

子どもの言語表現を読む

— 発想と思考へのアプローチ —

櫻 本 明 美

1 ことばで心に響き合うように

最近、子どもをめぐる様々な問題に社会の関心が集まっている。少子化傾向が進み、対人関係をうまくつukれない子どもが増えてきているとも聞く。子どもが同世代の人たちとのコミュニケーションをとる場を学校外に求めることは、難しい状況なのである。また、家庭や地域社会の生活や環境の変化に伴い、子どもと大人のコミュニケーションを図るうえでの阻害要因が多くなってきている。そのため、大人に、子どもの心が見えにくくなってきている。

このような状況のもとで、国語科では、とりわけ子どもの言語表現を確かな目でとらえることがいっそう大切になってくる。この「子どもの言語表現の的確な把握と理解」が基盤にあれば、国語科で培われる言語能力は人間関係を築くための一つの原動力となる。

そこで指導者に問われるのは、子どもの言語表現の実像にどれだけ接近できるのかということである。なかでも、子どものことばから、どんな発想や思考が読みとれるのか、また、それらを的確に把握することができるかということである。指導者が子ども一人一人の表現を確かに読み取ることができるということは、表現指導を通して、自己表現することの価値を子ども自身が実感できるようにすることに通じる。

とは言え、言語表現の過程における内的な働きは、指導者と子どもとが関わるなかで、直感的にその場その場で意識されることはあっても、客観的に見える形にはなりにくい。それゆえ、その働きのとらえ直し（換言すれば、「対象化」）が難しいものである。

言語表現に働く子どもの内的活動の実際を各教室の中だけのものにしなないためにも、子どもの表現にかかわる「発想」や「思考」の内的行為を読む方法が欲しいところである。そして、その方法は、次の条件を視野に入れたものでありたい。

- ・学級担任が、実践の過程であまり時間をかけずに取り組めること
- ・子どもに「自己の対象化」を促す資料としても活用できること

このような条件を考慮することによって、それらの方法が、「ことばで心に響き合う国語科の授業」に向けての拠り所を得るために、有効に生きるのではないだろうか。

また、大学で国語科教育を学ぶ学生にとって、「子どもの実態を踏まえる」ということは、たてまえとならざるを得ない。それだけに、教材研究にしても授業論にしても、子どものものの見方や考え方のイメージが持てないために、実践的な視点に立って深めるまでに至らないという悩みがある。その悩みを少しでも解消していきたい。そこで、授業ビデオを視聴したり、録音テープを聴いたりする機会をできるだけ設けるようにする。時には、小学校などにおける授業参観に恵まれることが無いわけではない。それらの場に臨んだときに、学生にも、子どもの学習活動を追うだけではなく、内的活動までも読めるようにしたい。また、作文や授業記録として文字化された子どもの発言などを読み取るための具体的な方法を明らかにすることは、国語科教育を積極的に学びたいという学生の意欲に応えることにもなるはずである。

以上の考えから、私自身のこれまでの研究過程で試みてきた「子どもの言語表現を読む方法」を

整理してみる。そして、それぞれの方法の有効性を改めて吟味し提示する。

2 音声言語による表現を読む

日々の学習活動で、問題に直面した子どもたちは、互いに考えを出し合い解決に向かうことが多い。それが、話し言葉による場合には、指導者は、子どもたちの発言を次の発言につなげていきながら、一人一人の発想や思考のようすを直感的に読み取っていく。しかし、そのようにして読み取ったことをそのつど記録に残していくのは、かなり努力のいることである。だれよりも子どもたち自身、自分を客観的にみることは難しい。そのため、学習の過程こそが大切だと十分承知しながらも、指導者は、どんな解決が得られたかを確かめることに終始しがちである。

また、子ども主体の授業をめざして、学習形態をグループにする場合がよくある。このような場合、幾つかのグループが同時に活動するため、一人の指導者ができるのは、子どもの全体の動きを把握し、適宜、グループごとに助言することぐらいにとどまらざるを得ない。したがって、このような形態をとった場合は、とりわけ子どもどうしの解決過程がよく把握できないままになってしまう。

上記の実状をふまえ、一つには、国語科の学習場面における子どもの表現をカセットテープに録音し、それを文字化して読み返すという方法に着目する。その読み取り方が子どもの発想や思考の読み取りに有効であり、先の2条件を満たしていれば、今後の実践・研究に資することができるはずだと考えたからである。

この考えに立って試みた方法の具体例を「話し合い」「スピーチ」という二つの場に求めて以下に示し考察する。

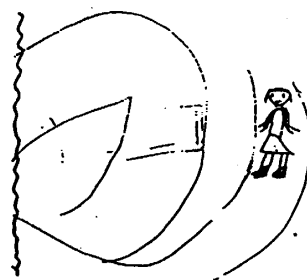
(1) 「話し合い」の録音から文字化へ

① 授業展開の概要

ここで考察の対象とする授業は、生活科と関連させ、以下のような過程をたどって展開されたものである。

1 校区内で自分が気に入っている場所やお店を一つ選び、簡単な絵と文にかく。

ばしょ さくらこうえんのすべりだい
よくさくらこうえんにいってうずまきの
すべりだいをします。
ともだちが上にずっといてて
わたしが上にあがってくると
いっしょにじゃんけんをしてあそぶ
ときもあります。



- 2 校区の地図でお気に入りの場所の位置を確かめ、印をつける。
- 3 校区探検の計画を立てる。お気に入りの場所が比較的近い者どうしでグループをつくる。
- 4 グループごとに、先に書いた絵と文をもとに、自分が選んだ場所とそこが気に入っているわけを簡単に口頭で紹介し合い、校区探検への意欲を高める。
- 5 グループでの探検地点を記した地図を見ながら、学校からの道順を話し合って決める。

* 【グループ学習を録音】

- 6 決めた道順に沿ってグループで各地点をめぐり、実際のようなようすを確かめる。
- 7 他のグループの人たちへの報告会をする。

* 全10時間の単元構成。この過程のうち3, 6, 7は、それぞれ2時間を配当する。

本単元の学習過程は以上の通りである。この第5の過程におけるAグループの話し合い（N児、K児、I児、H児らに指導者Tも加わる）を録音テープに収め、文字化してみた。それを〈資料1〉として次に示す。

② 「話し合い」における気づきの読み

前頁〈資料1〉は作文単元「お気に入りの場所、教えます」(第2学年)の授業の一部分である。¹⁾

このような学習場面では、子どもは、話しことばのやりとりのなかで、即座に自分の思考を働かせ、それをことばに置き換えて音声化しなければならない。したがって、多くの場合、発想や思考が未整理のまま発話されることになる。もちろん、そのような発想は、表現と思考が往き来しながらのことばとも受けとめられる。

以上の特性に着目して、次に、下線を引いている子どもの発言をたどりつつ、若干の考察を加える。

ア 「……(し)て、それで、……」に類する話形

〈資料1〉にあるN1の発言は、かなり長い。しかも、形のうえでは1文である。そのことばを

たどってみると、「……(し)て、それで、……」の繰り返しが顕著である。この場合、地図上の道順をたどりながら話しているために、自ずとこのような表現になったということが考えられる。とはいえ、話しことばであっても、文意識が加われれば、聞き手により分かりやすい表現となる。たとえば、まず「学校から西田くんのおすすめのところまで」をひとくぎりとして話す。続いて「西田くんのおすすめのところから原くんのおすすめのところまで」をひとくぎりとして、というようにである。しかし、この点からの指導者の意識づけがあったとしても、N1に類する話形は、小学校段階の子どもの発言によく見受けられるものである。たとえば、「大造じいさんとがん」(第5学年)の授業記録²⁾によると、やはりグループでの話し合いのなかに、次のような発言がある。

A児・あのう、それは、ここで「おうい、がんの英雄よ。おまえみたいなえらぶつを」って書いてあるでしょう。
それで、また、堂々とたかおうじゃないかって、ひきょうなやり方はもうやりたくないから、そういう気持ちで、いつまでも見守っていたのだと思います。どうですか。

B児・そういう気持ちもあったけど、久しぶりに飛ぶんだから、きちんと飛べるだろうかということが、最初、パシッと、「快い羽音一番」って書いてあるけど、ほんまに、あのう、久しぶりやから、ほんまにもう、湖やから、ちゃんと飛べるかなあと思って、見守ってたんじゃないですか。こんなことでライバルを、あのう、捨てたくないからだと思います。

…中略…

C児・あのう、わたしは「おうい、がんの英雄よ。」といったおじいさんの気持ちがよく分からなかったんだけど、「おうい」というおじいさんの気持ちは、Mくとけっこう似ているんだけど、また、いつまでもライバルでいて、それで、また来年も正々堂々と戦ったらいいという気持ちだったということが分かりました。(下線は引用者。以下同様)

このような表現から、子どもがある一つの事象・現象をとらえたとき、それを起点にして糸をたぐりよせるように思いうかべたことを順にたどって、自分なりの結論を得るに至るといふ思考のしかたを読み取ることができる。

なお、N児やC児にある「…(し)て、…(し)て、…」³⁾「…、それで、…」やB児の「…けど、…」などは、整った表現とは言い難いが、一連の思考を中断してしまわないで、自分の考えをまとめるに至るための有効な述べ方の一つと見ることができる。

イ 発見を生む話し合い

話し合いを文字化して振り返ってみると、思考の発展が確認できる。先の〈資料1〉に戻って、このことを確かめると次のようである。H2は、「それやったら通り過ぎる。」と、それまでの話の展開を受けつつ、さらに「通りすぎたら時間が」と、新たに時間の問題をもちだした。この発言によって、「歩く道なり」に「時間」も考え合わせることになり、思考が立体的になった。続いてI児は、「道どおり(通る道順どおり)に、ちゃん

と線をつけた方がいいと思う」と発言した。これは、道順を線で書き込み、地図を見れば一目で分かるようにすれば実際の探検に役立つということへの気づきを表している。

学習活動のわずか5分間程度の部分を切り取ってみても、子どもの発想が

- ・位置的な順序
- ・時間
- ・道順確認の方法

などへと、広がりを見せている。また、道順を決めるに至るまでの話し合いに発見があるということが分かる。一人の子どもの発言をたどってみると、その子どもの思考のようすも推察できる。

ウ 録音をそのまま文字化することの意義

話し合い活動における言語表現は、一回性の強いものである。その表現を文字化してみることは、ア、イの考察結果からも分かるように、子ども一人一人の発想や思考の傾向を確かめることに役立つ。それに加えて、文字化したものを話し合った当の子どもたちが読むようにすれば、話し合いの過程をていねいに振り返ることができる。つまり、子ども自身が自分の発想や思考を対象化してみる好機ともなるのである。

(2) 「スピーチ」の読み

音声言語であっても、スピーチは、話し手から聞き手への一方向となるのが一般的である。また、国語科の学習に位置づけてのスピーチでは、あらかじめ「どんなことを、どのような組み立てで」というように原稿あるいはメモをつくるようにする。そして、発表原稿については、スピーチの準備段階のものとして、指導者は、個別に助言し推敲を促すために目を通す。しかし、時には子どもの表現力に関する実態把握を目的にした読み方で読んでみることを考えたい。その試みの一つとして、実際のスピーチと原稿とを比較するという方法をとってみた。

① 子どもへの働きかけ

次のような働きかけによって、子どもがスピーチ原稿を書き、学級でのスピーチ大会を実施した。

- ・「一分間ぐらいで〇〇のことを学級の人に話す」ということを知らせ、意欲を高める。
- ・話す内容を考え話すように原稿に書かせる
- ・原稿を見なくてもスピーチができるように自由に練習させる。
- ・スピーチ大会を実施する。(原稿を見ないで話すことが条件。指導者は、テープに収録)

このようにして得られたスピーチ原稿とテープに収めたスピーチの文字化したものを比べて読む。

ここでは、次の学級で実施した例によって、具体的にその実際を示してみる。

対象・大阪市立茨田北小学校	3年(29名)
大阪市立友洲小学校	5年(34名)
同校	6年(35名)
話題	「いちばん好きな〇〇」
実施時期	1997年11月

② 中心的内容の傾向

中心的内容に関しては、原稿とスピーチとの間に大きな違いは見られなかった。具体的には、好きな食べ物、動物、遊び、教科、スポーツ、趣味、家族などが選ばれている。これは、作文学習でもよく取り上げられてきた話題であり、子どもにとって身近なもののようなものである。

因みに、6年生の場合を男女別に調べてみた。その結果は、次の通りである。

〈男子〉	スポーツ (33%)	教科 (29%)
	食べ物 (15%)	動物 (15%)
	その他 (8%)	
〈女子〉	教科 (33%)	趣味 (20%)
	スポーツ (20%)	動物 (20%)
	その他 (7%)	

また、各話題のとらえ方をスピーチ原稿で見ると、ほとんどが「どんなものか」「どんな人か」

ということを簡単に説明しようとしている。そして、そのことが際立つように、エピソードを織り込んで「なぜ、それが好きなのか」という理由づけをしようとしていることが分かる。

〈発表原稿例〉

－ A児とU児 －

三年 A児
わたしは、動物が大好きです。そのなかで、一番好きなのは、うさぎ、いぬ、ハムスターとうま、ねこです。うさぎが好きな理由は、長いみみのとがかわいいからです。いぬは、ゆうことをきく犬が大好きです。ハムスターは、手のひらにのるからかわいくて好きです。うまは、のれるから好きです。ねこは、ひっかくからいやだけどかわいいから好きです。そのほかの、シカ、キリン、ラッコも好きだけど、さっきゆうた、うさぎ、いぬ、ハムスター、うま、ねこの五ひきが好きです。

五年 U児
わたしのしゅみは、バレエです。バレエをはじめてもう二年たちます。バレエの時、バレエをする友だちがいまいた。その子におどりをみせてもらって、たのしそうだなと思っていました。そして、お母さんとお父さんにたのみました。「バレエしたい。おねがい。」って三年ぐらいずーっとたのんだけどだめでした。
でも、もう一度たのんでみたら、「しようがないな。つづけるんだよ。」と言ってくれました。とーってもうれしかったです。
だからわたしは、バレエをやめたくありません。今は、もうトウシューズもはけるようになりました。

つぎのようなスピーチ原稿を書いた。

5年N児の例

わたしのペットは、犬一匹と、ハムスターを二匹かっています。犬はルイといって、今九か月です。ハムスターはウメとタケがいます。犬のルイの方は、あまえたで、よわむしで、よくばりです。ハムスターのウメは短気で、おこりんぼうで、くいしんぼうです。でも、タケは、おとなしくやさしい方です。今かっているペットは全部メスです。
ウメとタケは、なぜ、こういう名前になったでしょうか。正解は、なんとなくつけた、です。では、犬の方は？正解は前にかっていた犬がルイだったからです。

ここには、聞き手に問いかけ、興味を引きつけておいてから答えていくという表現上のちょっとした工夫が見られる。

ただ、このような例は非常に少ない。スピーチ原稿が通常の作文と大差のないものになっているものがほとんどを占める。適宜、話しことばの特性を意識化できるようにして、その特性を生かした表現のしかたについて考える機会を設けることが必要である。

④ 原稿とスピーチのずれをとらえる子どもの意識

スピーチ原稿を書くことは、先に述べたように、話しことばの学習指導として有効なものである。ただ、不慣れなうちは、実際のスピーチに臨んだとき原稿に頼ってしまう。しかし、できれば、原稿を見なくても伝えたいことがより確か豊かに話せるような力をつけたい。

では、実際には、子ども自身にとってスピーチ原稿はどのような役割を果たしているのだろうか。4年生ぐらいになると、話しことばであっても自己の対象化が無理なくできるようになってくる。そこで、4年生にスピーチのあと、書いた原稿をもたないで話した自分のスピーチを振り返って、気づいたことを文章に書かせた⁴⁾。たとえば、Y児は、次のように書いている。

③ 話しことばの特性を生かしたスピーチ原稿に

これまでの実践例を見ても、スピーチにおいては、ほとんどが原稿、あるいはメモを書いてから、スピーチに臨むという過程をたどっている。

スピーチ原稿を書くことの利点としては、次のようなことが挙げられる。

- ・話す内容の構成を整えることができる
- ・相手意識をより明確にもつことができる
- ・表現の工夫ができる

これらの利点を踏まえて、たとえば、5年N児は、

わたしは、スピーチをして少しだけ、げんこう用紙に書いていないところがあります。それは、さいごの所で、かんしゃの気持ちをわすれないということは書いていないのに言いました。それは、終わったとき、おぼうさんがお兄ちゃんに言ったことばで、言う方がいかなとおもったからです。少し、アドリブな所もありました。

また、K児は、次のように書いている。

ぼくは、わすれていたことが二つあります。ぼくの番になるまでずっと覚えていたのに出番になるとすぐわすれてしまいました。それと、さいごにみんなに質問しようと思ってたのに、わすれて言えませんでした。それと、ぼくが言っているときに思いついたことがありました。それは10才の時のことを思い出しました。二つわすれたから、そのぶんをのばそうと思って、10才の時のことを言いました。二つわすれた時はどうしようと思っていたけど、10才のことが思い出せてよかったです。

両者に共通して言えるのは、次の点である。

- 原稿を暗記し、覚えているとおりに話そうとしていたこと
- 話している途中で、抜けたところがあることに気づいていること

他の多くの子どもも、この2点に触れている。

別のN児は、その理由を「家でスピーチの練習をしている時は、スラスラ言えたのに、本番になると、きんちょうしてあまりスラスラ言えなかったので、こんどスピーチをする時は、きんちょうしないでスラスラ言えるようになりたいです。(下線は引用者)」と述べている。このように「緊張するので、思うように話せない」というのは、他の多くの子どもの実感でもあるようだ。そして、その緊張感から生じた不十分さを取り戻すために、

- 話しながら、関連する事柄を想起し話に加えてまとまりをつけようとしていること

も、共通している。

以上から、子どもたちは、原稿を書くことによ

て、話す内容の筋立てを確かに行うことができたように受けとめられる。しかし、実際の場合では、緊張感などから、原稿をそのままなぞって話すことだけでも難しく感じてしまう。そこで、書いたことを思い出しながらも、話の展開を再構成しようとしているのがよく分かる。

このように、子どもに自分のスピーチを振り返らせてみることによって、その子どもにあったスピーチ原稿の書き方(たとえば、「語り出しの部分は、文章で。そのあとは、内容のメモで。」というように)に気づかせたり、適切に助言したりすることが可能になる。

ところで、何人かは、用意していた原稿どおりに話し通すことができたという。その一人、T児は、次のように書いている。

ぼくは、言うことはまちがもなくちゃんと全部言えました。けど、みんなに質問したとき、みんな知っていたみたいで、7人ぐらいの人が、「ハイ、ハイ。」と言って近づいてきたので、びっくりしました。一人目は、ちゃんとすわってた人をあてたけど、二人目は、立ってた人を当ててしまいました。ぼくは、予想以上の人が知っていたなと思いました。びっくりしてしまって、当てた人が何をしていたか分かりませんでした。でも、とりあえずちゃんと言えたので、よかったです。

T児は、「とりあえずちゃんと言えた」ことに満足している。しかし、「とりあえず」と表現していることから、聞き手と向き合った場では、「原稿に書いたとおりを間違えずに話す」ことだけにとらわれなくてもよいと気づいたのではないだろうか。

このように、話したあと、改めて原稿を読み返し、自分のスピーチを振り返ってみるようにする。通常、スピーチ原稿は、話す内容の見通しを立てさせようとするものである。しかし、見方を変えれば、自己評価における有効な資料にもなるのである。

⑤ 原稿とスピーチの総文数を比較して

出来事や思ったことなどの話しを求めると、な

かなか語りはじめられない子がいる。その子たちは、話す内容を見つけたり選択したりすることが苦手だからではないか。そうだとすれば、やはり話すための原稿を書いてみることで、話しやすくすることができるのではないかと考えがちである。

では、原稿があれば、どの子も、ある程度まとまりのあるスピーチができるようになるのであろうか。

この点については、④で見たように、実際のスピーチでは緊張感が伴って、なかなか思うようにいかないのが実態である。

3年のK児の場合を例に挙げると、次のようである。

〈原稿〉

わたしのすきな赤ちゃんは、わたしのいもうとです。二人のうちの一です。赤ちゃんの名前はてるみです。とてもかわいくてほっぺたがプリンプリンしています。いっぱいみるくをのみます。いっぱいのもので大きくておもしろい。三か月で五キロ～六キロぐらいです。おふろには入っているとき、足をばたばたして、お母さんが「じょうずだねー。」と言っています。おふろからあがったとき、「のどがかわいた」といってなきます。のましているときどんどんねていって、わたしは「はー。」といっただめいきをつきます。のましているのは、みかんジュースとか、フルーツジュースとかのみます。

ミルクを作るといわれて80ぐらいつくりまします。ミルクを作っているときおもしろくなったのでミルクを作るのがすきになってきました。

てるみちゃんのすきなみものは、みかんジュースです。おふろあがりにのみますと「おいしいおいしい。」といっただめのみます。

〈実際のスピーチ〉

わたしのすきな赤ちゃんは、わたしのいもうとです。よくミルクをのむので、三か月で五キロか六キロぐらいです。とても重くてかわいいです。

大好きないもうとのてるみちゃんのことを紹介しようと、様子などを思い起こして原稿に書いた

のに、一見して、短いスピーチに終わってしまっていることが分かる。文の総数からみると、原稿は15文。それに比べてスピーチは3文であり、それだけ、話そうと考えていたことが十分話せなかったということになる。(その理由については、先の④で考察を試みた通りである。)

このK児のように、話す(話したい)内容もちながら、いざ話すとなるとことばがとぎれて、短い話しで終わってしまっている子は少なくない。その子たちも、指導者の適切な助言さえあれば、より豊かな内容のスピーチができるようになる。その可能性を現実のものとするためには、K児に見たような発想と実際のずれがどのようなものであるかを学級児童の全員について確かめてみて、手がかりを求めると有効である。

次に示すのは、三つの学級で実施したスピーチの実際に拠って、その試みを具体化したものである。(次頁〈資料2〉を参照)

このグラフの縦軸は文の総数。横軸は児童番号とする。子ども一人一人について、まずスピーチ原稿の総文数を確認する。次に実際のスピーチをカセットテープに録音し、さらにそれを文字化して、その総文数も確かめた。そして、それぞれについて、○は原稿の総文数、△はスピーチを文字化したときの総文数、▲は両者が同数である場合の総文数を表すものとして、書き込んでいった。

たとえば、3年K児の場合は、原稿の総文数が15。スピーチは3。今回実施したスピーチ大会では、総文数から見れば、原稿とスピーチとの開きが大きかった子どもの一人であることが分かる。

1番や2番の子は、原稿もスピーチも同数となっている。このように表してみた結果から、個別指導にあたっての有効な着眼点が見えてくる。

その着眼点を次に挙げる。

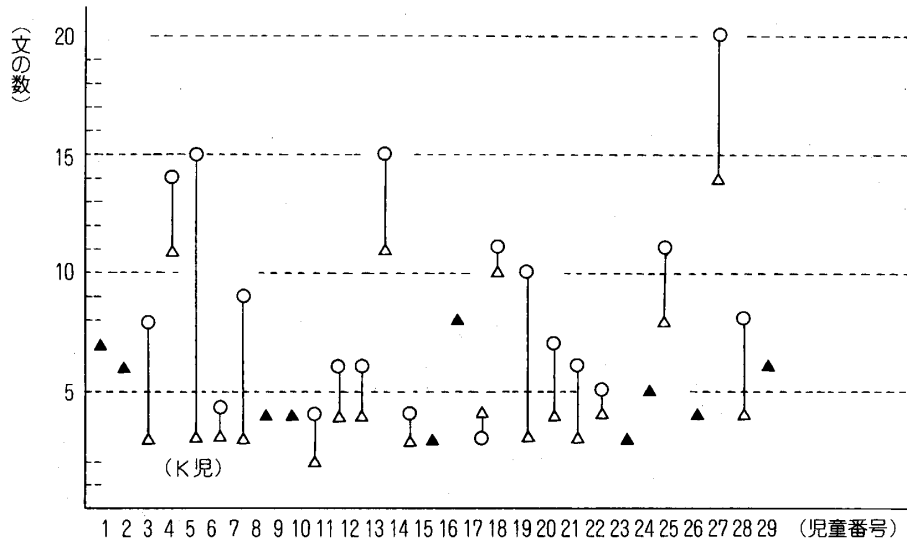
- ・総文数の差が大きい子に着目する。そうなった原因を探ることから、その子どものこれからの学習課題をはっきりとさせることができる。たとえば、3年の27番児の場合、スピーチを聞くだけだと「よく話せている」と見てしまいそうであるが、原稿との差が大きいこ

子どもの言語表現を読む

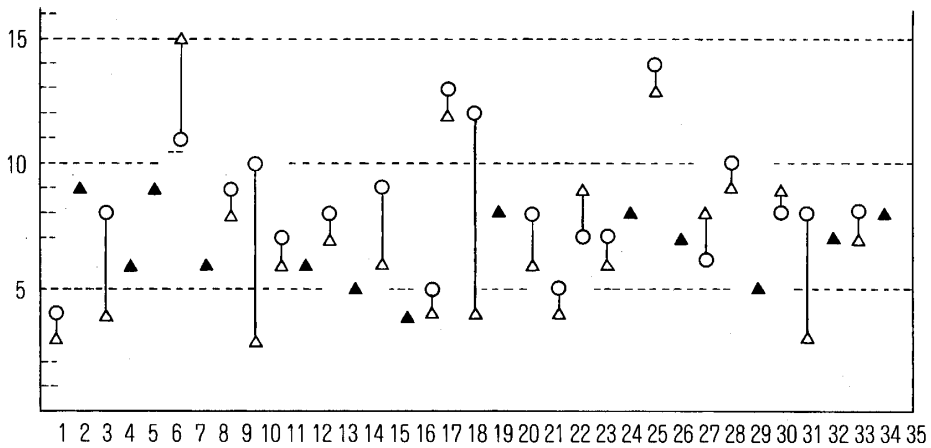
スピーチ原稿とスピーチの総文数

〈資料2〉

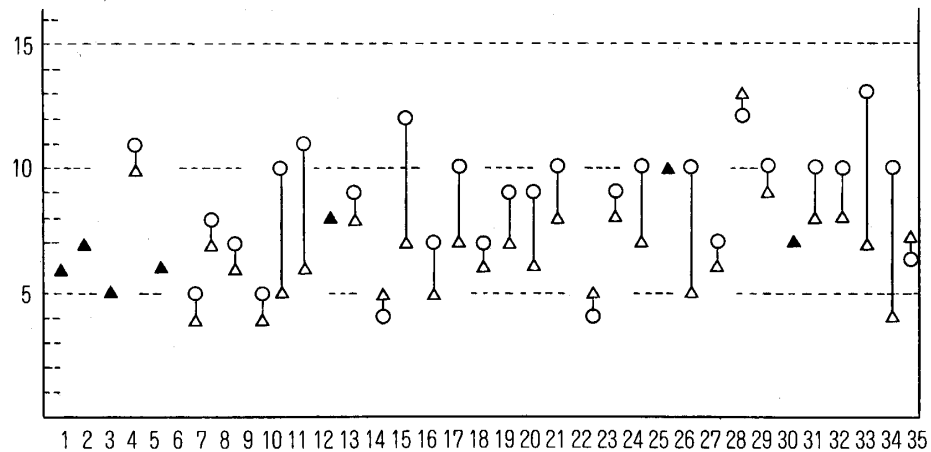
〔3年〕



〔5年〕



〔6年〕



※ ○は原稿の文総数、△はスピーチを文字化したものの文総数、▲は両者が同数であることを表す。

とに気づく。

- スピーチにおける総文数の傾向に着目する。
3年…4～5文 5・6年…5～10文 という結果から、どの子にも無理なく話すことのできる文の数がそれぐらいではないかと思当をつけることができる。このことが個別指導の一つの目安になる。

スピーチの機会をとらえて、2～3回、このようなグラフに表し、そのつど前回のものと比べてみれば、いっそう、子ども一人一人の姿が見えやすくなるはずである。また、話題による傾向など、新たな着眼点が得られるかもしれない。

3 結 び

子どもの話しことばによる表現をとらえて、その発想と思考過程という内面活動の様子を読むことにねらいをおき、その具体的方法を示した。もちろん、話しことばそのものは、表現の際に、さまざまな条件（たとえば、その場の雰囲気、身ぶりによる表現の加味など）を伴うものである。したがって、録音したものを文字化し、それを分析した結果から分かることは、内面活動の一側面にすぎない。それでも、適宜、（少なくとも学期ごとに一回）このようにして子どもの話しことばに立ち止まり、じっくりと反芻してみることは、子どもの側に立つために必要なことではないだろうか。そうすることで、それまでには見えなかった一人一人の子どもの新たな一面の発見が期待できる。

今後、さらに表現形態の場を広げ、個々の表現を読み取る方法を工夫していく必要がある。

なお、文章表現による場合についても、「発想と思考へのアプローチ」を試みているが、それに関しては、稿を改めて提示してみたい。

〔注〕

- 1) 授業は、大阪市立茨田小学校中西康恵教諭による。
- 2) 授業は、大阪市立内代小学校井上和美教諭による。
- 3) このスピーチにおける子どもの文章等は、別の機会にも資料化して取りあげているが、今回は、それ

らとは別の観点から考察を加えている。

なお、注1)、2) に関しても同様。

- 4) 対象児は、大阪市立友倒小学校4年生。実施時期は、注3) に同じ。