

テレビ学校放送利用の効果を規定する条件：II 効果の規定因の分析

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-04-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 水越, 敏行, 小嶋, 秀夫, 富安, 芳和, Mizukoshi, Toshiyuki, Kojima, Hideo, Tomiyasu, Yoshikazu メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00005246

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



テレビ学校放送利用の効果を規定する条件*

II 効果の規定因の分析

水越敏行, 小嶋秀夫, 富安芳和

小学校4・5・6年を対象として、テレビ学校放送・社会科のある番組をとり入れた授業を教師にやってもらい、その効果を測定し、さらに、効果に影響した要因はなにか、どのような条件のからまり合いが、そのような結果をもたらしたのであるかを明らかにしようとするのが、われわれの研究の主目的であった。われわれは前のIの論文では、問題を述べるとともに、今回の調査方法と、授業の効果や効果の規定因をおさえるための多面的な尺度の構成のしかたを述べた。このIIの論文では、この尺度を用いての授業の効果の規定因の分析結果が報告される。ここでとられる主な分析手法は、まず、大ざっぱな見当をつけるための重回帰分析と、効果を規定すると考えられる諸条件の相互連関の様相と効果との関係を探るためのパターン分析の2つである。

そこでまず、5つの効果測定尺度と、14の規定因測定尺度に教師の性別を加えたものによって、個々の学級を記述することから仕事を始めた。個々の児童や親についての測定がなされている尺度については、学級の平均値を求め、教師の反応から得られる尺度の場合はそのままの得点を使用した。学級についての必要な資料が完全に得られたのは、合計142学級であった。各種の測定尺度値の学年別の平均と標準偏差が、Table 20および21とに示されている。それをみると、両方の尺度において、ところどころ学年差が存在することがわかる。これは多様な原因からきていると思われ、今後の分析を学年別にやってみるのも1つの方法と考えられる。しかし、それでは学級数が少なく、分析に耐えられなくなるので、今回は全学年142学級をこみにして分析することにした。

III 重回帰分析

本研究における中心的な分析単位は学級である

Table 20 効果測定尺度値

効果測定尺度 ()内は可能値	学 年	4 年	5 年	6 年	全 体
	学 級 数	47	47	48	142
測 定 値		平均 (S.D.)	平均 (S.D.)	平均 (S.D.)	平均 (S.D.)
A. アチーブメント (T-スコア)		50.00 (3.68)	50.03 (4.25)	50.23 (5.50)	50.09 (4.55)
B. 主体的学習の動機づけ効果(0-7)		2.46 (0.82)	2.96 (0.77)	2.87 (0.98)	2.76 (0.89)
C. 授業に対する興味の喚起効果(0-6)		4.95 (0.47)	4.91 (0.49)	4.79 (0.55)	4.88 (0.51)
D. 授業のもりあがり効果(0-7)		1.74 (1.79)	2.68 (1.97)	3.04 (2.24)	2.49 (2.08)
E. 教育目標の達成効果(0-8)		3.60 (2.18)	4.66 (1.79)	4.98 (2.22)	4.42 (2.16)

* 昭和46年9月16日受理

Table 21 規定因測定尺度値

規定因測定尺度 ()内は可能値	学 年	4 年	5 年	6 年	全 体
	学 級 数	47	47	48	142
測 定 値		平均 (S.D.)	平均 (S.D.)	平均 (S.D.)	平均 (S.D.)
1. 知 能 (T-スコア)		52.76 (4.34)	53.37 (3.93)	54.60 (4.33)	53.58 (4.28)
2. 社会科の学力 (T-スコア)		49.64 (3.16)	50.12 (2.67)	49.98 (3.78)	49.92 (3.26)
3. 子どもの模範生的生活態度 (0-10)		2.79 (0.58)	2.91 (0.65)	3.25 (0.86)	2.99 (0.74)
4. 子どもの意欲の欠如 (0-12)		5.17 (0.60)	5.46 (0.62)	5.51 (0.65)	5.38 (0.64)
5. 学級内の人間関係への適応 (0-10)		6.39 (0.85)	6.21 (0.78)	6.50 (0.85)	6.37 (0.84)
6. 既有知識の程度 (0-10)		2.53 (0.59)	3.09 (0.70)	2.00 (0.71)	2.54 (0.80)
7. 主体的な問題解決の習慣 (0-7)		2.48 (0.43)	2.86 (0.57)	3.62 (0.81)	2.99 (0.79)
8. 学校放送利用の効果に対する親の期待(0-16)		9.44 (1.01)	9.27 (0.98)	9.31 (0.80)	9.34 (0.94)
9. 家庭での親のTV視聴時間 (0-8)		3.84 (0.76)	3.92 (0.69)	4.16 (0.61)	3.97 (0.70)
10. 放送教育に対する親の理解・参与 (0-10)		4.50 (0.61)	4.21 (0.65)	4.20 (0.61)	4.30 (0.64)
11. 家庭でのTV視聴の制限 (0-13)		5.87 (0.58)	5.81 (0.48)	5.61 (0.47)	5.76 (0.52)
12. 放送教育への主体的とり組み (0-9)		5.06 (2.26)	5.68 (2.02)	6.00 (2.23)	5.58 (2.21)
13. 学校の教育体制 (0-6)		3.34 (1.45)	3.19 (1.50)	3.17 (1.67)	3.23 (1.55)
14. 視聴覚機器の積極的利用 (0-7)		3.26 (1.56)	3.40 (1.55)	3.85 (1.87)	3.51 (1.69)

Table 22 は、効果測定 の 5 尺度間の相互相関を示している。これによると、児童側の B, C の 2 尺度間、および教師側の D, E の 2 尺度間では、比較的高い相関が認められること、また、単元終了後のアチーブメント・テストである A は、児童側と教師側の両方の尺度と関係していることがわかる。このように、効果の測度の多次元性が示唆されているときは、効果の測度の単純な合成には問題がある。そこで、効果測定 の尺度のそれぞれを、別々に基準変数として、15 の予測変数による重回帰分析を行なった。

Table 22 効果尺度間の相関行列

	E	D	C	B
A	.249	.188	.208	.336
B	.084	.207	.560	
C	.023	.104		
D	.522			

Table 23 がその結果である。それぞれの列の数字は、標準偏回帰係数(いわゆるベータ係数)である。この係数は他の予測変数の効果を一定に保ったときに、標準得点であらわされた1つ

の予測変数の1単位分の増加に伴って、標準得点であらわされた基準変数がどれだけ増加するかを示している。

(A) 単元終了後のアチーブメントは、やはり社会科の学力や知能に規定されるが、そのほか学級内の人間関係や家庭・学校の要因の寄与も認められる。(B) 主体的学習の動機づけ効果に寄与しているのは、いろいろなことに興味をもち、ひとに聞いたり自分で調べたりするといった問題解決の習慣を身につけていて、いわゆる模範生的生活態度をもっていることである。

(C) 授業に対する興味の喚起効果も、学力が高く、問題解決の習慣を身につけている児童でよくあがる。なお、この効果に対して、家庭でのTV視聴の制限が正の寄与を、そして、教師の放送教育への主体的とり組みが負の寄与を示している原因は、今後くわしく調べる必要がある。IVのパターン分析でのパターンP₁₁で見られるように、興味の喚起効果の低い群の一部で、放送教育に主体的にとりくんでいるとつよく自認している教師が多いことは事実である。

(D) 教師からみてもりあがった授業だとさ

Table 23 標準偏回帰係数と重相関係数(142学級)

規定因測定尺度 (子 測 変 数)	基 準 変 数 効 果 測 定 尺 度	A	B	C	D	E
		ア チ ー ブ メ ン ト	主 体 的 学 習 の 動 機 づ け 効 果	授 業 に 対 す る 興 味 の 喚 起 効 果	授 業 の も り あ が り 効 果	教 育 目 標 の 達 成 効 果
1. 知 能		.267	.006	.092	.056	-.189
2. 社会科の学力		.552	.264	.283	.005	.036
3. 子どもの模範生的生活態度		.107	.374	.211	-.052	-.021
4. 子どもの意欲の欠如		.161	-.073	-.271	.132	.062
5. 学級内の人間関係への適応		.251	.082	.144	.359	.089
6. 既有知識の程度		.165	.464	.414	.208	.117
7. 主体的な問題解決の習慣		.209	.419	.344	.482	.379
8. 学校放送利用の効果に対する親の期待		-.072	-.151	-.134	-.251	.147
9. 家庭での親子のTV視聴時間		.227	.104	.070	-.151	-.067
10. 放送教育に対する親の理解・参与		.198	-.116	.025	-.348	-.067
11. 家庭でのTV視聴の制限		-.184	-.002	.310	.029	-.059
12. 放送教育への主体的とり組み		.104	-.119	-.369	.459	.553
13. 学校の教育体制		.221	.057	.114	.237	.409
14. 視聴覚機器の積極的利用		-.093	-.113	.011	-.243	-.168
15. 教師の性別		.034	.086	-.005	-.248	-.460
重 相 関 係 数		.534	.739	.632	.487	.582
重相関係数の有意水準 (p)		< .001	< .001	< .001	< .01	< .001

れることに寄与する要因は、教師が放送教育に主体的にとり組んでいること、子どもが主体的な問題解決の習慣をもっていること、および、学級内の人間関係のよさであることは十分にうなずける。ただし、放送教育に対する親の理解・参与が負の寄与を示している原因は、まだ十分に説明できない。われわれが今回とりあげなかった外的変数がこれに関与しているのかも知れない。(E)教育目標の達成に寄与するのは、教師の放送教育への主体的とり組みと、学校の教育体制のほかに、子どもの主体的な問題解決の習慣もあげられる。なお、男子教員が、目標の達成を高く評価している傾向があった。

全体としてみると、Table 24の因子分析の

結果と同様、子ども側からおさえた効果の測度には子ども側の規定因が、教師側からおさえた効果の測度には教師・学校側の規定因がより強く関連し、家庭側の規定因のきき方は弱いといえる。そのなかにあって、子どもの主体的な問題解決の習慣は、どの効果測定尺度にも寄与していることは注目に価いする。日頃から、学校や家庭でそのような習慣の形成に配慮がなされているかどうかが問題となろう。それと並んで、学級内の人間関係がうまくいっているかどうか、また、学校の教育体制がととのっているかどうか、子どもと教師の両方からおさえた効果測定の尺度に、またがって寄与しているという点で重視する必要がある。

5つの重相関係数はすべて統計的に有意である。B, Cの子測がD, Eよりもうまく行くのは、予測変数のバッテリーに、子ども側の要因がより多く含まれていたことも関係していると考えられる。

Table 24 予測変数と基準変数をコミにした主因子分析 (142学級)

変数	回 I	転 II	後 III	h^2
A	.275	.254	.369	.276
B	.801	.060	.148	.667
C	.663	-.066	.143	.464
D	.225	.512	.106	.323
E	.060	.704	.078	.505
1	.177	.071	.481	.268
2	.326	.031	.575	.438
3	.489	.092	.528	.526
4	-.111	.040	-.284	.095
5	.206	.124	.456	.265
6	.552	-.036	.053	.309
7	.479	.486	.094	.474
8	-.093	.085	.639	.424
9	-.198	.066	-.401	.204
10	-.207	.153	.553	.373
11	.110	-.195	-.280	.129
12	-.129	.585	.179	.391
13	-.046	.244	-.145	.083
14	.056	.366	.008	.137
15	.150	-.344	-.138	.160
V p	2.324	1.825	2.363	6.511

IV パターン分析

これまでの分析では、われわれが構成し使用した5つの効果尺度を個々ばらばらにし、14個の規定因尺度との関係をみてきた。こうした方法は、学校放送利用の効果の諸側面を切りはなしてそれらを規定する諸条件を詳細に検討する際には有効ではあるが、効果を規定する諸条件を総合的に、その相互連関の中で分析しようとする際には必ずしも効力を発揮するものではない。そこでわれわれは、諸条件の相互連関の中

で、効果を高めるような規定因の様態を浮きぼりにするために、パターン分析とでもいえる方法を用いることにした。その分析手続と結果の概要をここに示したい。

1 分析手続

学校放送利用の効果のパターンの構成は、われわれが用いた5個の効果尺度の測定値を組み合わせて行なわれた。分析可能な学級として、すなわち、われわれが求めたデータがすべて整えられた学級として最後に残されたものが、142学級であることから、いたずらにパターンを細分すると分析が不可能になってしまうという制限からここでは3学年全体の各尺度値の平均で2分し、平均以上の場合をプラス(+), それに満たない場合をマイナス(-)とした。そして5尺度の組み合わせから、32のパターンを構成した。そのパターンとそれぞれに該当する学級数および全学級比が、Table 25に掲げられている。

われわれがとった調査手続から、尺度B, Cの測定値は当該授業直後の質問紙C2に対する子どもの反応を基にし、尺度D, Eは同時期に行なわれた質問紙T2への教師の反応をスコアリングしたものであるが、尺度Aの測定値は、当該授業を含む単元の終了後に実施されたアチーブメント・テストの結果に基づいている。この点、尺度B, C, D, Eと尺度Aの測定値のもつ意味が異なっている。すなわち、尺度Aでは、当該授業の効果のみではなく、その授業に前後する単元内での一連の授業の効果をも反映しているといえることができる。そこで、われわれは、授業の効果のパターンをみるに際し、Table 25にみるように、尺度Aでの測定値を一応無視し、尺度B, C, D, Eの4尺度から構成されるパターンにまとめることにした。B+C+D+E+のパターンをP₁と名づけ、B-C-D-E-のP₁₆までの16パターンをえることができた。

これらの16個のパターンに該当する学級数の%をTable 25にみるとまず気づくこと

Table 25 全平均によるパターンと学級数

効果尺度 パターン	A B C D E					学 級 数 (%)	
	P ₁	-a -b	+ -	+ +	+ +	+ +	14(9.86) 7(4.93)
P ₂	-a -b	+ -	+ +	+ +	- -	3(2.11) 7(4.93)	10(7.04)
P ₃	-a -b	+ -	+ +	- +	+ -	3(2.11) 2(1.41)	5(3.52)
P ₄	-a -b	+ -	+ -	- +	+ +	5(3.52) 4(2.82)	9(6.34)
P ₅	-a -b	+ -	- +	+ +	+ +	5(3.52) 1(0.70)	6(4.23)
P ₆	-a -b	+ -	+ +	- -	- -	9(6.34) 5(3.52)	14(9.86)
P ₇	-a -b	+ -	+ -	- +	- -	3(2.11) 0(0)	3(2.11)
P ₈	-a -b	+ -	- +	+ -	- -	2(1.41) 1(0.70)	3(2.11)
P ₉	-a -b	+ -	+ -	- -	+ -	1(0.70) 2(1.41)	3(2.11)
P ₁₀	-a -b	+ -	- +	- -	+ -	3(2.11) 3(2.11)	6(4.23)
P ₁₁	-a -b	+ -	- -	- +	+ +	7(4.93) 6(4.23)	13(9.16)
P ₁₂	-a -b	+ -	+ -	- -	- -	5(3.52) 2(1.41)	7(4.93)
P ₁₃	-a -b	+ -	- +	- -	- -	3(2.11) 6(4.23)	9(6.34)
P ₁₄	-a -b	+ -	- -	- +	- -	2(1.41) 3(2.11)	5(3.52)
P ₁₅	-a -b	+ -	- -	- -	+ -	2(1.41) 6(4.23)	8(5.64)
P ₁₆	-a -b	+ -	- -	- -	- -	3(2.11) 17(11.97)	20(14.08)
合 計						142(100.00)	142(100.00)

は、 $P_1(B^+C^+D^+E^+)$, $P_6(B^+C^+D^-E^-)$, $P_{11}(B^-C^-D^+E^+)$ および $P_{16}(B^-C^-D^-E^-)$ の4つのパターンの出現率が相対的に高く、合せて、全学級の47.9%に当たるといふ事実である。Table 22に示される5つの効果尺度間の相互相関行列をみても、尺度B, C間、および、尺度D, E間の係数が、それぞれ、.560, .522と高く、

しかも、Table 24にみるように、5つの効果尺度と15の規定尺度(教師の性別を加えている)を合せた因子行列でも、尺度B, C, と尺度D, Eとはそれぞれ独立の因子軸にあつまり高い負荷を示している。

尺度B, Cがそれぞれ、子どもの反応に、尺度D, Eがそれぞれ教師の反応に基づくものであることを考慮すると当然のこととも思われる。われわれは、その手法として、尺度構成の段階では相互に独立な尺度の構成を求めたのであるが、論文I, 尺度値算出の手続きからBとC, DとEの独立性を保障することができなかったようである。

このことが、前述の4パターンの出現率を相対的に高めたとも考えることができよう。しかしここでは、この出現率が高いという意味で、この4パターンを代表的なものとして、対比検討することから、こうした効果のパターンを規定する諸条件のからみ合せの様相を探りたい。

2 代表的パターンの規定因尺度値の様相

P_1, P_6, P_{11}, P_{16} の4パターンに該当する学級の14個の規定因尺度値の平均と標準偏差(S. D.)を示せばTable 26の通りであり、これらの平均値間の差異の様相をt-検定の結果に基づいて、その概要を記述すれば、以下のようになる。

まず、このTable 26をみてよみとれることはこれらの4パターンのちがいが、規定因尺度3, 5, 6, 7, および12に顕著に表われていることである。尺度3, 5, 6, 7は子どもの側の条件を測定する尺度であり、尺度12は教師の条件を測定する尺度のひとつである。家庭の条件測定の尺度のうち、尺度9にはひとつの有意差がパターン間でしめされているが、ひとことではいえない、これら4パターンのちがいは、子どもの条件と教師の条件に、その多くを負うということがいえる。授業が、子どもと教師との関係の中で展開されている以上、これは当然のことであろう。

Table 26 代表的4パターンの規定因尺度値

パターン 学級数 測定値 規定因尺度	P_1 (B ⁺ C ⁺ D ⁺ E ⁺)	P_6 (B ⁺ C ⁺ D ⁻ E ⁻)	P_{11} (B ⁻ C ⁻ D ⁺ E ⁺)	P_{16} (B ⁻ C ⁻ D ⁻ E ⁻)
	21	14	13	20
	平均(S.D.)	平均(S.D.)	平均(S.D.)	平均(S.D.)
1	54.87 (3.90)	54.26 (4.26)	53.75 (5.15)	52.17 (2.64)
2	50.40 (4.36)	52.11 (3.13)	49.27 (3.06)	48.44 (2.09)
3	3.31 (0.85)	3.54 (0.68)	2.75 (0.64)	2.39 (0.49)
4	5.39 (0.61)	5.02 (0.71)	5.49 (0.74)	5.68 (0.63)
5	6.79 (0.90)	6.59 (0.40)	6.42 (0.57)	5.82 (0.77)
6	2.91 (0.92)	2.45 (0.46)	1.98 (0.63)	2.06 (0.73)
7	3.56 (1.04)	2.95 (0.89)	3.16 (0.58)	2.41 (0.49)
8	9.38 (0.91)	9.49 (0.60)	9.67 (0.64)	9.22 (0.67)
9	4.03 (0.67)	3.59 (0.64)	4.14 (0.69)	4.29 (0.71)
10	4.38 (0.64)	4.23 (0.58)	4.47 (0.64)	4.19 (0.57)
11	5.71 (0.48)	5.55 (0.40)	5.82 (0.54)	5.72 (0.50)
12	6.29 (1.93)	4.79 (2.18)	7.77 (0.89)	4.80 (1.89)
13	3.24 (1.82)	3.14 (1.46)	3.62 (1.00)	2.64 (1.07)
14	3.62 (1.81)	3.50 (1.55)	3.85 (1.79)	2.85 (1.56)

まず、 P_{16} は、 P_1 、 P_6 、 P_{11} の3パターンに比して、尺度5「子どもの学級内での人間関係への適応」(それぞれ、 P_1 と $p < .01$ 、 P_6 と $p < .01$ 、 P_{11} と $p < .05$)、尺度7「主体的な問題解決の習慣」(P_1 、 P_{11} とそれぞれ $p < .01$ 、 P_6 と $p < .05$)の測定値の平均が低いことが指摘できる。

また、 P_1 と P_6 は、 P_{11} 、 P_{16} よりも、尺度3「子どもの模範生的生活態度」(P_1 と P_{16} の差 $p < .01$ 、 P_1 と P_{11} との差 $p < .10$ ； P_6 と P_{11} および P_{16} との差 $p < .01$)、尺度6「既有知識の程度」(P_1 と P_{11} および P_{16} との差 $p < .01$ ； P_6 と P_{11} との差 $p < .05$ 、 P_6 と P_{16} との差 $p < .10$)の測定値の平均が高いこともいえる。

さらに、 P_1 と P_{11} は、 P_6 、 P_{16} に比べて、尺度12「教師の放送教育への主体的とり組み」において測定値の平均が高く、(P_1 と P_6 および P_{16} との差 $p < .05$ ； P_{11} と P_6 および P_{16} との差 $p < .01$)、 P_{11} は P_1 よりも高い。($p < .05$)

その他、家庭尺度9「家庭での親子のTV視聴時間」が、 P_6 は他の3パターンに比べて低い(P_1 、 P_{16} との間 $p < .01$ ； P_{11} との間 $p < .05$) こと、尺度1の「知能の学級平均値」が、 P_{16} は

P_1 ($p < .05$) および P_6 ($p < .10$)、 P_6 ($p < .10$) よりも低く、尺度2「社会科の学力」がやはり、 P_1 ($p < .10$) および P_6 ($p < .01$) に比べ低いこと〔この点、 P_6 と P_{11} との間にも有意差 ($p < .05$) があり、 P_{11} が低い〕、尺度4「子どもの意欲の欠如」の平均値において P_{16} と P_6 との間に有意差 ($p < .05$) があり、 P_{16} が低いこと、尺度13「学校の教育体制」の平均値において P_{16} と P_{11} との間に有意差 ($p < .05$) があり、 P_{16} が低いことなどが読みとれる。

要するに、上で問題になった各尺度において、パターン P_1 では正の方向に平均値が高く、 P_{16}

では低いということ、パターン P_6 での規定因尺度値の様相が、子ども側の条件はパターン P_1 に近似している場合が多いが、教師側の条件ではパターン P_{16} に近似しており、逆に、パターン P_{11} では、子ども側の条件の一部が P_{16} に、一部が P_1 に近似しており、教師側の条件は P_1 に近似しているといえることができる。

3 代表的パターンの特徴

以上、代表的パターンの相対的な比較を、規定因尺度のそれぞれについて行ってきたが、ここでは、それら規定条件の相互連関を浮きぼりにしながら、個々のパターンの特徴を探るために、各パターンの全体像を組み立てる試みをしてみたい。紙数の関係でその詳細にまで記述を及ぼすことはできないが、可能な限り、各尺度の項目にまでもどり分析したいと考える。さらに、紙面の許す限りにおいて、パターン P_1 については、典型的事例を掲げ、具体的理解の資料を提供したいと思う。Fig. 3は、これら4パターンの規定因尺度値についてのプロフィールを描いたものである。中心線をわれわれの分析対象142学級全体の平均値とし、左右にそれぞ

れ標準偏差単位に目盛がつけられている。したがって、これらのプロフィールから各パターンの尺度値のZスコアを読みとることができる。尺度番号の下線は平均値からの偏りの方向を逆転したものである。

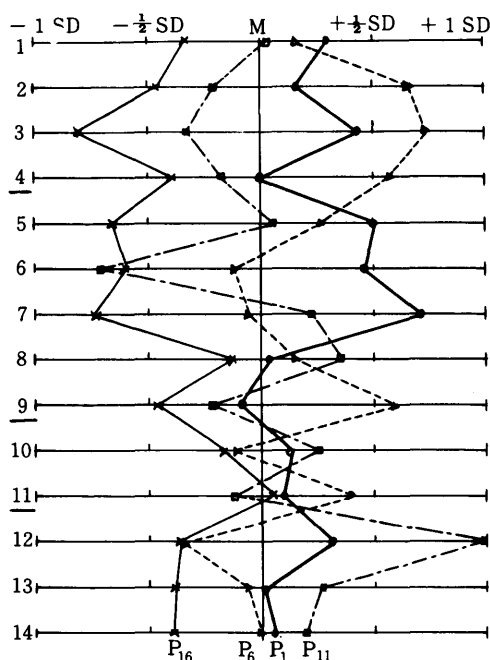


Fig. 3. 代表的4パターンの規定因尺度値のプロフィール(M=全平均, SD=全体の分布のSD)

(1) パターン P₁ (B⁺C⁺D⁺E⁺) の特徴

プロフィールの様相からパターン P₁ の特徴をおよそ次のようにまとめることができる。

教師は視聴覚機器の利用に特に積極的だといっているのではないし、放送教育の取り入れにいたずらに走るような風もない。TV利用に関してはその限界を認めつつ、また、放送番組やテキストを批判しながら、それでもよい点を選択し取り入れているなど、主体的な構えがかなりみられる。家庭はまあ平均的な家庭といえるが、子どもたちはかなり積極的に、疑問が湧けば先生やうちの人に聞いたり、参考書を自らひもとき調べるなどの学習の習慣を身につけているし、小

学生としてやるべきことはし、やるべきでないことはしないといった態度もかなり身につけている。さらに、学級内の人間関係とくに教師への適応は極めてよく、子どもたちは教師に好んで接触し、勉強にも抵抗少なく取り組んでいるようである。比較的知能の水準は学級平均からみて高いようである。

この特徴の意味するものをいまだ少し鮮明にするために、このパターンの典型的な事例を2つあげ、その概要を次に掲げてみたい。

事例1、この学校は住宅地を学区にする中規模校である。第22回放送教育研究会全国大会の会場校でもあり、研究委嘱校でもある。昭和36年度から放送を取り入れてはいるが、設備が本格的に整い出したのは45年からである。立ち遅れの観はあるが、放送教育関係に多大な予算を計上、機器利用計画、授業案やソフトウェアの集中管理なども行なわれ、この研究も最近(調査時点)になって急ビッチにすすみ、他校とかたを並べた観がある。学校全体の方針として、融合一継続視聴をとり、放送利用の限界を補いつつ長所を活かそうとする姿勢がうかがえる。

教師は放送利用に関して、お先棒をかつぐといったタイプではなく、着実にして堅実といえる男性である。専門は社会科ではないが、「子どもに具体的事象を大切にさせよう」という構えをもっており、「表面的な事象だけを追うのではなく、その根っこにある当時の人の生き方、生活の実態、物の考え方、そんなものに焦点をおいて歴史を教えている」といった人物である。放送利用の効果を一応認めながら、その限界にも意をくばり、放送をあくまでもひとつの資料として料理している^{注3}といった主体性がうかがえる。さらに面接資料^{注3}からひとつふたつの発言を付記すれば、この教師は、「子どもたちをよく知りつかんでいること、授業で子どもたちにどんな視点でTVをみさせるかを教師がしっかりとつかんでいること、これがこの学校の教師全体

注3 パターン分析の途中で、この教師に面接し、情報をえた部分である。

の努力目標」だといっている。ちなみにこの学校の9学級中4学級がこのP₁のパターンに入っていることにふれておこう。

子どもたちは学級全体として見たときに、必ずしも、知的に優れているとか、学力がすこぶ高いとかいうことはないが、全員授業が楽しいといい、教師との対話を楽しみ、教師をおそれ、隠れるといった風はまったくない。また、子ども相互間でも大半の者が「学級内でみんな助け合う」といっているように学級内の人間関係はすこぶるよいといえる。この点教師の日頃の学級経営の力量がうかがえる。

親の対子ども関係に焦点をあてたとき、とりわけめだつものはないといってよい。大半の家庭では食事中にTVをつけているし、親子ともTVが好きで、週末には3時間以上みているという。しかし、子どもの生活態度が親をそうさせているのか、逆に親の養育態度が子どもをそうさせているのか一概に決められないが、大半の子どもが、家庭で、「TVのことで親から叱られたり、番組の制限や指示を受ける」ことがないという。さらに、勉強についても親から強制されることもなく、それでいて子どもたちは、勉強することに殆んど抵抗を感じておらず、日に1～2時間は、家庭での学習に熱中し、そのため、「みたいTV番組を見過ごす」という者が70%程をしめている。大半の者が家庭内での適応もよく、「悩みもなく、阻害されているという感情ももたず」安定し、「勉強にも気持よくとりかかれる状態」である。

学校と家庭との関係を見ると、放送教育については、家庭への連絡もとられ、家庭も一応協力的である。しかし、その状態はまあ平均的なものといえよう。

放送を利用した授業についてのデータは、次のことがらを物語っている。

教師は「堺の町衆」の番組利用に殆んど困難をおぼえず、事前に番組をみなかったにもかかわらず、授業の展開としては、「まず堺の町についての予想をたてさせ、問題意識をもたせたり

えで、TV視聴、そのあとで話し合いによるまとめ」という筋であったという。この際教師は、むしろ、「自由都市としての町人の生き方が戦国時代にもつ意味」を現代っ子に理解させることに力をつくしたといっているように、授業そのものが、番組と融合しているのみならず、それを足がかりにして深まりのある展開といった風である。

授業状況そのものについても、教師は「子どもたちの気持をしっかりとつかみ」、「子どもたちはいきいきと、発言も活発で、よく考え、深みのある質問をし、よく理解し、次の授業への動機づけを高めた」と確信しているし、子どもたちも「おもしろく、よくわかり、このシリーズをつづけてみたい、うちでも同様の番組をみたい」というように授業そのものにひき込まれ、番組に対しても強い印象をもち、「もう一度みたい」、「この内容についてもっと本や参考書で調べたい」という動機づけを高めたようである。全員が「TVを使った方がわかりやすい」といい、90%が「TVを使った方があきない」といっている。だがこれは単に浅薄な興味の喚起ではない。教師が「社会科では織豊時代まで進んでおらず、前を少し抜かしてこの授業を行なった」といっているにもかかわらず、この授業の内容については前もって、教科書や参考書を通して大半の者がある程度の子備知識をもっていた。授業の導入部で教師が堺の町について予想をたてさせたとき、子どもたちは、①堺の町人は金があるから諸大名から目をつけられ、きつとつぶされるだろう。②町人はなかなかへこたれない。戦乱を生きぬいていくだろう。③堺の町衆がみんな金持とは限らない。貧しい人が町の自治から脱落していくだろう。といった大きくは3つにまとめられるような予想をたてていた。これがTVをみせる視点に相当するといえよう。こうした視点からこの番組をみた子どもたちが「いままで自分が思っていたこととちがう点があった」といっているように、子どもたちは認知的不一致を経験し、その解消に強く動機

づけられたようである。この授業はもりあがりもあり、教師からみても「まあ成功」の部類で、「目標も一応達せられ」、「計画通りに展開され」ている。単元終了後のテスト(効果測定尺度A)の平均値も60.2というできばえで、われわれが対象とした学級の最高である。

教師によれば、放送をとり入れてから、「社会科が好きになった子どもが多くなり、自分で参考書を調べる子どもがふえた」ということである。さらに、「TV番組の選び方がじょうずになった」といわれているように、放送が単に教師の補助的手段につかわれたというのでもなく、かといって、教師がそれにひきずられるということもなく、教師—子ども、放送—カリキュラムが融合し、子どもたちのいわば、自己教育的態度の育成にまで効果が及んでいる事例といえよう。

事例2

学校は商工業地帯を校下にもつ伝統ある大規模校で、社会科の研究には全校的に地道な積み上げがある。放送の導入は昭和33年と古しいし、過去に研究委嘱校の経験はあるが、第22回大会では会場校にも、研究委嘱校にもなっていない。今年度の教育方針、研究重点事項などに放送に関することは含めていないが、この面の研究についても堅実な進展がみられるようである。放送とカリキュラムの調整は、融合—継続というのが大方の方針になっている。機器の利用計画、TPなどソフトウェアの集中管理はしているが、授業案の集中管理はしていない。

教師は板書の字に象徴されるようにきちんと折目正しい人柄であり、発問なども含め、時間単位の授業の展開には定評がある女性。元来機械いじりが好きではないし、新しいことにとびつくタイプではないが、放送教育の研究委嘱を受けたときから、視聴覚機器の利用にも努力している。学校放送の導入についても、いたずらにとびつく風はなく、「施設ができたから」といった消極的なものようでもあるが、一応、「豊かな資料の提供」、「学習意欲や動機づけ効

果」を期待して自らも利用を試みている。6年生の「くらしの歴史」番組では生視聴一選択といったとり入れ方をしている。「一時間の授業で何かを必ずつかませる」というのがこの人のモットーのようである。社会科は専門ではない。

子どもたちは全員「学校の授業は楽しい、先生と話していると楽しい」、「授業はわかりやすいし、来年も担任になってほしい」と望んでいる。教師も子どもたちとの接触、対話にも積極的であり、両者の対人関係は極めて良好といえる。しかも84%の者たちが、「学級内ではお互に助け合う」といっているように、子どもたち相互の関係も極めて円滑といえる。この点教師の学級経営の手腕がうかがえる。

家庭は、全般的にみて、やはり、平均的な家庭でとりわけきわだったところはない。これは地域あるいは職業とも関連するものであろうが、母親の大半はそんなにTVが好きではないようである。それでもTV視聴時間は親子とも平均的といえる。殆んど(95%)の子どもが、家庭で学校での出来事を話しているし、全員が日に1~2時間の勉強はしているといい、しかも、気持よく勉強にとりかかれ、勉強に熱中してみたい番組をみ過ごすというものが多く(80%)、勉強のことで、親から強制されることはないという。時としてチャンネル争いもないではないが、「うちは楽しい」と80%の者がいっていることから、家庭での適応は良好といえる。

学校と家庭との関係についてみると、こと放送教育に関しては学校から話を聞いていないと答える母親が66%をしめているが、大半の親は学校放送の利用に対して一般に好意的態度をもっている。

放送を利用した授業は、教師によれば、ごく普段のままの授業であったという。カリキュラムと放送番組は一致しており、授業の展開としては、「話し合い—TV—まとめ」というものであった。教師は「堺の町衆」の番組利用にはさして苦しまず、「堺の町衆の話し合いの場と

清洲城とが子どもたちに混同されやすくその点を補説したり、「ヨーロッパの自由都市に匹敵する町堺」、「鉄砲による集団戦が戦いの様式を変えたこと」の理解には、番組の内容や資料の不足を感じ、この点を掘り下げているなど、的確な授業展開のあとがうかがえる。教師も「子どもたちの気持をびったりとつかみ、子どもたちが生きいきと、授業に熱中し、だいたいまんべんなく活発に発言していた」とみているし、子どもたちも殆んどのが、この授業がおもしろく印象深かった様子である。理解もすすみ、「わかった」というだけではなく、全員が「このシリーズをつづけてみたい」といい、90%の者が「いまの内容をもっと自分で本で調べてみたい」といっているなど、主体的学習の動機づけにまでこの授業の効果が及んでいるといえることができる。さらに、「授業中にみた番組について友だち同志や家人と話し合う」ものが殆んどで、「こうした番組をうちでもみたい」といっている者が85%いるなど、学校での教育が子どもたちの生活の中に調和的に定着しているとみてよいであろう。

子どもたちは「TVを使ったときの方がよくわかるし、授業にあきない」、「もっとTVをつかってほしい」といってはいるが、これまた一時的な興味の喚起といった浅薄なものだとみることは、全員が「疑問が湧いたときには本で調べる」といっていることなどからもできないであろう。教師自身もこの授業を「まあ成功」と認めており、単元後のテスト結果（効果測定尺度Aの測定値）も平均60点と高い。

90%以上の子どもたちが、この番組内容について、すでに教科書で調べたり、先生から聞いており、大半の者が参考書までひもといているなど、かなりの予備知識をもっていたようである。

この教師は、必ずしも、放送利用に積極的というわけではない。この番組に限ってではあるが、教師自身もの足りなさを強く感じていたようである。それでいて、この学級の授業の効果

があがっているのは、教師自身が教材解釈の力、単元構成力を十分備えており、この番組を授業に主体的に取り入れていること、さらには、日頃の教師の指導によって、子どもたちに主体的学習の習慣が身につけており、教師一子ども、番組—カリキュラムの調和的融合が実現されているからだとみることができよう。

以上、パターン P₁ の典型的な事例の記述をすすめてきた。これら2事例を通じていえることは、パターン P₁ のような効果をもたらす条件の中核は、①教師がいかに適切に子どもをとらえ日頃の学級経営にいかに力をそまいでいて、学級内の人間関係の適応がよいか②教師がいかにこまかい技術ではなく、指導目標をはっきりもち、教材の解釈や単元の構成に尽力し、③主体的に放送番組を取り入れ料理しているか。④学校と家庭および教師と子どもがいかに調和的に歯車をかみ合わせているか、ということのように思われる。

(2) パターン P₁₆ (B-C-D-E-) の特徴

P₁₆ は P₁ とあらゆる点に関して対照的といえることができる。Fig. 3 のプロフィールから読みとられる限り、パターン P₁₆ はおよそ次のようにまとめられよう。

視聴覚機器の利用計画やソフトウェアの集中管理など学校の教育体制もあまり整っている方ではない。教師も視聴覚機器の利用には消極的で、しかも、学校放送の利用についてもあまり主体的に取り組んではいない。

子どもたちは、「どうしても勉強する気になれない」といった意欲の欠如を示すものが比較的多く(70.7%)、「することがないから」、「勉強する気になれないから」TVをみている者が P₁ に比べれば多い。TV視聴時間も長い。疑問が湧いても、「先生やうちの人にきいたり、本や参考書で調べる」といった学習の習慣が身につけていない者が多い。学級全体としてみたときに知能もやゝ低く、社会科の学力もかなり低い。学級内での人間関係もやゝわるい方で、約半数の者は教師との対話をもってはいないし、約3

分の1以上の者が、教師から隠れている。4分の1の者が「授業は楽しくない」といっているし、4分の3以上の者が、「授業時間を短かくした方がよい」といっている。学級内での助けあいが少ないといっている者が85%をしめ、教師の学級経営のまずさがうかがえる。さらに、このパターンの学級の子どもの約半数の者は、学校での出来事をうちで話そうとしない。

このパターンの特徴は、学校、家庭、教師、子どもの歯車が合っておらず、ちぐはぐになっており、換言すれば合っている、それがわるい方へ、わるい方へところがあるところにあるといえよう。P₁パターンを規定している条件の中核として先に掲げたものが、すべて欠けているパターンといえることができる。

(3) パターン P₀ (B+C+D-E) の特徴

Fig. 3から読みとれる限り、パターン P₀ はおよそ次のようにまとめられよう。

学校の教育体制はまあ普通であるが、教師自身あまり番組やテキストに注文を出すなど主体的に放送教育に取り組んではいない。あまり視聴覚機器の利用に積極的でもない。子どももTVをあまりみることもなく、小学生としてやるべき勉強は一応やっており、日に1時間以上勉強しているものが50%をしめている。66%の者が「勉強に熱中し好きな番組をみ過ごす」といい、43%の者が、「TVは勉強の邪魔になる」という。4つの代表的パターンのうち、このパターンの子どもたちが最も「模範生的」といえるであろう。しかし、パターン P₁ の子どもたちとちがって、疑問が湧いたときに、自分から主体的に問題を解決しようという姿勢が強くない。あまり主体的に予習もしているとはいえない面がうかがえる。学級内の人間関係、教師への適応は、パターン P₁ 同様良好といえる。「授業は楽しい」し、「わかりやすい」と大方がいつてはいるが、42%の者が「勉強以外のことについて先生とあまり話さない」といっているように、どこか、与えられる教育のにおいが感じられる。それでいて社会科の学力は高いといったパター

ンである。

(4) パターン P₁₁ (B-C-D+E) の特徴

パターン P₁₁ の特徴は、Fig. 3のプロフィールからおおよそ次のようにまとめることができる。

学校の教育体制はまあ整っており、教師は視聴覚機器の活用に、ここでとりあげられた4パターンのなかでは一番積極的である。そして放送教育の取り入れに対しては極めて主体的に取り組んでいるようである。これらの教師の80%以上の者が、番組やテキストに注文を出したり、TVの限界を認めている。しかし、子どもの方は、小学生としてやるべきことを普通程度にやっているともいえないし、勉強でわからないところを他人に聞くようなこともなく、まあ、黙って自分で調べているといった風がある。学級の人間関係がわるいというわけではないが、どちらかといえば、「授業がたのしくない」というものが4分の1、「1時間の授業を短かくした方がよい」という者が70%もおり、クラスでも比較的助け合うことが少なく(70%)、家でも、「朝おきたときの気分がわるい」というものが40%と多く、全般的に不適応を示す者が多いようである。「授業中も発言が片寄っている」し、教師の学級経営の問題が指摘できるパターンといえ、どこか教師と子どもの調和が欠けた風がうかがえるパターンといえよう。

以上、簡単にではあるが、4つの代表的パターンの特徴をながめてきた。そこでいえることは、パターン P₁ にみたように、いろいろな条件がプラスに作用しているときに、比較的高い効果がえられ、それが欠け、調和を失うに従ってその効果が低くなるということである。

中でも、もっとも大切なことは、教師が子どもを正確にとらえ日頃の学級経営に力を注ぎ、教育内容を正しくとらえ、子どもたちに事前に番組視聴の視点をしっかりとめさせたうえでそれを授業に位置づけるといったもっと深い意味での融合を実現したとき、十全の効果が期待で

きるということである。

V 総括と討論

ここに2篇の論文に分けてわれわれが報告する研究においてねらったことは、学校放送番組を授業に取り入れ一応の効果をおさめていると定評のある学級において、その効果を規定している条件を探ることであった。

そのために、まず、われわれは、その効果を規定する条件として、教師の条件、児童の条件、学校の条件および家庭の条件を仮説的に設定し、それぞれ、教師対象の質問紙(T1)、児童対象の質問紙(C1)および社会のアチーブメントテスト(AT)、校長対象の質問紙(P)、母親対象の質問紙(F)を作成し、効果の規定因尺度の構成をすすめた。

一方、放送を利用した授業の効果をおさえる尺度構成のために、教師対象の質問紙(T2)、児童対象の質問紙(C2)およびアチーブメント・テスト(C3)を作成した。

そして、東海北陸地方の小学校16校の4,5,6年の児童およびその母親各6,199名、教師145名、校長16名に実施した。T2、C2については、社会科の番組をそれぞれ指定し、その番組を利用した授業の実施直後に、C3については、その授業を内に含む単元実施後に実施したわけである。

児童の反応と母親の反応の分析は、6,199名から、C1では456名、C2では427名、Fでは444名を無作為に抽出し行なわれ、教師の反応の分析は対象144名について行なわれた。

その結果、C2、T2に基づいて、4つの効果測定尺度が構成され、それにC3の結果を加えて、われわれは5つの効果測定尺度をうる事ができた。それらは、「A.アチーブメント」、「B.主体的学習の動機づけ効果」、「C.授業に対する興味喚起効果」、「D.授業のもりあがり効果」、「E.教育目標の達成効果」の尺度と名づけられた。

一方、C1およびC2の一部から児童の側の

効果を規定する条件の測定尺度として、「模範生的生活態度」、「子どもの意欲の欠如」、「学級内の人間関係への適応」、「既有知識の程度」、「主体的な問題解決の習慣」などを測定できる5つをうる事ができた。Fに基づいて、「学校放送利用の効果に対する親の期待」、「家庭での親子のTV視聴時間」、「放送教育に対する親の理解・参与」、「家庭でのTV視聴の制限」などの4つの尺度をうる事ができた。T1に基づいて、「放送教育への主体的とり組み」、「学校の教育体制」、「視聴覚機器の積極的利用」などの3つの尺度がえられ、これらに、児童の知能水準についての測定値およびATの結果(社会科の学力)を合わせ、合計14個の規定因尺度の構成を行なったのである。この構成の過程は、この一連の論文の第Iで述べられている。

これらの尺度を用いて、放送を利用した授業の効果の規定している条件を、5つの効果測定尺度と14個の規定因尺度との相互連関の分析を通して探る過程の記述が第II論文の内容である。

この分析に当って、われわれは、各学級単位での各尺度の平均値を基にした。すべてのデータが整っている142学級について分析はすすめられた。

分析の方法として、われわれは、5つの効果測定尺度それぞれについての重回帰分析と、5つの効果尺度の測定値のパターン化により、規定因尺度の様相を分析する、いわばパターン分析の技法を用いた。

その結果、学校の教育体制の整備はさることながら、もっとも効果を高めるための中核的な条件は、(1)教師が子どもを正確にとらえ、日頃の学級経営に力をそそぎ、(2)子どもたちの学級内での人間関係への適応がよく、(3)子どもたちが主体的に問題を解決する習慣を身につけており、(4)教師が教育内容を正しくとらえ、(5)子どもたちに事前に番組視聴の視点をしっかりとめさせたうえで、それを授業に位置づけるといった深い意味での融合が実現し、(6)諸

条件（教師、児童、学校、家庭、カリキュラムおよび番組）が調和シプラスに作用していることなどであることが明らかになった。

以上がわれわれの研究の要約であるが、われわれは、特にパターン分析の結果から、放送教育に焦点を当てたとき、教師がたとえば、TVの利用形態とか、授業への位置づけとかなどの細かい技巧に走り、拘泥し、先走って見たところで効果はあがるものではなく、その効果を高めるためには、放送教育以前の教師の教材解釈力や単元構成力、学級経営力がものをいっているということである。われわれが、児童の意識からも、教師の意識からも、効果が高いと考えられるパターン P_1 で掲げた2つの典型的事例にみるように、両事例ともに、VTRによったが、教師も子どもも完全に第1次視聴であるし、日頃もほとんど生視聴で継続している。両者とも、いわばあっさり番組を利用しながら、前もって身につけている力によって、それを深く分析し、子どもたちの学習の過程に主体的に関与しているという事実である。

このことからいえるように、われわれの研究では結論として、教師のいわゆる一般に望まれている教師としての力量に重きをおかざるをえない。このことは、いたずらに技巧に走る研究のあり方への警鐘でもあるとわれわれには思われる。しかし、われわれのここでの結論は、われわれの用いた手続に多くの制約をうけており、このままの一般化を急ぐべきでないことは言うまでもない。

(1) まず、われわれの結果の一般化をばむ最大の制約は、効果および効果を規定する諸条件を測定するための尺度の妥当性、信頼性の問題である。それぞれの尺度項目は、あるいは教育学を専攻し、あるいは心理学を専攻するわれわれ共同研究者の合意のうえに構成され選ばれたものであるが、特に効果測定に関してはやはり価値の評価である以上、われわれ自身の教育観がその暗黙の前提になっていることは否めないし、規定因尺度の項目にしても、われわれ

が用いたものが、項目の母域 (Item Universe) の片寄らない標本だという保障はないからである。

第2の問題は、やはり、われわれが効果を測定するための状況として、社会科のしかもひとつのTV番組を利用した授業を用いているということである。ここで、われわれが到達した結論は、番組をかえ、教科を変えたときに、若干の修正が当然必要であろう。

さらに、効果測定として、質問紙法だけにとより、いわゆる映像解析の力などに及ばなかったことも、ひとつの大きな欠陥であろう。

さらにまた、諸条件の制約から、具体的な授業展開についての刻明なデータをとれなかったことも、ひとつの弱点といえよう。

したがって、われわれのここでの研究成果は、われわれが用いた測定の方法と、その授業の特殊性の制約のもとで評価されるべきものということができる。

(2) いまひとつわれわれがえた結果を、われわれのとった手続から狭隘にしている事情にもふれないわけにはいかない。それは、われわれの労力と費用と時間の制約から、主要な分析を、学級単位の平均値に基づいて行なったことである。個々の児童や家庭の水準にまでもどって分析をすすめれば、一層つけ加えるべき豊富な情報がえられたかもしれない。この点に関しても問題を後に残すことになった。

(3) そして第3に指摘しなければならないことは、われわれが採用した番組が必ずしもカリキュラムとフィットしていなかった場合もあったようである。たとえば、6年生の場合の番組は大方の学級でそのカリキュラムの進度にマッチしていたようであるが、4・5年生の場合にはかなりの無理が教師や子どもにかかっていたことは否めない。このことは、われわれの効果尺度の測定値の学年間の傾向（特に、B、D、E尺度）、などや、一部の規定因尺度の測定値の学年間の傾向（たとえば、7主体的問題解決の習慣）などにもみることができる。(Table

20; 21)。

当然のことながら、われわれは、番組の選択性も効果を規定する条件のひとつとして無視しているわけではない。しかし、今回の研究で、われわれの力点が効果を規定する諸条件を洗い出し、浮きぼりにすることにあり、その分析の主力が、効果をあげている場合に焦点づけられていることから、この点はかなり許容される余地があると考えている。

(4) このような研究上の諸制約にもかかわらず、われわれはこの研究に一応の評価をおいている。すなわち、従来のように、「TV群一非TV群」、あるいは、「TVを利用した授業一TVを利用していない授業」といった比較研究にとどまらず、TVをみているかとか、TVをつかっているかといったTVに属する変数の効果でもなくて、その利用をささえている巾広い変数に注目し、その効果を高める最適のあり方を、

付

少なくとも、志向し求めたということに意義があるともてよいであろう。

上に指摘した諸問題点は、われわれのこの研究の価値を抹殺するものではなくて、このわれわれの研究を踏台として、将来の展開を導くものとみることができる。

われわれはさし当り、典型的な事例を選び、それについて刻明な授業研究を展開しようと意図している。

付記 この研究をすすめるに当り、対象校となった小学校の校長先生、諸先生、児童、父兄各位に、研究の性質上具体的にお名前を掲げることさしひかえなければならぬが、心からその親切なご協力に対して感謝の意を表するものである。

また、終始一貫して、ご協力と激励をいただいた、日本放送協会の関係者各位、金沢大学教育学部関係教室の先生方に心から感謝の意を表するものである。

なお、この研究にあたっては、金沢大学電子計算機 FACOM 230-35 を使用した。

録

たりする方を選んでください。

(1) イ、テレビを使ったときの方がよくわかる (2) イ、テレビを使ったときの方が授業にきかない

ロ、テレビを使ったときの方がわかりにくい ロ、テレビを使ったときの方がよくつく

14. 社会科の授業で、もっとテレビ番組を使いたいと思いますか。 イ、はい、いいえ

15. 社会科の授業でみたテレビ番組の内容について、いまままで自分で調べたことがありますか。

イ、よくある ロ、ときどきある ハ、あまりない

16. いま自分でもっと調べたいことや知りたことがあることがありますか。 イ、ある ロ、ない

16-2 「ある」人はそれを簡単に書いてください。

16-3 「ある」人は実際にどうやって調べたつもりですか。その方法を簡単に書いてください。

17. あなたの学級に、テレビ以外のもっとどんな種類の設備があればよいと思いますか。3つあげてください。

18. あなたは勉強の仕方がわからなくて困ることがありますか。 イ、ある ロ、ない

19. 社会科の勉強でわからないことや知りたことがあることがありますか。実際にどうやって調べましたか。あるいはまるまるをばあさんで調べてください。

イ、受け持った先生に質問する ロ、友だちに聞く ハ、うちの人に行く ニ、本で調べる

ホ、別になにもしない ハ、その他 ()

RBB-C-3 (4)

1. 学校で「調べくらし」を勉強しお友だちが、自分たちの住む地方の漁業について、いろいろと調べてきました。お友だちのノートを見て、下の欄に記入してください。

1 石川県の太田くんのノート

内浦町の宇治地区では、4月から8月の中旬にかけて、太平洋へサマ・マスのながし網漁に出ている。

そして8月から11月にかけては、北浦へ出て、イカつりに出ている。だからこの地区では、1年間に8ヶ月おとすのいなない漁がたかさんである。

2 石川県の田中さんのノート

のどま町には、県の水産試験場があり、いろんな魚や貝を育てています。そして、のどまのありこりでは、アサヒ、サザエ、クルマエビ、ハマチ、サイ、などを育てています。

3 愛知県の伊藤さんのノート

三河おんの東がわは日本でも有名なノリの産地です。昔川の上流からノリの養蚕が運れてくるので、とてもよいノリがとれました。しかし、このあたりは、冬は雪が降り、夏は暑いので、冬も春もノリの漁師はすくすく寂を耐えてしまっています。でも、この人は「うめ立てされるまではノリをつくらぬだ」ときよくふねで沖へ出ていきます。

4 富山県の若木くんのノート

氷見市は魚市場の町です。ここでは豊のイワシ、夏のマサリ、秋のブリ、というように、冬をのそいではいつも魚がおこなわれています。とくにブリとイワシは「越前ブリ」「氷見イワシ」といわれて、山間の魚や、長野の人にもよこされました。大正から昭和のはじめがもっともとれたときである。ブリ漁業といつて、ブリでもうけをした人がたのみのところである。しかし、近ごろは魚のとれ高が減り少なくなりました。そこで氷見の人の中に、富山や高岡へ働きに出ている人びとが多くなりました。

5 福井県の加藤さんのノート

おかし間は魚市場の町で、魚も多く、昔から漁業がさかんでした。今でも、ブリ・マサリの定産額がおこなわれています。しかし、近ごろは魚のとれ高が減ってきており、漁業だけでは生活していけなくなりました。そこで、女の人は、真珠でウエをつくり、おりの内職をしたりしています。男の人は、大阪や名古屋へ出かけに出る人も少なくありません。

(1) 船津漁業にあるのは、上の1-5のうちどれでしょう。二つを記号で記入してください。

(2) 船津漁業にあるのは、上の1-5のうちどれでしょう。二つを記号で記入してください。

(3) 真珠漁業にあるのは、上の1-5のうちどれでしょう。二つを記号で記入してください。

(4) お友だちのノートには、近ごろ魚がとれなくなったということが、よく出てきます。なぜでしょう。次のうちから正しいものを二つを記号で記入してください。

RBB-C-2

小学校 年 組 番 氏名 (男・女)

これは、社会科の学習の仕方についての調査のひとつです。ここでは社会科の学習をおえたいまのあなたの感じや考えをのべてきてください。どの答えが正しいか、どれがまちがいだということはありません。あとでこれを学校の先生やおのちの人たちにみせることもありません。あなたが思ったままに答えてください。

次に10個の項目がならんでいます。答えの中から、あなたのいまの気持ちに「最もあつても」を○をつけてください。

1. いまの授業はおもしろかったと思いますか。 イ、はい、いいえ、どちらともいえない

2. いまの授業でよくわからなかった点がありましたか。 イ、なくさんあった、少いあった

3. いまの授業で、とくに印象に残っている点がありましたか。 イ、ある、いいえ、あまりなかった

3-2 「ある」人は、それを簡単に書いてください。

4. いまみたテレビ番組で、もっと「見みたい」ところがありますか。 イ、ある、いいえ

4-2 「ある」人はもっと「見みたい」ところを書いてください。

4-3 「もう「見みたい」と思う」理由は、おもしろいから、よくわかるから、新しい疑問がわいてきたから、おもしろいから、() ほか、その他 ()

5. いまみたテレビ番組について、疑問にからぬ人の人に話したいことがありますか。 イ、ある、いいえ

6. いまの授業でならった内容について、もっと自分で調べてみようと思うことがありますか。 イ、ある、いいえ

6-2 「調べてみようと思う」人は、それがどんなことを書いてください。

6-3 調べるときに、どんな方法で調べますか。あるいはまるまるをばあさんで調べてください。

イ、受け持った先生に聞く、うちの人聞く、友だちに聞く、本で調べる、ホ、その他 ()

7. いまの授業でならったことの中に、いまままで自分で思っていたこととちがう点がありましたか。 イ、あった、なかった

7-2 「あった」人は、その点を簡単に書いてください。

7-3 そのちがう点について、いまままで思っていたこととちがう点がありましたか。 イ、いまままで自分が思っていた方が正しいと思う、いいえ、どちらが正しいかわからない

8. いまみたテレビ番組の内容について、あなたはいまままで「見たり、聞いたり、調べたりしたことがありますか。 イ、ある、いいえ

8-2 「ある」人は、それをどのようにして知ったのか、あなたの場合にあてはまるものをぜんぶ選んで○をつけてください。

イ、教育テレビ以外のテレビでみたことがある、新聞で読んだことがある、雑誌で読んだことがある、教科書で読んだことがある、参考書で調べたことがある、受け持った先生から聞いたことがある、うちの人から聞いたことがある、友だちから聞いたことがある、テレビで聞いたことがある、その他 ()

9. いまみたテレビ番組のノリスをつづけてみたいと思いますか。 イ、はい、いいえ

10. 調べたこと、このような番組をみたこと、いまままで話したことがありますか。 イ、ある、いいえ

11. いまままで授業にみたテレビ番組について、あとで友だちと話し合ったことがありますか。 イ、ある、いいえ

12. いままでおのちの人たちと、このような番組をいっしょにみて、話し合ったことがありますか。 イ、ある、いいえ

13. 社会科の授業で、テレビを使うときと、使わないときと比べてみて、イ、ロ、のうちあなたの気持ちにびつ

- イ 発音が正確だったように思う
ロ どうも発音が少なかったように思う
ハ どちらともいえない
- 4 イ 子どもたちはよくわかっていたらしい
ロ 子どもたちはあまりわからなかったように思う
ハ どちらともいえない
- 5 イ 子どもたちはいろいろなことを考えて発音していたようだ
ロ 子どもたちはどうも番組の内容によりかかっていたように思う
ハ どちらともいえない
- 6 イ 授業の山場でのりもりのりがあった
ロ どうもよりもりのりがあったように思う
ハ どちらともいえない
- 7 イ 特定の少数の子どもも発音が片寄ったようだ
ロ だいたいみんな発音があったようだ
ハ どちらともいえない
- 8 イ いい質問が多かったように思う
ロ いい質問が少なかったように思う
ハ どちらともいえない
- 9 イ 次の授業への動機づけが高まったように思う
ロ 次の授業への動機づけという点では失敗だったといえる
ハ どちらともいえない
5. 先生の学級で、社会科の授業にテレビを利用するようになってから、子どもたちにどんな変化があらわれていますか。
- (1) 社会科が好きになった子どもが多くなった……………(イはい) (ロいいえ)
(2) テレビよりかかってしまって、自分の考えが出でなくなった子どもがふえたようだ……………(イはい) (ロいいえ)
(3) 自分で、いろいろ参考書などを調べる子どもが多くなった……………(イはい) (ロいいえ)
(4) 知らばらな知識だけふえて、論理的に考えたり、まとめたりできる子どもが少なくなったように思う……………(イはい) (ロいいえ)
(5) テレビ番組の面白さが上手になったようだ……………(イはい) (ロいいえ)
(6) 学校放送番組一戦に関心をもち子どもが多くなったようだ……………(イはい) (ロいいえ)
(7) よい変化が学力の中以下の子どもにあらわれたように思う……………(イはい) (ロいいえ)
(8) 学校放送を利用すると学力の高い子どもには利益になると思う……………(イはい) (ロいいえ)

引用文献

- Harman, H. H. *Modern factor analysis*. (2nd ed.) Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- 稲生和子ほか 学校放送番組の評価(3) テレビの旅・野田 文研月報 1962 4月号
- 岩生直子 学校放送番組の評価11(ラジオ国語教室) 文研月報 1964 1月号
- 木原健太郎・水越敏行・北野正光(編著) 放送と授業のシステム化 社会科編, 理科編 明治図書 1971
- NHK文研 学校放送利用の現状(昭和45年) 文研月報 1971 5月号
- NHK文研・番組研究部 子どもの生活とテレビ 文研月報 1969-1970
- 辻 功 へき地児童に与えるテレビ学校放送の効果 文研年報第8集 1963
- 辻 功 学校放送の利用に影響する要因の研究 文研月報 1964 6-11月号
- 横井新治 新しい学校システムの設計と思考分析 木原健太郎(編著) テレビと思考 下 明治図書 1969

Factors Influencing the Effective Utilization of School Broadcast in Elementary Schools

Toshiyuki MIZUKOSHI, Hideo KOJIMA, and Yoshikazu TOMIYASU

The aim of the research was to disclose dominant factors influencing the effective utilization of NHK School Broadcast in elementary schools. A specific social studies program for each of 4-, 5-, and 6-th grade was selected, and teachers of these classes were asked to make use of these programs within a unit.

Subjects were 6,199 children, their mothers, 145 teachers, and 16 principals. Before entering upon the unit, a questionnaire and an achievement test were administered to the children, and three separate forms of questionnaires, each for the mothers, the teachers, and the principals were also administered. Immediately after the end of the instruction using the school broadcast, children and teachers responded to separate forms of questionnaires, and at the end of the unit, another form of achievement test was administered to the children.

Factor analyses of these responses yielded five scales to measure the effectiveness of instruction and 14 scales to measure the factors being assumed to influence the effectiveness.

Multiple regression analyses, using each of the five effectiveness scales as a criterion and 14 plus one (teacher's sex) variables as predictors, were done. In addition, patterns yielded by combination of the effectiveness scale scores were compared with respects to 15 variables. About 48 percent of the classes belonged to one of the four typical patterns.

As results, it was found that effective utilization of the school broadcast is primarily related to the following factors: (1) pupils' good adjustment to human relations within the classroom, especially their relations with teachers; (2) pupils' positive attitudes to learning and their prior knowledge of the particular topics; (3) teachers' abilities to analyze the teaching materials and teaching skills; and (4) teachers' everyday classroom management.

Finally, the significance of the findings and limitations for the generalization of these results were discussed.