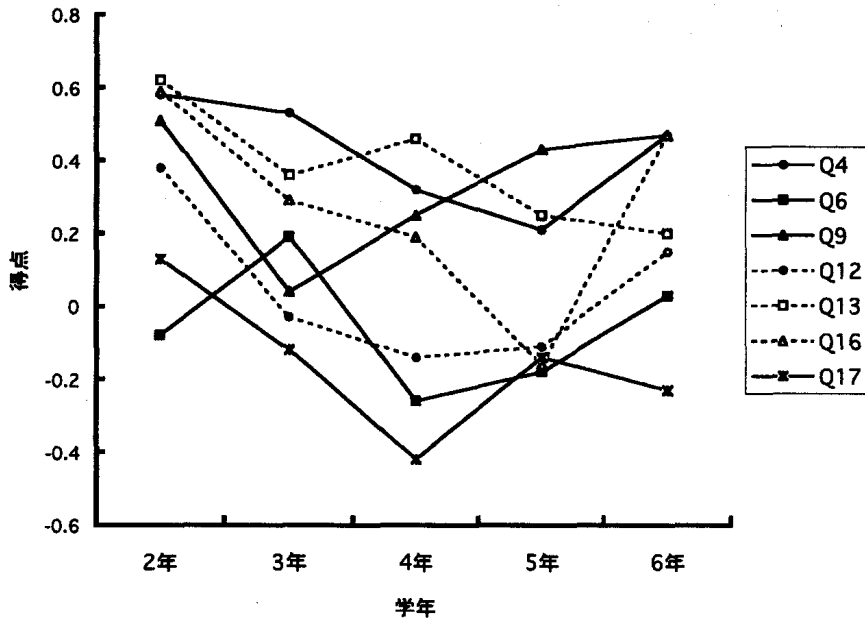


図 1-4 学年進行に伴う平均得点の変化（学年間に統計的有意差が見られた項目のみ）

### Part 3 学習方法に関する質問

#### 1. 勉強の形態

英語を使ってしたいことに関する項目について、質問項目は、次の4項目（Q19～Q22）であった。（各学年の得点の平均値と全体の平均値は付表 1-5 に示した。）

- Q19. 一人で勉強するのは好きですか
- Q20. ペア（ふたり）で勉強するのは好きですか
- Q21. 班などの小さなグループで勉強するのは好きですか
- Q22. クラスみんなで一緒に勉強するのは好きですか

全体の傾向を見るために、全体の平均値の高い項目順に並べたものを図 1-5 に示した。この図から、「クラスみんなで一緒に勉強する」が最も好まれており、「ペア」や「班」での学習がそれに次ぎ、「一人で勉強する」のは好きではない児童が多いことがわかる。

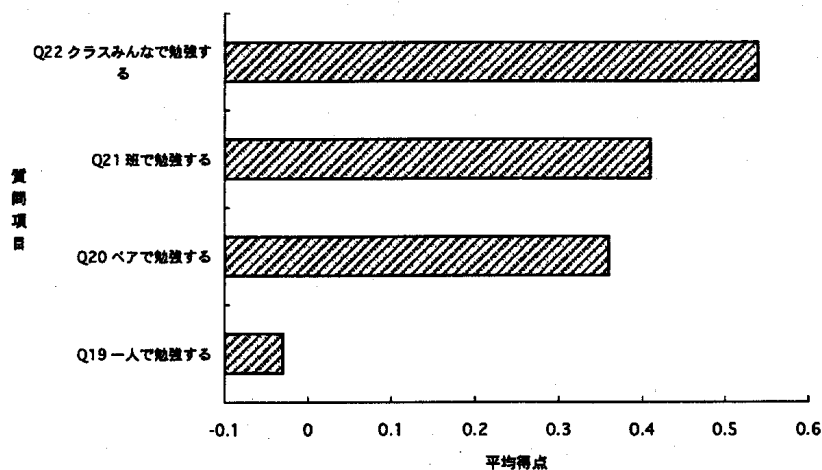


図 1-5 学習形態に関する各質問項目の全体の平均値

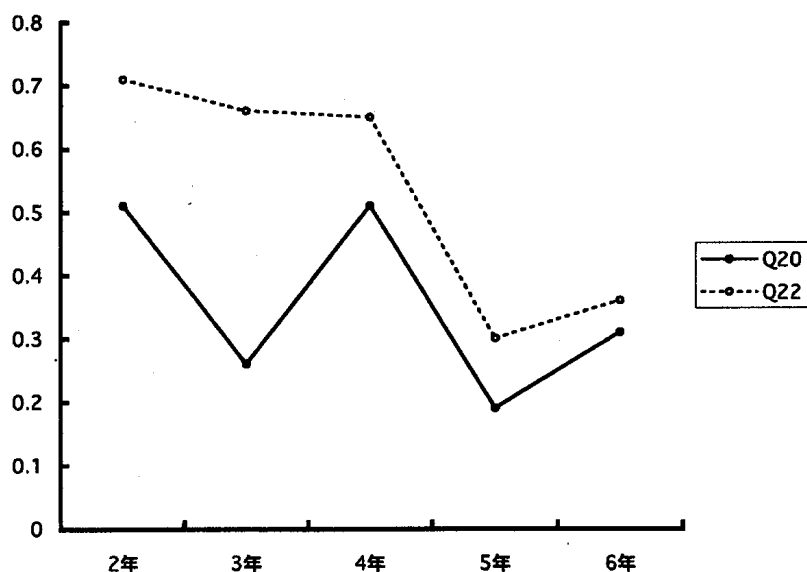


図 1-6 学習形態に関して、学年進行に伴う平均得点の変化  
(学年間に統計的有意差が見られた項目のみ)

次に、学年ごとの得点の平均値に差があるかどうかを、分散分析によって検討した。有意差が見られた項目について、学年間の違いを図 1-6 に示した。その結果、「Q22 クラスみんなで勉強する」という項目については、2 年生～4 年生の得点が高く、5～6 年生の高学年で低くなっている。「Q20 ペアで勉強する」に関してもほぼ同様の傾向が見られるが、3 年生の得点が低くなっていた。

## 2. 利用機器、教材

利用機器と教材に関する項目の質問項目は次の 7 項目 (Q23～Q29) であった。(各学年の得点の平均値と全体の平均値は付表 1-6 に示した。

- Q23. テレビ/ビデオをつかって勉強するのは好きですか
- Q24. インターネットをつかって勉強するのは好きですか
- Q25. テープ/CDをつかって勉強するのは好きですか
- Q26. プリントをつかって勉強するのは好きですか
- Q27. 黒板/ホワイトボードをつかって勉強するのは好きですか
- Q28. コンピュータをつかって勉強するのは好きですか
- Q29. 字カード/絵カード/絵/ポスターをつかって勉強するのは好きですか

全体の傾向を見るために、全体の平均値の高い項目順に並べたものを図 1-7 に示した。この図から、「コンピュータ」「テレビ/ビデオ」「字カード/絵カード/絵/ポスター」の利用が好まれており、「インターネット」がそれに次ぎ、「テープ/CD」「プリント」「黒板/ホワイトボード」の利用は、上記のものに比べてあまり好まれていないことがわかった。

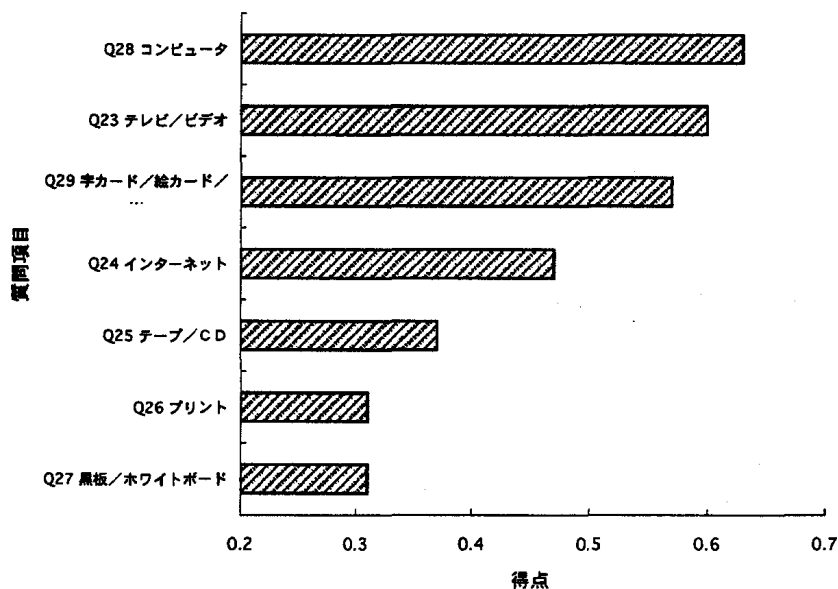


図 1-7 利用機器・教材に関する各質問項目の全体の平均値

次に、学年ごとの得点の平均値に差があるかどうかを、分散分析によって検討した。有意差が見られた項目について、学年間の違いを図 1-8 に示した。その結果、「テープ/

CD」「プリント」「黒板／ホワイトボード」の利用については、おおまかにみると、2年生～5年生にかけて得点が下降して行き、6年生で、再び上昇する傾向がみられる。「黒板／ホワイトボード」の利用に関しては、2年生であまり好まれておらず、3年生の方が高くなっている。また、「テープ／CD」については、3年生であまり好まれておらず、2年生から急激に落ち込み、4年生で再び上昇している。

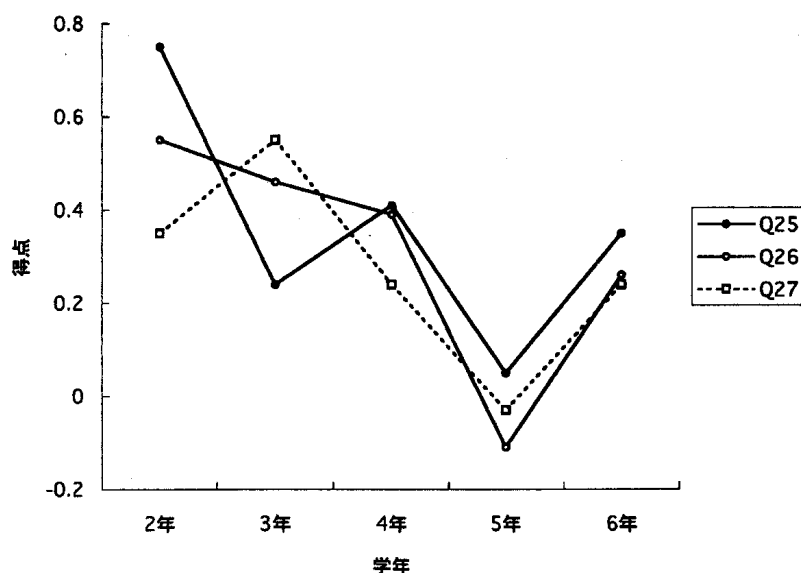


図 1-8 利用機器・教材に関して、学年進行に伴う平均得点の変化  
(学年間に統計的有意差が見られた項目のみ)

### 3. 授業方法について

授業方法に関する項目は、次の 5 項目 (Q30～Q34) であった。(各学年の得点の平均値と全体の平均値は付表 1-7 に示した。)

- Q30. 先生のあとについて文をくりかえして勉強するのは好きですか
- Q31. 歌をうたって勉強するのは好きですか
- Q32. ゲームをして勉強するのは好きですか
- Q33. お話を聞いたり／したりして勉強するのは好きですか
- Q34. 聞いた通りに体を動かして勉強するのは好きですか

全体の傾向を見るために、全体の平均値の高い項目順に並べたものを図 1-9 に示した。この図から、「ゲームをする」ことが特に好まれており、「聞いた通りに体を動かす」がそれに次ぎ、「お話を聞く／する」「歌をうたう」「先生の後に文を繰り返す」は、これらに比べてあまり好まれていないことがわかった。



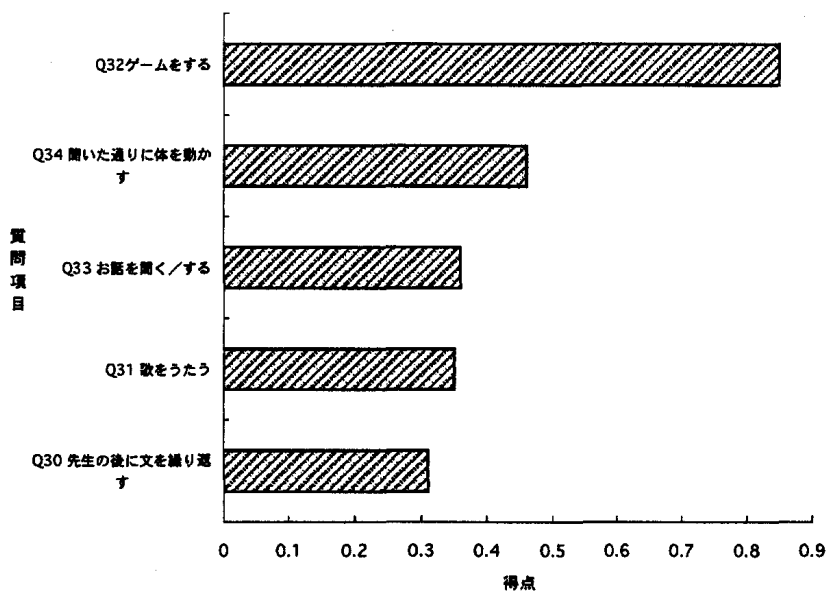


図 1-9 授業方法に関する各質問項目の全体の平均値

次に、学年ごとの得点の平均値に差があるかどうかを、分散分析によって検討した。その結果、すべての項目に有意差が見られた。学年間の違いを図 1-10 に示した。その結果、ほとんどすべての項目で、2 年生が最も高く、3-4 年生はそれに次ぎ、5 年生が最も低く、6 年生で再び上昇する傾向がみられた。「Q32 ゲーム」に関しては、3 年生が、他の学年と比較すれば好まれ方が低いという結果であった。(とはいえ、3 年生の中では他のものよりは好まれている方であるが。)

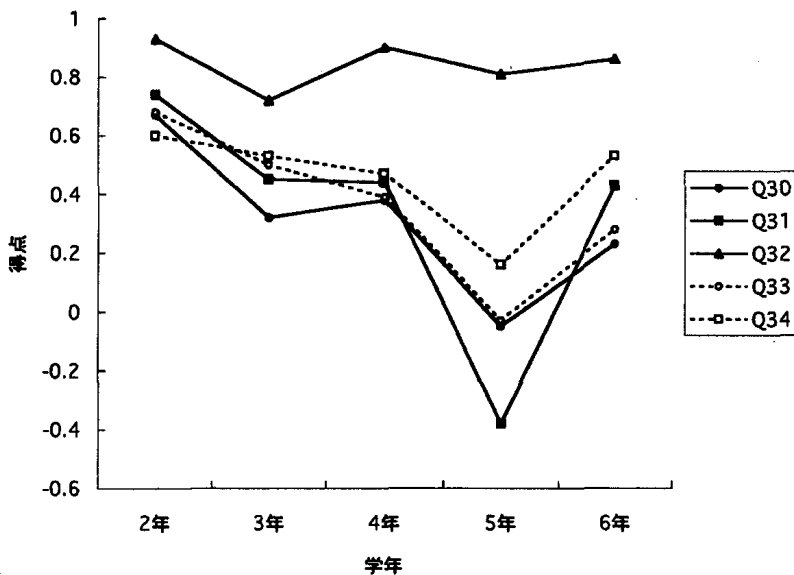


図 1-10 授業方法に関して、学年進行に伴う平均得点の変化

#### 4. 会話と読み書きの優先順について

会話と読み書きの優先順に関する項目（Q35～Q37）について、各学年の得点の平均値と全体の平均値を付表 1-8 に示した。

Q35. 聞くことと話すことだけを勉強したいですか

Q36. 聞くことと話すことを先にして、後から読むことと書くことを勉強したいですか

Q37. 聞くこと、話すこと、読むこと、書くことぜんぶをはじめから勉強したいですか

全体の傾向を見るために、全体の平均値の高い項目順に並べたものを図 1-11 に示した。この図から、「会話と読み書きをはじめから勉強したい」か「話す聞くを先にして後から読み書きを勉強したい」児童が多く、「聞くことと話すことだけを勉強したい」児童は多くないことがわかった。

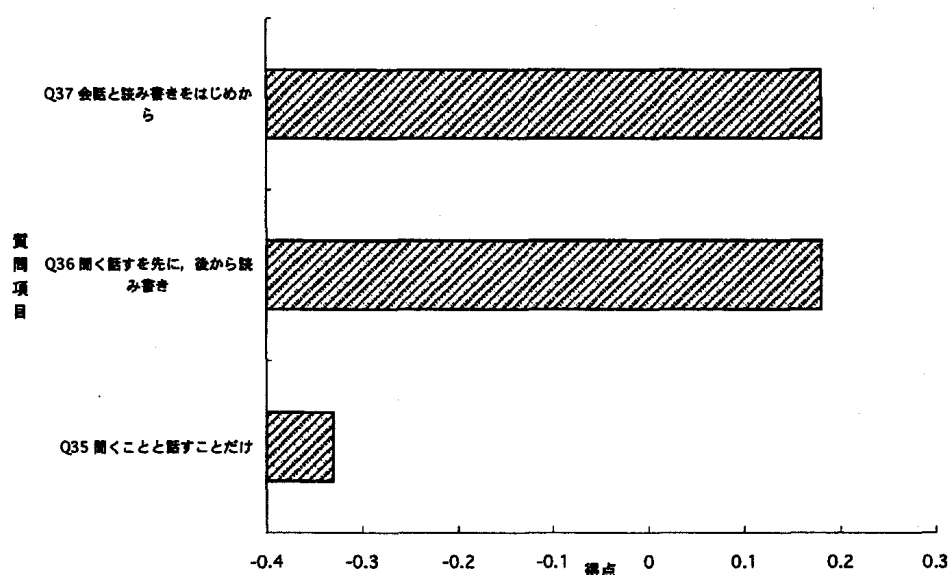


図 1-11 会話と読み書きの優先順に関する各質問項目の全体の平均値

次に、学年ごとの得点の平均値に差があるかどうかを、分散分析によって検討した。その結果、すべての項目に有意差が見られた。学年間の違いを図 1-12 に示した。その結果、「Q37 会話と読み書きをはじめから勉強したい」と「Q35 聞くことと話すことだけを勉強したい」については学年が上がるにつれて希望する傾向が低くなっていく。しかし、「Q36 話す聞くを先にして後から読み書きを勉強したい」に関しては、3 年生で低くなるものの、他の学年では希望する傾向が学年にかかわらず比較的高いという結果であった。

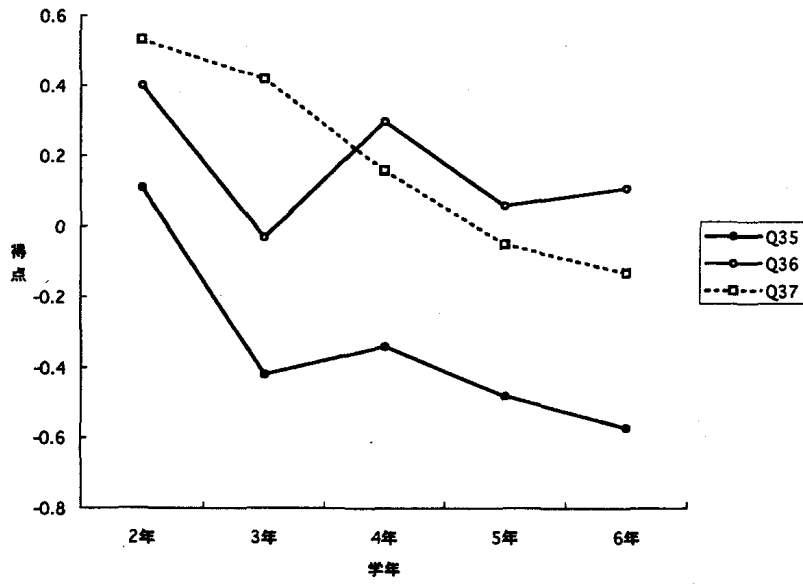


図 1-12 会話と読み書きの優先順に関して，学年進行に伴う平均得点の変化

## 調査II：保護者の態度に関する調査

### 調査の目的

兵庫教育大学附属小学校の保護者の英語の授業に対する態度を調査し、今後の授業を進めるうえでの参考資料とする。

### 調査方法

**調査対象者：**兵庫教育大学附属小学校 2 年生～6 年生の保護者。調査に参加した保護者の数（回収された質問紙の数）は表 2-1 の通り。なお、兄弟姉妹が附属学校に同時に在籍している場合があるので、それを両方数えた場合の延べ人数と、便宜的に上級生の方で数えた場合の数を示した。

表 2-1 調査に参加した保護者の数

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
延べ人数	8	69	57	81	67	57	339
上級学年	0	63	55	80	63	57	318

次に、複数の学年にわたる保護者を上級学年でみたときの、回答者の性別と年齢は、表 2-2 の通りであった。

表 2-2 調査に参加した保護者の性別、年齢（かっこ内は割合）

学年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
母親	53 (84.1)	44 (80.0)	70 (87.5)	53 (84.1)	50 (87.7)	270 (84.9)
父親	9 (14.3)	10 (18.2)	9 (11.3)	9 (14.3)	7 (12.3)	44 (13.8)
それ以外・ 不明	1 (1.6)	1 (1.8)	1 (1.3)	1 (1.6)	0 (0.0)	4 (1.2)
平均年齢	37.5	39.0	38.0	40.3	40.4	39.0

注) 平均年齢については、学年および年齢が明記されていた 300 名を対象として算出した。

**質問紙：**質問紙は、4 つのパートからなっていた。Part 1 は、回答者の属性（性別、年齢、子どもの学年）に関すること、Part 2 は、英語教育への興味関心に関する質問、Part 3 は、小学校での英語学習の是非に関する質問、Part 4 は、学習方法に関する態度を問うものであった。なお、Part 1 の Q1 と Q2 は 4 件法、Q3～Q6 は「はい」または「いいえ」の 2 件法、Part 2～Part 4 は、「全然そう思わない」から「非常にそう思う」までの 5 件法で回答するようになっていた。個々の質問項目については、結果を参照のこと。

**調査時期**：2003年7月中旬。

**調査手続**：児童に持ち帰らせて、家庭で回答してもらい、各学級担任に提出するという留置法で行われた。

## 調査結果

### Part 2 英語文化、英語学習への態度と経験

各質問について、それぞれの回答をした保護者の数とその割合を求めた。質問項目は、次の6項目であった。

- Q1 あなたのお子さんが小学校で受けている英語教育では、どのようなことが教えられているかご存じですか。
- Q2 あなたのお子さんが小学校で受けている英語教育に興味がありますか。
- Q3 中国や韓国では、小学校から英語が正式な教科として教えられていますが、ご存じですか。
- Q4 あなたのお子さんは、英語を習いに行っていますか。
- Q5 通信教育や家庭教師などで家庭での英語学習をしていますか。
- Q6 テレビの子どものための英語教育番組をお子さんに見せていますか。

附属学校での英語教育への興味関心を示す質問、Q1とQ2の結果を図2-1、2-2に示した。図2-1から、「よく知っている」と答えた保護者は1.9%と非常に少なく、「だいたいは知っている」(34.8%)と合わせても、4割弱にとどまっている。「あまり知らない」と回答した保護者が最も多く(55.2%)、全く知らない(8.2%)と合わせると、6割以上になる。

図2-2から、「非常に興味がある」(16.3%)、「かなり興味がある」(59.2%)をあわせると、75%以上の保護者が小学校で受けている英語授業に興味を持っていることがわかる。ただし、そう多くはないが、「あまり興味はない」(22.9%)と回とした者もいた。「全く興味はない」という回答は無かった。

これらの結果から、附属小学校の英語教育に興味はあるのだが、実際にどのような教育がなされているかについてはあまり知らない保護者が多いという実態が明らかになった。

小学校での英語教育内容を知っているか

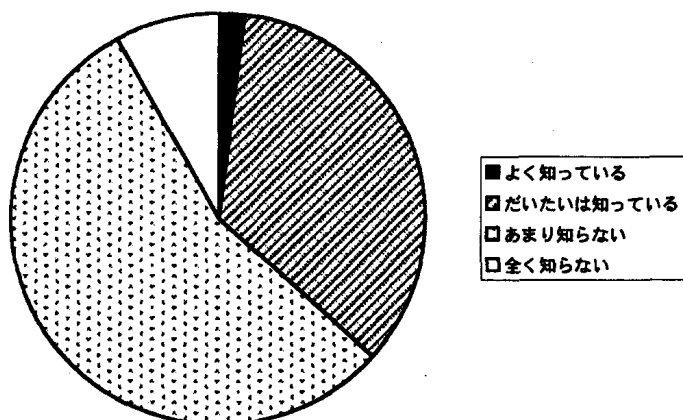


図 2-1 小学校での英語教育の内容を知っているか

小学校での英語教育に興味があるか

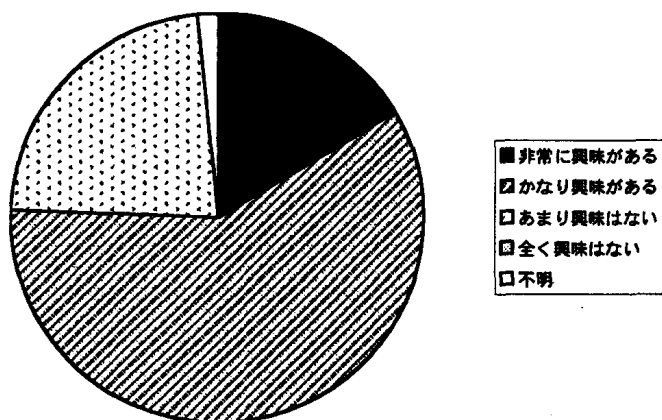


図 2-2 小学校での英語教育に興味があるか

次に、Q3-Q6 の質問については、各質問項目の平均得点を図 2-3 に示した。この図から、中国や韓国で小学校英語が正式な教科として教えられていることについては、知っている人と知らない人がほぼ半々である。学習塾などへ英語を習いに行かせている者は 3 割程度 (32.0%)、テレビの英語番組を見させている者は 1/4 程度 (24.1%) と、比較的少なかった。通信教育や家庭教師で英語学習をしている者は 6% と、ほとんどいなかった。これらの結果から、小学校における英語教育に興味はあるものの、家庭での実際の対応を行っているような保護者はさほど多くない現状のようである。

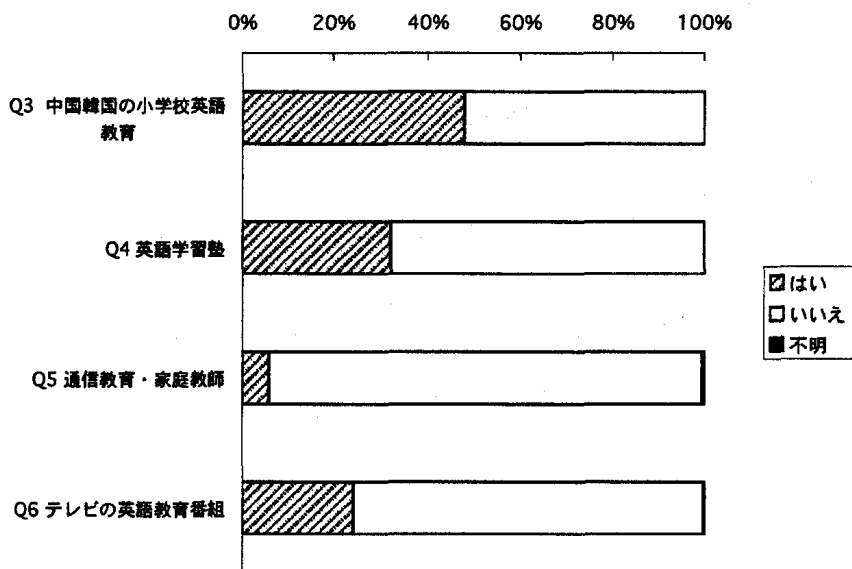


図 2-3 小学生の英語学習に対する知識，及び実際にしていること

### Part 3 英語学習の是非

小学校における英語学習の是非を問う質問（Q7～Q12）に関しては、「全然そう思わない」を 1 点、「非常にそう思う」を 5 点とするように、5 段階の回答を点数化した。質問項目は、次の 6 項目であった。

- Q7 言葉の習得が早い小学生のうちから英語を学習するのがよい
- Q8 英語の学習は、中学生になってからでも十分間に合う
- Q9 これからの社会では英語は必要なので、小学生のうちから始めるほうがよい
- Q10 小学生のうちには日本語の習得の方が重要なので、小学校では英語は学習しなくてもよい
- Q11 英語は受験にも必要なので、小学校でも学習する方がよい
- Q12 他の学習の負担になるので、小学校では英語を学習しなくてもよい

この得点に基づいた各質問項目の平均得点を高い順に示したのが図 2-4 である。この図に示されているように、小学校での英語学習については、好意的な回答が多いようである。その理由として、「言葉の習得が早い小学校のうちから (Q7)」, 「これからの社会では英語は重要なので (Q9)」といったことが高得点になっている。これらの平均値は、「かなりそう思う」の 4 点を超えている。逆に、「中学校になってからでも十分間に合う (Q8)」, 「小学校では日本語の習得の方が重要なので (Q10)」, 「他の学習の負担になるので (Q12)」といった理由での反対は、少なかった。これらの項目の平均値は、「あ

まりそうは思わない」の2点前後であった。

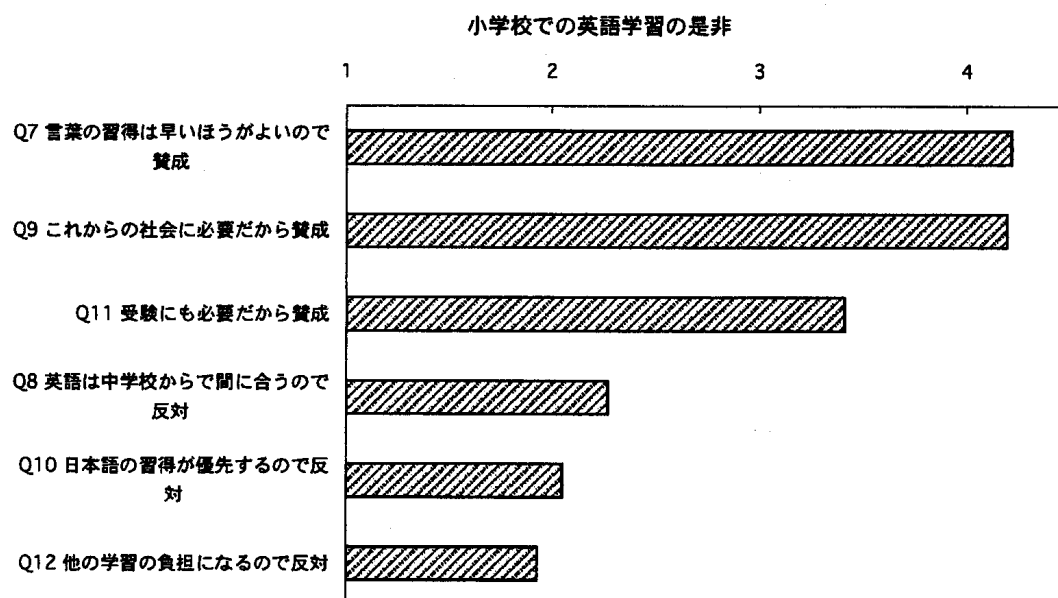


図 2-4 小学校での英語学習の是非に関する質問項目の平均得点

#### Part 4 英語学習の方法

ここでは、小学校における英語学習の方法について、保護者がどう考えているかを利いた。質問項目は、次の16項目であった。

- Q13 正式な教科として教えるべきだ
- Q14 総合学習などの一環として教えるべきだ
- Q15 英語クラブなど課外活動の一環として教えるべきだ
- Q16 英会話を重視するとよい
- Q17 外国人との交流を重視するとよい
- Q18 発音の指導を重視するとよい
- Q19 英語の読み書きを重視するとよい
- Q20 英語の単語を覚えることを重視するとよい
- Q21 英語の文法を重視するとよい
- Q22 楽しく遊んで、英語を好きになることを重視するとよい
- Q23 中学校で習う英語の基礎を習得することを重視するとよい
- Q24 英語に特有の発音やリズムなどに慣れることを重視するとよい
- Q25 英語を通して、海外の異文化に触れることを重視するとよい



Q26 インターネットなどで英語を読めるようになることを重視するとよい

Q27 CD やインターネットなど、興味をひく教材の活用をするとよい

Q28 小学校の英語教育では、英語を母国語とする補助教員（ALT）がぜひ必要である

小学校での英語の学習法に関する質問項目については、Part 3 と同様に、「全然そう思わない」を 1 点、「非常にそう思う」を 5 点とするように、5 段階の回答を点数化した。この得点に基づいた各質問項目の平均得点を高い順に示したのが図 2-4 である。

この図に示されているように、平均得点が「かなりそう思う」の 4 点を超えているのは、「Q22 楽しく遊んで、英語を好きになることを重視するとよい」、「Q24 英語特有の発音やリズムに慣れることを重視するとよい」「Q28 小学校の英語教育では、英語を母国語とする補助教員（ALT）がぜひ必要である」「Q17 外国人との交流を重視するとよい」「Q16 英会話を重視するとよい」である。さらに、「Q25 英語を通して、海外の異文化に触れることを重視するとよい」「Q18 発音の指導を重視するとよい」がこれらに続く。逆に、平均点の低かったものとしては、「Q21 英語の文法を重視するとよい」「Q15 英語クラブなど課外活動の一環として教えるべきだ」「Q26 インターネットなどで英語を読めるようになることを重視するとよい」「Q19 英語の読み書きを重視するとよい」「Q20 英語の単語を覚えることを重視するとよい」が下位 5 項目である。これらの結果から、文法や読み書きを中心とした受験用の英語ではなく、実際に海外で使われているネイティブの英語を、会話を中心に、楽しく学ぶことが多くの保護者から求められていると見てよからう。

英語学習の方法

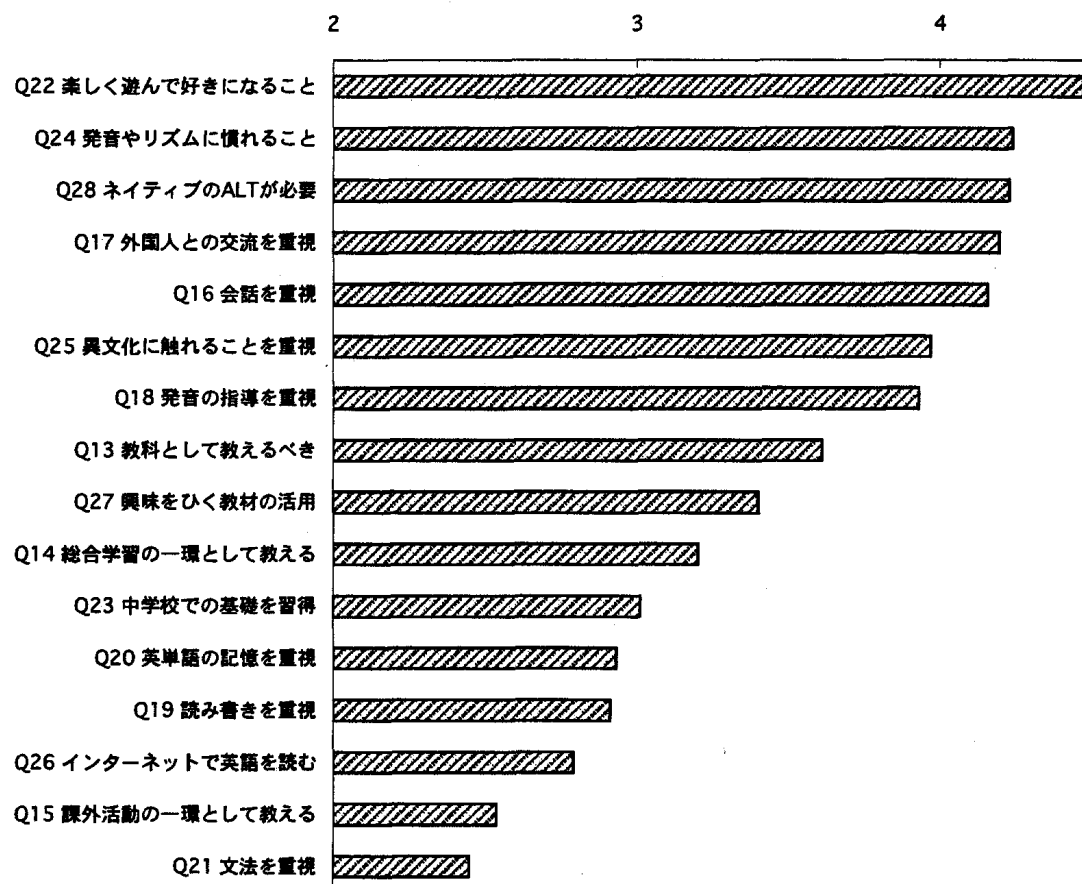


図 2-5 小学校での英語の学習法に関する保護者の意見を問う質問項目の平均得点

## 付表

付表 1-1 「英語を話している国の人々／文化が好きですか」

に対する反応数 (カッコ内は%)

学年	2年	3年	4年	5年生	6年生	全体
はい	63 (75)	50 (65)	55 (69)	49 (62)	58 (65)	275 (67)
いいえ	21 (25)	27 (35)	25 (31)	30 (38)	31 (35)	134 (33)
合計	89	78	81	80	91	409

付表 1-2 「学校で英語を勉強するのは好きですか」

に対する反応数 (カッコ内は%)

学年	2年	3年	4年	5年生	6年生	全体
はい	78 (93)	70 (92)	69 (85)	57 (71)	72 (80)	346 (84)
いいえ	6 (7)	6 (8)	12 (15)	23 (29)	18 (20)	65 (16)
合計	89	76	81	80	90	411

付表 1-3 「人々が英語を話している国に住んでいたことが

ありますか」に対する反応数 (カッコ内は%)

学年	2年	3年	4年	5年生	6年生	全体
はい	11 (13)	8 (10)	4 (5)	5 (6)	4 (5)	32 (8)
いいえ	72 (87)	69 (90)	77 (95)	74 (94)	85 (85)	377 (92)
合計	83	77	81	79	89	409

付表 1-4 英語を使ってしたいことに関する質問項目と、それぞれの学年ごとの平均値

質問項目	2年	3年	4年	5年	6年	全体
Q4. 英語であいさつする	.58	.53	.32	.21	.47	.25
Q5. 英語で自分のことを話す	.24	.37	.05	.13	.37	.16
Q6. 英語で家族のことを話す	-.08	.19	-.26	-.18	.03	-.15
Q7. 英語でしゅみ/好きなことについて話す	.31	.19	.01	.25	.41	-.09
Q8. 英語で電話をかける/英語の電話に出る	-.12	-.03	-.16	-.18	-.31	-.06
Q9. 英語のテレビ/えいがを見る	.51	.04	.25	.43	.47	.06
Q10. 外国人と友達になる	.47	.64	.43	.39	.44	.16
Q11. 海外旅行をする	.38	.45	.3	.55	.36	.24
Q12. 英語で書いてある新聞/本/雑誌/まんがを読む	.38	-.03	-.14	-.11	.15	.24
Q13. インターネットをつかう	.62	.36	.46	.25	.20	.29
Q14. 英語でEメール/手紙/カードをおくる	.18	.39	-.01	.20	.05	.35
Q15. 英語で道あんないをする	.01	-.06	-.23	.00	-.16	.36
Q16. 英語の歌をうたう	.59	.29	.19	-.16	.47	.40
Q17. 留学する	.13	-.12	-.42	-.14	-.23	.43
Q18. 外国人の家庭にホームステイする	-.25	-.13	-.38	-.10	-.38	.47

付表 1-5 英語を使ってしたいことに関する質問項目と、それぞれの学年ごとの平均値

質問項目	2年	3年	4年	5年	6年	全体
Q19. 一人で勉強するのはすきですか	-.07	-.18	-.15	-.19	-.08	-.03
Q20. ペア（ふたり）で勉強するのはすきですか	.51	.26	.51	.19	.31	.36
Q21. 班などの小さなグループで勉強するのはすきですか	.47	.38	.55	.21	.42	.41
Q22. クラスみんなで一緒に勉強するのはすきですか	.71	.66	.65	.30	.36	.54

付表 1-6 利用機器と教材に関する質問項目と、それぞれの学年ごとの平均値

質問項目	2年	3年	4年	5年	6年	全体
Q23. テレビ/ビデオをつかって勉強するのは好きですか	.63	.68	.49	.50	.69	.60
Q23. インターネットをつかって勉強するのは好きですか	.59	.42	.51	.34	.52	.47
Q25. テープ/CDをつかって勉強するのは好きですか	.75	.24	.41	.05	.35	.37
Q26. プリントをつかって勉強するのは好きですか	.55	.46	.39	.11	.26	.31
Q27. 黒板/ホワイトボードをつかって勉強するのは…	.35	.55	.24	.03	.24	.31
Q28. コンピュータをつかって勉強するのは好きですか	.60	.61	.66	.58	.67	.63
Q29. 字カード/絵カード/絵/ポスターをつかって…	.79	.63	.65	.40	.42	.57

注：質問内容を一部「…」で省略した。省略部分は、他の項目と同様の聞き方である。

付表 1-7 授業方法に関する質問項目と、それぞれの学年ごとの平均値

質問項目	2年	3年	4年	5年	6年	全体
Q30. 先生のあとについて文をくりかえして勉強する…	.67	.32	.38	.05	.23	.31
Q31. 歌をうたって勉強するのは好きですか	.74	.45	.44	.38	.43	.35
Q32. ゲームをして勉強するのは好きですか	.93	.72	.9	.81	.86	.85
Q33. お話を聞いたり/したりして勉強するのは好きですか	.68	.50	.39	.03	.28	.36
Q34. 聞いた通りに体を動かして勉強するのは好きですか	.60	.53	.47	.16	.53	.46

注：質問内容を一部「…」で省略した。省略部分は、他の項目と同様の聞き方である。

付表 1-8 会話と読み書きの優先順に関する質問項目と、それぞれの学年ごとの平均値

質問項目	2年	3年	4年	5年	6年	全体
Q35. 聞くことと話すことだけを勉強したいですか	.11	.42	.34	.48	.57	.33
Q36. 聞くことと話すことを先にして、後から読むことと 書くことを勉強したいですか	.40	.03	.30	.06	.11	.18
Q37. 聞くこと、話すこと、読むこと、書くことぜんぶを はじめから勉強したいですか	.53	.42	.16	.05	.13	.18