

視覚障害児が自己実現をめざすための学習法に関する研究（2）

A Study on Learning Methods for Visually-Impaired Children for Achieving Self-Actualization（2）

藤 原 等

FUJIWARA, Hitoshi

は じ め に

本研究は2分割掲載で、前半は2004年3月に発行された本大学生涯学習研究所研究紀要「生涯学習研究と実践」第6号に掲載され、後半部分は本紀要に掲載されるこの論文ということである。ところで1990年代に入って筆者は特殊教育における授業の改善に取り組み始めた。本研究は、1991年に現場の先生方との共同研究会で発表し協議された報告の一部である。現場における授業改善の小さな取組みの一つとして特殊教育が特別支援教育へと変わろうとしているこの時代に公刊しておく必要性を感じたので今般2回に分けて発表することにした。更に加えるならば、本研究は1991年に筆者が執筆したが正式にはH特殊学校中学部の7人の先生方との共同研究であると記した方がより正確になるものである。2000年代に入って今後のわが国の生涯学習が進んでいく道筋を展望する意味からも、わが国の1990年代初頭の特殊教育諸学校での共同研究の一端を公表することで学校教育現場での教育・実践・研究の実際がどのようなものであったのかを知ってもらうことは意味のあることだと考え、しばらく時間が経過しているが本研究を公刊することにした。特殊教育が特別支援教育に変化することがただ単に、学習障害等新しい障害児の教育に対応するだけで、先発の障害児教育が変化するのかわからないのか、呼称の変化だけに終わらないように期待しているところである。以下本研究の主要項目を記しておく。

<本紀要第6号掲載分>

- I. 問題 1. 問題の所在
2. 研究の目的
- II. 方法 1 研究方法 2. 対象
3. 時期 4. 手続き 5. 研究する内容の項目
- III. 結果
1. 研究内容にそって
(1)「自己実現」について（文献研究）
(2)「自己教育力」について（文献研究）

<本紀要第7号掲載分>

- (3)「学習における自己実現」を図るために
- (4)対象児が「学習における自己実現」を図るための教師観察、その一例
- (5)対象児の学習法の自己診断結果 (6)教師から見た対象児の自己教育力 2. 授業の改善に関する内容と指導 IV. 考察 1. 「理科」における授業の改善で生徒は変容したか 2. 「国語」における授業の改善で生徒は変容したか 3. 「英語」における授業の改善で生徒は変容したか 4. まとめ V. 文献

Ⅲ. 結 果（続）

（3）「学習における自己実現」を図るために

自己実現を図るためには何らかの形で学習の作用が働くのではないかと考えられる。特に、基礎・基本の学力を身につけるための学校教育において児童・生徒が成就感や達成感を味わうことによって自己実現を図ることは大切な発達のプロセスである。そこで、上記、文献研究によるマズロー（Maslow, A. H.）の自己実現している人々の15の規準を参考にして、次の11の指導項目を作った。対象児たちの「学習における自己実現」を図るために、この11項目を意図的に指導していくことにした。①課題把握や課題に向かう態度が適切である。②自他の理解、他人の意見や行動を受け入れることができる。③自発的に課題に取り組むことができる。④ポイントをつかんで学習することができる。⑤興味の持てることに対して集中して取り組むことができる。⑥自分なりの考え方を広げることができる。⑦絶えず新鮮な気持ちで、学習に取り組むことができる。⑧自分と照らし合わせて、共感的に学習に取り組むことができる。⑨ゆとりとユーモア感を持ちながら学習活動ができる。⑩自分なりの方法を工夫して学習することができる。⑪自分の考えを大切にしながら他の人の考え方も検討することができる。

この11項目を異教科・異領域担当の8名の教師が、それぞれ、対象児を指導する場面で共通指導項目にすることを確認しあった。そして、それぞれの担当する教科・領域の特性に応じて対象児それぞれの個人目標を10項目程度用意して授業に取り組んだ。授業では、これらの個人目標はそのまま自己評価項目になった。毎回の授業の冒頭で、「今日、あなたの学習すべきことは何ですか」「今日の授業では、どのようにして学習したいのですか」という質問を、対象児個人毎にしてから授業を展開した（8人の教師の共通認識にした）。そして授業の最後で上述の10項目程度の個人目標を評価項目にスライドさせて自己評価させた。あわせて、上述した毎授業冒頭での2項目の質問事項も評価項目にスライドさせて自己評価させた。

（4）対象児が「学習における自己実現」を図るための教師観察その一例（上述11項目）

文末に表17.として一括掲載する。

（5）対象児の学習法の自己診断結果

1学期末における対象児の能率的学習法診断検査（E S H I と略称）結果を要約し示す。

（ア）Aの結果

表1で示す通りであった。

（a）分析＝自己評価が大変高い生徒である。普段の学習において、これだけの評点をとれているとするならば学力はもっと高くなるはずである。自己評価が高すぎる原因は何であるのか明らかにし対応していなければ学習に躓いた時に心配である。この結果は、実生活で見せるAの生活とはあまりにもかけはなれた結果である。検証尺度を見ると3/10を示していた。これはこの検査法による解釈では「だいたい信頼してよい」となるが、日常とはかなり違った反応を示していた。各質問の内容について矛盾した回答をしているようである。

表1. AのESH Iの結果

分野	領域	低 ← 中 → 高				
		1	2	3	4	5
A	勉強の計画性					☆
	勉強のやり方				☆	
	計画の実行					☆
	学習意欲					☆
B	生活習慣					☆
	学習習慣					☆
	学習環境				☆	

		1	2	3	4	5
C	授業を受ける準備					☆
	ノートのとり方					☆
	質問のし方				☆	
	授業中の態度					☆
D	試験の準備のし方					☆
	試験のうけ方					☆
	答案の利用法					☆

A. 勉強の計画と実行 B. 習慣と環境

C. 授業のうけ方 D. 試験のうけ方

☆ 印は、5段階の自己評価の結果

本児なりに自分を良く見せなければならないと考えてのことだろうか。あるいは質問の意味やこの調査の意味を理解していないのかもしれない。5段階評価で1よりは5の方が（5と回答した方が）良いのだという認識は持っていたようである。心に何か問題があると思われる。

(イ) Bの結果

表2. BのESH Iの結果

分野	領域	低 ← 中 → 高				
		1	2	3	4	5
A	勉強の計画性				☆	
	勉強のやり方			☆		
	計画の実行				☆	
	学習意欲	☆				
B	生活習慣				☆	
	学習習慣			☆		
	学習環境			☆		

		1	2	3	4	5
C	授業を受ける準備		☆			
	ノートのとり方	☆				
	質問のし方		☆			
	授業中の態度				☆	
D	試験の準備のし方				☆	
	試験のうけ方		☆			
	答案の利用法			☆		

A. 勉強の計画と実行 B. 習慣と環境

C. 授業のうけ方 D. 試験のうけ方

☆ 印は、5段階の自己評価の結果

（a）分析＝やや自己評価が甘いところも見受けられるが、自分なりにこのように思っているのだという面も見られ、自己に率直な面もうかがわれる。検証尺度は3/10を示しているので、信頼してもよいが、どこかに自己矛盾を感じているのではないだろうか（あるいは、感じていないのかも知れない）。分野Aと分野Bについては実生活の教師観察結果に比べると自己評価が高いように思われる。検証尺度は3/10というのは、どこか本検査法の検証尺度に問題があるのかもしれない。しかし、最大の問題は、「学習意欲」と「ノートのとり方」が極端に不振だということである。本児の学習法改善に向けての指導指針の一つになり得る。

（ウ）Cの結果

表3. CのESHIの結果

分野	領域	低 ← 中 → 高				
		1	2	3	4	5
A	勉強の計画性			☆		
	勉強のやり方					☆
	計画の実行			☆		
	学習意欲	☆				
B	生活習慣		☆			
	学習習慣				☆	
	学習環境			☆		

		1	2	3	4	5
C	授業を受ける準備		☆			
	ノートのとり方			☆		
	質問のし方			☆		
	授業中の態度					☆
D	試験の準備のし方			☆		
	試験のうけ方			☆		
	答案の利用法			☆		

A. 勉強の計画と実行 B. 習慣と環境

C. 授業のうけ方 D. 試験のうけ方

☆ 印は、5段階の自己評価の結果

（a）分析＝計画性のない生活をしていると時間に追われる毎日になってしまうので、具体的な目標を立てて計画的に学習することが必要である。学習は努力の積み重ねであることを実感する必要もある。やや、不規則な生活をしているのだと自己認識しているので規則正しい生活を身につける必要があろう。その日の授業を確実に理解するためには、授業を受ける準備をしっかりしておかなければならない。「学習意欲」「生活習慣」「授業を受ける準備」などの面での改善が必要である。検証尺度は0/10であり、信頼性は高い。回答に際して教師観察との矛盾は少なく、自己に率直に答えていると思われる。「学習意欲」が、なぜこのように極端に低いかが、今後の問題になる。

（6）教師から見た対象児の自己教育力について

（ア）自己教育力の「学ぶ意志」「学ぶ態度」「学ぶ能力」についての変化

1学期初めと2学期末を比較して、対象児一人ひとりについて国語、社会、数学、理科、英語、美術、保健体育、「保健室における保健指導」の7教科・1領域の指導を通してそれぞれの

教師が、個人毎に別個に、同一日の同一時間に一斉に評価した資料を次に示す。

評価の観点、◎は「進歩した・良い・高い」、△は「変わらない・普通」、×は「後退した・低い」の3段階である。対象児の全体的傾向を見るために、教師間のバラツキを少なくする必要があるため8名の教師から寄せられたデータをまとめて使用している。

(a) Aについて (教師評価)

表4. Aの自己教育力の変化 (度数)

	◎	△	×	計
学ぶ意志	4	4	0	8
学ぶ態度	5	3	0	8
学ぶ能力	3	4	1	8
計	12	11	1	24

(b) Bについて (教師評価)

表5. Bの自己教育力の変化 (度数)

	◎	△	×	計
学ぶ意志	6	2	0	8
学ぶ態度	5	2	1	8
学ぶ能力	2	6	0	8
計	13	10	1	24

(c) Cについて (教師評価)

表6. Cの自己教育力の変化 (度数)

	◎	△	×	計
学ぶ意志	7	1	0	8
学ぶ態度	6	2	0	8
学ぶ能力	8	0	0	8
計	21	3	0	24

(d) 分析=①Aについての結果は、df 4、 $\chi^2=2.681$ で、 $p>0.05$ を示し、「学ぶ意志」「学ぶ態度」「学ぶ能力」の各要素間と「◎進歩した・良い・高い」「△変わらない・普通」「×後退した・低い」の3段階の系列間とで有意な差が認められなかった。よって1学期初めと2学期末との比較において進歩が認められなかったというのが教師群の見方である。今後は「学ぶ能力」「学ぶ意志」の改善が課題となろう。②Bについての結果は、df 4、 $\chi^2=7.2$ であり $p>0.05$ ($p<0.10$) を示し、「学ぶ意志」「学ぶ態度」「学ぶ能力」の各要素間と「◎進歩した・良い・高い」「△変わらない・普通」「×後退した・低い」の3段階の系列間とで有意な差が認められなかった。したがって1学期初めと2学期末との比較において進歩が認められなかったというの

が教師群の見方である。今後は、「学ぶ能力」の改善が課題となろう。③Cについての結果は、 $df\ 2$ 、 $\chi^2=2.286$ であり、 $p>0.05$ を示し、「学ぶ意志」「学ぶ態度」「学ぶ能力」の各要素間と「◎進歩した・良い・高い」「△変わらない・普通」「×後退した・低い」の3段階の系列間とで有意な差が認められなかった。したがって1学期初めと2学期末との比較において、進歩が認められなかったというのが教師群の見方である。今後は、「学ぶ態度」の改善が課題となろう。

（イ）自己教育力の内容（「学習意欲」「学習の仕方」「学習し続けようとする意志」）の変化

1学期初めと2学期末を比較した。対象児一人ひとりについて上述の7教科・1領域の指導を通して、各教師が、個人毎に別個に、同一日の同一時間に一斉に評価したものを示す。評価の観点、◎は「進歩した・良い・高い」、△は「変わらない・普通」、×は「後退した・低い」の3段階で全体的傾向を見るため各教師から寄せられたデータをまとめて使用している。

（a）Aについて（教師評価）

表7. Aの自己教育力（内容）の変化(度数)

	◎	△	×	計
学習意欲	6	2	0	8
学習の仕方	5	2	1	8
学習し続けようとする意志	2	6	0	8
計	13	10	1	24

（a）Bについて（教師評価）

表8. Bの自己教育力（内容）の変化(度数)

	◎	△	×	計
学習意欲	5	3	0	8
学習の仕方	4	4	0	8
学習し続けようとする意志	2	5	1	8
計	11	12	1	24

（c）Cについて（教師評価）

表9. Cの自己教育力（内容）の変化(度数)

	◎	△	×	計
学習意欲	8	0	0	8
学習の仕方	5	3	0	8
学習し続けようとする意志	4	4	0	8
計	17	7	0	24

（d）分析＝①Aについての結果は、 $df\ 4$ 、 $\chi^2=7.2$ であり $p>0.05$ を示し、「学習意欲」「学習の仕方」「学習し続けようとする意志」の各内容間と「◎進歩した・良い・高い」「△変わらない

・普通」「×後退した・低い」の3段階の系列間とで有意な差が認められなかった。よって1学期初めと2学期末との比較において、進歩が認められなかったというのが教師群の見方である。今後は、「学習し続けようとする意志」「学習の仕方」の改善が課題となろう。

②Bについての結果は、df 4、 $\chi^2=3.773$ で、 $p>0.05$ を示し、「学習意欲」「学習の仕方」「学習し続けようとする意志」の各内容間と「◎進歩した・良い・高い」「△変わらない・普通」「×後退した・低い」の3段階の系列間とで有意な差がなかったから、1学期初めと2学期末との比較において進歩は認められなかった。今後は、「学習し続けようとする意志」「学習の仕方」の改善が課題となろう。

③Cについての結果は、df 2、 $\chi^2=5.244$ で $p>0.05$ ($p<0.10$) を示し、「学習意欲」「学習の仕方」「学習し続けようとする意志」の各内容間と「◎進歩した・良い・高い」「△変わらない・普通」「×後退した・低い」の3段階の系列間とで有意な差がなかったから、1学期初めと2学期末との比較において進歩は認められなかった。今後は「学習し続けようとする意志」「学習の仕方」の改善が課題となろう。

(ウ) 対象児における自己教育力である「学ぶ意志」「学ぶ態度」「学ぶ能力」についての教師評価(2学期末現在)

2学期末に対象児毎に7教科・1領域の指導を通して各教師が個別に、同一日の同一時間に一斉に評価した(1992年1月10日)。評価の観点は10点法で最高得点が10、最低得点が1。対象児の全体的傾向を見るために、各教師から寄せられたデータをまとめて使用している。

(a) 対象児3名の教師評価得点

表10. 対象児3名の自己教育力の教師評価得点 (N=8)

		M (平均値)	S D (標準偏差)
学ぶ意志	A	7.12	0.83
	B	5.12	2.42
	C	7.25	0.89
学ぶ態度	A	7.38	1.60
	B	5.25	1.98
	C	7.12	0.99
学ぶ能力	A	5.25	1.04
	B	3.5	1.31
	C	5.75	1.39

表11. 対象児3名の自己教育力(内容)の教師評価得点 (N=8)

		M (平均値)	S D (標準偏差)
学習意欲	A	7	1.20
	B	5.62	1.77
	C	7	0.92
学習の仕方	A	6.12	1.88
	B	4.38	1.77
	C	6.25	1.28
学習し続けようとする意志	A	6.38	1.19
	B	4.25	1.58
	C	6.25	0.71

（b）対象児の自己教育力の教師評価得点を2×3のクロス表にまとめた結果

教師評価得点の中央値で折半して6点以上を高得点群、5点以下を低得点群とし分析した。

①Aについて（教師評価）**表12. Aの自己教育力の高低**

	学ぶ 意志	学ぶ 態度	学ぶ 能力	計
高得点群	8	7	4	19
低得点群	0	1	4	5
計	8	8	8	24

②Bについて（教師評価）**表13. Bの自己教育力の高低**

	学ぶ 意志	学ぶ 態度	学ぶ 能力	計
高得点群	4	5	1	10
低得点群	4	3	7	14
計	8	8	8	24

③Cについて（教師評価）**表14. Cの自己教育力の高低**

	学ぶ 意志	学ぶ 態度	学ぶ 能力	計
高得点群	8	8	5	21
低得点群	0	0	3	3
計	8	8	8	24

④Aについて（教師評価）**表15. Aの自己教育力（内容）の高低**

	学習 意欲	学習の 仕方	学習し続けよ うとする意志	計
高得点群	7	6	6	19
低得点群	1	2	2	5
計	8	8	8	24

⑤Bについて（教師評価）**表16. Bの自己教育力（内容）の高低**

	学習 意欲	学習の 仕方	学習し続けよ うとする意志	計
高得点群	5	3	1	9
低得点群	3	5	7	15
計	8	8	8	24

⑥Cについて（教師評価）**表17. Cの自己教育力（内容）の高低**

	学習 意欲	学習の 仕方	学習し続けよ うとする意志	計
高得点群	8	7	7	22
低得点群	0	1	1	2
計	8	8	8	24

(c) 分析①Aについて＝「学ぶ意志」「学ぶ態度」「学ぶ能力」と得点の高低の差はdf 2、 $\chi^2=6.568$ であり、 $p<0.05$ を示したので教師評価においても意味のある高い得点傾向を示していると言える。「学ぶ能力」においては改善の課題となろう。「学習意欲」「学習のし方」「学習し続けようとする意志」と得点の高低の差はdf 2、 $\chi^2=0.505$ であり $p>0.05$ を示し、意味のある差ではなかった。表1のA自身のE S H Iの自己評価の中で「学習意欲」が5段階評価で「5」、「勉強のやり方」が「4」であったが、教師評価の「学習意欲」が5段階評価換算で平均値「3.5」、「学習のし方」が「3」となり、自己評価と教師評価の間に差がある。表11におけるAのSDも大きいので今後この問題の検討が必要である。②Bについて＝「学ぶ意志」「学ぶ態度」「学ぶ能力」と得点の高低の差はdf 2、 $\chi^2=4.457$ であり、 $p>0.05$ を示し意味のある差ではなかった。「学ぶ能力」については教師評価においても低い得点傾向を示しているので大幅な改善が、「学ぶ意志」についても改善が課題となるだろう。「学習意欲」「学習のし方」「学習し続けようとする意志」と得点の高低の差はdf 2、 $\chi^2=4.267$ であり $p>0.05$ を示し意味のある差ではなかった。表2のB自身のE S H Iの自己評価の中で「学習意欲」が5段階評価で「1」、「勉強のやり方」が「3」であったが教師評価の「学習意欲」が5段階評価換算で平均値「2.8」「学習のし方」が「2.2」となり、自己評価と教師評価の間の差は「学習意欲」に示され自罰傾向が大きいのでその原因を確かめる必要があろう。表11におけるBのSDも大きいので今後の検討が必要である。

③Cについて＝「学ぶ意志」「学ぶ態度」「学ぶ能力」と得点の高低の差はdf 2、 $\chi^2=6.857$ であり、 $p<0.05$ を示したので教師評価においても意味のある高い得点傾向を示していると言える。「学習意欲」「学習のし方」「学習し続けようとする意志」と得点の高低の差はdf 2、 $\chi^2=1.091$ であり $p>0.05$ を示し意味のある差ではなかった。表3のC自身のE S H Iの自己評価の中で「学習意欲」が5段階評価で「1」、「勉強のやり方」が「5」であったが、教師評価の「学習意欲」が5段階評価換算で平均値「3.5」、「学習のし方」が「3.1」となり、自己評価と教師評価の間に差がある。「学習意欲」の自己評価が「1」であるのはあまりにも低く自罰傾向にあるのではないかと思われ、今後の検討が必要である。逆に「勉強のやり方」が「5」というのは、教師評価「3.1」との差も大きく、自己認識が甘いのではないだろうか。あるいは自分の「勉強のやり方」がベストであると考えているとすれば、学力はもっと高くなってもよいはずである。表11におけるCのSDも大きいので今後、この問題の検討が必要である。

(エ) まとめ

対象児の自己評価と教師評価を実施してその差が大き過ぎる項目については要検討である。対象児の自己評価を一方的に高すぎる、低すぎるという議論をするのではなく、なぜそのように自分を判断し認識しているのか、その背景理解に全力を尽くすべきである。その中で自己認識の仕方についての指導ができる。正しい自己認識を指導するのではなく「認識の仕方」を指導するのである。対象児をどのように自己実現させるのかが問題なのである。

2. 授業の改善に関する内容と指導

7教科目と保健室での指導において授業改善の実践をしたが、ここでは理科と国語と英語の3教科目にしばって報告する。

（1）「理科」における授業の改善内容と指導

（ア）題材の目標までは一般化してとらえ、対象児3名に対して、深浅はあっても同一にしたが、「自分なりの学習方法を学ばせる」という新しい目標設定をした。（イ）題材の目標を一般化したうえで、対象児3名の個人目標を各10項目設定した。第10項目に「自分なりの学習方法を身につける」という目標を新たに設定した。（ウ）毎時間の授業の冒頭に、「あなたの学習すべきことは何か」「どのようにして学習したいのか」という質問を個別にして、毎時間の授業の最後に、上の2項目の質問を含めて13項目の自己評価項目で学習の自己評価をするように授業を改善してきた。評価項目の中に「自分でどのくらい学習することができたか」「どれくらい興味・関心を持てたか」「筋道を立てて考えたり、処理したりすることが好きか、どれくらいできたか」「結果から正しく考えることができたか」「わかったか」「学習内容を学ぶために資料や教材・教具の活用ができたか」「質問はどれくらいできたか」「学んだことを生活の中に生かしていきたいか」「満足のできる学習であったか」「見てわかる力・触ってわかる力・聞いてわかる力をどれくらい使ったか」「目や手は疲れたか」などを入れて、自己教育力、自己実現を図ることに對して自己認識を高めることができるように工夫した。（エ）個人ごとの予測を大切にしながら全体としては3人で話し合わせた。そして予測の修正も認め再度の確かめは個人ごとに行った。最後に3人で全体を通した話し合いをして、もう一度実施して再度考えさせるというように授業改善を行った。（オ）様々な活字情報や、点字情報、図版や写真による情報、イラストによる情報、絵による情報（立体コピーによる触知覚的情報）、VTR情報、コンピュータ情報など多メディアを活用して学習できるように工夫し、可能な範囲で教育環境を整備し、実際に活用することを通して授業の改善を図った。（カ）視知覚と聴知覚の、触知覚と聴知覚の、視知覚と聴知覚と触知覚の、触知覚と視知覚の協働的活用を意識的な注意をはらいながら授業の改善を図った。従来は、これらの各知覚を協働的に活用することを特別に意図することなく、自然の成り行きに任せてきたので、授業の中ではこれらの知覚がどちらかと言えば、単独でバラバラに孤立的に使われてきたように見ている。このことは弱視児にせよ、盲児にせよ、情報の収集に際して、情報の入力段階で、上記のこれら各知覚を協働的に作用させることに躓きが多く見られるという問題を生じさせている。

（2）「国語」における授業の改善内容と指導

（ア）古典の学習は教師主導型の指導になりがちである。生徒には、「古文は読みにくい」「古典の学習は難しい」「古典の学習はおもしろくない」などを感じる傾向がある。古文を楽しく、自発的に、的確に学習させるためには、次のような指導の工夫が必要である。①音読や朗読を取り入れる。②生徒の自主学習を育てる。③イメージ化を促す。④個人の知恵を現代に生かすこと。また、短詩型の文学の指導も難しいといわれている。秀句は素材が新鮮で、感動が深く、普遍性を持っている。作者の世界を的確に想像させ、感動を味わい、楽しく、自発的に学

習させたいものである。古典と俳句の学習で生徒の主体的学習を促し、生徒の心を揺り動かす授業づくりを目指して、次のことを試みた。(イ) 学習課題を生徒と共に設定し評価をさせる。(ウ) 学習形態は「一人学習」「練り合い」とし「練り合い」の時間の司会は生徒に任せる。(エ) 自主学習を促すために「学習プリント」を準備して、学習の手順と方法を指示し、提示資料の工夫もして学習の見通しを持たせる。(オ)「一人でも、古文を読むことができた」「一人でも、俳句を鑑賞することができた」という成就感を生徒が味わうことができるように、学習プリントに歴史的仮名遣いや季語などを載せる。(カ) 音読は微音読～音読で練習させ、朗読から暗唱へと高める。(キ) イメージ化を援助するために漫画、地図、絵画、写真、VTR教材を利用する。(ク) 読みの深まりと、古語への関心を高め、語感をみがぐために「作者と話そう」「言葉を磨こう」という欄を「学習プリント」に設ける。

(3)「英語」における授業の改善内容と指導

(ア) 中学1年終了時の対象児3人の英語科での学習状況を次にまとめる。①理解、定着に時間がかかり、基礎学力が身につけていない。②表情が乏しくすべての面で消極的であった。この2つを克服し、自己実現を目指すための授業の改善点として次のことを実践した。(イ) 基礎的事項が十分理解できていないことから、新文型を学習するときは、必ず関連している既習事項をフィードバックして指導する。(ウ) 新しい事項に関して学力として定着するまでに時間を要することから、そのポイントをフラッシュカードにして、短時間で前の課の復習をしてから、本時の学習に入るようにする。(エ) 授業中のどこかに、対象児が机から離れて体を動かしながら活動する場面を設定する。(オ)「理解」「自信」「満足」などの9項目にわたって対象児に自己評価をさせてその結果を授業に生かす。(カ)「わからないとき」「わからなくなったとき」に、どのように解決して次の課題に進んでいくのか。その方法を身につけさせることが重要であると考えた。そこで授業中に対象児各自がリーダーとなって学習を進めるという活動場面を設定した。(キ) 一つの学習パーツを3つに分け対象児各自がそれぞれリーダーになって学習を進めていくような授業運びを設定した。事前にリーダーは分担部分を下調べして、他の仲間をリードできるように準備させた。授業の前後の学習内容を大切にしながら学習を進めていく方法や、下調べのとき調べ方がわかるように留意した。

4. 考 察

1.「理科」における授業の改善で生徒は変容したか

(1) 多メディア情報の活用の仕方が上手になった。2学期の最初の頃の授業では、3人がそろって同じメディア情報で学習しようとしていたし、教師の指示待ちの状態であったが、学習課題が一人ひとり明確になり、学習の方法も3人全体の中で明確になり、相違点もはっきりわかり合うことができたので、自分なりの学習法を選択できるようになってきた。(2) 3人そろって同じように学習しなくても、自分なりの仕方での学習できる、学習しても良いのだということが理解できて、「私は、今日はこうするの……」「僕は、これで学習するんだ」という興味

・関心が高くなり意欲的に学習できるようになり自己実現がなされるようになってきた。

（3）反面、3人三様の学習になってきたので、題材の学習進度に差が出はじめ、单元ごとに一応の進度合わせをしなければならなくなってきた。学習進度の遅い対象児に対しては、進度の早い対象児に待たせたので、全体として単元の進度は、標準的な計画よりも遅れがちになるという問題が生じた。学習進度が早い対象児には、学習情報がたくさん入るという現象がおきてきた。学習進度が早い対象児が進度の遅い対象児を待っている時間で何を学習するのかという課題も提起された。また、進度の遅い対象児が進度が早い対象児に待たれているという意識が働き、取り組んでいる学習課題の解決が十分になされない恐れも考えられ検討が必要である。

（4）学習課題の把握が良くなり、学習の方法（仕方）を自分なりに選択し決定することができるようになった。また、多メディア情報の活用の仕方が上手になって、興味・関心が高まり学習意欲が高くなった。しかし、これらの望ましい事柄と学力の向上とは今のところつながっていないように見える。「自己教育力」の内容としてあげられている「意志」「態度」「能力」のうち、「意志」「態度」までは、授業の改善によって変容したらしいことが認められるものの、最後の「能力」が、十分に育っていないように見える。その原因は何か。3人の対象児から得られた資料を今後、分析しなおし、再検討することが必要になってきた。そして再度、授業実践法の改善によって究明してみたい。理科の「能力」、つまり学力の改善に結びつけてみたいと考えている。

（5）自己評価表を分析した結果、「筋道を立てて考えたり、処理したりすることが」できていないと自分達（3人の対象児全員）でも考えているようであり、どちらかと言えばそういうことが「嫌い」だと考えているようでもある。このことは理科の「能力」（学力）を高めていくための鍵になりそうである。

2. 「国語」における授業の改善で生徒は変容したか

（1）学習課題を生徒と共に設定し学習を進めたことにより、課題解決のための学習過程がわかるようになってきた。（2）配布した学習プリント上に学習の手順や方法を明示したことや学習プリントに関連資料を掲載したことにより、生徒は学習時に見通しを持つことができたためか意欲的に学習に取り組むことができるようになってきた。（3）「一人学習」では、上記学習プリントをもとにして他の資料も活用しながら、自分の力で学習を進め「練り合い」に「一人学習」の成果を生かすことができるようになってきた。（4）「練り合い」では「一人学習」の成果を自信を持って他の生徒と協力しあい、学習に参加し、自分たちの手で学習しているのだという確かな手ごたえを実感しているようであった。（5）音読、朗読、暗唱を重視したことにより古文に親しみを感じ、読むことにも慣れが見られるようになってきた。この結果主題の把握が上手になってきたように見える。（6）漫画、地図、絵画、写真、VTR教材などの利用によって、題材の理解にイメージ化が進んで学習が深められたように思われる。

3. 「英語」における授業の改善で生徒は変容したか

（1）3人の対象児全体としては、基礎力が十分身につけていないために表現力を持つまでには至らなかった。自己実現の内容の一つである自己表現と言えるものまでに到達させることは

まだ困難な状態であった。(2) しかし基礎力は少しずつではあるが身についたと言える傾向も示された場合もあり、応用問題などに対して辞書を活用しながら取り組むことができるようになってきた。(3) 各自がリーダーになって進める授業では、自分の担当部分については「調べる」「練習する」という学習法により産出されたものと考えられる「英語に対する（自己に対する）自信」を持てるようになった。その結果理解や習熟度の面で学力の改善向上が認められた。このような授業法は、この3人の生徒にとって初めての経験であったからなのか、この授業法によらない授業の場合に比べて、いつもよりも熱心に調べている生徒の様子が見られた。(4) しかし「各自がリーダーになって進める授業」を1単位時間（45分間）全部を使って進めるにあたって、幾つかの反省点もあげることができた。本時の授業に至るまでの各自の取り組みに意欲や工夫が見られたことは素晴らしいことではあるのだが、自分の調べてきたことだけを発表する程度に停まっていたこと、あるいは発表する際に緊張感が強過ぎてしばしば中断し、時間が無為に経過することが多く見られた。また同時に学習している他の生徒から質問があっても、自分が調べたことを単純に繰り返すなど発展性に乏しく、また即時的に過去学習の蓄積を巧く使用して答える段階まで到達させることができなかったことなどがあげられる。(5) 最大の問題は、「各自がリーダーになって進める授業」方法をとると、英語科としての学習進度がかなり遅れることである。上で触れた「発展性に乏しい」「即時的に過去学習の蓄積を巧く使用して答えられない」などの問題は、辛抱強く「各自がリーダーになって進める授業」方法を繰り返すことによって、また小学低学年時代からこのような授業方法を採用することで、やがては改善が図られるものと考えられるが、学年別指導内容を規定している現行学習指導要領のもとでは、難しい問題でもある。弾力的運用をするべきではあるが、現場においては、学習の進度が遅れても自己実現を目指すような学力を醸成する学習方法を採用するべきかどうか、大きく迷う問題でもある。これは、英語科だけの問題ではなくその他の教科目にも共通する問題である。

4. まとめ

(1) 3人の対象児に対するESHI（能率的学習法診断検査）による自己診断結果と教師による評価結果の間には大きな隔たりが認められた。対象児自身の自己評価は教師評価に比べて全体的に見れば「甘い」傾向を示している。自己評価は、本来、各設問にあるような内容において「そのようにありたい」という願望心理が働くものであるから「甘い」傾向を示す場合も多い。しかし自罰傾向の強い抑圧傾向が見られる場合には極めて自己に対して「辛い」結果を示すこともある。ESHIを毎年繰り返すことで自己に対して「甘い」傾向（「辛い」傾向）を示す対象児であっても微妙な変化を読み取ることができるものである。またその検査時点での自分の学習方法についての自己分析の様子を読み取ることもできるから、教師評価とともに活用することが望まれる。(2) 11項目からなる「自己実現に関する個人目標」（表17）を受けて、各教科・領域においてその特性を考慮して「自己評価表」を作成し毎授業時に実施した。これは毎授業時に実施することで「自己実現に関する個人目標（学習法に関する）」の意識化

を目的にしたものであった。全体的傾向としては、実施の初期段階では自己に対して「甘い」傾向が示されていたが、次第に自己に対して「厳しい」姿勢を見せるようになってきた。「厳しい」というよりは学習法の自己認識が正当性を増したと言える性質のものであった。その結果第3目標の「自発的に課題に取り組むことができる」や第4目標の「ポイントをつかんで学習することができる」の項目において対象児3人が明らかに良い方向に前進していた。この結果は教師評価と同じ傾向を示すものであった。（3）自己実現をめざし自己教育力を身につけるためには、対象児自らが行動を起こし課題解決に向かっていく「主体性」が何よりも必要である。毎授業時の冒頭で「今日のあなたの学習課題は何であるか」を意識化させたことで、授業時のみならず家庭学習においても、自らの学習課題を見つける、教師に次の学習課題を要求するなど学習に立ち向かう姿勢に変化が現われてきた。（4）教師の指導法の変革と生徒の学習法の変革は車の両輪関係である。この変革はこれから生涯にわたる生徒の知的生活に対して好ましい影響を与えるものと期待される。生涯学習社会における継続した学習力の基礎基本となるものである。しかし学校教育においては、教科目本来の目標である「知識の定着」という面から見る時、本研究が取り組んできた学習方法で指導するならば短期的には矛盾が生じてくる。高等学校受験、進学という避けて通ることのできない問題があるからである。本研究で展開してきた種々の指導法とこの「知識の定着」を図る指導法とをどのように融合させていけば良いのだろうか。わが国社会の中で受験と進学とが結合しているところに問題があるわけである。高等学校や大学は、いつまで現在の受験・進学という制度を続けていくのか。生涯学習社会の構築上、この「知識・理解・記憶」に偏った学力・受験・進学という連鎖を検討しなければ、学校教育において生涯学習の基礎・基本の能力の育成が歪んだものになっていくのだと指摘しておきたい。（5）感情表現が乏しい、覇気がないなどの種々の問題を抱え、身体的にも精神的にも多感で成長発達の激しい中学1年生から2年生にかけての2か年間、対象児たちの学習指導法の改善を図ることで関係してきたが、この営みは学習法だけにとどまることなく、対象児たちの人間的な面での成長にも大きく寄与したことも見逃せない事実であった（取組みの冒頭で本時の学習課題を明確にするという姿勢は、特に2年生の後半からは、対象児たちの各教科以外の学習領域にも拡大し、学校生活全体を通してまた家庭学習や家庭生活場面においても見られるようになった）。また当初は教師側に、一斉授業という授業スタイルからの脱却に戸惑いがあり、その後大きな抵抗感が示され本研究の継続が怪しくなった時期もあった。教師は、「受験させなければならない」ことを理由に「知識・理解・記憶」偏重主義からなかなか抜け出せずに悶々とした時期もあった。教師も人間であるから、自分自身が経験してきた過去の学校生活で身につけてきた方法が極めて強く染み込んでおり、そこからの脱出変革が辛いものとなった。変わることは簡単ではない。このように対象の生徒に変容も認められたが、教師自身にも大きな葛藤の中で変容が認められたと結論づけることができる。生徒の変化が教師の変化につながったとも言えるが、教師の変化はまた簡単に元に戻ってしまうという現象が起きるので、この後、注視していく必要がある。（6）最後に付言しておく。生徒一人一人の学力

の到達度が違うのは当然である。しかし建前としての学力は、中学3年終了時までには、「これだけの学習内容を終了させたのだ」という証しを、学校の制度として教師に求めたり、社会的に学校（教師）が求められる現実もある。視覚障害があっても、その障害を克服・改善して、学力的には、健常中学3年生と何ら遜色のない能力を培ったのだと言いたい何かが存在している。生徒自身にとっては、結果として、自己実現を図ることとはかなり距離感のある学力を要求されている疑いがあり、他面的には学業不振に陥る、陥らざるを得ない場合も存在する（そういう疑いが存在する）。学校教育では、生涯学習の基礎基本の学習力を育成するわけなのであるが、学校教育を通して学習嫌いを産出しているのではないだろうか。この問題は学校教育の問題ではなく、我々大人社会の、わが国の社会制度の構造上の問題である。自己実現による成就感を獲得するための学習方法を身につけるといふ新しい学力観を学校教育の範囲だけで流通させることは止めにしたい。生涯学習社会の学力観として、この新しい学力観を定着していかなければならないと考えられる。生涯学習力の生涯発達学的研究が必要となるであろう。やがて、受験生数と高等学校、大学（短大を含む）の入学定員が同数になる時代が到来する。受験的な学力が大きく変化せざるを得ないのである。しかしながら、知識・理解・記憶という流れの学力は古い学力観として一方的に否定されては困るのである。そうではなくて知識・理解・記憶という流れを新しい学力観のどこに位置づけるのかが特定されていないことから問題が生じ混乱が起こっているのである。このことを今後考えてみたい。

5. 文 献

- 1) 東 洋 他編 (1979). 心理用語の基礎知識. 新装版第3刷. 有斐閣.
- 2) 東 洋 他編 (1980). 心理学の基礎知識. 新装版第6刷. 有斐閣.
- 3) 波多野 完治 (1966). 精神発達の心理学. 初版第7刷. 大月書店.
- 4) 波多野 誼余夫 他編 (1983). 児童心理学ハンドブック. 初版. 金子書房.
- 5) 北海道旭川盲学校 (1992). 自己実現をめざす指導法の改善. 研究紀要. 第15号.
- 6) Maslow, A.H. (1964). 完全なる人間. 上田吉一訳. 誠信書房.
- 7) 左治 守夫 他編 (1977). 心理療法の基礎知識. 初版. 有斐閣.
- 8) 中央教育審議会 (1983). 教育内容等小委員会審議経過報告.
- 9) 梅津 八三 他監修 (1981). 新版 心理学事典. 初版. 平凡社.
- 10) Wallon, H. (1942). 認識過程の心理学. 滝沢武久訳. 第6刷. 大月書店.
- 11) 依田 新 監修 (1977). 新教育心理学事典. 初版. 金子書房.

最後に本論は、藤岡京子、平出淑子、山野照人、菅原素子、吉村正教、吉田照美、亀谷隆仁各氏との共同研究であることを記し、本論の修正再録にあたりあらためて謝意を表します。

(1991年執筆。2003年11月、2004年8月修正加筆採録)

表17. マスローの15の規準をもとにして作成した「学習における自己実現を図る11指導項目」による対象児別教師観察の一例

項目 氏名	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪
A 児	課題把握や課題に向かう態度が適切である。	自他の理解・他人の意見や行動を受け入れられる。	自発的に課題に取り組むことができる。	ポイントをつかんで学習することができている。	興味あることに集中して取り組むことができる。	自分なりの考え方を広げることができている。	絶えず新鮮な気持ちで学習に取り組むことができる。	自分と照らし合わせて共感的に学習することができている。	ゆとりとユーモア感を持ちながら学習活動ができる。	自分なりの方法を工夫して学習することができる。	自分の考えを大切にしながら他の考え方も検討できる。
B 児	課題把握は向上傾向が見られるが、課題に向かう態度には消極的な面も見られる。	他人の意見を受け入れ、自分の考えを高めることができる。	課題を提示されるとそれなりに取り組むことができるが、自発的な行動は少ない。	既習の学習を生かしてポイントをつかんで学習することが多いが不完全なことも時折見られる。	興味のあるところには集中した取り組みがみられる。	自分なりに考える時には「ひらめき」の見られる場面もあるが、広げるまでには至っていない。	新しい課題には興味を示し、次時の学習内容をたずねることも時々ある。	実際の生活経験と照らし合わせて共感的に学習する面も見られるが、その幅は狭い。	ユーモアを交えながら学習しているが、学習においては、ゆとりはそれほどない。	合理的に学習しようとする態度は見られるが、工夫の幅は狭い。	多角的に検討するまでには至らないが、批判的な見方をすることもできる。
C 児	表面的に課題を把握していることが多く、課題に向かう態度は消極的なことが多い。	他人の意見を受け入れることができて、時としてあいまいな態度も見られる。	課題にはそれなりに取り組むが、自発的な活動に至るまでには時間がかかる。	一見ポイントをつかんで学習しているように見えるが、それによって重要な部分の理解ができていないこともある。	興味のあるところには集中でき、まわりの様子を気にすることが時々ある。	自分なりに考えることはできるが、なかなか広がらない。	まわりの動きに惑わされているようなところもあるが、新鮮な気持ちでの取り組みも見られる。	消極的な共感する態度は見られる。	他人のユーモアは理解できているが、自分からの表現はほとんどない。また、課題の消化が精一杯でゆとりは感じられない。	考え方を切り替えたり、自分から工夫したりすることは少なく、創造するまでには至らないことが多い。	表出が少ないため客観的な見方をしているかどうかわからない。また、情報源が狭く多様な見方ができない。
D 児	ある程度課題把握できているが、課題と関係のないものでも興味を感じるとそこへ向かうことが多い。	自分のことより他人の行動が気になる。時々自分の考えに固執する傾向が見られる。	興味のある学習は自発的に取り組むが、それ以外には消極的で、その差は大きい。	それなりに要点をつかめるようになっているが、興味に引き込まれるため時間的に長続きしない。	興味のあることには取り組みができて、集中している時間短い。	自分なりに考えることはできるが、パターン化したことが多く、なかなか広がらない。	資料などに興味を感じた場合には、新たな気持ちで学習している。	感受性が豊かで素直に共感していることが多い。	他人のユーモアは理解できているが、自分からの発言することとはほとんどない。また、学習のゆとりはあまりない。	自分なりに工夫して学習しようとしているが、幼稚な発想が多く、さらに広がりが過ぎて失敗することもある。	主観的な見方が強く、事象を正確に捉えきれない。また、批判までには至らない。