



トリジユク表現ワークショップに関する

調査報告

トリジユク表現ワークショップに関する調査報告

青山学院大学社会情報学部LCD研究ユニット

1. はじめに

本調査は、青山学院大学社会情報学部LCD研究ユニットが担当した、研究的な視点からみた調査研究の報告である。

この報告書は、大きく4つに分かれている。「トリジユク表現ワークショップ」のように出力系の授業デザインの評価を今後どのように進めるか考えるための調査として設計されたものである。

1つ目は、芸術表現体験活動における教育効果の先行調査を紹介する。トリジユク表現ワークショップで実施されている芸術表現体験活動は、2010年度文部科学省コミュニケーション教育推進会議が「子供たちのコミュニケーションを育むために」として実施された活動に枠組みとしての先行した事例を見ることができる。文部科学省コミュニケーション教育推進会議は、児童生徒のコミュニケーション能力を資することを目指した演劇、ダンスなどの芸術表現体験活動を全国規模で実施し、その後体験活動に参加した児童生徒とそれを担当した教員及び管理職に質問紙法で調査を実施した。その調査結果には、芸術表現体験活動の教育的な効果についていくつかの知見が示されている。本研究ではそれらを紹介することによって「トリジユク表現ワークショップ」の教育的な効果の前提としたい。

そして、本年度のトリジユク表現ワークショップに関する調査は、次の2つ目以降の3点として述べることにする。

2つ目は、特性的自己効力感尺度を用いた調査である。これは、現在、自己効力感の国際比較で日本の児童生徒だけではなく教員の低さも注目されている。「エンドフリーの芸術表現」とそれをポジティブに捉え直していくという「省察」を組み合わせたトリジユク表現ワークショップでは、2010年度の調査で明らかにされている芸術表現体験活動が自己効力感に効果が見えるということをふまえ、尺度を用いて調査していった。サンプル数が少ないという必然的な課題に関しては、t検定という統計的な方法を使って有意性を表していく。

3つ目は、児童生徒の「リフレクションシート」という事後の省察の記述にどのような特徴があるのかを考えていく。「リフレクションシート」とは、児童生徒自らが自分の学びを振り返り、何が起きていたのか、その時どんなことを考えていたのかを記録するために記入するシートである。今回用いたシートは、シートの上部に時系列でテンション(やる気)グラフを書き、その中で3つ場面を選び、その時に感じたこと、考えたことを書き出す形式のものを使用した。

テンショングラフに関しては、児童生徒がどのようなイメージを自分の活動にもっているのかそのグラフの表現の仕方の特徴で4つのカテゴリに分類をしてみた。その記述した記録は、比較する2つの時期で字数や内容の変化について注目して検討してきた。今年度は、記述の質的研究は行わず、「テンショングラフの変化」「文字数の変化」「記入内容に関する変化」に注目して実施した。

4つ目は、年度当初と年度末にとったベネッセ教育総合研究所が全国の小学校、中学校、高等学校で行っており、学習の変化をみることを目的とした「学習基本調査」でみられる全国の傾向と対象校の傾向の相違点に注目してその特徴を明らかにしていく。

これらの成果は、今後、トリジユク表現ワークショップをどのように考えればよいか、研究的な視点を洗い出ししていくものとして考えている。

2. 芸術表現体験活動における教育効果の先行調査

ートリジック表現ワークショップは、これからの教育のモデルになるのかー

トリジック表現ワークショップは、昨今の学校教育をめぐる「資質能力」の中核にある「コミュニケーション能力」とその前提である「自己表現」に資するプログラムである。その先行研究の事例の一つとして2010年度文部科学省「子供たちのコミュニケーション能力を育むために」をコンセプトとして文部科学省コミュニケーション教育推進会議が実施した調査研究があり、本章ではその成果を紹介する。

2-1. コミュニケーション能力推進会議の報告からみる効果とは

2010年に実施されたコミュニケーション能力推進会議において、子供たちのコミュニケーション能力の育成を図るための具体的な方策や普及のあり方について議論が行われ、審議経過の報告がされている。

ここでいうコミュニケーション能力の定義やその育成方法に関しては、下記のように記載されている。

[図1]

(4) コミュニケーション能力の捉え方とその育成

- コミュニケーション能力を、
「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ合意形成・課題解決する能力」
と捉え、多文化共生時代の21世紀においては、このコミュニケーション能力を育むことが極めて重要。
- コミュニケーション能力を学校教育において育むためには、
 - ① 自分とは異なる他者を認識し、理解すること
 - ② 他者認識を通して自己の存在を見つめ、思考すること
 - ③ 集団を形成し、他者との協調、協働が図られる活動を行うこと
 - ④ 対話やディスカッション、身体表現等を活動に取り入れつつ正解のない課題に取り組むことなどの要素で構成された機会や活動の場を意図的、計画的に設定する必要がある。

また、コミュニケーション能力を育成する手法として、芸術表現体験活動を取り入れたワークショップ型の授業を展開する事業の実施が取り組まれており、その効果として、「他者認識、自己認識の力の向上」「伝える力」の向上、「自己肯定感と自信の醸成」「学習環境の改善」「授業改善や学級・学年経営への効果」の5つがあげられている。

[図2]

(2) 取組の効果

- 他者認識、自己認識の力の向上
ふだんは見ることのない他者の一面を見いだしたり、自分と異なる状況を擬似的に体験したりすることで、他者認識や自己認識の力が向上する。
- 「伝える力」の向上
相互に伝え合うことの喜びに気付き、少しでもうまく伝えたいという意欲により、表現手法が工夫され、「伝える力」が向上する。
- 自己肯定感と自信の醸成
子どもの良い面や優れた面が引き出されたり、子どもたちが互いに多面的に発見・評価したりされたりすることによって、自己肯定感と自信の醸成がなされる。
- 学習環境の改善
上記の効果により、子どもたちの相互の人間関係が良好になり、学級の雰囲気が改善されて、学級全体としての学力が向上する。また、いじめ・不登校、暴力行為などの問題の解決にもつながる。
- 授業改善や学級・学年経営への効果
芸術家等の表現活動の専門家によるワークショップ型の授業は、教員にとって、授業手法や評価方法を見直し、改善する機会となる。また、学級の雰囲気の改善により、学級経営や学年経営が円滑に進む。

2-2. アンケートからみる「芸術表現活動」の効果

コミュニケーション能力推進会議では、芸術表現体験活動を実施した学校の教員小中高特別支援の4つの校種の教員を対象に、「児童生徒のコミュニケーション能力に資する芸術芸術表現体験」のアンケート調査を行った。アンケートの中で、効果がみられた項目を、いくつか紹介していく。アンケートの回答数は、4つの校種を合わせて227校、児童生徒は18,483人であり、内訳は下記の通りである。

〔表1〕 アンケート回答数

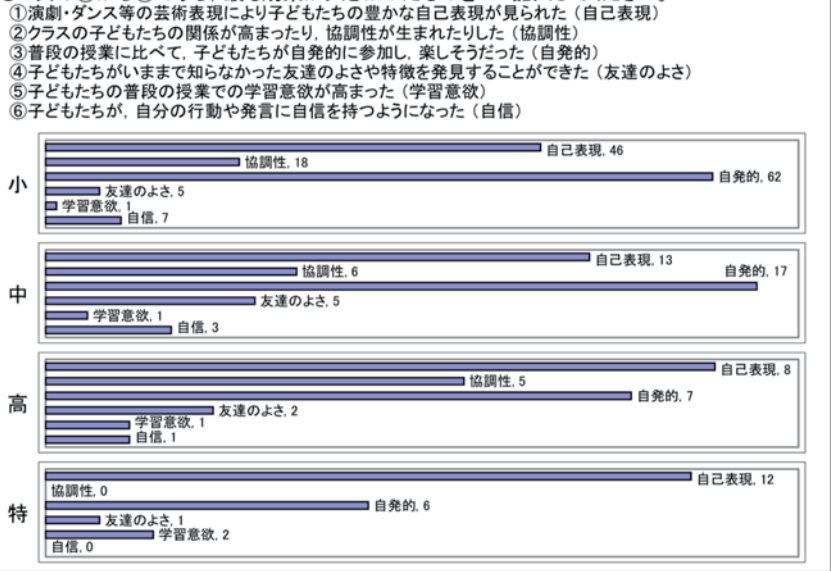
【開催校】				
	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校
回答校数	139校	46校	24校	21校

【児童生徒】				
	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校
回答人数	13,058人	3,486人	1,647人	292人

2-2-1. 芸術表現活動は、「自己表現」と「自発性」に効果がある

アンケート調査から、芸術表現体験活動を実施した学校の教員が、「自己表現」「協調性」「自発性」「友達の良さ」「学習の意欲」「自信」の6項目から芸術表現体験活動ではどれが最も効果的であったかという設問に対して、小中高特別支援の4つの校種の教員がともに「自己表現」と「自発性」に効果があったと述べている。

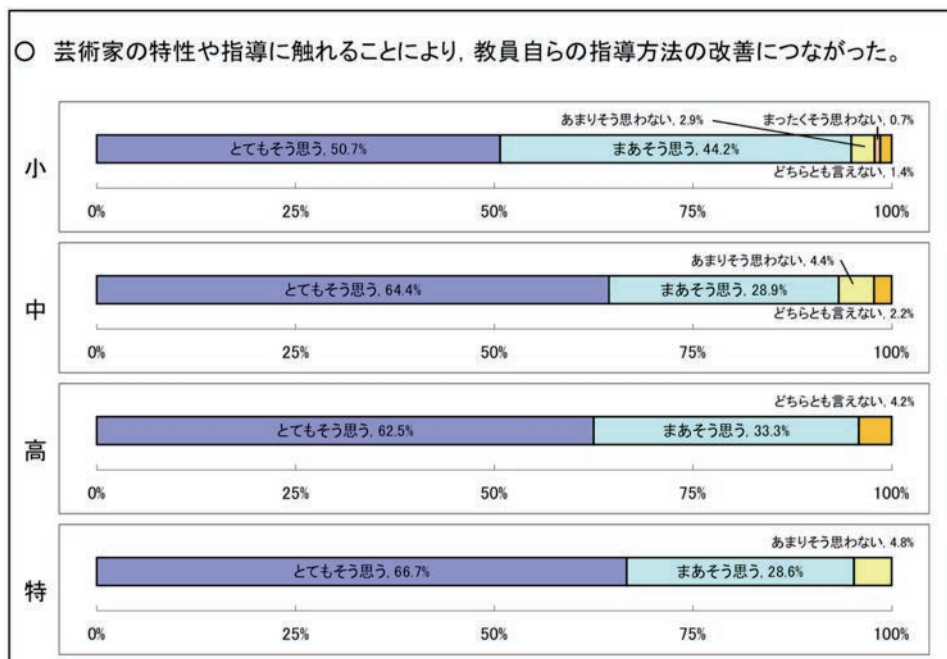
〔表2〕 ○ 次の①から⑥のうち、最も効果が大きかったものを1つ記入してください。



2-2-2. 芸術表現活動は、教員自らの指導方法の改善につながる

アンケート調査から、「芸術表現体験活動の指導にくる芸術家の特性や指導に触れることにより教員自らの指導方法の改善につながったか」という設問に「とてもそう思う」「そう思う」と答えた割合が、小学校50.7%、44.2% 中学校64.4%、28.9% 高校62.5%、33.3% 特別支援66.7%、28.6%という圧倒的な前向きな回答が寄せられた。このことは、教員にとっても、芸術表現体験活動が自己の教員としての力量形成において多くの示唆を与えていることが明らかになっている。

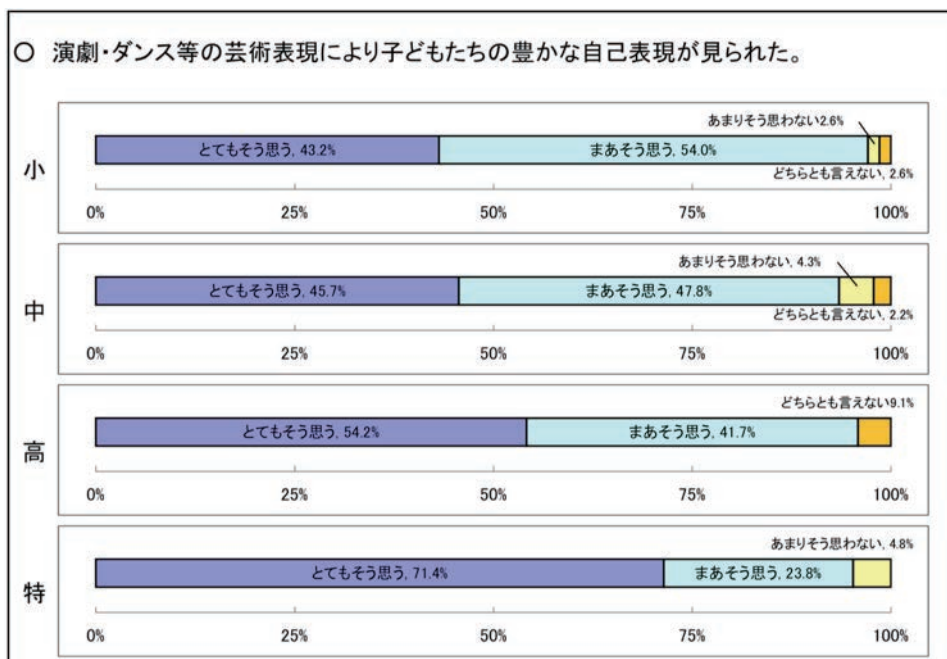
[表3]



2-2-3. 芸術表現活動により、子供たちの豊かな自己表現がみられる

アンケート調査から、「演劇・ダンス等の芸術表現により子供たちの豊かな自己表現がみられた」という設問に「とてもそう思う」「そう思う」と答えた割合が、小学校43.2%、54.0% 中学校45.7%、47.8% 高校54.2%、41.87% 特別支援71.4%、23.8%という圧倒的な前向きな回答が寄せられた。

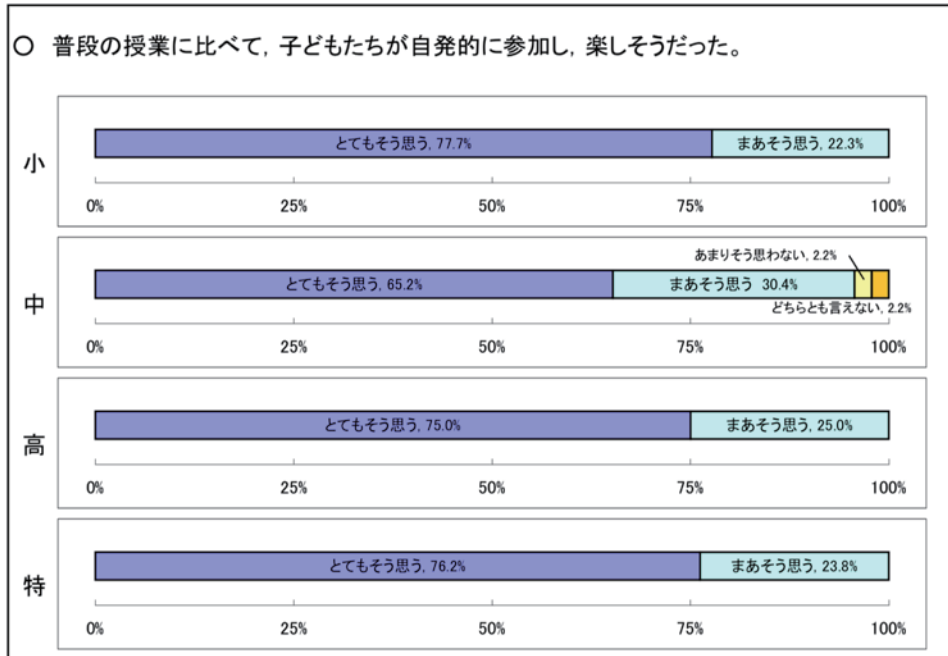
[表4]



2-2-4. 普段の授業に比べて、子供たちが自発的に参加する。

アンケート調査から、「普段の授業に比べて、子供たちが自発的に参加し、楽しそうだった」という設問に「とてもそう思う」「そう思う」と答えた割合が、小学校77.7%、22.3% 中学校65.2%、30.4% 高校75.0%、25.0% 特別支援76.2%、23.8%という圧倒的な前向きな回答が寄せられた。

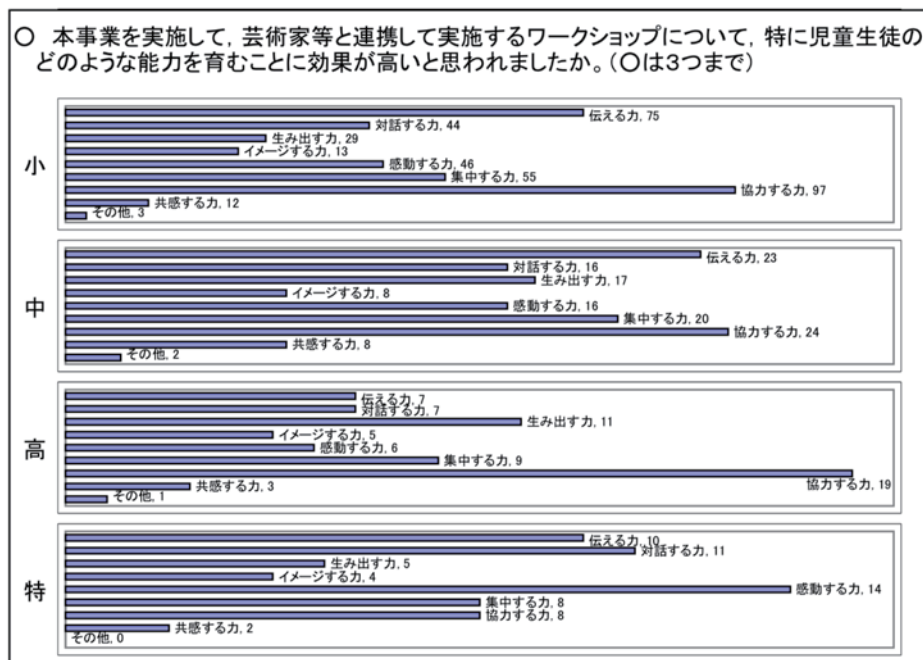
[表5]



2-2-5. 芸術表現活動は、「協力する力」「伝える力」に効果がある

アンケート調査から、「本事業を実施して、芸術家して連携して実施するワークショップについて、特に児童生徒のどのような能力を育むことに効果が高いと思われましたか」という設問に対して、対象となる小学校、中学校ともに「協力する力」「伝える力」と答える割合が高かった。

[表6]



3. 自己効力感に関する調査

—自己効力感は、小学校では「課題対応能力」、中学校では「自己管理能力」に有意性—

3-1. 自己効力感とは

自己効力感について三宅(2001)は次のように述べている。

自己効力感とは、なんらかの課題に直面したとき、課題遂行を前に、「自分にこれができるだろうか」、「うまくやり遂げることができるだろうか」と考えることは多いと思われる。時には、「これは自分の得意分野だからうまくやれるに違いない」と思い、また時には「この課題は苦手な分野だ、うまくやれるかどうか、あまり自信がないぞ」と感じるであろう。或いは、「以前にはやったことのない課題だけれど、今までたいがいのことはうまくやってきたし、今回もきょううまくやれるに違いない」と判断することもあるだろう。そして、「きょううまくやれる」と強く感じる時には、実際に成功することを心に思い描いて積極的に課題に取り組むであろう。

一方、「全くうまくいくはずがない」と絶望的に感じている時には、不安を感じ、逃げ腰になるのではないだろうか。当然、このような状態では十分に目の前の課題に対処できない。本来ならできるものも、できなくなってしまうかも知れない。

このような、課題遂行前に個人が感じる遂行可能感のことをBandura (1977)は自己効力感(self-efficacy)として概念化した。Bandura (1977)によれば、自己効力感とは、ある状況において、ある結果を達成するために必要な行動を自分がうまくできるかどうかの予期である。

つまり、ある行動を起こす前に個人が感じる遂行可能感、自分自身がやりたいと思っていることの実現可能性に関する認知、あるいは自分にはこのようなことがここまでできるのだという考えのことである(Bandura, 1982/1985)。

3-2. 特性的自己効力感尺度とキャリア教育とのつながり

自己効力感を測る自己効力感尺度について、成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤真一・長田由紀子(1995)は主として、1)行動を起こす意思、2)行動を完了しようと努力する意思、3)逆境における忍耐力、などから構成されているという。この3つの分類は、Sherer et al.(1982)が作成した尺度を翻訳したものである。

今、社会で求められている力として「社会人基礎力」というものが2006年より経済産業省で提唱されている。この「社会人基礎力」とは、3つの能力と12の要素で成り立っており、自己効力感尺度の3つの分類にも当てはまることがわかる。

自己効力感尺度の「1)行動を起こす意思」は、原論となるSherer et al.(1982)は「(a) willingness to initiate behavior」としており、社会人基礎力でいう「前に踏み出す力(アクション)」の「主体性」につながると考える。

「2)行動を完了しようと努力する意思」は「(b) willingness to expend effort in completing the behavior」としており、社会人基礎力でいう「前に踏み出す力(アクション)」の「実行力」につながると考える。

「3)逆境における忍耐力」は「(c) persistence in the face of adversity」としており、社会人基礎力でいう「チームで働く力(チームワーク)」の「ストレスコントロール力」につながると考える。

これらをさらに、小中学校のキャリア教育の面から考えると次のように関連しているということを考えられることがわかる。

「1)行動を起こす意思」は基礎的・汎用的能力でいう「人間関係形成・社会形成能力」として考えることができる。

「2)行動を完了しようと努力する意思」は「キャリアプラン能力」「課題対応能力」として考えることができる

「3)逆境における忍耐力」は「自己理解・自己管理能力」として考えることができる。

[図3] 経済産業省「社会人基礎力」とは



[図4] 文部科学省 キャリア教育の手引き より

「基礎的・汎用的能力」



[図5]

自己効力感尺度の分類	社会人基礎力	キャリア教育（基礎的・汎用的能力）
1.行動を起こす意思	前に踏み出す力「主体性」	人間関係形成 社会関係形成能力
2.行動を完了しようと努力する意思	前に踏み出す力「実行力」	キャリアプランニング能力 課題対応能力
3.逆境における忍耐	チームで働く力「ストレスコントロール力」	自己理解・自己管理能力

3-3. 自己効力感に関する先行研究とは

これまでの研究で、自己効力感とは、その後の行動を予測する機能を持つことが明らかにされてきた(坂野 1989;坂野・東候, 1986)。すなわち、ある課題に対する自己効力感を自分がどの程度持っているか(perceived self-efficacy)が、その個人の行動の変容を予測し (Bandura, Reese, & Adams, 1982)、その自己効力感の程度によって、情動反応や行動が異なってくるのである(坂野 1989;坂野・東候, 1986)。このような自己効力感の行動予測機能は重視され、多岐にわたる分野において、実際の行動の先行要因として取り上げられ、数多くの研究がなされてきた(中揮・大野木・伊藤・坂野・鎌原, 1988)。

この自己効力感には2つの水準があることが知られている(Bandura, 1977;坂野・東候, 1993)。1つは既述した臨床・教育場面における研究でよく用いられている課題や場面に特異的に行動に影響を及ぼす自己効力感である。もう1つは、具体的な個々の課題や状況に依存せずに、より長期的に、より一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感である。

後者の観点に立つと、自己効力感はある種の人格特性的な認知傾向とみなすことが可能となり、それを特性的自己効力感(Generalized Self-Efficacy)と名づける事ができよう。特性的自己効力感には、個人差の存在が想定され得る。自己効力感を高く認知したり、低く認知したりする傾向は個人により異なり、この高低が個人の行動全般に渡って影響する可能性があるだろう。

比較的早い段階で特性的自己効力感に注目していたのは、Scherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers(1982)である。彼らは、特性的自己効力感が過去の成功と失敗の経験から形成され、個人差を持つことを指摘した。同時に特性的自己効力感とは、特定の状況だけでなく、未経験の新しい状況においても適応的に処理できるという期待に影響を与えることを示唆した。このため、特性的自己効力感の個人差を測定することは個人の行動を予測し制御する上で非常に重要となる。特定の場面や課題に依存しない特性的自己効力感を尺度により測定する試みは他にもいくつかなされてきている(坂野, 1989;坂野・東候, 1986;桜井, 1987;Tipton & Worthington, 1984)。

3-4. 本調査の目的

本調査の目的は、各月に行われたトリジック表現ワークショップの特質を、自己効力感の側面から考察することである。これは、7月から11月の各月で実施されたトリジック表現ワークショップが、毎回異なった内容を扱っていたからである。

3-5. 調査の対象および手続き

3-5-1. 調査対象

調査対象は、鹿野小学校4年生20 (男子6・女子14)名、鹿野中学校1年生26(男子13・女子13)名である。

3-5-2. 使用した質問紙(尺度)について

今回使用した質問紙は、成田ら(1995)の“特性的自己効力感尺度(SE尺度)”を参考にして作成したものである。そのSE尺度について、成田ら(1995)は次のように述べている。

「SE尺度は前述のScherer et al.(1982)の尺度を翻訳して使用した。Scherer et al. (1982)は、社会的スキルや職業的能力の点から36項目をSE尺度の項目として作成している。逆転項目を含むそれらは主として、1「行動を起こす意志、2」行動を完了しようと努力する意志、3「逆境における忍耐、などから構成されている。Scherer et al.(1982)は 因子分析の結果に基づき、最終的に23項目をSE尺度を構成する代表項目として選出している。23項目を日本語に翻訳し、英語を母国語とする者の意見を参考に修正を行った。さらに語句や文意のわかりやすさなどに関して簡単な予備調査を行い、その結果に基づいて語句を若干変更した。最終的には心理学者数名(バイリンガルの者を含む)の協議の上で各項目の訳文を決定した。」

[表7]

TABLE 1

 尺度項目

1. 自分が立てた計画はうまくできる自信がある。
 2. しなければならないことがあっても、なかなかとりかからない。(R)
 3. 初めはうまくいかない仕事でも、できるまでやり続ける。
 4. 新しい友達を作るのが苦手（にがて）だ。(R)
 5. 大事な目標を決めても、めったに成功しない。(R)
 6. 何かを最後までやる前にあきらめてしまう。(R)
 7. 会いたい人を見かけたら、向こうから来るのを待たないでその人の所へ行く。
 8. むずかしいことに会おうのをさける。(R)
 9. とてもめんどろに見えることには、手を出そうとは思わない。(R)
 10. 友だちになりたい人でも、友だちになるのが大変ならば、すぐにやめてしまう。(R)
 11. おもしろくないことをする時でも、それが終わるまでがんばる。
 12. 何かをしようと思ったら、すぐにとりかかる。
 13. 新しいことを始めようと決めても、さいしょにつまずくとすぐにあきらめてしまう。
(R)
 14. 最初は友だちになる気がしない人でも、すぐにあきらめないで友だちになろうとする。
 15. 急にこまったことが起こったとき、とてもあせってしまう。(R)
 16. むずかしそうなことは、新たに学ぼうとは思わない。(R)
 17. 失敗すると一生けんめいやろうと思う。
 18. 人の集まりの中では、うまく行動できない。(R)
 19. 何かしようとする時、自分にそれができるかどうか不安になる。(R)
 20. 人にたよらない方だ。
 21. わたしは自分から友だちを作るのがうまい。
 22. すぐにあきらめてしまう。(R)
 23. これからこまったとき、あせらないでできるとは思えない。(R)
-

注. 各項目「5. そう思う」から「1. そう思わない」の5段階評定。

(R)を付した項目は、逆転項目である。

今回使用した質問紙は、SE尺度を一部修正したものである。尺度項目の具体的内容については、TABLE 1に示す。尺度の評定には、双極の5件法「そう思う(5)」、「あまりそう思わない(4)」、「どちらともいえない(3)」、「まあそう思う(4)」、「そうは思わない(1)」を用いた。

3-6. 調査手順

本調査では、トリジューク表現ワークショップを受けた生徒の自己効力感を測定するために、質問紙調査を各月毎にトリジューク表現ワークショップの実施前と実施後の2回行った。

[図6]



※図、表中の「ALEプログラム(ALE)」は、トリジューク表現ワークショップを指す

3-7. 調査手順分析方法

各月に行われたトリジューク表現ワークショップの特質を自己効力感の側面から考察するために、本調査ではトリジューク表現ワークショップの前後に行われた自己効力感アンケートの結果を用いた。各月毎に、トリジューク表現ワークショップ前後に行われた自己効力感アンケートを項目毎に比較し、質問紙の全23項目のうち、プログラム前と後で自己効力感の数値に大きな変化(増加・減少)があった項目について、対応のあるt検定を行った。

t検定とは、2つのサンプル(標本)間の平均の差を検定する統計的手法である。2つのサンプルには、“独立したもの”と“対応のあるもの”の2種類があり、独立したサンプルとは、男性群と女性群や、A組とB組などのように、構成メンバーが異なるサンプルのことである。これに対し、対応のあるサンプルとは、10分前と10分後とか、薬を飲む前と飲んだ後のように、同じ被験者で2つのサンプルを得たような場合のことを意味している。

また、t検定を用いる際の前提条件は3つあり、(1) 標本は母集団から無作為に抽出されていること、(2) 母集団の分散が正規型またはそれに近いこと、(3) 2つの母集団の分散が等しいこと(等分散であること)である。

本調査では、鹿野小学校・鹿野中学校共に、同学年・同学級の生徒を対象にアンケートを実施したため、サンプルは“対応のあるもの”となる。また、本調査の仮説を“トリジューク表現ワークショップ後に生徒の自己効力感が増加する”としたことから、検定は有意水準5%の片側検定を採用した。

3-8. 調査結果

アンケートの質問計23項目のうち、トリジューク表現ワークショップの前後で数値が大きく増加(減少)し、かつt検定においても有意性が認められた質問項目を列挙する。さらに、有意性が認められた項目を、上記で述べた尺度項目を構成する3カテゴリに分類した結果についても述べていく。

3-8-1. 鹿野小学校4年生:7～11月の計4回実施

<7月>

[表8]

3.初めはうまくいかない仕事でも、 できるまでやり続ける。		
	ALE前	ALE後
平均	3.65	4.3
分散	2.134210526	0.431578947
観測数	20	20
ピアソン相関	0.444204203	
仮説平均との差	0	
自由度	19	
t	-2.220903346	
P(T<=t) 片側	0.019355868	
t 境界値 片側	1.729132812	
P(T<=t) 両側	0.038711736	
t 境界値 両側	2.093024054	

[表9]

11.おもしろくないことをする時でも、 それが終わるまでがんばる。		
	ALE前	ALE後
平均	3.95	4.4
分散	1.313157895	0.884210526
観測数	20	20
ピアソン相関	0.605664012	
仮説平均との差	0	
自由度	19	
t	-2.130686042	
P(T<=t) 片側	0.023199307	
t 境界値 片側	1.729132812	
P(T<=t) 両側	0.046398614	
t 境界値 両側	2.093024054	

[表10]

15.急にこまったことが起こったとき、 とてもあせってしまう。		
	ALE前	ALE後
平均	3.45	3
分散	1.418421053	1.578947368
観測数	20	20
ピアソン相関	0.668210951	
仮説平均との差	0	
自由度	19	
t	2.015114393	
P(T<=t) 片側	0.029131774	
t 境界値 片側	1.729132812	
P(T<=t) 両側	0.058263547	
t 境界値 両側	2.093024054	

[表11]

18.人の集まりの中では、うまく行動できない。		
	ALE前	ALE後
平均	2.85	2.2
分散	1.397368421	1.115789474
観測数	20	20
ピアソン相関	0.531092724	
仮説平均との差	0	
自由度	19	
t	2.668282954	
P(T<=t) 片側	0.007596197	
t 境界値 片側	1.729132812	
P(T<=t) 両側	0.015192394	
t 境界値 両側	2.093024054	

[表12]

19.何かをしようとする時、 自分にそれができるかどうか不安になる。		
	ALE前	ALE後
平均	2.894736842	2.315789474
分散	0.65497076	1.116959064
観測数	19	19
ピアソン相関	0.041022824	
仮説平均との差	0	
自由度	18	
t	1.93449426	
P(T<=t) 片側	0.034464489	
t 境界値 片側	1.734063607	
P(T<=t) 両側	0.068928978	
t 境界値 両側	2.10092204	

7月は、質問3・11・15・18・19の5項目が片側検定の結果 $p<0.05$ となり、トリジユク表現ワークショップ後に増加(減少)したことが統計で認められた。

[表13]

有意性のある項目		該当するカテゴリ
3	初めはうまくいかない仕事でも、できるまでやり続ける。	2. 行動を完了しようと努力する意志
11	おもしろくないことをする時でも、それが終わるまでがんばる。	2. 行動を完了しようと努力する意志
15	急にこまったことが起こったとき、とてもあせってしまう。(R)	3. 逆境における忍耐
18	人の集まりの中では、うまく行動できない。(R)	1. 行動を起こす意志
19	何かしようとする時、自分にそれができるかどうか不安になる。(R)	2. 行動を完了しようと努力する意志

<9月>

[表14]

6.何かを最後までやる前にあきらめてしまう。		
	ALE前	ALE後
平均	2.6	1.95
分散	0.989473684	0.471052632
観測数	20	20
ピアソン相関	0.58589953	
仮説平均との差	0	
自由度	19	
t	3.576706402	
P(T<=t) 片側	0.001006144	
t 境界値 片側	1.729132812	
P(T<=t) 両側	0.002012289	
t 境界値 両側	2.093024054	

[表15]

17.失敗すると一生けんめいやろうと思う。		
	ALE前	ALE後
平均	3.6	4.05
分散	1.2	0.576315789
観測数	20	20
ピアソン相関	0.784778691	
仮説平均との差	0	
自由度	19	
t	-2.932194633	
P(T<=t) 片側	0.004275512	
t 境界値 片側	1.729132812	
P(T<=t) 両側	0.008551024	
t 境界値 両側	2.093024054	

[表16]各項目の分類表

有意性のある項目		該当するカテゴリ
6	何かを最後までやる前にあきらめてしまう。(R)	2. 行動を完了しようと努力する意志
17	失敗すると一生けんめいやろうと思う。	3. 逆境における忍耐

9月は、質問6・17の2項目が片側検定の結果 $p < 0.05$ となり、
トリジユク表現ワークショップ後に増加(減少)したことが統計で認められた。

<10月>:有意性なし

<11月>

- ・質問5:大事な目標を決めても、めったに成功しない。
- ・質問9:とてもめんどろに見えることには、手をだそうとは思わない。
- ・質問12:何かをしようと思ったら、すぐにとりかかる。
- ・質問13:新しいことを始めようと決めても、最初につまずくとすぐにあきらめてしまう。
- ・質問23:これからこまったとき、あせらないでできるとは思えない。

[表17]

5.大事な目標を決めても、めったに成功しない。		
	ALE前	ALE後
平均	2.5	2.1
分散	1	0.831578947
観測数	20	20
ピアソン相関	0.519442124	
仮説平均との差	0	
自由度	19	
t	1.902379462	
P(T<=t) 片側	0.036195013	
t 境界値 片側	1.729132812	
P(T<=t) 両側	0.072390026	
t 境界値 両側	2.093024054	

[表18]

9.とてもめんどろに見えることには、手をだそうとは思わない。		
	ALE前	ALE後
平均	2.55	2.15
分散	0.892105263	0.765789474
観測数	20	20
ピアソン相関	0.5953814	
仮説平均との差	0	
自由度	19	
t	2.179449472	
P(T<=t) 片側	0.021043143	
t 境界値 片側	1.729132812	
P(T<=t) 両側	0.042086287	
t 境界値 両側	2.093024054	

[表19]

12.何かをしようと思ったら、すぐにとりかかる。		
	ALE前	ALE後
平均	3.5	3.9
分散	1	1.147368421
観測数	20	20
ピアソン相関	#N/A	
仮説平均との差	0	
自由度	19	
t	-2.026846839	
P(T<=t) 片側	0.028472675	
t 境界値 片側	1.729132812	
P(T<=t) 両側	0.056945351	
t 境界値 両側	2.093024054	

[表20]

13.新しいことを始めようと決めても、さいしょにつまずくとすぐにあきらめてしまう。		
	ALE前	ALE後
平均	2.45	2.1
分散	0.997368421	0.726315789
観測数	20	20
ピアソン相関	0.562726337	
仮説平均との差	0	
自由度	19	
t	1.78866227	
P(T<=t) 片側	0.044813213	
t 境界値 片側	1.729132812	
P(T<=t) 両側	0.089626426	
t 境界値 両側	2.093024054	

[表21]

23.これからこまったとき、あせらないでできるとは思えない。		
	ALE前	ALE後
平均	3	2.65
分散	0.842105263	1.081578947
観測数	20	20
ピアソン相関	0.772079695	
仮説平均との差	0	
自由度	19	
t	2.333333333	
P(T<=t) 片側	0.015385691	
t 境界値 片側	1.729132812	
P(T<=t) 両側	0.030771381	
t 境界値 両側	2.093024054	

[表22]

有意性のある項目		該当するカテゴリ
5	大事な目標を決めても、めったに成功しない。(R)	2. 行動を完了しようと努力する意志
9	とてもめんどろに見えることには、手を出そうとは思わない。(R)	1. 行動を起こす意志
12	何かをしようと思ったら、すぐにとりかかる。	1. 行動を起こす意志
13	新しいことを始めようと決めても、さいしょにつまずくとすぐにあきらめてしまう。(R)	2. 行動を完了しようと努力する意志
23	これからこまったとき、あせらないでできるとは思えない。(R)	3. 逆境における忍耐

11月は質問5・9・12・13・23の5項目が片側検定の結果 $p < 0.05$ となり、トリジユク表現ワークショップ後に増加(減少)したことが統計で認められた。

3-8-2. 鹿野中学校1年生:9.10月計2回実施

<9月>

[表23]

2.しなければならないことがあっても、 なかなかとりかからない。		
	ALE前	ALE後
平均	3.75	3.375
分散	0.543478261	0.766304348
観測数	24	24
ピアソン相関	0.623192422	
仮説平均との差	0	
自由度	23	
t	2.584070308	
P(T<=t) 片側	0.008295213	
t 境界値 片側	1.713871528	
P(T<=t) 両側	0.016590426	
t 境界値 両側	2.06865761	

[表24]

有意性のある項目	該当するカテゴリ
2 しなければならないことがあっても、なかなかとりかからない。(R)	3. 逆境における忍耐

9月は質問2の1項目が片側検定の結果 $p < 0.05$ で、
トリジユク表現ワークショップ後に増加(減少)したことが統計で認められた。

<10月>

[表25]

2.しなければならないことがあっても、 なかなかとりかからない。		
	ALE前	ALE後
平均	3.64	3.36
分散	0.406666667	0.99
観測数	25	25
ピアソン相関	0.738105063	
仮説平均との差	0	
自由度	24	
t	2.064187386	
P(T<=t) 片側	0.02498521	
t 境界値 片側	1.71088208	
P(T<=t) 両側	0.049970421	
t 境界値 両側	2.063898562	

[表26]

3.初めはうまくいかない仕事でも、 できるだけやり続ける。		
	ALE前	ALE後
平均	3.44	3.72
分散	0.756666667	0.71
観測数	25	25
ピアソン相関	0.629864372	
仮説平均との差	0	
自由度	24	
t	-1.899305653	
P(T<=t) 片側	0.034804144	
t 境界値 片側	1.71088208	
P(T<=t) 両側	0.069608289	
t 境界値 両側	2.063898562	

[表27]各項目の分類表

有意性のある項目	該当するカテゴリ
2 しなければならないことがあっても、なかなかとりかからない。(R)	3. 逆境における忍耐
3 初めはうまくいかない仕事でも、できるだけやり続ける。	2. 行動を完了しようと努力する意志

10月は質問2の1項目が片側検定の結果 $p < 0.05$ となり、
トリジユク表現ワークショップ後に増加(減少)したことが統計で認められた。

3-9. 特性的自己効力感に関する調査のまとめ

これらの調査を、表28にまとめた。小学校、中学校合わせて13項目15回の有意性が認められた。

該当する自己効力感尺度の3つのカテゴリを小中学校別に見ると、小学校では「(2)行動を完了しようと努力する意思」が一番多い結果となった。また、中学校では「(3)逆境における忍耐」が一番多い結果となった。

そして、キャリア教育の視点から既述のように「(2)行動を完了しようと努力する意思」を「課題対応能力」として読み解き、「(3)逆境における忍耐」を「自己管理能力」として読み解いた。

[表28]

鹿野小学校		
7月		
#	有意性のある項目	該当するカテゴリ
1	3 初めはうまくいかない仕事でも、できるまでやり続ける。	2. 行動を完了しようと努力する意志
2	11 おもしろくないことをする時でも、それが終わるまでがんばる。	2. 行動を完了しようと努力する意志
3	15 急にこまったことが起こったとき、とてもあせってしまう。(R)	3. 逆境における忍耐
4	18 人の集まりの中では、うまく行動できない。(R)	1. 行動を起こす意志
5	19 何かしようとする時、自分にそれができるかどうか不安になる。(R)	2. 行動を完了しようと努力する意志
9月		
#	有意性のある項目	該当するカテゴリ
6	6 何かを最後までやる前にあきらめてしまう。(R)	2. 行動を完了しようと努力する意志
7	17 失敗すると一生けんめいやろうと思う。	3. 逆境における忍耐
11月		
#	有意性のある項目	該当するカテゴリ
8	5 大事な目標を決めても、めったに成功しない。(R)	2. 行動を完了しようと努力する意志
9	9 とてもめんどろに見えることには、手を出そうとは思わない。(R)	1. 行動を起こす意志
10	12 何かをしようと思ったら、すぐにとりかかる。	1. 行動を起こす意志
11	13 新しいことを始めようと決めても、さいしょにつまずくとすぐにあきらめてしまう。(R)	2. 行動を完了しようと努力する意志
12	23 これからこまったとき、あせらないでできるとは思えない。(R)	3. 逆境における忍耐
鹿野中学校		
9月		
#	有意性のある項目	該当するカテゴリ
13	2 しなければならないことがあっても、なかなかとりかからない。(R)	3. 逆境における忍耐
10月		
#	有意性のある項目	該当するカテゴリ
14	2 しなければならないことがあっても、なかなかとりかからない。(R)	3. 逆境における忍耐
15	3 初めはうまくいかない仕事でも、できるまでやり続ける。	2. 行動を完了しようと努力する意志

3-10. 特性的自己効力感に関する調査の課題

特性的自己効力感に関する調査の課題としては、調査の方法としてアンケートの文言の学年に対する適切やそのイメージする具体、言葉の意味への解説など、基本的に調査として不安定さがあったことが否めない。今後、協力してくれる学校関係者との協議を深く進め、調査の安定さを確保していくことが必須である。また、有意性もみられる範囲に一定の偏りがあったことを踏まえ、その調査の対象を広げて行く必要性も感じている。自己効力感の内包している自己調整学習の調査を視野にいれてより広い範囲での変化あるいは焦点化した調査項目など、調査の内容についても検討の必要を感じている。今後は、この成果を学校教育での指導に活かしてもらえような連携をより一層深めて行く必要性を感じている。

参考文献【三宅幹子 2000 特性的自己効力感が課題固有の自己効力感の変容に与える影響：課題成績のフィードバックの操作を用いて。日本教育心理学研究,48(1)】【成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤真一・長田由紀子 1995 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る— 教育心理学研究,43, 306-314.】【Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. 1982 The self-efficacy scトリジューク表現ワークショップ: Construction and validation. Psychological Reports, 51, 663-671.】

4. リフレクションシートに関する調査 ―他者への関心や自己への内省が深まった―

本調査では、鳥取市立鹿野小学校、中学校で行ったトリジユク表現ワークショップの時間に記入したリフレクションシートの内容に関して、小学校では9月と11月、中学校では7月と9月に記入したものを用いて、2つの時期を比べた結果を述べていく。

「リフレクションシート」とは、児童生徒自らが自分の学びを振り返り、何が起きていたのか、その時どんなことを考えていたのかを記録するために記入するシートである。今回用いたシートは、紙の上部に時系列でテンショングラフを書き、その中で3つ場面を選び、その時に感じたこと、考えたことを書き出す形式のものを使用した。

本調査では、「テンショングラフの変化」「文字数の変化」「記入内容に関する変化」に注目した。

4-1. 小学校の結果について

はじめに、小学校の結果について9月と11月に実施したトリジユク表現ワークショップで記入したリフレクションシートを比べたもので述べる。9月、11月は、どちらも学習発表会に向けた出し物の練習を実施しており、「壊れた千の楽器」というテーマで、9月は「音を選んで詩の作成する」11月は「歩く練習、劇の発表、全体で合わせる」という内容であった。

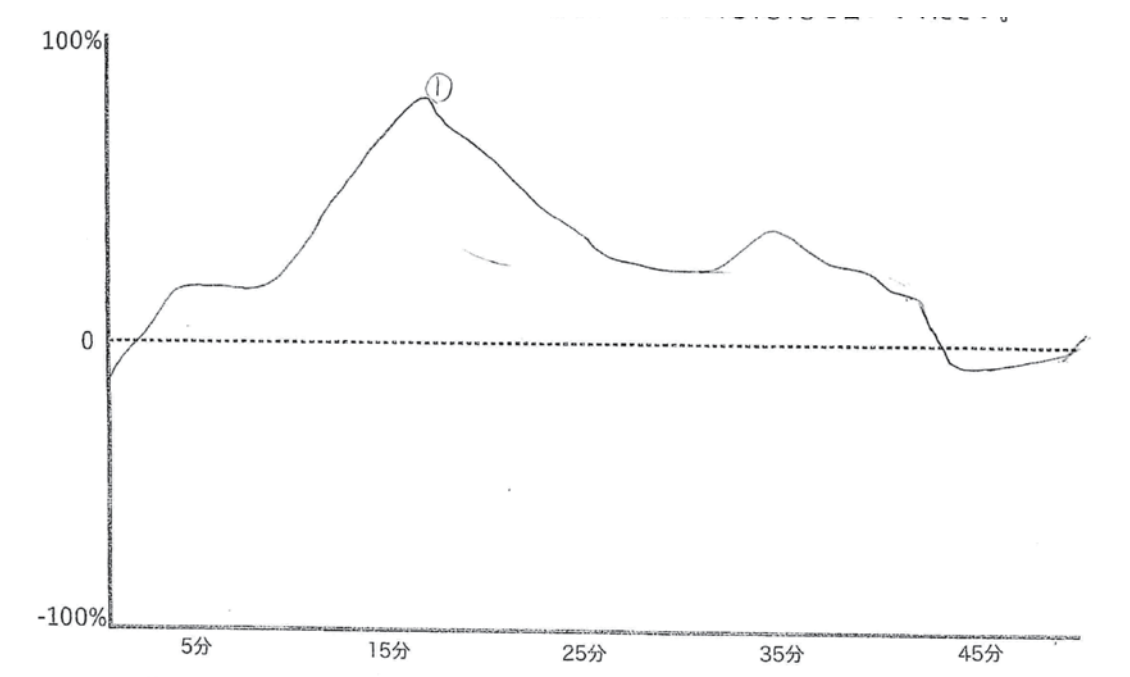
4-1-1. テンショングラフの変化について

まず、「テンショングラフの変化」を述べていく。テンショングラフは、今回0を真ん中にマイナス、プラスを表現できるようにしてある。

生徒が記入したグラフを比較してみると、次の4つのタイプに分けることができる。

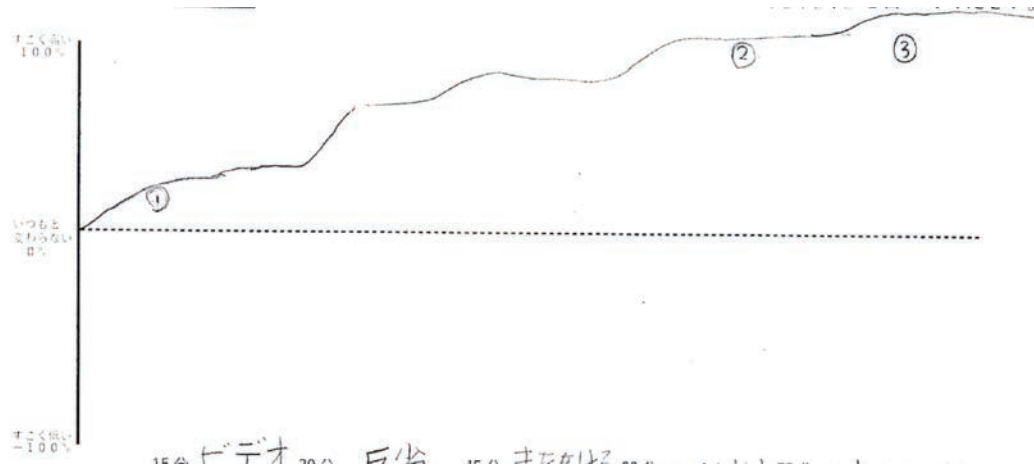
最も多いのが山型であり、スタートからだんだんテンションがあがり、最後に下がっていくというものである。これは自分たちを振り返った時に盛りがった場面を印象深く思い出し、最初と最後がさがっているのであろう。リフレクションシートを書く場面など、振り返るところを考えるということで納得ができる。

[図7] 山型



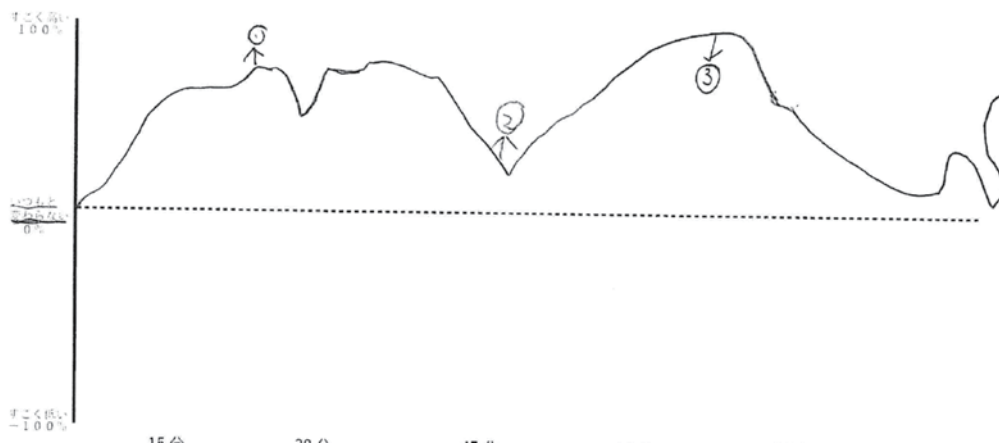
次に、最初に0ないしは0に近く、活動するごとにあがっていきそのままの状態が終わるというものである。これも、山形と同じように活動の印象が残って活動全体に楽しさや価値づけができると捉えている場合である。

[図8] 上がって一定型



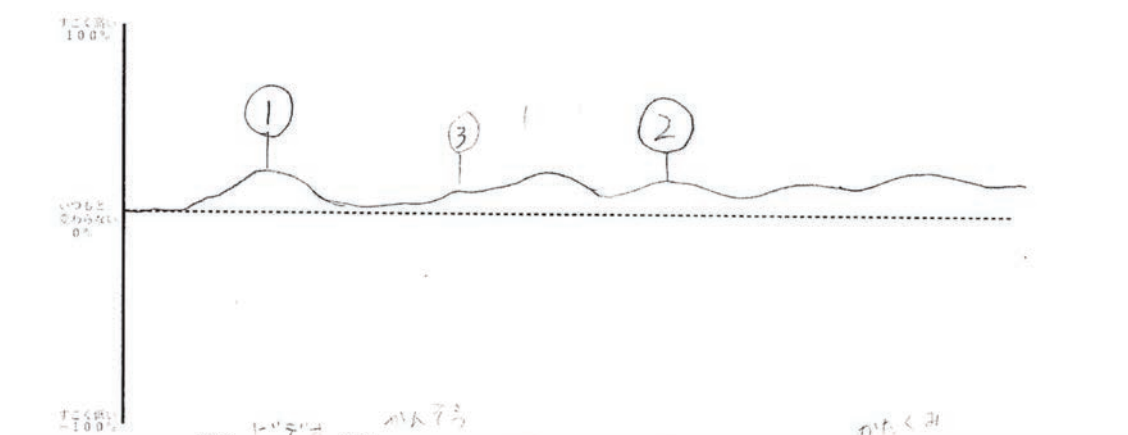
3つ目は、ジグザグ型である。これは活動の内容に自分にとってテンションが上がったものと、下がったものの印象が強く残っている場合、起伏が激しく残っていることがみられる。私たちは、活動にマイナスがあることを悪いと考えているわけではなく印象に残った相対値で考えており、特に下がった場面について、改善するというよりもマイナスと捉えられる個性がある、という捉え方をしている。

[図9] ジグザグ型



4つ目は、テンションの変化がないものである。高い場合も、低い場合も変化がないという形である。これは最も検討が必要であると捉えていて、1つはこのテンショングラフに関心が低いということや、どのように表せばよいのか分からない場合があり、記入ということに対するやりずらさを感じている場合がある。私たちとしては、次の課題として捉えていく必要があると考えている。

[図10] 一定型



このような形で小学生の場合は、月ごとの大きな変化というよりも、それぞれが個性的に捉えているということ、そして自分と他者が違っていると分かるための資料として使用することが適切であると考えている。

4-1-2. 文字数の変化について

このような形で小学生の場合は、月ごとの大きな変化というよりも、それぞれが個性的に捉えているということ、そして自分と他者が違っていると分かるための資料として使用することが適切であると考えている。

4-1-3. 記入内容に関する変化について

最後に、「記入内容に関する変化」に注目し、記入している内容を「表面的な自分の感想」「深い内省を含んだ自分の感想」「自分についての事実」「他者についての事実」「他者を含めた感想」「その他」の6つの項目に分けて変容をみる。

各項目の分類方法としては、下記の通りである。

[表29] リフレクションシートに記入された感想に関する項目分け

ID	項目名	内容
1	表面的な自分の感想	「楽しかった。」「面白かった。」など、活動や自己について具体的に記述されていない感想。
2	深い内省を含んだ自分の感想	活動や自己について具体的に振り返っている感想。
3	自分についての事実	「アドバイスをもらった。」「音を出した。」など、活動の中で自分が行ったことがらを記述している感想。
4	他者についての事実	「チームで何にするか考えていた」など、活動の中で他者で行ったことがらを記述している感想。
5	他者を含めた感想	「みんなで協力するといいい作品ができた。」など、他者で行った活動について感じたことが記述されている感想。
6	その他	上記に当てはまらない感想。

「[表29]リフレクションシートに記入された感想に関する項目分け」を元に、9月、11月のリフレクションシートの内容を項目分けしたのが下記の表である。

[表30] 9月、11月のリフレクションシートの内容に関する項目分け

項目	9月	11月
表面的な自分の感想	38	24
深い内省を含んだ自分の感想	6	15
自分についての事実	5	6
他者についての事実	2	
他者を含めた感想	7	15
その他	0	0

まず、「表面的な自分の感想」については、9月が38つであったのに対して11月は24つと14つ減少しており、「深い内省を含んだ自分の感想」については、9月が6つであったのに対して11月は15つとなり、9つ増加している状況から、「楽しかった!」というような表面的な感想が減り、事実に基づいた状況の語りが多くなり、振り返りが深くなっていることがうかがえる。

【具体例】

「もう少しどうしたらもっとよくなった気がした。」

「たしかに足音が大きいと発表にしゅうちゅうしてもらえないと思った。」等

次に、「他者を含めた感想」が、9月は7つだったのに対して、11月が15つと8つ増加しており、自分の体験だけでなく、皆をみて思ったことを記入する子が増加している傾向がうかがえる。9月に比べて、11月は、学習研究会に向けての発表を行っており、協働する場面が多いと他者を意識する感想が多くなっているとみられる可能性がある。

【具体例】

「みんなのはっぴょうを見てるとこわいぐらいはくりよくがすごい」

「みんなが、前よりすごくよくなった。」

「みんなで協力したからこんないえんぎになったんだと思った。もう少しどうと発表する」等

4-2. 中学校の結果について

次に、中学校の結果について7月と9月に実施したトリジューク表現ワークショップで記入したリフレクションシートを比べたもので述べる。

4-2-1. テンショングラフの変化について

まず、「テンショングラフの変化」では9月で実施したことが、グループで創作する場面が多いメディア表現ワークショップだった為か、他者との関係性がそのままテンショングラフに反映しているケースがある。つまり、意見の対立があったときには低く、意見の合意ができたときに高く、自分がそのグループの人間関係の心象の状況とリンクする形のものがある。その他では、制作する時に迷ったり、思いつかなかったような場面、それをネガティブなものとして捉えるケースがあった。

それ以外に関しては、小学生と同様のタイプが個別にあったと考えられる、中学生の特徴としては、小学生と比べ月ごとの変化が個体ごとに多いものがある。これは、取り組む内容が違うということも大きな要因と捉えることができる。

4-2-2. 文字数の変化について

次に、「文字数の変化」に注目してみると「感じたこと・考えたこと」に記入している文字数が7月に実施した時は、最大50字、最低6字であったのに対して9月は最大115字、最低8字であった。7月に比べて、9月は記入する量が増加していることがうかがえる。

4-2-3. 文字数の変化について

最後に、「記入内容に関する変化」に注目し、記入している内容を「自分の感想」「事実」「他者を含めた感想」「その他」の4つの項目に分けて変容をみる。

各項目の分類方法としては、下記の通りである。

[表31] リフレクションシートに記入された感想に関する項目分け

ID	項目名	内容
1	自分の感想	活動や自己について具体的に振り返っている感想。
2	事実	実際に活動した内容について記述されている感想。
3	他者を含めた感想	「みんなで協力するといいい作品ができた。」など、他者と行った活動について感じたことが記述されている感想。
4	その他	上記に当てはまらない感想。

「[表31]リフレクションシートに記入された感想に関する項目分け」を元に、7月、9月のリフレクションシートの内容を項目分けしたのが下記の表である。

[表32] 7月、9月のリフレクションシートの内容に関する項目分け

項目	7月	9月	
自分の感想	34	36	まず、「事実」を述べている感想が、7月が8つだったのに対して9月が1つを減少しており、「自分の感想」「他者を含めた感想」が増加していることから、実際に行なった事実を記録するだけでなく、具体的な感想がでており、振り返りが深くなっていることがうかがえる。
事実	8	1	
他者を含めた感想	22	32	
その他	10	0	

【具体例】

「はじめはカメラのやくで少しわるい動画だったけど人を交たいしてれんしゅうしたらうまくいった。」
「どうやって撮ればいいかをたくさん考えることができた。」等

また、「他者を含めた感想」については、7月は22つだったのに対して9月は32つと10つ増えている。他者との関わりの中で感じたことを感想として記入しているケースがみられた。

【具体例】

「グループによって、考え方がちがっていておもしろかった。」
「最初は、役決めから、困ったが、練習に入るとみんなで「こうしたらどう」などと意見を出しあえた。」
「難しかった。でも3人の中で意見を出し合うと完成度があがった。」
「何回もやっていくうちに、よくなっていった楽しかった。班のみんなで意見を出し合えてよかった。」等

4-3. リフレクションシートに関する調査の課題について

リフレクションシートに関する調査の課題としては、プログラムの中でどのように記述する時間を確保していくのか、その適正な時間あるいは適正な時間に対応する内容に関して検討を要すると考えている。特に、芸術表現体験活動の内容によって、リフレクションシートの書き方を変えて行くことも十分に検討すべきである。児童生徒にとって自分が残したリフレクションシートの記述が省察の活動の時に、自分の振り返りの時のきっかけになったり気づきになったりすることの理解に、個人差が見受けられたことも検討すべき点としてあげられる。時間や内容について、やはり授業の主体者である担当教員との打ち合わせや省察に関する時間の確保も多めに検討を要する課題として捉えることができる。

5. 学習基本調査に関する調査 ―「テーマについてよく話し合う」が小中とも増加―

本調査では、2017年度に「学習基本調査」と同様の調査を鳥取市立鹿野小学校、中学校で年度当初と年度末の2回実施し、この2つの時期に比べたものと、それぞれを全国調査の数値と比べた結果を述べていく。

5-1. 学習基本調査とは

「学習基本調査」とは、ベネッセ教育総合研究所が全国の小学校、中学校、高等学校で行なっているもので、子供の学習に関して、学校での学び、家庭学習や校外学習、学習に対する意識・意欲、進路意識など、広くその実態をとらえ、経年での変化をみることを目的とした自記式質問紙調査である。調査テーマは、小学生・中学生・高校生の学習に関する意識・実態調査となる。近年の傾向としては、学習時間は小・中・高校生とも200年代を底に回復傾向であり、授業では能動的な学習活動が好きな子供が年々増加しており、学習量の増加とともに、学びの質にも変化の兆しがみられるとされている。

5-2. 調査方法

本調査では、全国調査として実施されている「学習基本調査」の中で、表現ワークショップに直接関係する項目として「コミュニケーション」に関わる項目に注目した。それは、学校で取り組んでいる学習活動に関する項目が5項目、児童生徒の学習に対する心象に関わる項目が3項目、合わせて8項目ある。

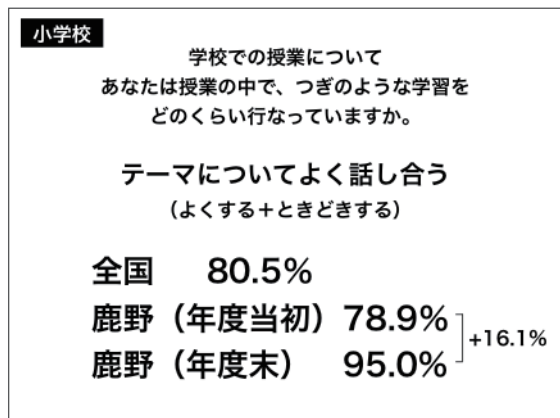
5-3. 小学校の結果について

はじめに、小学校の結果について学習基本調査と同様の調査を年度当初と年度末に実施し、この2つの時期を比べたものと、それぞれを全国調査の数値と比べたもので述べる。

5-3-1. 学校で取り組んでいる学習活動に関する項目

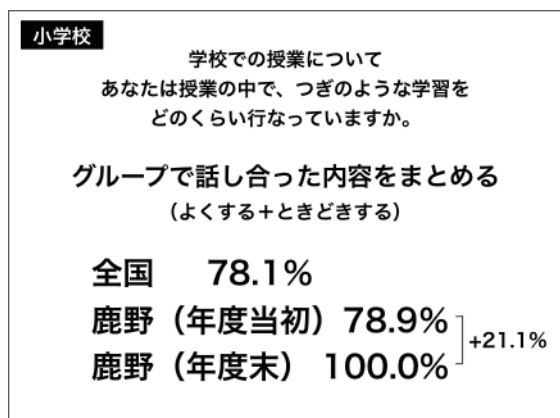
まず「テーマについてよく話し合う」という項目では、全国平均が「よくする」「時々する」を合算した数値が80.5%であるのに比べ、年度当初の調査では78.9%となり、ほぼ全国平均と変わらなかった。しかし、年度末の調査では、95.0%となり、その差分は16.1%というものであった。

[図11]



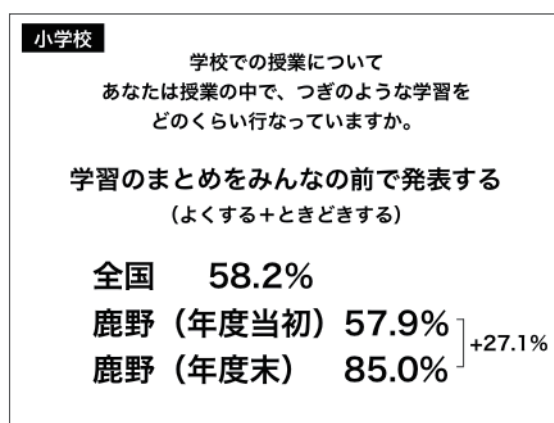
2つ目に、「グループで話し合った内容をまとめる」という項目では、全国平均が「よくする」「時々する」を合算した数値が、78.1%であった。それに比べ、年度当初では78.9%であり、これもほぼ全国平均と同じである。しかし、年度末では100%という数字になり、しかも「よくする」と答えた児童が90.0%という高い数値になっており、学習活動の中で「グループで話し合った内容をまとめる」ということは全ての児童に定着していると言え、注目すべき点として挙げられる。

[図12]



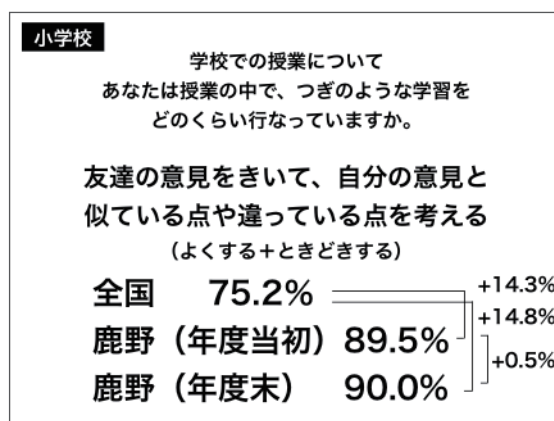
3つ目に「学習のまとめをみんなの前で発表する」の項目では、「よくする」「時々する」を合算した数値が、全国平均では58.2%であり、年度当初は57.9%であった。これも全国平均と同様の数値である。それが、年度末では85.0%となり、27.1%の増加となった。

[図13]



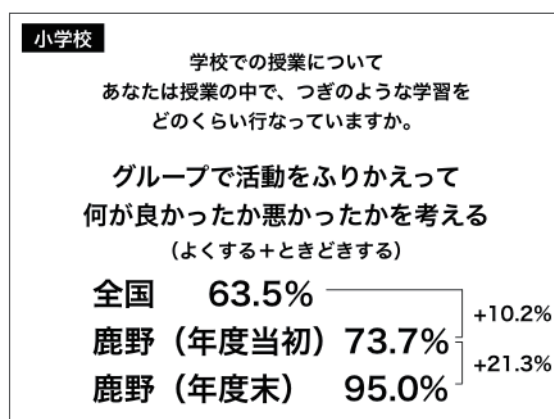
4つ目に「友達の意見をきいて、自分の意見と似ている点や違っている点を考える」では、「よくする」「時々する」の合算が全国で75.2%であるのに比べ、年度当初では89.5%、年度末では90.0%ということで、全国と比較すると14%後半の差分があると言える。しかし、年度当初と年度末の比較では0.5%というほぼ変容がない状態である。

[図14]



最後に、「グループで活動を振り返って何が良かったか悪かったかを考える」という項目では、「よくする」「時々する」を合わせた数値が、全国平均では、63.5%であるのに対し、年度当初の数値は73.7%であり、10.2%高い数値となっている。この数値は、年度末では95.0%になり年度当初との差分は21.3%であり、定着化が顕著であった。

[図15]



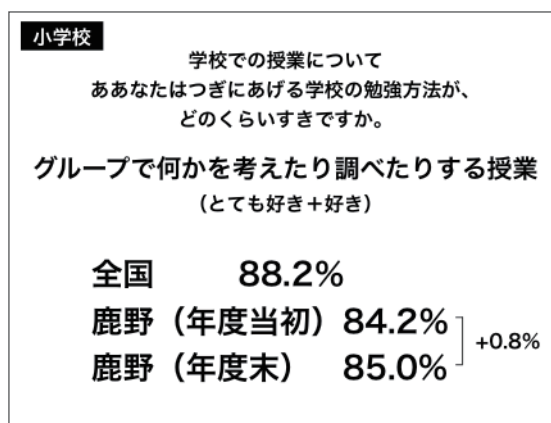
上記の5つの項目を考えると、「グループで活動を振り返って何が良かったか悪かったかを考える」「友だちの意見を聞いて自分の意見と似ている点と違っている点を考える」という項目以外の4項目では、全国とほぼ同じ状態であったが、全国と比較すると最大で31.5%、最低でも14.5%の伸びとなっており、この4項目の全国との差分の平均は、約23.7%となる。このことから、クラスにおけるコミュニケーションに関係する学習活動が活発になり、しかも児童に定着していることが明らかとなった。

5-3-2. 児童生徒の学習に対する心象に関わる項目での変化

続いて、児童生徒の学習に対する心象に関わる項目での変化をみってみる。

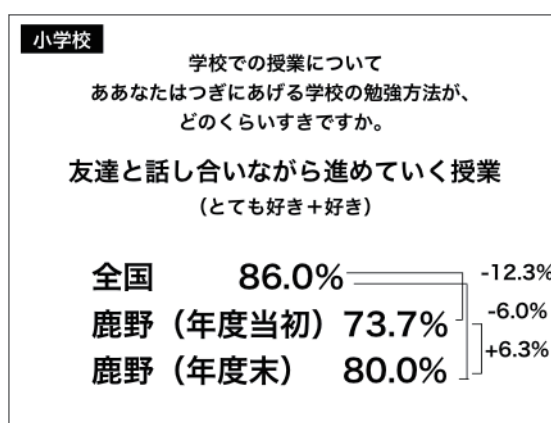
まず、「グループで何かを考えたり調べたりする授業」は、「とても好き」「好き」の合算が全国が88.2%に比べ、年度当初84.2%と年度末85.0%それぞれ若干全国を下回る結果となった。また、年度当初と年度末の差分も0.8%となり、変容は見受けられなかったといえる。

[図16]



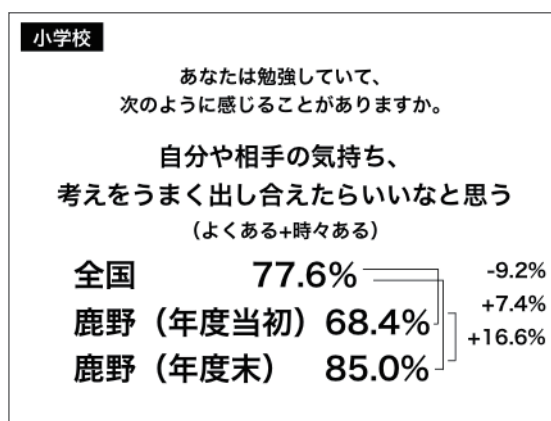
次に、「友達と話し合いながら進めていく授業」では、「とても好き」「好き」の合算が、全国では、86.0%であるのに比べ、年度当初は73.7%であり、全国に比べて12.3%下回っていた。そして、年度末の調査では80.0%となり、年度当初と比べると6.3%あがっているものの、全国と比べ6.0%を下回っている。

[図17]



最後に、「自分や相手の気持ち、考えをうまく出し合えたらいいと思う」の「よくある」「時々ある」の合算の数値では、全国が77.6%に対して、年度当初は68.4%であり、9.2%下回っていた。それが、年度末では85.0%となり7.4%上回り、年度当初と比べても16.6%の増加とあった。

[図18]



5-3-3. 小学校の考察

小学校の結果を踏まえた考察としては、願望としての合意形成に関しての関心は、「自分や相手の考えとうまく出せたらいい」という項目でみると全国平均を下回っていた意識が、年度末では全国を上回り、年間での差分が16.6%になっているということを考えると、自らが参加しているコミュニティでの期待値が高くなっているといえる。グループでの活動に関しての好き・嫌いでは、2つの項目とも劇的な変化はなく、年度当初と年度末の差分が0.8%と6.3%というものであった。これらから、学習活動の大きな変化と、その活動そのものを好きになる、という結果にはまだ相関が見られず、全国よりも下回っている点を今後の課題としておくことも可能である。学習活動の変化という点で考えると、グループでの活動の変化と定着に関しては児童の中でも大きな変化として捉えていることは明らかであり、その中で自分たちがコミュニティの中での合意形成に対して前向きな願望を持っているという状況を示しながら、まだその活動そのものが好きになっている、という状況を見出しているとはいえない。というのが本調査でのまとめである。

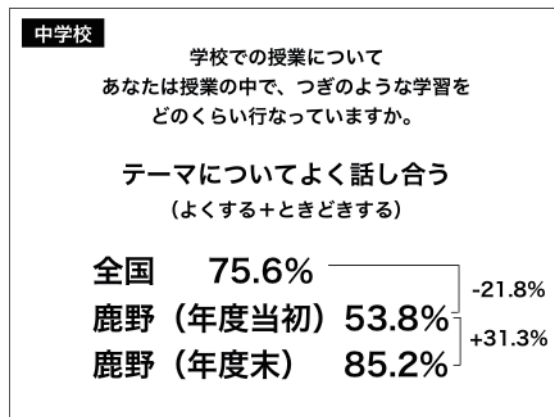
5-4. 中学校の結果について

次に中学校の結果について学習基本調査と同様の調査を年度当初と年度末に実施し、この2つの時期を比べたものと、それぞれを全国調査の数値と比べたもので述べる。

5-4-1. 学校で取り組んでいる学習活動に関する項目

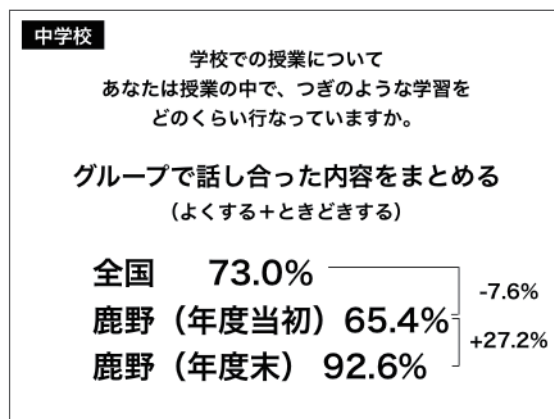
まず「テーマについてよく話し合う」という項目では、全国が「よくする」「時々する」を合算した数値が75.6%であるのに比べ、年度当初の調査では53.8%となり、21.8%下回っている。しかし、年度末の調査では85.2%となり、年度当初と比べると31.3%の増加となった。

[図19]



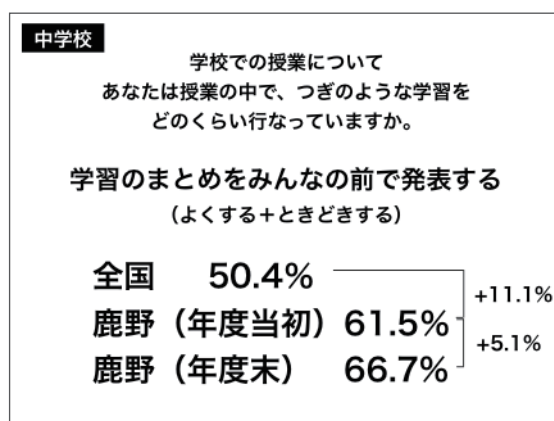
2つ目に「グループで話し合った内容をまとめる」という項目では、全国が「よくする」「時々する」を合算した数値が全国平均では73.0%であった。それに比べ、年度当初では65.4%であり、これも全国平均から7.6%下回っている。しかし、年度末では92.6%というなり、これも年度当初と比べると27.2%の増加となった。

[図20]



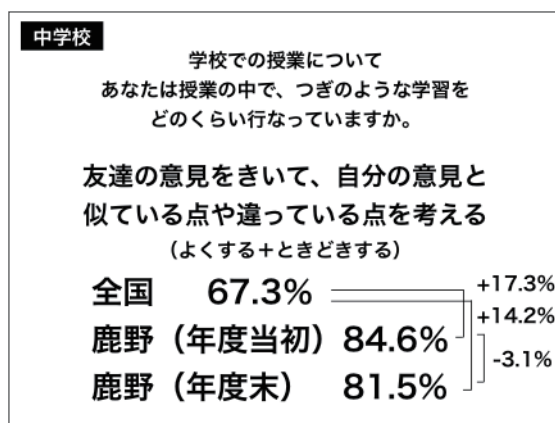
3つ目に「学習のまとめをみんなの前で発表する」の項目では、「よくする」「時々する」を合算した数値が全国平均では50.4%であり、年度当初の調査では61.5%となり、11.1%上回っている。しかし、年度末では66.7%となり、5.1%の増加となった。

[図21]



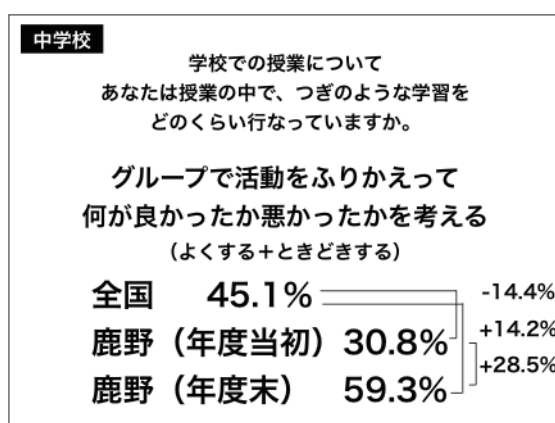
4つ目に「友達の意見をきいて、自分の意見と似ている点や違っている点を考える」では、「よくする」「時々する」の合算が全国平均で67.3%に対して、年度当初は84.6%と17.3%上回っている。年度末では81.5%と全国平均と比べて14.2%上回っているものの、年度当初と比べると3.1%と若干下回る結果となった。

[図22]



最後に、「グループで活動を振り返って何が良かったか悪かったかを考える」という項目では、「よくする」「時々する」を合わせた数値が全国平均では、45.1%であるのに対し、年度当初のクラスの数値は30.8%であり、全国平均の14.4%と大きく下回っている。しかし、年度末では59.3%となり、年度当初から28.5%の増加し、全国平均も14.2%上回る結果となった。

[図23]

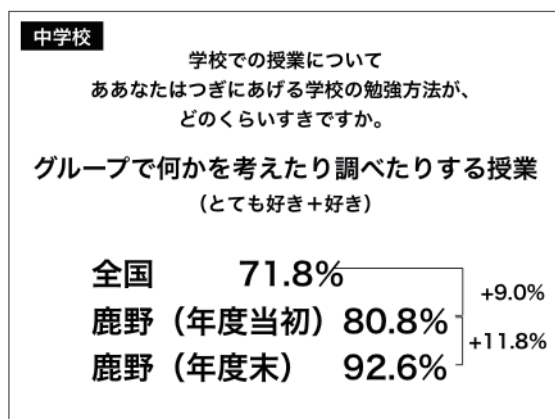


5-4-2. 児童生徒の学習に対する心象に関わる項目での変化

続いて、児童生徒の学習に対する心象に関わる項目での変化をみってみる。

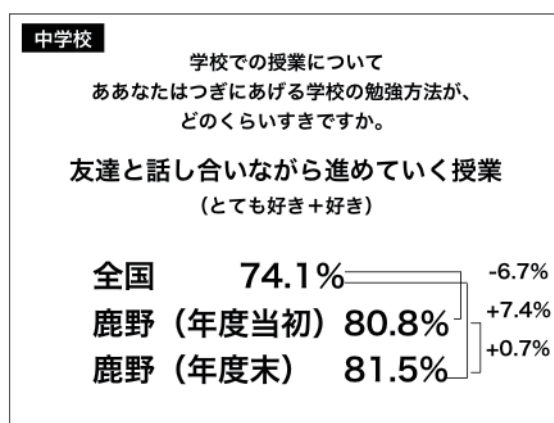
まず、「グループで何かを考えたり調べたりする授業」は、「とても好き」「好き」の合算が全国が71.8%に比べ、年度当初80.8%と9.0%上回っている。年度末には92.6%となり、年度当初に比べて11.8%増加している。

[図24]



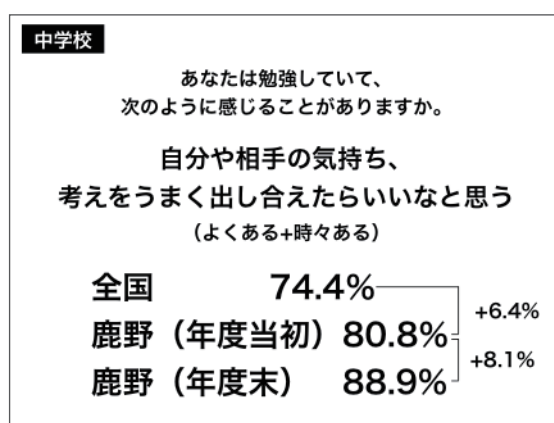
次に、「友だちと話し合いながら進めていく授業」では、「とても好き」「好き」の合算が、全国で74.1%であるのに比べ、年度当初では80.8%、年度末では81.5%ということで、全国と比較すると7%前後の差分があると言える。しかし、年度当初と年度末の比較では0.7%というほぼ変容がない状態である。

[図25]



最後に、「自分や相手の気持ち、考えをうまく出し合えたらいいと思う」の「よくある」「時々ある」の合算の数値では、全国が74.4%に対して、年度当初は80.8%であり、6.4%上回っている。それが、年度末では88.9%となり、年度当初と比べても8.1%の増加となった。

[図26]



5-4-3. 中学校の考察

中学校の結果を踏まえて考察として考えることは、一般的に本調査の当該学年である中学校1年生は、学級担任制の小学校から教科担任制の中学校に移っていくという中で、学習を通じたコミュニティ形成よりも、教科内容に応じたコミュニケーションの取り方の違いに戸惑う場合もあり、教科ごとの難易度の違いとともに難しさを実感するものである。

このことを踏まえると、テーマについて考えることやグループで話し合ったことをまとめること、グループで活動を振り返って何が良かったか悪かったかを考えることが、年度当初と年度末の差分が30%前後高くなっていることは、多いに注目すべきことである。そこには、教科教育の中でのグループ学習というものに充実を測ろうとしている授業者や学校の姿勢を見ることができる。このことは、学習者である生徒のグループでの学習活動での心象の変化に対してもある程度反映している。グループで何かを考えたり調べたりする授業に対して、全国との差分が20.8%、年度当初と年度末で11.8%とあがっていることや、自分や相手の気持ち、考えをうまくだしあえたらいいと思うことも、全国との差分が14.5%、年度当初と年度末の黙文が8.1%と見受けられる。

コミュニケーションの学習に関しては、ポジティブな傾向が全般的にみることができ点で、次年度の課題としては、やはり学校のコミュニケーションに関する学習活動の意図と生徒の心象の差をどのように埋めていくのか、大きな課題ではあるが設定することが十分検討されるべきであろう。

5-5. 学習基本調査に関する課題

学習基本調査に関する調査の課題としては、全国との比較に関する調査での課題において、設問数の精選と学級経営など指導への還元に関する検討が学校関係者とより密に行うことが必要と考えられる。

6. 終わりに

2010年度文部科学省コミュニケーション教育推進会議の調査で芸術表現体験活動の効果として示された「他者認識、自己認識の力の向上」「伝える力」の向上、「自己肯定感と自信の醸成」「学習環境の改善」「授業改善や学級・学年経営への効果」を前提として、トリジユク表現ワークショップを「自己効力感」「リフレクションシート」「学習基本調査」の3つの視点から調査をしてみた。

その結果は、次のようにまとめることができる。

自己効力感に関する調査では、自己効力感は、小学校では「課題対応能力」、中学校では「自己管理能力」に有意性があることを明らかにした。今回の特性的自己効力感尺度では有意性の認められる項目に偏りがあることがわかり、より広い資質を見て取れる考え方で試みることも検討する必要がある。

リフレクションシートに関する調査では、他者への関心や自己への内省が深まったことを明らかにしたが、そもそもリフレクションシートを教育活動でどのように利用していくかについては、まず学校との教育的な視点から協議が不可欠である。その上で、質的研究などによって学び合う学習共同体のコミュニケーション構造などとの連携も視野に入れる必要がある。

学習基本調査に関する調査では、小学校、中学校とも年度当初より年度末のようで「テーマについてよく話し合う」学習機会が増加したと児童生徒が捉えていることを明らかにしたが、自分自身の実感としてはまだ伴っていないということもわかってきた。

これらの調査を実施したことを踏まえて、鳥の劇場、鹿野小学校、鹿野中学校の児童生徒や教員の方々との接触を通して、改めて確認できたことがある。

それは、「芸術表現体験活動」のような表現・出力系の実践を「ワークショップの目的の階層化」（ワークショップは芸術表現の力量形成を最終的な目的化するのではなく活動目標として置き、芸術表現を通して学習の目的をコミュニケーション力などの資質能力の発見や定着に置き、それを学習目標にするという階層化された目標構成になっていることをさす。芸術表現の道具化とも言われる）で言われているように副次的な効果として利用するためには、漢方薬の効果のように時間をかけていく必要があることと、体幹を鍛えるように多様な場面で効果を見出せる汎用性がある。今回の調査では学級担任制の小学校では学級経営や各教科領域での汎用的な能力を育成する際の可能性について十分な相関を予見できる調査ができた。

このように一定の時間をかけた教育であることと、芸術表現という外部人材の確保が不可欠な活動であることから、今回の「トリジユク表現ワークショップ」には大きな意味があると言える。その一つとして、学校では管理職、教員含め、教育行政の制度的理由から3年から5年で学校を離れていってしまう。せっかく時間をかけた児童生徒の基盤的な能力の育成に取り掛かって一人の教員が最終的な成長の看取りをすることがなかなか難しい。その点、地域に根付いている劇団であれば、その継続性を学校との協働で得ていくことができることがあげられる。

「トリジユク表現ワークショップ」は新しく発足した鹿野学園義務教育学校の学校特設科目「表鷲科」に引き継がれていく。その発展を祈るばかりである。



平成29年度文化庁

文化芸術創造活用プラットフォーム形成事業
文化芸術創造拠点形成事業

鳥取県

日本財団



鳥の劇場運営委員会

トリジユク ホームページ
<http://torijuku.jp>

特定非営利活動法人 鳥の劇場
鳥取県鳥取市鹿野町鹿野1812-1
TEL・FAX(0857)84-3268