

テレビの視聴能力と探索意欲・拡散思考に関する調査（第3次報告）：NHK学校放送番組「みどりの地球」の継続視聴から

| | |
|-----|---|
| 著者 | 水越 敏行, 金沢市放送教育研究グループ, 押野 市男, 小竹 暉夫, 門田 芳子, 島崎 実, 福原 俊夫, 前田 俊, 松田 恵美子, 明星 哲久, 村中 一正, 山上 清, 吉田 貞介 |
| 雑誌名 | 教育工学研究 = Studies in educational technology |
| 巻 | 1 |
| ページ | 1-20 |
| 発行年 | 1976-03-15 |
| URL | http://hdl.handle.net/2297/24928 |

テレビの視聴能力と探索意欲・拡散 思考に関する調査(第3次報告)

——NHK学校放送番組「みどりの地球」の継続視聴から——

水越敏行*・金沢市放送教育研究グループ**

I 研究の経過と今回の研究のねらい

金沢市小学校放送教育研究会は昭和46年に金沢で開催された第22回放送教育全国大会をきっかけとして、昭和44年に結成され、以後7年間、会員相互の継続的な研究を深めてきている。その間には放送教材のシステム化の研究、放送の効果的活用と日常化の問題等についての研究をすすめてきた。これまでの研究経過ならびに問題点の概要と、今回の研究のねらいについてのべる。

(1) 昨年度の研究経過

① 研究主題

「テレビの視聴能力と拡散的思考に関する調査」

② 調査のねらい

ア こどもが一般番組を視聴したとき、制作者の意図をどの程度理解できるか。その映像読解能力と学年発達段階との相関々係はどうか。

イ こどもはテレビ視聴を通して理解したことから、他の社会事象や自然現象や他の課題に対し、どのように発展、拡散することができるだろうか。

以上の二点に調査の目的を絞って実施した。放送教育はその流れとして「放送利用学習」から「放送学習」へと変りつつある。

従来の理解させるためのテレビ視聴を通して読みとったことをもとにして、こどもたちが更に探求活動や拡散思考へと発展させる機能的役割をテレビが果し得るかを実態調査から確かめさぐることにより研究の重点をおいた。

③ 調査方法

ア 調査番組の選択

児童の発達段階・視聴能力・既有知識・興味等を考慮して、番組内容を選考して次の二番組を視聴対象番組とすることにした。

- NHK総合番組より新日本紀行から「羽田ぐらし・初夏」(5～6年対象)
- 民間放送より驚異の世界から「最後の裸族パプア」(1～6年共通対象)

イ 質問項目

- 自分で調べてみたいと思うこと。
 - 疑問に思ったこと。
 - 興味・関心をもったこと。
 - 番組制作者の言いたかったこと(5～6年)
- 以上の項目を番組視聴後に記述させた。もちろん低学年では表記能力を考慮して絵による表現手法も採用した。(カード式)

* 現職 大阪大学人間科学部 助教授

**押 野 市 男(金沢市中村町小学校)
小 竹 暉 夫(金沢市立小立野小学校)
門 田 芳 子(石川県立養護学校)
島 崎 実(金沢市此花町小学校長)
福 原 俊 夫(金沢市立小坂小学校)
前 田 俊(金沢市森本小学校教頭)

松 田 恵美子(金沢市立緑小学校)
明 星 哲 久(金沢市立森山町小学校)
村 中 一 正(金沢市三馬小学校)
山 上 清(石川県教育センター)
吉 田 貞 介(石川県教育センター)

ウ 調査実施

- 実施時期 昭和49年7月
- 調査対象校 金沢市立小学校7校
- 調査児童数 627名

エ 調査結果の概要

- 高学年になるほど思考拡散量が増していく。
- 映像からの拡散の割合は、写し出されている時間の長さとは密接な関係がある。
- 自分の身近かなものに関係づけての拡散が中心となる。特に低学年ほどその傾向が、はっきりしている。
- 一枚ワンセンテンスのカード方式からみて低学年ほどちらばりの巾がせまく、学年のあがるに従って分散量が多い。
- 拡散を起すきっかけは既有経験の量と質に深いつながりをもっている。
- テレビ映像の構成次第で低学年でも本質にせまる発展的思考が可能である。

オ 調査結果からの考察

拡散思考という点から「新日本紀行」ではわれわれが期待したほどの結果がえられなかった。社会科の学習、特に公害・産業学習によって作られた既有経験や認知の枠組に同化させて「もっと調べてみたいこと」をあげており、画一的で一種のステレオタイプとさえいえるような回答が目立った。むしろ子どもたちにとって全く未知の世界である「ニューギニア最後の裸族・パプア」の日常生活を描いた番組の方が、自由奔放な拡散を生んでおり、しかもそれらが文化人類学の概念にも相当するような事項、つまり、道具づくり、言語活動、社会的分業、社会組織、文化、宗教等への探索意欲となって現われてきている。

以上の調査結果から、これまでの学校でおこなわれてきた放送教育が集中思考を中心にする、理解の増幅器としてのテレビの機能を重視してきたといえる。拡散思考や探索意欲の動機づけとなる情意的側面を軽視しがちであったという事実の一端を示しているのではないだろうか。

以上の研究結果は、金沢大学教育学部紀要23号(1974)に報告した。

(2) 本年度の研究経過

① 研究主題

「認知中心から情意重視の視聴へ」
——「みどりの地球」を継続視聴して——

② 研究のねらい

ア 本研究会では放送のもつ特性を認知的な面を深める「理解の増幅器」と、情意的な面を喚起する「探究活動の増幅器」の二面からおさえることにしている。前者については共通理解を深めているが、後者についてはいまだ未解決の部分が多い。そこで、はたして放送にそのような機能があるのか実証的に確かめ、その上にたつて放送教育の効果的指導のあり方を究明したいと考え、4月以来、継続的に研究を実施した。

イ 研究を進める基本姿勢として、単に教科内容を知的に理解させるに留まる放送活用から脱却し、主体的に学びとろうとする意欲を培い、拡散や発展を重視した「ひとりだち学習」のできる子どもを育てることにした。

ウ 昨年度の結果を踏まえて、テレビが視聴者の情意的側面、例えば興味の喚起や探索意欲に与える影響力、拡散思考の増幅機能などを調べてみる。特に探索意欲を規定する条件を、子どもの視聴データから可能な限り読みとってみる。

エ 本年度より新設されたNHK学校放送番組、「みどりの地球」は小学校高学年から中学生向けの多学年対象番組であり、しかも理科、社会科、道徳に共通する統合番組であり、縦と横の広さを持ち、我々の研究のねらいを充たしてくれる内容で利用価値があると判断し、4月以来継続視聴し、そのデータを集積分析している。昨年度のように特定番組の一本のみの単発的研究ではある傾向を一つの点としてはとらえられても、それ以上の域を脱し得ない。そこで今年は年間継続視聴させ、しかもその途中に必要な最少限の指導を加えて、子

どもの視聴能力がどう変容し、どんな傾向性がみられるかを追跡するという研究のデザインを組んでみた。子どもの変容過程については学級単位だけでなく、個のレベルにまでおろし、個を伸ばすための追跡をしてみることにした。

③ 研究の方法

ア 調査対象

金沢市立小学校 5校

5年生 71名 6年生 119名 計 190名

表一 1 調査対象学校と児童数

| 校種 | 学年 | 学 校 名 | 学級数 | 児童数 |
|----|----|------------|-----|-----|
| 小 | 5 | 金沢市立 緑 小学校 | 1 | 32名 |
| | | 〃 三 馬小学校 | 1 | 39名 |
| 学 | 6 | 〃 小立野小学校 | 1 | 40名 |
| | | 〃 中村町小学校 | 1 | 42名 |
| | | 〃 森山町小学校 | 1 | 37名 |

イ 継続視聴番組

NHK学校放送番組「みどりの地球」

年間シリーズ番組，1学期6本，2学期2本

表一 2 「みどりの地球」調査対象番組名と内容

| 回 | 放 送 日 時 | 番 組 名 | 内 容 |
|---|------------------|-----------|--------------------|
| 1 | 4 / 8 ~ 4 / 26 | ヒトという生きもの | 生物の多様性と環境，人間の特殊性 |
| 2 | 5 / 6 ~ 5 / 17 | 陸の王者ライオン | 食物連鎖と生物界のバランス |
| 3 | 5 / 20 ~ 5 / 31 | 森林の伝記 | 森林の歴史，生態系における役割 |
| 4 | 6 / 3 ~ 6 / 14 | 土の中の世界 | 土壌動物の調査，生物界の物質循環分解 |
| 5 | 6 / 17 ~ 6 / 28 | 昆虫地図 | 昆虫の生息状況と環境の変化の調査 |
| 6 | 7 / 1 ~ 7 / 19 | アサガオ日記 | 大気汚染の生物への影響の調査 |
| 7 | 9 / 2 ~ 9 / 20 | 干潟の一日 | 干潟の生態系の調査 |
| 8 | 10 / 7 ~ 10 / 18 | 奇妙な魚 | 海の生物の食物連鎖と汚染物質の濃縮 |

ウ 視聴方法

並行型生視聴，利用時間は社会科，理科，道徳，あるいは自由時間（金沢市立三馬小学校は40分授業として，週3時間を自由時間と称する一種の総合学習の時間帯を設置している）等，各校で工夫して一番使い易い時間帯や教科の中でこの番組を視聴した。生利用を原則としたが，時にはビデオどりし，第1次視聴の形で見せ，実質的には生利用と同じになるよう配慮した。視聴後特に事後指導はしなかったが視聴方法を分類すると次の三つに分類することができる。

- (i) 番組に慣れさせため，視聴後感想文等を自由記述させ，事前事後指導なし。
- (ii) テレビの直接教授性 (direct teaching) という機能を生かし，事前・事後指導なし。ただし全員に共通の視聴カードを持たせ，A, B, C, Dの項目（後述するが，うち

三つは情意的側面をねらうもの）によって視聴後に記入させる。自由記述と選択肢を併用する。

(iii) 映像の読みとり能力を訓練するため，映像段落の要旨の読みとり指導をし番組主題の読みとりのしかたを学ばせた。また視聴カードの記入のしかた、拡散や発展のしかた等についても具体事例をあげて指導する。

これら三つのタイプは，各校で調整した。

エ 記録のとり方

後述のような視聴カードを与え記述させ変容と傾向性・拡散・発展の評価を行った。その他，番組によっては「制作者へのお便り」という形で感想文や意見を書かせたものもある。ABC項目はともに情意的側面を正面から聞いている。それに対しCD項目は昨年度からの継続で

あって番組主題の読みとりといういわば認知的側面の評価をねらっている。

今回の調査では、前者に比重がかかっていることはすでに述べたが、その中でも特に探索意欲をもつCに、ねらいの中心をおいている。そしてCと他の項目のどれとが、どんなつながりをもつのか、Cを規定する条件のうち、どれが一番関連性をもつ要素となっているのかを究明調査している。

以上の結果は、第12回学校放送教育賞第1部門への応募論文(1学期の研究センター)、大阪大学人間科学部紀要第2巻(1976)、(2学期の研究を追加)に報告した。

(3) 今回の研究のねらい

以上のべてきたような昨年度からの継続研究をふまえ、さらにふかめるために、今回あらたに次のねらいをたててみた。

① 個人の変容過程を追跡してみる。

番組のねらいの把握(D項目)については、1学期から2学期にかけての5つの番組にわたっての追跡をしてみる。また情意的な面(B項目)については、1学期の3番組について、追跡してみる。そのことから、反応のパターン化や、個別的な対処のデータがとれるのでないか、との予想をもったのである。

② 並行型の視聴だけでなく、教室教師の指導をいれた、いわゆる融合型の授業を設計してみる。

「みどりの地球」のような総合番組を、実際に授業にかけることによって、テレビからの発展学習をどう増幅するか、ひとり立ちの学習にまでむかわせるには、どんな対処が必要か、そのための指導案はどうあるべきか、などをさぐってみたいと考えたのである。

③ ①でとらえた個のデータと、②で計画した授業設計との間をつなぐパイプを、少しでも見出していききたい。

「学習指導の個別化」という研究テーマは、魅力のある今日的なものであるが、①でみていくような個の変容のデータと、この番組を位置

づけた授業の設計と実施とを結びつける中で、指導の個別化への具体的方策も出てくるのではないかと考えたのである。

II 視聴カードによる指導

(1) 記録のとり方

番組視聴後に表—3のような視聴カードを使って自由に記録させた。継続視聴をするにあたって最初の番組「ヒトという生きもの」は自由にメモを取らせ、第4回の「土の中の世界」で映像読解指導(「制作者のねらい」D項目)を行ったほかは、テレビの直接教授性という機能を大切にし事前事後指導は一切しなかった。

子どもたちが、まず心にひかれるのはTV映像のどんなことにだろうか(A)。喜びや悲しみといった感情を持つに至るのはどんなことがらにだろうか(B)。さらに、もっと調べたいと探索的意欲を起こすことはあるのだろうか、それはどんなことであろうか(C)。これらA、B、Cは、ともに情意側面を正面からきいたものである。制作者のねらっていること(D)は、主題の読みとりという認知的側面をきいたものである。

このように情意面の記録に比重をかけ、その中でも特に探索意欲に関係をもつ(C)に、ねらいの中心をおき、他の項目それぞれがどのように関連を持つかを明らかにしようとしたのである。3段階の尺度で自己診断し回答させた。

(2) カード記入にみられる傾向

① 喜び悲しみを感じたこと(B項目)

ア 「喜び」より「悲しみ、困惑、願望」へB項目に記された情感は、いくつかのタイプに分類されるが、これは最初から枠づけしたものでなく、あくまで出て来た結果を分類したものである。まず「森林や虫など自然が、まだ残りうれしい」というように「喜び」「安堵」など現実を肯定するタイプがある。一方「森林が切りたおされ昆虫もへって悲しい。なぜ、そんなことをするのか」というように「悲しみ、いかり」など現実を否定的に見るタイプもある。ま

表-3 テレビ視聴カード

月 日 番組名 () 年 組 氏名

| | | | |
|---|--------------|--------------------|--------------------------------|
| A | 興味をもったこと | 一番興味をもったことを一つかきなさい | とてあつた 少しあつた ぜんぜんかつた |
| B | 喜びや悲しみを感じたこと | 一番感じたことを一つかきなさい | とてあつた 少しあつた ぜんぜんかつた |
| C | もっと調べてみたいこと | 調べたいことをかきなさい | とてあつた 少しあつた ぜんぜんかつた |
| D | 制作者のねらっていること | ねらっていることをかきなさい | よわくかつた 少しかんかつた わざわざかんかつた |

た、どちらともつかず「人間は自分自身で住めなくなるようにしているのではないか」と「困惑」「不安」を感じたり「森林を大切にしたい」という「願望」を持ったりするタイプもある。それらの情感の割合が番組によってどうちがっているかをまとめたものが図-1である。

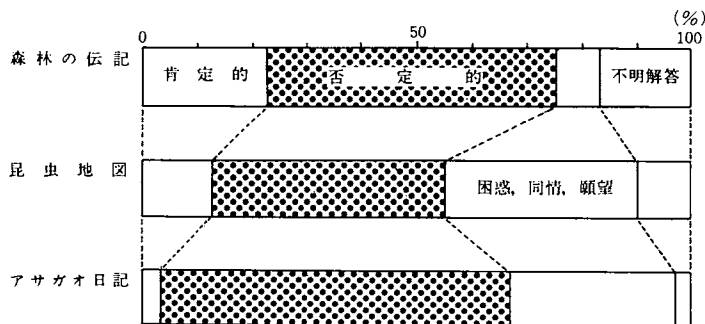
この表から次のことがわかる。悲しみ、いかりなどの否定的なタイプが多い。喜び、安堵などの肯定的タイプは減少し、困惑、不安、願望などの中間的、二次的な情感がふえてきた。不

明や無答のような反応を示さない者がすくなくなってきた。

イ 単純末梢型からより深い反応へ

情感の内容面にも変化がみられる。たとえば「悲しみ」の反応をとってみても、5月に視聴した「森林の伝記」では「大昔の象がほろびて悲しい」式の単純末梢型の声が多かったのに比べ、7月に視聴した「アサガオ日記」では「人間の自業自得は悲しいことだ」と、いったように、番組全体の主題をふまえた上で、より深い

図-1 喜びや悲しみを感じたこと（B項目）の割合



悲しみや反省を示す傾向がみられた。そこでB項目の内容を次の三つにレベル分けした。

- I ある場面だけに心を動かされている
- II 番組全体に心を動かされているが傍観的

III 番組全体に心を動かされていて、しかも主体的な反応を示す

このことが番組によってどちらがうかをまとめると図-2のようになる。

図-2 喜びや悲しみを感じたこと (B項目) の分析

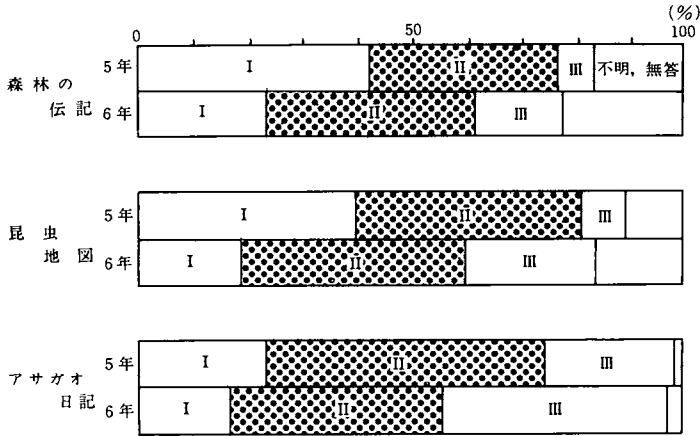
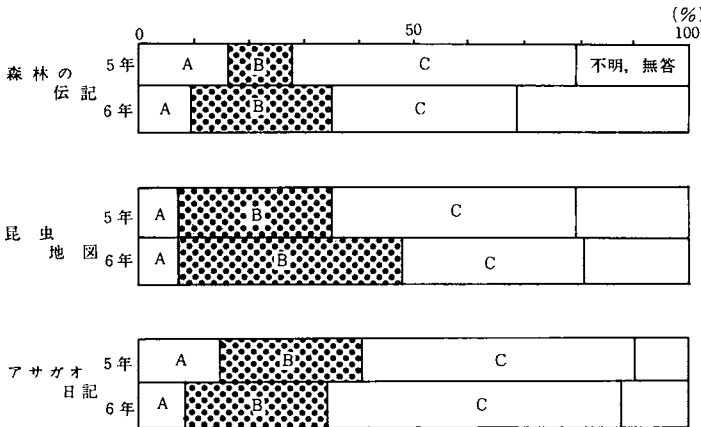


図-3 制作者のねらっていること (D項目) の分析



はじめの頃はレベルIにあたる末梢的な場面に多く反応しているが、視聴の回を重ねるごとにレベルIIIのような主体的反応へと高まっている。「自分自身が被害者であり、しかも加害者でもある」と、いう認識のもとに「何かしなければならぬ」という意見が見られるのである。

② 制作者のねらい (D項目)

ア 類型化の傾向

認知的側面であるこのD項目は、次のようにレベルわけして整理した。

- A 部分的なところだけに気をとられ、ねらいをあまりよくとらえていない
 - B 制作者のねらいをある程度とらえている
 - C 制作者のねらいを正確にとらえている
- これをまとめると図-3のようになった。番組の視聴を重ねるにしたがって、B+Cの

率が高くなり、不明、無答の率が減少していくようである。

継続視聴と、その間に意図的な映像読解指導を加えることによって「みどりの地球」のような中学生対象の番組でも、5年生段階で充分理解できるようである。このことは昨年度の「新日本紀行」のような一般番組でも、いえたことである。

その（「新日本紀行」の）調査で指摘された「公害、開発への警鐘といった一つの認知パターンが、彼らの中に育っており、この種の社会番組を、すべてそういうパターンに当てはめて解釈しようとする思考様式がある」と、いう点も再認識された。今回「みどりの地球」も継続視聴が重なるにつれて、その傾向が強くなり、「公害をなくそう」「緑を大切に」といったスローガン

的表現がふえてきたのである。つまり映像を主体的に受けとめて自己の認知構造を調節しようとはせず、安易に既成のパターンの中で類型化し同化しようとするのである。

③ もっと調べてみたいこと（C項目）

ここでも一応、三つのレベルにわけてみた。

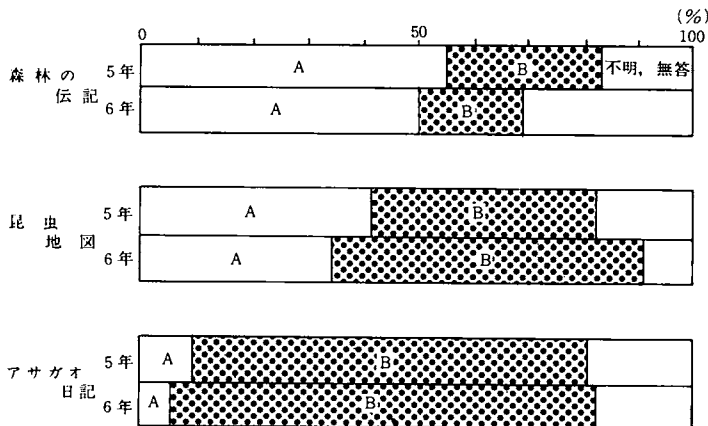
I 末梢的拡散（番組の一部から問題を見つけているもの）

II 直結型拡散（番組全体をつかんでいるがその番組の中から問題をとらえているもの）

III 一般化型拡散（番組全体をつかみ、他の問題へ転移をしている。しかもその問題は具体的で検証できるものを見つけている）

この尺度でもって分析したのが図-4である。初めの時期視聴した「森林の伝記」では「化

図-4 もっと調べてみたいこと（D項目）の分析



石のでき方を調べたい」といったような末梢型拡散が半数を占めていた。だが一学期最後の番組「アサガオ日記」になると、末梢型が少なくなり「公害調査をして、その被害や影響についてまとめたい」といったような直接型拡散が5、6年生とも七割を越えるようになってきている。

しかし一般化型拡散はついに現われなかった。昨年度の「新日本紀行」では、わずかではあるが一般化型拡散がみられたことを考えあわ

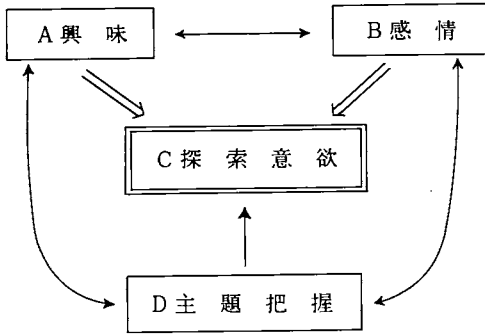
せると今回は指導が未熟であったのか、番組の印象が強烈で番組離れができなかったのか、原因は今のところ、はっきりしない。

(3) C項目とA、B、C項目との関連

視聴カードの各項目それぞれの関連について次のような図を想定してみた。(図-5)

「もっと調べてみたい」という探索意欲（C項目）を核にして他項目との関連を見ていくと、興味（A項目）感情（B項目）といった情意的側面への刺激が探索意欲に、より強いつながり

図-5 A,B,C,D 項目の関係予想図



を持つのではないかと予想される。この予想をたしかめるため中村町小学校6年生のクラスについて表-4のように整理してみた。

表-4 C項目と他項目との関連

| 項目 番組名 | A 興味をもったこと (興味) | B 喜びや悲しみを感 じたこと (心情) | D 制作者のねら っていること (理解) | 合計 |
|--------------|-----------------------|-------------------------------|-------------------------------|-----|
| 陸の王者 ライオン | 7 | 10 | 6 | 23 |
| 森林の伝記 | 12 | 11 | 5 | 28 |
| 昆虫地図 | 11 | 16 | 7 | 34 |
| アサガオ日記 | 16 | 17 | 9 | 42 |
| 計 | 46 | 54 | 27 | 127 |

この表は、C項目で「調べてみたいこと」が「とても」あったとした者が、A、B、D項目のどれに「とても」と答えているかを見たものである。この表から、探索意欲(C)は、主題がわかったこと(D)より、喜び悲しみを感じたこと(B)や、とても強く興味をもったこと(A)のほうに、より強く規定されることが読みとれる。

また個々の児童の視聴カードについて、C項目と他項目との関連のようすをタイプ分けしてみると次のようなことに気づいた。A-C(AとCが何らかで関連しあっている)やB-Cの

者がD-Cより、はるかに多い。三項目にわたって関連している場合でもA-B-Cのように情意面につながるタイプや、A-D-CとかB-D-Cのように情→知→探索意欲となるタイプが多い。

これらの結果は図-5で示した予想を、ある程度裏づけたものといえよう。

(4) 視聴カードの様式の変更

一学期を終え、ここで、これまで6番組視聴し記録をとったカードの様式を若干変更することにした。

ア A項目

知的興味と感情的なものを混入し、B項目に該当するような記述もみられたので、知的興味だけにしぼり、またこの番組から受けた影響を明確にするため「初めて知ったことの……」をつけ加えた。

イ B項目

喜び悲しみの両端だけで割り切れないようなバラエティに富んだ感情がみられたことから、「もっとも心を動かされたこと」と、したほうが、より豊かな、ありのままの情意反応が堀りおこされるのではないかと。

ウ D項目(従来はC項目)

「初めて知ったこと」(A項目)の発展として「もっと調べたいこと」がある一方、「心を動かされたこと」(B項目)から、自分の日常生活をかえりみて心がけたり改めたりしたいことも出てくることであろう。この両者をあわせ「これからやろうと思ったこと」とした。

エ C、D項目の位置

従来の製作者のねらっていることは、そのまま継承したが、位置を逆にした。これはA、B(情意面)とDとのつながりが強すぎるためC(認知)を途中にくみこんだこと、Dの「これからやろう」は、この記入時点でおわるのではなく、これ以後、長く、広く発展し、調べたり良い習慣となったりすることを願うものであるから最後の項目としたのである。

表一5 テレビ視聴カード（変更したもの）

| 月 日 番組名() 年 組 氏名 | |
|-------------------|----------------------------------|
| A | 初めて知ったことの中で興味をもったこと |
| B | もっとも心を動かされたこと |
| C | 制作者のねらっていること |
| D | これからやろうと思うこと（心がけたいこと、調べてみたいことなど） |

表一6 これからやろうと思うこと（D項目）の一般化型拡散の例

| 内 容 | | 5年 | 6年 |
|--------|------------------------------------|----|----|
| 干がたの一日 | ・私たちが人間は、どんな所が生きていくのに適しているのか調べてみたい | 0 | 1 |
| | ・川でも同じことがあるのか、川の生き物を調べてみたい | 0 | 3 |
| | ・干がたでしたことを山でもやってみてみたい | 0 | 1 |
| | 計 | 0 | 5 |
| 奇妙な魚 | ・海をよごさない方法を調べたい | 1 | 1 |
| | ・きれいな海、きたない海の分布状況を調べたい | 1 | 1 |
| | ・洗剤使用を減らすことによって海の汚染病はどうか調べたい | 1 | 0 |
| | ・海、川以外の汚染状況を調べたい | 0 | 2 |
| | ・洗剤は人間にどのような影響を及ぼすのか調べたい | 0 | 1 |
| | ・人間によって苦しめられている生き物は他にいいのか調べたい | 0 | 4 |
| 計 | 3 | 9 | |

(5) その後の児童のようす

二学期の番組から変更したカードを使って視聴をつづけた。「心を動かされたこと」(B項目)への子どもたちの反応は、9月初めでは6月視聴の「森林の伝記」程度のレベルであったが、次の番組からIIやIIIの「全体に反応する児童」が増加してきている。

「製作者のねらっていること」(C項目)でも部分的理解しかできないAは激減し、無答や不明のように理解できない児童はゼロになってきている。

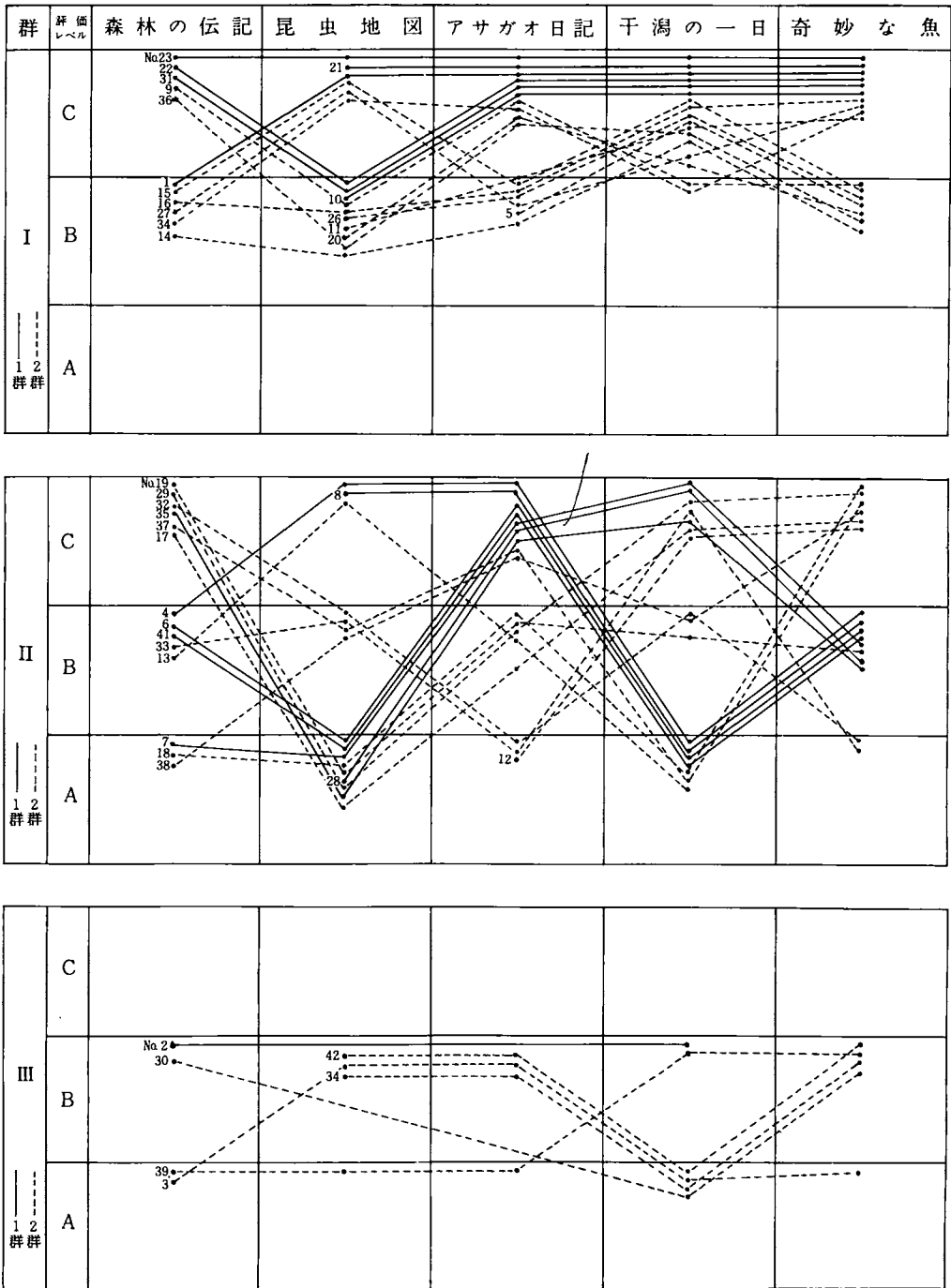
「これからやろうと思うこと」(D項目)では一学期にみられなかった「一般化型拡散」(IIIのタイプ)が、6年、5年の順に現われてきた。表一4は、その一部である。また「心がけたいこと」の中には「川へゴミを捨てていたのをやめる」とか「これから洗剤を使いすぎないように気をつける」と、いったのも多くあった。日常の教室での態度にしても、紙一枚を大切にしたりむだなエネルギーの節約に心がけるなど、生活の姿勢に変化が見られるようになった。

III 個のレベルでの変容過程の分析

(1) 認知的な面における個の変移

放送の視聴指導を行う場合、従来から多くとられてきた方法は、学級一斉授業の中での集団的な指導であった。しかし視聴カードを細かく分析してみると、同じ映像を見てもそれに対する反応は、児童によって非常に違ってきている。今まで生継続視聴論者がよくいってきた。「放送は見せればわかるのだ、継続することにこそ意義があるのだ。」という主張は、いさゝか教育的配慮に欠けているのではなからうか。個々の子どもを大切に、発展的な学習を効果あるものにするためには、まず一人一人のこどもの反応をつかみ、どのように変わってきているかを的確に把握することが大切である。その上でA君にはこんな指導を、Bさんにはこんなアドバイスをということになって、はじめて一人だちの学習が生きてくるものと思われる。

図-6 制作者のねらい把握の変移-その1



以上のような観点から、視聴カードに書かれている内容を分析し、学級一覧表に逐時記入してきた。その表をもとにしながら個々のこどもの変容過程をつかみ、個別指導を加えてきている。金沢市立中村町小学校6年押野学級の事例でもって以下述べていく。

個の変容を追えかける場合も、認知面と情意面の両面からとらえなければならないだろう。まず認知面の変容は視聴カードのD項目「制作者のねらっていること」の分析から眺めることにした。D項目の内容を検討し、前にのべたA、B、Cの三段階にレベルわけし、各児童の書いたものをその基準で判別した。それがどのように変移していったかを追跡し、その変化の状態をグラフ化したものが図-6である。

このグラフからもわかるように、製作者のねらいのつかみ方にはいろんなタイプがあるようだ。一応これらを大きくI、II、IIIの3グループに分け、さらにそれぞれを2群にわけて眺めてみることにした。

Iのグループ（比較的製作者のねらいをしっかりとつかむことができるもの）

- ・ I-1群……ほとんどCレベルのつかみ方ができる群
- ・ I-2群……CレベルとBレベルが混在しているが、一応ねらいの把握ができる群

IIのグループ（一回ごとにねらいのつかみかたにむらのあるもの）

- ・ II-1群……CレベルとAレベルが混在しているが、同じような傾向をたどるものが他にもいる群
- ・ II-2群……CレベルとAレベルが混在しているが、独自のコースをたどる群

IIIのグループ（製作者のねらいが全体的につかめず、部分にはしりがちなもの）

- ・ III-1群……Bレベルで終始しているもの
- ・ III-2群……BレベルとAレベルが混在していて、あまりうまくねらいがつか

かめない群

以上のようなグループわけを行ってみるとこどもたちの傾向性が浮きあがってくる。そのいくつかをつぎに列挙する。

- ・ I、II、IIIのグループをみてもわかるように、上位、または下位で安定しているものと、IIのように一回ごとに大きくゆれうごくものがある。
- ・ 「森林の伝記」では同じCレベルの反応を示しているI-1群と、II群のNo. 19, 29, 32, 35, 37, 17児とは同質に論じられない。後者のように変動のはげしいものは視聴能力が本当についているといえないのではないか。
- ・ I-1群は「アサガオ日記」以後Cレベルに安定してきている。同様な傾向はII及びIIIのグループにも、最後の番組「奇妙な魚」で上向きになっていることが見うけられる。
- ・ I-2群の流れをみると、カーブの動きが逆になっている二つの群があることがわかる。すなわちC→B→C→B→Cの流れと、B→C→B→C→Bというまったく逆の流れの二群である。これはどうして起こるかわからないが、同じようなことはII、IIIのグループにもいえる。同じ映像を見せても、そのとらえ方がこのように違ってくれば、番組に対する好みとか相性といったものがあるような気がする。この点は今後の指導において十分考慮していく必要があるだろう。
- ・ 従来からいわれてきた視聴能力の測定は、ある番組に対して学級全体がどのような反応をしたかという面からなされる場合が多かった。しかしこのように数番組を追いかけてみると、ヨコの評価より、個人の変移に目をむけたタテの評価の重要さがわかってくる。またその評価データをもとにしての個人指導をしていくことが、本当の意味での視聴指導であり、能力の育成であろう。

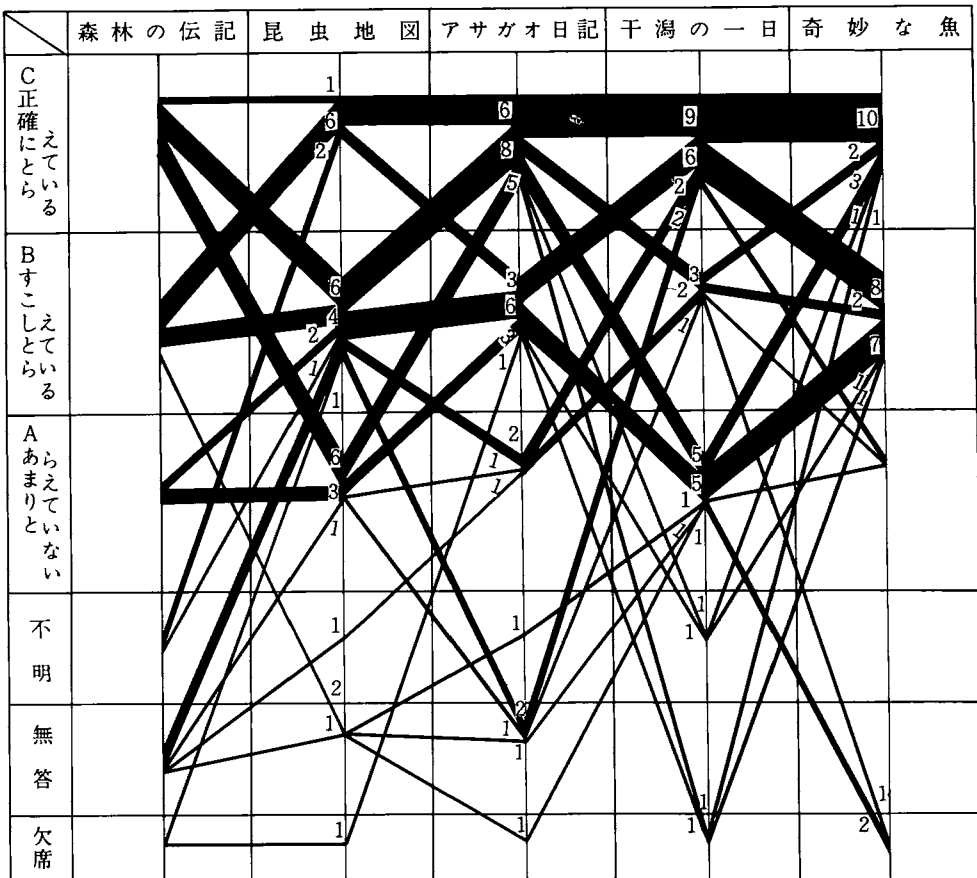
(2) 学級集団における変移のルートマップ

個々のこどもの変移の状況は図-6のとおりであるが、個人を一人だけ追跡的に眺めるだけ

でなく、同時に学級集団の変移の中に位置づけてみることも必要であろう。そのためにそれぞれのこどもが各番組をどのように読みとっていったか、またその数量的な移り変わりはどうかなど、変移の状態を線のつながりと太さであらわすことにした。それが図-7である。たとえば「森林の伝記」では製作者をねらいを正確にとらえることのできたCレベルのものが、つぎの「昆虫地図」で同じくCレベルを維持できたものが1人なのに対し、Bレベルへ6人、Aレベルへ6人と変化していることがわかる。このようにして学級全体の動きを見ていくと、いくつかの顕著な傾向を読みとることができる。

- 番組によってA, B, Cへのちらばり具合が違っている。どのレベルにも同じようにちらばっている「森林の伝記」や「昆虫地図」のような番組。C, Bに比較的多く集っている「アサガオ日記」、「奇妙な魚」。中間のBレベルが少なく、上, 下にあたるC, Aレベルが多い「干潟の一日」といったように、番組によってその反応のしかたが違っている。
- 視聴の回数を追うごとにCレベルがふえていく。また全体的にながめれば次第にC, Bレベルの方へ集約されていく傾向がみられる。すなわち、1番組単位でみると視聴反応に違いはあるけれども、年間という大きな桁でま

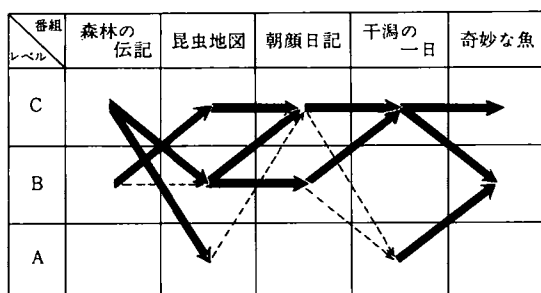
図-7 制作者のねらい把握の変移—その2



とめると、一つの方向に向かって動いているようである。

- 図一7の線の太さに注意してみると、児童の変移の過程には図一8のようにいくつかのメインルートがあることがわかる。

図一8 ねらい把握の変移メインルート



- 一人の児童のたどったルートを図一8へ朱線で見ると、その子の学級での位置がはっきりすると同時に、メインルートとのズレがわかってくる。そうすることによってより適確な個別指導が可能となってくる。学級における相対的な評価をねらうのではなく、個人のたどったアプローチを全体の中で見きわめていく際に、メインルートが活かされるのである。
- 不明及び無答者に対する指導を加えていくことによって、ある程度その数は漸減していく。不明とか無答というものはテレビの見方、とらえ方ができていない場合に多い。だからその面の指導を意図的に加えていくことによって、効果が生じてくるものと思われる。
- しかしいくら意図的指導を積かさねていっても、映像そのものが内容的に難解だったり、部分的に興味をそそる場面があったりすると、Cレベルへの到達率が悪くなっていく。グラフ化した五番組が内容的に同程度のものでないから、線型グラフの形だけで一方的に結論を導き出すのは危険である。

以上認知的な面の変容を「制作者のねらっていること」というD項目からのみ分析を試みた

が、今後さらに他の要因ともからみあわせて検討していかなければならないだろう。

(3) 情意的な面における個の変容

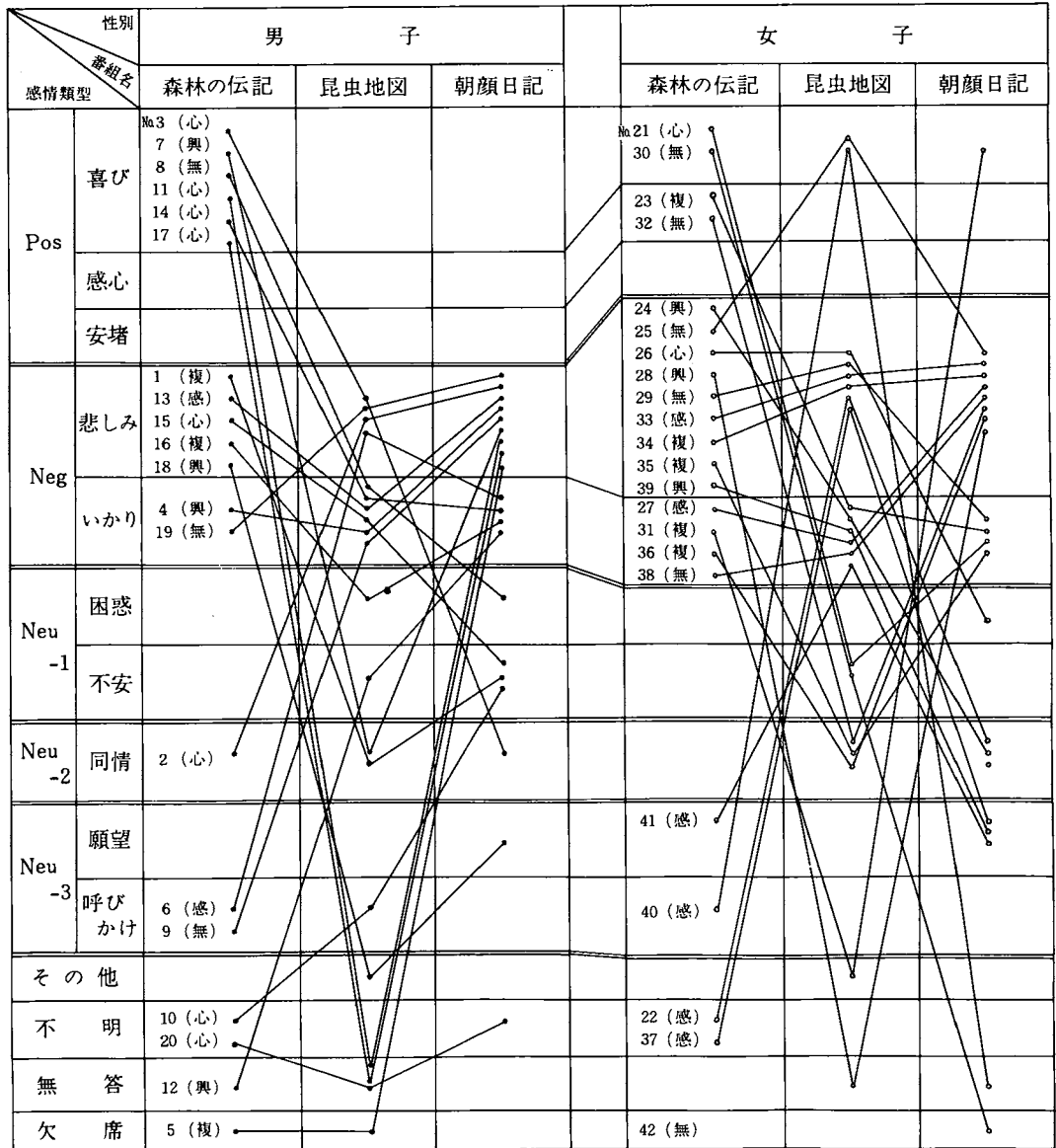
今回の研究のねらいはこどもの認知面より情意的側面の育成伸張である。この情意的面は本来個性的なものであり、一斉指導よりむしろ個別指導を適切に行ってこそ効果の発揮する分野である。しかし従来学校教育の現場ではこの面の切り込みが非常に弱かったのも事実である。そこで放送教材を使って「喜びや悲しみを感じたこと」というB項目に特に力を入れて指導を続けてきた。まずこどもたちの記入した視聴カードのB項目を分析した。その結果いくつかの感情類型に分類することができた。細かいデータについては前述したので、ここでは一人がいろいろな番組を視聴することによって、感情がどのようにゆれ動いていくかを検討してみる。分析をしたのは一学期に視聴した3番組のみであるが、その間各個人の感情がどのように変移していったかをグラフ化したものが図一9である。少なくとも年間程度継続的に追跡しなければはっきりわからないが、中間の段階でも傾向としてつかめることをいくつかまとめてみたい。

- 男児、女児とも回を追うごとに Neg 群に集中してきている。これは「みどりの地球」の内容からくるものであろう。しかしもうすこし詳しく調べてみるといろいろなルートがあることがわかる。たとえばつぎのようにわけられる。



このような変移のパターンがあるが、どの過程をたどっているかによって、その子に強く働

図-9 感情類型による変移



注. () 内の字はつぎのタイプを示す。(感) 感覚型, (興) 興味型, (心) 心情型, (複) 複合型, (無) 無所属

いている感情傾向を読みとることができる。それによって個別のアドバイスをあたえていくようにしていかなければならない。

- 番組ごとに表出する感情が違うのが普通の姿のようである。三番組とも同じ感情（No. 33, 34 児のようにどの番組に対しても悲しみの反応をあらわしているような児童）で反応している児童はきわめて少ない。情意的側面を刺激するという事は、同じ感情に収束していくことではない。ある番組を見てそこから多様な感情を表出していくことが大切であろう。その意味からすれば今後こゝに上げてない別の感情がさらに喚起された方がより望ましいことであろう。実際に、2学期になると図-9にはまだのっていない、感謝、警戒、嫌悪、恐怖、羞恥、批判、といった新しい感情類型が生まれてきている。ある一つの事象を見ても心が広く深くゆり動かされる、情感の豊かな子に育てていくことが大切である。

以上のような方法でもって視聴カードに記入されたB項目を分類追跡してきたが、このような情意面は学級一斉指導で画一化されるべきものではなく、個々に応じた指導でもって多様化していくところに意味がある。またA君はこういうタイプ、B君はこういうタイプという風に色眼鏡で見ることも厳に慎まなければならない。一人の子どものたどってきたプロセスを見つめ、「他の子はこういう気持ちをもっているよ。君ももうすこしこういう観点からものを見つめられないだろうか。」といった感情のゆさぶりを個人的にあたえていくことが、この方面の指導には必要なのではないだろうか。

IV 「みどりの地球」の授業設計

二学期までは視聴カードによって視聴指導を行ってきたが、つぎに教室教師による計画的な授業を通して、ひとりだちできる発展的能力を培う実践を試みることにした。

(1) 授業案を考えるにあたって

① 番組を利用してきて

さて、今までに述べてきたように、テレビには情意面を啓発することによって、より行動化しようとする優れた特性があることがはっきりした。

しかし、児童は「洗剤は被害者なのだが、自分たちも使っている以上、加害者でもある。」熱のゴミは環境をこわしているが、じゃ私たちは暖房器具を使っていけないのかな。「豊かな生活が環境をこわしている。では豊かな生活はだめなのか、」など数々のジレンマにおちいり、なんとか現実的な解決、生産的な解決をしようとしてきている。

それを、はっきりと全員に問題化し、子供なりの取組み、行動化を働きかける必要ができた。

② ひとり立ちの学習として

私たちは、今までテレビが「ひとり立ちの学習」に果たす役割を明確にただけである。

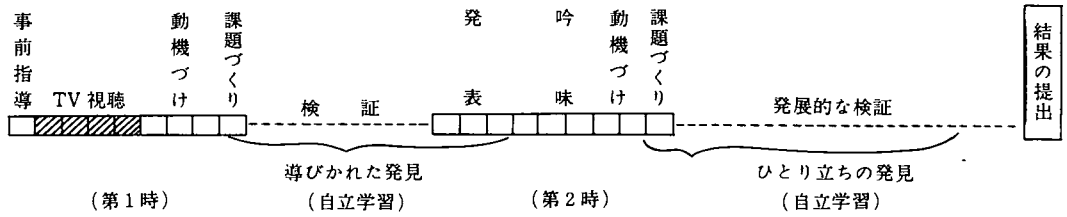
児童は「制作者のねらい」を念頭におきつつ、情意的側面を啓発され、これからやろうと思うことをもち、それを一応行動化してきている。それらは、単に学習過程としての一つ一つを1人1人が取組んでおり、番組を利用してきておこった矛盾をそのままにしておいたり、浅い次元での解決らしきものへと進んでおわっている。このままでは、児童は1人の心中における葛藤に終始し、環境を考え、テレビを使っての「ひとり立ちの学習」をする過程を意識し、身につけることなく終わってしまう。

そういった点を解決するため、放送を利用した「ひとり立ちの学習」のあり方に取組み、その問題点を洗い出すための授業をまずしてみようということになった。

(2) 授業におけるテレビの位置

テレビ視聴後、児童が今まで使ってきたカードをまとめさせ、それを動機として、各自がこれからやろうと思うことをもたせる。それをグループで深め、新しい同質グループに発展させ、調べさせる。自学自習の実践を1週間させ、2時にはいっていく。

図-10 授業過程のモデル



第2時は、調べたり、実践したことを発表し、それを受けて討論する。その中でもっとつきつめ、深まった課題、実践項目を各自がつくり、ひとり立ちの発見へと進んでいく。

そして、2月のおわり、個別的にその結果を書き提出させ、それを整理していく。

テレビは、第1時では課題づくりのための動機づけに、第2時では、吟味のかん点に、そして今までのジレンマ解決にと生かしていきたい。(図-10)

(3) 利用番組

「みどりの地球」1月上・中旬番組「ごみのゆくえ」

(4) 授業の実施

(1)第1時の指導過程 1月20日実施 生利用 比較学級

- 5年 金沢市立三馬小学校……………1学級
 金沢市立緑小学校……………1学級
 6年 金沢市市小立野小学校……………1学級
 金沢市立森山町小学校……………1学級
 金沢市立中村町小学校……………1学級

いずれも生利用。同じプランで実施する。

(5) 第1時の指導過程 51年1月20日実施

| 時間 | 学習活動記録 | 指導過程 | 指導上の留意点および教材・教具 |
|----|----------------|---------------------------------------|---|
| 3 | 教師のテレビメモ 注1 | はじめ | |
| 20 | | 番組名・視聴のポイントを提示する | |
| 5 | 注2 | 視聴させる | ・児童は視聴カードを書く |
| 6 | | 各自に課題をもたす | |
| 7 | 注3 | グループで課題について話し合わせ、出たものをわら半紙1枚に1つ書かせる | ・グループ内では、課題をたがいに発表し、異同弁別し、調べられるかどうか話し合わせる |
| 4 | | 調べたいこと、気をつけたいことなどを発表させ、異質のものは黒板にはっていく | ・紙にマジックで書かす |
| | 注4 | 同じ課題の児童同士のグループで調べ方について話し合わせる | ・1週間後発表してもらうことを確認する。 |
| | | おわり | |

注1はテレビ視聴中教師が気づいたことを記入していく。

注2, 3, 4は児童の学習活動の主たることを記録していく。

(イ) 本時の評価観点

番組のねらいは(学校放送6年3学期より)「ごみの流れの調査の中から、自然界の物質循環と結びつけて廃棄物処理のあり方を考えさせます。」となっているのを受けて次のようなことを期待したい。

- ・調べたいこと
 - ・金沢のごみの流れ
 - ・金沢でのごみの処理方法
 - ・いろいろなごみの処理の仕方
 - ・人間のだすごみで、自然に処理されるもの
 - ・自分で処理できるごみは何か
 - ・気をつけ、守り、心がけたいことなど
 - ・ごみの量をへらしたい
 - ・使えるものはすてないようにしよう
- 以上のような諸項目のあらわれ方から、本時の授業の効果を測定したい。

(6) 第2時の指導過程 51年1月28日実施

| 時間 | 学習活動記録 | 指導過程 | 指導上の留意点および教材・教具 |
|----|----------------|--------------------------------|-----------------------------|
| 15 | 注1 教師のテレビメモ | はじめ 調べてきたことや、心がけてきたことを発表させる | ・前時の課題を書いた紙を張っておき、その下に結果をかく |
| 20 | 注2 | 不十分なこと、よくわからないことをはっきりさせ、討論させる | ・金沢の場合を知らせ、情意面を刺激する |
| 5 | 注3 | 調べたいことや、心がけたいことなどをもちこませる | 板書事項を見直す |
| 5 | | 発展課題がもてたか 調べ方、実践のしかたを考えさせる | ・2月下旬、結果を書いて出してもらうことを話す |
| | | おわり | |

注1～注4は第1時の場合と同じ

(イ) 本時の評価観点

- ・集団討論をして、前時で作成した課題を修正・発展させられたか。

- ・前時の課題、シリーズとしての「1枚の紙」「暖房完備」をうけて、ひとり立ちの課題をつくることができたか。

V 全体考察

はじめにものべたように、本稿は昨年度からの継続研究である。とくに今年度の前半に、「みどりの地球」を継続視聴させての研究は、大阪大学人間科学部紀要第2巻, 第12回学校放送教育賞第1部門への応募論文などにまとめをして

きた。今回それらをうけて、主として2学期から3学期にかけての実践研究をおこなったものである。

今回とくに新しくこころみたことは、ひとりひとりの子どもの変容過程を追跡したことである。制作者の意図＝番組のねらいの把握(D項目)と、情意的な面(B項目)とについて、い

くつかの番組にかけての変容過程を追ってみた。そうすると、40名余の学級の子どもたちの変わりかたが、いくつかのタイプ、意味のあるタイプに収れんできるらしいということが、わかってきた。

もう一つの新しい試みは、今回はじめて、「みどりの地球」を授業にかけることにふみ切った点である。本論でものべたように、従来は視聴カードをかかせるという形で、教室教師の間接的な制御や指導を加えてきたわけであるが、今回は「ゴミのゆくえ」という1月番組をとりあげ、教室教師が正面に出て学習指導を展開しようと考えたのである。こうすることによって、テレビの認知的・情意的な働きかけをさらに増幅し、かつ発展させようとしたのである。

授業案をたてるにあたり、私たちは上記のねらいを生かすため、45分に1本の番組を位置づけるという従来の型を打破し、テレビを入れた動機づけ・課題づくりの授業（導かれた発見）、そして1週間の自学自習をはさんで、ふたたび、発表し、吟味しあい、ひとり立ちの学習へのバネとする授業を計画したのである。

このことは、今後の研究課題にもつながってくる。「みどりの地球」というスコープ（教科領域）とシーケンス（学年系統）との両面において統合性をもつような新番組をえらんだ以上は、従来の放送利用学習や放送学習のもっていたパターン——番組をとりいれた本時の中での起承転結をはかった授業設計——ということ、何らかの形でくずしていかなばならないと考えたのである。またテレビ生利用の場合の授業案は、本論で試案として示したような、「書き込み型」とフローチャートとを合わせた形のものも含めて、今後よりよいものを考案していく必要があるだろう。

最後に、個の変容を追跡できる評価——これは今回は、ほんの手はじめであるが、今後その手法と、処理の簡便化とデータの客観性を、より一層追究していかなばならないだろう。それとともに、あるていどの期間にわたる個の変容

をふまえた、指導の個別化の問題、これを来年度から集中的に攻めてみたい。

本研究は昭和50年度金沢大学教育学部教育工学センターにおけるプロジェクト研究の一つとして、実施したものである。