

群馬大学

教育実践研究

第4号

1987年3月

算数・数学教材研究(Ⅲ)	布川 護・牛木雅人・荻野昌行	1
授業時間割り作成プログラムの活用	小島辰一	11
群馬県の若年層における方言使用の実態 ——方言使用に対する規範意識研究序説——	山県 浩	33
登校拒否に対する教師および教師志望学生の認知 ——登校拒否をめぐる社会的状況に関する一調査——	大塚公代・高田利武	61
技術室の安全に関する研究(Ⅰ) ——生徒の歩行特性について——	高橋太郎・黛 啓一・石原健司・加藤幸一	79
自県付近に対する生徒の空間認知 ——空間認知に及ぼす県境の影響——	山口幸男・比留間尚・田口智彦・前原康久	87
社会科教育における「地域素材の教材化」に関する実地指導 比留間尚・山口幸男・堀口英三・清水和夫	比留間尚・山口幸男・堀口英三・清水和夫	99
海外日本人学校に関する一考察	清水幸正	127

群馬大学教育学部
附属教育実践研究指導センター

算数・数学教材研究 (Ⅲ)

On the Studies of Teaching Materials for Elementary Arithmetics and Mathematics (Ⅲ)

布川 護^{*1}・牛木雅人^{*2}・荻野昌行^{*3}

^{*1}群馬大学教育学部数学教室

^{*2}上越教育大学大学院

^{*3}大泉町立南中学校

(1986年11月1日受理)

1. はじめに

日本人は計算に強いといわれているが、それは日本人が一般的に教育に熱心であることが、一番の大きな理由であるかもしれないが、蔭でそれを支えている条件の一つとして、日本語の名数法が唱えやすく、かなり理論的であり、特にかけ算に関しては“かけ算九九”という、覚えやすい歌といってもよいものがあることが、おおいに影響しているように思う。

ほとんどの人が“かけ算九九”なんていうものは、どの国にも、それぞれの国の言葉で存在していると思っているかもしれないが、実際には日本の“かけ算九九”に相当するものが存在するのは、ほんの少しの国（中国、韓国、北朝鮮等）だけである。

ほとんどの国は、かけ算はくり返し、くり返し練習するだけで、やさしい特別な覚え方がないのである。

ほとんどの国で“かけ算九九”に相当するものがないのは、それぞれの国の言葉（数名詞）で、“かけ算九九”をつくってみても、調子よく歌のように唱えられないし、簡単でもないから、とても子供に教えられるようなものでなかったのが大きな理由の様に思える。

“かけ算九九”のない各国の算数・数学教育に携わっている人達は、工夫して覚えやすい、歌に近い“かけ算九九”を開発することで、ほんの少しではあろうが人々の計算力を向上させられると思うのであるが如何であろう。

ところで、この小論文の目的は、子供達が“かけ算九九”を暗記でき、2位数×1位数の計算ができるようになった次の段階の2位数×2位数の練習問題をつくらうときの参考になる様にと考えたものである。

2位数×2位数は8100通りあるけれども、これを以下の6通りに分類し、それぞれの場合の問題の数を計算した。

教科書の補充問題をつくる際等に参考になれば幸いである。

I型

$$\begin{array}{r} a b \\ \times c d \\ \hline e f \\ g h \\ \hline i j k \end{array}$$

(889通り)

II型

$$\begin{array}{r} a b \\ \times c d \\ \hline e f \\ g h \\ \hline i j k l \end{array}$$

(53通り)

III型

$$\begin{array}{r} a b \\ \times c d \\ \hline e f g \\ h i \\ \hline j k l \end{array}$$

(601通り)

IV型

$$\begin{array}{r} a b \\ \times c d \\ \hline e f g \\ h i \\ \hline j k l m \end{array}$$

(415通り)

V型

$$\begin{array}{r} a b \\ \times c d \\ \hline e f \\ g h i \\ \hline j k l m \end{array}$$

(1632通り)

VI型

$$\begin{array}{r} a b \\ \times c d \\ \hline e f g \\ h i j \\ \hline k l m n \end{array}$$

(4508通り)

2. 各型の問題数

1. I型は889通り。

$$\begin{array}{r} a b \\ \times c d \\ \hline e f \\ g h \\ \hline i j k \end{array}$$

この型は、 $ab \times d$ は高々2位数で、 $ab \times c$ が2位数になって、積が3位数となることを表す。

(1) $d = 0$ のとき

$c = 1$ ならば、 ab は10から99までの90通りあります。これ等を表にすると右の様になります。

cの値	abの値	場合の数
1	10から99まで	90
2	10 ♯ 49 ♯	40
3	10 ♯ 33 ♯	24
4	10 ♯ 24 ♯	15
5	10 ♯ 19 ♯	10
6	10 ♯ 16 ♯	7
7	10 ♯ 14 ♯	5
8	10 ♯ 12 ♯	3
9	10 ♯ 11 ♯	2

合計 196通り

(2) $d = 1$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	10から90まで	81
2	10 ♯ 47 ♯	38
3	10 ♯ 32 ♯	23
4	10 ♯ 24 ♯	15
5	10 ♯ 19 ♯	10
6	10 ♯ 16 ♯	7
7	10 ♯ 14 ♯	5
8	10 ♯ 12 ♯	3
9	10のみ	1

合計 183通り

(3) $d = 2$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	10から49まで	40
2	10 ♯ 45 ♯	36
3	10 ♯ 31 ♯	22
4	10 ♯ 23 ♯	14
5	10 ♯ 19 ♯	10
6	10 ♯ 16 ♯	7
7	10 ♯ 14 ♯	4
8	10 ♯ 12 ♯	3
9	10のみ	1

合計 137通り

(4) $d = 3$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	10から33まで	24
2	10 ♯ 33 ♯	24
3	10 ♯ 30 ♯	21
4	10 ♯ 23 ♯	14
5	10 ♯ 18 ♯	9
6	10 ♯ 15 ♯	6
7	10 ♯ 13 ♯	4
8	10 ♯ 12 ♯	3
9	10のみ	1

合計 106通り

(5) $d = 4$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	10から24まで	15
2	10 ♯ 24 ♯	15
3	10 ♯ 24 ♯	15
4	10 ♯ 22 ♯	13
5	10 ♯ 18 ♯	9
6	10 ♯ 15 ♯	6
7	10 ♯ 13 ♯	4
8	10 ♯ 11 ♯	2
9	10のみ	1

合計 80通り

(6) $d = 5$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	10から19まで	10
2	10 ♯ 19 ♯	10
3	10 ♯ 19 ♯	10
4	10 ♯ 19 ♯	10
5	10 ♯ 18 ♯	9
6	10 ♯ 15 ♯	6
7	10 ♯ 13 ♯	4
8	10 ♯ 11 ♯	2
9	10のみ	1

合計 62通り

(7) $d = 6$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	10から16まで	7
2	10 ♯ 16 ♯	7
3	10 ♯ 16 ♯	7
4	10 ♯ 16 ♯	7
5	10 ♯ 16 ♯	7
6	10 ♯ 15 ♯	6
7	10 ♯ 13 ♯	4
8	10 ♯ 11 ♯	2
9	10のみ	1

合計 48通り

(8) $d = 7$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	10から14まで	5
2	10 ♯ 14 ♯	5
3	10 ♯ 14 ♯	5
4	10 ♯ 14 ♯	5
5	10 ♯ 14 ♯	5
6	10 ♯ 14 ♯	5
7	10 ♯ 12 ♯	3
8	10 ♯ 11 ♯	2
9	10のみ	1

合計 36通り

(9) $d = 8$ のとき

c の値	ab の値	場合の数
1	10から12まで	3
2	10 ♫ 12 ♫	3
3	10 ♫ 12 ♫	3
4	10 ♫ 12 ♫	3
5	10 ♫ 12 ♫	3
6	10 ♫ 12 ♫	3
7	10 ♫ 12 ♫	3
8	10 ♫ 11 ♫	2
9	10のみ	1

合計 24通り

(10) $d = 9$ のとき

c の値	ab の値	場合の数
1	10から11まで	2
2	10 ♫ 11 ♫	2
3	10 ♫ 11 ♫	2
4	10 ♫ 11 ♫	2
5	10 ♫ 11 ♫	2
6	10 ♫ 11 ♫	2
7	10 ♫ 11 ♫	2
8	10 ♫ 11 ♫	2
9	10のみ	1

合計 17通り

以上の(1)から(10)までの総合計が889通りになる。

2. II型は53通り。

$$\begin{array}{r} a b \\ \times c d \\ \hline e f \\ \hline g h \\ \hline i j k l \end{array}$$

この型は $ab \times d$, $ab \times c$ が共に 2 位数となり、積が 4 位数となることを表す。

ところで、この型になるものは $g = 9$ で $e + h$ がくり上がることになる。

I 型と同じ様に分類すると下の表になる。

(1) $d = 1$ のとき

c の値	ab の値	場合の数
1	91から99まで	9
2	48 ♫ 49 ♫	2
3	33のみ	1
4	なし	0
5	なし	0
6	なし	0
7	なし	0
8	なし	0
9	11のみ	1

合計 13通り

(2) $d = 2$ のとき

c の値	ab の値	場合の数
1	なし	0
2	46から49まで	4
3	32 ♫ 33 ♫	2
4	24のみ	1
5	なし	0
6	なし	0
7	14のみ	1
8	なし	0
9	11のみ	1

合計 9通り

(3) $d = 3$ のとき

c の値	ab の値	場合の数
1	なし	0
2	なし	0
3	31から33まで	3
4	24のみ	1
5	19のみ	1
6	16のみ	1
7	14のみ	1
8	なし	0
9	11のみ	1

合計 8通り

(4) $d = 4$ のとき

c の値	ab の値	場合の数
1	なし	0
2	なし	0
3	なし	0
4	23から24まで	2
5	19のみ	1
6	16のみ	1
7	14のみ	1
8	12のみ	1
9	11のみ	1

合計 7通り

(5) $d = 5$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	なし	0
2	なし	0
3	なし	0
4	なし	0
5	19のみ	1
6	16のみ	1
7	14のみ	1
8	12のみ	1
9	11のみ	1

合計 5通り

(6) $d = 6$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	なし	0
2	なし	0
3	なし	0
4	なし	0
5	なし	0
6	16のみ	1
7	14のみ	1
8	12のみ	1
9	11のみ	1

合計 4通り

(7) $d = 7$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	なし	0
2	なし	0
3	なし	0
4	なし	0
5	なし	0
6	なし	0
7	13から14まで	2
8	12のみ	1
9	11のみ	1

合計 4通り

(8) $d = 8$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	なし	0
2	なし	0
3	なし	0
4	なし	0
5	なし	0
6	なし	0
7	なし	0
8	12のみ	1
9	11のみ	1

合計 2通り

(9) $d = 9$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	なし	0
2	なし	0
3	なし	0
4	なし	0
5	なし	0
6	なし	0
7	なし	0
8	なし	0
9	11のみ	1

合計 1通り

以上の(1)から(9)までの総合計が53通りになる。

3. III型は601通り。

$$\begin{array}{r} a b \\ \times c d \\ \hline e f g \\ h i \\ \hline j k l \end{array}$$

この型は、 $ab \times d$ は3位数で、 $ab \times c$ が2位数になり、積が3位数となることを表す。

(1) $d = 2$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	50から83まで	34

合計 34通り

(2) $d = 3$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	34から76まで	43
2	34から43まで	10

合計 53通り

(3) $d = 4$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	25から71まで	47
2	25 ♯ 41 ♯	17
3	25 ♯ 29 ♯	5

合計 69通り

(4) $d = 5$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	20から66まで	47
2	20 ♯ 39 ♯	20
3	20 ♯ 28 ♯	9
4	20 ♯ 22 ♯	3

合計 79通り

(5) $d = 6$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	17 ♯ 62 ♯	46
2	17 ♯ 38 ♯	22
3	17 ♯ 27 ♯	11
4	17 ♯ 21 ♯	5
5	17のみ	1

合計 85通り

(6) $d = 7$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	15から58まで	44
2	15 ♯ 37 ♯	23
3	15 ♯ 27 ♯	13
4	15 ♯ 21 ♯	7
5	15 ♯ 17 ♯	3
6	15のみ	1

合計 91通り

(7) $d = 8$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	13から55まで	43
2	13 ♯ 35 ♯	23
3	13 ♯ 26 ♯	14
4	13 ♯ 20 ♯	8
5	13 ♯ 17 ♯	5
6	13 ♯ 14 ♯	2
7	13のみ	1

合計 96通り

(8) $d = 9$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	12から52まで	41
2	12 ♯ 34 ♯	23
3	12 ♯ 25 ♯	14
4	12 ♯ 20 ♯	9
5	12 ♯ 16 ♯	5
6	12 ♯ 14 ♯	3
7	12のみ	1

合計 96通り

以上の(1)から(8)までの総合計が603通りになる。

4. IV型は415通り。

$$\begin{array}{r}
 a\ b \\
 \times c\ d \\
 \hline
 e\ f\ g \\
 h\ i \\
 \hline
 j\ k\ l\ m
 \end{array}$$

この型は、 $ab \times d$ が3位数で、積が4位数となることを表す。

この型になるものは少くとも $f+i$, $e+h$ のどちらかがくり上がることになる。

(1) $d = 2$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	84から99まで	16

合計 16通り

(2) $d = 3$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	77から99まで	23
2	44 ♯ 49 ♯	6

合計 29通り

(3) $d = 4$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	72から99まで	28
2	42 ♯ 49 ♯	8
3	30 ♯ 33 ♯	4

合計 40通り

(4) $d = 5$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	67から99まで	33
2	40 ♯ 49 ♯	10
3	29 ♯ 33 ♯	5
4	23 ♯ 24 ♯	2

合計 50通り

(5) $d = 6$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	63から99まで	37
2	39 ♯ 49 ♯	11
3	28 ♯ 33 ♯	6
4	22 ♯ 24 ♯	3
5	18 ♯ 19 ♯	2

合計 59通り

(6) $d = 7$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	59から99まで	41
2	38 ♯ 49 ♯	12
3	28 ♯ 33 ♯	6
4	22 ♯ 24 ♯	3
5	18 ♯ 19 ♯	2
6	16のみ	1

合計 65通り

(7) $d = 8$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	56から99まで	44
2	36 ♯ 49 ♯	14
3	27 ♯ 33 ♯	7
4	21 ♯ 24 ♯	4
5	18 ♯ 19 ♯	2
6	15 ♯ 16 ♯	2
7	14のみ	1

合計 74通り

(8) $d = 9$ のとき

cの値	abの値	場合の数
1	53から99まで	47
2	35 ♯ 49 ♯	15
3	26 ♯ 33 ♯	8
4	21 ♯ 24 ♯	4
5	17 ♯ 19 ♯	3
6	15 ♯ 16 ♯	2
7	13 ♯ 14 ♯	2
8	12のみ	1

合計 82通り

以上の(1)から(8)までの総合計が415通りになる。

5. V型は1632通り。

$$\begin{array}{r} a b \\ \times c d \\ \hline e f \\ \hline g h i \\ \hline j k l m \end{array}$$

この型は、 $ab \times d$ が高々2位数、 $ab \times c$ が3位数で、積が4位数となることを表す。

(cについて分類する)

(1) $c = 2$ のとき

dの値	abの値	場合の数
0	50から99まで	50
1	50 ♯ 99 ♯	50

合計 100通り

(2) $c = 3$ のとき

dの値	abの値	場合の数
0	34から99まで	66
1	34 ♯ 99 ♯	66
2	34 ♯ 49 ♯	16

合計 148通り

(3) $c = 4$ のとき

dの値	abの値	場合の数
0	25から99まで	75
1	25 ♯ 99 ♯	75
2	25 ♯ 49 ♯	25
3	25 ♯ 33 ♯	9

合計 184通り

(4) $c = 5$ のとき

dの値	abの値	場合の数
0	20から99まで	80
1	20 ♯ 99 ♯	80
2	20 ♯ 49 ♯	30
3	20 ♯ 33 ♯	14
4	20 ♯ 24 ♯	5

合計 209通り

(5) $c = 6$ のとき

dの値	abの値	場合の数
0	17から99まで	83
1	17 ♯ 99 ♯	83
2	17 ♯ 49 ♯	33
3	17 ♯ 33 ♯	17
4	17 ♯ 24 ♯	8
5	17 ♯ 19 ♯	3

合計 227通り

(6) $c = 7$ のとき

dの値	abの値	場合の数
0	15から99まで	85
1	15 ♯ 99 ♯	85
2	15 ♯ 49 ♯	35
3	15 ♯ 33 ♯	19
4	15 ♯ 24 ♯	10
5	15 ♯ 19 ♯	5
6	15 ♯ 16 ♯	2

合計 241通り

(7) $c = 8$ のとき

dの値	abの値	場合の数
0	13から99まで	87
1	13 ♯ 99 ♯	87
2	13 ♯ 49 ♯	37
3	13 ♯ 33 ♯	21
4	13 ♯ 24 ♯	12
5	13 ♯ 19 ♯	7
6	13 ♯ 16 ♯	4
7	13 ♯ 14 ♯	2

合計 257通り

(8) $c = 9$ のとき

dの値	abの値	場合の数
0	12から99まで	88
1	12 ♯ 99 ♯	88
2	12 ♯ 49 ♯	38
3	12 ♯ 33 ♯	22
4	12 ♯ 24 ♯	13
5	12 ♯ 19 ♯	8
6	12 ♯ 16 ♯	5
7	12 ♯ 14 ♯	3
8	12のみ	1

合計 266通り

以上の(1)から(8)までの総合計が1632通りになる。

6. VI型は4508通り。

$$\begin{array}{r} a b \\ \times c d \\ \hline e f g \\ \hline h i j \\ \hline k l m n \end{array}$$

この型は、 $ab \times d$ 、 $ab \times c$ が共に3位数となり、積が4位数となることを表す。

(abに注目して分類する)

- (1) abが50以上99以下のとき (50通り)
c, dが共に2以上であればよいから
 $50 \times 8 \times 8 = 3200$ 通り
 - (2) abが34以上49以下のとき (16通り)
c, dが共に3以上であればよいから
 $16 \times 7 \times 7 = 784$ 通り
 - (3) abが25以上33以下のとき (9通り)
c, dが共に4以上であればよいから
 $9 \times 6 \times 6 = 324$ 通り
 - (4) abが20以上24以下のとき (5通り)
c, dが共に5以上であればよいから
 $5 \times 5 \times 5 = 125$ 通り
 - (5) abが17以上19以下のとき (3通り)
c, dが共に6以上であればよいから
 $3 \times 4 \times 4 = 48$ 通り
 - (6) abが15以上16以下のとき (2通り)
c, dが共に7以上であればよいから
 $2 \times 3 \times 3 = 18$ 通り
 - (7) abが13以上14以下のとき (2通り)
c, dは共に8以上であればよいから
 $2 \times 2 \times 2 = 8$ 通り
 - (8) abが12のとき
c, dは共に9であるから
 $1 \times 1 \times 1 = 1$ 通り
- 以上の(1)から(8)までの総合計が4508通りになる。

授業時間割り作成プログラムの活用

小島 辰一

群馬大学教育学部附属教育実践研究指導センター
(1986年11月11日受理)

The Application of the Programs for the Construction of the Teaching Time—Tables.

Tatsuichi KOJIMA

The Center for Research and Instruction of Educational Practice attached
to the Faculty of Education Gunma University,
Maebashi, Gunma 371, Japan
(Received Nov. 11, 1986)

Summary

We shall improve the Fortran programs for the construction of the teaching time—tables. Using these programs, we shall construct the teaching time—tables in a lower secondary school, and we can increase an efficiency of the work in this school.

1. はじめに

教師の学校における教育活動にコンピューターを利用する一例として授業時間割りの作成がある。具体的に授業時間割りを作成するために、モデルとしてA中学校を設定する。この中学校は授業担当の教員数49名、学級数31（1年11、2年10、3年10、特殊学級を除く）とした。プログラムは既成のプログラムを引用し、一部修正して使用した。

2. 基本計画

授業時間割りの作成を計画するには、教科・学年等の要望事項をまとめる必要がある。
学年に関すること

- ① 学年部会がとれるよにしたい（むりな場合は第3学年は作りたい）

- ② 第3学年の学級指導の時間は、同曜日、同じ校時にそろえたい（曜日は月か金が見望ましい）。

学級に関すること

- ① 担任の授業の関係で道徳、学級指導の時間が週の中でバランスよく配置されること。
 ② 学級の1日の時間割りの中に、5教科（国、社、数、理、英）が全部組込まれないようにする。

各教科に関すること

- ① 教科部会が持てるようにする（無理な場合は、1教科だけでも作りたい）
 ② 教科の時数が週の中でバランスがとれていること。
 ③ 技術・家庭は2時間続きにすること。担当教員の都合で1年と3年が同時に授業がないようにする。
 ④ 1, 2年の美術は2時間続きにすること。
 ⑤ 特別教室の数は次の通り。
 技術室2, 家庭科室1, 調理室1, 音楽室2, 美術室2, 理科室4
 ⑥ ゆとりある教育のため、創意の時間が設定してあるが、月曜日の6校時、水曜日の6校時、土曜日の3校時としたい。
 ⑦ 3年生の選択教科は月曜日の5校時とする。
 ⑧ クラブは水曜日の5校時とする。
 ⑨ 学級担任および副担任は、自己の属する学年の授業をできるだけ多く担当すること。

3. データ表の作成

今この学校で技術の教員は2名とすると、その氏名を技1, 技2で表わすことにする。他の教科も同様である。またコンピューター処理の為、次のように符号化する。101から始まる3桁の数で教員一連番号を作る。教科別教員番号は百の位が教科名を示し、十位と一位の2桁がその教科の教員番号である。100が国語, 200が社会, 300が数学, 400が理科, 500が音楽, 600が美術, 700が保健体育, 800が英語, 900が技術・家庭である。

学級担任や副担任等所属する学年を考慮して、まず授業時数算出の基礎として表1を作成し、それをもとにして授業担当時数表(表2)を作成する。表2の第1列(左端)は教員名、第2列は校務分掌を記入する。例えば、1副は第1学年の副担任、1の9は1年9組の学級担任、2主は第2学年の学年主任、生指は生徒指導主事、特殊は特殊学級担当、進路は進路指導主事、保健は保健主事、教主は教務主任、学習は学習指導主任等である。選択の列は3年の選択教科で、1技は技術の授業1時間を示している。他の教科も同様である。クラス番

号は3桁で表示する。例えば、3の10は310である。表1と表2を参考にして、クラス別授業担当表(表3)を作成する。保体の授業は週3時間であるが、2クラス(男子または女子)を同時に行うので、1.5時間にしてある。ただし1の11は男子または女子に分けてこのクラスだけで行うので1.5(1.5)としてある。これは技術・家庭のところでも同様である。

表3をもとにして、時間割りデータ表(表4.1, 4.2, 4.3)を参考文献(1)に従って作成する。MS/MTを境界線として、上にMS表、下にMT表をつくる。まず35行に教員一連番号、37行に教科別教員番号、36行に教員名(この行は空白でもよい)を記入する。1枚20名とする、この学校では47名(2名の特殊学級専任教員は除いてある)であるので、3枚の用紙が必要となる。

MT, MS両表を通じて、縦1列が1人の教員のものである。MS表には指定した時限とクラスを記入する。MT表には残りの担当するクラスをすべて記入する。そのとき同じクラスを3時間担当するときは3個記入する。保健・体育、技術・家庭は男子、女子の2クラス合併の同時展開授業(ただし、1の11は合併しない)が行われる。また、音楽、美術を含めて、これら4教科については、前記の教科に関する要望事項を満すため、MS表に指定してある。

3年のホームルームを月曜日の1校時に、3年の学年部会を月曜日の2校時に、保健・体育の教科部会を水曜日の2校時に指定した。このように、授業を行わず会議等のために空時間にしたいとき、授業時間に数えないときは200を、数えるときは100を記入する。3年の選択教科担当の先生は10名であるから、3の1から3の10に割り当ててある。生徒は自由に選択できる。

4. プログラムの改良

参考文献(1)の授業時間割り作成プログラムを効果的に利用するため、次の点を修正・補足した。

データチェックプログラム

- ① サブルーチン YOMI 行番号4～8を追加した。MT表に対する配列の内容をあらかじめ、クリアしておく、MT表の出力をきれいにするため。

授業時間割り作成プログラム

- ② 主プログラム(I型) 行番号5を追加した、乱数初期値の倍精度宣言である。行番号6を追加、乱数発生のための初期条件を変更した、乱数発生を効率的にするため。行番号8～23を追加、MT表、MS表、乱数およびクラスの時間割り(生徒用)に用いる配列の内容をあらかじめクリアしておく。授業時間割りの出力をきれいにするためである。
- ③ サブルーチン HAMEDC 行番号15～18を追加、発生した乱数をプリントする。乱数発

生の状況をみるためである。行番号121~126を追加，サブルーチン HAMEDC を完成する。

- ④ サブルーチン LL 修正した。乱数発生を効果的にし，乱数発生アルゴリズムを明解にするためである。

5. 授業時間割りの作成

コンピューター処理のため，データカードを作成する。MS表は各行が1枚で13でせん孔し，MT表は各列が1枚で13でせん孔する。データカードの配列の順序は，①クラス数，教員数などの指定カード，②MT表のカード，③MS表のカードの順に並べる。改良したプログラムを用い，コンピューターは群馬大学教育学部附属教育実践研究指導センターのミニコン，MEC：MS 30を使用した。まず，データチェックのプログラムにより，データカードに誤りがないことを確める。この場合1の11以外のクラスの週当り時間数が29と出力するのはクラブの時間が入っていないからである（クラブ1時間を加えると週30時間となる）。また1の11は34と出力するのは保体と技術・家庭の授業は他のクラスと合併しないため，男子と女子別々に数えるためである（保体3+技・家2=5，5+29=34）。

次に，時間割り作成のプログラムを使用する。このプログラムは10通りの時間割りを作成するが，カード入力後，時間割り全部を出力するまでに約90分かかった（ラインブタンタ用紙175ページ）。コンピューターリストには，入力データ，データチェックのプログラムとその実行結果，時間割りプログラムとその実行結果を出力する。時間割りは教員用，クラス用とも No. 1 から No. 10 まで出力するが，はめ残りは次のようになった。

	No.1	No.2	No.3	No.4	No.5	No.6	No.7	No.8	No.9	No.10
はめ残り	5	4	1	3	1	0	0	1	0	0

No. 6 から教員用の授業時間割りを表5に，生徒用としてクラス別の授業時間割りを表6に作成した。理科の授業で，5クラスが同時展開になる場合があるが，この場合は1クラスは普通教室で行うことにする。最初，創意の時間を月曜6校時，水曜6校時の他に，土曜の3校時に指定したが，これでは，はめ残りが0にならないので，土曜の3校時は授業を行い，創意の時間は1時間だけ，クラス別に行うことにした。この場合*印（クラス別時間割り）のついているところは，学級担任が授業中のため，他の先生に担当してもらうことにする。例えば，その分担の例を表にして示すと次のようになる。ただし，創意の時間は授業担当時数には入れないことにする。

クラス	曜日・校時	担当教員	クラス	曜日・校時	担当教員	クラス	曜日・校時	担当教員
1の1	金6	国1(1副)	2の1	金3	国7(2副)	3の1	土3	音2(3副)
1の4	火1	体3(1副)	2の3	土3	社1(2主)	3の2	火4	社6(3主)
1の7	木6	体3(1副)	2の4	月5	社6(3主)	3の4	金6	家2(3副)
1の8	木6	国7(2副)	2の6	金6	音1(2副)	3の6	木6	国4(生指)
1の10	木6	英2(学習)	2の7	金2	音1(2副)	3の10	火2	音2(3副)
			2の8	金6	音2(3副)			
			2の9	火5	国7(2副)			
			2の10	木5	国3(2主)			

6. お わ り に

月曜の1校時に第3学年の学級指導の時間を、2校時に第3学年の学年部会(学年主任、学級担任、副担任)を、水曜の2校時に体育科の教科部会をとった。データを入れかえて実験した結果、土曜の3校時を創意の時間とすると、はめ残りが1までにはなるが0にならないことが分った。これは、例えばある教科担当の教員が自己の担任のクラスを週3時間授業する場合、その他に学級指導、道徳の2時間が加わり、計5時間になり、このプログラムでは、これを1日1時間ずつ割り当てることになるからと思われる。そのため学級担任のホームルームの時間をを100として適当な時間に指定して実験してみたが、はめ残りは0にならなかった。授業1時間とホームルーム1時間が同一の曜日に担当できるようにプログラムを修正できれば、土曜の3校時に創意の時間がとれるであろう。現在のプログラムを使用して、創意の時間を土曜の3校時にとらない場合、第3学年以外の学年部会や体育科以外の教科部会がとれるかどうかを確かめる必要がある(これはまだ実験していない)。

このプログラムはいろいろな条件を満足しているすばらしいものであるが、それでも時間割り作成のベテラン教員数人が数日かかって作るものよりよい授業時間割りが出来るとはいえない。先生はその学校の状況といろいろな要求条件をよく理解しているし、さらに時間割りについての歴史を把握しているからである。あらゆる条件をプログラムに導入することは難しいけれども、学校の実状に応じたプログラムに改良することが今後の課題である。

紙数の制限もあり、コンピューターリストの印刷は①入力データとチェックの結果、②修正したサブルーチンLLのプログラム、③No.6の授業時間割り(教師用とクラス用)だけに止めた。なおデータチェックおよび授業時間割り作成のプログラムのカード(データチェックは189枚、授業時間割りは1120枚)は教育実践研究指導センターに保管してあり、データカードを作成すれば直ちにNEC:MS30で処理できるようになっている。

参 考 文 献

- 1) 鈴木 泉, “授業時間割り作成プログラム”, 工学図書出版, 昭和58年.

表1. 授業時数算出の基礎

	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	技術	家庭	英語	3年選択	特殊
総時数	135	114	113	103	52	52	96	37	37	93	10	60
1年時数	11×5=55	11×4=44	11×3=33	11×3=33	11×2=22	11×2=22	6×3×2=36	6×2=12	6×2=12	11×3=33		
	国7 3×5=15 国1 4×5=20 国2 2×4=8 国8 1×4=4 国3 1×5=5 書写+1 国7書写2	社1 3×4=12 社2 3×4=12 社3 5×4=20	数1 4×3=12 数2 3×3=9 数3 4×3=6	理1 6×3=18 理2 3×3=9 理6 2×3=6	音3 6×2=12 音1 3×2=6 音2 2×2=4	美1 7×2=14 美2 2×2=4 美3 2×2=4	体1 5×3=15 体2 1×3=3 体3 6×3=18 (女)	技1 6×2=12	家1 6×2=12	英1 7×3=21 英2 4×3=12		特1 20 特2 20 国8 16 英2, 1(英) 家2, 2(家) 音3, 1(音)
2年時数	10×4=40	10×4=40	10×4=40	10×3=30	10×2=20	10×2=20	5×3×2=30	5×2=10	5×2=10	10×3=30		1×30=30
	国3 3×4=12 国2 3×4=12 国4 2×4=8 国5 2×4=8	社4 5×4=20 社5 5×4=20	数4 3×4=12 数2 3×4=12 数1 2×4=8 数3 2×4=8	理3 7×3=21 理2 3×3=9	音1 6×2=12 音2 4×2=8	美2 6×2=12 美1 2×2=4 美3 2×2=4	体4 6×3=18 (男) 体2 4×3=12 体5 1×3=3	技2 5×2=10	家2 5×2=10	英3 6×3=18 英4 2×3=6 英2 2×3=6		
3年時数	10×4=40	10×3=30	10×4=40	10×4=40	10×1=10	10×1=10	5×3×2=30	5×3=15	5×3=15	10×3=30	10×1=10	1×30=30
	国6 5×4=20 国5 3×4=12 国7 1×4=4 国4 1×4=4	社6 5×3=15 社1 2×3=6 社2 3×3=9	数5 4×4=16 数6 4×4=16 数4 2×4=8	理4 5×4=20 理5 5×4=20	音3 4×1=4 音2 6×1=6	美3 7×1=7 美2 3×1=3	体6 5×3=15 体5 5×3=15	技2 3×3=9 技1 2×3=6	家2 3×3=9 家1 2×3=6	英5 6×3=18 英4 4×3=12	美1, 美3 2×1=2 音1, 音2 2×1=2 体2, 体3 体5, 体6 4×1=4 理6, 家1 2×1=2	

表2. 授業担当時数表

氏名	校務分掌	国	社	数	理	音	美	保体	技家	英	選択	特殊	小計	道徳	特活	クラブ	合計	教科別 番号	一連 番号	備考
国1	1副	20											20			1	21	101	101	
国2	1の9	20											20	1	1	1	23	102	102	
国3	2主	20											20				20	103	103	
国4	生指	12											12			1	13	104	104	
国5	3の9	19											19	1	1	1	22	105	105	
国6	3の5	20											20	1	1		22	106	106	
国7	2副	20											20			1	21	107	107	
国8	特殊	4										16	20			1	21	108	108	
社1	1主		18										18			1	19	201	109	
社2	1の6		21										21	1	1		23	202	110	
社3	1の8		20										20	1	1	1	23	203	111	
社4	2の1		20										20	1	1		22	204	112	
社5	2の8		20										20	1	1	1	23	205	113	
社6	3主		15										15			1	16	206	114	
数1	1の1			20									20	1	1		22	301	115	
数2	1の7			21									21	1	1		23	302	116	
数3	1の10			20									20	1	1	1	23	303	117	
数4	2の9			20									20	1	1		22	304	118	
数5	3の10			16									16	1	1	1	19	305	119	
数6	3の2			16									16	1	1	1	19	306	120	
理1	進路				18								18			1	19	401	121	
理2	保健				18								18			1	19	402	122	
理3	2の3				21								21	1	1		23	403	123	
理4	3の4				20								20	1	1		22	404	124	
理5	3の1				20								20	1	1		22	405	125	
理6	教主				6						1技		7			1	8	406	126	
音1	2副					18					1音		19			1	20	501	127	
音2	3副					18					1音		19			1	20	502	128	
音3	1の2					16						1	17	1	1	1	20	503	129	特殊1=音楽
美1	1の5						18				1美		19	1	1	1	22	601	130	
美2	2の2						18						18	1	1		20	602	131	
美3	3の8						16				1美		17	1	1	1	20	603	132	
体1	1の11							15					15	1	1		17	701	133	
体2	2の6							15			1体		16	1	1	1	19	702	134	
体3	1副							18			1体		19			1	20	703	135	
体4	2の5							15					15	1	1		17	704	136	
体5	3副							18			1体		19			1	20	705	137	
体6	3の3							15			1体		16	1	1	1	19	706	138	
技1	1の3								18				18	1	1	1	21	901	139	
技2	2の10								19				19	1	1		21	902	140	
家1	2の7								18		1家		19	1	1	1	22	903	141	
家2	3副								19			2	21				21	904	142	特殊2=家庭
英1	1の4									21			21	1	1		23	801	143	
英2	学習									18	1		19				19	802	144	特殊1=英語
英3	2の4									18			18	1	1	1	21	803	145	
英4	3の1									18			18	1	1	1	21	804	146	
英5	3の6									18	20		18	1	1	1	21	805	147	
特1	特殊												20			1	21			
特2	特殊												20	20		1	21			
計		135	114	113	103	52	52	96	74	93	10	60	902	31	31	32	996			

表3. クラス別授業担当表

	1の1	1の2	1の3	1の4	1の5	1の6	1の7	1の8	1の9	1の10	1の11	2の1	2の2	2の3	2の4	2の5	2の6	2の7	2の8	2の9	2の10	3の1	3の2	3の3	3の4	3の5	3の6	3の7	3の8	3の9	3の10	計	
国1			5	5	5	5																										20	
国2							4	4	4	4	4																					20	
国3													4	4	4	4	4															20	
国4																							4	4	4							12	
国5	1	1					1	1	1	1	1																		4	4	4	19	
国6												4													4	4	4	4				20	
国7	4	4																	4	4	4											20	
国8							4																									4	
社1	4	4	4																						3	3						18	
社2				4	4	4																					3	3	3				21
社3							4	4	4	4	4																					20	
社4												4	4	4	4	4																20	
社5																	4	4	4	4	4	4										20	
社6																							3	3	3					3	3	15	
数1	3	3	3	3																						4	4					20	
数2				3	3	3						4	4	4																		21	
数3							3	3	3	3				4	4																	20	
数4																4	4	4	4	4	4											20	
数5																												4	4	4	4	16	
数6																							4	4	4	4						16	
理1	3	3	3	3	3	3																										18	
理2							3	3	3											3	3	3										18	
理3												3	3	3	3	3	3	3														21	
理4																							4	4	4	4	4					20	
理5																												4	4	4	4	4	20
理6								3	3																							6	
音1						2	2	2						2	2	2	2	2	2	2	2											18	
音2								2	2	2	2	2	2									1	1	1	1	1	1					18	
音3	2	2	2	2	2	2																						1	1	1	1	16	
美1	2	2	2	2	2	2	2											2	2													18	
美2							2	2			2	2	2	2	2	2						1	1									18	
美3								2	2														1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	
体1		1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5											15	
体2												1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	15	
体3	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	18	
体4	1.5	1.5										1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5											15	
体5																						1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	18
体6																							1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	15
技1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	
技2												1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
家1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
家2								1	1	1	1												1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	19
英1	3	3	3	3	3	3	3																										21
英2								3	3	3										3	3										3	18	
英3												3	3	3	3	3	3																18
英4																		3	3				3	3	3	3						18	
英5							3																					3	3	3	3	3	18
計	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	832

注. 832-827=5 は1の11の保体、技・家 (1.5×2+1×2=5) による。

表4.1. 時間割りデータ表 →13

	1	4	7	10	13	16	19	22	25	28	31	34	37	40	43	46	49	52	55	58			
1					309	305														310	302	月	
2					200	200									200						200	200	
3																							
4																							
5																							
6	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	
7																							火
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							水
14																							
15																							
16																							
17	100	100	200	100	100	200	100	100	100	200	100	200	100	100	200	200	100	200	100	100	100	100	
18	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	
19																							木
20																							
21																							
22																							
23																							
24																							
25																							金
26																							
27																							
28																							
29																							
30																							
31																							土
32																							
33																							
34																							
35																							
36	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120			
37	国1	国2	国3	国4	国5	国6	国7	国8	社1	社2	社3	社4	社5	社6	数1	数2	数3	数4	数5	数6			
1	101	102	103	104	105	106	107	108	101	104	107	201	206	301	101	105	108	206	307	301			MS
2	103	108	203	301	102	202	101	107	101	104	107	201	206	301	101	105	108	206	307	301			1MT
3	103	108	203	301	107	202	101	107	101	104	107	201	206	301	102	105	108	206	307	301			2
4	103	108	203	301	108	304	101	107	102	105	107	201	206	302	102	106	109	206	307	301			3
5	103	109	204	302	109	304	102	102	105	108	202	207	302	103	106	109	207	308	302				4
6	104	109	204	302	110	304	102	102	105	108	202	207	302	103	106	109	207	308	302				5
7	104	109	204	302	111	304	102	103	106	108	202	207	303	103	107	110	207	308	302				6
8	104	109	204	302	308	305	102	103	106	108	202	207	303	104	107	110	207	308	302				7
9	104	110	205	303	308	305	208	103	106	109	203	208	303	104	107	110	208	309	303				8
10	104	110	205	303	308	305	208	103	106	109	203	208	309	104	201	111	208	309	303				9
11	105	110	205	303	308	305	208	304	306	109	203	208	309	305	201	111	208	309	303				10
12	105	110	205	303	309	306	208	304	306	109	203	208	309	305	201	111	208	309	303				11
13	105	111	206		309	306	209	304	306	110	204	209	310	305	201	204	209	310	304				12
14	105	111	206		309	306	209	305	307	110	204	209	310	305	202	204	209	310	304				13
15	105	111	206		309	306	209	305	307	110	204	209	310	306	202	204	209	310	304				14
16	106	111	206		310	307	209	101	307	110	204	209		306	202	204	209	310	304				15
17	106	201	207		310	307	210	102	308	111	205	210		306	202	205	210	310	302				16
18	106	201	207		310	307	210		308	111	205	210		306	203	205	210						17
19	106	201	207		310	307	210		308	111	205	210		101	203	205	210						18
20	106	201	207		309	305	210		106	111	205	210		101	203	205	210						19
21		109							106	108	201	208		101	203	110	209						20
22		109							104	108	201	208		102	107	110	209						21
23									105						107								22
24																							23
25																							24
26																							25

教員一連番号
教員氏名

教科別教員番号

表4.2. 時間割りデータ表 →13

	1	4	7	10	13	16	19	22	25	28	31	34	37	40	43	46	49	52	55	58	月
1				304	307			110		208		308	111	209	111		210	303	104		
2				200	200			200	309	208		301	200	105	204	206	203		200	104	308
3								305				205	308			102	101	302	301	110	201
4									101			205	307					304	303	110	201
5							301	302	303		304		305		306	307		308	309		
6	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
7											108	111		208		207	304	303	302	204	火
8									105		108	111	109		110				302	204	
9							200	110	310	101				202		201	306	305			
10								202		101		306	107	206	108	205					310
11								111		102	201		103	204	104	203	302	301	304	205	
12									103	102	201		105		106		308	307	304	205	
13							200	201	104	103		210					306	305			水
14							200	304	102	103		210	200	200	200	200	200	200	310	310	
15									106			109		107	206	108	205			102	
16									203			109	303	111			310	309	102		
17	100	100	200	200	200	100	100	100	100	100	200	100	200	100	100	200	100	100	100	200	200
18	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
19									105	107	302			202		201	308	307	111	207	木
20							200	203	101	107		309							111	207	
21								201			202	310	111	204	111	203			106		
22							200	301	103		202	305	109	210	110		209		106		
23										104	206				102	101	304	303		308	
24										104	206			208	207	310	309			308	
25								204			203	110	105		106				302	209	金
26							200	303	308		203	110					310	309		209	
27									102	105			107	208	108	207				306	
28							200	202	307	105		304	103		104		302	301		306	
29							200	111	104	106	204			210	102	101	209		108		
30									106	204				202	201	306	305	108			
31							200	306	106	207		209	109	206	110	205			304		土
32								204		207		209	103		104		308	307		306	
33																					
34																					
35	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	
36	理1	理2	理3	理4	理5	理6	音1	音2	音3	美1	美2	美3	体1	体2	体3	体4	体5	体6	技1	技2	
37	401	402	403	404	405	406	501	502	503	601	602	603	701	702	703	704	705	706	901	902	MS
1	101	107	201	301	306		107		102	105	202	308	111	206		205		303	103	210	1MT
4	101	107	201	301	306		107		102	105	202		111	206		205			103	210	2
7	101	107	201	301	306		108														3
10	102	108	202	301	306		108														4
13	102	108	202	302	307		109														5
16	102	108	202	302	307		109														6
19	103	109	203	302	307		205														7
22	103	109	203	302	307		205														8
25	103	109	203	303	308		206														9
28	104	208	204	303	308		206														10
31	104	208	204	303	308		207														11
34	104	208	204	303	308		207														12
37	105	209	205	304	309		208														13
40	105	209	205	304	309		208														14
43	105	209	205	304	309		209														15
46	106	210	206	304	309		209														16
49	106	210	206	305	310		210														17
52	106	210	206	305	310		210														18
55			207	305	310																19
58			207	305	310																20
61			207	304	307																21
63			203																		22
67			203																		23
70																					24
73																					25

13



表4.3. 時間割りデータ表 →13

	1	4	7	10	13	16	19	22	25	28	31	34	37	40	43	46	49	52	55	58	月	
1	103			109		301	306															
2	103	200				200	200															
3	202	109																				
4	202	109																				
5	310																					
6	200	200	200	200	200	200	200															
7	203	301																				火
8	203	301																				
9																						
10		309																				
11	206	303																				
12	206	303																				
13		309																				水
14		309																				
15	101																					
16	101																					
17	100	200	200	200	100	100	100															
18	200	200	200	200	200	200	200															
19	208	111																				木
20	208	111																				
21	105																					
22	105																					
23		307																				
24		307																				
25	210	301																				金
26	210																					
27		305																				
28		305																				
29	107																					
30	107																					
31		303																				土
32		305																				
33																						
34																						
35	141	142	143	144	145	146	147															
36	家1	家2	英1	英2	英3	英4	英5															
37	903	904	801	802	803	804	805															MS
1	207	307	101	109	201	207	108															1MT
4	207		101	109	201	207	108															
7			101	110	201	208	305															
10			102	110	202	208	305															3
13			102	111	202	208	305															4
16			102	111	202	301	306															5
19			103	111	203	301	306															6
22			103	209	203	301	306															7
25			103	209	203	302	307															8
28			104	209	204	302	307															9
31			104	210	204	302	307															10
34			104	210	204	303	308															11
37			105	210	205	303	308															12
40			105	310	205	303	308															13
43			105	310	205	304	309															14
46			106	310	206	304	309															15
49			106	110	206	304	309															16
52			106		206	301	306															17
55			107		204	207	108															18
58			107		204																	19
61			107																			20
63			104																			21
67			104																			22
70																						23
73																						24
																						25

13 ↓

表5. 教員用時間割り

	月						火						水						木						金						土							
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2
国1	1-6		1-5	1-3	1-4		1-3	1-6	1-4	1-5			1-5	1-3	ク		1-3	1-4			1-5	1-6	1-3	1-4	1-6		1-5		1-4		1-6							
国2	1-9	1-8		1-11			1-9	2-1		1-10	1-8		1-9	1-11	1-10	ク	1-8	*1-9	1-10		2-1	1-11	1-9		1-10	1-11	2-1	2-1	○1-9	1-8								
国3		2-7	2-6		2-3		2-5		2-6	2-4		2-7	2-3	2-7	2-5		2-3	2-4	2-5	2-6			2-6	2-3	2-4		2-5	2-4		2-7								
国4			3-2					3-3	3-1				3-1	3-2	3-3	ク	3-1	3-3	3-2				3-1				3-3			3-2								
国5	*3-9	学		3-10	1-1		3-9	3-8	1-8	1-9			3-8	1-11	3-9	ク		3-8	3-9		3-10	1-2	3-8	1-7		3-9	3-10	○3-9	3-10	1-10								
国6	*3-5	学	3-7		2-2		2-2	3-5	3-4		3-7	3-6	3-7	2-2	3-4	3-5		3-4	3-5		3-6	2-2		3-5	3-4		3-6	3-7	○3-5	3-6								
国7	1-2		2-9	2-10	2-8		2-10	1-1	1-2	2-9			2-8	2-9	2-10	ク	1-2	2-9	2-8	1-1			2-8	1-1		1-2	2-10			1-1								
国8		1-7					1-7								1-7	ク																						
社1		3-4		1-2	1-3			1-3	1-2	1-1	3-5	1-2	1-1	3-4	ク	3-5	1-3	1-1			3-4		1-1		3-5	1-2	1-3											
社2		3-6	1-6	1-4	1-5		1-4	1-5	3-7	1-6		1-6	3-8	3-7	1-4		*1-6	1-5	3-6	1-4			3-6	1-6		3-8	3-7	3-8	○1-6	1-5								
社3	1-8	1-9		1-7	1-10		1-10	1-7		1-8	1-11	1-11	1-10	1-8	ク		1-10	1-7		*1-8	1-9	1-7		1-9	1-8		1-11	1-8	1-11	1-9								
社4	2-1		2-3				2-1	2-2	2-5			2-3	2-5	2-1	2-3	2-4		2-1		2-4	2-5	2-2	2-1	2-2	2-4	2-3	2-5	2-2	2-1	2-4								
社5	2-7		2-8	2-9	2-10		2-6	2-9	2-8	2-7	2-10	2-9	2-6	2-8	ク		2-10	2-6	2-7	2-8			2-9	2-8	2-6	2-7	2-8	2-7	*2-8	2-10								
社6		学		3-9				3-2		3-9	3-10	3-2	3-1		ク	3-10			3-9	3-1	3-3	3-10	3-2		3-3		3-1		3-3									
数1	1-1	3-5	3-6				3-6		1-3	3-5	1-1	1-1	3-5	3-6		1-4	1-2	3-5		3-6	1-3	1-4	1-2		1-1		1-3	1-2	*1-1	1-4								
数2	1-5	2-1		2-3	1-7		1-5		2-3	2-2	○1-7	1-5	1-6	2-2	1-7		1-6		2-1	*1-7	2-3		2-1	2-2	1-6	2-3		1-7	2-2	2-1								
数3	2-4	1-10		1-11	2-5			2-4	1-11	1-9	1-10	2-4	1-8	1-10	ク			1-9	1-8	2-4	2-5		1-8	2-5		1-9	1-10	1-11	1-10	2-5								
数4	2-6	2-9	2-10	2-7			2-9		2-7	2-10	2-8	2-6	2-8	2-10	2-9		2-6		2-7	2-8	2-9		2-7		2-6	2-10	2-9	2-8	*2-9									
数5	*3-10	学	3-9	3-8			3-10	3-7	3-9	3-8			3-7	3-10	ク		3-7	3-8	3-10		3-7		3-9	3-10	3-8		3-10	3-9		3-9								
数6	*3-2	学	3-4	3-1				3-3	3-1		3-2	3-3		3-2	ク		3-4	3-1	3-3	3-2			3-4	3-3		3-1	3-2	○3-2	3-4									
理1		1-1	1-3	1-6	1-2		1-2		1-6	1-5	1-4		1-4		ク	1-1		1-3	1-6	1-5	1-1	1-3		1-4			1-4	1-5		1-2								
理2		2-10	1-8		1-9		1-7	2-10		2-8	2-9		1-7	2-8	ク	2-9	1-8			1-9	2-10	1-8	1-9		2-9	2-8			1-7									
理3	2-3	2-6	2-7	2-6	2-1		2-5	2-7	2-1			2-3	2-4	2-1		2-5	2-2		2-3		2-4	2-2	2-5		2-6	2-7	2-3	*2-3	2-6									
理4	*3-4	学	3-3	3-2			3-5	3-4		3-3	3-1	3-4	3-5	3-2	3-1		3-3	3-1	3-4	3-2	3-5		3-5		3-2		3-4	3-3	3-1	○3-4								
理5	*3-7	学	3-10	3-6			3-7	3-6		3-10	3-9		3-6	3-8	3-7		3-6	3-10	3-7	3-8	3-9		3-9	3-7	3-8		3-10	3-7	3-9	3-8								
理6		1-11		●3-1			1-11			1-10				ク	1-10								1-11	1-10														
音1		2-5	1-7	1-8	●3-2		2-9	2-8		2-10	1-7	1-9		2-7	2-6	ク	1-9	1-8		2-7	2-9	2-6		2-10					2-5	2-8								
音2	1-10	学	3-5		●3-3		1-10	2-2	1-11		2-1	3-4		2-3	ク		2-3	2-1	3-1		3-2	2-4	3-3		2-2	1-11		3-6	2-4									
音3		3-9		1-1			1-2	1-5	3-10		1-3	1-4	1-2	1-6	ク	1-5	1-1	1-2	1-3			3-8	1-2	3-7	1-4		1-6											
英1	2-8	2-8		○1-5	●3-4			1-1	1-1	1-2	1-2	1-3	1-3		*1-5	ク	1-7	1-7		1-4	1-4		1-5	1-5	1-6	1-6	2-7	2-7										
英2	*2-2	3-1	2-5	2-5			1-8	1-8			2-1	2-1	○2-2	1-9	1-9		3-2		2-2	2-2	2-6	2-6	2-3	2-3			2-4	2-4										
英3	*3-8	学	3-8	3-7	●3-5		1-11	1-11	3-8	3-6		2-10	2-10	3-3	ク		3-9	3-10	3-3			1-10	1-10		3-4		2-9	2-9										
体1	1-11	1-5					1-9		1-7	1-3	1-5		教	1-7	1-11				1-11	1-9		1-5	1-11	1-7	1-3		1-9	1-3	1-11	*								
体2	2-10	2-4		○2-6	●3-6		2-8		2-2	2-6	2-4		教	2-6	ク	2-2	2-6	2-4	2-10		2-8		2-8		2-10	2-2	2-6											
体3	1-11	1-6	1-2		●3-7		1-10		1-8	1-4	1-6		教	1-8	1-11	ク			1-11	1-10	1-2		1-6		1-8	1-4	1-2	1-10	1-4									
体4		2-3	1-1				2-7		2-1	2-5	2-3		教	2-5			2-1	2-5	2-3		1-1	2-7		2-7	○2-5	1-1	2-1	2-5										
体5	2-9	学	3-2	3-4	●3-8		3-4	3-6		3-2	3-8	3-6	教	3-10	ク		3-8		2-9	3-4	3-10		3-10		3-2	2-9	3-6		3-8									
体6	*3-3	学	3-1	3-3	●3-9		3-3	3-5		3-1	3-7	3-5	教	3-9	ク	3-7			3-3	3-9	○3-3	3-9		3-1		3-5		3-7										
技1	1-4	1-4	1-10	1-10			3-2	3-2		3-4	3-4			1-2	1-2	ク	1-11	1-11	1-6	1-6		3-2		○1-3		1-8	1-8	3-4	*	1-3								
技2		3-8	2-1	2-1			2-4	2-4		3-10	2-5	2-5	3-10	3-10		2-7	2-7	○2-10		3-8	3-8	2-9	2-9	3-6	3-6		2-10	3-6										
家1	1-3	1-3	2-2	2-2	●3-10		2-3	2-3		2-6	2-6	○2-7		1-1	1-1	ク	2-8	2-8	1-5	1-5		2-10	2-10		*2-7	1-7	1-7											
家2		学	1-9	1-9			3-1	3-1		3-9	3-3	3-3	3-9	3-9		1-11	1-11			3-7	3-7	3-1		3-5	3-5		3-3	3-5	3-7									
英1	1-7	1-2	1-4		1-6		1-1	1-3	1-6	○1-4			1-7	1-4	1-5	1-6			1-4	1-2	1-3	1-1	1-2		1-4		1-3	1-5	1-1	1-5	1-7							
英2		3-10	1-11		2-9		2-10	1-9		1-10		1-9		2-9		2-10		2-9		1-11	1-10		1-11		3-10	1-9	1-10		2-10	3-10								
英3	2-5	2-2	2-4		2-6		2-6		2-3		○2-4		2-4	2-1	2-2	ク	2-4		2-5	2-3	2-1	2-5	*2-4		2-1	2-2		2-3	2-6									
英4	*3-1	学	2-8	2-7			2-7	2-8	3-4			3-3	3-1	2-7	ク		3-2	3-3	3-4		3-1	3-4	2-8	3-1		3-2		○3-1	3-3									
英5	*3-6	学	3-5	1-8			3-8	3-9	3-7		○3-6		1-8		3-6	3-8	ク	3-9	3-6	3-7		3-5		3-6	3-7		3-9	3-8	1-8	3-5								

注. 学：学年部会、教：教科部会、*：学級指導、○：道徳、ク：クラブ、●：選択


```

DATA NO CHECK
*****
KURASU  MSO      MTO      KEI
101      9        20       29
102      9        20       29
103      9        20       29
104      9        20       29
105      9        20       29
106      9        20       29
107      7        22       29
108      7        22       29
109      7        22       29
110      9        20       29
111      14       20       34
201      9        20       29
202      9        20       29
203      9        20       29
204      9        20       29
205      7        22       29
206      7        22       29
207      7        22       29
208      7        22       29
209      7        22       29
210      7        22       29
301      10       19       29
302      9        20       29
303      10       19       29
304      10       19       29
305      10       19       29
306      10       19       29
307      9        20       29
308      10       19       29
309      10       19       29
310      10       19       29

TOOKEI
*****
SITEI JISU 274
200 NO KAZU 164
GOKEI      438

SITEI% 26.00
200NO% 10.26
KURAS% 72.59

*HAMENOKORI GOKEI---- 0
4 JIKAN JIGYO JISUU GOKEI 173
5 JIKAN JIGYO JISUU GOKEI 0
DOOKYOKA NO JIKANSUU(KEI,SUU) 0
DOOKYOKA NO JIKANSUU(ZENTAI) 59
3 JIKAN RENZOKU JIKANSUU 189
ONAJI KYOKA NO YOBI RENZOKU 60

1 C ** RANSU **
2 SUBROUTINE LL(KA,NT)
3 COMMON /SL/L(30)
4 INTEGER*4 KA
5 N=1
6 DO 10 I=1,10000
7 IF(KA.EQ.0) KA=67
8 IF(KA.LT.0) KA=-KA
9 KA=141*KA+34091
10 KA=KA-(KA/10000)*10000
11 A=FLOAT4(KA)/10000.0
12 JJ=A*FLOAT(NT)+1.0
13 L(N)=JJ
14 IF(N.EQ.1) GO TO 11
15 NS=N-1
16 DO 12 J=1,NS
17 IF(JJ.EQ.L(J)) GO TO 10
18 12 CONTINUE
19 11 N=N+1
20 IF(N.GT.NT) RETURN
21 10 CONTINUE
22 RETURN
23 END
0000 ERRORS LL
    
```


SENSEI NO JIKANWARI

Table with 36 rows and 36 columns of numerical data, representing a matrix of values for the first section.

6

SENSEI NO JIKANWARI

Table with 36 rows and 36 columns of numerical data, representing a matrix of values for the second section.

群馬県の若年層における方言使用の実態 ——方言使用に対する規範意識研究序説——

山 県 浩

群馬大学教育学部国語国文学研究室
(1986年11月14日受理)

1. は じ め に

[1] 戦後の国語教育における「方言」の扱いは、戦前のそれに比べると、大きくかわったと言われる。しかし、「方言」が、「共通語」と対等な、完結した体系的存在として扱われるようになった訳ではない。

例えば、『学習指導要領』・『指導書』等の記述から¹⁾、「方言に対する国語教育の考え方は、共通語の存在意義と方言のもつよさを理解した上で、共通語が必要に応じて使いこなせることを中心にしている。」(藤原 1977, p.92)とまとめられるように、その最終的な目標は、場面に応じた「方言」と「共通語」との使い方に関する指導にある。

勿論、これが、方言・共通語指導のすべてではなからう。しかし、その指導が、児童・生徒の方言使用に対する「言葉直し」に終始することがないように、教師は、「方言」に対して「共通語」と同等か、或は、それ以上の関心・理解を持っておく必要がある。

[2] 今日の方言・共通語指導のあり方を考えるとき、方言研究の立場から、興味を覚える問題がいくつか存す。

既述の如く、児童・生徒の方言使用に対して、教師は、それが共通語で話すべき「必要な場合」かどうかを判断し、「必要な場合」なら、適切な方法・内容で指導を行うことになっている。このとき、『指導書』等に見られるような典型的な場合を除けば、たとえ同じ「場合」でも、教師によって判断が異なり、児童・生徒に対して指導をしたり、しなかったり、また、指導しても、その方法・内容が異なってくるのが考えられる。

そこで、特定の「場合」における児童・生徒の方言使用に対してなされる、「方言のままがかまわない」「共通語を使用すべきだ」等の判断の個人差(換言すると、児童・生徒の方言使用に対する教師の規範意識の違い)は、どのような実態であろうか。また、このような判断の個人差は、どのような教師の属性と関係しているであろうか。等々。

これらは、特に、社会言語学的研究のテーマの一つである、「場面」によることばの使い

分けや方言意識の問題と関連させて考えてゆくことができよう。

[3] 既述の如き教師の規範意識に関する調査の準備として、本学部学生に対していくつかのアンケート調査を実施してきた。

本稿は、それらのうちで、最も基礎的な調査に関する報告に当たる。

[3-1] 学生に実施した調査の内容は、次の①～⑤の如くで、後述する三つの方言現象すべてに互って調査した。

- ①, 現在の使用状況。
- ②, 使用状況の変化。
- ③, 小・中・高での指導・説明等の経験。
- ④, 印象。
- ⑤, 第三者の使用に関する意識。

※ ①は、1985年6・7・12月、②～⑤は、1986年4・5月に調査済み。

①から④は、方言使用に対する規範意識を形成する属性として重要と考えた項目、⑤は、いろんな場面を想定し、ある人物（同世代の人物・小学校の子供）が該当の方言現象を使用することの可否を問うもので、直接に規範意識の現われ方をみる項目である。

尚、属性として、他に「教職志望度」「ことばに対する関心度」等も考えたが、一連の調査では、具体的な方言現象を問題にしているため、上記の如き言語的属性に限定した。

[3-2] 本稿では、前項の①～⑤の内容のうち、特に「①, 現在の使用状況。」に関する調査（1985）について報告する。

この問題は、②～⑤に関する調査（1986）でも、一項目として扱った。しかし、別の調査とし、本稿で詳述するのは、特に、この話者自身及び同世代の人たちの使用状況というものが、規範意識の違いを規定する最大の要因になっていると考えられるからである。

[3-2-1] 本稿は、以上の如く、一連の調査の中で重要な位置を占めるが、扱うデータの関係から、群馬県の若年層における方言使用の記述的研究という側面が強い。

近年は別として、方言研究と言えば、老年層を対象とするものが多い。しかし、共通語化の進んでいる若年層を対象とすることで、古方言の残存状況、共通語化の程度、更に、新方言の使用状況などを検討し、群馬方言の将来の一端を窺えればと考える。

但し、調査対象者の選定は、次章の如く、サンプリングなど、厳密な方法をとったものではない。このため、「群馬県の若年層……」と述べてはいるが、かなり偏った小集団（20歳前後の国立大学学生）で代表させている点、注意を要する。

[3-3] 学生に対する一連のアンケート調査で扱った方言現象は、具体的に、次の1～3の如くである。

1. 「来レル」「見レル」「寝レル」などの「レル」型の可能表現²⁾。

2. 「来(キ)ナイ」「来(キ)ヨー」などのカ変の上一段化現象³⁾。

3. 「行クペー」「行クダンペー」などの推量・意志・勧誘の「ペー」表現⁴⁾。

文法現象を取り上げたのは、第一に、語彙・音韻現象に比べて、学校教育で言及されやすく、規範意識も強く働いて、所期の目標にとって有意な結果が得やすいと考えたためである。また、上記の3現象を取り上げたのは、大きな県内差もなく、日常的に用いられているためでもあるが、次の如き判断による所も大きい。

それらは、一応、「文法現象」とはしているが、言語的にも、方言現象としても、それぞれ違った性格を有している。このため、相互に異なった結果が出やすく、それらの比較を通じて、規範意識の構造を立体的に把握することができる。

2. 調査の概要

[1] 本稿で扱う調査の概要は、次の如くである。

- (1) 調査対象：筆者の講義（1985年度前期＝国語史概説・国語学概論・文章表現・初等科国語，1985年度後期＝初等科国語）の受講生（群馬大学教育学部学生，2・3・4年）で，県内出身の279名（男＝128・女＝151）。
- (2) 調査年月日：1985年6月26・28日，7月1日，12月6日。
- (3) 平均年齢：20.548歳。

県内差をみるため，高校の校区等を勘案し，次の(A)～(D)の如き出身地域を設けた⁵⁾。

- (A) 西部 ～ 73名（男＝34・女＝39）
- (B) 中央 ～ 105名（男＝46・女＝59）
- (C) 東部 ～ 49名（男＝24・女＝25）
- (D) 北部 ～ 49名（男＝22・女＝27）
- (E) 不定・不明～ 3名（男＝2・女＝1）

[2] 調査方法は，巻末の調査票の如く，多肢選択チェックによるアンケート調査を採用した（但し，「解答用紙」は，紙面の関係で省略）。

この調査法は，言語調査の方法として多くの長所が存するものの，一方で，いくつかの短所も存す。

例えば，「レル」型の可能表現やカ変の上一段形は，本来の形式との語形差が小さいため，話者の意識外で用いられることが多い。特に，本調査では，〈自宅での家族などとの普通の会話〉という，精神的緊張感の弱い場面を指定しただけに，調査で出てきた使用率の方が，実際の使用率よりかなり低いと予想される。

その他，質問の形式によって使用率が異なるなど⁶⁾，技術的な問題も多く存す。

3. 調査結果と考察

[1] 各現象の考察に当たっては、問題とする形式について、男女差・出身地域差など、その使用者の違いに視点をおいた“使われ方”と、活用型・下接辞など、その形態的特徴の違いに視点をおいた“現われ方”の2点を中心に据える。

このように、質問項目間の差異を対象に、傾向性を検討してゆくことで、アンケート調査ゆえに心配される問題をいくらか解消することができよう。

尚、調査結果は、巻末の表Ⅰ・Ⅱに示したので、適宜参照されたい。

[2] 調査結果の検討に入る前に、いくつかの予備調査に基づいて、各現象の実態を略述する。

1. 「レル」型の可能表現～西日本に多いが、東京でも盛んに用いられ、若年層での使用が多い「新方言」の一つ（井上 1985など）。県内で用いられている中学校の国語教科書の一つで言及されている⁷⁾。

学生の捉え方としては、3現象の中で「方言」という意識が最も弱く、「文法上の誤り」「『ラレル』の省略形」など、不自然さ・違和感を抱くものが目に付く。

2. カ変の上一段化現象～主に、神奈川・東京の一部を除く関東地方から東北地方の南部にかけて分布する古方言。

方言という意識は「べー」表現のそれより弱く、「文法上の誤り」などと捉えるものも見られる。一方では、何らの違和感も覚えず、「方言とは思っていなかった」とするものも少なくない。

小・中・高での指摘・説明等の経験が、3現象の中で最も多い。

3. 「べー」表現～周知の如く、いろんな異形を持ち、関東・東北地方を中心に広く分布する古方言。

群馬方言を代表する表現と捉えられている。懐かしさ・親しみ・見近さなどを覚えるものもいるが、一方では、乱暴で、品のない、汚らしいことばとするものが、女性に少なくない。

3-1. 「レル」型の可能表現

[1] カ変・上一段・下一段の各活用型に存する「来レル」「見レル」「寝レル」など、本稿でいう「レル」型の可能表現は、五段活用に存する可能動詞への類推や可能の意味の明晰化（助動詞「ラレル」の中の一つの意味から、独立した形式に対応する意味へ）など、体系的・

効率性を高めるため、発生すべくして発生した形式である。

後述の2現象とは異なり、この「レル」型の可能表現は、昭和初期の東京語から見られ、現在でも盛んに用いられている。このため、この表現の東京語での発生・発達について、地方語の影響が古くから説かれてきた割に、近年を除けば、純粹に方言の問題として取り上げられることは少なかったようである。

[1-1] 方言研究でこの表現を扱う際、問題となるのが、意味——状況可能と能力可能——の区別である。

しかし、群馬方言は、両者の区別をしないので、本調査では、先行の諸調査との比較を考慮して、状況可能を中心に捉えた(項目①~⑮)。ただ、意味の違いをみる項目も、一組設けた(能力可能:⑯, 状況可能:⑰)。

[2] 「レル」型の全体的な使用状況を見ると、使用率の高いもので、⑬「コレタ(3・4)」の23.2%や③「コレル(3・4)」の22.9%程度で⁸⁾、平均年齢が20歳前後の若年層としては、少し低率のように思われる(表Ⅰ-1参照⁹⁾)。

ちなみに、老年層では、神奈川を除く関東各都県とともに、群馬県にも「レル」型が認められない(国研 1982・78-83図:同 1983・179・180図)。また、東京在住者でも、群馬県を含む地域の出身者は、他地域のそれに比べて、「レル」型の使用率が低い(国研 1981a)。

しかし、中学生程度になると、群馬県も含め、全国的に地域差が認めがたいほど「レル」型が盛んに用いられている(井上・萩野 1984)。

[2-1] 男女の使用率の違いは、明らかで、男性の方が女性より「レル」型の使用率が一定して高い(表Ⅰ-1参照)。

この傾向は、①~⑰すべての項目で男性の方の使用率が高いこと、更に、その内の6項目で有意差が認められることから明確である。

[2-2] 出身地域の違いでは、(D)北部の使用率が全体的に高い(表Ⅱ-1参照)。

例えば、17項目中、11項目で使用率が最も高く、3項目で有意差が認められる。

ただ、この傾向は、先行の諸研究では確認できなかった。

[3] 「レル」型の現われ方については、すでに多くの指摘があるが、本稿では、活用型(語)の違い、用法(下接辞)の違い、意味の違いの3点から検討した。

[3-1] 活用型(語)の違いによる「レル」型の現われ方は、使用率の高い順に次の如くである。

終止法:③「コレル(3・4)」22.9%-*→①「見レル(2)」15.4%→④「起キレル(2)」12.6%-*→②「寝レル(2)」7.3%-*-*→⑤「開ケレル(2)」2.1%。
cf. ⑰「着レル(4)」17.0%

否定法:⑧「コレナイ(5・6)」15.6%→⑥「見レナイ(3)」10.8%→⑨「起キレナイ

(3) 8.9% → ⑦「寝レナイ (3)」6.8% - ** → ⑩「開ケレナイ (3)」1.3%。
 過去法: ⑬「コレタ (3・4)」23.2% → ⑪「見レタ (2)」18.4% - ** → ⑫「寝レタ (2)」
 10.1% → ⑭「起キレタ (2)」9.9% - ** → ⑮「開ケレタ (2)」0.7%。

※ 語の間の有意差検定は、母集団の比率の差の検定による (** $P < .01$ ・* $P < .05$)。以下、同様。

一部に異同が見られるが、使用率の差や有意差から勘案すると、〈来ル・見ル・起キル・寝ル・開ケル〉の順に、「レル」型が現れやすい。これは、換言すると、活用型では、カ変・上一段・下一段の順で、語幹の音節数では、一音節・二音節の順で、それぞれ「レル」型が現れやすいとなる。

[3-1-1] 「レル」型の現われ方については、その形態的特徴の点から、多くの報告がなされている。

音節数の違いについては、古くから語幹一音節語での「レル」型の現れやすさが指摘されている (中村 1953など)。

また、活用型の違いについては、語幹一音節語の場合、上一段・カ変・下一段の順で「レル」型が現れやすいとの報告がある (岡崎 1980: 中田 1982)。

[3-1-2] 活用型の違い、即ち、上一段とカ変の順序の点で、本調査と先行の調査とが異なっている。

ただ、本調査の場合、上一段の語幹一音節語としている「見ル」に〈その他〉の言い方として「見エル」が多く記述された点、考慮すべきかもしれない¹⁰⁾。

しかし、終止法の場合、同じ上一段の語幹一音節語である「着レル」の使用率 (状況可能: ⑯-4=17.4%) が、「見レル」の使用率 (①-2=15.4%) と殆ど変わらないことには、注意を要する。これからすると、「見レル」の使用率は、「見エル」の存在と殆ど無関係なものということになる。

[3-2] 用法 (下接辞) の違いによる「レル」型の現われ方は、使用率の高い順に次の如くである。

見ル: ⑪「見レタ (2)」18.4% → ①「見レル (2)」15.4% → ⑥「見レナイ (3)」10.8%。
 寝ル: ⑫「寝レタ (2)」10.1% → ②「寝レル (2)」7.3% → ⑦「寝レナイ (3)」6.8%。
 来ル: ⑬「コレタ (3・4)」23.2% → ③「コレル (3・4)」22.9% - * → ⑧「コレナイ (5・6)」15.6%。

起キル: ④「起キレル (2)」12.6% → ⑭「起キレタ (2)」9.9% → ⑨「起キレナイ (3)」8.9%。

開ケル: ⑤「開ケレル (2)」2.1% → ⑩「開ケレナイ (3)」1.3% → ⑮「開ケレタ (2)」0.7%。

※ ** $P < .01$ ・ * $P < .05$

使用率の差は僅かであるが、全体の使用率が高い語幹一音節語の3語で、一致して〈過去法・終止法・否定法〉の順に使用率が高くなっている。

また、他の2語も含め、「ナイ」下接で「レル」型の使用率が低い点は、注目に値する。

[3-2-1] 用法の違いについて、例えば、中村通夫氏は、次の如く述べておられるが、これは、本調査の結果と異なるものである。

「東京語でのこの傾向は、最初に一音節語幹の語の否定形、来れない・見れないあたりからまず初まり、やがて着れない・出れない・寝れないなどを襲い、肯定形をも生ずるとともに、……」（中村 1953, p.593. その他 田中 1983など）。

[3-2-2] この否定法をめぐる相違に関して、本調査の場合、「見ランナイ」「寝ランナイ」など、すべての項目で30~45%の高い使用率を有する「~(ラ)ンナイ」という変化形の存在を考えるべきである。(表I-1及び表I-4・㊸-3参照)。

このラ行音の撥音ンへの変化は、「ワカンナイ」などの形で、新方言の一つと言われるが(井上 1985など)、関東地方では、老年層でも盛んで、群馬県では、吾妻郡などに若干少なくなるものの、全県的に分布している。(大橋 1974・108図)。

従って、群馬県では、「レル」型発達の先頭をゆく否定法に「~(ラ)レナイ」→「~(ラ)ンナイ」の変化が古くに生じたため、否定法でも、更に、全体でも、その後の「レル」型の発生又は伝播が受け入れられず、中村氏らの報告と異なり、また、[2]項で述べた使用状況に至ったと考えられる。

[3-2-3] その他、助動詞「レル・ラレル」が尊敬で盛んに用いられる地域での「レル」型の使用状況など、意味・形態面で「レル」型の発達を規定する要因は多いようである(中村 1953:井上 1985など)。

そこで、群馬方言における「レル」型の可能表現については、(D)北部での使用率の高さをも含め、今後、いろんな角度から検討してゆく必要がある。

[3-3] 意味の違いによる「レル」型の現われ方では、状況可能(項目⑰)の方が能力可能(項目⑱)より「レル」型の使用率が高く、5%水準で有意差が認められる($Z = 2.211 > k(.05) = 1.960$ ・表I-1参照)。

但し、これは程度問題で、各々の意味に専用の語形が存する訳ではない。

[3-3-1] その他、項目⑱⑲には、他の項目では無視した「~ライル」「~ラエル」の選択肢を設けた。

「~ライル」は、新方言と認められる形式(佐藤 1982)、「~ラエル」は、老年層にも見られる形式(国研 1982・78~83図)であるが、本調査では、いずれも5%程度の使用率に過ぎない。

ただ、前者については、使用の拡大傾向が見られるとのことで（佐藤 1982）、今後、「～（ラ）ンナイ」と同じく、「レル」型の現われ方に影響を与えることも考えられる。

3-2. カ変の上一段化現象

[1] カ変の上一段化は、二段活用的一段化などと同じく、活用体系の一般的な変化——不規則な活用形式から規則的な活用形式へ——の一つとして捉えられるべき現象である。

〈使用頻度の高い連用形「キ～」による全活用形の統一〉という、その形態的特徴は、統一する活用形の数が違うだけで、正しく上二段活用的一段化の特徴と同一である。

このように上一段形は活用体系の変化相の中で捉えると極めて合理的な形式であるが、現代諸方言では、分布域が狭く、神奈川・東京の一部を除く関東地方から東北地方の南部にかけて見られる程度である（飯豊 1974：大橋 1975・33～39図：国研 1981a）。

尚、サ変の上一段化も同性格の現象で、質問項目⑱～㉔では、カ変とともに扱ったが、ここでは、カ変の方を中心に述べる³⁾。

[2] カ変の上一段形の使用状況は、全体的に低調で、最も使用率の高いもので、⑱「キヨー（2）」の17.2%⁶⁾、最も低いもので、㉑「キル（2）」の0%となる（表Ⅰ-2参照）。

これに対して、県内の老年層では、「キナイ」「キサセル」など、未然形に限られるが、上一段形は、利根・吾妻郡に若干少なくなるものの、全県的に分布している（大橋 1975・33～35図）。

また、予備調査の一つで、「使用状況の変化」を問うた所、「昔は使っていたが、今は使わない」の解答率が、カ変の上一段化現象で最も高かった（県内出身者94名、同選択肢の解答率：カ変の上一段化＝16.0%・「ペー」表現＝6.4%・「レル」型の可能表現＝2.1%）。これは、若年層における急速なカ変の上一段形の衰退を物語っている。

[2-1] 男女の使用率の違いについては、一応、男性の方が女性より上一段形の使用率が高い（表Ⅰ-2参照）。

この傾向は、「ナイ」「サセル」下接で明確で、ともに男性の使用率の方が高く、1%水準で有意差が認められる。ただ、「ヨー」下接では、男性に「来ル+ペー」の解答が多いため、男女の差は見られない。

[2-2] 出身地の違いでは、有意差が認められるような差は見られない（表Ⅱ-2参照）。

ただ、既述の如く、老年層では、利根・吾妻郡に、未然形の「キ～」に混じって本来の「コ～」が目につく。

そう言えば、本調査でも、「ナイ」「ヨー」下接では、(D)北部の使用率が最も低い。或は、老年層での分布との関連を考えるべきであろうか。

[3] カ変の上一段形の現われ方では、用法（下接辞）の違いが問題になる。大きな差異は認められないが、使用率の高い順に次の如くである。

⑱「キヨー（２）」17.2%→⑳「キサセル（２）」16.2%→㉑「キナイ（２）」14.7%
 **→㉒「キレバ（３・４）」1.3%→㉓「キロ（３・４）」0.7%→㉔「キル（２）」0%。
 cf. ③「キラレル（２）」8.6%

※ ** P<.01・* P<.05

ほぼ、〈未然形・仮定形・命令形・連体形〉の順で使用率が高いが、意味のあるのは、未然形とその他の活用形との間だけである。

ちなみに、関東・東北南部での分布をみると、分布域の広い順に〈キサセル or キラレル・キナイ・キレバ・キル・キロ（分布域は皆無）〉となり、特に、未然形とその他の活用形との分布域の差が大きい（飯豊 1974：大橋 1975・33～39図）。

尚、近世の上方語・江戸語でも、上一段形が目立つのは、「ラル（or レ）ル」「ヨー」の下接する場合である（湯沢 1954：同 1970：松村 1977）。

[4] サ変の上一段化については、連体形・仮定形等について調査したが、上一段形は殆ど見られない（表Ⅰ-2参照）。

ただ、県内の老年層の分布をみると、終止連体形・仮定形の場合、カ変では、既述の如く、上一段形が殆ど見られないが、サ変では、利根・吾妻郡などにまとまって見られる（大橋 1975・43～49図）。

これに対して、本調査では、これらの活用形でのカ変・サ変の上一段形は、全体でも、(D)北部だけでも、殆ど認められない。従って、群馬県の若年層では、サ変の上一段形の方がカ変の上一段形より衰退が著しいと言える。

3-3. 「べー」表現

[1] 助動詞「ベシ」は、すでに中古の京都語から連体形のイ音便「ベイ」をとっていた。それが、中世末頃になると、京都語では衰退し、J.ロドリゲス『日本文典』（1604～08）ではすでに関東・坂東の方言と捉えられている（土井 1955）。近世の江戸語では、化政期（19C初）になると、江戸訛りに対する関東訛りの一つと捉えられもしたが（式亭三馬『四十八癖』1812～）、江戸語内でもまだ一部の階層で用いられていたようである（土屋 1981など）。

このように「べー」表現は中央語でも長い歴史を持つ表現だけに、現代諸方言での分布域は広く、老年層では東京周辺の分布も少なくない。また、長い間にいろんな変化を生じたため、群馬方言に限っても問題は複雑である。

例えば、「べー」表現を用いるか否かは当然として、数多く存する異形のうちどれを用い

るか、用言に下接する際、どの活用形に接続するか。また、いくつかの異形の中でも、多くの「古方言」の形式に混じって、「新方言」の形式が見られるなど、単一の視点からの考察は危険である。

以上の如く、複雑な問題を有しながらも、本調査では、「ペー」表現を僅か9項目（意志法：⑳～㉓、推量法：㉔・㉕・㉖・㉗、勧誘法：㉘）しか扱わなかった。その他、幾らか不備も見られることから、いずれ「ペー」表現だけの調査を行いたい。

尚、次の[2][3]項では、語形・接続等の違いを捨象した「ペー」表現全体を対象に“使われ方”“現われ方”を、[4]項では、語形・接続等の違いなど、「ペー」表現の個別的問題を“使われ方”の点でそれぞれ検討する。

[2] 「ペー」表現の全体的な使用状況は、用法・上接語などの違い、使用者の違いなどによって異なるが、一応、盛んであると言える（表I-3参照）。

例えば、最も使用率の高いもので、㉔「スパー（1～6）」の46.9%、最も低いものでも、㉘「行クペー（1～3）」の22.7%程度である。

[2-1] 男女の使用率の違いは極めて大きく、すべての項目で、男性の使用率は女性の使用率より高く、1%水準で有意差が認められる（表I-3参照）。

例えば、意志法（項目㉔～㉓）の場合、男性の平均使用率は74.2%であるのに、女性のそれは12.5%に過ぎない。その他の用法でも、ほぼ同様の状態で、その大きさは、既述の2現象で見られた差異の比ではない。

[2-2] 出身地域別に「ペー」表現全体の使用状況を見たが、特別な差異は見られない。

しかし、個別的問題になると、幾らか地域差が認められる（[4-3]項参照）。

[3] 「ペー」表現の現われ方につき、上接語・用法の違いから検討したが、以下の如く、著しい傾向性は認められない。

[3-1] 上接語の違いによる「ペー」表現の現われ方は、使用率の高い順に次の如くである。

意志法：㉔「スパー（1～6）」46.9%→㉕「クペー（1～7）」43.6%→㉖「見ペー（1～4）」42.3%→㉗「行クペー（1～3）」41.0%。

推量法：㉔「行クダンペー（1～4）」35.5%→㉕「見ルダンペー（1～5）」34.9%→㉖「雨ダンペー（1～3）」30.7%→㉗「タカカンペー（1～5）」25.2%。

大きな差は殆ど認められないが、推量法の場合、動詞と名詞と形容詞との間に使用率の違いが僅かに見られる。

[3-2] 「ペー」表現の用法の違いでは、使用率の高い順に次の如くである。

意志法：㉗「行クペー（1～3）」41.0%→推量法：㉔「行クダンペー（1～4）」35.5%
 - * * → 勧誘法：㉘「行クペー（1～3）」22.7%。

※ * * P < .01 ・ * P < .05

語形は、意志・勧誘法と推量法とで、「べー」・「ダンべー」と異なるが、ここでは、勧誘法での使用率が特に低くなっている。勧誘という相手に直接働きかける用法のため、方言形の使用が控えられるのであろうか。

[4] 「べー」表現の個別的問題として、「ンべー」という語形と終止連体形以外への接続とを取り上げる。

同じ「べー」表現に関する問題ではあるが、前者は、新たに発生してきた形式に関するもの、後者は、中世の京都語からの伝統的な形式に関するもので、対照的な二つである。

[4-1] 「新方言」と言われる「ンべー」には(佐藤 1982)、すべての活用型の終止連体形に接続する形式と一部の活用型の終止連体形以外の活用形(形態上、カ変・サ変は文語の終止形、一段活用は未然形 or 連用形)に接続する形式とが存す。

これらの形式の発生は、次の如くであろう。

後者の形式は、カ変・サ変・一段活用の終止連体形に「べー」が接続した後、語尾「ル」が撥音化して生じた。ところが、語幹意識による「ク+ンべー」「ス+ンべー」等という分析と、「べー」の終止連体形接続の一般化とが相俟って、「クルンべー」「スルンべー」や「行クンべー」など、前者の形式を生じることとなった。

従って、「クンべー」などは、「クルべー」などの異形として扱われるべきかもしれない。しかし、すでに「クルンべー」や「行クンべー」などが生じ、「ンべー」の独立性が高いため、ここで一括して扱う。

[4-1-1] 問題となる「ンべー」の形式とその使用率は、次の如くで、まだ十分な勢力にはなっていない。

<意志法>

- ⑲ 「スルンべー(3)」 6.3%(13.3%)
- 「スンべー(4)」 6.6%(14.0%)
- ⑳ 「クルンべー(3)」 7.0%(16.1%)
- 「クンべー(4)」 3.8%(8.8%)
- ㉑ 「ミルンべー(3)」 7.3%(17.2%)
- 「ミンべー(4)」 3.5%(8.2%)
- ⑳ 「行クンべー(2)」10.3%(25.0%)

<推量法>

- ㉒ 「ミルンべー(3)」 3.3%(9.5%)
- 「ミンべー(4)」 2.0%(5.7%)
- ㉓ 「行クンべー(3)」 3.9%(11.0%)

<勧誘法>

- ㉔ 「行クンべー(2)」 5.7%(25.0%)

※ 各百分比、() 外は、全解答に対するもの、() 内は、「べー」表現全体に対するもの。

既述の如く、「べー」から生じた形式ゆえ、意志・勧誘法に多いことは当然であるが、推量法にも幾らか見られる点、注目に値する。即ち、関東方言では、近世初頃、推量法に「ダンべー」という推量独自の形式が発生して、意志・勧誘と推量との意味の区別が可能になっ

た。しかし、今日再び「ンペー」の発達によって、この区別がなくなりつつある。

ちなみに、県内の老年層には、この「ンペー」は見られないようである（大橋 1975・84～86図：国研 1983・132・148・149図など）。

[4-1-2] 形容詞に「ンペー」が接続する例も存するが、筆者の不注意から、選択肢に「終止連体形+ンペー」を設けなかった。

このため、動詞の諸例との比較は行えないが、解答用紙の「備考」欄に、＜その他＞として「タカインペー」等の形式が9名によって解答されている点、注目に値する。

[4-2] 終止連体形以外への「ペー」の接続で問題になる動詞は、カ変・サ変・一段活用、「ペー」が接続する活用形は、それらの文語形の終止形、未然形 or 連用形である。

また、形容詞の「タカカンペー」などカリ活用連体形に「ペー（ベシ）」が接続して転訛した形式も、ここで扱う。

これら、終止連体形以外への「ペー」の接続は、概ね、中世京都語の「ベシ」の接続の流れを汲むもので、東国語の場合、古くは、洞門抄物や『日本文典』『雑兵物語』などから、近世後期の江戸語まで、その例を見出すことができる（湯沢 1954：土井 1955：金田 1956・1979：斎藤 1968）。また、文化期の上州甘楽郡山中領（現群馬県多野郡）の方言を写している滑稽本『山中竅過多』^{さんちゆうあなだらけ}（黒沢覚太夫，1805年自序）にも、「進ぜべへ」「すべへ」「出かけべい」の例が見られる¹¹⁾。

[4-2-1] 問題の接続形式とその使用率は、次の如くで、全体的に低調で、終止連体形接続に押されぎみである¹²⁾。

㉗ 「スペー(1)」	17.5%(37.3%)	㉙ 「ミペー(1)」	12.3%(29.1%)
「シペー(5)」	0.6%(1.3%)	㉚ 「タカカンペー(1)」	7.7%(30.7%)
㉘ 「クペー(1)」	8.9%(20.4%)		
「キペー(5)」	2.5%(5.8%)		
「コペー(7)」	1.9%(4.4%)		

※ 各百分比、() 外は、全解答に対するもの、() 内は、「ペー」表現全体に対するもの。

ちなみに、老年層では、上記の如き終止連体形以外への接続が大勢を占めている（大橋 1975や国研 1983の諸図など）。

従って、〈「終止連体形以外への接続」から「終止連体形への接続」へ〉という変化は、正しく現在進行中と言える。

[4-3] 「ペー」表現全体の使用状況では県内の地域差は見られなかったが、個別的な問題では幾らか差異が認められる。

[4-3-1] 「終止連体形+ンペー」の分布につき、佐波・新田郡を中心とする——本稿の(B)

中央の一部から(C)東部——地域で、その使用率が特に高いとの報告がある(佐藤 1982)。

本調査では、有意差が認められるほどではないが、この報告を裏付けるかのような現象が見られる。

例えば、「終止連体形+ンペー」の見られる7項目(㉗~㉛)中、(B)中央の使用率の最も高いものは、3項目(㉗・㉙・㉛)、(C)東部の使用率の最も高いものは、4項目(㉚・㉛・㉜・㉝)と、(B)中央・(C)東部での使用率の高さが目に付く(表Ⅱ-3参照)。

また、形容詞では、わざわざ「タカインペー」等を記入した9名の内、(B)中央は5名、(C)東部は3名と、地域的な偏りが見られる。

[4-3-2] その他、「ペー」の異形に関する地域差として、「(ダ) ッペ」の形式が、沼田・利根郡などでは、老年層から若年層まで用いられている(中沢 1947; 大橋 1975・87・89・90・92~95図; 阿部・若林 1983など)。

しかし、本調査では、この形式の使用率は全体的に極めて低く、地域差を見出すことはできない。

[4-3-3] 終止連体形以外への「ペー」の接続では、7形式が問題になるが、全体的に(D)北部の使用率が高く、6形式で最高の使用率となり(㉞-1を除く)、4形式で有意差が認められる。一方、(C)東部は、全体的に使用率が低い(表Ⅱ-3参照)。

ちなみに、老年層の場合、サ変では、利根・吾妻郡に「シペー」が多く、他地域はほぼ「スペー」に限られ(大橋 1975・41図)、カ変では、吾妻郡はほぼ「コペー」で、他地域は「クペー」という報告がある(中沢 1947)。

本調査でも、(D)北部に㉞「シペー(5)」・㉟「コペー(7)」は多いが、その使用率はそれぞれ3.6%・5.4%に過ぎない。その他についても、程度問題で、老年層のように(D)北部特有の形式が存する訳ではない。

4. ま と め

[1] 本稿は、最初にも断わった通り、所期の目標には程遠い、それも、20歳前後の国立大学学生で代表させた「群馬県の若年層」における方言使用の実態報告である。しかし、言語研究を〈言語それ自体に関するもの〉と〈言語への話者のかかわり方に関するもの〉とに分けたとき、後者の研究に対して前者の研究が重要な前提となること、言うまでもない。

すでに、後者に関する調査は終了しているので、早急に報告し、本稿の欠を補いたい。

最後に、本調査の結果から、取り上げた各現象の将来や指導上の注意点などについて述べ、まとめとしたい。

[2] 「レル」型の可能表現は、東京語の絶対的な優位性やその形式自体の合理性(①五段

活用に存する可能動詞への類推、②意味の明晰化、③言いやすさ、等々)などを背景に、今後、群馬方言も含め、全国的に増加してゆくものと考えられる。

例えば、教育実習の際、研究授業や研究会で、実習生がこの「レル」型の可能表現を用いているのを耳にすることがある。もし、アンケート調査で、そのような場面を想定し、使用の可否を問うと、殆どが「使うべきではない」と解答するにもかかわらずである。

このような使用は、「レル」型の実際の使用率がかなり高いためでもあろう。しかし、これは、むしろ、次の如き語性のため、この表現の使用が話者自身に意識されにくいいためと考えられる。

- ①、方言色が薄い。
- ②、本来の形式との語形差が小さい。
- ③、俚言の類と異なり、意味の取り違いや不理解などが殆どない。

従って、一方では、使うべきではない等の規範意識が強いまま、「レル」型の可能表現は、この意識されにくさも加わり、今後とも増加してゆこう。このため、児童・生徒に対して、「レル」型と「ラレル」型との使い分けを徹底させてゆくことは、かなり難しいように思われる。

本稿では、一応、「レル」型の可能表現を“方言現象”として扱ってきた。しかし、児童・生徒をも含めた若年層での全国的な使用状況を考えると、すでに、方言・共通語の問題として扱われる段階にはない。共通語内のユレの問題と考えられるべきである。

そこで、児童・生徒に対しては、書き言葉に用いたような場合は別として、「レル」型の使用をことさら取り上げ、使い分けなどを指導する必要はないように思われる。

勿論、教材として扱うときには、特別な価値観を抱かせることなく、学年に応じて、その発生事情や分布状況、また一般での捉えられ方などが正しく教えられるべきである。更に、その際、この表現の使用・不使用が児童・生徒自身の判断によって決められるよう指導することが、大切ではなかろうか。

[3] カ変の上一段化は、東京語では殆ど用いられない、即ち、言語的な権威を持たない地方語特有の現象である。このため、たとえ自然な日本語の変化の一つであっても、今後、群馬方言で増加してゆくとは考えられない。

この場合、学校教育の影響も無視できない所がある。

即ち、問題となるのが、「来ル」1語であるため、中学・高校の活用の学習の際、言及されることが多い¹³⁾。それも、「レル」型の可能表現と同じく、「文法上の誤り」などと説明されることが少なくない。

また、その説明の内容はどうあれ、「共通語ではない」「方言である」等を知っただけで、その使用を規制してゆく例も存す。

しかし、一方では、次の如き語性のため、この表現が、話者に意識されずに用いられたり、方言形と気付かれないうたりするなど、その勢力の根強さも忘れてはならない。

①、「キナイ」「キヨー」等、未然形での上一段形は、使用頻度の高い連用形「キ〜」と形式が一致する。

②、本来の形式との語形差が、母音の違いという微妙なものである。

とはいえ、カ変の上一段形の使用地域は限られている。児童・生徒に対しては、この形式が共通語にないことを周知させ、その使い分けを徹底させてゆくことが必要である。

ただ、その際、「方言＝悪いことば・間違ったことば」の如き認識を抱かせるような説明は避けられねばならない。また、活用の学習で扱う際には、動詞の活用体系全体の中で、かつ、「カ変の上一段化」という変化相で、捉えられるべきである。

[4] 「ペー」表現は、本調査の場合、女性には殆ど用いられないが、男性では盛んに用いられて、一種の「男ことば」になっていた。

ただ、女性でも、中学生などは、比較的用いることもあるらしいが、やはり、年齢が進み、自分自身の言葉を意識するようになると、徐々に使用しなくなるようである。

従って、今後、群馬方言で全体的に増加してゆく表現とは考えられない。

しかし、「ペー」表現は、マイナスの印象の強さのため、女性には避けられがちであるが、一方で、群馬の代表的な方言形として親しみ・身近さなども感じられている。また、既述の2現象の如く、「文法上の誤り」などという知的側面での負目もない。

このため、男性では、インフォーマルな場面で、今後も盛んに、時には、意識して積極的に用いられるのではなかろうか。

児童・生徒への指導の際には、方言色の強い表現だけに、教師の好悪も明確で、それを一方的に押し付けてしまうことがあるかもしれない。その点、教師自身十分に注意し、また、児童・生徒へもその捉え方の個人差が大きいことを理解させ、相手と時と場に応じた使い分けを徹底させてゆく必要がある。

ただ、方言現象であることが意識されやすいため、ことさら指導しなくても、ある程度は、学年が進むにつれ、自然に使い分けができるようになると考えられる。

[5] 本稿では、方言・共通語指導を幾らか限定的な立場で捉えてきた。しかし、本来、それは、方言と共通語との使い分けに関する指導に終始してよいものではない。もっと生産的な態度で、方言に対してゆく必要がある。

例えば、方言とは、児童・生徒にとって、日常的な自分たちのことばである。もし、このような方言が言語教材として適切に扱われるなら、その身近さゆえに児童・生徒の関心は高いものとなろう。そして、このような身近なことばへの関心が土台にあれば、日本語への理解は、一層深いものになると考えられる。

また、方言をめぐる諸活動を通じて、その地域や他の世代へかかわってゆくことになれば、国語科に限定されない幅広い学習が可能になってこよう。

5. 表 の 説 明

※ 表Ⅰ-1～4 各質問項目につき、男女別に解答状況を統計化したもの。

◎ () 内は、いずれも、全解答(「計」の欄の値)に対する各解答の百分比を示す。

◎ 選択肢の番号に○の付されたものは、男女差に関する検定(母集団の比率の差の検定)を行った形式を示す。この場合、有意差が認められたものには、「女性」の欄(複数の選択肢をまとめて検定を行った場合には、選択肢番号の一番小さいものの該当欄)に、** (P<.01) や * (P<.05) を施した。

※ 表Ⅱ-1～3 各質問項目につき、出身地域別に解答状況を統計化したもの(但し、項目⑳～㉓は、本稿に直接関係しないため、省略した)。

◎ () 内は、いずれも、全解答(「計」の欄の値)に対する各解答の百分比を示す。

◎ 選択肢の番号に○の付されたものは、地域差に関する検定(母集団比率の検定)を行った形式を示す。この場合、有意差が認められたものには、該当の欄(複数の選択肢をまとめて検定を行った場合には、選択肢番号の一番小さいものの欄)に、** (P<.01) や * (P<.05) を施した。

<引用文献及び主な参考文献>

- 阿部二美子・若林香世(1983)「群馬県沼田市方言及び栃木県鹿沼市方言『ペー言葉』の比較研究」『篠木ゼミレポート-2 群馬県立女子大学国語学研究室』
- 飯豊毅一(1974)「カ変動詞の一段化——東部方言を中心として——」『ことばの研究』-5
- 井上史雄(1985)『新しい日本語——<新方言>の分布と変化——』(明治書院)
- 井上史雄・荻野綱雄(1984)『新しい日本語・資料図集』
- 大橋 勝男(1984・1985)『関東地方方言事象分布図-I・II』(桜楓社)
- 岡崎和夫(1980)『「見レル」「食ベレル」型の可能表現について——現代東京の中学生・高校生について行った一つの調査から——』『言語生活』-340
- 金田 弘(1956)『雑兵物語に見られる用言をめぐる』『国語研究』-4
- (1979)『助動詞ペイと洞門抄物』『田辺博士古稀記念 国語助詞助動詞論叢』
- 神田寿美子(1961)『現代東京語の可能表現について』『日本文学』-16
- 国広哲弥・中本正智(1984)『東京語のゆれ調査報告』

- 国立国語研究所 (1981 a) 『大都市の言語生活』(三省堂)
 ————— (1981 b・1982・1983) 『方言文法資料図集(1) (2) (3)』
- 小松寿雄 (1985) 『江戸時代の国語 江戸語——その形成と階層——』(東京堂出版)
- 斎藤義七郎 (1968) 「雑兵物語の語法・語彙」『近代語研究』 - 2
- 佐藤高司 (1982) 「関東北部における新方言」『語学と文学』 - 21
- 杉村孝夫 (1984) 「群馬県の方言」『講座方言学- 5 関東地方の方言』(国書刊行会)
- 田中章夫 (1983) 『東京語——その成立と展開——』(明治書院)
- 土屋信一 (1981) 「江戸語資料としての式亭三馬滑稽本——助動詞『べい』の使用を中心に——」
 『馬淵和夫博士退官記念 国語学論集』
- 鶴岡昭夫 (1967) 「江戸語・東京語における可能表現の変遷について」『言語と文芸』 - 54
- 土井忠生訳注 (1955) 『日本大文典』(三省堂)
- 中沢政雄 (1947) 「べい言葉の歴史と語法」『季刊国語』 - 1
- 中田敏夫 (1982) 「可能表現変遷に関する一検証——現代東京の高校生の調査より——」『日本語研究』 - 5
- 中村通夫 (1953) 「『来れる』『見れる』『食べれる』などという言い方についての覚え書」『金田一京助博士古稀記念言語民俗論叢』
- 藤原 宏 (1977) 「教育と標準語・方言」『標準語と方言 (ことばシリーズ- 6)』
- 松村 明 (1977) 『近代の国語——江戸から現代へ——』(桜楓社)
- 宮地幸一 (1953) 「移りゆく可能表現」『金田一京助博士古稀記念言語民俗論叢』
- 山本 稔 (1983・1984 a・1985) 「話し言葉における『来れる』『見れる』『出れる』等の可能表現の実態と文法教育 (1) (2) (3)」『山梨大学教育学部研究報告』 - 33・34・35
 ————— (1984 b) 「言葉のゆれの実態と文法指導の問題——可能表現を中心に——」『月刊国語教育研究』 - 142
- 湯沢幸吉郎 (1954) 『江戸言葉の研究』(明治書院)
 ————— (1970) 『徳川時代言語の研究』(風間書房)

注

- 1) 小学校の『学習指導要領』(1977)や『指導書』(1978)の記述は、次の如くである。
 「共通語と方言とでは違いがあることを理解し、また、必要に応じて共通語で話すようにすること。」(『指導要領』・第4学年・言語事項(1)ータ、p.11)
 「方言と共通語とを比較対応させながら違いのあることを理解させ、方言には方言としての長所があることなどを理解させるようにする。指導に当たっては、公の場において共通語で話すことができるように指導することが大切である。」(『指導書』・第4学年、p.58~59)

「必要な場合には、共通語で話すこと。」(『指導要領』・第5・6学年・言語事項(1)ーツ、p.14・p.17)

「『必要な場合』を判断しながら、共通語を使用させるように指導することが大切である。校内放送や全校児童会などの、いわば改まった公の場をはじめ、相手と時と場に応じて、共通語で話すことができる能力を身に付けるように指導することが必要である。」(『指導書』・第5学年、p.73)

- 2) この〈「レル」型の可能表現〉という言い方は、カ変・上一段・下一段に存する可能の表現に対して言うもので、ラ行五段に存する可能動詞(「乗レル」「取レル」「売レル」等)は、含まない。

尚、この「レル」型に対して、本来の「未然形+助動詞『ラレル』」の形式(「来ラレル」「見ラレル」「寝ラレル」等)を〈「ラレル」型の可能表現〉と呼ぶ。

- 3) 本稿で扱う調査(1985、巻末の調査票参照)では、カ変の上一段化現象と合わせて、サ変「スル」の上一段化現象も問題とした。

しかし、「シル」「シレバ」など、その上一段形の使用率は著しく低いため、内容②～⑤に関する調査(1986)では扱わず、本稿でも略述するにとどめる。

- 4) 「ペー」周辺には、「ペー」「ダンペー」「(ダ) ッペ」等、多くの異形が存す。

本稿では、それらの総称として、〈「ペー」表現〉という用語を使い、個々の形式を問題とするときには、単に「ペー」「ンペー」「ダンペー」などと示す。

- 5) 「出身地域」とは、〈大学入学時まで最も長く居住した所。但し、10年以上居住した場合に限る。〉という条件を満たしたものとし、それ以外は、「(E)不定・不明」とした。

尚、(A)～(D)の各地域に属する市・郡は、次の如くである。

(A) 西部～高崎市・安中市・富岡市・藤岡市・多野郡・甘楽郡・碓氷郡・群馬郡。

(B) 中央～前橋市・伊勢崎市・佐波郡・勢多郡(富士見村・大胡町・宮城村・粕川村)。

(C) 東部～桐生市・太田市・館林市・山田郡・新田郡・邑楽郡・勢多郡(黒保根村・東村・新里村)。

(D) 北部～渋川市・沼田市・北群馬郡・利根郡・吾妻郡・勢多郡(赤城村・北橋村)。

- 6) 例えば、質問項目①⑨・⑳では、ともにカ変「来ル」の意志表現を扱った。項目①⑨では、その上一段形の現われ方、項目⑳では、「ペー」表現の現われ方をみようとし、各々その点に配慮して選択肢を設けた。

このため、「ペー」表現の現われ方の場合、項目①⑨では、単に「3.『ペー』を使う」としたため、その解答率は、10.2%に過ぎない。一方、項目⑳では、具体的に選択肢1～7としていろんな語形を示したため、それらの合計の解答率は、43.6%となる(表I-2・3参照)。

従って、逆に、上一段形の現われ方でより高い使用率を得ようとするのならば、項目①⑨の選択肢3を削除すればよい訳である。

- 7) 例えば、光村図書『国語二』には、可能動詞の説明のあとに、(注)として「『見れる・出

れる・来れる』などは、まだ標準的な言い方とは認められていない。」(p.51) と見える。

- 8) 各データの示し方は、以下、すべてこの形式にならう。

例えば、この〈⑬「コレタ(3・4)」23.2%〉は、「質問項目⑬の選択肢3・4を選んだ数は、全解答の23.2%を占める」を意味する。

尚、表出語形の示し方は、次の如くである。

- (a) 一つの選択肢を問題にするときは、該当の選択肢番号の形式を示す。

例. ⑬「コレタ(1)」68.5%

- (b) 二つ以上の選択肢を問題にするときは、一番小さい選択肢番号の形式を示す。

例. ⑬「コレタ(3・4)」23.2%

- (c) 語形を示さず、単に項目番号と選択肢番号だけの場合もある。

例. ⑬-3・4 23.2%

- 9) 調査年次・調査方法等が異なるため、安易な比較はできないが、例えば、国研による東京在住者639名の調査(国研 1981a)では、次の如くである。

「見レル」「起キレル」の使用率は、全体でそれぞれ45.9%・30.3%。年齢と使用率とは反比例し、本調査の平均年齢に近い20~24歳の使用率は、15~19歳のそれに次いで高く、それぞれ62.8%・41.0% (cf. ①「見レル(2)」15.4%, ④「起キレル(2)」12.6%)。

その他、東京での諸調査をみても、該当年齢層の「レル」型の使用率は、かなり高くなっている(国広・中本 1984: 井上・荻野 1984など)。

- 10) 紙面での関係で、表などは省略するが、各質問項目の選択肢にない言い方をする時には、解答用紙(省略)の「備考」欄に、使用する語形を記入してもらった。

それによると、「見エル」の使用率・解答数([]内)は、次の如くで、すべて「見エル」の方が「見レル」より高くなっている。

見エル: ①=43.0% [126] ⑥=22.9% [72] ⑩=29.8% [89]

見レル: ①-2=15.4% [45] ⑥-3=10.8% [34] ⑩-2=18.4% [55]

ちなみに、老年層では、埼玉・栃木・茨城の各県とともに、群馬県には、「見レル」は存さず、更に、「見ラレル」より「見エル」の方が目につく(国研 1982: 78・79図)。

- 11) 本文は、上毛民俗の会『上毛民俗資料第1輯』(1951)によった。その他、本書には、「どうだにもしるハさ」など、サ変の上一段形も1例見られる(但し、「スル」は3例存す)。

- 12) [4-1]項では、共時論的な立場で、「ンペー」の独立性を認めたため、「クンペー」「スンペー」などは、ここで扱われるべきかもしれない。しかし、問題の均質性を保つため、ここでは、〈伝統的な形式である「ペー」による、伝統的な接続法〉を対象とする。

- 13) 予備調査の一つで、小・中・高の教師による指導・説明の経験を尋ねた所、カ変の上一段化現象での解答が最も多かった(県内出身者94名、「指導・説明の経験有り」の解答率: カ変の上一段化=31.9%・「ペー」表現=18.1%・「レル」型の可能表現=9.6%)。

また、同調査で、「使用状況の変化」を問うた所、カ変の上一段化現象に「昔は使ってい

たが、今は使わない」の解答率が最も高かった(3-2章 [2] 項参照)。しかし、その変化の理由は、15名中4名程度が、活用の学習等、学校教育の直接的な影響と考えられるもので、それ以外の殆どは、友人などからの指摘・注意・嘲笑等による自己規制を挙げていた。

表I-1 「レル」型の可能表現

	男性	女性	計	
①	1.見ラレル	58 (43.0)	58 (36.7)	116 (39.6)
	②見レル	23 (17.0)	22 (13.9)	45 (15.4)
	3.その他	54 (40.0)	78 (49.4)	132 (45.1)
	計	135	158	293
②	1.寝ラレル	117 (88.6)	142 (91.6)	259 (90.2)
	②寝レル	15 (11.4)	6* (3.9)	21 (7.3)
	3.その他	0 (0)	7 (4.5)	7 (2.4)
	計	132	155	287
③	1.来ラレル	88 (60.7)	127 (75.1)	215 (68.5)
	2.来ラレル	17 (11.7)	10 (5.9)	27 (8.6)
	③来レル	39 (26.9)	31 (18.3)	70 (22.3)
	④来レル	1 (0.7)	1 (0.6)	2 (0.6)
	5.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	145	169	314	
④	1.起キラレル	112 (85.5)	138 (89.0)	250 (87.4)
	②起キレル	19 (14.5)	17 (11.0)	36 (12.6)
	3.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	計	131	155	286
⑤	1.開ケラレル	126 (96.2)	150 (98.7)	276 (97.5)
	②開ケレル	5 (3.8)	1 (0.7)	6 (2.1)
	3.その他	0 (0)	1 (0.7)	1 (0.4)
計	131	152	283	

	男性	女性	計	
⑥	1.見ラレナイ	52 (36.4)	57 (33.1)	109 (34.6)
	2.見ランナイ	37 (25.9)	61 (35.5)	98 (31.1)
	③見レナイ	22 (15.4)	12* (7.0)	34 (10.8)
	4.その他	32 (22.4)	42 (24.4)	74 (23.5)
計	143	172	315	
⑦	1.寝ラレナイ	68 (46.3)	99 (55.6)	167 (51.4)
	2.寝ランナイ	63 (42.9)	70 (39.3)	133 (40.9)
	③寝レナイ	15 (10.2)	7* (3.9)	22 (6.8)
	4.その他	1 (0.7)	2 (1.1)	3 (0.9)
計	147	178	325	
⑧	1.来ラレナイ	64 (40.0)	100 (48.5)	164 (44.8)
	2.来ランナイ	49 (30.6)	59 (28.6)	108 (29.5)
	3.来レナイ	8 (5.0)	10 (4.9)	18 (4.9)
	4.来ランナイ	11 (6.9)	6 (2.9)	17 (4.6)
⑤来レナイ	25 (15.6)	29 (14.1)	54 (14.8)	
⑥来レナイ	2 (1.3)	1 (0.5)	3 (0.8)	
7.その他	1 (0.6)	1 (0.5)	2 (0.5)	
計	160	206	366	
⑨	1.起キラレナイ	66 (46.5)	102 (55.4)	168 (51.5)
	2.起キランナイ	61 (43.0)	68 (37.0)	129 (39.6)
	③起キレナイ	15 (10.6)	14 (7.6)	29 (8.9)
	4.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	142	184	326	

	男性	女性	計	
⑩	1.開ケラレナイ	71 (49.3)	101 (57.3)	172 (53.8)
	2.開ケランナイ	69 (47.9)	75 (42.6)	144 (45.0)
	③開ケレナイ	4 (2.8)	0* (0)	4 (1.3)
	4.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	144	176	320	
⑪	1.見ラレタ	66 (48.9)	87 (53.0)	153 (51.2)
	②見レタ	30 (22.2)	25 (15.2)	55 (18.4)
	3.その他	39 (28.9)	52 (31.7)	91 (30.4)
	計	135	164	299
⑫	1.寝ラレタ	110 (82.1)	141 (92.2)	251 (87.5)
	②寝レタ	21 (15.7)	8** (5.2)	29 (10.1)
	3.その他	3 (2.2)	4 (2.6)	7 (2.4)
計	134	153	287	
⑬	1.来ラレタ	92 (63.0)	132 (72.9)	224 (68.5)
	2.来ラレタ	15 (10.3)	12 (6.6)	27 (8.3)
	③来レタ	38 (26.0)	37 (20.4)	75 (22.9)
	④来レタ	1 (0.7)	0 (0)	1 (0.3)
	5.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	146	181	327	
⑭	1.起キラレタ	112 (85.5)	143 (94.1)	255 (90.1)
	②起キレタ	19 (14.5)	9* (5.9)	28 (9.9)
	3.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	131	152	283	

	男性	女性	計	
⑮	1.開ケラレタ	126 (98.4)	151 (100)	277 (99.3)
	②開ケレタ	2 (1.6)	0 (0)	2 (0.7)
	3.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	128	151	279	
⑯	1.着ラレル	106 (77.4)	140 (83.3)	246 (80.7)
	2.着ライル	11 (8.0)	3 (1.8)	14 (4.6)
	3.着ラエル	4 (2.9)	8 (4.8)	12 (3.9)
	④着レル	16 (11.7)	17 (10.1)	33 (10.8)
	5.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	137	168	305	
⑰	1.着ラレル	99 (68.3)	132 (79.0)	231 (74.0)
	2.着ライル	11 (7.6)	4 (2.4)	15 (4.8)
	3.着ラエル	5 (3.4)	8 (4.8)	13 (4.2)
	④着レル	30 (20.7)	23 (13.8)	53 (17.0)
	5.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	145	167	312	

群馬県の若年層における方言使用の実態

表I-2 カ変・サ変の上一段化現象

	男性	女性	計
① 1. 来 ナ イ	109 (78.4)	146 (91.3)	255 (85.3)
② 来 ナ イ	30 (21.6)	14** (8.8)	44 (14.7)
3. その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	139	160	299
① 1. 来 ヨ ー	82 (57.7)	133 (82.6)	215 (71.0)
② 来 ヨ ー	25 (17.6)	27 (16.8)	52 (17.2)
3. 「べー」を使う	31 (21.8)	0 (0)	31 (10.2)
4. その他	4 (2.8)	1 (0.6)	5 (1.7)
計	142	161	303
① 1. 来 サ セ ル	100 (76.3)	143 (89.9)	243 (83.8)
② 来 サ セ ル	31 (23.7)	16** (10.1)	47 (16.2)
3. その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	131	159	290
① 1. 来 ル	128 (100)	151 (100)	279 (100)
② 来 ル	0 (0)	0 (0)	0 (0)
3. その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	128	151	279
① 1. ス ル	126 (98.4)	151 (100)	277 (99.3)
② シ ル	2 (1.6)	0 (0)	2 (0.7)
3. その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	128	151	279

	男性	女性	計
① 1. 来 レ バ	74 (49.3)	142 (91.0)	216 (70.6)
2. 来 リ ャ ー	72 (48.0)	14 (9.0)	86 (28.1)
③ 来 レ バ	1 (0.7)	0* (0)	1 (0.3)
④ 来 リ ャ ー	3 (2.0)	0 (0)	3 (1.0)
5. その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	150	156	306
① 1. ス レ バ	59 (38.8)	128 (75.7)	187 (58.3)
2. ス リ ャ ー	89 (58.6)	31 (18.3)	120 (37.4)
③ シ レ バ	1 (0.7)	0 (0)	1 (0.3)
④ シ リ ャ ー	1 (0.7)	0 (0)	1 (0.3)
5. その他	2 (1.3)	10 (5.9)	12 (3.7)
計	152	169	321
① 1. 来 イ	114 (86.4)	114 (71.3)	228 (78.1)
2. 来 ー	11 (8.3)	0 (0)	11 (3.8)
③ 来 ロ	1 (0.8)	0 (0)	1 (0.3)
④ 来 ヨ	0 (0)	1 (0.6)	1 (0.3)
5. その他	6 (4.5)	45 (28.1)	51 (17.5)
計	132	160	292

表I-3 「べー」表現

	男性	女性	計
1. シ ロ	123 (94.6)	116 (71.2)	239 (81.6)
2. シ レ	3 (2.3)	2 (1.2)	5 (1.7)
3. セ ロ	1 (0.8)	0 (0)	1 (0.3)
4. セ レ	0 (0)	0 (0)	0 (0)
5. セ ヨ	0 (0)	2 (1.2)	2 (0.7)
6. ス ロ	2 (1.5)	0 (0)	2 (0.7)
7. その他	1 (0.8)	43 (26.4)	44 (15.0)
計	130	163	293

	男性	女性	計
1. ス ベ ー	45 (28.1)	11 (6.9)	56 (17.5)
2. ス ル ベ ー	43 (26.9)	8 (5.0)	51 (15.9)
3. ス ル ン ベ ー	19 (11.9)	1 (0.6)	20 (6.3)
4. ス ン ベ ー	16 (10.0)	5 (3.1)	21 (6.6)
5. シ ベ ー	2 (1.3)	0 (0)	2 (0.6)
6. シ ル ベ ー	0 (0)	0 (0)	0 (0)
7. シ ヨ ー	33 (20.6)	131 (81.9)	164 (51.3)
8. その他	2 (1.3)	3 (1.9)	5 (1.6)
N R	0	1	1
計	160	160	320
① 1. 来 ベ ー	24 (15.2)	4 (2.6)	28 (8.9)
2. 来 ル ベ ー	50 (31.6)	10 (6.4)	60 (19.1)
3. 来 ル ン ベ ー	21 (13.3)	1 (0.6)	22 (7.0)
4. 来 ン ベ ー	10 (6.3)	2 (1.3)	12 (3.8)
5. 来 ベ ー	7 (4.4)	1 (0.6)	8 (2.5)
6. 来 ル ベ ー	1 (0.6)	0 (0)	1 (0.3)
7. 来 ベ ー	5 (3.2)	1 (0.6)	6 (1.9)
8. 来 ヨ ー	40 (25.3)	135 (86.5)	175 (55.7)
9. その他	0 (0)	1 (0.6)	1 (0.3)
N R	0	1	1
計	158	156	314

表I-4 その他

	男性	女性	計	
㉔	1.見ベ	33 (20.8)	6 (3.8)	39 (12.3)
	2.見ルベ	53 (33.3)	8 (5.1)	61 (19.2)
	3.見ルンベ	20 (12.6)	3 (1.9)	23 (7.3)
	4.見ンベ	9 (5.7)	2 (1.3)	11 (3.5)
	5.見ヨ	44 (27.7)	137 (86.7)	181 (57.1)
	6.その他	0 (0)	1 (0.6)	1 (0.3)
	N R	0	1	1
計	159	158	317	
㉕	1.行グベ	86 (55.1)	10 (6.4)	96 (30.8)
	2.行グンベ	26 (16.7)	6 (3.8)	32 (10.3)
	3.行ゴベ	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	4.行ゴ	44 (28.2)	136 (87.2)	180 (57.7)
	5.その他	0 (0)	2 (1.3)	2 (0.6)
	N R	0	2	2
計	156	156	312	
㉖	1.見ルダンベ	75 (51.7)	13 (8.3)	88 (29.2)
	2.見ルダッベ	1 (0.7)	0 (0)	1 (0.3)
	3.見ルンベ	10 (6.9)	0 (0)	10 (3.3)
	4.見ンベ	4 (2.8)	2 (1.3)	6 (2.0)
	5.見ッベ	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	6.見ルダロー	49 (33.8)	128 (82.1)	177 (58.8)
	7.その他	6 (4.1)	12 (7.7)	18 (6.0)
N R	0	1	1	
計	145	156	301	

	男性	女性	計	
㉗	1.行グダンベ	86 (57.7)	11 (7.0)	97 (31.6)
	2.行グダッベ	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	3.行グンベ	10 (6.7)	2 (1.3)	12 (3.9)
	4.行グッベ	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	5.行グダロー	49 (32.9)	131 (82.9)	180 (58.6)
	6.その他	4 (2.7)	13 (8.2)	17 (5.5)
N R	0	1	1	
計	149	158	307	
㉘	1.行グベ	42 (29.0)	8 (5.2)	50 (16.7)
	2.行グンベ	16 (11.0)	1 (0.6)	17 (5.7)
	3.行ゴベ	1 (0.7)	0 (0)	1 (0.3)
	4.行ゴ	81 (55.9)	139 (90.3)	220 (73.6)
	5.その他	4 (2.8)	5 (3.2)	9 (3.0)
N R	1	1	2	
計	145	154	299	
㉙	1.タカカンベ	13 (27.9)	10 (6.3)	23 (7.7)
	2.タカカッベ	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	3.タカイダンベ	39 (27.9)	4 (2.5)	43 (14.4)
	4.タカイダッベ	2 (1.4)	1 (0.6)	3 (1.0)
	5.タカイベ	6 (4.3)	0 (0)	6 (2.0)
	6.タカイダロー	65 (46.4)	128 (81.0)	193 (64.8)
	7.その他	15 (10.7)	14 (8.9)	29 (9.7)
N R	0	1	1	
計	140	158	298	

	男性	女性	計	
㉚	1.兩ダンベ	76 (54.3)	11 (7.1)	87 (29.4)
	2.兩ダッベ	1 (0.7)	0 (0)	1 (0.3)
	3.兩ダベ	2 (1.4)	1 (0.6)	3 (1.0)
	4.兩ダロー	52 (37.1)	129 (82.7)	181 (61.1)
	5.その他	5 (3.6)	11 (7.1)	16 (5.4)
N R	4	4	8	
計	140	156	296	

	男性	女性	計	
㉛	1.足リナイ	60 (35.9)	83 (39.5)	143 (37.9)
	2.足ラナイ	23 (13.8)	40 (19.0)	63 (16.7)
	3.足ンナイ	74 (44.3)	82 (39.0)	156 (41.4)
	4.足リン	3 (1.8)	2 (1.0)	5 (1.3)
	5.足ラン	5 (3.0)	1 (0.5)	6 (1.6)
	6.その他	1 (0.6)	1 (0.5)	2 (0.5)
N R	1	1	2	
計	167	210	377	
㉜	1.行ガセタ	94 (70.7)	125 (76.7)	219 (74.0)
	2.行ガシタ	38 (28.6)	38 (23.3)	76 (25.7)
	3.その他	1 (0.8)	0 (0)	1 (0.3)
計	133	163	296	
㉝	1.愛ス	46 (34.8)	53 (33.8)	99 (34.3)
	2.愛スル	86 (65.2)	104 (66.2)	190 (65.7)
	3.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)
計	132	157	289	
㉞	1.愛サナイ	125 (96.9)	144 (95.4)	269 (96.1)
	2.愛シナイ	3 (2.3)	7 (4.6)	10 (3.6)
㉟	3.その他	1 (0.8)	0 (0)	1 (0.4)
	計	129	151	280

群馬県の若年層における方言使用の実態

表Ⅱ-1 「レル」型の可能表現

	(A)西部	(B)中央	(C)東部	(D)北部	(E)不定	計	
①	1.見ラレル	32 (40.5)	48 (44.0)	20 (40.0)	16 (30.8)	0	116 (39.6)
	②見レル	10 (12.7)	13 (11.9)	10 (20.0)	12 (23.1)	0	45 (15.4)
	3.その他	37 (46.8)	44 (40.0)	20 (40.0)	24 (46.2)	3	132 (45.1)
	計	79	109	50	52	3	293
②	1.寝ラレル	71 (95.9)	97 (89.8)	46 (88.5)	43 (86.0)	2	259 (90.2)
	②寝レル	3 (4.1)	7 (6.5)	6 (11.5)	5 (10.0)	0	21 (7.3)
	3.その他	0 (0)	4 (3.7)	0 (0)	2 (4.0)	1	7 (2.4)
	計	74	108	52	50	3	287
③	1.米ラレル	51 (62.2)	83 (71.6)	40 (69.0)	38 (69.1)	3	215 (68.5)
	2.米ラレル	8 (9.8)	10 (8.6)	4 (6.9)	5 (9.1)	0	27 (8.6)
	③米レル	23 (28.0)	21 (18.1)	14 (24.1)	12 (21.8)	0	70 (22.3)
	④米レル	0 (0)	2 (1.7)	0 (0)	0 (0)	0	2 (0.6)
	5.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
	計	82	116	58	55	3	314
④	1.起キラレル	67 (91.8)	96 (89.7)	45 (88.2)	39 (75.0)	3	250 (87.4)
	②起キレル	6 (8.2)	11 (10.3)	11 (11.8)	13** (25.0)	0	36 (12.6)
	3.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
	計	73	107	51	52	3	286
⑤	1.開ケラレル	73 (98.6)	103 (97.2)	49 (98.0)	48 (96.0)	3	276 (97.5)
	②開ケレル	1 (1.4)	2 (1.9)	1 (2.0)	2 (4.0)	0	6 (2.1)
	3.その他	0 (0)	1 (0.9)	0 (0)	0 (0)	0	1 (0.4)
	計	74	106	50	50	3	283
⑥	1.見ラレナイ	30 (33.7)	37 (32.5)	22 (41.5)	20 (35.7)	0	109 (34.6)
	2.見ランナイ	32 (36.0)	33 (28.9)	17 (32.1)	15 (26.8)	1	98 (31.1)
	③見レナイ	6 (6.7)	13 (11.4)	5 (9.4)	10 (17.9)	0	34 (10.8)
	4.その他	21 (23.6)	31 (27.2)	9 (17.0)	11 (19.6)	2	74 (23.5)
計	89	114	53	56	3	315	

	(A)西部	(B)中央	(C)東部	(D)北部	(E)不定	計	
⑦	1.寝ラレナイ	39 (48.1)	62 (50.8)	31 (54.4)	32 (51.6)	3	167 (51.4)
	2.寝ランナイ	34 (42.0)	56 (45.9)	23 (40.4)	20 (32.3)	0	133 (40.9)
	③寝レナイ	7 (8.6)	4 (3.3)	3 (5.3)	8 (12.9)	0	22 (6.8)
	4.その他	1 (1.2)	0 (0)	0 (0)	2 (3.2)	0	3 (0.9)
計	81	122	57	62	3	325	
⑧	1.米ラレナイ	36 (39.6)	61 (44.9)	32 (50.0)	33 (45.8)	2	164 (44.8)
	2.米ランナイ	29 (31.9)	45 (33.1)	16 (25.0)	18 (25.0)	0	108 (29.5)
	3.米ラレナイ	5 (5.5)	6 (4.4)	2 (3.1)	4 (5.6)	1	18 (4.9)
	4.米ランナイ	5 (5.5)	4 (2.9)	3 (4.7)	5 (6.9)	0	17 (4.6)
	⑤米レナイ	13 (14.3)	18 (13.2)	11 (17.2)	12 (16.7)	0	54 (14.8)
	⑥米レナイ	2 (2.2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	3 (0.8)
	7.その他	1 (1.1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	2 (0.5)
計	91	136	64	72	3	366	
⑨	1.起キラレナイ	41 (48.8)	64 (51.2)	30 (54.5)	30 (50.8)	3	168 (51.5)
	2.起キランナイ	36 (42.9)	52 (41.6)	19 (34.5)	22 (37.3)	0	129 (39.6)
	③起キレナイ	7 (8.3)	9 (7.2)	6 (10.9)	7 (11.9)	0	29 (8.9)
	4.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
計	84	125	55	59	3	326	
⑩	1.開ケラレナイ	41 (50.0)	62 (50.8)	34 (60.7)	32 (57.1)	3	172 (53.8)
	2.開ケランナイ	39 (47.6)	58 (47.5)	22 (39.3)	25 (43.9)	0	144 (45.0)
	③開ケレナイ	2 (2.4)	2 (1.6)	0 (0)	0 (0)	0	4 (1.3)
	4.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
計	82	122	56	57	3	320	
⑪	1.見ラレタ	44 (55.7)	57 (51.4)	28 (54.9)	23 (41.8)	1	153 (51.2)
	②見レタ	11 (13.9)	21 (18.9)	8 (15.7)	14 (25.5)	1	55 (18.4)
	3.その他	24 (30.4)	33 (29.7)	15 (29.4)	18 (32.7)	1	91 (30.4)
計	79	111	51	55	3	299	

	(A)西部	(B)中央	(C)東部	(D)北部	(E)不定	計	
⑫	1.寝ラレタ	65 (86.7)	96 (89.7)	48 (94.1)	39 (76.5)	3	251 (87.5)
	②寝レタ	8 (10.7)	10 (9.3)	3 (5.9)	8 (15.7)	0	29 (10.1)
	3.その他	2 (2.7)	1 (0.9)	0 (0)	4 (7.8)	0	7 (2.4)
	計	75	107	51	51	3	287
⑬	1.米ラレタ	59 (68.6)	81 (67.5)	46 (76.7)	35 (60.3)	3	224 (68.5)
	2.米ラレタ	8 (9.3)	12 (10.0)	4 (6.7)	3 (5.2)	0	27 (8.3)
	③米レタ	19 (22.1)	26 (21.7)	10 (16.7)	20* (34.5)	0	75 (22.9)
	④米レタ	0 (0)	1 (0.8)	0 (0)	0 (0)	0	1 (0.3)
	5.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
計	86	120	60	58	3	327	
⑭	1.起キラレタ	68 (93.2)	99 (94.3)	45 (86.5)	40 (80.0)	3	255 (90.1)
	②起キレタ	5 (6.8)	6 (5.7)	7 (13.5)	10* (20.0)	0	28 (9.9)
	3.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
計	73	105	52	50	3	283	
⑮	1.開ケラレタ	73 (100)	104 (99.0)	49 (100)	48 (98.0)	3	277 (99.3)
	②開ケレタ	0 (0)	1 (1.0)	0 (0)	1 (2.0)	0	2 (0.7)
	3.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
	計	73	105	49	49	3	279
⑯	1.着ラレル	63 (77.8)	96 (83.5)	39 (73.6)	45 (84.9)	3	246 (80.7)
	2.着ライル	3 (3.7)	4 (3.5)	6 (11.3)	1 (1.9)	0	14 (4.6)
	3.着ラエル	5 (6.2)	3 (2.6)	3 (5.7)	1 (1.9)	0	12 (3.9)
	④着レル	10 (12.3)	12 (10.4)	5 (9.4)	6 (11.3)	0	33 (10.8)
	5.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
計	81	115	53	53	3	305	

表Ⅱ-2 方言・サ変の上一段化現象

	(A)西部	(B)中央	(C)東部	(D)北部	(E)不定	計
① 1.着ラレル	57 (67.1)	92 (78.6)	36 (66.7)	43 (81.1)	3	231 (74.0)
2.着ライル	4 (4.7)	5 (4.3)	6 (11.1)	0 (0)	0	15 (4.8)
3.着ラエル	7 (8.2)	3 (2.6)	2 (3.7)	1 (1.9)	0	13 (4.2)
④ 着レル	17 (20.0)	17 (14.5)	10 (18.5)	9 (17.0)	0	53 (17.0)
5.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
計	85	117	54	53	3	312

	(A)西部	(B)中央	(C)東部	(D)北部	(E)不定	計
① 1.着ナイル	67 (82.7)	95 (87.2)	44 (83.0)	47 (88.7)	2	255 (85.3)
② 着ナイル	14 (17.3)	14 (12.8)	9 (17.0)	6 (11.3)	1	44 (14.7)
3.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
計	81	109	53	53	3	299
① 1.米ヨー	57 (68.7)	81 (72.3)	35 (66.0)	39 (75.0)	3	215 (71.0)
② 米ヨー	20 (24.1)	17 (15.2)	9 (17.0)	6 (11.5)	0	52 (17.2)
3.「べー」を使う	6 (7.2)	12 (10.7)	7 (13.2)	6 (11.5)	0	31 (10.2)
4.その他	0 (0)	2 (1.8)	2 (3.8)	1 (1.9)	0	5 (1.7)
計	83	112	53	52	3	303
① 1.米サセル	64 (85.3)	92 (82.1)	43 (87.8)	42 (82.4)	2	243 (83.8)
② 米サセル	11 (14.7)	20 (17.9)	6 (12.2)	9 (17.6)	1	47 (16.2)
3.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
計	75	112	49	51	3	290
① 1.米ル	73 (100)	105 (100)	49 (100)	49 (100)	3	279 (100)
② 米ル	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
3.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
計	73	105	49	49	3	279
① 1.スル	72 (98.6)	105 (100)	48 (98.0)	49 (100)	3	277 (99.3)
② シル	1 (1.4)	0 (0)	1 (2.0)	0 (0)	0	2 (0.7)
3.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
計	73	105	49	49	3	279
① 1.米レバ	57 (71.3)	76 (67.3)	42 (76.4)	40 (72.7)	1	216 (70.6)
2.米リヤー	23 (28.8)	35 (31.0)	13 (23.6)	14 (25.5)	1	86 (28.1)
③ 米レバ	0 (0)	1 (0.9)	0 (0)	0 (0)	0	1 (0.3)
④ 米リヤー	0 (0)	1 (0.9)	0 (0)	1 (1.8)	1	3 (1.0)
5.その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
計	80	113	55	55	3	306

	(A)西部	(B)中央	(C)東部	(D)北部	(E)不定	計
1.スレバ	48 (53.9)	65 (55.6)	38 (65.5)	35 (64.8)	1	187 (58.3)
2.スリヤー	36 (40.4)	46 (39.3)	19 (32.8)	17 (31.5)	2	120 (37.4)
③ シレバ	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1.9)	0	1 (0.3)
④ シリヤー	1 (1.1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	1 (0.3)
5.その他	4 (4.5)	6 (5.1)	1 (1.7)	1 (1.9)	0	12 (3.7)
計	89	117	58	54	3	321
① 1.米イ	59 (77.6)	81 (73.6)	44 (81.5)	41 (83.7)	3	228 (78.1)
2.米ー	3 (3.9)	3 (2.7)	2 (3.7)	3 (6.1)	0	11 (3.8)
③ 米ロ	0 (0)	0 (0)	1 (1.9)	0 (0)	0	1 (0.3)
④ 米ヨ	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2.0)	0	1 (0.3)
5.その他	14 (18.4)	26 (23.6)	7 (13.0)	4 (8.2)	0	51 (17.5)
計	76	110	54	49	3	292
① 1.シロ	61 (79.2)	87 (79.1)	45 (84.9)	43 (86.0)	3	239 (81.6)
2.シレ	3 (3.9)	0 (0)	1 (1.9)	1 (2.0)	0	5 (1.7)
3.セロ	0 (0)	0 (0)	1 (1.9)	0 (0)	0	1 (0.3)
④ セレ	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
5.セヨ	0 (0)	2 (1.8)	0 (0)	0 (0)	0	2 (0.7)
6.スロ	1 (1.3)	0 (0)	0 (0)	1 (2.0)	0	2 (0.7)
7.その他	12 (15.6)	21 (19.1)	6 (11.3)	5 (10.0)	0	44 (15.0)
計	77	110	53	50	3	293

群馬県の若年層における方言使用の実態

表Ⅱ-3 「ベ-」表現

	(A)西部	(B)中央	(C)東部	(D)北部	(E)不定	計
①スベ-	19 (22.1)	16 (13.3)	3* (5.4)	17** (30.9)	1	56 (17.5)
2.スルベ-	14 (16.3)	15 (12.5)	15 (26.8)	6 (10.9)	1	51 (15.9)
3.スルンベ-	3 (3.5)	11 (9.2)	5 (8.9)	1 (1.8)	0	20 (6.3)
4.スンベ-	4 (4.7)	10 (8.3)	4 (7.1)	3 (5.5)	0	21 (6.6)
⑤シベ-	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2** (3.6)	0	2 (0.6)
6.シルベ-	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
7.シヨ-	45 (52.3)	67 (55.8)	27 (48.2)	24 (43.6)	1	164 (51.3)
8.その他	0 (0)	1 (0.8)	2 (3.6)	2 (3.6)	0	5 (1.6)
N R	1	0	0	0	0	1
計	86	120	56	55	3	320
②来ベ-	9 (11.0)	9 (7.5)	2 (3.8)	8 (14.3)	0	28 (8.9)
2.来ルベ-	13 (15.9)	24 (20.0)	15 (28.3)	8 (14.3)	0	60 (19.1)
3.来ルンベ-	4 (4.9)	11 (9.2)	5 (9.4)	2 (3.6)	0	22 (7.0)
4.来ンベ-	4 (4.9)	4 (3.3)	2 (3.8)	2 (3.6)	0	12 (3.8)
⑤来ベ-	2 (2.4)	1 (0.8)	0 (0)	4* (7.1)	1	8 (2.5)
6.来ルベ-	1 (1.2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	1 (0.3)
⑦来ベ-	2 (2.4)	0 (0)	0 (0)	3 (5.4)	1	6 (1.9)
8.来ヨ-	46 (56.1)	71 (59.2)	28 (52.8)	29 (51.8)	1	175 (55.7)
9.その他	0 (0)	0 (0)	1 (1.9)	0 (0)	0	1 (0.3)
N R	1	0	0	0	0	1
計	82	120	53	56	3	314
③見ベ-	12 (14.1)	9 (7.6)	3 (5.6)	14** (25.0)	1	39 (12.3)
2.見ルベ-	16 (18.8)	21 (17.6)	15 (27.8)	9 (16.1)	0	61 (19.2)
3.見ルンベ-	4 (4.7)	14 (11.8)	4 (7.4)	1 (1.8)	0	23 (7.3)
4.見ンベ-	3 (3.5)	3 (2.5)	3 (5.6)	2 (3.6)	0	11 (3.5)
5.見ヨ-	49 (57.6)	72 (60.5)	28 (51.9)	30 (53.6)	2	181 (57.1)
6.その他	0 (0)	0 (0)	1 (1.9)	0 (0)	0	1 (0.3)
N R	1	0	0	0	0	1
計	85	119	54	56	3	317

	(A)西部	(B)中央	(C)東部	(D)北部	(E)不定	計
1.行グベ-	31 (26.0)	31 (26.5)	19 (35.2)	18 (34.0)	2	96 (30.8)
2.行グンベ-	7 (8.3)	16 (13.7)	6 (11.1)	3 (5.7)	0	32 (10.3)
3.行ゴベ-	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
4.行ゴ-	49 (58.3)	70 (59.8)	27 (50.0)	32 (60.4)	2	180 (57.7)
5.その他	1 (1.2)	0 (0)	1 (1.9)	0 (0)	0	2 (0.6)
N R	1	0	1	0	0	2
計	84	117	54	53	4	312
①見ルダンベ-	23 (28.4)	28 (24.6)	15 (29.4)	21 (40.4)	1	88 (29.2)
2.見ルダッベ	0 (0)	1 (0.9)	0 (0)	0 (0)	0	1 (0.3)
3.見ルンベ-	2 (2.5)	4 (3.5)	3 (5.9)	1 (1.9)	0	10 (3.3)
4.見ンベ-	1 (1.2)	5 (4.4)	0 (0)	0 (0)	0	6 (2.0)
5.見ッベ	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
6.見ルダロ-	50 (61.7)	65 (57.0)	30 (58.8)	30 (57.7)	2	177 (58.8)
7.その他	4 (4.9)	11 (9.6)	3 (5.9)	0 (0)	0	18 (6.0)
N R	1	0	0	0	0	1
計	81	114	51	52	3	301
1.行グダンベ-	27 (32.9)	35 (29.7)	16 (30.2)	18 (35.3)	1	97 (31.6)
2.行グダッベ	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
3.行グンベ-	1 (1.2)	5 (4.2)	4 (7.5)	2 (3.9)	0	12 (3.9)
4.行グッベ	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
5.行グダロ-	50 (61.0)	68 (57.6)	29 (54.7)	31 (60.8)	2	180 (58.6)
6.その他	3 (3.7)	10 (8.5)	4 (7.5)	0 (0)	0	17 (5.5)
N R	1	0	0	0	0	1
計	82	118	53	51	3	307

	(A)西部	(B)中央	(C)東部	(D)北部	(E)不定	計
1.行グベ-	12 (15.4)	16 (14.2)	8 (15.4)	12 (23.1)	2	50 (16.7)
2.行グンベ-	4 (5.1)	7 (6.2)	5 (9.6)	1 (1.9)	0	17 (5.7)
3.行ゴベ-	0 (0)	1 (0.9)	0 (0)	0 (0)	0	1 (0.3)
4.行ゴ-	60 (76.9)	85 (75.2)	37 (71.2)	36 (69.2)	2	220 (73.6)
5.その他	1 (1.3)	4 (3.5)	2 (3.8)	2 (3.8)	0	9 (3.0)
N R	1	0	0	1	0	2
計	78	113	52	52	4	299
①タカカンベ-	4 (5.1)	7 (6.3)	6 (11.8)	6 (11.1)	0	23 (7.7)
2.タカカッベ	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0	0 (0)
3.タカイダンベ-	13 (16.5)	13 (11.7)	6 (11.8)	10 (18.5)	1	43 (14.4)
4.タカイダッベ	1 (1.3)	1 (0.9)	0 (0)	1 (1.9)	0	3 (1.0)
5.タカイベ	1 (1.3)	2 (1.8)	3 (5.9)	0 (0)	0	6 (2.0)
6.タカイダロ-	52 (65.8)	75 (67.6)	30 (58.8)	34 (63.0)	2	193 (64.8)
7.その他	7 (8.9)	13 (11.7)	6 (11.8)	3 (5.6)	0	29 (9.7)
N R	1	0	0	0	0	1
計	79	111	51	54	3	298
1.兩ダンベ-	22 (27.2)	29 (26.9)	21 (39.6)	14 (27.5)	1	87 (29.4)
2.兩ダッベ	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2.0)	0	1 (0.3)
3.兩ダッベ	1 (1.2)	2 (1.9)	0 (0)	0 (0)	0	3 (1.0)
4.兩ダロ-	50 (61.7)	66 (61.1)	29 (54.7)	34 (66.7)	2	181 (61.1)
5.その他	5 (6.2)	8 (7.4)	2 (3.8)	1 (2.0)	0	16 (5.4)
N R	3	3	1	1	0	8
計	81	108	53	51	3	296

付録

《活用などのユレに関するアンケート》

1985年12月

[問] 次の①～⑳の表現における各言い方について、自宅での家族などとの普通の会話で、あなたが自然に一番良く使っていると思うものを選び、解答用紙の解答欄の該当する言い方の番号に○をつけて下さい。(複数の言い方をして、どれも同程度使っていると思う場合には、複数選んで下さい。)

なお、選択肢にない言い方をする場合には、解答欄の〈その他〉の番号(*印付き)に○をつけ、あなたが使っている言い方を「備考」の欄に書いて下さい。

(I) 可能表現

- ① 蛍光灯をかえたばかりなので、小さな字でも良く [1.見^ミラレル^(イ・エ) 2.見^ミレル 3.その他]。
- ② 二階の部屋は静かなので、すぐに [1.寝^ネラレル^(イ・エ) 2.寝^ネレル 3.その他]。
- ③ 平日で道路がすいているから、あそこから1時間くらいで [1.来^キラレル^(イ・エ) 2.来^キラレル^コ 3.来^キレル^(イ・エ) 4.来^キレル 5.その他]。
- ④ 目覚し時計が三つもあるのだから、明日の朝は早く [1.起^オキラレル^(イ・エ) 2.起^オキレル 3.その他]。
- ⑤ 鍵があるので、留守でも部屋を [1.開^アケラレル^(イ・エ) 2.開^アケレル 3.その他]。
- ⑥ 蛍光灯が古くなって暗いので、小さな字が [1.見^ミラレナイ^{(イ・エ)(ネー)} 2.見^ミランナイ^(イ・エ) 3.見^ミレナイ^(ネー) 4.その他]。
- ⑦ 一階の部屋はうるさくて、 [1.寝^ネラレナイ^{(イ・エ)(ネー)} 2.寝^ネランナイ^(ネー) 3.寝^ネレナイ^(ネー) 4.その他]。
- ⑧ 日曜日で道路が混んでいるので、1時間では [1.来^キラレナイ^{(イ・エ)(ネー)} 2.来^キランナイ^(ネー) 3.来^キラ^キレ^キナイ^(イ・エ) 4.来^キランナイ^(ネー) 5.来^キレナイ^(ネー) 6.来^キレナイ^(ネー) 7.その他]。
- ⑨ 明日の朝は起こし手がないので、そんなに早くは [1.起^オキラレナイ^{(イ・エ)(ネー)} 2.起^オキランナイ^(ネー) 3.起^オキレナイ^(ネー) 4.その他]。
- ⑩ 鍵をなくしたので、部屋を [1.開^アケラレナイ^{(イ・エ)(ネー)} 2.開^アケランナイ^(ネー) 3.開^アケレナイ^(ネー) 4.その他]。
- ⑪ 昨夜は良く晴れていたので、小さな星まで良く [1.見^ミラレタ^(イ・エ) 2.見^ミレタ 3.その他]。
- ⑫ 昨晩はホカホカの布団だったので、気持ち良く [1.寝^ネラレタ^(イ・エ) 2.寝^ネレタ 3.その他]。
- ⑬ 今朝は渋滞もせず、スイスイと30分で [1.来^キラレタ^(イ・エ) 2.来^キラレタ^コ 3.来^キレタ 4.来^キレタ 5.その他]。
- ⑭ 早く寝たおかげで、今朝は早く [1.起^オキラレタ^(イ・エ) 2.起^オキレタ 3.その他]。
- ⑮ 昨夜は運良く鍵を持って出ていたので、母親を起こさなくても玄関を [1.開^アケラレタ^(イ・エ) 2.開^アケレタ 3.その他]。
- ⑯ 彼の弟は5歳なので、もう一人で着物を [1.着^キラレル 2.着^キライル 3.着^キラエル 4.着^キレル 5.その他]。
- ⑰ この着物は小さくなったけれど、まだなんとか [1.着^キラレル 2.着^キライル 3.着^キラエル 4.着^キレル 5.その他]。

(II) 力変・サ変の活用

- ⑱ 雨が降るので、おじさんは [1.来^キナイ^(ネー) 2.来^キナイ^(ネー) 3.その他] とのことだ。
- ⑲ たとえ一人になっても明日ここに [1.来^キヨー 2.来^キヨー 3.「バー」を使う 4.その他]。
- ⑳ 何がなんでも、明日は弟を [1.来^キサセル 2.来^キサセル 3.その他]。
- ㉑ あそこから [1.来^キル 2.来^キル 3.その他] 人は、誰だい？
- ㉒ そんなことを [1.スル 2.シル 3.その他] 人は、嫌いだ。
- ㉓ 明日ここに [1.来^キレバ 2.来^キリヤー 3.来^キレバ 4.来^キリヤー 5.その他]、もう仕事はおしまいだ。

- ②④ そんなことを弟に [1.スレバ 2.スリヤー 3.シレバ 4.シリヤー 5.その他], 泣き出してしまふよ。
- ②⑤ (弟・妹など, 目下の人に対して) 何をもたもたしてるんだ! 早く [1.来イ 2.来一 3.来ロ 4.来ヨ 5.その他]。
- ②⑥ (弟・妹など, 目下の人に対して) 何をぐずぐずしてるんだ! 早く [1.シロ 2.シレ 3.セロ 4.セレ 5.セヨ 6.スロ 7.その他]。
- (Ⅲ) 「ベー」「ダンベー」「ベ」「ダンベ」の短音形も含むものと考えて下さい。
- ②⑦ 一人になってもしっかり仕事を [1.スベー 2.スルベー 3.スルンベー 4.スンベー 5.シベー 6.シルベー 7.シヨ一 8.その他]。
- ②⑧ たとえ一人になっても明日も [1.来^レベ一 2.来^ルベ一 3.来^ルンベ一 4.来^ンベ一 5.来^キベ一 6.来^キルベ一 7.来^キベ一 8.来^キヨ一 8.その他]。
- ②⑨ 明日も必ずその番組を [1.見^キベ一 2.見^キルベ一 3.見^キルンベ一 4.見^キンベ一 5.見^キヨ一 6.その他]。
- ③⑩ 明日こそ東京へ [1.行^クベ一 2.行^クンベ一 3.行^キベ一 4.行^キ一 5.その他]。
- ③⑪ 弟も好きだから, たぶんあの番組を [1.見^キルダンベ一 2.見^キルダッベ 3.見^キルンベ一 4.見^キンベ一 5.見^キッベ 6.見^キルダロー 7.その他]。
- ③⑫ 兄を誘えば, たぶん兄のことだから [1.行^クダンベ一 2.行^クダッベ 3.行^クンベ一 4.行^クッベ 5.行^クダロー 6.その他]。
- ③⑬ (兄・姉など, 見近かな目上の人に対して) 明日, あの映画を見に [1.行^クベ一 2.行^クンベ一 3.行^キベ一 4.行^キ一 5.その他]。
- ③⑭ たぶんあの山の方が [1.タカカ^クンベ一 2.タカカ^クッベ 3.タカイ^クダンベ一 4.タカイ^クダッベ 5.タカイ^クベ一 6.タカイ^クダロー 7.その他]。
- ③⑮ この空模様からすると, 明日もきっと [1.雨^クダンベ一 2.雨^クダッベ 3.雨^クダベ 4.雨^クダロー 5.その他]。
- (Ⅳ) その他
- ③⑯ 月々の仕送りがたった4万円では, とても [1.足^クリナイ^(キ) 2.足^クラナイ^(キ) 3.足^クンナイ^(キ) 4.足^クリン 5.足^クラン 6.その他]。
- ③⑰ いやがる弟を散髪に [1.行^クガセタ 2.行^クガシタ 3.その他]。
- ③⑱ 生まれ故郷を [②=1.愛ス 2.愛スル 3.その他] か, [⑥=1.愛サナイ^(キ) 2.愛シナイ^(キ) 3.その他] かは, そこを離れてみないとなかなかわからないものだ。

御協力ありがとうございました。

登校拒否に対する教師および教師志望学生の認知

—— 登校拒否をめぐる社会的状況に関する一調査 ——

大塚公代^{*1}・高田利武

^{*1}榛名女子学院

群馬大学教育学部心理学第一研究室

(1986年11月14日受理)

I. 問題の所在

今日、学校教育をめぐる様々な問題が多くの人々の関心事となっている。ところが、それらの問題の中で、「登校拒否」は「校内暴力」や「いじめ」等と異なり、他の者に損害を及ぼすこともなく、学校の表面上の日常性を乱すこともないために、学校自体や社会全体の問題として扱われ難く、専門家によるこれまでの研究も、臨床的・個人的アプローチに偏りがちであった(神保他, 1976)。しかしながら最近、「登校拒否」を母子分離不安説, 父親問題説等の個人的レベルで捉えるのではなく、「学校の問題」, 即ち、現代の教育場面の矛盾の表現として捉え直そうとする傾向が、主に児童精神科領域において見られている(若林他, 1984)。

ここにおいて、登校拒否の要因としての学校や教師を考えることが必要とされるであろう。実際、中学校の担任教師が登校拒否生徒を肯定的に見ているか否かが、登校拒否改善の鍵となっていることを示す報告もある(北村他, 1985)。その一方、一般に教師の登校拒否児に対する見方には、必ずしも問題がないとは言えないことを示唆する資料もある。例えば小野(1972)は、小学校では身体的問題、中学校では精神異常、全体としては「怠け」として登校拒否児を見る教師が多いことを述べている。登校拒否が拒否児自身の個人的問題として受け止められ、「学校の問題」の側面は認知されにくいことが窺われる。勿論、限られた資料から一般的傾向を論じるには慎重でなければならないが、登校拒否との関連において「学校」や「教師」について研究した例は極めて少ないようである(神保他, 1976; 神保, 1983)。

そこで、本調査は、学校教育に係わっている者が「登校拒否」に対してどのような捉え方をし、また、「登校拒否児」に対してどの様に関わっているのかを調査し、「登校拒否」をめぐる社会状況の一端を、社会心理学的観点から明らかにするべく計画された。その第一歩として今回は、学校教育の一方の当事者である教師が「登校拒否」をどのように認知している

かを調査することとした。その際、学校教育に多大の関心を持ってはいるが当事者ではない教師志望学生の認知と対比させることによって、事態をより明確にし、現状を客観的に明らかにすることを試みるものである。

II. 調査方法

1. 調査の基本的枠組み

登校拒否に対する教師の認知を、教師志望学生のそれと対比的に調べるのが本調査の目的であるが、一口に教師と言っても、学校における立場の相違によって、登校拒否への見解はかなり異なることが考えられる。そこで、教師については、「年輩教師」「若手教師」「養護教諭」の3群について調査することとした。

また、教師志望学生の登校拒否に対する見方が、単に学生であることに由来しているのか、それとも、教師を志望していることが反映されているのかを明確にするため、学生については「教育学部学生」と「工学部学生」の2群を調査した。

更に、登校拒否児に接した経験の有無や、教師が日頃心がけている指導のあり方・学校内の職務分掌によっても、登校拒否の捉え方は左右されることが考えられるので、これらの影響についても調べることにした。

2. 調査対象と回収率

教師については「群馬県教育関係職員録」に基づき、県内の中学校教師を上記の3群毎に無作為に抽出し、調査用紙を郵送した。調査用紙送付数と回収率は表1の通りである¹⁾。また、学生群は、表1に示す群馬大学学生に適宜調査用紙を配布し回答を求めた。調査実施期間は1985年11月～12月（教師・教育学部学生）および1986年4月（工学部学生）である。

表1 調査対象者数

調査対象者群	回答数	郵送数	回答率(%)
年 輩 教 師	127	199	63.8
若 手 教 師	101	196	51.5
養 護 教 諭	59	95	62.1
教育学部学生	111	—	—
工学部学生	100	—	—

脚注1) 指定回答期限（調査票送付約2週間後）を過ぎても回答のなかった対象者には催促状を送付した。主要な結果に関して、催促状送付者と非送付者との間に特に差は認められなかった。

3. 調査項目

フェイス項目としては、性別・年齢、校務分掌（教師のみ）、教職志望の有無（学生のみ）、登校拒否児に接した経験の有無、を質問した。

登校拒否の認知に関する質問項目については、登校拒否関係の11の文献²⁾から、登校拒否の様々な側面についての記述を、本文に忠実に書き抜き、カード化した。それらは、合計約140枚にのぼったが、それを適宜整理して質問46項目を設定し、各々の記述に同意する程度に関して、5段階評定による回答を求めた。

更に、どれくらいの欠席日数だと登校拒否と判断するかについての質問、および、日常心がけている（学生の場合は心がけたい）指導のあり方についても、調査項目に含ませた。後者については、指導のあり方を、リーダーシップ研究の分野で提唱されている「集団維持型」と「目標達成型」とに大別し、この2つの行動を測定する尺度項目を、三隅他（1977）による教師のリーダーシップ行動測定質問紙のうちから、各2項目選択した。ここで、「集団維持型」とは主に集団成員の連帯感・満足感・友好的雰囲気が高めること（例えば、生徒と遊ぶ）に意を用いた指導のあり方、「目標達成型」とは教育成果をあげる等の集団目標達成を専ら厳しく追究すること（例えば、決まりを守ることを厳しく言う）に意を用いた指導のあり方を指す。これについても5段階評定で回答を求めた。これらの質問項目の詳細については巻末付録を参照されたい。

Ⅲ. 調査結果

1. 調査対象者の特性

調査対象者5群各々の、フェイス項目への回答は、表2に示したとおりである。当然のことながら、登校拒否児に接した経験は、年輩教師と養護教諭において高く、若手教師と学生群において低い。また、教育学部学生の教職志望率が極めて高いのに対して、工学部学生で教師を志望する者は全く見られなかった。更に教師群における校務分掌に関しては、回答選

脚注2) それらを以下に示す：青野丕緒・遠藤満雄 1983 「港のない子ら」桐原書店。平井信義 1981 「登校拒否児——学校ぎらいの理解と教育」新曜社。上之郷利昭 1982 「スパルタの海」東京新聞出版局。金沢喜市・丸木政臣（編）1984 「登校拒否」労働旬報社。文部省 1983 「生徒の健全育成をめぐる諸問題——登校拒否問題を中心に——」大蔵省印刷局。大島幸男 1981 「教師たちの犯罪」太郎次郎社。小野沢実 1983 「暴力・非行は対話では防げぬ」日経通信社。高橋良臣 1984 「登校拒否のルーツ」有斐閣。詫摩武俊・稲村博（編）1983 「登校拒否」有斐閣。玉井収介 1981 「登校拒否」教育出版。内山喜久雄（編）1983 「登校拒否」金剛出版。

表2 調査対象者の特性

調査対象者群	性別人数	平均年齢	校 務 分 掌 ¹					教職志望 ¹	拒否児に接した経験 ²
			教務主任	学年主任	生徒指導	特殊学級	養護教諭		
年 輩 教 師	男 105名	54.9	45	29	6	8	0	81.0	
	女 22名	52.5							
若 手 教 師	男 58名	25.5	0	2	6	3	0	49.5	
	女 43名	24.6							
養 護 教 諭	女 59名	32.7	0	0	0	0	59	82.8	
教育学部学生	男 49名	20.9						108	37.6
	女 62名	20.9							
工学部学生	男 94名	18.9						0	26.0
	女 6名	18.5							

注1. 数値は夫々に該当する者の人数を示す。

注2. 数値は接した経験のある者の%を示す。

択肢を用意せず自由記述としたためかなり雑多な内容となったが³、比較的多くみられたものについては表の如くとなった³⁾。

2. 登校拒否と判断する欠席日数

登校拒否と判断する日数についての回答を表3に示した。回答選択肢のうち、各調査対象者群の10%以上の者が選択したもののみを記載したが、年輩教師は比較的短い欠席日数で登校拒否と見做すのに対して、学生群はかなり長期の欠席者を登校拒否と考える傾向が窺われる。

表3 登校拒否と判断する欠席日数

	2～4日	5～7日	8～15日	16～30日
年 輩 教 師	13.3	40.8	16.7	10.8
若 手 教 師	15.0	36.0	24.0	15.0
養 護 教 諭	15.8	28.1	21.1	17.5
教育学部学生	3.6	27.3	34.5	17.3
工学部学生	3.0	25.3	35.4	22.2

注. 数値は夫々の調査対象者群のうちで該当日数を答えた者の%。

3. 登校拒否への認知を規定する因子

登校拒否あるいは登校拒否児に対する認知は、どのような因子から構成されているのだろうか。換言すれば、教師あるいは教員志望学生が登校拒否という現象を見る場合、基本的にど

脚注3) 校務分掌による顕著な結果の差は見られなかったので、このフェイス項目に基づいた分析結果についての記述は省略する。

の様な角度からそれを捉えているのだろうか。これを分析するため、46質問項目への全調査対象者の回答を一括して因子分析（主因子法）を行った。因子の抽出は固有値1.00以上の14因子で打ち切り、バリマックス回転の結果寄与率4.00以上であった9因子を解釈した⁴⁾。それらの9因子を表4に示すが、これを整理すると、「拒否児に対する見方」「学校に対する見方」「親に対する見方」「社会に対する見方」「対処法についての見方」の5つの側面に分類できる。即ち、今回の調査対象者の登校拒否に関する認知は、この5側面に含まれる9つの因子から考察可能であると言えよう。

4. 立場の違いによる認知の相違

前述の5側面のそれぞれについて、調査対象者の認知傾向の、学校教育に関する立場の違

表4 登校拒否に対する認知の因子分析

側面	因子名 (寄与率)	項目	因子 負荷量
拒否児	2. 拒否児の繊細さ (17.6%)	Q 6 a : 繊細な心の持ち主	.580
		c : 自分をごまかせず正直	.467
		Q 8 c : 生まれつき性格が神経質	.426
		d : 几張面過ぎ挫折しやすい	.611
		e : 他者の気付かぬ問題に敏感	.744
学 校	1. 学校の現状の問題 (21.6%)	Q 10 a : 個人を大切に教育している	-.491
		b : テストの点数で子供を判断	.676
		d : 教師が管理され自由でない	.741
		e : 教師は精一杯努力している	-.415
		f : 教育方法が画一的である	.711
		g : 子供同士のいじめが激しい	.580
		Q 7 c : 学歴は大切だから通学すべき	.752
	d : 技能を学び学歴を得るべき	.573	
	8. 学歴の重視 (4.6%)	Q 7 a : 教育は学校で受けるのが最良	.703
b : 知識・技術修得のため必要		.447	
9. 学校の重視 (4.3%)			
親	7. 親の機能不全 (5.0%)	Q 9 a : 父親が内向的で権力なし	.758
		b : 母親が育児に不安	.636
	4. 親の学校重視 (8.8%)	Q 9 d : 子供の登校を重要視し過ぎ	.571
		e : 成績を重視して子供を圧迫	.663
社 会	6. 社会の諸問題 (5.3%)	Q 11 a : 核家族化で集団体験の場なし	.621
		b : 学歴偏重の風潮である	.559
		c : テレビ等の受身娯楽の普及	.484
対処法	3. 脱学校的解決 (10.9%)	Q 12 b : 強制的にでも登校させる	-.600
		c : 登校するよう説得する	-.572
		h : 親が登校への拘りを捨てる	.438
	5. 隔離治療 (7.1%)	Q 12 j : 精神科に入院させる	.658
		n : 全寮制精神修養塾等へ入れる	.513

脚注4) 調査対象者5群の夫々について因子分析を行ったところ、基本的に表4と同一の結果を得た。

いによる相違を、各因子毎に調べてみた。立場の違いは、「年輩教師」「若手教師」「養護教諭」「教育学部学生」「工学部学生」の、5つの調査対象者群の分類による。各因子に含まれる質問項目の評定値の平均を求めて該因子の評定値とした上、その各調査対象者群毎の平均値を算出し、その差の検定を1要因分散分析によって行った。その結果を表5に示したが、各側面毎に以下検討を加える。

(1)側面1(拒否児に対する見方)について：第2因子(拒否児の繊細さ)では、5調査対象者群の間に統計的に有意な差は認められなかった。学校教育に関する立場の相違に拘らず、調査対象者は登校拒否児を「繊細」「正直」「神経質」「几帳面で挫折しやすい」「敏感」という傾向があると認知している。

(2)側面2(学校に対する見方)について：第1因子(学校の現状の問題)では、「年輩教師」「若手教師」「養護教諭」の教師群、「教育学部学生」、および「工学部学生」の3群間に有

表5 各側面毎の調査対象者の認知

側面	年輩教師	若手教師	養護教諭	教育学部学生	工学部学生	分散分析 F 値
1. 拒否児の繊細さ	3.28 ^a (0.60)	3.16 ^a (0.76)	3.34 ^a (0.57)	3.25 ^a (0.64)	3.07 ^a (0.78)	1.95
2. 学校の現状の問題	2.91 ^a (0.69)	3.10 ^a (0.68)	2.95 ^a (0.67)	3.63 ^c (0.87)	3.39 ^b (0.88)	16.71****
学 歴 の 重 視	3.61 ^a (0.82)	3.15 ^b (0.73)	3.25 ^b (0.88)	3.38 ^b (0.79)	3.26 ^b (0.84)	5.32***
学 校 の 重 視	4.18 ^a (0.69)	3.59 ^c (0.84)	3.90 ^b (0.79)	3.58 ^c (0.76)	3.63 ^c (0.85)	12.27****
3. 親の機能不全	3.76 ^b (0.71)	3.62 ^b (0.89)	4.19 ^a (0.67)	3.29 ^c (0.75)	3.25 ^c (0.93)	18.60****
親の学歴重視	3.33 ^b (0.87)	3.38 ^b (0.70)	3.77 ^a (0.68)	3.75 ^a (0.75)	3.62 ^a (0.81)	6.68****
4. 社会の諸問題	3.94 ^{a b} (0.78)	4.02 ^a (0.66)	4.14 ^a (0.70)	3.80 ^{b c} (0.64)	3.72 ^c (0.74)	4.76***
5. 脱学校的解決	2.85 ^b (0.88)	3.08 ^a (0.73)	3.27 ^a (0.92)	3.30 ^a (0.74)	3.15 ^a (0.75)	5.34***
隔離治療	2.27 ^a (0.81)	1.77 ^b (0.67)	1.66 ^b (0.80)	1.55 ^b (0.61)	1.83 ^b (0.69)	16.85****

- 注1. 数値が大であるほど、各側面の見解への賛意大(最大値：5 中点：3 最小値：1)
 2. ()内は標準偏差
 3. 各数値に付したアルファベットが異なるもの間には5%水準で有意差あり(Duncan法による)
 4. 分散分析の自由度は4,483 **** p < .0001 *** p < .001

意差が認められ、学生、就中、教育学部学生は登校拒否の誘因として学校の現状の問題点を指摘する傾向が強いものに対して、若手教師を除く教師群は、問題の存在を否定する方向にある。一方、第8因子（学歴の重視）においては、年輩教師の学歴重視の傾向が他より有意に強く見られる。第9因子（学校の重視）でもほぼ同様に、年輩教師と他群との有意な差が認められる。これらを要するに、教師、就中、年輩教師は学校執着や学歴重視の傾向が強いものに対して、学校教育との関わりの強い年齢の低い層（教育学部学生、若手教師）ほど、学校の現状に問題があると考え、学校への拘りも薄いと言えよう。

(3)側面3（親に対する見方）について：第7因子（親の機能不全）では、「養護教諭」、「年輩教師」と「若手教師」、「教育学部学生」と「工学部学生」の3群の間に有意差が認められ、養護教諭が最も拒否児の親の問題点を指摘しており、教師群がそれに次いでいる。第4因子（親の学校重視）でもほぼ同様の結果であり、養護教諭と他の4群に有意差が認められた。このことから、養護教諭群は他の群に比べ登校拒否の原因を親に求める傾向が強いと言える。

(4)側面4（社会に対する見方）について：第6因子（社会の諸問題）でも、「年輩教師」「若手教師」「養護教諭」の教師群と、「教育学部学生」「工学部学生」の学生群との間に有意差が見られた。これは、教師群が学生と比し、登校拒否は現代社会の現状に起因すると強く考えていることを示している。

(5)側面5（対処法についての見方）について：第3因子（脱学校的解決）では、「年輩教師」と他の4群との間に有意差が認められ、拒否児が学校から離脱するのに反対する傾向が年輩教師だけに見られる。また、第5因子（隔離治療）でも同様に年輩教師のみが他と異なり、拒否児を隔離して治療する事に反対する傾向が最も弱いという結果が得られた。このことから、教員経験の長い教師群は、拒否児の学校復帰を第一目的とするが、その治療は学校ではなく病院等でなされるべきであると考えていると言える。

5. 経験の有無による相違

拒否児に接した経験の有る者にとって登校拒否は現実的な問題であるが、ない者にとっては知識的理解に過ぎず、この違いは、登校拒否について考えるとき大きな意味を持つと考えられる。そこで、拒否児に接した経験の有無による見方の差があるか否かを、9因子の各々について調べることにした。その目的のため、5つの調査対象者群の各々を接した経験の有無によって二分して10のグループを創出し、夫々のグループ毎に該因子の評定値の平均を算出した上、調査対象者群と経験の有無を変動因とする 5×2 の2要因分散分析を実施した。

9因子のいずれにおいても、経験の有無の有意な主効果は認められず、登校拒否児との接触経験が登校拒否に対する認知に及ぼす一般的影響は見られなかった。しかしながら、対象者群と経験の有無との間の有意な交互作用が2つの因子において見られた。即ち、「親の学校重視」と「隔離治療」の因子で、年輩教師にのみ接触経験の有無による相違が見られてお

り、経験のない年輩教師は経験のある年輩教師に比べて、親の学校重視をより認め、また、隔離治療にさほど反対していないが、他の4群では接触経験によるこのような差は認められない。

6. 日頃の指導のあり方による相違

既に述べたように、教師の日常心がけている（学生の場合は心がけたい）指導のあり方を、教師のリーダーシップの観点から「集団維持型」と「目標達成型」とに大別した。夫々の行

表6 各調査対象者群の集団維持および目標達成得点

	年輩教師	若手教師	養護教諭	教育学部 学 生	工 学 部 学 生
集 団 維 持	4.03 (0.80)	3.77 (0.71)	3.85 (0.71)	4.48 (0.62)	4.29 (0.60)
目 標 達 成	3.92 (0.83)	3.44 (0.86)	3.72 (0.74)	3.11 (0.78)	2.78 (0.80)

注1. 数値が大であるほど夫々の傾向大（最大値：5 最小値：1）

注2. () 内は標準偏差

表7 集団維持・目標達成得点と各因子の評定値との相関係数

		年輩教師	若手教師	養護教諭	教育学部 学 生	工 学 部 学 生
目 標 達 成	拒否児の繊細さ	-.127	-.233*	.045	.099	.146
	学校の現状の問題	-.257**	-.181	-.225	-.119	.075
	学 歴 の 重 視	.164	.268**	-.012	.215*	.016
	学 校 の 重 視	.009	.146	.094	.241*	.009
	親の機能不全	.237**	.131	-.059	.039	.170
	親の学歴重視	-.096	-.032	.001	-.156	.139
	社会の諸問題	-.053	-.174	-.106	.240*	.014
	脱学校的解決 隔離治療	-.197* .196*	-.230* .041	-.020 .044	-.264** -.036	-.123 .047
集 団 維 持	拒否児の繊細さ	.073	.043	.186	.057	.026
	学校の現状の問題	-.137	-.188	-.010	-.043	.019
	学 歴 の 重 視	.119	-.045	-.177	-.124	-.039
	学 校 の 重 視	.088	-.117	.074	.048	.072
	親の機能不全	.060	-.002	.234	.012	.036
	親の学歴重視	-.008	.183	.097	.056	.116
	社会の諸問題	.074	.072	.203	.081	.176
	脱学校的解決 隔離治療	-.063 -.020	-.087 .116	.044 .001	.051 .190	.028 -.026

注. ** p < .01 * p < .05

動を測定する各2尺度の平均値を各々集団維持得点および目標達成得点とし、調査対象者5群毎のその平均値を算出した結果が表6である。分散分析によれば、双方の得点とも調査対象者群間の有意な差が認められた。目標達成得点に関しては、「年輩教師」と「養護教諭」、「若手教師」、「教育学部学生」、「工学部学生」の4群の間に有意差があり、集団維持得点に関しては、「教育学部学生」と「工学部学生」、「若手教師」と「養護教諭」、「年輩教師」と「養護教諭」の3群間に有意な差がある。これを要するに、年輩教師群は集団維持指向と目標達成指向の双方、殊に目標達成指向が強いのにに対して若手教師群は両方とも相対的に弱い、一方、学生群は集団維持指向が強く養護教諭群は目標達成指向が相対的に強い、という傾向があると言えよう。

次に、集団維持得点と目標達成得点の夫々と、第1～9の各因子の評定値との相関を、調査対象者の各群毎に調べてみた。その結果を表7に示す。「集団維持」を心がけている程度と登校拒否に対する見方との間には、各調査対象者群ともに著しい相関は見られなかった。それに対して、「目標達成」を心がけている程度については、「年輩教師」「若手教師」「教育学部学生」の各群においてさほど高くはないが統計的に有意な相関が認められた。即ち、「目標達成」の程度が高いほど、拒否児の繊細さ（若手教師のみ）、学校の現状の問題（年輩教師のみ）、脱学校的解決（3群とも）を認めない一方、親の機能不全（年輩教師のみ）、社会の諸問題（教育学部学生のみ）、隔離治療（年輩教師のみ）、学歴の重視（若手教師と教育学部学生）、学校の重視（教育学部学生）を認める傾向があった。

これらのことから、「目標達成」に重きを置いた指導を心がけている教師、あるいは心がけたいと思っている教師志望者は、学校の現状にはさほどの問題はなく、むしろ拒否児本人、親、社会に負う原因が大きく、学校復帰を第一に考えて対処し、その際には、病院などで専門的、集中的に治す必要があると考えていると言える。

VI. 考察と結論

以上の結果から、教師と学生との間、また、教師の中では学校での経験や役割の異なる年輩・若手・養護教諭の間、学生の中では学校教育に対する関心が異なる教育学部学生と工学部学生の間には、登校拒否についての考え方にかなりの差があると言えよう。基本的に、直接の当事者ではない学生（特に教育学部学生）は学校の現状に問題有りとする傾向が強いが、教師群は親の問題や現代社会の歪みにより登校拒否が起こっていると考えている傾向が見られる。

教師の中では、年齢の高い教師群の場合、学校の重要性を強く認める傾向が他の教師群と比し、非常に濃く現れ、対処の仕方においても、学校復帰を第一目的とした方法を支持して

いる。表3に示した登校拒否と判断する日数に関しても、年輩教師群は他よりも短い欠席日数で登校拒否と判断する傾向が見られるが、これも子どもを見る目が鋭いことの反映と言える反面、登校への拘りを意味していると解釈可能である。それに対して、年齢の低い教師群は、教師群の中では、学生に近い傾向を示し、学校に対する拘りは他の教師群に比べ低い。一方、養護教諭群の特徴は、登校拒否の原因は親にあると強く考えていることである。

教師は登校拒否発生の原因を学校や教師自身に帰しにくいという傾向は、親・教師・ソーシャルワーカーが問題発生の原因を各々どう考えているかを調査した山崎（1967）の報告にも、中核群の登校拒否（学校生活に適応していた傷つきやすいパーソナリティーの子どもが、学校生活の中で心理的負担を与える状況の発生を期に、それを逃避する形で登校を拒否するタイプ）に関して見られる。今回の調査において、それが特に年輩教師群に顕著であったことは、自己の属する学校という組織への関与が長期化するほど、それを対象として客観的に捉えることが困難になることを示唆していると考えられることでもある。

また、日常の指導のあり方によっても違いが見られた。「目標達成」を重視する者は学校の現状を問題としない一方それへの拘りが強く、登校拒否に対しては医学的治療を必要と考えており、学校復帰を第一目標としているようである。しかも、その傾向が現に教室で直接教育に携わっている教師や教師を志望する学生に限って見られたという事実は、一考を要するように思われる。

しかしながら本調査は調査対象者数も少なく、未だ予備的段階に止まるものである。拒否児に接した経験や指導のあり方の類型などの質問項目は、大変大まかなものであった。今後はこれらの点について留意すると共に、調査対象については、父母や、学校との関係の比較的薄い人達を対象にすることによって、より広い観点から登校拒否をめぐる社会的状況を明確化することが必要とされよう。そして、これまでの「登校拒否」に対する姿勢や対処の方法の問題点を洗い直し、反省することによって、新たな問題解決（本人も、取り巻く社会も）の道を探さなければならぬだろう。その時に、「学校」の存在意義についても根元に遡って充分考慮されなければならないと考えられる。

[付記] 本稿は大塚（1986）による元資料の再分析結果に基づいて纏めたものである。調査票作成にあたっては東京都目黒区立守屋教育会館相談室・平田末広氏から多くの貴重な示唆を賜り、また、工学部学生の資料収集には教養部・田崎篤郎教授のお世話になった。記して深甚の謝意を表する次第である。

引用文献

- 北村洋子・岩村由美子・土肥康子 1985 中学校の登校拒否生徒への対応に関する研究——その2——. 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 830-831.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究. 教育心理学研究, 25, 157-166.
- 小野 修 1972 登校拒否児の基礎的研究: 1. 香川県における1調査. 児童精神医学とその近接領域, 13, 250-259.
- 大塚公代 1986 登校拒否児をめぐる社会状況に関する一考察. 群馬大学教育学部卒業論文 (未公刊).
- 神保信一 1983 教育現場における登校拒否児指導. サイコロジー, 42, 17-20.
- 神保信一・橋本幸晴・松沢啓子・里村澄子・有田モト子 1976 登校拒否に関する研究の動向と文献総覧. 明治学院論叢, 327, 1-39.
- 若林慎一郎・山崎晃資・北村陽英・梅沢要一・小沢勲・若杉陽・堤啓・猪股丈二 1984 シンポジウム: 登校拒否と現代社会. 児童精神医学とその近接領域, 25, 78-97.
- 山崎道子 1967 学校恐怖症児に対する教師の態度. 精神衛生研究, 15, 29-41.

付録

登校拒否の考え方についての調査

Q 1 あなたの性別、年齢についてお答え下さい。

性別 1. 男 2. 女
年齢 (歳)

Q 2 お差しかえなければ、学校でのあなたの係をお知らせ下さい。
()

Q 3 あなたは、児童・生徒がどのくらいの期間欠席すると、登校拒否と考えますか。あてはまるものに、○をつけて下さい。

1. 1日 2. 2～4日 3. 5～7日 4. 8～15日
5. 16～30日 6. 31～50日 7. 50日以上 8. その他

Q 4 あなたは、これまでに登校拒否の生徒を担任として受け持ったり、接したりしたことがありますか。あてはまるものに、○をつけて下さい。

1. ある 2. ない

次からの質問は、皆、下の例のような回答形式になっています。例えば、「群馬県人は、気性が荒い。」という文に対して、あまりそうは思わない場合、下の例のように4の所に○をつけて下さい。

非常に 思う		どちらとも 思わない		全く 思わない
1	2	3	4	5
----- ----- ----- ----- -----				

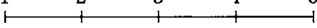
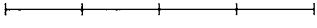
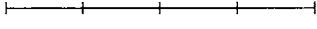
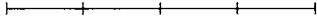
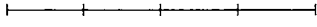
⊕

〈例〉 群馬県人は、気性が荒い。

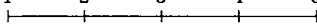
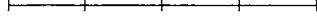
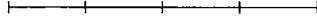
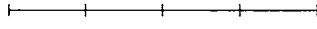
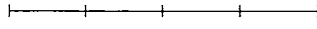
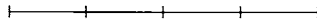
Q 5 あなたは、日頃つぎの事に、どの程度心がけていらっしゃいますか。

- | | | | | |
|-------------------------------|---|---------------|---|-----------------|
| 常に
心がけ
ている | | どちらとも
言えない | | 全く
心がけ
ない |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ----- ----- ----- ----- ----- | | | | |
- a. 生徒が、まちがった事をした時、すぐし
からないでなぜしたかを聞く。
- b. 名札、ハンカチなど細かいことに注意す
る。
- c. 生徒と遊ぶ。
- d. きまりを守ることにについて厳しく言う。

Q 6 あなたは、以下のような「登校拒否」についての考えにどの程度賛成なさいますか。

- | | | | | | |
|--|---------------------------------|---|---|---|---------------------------------|
| | 大
変
賛
成
で
あ
る | | ど
ち
ら
と
も
言
え
な
い | | 全
く
賛
成
し
な
い |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
- a. 拒否児は、まわりの状況の小さな問題に反応できる繊細な心の持ち主である。

- b. 友達つきあいなどで、うまくいかないからといって、学校へ行かないのは逃げていることになる。

- c. 拒否児は、自分に合わないことを、ごまかしたり、我慢したりできないほど正直なのだ。

- d. 学校へ行かないのは、なまけの傾向が少なからずあるのだ。

- e. ほとんどの人が学校へ行くのに、それができないのは、良くないことだ。


Q 7 あなたは、以下のような「学校」についての考えに、どの程度賛成なさいますか。

- | | | | | | |
|--|---------------------------------|---|---|---|---------------------------------|
| | 大
変
賛
成
で
あ
る | | ど
ち
ら
と
も
言
え
な
い | | 全
く
賛
成
し
な
い |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
- a. 教育は、学校で受けるのが最もよい。

- b. 学校は、生活に、必要な知識、技術を身につけるために必要なところだ。

- c. 今の社会では、学歴は大切なものだから、学校には行った方がよい。

- d. 成長途中の子供は、学校で将来必要な技能を学び、学歴を得るべきだ。

- e. 個性を尊重するためには、学校のような集団の教育は、良くない。

- f. 学校は、集団生活などの規律を学ぶのに必要である。


Q 8 以下にあげる子供の特徴は、どの程度、登校拒否の原因になり得ると、お考えですか。

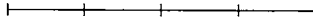
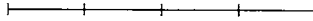
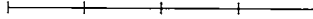
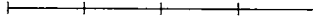
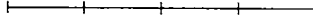
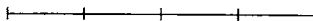
- | | 大きな原因
になる | | どちらとも
言えない | | 全く原因に
ならない |
|---|--------------|---|---------------|---|---------------|
| a. 主に、体が弱く、学校生活を続けていけない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. 医者の治療が必要なような精神の問題がある。 | ----- | | | | |
| c. 生まれつきの性格が神経質である。 | ----- | | | | |
| d. 几張面な性格のため、自分のやろうとすることが、うまくいかないと挫折しやすい。 | ----- | | | | |
| e. 他の人が気づかない問題に、反応できるほど敏感である。 | ----- | | | | |
| f. 集団生活に適応するなどの社会性が乏しい。 | ----- | | | | |

Q 9 以下にあげる親の特徴は、登校拒否の原因に、どの程度強くなり得ると、お考えですか。

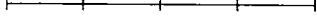

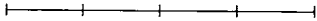
- | | 大変大きな原因になる | | どちらとも
言えない | | 全く原因に
ならない |
|-------------------------------------|------------|---|---------------|---|---------------|
| a. 父親が、無口・内向的で家庭において権力が無い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. 母親が、いつも育児などに不安を持っている。 | ----- | | | | |
| c. 子供を過保護に育てる。 | ----- | | | | |
| d. 子供が、学校に行くことを重要視しすぎている。 | ----- | | | | |
| e. 子供が、良い成績をとることを大切と考えすぎ、子供を圧迫している。 | ----- | | | | |

Q10 以下は、登校拒否を生んでいる現在の学校の状況について考えられるものです。あなたは、どの程度賛成なさいますか。



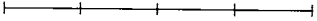
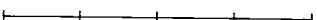
- | | 大変肯定する | | どちらとも
言えない | | 全く肯定しない |
|-------------------------------|--------|---|---------------|---|---------|
| a. できるかぎり個人を大切にする教育をしようとしている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- b. テストによる点数中心の教育で、子供を点数によって判断するような風潮がある。 
- c. クラブ活動の内容が、組織的、訓練的である。 
- d. 教師自身が管理統制され、自由な教育がゆるされていない。 
- e. 登校拒否に対し、限られた条件の中で精一杯努力している。 
- f. 教育方法が、個人を尊重することのできない画一的なものである。 
- g. 子供達同士のいじめが激しくなっている。 

Q11 以下は、現代社会において、登校拒否の遠因または背景となっていると考えられるものです。あなたは、どの程度関係するとお考えになりますか。

- | | | | | | |
|---|--|---|---------------|---|-------------|
| | 大いに
関係する | | どちらとも
言えない | | 全く
関係しない |
| a. 核家族化によって、子供は集団生活を学ぶ場をうばわれている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| |  | | | | |
| b. 学歴偏重の風潮である。 |  | | | | |
| c. テレビ・ラジオなどの受身娯楽の普及が、子供から積極性をうばってしまった。 |  | | | | |

Q12 あなたは、登校拒否の子供が出た場合の以下のような対応に、どの程度賛成なさいますか。

- | | | | | | |
|-------------------------------------|--|---|---------------|---|-------------|
| | 大いに
賛成する | | どちらとも
言えない | | 全く
賛成しない |
| a. 適応できないものへの自然の反応だから、治療の必要はない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| |  | | | | |
| b. 強制的にでも引っぱって登校させ、子供をなじませる。 |  | | | | |
| c. 学校に来るよう、親・友達・先生が説得する。 |  | | | | |
| d. 学校全体の教師が、登校拒否に対する理解を深めるところから始める。 |  | | | | |

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-------|---|---|---|---|
| e. 担任教師の責任であるから、できるだけ独りで努力してみる。 | ----- | | | | |
| f. 学校は、積極的に専門医などとの連携を図る。 | ----- | | | | |
| g. 親は、これまでの保護や干渉を取り除くようにする。 | ----- | | | | |
| h. 親が、学校はどうしても行かなければならない所であるというこだわりを捨てる。 | ----- | | | | |
| i. 周囲の環境よりも、第一に拒否児自身が変わらなければならない。 | ----- | | | | |
| j. 拒否児は、精神科の診察を受け、精神安定剤などをもらうか、入院するのが良い。 | ----- | | | | |
| k. 説得や話し合いは、拒否児には通用しないから、体罰も、時には有効である。 | ----- | | | | |
| l. 拒否児自身が、自分で困難を克服する勇気と技術を身につける。 | ----- | | | | |
| m. 本人が持っている個性や能力をよく考え、学校にこだわらず、働くことも考える。 | ----- | | | | |
| n. 登校拒否児は、親ではどうにもならない問題であるから、全寮制の精神修養塾などに入れる。 | ----- | | | | |

最後に、登校拒否、または、この調査に対する御意見・御感想がございましたら、御自由にお書きください。

以上で、質問を終わらせていただきます。御協力ありがとうございました。

※学生用の場合は、Q 2, Q 4, Q 5が以下のようなになる。

- Q 2 あなたは、将来教師になろうと、お考えですか。あてはまるものに○をつけて下さい。
1. はい 2. いいえ

Q 4 あなたは、これまでに登校拒否の生徒に接したことがありますか。あてはまるものに、○をつけて下さい。

1. ある 2. ない

Q 5 仮りに、あなたが教師になった場合、次の事にどの程度心がけたいとお考えですか。

- | | 常
に
心
が
け
たい | | ど
ち
ら
も
言
え
な
い | | 全
た
く
心
が
け
な
い |
|---|-----------------------------|---|--------------------------------------|---|--------------------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| a. 生徒が、まちがった事をした時、すぐし
からないでなぜしたかを聞く。 | ----- | | | | |
| b. 名札、ハンカチなど細かいことに注意す
る。 | ----- | | | | |
| c. 生徒と遊ぶ。 | ----- | | | | |
| d. きまりを守ることについて厳しく言う。 | ----- | | | | |

技術室の安全に関する研究 (I)

——生徒の歩行特性について——

高橋太郎^{*1}・黛 啓一^{*2}・石原健司^{*3}・加藤幸一^{*1}

^{*1}群馬大学教育学部技術研究室

^{*2}群馬県教育委員会 (元群馬大学教育学部附属中学校)

^{*3}群馬県邑楽町立邑楽中学校

(1986年11月13日受理)

The Safety Supervision of the Workshop in the Junior High School (I)

——On the Walking Behavior of the Students——

Taro TAKAHASHI^{*1}, Keiichi MAYUZUMI^{*2}, Kenji ISHIHARA^{*3} and Koichi KATO^{*1}

^{*1}Department of Technology, Faculty of Education, Gunma University

^{*2}Gunma Prefectural Board of Education

^{*3}Ora Junior High School

(Received Nov. 13, 1986)

1. はじめに

技術室内では、機械、作業台などが設置されている中で、多数の生徒が制作実習等の活動を行うため、技術室の運営にあたっては、作業の安全、作業の能率を特に考慮することが必要である。設置される機械そのものについては、法制上¹⁾²⁾、安全装置の取り付け及び作業標準の作成などの安全対策が義務づけられ、さらに、安全対策に対する調査、研究も進められている³⁾⁴⁾。一方で、生徒の活動するスペースや通路に対しても、安全を十分考慮しながら機械等の配置や表示をしないと、安全な技術室とは言えない。具体的な配置にあたっては動作分析等の手法によって、個々の事例について検討すべきであろうが、その前に、適正な通路幅などの基本的なことがらについて把握しておく必要がある。

そこで、この研究においては、いくつかの単純な形の通路をつくり、そこを中学生が実際

に歩行する場合の生徒の歩行特性を調べ、安全に歩行できる通路の幅や安全のための表示を施す上での基礎資料を得ることを目的とした。

2. 調査方法

2. 1 調査対象者および調査時期

群馬大学教育学部附属中学校第2学年92名の男子生徒を対象に歩行特性を求めた。

また、この調査は1984年1月から3月にかけて行った。

2. 2 通路の種類

高さ74cm、幅45cm、長さ180cmの机を並べて、また一部分、厚さ1.2cm、幅91cm、長さ182cmの合板を幅方向に立てて、図1-4の直進通路、かぎ形通路、クランク形通路、障害物のある通路を設置した。直進通路は長さを720cmとし、幅を60、80、100cmの三種類とした。他の通路幅は後述のように、直進通路の結果を参考にして80cmとした。

障害物のある通路は、図4のように、直進通路の1/2の距離に、通路左側の机上から、余り目立たない青色の万力が通路へ20cmつき出ている通路である。さらに、同様な条件の下で、万力に黄色と黒色のしま模様の色表示を付けた通路も設定した。

2. 3 測定方法

生徒の歩行特性を足跡より求めるため、インクを染み込ませたスポンジを貼った運動靴を履かせて歩行させた。なお、通路に歩行線が引いてあると、歩行の際の蛇行が少なくなることが、予備実験で明かとなっているが、ここでは、被験者2、3人ごとに、通路に白色模造紙を敷き替えた。

通路中央に出発点と、到着点とをあらかじめ定めて置き、被験者に両地点間を歩行してもらった。白色模造紙上の両足跡の左右の幅を測定し、これを通路中央から両サイドに向かって均等に配分して、足跡の基準線とした。各被験者について、基準線に対する足跡のずれ幅を測定した。ここでは、各被験者のずれ幅の最大値を最大ずれ幅と呼ぶことにする。

歩行時の爪先の高さをみるために、通路上に白い厚紙で作成した30×30×30cmの箱を置き、生徒に通路上に何も無いものとして歩行させ、靴の爪先が箱に当たった位置より、床から爪先の上がる高さを測定した。

さらに、補助的に、生徒の歩行状態をビデオカメラで撮影し、主として、上半身の動きを記録・観察した。

3. 結果及び考察

3. 1 直進通路の歩行

歩行に及ぼす通路幅の影響を見ると、通路幅60cmの場合には、顕著な蛇行は認められず、全員が基準線に対して、最大ずれ幅7cm以内で歩行した。これに対して、通路幅80,100cmの場合には、表1のように、通路幅60cmの場合よりは、最大ずれ幅の値が増加した。また、通路幅が80cmから100cmに増加したときには、最大ずれ幅の小さい4または5cmの場合の被験者数が、通路幅80cmではそれぞれ13,15名であるのに対し、通路幅100cmではそれぞれ6, 8名と少なくなっている。また、最大ずれ幅の大きい11または12cmの場合の被験者数が、通路幅80cmではそれぞれ2, 3名に対し、通路幅100cmではそれぞれ6, 6名と増加することからみて、通路幅が広くなると、ずれ幅が若干増加すると思われる。

蛇行の型としては、図1のように、2種類の歩行形態（進行方向に対し右にずれる場合もある）が認められた。これをType 1とType 2とに分類すると、通路幅80cmでは78名（85%）がType 1、14名（15%）がType 2であり、100cmでは、それぞれ75名（82%）、17名（18%）で、いずれの場合もType 1の形態の歩行が多くなっている。

歩行状態を観察した結果からみると、通路幅60cmの場合には、生徒の身体の幅が約40cmとして、体の両側に各々10cmの余裕があっても、通路壁に体を触れないようにとしよう上半身の動きがみられた。また、歩幅、手の振りも他の通路幅の場合に比べて小さくなる傾向

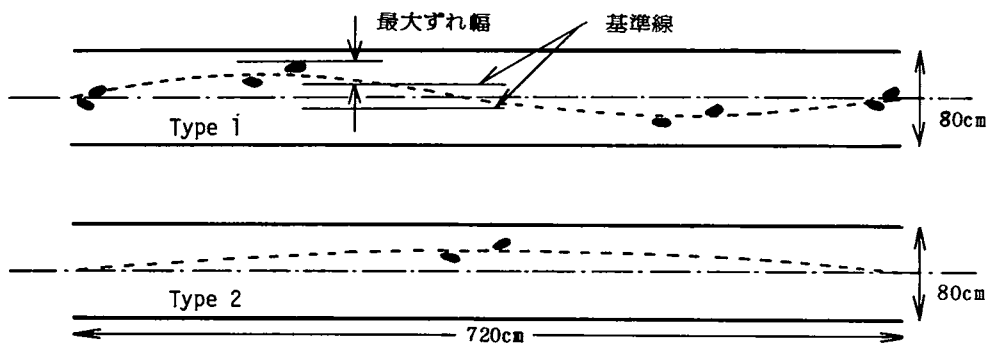


図1 直進通路（通路幅80cm）とその歩行形態

表1 直進通路の歩行における最大ずれ幅

最大ずれ幅(cm)		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
人数	通路幅 80cm	0	0	5	13	15	13	18	11	14	10	2	3	1	0	0
	◇ 100cm	0	0	1	6	8	14	12	13	15	9	6	6	1	0	1

が認められた。通路幅が80cmに広がっても、歩行状態にまだ幾分ぎこちなさがある被験者もいたが、多くは通常の歩行状態を示した。また、通路幅100cmの場合には、わき見などの頭部の左右動が生じる被験者が認められ、歩行に余裕がみられた。

広い通路を取ることが出来れば、以上の結果からみて、たとえ蛇行が大きくなるにしても、安全歩行の面からは好ましいが、実状は、支障のない幅の通路にせざるをえないのではなかろうか。また、正常な歩行ができない、60cm程度の幅の狭い通路については、なるべく避けるべきである。今回の結果からは、通路幅80cmが支障のない幅と推定される。なお、この値は、労働安全衛生規則²⁾で決められている通路幅に一致しており、技術室においてもこの程度以上の通路幅が必要であると考えられる。

3. 2 かぎ形通路の歩行

かぎ形通路の歩行状況を足跡より見ると、図2のように、曲がる前に一旦外側に広がって

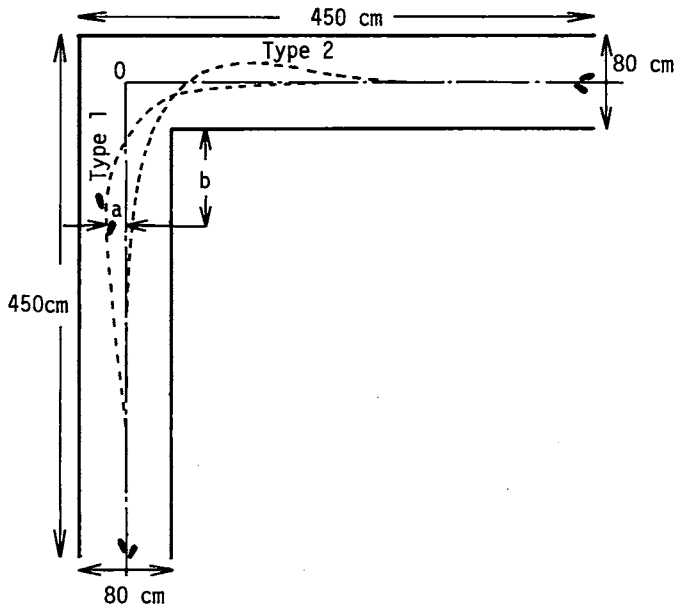


図2 かぎ形通路とその歩行形態

a : 最大ずれ幅, b : 最大ずれ幅の発生位置

表2 かぎ形通路の歩行における最大ずれ幅とその発生位置

最大ずれ幅 a (cm)	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
人数	0	2	3	2	1	4	7	6	11	12	10	14	11	7	2	0	0
発生位置 b (cm)	60~65		66~70		71~75		76~80		81~85		86~90		91~95		96~100		101~105
人数	0		8		14		18		23		20		7		2		0

から曲がる場合 (Type 1) と、内側に寄りながら曲がり始め、曲がった後、外側に広がる場合 (Type 2) とが認められる。前者は87名、後者は5名でほとんどが Type 1 であった。いずれの場合も、コーナーの中心部 O 点より内側を通過することが共通点であった。基準線に対する最大ずれ幅とこれが生じる位置を表 2 に示す。すなわち、Type 1 では、10~20cm 外側に広がり、その位置は内角より70~90cm手前になる。

以上の結果から、コーナーの内角に接近して通過するので、この部分に身体が触れても支障のないような措置が必要であろう。また、コーナーの前後 1~2 m 位はなるべく広くしておくことが必要である。

3. 3 クランク形通路の歩行

一番目のコーナーはかぎ形通路と同様であるためか、かぎ形通路の歩行状態と同様な傾向が見られた。第一番目のコーナーから第二番目のコーナーにかけては、その距離の影響もあろうが、通路の中央にそって歩くことをしないで、最短距離を移動して次のコーナーに向かう形態を示した。さらに、この影響のためか、第二のコーナーの曲がり方は、曲がる前に内側に寄りながら曲がり、その後外側へ広がる形態を示した。また、第二のコーナーの曲がり方は、第一のコーナーの曲がり方にかかわらず全員同じであった。第二のコーナーについての最大ずれ幅とその位置の値を表 3 に示す。この結果から明らかなように、かぎ形通路の場

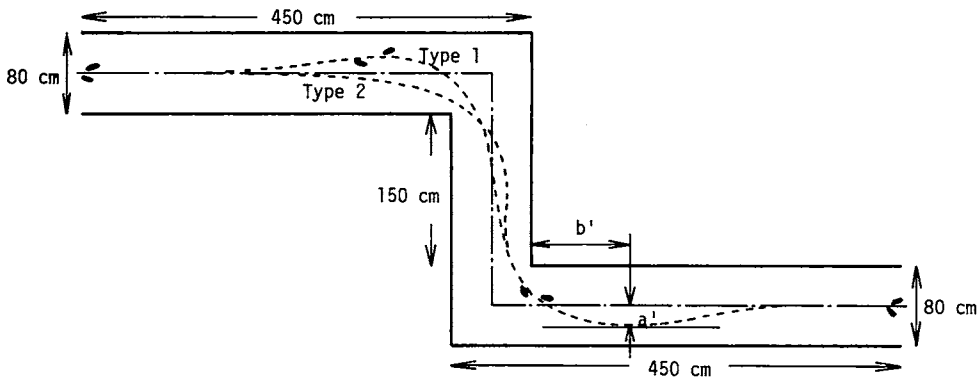


図 3 クランク形通路とその歩行形態

a' : 第 2 のコーナーにおける最大ずれ幅, b' : a' の発生位置

表 3 クランク形通路の第 2 のコーナー部の歩行における最大ずれ幅とその発生位置

最大ずれ幅 a' (cm)	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
人 数	0	3	1	4	7	6	11	18	10	19	8	2	3	0
発生位置 b' (cm)	66~70	71~75	76~80	81~85	86~90	91~95	96~100	101~105	106~110	111~115	116~120	121~125	126~130	
人 数	0	2	3	9	16	13	18	9	12	3	5	2	0	

合と同様に、コーナーの内角の処置とコーナーの前後は広げ、特に障害物を置くことのないようにしなければならない。なお、第一のコーナーから第二のコーナーにかけての距離が第二のコーナーの曲がり方に及ぼす影響も興味のある点であり、距離が長くなれば、それぞれ個々のコーナーとする歩行状態が現れると思われるが、この点は今後の課題である。

3. 4 障害物のある通路の歩行

通路幅80cmの通路の途中に、机の上から、余り目立たない青色の万力が通路に20cm飛び出ている「障害物のある通路」の歩行状況を足跡から調べてみると、直進通路と同程度の蛇行は認められるものの、明らかに障害物を避けて歩行する傾向は見られなかった。しかし、被験者の動作を観察すると、上半身をわずかにねじって、または腕だけを上げて障害物を避ける行動をする被験者は認められた。被験者にとって、万力は多少触れても支障がないという経験があるのかもしれないが、この結果は予想外であった。

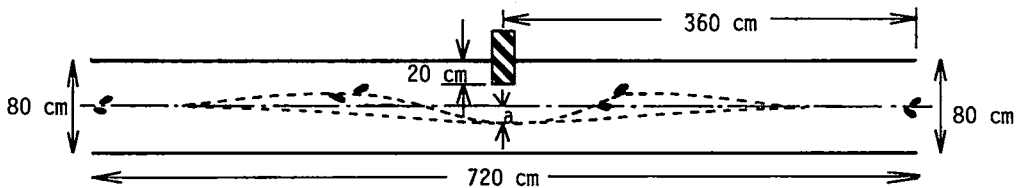


図4 障害物のある通路とその歩行形態

a : 最大ずれ幅

表4 色表示した障害物のある通路の歩行における最大ずれ幅

最大ずれ幅 a (cm)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
人数	0	3	8	6	16	15	13	10	5	8	2	3	2	1	0

障害物に黄色と黒色のしま模様の色表示を付けた場合には、色表示を意識したためか、足跡にも図4のような形態で、障害物を避けて歩行する傾向が認められた。最大ずれ幅は障害物をさける側に現れたが、その値は表4のように、障害物がない場合とほぼ同様であった。さらに、被験者の動作を観察すると、障害物を避けるように上半身をねじる動作をする被験者も明らかに認められた。

設備の配置を考えると、通路に障害物を置かないようにすることが最も大切なことであるが、これが避けられない場合には、この例のように、目につきやすい彩色を施すような措置が必要であろう。また、万力を設置するような場所は、作業スペースと移動スペースとが区別できないことが多いので、通路幅に余裕をもたせるなどの配慮も必要であろう。

3. 5 歩行時の爪先の高さ

表5に爪先で箱を蹴った高さの測定結果を示す。この結果は、足が上がる過程や下がる過

表5 歩行時の爪先の高さ

高 さ (cm)	0～1	1～2	2～3	3～4	4～5	5～6	6～7	7～8	8～9	9～10
人 数	9	20	23	11	15	5	6	2	1	0

程を含めて、爪先が箱に当たった高さを求めたものにすぎないから、個々の値はどの歩行動作時であるかということとは分からない。

しかし、歩行時には爪先の位置はどこが一番多いかということを知ることが出来る。この結果によると、1～3cmが多くなっており、爪先は床から比較的低い位置にあることが多いことを示している。すなわち、床上の僅から段差もつまずきの原因になりやすいものと思われる。技術室の床は平坦であるのが普通であるが、例えば、電気の配線およびこれの覆いなどを床に設置することがまま見られるので、臨時の場合であっても、床に設置するよりは、頭上に設置するような配慮も必要のように思われる。

4. ま と め

以上のように、生徒の歩行特性に注目して、技術室の安全について検討した。この研究で得られた結果は以下のように要約される。

- 1) 直進通路の歩行状態から通路の幅は80cm以上とすることが望ましい。
- 2) かぎ形またはクランク形通路の歩行では、コーナーの前または後で外側へ広がり、内角に寄って曲がるので、コーナー部はなるべく広くし、内角は身体が触れても支障のないようにする必要がある。
- 3) 通路上に障害物をやむを得ず置く場合には、目につきやすい彩色を施すような措置が必要である。
- 4) 歩行時の爪先の高さは1～3cmが多く、僅かな段差もつまづきの原因になりやすいと思われる。

文 献

- 1) 労働省安全衛生部安全課編：木材加工用機械作業の安全，中央労働災害防止協会，1981
- 2) 人事院職員局健康安全法令研究会：公務員健康安全法令集，日本人事行政研究所，1986
- 3) 原 正敏，佐々木享：技術教育と災害問題，国土社，1966
- 4) 堀場義平，田中啓勝，岩間和人：三重大学教育学部研究紀要 Vol.34, (教育科学), 91-104, 1983

自県付近に対する生徒の空間認知 ——空間認知に及ぼす県境の影響——

山口幸男・比留間尚・田口智彦^{*1}・前原康久^{*2}

群馬大学教育学部社会科教育研究室

^{*1}群馬県立館林女子高校

^{*2}群馬大学教育学部学生

(1986年11月1日受理)

1. はじめに

(1) 研究目的

児童生徒は地表空間をどのように認知していくのだろうか。その態様と発達傾向を明らかにすることは社会科教育・地理教育の基礎的研究として極めて重要である。地表空間は市町村レベル、都道府県レベル、国土的レベル、世界的レベル、といった広狭様々な広がりをもつ空間から成り立っている。そのうち市町村レベル及び世界的レベルを取り上げた研究は近年活発になされているが¹⁾、都道府県レベル及び国土的レベルに関する研究は少ない。そこで本研究では都道府県程度の広がりにおける児童生徒の空間認知の態様を取り上げることにした。

空間認知の態様は距離、人口をはじめとする様々な客観的条件、及び主観的条件の影響を受けている。グールド(1974)²⁾はスウェーデンとノルウェーを対象地域とし、互に国境で接する地域の両国生徒を対象に、空間選好・空間知識に関する調査を行い、国境という政治的障壁が空間認知にとって大きな障害になっていることを明らかにした。わが国のように島国の場合は国境はあまり問題とならず、それよりも一国内部における政治的障壁の方が重要性を持つと思われる、その場合都道府県境界がその最も代表的な障壁といえよう。

以上のことから、本研究は都道府県レベルの広がりにおける児童生徒の空間認知の態様を明らかにするとともに、その場合における県境の及ぼす影響について検討するものである。

(2) 調査方法

研究対象範囲は群馬県とそれに隣接する栃木県・埼玉県である。調査対象者は県境に接するか又は極く近い位置にある公立学校の生徒である。調査方法は質問紙法で、調査内容としては従来この種の研究でよく用いられてきた地名知識を用いた。地名知識にはその名前だけを知っている名称知識とその位置をも知っている位置知識とがあり、本調査ではこの両知識

を用いた。

実態調査は2種行った。第1は名称知識を用いたもので、調査対象者は群馬県桐生市の中学校3年生1クラスの生徒45人と、栃木県足利市の中学校1年生1クラスの生徒40人である。桐生市と足利市は県境を挟んで互に接する位置にある。調査内容は先ず自県（桐生市生徒ならば群馬県）について知っている地名を5分間で書かせ、それを回収したのち、他県（桐生市生徒ならば栃木県）について知っている地名を5分間で書かせるというものである。調査時期は昭和61年6月～7月である。

第2の調査は位置知識を用いたもので、調査対象者は館林市所在の女子高校の1年生である。館林市は群馬県の東端近くに位置し、栃木県に接し、埼玉県とは群馬県明和村を挟んで極めて近い距離にある。調査内容は群馬県、栃木県、埼玉県の市町村境界入りの白地図を見て、各位置の市町村名を別紙に記入するというものである。但し、群馬県についてはある1クラスの生徒（42人）を対象とし、栃木県と埼玉県については別の1クラスの生徒（39人）を対象とした。回答時間は群馬県については15分、栃木、埼玉両県については5分ずつとした。栃木、埼玉両県は当初10分ずつの予定でいたが、5分未満で記入が完了したので5分に短縮した。調査時期は昭和61年9月である。

2. 名称知識からみた自県付近に対する空間認知

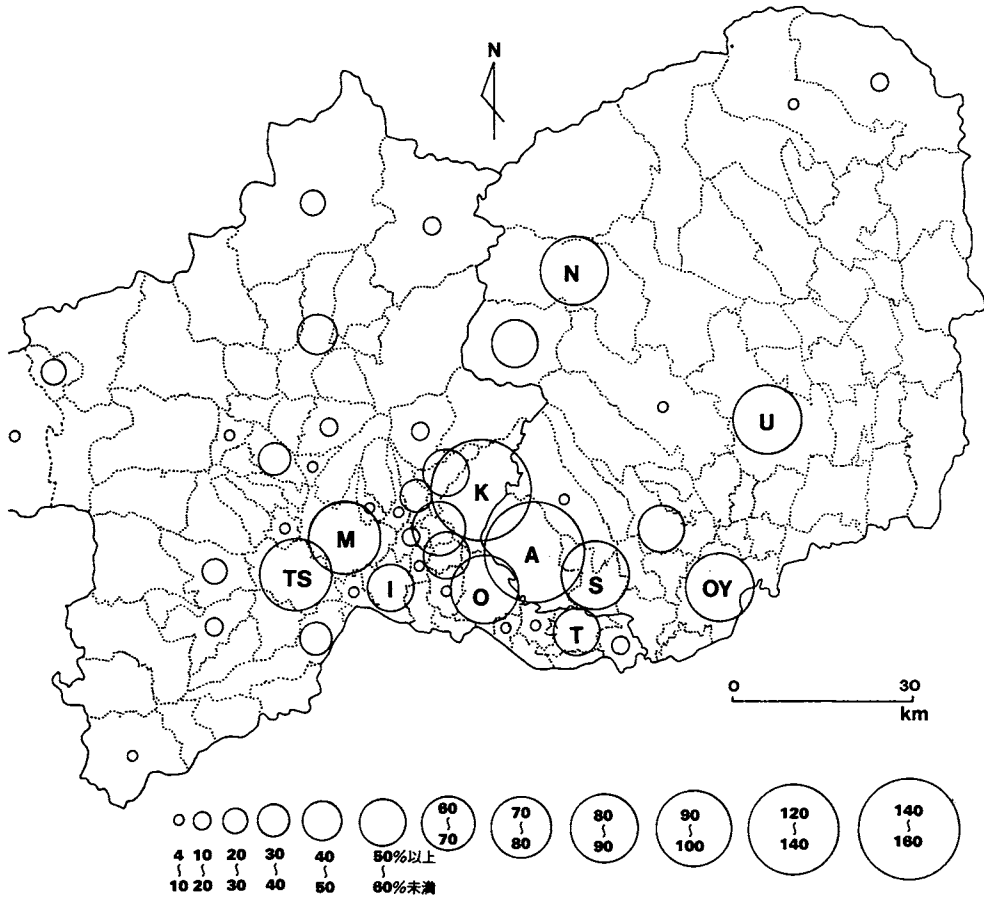
(1) 桐生市の中学生（3年生）の場合

① 地名記入量（第1表）

45人の生徒が書いた地名総数は1256個、1人当たりになると27.9個である。自県（群馬県）

第1表 桐生市中学生の名称知識の概況（記入数）

地名内容	群 馬 県	栃 木 県	計
市 町 村 名	484個 (56.5%)	262個 (65.7%)	746個 (59.4%)
郡 名	60 (7.0)	1 (0.3)	61 (4.9)
市町村内地名	25 (2.9)	30 (7.5)	55 (4.4)
自 然 地 名	274 (32.0)	79 (19.8)	353 (28.1)
（うち川）	(113)	(28)	(141)
（山）	(120)	(24)	(144)
県 外 地 名	9 (1.1)	11 (2.8)	20 (1.6)
そ の 他	5 (0.6)	16 (4.0)	21 (1.7)
計	857個(100 %)	399個(100%)	1256個(100 %)
1 人 当 たり	19.0個	8.9個	27.9個



第1図 桐生市中学生の名称知識（記入率％）の分布—市町村名—
 群馬県：K 桐生市，O 太田市，T 館林市，I 伊勢崎市，M 前橋市，TS 高崎市
 栃木県：A 足利市，S 佐野市，OY 小山市，U 宇都宮市，N 日光市
 （注）市町村内地名は該当する市町村に加えてある（第2図も同じ）

と他県（栃木県）に分けると、自県は857個で他県（399個）の2.1倍となり、自県と他県とは情報知識量に明らかに差があるといえることができる。

これを内容別にみると、群馬県については市町村名が56.5%と最も多く、次いで自然地名が32%を占める。郡名はわずか7%でありその重要性の低さを物語っている。自然地名の中では山と川とが半々であった。

栃木県については市町村名が65.7%と群馬県の場合以上に多く、自然地名は19.8%で群馬県の場合より低い。

② 記入地名の分布

次に記入地名の分布を検討してみよう。第1に市町村名の分布（第1図）をみる。この図によると自県での分布が多く、かつ広範囲にわたっていることが明白であり、県境の影響がはっきりと出ている。特に自市（桐生市）に隣接するか近接している町村で分布が多い点、都市がすべて記入され、かつ記入率が高い点、県境部を主にその他の町村にも分布がみられる点、などが栃木県の分布に比べての特徴となっている。

一方、隣接都市、県庁所在地、観光地、等で分布が多い点は、自県、他県ともほぼ同じである。なお栃木県で小山が多いのは桐生市内を通る両毛線の終点の駅があるため、足尾が多いのは桐生始発の足尾線があるためである。

第2に自然地名の分布（図略）をみる。自県については、自市及びその近辺にかなりの分布がみられるが、他県の場合は全般的に分布が少なく、日光付近（中禅寺湖など）にやや多い程度であり、自然地名からも県境の影響が伺える。

第3に郡名の分布（図略）をみると、自県についてはある程度広く分布しているが、他県については全くといってよいほど分布がみられない。

(2) 足利市の中学生（1年生）の場合

① 地名記入量（第2表）

40人の生徒が書いた地名総数は946個で、1人当たりになると、23.7個となり、桐生市の中学生の場合より若干少なくなっている。自県（栃木県）と他県（群馬県）とに分けると、自県は696個で他県（250個）の2.8倍となり、桐生市の中学生に比べ自県の割合がかなり高い。

これを内容別にみると、自県については市町村内地名が63.1%と極めて多いのが大きな特徴となっていて、市町村名は33.8%と少なく、自然地名に至ってはわずか0.9%にすぎない。市町村内地名が極端に多いことについては、学習の影響なのか、中学1年生という発達段階によるものなのか、あるいは足利市という地域の特色なのか、など様々な理由が考えられるが残念ながら現段階でははっきりしなかった。なお、地名の記入順序をみても、足利の生徒は身のまわりの地名（市町村内地名）から書きはじめるという傾向がみられた。

他県の地名については市町村名が圧倒的に多く、市町村内地名、自然地名はともに少ない。

第2表 足利市中学生の名称知識の概況(記入数)

地名内容	県	栃木県	群馬県	計
市町村名	235個(33.8%)	176個(70.4%)	411個(43.4%)	
郡名	0	1(0.4)	1(0.1)	
市町村内地名	439(63.1)	33(13.2)	472(49.9)	
自然地名	6(0.9)	11(4.4)	17(1.8)	
県外地名	12(1.7)	24(9.6)	36(3.8)	
その他	4(0.6)	8(3.2)	12(1.3)	
計	696(100%)	250(100%)	946(100%)	
1人当たり	17.4個	6.3個	23.7個	

② 記入地名の分布

足利の中学生の記入地名のうち市町村名の分布(第2図)をみると、自県についてはある程度全県的な分布がみられ、この点で県境の影響が認められる。しかし桐生の中学生の場合ほど県境の影響は顕著ではなく、特に自市に隣接又は近接する町村での分布がほとんどみられない点にそのことがあらわれている。このように県境の影響がやや不明瞭になった一因としては、市町村内地名が極端に多く、市町村地名及びその他の地名を書く余裕がなかったことが考えられよう。

自然地名、郡名については記入数が少ないので省略する。

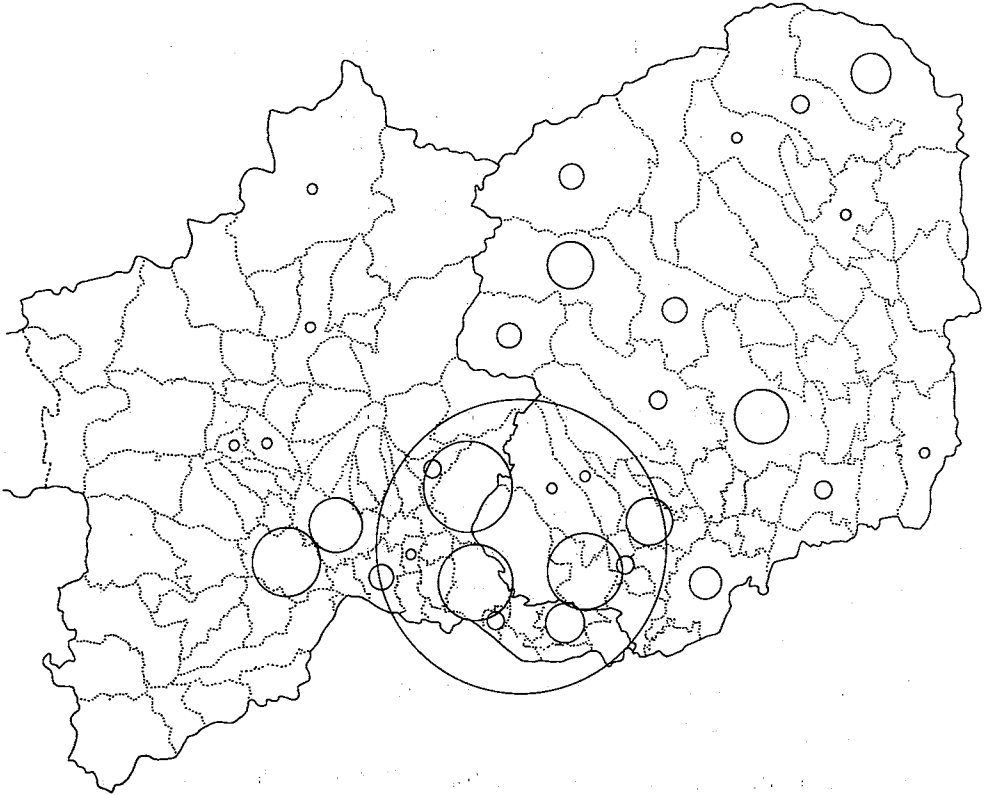
(3) 名称知識における県境の影響

上記の名称知識調査の結果から、名称知識の量及び分布という点において県境が影響していることが実証されたといえる。

それでは何故県境が影響するのだろうか。その理由の1つは学校教育の影響である。小学校では都道府県域が学習範囲の枠組として強く作用しており、自県域の次は日本全国に移ってしまい、隣接県内について学習する機会はほとんどない。中学校でも自市町村付近や自県内に関して学習する機会はあるが隣接県内についての学習はほとんどない。これらのことが自県についての知識を多くし、隣接県についての知識を少なくしている理由と考えられる。

もう1つの理由としてはマスコミの影響が考えられる。テレビ、新聞等のマスコミでは自県内のニュースはローカル放送、ローカル版等によく報道されるが隣接県については少なく、このことが県境による知識の落差を惹起しているといえる。

つまり生徒の空間認知は全方向的に均等に拡大していくのではなく、自県の方向に強く引きよせられる形の、方向性をもった拡大をするということである。



第2図 足利市中学生の名称知識（記入率％）の分布—市町村名—

（注）凡例は第1図と同じ。但し最大円（足利市）の
記入率は1105%である。

3. 位置知識からみた自県付近に対する空間認知

この項では館林市所在の県立女子高校の生徒を対象とした位置知識調査の結果を述べる。

(1) 地名記入数 (第3表)

正誤にかかわらず記入された地名の総数をみると、群馬県295個（1人当たり7.0個）、埼玉県107個（1人当たり2.7個）、栃木県112個（1人当たり2.9個）で、1人当たりでみて群馬県が他の2県の2.4～2.9倍となっている。埼玉県と栃木県の回答時間の短さが関係しているとも考えられるが、埼玉、栃木両県とも5分以上時間を与えても記入数が増加する見込みはなかったため、自県についての方が他県よりもよく知っているといつてよいであろう。

第3表 位置知識調査における正答・誤答記入数等

項目	群 馬 県	栃 木 県	埼 玉 県
正 答 記 入 数	231個	82個	46個
誤 答 記 入 数	64	30	61
記 入 市 町 村 数	29	18	25
全 市 町 村 数	70	48	92
調 査 対 象 生 徒 数	42人	39人	39人

(2) 正答率の分布 (第3図)

一見して明らかなように学校所在地館林市を中心にその周囲に広がる塊状分布を呈している。したがって県境による落差はあまり認められない。ただ、前橋、高崎等での分布など、群馬県においては分布の広がりやや広い点に、わずかに自県優位の分布傾向が認められる。

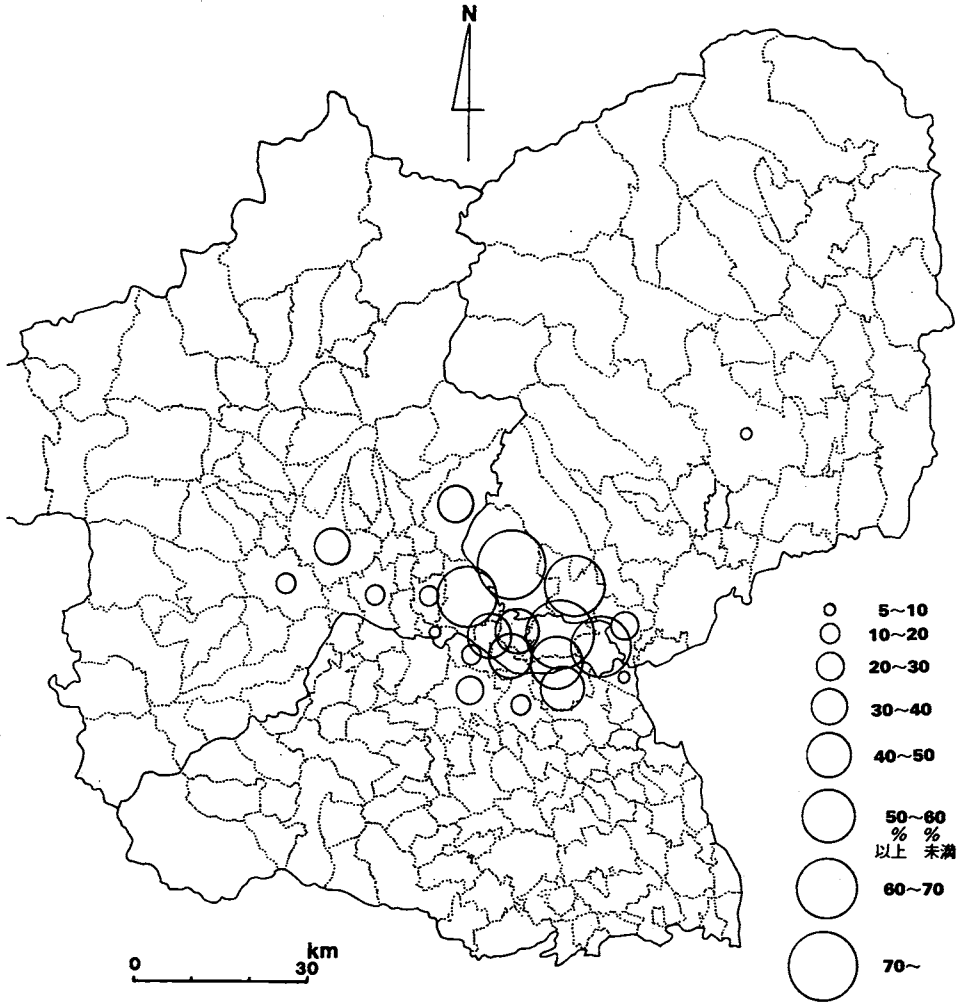
(3) 居住地による差

次に対象高校生の居住地毎に分布を考察する。第4図Aの館林市居住者³⁾の正答率分布をみると、館林市と太田市の間に位置する大泉、邑楽、千代田の3町で正答率がやや低い点に特徴がある。大泉と邑楽には東武線が通っているがその駅名と町名とが一致していないこと、千代田町には駅がないこと、これらが3町で正答率が低い理由といえよう。

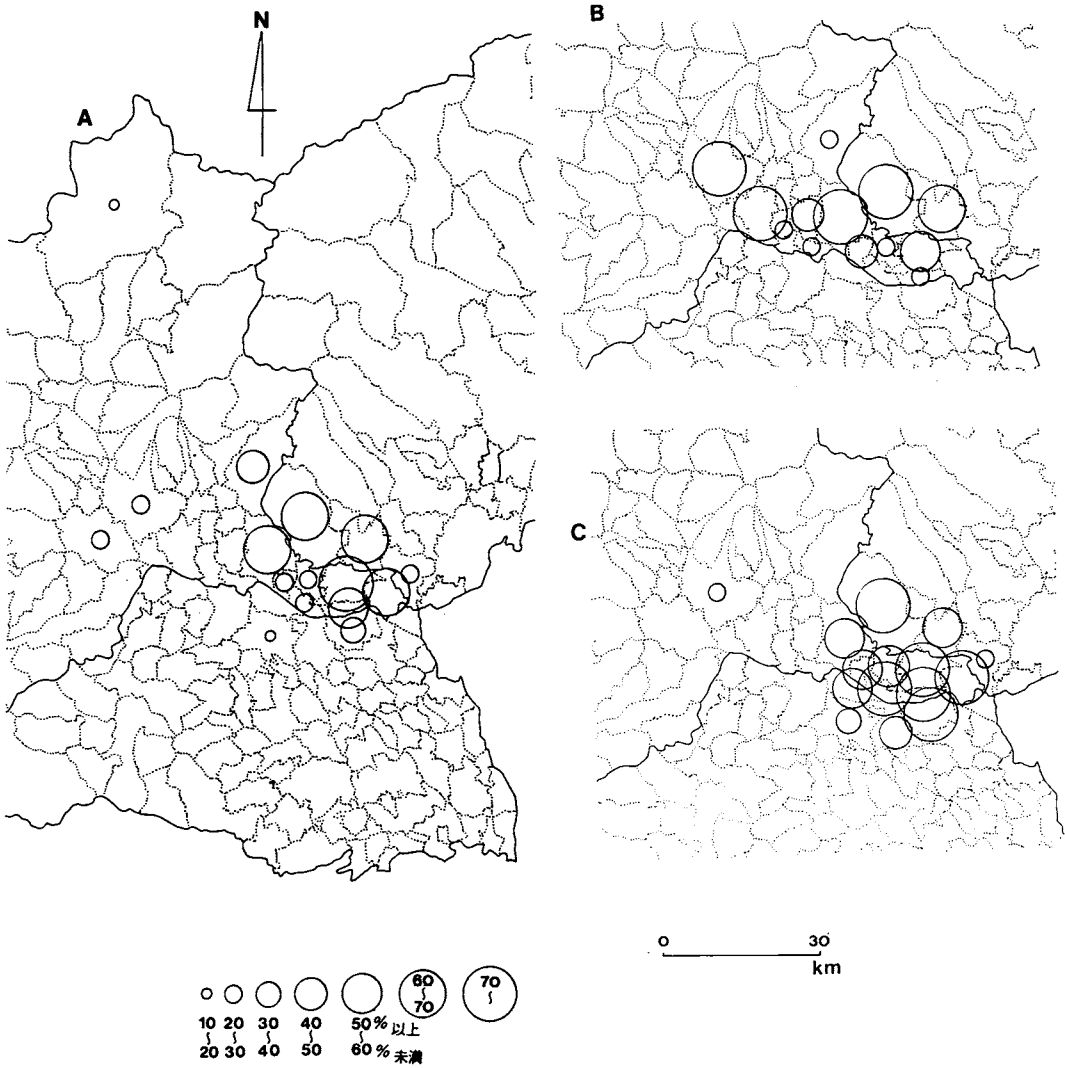
次に太田市、新田町居住者⁴⁾の正答率分布 (第4図B) をみると、尾島、境、伊勢崎、前橋など西方向に分布が拡大している点、群馬県東端の板倉町が少ない点、が特徴となっている。又太田市は埼玉県境に接しているにもかかわらず埼玉県側に分布がみられないのは、太田市居住の対象生徒が太田市内の北部に居住しているためと思われる。

次に埼玉県に接する大泉町、千代田町、明和村、の3町村居住者⁵⁾の正答率分布 (第4図C) をみると、埼玉県側にかなり張り出している点が大きな特徴となっている。

以上から、位置知識の正答率分布においては居住地と学校所在地とが高率地域となってお



第3図 館林市高校生の位置知識分布（正答率%）



第4図 館林市高校生の居住地別位置知識分布 (正答率%)

A 館林市居住生徒, B 太田市, 新田町居住生徒, C 大泉町, 邑楽町, 千代田町居住生徒

り、次いで両者を結ぶ通学路沿線の地域や居住地の隣接地などが高率となっているといえよう。

(4) 位置知識分布の特徴

以上のように位置知識の分布においては県境の影響はあまり認められなかった。それは何故であろうか。それには名称知識と位置知識の知識獲得方法の差が関係していると思われる。

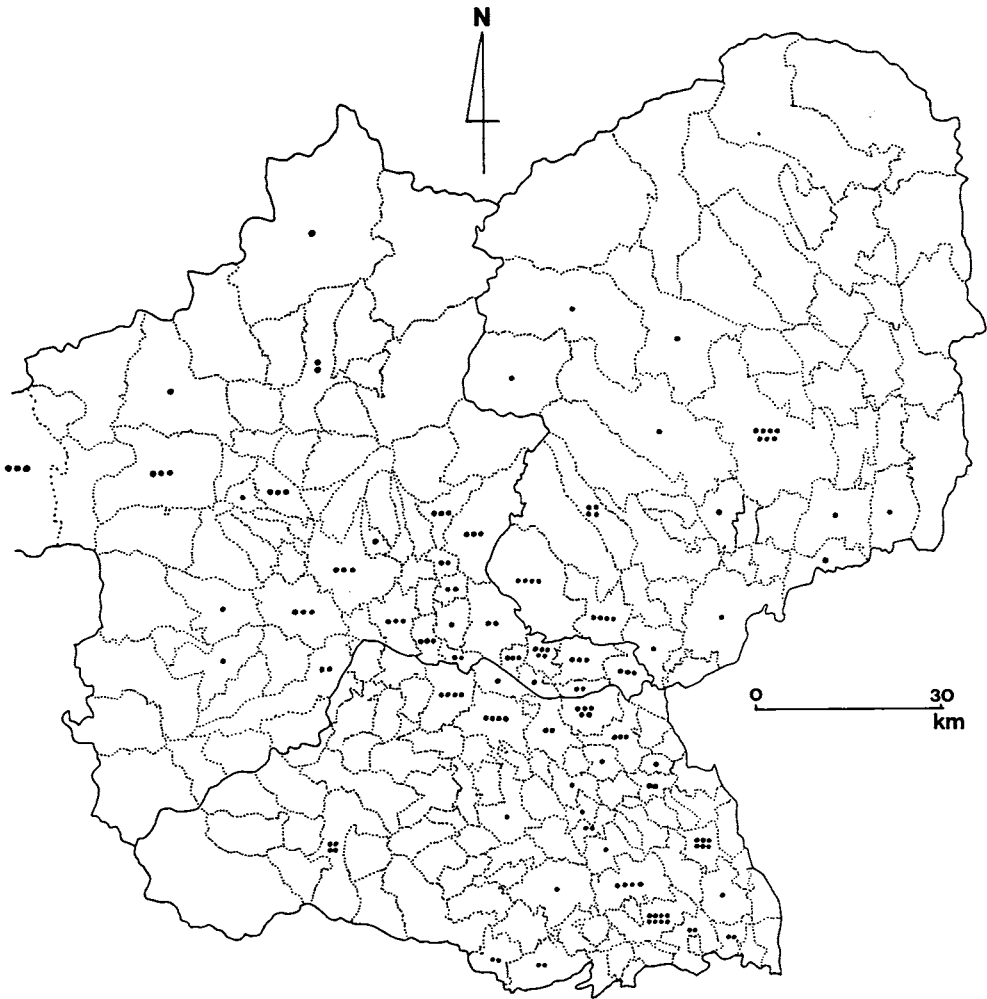
位置知識の場合は空間的な場所の正確な認定が必要であり、そのため記憶も名称知識の場合より複雑で注意力を必要とする。それゆえ知識量が限定され、したがって知識の広がりも限定され、居住地とその隣接地や交通路を媒介とする生活行動空間といった、位置知識情報入手の頻度が高い地域に分布が限られてくるのではなかろうか。県境というものは位置知識情報の頻度を高める上ではあまり大きな役割を果たしていないということなのであろう。

(5) 誤答地名の分布 (第5図)

位置知識調査においては位置が間違っ て記入されている地名が多い。そこでどの地名が誤答されているか、つまり誤答地名の分布について考察したい。ただし、これは間違っ て記入された位置についての考察ではないことに注意されたい。

第5図をみると、群馬県に比べ栃木県での分布が少なく、この点は既述した名称知識の分布傾向とも一致する。一方群馬県と埼玉県とを比べると、両県とも分布が多くかつかなり広範囲に及んでおり、必ずしも自県中心の分布傾向にはなっていない。埼玉県をみると、分布は県東半部のほとんどを覆い、沿線でいうと、東武線・高崎線沿線に分布しているということになる。東武線は調査対象生徒が居住している地域の唯一の鉄道路線で、埼玉県を通過して東京へ通じており、高崎線は生徒居住地域とは関係ないが、群馬県と東京を結ぶ最も重要な鉄道路線で、その沿線に埼玉県の主要都市が立地している。これらの交通条件の影響で、正確な位置の認定は不可能としても埼玉県内市町村の名称知識が豊富なのであろう。埼玉県内の東武線沿線で誤答分布が途切れているところがある。そこは駅名が「東武動物公園」で町名と一致せず、そのため誤答すら記入されなかったものと思われる。

ところで誤答地名というものが名称知識とかなり類似の性質を持つものとするならば、群馬県と埼玉県の場合にみられた、誤答地名分布に県境の影響があまりみられないという関係は、そのまま名称知識についても妥当するであろうという推測が成り立つ。そうだとすれば名称知識の分布において指摘した県境の影響ということについても再考せねばならなくなるであろう。しかし一方で群馬県と栃木県との関係では誤答地名分布においても県境の影響は一応認められたし、正答と誤答を合わせた位置地名記入総数においては群馬県は他の2県より圧倒的に多かった。これらの諸事実を総合的に解釈するには、県境という政治的境界から把えるよりも、各県境付近の地形や交通条件、そして東京大都市圏への方向性、というような観点から把えた方がより合理的といえるかも知れない。しかし誤答地名＝名称知識とはい



第5図 位置知識調査における誤答地名の分布（・1人）
（注） 誤答地名を正答位置に示してある。

えないので性急な結論は慎むべきであろう。

4. お わ り に

本研究は自県付近に対する生徒の空間認知の態様を、名称・位置の両地名知識を指標として分析したものである。その際、空間認知に及ぼす県境の影響に視点を置いて分析した。

その結果、名称知識の分析においては県境の影響が認められ、生徒の空間認知は全方向的に均等に拡大していくのではなく、自県の方向に引き寄せられるという方向性を持つものであることが実証された。

位置知識の分析においては県境の影響は認められず、居住地、隣接地、学校所在地、鉄道沿線などが大きな条件となっていることがわかった。又位置知識に基づく認知空間の範囲は名称知識の場合に比べはるかに狭域であった。

位置知識の誤答分析によって、名称知識においても県境の影響は少なく、居住地・隣接地・学校所在地・鉄道沿線・大都市への方向性といった条件の方が重要であるとも推測されたが、そう結論するのはまだ尚早であり、今後東京都・埼玉県を対象地域として、この点について実証的に検討していく必要がある。

注及び参考文献

- 1) この点については数が多いので、いちいち文献は示さない。下記拙稿に重要な文献を紹介してあるので参照願いたい。
山口幸男（1984）：小学生の地理的意識の諸相，群馬大学地理学会論文集，第12巻，pp.33～46.
- 2) Gonld & White (1974, Second Edition): 「Mental Maps」(Allen & Unwin) 172 page.
- 3) 群馬県についての調査対象者は19人，栃木・埼玉両県についての調査対象者は各17人。
- 4) 群馬県についての調査対象者は7人，栃木・埼玉両県についての調査対象者は各9人。
- 5) 群馬県についての調査対象者は7人，栃木・埼玉両県についての調査対象者は各10人。

社会科教育における「地域素材の教材化」に関する実地指導

比留間尚・山口幸男・堀口英三^{*1}・清水和夫^{*2}

群馬大学教育学部社会科教育研究室

^{*1}勢多郡柏川村立柏川中学校校長

^{*2}群馬大学教育学部附属小学校

(1986年11月14日受理)

目次及び執筆分担

I. はじめに	比留間
I-1. 社会科における「地域素材の教材化」の意義	
I-2. 教員養成学部における「地域素材の教材化に関する実地指導」の意義	
II. 大学生の野外学習体験	山口
III. 地域素材の教材化に関する実地指導の実践	
III-1. これまでに実施した実地指導の概要	比留間
III-2. 昭和61年度の実践例——前橋西部地域——	堀口
(1) 実施要項	
(2) 地域素材見学の視点とポイントについての指導——総社古墳群の場合——	
(3) 地域素材の教材化についての指導	
IV. 小学校社会科における地域素材の教材化の実践例	清水・堀口
V. 実地指導に対する学生の感想	比留間・山口
VI. おわりに	山口

I. はじめに

筆者らは過去4年間にわたって、社会科教育法の授業の中に「地域素材の教材化」の時間を特設して、教員養成学部における社会科教育の授業改善の一助にすべく心がけてきた。はじめの2年間については、すでに報告した¹⁾。本稿では、それに続く2年間、とくに本年度実施の実践を中心に報告する。

I-1. 社会科における「地域素材の教材化」の意義

社会科は学習者の生活を基盤として行われるものである以上、児童・生徒の居住する地域の素材を教材として取り上げるのは当然のことで、社会科が創設されて以来、この基本線は変わっていない。それにもかかわらず、最近地域の素材の教材化が強調されるのはなぜだろうか。

すでに、はじめての学習指導要領の昭和22年度版において、このことは、「郷土の〇〇へ行ってしらべよう」など枚挙に遑のないほどに強調されていた。そしてこれに基づいた現場での実践研究も積み重ねられて来た。それにもかかわらず、昭和52年版の学習指導要領では、地域の実態に即した学習が強調され、とくに昭和57年には『小学校教育課程一般指導資料』として「地域の実態に即した教育課程」が文部省によって編集され、地域の素材の教材化の実践研究が全国的な規模で展開されるに至った。

このことは、社会科の基本線の再確認という意味から当然のことであると同時に、発足以来30数年を経て、いまなお、この方法が、十分な成果をあげていない現状への反省によるものと思われる。

I-2. 教員養成学部の社会科教育における「地域素材の教材化に関する実地指導」の意義

地域素材の教材化とは、指導目標を達成するために、教育的内容を有する地域の素材を選び出し教材として構成することである²⁾、という小学校を対象とするこの定義は、そのまま中学校の社会科にも適用できそうだ。地域に存在する数多い素材の中から、指導目標の達成に活用できる素材を選び出すためには、学習指導要領の目標・内容に合致し、児童・生徒の発達段階に応じたものという条件を満たすことが必要になり、選び出した素材の学問上の位置づけも正確に行われなくてはならない。地域の素材に生命力を吹き込んで、生きた教材として活用できるかどうかは、ひとえに教師の力量にかかっているといえよう。

その教材化に関する力量を、教員養成学部の教育の中で果たしてどこまで育成できるか、教科教育は勿論、教科専門の各科目のひとつく分担すべき課題といえよう。

地域の素材の教材化についての基本的な考え方は、次の通りである。

地域の素材の選択、教材化に当たっては、学習指導要領の各教科等の目標、内容等の規定の趣旨を十分理解するとともに、児童の実態を正確に把握することから出発しなければならない³⁾。

この場合も各教科を社会科、児童を生徒と読み替えることによって中学校社会に適用できる。

教材化の手順と留意点としては、次のことが考えられる。

ア. 目標・内容を明確にする。

イ. 学習の構想をたてる。

ウ. 素材についての情報を集める。

- (ア) 情報を得る方策を持つ。
 - a. 地域について明るい人を探す。
 - b. 児童から情報を得る。
 - c. 地域に関する文献を探す。
 - d. 近くの学校から情報を得る。
- (イ) 教材化に取り組む前に、必ず実地調査を行う。
- (ウ) 情報を記録しておく。

エ. 素材を選択する。

(選択の視点)

- (ア) 指導のねらいにふさわしい内容をもったもので、教材としてなるべく単純に構成できるもの。
- (イ) 児童の生活場面に密着し、身近に観察したり、操作したり、資料化したりできるもの。
- (ウ) 児童の能力に合ったもの。
- (エ) その素材をめぐって多様な学習活動が行えるもの。

オ. 教材化する。

カ. 指導計画を作成する。

キ. 評価と改善を行う⁴⁾。

以上、児童を生徒と読み替え、発達段階を考慮に入れることによって、中学校社会科のものとして通用できよう。

上記のうち、生徒不在の大学の授業で分担できるのは何か。

ア、目標・内容の明確化。これは学習指導要領に示された目標・内容の分析であるから、社会科教育法の中で当然行われるべきものである。

イ、学習指導の立案は具体的には不可能である。

ウの情報収集については、b, dを除けば可能である。とくに、cに関しては、むしろ条件は整っているといえよう。

エ、オ、カ、キに関しては具体的には困難な面も多いが、それぞれ、平均的な発達段階にある中学生の各学年を想定することによって可能となるものもある。

社会科学習を、生徒主体の生き活きたものとするための学習方法として、「地域素材の教材化」を実施する場合の手段と、大学の授業の中で行うことが可能な部分について考察を加えてみたが、以下、社会科教育法受講生の小・中・高校生時の野外学習体験（必ずしも地域素材の教材化による授業とは限らない）、上記手順でいうと、ウの部分に大体相当する、

地域素材の教材化に関する実地指導の実践，その実践に対する学生の感想，などについて述べよう。

Ⅱ. 大学生の野外学習体験

社会科学習において野外学習が極めて重要であることは再三指摘されているが，実際には必ずしも十分に行われていないのが実情のようである。そこで，教員養成大学に在学する学生が，小・中・高校時の社会科授業においてどの程度野外学習を体験してきたかを調べてみた。第1表は野外学習を体験した学生数とその時の野外学習に対する現時点での評価を示し，第2表は野外学習の具体的な体験内容を示したものである。

これらの表をみると，小学校での体験が圧倒的に多く，特に3年と6年に集中している。

第1表 野外学習の体験及び現時点でみたその評価

学校・学年等			体験者数	評価別体験者数	1	2	3	4	5	不明
					大変役に立った	少し役に立った	ふつう	役に立たなかった	全く役に立たなかった	
小学校	1年	3人	1人	1人	1人					
	1, 2年	2		1	1					
	2年	7	2	2	2					1
	2, 3年	3		1	1	1				
	3年	13	1	6	3	2	1			
	3, 4年	3		2	1					
	4年	8	1	5	2					
	4, 5年	1		1						
	5年	2		1	1					
	5, 6年	1		1						
6年	11	3	6	2						
不明	13	1	3	6	3					
中学校	地理的内容	1		1						
	歴史的内容	2	1	1						
	公民的内容	1		1						
	その他	1								1
	(修学旅行他)	(7)	(2)	(2)	(3)					
高校	地理的内容	2	1	1						
	歴史的内容	2	1		1					
	(修学旅行他)	(6)	(1)	(5)						

第2表 野外学習の体験の具体的内容

() 内は評価を示す

学年	体験内容
1年	パン工場とキリンビール (評価2) 近くの漬物工場 (2) 近くの笠松公園 (3)
2年	市内めぐり (1) サンウェーブ工場 (1) 新前橋駅の見学 (3) 消防所 (2) 県庁 (3) 青果市場・魚市場 (2) 郵便局 (2)
低学年	給食センター (3) 生品神社 (2)
2又は3年	駅、消防所、市役所 (2) 郵便局、市役所、消防所 (2) 工場見学 (4) 町内を歩いて地図化 (3) 渋川金井宿 (3)
3年	市内めぐり (2) 〃 (2) 〃 (3) 〃 (産業等) (3) 〃 (工場、役場) (2) 前橋めぐり (2) 役場 (5) キリンビール工場 (2) ペプシ、新進食品の工場 (3) 三菱電機工場 (2) 住宅団地の見学 (4) 市場 (4) 岩宿遺跡 (1)

学年	体験内容
4年	近くの手織物おばさん (3) 藪塚の古墳 (2) 総社の古墳 (2) 古墳 (2) 「ぐんまのくらし」にでてきたあげ舟 (3) 学校の周囲、農家のようす (2) 川崎 (居住地) の工業地帯 (2) 県庁 (3) 市役所 (1)
3又は4年	総社の古墳 (2) サッポロビール工場 (2) 佐久発電所
4・5年	近くの牛乳工場 (2)
5年	石山 (3) 富士重工、畜産試験場 (2)
6年	二子山古墳 (3) 総社の古墳 (1) 〃 (1) 学校の近くの古墳 (2) 総社古墳、国分寺、山王廃寺 (2) 遺跡 (2) 伊勢崎の相川考古館 (3) 塩原太助の生家と塩原公園 (2) コカコーラ工場、群馬の森 (2) 上毛クリスタルガラス工場 (2) 矢木沢ダム (1)
高学年	古墳と首塚 (2)
不明	桐生市の魚市場 (2) ペプシコーラ工場 (4) コカコーラ工場 (3) 東京三洋電機 (4) 消防所 (3) 木工団地、下水処理場 (2) 市内の商店街、駅前通り (3) 下水処理場 (1) 高瀬用水 (3) 高崎市の裁判所 (4) 茶臼山古墳 (3)

次いで4年、2年の順である。3、4年で多いのは、いわゆる地域学習を行う学年であることがあらわれたものと思われ、第2表の3年で市内めぐりが多いのはその象徴といえよう。6年で多いのは意外であったが、歴史の学習において身近な歴史教材（特に古墳が目立つ）が積極的に活用されていることを物語り、この点は群馬県の1つの特徴かも知れない。そして6年での評価が他学年より良い点も注目される。なお、今年度実施した実地指導のコース（前橋西部地域）とほぼ同じコースを6年の時に体験したという学生もいた。6年に比べると5年で野外学習が少ない点も特徴の1つといえよう。

中学校になると野外学習の体験は極端に少なくなる。社会科の学習方法におけるこのような小、中の断絶についてはよく指摘されていることであるが⁵⁾、本調査でも極めて明確にあらわれた。中学校で極端に少ない理由としては様々な要素が考えられるが、野外学習に対する教師の不慣れ、意識の低さ、ということも見逃せない。この点からも教員養成大学の段階で地域素材の教材化に関する実地指導を行う意義があると思われる。

Ⅲ. 地域素材の教材化に関する実地指導の実践

Ⅲ-1. これまでに実施した実地指導の概要（下表）

回	第1回	第2回	第3回	第4回
実施期日	58年6月	59年6月	60年8月	61年8月
フィールド	西毛地域	世良田・太田	赤城南面地域	前橋西部地域
見学場所	多胡碑	長楽寺	二宮赤城神社	総社古墳群
	富岡製糸工場	東照宮	前・中・後二子山古墳	上野国分寺跡
		大光院	月田近戸神社	山王廃寺跡
		金山城跡	室沢宿跡	総社神社
			三夜沢赤城神社	力田遺愛碑
				天狗岩用水
移動	バス	自家用車	自家用車	徒歩
指導者	比留間 尚	比留間 尚	比留間 尚	比留間 尚
	山口 幸男	山口 幸男	山口 幸男	堀口 英三*
	富所 隆治	富所 隆治	富所 隆治	
	関口 進*	堀口 英三*	堀口 英三*	
現地案内者	橋爪 聡			前沢 和之
	今井 幹夫			

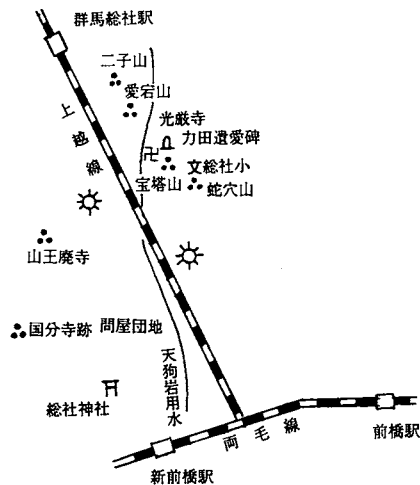
注) いずれも日帰りで実施。第1回、第2回の6月実施というのは教育実習期間中で、2年生はこの間（2週間程度）休日となっている。

*群馬大学教育学部教員養成実地指導講師

Ⅲ－２．昭和61年度の実践例——前橋西部地域——

(1) 実施要項

- 日時 昭和61年 8月22日（金） 9：30～16：00
- 方面 前橋市総社町～元総社町
- 内容
 - 1) 総社古墳群
 総社二子山 愛宕山 宝塔山 蛇穴山
 - 2) 上野国分寺跡, 山王廃寺跡
 - 3) 力田遺愛碑と天狗岩用水
 - 4) 総社神社
- 見学地の概況（第1図）



- 指導者
 - 比留間尚（群馬大学教育学部）
 - 堀口英三（勢多郡粕川中学校校長）
 - 前沢和之（県教委文化財保護課）
- 参加学生 2年生35名, 3年生3名, 計38名

(2) 地域素材見学の視点とポイントについての指導——総社古墳群の場合——

① 総社古墳群を見学させる視点について

歴史的な地域教材（総社古墳群）を前にして次のような見学の視点についての指導を行った。

ア. 総社古墳は現在15基残っているが、そのうち前方後円墳4, 大型方墳1, 大型円墳4を持っている。見学を通して古墳の形態, 規模, 年代, 築造技術, 等具体的に理解

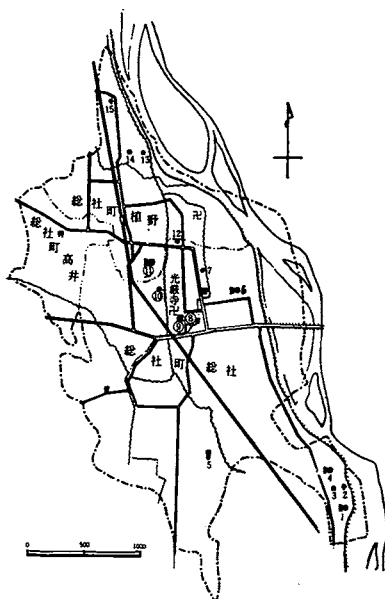
できる。

イ. 古墳群と隣接した山王廃寺関係の遺跡，遺物と比較して見学することにより古墳文化と仏教文化の関係を知ることができる。

ウ. 古墳群と寺院跡，古社（三宮神社）を造営した豪族の居所を，榛名山東南麓の地を展望することによりつかむことができる。

エ. 見学にあたって，かい中電灯，帽子，軍手，女子もズボン着用など用意するもの，身支度を指導しておく。

オ. 個々の古墳の見学のポイントを押え説明はできるだけ簡潔にする。



第2図 総社古墳分布図

⑧蛇穴山古墳 ⑨宝塔山古墳 ⑩愛宕山古墳 ⑪総社二子山古墳

② 個々古墳の見学のポイントについて

個々の古墳の前で，見学のポイントについて次のような指導をした。

[総社二子山古墳]

ア. 大前方後円墳。

イ. 横穴式石室を二つ持つ，他に例がない。

- ・前方部（自然石利用）6世紀末。

- ・後円部（削石利用）7世紀初。

ウ. 江戸時代の発掘出土品から豊城入彦命の墳墓との伝承を持つ。

エ. 墳丘の二段築造。

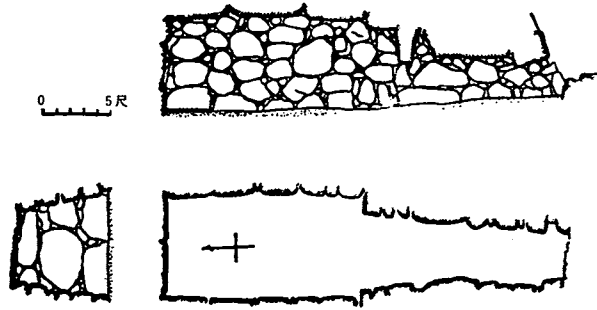
オ. 高麗尺使用。



第3図 総社二子山古墳の景観及び古墳実測図
(数字は100mを基準として計測)

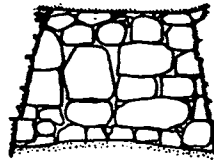


第4図 総社二子山古墳墳丘実測図

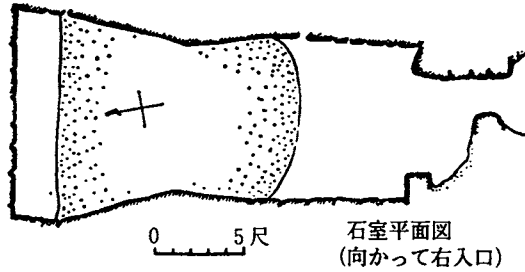


第5図 総社二子山古墳前方部石室実測図

*石の積み方は、「自然石乱石積」……古い型の古墳



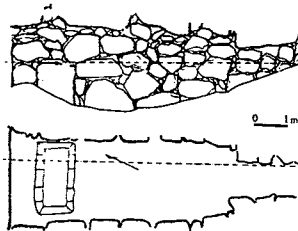
奥壁



第6図 総社二子山古墳後円部石室実測図

[愛宕山古墳]

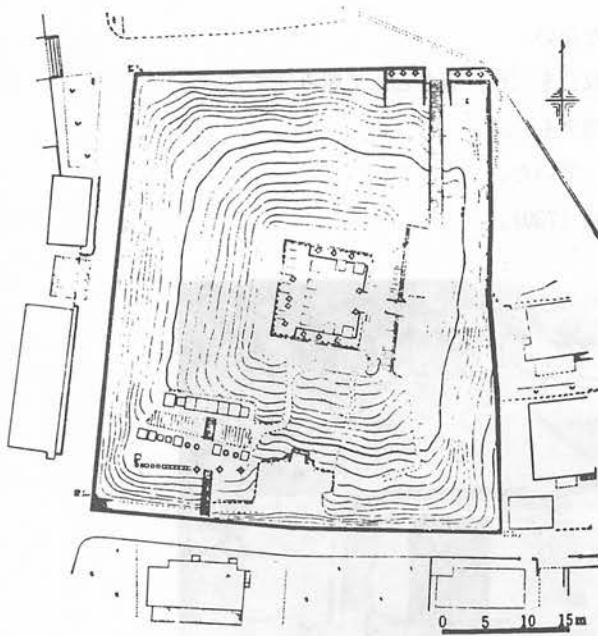
- ア. 大円墳
- イ. 自然石の巨石利用の巨大な横穴式石室
- ウ. 凝灰岩の石棺をもつ。
- エ. 7世紀初めの古墳



第7図 愛宕山古墳石室実測図

[宝塔山古墳]

- ア. 大型の方墳
- イ. 石室は截石切組み積
- ウ. 前室、玄室の複室の石室
- エ. 安山岩製の石棺を持ち、脚部に仏教文化の影響を受けている格狭間を持つ。
- オ. 石室にはしっくい塗られていた。
- カ. 唐尺使用



第8図 宝塔山古墳景観（西南面）及び古墳現形図

キ. 8世紀前半, 古墳終末期。

*宝塔山古墳の石棺と山王廃寺跡の根巻石の加工技術, 工法, 使用尺度が共通している。また, 蛇穴山古墳の石室の壁石の加工と山王廃寺跡の心礎の工法, 使用尺度が共通している。山王廃寺跡の心礎と奈良西の京の薬師寺の西塔の心礎とよく似ている。薬師寺の塔は天正2年(730)の建立。

ク. 羨門-羨道-前室-玄門-玄室の構造を持つ。



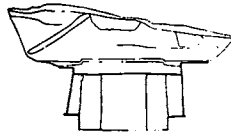
第9図 山王廃寺跡出土 水瓶ならびに碗と皿

[蛇穴山古墳]

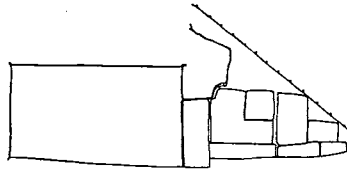
- ア. 大古墳。
- イ. 羨道を持たない。
- ウ. 截石の一枚石を三壁, 天井として組み立てている。
- エ. 精巧な玄門をもつ。
- オ. 周濠を持っていた。
- カ. 8世紀初頭(730)。



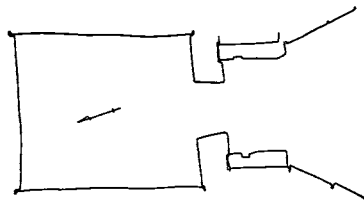
第10図 蛇穴山古墳石室入口



第11図 蛇穴山古墳石室正面図



第12図 蛇穴山古墳石室側面（右側）実測図



第13図 蛇穴山古墳石室平面図

(向かって左玄室，右は入口)

(注. 古墳関係資料は、『前橋市史』・『群馬県史』等による)

(3) 地域素材の教材化についての指導

見学を一通り終えたあと、地域素材の教材化とその指導にかかわる諸点(①～⑤)について以下のような指導をした。

① 地域素材の教材化についての基本的な考え方について

[地域性を生かした教育活動]

小・中学校は本来地域の学校として存在し、児童生徒はそれぞれの地域環境の強い影響のもとに生活し育っている。このように地域と学校とは密接な関係を持っている。

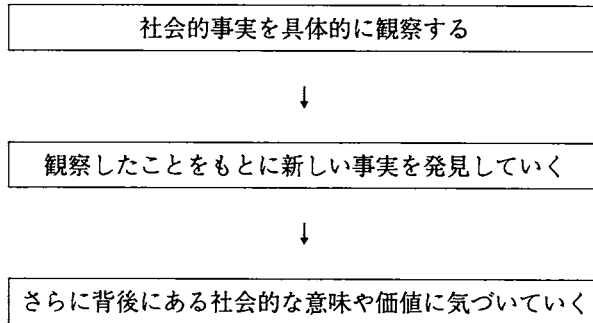
学校経営にあたっては児童生徒の実態をとらえるとともに、地域の特性を十分に考慮して学校の教育目標を設定し、その目標を具現化するために教育課程を編成し実施に当たらなければならない。

それには、学校のおかれている地域の実態をつかみ、地域の教育的素材を掘りおこし、指導計画に位置づけ、教材化し、それを積極的に活用していくことを、学校が組織体として真剣に考えていかなければならない。

教育課程の編成、実施にあたって、このような配慮をすることによって地域性を生かした教育活動を展開することができる。

[地域教材の特質]

社会科の学習は児童生徒の身近にある社会的事象を通して、確かな事実認識や社会的意味を把握させ、さらにその過程において能力や態度を育成していくものである。



社会的事実を具体的に観察させるために地域素材を教材として取り上げ、児童生徒が自ら調べ、みんなで考え、深め、確かめていく学習の連続が社会科の学習では必要である。

社会科指導の今日的課題として、地域素材の教材化と体験的な学習の重視が今求められているが、それは社会科の学習の展開の基本にかかわるものである。

地域教材の特質としては次の諸点が考えられる。

ア. 具体的な事象を学習の対象とすることができる。

児童生徒にとって身近かに感じられ、具体的思考ができる。

イ. 観察、見学が可能である。

児童生徒にとって未経験なものを知ると共に身近かなものを新しい視点で見直すことから認識が深まる。

ウ. 具体的な場や事物に直接ふれ、それを基にして考えを深められる。

児童生徒の学力や認識の質が変わってくる。一つ概念を実感として理解し把握していける。

エ. 直接自分の生活とかかわった具体的なレベルで判断が求められる。

児童生徒が主体的な立場で選択が求められ充実した展開が考えられる。

オ. 児童生徒自身に資料を作成させることができ、学習課題を意欲的に追求していくことが可能である。

カ. 見学や観察学習は生涯学習につながる。

地域に教材を求め、教室から出ていくことにより自分で課題を見つけて、自分で

解決をしていくという、広くいえば生涯学習につながるものがある。

キ. 地域教材にふれて感動する目、感動する心を育てる。

間接的な知識の伝達から直接的な体験をつむ学習を通し生き生きとした学習を展開することができる。

[地域教材の開発にかかわる視点]

- ア. 学校の教育目標の達成につながるか。
- イ. 指導要領の教科目標の達成に有効か。
- ウ. 児童生徒の心身の発達に応じた教育内容となり得るか。
- エ. 指導時数とのかかわりはどうか。
- オ. 児童生徒の心情をゆさぶる直接経験のできる教材か。
- カ. 教師の願いが実現できる教材か。
- キ. 地域の特性が色濃くでている教材か。
- ク. 地域に存在するすべての事物が素材として考えられる。
- ケ. 実践を通し、学校の教育計画に位置づける。
- コ. 学校として地域教材開発の組織をつくり、協力体制を確立して取り組む。
- サ. 地域、家庭との連携、学校間の連携を図って取り組む。

② 地域教材の指導計画への位置づけについて

地域の自然や文化を教材にしての教育活動は、近隣の自然や文化の物知りになったり、かつての良き農村共同体等のあれこれの追体験に終わることではなく、地域の自然や文化の変貌をみてとる力、そこから生活を切り開いていく力、社会事象をより深く理解していく力を求めるものである。ものをみる力、深くものごとを考える力、創造性につながる学習を期待したい。

それには地域教材を社会科年間指導計画に適切に位置づけることが必要である。第3表はその例である。

第3表 社会科年間指導計画 中学1年

月時数	単元名(題材)元小単元	目 標	指 導 内 容	時数	指 導 上 の 留 意 事 項	教育目標との関連	特記事項及び反省
9 16	第2章古代国家の形成 1. 大王と豪族の国	◎日本が小さなくにの分立状態から、統一国家への歩みを進めたことを、豪族と朝廷の関係、朝鮮との交流の中から理解させる。	・女王がおさめた邪馬台国 ・大和國家のはじまり ・大きな墓、外国との関係	8 (3)	・くにの形成は簡単に扱い、邪馬台国を通じて当時のようすを考えさせる程度とする。 ・群馬県内にある代表的な古墳を扱う。また、遺物遺跡をもとに考えさせ興味、関心を高めさせる。	A・1-イ	「群馬の歴史」 TP「群馬の歴史」 埴輪、須恵器、馬具等の遺物 (中学校所蔵)

月 時数	単元名(題材) 小 単元	目 標	指 導 内 容	時数	指 導 上 の 留 意 事 項	教育目標 との関連	特記事項 及び反省
9 06	2. 律令国家と農民	◎日本が隋、唐の影響を受けながら、豪族の連合政権から、天皇を中心とした律令国家形成へと進んだことを明らかにするとともに、仏教文化の発展のようすをつかませる。	・中国と朝鮮の発展 ・大王から天皇へ ・文化の改新と壬申の乱 ・律令制の完成 ・神話と神仰	(4)	・古代天皇制の確立過程を中心に学習する。	A-1-I A-1-A	TP「群馬の歴史」 「群馬の歴史」 スライド 「平安時代」
	まとめ・評価 第3章古代国家の移り 変わり	◎律令制度によって完成した古代統一国家のようすを、農民の生活、産業、都制などからとらえ、遣唐使が古代の政治と仏教文化に果たした役割を理解させる。	・奈良の都と農民 ・農民の生活と私有地の はじまり	(1) 8	・ <u>上野国分寺や多胡碑</u> にもふれ、全国の支配組織との関連を考えさせる。 ・課題解決的な学習形態を取り入れる。		
	1. 奈良の都と農民	◎律令制の推移を、平安遷都、東北の征服とともに、地方政治の乱れからとらえさせる。また貴族文化のようすを明らかにしつつ摂関政治の特色を通じて、古代末期の政治を理解させる。	・新しい都 ・貴族の政治 ・平安文化	(2) 3	・班田制の衰退と荘園制の発展、また、天皇中心の形式を残しながら貴族政治へと変質した律令制度の矛盾と崩壊過程をおさえる。		
	2. 平安の都と貴族						

月 時数	単元名(題材) 小 単元	目 標	指 導 内 容	時数	指 導 上 の 留 意 事 項	教育目標 との関連	特記事項 及び反省
3 02	第8章オセアニア			4		A-1-I C-1	「少年統計年鑑」
	1. オセアニアの地形と概観	・イギリスの開いた大陸 オーストラリアを中心に、オセアニアの自然や産業・社会の概要を理解させる。	・オセアニアのあらし ・イギリスの開いた大陸 ・ニュージーランドと太平洋の島々	(1) (2)	・日本とオーストラリアとの間で経済的な結びつきが強まってきていることをつかませる。 ・統計資料等を用いて興味、関心を高める。		
	2. オセアニア			(1)			
	まとめ・評価 第9章両極地方	・両極地方のもつ自然、位置などが現代社会にどんな意味があるのか理解させる。	・両極地方	1	・南極は学術的に重要であること。北極はアメリカとソ連が軍事的に対立していること、航空路としても重要であることをつかませる。		
	第6章封建社会の移り 変わり			10		A-1-I B-1	TP「群馬の歴史」 「群馬の歴史」
	1. 江戸幕府の政治	◎幕藩体制とよばれる封建的中央集権体制を確立するために、江戸幕府がとった、さまざまな統制策を明らかにする。また、武士支配の固定化を図るための身分制を理解させる。	・江戸幕府のはじまり ・幕府の対外政策 ・身分制度の世の中	(3)	・ <u>上野国の諸藩</u> 、天領の配置や幕政にかかわった諸大名を取りあげ、幕府のしくみや統制のようすをつかませる。 ・身分制度においては、同和問題の指導の場としても位置づける。		
	2. 産業と文化の発達	・農業の進歩や貨幣経済の発達などによって上方に町人の文化が生まれた江戸時代の興隆期を理解させる。	・産業の発展 ・元禄文化	(2)	・産業、産物、交通等の発達については、郷土資料を多く用意して授業の展開を図る。 ・元禄文化については、具体的な資料を通して、理解を図りたい。	A-1-I	TP「群馬の歴史」 「北極村誌」 (新田の開発)

*参考資料 県内の代表的な古墳

<ul style="list-style-type: none"> ・方形周溝墓一下郷 ・古墳形態一大鶴巻・浅間山・観音山・愛宕山・八幡山・王山・宝塔山・山上・奈良・富岡5号墳・総社二子山古墳 ・古墳主体部一天神山・観音塚・伊勢塚・高塚・宝塔山・南下E号・富岡5号・蛇穴山・愛宕山 ・古墳群一奈良 ・墓碑一山上碑 ・副葬品一観音山・観音塚・天神山・保渡田薬師塚・白山 ・埴輪一下郷・観音山・塚廻 ・人骨一峯岸山 ・住居一三ツ寺Ⅲ・入野・三ツ木・歌舞伎・小角田 ・水田一熊の堂 ・祭祀, 交通一入山峠 	<ul style="list-style-type: none"> ・郷土にある代表的な古墳の形態・年代・出土品等をあらかじめ調べさせておく。 ・古墳築造時の労力・技術や豪族の勢力の強大さに気づかせる。 ・副葬品については, 大陸文化の伝来と関連をもたせる。(中国・朝鮮製の鏡・四神思想・仏教等) ・副葬品や埴輪は芸術的にもすぐれているが, 当時の遺物などから人々の生活のようすを具体的につかませる。
--	---

③ 見学学習指導上の配慮について

- ア. 児童生徒自らの目, 手, 足など体を通して直感力や思考力など駆使して見学に取り組ませる。
- イ. 石室内のようすを事前に十分に調べ危険のないよう注意する。
 - ・壁石をみだりにさわらない。
 - ・石室内が観察できるよう見学グループの人数を編成する。
- ウ. 古墳等の見学対象は, 史跡や重要文化財である。落書きやきずなどつけないよう事前, 及び現場での指導を十分にする。
- エ. 天狗岩用水は水量も多く, 水深も深いので見学に当たって注意する。
- オ. 見学地の移動にあたって交通安全等安全に注意する。

④ 見学学習の事前準備について

- ア. 見学地の寺院, 文化財等の管理者への連絡を十分にしておく。
 - ・野外学習のため, 女子のトイレを借用しなければならない。
 - ・文化財の管理者の説明が得られるかどうか確認しておく。
 - ・文化財が個人所有の場合は事前の了解を必ずとる。
- イ. 現地での説明の場所を事前に考えておく。
 - ・全員を集めてできる所とその内容

- グループ単位を対象とする所とその内容
- 個別に指導する場所とその内容

⑤ 地域の人材を活用することについて

上野国分寺跡の見学では「史蹟上野国分寺跡発掘事業」の調査担当の群馬県教育委員会文化財保護課 専門員 前沢和之氏の指導をお願いし、事前に下記の事項を連絡した。

- (ア) 見学者の学年，人数
- (イ) 見学学習のねらい
- (ウ) 見学時間
- (エ) 見学内容について
 - 礎石を中心に当時の建物について
 - 発掘出土品について
 - 上野国分寺の歴史について

Ⅳ. 小学校社会科における地域素材の教材化の実践例

我々の実地指導は直接的には中学校教材を対象としているが、当然小学校教材にも適用できるので小学校における教材化についても一緒に指導している。この項では、小学校社会科6年において実践された事例を紹介し、地域素材の教材化のための参考に供したい。

Ⅳ-1. はじめに

身のまわりの地域素材を取り入れて、活動したり、学習すればよいという安易な考えから、ともすると、懐古趣味になったり、文化財や土地の歴史を教える、動植物の名を調べる、といった知識の注入やはいまわる活動になりやすい。

地域の素材の教材化にあたっては、その教材としての意味を見定め、適切に評価を加え、指導計画に位置づけることが必要である。

地域教材を用いた学習を展開すると、見学、まとめ、資料づくり等指導時数が多くなる。指導計画全体を見通して、時数配分を考えなければならない。

また、個々の教師としての対応でなく学校の組織をあげての協力体制が必要である。

IV-2. 実践例

(1) 小学校社会科単元一覧

第4表 社会科単元一覧 (部分)

月	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
4	一、がっこうたんけん 図(10) 1. おたんじょうれっしゃのしゅっぱつだ 図(2)	一、はたらく人たち <3> 二、のう家の人(20) 1. もみまき 図(1)	一、わたしたちの生活するところ 図(27) 1. わたしの家に来てください 図(2) 2. 学校のまわり(16)	一、住みよいくらし <22> 1. 水とわたしたちの生活 (8) 2. ごみのゆくえ(14)	一、わたしたちの生活と農業 <29> 1. 日本の農業生産 (4) 2. 稲作のさかんな地域 (17)	一、日本の歴史(73) 1. 歴史へのいざない (3) 2. 国ができるまで 図(9)
5	2. ばくたちのこうてい 図(3) 3. がっこうではたらく人どこにいるの 図(5)	三、みせではたらく人とわたしたちのくらし <12> 1. かいもの調べ(3) 2. 江原のさかなやさん (9)	3. 市がい地めぐり 図(3) 4. 前橋市の地図をみて調べよう (6)	二、さい害をふせぐ <17> 1. 火災をふせぐ(14)	3. いろいろな農産物の生産 (6) 4. 農業と国民の食生活 (2)	3. 奈良や京都に都があったころ (14)
6	二、がっこうではたらく人 <14> 1. ばくたちのきゅうしょく (8)	二、のう家の人 2. 高橋さんの家の田うえ 図(2) 3. どんご田うえ 図(4) 4. 町田さんの家のビニルハウス (4)	二、前橋市の人びとのしごととくらし <26> 1. 前橋市の人びとのしごとしらべ 図(2) 2. 野さいをつくる農家 図(10)	2. 水害をふせぐ(3)	二、わたしたちの生活と水産業(15) 1. 日本の漁業と漁場 (2) 2. 水産業のさかんな釧路市 (8)	4. 武士が力をもってきた世の中 (13)
7	2. ごみのせわをしてくれるおじさん (6)					

地域教材を使った実践

(2) 社会科年間指導計画

第5表 社会科年間指導計画 (社会科第6学年)

月	単元・基本的事項 (時間)	学 習 活 動	関 連 等
5	(2) 古墳にほうむられた人々④ ・古墳が造られたころ、各地にできた国々は、大和朝廷によって統一された。	1. 観音山古墳について調べ、どうして古墳が造られるようになったか予想し、学習計画を立てる。 ・古墳の形、大きさ、出土遺物、豪族の墓 2. 実測図や資料をもとに古墳がどのようにして造られるようになったのかを調べる。 ・築造の技術 ・葬られた人の権力と築造した人々 ・材料の産地 ・副葬品に見られる大陸とのつながり 3. 全国各地の前方後円墳の分布図をもとに、前方後円墳の広がりを調べる。 ・全国各地に分布する古墳と仁徳天皇陵 4. 大和朝廷による統一の様子についてまとめる。 ・各地の豪族を中心とした国の成立 ・朝廷勢力の広がり (古墳の分布、伝承) ・大陸文化の伝来	学年・学級「群馬の森をたずねよう」 ・観音山古墳資料 ・教材「群馬の文化財」 ・前方後円墳の分布図 ・文化財地図
	3. 奈良や京都に都があったころ(14)		

(3) 学習指導案

第6表 社会科学学習指導案

I. 単元 古墳にほうむられた人々 国ができるまで

II. 単元の考察

1. 児童は、前単元「日本のあけぼの」において、県内の三原田縄文遺跡や弥生時代の日高遺跡、また登呂遺跡などを手がかりにして、人々の生活が、狩りや漁を中心とした自然採取社会から、農耕社会へと進歩発展してきたことを理解してきた。児童は、この学習を通じ、縄文時代や弥生時代の人々の生活の様子を想像図にまとめたり、想像図を基に、自ら調べ学習をしたりしながら、人々の歴史への興味・関心を高めてきている。

そこで、本単元では、古墳という文化遺産の追求から、むらからくにへ、そして、大和朝廷による国土統一という過程をとらえさせ、古墳時代の様相について理解させていく。

具体的には、群馬県の古墳時代の代表的文化遺産である観音山古墳を取り上げ、この古墳の追求から、古墳時代の群馬の様相、大和朝廷による国土の統一へと学習を進展させていくとするものである。

学習に当たっては、まず、観音山古墳の見学体験や視聴覚教材をもとに、学習意欲を高めさせ、古墳造営の追体験をしていくことにより、当時の人々の願いや営みに対して、共感的な立場からの課題意識を高めさせていく。

そして、多くの労働力と高度な技術が必要であった大規模な古墳が造営できたわけを一人ひとりの既有経験からの考えや判断をもとに予想させ、個別の学習や集団の学習の中で追求を深めさせていく。このことにより、大規模な前方後円墳が築造された時代的背景と古墳造営にかかわる人々の意図や願いを多面的に追求することができると考える。

このように、身近な教材からの追体験をもとに、歴史的な事象を一人ひとりが個性的に追求し、集団の場で深め合う学習は、児童自らが、課題を解決していく能力を培うとともに、歴史的な事象に対する正しい判断力を高め、自らの立場からの社会の発展を願う態度を育てるうえで価値のあるものとする。

2. 本単元の具体的な学習内容を示せば、次のようである。
- (1) 観音山古墳は、6世紀末の典型的な前方後円墳であり、当時の人々の多くの労力と高度な築造技術によって築かれた。
 - (2) 観音山古墳の被葬者は、古墳の規模、副葬品から見て、井野川周辺を治めていた大豪族であると推定される。
 - (3) 群馬県では、4世紀後半から数多くの古墳が平坦地の河川流域を中心に築造された。
 - (4) 群馬県や全国各地で古墳が造られたころ、全国各地の国々は、大和朝廷によって統一されていった。
 - (5) 大和朝廷を中心とした畿内勢力が全国に及ぼした影響や権力については、古墳の規模、鏡の分布関係からとらえられる。また、副葬品などには、大陸文化の影響を受けたものが多い。
- 以上のような学習内容を子ども自らが追求し続ける中で、古墳が各地に造られたころ、大和朝廷によって全国各地の国が統一されていったことを理解させようとするものである。
3. 本単元にかかわる児童の実態は、次のようである。
- (1) 県内の古墳や日本各地の古墳について、数が多いらしいという程度には知っているが、分

布や分布に見られる特色については気付いていない。

- (2) 埴輪や副葬品から古墳に興味を持っている児童が多く見られるが、被葬者や副葬品の持つ意味までは考えられていない。
- (3) 歴史的事象について、その背後にある人々の願いや営みまでに目がいかず、時代の制約の中で生きた人々の願いや苦勞を現在の時代の立場から解釈してしまいがちな児童も多い。
- (4) 現場学習、調査学習は好んでやるが、見たこと、調べたことを自分なりの考えや判断を加えて表現することができず、表面的なとらえからの発表や資料の引き写しになってしまっている。
- (5) 自ら追求してきた事実と友だちの追求してきた事実を比較したり、関連させたりして歴史的事象をとらえていけない児童が多い。

4. 指導に当たっては、次のことに留意したい。

- (1) 課題は握の段階では、観音山古墳での体験やVTR等の視聴覚資料をもとに、造営の様子を追体験させ、規模、技術、副葬品から課題意識を持たせる。
- (2) 学級の共通課題を設定し、一人ひとりの考えと判断をもとに予想させる段階では、予想を比べ合い、つなげ合う中で、個々の学習課題を確かめたり修正しながら、個性的な追求ができるようにする。
- (3) 追求の段階では、個々の課題追求の結果を課題に応じて、構成図、分布図、カードなどに自らの考えと判断の伴った作品に表現させていく。
- (4) 個別の追求の結果は、集団の場で、比較、関連させることにより、大和朝廷による国土の統一の様子を多面的に追求させる。
- (5) 資料を効果的に提示し、児童一人ひとりの追求が可能となるように配慮する。

5. 系 統

本単元は「郷土を開いた人々」を基盤にし、「日本のあけぼの」の発展として位置づき、「聖徳太子と法隆寺」の基礎となるものである。本単元での地域の歴史的事象から日本全体の歴史に目を向けていく学習は、今後の歴史学習の学び方の一つとして、これからの学習の素地となる。

Ⅲ. 目 標

1. 観音山古墳の追求や日本各地の前方後円墳の分布とその特色について調べることにより、古墳が各地に造られたところ、各地にできた国々は、大和朝廷によって統一されていったことを理解する。
2. 課題解決に向かって、各種の資料を効果的に活用し、当時の時代相や人々の願いについて考えることができる。
3. 歴史上の人物の働きや優れた文化遺産についての関心を高め、我が国の歴史を大切にする態度を育てる。

Ⅳ. 学習計画 (全6時間予定)

1. 観音山古墳について調べ、古墳造営の追体験をもとに、課題意識を持つ。…… (1時間)
2. 「どのような人が古墳にほうむられたのだろうか」を予想し、学習計画を立てる。(1時間)
3. 「どのような人が古墳にほうむられたのだろうか」の学習課題に対して、各自の追求の視点から一人調べをし、構成図や分布図などに表現する。…… (1時間)
4. 一人調べの結果を集団の場で比べ合い、つなげ合いしながら観音山古墳にほうむられた人

の支配や勢力について構成図にまとめながら追求を深める。…………… (1時間)

5. 群馬県地方の古墳分布図, 古墳規模比較表をもとに, 地方の豪族の支配や勢力の様子について調べ, まとめる。…………… (1時間)

6. 大和朝廷による国土の統一の様子について, 古墳分布図, 鏡の分有関係からとらえる。…………… 本時 (1時間)

V. 本時の学習

1. ねらい 全国各地の古墳分布図や仁徳天皇陵の規模比較表, 鏡の分有関係図をもとに, 大和朝廷によって全国が統一されたことを指摘できる。

2. 準備 古墳分布図, 仁徳天皇陵の規模比較表, 鏡の分有関係図
学習カード

3. 展開

学習の流れ	学習活動	指導上の注意	評価の観点	時間
●課題のは握。	●前時の学習について話し合う。	●前時は, 群馬県の古墳の分布について調べたことを確かめる。(分布図を基にして確認する。)		↑
●目的意識をもつ。	●本時の目あてをつかむ。	●本時は, 日本全体でどのように古墳が分布し, 古墳に葬られた人がどのように支配して勢力を持っていたのか調べてまとめていくことを知らせる。	●本時の目あてがつかめたか。	5分
●具体的事象にふれる。	●古墳分布図を見てわかったことをカードに書き込む。 ●カードをもとにわかったことを発表する。	●全国の前方後円墳分布図を提示し, わかったことをカードに書かせる。 ●分布図の中の古墳の規模には違いがないかどうか問いかける。	●分布図をきちんと読みとれたか。	↓ ↑ 10分
●課題追求	●仁徳天皇陵の規模について調べる。 ●二つの資料から言えることは発表する。(畿内を中心としているのではないだろうか。) ●畿内の大古墳に葬む	●仁徳天皇陵についての資料を提示し, その規模について数値におさえさせる。(写真を提示) ●二つの資料から言えることを発表させる。 ●地方の豪族たちと畿内の大規模な古墳に葬むられた人たちとのかかわりについて考えさせる。	●二つの資料を関連させて読み取れたか。	↓ ↑ 20分

<p>●概念化</p>	<p>られた人と地方の豪族とのかかわりを明らかにするための資料について考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> 三つの資料から大和朝廷勢力の地方への浸透についてまとめる。 次時の目あてをつかむ。 	<ul style="list-style-type: none"> 二つの資料からは、畿内の大規模な古墳に葬られた人と地方の豪族とのかかわりがわからないことを明らかにさせる。 鏡の分有関係図を提示し三つの資料から言えることをカードに書かせる。 カードに書かれたことを発表させ、大和朝廷勢力の国土の統一の様子につまみをまとめさせる。 次時の学習について知る 	<ul style="list-style-type: none"> 三つの資料を関連づけて読みとれた。 大和朝廷の全国統一の様子をまとめることができたか。 	<p>↓</p> <p>↑</p> <p>10</p> <p>分</p> <p>↓</p>
-------------	--	--	--	---

IV-3. ま と め

地域素材を教材化することにより、学習内容を具体的に理解させることができる。

見学という体験的な学習を実践することにより、児童にとって遠い時代の社会事象に対して興味、関心を持たせ、意欲的に取り組ませることができる。

見学学習の実施にあたって、学校行事や学校裁量時間の利用を考えると共に、学年の社会科の授業時数全体の中で、あるいは、歴史学習の単元構成の中で十分調整を図ることが必要である。

見学内容を視聴覚教材として資料化したり、児童自身の自作資料を十分活用したい。

V. 実地指導に対する学生の感想

8月22日に実施した「前橋西部地域」をフィールドとする地域素材の教材化に関する実地指導に対して、学生がどのような感想を抱いているかを把握するためアンケート調査を実施した。調査日は9月22日（月）、調査対象人数は32人、調査内容は5つの設問から成り立っている。

V-1. 総括的感想

問1の回答（第7表）から実地指導に対する総括的な感想をみると、この実地指導は大成功とはいえないまでもかなりの成果を収めたといえよう。「役に立たなかった」という者が1名いたが、この学生はその理由について（問3）「地域素材の教材化というねらいをよく理解していなかったという全く自分の取り組み方の至らなさのためです。」と記している。

第7表

問1 実地指導が役に立ったか。

項目	性別		計 (%)
	男	女	
1. 大変役に立った	2人	2人	4人 (13)
2. 役に立った	16	8	24 (75)
3. ふつう	2	1	3
4. 役に立たなかった	1		1
5. 全く役に立たなかった			
計	21	11	32 (100)

V-2. 実地指導の具体的効果

実地指導が具体的にどのような効果をあげたかをA～Eの5点から問うたのが問4である。

回答(第8表)をみると、D「地域教材の意義・重要性」とE「教師になった時に野外学習を取り入れたいか」という点ではかなりの効果があったといえることができる。

又A「歴史的事象」に対する関心・理解の面でも成果はかなりあったといえる。この点に

第8表の①

問4A 歴史的事象に対する知識、理解、関心が深まったか。

項目	計 (%)
1. 大変深まった	7人 (22)
2. 少し深まった	21 (66)
3. ふつう	4 (13)
4. 深まらなかった	0
5. 全く深まらなかった	0
計	32 (100)

第8表の②

問4B 教材化の方法がわかったか。

項目	計 (%)
1. 良くわかった	0人
2. 少しわかった	20 (63)
3. ふつう	10 (31)
4. わからなかった	2 (6)
5. 全くわからなかった	0
計	32 (100)

第8表の③

問4C 野外学習の指導方法がわかったか。

項目	計 (%)
1. 良くわかった	2人 (6)
2. 少しわかった	22 (69)
3. ふつう	6 (19)
4. わからなかった	2 (6)
5. 全くわからなかった	0
計	32 (100)

第8表の④

問4D 地域教材の意義・重要性がわかったか。

項目	計 (%)
1. 良くわかった	14人 (44)
2. 少しわかった	14 (44)
3. ふつう	4 (13)
4. わからなかった	0
5. 全くわからなかった	0
計	32 (100)

第8表の⑤

問4 E 教師になった時、野外学習を取り入れたいか。

項目	計 (%)
1. 大いに思う	25人 (78)
2. 少し思う	7 (22)
3. ふつう	0
4. 思わない	0
5. 全く思わない	0
計	32 (100)

ついて、具体的にどのような点で役に立ったかを問2（実地指導で役に立つ点、自由記述）の回答から示しておく。

- 今まで古墳を実際に見たことがなかったのでとても参考になった。羨道の狭さ、玄室の広さ、など体で知ることができたからである。
- 歴史の流れに少しでも触れたようで感動を覚えた。身近なものから歴史を感じとることができた。
- 身近な郷土の史跡を自分の足で歩いてみて、そのスケール等を体感し、非常に意義深いことであった。
- 国分寺跡において、聖武天皇の時代に前橋市役所と同じ高さの七重塔があったと聞いた時、つい市役所の高さを思い出しつつ上空を見上げてしまった。
- これほど身近に歴史的に重要なものがあるとは知らずにいた。実地に指導をしてもらい、中央とは離れたこの地にも時代の流れを感じさせるものが多いことに気づいた。
- 日頃存在には気づいているがその歴史的意義等をほとんど考えることがないような地域の歴史的素材を、自分の足で歩き見学することにより、今まで知らなかった歴史的意義やいわれなどをより鮮明にとらえ理解することができた。

一方B「地域素材の教材化の方法」とC「野外学習の指導方法」の2点をみると、一応効果はあったといえるが、A、D、E、に比べると「ふつう」「わからなかった」という回答がやや多く、必ずしも十分な成果があったといえない。もっともこの2点はたった1回の実地指導だけで身につくものではなく、事前指導・事後指導といった点とも関連づけて考えていかねばならない。特にB「教材化の方法」については指導計画や学習指導案の作成等の作業も必要となってこよう。そして教員養成の段階でそれをどこまで行うかは1つの研究課題といえるだろう。現在我々がやっている実地指導は事前・事後指導の点で極めて不十分な体制なので、今後検討・改善していきたいと思っている。なお、B、Cで効果がやや低かった

理由としては、この他に対象学年が2年生（教育実習未経験）であったことも考えられる。

このようにB、Cに関しては必ずしも十分な効果があったとはいえないものの、ある程度の効果があったことも事実であり、その点について問2の「実地指導で役に立った点」の中で記述されたものを下に記しておく。

- ・歴史事象の野外での指導方法についてはまだ自信はもてないが、少なくともゼロでなくなったことは確かであると思う。
- ・地域素材を教材化するにあたり、どの様な点から生徒をひき込んでいくか、何をどう比較させればよいかなどを、古墳群を例に具体的に説明してもらったことが役に立った。もし自分が実地指導をするとしたら、今回指導していただいた先生のようにやればいいのかという見当みたいなものが感じられた。
- ・地域素材の教材化では、目で見ても子ども達がすぐわかり、歴史的にも重要な文物がよい。その点で総社付近の遺跡は豪族の力の強さや仏教の影響をよく表わしていた。このような素材の選び方がよいと教えられた点で役に立ったと思う。指導の仕方についても、古墳の形や大きさ、内部構造、内壁石の違いなどで時代の流れを気づかせるなど、参考になった。
- ・実地指導では必ず前もっての下調べが必要であるということがわかった。

V-3. 実地指導への要望、改善点等

今回の実地指導を受けた学生が、実地指導に対してどのような要望や改善点を抱いたかを自由に記述させたのが問5である。

最も目立ったのは当日の悪天候に関するもので、「降雨のためじっくり資料を読む時間がなく、又ひろげていると濡れてボロボロになってしまったので見学中には全部読めなかった」「天気予報と照らし合わせて日程を決めてほしかった。雨天だと集中力が散漫になりがちだった」などの不満が強く出された。

しかし一方で「実地指導を行う上で天候の占める割合が大きいことがわかった」「簡単に日程変更のできない難しさを感じた」という前向きな捉え方をする学生もいた。

事前指導、事後指導の必要性についての意見も多く、その中で「平常の講義と切り離されているくらいがあります。事前レポートを義務づけたり、事後レポート集を次の年の人達に渡していけばよりよい実習になると思います。」という建設的意見も出された。なお今回の実地指導では事後レポートを学生に課したが、これについて「出したレポートについてどこが悪いのか、どうしたらよいか、を指導してもらいたい」という要望があった。

又「教材化を自分達なりに教えたい」「当日自分達で調べることができるとよい」のように学生の主体的参加を望む意見が多かったことは今後の改善にあたって留意すべき点であろう。

この他、見学場所が多すぎた、徒歩ではなくバスを使ってほしかった、歴史だけでなく地理等の内容も取り上げてほしい、今後も実地指導を続けてもらいたい、などの意見、要望があった。

VI. お わ り に

筆者らはここ数年様々な観点から、教員養成学部の社会科教育の授業改善に取り組んできた。一昨年度の本紀要ではそれら全体の中間報告をし、昨年度はマイクロティーチングの導入による授業改善とその評価について報告した。これらを受けて本稿では「地域素材の教材化に関する実地指導」の導入による授業改善の実践について、昭和61年度の場合を事例にまとめてみた。

とにかく実践してみよう、ということで過去4年間実施してきたので、理論・実践の両面においてまだ極めて不十分な段階であるが、この報告をまとめてみて、実地指導が一応の成果をあげつつあると筆者らは判断している。これは学部教官と現場教諭との協力体制の賜とあってよいであろう。

もちろん学生の感想にもあるように改善すべき点は多々ある。特に事前・事後指導の問題、学生の主体的参加の問題、などは是非とも改善していきたいと考えている。

最後に、御協力いただいた群馬大学教育学部歴史学第二研究室の冨所助教授、現地でお世話になった地元の多くの先生方に厚く御礼申し上げます。

注

- 1) 比留間尚・山口幸男他(1985)：教育養成学部における社会科教育の授業改善に関する中間報告，群馬大学教育実践研究第2号，pp.3～19.
- 2) 文部省(1982)：『小学校教育課程一般指導資料』，pp.35.
- 3) 同上，p.36.
- 4) 同上，pp.36～41.
- 5) 加藤章(1978)：「社会科体験」の意味するもの，社会科教育研究41，pp.15～32.

海外日本人学校に関する一考察

清水 幸正

群馬大学教育学部教育学第2研究室

(1986年11月17日受理)

はじめに

今日の日本の経済発展は、多くの日本人の海外進出を促したといえるが、多くの日本人が海外に進出することによって、経済発展が加速されたとも言えよう。エコノミック・アニマルと呼ばれた日本人は、その性格を全く変えたとは言えないが、ラジオやテレビなどを売りまくるマーチャントとしてだけでなく、色々な技術や技能を生かして、諸外国の国土開発や新しい街づくりなどにも、多勢が参加している。現在では、自動車やコンピューターまでも大量に輸出して、外国の銀行を買ったり高層ビルを買ったりしている。何としても原材料を海外から輸入して、製品を作って売る以外に、我々の生活水準を維持発展させ、文化を生み出す道はない。然しそのような取り引きの現実に対して、色々な摩擦が生じ、貿易不均衡が問題になっている。これらをどう修正していくかは、日本の政治と外交上の重要問題である。

このような状況の中で、日本人の国際性の充実が、日本人の教育の重要課題となって来ている。このことに関して、世界中に散在している日本人学校では、如何なる対処をしているかを知ることは、日本の学校教育にとっても、大変参考になると思う。筆者は「中等教育課程」の講義の中で、主要先進国の教育制度と中等教育のカリキュラムを比較することを20年以上も行って来た。その過程において、資料的に先進国のカリキュラムを、ある程度明らかにすることは出来るが、どうも実際の学習指導や生活指導がどうなっているかを、知る必要があると近年益々感じている次第である。海外の教育については、わづかに群馬大学訪中団に加えていただき、中国の初等、中等、高等の教育の実状を垣間みただけであるが、百聞一見に如かずといった所のあることを知った。

筆者は群馬大学37年の在職を終えて、この三月いっばいで、退職することになっているのであるが、国立大学在職中には果たせなかった、主要国の実際を自由に見たいと思っている。この拙文はその土台のひとつにでもなればと思って、書いたのであるが、このようなまとめを書く契機は、60年度の卒業生の論文指導^{*}をしたことにある。その論文名は“海外子女教育

に関する一考察”というものであった。文部省や海外子女教育振興財団等で資料を集めることや、現地的資料を求めべく、質問紙調査を行う場合の質問紙の原案作りなどは、上記の学生に行なわせたのである。郵送代や結果の報告・礼状などは、研究室の予算を使って、筆者が始末した。

(※教・心専攻71705 佐塚幸恵)

1. 海外日本人学校の数と名称

海外日本人学校のリストは雑誌「海外子女教育」などによっても簡単に調べられるが、そのようなリストにもとづいて、世界中のすべての日本人学校に質問紙を送って、現地資料とすることにした。世界中に78（昭和60年現在）の日本人学校があるが、大韓民国の釜山日本人学校は所在地が不明、またレバノンのバイルート日本人学校は休校中の為、調査対象から除いた。上記のリストにもとづいて、全部（76）の学校に質問紙を郵送し、65校から回答を得た。日本人学校の学校名や所在地は表1の如くである。〈なお61年には2校ふえることになっている。〉

表1 日本人学校の学校名および所在地

(文部省ユネスコ局刊『海外子女教育』誌による)

Japanese School : (Embassy of Japan) Plot. No. 4 & 5, 50-G, Chanakyapuri, New Delhi, <i>India</i> .
The Japanese School : 18/4 Ballygunge Circular Rd., Calcutta-700019, <i>India</i> .
Japanese School : 7-17, Worli Sea Face, Bombay-400 018, <i>India</i> .
Jakarta Japanese School : Jalan. Ragunan 1 Passarminggu, Jakarta Selatan, <i>Indonesia</i> .
Sekolah Internasional Yayasan Pemeliharaan Sekolah Jepang di Surabaya, Darmo Permai Selatan 14-7, Surabaya, <i>Indonesia</i> .
Medan Japanese School, Km. 7, Jl. Tanjung Morawa, <i>Indonesia</i> .
The Japanese School : 95, Clementi Road, <i>Singapore 0512</i> . Att. Mr. H. Hayakawa.
Japanese School in Colombo : No. 9 Gower Street, Colombo 5, <i>Republic of Sri Lanka</i> .
Thai-Japanese Association School : 258 Soi Soonvichai 4, New Petchburi Road, Bangkok, <i>Thailand</i> . Att. Mr. S. Kuribayashi.
Japanese School in Seoul : 84 San Gaepo-Dong, Gangnam-ku, Seoul, <i>Korea</i> .
Peking Japanese School : c/o Embassy of Japan, 7 Ri Tan Road, Jian Guo Men Wai, Peking, <i>People's Republic of China</i> .
Hong Kong Japanese School : No. 157 Blue Pool Rd., <i>Hong Kong</i> . Att : Mr. S. Nakagawa
Japanese School : 33F. Block-6, P. E. C. H. S., Karachi-29, <i>Pakistan</i> .
Japanese School, Dhaka : Hous No. 7 Road No. 6, M. T. Dhaka-12, <i>Bangladesh</i> .
Japanese Embassy School : c/o Embassy of Japan, No. 100 Natmauk Rd., Rangoon, <i>Burma</i> .
Manila Japanese School : (Embassy of Japan) 375 Senator Gil J. Puyat Ave., Makati, Metro Manila, <i>Philippines</i> . (P. O. Box 891, Makati Commercial Center).

- The Japanese School of Kuala Lumpur: Lots 463 & 475, Section 94, Taman Si-Puteh off Jalan Kelang, Kuala Lumpur, *Malaysia*.
- Penang Japanese School: 140, Sungei Pinang Rd., Penang, *Malaysia*.
- Taipei Japanese School: No. 785 Section 6, Chung Shan North Road, Taipei, *Taiwan*.
- Taichung Japanese School: No. 64-1 Pu-Tzu-Keng Lane, Ping-Lin Village, Tai-Ping Country, Taichung Usien, *Taiwan R. O. C.*
- Kaoshing Japanese School: 18 Uopei First Street, Sanmin District, Kaoshing, *Taiwan*.
- Kinabalu Japanese School: P. O. Box 11001, Kota Kinabalu, 88811, Sabah, *Malaysia*.
- Bandung Japanese School: Jalan. Clumbaleuit 199, Bandung, *Indonesia*.
- The Japanese School of New York: 196-25 Peck Avenue, Flushing N. Y. 11365, *U. S. A.*
- Chicago Futabakai Japanese School: 8101 Cumberland Ave., Hiles, Illinois, 60648, *U. S. A.*
- Asociacion Cultural y Educativa Japonesa: La Pampa 3520, 1430 Buenos Aires, *Argentina*.
- Quito Japanese School: c/o Embajada del Japon, Av. Patria y Calle Reina Victoria, Edificio de la Corporacion Financiera Nacional, 8 Vo. Piso, Quito, *Ecuador*. (P. O. Box 3031)
- Colegio Japonés de Caracas: Apartado 61204 Chacao, Caracas, 106, *Venezuela*.
- Escuela Japonesa en Guatemala: c/o Embajada del Japon, Ruta 6, 8-19, Zona 4, Guatemala, *Guatemala C. A.* (Anartado Postal No. 531)
- La Escuela Japonesa: Apartado 1695, San Jose, *Costa Rica*.
- Asociacion Cultural Japonesa: Transversal 26, No. 171-35 Bogota, *Colombia*. (Apartado Aereo No. 89057)
- Escuela Japonesa de Panama: c/o Embajada del Japon, Calle 50 y Calle 61, Edificio Don Camilo, Apartado No. 1411, Panama 1, *Republica de Panama*.
- Sociedade Japonesa de Educacao e Cultura: Estrada do Campo Limpo No. 1501, Caixa Postal No. 60751, (Agencia Campo Limpo) Sao Paulo, *Brasil*.
- Consulado Geral do Japao: Tv. Dr Moraes No. 46, Cep 66000-Belém Para, *Brasil*.
- Sociedade Civil de Divulgacao Cultural e Educacional Japonesa de Rio de Janeiro: Rua Prefeito Joao Pelipe, 241, Santa Teresa, Rio de Janeiro, R. J. *Brasil*.
- Soc. Civil de Divulgacao Cultural e Educacional Japonesa de Vitoria: Rua Ciro Lopes Pereira 1050, Jardim da Penha, CEP-29.000-Vitoria-ES, *Brasil*.
- Asociacion "Academia de Cultura Japonesa": c/o Centro Cultural Peruano-Japones Av. Gregorio Escobedo No. 803, Lima 11, *Peru*.
- Liceo Mexicano Japonés: Camino de Santa Teresa No. 1500, Jardines del Pedregal de San Angel, Mexico 20 D. F. *Mexico*.
- Sociedade Civil de Divulgacao Cultural e Educacional Japonesa de Belo Horizonte: Rua Santa Catarina 610, Belo Horizonte M-G, *Brasil*.
- Asociacion Cultural y Educativa Japonesa: San Francisco Deasis 505, Las Condes Santiago, *Chile*.
- Colegio Japonés en Asuncion: c/o Embajada del Japon, Avenida Mariscal Lopez No. 2364, Asuncion, *Paraguay*. (Casilla de Correo No. 1957)
- Escola Japonesa em Manaus: c/o Consulado Geral do Japao, Rua Ferreira Pena, 92, 69000 Manaus, Amazonas, *Brasil*. (Caixa Postal 307)
- Scuola Giapponese: Via G. Keplero, 2-20124 Milano, *Italia*.
- Japanische Schule Wien: Sieveringer Str. 17, 1190 Wien, *Austria*.
- The Japanese School of The Netherlands: Karel Klinkenbergstraat 137, 1061 AL Amsterdam, *The Netherlands*.

- Japanese Community School of Athens : 33 Pindou St. Ano Pefki, Athens, *Greece*.
- Colegio Japones : Carretera Centro 47, Tafira Alta, Las Palmas de Gran Canaria, *España*.
- Japanese School : c/o Embassy of Japan, Kalashny Pereulok 12, Moscow, *U. S. S. R.*
- Japonska SkoLa V. Praze : Kricska 47, Praha 4 Krt, *CSSR Czechoslovakia*.
- Japanische Internationale Schule e. V. Niederkasseler Kirchweg 38, 4000 Dusseldorf-Oberkassel, *Bundesrepublik Deutschland*.
- Institut Culturel Franco Japonais : 24, Rue Greuze, 75016 Paris, *France*.
- The Japanese School of Brussels : a. s. b. l. Avenue des Meuniers, 133-1160 Bruxelles, *Belgium*.
- Warszawa Nihonjin Gakko : c/o Embassy of Japan, ul. Willowa 7, 00-790 Warszawa, *Poland*.
- Beograd Japanese School : c/o Embassy of Japan, Ilirska 5, Beograd, *Yugoslavia*.
- Japanese School in Bucharest : c/o Embassy of Japan, Strada Polona 4, Sector 1, Bucharest, *Romania*.
- The Japanese School Ltd. : 1 Gloucester Ave., London, NW1 7AF *England*.
- Japanische Schule in Hamburg e. V. : Osdorfer Landstrasse 390/392, 2000 Hamburg 55, *Bundesrepublik Deutschland*.
- Colegio Japones en Madrid : Avda. De La Victoria, 98-100, (El Plantio) Madrid-9, *España*.
- Japanische Internationale Schule Frankfurt am Main e. V. : c/o Heinrich Kromer Schule, Niederrurseler Landstrasse 60, 6000 Frankfurt/Main 50 *Bundesrepublik Deutschland*.
- Sydney Japanese School : 112 Booralie Rd., Terrey Hills 2084, P. O. Box 193, St. Ives 2075, *Australia*
- The Japanese School in Perth : Minosa Avenue, Graylands, Western Australia 6010, *Australia*.
- Japanese School in Ab Dhabi : c/o Embassy of Japan, 7. O. Box 2430, Abudabi, *U. A. B.*
- Dubai Japanese School : P. O. Box 7149 Dubai, *U. A. E.*
- Japanese School : c/o Embassy of Japan, Hay Babil 929/17/70, Baghdad, (P. O. Box 2369-ALWIYAH), *Iraq*.
- Japanese School : c/o Embassy of Japan, Bucharest Avenue, Corner of 5th Street, Teheran, *Iran*. (P. O. Box No. 348)
- Japanese School in Doha : c/o Embassy of Japan, West Ray New Area, Doha, *The State of Qatar*. (P. O. Box 2208)
- Japanese School in Kuwait : c/o Embassy of Japan, Al-Rowdha, Plot No. 1, St. No. 13, Bldg., No. 5, *Kuwait*. (P. O. Box. 2304 Safat)
- Jeddah Japanese School : P. O. Box 1235, Jeddah, *Saudi Arabia*.
- Japanese Embassy Study Group : c/o Embassy of Japan, Nenehatun Cad. No. 66, Gazi Osamn Pasa Mah., Ankara, *Turkey*. (P. O. Box P. K. 31-Kavaklidere)
- The Japanese School : P. O. Box 30084, Mapama, *Bahrain*.
- Riyadh Japanese School : c/o Embassy of Japan, P. O. Box 4095, Riyadh, *Saudi Arabia*.
- Ecole Japonaise d'Alger : c/o Ambassade du Japon, B. P. 80, El-Biar, Alger, *Algerie*.
- Japanese School : c/o Embassy of Japan, 3rd Floor, Cairo Center Bldg., 2, Abdel Kader Hazma Street, Garden City, Cairo, *Arab Republic of Egypt*. (P. O. Box 281)
- Cultural Affairs Section, (Nippon-Jin-Gakko) : c/o Embassy of Japan, P. O. Box 60202, Nairobi, *Kenya*.
- Green House : c/o Embassy of Japan in Nigeria, Plot 24/25, Apese St. Victoria Is., Lagos, P. M. B. 2111, *Nigeria*.
- Japanese School of Johannesburg : 12-20 Caledon Road, Emarentia Extention, Johannesburg, *Rep of South Africa*. (P. O. Box 44209 Linden 2104)

日本人学校とは言えないが、現地の学校の放課後や休日（週休2日の所がかなりある。）に日本語で授業を行う、補習授業校が多数ある。その数は昭和60年で78校で奇しくも日本人学校の総数と同じになっている。其のリストが表2である。日本人が一番多数く進出しているのは、U. S. A. であるが、日本人学校は、ニューヨークおよびシカゴの2校のみである。多数の子女がU. S. A. の学校に通っているわけである。然し日本語学校という部分的な施設は33校もある。多くは日本語学校と呼んでいるが、週末日本人学校とか、補習校と呼んでいる所もある。アイルランドには日本人学校はないが、1校土曜日学校と呼ばれているものがある。

表2は、日本語学校補習校の一覧である。

表2 日本語学校補習校の一覧

(文部省ユネスコ局刊『海外子女教育』誌による)

Madras Japanese Language School: c/o Consulate-General of Japan, 60 Spur Tank Rd., Madras-600031, <i>India</i> .
Shanghai Japanese Language School: c/o Consulate General of Japan, 1517 Huai hai Rd., Central Shanghai, <i>People's Rep. of China</i> .
Japanese Language School of Islamabad: House No. 28 Street 10, F 8/3, Islamabad, <i>Pakistan</i> .
Ujung Pandang Japanese Language Class: c/o Consulate General of Japan, Jalan Jenderal Sudirman No. 43, Ujung Pandang, <i>Indonesia</i> . (P. O. Box 222)
Kathmandu Japanese Language School: c/o Embassy of Japan, Panipokhari, Kathmandu, <i>Nepal</i> .
Asahan Japanese Primary School P. T. Inalum S. P. N. Smelter Construction Office: c/o Kantor Pos Kuara Tanjung, P. O. Box 1, Asahan Sumatera Utara, <i>Indonesia</i> .
Cebu Japanese School: c/o Japan Karate Association, 2nd Borromeo Bldg., Gorordo Avc., Cebu City, <i>Philippines</i> .
Nihongo Gakko: c/o Consulate-General of Japan, Gardentower, Guangzhou 368, Huaishi Dong Lu, Guangzhou, <i>The People's Ren. of China</i> .
Brunei Japanese School: c/o Embassy of Japan, P. O. Box 2186, Bandar Seri Begawan, <i>Brunei</i> .
Perak Japanese School: c/o Malaysian-Japanese Society, Perak Branch, No. 1, Lorong Mentri, Ipoh, Perak, <i>Malaysia</i> .
Nihongo Gakko: c/o Embassy of Japan, 2520 Massachusetts Ave., N. W. Washington D. C. 20008, <i>U. S. A.</i>
Japanese Language School: c/o FUJITA GUAM TUMON BEACH HOTEL 153 Fujita Road, San Vitores, <i>Tumon Guam</i> . 96911.
Georgia Nihongo Gakko: c/o Consulate General of Japan, Suite 1501, 400 Colony Square, 1201 Peachtree St., NE. Atlanta, Ga. 30361 <i>U. S. A.</i>
S. F. Japanese Language Class, Inc.: 760 Market St., No. 816, San Francisco, CA. 940102 <i>U. S. A.</i>
Seattle Japanese School: c/o Blaine Memorial Methodist Church 3001-24th Ave., Seattle, Wash. 98144 <i>U. S. A.</i>

- Chicago Futabakai Japanese School, (Saturday School): 8101 Cumberland Ave., Niles, Illinois 60648 *U. S. A.*
- JSD Hoshuko: c/o Kensington Academy, 1020 East Square Lake Road, Bloomfield Hills, Mi., 48013 *U. S. A.*
- Japanese Language School of Greater Cincinnati: c/o Noritake Company Inc., 1031 Redena Terrace, Cincinnati, Ohio 45215 *U. S. A.*
- The Japanese Week-End School of New York: 187-30 Grand Central Parkway, Jamaica Estates, New York, N. Y. 11432 *U. S. A.*
- Japanese Language School of Greater Boston: 361 Massachusetts Ave., Arlington, MA 02174 *U. S. A.*
- Japanese Educational Institute of Houston: 14133 Memorial De., Suite 4, Houston, Texas 77079 *U. S. A.*
- Japanese Language Advancement School of Dallas: P. O. Box 850658 Richardson Texas, 75085-0658 *U. S. A.*
- Portland Japanese School: c/o MITSUI GRAIN CORPORATION, 200 Market Building No. 400 200 Market Street, Portland, Oregon 97201 *U. S. A.*
- The Hawaii Japanese School: c/o Consulate-General of Japan, 1742 Nuuanui Ave., Honolulu, Hawaii 96817 *U. S. A.*
- Asahi Gakuen: 244 South San Pedro St., Suite 308, Los Angeles, CA 90012 *U. S. A.*
- Japanese School In Anchorage: c/o JAPAN AIRLINES, P. O. Box 6048, International Airport, Anchorage, Alaska 99502, *U. S. A.*
- Japanese Language School of Cleveland: c/o Mr. M. Yasuda, 110 Woodcrest Court, Elyria Ohio 44035 *U. S. A.*
- Japanese Language Advancement Society of New Orleans: c/o Consulate-General of Japan, 1830 International Trade Mart Bldg., No. 2 Canal St., New Orleans, Louisiana 70130 *U. S. A.*
- St. Louis Japanese Language School: c/o MARUBENI AMERICA CORPORATION ST. LOUIS OFFICE, 500 Northwest Plaza Suite 800, St. Ann. Missouri 63074 *U. S. A.*
- Minnesota Japanese School: 5424 Hewton Ave., S. Minneapolis, MN., 55419 *U. S. A.*
- Minato School: 7920 Miramar Rd., Empire Plaza-Suite 117, San Diego CA. 92126 *U. S. A.*
- The Vancouver Japanese School: 1370 W. 73rd Avenue, Vancouver, B. C. V6P 3E8 *Canada.*
- Calgary Japanese Language Continuation School: 6 Varview Pl N. W., Calgary, Alberta, T3A 0G5 *Canada.*
- Japanese Language School of Montreal: c/o Japan External Trade Organization, 16 Fundy, Floor "F", Place Bonaventure P. O. Box 589, Montreal, Quebec, H5A 1C5 *Canada.*
- The Association of Metro Edmonton Japanese Community School: c/o Ms. Kyoko Waida, 14 Grantham Place, St. Albert, Alberta, *Canada.* T8N 0W8
- The Japanese School of Toronto Shokokai INC.: c/o McMurrich Jr. Public School 115 Winona Dr., Suite 304, Toronto, Ontario, M6G 3S8 *Canada.*
- Saskatoon Japanese Language School for Children: 5 Ramsay Court, Saskatoon, Saskatchewan, S7H 4G9 *Canada.*
- Japanese Language School in Charlotte: c/o C. Itoh Textile Machinery Inc., 2731 Interstate St., P. O. Box 668128, Charlotte, NC. 28266 *U. S. A.*
- Columbus Japanese Language School: Honda of America Mfg. Inc., 24000 U. S. Rt. 33, Marysville, OH. 43040 *U. S. A.*

- Japanese Language School of Puerto Rico: c/o Matsushita Electric of P. R. Inc., P. O. Box 184 Caguas, Puerto Rico 00626, *U. S. A.*
- Japanese School of Philadelphia: 28 Mary Watersford Rd., Balacynwyd, PA. 19004 *U. S. A.*
- Princeton Community Japanese Language School: Ono, 36 Penn Lyle Rd., Princeton Junction, NJ. 08550 *U. S. A.*
- Japanese Language School in Memphis: c/o MITSUI & co. (U. S. A.) INC., 965 Ridge Lake Blve., Memphis, TN. 38119 *U. S. A.*
- Port of Sacramento Japanese School: c/o NEC Electronics Inc., 7501 Foothills Blvd., Roseville, CA. 95678 *U. S. A.*
- Japanese School of Denver: c/o PENTAX CORPORATION, 35 Inverness Dr. East Englewood, Colorado, 80112 *U. S. A.*
- Indiana Japanese Language School: c/o International Center of Indianapolis, 1050 W. 42nd St., Indianapolis, IN. 46208 *U. S. A.*
- Amherst Japanese Language School for Children: 2 Amherst Rd. So., Hadley Mass. 01075 *U. S. A.*
- Pittsburgh Nihongo Gakko: c/o Ms. Yukiko Kanade, 130 Penrose Dr., 14th Ward, Pittsburgh, PA. 15208 *U. S. A.*
- Japanese Language School of Raleigh: c/o Ajinomoto U. S. A. Inc., 4020 Ajinomoto Dr., Raleigh, NC. 27610 *U. S. A.*
- Florida Nihongo Gakko: 6140 S. W. 29 St., Maiami, Florida, 33155 *U. S. A.*
- Japanese Community School of Saipan: P. O. BOX 407, Saipan, CM 96950 *U. S. A.*
- Japanese Children Supplementary Classes: Bridgestone Tire Mfg. (U. S. A.) Inc., P. O. Box 3000, Lavergne, TN 37086 *U. S. A.*
- Kansas City Nihongo Hoshuko: c/o Consulate General of Japan, 2519 Commerce Tower, 911 Main St., Kansas City, MO. 64105 *U. S. A.*
- Battle Creek Japanese School: 4950, W. Dickman Rd., Battle Creek, MI. 49015 *U. S. A.*
- Escola Japonesa Porto Alegre: c/o Consulado Geral do Japao, Rua Joao Obino, 467 Petropolis, 90.000-Porto Alegre, *Brasil*. (Caixa Postal 1022)
- Escola Japonesa Salvador: Av. Euclides da Cunha 403, Apt-1104, Edt Fiorest Hills, Graca, Salvador-Bahia, *Brasil*.
- Escuela Complementaria de Idioma Japonesa en Tegucigalpa: c/o Embajada del Japon, Segunda Avenida, Frente Plazoleta del Arbol Guanacaste, Colonia Reforma, Tegucigalpa, D. C., *Honduras*. C. A. (Apartado Postal 125-C)
- Escuela Suplementaria Japonesa: Casilla No. 8305, La Paz, *Bolivia*.
: c/o Curso de Japones Junshin, Rua Nunes Machado 289, Curitiba, Parana, *Brasil*.
- Centro Ideoma Japonesa: Calle Victoria 131, Guadalupe, Guadalajara, Jalisco, *Mexico*.
- Guayaquil Nihongo Hoshuko: c/o Furukawa Plantacion C. A., Av. 9 de Octubre, P. O. Box 5917 Guayaquil, *Ecuador*.
- Roma Nihongo Hoshuko: Scuola di Sacro Cuore, Via Carlo Spinola 18, Roma, 00154 *Italia*.
- Stichting The Japanese School of the Netherlands (Hague): Nieuwenbroeksekijk 8, 2811 NJ Reeuwijk, *The Netherlands*.
- Japanische Schule in Zurich: Bellerivestr. 65, 8008 Zurich, *Switzerland*.
- Association du Complementaire de Langue Japonaise: 10 Rue de la Muse, 1205 Geneve, *Switzerland*.
- Japnska Skolan (Nihonjin Gakko): Sjudalsvagen 22, . 14147 Huddinge, *Sweden*.

- Colegio Japonés en Barcelona: Travesera de las Cortes 39-43, Barcelona-28, *Spain*.
- Copenhagen Japanese School: c/o embassy of Japan, Oslo Plads 14, 2100, Copenhagen O. *Denmark*.
- Japanische schule Bonn: c/o Japanische Botschaft Bundeskanzlerplatz, Bonn-Center, HI-701, 5300 Bonn 1, *Bundesrepublik Deutschland*.
- Japanisches Institut Frankfurt am Main e. V.: Glauburgstr. 66, 6000 Frankfurt/Main, *Bundesrepublik Deutschland*.
- Japanische Ergänzungsschule in Berlin West: c/o Japanisches Generalkonsulat Wachtelstr. 8, 1000 Berlin 33, *Bundesrepublik Deutschland*.
- Japanische Institut in München e. V.: c/o Japanisches Generalkonsulat, Prinzregentenplatz 10, 8000 München 80, *Bundesrepublik Deutschland*.
- Japansk Skole i Oslo: c/o Ms. Chikako Ohta, Asdergate 2, Oslo 4, *Norway*.
- Budapest Japanese Supplementary School: c/o Embassy of Japan, 1024, Romer Floris Utca 56-58, H-1525 Budapest, *Hungary*. (P. O. Box 78)
- Escola Japonesa Em Lisboa: c/o Embaixada do Japao, Av. Fontes Pereira de Melo, 14-13o 1098 Lisboa, CODEX, *Portugal*.
- The Japanese School (Saturday School): 1 Gloucester Ave., London, NW1 7AF *England*.
- Saturday School for Japanese Children in Dublin: 14 Marley Court Barton Road East, Dublin 16, *Ireland*.
- Helsingin Japanilainen Kouluyhdistys: c/o Embassy of Japan, Yrjonkatu 13, 00120 Helsinki 12, *Finland*.
- Sofia Japanese Language Class: Rep. Office in Sofia, Stefan Karadja No. 7, Entrance B, 2nd Floor, Sofia, *Bulgaria*.

2. 海外日本人学校と現地の学校

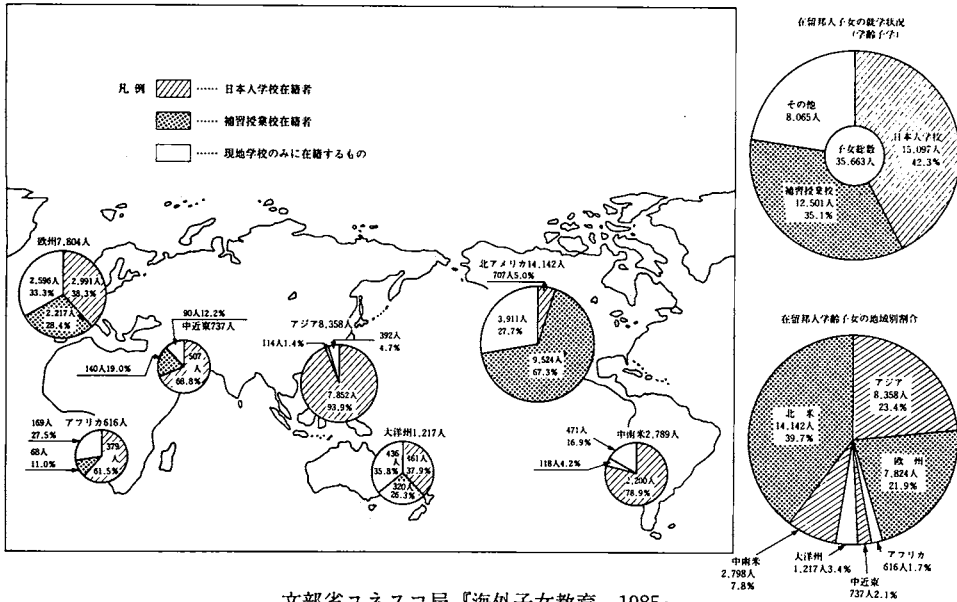
主な先進国 (U. S. A. イギリス, フランス, 西ドイツ, カナダ等) では現地の学校で学ぶ子どもが多いようである。然し日本語補習校などが作られていて, 母国に帰る場合の準備をするようになっている。帰国子女の教育が日本の小・中学校で問題となって居り, 更に高校入試, 大学入試が問題となっている。このような日本人の先兵とも言える海外進出者に子女の進学などで, 不安を与えないようにすることも, 消極的ながら国際化といえるのではなかろうか。世界の地域別海外在留法人子女の就学状況を図で示したのは昭58年度のものである。なお海外日本人学校の地位については, およそ次の七類型がある。

- ① 当該国私立学校と同一の法令によって, 認可されている学校。

シンガポール, 香港, クアラルンプール, シカゴ, その他, 計17校。

- ② 所在国が在住外国人のための教育施設として, 特別の法令条項によって認可している学校。

ジャカルタ, スラバヤ, バンコク, 台北, ハンブルグ, マドリッド, その他, 計15校。

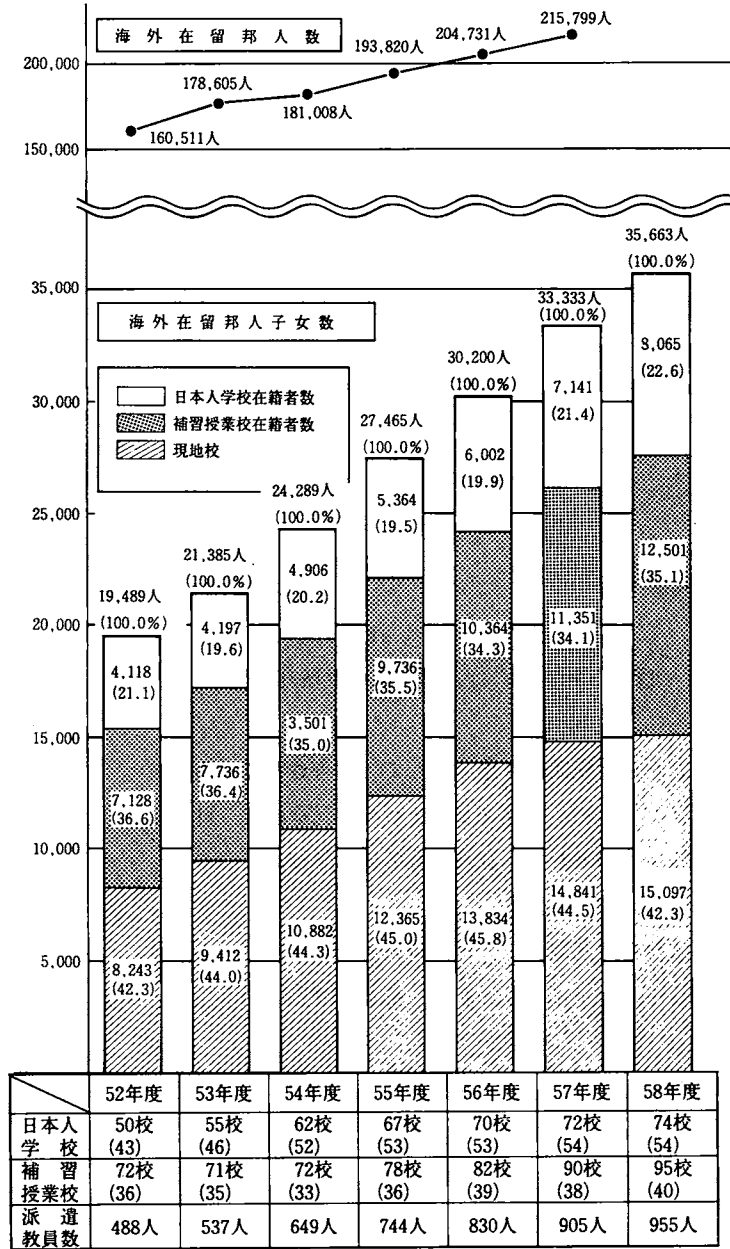


文部省ユネスコ局『海外子女教育 1985』
 図1 昭和58年度地域別海外在留邦人女子の就学状況

- ③ 所在国政府から大使館付属施設として認可されている学校。
 ワルシャワ、プラハ、アブダビ、テヘラン、その他、計5校。
- ④ 各種学校的なものとして、認可されている学校。
 ソウル、釜山、計2校。
- ⑤ 所在国政府から黙認され、大使館付属施設となっている学校。
 ニューデリー、カルカッカ、北京、モスクワ、アテネ、ナイロビ、バクダッド、その他、計27校。
- ⑥ 所在国政府から認可を受けた文化団体の一環として運営されている学校。
 ブエノスアイレス、サンパウロ、リマ、パリ、アムステルダム、その他、計10校。

次に昭和52年度から昭和58年度までの海外在留人数と海外在留人子女数及び在外教育施設の推移を見ると、図2の如くである。

図2の現地校に入学しているものの中には、補習校にも入っている場合があるようである。



(注) 1. 在留邦人数は「海外在留邦人調査統計」(外務省, 各年10月1日現在)による。
 2. 在留邦人子女数は, 各年5月1日現在の義務教育相当年齢の者の数である。
 3. 下表中の()内は, 国等の数を示す。

註 文部省ユネスコ局『海外子女教育』誌による

図2 海外在留邦人数, 海外在留邦人子女数及び在外教育施設数の推移

3. U. S. A. における教育の日米摩擦

最近の朝日新聞（昭61年11月12日）の家庭覧に、日本人の子弟が増えて、英語教育費がかさみ、公立学校の財政を圧迫するようになり、“日本人のこどもは日本人学校へ行け”という声が高くなって来たことを伝えている。日本人2世の人は、「はじめから日本人学校へ入れるよりも、現地校の教育を受けさせたい、と願う日本人の親は多い」と言っている。

そして現地校（公立）なら無料である。すべての日本人学校や日本語（補習）学校は可成りの授業料を払っているのである。企業もそれなりに援助はしているようであるが、有料とせざるを得ない現状である。然し一般に40人学級という制限はなく10人くらいでも1学級として運営している学校が多いことにも注目すべきであろう。U. S. A. の場合、日本語補習学校を相当数日本人学校にする必要があるように思われる。

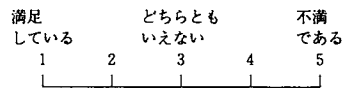
4. アンケート調査の結果の考察

今回行ったような簡易な質問紙の調査では、仲々突っ込んだ内容事項を把握するのが、わずかしいのであるが、重要と思われるものを採りあげて、考察を進めよう。

Q 4 教員の人数について満足していますか。

[あてはまる数字を○で囲んでください。]

選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	10	14	11	14	15	64
(%)	15.1	21.5	16.9	21.5	23.1	99



この間に対する回答だけでは、4と5で45%近くになって居り、現地派遣の教師の人数が充分とはいえないことが示されている。特に5の回答が一番多くなっていることは、注目すべきである。

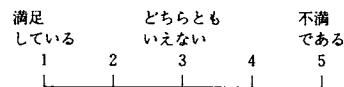
Q 6、現地の人を教職員として、採用していますか。—この質問に関連した次の質問—

SQ 6—② (Q 6ではいと答えた人に)

現地の人を採用したことに関して、どう感じていますか。

[あてはまる数字を○でかこんでください]

選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	19	23	15	2	0	59
(%)	31.3	37.7	24.6	3.3	0	97

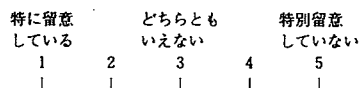


1, 2の回答で69%, 3まで加えると94%にもなるということは、日本人学校における国際協力の必要性和発展の可能性を示してくれるものといえよう。4が3.3%あることは詳しく調べる必要があるが、残念なことである。

Q7 児童・生徒の転入の際における学校への早期適応に対して、生活指導の上で、どの程度留意していますか。

[あてはまる数字を○でかこんでください]

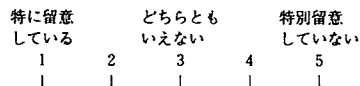
選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	13	24	18	3	6	64
(%)	20.0	36.9	27.7	4.6	9.2	99



Q8 それでは現地の地域社会への適応に対しては、どの程度留意しています。

[あてはまる数字を○でかこんでください]

選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	12	27	17	5	3	64
(%)	18.5	41.5	26.2	7.7	4.6	99



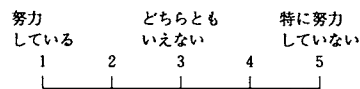
Q7では児童や生徒の転出入の多い、日本人学校では、特に転入者に対する配慮が、大切なことを示しているといえる。

Q8の回答では1と2で60%になっており、現地の地域社会とのかかわりの必要性を示しているといえる。このことは大事なことで前記U.S.A.の場合では、親達を含めての地域社会との交流が大切だと言われる。

Q10 現地の地域の特性を教育に生かそうとしていますか。

[あてはまる数字を○でかこんでください]

選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	35	23	5	0	1	64
(%)	53.8	35.4	7.7	0	1.5	98.4



SQ10-① (Q10で、1か2と答えた人へ)

それはどのような方法ですか。[あてはまる数字を○でかこんでください]

1. 現地の文化・風習を学校行事に取り入れる 28
2. 現地の文化・風習に児童・生徒を参加させる 28
3. 2のような特別に参加させることはしないが、HRや学級会活動等において説明する 12
4. その他 () 20

Q10では1と2で90%近くになって居り、学習指導要領でも必ず留意事項に入れられている、“地域社会の実状に対応して、教育課程編成を配慮する”ということが実現されている

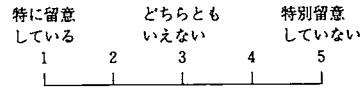
と見てよいであろう。

S Q 10—①はQ 10をもう少し突っ込んで聞いたものであるが、この回答は1, 2, だけでも相当多数あることを示して居り、日本人学校のあり方の筋道だと思われる。

Q11 児童・生徒の保護者と学校側のコミュニケーションについて、以下のことにどの程度留意していますか。

学校全体の行事に保護者を参加・参観させる。〔あてはまる数字を○で囲んでください〕

選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	36	22	6	0	0	64
(%)	55.4	33.8	9.2	0	0	99

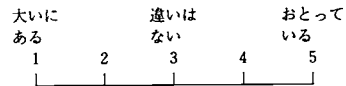


この間では回答の1と2を合わせるだけで、90%近くになって居り、4と5は0である。今日の義務教育学校のあり方としては、望ましいあり方であるといえる。地域社会とのかかわりや、国際化の進展についても、Q11の割相くらいまで到達されることを期待したい。

Q12 一般の日本人の児童・生徒とくらべると、日本人学校の児童・生徒に対しては以下の特徴がどの程度感じられますか。

① 社交性 〔あてはまる数字を○で囲んでください〕

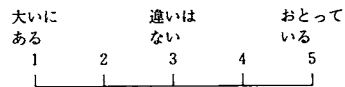
選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	14	29	20	0	0	63
(%)	21.5	44.6	30.8	0	0	97



この間の社交性については、1と2で66%となって居り、海外進出者の子弟として、やはり相当積極性があるものと評価されているように思われる。

② 独立心 〔あてはまる数字を○で囲んでください〕

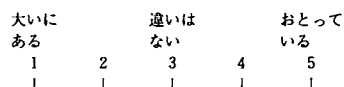
選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	8	25	27	2	1	63
(%)	12.3	38.5	41.5	3.1	1.5	97



独立心というものは、此の様な問では適切な答えは得にくいと思われる、3が40%以上になっていることは、質問の作り方がまづかったといえる。4, 5が少ないことは確認出来るようだ。

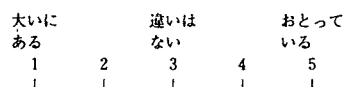
③ 明朗さ [あてはまる数字を○で囲んでください]

選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	30	25	8	1	0	64
(%)	46.1	38.5	12.3	1.5	0	99



④ 根気 [あてはまる数字を○で囲んでください]

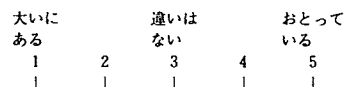
選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	4	8	43	8	1	64
(%)	6.2	12.3	66.2	12.3	1.5	99



③の明瞭さと④の根気で反対の結果になっている。明瞭さは1と2で85%にもなっており、外国に行っても“現代っ子”は“現代っ子”だといえるようである。根気の方は3と4で80%近くになっているが、これはやはりこのような単純な質問では、よく捉えられないといった方がよさそうである。1と2が少ないと評価されることは、同じ“現代っ子”の特質と見ることは出来よう。

⑤ 積極性 [あてはまる数字を○で囲んでください]

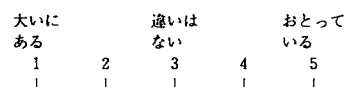
選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	13	32	18	1	0	64
(%)	20.0	49.2	27.7	1.5	0	99



⑤の積極性についての評価は約70%が4, 5であって、高いといえるようである。

⑥ 協調性 [あてはまる数字を○で囲んでください]

選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	15	25	18	6	0	64
(%)	23.1	38.5	27.7	9.2	0	99

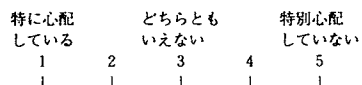


⑥協調性については1, 2が62%ほどになっていて、多くあると見られていることがわかる。

Q15 帰国後の日本の学校への適応に対する指導について、以下のことに対してどう感じますか。

① カリキュラムの違いに対して [あてはまる数字を○で囲んでください]

選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	3	11	6	17	27	64
(%)	4.6	16.9	9.2	26.2	41.5	99



Q15は帰国子女の教育問題として、日本の義務教育段階だけでなく、高校や大学段階に至るまで配慮されつつある問題であるが、筆者の居る群馬大学では、未だほとんど手が打たれていないことを反省しなければならない。

後でも考察することであるが、日本人学校の教育課程は、学習指導要領に準拠することになっている。しかし多くの日本人学校では、教育内容の中に、現地語の学習や、現地の国の祝日などには、休日とするようになっている。

更に、週休2日の国が相当あり、そのような国にある日本人学校は、ほとんど、休日を2日とっている。その外にも学習内容として、現地に応じた指導が必要なことは、先のQ7・8・10でも見た如く、国際的な配慮が必要になる。また学習塾や家庭教師そのものも存在しないか、極く稀れにしかないであろうから、学校として、教育課程としてこれで充分と言う答えが多いことは、特に評価されるべきだとおもう。

② 進学問題に対して [あてはまる数字を○で囲んでください]

選択肢	1	2	3	4	5	計
回答数	18	26	6	6	7	63
(%)	27.7	40.0	9.2	9.2	10.8	97

特に心配 している		どちらとも いえない		特別心配 していない
1	2	3	4	5

然し、Q15—②進学問題となる、1と2を合せたものが70%にも達する。学習指導要領の基準は守っているから、教育指導上のあるべき内容水準は一応達しているが、その水準の上に、日本で盛んになっている受験産業が、外国にも進出していることは、あまり聞いていないので、この辺の心配が70%にも達する回答になっているのだと思われる。このような現実に対して、受験産業も利潤は無視して、海外に進出すべきだとは言えない。そのようなことが若し行われるとすれば、先進諸外国では、笑いものになるであろう。

5. 海外日本人学校からの資料の考察

アンケートを送る際に、厚かましいお願いであったが、学校案内や入学案内のようなものがあつたら、送っていただきたいと虫のよいお願いを添え書きして郵送したところ、郵便料を自前で支払って、送って下さった学校が12校ほどあつた。その中で了解出来たことを若干紹介することにしよう。

フランクフルト日本人国際学校

c/o. HEINRICE KROMER SCHULE

Nider Urseler Land straß 60

6000 Frankfurt an Main 50

此の学校の校則を見ると、

第一章 総則

- 1条 本校は、フランクフルト日本人国際学校と称する。(以下学校と略す)
- 2条 学校は、フランクフルト市及びその周辺に在住する日本人、その他あらゆる国籍の子弟の希望する者を対象に、日本国文部省の定める学習指導要領に基づいた教育を施すことを目的とする。
- 3条 修学年限は小学部6年、中学部3年とする。
- 4条 学校の児童・生徒の定員は、特に定めない。
- 5条 学校の運営は、日本人会により設置される理事会が、これに当たる。
- 6条 学校の職員は、校長・教頭・教諭・講師・事務職員、その他とする。
- 7条 学校の職員中、派遣教員には日本国文部大臣が委嘱し、現地採用職員等の任免は、理事会が校長の具申に基づいて行う。

となって居り、第二章は教育課程。第三章は学年・学期及び休業日。第四章は、入学・転学・退学。第五章 評価、評定、課程の修了及び卒業。第六章 入学金及び授業料その他の校納金。第七章 賞罰。第八章 その他。となっている。

フランクフルト日本人国際学校の規定は、特に国際的に開かれた学校といえるが、その他の点では多くの日本人学校と共通するものである。第三章の13条1で休業日を土曜日、日曜日としている。資料を送っていただいた12ヶ国12校の日本人学校では、週休2日の所が、ブラッセル日本人学校(ベルギー)、オランダ日本人学校、サンチャゴ日本人学校(チリ)、パース日本人学校(オーストラリア) プラハ日本人学校(チェコスロバキア)、ベレーン日本人学校(ブラジル)と国や政治体制をこえて6校と多い。北京(中国)モスクワ(ソ連)シンガポール、は六日制であるが、同じ六日制でも金曜日が休日の学校はリヤド(サウジアラビヤ)、アブダビ(アラブ首長国連邦)ダッカ(バングラディッシュ)とイスラムの国々である。何れの国にある日本人学校でも現地の学習、各国の言語の学習の時間が設定されている。又在住する国や地域との交流を計り、国際制を豊かにするような方針をかかげている。そして1学年が10名未満の場合でも1クラスを置いている。1学年が35人に達すると2クラスにするような場合が多いのである。個人指導的配慮が海外日本人学校では特に必要であると言うことと並んで、先進国ではクラス定員が30人~35人と言う現実も反映しているものと思われる。最後に海外日本人学校は政府の援助、海外進出の企業からの寄付金などを受けているが、義務教育段階でも、授業料(それも1ヶ月万単位の金額になる)を払うことが定められている。以上頁数の制限を越えたので、簡略にまとめてしまった。

参 考 文 献

- 「海外子女教育の現状」59年版
文部省国際ユネスコ局発行
「海外子女教育」月刊誌, 1985～1986
財団法人海外子女教育進行財団発行

お わ り に

海外日本人学校については、日本人の海外進出と共に数の上でも、可なり充実して来たことが、簡単な質問紙調査結果と若干の日本人学校の学校要覧や学校案内を検討することによっても解る。質問紙調査（アンケート）が世界中から限られた内容ではあるが、研究資料を集められるという特性を持っていることを実感した。日本人の国際性は、もっともっと充実させなければならないことである。海外日本人学校はその意味での先兵の役割を担っていると言える。これから益々量的にも質的にも充実することを願うのは国民全体の要望であると言えよう。我々の研究は未だ初の試みに過ぎない。もっともっと充実させなければならないと思う。最後にお忙しい中、アンケートに答えて下さった先生方に厚く御礼申し上げる次第である。

教育実践研究第4号編集委員

(委員長) 永倉一郎

今川允

島至

永井聖二

群馬大学教育実践研究
第4号

昭和62年3月20日印刷

昭和62年3月20日発行

発行者

群馬大学教育学部

附属教育実践研究指導センター

〒371 前橋市荒牧町四丁目2番地

電話 0272-32-1611 (代表) 内線553

印刷 上武印刷株式会社

〒371 高崎市島野町890

電話 0273-52-7445

