

合科的・探究的な「総合的な学習の時間」実践を通じた筆記・表現能力の向上：児童に身近な教材を用いて

A Research about Improvement of Writing Ability through Integrated Studies: Making the Lyrics of “Let It Go”

森 本 洋 介*

Yosuke MORIMOTO*

要旨

本稿では小学校高学年の児童を対象に、動画の物語の内容を歌詞にして表現するという「総合的な学習の時間（以下「総合」）」の実践を考案する。「総合」を探究的な「総合学習」として実施するためには「子どもの生活現実」に即したテーマを扱うなど3つの要素が必要である。そこで『アナと雪の女王』の主題歌である「Let it go」（邦題は「ありのまま」）を教材に使用する。本楽曲は英語版と日本語版では歌詞の内容が異なっている。そこで、児童には自分がどのようにその内容を理解したかを歌詞にして表現することで、国語科と英語科をリンクさせつつ、物語の内容理解と思考力・判断力・表現力を伸ばすことができると考えられる。結果的に、26名（具体的に観察したのは8名）のうち多くの児童がオリジナル歌詞作成と振り返りを通じて物語に登場する人物の心情理解を進め、自分なりの言葉でその理解を書こうとするようになった。

キーワード：総合的な学習の時間、アクティブ・ラーニング、合科、探究

1. 課題設定

(1) 「総合的な学習の時間」の意義

1998年に改訂された学習指導要領において、「総合的な学習の時間」（以下「総合」と略す）が特別活動の領域として初めて小学校中学年から高等学校までの授業に導入された。しかし導入当初は小学校で合計430時間、中学校で合計210～335時間設けられていた「総合」の時数が、2008年の指導要領改訂によって小学校では合計280時間に、中学校では合計190時間に削減されることになった。そもそも「総合」は「21世紀を展望した今後の我が国の教育の在り方について」と題された第15期中央教育審議会の第一次答申において「生きる力」の育成の観点から「横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる」（第15期中央教育審議会第一次答申、1996）という提言を受けて実施に至った領域である。

しかし、教育活動としての「総合学習」は、既に日本で行われていた。例えば高浦（1997）は、大正期の木下竹次が行った「合科学習」や、戦後のコア・カリキュラムの研究・実践などを挙げ、「従来の教科分立カリキュラムとそこでの各内容の個々独立的な指導というあり方を改め、教育内容の相互連関＝もっと言えば“統合”を求める新たなカリキュラム編成とその指導のあり方」（高浦、1997、11頁）が「総合学習」であると述べている。このようにある程度日本では「総合学習」の蓄積があったが、一部の団体や地域、教育者の実践に留まっていたと考えられる。「総合学習」の理念を実現しようとした「総合」の設置について、加藤は教科の縦割りへの批判、環境教育や国際理解教育といった教科横断的なテーマへの関心が高まっていること、学問／科学の在り方が変貌し、従来の学問領域にない学際的な学問分野が誕生してきている一方で、高等学校までの教科が依然として親学問を起源とした教科中心であること、などを指摘している（加

藤、1997)。このように、従来の教科の枠組みでは対応しきれなかった教育課題への対応や、教科間の学びのリンクを目的として設置された「総合」だったが、冒頭で述べた通り、その次の改訂において時間数が削減された。その背景として、1990年代後半から1990年代末期にかけて発表された、小学生から大学生までの「学力低下」に関するデータとの関係がある⁽¹⁾。1998年改訂学習指導要領は、前述のような学力低下が既に起こっているという論調とは反対に、「教科内容の厳選」という名の教科内容の3割削減、授業時数の削減といういわゆる「ゆとり教育」路線を採ったためである(南新・佐々木・吉岡、2009)。既に起こっているといわれていた「学力低下」に、「ゆとり教育」が拍車をかけるのではないかという論調を大手新聞社や報道局、週刊誌が増幅したのである。

このことに加え、国際学力調査であるPISAが2000年に開始され、日本も毎回調査に参加したが、2003年に順位と点数の大幅な低下(2000年調査との比較による)、いわゆる「PISAショック」が起こったことも、「学力低下」のイメージを拡大させたと考えられる。PISAショックと「学力低下」論争については佐藤(2006)など多数の教育学者が既に指摘しているところであるが、PISAの想定する「学力」と、日本でそれまで重視されてきた「学力」との間に質的な違いがあったことは間違いないだろう。ここでの問題は、PISAショックやそれまでの「学力低下」の原因を教科教育の内容・時数の削減と「総合」の設置に求めたことであると考えられる。結果として2008年改訂学習指導要領において教科内容と時数の増加、「総合」の時数の削減が行われることになった。実際に2012年PISA調査の結果が2009年調査より向上したことについて文部科学省は「学習指導要領の改訂や少数指導の普及など「脱ゆとり」の施策が好成績の要因とみる。「いわゆる『ゆとり教育』から脱却し、確かな学力を育成する取り組みが功を奏した」。下村博文文部科学相は3日、そう喜んだ(朝日新聞「国際学力調査、日本は過去最高点『脱ゆとりが奏功』」2013年12月4日)という見解を示している。

その一方で、「総合」に積極的に取り組む学校ほど全国学力・学習状況調査(いわゆる「全国学テ」)の平均正答率が高くなっているという結果も報道されている(毎日新聞「総合学習『探究型』ほど好結果」2014年8月26日)。これら2つの報道は、一見矛盾しているかもしれない(「総合」の削減により学力調査の成績が上がった/下がった)が、佐藤(2006)など

が指摘するような学力の質の問題などを考慮すれば、論点がずれている可能性を指摘できる。まず2012年のPISA調査について、2008年に学習指導要領が改訂されたとはいえ、学校で実施が開始されたのは2010年度以降である。たった2年で教科内容・時数の増加が成績に結び付いたとは考えにくい。むしろPISA型の問題への対策(知識活用型問題への対応、何か解答すれば部分点が獲得できるといったテストスキルの向上など)が学校現場に浸透してきた結果であると理解することも可能であろう。他方で「総合」に探究的に取り組む学校ほど全国学テの平均点が高いという結果は、正論であると考えられる。先述した勝浦は教育内容の連関が「総合学習」であると述べており、また植田も『総合学習』は、本来、教科学習の否定や軽視の上に成り立つものではない。教科学習のしっかりした基礎があってはじめて、『総合』の視点が生きてくるのである。(中略)いずれにせよ、ただ体験や活動に子どもたちを追い込むだけの学習は、『総合』の名に値しないといってもよい(植田、2001、11頁)と述べている。つまり「総合」の実践を「総合学習」の理念と合致させれば、各教科の内容の理解とともにそれらの内容を統合した知の連関も生まれ、教科横断的な学びが学習者の中に確固たるものとして形成される可能性が高いと考えられる。

それでは「総合」の内容をどのようにすれば、「総合学習」になるのだろうか。「総合学習」に古くから取り組んできた和光学園の代表を務めた経験のある行田稔彦(2011)は、1998年に導入された「総合」が多くの学校現場において「体験あって学びなし」(78頁)になっていたこと、知識を学ぶ場としての教科と探究を行う場としての「総合」が乖離する二元論が前提になっていて「教科教育と総合学習の還流によって本物の学習を追求する視点がない」(78頁)こと、そして「道徳の目標への従属」(78頁)、つまり子どものリアルな生活現実と向き合うのではなく、大人が理想とする「良い子」の形成を目的にしている側面があることを指摘している。その上で行田は本物の「総合学習」を実現するためには自然や命、社会、労働、産業などといった子どもの生活を丸ごと対象にして、調べたり出会ったり育てたりするなどといった総合的な方法で学習に取り組むことが必要であるとする(行田、2011)。一方、高浦によれば、「総合学習」のねらいは「固定化された知識の断片的な学習、子どもの生活や社会生活と無縁な知識の学習を反省し、子どもの問題解決を通しての知識の創造や応用、知識や価値の

統合的な学習、また現実の社会生活問題との取り組み学習等を重視しようとする」(高浦、1997、13頁)ものである。さらに2018年度改訂予定の次期学習指導要領について、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会は2016年8月26日公表の「審議のまとめ(特別活動・総合的な学習の時間)」において「教科等における『見方・考え方』を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続けること」(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会、2016、328頁)が必要であるとし、さらに主体的に学ぶ方法として「振り返りについては、自らの学びを意味づけたり価値づけたりして自己変容を自覚し、次の学びへと向かう『学びに向かう力』を培うために、言語によりまとめたり表現したりする学習活動を意識することが必要である」(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会、2016、331頁)と述べている。これらのことから、「総合」を探究的な「総合学習」として実施するためには、少なくとも①子どもの生活現実に即したテーマを扱う、②教科内容を「総合」の学習と有機的にリンクさせる、③子ども自身が問題解決に取り組む、という3つの要素が必要であると考えられる。

(2) 教材の設定

前節を受けて本研究では、小学校高学年の児童を対象に、国語科において教科では恐らく扱われないと考えられる動画教材を用いて、物語の内容を歌詞にして表現するという「総合」の実践を考案する。その際、教材として『アナと雪の女王(以下「アナ雪」と略す)』(2014年)⁽²⁾という映画の一部を使用する。この映画は主題歌も含めて日本の子どもには馴染みの深い映画である。「アナ雪」の主題歌である「Let it go」(邦題は「ありのままで」)は、開始後30分程度の時点で挿入される楽曲であり、その時点での主要な登場人物の心情を表現したものである。しかし同じ映画であるにもかかわらず、英語(日本語字幕)版と日本語吹き替え版では歌詞の内容が異なっている。そこで、児童には自分がどのようにそこまでの内容を理解したかを歌詞にして表現することで、物語の内容理解と思考力・判断力・表現力を伸ばすことができると考えられる。この場合、日本語字幕及び日本語吹き替え版のどちらかが正しいという問題ではなく、児童自身がどのように内容を理解しそれを自分の言葉で表現できるかが課題となる。実際に小学校国語科学習指導要領(第

5学年及び第6学年)に3つ設定されている目標の(2)は「目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成の効果を考えて文章に書く能力を身に付けさせるとともに、適切に書こうとする態度を育てる」とある。また「B 書くこと」の学習内容には「イ自分の考えを明確に表現するため、文章全体の構成の効果を考えること」、「オ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること」などがあり、「経験したこと、想像したことなどを基に、詩や短歌、俳句をつくったり、物語や随筆などを書いたりすること」などの言語活動を通して指導すると記載されている。

一方で学習指導要領では動画を教材として扱うことは想定されていない。「国語」は「印刷媒体」に限定されているのである。しかし今日の児童の実態を考えると、テレビやインターネットの動画サイトなどを通じて動画に数多く触れていることは明白である。この動画について、現行の学習指導要領ではどの教科領域にも教材として扱うことは明記されていないように思われる。鑑賞や、調査の手段としてインターネットを利用する過程で目にすることは想定されていても、それ自体を教材として学習教材にすることは考えられていないのである。ところが動画も活字と同じように読み解くためのリテラシーが必要であることは、1990年代にニューロンドングループによって提唱されている(New London Group, 1996)。また、オーストラリアやアメリカ合衆国の一部の州の言語教育では「ビジュアルリテラシー」という、見ることに関するリテラシーがストランドとして既に導入されている。このように動画も一種の連続テキスト、すなわち小説や説明文のような文章の集合体として考えることができるが、現在の国語科では位置づけられていない。そこで「総合」を活用して行うこととする。加藤は「総合学習」の分類について「教科」総合学習、「教科・道徳・特活」総合学習、「合科的」総合学習、「学際的」総合学習の4つを挙げているが、本研究では国語科を主軸にするため「教科」総合学習を実施する。

また本実践を通じて児童に英語(ひいては外国語全般)への興味も高めてもらいたいため、英語の要素も導入した。中央教育審議会教育課程企画特別部会が2016年8月1日に発表した「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ(素案)のポイント」では、小学校高学年で「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語の音声や語順等に気付いた上で、外国語の音声や表現などに慣れ親しませるようにする」ために中学年の段階から外

国語活動を行うことと併せて、「言語能力向上の観点から、国語教育との連携を図り相乗的な効果が見られる例などを踏まえた具体的な取組を推進する」と述べられている。つまり次期改訂学習指導要領の趣旨と照らし合わせても、外国語教育と連携した国語教育を行うことには意義がある。よって本研究における実践は国語教育と外国語教育を連携させる授業実践にも示唆を与えると考えられる。

(3) 教育方法および調査方法

以上のことから、本実践では学習目標を学習指導要領国語科の目標(2)に重点を置きつつ、「総合」の「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て」という目標も含めることとする。また指導計画の内容としても「(2)問題の解決や探究活動の過程においては、他者と協同して問題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること」という記述を踏まえて授業を設計する。なお、実際の授業において児童に示す「ねらい」は上述した内容を直接的に示すのではなく、『『ありのまま』のオリジナル歌詞をつくろう』という形式的な目標を提示することにした。これは「埋め込み型指導法(embedded teaching)」(実践的な活動を通して概念を学習すること)(Hobbs, 2013, p. 173)と呼ばれる教育方法である。本実践の場合、オリジナリティのある歌詞を作成することは目的ではなく、その過程で学びを得るための手段にすぎない。しかしながら、目標(2)を直接的に児童に示すことは現実的に困難であろう。よって形式的な目標を児童に提示することで、児童に具体的な活動の内容を理解させ、実質的な目標については作業過程において無意識のうちに習得させつつ、最後の振り返りの場面で意識化(メタ化)させることが適切であると考えられる。そのため「埋め込み型指導法」を用いる。

本実践では実質的な目標の達成について、実践から得られた各データを基に、その効果を質的に分析する。具体的にはグループ活動での議論における発言の状況および個人のワークシートの記述から、個人レベルで評価を行う。調査方法は執筆者自身(実践対象となる学級の本来の担任ではない)が実践を行うアク

ションリサーチの形式を採り、単元計画および指導案、ワークシートをすべて自身で作成し、授業実践を行った。また3つの班にボイスレコーダーを設置し、班での話し合いの様子を録音した。全体で行う授業ではビデオカメラを俯瞰で撮影した。これらの調査内容については本来の学級担任であるY教諭からすべて承諾を得ている。

2. 実践の概要

2-1. 授業目標

動画をひとつの連続テキストとして捉え、そのテキストに対する自分なりの理解を歌詞にして表現することができるという目標を設定した。「ねらい」として児童に提示したのは『『ありのまま』のオリジナル歌詞をつくろう』という目標である。

2-2. 教材観

教材は*Frozen*(邦訳版は『アナと雪の女王』)を児童の観賞用として用いた。児童に邦訳版とのセリフの違いを認識させるためである。多くの児童は邦訳版を観賞しており、字幕版については観たことがないと予想されたため、導入においてインパクトを与えるために*Frozen*を用いた。本教材の該当場面までのあらすじは次のようになっている。

主人公はアレンデール王国の王女姉妹のエルサとアナである。長女のエルサは触れた物を凍らせ、雪や氷を自由自在に出せ操れる不思議な能力を持っていた。ある晩、妹アナに誘われたエルサは城で不思議な力を使って遊んでいたが、誤ってアナの頭に魔法が当たってしまい傷つけてしまう。エルサの声を聞いた両親が駆け付け急いで森に住むトロールに会いに行く。トロールの長はアナの記憶をエルサと雪で遊んでいた記憶に変え、エルサの不思議な力の記憶を消し去ることでアナの傷を修復した。両親はエルサが魔法を制御できるようになるまで他人から隔離することにし、エルサ自身も罪悪感から部屋に閉じこもり、それ以来アナに顔を見せなくなった。エルサの魔法の記憶を失ったアナは突然エルサが顔を見せなくなったので毎日部屋の前に行き遊ぼうと誘うが返事はなかった。数年後、両親が船で事故に遭い亡くなってしまふ。そして5年の時が流れた。第一王位継承者であるエルサは成人を迎え、女王に即位することになり、戴冠式の日がやってきた。この日は何十年ぶりに城の門が開くということで大勢の人々、他国の王族もやってきていた。そこ

でアナは招かれたハンス王子と恋に落ち、その日の内に婚約をしてしまった。2人はエルサに結婚の予定を報告するがエルサはハンスを信用せず猛反対する。アナとエルサは口喧嘩になり、怒ったエルサは思わず自分の力を大勢の前で出してしまふ。自分の力を知られたエルサは王国にいらなくなり、逃げ出してしまふ。そして夏だった王国はエルサの力で冬に変えられてしまった。アナはエルサを連れ戻すためにその後を追った。

この後の場面で「Let it go / ありのまままで」挿入歌として流れることになる。エルサが一人王国を離れて雪山の奥深くに入り込んでいこうと歩いている場面で本楽曲が歌詞と共に演奏されるという状況である。つまりこの曲はエルサの心を表現している。ところが、この2つの曲は同じメロディでありながら、歌詞が異なっている。「ありのまままで」はエルサの解放された心を重点に置いた内容になっているのに対し、「Let it go」は王国を離れて一人山奥に引き籠ろうとする後ろめたさと、王国の将来のためにはこれが最善の選択なのだと思ふ自分の本心を偽ってでも自身を納得させようとする心の葛藤に重点が置かれていると考えられる。どちらもその場面の歌詞としては成り立っているが、児童が自分の本編の解釈（エルサの心情）に基づいて、自分だったらその解釈を歌詞としてどのように表現するのかを考えようとするのが本教材を使う理由である。日本語の歌詞（「ありのまままで」）には馴染みがあるが、「Let it go」の歌詞は聞いたことがない児童が多いと考えられるため、英語の学習も兼ねて部分的に読み解いていくこととする。

2-3. 実施対象および実施日程

弘前大学教育学部附属小学校5年生の1つの学級(27人)を対象とし、グループについては4人班×6、3人班×1の計7班とした。ただし4人班の1つは全日程を通して欠席している児童が1名おり、実質的に3人班となっていた。実施日程は11/28(月)1・2校時、12/5(月)1・2校時、12/6(火)5・6校時の計6時間である。

2-4. 単元計画

単元計画は次頁の表1のようにになっている。

3. 実践の経過

上述の授業計画に即して実際に授業を行った経過

を、学級全体の様子および特定の班・児童に焦点を合わせながら記述する。本研究では、特に3班と6班に焦点を合わせて音声データを採取し、個人のワークシートと併せて分析を行うこととした。3班を選んだ理由は班員がすべて邦訳版の『アナ雪』のみを観たことがあり、かつ全授業時間を通して欠員がいなかったため、代表的なデータが採取できる可能性が高いためである。6班は『アナ雪』を一度も観たことがない児童が1名おり、その他の児童は邦訳版の『アナ雪』のみを観たことがあるという条件であり、教材を本実践までに一度も観たことがない、すなわち教材にまったく馴染みがないと想定される児童が本実践を通じてどのような「書くこと」の能力の伸長が見られるのか、もしくは見られないのかを分析するのに適していると判断したためである。以下、授業中の話し合いや一斉授業時の発言の様子と、ワークシートの記述について分析対象の児童の状況を中心に授業の時系列に沿って記述する。3班・6班ともに男女2名ずつの4人班であるため、3班の男子を3Aと3B、女子を3Xと3Y、6班の男子を6Aと6B、女子を6Xと6Yと表記する。

3-1. 第1時～第2時（『アナ雪』の分析）

第1時は全体が導入であり、「ありのまままで」が流れるまでの場面を視聴する時間が大半を占めた。『アナ雪』を視聴した経験のある児童も、視聴してから今回までかなりの時間が経過していると考えられ、また字幕版を視聴するのが初めてだった児童が2名を除き全員だったため、改めて見直している児童が多かったように見受けられた。筆者が本時でのねらいとして考えていたように、「ありのまままで」のシーンになると「ん？歌詞ちがうくない？」と呟いた児童が1名いた。そこで視聴終了後「何か気づくことはありませんでしたか。さっきみなさんから聞こえてきたのですが、これ、歌詞ちがうくない？」と発問すると、児童から「あ〜」、「ちがうのかな」、「ちがってた気もする。」という発言が出てきた。視聴前に「Let it go / ありのまままで」の歌詞の内容について考えたことがあるか、と質問したところ、「う〜ん」という反応が多数だった。ここであらためて歌詞の内容の意味について聞いたところ、「エルサの気もち」という反応が返ってきたため、導入としての意味は本時で果たせたと考えられる。すなわち、第1時の導入の意味は「ありのまままで」という楽曲の意味について、エルサの本時点での気持ちを歌っていることを理解すること、ま

たエルサの気持ちの解釈は複数考えられ、どの解釈も成立すること気づくということであった。

表1 単元計画（2時間続きをひとまとめにする）

時数	内容	留意点
第1時 ～ 第2時 11 / 28 (月) 1・ 2校時 (8:50～)	「ありのまま」の歌のみを聴く <i>Frozen</i> の「Let it go」を視聴し（該当場面まで約33分）、歌詞の内容が「ありのまま」と違うことに気づく。 <i>Frozen</i> の「Let it go」までを視聴する。	Let it goがエルサの心情を歌った曲であることを理解させる。
第3時 ～ 第4時 12 / 5 (月) 1・ 2校時	「ありのまま」の歌詞を配布する。歌詞の文節の区切りについて確認する。 自分たちなりの歌詞作成（冒頭～Let the storm rage on. The cold never bothered me anywayまで） ※7つの班を4つの教室に分ける。 班で1曲を作成し、班の中でパートを分担する。	各場面の区分は授業者で分ける（注1）。各場面の始まりと終わり付近、場面を象徴する映像の一部を印刷して掲示し、そこがどのような場面かを児童で確認する。 いろいろな歌詞があつていいことを理解させる（議論のルールを確認する）。
第5時 ～ 第6時 12 / 6 (火) 5・ 6校時 (14:00～)	実際に歌って収録（カラオケに合わせて歌う）する。前時と同様、7つの班を4つの教室に分け、収録に際しては異なる班に配慮する。 発表会と振り返りを行う。 全班の作品を全員で一通り聴き、歌詞も黒板に全班の分を貼り出す。	原本を班に返す。収録中に歌詞変更がある場合は赤ペンで線を引いてその横に書く。終わった班からパソコンにデータを移行する。 振り返り用のワークシートを配布。全班の作品を連続して発表する。A3の歌詞シートのコピーを班ごとに配布し、すべて聴いた後に歌詞を各自で読みながら評価活動を行う。各班に対しての意見の発表を1班につき設問①②それぞれ1名ほど指名して発表させる。最後の5分で全学習振り返りのワークシートを記入。

(注1) 場面区分

①小さいときにアナと遊んでいたさい、あやまってアナを傷つけてしまった。そのため、アナの記憶を変えてしまうことになった。02:00-09:00	②アナはエルサをさそおうと、何度も部屋の前にくるが、ひたすら無視する。両親が事故で亡くなる。09:00-11:30	③3年後、エルサが女王になることになり、戴冠式（王様になるための儀式）とパーティがおこなわれた。11:30-23:40	④アナがハンス王子と結婚したいと言い出した。結婚に反対してアナとケンカになり、アレンデール王国を飛び出して山に向かった。23:40-32:00
--	---	---	---

第2時では「ありのまま」までの場面の展開を全体で確認した。これは国語科であれば物語文の各段落が何を意味し、全体がどのように構成されているのかを理解し、主人公の気持ちを解釈する場面に相当す

る。本実践のテキストは動画であるため、「単元計画」で示した4つの場面区分に従い、その4つの場面のそれぞれの始めと終わりの場面をスクリーンショットで示した。各場面で何が示されていたかを確認する際は

挙手制で児童に発言させた。発言の状況から、内容の理解はほぼできていると思われる。その後記述させた「アナに対するエルサの気持ち」を個人で解釈するワークシートの内容において解釈の違いこそあれ、内容を無視したものはなかったためである。10分ほど記述する時間を設けた後、ペアで解釈について話し合いを行ったが、記述するのに時間を要していた児童が半数程度いたため、実際には話し合いにはならず、互いのワークシートを見せ合う程度となった。記述に時間を要した理由は複数考えられる。1つは思考するのにしっかりと時間をかけていた児童がいたことである。他方、「何書けばいいの」と周囲に質問していた児童もいた。特に場面①の空欄に何を書けばよいかかわからない、すなわちワークシートで問われていることの意味がわかっていない児童がおり、ワークシートの発問に問題があったと考えられる。6班の「アナ雪」を観たことのない男子1名は第2時の終了間際までほとんどワークシートを書くことができていなかったが、具体的にどのようなことを書けばよいか指導したところ、記述が進み、授業の終了時点ですべて書き終えることができていた。また、兄弟・姉妹がいる児童に対しては、兄弟・姉妹の関係からエルサの気持ちを考えてはどうかというヒントも与えた。児童が記述したワークシートの内容は全体的に第1～3場面まではアナに対する申し訳ない気持ちを記述しており、第4場面ではアレンデール王国やアナと決別して解放感に溢れた気持ちを記述している児童が多かった。ただし一部の児童はエルサが「どういう気持ちなのか自分でも分からない」（1班男子）、「頭の中がパニック状態」（4班女子）、「結婚を本当は許してあげたい。でも、魔法がバレるかもしれない」（7班女子）といった混乱や葛藤している気持ちを表す記述をしていた。

3-2. 第3時～第5時（オリジナル歌詞の制作）

第3時の冒頭では前回の授業から1週間が空いたこともあり、第2時の復習を行った。『アナ雪』の4つの場面を振り返った後、字幕版と吹き替え版で「ありのまま」の印象がどのように異なると思うのかを全体に対して質問した。ある児童は「字幕版ではサビでエルサの気持ちが打ち明けられるが、吹き替え版ではBメロで打ち明けている」と答え、「字幕版の方がエルサの気持ちが強く出ている」と答えた児童もいた。またこの時点で元の英語の歌詞の一部（let it go, let it go, can't hold it back anymore）を紹介し、それが字幕版（「Let it go」）と吹き替え版（「ありのまま」）で

どのように訳が異なっているのかについて簡単に説明を行った。その後、改めてオリジナル歌詞作成のルールについてワークシート配布のタイミングで説明を行い、説明終了後に歌詞作成に入った。

第3時の残り時間（10分程度）と第4時全体で歌詞作成を行い、第5時は収録（収録の過程で歌詞の変更を行うことも可能）を行った。以下、3班と6班について、特に歌詞作成と『アナ雪』の内容理解に関連する話し合いの様子を取り上げる。

（1）3班

3班は歌詞作成の際、男子と女子で別れてパートを決め、作業を進めた。当初は以下のやりとりのように内容を考えながら歌詞作成を行う場面が見られた。そのため録音機の数の関係から、女子の話し合いを録音することができなかった。

- 2：3A「今まで迷惑かけてきた感じの、…（元の歌詞を読む）」
- 3：3B「元の歌詞は無視しよう。完全にオリジナルにつけてしまって、傷つけてしまった？傷つけてしまった心は？傷つけられた心は？傷つけられた心は、消えてしまった」
- 4：3A「凍ってしまい、元に戻らない。難しいな～。傷つけてしまったから、もうアナと遊びたくないのか？え～、待って！傷つけられた心は凍ってしまう、凍ってしまって」
- 5：3B「意味おかしくない？傷つけられて、私は、傷つけられて凍ってしまうって。傷つけられた心は早く戻らない。一緒に遊べない、もうダメだ～。風邪が凍って、耳にささやくの～。いつも一人で～。いつも一人で、無視してて、一人ぼっちだったから、だったけど？」
- 7：3B「でももう一人ぼっちで、もう遊べないんだと、このままじゃダメなんだという感じがあってもいいくらいの感じで。なんか暗い感じ」
- 8：3A「暗い感じなんだけど、このままじゃダメなんだみたいな気持ち」

特に発言4以降の3Aと3Bは、エルサのアナに対する気持ちを考慮したうえで、エルサがただ落ち込むのではなく、前を向こうとする気持ちも表現してはどうかという提案を行っている。しかし、この後のやり取りでは特に歌詞の内容に関する話し合いはなく、女子の作成したパートについて特に取り上げることもなく、3班としての歌詞作成は終了した。その後は、第5時の以下のやり取りのように、歌詞をメロディに合

わせるためにどのように工夫するかについての修正がほとんどとなっている。

40: 3X「やっぱ、『自由にしよー』がちょっと気になった」

41: 全員「自由にしよー」

42: 3Y「『自由だ』とかの方がいいんじゃない？」

43: 3A「『自由にしよー』の方がいい。リズム自由なんだし。『自由ですよ?』(笑)。『自由だよー』とか」

46: 数名「そんなのはみんな、自由だよー」

47: 3X「あ、いい」

3班が第4時の時点から第5時にかけて修正したのはこの箇所のみであり、他の箇所は原案通りで収録に進んだ。

(2) 6班

6班は3班と対照的に、第3時では誰がどのパートを分担するか、ラップ調や演歌調など、どのように歌うか、といった内容以外の側面についての話し合いが大半を占めていたが、第4時の途中からは内容理解に基づく歌詞作成の様子が見られた。

21: 6A「悲しいっていうのを前提に考えるのはどうだろう? 悲しいっていうのと逃げたいっていうのは違うんじゃない? だから、最初は悲しい、最初はアナが悲しい『もうダメ〜』」

22: 6X「アナ行かないで、私のアナ〜♪」

23: 6B「アナ行かないで〜」

25: 6X「『アナよ、来ないで』かな」

32: 6A「私はもうここにいられないっていうのをAメロに入れたら?」

33: 6X「めっちゃ家族思いじゃん」

34: 6B「家族って、アナ一人しかいないじゃん」

35: 6A「本当はいたんだよ、(両親が)2人とも死んじゃったんだよ」

49: 6B「あのさ、ここにはいられないと、家族のことつながらない? 家族もなし、仲間もなし、何にもない。言ってる悲しくなってきた。『アナを傷つけたくない』って言ってるくせにさあ、傷つけてるじゃん」

50: 6Y「だからアナは記憶失くしているから」

51: 6B「だからさ、エルサが国を出て行っちゃったときにさ、アナは心に深い傷を負ったと思うの

ね」

52: 6A「家族もなし、仲間もなし、一人ぼっちのエルサで〜す」

54: 6X「家族はなし? 家族もなし? 家族もない。一人ぼっちでいえーい、みたいな感じにならない? ポジティブな」

55: 6A「それで本当にいいのかい?」

56: 6X「だからさ、『家族もなし、仲間もなし、一人ぼっちのエルサで〜す、それでいいのかい?』は?」

61: 6Y「神様を2つつくって、ポジティブの神とネガティブの神」

62: 6A「2人いて、『それでいいのかい?』ってしゃべっているときにこっち向いて、でまたこっちがしゃべる。劇みたい」

63: 6B「どっちかがネガティブでどっちかがポジティブ」

65: 6A「『それでいいんだよ、エルサ、ポジティブな気持ちが大事なんだよ』」

66: 6Y「ネガティブな気持ちは一緒なんじゃない?」

69: 6B「なんかそういうのあるよね。ポジティブな気持ちがネガティブになる」

一部の冗談交じりの発言や無関係な発言を除いているが、上記のやり取りではエルサの家族に対する信条について話し合いを行っている。発言21~35ではアナだけでなく、亡くなったエルサとアナの両親に対する発言および内容についての確認の様子が見られる。その続きとして発言49以降ではすべてを失くしたエルサの気持ちを冗談で取り上げているようにみえるが、「家族もなし、仲間もなし、一人ぼっちのエルサで〜す」という歌詞に対してそこまでエルサは前向き(ポジティブ)に状況を捉えているのだろうかという疑問が提起される(発言54)。その後「ポジティブ」と「ネガティブ」という言葉を使い、エルサの心の葛藤をどのように表現するのかについて検討している様子が伺える。この歌詞は第4時の時点ではサビの最後でセリフのように使用する予定だったが、第5時で実際にリハーサルをしたところ、違和感があるということで最終的にはすべて不採用となった。

最終的に3班と6班の歌詞は以下の表2のようになった。

表2 3班と6班のオリジナル歌詞

3班		6班
A メ ロ	きずつけられた心は 早くもどらない くらやみにおちた1人の私 いつも1人ぼーおちだったあ それーでも かくし通しーたー	見渡す限りの白色 静かな山 この山の中には だれもいない 私の苦しみ なやみを 知っている人はだれ？
B メ ロ	自分の心さえ 氷ついていくーうーの そんなのーはーみんな 自由にしまおだよ～	妹を 傷つけない そのためには 1人になる 守るのよ 家族みんなを 絶対
サ ビ	自分だけがー 1人ぼおちなあーのー そっれでもー 私っはー 何もいらーなーいーい いー なにをーいわれーてもー 気にしーないー…… 自分だけでいきるのよ！	アナよこないで 私はもうここに居られない 国民 に知られたから 前までいっしょに居られたのに楽し い思い出思い出す とってもなつかしいわ～♪ (イエイ) 家族もなし (フー) 仲間もなし (イエイ) ー大ぼっちのエルサでーす

※文字を消しているのは第4時の時点での歌詞で、最終的に完成した歌詞はそのまま表記した。

3-3. 第6時（振り返り）

第6時は最初にすべての班の作品を一通り聴き、「自分たちの班以外の6つの班の作品に対して、①気に入ったフレーズ（歌詞の一部）と気に入った理由、②何かちがうと思ったフレーズとその理由を書きましょう。」という設問を付したワークシートへの記入を行った。ワークシートをある程度書き終えた後、それぞれの班に対して1人ずつ設問①と設問②で記入した内容を発表した。なお、設問②については実際に記入していたが（例えば5班の児童が6班に対して『楽しい思い出』ではなくむしろ苦しい思い出だと思う」とか、1班の児童が3班に対して『かくし通した』とあるが、実際にはばれているから」など）、全員の前で発表する児童はいなかった。

最後の5分を使用して異なるワークシートを配布し、「①あなたの班がつくった「ありのまま」を歌い終わったエルサの気持ちは、歌う前（11月28日2時間目でみなさんがそれぞれ書いたエルサの気もち）からどのように変わったと思いますか？エルサになったつもりで、歌い終わった後のエルサの気もちを書いてみましょう。②この授業を通じて、英語を学ぶことへの興味は高まりましたか？『はい』か『いいえ』のどちらかに○をつけ、そう答えた理由を書いてください。」という2つの設問への回答を行った。設問①の意図は、仮に本実践で「書くこと」の力量が高まったのであれば、第2時に比べてエルサの気もちがより豊かに表現されていると想定したためである。設問②は本実践が英語科との関連で「総合」の時間を計画した

という目的について検討するために設定した。

3Aは「エルサが1人ぼっちだったり、アナといっしょに遊べないなどという気持ちが歌う前と歌い終わった後に比べて、はっきりとわかりました」と、アナに対するエルサの心配の気持ちを解釈した第2時の自分の記述がより鮮明に理解できたと述べている。また3Bは「最初よりも、歌の中に思いをこめて歌うと、すごくスッキリしたと思う。歌う前より気持ちが楽になる」と答えた。3Xは「(場面)④の心配がなくなりほっとした。自由でいれてほっとしただと思いましたが」と自分が第2時で述べた場面の内容に言及しており、3Yは「ほんねを言えなくてとてもむかむかしていた→全部言えてとてもスッキリした。もうなやまなくていい。みんなきたっていい。もうばれたならしかたないから」と、3Xと同じくオリジナル歌詞と第2時の自分の記述（主にエルサの葛藤の気持ちを述べている）を踏まえた答えを行っていた。

一方6Aは「自由になれた。けっこうスッキリした。でもまたアナといっしょにやりたい（遊びを）という気持ちがありそうです」と、ネガティブな気持ちを中心だった第2時の自分の記述から、ネガティブとポジティブに関する歌詞作成の話し合いを通じてむしろ葛藤が増したとも解釈できるエルサの気持ちを述べた。6Bは「ま法がばれて、にげるのは国民を守ることだった」と述べ、第2時で記述したアナを傷つけないという思いやりと国民への配慮を自分なりに明確に理解している。6Bは、第2時でワークシートの記述があまりできなかつた児童だったが、歌詞作成の

際には「だからさ、エルサが国を出て行っちゃったときにさ、アナは心に深い傷を負ったと思うのね」（発言51）のように自分なりのエルサの気持ちの理解について積極的に発言していた。しかしながら、書くことにはまだ困難を抱えているようである。6Xは「少しだけだけど、自分の気持ちをはき出せたから、けっこうスッキリした。自分の気持ちがかかっている歌なので、リズムに乗ってのはき出せるので気持ちいい」と、第2時で書いた国民やアナに対する後ろめたさを踏まえて記述した。6Yは「ずっと、アナや、国民のことを考えていたけれど、自由になりたい、1人でも大じょうぶなどと、思ったと思う」と、第2時で記述した国民への心配やそこから解放されて自由になりたいという気持ちが歌を通して安心感に変わったことを述べている。

設問②に関しては、全員が「はい」と答えていた。その理由として、英語の歌詞自体に興味を持ったという理由が多くを占めたが、中には「英語と日本のやつを比べたい」、「身近な歌にも英語が使われているので分かりやすくなるように勉強しようと思ったから」、「今は英語の意味がよく分からないけど、意味が分かればおもしろいのかと思ったから」、「『ありのまま』は字まく版とふきかえ版のかしがかがったから」、「このかきを英語ほん訳したいからです」（6B）という意見もあった。英語を日本語訳できるようになりたいという理由は複数あったが、6Bのように自分たちのオリジナル歌詞を英語訳したいという意見は6Bのみだった。また、「他の言葉も覚えたいと思いました」という、英語以外の言語にも興味を持ったという理由もあった。実践の流れから、児童に「はい」と答えさせるような雰囲気もあったと思われるが、理由の内容を読むと、本実践がある程度英語（もしくは言語）への興味を持たせたと言える。

4. 考察

国語科教育においては、「PISA ショック」が起こった2006年頃から「言語活動の充実」というスローガンが掲げられ始め、2008年1月17日に公表された中央教育審議会答申では「言語活動の充実」について「国語をはじめとする言語は、知的活動（論理や思考）だけでなく、5.（7）の第一⁽³⁾で示したとおり、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもある」（53頁）と記載されている。「言語活動」とは、「記録、要約、説明、論述」（26頁）であるとされ、例えば理科

の観察において観察の過程をノートに記録したり、中学校から高等学校の段階ではそれらの記録を基に「実証性・再現性・客観性などの視点から評価、論述したり、討論する」（26頁）ことが求められている。

また2016年8月1日に公表された中央教育審議会特別審議会の中間報告ではアクティブ・ラーニングが大きく取り上げられ、国内新聞の主要各紙では「子どもたちが話し合いをしながら主体的に学ぶ」（2016年8月2日毎日新聞）、「討論などを通じて主体的に学ぶ」（2016年8月2日読売新聞）、「対話や討議で児童生徒が主体的に学ぶ」（2016年8月2日朝日新聞）といった報道がなされた。このような対話、討議、話し合い、討論といった方法も言語活動にあたりと考えられる。しかしながら高木展郎が「言語活動の充実は、到達すべき能力を措定して、その能力を獲得することが目的となるような活動を意図していない。言語活動を行うプロセスそのものに意味があり、その活動を対象化することによって、メタ言語能力の育成を図ることが重要である」（高木、2008、17頁）と述べていることから、言語活動を充実させることが目的ではなく、言語活動を通じて何を学ぶかが重要であることは明白である。

本実践では「総合」を軸として、近年「アクティブ・ラーニング」という言葉に言い換えられてその重要性を増すようになった言語活動の充実を授業方法の核としながら、児童の「書くこと」に関する能力の育成を目指してきた。特に『アナ雪』という児童にとっては身近な動画を教材として使用することで、教科書を使用した「お勉強」を児童に意識させずに「書くこと」の能力（小学校国語科学習指導要領（第5学年及び第6学年）目標（2）「目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成の効果を考え、文章に書く能力を身に付けさせるとともに、適切に書こうとする態度」）を育成できる可能性を考え、実践を通じて観察を行った。本実践における歌詞が目標（2）の「文章」に相当しており、オリジナルの歌詞が『アナ雪』の該当場面におけるエルサの気持ちを的確に表現できているかどうかを思考・判断する能力を育成したかどうかを評価する必要がある。結論から言えば、多くの児童がオリジナル歌詞作成を通じてエルサの気持ちを解釈しようとし、振り返りを通じてよりその理解を進めたということ自分なりの言葉で書こうとするようになったということが言えよう。具体的に観察した8名の児童を含め、すべての児童が抽象論、一般論を書かずに自分の言葉でワークシートの記入を行って

た。班活動が中心であったが、26名（全授業に欠席した1名を除く）すべての児童が26通りの異なる記述を行っており、また無回答が1つもなかった。

特に、エルサの気持ちの捉え方として、「ありのまま」の原曲のようにポジティブな、解放感に溢れた歌詞を作成した班（例えば3班）があった一方で、6班のようにポジティブだけではなく、葛藤の気持ちもあるのではないかということを表示しようとした（最終的には軽率に受け取られかねないということで削除された歌詞もあったが）児童たちもいた。「3. 実践の経過」で記述したように、最終的には歌詞に反映されなかった話し合いの内容もあり、そのことは他の班の児童にはわからないのだが、第6時での振り返りにおいて、その経過についてわずかではあるが説明する時間を取ることができたのは意味があったと考えられる。ただし最後のワークシートの問いの設定と記入時間については改善の余地があったと考えられる。

米国においては1990年代半ばには既に、小学校1～6年生の児童の読書についての態度が、趣味であれ、勉強であれ、読解能力と大きく関連していることを発見している（McKenna & Ellsworth, 1995）。この調査では、小学校6年間を通して趣味と勉強どちらにせよ読書に対する意欲が緩やかに、かつ確実に減少していることが第一の発見であるとしている。第二の発見はこの意欲の減少が読解能力と正の相関関係にあり、意欲と読解能力の差は年齢が上がるにつれて増していくということである。そして最後に、この傾向は女子よりも男子に顕著である（読書の目的が趣味か勉強かでその差の出方に違いはあるが）ということである。この調査結果は、児童が小学校段階を通じて読書という行為自体に興味を感じなくなっていくことを示唆している。この調査結果に対して米国のメディア・リテラシー教育研究者であるホブズ（Hobbs, R.）は、小学校における読書のさせ方に問題があると指摘し、「多様なメディア形式について児童の推論をする能力を引き出すことが、時間と共に彼らの活字リテラシーのスキルの向上に有益な影響をもたらすのではないか」（Hobbs, 2013, p. 179）と仮説を立て、実際に小学校5・6年生の児童を対象に、児童にとって身近なメディア作品を自由に批評したり自分たちで制作したりする活動に定期的に参加した児童と、教師の想定した「答え」を教科書に沿って答えていくだけの授業を受けてきた児童との比較を、学力テストの結果から比較するという実験を行った。その結果、「すべての児童の成績を見ていくと、目的とターゲット・オー

ディエンスについて推論することは、標準テストの読解力（数学ではなく）のスコアで測定された児童の読解能力と高い関係性があることを見出した」（Hobbs, 2013, p. 178）のである。ホブズは、実験自体にいくつか問題があったことを認めながらも、類似した調査結果が既に他に出ていることから、自分たちの実験が先行研究の結果を補強したとも述べている（Hobbs, 2013）。

またホブズは、筆記に対して極度の抵抗感を持つ女子児童の例を挙げながら、その児童は筆記が極度に苦手なだけであり、意見を述べるということに関しては優れた能力を持っているため、筆記以外の方法で書く（表現する）能力を支援することがその児童の気持ちを落ち着かせ、将来的には筆記能力の発達につながると述べている（Hobbs, 2013, p. 179）。そのために「マスメディアやポピュラー・カルチャーやデジタルメディアについて調べることは、すべての子に必ずしも当てはまるわけではないが、一部の子ども達に活字テキストを読んだり書いたりする能力を習得するために必要な努力や練習をする意欲を引き出すだろう」（Hobbs, 2013, p. 179）ということや、「デジタル時代のメディア・リテラシー教育は、活字リテラシーで習得するものを含め多くの能力を子どもたちの創造力と直接結びつけ、抽象的な推理と推論することの発達を促す」（Hobbs, 2013, p. 179）ということを提言している。本稿の実践においては6Bの児童がこのような事例に当てはまるとも考えられる。すべてのワークシートにおいて6Bの筆記内容は他の児童と比較して量が少なく（1行程度）、内容の具体性にも乏しかった。しかし話し合いの内容や、英語への興味に関する質問は他の児童とは異なる観点を持っており、思考力はむしろ豊かであると推測できる。「筆記」という行為を、「文字を書く」という行為だけでなく、「映像や音声、身体を用いた表現」にまで拡張することで、こうした児童の「筆記」に対する意欲や向上心を高めていくことができるのではないだろうか。本実践が従来の「筆記」に対する概念の捉え方を再考し、思考・判断・表現能力を多様に捉えることに寄与できれば幸いである。また、「総合」の教育課程編成のあり方と、小学校高学年で正式に教科化されることになった「英語」の小学校段階における取り扱い方についても本実践を通じてある程度の示唆が得られたと考えられる。「総合」を探究的な「総合学習」にするためには、児童の意欲を喚起させるような教材や授業方法の設定が必要とされているのだと考えられる。本実践でのデータ

収集方法や、発問に課題を残している部分もあるが、「総合」のあり方や言語活動の内容について今後も実践的な立場から研究を深める必要がある。

謝辞：本実践の授業記録の一部については弘前大学教育学部学校教育講座教育科学専修4年生の齋藤綾乃氏に協力を頂いた。

- (1) 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編著 (1999) 『分数ができない大学生』東洋経済新報社や『週刊朝日』1999年11月5日号に掲載された河合塾の塾生の学力調査の結果、文部省が1993～1995年にかけて全国の小中学生の1%を抽出して行った学力テストの結果など。
- (2) アメリカ合衆国でのオリジナル版 (*Frozen*) の公開は2013年である。
- (3) 「自分に自信がもてず、将来や人間関係に不安を感じているといった子どもたちの現状を踏まえると、子どもたちに、他者、社会、自然・環境とのかかわりの中で、これらと共に生きる自分への自信をもたせる必要がある。そのためにも、国語をはじめとする言語の能力が重要である。特に、国語は、コミュニケーションや感性・情緒の基盤である。(中略) 体験活動は活動ただけで終わりでは意味がない。体験したことを、自己と対話しながら、文章で表現し、伝え合う中で他者と体験を共有し広い認識につながることを重視する必要がある」(28-29頁)と記載されている。

引用文献

- ・植田健男 (2001) 「総合学習と教育課程づくり」『教育』661号、6-12頁
- ・加藤幸次 (1997) 「教科間における総合化の意義と進め方」高浦勝義編著『総合学習の理論』黎明書房、112-122頁
- ・行田稔彦 (2011) 「新学習指導要領の問題点を乗り越える生活科総合学習の実践を」『教育』784号、77-82頁
- ・佐藤学 (2006) 「転換期の教育危機と学力問題」東京大学大学院教育学研究科基礎学力開発センター編『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革への展望』岩波書店、35-50頁
- ・高浦勝義 (1997) 「総合学習の意義と進め方」高浦勝義編著『総合学習の理論』黎明書房、10-23頁
- ・高木展郎 (2008) 『各教科等における言語活動の充実』とは何か 高木展郎編著『各教科等における言語活動の充実：その方策と実践事例』教育開発研究所、15-17頁
- ・第15期中央教育審議会第一次答申 (1996) 「21世紀を展望した今後の我が国の教育の在り方について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701h.htm 2016年10月15日確認
- ・中央教育審議会教育課程企画特別部会 (2016) 「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ(素案)のポイント」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/02/1375316_1_1.pdf 2016年10月15日確認
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2016) 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(第2部)(特別活動、総合的な学習の時間)」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_7.pdf 2016年10月15日確認
- ・南新秀一・佐々木英一・吉岡真佐樹編著 (2009) 『新教育学：現代教育の理論的基礎【第2版】』ミネルヴァ書房
- ・Hobbs, R. and Cooper Moore, D. (2013). *Discovering Media Literacy: Teaching Digital Media and Popular Culture in Elementary School*. CORWIN: USA.
- ・McKenna, M., Kear, D., & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956. http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Reading_Attitudes_McKenna_Kear_Ellsworth_1995.pdf 2017年1月7日確認
- ・New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1). 60-92.

(2017. 1. 11 受理)