

映像教育におけるカリキュラム研究 (2)

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉田, 貞介, 岡部, 昌樹 メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/2297/24863 |

映像教育におけるカリキュラム研究(2)

吉田貞介*・岡部昌樹**

I 研究目的

新しい時代に即応した映像教育のあり方を求めて、金沢大学教育学部附属教育工学センター小学校放送教育研究グループ⁽¹⁾では、ここ数年間継続して研究に取り組んできている。それは各教科の目標を達成するための放送利用ではなく、映像そのものを理解し、感受し、創造していくための教育を求めて、授業における新領域を開拓してきた。その研究成果として、子どもに求められる新しい視聴能力の分析と、それに基づいての小学校におけるカリキュラム開発を行ってきている。その一部を第1報で報告した⁽²⁾

今回の報告は第1報に引続き、映像教育を実施した結果の効果測定に関するものである。特に小学校5年生5学級を対象として、昭和56年度1ヶ年にわたり、1学級やく20時限、計画的に授業実践を行ってきた。そのような意図的な働きかけを通して、子どもたちに新しい視聴能力が形成されたかどうかを判断するための研究調査である。ここで考えている能力形成とは、1時限の授業を終えた直後に、その時間で実施したことがどれだけ身についたかをみるような短期的な評価ではなく、つぎのような長期の桁での判断を意味している。

- 一般の授業で活用している学校放送番組の視聴能力がどの程度のびたか。
- 家庭でみるテレビ番組の視聴態度がどのように変容してきたか。

特にこの報告では、後者の家庭におけるテレビ視聴の態度変容と、学校で実施した映像教育

とがどのようにかかわっているかを調べることを目的とした。そのために同一項目のアンケートを同じ子どもに年間3回かけ、その変容の様子をチェックしていく方法をとった。

このような継続的なアンケート調査によって、つぎのような諸点についていくらかでも解明しうることを意図した。

- 形成したい視聴能力のどの領域が特に効果的か。また、逆に映像教育があまり効果を発揮しえない領域はどこかを知る。
- 映像教育の実践を通して開発した多くの指導技法のうち、どれが視聴能力の形成に役立つものかを見極める。
- 家庭での視聴効果を高めるためには、もっと別の方法もあわせて考慮する必要があるかどうかの手がかりを得る。
- 子どもの学力の程度と意図的な映像教育の影響度合やかかわり方をとらえる。
- 教師の指導性と視聴能力の形成とどのように関係しているかを知る。

II 研究方法

(1) 調査のねらい

視聴能力育成のカリキュラム実践が有効であったかを判断するために、学期の終わりの段階(図表-1)で家庭における視聴態度をアンケート(図表-2)で追跡した。

このアンケートの項目は、各パッケージでねらうスキル要素が形成された場合、家庭における視聴態度がどう変わるかを想定し、スキル要素に対応してつくられている。

* 吉田貞介 金沢大学教育学部

** 岡部昌樹 金沢市立長田町小学校

調査はパッケージを実践したクラス全員(177名)を対象にマークシート形式で行った。結果は、1. よくある、2. ときどきある、3. ぜんぜんない、(項目2、3は答え方が異なる)について人数と割合を出し、グラフ化して次の3つについて検討を加えることにした。

図表-1 調査の位置づけ

| 1学期 | 2学期 | 3学期 |
|--------|--------|---------|
| パッケージ1 | パッケージ4 | パッケージ8 |
| パッケージ2 | パッケージ5 | パッケージ9 |
| パッケージ3 | パッケージ6 | パッケージ10 |
| | パッケージ7 | |
| 7月調査 | 12月調査 | 3月調査 |

① 「どの視聴態度の定着・変容がいちじるしいか」

7月・12月・3月における各項目の1. よくある、3. ぜんぜんない、の割合をグラフ化する。全児童の40%以上が 1. よくあると答えているものを定着度が高い、10%以下は定着度が低いとみる。また効果については、7月と3月を比較して、1. よくある、3. ぜんぜんないのどちらか一方について20%以上の移動のあった項目を効果が高い。どちらも10%以下しか移動しなかった項目については、効果が薄いとみる。そして、その両方の結果から有効性を判断する。

② 「視聴態度と学力との間に相関がみられるか」

3月段落における視聴態度の定着度を判断するために、1. よくある、と答えた項目については3点、2. ときどきある、を1点、3. ぜんぜんない、を0点として合計し、これを一人ひとりの児童の総合視聴態度得点とした。(調査項目2、3は除く)

一方、学力判定は、第5学年における指導要録に記された国語、社会、算数、理科の5段階評定の合計をさらに5段階に評価して、その関係を度数分布・グラフ化して相関があるかをみることにした。この調査は、長田町小学校3クラス(90名)のみを対象とした。

③ 「学級によって、好ましい視聴態度の定着と

変容にいちじるしいちがいがみられるか」

3月段階における各学級(5クラス)ごとのプロフィールをみるために、各項目について、1. よくある、と答えた割合を面積グラフで表す(調査項目2・3は除く)さらに各項目40%以上を定着しているとし、20%以下は定着が低いとして図表に表す。

また学級による視聴態度の変容のちがいは、長田町小学校3クラスを対象に、上記の方法で7月と3月を比較する。20%以上の変容があれば効果があり、10%以下を効果がうすいと判断して図表に表して比べる。

(2) 調査の対象

金沢市の三馬小学校5年1組(44名)、泉野小学校5年1組(43名)、長田町小学校5年生3クラス(90名)の児童を対象にした。三馬、泉野小学校では「ゆりの時間」に、長田町小学校では3クラスとも社会科の時間に位置つけた。同じ時期に調査を行うために、協同で作成した指導案にもとづき、5月より毎月1パッケージずつ実践した。(図表-1参照)

なお、対象校の放送教育経験は長田町小学校の児童は、学級での継続視聴番組はなく、単発的に視聴させている。三馬小学校は『ひろがる教室』と『明るいなかま』を、泉野小学校は『明るいなかま』と『テレビの旅』をそれぞれ継続視聴し、指導を加えている。

III 調査結果

(1) どの視聴態度の定着・変容が著しいか。

調査項目1から18までを、7月、12月、3月において、どのように変容していったかを見たのが図表-3である。

この結果をもとに、視聴態度の定着・変容を整理(図表-4)してみると、「番組内容を予想する態度」・「新しい情報を収集する態度」・「テーマ音楽を意識する態度」・「自分だったらあんなことはしないの」という立場で視聴する態度」は定着度が高い。「映像段落を意識する態度」・「テレビのやり方にさらに工夫を加える

図表-2 調査項目

テレビ視聴調査 () 小5年 () 組 男・女 名前 ()

◎家でみることについて次の質問に答えて下さい。

1. よくある
2. ときどきある
3. ぜんぜんない

1. テレビをみたあと、その番組について家の人と話をすることがありますか。
2. 時刻を決めて番組をみていますか。または、みたい番組を決めてTVをみえていますか。
 1. みる時刻を決めている
 2. 番組優先
 3. どちらも決めていない(いつもついているのをみる)
3. みたい番組とみたくない番組の間にみたくない番組があったときにあなたはどうしますか。
 1. みたくないのでもみる
 2. 別のことをする
4. 番組をみるときに映像段落を意識しますか。
5. 番組をみたあとねらいを考えてみたことがありますか。
6. TVを見終わったあと、きょうの番組の中で、最もねらいに迫っているのは「あのシーンだったなあ」ということを考えたことがありますか。
7. TVをみる前に、新聞の番組らんをみて、内容を予想したことがありますか。
8. TVをみていて、いままで疑問をもっていたことで、新しく知ったことがありますか。
9. TVからの情報をもとに、本で調べたり、実際にやってみたことがありますか。
10. TVをみてから、自分の応援していた人と反対の立場の人の気持ちを考えたことがありますか。
11. TVをみていて自分だったら、「あんなことをしないのに」という立場でみたことがありますか。
12. TVに登場してくる人物の言いたいこと、思ったことを自分の考えと比べてみるがありますか。
13. TVの番組内容をヒントに自分で話をつくってみたことがありますか。
14. TVの番組をみたあと、自分でその話を紙芝居にしたり、イラストにかいたりしたことがありますか。
15. TVをみたあと、TVのやり方をまねたことがありますか。
16. TVのやり方をヒントに、やり方を工夫してやってみたことがありますか。(物まねは省く)
17. 番組内容とテーマ音楽があっていると思ったことがありますか。
18. 番組内容の展開とバックに流れる音楽が「あっているな」と思ったことがありますか。

態度」は定着度が低い。

これに対して著しい変容があって効果が実証

できたものは、「映像段落を意識する態度」・

「主人公の行動と自分の行動を比較する態度」

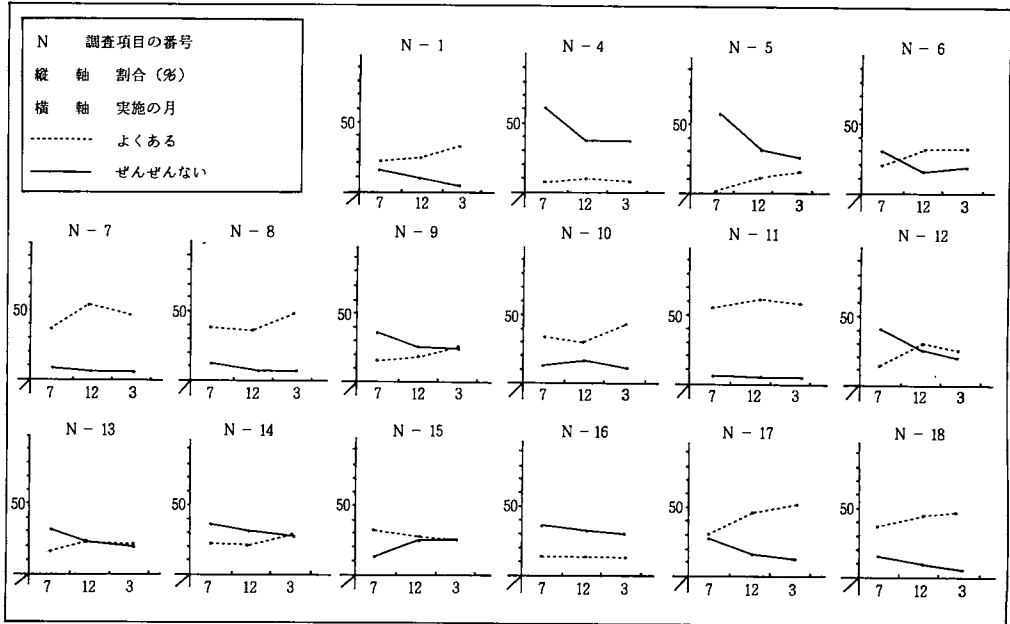
度」であった。

このことは、「映像段落」の指導の重要性をものがたっている。映像情報は文字情報に比べて情報量が多く、しかも具体的である。この映像情報の特質を考慮し、豊かなイメージ形成をは

かるには、映像をかたまり（映像段落）でもって包括的にとらえ、構造化したり、再構成するなどの抽象化の過程を必要とする。今後さらに映像段落の指導を段階的におし進めたい。

また、「テレビのやり方にさらにくふうを加え

図表-3 調査項目別の態度傾向



図表-4 各スキルラインの定着度と効果

| 領域 | スキルライン | アンケート項目 | 定着度 | | 効果 | | 有効性 |
|-----------|------------|----------|-----|----|----|----|-----|
| | | | 高低 | 大小 | 大小 | 大小 | |
| とらえ方 | A イ 構造理解 | 4 | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| | A イ 構造理解 | 5 | | | ○ | | |
| | A □ 直観理解 | 6 | | | | | |
| | A ハ 発展理解 | 7 | ○ | | | | |
| | A ハ 発展理解 | 8 | ○ | | | | |
| | A ハ 発展理解 | 9 | | | | | |
| | A ニ 映像文法理解 | 17 | ○ | ○ | | | |
| | A ニ 映像文法理解 | 18 | ○ | | ○ | | |
| | 感じ方 | B イ 感情増幅 | 10 | | | | |
| B □ 感情個別化 | | 11 | ○ | | ○ | | |
| B ハ 感情多様化 | | 12 | | ○ | | ○ | |
| あらわし方 | C イ 理解表現 | 14 | | | | | ○ |
| | C □ 創造表現 | 13 | | | ○ | | |
| | C ハ 技能表現 | 15 | | | | | × |
| | C ハ 技能表現 | 16 | | | ○ | | × |

る態度」が形成されていないので、さらに課題設定を具体的に行い、家庭においても実行可能なものを選んでやる必要がある。

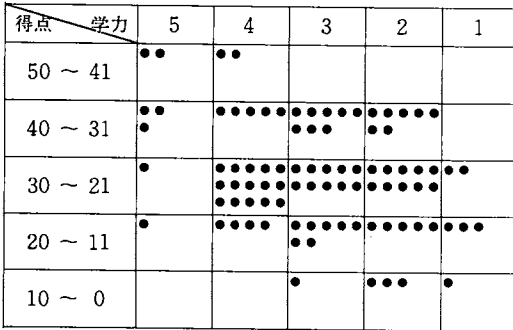
(2) 視聴態度と学力との間に相関がみられるか。

学力と総合視聴態度の得点とはほぼ同じような分布状況を示している。(図表-5)しかし、学力上位群、下位群においてその得点分布が逆転している児童が12人(13%)もいることから必ずしもいいきことは危険である。また学力中位群においてもその関係はシャープではない。(図表-6) このことから、特に学力中位群と視聴態度の得点の相関は不明確であり、今後、個人差の要因を追究していかねばならない。

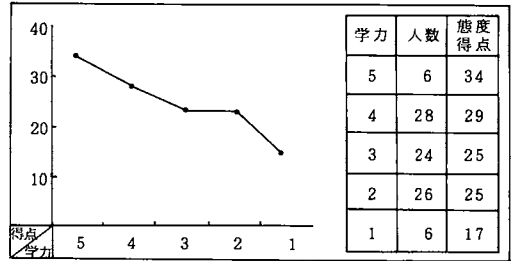
(3) 学級によって、好ましい視聴態度の定着と変容に著しい異いがみられるか。

3月段階における5学級のプロフィールをみ

図表-5 学力と総合視聴態度の得点分布



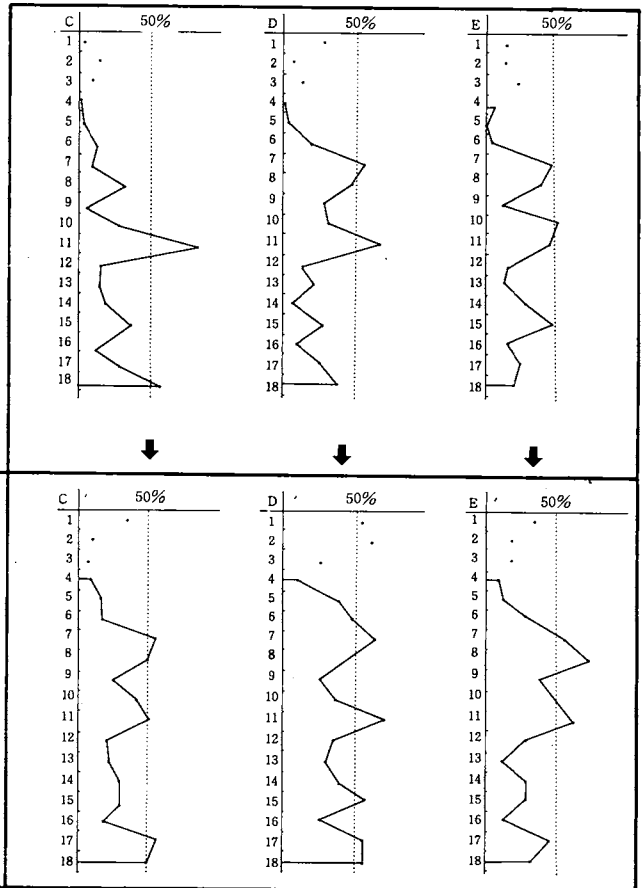
図表-6 学力と総合視聴態度の得点



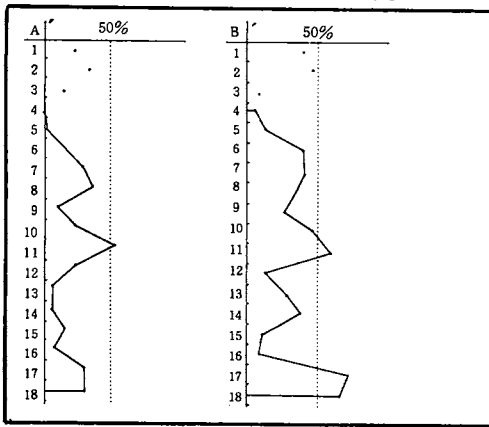
図表-7 学級別の視聴態度のプロフィール

C D E 7月段階
 A' B' C' D' E' 3月段階
 縦軸 調査項目の番号
 横軸 1-よくあるの割合(%)

② 学級別の視聴態度の変容(7月→3月)



① 学級別の3月における視聴態度



ると(図表-7-①)、傾向的にはよく似ている。(図表-4参照)、特に調査項目4-構造的
 このことから、家庭においては定着しやすい視聴態度と、しにくいものがいっそう明確になる。
 は著しく定着しにくく、11-感情の個別化は定着しやすい。このことから、視聴態度は直観的

で受動的であることがわかる。

各学級を比較してみると、調査項目6—直観理解、15—構造理解に著しい異いがみられる。このことは、学級全体の視聴する番組傾向に起因するものであるか、児童に出す課題もふくめて、指導スタイルなど指導者にその要因があるのか今後追求しなければならない。

また学級の態度変容(図表-7-②)をみても、調査項目5—構造理解、8・9—発展理解、15—技能表現においても著しい差がでている。今後、この起因を児童側と教師側にわけて追究する必要がある。

IV 結果のまとめ

- (1) 「自分だったらあんなことをしないのに」という感情の個別化は、家庭視聴において態度形成ができていると判断できる。そのことは、「よくある」・「ぜんぜんない」ともにほとんど変化がみられないことからいえる。今後のパッケージ実践は、スキルの程度をあげた指導過程で行う必要がある。
- (2) 「テーマ音楽」や「バック音楽」に対する意識が高まったことから、パッケージの実践は効果があったといえる。しかし、ほとんど意識しない児童も多く、固定的であることから、これらの児童に対しては家庭視聴で課題を設定し、レポートを点検するなどの配慮が必要である。
- (3) 「登場人物と自分の考えを比べる」態度が形成されてきている。しかしまだ定着度は高いとはいえないので、さらに効果をあげるには、学校での継続番組で段階的に指導する必要がある。
- (4) 「映像段落を意識する」「番組をみたあと、ねらいを考える」という調査項目に対しては、「よくある」と答えた児童があまりふえていないのに対して、「ぜんぜんない」という態度をとっていた児童が非常に少なくなった。このことから、構造的に番組をとらえるには、学校においてスモールステップの指導を加えて

いく。その一方では、家庭においても構造的に番組をみたほうが適切と思われるものを選定してレポート提出をはかるなど、学校と家庭を結んで継続的な指導を行わないとパッケージは有効にはたらかない。

図表-8 学級別の視聴態度(3月段階の定着度)

| 定着度 | ○ 定着40%以上 | | | | | | | | | | × 定着20%以下 | | | | | | | |
|------|-----------|---|---|---|---|---|---|----|----|----|-----------|----|----|----|----|----|--|--|
| 調査項目 | 1 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | | |
| A学級 | | × | × | × | | | | × | | ○ | | × | × | × | × | | | |
| B学級 | ○ | × | × | ○ | ○ | | | | ○ | ○ | × | | ○ | × | × | ○ | | |
| C学級 | | × | | × | ○ | ○ | | | ○ | ○ | | | | | × | ○ | | |
| D学級 | ○ | × | | | ○ | ○ | | | | ○ | | | | ○ | | ○ | | |
| E学級 | | × | × | | ○ | ○ | | | ○ | ○ | | × | | | × | ○ | | |

図表-9 学級別の視聴態度の変容(7月と3月の比較)

| 変容度 | ○ 変容20%以上 | | | | | | | | | | × 変容10%以上 | | | | | | | |
|------|-----------|---|---|---|---|---|---|----|----|----|-----------|----|----|----|----|----|--|--|
| 調査項目 | 1 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | | |
| C学級 | | | | | ○ | | ○ | | | ● | × | × | | | × | ▲ | | |
| D学級 | ○ | | ○ | | × | × | × | × | × | × | × | × | ○ | ○ | | ○ | | |
| E学級 | | × | × | ○ | | ○ | ○ | ▲ | | ○ | ▲ | × | ● | × | ○ | | | |

※ ●逆方向へ20%以上変容

▲逆方向へ10%以下変容

- (5) 「テレビ番組の内容を発展させる」「イラスト表現する」など、映像へ積極的にはたらかける態度の定着、変容があまりみられない。これはパッケージ実践のみでは不十分であり、教科での継続番組で、その方法を積極的に生かす手だてが必要である。
- (6) 「テレビのやり方をまねる」態度は家庭においてほとんどみられない。むしろパッケージの実践がそのことの難しさを実証したといえる。これは、家庭で児童が視聴する番組の種類にも原因があると思われる。児童が視聴している番組の時間帯、種類を検討すると同時に、それにふさわしい番組視聴が不可能な場合は、学校において、いろいろなジャンルの番組をみせて、その方法を模倣できる場を設定する必要がある。
- (7) 学力上位群に比べて、学力下位群ほど、このましい態度変容がみられず、定着度も低い。これは、パッケージの実践目標が、その手法

を理解させることにあったにもかかわらず、番組内容が高度なため、十分のみこめなかったことにも原因があると思われる。番組選定にあたっては、内容が高度のものはさける配慮が必要である。

- (8) 教職経験の長い学級担任の教室ほど、このましい態度の定着が高く、変容も著しい。これは、学級で継続視聴している、していないとは無関係に、教職経験の長い担任はパッケージ実践後、家庭においても実践する手だてを講じていることに起因していると思われる。D学級では継続視聴は全く行われていないが、家庭において「新日本紀行」を視聴させて、ねらいをとらえる課題をあたえていたり、E学級では、テレビスクラップをつくって、新しい情報収集をさせていることからもうかがえる。

以上のことから、パッケージの実践は、「テレビのやり方をまねる」以外は、家庭の視聴態度をかえるのに有効な手段であったといえる。しかし、その効果をさらに伸ばしていくには、教科での継続視聴に加え、家庭視聴においてもその手法をいかす課題をもうけて指導を継続していかないと高い効果はあげられないといえる。

V 今後の研究の方向

- (1) スキル要素の定着をどのようにはかるか。

各能力領域におけるスキル要素の定着度には大きなひらきがある。そこでまず学校教育においてこそ有効なスキル要素が何であるか、家庭において有効なスキルが何であるかを検討する。学校教育において有効なスキルに対しては、継続番組を利用してスキルをスモールステップにわけて指導するカリキュラムを作成する。家庭において有効なスキルに対しては、課題を提示しフィードバック情報を得て手段をこうじるカリキュラムをつくる。その際、番組選定と一人ひとりにあった手だてを工夫していきたい。

- (2) 視聴能力の個人差を何にもとめ、どう対応

していくか。

大阪大学の水越敏行氏等の研究によれば、創造性とトータルな視聴能力（認知、情意、イメージ）の相関は知能よりも高いという調査報告を行っている⁽³⁾。またこの中で「視聴能力というが特別な能力があるのではなく、ブルームの認知的目標の行動要素やド・ランドシアーの情意目標の行動要素と十分に対応する能力である」と指摘している。

このことから、視聴能力の核を育成することが今日特に求められている創造性の育成にとって重要な武器であるといえる。一人ひとりの児童のもつ、とらえ方―感じ方―あらわし方能力のどこにひずみがあるかをとらえる方法を開発し、その指導法を検討してみたい。

また、学力と視聴態度の相関も高いことが継続調査であきらかになったので、一人ひとりがどういう傾向の番組をどの程度視聴しているかを調べ、態度の改善をはかりたい。

視聴態度は個人のもつ視聴のスタイルとも関係が深いと思われるので、性格にあった視聴方法を身につけることでさらに能力を開発する手だてを考えていきたい。

- (3) 映像教育をどのようにおし進めていくか。

映像教育をおし進めるには、「ゆりの時間」を活用することが最も簡便である。しかし、現在の「ゆりの時間」は行事主義に流れ、時間確保が難しい状況においては、教科学習の中で映像教育を位置づけなければならない。道徳、社会科、理科番組を継続している学級は非常に多い。この中にパッケージを位置づけ、スモールステップのカリキュラムを実践することは可能である。

また、映像教育は映像を制作することによって映像批判力がつき、映像情報処理能力の質的向上がはかれる。それにもまして映像を制作することで文字言語とは異なる第三の意思伝達の手段を身につけることができる。今年度の実践ではパッケージ10として「あらわし方」領域に位置づけたが、映像制作の楽しさを体得させる

ために「つくり方」領域を設定し、年間を通じたカリキュラムの開発に着手したい。

〔注〕

- (1) 昭和56年度の研究員はつぎのとおりである。
池広 巖雄（金沢市立三馬小学校）
内田 正明（金沢市立森山町小学校）
岡部 昌樹（金沢市立長田町小学校）
押野 市男（石川県教育センター）
海道 省三（金沢市立三馬小学校）
小林 昭子（石川県教育委員会）
坂尻 秀樹（金沢市立長坂台小学校）
中島 満子（金沢市立緑小学校）
端 秀滋（金沢市立米丸小学校）
前田 俊（金沢市教育センター）
松田恵美子（金沢市立泉野小学校）
明星 哲久（金沢市立浅野町小学校）
宗末 勝信（金沢市立三馬小学校）
村中 一正（金沢市立諸江町小学校）
吉田 貞介（金沢大学教育学部）
- (2) 吉田貞介・宗末勝信「映像教育におけるカリキュラム研究(1)」金沢大学教育学部紀要教育科学編 第30号 1981.9.
- (3) 水越敏行他「個人差の評価と指導に関する実証的研究」昭和55.56年度 科学研究費補助金研究成果報告書 1982.2.