

群馬大学 教育実践研究

第12号

1995年3月

明治期郷土唱歌の地理教育的考察 — 山梨・長野・茨城・新潟各県の場合 —	山口幸男	1
学校教育における上毛かるたの活用 — 社会科教育からの考察 —	原口美貴子	27
高等部の生徒に対する肥満指導 — エネルギー摂取量・消費量の調査に基づいて —	中下富子・富所隆治	45
図形教材の一注意 (四辺形の線分比と重心)	村崎武明	57
科学教育の体系作りと総合科目「生活の科学」の実践	高野庸	67
理科教育とコンピュータ利用	田中均・清水恒雄	85
楽式論の展開(1): 旋律学と和声学の接近	川上晃	99
「絵に表す」活動の特質と指導のポイント — 図画工作教育の現状と課題その2 —	新井哲夫	107
創作ダンスの授業における有効な教師の「相互作用」行動について	松本富子・中村なおみ	121
教材開発用インハウス型教材データベースの構築	加藤幸一・近藤明博・高橋勝利・木村雅士・時澤道夫	133
情報基礎領域におけるプロクランニング学習ソフトの開発	近藤明博・上原光晴	145
大学生における摂食障害と瘦身願望 — 家庭科教育の立場から —	高橋久仁子・佐藤めぐみ	157
ON TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN EARLY STAGES IN JAPAN	Junko Inoue・Minoru Takashima	169
パラグラフにおける効果的な情報伝達の基本構造: 語彙的結束の観点から	清水武雄・上原景子	189
義務教育におけるEFLティーム・ティーチングの現状	上原景子・清水武雄	197
— 大学英語科教育法で取り上げたい観点 —		
中学校英語教科書のテキスト分析(1): NEW CROWN 2, Lesson 8における「結束」関係の分析と試案	青木美穂子・井上順子・清水武雄	217
Innovation in the Japanese College EFL Reading Instruction: A Proposal of Explicit Strategy Training	Keiko Uehara・Yoshimitsu Kanai	229
教育実習生のストレスに関する基礎的研究II	坂田成輝・音山若穂・古屋健・所澤潤	243
国際理解教育の理論的枠組みの検討 — 「内なる国際化」の視点から —	野村聡	257
子どものコンピテンスの規定因	細谷一雄	267
— 両親のストレスとコンピテンスとの関連 —		
学生の評価からみた教育実習の実態と課題	久田信行・富樫裕	283
— 平成5・6年度の教育実習自己評価の結果から —		
シンポジウム (第5回) 教師のストレスとメンタル・ヘルス		301
群読指導法についての試みII — 『「原爆記録」 広島・長崎の祈り』の実践をとおして —	高橋俊三・今井靖	323
式年遷宮の起源 — 初期律令国家理解への一視角(七) —	森田悌	339

群馬大学教育学部

附属教育実践研究指導センター

明治期郷土唱歌の地理教育的考察

— 山梨・長野・茨城・新潟各県の場合 —

山口 幸 男

群馬大学教育学部社会科教育講座
(1994年10月22日受理)

A Study on the Local Songs for School in the Meiji Era from a Viewpoint of Geographical Education

— Some Cases of the Yamanashi, Nagano, Ibaragi and Niigata Prefectures —

Yukio Yamaguchi
(*Department of Social Studies Education*)

1. はじめに

明治時代の後半(30, 40年代)に百数十曲以上の地理教育唱歌が製作された。それらを細かくみると、鉄道唱歌、郷土唱歌、日本全体を歌うもの、外国・世界を歌うもの、野外学習・景観に関するもの、その他の6分類となり、量的には鉄道唱歌と郷土唱歌とでほとんどを占めている(山口「明治期の地理教育唱歌について」¹⁾)。そのうち鉄道唱歌は大変良く知られているが²⁾、郷土唱歌は数は最多であるにもかかわらずあまり知られていない。本稿は、わが国の教育的文化遺産といってもおかしくないほどの明治期郷土唱歌の実態を紹介するとともに、地理教育的観点から若干の考察を行うものである。群馬、千葉、埼玉、栃木各県の郷土唱歌について考察した前稿(山口「明治期の郷土唱歌」³⁾)に引き続き、本稿では山梨、長野、茨城、新潟の各県を主として取り上げる。郷土唱歌には都道府県を歌うものと郡市町村を歌うものがあるが、本稿では、明治期郷土唱歌の中心をなす都道府県を歌うものを主対象とする。

2. 明治期郷土唱歌の概況

明治期地理教育唱歌の全国的概況が把握できる資料として、1300曲近くの明治期唱歌が記載されている国立音楽大学編「唱歌教材目録(明治編)」⁴⁾という大変貴重な資料がある。

その中から地理教育唱歌を抜粋すると約130曲となり、うち、鉄道唱歌が40曲以上、郷土唱歌が50曲以上に達する。

第1表は「唱歌教材目録」に記載されている明治期の地理教育唱歌のうち、郷土唱歌のみを取り出して一覧表にしたものである。合計56曲を数え、年次別にみると、明治23年の鈴鹿郡歌と三重県地理唱歌という三重県に関する2曲などが早く、最も盛んに作られたのは明治33年（16曲）と34年（13曲）の両年であった。鉄道唱歌が明治33年に特に多く作られているのに比べると、郷土唱歌の製作は年次的にやや遅れ、鉄道唱歌の流行を受けて、その影響を受けつつ製作されていったと考えられる。

都道府県を歌ったものと郡市町村を歌ったものとに分けると、都道府県を歌ったものの方が圧倒的に多く、対象となっている都道府県の数約20を数える。それらの多くは題名に都道府県名を冠しているが、上野唱歌、信濃唱歌、甲斐唱歌、近江唱歌、土佐唱歌などのように題名に旧国名を冠するものも若干ある。郡市町村に関する郷土唱歌は、東京、名古屋、京都、上田、小諸、高松、舞鶴など10曲程度である。

ところで、第1表はあくまで「唱歌教材目録」記載のものを示したのであって、全国にはこれ以外にも数多くの郷土唱歌が存在していると考えられる。たとえば、筆者の前稿及び本稿で取り上げた8県の郷土唱歌は下記であり、このうち下線を付したものは唱歌教材目録には未記載の郷土唱歌である。更に、「旅行唱歌」「千葉県郷土唱歌」「甲斐地誌唱歌」「新潟県地理唱歌」はこれまでその存在が全く知られていなかったもので、いうならば筆者が発掘・確認したという性格のものである。

- 群馬県・・・・・・・・「上野唱歌」明治33年、「旅行唱歌」40年
- 千葉県・・・・・・・・「千葉県郷土唱歌」34年、「千葉県一週唱歌」41年
- 埼玉県・・・・・・・・「埼玉唱歌」33年
- 栃木県・・・・・・・・「栃木県旅行唱歌」大正4年
- 山梨県・・・・・・・・「地理歴史教育甲斐唱歌」明治34年、「甲斐地誌唱歌」41年
- 長野県・・・・・・・・「信濃の国」33年
- 茨城県・・・・・・・・「茨城県唱歌」34年
- 新潟県・・・・・・・・「新潟県地理唱歌」34年

ここで、鉄道唱歌、郷土唱歌について定義をしておこう。本稿では鉄道路線等に沿って沿線地域の地理・歴史等を歌っていくものが鉄道唱歌で、都道府県、郡市町村といった郷土の範囲における地理・歴史等を歌うものが郷土唱歌であると定義する。郷土唱歌の題名は、「〇〇唱歌」「〇〇県地理唱歌」「〇〇県地理歴史唱歌」「〇〇県郷土唱歌」というのが普通で（〇〇には地名が入る）、「〇〇県旅行唱歌」というものもある。「〇〇県鉄道唱歌」の如きは鉄道唱歌にも郷土唱歌にも属するが、本稿ではこれも郷土唱歌の中に入れた（第1表中の※印の3曲）。なお、郷土唱歌においても郷土内の鉄道路線に沿って歌っていく部分

第1表 郷土唱歌一覽

発行年次	題名	発行地	作詞, 作曲者等
明治23	鈴鹿郡歌	三重	木下惣太郎著
	三重県地理唱歌	津	松岡綱一郎著 岡吉胤大人関
27	品治郡地理教え歌 (小学校生徒用)	広島	斜森康次郎著
	筑紫の旅衣	長崎	原田五洲著
33	上野唱歌	東京	石原和三郎著 田村虎藏作曲
	大阪府管内 地理歴史教育唱歌	大阪	橋詰良一著 小島賢八郎・土岐達作曲
	京都地理唱歌	京都	岩内誠一作詞 楠美恩三郎作曲 猪熊夏樹歌詞校閲
	地理教育赤穂郡唱歌	兵庫	片岡源之助著 深田慶治・竹内文策関
	地理教育伊予鉄道唱歌 ※	松山	尚文会作曲 向井蔵次郎編
	地理教育東京唱歌第一編	東京	武島羽衣著 小山作之助作曲
	地理教育東京唱歌第二編	東京	武島羽衣著 小山作之助作曲
	地理教育北海道鉄道唱歌 ※	東京	古川金次郎著
	地理歴史愛知県唱歌	愛知	恒川録之助作詞 安田俊高作曲
	地理歴史近江唱歌	京都	大道和一作詞 澤保次郎作曲
	地理歴史三重県唱歌	四日市	恒川録之助作詞 山田源一郎作曲
	地理歴史教育甲斐唱歌	宮城	大和田建樹作詞 本元子 (四龍仁邇) 作曲
	東京唱歌	東京	大槻如電作詞 山田武城作曲 山田源一郎関
	広島県地理歴史管内唱歌 上巻	広島	長屋基彦・五弓安次郎作詞 山本生作曲
	広島県地理歴史管内唱歌 下巻	広島	長屋基彦・五弓安次郎作詞 山本生作曲
	山形県鉄道唱歌 ※	山形	関時発著 岡井三郎作曲
34	岐阜県地理唱歌	岐阜	伊藤栄治・飯塚八百太著
	信濃唱歌 第一編	東京	浅井冽・内田慶三著 北村季晴作曲
	地理教育神奈川県唱歌	東京	三山春次著 山田源一郎作曲
	地理教育土佐唱歌	東京	横江卯一郎著 近森出来治・井与田能盈作曲
	地理教育近江新唱歌	滋賀	南強堂編集所作詞 入江好次郎・林春子作曲
	地理歴史教育甲斐唱歌	甲府	大和田建樹作詞 本元子作曲
	兵庫県多紀郡郷土唱歌 前編	兵庫	福原律太郎著
	兵庫県地理唱歌	東京	中村秋香著
	北海道旅行唱歌	札幌	石森和男・勝又郷次郎著 玉川瓶也作曲
	地理教育三浦郡回遊唱歌	横須賀	石黒七郎著 藤原祐造作曲
	地理教育宮城県回遊唱歌	横須賀	石黒七郎著 藤原祐造作曲
	宮城県郷土唱歌	東京	四龍仁邇編
	和歌山県回遊唱歌	和歌山	鳥山啓著 前田久八作曲
	木曾唱歌	東京	福原悦三郎著
	福島県地理歴史唱歌	東京	平泉弘人作詞 渡辺貞男作曲 押部謙啓編 馬上孝太郎校閲
	教科適用福島県地理歴史唱歌 完	東京	押部謙啓著 渡辺貞男作曲
	陸奥のふぶき	東京	落合直文作詞 直楽俠士作曲
	上田唱歌	上田	飯島茂経・松村清藤作詞 田口信太郎作曲
	郷土誌料小諸唱歌	長野	池田芦舟著 長屋亥三太作曲
	地理歴史教育 東京名所唱歌	東京	大和田建樹作詞 小山作之助作曲
	地理歴史唱歌京都	京都	池辺義象作詞 吉田恒三作曲
	福島県地理歴史唱歌	不明	平泉弘人作詞 渡辺貞男作曲 馬上孝太郎校閲
41	上田漫遊唱歌	上田	宮川鶯溪作詞 北村季晴作曲 大和田建樹・宮本右次関
	京の名所	東京	大和田建樹作詞 田村虎藏作曲
	地理歴史山形唱歌 第一編村山地方	山形	五十嵐晴峰作詞 宮島眞三郎作曲
	地理歴史山形唱歌 第二編置賜地方	山形	五十嵐晴峰作詞 宮島眞三郎作曲
	地理歴史山形唱歌 第三編庄内地方	山形	五十嵐晴峰作詞 宮島眞三郎作曲
	宮崎県地理唱歌	宮崎	田村正一作詞 黒木寛作曲
42	地理歴史愛媛唱歌	松山	田中好賢・景浦直孝著 田村虎藏作曲
	名古屋唱歌	名古屋	大和田建樹作詞 田村虎藏作曲
43	愛知県唱歌	名古屋	大和田建樹著 安田俊高作曲
	郷土唱歌吉備の光	岡山	堤鉦太郎作詞 小笠原良造作曲
44	高松唱歌	高松	三上忠造・掘沢周安・赤松景福作詞 楠美恩三郎・岡野貞一・川添安蔵作曲
	福島県地理歴史唱歌	福島	齊藤辰治作詞 渡辺貞雄作曲 志賀兼四郎関
45	舞鶴唱歌・舞鶴軍港唱歌	舞鶴	坂本清幸著 小幡静江選曲 向山芥太郎校閲

を含むものが多い。

このように郷土唱歌と鉄道唱歌は区別しにくい面もあるが、その基本的な趣旨は異なると思われるので、原則的には区別しておくことが必要である。即ち、郷土唱歌においてはたとえ明示的ではないにしても、その根底に郷土意識の育成・涵養が意図されていると思われるのに対し、鉄道唱歌の場合はいくつかの都道府県の一部を線状・帯状に結んで歌われるのが普通であるから、特定の都道府県に対する意識や感情等は考慮されていないと考えられる。鉄道唱歌の場合は郷土意識というよりも、より広い国土意識の方に関わるといえるだろう。

3. 山梨県の郷土唱歌 — 「地理歴史教育甲斐唱歌」の怪 —

「唱歌教材目録」には「地理歴史教育甲斐唱歌」という同一題名の郷土唱歌が2曲記載されている。1つは明治33年発行、大和田建樹作詞、本元子作曲のもので、他の1つは明治34年発行、大和田建樹作詞、本元子作曲である。このうち、明治33年の曲は作曲者本元子の横に、本元子の別名と思わせる名前（四竈仁邇）がカッコ書きで書かれている。この点を除くと、この2曲は題名、作詞、作曲が同一であるため、同じ曲ではなかろうかという疑念が出てくる。しかし、製作年が異なり、発行地も33年のものは宮城、34年のものは甲府と違いがある。甲斐の国に関する唱歌が宮城で発行されているのも不自然というほかない。これらの点を解明するため国会図書館所蔵の原本にあたってみた。その結果わかったことは以下の通りである。

国会図書館の目録でも上記の状況の2曲の存在が確認された。まず33年のものの原本をみると表紙題名は地理歴史教育甲斐唱歌となっているが、驚いたことに、中身はそれとは全く別の東北地方に関する唱歌であった。作詞、作曲については、表紙題目のところでは大和田建樹作詞、本元子作曲とあるのに対し、奥付では、四竈訥治作詞、四竈仁邇作曲となっている。このように、表紙と中身が別々のものであることが判明した今からすれば、表紙記載の作詞・作曲者と奥付記載のそれとが異なっても別に不思議はないが、国会図書館が目録を作成した時には、表紙と奥付が別物とは思ってもいなかったであろうし、表紙と奥付を整合させるには、作曲者を本元子（四竈仁邇）と併記するしかなかったであろうと推察される。しかし、作詞者については同じような措置がとられておらず、大和田建樹一人の名前となっているのは疑問が残るところではあるが、大和田建樹は“汽笛一声新橋を……”で始まる有名な『地理教育鉄道唱歌』⁵⁾（明治33年）の作詞者であり、その他にも数多くの地理教育唱歌、郷土唱歌を作詞しているこの分野の大家であるため、安易に名前を併記することはできなかったのではなかろうか。

それはともかく、以上の筆者の推測が正しいとすれば、本元子と四竈仁邇は別人ということになる。両氏の肩書きは、本元子は表紙のところに東京音楽学校教授と明記されている。四竈仁邇については、奥付には肩書きが記されていないが、同書広告欄記載の別の唱歌本の著者にもなっていて、その肩書きは宮城県師範学校教諭である。四竈はまた「智育鉄道唱歌第一集、奥州下り」や「宮城県郷土唱歌」の作曲もしていて、そこでの肩書きも宮城県師範学校教諭となっている。これらのことから両氏が別人であることはほぼ確かであろうと思うが、断定することは避けたい。

次に、34年の甲府・芳文堂発行のものをみると、表紙はなく（元来はあったが欠損したのであろう）、本文開始頁の冒頭に地理歴史教育甲斐唱歌という題名が記されている。内容は明らかに甲斐の国に関する郷土唱歌であり、したがって34年のものが真正の『地理歴史教育甲斐唱歌』⁶⁾ といつてよいであろう。作詞、作曲については奥付に大和田建樹作詞、本元子作曲とある。

では、題名と中身が別ものである33年の地理歴史教育甲斐唱歌の正体は何なのか。歌詞内容が東北地方に関するものであること、発行地が宮城であること、作曲者が四竈仁邇であることなどを手がかりに、「唱歌教材目録」を再点検したところ、前記の『智育鉄道唱歌第一集奥州下り』⁷⁾（四竈訥治作詞、四竈仁邇作曲、明治33年）が見つかり、その原本（国会図書館所蔵）にあたると、内容は33年の「地理歴史教育甲斐唱歌」と全く同一であることが判明した。作詞者四竈訥治（昭和3年没）については、『仙台人名大辞典』に「洋楽家、西洋音楽を研究し、市音楽隊の元祖なり」と記されている。⁸⁾ 四竈仁邇はその弟のようである。

このような間違いは何故生じたのか。国会図書館が明治期刊行図書の整理・補修を行った際、「智育鉄道唱歌」の冊子に、間違っ「て地理歴史教育甲斐唱歌」の表紙をつけてしまったのではなかろうか。国会図書館所蔵の33年地理歴史教育甲斐唱歌（中身は智育鉄道唱歌）は、表紙（題目は地理歴史教育甲斐唱歌）はあるが、本文の最初の数頁が欠損していて7頁目から始まっていること、一方、34年の方は本文は始めからあるが表紙が欠損していること、これらが上のように推測した理由であるが、あるいは、国会図書館に所蔵される前の段階で既に間違いが起こっていたということも考えられない訳ではない。いずれにしても、国会図書館所蔵の原本、国会図書館の目録、及び「唱歌教材目録」の該当部分の訂正を早急に行う必要があるだろう。

明治34年発行の真正の地理歴史教育甲斐唱歌は全31頁で歌詞は61番までである（第2表）。1～8番が総説にあたる部分で、1番「東海道の一方に 位置をしめたる甲斐の国 四面は山に囲まれて 名所旧跡数しらず」、2番「南は駿河西信濃 北と東は陸まじく むさしさがみに隣して 二百八十九方里余」と先ず山梨県の位置を歌う。続いて県庁甲府市が、3番「その中央の甲府市は 國中一の都会にて 山梨県の県庁も 今は置かれる繁華の地」

第2表 地理歴史教育甲斐唱歌

大和田建樹作詞（明治34年）

1	東海道 <small>とうかいだう</small> の一方 <small>いつぽう</small> に 位置 <small>ちゐ</small> をしめたる甲斐 <small>かひ</small> の國 <small>くに</small> 四面 <small>しめん</small> は山 <small>やま</small> に圍 <small>かこ</small> まれて 名所 <small>めいしよ</small> 舊跡 <small>きうせき</small> 數 <small>かず</small> しらず
2	南 <small>みなみ</small> は駿河 <small>すまがは</small> 西信濃 <small>にししなの</small> 北 <small>きた</small> と東 <small>ひがし</small> は睦 <small>むつ</small> ましく むさしさがみに隣 <small>となり</small> して 二百 <small>にひやく</small> 八 <small>はち</small> 十九 <small>じゅう</small> 方 <small>ほう</small> 里 <small>り</small> 餘 <small>よ</small>
3	その中央 <small>ちゆうおう</small> の甲府 <small>かうふ</small> 市 <small>し</small> は 國中 <small>こくちゆう</small> 一の都會 <small>とくかい</small> にて 山梨 <small>やまなし</small> 縣 <small>けん</small> の縣廳 <small>けんちやう</small> も 今 <small>いま</small> はおかる、繁華 <small>はんか</small> の地 <small>ち</small>
4	そも此國 <small>このくに</small> のいにしへは 新羅 <small>しんら</small> 三郎 <small>さんらう</small> 義光 <small>ぎこう</small> の 領地 <small>りやうち</small> となりて其族 <small>そのぞく</small> を 甲斐 <small>かひ</small> の源氏 <small>げんし</small> と稱 <small>なづ</small> へたり
5	其子孫 <small>そのしよん</small> なる武田 <small>たけだ</small> 氏 <small>し</small> ったへて城 <small>しろ</small> を築 <small>きづ</small> きしが 勝頼 <small>かつらひ</small> つひに滅亡 <small>めつじゆう</small> の 後 <small>のち</small> は數人 <small>すんじん</small> の手にわたり
6	徳川 <small>とくかわ</small> 四代 <small>よんだい</small> 將軍 <small>しやうぐん</small> の 弟 <small>あとう</small> 綱重 <small>つなむね</small> を <small>を</small> 得 <small>え</small> て 領地 <small>りやうち</small> としたる隙 <small>ひま</small> もなく 柳澤 <small>やなぎさわ</small> にぞわたりける
7	さて縣廳 <small>けんちやう</small> の所轄 <small>しよくわつ</small> なる 一市 <small>いちし</small> 九都 <small>くつと</small> は何々 <small>なになに</small> ぞ まず山梨 <small>やまなし</small> と八代 <small>はちだい</small> は 西 <small>にし</small> と東 <small>ひがし</small> に分 <small>わか</small> たれて
8	都留 <small>つるぎ</small> は南北 <small>なんぼく</small> 巨摩 <small>きよま</small> は又 <small>また</small> 南北 <small>なんぼく</small> 中 <small>ちゆう</small> の三つぞかし みに加 <small>くは</small> はる甲府 <small>かうふ</small> 市 <small>し</small> は 西山梨 <small>にしやまなし</small> の一部 <small>いちぶ</small> の地 <small>ち</small>
9	いざ我友 <small>わがとも</small> よ打 <small>うち</small> つめて 甲府 <small>かうふ</small> の町 <small>まち</small> をめぐり見ん 人口 <small>じんこう</small> 三萬 <small>さんまんにせん</small> 三千 <small>さんせん</small> 餘 <small>よ</small> その賑 <small>にぎは</small> ひもよとわりよ
10	民 <small>たみ</small> の事業 <small>じしやう</small> とくる糸 <small>いと</small> の 響 <small>ひび</small> たぬせぬ製糸場 <small>せいしつじやう</small> 甲斐國産 <small>かひこくさん</small> の一つとて 受 <small>う</small> くる譽 <small>ほまれ</small> やいかならん
11	なほ印傳 <small>いんでん</small> と水晶 <small>すいしゆう</small> の 細工 <small>さいしゆう</small> しられしのみならで ビール <small>びーる</small> 葡萄 <small>ぶどう</small> 酒製造 <small>しゆせいぞう</small> の 業 <small>わざ</small> は年々 <small>としとし</small> さかぬゆるく
12	花 <small>はな</small> に螢 <small>へい</small> に月雪 <small>げつせつ</small> に ながめわ多 <small>おほ</small> き公園地 <small>こうえんち</small> 富士 <small>ふじ</small> の高嶺 <small>たかね</small> を風景 <small>ふうけい</small> の うちにかぞふる樂 <small>たの</small> しさよ
13	名も舞鶴 <small>まいづる</small> の千代 <small>ちよ</small> かけて のある甲府 <small>かうふ</small> の城 <small>しろ</small> のあと こ、とをしふる石垣 <small>いしがき</small> の 苔 <small>こけ</small> みどりなり春暮 <small>はるくれ</small> に
14	甲府 <small>かうふ</small> を出 <small>い</small> で、打 <small>うち</small> ちめぐる 西山梨 <small>にしやまなし</small> の郡 <small>ぐん</small> には 武田 <small>たけだ</small> のすみし古府 <small>こふ</small> のあと 躑躅 <small>つばき</small> が崎 <small>さき</small> に残 <small>のこ</small> りたり
15	花 <small>はな</small> の盛 <small>さか</small> のそとならで 二十八 <small>にじゅうはち</small> 代 <small>だい</small> 築 <small>きづ</small> ぬたる 武田 <small>たけだ</small> の家のいにしへを 語る <small>かた</small> か松 <small>まつ</small> の夕風 <small>ゆふかぜ</small>
16	里 <small>さと</small> の子供 <small>こども</small> を呼びとめて 要害 <small>やうがい</small> 城 <small>じやう</small> の跡 <small>あと</small> とへば 北 <small>きた</small> なる山 <small>やま</small> を指 <small>さ</small> さして あれがそよと答 <small>こた</small> へたり
17	景行帝 <small>けいこうてい</small> のその皇子 <small>こうじ</small> 日本武 <small>にっぽんぶ</small> とておわせしが 東夷 <small>とうい</small> 征伐 <small>せいぱつ</small> ことをはり 凱歌 <small>がいか</small> を奏 <small>そう</small> し給 <small>たま</small> ひしが
18	しばし旅寢 <small>りよ</small> の枕 <small>まくら</small> して 火取 <small>ひとり</small> 翁 <small>おきな</small> と問答 <small>もんたう</small> の 連歌 <small>れんか</small> よまし、酒折 <small>しゆせつ</small> の 宮 <small>みや</small> の遺跡 <small>いしき</small> も尋 <small>たづ</small> ね見ん
19	東山梨 <small>とうやまなし</small> 第一 <small>だいいち</small> の 繁華 <small>はんか</small> の土地 <small>ち</small> と聞 <small>き</small> ぬたる 勝沼 <small>かつぬま</small> 町 <small>まち</small> は其 <small>その</small> むかし 武田城 <small>たけだじやう</small> 主 <small>ぬし</small> の一族 <small>いちぞく</small> に
20	勝沼 <small>かつぬま</small> 五郎 <small>ごらう</small> 信朝 <small>しんちゆう</small> と いはれし人の住居 <small>すまい</small> の地 <small>ち</small> ほろびし跡 <small>あと</small> をとむらへば かはらぬ月 <small>つき</small> の影 <small>かげ</small> 白 <small>しろ</small> し
21	世 <small>よ</small> に名 <small>な</small> のひゞく理慶尼 <small>りけいに</small> は 其信朝 <small>そのしんちゆう</small> の息女 <small>めくぢよ</small> にて 見 <small>み</small> さきいくさの有様 <small>ありさま</small> を するし、筆 <small>ふで</small> ぞたくひなき
22	隣郡 <small>りんぐん</small> 東八代 <small>とうはちだい</small> の 其岩崎 <small>そのいわさき</small> ともろともに ほまれとりたる勝沼 <small>かつぬま</small> は 甲州 <small>かうしゆう</small> 葡萄 <small>ぶどう</small> の名産地 <small>めいさんち</small>
23	そよふく秋 <small>あき</small> の朝風 <small>あさかぜ</small> に ゆられてなびく紫 <small>むらさき</small> 菰 <small>こも</small> 玉 <small>たま</small> はこがねとなりかはる ひかりや里 <small>さと</small> の富 <small>とみ</small> ならん
24	葡萄 <small>ぶどう</small> の外 <small>ほか</small> に養蠶 <small>やうさく</small> の わざも賑 <small>にぎは</small> ふ里 <small>さと</small> つゞき しげれる桑 <small>くわ</small> の木のまには 糸 <small>いと</small> くる車 <small>くるま</small> おとたぬず
25	ゆくへは富士 <small>ふじ</small> の川 <small>がは</small> に入る 笛吹 <small>ふえふ</small> 川の音 <small>ね</small> ふけて 月 <small>つき</small> も差出 <small>さしで</small> る磯 <small>いそ</small> ぎには なくは千鳥 <small>ちどり</small> か笛 <small>ふえ</small> の音 <small>ね</small> か
26	川 <small>がは</small> をのほれば武田家 <small>たけだけ</small> 跡 <small>あと</small> 菩提所 <small>ぼだいじよ</small> たりし惠林寺 <small>ゑりんじ</small> に 色香 <small>いろか</small> を結 <small>むす</small> ぶ千代 <small>ちよ</small> 櫻 <small>うづ</small> 昔 <small>むかし</small> の春 <small>はる</small> ぞしのはる、

(以下略)

と紹介される。4～6番は山梨県の歴史の概説で、4番「そも此國のいにしへは 新羅三郎義光の 領地となりて其族を 甲斐の源氏と称えたり」、5番「其の子孫なる武田氏 ったへて城を築きしが 勝頼ついに滅亡の 後は数人の手にわたり」、6番「徳川四代將軍の 弟綱重これを得て 領地としたる隙もなく 柳沢にぞわたりける」と歌われる。さすが大和田建樹の作だけに格調高く調子がよい。9番からは、「いざ我友よ打ちつれて 甲府の町をめぐり見ん……」(9番)と、甲府をふりだしに県内各地をめぐり(9

～60番),最後の61番で「ああわが甲斐の国めぐり 地理と歴史を学びたり いとま得たらばいざ友よ 行かずや父母のゆるし得て」と結ぶ。残念なことに、楽譜が示されていない。

山梨県に関する郷土唱歌には、この他に『甲斐地誌唱歌』⁹⁾というものがある。こちらは「唱歌教材目録」には記載されていないもので、明治41年9月、徴古堂(甲府)発行、全13頁、歌詞は51番までで、山梨県全域の地理・歴史等を歌っている。作詞は渡辺義丸、作曲は小林礼である。渡辺の出身地の隣村の出身である飯田蛇笏が序を書いている『大江渡辺義丸遺稿集』¹⁰⁾によると、作詞者渡辺義丸(1874～1946)は明治7年6月山梨県東八代郡米倉村に生まれ、40年山梨県師範学校教諭、43年甲府中学校教諭、大正12年仙台第二高等女学校教諭、大正15年石巻高等女学校教諭となり、昭和15年に甲府に戻る。専攻は国語漢文である。なお、遺稿集に再録されている唱歌は「甲斐地史唱歌」となっているが、甲斐地誌唱歌の誤りであろう。また、その唱歌の最後に、再録者が「大江先生作詞になる此の歌は明治末期頃県下の小学生に愛唱された」と付記している。作曲の小林礼は山梨県師範学校教諭である。

甲斐地誌唱歌は総説部分がなく、「草鞋脚半に身も軽く 舞鶴城を後にして まちを東に出で行けば 朝風清く心地よし」(1番)と、すぐに甲府から始まり、続いて県内各地を巡回の後、49番で甲府に帰り、最後の51番も「柳櫻に錦町 都の春はとこしへに 枝もたわわに咲く花の 匂ふが如く榮ゆなり」と甲府に関する内容で終り(第3表)、県全体の結びのないのが特徴である。県内各地の巡回コースは、細部は別にして、概ね地理歴史教育甲斐唱歌と同様である。

甲斐地誌唱歌の歌詞と地理歴史教育甲斐唱歌のそれを、有名な河口湖の倒富士に関する歌詞で比べてみると、甲斐地誌唱歌22番「白扇正しく開かれて うららに映る倒富士 御坂の嶺にみさけつつ 越すや三里の峠路」、地理歴史教育甲斐唱歌38番「湖水のおもに影うつす けしき三坂の峠より ながめし人は河口の 倒富士とぞ名づけける」とある。筆者は、後者の大和田建樹作詞の方が語彙・語呂に無駄がなく、重厚で格調高く感じるが、これは好みの違いであろうか。ところで、甲斐地誌唱歌は地元甲斐の人が作り、地理歴史教育甲斐唱歌は他県(東京)の人が作ったという観点から両者の歌詞内容を比較検討していくことも、今後の興味ある課題であろう。

甲斐地誌唱歌には楽譜がついている。ただし、数字譜なので筆者が五線譜に直したものを第1図に掲げた。上野唱歌、千葉県郷土唱歌、後述の茨城県唱歌などが同音を続けることが多いのに対し、甲斐地誌唱歌はそのようなことが少なく、また、音程が跳躍的な点に特徴がある。

山梨県全域を対象とした郷土唱歌は以上の通りであるが、この他に、郡市町村を対象とした郷土唱歌がいくつかある。『甲府案内一周唱歌』(生島)、『西山梨地理唱歌』(西山梨相川学校)、『北巨摩郡歌』(高橋芝園)などで¹¹⁾、いずれも数字譜がついている。本稿は

第3表 甲斐地誌唱歌

渡辺義丸作詞 (明治41年)

- 1 草鞋脚半に身も軽く 舞鶴城を後にして まちを東に出で行けば 朝風清く心地よし
- 2 左に見ゆる大門は 里垣村の善光寺 我等が先祖武田氏が 武威の名残の尊さよ
- 3 日本武が御軍を しばし駐めし酒折に にひはり筑波の旅衣 かけしその夜をしのびつ、
- 4 歩めば進むす、き原 露と消ぬにし罪人の 魂や何處に迷ふらむ 胸に感慨やまき崎の
- 5 踏切り越ぬて行先は 青梅街道龜甲橋 向うに見ゆる塩の山 御代を八千代と鳴く千鳥
- 6 差出の機は名もふりて 新に栽まし櫻木に 日下部村の三月は 目もはるはると花の雲
- 7 重る岩の敷多く 躑躅や松のよそほひに 四季の眺めの奇しき 山梨岡こそ勝地なれ
- 8 夢想國師が手になりし 境内清き惠林寺の 山又水のたづまひ 遠く眺めて勝沼に
- 9 疲れし足を休むれば うす紫のぬびかづら 垂れし一房手に採りて 濁ける咽を潤さむ
- 10 天目山に勝頼が 自害の跡を弔へば 日川の水の悲しげに 流る、聲もむせぶなり
- 11 一万五千有餘尺 日本一のトンネルも 凜軍の力にたよりつ、 過ぐればわづか八分時
- 12 笹子を経れば大月よ 左手に高き岩殿は、奸臣小山田將監が 城趾と聞かも忌はしや
- 13 猿橋驛に降り立ちて 音に聞ぬし橋訪へば 下は清流 ぶちをなし 直下數丈膽寒し
- 14 桂の川をさかのぼり きびすを廻す途すから 電力會社を眺めつ、 東の京の不夜城を
- 15 しのびてあればはしなくも かしこにこゝに騒がしく 響くはこだまか虫の音か 問ふもおろかや賤
の女が
- 16 國を富まする産物の 甲斐絹の機にいそしみて 織りなすをさの飛ぶ聲と 聞きたる時のゆかしさよ
- 17 天より降る青龍か はれしみ空のどけきに 万雷忽ち轟くは これぞ田原の瀑布なる
- 18 谷村の町は民衆の 郡内領の一都會 大廈高樓立ちつづき 貨物の集散夥し
- 19 富士北口の吉田なる 淺間神社に詣づれば 松の木立は奥深く 高き鳥居は神々し

(以下略)

第1図 「甲斐地誌唱歌」 楽符

小林 礼作曲 (明治41年)

爽快ニ

わ ら じ き や は ん に み も か る く

ま ひ づ る じ ょ う を あ と に し て

ま ち を ひ が し に い で ゆ け ば

あ こ か ぜ き よ く こ こ ろ よ し

都道府県を範囲とする郷土唱歌を主対象としているので、これらの詳細には触れない。

4. 長野県の郷土唱歌 —「信濃の国」—

長野県の郷土唱歌「信濃の国」は、明治以来今日まで長野県民に歌われ慕われ続け、昭和43年には長野県歌に制定されるなど、郷土唱歌の代表的存在といい得るものである。これに関する著作は最近でも、たとえば、市川健夫・小林英一『県歌信濃の国』、中村左伝治『県歌「信濃の国」を考える』、長野県商工会婦人部連合会『信州ふるさとの歌』などのように多い。¹²⁾ 「信濃の国」は長野師範の実質的な校歌、同窓会歌であり、今でも教育会の総会では必ずうたわれている。この師範学校の卒業生が全县に散って小学校で「信濃の国」を教えたので、信州人でこの歌を知らない人はないといってよい。特に異郷で聞き、あるいはうたう“信濃の国”は信州人にとって望郷のうたといってもよく、眼頭が熱くなるほどの感激を覚えるのである。」と長野県出身の地理学者市川健夫という（前掲書『信州ふるさとの歌』¹³⁾ 所収）。まさに、郷土の唱歌、ふるさとの歌としての真髄を信濃の国は持っているといえよう。小学校で習う様子については、喜早が「小学校で必ず教えるそうだ。小学校低学年では一番のメロディーで歌える部分を習い、高学年になると四番のメロディーをハーモニーをつけて教わるそうだ。」と述べている（喜早『うたのふるさと紀行』¹⁴⁾）。

過日、信越本線の特急「あさま」に乗車した時、終点の長野駅近くで信濃の国のメロディーが流れてきた。以前は気づかなかったのだが、郷土唱歌の調査・研究をしているうちにメロディーを覚えていたので信濃の国とわかった。帰路、長野駅を出発する時にも信濃の国が流れていた。

「信濃の国」は、浅井冽（1849—1938）が明治32年に作詞し、明治33年10月の師範学校記念運動会するとき、女子部生徒の遊戯用として北村季晴作曲のものが発表された。したがって明治33年作であるが、文献として登場するのは明治34年の「信濃唱歌」第一集¹⁵⁾の中においてであり、「唱歌教材目録」にはこの34年の信濃唱歌が取り上げられている。作詞者の浅井は長野県松本の生まれで、長野師範学校に長く勤め、国語漢文と習字を担当していた。北村季晴（1872—1931）は東京生まれで、青森師範、長野師範に勤め、唱歌「ワシントン」「汽車の旅」などの作曲者として知られている。

歌詞は6番（6連）までしかなく、番数の少ないのが特徴であるが、1つの番そのものは長い。1番と2番は県内の位置・自然を、3番は県内の産業経済を、4番は名勝・名所を歌っている。5番では歴史的人物が取り上げられ、6番は将来への期待を込めたまとめとなっている（第4表）。一般に、明治期の郷土唱歌は県内各地を巡回して歌っていくの

第4表 信濃の国

浅井冽作詞(明治33年), 昭和43年長野県歌となる

- 1 信濃の国は 十州に 境連ぬる 国にして 聳ゆる山は いや高く 流るる川は いや遠し
松本 伊那 佐久 善光寺 四つの平は 肥沃の地 海こそなけれ 物さわに 万ず足らわぬ 事
ぞなき
- 2 四方に聳ゆる 山々は 御嶽 乗鞍 駒ヶ岳 浅間は殊に 活火山 いずれも国の 鎮めなり
流れ滞まず ゆく水は 北に犀川 千曲川 南に木曾川 天竜川 これまた国の 固めなり
- 3 木曾の谷には 真木茂り 諏訪の湖には 魚多し 民のかせぎも 豊かにて 五穀の実らぬ 里やある
しかのみならず 桑とりて 蚕飼いの業の 打ちひらけ 細きよすがも 軽からぬ 国の命を繋
ぐなり
- 4 尋ねまほしき 園原や 旅のやどりの 寝覚の床 木曾の 棧 かけし世も 心してゆけ 久米路橋
くる人多き 筑摩の湯 月の名にたつ 姨捨山 しるき名所と 風雅士が 詩歌に詠てぞ 伝えたる
- 5 旭将軍 義仲も 仁科の五郎 信盛も 春台 太宰先生も 象山 佐久間先生も
皆此国の 人にして 文武の誉 たぐいなく 山と聳えて 世に仰ぎ 川と流れて 名は尽す
- 6 吾妻はやとし 日本武 曠き給いし 碓氷山 穿つ隧道 二十六 夢にもこゆる 汽車の道
みち一筋に 学びなば 昔の人にや 劣るべき 古来山河の 秀でたる 国は偉人の ある習い

が普通であるが、信濃の国の場合は県内全域の中から事象・人物等をピックアップする方法をとっている。一般的な方法を地誌的というならば、信濃の国は系統地理的編成といってよいであろう。郷土唱歌のスタイルとして、県内各地を巡る型が良いのか、ピックアップ型が良いのかは議論が必要と思われる。

旋律は1～3番が同じで、4番で全く別のゆったりした叙情的なものとなり、5・6番でまた戻る。ほとんどの郷土唱歌が鉄道唱歌風の情緒性の希薄な曲であるのに対して、信濃の国だけはメロディーが豊かで芸術性が高く、感情移入が十分にできる名曲である。長年にわたって歌われ続けているのも、浅井の名詞とともに、そのすぐれた作曲によるところが大きいといえよう。

長野県には、この他にも明治期製作の多くの郷土唱歌がある。長野全域を対象としたのは信濃の国だけであるが、県の南半分を歌ったのが「地理の旅信濃唱歌第一集南信の巻」(太田水穂作詞, 寛裳子作曲, 明治34年1月)で、郡等を対象としたものが「北安曇郡歌」「上伊那地理歴史唱歌」「木曾唱歌」などである。¹⁶⁾ 市町村を対象としたものには「上田唱歌」「上田漫遊唱歌」などがあり、これらは「唱歌教材目録」でも取り上げられている。なお、長野県に関する鉄道唱歌・郷土唱歌を紹介・解説した書物として、雪廬舎閑人の『信州の鉄道唱歌』¹⁷⁾(信濃路双書2)がある。

5. 茨城県の郷土唱歌

茨城県唱歌は群馬県の「上野唱歌」と同じく石原和三郎・田村虎蔵コンビの作詞・作曲であることから、石原和三郎の研究者である大槻三好が探索を続けたが、その原本を見つけるまでには至らず、わずかに、最初の出だしの部分を知人から聞き取っただけであった。¹⁸⁾ところが、筆者が茨城県の郷土図書目録を調べたところ、茨城県立図書館に「茨城県唱歌」が所蔵されていることが判明し、容易に原本を見ることができた。発行は富士

第5表 茨城県唱歌

石原和三郎作詞 (明治34年)

1	見よ東海の浪あらく 捲きてはかへす常陸帯 帯にも似たる利根川の 北にさきはふ茨城や
2	水戸市は縣廳ある所 梅に名高き土地ぞかし 春やむかしの城の跡 訪ふに數ある名所かな
3	さすが三十五萬石 徳川氏の城下とて なごりは町のた、ずまひ こ、もかしこも賑しく
4	夏は蓮の千波沼 沼を南にいだきよる 上と下との市の名を しばし限れる銀杏坂
5	坂を昇れば上市に 縣廳はじめ裁判所 師範學校中學校 市役所高等女學校
6	弘道館はさながらに 今も學の幼稚園 孔子の廟よ館記の碑 梅の林の中にして
7	倍樂園は市の西 松も常盤と歌はれて 同じ名におふ神社には 義烈二公ぞ祭らる、
8	春や二月は東風吹きて 鶯啼けば咲きにほふ 千株萬株の梅の花 こ、に無邊の香世界
9	されば百里の路遠く 雲井にかをる香をとめて 觀梅列車たよりよく 訪ひ來る人の跡たえす
10	御幸の松も年ごとに いや増りゆく深緑 草木は物を言はねども 色に祝ふか君が代を
11	好文亭はふりたれど 春とは言はじ秋の夜の 觀月の宴今もなほ 四季をりをりの興深し
12	梅の林のひまもれて 見ゆるは吉田の御社か 神代ながらの杜の杉 千波の沼にかけひたす
13	沼の畔の雪の暮 冬の眺やいかならん かの青柳の夜の雨 それもなつかし里近く
14	煙草に名ある赤土や 秋は紅葉の谷中には 尊王攘夷を唱へたる 東湖の墓墳苔寒し
15	町家にぎはふ下市に 東茨城郡役所 水戸の煙草の製造も かしこにこ、に盛なり
16	市の北すぐる那珂川を 下ればやがて湊町 三十五段の帆をあけて 船や出入りしこの港
17	北に平磯磯崎や 南に大貫磯が濱 こ、に名所は大洗 松こそ見ゆれほのほのと
18	大洗神社さびて 磯馴松風浪の音 旅館の夢も涼しきに 夏は賑ふ避暑の客
19	浪うち返す荒磯に 蟹の少女は藻草かり 洗うて清き沙濱に 貝あさる子も見ゆるなり
20	沖の方より勇しく 戻る白帆や漁夫歌 目に見る物も聞く物も 珍しからぬ事ぞなき
21	歌へや舞への祝町 夕日まばゆき岩船の 紅葉の色も照りまさる こ、八景の一つなり
22	那珂を隔つるかなたには 晴れたる空の背風 浪に答ふる村松の その名も高し虚空蔵
23	さて那珂郡は河沿の 水戸より北の汽車の路 菅谷村まで四五マイル 郡の役所の在るところ
24	久慈の太田も程近く 郡役所あり西山は 光國公の隠栖地 瑞龍山には廟もあり
25	秋も夜寒になる頃は 落つる太田の雁の聲 かすかに響く山寺の 鐘のあはれを誰か知る

(以下略)

房で、発行年は明治34年2月、全32頁で、歌詞は61番まであり、茨城県全域の地理、歴史が歌われている（第5表）。中表紙に作曲者として田村虎蔵と鈴木米次郎の2人が記されているのは、この書には「義公」（水戸光圀のこと）という題名の唱歌（全2番）が付随的に収められていて、その作曲者が鈴木米次郎であるためである（作詞は石原和三郎）。

歌詞の1番は序論的部分で、「見よ東海の浪あらく 捲きてはかへす常陸帯 帯にも似たる利根川の、北にさきはふ茨城や」と茨城県の位置が歌われる。「常陸帯」（ひたちおび）というのは、日本国語大辞典第16巻（小学館、昭和50年）によると、古く、鹿島神宮の祭礼の時に行われた結婚占いの習俗で、帯に男女の名を記し、その先を結び合わせて結婚の相手を占うことで、鹿島大明神が女に契る時帯を遣わしたところからきたという。他説としては、鹿島神宮の宝物で、神功皇后の懐胎の時の腹帯と伝えたとある。なお、茨城県唱歌原本の欄外には、「こさばやな 東路ときく 常陸帯の かごとばかりの 逢坂の関」（p.1）と、新古今集卷十一恋歌一にある「東路の 道のはてなる 常陸帯の かごとばかりも あはんとぞ思ふ」（p.30）の2つの古歌が注記されている。続く2～58番で県内各地をめぐり、最後の59～60番でまとめられる。即ち、「思へば昔「東路の 道のはて」とも歌はれし 国の隅々端々も 開け行く世ぞありがたき」「陸には汽車の便を借り 水には浮ぶ蒸汽船 野行き山行き海を行き さすがに広き縣内を」「翼なけれど飛ぶ鳥のただ夢のまに経巡りて げに面白き旅路かな げに面白き旅路かな」と茨城県の発展ぶりを賛歌して終っている。なお、唱歌の歌詞の1番で利根川が歌われているのはこの茨城県唱歌と千葉県郷土唱歌で、同じ利根川流域に位置する群馬県と埼玉県郷土唱歌の1番には利根川は登場しない。曲の方は常套的な2拍子 ♪♪♪♪ のリズムに終始し、特に記すべき特徴はない（第2図）。

第2図 「茨城県唱歌」楽符

田村虎蔵作曲（明治34年）

1 ミ ヨ トー カ イ ノー ナ ミ ア ラ ク
 マ キ テ ハ カ ヘ スー ヒ タ チ オ ビ
 オ ビ ニ モ ニ タ ルー ト ネ ガ ハ ノ
 キ タ ニー サ キ ハ フ イ バ ラ キ ヤ

6. 新潟県の郷土唱歌

新潟県に関する郷土唱歌も「唱歌教材目録」にはない。ところが、『新潟県地理唱歌』原本が燕市立図書館に存在することがわかった。校閲及び序＝原宏平，作詞＝原省吾，作曲＝入江好治郎，発行者＝桜井産作，発行年＝明治34年2月で，歌詞が116番まである膨大な地理唱歌である。¹⁹⁾ 作詞者の原省吾は『高等小学新潟県地理歴史教科書』も書いているところから，地理ないし歴史の研究者か教育者のように思われ，作曲の入江好治郎は新潟県第一師範学校教諭で，『小学校教科用1・2・3唱歌集』²⁰⁾を編纂しているところから，音楽の専門家ないし教育者といえるだろう。校閲の原宏平（1838－1924）は新潟県新発田市生まれの歌人（和歌）で，県教育会長を長く勤め，新発田町の初代町長にもなった人である（『新潟県県民百科事典』²¹⁾）。

歌詞は「船江の里の名に負ひて 出船入船いとしげき 新潟市街の繁盛は 五港の一の名もしるし」（1番）というように，直ちに新潟市から始まり，県全体に関する総説ないし序論的歌詞はない。船江というのは新潟市の古名である。最後の115番，116番がまとめにあたり，「叡慮かしこしあなあわれ これを思へば今も猶 袂はぬれてくちぬべし 長きたびちも恙がなく」「帰りてうれし父母も 兄弟姉妹打つどい をかしき旅の物語り 聖代の恵みぞ有難き」と結ばれる（第6表）。残念ながら楽譜はついていない。

7. 郷土唱歌と地理教育

この章では，明治期郷土唱歌と地理教育との関わりについて，当時の地理授業における扱い，今日の地理学習の教材・資料として，当時の郷土空間観，当時の地理教科書との関係の4点から考察する。

(1) 当時の地理授業における扱い

郷土唱歌は当時の地理授業の中でどのように活用されたのであろうか。この点を示す文献を探すことは容易ではない。「信濃教育会雑誌」のうち明治年間発行のものについて調べたところ，長野県の郷土唱歌「信濃の国」が地理授業で活用されている事例を見つけることができた。それは信濃教育会雑誌第192号（明治35年）に掲載されている鈴木江南「現今の地理教授ニ就キテ」という論稿である。²²⁾ その授業は学習対象地域を身の回りから順次拡大していく方法を取り，県の範囲になった時の指導について（尋常2年），「信濃国ノ縮地ニヨリ，長野県ノ大体ヲ想像セシム，コワサマデ困難ノコトニアラズ，児童ハ信濃国ノ唱歌ヲ暗唱セルガ故ニ，此唱歌ノ内容丈ヲ十分説明シテ了解セシメ，信濃地図ニヨリ

第6表 新潟県地理唱歌

原省吾作詞 (明治34年)

- 1 船江の里の名に負ひて 出船入船いとしげき 新潟市街の繁昌は 五港の一の名もしるし
- 2 八千八川おちあひて 北國一の大名なと さは去りながら人々よ 開けゆく世に後れなば
- 3 榮枯盛衰たちまちに めぐる車の足はやし 築港事業もつとめよや ゆくてを急ぐ旅路にも
- 4 先はたづねん招魂社 御國のために身を捨てし 其名常盤の松の風 幾世傳へて残らん
- 5 縣廳税關警察署 議事堂物産陳列場 教の親の師範學 中學商業學校も
- 6 めぐり終らば日和山 白帆を空に眺めんも 白山公園花とづれて 櫻のかげに憩はんも
- 7 あるは名に負ふ萬代橋 長さは四百三十間 ゆきつかへりつ遊ばんも 心こころのたもしろさ
- 8 花のまきゑの塗物を 友の土産に携へて 向ふは西の蒲原郡 平島村に一休み
- 9 道を左に二里行かば 大野の驛に至るべし 内野赤塚竹の町 やがて着きぬる彌彦驛
- 10 こゝに祀れる大神は 昔神武の東征に 従ひまつりて功ありし 天香語山命ぞよ
- 11 越後の國の一の宮 いざや詣でて君が代の 千代に八千代を祈らなん 土地乃名物主 兔
- 12 林に入らず置はらず とりて包みて奥の院 かけて下れば浦濱の 浦の景色の面白さ
- 13 歌ふは磯の波の音 調あはす八松の琴 あれに浮ぶは佐渡が島 こゝに立てるは角田山
- 14 波の題目今如何に 國上の山の五合庵 良寛法師のあととへば 風のもと来る落紅葉
- 15 今もかはらぬいろながら むかしを語る人もなし 一里へたて、野嶺山 墨繪ふかきし松の風
- 16 あるじは今も活佛 うそか真か見分くるは 又來ん時と契りたき もと來し道を立ち歸り
- 17 内野を越へて右ふ折れ 行けば左にたへたる 大瀧田濁鐘瀧 かたに沿ひたる巷町は
- 18 會根と吉田の間にて 郡衙所在の小都會 銅物類に名を得たる 燕は南三里なり
- 19 六道能化の地藏堂 越ゆればやがて三島郡 輿板はこゝの小都會 信濃の川の西の岸
- 20 北へはなれて二里餘り 疏鑿工事に名も高き 大河津村ありと聞く 日も夕暮にかたむきぬ
- 21 いざやいそがみ寺泊 つり来る海士の漁火は 磯のみるめも影すゝし 明くればしばし物思ひ
- 22 越路の浦のしら波も 歸るならひのあるものを 歸らぬ人を忍びてし 昔のあとを尋ねれば
- (中略)
- 111 嗚呼人のみか運不運 瀨波にあらふ岩船の 磯をはなれて佐渡が島 夷、湊は加茂の湖の
- 112 海にかよへる口にあり 千船百船出で入りつ 金北山は時じくに 黄金の花のさきさかゆ
- 113 相川町に一夜ねて 河原田すぎで新町 いざや詣てん真野の宮 御陵の松の夕嵐
- 114 入江の磯によする浪 涙に咽ぶ如くなり たきの方には何事か あるぞと詠ませ給ひにし
- 115 歎慮かしこしあなあはれ これを思へば今も猶 袂はぬれてくちぬべし 長きたびちも恙なく
- 116 歸りてうれし父母も 兄弟姉妹打つとひ をかしき旅の物語り 聖代の恵ぞ有難き

テ信濃国唱歌ヲ想起シ得ルに至ラシムヘシ。」と述べられている。この文章は、郷土唱歌が地理授業の中で活用されていた一事例を示すとともに、当時の長野県の尋常小学校では児童の多くが「信濃の国」を暗唱できるほどであったことを推測させるものでもある。

次に郷土唱歌というよりも広く地理教育唱歌の活用事例であるが、「上野教育会雑誌」

第158号（明治33年12月）に掲載された岡田與市の論稿「地理唱歌」²³⁾を紹介しておこう。その内容は、高等小学1年の地理授業において、記憶の定着をはかるために地理唱歌を活用したいが、世間に流布している鉄道唱歌等では児童の実態、地域の実態にあわず、そこで、前橋を起点とした独自の地理唱歌を作成したので、その歌詞を掲げて参考に供するというものである。具体的な授業展開は述べられておらず、詳細は不明であるとしても、地理教育唱歌が地理授業の中に位置づけられていた事例として意義があろう。

筆者が確認できたのは今のところ以上の2例である。今後も地理授業の中での郷土唱歌・地理教育唱歌の活用事例を文献的に探索していきたい。また、大変興味深かったことは唱歌科の授業の中での活用事例が全く見つからなかったことである。これはどのように解釈したらよいのか。唱歌科の立場からすれば地理教育唱歌は本筋を外れた末梢的なものに過ぎないのであろうか。今後の課題である。

(2) 地域変容の教材資料として

郷土唱歌・地理教育唱歌の歌詞は明治時代の地域の実態を示していると考えられる。それを今日の地域の実態と比較すれば当該地域の変容を知る手がかりとなり、今日の地理教育において身近な地域の変化を学習する際に格好な教材・資料となる可能性がある。この点については、茨城県の場合について鉄道唱歌の内容と現在の状況とを比較して述べている中川の例がある（中川『茨城県鉄道発達史下』²⁴⁾）。なお、注意しなければならないのは歌詞には作詞上の制約や主観性という問題があり、歌詞内容が客観的事実を示していない場合もあるということである。したがって、十分に吟味をした上で活用する必要がある。以下に、群馬県の『上野唱歌』²⁵⁾（第7表）の場合を例に、地域の変容に関わる歌詞部分を断片的にはあるが示そう。

13番で「下仁田町は北甘楽 山の中なる一市邑 鐺の川の岸に沿い 高崎までの汽車もあり」と下仁田町が歌われるが、ねぎとこんにやくは出てこない。上毛かるたに取り上げられているように、今日の下仁田はねぎとこんにやくで有名であるから、この歌詞を見た児童の中にはそれらがいつごろから有名になったのか関心を持ち、調べる者も出てくるかも知れない。42番と43番は太田市付近の内容を歌っているが、有名な飛行機工場（中島飛行機）も自動車工場も登場しない。また、八木節が唱歌のどこにも出てこないのは、八木節は明治後期に成立し、大正時代において全国的に流行したためであろう。

以上は、現在著名な事象で、当時は存在していなかったと思われる場合の例である。次に、当時は存在していたが今日は存在していない場合の例を示そう。

23番「飯塚駅は市のつづき、渋川駅へ馬車に乗り、・・・・・・」の中の馬車は今日は存在しない。桐生に関する39番「町に山田の郡役所 織物会社は新宿に 水力電気を利用して その規模ことにおおいなり」の中の郡役所は郡制が廃止されたため今はなく、

第7表 地理教育「上野唱歌」

石原和三郎作詞（明治33年）

- 1 晴れたる空に舞う鶴の すがたに似たる上野は 下野 武蔵 岩代や越後 信濃に境して
 2 群馬県庁置かれたる 国の中部の前橋と 西にまちかき高崎は ともに市制を布ける土地
 3 その他は群馬 勢多や利根 吾妻 碓氷 北甘楽 山田 新田に 多野や佐波 邑楽合せて 十一郡
 4 まず 前橋を尋ねれば 群馬県庁 裁判所 師範学校 中学校 勢多郡役所もここにあり
 5 商業盛に土地繁華 生糸の取引とりわけて 四九の市日にぎわしく 国中一の都会なり
 6 その外 神社仏閣は 八幡宮よ竜海院 東照宮と招魂社 その境内は公園地
 7 このあたりより見渡せば ちかくは赤城 榛名山 はるかに望む妙義山 これ上毛の三山ぞ
 8 心は残る前橋市 列車は利根の鉄橋を 渡りていつか高崎の ステーションにぞ着きにける
 9 ここは上野と信越に 前橋線との合う所 中山道の要路にて 上下の客のおびただし
 10 紡績所もて知られたる 新町までは二十分 藤岡町は多野郡の 郡の役所のあるところ
 11 西にそびゆる御荷鉾山 鬼石の町もこの郡の 多胡山の上 金井沢 上毛三碑の名にしるし
 12 平井の城は上杉が 全盛きわめし跡もなく 南境の神流川 流れも寒し 古戦場
 13 下仁田町は北甘楽 山の中なる一市邑 鏡の川の岸にそい 高崎までの汽車もあり
 14 一の宮には貫前の 社ぞ鎮まりました 富岡町は製糸場 また郡役所のあるところ
 15 山名の村を過ぎがてに 八幡宮を拝みつつ 寺尾の城址を名にききて また高崎のステーション
 16 碓氷郡は名にしおう 川にそいゆく汽車の旅 郡役所ある安中を 向いに見つつ磯部村
 17 わきて溢る鉱泉の ききめもしるく盛網の 墓所もありと聞くからに 一夜はここに宿からん
 18 妙義の山を仰ぎつつ 坂本よりはアプト式 二十六個のトンネルを くぐれば信濃路 越後路
 19 浅間の煙そらに見て 大日武の尊をば 祭る熊野の御社を 拝みて帰る高崎市
 20 市内は豪商数多く 製造元に大問屋 その繁昌も前橋に まけずおとらぬ姉妹
 21 外に群馬の郡役所 中学校や女学校 あだに備うる兵營の ラッパはひびく旧城址
 22 烏川べに頼政の 祠は立てり清水や 観音山の鐘の音に 佐野の渡もほど近し
 23 飯塚駅は市のつづき 渋川町へ馬車に乗り 伊香保のいで湯にゆあみして 旅のつかれを慰めん
 24 榛名の湖 水清く 神社はいとも神さびて 南ふもとの箕輪には 長野の城址ありときく
 25 繙社の社 天狗岩 白井は長尾の城の跡 保渡田の古墳 雙林寺 みな郡中の名所なり
 26 渋川町より吾妻の 流れにそいて中の条 四万温泉に遊びなば 旅のつかれも忘るべし
 27 中の条には郡役所 原町は その西一里 吾妻太郎のこもりたる 岩櫃山も見ゆるなり
 28 草津 沢渡 河原湯や みな温泉の湧くところ 旅より旅の草まくら しばし遊ぶも興あらん
 29 草津はことに古くして 白旗の湯はその昔 三原の狩に頼朝の ゆあみせられし跡とかや
 30 中の条より山ごしに 利根の上流うち渡り 沼田の町に来て見れば 国の北部の一市邑
 31 利根郡役所のあるところ 小川の入や東入り 谷をひかえし所とて 物の取引盛なり
 32 利根の水源探らんと 思えどいそぐ旅なれば 土地に名高き迦葉山 武尊の山によじ登り
 33 小川の谷や名胡桃の 城址に真田の智勇をば そぞろ偲びてやがてまた 沼田の町に立ちかえる
 34 片品川をうち渡り 赤城の山のいただきの 大沼の水に口そそぎ 拝むや勢多のから社
 35 山を下りて黒保根を 過ぐれば東の花輪村 これより足尾の銅山へ 六里とこそは聞えけれ
 36 赤城の本社は宮城村 南に隣る大胡町 鮎の名所の八崎は 西 利根川のほとりなり
 37 渡瀬瀬川の西の岸 大問々町は糸市場 二七の市日にぎわしく はね滝の音世に聞ゆ
 38 桐生は名高き織物地 織姫孀子や羽二重や 改機 縮緬 紹に綾に 目を驚かす色地質
 39 町に山田の郡役所 織物会社は新宿に 水力電気を利用して その規模ことに大いなり
 40 両毛線の便をかり 走るや西へ十哩 佐波の郡の伊勢崎は 桐生につける織物場
 41 染色学校名もきこえ 郡の役所もここにあり その外東の境町 西 玉村も一市邑
 42 新田郡は太田町 郡役所あるところにて 大光院は今もなお 参詣の人たえまなし
 43 松の木しげき金山に 上りて見ればいただきの 金山神社は県社にて 祭るは新田義貞公
 44 ふもとの高山神社には 正之大人をぞ祭りける 君が生まれし細谷村 こより西方三十町
 45 世良田は八坂 長楽寺 北にむかしの笠懸野 生品神社は義貞の 旗あげしける跡なれや
 46 邑楽は一带土地低く 板倉沼よ城沼の 西に立ちたる館林 郡の役所のある所
 47 分福茶釜の茂林寺 躑躅が岡の春の朝 善導寺畔の秋の暮 まずこの郡の名所なり
 48 そも上野は昔よりは やく開けて米穀に 養蚕製糸の名に高く その外産物数知れず
 49 ことに帝都に近ければ 人の智識は日に進み 文化は月に開け行く めでたき国よ よき国よ

水力電気の利用も今はない。また、21番の高崎の兵営・ラッパ、18番のアプト式などの記述にも地域の変容が窺われる。8番、15番のステーションという表現も時代を感じさせるものであろう。4番「まず、前橋を尋ねれば、群馬県庁、裁判所、師範学校、中学校、勢多郡役所もここにあり」のうち、県庁、裁判所は現存するが、師範学校は群馬大学教育学部へ、中学校は県立前橋高校へと変化し、勢多郡役所は存在しない。

以上は断片的な指摘にすぎないが、郷土唱歌の歌詞を十分に検討して、地域の変化・不変化を整理して捉えるならば、今日の郷土学習、地域学習の教材・資料として生かしていくことができると思われる。

(3) 郷土唱歌にみる郷土空間観

郷土唱歌は地域の実態を示すとともに、その人が郷土、郷土空間をどのように捉えているかを示しているともいえる。つまり、郷土唱歌にはその人が抱く郷土観、郷土意識、郷土空間観などが反映されていると考えられるのである。とはいうものの、郷土観、郷土意識、郷土空間観とは何か、それはどのような方法で捉えられるのかといった点になるとなかなか難しい。この項では、郷土空間観に焦点をあて、それを捉える方法として、唱歌に書かれている場所の記載順序（ルート順序）に着目した。歌詞を書く際には、その人が最も重要と思う場所から出発し、次いで、次に重要と思う場所に向かって進むであろうという単純な仮設に基づくものである。

前稿で取り上げた4県を含めた関東甲信越地方8県のうち7県について（長野県は県内各地をめぐる記述方式ではないので除外）、各県とも年次的に最初に作られた郷土唱歌を取り上げそのルート順序をみると、7県に共通して県庁所在地から記述が始まっていた。埼玉県のように、県庁所在地浦和が人口規模第一位ではなくても（第8表）浦和から始まっている。このことは人口や経済よりも政治的要素が重視されていたこと、そして、県内というレベルにおいても、その中で中央→地方へという序列が意識されていたことを示すもので、郷土に関するルート順序の特性として注目してよいであろう。

ただし、千葉県の場合は興味深い事実がある。最初の郷土唱歌である『千葉県郷土唱歌』²⁶⁾（明治34年）では県庁所在地千葉市から出発するが、明治41年の『千葉県一週唱歌』²⁷⁾になると、東京に接する場所（京葉地域）から出発するようになるのである。¹この理由の1つとして、巨大都市東京の発展・拡大により千葉県が東京の影響を受けるようになったため、影響力の原点であるところの東京に近い場所から出発したということが考えられる。大正10年の『総房紀行唱歌』²⁸⁾においても、同様に東京隣接地域から始まっている。このことを地理学的地域論からいえば、『千葉県一週唱歌』においては結節地域的観点が採用されたといえることができるかも知れない。

このように、巨大都市隣接県では県庁所在地から始まるとは限らないとするならば、埼

第8表 人口一万人以上の市町村
(第26回帝国統計年鑑より)

明治36年12月31日現在

茨城県	水戸市	36,928 ^人	山梨県	甲府市	44,188 ^人
	湊町	12,826			
	石岡町	12,663	長野県	長野市	37,202 ^人
	土浦町	11,843		松本町	33,493
	結城町	11,927		上田町	23,523
	磯浜町	11,618		飯田町	15,523
	古河町	10,843		上諏訪町	11,141
栃木県	宇都宮市	35,953 ^人		伊那町	10,442
	栃木町	25,901		平野町	11,330
	足利町	25,264	新潟県	新潟市	59,576 ^人
	足尾町	31,077		高田町	19,557
	鹿沼町	13,827		相川町	10,935
	田沼町	12,502		新発田町	18,366
	日光町	10,127		沼垂町	10,530
	佐野町	11,816		直江津町	11,777
	北郷町	10,005		五泉町	10,343
群馬県	前橋市	41,714 ^人		加茂町	13,725
	高崎市	35,226		三條町	15,841
	桐生町	30,022		寺泊町	11,377
埼玉県	川越町	25,963 ^人		長岡町	31,310
	熊谷町	14,685		板倉村	11,451
千葉県	千葉町	28,768 ^人		中ノ島村	12,040
	本銚子町	18,721			
	佐原町	13,621			
	船橋町	12,913			

玉県の場合にはどうなのかが興味を持たれるが、埼玉県の場合は明治34年の『埼玉唱歌』しか存在しないので、その検討は残念ながら出来ない。

ところで、わが国における最初の本格的な科学的地誌書とされる『大日本地誌』全10巻²⁹⁾がほぼこの時期に刊行されている。各県内の記述をみると県庁所在地から始まっていないのが普通であり、この点に、郷土として県を取り上げる郷土唱歌と、全国を対象とする大日本地誌の中の県の記述との違いが表れている。この違いは、大日本地誌が科学的専門書を志向していることとも関係するものであろう。ただし、大日本地誌全体としては地方誌は東京から始まっていて、この点は郷土唱歌の場合と同じ中央→地方という発想である。

県庁所在地の次に進もうとしている方向、場所はどこか。この点も郷土空間観の態様を捉える上でのポイントとなるだろう。群馬県の「上野唱歌」の場合は、次に高崎が出てくる。高崎は前橋とともに県内を代表する二大都市の1つであり、しかも前橋に隣接しているので当然ともいえる。

栃木県の場合は、³⁰⁾ 当時、宇都宮市に次ぐ人口を擁したのは足尾町であったが、鉾山集落なのでこれを特殊として除くと、栃木・足利など両毛地方の諸町で人口が大であるにもかかわらず、それらの方面には向わないという特徴がある。どこに向かうかという日光方面へ向かう。栃木県においては日光が重要な場所として意識されているのであろうか。

埼玉県の場合も県庁所在地浦和の次は、当時、人口第一位の川越の方面や、第二位の熊谷の方面には向わずに、東北本線で南進し東京方面に向かう。東京方面に向かう点は千葉県の場合と同じであり、東京に接する県の特徴といえるかも知れない。そして、東京に接する都市川口から折り返して再び東北本線で北上し、浦和を越え大宮に着く。

茨城県の場合も、水戸に次ぐ主要中心地の石岡や土浦の位置する南方向に向わずに、水戸から北の方向に向かっていく。

新潟県の場合も、当時、人口第二位の長岡の位置する内陸方面には向わずに、日本海岸に沿って西方へ、即ち、弥彦山、柏崎、直江津、高田、そして、糸魚川へと進む。

山梨県では中央本線の上り方向である東方に向っていく。山梨県の場合、甲府が飛び抜けて大きく、あとはきわめて小規模な町村となるので、甲府に次ぐ市町村に向ってという分析はあまり意味がないかも知れない。

以上のように、県庁所在地の次に進む方向は、必ずしも人口規模の大きい市町の位置する方面とはいえず、各県ごとに多様である。そこから先のルートも含め、各県の全ルートの進行順序を検討していくと、それぞれの郷土空間がどのように捉えられているかが、一層明らかになっていくであろう。

ルート順序に関するこの項目(3)や前項(2)の地域変容に関する記述はともに郷土地誌に関わる内容で、これらを「郷土唱歌地誌(教材)」なるジャンルとして発展させていくことができるかも知れない。そして、郷土唱歌地誌は今日の社会科郷土学習、地理学習にとって教材・資料として、また郷土空間観の1つの考え方として大いに役立つものと思われる。

(4) 当時の地理教科書との関係

上述の郷土唱歌の内容やルート順序は当時の地理(郷土地誌)教科書記述と関連があることが予想される。その一方で、郷土唱歌独自のスタイルも当然あるであろう。この点を新潟県地理唱歌の場合について検討したい。

新潟県地理唱歌の作詞者である原省吾は『高等小学新潟県地理歴史教科書』³¹⁾も著作している。この地理歴史教科書は明治26年11月発行(桜井書店)で、新潟県地理唱歌の方は明治34年2月発行(発行者桜井産作)であるから、影響があるとすれば、地理歴史教科書が地理唱歌に何らかの影響を与えるということになる。全内容について検討することは大変なので、一事例として三島郡に関する記述内容を取り上げよう。

地理唱歌、地理歴史教科書の記述内容のうち、三島郡に関わる部分を抜き出したのが第

第9表 新潟県地理唱歌と教科書記述

「新潟県地理唱歌」(明治34年)

- | | |
|----------------|--------------|
| 19 六道能化の地藏堂 | 越ゆればやがて三島郡 |
| 興板はここの小都會 | 信濃の河の西の岸 |
| 20 北へはなれて二里余り | 疏鑿工事に名も高き |
| 大河津村ありと聞く | 日も夕暮にかたむきぬ |
| 21 いざやいそがん寺泊 | つりよる海女の漁火は |
| 磯のみるめも影すずし | 明くればしばし物思い |
| 22 越路の浦のしら波も | 帰るならひのあるものを |
| 帰らぬ人を忍びてし | 昔のあとを尋ぬれば |
| 23 石碑にむすぶ苔の露 | 其初君の涙かや |
| 汽車にのらんか来迎寺 | 酒に名高き片貝も |
| 24 花火祭りの時ならば | 間はまくほしき土地なれど |
| 海のながめにあこかれて | 磯辺伝へに行けば又 |
| 25 ほとは波路をへだつとも | 変わらで匂へ橋と |
| 読みしは何処出雲崎 | 過ぎてゆくへは刈羽郡 |

「高等小学新潟県地理歴史教科書」(明治26年)

三嶋郡 面積三十六方里六分 人口 九、九九九九

三嶋郡は、蒲原郡の西南に接し、四町三十九ヶ村より成る。郡中高山なしと雖、丘陵多くして、平地甚少。興板は、新潟の一四里三十五町余にあり。信濃川西岸に臨めるを以て汽船の往来はげし。戸数五百四十八、郡役所のある處なり。

興板は、昔大津と称しき。井伊氏の二万石を領せし地なり。井伊氏の来り封せられしは寛永三年なり。(紀元二千三百六十六年)

興板の北二里余にして、大河津村あり。此地より信濃川を疏さくして海に注かしめんとせしをありしと雖モ志を得ざりき。

明治五年四月、大河津疏鑿のとき、渡邊悌介、月岡帯刀等愚民を煽動して、縣庁に迫り、誅に伏す。寺泊、出雲崎の両町は、共に港湾あり、佐渡往來の船は多く此湾よりそ。佐渡小木港に至る、共に海上十五里なり。

文治元年源義経の兄頼朝と不和を生じ、陸奥に走るや、遁れて出雲崎に至る。時に国上の僧満善といふ者、導となりて之を送りしといふ。(紀元一千八百四十七年)

承久3年順徳天皇佐渡御遷幸のとき、鳳を寺泊に駐め給ひしとあり。(紀元一千八百八十一年)

寺泊には、遊女初君、出雲崎には孝婦由里の碑あり。

由里は土民作太夫の妻なり。姑に事へて至孝なるを以て、幕府より銀二百両を賜はり、且ツ、備官をして其行状を記して世に伝へしむ是寛保二年の事なり。(紀元二千四百二年)

弥彦山の続きなる野積山には弘智法印の乾軀あり。

また間瀬村に礦坑あり、銅、切石を出す。刈羽郡の境なる尼瀬町の海濱より、多く石油を出し、本郡の名産とす。之に次ぐものは関原の煙草、片貝の泡盛酒なり。

「新撰新潟県地誌全」(明治25年)

三嶋郡

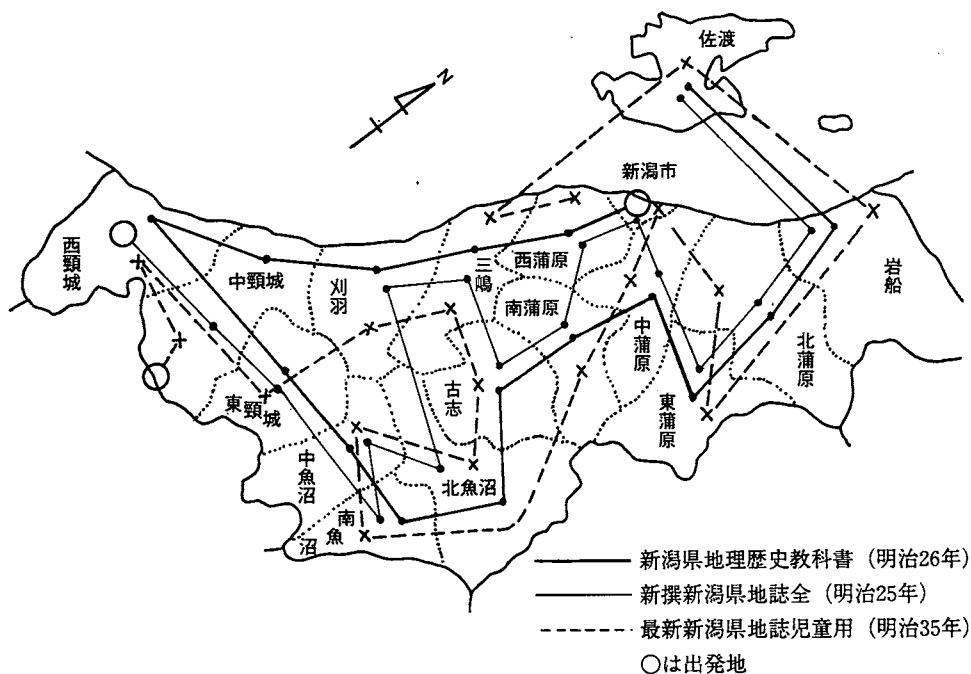
東北ハ西南ノ西蒲原郡及ビ、古志郡ニ界シ、西南は北魚沼刈羽ノ二郡ニ接シ、北ハ海ニ臨ム、郡中高岳ナシト雖モ、丘陵起伏シテ平地少ナシ、海濱ハ小湾アリト雖モ、船舶ヲ容ルルニ足ラズ、然レドモ、寺泊、出雲崎、の両港ハ、共に越佐往復汽船、及ビ新潟直江津汽船の停繫場タリ、郡中ニ洪見川、嶋崎川、黒川、等アリ、嶋崎川と、寺泊ノ間ニ円上寺湾アリ、及ビ専業ヲ産ス、而シテ此等ノ諸川ハ、皆信濃川ニ入ル、信濃川以西ハ 平坦ニシテ、与板町、関原村、片貝村、等此處ニ在リ、与板町ハ信濃川ノ西岸ニ在リテ、水陸トモニ運輸ノ便アリ、戸数一千三百五十、人口五千二百、郡役所、警察署、郵便電信局、本願寺別院、等アリ是レヨリ信濃川に沿ヒ、新潟及ビ長岡通ズル道路アリ、又、海岸ノ名邑ハ、出雲崎、寺泊等ニシテ、寺泊ノ北ニ野積、及、間瀬村アリ、間瀬ニハ銅山有リテ野積村ハ弘智法印ノ靈地ナリ、本郡ハ平地少ナシト雖モ、地味宜シキヲ以テ、住民ハ概シ農業ニ従事ス、然レドモ往々水災ヲ免レズト云ウ、関原地方ハ、煙草ヲ培養シテ生計ヲ為ス者多ク、又西部ハ海に沿フヲ以テ、多く漁業ヲ営ム、又出雲崎ニ連リテ尼瀬町アリ、尼瀬町ハ油井多クシテ、産出夥多ナリ、故ニ本郡著名ノ物産ハ、米穀(各村)魚類(寺泊出雲崎)石腦油(尼瀬各村)煙草(関原)等ナリ

第10表 『高等小学新潟県地理歴史教科書』の目次（ルート順序）

第一篇	新潟市。	西蒲原郡。	三嶋郡。	刈羽郡。
	中頸城郡。	西頸城郡。	東頸城郡。	中魚沼郡。
	南魚沼郡。	北魚沼郡。	古志郡。	南蒲原郡。
	中蒲原郡。	東蒲原郡。	北蒲原郡。	岩船郡。
	越後概説。			
第二篇	羽茂郡。	雑太郡。	加茂郡。	
	佐渡概説。			

第3図 地理教科書におけるルート順序

(市郡単位、ただし佐渡は島単位。ベースマップは新撰新潟県地誌全による。)



9表で、両者を比べると一見して類似性が認められる。たとえば、順序は與板（信濃川の西岸に位置）、大河津村（與板の北二里、疏鑿工事）、寺泊（初君）、片貝（酒）、出雲崎とはほぼ同じであり、記述内容も類似している。また、歴史的内容がかなり取り入れられているのは、教科書が地理歴史の教科書であるためであろう。ただし、教科書にある尼瀬の石油や関原の煙草などは地理唱歌では取り上げられていない。

以上は三島郡の例であるが、参考までに新潟県全体のルート順序についてみると、地理唱歌のルートは第10表の地理歴史教科書のルート（目次）と全く一致している。

このように、地理教科書と郷土唱歌の記述には深い関係のあることがわかったが、この場合は両書の作者がたまたま同一人物であったためということもでき、まだ一般的傾向とはいえない。たとえば、新潟県に関する他の地理教科書『新撰新潟県地誌全』³²⁾ (三条二書房、明治25年6月)や『最新新潟県地誌児童用』³³⁾ (明治35年)などのように、そのルート順序等(第3図)が地理唱歌と関係ない場合もある。いずれにしても、地理教科書と郷土唱歌との関係、両者の類似点と相違点を検討していくことが今後期待されよう。

8. おわりに

本稿では主として関東甲信越地方4県の明治期郷土唱歌を取り上げ、その実態の確認・紹介、地理教育との関連について考察した。

最後に、社会科教育及び郷土教育の観点から2点補足説明をしておわりとしたい。

第1は郷土唱歌製作の社会的背景である。郷土唱歌は鉄道唱歌の影響を受け、その延長上に作られたという性格を持つので、まず、鉄道唱歌流行の背景をみると、鉄道唱歌が日清戦争前後に流行した軍歌と音楽的に類似していたため、その延長として流行をみたという音楽教育史的背景(『音楽教育の歴史』³⁴⁾)、教科統合説を唱えるヘルバルト教育学が明治20年代中頃から全盛となり、その影響によるという教育史的背景(日本教科書大系『唱歌』³⁵⁾)、そして、日清・日露戦争期における国家主義化の進行という国家社会的背景(『本邦音楽教育史』³⁶⁾)などが考えられる。このような鉄道唱歌流行の背景に加えて、郷土唱歌の場合はわが国の府県制度が確立していく時期にあたり(中川剛『地方自治制度史』³⁷⁾)、新しい地方制度としての府県に対する住民の意識の高揚が期待されていたという地方制度的背景もあるように思われる。当時の関係者がそれぞれの府県民意識、新たな郷土意識の育成を目指して郷土唱歌を作成したという言い方もできるかも知れない。長く続いた畿道別・国別の日本地誌の地理教授が、明治35年の文部省訓令第3号「中学校教授要目」をへて、明治36年の教科書「小学地理」においてようやく府県に基礎を置く地方別・府県別地誌に転換するのも(中川『近代地理教育の源流』³⁸⁾、中川「日本の地理教育の歩みと動向」³⁹⁾)、明治地方制度の確立を背景にしたものと思われる。また、明治30・40年代はわが国の本格的な郷土教育が発展しはじめる時期であるという郷土教育的背景とも何らかの関係があるかも知れない(海後・飯田・伏見『わが国における郷土教育と其施設』⁴⁰⁾)。そして、これらの諸点は明治期郷土唱歌の郷土教育史的意義とも関わってくるものと思われる。

第2は明治期郷土唱歌の普及状況についてである。明治期郷土唱歌を教えられた児童・生徒が大人になってから当時を回想した文章資料が若干あり、それによるとかなり普及し

たように思われるが、⁴¹⁾ 一般的にははっきりしたことはわからない。ただ、後世に長く受け継がれたものはほとんどないようである。その中で唯一、今日でも盛んに歌い続けられている「信濃の国」の存在は大変貴重である。信濃の国がこれほどまでに慕われるのは、明治期郷土唱歌のほとんどが鉄道唱歌的な詞・曲であったのに対し、信濃の国は詞・曲とも芸術性に勝れ、今日においても十分通用する音楽であったためと思われる。また、面積が広大で、県内の自然的、歴史的、社会的、住民意識的な地域差の大きい長野県をまとめていく一つの拠り所という意味もあったであろう（市川・小林『県歌信濃の国』⁴²⁾）。いずれにしても、信濃の国の存在は社会科教育的及び郷土教育的にみた明治期郷土唱歌の今日的意義を示しているといえよう。

さて、一般的にみて今日の都道府県意識、郷土意識はどの程度であろうか。国際化・グローバル化に流され、郷土の意義、郷土意識が希薄になっていないであろうか。確かに今日においては都道府県という枠組み自体の再検討も必要であろう。しかし、その枠組みの大小に関わらず、郷土、郷土意識は存在し、人間形成上、教育上、大きな価値を持つことは不変であると考え。国際化・グローバル化の時代における郷土の持つ意義を的確に把握し、それにふさわしい郷土唱歌、特に音楽性豊かな郷土唱歌を製作していくこと、そしてそれを学校教育において様々に活用していくことが期待されよう。

参考文献及び注

- 1) 山口幸男「明治期における地理教育唱歌について」、新地理 41-4, 平成6年3月。
- 2) 高取 武編『歌でつづる鉄道百年』鉄道図書刊行会, 昭和43年。
大悟法利雄『なつかしの鉄道唱歌』講談社, 昭和44年。
中川浩一「唱歌教科書と地理教育」地理 17-8, 昭和47年。
- 3) 山口幸男「明治期の郷土唱歌 一群馬, 千葉, 埼玉, 栃木各県の場合一」, 群馬大学社会科教育論集第3号, 平成6年3月。
- 4) 国立音楽大学編「唱歌教材目録(明治編)」, 国立音楽大学音楽教育研究所年報第4号, 昭和55年。
- 5) 大和田建樹作詞, 多梅雅作曲『地理教育鉄道唱歌第一集』(発行者三木佐助), 明治33年5月。復刻版『地理教育鉄道唱歌』全五集, 別冊一, 図書刊行会, 昭和62年6月。
- 6) 大和田建樹作詞, 本元子作曲『地理歴史教育甲斐唱歌』芳文堂, 明治34年。
- 7) 四竈訥治作詞, 四竈仁瀬作曲『智育鉄道唱歌第一集, 奥州下り』有千閣, 明治33年。
- 8) 『仙台人名大辞典』, 昭和56年復刻版。

- 9) 渡辺義丸作詞, 小林礼作曲『甲斐地誌唱歌』徴古堂, 明治41年9月.
- 10) 『大江渡辺義丸遺稿集』中央図書出版, 昭和30年11月.
- 11) 生島峯「甲府案内一周唱歌」, 山梨教育第142号, 明治39年.
西山梨相川学校「西山梨地理唱歌」, 山梨教育第131号, 明治38年.
高橋芝園「北巨摩郡歌」, 山梨教育第128号, 明治38年.
- 12) 市川健夫・小林英一『県歌信濃の国』銀河書房, 昭和59年.
中村左伝治『県歌「信濃の国」を考える』ほおずき書籍, 平成2年.
長野県商工会婦人部連合会『信州ふるさとの歌』銀河書房, 平成5年.
- 13) 長野県商工会婦人部連合会『信州ふるさとの歌』.
- 14) 喜早 哲『うたのふるさと紀行』日本放送出版協会, 昭和61年3月.
- 15) 浅井 冽・内田慶三著, 北村季晴作曲『信濃唱歌第一集』土原書店, 明治34年.
- 16) 長野県商工会婦人部連合会『信州ふるさとの歌』に収められている.
- 17) 雪廼舎閑人『信濃路双書2, 信州の鉄道唱歌』信濃路, 昭和55年.
- 18) 大槻三好『明治唱歌の恩人石原和三郎』講談社出版サービスセンター, 昭和47年.
- 19) 原 宏平校閲, 原省吾作詞, 入江好治郎作曲『新潟県地理唱歌』桜井産作発行, 明治34年2月.
- 20) 入江好治郎『小学校教科用1・2・3唱歌集』東京博文館, 明治34年6月.
- 21) 『新潟県県民百科事典』野島出版, 昭和52年2月.
- 22) 鈴木江南「現今の地理教授ニ就キテ」, 信濃教育会雑誌第192号, 明治35年.
- 23) 岡田興一「地理唱歌」, 上野教育会雑誌第158号, 明治33年12月.
- 24) 中川浩一『茨城県鉄道発達史下』筑波書林, 昭和55年.
- 25) 石原和三郎作詞, 田村虎蔵作曲『上野唱歌』富山房, 明治33年11月.
- 26) 秀英社編輯所作詞, 山田源一郎作曲『千葉県郷土唱歌』秀英舎, 明治34年2月.
- 27) 村山自彊作詞『千葉県一週唱歌』榊原文盛堂発行, 明治41年5月.
- 28) 鈴木白帆・山口夢村『総房紀行唱歌』米本書店, 大正10年6月.
- 29) 山崎直方・佐藤伝蔵編『大日本地誌』全10巻, 明治36年~大正4年.
- 30) 栃木県の「栃木県旅行唱歌」は大正4年作であるが, 同県の明治期の郷土唱歌がないことと, 明治に近いことから取り上げた.
- 31) 原 省吾『高等小学新潟県地理歴史教科書』桜井書店, 明治26年11月.
- 32) 三條同盟編輯所編『新撰新潟県地誌全』三条二書房, 明治25年6月.
- 33) 上越教育会編『最新新潟県地誌児童用』高橋書店, 明治35年5月, 高崎書店.
- 34) 小学校音楽教育講座第2巻『音楽教育の歴史』音楽之友社, 昭和59年3月.
- 35) 日本教科書大系近代編第25巻『唱歌』講談社, 昭和40年9月.
- 36) 日本音楽教育協会『本邦音楽教育史』復刻版, 昭和57年7月.

- 37) 中川 剛『地方自治制度史』学陽書房，平成 2 年.
- 38) 中川浩一『近代地理教育の源流』古今書院，昭和53年.
- 39) 中川浩一「日本の地理教育の歩みと動向」，矢嶋・位野木・山鹿編『現代地理教育講座第 2 巻 地理教育の動向と課題』pp.105-174.
- 40) 海後・飯田・伏見『我が国における郷土教育と其施設』目黒書店，昭和 7 年 9 月.
- 41) 前掲10) 他.
- 42) 市川健夫・小林英一『県歌信濃の国』銀河書房，昭和59年.

学校教育における上毛かるたの活用

— 社会科教育からの考察 —

原 口 美貴子

群馬大学大学院教育学研究科社会科教育専修
(1994年10月21日受理)

1. はじめに

(1) 研究の目的

群馬県には、群馬県を代表するような事象を読み込んだ「上毛かるた」という郷土かるたがある(第1表)。昭和22年に製作され、その翌年から今日に至るまで、県大会が毎年盛大に開催され、平成6年度で47回目を迎えている。この「上毛かるた」大会は子ども会育成団体連絡協議会が主催する社会教育活動の一環で、地区子ども会または各小・中学校

第1表 「上毛かるた」の読札一覧表

い	伊香保温泉 日本の名湯	う	碓氷峠の 関所跡
ろ	老農 船津伝次平	の	登る榛名の キャンプ村
は	花山公園 つつじの名所	お	太田金山 子育呑龍
に	日本で最初の 富岡製糸	く	草津よいとこ 葉の温泉
ほ	誇る文豪 田山花袋	や	耶馬溪しのぐ 吾妻峡
へ	平和の使徒 新島 襄	ま	蕨と生糸は 日本一
と	利根は 坂東一の川	け	県都前橋 生糸の市
ち	力あわせる 二百万	ふ	分福茶釜の 茂林寺
り	理想の電化に 電源群馬	こ	心の燈台 内村鑑三
ぬ	沼田城下の 塩原太助	え	縁起だるまの 少林山
る	ループで名高い 清水トンネル	て	天下の義人 茂左衛門
わ	和算の大家 関孝和	あ	浅間のいたずら 鬼の押し出し
か	関東と信越つなぐ 高崎市	さ	三波石と共に 名高い冬桜
よ	世のちり洗う 四万温泉	き	桐生は日本の 機どころ
た	滝は吹割 片品渓谷	ゆ	ゆかりは古し 貫前神社
れ	歴史に名高い 新田義貞	め	銘仙織出す 伊勢崎市
そ	そろいの支度で 八木節音頭	み	水上、谷川 スキーと登山
つ	つる舞う形の 群馬県	し	しのぶ毛の国 二子塚
ね	ねぎとこんにやく 下仁田名産	ひ	白衣観音 慈悲の御手
な	中山道しのぶ 安中杉並木	も	紅葉に映える 妙義山
ら	雷と空風 義理人情	せ	仙境尾瀬沼 花の原
む	昔を語る 多胡の古碑	す	裾野は長し 赤城山

の大会を勝ち進んで、町村・郡市大会、県大会へという全県的な組織体系のもとで実施されている。このように「上毛かるた」は長年にわたって群馬県民の多くに迎え入れられ、今日でも様々な場面で活用されており、群馬県の人で『つる舞う形の群馬県』と聞けば、それが「上毛かるた」の一句であることをすぐに想起するとともに、かるたの絵札に描いてある鶴のような形をした茶色いイメージの群馬県の姿やかるたで遊んだ頃の思い出などが、なんとも懐かしくそれぞれの脳裏に広がっていくのではなからうか。このことは『つる舞う形の群馬県』以外の読札の場合でも同様だろう。

郷土かるたには地域の自然・歴史・文化・産業など様々な事象が読み込まれている。そのため児童・生徒は「上毛かるた」遊びを通して、知らず知らずのうちに郷土群馬県を認識（認知面・情意面を含む）していくようになるが、このことは郷土認識の育成を重要な教育目標の一つとしている社会科教育にとって注目に値するものといえよう。しかしながら「上毛かるた」についての従来の研究をみると、「上毛かるた」そのものの解説はあるが、郷土認識との関わりなどから「上毛かるた」をとりあげた研究はない。この視点に立って筆者は今までに、郷土かるたの代表的な存在である「上毛かるた」を取り上げ、「上毛かるた」が郷土認識の形成に及ぼす影響を、群馬県の小・中・大学生を対象とした実態調査に基づいて実証的に明らかにしてきた。¹⁾ さらに郷土かるたの全国的動向についての調査・分析を行った。²⁾

これらをふまえ、今回は、「上毛かるた」活動の主要な場の一つとされる学校教育での活用状況を知るために、県内四市町村の小・中学校を対象とした実態調査を行った。小稿ではこの結果について報告するとともに、社会科教育の観点から、今日の学校教育における郷土かるたを活用する意義について考察していきたい。

(2) 調査方法

今回調査対象としたのは、群馬県前橋市、太田市、中之条町、榛名町の全小・中学校105校である。この四市町村を取り上げた理由は、前橋市と太田市については先に行った児童・生徒の郷土認識の形成に関する実態調査の対象地域であること、中之条町と榛名町については、毎年行われている「上毛かるた」県大会で優秀な成績を修めることが多く、学校教育での活用例が指摘されているなど、「上毛かるた」活動が比較的活発に行われている地域と推測されること等による。これらの四市町村の地域の特徴について若干の説明をするならば、前橋市は県央に位置し、県庁所在地で、群馬県最大の都市、太田市は県東部に位置し、近年工業化が進化した東毛最大の都市である。また、中之条町は県北西部の山間地に位置するこの地域の中心地、榛名町は県中西部に位置し山間部もあるが、県で第2の都市である高崎市に隣接しており、近年そのベッドタウンとしての役割を担う町である。

調査方法は質問紙法で調査票は第2表に示す。調査内容は大きく二つに分かれている。

第2表 調査票

調査票

この調査は群馬県内の小・中学校における「かるた」を取り入れた活動に関するもので、社会科教育の研究上の資料にするために行うものです。

調査1と調査2にお答えの後、適宜2枚目以降の調査にご協力されますようお願い申し上げます。

以下の調査項目にお答えください。

調査1. 貴校の全児童数（全生徒数）は（ ）人

各学年のクラス数及び人数は

1 学年	() クラス	() 人
2 学年	() クラス	() 人
3 学年	() クラス	() 人
4 学年	() クラス	() 人
5 学年	() クラス	() 人
6 学年	() クラス	() 人

調査2. 貴校には、その教育課程（各教科、道徳、特別行事）等の中で、現在（もしくは過去において）「かるた」を取り入れた活動の事例がありますか。下の表の1～5の中から該当する番号に○をつけ、その活動のなされている（いた）期間、使用しているかるたの名称等についてご記入ください。

	いつ頃から活動していますか (いつ頃活動していましたか)	使用している（いた）かるた の名称は						
1. 「上毛かるた」を取り入れた活動がある								
2. 郡市町村で作った「かるた」を取り入れた活動がある								
3. 学校で作った「かるた」を取り入れた活動がある								
4. 1～3以外の「かるた」を取り入れた活動がある								
5. 「かるた」を取り入れた活動はない 理由（該当する番号に○をつけてください）								
<table border="0"> <tr> <td>① 時間的な余裕がない</td> <td>④ 子どもの興味関心をひきにくい</td> </tr> <tr> <td>② 準備や指導に手間がかかる</td> <td>⑤ その他</td> </tr> <tr> <td>③ 教材(題材)として余り魅力を感じない</td> <td>()</td> </tr> </table>			① 時間的な余裕がない	④ 子どもの興味関心をひきにくい	② 準備や指導に手間がかかる	⑤ その他	③ 教材(題材)として余り魅力を感じない	()
① 時間的な余裕がない	④ 子どもの興味関心をひきにくい							
② 準備や指導に手間がかかる	⑤ その他							
③ 教材(題材)として余り魅力を感じない	()							

2枚目以降は調査2で“1「上毛かるた」を取り入れた活動がある”に○をつけた場合のみ、その詳細についてご記入くださるようお願い致します。なお用紙が不足した場合は、お手数ですがコピーをとってお使いください。

* Q2～Q7については、具体的な実施計画案、記録等がございましたら添付していただければ幸いです。

Q1 教育課程等における位置付け(該当する番号に○をつけて下さい)	1. 各教科(教科名:) 2. 道徳 3. 特別活動 4. その他 ()
Q2 単元名, 題材名, 活動名	
Q3 対象児童・生徒(学年, クラス, クラブなど)	
Q4 活動実施期間(月日)	
Q5 単元, 題材, 活動の目標	
Q6 単元, 題材, 活動の時間数(単元については, その時間配分をご記入のうえ, 実際に「上毛かるた」を取入れた小単元名に○をつけてください。)	
Q7 「上毛かるた」を取入れる意義, およびその具体的な使い方についてご記入ください。	
Q8 「上毛かるた」を取入れた活動に関して子どもたちの様子はいかがですか。該当する番号すべてに○をつけてください。	1. 積極的に取り組む 5. あまり関心を示さない 2. 興味関心を持ち楽しく取り組む 6. いやいや取り組む 3. ルールを良く守って取り組む 7. その他 4. 互いに協力し合って取り組む ()
Q9 「上毛かるた」を取入れたことによって, 子どもたちの群馬県に対する認識等はどう変化したと思われるか。該当する番号すべてに○をつけてください。	1. 群馬県にたいする知識が増えた 5. 群馬県への興味関心が低下した 2. 群馬県への興味関心が高まった 6. 群馬県が嫌いになった 3. 群馬県への愛着が高まった 7. 特に変化はない 4. 群馬県に関する知識が低下した 8. その他 ()
Q10 「上毛かるた」を取入れた活動を指導してみて, どんな感想をお持ちになりましたか。該当する番号すべてに○をつけてください。	1. 準備や指導に手間がかかった 4. 指導していて楽しかった 2. 「上毛かるた」を取入れたことで目標を効果的に達成できた 5. 「上毛かるた」は教材として適切である 3. 「上毛かるた」を取入れた効果は思ったよりなかった 6. 「上毛かるた」は教材として不適切である 7. その他 ()

第3表 調査対象校および調査回収校の内訳

校数	地域	全 体	前橋市	太田市	中之条町	榛名町
調査対象校数		105(33)	60(19)	29(11)	7(2)	9(1)
調査回収校数		87(31)	48(18)	23(10)	7(2)	9(1)

() は中学校の数で内数。第3表～第10表、第16表～第19表も共通

一つは「上毛かるた」に限らず各種のかるたを取り入れた活動の有無について、そしてもう一つは「上毛かるた」を取り入れた活動に限って、教育課程における位置付け、活動の目的、子どもたちの様子等についての詳細を尋ねるものである。調査実施日は平成6年2月、調査回答者は本調査内容に熟知の教諭とした。調査対象校および調査回収校の内訳は第3表に示す。また調査結果は実数として第4表～第19表に示す（中学校での結果は内数として表す）。

2 学校教育における郷土かるたの導入

群馬県には県全体を対象とした「上毛かるた」の他に各市町村、各学校レベルで製作された郷土かるたが各種存在し、³⁾ 各学校や地域社会で活用されている。これらのかるたも含めて、本調査対象校におけるかるた活動の有無をまとめたものが第4表である。これをみると、かるたを取り入れた活動は全体で89件にものほり、特に小学校で盛んに行われていることがわかる。中でも「上毛かるた」を取り入れた活動が全体で32件と最も多く、次いで「学校かるた」の22件、「郡市町村かるた」の19件、「その他かるた」の16件と続く。この場合の「その他かるた」というのは主に百人一首であり、特に中学校での取り入れが大半を占めている。またかるたを用いた活動がないというのは24校で、その半分以上が中学校である。次にそれぞれのかるたについて、活動数と取り入れた時期（第4～8表）の特徴をみてみよう。

第4表 「かるた」を取り入れた活動があるか

かるたの種類	地域	前 橋	太 田	中之条	榛 名	計
1. 上毛かるた		18(1)	5	5	4	32(1)
2. 郡市町村かるた		4	14(1)	1	0	19(1)
3. 学校かるた		16	1(1)	1	4	22(1)
4. その他かるた		10(8)	3(3)	2	1(1)	16(12)
5. な い		11(7)	6(6)	3(1)	4	24(14)

第5表 「上毛かるた」を取り入れた時期

年次	地域	前 橋	太 田	中之条	榛 名	計
昭和	～ 49	1	1	2	1	5
	50 ～ 54	3	0	1	0	4
	55 ～ 59	3	1	1	0	5
	60 ～ 64	0	0	0	0	0
平成	2 ～	5 (1)	0	0	1	5 (1)
	その他, 不明	6	3	1	2	12

第6表 「郡市町村のかるた」を取り入れた時期

年次	地域	前 橋	太 田	中之条	榛 名	計
昭和	～ 49	0	0	0	0	0
	50 ～ 54	0	0	0	0	0
	55 ～ 59	1	8	0	0	9
	60 ～ 64	1	2 (1)	1	0	4 (1)
平成	2 ～	1	0	0	0	0
	その他, 不明	1	4	0	0	5

第7表 「学校かるた」を取り入れた時期

年次	地域	前 橋	太 田	中之条	榛 名	計
昭和	～ 49	0	0	0	0	0
	50 ～ 54	1	0	0	0	1
	55 ～ 59	6	0	0	0	6
	60 ～ 64	2	0	1	0	3
平成	2 ～	5	1 (1)	0	2	8 (1)
	その他, 不明	2	0	0	2	4

回答項目の四種のかるたのうち最も活動数の多かった「上毛かるた」は、太田市を除く三つの地域それぞれにおいても、他のかるた活動に比べその活動数は最多となっている。取り入れた時期ははっきりしないという回答が多いものの、昭和22年に製作されたということもあって、昭和46年以前からという場合もあれば、昭和50年代という場合、その後少し間をおいて、平成以降現在に至る場合等が多くみられるようである。この動向について、筆者は戦後に作られた全国の郷土かるた（都道府県を対象としたものに限って）23種について、その製作年や意図等から、終戦直後の戦後復興期、昭和50年代以降の地方の時代

第8表 「その他かるた」取り入れた時期

年次	地域	前 橋	太 田	中之条	榛 名	計
昭和	～ 49	1 (1)	0	0	0	1 (1)
	50 ～ 54	0	0	0	0	0
	55 ～ 59	0	0	0	0	0
	60 ～ 64	0	0	0	1 (1)	1 (1)
平成	2 ～	0	2 (2)	1	0	3 (1)
	その他, 不明	9 (7)	1 (1)	1	0	11 (8)

期、昭和60年代以降の生涯学習期の三期に分けて分析することを試みているが、⁴⁾ 群馬県における「上毛かるた」の活用の波もこの三期とほぼ一致、すなわち時代の大きな変動期に活用数が多くなっているのではないかと推測される。

「郡市町村かるた」というのは、郡市町村程度を対象として主に各市町村によって製作された郷土かるたであり、特に太田市における活動数の多さが指摘できる。これについて太田市子ども会育成会の関係者の話によると、以前は「上毛かるた」を取り入れた活動が市内各学校で多く見られていたが、「上毛かるた」活動自体が徐々に子ども会で行われるようになったり、昭和55年に太田市の事業として「太田市市民憲章かるた」が製作されたりしたこともあって、「上毛かるた」にかわって「太田市市民憲章かるた」が学校教育で多用されるようになったのだという。なお太田市では、製作直後より市内の各小学校から選抜された児童とPTA会員の参加による「太田市市民憲章かるた」大会が毎年2月に開催されている。また「太田市市民憲章かるた」から派生して、かるたに読まれている土地を巡る「ふるさと太田ウォーク大会」が、一般市民の参加を募って昭和58年から毎年8月に開催されている。

「学校かるた」というのは各学校、学級などで作ったかるたで、郷土かるたの形式をとっているもの、学校生活について詠んでいるもの、学校近辺の草花について詠んでいるもの等内容は様々である。この「学校かるた」は前橋市、榛名町で多く取り入れられている。前橋市では、群馬大学教育学部附属小学校の製作した「くすの木かるた」が昭和52年から同小学校で取り入れられたのを先頭に、昭和55年以降各学校で続々と「学校かるた」が製作、活用されている。また、前橋市、榛名町とも平成二年以降最近になって「学校かるた」が比較的多く製作、活用されている傾向も窺える。

「その他かるた」の取り入れは主に中学校において多く見られる。この場合の「その他かるた」というのは「百人一首」であることを先に述べたが、これは中学校の国語科、社会科（日本史）教材との関連によるものとみられる。

第9表 かるたを取り入れていない理由

理由	地域	前 橋	太 田	中之条	榛 名	計
1. 時間的な余裕がない		9 (5)	2 (2)	2 (1)	0	13 (8)
2. 準備や指導に手間がかかる		0	0	0	0	0
3. 教材として余り魅力を感じない		2 (1)	2 (2)	0	0	4 (3)
4. 子どもの興味関心をひきにくい		3 (1)	1 (1)	0	0	4 (2)
5. そ の 他		3 (2)	2 (2)	1	4	10 (4)

「かるた」を取り入れた活動がないという回答は、主に中学校において多く見られる。その理由（第9表）として最も多いのが“時間的な余裕がない”であり、他に“教材（題材）として余り魅力を感じない”、“子どもの興味関心をひきにくい”といった理由がある。これは中学校だけでなく小学校においても共通した理由となっている。特に小学校において“時間的な余裕がない”というのは、学校週五日制に対応したカリキュラムの再編成による理由も大きいようである。また特に「上毛かるた」を取り入れた活動に関していえば、榛名町で“地域（子ども会および育成会）の活動として行われているので必要ない”と指摘している回答が少なくないことから、「上毛かるた」は社会教育面においても活発に取り入れられていると推察できる。

以上、群馬県の四市町村の小・中学校における「かるた」の導入状況についてみてきたが、全体的な傾向としてまとめると、群馬県の学校教育では「かるた」を取り入れた活動が盛んであり（特に小学校において）、なかでも「上毛かるた」の活動事例数の多さが特徴的である。また、昭和50年代以降の地方の時代に、「郡市町村かるた」や「学校かるた」が多数製作され、学校教育の中でも活用されたが、その背景にはそれらに先立ち群馬県内で広く活用されていた「上毛かるた」の存在、影響力の大きさがあつたと察せられる。さらに、生涯学習が唱えられている今日においても、各種レベルの郷土かるたの製作、活用が学校教育でみられる背景には、「上毛かるた」をはじめとしたそれまでの各種かるたの存在、影響力の大きさが否定できないと思われる。これらのことから群馬県の学校教育における郷土かるた活動は、戦後約半世紀にわたって展開してきた文化、伝統ともいえる面を持っているといえよう。

3. 学校教育における「上毛かるた」活用

(1) 「上毛かるた」活用の実態

群馬県内の学校教育において、かるたを取り入れた活動が盛んであることは上述したとおりであるが、かるた活動を活発にするきっかけともなった「上毛かるた」は、学校教育内

で具体的にどのように用いられているのだろうか。この点についての調査結果を見ていきたい。

「上毛かるた」を取り入れた活動について、教育課程での位置付けをみると（第10表）、特別活動での25件が最も多く、次いで各教科での13件、なかでも社会科が最も多く9件の活動例がみられる。また中之条町では主に特別活動、榛名町では主に社会科において取り入れられている傾向にあり、前橋市では生活科における活動例が3件みられる。以下、社会科、特別活動、生活科の三つに分類して、単元・題材名と対象児童生徒（第11表）、活動時間数、活動実施期間（第12表）についてみていくことにする。

社会科では小学校4年の9～11月頃に学習する（大）単元“私たちの群馬県”の小単元のなかで数時間取り入れられている場合がほとんどで、特に群馬県の地形や産業の学習をする際に用いられている。その具体例として、群馬県太田市立九合小学校の場合を紹介すると、平成五年度の年間指導計画にも示されているように（第13表）、四年生社会科では県に関する学習の単元を「上毛かるた」の読み札である『つるまう形の群馬県』と題し、かるたに書かれてある地名を絵地図にまとめたり、主な産業をかるたを使って調べたりする活動を行っている。また、その単元のまとめとして、グループごとに「群馬県の旅行計画」をたて、行きたいコースを白地図に描き込んだり、行程表を書いたりしたクラスもある（第14表）。その旅行計画表の白地図に着目すると、「上毛かるた」の読み札である『水上、谷川、スキーと登山』や『草津よいとこ薬の温泉』『伊香保温泉日本の名湯』、『ねぎとこんにやく下仁田名産』、『登る榛名のキャンプ村』の記載がみられて興味深い。「上毛かるた」を用いた学習の結果として、児童が県に対する認識を抱く際、明らかに「上毛かるた」を重要な要素として取り入れていることを窺わせる貴重な資料である。なお、児童が喜んでこの学習に取り組み、満足感を得ている様子は、授業実践者によって指摘されている（第15表）。

第10表 教育課程等における位置付け（Q1）

教育課程の種類		地域				
		前橋	太田	中之条	榛名	計
1. 各教科		7	2	0	4	13
うち	社会	4	1	0	4	9
	生活	3	0	0	0	3
	国語	0	1	0	0	1
2. 道徳		0	0	0	0	0
3. 特別活動		15 (1)	3	5	2	25 (1)
4. その他		2	0	0	0	2

一方、特別活動では、冬の遊びおよびお正月の季節に合わせて、12月～2月頃に行われるかるた大会で用いられている場合が多くみられる。対象となる児童生徒は全学年の場合もあれば高学年のみの場合、あるいは各クラスごと等々、各学校で様々である。かるた大会にあてられる時間数は1～2時間程度が最も多い。かるた大会のほかに特別活動としてのクラブ活動で「上毛かるた」を活用している学校も2件みられる。

生活科では1年生を対象として、1～2月頃にかけて“お正月遊び”の学習の中で活用されているようである。実際の活動時間は回答されていないので不明である。

第11表 単元名・題材名・活動名(Q2), 対象児童生徒(Q3), 活動時間数(Q6)

社会科	<ul style="list-style-type: none"> • 4年 単元 わたしたちの群馬県 (11時間) 小単元 群馬県の特徴ある産業 (5時間) • 4年 単元 わたしたちの群馬県 (11時間) 小単元 地図で見る群馬県 (6時間) • 4年 単元 わたしたちの群馬県 [かるた関係は2時間] • 4年 単元 わたしたちの群馬県 (24時間) 小単元 群馬県の地形 (1時間) 群馬県の産業 (1時間) [かるた関係は合わせて1.5時間] • 4年 単元 群馬県の地形と産業 (18時間) [かるた関係は2時間] • 4年 単元 わたしたちの群馬県—群馬県の地形と産業— [かるた関係は3時間] • 4年 単元 わたしたちの群馬県 (26時間) 小単元 群馬県の地形と産業 (18時間) [かるた関係は2時間] • 5, 6年 校内かるた大会 (2時間)
生活科	<ul style="list-style-type: none"> • 1年 お正月遊びをしよう (6時間) • 1年 単元 たのしいおしょうがつ (11時間) 小単元 おしょうがつの遊び (9時間) • 1年 お正月遊びをしよう (4時間)
国語科	<ul style="list-style-type: none"> • 5, 6年 かるた大会をしよう (1時間)
特別活動	<ul style="list-style-type: none"> • かるた大会…24 うち) 校内かるた大会…20 [全校…6, 1～2年…1, 3年…1, 4年…4, 6年…1, 3～6年…1, 4～6年…1, 5～6年…2, クラスごと…2、不明…1] 学級対抗かるた大会…3 [5年…2, 不明…1] 親子かるた大会…1 [5年] • クラブ活動…2 [4年以上…1, 不明…1] • 正月の遊び活動…1 [全校] <p>以下活動時間数</p> <ul style="list-style-type: none"> • 校内かるた大会…0.5時間 [1], 1時間 [5], 2時間 [7], 3時間 [1] • 学級対抗かるた大会…1時間 [1], 2時間 [1], 3～4時間 [1] • 親子かるた大会…1時間 [1] • クラブ活動…週1時間 • 正月の遊び活動…1時間 [1]

第12表 活動実施期間 (Q4)

[] 内は複数回答

9月：9月，中旬，9～10月
10月：10月 [2]，下旬
11月：11月，11～3月
12月：3日，12～1月 [2]
1月：1月 [12(1)]，始業式の日，15日，中旬，18・19日，第3・4土曜日， 21日，22日，25日，29日，1～2月下旬，1～2月
2月：2月，2月始め
参考) 社会科…9月，9月中旬，9～10月，10月，10月下旬，11月，1月 生活科…1月 [2]，1～2月

第14表 「群馬県の旅行計画」 実践例

出発	太田から桐生まで車で行く11:00電車で前橋までとうちく11:30
お風呂	前橋でくりごはん11:30～12:30まで休け
出発	12:30から1:30まで電車12:30みなみみとうちく
温泉	そのあとは温泉にはいる
登山	9:00登山にちうせんする
お風呂	のほり終っておりてきたらお風呂
帰り	2:00電車で前橋まで3:00から4:00まで買い物(おみやげ)4:00の電車で桐生まで4:30まで

第13表 4年「つるまう形の群馬県」の単元計画(平成5年度太田市立九小小学校年間指導計画社会より)

大単元名「つるまう形の群馬県」 配当時間(11時間)		自 標						
		1. 群馬県の土地や産業の様子を調べることを通して、地域の様子に関心を持つことができる。 2. 群馬県全体の地形や主な産業、都市や交通網などの関連、他地域との関連について考えることができる。 3. 群馬県全体の地形や主な産業、都市交通網などを資料を効果的に活用し、地図などにまとめることができる。 4. 群馬県の地形や産業の特色を理解するとともに、県内の人々の生活は他地域との関わりがあることを理解することができる。						
過程	ねらい	時間	主な活動(多様な学習活動)	留意点	培いたい力	評価の観点・評価方法	準備・資料	
課題をつかむ	○群馬県の様子を紹介するには、どんなことを紹介すればいいかを考え、それを調べるための学習計画を立てることができる。	1	○旅行などで行ったことのある県内の地域を発表し合い、白地図に印を付ける。 ○それは、どんな様子だったか、どうやって行ったか、お土産は何かなどを発表し合う。 ・どこへ行ったかわからない。 ・山に囲まれて楽しかったよ。 ・国産(自動車道)に乗って行った。 ・梨を買ってきたよ。 (群馬県のパンフレットを作るためには群馬県の様子を調べよう。)	○旅行などで行ったことがある場所など、子どもたちの経験を発表させるなどして関心を高める工夫をする。 ☆白地図に印を付けさせることで、子どもたちに未知な、不確実な事象に気付かせ、追求の意欲を高めるようにする。 ○課題は教師が提示し、その追求の方法を話し合わせ、学習の目的がつかめるようにする。 ◇3年社会科「な～なるほど・ザ・太田市」との関連。比較的捉えやすい太田市の様子と関連させ、それを発表させながら学習を進めていくようにする。	計画立案力	○発表	・群馬県の白地図 ・旅行のスタンプ等類 ・旅行の土産 ・ワークシート	
			○群馬県の様子を紹介するパンフレットを作るには、どんなことを調べればいいのかを話し合う。 ・主な市町村の名前 ・土地の様子(山、川、土地の高さ) ・交通の様子(道路、鉄道線) ・産業の様子	○3年社会科「な～なるほど・ザ・太田市」との関連。比較的捉えやすい太田市の様子と関連させ、それを発表させながら学習を進めていくようにする。				
計画を立てる	○白地図を制作しながら、群馬県土地の特徴について理解することができる。	2	○群馬県の衛生写真を見て、気付いたことを話し合う。 ・緑が多い ・山が多い ・白いところは何だろう。 ・山の頂を川が流れている。など ○等高線の意味について知る。 ○群馬県地図をもとに、県の土地の様子について白地図にまとめる。(制作活動) ・土地の高さ・山・河川 ○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流) ○自分が行ったことのある県内の地域や調べた地名がどこにあるかグループごとに調べ、白地図にまとめる。(調査活動) ・群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	☆群馬県の衛生写真を提示することで、土地の高さに目させ、等高線を学習する動機づけを図る。 ○等高線の立体模型を提示するなどして、等高線の意味について捉えさせるようにする。 ☆○等高線に沿って白地図に色塗りをさせることで、群馬県土地の特徴について具体的につかませる。	観察力 資料活用力 思考力 資料活用力	○発表 ○発表 ○発表 ○発表 ○発表 ○発表	・群馬県の衛生写真 ・等高線の立体模型 ・群馬県等高白地図 ・群馬県全図 ・群馬県市町村地図 ・上毛かるた	
			○自分が行ったことのある県内の地域や上毛かるたに書かれている地名を白地図にまとめる。群馬県の都市や交通網を調査することができる。	○グループごとにまとめた白地図をもとにクラス全体で縦横紙4枚大の絵地図にまとめる。(制作活動) ○絵地図に示された目的地までの交通網を調べ、白地図にまとめる。(調査活動) ・鉄道・高速道路 ・国道、主な幹線道路 ○調べた結果を絵地図に記入していく。(制作活動) ○群馬県交通の特徴について話し合う。(相互交流)	☆○体験的な活動を多く取り入れ、またそれを通してクラス全体で作品をつくり上げていくことで、子どもたちの積極的な探究心を育むようにする。 ○目的地までの交通網を調べることによって、調べることの目的を明らかにして、調べる意欲を高める工夫をする。 ○絵地図をB4用紙に縮小したものを白地図として与え、主な交通網だけを記入させるようにする。 ○鉄道や道路の延長上としての県内や国内の色々な地域とのつながりにも触れるようにする。 ○絵地図を制作する中で、八方位や縮尺の必要性を理解させるようにする。	表現力 資料活用力 表現力 思考力	○発表 ○発表 ○発表 ○発表	○行動 ○作品 ○作品 ○作品 ○発表 ○発表
か	○自分が行ったことのある県内の地域や上毛かるたに書かれている地名を白地図にまとめる。群馬県の都市や交通網を調査することができる。	4	○自分が行ったことのある県内の地域や上毛かるたに書かれている地名を白地図にまとめる。群馬県の都市や交通網を調査することができる。	☆○体験的な活動を多く取り入れ、またそれを通してクラス全体で作品をつくり上げていくことで、子どもたちの積極的な探究心を育むようにする。 ○目的地までの交通網を調べることによって、調べることの目的を明らかにして、調べる意欲を高める工夫をする。 ○絵地図をB4用紙に縮小したものを白地図として与え、主な交通網だけを記入させるようにする。 ○鉄道や道路の延長上としての県内や国内の色々な地域とのつながりにも触れるようにする。 ○絵地図を制作する中で、八方位や縮尺の必要性を理解させるようにする。	表現力 資料活用力 表現力 思考力	○発表 ○発表 ○発表 ○発表	○行動 ○作品 ○作品 ○作品 ○発表 ○発表	・群馬県白地図 ・縦横紙大の群馬県白地図 ・地図帳 ・上毛かるた ・地図帳 ・劇脚本
			○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	○自分が行ったことのある県内の地域や上毛かるたに書かれている地名を白地図にまとめる。群馬県の都市や交通網を調査することができる。	☆○体験的な活動を多く取り入れ、またそれを通してクラス全体で作品をつくり上げていくことで、子どもたちの積極的な探究心を育むようにする。 ○目的地までの交通網を調べることによって、調べることの目的を明らかにして、調べる意欲を高める工夫をする。 ○絵地図をB4用紙に縮小したものを白地図として与え、主な交通網だけを記入させるようにする。 ○鉄道や道路の延長上としての県内や国内の色々な地域とのつながりにも触れるようにする。 ○絵地図を制作する中で、八方位や縮尺の必要性を理解させるようにする。	表現力 資料活用力 表現力 思考力	○発表 ○発表 ○発表 ○発表	○行動 ○作品 ○作品 ○作品 ○発表 ○発表
め	○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	2	○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	☆○体験的な活動を多く取り入れ、またそれを通してクラス全体で作品をつくり上げていくことで、子どもたちの積極的な探究心を育むようにする。 ○目的地までの交通網を調べることによって、調べることの目的を明らかにして、調べる意欲を高める工夫をする。 ○絵地図をB4用紙に縮小したものを白地図として与え、主な交通網だけを記入させるようにする。 ○鉄道や道路の延長上としての県内や国内の色々な地域とのつながりにも触れるようにする。 ○絵地図を制作する中で、八方位や縮尺の必要性を理解させるようにする。	表現力 資料活用力 表現力 思考力	○発表 ○発表 ○発表 ○発表	○行動 ○作品 ○作品 ○作品 ○発表 ○発表	・群馬県白地図 ・縦横紙大の群馬県白地図 ・地図帳 ・上毛かるた ・地図帳 ・劇脚本
			○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	☆○体験的な活動を多く取り入れ、またそれを通してクラス全体で作品をつくり上げていくことで、子どもたちの積極的な探究心を育むようにする。 ○目的地までの交通網を調べることによって、調べることの目的を明らかにして、調べる意欲を高める工夫をする。 ○絵地図をB4用紙に縮小したものを白地図として与え、主な交通網だけを記入させるようにする。 ○鉄道や道路の延長上としての県内や国内の色々な地域とのつながりにも触れるようにする。 ○絵地図を制作する中で、八方位や縮尺の必要性を理解させるようにする。	表現力 資料活用力 表現力 思考力	○発表 ○発表 ○発表 ○発表	○行動 ○作品 ○作品 ○作品 ○発表 ○発表
る	○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	2	○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	☆○体験的な活動を多く取り入れ、またそれを通してクラス全体で作品をつくり上げていくことで、子どもたちの積極的な探究心を育むようにする。 ○目的地までの交通網を調べることによって、調べることの目的を明らかにして、調べる意欲を高める工夫をする。 ○絵地図をB4用紙に縮小したものを白地図として与え、主な交通網だけを記入させるようにする。 ○鉄道や道路の延長上としての県内や国内の色々な地域とのつながりにも触れるようにする。 ○絵地図を制作する中で、八方位や縮尺の必要性を理解させるようにする。	表現力 資料活用力 表現力 思考力	○発表 ○発表 ○発表 ○発表	○行動 ○作品 ○作品 ○作品 ○発表 ○発表	・群馬県白地図 ・縦横紙大の群馬県白地図 ・地図帳 ・上毛かるた ・地図帳 ・劇脚本
			○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	☆○体験的な活動を多く取り入れ、またそれを通してクラス全体で作品をつくり上げていくことで、子どもたちの積極的な探究心を育むようにする。 ○目的地までの交通網を調べることによって、調べることの目的を明らかにして、調べる意欲を高める工夫をする。 ○絵地図をB4用紙に縮小したものを白地図として与え、主な交通網だけを記入させるようにする。 ○鉄道や道路の延長上としての県内や国内の色々な地域とのつながりにも触れるようにする。 ○絵地図を制作する中で、八方位や縮尺の必要性を理解させるようにする。	表現力 資料活用力 表現力 思考力	○発表 ○発表 ○発表 ○発表	○行動 ○作品 ○作品 ○作品 ○発表 ○発表
まとめる	○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	2	○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	☆○体験的な活動を多く取り入れ、またそれを通してクラス全体で作品をつくり上げていくことで、子どもたちの積極的な探究心を育むようにする。 ○目的地までの交通網を調べることによって、調べることの目的を明らかにして、調べる意欲を高める工夫をする。 ○絵地図をB4用紙に縮小したものを白地図として与え、主な交通網だけを記入させるようにする。 ○鉄道や道路の延長上としての県内や国内の色々な地域とのつながりにも触れるようにする。 ○絵地図を制作する中で、八方位や縮尺の必要性を理解させるようにする。	表現力 資料活用力 表現力 思考力	○発表 ○発表 ○発表 ○発表	○行動 ○作品 ○作品 ○作品 ○発表 ○発表	・群馬県白地図 ・縦横紙大の群馬県白地図 ・地図帳 ・上毛かるた ・地図帳 ・劇脚本
			○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	○群馬県土地の特徴について話し合う。(相互交流)	☆○体験的な活動を多く取り入れ、またそれを通してクラス全体で作品をつくり上げていくことで、子どもたちの積極的な探究心を育むようにする。 ○目的地までの交通網を調べることによって、調べることの目的を明らかにして、調べる意欲を高める工夫をする。 ○絵地図をB4用紙に縮小したものを白地図として与え、主な交通網だけを記入させるようにする。 ○鉄道や道路の延長上としての県内や国内の色々な地域とのつながりにも触れるようにする。 ○絵地図を制作する中で、八方位や縮尺の必要性を理解させるようにする。	表現力 資料活用力 表現力 思考力	○発表 ○発表 ○発表 ○発表	○行動 ○作品 ○作品 ○作品 ○発表 ○発表

評価基準

評価の観点	評価基準
社会的事象への関心・意欲・態度	意欲的に群馬県の土地や産業の様子を調べようとし、地域について関心を持つようとする。
社会的な思考・判断	群馬県土地の特徴を考え、主な産業の自然との関わりや、他地域との関連について考えることができる。
観察・資料活用・技能・表現	地図などの資料を活用して、群馬県全体の地形や主な産業、都市や交通網などを調べ、白地図や、パンフレットにまとめることができる。
社会的事象についての知識・理解	群馬県土地の特徴や産業などの特色を理解するとともに、県内の人々の生活は他地域との関わりがあることを理解することができる。

第15表 授業実践者の報告

「4年3組 群馬県の旅行計画 楽しい旅に出かけよう！」について

太田市 九合小学校 4年3組担任 新井 慶之

「楽しい旅に出かけよう！」の旅行計画は4年生の社会科の単元『鶴舞う形の群馬県』のまとめとして扱いました。

この単元の導入部分で子供の学習意欲を引き出す為に「旅行などで行ったことのある県内の地域を発表しよう。」という活動をいたしましたところ、かなり満足できるものになりました。そこで調べたり、確かめたりする活動を経た後、まとめとして担任から「グループごとに旅行会社になって、将来車を買ったときに自分で出かけられるように計画を立てよう。」と誘ったところ、喜んで取り組み始めました。時間を余りかけないで作成しましたので十分なものではありませんが、できたものを廊下に掲示したところ他のクラスの児童からも注目され、子供達は満足そうでした。

(2) 「上毛かるた」活用の意義とその効果

上述した各教科、特別活動における「上毛かるた」を取り入れた活動をふまえて、ここではさらに、その意義と効果についての調査結果を述べていくことにする。

「上毛かるた」を取り入れる目的、意義は(第16表)，“地域・郷土の理解，愛情”のためが19件と最も多く、次いで多いのが“仲良く楽しく遊ぶ，冬の遊び”の11件であった。これらの回答は各教科、特別活動に共通してみられることが特徴である。このことから学校教育において「上毛かるた」は、教育課程の枠にとらわれずに、“遊びとしての要素も備えた、郷土に関する知識・情意両面での高揚が強く期待できる教育的素材”とし

第16表 「かるた」を取り入れる目標、意義 (Q5, Q7)

目標、意義	地域	前橋	太田	中之条	榛名	計
A. 地域・郷土の理解，愛情		8 (1)	4	5	2	19 (1)
B. 社会科学習(県の学習)		5	0	0	4	9
C. 生活科学習		2	0	0	0	2
D. 仲良く楽しく遊ぶ，冬の遊び		8	2	0	1	11
E. 交流，親睦，連帯感，協力性		4	1	1	0	6
F. 礼儀，規範性，自主性		1	3	1	0	5
G. 集中力，粘り強さ		1	0	0	0	1
H. 児童会活動として		1	0	0	0	1
I. 親子の交流		2	0	0	0	2
J. その他		0	0	0	1	1

て用いられているといえる。また社会科学習（県の学習）や生活科学習等、各教科ではその学習方法・学習内容としての意義が評価され、生活科及びかるた大会などの特別活動では礼儀や規範性などの態度面、子ども同士や親子の親睦・交流面での意義が評価される傾向にある。

さて、「上毛かるた」を取り入れた活動に際しての子どもたちの様子をみてみると（第17表），“興味関心を持ち楽しく取り組む”が31件と最も多く、次いで“積極的に取り組む”が26件，“ルールを良く守って取り組む”が20件，“互いに協力し合って取り組む”が13件と続き、指導をした感想では（第19表），“指導をしていて楽しかった”が16件と最も多い。このことから、「上毛かるた」を取り入れた活動は、子どもも教師も楽しんで取り組める要素を持っているといえる。また、この活動を通した子どもたちの群馬県に対する認識の変化については（第18表），“知識が増えた”が最も多く27件，“興味関心が高まった”が25件，“愛着が高まった”が10件となっている。そして第19表の指導した感想をみると，“目標を効果的に達成できた”（14件），“「上毛かるた」は教材として適切である”（12件）とい

第17表 子どもたちの様子（Q8）

子どもたちの様子	地域	前橋	太田	中之条	榛名	計
1. 積極的に取り組む		13 (1)	4	4	5	26 (1)
2. 興味関心を持ち楽しく取り組む		17 (1)	4	4	6	31 (1)
3. ルールを良く守って取り組む		11	4	4	1	20
4. 互いに協力し合って取り組む		8	2	2	1	13
5. あまり関心を示さない		0	0	0	0	0
6. いやいや取り組む		0	0	0	0	0
7. その他		0	1	0	1	2

第18表 群馬県に対する認識の変化（Q9）

認識の変化	地域	前橋	太田	中之条	榛名	計
1 知識が増えた		15 (1)	3	5	4	27 (1)
2 興味関心が高まった		14	3	4	4	25
3 愛着が高まった		6	1	2	1	10
4 知識が低下した		0	0	0	0	0
5 興味関心が低下した		0	0	0	0	0
6 嫌いになった		0	0	0	0	0
7 特に変化はない		0	0	0	0	0
8 その他		0	0	0	0	0

第19表 指導をした感想 (Q10)

指導をした感想	地域	前 橋	太 田	中之条	榛 名	計
1. 準備や指導に手間がかかった		0	0	1	0	1
2. 目標を効果的に達成できた		7	2	2	3	14
3. 効果は思ったよりもなかった		0	0	0	1	1
4. 指導をしていて楽しかった		11	3	0	2	16
5. 教材として適切である		8 (1)	2	2	0	13 (1)
6. 教材として不適切である		0	0	0	0	0
7. そ の 他		0	0	3	2	5

う回答が多い。以上のことから「上毛かるた」を活用する教育的効果は大きいといえるだろう。

4. ま と め

小稿は、群馬県内四市町村の小・中学校を対象に、学校教育におけるかるたの導入状況と、特に「上毛かるた」に関する具体的な活用事例について、実態調査に基づいて考察したものである。その結果は以下のようにまとめられる。

- ① 群馬県には昭和22年に製作された「上毛かるた」を始め、昭和50年代以降に製作された市町村かるたや学校かるたなどが多数存在し、学校教育においてもそれらを取り入れた活動が数多くみられる。中でも「上毛かるた」の活動例が最も多いことが特徴である。
- ② かるたを取り入れた活動は特に小学校において盛んである。中学校では時間的な制限もあって、国語科や社会科の教材として「百人一首」の取り入れが見られる他は、小学校で多用されているような郷土かるたの活用事例はほとんどない。
- ③ 「上毛かるた」は、かるた大会などの特別活動として活用されている事例が最も多い。次いで社会科、生活科などの各教科での活用が多く見られる。中でも中心となるのが社会科で、特に小学校4年生の県の学習において多く取り入れられている。
- ④ 「上毛かるた」は、仲良く楽しく遊ぶといった娯楽面もさることながら、郷土に関する知識・情意両面での高揚や、子ども自身の協力性や規範性の形成等を期待されて学校教育の中に取り入れられており、その効果も高く評価される傾向にある。

以上の結果をふまえ、学校教育で郷土かるたを活用する意義について社会科教育の観点からいくつか考察するならば、まずその最も大きな意義として、児童の郷土認識（認知・

情意両面を含む)の形成に寄与できるということがあげられるだろう。実際に「上毛かるた」を取り入れた活動を通して児童は、群馬県についての知識を得たり、関心を深めたり、愛着を高めたりしている。このことは郷土認識の育成を重要視する社会科教育にとって注目すべき実態といえる。また、郷土認識の育成だけでなく、郷土かるた活動は児童の協力性や規範性などの社会性を育成するという点でも意義があり、これは社会科教育の根本目標である公民的資質の育成と深く関わっているといえるだろう。さらに、社会科以外に他教科や特別活動などでも「上毛かるた」が活用されているという実態から、郷土かるたを介して各教科、各活動が関連する学習も考えられ、その結果多面的、総合的な学習効果が得られるのではないかと思う。

かるた文化は日本で生まれ、千年余りの息の長い伝統を持っている。日本の風土に、日本人の身体に馴染んだ古来からの文化という側面からも、今日の学校教育で生かすことは大変意義があることだと考えられる。なかでも社会科教育にとって大きな魅力ある存在の郷土かるたを、今後の学校教育の中で生かす工夫を期待したい。

最後に小稿を執筆するにあたって、アンケート調査にご協力くださった県内四市町村の小・中学校、貴重な資料を提供してくださった太田市立九合小学校、終始熱心にご指導くださった山口幸男教授に、心からの感謝を申し上げます。(指導教官 山口幸男教授)

注及び参考文献

- 1) 原口美貴子・山口幸男(1994):「郷土かるた遊びと郷土認識の形成—群馬県の上毛かるたの場合—」,『群馬大学教育実践研究』第11号(群馬大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要), pp.1-44。
 原口美貴子(1994):「郷土かるたづくりの工夫点はどこか—郷土かるたの製作と活用—」,『社会科教育』395号, pp.63-65。
 原口美貴子・山口幸男(1993):「群馬県の歴史的人物認識と上毛かるた—大学生・中学生に対する調査—」,『群馬大学社会科教育論集』第2号(群馬大学教育学部社会科教育研究室), pp.139-149。
 原口美貴子(1994):「群馬県の史跡知識と上毛かるた—小・中学生に対する調査—」,『群馬大学社会科教育論集』第3号, pp.33-39。
 山口幸男・原口美貴子(1995):「郷土かるた遊びと児童・生徒の郷土認識への影響—群馬県の『上毛かるた』の場合—」,社会系教科教育研究会編『社会系教科教育の理論と実践』(清水書院), pp.291-302。
- 2) 原口美貴子・山口幸男(1995):「郷土かるたの全国的動向—その社会科教育論的考

察一』、『群馬大学教育学部紀要人文社会科学編』第44巻。

3) 昭和63年時には約50種存在している。詳細は以下を参照されたい。

群馬県図書館協会(1988)：『群馬のふるさとかるた集』、みやま文庫第107巻。

4) 上掲 2)。

高等部の生徒に対する肥満指導

—— エネルギー摂取量・消費量の調査に基づいて ——

中 下 富 子*¹・富 所 隆 治*²

*¹ 群馬大学教育学部附属養護学校

*² 群馬大学教育学部社会科教育講座

(1994年10月22日受理)

緒 言

本校児童生徒は、小中高等学校の児童生徒に比べ、運動面では活動的な遊びが少ない、自分から身体を動かすことが少ない等運動不足であることが多い。また、食生活面では、好き嫌いが多かったり、好きなものは食べすぎたりする等の偏食や過食がみられる。

こうした傾向にある精神発達遅滞の児童生徒が肥満になると、運動不足や過食に拍車がかかり肥満は著しく高度化し、その結果、さらに身体を動かさなくなり、情緒も不安定になりがちである。また、児童生徒本人が肥満を理解できないこともあり、標準体重に近づけることへの動機づけが非常に困難である。

特に高等部の肥満の生徒は、成長発達も少なく生活習慣も固定化してしまうために、運動量を増加させたり食生活の習慣を変えたりするのは難しく、体重を減少させるのも容易ではない。卒業後は、さらなる運動不足や過食、肥満の進行が予測される。また、肥満に伴うさまざまな障害、就労後の問題なども指摘されている。したがって、在学中に、家族との共通理解を深めながら食生活を中心とした生活習慣を見直し、身体に見合った適度な食事や運動・生活のリズムを整えておく必要がある。

そこで、肥満の生徒の一日の食事や行動の内容を調査し、それを基に、肥満の生徒一人一人に応じた好ましい食生活と運動の習慣を卒業後も継続できるように生徒や家族に指導することにより、肥満を改善させたいと考えた。

偏食や過食の原因については、精神面・情緒面での問題が考えられるが、ここではエネルギー摂取量(注1)とエネルギー消費量(注2)の面に限定して、肥満の改善についての調査と指導のあり方を検討するものである。

方 法

1 対象 高等部の肥満の生徒 3名

表1 高等部の肥満の生徒（平成5年5月現在）

対象児	身長(cm)	体重(kg)	肥満度(%) (注3)	障 害 ・ 特 性 等
a 女	145.5	60.2	+32	ダウン症候群，過食，早食い，他人の食物を取る。動作が緩慢，中度精神発達遅滞
b 女	157.0	70.0	+35	脳炎脳症後遺症，右手軽度麻痺あり，過食，重度精神発達遅滞
c 女	159.4	65.8	+23	間食が多い，中度精神発達遅滞

2 調査期間

第1期 平成5年7月中旬 6日間

第2期 平成5年10月下旬～11月初旬 6日間

3 調査方法

- (1) 一人につき2日間の食事内容を学校と家庭とで「食物摂取状況調査票」に記録しエネルギー摂取量を算出する。
- (2) 一人につき2日間の行動を学校と家庭とで分単位のタイムスタディ法(注4)で記録しエネルギー消費量を算出する。
- (3) 食物摂取状況調査日とタイムスタディ法の実施日は，一人につき連続2日間とする。
- (4) 食物摂取状況調査日とタイムスタディ法の記録は，家庭では母親，学校では養護教諭が行う。

4 指導方法

(1) 指導期間 平成5年 9月～11月

(2) 指導のねらい

① 食事指導

日本人の栄養所要量(注5)に基づいて，栄養のバランスをとりつつ，食事の摂取量を抑える。

② 運動指導

日常生活の中で生徒の行動特性に合った無理のない運動を工夫し，身体を動かす機会を増やし，運動量を増加させる。

③ 生活指導

正しい食習慣を身につけさせるとともに、生活のリズムを整える。

(3) 指導方針

- ① 第1期調査結果から、主治医・学校医等の指導を受けながら、減量の目安及びそのためのエネルギー摂取量、エネルギー消費量を具体的な数値で表していく。
- ② 上記の結果から母親と個別の面接により、具体的な食事・運動・生活目標を立てて、実施計画に基づき、母親に定期的に面接による個別指導を行っていく。
- ③ 毎週、体重測定を実施し、体重や肥満度を算出した結果を「体重測定表」に記入し、そのたびに家庭に報告していく。
- ④ 学校での給食指導や昼休み中の過ごし方等の指導は、高等部教官が主に当たる。
- ⑤ 調理者であり、家族の健康を守る要でもある母親に、少しでもよい結果が出たら称賛し、肥満度が増加しても焦らず、あきらめないように励ましていく。

(4) 肥満指導計画

表2のような肥満指導計画に基づき、指導を行っていく。

5 分析方法

- (1) 各生徒のエネルギー摂取量とエネルギー消費量、食事内容とその量、RMR(注6)項目ごとの内容とその時間を検討する。
- (2) 各生徒の調査第1期と第2期のエネルギー摂取量とエネルギー消費量、食事内容とその量、RMR項目ごとの内容とその時間を比較検討する。
- (3) 肥満指導前と指導後の体重や肥満度を比較する。
- (4) (1)(2)(3)より食事指導・運動指導・生活指導のそれぞれが適切であったかどうか評価する。

用語の定義 (注1)～(注6)

(注1)エネルギー摂取量・・・食物で摂取するエネルギー量

ここでは、食品を栄養素の役割別に一群・二群・三群に分け80kcalの食品の量を1点とする点数法を用いた。

(注2)エネルギー消費量・・・身体労作時に消費するエネルギー量

$$E = \Sigma B (RMR + 1.2) \times T$$

ただし、E：一日のエネルギー消費総量 (kcal)

B：基礎代謝基準値 (kcal)

T：それぞれの生活作業時間 (分)

(注3)肥満度・・・前橋市の公立学校と同様に村田式カーソルを基準とした肥満の判定方

法肥満度15%～20%未満の者を肥満傾向、20%以上の者を肥満とした。

(注4)タイムスタディ法・・・一日に各労作ごとに使った時間を調査する方法

(注5)栄養所要量・・・一日に食物で摂取することが望ましい栄養量

(注6)エネルギー代謝率 (RMR)・・・身体労作の強度を表す指標

表2 肥満指導計画

指導内容	実施日	対象者	指導者	資料・留意点
1 肥満について		母親	養護教諭	体重測定表
(1) 肥満とは	7/3	(集団)	担任	
(2) 体重の経過	7/3			
(3) 体重管理の必要性	7/3			
2 食事について		母親	養護教諭	具体的な食品とその量を実物で示す
(1) 一日に必要な摂取量	9/13	本人	担任	「一日に食べる食品の量」
(2) 献立の工夫	9/17	(個別)		「好ましい食生活を送るために」
(3) 調理方法	9/24			「献立を工夫して野菜をたっぷりとろう」「献立料理の工夫」のパンフレット
(4) 糖分の多い食品	9/13			レット
3 運動について		母親	養護教諭	「運動のすすめ」のパンフレット
(1) 適度な運動	9/13	本人	担任	
(2) 家庭での仕事分担	9/13	(個別)		「お手伝いカード」の毎日のチェック
4 生活について		母親	担任	
(1) 一日の過ごし方	9/13	本人	養護教諭	
(2) 睡眠	9/13	(個別)		
(3) 規則正しい食事	9/16			
(4) 排泄(便秘の有無)	10/1			「便秘を防ぐために」のパンフレット

結果及び考察

1 a 女

(1) 第1期調査結果

2日間のエネルギー摂取量と消費量を調査した結果は、表3と表4のようである。摂取量は、1日目は2104kcal、2日目は2088kcalであった。身長・体重・年齢別の日本人の栄養所要量と比較すると摂取量が約150kcal上回っていた。食事内容を食品群でみてみると、一群の肉魚類等の摂取量が多く、二群の野菜果物類が少ない。三群の穀類油脂類等は、摂取の仕方が一定していない。

消費量は、1日目は2046kcal、2日目は1968kcalであった。RMR項目の内容と時間を比較すると「座位」や「歩行」等のRMR値の低い動きが多い。また「掃除」「炊事」等家庭での手伝いや学校での「作業」や「パターゴルフ」等のレクリエーションの時間数が多くみられる。トイレ等を含めた「洗面」の時間数も多い。摂取量と消費量

表3 a女のエネルギー摂取量一覧 (点)

食品群	食品名	調査第1期		目標摂取量	調査第2期	
		7月16日	7月17日		10月25日	10月26日
一 群	卵 類	1.0	0.0	1.0	0.0	1.0
	乳・乳製品	3.0	6.0	3.0	1.5	4.5
	肉 類	3.0	7.0	3.0	0.0	3.2
	魚 貝 類	2.2	2.2		0.7	0.7
	大豆・豆類	1.0	1.3	1.0	1.6	0.0
	小 計	10.2	16.5	8.0	3.8	9.4
二 群	緑黄色野菜	0.3	0.3	1.0	0.7	0.2
	その他の野菜	0.7	0.7		0.3	0.6
	海藻・きのこ			◎	◎	◎
	果 物	0.0	0.6	1.0	0.4	0.6
	小 計	1.0	1.6	2.0	1.4	1.4
三 群	ごはんパン類	10.6	7.0	9.0	6.8	6.7
	い も 類	0.2	0.4	1.0	0.3	2.0
	砂 糖 類	0.0	0.0		0.4	0.1
	菓 子 類	1.5	0.0		2.3	0.0
	ジュース類	2.0	0.0		0.2	0.0
	油・バター類	0.8	0.6	2.0	0.9	1.1
	小 計	15.1	8.0	13.0	10.9	9.9
総 合 計	26.3	26.1	23.0	16.1	20.7	

1点=80kcal (kcal)

総エネルギー量	2104	2088	1840	1288	1656
---------	------	------	------	------	------

[◎印は摂取できた]

表4 a女のエネルギー消費量一覧 (分)

RMR項目	RMR値	調査第1期		調査第2期	
		7月16日	7月17日	10月25日	10月26日
睡眠	-0.25	465.0	535.0	505.0	415.0
臥位	0.0	0.0	25.0	5.0	110.0
よりかかって座る	0.2	0.0	0.0	62.0	0.0
坐位	0.3	111.0	60.0	143.0	102.0
よりかかって立つ	0.4	11.0	0.0	0.0	11.0
立位	0.6	45.0	19.0	81.0	97.0
歩行	1.9	88.0	130.5	106.0	99.0
走る	6.2	3.0	0.0	0.0	22.0
乗り物坐位	0.3	79.0	68.0	63.0	67.0
階段を上がる	6.0	7.5	9.5	33.0	11.0
階段を下りる	3.5	3.5	3.0	6.5	7.0

身 度	0.4	70.0	12.0	36.0	26.0
食 事	0.4	61.0	55.0	55.5	64.0
洗 面	0.7	48.0	92.0	69.0	119.0
入 浴	1.8	15.0	30.0	30.0	0.0
掃 除	2.0	101.0	15.0	38.0	29.0
炊 事	1.1	39.0	141.0	20.0	25.0
洗 濯	1.6	0.0	0.0	7.0	15.0
布団敷きと片付け	3.0	10.0	25.0	0.0	0.0
運 搬	3.0	4.0	0.0	4.0	0.0
絵や字を書く	0.4	10.0	0.0	0.0	0.0
本 を 見 る	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0
歌 を 歌 う	0.6	15.0	20.0	43.0	64.0
テレビを見る	0.5	31.0	80.0	0.0	0.0
パズルをする	3.6	94.0	8.0	55.0	70.0
作業 (陶芸)	1.7	116.0	0.0	0.0	0.0
作業 (手芸)	0.4	0.0	0.0	0.0	37.0
準備体操	5.4	13.0	0.0	5.0	27.0
プランコに乗る	2.0	0.0	0.0	33.0	8.0
なわとびをする	9.0	0.0	0.0	32.0	15.0
フォークダンス	5.4	0.0	0.0	6.0	0.0
バターゴルフ	3.6	0.0	112.0	0.0	0.0

(kcal)

総 エ ネ ル ギ ー	2046	1968	2084	2049
-------------	------	------	------	------

を比較すると、消費量より摂取量が約100kcal多いためカロリーバランスは正である。

(2) 行動目標

第1期調査結果と、過食・早食い・他人の食物を取る等の食事面や、動作が緩慢である等の行動面の特性を考慮し、母親と面接の結果a女が得意とし行動可能な表5の

表5 a女の行動目標

	行 動 目 標	第I期調査	第II期調査
食 事 指 導	1. 毎日約1840kcalを摂取する。	×	○
	2. 栄養のバランスのよい食事をする。	×	○
	3. 糖分の多い食品を控える。	×	×
	(1) コーラを飲まない。	×	×
運 動 指 導	1. 身体を動かす機会を増やす。		
	(1) なわとびをする。	×	○
	(2) 休日は、家族と一緒に1～2時間散歩をする。	○	○
	2. 毎日家庭で手伝いをする。		
	(1) 1～3階までの階段掃除をする。	○	○

運動指導	(2) 食事の用意や後片付けをする。	○	○
	(3) 洗濯物を取り込んだり、たたんだりする。	×	○
	(4) 布団を敷いたり、たたんだりする。	○	×
生活指導	1. 自分の身体や体重に関心をもつ。	△	△
	2. 規則正しい生活をする。	○	○
	3. 睡眠を充分とる。	○	○
	4. 規則正しい食生活をする。	○	○
	(1) 夕食後は、お茶以外は飲まない。	○	○
	(2) よくかんでゆっくり食べる。	×	×

○印はできた。

×印はできなかった。

△印はできたようだ。

ような行動目標を設定した。

(3) 第2期調査結果

2日間のエネルギー摂取量と消費量を調査した結果は、表3と表4のようである。摂取量は1日目1288kcal、2日目1656kcalであった。第1期調査結果の平均と第2期調査結果の平均を比較すると、摂取量が約600kcal少なくなっている。また目標摂取量1840kcalを約400kcalも下回っている。食事内容を食品群で比較すると一群では、2日間とも一定していないが、目標摂取量に近づいてきている。二群では、目標摂取量を下回っているが、海藻・きのこ類・野菜を取り入れた献立の工夫が見られた。三群では、ごはん・パン類の摂取量が減っているために目標摂取量を下回っている。

消費量は、1日目2084kcal、2日目2049kcalであった。第1期調査結果の平均と第2期調査結果を平均すると、約60kcal増加している。RMR項目の内容と時間を見ると、「座位」「歩行」等がやはり多いが、「立位」「ブランコに乗る」「なわとびをする」「走る」等の内容や時間が増加している。手伝いでは、「掃除」「炊事」の他に「洗濯」を取り入れている。摂取量と消費量を比較すると、消費量が摂取量より約600kcal多くなり、カロリーバランスが負となった。

(4) 体重の推移

指導前の9月10日は、体重58.6kg、肥満度28%であった。指導後の11月9日は体重56.0kg、肥満度23%となり、体重は2.6kg、肥満度は5%減少した。

(5) 考察

第1期調査結果から、具体的な行動目標に向けて、食事・運動・生活指導を試みた。その結果、第1期調査では、カロリーバランスが正であったが、第2期調査では、カロリーバランスが負となった。体重は、指導期間中に2.6kg、肥満度は、5%減少した。このことから、a女についての食事・運動・生活指導は有効であったと考える。

食事・運動・生活指導の結果を表4の行動目標の第1期調査結果と第2期調査結果とで比較すると、食事面では、摂取量も減少し栄養のバランスもほほとれるようになってきている。間食は日によって一定していないので、今後も指導の工夫が必要である。また、運動では、RMR値の高い動きや手伝いが増え、消費量を増加させることができた。生活面では、規則正しい生活を継続できてきているが、早食いは改善されなかった。早食いについては、具体的な食べ方の工夫が必要とされる。また、体重測定でやせて称賛されたり、「かわいい」と言われるととてもうれしそうな表情をしたりすることから、少しずつ身体や体重に関心を持ってきているのではないかと考えられる。

2 b女

(1) 第1期調査結果

2日間のエネルギー摂取量、消費量の一覧は省略する。

摂取量は1日目1432kcal、2日目1728kcalであった。身長・体重・年齢別の日本人の栄養摂取量と比較すると下回っていた。食事内容を食品群で比較すると一群の肉魚類や二群の野菜果物類は一定して摂取していない。三群の穀類・油脂類は、やや少なめだった。

消費量は、1日目1889kcal、2日目1773kcalであった。RMR値では、「歩行」の時間数が213分、240分で最も多い。また、RMR項目の内容が少なく、入浴や食事等の他は、「立位」「歩行」「座位」を秒から分の単位で繰り返している。

(2) 行動目標

b女は、食事について、目につく食物は食べてしまうという特性が見られる。主治医から無理なく継続できる摂取量として1840kcalという指示があった。また、母親との面接の結果、食事が終わったら食物を目や手の届かない所へおく・兄弟の食事と違和感がないようにする・満腹感がもてるような献立を家庭で工夫する等を基本とすることにした。消費量の増加には、b女の可能な動きとしての歩行を取り入れていく。

b女の行動目標として、○下校時に自家用車までの歩行時間を延長する、○昼休みの時間に教室から保健室まで数回往復する、○スイミングスクール（週一回）でプール内を歩行する、等を特に設定した。

(3) 第2期調査結果

摂取量は、1日目1464kcal、2日目2072kcalであった。第1期調査結果、第2期調査結果ともに摂取量が一定していない。

消費量は、1日目1785kcal、2日目1790kcalであった。第1期調査結果と比較するとほぼ同じ値であった。

摂取量と消費量を比較すると、1日目は消費量が約300kcal多く、2日目は摂取量

が約300kcal多くなっている。カロリーバランスは1日目が正、2日目が負であった。

(4) 体重の推移

指導前の9月10日は、体重68.8kg、肥満度35%であった。指導後の11月5日は、67.8kg、肥満度32%となり、体重は、1.0kg、肥満度は3%減少した。

(5) 考 察

第1期調査と第2期調査ともに摂取量、消費量が一定していないためにカロリーバランスが正のときと負のときがあった。このことから、体重は1kg、肥満度は3%減少したが、b女についての食事・運動・生活指導は有効でなかったと考える。

食事・運動・生活指導の結果を行動目標の第1期調査結果と第2期調査結果とで比較すると、食事面では第1期・第2期調査結果ともに全体量、各食品群ともに摂取量が一定していなかった。これは、家業との関係もあるので、より家族の生活の状況にあった指導方法の検討や工夫が必要とされる。しかし、運動面では、消費量は増加していないものの、下校の歩行時間が10分から20~30分となったり、スイミングスクールに週2回行ったり、教室と保健室とを2回歩いて往復したりする等動きとしては増えてきている。生活面でもやはり家業との関係もあるので長期的な見通しと継続的な取り組みのための具体策を家族と共通理解を図りながら立てていく必要がある。

3 c女

(1) 第1期調査結果

2日間のエネルギー摂取量、消費量の一覧は省略する。

摂取量は、1日目1720kcal、2日目1552kcalであった。身長・体重・年齢別の日本人の栄養所要量と比較すると、約200kcal下回っている。食事内容を食品群から比較すると一群の魚肉類や三群の穀類・油脂類はほぼ摂取できているが、二群野菜果物類が少ない。

消費量は、1日目1887kcal、2日目1738kcalであった。消費量は、RMR値の低い「歩行」「座位」「テレビを見る」の時間数が多い。摂取量と消費量を比較すると約170kcal消費量が多く、カロリーバランスは負であった。

(2) 行動目標

医師の助言もあり、適切な摂取量として1600kcalを目安とする。

c女の行動目標として、母親の積極的な意見から、○間食を少なくする、○ジュース類を飲まない、○30分間犬の散歩をする、○毎日犬の散歩のときに10分間走る、○毎日器械を使った腹筋運動を10回する、等を特に設定した。

(3) 第2期調査結果

摂取量は1日目1544kcal、2日目1576kcalであった。ほぼ目標摂取量に達している。

食事内容も、一二三群とも目標摂取量を摂取できている。

消費量は1日目1919kcal, 2日目1845kcalであった。第1期調査結果と比較すると約70kcal増加している。摂取量と消費量を比較すると1日目は約370kcal, 2日目は約270kcal消費量が多く, カロリーバランスは負であった。

(4) 体重の推移

指導前の9月10日は, 体重65.2kg, 肥満度23%であった。指導後の11月9日は, 体重63.8kg, 肥満度20%となり, 体重は, 1.4kg, 肥満度は, 3%減少した。

(5) 考 察

第1期調査では, カロリーバランスは負であり, 第2期調査でもカロリーバランスは負であった。しかも消費量は, 第1期より第2期調査の方が約70kcal多くなっている。また, 指導期間中に体重は, 1.4kg, 肥満度は, 3%減少した。これらのことから, c女についての食事・運動・生活指導は有効であったと考える。

食事・運動・生活指導の結果を行動目標の第1期調査期間と第2期調査期間とで比較すると, 食事面では, 栄養のバランスもとれるようになり, 目標摂取量も摂取できている。間食をしない日もあったり, ウーロン茶に慣れさせることによってジュース類も飲まなくなってきた。運動面では, 母親と一緒に犬の散歩の時間を延長したり, 走ったりすることによって消費量を増加させることができた。生活面では, 規則正しい生活を継続できている。体重が減少し, 今まで着られなかった衣服が着られるようになり, 「似合うね。」と言われると, 喜んだりしていることから, ふとっていることや体重に興味をもってきているのではないかと考えられる。

結 論

肥満は, 摂取量と消費量とのカロリーバランスが平衡状態ではなく, カロリーバランスが正の状態によるものであり, 肥満の改善は, このカロリーバランスを正から負の状態にすることにある。本研究は, 高等部の軽度肥満の生徒3名に, 一日の食事や行動の様子を「食物摂取状況調査」「タイムスタディ法」を用いて調査し, カロリーバランスや日本人の栄養所要量との比較から, 食事・運動・生活指導を試みてきた。

その結果, どの生徒も体重が減少し, 下記のことを得ることができた。

食事面では食事指導をすることによって, おおむね生徒は, 栄養のバランスが取れるようになり, 目標摂取量を摂取できるようになってきた。これは, 食事摂取状況調査から食事についての実態が明確になったことから, それぞれの生徒の食生活の問題点を含め, 調理者である母親に正しい食生活についての食事指導を具体的に行うことができたからでは

ないかと考える。たとえば、実際に食品を用いて一回や一日に食べる量を示したり、はかりを使用して計ってもらったり、目標摂取量に合った食品の量を示した図を渡したりしてどんな食品をどれだけ摂取したらいいのかを分かりやすく伝えることができた。また、毎週の体重測定ごとに野菜・海藻・きのこ類を摂取するための献立や、量が多くカロリーの低い調理方法を紹介し、調理のレパートリーを増やせるようにした。特に点数法を用いた食事指導では、80kcalを1点とし、それぞれの食品の1点の量を示したり、栄養素別にバランスよく摂取する量を示したりすることができた。このように、生徒の食事の実態を調査把握し、継続的に実際の食生活に即した無理のない具体的な食事指導をすることによって、母親自らが食生活の問題点に気づき、食事内容を変えることができたのではないかと考える。しかし、間食については学校から帰宅後食べ続ける等、時間や量が一定していない生徒もいるので、今後も間食の仕方について指導の工夫が必要である。

運動面では、どの生徒も歩行や手伝い・屋外での活動・RMR値の高い動きを取り入れて、一日の運動量を増加させることができた。これは「タイムスタディ法」で一日の行動の様子や特徴が明確になったことから、生徒にとって具体的な無理のない活動内容を選定し、行動目標を設定できたからではないかと考える。運動量を増加させるには、日常の動きを多くし、生徒が継続でき可能とする動きを設定していく必要がある。そのために、RMR値の高い動き（家族が援助しやすく生徒が得意とするなわとび・走る・腹筋運動等）や手伝い（掃き掃除・配ぜんや後片付け等の炊事・洗濯物を取り込む・たたむ等）・歩く（登下校を歩く・プールの中を歩く等）等の日常的な活動の他に、ボウリング・パターゴルフ等の興味・関心を持って家族と一緒に活動できるレクリエーションやスポーツ等、余暇の過ごし方を含めた生活のすべての場面で設定することが重要である。

今後、手軽に運動量を知るための一つの目安として万歩計やカロリーカウンターを用いる方法も検討していきたい。

生活面ではどの生徒も規則正しい生活を継続できているようであった。早食いや過食等は、改善されなかった生徒もあり、よくかんで食べる、主食・副食の順に食べる、銘々皿に取り分ける等の具体的な食事の仕方を家族と協力して検討していく必要がある。生徒によっては家族の目の届かない所でジュース類を買って飲むこともあるので、ジュース類以外の飲料水に慣れさせたり、我慢をさせたりすることを生徒に指導していく必要がある。また、毎週の体重測定をくり返す中で、肥満の生徒には、体重が減少したことや衣服がよく似合うようになってきたことを称賛すると喜ぶ様子が見られ、身体や体重に関心を持てるようになってきている生徒もいる。生徒の生活のリズムや食事の仕方は家庭の生活習慣が大きく影響しているので、家族が肥満を長期的にとらえ、問題意識を持っていくことが肥満の改善につながっていくものと考えられる。

体重減少のきっかけとなったのは、それぞれの生徒の卒業後の進路を決定しつつある時

期に母親たちが、本校卒業後に肥満が高度になってしまった卒業生に出会ったことが考えられる。このことにより、それぞれの母親が卒業後の生徒の生活について真剣に考え始めた。そして、一日の食事や行動を母親が調査表に記録することにより、肥満に対する意識が急速に高まっていっただけでなく、生活全般の改善を図るという行動の変容につながった。これは、「食事摂取状況調査」や「タイムスタディ法」が食事や行動の実態を把握するに止まらず、指導の大きな柱ともなり、有効であったと言える。また、「お手伝いカード」を用いて、目標とした手伝いや運動が実行できているかを毎日確認したり、奨励したり、肥満を意識づけたりする等の働きかけを担任との共通理解の基に進めていくことが有効であったと言える。また、家庭と学校とで連絡を取り合い、毎週の体重測定の結果を報告したり、食事・運動・生活指導に関する資料を渡したり、面接や電話で指導を行ったりする等の指導を定期的に繰り返していくことによって保護者の肥満に対する意識の継続を図ることができたのではないかと考える。

これらのことから、肥満指導に当たっては、生徒の生活全般を通じて具体的な指導を工夫し、継続的に実践することにより、生徒や保護者の肥満に対する意識を向上させ、強いては生活を変容させることができるのではないかと考える。

今後も残された課題についての指導の工夫を重ねながら、食事を本来楽しむものとして、どの生徒も正しい食習慣と運動の習慣を身に付けられるように指導を継続していきたい。

文 献

- (1) 村田光範著：「学校保健と小児肥満」学校保健研究35，1993年
- (2) こどもの城小児保健部著：「健康の手帳」予防医学事業中央会
- (3) 山岡誠一著：「運動と栄養」杏林書院，1992年
- (4) 日比逸郎著：「精神薄弱養護学校における摂食に関連する諸問題と対応」，心身障害児教育財団，1991年

図形教材の一注意 (四辺形の線分比と重心)

村 崎 武 明

群馬大学教育学部数学教育講座
(1994年10月21日受理)

§1. 問題の出発

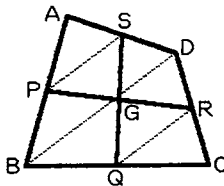
中学校数学の図形教材の中に次のような課題があります。

課題1 四辺形 ABCD の対辺の中点を結ぶ二本の線分は互いに他を二等分する。

(凹四辺形でも成立するが、簡単の為に以下では凸四辺形だけを扱う)

この課題の示す事実には生徒は大変興味を示しますが、自力でその証明を発見する事は容易ではありません。多くの生徒は平行線の性質や相似、合同等の個々の知識は持っていますが、それらを使いこなすまでには至っていません。その為には数学的な一種の技量が必要であり、それを育てる面での訓練は不十分です。訓練には問題練習は不可欠ですが、その効果を考えた時、量だけではなくその質の重要性は言うまでも無いでしょう。即ち課すべき練習問題はその効果を的確に目指したものでなくてはなりません。その様なプログラムを組む時の参考の為に、ここでは上の題材を取り上げて考えてみます。

(課題1の証明)



各辺の中点を左図の様に P, Q, R, S と置く時、中点連結定理により

$$PS \parallel BD \parallel QR, PS = 1/2BD = QR$$

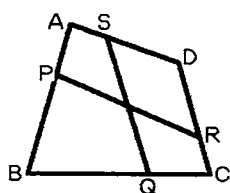
従って四辺形 PQRS は平行四辺形であり、その対角線はそれぞれの中点 G で交わる。

生徒にとって中点連結定理は既習事項ですが、それから補助線 BD, PS, QR を引く事は直ちに思い付く事ではありません。それだけに、平行四辺形 PQRS を見せられ、それによって簡単に証明された時には、新鮮な驚きがあるのです。図形教材ではこのような場面は案外多く、その時には、自分もこのような発見をしたい、という自然な欲求が生れています。この気持ちを引き出し、実現へ向けて支援して行くのが指導する者の役割でしょう。補助線を引くような手立てが「生徒に期待する技量」であるとしても、単に「考えてみましょう」と言うだけでは発見出来ないでしょうし、又最初の段階で発見出来ないからと落胆する必要も無いのです。発見出来ないのはその段階までの技量に達していないから

に過ぎません。むしろ教師のしなければならない事は、思いも付かない解法に出会って驚いている生徒がそれを一過性のエピソードとして受け取ってしまわない様に「生徒に定着した技量」にまで高める手段を講じる事でしょう。

数学における問題解決のアイデアは単発的なものではありません。一つの手段は似た様な状況にも適用出来るからこそ学ぶ価値があるのです。そして生徒は学んだ成果を活用する場面を体験する事によってその価値を実感し、技量を身に付けようとする意識を生み出すのです。その場面は始めは教師が設定します。それは学んだ成果が直接活用出来るような適切な場面を選ぶ必要があるからです。

課題2 四辺形 ABCD の各辺の点 P, Q, R, S を左図の様に



$AP : PB = AS : SD = CQ : QB = CR : RD = 1 : 2$ となる様に定める時、線分 PR と QS は互いに他を二等分すると言えますか？

課題1の証明方法を学んだ直後では、(必要なら中点連結定理の代わりに平行線の性質を用いて、とヒントを出しても良いが) 平行四辺形 PQRS を見出すのは難しくないのででしょう。更にここで $1 : 2$ という数値が不要である事に生徒が気付かなければ次の様な質問をしても良いでしょう。

「課題2において、 $1 : 2$ という比を $1 : 3$ に変えたら、結論は変わりますか？」そして比に依らないことを納得した段階で、それを(例えば次のような)正確な文章として述べる練習もした方が良いでしょう。

課題3 四辺形 ABCD の各辺の点 P, Q, R, S を(上図の様に)

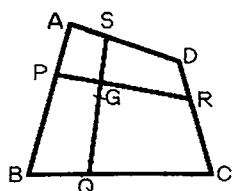
$AP : PB = AS : SD = CQ : QB = CR : RD$ と定める時、線分 PR と QS は互いに他を二等分する。

この一般化は教師が提示するよりも生徒から提出させたいものです。というのも学習においては、与えられた問題を解決する能力だけでなく、生徒自身による問題提起の能力も重要な目標であるはずだからです。そしてこの様な些細とも思われる場面での意見発表の積み重ねが、その能力を育てる事になります。問題提起というのは単に予想を立てるだけの事ではありません。問題の本質を整理し、解決し易い形で表現する事を意味します。最終的にはこの段階まで生徒の能力が洗練されれば良いのですが……。

§2. 問題の成長

課題3に用いられた「平行線の性質を利用する」というアイデアを生かして解決される問題を提示して、そのアイデアの定着を図りましょう。

課題4 四辺形ABCDの各辺の点P, Q, R, Sを(左図の様に)

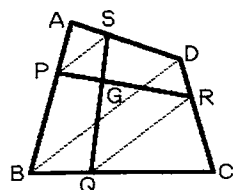


$AP : PB = DR : RC = AS : SD = BQ : QC = a : b$ と定める時、
 線分PRとSQはその交点Gによって
 $PG : GR = SG : GQ = a : b$
 と分けられる事を示しなさい。

この証明を考える際には、課題3の証明方法即ち四辺形PQRSに着目する、という点を意識するのは当然です。しかし $a \neq b$ の時は四辺形PQRSが平行四辺形になりそうもない事は図を眺めれば明らかです。そこで生徒が断念してしまわない様に教師の支援が必要になります。例えば

「 $PS \parallel BD \parallel QR$ は成立している。 $\triangle PSG$ と $\triangle RQG$ の関係はどうなっている？」このヒントを手掛かりに解答に辿り着く生徒もいるでしょう。

(課題4の証明)

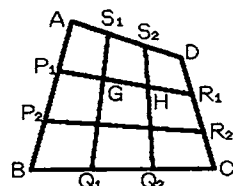


比の関係から $PS \parallel BD \parallel QR$ 、従って $\triangle PSG$ と $\triangle RQG$ は相似である。その相似比は平行線の性質
 $PS : BD = a : (a+b)$, $QR : BD = b : (a+b)$
 を用いて $PS : QR = a : b$ となる。従って対応辺の比として
 $PG : GR = SG : GQ = a : b$ が成立する。

類似問題では解答方法も類似するのは普通であり、そっくり同じ方法ではなくても、少し修正する事で解決する場合があります。全く異なった方法を考案しなければならない時は問題自身が難しいと言えます。そこで生徒としては先ず学習した方法のどの部分を生かすかという観点から考え始めるよう、教師はアドバイスすべきです。

課題4における比 $a : b$ は任意です。その任意である事の有効性を認識するために、その特殊ケースを調べてみましょう。

課題5 四辺形ABCDの各辺の三等分点 $P_1, P_2, Q_1, Q_2, R_1, R_2, S_1, S_2$ を左図の様に



取る時、対辺の分点を結んだ4本の線分は互いにその三等分点で交わる。

(課題5の証明)

線分 P_1R_1 と S_1Q_1 の交点 G においては、課題4より (頂点 A を中心にして)

$$P_1G : GR_1 = 1 : 2 \quad (=S_1G : GQ_1)$$

線分 P_1R_1 と S_2Q_2 の交点 H においても、課題4より (頂点 B を中心にして)

$$P_1H : HR_1 = 2 : 1 \quad (=Q_2H : HS_2)$$

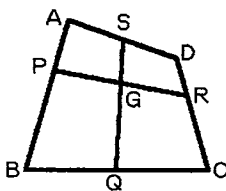
従って点 G, H は線分 P_1R_1 の三等分点である。他の線分についても同様にして示される。

課題5を四等分点の場合に変更すれば、各線分が4等分点で交わる事は同様にして証明されます。但し中点の場合は別扱いにして確かめなければなりません。従って五等分点の場合には「同様にして」という訳には行かなくなります。この段階になると普通授業で扱うには少し荷が重くなりますから、これから先は特に意欲のある生徒に自由課題として提示する場合の参考としてお読み下さい。

§3. 問題の転換

四辺形の対辺の n 等分点を結ぶ線分が互いに n 等分点で交わるであろう事は、今までの考察からかなりの確信を持って言えるでしょう。即ち課題5の一般化ですが、これを課題5の結論だけから証明するのは困難です。($n=5$ の場合でさえ) むしろもっと一般化してしまった方が証明し易いのです。即ち一般の n について課題5の一般化が成立するものならば次の性質は成立して然るべき、と思われます。

課題6 四辺形 $ABCD$ の各辺上の点 P, Q, R, S を (左図の様に)



$$AP : PB = DR : RC = a : b$$

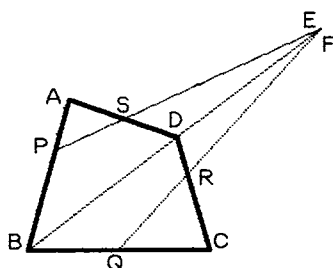
$$AS : SD = BQ : QC = c : d$$

と定める時、 $SG : GQ = a : b$ 、 $PG : GR = c : d$ となる事を示しなさい。

$a : b = c : d$ の場合は課題4そのものですから、 $a : b \neq c : d$ の場合を考えるのですが、この時は線分 PS, BD, QR は平行ではないので、今までの様に平行線の性質を利用する訳には行きません。即ち全く違う証明方法を見出さなければなりません。その一例を示しましょう。

$b/a > d/c$ 即ち $K = bc/ad > 1$ の時には線分 PS と BD は交わりますが、その交点 E は線分 BD の D の方向の延長上にあります。同じく線分 QR と BD の交点 F も同じ方向にあります。そして次の補題が成立します。

補題。 課題 6 の条件の下で、 $K=bc/ad \neq 1$ の時は、三線分 PS, BD, QR は一点で交わる。



(証明) $K > 1$ として (上図), PS と BD の交点を E, QR と BD の交点を F と置き、 $E=F$ を示す。 $BD=m$, $DE=x$, $DF=y$ とおいて、 $\triangle ABD$ と切線 PSE, $\triangle CBD$ と切線 QRF にメネラウスの定理を適用すると、

$$\frac{a}{b} \cdot \frac{m+x}{x} \cdot \frac{d}{c} = 1, \quad \frac{d}{c} \cdot \frac{m+y}{y} \cdot \frac{a}{b} = 1.$$

従って $x=y$ ($=\frac{m}{K-1}$), 即ち $E=F$ を得る。

この証明にはメネラウスの定理が用いられていますから、中学生のレベルを越えていて、高校の幾何の範囲でしょう。この補題の条件の下で、 $\triangle EBP$ と切線 ASD, $\triangle EQB$ と切線 CRD に再びメネラウスの定理を適用すると ($PS=p$, $SE=s$, $QR=q$, $RE=r$)

$$\frac{x}{m} \cdot \frac{a+b}{a} \cdot \frac{p}{s} = 1, \quad \frac{x}{m} \cdot \frac{c+d}{d} \cdot \frac{q}{r} = 1$$

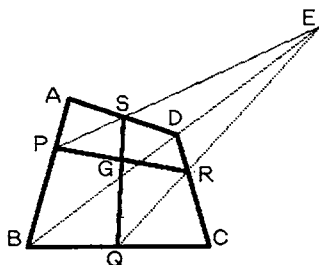
即ち $\frac{p}{s} = \frac{a \cdot (K-1)}{a+b}$, $\frac{q}{r} = \frac{d \cdot (K-1)}{c+d}$ が得られます。

(課題 6 の証明)

$\triangle QES$ と切線 PGR にメネラウスの定理を適用すると ($SG=u$, $GQ=v$ として)

$\frac{q}{r} \cdot \frac{p+s}{p} \cdot \frac{u}{v} = 1$ を得る。これに最前の関係式を代入すると、 $\frac{u}{v} = \frac{a}{b}$ が得られる。

同様に $PG:GR=c:d$ も得られる。



§4. 問題の結末

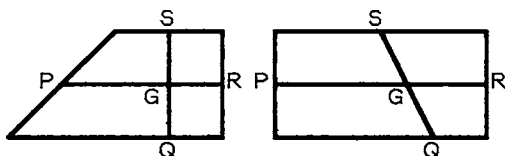
ここまで調べてくると、当然次の様な期待が生れてきます。

「四辺形 ABCD の各辺の点 P, Q, R, S を

$$\frac{AP}{PB} = a, \frac{BQ}{QC} = b, \frac{CR}{RD} = c, \frac{DS}{SA} = d$$

と与える時、線分 PR と QS の交点 G について、比 PG : GR, SG : GQ は a, b, c, d によって定められるのではないか？」

しかし残念ながら一般にはこの予想は成立しません。即ち比の値 a, b, c, d が定められても、PG : GR, SG : GQ は四辺形の形状によって変るのです。そして今まで調べて来た各課題は幸運にも、四辺形の形状によって変らない場合だったのです。四辺形の形状によって比が変わる例は次の図を見れば明らかです。



P, S, R は中点, Q は四等分点とすれば,
左図では PG : GR = 2 : 1
右図では PG : GR = 5 : 3

そこで四辺形の線分比についての最終的な設問に辿り着きます。即ち「比の値 a, b, c, d を与えた時、比 PG : GR, SG : GQ が四辺形の形状に関係なく一定になるのは、a, b, c, d がどのような関係を満たす時か？」この答えはとても簡単な式になり、驚かされます。

課題7 四辺形 ABCD の各辺の点 P, Q, R, S を

$$\frac{AP}{PB} = a, \frac{BQ}{QC} = b, \frac{CR}{RD} = c, \frac{DS}{SA} = d$$

と与える時、線分 PR と QS の交点 G について、比 PG : GR, SG : GQ が四辺形の形状に依らず、a, b, c, d だけで定められるのは、abcd = 1 となる時であり、又その時に限る。

ここではベクトルによる計算でこの事を確かめてみましょう。

(課題7の証明) 一つの四辺形の各边上の点 P, Q, R, S を AP : AB = p : 1,

AS : AD = s : 1, BQ : BC = q : 1, DR : DC = r : 1 と定めた時、

PG : PR = h : 1, SG : SQ = k : 1 と置く。(0 < p, q, r, s, h, k < 1) 又ベクトル $\vec{AB} = \vec{a}$, $\vec{AD} = \vec{b}$ と置けば、 $\vec{AC} = m\vec{a} + n\vec{b}$ と表される。(0 < m, n, 1 < m + n)

従って

$$\vec{AQ} = \vec{AB} + q\vec{BC} = (qm - q + 1)\vec{a} + qn\vec{b}$$

$$\vec{AR} = \vec{AD} + r\vec{DC} = rm\vec{a} + (rn - r + 1)\vec{b}$$

となるから、ベクトル \vec{AG} は次の二通りの表示を得る。

$$\begin{aligned}\vec{AG} &= \vec{AP} + \vec{PG} = p\vec{a} + h(\vec{AR} - \vec{AP}) \\ &= (p + hrm - hp)\vec{a} + h(rm - r + 1)\vec{b} \\ \vec{AG} &= \vec{AS} + \vec{SG} = s\vec{b} + k(\vec{AQ} - \vec{AS}) \\ &= k(qm - q + 1)\vec{a} + (s + kqn - ks)\vec{b}\end{aligned}$$

ベクトル \vec{a} , \vec{b} の一次独立性から係数比較をし、それを整理すれば

$$\star \begin{cases} (rh - qk)m = ph - (q - 1)k - p \\ (rh - qk)n = (r - 1)h - sk + s \end{cases}$$

を得る。h, k が四辺形の形状に関わらず一意的に定まる事は、任意の m, n に対して \star を満たす h, k が一意的に存在する事である。従ってその時は

$$\star \begin{cases} rh - qk = 0 \\ ph - (q - 1)k - p = 0 \\ (r - 1)h - sk + s = 0 \end{cases}$$

が成立しなければならない。これを行列表示すると

$$\begin{bmatrix} r & -q & 0 \\ p & -(q-1) & -p \\ (r-1) & -s & s \end{bmatrix} \begin{bmatrix} h \\ k \\ 1 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \end{bmatrix}$$

となる。ここで $(h \ k \ 1)$ は零ベクトルではないから、この係数行列は正則ではなく、従って行列式は 0 である。即ち p, q, r, s は

$$pq(r+s-1) - rs(p+q-1) = 0 \quad \dots \ast$$

を満たさなければならない。ところが逆に \ast が満たされる時、上の係数行列は正則ではないが、その第一行と第二行は明らかに独立であるから、階数は 2 であり、従って解 $(h \ k \ 1)$ は一意的に定まる。(左上の小行列式は $r(1-p) + pq > 0$ となるから、

$(h \ k \ 0)$ 型の解は存在しない。又交点 G は四辺形の内部に存在する事は明らかであるから、この解 h, k について $0 < h, k < 1$ となることは良い)

従って \ast が求める条件である。条件文における比の値 a, b, c, d は

$$a = \frac{p}{1-p}, \quad b = \frac{q}{1-q}, \quad c = \frac{1-r}{r}, \quad d = \frac{1-s}{s}$$

となるから、これによって \ast を書き換えれば、簡単な計算によって $abcd = 1$ が得られる。

【注】 この小文を準備している途中で、課題 7 についての簡潔な解説を雑誌「Basic 数学」8月号(栗田稔)の中に見出しました。参照されると良いでしょう。

§5. 問題の意味

最後に、課題7における点Gの持つ静力学的な意味について説明しましょう。四辺形ABCDの各頂点にそれぞれ重さ α , β , γ , δ を乗せた時、その釣り合いの中心即ち重心Mの位置を求める方法として、次の様なモーメントの概念を用いるものがあります。(参考文献〔1〕参照)

- (ア) 両端に重さ α , β が乗っている線分ABは、その上のAP:PB= β : α を満たす点Pで支えれば釣り合う。(Pには重さ $(\alpha + \beta)$ が乗っている)
- (イ) 両端に重さ δ , γ が乗っている線分DCは、その上のDR:RC= γ : δ を満たす点Rで支えれば釣り合う。(Rには重さ $(\gamma + \delta)$ が乗っている)
- (ウ) 両端に重さ $(\alpha + \beta)$, $(\gamma + \delta)$ が乗っている線分PRは、その上のPM:MR= $(\gamma + \delta)$: $(\alpha + \beta)$ を満たす点Mで支えれば釣り合う。

従ってMはこの四質点系の重心であり、この線分PRを支えの梁(ささえのはり)と言う。この手続きを線分AD, BCの組み合わせとして行なうと

AD上の点Sを, AS:SD= δ : α を満たす点

BC上の点Qを, BQ:QC= γ : β を満たす点

SQ上の点Mを, SM:MQ= $(\beta + \gamma)$: $(\alpha + \delta)$ を満たす点

とする時、Mがこの四質点系の重心になります。ここで線分SQも支えの梁です。従って重心Mは二本の支えの梁の交点として求まります。そこでこの四辺形の線分比だけに着目すれば、次の定理が得られます。

定理。四辺形ABCDの各边上の点P, Q, R, Sを

$$AP:PB = \beta:\alpha, \quad BQ:QC = \gamma:\beta$$

$$CR:RD = \delta:\gamma, \quad DS:SA = \alpha:\delta$$

(α , β , γ , δ は任意の正実数)

となる様に定める時、線分PRとSQの交点Gにおいて

$$PG:GR = (\gamma + \delta):(\alpha + \beta)$$

$$SG:GQ = (\beta + \gamma):(\alpha + \delta)$$

となる。

この定理においては、比PG:GR, SG:GQは辺上の線分比のみによって定まり、四辺形の形状には依りませんから、課題7の状況が起きている事になります。実際に課題7における線分比は、この定理の場合には

$$a = \frac{AP}{PB} = \frac{\beta}{\alpha}, \quad b = \frac{BQ}{QC} = \frac{\gamma}{\beta}, \quad c = \frac{CR}{RD} = \frac{\delta}{\gamma}, \quad d = \frac{DS}{SA} = \frac{\alpha}{\delta}$$

となり、明らかにabcd = 1となっています。

ところが逆に課題7の状況が起きている場合、即ち辺上の線分比において $abcd = 1$ が成立している場合には次の事が成立しています。

線分 PR と SQ は、四辺形の各頂点にそれぞれ適当な重さを乗せた時の二本の支えの梁と一致し、PR と SQ の交点 G はその時の重心である。

(証明) 四辺形の各頂点 A, B, C, D に、それぞれ重さ $\alpha = 1$, $\beta = a$, $\gamma = ab$, $\delta = abc$ を乗せる時、

$$AP : PB = a : 1 = \beta : \alpha,$$

$$BQ : QC = b : 1 = ab : a = \gamma : \beta,$$

$$CR : RD = c : 1 = abc : ab = \delta : \gamma,$$

$$DS : SA = d : 1 = abcd : abc = 1 : abc = \alpha : \delta,$$

これはまさしく PR と SQ が二本の支えの梁となる事を示している。

これが課題7の力学的状況を表していて、それを利用すると計算がし易くなります。その例を示してこの小文を終わらしましょう。

例題. 四辺形 ABCD の辺 AB, BC, CD, DA 上にそれぞれ点 P, Q, R, S を取り、線分 PR と QS の交点を G とする。

(1) $AP : PB = 2 : 3$, $BQ : QC = 3 : 4$, $CR : RD = 4 : 5$, $DS : SA = 5 : 6$ とする時、比 $PG : GR$, $SG : GQ$ を求めよ。

(解) この問題は解答不能である。何故なら線分比を計算すると

$$abcd = (2/3)(3/4)(4/5)(5/6) = 1/3 \neq 1 \text{ となるから、課題7により求めようとする比は四辺形の形状により異なり、一意的に確定しない。}$$

(2) $AP : PB = 2 : 3$, $BQ : QC = 3 : 4$, $CR : RD = 4 : 5$, $DS : SA = 5 : 2$ とする時、比 $PG : GR$, $SG : GQ$ を求めよ。

(解) $abcd = (2/3)(3/4)(4/5)(5/2) = 1$ となるから、課題7により求めようとする比は四辺形の形状に関わらず一意的に確定する。それを求める為に頂点 A, B, C, D に重さ 30, 20, 15, 12 を乗せると線分 PR, QS はその支えの梁になる事は容易に分かるから、定理より

$$PG : GR = 27 : 50, \quad SG : GQ = 35 : 42 = 5 : 6$$

参考文献

- [1] 村崎武明：図形教材（重心）の一つの扱い方について。群馬大学教育実践研究第6号(1989), 121~136頁

- [2] 栗田稔：四角形での線分比と面積－3。Basic 数学 (1994) 8月号(現代数学社), 67～71頁
- [3] Melvin Hausner : The Center of Mass and Affine Geometry. Amer. Math. Monthly, 69(1962), p724～p737.
- [4] バルク (鳥居一夫・宮本敏雄訳) 重心の概念の幾何への応用 (上・下), 東京図書 (数学新書10, 11)

科学教育の体系作りと総合科目「生活の科学」の実践

高野 庸

群馬大学教育学部理科教育講座
(1994年10月21日受理)

要 旨

生活の基盤と日常生活との関連が見えてくる学習の必要性とその方法について学ぶことを目的とした、授業題目「現代の自然像と生活」の実践が報告される。従来の科学の体質と経済界からの「人材」の養成に應える教育とが、背景にあって生み出される現代の学生の学力の実態を踏まえて、現代の自然像に忠実な科学教育が提案される。それは、自然界の基本法則の確認と、それらから自然の各階層がどのように成立っているかを理解し、生活の基盤を再認識しながら、自然生態系になじむ人工系を選ぶという視点から、身のまわりの科学技術の原理とリスクについて見る目を養うことを目指したものである。シラバスは、現代の自然像を整理し、その面から日常生活を見直す指針を得ることを目標に作成された。授業形態は、学生の実態に合わせて教育効果を上げるため、グループ学習を大幅に取り入れ、法則を媒介として感覚を養成する学力の向上に意識的努力が払われた。

1. はじめに

1991年2月に出された大学審議会の答申¹⁾に則して、1991年7月に大学設置基準が改定された。この新しい設置基準の大きな特徴は、大学の自己評価が義務づけられたことと、一般教育と専門教育との区分が廃止されたことである。これに伴い、各大学では、文部省の財政誘導の色彩の濃い様々な「大学改革」が進められている。本学にも、その波が押し寄せ、1994年9月をもって28年半続いた教養部が廃止され²⁾、社会情報学部が新設された。併せて、旧一般教育科目に代わって、新しい設置基準にうたわれている「教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性のかん養」をめざす教育科目として、教養教育科目（教養ゼミ、総合科目、分野別科目、健康科学科目、外国語科目）を設けることになった³⁾。こうした中で、従来無かった科目が開設されたり、授業内容の一部が大幅に変更されたりしている。具体的には、学際的、境界領域の内容あるいは日常生活との関連を持たせた内容の科目が、増加する傾向にある。しかし、従来の学問領域で個々に扱ってきたものを単に

並べ変えたり、寄せ集めただけでは、本質的なカリキュラム改革にはならない。それには、個々の授業において、明確な理念とそれに基づいた実践の方法論が確立されることが要求される。

しかるに、現代の科学は、一方では、分野毎に細分化の道をたどり、分野相互の関連が見えにくく、全体としての見通しを失う体質を依然として強めている。大学の教育も、多かれ少なかれ、それに基づいて行われるため、学生が、分野毎に別れた専門科目をその学問分野固有の伝統的な流儀に従って詳しく学習するだけでは、本来の教育の目的は達成されない。それどころか、今日、学び方を学ぶところであるはずの大学が、結果的には、断片的知識の伝達所の色彩をますます濃くしている。この意味でも、特に、総合科目は、個々の学問の関連を明かにする上で、今日、その重要性が飛躍的に増大している。総合科目には、複数の教官が担当するものと一人の教官が担当するものがある。前者は、多数の教官の考えを提示することができる反面、個々の教官にとっては、その考えの真意を学生の中に浸透させることが難しく、中途半端に終わらせてしまうきらいがある。後者は、広い範囲の問題を扱う難しさがある反面、授業全体に筋を通すことができる利点がある。今回報告するのは、後者についてのものである。

一方、大学入試を頂点とするいわゆる受験戦争をくぐり抜けて入学してく学生の学習能力のひずみは、ますます顕著になるばかりである。筆者は、かねてから現代の自然像に立脚した科学教育の必要性を感じ⁴⁾、それに基づいた物理教育の実践を試みてきた⁵⁻⁸⁾が、本報では、本年度から担当することになった総合科目に区分される授業科目である「生活の科学」(授業題目「現代の自然像と生活」)についての実践報告をする。初めに、なぜこのような内容の授業を計画するに至ったか、その動機を明らかにするため、現在の学生の実態とそれを招いた要因について整理する。さらに、原点に立ち帰ってそのひずみを正すために、現代の自然像に立脚した科学教育の体系をつくることの必要性について述べる。次に、これを授業に具体化するに当たってのシラバス作成上の留意点及びその内容を示す。最後に、学生の実態に合わせてどの様な授業を実践したか、またそれに伴う問題点等について報告する。

2. 学生の学力の実態^{9,10)}

日頃、学生と接していて、その「学力」を注意深くみると、様々な危険信号を発しており、失ったものの大きさが実感される。

2.1 勉学意欲の喪失

おしなべて、学生は、大学に入学してからの勉学の必要性をあまり感じない。学校歴偏重社会では、大学に入学するための勉強の必要性は、一目瞭然だが、今後の人生のあり方を問直す学問としての勉学は、やらなくても当面何も困ることがないと思ってしまう。それに、いままでの勉強は面白くないものであり、二度とやりたくないものなのである。彼らの大多数には、大学に入ってからの勉学も、いままでの勉強の延長線上にありかつ同質のものとししか映らないため、当然、勉学意欲はわかない。この勉学意欲の喪失が、学生の「学力」を考える上で、最も深刻な問題である。従って、大学に入学してからの勉学も、その目的が、単位取得や就職試験に傾斜したものになりがちである。

2.2 学び方のひずみ

入学試験では、採点のしやすから、大学入試センター試験に代表されるマークシート方式など、結果のみを問う問題の数が支配的である。その対策としては、暗記することが有力な「学力」となる。その結果、覚えたか覚えなにかのみが評価につながるため、間違ふことは恥ずかしいことという観念に取り付かされている。それとは裏腹に、疑問を持ったり、考えることは、彼らにとって、しんどいことであり「学力」のかやの外におかれる。経済効率を競うための「教育」には、過度に競争の原理が持ち込まれる。自分だけが、試験において、他人より少しでも高い得点を取ろうとする環境にずっとおかれてくるため、教え合ったり、議論を通じて互いに相手から学び取ろうとする経験もほとんどない。また、その楽しさや喜びも知らない。これらも、「学力」外のことになっている。それに加えて、いままでの教育体系そのものが、ほとんど相互の関連を見失いながら発展した個々の学問の成果を、羅列的に寄せ集めたものの域を出ていない。従って、学校で過剰なまでに膨大な知識について学習してきても、それらの知識が、ばらばらのままで、統合された生きた知識にはなっていない。知識を全体として関連づけ総合化することも、「学力」には含まれていないのである。

2.3 生活とのかい離

以上の様な特徴をもつ「学力」は、トータルな存在である生活とは、本質的になじまず、実生活からはおよそかけ離れた存在となっている。従って、過剰なまでの情報に囲まれていながら、生活全体が見えず、その上、見えていないことにも気がつかない。これが昨今の学生のおかれた状況である。これは、なにも学生に限らず、我々一般市民のおかれた状況でもある。実際、我々が受けた学校教育は、どれほど、いま溢れる情報の持つ意味を読む力を、我々に与えてくれるだろうか。我々一人一人に、現在の生活を根底から見直すことが求められているとき、残念ながら、その力は不十分だと言わざるを得ない。確かに、

一定量の知識そのものを入手することは出来るし、それは必要なことでもある。しかし、我々が聞いたり読んだりする知識は、権威あるとされる機関や人々の言っていることをただ集めたものに過ぎない。それで、往々にして、自分の考えが持てたような気になってしまう。しかし、それは、いまの体制を維持・拡大するのに都合のよい知識の平均値のようなものを、自分自身の考えであると錯覚している状態に過ぎない。すぐには解決しなくても、この問題は、どちらの方へ向かうべきもので、これに対していま自分には何ができて、そのためには、自分の生活をどう変えたらよいかという知識にはなりにくい。そこには、本質を見ようとする発想そのものが芽生えにくい。たとえ見ようと思ったとしても、どのようにしたら見えてくるが考えていけるような教育は受けていないのである。従って、このような「学力」を根本的に改める必要がある。

2.4 危険な側面

近年、やっと環境問題等が、マスコミなどでも大々的に取り上げられるようになり、問題の深刻さが一般市民にも知らされるようになった。もとより、日本経済の基盤は、我々の生活の基盤そのものを切り崩しつつ、他民族の犠牲の上に成り立っている。しかし、問題の本質や日常生活との関連が、一般市民には大変見えにくい。そのため、知らず知らずのうちに、一般市民は、それらを助長することに加担させられてしまい、問題がいつこうに解決しない。一部の意識の高い人々の努力で、環境を悪化させる一つの側面からの要因が規制されたとしても、また別の側面から同種の要因が発生してきて問題が再び悪化し、事態がいつこうに本質的解決には向かっていないことに気づく。それ故、この悪循環を容認したまま、いまの生活を続けていたのでは、我々の生活は、長続きするはずもなく、必ず崩壊のときが来る。

2.5 厄介な「学力」

それを救うには、我々一人ひとりが、自己の生活を足下から変えることによって、経済構造を変えていくしかないであろう。ところがここで、この厄介な「学力」が厄して、現実の生活を変えるまでには至らない。それどころか、宣伝情報や操作情報に見事に乗せられ、目先の損得に過剰に反応してしまうため、むしろ現実の矛盾を拡大することに加担することになる。このことこそが、我々を、生活者としては愚民化させ、経営者、労働者としては野蛮化させて、経済効率優先主義を内から支えてしまう「学力」の“成果”でもあり、なれのはてなのである。

3. 「学力」の実態を招いた要因^{9,10)}

3.1 現代の科学の体質

前節で述べたような「学力」を生み出す要因の一つとして、現代の科学そのものの体質があげられる。現代の科学は、学際的、境界領域的研究が盛んに行われ、一見、総合化されていくように見えるが、真の総合化には程遠いといってよい状態である。それどころか、一方では、まだ多分に近代科学の体質¹¹⁾を受け継いでいる。即ち、現代の科学は、個々の分野を詳しく研究するが、全体としての見通しを失うという体質を依然として内包している。理学分野に限っても、歴史的に物理学、化学、生物学、地学といった学問分野毎にばらばらに別れて、人為的な境界を作って発展してきている。一方、自然にこのような境界など存在しないことは明らかである。このことが、科学教育をひずませ、バランスの取れた科学技術の発展を妨げる一つの要因にもなってきた。

3.1.1 従来の科学教育のひずみ

科学の発展に沿って作られる科学教育の体系も同様な欠陥をもつ。即ち、現在の科学教育は、従来の学問分野の分類に沿ってなされており、個々の事柄については詳しく教えられるが、それらの知識を総合化することは、必ずしも教えられていない。それは、個人の趣味に任されているといってよい。しかも、独学で総合化しようとしても、単に個々の科目毎に得られた知識を集積しただけでは、総合化する筋道の糸口さえ見えてこない。従って、一口に総合化といっても、それには大変困難が付きまとうというのが実情である。逆に、個々のものを詳しく学習すればするほど、ますます全体が見えなくなってくるということの方が、しばしば起こることになる。

小学校・中学校の理科の学習指導要領は、従来からの学問分野毎の分類に沿った項目がそのまま降りてきて作られる傾向が強くなっている。決して、指導要領は、自然のしくみに忠実には作られていない。このようにして理科を学ぶと、いきおい個々の分野の位置づけや、分野相互の関連が見えにくく、ひいては自然や科学についての全体像を見失いがちになる。

高等学校の理科になると、教科内容の分け方の不自然さが大変顕著になる。元来、物理学は、研究対象を自然の何れにも限定しないのに対して、生物学は、対象を生物に限定したものである。それらを同列に並べて分けし、「物理」や「生物」といった科目を設定すること自体が、そもそも不自然なのである。さらに、それに、各分野に特有の流儀が加わって、学習者には全体のつながりが大変見えにくいものとなっている。例えば、「物理」で出てくる運動の法則は、自然界の最も基本的な法則としてよりは、むしろ、単に力や加速度を計算する「公式」として受け取られている。まして、「物理」で出てくる電気のクーロンの法則が、「化学」で出てくる原子や分子の構造を理解するのに不可欠であるという

点に、思いがいたることは少ない。

3.1.2 科学技術の特徴

一方、こうした科学のもつ体質を基礎に創られた現在の科学技術にも、同様の問題が存在する。科学技術は、確かに人類に一定の恩恵をもたらし、中には過度の利便さを追求しているものさえあるが、一方では、我々の生活基盤そのものを切り崩しつつある。現代の科学技術は、一面では便利なものであっても、他の側面に対する配慮が希薄で、その全体像から見ると、非常にバランスを欠いた技術であることが多い。そのため、既に様々な環境問題等を引き起こす重大な要因となってきた。DDTは、その発明者がノーベル賞まで受賞したが、いまは生産・発売禁止になっていたり、原子力発電が、一時は人類の永遠のエネルギーであるかのように言われたこともあったが、いまでは、大規模な放射能汚染の潜在的危険があることが、一般に認められるようになったことなどは象徴的な出来事である。このように、我々は、科学技術の便利さのみに目を奪われ、そのリスクが大変見えにくくなっている。その理由の一つとして、科学技術の原理として使われている法則が、ヒトの五感に直接訴えないものであったり、その科学技術が支配を受ける法則が認識しにくいことなどがあげられる。これまでの「学力」は、この見えにくさにいっそうの拍車をかけていると言える。

3.2 わが国の教育の背景

3.2.1 「人材」の養成としての教育

戦後、憲法・教育基本法のもとで出発した日本の教育であったが、今日では、実質的に経済界の意向に極めて忠実なものになっている。経済界の意向は、教育界への提言として示される。それに対して、文部省・教育委員会は、初等・中等教育においては、学習指導要領の作成を初めとする様々な行政指導を通じて、教育内容を経済界の意向に沿うものに強化する仕組みを作り上げてきた。その上、経済界の学校歴（合格歴）偏重主義が、マスコミを媒介として、受験学力の偏差値を競うことに代表される「競争の教育」¹²⁾を、国をあげて支える風潮を醸成してきた。そして、いままでに、その弊害が多方面から指摘され続けていながら、依然として、この風潮が助長される一方で、いっこうに改善される兆しを見せていない。それは、少なくとも、いままでのところ、そのような教育によって養成される「学力」をそなえた「人材」が、経済効率優先主義を支えるのには、正にうってつけの存在であったからに他ならない。

3.2.2 今日の「教育改革」

1990年代に入ってから「教育改革」も、脱偏差値教育などと宣伝されているが、やはり、経済界から教育界への提言^{13・14)}に沿う内容のものであることに変わりはなく、偏差値に代わる選別手段が、より煩雑かつ不透明になっただけのことで、本質的な教育改革か

らはほど遠いものである。ただ、今回の提言は、いままで、日本の教育のひずみを容認してきた当の経済界の指導者層が、皮肉にも、今日の日本の教育を続ける限り、今後の国際社会の中で、日本経済を維持していけそうにもないことに気づき、かつそのことをあからさまに唱えざるを得ない状況にあることを示すものとして注目される。しかし、だからといって、社会の体質そのものが変わらない限り、経済界が、今の時点で要望する改善点をつまみ食いの教育界に提言しても、それが現場に下ろされると、現場はかえって混乱に巻き込まれる。現に、いま教育現場では、この提言を背景とした「新学力観」¹⁵⁾なるものが席卷し、いままでの日本の教育のもつひずみをますます助長させ、経済界の意向にさえ沿わない方向に、事態が向いているのである。

3.2.3 代償として失うもの

いま、初等・中等教育の現場で、最も問題なのは、教えなければならないとされることが多過ぎることである。いきおい、これを受ける側は、習ったことを鵜呑みにせざるを得ず、その代償として、ものごとの関連をつかもうとする習慣が、幼少のころから失われていく。必要もないことを多量に詰め込もうとする一方で、肝心の生活に結び付く知恵を育むような学力がつくとは言い難い。その上、受験学力を競うレースの順位を少しでも上げることが、より幸せな人生を送れることにつながるとの期待を抱かせる風潮が蔓延しており、その中で、多くの子どもたちが、過熱した「競争の教育」に巻き込まれていく。しかし、その代償として失うもののあまりの大きさには気づきにくい。

3.2.4 教育のつけ

いまの環境問題は、いまの世代が、次の世代に残した大きなつけに違いない。しかし、それ以上に大きなつけは、そのようなつけを生み出す背後にある教育のつけでもある。即ち、ヒトという動物種が絶滅に向かって、転げ落ち始めたとするなら、対症療法により転げ落ちた分を一時的に止めることはできても、転げ落ちる要因そのものを取り除かない限り、いずれ転げ落ちていくことになる。従って、教育の全体としてのあり方が、根本的に問われていることになる。教育というものは、ヒトが生まれ持った様々な可能性を制限していくことでもあることを考えると、日頃接触する学生を見ていて、これ以上、経済効率優先主義に役立つ「学力」が蔓延すると、本来の教育が、入り込む余地がなくなってしまうのではないかという気持ちに襲われる。

4. 現代の自然像

このようなとき、原点に立ち帰り、人間の全てのいとなみを捕らえ直すことが必要である。人類は自然の中から誕生した。自然のしくみにさかのぼって学ぶのが、一つの有力な

方法であるに違いない。そこで、自然のしくみについて知るために、今世紀の科学の発展によって、現在までに明らかになった現代の自然像¹¹⁾とそれから学ぶべきことについて整理しておく。

4.1 現代の自然像の特徴

4.1.1 自然の階層構造

a) 小から大への空間的広がり

自然は、小さい方は素粒子から始まって、原子核、原子、分子、・・・、大きい方は超銀河団にいたるまで、小から大へ段階的な構造をなして存在している。この一つ一つの構造を階層と呼ぶことにする。この大宇宙の中の地球も一つの階層であり、そこに存在する生物も一つの階層である。生物の中の人間社会の存在も、また一つの階層と考えることができる。

b) 質的な多様性

階層には、小から大へだけでなく、同じぐらいの大きさのものでも、生物と無生物の例からも分かるように、質的な広がりが見られる。

c) 時間的变化

階層は一定不変の物ではなく、宇宙の始まったとされる時点から、新しい階層を相互に創り出しつつ歴史をもって絶えず進化してきた。

4.1.2 各階層の固有の法則

この各々の階層には、その階層にしか成り立たない固有の法則というものが存在している。

4.1.3 階層の連続性

隣合う高次の階層と低次の階層は、各々異なった固有の法則をもちながら、連続的な関係にある。例えば、原子と分子との関係では、分子というより高次の階層の固有の法則は、その分子を構成する原子が、原子というより低次の階層として存在していたときに、その階層の固有の法則として持っていた性質を基に創られている。それでありながら、分子という階層を創ることによって、より低次の原子という階層には無かった全く新しい固有の法則が現れる。

4.1.4 階層の累層性

より一般的な階層に共通に成り立つ固有の法則は、その階層が含まれるより個別的な階層でも、当然、成立っており、その上に、その個別的な階層の法則が重なって成立つ。例えば、生物、動物、ヒトの間の関係のように、より一般的な階層とより個別的な階層との関係は、当然これらの階層が並列的に独立に存在しているわけではなく、生物の中に動物があり、その動物の中にヒトがあるという累層的な関係にある。

4.1.5 階層をつらぬく基本法則

各々の固有の法則は、非常に数少ない基本法則から成り立っている。従って、この世の中のありとあらゆる現象は、基本法則やその現象にかかわる階層の固有の法則の組合せから起きているということができる。

4.2 自然像から学ぶべきもの

4.2.1 思想としての科学の重要性

現代の自然像の確立は、これにより自然から人間、さらに社会の問題に至るまでも連続的、統一的に世界が把握できるようになったことを意味する。科学も、現代の自然像に立脚したものに、変革していく必要がある。それとともに、従来、科学は技術として使われる面が大きかったが、思想として果たさなければならない役割が飛躍的に増大した。この科学思想の根幹となるのは、弁証法的思考法である。

4.2.2 弁証法的思考法

現代の自然像によれば、この世界のあらゆる現象は、必ずいくつかの階層の固有の法則の組合せから起きている。さらに、各階層の固有の法則は、数少ない基本法則から成り立っている。この自然の仕組みを解き明かすには、仮説を立てては現象と照らし合わせ、またその仮説を修正するという操作を繰り返し行うことが最も有効な方法である。この方法を弁証法的思考法といい、自然を理解するのに、最高度に適合する思考方法である。言い換えれば、自然自体が弁証法的に解き明かされる構造を持っているということができる。

4.2.3 学び方の見直し

着目する現象が、どれとどの階層にかかわる問題かという視点を持ち、それらの階層の固有の法則をイメージし、それを媒介として、その現象がなぜ起きるかが、直観できるような感覚を形成しようとする必要がある。従って、学習にはどんなに貧弱でも、自分の考えを持つとすることが必要条件となる。さらに、あらゆる機会に、それを事実にも照らして検証し、その感覚をより完全なものへと近づけていく必要がある。それには、何事も基本に立ち帰って考え、納得がいくまで疑問を持ち続ける習慣をつけることが大切である。あるいは、自分一人では、どうしても発想が限られてしまうため、他者と疑問を出し合い討論することも大変有効な方法となる。基本的にこのような学習ができれば、個別性を個別性に終わらせることなく、個別性から一般性を学ぶことができ、知識が感覚的に正しく総合化される。従って、学習したことが、感覚をより完全なものにしていくという形で、蓄積されていくことになる。

5. 現代の自然像に忠実な科学教育

従来の科学教育を見直す試みの一つとして、筆者のいままでの実践経験をもとに、現代の自然像に忠実な科学教育の方法について提案する。それは、自然界の基本法則の確認と、それらから自然の各階層がどのように成立っているかを理解し、生活の基盤を再認識しながら、自然生態系になじむ人工系を選ぶという視点から、身のまわりの科学技術の原理とリスクについて見る目を養うことを目指したものである。

5.1 科学教育の抜本的見直し

5.1.1 教育の原点に立つ

本来、教育とは、人間という動物種の育児行動、種の持続のためのいとなみである¹⁶⁾。いいかえれば、教育は、次の世代に生きる人々が、いかにしたら幸せに生きられるかを学べるようになることを期して行われなければならない。従って、これまでの経済効率優先を支える「人材」を養成する教育とは、その目的においても、手段においても、本質的に大きな違いがあることになる。いままでの「学力」もこの点から、根本的に見直される必要がある。

5.1.2 生活の基盤の明確化

人類がまだ文字どおり自然の一部と見なせた原始社会の地球環境を自然生態系、その後の人類の営みで生み出された全ての技術を人工系と呼ぶことにする。過去の一時期には、この両者によって、生活の基盤が成り立っていくものと思われていた。しかし、いまや、この人工系の一部が、生活の基盤そのものを切り崩しつつあることが明らかになってきた。従って、誰にでも、生活の基盤が見渡せ、自然生態系になじむ人工系を選ぶという視点をもてるようになる教育が、育児行動の延長として、必要となってきている。なぜなら、第一に、自然生態系は、人類のいとなみによる破壊のために、もはや元のままの姿では残っていないので、その全体像が大変見えにくいこと、第二に、科学技術に使われている原理やそれが生活の基盤に及ぼす影響が、必ずしも直接ヒトの五感に訴えないことのため、意識的な学習を必要とするからである。これを怠ると、科学技術の全体像が見えず、危険なものに対する忌避能力が育たず、人類の生存が危ぶまれることになる。

5.1.3 暗記の強制から感覚の形成へ

学習とは、法則や原理等が媒介となって、経験したことが、何等かの感覚形成につながるものでなければならない。ところが、これまでの「学力」は、選別的手段として使われることが主目的となっていて、必ずしも、感覚を形成することが目的ではなかった。一般に、現在の学校で行われている学習の方法は、ますますこれからかけ離れてしまっている。即ち、自然の仕組みの中での位置づけを明白にせず、学問分野毎に得られた知識を並列的に

並べて、単なる暗記によって受け入れさせるやり方では、正しい感覚形成がなされず物事の本質はいつまでも見えて来ない。まさに、いまこのことを抜本的に見直すときに来ている。この二つの教育目的の違いは、その方法において、しばしば両極に対比されるほど、相入れない面がある。これまでの教育では、何から何を考えれば何が分かるのかという筋道が教材に示されていない。従って、先ず、従来の学問のわく毎に得られた知識を、現代の自然像に従って組かえ整理し直した知識体系を作ることが要求される。その上で、学習者が、独力でも、そのような体系作りができるようになる方法を提示していくことが必要である。このようにして、初めて、ものごとを正しい感覚の形成を伴って知識化できる教育が可能になる。

5.2 シラバス作成上の留意点

従来の学問分野毎に得られた知識を、現代の自然像に照らして整理しなおすことに重点をおく。その際の具体的な留意点について述べる。

5.2.1 基本法則の整理

スポーツ、または、囲碁や将棋などのゲーム類には、必ずルールがある。それらの上達とは、そのルールを絶えず意識した練習によって、何等かの感覚を身につけることである。それと全く同じように、自然の理解にも、自然のルールである自然界の基本法則を意識して感覚を形成する学習が必要である。ところが、従来の理科教育の中でさえ、この点が明確にされていなかった。そのため、さまざまな自然現象の一面を、断片的に知ることはできるが、さまざまな現象の間の関係や全体としてのつながりが分からない。従って、先ず、自然の基本法則を確認する作業から始める必要がある。

5.2.2 自然の各階層の成立ち

ゲーム類には、ルールに裏付けられた定跡や手筋などがある。自然の理解では、それらに相当するものが、自然の各階層の固有の法則である。従って、自然の各階層の固有の法則が、どのように基本法則から成り立っているかについて学習する必要がある。また、階層間の連続性と累層性の関係の認識を深め、それを活用することが、自然の全体的なつながりを認識しやすくする上で大変大きな役割をする。

5.2.3 生活の基盤の再認識

自然の各階層の成立ちから、我々の直接の生活の基盤となっているものを拾い出し、再認識することが欠かせない。生活の基盤が、自然のどれとどの階層にどの様にかかわっているか、また、日常生活との関連が見えるようにすることが大切である。

5.2.4 科学技術の原理とリスク

全ての科学技術は、基本法則や自然の各階層の固有の法則の支配を受けている。個々の科学技術の原理の中で利用されている法則の確認とその技術が自然の各階層に及ぼす影響

について考える。その際、科学技術の表面的な理解ではなく、より本質的理解を可能にするため、どのように考えればより基本的な法則にもどって認識できるようになるか、その筋道が見えてくるように教材を扱う工夫をした。

例えば、界面活性剤についても、その呼称に捕らわれることなく、分極のある部分とない部分がつながった分子であるというように、現象の背後に存在するより基本的な法則からの理解に立ち入っておいた方が、ずっと広範な現象を統一的に理解することが可能になる。また、ある科学技術に関する物質・エネルギーの循環と蓄積についても、それが、エネルギー保存則やエントロピー増大則の支配を受けて起きている現象であることが認識できるようにした。そうすれば、その科学技術の持つリスクを感覚的に予測しやすくなり、そのリスクに対する忌避能力を高めることができる。

6. シラバス

6.1 授業科目

生活の科学

6.2 授業題目

現代の自然像と生活

6.3 単位、必修・選択の別

2単位、選択

6.4 授業のキーワード

現代の自然像、基本法則、自然の階層構造、生活の科学、科学技術

6.5 授業の目標及び期待される学習効果

現代の自然像から何が学べるかを整理し、その面から私達の日常生活を見直す指針を得ることを目標とする。

6.6 授業の概要

現代の自然像の特徴を概観した後、それに基づいて生活の基盤そのものが何であるかを再確認し、現代の科学技術を見る視点を確立し、私達の生活をどのように見直していった

らよいかを考える。

- 第1回 はじめに：もの・情報の氾濫，生活の見えにくさ，現代の自然像による視点の必要性，自然生態系と人工系
- 第2回 現代の自然像の特徴：階層構造，各階層の固有の法則，階層の連続性と累層性，階層をつらぬく基本法則，現代の自然像から学ぶべきこと
- 第3回 基本法則の整理：力の法則，運動の法則，物質の粒子性と波動性，エネルギー保存則，エントロピー増大則
- 第4回 自然の各階層の成立ち1：素粒子，原子核，原子，分子，原子分子の相互作用
- 第5回 自然の各階層の成立ち2：物質の状態変化と物性，生物，地球，宇宙
- 第6回 生活の基盤1：太陽系の形成，地球の誕生，化学進化，生命の誕生，生物進化，人類の誕生，生活の歴史，人口増加
- 第7回 生活の基盤2：自然生態系（日光，大気，水，陸地と海洋，気候，土，生物生態系）
- 第8回 身体の仕組み1：構成元素，生体物質（低分子，高分子）
- 第9回 身体の仕組み2：オルガネラ，細胞，組織，器官，個体
- 第10回 身体の仕組み3：栄養（糖質，脂質，タンパク質，ビタミン，無機質），免疫，代謝，恒常性等
- 第11回 科学技術の特徴：一定の恩恵，過度の利便さの追求，資源の利用と廃物・廃熱，開発による生態系破壊
- 第12回 有害物質の拡散1：放射性物質（原子力発電，核兵器等）
- 第13回 有害物質の拡散2：非放射性物質（農薬，食品添加物等）
- 第14回 まとめ：私達の生存を可能にする生活
- 第15回 期末試験：何でも持込み可

6.7 授業内容のレベル

高校卒業程度

6.8 履修資格

問わない。特別の予備知識を必要としない。

6.9 テキスト，教材，参考書

参考書：現代自然科学による統一的自然像（竹之下芳也，開成出版），科学とわたしたち（小谷野錦子他，学術図書出版），生命の声にきく暮らしへ（明峰淳子，風濤社）

6.10 授業の形式、視聴覚機器の活用

受講生をグループ分けする。毎回、講義内容についての疑問をグループ毎にまとめて、次の授業までに提出する。授業の最初にそれについての説明を行う。

6.11 成績評価の方法

主として期末試験によるが、平素のグループ学習を加味する。期末試験はノート、参考書類持込み可。

6.12 メッセージ

いま、私達は生活全体が見えていません。見えていないこと自体にも気がつきません。学校で学んだはずの知識では、正しい感覚が形成されず、それが実生活と結び付かないからです。その上、私達は、宣伝情報や操作情報の真っただ中におかれています。自然環境の悪化などから、このままでは命が危ないことを知識としては知らされても、自分自身の現実の生活を変えるまでには至らないのです。これでは、いつまでも根本的解決には向かいません。ですから、日常経験から、衣食住に関する科学技術の本質が見えてくるようにするためには、知識そのものより、知識の身につけ方を、自然の摂理に学んで根本から見直す必要があるのです。

7. 学生の実態に即した実践

現代の自然像に立脚した科学教育を、具体的に実践するに当たっては、あくまで弁証法的思考法に沿った学び方の見直しを徹底させていくことが肝要である。

7.1 授業形態

7.1.1 講義形式の限界

このような本来つけさせたいと思う学力をかかげても、学生の側は、それに対する受容器を失った状態にあるので、極めてきめ細かな工夫を必要とする。先に述べた学生の実態を十分に掌握しつつ、学生の能動的な学習を喚起させるものでなければ、授業は極めて効果薄になる。講義形式の授業のみでは、こちらの意図したことが、全く見当違いのこととして、受け取られることに終わり、なんら実のある学習にはならない。一方通行にならないように、前回の授業の疑問点を出させて、それに答えるなどの工夫をしたが、さほどの効果は上がらず、すぐに限界につきあたる。

7.1.2 グループ学習

具体的な改善策として、受講生をグループに分け、シラバスの内容に沿って学生自身に発表させるという授業形態も有力な方法の一つであることが、いままでの経験から分かっていた。そこで、シラバスには示しておかなかったが、学生の反応を見て、シラバスでの第6回目に当たる授業からこの形式を採用した。そこで、全受講生49名の学生を8つのグループに分けた。講義形式の授業に比べ、はるかに教官の意図したことが伝わる。少なくとも、自分なりに理解しないと、何も話ができないことを実感させることができる。学生の反応も良好で、整然とした教官の講義より出席率も意外によい。今回は、新入生合宿研修費を利用して、草津セミナーハウスにおいて、1泊2日の学習発表会も取り入れたが、これに対する学生の反応も肯定的なものが多い。

7.1.3 要旨の提出

発表に先立ち、各グループには発表内容の要旨を提出させる。提出の際、必ず手渡しで教官が査読をしてから受理する。要旨は、いくつかの資料等を参考にして、現代の自然像に照らして、課題内容をどの様にまとめ整理したらよいか、さらに、それを文章に表現する力をつけるために実行している。要旨は、発表に当たる授業の前の授業の前日までに提出させ、印刷し前もってクラス全員に配布する。これは、授業では、毎回の課題の内容の関連づけを重視しているため、次の発表グループの参考にすることや予習を可能にする条件を作っておくためである。

7.2 授業実施上の留意点

7.2.1 話し合いを活発に

グループ学習の際、学生は、グループに与えられたテーマをさらに区分けして、個々人で分担し、自分の当たったところだけしか学習してこないということになりがちである。これでは、グループ学習の意味がない。学習発表の際の、話し手の順序を発表直前に指示するなどの対応が必要である。一面、これは、管理的な方法でもあるので、あまり使いたくないが、このようにしないと、グループの中での話し合いが進まないことが多い。最初は半強制でも、とにかく必要な体験はさせないと何事も始まらないので、致し方ないと考えている。過去の経験では、「討論に花が咲いて、時間を忘れてやってしまった。」という例が多くあった。

7.2.2 資料の読み上げ禁止

発表の際、放っておくと、自分なりに理解して自分の言葉で話そうとする学生は極めて希で、ほとんどの学生は、調べてきたことを単に読み上げてしまう。調べてきたものどうしの関連を考えたり、それらをより基本的な法則から捕らえ直そうとする学生は少ない。彼らには、調べて来ることまでが勉強であり、調べてきたものどうしの関連を考えるたり

することは、彼らの勉強のプログラムには入っていないのである。いいかえれば、これまでの教育で、与えられたものを自己の世界の認識につなげることなく、まるごと受け入れる習慣がすっかり身につけてしまっているからである。それで、目の前に活字になった「正解」があると安心して、これ以上何もやることがないと思ってしまう。発表の際の読み上げを禁止しておくなどして、知識をまるごと受け入れてしまう「学力」と、自分なりに理解しようとする学力が全く違うものであることに、先ず気づかせる必要がある。そのためには、「君はどう理解したのか」、「あなたはどう思うか」と問いかけることが、最も必要なことである。しかし、それらは、彼らにとって、最も重い問いでもある。

7.3 問題点

7.3.1 間違えられない

弁証法的思考法には、肯定と否定の思考作用が交互に働くことが要求される。しかし、日本人は否定ということに感情的な反発を抱きやすく、それは人格の否定につながるからであると言われている¹⁷⁾が、いままでに受けた教育の影響が多分に大きいものと思われる。多くの学生は、何よりも間違ふことは恥ずかしいことという観念が、身体にしみついているため、教官の発問に対して、間違えまいとして極度に緊張するが、この状態を改善することは大変難しい。

7.3.2 自分の考えがもてない

即答できないと、すぐにまわりの学生にどう答えたらよいか「正解」を聞いたがる。「あなたの考えを聞いているのですから、他人に聞かなくてもいいのです。」と追い打ちをかけるが、これが一番困るようである。間違っても、不完全でも、どんなに貧弱でも、とにかく自分でイメージを持とうとしない限り、永久に感覚は形成されてはこないもので、このところはこちらとしても、決して譲れないところである。それに、自分がいま立っている場所からしか歩き出せないのも、その場所を確認させることが、どうしても必要である。ほんの少しでも、自分でどう捕らえたかを言うまでは、こちらも譲らないが、これが一番きついうようである。

7.3.3 逆効果になることも

こちらは、学生の理解がより深まるようにと思っ、考える筋道の修正を求めても、学生の方は、攻撃された、突っ込まれたといった印象を受け、全てのこちらの指摘を「間違えてもいい」といっておきながら「間違えることを否定された」と受け取られがちである。黙り込んでしまったり、ふくれてしまう学生はざらである。また、恥をかかされただけと思ってしまう学生もいるので、逆効果に終わることもしばしばある。ものの言い方など、細心の注意を払う必要がある。

7.3.4 その他の問題

要旨の査読の際、訂正を求めるために方針だけを話しても、それを受け止められる学生は少ない。中には、こちらがしびれをきらして、実際に要旨に書く言葉どうりをしゃべるまで粘っていく学生もいる。また、自分の発表のときには、積極的な学生も、他班の発表を聴く意欲にかけたり、発表に対する質問等の発言には消極的である。従って、クラス全員での討論ができるという状態ではない。

7.4 反省点

大学に入るまでの勉強の方法とのへだたりが余りにも大きいため、戸惑ったり、拒否反応を起こしたりで、軌道修正には教える方も教わる方も大変な労力を要する。たとえば言うなら、水が必要であるにもかかわらず、水を欲しがらないものにも、水の飲み方を教えた上で、水を実際に飲ませて、なおかつ水を嫌いにさせないようにという目標を立てるが、この最後の水を嫌いにさせないようにという点が難しい。意義は認めるが二度とやりたくないという学生を出してしまいがちである。その理由として、この授業内容での実践は、最初の試みで教材が十分にこなれておらず、学生に「ある側面だけをつつ込み過ぎる。そこまでやる必要があるのか。シラバスにないことまでやる。予備知識を必要としないといっておきながら、それに反する。」といった印象を与えた部分があったことなどがあげられる。今後、シラバスを一部改善し、単元毎のねらいを文章化して学生に配布することなどを実行してみたい。

8. む す び

いまや、日本の教育は、それを容認してきた当の経済界の指導者層をも震憾させるほどのひずみの極致にきてしまった。学生が発する危険信号からもそれが読み取れる。このように状況が余りにも厳しいことは事実である。しかし、以上述べてきたような真実に対して示す学生の肯定的な反応を信じて、いまこそ我々は、もうこれ以上教育と名のつく経済効率優先のための“調教”に、次の世代の幸せや命までも絡め取られることのないよう、足下から教育を見直していきたいものである。

折しも、本学では、大学の管理機関主導型の学生による授業評価が行われるようになった。しかし、学生の要求に迎合的に応えることには、大きな危険がはらんでいる。いま、最も要求されているのは、学生自身も気がついていない真の要求を引出すことである。その上で、それに応えていくようにすることではないかと考えている。

謝 辞

本研究の一部は、文部省科学研究費補助金総合研究(A)「大学初年級向け物理教材モジュールの開発と評価」(課題番号05302020, 研究代表者放送大学教養学部教授阿部龍藏)によって行われた。

文 献

- 1) 大学審議会答申, 大学教育の改善について, 1991年2月。
- 2) 高野庸, 群馬大学教養部廃止の意味, 群馬評論, 55号, 1993年, 16-18頁。
- 3) 高野庸, カリキュラム改革—群馬大の場合, 物理教育, 41巻3号, 1993年, 357-358頁。
- 4) 高野庸, 科学教育覚え書き, 群馬評論, 5号, 1981年, 14-16頁。
- 5) 高野庸, これからの物理教育が果たすべき役割の大きさ—いまこそ物理教育が見直されるとき—, 物理教育, 40巻4号, 1993年, 319-322頁。
- 6) 高野庸, 自然の階層構造を意識した物理教育—工学部学生の場合—, 物理教育, 40巻4号, 1993年, 264-267頁。
- 7) 高野庸, 自然の階層構造を意識した物理教育—医学部学生の場合—, 大学研究, 12号, 1993年, 275-278頁。
- 8) 高野庸, 大学改革の中での基礎物理教育の実践, ぐんまの子どもと学校, 22号, 1994年, 80-87頁。
- 9) 高野庸, 私見・本物の学力とは, 群馬評論, 48号, 1991年, 22-24頁。
- 10) 高野庸, 教養教育における学力, 群馬評論, 60号, 1994年, 53-57頁。
- 11) 坂田昌一, 「現代科学の現代性」, 自然の哲学(岩波講座哲学VI), 岩波書店, 1968年, 359-375頁。
- 12) 久富善之, 競争の教育, 労働旬報社, 1993年。
- 13) 経済同友会, 「選択の教育」を目指して—転換期の教育改革—, 1991年6月。
- 14) 経済団体連合会, 「新しい人間尊重の時代における構造変革と教育のあり方について」, 1993年7月
- 15) 岩辺泰吏, 新しい学力と子ども, 大月書店, 1994年。
- 16) 大田堯, 教育とは何か, 岩波書店, 1990年。
- 17) 汐見稔幸, 教育におけることばの役割, 岩波講座教育の方法4—ことばと教育—, 岩波書店, 1989年, 23-56頁。

理科教育とコンピュータ利用

田中 均*¹・清水 恒雄*²

*¹ 群馬大学大学院教育学研究科理科教育専修（前橋市立木瀬中学校）

*² 群馬大学教育学部理科教育講座

（平成6年9月9日受理）

[要 旨]

義務教育諸学校における理科教育へのコンピュータ活用について、現在、その指針及び方法に混乱がある。そこで、コンピュータを教育機器として、理科教育への活用について、その歴史的背景と現時点における理科教育への活用例を上げ考察した。

- 1) 1872年の「学制」施行より現在までを1872～1885年（科学教育期）、1886～1967年（理科教育期）、1968～現在（理科教育と科学教育の融合期）の3期に分け、1989年学習指導要領を含め、その特徴を考察した。
- 2) 情報教育、特にコンピュータ活用の現状について分析、その対応について述べた。
- 3) コンピュータ活用の実践例について考察した。
- 4) 理科教育におけるコンピュータ活用についての理念について提言した。

I はじめに

これまで、多くの教育機器（ラジオ、ティーチングマシン、アナライザー、OHP、テレビ、VTR、LLなど）が学校教育に導入されてきた。しかし、多くの場合、華々しい導入の割に一過性の傾向がみられ、経時とともに、これら機器は、その華々しさを失うことが多かった。

近年、義務教育諸学校に教育機器としてコンピュータが導入され、1992年には、全国平均でその設置率は、小学校57.7%及び中学校94.7%を示すようになった¹⁾。これは、一校平均、小学校4.3台及び中学校19.2台が設置されていることに相当する。加えて中学校では、ハード面での環境が整いつつあり、小学校でも設置率は年々増加している。現在進行中の配備事業計画が1993年度に終了し、1999年度までには、全国的に一校当たりの台数が、小学校22台、中学校42台の配備を達成する予定であり、学校現場へのコンピュータの導入は確実に進展しつつある。

「情報教育に関する手引き」²⁾では、コンピュータの利用に関して、概略の指針が示され、理科の領域では、小、中、高等学校を通して、「観察、実験を重視し、データ整理の仕方や活用を理解させるとともに、情報の検索、計測、集計、処理などにコンピュータを活用することにより、問題解決学習の充実を図る」ことを基本として示している。しかし、現時点での理科のコンピュータ利用の実践例から、担当する教師のコンピュータに対する協議・理解は十分とはいえない。

現在、理科教育におけるコンピュータの利用への考察、問題点、CMI (Computer Managed Instruction), CAI (Computer Assisted Instruction), ドリル・演習, シミュレーション, 情報検索, 計測・測定などの利用形態についての研究例はいくつかはある。しかし、理科教育の本質に対するコンピュータの利用という視点から考察されたものは少なく、科学的な思考力の育成やリアリティ (現実) に関する問題について取り扱ったものがいくつか見当たるに過ぎない。

本報では、学制制定以来、学校教育への教育機器の利用を念頭に理科教育の指針を概括し、今後の理科教育とコンピュータ活用, 理科教育へのコンピュータ利用について考察する。

II 理科教育の変遷

1872年の「学制」の制定により、日本の教育制度が発足し、以来教育制度が改善、整備され、教育内容、教育方法が研究され、現在の理科教育となった。特に、この間の大きな変革は1868年の「小学校令」と1968年の学習指導要領の改訂であると思われる。そこで、義務教育を中心に、「学制」から現在までの理科教育の動向を基に、小・中学校の理科教育を考察する。

1 現在に至る理科教育の変遷

板倉³⁾は、「学制」から1965年までの理科教育を1872年から1885年までの「科学教育期」及び1886年から終戦をはさみ1965年までの「理科教育期」の2期に分け、「科学教育期」では、目に見えないような科学のもっとも普遍的な原理・法則を主眼としているのに対して、「理科教育期」は、目に見えるような個別的な実物についての知識・実験観察の指導を特徴としている。また、田中⁴⁾は、日本理科教育の歴史は知識、理論、科学的方法、科学的考察力を強調する「科学中心の理科」と子供の生活、体験、活動、興味、主体性を強調する「子供中心の理科」の2極の間を揺れる「振り子」運動として、描くことができるとし、初等教育における理科教育を中心に概観した。

1965年以後の理科教育は、1968年の学習指導要領の改訂で大きく変わり、「教育の現代化」が主題となり、教具の近代化、学習内容の現代化及び学習方法の現代化がなされた。特に、学習方法の現代化では、探求の過程を重視し、直接・間接に探究の過程を経験させることにより、科学の方法や基本的科学概念の習得を目指している。この時期は、それまでの理科教育期の個別的な実物の知識・実験観察の指導とは異り、自然の事物・現象を探究させ、基本的な科学概念の習得を目指しているので、「理科教育と科学教育の融合期」と位置付けることができる。現在の理科教育もこの理科教育と科学教育の融合期の主題を継承しているといえる。

そこで、学制制定以後の理科教育は、1872年の「学制」の制定から1885年までの「科学教育期」、1886年の「小学校令」から1967年までの「理科教育期」及び1968年の「学習指導要領」から現在までの「理科教育と科学教育の融合期」の3期に大別し、各期について概説、考察する。

(1) 科学教育期 (1872年～1885年)

明治のはじめ、欧米先進国から民族国家独立の確保のために、国家統一への国民意識の育成や強力な国家形成への人材の育成が急務であり、国民皆学により庶民の知的水準・技術的水準の向上を目指さねばならなかった。そこで、1872年に「学制」そして「小学教則」を發布した。

「学制」では、個人の実際的利益を高めることを目的に、日常生活に必須の「実学」をあらゆる国民に習得させることを目指し、1872年の「小学教則（文部省）」では、究理重視、科学教育重視のものであったが、伝統的な学習方法（読方・輪講・口授）で、新しい洋学の内容を取り入れた。しかし、教育方法に特別な新鮮さがみられずあまり普及しなかった。1873年の東京師範学校で編成した「小学教則」が普及した。この教則による教授法は、寺子屋方式による個別教授を廃し、田中不二麿、東京師範学校のアメリカ人教師スコット、アメリカへの留学生などの主張を取り入れ、アメリカ的直観教授法を改作し導入した⁵⁾。この教授法の特徴は、「問答」を導入し、懸図類を提示しその属性について名称通り問答をした点にある。感覚、知覚、知力の開発をめざして、「実物提示と問答」を形式基盤としている点で、ペスタロッチの提唱した直観教授法に共通する。しかし、直観教授法は、自己発展、自己活動への計画的援助をし、本質を把握することにあるが、ここで導入された問答は、その理念がなく形式化したものであり、加えて知識注入主義となった。その方法として「問答」から「実物教授」さらに「開発教授」へと変化した。これも「実物提示と問答」、知識注入主義で、直観教授法の理念に欠け、形式のみを取り入れたものとみることができる。

「科学教育期」は、科学の基本的な概念や法則・原理を習得させることに始まり、その

後、直観教授法の形式のみを導入し、本質の把握に欠け、個別的な知識への傾倒がみられた。この期は、科学の概念を教授することを基本とした期間といえる。

(2) 理科教育期 (1886年～1967年)

板倉は、「理科教育期」をさらに1886年からの「理科教授法の成立期」、1910年からの「国定『小学理科書』の時代」、及び1941年からの「生活理科の時代」の3時期に分けた³⁾。

「理科教授法の成立期」における理科教育の特徴は、1900年の「小学校令施行規則」に定めている点にある。

「理科ハ、通常ノ天然物及ビ自然ノ現象ニ関スル知識ノ一班ヲ得シメ、其ノ相互及ビ人生ニ対スル関係ノ大要ヲ理会セシメ、兼ネテ観察ヲ精密ニシ、自然ヲ愛スルノ心ヲ養ウヲ以テ要旨トス」

ここでの理科教育は、それまでの科学教育重視の方向から、個別的な自然の事物や現象を扱う教育へと変遷し、自然物、自然現象、人工物などの個別的な知識を教えることが規定され、科学的な考え方が乏しくなった。教授法は、ユンゲの「共同生活体」(生物相互の関連の上に成り立っている)の理念を導入し、自然事象の羅列方式から、概括的・総合的方向への変革が試みられた。直感教授法(実物提示→問答)から、生活共同体の教授理念を持ち、「予備、提示、比較、概括、応用」から成る五段階教授法(ヘルバルト提唱)が取り入れられた。しかし、個別的な事物についての知識を習得させ、その後、生態系的な見方に発展することを目指したが、科学的な概念形成にまでは至らなかった。

1910年「小学校令施行規則」が大幅に改定された。国定教科書制度が発足し、「(国定小学理科書)時代」『尋常小学理科書』(教師用、児童用)によって、理科の教育内容が全国的に統制化された。『尋常小学理科書』は、前後の題材に関連性が乏しく、羅列的、断片的なもので、教師用には要旨(準備)、教授事項(観察結果)、概括が記され、児童用には教授事項を簡略化した文章と図が示された。実物観察重視の教授法が主流となり、事実を正確に簡潔に記載し記憶することが求められた。しかし、『尋常小学理科書』に対して「理科は実物で教えなければならない」「教科書の内容がバラバラであり脈絡がない」などの批判があり、児童用教科書の代わりに『理科筆記帳』『理科学習帳』を用いるなどして、国定教科書に対する批判も多く提出された。五段階教授法に基づく実験を通しての自発活動を尊重した活動主義の教授が行われた。理科が、実物観察を重視し、個別の事物についての知識を記憶する教科となった時期である。生態系的な取り上げからは遠のいたが、大正自由教育のもとに活動主義の考えが導入され、児童の自発活動を尊重し、各教科に実物、模型、標本、絵図など視聴覚教育に種々の教授メディアが導入された。

1941年の「国民学校令」「国民学校令施行規則」への全面改訂され、「生活理科時代」となる。「国民学校令施行規則」で、

「理数科理科ハ、自然ノ事物現象及ビ自然ノ理法ト其ノ応用ニ関シ、国民生活ニ須要ナル普通ノ知識技能ヲ得シメ、科学的処理ノ方法ヲ会得セシメ、科学的精神ヲ涵要スルモノトス」とされた。

ここで、はじめて「技能」が取り上げられ、「科学的処理ノ方法」や「科学的精神」が提示された。「学制」以来はじめて、低学年から「理科」を教科として教え、作業、遊び、仕事を重視することとなった点が特徴である。内容は、知識中心から錬成へと変わり、欧米中心からの脱却を図り、我が国の独自の教育の確立が試みられた。

終戦を境に全教科で混乱が続き、米国教育使節団の報告をもとに教育改革（教育の目的、内容、教育行政、教育制度など）が行われた。1947年の「学習指導要領（試案）」で、理科の教育内容は、児童・生徒の身近にある複雑多岐にわたる生活上の問題を解決していこうとすることが主題（生活単元学習）となった。しかし、科学の最も基本的な概念や原理的な法則の理解を含めるまでには至らなかった。

1952年の「小学校学習指導要領・理科編（試案）」「中学校・高等学校学習指導要領・理科編（試案）」の改訂で、生活単元・問題解決学習を終戦後の理科教育の基本方針として提示した。生活経験上発生する問題を扱い、問題解決のプロセスを経験させる「生活理科」としての性格を持たせた。

生活単元・問題解決学習に対する系統性の欠如という批判から、1958年、「小・中学校学習指導要領」及び「理科指導書」で、教材を整理して基本的な事項の教育が強化された。そこで、系統性を強く出し、多くの内容を盛り込まず、最低必要事項を履修させるミニマム・エッセンシャルズの考えを基とした。しかし、基本的な事項の選択や教材配列の原理の確立が不十分で、生活単元・問題解決学習の教材を実験観察の難易度順にバラバラに配列したという傾向がみられた。実物経験主義に基づき、日常生活の問題から理科を教授したが、学力低下との批判が出た。「理科教育期」は、科学的な基本概念の習得ではなく、個別の自然の事物・現象について実験・観察し、その知識注入を基本としたといえる。

(3) 理科教育と科学教育の融合期（1968年～現在）

1968年及び1969年の学習指導要領の改訂で、「教育の現代化」が示されて以来、1977年に、「ゆとりと充実による人間性重視」の教育、1989年に、「社会の変化に主体的に対応し、個性豊かな教育」を中心とする学習指導要領の改訂が行われた。

1968年の「小学校学習指導要領」で、理科は原因・結果の因果関係的な見方・考え方や定性的・定量的に処理する能力の育成を目標とした。1969年の「中学校学習指導要領」の理科の目標では、「科学的態度」、「科学的に処理する能力」、「自然と人間との関係」が取り上げられた。「中学校指導書（理科編）」で、[問題の発見→情報収集→情報の処理→規則性の発見]の過程で自然現象を探究する学習方法の現代化が提起され、科学の方法によ

り基本的科学概念を習得させ、科学的な自然観を育成することを理科教育の目標とした。しかし、技術革新・生産中心主義を強く反映し、抽象性の高い内容が多く盛り込まれた。そこで、科学の方法論の押しつけ的傾向が強くなり、教育とカリキュラムの間の根元的な問題（人間性）に欠け、受け売りの教育、暗記の理科、探究精神の欠如などの教育傾向が出たことは否定できない。

1977年の「学習指導要領」には、過度に教育の現代化を強調したために人間的な歪みを生じた点に対する反省から、「教育の人間化」、「ゆとり」、「豊かな人間性」、「基礎・基本の重視」などの教育が推進され、教育内容の精選と同時に、自己教育力の育成、問題解決的学習方法の導入、生き方を見つめる教育など人間中心の教育が理科教育にも強く影響した。その結果、理科の授業時間数が削減され、抽象的な概念は発達段階を考慮して大幅に削減され、一方では、人間をとりまく自然環境の問題が教育課題として取り上げられ、「人間と自然」の調和を理科教育を通して行うことが重視された。

1989年の「学習指導要領」では、①心豊かな人間の育成、②自己教育力の育成、③基礎・基本の重視と個性教育の推進、④文化と伝統の尊重と国際理解の推進の4点を中心とする教育課程に改訂された。

義務教育における教育課程では、1941年以来の大改革が行われ、小学校低学年理科を廃止、代わりに生活科を新設した。中学校では、3年生理科の週時数を従来の4時間から3～4時間とし、その運用に弾力性を持たせることとした。知識中心の理科教育では、「科学技術の進歩や情報化社会に対応できる能力の育成に対応できない」という観点から、実験・観察が一層重視され、理科の基本的概念を日常生活の現象と結びつけ、生活に役立つ理科を目指した。そこで、身の回りにある自然の探究活動をより重視し、一層の内容の精選を図った。また、コンピュータなどの情報手段を活用し、情報化に対応する教育を取り入れた。

「理科教育と科学教育の融合期」では、理科教育期の実物経験主義における実験・観察の重視と科学教育期の科学の基本的概念や原理・法則の習得することの両方が取り上げられ、その教育方法では、自然の探究活動を重視し、問題解決の力を養うことができると考えた。

2 現行学習指導要領での理科

1989年に改訂された学習指導要領理科の基本方針は、「①自然を探究する能力と態度の育成、②観察・実験の一層の重視、③日常生活とのかかわりの重視、④科学技術の進歩や情報化などに対応できる能力の育成、⑤内容を基礎的・基本的事項に精選、⑥人間と自然とのかかわりについての認識の昂揚」となった。従って、理科の目標は、小学校では、「自然に親しみ、観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てると

ともに自然の事物・現象についての理解を図り、科学的な見方や考え方を養う」となり、中学校では、「自然に対する関心を高め、観察、実験などを行い、科学的に調べる能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を深め、科学的な見方や考え方を養う」とした。具体的には、「①自然に対する興味・関心を高めること、②自然を科学的に調べる能力を養うこと、③自然を愛する心情を育てること、④自然の事物・現象についての理解を図ること、⑤自然の事物・現象を客観的・合理的に判断する能力を養うこと」を目指し、これらの能力や態度を育てるには、自然の事物・現象に直接働きかける「実験」や「観察」による。探究活動を通して、児童・生徒の能力や態度を養い、向上させることができると考えられている。

自然の事物・現象から基本的な科学概念を習得させるための、現行の理科教授法は、1968年の教育の現代化のとき提起された探究学習を基盤としている。この探究学習は、児童・生徒の自発活動から発展させていくことや事物・経験から概念形成をしていく点で、個別・具体から抽象・一般への筋道で帰納的に概念を形成する考え方といえる。しかし、概念形成は常に具体から抽象への帰納的な形で一方通行的に行われるのではなく、言語、実践を媒介として抽象から具体への演繹的過程でも概念形成が行われている。

従来の理科教育は、帰納的手法による概念形成のみを扱い演繹的手法をあまり取り入れていなかった。しかし、今後は、帰納的手法と演繹的手法の相互作用によって、概念形成を行う教授法が重要であり、演繹的な手法として、仮設・検証の授業形態を考えることが必要である。仮設の形成にモデルを考えることは、基本的な科学概念の形成に有効であり、このために教育機器としてコンピュータを利用することは有意義と考える。

Ⅲ 情報教育

1 情報教育とは

情報技術が飛躍的に進歩し、それに伴って、情報システムの機能と利用が高度化し、情報システムのこれまでの役割と質が明確に変化し、21世紀初頭には、高度な情報化社会になることは明白である。学校教育においてもこのような社会の変化に応じて、早急に、情報化に対応した教育が要求されることは言うまでもない。

「情報化」とは、エレクトロニクス分野における急速な技術革新を背景として、情報伝送及び情報処理にかかわる諸技術を、ニューメディアとして導入することである⁶⁾。情報機器は、仕事の効率化、情報の伝達の役割を果たすもので、機器の進歩により、これからは表現の拡大、創作活動、意志決定、問題解決など知的創造活動支援の役割を果たす。従って、コンピュータは、現代社会において不可欠の機器である。

広辞苑によると「情報」とは、「①あることがらについてのしらせ、②判断を下したり行動を起こしたりするために必要な知識」、また、「データ」とは、「①立論・計算の基礎となる既知のあるいは認容された事実・数値、②資料」とある。データを組み合わせたり加工したりして作り出された知識や知識を組み合わせた知恵が、情報となり、判断を下したり行動を起こしたりするために必要なものであり、意志決定の際に使われるデータのことでもある。情報は、それだけでは価値を持たない。そこに人間が介在することによって価値を有し、それを利用する個人、あるいは、環境によって変化する。情報を伝える側の人にとっては、価値あるものであっても、受け取る側では何の価値も持たないことがあり得る。情報の発信側と受信側が同じような情報に対する価値観を持っていれば、情報は正確に伝わり、大きな価値を持つことになる。

現在の学校教育においては、情報の発信者が教師で受信者が児童・生徒という一方通行的な情報伝達の形態が、圧倒的に多い。しかし、情報教育では、「教える」－「教えられる」という関係から、課題を共に考え、解決策を見出し、概念や原理を同格で構築していくことを意味する「共有関係」へと変換させることが必要である。情報の共有関係は、情報教育を考える上で重要な基盤である。

2 情報教育の現状

1960年の学習指導要領の改訂に伴い、工業高校に情報技術科、商業高校に情報処理科が新設された。各都道府県には、情報処理教育センターが設置され、普通高校でも情報教育が実施されてきた。筑波大学や国立教育研究所で、CAIの研究（ドリルとかチュートリアルなど）が行われ、1980年代には、その使用機器も、ミニコンからパソコンに変化した。

1983年、OECDはコンピュータの普及状況を調査した結果、アメリカ及びイギリスでは小学校約50%、中学校・高等学校100%近く、日本は、小学校1%未満、中学校3%、高等学校50%であると報告した¹⁾。

1985年、「情報化社会に対応する初等中等教育の在り方に関する調査協力者会議」が発足、学校教育へのコンピュータ等の導入について、「①学校教育の本来のねらいの達成、②新しい資質の育成、③発達段階に応じた導入、④諸メディアの活用による学校の活性化、⑤基礎条件の整備」を基本とし、小学校では、コンピュータに慣れ親しむ、中学校では、コンピュータを教えながらシミュレーションや情報検索を行うことが提案された。臨時教育審議会（臨教審）第一次答申（1985年）で、教育改革の基本的な考え方として、情報化への対応は「ニューメディアの健全な活用、情報化社会における教育内容、方法、情報化社会に対応した人材の育成などについて検討する」ことを提言、第二次答申（1986年）では、情報化の対応についての基本は、「①社会の情報化に備えた教育を本格的に展開する。②すべての教育機関の活性化のために情報手段の潜在力を活用する。③情報化の影を補い、

教育環境の人間化に光をあてる」を情報化対応の3原則であると述べた。そこで「情報活用能力の育成」を取り上げたことに特徴があり、第三次答申（1987年）では、「情報モラルの確立、情報化社会型システムの構築、情報環境の整備」を、第四次答申（1987年）では、「情報モラルの確立、情報化社会型システムの構築、情報手段の活用、情報環境の整備」とその提言を拡張した。

臨教審の第1次～第4次答申を基に、教育課程審議会の最終答申（1987年）は、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること」、「情報化に主体的に対応できる資質を養う」ために、コンピュータ等の情報手段を活用する能力と態度の育成や発達段階に応じてコンピュータの指導を推進する必要性を示した。

1989年の学習指導要領の改訂で、情報化への対応のため、情報手段の活用と情報活用能力の育成を重視することと述べ、情報手段の活用について、学習指導要領の総則、各教科、特別活動で、「視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図り、指導の効果を高めるようにする」、情報活用能力について、「①情報の判断、選択、整理、処理能力及び新たな情報の創造、伝達能力の育成、②情報化の特質、情報化の社会や人間に対する影響の理解、③情報の重要性の認識、情報に対する責任感、④情報科学の基礎及び情報手段（特にコンピュータ）の特徴の理解、操作能力の習得、」の4主題を規定している。この中で、理科教育に関連の深いのは、①に関し、「観察、実験等を重視し、データの整理の仕方や活用を理解させるとともに、情報の検索、計測、集計、処理などにコンピュータを活用することにより、問題解決学習の充実を図る」と、④に関し、「中学校第1分野で、情報手段としてコンピュータなどについて、その発展の過程を理解させる」を提示した。理科教育では、情報を自作、判断、選択、組み合わせ、利用、理解、操作するなどの複合した能力を養い、物事の原理の発見、表現、情報の処理のための道具としてコンピュータを利用することが重要である。

しかし、情報教育は、まだ、その歴史が浅く、急速な技術革新への対応が遅れていることは否定できない。初期のCAIやシミュレーションに対する考え方と学習指導要領にみられる考え方では、大きな差異がみられる。従って、この差異を少なくするための情報教育についての研修・研究が急務と思う。

3 コンピュータ教育の実践例

荻宿⁷⁾による、東京都港区白金神応小学校6年生の「教室にやってきた未来」という記録がある。これを基にコンピュータ教育の実際を考察する。

第一学期に、「みつめる」というテーマを置き、物事を見たり考えたりするには、いろいろな視点があることを、身をもって理解させることを目的に置いた。最初、パソコンで「何かになったつもりで画面上に絵を描く」。次に、ビデオカメラを導入し公園で「なっ

たつもり」で撮影する。後にパソコンやビデオを使った作品の発表会を行いその成果を問うた。

二学期「自分を見つめる」をテーマとして、物事を見つめるためにはさまざまな視点があることを学ばせた後、「視点をもつ自分とは何か」を考えさせることとした。自分たちの地域を調べ、それを基に自分だけの情報を盛り込んだ地図「こだわり地図」を作り、グループごとにコンピュータ、ビデオカメラ、温度センサーなどを使った野外調査を行った。なお、カナダの学校との相互通信を通して、その作品の紹介をした。

三学期「自分を通してみつめる」のテーマで、自分のこだわりを他の人に伝えるためには、どのように解り易くするか。そのために、他の人から意見を聞いてさらに自分を見つめ直さなければならないことを理解させた。最後に前作の「こだわり地図」を発表する。

この実践の中では、機械操作についてはほとんど指導せず、基本的な操作を教えるだけとしている。そこで、各児童は、コンピュータを通常の文房具の感覚で取り扱っている。

佐藤⁷⁾は、「コンピュータは、私が、私の見つけた事柄を、私のアイデアで、私らしい方法で、私の作品として表現する。こうした私を軸とする個人的な思考空間を保障し、それまで気づかなかった自分の関心や方法を自覚する契機を与えるものとなり、子どもたちの自立的な思考と表現の活動を促進し、学習主体が形成されている」ことを指摘している。

コンピュータは、確かに個人的思考空間を保障している。しかし、個人的な思考空間とするためには、コンピュータの機能を駆使できることが前提となる。荊宿のクラスでは5年生の時からコンピュータを使い、それに慣れ、親しんでいることを忘れてはならない。コンピュータが使えて、はじめて個人的な思考が可能となる。コンピュータの機能を教えることに終始することが目的ではなく、コンピュータはあくまでも学習の補助機器であることを忘れてはならない。

個人的な思考空間の保障が、学習主体につながっているという指摘があったが、学習における主体性は、学習主題そのものに対する興味・関心・意欲の内的動機付けが根本になる。学習主題を追究しようとする姿勢があり、コンピュータの機能を知っていて、はじめてコンピュータに向かえる。その後、個人的な思考空間を保障することによって、自立的な思考が可能となる。

佐藤⁷⁾は、「コンピュータとの私的な思考空間は、コンピュータに働きかける私と働きかけられたコンピュータが投影して見せる私との間の自己内対話でしかない。そこには、人間関係としての他者は介在しないのである。しかし、学習を個々に解体しなかった用件は、学習の主題が共有され、その主題を核として学びのコミュニティが形成されていた。個人学習の作品が生まれると、作品発表と交流の機会を設け、クラス全員で共有する活動を頻繁に行った。さらに、『こだわり地図』では、主題ごとのグループ活動を組織するこ

とにより、地域への地理的・空間的拡大と、人間関係の拡大が行われた」ことも指摘している。

個の主体性を生かす方法は、学習主題への内的動機付けと個の思考空間を保障することである。学ぶということは、単に知識を獲得することだけではなく、知識を媒介として、周りの人と共有関係を築くことにある。とすれば、学びのコミュニティを形成しなければならず、学びのコミュニティを形成するためには、学習主題を共有化することは欠かせない。ともすれば、学習主題を共有化することは、個の主体性を失わせることにもつながりかねない。学びのコミュニティは、グループのような少人数の場合とクラス全体のような大きな集団の場合とがある。集団が大きくなればなるほど学びのコミュニティを形成することは難しくなり、個の主体性も失われ易い。主体性を失わず、学びのコミュニティを形成するためには、個の思考空間の保障（自立的思考の場）と学習主題の共有化（学ぶコミュニティの形成）との調和を図ることである。どちらかに片寄ってしまうと学習は成立しない。調和を図るところは教師の判断にあり、学習そのものを成立させるために極めて重要である。

さらに、佐藤⁷⁾は、「コンピュータによる学習は、機能の側面だけに埋没すると、まったくの虚構の世界で虚構の意味を扱う擬似的な体験に過ぎない学習に陥る危険を持っている。その危険を克服することは、やはり、リアリティとの接触をこれまで以上に保障することであり、現実から生起される想像力を主体性において保持することであり、コンピュータによる思考と学習をたえず社会の現実的文脈と結合する」とも述べている。

リアリティと虚構との比較を多くさせることは、子どもが相違点を理解し、学習を現実のものとするためには必要である。また、常に学習主題を念頭に、学習が進められなければならない。追究していくものを見失っては、学習にはならない。加えて、コンピュータの機能を理解させることが必要である。それによって、虚構の中の真実性が見えてくる。

コンピュータは、個人的な思考空間と主体性を保障し、自己との対話を実現する道具であり、虚構空間とリアリティとの比較を多く持つことにより、学習を真実性に導き、学習主題を共有する関係をもとに、学びのコミュニティを形成する道具である。コンピュータの活用上での注意は、学習主題の動機付けを行い、コンピュータの機能を理解させ、リアリティとの接触機会を多く持ち、学習者の主体性の保障と学習主題の共有化を図るバランスを取ることである。また、コンピュータ教育では、「教える－教えられる」（情報を伝える）関係から、「主題を共有する」（情報を生み出す）関係への脱却であることを問題点とする。

Ⅳ 理科教育と情報教育

理科教育と情報教育との関連を考える上で、美馬⁸⁾は、コンピュータを、教師の代用、教師の補助、教材提示装置として教師を助ける道具として利用することを批判し、「思考の道具」として、思考過程、記憶、学習の動機付けなどを考慮したコンピュータの利用を提起した。断片的な知識や抽象的な概念を与えるだけでは、真に思考することはできない。人間の思考は、外的事物を利用（特に視覚情報）し、内面（自分の持っている知識や概念）との相互作用により可能であるという状況的認知が必要である。特に、理科教育では、個別の知識を与えるだけや科学的な概念を注入するだけでは、真に思考を行うことはできない。真の思考は、自然の事物・現象を直接経験するリアリティとの接触を多く持ち、自ら持つ知識や概念との相互作用を行うことにより可能となる。

学習者が事実を理解するために、その状況下での重要な因子は、「何か」、また、「他とどう因果関係を持っているか」を発見し思考することである。思考を支援することにコンピュータ利用の大きな課題がある。

「小学校指導書（理科編）」⁹⁾、指導計画の作成と内容の取り扱いで、理科教育でのコンピュータ活用について、「観察、実験、栽培、飼育及び製作の指導については、指導内容に応じて適切な機器を選ぶとともに、その扱いに慣れ、それらを活用できるようにすること」と示している。地域で得られない事物・現象に目を広げたり、自然現象の一面を強調したり、時間を伸縮したり、順序を変えたり、問題をつかんだり、結果を整理したりするなど有効な手段の一つとしてコンピュータを取り扱う。単なる道具を意味するものではなく、コンピュータを他の教育機器のように「利用する道具」の一つと捉えるべきものではない。小学校でもコンピュータは、「思考の道具」として活用すべきと考える。「中学校指導書（理科編）」¹⁰⁾、指導計画の作成と内容の取扱いでは、コンピュータ等の活用について、観察、実験の代替としてではなく、自然を調べる活動を支援し、強化することを助ける知的で創造的な道具として利用することと示している。

今後の理科教育では、帰納的手法と演繹的手法を組み合わせ、両者の相互作用によって、基本的な科学概念の形成を図るとすれば、主題を共有し、個人の思考空間を保障し、リアリティとの結合を重視することにコンピュータを利用することが有効であると考えられる。さらに、コンピュータ利用の強化を図るとすれば、情報手段としてのコンピュータの特徴を理解させ、その上で、「思考の道具」としての利用・活用する能力・態度を養うようにせねばならない。コンピュータの画面に示された結果を活用するだけでなく、コンピュータ内で行われている処理の大まかな理解をもとに考えることにより、さらに思考を深めることができる。つまり、コンピュータで行われている処理がどうなっているのかを知り、科学的思考のために活用する。中学校では、「思考の道具」にコンピュータの理解を含め

た活用が重要である。コンピュータを含め、ほとんどの教育機器の教育への利用は、本来教育の合理化を目指すものだけでなく、学習者の思考を支援するために主として利用することではなければならない。

V 結 び

帰納的手法と演繹的手法の相互作用によって、概念形成を行うことが重要で、理科教育にコンピュータを活用することは、探究活動を支援し、科学的な概念の形成に効果的である。今後の理科教育はコンピュータを活用し、知識や概念を与えるのではなく、自発活動を誘発、発展させ、個人的思考空間を保障し、リアリティとの接触を増やし、主題を共有することにより、教授関係まで変革させ、小学校段階では「思考の道具」として、中学校段階では、加えて「コンピュータそのものへの理解」を深めることが必要である。しかし、コンピュータを教育の中で活用することには、まだ多くの問題があり、特に教養としてのコンピュータの使用は高いレベルまでを要求してないこと、コンピュータの教育への活用が実践面に偏りすぎていること、認知発達の立場から『形式的操作』が要求されるコンピュータでの教育で、多くの生徒が『具体的操作』の思考レベルにすら達していない現実をどう克服するかといった問題が指摘されている¹¹⁾。そのために、理科教育担当教師のコンピュータを含む情報活用の研修・研究が急務であると思う。

参考・引用文献

- 1) 清水永正編集：「NEW 教育とマイコン」, 1号, 27,34頁, 1994。
- 2) 文部省：「情報教育に関する手引」, 175頁, 1991, ぎょうせい。
- 3) 板倉聖宣：「日本理科教育史」, 7-16頁, 1968, 第一法規。
- 4) 田中浩朗：「科学中心か, 子供中心か」, 化学と教育, 42巻, 390-394頁, 1994。
- 5) 石井正司：「直観教授の理論と展開」, 219-220頁, 1981, 明治図書。
- 6) 岡本敏雄編：「教師のための情報教育入門講座(中学校編)」, 54頁, 1992, パーソナルメディア。
- 7) 佐伯胖, 佐藤学, 荻宿俊文, NHK 取材班：「教室にやってきた未来」, 53,55及び59頁, 1993, 日本放送出版協会。
- 8) 美馬のゆり：「思考の道具—教育のミッシング・リンク」, 現代思想 6号, 130-140頁, 1991。

- 9) 文部省：「小学校指導書理科編」，90頁，1989，教育出版。
- 10) 文部省：「中学校指導書理科編」，125頁，1991，学校図書。
- 11) A. N. LAUER, 熊野善介：「理科教育における過度のコンピュータ利用に問題点はないか『警告の論理的根拠』」，日本理科教育学会研究紀要，32巻，3号，39-47頁，1992。

楽式論の展開(1)：旋律学と和声学の接近

川 上 晃

群馬大学教育学部音楽教育講座
(1994年10月19日受理)

1. 「音楽の理論と実習Ⅰ」の統合性

島岡譲の「音楽の理論と実習Ⅰ」⁽¹⁾を「楽式論」の授業で用いた場合、従来のテキストや展開方法とは明らかに違ってくる点がふたつある。ひとつは、従来「楽式論」とは、既成の楽曲の「分析」を通じて、音楽形式を理解させることがほとんどであったのに対して、「分析」だけではなくて、学習者がみずから楽曲を書くこと、つまり「作曲」を通じて、音楽形式を理解させようとしている点であり、もうひとつは、旋律(学)と和声(学)、あるいは、楽式と作曲法というような、音楽理論の諸分野を、分離的な、別々の分野としては見ずに、それぞれが密接な関係を持つものとして見ようとしている点である。第1の点は、「分析」(見ること)と「作曲」(書くこと)の統合といえるし、第2の点は、音楽理論の諸分野の「統合」ともいえるだろう。

第1の統合的な面を特徴的に示すこととしては、第3章「主和音場における音運動」以下の各章で、旋律課題の実施、和声課題の実施、旋律と伴奏課題の実施、2部形式や3部形式課題の実施…というように、課題実施が必ず行われ、学習の中心的な内容が、つねに作曲的内容になっている点があげられ、授業は「作曲法」のように展開する。第2の統合的な面では、たとえば、「主和音場における音運動」で旋律をつねに和声のあらわれとしてみている点や、逆に、第4章「変場と同時音運動」において、和声の旋律的なあらわれを重視している点などがあげられ、最終的には、第5章「音運動の多様化」で、ソプラノを多音化(旋律化)し、バスを多音化(伴奏化)し、第6章「楽曲構造の拡大」で、「楽式」としての楽曲が統合的に成立させるという仕組みになっている。また、従来「楽式論」の対象からははずしていた基礎的な学習分野を包含しながら進めるために、楽式論的な進路としては、比較的進みがゆっくりなものになっている。

2. 統合と限定

「分析と作曲」の統合といい、「音楽理論の諸分野の統合」といい、統合的な展開を果

すために、「音楽の理論と実習Ⅰ」で方法的にきわめて重視されているのは、各分野の内容の「限定」ということである。これは「単純化」といいかえてもよい。つまり、旋律学の分野、和声学の分野、楽式論の分野というような、各分野で取り扱う内容を、できる限り、他分野と関係付けやすい内容だけに限定し、本来それぞれ複合的な内容を、単純化、一本化するようにつとめているということである。この限定化、単純化によって、「音楽理論の諸分野の統合」がしやすくなるだけでなく、多くの場合、この限定化、単純化によって、実施課題が「平易化」するために、「分析と作曲」の統合にも有利にはたらくわけである。

以下では、分析と作曲の統合といい、音楽理論の諸分野の統合といい、「統合」が、方法的にどのような限定によって果されるかを、「主和音場における音運動」に即して、論じてみたい。

3. 限定の徹底化

(1) 和声的旋律への限定

「主和音場における音運動」は旋律の学習の部分とってよく、4声体和声は登場せず、単旋律が扱われる。

単旋律を論ずる場合、グレゴリオ聖歌から現代の旋律までを視野に入れようとするれば、「和声のあらわれ」としてのみ旋律を見ることはやや危険であり、「ハーヴァード音楽事典」に、「多声音楽に関心がもたれるようになって、間違った概念は大分訂正されるようになったが、旋律の真の重要性は、まだまだ十分に認識されているとはいえない⁽²⁾とあるように、19世紀的な、和声的な見方が、旋律学に悪影響をおよぼしてきたことも確かであり、現在では、旋律を見る場合、むしろ、旋律じたいの自立的価値を見ようとする傾向にある。

しかし「音楽の理論と実習Ⅰ」は、旋律のさまざまな可能性をすべて見ようとはしないで、長短調の音楽や機能和声の枠内に旋律を限定することによって、旋律と和音をきわめて密接な関係をもつもの、あるいはほとんど同じものとして見ようとしている。いいかえれば、旋律を、「和声的な旋律」に限定することによって、旋律と和音を緊密化し、音楽の横の面と縦の面を統合的に考察しようとしている。

(2) 和声的旋律の分散旋律への限定

「和声的な旋律」は、ふつう、和声音に非和声音を加えた形態として把握される。たとえば、ある小節がトニクの和音だけで書かれているとして、旋律は、「ドミソ」だけでなく、レやファやラなどを、しばしば経過音や刺繍音や倚音や掛留音などとして加えて、1場多

音の、なめらかな線を形作る。このような混合形態としての和声的な旋律の中で、もっとも和声的にまじりけのない旋律を考えるとすれば、非和声音を持たない、和声音だけの旋律(分散旋律)ということになる。分散旋律が、和音構成音だけで書かれているかぎり、原則として、2度進行は少なく、旋律は、声楽的な歌謡性を欠いたものになり、「歌うもの」としての旋律の性格は後退する。しかし逆に、分散旋律には非和声音がないだけに、和声の骨格はきわめて明瞭になり、旋律を和声的に把握する上では、もっとも平易で、明快な形態ということができる。

(3) 分散旋律の主和音分散旋律への限定

「主和音場における音運動」では、旋律を分散旋律として理解し、じっさいに書くために、主和音の分散旋律が「相対(3線)譜表」で登場する。旋律の分散旋律への限定は、さらに分散旋律の主和音分散旋律への限定という方向に進められる。

じっさいの旋律では、トニクの分散旋律だけではなく、ドミナントの分散旋律やサブドミナントの分散旋律なども存在し、それらが交替することで、旋律的、和声的な変化を生んでいるはずである。しかし、和声の変化が加えられれば、旋律構成音も変化し、8小節程度の分散旋律の構成音でさえ、きわめて多様で複雑なものになるだろう。この「和声変化=旋律変化」の多様さ複雑さに目を向けず、旋律の和声的構造だけを、単純な形で把握しようとするれば、分散旋律から「和声変化」の部分を省き、はじめから終わりまで、旋律が1種類の和音だけで構成される状態を想定したほうが楽にちがいない。主和音のみの分散旋律への限定が行われる理由である。

(4) 主和音分散旋律のリズム的限定

主和音分散旋律への限定までは、旋律(和音)構成音の限定である。しかし、「音楽の理論と実習Ⅰ」では、限定はリズムの面まで及んでいる。

分散旋律を主和音の分散旋律に限定した上で、実習は、8小節の「2フレーズ楽曲の作成」に移るが、その場合、原則として、8小節を構成するふたつの4小節フレーズのリズムは同じものになる。2フレーズの旋律(和音)構成音を同じにして、和声が複雑化、多様化することを防いだように、リズムが複雑化、多様化することを防ぐのである。この単純化は、P.68~69において、「セミ・フレーズの変化反復」のあとに4小節フレーズを続ける「2:2:4」小節型を紹介することで、やや緩和されるが⁽³⁾、原則として、第3章全体を通じて、リズムの変化には、できるかぎり目を向けないようにしているというべきである。

大楽節が、4小節フレーズ2個から構成されている場合、2個のフレーズは、和声的にはまったく同じだが、旋律的、リズム的には、「反復」も「変化」もできるはずである。

第1フレーズと第2フレーズが旋律的に同じでも、リズム的に異なるように作ることもできるし、リズム的にまったく同じでも、旋律的にまったく異なるように作ることもできる。あるいは、2個のフレーズを、旋律的、リズム的にまったく異なるようにも作れるし、まったく同じに作ることもできる。しかし、主和音分散旋律の「反復」や「変化」だけを見ようという場合、リズムの変化の視点を加えると、フレーズの関係が複雑化することは確かであり、リズムをまったく同じにしていれば、2つのフレーズの旋律面での「反復関係」や「対照関係」だけが、きわめて明瞭な形で浮かび上がるはずである。また、課題実施としては、リズム的工夫に余計な労力を割かず、旋律だけに専念でき、実習としての平易化を図ることができる。

(5) 主和音分散旋律の楽節構成的限定

リズム的に限定された8小節の分散旋律は、また楽節構成的にも限定される。

従来の「楽式論」では、8小節の大楽節を、4個の2小節動機を組み合わせたものとして見る場合が多く、リズム的な要素を、「音楽の理論と実習Ⅰ」の場合よりも、細かく、多様に考える。2小節のリズム動機を単位として、(a b a b), (a a' a'' a'''), (a a' b a'), (a b c d), (a b c b)というような具合に、さまざまな動機の組み合わせ方によつて、大楽節もさまざまな旋律的在り方が可能になる。

しかし、楽節構成を2小節のリズム動機単位の多様な編合形態としてとらえれば、それだけ、構成面が複雑化し、分散旋律を組み合わせる作業が、きわめて込み入ったものになってしまうために、8小節を4つではなく、2つに分け、原則として同じリズムの4小節フレーズを組み合わせ、旋律面だけの工夫に専念させようとするのである。

「和声的旋律への限定」、「分散旋律への限定」、「主和音旋律への限定」、「主和音旋律のリズムの限定」、「主和音旋律の楽節構成的限定」という順に、旋律に加えられた5段階的な限定のありかたを見てきた。ほんらい、さまざまな要素が複合している対象(旋律)に対して、ある要素(旋律の和声的な要素)に焦点をしぼるために、他の要素をあえて見ないようにするという、「限定の方法」が、徹底的な形で見られるとよい。

4. 限定と楽式論

このような徹底的な限定は、これまでの楽式論ではできないことであった⁽⁴⁾。楽式論は、ふつう音楽形式を「書く」ことではなく、むしろ、書かれた音楽形式を「分析する」ことを中心に成立した分野であり、書かれたものの分析を中心とするかぎり、旋律の、多様なあらわれに対応できなくてはならないから、限定も重視するものの、多様性の方も排除す

ることができない。

多様な楽曲の分析を中心とした楽式論において、「音楽の理論と実習Ⅰ」のような徹底的な限定を行えば、さまざまな楽曲の楽節構成を「分析」することはむしろかくなる。高度な芸術的楽曲では、和声といい、旋律といい、リズムや楽節構成といい、「音楽の理論と実習Ⅰ」で紹介されている場合よりも、はるかに複雑で多様なあらわれを見せるため、限定された楽節構成の理解だけでは、じっさいの楽曲に当たる場合、不十分ということになるだろう。したがって、「音楽の理論と実習Ⅰ」の第3章を、授業科目「楽式論」で徹底的に実習したとしても、その時点では、大楽節の構造を「限定的に」理解できたに過ぎず、高度な音楽の、複雑な大楽節の分析には、すぐに入れないということになる。これは、1年間の「楽式論」の授業を進める上では、進路上の、ひとつの難点ということになる。

しかし、分析的な「楽式論」において難点にみえるこの「限定」の方法は、作曲法的な「書く楽式論」においてはきわめて有効な方法でもある。なぜならこの限定の方法は、限定化を徹底的に押し進めている分だけ、「平易化」も押し進めることになり、「平易化」は、とうぜん、書くことの平易化につながるからである。また、この限定の方法は、旋律の「和声的」な限定化を徹底的に押し進めている分だけ、旋律的な学習を和声的な学習に近付ける。つまり、旋律の「限定化」は、その「平易化」によって、旋律を書くことに道を開き、さらにその「和声化」によって、(旋律を)書くことを和声を書くことに近付けるのである。

5. 限定と作曲

(1) 和声を書くことと旋律を書くこと

現在の音楽理論の学習の展開の中で、和声を書くことは必ずおこなわれるが、旋律を書くことは必ずしもおこなわれない。音楽理論の科目を、いま「和声学」、「対位法」、「作曲法」、「楽式論」の4つに限定して考えた場合、「和声学」、「対位法」、「作曲法」が、「書く音楽理論」に属しているといつてよく、「楽式論」は、むしろ「分析的な音楽理論」に属している。「書く音楽理論」のうち、やや異質な「対位法」を除くと、「和声学」と「作曲法」が残るが、「和声学」と「作曲法」を学習する場合、学習段階的には、まちががなく、「和声学→作曲法」という順序を踏むはずである。

「書く音楽理論」の学習課程が、「和声学」を初級、中級、上級と進め、「作曲法」で楽曲をはじめて書く段階に入る、という順序になっているかぎり、書くことの大半は、和声を書くことに費やされる。この学習課程の中で、旋律を書くことは、さいごの「作曲法」の領域に属するか、和声の上級課程に属しており、初級の学習者が旋律を書くことは、まったくくない。

和声の学習は、4声体和音のそれぞれに旋律音が1音付く「1場1音」の形態を原則とし、これを同時和音原型のまま連結するのであり、原型を「分散」したり「修飾」したりはしない。この場合、「旋律」とは、同時和音から同時和音への声部進行にともなって生じるだけである。和音の種類は多く、3和音、属7、属9の和音を経て、借用和音や転調を用いるようになるには、それ相当の時間がかかるので、途中で、和声音の「分散」や非和声音による「修飾」を取り入れたりせずに、つまり、「同時和音原型」という形態には手をつけずに、必要な和音の種類や機能を理解させることに主力を注ぐのである。

この学習課程を踏んだ場合、時間的な制約から、あるいは、中途での挫折というような事情から、「和声学」の途中で、音楽理論の学習が終わりになり、作曲法の学習に到達できない場合も考えられ、そうなれば、「書く音楽理論」の学習が、旋律をまったく書かない、和声だけの学習に終わってしまうということも考えられるのである。

※たとえば「和声の理論と実習」では、Ⅰ、Ⅱ巻では、同時和音原型だけであり、ようやくⅢ巻の「内部変換」や「構成音の転位」になってはじめて、原音の分散や修飾を取り入れる。⁽⁵⁾

旋律を書くことは、1和音に複数の旋律音を付ける「1場多音」の形態を実施することであり、旋律であるかぎり、2度進行を基本的な進行と考えやすく、2度を欠いては、円滑な旋律を書くことは難しいから、和音を「分散」するだけでなく、非和声音による「修飾」もしばしば行う。しかし、「分散」や「修飾」を後回しにする「和声学」の進め方の中では、旋律を書くことも、後回しにならざるを得ず、かなり高度な和声学を修得し、多種類の和音原型を理解し、転調にも通暁してから、はじめて実施可能な作業になる。

こうして、「旋律を書くこと」が、「和声を書くこと」から隔てられている状態では、和声の学習が、旋律の学習に直結しにくいのは当然である。あるいは、和声を学習したとしても、それが、和声音と非和声音を混合させた旋律の「楽式」的な分析につながりにくいのも当然である。

(2) 旋律の早期の導入(分散旋律)

「音楽の理論と実習Ⅰ」の方法上の新しさは、「書く音楽理論」が、ともしれば、旋律を書くことから隔てられて、和声ばかりを書いているという欠点をあらため、初期の段階から「旋律を書くこと」を導入して、旋律が和声と不可分の関係にあることを理解させようとする点にある。主和音分散旋律の作成に当てる第3章「主和音場における音運動」の学習は、和声学そのものである第4章「変場と同時音運動」に先んじて行われ、和音進行の規則も知らないうちに、トニクの分散和音だけで、旋律を書かせている。書く音楽理論

がこれだけ早く、旋律を導入したことはなかったといってよい。書かせるにあたっては、「旋律を書くこと」を複雑化する余分な要素(多数の音、多数の和音、多数の声部、多数のリズム…など)を取り除き、3つだけの音、主和音、単旋律、1種類のリズムというような、最小限度の材料だけで旋律が書けるような方法を提示し、4小節フレーズを2個組み合わせた8小節大楽節を書かせている。

1個の和音さえあれば、その3音を分散し、上行、下行させ、十分終止と不十分終止を使い分け、2つのフレーズを反復、対照させることで、旋律(大楽節)をつくるのが可能であるという成果が得られる。しかも、単旋律の学習でありながら、それは分散旋律であり、旋律構成音は、和音構成音そのものである。また、2個のフレーズの終止のちがいも、和声的なちがいからによって生まれており、和声の学習に入るまえから、旋律の学習は、和声の学習と密接な関係を示している。これは、和声の学習が、旋律の学習と密接な関係を示している、といっても同じことだ。また、8小節の「2フレーズ楽曲」を作成することは、あとになって、2部形式や3部形式の「前段」として使う部分の作成にもなっており、「主和音場における音運動」は、「書く楽式論」としての学習にもなっている。

(3) 「転位音」の早期の導入(分散旋律の装飾と還元)

「音楽の理論と実習Ⅰ」の方法的な新しさとして、「分散旋律の導入」だけではなく、「転位音の導入」ということもあげられる。

旋律を書くために、非和声音が不可欠であったとしても、従来の「和声学→作曲法」の学習課程では、非和声音の導入がかなり後回しになり、そのことが、旋律を書くことも後回しにする要因だったとすれば、非和声音(転位音)を早期に導入することは、旋律を書くことを早期に導入しようとするときに、とうぜんやってこななければならない。

分散旋律に、転位音による「装飾」が行われ、また「装飾」された旋律の分散旋律への「還元」がおこなわれる。ここでも、多数の音、多数の和音、多数のリズムを用いすぎないようにつとめ、主和音3音の隣音的、経過音的修飾にとどめ、平易化が図られる。隣音である刺繍音、倚音、掛留音、それに経過音を導入し、分散旋律を「装飾」させるというのは、「書く」ことであるが、「装飾」された旋律を還元することは、むしろ「分析する」ことである。

転位音による多様な装飾の可能性を示し、分散旋律に比べれば、はるかに多音的な旋律を展開させるとはいえ、いっぽうで、副次的な転位音を略記であらわし、3線譜上の骨格音(和声音)を明示し、還元作業を繰り返し、和声音が骨格であることが繰り返し強調されている点で、やはり和声学的な旋律学である。

旋律は、音階のすべての音を用いることができる。しかし、すべての音を、旋律的に自由に用いるのではなく、あくまでも和音の音を中心に用い、その他の音は、それを装飾す

る音として用いる。

「和声のあらわれ」としての旋律である。

参 考 文 献

- (1) 島岡譲; 「音楽の理論と実習 I」, 音楽之友社, 1983
- (2) Willi Apel; "Harvard Dictionary of Music", Cambridge, 1970, pp. 517~519
- (3) 島岡譲; 「音楽の理論と実習 I」, pp. 68~69
- (4) 次の文献を参照
石術真礼生; 「楽式論」, 音楽之友社, 1967, pp. 23~53
貴島清彦; 「音楽の形式と分析」, 音楽之友社, 1980, pp10~53
ライヒテントリット; 「音楽の形式」(橋本清司訳), 音楽之友社, 1964, pp. 1~42
Stanley Sadie; "Analysis" from "New Grove Dictionary of Music and Musicians"
London, 1988, pp. 340~388
- (5) 池内友次郎他; 「和声の理論と実習 I, II, III」, 音楽之友社, 1966

「絵に表す」活動の特質と指導のポイント

—— 図画工作教育の現状と課題その2 ——

新井哲夫

群馬大学教育学部美術教育講座
(1994年10月21日受理)

I はじめに

昨年に続き、群馬県総合教育センターで開催された小学校図画工作実技研修講座において、講義と実習を担当する機会があった。今年度のテーマは「表したいことを絵や立体に表す」の基礎的指導技術と創作であり、「絵や立体に表す」活動の特色や題材化の視点、及び指導方法の問題を取り上げた講義と描画を中心とする実習とを、午前・午後に分けて行った。その際、昨年同様、図画工作教育の現状や課題を明らかにし、今後の講義内容の改善や大学における教科専門科目の内容の見直しを図る目的から、受講者を対象にアンケート調査を行った。

昨年度は、アンケート調査をもとに、教師の図画工作に対する意識や実践上の課題など、図画工作教育全体にかかわる一般的な問題点について分析し、改善のための具体的な方策を整理してみた⁽¹⁾。本稿では、前回紙数の関係から割愛した描画指導の問題を取り上げ、今回のアンケート調査の結果と合わせて、改めて考察することにした。特に描画指導の問題を取り上げる理由は、図画工作の指導の中でも、従来からその難しさが指摘されている分野でありながら、これまでのほとんどの論考が経験主義的なレベルを脱することができず、十分に有効な手立てを見いだせないまま今日に至っていることによる。この小論で考察できる範囲はおのずから限られるが、描画指導の改善の方向を提示することによって議論のきっかけになればと思う。

描画（あるいは絵画）は、造形表現の中でも最も一般的で身近な分野である。主に感覚運動的な興味から発するといわれるスクリブル（なぐり描き）以来、子どもたちは遊びとしての活動を通して描画に親しんでいる。そうした描画による表現活動には、両親や年長の兄弟姉妹、遊び友達など周囲の人間の影響や、テレビや絵本、マンガなどの視覚メディアによる影響などが大なり小なり作用していることはもちろんであるが、その活動が外部からの意識的な働きかけによって生まれたり、持続されたりするというより、子ども自身の身体機能や認識の能力の発達と平行にきわめて自然なかたちで行われるという意味で、自然発生的な要素の強い活動といえるであろう。

したがって、そこから描画的な表現活動は子どもにとってだれもが行う容易な活動であるという印象が生まれ、環境を整備し、適切な動機付けを行えば、自然に豊かな表現活動が展開されるはずであるという楽観的な観測が行われることになる。

しかし、幼児期あるいは児童期前期の子どもたちは例外として、それ以後の描画を広く一般的に考えた場合、描画はそんなに容易なものであろうか。〈美術そのものは好きでも、絵を描くことは苦手である〉という大人がきわめて多く、また描画の指導のむずかしさを訴える教師も多いことを考えるならば、否と答えざるを得ないであろう。自然な遊びの一つであった描画が、いつ、どのような理由から、多くの子どもに苦手意識や苦痛を感じさせる活動と化してしまうのであろうか。

描画に対する好き嫌いや得意不得意の個人差が著しくなる小学校中学年以降の子どもたちに、描画の〈何がどのようにむずかしいのか〉と質問するならば、どのような答えが返ってくるであろうか。恐らく、答えの多くは、「形がとれない」「目で見たとように描けない」「下描きはまだよいが、水彩絵の具で失敗してしまう」というような技術的な問題や、「何を描いてよいかわからない」「どう描いてよいかわからない」といった表現活動以前の主題や意図の問題に関するものであろう。表現上の特質から考えても、表現の主題や意図にかかわる問題とそれを具体化するための技術的な問題とは、絵画の本質にかかわる最も重要な課題である。主題（意図）や技術をどのようにとらえるかによって問題の質はおのずから異なるが、表現意図とその具体化の方法とを截然と区別できるかのように受け取られやすいところに、絵画的な表現のむずかしさが典型的に示されている。

本稿では、絵画的な表現の特質にふれながら、図画工作における「絵に表す」活動⁽²⁾の指導に関する問題点を整理しておきたい。

Ⅱ 「絵に表す」活動の指導に関する問題点

アンケート調査の結果から、分野別にみた図画工作の指導に関する自信の有無について見ると、「絵に表す」活動の指導に関する回答数が圧倒的に多いことに気が付く（「表-1」参照）。このことは、自信がある（得意）・自信がない（不得意）を含めて、絵画の指導に対する関心が高いことを物語っている。

また、「絵に表す」活動の指導について「むずかしい」と感じるかどうかについては、圧倒的多数の教師がそう感じるがあると答えている（「表-2」参照）。困難に感じていることがらは多岐にわたるが、おおよそ〈指導計画にかかわるもの〉〈動機付けや表現意図（思い）にかかわるもの〉〈指導に伴う一般的な問題〉〈表現の技法や技術にかかわる問題〉〈評価の問題〉に整理することができる（「表-3」参照）。本稿では、

その中から絵画指導をすすめる上で特に重要であると思われる〈指導計画にかかわる問題〉〈動機付けや表現意図にかかわる問題〉〈表現の技法や技術にかかわる問題〉を取り上げることとする。

【表－1】 分野別に見た図画工作の指導に対する自信の有無

	得意/自信のある分野			不得意/自信のない分野			回答数
	1993	1994	計	1993	1994	計	
ア) 造形遊び	4	1	5	5	3	8	13
イ) 絵に表す(絵画的分野)	8	3	11	4	10	14	25
ウ) 立体に表す(彫刻的分野)	1	1	2	6	4	10	12
エ) つくりたいものをつくる(工的分野)	3	3	6	2	2	4	10
オ) 鑑賞	0	1	1	4	4	8	9
カ) 特にない	4	9	13	1	1	2	15

【表－2】 「絵に表す」活動の指導に対する教師の意識

	1993	1994	計
「絵に表す」の活動の指導でむずかしいと感じることがある	17	17	34
むずかしいと感じることは特にない	1	0	1

1. 指導計画について

指導計画にかかわる困難点としてあげられていることは、いずれも題材設定に関する問題である。図画工作の授業では、教科書や教師用指導書などを基礎的な資料として題材の設定を考える場合が多い。しかし、図画工作の教科書は、他の教科のように教科書にしたがってそのまま授業を進めるという性格をほとんどもっていない。それは教科書が、ある題材を具体的な授業の流れに沿って提示するというより、活動内容をテーマやモチーフなどの別によって分類し、それぞれの活動のイメージを作例や活動の情景などの図版を通して伝えるという、いわばインデックスの役割を果すように構成されていることによる⁽³⁾。したがって、教科書の活動例を参考にしながら、実際の授業展開を構想し、題材として具体化する役割は教師に委ねられている。もちろん、他の教科の授業においても、教科書が主要な役割を担うとはいえあくまでも一つの教材であり、子どもの実態や指導のねらいに応じて内容の検討やサブ教材の作成など、教師の工夫が必要であろう。しかし、図画工作の場合は、格段に教師の裁量に任される部分が多い。逆に言えば、それだけ個々の教師の創意工夫が生きるということであるが、ほとんどすべての教科を一人で指導する全科担任の場合、創意を発揮できる積極的な機会というより、むしろ負担感を感じることも多いであろう。

教師の裁量に任される部分が多い図画工作の指導で、まず最初に必要な作業は年間指導

計画の立案である。教科書の題材例などを参考にしながら、何を選択しどのように題材化するか、学年の目標や児童の興味・関心などを考慮して決めることになるが、扱う素材や用具なども多様で変化に富む「つくりたいものをつくる」(工作的な活動)や「立体に表す」(彫刻的な活動)活動と比べ、「絵に表す」活動は、活動そのもののおもしろさによってストレートに児童の興味や関心を引き出すということがむずかしい分野である。それだけに、モチーフやテーマを工夫したり、活動の展開に変化を持たせたりすることによって、児童の気持ちを引きつけるように配慮することが大切になる。

そうした場合に、欠かすことができないのは、題材の展開例や指導記録などの実践的な資料であろう。教科書に付随して出版される教師用指導書はその最も身近な参考資料であるが、全国規模で使用されることを前提として編纂されているため、その内容は地域的な条件や教師の指導観の違いなどに左右されにくい一般的なことがらを中心にまとめられている。しかし実際は、授業をつくることのおもしろさもそしてむずかしさも、一般化しにくい個別的な部分にこそ潜んでいるのではないだろうか。つまり、指導書に例示される内容は、授業の最も魅力的な部分を除いた、手順や留意点などの一般的なことがらを中心とするものである。

したがって、不足部分を補うための資料—教師の働きかけや児童の活動状況などの具体的な授業場面をうかがい知ることができるような実践記録や指導事例など—が必要になるのである。少なくとも、ある一つの題材について複数の異なる展開例があれば、授業を構想する上で大きな助けになるであろう。しかし、そうした実践資料の収集は、教師の個人的な努力だけでは限界がある。教科研究部などで組織的に資料の収集を行い、必要に応じて活用できるように整理しておくというような、全校的な取り組みを進めたい。

なお、指導計画については、個々の題材の工夫ばかりでなく、「絵に表す」活動分野の題材相互の関連や他の分野とのつながりなどを考慮し、年間(あるいは小学校の6カ年間)を通して、学習内容や学習経験がより効果的に結びつくように配慮することが必要である。しかし問題は、「絵に表す」活動の指導において、相互の関連という場合、何についての関連性が問われているのかということである。一つ一つの学習経験をその場限りのものに終わらせずに、相互に結びつけながら、全体として「絵に表す」活動に対する興味や関心を高め、絵画的な表現の能力を伸ばすには、何をどのように関連付ければよいのであろうか。この問題は、必然的に絵画的な表現及びその指導の問題の核心にふれるきわめて大きな問題であるが、本稿では、指導計画の作成について論じる上で必要な範囲でふれるにとどめたい。

さて、小学校における「絵に表す」活動の目標は何であろうか。人によって、それぞれニュアンスの違いはあるであろうが、ここでは、さまざまな表現を楽しみながら学習経験を豊かにすることを通して、最終的に、絵画的な表現の意味—対象やモチーフの視覚像の

【表-3】「絵に表す」の指導における困難点 (カッコ内は人数)

指導計画	<ul style="list-style-type: none"> ・題材の選択の難しさ。(3) ・題材やねらいに合った描画材の選択。
動機付け・表現意図(思い)の問題	<ul style="list-style-type: none"> ・導入や意欲付けの指導。(3) ・課題がすべての子どもの思いに応えられるとは限らないこと。 ・毎時間子どもに思いを持たせるのはむずかしい。 ・一人一人の「思い」をどうつかませるか。 ・子どもが描きたいことがみつからず、悩んでいるときの指導。 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ・イメージ、思いを持たせること。 ・児童が行きづまりを感じているとき、一人一人の思いを生かした適切な援助がむずかしい。 ・充実した創造的な体験をさせるには、思いをどのように表現させるか、どんな言葉かけをしたらよいか。 ・思いは豊かだが、それを表現する力が乏しく絵に表せない子どもがいる。表現力を身につけさせるには長時間かかる。 ・どんな思いをどう表現したいのか把握しきれない、またわかっていても技法などを教えてしまってよいものかわからない場合がある。 ・子どもの思いと教師の願いのギャップ。 ・物語の絵などで、子どもの表現を豊かにさせる手だて。 ・子どもの「思い」を十分に表現させられない。
指導に伴う一般的な問題	<ul style="list-style-type: none"> ・どこまで指導したらよいか。 ・制作途中の子どもや苦手な子どもに対する適切なアドバイス。(6) ・白い紙を見つめたまま何も描けない子どもには、どんな言葉かけをしたらよいか。 ・どうしたら普段表現しつけない子どもに自由に表現させられるか。 ・高学年になるほど苦手意識をもつ児童が目立つ。 ・上手下手にこだわりすぎ、図工が嫌いだという子どもが増えている。 ・根気強さにかける子どもの指導。 ・子どものそれぞれのよさをどう生かしたらよいか。 ・伸び伸びと表現させたいが、無理して描いたような作品を作らせてしまう。 ・絵を描く楽しさを味わわせること。 ・教師と子どもの感性の違い。 ・大人の見方で子どもの絵をみてしまいがち。 ・写生の指導。 ・想像をもとにした絵の指導。
表現技術や技法	<ul style="list-style-type: none"> ・技法や技術の指導に流れやすい。 ・彩色の指導。(8) ・構図の取り方の指導。 ・実技の示範。 ・技術的に未熟な子どもをどう援助できるか。 ・技法を教えるのはよくないが、気付かせるには時間がかかる。 ・バックの塗り方をどのように指導したらよいか。
評価	<ul style="list-style-type: none"> ・評価の方法。(2)

模写ではなく、色や形の構成による作者の感覚や考え（＝意図）の具体化を目的とする活動であること—に気付き、色や形の組み立て方を工夫しながら、自分自身の意図を表現できるようにすること、としておきたい⁽⁴⁾。敢えて「視覚像の模写ではなく」というのは、小学校高学年から中学校にかけて、それにとられることによって絵画的な表現活動に対する苦手意識を強める子どもが増えるためである⁽⁵⁾。

小学校の6カ年間には、人やものなどを図式的なパターンによって描くいわゆる「図式期」と呼ばれる段階から、徐々に図式的な表現様式を捨て、対象やモチーフの視覚像の描写に関心が高まる「前写実期」に至る、重要な発達のプロセスが見られる。

このような描画表現の質的な転換を含む重要な変化が内在する図画工作の学習においては、低学年では素材や用具に対する体験を深めたり、さまざまな思い付きや発見を生かしながら、絵を描くことを十分に楽しめるようにすることが必要であろう。そして、中学年では徐々に描く位置や大小、あるいは組み合わせ方などの違いによって生じる画面の効果に関心を導いたり、色調によって変わる印象や雰囲気などに気付かせたりすることによって、実際の体験を通して表現活動における作者の意図やそれを表すための工夫に目が向くようにしたい。

さらに高学年では、鑑賞の活動と関連させることによって、絵画的な表現には作者の個性や意図に応じたさまざまな表し方が工夫されていることや、それぞれの作品には作者独自の表し方の特色（表現のスタイル）があり、作者の制作活動は作者独自のよりよい表現（スタイルや様式として現れる）を発見しようとする探究の過程にほかならないことなどについて理解が深まるようにしたい。そうすることによって、児童は自分独自の感じ方や表し方に対する自覚に目覚め、目的意識をもって表現活動に取り組めるであろう。問題の所在を明らかにすることによって、克服すべき課題を明確化するのである。

2. 動機付けや表現意図（「思い」）にかかわる問題について

動機付けや表現意図（「思い」）にかかわる問題は、大きく「①表現活動への動機付けや表現意図（思い）の形成に関する問題」と「②児童の表現意図（思い）を把握し、それを具体化させるための指導の問題」の二つに分けられる。

これらの問題について考察するために、まずはじめに「絵に表す」活動における表現意図あるいは「思い」とは何かを明らかにし、その上で、個々の児童の表現意図（思い）を明確化するための手立てについて検討することにしたい。

(1) 「絵に表す」活動における表現意図（思い）について

小学校の児童の「絵に表す」活動における表現意図（思い）については、言語的な表現や身体的な表現と造形的な表現とが未分化な段階から、徐々に表現活動が分化し、造形表現に固有の問題が自覚されはじめる段階に至るまで、描画の発達の上からは質的に大きな

差異があり、表現意図といってもその内実はきわめて多様である。例えば、低学年の児童では、「表現意図」というような明確な意思が自覚されているわけではなく、対象やモチーフ（テーマ）に対する感情の自然な表出がそのまま描画の動因を成していると考えられるべきであろう。しかし、高学年の児童にみられるように、対象やモチーフ（テーマ）に対する客観的な、あるいは分析的なとらえ方が先行するあまり、そこから表現活動に結びつくような動因が形成されにくい場合もある。描画表現につながる動因が形成されるためには、対象やモチーフ（テーマ）に対する客観的な認識とは異なる、ある種の感動体験が必要である。

対象の客観的な認識においては、対象の全体像やその構成要素を観察し、その成り立ちや構造などをできるかぎり正確にとらえることが重要であるとすれば、表現活動では、対象やモチーフ（テーマ）を直接的な発想の手がかりとしながらも、そこからさらに対象やモチーフ（テーマ）そのものを超越する独自の想像世界を創り上げることが課題となる。つまり、対象やモチーフ（テーマ）は、重要ではあるがあくまでも一つのきっかけであり、そこから豊かな表現世界を生み出すのは、作者の想像力である（表現活動において想像力が担う役割の重要さは、いわゆる写生的な表現であるか空想や想像をもとにした表現であるかを問わず、全く同様である）。

したがって、対象やモチーフの客観的な視覚像を即物的に描写（模写）することと、自らの造形的な感覚や想像力のフィルターを通して、その視覚像を絵画的なイメージとして再構成することとは、表面上同じように見えても、造形表現の上からは全く異なる活動である。前者は視覚像の機械的な模写であり、表現活動としての描画は、後者の活動においてはじめて成立しているといえるのである。それ故、後者の活動においてこそ、表現意図が問題になることになる。大人の成熟した絵画表現では、そうした造形的な処理が意図的な操作として行われるが、幼い子どもの描画では、認識の能力や身体機能の未熟さなどから、客観的な視覚像を模写しようという欲求も、またそれを実現できる身体的な機能も存在しないために、意図せずに対象やモチーフのデフォルメが生じる。幼い子どもの描画のもつ造形的な魅力の大部分は、そうした偶然のなせる技によって支えられたものである。

ところで、大人の成熟した描画にみられる創造のメカニズムを理解することは、子どもにとってきわめて困難なことであり⁽⁶⁾、子どもが経験的にそのような理解に到達するとは考えられない。発達の過程で図式的な表現様式を放棄したものの、それに代わり得る新たな表現の方法を見いだしていない、描画表現の過渡期にある子ども（一般的には、小学校高学年以降の、いわゆる思春期の年齢段階にあたる子ども）が、対象やモチーフの視覚像の模写に必要な以上にとられるのも、そうした創造のメカニズムを理解しないまま、直接対象やモチーフの視覚像に向き合うためである。それは、表現に関する見通しも具体的な

方法ももたずに、素手のまま対象やモチーフの生の視覚像と渡り合うことにほかならない。

このように「絵に表す」活動における表現意図（「思い」）には、描画の発達に即したさまざまなレベルがあり、それぞれの学年の特色や児童の発達段階を十分に把握しておく必要がある⁽⁷⁾。

(2) 「絵に表す」活動における表現意図（思い）とその明確化

上述のような特質を有する「絵に表す」活動の表現意図（思い）を児童自身が把握できるようにするためには、それぞれの発達段階に応じたきめ細かい対応が必要になるが、基本的には以下のような手立てが考慮されるべきであろう。

表現活動に対する動因は、特に低学年の児童では対象やモチーフ（テーマ）に対する感情移入の度合いによって大きく左右される。低学年では、対象やモチーフ（テーマ）に対する興味や関心、親愛感などの感情的な要素とそれを描画に表そうとする欲求とをはっきりと区別することはむずかしい。対象やモチーフ（テーマ）を絵に表すことは、それらを慈しむことと同じであり、また対象やモチーフ（テーマ）に対する自分の感情を確かめたり、反芻したりすることと同じであろう。つまり、概念的な思考の能力が十分に発達していない児童にとって、描画は対象やモチーフ（テーマ）に対する感情を直截に表出できる最も身近な表現方法なのである。そうした児童の表現活動に対する欲求を高めるには、まず何よりも、題材の設定にあたって、児童の自然な感情移入を促し、視覚的なイメージを広げやすい対象やモチーフ（テーマ）を選ぶことが必要である。そしてまた、導入の段階では、教師の問いかけや学級での話し合いなどによって、一人一人の児童が自分なりのイメージを豊かに思い描けるようにすることが必要である。

低学年では、思い付いたことをすぐに画面に描き始めたり、描きながら思い付いたことを次々と描き加えるというように、描くこととイメージすることが一体となって展開する場合が多いが、中学年では、ある程度の見通しを立てて表現しようとする児童が増えてくる。また、対象やモチーフの細部に対する意識や記憶も確かなものになり、それに応じて客観的な視覚像に対するこだわりも少しずつ強まってゆく。そうしたこだわりは、表現活動に対する意欲を高めるよりも、むしろ冷却させやすい。したがって、表現意欲を高めるには、単に対象やモチーフに対する親近感やこだわりといった情緒的・感情的な要素だけでなく、「何をどのように描くか」という具体的な描画のイメージを思い描けるようにする必要がある。

描画の具体的なイメージを形成するには、発想や構想の段階で、実際に視覚的なイメージを組み立てたり、壊したりしながら、自分が本当に表したいイメージを発見できるような試行錯誤の場を設ける必要がある。例えば、直接画用紙に描き始める前に、画面に取り入れたいモチーフの簡単な紙型をつくり、大きさや位置、組み合わせなどをシュミレート

しながら検討し、自分の表したいイメージを実際に目で確かめながら探らせるといった方法は、実際の授業でもしばしば行われていることである。

いずれにしても、好奇心や探究心を働かせ、児童自身の発見やアイデアが生きるような積極的で意欲的な描画活動が成立するためには、失敗を恐れて萎縮したり、何をどうしたいのかをつかめぬまま機械的な作業を繰り返すことがないように、存分に試行錯誤の機会を活用できるようにしたい。

対象を客観的にとらえようとする意識は、高学年になると一層強まる。写実的な表現に対する憧れは、認識能力の発達の上からみればきわめて自然なものというほかないが、造形表現の上からは、大きな困難が生じる原因ともなる。対象やモチーフの客観的な視覚像に対する子どもの関心は、元来、造形表現の問題というよりも、認知的な関心に基づくものであろう。したがって、そのままでは描画の具体的なイメージに結びつきにくい。

対象やモチーフの視覚像の模写ではなく、表現活動としての描画が成立するためには、客観的な視覚像（生の現実）が〈造形的な見方やとらえ方〉を通して整理され、再構成される必要がある⁽⁸⁾。もう少し厳密に述べるならば、造形表現としての描画は（あらゆる創造的な表現活動に共通することであるが）、はじめに無定形な感情が存在し、それを造形的な表現形式に翻案するといったものではない。もともと造形的な表現活動の動因となるような感情体験は、造形的な感覚や枠組みを通して、視覚的あるいは触覚的イメージとして体験される以外に存在し得ないのであり、表現意図を明確化するには、そうしたイメージをラフスケッチなどを通して描画のイメージとして具体化することである。

したがって、表現活動に対する意欲の高まりは、低学年の児童のように対象やモチーフそのものに対する感情移入によるだけではなく、対象やモチーフをきっかけとして、そこからどれだけ具体化された描画のイメージを組み立てられるかにかかっているといえよう。

もちろん、描画のイメージといっても、最初は「こんな感じに描きたい」といった大まかな見通し程度のものである。しかしだからといって、そのイメージは、決して恣意的なものではなく、作者にはある確かさ（リアリティー）が実感されている。つまり、まだぼんやりとしたイメージであるにせよ、それが対象やモチーフに対する作者の「思い」に合う（あるいは、近い）ものとして実感されていなければ、表現活動の動因とはなり得ない。はじめの大まかなイメージを手がかりに、試行錯誤を重ねながら、徐々に自分の気持ちや考えを明確にしてゆく過程が描画の表現活動であり、その過程で向かうべき方向を示唆する羅針盤の役割を果たすのが、作者の実感にほかならない。

既に述べたように、児童がそのような表現活動の内的なメカニズムを自らの力で経験的に理解できると考えるのは、いささか楽天的すぎるであろう。表現活動に対して自覚的になるにもかかわらず、その内的なメカニズムについては誤った観念を持ちやすいというのが、思春期の子どもに特有の描画表現のアポリアだからである。

このようなアポリアから抜け出すには、どんな手立てが考えられるであろうか。

一つは、児童の眼を、意識的に表現活動の内的なメカニズムに向けさせることによって、児童なりに視覚像の模写と表現活動としての描画の違いを理解できるようにし、模写に対する過度のこだわりから解放することである。そのためには、同時に、児童が自分の〈感覚〉に対して自信をもち、素直になれるようにすることが必要であろう。また、写実に対する根強い願望に対して、単に回避するだけではなく、児童に無理のない題材を設定し、児童なりの達成感や満足感を味わえるようにしたり、あるいは遊び的な活動の中で模写に対するこだわりを解消する方法もあろう⁽⁹⁾。

二つ目の手立てとしては、鑑賞の学習と関連させることによって、児童に〈造形的なものの見方やとらえ方〉に関する十分な情報を提供することである⁽¹⁰⁾。先に、視覚像の模写にこだわらずに自分自身の〈感覚〉に自信をもち、そして素直になることの必要性についてふれたが、この場合の〈感覚〉とはもちろん造形的な感覚のことであり、対象の視覚像を描画のイメージに変換する枠組みのことである。このような感覚は、優れた造形作品を味わい、作品として具体化されている作者のイメージ変換のシステム(=表現様式)を内的に体験することによって、徐々に形づくられるものである。何をどう描いたらよいかわからないでいる児童に、「素直に」「のびのびと」といっても無意味である。同様に、何をどうとらえたらよいかを悩んでいる児童に対して、「対象をもっとよく見なさい」と指示することも意味がない。つまり、どちらも表現様式の問題について自覚させる手立てとはなりがたい。こうした例に端的に象徴されるように、これまでの絵画教育は表現様式の問題を閉却してきたといわなければならない。アンドレ・マルローのいうように⁽¹¹⁾、児童画が減びることは不可避であるとしても、滅亡の後に大人の絵画への再生を可能にするためには、表現活動の内的なメカニズムについて関心を高めることによって、表現の方法(様式)を獲得するためには何が必要かを理解させることが必要であろう。

3. 描画指導における表現技法及び表現技術の指導について

描画の表現技法や技術の指導についても、基本的には描画の表現活動の特質を考慮する必要がある。描画が、対象やモチーフの視覚像の模写ではなく、作者の意図に基づく色や形の構成、つまり表現であるとするれば、技術や技法の問題は、作者の表現意図との関連をふまえずに語ることはできない。言い換えれば、どんな表現意図の具体化にも役立つというような万能の技法や技術はない、ということである。

また、一般には、表現技法や技術の問題は、上記のような意味での技法・技術というよりも、自分自身の表現の能力と〈何をどのように表したい〉という表現意図との間のギャップが問題であることが多い。そうしたギャップを埋めるには、前節でふれたような造形的なものの見方やとらえ方、つまり、対象やモチーフの客観的な視覚像を描画のイメージに

変換するための枠組み（＝表現様式）を身に付けることが必要である。

さて、アンケートの記述について見れば、最も多かったのは彩色に関する問題である。この問題は、直接的には水彩絵の具の扱い方に関するものであろう。水彩絵の具の扱い方の中で、最も失敗が多いのは水の量のコントロールである。つまり、水彩絵の具の失敗は、そのほとんどが意識せずして水を使いすぎることによるものである。パレットが水浸しになったり、色が画用紙上で必要以上にひろがってしまったりするものや、下の色が乾いていないうちに色を重ねることによって、濁ったり、にじんだりするもの、あるいは水分を含んで弱くなった画用紙の表面を筆で擦ることによって表面が荒れてしまい、絵の具が乗りにくくなるものなど、いずれも水の量を適正にコントロールできないことが原因になっている。

筆は構造上、見た目よりも余分に水を含むようにできている。したがって、洗った後必ずぞうきんで筆の余分な水分を除き、絵の具を溶くときに改めて筆の穂先の部分にだけ水をつける習慣をぜひ身に付けさせたい。材料や用具の基本的な扱い方を身に付けさせることは、表現活動以前の問題であり、早い内にきちんと習慣付けたい。材料や用具のつまずきで、表現活動そのものに対する意欲を失う児童が少なくないことは大変残念なことである。合わせて画用紙についてもある程度質のよいものを使いたい。最近ではワトソン紙やマーメイド紙などの水彩専用の用紙を用意する学校も増えている。

なお、水彩絵の具に対する児童のつまずきを減らすためには、教師自身が水彩絵の具の性質や洗い出しなどの簡単な修正方法について、基本的な知識を身に付けておく必要がある。

また、水彩絵の具と筆といった伝統的な材料・用具のみにこだわらず、児童が普段から使い慣れているフェルトペンやマーカーなどの身近な用具を積極的に活用するような工夫も必要であろう。

構図の問題は、直接児童自身の表現意図にかかわるものであり、何をどう表したいのかをはっきりさせるために画面の組み立てを考えることは、表現上不可欠な手続きである。前節でふれたように、普段から少しずつ画面の組み立てに目が向くようにしたい。

背景については、単に色の塗り方の問題ではなく、描画の発達のレベルに密接にかかわる重要な問題である。対象やモチーフを線描でダイレクトに描くことを好む段階では、児童は背景に関する明確な意識をもっていない。活動の場面やできごとの様子などを描くようになると、必要なモチーフが選択され、それらを組み合わせて画面が構成される。そうした描画は各要素が並列的に並べられた平面的なものや上下関係だけが意識されているような段階から、徐々に遠近や大小などの各要素間の相互関係が意識され、統一感のある広がりや空間の中でとらえられるようになる。背景が背景としての必然的な意味をもって描かれるようになるのは、基本的にはそういった統一的な空間が意識され始めてからである。

う。その意味で、背景の表現については、描画の発達段階や児童の表現意図などを十分に確かめながら対応する必要がある。

Ⅲ おわりに

本稿では、アンケート調査の結果から、指導上最も多くの困難点が指摘されている「絵に表す」活動を取り上げ、改善のための基本的な考え方をまとめてみた。直接取り上げられなかった〈指導に伴う一般的な問題〉〈評価の問題〉についても、図画工作の授業を進めながら、現場の先生方が常日頃感じている切実な問題が数多く指摘されていると思う。そうした問題も含め、図画工作教育の課題については今後さらに検討を加えたい。

最後になったが、講義と実習の機会を与えていただいた群馬県総合教育センターの黛隆善指導主事、及びアンケート調査に快く協力していただいた先生方に心からお礼を申し上げます。

【註】

- (1) 拙稿「図画工作教育の現状と課題」群馬大学教育実践研究 第11号,1994,pp.127-146
- (2) 現行の小学校学習指導要領では、図画工作の活動の内容を、「材料をもとにした造形遊び（低・中学年）」「表したいことを絵や立体に表す（低・中学年）」「表したいことを絵に表す（高学年）」「表したいことを立体に表す（高学年）」「つくりたいものをつくる」（以上「表現」）、「かいたりつくったりしたものを見て楽しむ（低学年）／作品を見ることに関心をもつ（中学年）／造形作品に親しむ（高学年）」（以上「鑑賞」）に分けている。従来の伝統的な「絵画」「彫塑（彫刻）」「工作」といった区分を避けたのは、大人の造形・美術のジャンルを児童の活動に当てはめることには無理があるとの認識に基づいている。本稿では、便宜上「絵に表す」活動＝絵画的な表現活動として、論をすすめる。
- (3) 現行の図画工作科の教科書は4社から供給されており、各学年36頁（N社、T社）あるいは40頁（G社、K社）の範囲で、各社とも図版を中心に構成されている。G社のように比較的文章量の多い教科書もあるが、それでも全体に共通して、具体的なことからの記述よりも、子どもの興味や関心に訴えることを目的とした視覚的な効果や雰囲気強く打ち出すことに力点が置かれている。
- (4) 小学校学習指導要領では、「絵に表す」活動のみにかかわる目標は設定していない。

明示されてはいるが、「絵や立体に表す」活動に対応する目標として設定されていると思われる目標は次のようなものである（棒線部分）。

「表したいこと、つくりたいものを自分の表現製作の方法でつくりだす喜びを味わうようにする。」（第1学年及び第2学年）

「材料から豊かな発想をしそれを生かす体験を深め、材料に対する感覚などを高めるとともに、見方や表し方に関心をもって工夫して表し、進んで造形活動ができるようにする。」（第3学年及び第4学年）

「造形的な見方や感じ方を深め、想像力を働かせて主題の表し方の構想を練り、技法などを工夫して表し、造形的な創造表現の能力を高める。」（第5学年及び第6学年）

いずれも、学習指導要領の性格上、きわめて大まかなものである。

このような学習指導要領の目標をふまえながら、児童の実態や学校の特色などを考慮して、より具体的なものにするのはそれぞれの学校や教師である。ここでは、一つの考え方として、筆者の考える絵画指導の目標を例示してみた。

- (5) 子どもの絵（いわゆる児童画）から大人の芸術としての絵画へ至る連続（continuité）というものはない、あるものは変貌（métamorphose）であり、児童芸術は少年期とともに滅びると書いたのはアンドレ・マルローである（小松清訳『東西美術論2—芸術的創造—』新潮社、1957年）。児童芸術の滅亡は不可避であるとしても、芸術としての絵画への再生の可能性を否定しているわけではない。そのためには、意識的な努力が必要であると言うのである。児童画から芸術としての絵画への、滅亡と再生の歴史の舞台は小学校高学年ころから中学校・高等学校にいたる時期である。どのようにして再生への道を開き、そして広げるかがこの時期の図画工作・美術教育の最も重要な課題の一つである。
- (6) 大人の間でも、絵画表現にみられる「見ること」（視覚像）と「表すこと」（絵画的イメージ）の本質的な違いについて明瞭に認識している人は意外に少ない。「上手」「下手」「似ている」「似ていない」といった評言は、文字通り対象の視覚像と描画イメージとの類似性＝模写力の巧拙を念頭に置いたものであり、表現力そのものの優劣と同義ではない。
- (7) 描画の発達と表現意図の関係については、拙稿「描画の発達と『主題』意識」（美術教育学第10号、1989、pp175-185）、同「様式の不在としての描画の危機」（美術教育学第11号、1990、pp167-176）を参照のこと。
- (8) 美術史家のゴンブリッチは、『芸術と幻影—絵画的表現の心理学的研究—』（瀬戸慶久訳、岩崎美術社、1979年）の中で、画家は生の自然からはではなく、すでにある絵画の伝統を土壌として新しい絵画を生み出すという、絵画創造のメカニズムを詳細に論じている。

- (9) 写実的な表現においては、対象を単体で描くよりも、複数のモチーフや背景などの多様な要素によって構成された対象を描く方が、困難度は格段に高くなる。比較的単純な形態の事物（例えば、野菜や果物、石などの自然物や身近な器物など）を選んで単体で描いたり、壁や床、樹木の幹などの色調や質感をいろいろな形の画用紙などに再現し、それを実物の上に重ねて楽しむといったように、能力的に無理がなく、遊び的要素を併せもつような課題を工夫し、子どもの再現欲求を満足させることもできる。
- 但し、その場合も機械的に再現することだけが自己目的化しないように、普段見慣れている対象のもつ色や形などの美しさの再発見や、表したい色調を表現するための彩色の工夫など、題材に含まれる造形的な課題を教師自身が十分に把握しておき、指導の過程で生かせるようにする必要がある。
- (10) 鑑賞の学習について付言すれば、鑑賞の指導はさまざまな切り口から行うことが可能である。例えば、作家論的な視点から作者とその作品を取り上げることも、また作品と時代や社会との関係を社会学的な視点から取り上げることもできる。近年流行の兆しが見える図像学的な作品解釈なども、今後鑑賞教育の方法として題材化されることになるだろう。しかし、描画指導との関連で言えば、作者の表現意図やそれを具体化するための表現方法などに焦点を合わせた制作論的な視点が最も重要である。
- (11) アンドレ・マルロー、小松清訳『東西美術論 2—芸術的創造—』新潮社、1957年、pp115-117

創作ダンスの授業における 有効な教師の「相互作用」行動について

松本 富子*¹・中村 なおみ*²

*¹ 群馬大学教育学部保健体育講座

*² 筑波大学附属中学校

(1994年10月21日受理)

The effective teacher's interaction on student's learning results of creative dance education class

Tomiko Matsumoto
*Department of Health and Physical Education
Faculty of Education Gunma University
Maebashi, Gunma 371, Japan*

Naomi Nakamura
*University of Tsukuba Junior High School at Otsuka
Bunkyo ku, Tokyo 112, Japan*

はじめに

ダンスの特性である創作学習は、他の種目に比べ指導が難しいとされ、生徒の主体的創造的学習を支える指導のあり方が求められている。特に、学習の過程でどのようなことが生起し、教師のどのような指導助言が効果をあげるのか、結果として、どのような学習の成果をもたらすのかを実証的に捉え、授業の具体的改善に迫る研究を進めることが求められている。

これまでも創作ダンス指導に関する多くの研究が行われてきているが、これらの多くは授業づくりに関する研究であり、指導法の工夫に関する研究が主流である。なかでも松本¹⁾による研究は授業過程の分析を詳細に行っており、ここでの成果は、ダンス授業の分析を量的質的に進める場合の視点を与え、ひいては、指導過程と成果との関係を促える研究に具体的示唆を与えるものである。

近年の体育の授業研究²⁾³⁾⁴⁾⁵⁾⁶⁾においては、組織的観察法により教師の「指導行動」や生徒の「学習行動」をより客観的にとらえ、授業に生起する事実や、それらと授業成果との関係を具体的に捉えようとする試みが進められている。この試みはプロセスプロダク

ト研究と呼ばれており、これまでの研究においては授業成果と授業過程との関係について分析されることが少なかったため、いわば授業の過程の事実はブラックボックスであり、両者の具体的関係が明らかにされていないことの反省から出発している。

教師の指導行動は、マネージメント、学習指導、相互作用、巡視の4つの行動から説明される重要な研究対象であるが、一連の研究成果をあげると高橋ら⁶⁾、シーデントップ⁷⁾にみるように、特に、教師の生徒との相互作用行動が授業成果に大きく影響し、その量と質とが子どもの学習行動を規定することが明らかになっている。

ダンス学習においても、主体的創造的活動を引き出すための有効な「学習指導」が必要であり、生徒ひとりひとりの学習が有効に機能するよう導く役割を持っている教師の「相互作用」行動が大切となる。特に、教師の言語的・非言語的相互作用によって、生徒の学習行動が正しく方向付けられ、活性化されると考えられるため、学習の成果と言語的・非言語的「相互作用」との関係の促えることは重要であると考えられる。

そこで、本研究では、ダンス学習における教師の指導行動を分析し、特に言語的・非言語的相互作用行動による有効な指導助言のあり方を検討することとし、本稿では、創作ダンス学習の中核であるグループ創作場面について検討した結果を中心に報告する。

研究方法

対象授業は、教職経験10年以上のベテラン教師による中学1年生（男女共習）の創作ダンス授業である。ここでは、課題学習法¹⁾による1時間完結の学習スタイルでおこなわれた単元の前半4時間を取り上げた。学習課題は、1時間目「新聞紙」、2時間目「走る－止まる」、3時間目「走る－跳ぶ－回る」、4時間目「スポーツいろいろ」である。

授業はビデオカメラ2台、ワイヤレス送信マイクを用い、教師行動及び学習行動を記録した。また、高橋による「授業評価項目」(表1)を用いて、生徒による授業評価をおこなった。

教師行動の分析にあたっては教師行動観察法によった。つまり、VTRに記録された教師行動について独立した1行動を1イベントととして捉え、行動の意味内容から、教師行動カテゴリーにそって分類した。本研究では相互作用行動を中心に検討するが、相互作用行動は(表2)(表3)に示したカテゴリーにより分類した。ダンスの学習内容に関する指導助言の分類は、松本¹⁾⁸⁾の分類項目に従っておこなった。

授業評価については、各項目についての回答のうち、はいを3点、いいえを1点、どちらとも言えないを2点とし計算した。なお、対象授業の実際にそぐわないと考えられる項目9は除いた。

表1 授業評価項目

今日の体育の授業について、質問にあてはまる答えに○をつけて下さい。

Q1. せいっぱい、いっしょうけんめい 運動することができましたか。
はい わからない いいえ

Q2. 技や力を伸ばすことができましたか。
はい わからない いいえ

Q3. 「あっ、わかった」とか「ああそうか」と思ったことがありましたか。
はい わからない いいえ

Q4. 班（またはクラス）の人たちと、力を合わせてなかよく体育の学習をすることができましたか。
はい わからない いいえ

Q5. 今日の体育は楽しかったですか。
はい わからない いいえ

Q6. 自分のめあてを持って、学習することができましたか。
はい わからない いいえ

Q7. 自分から進んで、学習することができましたか。
はい わからない いいえ

Q8. 今日学習したことは、むずかしかったですか、
むずかしかった ちょうどよかった やさしかった

Q9. 用意やあとかたづけが、てきぱきとできましたか。
はい わからない いいえ

表2 教師行動

カテゴリー

教	マネージメント
	直接的指導
師	説明 学習の目標 学習の内容 学習の方法
	演習 指示 指示 示図
行	巡回視
	相互作用
	発問
	価値的 創意的 分析的 帰納的
	受理 傾聴 受容 受容 解答
	補助的相互作用 フィードバック
	肯定的 技能 認知的 行動
	矯正 技能 認知的 行動
	否定的 技能 認知的 行動
	励まし 技能 認知的 行動
	学習の補助的活動
	非機能

表3 教師の相互作用行動のカテゴリー

フ ィ ー ド バ ッ ク	肯定的	一般	児童の技能的なできばえや応答・意見に対する具体的情報を伴わない言語的・非言語的行動（賞賛）。 例：「うまい」「よかったね」「成る程、素晴らしい考えだね」拍手する。うなずく。微笑む。児童の頭をなでる。
		具体	児童の技能的なできばえや応答・意見に対する具体的情報を伴った言語的行動（賞賛）。 例：「腕の上げ方がとても良くなったね」「腕の振り上げと足のピッチの関係に着目した良い考えだね」
	矯正的	一般	児童の技能的なできばえや応答・意見に対する具体的情報を伴わない矯正的・修正的な言語的・非言語的行動。 例：「まだ」「もう少しだな」「うーん、どうかな」首をかしげる。
		具体	児童の技能的なできばえや応答・意見に対する具体的情報を伴った矯正的・修正的な言語行動。 例：「まだ腕の振り上げが足りないね。もっと大きく振り上げよう」「その考え方には問題があるね」
	否定的	一般	児童の技能的なできばえや応答・意見に対する具体的情報を伴わない否定的な言語的・非言語的行動。 例：「だめ、そんなやり方では」「何考えてるんだ」顔をしかめる。首を横に振る。
		具体	児童の技能的なできばえや応答・意見に対する具体的情報を伴った否定的な言語行動。 例：「だめ、そんな手の上げ方だとできないって言っただろう」「そんな考え方しかできないのか、そんなやり方だと失敗するよ」
励 ま し		児童の技能達成や認知的行動を促進させるための言語的・非言語的行動。 例：「もう1回やったらできるよ」「いけ、いけ」「さあ、しっかり考えよう」素早く拍手する。	

結果と考察

1. 対象授業の特徴

本研究の対象授業は、課題学習の方法による創作ダンスの授業である。それらは、生徒

からみるとどのような学習成果をあげた授業であるのか、どのように評価される授業であるのかを明らかにするために、生徒による8項目の授業評価を行った。

表4は生徒による授業評価の結果を示したものである。

表4 生徒による授業評価

	対象授業				一般的授業
	1	2	3	4	10授業評価
1. 精いっぱい	2.85	2.94	2.90	2.76	2.54
2. 技能の伸び	2.25	2.60	2.39	2.44	2.29
3. 発見	2.80	2.74	2.56	2.76	2.42
4. 仲間	2.95	2.94	2.98	2.71	2.87
5. 楽しさ	2.85	2.89	2.98	2.85	2.52
6. めあて	2.40	2.60	2.59	2.44	2.21
7. 自主的	2.65	2.71	2.83	2.78	2.25
8. 課題の適切さ	2.20	2.37	2.07	2.27	2.24
平均	2.68	2.78	2.78	2.68	2.42

加えて、対象授業の特徴が捉えられるよう、同様に課題学習の方法による創作ダンスの授業、10授業における授業評価の結果を示した。授業評価は生徒により同様の項目でおこなわせ、10授業についての平均得点を同表に記した。これによって、創作ダンス授業の一般的傾向を見ることとした。

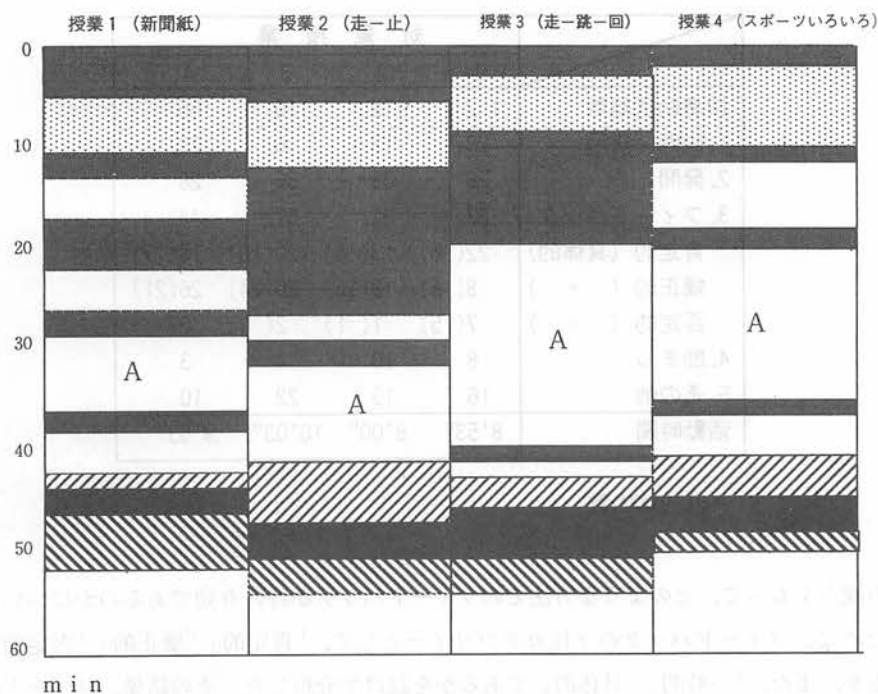
図1は各対象授業の1時間の学習過程を示したものである。教師の学習指導場面や生徒の学習活動場面等が、時間軸にそってどのように進められたかがわかるようにした。

結果を比較すると、対象とした4授業は、ベテラン教師による授業であり、他の10授業に比べ、生徒に比較的高い評価を得た授業であることがわかる。特に、「仲間」「精一杯」「楽しい」の項目に得点が高く、ほとんどの生徒が、仲間と仲良く、精一杯取り組めた、楽しい授業であったと言える。これらの授業は、課題説明や提示、準備運動から始まり、時間の最後には、発表そして評価とまとめ、のように一定の授業スタイルを持っておこなわれていることが窺われた。また、授業時間が進むにつれ、生徒による主体的学習活動の時間が増していく傾向が窺われた。

2. 相互作用行動の特徴

このように、対象授業は生徒に評価される授業であった。そこで、これらの授業における教師の指導行動、特に相互作用行動の特徴を捉えることにより、有効な指導のあり方を検討することとした。

図1 対象授業の学習過程



- <凡例>
- I : 課題説明や指示
 - A : 活動
 - ▤ W : ウォーミングアップ
 - ▨ M : 発表準備
 - 発表
 - ▩ 評価とまとめ

グループ創作場面は、授業分析では「直接的指導」と呼ばれる、教師による「学習の提示や指導」を終えた後の自主的学習場面となる。つまり、ここでの具体的成果が1時間の学習成果に反映されるため、重要な分析対象と考えられる。そこで、この場面を中心に相互作用行動を見ていくこととする。

表5は、相互作用行動カテゴリーによって分類した教師の指導助言の傾向である。これによると、対象授業での指導では、1分間に10~14の独立した意味内容をもった相互作用行動が行われていることを示し、言い換えれば、4~6秒に1回の相互作用行動が行われていることになる。つまり、ここでの指導は活発に行われているといえる。

詳細に見ていくと、中でも、「発問」、「矯正のフィードバック」、「肯定的フィードバック」が特に多く行われており、発問してフィードバックを盛んに行っている傾向が見受けられる。

フィードバックは生徒の学習活動を方向付け活性化するうえで重要である。どのような内

表5 教師の指導助言（グループ創作場面）

	対 象 授 業			
	1	2	3	4
指導助言総数	112	112	119	105
1. 説明・指示	23	13	6	20
2. 発問	28	38	36	28
3. フィードバック	37	32	51	44
肯定的（具体的）	22(6)	13(5)	20(10)	18(7)
矯正的（ 〃 ）	8(5)	18(15)	29(24)	26(21)
否定的（ 〃 ）	7(5)	1(1)	2(0)	0
4. 励まし	8	10	4	3
5. その他	16	19	22	10
活動時間	8'53"	8'00"	10'03"	9'53"

*, ()は内数

容の観点をもって、どのような方法でのフィードバックが特に有効であるのかについて見るために、フィードバックの下位カテゴリーとして、「肯定的」「矯正的」「否定的」であるか、また、「一般的」「具体的」であるかを設けて分析した。その結果、フィードバックは矯正的、肯定的、が特に多く、盛んにこうしたフィードバックが行われていることがわかる。肯定的フィードバックでは、具体的内容を伴わないフィードバック、つまり、「一般的フィードバック」がなされることが多く、また、矯正的フィードバックでは具体的内容を伴った「具体的フィードバック」が多くなされる傾向が見られた。つまり、ここには、問いかけ、生徒の主體的なねらいや発想を理解した上で適切に助言していこうとする教師の姿があり、具体性を持ってよりよい方向へ軌道修正し導こうとする指導の意図が窺える。

表(6-1)(6-2)(6-3)(6-4)は、教師の相互作用行動の内容を、松本による舞踊の構造要素¹⁾⁸⁾から分類し、マトリックスにしたものである。

対象授業のそれぞれについて見ると、発問、フィードバックの具体的内容は主題や動き、学び方について行われているが、特に、動きや主題に関する内容が多く、教師の相互作用行動がこの観点到集中して行われていることがわかる。つまり、相互作用行動による指導助言は、教師が強調したいその時間の学習のねらいや活動のポイントについてなされると考えられるが、このことから言えば、教師の生徒を指導する視点が動きや主題にあったことを示しており、それらは各時間のねらいに合致しているものであった。

加えて、時間を重ねるに連れ動きに関する内容の視点が広がっていく傾向にあり、学習にともなって追求が高まっていくことが見られた。

つまり、当然のことではあるが、教師の相互作用行動による指導助言の内容はその時間

のねらいや内容と関わっており、焦点の明確な指導が行われているかをこのような内容の分析から見るができることを示している。

表6-1 指導助言の内容 (授業1 新聞紙)

	T	BM	BVS	GC	TC	FV	W	学び方	補助的	直接的	合計
説明・指示	3		4					1	2	13	23
発問	3		11					1	13		28
受理	1		1					1	4		7
フィードバック	肯定		21					1			22
	矯正		7					1			8
	否定		5					2			7
励まし	技能		7					1			8
	認知										0
	行動										0
補助的相互作用									9		9
合計	7	0	56	0	0	0	0	8	28	13	112

表6-2 指導助言の内容 (授業2 走る-止まる)

	T	BM	BVS	GC	TC	FV	W	学び方	補助的	直接的	合計
説明・指示	3		1	1				4		4	13
発問	28		7	1					2		38
受理	5		4	1	1			1			12
フィードバック	肯定	2	8					3			13
	矯正	2	13		1			2			18
	否定							1			1
励まし	技能		4	1				5			10
	認知										0
	行動										0
補助的相互作用									7		7
合計	40	0	37	4	2	0	0	16	9	4	112

表6-3 指導助言の内容(授業3 走る-跳ぶ-回る)

	T	BM	BVS	GC	TC	FV	W	学び方	補助的	直接的	合計
説明・指示			3					2		1	6
発問	18		8		8	1		1			36
受理	7		4		3						14
フィードバック	肯定	3	3	13		1					20
	矯正	2		16	2		1	8			29
	否定			1				1			2
励まし	技能	2						1			3
	認知	1									1
	行動										0
補助的相互作用									8		8
合計	33	3	45	2	12	2	0	13	8	1	119

表6-4 指導助言の内容(授業1 スポーツいろいろ)

	T	BM	BVS	GC	TC	FV	W	学び方	補助的	直接的	合計
説明・指示			1		1			3		15	20
発問	17		7	2	1			1			28
受理	4		4						2		10
フィードバック	肯定	2		16							18
	矯正		2	16	5	2	1				26
	否定			0							0
励まし	技能			2				1			3
	認知										0
	行動										0
補助的相互作用											0
合計	23	2	46	7	4	1	0	5	2	15	105

T: 主題

G-C: 群-構成

W: 作風

B-M: 身体-運動

T-C: 主題-構成

補助的: 補助的言語

B-V-C: 運動-変化-連続

FV: 運動の質

直接的: 直接的言語

3. 生徒による授業評価と相互作用行動との関係について

教師の相互作用行動は生徒の授業評価に反映することが知られているが、ここでも、生

徒による授業評価との関連を見ることによって、教師のどのような指導が有効であるのかを検討することとした。

先にも述べたように、相互作用行動の中心となる活動がグループ創作場面であることを根拠に、この場面における相互作用行動と授業評価との関係を統計的に検討した。

その結果を表7に示めた。

表7 指導助言と子どもからみた授業評価との関係
(グループでの創作活動場面)

	精一杯	伸び	発見	仲間	楽しさ	めあて	自主的取組
指導言語合計数	0.6837	0.3566	-0.8233	0.5838	0.9871 *	0.9040	0.8445
説明・指示	-0.8249	-0.4102	0.8291	-0.4725	-0.9559 *	-0.9107	-0.7083
発問	0.8777	0.6844	-0.5902	0.5752	0.8978	0.9808 *	0.3012
受理	0.4926	0.5798	-0.8684	0.2378	0.8604	0.9127	0.7959
フィードバック計	-0.1497	0.0727	-0.8354	-0.1838	0.7087	0.3800	0.9884 *
肯定的小計	-0.4376	-0.8192	-0.5539	-0.1000	0.4248	-0.2100	0.8171
矯正的小計	0.1144	0.4055	-0.8826	-0.0682	0.7778	0.8746	0.8709 *
否定的小計	-0.8804	-0.7384	0.4913	-0.5444	-0.6072	-0.9600 *	-0.2183
箇まし計	0.8728	0.2654	0.4223	0.5470	-0.2345	0.1888	-0.7704
補助的相互作用	0.7879	-0.2883	-0.2304	0.9772 *	0.3998	0.2710	-0.3728

両者に有意な正の相関が認められたのは、相互作用行動総数（指導助言総数によって表されている）と楽しさ、発問とめあて、フィードバック総数と自主的取り組み、中でも、矯正的小計と自主的取り組みである。さらに詳しくみると、有意な相関が認められるのは具体的内容を伴った具体的矯正的小計と自主的取り組みである。

つまり、生徒に向けられた相互作用行動が多いほど生徒たちは授業が楽しいと感じ、教師の問いかけが多いほどめあてを持って学習することができたことを示している。さらに、フィードバックが多いほど自主的な取り組みができると評価していることが示されている。なかでも、矯正的小計と自主的取り組みをおこなうことが有効であり、しかも、具体的内容を伴った矯正的小計と自主的取り組みをおこなうことが重要であることがわかる。

反対に、負の相関が認められたのは、説明・指示と楽しさであり、否定的フィードバックとめあてであった。つまり、説明・指示が多い授業では楽しさが減少してしまうこと、また、否定的なフィードバックが多いとめあてを持って学習することができないことが生徒の評価から受けとられた。

本研究の結果にそって、有効と思われる指導言語の事例を表8に示した。指導言語の具体的内容と学習成果との関係については、さらに、詳細な分析を加えた上で後に報告したい。

表8 具体的指導言語(例)

発問	ゆられてゆられてはじけて止まるの?それとも、ぐぐぐ……固まっている時に止まるの?それもいいかもしれないね。なかなかはじけないポップコーン。どっちを大切にしよう?。(B-V-M)
肯定的具体的 フィードバック	・そうそう倒れてもポーズがあるのがいいね。 ・口で言えるのはすごーくうまいよ。 ・すごくいいよ。何がいいかっていうとタタター……ピタッ……追い込み方を知ってるって感じ。だから新聞紙をよくみてたんだよ。(B-M) ↓(取り組み) ・いいんだ。いいんだ。他の人がやっていないことを探すのがいいんだから。
矯正的具体的 フィードバック	どうやるといい?とける感じ。もうでてるじゃない。顔も溶けてるし。固まらな いと溶けないよね。最初から「びろ～」だけじゃないよね、固まると溶けるんだね (B-V-M)
否定的具体的 フィードバック	ぜんぜんダンスになっていないなんていっちゃだめよ。何がダンスになるのかわか らないから。(取り組み)
説明・指示	どれが一番いい?わかんないときは全部いったん動いてごらん。そうするとね、 これがいいやっていうのがわかってくるから。 動きながら考えよう。動いてごらんいろんなものを。次々やっごらん。(直接的)

ま と め

本研究では、創作ダンス学習の自主的活動場面において、どのような教師の相互作用行動が生徒の学習成果に影響を及ぼすのかについて検討するために、比較的高い評価が得られているベテラン教師による創作ダンス授業を対象として、教師の相互作用行動を記録分析し生徒の授業評価との関係を明らかにしようとした。

その結果、教師の有効と思われる相互作用行動の内容と観点が見いだされた。

1. 教師の相互作用行動は生徒の授業評価に影響を与える。それらは次のような関係を持って影響を及ぼすと考えられる。

① 相互作用行動と楽しさ、発問とめあて、フィードバックと自主的取り組みには、正の相関関係が認められた。

フィードバックについては、矯正的具体的フィードバック、特に具体的内容を伴った具体的矯正的具体的フィードバックとの関係が有意であった。

② 説明・指示と楽しさ、否定的フィードバックとめあてには、負の相関関係が認められた。

③ 各相互作用行動の具体的内容は、特に、動きや主題に関するものが多く、授業のねらいや内容に合致し焦点づけられていた。

以上のことを適用すると、創作ダンスの授業においては、説明・指示を最小限にとどめ、発問によって学習のめあてを明確にし、時間のねらいや内容である動きやイメージ、取り組み方についてのフィードバックをたくさん行うことが有効であり、学習への自主的取り

組みを高めることにつながると言える。

また、発問は価値的分析的な具体的観点を持って行われることが必要であり、フィードバックは否定的なものを避け、肯定的矯正的な観点から具体的におこなわれることが必要であると言える。

参考文献

- 1) 松本千代栄「舞踊課題と創作学習モデル—高等学校における実験授業研究—」日本女子体育連盟紀要'81 全40頁 社団法人日本女子体育連盟 1981
- 2) Birdwell, D. M. , The Effects of Teacher Behavior on the Academic Learning Time of Selected Students in Physical Education, Doctoral dissertation, University Microfilms International, No. 8022239:Michigan, 1980. pp. 37-58.
- 3) Imwold, C. et al. The Effect of Planning on the Teaching Behavior of Preservice Physical Education Teachers, Journal of Teaching in Physical Education, 4:50-56, 1984.
- 4) 鈴木 理他, 「アメリカを中心とした体育授業における教師行動研究の動向と課題」体育授業改善のための基礎的研究, 平成1・2年度文部省科学研究費(総合研究A), PP11-21, 研究報告書
- 5) 中井隆司他, 「体育の学習成果に及ぼす教師行動の影響」体育授業改善のための基礎的研究, 平成1・2年度文部省科学研究費(総合研究A) 研究報告書, PP131-143,
- 6) 高橋健夫他 教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業成果に及ぼす影響について 体育学研究, 34-3:191-200, 1989.
- 7) Siedentop, D. , 高橋健夫訳, 体育の教授技術, 大修館書店, 1988.
- 8) 松本千代栄, 「ダンス表現のしくみ—表現の構造・機能」, ダンスの教育学 1, pp123-132, 徳間書店 1992,
- 9) 松本富子, 「ダンス学習の成果—学習の成果をとらえる—」, ダンスの教育学 1, pp240-248, 徳間書店 1992,
- 10) 松本富子, 「ダンス教育の検証—授業と研究調査—」, ダンスの教育学 1, pp271-283, 徳間書店 1992,
- 11) 中村なおみ, 「保健体育科における男女共修授業の試み —ダンスにおける課題学習とその指導—」筑波大学附属中学校研究紀要第42号, PP35-36, 1990.

教材開発用インハウス型教材データベースの構築

加藤 幸一*¹・近藤 明博*¹・高橋 勝利*²
木村 雅士*³・時澤 道夫*⁴

*¹ 群馬大学教育学部技術教育講座

*² 前橋市立箱田中学校

*³ 吾妻郡中之条町立中之条中学校

*⁴ 伊勢崎市立第四中学校

(1994年10月21日受理)

1. はじめに

技術科教育においては、生徒の実践活動を通して、教科の目標を達成するので、そこで用いられる教材(実習題材)は教育内容をほぼ決めるほどの役割をもっている。指導要領、指導書¹⁾では具体的に教材を定めておらず、教材の選定は教員にまかされている。教員は授業時間、生徒の興味・関心、費用などを考慮して教材を選択、開発する。その際、全体の指導計画・毎時の指導案も含めて準備することが普通であるから、教材開発を効果的に進めるには、必要とされる教材に関する情報が迅速かつ容易に得られることが望ましい。

教材開発支援のために、すでに、パソコン通信を利用した指導案データベースを開発²⁾し、実用に供している。しかし、パソコン通信を利用することから、現状では、文字型データに限らざるをえず、教材のデータに最も必要である画像情報を組み込んだデータベースを供給することが難しい状況である。画像データをもつデータベースには、小中学校の設備として、パーソナルコンピュータを前提にすると、光磁気ディスク等を用いたインハウス型のデータベースが適していると思われる。

そこで、教材開発支援のための教材の画像データをもつ小規模データベースを試作した。今回は、技術科教育の中の木材加工領域について2種類の小規模データベース、すなわち、教材向けの木製品を幾つかの要素を考慮して設計し、その等角図を主体としたデータベース(教材用木製品等角図データベース)と、海外の資料から拾いだした、今までの発想とはやや異なる木製品を参考にして、教材化したデータベース(海外教材用木製品データベース)を試作した。

一方、今回の学習指導要領の改訂にともなって、新たに設けられた生活科においても、技術・家庭科と同様に、児童の実践活動を通して、教科の目標を達成するので、教材の役割は大きい上に、指導要領、指導書³⁾でも、具体的な教材を定めていない。授業に先だった教材開発の状況も技術・家庭科と全く同様で、教材のデータベースは有効な道具である

と思われる。そこで、前述の技術教育に関するデータベースに類似させて、生活科の「つくる」に関する教材のデータベース（生活科製作題材データベース）を試作した。

2. データベース用ソフトウェア

2.1 ソフトウェアの選定

データベースに用いるソフトウェアには、機能、操作法、価格などを考慮して、最適のものを選定すべきことは当然である。この研究に着手した時点（1990年）において、パーソナルコンピュータで画像処理ができるデータベースソフトウェアを第一の条件に選定し、日本語データベースソフトウェア「桐 Ver.3」（管理工学研究所）を用いることにした。試作した時期は異なるが、三つのデータベースすべてをこのソフトウェア上で運用した。このソフトウェアのその他の特徴として、会話型の検索に加えて、日本語一括処理プログラムを用いて、データベースに固有の検索システムを構築できること、また、データの入力に際して、データを一覧表形式とカード形式（帳票形式）で表示でき、これらのいずれからでも入力可能であるとともに、両者の切り替えが簡単であること、さらに、他のソフトウェアとの間でデータの互換性があることなども選定の際考慮した点である。

2.2 データの入力操作

一つの教材のデータは一つのファイルで管理され、ファイル内の項目数およびその大きさは入力に従って自動的に形成されるが、データの表示を考慮して、予め項目数、その大きさ等を定義した。さらに、ファイルのデータを実際に表示または入力するための帳票の体裁を定義した。教材用木製品等角図データベースの場合には、データ項目を制限して、帳票がディスプレイ1画面に収まるように定義したが、他の場合には、データ項目を多くしたので、帳票がディスプレイ1画面よりも大きくなり、検索時にスクロール操作をする必要がある。文字データの輸入は、キーボードから帳票画面におこなった。

図形データは、図形ソフトウェア「鶴」（管理工学研究所）を用いて、イメージスキャナ（NEC PCIN503H）で読み取った。1図形あたり約50Kバイトの容量が必要であり、検索のために図形データも一括して記憶する必要があるので、今回は、すべてのデータを光磁気ディスク（SONY NWP-559）に読み込ませた。システム上、或る帳票ファイルが検索されると、これに対応した図形ファイルが呼出され、あらかじめ定義した帳票上の領域に図が表示される。

2.3 検索処理

データを検索する場合に、キーボードから文字を入力して検索する方法が一般的で、今回用いたソフトウェアでもコンピュータと会話しながらの検索機能を利用することができる。しかし、後述の評価でも明かになるように、コンピュータに不慣れな人や、ソフトウェアに不慣れな人には、困難な作業になることがある。そこで、ソフトウェア内の一括処理機能を利用して、一括処理のプログラミングをおこない、カーソルキーとリターンキーのみで検索できるような検索方法を取り入れた。各データベースともに、検索の簡単化のために、検索できる項目を絞り込んだ。図1に示す検索の流れのように、まず起動後、メニュー画面が出て、そこで「一括処理」、次に「検索」を選択すると、例えば、海外教材用木製品データベースでは、「製作形態」、「製作時間」、「材料費」を選択するためのポップアップメニュー画面(図2)が現れ、何れかを選択すれば、次の選択ができ、該当するデータがあれば、何度でも絞り込むことができる。もし、これら以外の項目で検索する必要があるれば、前述の会話処理の検索機能を利用することができる。なお、検索項目に違いはあるが、データベースの一括処理のプログラムは各データベースともほぼ同様である。また、検索用のマニュアルを作成した。

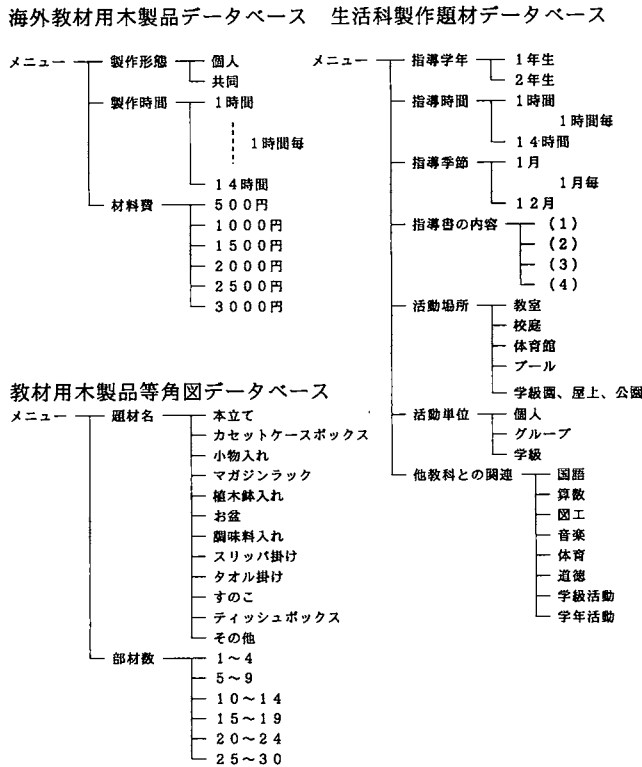


図1 一括処理プログラムによる検索内容

木材加工教材データベースシステム
 桐 ver.3版 1992
 群馬大学院教育学研究科技術教育専修 高橋

検索メニュー	
S/選	択
P/印	刷
Q/終	了

メニューを選んで下さい

種材	製作形態	製作時間	材料費	図面
製作形態	製作時間	材料費		
製作品の特長				
使用工具・機械				
接	1: 手工具	2: 製作時間		
主	3: 材料費			
部	4: 終了			
			法(冊) (厚×幅×長) 数量	

メニューを選んで下さい

図2 検索メニュー画面

3. データベースの内容

3.1 教材用木製品等角図データベース

木材加工関係の資料から技術科教育の教材として適切と思われる木製品の題材名を80個リストアップした。それらは、ティッシュボックス、トイレトーパーホルダー、フォトスタンド、工具箱、裁縫箱、風呂用腰掛け、テープカッター、ブックエンド、カードボックス、マガジンラック、タオルハンガー、小箱、ベビーチェア、ボックスチェア、アクセサリケース、スライド式本立て等である。その中から、生徒の製作意欲を喚起させることを念頭に置いて、

本立て（以前から教材として用いられてきており、指導要領・指導書で求められている内容を備えている。実用性は高いが、デザイン的には、オーソドックスで面白みに欠けやすい。）10例、

カセットケース入れ（本立てに代わって用いられ始め、指導要領・指導書で求められている内容を備えている。実用性は高いが、市販の製品の収容量、機能の面を考慮したい。）10例、

小物入れ（女子生徒に人気のある教材で、指導要領・指導書で求められている内容をほぼ備えている。部品数が多くなり、製作にも時間がかかりやすいので、シンプルなデザインが必要であろう。）10例、

マガジンラック（本立て、カセットケース入れについて用いられる教材で、指導要領・指導書で求められている内容を備えている。部品数が比較的多く、キット化されたものがかなり使用され、その場合、設計、加工教育に問題が残る。）5例、

植木鉢入れ（教材として多くはないが用いられ、実用性は高い。指導要領・指導書で求められている内容をほぼ備えているが、生徒に興味関心が得にくい教材のようである）5例、

その他、お盆2例、調味料入れ2例、すのこ1例、ティッシュボックス1例を、新たに設計した。これらを1. 題材名、2. 部品数、3. 製作のポイントの項目で分類し、前述の方法でデータベース化した。検索結果の一例を図3に示す。

3.2 海外教材用木製品データベース

木材加工に関する海外の資料26冊に掲載されている作品836例を、大きさや加工の難易度から、教材化可能なものと不可能なものに分け、教材化可能なもの481例を1. 題材名、2. 参考資料、3. 製作形態、4. 製作時間、5. 材料費、6. 題材の特徴、7. 使用工具・機械、8. 接合方法、9. 塗装方法、10. 材料表、11. 製作のポイント、12. 指導のポイント、13. 図面について分類し、とりあえずこの内の50例を参考にして、大きさ、デ

ザイン（主として単純化）などを変更して教材化した。さらに、順次試作・改良をおこない、試作段階で得た感想などもデータベースに組み込んだ。なお、資料に用いられている題材の多くは複数の資料に掲載されており、作品にオリジナリティーがあるとは思えないが、著作権の問題上、そのコンセプトのみを参考にして教材化し、より丁寧に扱っている資料⁴⁻¹⁰⁾を「資料」として明示した。

なお、製作形態において、国内では個人製作が主で、共同製作はまず見られないが、米国では、大きな作品の共同製作やマスプロダクションでの作業分担も製作の教育形態である。平成5年度より実施されている「選択」の授業の中では、共同製作は絶好の機会であると思われる。製作時間は、塗装を除いた木工のみ時間を計上しているのので、授業時間にすると、さらに、かなりの時間を追加することが必要である。材料費は作品に必要なとされる材積と、新聞等に発表される木材価格を参考にして算出したので、乾燥、表面加工をした材を用いる場合には、算出値よりも高価になる。工具・機械には、加工に必要なすべての工具を記載した。接合方法では、主として釘と接着剤を用いた突き付け接ぎとした。材料の寸法をメートル法に換算するとともに、入手が容易な寸法に変更した。また、前述のように、製作のポイントには、試作段階のコメントを記述したが、指導のポイントには、各教材とも実際の授業には用いていないので、すべて未記入とした。

データベースの教材の内容は、棚・ラック類7例、テーブル類6例、おもちゃ・パズル5例、本箱・本立て5例、いす4例、小物入れ4例、ベンチ類4例、カッティングボード3例、道具箱2例、プランター3例、なべ敷き2例、その他ミルク入れなど5例である。検索結果の一例を図4に示す。

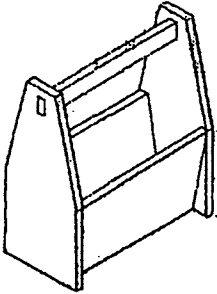
番号	32	イメージ
題材名	マガジンラック	
部材数	6	
コメント	取っ手を握った時の手触りを良くするために面取りを丁寧にすると良いだろう。全体的には製作するのにそれほど時間はかからないが、側板を斜めに接合する作業に少しかかるだろう。	

図3 教材用木製品等角図データベースの一例

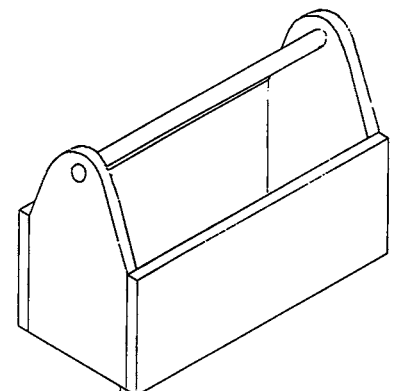
題材:toolbox				
資料:CARPENTRY FOR CHILDREN:LESTER WALKER				
製作形態:個人 製作時間:4時間 材料費:2000円				
製作品の特徴:本来はtoolboxであるが、使用目的に合わせて多様な使い方が出来る。				
使用工具・機械:のこぎり、げんのう、くりこ、かな				
接合方法:◆つぎ手:つきつけつぎ ◆繋ぎ金物:つぶしくぎ(N38) ◆接着剤:ボンド				
主要材料表:◆主材料:ラワン				
部品名	材質		仕上り寸法(mm) (厚×幅×長)	数量
側板A	ラワン		14×188×600	2
側板B	"		14×188×300	2
底板	"		14×188×572	1
取っ手	"		φ25×600	1
製作のポイント:取っ手を通す穴と用意できるドリルの刃の太さを考えて設計する。				
指導のポイント:				
No. 15 陸装トッカー (はげ塗り)				

図4 海外教材用木製品データベースのデータの一例

3.3 生活科製作題材データベース

生活科に関する資料の中から、製作に関連した教材85例を選び出し、これらを参考にして、教材化を進めた。1. 単元名, 2. 指導学年, 3. 指導時間, 4. 活動単位, 5. 活動時間, 6. 関連学校行事, 7. 指導季節, 8. 児童の準備, 9. 教員の準備, 10. 参考資料, 11. 実施学校, 12. 他教科との関連, 13. コメント, 14. 図面, 15. 中核となる具体的な活動や体験, 16. 参考文献で分類し、データベースに組み込んだ。なお、資料のほとんどの作品例は、幾つかの資料に重複している上に、たこ、水鉄砲などのように普遍的で特にオリジナリティがあるとは思われないが、著作権の問題上、資料の内容を参考にする程度にとどめた。その教材をより丁寧に扱った資料^{11~26)}を「資料」として明示した。したがって、今回のデータベースは書籍等への案内役の側面が強い。

なお、小単元名には、資料で用いられたものを用いた。大単元名は括弧内に記した。生活科の場合には指導学年を明らかにすることが必要で、資料に記載されたものはそのままとし、ないものには内容を判断して分類した。指導時間についても、資料に記載されたものはそのままとし、ないものには内容を判断して分類した。関連する指導書の項目では、生活科の各学年の4つの内容(1)~(4)を示した。指導季節では、製作の題材に例えば水、雪、落ち葉、木ノ実など自然物が取り入れられ、特定の季節でしか実施できない教材があるので、教材の内容から実施の月を記した。活動単位には、製作するものの大きさ

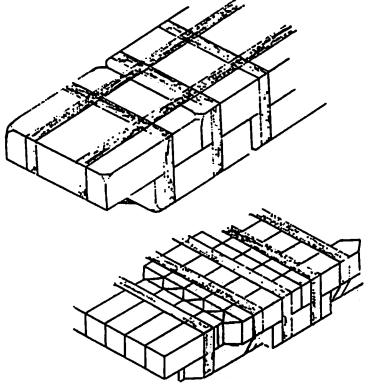
NO. 91	単元：水に浮かせて遊ぼう	指導学年： 1	指導時間： 3
関連する指導書の項目	活動単位：グループ	活動場所：教室，プール	関連学校行事：
(4)	指導季節： 7月		
児童の準備： 発泡スチロール，牛乳パック	教師の準備： カッター，はさみ，ガムテープ		
資料：	文部省小学校課編 初等教育資料【生活科の創造的展開】東洋館出版社 1991年		
実施学校：	徳島県徳島市立内町小学校		
他教科との関連：	図工，国語		
コメント：	<p>図工科【うかせてあそぶ】で，浮くおもちゃ作りをさせたのち，大きな船によって自分も遊びたいという活動への意欲づけをおこない，ひとりひとりが自分なりのめあてをもてるようにして，材料集めや，活動への意欲を高める。組み立て方やデザインを相談しながら製作させる。活動をとおして，友達への考えや，友達との協力を学ぶ。水泳指導と関連させて，船や友達と遊ぶ。楽しく遊んだようすなどを作文にまとめる。船をつくる際には，ガムテープでしっかりと固定する。また，パックや発泡スチロールがいれこになるように接ぐ。</p>		
	<p>中核となる具体的な活動や体験：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 乗ることができる船をつくる。 2. つくった船で遊び，その感想を作文や絵で表す。 		
	参考文献：		

図5 生活科製作題材データベースのデータの一例

や、それを使った遊びの内容によって、活動する児童の単位を分類した。また、活動場所には、製作するものの大きさやそれを使った遊びの内容から、活動場所を分類した。製作したものの発表場所として、学校行事を利用していることがあるので、それも分類した。製作の際に、準備する工具や材料などを生徒と教員に分けて記述した。さらに、実際にその教材で授業が行われた学校名を示した。コメントには、教師が授業をした感想や指導上の留意点などを400字程度にまとめた。参考文献には、製作時に参考になるとと思われる文献を記述した。

生活科の教材例には、製作が主体である単元の教材と、別の目的の単元の中に補助的に製作が入る場合の教材とがあるが、今回のデータベースでは、これらを区別しないで扱った。教材例の内訳は、各種おもちゃ（やじろべい、かたかた車など）10例、風を利用したおもちゃ（帆かけ車、風輪、風車）7例、凧4例、空箱・パックのおもちゃ4例、紙細工（紙こまなど）4例、木の実・葉・草のおもちゃ（こま、やじろべい、みみずくなど）5例、竹のおもちゃ（水鉄砲など）3例、季節の道具（鯉のぼり、ひな人形、祭りこしなど）5例、正月遊びの道具（かるた、すごろくなど）4例、アルバム・絵本5例、ちびっこハウス2例、郵便局2例、基地・ランド3例、楽器（空き缶、ホースなど）4例、カード・名刺4例、運動具（そり、ゴルフなど）4例、乗れる船3例、プレゼント3例、その他10例である。検索結果の一例を図5に示す。

4. 試作データベースの供用結果と評価

各試作データベースについて、それぞれ、主として技術専攻の3、4年生10数名に使用してもらい、その感想をアンケート（図6に一例を示す）によって調査した。

コンピュータを授業等で使用している技術専攻の学生にとっては、コンピュータの使用・操作に何等の問題はなかったが、コンピュータに触れたことがない他専攻の学生には、データベース用マニュアルを読みながらの操作が不安のようで、データベースを検索し、利用する立場よりも、コンピュータを動かすことに、注意が向けられたようだ。

供用した3つのデータベースに関して、検索の操作性については、ほとんど不満がでなかったが、より操作性の向上やマニュアルの単純化の要望があった。また、データベースは教材開発に有効だが、データ数が少ないとの当然の指摘が見られた。

さらに、海外教材用木製品データベースに対して、題材名を日本語表示にして欲しい。項目とデータの区別がしにくい。ポップアップメニューの表示位置を統一したほうがよい。字が細くて見づらい。図面がもっときれいなほうがよいとの感想が示された。教材用木製品等角図データベースについては、図面は見やすい評価がられたが、提供したデータが部品

学年 () 学科 () 男・女

1、今までにコンピュータを操作したことがありますか？ はい いいえ

2、1で「はい」と答えた人だけお答えください。

① 今までに使ったことのあるコンピュータの機器は何ですか？

 NEC PC-9801シリーズ EPSON PC-286, 386シリーズ

 富士通 FM-TOWNSシリーズ Apple Macintoshシリーズ

 ワープロ

 その他 ()

② 今までに使ったことのあるソフトは何ですか？

 ワープロソフト 表計算ソフト 図形ソフト

 統計ソフト データベースソフト

 その他 ()

③ 今までに使ったことのあるソフト名は何ですか？

 ()

3、今回のデータベースシステムを実際に操作してみて操作方法をどう感じましたか？

 簡単だった 難しかった

④ 「難しい」と感じた人はどんなところが難しく感じましたかそれは何ページの何番でしたか？

4、画面に出るメッセージをどう感じましたか？

 分かりやすかった 分かりにくかった 適度の量だった

 もっと出たほうがよかった 出過ぎだと思った

④ 「もっと出たほうがよかった」「出過ぎだと思った」と答えた人はどんなところがそう思いましたか？それは何ページの何番でしたか？

5、データの内容についてお聞きします。良いと思っところはどんなところですか？○を付けてください。何個でもいいです。

 データが多くてよい。 別れている項目が多くてよい。

 図があるので使いやすい。 コメントがあるので内容が分かってよい。

 出典があるので本から探すのに便利。

6、悪いと思っところはどんなところですか。○を付けてください。何個でもいいです。

 項目が多くて分かりにくい。 図が見にくい。

 コメントが短すぎる。 全体的に見づらい。

 その他 ()

7、感想をお聞かせください。何でも結構です。

図6 アンケートの内容 (一例)

数と画面のみであったので、これでよいという意見の他に、データの内容にかなりの不満が見られた。また、コメントには、さらに加工のポイントについて具体的な記述の要望があった。生活科データベースでは、帳票内のデータは多くて有効だが、ディスプレイからはみ出るので見づらいつの指摘があった。

5. ま と め

試作したデータベースはまだ試作段階で、極小規模なものであったが、評価の結果、次のような点が明らかになった。すなわち、

- (1) 今回のデータベースでは、データの数はまだ少ないが、データベースは教材開発に有効との評価が得られたので、今後とも、データを追加し、増強する意味があると思われる。しかし、各データベースとも利用上幾つかの指摘を受けており、データ内容の配列等をさらに工夫する必要がある。
- (2) 一帳票あたりのデータを多くすれば、その効果も大きいですが、反対に、一帳票あたりのデータを多くしないで、ディスプレイ画面に収めると、視覚的に検索しやすくなるので、帳票内の配列やデータの精選をして、帳票内データをなるべくディスプレイ画面に収める必要がある。
- (3) 教材用木製品等角図のデータベースのデータはすべてオリジナルなものであるので、公開ができるが、残り2つのデータベースでは参考資料を参考に教材化しているので、著作権を慎重に扱い、これに問題がなくなった時点で公開したい。

参 考 文 献

- 1) 文部省：中学校指導書 技術・家庭編 開隆堂出版(1989)
- 2) 加藤幸一，近藤明博，岩井善彦，高橋勝利：パソコン通信を利用する学習指導案データベースの構築，日本産業技術教育学会誌（投稿中）
- 3) 文部省：小学校指導書 生活編，教育出版(1989)
- 4) John A. Nelson: The Weekend Woodworker, Rodale (1990)
- 5) The Editors of Sunset Book and Sunset Magazine: Woodworking Projects I, II and III, Lane Publishing (1989)
- 6) Mark Duginske: Band Saw Handbook, Sterling Publishing (1989)
- 7) Mike Trier: Indoor Projects, Sterling Publishing (1988)

- 8) Lester Walker: Carpentry for Children, The Overlook Press (1989)
- 9) Nick Engler: Outdoor Furniture, Rodale Press (1988)
- 10) Ernest Joyce: Encyclopedia of Furniture Making, Sterling Publishing (1987)
- 11) 群馬大学教育学部附属小学校生活科研究会編：目を輝かせて取り組む生活科，ぎょうせい出版(1990)
- 12) 筑波大学付属小学校・初等教育研究会編：生活科ハンドブック実践例105，図書文化(1991)
- 13) 中野重人監修，重田勉編著：HOW DO 生活科 全指導案と活動・体験の工夫，東洋館出版 (1989)
- 14) 丸木政臣，行田稔彦編著：生活べんきょう 生活科をのりこえる授業，民衆社 (1989)
- 15) 渋谷憲一：教育の生活科を図る 生活科の実践と指導計画の編成の工夫，東洋館出版(1988)
- 16) 授業のネタ研究会編：授業のネタ 生活科1，日本書籍 (1991)
- 17) 中野重人，高岡浩二：小学校学習指導要領の展開 生活科編，明治図書 (1989)
- 18) 梶田毅一，加藤 明：生活科 授業の設計と展開，国土社 (1989)
- 19) 愛知県御津町立御津南部小学校：子供の思いや気づきを生かす楽しい生活科の授業，黎明書房 (1990)
- 20) 谷川彰英：楽しく学べるヒント教材1 生活科の授業1年，明治図書 (1990)
- 21) 谷川彰英：楽しく学べるヒント教材2 生活科の授業2年，明治図書 (1990)
- 22) 栗田敦子，津幡道夫，畑中喜秋：イラスト1年 生活科，東洋館出版 (1989)
- 23) 栗田敦子，津幡道夫，畑中喜秋：イラスト2年 生活科，東洋館出版 (1989)
- 24) 小学とびら編集委員会編：授業の役にたつ話 入門期のとびら(1年1学期)，(2・3学期) 日本図書， (1991)
- 25) 梅本隆司編著：子どもが育つ生活科 実践と教師の役割，国土社 (1991)
- 26) 文部省小学校編：初等教育資料「生活科の創造的展開」，東洋館出版社 (1991)

情報基礎領域におけるプログラミング学習ソフトの開発

近藤 明博*¹・上原 光晴*²

*¹ 群馬大学教育学部技術教育講座

*² 伊勢崎市立殖蓮中学校

(1994年10月21日受理)

まえがき

平成5年度より中学校技術・家庭科に情報基礎領域がもうけられコンピュータを中心とする情報教育が実施されるようになった。それまでも高等学校職業課程、専修学校ならびに大学・高専等の情報関連学科においてコンピュータ教育が行われてきた、しかしこれらの教育ではどちらかと言うとコンピュータ教育とは、即プログラミング教育といっても過言ではないほどプログラミングの比重が大きかった。これらの学校における学生の進路は職業として情報関連分野を選択をするものが多く、このようなカリキュラムでも十分であったといえる。このような歴史的なながれをくんで、現在における中学校情報基礎領域においてもプログラミング教育が学習指導要領における位置づけに比べ、その比重が一般的に大きくなっている。中学校情報基礎領域の履修に当てられる時間はせいぜい30～35時間であって、このうち一般的にはプログラミング学習に当てられる時間は4～5時間で、ここでプログラミングの概念を理解できるような教育内容にする必要がある。このような考えのもとにわれわれはプログラミング教育用ソフトの開発を試みた。

情報基礎領域におけるプログラミング教育の考え方

平成5年度より始まった情報基礎領域の授業は選択とされてはいるが、社会の情報化や学校への設備投資の関係上ほとんどの学校で必修にちかく扱われている。しかし他領域の授業との関連上、履修時間はさきに述べたように30～35時間である。この限られた時間内で指導要領に盛り込まれた内容を如何に展開するかは、多くの指導計案が発表されかなりまとめられてきたとはいえ現場の先生方の頭を悩ますところである。中学校情報基礎領域における指導要領では、目標として”コンピュータの操作を通して、その役割と機能について理解させ、情報を適切に活用する基礎的な能力を養う。”とし、その内容において(1)コンピュータの仕組み、(2)コンピュータの基本操作と簡単なプログラムの作成、(3)

コンピュータの利用，(4) 日常生活や産業の中で情報やコンピュータが果たしている役割と影響，の4項目で構成されている。さらに(2)項の簡単なプログラムの作成の部分では，コンピュータプログラムの機能を知り，簡単なプログラムの作成が出来ることとされている。これらを総合的に考えたときプログラミング学習に割ける時間はせいぜい4～5時間が限度である。このことはプログラミング教育から応用ソフトウェア教育へと世界的に重点が移ってきている⁽¹⁾ことからみても納得できるであろう。

さらに基本的な情報処理の手順には，順次，分岐，反復の方法がありこれらの組合せによって複雑な処理をしていることを知らせるとなっている。ここでは最小限の命令数でこれらの処理手順を理解させることを考慮した。またプログラム言語については，普及度，理解の容易さから BASIC を利用するのが一般的と考えてこれを採用した。

プログラミング学習ソフトの構成

このソフトは学習指導要領における指導事項の順次，反復，分岐にあてはまる命令を BASIC の中から選択し，それぞれに対して生徒の興味・関心を引くことが出来るもの，プログラムの機能と基本的な情報処理の手順や方法を知らせることが出来るものなどの判断理由から命令語を選択した。まず，順次，反復，分岐のそれぞれで学習させる命令であるが，順次では PRINT, COLOR, LINE, CIRCLE, PAINT, 反復では FOR～NEXT, 分岐では IF～THEN を選択した。

生徒により深い理解と命令の習得を目指すため，それぞれの命令一つ一つに対し説明を行うプログラムと実際に命令を用いる練習プログラムの二つを用意した。さらに説明をした命令を用いて演習を行うプログラム，生徒に例として見せるためのプログラムを付け加えてある。

説明をおこなう場面では図1に示すように画面を3つに分割する。左の部分は説明文が記入された画面で，横14文字，縦17行の最大238文字を表示できる画面である。文字による説明をできるだけ省いて，図を用いて説明するほうが理解し易いので100文字程度の表示をするにとどめている。

右上の部分は主に図を表示する部分で，左の説明文と合わせて理解を助けるようにしている。右下の小さい画面は生徒にたいしキー操作などの指示を与えるためのものである。

ここではプログラミング言語として BASIC を選んだが，そのなかでどの種の命令語を選ぶかについては，学習指導要領に必要最小限度にとどめ，順次，反復，分岐の基本的な情報処理手順を理解させるとあることを考えて，さきあげた7種の命令を取り上げた。また。基本的にはグラフィック画面制御は命令が比較的簡単であるうえ，生徒の工夫次第

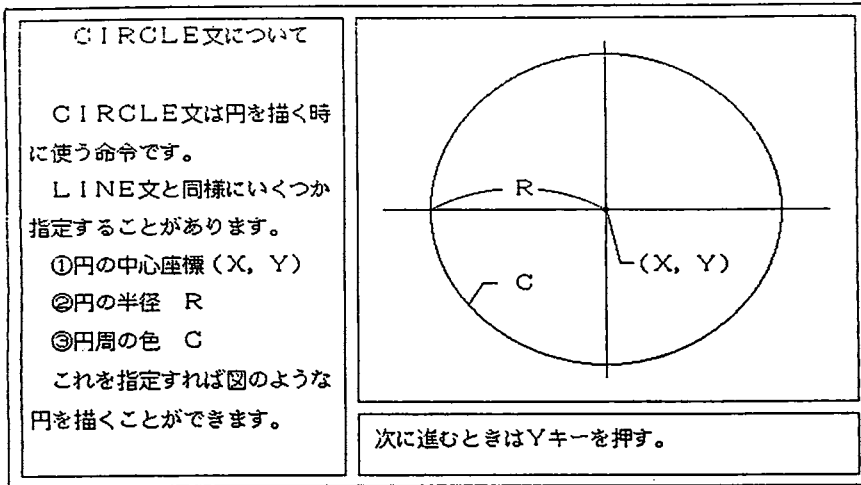


図1 説明表示画面

で、高度の絵や模様を書くことができ、実行結果が強く視覚に訴えることが出来るため、生徒に興味、関心呼び起こすと考えられる。すでに述べた7種の命令を使用し、グラフィック表示を主体として、プログラミングの概念が把握できるようなソフトをと考えた。以下に命令選択の考え方を示す。

PRINT

PRINTはテキスト画面に文字やデータを表示するため命令であり最も基本的な命令である。ダブルクォーテーションで囲むだけで画面に表示できる。本ソフトではこの命令の中でプログラムを組むための必要事項、例えば書式などを指導するようにしてある。またダブルクォーテーションで囲まずにPRINT命令を用いると変数扱いになり、変数の内容を表示できるが、本ソフトではそのことにはふれていない。実際の授業においてはPRINT命令をあつかう場合に説明をするほうが望ましいと思われる。

COLOR

COLORはテキスト画面の文字に色をつけたり、グラフィック画面の絵や図の色を指定するときなどに用いる命令である。この命令を使うことによって、画面の構成や色使いなどに生徒の個性を生かすことができるとともに、興味・関心を引く大きな要素となる。テキスト画面では通常8色しか用いることができないが、グラフィック画面では最大4096色の色を使うことができるためグラフィック画面の絵や図に大きな広がりをもたせるのに有効である。しかし、グラフィック画面においても同時に16色までしか表示できず、4096色

の色を使おうとすると16進数を理解していなければならないため、中学校の教材の中で色を用いることはできて生徒に使わせることは難しいと考える。もしこの問題がクリアできればさらに生徒を引き付けることが可能であろう。

COLOR文はこれらの機能のほかにバックグラウンドカラー、ボーダーカラー、フォアグラウンドカラーなどの指定や、パレットコードの変更など多彩な機能を持つが、中学校技術情報基礎領域ではまず必要ではない。履修時間が限られていることや、必要最小限の命令という学習指導要領にしたがって、本ソフトにはおいては最小限の8色を基本として指導している。また、COLOR命令はCONSOLE命令によってカラーモードにしておかないと色がでず、文字の点滅や反転といった症状が起ってしまうため、CONSOLE命令を補足的に指導する必要があることと、LINE命令やCIRCLE命令などグラフィック画面制御の命令はCOLOR指定を命令の中で行う機能があることを指導する必要がある。COLOR指定機能については、それぞれの命令の中で指定方法について指導するべきで、それによってBASICが便利な言語である印象を与えることができる。

LINE

LINEは文字どおり線を引くための命令であり、グラフィックを描くとき最も基本となるものである。始点と終点を指定することによって簡単に線を引くことができ、色番号をつけ加えることによって簡単に色をつけることができる優れた命令である。さらに生徒に支障がないならば16進数を使い分けることによってラインスタイル（線の形態／これを変化させることによって点線や一点鎖線などを引くことができる）を変えることもでき、B（BOX）命令により始点と終点を結ぶ直線を対角とした四角形を書くことも可能である。このように優れた機能を持つ命令であるが、問題がないわけではない。始点や終点を指定するときに座標をとり指定する、座標は（X，Y）の順で数値を代入するが、マス目のような補助線がないとまず思ったところに点が取れない。試行錯誤を繰り返して線を引くわけだが、気の短い子や集中力の乏しい子はこの繰り返しでコンピュータに嫌気を起こす可能性がある。そう考えると生徒が間違えずに座標を取って線を引くことが重要になる。本ソフトでは図2に示すように、画面上を方眼紙のように線で区切り、目盛りをつけ生徒が座標をとり易いように工夫している。

CIRCLE

CIRCLEは円をかく命令であり、LINEとともにグラフィック命令の代表的、かつ基本的なものである。これも中心の座標をとり、半径を指定すれば円が描け、色の指定を加えれば色のついた円が描ける。中学校で指導するのはここまでの範囲であろう。開始角度と終了角度を入力すれば円弧を描くこともでき、開始角度や終了角度が負であった場合、扇

図 1

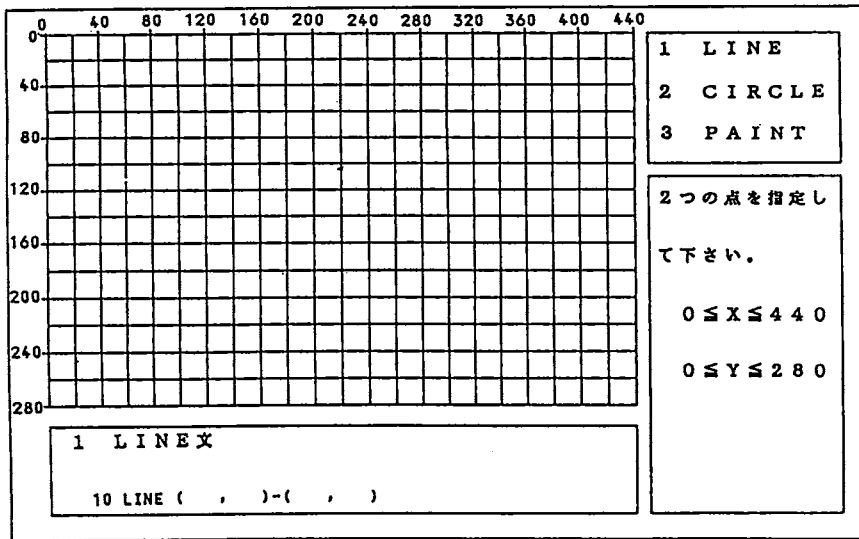


図 2 メモリ表示をいれた画面

形を描く、さらに偏平率を操作することによって楕円も可能である。このように生徒の興味を引くことができる多機能を持ち合わせているが、CIRCLEには二つの問題がある。一つは偏平率や角度（ラジアン）など、中学生では習わないことが多く使用し難い、弧度法が中学生に受け入れられたとし使用して問題がないならば、円を4分割しそれぞれに目盛りを打っておけば、開始角度や終了角度、偏平率は変数代入が可能のため生徒は数字を代入するだけでこれらの機能を使うことができる。もう一つは画面上のドット指定である。コンピュータの画面は通常640X200ドットで構成されていて、この画面ではドットが荒いと感じた場合640X400ドットにまで拡張でき、より細かい画像を使うことができる。この指定はSCREEN命令でおこなうがそれほど難しい指定ではなく、中学校でも十分活用できる。問題は640X200ドットの時で小さな円や縦、横に大きな楕円や扇形などを描きその中を塗る場合、円の外まで塗ってしまうことがある。このようなことを防ぐためにもSCREEN命令を指導し640X400ドット画面を用いる方がよい。本ソフトにおいても鮮明な画像を得ることを含めて640X400ドット画面を用いている。

PAINT

PAINTは描かれた図形の中を色で塗るための命令である。指定は塗りたい範囲のどこかを座標で指定し、塗る色と囲まれている色（境界色）を番号で指定する。線や円などの一次元的な表現から、平面の二次元的表現へと発展させることができ、生徒の創意工夫、興味・関心を引き出すことにおいて、グラフィックには不可欠な命令である。注意事項と

しては境界色上に範囲指定座標をとるとはみ出して塗ってしまうことと、円を交差させた中を塗るといった場合などのように境界色が単色でないときもはみ出すことである。前者については範囲指定座標がとれる程度の大きさの図形の中を着色させること、座標指定を正確におこなわせることなどが注意点としてあげられる。後者は塗る前に境界線が単色であることを確認させること、あとは絵や図を書くときに順序をよく考えてから実行することを徹底させる、最終的には塗れるかどうかを教師が確認することも必要である。このようにPAINTはグラフィックに使用する上で効果的でありながら、生徒にとって失敗しやすい命令の一つであると考えられる。

本ソフトにおいてはこれまで述べたPRINT命令から、PAINT命令までの五個の命令を用いて、図3のようにオリンピックの旗にもしたものを描くこととしている。PAINT命令はこの程度の使用とした方が指導上適切であると考えた。

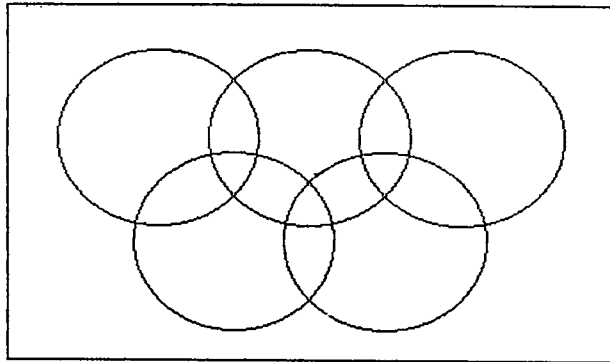


図3 オリンピック旗を模した表示

FOR~NEXT

FOR~NEXTは学習指導要領における反復の部分を学修するために使用する。反復に用いられる命令にはFOR~NEXTの他に、WHILE~WENDあるいはIF~THENの応用が考えられる。FOR~NEXTを選択した理由は、まず中学校の教科書やBASIC演習、練習用のテキストなどで反復にはFOR~NEXTを用いていることがあげられる。学校でBASICを習うと興味を持った生徒が、実際にプログラムを組むことや、雑誌などに掲載しているプログラムなどを入力し実行することが容易に想像できる。その時に習っていない方法であると単に入力する（機械的にキーを叩く）だけとなり、プログラムの意味や構成を知らないと、興味・関心そぐことにもなりかねない。FOR~NEXTはWHILE~WENDに比べやや高度な命令であるが、その応用範囲がひろい。FOR~NEXTでは変数を利用し反復回数を規定するが、WHILE~WENDはWHILEのあとに論理式（条件）を付け、その条件が

満たされるまで繰り返しを行う，その論理式を満たすために別に論理式が必要になる（例： $A = A + 1$ ）このように二つの論理式を扱うため，生徒に対するわかりやすさを考慮すると理論式を二つ使うのはあまり適切でない。前述のようにFOR～NEXTで3回繰り返しの場合は，FOR I = 1 TO 3とまず宣言をし，繰り返したい作業をさせる命令を（プログラム）を間にはさみNEXTで閉じる。コンピュータの使い方では生徒が一番わかりにくいところがIを1から3まで変化していくところである。そこで本ソフト

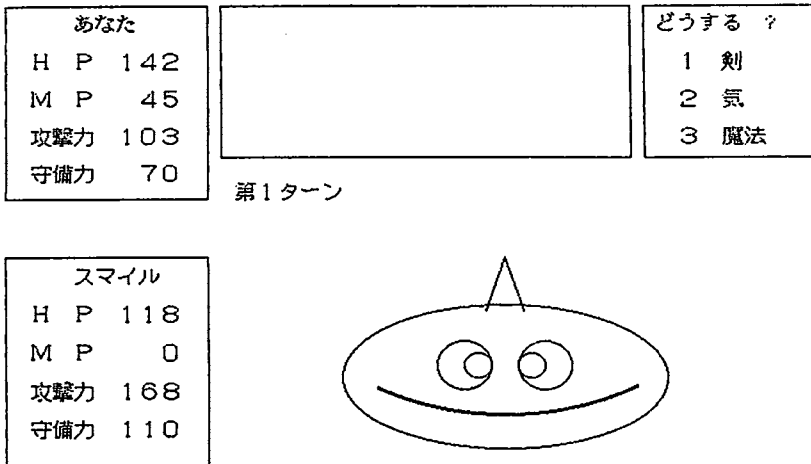


図4 FOR～NEXT利用のゲーム画面

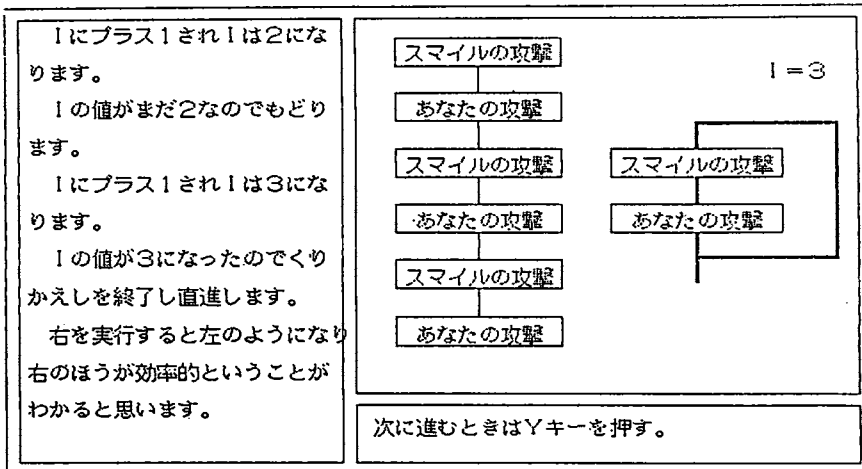


図5 反復操作の説明画面

ではこの FOR~NEXT をロールプレイングゲームを取り入れて説明した。図4に示すようにゲームにおいて自分の攻撃と相手の攻撃が一回ずつ行われるとこれを1ターンと呼び、このターンを利用してIが1から3へと変わることによって、3回同じことが繰り返される。この様子を図5に示すように反復という概念をフローチャートを模したものを用いて理解しやすくするような説明を取り入れた。実際のフローチャートを利用していないのは、判断を表す記号がひし形となっていて、そのなかに文字を入れて説明するとコンピュータの画面で表示しきれない部分が出てくるためである。これについては正規のフローチャート表示記号と違っていることを説明しておく必要がある。FOR~NEXTでは、単にPRINT分を繰り返して文字を表示する形式と、FOR~NEXTを用いて繰り返して表示する形式を比較し、FOR~NEXTにおけるプログラムの進行状況を把握させるとともに、この命令の有用性についてもふれている。

IF~THEN

IF~THENは学習指導要領における分岐の部分に当たる。分岐には他にGOTOやGOSUBなどがあるが、これらは実行するプログラムを指定した行へ移動する命令である。これに対してIF~THENは条件によって行く道(プログラム実行行)が変わる分岐である。この文は指定も単純ではないが、分岐の条件も数値だけにとどまらず文字型変数についても実行可能であり使用範囲が広い。この命令も教科書やBASIC演習用プログラムに多く取りあげられている。

本ソフトでのIF~THENの学習は図6に示すような、性別及び血液型による性格判断

血液型占い

これからみなさんに血液型占いをしてもらいます。
コンピュータの指示に従って性別と血液型を入力してください。

あなたの性別は? 1男 2女 3終了する ?

図6 IF~THEN 学習画面

をモデルにした。性別及び血液型を入力することによっていろいろ実行結果が変わることを理解させる。すなわち条件によって処理を変化させたいときにIF～THENを用いることが有効であることを知らせ、条件と結果の関係を理解させる形式をとった。IF～THENについてもフローチャートを模したものをを用いて説明し図7に示すように、判断条件によって経路が変わり結果が変わるようになっている。これにより条件に対応する処理、分岐の概念がより把握しやすいものとなると考える。

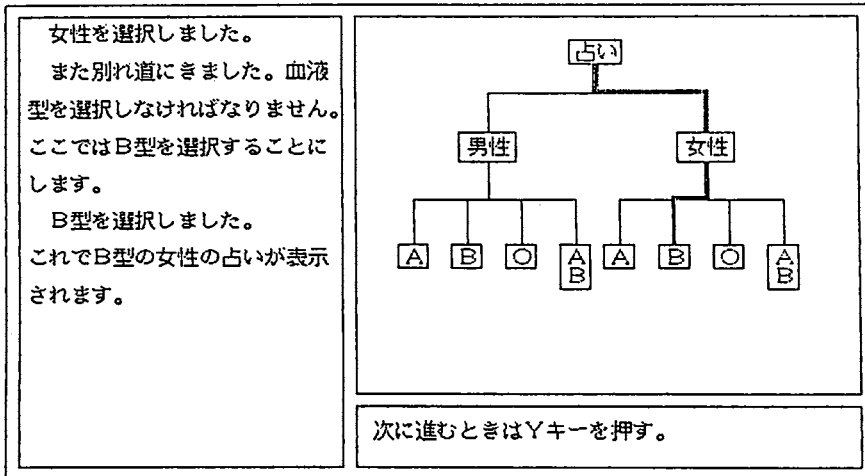


図7 分岐の説明画面

プログラムの概要

メインプログラム

メインプログラムが実行されると図8に示すようなメニュー画面が現れる。この画面で学習する命令を表示した数値を選択することにより学習プログラムの実行が始まる。一つの命令に対応した学習が終了すると最初のメニュー画面に戻る。このため時間配分や進度に応じて命令一つずつ学習することを可能としている。

学習する命令の順序であるが、基本的には1のPRINTから7のIF～THENまでを順番に行うことが望ましいが、それぞれの命令学習プログラムが独立していることを利用して、進度、理解力などを考慮しいずれの命令から学習してもよい。ただ、1のPRINTに関してはこの部分でプログラム作成の基本的事項を指導しているのをこれを最初に行い、2のCOLOR文でも色番号を指導していることから最初の方で行うことが望ましい。

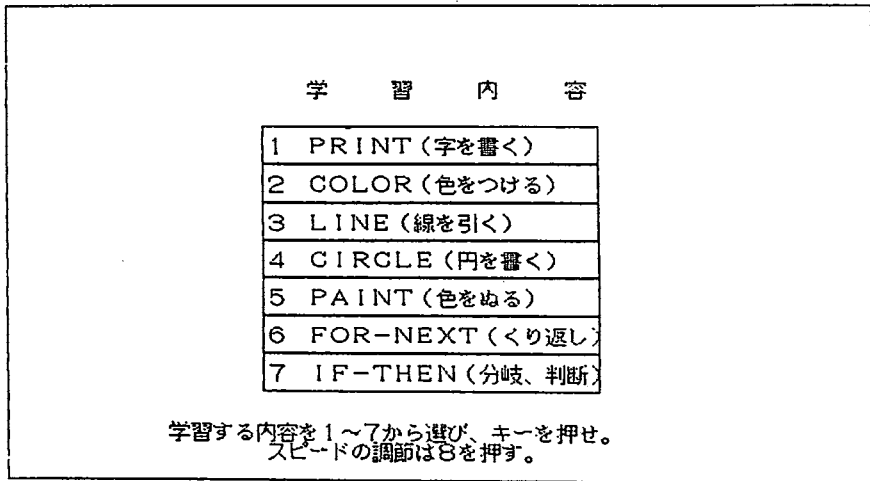


図8・メインメニュー選択画面

練習プログラム

先のメインプログラムで一つの命令の説明が終了すると続いて練習プログラムを実行するようにしている。説明だけで終わるのではなく、練習プログラムを学習することによってより効果的に理解できるように配慮した。ここでの練習は第一段階として正解であるプログラムに空白をもうけ、他に示される回答群から正解を選ばせる(図9参照)。これで正解ができない場合、第二段階として第一段階より空白および選択肢を少なくしたものを

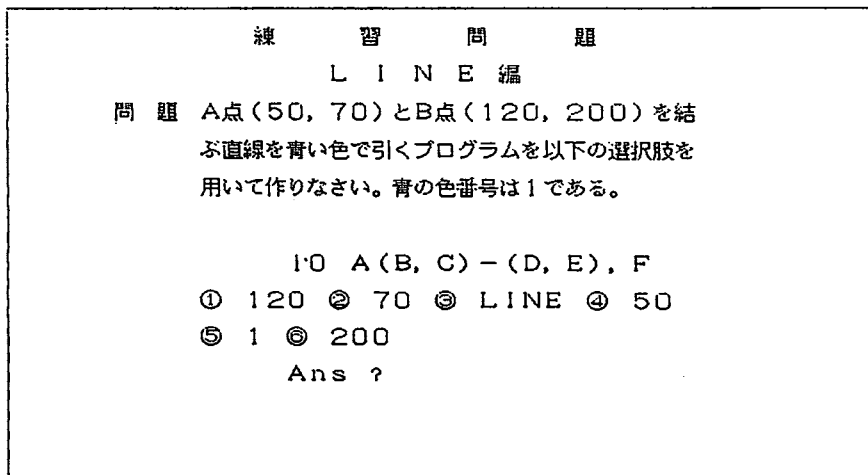


図9 演習問題画面 I

用意し、回答するようにしている（図10参照）。これでもできない生徒に対しては、命令に対しての理解が不十分であるので、命令を説明するプログラムの再実行を示唆する文章が示され、メニュー画面へと移行するようになっている。

練 習 問 題	
L I N E 編	
問 題 A点(50, 70)とB点(120, 200)を結 ぶ直線を青い色で引くプログラムを以下の選択肢を 用いて作りなさい。青の色番号は1である。	
10 LINE (A, B) - (C, D), 1	
① 120 ② 70 ③ 200 ④ 50	
Ans ?	

図10 演習問題画面 II

演習プログラム

演習プログラムは順次命令（PRINT, COLOR, LINE, CIRCLE, PAINT）の学習が終了したときに、生徒にこれらの命令を用いて、簡単なグラフィックのプログラムを作成させ履修効果をより高めるとともに、プログラムを完成させて実行し、画面に自分の描いた画像が映し出されたときの感動や達成感を感じさせるとともに、完成させる姿勢を身につけさせることを目標に作成したプログラムである。具体的には順次として選択した5つの命令を使いオリンピックの旗に模した図を画面に描くようなプログラムを生徒に作成させるものであり、そのために必要な座標や、半径、色番号などのデータはこちらから与えている。これも教師が不必要だと考えた場合省略できる。その時はこのプログラムを”実行するか”と画面で問われたときにNOとすればメニューの画面に戻る。

サブプログラム

サブプログラムは、BASICを用いて作成したプログラムをデモンストレーション的に生徒に見せ、生徒の興味関心を引くためのものである。これを用いることにより、BASICの命令の機能の多彩さを知り、命令の組み合わせによっては高度なグラフィックや動きを表現することができ、生徒にプログラムの発展性、多様性を印象づけることを目的とした。

む す び

社会の情報化の進展に対応した情報活用能力の育成を考えた場合、情報処理教育はこれまでどちらかといえば個におけるデータ処理主体であったが、中学校における情報基礎教育においても他との情報のやりとりがこれからますます重要になってくると考えられる。このような状況を考慮し中学校技術科情報基礎領域におけるプログラミング教育において、できるだけ少ない時間で、かつ少数の命令語を用いて生徒にプログラミングの概念を理解させることを目的としたソフト開発を試みた。

プログラミング教育に割く時間は、情報基礎領域に当てられる30～35時間のうち4～5時間として、生徒の興味・関心を引く内容とするためグラフィック表示を主体としたもので、ゲームや血液型占いを題材に取り上げた、また生徒各自の考えによって独自の発想をうながせるようなソフトを目指した。

使用するプログラミング言語は普及度、理解のし易さなどを考えてBASICを選んだ。命令はできるだけ少なく順次処理でPRINT, COLOR, LINE, CIRCLE, PAINT, 反復処理でFOR～NEXT, 分岐処理でIF～THENの7つを選んだ。補助的な命令はLOAD, SAVE, CLS, END, CONSOLE, SCREEN等でこれらはコンピュータの扱い方ならびに授業中での説明で取り上げるものとしている。

ここでは命令選択の基礎となる考え方とプログラムの概要を説明するにとどまり、紙数の関係上全プログラムは掲載できなかった。今後現場で生徒に使用してもらい調査分析をする必要が残されているが、限られた履修時間内における情報基礎領域でのプログラミング教育で使用するソフトとして一つの提案を試みた。

参 考 文 献

- (1) 坂本 昂著 教育工学 P 217 放送大学教材52511-1-9111 1991年

大学生における摂食障害と瘦身願望

— 家庭科教育の立場から —

高橋 久仁子*¹・佐藤 めぐみ*²

*¹ 群馬大学教育学部家政教育講座

*² 群馬県立利根実業高等学校

(1994年10月21日受理)

〈 緒 言 〉

摂食行動に異常を呈する摂食障害(eating disorders)は、神経性無食欲症(anorexia nervosa)、神経性過食症(bulimia nervosa:神経性大食症、以下過食症と表記)および異食症(pica)に大きく分類される。⁽¹⁾ 神経性無食欲症は自己絶食の結果、体重が著しく減少することを特徴とし、一般には拒食症と呼ばれることが多い。過食症は、自己強制的に大量の食物を短時間に消費(binge-eating:むちゃ喰い、気晴らし喰い)した後、肥満防止のために自己誘発嘔吐を行ったり、下剤・利尿剤を使用することを繰り返す。異食症は、通常食べ物としては扱われないもの、すなわち、壁土、粘土、木炭などを好んで食べる症状をさす。⁽²⁾

この中で、神経性無食欲症はすでに17世紀のイギリスにおいて最初の臨床報告がなされており、1874年にイギリスのWilliam Gullは「神経性無食欲症」という言葉を使って、この疾患の詳細な臨床像を報告している。⁽³⁾ 米国においては1960年代に患者が増加し、⁽⁴⁾ 日本においても昭和50年代から患者数の増加が見られる。⁽¹⁾ 一方、過食症については神経性無食欲症に随伴する症状として考えられてきたが、近年、神経性無食欲症を伴わない過食症患者が増加している。⁽⁵⁾⁽⁶⁾

これらの摂食障害は心身症に属する⁽¹⁾ものであり、食生活領域を越える問題であるが、発現する症状が食べる行為に関連するためか、栄養・食事指導の際に、しばしばこれらの症状を訴える相談者に出会うことがある。また、教育学部学生を対象とした家庭科教育関連必修課目の食生活領域でこの件を扱うと、その後、相談に訪れる学生がおり、神経性無食欲症を伴うにせよ、伴わないにせよ、過食症に悩む学生が少なからずいることが推察されてきた。

食べることの第一義の目的は栄養素の摂取にあることはいうまでもない。食べることを拒否し、体重を減少させたい神経性無食欲症者は食べないのであるからやせることは当然である。また、食べるのが楽しみで、食べ過ぎた結果として肥満することは、ある意味

で致し方ないことである。しかし、過食症患者は楽しみとしてではなく、止めようのない行為として、大量の食物を短時間に食べ (binge-eating)、多くの場合、肥満を防ぐために、食べた物を自己誘発嘔吐するのである。自己誘発嘔吐しない者は極端に肥満することがある。

神経性無食欲症は極端にやせるため、周囲の人間に比較的気づかれやすく、本人が望まなくとも医療的対応をうける機会が生まれやすい。しかし、過食症者は正常体重の範囲内にあることが多く、異常行動を秘密裡に行うために、周囲の人間に気づかれにくい。その行動が身体に与える負担も決して小さくなく、大量に消費する食物を購入するための経済的負担も重症者になればなるほど大きい。その状況から脱却したいと思いつつ相談する方法もわからず、また医療機関に出向いても必ずしも適切に対応してもらえとは限らず、一人悩む学生もいるものと思われる。学生生活を営む上で、過食症は身体的悪影響だけでなく、勉学や友人関係にも支障をきたす。

摂食障害は心理的因子、生育環境、家族関係など、様々の要因が複雑に絡み合った結果、発症すると考えられているが、瘦身であることを強要するような現代の社会・文化的背景もその要因の一つとされている。⁽³⁾ そこで過食症の発生頻度を知り、対応策を考えるための基礎資料とするために、本学に所属する学生に対し、過食行動に関するアンケート調査を行い、特に瘦身願望との関連について考察した。

〈 方 法 〉

(1) アンケート調査

アメリカ精神医学協会による DSM-III-R (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Third Edition: 「精神障害の診断・統計マニュアル」⁽⁷⁾) の過食症診断基準 (表 1) に合致するように作成された北川ら⁽⁸⁾ の質問票を調査票とした (表 2)。群馬大学保健管理センターの春季定期健康診断を受診した学生全員に「めちゃぐいしたことがありますか?」と題する調査票を配布し、健康診断終了までに回答するよう依頼し、回収した。調査時期は1993年4~5月であった。

表 1 神経性大食症の診断基準

-
- A. むちゃ喰いのエピソード (多量の食物を急速に摂取する時間帯が、他とはっきり区別される) の反復
 - B. むちゃ喰いの時間中、摂食行動を自己制御できないという感じがある。
 - C. 患者はいつも体重増加を防ぐために、自己誘発性嘔吐、下剤や利尿剤の使用、厳格な食事制限または絶食、または激しい運動を行う。
 - D. 少なくとも3カ月に、最低一週間に平均2回のむちゃ喰いのエピソード。
 - E. 体の形や体重についての関心のありすぎが持続。
-

(「DSM-III-R 精神障害の診断・統計マニュアル」(7)より)

表2 調査票

『めちゃぐいしたことがありますか?』

(「めちゃぐい」とは一定時間内に大量の食物を早く食べることです)

過去一年間のことについて回答して下さい(すべての質問に答えて下さい)
各質問項目に、数値、○印をお願いします。その他にありましたら書き添えて下さい

学籍番号		年齢	歳	
身長	cm	体重	kg	a. ほぼ一定である b. 3kg以上太った c. 3kg以上やせた
		希望体重	kg	

1. 私はいらいらした時、めちゃぐいをすることがあります
 - a. そんなことはありません
 - b. 1週間に平均2回以上あり、それが3カ月以上続きました
 - c. 1週間に1~2回程度が時々ありました
 - d. 1カ月に1~2回程度が時々ありました
 - e. 1年間に数回ありました
 - f. その他 ()
2. 私はめちゃぐいをしている間はそれを止めることができない気持ちです
 - a. はい
 - b. いいえ
3. 私は体重が増えるのがいやなので、めちゃぐいの後、自己誘発嘔吐(故意に食べ物を吐くこと)をします
 - a. 1日に1回以上したことがあります
 - b. 毎日していたときがあります
 - c. 週に1~2していました
 - d. 月に1回ぐらいしていました
 - e. その他 ()
 - f. 自己誘発嘔吐はしたことはありません
4. 私は体重が増えるのがいやなので、めちゃぐいの後、下剤を使います
 - a. 1日に1回以上使ったことがあります
 - b. 毎日使ったことがあります
 - c. 週に1~2使いました
 - d. 月に1回ぐらい使いました
 - e. その他 ()
 - f. 下剤を使ったことはありません
5. 私は体重が増えるのがいやなので、めちゃぐいの後、利尿剤を使います
 - a. はい
 - b. いいえ
6. 私は体重が増えるのがいやなので、めちゃぐいの後、厳しいダイエットをします
 - a. はい
 - b. いいえ
7. 私は体重が増えるのがいやなので、めちゃぐいの後、激しい運動をします
 - a. はい
 - b. いいえ
8. 私は自分の体型や体重が気になり、いつもそのことをかんがえています
 - a. はい
 - b. いいえ

何かご意見がありましたら書いて下さい

[]

本調査票では binge-eating を「めちゃぐい」と表現し、「一定時間内に大量の食物を早く食べることです」と注釈をつけたうえで、その経験の有無、頻度をたずねさらに、自己誘発嘔吐、下剤使用経験について質問した。また、体重(kg)を身長(m)の二乗で除した Body Mass Index (BMI) を個人別に算出し、肥満度判定に用いた。

(2) 自己誘発嘔吐経験者へのインタビュー

大量に食べた食物を故意に吐くという行為は、たとえ、頻度の点で過食症の診断基準に合致しなくとも、十分に注意が必要と考えられる。そこで、自己誘発嘔吐経験者のうち、可能な者について後日、その目的、開始時期、情報源、身体への影響などについて電話、または面接により質問した。

〈 結 果 〉

(1) 調査票回収状況

配布総数 2,033 部のうち、1,902 部が回収された。質問項目に著しい記入漏れのあったものを不備回答として除外し、1,885 部（有効回収率 92.7%）について集計分析した。

(2) 調査対象者の基本属性

調査対象者のうち、58.2%が女性、41.8%が男性であった。年齢分布および所属は表 3 に示すとおりである。

表 3 調査回答者の性別、年齢、所属学部

(n=1,885)

	全体		年齢								所属							
			18-19歳		20-21歳		22-23歳		24歳以上		教育学部		工学部		医学部進学課程		医療短期大学部	
	人	%*	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%
全体	1885	100	1032	54.7	664	35.2	147	7.8	42	2.2	993	52.7	372	19.7	85	4.5	435	23.1
女子学生	1097	58.2	540	28.6	471	25.0	691	36.7	17	0.9	808	32.1	45	2.4	32	1.7	414	2.2
男子学生	788	41.8	492	26.1	193	10.2	78	4.1	25	1.3	387	20.5	327	17.3	53	2.8	21	1.1

*:1885人に対する%

(3) binge-eating, 自己誘発嘔吐, 下剤使用の経験割合および頻度

binge-eating の経験割合, およびその頻度を表 4 に示した。女子学生の 40%, 男子学生の 18% に binge-eating の経験ありとするものがいた。

表4 binge-eatingの経験割合およびその頻度

	女子学生 1,097人		男子学生 788人	
	人	%	人	%
経験なし	659	60.0	647	82.1
経験あり	438	39.9	141	17.8
2回以上/週が3カ月以上継続	17	1.5	4	0.5
1-2回/週が時々	54	4.9	18	2.3
1-2回/月が時々	138	12.6	38	4.8
数回/年	216	19.7	70	8.9
その他	10	0.9	7	0.9
無回答	3	0.3	4	0.5

表5 自己誘発嘔吐および下剤使用の経験割合およびその頻度

	自己誘発嘔吐		下剤使用	
	女子学生 1,097人	男子学生 788人	女子学生 1,097人	男子学生 788人
	人	人	人	人
経験なし	1081	781	1047	785
経験あり	16	7	50	3
1日に1回以上	3	1	3	0
毎日	3	1	3	0
週に1-2回	1	1	6	0
月に1回ぐらい	6	3	18	1
その他	3	1	20	2

自己誘発嘔吐経験は女子の1.5% (16人)、男子の0.9% (7人)に見られた (表5)。なお、男子では飲酒時に酔いを防止するために、自己誘発嘔吐すると答えたものがあるが、これは肥満防止のためとは事情が異なるので、経験者には含めなかった。1日に1回もしくはそれ以上、自己誘発嘔吐する学生は女子で6名、男子で2名おり、身体への影響が懸念される。

下剤使用経験者は53名おり、そのうち男子は3名だった (表5)。

(4) 現在のBMIと希望するBMI

現在の体重から計算したBMIを「現BMI」、本人の希望体重から求めたBMIを「願望BMI」と称することとする。

得られたBMIからおよその肥満度を判断するために、厚生省が1986年に身長と体重の関係を性・年齢階級別に策定した「肥満とやせの判定図」に準じ、本調査回答者の平均身

表6 「肥満とやせの判定図」から算出したBMIにもとづく肥満度判定(20歳代)

	女性	男性
やせすぎ	~17.9	~18.7
やせぎみ	18.0~19.1	18.8~19.8
ふつう	19.2~22.7	19.9~23.7
ふとりぎみ	22.8~24.6	23.8~25.4
ふとりすぎ	24.7~	25.4~

身長:女性 1.59m、男性 1.71mの場合の試算

長(男子:171.0cm, 女子:158.5cm)をもとに、肥満度判定表を作成した(表6)。平均身長に対する平均現BMIは男子では22.1, 女子では20.9であった。これらの平均BMIは表6に示した「ふつう」のほぼ中央に位置するものである。一方、希望体重から算出した平均願望BMIは、男子では現BMIよりもさらに「ふつう」の中央に接近した21.7であるのに対し、女子では「ふつう」の範囲内にはあるものの、「やせぎみ」により近い19.3であった。

次に、男女別にみた現BMIおよび願望BMIの分布を図1に示した。男子学生の現BMIは20-23未満にかけて平坦なピークの山を描いているが、女子学生では20-21未満をピークとする形のよい山を描いていた。願望BMIをみると男子では21-22未満のピークが突出する急峻な山の形に転じているが、女子では18-19未満および19-20未満をほぼ等しいピークとする山に変じている。

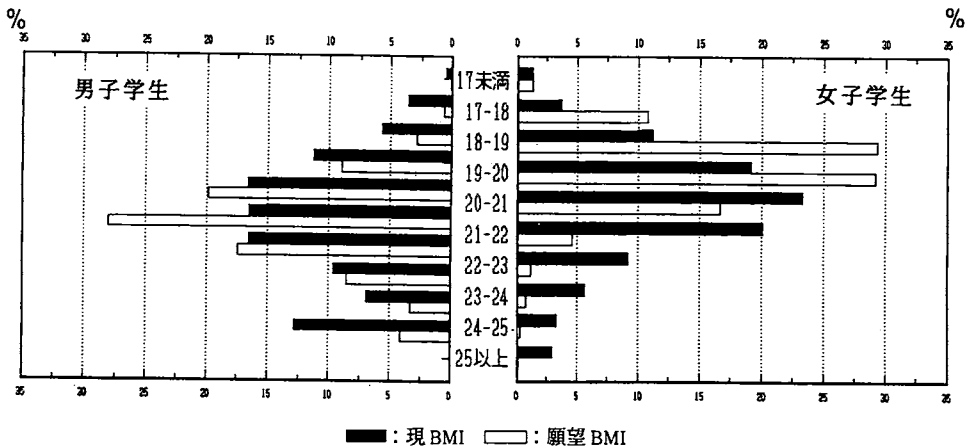


図1 現在のBMIと願望BMIの分布

この図から、男子学生はやせぎみの者は体重が増えることを、ふとりぎみにあるものは減少することを希望し、願望BMIが望ましい範囲に集約されていることがわかる。一方女子学生の場合、現実のBMIが望ましい範囲にぴったりと集約しているにも関わらず、願望BMIはやせぎみの領域に侵入している。希望体重から現在の体重を減じ、その差がプラスの場合は「ふとりたい」、マイナスの場合を「やせたい」、ゼロの場合を「現状維持」

表7 現体重と希望体重の差からみた願望(%)

	女子学生 (1,097人)		男子学生 (788人)	
	人	%	人	%
ふとりたい	63	5.7	236	29.9
現状維持	37	3.4	11	1.4
やせたい	934	85.1	493	62.6
不明*	63	5.7	48	6.1

* 不明：希望体重無記入

表8 「やせすぎ」と判定される人の願望

	女子学生 (BMI 18未満)		男子学生 (BMI 19未満)	
	人	%	人	%
全体	55		77	
ふとりたい	25	45.5	61	79.2
現状維持	4	7.2	0	0
やせたい	20	36.4	10	13.0
不明*	6	11.0	6	7.8

* 不明：希望体重無記入

と分類しても女子学生のやせ願望は明かである(表7)。女子学生の85%はやせたいと望んでおり、男子学生(62.6%)を大きく上回る痩身願望が浮き彫りになった。さらに、先の肥満度判定表に基づき、女子学生ではBMIが18未満を、男子学生ではBMIが19未満を「やせすぎ」とみなし、彼らの願望をみたところ(表8)、女子学生(55人)ではさらにやせたいと思う者が36.4%(20人)もおり、太りたいと希望する者は半数以下であった。しかし、現在「やせすぎ」である男子学生(77人)のうちの13%(10人)も、もっとやせたいと望んでおり、痩身願望は必ずしも女性だけではないことが認められた。

表9 binge-eating、自己誘発嘔吐、下剤使用経験の有無別にみる Body Mass Index

	現在のBMI				希望BMI*			
	女子学生 1,097人		男子学生 788人		女子学生 1,035人		男子学生 740人	
	継続	継続	継続	継続	継続	継続	継続	継続
全体	20.8		22.1		19.3		21.7	
binge-eating	20.6 (659人)	21.1 (438人)	21.9 (647人)	23.0 (141人)	19.2 (822人)	19.4 (413人)	21.7 (609人)	21.9 (131人)
自己誘発嘔吐	20.8 (1,081人)	21.3 (16人)	22.1 (781人)	22.6 (7人)	19.3 (1,019人)	19.1 (16人)	21.7 (733人)	21.6 (7人)
下剤使用	20.8 (1,047人)	21.3 (50人)	22.1 (785人)	22.2 (3人)	19.3 (986人)	19.0 (49人)	21.7 (737人)	21.0 (3人)

*希望体重未記入の者を除いたため、「現在のBMI」よりも人数が少ない。

次に、binge-eating、自己誘発嘔吐、下剤使用経験の有無別にBMIをまとめた結果を表9に示した。現在および願望BMIともに、男女の差は著しかったが、各種行動経験の有無とBMIには特に関連が認められなかった。しかし、現体重と希望体重との差から痩身

表10 binge-eatingと瘦身願望

	女子学生 (1,097人)				男子学生 (788人)			
	経験なし		経験あり		経験なし		経験あり	
	人	%	人	%	人	%	人	%
全体	659		438		647		141	
やせたい	549	83.3	385	87.9	390	60.3	103	73.0
現状維持	23	3.5	14	3.2	11	1.7	0	0
ふとりたい	49	7.4	14	3.2	208	32.1	28	19.9
不明	38	5.8	25	5.7	38	5.8	10	7.1

表11 自己誘発嘔吐と瘦身願望

	女子学生 (1,097人)				男子学生 (788人)			
	経験なし		経験あり		経験なし		経験あり	
	人	%	人	%	人	%	人	%
全体	1,081		16		788		7	
やせたい	918	84.9	16	100	486	61.7	7	100
現状維持	37	3.4	0		11	1.4	0	
ふとりたい	63	5.8	0		238	30.2	0	
不明	63	5.8	0		48	6.1	0	

表12 過食症診断基準該当者

No	性別	年齢(歳)	現在のBMI	希望BMI	自己誘発嘔吐	下剤使用	激しいグアイエット	激しい運動
1	女	20	21.7	20.6				+
2	女	21	17.7	16.9	+	+		
3	女	18	20.4	18.4		+	+	+
4	女	23	21.4	19.3	+	+	+	

+:その行動をしていると答えた者

願望をみると、binge-eating 経験者は男女ともに、「やせたい」人が多く、「ふとりたい」人は少なかった(表10)。binge-eating の頻度が多い場合、「やせたい」人はさらに多かった。さらに、自己誘発嘔吐者は男子も女子もすべて今より体重が減少することを望んでいた(表11)。また、下剤使用者53名のうち48名は「やせたい」人達であった。

(5) 過食症診断基準への合致者

自己制御できないと感じる binge-eating を1週間に2回以上の割合で3カ月以上経験し、binge-eating 後には何らかの肥満防止策(自己誘発嘔吐、下剤や利尿剤の使用、食事制限、運動など)を講じ、自分の体重や体型をいつも気にしていると答えたものを過食症

診断基準（表1）合致者とみなしたところ、4名（0.4%）の女子学生が該当した（表12）。男子学生に該当者はいなかった。

(6) インタビュー結果

自己誘発嘔吐経験者23名のうち16名が、聞き取りに応じた。肥満防止を目的とする者が半分を占めたが、食べ過ぎの苦しさを解消するためと答えた者もいた。半数（6名）は高校生から始めたとのことであったが、2名は中学時代からであった。浪人中に始めた者が2名、さらに大学入学後が4名であった。

自己誘発嘔吐の情報源としては「友人」が5名、「本など」が3名、「自分で思いついた」とする者が8名いた。

自己誘発嘔吐が身体へ与える影響としては、口の中や舌・喉が痛む、口のまわりが荒れる、胸焼けがする、歯が悪くなったような気がする、などが挙げられた。

〈考 察〉

自己申告方式の質問票を用いた調査結果は、回答の信憑性という点に関して疑問が残るものではあるが、女子学生の0.4%（4名）が過食症診断基準(DSM-Ⅲ-R)に合致したことには注目したい。binge-eatingについては「めっちゃぐい」と表現し、「一定時間内に大量の食物を早く食べることです」と定義したにも関わらず、「大量に食べる」という点に客観的尺度がなかったため、単なる食べすぎを経験のうちに含めた者がいるようであった。逆に、本当はまさに診断基準に合致する過食症者でありながら、申告を拒否した者がいることも考えられる。診断基準合致者が女子学生全体の0.4%という割合は他の報告^{(3)・(8)}よりも少ないが、これをもって本学における過食症の発生頻度が低いと結論することは早計であろう。さらに、診断基準に合致はしないが、自己誘発嘔吐する学生が全体の1.2%存在することも気かりである。また、摂食障害は女性に多いといわれることを裏付けるように、本調査においても診断基準に合致した男子学生はいなかったが、binge-eatingやそれに続く自己誘発嘔吐は男子にも認められた。

日本における摂食障害は比較的新しい問題であり、心身症に属する問題でもあるため、家庭科教育の食生活領域においてこの問題を教材として取り上げることの適切性については筆者自身、目下考慮中である。中学・高校での教材として取り上げた場合、結果的に自己誘発嘔吐などの情報を与えてしまうことになりはしないかと危惧するものである。これは性教育不要論者の「寝た子を起こすな」に類する消極論である。一方、摂食障害の好発年齢である中学・高校生に正しい情報を提供し、その身体に及ぼす悪影響を周知させるこ

とが予防につながるという積極論も捨てがたい。筆者らは現時点において、いずれかを決めかねているが、どちらかといえば食生活領域に限定しない問題として、積極的にこの件を教材として取り上げるべき時期に来ているのではないかと考えるものである。

しかし、教材として取り上げるか否かは別として、食生活に関わる教育を行う人はこの摂食障害を明確に意識すべきである。すでにこの障害を持つ生徒や学生が受講生にいてもかもしれないことに配慮することも必要であろう。また、不適切な栄養素摂取がもたらす肥満の有害性を過度に強調することは、「痩せていることこそ健康」という誤解を生じさせる恐れがあり、これが巷に流布している「痩せていることこそ美しい」という偏見と重ね合わされ、必要以上の瘦身願望を生み出す素地となる可能性があることにも注意を払うべきである。肥満も極端な痩せも、現在だけでなく将来に及ぶ健康という面からは要注意であることを伝えなければならない。

かつて、筆者らが摂食障害についての勉強会を行っていることを聞き及んだある女子学生が、「自分の友人が悩んでいるので自分も勉強したい」と、参加を申し入れてきたことがあった。どのような状況かを尋ねていくうちに、実は友人ではなく、自分自身の問題であり、「嘔吐を繰り返したためにできた傷です」といって、手の甲にできた「吐きダコ」といわれる傷をみせてくれた。卒業し、就職した現在、彼女からの連絡は途絶えているが、その後、どのような状況にあるか気になっている。

インタビューに対して、自己誘発嘔吐を中学生の頃から始めたと答えたものが2名いた。摂食障害が低年齢化していく傾向も見られる現在、親、教師、そして医療関係者が、この問題への関心を高める必要を強く感じるものである。

本研究を行うにあたり、資料を快くおゆずり下さいました共立女子大学北川侏子先生ならびに調査票の配布と回収に御協力下さいました群馬大学保健管理センター職員の皆様に深謝いたします。

〈引用文献〉

- (1) 新版精神医学事典 弘文堂 1993
- (2) 南山堂医学大辞典 南山堂 1990
- (3) R. B. Kanarek and R. Marks-Kaufman: Nutrition and Behavior, p. 272-299 Van Nostr and Reinhold 1991
- (4) 下坂幸三編：「過食の病理と治療」 p.34 金剛出版 1991
- (5) ポスキン=ホワイト, ホワイトJr. 著, 杵渕他訳：「過食と女性の心理」 星和出版 1991

- (6) L.ワイス他著, 末松弘行監訳: 「食べたい! でもやせたい」 星和出版 1991
- (7) アメリカ精神医学協会 高橋三郎訳: 「DSM-III-R 精神障害の診断・統計マニュアル」 医学書院
- (8) 北川淑子, 加藤達雄: 女子学生・生徒における Bulimia と Binge-Eating の頻度 臨床栄養 79, (7), 777-783, 1991

ON TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN EARLY STAGES IN JAPAN*

Junko Inoue
English Major, Graduate School of Education
Gunma University
HGC01013@niftyserve.or.jp

Minoru Takashima
Department of English, Faculty of Education
Gunma University
takasima@la.gunma-u.ac.jp
(Received October 21, 1994)

0 Introduction

With the recent resurgence⁽¹⁾ of public interest and activity in English education in early stages,⁽²⁾ coupled with some concern of Ministry of Education,⁽³⁾ the following question is often asked: Does Teaching English as a Foreign Language in Early Stages cause good effects in English education in general? This paper tries to answer the question from the several points of view and presents theoretical context through which to understand children for teaching child-oriented and age-appropriate English to children.

1.1. From a Communication Perspective

We have often heard that many Japanese cannot communicate in English in spite of the many years of formal studies in compulsory and higher education. In the TOEFL, for example, among the scores of non-native speakers' English proficiency in the academic fields, the average mark of Japanese applicants is resigned to low position: 182nd out of 196.⁽⁴⁾ As for a closer example, lots of adults complain that they can neither make a phone call nor write a letter in English. In almost every case, English education is said to be the source of all defects for the actual state of poor communicative ability. The public views English education critically because what they can see or judge directly is the outlook: how

language works, not the communication as a whole.

1.1.1. The Need of Overall Education in Message level

Communication, whose function is the transferring of the messages, has a lot of aspects. In one aspect, there are three factors: receivers' orientation, producers' orientation, and between these, there is messages. That is, in communication, there must be a message first. Second, to convey messages, those who are communicating have to have intentionality in producers and acceptability in receivers. Finally, we need channels, which are language skills to convert messages. Language works as the major channels convert the producers' messages into the receivers' mind, and not the message itself. At this point, it is necessary to lead the public to a better understanding of the communicative limit in language teaching: language education is only concerned with channel, and has a limit to the cultivation of communication skills. From the view of communication as a whole, there are many problems to solve in education in Japan. Essentially, what is blamed for is not only English education. This doesn't mean that the authors evade English teachers' responsibility. It is usually said that an iceberg has its main body under the sea. The hidden ideas in the message level within the mind should be integrated before the language skills. The language skill itself is just an outlook, and is not the only factor, although it is important. In order to bring up real communicative skills, the importance is all-round education to have messages, which express the personalities or ideas, which are currently lacking in Japan. At schools, all content is divided into too many subjects or units. We really need to combine those fragments.

1.1.2. Verbal communication and Non-verbal communication

From another aspect, when viewed linguistically, communication is classified into verbal communication and non-verbal communication. Verbal communication is semantic, syntactic, phonological, and pragmatic aspects, by which messages transfer through words. On the other hand, non-verbal communication refers to paralinguistical and signal aspects, such as eye-movements, gestures, and signs. Both of these are necessary for communication simultaneously, and supplement each other. In these two, according to the studies in communication or in sociolinguistics, the non-verbal aspect holds the majority of whole communication. Apparently, we need to realize this point, and cultivate non-verbal skills. In verbal communication, also, phonological and pragmatic aspects are to be dealt with as well as traditional syntactic and semantic ones from an overall communicative perspective.

English education, as in the past, primarily focused on verbal communication.

1.2. Which Skill should be Cultivated in English Education

According to a survey,⁽⁵⁾ 90% of people claim that basic communication skills should be taught through English education at schools. Considered that the next item, which is holds just 25%, we would know how much the communicative skills are required in our daily life. Recently "communicative skill" has been the focus in English education in Japan, but we must draw attention to what the communicative skills are from the linguistic perspective. For to ignore this is to miss the accurate goal settings in English education.

First of all, it is true that they are discontent with their communicative skills as shown by the fact that the 40% of the respondents⁽⁶⁾ think their proficiency is not enough. Most of the Japanese adults get frustrated because they can't convey their thoughts although they want to. Especially, they feel their inferiority in listening (74.5%) and speaking (77.4%), compared to reading (4.8%) and writing (14.0%).⁽⁷⁾ This is noteworthy statistics that we have to take them into consideration in practical classrooms. It is the fact that the focuses were on grammar and on translation in the past English classes at schools, and that the classes have made little practice of listening and speaking. Among those who criticize the English education for being totally incapable of using English, there may be some who misunderstand the real communicative skills. As the educational goal is reflected on the social needs, it is taken for granted that we must to attach greater importance to communicative skills than before, with the recent political, social, or economical changes. Now, people are likely to focus more on the very basic part of communication. Real communicative ability has to be possible for us to express ourselves. In order to acquire such ability, we need the rules of the language itself and some pragmatic information, because generally people live in a society, that is, we should know cultures to communicate with and to get along with people. Language is a part of a culture, and the essential aim of a language is to associate the outside world and the internal psychological thought. We should not miss this point. Again, this result doesn't show that reading and writing skills are not as important as communicative skills. What is important in communication skills is all four skills: listening, speaking, reading, and writing.

We have discussed language education from the view of communication so far. We emphasize, here again, that we need to make a curriculum which integrates overall

communicative ability all over the fields. Moreover, the four skills should be equally focussed on language learning from a communicative point of view.

2.1. Recent Proposition for Teaching English to Children

English learning in early stages has been suggested, especially, in recent years in various fields. This is not the first time that the suggestion has been proposed, for example, English courses were actually offered to elementary level students in public schools more than a hundred years ago.⁽⁸⁾ The class for teaching English to children in a kindergarten has also been expanding considerably in recent years for a number of reasons.

2.1.1. Approach by the Ministry of Education

Let's look at the movements mainly through governmental announcements.

January, 1992⁽⁹⁾ — Mr. Ohba, the chair person in Japan Teachers' Union
"Suggestion of offering English language education as survival use"

May, 1992⁽¹⁰⁾ — the Ministry of Education "Two elementary schools in Osaka were designated to pursue research on English learning as a subject study by the Ministry of Education."

December, 1992⁽¹¹⁾ — Ad Hoc administrative reform promoting council "Promoting the special activities of conversation in foreign languages such as English conversation."

July, 1993⁽¹²⁾ — Investigating collaborators meeting on improvement of foreign language: consultative body in Ministry of Education "They reported both PROs and CONs, and proposed no conclusion should be fixed without further practical research."

April, 1994⁽¹³⁾ — The Ministry of Education "Five other schools; in Nagano, Gihu, Shizuoka, Kagawa, and Fukuoka, are added as the research projects of experimental teaching of English."

2.1.2. Demand from the Economic World

In the Economical field, a managing director in NEC, Uenohara, points out the importance of the communicative English skills, at least in survival English, or to be able to give instructions, for international business persons.⁽¹⁴⁾ Also, some other companies suggest the need for the practical proficiency in foreign languages. Hatori⁽¹⁵⁾ put his finger on one of

the causes of English language use inferiority: pronunciation, which introduction of the language education could be taught during in the elementary school period.

2.1.3. Present Situation of Home Education

Outside of school education, the number of students who start learning English prior to junior high school is large. From the data taken by the fact-finding committee on English Education in JACET covering several aspects of English education in Japan,⁽¹⁶⁾ 3,235 out of 10,381 students who go to a university or a junior college started learning English before they entered junior high school. Nearly 70% of them learned it in a JUKU or in a conversation school.

2.2. Some Critical Opinions towards Teaching English to Children

English education at the elementary level is the social request of the times, which is not to be ignored. However, there are some critical views for teaching English to children.

First, it is too early to start L2 learning before the knowledge of L1 has established. Those who are objecting are afraid that the ability to manipulate Japanese would be collapsed by acquiring two languages at the same time. Of course, there is no certain evidence for this. Some researchers claim⁽¹⁷⁾ that lateralization which is specialization of left hemisphere for language completes around ten years old, another⁽¹⁸⁾ five. Further, the confusion between two languages are caused by how the acquirers are exposed in the target language.⁽¹⁹⁾ Ogasawara,⁽²⁰⁾ who was an investigator of text books in the Ministry of Education, states his opinion that teaching English procedure turned out to be merely an superficial care after observing the classrooms. Another objection to the critique is the case of the elder son of M. Takashima (one of the authors of this paper). He lived in the United States for two years from age four to six years old and he has had no problems on his L1: Japanese, and L2: English. Furthermore, Mr. A. Jones insisted, when discussing the critical period of L2 learning with M. Takashima, that from his own experience L2 acquiring should begin at the age of four because that is the best starting period to acquire L2. The bad scientific evidence for the L2 learning influence on L1 has not been reported.

Elkind⁽²¹⁾ points out the risk of the recent boom of the education in early stages. Such kind of education, which molds children, prevents them from natural development and spoils them. From the view of development, however, students maturation is appropriate to

start off the foreign language learning, which we will show some supporting ideas in the next section. Thus, it might not be called “education in early stages, but be called “education at elementary level”.

3.1. Should the English Course to Children be Offered?

The public request is indeed a big factor to change the current curriculum of primary and secondary school education, however, such kind of public movement can be based on poor scientific supporting data. Is it really plausible to offer some kind of English education in earlier stages?

3.2. Some Problems Under the Current Curriculum

Let's look at now some problems in current EFL classrooms. At junior high schools, students' attitudinal change in the first year is a big issue. Although nearly ninety percent of first year students who just enter the junior high school are fond of learning English, the number goes down as the time passes and the study goes on. No less than forty percent of the students lost their enthusiasm toward English. This happens sometime between second semester in the first year, starting from June. The authors conclude, from their experience, that the introductory lessons are not well-organized, and are given in too short a time for the students to digest. This first stage, which includes introduction of sound system such as pronunciation and intonation, or of the alphabet, is very important for the start of language skill learning. In spite of the importance, the transferring from the introduction (no-text period) to the regular learning activity doesn't work well in most of the cases.

3.3. The Need to Set Up Goals for Cultivating Communicative Language Skills Systematically

The ultimate goal which English education has to be done with linguistic perspective is to teach each student four skills. It seems that three years in junior high school are too short to achieve the total communicative proficiency in a target language. It is certainly

true that education is not an instant greenhouse, so that there should be several subset goals, such as a long term objective, a mid-long term object by a couple of years, and specific goals by a unit or a class, under an effective and systematic education. If so, even though it is far from accomplishing the language proficiency, for example, through only three-year language learning in junior high schools, some basic parts for the communication ability are took over in the next higher institution, and further, to the final proficiency. Consequently, those subset goals have to be distinguished from each other, but cooperatively. The important points are how high the level should be demanded to manipulate the language finally through the length and what aspects of language should be raised in what age, which is related the following issues.

3.4. Advantages and Disadvantages of Teaching English to Children Readiness : from the View of Developmental Psychology

In learning, some factors such as biological mechanism and language environment are somewhat involved. From the psychological point of view, some important keys such as readiness and motivation lie in every kind of learning.

To start any kind of learning effectively, children's readiness is the main presupposition. For, even though instructors are well-equipped and use a good teaching method, quantum theory can't be understood by three year-old kids. By readiness, it means the stage that learners should fulfill the necessary conditions to learn a given skill. Here, we are going to look how elementary school level is optimum for learning English physically, intellectually, and so on.

3.4.1. Oral-Aural Organic Readiness

First, physically, voice making organs become stiff around puberty. This is well known as "critical period", and acquisition of phonological competence to distinguish the sounds and the pronunciation become harder after this. So that, especially from the phonological perspective, we should not miss this optimum period before puberty.

3.4.2. Intellectual Readiness

Second, the intellectual perspective is a very important factor for teaching English to children. Based on Piaget's theory²²⁾ on problem solving, around twelve years old is

considered to be a boundary between two distinguished stages. The first is called the period of concrete operations, in which children acquire reversibility, and the second is the period of formal operations, in which children learn the ability to use abstract thought. Concerning grammar learning or vocabulary, as researchers such as Snow⁽²³⁾ and Bley-Vloman⁽²⁴⁾ conclude, adults are better learners than children. Thus, this claim to offer English education in elementary school sounds quite irrational. Concerning phonological system learning, however, children don't have to be developed enough to learn phonological rules at the stage. Therefore, elementary school level children are not too young to start learning English depends on what they face at.

3.4.3. Psychological Readiness

Third, psychological readiness is expressed in other words: motivation. Especially languages learning, unlike other general subjects learning, is deeply associated with the language environment which the learners live in. There are several kinds of language environments. The most natural case is the L1 acquisition. They are exposed in a language sufficiently all the time. Moreover, they necessarily need to communicate with the family and community. Similar acquisition of language is L2. It happens when their parents use the L1 and L2 at home. In this case, thus, they have stronger motivation to acquire it.

Gardner and Lambert⁽²⁵⁾ report the priority of integrative motivation in L2 learning. In the Montreal study, English-speaking high school students who were learning French with an integrative orientation were more successful in L2 learning than those who were instrumentally oriented. Other studies, however, prove completely the opposite conclusion. There are many countries in which several languages are spoken. For example, English language in India, or French language in African countries. The difference of the politically dominant language and indigenous languages for survival use in the community creates this kind of environment. In such a case if there is the difference, and only if the target language is dominant in the society, instrumental motivation has strong influence for their achievement. It is because the proficiency in the target language will lead them to success in the society. The Gardner and Lambert's research⁽²⁶⁾ in the Phillipines and the US, and the Lukmani's⁽²⁷⁾ in India prove the priority of instrumental motivation. As mentioned above, language learning has not only a proper linguistic perspective but also a sociolinguistical perspective.

Japan is considered to be a monolingual country whose language is Japanese, which is indigenous, vernacular and national use. In fact, although there are various dialects in the

language, we do not have great difficulty in communication as long as we can speak Japanese, and only Japanese is used wherever we may go. Actually, some people speak other languages: Ainu, Chinese, Korean, English, some middle-East languages, and so on. However, those bilinguals or multilinguals are seen only in the private sectors, which had been organized by forced labor during the world wars, or which are mainly considered to be made by the result of international marriages, and do not yet compose a social community. From this situation, English in Japan cannot be the L1 for majority of the Japanese people. Further, in Japan, neither the vernacular language is English, nor is it the dominating language in general, except for special fields. Therefore, Japan does not have the linguistic situation of L2 like in Canada or in India.

The difference of these situations is caused by the use of language: mainly as a subject skill in Japan, not as a language. English is the key for passing the exams to get into higher education, which leads students to the social success, because in our society educational backgrounds determine the levels of individual success. In this case in Japan, as Yoneyama⁽²⁸⁾ reported, instrumental motivation works more than integrative one.

For this type of motivation, it is hard for students to get enough motivation at the elementary school level because there is no hurdle to jump to get into higher schools, except for some private schools. On the contrary, above junior high school level, with too much consciousness on the evaluation of the achievement, students have much instrumental motivation for foreign language learning under the current system. The point here is, these two types of motivation are not independent of each other. Integrative motivation, for which students have interest in the target language itself, its culture and its people, seems to be rather appropriate at the elementary stage.

3.4.4. Psychological Readiness: Attitude

Pubertal students' interests are in internal aspects of themselves in adolescence, whereas elementary school children tend to grasp the external world (Yoda and Azuma).⁽²⁹⁾ So that junior high school students are too conscious to express themselves to others, although the language is the main way to express their thoughts. Those students in grades 7 to 9 are too shy to participate in games or to make the effort to pronounce unfamiliar sounds, which is another psychological reason. Those students hardly acquire language skill compared to their efforts, whereas younger children are acceptable to those simple imitative kinds of activities. At this point, younger children before puberty behave without hesitation, and they are bearable to simple imitation or role playing activities, thus, this age

is considered to be a better developmental stage. Indeed, there are some disadvantages at this time, the children tire easily or have shorter attention spans. For this reason, however, caretakers can devise the class flow by introducing several interesting activities quickly.

3.4.5. Readiness: for International Understanding

Another reason that supports the optima of learning English in elementary level is that children can be much more easily influenced and adjustable to alien than adults. Younger children have positive attitudes toward difference, whereas older people show the negative attitudes.

Gardner and Lambert⁽³⁰⁾ point out the feature of prior stages as follows: 'In any attempts to change students' outlooks, attention also must be given to age difference. For example, a cross-national study of children's views of foreign people by Lambert and Klineberg (1967) suggests that the age of ten or so may be the most receptive and friendly developmental period for introducing cultural differences. Perhaps language training should be adjusted to capitalize as different but interesting, whereas before and after the age of ten or so they tend to link "different" with "bad". This issue of ethnocentrism has always been a national sickness, and a handicap for those teaching foreign languages. Still we see a real hope in the thinking of young people who, in all parts of the world today, are no longer sure that their own ways of life are the best, and are inquisitively searching everywhere for better, fairer ways.'

Much newer support has been done by Curtain and Pesola,⁽³¹⁾ which said: "The age of ten is a crucial time in the development of attitudes toward nations and groups perceived as "other", according to the research of Piaget, Lambert and others, ... exposure to foreign language as a means of helping children move toward intellectual competence. The awareness of a global community can be enhanced when children have the opportunity to experience involvement with another culture through a foreign language."

As we have sketched so far, based on the developmental difference between junior high school and elementary school children, the suggestion of offering L2 instruction at the elementary school level is well supported.

4.1. The Points to be Taken into Consideration in the Classrooms

The conclusion in the previous section doesn't mean, however, that we should just slide

the same courses to elementary school children. At the junior high school level, students learn a language more logically by rule learning, so that it seems the current curriculum, such as grammar based learning, is appropriate. In each stage, there is suitable material to be taught or proper teaching methods. Here, we claim two points we should take into consideration for language teaching in elementary school.

4.1.1. On affective Filter

The first point of consideration is "to arrange a comfortable environment to reduce the affective filter." "Filter is another word for mental block. . . . You need comprehensible input, a low filter, a low-anxiety situation where people can focus on the message and not on the form."⁶² When this affective filter was high enough in language learning, the best curriculum in the world, sufficient input, or biological readiness, would be no use. Therefore, affective filter is one of the most indispensable factors in language learning.

As we stated above, students have enough readiness to be given the target language phonological data and cultural information in the elementary period. We expect that this interest in language and culture leads them to integrative motivation to learn the language and people in the world. Moreover, this integrative motivation is deeply related to affective filter. Concerning this psychological factor, the developmental stage, in which children do not take 'different' as 'bad', is the best time to be offered.

4.1.2. On Acquisition of Phonological System

The second point of consideration is "to get much comprehensible input for the acquisition of the phonological system and for the acquisition of BICS"⁶³.

First of all, "acquisition of phonological system" refers to the ability to distinguish and comprehend those sounds of the target as a unit such as a word, phrase, sentence, and so on. That is, with much sound input, they would be able to associate the sounds and the meaning (entity) in the intelligible world. Acquiring the phonological system makes learners listen the target language as a communicative tool.

Moreover, listening-speaking and reading-writing are different pathways, it is so taken for granted that we cannot define it under the current foreign language courses. As the JACET's survey⁶⁴ states, people who finished regular language education claim insufficient proficiency. To meet their request to set the goal to acquire oral communicative skills, we need sound input. Moreover, it takes time to develop output from those input. This time-lag is called silent period. As in the past and present, making students pronounce or speak in

the target language before learning how to listen to it sufficiently, or being given poor exposure ignores the mechanism of language learning process. What is worse, it might raise their affective filter higher, which make students' learning difficult. The validity of the need of sound input is also supported as follows.

Linguistically, there is a basic order to acquire a language. In a simple way, according to H.E.Palmer's suggestion,⁶⁹ who is the advocator of the "oral method", language is acquired through the following way: listening, speaking, reading, and writing based on the observation of L1 acquisition. Followed by either Krashen's or Universal Grammar's model, input is needed first. As far as we set the objective communicative proficiency, sufficient sound input is indispensable to language acquisition/learning in introductory period.

In learning, generally there is some kind of order, and if we skip some stages, learning effectiveness goes down. For example, when acquiring a language, one needs sufficient exposure and comprehension in the target language before the production activities. The time called the "silent period" is considered to be the time for acquirer to get the enough exposure according to Krashen's theory.⁶⁹ Through these language data, they understand the language, in other words, they associate the language rules and the meaning.

Compared to grammar based learning as in current higher institutions, junior high school and elementary school children are not so logical and have difficulty accepting the curriculum. At this point, acquisition of sound input can work well for the learners' goal, especially the oral communication. For language practical skills, it is better to acquire the system itself than to learn the rule of the system, that is, not the literally expressed rules but the skill; the ability that they actually can do is important. From the acquisition view, the sound system is acquired empirically through sufficient input. Anybody could pronounce each Japanese sound correctly if you are a native Japanese speaker. Indeed, sound system itself is a logical system which is phonologically rule-governed, but it totally depends on the means to be perceived. The important point is, when teaching English to children, not to be taught the phonological rules or how to pronounce the sounds through classroom instruction, but to be exposed with lots of sounds of the target language. This ability can be taught through a considerable number of practical activities, which are designed to enhance children's interest. This could be achieved through songs, games, and story telling, again, not by formal instruction.

Further, the children's listening ability to distinguish the sounds with this sufficient input succeeds to their speaking ability, and then, to their reading and writing ability, although they need to comprehend the meaning not only the sounds themselves. For this,

psychologists are supporting the need of interaction between learners and caretakers to accelerates their development of the ability.⁽³⁷⁾

Thus, it stands to reason that we should claim to start the language learning in childhood. To ignore some points when offering of English course in elementary schools, however, is to miss the advantages of the developmental stages that occur only for a short period of time. First, creating the situation for the children to be exposed in a target language is important, thus, teachers should not evaluate what they have learned. Second, the Ministry of Education has to prohibit all junior high schools from giving an English exam for the entrance admission, which has also appealed by The Round-table Conference on Japanese English Education in December 1992. Some parents expect that this offer will help children to succeed in their entrance exam to get higher education. This type of recognition is considered to be rather dangerous. We must not forget that, ultimately, the final objective is acquisition of the communication skills.

4.1.3. Suggestions for English classes to children

Watching classes⁽³⁸⁾ and video-tapes⁽³⁹⁾ of teaching English as a foreign language at Katsuyama Primary School in Maebashi and some kindergartens respectively, the authors' understanding is that learning of English for the children who are ages of from about 4 to 12, is something like playing games for them and they do not have the consciousness of learning of English and thereby feel no pressure. The English that they learn and accumulate in daily life and through games can become a foundation for future study of the language at junior and senior high schools and universities. This may be where the significance of English language teaching for children lies.

Proximity is important for communication and rapport. Sitting on the floor in a circle promotes a warmer and closer atmosphere than having desks between children and teachers. This does not mean that desks and chairs are never used. A desk may be necessary for writing and board games. The point is that close proximity usually means a warmer, more informal and more controlled class situation.

Children are much more sensitive than older students to the true feelings that the teacher has toward them and toward teaching. This will be reflected in their progress and in the enjoyment that teachers and children experience in teaching English to children as a foreign language.

NOTES

- * The ideas expressed and developed in this paper owe much to highly motivating and longitudinal discussions with the following persons and between the co-authors of this essay (hereafter the authors). All the data and information dealt with herein were solely collected by J. Inoue during the past one year and a half. The authors wish especially to acknowledge the help of Mr. K. Shimoyama, Principal of Katsuyama Primary School, Ms M. Kitamura, chief teacher of English Education at Katsuyama Primary School, Mr. H. Kibe, Principal of Dairoku Junior High School, Ms H. Takahashi, English teacher at Dairoku Junior High School, and Mr. Andrew Jones, Assistant Language Teacher in Maebashi, without whom this paper would never have been written. None of these people are responsible for any errors of fact or method that may be found in the paper. All remaining inadequacies are my (M. Takashima's) own. Last but not least we owe much gratitude to Mr. Jeff. A. Contreras, a full-time lecturer at IKUEI WOMEN'S COLLEGE, for correcting stylistic errors.
- (1) By the report of *THE MAINICHI* newspaper, March 20 issue of 1964, the English education to children was begun in some private kindergartens in 1953. Its head said 'The teaching of English booms for children quietly.' The first rapid increase of English education for children began just after the publication *TOO LATE IN THE KINDERGARTEN* by M. Ibuka (1971). Then the teaching English to children grows among mainly private institutions.
 - (2) The term 'early stages' is used vaguely among language teachers. In this paper it is used to indicate under the ages of primary school, accordingly it includes the kindergarten pupils, that is, ages from about 4 to 12.
 - (3) Recently the Ministry of Education began to be moved to do some work by the demanding voice of social, industrial and academic associations. Accordingly 2 public primary schools started experimental English teaching classes in 1992 and this year 12 schools have included English classes in their curriculum. cf. NOTES (12).
 - (4) Kuniyoshi, Takeo (1993) p. 44.
 - (5) JACET, the fact-finding committee on English education (1993) *English Teachers' Magazine*. (Tokyo: Taishuukan) p. 166.
These statistics are based on the survey: "(5) English education from adults perspective", which is done by the fact-finding committee on English education in JACET in 1989.

26) What is the aim of learning English in secondary schools? (at most one or two choices)

	the number of respondents	2,304
1. To cultivate themselves by intellectual training		296 (12.8%)
2. To cultivate international understanding		465 (20.2%)
3. To master the fundermental of communicative skills in English		2,480 (88.9%)
4. To understand the cultures and the state of affairs in foreign countries such as England and USA		569 (24.7%)
5. To prepare for the higher education		118 (5.1%)
6. others		36 (1.6%)

the number of answers 3,532

(6) JACET, *op. cit.* p. 162.

Based on "(5) English education from adults perspective" by the fact-finding committee on English education in JACET in 1989.

9) How is your English communicative ability?

	the number of respondents	2,307
1. Poor		185 (8.0%)
2. Fair		772 (33.5%)
3. Average		670 (29.0%)
4. Very good		525 (22.8%)
5. Excellent		155 (6.7%)

(7) *Loc. cit.*

(for the respondents who chose 1 or 2 in 9) 1,239

10) Which skill(s) do you think is(are) insufficient?

1. Listening skill		923 (74.5%)
2. Speaking skill		959 (77.4%)
3. Reading skill		60 (4.8%)
4. Writing skill		173 (14.0%)

the number of answers 2,115

(8) *English Education in Early Stages*, (1983) pp. 68-79.

(9) *The Asahi* (evening edition, Jan 24. 1992) p.14.

(10) *The Asahi* (evening edition, May 22. 1992) p. 10.

The Asahi (morning edition, May 23. 1992) p. 3.

The Asahi (evening edition in Osaka, Oct 6. 1992) p. 10.

(11) *The English Teachers' Magazine*, vol. 41 1993, March. p. 38.

- (12) *The Asahi* (morning edition, July 31. 1993) p. 27.
 (13) Katagiri, Taeko. et al. , (1994) p. 109.
 (14) *The Asahi* (morning edition, Feb 16. 1985.) p. 14.
 (15) Hatori, Hiroyoshi (1982) . p. 142.
 (16) JACET, *op. cit.* p. 146.

These statistics are based on the survey: "(4) English education in college level", which is done by the fact-finding committee on English education in JACET in 1984.

9) Where did you learn English? (any marks if applicable)

	the number of respondents	3,235/10,381
1. At kindergartens	212	(6.6%)
2. At elementary schools	214	(6.6%)
3. At JUKU or conversation schools	2,194	(67.8%)
4. At home (by family or by tutors)	481	(14.9%)
5. Others	359	(11.1%)
(17) Penfield and Roberts (1959) Lenneberg (1967)		
(18) Krashen (1973)		
(19) Yoshida (1971) p. 3.		
(20) Ogasawara (1971) pp. 19-22.		
(21) Elkind (1987)		
(22) Wolfram, Walt and Robert Johnson (1982) p. 167.		
(23) Bley-Vroman, Robert (1988)		
(24) <i>Loc. cit</i>		
(25) Gardner and Lambert (1972) Chap. 8.		
(26) <i>ibid.</i>		
(27) Lukmani (1972) pp. 261-73.		
(28) Yoneyama (1980) pp. 121-144.		
(29) Yoda and Azuma (1970) Chap. 8.		
(30) Gardner and Lambert (1972) <i>op. cit.</i>		
(31) Curtain and Pesola (1988)		
(32) Krashen (1982) pp. 17-27.		
(33) Crowford (1989) pp. 97-111.		

According to Cummins, language use is defined as two skills: BICS and CALP. BICS stands for "Basic Interpersonal Communication Skill", while CALP "Cognitive

Academic Language Proficiency learning”.

- (34) *ibid.* cf. (4)
- (35) Palmer (1921)
- (36) Krashen (1982) *op. cit.*
- (37) Hatano and Inagaki (1977) pp. 73-90.
- (38) Maebashi Board of Education has chosen Katsuyama Primary School as an experimental school and it began English education for all pupils as one of the extracurricular activities.
- (39) During 25th to 27th of July, the authors watched the video-tapes of Dr. A. Yamamoto's son who acquired English as L2 in Reading, U.K. Description of the process of acquiring it in detail is in her Ph.D. dissertation submitted to the Department of Linguistic Science at the University of Reading. Some kindergartens recorded English classes procedure on the video-tapes and the authors watched them at the meeting of Japan Association for the Study of Teaching English to Children October 2, 1994. J. Inoue watched ALT's classes every Friday at Katsuyama Primary School almost one year and M. Takashima watched one class (ALT was Ms H. Taleb) on October 7, 1994.

References

- The Asahi* (Tokyo), January 24. 1992. The Evening Edition. p. 14.
- The Asahi* (Tokyo), July 31. 1993. The Morning Edition. p. 27.
- The Asahi* (Tokyo), May 22. 1992. The Evening Edition. p. 10.
- The Asahi* (Tokyo), May 23. 1992. The Morning Edition. p. 3.
- The Asahi* (Osaka), October 6. 1992. The Evening Edition. p. 10.
- The Asahi* (Tokyo), February 16. 1985. The Morning Edition. p. 14.
- Blair, Robert W. (Ed.) (1982) *Innovative Approaches to Language Teaching*. Massachusetts: Newbury House Publishers--a division of Harper Collins Publishers.
- Bley-Vroman, Robert (1988) *The Fundamental Character of Foreign Language Learning*. Rutherford, William and Michael S Smith Ed. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Chamot, Anna and J. Michael O'Malley (1989) "The Cognitive Academic Language Learning Approach" *When They Don't Speak English*. Allen, Verginia G and Pat Rigg Ed. Illinois: National Council of Teachers of English.

- Crawford, James (1989) *Bilingual Education: History, Politics, Theory, and Practice*. Los Angeles: Bilingual Educational Services, Inc.
- Curtain, H. A. and Pesola, C. A. (1988) *Language and children making the match*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Elkind, David (1989) *MISEDUCATION*. Alfred A. Knopf, Inc. [Ikushima, Sachiko. (trans.) (1991) *Miseducation*. Tokyo: Dainihon-tosho.]
- The English Teachers' Magazine*, vols. 41 "An appeal on the improvement of Foreign language education" March, 1993. pp. 38-39.
- The fact-finding committee on English education in *JACET. English Teachers' Magazine*. June. (1993) Tokyo: Taishuukan.
- Fujinaga, Tamotsu (ed.) (1990) *Psychology for Humanic Development*. Tokyo: Science.
- Furuta, Akira (ed.) (1987) *Different Cultural Communication*. Tokyo: Yuuhikaku.
- Gardner, R. C. and W. E. Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, INC.
- Hatano, Giyoo and Kayoko Inagaki (1977) *Intellectual Development*. Tokyo: Iwanami.
- Hatori, Hiroyoshi (1982) *Psycholinguistics and English Education*. Tokyo: Taishuukan.
- Ito, Katsutoshi et al. , (1992) "A Survey of Education for International Understanding in Japanese Public Elementary Schools: The Second Report," *Bulletin of JASTEC*. Yokohama: JASTEC.
- Katagiri, Taeko et al. , (1994) "On the Introduction of English Education into Public Elementary Schools: Comments from Elementary School Teachers in Aichi, Shizuoka, and Gifu Prefectures," *Bulletin of JASTEC*. Yokohama: JASTEC.
- Kanazawa, Yoshinobu (1992) *Psychology for better understanding different cultures*. Tokyo: Seishinshobou.
- Koike, Ikuo et al. , (1994) *Current English Education based on the Second Language Acquisition Theory*. Tokyo: Taishuukan.
- Krashen, S. (1982) "Theory versus Practice in Language Training," In *Innovative Approaches to Language Teaching*. Blair, Robert, W. (ed.) Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Kuniyoshi, Takeo (1993) "Realization of English Education in Elementary Schools," *English Teachers' Magazine*. Tokyo: Taishuukan
- Lenneberg, E. (1967) *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.
- Lukmani, Y. (1972) "Motivation to learn and language proficiency." *Language Learning*, 22.
- Matsuhata, Kiichi (ed.) (1983) *English education in early stages*. Tokyo: Taishuukan.

- Ministry of Education (1989) *Guidelines for Junior High School* — Foreign Language Edition — enforce from 1993. Tokyo: Kairyudo Press.
- Ogasawara, R., (1971) "Language environment and foreign language learning for infants" *English Teachers' Magazine*. June 1971. Tokyo: Taishuukan.
- Palmer, Harold E. , (1921) *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: W. Heffer & Sons.
- Shichida, Makoto (1986) "The Importance of Early English Education Viewed from Infant Brain Development," *Bulletin of JASTEC*. Yokohama: JASTEC.
- Takano, Seijun et al. , (eds.) (1977) *Developmental Psychology*. Tokyo: Fukumura.
- Yoda, Shin and Hiroshi Azuma (eds.) (1970) *Child Psychology*. Tokyo: Shinyousha.
- Yoneyama, Asaji (1980) "Attitudinal and Motivational factors in Learning English as a Foreign Language." *An Annual Report of Niigata University, Faculty of Education*. vol. 21, Niigata: Niigata University.
- Yoshida, Akihiro (1971) "Infants' foreign language learning and thought," *English Teachers' Magazine*. June. Tokyo: Taishuukan.
- Yule, George (1988) *The Study of Language*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Wolfram, Walt and Robert Johnson (1982) *Phonological Analysis*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

パラグラフにおける効果的な情報伝達の 基本構造：語彙的結束の観点から

清水 武雄*1・上原 景子*2

*1 群馬大学教育学部英語教育講座

*2 ニューヨーク市立大学大学院言語学科博士課程
(1994年10月20日受理)

情報は効果的に伝達されるべきである。そのためには、一般論として、まず、情報の発信者が、受信者との共通の予備知識を起点にして、相手の受け入れやすい形で新たな情報内容を積み重ねていく工夫をしなければならない。また、情報内容の組立には、「結束」関係が重要である。次のモデルを吟味してみよう。カギ括弧・数字・下線は論文筆者。

談話とはいくつかの文が連なったもので、[1]全体として1つのまとまった内容をもっており、これ[2]が効果的に相手に伝わるためには、中心となるテーマがあり、それ[3]に沿って各文が有機的につながることによって文から文への流れがスムーズになっていなくてはならない。この[4]ことは一見あたりまえのことであるが、実際の談話をよく観察してみると、話し手（書き手）は、自分の述べることが相手によく伝わるように、各文にいろいろな工夫をしているのが分かる。それ[5]は、意識的にせよ無意識的にせよ、文の連続を談話として成り立たせるためにどうしても必要不可欠なことである。

(福地 肇著『談話の構造』、大修館書店、初版1985年、p.11)

「談話」とは応用言語学における術語であるが、この語を予備知識（旧情報）として出発する上記の文章は、1つの「省略」([1])と4つの「指示」([2] [3] [4] [5])を内包し、こうした「結束」の構成素で文と文を連絡させながら、逐次、新たな内容（新情報）を積み重ねる形になっている。[1]のところには、「その連なった文が」が省略されている。また、[2]の「これ」には、「全体として1つにまとまった内容」が、[3]の「それ」には、「中心となるテーマ」が、[4]の「この」には、前文全体（「談話とは・・・しなくてはならない」）が、そして[5]の「それ」には、「自分の述べることが相手によく伝わるように各文にいろいろな工夫をすること」が、それぞれ前方照応の形で言及されている。「省略」や「指示」は、文章に結束を与え、情報の展開を効果的に経済的に推進させるものではあるが、それらの使用状況が受信者の許容度を超えると、文章理解に齟

齟齬を来してしまうので、発信者は留意する必要がある。

次に、英語で書かれた情報の流れについて管見してみよう。文中の通し番号は論文筆者。

Chapter 3

Transitions in a Paragraph

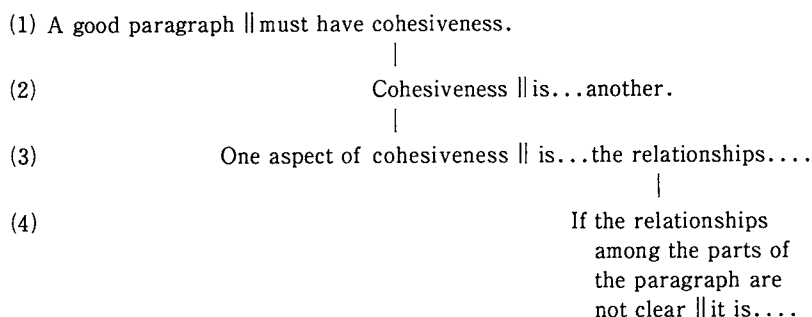
(1) A good paragraph must have cohesiveness. (2) Cohesiveness is the way all the parts of the paragraph connect with and relate to one another. (3) One aspect of cohesiveness is making the relationships among different parts of the paragraph clear. (4) If the relationships among the parts of the paragraph are not clear, it is not cohesive.

次段落以下、省略。

(S. Kathleen Kitao and Kenji Kitao: BASIC ENGLISH PARAGRAPHS
『ベーシック・パラグラフ読解・作文』, 英潮社, 初版1992年, p.21)

この書名から分かるように、著者（発信者）の目的は、パラグラフの組立に関する基本的な知識を学生（受信者）に学習させることである。従って、両者の共通の関心事は、まず、「よいパラグラフとは何か」であり、しかも、タイトルとの関係から、発信者は A good paragraph を話題の方向の起点（旧情報）と定め、新情報（「cohesiveness を有するものでなくてはならない」）を加えている。第1文に新情報として登場した cohesiveness（結束性）の内容を説明する必要から、第2文は Cohesiveness を旧情報として主語に立て、話題の方向起点と設定した上で、新情報（「そのパラグラフ内のすべての部分が互いに連結し合い、関係し合う様のことである」）を添えている。第3文の主部にも cohesiveness という語が存在することから、この第3文は第2文の流れの中にあり、「結束性の1つの側面」を話題の方向起点とした上で、新情報（「そのパラグラフ内のさまざまな部分の諸関係を明瞭にすることである」）を加味している。そして、この第3文の新情報中の the relationships among different parts of the paragraph を受けた形で、第4文が「もし、そのパラグラフ内の部分間にそうした諸関係が明瞭でない場合は」を話題の方向起点にし、新情報として「それは結束性を有しない」と結んでいるのである。ちなみに、この文章における情報の流れを略図化してみると [表1] の通りとなる。二重の縦線の左側は旧情報、右側は新情報。

[表1]



この略図から、各文がそれぞれの前文のどの内容を話題の方向起点として受け、新情報を積み重ねているかが分かる。すなわち、(1)-(2)-(3)は cohesiveness という語を軸として、(3)-(4)は relationships という語を軸として、また、Chapter 3 のタイトルと(1)が paragraph という語を軸として、それぞれ互いに連結し合い、関係し合っていることから、この文章(テキスト)は全体として、語彙的結束における復唱によって情報の流れを円滑にしていると言える。ただし、語彙的結束における復唱は、情報の記憶保持には有利ではあるが、これを必要以上に多発させると冗長感を免れず、情報伝達の経済性を損ねるばかりか、ひいては情報効果を減退させてしまうことになるので留意する必要がある。

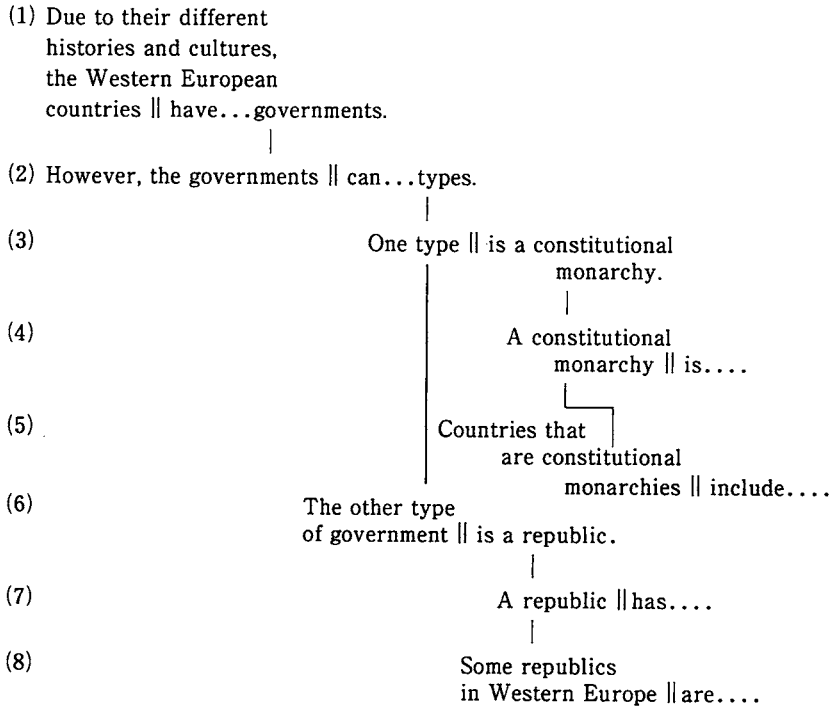
さて、このように情報の流れを略図化することによって、他にどんなことが分かるのであろうか。任意抽出した英文で検討してみよう。

(1) Due to their different histories and cultures, the Western European countries have a variety of types of governments. (2) However, the governments can be divided into two types. (3) One type is a constitutional monarchy. (4) A constitutional monarchy is a government where there is a king or queen, but where the power of that king or queen is limited by the constitution. (5) Countries that are constitutional monarchies include Great Britain, Denmark, Holland, and Spain. (6) The other type of government is a republic. (7) A republic has a democratic government with a constitution. (8) Some republics in Western Europe are France, Greece, Ireland, and Germany.

(S. Kathleen Kitao and Kenji Kitao, p. 17)

このテキストの流れを先程のように語彙的結束に着目して略図化すると [表2] の通りとなる。

[表 2]



この略図から、このテキストも文と文が互いに連結し合い、関係し合って、情報が円滑に流れていることが分かる。そして、さらに、このテキストのキー・ワードである(2)の types の内訳を(3)-(4)-(5)と(6)-(7)-(8)の二つに区分し、(3)-(6)、(4)-(7)、(5)-(8)と各々の内容に対応させ、文章構成に均衡を保たせていることが分かる。

次の英文はどうであろうか。

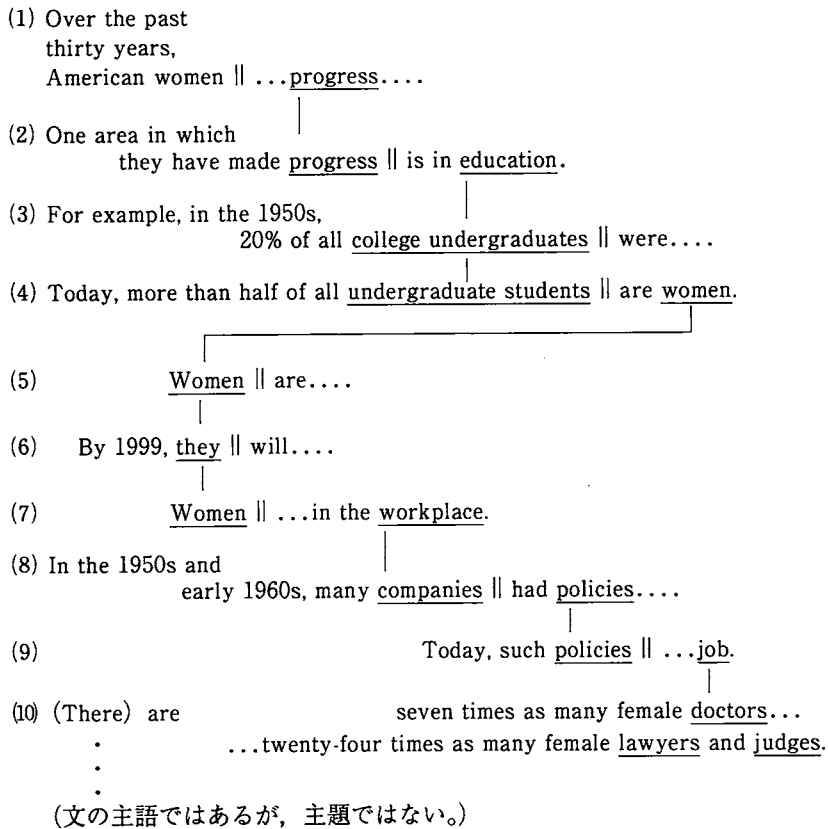
(1) Over the past thirty years, American women have made a great deal of progress toward gaining equality. (2) One area in which they have made progress is in education. (3) For example, in the 1950s, 20% of all college undergraduates were women, and two-thirds of those did not graduate. (4) Today, more than half of all undergraduate students are women. (5) Women are earning half of all bachelor's and master's degrees. (6) By 1999, they will be earning half of all PhDs. (7) Women have also made much progress in the workplace. (8) In the 1950s and early 1960s, many companies had policies of not hiring women for certain jobs and did not pay women as well as men for the same job. (9) Today, such policies are against the law, and women are found in almost every job.

(10) There are seven times as many female doctors as there were thirty years ago and twenty-four times as many female lawyers and judges.

(S. Kathleen Kitao and Kenji Kitao, p. 11)

このテキストを語彙的結束（ただし、(6)の they は指示語）に留意して略図化すると [表 3] の通りである。

[表 3]

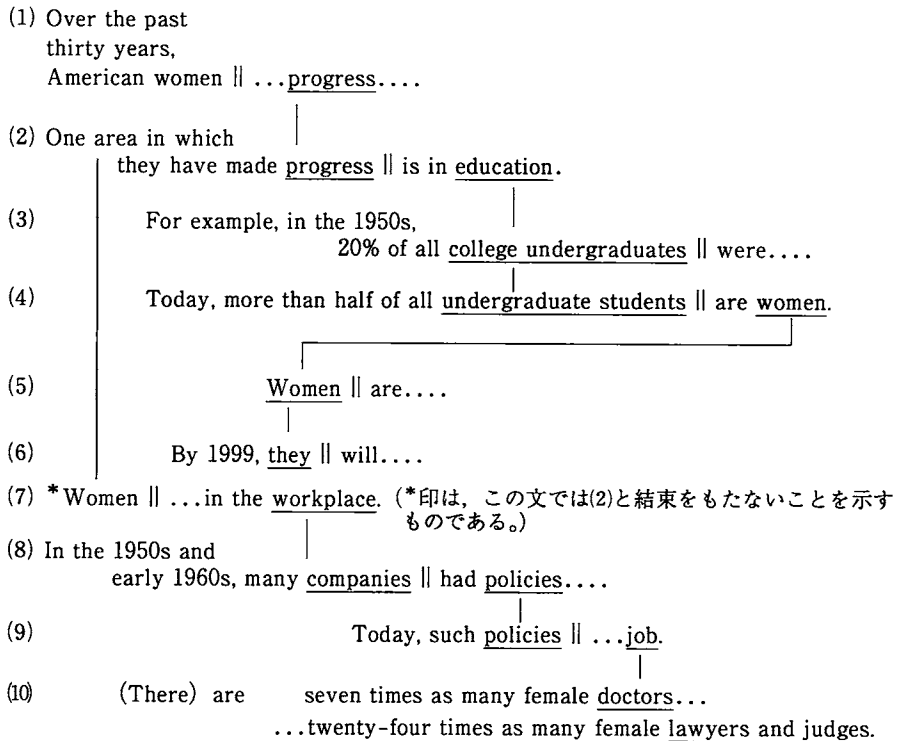


この略図から、本テキストも文と文が互いに連結し合い、関係し合っていることが分かる。しかし、語彙的結束等の観点から、文と文の間に結束の糸が結ばれ、全体的にも繋がっているとは言え、このテキストには大きな問題が存在する。このテキストのトピックは、第1文に明示されている通り、「過去30年間にアメリカの女性が見せた、平等獲得への目覚ましい躍進ぶり」であり、その「躍進ぶり」の内訳として、「教育面」と「職業面」の

二つが支持文で具体的に論じられているのであるが、こうしたマクロ構造が、[表3]の略図から分かるように、このテキストでは反映されていないのである。ここに、語彙的結束というマイクロ構造にのみ依存することの危険性が存在する。文章構成では、なるべくマクロ構造を優先しなくてはならない。

では、このテキストをマクロ構造の観点から再考し、修正してみることにしよう。まず、このテキストをマクロ構造の観点から略図化すると [表4] になる。

[表4]



さて、(7)が(2)と結束関係になっていないことは、すでに略図の中で触れた。そこで、この部分の情報の流れをよくするために、語彙的結束に固執して(7)を修正すると、

Another area in which women have made much progress is in the workplace.

が可能である。

次に、このテキストのトピックである「躍進ぶり」の内訳（「教育面」と「職業面」）を

具体的に論じた支持文の展開はどうであろうか。「教育面」については、(2)-(3)-(4)-(5)-(6)と連なり、(2)を話題の方向起点とし、(3)-(4)-(5)-(6)が支持文となっている。(3)で過去の状況を、(4)-(5)で現在の状況を、そして、(6)で未来の状況を論じている。一方、「職業面」については、(7)-(8)-(9)-(10)と連なり、(7)を話題の方向起点とし、(8)-(9)-(10)が支持文となっている。(8)で過去の状況を、(9)-(10)で現在の状況を論じているが、未来の状況については論じられていない。すなわち、(2)-(7)、(3)-(8)、(4)(5)-(9)(10)と、各々の内容に対応させてはいるが、「職業面」には(6)に相当すべき部分が欠落しているのである。そこで、この(6)に相当すべき文(11)を(10)の直後に配置する必要がある。ちなみに、(10)との結束関係に留意して一文を加えると、

(11) By the beginning of the next century, a female citizen might be elected President of the United States of America.

も考えられよう。

(7)の修正文と(11)を、それぞれの該当する場所に置換してテキスト全体を編成し直すと、次のテキストが得られる。

(1) Over the past thirty years, American women have made a great deal of progress toward gaining equality. (2) One area in which they have made progress is in education. (3) For example, in the 1950s, 20% of all college undergraduates were women, and two-thirds of those did not graduate. (4) Today, more than half of all undergraduate students are women. (5) Women are earning half of all bachelor's and master's degrees. (6) By 1999, they will be earning half of all PhDs. (7) Another area in which women have made much progress is in the workplace. (8) In the 1950s and early 1960s, many companies had policies of not hiring women for certain jobs and did not pay women as well as men for the same job. (9) Today, such policies are against the law, and women are found in almost every job. (10) There are seven times as many female doctors as there were thirty years ago and twenty-four times as many female lawyers and judges. (11) By the beginning of the next century, a female citizen might be elected President of the United States of America.

テキストを生産する際は、以上のように、(1)マクロ構造、並びに(2)ミクロ構造、の結束関係に配慮することが効果的な情報伝達の基本であると言える。

従来、大学等の英作文の教材では、基本的なモデル文を提示し、主として文法構造を学習させてから、数行程度の和文を英訳させるようなものが幅をきかせてきたが、その単元

ごとの課題文相互には何の脈絡も感じられず、個々別々の短文の翻訳作業に相当の時間を費やした割には、纏まりのある文章を自力で書ける学生は少なかったように思われる。そうした伝統的な英作文教材の著者たち、並びに、それらを使用してきた授業担当者たちは、たとえ情報の本質や効果性など教えなくとも、学生が所与の短い和文を機械的に翻訳する作業を積み重ねていけば、自ずから作文能力は向上すると信じて止まないであろう。確かに、このような訓練も必要ではあるが、学生をコンピュータに見立てるのみではいけないと思う。リアル・タイムで情報が往来する今日、効果的経済的な情報の受発信能力をいかに養成するかが問われている。

拙稿を纏めるに際しては、主として次の文献のお世話になった。

- 1) Robert-Alain de Beaugrande and Wolfgang Ulrich Dressler: *Introduction to Text Linguistics* (Longman, Inc., New York, Sixth impression 1992).
本書は、テキスト性の基準として、Cohesion, Coherence, Intentionality and acceptability, Informativity, Situationality, Intertextuality の7項目を挙げた上で、The surface is, as we see, not decisive by itself; there must be INTERACTION between cohesion and the other standards of textuality to make communication efficient. (p. 4.)と述べている。この Cohesion には Reference, Substitution, Ellipsis, Conjunction, Lexical cohesion があり、本稿は、Lexical cohesion の観点から、纏まりのあるテキストの在り方について管見したものである。情報の効果的経済的な受発信能力の育成については、今後とも、本書に記述されているその他の基準、並びに、各々の下位基準の観点から検討したいと念じている。
- 2) 福地肇『談話の構造』(大修館書店、初版1985)
本書は、談話における情報伝達の効果性などについて考える上で参考になった。
- 3) 谷口賢一郎『英語のニューリーディング』(大修館書店、1992)
本稿で表示した情報の流れについての略図化は、本書を参考にしている。
- 4) S. Kathleen Kitao and Kenji Kitao: *Basic English Paragraphs* (英潮社、第3刷、1994)
本書は、本稿の共著者の一人である清水が、1994年度前期に他大学の‘WRITING’の授業で演習用に使用した大学生用英語教材である。

義務教育における EFL ティーム・ティーチングの現状

—— 大学英語科教育法で取り上げたい観点 ——

上原景子*¹・清水武雄*²

*¹ ニューヨーク市立大学大学院言語学科博士課程

*² 群馬大学教育学部英語教育講座

(1994年10月20日受理)

The Present Condition of EFL Team-teaching in the Japanese Compulsory Education System :

—— Perspectives for the EFL Teacher Training ——

Keiko Uehara

Ph. D. Program in Linguistics

The Graduate School and University Center

The City University of New York

New York, N. Y. 10036, U. S. A.

Takeo Shimizu

Department of English Teaching, Faculty of Education

Gunma University

Maebashi, Gunma 371, Japan

(Accepted on Oct. 20, 1994)

はじめに

我国の義務教育課程における英語教育研究は、今や英語をコミュニケーションの手段たらしめるためのより効果的な指導法を求めて、急速な発展を遂げつつある。この「コミュニケーションの手段」としての英語を教育現場内で実際化させる1手段として、英語指導助手(AET: Assistant English Teacher)と日本人英語教師(JTE: Japanese Teacher of English)のティーム・ティーチングが果たす役割は大きい。

AETの導入は、フルブライト助手、MEF(Monbuscho English Fellow)という過程を経て、昭和62年度から施行されたが、その数も年毎に増加し、平成5年度には全国で導入当時目標とされていた3000人を大幅に上回る3508人となった。このようなAETの急増で、以前ではよく見られた1学級年度1回のいわゆるone-shotも現在ではすっかり姿を消し、

チーム・ティーチングは日常的になりつつある。チーム・ティーチングはもはやJTEにとって極当たり前の話題の1つとなり、その具体的な展開方法に関して多くの研究報告がなされている。したがって、英語科教諭を目指す学生のための英語科教育法（必修）でも、チーム・ティーチングに対する手当は不可欠な項目となった。

現在、英語科教育法の講義で用いられているチーム・ティーチングに関する資料も、現状に即して次第に豊富になってきた。AET採用の事情や受け入れる現場での体制も刻々と変化しているため、それを追うような形での資料や前述した指導の展開に関する研究報告は非常に有効である。しかし、AETの存在が今にも増して大きくなる将来、実際に教壇に立ち、チーム・ティーチングを行なっていかなければならない学生達にとっては、実務内容の具体的な枠組、JETに要求される技量、生徒たちの反応、AET達の反応、そして現場で実際にAETとふれあう機会の増えた英語教師以外の職員の反応などに関する知識を身に付け、それに対応する準備が必要である。そこで本研究は、AET導入までの経過と現在の義務教育現場でのチーム・ティーチングの実状を考察した後、生徒（4校715名）・AET（10名）・英語以外の職員（4校40名）の反応をアンケート調査により分析し、チーム・ティーチングの利点と困難点を検討しながら、英語科教育法で取り上げたい学生のためのより実際的なチーム・ティーチングおよびAETシステムに係わる観点の提案を主な目的とする。

1. AET導入までの経過と現在

AETの歴史は、昭和40～51年に在日合衆国教育委員会と文部省が協力して年平均4～5名のアメリカ人英語教員を招いていたフルブライト助手に始まる。この極めて少数のアメリカ人達は、英語担当指導主事の助手として中学校および高等学校の英語教員の現職教育に当たっていた。昭和52年になると、このフルブライト助手に次いでMEFの制度が始まった。同制度開始時に採用されたMEFはわずか9名であったが、昭和58年には100名以上、さらに昭和61年には250名以上と、その数は急速に増加していった。フルブライト助手もMEFも外国語としての英語教育の修士号またはそれと同等な資格を持つことが要件とされていたが、この条件はMEFの採用人数が増加するに連れて次第に緩和されていった。

上記のようにアメリカ人の採用が拡大されていった一方で、イギリス人を招致する制度もあった。これは、英国人英語指導教員招致事業(BETS: British English Teacher Scheme)と呼ばれ、昭和52年以降10年間に72名のイギリス人が採用された。アメリカ人達が教育委員会に所属し、中学校と高等学校でその職務を遂行していたのに対し、このイギリス人達は各学校に籍を置いていたが、中学校や高等学校の他に高等専門学校、短期大学、大学、

民間会社でも採用可能であった。その主な採用目的は、アメリカ人達の場合と同様に英語教育であったが、その他に日英の友好親善と相互理解を促進することも明確に唱われていた。

以上のようないきさつを背景に、昭和62年8月、自治省・文部省・外務省の協力で国際交流プロジェクト構想が作られ、語学指導等を行なう外国青年の招致事業(JET Program: Japan Exchange and Teaching Program)が開始された。この事業を推進するために、47都道府県と11庁指定都市が、共同で国際化推進自治体協議会(現在の自治体国際化協会, CLAIR: Conference of Local Authorities for International Relationsの前身)を設立し、国際交流に携わるCIR(Coordinator for International Relations)と英語指導に関わるAETを採用するようになった。CIRは都道府県の知事部局や指定都市の市長部局に所属して、地方公共団体の国際交流関係の事務、同団体職員および地域住民の語学指導等、地域民間国際交流団体等への助言・協力・事業活動等に携わる。一方、AETは中学校・高等学校・教育委員会等で、日本人の英語指導主事または上司の指示に従って以下のような職務に当たる。また、雇用主の判断で、以下の他に地域における国際交流活動に従事する場合もある。

- a. 日本人教師の英語授業の補助
- b. 英語補助教材作成の補助
- c. 英語クラブ等課外活動への協力
- d. 英語教師に対する現職研修の補助
- e. 英語指導主事等に対する語学に関する情報(言葉の使い方、発音の仕方等)の提供
- f. 英語スピーチコンテストへの協力
- g. その他の英語教育等に関する諸業務

(自治体国際化協会 1991:13)

現在、実際に中学校や高等学校でJETとともに教壇に立っているAET達の中には、JET Programで採用された者の他に、市町村等の地方自治体が個別に契約を結んで雇用している者もあり、前者はJET、後者はnon-JETと呼ばれている。JET Programの事業主体は47都道府県と11庁指定都市に限られているが、要望があれば市町村や私立学校にもJETを斡旋配置する。しかし、その数も限りがあるため、市町村等はnon-JETを雇用して、必要数を満たそうとしている。前述した3,508人(平成5年度)という数は、JETの場合であり、全国のnon-JETを含めた総AET数は報告されていないが、相当数に昇ると考えられる。例えば平成5年度における前橋市のJETとnon-JETは各5名の合計10名であった。そして、これらのAETの出身国はオーストラリア、カナダ、アイルランド、ニュージーランド、アメリカ合衆国、イギリスの6か国である。

AETの訪問は中学校や高等学校が中心ではあるが、早期英語教育の実施が叫ばれ始めたことや英語学習への動機付けおよび国際理解教育の一貫として、いくつかの小学校で実験的にAETが導入されている。前橋市では、平成5年度から1小学校が市の教育委員会から指定を受けている。

2. ティーム・ティーチング成立の過程と事後処理

本章では、各学級で実際にティーム・ティーチングが成立するまでの過程とティーム・ティーチング中およびその事後にどのようなことが行なわれるのかについて、前橋市の場合を例にとって説明する。具体的なティーム・ティーチングの展開方法については、近年多くの研究報告がなされているので、本研究では、まだあまり報告されていないティーム・ティーチング中のAETとJTE間での努力事項について述べることにする。

2.1 ティーム・ティーチングが行なわれるまでの事項

学校数に対するAETの採用人数は、地方自治体によって異なる。したがって、現在はAETが常に存在している学校もあれば、AETが何校かに1人の割当て定期的に訪問して来る学校もある。平成5年度の前橋市では、1高等学校18中学校に対し、10名のAETが採用されていた。その内1名のAETは高等学校に常時勤務し、残りの9名が同高等学校を含めた合計19校を1人当たり2校ずつ担当し、隔月で訪問して勤務に当たった。

まずAETの交代時である8月に、市の教育委員会がAETの担当校と訪問する月を決定し、各学校にその予定表を配布する。そして予定表を受け取った各学校では、英語主任が中心となって、学校行事等を考慮しながら、各学級のティーム・ティーチングの回数が平均化されるようにスケジュールを組み、市の教育委員会が作成したスケジュール表に記入し、各英語担当教諭に配る。各英語担当教諭は学習指導の進度を考えて、1時間毎のティーム・ティーチングの展開の略案を市の教育委員会が作成した用紙に記入する。スケジュール表とティーム・ティーチングの展開の略案は、AETの訪問の10日前までに市の教育委員会に送られて、AETの手に渡る。

AETは学校訪問前にこれらの書類に目を通しておき、訪問が開始されると、空き時間等を利用してJTEとの細かい打ち合わせを行なう。この時JTEはAETに自分のティーム・ティーチングの展開が理解できたかを確認したり、意見を交換するだけでなく、変更や付け足しを述べたり、補助教材の作成等の援助を求めたりする。

AETの採用数が少なく、訪問が1学級当たり1回程であったone-shot時代では、AETの参加する時は、ティーム・ティーチングと言うよりむしろゲストを迎えての特別授業で

あった。AETは、どの学級でも黒板に自分の出身国の地図を書き、家族・趣味等を簡単な英語で話し、生徒がいくつか考えておいた質問をするというパターンを数十校でそれを繰り返していた。しかし訪問回数が大幅に増加した今日では、言うまでもなくAETは特別ゲストではない。チーム・ティーチングは、JTE 1人の授業とかけ離れたものでは成立しえなくなった。つまり、JTE 1人の授業でもチーム・ティーチングでも、新出の語彙文法項目の導入とそれらを使うことに常時焦点を当てた学習活動を展開しなければならない。したがって、チーム・ティーチングでは、AETとJTEの双方がどうしたらより実際にそして効率的にこれを行なえるかに最大の努力が払われることになる。

日本人の英語学習者はhost language context (Dulay, Burt and Krashen 1982: 11)でなくforeign language environment (Dulay, Burt and Krashen 1982: 11)で英語を学んでいる。このforeign language environmentでは、文法的知識を利用して演繹的に学習を進める方が効率的である。中学校では文型を中心として文法的知識を学ぶ。それを十分に応用していくためには、どのような場で使うのかという背景知識も合わせて学ぶ必要がある。発達心理学からの知見によれば、10-12才前後になると、ディスコース全体の構成概念が掴めるようになってくる(Piaget 1956)。したがって、中学生には文法項目を自然なディスコースの中に組み込んで導入し、それがどのような脈絡の中で用いられるかを理解させ慣れさせた後、類似した脈絡を与えて使う訓練をさせることが可能である。チーム・ティーチングでは、このような導入や訓練を非常に効果的に行なうことができる。

2.2 ティーム・ティーチング中の努力事項

2.1で述べたように、チーム・ティーチングの展開の原案は生徒の実態を踏まえてJTEが作成し、その後AETとの協議で実際の学習指導に適するようにさらに具体化する。具体化された指導案でチーム・ティーチングを行ないながら、JTEとAETは生徒の反応に即して柔軟に学習活動を展開させていかなければならない。例えば、目標の新出文型をディスコースの中に組み込んで導入する際、生徒がそこで用いられたdialogueの脈絡をどの程度理解できたか、もう1度繰り返す必要があるか、速さは適切であったかなどを瞬時に把握して次の判断を下す。また、何らかの脈絡を与えて新出/既出事項を使う訓練をさせる場合に、時間との兼ね合いや補足的な活動を取り入れるかどうかなどの判断も必要である。さらに、机間巡視を始めとする多くのことが分業的、相補的に2人の教師間で円滑に行なわれなければならない。特に1学年に複数の学級がある場合、生徒達の反応は、当然学級によって様々である。また、1つの学級内でも生徒によって個人差がある。グループやペアでの学習活動には、生徒同士の間関係等の生徒指導上の問題にも留意しなければならない。このような数々の事柄に互いに協力して対処しながら、チーム・ティーチングは進行していくが、授業が連続してある場合は教室を出て廊下を歩きながらも終わっ

た時間のことを振り返り、次の時間への対応を判断しなければならないのが実状である。

2.3 ティーム・ティーチング後に行なわれる事項

それぞれのティーム・ティーチングの後には、2.2で述べたようにJTEとAETはその時間の良かった点と改善すべき点などについて話し合い、次の時間にそれらが生かせるように努力する。また、前橋市ではAETが複数の学校を受け持っているため、AETがその月の訪問を終えると、各英語担当教諭は市の教育委員会が作成したSchool Visit Evaluation Formに1か月間の評価を記述し、英語科主任が学校分をまとめて市の教育委員会へ提出する。このSchool Visit Evaluation Formは和文と英文の2種類から成り、和文のものは市の教育委員会の英語担当指導主事が集約保存し、英文のものは同指導主事からAETに渡される。報告の内容は、和文のものにはその月の訪問が成功であったかどうか、並びにその理由、AETの勤務状況、次回以降への要望等となっており、そして英文のものにはその月の訪問およびティーム・ティーチングに関する総評とAETへの今後要望等となっていて、それぞれB5版の用紙各1枚に記載するようになっている。一方、AETは市の教育委員会が作成したAET用のSchool Visit Evaluation Formで1か月間の学校訪問の評価をし、その都度同委員会指導主事に提出している。

3. ティーム・ティーチングおよびAETシステムへの反応

ティーム・ティーチングは、教室での英語をコミュニケーションの手段として実際化させるのに極めて有効である。しかし、それはあくまでも人工的な英語使用の実際化の手段でしかない。ティーム・ティーチングの効果をより大きなものにするためには、その利点を生かし、困難点を極力カバーしていく必要がある。

利点と困難点を知るには、ティーム・ティーチングに直接関わるものと間接的に関わるものを考慮する必要がある。学校滞在時間が増えるにつれて、AETは単なる訪問客でなく、その学校の職員の1人として機能しなければならない場面も次第に増し、英語担当教諭以外の職員との接触時間も増えている。このような意味では、AETは生徒にとってだけではなく、職員にとっての国際理解への窓口でもある。そして、ティーム・ティーチングがうまく成り立つには、学校全体においてAETの存在がどのような位置にあるのかが大きく関連する。本章では、生徒、英語以外の職員、AET自身の3方向からのアンケート調査で、ティーム・ティーチングを支える内的・外的反応を分析し、利点・困難点・留意点を考察する。

3.1 生徒の反応

チーム・ティーチングに関わる生徒の反応を知るために、平成6年5月末に前橋市の公立中学校4校の1年生176名、2年生252名、3年生287名、合計715名を対象としたアンケート調査を行なった。この4校のAETは、アメリカ合衆国の男女各1名、U.K.の男性1名、カナダの女性1名であり、彼らとのチーム・ティーチングを担当するJTEは12名である。生徒の反応は4校間であまり大きな差はなく、むしろ学年間での差が項目によっては顕著であったため、後者の結果を以下に示す。

1) あなたは今までに、外国へ行ったことがありますか。

	1年生	2年生	3年生	全体
はい	4.5%	9.1%	6.3%	6.6%
いいえ	95.5%	90.9%	93.7%	93.4%

行った場所はどこですか。

	1年生	2年生	3年生	全体
アジア	0.6%	2.4%	2.1%	1.7%
アメリカ	2.8%	4.4%	2.5%	3.2%
ヨーロッパ	0.6%	2.0%	0.3%	1.0%
オセアニア	0.6%	0.4%	1.0%	0.7%
アフリカ	0%	0%	0.3%	0.1%

2) あなたはAETの他に、個人的に知っている外国人がいますか。

	1年生	2年生	3年生	全体
はい	4.4%	6.5%	4.8%	5.2%
いいえ	75.6%	63.5%	66.2%	68.4%

3) あなたはチーム・ティーチングを楽しみますか。

	1年生	2年生	3年生	全体
はい、とても	55.7%	38.1%	18.6%	37.5%
はい、たいてい	42.6%	57.5%	66.9%	55.7%
いいえ、あまり	1.7%	4.0%	14.3%	6.6%
いいえ、全く	0%	0.4%	0.7%	0.2%

4) ティーム・ティーチングで、次のどの活動が一番楽しいと思いますか。

	1年生	2年生	3年生	全体
ゲーム	76.1%	75.0%	66.0%	72.3%
文化の違い等の話	17.6%	13.9%	23.7%	18.4%
文型の紹介や練習	4.7%	6.7%	5.2%	5.5%
その他	1.6%	4.4%	5.1%	3.8%

5) あなたはAETの英語の発音が聞き取れますか。

	1年生	2年生	3年生	全体
はい、たいてい	15.3%	4.4%	3.8%	7.8%
はい、ときどき	76.1%	71.8%	69.0%	72.4%
いいえ、あまり	8.6%	21.8%	23.7%	18.0%
いいえ、ほとんど	0%	2.0%	3.5%	8.7%

6) 英語を聞くときに、テープなどに録音してある声とAETの生の声ではどちらが聞き取りやすいですか。

	1年生	2年生	3年生	全体
テープの声	27.3%	51.2%	46.3%	41.6%
生の声	72.7%	48.4%	53.7%	58.2%
無回答	0%	0.4%	0.1%	0.2%

7) あなたの英語学習の目的として、次のどちらの方がより大切ですか。

	1年生	2年生	3年生	全体
テストや入試でできること	35.8%	45.6%	42.2%	41.2%
外国の人と話せること	64.2%	52.0%	54.7%	57.0%
無回答	0%	2.4%	3.1%	1.8%

8) あなたは学校外で、外国人や自分の友達と英語を話しますか。

	1年生	2年生	3年生	全体
よく話す	5.1%	3.2%	1.4%	3.2%
ときどき話す	34.1%	21.4%	12.5%	22.7%
あまり話さない	40.9%	42.1%	36.9%	40.0%
全く話さない	19.9%	32.5%	48.2%	33.5%
無回答	0%	0.8%	1.0%	0.6%

9) あなたは学校で、授業以外に AET と話しますか。

	1 年生	2 年生	3 年生	全 体
よく話す	0 %	0.4 %	1.7 %	0.7 %
ときどき話す	14.2 %	7.9 %	17.1 %	13.1 %
あまり話さない	35.8 %	43.3 %	36.2 %	38.4 %
全く話さない	43.8 %	46.4 %	43.6 %	46.7 %
無回答	0 %	2.0 %	1.4 %	1.1 %

10) AET がいる方が英語を勉強する意欲が湧きますか。

	1 年生	2 年生	3 年生	全 体
はい	75.6 %	65.5 %	36.5 %	59.2 %
いいえ	0.0 %	2.4 %	3.6 %	2.0 %
あまり関係ない	24.4 %	31.7 %	57.5 %	37.9 %
無回答	0 %	0.4 %	2.4 %	0.9 %

11) あなたは AET がいる方が英語の力がつくと思いますか。

	1 年生	2 年生	3 年生	全 体
はい	82.4 %	73.0 %	61.3 %	72.2 %
いいえ	1.1 %	2.4 %	2.1 %	1.9 %
あまり関係ない	16.5 %	24.6 %	35.6 %	25.6 %
無回答	0 %	0 %	1.0 %	0.3 %

12) あなたは AET が英語以外の授業にも参加した方がいいと思いますか。

	1 年生	2 年生	3 年生	全 体
はい	65.9 %	70.2 %	51.2 %	62.4 %
いいえ	34.1 %	29.8 %	48.8 %	37.6 %

13) あなたは AET が部活などの授業以外の活動にもっと参加した方がいいと思いますか。

	1 年生	2 年生	3 年生	全 体
はい	82.4 %	79.0 %	57.8 %	73.1 %
いいえ	16.5 %	21.0 %	39.7 %	25.7 %
無回答	1.1 %	0 %	2.5 %	1.2 %

14) あなたの学校にAETが参加する「英語クラブ」があったらいいと思いますか。

	1年生	2年生	3年生	全体
はい	60.8%	67.9%	31.0%	53.2%
いいえ	39.2%	31.7%	66.9%	46.0%
無回答	0%	0.4%	2.1%	0.8%

15) あなたの学校にAETが参加する「英語クラブ」があったら入りますか。

	1年生	2年生	3年生	全体
はい	27.8%	14.7%	18.1%	20.2%
いいえ	72.2%	85.3%	79.1%	78.9%
無回答	0%	0%	2.8%	0.9%

16) ティーム・ティーチングやAETに対するあなたの考えや意見は、友達、兄弟、親からの影響を受けていますか。

	1年生	2年生	3年生	全体
はい、とても	2.8%	1.2%	1.7%	1.9%
はい、少し	18.8%	20.6%	10.1%	16.5%
いいえ、あまり	45.5%	47.2%	49.5%	47.4%
いいえ、全く	32.4%	30.6%	37.3%	33.4%
無回答	0.5%	0.4%	1.4%	0.8%

17) ティーム・ティーチングについて希望や意見があったら書いてください。

- ・もっとティーム・ティーチングの回数を増やして欲しい。
- ・もっとゆっくり話して欲しい。
- ・もっと分かりやすく話して／発音して欲しい。
- ・もっとレクリエーションやスポーツなどで一緒に遊んで欲しい。
- ・もっとクラスに来て欲しい。
- ・もっと自分のことを話して欲しい。

1)と2)の結果から、生徒達にとっては、外国を訪れたり、外国人と接する体験をしている者はまだ数少なく、ティーム・ティーチングや学校でのAETとの触れ合いが大きな意味を持っていることがわかる。

3)と4)の結果から、圧倒的多数の生徒がティーム・ティーチングは楽しいと感じているが、学年を経る毎に楽しいと感じる割合は減少する傾向があると言える。また、ティ

ーム・ティーチング中で行なわれる学習活動については、どの学年でもゲームに人気が集積しており、日本と AET の国の文化の相違については、3 年生に「一番楽しい」と答えた生徒が多い。

5) と 6) の結果から、AET の発音はほとんどの生徒が聞き取れると述べているが、聞き取れる度合いに関しては、1 年生に特によく聞き取れると答えている者が多く、2・3 年生ではあまり聞き取れないと感じている者が学年全体の 5 分の 1 から 4 分の 1 程いることがわかる。そしてそれとは対照的に、教材としてよく用いられるテープと AET の生の声の聞き取り易さの比較では、1 年生は生の声が圧倒的に聞き易いと答え、2・3 年生はほぼ半数ずつに反応が分かれている。

7) の結果から、生徒はどの学年でも、どちらかという英語学習の目的はテストや入試でできることよりも、外国の人と話せるようになることであると考えており、この傾向は 1 年生に比較して 2・3 年生ではやや少ないことがわかる。しかし、この調査は 5 月に実施されたものであるため、入試を間近に控えた 2・3 学期の 3 年生の反応はこの結果と変わることも予測される。

8) と 9) の結果から、英語の授業以外に英語で話をする生徒はあまり多くないことがわかる。特に授業以外ではどの学年も 8 割程の生徒はほとんどあるいは全く AET と話さない。このことと 1) と 2) の結果からも、チーム・ティーチングの中でいかに生徒に英語で話させる機会を多く持たせるかが英語担当教師にとって非常に重要な課題である。

11) の結果から、生徒はどの学年も AET がいる方が英語の力がつくと考えているが、この傾向は学年を経るに従って少なくなっていることがわかる。また、10) の結果からは、1・2 年生は圧倒的に AET がいる方が英語を学習する意欲が湧くと答えているのに対し、3 年生は半数以上があまり関係がないと考えていることがわかる。

12) ~15) の結果から、1・2 年生は 3 年生よりも AET の英語の授業以外の授業、部活動、英語クラブの創設などに賛成者が多いことがわかる。その内、特に英語クラブの創設に関して 3 年生は必要ないと考えている者が 7 割弱を占めている。そして、設立に 6 割以上が賛成している 1・2 年生も、実際に参加したいと考えている者は 2 割程度である。

16) の結果から、どの学年も自分のチーム・ティーチングや AET のことに関する考えや意見があまり他人の影響を受けていないことがわかる。

17) の結果から、生徒達はもっと AET と触れ合いたいと感じており、AET の話す内容や AET 自身のことについてわかりたいと思っている様子がうかがえる。

3.2 学校職員の反応

AET のシステムに関わる英語担当者以外の職員の反応を知るために、平成 6 年 5 月末に前橋市の公立中学校 4 校の 40 名を対象としたアンケート調査を行なった。この調査は、

職員の感じていることをできるだけ詳しく知ることを目的としたため、選択肢を少なくし具体的に記述してもらうようにした。結果は以下に示す通りである。

1) 今までに AET と話したことはありますか。

はい 89.3% いいえ 10.7%

どんなことについて話しましたか。(複数回答。数字は全回答者に対する割合。)

・ AET の国の文化	78.6%
日本の文化	64.3%
学校の事務的なこと	33.3%
生徒に関わること	60.9%
日本語の説明	57.1%
英語に関する質問	50.0%
その他	7.1% (AET の国以外の文化等について)

2) AET からどんなことを学べるとお思いますか。(実際に学んだことでも結構です。)

- ・生活習慣や文化の違い。 98%
- ・外国人の感性、物事の考え方の違い。 99%
- ・実際の英会話／生の英語の使い方。 99%

3) 英語以外の授業で AET が参加したらいいと思う授業がありますか。また、その理由は何ですか。(複数回答。数字は全回答者に対する割合。)

科 目 名	主 な 理 由
体育	17.9% 一緒に身体を動かせる。
社会	14.3% その国の事情が直接聞ける。
美術	10.7% 一緒に身体を動かせる。
音楽	10.7% 一緒に身体を動かせる。
書写	10.7% 日本文化の1つを学んでもらえる。
家庭科(調理実習)	7.1% 一緒に身体を動かせる。
学級活動(レクリエーション)	7.1% 一緒に身体を動かせる。
特殊学級の授業	7.1% 生徒の国際理解につながる。
理科	3.5% 役立つ科学的表現を英語で学べる。

4) AET は英語の授業以外にどんな活動をしたらいいと思いますか。(現在実際にやっていることの中で良いと思うことでも構いません。)

- ・学校行事(スキー教室, 体育大会, 林間学校等)に参加する。 98%
- ・特別活動に参加する。 96%
- ・部活動に参加する。 64%
- ・AET 個人の趣味や特技を行かせるものを通して生徒や職員との交流を深める。 68%
- ・学級で給食を食べる。 74%
- ・昼の放送で話す。 21%
- ・集会で話す。 96%
- ・AET の国の文化や日本についての感想について講演会をする。 42%
- ・英会話クラブを作る。 62%
- ・生徒会活動に参加する。 12%
- ・清掃を一緒にする。 38%
- ・1人で英会話の時間を担当する。 26%
- ・廊下でもどこでももっと生徒との交流を図る。 86%

5) AET の訪問の利点は何だと思いますか。

- ・生徒も職員も直接生の英語に触れられる。 98%
- ・生徒も職員も外国人に慣れ, 臆せずに話せるようになる。 96%
- ・英語への興味, 関心が増える。 92%
- ・学校の雰囲気が明るくなる。 12%
- ・外国人とのものの考え方の違いを知ることができる。 92%
- ・英語を使うという意識が芽生える。 83%
- ・外国人という見方でなく, 自然に他の文化を持つ人と交わるようになる。 86%
- ・生徒も職員も英語を聞き, 話す力が向上する。 92%

6) AET の訪問の難しさはどういうことだと思いますか。

- ・学校行事との関連で都合が合わないことがある。 64%
- ・学校の細かいことについて説明しきれない。 75%
- ・時間の制約でいろいろな打ち合わせができないことが多い。 52%
- ・AET の交通手段。 24%
- ・迎える職員の全部が英会話ができるわけではないので, 意思疎通が難しい。 92%
- ・意思を通い合わせるための努力を続けるエネルギーを持ち続けられない。 64%

- ・ AET が日本や学校を理解し、主体的に活動できるまでに時間がかかる。 42%
- ・ 忙しいと雑談もできない。 72%
- ・ ティーム・ティーチングの時間だけ特別という意識が強い。 84%
- ・ AET の意識と学校側の意識がくい違うことが多い。 74%
- ・ AET によって個人差が激しく、学校、職員、生徒になじめない人もいる。 86%
- ・ ティーム・ティーチングの時間割を作るのは非常に大変である。 67%
- ・ AET の良さを十分に生かしきれない体制ではない。 66%

7) 学校での国際理解に関わる教育は、現実問題として次のどれが最も関係すると思いますか。

英語中心	英語と _____	教科全部	学校生活全体
15.0%	社会科 15.0%	12.5%	52.5%
	スポーツ 5.0%		

8) AET のことに関する希望や意見がありましたら、お書きください。

- ・ AET の性格に違いがあるので、心を開いてくれる気さくな人が欲しい。 58%
- ・ より積極的に生徒にも職員にも話しかけて欲しい。 68%
- ・ 1 教師として生徒を指導できる人材が欲しい (教員免許を持っている人等)。 48%
- ・ もっと多く学校に滞在できれば、学校行事等を通して交流が深まる。 56%
- ・ 1 校に 1 名以上必要である。 22%
- ・ AET からもっと積極的に日本語や日本の文化を学ぼうとして欲しい。 68%

1) と 2) の結果から、英語担当教師以外の職員はほぼ 9 割が AET と話したことがあり、その話題も生徒に関することと同時に互いの言語や文化等の国際理解に関わるものが多く、AET と接することによって、実際の英語と文化や物事考え方の相違を学べると考えていることがわかる。

3) と 4) の結果から、英語担当以外の職員は AET が英語の授業以外に生徒と共に身体を動かして触れ合えたり、文化の相違を述べられるような授業や活動に多く参加するのが良いと考えていることがわかる。

5), 6), 8) の結果から、英語担当以外の職員は生徒も職員も AET が存在することの利点は英語や異文化理解への興味、関心、慣れが増すことであるが、その反面言語や文化の相違と時間等の制約でお互いに歩み寄ることが難しいと感じていることがわかる。また、AET の人材に関する要望の内容から、AET の採用数が増えていることは前述したが、

それに伴って採用される人材も多様化していることを肌身で感じている現場の声がうかがえる。

7) の結果からは、約半数の職員が現実として考えても、国際理解に関わる教育は学校生活全体で行なわれるべきだと考えていることがわかる。

3.3 AET の反応

ティーム・ティーチングおよび学校訪問に関わる AET の反応を知るために、平成 6 年 5 月末に前橋市教育委員会等に所属する AET10 名を対象としたアンケート調査を行なった。結果は以下に示す通りである。

1) Did you have any previous knowledge of Japan?

Culture	Society	Educational system	Language
Yes/No	Yes/No	Yes/No	Yes/No
40/60%	0/100%	0/100%	40/60%
(a little)			(alittle)

2) Did you have any previous teaching experience?

Yes/No
50/50%

3) Do your JTEs always discuss lesson planning with you?

Always Sometimes Never
100%

4) Do you want more or less involvement in lesson planning?

More/Less
70/30%

5) In your opinion is enough time given to joint lesson planning with the JTE?

Always
Sometimes 60%
Not enough, mostly just before 40%
a lesson
Never

6) Are your own suggestions for lesson planning used?

Always	Veryoften	Sometimes	Never
			100%

7) Do you want more or less involvement with supplementary materials preparation such as making flash cards, maps, etc.?

More/Less
100% (if material is used in a positive way)

8) Do you think JTEs exercise enough discipline in the classroom?

Yes/No
50/50%

9) How often does the JTE use Japanese as the language of instruction in team-teaching classes?

Very often	Often	Sometimes	Never
30%	30%	40%	

10) Which type of activities do your students enjoy most?

Grammar based lessons	
Language games	70%
Cultural insights	30%
Other (Specify)	

11) How interested do your students appear to be in your lessons?

Very interested	
Interested	70%
Not very interested	30% (depends on the type of lesson)
Bored	

12) How interested are JTEs in your countries culture?

Very interested	
Interested	50%
Not very interested	50% (depends on the teacher)

13) How interested are you in Japanese culture?

Very interested 50%

Interested 50%

Not very interested

14) How interested are other Japanese teachers in your countries?

Very interested

Interested 50%

Not very interested 50% (depends on the teacher)

15) How often do you take part in afterschool activities?

Very often	Often	Sometimes	Never
	50%	50%	

16) How often are you included in out of school activities such as ski trips, parties, etc.?

Very often	Often	Sometimes	Never
	50%	50%	

17) Is the general staff room atmosphere very friendly?

Very friendly 30%

Friendly 70%

Not very friendly

Hostile

18) How often do you speak with other teachers in the staff room?

Very often	Often	Sometimes	Never
	50%	50%	

19) Is what you say misinterpreted due to language limitations and subtlety of meaning?

Always	Very often	Often	Sometimes	Never
	30%	50%	20%	

20) How would you rate your relationship with your JTEs?

Very good	Good	Adequate	Poor
	70%	30%	

21) Does the job of AET live up to your expectation?

Very much	Mostly	Not really	Not at all
	50%	50%	

(those who said mostly had no real expectation beforehand)

1) と 2) の結果から、本研究のアンケート調査に回答した AET で、教育経験を有していた者は半数であり、予め日本の文化や日本語の背景知識を持っていなかった者の方が多く、持っていたと答えた者も知識の量はわずかであったことがわかる。

3) ～ 7) の結果から、JTE は授業の計画をいつも AET と最初に話し合ってから決めているのではないこと、AET は計画の立案にもっと加わりたいと感じている者が多いこと、共に計画を立てる時間のゆとりがあまりないこと、AET の授業に関する意見はときどき取り入れられる程度であること、AET はもっと補助教材等の作成に加わりたいと思っていることがわかる。

8) の結果から、AET は JTE の授業中の生徒の躰の仕方に関して、十分と感じているのは半数であることがわかる。

9) の結果から、AET の目から見た JTE の授業での日本語使用量は、非常に多い、多い、ときどきと別れていることがわかる。このことから、JTE の個人差および授業内容によることが考えられるが、この点に関してはもう少し詳しい調査が必要である。

10) と 11) の結果から、AET は生徒がゲームを用いた学習活動を最も好み、次いで文化に関わることに興味を持っていると感じていることがわかる。また、AET はチーム・ティーチングを楽しんでいる生徒が多いと受け止めていることもわかる。これらは 3.1 で分析した生徒の反応と一致する。

12), 13), 14) の結果から、AET 自身は日本の文化に興味を持っているのに対し、AET の半数が、JTE や英語担当以外の教師達は個人差があるが、あまり AET の国の文化には興味を持っていないと感じている。

15) と 16) の結果から、AET は半数が部活動等の放課後の授業以外の活動や旅行等に参加していることがわかる。

17), 18), 19) の結果から、職員室での AET を囲む雰囲気は暖かく、英語担当以外の職員とも頻度は異なるが、それぞれ話をしていることがわかる。しかし、言葉の制約や微妙なニュアンスの違いから、自分の言いたいことが誤解を受けることがよくあると感じて

いることもうかがえる。

20) の結果から、JTE との人間関係はほとんどが良いまたは適当であると感じていることがわかる。

21) の結果から、日本での AET の仕事は、期待を持っていた場合にはそれとは異なっていたと感じていることがわかる。

4. ティーム・ティーチングを成功させるために

4.1 ティーム・ティーチングの利点と困難点

3 章でのアンケート調査の分析から、ティーム・ティーチングおよび AET システムの利点と困難点をまとめてみる。

生徒にとってティーム・ティーチングは、英語を実際に学習し、使用することができると同時に英語を使用している国の文化にも触れることのできる貴重な機会である。また、AET の存在によって、生徒達の英語に関する関心や興味は大きなものとなっている。しかし、学年を経るに従って、そういった興味や関心が減少する傾向が懸念される。こうした傾向の原因を探り、具体的な対策を考える必要がある。

生徒は学習活動の中で、ゲームが楽しいと感じているものが特に多い。従って、ゲームを利用しながら、種々の目標とする学習項目と技能を的確に定着させ向上できるようにする工夫が必要である。

JTE にとって AET はティーム・ティーチングにおけるパートナーであるとともに、英語や英語圏の文化を学ぶ師でもある。ティーム・ティーチングにおいては、たとえ教職経験のある AET でも文化的背景の相違があることと生徒指導に関わる細かい配慮が必要な場面があることは、互いに理解できなければならない。また、AET は日本語あるいは日本の学校制度、文化に関する背景知識はあまり持っていない者が多いこと、JTE の言語能力と文化的背景知識の限界があることの双方から誤解が起り得る可能性が十分にあることは認識されなければならない。こうした制約を最小限にするためにも打ち合わせのための時間は確保しなければならない。

AET にとって学校訪問は興味を持っている日本の文化の一端を学ぶ機会でもあるが、言語と文化の背景知識の限界から、周りの状況が良く把握できないままであることが多い。JTE や生徒だけでなく他の職員との接触も増え、多くのことが学べる反面、1 職員として数々の行動を要求される機会も増えている。

英語担当教師以外の職員にとっても、AET の存在は実際の英語や異文化に接する貴重な機会となるが、言語的な制約が JTE の場合より大きい場合、意思の疎通に限界がある。

AETの訪問が増える毎に、チーム・ティーチングの成功も学校運営の中で英語担当以外の教師によって支えられる側面が大きくなることも認識されなければならない。

4.2 JTEに求められる技量

急速に増加しているAETの学校滞在時間で、JTEにはチーム・ティーチングの機会はもちろん、その他にも多くの技量が問われるようになってきた。チーム・ティーチングでは、JTE 1人の授業とのギャップを少なくするとともに、AETに自分の作成した授業計画をわずかな時間の中での的確に伝え、話し合い、補助教材等の作成の協力を求めなければならない。また、授業の中では、生徒の実態に即して対応できるよう留意しながら、生徒指導上の配慮もAETに伝えなければならない。AETが教育経験のない場合は特に、チーム・ティーチング中にAETをリードしながら進めて行かなければならない。また、時には英語担当以外の職員とAETの交流の橋渡しの存在として配慮しなければならないこともある。

現在JTEに求められている技量とは、生徒の実態に即した英語を使うためのより有効な授業展開をする力と、AET、生徒、他の職員そして自分自身のことを的確に表わせる英語力と、異文化理解の力であると言える。

おわりに

本研究のアンケート調査実施にあたり、多くの方々の協力を得た。多忙にも関わらず、回答に協力していただいた4校の先生方と生徒の皆さん、AETの方々を始め、質問項目の作成に関する助言をしてくださったMr. Llion W. Parry、アンケートの回収に尽力してくださったMs. Rebecca Larsen、そして分析に多大な協力をいただいた椎原千恵子先生に心から感謝の意を表したい。

参考文献

- Dulay, H. , M. Burt. and S. Krashen. 1982. *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- 自治体国際化協会. 1991. 『JET メモ』. The Council of Local Authorities for International Relations.
- Piaget, J. 1956. *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin. (ピアジェ/波多野完治・滝沢武久訳. 1960. 『知能の心理学』. みすず書房.)
- 高梨康雄・高橋正夫. 1990. 『英語教育学概論』. 金星堂.

中学校英語教科書のテキスト分析(1): NEW CROWN 2, Lesson 8 における「結束」関係の分析と試案

青木 美穂子*¹・井上 順子*¹・清水 武雄*²

*¹ 群馬大学大学院教育学研究科英語教育専修

*² 群馬大学教育学部英語教育講座

(1994年10月20日受理)

I はじめに

我が国の古典芸能である雅楽・能・浄瑠璃・落語などは、その構成が「序→破→急」、すなわち「導入部→展開部→終結部」の三部から構成されている。こうした構成は、おそらく古今東西を問わず、人間が纏まった内容を他者に伝達する際に、無理のないものとして広く受け入れられ、やがて、安定した構成美として確立したものなのであろう。日本・中国・フランス・ドイツ・イギリスなどの昔話も「むかしむかしあるところに・・・」といった導入部で始まり、展開部があって、「・・・は、しあわせに暮らしましたとさ」といった終結部からなる構成が典型であるが、このような三部構成への執着は、もともと人間心理の深層に由来するものなのかも知れない。卑近な例を挙げてもよい。たとえば、誰かの家を訪問する時や、電話をかけたり、手紙を書いたり、講演などをする時、なんの前触れもなく本題を切り出してしまうと、いかにも唐突な感じとなり、相手に違和感を与えてしまっ、て、せっかくの意図も裏目に出る結果となりかねない。本題に入る前には、相手に心の準備をさせる一言があって然るべきであり、そして、用件が済んだら、いとま乞いの挨拶があって然るべきであろう。確かに、アメリカの作家アーネスト・ヘミングウェイ(1899-1961)の作品には、「序→破→急」の「序」を故意に削除し、のっけから「破」に突入するものが圧倒的に多いが、これは芸術的な効果を狙った手法であり、くどくどしい説明を拒否する作者の構えの反映である。我々の日常世界でも、たとえば、「急」を要する時など、三部構成に従わないこともよくある。しかし、通常の場合、やはり、「序→破→急」の安定した構成を選択するのが、社会の一員として無難な態度と言えよう。

こうしたマクロ構造的な伝達の基本に加えて、ミクロ構造的な情報の流れにも留意すべきことがある。すなわち、一文一文がそれぞれ単独で意味的、統語的に完璧であったとしても、全体が複数個の文で構成されているような場合、そこにはテキスト性(Textuality)が要求される。TextualityはText(原義は「織られたもの」)からの派生語であることから分かるように、テキスト性とは、所与の文章に纏まりを与えるために張り巡らされた「糸」

の連結状況を基本にしている。まず、文（発話）は、受信者にとって既知内容であると発信者が判断したもの、つまり、参加者相互の共通の糸口から始め、次に、文と文の連なりは、伝達する情報価値の軽重の順（旧情報→新情報）に従って展開していくというのが常態である。¹⁾ 日常生活で、私たちは特に意識することもなく、円滑に意思の交換を行っているが、それは言語習得の過程で、こうした情報伝達や発話授受の在り方をも自然に体得しているからに他ならない。

以上のことは、母語以外の言語使用にも当てはまることであろう。しかし、我が国の英語教育界は、生徒にもっぱら単語や文法の暗記を強い、情報の流れに沿ってテキスト全体が述べている本旨を把握させる以前に、一文レベルの解読作業²⁾の繰り返して済ませてしまう傾向がなかったとは言えず、また、究極的には、選別を目的とする入試の主要科目の一つとしての地位に甘んじてきたことも否めない。確かに、教育する側にも問題はあったであろうが、我が国には生徒の英語運用能力を高めるための条件整備がなされてこなかったことも事実である。英語教員養成の在り方、生徒の週時数、クラス・サイズ、使用することになっている英語教科書の内容、入試の出題形式等々、列挙したら切りがない。また、この運用能力そのものに先立って、先方に伝達すべき話題の貧富の問題もあろう。従って、長年、英語教育界に向けられてきた非難は、現職教師個人のみを責めるだけでは解決しない面もあることを忘れてはならない。

さて、こうした山積する制約の中で、生徒の英語運用能力を向上させ得るせめてもの一案として、今回は文部省検定済み中学校英語教科書の一つである *NEW CROWN* を素材に、効果的経済的な情報の受発信に係る基本的知識とも言える「結束」(Cohesion)の観点から考察してみたい。³⁾ 文部省検定済み中学校英語教科書と言えば、現在、全国で光村図書 *COLUMBUS*、中教出版 *EVERYDAY*、三省堂 *NEW CROWN*、東京書籍 *NEW HORIZON*、教育出版 *ONE WORLD*、開隆堂 *SUNSHINE*、秀文出版 *TOTAL* の7種類が使用されている。このうち、群馬県で平成6年度に採択された中学校英語教科書のタイトル、使用地区（一部、中学校名）、および生徒の概数は以下の通りである。

<i>EVERYDAY ENGLISH</i>	前橋、勢多、吾妻など	28,500人
<i>NEW CROWN ENGLISH SERIES</i>	高崎、太田、新田など	23,600人
<i>NEW HORIZON ENGLISH COURSE</i>	群馬大学教育学部附属中学校	500人
<i>SUNSHINE ENGLISH COURSE</i>	伊勢崎、桐生、邑楽など	25,400人

(下2桁四捨五入)

II 分析と結果

今回私達は、「結束」に焦点をあてて情報の流れを分析するにあたり、中学校第2学年用を対象とした。この理由は、第1学年用では1レッスンあたりの収録語数が少なすぎて本稿の趣旨が十分に活かせないと判断したからであり、また、第3学年用では逆に多すぎるため投稿規定に定められたページ数を超過してしまうからである。本稿では、テキスト分析の第一回として、*NEW CROWN ENGLISH SERIES 2*のLESSON 8: The Maori in New Zealand (pp. 50-54)を任意抽出した。なお、*NEW CROWN ENGLISH SERIES*は、高崎市、安中市、群馬郡、碓氷郡、太田市、新田郡の6市町村内の公立中学45校、および、新島学園中等部、白根開善学校中等部の2つの私立学校で使用されている。

さて、紙幅の関係から教科書のレイアウトを取って無視し、*NEW CROWN 2*, Lesson 8のタイトルと本文のみを抽出すると次の通りとなる。

The Maori in New Zealand

- (1) New Zealand is a country in the South Pacific. It is made up of two main islands. Many people from other countries visit New Zealand to spend their holidays.

In New Zealand you see several different ethnic groups. One of them is the Maori.

- (2) Years ago all the Maori people spoke the Maori language. Today only one fifth of the 350,000 Maoris speak it. Why is this so? Because the majority of the people in the country are not Maori, and the main language is English.

Now the Maori people are trying hard to save their own language. There are several ways to do that. One is through 'language nursery schools'. If the children learn Maori, the language will never die.

- (3) Today some radio programs are broadcasting Maori. Now the Maori people have a plan to build a Maori language TV station. There is also a plan to teach Maori as a subject in school.

The words below are a Maori motto. I was delighted to find these words in a book.

When my language dies, I die:

When my language lives, I live.

これを文ごとに旧情報・新情報に分け、各文の「結束」関係を図示すると、次ページの通りとなる。

- [記号の説明] () : ()内の数字は文の表出番号
 § : 段落の区切れ
 §§ : 単元内でのパートの区切れ
 O || N : Oの部分は旧情報 || Nの部分は新情報
 * : 情報の流れの切斷 (Disturbance)
 ϕ : 省略
 — : 形式上の結束関係 R : Reference
 S : Substitution
 E : Ellipsis
 C : Conjunction
 L : Lexical cohesion
 太字 : 各段落におけるタイトル (の一部) との結束関係
 : 内容上の結束関係
 ■ : "ways" (1)の内容的な内訳

- (TITLE) || The **Maori in New Zealand**
- (1) **New Zealand** || is a country in the South Pacific.
- (2) It || is made up of two main islands.
- (3)* || Many people from other countries visit New Zealand to spend their holidays.
- §
- (4) In **New Zealand** you || see several different ethnic groups.
- (5) One of them || is the Maori.
- §§
- (6) Years ago all the **Maori** people || spoke the Maori language.
- (7) Today only one fifth of the 350, 000 Maoris || speak it.
- (8)*? || Why is this so?
- (9) (ϕ) Because || the majority of the people in the country are not Maori,
 § and the main language is English.
- (タイトルの一部と結束をなしており、しかもタイトル並びに導入部のトピックを具体的に展開しようとしているので、この段落の設定は妥当である。また、先行文との文構造の上で *paralellism*⁴⁾をなしている。)
- (通常、thisはReference, soはSubstitutionの結束関係を持つものとされるが、本稿筆者にとっては、それぞれが前の部分のいずれと結束関係を保持しているのか判断がつかねる。)
- (ϕのところにはthis isが形式的には入るはずであるが、情報価値が低いためか省略されている。また、BecauseはWhyに対応するもので、必要不可欠なものではない。したがって、旧情報となる。)

(10) Now the **Maori** people || are trying hard to save their own language

(R)

(11)* There || are several ways to do that.

(E)

(12) One (ϕ) || is through 'language nursery schools'.

(L)

(L)

(L)

(13) If the children lean Maori, || the language will never die.

§ §

(14)* || Today some radio programs are broadcasting Maori.

(15)* Now the Maori people || have a plan to build a Maori language TV station.

(16)* There || is also a plan to teach Maori as a subject in school.

§

(17)* || The words below are **Maori** motto.

(R)

(18)* I || was delighted to find these words in a book.

(R)

(19) When my language dies, I die:

When my language lives, I live.

(19) When my language dies, I die:

(L)

(L)

(L)

(L)

(L)

(L)

(20) When my language lives, I live.

(文構造上でparallelismをなしている。)

上の略図中に*のついた(3), (11), (14), (15), (17), (18)で発生している disturbance の原因を以下で示す。

情報がうまく流れているときは、普通、先行文の新情報（略図中のⅡの右側）の一部もしくは全部を取り出してそれを旧情報⁵⁾として主語にたて、さらに新たな内容を加味していく、というパターンが維持されている。ところが、

(3)* : タイトルや(1), (2)で述べられた既知情報とは何の結束もない Many people from other countries を主語にして展開しているため、読み手は(3)の文を見ることによって disturbance を感じるのではないか。

(11)* : この there 構文のように、先行文の新情報から旧情報として受けとめられないと、結束に欠け、話題の焦点がぼやけてしまい、読み手は disturbance を感じるのではないか。また(11)の新情報の部分に指示語thatが存在しているが、指示されるものは先行文の新情報の部分にあることが多く、また、指示語は旧情報の部分にくるのが普通である。しかし、この旧情報である that が(11)の新情報の部分に存在しているため、情報の流れを攪乱している。

段落が新しく設けられるときには、必ずしも先行文との結束は問われないが、少なくとも段落中には、タイトルの一部もしくは全部との結束があったほうがいい。ところが、

(14)* : 旧情報の部分が不在であることから、ここにはタイトルとの結束がなく、また、先行文(13)との結束もないために disturbance が発生していると思われる。さらに、段落を新しく設けた意図が不明である。トピックが前の段落と変わっていないので、段落が変わることによって新しいトピックを期待していた読み手は、トピックが先行段落と連続しているために disturbance を感じるのではないか。

(15)* : (15)の主題が先行文(14)と結束を持っていないので、読み手は disturbance を感じるのではないか。

(16)* : (11)の場合と同様に、話題の焦点がぼやけてしまっている。

(17)* : (14)の場合と同様に、旧情報の部分が不在であることから、タイトルとの結束がなく、先行文(16)との結束も見あたらないため、読み手は disturbance を感じるのではないか。

(18)* : 主語の I は、この場合、この文章の「筆者」と考えるほかないが、それまでに筆者に関するスキーマがこのテキストに与えられていないため、読み手は disturbance を感じるのではないか。

さて、上で指摘した disturbance を解消するために、以下の通り試案を提示する。なお、disturbance 解消のための原文変更のほかに、語彙や文法事項を変更したところもある。⁶⁾

(3)* : タイトルや(1), (2)で述べられた既知情報との結束を維持するために、(3)Due to

its beauty, it attracts many people from all over the world. とする。この文頭の Due to its beauty は, it attracts... の理由に相当する部分として、情報の流れや結束の観点から文頭に補ってよからう。

- (8)* (?): this, so それぞれの表す内容が、先行文のどれに相当するのか読み手には断定しにくいので、Why is this so? の部分を割愛し、This is because the majority of the people in the country are not Maori, and the main language is English. とする。Because で始めるより、This is で始める方が、書き言葉では望ましいと思われる。
- (11)* : (10)の新情報と(11)の新情報を一つに纏めてしまえば、新旧の情報の入り乱れも解消できる。例えば、The Maori people are now trying hard to save thier language in several ways. とする。
- (14)*, (15)*, および(16)* : (12)に引き続き、(14), (15), (16)は、(11)の中の ways の具体例を列挙しているところであり、新たに段落をつくる必要はない。(14), (15), (16)も、(12)とパラレルにして、One way is through 'language nursery schools.' Another way is to broadcast some radio programs in Maori. Another way is to build a Maori language TV station. Another way is とする方法も考えられるが、くどくどしいので、First, Also, In addition などを使って列挙する方法をとり、First, they have built 'language nursery schools.' Also, they are broadcasting some radio programs in Maori. In addition, they are planning to build a Maori language TV station. They are also planning to teach Maori as a subject in school. とする。
- (17)* および(18)* : (1)から(3)までが導入部 (マオリ族の紹介)、(4)から(16)までが展開部 (マオリ語について)、となっており、(17), (18)は終結部になるべきところである。終結部というのはトピックに対する書き手のコメントなどを与える部分であり、また、読み手に印象づける部分でもある。そこで、タイトルの中の The Maori という部分を利用して終結部を次のように纏め、新たな段落とする。

The Maori people have a motto:

When my language dies, I die:

When my language lives, I live.

When I discovered these words in a book, I was pleased. とする。

上記の試案に基づいて教科書原文を変更すると、次の通りとなる。

The Maori in New Zealand

- (1) New Zealand is a country in the South Pacific. It is made up of two main islands.

Due to its beauty, it attracts many people from all over the world.

In New Zealand you can see several different ethnic groups. One of them is the Maori.

- (2) Years ago all the Maori people spoke the Maori language. Today only one fifth of the 350,000 Maoris speak it. This is because the majority of the people in the country are not Maori, and the main language is English.

The Maori people are now trying hard to save their language in several ways. First, they have built 'language nursery schools.' If the children learn Maori, the language will not die. Also, they are broadcasting some radio programs in Maori. In addition, they are planning to build a Maori language TV station. They are also planning to teach Maori as a subject in school.

- (3) The Maori people have a motto:

When my language dies, I die:

When my language lives, I live.

When I discovered these words in a book, I was pleased.

Ⅲ おわりに

平成元年に告示された『中学校学習指導要領(外国語)』は、その骨子の一つとして、特に中学校第3学年で、情報の概要を適確に受発信できる基本的な能力の育成を求めている。また、『高等学校学習指導要領(外国語)』でも、特に「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」「オーラルコミュニケーションB」「オーラルコミュニケーションC」「リーディング」「ライティング」で、その育成を求めている。

情報洪水の時代といわれる今日、情報の軽重や流れに留意しながら効果的・経済的に意思の伝達ができるように育成することは、言語や年齢を問わず必要なことであろう。

適切な情報伝達の在り方を求める一方策として、今回は文部省検定済み中学校英語教科書 *NEW CROWN 2*, Lesson 8 を任意抽出し、それを「結束」の観点から管見して修正文の試案を提起してみたが、こうしてテキスト構成のすべてが「結束」関係というテキスト内部のマイクロ構造のみで処理されるものではないことは言うまでもない。たとえば、この「結束」にしても、There構文を含めた形式主語、話題化(Topicalization)、左方/右方転位(Left/Right dislocation)などの処理といった問題があり、また、この他にもテキストのCoherence(統括性)、意図性(Intentionality)、容認性(Acceptability)、情報性(Informativity)、

場面性(Situationality), テキスト間相互関連性(Intertextuality)などといった, テキスト外部のマクロ構造的問題をも視野に入れて考察しなくてはならない⁷⁾ことは当然である。これら山積する未解決の問題については今後の研究課題としたい。私たちは, 情報の流れに係わる基本的知識を体得することが, いわゆる英語の4技能を向上させる上で大いに役立つと信じているからである。なお, *NEW CROWN* 以外についても, 上記の課題を視野に入れつつ検討し, 機会を得て発表したいと念じている。

注

1) 人間の言語は, 時間の流れに沿って分節音を並べて情報を伝達する。つまり, 同時に2つ以上の音を出すことができないのであって, 音で作られる語も1つ1つ線のように(linear)つなげて文にしなくてはならない。

そのような点から談話の構成を考えてみた場合, ある文の旧情報を表す部分は前の文にできるだけ近いところ, 普通は主語のところに現れるのがもっとも自然である。旧情報が前の文の内容(の一部)を受け継ぐものである以上, それが前の文に近いほど聴者の記憶の負担を軽くし, 談話の流れはよくなる。逆に旧情報を表す表現が文の後ろにある場合には, 前の文との間に伝達上重要な新しい情報が介在することになり, その文と前の文とのつながりを悪くするのである。(福地: 29-30)

2) 1984年時点における新世代コンピュータの文章理解の躓きが, 次の3点で外国語学習者のそれと酷似していると言われている。

① 高度な分析・推論能力がないこと。

② 文章には数多くでてくる「これ」「それ」といった代名詞(指示詞)が何を指すのかわからないこと。

③ 常識を使いこなせないということ。(大島: 134)

このことは, 今後の英語教育の実践においても大きな示唆を含んでいると思われる。

3) 「結束」とは表層テキスト内の単語どうしが, 互いにどう関連しているかに関わる概念のことである。「結束」には, 次の5項目がある。

1. 「指示」(Reference):

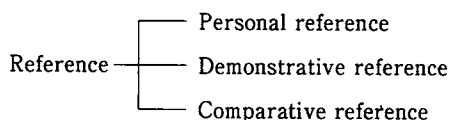
(例) If you happen to meet the admiral, don't tell him his ship's gone down.

(Halliday and Hasan: 8)

この場合, him, his は, the admiral を指示している。

「指示」には, 「人称詞(Personal reference)」、「指示詞(Demonstrative reference)」、「比較詞(Comparative reference)」がある。「人称詞」には人称代名詞の主

格, 所有格, 目的格などがあり, 「指示詞」には this, that などがあり, 「比較詞」には similar, better などがある。



2. 「代用」(Substitution) :

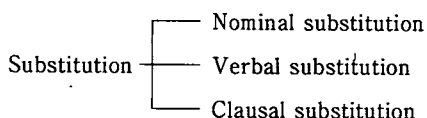
(例) Did the gardener water my hydrangeas ?

----He said so.

(Halliday and Hasan : 14)

この場合, the gardener water my hydrangeas という部分を so で置き換えている。

「代用」には, 「名詞(句)代用」(Nominal substitution), 「動詞(句)代用」(Verbal substitution), 「節代用」(Causal substitution)がある。「名詞(句)代用」には one, ones, same があり, 「動詞(句)代用」には do, do so, do it, 「節代用」には so, not がある。

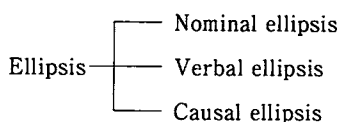


3. 「省略」(Ellipsis) :

(例) Did I hurt your feelings ? I didn't mean to (φ). (Halliday and Hasan : 6)

ここで空集合の記号は, その部分の要素が削除されてしまったことを示している。削除された部分がゼロで代用されたと解釈されることもある。

「省略」には, 「名詞句の省略」(Nominal ellipsis), 「動詞句の省略」(Verbalel lipsis), 「節の省略」(Causal ellipsis)がある。

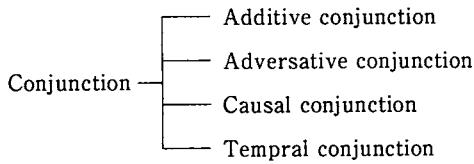


4. 「接続」(Conjunction) :

(例) For the whole day he climbed up the steep mountainside, almost without stopping. Yet he was hardly aware of being tired. (Halliday and Hasan : 238-239)

ここでは, yet が二つの文をつなげている。

「接続」には, 「順接」(Additive conjunction), 「逆接」(Adversative conjunction), 「理由」(Causal conjunction), 「時」(Temporal conjunction)がある。「順接」には and, and also などがあり, 「逆接」には but, yet, on the contrary などがある。「理由」には so, thus, because, in that case など, 「時」には then, at once, soon などがある。

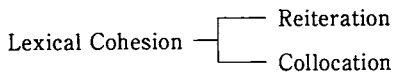


5. 「語彙結束」(Lexical cohesion):

(例) I've been to see my great-aunt. The poor old girl's getting very forgetful these days. (Halliday and Hasan: 276)

ここでは my great-aunt を the poor old girl で繰り返している。

「語彙結束」は、大別すると「語の繰り返し」(Reiteration)と「連語」(Collocation)に分かれる。



なお、英語における「結束」については、Halliday/Hasan 著 *Cohesion in English* と福地肇著『談話の構造』が詳しい。

4) この Parallelism における「結束」を示すと以下の通りとなる。

(6) Years ago all the Maori people spoke the Maori language.



(7) Today only one fifth of the 350, 000 Maoris speak it.

5) 普通、話者は相手の全く知らないことだけを並べるのではなく、聴者にある程度の子備知識があることを前提にして、それに積み重ねるような形で新しいことがらを伝える。したがって、話者は聴者がその予備知識を活用して新しい知識を受け入れやすいように、文または談話を組み立てなくてはならない。聴者があらかじめ持っている[と話者が判断した]知識を「旧情報」(old information)、話者が[聴者にとって未知と判断した情報で]新たにつけ加える知識を「新情報」(new information)と言う。

(福地: 13 []内の文言は本稿筆者が補足した。)

6) (4)での can の挿入、(10)での Now が移動した点については、ネイティブスピーカーの意見を取り入れた。(15)で、“have a plan”を“are planning”と変更した点については、原文では話者の心中にある特定の計画のみを示唆するのに対し、“are planning”を用いることでその計画が実行されつつあることを示唆する。本テキストの内容から判断すると、後者のほうが望ましいと思われる。(18)では、I was delighted となっているが、なぜこの人物が delighted なのかその理由が読み手に伝わってこない。そこで、せめて感情の度合いを落とし、pleased としておく。また、find については、これまでの流れから「た

またま見つけた」と解釈すれば、修正文のように discoverd のほうがよいと思われる。

7) 例えば、読みの行為について言えば、それは作者が読者に一方的に情報などを授けることではなく、先行現行のテキスト資料(意味を持つ時間的空間的資料)と自らのスキーマとを相互作用させながらテキストを生産する書き手のそのテキストを通して、先行現行のテキスト資料と自らのスキーマとを相互作用させながら読み手が自らのテキストを生産する共同作業だからである。

参考文献

- de Beaugrande, R. and W. Dressler. *Introduction to Text Linguistics*. London and New York: Longman 1981
- Halliday, M. A. K. and R. Hasan. *Cohesion in English*. London and New York: Longman 1976
- 大島 真『談話文法研究』リーベル出版 1992
- 谷口賢一郎『英語のニューリーディング』大修館書店 1992
- 福地 肇『談話の構造』大修館書店 1985
- 村田勇三郎『機能英文法』大修館書店 1982

*本稿における修正文作成過程で、Ms. Elizabeth Ann Kamei, Ms. Hana Taleb, Ms. Tina Marie Wilson, Mr. Scott Joseph Piotrowski らに数々の貴重な意見を賜ったが、修正文に係る最終責任は、すべて本稿筆者に帰するものである。

なお、お寄せいただいたコメントの一部を紹介しておく。

I found that "B" (the revised version) made more sense and flowed much more fluidly. For a native speaker the meaning is the same from both "A" (the original text) & "B", but for a junior high school student I think that "B" would be clearer.

(カナダ出身, 20代女性, 群馬県内 AET)

Original text is a bit difficult to follow because of sentence structure. Also, order of ideas in each paragraph doesn't flow smoothly.

Revised edition is much clearer. Order of information presented flows much easier to understand because the ideas of the 2nd and 3rd page of the original are combined successfully in one paragraph here.

(アメリカ出身, 20代女性, 群馬県内英会話学校講師)

Innovation in the Japanese College EFL Reading Instruction : A Proposal of Explicit Strategy Training

Keiko Uehara

Ph. D. Program in Linguistics

The Graduate School and University Center

The City University of New York

New York, N. Y. 10036, U. S. A.

Yoshimitsu Kanai

Department of English, Faculty of Education

Gunma University

Maebashi, Gunma 371, Japan

(Accepted on Oct. 20, 1994)

Introduction

Beginning a quarter century ago, second language researchers have paid attention to reading strategies as well as metacognitive awareness. Since the 1980s in particular, some researchers have started to utilize effective strategies, which fluent readers frequently employ, directly in the EFL reading instruction in order to develop both learners' reading comprehension and their metacognitive ability. Such instruction is called direct/explicit reading strategy training.

Reading strategies are mental processes which a reader consciously chooses to accomplish his/her reading task, and which may or may not develop fluent comprehension. Strategies include skimming, scanning, predicting, making inferences, activating appropriate schemata, guessing word meaning, tolerating ambiguity, reading for meaning, critical reading, and recognizing text structure.

The use of these problem-solving agencies is regulated by metacognitive ability. Flavell (1978) has reported two aspects of metacognitive ability: knowledge of cognition and regulation of cognition. One of these aspects, knowledge of cognition, refers to a reader's knowledge about his/her own cognitive resources, and compatibility between the reader and the reading situation (Carrell 1989: 122). Also, Baker and Brown (1984) have pointed

out that knowledge that a particular strategy is useful (awareness) precedes its routine use, which in turn precedes the ability to describe how to use it (Carrell 1989: 122). Carrell (1989) refers to this knowledge as metacognitive awareness.

Research preceding this study has shown that better readers are better strategy users (Carrell 1989; Devine 1987) and that younger and less fluent readers use fewer strategies and use them less effectively (Garner 1987; Nist & Mealey 1991; Pardon & Waxman 1988). Also, fluent readers are more effective in using metacognitive skills than less fluent readers (Grabe 1991).

Although there have not been many studies reported yet about the effectiveness of direct strategy training on reading comprehension in the L2 context, and few reports in the Japanese EFL classroom setting in particular, it is reasonably expected that strategy training will positively effect on Japanese EFL students. Given that their reading comprehension can be improved through direct strategy training, it can also be expected that their metacognitive awareness should be improved.

The purpose of this study is to propose a model of the explicit reading strategy training curriculum for Japanese EFL learners.

Following this introductory chapter, Chapter 1 will discuss, as theoretical foundations of this study, critical component skills/knowledge in fluent reading. In Chapter 2, a schema-theoretic view of reading, which may be an account for the theoretical foundations, will be described. In Chapter 3, potential obstacles to fluent reading of the Japanese EFL learners will be listed. In Chapters 4 and 5, recent research on EFL reading strategy training and some thoughts on designing a reading strategy training curriculum are described respectively. In Chapter 6, a model of the explicit reading strategy training curriculum for the Japanese EFL learners will be presented. In Chapter 7, a summary of this study will be given.

1. Component Skills in Reading

To aid our quest for improvement of students' reading comprehension and metacognitive awareness, we need to respect the findings of preceding research on the conditions of fluent reading.

In the past quarter century, various studies on second language reading were set forth in order to provide explanations of the reading process as well as to improve second

language reading instruction. The contributions of these studies have been categorized by Grabe (1991), who uses them to describe the fluent reading process as a set of critical component skills/knowledge as follows:

1. Automatic recognition skills
2. Vocabulary and structural knowledge
3. Formal discourse structure knowledge
4. Content/world background knowledge
5. Synthesis and evaluation skills/strategies
6. Metacognitive knowledge and skills monitoring

(Grabe 1991; 379)

Automatic recognition skills refer to smooth identification skills, which fluent readers unconsciously use to control the reading process (Stanovich 1990). Less fluent readers lack automaticity in lower-level processing.

Vocabulary and structural knowledge are vital components of inference (Barnett 1986; Devine 1988; Eskey 1988; Nation 1990) and of automatic recognition skills (Grabe 1991).

Formal discourse structure knowledge refers to formal schemata, or knowledge of text organization. Fluent readers may use this schema better than less fluent readers. Carrell (1984a) studied the effect of four types of text patterns on recall protocols and found that cause-effect, compare-contrast, and problem solution effected recall more than collection. Thorndike (1974) noted the effect of story grammar and Kintsch & Van Dijk (1978) reported the effect of macro-structure.

Content/world background knowledge refers to content schemata, which deeply effects reading comprehension. There are several kinds of content schemata: cultural-specific (Carrell 1984b) and discipline-specific (Anderson & Urquhart 1983), and so on. Fluent readers are efficient at activating proper schemata in reading.

Synthesis and evaluation skills and strategies refer to abilities to predict from the text and respond to the content of the text. These abilities are also important for fluent reading.

Metacognitive knowledge and skills monitoring are critical components since they are concerned with knowledge about cognition and the self-regulation of cognition. Fluent readers seem to have more metacognitive knowledge than less fluent readers and are better at using reading strategies.

Five components among the six, from (1) to (5), may be dichotomized into two

categories. One is the knowledge area and the other is the skill area. The skills enable the knowledge activate toward understanding. And, it is metacognitive ability, (6), that gives maneuverability to the skills. That is, there are three vital conditions for fluent reading: existence of knowledge, activation of knowledge, and awareness of the skills (strategies) and of use of strategies (metacognition). Automatic recognition skills enable readers to activate linguistic schemata, vocabulary and structural knowledge. Synthesis and evaluation skills help readers utilize formal/content schemata. Also, metacognitive knowledge and skill monitoring facilitate bidirectional reading interaction between low and high level information processing. Deficiency of one or more of the components may cause the inefficient interaction of text-based and knowledge-based processing. In our reading instruction we should employ effective methods to develop learners' schema availability, schema activation, and metacognitive awareness.

2. Schema-Theoretic View of Reading

Among the components of reading in Chapter 1, it seems we need to place more effort on those relating much with schema theory.

According to schema theory, comprehending a text is an interactive process utilizing the reader's background knowledge, schema, and the text. Efficient comprehension requires the ability to relate the textual information to one's own prior knowledge (Carrell & Eisterhold 1983).

Since Goodman (1967) proposed his "psycholinguistic model of reading," the concept that the reading act is a cyclical process of sampling, predicting, testing and confirming, and revising, have drawn an array of discussion.

Research in psycholinguistics and cognitive psychology (Goodman 1967; Rumelhart 1977; Smith 1971) has indicated that reading is a sequential process which includes sampling, predicting, testing, and confirming (Goodman 1967). Readers first look for cues in the text, and then guess the meaning of the text and what will come next on based on the relationship between the cues in the text and their prior background knowledge. They then test their guess by sampling the text further, and either confirm it, or reject it and search for another hypothesis about the meaning of the text.

From the schema-theoretic perspective, reading comprehension involves an interaction of text-based processing and knowledge-based processing. We call these "bottom-up

processing mode” and “top-down processing mode”. The former consists of decoding individual lexicogrammatical units and building textual meaning from the smallest units to the largest to reach understanding. The latter consists of making predictions about the text based on the reader’s own background knowledge, and then checking the text to see whether or not the prediction can be confirmed.

Fluent readers employ these two processing modes effectively, shifting from one to the other to accommodate a particular reading situation (Carrell 1988) . Their text-based processing is automatic (Adams 1990 ; Eskey 1988 ; Grabe 1991 ; Stanovich 1990), and they use prediction not for word meanings but for what is written next in the text (Grabe 1991). In contrast, poor readers tend to rely too much on a single processing mode (Carrell 1988). Various research works have shown that this overreliance on one or the other of these two processing modes may come from various sources. We shall discuss them in Chapter 3.

3. Potential Obstacles to Fluent Reading of the Japanese EFL Learners

There are several potential obstacle sources, which may prevent Japanese EFL learners from reading fluently, as follows :

- (1) Orthographic differences between L1 and L2 can be a likely cause of difficulties (Taylor & Taylor 1983 ; Tzeng & Hung 1981).
- (2) A language ceiling, or threshold may cause a short circuit in the reader’s system and prohibit the complete transfer of L1 reading skills to EFL reading (Clarke 1979 ; Eskey 1986).
- (3) Unavailability of formal schemata, or knowledge of dissimilarities of the rhetorical structure, may hinder readers in their comprehension of the text (Carrell 1984a, 1985, 1988b ; Cziko 1978 ; Nist & Mealey 1991).
- (4) Deficiency of content schemata, or prior knowledge of the content area including cultural or discipline-specific knowledge, may strongly affect reading comprehension (Alderson & Urquhart 1984 ; Carrell & Eisterhold 1983 ; Steffensen Joag-dev & Anderson 1979).
- (5) Unactivation of relevant schemata may draw reading processing into text-biasedness or text-boundedness (Carrell 1988b ; Carrell & Eisterhold 1983).

In addition, there are some developmental factors involved. Depending on the age of the learner and the ability level, we should take account of two more possible obstacles as follows:

- (6) Younger and less proficient students use fewer strategies and use them less effectively in their reading comprehension (Garner 1987; Nist & Mealey 1991; Pardon & Waxman 1988) (quoted by Grabe 1991).
- (7) They tend to be less effective in using metacognitive skills, as well.

As we discussed above, Japanese learners seem to have many difficulties in EFL reading. In the Japanese college EFL reading classroom, while much attention tends to be paid to vocabulary and structural knowledge, it is often said that students' automaticity has not been sufficiently improved. Deficiency of automaticity makes it difficult for students to use their content/world background knowledge and synthesize it with the information from the text, and keeps them text-bounded. Formal discourse knowledge is not usually taught sufficiently. This also makes students near-sighted and stuck with local areas. And, it is not certain that students' content/world background knowledge, even if it supposedly exists sufficiently enough, are adequately and efficiently activated for understanding the text. Furthermore, we lack discussion and study on metacognitive knowledge and tend to pay attention only to reading comprehension. These facts tend to make learners word-bounded.

In order to compensate for the present condition of the Japanese EFL reading instruction, it seems worth adopting the effect of strategy training on our students. We shall discuss preceding research on strategy training in Chapter 4.

4. Recent Research on EFL Reading Strategy Training

Since the 1980s, reading strategy training has attracted the attention of researchers. Relatively few strategy training experiments have been reported in the L2 context (Grabe 1991) and, unfortunately, few studies have been reported on the Japanese EFL readers. However, new studies on reading comprehension improvement are imperative (Grabe 1991). Various studies on the reading process and the difference between good and poor readers have implied the significance of effective strategies. Strategy training is a positive

instructional method to expose readers to effective strategies which fluent readers frequently employ. It is expected that through this pedagogical technique, readers will become aware of these effective strategies and employ them for their better reading comprehension.

Carrell (1985) studied the effect of strategy training on text organization and reported that the training group showed improvement. Carrell (1989) reported her comparative study of Spanish and American students and showed differences in metacognitive awareness of good/poor readers. Barnett (1988) reported improvement of students' reading in her year-long experiment in French class. Kern (1989) has examined the effect of strategy training in word analysis, sentence analysis, and discourse analysis. The results of the experimental group showed significant improvement in comprehension and word inference.

Garner (1987) and Pardon & Waxman (1988) pointed out that younger and less fluent readers use fewer strategies and use them less effectively. Also, numerous studies have shown that fluent readers are better at using metacognitive knowledge than less fluent readers and that there is a developmental factor involved (Grabe 1991).

5. Designing a Reading Strategy Training Curriculum

Although the effect of explicit strategy training may reasonably be expected because some experiments on it in improving subjects' reading comprehension have shown a positive effect, as was mentioned in Chapter 4, some studies have not. For example, Caverly and Orlando (1991), using SQ3R in L1 class, did not see any improvement in their subjects' reading comprehension. Pressley, Lysynchuk, D'ailly & Cake (1989) have pointed out that, in strategy training, duration of training, clarity of training procedures, and student responsibility are all important variables (Grabe 1991). The discrete point which makes for successful strategy instruction isn't precisely known. However, one possibility for this discrete point is how the procedure is tailored to fit the students.

In the case of the Japanese EFL readers, as we discussed in Chapter 4, strategy training, emphasizing, in particular, in global areas together with local areas is needed so that learners' text-boundedness is decreased. Also, in order to emphasize reading for meaning, as Grellet (1981) notes below, in our instruction we should try to start with global areas:

It is clear, . . . , that one should start with global understanding and move towards detailed understanding rather than working the other way round. The task given to begin with should be of a more global kind — within the competence of the students. (Grellet 1981 : 6)

This does not mean that bottom-up processes are unimportant. The stronger and the more automatic the activation of bottom-up processing is, the stronger is the interaction of these bidirectional processes. Both students' consciousness and pedagogic attention should be dealt with at this point.

6. A Model of Global Strategy Training for the Japanese College EFL Learners

Based on the above perspective, we have developed strategy training procedures, some of which are modified versions of Dixon & Nessel (1992), Grellet (1981), Langer (1981), Mahon (1986), Mikulecky (1986), Nuttall (1982), Uehara & Shimizu (1993), and Uehara et al. (1994) to fit our students. A list of all the items including local and global areas will be shown in this chapter.

For adequate comprehension, relevant schemata must exist and be activated. Also, for cultivation of students' metacognitive awareness, all the activities enumerated here should be performed in a manner which facilitates their self-consciousness about their synthesis skills/strategies as well as evaluation skills/strategies to attack tasks concerned.

For the sake of convenience, we will make a distinction here between "content schema", "formal schema" (Carrell 1983), and "others". The first is background knowledge of the content area of the text and the second is background knowledge of the formal rhetorical organizational structure of a text (Carrell 1983). The category labelled "others" deals with activities within the sentence (bottom-up processing) and rapid reading activities. The activities within the sentence, in particular, may be used as bridging tools from bottom-up to top-down processes or vice versa.

Although there is plenty of information on lexicogrammatical and background knowledge areas, there tend to be little information on the formal knowledge area. For proper instruction on the formal knowledge area, we sometimes need to analyze reading materials. The activities constructed under each category are as follows :

List of Activities

I. Local reading activities

A. Letters

- 1) Recognition of a single letter
- 2) Recognition of plural letters

B. Words

- 1) Recognition of a word
- 2) Dictionary use
- 3) morphemes

C. Phrases

- 1) Chunking (small sense groups)
- 2) Chunking (large sense groups/clause)

D. Syntactic structures

- 1) Recognition of key structures

II. Global reading activities

A. Content schema activation

- 1) Predicting from illustrations and titles
- 2) Previewing from titles and part of texts (skimming)
- 3) Guessing from key words (Pre-reading Plan)
- 4) Guessing the next content of the text (Directed Reading and Thinking Activities)
- 5) Guessing word meanings (cloze procedure)
- 6) Guessing topics and registers
- 7) Grasping main ideas/author's intention
- 8) Summarization
- 9) Giving titles
- 10) Mapping texts
- 11) Thinking skills

B. Formal schema activation

- 1) Referential expressions
- 2) Paragraph organization
- 3) Previewing from titles and part of texts using knowledge about paragraph

organization (skimming)

4) Paragraph development

5) Macro structure

6) Summarization using knowledge about paragraph organization

C. Others

1) Phrase reading

2) Thematic structure and information structure

3) Skimming

4) Scanning

5) Rapid reading and extensive reading

7. Summary

Research on strategy training and metacognitive awareness has started to attract much attention but still lacks the amount of both practice and study are called for. This proposal will hopefully lead to improvements in the Japanese EFL reading instruction and study as well, because, as Grabe (1991) noted,

The potential for reading comprehension improvement from comprehension strategy training is enormous. Second language researchers are just beginning to explore the issues in this area, Given the enormous range of research studies that will be needed, this field should remain a major locus of second language reading research for the next decade. (Grabe 1991: 394)

References

- Adams, M. (1990) *Beginning to read*. Cambridge: MIT Press.
- Alderson, J. C. and A. H. Urqhart, eds. (1984) *Reading in a foreign language*. New York: Longman.
- Baker, L. and A. Brown (1984) Metacognitive skills and reading, in P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, and P. Mosenthal, eds. (1990) *The handbook of reading research*. New York: Longman.

- Barnett, M. (1986) Syntactic and lexical/semantic skill in foreign language reading: Importance and interaction. *Modern Language Journal* 70.
- (1988) Teaching reading strategies: How methodology affects language course articulation. *Foreign Language Annals* 21.
- Block, E. (1986) The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly* 20.
- Carrell, P. L. (1983) Background knowledge in second language comprehension. *Language learning and Communication* 2(1).
- (1984a) The effects of rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly* 18.
- (1984b) Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *Modern Language Journal* 68.
- (1985) Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly* 18 (3).
- (1988) Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading, in P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey, eds., *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1989) Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal* 73, ii.
- Carrell, P. L., J. Devine, and D. E. Eskey, eds. (1988) *Interactive approaches to second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. and J. C. Eisterhold (1988) Schema theory and ESL reading Pedagogy, in P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey, eds., *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L., B. G. Pharis, and J. C. Liberto (1989) Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly* 23(4).
- Caverly D. and V. Orlando (1991) Textbook study strategies, in R. Flippo & D. Carverly, eds., *Teaching reading and study strategies*. Newark: International Reading Association.
- Clarke, M. A. (1988) The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance, in P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey, eds., *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (1990) *Language learning*. New York: Newbury House. Barkman, and R. Jordan, eds., *Reading in a second language: hypotheses, organization, and practice*. Rowley: Newbury House Publishers.

- Cziko, G. A. (1978) Differences in first- and second-language reading: The Use of syntactic, semantic, and discourse constraints. *Canadian Modern Language Review* 34.
- Devine, J. (1988) A case study of two readers: models of reading and reading performance, in P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey, eds., *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1987) General language competence and adult second language reading, in P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey, eds., *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. and W. Kintsch (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dixon, C. N. & D. D. Nessel (1992) *Meaning making: directed reading & thinking abilities for second language students*. Engliwood Cliffs: Prentice-Hall Regents.
- Dubin, F., D. Eskey, and W. Grabe, eds. (1986) *Teaching second language for academic purposes*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Eskey, D. E. (1986) Theoretical foundations, in Dubin, F., D. Eskey, and W. Grabe, eds. (1986) *Teaching second language for academic purposes*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- (1988) Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers, in P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey, eds., *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavel, J. H. (1978) Metacognitive development, in J. M. Scandura & C. J. Brainerd, eds., *Structural/process theories of complex human behavior*. Alphen: Sijthoff & Noordhoff.
- Garner, R. (1987) *Metacognition and reading comprehension*. Norwood: Ablex.
- Goodman, K. S. (1973) On the psycholinguistic method of teaching reading, in F. Smith, ed., *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- (1971) Psycholinguistic universals in the reading process, in P. Pimslear and T. Quinn, eds., *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University press.
- (1967) Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6(1).
- Grabe, W. (1991) Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25(3).
- Grellet, F. (1981) *Developing reading skills: a practical guide to reading Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kern, R. G. (1989) Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability. *The Modern Language Journal* 73, ii.
- Langer, J. A. (1981) From theory to practice: a pre-reading plan. *Journal of Reading* Vol. 25.
- Mahon, D. (1986) Intermediate skills: focusing on reading rate development, in F. Dubin, D. E. Eskey, and W. Grabe, eds., *Teaching second language for academic purposes*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Mikulecky, B. S. (1986) *Reading power*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Nation, P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. Rowley: Newbury House.
- Nist, S. and D. Mealey (1991) *Teacher-directed comprehension strategies*. Newark: International Reading Association.
- Nuttall, C. (1982) *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann.
- Odlin, T. (1989) *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pardon, Y. and H. Waxman (1988) The effect of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement. *TESOL Quarterly* 22.
- Pressley, M., L. Lysynchuk, H. D'ailly, and H. Cake (1989) A methodological analysis of experimental studies of comprehension strategy instruction. *Reading Research Quarterly* 24.
- Rumelhart, D. E. (1977) Toward an interactive model of reading, in S. Dornic, ed., *Attention and performance* vol.6. New York: Academic Press.
- Smith, F. (1971) *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Stanovich, K. (1990) Concepts of developmental theories of reading skill: cognitive resources, automaticity, and modularity. *Developmental Review* 10.
- Steffensen, M. S., C. Joag-dev, and R. C. Anderson (1979) A cross-cultural Perspective on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly* Vol. 15.
- Stoller, F. (1986) Reading lab: developing low-level reading skills, in Dubin, F., D. Eskey, and W. Grabe, eds. (1986) *Teaching second language for academic purposes*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Taylor, I. and M. Taylor (1983) *The Psychology of reading*. New York: Academic Press.
- Thorndike, R. L. (1974) Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly* Vol. 9.
- Tzeng, O. and D. Hung (1981) Linguistic determinism: a written language perspective, in O. Tzung and H. Singer, eds., *Perception of print*. Hillsdale: Erlbaum.
- Uehara, K. (1994) The effect of global strategy training on comprehension and

metacognitive awareness in the Japanese EFL reading classroom. Unpublished Master's thesis: Gunma University.

- and T. Hitotsuyanagi (in print) College students' metacognitive awareness of global and local reading strategies in Japanese as a first language and English as a second language. *The Journal of Takasaki City University of Economics* Vol. 37, No. 3.

教育実習生のストレスに関する基礎的研究Ⅱ

坂田成輝*1・音山若穂*2
古屋健*3・所澤潤*4

*1 日本学術振興会特別研究員

*2 東京都老人総合研究所

*3 群馬大学教育学部学校教育講座

*4 群馬大学教育学部附属教育実践研究指導センター

(平成6年10月21日受理)

問題提起

ストレスに関する心理学的なアプローチとして、Lazarusらによる認知的なモデル (Lazarus & Folkman, 1984) が頻繁に引用されてきたが、これに替わって、最近、情動を中心とした心理的ストレス反応を仮定した心理的ストレス・モデルが提唱されている (新名ら, 1990; 矢富, 1991)。図1にこのモデルの簡略図を示した。人間が生活している中で、何らかの出来事や事実に対して困った、嫌だ、辛いなどとネガティブな評価がなされると、それがストレス者となり、このストレス者によってネガティブな反応が生じる。この反応が、心理的ストレス反応であり、抑うつ気分、不安、怒りの3つの情動反応からなる。これらの反応が生じることによって、その低減を目的にしたコーピングが行われる。その結果、情

動反応が低減されずに持続した場合には、2次的な心理的ストレス反応として意欲・対人・思考反応が生じる。以上が図1に示した理論モデルの基本的な内容であり、現在まで、このモデルに基づいた研究が、学生や外来患者などを対象に行われている (新名ら, 1993

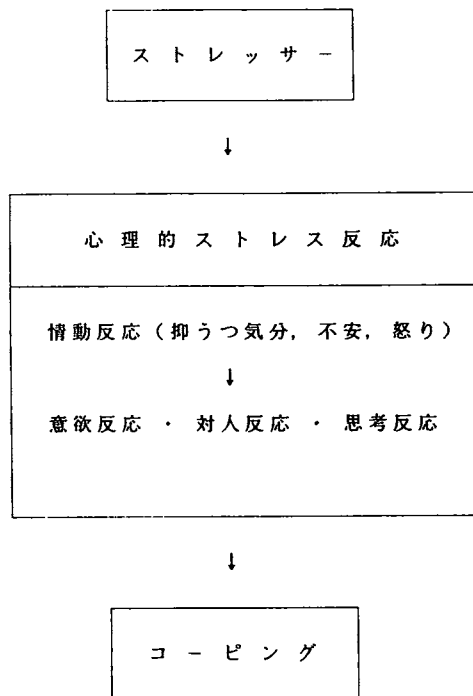


図1 心理的ストレスの理論モデル

；岡安ら，1992；尾関ら，1991）。

古屋ら（1994）は、上述の心理的ストレスの理論モデルに基づいて、教育実習という場面に着目した。そこで、教育実習生に対し、新名らによって開発された心理的ストレス反応尺度（新名ら，1990；新名，1994）を用いて、実習期間中に生じた心理的ストレス反応について実習終了後に回答させた。この研究において対象となった実習生の多くは、既に第一次実習として前年度に教育実習を1度経験した者であった。しかし、実習を経験していない学生を統制群として比較した結果、情動反応である不安に加え、思考反応である思考力低下も生じることが示された。また、目が疲れる、肌荒れ、食欲不振といった身体的反応が生じることも示された。これらの反応の生起は、教育実習という場面がストレス事態であることを示したと思われる。しかし、意欲反応である無気力や対人反応である引きこもりといった二次的な反応が生じることは少なく、さらに、高揚感が多く生じることも示され、教育実習という場面の特異性が示唆された。

教員の資質を向上させるために教育実習の一層の充実が求められている最近の傾向の中で、教育実習という場面がストレス事態になっているのなら、心理学的なストレス理論の観点から、実習期間中の実習生の心理的状态や身体的状態を明らかにし、教育実習に関わる指導に役立つ知見を得ることが求められる。図1に示した理論モデルに基づけば、実習期間中に生起する心理的ストレス反応の内容と強度は、経験されたストレスターの性質とインパクトによって異なると考えられる。それ故に、第1に求められることは、実習生が経験する可能性が高く、かつ、心理的ストレス反応を生起させ易いストレスターになりうる刺激事態を特定し、それがどの時点で経験され、どのような心理的ストレス反応を生起させるのかを解明することである。このためには、まず実習生に見られる心理的ストレス反応の多様な変動過程を把握しておく必要がある。

これらの点を踏まえ、本研究では、教育実習という場面がストレス事態になっていることを確認し、さらに心理的ストレス反応と身体的ストレス反応、及びそれらの相互関連性という観点から、実習生における心理的ストレス過程を捉える際の枠組みを呈示し、教育実習に携わる関係者が留意すべき点を明らかにすることを目的とする。そのために本研究では、実習開始前から実習終了後までの心理的ストレス反応と身体的ストレス反応を縦断的に測定し、統計的な解析に頼るのではなく、個々のケースに着目しながら、実習生の心理的状态と身体的状態の変動をより詳細に把握することにした。なお、本研究は、古屋ら（1994）に続く第2報告である。

方 法

1. 調査対象者

本研究の調査対象者は、平成5年9月28日から10月15日にかけて実施された群馬大学教育学部第一次教育実習の実習生（3年度生）計45名であり、対象者は全員、今までに教育実習を経験したことがない者であった。

2. 調査時期

本研究では、縦断的な測定を試みるために、調査時期として、実習開始直前の週末（1回目）、実習第1週の週末（2回目）、実習第2週の週末（3回目）、実習終了直後の週末（4回目）、実習終了から10日～20日の間（5回目）、の計5回を設定した。

3. 調査内容

本研究では、ストレス反応として、身体的ストレス反応と心理的ストレス反応を測定し、さらに、ストレッサーを合わせて測定した。

1) 身体的ストレス反応

新名ら（1991）による身体的ストレス反応を測定する尺度を24項目に短縮したもの（新名ら、1992）に、その他を項目として加えたものを使用した。各項目内容は、体がだるい、脱力感、動作が鈍い、眠れない、寝起きが悪い、冷や汗や脂汗をかく、頭痛、頭重感、めまい、呼吸が苦しい、動悸、息切れ、胸が締めつけられる、吐き気・嘔吐、腹張感、胃がもたれる、食欲不振、胃痛・腹痛、目が疲れる、耳鳴り、肌荒れ、肩こり、腰痛、手足の関節が痛む、その他、であった。各調査時期に、この1週間の間に自覚症状として認められたかどうか、各項目に対して2件法で回答させた。

2) 心理的ストレス反応

新名ら（1990）によって開発された心理的ストレス反応尺度の改訂版（PSRS-50R：新名、1994）を使用した。この尺度は、多様な心理的ストレス反応を測定するために開発されたものであり、情動反応として、抑うつ気分、不安、怒り（各6項目）、意欲反応として、自信喪失、無気力、絶望（各4項目）、対人反応として、引きこもり、依存、対人不信（各4項目）、思考反応として、思考力低下、侵入的思考（各4項目）、計11下位尺度（計50項目）からなっている。本研究では、教育実習という場面の特異性を考慮して、古屋ら（1994）の研究と同様に、これらの項目に、高揚感を測定する項目（5項目）を加えた計55項目に回答させることにした。回答形式は、各調査時期に、この1週間の間にどのくらい経験したかを、各項目に対して5段階（0：全くなかった、1：たまにあった、2：ときどきあった、3：しばしばあった、4：大体いつもあった）で自己評定させた。

3) ストレッサー

教育実習生用のストレッサー尺度は未だ開発されていないので、これまでの研究で作成された教育実習生用ストレッサー・リスト案の計90項目（坂田ら，1994）を刺激事態項目として使用した。これらの項目内容は、実習生が実習期間中に学校内でストレッサーとして経験する可能性のある出来事や事実である。2回目から4回目の各調査時期に、各項目に対して、この1週間の間に経験したかどうかを2件法で回答させ、経験された場合に関してのみ、その出来事に対して、困った、嫌だ、辛いなどどの程度感じたか、4段階（0：感じなかった，1：少し感じた，2：かなり感じた，3：非常に感じた）で自己評定させた。なお、本研究では、各項目に対する評定値の合計得点を算出し、この値のみを分析に用いた。

4. 調査手続き

調査用紙は、「教育実習中の生活状態アンケート」冊子に5回分まとめられ、実習開始前の事前指導の際に各対象者に配布され、実習終了後の5回目の調査時期の後に返却された。

結 果

1. ストレッサーとストレス反応の関係

各刺激事態項目に対する評定値の合計得点を算出し（2回目：M=44.6，SD=26.90；3回目：M=50.0，SD=27.86；4回目：M=38.2，SD=25.57），心理的ストレス反応の各情動反応，高揚感，身体的ストレス反応の合計得点とのPearsonの相関係数を算出した。その結果，何れの測定時でも，情動反応との間に.48以上の有意な相関が認められた（ $p < .001$ ）。さらに，身体的ストレスとの間にも，.40以上の有意な相関が認められた（ $p < .01$ ）。これらの結果は，実習期間中に経験されたストレッサーのインパクトが心理的ストレス反応としての情動反応と身体的ストレス反応の生起に関連することを示したと思われる。また，高揚感に関しては，2回目の測定時においてのみ有意な相関が認められ（ $r = -.323$ ， $p < .05$ ），3回目と4回目の測定時においてはストレッサーのインパクトとの関連性は示されなかった。

2. 心理的ストレス反応の時系列的な変動

心理的ストレス反応の時系列的な変動を捉えるために，各測定時の心理的ストレス反応の平均得点を各下位尺度毎に算出し，各反応に関して繰り返しのある分散分析を行った。

情動反応である抑うつ気分、不安、怒りに関しては、それぞれにおいて有意な時間効果が認められた（抑うつ気分： $F=9.52$, $df=4$, $p<.001$ ；不安： $F=22.76$, $df=4$, $p<.001$ ；怒り： $F=6.27$, $df=4$, $p<.001$ ）。図2に示したように、抑うつ気分と不安に関しては、実習開始前から実習期間の中間まで高い水準で生起しているが、怒りとともに4回目の測定時から減少する傾向が認められた。なお、高揚感に関しては、有意な時間効果は認められなかった。

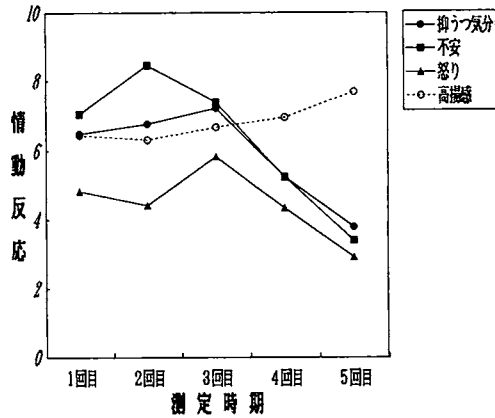


図2 情動反応の時系列的変化

意欲反応である自信喪失と無気力に関しては、有意な時間効果が認められ（自信喪失： $F=8.31$, $df=4$, $p<.001$ ；無気力： $F=4.13$, $df=4$, $p<.003$ ）、絶望についても同様の変動傾向が認められた（ $F=5.37$, $df=4$, $p<.069$ ）。図3に示したように、絶望の水準は全体的に低いが、意欲反応に関しても情動反応と同様に、4回目の測定時から減少する傾向が認められた。

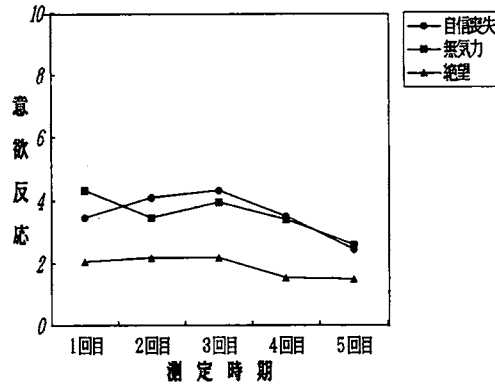


図3 意欲反応の時系的変化

対人反応である引きこもり、依存、対人不信に関しては、有意な時間効果が認められた（引きこもり： $F=3.85$, $df=4$, $p<.005$ ；依存： $F=10.38$, $df=4$, $p<.001$ ；対人不信： $F=5.88$, $df=4$, $p<.001$ ）。図4に示したように、引きこもりと対人不信の水準は全体的に低いが、依存に関しては、実習開始前から高い水準で生起し、情動反応と同様に、4回目の測定時から減少する傾向が認められた。

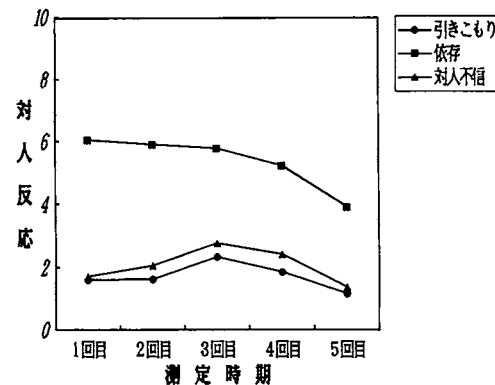


図4 対人反応の時系的変化

思考反応である思考力低下と侵入的思考に関しては、共に有意な時間効果が認められた(思考力低下： $F=19.03$, $df=4$, $p<.001$ ；侵入的思考： $F=7.58$, $df=4$, $p<.001$)。図5に示したように、思考力低下に関しては、実習開始前から高い水準で生起しているが、侵入的思考とともに、4回目の測定時から減少する傾向が認められた。

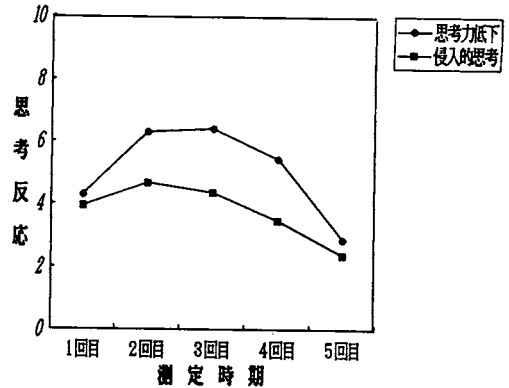


図5 思考反応の時系列的変化

3. 情動反応の時系列的な個人内変動パターン

各測定時の平均値を比較した結果、実習開始前から実習終了後までの心理的ストレス反応の変動が認められたことから、次に、個人内変動パターンという視点で実習中に生じた心理的ストレス反応を捉えることにした。教育実習という場がストレス事態になっているのなら、実習期間中に心理的ストレス反応が最大値を示し、実習開始前の1回目の測定時、もしくは実習終了後の最後の測定時に最小値を示すと思われる。そこで、心的ストレス反応の中核をなす情動反応に着目し、各反応毎に最大値と最小値を示した測定時を指標に、各実習生に見られた心理的ストレス反応の変動パターンを捉えることにした。

1) 抑うつ気分

抑うつ気分に関して、2回目～4回目の測定時、即ち、実習期間中に最大値を示した者は68.9% (31名)であり、この内、1回目もしくは5回目の測定時に最小値を示した者は83.9% (26名)であった。図6に示したNo.27とNo.19の変動が典型的な2つのパターンである。前者の変動パターンは、実習開始後に生じた抑うつ気分が実習後半になって低減しているものである。後者の変動パターンは、実習開始前から既に抑うつ気分が生起しており、徐々に増大もしくは持続し、実習終了後に至るまでに低減しているものである。また、1回目の測定時にのみ最大値を示した者は24.4% (11名)であり、その内、5回目の測定時に最小値を示した者は45.5% (5名)であった。図6に示したNo.32の変動が典型的なパターンである。しかしNo.12のように、2回目と4回目の測定時に抑うつ気分が低減している特殊な変動パターンも認められた。

上述の4つの変動パターンの何れも示さなかった者の内、全測定時において抑うつ気分が生起していなかった、もしくは低い水準であった者、抑うつ気分よりも高揚感が常に高い水準であった者(計9名)を除いた残りの実習生に見られた特徴的な変動パターンを図7に示した。No.28とNo.31の変動パターンは、それぞれ図6に示したNo.32とNo.12のパター

んに類似しているが、共に実習終了後に至っても抑うつ気分が低減せず逆に増大しているものである。最後に、No.23の変動パターンは、4回目の測定時に抑うつ気分が急激に増大している唯一の例である。

2) 不安

不安に関して2回目～4回目の測定時に最大値を示した者は、80.0% (36名)であり、この内、1回目もしくは5回目の測定時に最小値を示した者は89.9% (32名)であった。図8に示したNo.42とNo.13の変動が典型的な2つのパターンである。前者の変動パターンは、実習開始から徐々に不安が増大し実習終了後に至るまでに低減しているものである。後者の変動パターンは、実習開始前から既に不安が生起しており、徐々に増大もしくは持続し、実習終了後に至るまでに低減しているものである。また、1回目の測定時にのみ最大値を示した者は11.1% (5名)であり、その内、5回目の測定時に最小値を示した者は80.0% (4名)であった。図8に示したNo.45の変動が典型的なパターンであり、実習開始前に既に生起されていた不安が実習の進行に沿って徐々に低減している。

上述の3つの変動パターンの何れも示さなかった者の内、全測定時において不安が生起していなかった者(3名)を除いた残りの実習生に見られた特徴的な変動パターンを図9に示した。No.12の変動パターンは、2回目と4

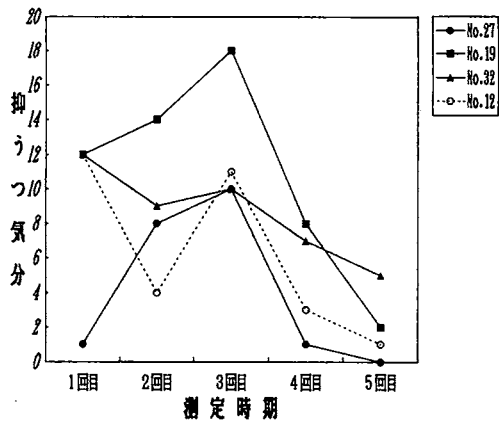


図6 抑うつ気分の変動パターン1

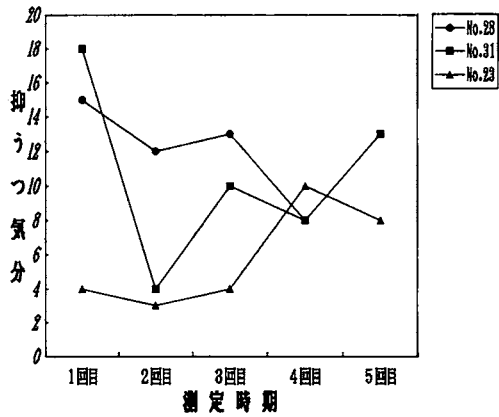


図7 抑うつ気分の変動パターン2

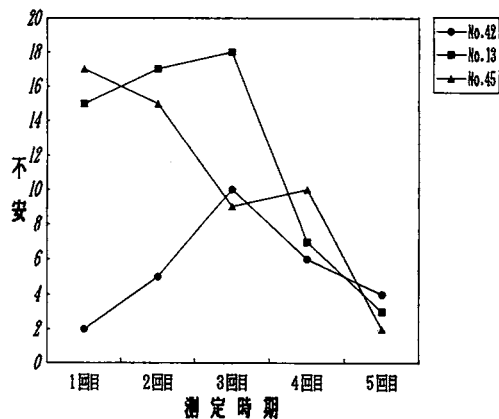


図8 不安の変動パターン1

回目の測定時に不安が低減しているものである。No. 4の変動パターンは、図8に示したNo.45のパターンに類似しているが、実習終了後に不安が増大しているものである。No.38の変動パターンは、実習開始前から実習終了後に至っても不安が低減せずその水準が持続しているものである。また、No.23の変動パターンは、図7に示した抑うつ気分のパターンと類似し、実習終了から不安が増大している唯一の例である。

3) 怒り

怒りに関して2回目～4回目の測定時に最大値を示した者は、68.9% (31名)であり、この内、1回目もしくは5回目の測定時に最小値を示した者は77.4% (24名)であった。図10に示したNo.19とNo.44の変動が典型的な2つのパターンである。前者の変動パターンは、実習開始後に生じた怒りが実習終了後に低減しているものである。後者の変動パターンは、実習開始前から既に怒りが生起しており、徐々に増大もしくは持続し、実習終了後に至るまでに低減しているものである。また、1回目の測定時にのみ最大値を示した者は24.4% (11名)であり、その内、5回目の測定時に最小値を示した者は63.6% (7名)であった。図10に示したNo.20の変動が典型的なパターンであり、実習開始前に既に怒りが生起しているが、実習終了後には低減している。しかし、No.21のような2回目の測定時にも怒りが低減している特殊な変動パターンも認められた。

上述の4つの変動パターンの何れも示さなかった者の内、全測定時において怒りが生起していなかった、もしくは低い水準であった者、怒りよりも高揚感が常に高い水準であった者(計4名)を除いた残りの実習生に見られた特徴的な変動パターンを図11に示した。No. 3とNo.28の変動パターンは、それぞれ図10に示したNo.44とNo.20のパターンに類似しているが、共に実習終

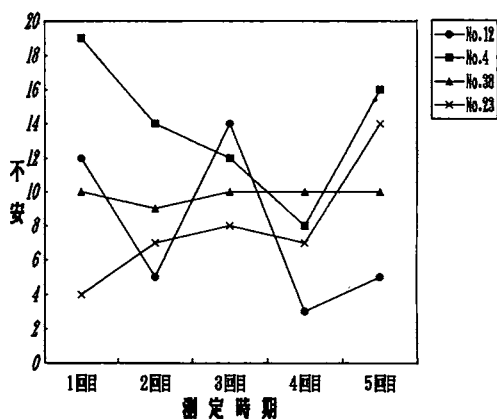


図9 不安の変動パターン2

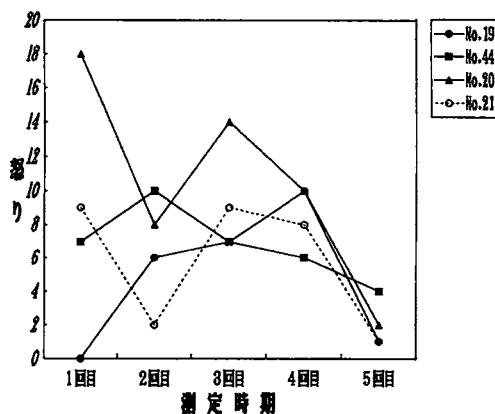


図10 怒りの変動パターン1

了後に至っても怒りが低減せず逆に増大しているものである。また、No. 2の変動パターンは、図10に示したNo.21のパターンに類似しているが、実習終了後に至っても怒りが低減していないものである。

4. 高揚感の時系列的な個人内変動パターン

先に示した各測定時の平均値の比較において、高揚感の時間的な変動は認められなかった。しかし、実習終了後の5回目の測定時に至って高揚感が3つの情動反応よりも高い水準になった者は24.4% (11名)であった。図12に示したNo.45の変動パターンが典型的であり、実習の進行に沿って3つの情動反応が低減していくに従い、替わりに高揚感が増大し始めている。なお、全測定時において高揚感が3つの情動反応よりも高かった者は22.2% (10名)であった。

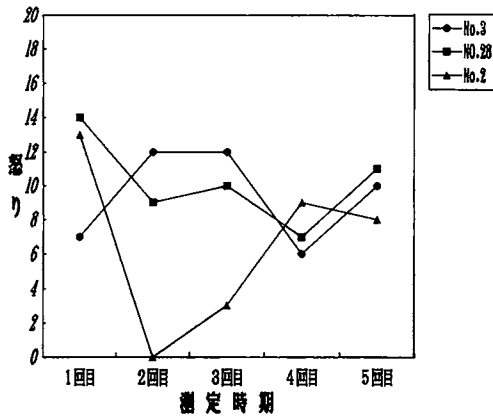


図11 怒りの変動パターン 2

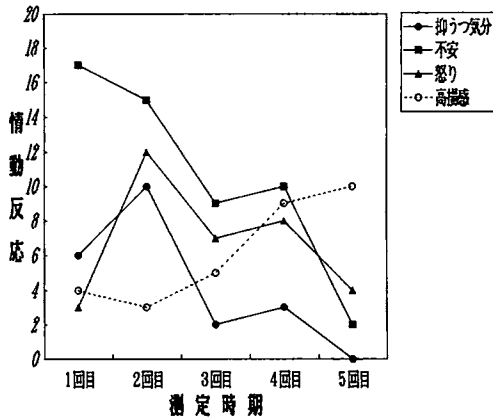


図12 No.45の情動反応と高揚感の変動パターン

5. 身体的ストレス反応

1) 時系列的な変動

実習期間中にどのような身体的反応が生じるのかを捉えるために、実習開始前から実習終了後の最後の測定時までの全期間における各身体的ストレス反応の出現率を算出した。その結果、出現率が50%以上であった反応は、肌荒れ、目が疲れる、体がだるい、肩こり、動作が鈍い、頭痛、頭重感、であり、局所的な反応に限らず、全身の反応も認められた。また、出現率が10%以下であった反応は、冷や汗・脂汗をかく、息切れ、耳なりであった。次に、出現率が高い水準(40%以上)であった反応項目に関して、時系列的な変動を捉えるために、各測定時における出現率を算出した。

表1に示したように、頭重感や食欲不振のように実習開始時に出現率が最大になる反応

がある一方で、目が疲れる、体がだるい、動作が鈍いのように、実習開始から出現率が徐々に増大し実習期間の途中でピークに達する反応もあることが認められた。

2) 情動反応との関連

表1に示したように、身体的ストレス反応の多くは、実習期間の中

表1 身体的ストレス反応の出現率の時系列的変化

反応	測定時期					全期間
	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	
肌荒れ	31.1	48.9	53.3	37.8	33.3	71.1
目が疲れる	37.8	42.2	53.3	31.1	24.4	66.7
体がだるい	26.7	31.1	51.1	42.2	13.3	62.2
肩こり	35.6	31.1	40.0	40.0	31.1	57.8
動作が鈍い	4.0	20.0	35.6	20.0	6.7	53.3
頭痛	22.2	20.0	28.9	20.0	13.3	51.1
頭重感	15.6	31.1	28.9	17.8	4.4	51.1
寝起が悪い	17.8	20.0	28.9	26.7	26.7	48.9
胃痛・腹痛	11.1	22.2	15.6	11.1	13.3	46.7
脱力感	15.6	22.2	20.0	13.3	8.9	44.4
腰痛	17.8	28.9	26.7	26.7	11.1	42.2
食欲不振	2.2	31.1	22.2	6.7	6.7	40.0

間までにピークに達していた。そこで、心理的ストレス反応である情動反応、さらに、高揚感との関連を検討するために、3回目の測定時での身体的ストレス反応の有無を独立変数とし、2回目と3回目の測定時の情動反応と高揚感を従属変数とした繰り返しのある分散分析を行った。この際、1つのセルに入るデータ数の関係から、表1に示した反応の内、上位8項目の反応に関して分析を行った。その結果、2回目の測定時の情動反応に関して2群間の差異が認められたのは、肌荒れ(抑うつ気分： $F=4.77$, $df=1$, $p<.035$; 不安： $F=10.92$, $df=1$, $p<.002$)、目が疲れる(怒り： $F=3.79$, $df=1$, $p<.058$)、体がだるい(不安： $F=8.80$, $df=1$, $p<.005$; 怒り： $F=4.27$, $df=1$, $p<.045$)、肩こり(抑うつ気分： $F=3.74$, $df=1$, $p<.06$; 不安： $F=5.37$, $df=1$, $p<.025$; 怒り： $F=5.02$, $df=1$, $p<.03$)、動作が鈍い(抑うつ気分： $F=9.44$, $df=1$, $p<.004$; 不安： $F=25.32$, $df=1$, $p<.001$; 怒り： $F=17.19$, $df=1$, $p<.001$)、頭痛(抑うつ気分： $F=15.30$, $df=1$, $p<.001$; 不安： $F=8.98$, $df=1$, $p<.005$; 怒り： $F=9.69$, $df=1$, $p<.003$)、頭重感(怒り： $F=3.01$, $df=1$, $p<.09$)であり、身体的ストレス反応を呈した群の情動反応が高い水準であることが示された。また、2回目の測定時の高揚感に関して2群間の差異が認められた反応は、頭重感($F=6.09$, $df=1$, $p<.018$)、寝起きが悪い($F=3.91$, $df=1$, $p<.054$)であり、身体的ストレス反応を呈した群の高揚感が低い水準であることが示された。

さらに、測定時との交互作用効果が認められた反応は、体がだるい(怒り： $F=4.07$, $df=1$, $p<.05$; 高揚感： $F=6.05$, $df=1$, $p<.018$)、肩こり(高揚感： $F=3.64$, $df=1$, $p<.063$)、動作が鈍い(怒り： $F=2.99$, $df=1$, $p<.091$)、寝起きが悪い(怒り： $F=7.10$, $df=1$, $p<.011$)であった。図13に、体がだるい、という反応に関する結果を示した。図13に示されたように、3回目の測定時に体のだるさを呈した群において、2回目から3回

目の測定時にかけて情動反応の怒りの水準が上昇している。この傾向は、動作が鈍い、寝起きが悪い、といった反応に関しても認められた。また、高揚感に関しては、体のだるさや肩こりを呈した群において、2回目から3回目の測定時にかけてその水準が低下していることが認められた。

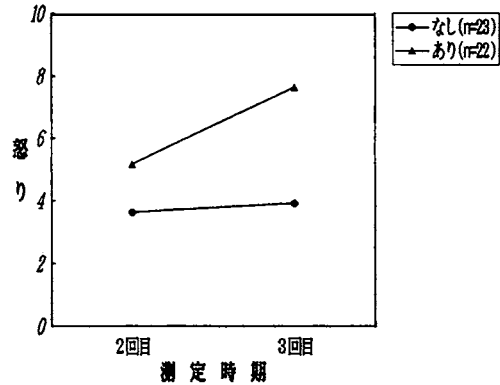


図13 「体がだるい」反応と怒り

考 察

1. 心理的ストレス反応の変動

図2～図5に示した実習終了後までの各反応の変動傾向と実習終了後の各反応の生起水準から、古屋ら(1994)によって指摘された不安と思考力低下に限らず、抑うつ気分、怒り、さらに、自信喪失、無気力、依存、侵入的思考といった多くの心理的ストレス反応が実習期間中に生起していることが認められた。古屋ら(1994)は、既に1度実習を経験していた学生を対象としていたため、直接的な比較はできないが、本研究の測定手続きを考慮すれば、教育実習という場面に明らかにストレス事態になっていることが確認され、同時に、実習生の心理的状態の変動がよりの確に捉えられたと思われる。

実習生の心理的状態の変動に関して、図6～図11に示した情動反応の変動過程から、各反応に共通した変動パターンが導き出された。それは、①実習開始から情動反応が増大し実習終了に至るまでにそれが低減していく、②実習開始前から情動反応が既に生起しており、実習に入ると徐々に増大、もしくは持続して、後に低減していく、③実習開始前に生起した情動反応が徐々に低減していく、の3つのパターンである。実習期間中に何らかのストレスを経験すれば、各情動反応が引き起こされ、①の変動パターンを示すことになると考えられる。また、不安は、その性質上(矢富, 1991)、実習開始前後に生じやすく、②や③の変動パターンを示すことは考えられる。しかし、図6や図10に示したように、不安に加え、抑うつ気分と怒りについても②や③の変動パターンが認められた。実習開始前に実習とは関連のない別のストレスを経験していたとも考えられるが、②の変動パターンのように、実習に入ってもその反応が持続し実習が終了して初めて低減するのなら、

実習に関連した何らかのストレスを経験していたのではないかと考えられる。例えば、実習校や対象学年によっては、実習開始前に何らかの指導が行われることも考えられるからである。何れにせよ、各実習生が教育実習をどのように位置づけているのかを明らかにした上で、教育実習に関連したストレスを捉えていく必要がある。

2. 身体的ストレス反応の変動

体がだるい、目が疲れる、肩こり、といった身体的ストレス反応の出現率は、古屋ら(1994)が示した結果に近似していたが、肌荒れ、動作が鈍い、頭痛、頭重感、寝起きが悪い、胃痛・腹痛、脱力感、手足の関節の痛み、といった反応はより高い水準で生起していることが示された。本研究の測定手続きからすれば、実習開始前から実習終了までに自覚された身体的反応をよりの確に捉えることができたと思われる。表1に示した時系列的な変動を見ると、これらの反応の多くは、実習期間の中間までにピークに達しており、教育実習の2週目に身体的な疲労が高まるのではないかと考えられる。しかし、この変動は、図2に示した情動反応の変動パターンに対応していると考えられる。矢富(1991)は、体がこわばる、動悸がする、冷や汗・脂汗をかくなどには不安が、脱力感、性欲減退、食欲減退などには抑うつ気分が、体がだるい、目が疲れる、寝起きが悪いなどには不機嫌や不安が関連するとしている。本研究でも、体がだるい、目が疲れるなどの反応に関して、類似した結果が示されており、心理的ストレス反応と身体的ストレス反応の関連性が部分的に示唆されたと考えられる。しかし、動作が鈍い、頭痛、肩こりといった反応のように、3つの情動反応全てと関連するものも認められた。これらの結果から、身体的ストレス反応の内容は、各情動反応に対応するのではなく、反応によっては、複数の心理的ストレス反応、さらには高揚感の低下が関連するのではないかと考えられる。

また、身体的ストレス反応の生起が心理的ストレス反応に関連するとしても、心理的ストレス反応の持続と関連するものと、図13に示したように、心理的ストレス反応の短期間の増大と関連するものがあるのではないかと考えられる。これまでの生理学的なストレス研究では、嫌悪的な情動反応が生じた際に作用する経路として、交感神経-副腎髄質系と下垂体前葉-副腎皮質系が着目されている(黒澤, 1991; 大沢, 1987)。この点を踏まえれば、心理的ストレス反応の現れ方によって、身体的ストレス反応の内容が異なることは予測されうる。

しかしながら、心理的ストレス反応とそれに付随する生理的な変化との関連性については、未だ十分に解明されていないのが現状であり、因果関係に関しては、より慎重に検討する必要がある。また、本研究で測定した身体的ストレス反応は、あくまでも自覚症状であるから、実際に相応する生理的な変化が生じているかどうかを検証することはできない。

3. 実習生への対応

本研究で明らかにされた心理的ストレス反応の変動過程を踏まえると、教育実習の効果を高めるために、実習生に対して留意すべき点を幾つか指摘できる。

まず第1に、心理的ストレス反応の中核である抑うつ気分、不安、怒りといった情動反応をそれぞれ生起させうるストレスラーが、実習開始前から実習終了に至るまでに存在しているという点である。実習開始前であっても実習期間中であっても、心理的ストレス反応が生起すれば、それは教育実習の効果を妨げることになる。それ故に、少なくとも、経験する必要のない刺激事態を引き起こさないようにし、ストレスラーを最小限に抑える必要があるだろう。

第2に、心理的ストレス反応が生起し、実習期間中にそれを低減することができなかったり、場合によっては、増大させてしまう実習生がいるという点である。図6に示したNo.27やNo.12、図9に示したNo.12の変動パターンのように、実習期間中に心理的ストレス反応が最小値、もしくはそれに近い水準になれば、主にコーピングによって反応が低減されたことを意味すると思われる。しかし、図10に示したNo.19のように、実習終了後に初めて心理的ストレス反応が低減するのであれば、実習期間中には心理的ストレス反応が持続していたことになる。心理的ストレス反応が持続すれば、身体的ストレス反応の増大や二次的な心理的ストレス反応、更には、新たなストレスラーをも引き起こす可能性が高くなる。それ故に、実習生によるコーピングの範囲を拡大する為の手だてを考える必要があるだろう。

最後に、実習が終了しても心理的ストレス反応が低減しない実習生がいるという点である。図10に示したNo.19のように、実習終了後に心理的ストレス反応が低減するだけではなく、図12に示したように、実習終了と同時に高揚感が増大するのであれば、教育実習の何らかの効果が現れたとも考えられ、これはある意味で期待される結果である。しかし、図7に示したNo.23や図9に示したNo.38のように、実習終了後でも心理的ストレス反応が持続するなら、実習開始前や実習期間中に加え、実習終了後の実習生に対するケアが必要になるだろう。

以上のように、本研究では、教育実習期間における心理的ストレス反応の変動過程が明らかにされた。今後は、これらの結果を基にして、教育実習生用のストレスラー尺度を開発し、実習生が経験するストレスラーの構造と機能を明らかにしていきたい。

参考文献

- 古屋健・坂田成輝・音山若穂・所澤潤 1994 教育実習生のストレスに関する基礎的研究
群馬大学教育実践研究, 11, 227-240.

- 黒澤美枝子 1991 生理的メカニズム（自律神経と内分泌を中心に）佐藤昭夫・朝長正徳（編），ストレスの仕組みと積極的対応，pp.9-21.藤田企画出版
- Lazarus, R. S., & Folkman, S., 1984 *Stress, appraisal, and coping*. Springer
- 新名理恵 1994 ストレス反応の測定：心理的検査 *Clinical Neuroscience*, 12,5,54-57.
- 新名理恵・本間昭・石井徹郎・矢富直美・川谷節 1992 痴呆のケア及び生活指導に関する研究 老齡健康科学研究財団平成2年度研究助成事業報告書，41-52.
- 新名理恵・坂田成輝・矢富直美・本間昭 1990 心理的ストレス反応尺度の開発 心身医学，30,29-38.
- 新名理恵・山崎久美子・坂田成輝 1993 外来患者のストレス(Ⅱ)-1：外来患者用ストレスサー尺度案と心理的ストレス症状との関係 日本心理学会第57回大会発表論文集，447.
- 新名理恵・矢富直美・坂田成輝・千葉征慶 1991 ワーク・ストレスと自己認知(2)：Self-esteemの緩衝効果 日本心理学会第55回大会発表論文集，83.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森俊夫・矢富直美 1992 中学生の学校ストレスサーの評価とストレス反応との関係 心理学研究，63,5,310-318.
- 大沢伸昭 1987 ストレスとは：内分泌学の立場から からだの科学，134, 18-21.
- 尾関友佳子・原口雅浩・津田彰 1991 大学生の生活ストレスサー，コーピング，パーソナリティとストレス反応 健康心理学研究，4,1-9.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋健 1994 教育実習生のストレスに関する研究Ⅰ-2：教育実習生用ストレスサー・リスト案の作成 日本教育心理学会第36回大会発表論文集，299.
- 矢富直美 1991 心理的立場より 佐藤昭夫・朝長正徳(編)，ストレスの仕組みと積極的対応，pp.49-55.藤田企画出版

国際理解教育の理論的枠組みの検討

—「内なる国際化」の視点から—

野村 聡

群馬大学大学院教育学研究科学校教育専修（群馬県立前橋南高等学校）
（1994年10月20日受理）

はじめに

近年、ニューカマー¹⁾と呼ばれる新しいタイプの滞日外国人が急増し、国内で外国人が身近に暮らす状況が日常化しつつある。こうした「内なる国際化」状況は、異民族・異文化との接触機会を増大させ、多くの日本人にとって、今までの暮らし方や教育のあり方が問われるなどの直接的な影響があると思われる。そこで、その実態を統計により把握すると、次の通りである。すなわち、ニューカマーは1989年には30万人であったが、93年には68万人と2倍以上に増加し、オールドカマー²⁾とほぼ同数になっている。それに加え、いわゆる「不法残留者」が29万8600人いると推計され、³⁾ ニューカマー100万人時代が到来しつつあるといえる。

こうした増加著しいニューカマーのなかでも、入管法の改正（90年施行）を契機に、特に急増している日系南米人の動向は注目に値する。南米諸国からの入国者数は、旧入管法下の85年には25,862人であったが、92年には117,116人と4.5倍に急増している。また、南米諸国出身の登録外国人数は、85年には3,608人にすぎなかったが、92年には187,140人となり52倍という驚異的な増加を示している。⁴⁾ 南米諸国出身者の大部分は、新入管法で特別扱いを受けるようになった日系人と考えられ、⁵⁾ 前述の統計から日系南米人の強い定住志向を窺うことができる。

次に、学校教育は上述のように定住志向が強く、子女の教育にも関心の高い日系南米人（その多くは日系ブラジル人）に対して、⁶⁾ どのように

表1：外国籍等の児童・生徒在籍数の推移⁷⁾

1992・5月	1993・3月	1994・4月	1994・9月
143人	156人	169人	179人

対応しているのかを、群馬県大泉町の取り組みを先進的な事例として把握するものとする。まず、大泉町の公立小・中学校が最近受け入れた外国籍等（帰国子女・国籍取得者を含む）の児童生徒の在籍数は、表1の通りであるが、深刻な不況にも拘らず増加傾向にあることがわかる。

左記のように確実に進展している教室内の国際化状況に対する大泉町の具体的な指導としては、90年より日本語学級を設置し、そこに町費負担でポルトガル語のできる日本語指導助手(AJT)を配置して、日本語の習得を最優先課題として取り組んでいる。⁸⁾このように、外国人生徒が急増すると、外国人生徒に対する個別的語学指導に追われ、日本人生徒が外国人生徒を受け入れるために必要な異文化理解などの国際理解教育を指導する余裕がなくなってしまうことがわかる。⁹⁾

そこで、日本の多くの学校、特に私が勤務している高校教育段階では、外国人が入学・転入して来るまでにはまだ少し時間的余裕があると思われる今こそ、将来必ずや問題になるであろう外国人生徒との共学・共生に必要な知識・技能・態度を、日本人生徒に育成する国際理解教育を確立することが急務であると考え。¹⁰⁾

以上の「内なる国際化」に対する基本認識及び問題意識を、本論文の基本的視座にし、「内なる国際化」に必要な国際理解教育の基本理念、長期展望及び教育目標を探求するものとする。

1. 「内なる国際化」に求められる基本理念

求められる基本理念は、「内なる国際化」の今後の帰趨に大きく左右されると思われるので、本節ではまず、「内なる国際化」の今後の展開に考察を加えるものとする。現在進行している「内なる国際化」は、次のような諸要因に規定され、今後も強く影響を受けるものと考えられる。

すなわち、外国人労働者を日本に送り出す諸国には、強いプッシュ要因がある。たとえば、日本と超過滞在者数上位5か国¹¹⁾の1人当たりの国民総生産額を比較してみると、表2のような歴然たる経済格差が存在し、母国の経済的貧しさが外国人労働者を日本に押し出していることがわかる。こうした経済格差は、短時日の間に解消する具体的方策は見当たらないといえる。

表2：1人当たりの国民総生産額（単位はドル，92年統計）¹²⁾

日 本	タ イ	イ ラ ン	マ レー シ ア	大 韓 民 国	フィリピン
29,120	1,840	2,190	2,790	6,790	770

また、日系人労働者の最大の送り出し国であるブラジルでは、インフレ率が93年には2567%にのぼり、対外債務も1211億1000万ドル(92年末)と途上国最大の債務額を抱え、経済的苦境に喘いでいる。¹³⁾この危機的状況が今後改善される確固たる見通しはないと

いえる。

このような海外からの強いプッシュ要因に加えて、日本国内には出生率の低下やいわゆる「3K」職場を嫌う社会風潮により、「2000年には全体として400万人以上の労働力不足が生じ、特に、建設業、サービス業が顕著である。」という予測があり、¹⁴⁾ 海外からの非熟練労働力を吸引する潜在力が存在する。

また、93年4月から実施されている外国人技能実習制度は、海外からの研修生を最長2年間受入れ、実習中の研修生を労働者として扱うことを認めたものである。¹⁵⁾ この制度は、外国人の非熟練労働力を横口から導入するもので「サイドドア」政策とも呼ばれ、¹⁶⁾ 今後、有力なプル要因になるものと思われる。

以上のことから、「内なる国際化」は、今後一層進展するものと思われる。

次に、上述のような認識を踏まえて、日本よりも進行した「内なる国際化」を既に経験している欧米先進諸国の現状をみると、国内に流入した外国人労働者の定住化傾向が顕著にみられる。こうした諸国では、外国人労働者に対する差別意識の顕在化、外国人労働者が集住する地域のゲットー化・スラム化、あるいは失業率の高さなどからくる外国人犯罪の多発など、深刻な社会問題が発生している。¹⁷⁾

これらの問題は、外国人労働者の移民化という実態を把握できず、あるいは認識することを回避した結果であり、日本で「内なる国際化」に対応した国際理解教育を考える際には、こうした欧米の経験を教訓とし、移民教育的視点を早期に考慮に入れる必要があると考える。ここでいう移民教育的視点とは、次のような観点を指すものである。

すなわち、第1に、「内なる国際化」に苦慮した経験を有する欧米先進諸国の移民教育概念の形成過程を踏まえていること。第2に、海外に出て行き欧米先進諸国の人々とつき合うことに主眼を置いた国際理解だけでなく、国内にあって非欧米諸国出身者と相互協力するという視点を明確に持つこと。第3に、外国人生徒との共学を長期的展望として持ち、多数派の日本人生徒に異質なものを受け入れる精神的環境を醸成する具体的な教育内容を持つこと。

上述の条件を勘案すると、「内なる国際化」に最も適合する教育理念は、多文化教育であると思われる。その理由としては、多文化教育は、第1に、欧米先進諸国の移民教育概念の歴史的帰着点であること。¹⁸⁾ 第2に、一国内に多様な文化が共存する社会を創造する教育であること。第3に、文化的多数者と少数者の両者に働きかけ共生を促進する教育であることなどが挙げられる。¹⁹⁾

また、多文化教育の内容としては、以下の要件も考慮すべきである。すなわち、第1に、多文化教育が持つといわれる分離主義的傾向を抑制するために、日本語を基軸にすること。第2に、公教育としての学校教育の場で求められる理念なので、日本国憲法及び教育基本法の精神・内容を普遍的価値・文化として承認すること。第3に、多文化教育を単独で実

践するのではなく、地球の一体性を強調し、全人類さらには地球上の全生態系の共存を模索する、より大きな視野を持ったグローバル教育の体系の中に位置づけ、²⁰⁾ 多文化教育を環境教育・平和教育・人権教育・開発教育等の他の教育領域と整合させることなどが必要と思われる。

つまり、「内なる国際化」に対応した国際理解教育の理念としては、グローバル教育の体系の中に位置づけられた、いわば「日本語多文化教育」とでもいうべき単一言語主義を堅持した結合的多文化主義の発想を積極的に取り入れるべきであると考えられる。

2. 「内なる国際化」に求められる長期展望

本節では、前節で提唱した「日本語多文化教育」の理念に基づいて、「内なる国際化」に対応する長期展望を考察するものとする。その検討の際に、最も大きな示唆を与えてくれるのはジェームズ＝バンクスの思想である。彼は、全米社会科協議会 (NCSS) の元会長で、「多民族教育のためのカリキュラム指針」作成の中心的存在である。現在はワシントン大学の教授を務める、移民大国アメリカにおける多民族・多文化教育の第一人者である。

彼の多民族・多文化教育の5段階発展論を指針とし、²¹⁾ 私が担当する地理歴史科²²⁾の授業実践の基盤となる長期展望を1試案として以下に提示するものとする。

第1段階：日本人生徒のみを対象とする単一民族学習

急増著しいニューカマーのなかでも、最も定住志向が強く、血縁的な親近感もある日系人及びその主な送り出し国であるブラジルを教材とする。世界史と地理の授業を通じて、その歴史・風土・生活文化などを具体的に学習し、外国人との共生を考える端緒とする。

第2段階：日本人生徒のみを対象とする多民族学習

多民族学習の内容を大別すると、1つはオールドカマーの象徴的存在で、最多の外国人でありながら、未だにその文化的価値を過小評価されている在日韓国・朝鮮人及びその母国である朝鮮の歴史・風土・生活文化などを具体的に学習することである。もう1つは、文化的な価値を全く無視されている「規則外就労外国人」²³⁾の主な出身地域である東南アジア及び西アジア諸国のうちから代表的な国を選択的に学習することである。学習する教科・科目は世界史と地理を中心しつつも、他の地理歴史科及び公民科の科目（日本史・現代社会・政治経済・倫理）においてもできるだけ内容を敷衍して扱うようにする。こうした学習を通じて、在日・滞日外国人及びその生活を具体的に理解するとともに、日本人と外国人との関係のみならず、在日・滞日外国人同士の関係にも目を向けさせる。また、欧米人の視点からの理解ではなく、日本人の視点を確立することを目指す。

第3段階：日本人生徒のみを対象とする多民族教育

在日・滞日外国人及びその文化について、全ての教育活動の機会を捉えて取り扱い、外国人生徒との共学に備える。具体的には、世界史・地理を中心にした地理歴史科及び公民科は主に異文化理解の知識を、オーラルコミュニケーションを中心にした英語科及び現代語を中心にした国語科は主に意思の表現・伝達の技能を、ホームルーム活動を中心にした特別活動は主に国際理解・国際親善の態度を育成することを目指す。

第4段階：外国人生徒と共に学ぶ民族学習

外国人生徒とともに国内の代表的な少数民族集団の学習を行ない、共生に必要な基本的な知識・技能・態度を養う。尚、第3段階までの学習や教育により、多数派の日本人生徒に異民族・異文化理解の基礎があるので、バンクスのいう単一民族学習と多民族学習は連続して行なうものとする。

第5段階：外国人生徒と共に学ぶ多民族教育

全ての教育活動を通じて、共生に必要とされる総合的な知識・技能・態度を外国人生徒とともに獲得する。この段階では、各民族の認知スタイルに適合した教授法の開発や評価方法の改善、あるいは教員の多民族的資質の養成など学校環境全般の見直しが必要となる。

第6段階：多文化教育

第5段階までの多民族教育と、外国人以外のアイヌ、女性、老人、障害者、同和地区住民などのマイノリティの文化を尊重し、共存をすすめる他の教育活動との連携を図り、平等で開かれた社会の創造を教育内容・方法の改革により目指す。また、多文化教育をグローバル教育の体系の中に位置づけ、環境教育、平和教育、開発教育などの他の教育活動との有機的関連にも配慮する。

第7段階：制度化

第6段階までの教育内容・方法上の改革を基にして学習指導要領や法制度面で明らかになった欠陥・不備を改革し、多民族・多文化教育の実践が成果を挙げられるようにその外的条件を整備する。尚、施設・設備面の整備充実はこの段階で行われるのではなく、第6段階までの各段階で必要に応じて随時行うものとする。

以上の長期的展望の中で、外国人生徒と一緒に学ぶ以前の段階に、日本人生徒だけを対象にした学習・教育の機会を設定したのは、1つには同化主義的教育に馴染んだ日本人生徒を多民族・多文化教育に適應させるためには十分な事前指導が必要だと思われるからである。もう1つは、群馬県大泉町の事例が示すように、外国人生徒との共学が始まると、外国人生徒に対する日本語指導に追われ、日本人生徒に対する異文化理解などの国際理解教育の時間が取れなくなるおそれがあるからである。

3. 「内なる国際化」に求められる教育目標

国際理解に関する教育目標については、教育課程審議会答申²⁴⁾及び高等学校学習指導要領²⁵⁾において、国際社会に生きる日本人としての資質を養うという表現を多用し、言及しているが、その具体的な内容は明示されていない。そこで、本節では、前節で検討した7段階の長期展望の第1段階における教育目標に限定して考察し、地理歴史科の授業実践の具体的な指針を得たいと考える。尚、教育目標は知識・技能・態度の3領域に大別し、以下に箇条書きにして提示するものとする。

1. 知 識

① 自国理解・自文化理解

自国理解・自文化理解は、国際的資質として不可欠なものであるが、NHKの世論調査によると、²⁶⁾日本人は既に自国及び自文化に対して、極めて高い自己評価をしているので、自国理解・自文化理解を強調することは自文化中心主義に陥る危険性がある。そこで「日本語多文化教育」の第1段階における自国理解・自文化理解は、多くの日本人が意識していない「内なる国際化」の歴史と現状を学習することに力点を置き、多文化社会のもたらす恩恵や多文化教育の意義を理解する契機となるようにする。

② 他国理解・異文化理解

他国理解・異文化理解は以前から、上述の自国理解・自文化理解と表裏一体を成す重要な資質として広く認められているが、「日本語多文化教育」では国内に居住する外国人及びその文化を重点的に取り上げるものとする。ところが、NHKの世論調査によると、²⁷⁾日本人の多くは現在流入しているニューカマー及びその出身国である非欧米先進諸国と心理的に疎遠な関係にあるので、第1段階では民族的関係において親近感のある日系人およびその主な母国であるブラジルを取り上げ、共生を展望した他国理解・異文化理解の第一歩となるようにする。その際には、共生に必要なと思われる具体的な生活文化や、日本とブラジルとの関係を理解することを重点目標とする。

2. 技 能

① コミュニケーション能力

英語を理解できない発展途上のニューカマーが急増している「内なる国際化」状況では、英語は国際通用語としての機能を果たすことができないと思われる。そうした状況では、「国際通用語としての日本語」²⁸⁾および非言語的手段により、自分の意思を外国人の聞き手に正確に伝達するとともに、話し手の意思を建設的に受容できる技能が要求される。このようなコミュニケーション能力を、「日本語多文化教育」の第1段階では、日本

人の生徒間で培うことが求められているといえる。

② 情報処理能力

情報化と国際化は密接な関係を有しているが、情報処理能力は次の理由から、特に国際化に関係の深い資質といえる。

すなわち、理由の第1は、日本で現在進行している「内なる国際化」は、地球的規模の世界の一体化現象の一局面と考えられるが、そうした国際化に対応するためにはグローバルな情報をリアルタイムで手に入れられる情報処理能力が必要となるからである。理由の第2は、外国人が隣人として暮らす「内なる国際化」では、目の前にいる外国人を理解するために、そのエスニシティや出身国の事情を知ることは不可欠である。しかし、在日・滞日外国人の国籍及び文化は多種多様であり、その情報量も膨大となるので、コンピューター等の先端技術を駆使して、情報を収集し分析する能力が不可欠となるからである。そこで、第1段階では、たとえば、公立図書館等に設置されている文献検索用のコンピューター端末機の活用を通じて、情報処理能力が国際理解に欠かすことのできない有益な技能であることを、生徒が主体的に学習できるように指導する。

3. 態 度

① 共感的受容・相互理解

異文化の価値を共感的に受容し、対等な関係でお互いを理解するという態度は、多文化教育の根幹を成すものであり、外国人との共生を展望する上で必要不可欠な資質である。

「日本語多文化教育」の第1段階では、日系人と交流する機会を設定することにより、異文化への好奇心や外国人に対する社交性を高め、²⁹⁾ 経済企画庁の意識調査に現れていた、³⁰⁾ 非欧米諸国及びその文化に対する無関心な意識状況を変革することをめざす。また、相互理解が深化すると相互協力の態度が形成されると考えられるが、第1段階から人類が直面している環境問題などの共通課題の学習を通じて、相互協力の態度を育成するように努めるものとする。

② 人権尊重の精神

人権尊重の精神は国際理解教育の基底となるものであるが、人権の学習は抽象的な概念理解に留まり、人権意識の向上につながらない傾向が強いと考えられる。こうした隘路から抜け出すためには、「内なる国際化」という現実には、ユネスコ等の国際理解教育が培ってきた人権学習の蓄積を突きつけ、人権尊重の態度を育成すべきである。その第1段階では、具体的な事例学習を通じて、人権尊重を理念としてではなく、態度として身に付けるように指導するものとする。

以上の教育目標を実践的指針として、地理歴史科の教科指導を基軸に、「内なる国際化」に対応する「日本語多文化教育」を始動させたいと考える。

おわりに

本論文では、「内なる国際化」に対応する新しい国際理解教育の理論的枠組みとして、「日本語多文化教育」の理念と、それを実現するための長期展望及び実践的教育目標の1試案を提示したが、今後さらに研究を深めなければならない課題について、若干言及してみたいと思う。

第1に、本稿では「日本語多文化教育」の基本理念と長期展望を策定する際に、西欧先進諸国の外国人労働者及びその子弟に対する教育を、移民大国アメリカにおける移民教育の思想的変遷を後から辿るものとして、あまり重要視せず、アメリカの多民族・多文化教育の理論に依拠し、論を進めた。しかし、前述の諸国のなかでもイギリスは、島国という地理的環境や王室制度を保持しているなどの歴史的伝統が日本と類似していて、その試行錯誤ともいえる取り組みは、日本のこれからの国際理解教育に多くの示唆を与えてくれるものと思われる。今後は、イギリスの多文化教育についても研究してみたいと考えている。

第2に、「日本語多文化教育」の第1段階と位置づけた学習指導を、93年度³¹⁾と94年度³²⁾に私が担当する世界史の授業で実施したが、教育目標のなかの「コミュニケーション能力」と「人権尊重の精神」の内容が不明瞭で、具体的な教授内容や指導方法を考える際に、十分な指針となりえなかった。今後は、授業実践を積み重ねるなかで、教育目標の曖昧さなどにみられる理論研究の不備を、少しずつ改善したいと考えている。

(指導教官 入江直子助教授)

注

- 1) 田中 宏『在日外国人』(岩波書店, 1991)における用語を参照した。
「ニューカマー」は、日系人労働者、インドシナ難民、いわゆる「不法就労外国人」に大別される。
- 2) 同前、「オールドカマー」は、第2次世界大戦終了以前から日本に住んでいる(あるいは住むことを強制された)旧植民地出身者及びその子孫で、法定特別定住者として扱われている。
- 3) 『朝日新聞(1994年1月1日付)』
- 4) 総務庁統計局編「国籍別出入国者数(昭和60年～平成4年)」及び「国籍別登録外国人人数(昭和40年～平成4年)」、『日本統計年鑑平成5・6年』
- 5) 入管法(正式名称は「出入国管理及び難民認定法」)は、外国人労働者問題に対応するために、1989年12月に改正され、90年6月から施行された。この法改正により、日

系2世には「日本人の配偶者等」という在留資格が適用され、日系3世には「定住者」という在留資格が与えられた。このことにより、日系人は非熟練労働でも制限を受けることなく就労できるようになった。

- 6) 入江直子「地域の国際化と教育の課題—群馬県東毛地区の実態から」神奈川大学教職課程研究室『神奈川大学心理・教育研究論集第10号』（1992）PP. 6～7
- 7) 大泉町教育委員会『外国籍等の児童生徒の在籍・指導状況』
- 8) 同前
- 9) 大泉町教育委員会『外国籍等の児童生徒の就学概要』
- 10) 外国籍等の生徒の高校進学状況は、大泉町教育委員会からの聞き取り調査による。
- 11) 駒井 洋『外国人労働者定住への道』（明石書店、1993）P. 32
- 12) 『世界年鑑94』（共同通信社、1994）PP. 114～267
- 13) 同前、PP. 476～478
- 14) 総合研究開発機構『外国人労働者の受容と共生に関する研究』（NIRA 研究叢書、1990）P. 5
- 15) 旗手 明「技能実習制度は何をもたらすか」『世界』1993年4月号、P. 234
- 16) 梶田孝道『外国人労働者と日本』（日本放送出版協会、1994）PP. 44～46
- 17) 花見 忠・桑原靖夫編『明日の隣人 外国人労働者』（東洋経済新報社、1989）P. 113
- 18) 江淵一公「多民族社会の発展と多民族教育 — アメリカの場合をモデルにして—」、小林哲也編『多文化教育の比較研究』P. 17
移民教育概念は、アメリカのみならずイギリス・フランス・ドイツでも、①同化主義 ②融合主義 ③多元主義への変遷を経験している。
- 19) 江淵一公・小林哲也「はじめに」、小林哲也編『多文化教育の比較研究』P. ii～iii
- 20) 原田種雄・赤堀侃司編『国際理解教育のキーワード』（有斐閣、1992）P. 8
- 21) Banks, James A., *Multicultural Education — Theory and Practice—Second Edition*, Allyn and Bacon, Inc., 1988. PP. 29～33
- 22) 地理歴史科は、94年度から高等学校で実施されている新教科である。その新設趣旨は、社会情勢の変化、特に社会の急速な国際化の進展に対応して、国際社会に必要な資質を養うために地理歴史学習を重視し、従来の社会科から地理歴史科を独立発展させたものである。また、世界史は地理歴史科の必修科目となり、国際理解教育の中核科目として位置づけられたものと考えられる。
- 23) 「不法就労外国人」という用語がマスコミでは多用されているが、超過滞在や資格外就労という違法性の低さと、彼らのひたむきな勤労意欲を勘案すると、「規則外就労外国人」という用語の方が適切と思われる。
- 24) 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善につ

- いて（答申・全文）」『文部時報』（1333号，昭和63年2月）P. 53
- 25) 文部省『高等学校学習指導要領』（1989）P. 20, 23, 28, 31, 36, 38
- 26) 秋山登代子・天野千春「日本人の国際感覚 — 10月国民世論調査から」, 『NHK放送研究と調査』38巻5号（1988）P. 12
- 27) 同前, P. 2
- 28) 臨時教育審議会「教育改革に関する第三次答申（全文）」
『文部時報』（1327号，昭和62年8月臨時増刊号）P. 245
- 29) 中西 晃『日本の児童・生徒の国際的資質・能力育成に関する基礎的研究』（東京学芸大学海外子女教育センター，1990）P. 126
共感的理解や相互理解等の態度を行動化するには，好奇心と社交性が重要な作用因子になるといわれる。
- 30) 経済企画庁国民生活局編『国際化と国民意識 国民生活選好度調査，昭和61年度』（1987）
P. 10
- 31) 93年度の実践結果は，拙稿『国際理解教育に関する一考察』（群馬大学大学院修士論文，1994）PP. 101～199
- 32) 94年度の実践結果は，第42回関東教育学会にて概要発表

*付記

本論文は，修士学位論文『国際理解教育に関する一考察』（93年度提出）の一部分を改稿したのですが，このような執筆の機会を与えていただいた，指導教官である入江直子先生には，深く感謝いたしております。

子どものコンピテンスの規定因

—— 両親のストレスとコンピテンスとの関連 ——

細 谷 一 雄

群馬県邑楽郡大泉町立西中学校
(1994年10月21日受理)

1. 問 題

新学習指導要領では、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図る」ことを改善のねらいの一つとしている。そのために中学校では、生徒が自ら学ぶ目標を定め、主体的な学習の仕方を身につけることができるようにすることが必要である。このように学校教育では、生徒の主体的に学ぶ力を育成するために、「新しい学力観」に基づき、「関心」「意欲」「態度」を重視した新しい指導へと踏み出したところである。波多野（1980）は、多くの既成の知識を画一的に「つめ込む」ための効率が追求される結果、学習者の能動性が失われ、自己向上の喜びや学習に内在する知的満足を味わえず、必然的に意欲が失われるとしている。そして、現在の紋切型の一斉授業への依存を改める契機として、自己学習能力の育成を強調している。さらに、生涯学習という文脈で考えた時、自分で課題を見つけ、その学習に内在する喜びや自分の能力が高められることに満足を得ること、すなわち自己学習能力の育成が重要であるとする。

現代のように技術革新が進み社会が変化していく中では、生涯にわたって学習が進められる必要があり、自己学習力を育てることは学校教育の大きな目標になるとしている。自己学習するためには、子どもにとって学ぶことの必要性を明らかにすると同時に、学ぶこと自体、わかること自体が楽しいことも大切であろう（無藤，1991）。

効力感（feeling of efficacy）の高い人は環境との相互交渉において、自分が努力すれば何とか環境をコントロールできるという見通しと自信をもっている。したがって、自分で目標を見つけ、長期間にわたって行う自己学習のような場面では、効力感のもつ役割は大きい（稲垣，1980）。

このようなことから、今後の学校教育では生涯教育を念頭に置き、自己学習能力を育成することが重要であり、その一環として効力感、ないしは有能感（feeling of competence）のもつ意義は大きいといえる。

(1) コンピテンスとは

White (1959) はコンピテンスを「人間がその環境と効果的に相互交渉する能力」と定義している。幼い子どもの新奇な場面での探索行動は、ある特定の目標を達成するためというより、自分のまわりに対して何かを働きかけ、そこに生じる何らかの変化を楽しんでいるように見える。これは、自分のまわりの環境に対し、ある満足のいく変化をもたらすことができたという喜び（有能感：feeling of competence or efficacy）が子どもたちの探索行動を動機づけているようにみえる。この力量をホワイトはコンピテンスと概念化した。さらに、探索行動への動機づけという面もコンピテンスの重要な側面であると考え環境と効果的に相互交渉しようとする傾向、言いかえれば有能さを追及しようとする傾向を含めて、コンピテンスという概念で捉えようとした（桜井, 1991）。

桜井 (1991) によると、ハーター (1978) はホワイトのコンピテンスの動機づけを、①内発的-外発的方向づけ、②認知された有能さ（有能感：perceived competence）、③統制感（perceived control）、という3つの観点から研究した。認知された有能さ（有能感）を各個人が環境への働きかけをどのように自己評価し、認知しているかということと考えた。すなわち、コンピテンスとは自分に関する有能さの自己評価とも言い替えられる。そして、ハーター (1982) は学習面、社会面、運動面、自己価値の4つの領域から構成されるコンピテンス測定尺度を開発した。

桜井 (1983) はこのハーターの尺度の日本語版を作成し、その信頼性と妥当性を確認したところ、ハーターの資料とは異なり、学習と自己価値の領域では年齢とともにコンピテンスの単調減少が見られた。さらに、ハーターの資料では運動の領域にのみ性差が見られたが、日本では運動の他に自己価値の領域でも性差が認められた。また、親の信念体系は親の養育態度や家族関係のあり方を通して、あるいは子どもの日常生活の統制を通して子どものコンピテンスに影響を及ぼしているという（松田・鈴木, 1988）。

(2) 親のストレスの子どもへの影響

ラザルスとフォルクマン (1991) はストレスに関する3種類の古典的定義、つまり①刺激の定義、②反応の定義、③関係の定義について考察している。心理学の分野では、ストレス自体を刺激（ストレッサー）とみなすのが最も一般的であるが、生物学や医学では、ストレスを反応の用語として定義している。一方、ストレスを刺激か反応のどちらかとして定義する有効性には限界があるとする考え方が関係の定義である。刺激がストレスフルな行動や心理的反応を生じるときはストレッサーとなり、反応はその反応が強要、害、脅威、重荷などによって引き起こされる場合にはストレスフルなものになるからである。また、ストレス及びそれへの対処、適応は個人の統制の問題とも大きくかわりを持っている。したがって、刺激と反応をそれぞれ独立したものとしてみるのではなく、人間と環境

との間の関係とみる考えであり、今日ではこのような考え方が一般的である。すなわち、一方では個人の特質を考慮し、他方では環境における出来事の性質を考慮するのである。

ラザルスとフォルクマン（1991）によれば、通常、日常生活で遭遇する大抵のストレスに効果的に対処できるが、日常生活での大部分のストレスにうまく対処できない人もいる。人は、自分が得意とする有能なもの、あまり有能でないもの、ほとんど有能に振舞うことができないものを持っており、ストレスに遭遇したとき、これらが最も著しく浮き彫りにされてくるとしている。つまり、人間がストレスに遭遇しても、いかに効果的に対処していくかということはコンピテンスの問題でもあり、ストレスに起因する様々な障害の治療や予防的介入、健康教育などのガイドラインを明らかにしていく上で、重要であるとしている。

乳児を初めて迎えることは、親にとって喜びとともに、不安や負担を伴う。夫が育児に理解を示さなかったり、従来のような生活を追及すれば、妻の精神的な負担は重くなり、孤立感や疎外感からストレスが強くなる。乳児期に母親が過剰なストレスをかかえていれば、身体的な世話や愛情豊かな触れあいを十分に与えることができない。また、幼児期、学童期になると子どもに対する要求水準は高くなり、それが果たされないことで苛立ち、ストレスが増加するようになる。その結果、子どもに対して否定的な感情をもち、叱責や統制が強まり、子どもとの共感的なかわりが妨げられてしまうであろう（白崎・岡堂、1985）。

(3) 目 的

両親の信念やそれに基づいた養育態度を子どものコンピテンシへの意図的な影響とすれば、両親のストレスは無意図的でネガティブな影響と考えられる。さらに、無意図的でポジティブな影響として両親のコンピテンシを想像し、両親のストレスとコンピテンシが子どものコンピテンシにどのような影響を及ぼすかに関して検討することを目的とする。併せて、両親のストレスとコンピテンシの間にどのような関係があるかについても検討する。

そのために、幼稚園児、小学生、中学生を対象にコンピテンシを、彼らの両親を対象にストレスとコンピテンシを把握し、両親のストレス、コンピテンシと子どものコンピテンシの三者間の関連について、次ぎの4つの仮説を検討する。

仮説1：両親のストレスの認知は子どものコンピテンシの様態に負の影響を及ぼすであろう。

仮説2：両親のコンピテンシの様態は子どものコンピテンシの様態に正の影響を及ぼすであろう。

仮説3：両親のストレスの認知と自分自身のコンピテンシの様態は互いに影響しあっているであろう。

仮説4：両親の性別と子どもの性別、及び年齢によって、両親のストレスの認知、及びコンピテンスが子どものコンピテンスの様態に及ぼす影響は異なるであろう。

2. 方 法

(1) 調査対象

被験者は群馬県下の私立幼稚園年長児、公立小学校3年生及び6年生、公立中学校2年生498名とその保護者を対象に園児は面接、児童・生徒及び保護者は質問紙による調査を行った。なお、幼稚園2園と小学校2校は、2つの中学校のそれぞれの学区内に位置している。回収した質問紙の内、片親のみの回答、子ども・父親・母親のいずれかの回答が白紙のものを除いた園児、児童、生徒とその保護者360組（平均回収率72.3%）を分析の対象とした。なお、園児、児童、生徒の学年別、男女別人数及び回収率は表1の通りである。

表1 園児・児童・生徒の学年別、男女別人数と学年別回収率

	年長	小3	小6	中2	計
男子(名)	44	45	42	53	184
女子(名)	28	56	40	52	176
計(名)	72	101	82	105	360
回収率(%)	81.8	74.3	63.6	72.4	72.3

(2) 手 続 き

1) 測定尺度及び実施方法

① 子どもについて

園児については筆者が園を訪問し個別に面接を行った。小中学生については各学級担任が質問紙を読み上げ、一斉に記入させた。

ハーターのコンピテンス尺度は相反する2人の特徴のうち、まずより自分に似ている方を選択し、さらにそれぞれの内容が「よくあてはまる」か「だいたいあてはまる」かを自己評価する形式となっている。したがって評価は4段階評定となり、よくあてはまるを4点、あてはまらないを1点と得点化する。

園児に対してはハーターとパイクにらる幼児用有能感尺度日本語版(桜井・杉原, 1985)から、a 知的学習、b 運動、c 仲間関係、d 母親からの受容の4つの下位尺度各6項目、計24項目を用い、面接法により実施した。小中学生にはハーターによるSelf Perception

Profile for Children (1985) の邦訳版 (Kosawa & Fujisaki, 1991) の 6 つの下位尺度 (知的学習, 運動, 仲間関係, 行い, 容姿, 自己価値) 36 項目の中から知的学習, 運動, 仲間関係, 自己価値の 4 つの下位尺度各 6 項目, 計 24 項目を用いた。

② 両親について

両親については園児, 児童, 生徒が質問紙を家庭に持ち帰り, 両親が記入後, 各担任に提出し, 後日筆者が回収した。

両親のコンピテンスの測定には Messer & Harter (1986) による Adult Self Perception Profile の邦訳版 (藤崎・古澤・赤津, 1988) から, ①対人関係, ②仕事, ③養育, ④運動, ⑤親密な関係, ⑥知的能力, ⑦自己価値の 7 つの下位尺度, 各領域 4 項目, 計 28 項目を抽出した。質問紙は子どもと同じ 4 段階評定の形式となっている。

また, 社会的ストレスについては, 社会的ストレス尺度 (松田ほか, 1985) から①地域的なストレス (2 下位尺度からなる 6 項目), ②仕事についてのストレス (母親は 5 下位尺度からなる 15 項目, 父親は 4 下位尺度からなる 12 項目), ③家庭生活におけるストレス (3 下位尺度からなる 9 項目) を採用し, ストレッサーを測定した。各項目とも「はい」「どちらともいえない」「いいえ」の中から自己評価し, 「はい」が 3 点, 「どちらともいえない」が 2 点, 「いいえ」が 1 点の 3 段階評定である。

2) 実施時期: 1992年10月

(3) 資料の整理

1) 子どものコンピテンス, 及び両親の社会的ストレスの認知, コンピテンスの様態について, 男女差, 年齢差を分散分析を用いて検討する。

2) 両親の社会的ストレスの認知, 及びコンピテンスが子どものコンピテンスに及ぼす影響を重回帰分析を用いて検討する。

3. 結果及び考察

(1) 子どものコンピテンスの様態

総じて子どものコンピテンスは年長では女子が高く, 小 3, 小 6, 中 2 では男子が高い (表 2 参照)。特に, 運動の領域でその傾向が顕著に表れている。これは, ただ単に体力的な問題だけではなく, 女性は謙虚であるべきという日本型社会が微妙に影響しているのではないかと考える。また, コンピテンスの年齢変化は男女とも学年が進むにつれて一様に減少している。これは, 桜井 (1983) の結果と仲間関係の領域を除いて基本的に一致する。桜井はこのような年齢変化について, 日本独自の教育事情と密接に結びついていると

考えられるとしている。日本では高学年になるほど自己主張を嫌う傾向が見られるが、そのこともコンピテンス得点の変化と関係しているものと予測できる。

表2 コンピテンスの様態の男女別年齢変化

	学 習		運 動		仲間関係		母親からの受容(年長) 自己価値(小3～中2)	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
年長	3.47(0.49)	3.64(0.31)	3.28(0.54)	3.62(0.35)	3.27(0.60)	3.36(0.62)	3.02(0.55)	3.12(0.55)
小3	2.52(0.51)	2.59(0.49)	2.83(0.60)	2.41(0.56)	2.83(0.43)	2.78(0.40)	2.57(0.74)	2.51(0.57)
小6	2.42(0.47)	2.16(0.52)	2.42(0.61)	1.99(0.56)	2.71(0.43)	2.54(0.48)	2.39(0.57)	2.18(0.52)
中2	2.28(0.53)	2.01(0.47)	2.38(0.63)	2.02(0.58)	2.66(0.44)	2.44(0.44)	2.10(0.46)	1.84(0.43)

括弧内はS.D.

(2) 両親の社会的ストレスの認知とコンピテンスの様態

1) 両親の社会的ストレスの認知

社会的ストレスの認知に関する年齢差は母親の職業ストレスで有意な差が見られる(表3参照)。これは年長に比べ小学校高学年から中学生の母親ではパート人口が20.8%から43.8%に増加していることによると考えられる。年長の母親の職業ストレスが他の年齢に比べ有意に高いのは、働きたいが家事に専念しなければならないというストレスも影響していると考えられる。

表3 子どもの年齢差による両親のコンピテンスの様態

	対人関係	仕事	養育	運動	親密な関係	知的能力	自己価値
母親							
年長	2.45(0.48)	2.48(0.56)	2.85(0.35)	2.17(0.64)	2.42(0.50)	2.23(0.42)	2.47(0.54)
小3	2.57(0.55)	2.73(0.61)	2.95(0.44)	2.17(0.53)	2.52(0.57)	2.17(0.48)	2.50(0.54)
小6	2.51(0.63)	2.81(0.68)	2.97(0.52)	2.29(0.70)	2.51(0.66)	2.21(0.59)	2.48(0.59)
中2	2.61(0.59)	2.80(0.62)	3.05(0.48)	2.20(0.66)	2.59(0.59)	2.17(0.47)	2.63(0.54)
父親							
年長	2.56(0.54)	2.87(0.57)	2.82(0.52)	2.61(0.63)	2.58(0.62)	2.37(0.41)	2.73(0.50)
小3	2.67(0.50)	2.97(0.53)	2.79(0.50)	2.60(0.67)	2.63(0.57)	2.45(0.52)	2.80(0.54)
小6	2.54(0.53)	2.92(0.49)	2.70(0.43)	2.60(0.63)	2.48(0.64)	2.40(0.52)	2.77(0.53)
中2	2.65(0.53)	3.03(0.50)	2.80(0.49)	2.54(0.58)	2.63(0.52)	2.49(0.46)	2.82(0.49)

括弧内はS.D.

2) 両親のコンピテンスの様態

両親のコンピテンスの様態を父母間で比較すると、養育と対人関係の領域を除き、父親のコンピテンスの方が有意に高く(表4参照)、藤崎・高田(1992)の結果と基本的に一致する。したがって、子どものコンピテンスの男女差が成人になっても持続していることが推察される。

子どもの学年別では母親の仕事と養育の領域に差が見られ、総じて年長の母親が低く、中2の母親が高い。それは子育てが終わり、仕事への取組みが積極的になってきたためと考えられ、パート人口の増加がそれを裏付けている。

表4 子どもの年齢差による両親の社会的ストレスの認知

	母親のストレス			父親のストレス		
	地域	職業	家族	地域	職業	家族
年長	5.01(1.13)	5.35(1.70)	4.75(1.33)	5.12(1.17)	5.02(1.38)	4.52(1.26)
小3	5.18(1.16)	4.83(1.44)	4.65(1.13)	5.45(1.26)	4.98(1.27)	4.59(1.07)
小6	5.00(1.17)	4.82(1.50)	4.61(1.37)	5.12(1.08)	4.91(1.34)	4.64(1.23)
中2	4.76(1.25)	4.61(1.38)	4.57(1.32)	5.13(1.30)	4.74(1.28)	4.43(1.17)

括弧内はS.D.

3) 両親の社会的ストレスの認知とコンピテンスの様態との関連

社会的ストレスによってコンピテンスの様態がどのように影響されるか、重回帰分析により検討した。その結果、社会的ストレスからコンピテンスへの影響は総じて負であり、職業ストレスと家族ストレスの影響が大きい。

社会的ストレスのコンピテンスへの影響は小3の父親の地域ストレスを除き負となっており、ストレスが高いとコンピテンスが低いとみられる。地域ストレスは年長の両親、特に母親で影響が大きい(表5参照)。それは子どもが小さいために住環境への配慮が他の学年に比べ高く、対人関係、養育、知的能力、自己評価のコンピテンスに影響を及ぼしていると考えられる。つまり、地域ストレスが高いと、良好な近隣関係を築けず、対人関係に負の影響を与え、また、そのことが養育にも負の影響を及ぼしていくことが示唆される。

年長では両親とも職業ストレスの影響は見られないが、学年が進むにつれ職業ストレスの影響が大きくなり、母親ではその傾向が顕著である。それは前述のように今まで専業主婦として家庭にいた母親が子どもの成長とともに職を持ち、パート人口が増加したためであると考えられる。中2の母親の職業ストレスが対人関係と親密な関係に大きく影響しているのも、パート人口の増加で人と接する機会が増えたためではないかと予測できる。

総じて、両親とも職業ストレスと家族ストレスの影響が大きい。年長では両親とも職業ストレスの影響は見られないが、子どもの学年が進むにつれ、影響が大きくなる。特に母親にその傾向が顕著に見られる。地域ストレスは年長は母親では影響が大きいですが、他の学年、及び父親ではほとんど影響は見られない。

表5 母親の社会的ストレスの認知がコンピテンスに及ぼす影響

年齢	ストレス	コンピテンス						
		対人関係	仕事	養育	運動	親密	知的能力	自己価値
年長	地域			-.25*			-.31**	-.31**
	家族		-.38**					-.51**
	R	.21†	.47**	.34*	.00	.32*	.31**	.65**
中2	地域						-.21*	
	職業	-.46**	-.23*		-.23*	-.36**		
	家族		-.25*	-.30**				-.33**
	R	.46**	.41**	.30**	.23*	.36**	.31**	.44**

†p<.01.*p<.05

② コンピテンスの様態が社会的ストレスの認知に及ぼす影響

コンピテンスの社会的ストレスへの影響は一部を除き基本的に負となっている。母親では自己価値の影響が最も大きい。これはストレスのコンピテンスへの影響と同時に、自己価値が他のコンピテンスの上位概念であるためであると考えられる。父親では仕事のコンピテンスより養育のコンピテンスの影響が大きい。父親にとって仕事は当然すべきことであるという意識が強く、ストレスとは結びついていないが、養育は自分が主に責任を担う領域外という意識のために逆に負担になったり、あるいは仕事に疲れ養育の責任を認識しながらも実際に関与することができず、それがストレスとなったりしていると推察できる。母親では養育の影響が全く見られないが、父親の仕事の場合と同様に、母親にとって養育は当然自分がすることという考え方の違いがストレスへの影響にも反映されていると示唆される。

年長の母親の対人関係は職業ストレスに正に影響を及ぼしている。人との関係が良好であり能力が高いと、より多くの人と接する機会をもちたいと考える。しかし、年長の母親は専業主婦が約60%いることから推察できるように、子どもが小さく働きたくても思うように仕事ができず、職業ストレスを高めるのではないかと考えられる。それに対して、中2の母親では全く逆の関係が見られる。これは小3からのパート人口の拡大から分かるように、就業年数が増加し仕事にもある程度熟達し、対人関係の増加を負担と捉えるのではなく、人との関係を仕事に上手に結びつけていると考えることができる(表6-1, 表6-2参照)。

概観すると、母親より父親の方がストレスへの影響が大きい。特に、養育の領域でこの影響が顕著である。自己価値は年長では全てのストレスに、他の学年でも地域と家族ストレスに有意に影響を与えていることが特徴である。影響性は一部で正であるが、多くは負である。以上のことから、両親のコンピテンスが高いと基本的には社会的ストレスを感じにくいということが分かる。また、社会的ストレスの認知からコンピテンスへの影響に比べ、コンピテンスから社会的ストレスの認知への影響の方がいずれの学年でも大きい。

表6-1 両親のコンピテンスが社会的ストレスの認知に及ぼす影響(年長)

コンピテンス	ストレス					
	母親			父親		
	地域	職業	家族	地域	職業	家族
対人関係		.39**				
仕事				-.31**		
養育				-.24*		-.32**
運動						
親密な関係		-.32*				
知的能力			.40**			
自己価値	-.41**	-.35**	-.69**			
R	.41**	.47**	.69**	.42**	.17	.45**

* $p < .01$, ** $p < .05$

表6-2 両親のコンピテンスが社会的ストレスの認知に及ぼす影響 (中2)

コンピテンス	ストレス					
	母親			父親		
	地域	職業	家族	地域	職業	家族
対人関係		-.38**		-.31*	-.27**	
仕事		-.20*				
養育						-.23*
運動					-.31**	
親密な関係				-.31*		
知的能力						
自己価値	-.22*		-.42**			-.23*
R	.33**	.49**	.42**	.28**	.48**	.36**

*p<.01, **p<.05

(3) 両親の社会的ストレスの認知, コンピテンスの様態が子どものコンピテン스에及ぼす影響

1) 両親の社会的ストレスの認知が及ぼす影響

両親の社会的ストレスの認知が子どものコンピテン스에どのように影響しているかを調べるために重回帰分析を行った。両親が捉える社会的ストレスは子どものコンピテン스에 おおむね負の影響を及ぼしている。すなわち, 子どものコンピテン스의学習, 仲間関係, 母親からの受容に負の影響を及ぼしている。特に母親では地域ストレスが, 父親では家族 ストレスと職業ストレスの影響が顕著である (表7参照)。また, 母親の場合はいずれの 年齢でも影響が小さく, 中2では影響性が全く見られないのに対して, 父親の場合は子ど もが低学年の方が影響が大きい。

表7 両親の社会的ストレスが子どものコンピテン스에及ぼす影響

年齢	ストレス	母親の影響			父親の影響			
		子どものコンピテンス			子どものコンピテンス			
		学習	運動	仲間関係	学習	運動	仲間関係	母親からの 受容
年長	地域	-.27*						
	家族				-.32**		-.31*	-.36**
	R	.27*			.32**		.31*	.36**
小3	地域			-.22*				
	職業						-.21*	
	家族				-.24*			
	R			.22*	.24*		.21*	
小6	家族			-.40**			-.24*	
	R			.34**			.24*	
中2	職業					.25*		
	R					.25*		

*p<.01, **p<.05

内山 (1985) によれば, ストレスには過剰ストレス, 適量ストレス, 過少ストレスがあ り, 何の緊張もなく, 頭や体を働かせずただ漠然と過ごしている過少ストレスの状態は人 の心や体を鈍らせ退化させてしまうという。つまり図1に示されるように, 人間には過剰

でも過少でもない適量のストレスが必要であるとしている。これは両親がある程度の緊張感のある生活、すなわち適量のストレスのある生活をしている方が子どもの学習や運動などの能力的な面や仲間関係、及びそれらに基づく自己価値に良い影響を与えられ考えられる。実際、母親の地域、職業、家族の3つのストレスの平均値は、表8に示されるように学年が進むにつれて有意に小さくなっている。したがって、適量ストレスにはある程度の幅があり、図2に示されるように中2ではストレス量が適量ストレスの範囲内に入る母親が多く、過度な緊張が子どものコンピテンスに少なくとも負の影響は及ぼしていないと考えられる。一方、中学生ともなると親のストレスを共感的に理解することもできるようになる、といった要因もあると思われる。父親でも年長の地域ストレスと中2の職業ストレスがこどものコンピテンスに正の影響を及ぼしている。これらのストレスは母親と同様に適量ストレスと考えられる。

表8 子どもの年齢差による両親の社会的ストレスの分散分析

	母親のストレス	父親のストレス
年長	5.35(1.70)	5.02(1.38)
小3	4.83(1.44)	4.98(1.27)
小6	4.82(1.50)	4.91(1.34)
中2	4.61(1.38)	4.74(1.28)
F値	2.35 †	1.15

括弧内はS.D.

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .1$

図1 ストレスの能率 (内山, 1985 p.38)

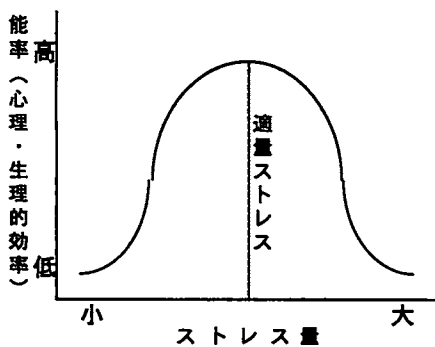
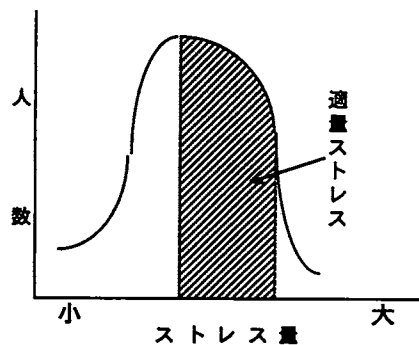


図2 中2の両親のストレス量と人数



さらに、両親の社会的ストレスの認知について子どもの個別で検討すると職業ストレスの影響が特徴的である。女子に比べて男子への影響性が大きく、しかも父親の男子の学習への影響を除いて子どものコンピテン스에有意な正の影響を及ぼしている ($\beta = .15 \sim .29$, $p < .05$)。これは、両親が緊張感をもって仕事に取り組んでいる方が、子どものコンピテンスに対してプラスの影響を与えることを意味している。しかし、そうした中で、男子に限り父親の職業ストレスが負の影響を及ぼしており、ストレスフルな仕事をしている父親を同一視の対象として見ていることのほか、子どもと接する時間が不足していることにもよると考えられよう。

総じて、両親とも家族ストレスが子どものコンピテン스에最も影響し、地域ストレスと職業ストレスの影響は比較的少ない。このことから、子どもも家族の一員であり家族ストレスは直接子どもに関与するが、地域及び職業ストレスの影響性は子どもにとっては間接的であることが示唆される。

2) 両親のコンピテンスの様態が及ぼす影響

両親のコンピテンスは子どものコンピテン스에年長、小2では正の影響を及ぼすが、学年が進むにつれ、特に父親の負の影響が強くなる(表9参照)。

母親ではあまり目立った負の影響は見られず、また一貫性も見られないが、小6では知的能力が負の影響を与えている。これは、母親の知的能力が高いと子どもの運動面での要求水準が高くなり、過度の期待がマイナスに影響すると見られる。

父親の影響性にも一貫性は見られないが、小6では仕事、中2では養育のコンピテンスが子どものコンピテン스에1%~5%水準で負の影響を及ぼしている。小6の父親の年代は働き盛りとなり、仕事のポストも責任のある位置を与えられ職場の中核となって働き始める頃であることから、父親の仕事のコンピテンスが高いと仕事に没頭し過ぎ、家族との生活時間が十分とれず、その結果として子どもの学習や運動の能力的な面だけでなく仲間関係にまで負の影響を及ぼすと考えられよう。また中2では、父親の養育の能力が高く、積極的に養育に関与することは、ややもすると過度の期待となり現実の子どもの様態とにズレを生じ、子どものコンピテン스에負の影響を与えていくと予測される。この年代の子どもは親から自立し始める時期でもあり、親からの干渉を嫌う傾向があることも影響していると考えられよう。

さらに、子どもの性別で検討すると、男子では両親とも仕事のコンピテンスが子どものコンピテンス全般に有意な負の影響を及ぼしている ($\beta = -.33 \sim -.16\%$, $.01 < p < .05$)。一方、女子では両親の仕事の影響は全く見られない。男子は将来自分も仕事をするという立場から、仕事に有能で仕事中心の両親からは仕事の大変さなどマイナスの側面を主に読みとるため、その結果子どものコンピテンスを低下させるのではないかと推察される。これに対して、女子では父親の自己価値が学習と仲間関係の領域には1%水準で、自己価値

表9 両親のコンピテンスの状態が子どものコンピテンスに及ぼす影響

年齢	親の コンピテンス	母親の影響				父親の影響			
		子どものコンピテンス				子どものコンピテンス			
年長	親密な関係	学習	運動	仲間関係	自己価値	学習	運動	仲間関係	自己価値
	R						.25*		
小3	対人関係					.26*			
	運動								.23*
	親密な関係						.22*		
	知的能力	.26*				.24*		.31*	
	R	.23†				.39**	.22*	.37**	.23*
小6	対人関係				-.28*				
	仕事					-.24*	-.37**	-.28*	
	養育				.31**				
	運動		.34*	.24*					
	知的能力		-.32**			.61**			
	自己価値					-.30*			-.32*
	R		.37**	.24*	.33*	.50**	.35**	.35*	.32*
中2	対人関係			.21*					
	養育					-.31**		-.26*	-.34**
	運動								.21*
	親密な関係		.20*		.23*				
	R		.25*	.21*	.23†	.31**		.24†	.33**

†p<.01,*p<.05

の領域には5%水準でいずれも負の影響を及ぼしている。父親と娘という異性の親子関係が特に自己価値という生き方にかかわるような場面で影響していることは男子と比べて興味深い。つまり、男子は父親の仕事という一つの側面を見ているのに対し、女子は父親の生活全般を捉え、そうした父親のありようをネガティブに見ているため、学習、仲間関係だけでなく自分自身のありようとしての自己価値にまで負の影響を及ぼしていると解釈できるからである。

4. 結 論

結果と考察から、仮説に基づく結論は次の通りである。

- (1) 仮説1については、両親とも中2を除き基本的には親が社会的ストレスを認知すると子どものコンピテンスの様態に負の影響を及ぼしている。中2では親のストレスの正の影響性が得られ、ストレス得点が小さく適量ストレスの範囲内であると考えられる。以上のことから、両親のストレスは基本的には子どもコンピテンスの様態に負の影響を及ぼすが、ストレス量が適量であれば、必ずしも負の影響とは限らない。
- (2) 仮説2については、両親とも低学年では親のコンピテンスの様態が子どものコンピテンスの様態に正の影響を及ぼしているが、高学年になると負の影響が見られるようになる。これは学年が進むにつれ、子どもの能力に親が満足できなくなり、コンピテンスの高い親ほど子どもへの要求水準が高くなるためであろう。親のコンピテンスの様態は基本的には

正の影響を及ぼすとみられるが、問題となるのは、むしろ親の子どもに対する考え方や養育態度ではないだろうか。

(3) 仮説3については、両親の社会的ストレスの認知と両親自身のコンピテンスの様態とは両者とも負の相関が見られる。特に学年全体の相関では父親の地域ストレスを除き、いずれの領域も負の相関が見られる。今回測定した社会的ストレスはストレッサーであるため、心理的側面、特に自分に対して自信があるかどうか、言い換えれば有能であるかどうかということが、ストレスとして感じるかどうかを左右すると考えられる。また重回帰分析の結果から、社会的ストレスとコンピテンスの関係を上記とは逆に捉えることもできる。すなわち、社会的ストレスの認知が少なければ、人は環境に対して有能に相互交渉をすることができることも意味している。いずれにせよ、社会的ストレスの認知とコンピテンスの様態との間には密接な関係があると考えられる。

(4) 仮説4については、今まで述べてきたことから明らかなように、両親の性別、子どもの性別及び年齢差により仮説1～3は異なった側面を見せる。

仮説1では両親とも女子に対する影響が男子より少なく、特に母親の職業ストレスはすべて正の影響を及ぼすのに対し、父親の職業ストレスは男子に対してのみ負の影響を及ぼす。子どもを年齢別に見ると母親の影響は子どもが高学年ほど大きく、父親の影響は子どもが低学年ほど大きい。

仮説2では両親とも男子に仕事のコンピテンスが負の影響を及ぼすが、女子にはそのような影響は見られない。また、男子に対しては両親の差がないが、女子に対しては父親の影響が大きい。子どもの年齢別では、両親とも子どもの学年が進むにつれ影響が大きくなる。

仮説3では、両親とも社会的ストレスと自分自身の相関は負であるが、父親は地域ストレスの相関が弱い。子どもの年齢別では母親は子どもの学年が進むにつれ相関が高く、父親では年長の職業ストレスのみ相関が見られない。

以上のことから、仮説1と仮説2は一部を除き、仮説3と仮説4は全面的に指示されたといえよう。

5. 今後の課題

今日、ストレスの問題と対処行動を切り離して考えることはできない。すなわち、同じ様なストレッサーを感じていても、それに対してどのような行動をとるかは異なる。ラザルスとフォルクマン(1991)によると、ストレスへの対処には問題中心の対処と情緒中心の対処があり、これらの対処への原動力には健康とエネルギー、積極的な信念、問題解決能力とソーシャル・スキルをあげている。したがって、どのような原動力に基づくかによっ

てストレスへの具体的対処行動は異なり、ひいては子どものコンピテンスへの影響に違いをもたらすと考えられる。

また、今回の研究は子どもの出生順位を考慮していない。同じ両親の子どもでも、第一子と第二子、あるいは一人っ子といった出生順位によっても子どものコンピテンスへの親の影響は異なると予測される。

以上の2点を考慮した上で、今後さらに検討をすることが必要であると考ええる。

(指導教官 藤崎真知代助教授)

6. 引用文献

藤崎真知代・古澤頼雄・赤津純子 1988 幼児期より思春期に至る縦断的研究(5) 日本心理学会第52回大会, 論文集 102.

藤崎真知代・古澤頼雄・赤津純子・柏木恵子 1990 初期母子経験と10歳時における発達経過(その2) - 新生児期より思春期に至る縦断的研究(11) 日本教育心理学会第32回総会発表論文集 56.

藤崎真知代・高田利武 1992 児童期から成人期にかけてのコンピテンスの発達的变化 群馬大学教育学部紀要 41, 313-327.

Harter, S. 1982 The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. 1985 *Manual for the Self Perception Profile for Children*. Denver University.

波多野誼余夫 1980 独立達成傾向としての自己学習能力 波多野誼余夫(編) 自己学習能力を育てる 新しい学校の役割, 東京大学出版会 pp.5-18.

稲垣佳世子 1980 効力感の効用, 効力感を育成する 波多野誼余夫(編) 自己学習能力を育てる 学校の新しい役割, 東京大学出版会 pp.66-95.

Kosawa, Y., Fujisaki, M. 1991 Self-competence of school-aged children in U. S. and Japan. In The 3rd International Symposium of Mental Health Survey: Methods and Applications, Maebashi, Japan.

ラザルス, R. S.・フォルクマン, S. 1991 本明寛・春木豊・織田正美(監訳) ストレスの心理額 実務教育出版 (Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984 Stress, appraisal, and coping. Springer Publishing Company.)

松田惺・鈴木真雄・永田忠夫・植村勝彦 1985 子どものパーソナリティ発達に影響を及ぼす養育態度・家族環境・社会的ストレスに関する測定尺度構成 愛知教育大研究報告 34 139-152.

松田惺・鈴木真雄 1988 家族関係及び親の養育態度と児童の効力感 愛知教育大研究報告 37, 87-100.

Messer, B., & Harter, S. 1986 *Manual for the Adult Self-Perception Profile*. Denver: University of Denver.

無藤隆 1991 自己学習力の育成 無藤隆・藤崎真知代・市川伸一 (著) 教育心理学, 有斐閣 pp.167-182.

桜井茂男 1983 認知されたコンピテンズ測定尺度 (日本語版) の作成 教育心理学研究 31 245-249.

桜井茂男 1991 内発的動機づけ 宮本美沙子 (編) 新・児童心理学講座第7巻情緒と動機づけの発達, 金子書房 pp.87-133.

桜井茂男・杉原一昭 幼児の有能感と社会的受容感の測定 教育心理学研究 33 237-242.

白崎けい子・岡堂純子 1985 親子関係のストレスと子どもの行動問題 現代のエスプリ No227 子どものストレス, 至文堂

内山喜久雄 1985 ストレス・コントロール, 講談社現代新書

White, R. W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 279-333.

7. 付 記

本論文は平成5年度群馬大学大学院学校教育専修修士論文「両親のストレスとコンピテンズが子どものコンピテンズに及ぼす影響」の一部を加筆, 修正したものである。

8. 論 辞

本論文の作成にあたり, ご指導頂きました群馬大学教育学部藤崎真知代助教授, 古屋健助教授, 及び東京女子大学古澤頼雄教授に心より感謝申し上げます。

また, 調査の実施にあたり快くご協力下さいました邑楽郡大泉町内の松原幼稚園, みよし幼稚園, 北小学校, 南小学校, 北中学校, 南中学校の園長先生並びに校長先生はじめ, 各学級担任の先生方, そして調査に回答して下さいました園児, 児童生徒, 及びそのご両親の皆さんに厚くお礼申し上げます。最後になりましたが, 平成5年度まで勤務校であった大泉北中学校の先生方にこの場をお借りしてお礼申し上げます。

学生の評価からみた教育実習の実態と課題

——平成5・6年度の教育実習自己評価の結果から——

久田 信行*¹・富 樫 裕*²

*¹ 教育実習委員会委員（群馬大学教育学部障害児教育講座）

*² 教育実習委員会委員長（群馬大学教育学部理科教育講座）

（1994年10月22日受理）

はじめに

教育実習は、教育学部のカリキュラムの中では、非常に重要なものとして位置づけられている。しかしながら、その実態に関して本学部の職員が十分に把握しているとは謂い難いのが実情であろう。

本学では、大学改革の一環として、学生による授業の評価を今年度から実施している。その一部として、教育学部独自に、平成5年後期から6年前期にわたる教育実習に関しても学生に評価を求めた。評価を求めるに当たって、通常の授業と内容が異なるので、評価の内容を検討するために教育実習委員会に作業部会を設けて評価用のアンケートを作成した。なお、作業部会のメンバーは、委員長の富樫、永井、境野、久田の各委員の4名であった。

今回は、今後の検討の資料とすることを目的に、その結果を報告することにする。

調査時期および調査対象

調査は、平成6年6月22日、事後指導の最終日に行われた。各講座の事後研究の時間に調査表（文末の別紙）を配付し、その場で記入してもらい、回収した。したがって、講座ごとに実施、回収された（表-1）。

入学年度については、98%が平成3年入学である。残りは、無記入と留年を経験した学生である。小学校教員養成課程の特修と、中学校教員養成課程の専攻についても質問したが、回答率は52.4%であった。入学年度については情報量が少なく、特修専攻も回答率が低い点で、またプライバシーの点からも、今後は削除した方がよい項目と思われる。

性別は、男性38.8%、女性58.8%、無記入2.4%で女性が約6割を占めている。

採用試験を受験するか否かを質問したが、「受ける」79.2%、「受けない」14.8%、「分

表一 各講座ごとの回収数

講 座	回収数	講 座	回収数	講 座	回収数
国 語	25	音 楽	18	家 政	19
社 会	40	美 術	11	英 語	9
数 学	31	保健体育	22	障害児	17
理 科	40	技 術	7	学校教育	11
全 体 250名					

からない」4.4%、無記入1.6%であった。約8割は教員採用試験を受けるという回答であった。なお、後述の教員志望の程度に関する質問では、「受けない」のうち少数であるが、2年後に受けるなど、大学院に行ってから受けることをうかがわせる回答もあった。

I. 教育実習に関する達成度について

実習中に以下の項目について出来たか出来なかったかを質問した。内容から以下では「達成度」と名付けることにする。13項目の質問について、それぞれ、1「全く出来なかった」から5「とても出来た」の5段階で評定してもらった。全般によく回答していたが、研究授業に関する項目では人数が少なく、16.4%が無回答である。そこには、「研究授業は担当しなかった」などの追記があり、質問項目の表現を変える必要が示唆されるものと思われる。

結果は、表2に示した。表の中央はそれぞれの項目の人数の分布であり、最頻値に下線を付している。右端はそれぞれの評点を得点と見做した場合の平均点を示している。

「その他、教育実習で得たことを具体的に」自由記述してもらった。165名が記述をしており、全般に、実習を通じて、教育の意義に感動したという記述が多い。

II. かかわりと教師志望

児童・生徒とのふれあい、実習校の先生の指導、大学の教官・職員のかかわり、教師志

表一 2 実習中の達成度

項目	1	2	3	4	5	?	平均
1. 児童・生徒と仲良くなる	1	24	46	<u>116</u>	63	0	3.9
2. 児童・生徒の考え方や生活観を 理解・共感できる	1	25	<u>109</u>	101	13	1	3.4
3. 児童・生徒の実態を知る	0	27	<u>109</u>	101	13	0	3.4
4. 児童・生徒にわかるように教える	5	68	<u>128</u>	46	3	0	2.9
5. 授業の方法を知る	0	37	<u>112</u>	88	13	0	3.3
6. 指導案をうまく書く	17	65	<u>130</u>	34	4	0	2.8
7. 指導の先生とうまくやっていく	2	16	53	<u>103</u>	75	1	3.9
8. 教師の実態や仕事を知る	1	11	78	<u>121</u>	39	0	3.7
9. 教材研究の方法を知る	1	39	<u>110</u>	82	18	0	3.3
10. 生活指導の方法を知る	6	77	<u>116</u>	45	6	0	2.9
11. 研究授業をうまくやる	28	53	<u>86</u>	36	6	41	2.7
12. 自分が教師にむいているか どうか確かめる	0	13	<u>107</u>	105	25	0	3.6
13. 教員採用試験の準備や就職活動をやる	<u>202</u>	26	17	3	1	1	1.3

1…全く出来なかった、2…あまり出来なかった、3…半分半分
4…かなり出来た、5…とても出来た

望の程度と内容について質問した。それぞれ、複数回答を認めているので、合計はそれぞれ異なる。(百分率については、回答者総数の250を用いた。)

なお、質問項目の1の末尾にのみ(複数回答可)と書いていたせいか、1に複数回答が多い傾向がみられた。今後、他の項目についても注記を行うことで統一を図る必要がある。

II-1 授業以外で児童・生徒とのふれあいはどうでしたか(複数回答可)

1. 休み時間や放課後、雑談したり質問に答えたりした	212	80.8%
2. 自宅や下宿に手紙や電話をもらった	11	4.4
3. 部・クラブ活動・清掃などを一緒にした	208	83.2
4. 学校外での接触は避けるようにした	61	24.4
5. その他(自由記述)	13	5.2
無回答	6	2.4

かなり1と3を選択する回答者が多かった。なお、自由記述のなかに、「ふれあう時間がなかった」という趣旨の回答も一部あったが、1に類似の「休み時間に児童・生徒と遊んだ」という回答が散見され、今後、遊びの項目を加える必要が示唆された。

II-2 実習校の先生方の指導について、どう感じましたか

1. 懇切丁寧に指導してくれた	163	65.2%
2. 任せてくれた指導でよかった	58	23.2
3. もう少し、丁寧に指導して欲しかった	40	16.0
4. もう少し、任せてくれたらよかった	13	5.2
5. その他（自由記述）	9	3.6
6. 回答できない・応えられない	5	2.0
無回答	5	2.0

1の「懇切丁寧に指導してくれた」を選択する回答者が多かった。後述のように、本実習の評価は他よりも高いが、この質問項目からもそのことがうかがえる。なお、1とともに2を回答することもかなりあり、1と2は排他的項目ではないことが示唆された。

II-3 指導法の検討や教材作り等に関して、大学の教官・職員はどうかかわりましたか

1. 積極的に援助した	9	3.6%
2. まあまあ、意見や助言をした	35	14.0
3. 関心はあるようだが、かかわることはなかった	82	32.8
4. ほとんど無関心のようなだった	52	20.8
5. その他（自由記述）	43	17.2
6. 回答できない・応えられない	27	10.8
無回答	7	2.8

「その他」の自由記述のなかに、教育実習中に教官と会えない場所だったなどの教官にやや好意的な回答もあったが、「まったくかかわらなかった」など、批判を推察させる回答もあった。この自由記述の内容についても今後検討を要するものと思われる。

II-4-1 あなたは現在どれくらい教師になりたいと思っていますか

1. ぜひなりたい	115	46.0%
2. まあ、なりたい	46	18.4
3. 半分半分の気持ち	46	18.4

4. あまりなりたくない	26	10.4
5. まったくなりたくない	11	4.4
無回答	6	2.4

Ⅱ-4-2 上記の項目に関して、1および2の回答については、希望の校種も質問した。その記述から、以下のように再コードした。この項目も複数回答が含まれている。

1. 幼稚園	1	0.4%
2. 小学校	87	34.8
3. 中学校	68	27.2
4. 高等学校	25	10.0
5. 養護学校	5	2.0
無回答	95	38.0

Ⅲ. 教育実習中の支えになった人・内容・程度

「教育実習で（だれだれが）（なになにをしてくれたこと）は、支えになった。」という文の括弧のなかに人と内容を記入して、文章を完成させるとともに、5段階でその程度を評定してもらった。全く同じ形式の文と評定項目を3問呈示した（別紙、調査票参照）。

内容に関しては記述内容の分析として後日行うこととし、ここでは、人と程度に関してまとめた。人と程度の関連をみる必要から、ここでは、クロス集計を行った（表-3）。250名が3回回答しているのを合算したので、延べ750名、そのうちいずれにも回答しなかった無回答aが91件、人のみで程度を回答しなかったのが25件（無回答b116-無回答aの91）、人について回答があったのが634件になっている。無回答が91件にのぼっているが、回答しなかったのは第1問9件、第2問20件、第3問62件であり、1問のみないし、2問であとは無記入のケースが多い。

詳細は後日検討するとして、内容の概略を述べると、例えば母親は食事などの世話がおおく、先輩・後輩は差し入れや協力・助言、担当の先生は指導・助言が主なものとなっており、人と内容には深い関連があるようである。「その他」については、友人が多い。

最も特徴的なことは、大学関係者が4件と非常に少ない点であろう。さらに、そのうちの1件は、全体で2件しかない「1.支えにならぬ」という評価を得ているのである。したがって、3件のみ支えになるという文の中に登場していることになる。前述のように、教育実習中は、大学教官などと接触する機会も少なくなるが、そうだとでも少ない件数なのではなかろうか。

表-3 教育実習を支えた人と程度(横計を100%としている)

人	合計	程 度					無回答b
		1	2	3	4	5	
家族	105	0(0.0)	4(3.8)	7(6.7)	47(44.8)	47(44.8)	3
児童・生徒	119	0(0.0)	0(0.0)	6(5.0)	57(47.9)	56(47.1)	4
実習生	161	0(0.0)	3(1.9)	10(6.2)	82(50.9)	66(41.0)	5
先輩・後輩	93	0(0.0)	4(4.3)	19(20.4)	44(47.3)	26(28.0)	7
担当の先生	105	1(1.0)	1(1.0)	6(5.7)	50(47.6)	47(44.8)	5
大学関係者	4	1(25.0)	0(0.0)	1(25.0)	0(0.0)	2(50.0)	0
その他	47	0(0.0)	1(2.1)	6(12.8)	16(34.0)	24(51.1)	1
無回答a							91
全体	634	2(0.3)	13(2.1)	55(8.7)	296(46.7)	268(42.3)	116

1. 支えにならぬ 2. 普通の程度 3. やや支えた 4. かなり支えた 5. 非常に支えた

大学によっては教員採用やその他の就職の斡旋に力を入れている現実がある以上、教員養成を主とする本学の教官として、教育実習への理解を深めることは大切と考えられる。

IV. 教育実習前後の体調・ストレスなど

以下の4項目について、開始前と実習中のそれぞれについて5段階で評定してもらった。前後の組み合わせに意味があるので、前後の評定値をクロス集計し、以下に示す。

なお、同じ尺度上に○と□で2度評定してもらうスタイルに戸惑ったのか、1度しか評定していない例が表-4~7に示すように138ないし139名いた、質問の文脈などから推定して、実習中の評定と見做して処理したが、クロス集計することで、1度のみ評定した者は一行にまとまっているので、判別は可能である。その結果をみると、全体に実習中の分布と同様の結果が得られ、実習中と見做したことはある程度妥当性があるものと思われる。

1. 生活リズムの変化

快食・快眠・快便など生活リズムの変化を表-4に示した。他の項目と異なり、5名のみではあるが、教育実習前より実習中のほうが良いと評定している。

悪化しているケースが多く、その変化は、1段階の変化が44名、2段階の変化が22名、3

表-4 生活リズム（快食・快眠・快便）の程度（横計が100%）

リズム		教育実習中						
	合計	非常に悪い	少し悪い	普通の程度	少し良い	非常に良い	無回答	
教育実習開始前	全体	250	93(37.8)	80(32.5)	43(17.5)	15(6.1)	15(6.1)	4
	非常に悪い	1	0(0.0)	1(100)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0
	少し悪い	13	10(76.9)	2(15.4)	0(0.0)	1(7.7)	0(0.0)	0
	普通の程度	47	11(23.4)	25(53.2)	9(19.1)	2(4.3)	0(0.0)	0
	少し良い	26	8(30.8)	8(30.8)	8(30.8)	1(3.8)	1(3.8)	1
	非常に良い	24	9(39.1)	7(30.4)	3(13.0)	1(4.3)	3(13.0)	0
	無回答	139	55(40.4)	37(27.2)	23(16.9)	10(7.4)	11(8.1)	3

()内は有効回答者数の横計に対する%

表-5 疲労・倦怠感の程度（横計が100%）

疲労倦怠		教育実習中						
	合計	非常に悪い	少し悪い	普通の程度	少し良い	非常に良い	無回答	
教育実習開始前	全体	250	94(37.9)	108(43.5)	42(16.9)	4(1.6)	0(0.0)	2
	非常に悪い	0	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0
	少し悪い	10	7(70.0)	3(30.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0
	普通の程度	56	20(35.7)	28(50.0)	8(14.3)	0(0.0)	0(0.0)	0
	少し良い	30	7(23.3)	16(53.3)	7(23.3)	0(0.0)	0(0.0)	0
	非常に良い	16	9(56.3)	5(31.3)	2(12.5)	0(0.0)	0(0.0)	0
	無回答	138	51(37.5)	56(41.2)	25(18.3)	4(2.9)	0(0.0)	2

段階の変化が15名、4段階の変化は9名という状況である。変化がないのは15名であった。

2. 疲労・倦怠感の変化

教育実習前より実習中のほうが良いと評定しているものは無い。また、実習中については普通の程度以上という評定は1回のみの評定での4名以外は認められない。多くが、実習前の「普通の程度」から、「非常に悪い」ないしは「少し悪い」へと変化している。

1段階の変化が42名、2段階の変化が38名、3段階の変化が12名、4段階の変化も9名という状況である。変化がないのは11名のみである。

3. 病気と言え程度の体調の変化

教育実習前より実習中のほうが良いと評定しているものは無い。ただし、実習中も普通の程度以上という評定は166名いて、過半数を越えている。したがって、実習前よりは体調が不変ないし悪化しているが、普通の程度を保っている人の方が多いことがうかがえる。

同時に、質問が病気と言え程度の変調であり、実習前には4名のみが「少し悪い」と評定しているだけであるのに、実習中は81名が「非常に悪い」ないし「少し悪い」という評定になっていることは重視すべきであろう。

1段階の変化が27名、2段階の変化が17名、3段階の変化が4名、4段階の変化は2名という状況である。変化がないのは61名であった。

表一六 病気といえ程の変調の程度(横計が100%)

	病気等	教育実習中						
		合計	非常に悪い	少し悪い	普通の程度	少し良い	非常に良い	無回答
教育	全体	250	25(10.1)	56(22.7)	130(52.6)	16(6.5)	20(8.1)	3
実習 開始 前	非常に悪い	0	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0
	少し悪い	4	2(50.0)	2(50.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0
	普通の程度	64	4(6.3)	13(20.6)	46(73.0)	0(0.0)	0(0.0)	0
	少し良い	20	0(0.0)	6(30.0)	8(40.0)	6(30.0)	0(0.0)	0
	非常に良い	24	2(8.3)	4(16.7)	7(29.2)	4(16.7)	7(29.2)	0
	無回答	138	17(12.5)	31(22.8)	69(50.7)	6(4.4)	13(9.6)	2

表-7 ストレスなど心理面での変調の程度(横計が100%)

心理面		教育実習中						
		合計	非常に悪い	少し悪い	普通の程度	少し良い	非常に良い	無回答
教育実習開始前	全体	250	66(26.6)	91(36.7)	65(26.2)	19(7.7)	7(2.8)	2
	非常に悪い	1	1(100)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0
	少し悪い	10	5(50.0)	5(50.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0
	普通の程度	59	13(22.0)	24(40.7)	22(37.3)	0(0.0)	0(0.0)	0
	少し良い	19	2(10.5)	11(57.9)	3(15.8)	3(15.8)	0(0.0)	0
	非常に良い	23	10(43.5)	6(26.1)	4(17.4)	1(4.3)	2(8.7)	0
	無回答	138	35(25.7)	45(33.1)	36(26.5)	15(11.0)	5(3.7)	2

4. 心理面での変化

教育実習前より実習中のほうが良いと評定しているものは無い。また、実習中に普通の程度以上という評定は35名であった。

1段階の変化が33名、2段階の変化が28名、3段階の変化が8名、4段階の変化は10名という状況である。変化がないのは33名であった。

5. 体調の変化の程度

以上の変化の段階を表-8にまとめた。

表-8に示されているように、病気といえる程度の体調のみで、変化なしが過半数を占める。他は疲労・倦怠感、生活リズム、心理面の順に、変化を示している事例が多い。これらの変化の方向は、表-4~7に示すように、ほとんどが悪くなる方向への変化であり、3, 4段階の変化も16~23%程度ある。

V. 事前・事後指導と本実習の評価

事前・事後指導、オリエンテーション、本実習などについて適切であったか否かを5段

表-8 教育実習前と実習中の体調の変化

	変化なし	1段階	2段階	3段階	4段階	変化あり
生活リズム	15(14.3)	44(41.9)	22(21.0)	15(14.3)	9(8.6)	90(85.7)
疲労倦怠	11(9.8)	42(37.5)	38(33.9)	12(10.7)	9(8.0)	101(90.2)
病気など	61(55.0)	27(24.3)	17(15.3)	4(3.6)	2(1.8)	50(45.0)
ストレス等	33(29.5)	33(29.5)	28(25.0)	8(7.1)	10(8.9)	79(70.5)
合計	120(27.3)	146(33.2)	105(23.9)	39(8.9)	30(6.8)	320(72.7)

階で評定してもらった。結果は、表-9に示した。

表-9をみると、全般的には、事前・事後指導に関して評点が低く、実習校でのオリエンテーションや本実習の評価が高い。自由記述欄を設けているので、その内容を十分に分析しなければならないが、大学での事前・事後指導は教育実習に「役に立たない」という意見が多いようである。

表-9 教育実習に関連する指導の評価 (横計が100%)

	とても 不適切	やや 不適切	判断でき ない	やや 適切	とても 適切	無 答
全体	48(3.3)	108(7.4)	609(41.7)	475(32.6)	219(15.0)	28
実践センター担当事前	19(7.8)	32(13.2)	148(60.9)	42(17.3)	2(0.8)	7
各講座担当事前	7(2.9)	17(6.9)	130(53.1)	79(32.2)	12(4.9)	5
学部校インターン	12(4.9)	29(11.9)	127(52.3)	64(26.3)	11(4.5)	7
実習校校インターン	4(1.6)	12(4.9)	45(18.2)	123(49.8)	63(25.5)	3
実習校 本実習	3(1.2)	8(3.3)	39(16.0)	80(32.9)	113(46.5)	7
各講座担当事後	3(1.3)	10(4.2)	120(50.4)	87(36.6)	18(7.6)	12

特に、教育実践研究指導センターの事前指導に関して、「とても不適切」の評定が多い。このセンターの事前指導には、教育法規などやや硬い内容とともに、県外講師を含む現職教諭の実践を基にした講義も含まれるので、この評価に関しては、やや意外の観は否めな

かった。そこで、現職教諭の講義に関するそれぞれのレポートを検討したところ、全般に良い評価を推定させるに足る内容であった。したがって、センター担当という質問項目に、現職教諭の実践的な講義が含まれていると見做すことは軽々に出来ないと推察される。

VI. 教育実習の実施時期

教育実習の実施時期が現状でよいか否かを質問した。教育実習の位置づけが、教員志望と関連するものと推察されるので、教員採用試験の受験の意志とのクロス集計を行ったが、表-10に示すように、受験する意志との関係では、明確な傾向はみられなかった。

まず、3年生のうちに実習を行うことを希望する学生が[136人](54.8%)と過半数を数える。次に[59人](23.8%)が「その他」(自由記述項目)を選択している。自由記述を見ると、その大多数は4年は困るという意見で、実質上は3年まで(2年も含む)に実習を行うことを希望しているようである。また、前期の実習を行った直後であるためか、教員採用試験やその他の採用試験の準備を行いたい6月に実習があるのは困るという意見も多く、その結果、3年後期と4年後期など、4年前期を除く意見もみられた。したがって、その他の内容は、現状では困るという意見と見做すことが出来よう。なお、「現状のままでもよい」と「現状で止むを得ない」を併せると[53人](21.3%)のみで、多くが現状の時期に賛成していないものと推察される。

表-10 教員採用試験を受験するか否かという項目と実習時期のクロス集計

教員採用試験	現状で可	現状で止むを得ぬ	3年のみ	4年のみ	その他(自由記述)	無回答
合計	13(5.2%)	40(16.1)	136(54.8)	0(0.0)	59(23.8)	2
受ける	11(5.6%)	33(16.8)	103(52.8)	0(0.0)	50(25.4)	1
受けない	1(2.8%)	4(11.1)	24(66.7)	0(0.0)	7(19.4)	1
分からぬ	1(9.1%)	3(27.3)	5(45.5)	0(0.0)	2(18.2)	0
無回答	0(0.0%)	0(0.0)	4(100)	0(0.0)	0(0.0)	0

Ⅶ. 考 察

教育実習の実態に関する研究は、必ずしも多くはない。その点、本紀要に前巻から発表されている古屋ら（1994）の教育実習に関する研究は重視される。今回の調査は、彼らの研究を参考にはしているが、学生の授業評価の一環として実施される性格上、簡便な形をとる必要があり、必ずしも深い分析を意図したものではない。しかし、今後も継続的に調査が実施されるという点では、大きな利点も予想される。今回の調査は、限られた時間の中で行われ、もとより不十分なものであるが、今後継続される性格の調査であるので、まず第一報としてここに報告した。

個々の結果については、それぞれのところで述べたので、要点のみをまとめて、考察にかえたい。

達成度に関しては、他のデータが無いので比較できないが、概ね「半分半分」以上の良い評価である。ただし、教員採用試験の準備や就職活動の項目だけは、非常に低い評価となっている。6月には教員採用試験の追い込みの時期や、実質的に就職活動の最盛期になっており、6月の教育実習の直後に調査しただけに、この問題は切実に学生に捉えられたようである。望ましい実施時期に関する質問で、多くの学生がこの時期を除くように希望していることと合わせて考えると、協力校とも協議して、何らかの改善を図る必要があるものと思われる。

Ⅱの児童・生徒、実習校の担当教官、大学の教官との「かかわり」に関する項目では、大学の教官のかかわりが薄いことが示唆された。また、Ⅲの実習中に支えた人の項目で、大学関係者を挙げているものが非常に少ないことも指摘できる。

教育実習は実習校に学生の指導を依頼している形態であるため、どうしても大学教官のかかわりは薄くなることは否めないが、一部には良い評価があるので、どのようなかかわりが実習生の助けになるかを具体的に検討していく必要がある。

Ⅳの教育実習前後の体調・ストレスなどでは、ほとんど全員が不調やストレスを訴えている。確かに、集中して実習を行い、多くの事柄を学ぶ時期であるので、多少の負担は当然と言えなくはないが、この調査の結果は、多少の負担という程度を越えているものと考えられる。したがって、心身の健康管理を、さらに重視していくことを検討する必要がある。

Ⅴに関して、当学部の事前事後指導は、合計32時間を当てているが、事前指導に関して、「役に立たない」をはじめ、低い評価であった。低い評価だとしても、教育実習に必要な基礎は指導しなければならぬ。したがって、教官サイドで必要と考えている内容の個々について、聞き取り調査など実施して、学生がどう受け取っているかを更に調査し、内容を精選するなど、少なくとも現状を改善する必要性が示唆されているものと思われる。

今回初めて実施したため、比較の対照もなく、十分な検討は難しいが、今後の検討事項を示唆するところは大であるといえよう。調査ということでは、調査項目を改良しつつ継続的に調査し、検討していくことが重要なことは論をまたない。同時に、教育実習の改善のために、出来ることから改善していくことが最も求められていることなのではなかろうか。その検討の一助に、この資料が活用されることを期待したい。

引用文献

古屋 建, 坂田成輝, 音山若穂, 所澤 潤 (1994) 教育実習生のストレスに関する基礎的研究, 群馬大学教育実践研究, 第11号, 227-240.

(別紙)

自己評価 (教育実習)

この評価は、大学として行っている「自己点検・自己評価」の一環として行うものです。回答結果が、あなたの成績に影響することは全くありません。教育実習を受けて感じたこと・感じていること等を、ありのままに回答して下さい。

入学年度__年度 所属_____ 特修・専攻 (□男・□女)
 教員採用試験 □受ける □受けない □分からない (□の中にレ点を書く)

I. あなたは、次のことについて、どのくらい出来ましたか。該当する番号を○で囲んで下さい。

- | | 全く
出来な
かった | あまり
出来な
かった | 半分
半分 | かなり
出来た | とても
出来た |
|---------------------------|------------------|-------------------|----------|------------|------------|
| 1. 児童・生徒と仲良くなる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. 児童・生徒の考え方や生活観を理解・共感できる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. 児童・生徒の実態を知る | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. 児童・生徒にわかるように教える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. 授業の方法を知る | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. 指導案をうまく書く | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. 指導の先生とうまくやっていく | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. 教師の実態や仕事を知る | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. 教材研究の方法を知る | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. 生活指導の方法を知る | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. 研究授業をうまくやる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. 自分が教師に向いているかどうか確かめる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. 教員採用試験の準備や就職活動をする | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

14. その他、教育実習で得たことを具体的に () の中に書いて下さい
()

II. 次の各質問に対して、該当する番号を○で囲んで下さい。「その他」については、
() 内に内容の要点を書いて下さい。

(1) 授業以外で児童・生徒とのふれあいはどうでしたか (複数回答可)

1. 休み時間や放課後、雑談したり質問に答えたりした。
2. 自宅や下宿に手紙や電話をもらった
3. 部・クラブ活動・清掃などを一緒にした
4. 学校外での接触は避けるようにした
5. その他 ()

(2) 実習校の先生方の指導について、どう感じましたか

1. 懇切丁寧に指導してくれた
2. 任せてくれた指導でよかった
3. もう少し、丁寧に指導して欲しかった
4. もう少し、任せてくれたらよかった
5. その他 ()
6. 回答できない・応えられない

(3) 指導法の検討や教材作り等に関して、大学の教官・職員はどうかかわりましたか

1. 積極的に援助した
2. まあまあ、意見や助言をした
3. 関心はあるようだが、かかわることはなかった
4. ほとんど無関心のようなだった
5. その他 ()
6. 回答できない・応えられない

(4) あなたは現在どれくらい教師になりたいと思っていますか

1. ぜひなりたい
2. まあ、なりたい ┌───┐→校種 ()
3. 半分半分の気持ち
4. あまりなりたくない
5. まったくならない
└───┐→教師以外のなりたい職種 ()

Ⅲ. 教育実習中に支えになったと思うことがらを三つ自分で考えて下さい。書き方は、例文のように、主語+助詞と、それ以下の文章を作ります。次に、下記の主語のカテゴリの番号をつけます。その他の場合には例のように括弧のなかに説明を加えます。

このようにして文章を作ったら、支えの程度に該当する番号を○で囲んで下さい。

- | | | |
|----------|----------|---------------------|
| 1. 家族 | 3. 実習生 | 5. 担当教官(実習校の担当の先生) |
| 2. 児童・生徒 | 4. 先輩・後輩 | 6. 大学関係者 |
| | | 7. その他 (枠の括弧に種類を記入) |

例) 受験で (叔母さんが) (夜食を作ってくれたこと) は、支えになった。

主語→	7	(親戚)	支えに	普通の	やや	かなり	非常に
			ならぬ	程度	支えた	支えた	支えた
			1	2	3	4	5

だれだれ になにに

1. 教育実習で () () は、支えになった。

主語→		()	支えに	普通の	やや	かなり	非常に
			ならぬ	程度	支えた	支えた	支えた
			1	2	3	4	5

2. 教育実習で () () は、支えになった。

主語→		()	支えに	普通の	やや	かなり	非常に
			ならぬ	程度	支えた	支えた	支えた
			1	2	3	4	5

3. 教育実習で () () は、支えになった。

主語→		()	支えに	普通の	やや	かなり	非常に
			ならぬ	程度	支えた	支えた	支えた
			1	2	3	4	5

Ⅳ. 教育実習期間中の体調を、それ実習開始前の状態と比較して、主観でよいので記入して下さい。それぞれの番号を、開始前を○、実習中を□で囲んで下さい。

	非常に	少し	普通の	少し	非常に
	悪い	悪い	程度	良い	良い
1. 生活リズムの程度(快食・快眠・快便)	1	2	3	4	5
2. 疲労感・倦怠感	1	2	3	4	5
3. 風邪など、病気といえる程度の変調	1	2	3	4	5

4. ストレスなど、心理面の変調 1——2——3——4——5
 5. その他、具体的に記入 ()

V. 第2次教育実習全体を思い起こし、下記の1～6のそれぞれについて、あなた自身にとって適切であったか否かを判断して、該当する番号を○で囲んで下さい。特に、「不適切」と判断した場合には、今後の参考にしたいので、その内容を下表に書き込んでください。

種 類	とても 不適切	やや 不適切	判断で きない	やや 適切	とても 適切
1. 実践研究センター担当事前研究	1	2	3	4	5
2. 各講座担当事前研究	1	2	3	4	5
3. 本学部における教育実習初インターン	1	2	3	4	5
4. 各実習校における初インターン	1	2	3	4	5
5. 各実習校における本実習	1	2	3	4	5
6. 各講座担当事後研究	1	2	3	4	5

「不適切」(1～2)の内容

種類 ¹⁾	理 由 ²⁾

¹⁾ 上記の1～6の事前・事後指導や初インターン、本実習のいずれかを記入する。

²⁾ 主語+述語、例えば「○○は、○○○○であったから」などのように、短文で記入する。

VI. 教育実習の実施時期は、下記の内、どれが最も望ましいと思いますか。

一つ選んで、該当する数字を○で囲んで下さい。

1. 現行のままでよい 5. その他
 2. 現行のままで止むを得ない
 3. 3年次だけにした方がよい
 4. 4年次だけにした方がよい

シンポジウム (第5回)

教師のストレスとメンタル・ヘルス

期 日 平成6年12月14日(水)

場 所 群馬大学教育学部

N棟教育実習指導室

主 催 教育実践研究指導センター

話題提供者 坂田成輝^{しげき}(日本学術振興会特別研究員)

宮永和夫(群馬大学医学部講師)

神部秀一(群馬大学大学院教育学研究科・

太田市立宝泉中学校教諭)

司 会 古屋健^{たけし}(群馬大学教育学部助教授)

永井聖二(教育実践研究指導センター)

本日はお忙しい中をおいで下さいましてありがとうございます。実践センターのシンポジウムも回を重ねまして、今回が第5回になります。本日のテーマは「教師のストレスとメンタル・ヘルス」ということでございます。日本の学校の教師というのはなかなか大変だと言われております。どこからどこまでが教師の仕事なのかははっきりしていない、役割が拡散しているということが常々言われておりますが、そのようなことも、教師のストレスの要因の1つにあげられるのではないかと思います。本日は教師のストレスということについて現場の立場から事例を紹介していただき、それをもとにお二人の先生方から理論的なお考えを提示していただくということでもあります。

私、常々自分のストレスをなるべく少な

くしようと思っております、本日は企画に当たりましたが、ほとんどの部分をここにおられます本学学校教育講座の古屋先生にお願いし、自分のストレスを軽減しようという作戦を取りました。話題提供をしてくださる先生方を選んでいただくことから、シンポジウムの構成に至るまで、一切のコーディネイトを古屋先生にお願いしたわけですね。そういうわけで、これからの進行も古屋先生に進めていただきたいと思います。それではよろしくご挨拶致します。

司会(古屋) ただいまご紹介いただきました古屋です。さっそく本日お招きした3人の先生方を簡単にご紹介いたします。

最初に神部秀一先生です。現職の中学校の先生ですが、現在は私どもの大学院で教育心理学を研究しておられます。本日は、

今まで、幾多のストレスに打ち勝ってきた歴戦の勇士として、個人的な体験の中から得たお話をしていただこうと思っております。

宮永和夫先生は群馬大学医学部の精神神経科で研究されておりますが、同時に附属病院の方で外来も担当されていらっしゃいます。本日は臨床の現場で出会った具体的なケースを中心に、普段なかなか聞けない興味深いお話がうかがえるのではないかと思います。

最後に、日本学術振興会特別研究員の坂田成輝先生です。坂田先生は、これまで福祉サービスに携わっている人達のワークストレスや、医療場面での患者さんのストレスなど、幅広く心理的ストレスの研究をされております。ごらんの通り、新進気鋭の若い心理学者であります。本日は最新の研究の成果などを含めまして教師のストレスという問題にチャレンジしていただくことになっております。

では本題に入りたいと思いますが、先生方のお話を伺う前に、司会者として本日の企画に参加した立場から、今回のシンポジウムの主旨について簡単にお話しておきたいと思います。皆さんもご存じのように、先日も愛知県でいじめを苦にして中学生が自殺をするという、非常にショッキングな事件がありました。また、登校拒否といったことも相変わらず大きな教育問題としてあるわけです。こういった問題とは別に、表立って現れることは少ないのですが、我々にとっては非常に身近で深刻なもうひとつの教育問題として、本日のテーマであ

る教師のストレスと、それがもたらす様々な出来事があるのではないかと思うわけです。そこで、そのようなストレスの正体とは一体どういうものなのか、また、それらに対して我々はどのように対処していったらよいのかということ、専門家のお話を聞きながらみんなで考えてみようというのがこのシンポジウムの主旨であります。とは言っても、現実にはどのような問題が起こっているのか分かりにくい部分もあるかと思っておりますので、参考までに私の方で簡単な資料を用意させていただきました。お手元にあるのは、昨年、'93年末までの朝日新聞の記事の中から今回のテーマに関連したものを取り出したものです。何分量が多いので、各自でお読みになっていただきたいと思いますが、概略だけを簡単に紹介させていただきます。

まず、資料1、2、3は、教師の過労死に関する記事を集めたものです。過労死の場合、直接の原因は身体の病気ということになるわけですが、記事の内容をみますと多分にストレスの影響もあるのではないかと思います。続いて資料の4と5が今回のテーマに直接関わる記事となっています。4は、教師の3人に2人がストレスを感じているという校長会で公表された資料のことで、サービス残業あるいはふるしき残業と呼ばれるものの調査結果の資料です。5は、'91年に行われた文部省の調査の結果で、絶対数は少ないですが、教員の病気休職者のうちの約30%が精神疾患によるものであるという報告です。その他は関連する特集記事を集めたものです。特に6、

7にあるのが、いわゆる燃え尽き症候群、バーンアウト症候群と呼ばれているもので、教師のストレスとメンタルヘルスということを考えるうえでは欠かせない話題であろうかと思えます。このように、ここに紹介したものだけを拾ってみても、事態はかなり深刻であり、根が深いとの印象を受けられるわけです。

これから3人の先生方からお話をおうかがいするわけですが、司会の立場として、ポイントとして考えておきたい問題点をいくつか指摘しておきたいと思えます。まず、さきほどの記事などを読みますと、とにかく最近の教師は忙し過ぎるとの印象を持つわけです。では一体何がそれほど忙しいのか、また、身体や心まで病んでしまうほどのストレスというのは一体何なのか、その正体を明らかにしたいと思うわけです。次に、そういう苦しい立場に置かれている時に、先生の心や身体の中で何が起きているのか、どんなことを考え何を感じているのかということを出るだけ理解できるようにしたいと思います。そして最後のポイントとして、この問題に対して何か有効な解決策は果たしてあるのだろうか、特にこれから教師になろうとしている学生の諸君、すでに教員になっている方、さらに、教員を育てる側にある教育学部の教官としての我々の立場からも、何か出来ることはないかということです。問題の根が深ければ深いほど解決することも容易ではないと思えますが、何か手掛かりになるようなものでもつかめればと期待しながら、これからの話を伺ってまいりたいと思っております。

それでは最初に神部先生、よろしくお願いいたします。

神部 まず自己紹介をして、次に、体験から3点ほど話しまして、最後に私のささやかなストレス解消法ということで話を進めていきたいと思えます。

私の教職歴ですが、今年で18年目になります。最初は邑楽郡のT中学校へ赴任しました。そこに3年間いたあと、勢多郡のS小学校に3年間おりました、その後再びT中学校に戻りました。平成4年度までの10年間をそのT中学校で過ごしたわけですが、戻ってからのT中学校は以前とはまるで変わっていて、私にとっては非常に苦しい時代でした。その辺のことを中心にのちほどお話します。そして平成5年度に現在の太田市H中学に移り、そこで2年目ということになります。今年には群大の方でお世話になっていますので、H中には実質1年間ということになります。



古屋先生からも教師が大変忙しいというお話がありましたが、体験の中から、今日は特に部活動と進路指導とを取り上げて話してみたいと思えます。

まず部活動ですが、忙しさの原因は4つ

あると考へます。第1は、毎日、日没までやるということです。今の時期は比較的楽ですが、夏場ですと7時ころまでやっているの、そのために多くの時間を取られるという苦しさがあります。

第2は、土曜日や日曜日もやるということで、特に家庭を持っている教師は、カミさんとのいろいろなトラブルの原因にもなっているようです。

第3は大会が多いということです。4月は春季大会、5月は私の地区では東毛大会というのがあります。6月は春季大会の県大会があつて、7月は夏季大会、8月は夏季大会の県大会、関東大会、全国大会、9月は新人大会があつて、10月は新人大会の県大会があります。これらは大きな大会ですが、この間にいろいろな地域の大会が入ってきます。とにかく大会が多くて、その度に日曜日がつぶれるわけです。

第4は、必ずしも自分の好きなスポーツではないということです。私はH中に行く前の7年間は柔道をやっていました。それも、柔道が得意だからというのではなく、他にやれるものがなかったからに過ぎないのですけれど、それでもH中で柔道をやろうとしたら、すでに他に立派な先生がいて、結局今は水泳部を受け持っているわけです。今までに私が受け持った部活は、卓球部を3年間、テニス部を3年間、柔道部を7年間、そして去年からは水泳部ということで、自分で希望しない部活動にまわされてしまうし、そういう中で毎日付き合ななければならないというのは、結構苦しいものがあります。

何でそうやって部活動で一生懸命やらなくてはならないかということですが、子供の中にも、教師の中にも、部活動を一生懸命やる先生がよい先生なんだという意識がかなり強いような気がします。授業が終わつて、学級事務をとっていたり、子供と面接をしたりというのも立派な仕事だと思ひますが、校庭では子供が部活動の練習をしています。一般に、子供と接して子供を知ること、よりよい教育が可能になるという考へ方がありますから、部活動に出る先生がよい先生だ、子供のためになる先生だというような意識が我々の間にあるのです。自分の子供が小さかつたり、家庭で気になることがあるような場合、あるいはその運動が好きではないという者にとっては、部活動というのはかなり厳しいものがあるのではないかと気がします。

これは私を含めた一部の教員の希望なのですけれど、もしこの部活動がなくなつて我々教員が地域に帰れるのであつたら、私は地域の子供たちを集めて習字などを教えてあげたいと思ひています。これから週5日制になつて、部活動がなければ教員が地域に戻つていろいろな活動が出来るような気がします。地域にどんな子供たちがいるのかも分からないし、隣近所の人ともお葬式のときぐらいしかお付き合いが出来ないような状況なので、教員がもっと地域に帰れるように、制度的に変えられるのでしたら変えてもらいたいと思ひます。

次は進路指導の話になりますが、とにかく12月と1月に仕事が集中します。資料がそろわないと仕事が進められませんので、

忙しくなるなど分かっているも事前に準備をしておくことが出来ません。私は平成3年から5年にかけて、3年間続けて中学3年生の担任でした。それで、何が大変かといったら、推薦書を書くのが実に大変でした。ノートに下書きをし、推薦書の形式に合わせてまた下書きをし、最後に清書するわけです。ご承知のように、去年から脱偏差値ということで、推薦者の人数が急に増えました。去年私が書いた推薦書は13通です。推薦するからには受かってほしいという気持ちがありますから、一生懸命書くわけです。ちなみに、合格をしたのは13名中5名でした。あの時間と労力は一体何だったんだろうと、非常にむなしい思いがしました。

教員が忙しいということで、部活動と進路指導の話をしたのですが、このような仕事をしながら、一方で校内研修のまとめをやったり、生徒指導の問題で対応に追われたり、もちろん授業は普通の通りやらなくてはならないわけですから、時間的に非常に厳しいという状況が分かっていただけかと思います。

今度はストレスの話に移ります。慣れてくればの話ですが、時間をとられたり忙しかったりということだけでは、それほどのストレスにはならない。例えば推薦書を書くとしても、このくらいだったらあと何日あればと予定が立てられますから、何とかなります。いちばん大変だなと思うのは生徒とやりあったときです。これは非常につらいものがある、どっと疲れます。その辺の話をつくつきたいと思います。

私の17年間の教員生活の中で、生徒指導

ということでは大波小波がありました、特にストレスがたまつたなという時期が2回ほどありました。1回目の大波は、昭和58年と59年、2回目は一昨年の平成4年で、両方ともT中学校でした。

昭和58年、初めにも言いましたようにT中学校は2度めの赴任で、担当は1年生でした。当時、直接教えてはいない2年生に、天敵ともいえるような、今でもあまり思い出したくないような、どうしてもうまいかない生徒がいました。廊下や教室を棒や竹刀でバンバンたたいていくものですから、やめさせようとして対立したり、胸倉をぐっと掴まれまして「神部、やるか」と睨まれたりしました。殴り合いをすることはありませんでしたが、そういったことのある日、あるいは一時期というのは、何かぐたーとして、疲れたなあという感じでした。よくトイレなどに「神部、死ね！」って書かれたりしました。ひどかったのは、1年生の生徒に「先生、僕の家の近くの電柱に「神部、死ね！」って書いてあったよ」と言われたときで、情けないやら恥ずかしいやらで、頼むから学校の中だけにしてくれという感じでした。

さらにひどかったのは59年のときで、1年生に大物が入ってきました、その生徒がシンナーを吸って、のこぎりを持って辺りをぶらつく。2年生には廊下に墨を撒く生徒がいて、これはいくら拭いてもなかなかきれいにならない。登校拒否の生徒がいて家庭訪問をして帰ってくるとまた撒かれている。がつくりきますね。2階から牛乳瓶が投げられて庭にガラスがちらかったり、

窓ガラスが割られたりもしました。3年生は1年生を呼び出してカンパを要求するというように、とにかく学校中が全くの混乱状態でした。言っても駄目、たたいても駄目、“本当に、どうにもならない状況というものがあるんだなあ”とつくづく感じたのがこの年でした。発表のレジメに「食事がのどを通らなかった」と題をつけたのがこの時のことです。本当に幾日も食欲のない日が続きました。

このような経験をして私が思ったことは、力で何とかしようとする相手は向かってくるだけ、恨んでくるだけだということです。ちょうどそんなときに教育相談の研修会がありまして、そこでロジャースの来談者中心のカウンセリングというのを学びました。とにかくまるごと聞いてやれ。そういう生徒には基本的にさびしさとか孤独感のようなものがあるので、それを聞いてやれというものです。その結果、ある程度生徒との接し方がうまくなったような気がしました。接し方の技術を学んだというのが大きかったようです。いま群大の心理学の方でお世話になっているのも、このような経験を通して、教科の指導だけではだめだという思いから興味の対象が心理学へ移ってきたからなのです。

2つ目の話は、平成4年度で、レジメには「血圧があがった」と名付けておきました。上が160、下が118くらいの状態が毎日続きました。そのときは、私が直接やられたというよりも、私は学年主任をしておりまして、その主任という立場で感じたストレスが大きかったと思います。担任もして

おりましたから、自分のクラスのことかまわずあります。そのうえ学年全体を何とかしなければならぬ、同僚の教師にもやりやすい環境を作ってやらなければならないという立場でした。そんな中で、1人の女の先生、産休が終わって出て来た5年目の先生ですが、2人の生徒に集中的にやられたわけです。授業で説明が終わって“分かりましたか”というと、“わからねえ!”といて机を放り投げてしまったり、もうひとりの生徒は“わからねえ!”といて、掲示物をばりばりに破ってしまう。その先生に当たるわけです。私も学年主任でしたから、何とかなくてはと生徒指導主任と毎日のように相談をしながら悩んでいました。

そのときの話を後でその先生に聞いたのですが、こんなふうには言っておりました。「1学期はすごくつらかった。朝は平気でノーヘルしている子ばかりなのが気になった。遅刻者が多いのが気になった。チャイムが鳴ってもたくさんの子が廊下にいるのが気になった。こういう小さいことがすべてストレスの原因でした。2学期もつらかった。1学期みたいに、小さなことにいちいち注意をしなくなったけれど、それは気にしていない振りをしているだけ。気がつかない振りをしているだけ。言いたいことも言えず、言われたくないことを言われるという毎日でした。来年、もし1年生を持ったとしても、やっていけるかどうか自信がありません。」というものです。ここまでこの先生は生徒とのやりとりで追いつめられてしまったということです。

主任として私はそれを見ていましたの

で、この先生の授業のときは、廊下で掃除をする振りをしながらそっと中をうかがうなど配慮したつもりだったのですが、なかなかうまくいきませんでした。特にこの年は生徒の中に変わったのが多くて、授業妨害をする者、常時授業を抜け出す者、喫煙をしたりガラスを割ったりする者などなどで、ほとんど毎日のように何かの問題を起こし、その対応に追われる毎日であったわけです。そういうことが、授業や部活動や進路指導といった通常の仕事の中で起こってくるのですから、ちょっと言葉では言えないくらい大変なものでありました。とうとうこの年は3月31日まで生徒のところへ行行って話をしたりして、次の日、太田市のH中学校へ転勤しました。

その転勤先のH中学校での1年間というもの、あまりよい思いが出来ませんでした。それが3つ目の話で、レジメの「転勤1年目」ということです。4月の段階では、この1年で私の色に染めてやろうという自信がありました。それが思い上がりであったということが後で分かりました。前のT中学校には10年間いましたから、10年も同じところで真面目にやっていると、それなりの評価したいなものが得られます。ですから、それほどのことをしなくても、貯金の利子でやっていけるようなところがあるわけです。私自身、それが自分の力だと錯覚してしまっただけです。合唱大会があってその練習をしているとき、私は多少強引に生徒たちを引っ張って行ってしまったのですが、生徒がついて来ないわけです。あるとき留守電に“てめえ一人でがんばって

るんじゃねえや、ばかやろう”と入っていたんです。これは本当にショックでした。一生懸命よかれと思ってやっていたものが通じない。前の学校で通じたものが、ここでは通じない。これが1年目の弱さか、と痛切に感じました。それからしばらくはクラスに出て行くのがいやになってしまい、朝も、時間ぎりぎりになって出て行くというような状態でした。

ということでまとめてみますと、我々は日常的に忙しい。そんな中で生徒とやり合ったりすると精神的にずしとくる。また、立場が重くなってくると、自分のことだけではなくてきますので、その分ストレスを感じるが多くなる。教員生活に慣れたからといってストレスが少なくなるというものではない。この辺りのことは、私だけではなく、平均的な中学校教員の姿ではないかと思います。

最後になりますが、私のストレス解消法ということで一言つけ加えさせていただきます。20代の頃はよくカラオケに行きました。また、やはりその頃のことですが、私は学生のときにマンドリンをやっていました、その後も前橋マンドリン楽団に入りました。その楽団の仲間と、今日はフルコースで行こうなどといって、食事をして、マンドリンの練習をして、バッティング・センターに行つて、銭湯に行つて、最後にスカイラークで夜中まで話をして帰ってくる、というようなことをしました。これは非常にストレスの解消に役立ったように思います。

それから、これは解消法というわけでは

ありませんが、我々は教師ですので、生徒が一生懸命やってくれるときはすごく嬉しいんです。例えば、『文学者調べをしよう』というのをやったときのことですけれど、生徒が作ったものをいくつかお見せします。これなどを見ますと、感想のところ「初めのうちは楽しかったけれど、めんどくさくなり、手が痛くなっていやになったが、とにかく完成してよかった」などと書いてあります。あまり良く出来ているのもらっておきました。また、3年生の最後の授業で、『詩と絵』ということで書いてもらいました。“自分の好きな詩に絵をつけて、今までにお世話になった先生にあげなさい。担任の先生でもいいし、部活の先生でもいいから”と書いて書かせました。いくつか持ってきましたが、このようなのです。このようにきれいに書いてあったり、最後に、「先生お世話になりました」などとお世辞にも書いてあったりすると大変嬉しくなります。こんなときは教師をやっていてよかったなと思います。こういうところでストレスが解消されるのかなと思います。

司会 大変深刻な話でありながら、楽しく聞かせていただきました。ありがとうございます。続いて宮永先生にお願いいたします。宮永先生は医療現場で、実際に助けを求めて来る学校の先生と直接接することが多いとかがっておりますので、差し支えない範囲で、具体的なケースをからめてお話ししていただくことになっております。それではお願いします。

宮永 話の順序として、始めに精神疾患という病気について少しお話しておきたいと思います。よく病名として心身症という言葉を使いますが、この心身症というのは、本当は身体の病気ですが、その身体の病気が心理的ストレスが原因で起こるものを言います。さきほど神部先生が胃が痛くなったと言いましたけれど、いろいろ悩んで、その結果身体に不調を来すことになります。典型的なのは、高血圧になったり、頭痛や十二指腸潰瘍になったりということです。また、神経症というのは、不安神経症とって、漠然とした不安感があって、身体の方では心臓がどきどきしたり、手が震えたりといったことがあります。基本的には悩むということが症状の中心です。これは、ある環境や状況の中で自分の性格が反応するもので、性格的に頑強な人というのはあまりならないで、神経がこまやかな人がなりやすいという傾向があります。もうひとつは精神病ですが、これには躁うつ病と精神分裂病があります。本日はこの躁うつ病についてだけお話をしようと思います。

それでは教師とストレスの話に入ります。まず、教師という職業に特徴的な病気があるかということ、実際にはそういうものはありません。具体的にはストレスの内容が違います。参考として1983年に東京都の教職員相談室で調べたデータがあります。これによりますと、全体の悩みを100とした場合、職場の中での悩みというのは20%で、職場外の悩みが80%になっています。これを見ますと、悩みの原因の多くは職場

の外、自分の家庭とかの問題が多いようです。ただ、職場での問題としては、神部先生も言われましたが、児童・生徒の指導上の悩みなどが多いようで、約半分くらいはこれに該当するようです。他では人間関係や人事、研修、転勤や転校、同僚や先輩との関係などが悩みの原因となるようです。ここで問題となってくるのは、実は教師も社会の一員であるということで、当然家庭があり、周りの環境があるわけで、その方での大きな問題を抱え込むことがあるわけです。中でも大きなものは家の中でのこと、お金の問題や相続問題、結婚や交通事故など、誰にでもある問題が教師にもあります。

また、精神衛生というのがあります。最近では精神保健といって、今日のメンタル・ヘルスというのがこれにあたります。神経症とかうつ病が多いのですが、精神的な問題で悩むというケースです。自分の子どもの教育や子育て、しつけの問題、教員が自分の子どもの教育について悩むというもの結構あるようです。それと夫婦の問題、姑との関係などの人間関係で悩むものもあります。職場でストレスを受けるのは、普通は職場への不適応によりますが、適応し過ぎて燃え尽きてしまうというの也有ります。しかし、大体は不適応ということになり、その主な要因は、職場の環境、個人的な悩み、性格などで、年齢も大きく関係します。その他家庭の問題が職場に影響する場合などもあります。

教員の過労死についてのデータはありませんが、公務員として見た場合は、全職種の中の6.8%を公務員が占めていて、ビジ

ネスマンと同じような形で、ストレスにより過労死になりやすい様子がうかがえます。しかし、教員については、最近新聞等でいろいろ言われているようですが、言われているよりは少ないような気がします。

では、具体的な例を少しお話しします。症例として3つ用意しました。

まず最初の男性ですが、私のところに初めて受診にきた時が52歳でした。この人は小学校の先生で、家では9人兄弟の長男ということでした。実は、それより1年くらい前に父親の具合が悪くなり、ずっとめんどろを見ていたということでした。このとき不眠が続くことがあり、近くの内科で薬をもらっていたことがあったということです。その父親が亡くなったあと、遺産をめぐって兄弟の中でごたごたが起こり、夜眠れなくなったり不安感が強くなって、こんなことなら死んでしまおうかななどと、どうしようもない状態になってしまいました。結局、引き金となったのは父親の死とその後の遺産相続のごたごたでしたが、それ以前からの不安定な状態というのがベースになっていると考えられます。このときは薬を使いまして治癒ということになりましたが、その後2年経って、こんどは学校の仕事が忙しくなって再発しました。眠れないとか入院させてくれと言ってきたのですが、このときも薬を使ってこの段階で治まりました。その後一進一退をくり返していましたが、こんどはお母さんが倒れまして、それに学校で1年生を受け持つことになったということが重なりましてうつが生じました。この人は今年の6月まで私が診てい

たのですが、例えば文部省の研究指定校になって自分が担当になったときとか、転勤で職場が変わったときとか、特に母親が死亡したときは重かったのですが、何かあるたびにうつをくり返すということでした。一般的にストレスを受けてうつになるのですが、この人の場合は、家庭のことと学校のことが交互に原因となって、うつがなおったり再発したりということのくり返しでした。

2つ目の例は家庭の主婦です。昭和63年の6月に私のところへ来られたのですが、その年の3月に56歳で教員を退職しています。それまでは小学校の教員として普通に勤務しておりました。退職した年の春、子どもさんが高校の受験に失敗したのがきっかけとなったようで、その後頭痛がしたり、めまい、不眠などが続いたということです。投薬を1カ月くらい続けて、その時はもとに戻りました。その後は薬も飲まず、いちおう落ち着いた生活が続いていたようです。ところが平成2年になって上の娘さんが結婚をしました。それがきっかけで、不眠や動悸、めまいなど、以前と同じ症状が出てまいりました。これも薬で治まりましたが、実はもう1度ありまして、平成4年になって、結婚した娘さんが赤ちゃんを出産しました。そしたらまたまたうつになってしまったのです。このケースでみますと、まず自分が退職したことによる生活環境の変化があり、それと家族のことの両方が重なり合っとうつ状態になってしまった。1度治まっても何かちよっとしたきっかけで再発するというケースになります。

3つ目の例として、不安神経症ということですが、この人の場合は群大の教育学部を卒業した22歳のときに私のところへ来ました。実はもっと前から何かあると眠れないとか、不安になってしまうというようなことがあったようです。例えば教育実習をしていて、どうしても子どもたちの気持ちが分からない、子どもたちと接するのが不安で眠れない、ということがあったそうです。私のところへ受診にきたのは、卒業して沼田市の小学校へ勤めるようになった時で、それまで付き合っていたボーイフレンドとの関係がうまくいかなくなり、別れることになったということです。そのため、心臓がどきどきしたり、眠れなくなったりという症状でした。もともと良家のお嬢さまといったタイプの娘さんで、それまで、あまり、いわゆる世間の荒波をくぐるというような経験をしてこなかったようです。いろいろ話を聞いた上で薬を出し、このときは一応治まったのですが、就職2年目にクラス担任になりました。このクラスに登校拒否の児童がおり、担任として当然これに関わることになりました。何とかして登校させようといろいろやったらしいのですが、出てこない。そうしたら、以前教育実習の時に感じたように、子どもの気持ちが分からないということでだんだんと落ち込んでいき、不安で眠れないという状態になってしまいました。再受診ということになり、落ち着くまでに数カ月かかりました。ただこの間、特に休職といったこともなく、登校拒否児童の問題がかたづいたあとは比較的何事もなく済んでいるようです。この

人の場合は神経症のレベルですが、子どもとのコミュニケーションとか、人と人とのコミュニケーションがあまりうまくいかなかったということで症状が現れたケースに思われます。

このようにみてみますと、もちろん学校の中の問題でストレスを受けてうつや神経症になるということもありますが、学校外の問題、家庭の中とか、社会的環境の中でストレスを受けて病気になってしまうということも多いような気がします。ただそれが、普段の勤務が厳しい状態に置かれているとき、さきほど神部先生が言っていたように、非常に忙しいしとか生徒指導の問題で悩んでいるようなことと、家庭の問題などが重なったときは非常に危険であるということはあると思います。

では、どうしたらよいかということですが、ひとつは病識ということ。自分が病気であるとか、今あまり調子がよくないということが自分で認識できれば、大体それ以上悪くなることはないと言われてます。教員になる人というのは、タイプが似ている人が多いようで、最初の症例の人もそうでしたが、非常に几帳面で、はじめで、何か問題が起こると必死になって何とかしようとしてしまうタイプです。3番目のお嬢さんの場合ですと、裕福な家庭に育ったらしくて、どちらかという線が細いというタイプです。おそらく、それまでに“ばか”“死ぬ”というような言葉を言われたことがないのではないかと思います。いずれにしても、ある段階で自分が調子が悪いことに気づけば、それ以上に悪くならない

で済むと思います。

もうひとつは、「環境と性格」と言われています。環境を変えるか性格を変えらるということです。あまりにもまじめに、がちりと取り組んでしまうと、エネルギーがあるうちはまだ頑張れるのですが、エネルギーが消耗してしまうとうつの方に行ってしまうことになります。とはいっても、性格はそれほど簡単には変えられませんし、また、環境を変えらるといっても、最初の人のように環境を変えるように何回も言ったのですが、根がまじめな人だけに、環境にのめり込んでいってしまうので、むずかしい問題だとは思っています。

ではどうやって自分でストレスを解消するかということですが、少し古い調査ですが、厚生省でやったものがあります。これを見ますと、男性と女性ではちょっと違いますが、女性では、半分以上が“おしゃべりをする”となっていますが、その他にも、買い物をしたり食事をしたりしてストレスの解消をしている人が多いようです。男性では、お酒を飲んで憂さ晴らしをするとか、趣味やスポーツに打ち込むなどが多いようです。男性も女性も、じっと耐えらるとか自分で解決するなどが、合わせて20%くらいありますが、エネルギーがあるうちはよいのですが、エネルギーがなくなってしまった時のことを考えると、あまりよい方法ではないように私には思えます。

最後に空巢(からのす)症候群と燃え尽き症候群ということでちょっと触れておきます。空巢というのは、いわゆる empty net といって空っぽになってしまうものです。

子どもが成長し、卒業したり、就職したり、結婚などをして自分の下から巣立っていった結果、それまで子どもを育てることに見いだしていた価値観みたいなものを見失ってしまうというようなケースです。また、学生が、大学に入るまでは必死に頑張っていたのが、大学に入ったとたんに今度は何をしていたか分からなくなってしまい、落ち込んだりする。これも同様のケースです。燃え尽き症候群というのは、これもうつ病の一種だと思っていただいてよいと思いますが、あまりにもまじめにやり過ぎて、エネルギーがなくなってしまうものです。少し前の話になりますが、テレビの人気番組で、「3年B組・金八先生」というのがありました。笑い話のようになりますが、ある学生が、この金八先生のファンになりまして、これこそ教師の理想像だと思い、教育実習でそれを実践しようとしたようです。ところが、なかなかテレビのようにはうまく行かない。そのうち、だんだんと何がなんだか分からなくなってしまい、とうとう私のところへ相談に来たということがあります。

また、燃え尽きと同じようなことで、年をとるとだんだんとエネルギーが減少してきますが、仕事量が減らなかつたり、逆に、職場で昇任や昇格があつたりすると、自分の持っているエネルギー以上のものが要求されたりして、仕事をこなさきれなくなつたりします。当然精神的に負荷がかかりますから、そんなことからうつ状態になってしまうこともあります。エネルギーが減つたら仕事も減らせばよいわけで、持ってい

るエネルギー以上に負荷を与えると、故障を起こしやすくなるので、負荷を減らしてやれば正常に戻るということです。

司会 どうもありがとうございました。では、最後に坂田先生にお話をさせていただきます。先生には心理的ストレスの専門家というお立ち場から、現在の最先端の研究ではストレスをどうとらえているかということ、神部先生や宮永先生のお話を整理する形でお話させていただきます。それではよろしくお願ひします。

坂田 みなさんは、ストレスという言葉をどのような意味でお使いになるでしょうか。恐らく、次のどちらか一方の使い方をすると思います。1つ目は、“ストレスがかかっている”という表現があるように、有害な刺激を指す言葉としてです。この場合、騒音とか、責任の重い仕事などといったように、外的な圧力という意味を含んでいます。2つ目は、“ストレスがたまっている”、“ストレスを発散させる”という表現があるように、外的な刺激によって引き起こされた嫌悪的な反応を指す言葉としてです。この場合、“イライラしている”といったように、内的な歪みという意味を含んでいます。しかし、内的な反応は外的な刺激によって引き起こされます。また、内的な反応の内容は外的な刺激の内容によって異なりますので、これらを切り離して考えることはできません。刺激-反応の関係、つまりプロセスとしてストレスを捉える必要があります。そこで、心理学的な立場から、

このストレス・プロセスをとらえてみようと思います。

ところで、外的な刺激、つまり様々な出来事や事実を経験した時に、どのような心理的プロセスが生じるのでしょうか。おおよそ、次の3つからなると思います。まず、出来事や事実について情報処理をする、いわゆる認知がなされます。本人が特定の出来事や事実をどのようにとらえ位置づけているのか、ということです。これは自分に関係することなのか、何らかの影響をもたらすものなのか、といった判断が行われます。この時に、多少でも自分に関係がある、影響をもたらすと判断されたと、そこに評価が伴います。この評価には、ポジティブなものやネガティブなものがあります。ネガティブな評価には、たとえば、嫌だ、困った、煩わしいなどがあります。同じ出来事や事実を経験したとしても、人によってその認知内容が異なることは、言うまでもないことです。

2つ目に、情動反応が生じます。これは行動を引き起こす動機づけの役割を持った感情を意味します。情動反応にも、“うれしい”、“うきうきする”などのポジティブなものや、“かなしい”、“落ち込んでいる”などのネガティブなものがあります。さきほどの認知との関係で考えると、関係性や影響性の度合いによって情動反応の強さが規定されます。大したことはないと判断されれば、情動反応も弱いものになります。またポジティブかネガティブかの評価によって、情動反応の内容が変わってきます。ちなみに、情動反応が生じているときには、

心拍数が上がる、体温が下がるといった生理的反応も生じているとされています。3つ目として、ネガティブな情動反応が生じた時には、コーピングが行われます。ネガティブな情動反応は非常に不快ですから、何とかしてこれをなくそうとする、あるいは、それが増幅しないようにします。これらを目的とした行動がコーピングです。たとえば、落ち込んでいれば気晴らしをするといったことです。ここで行動というのは実際に身体を動かすだけではなく、考えることも含まれます。以上の3つが少なくとも心理的なプロセスとして生じると思います。

こうした心理的なプロセスを、もう少し整理してみますと、次の4つのパターンが考えられます。1つ目は、出来事や事実に対してポジティブな評価がなされ、ポジティブな情動反応が生じるパターンです。残りの3つのパターンは、ネガティブな評価がなされ、ネガティブな情動反応が生じる場合で、その第1として、まず、コーピングが行われ、その結果、ネガティブな情動反応がなくなるパターンがあります。次が、コーピングが行われてもネガティブな情動反応がなくなるパターンであり、最後に、コーピングに失敗したのではなく、コーピングが行われないパターンであります。このうち、心身症や神経症などの精神的な疾患につながる可能性のあるものは、3番目と4番目のパターンになると思います。この2つのパターンでは、ネガティブな情動反応がなくならずに持続しています。そこで、ネガティブな情動反応を中心

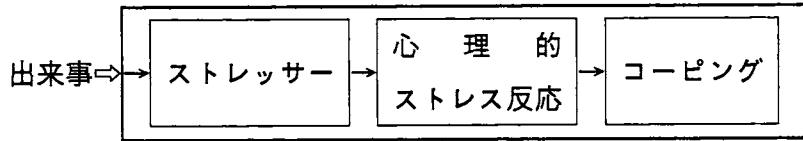


図1 心理的ストレス・プロセス

とした心理的ストレスの理論モデルを呈示することができます(図1)。

図1にあるように、心理的ストレスは次のように定義できます。人間が生活している中で、何らかの出来事や事実に対して、嫌だ、不快だ、困ったなどのネガティブな評価がなされると、それがストレッサーとなり、このストレッサーによってネガティブな反応が生じる。その反応が心理的ストレス反応であり、それは1次的反応としての情動反応、2次的反応としての意欲、対人、思考反応からなる。この心理的ストレス反応が生起することによってコーピングが生じる。ここで注意していただきたいのは、出来事や事実とストレッサーとの関係です。出来事や事実が発生し、ネガティブな情動反応が生じた場合にのみ、その出来事や事実がストレッサーになるということです。

それでは心理的ストレスのプロセスをもう少し具体的に見てみようと思います。

まずネガティブな情動反応についてです。これには次の3つの反応があります。1つ目は、むなしい感じ、気分が沈む、さびしい気持ちなどの抑うつ気分です。2つ目は、気が動転している、びくびくしている、気持ちが落ち着かないなどの不安です。3つ目は、悔しい思いがする、腹が立つ、

不機嫌であるなどの怒りです。これら3つの反応は、強かれ弱かれ誰もが経験します。また、2つ以上の反応が同時に生じていることもあります。さらに、これらは反応ですから、時間によって変動します。朝あっても夜にはなくなっていたり、翌日また生じたりします。

次は、ネガティブな情動反応を引き起こすストレッサーについてです。あらゆる出来事や事実がストレッサーになります。ただし、最近の出来事や事実に限らず、過去の出来事や事実が想起されることによって、それがストレッサーになることもあります。また、ストレッサーとなる出来事や事実が、過去に関わることであれば抑うつ気分が、将来に関わることであれば不安が、他者が関わっていることであれば怒りが生じることが多いようです。しかし、年齢、生活領域、役割、所属している集団などによって内容は異なりますし、同じ出来事や事実を経験したとしても、ネガティブな情動反応の内容や強度に差が出てきます。ここで、ストレッサーになり得る出来事や事実について、いくつか例を挙げておきます。

中学生の場合、①教師との関係、②友人関係、③部活動、④学業、⑤規則、⑥委員会活動などがあげられます。教員の場合は、①生徒への対応、②教師としての能力、③

生徒の学力，④部活の指導，⑤進路指導，⑥上司や同僚との関係などがあげられます。これらはすべて神部先生のお話にあったことと一致します。職場では，①量的過剰，②質的過剰，③質的過小，④対人関係，⑤労働環境などがあげられますが，もちろんこれらがすべてではありません。

ここで重要なことは，教員だから特にストレスが多いとか少ないといったことではないということです。内容の違いはもちろんあると思いますが，どの職業でも，ストレスになるものはどこにもあります。ただ，共通してストレスとしての中核をなしているものは対人関係のようです。教員の場合は，上司，同僚，生徒に限らず，生徒たちの親，教育委員会や役所関係者，そして地域とも関係を持たなくてはならないというように，立場や役割が全く違う多くの人たちと接しなければなりません。この点が，教員が経験するストレスを特徴づけていると言えます。いずれにせよ，ある1時点でストレスが1つだけということはまれで，多くは複数あると思います。これらの複数のストレスの総合結果として，反応が生じていると考えた方がよいと思います。

次はコーピングについてです。コーピングは，さきほどもお話したように，ネガティブな情動反応が生じた時に，これをなくす，もしくは増幅しないように意図的に行われる行動です。具体的には，努力，情報収集，計画，再検討，価値の切り上げ，価値の切り下げ，注意の切り替え，思考回避，諦め，開き直り，静観，待機，被支持，協

力・援助の依頼，気晴らし，自己制御，逃避，攻撃，正当化といったものがあります。これらコーピングは，方向性を基準にすると，努力や計画のように自分がおかれた状況を変えていこうとするもの，反対に，諦めや開き直りのように状況を受け入れてしまうもの，関連した情報を集めるといったようにどちらの方向性をも示さないものに分類できます。通常は，これらのコーピングは単独ではなく，幾つかが組合わさって行なわれます。しかし，どのようなコーピングが行われるかは，それぞれの状況によって全く異なります。たとえば，誰かに協力を求めようといっても，その場に人がいなければどうにもなりません。また，ネガティブな情動反応の内容と強度によっても異なります。たとえば，非常に強いネガティブな情動反応が生じると，全く逆の方向性を持ったコーピングが組み合わさることがあります。努力しながら半分は諦めていたりする場合などです。

コーピングの効果は，ストレスやネガティブな情動反応の内容と強度によって，まったく違ってきます。たとえば，諦めるというコーピングは敬遠されることが多いのですが，場合によっては最適なコーピングになることもあります。ですから，普遍的に最適なコーピングなどというものはありません。そこで，コーピングの結果としてどのようなことが起こるかをお話しようと思います。

まず，ネガティブな情動反応が増幅してしまうことがあります。たとえば，仕事で嫌なことがあったので気晴らしに同僚と一

杯飲みに行ったとします。ところが同僚との共通の話題が仕事のことに限られれば嫌なことを思い出すことにしかありません。また、友達に理不尽なことをされた時に、当の友達を責めることなく、自分に落ち度があったとして、それを改めるように努力したとします。そもそも自分には落ち度があったわけではありませんので、努力しても報われることはないわけです。どちらの場合も、コーピングが行われたにもかかわらず、ネガティブな情動反応がますます強くなってしまいます。このようにネガティブな情動反応が増幅してしまった時には、次の2つのことに注意しなければなりません。まず、ネガティブな情動反応の発生に伴い生理的反応が生じることは前にお話しましたが、この生理的反応が持続しますと、体内の神経系とホルモン系の機能が低下して働かなくなったり、逆に働き過ぎてしまうということが起こります。その結果、皮膚、消化器、循環器、呼吸器系などのあらゆる箇所に症状が現れ、ひいては、身体的な疾患につながります。2つ目は、2次的な心理的反応が生じてくるということです。具体的には、自信喪失などの意欲的な側面、対人不信などの対人的な側面、思考力の低下などの思考的な側面に見られます。これらの反応は、日常生活に支障を来すものですから、非常に強く生じたり、持続した場合には精神的な疾患につながります。

ネガティブな情動反応の増幅に加え、コーピングの結果としてもう1つ考えておかなければならないことがあります。それ

は、新たなストレスを引き起こしてしまうということです。たとえば、諦めるというコーピングをしたのに、それに対して周囲から、辛抱が足りないとか中傷されることがあります。また、2次的な心理的反応として思考的が低下していたために、仕事でミスをしてしまうことがあります。いずれの場合も、新たなストレスを生じる要因となります。

こうして見てきますと、心理的ストレス・プロセスは単一のものではなく、数珠のようにつながっていて、現在の状態を引き起こした原因を追求しても、最終的に1つに特定することは難しいことが分かります。さきほどの神部先生のお話の中で、生徒とのやりとりでストレスが生じたとありましたが、実は、それ以前の仕事量の多さや、家庭での何らかの問題によって生じた心理的ストレス・プロセスの結果として、生徒との関係で新たなストレスが生じた可能性は大きいと思います。この数珠つなぎの心理的ストレス・プロセスを断ち切ることができずにいれば、恐らく、精神的な疾患に至ると思います。

いままでコーピングの結果としてネガティブな側面ばかりお話してきましたが、実は、ポジティブな側面もあります。コーピングによってネガティブな情動反応がなくなれば、その経験は、後日何らかの心理的ストレス・プロセスが生じてコーピングを行う時に役立ちます。いろいろと経験を積み重ねていくとコーピングの範囲が広がりますから、将来にわたって多様なコーピングが可能になります。これは非常に大切

なことだと思えます。

以上が心理的ストレスのプロセスです。このプロセスは、別に教員だからどうだというのではなくて、どんな職業の人でも、どんな年齢の人でも全く同じだと思えます。ただ、子どもの場合を考えますと、基本的には同じですが、少し異なる部分があります。まず、当たり前のことですが、ストレスになる出来事や事実の内容が違います。次に、情動反応があまり分化していません。また、ネガティブな情動反応が直接的な行為、たとえば、殴ったり、物をたたきつけたり、壊したりという行為に現れることがあります。さらに、年齢が低いためにコーピングの範囲が狭いと思えます。いま問題となっている子どものいじめによる自殺などはこれに対応させるとよく分かります。つまり、本人には自殺というコーピングの方法しか無く、他の選択肢を持っていなかったと言えると思えます。

それでは、この心理的ストレス・プロセスの発生と持続を防ぐためには、¹どうすればよいのでしょうか。これは、最も重要な問題だと思えます。

まず、ストレスとなるような出来事や事実を起こさないことです。しかし現実には皆無にすることはできませんから、最低限に抑えることです。このためには、ストレスになるような出来事や事実を引き起こす要因を除去しなければなりません。たとえば、教員の場合、部活動を廃止したり、授業数を削減することです。これとは反対に高めていく必要のある要因もあります。ここに2つの老人ホーム(A・B)

の職員についての調査結果があります。介護の仕事や事務的仕事の性質と内容に大きな違いはありませんが、ストレスの強さを見ますと、Bホームの方が高くなっています。どこが違うのかというと、Aホームでは、上司のリーダーシップがあり、集団の雰囲気がよく、情報の伝達が十分に行われており、仕事に自由度があり、上司や同僚からのサポートがあります。つまり、これらの要因を高めていけば、ストレスは少なくなるわけです。どちらにせよ、かなり組織的な対応が必要になります。

次に、出来事や事実が起きてしまっても、ネガティブな評価をせずにストレスにしないことです。また、ネガティブな評価がなされた場合には、ネガティブな情動反応を出さないことです。しかし、出来事や事実に対してネガティブな評価をしないようにしたり、ネガティブな情動反応が生じないようにするには、特殊な訓練が必要であって、そう簡単にできるものではないと思えます。

最後に、ネガティブな情動反応が生じてしまったのなら、ストレスやネガティブな情動反応の内容や強度を鑑みて、結果的に最適と思われるコーピングを行うことです。このためには、コーピングのためのリソースをできる限り増強しておき、多様なコーピングができるような状況を用意しておかなければなりません。そこで、コーピングのためのリソースについて、個人内と個人外にわけて説明することにします。

まず、個人内にあるリソースのうち、物理的なものとしてお金や体力といったもの

があります。お金があれば、仕事で嫌なことがあった時にはその仕事を辞めることができます。また、心理的なものとしては、知的能力やモニタリングなどがあります。モニタリングは専門的な用語ですが、さきほどの宮永先生のお話のなかにもありましたように、どれだけ客観的に自分や周囲のことをとらえることができるかということです。知的能力があって、このモニタリングがなされていれば、自分がおかれている状況を正確に把握し、自分でコントロールできる部分とできない部分を明確にすることができます。また、“忙しくても予定が立てられれば大したことはない”と神部先生がおっしゃっていましたが、計画性も有効なリソースになります。

これらのリソースとは反対に、ありすぎると最適なコーピングを妨げてしまうものもあります。たとえば、教員や看護婦さんなどに多く見られますが、こうしなければいけないといったような模範的な考えが強すぎることです。確かにある程度はあった方がよいのですが、強すぎてしまうと、諦めるしかないときでも何とかがんばろうとしてしまいます。エネルギーがあるうちはよいのですが、それが途切れると燃え尽きってしまう可能性があります。それから、たとえば気晴らしをするための趣味を持っているということも有効なリソースとなります。宮永先生のお話に出てきました、買い物やおしゃべりなどもこれに入るかと思えます。

個人外にあるリソースとしては、他者が

中心となります。たとえば、困った時に手を差し延べてくれる人がいたり、電話相談室があれば、それを使うことができるわけです。これらは、ソーシャル・サポートと言われ、個人内にあるリソースとは別の機能を有していたり、それを補足する機能を有しています。また、さきほどお話したように、ストレスサーを経験させない要因にもなります。しかし、このソーシャル・サポートをリソースとして機能させるためには、注意しなければならないことがあります。たとえば、友人に協力をしてもらい、解決したのはよいのですが、後で思い返してみても、自分1人では何もできなかった、自分には能力がなかったと、逆に落ち込んでしまうことがあります。周囲の者は手を貸せばよいというのではなく、その後のことも考えなくてはなりません。また、ストレスサーやネガティブな情動反応の内容や強度によっては、機能しない場合があります。たとえば、職場内に相談室を設置したとしても、ストレスサーが職場に関連したことであれば、職場内の相談室にでかけるということはほとんどなく、せつかくの相談室が何の機能も果たしません。さらに、日頃から相談相手を特定の人限定していると、その人に何かあった時や、その人が相談にうまく対応できなかった時には相談相手がいなくなってしまう。

こうして考えてみますと、サポートのネットワークを広げていくことが、コーピングのためのリソースを増やすことにつながるわけです。神部先生が卒業生の残した作品を見て励まされたというのは、生徒が

リソースとして機能していたと考えることができます。生徒にも同じことが言えます。生徒がストレスを経験してコーピングを行う時に、教員はリソースの1つになります。しかし、教員がみな同じ考えを持っていて、同じことをしていたら有効なリソースにはなりません。生徒の側からすれば、ストレスやネガティブな情動反応の内容や強度に応じて機能するリソースを持つことができるように、多種多様な教員のいることが望ましいと思います。

これで私の話を終りにしますが、最後にこれからみなさんに是非やっていただきたいことを付け加えさせていただきます。

人間には必ず心理的ストレス・プロセスが生じます。この時、まず自分にはどういった反応が出ているのか、これを引き起こしたのはどんなストレスなのか、それに対し自分はどのようなコーピングをしているのか、それらをまず考えてみてください。その上で、どのような数珠つなぎの状態が起きているのか、ということを考えてみてください。それができたら、他者に対しても、同じ状況にいるこの人は、いま心理的ストレス・プロセスのどこにいて、どのようなコーピングをしているのか考えてみてください。結論が出てくるかどうかわかりませんが、おそらく状況が変わり、必ず手掛かりが見えてくると思います。

司会 ありがとうございます。最初に私の方から、本日の話題提供者の先生方のお話を聞くうえで、私なりに3つのことに注意して聞きたいということを申しました。

1つは、教員生活の中で何がストレスなのか。2つめは、ストレスを感じているときの先生方の心の中や身体の中で、一体何が起きているのか。3つめは、それに対してどのような対処法があるのかということでありました。基本的には、ストレスというのはどんな人でも、どんな職種でもあるわけですが、当然、教員には教員特有のストレスがあって、対処の仕方もそれに依って違ってくるということだと思います。

最後に私の方から1つだけお聞きして、簡単にお答えをいただきたいと思います。

ただいまの宮永先生や坂田先生のお話の中でも、パーソナリティや性格といったことが出てまいりましたが、これと、教員としての適性とか、メンタルヘルスの問題というのはどのように考えたらよいとお考えでしょうか。例えば宮永先生のお話ですと教員になる人は、何となく全員がうつ病になるように運命づけられているような、また、坂田先生のお話では、性格というか、個人の行動様式は変わりにくいから諦めろというような感じでした。その辺のところはどのように考えたらよいのでしょうか。

宮永 要するに、子どもたちの教育をめざして教員になろうとして大学に入ってくる学生さんというのは、コンピュータが好きだからとか、機械いじりが好きだからということで大学に入る学生とは、やはり性格が違うと思います。ちょっと言いづらいのですが、うつになりがちな傾向のある人たちが多いのではないかという気がします。

脱線しますけれど、私は精神科の医師ですが、精神科の医者になろうとする者も、他の、内科の先生たちよりは精神科に近いというか、親和性があると思います。学校の先生を見ておきますと、非常にきちっとして模範生のような方と、逆に非常に子どもっぽくて、子どもと同じような気持ちでいるのではないかと思われるような人がいます。精神科でもそうなんですけれど、子どものことに興味を持つというのは、子どものときに挫折をしたというか、何かすんなりと乗り越えて来なかった人が、子どものことに関心を持つというのがあります。ですから、私は学校の先生になる人というのは、大学の先生は別として、自分の子ども時代に何かあったのではないかとも思います。たとえば心理の学生になるというときには、心理を知りたいというか、心理が分からない人たちに多い。自分が相手の気持ちがよく分からないから心理学を勉強しようとする。いずれにしても、それにこだわっている人が多いのではないかと思います。

それから、“がんばれ”というのはうつ病の場合禁句なのですが、あまりがんばってしまわれては困るわけで、出来ればいろいろな選択肢を持って、あまりがっちりとはまりこまないようにする、自分で意識することだと思います。いろんなことをやって、あまり1つのことにこだわらない方が、ほんとうは子どもたちからも楽しい先生だと思われてよいのではないかと思います。

坂田 パーソナリティが変わらないという

のは少し語弊があると思います。そのパーソナリティだからいまのストレス・プロセスが生じたのであって、パーソナリティは変わらないというわけではないと思います。というのは、ストレス・プロセスが消滅すれば、その経験が加えられるからです。確かに教員になる方々というのは似たような行動傾向を持っていますけれど、教員というのはどういうパーソナリティであっていかまわらないと思います。ただ、教員が変われば生徒も変わり、生徒が変われば教員も変わります。その時に、どう変わるとか、どういう人間になるんだなどという目標を立てるのではなく、たとえば、ここで1年仕事をやったらどう変わっているのかな、というように楽しみにしたらよいのではないのでしょうか。自分がリソースを増やせば生徒もリソースを増やすことになるわけです。さきほど神部先生が、ロジャースの話を読んで子どもへの対応の仕方に自信を持つようになったというのも、結局はそういうことなのではないかと思います。自分が変われば、人間関係にも変化が出てくるし、以前感じていたストレスも違ったものになってくるというわけです。第一、自分が変わらないんだと思って生きていくよりも、自分は変わるんだ、今度はどう変わるかなと思い楽しみにしていく方が、人生が楽しくなるのではないかと思います。司会 長時間にわたりいろいろなお話、ありがとうございます。最後に私の方でしめさせていただきます。

最初、私がこのテーマをいただいたとき、ちらしにありますように、「いじめや登校

拒否といった表の教育問題と背中合わせに存在するもう1つの教育問題でもある」というようなことを考えました。たまたま先日、いじめを苦にした中学生の自殺が報じられ、社会全体に大きなショックを与えましたが、この自殺した中学生のことを考えますと、非常に限られた世界の中で、非常に限られたコーピングの手段しか持たなかった結果であると言うことが出来るかと思えます。同じように、神部先生や宮永先生のお話や新聞記事にあったように、先生方が悩み苦しんだり、時には倒れたり燃え尽きてしまうということも、適切なコーピング手段が持てなかったことによるものではないかと思えます。

宮永先生からは、基本的に、先生方或いは先生になろうとしている人たちには、自分自身に対して遊びを許さないような傾向がなきにしもあらずだというお話がありました。坂田先生からは学校の中に出来るだけタイプの違う先生がいた方がよいという話もありました。また、相談をうけるなら学校以外のところで相談できたほうが良いというお話もありました。このようなことをお聞きしまして、学校というものが、そこで勉強する子どもたちにとっても、或いはそこで働く先生方にとっても、閉ざされた世界であってはいけないと思えますし、先生方が学校の中だけに閉じこもって、何でもかんでも自分で責任を背負ってしまうというのはいけないと思えます。

要するに、毎日のストレスが避けがたいものであるとするならば、学校で生活する子どもたちや先生方のためにも、学校とい

うものがコーピングの手段を豊富に提供できるものでなければならないと思います。そのためには、学校という場所が内部的にはもっと多様で、対外的にはもっと開放されている必要があるのではないのでしょうか。そういう意味で、ストレスという視点から見ると、いじめや登校拒否といった子どもたちにとっての教育問題と、今回のテーマである教師のストレスというもう1つの教育問題は、現在の学校の在り方そのものを共通の背景として持つ、同じコインの表と裏のような印象を受けます。皆さんはどのようにお感じになったでしょうか。

予定時間を大分超過しましたが、これで本日のシンポジウムを終わりにいたします。長時間ご拝聴いただきまして、ありがとうございました。

の停滞については何ら言っておらず、皇子の死が伊勢に大きな影響を与えていたとは考え難いのである。皇子の病氣↓治癒祈申が伝承されているのであるから、皇子の死亡による行事停廃があったとすれば、『太神宮諸雜事記』の中に書留められて然るべきかと思われ
るのである。

(6) 拙稿「宣旨私見」(『政治経済史学』二九三号所収)。

半の段階では『令集解』職員令鼓吹司条に「和銅二年六月十二日右大弁官宣之」、僧尼令任僧綱条に「和銅四年十月十日令師大外記正七位下伊吉連子人口宣」、儀制令祥瑞条に「治部例云、養老四年正月一日弁官口宣」などあり、口頭の命令・指示を表わす語として口宣という言葉が使用されていた。持統朝のころ口宣なる語が使われていたが否か定かでないが、宣旨なる語が使われていた可能性は皆無とみてよいだろう。「宣旨状傳」なる語句が後人の作為に出ている可能性が大きく、それにつづく「二所太神宮之御遷宮事」以下に關しても作為ないし誤信に基く記述が考えられるのである。

以上伊勢太神宮の宮遷しの起源の問題をとりあげ持統四年に始まるとする田中卓氏の説の成立しないことを述べ、天平十九年に始まるとの卑案を展開してみた。最初に述べた如く、天平十九年の式年遷宮制の制定は天平期における諸制度の安定・定着の一環をなしていると考えられ、逆に式年遷宮を手掛りに当時の制度的成熟の程を推考することができるのである。神祇関係は固有信仰がらみであるだけに伝統性が濃厚なのであるが、そのような関係の事項にしても律令国家の法制が大宝律令として整備されたのち、三、四十年たつて安定した制度の形成となつているのである。

注

- (1) 『統日本記』天平九年八月甲寅条。
- (2) 西民一民校注『古語拾遺』参照。
- (3) 拙稿「伊勢神宮式年遷宮の起源」(『延喜式研究』七号所収)。

- (4) 田中卓『神社と祭祀』「伊勢神宮をめぐる古伝の復活」。
- (5) 尤も『太神宮諸雜事記』聖式天皇の項に、

天平三年六月十六日御祭^七二見御長石部嶋足、參入神宮而煩霍乱、退出之間、於神宮近辺倒死亡了、而間天皇御所物恠頻也、即神祇官并陰陽寮等勘申云、巽方太神之御当有死穢事歟、仍所崇給也者、即皇太子俄不予大坐^須、仍勅使令折申於二宮給、且下賜宣旨太神宮、被尋糺死穢之事、爰嶋足頓滅事^乎、祢宜等注申、仍宮司上奏之、因之度会郡大領神主乙丸、少領新家連公人丸等
和科大拔、(下略)

という記述がみえている。右引文によれば天平三年六月の月次祭の時に二見郷長石部嶋足が神宮近辺で頓滅する死穢事件が発生し、同時に朝廷でも物怪が頻出するので、神祇官や陰陽寮が調査したところ辰巳の方角に伊勢の方面で死穢が出来たことによる祟だということが判明し、さらに皇太子が俄かに病となったので太神宮に平癒を祈申し、かつ死穢のことを尋糺する宣旨を出したという。皇太子は神龜五年九月に聖武皇子が死去したのち、天平十年正月に阿倍皇女が立太子するまで置かれていないので、天平三年に皇太子が不予となるのは解し難いことであるが、神龜五年聖武皇子の病と天平三年嶋足の死穢による祟とが混同され、一の話柄となつて伝承されているらしい。この様に解釈してよいとすれば、神龜五年の聖武皇子の病気については伊勢太神宮へ知らせが届き、治癒祈申がなされていたことになる。しかし右引文によれば神主らに抜除を科したとあるのみで、皇子の病氣→死去、それによる遷宮等伊勢における行事

年に行うべきものが遅延したことによるとの解釈は成立せず、まだ式年遷宮制が定まる以前の、損壊の実状に合わせて宮遷しを行つてゐる様を示していると考ええる。

『太神宮諸雜事記』によれば、天平元年の次は十八年の間をおいて天平十九年に遷宮を行つてゐる。田中卓氏は、天平元年の遷宮が式年より一年遅れたので、その遅れをとり戻すため、間を十八年にしているのだと解釈している。しかし天平元年の遷宮が式制の下での一年遅延しているとは見做せないことより十八年の間に關する氏の解釈も正しいとはいえず、天平十九年の宮遷しも損壊の実状に合わせて実施されていると解すべきであらうと思われる。

以上『皇太神宮儀式帳』から知られる天平十九年までの皇太神宮の宮遷しについてみてきたが、外宮のそれについて調べると、既引した『皇太神宮儀式帳』の持統四年や和銅二年のあり方は内宮遷宮のち二年めに行つており、式制と同一の方式になっているのであるが、天平元年内宮の宮遷しに伴う外宮のそれは『天平四年に行われている。ここでは内宮遷宮三年後に外宮を遷している。式制を念頭におけば異例であり、このことも天平初年のころ式年遷宮制は未成立であつたことを示していると考えられるのである。

『太神宮諸雜事記』の「朱雀三年九月廿日：」の記事により持統二年に宮遷しが行われ、以後和銅二年、天平元年、同十九年に遷宮が実施されたとすると、いずれも式年遷宮の間隔にあわず、天平元年度の遷宮にあつてはそれに伴う外宮の宮遷しも式年に合わないことになり、この頃式年遷宮の制が成立していたなどとは到底いえない

いことなのである。即ち田中氏の主張は謬見と言わざるを得ない。

ところで天平十九年以前に式年遷宮制が未成立であつたとすると、『太神宮諸雜事記』の「朱雀三年九月廿日：」の記事中にみえる「宣旨状備」以下が問題になつてくる。ここでは、この時二所太神宮の二十年一遷が決められた、と述べているのである。朱雀三年九月二十日の神宝奉納↓宮遷しが信憑し得るとなれば、「宣旨状備」以下も信憑性を有している可能性が考えられることになる。しかし私は、「宣旨状備」以下については史料性において疑義が少くないと考える。仮にこの時（朱雀三年）に式年遷宮が定められたとすれば、以後天平十九年遷宮までの間隔が式年制に合致しないのは、余りに不自然である。遷宮の記事は『太神宮諸雜事記』にしても、『二所太神宮例文』にしても、持統朝（二年、四年）のものが最初である。木造掘立方式の神殿のこと故、持統朝より以前の段階から神宮の二十年前後を目途にした建替えが行われていたことは、ほぼ確実とみてよいだろう。私は、古來神宮の神殿の建替えはあつたにも拘わらず、宮遷しの事例を伝える記録・伝承は残つておらず、持統朝のものから伝えられるようになった、という状況を考えることができるように思う。知られる最初の遷宮が持統朝のものであることより、朱雀三年の神宝奉納記事に伴い、後代の人が廿年一遷制もこの時に始つてゐると誤信し、「宣旨状備」以下の文章を作つてゐるのではあるまいか。

持統朝の頃、宣旨なる文書が存在したかどうかも頗ぶる疑問である。宣旨は口頭の指示命令を書類化したものである⁽⁶⁾か、八世紀前

「養老六年……」という具体性、真実味を帯びた文章が置かれており、中間の宮遷しの記事も何らかの依拠を有し、史実を伝えている可能性が大なのである。

和銅二年の次の遷宮は、『太神宮諸雜事記』聖武天皇の項に、

天平元年九月、二所太神宮御神宝等記不詳使右中弁、同九月十三日參宮、

とあり、天平九年に神宝奉納のことがみえるので、このとき行われていることが知られる。和銅二年との間は二十年となり、式年数より一年多いことになるが、この段階において式年遷宮が成立していることとみる田中卓氏は、神龜五年九月に行うべきところ、聖武天皇の皇子（皇太子）が死亡するという事件が出来し、一年延期となっている、と解釈している。氏の解釈はまことに尤もという感がするが、仔細に検討してみると、疑義がある。皇子は前年神龜四年閏九月二十九日の生まれで、同五年九月十三日に死去しているので、没時二歳ということになる。七歳以下のものが死んだときは仮寧令无服殤条の規定により官人に仮三十一日を与えるが喪に服さず、心喪のみで終えることになっており、天皇の場合は喪葬令服錫紵条により、原則として喪に服さないことを原則としつつ本服二等以上の親族（父母・子・祖父母・兄弟・妻等）が死亡したときは錫紵を服すことになっている。皇子の死に当っては无服殤条と服錫紵条の規定が関わることになるが、当歳のこと故前者の条文が適用され、天皇は心喪するのみで、正規の喪儀は執行されないことになろう。事実『統

日本紀』神龜五年九月壬子条（十九日）には、

葬於那富山、時年二、天皇甚悼惜焉、為之廢朝三日、為太子幼弱、不具喪禮、但在京官人以下及畿内百姓素服三日、諸国郡司、各於当郡奉哀三日、

とあり、喪礼を具えることをしていない。天皇の廢朝三日も、本来ならしないところを聖武天皇が格別に悼惜したことによる措置であり、畿内百姓らに対する素服と国郡司らへの奉哀三日の指示も同じ理由による。本来ならやる必要のない素服・奉哀を命じているということであり、国務はもとより社会万般に涉り皇子の死によりことが渋滞することは避けられていたと考えられる。伊勢神宮の宮遷しに関しても、皇子の死が影響するような事態にはならず、もし神龜五年九月にそれが執行される手筈になっていたとすれば、予定通り行われたと考えるべきであろう。右引『統日本紀』の記事では畿内の百姓に素服を指示しても畿外については言っておらず、伊勢の神官・祢宜らが宮遷しを行うことに支障はなかったはずである。

細かな議論になるが、九月十三日に皇子が死去して直ちにそれが伊勢に伝ったか否かも疑問であり、『皇太神宮儀式帳』によれば九月十五日に齋内親王が太神宮に参内し奉拝を行い、十六日に遷御することになっている⁽⁵⁾。即ち死の報が伝わる前に宮遷しは開始されている事態が十分考えられるのである。右引『統日本紀』の記事によれば、九月十九日に葬礼を用いなくまま那富山に葬り、この日より天皇は廢朝三日を行い、畿内百姓素服三日、国郡奉哀三日の指示を令していると解されるから、尋常の遷宮次第は終了していることになるのである。私は、かかる事実より、天平元年の遷宮は神龜五

を伝える何らかの命令文書を作成しており、その文書に朱雀三年九月二十日という日次が記されていたのではあるまいか。朱雀三年は持統朝のことであるから、『太神宮諸雜事記』の撰者が「朱雀三年九月廿日：」の記事を文武天皇の項に措いたのは明白な錯誤であるが、朱雀についてそれなりの知識をもつなり吟味をしていれば犯すことのない誤であり、原資料の朱雀を安易にそのまま写しとり文武天皇の項に措いた、という状況が考えられるように思う。嶋の下した命令となれば、日時が記されていたはずであり、そこに朱雀三年九月二十日とあり、それが『太神宮諸雜事記』の記事に至っているとのみるのである。

九月二十日という日付も注目されてよい。『皇太神宮儀式帳』によれば、延暦当時の遷宮の日次は九月十六日となっており、八世紀の慣行がこの儀式帳の式次第となつてしているとみてよいであろうから、九月二十日の神宝奉遷はこの慣行とかなり齟齬していることになる。九月二十日に勅使を遣わして神宝奉納・遷宮を行っているのは、八世紀ないし『皇太神宮儀式帳』のあり方と異っており、朱雀三年「持統二年の頃の方式に相應しいように思われるのである。」朱雀三年九月廿日：」の文章を後代の人が作為したとすれば、神宝奉遷の日付を九月二十日とせず、九月十六日としたことと思う。この点からみて、「朱雀三年九月廿日：」の記事は信憑性があり、『太神宮諸雜事記』の撰者は何らかの原典資料に依拠して記述している可能性が大なのである。

私は、右の考察より「朱雀三年九月廿日：」の記事が信頼し得る

と思われるので、この時、宮遷しが行われたとみ、持統天皇の項の「即位四年^庚太神宮御遷宮」の方は信憑性を欠いていると考へる。

次に『太神宮諸雜事記』では、元明天皇の項に、

同二年^{和銅}太神宮御遷宮、同四年豊受宮御遷宮、

という記事がみえており、和銅二年に太神宮の遷宮が行われたことが記されている。右記事も持統天皇の項の宮遷しに関する文章とは同文（両者の間では干支の記載の有無の相異があるのみ）であり、右引文章にも信憑性の点で問題なしとしないが、和銅二年に太神宮の遷宮があつたとすれば、それより式年を遡ると持統四年になるので、和銅二年を起点に机上の計算で持統四年を割出し、この年宮遷しがあつたとする作文が行われているのではあるまいか。和銅二年の宮遷しの方は、先の考察により朱雀三年「持統二年の遷宮が確実となると、持統二年より二一年の間^間をおいて行われていることとなる。二一年の間隔となると式年数と異つていふことになり、或いは持統二年のち和銅二年に遷宮が行われ、それを伝える記事として、右引元明天皇の項の文章が撰述されているように思われる。即ち和銅二年の遷宮記事には信憑性があり、この信憑性のある文章に就いて持統四年遷宮の記事が作為されてみるのである。因みに持統天皇の項には既引した遷宮記事のみしか記されていないのに対し、元明天皇の項では既引和銅二年宮遷しの記事の前に「和銅二年配於太神宮外院之乾方始立宮司神館、五間二面、萱葺屋二字、定置水例料也」、後に「靈龜三年八月十六日、大風洪水、仍豊受神宮之瑞垣并御門一字流散、但件水御正殿之許一丈際專不流寄^志土下涌入也、甚神妙也、

の恒例化より、天平十九年長例宣旨がそれを指示し、この年を式年遷宮の起源の年とみてよいとの案を導いたのである。

ところで二十年一遷の開始を持統四年とする田中説の論拠は、『太神宮諸雑事記』（流布本）に、

持統女帝皇

即位四年^庚太神宮御遷宮、同六年^壬豊受太神宮遷宮、

とみえる記述である。確かに右引文は、持統四年に遷宮が行われたということをも明記している。しかし同書天武天皇の項には、

朱雀三年九月廿日、依左大臣宣奉勅、伊勢太神宮御神宝物等^於差勅使被奉送畢、^{不記}宣旨状備、二所太神宮之御遷宮事、廿

年一度心奉令遷御、立為長例也云々、抑朱雀三年以往之例、二

所太神宮殿舎御門御垣等^被宮司相待破損之時奉修補之例也、而

依件宣旨定遷宮之年限、又外院殿舎倉四面重々御垣等被造加也、

とあり、朱雀三年九月二十日に左大臣宣勅なるものにより太神宮へ神宝が奉納され、二十年一遷の長例宣旨が出されていた、というのである。田中卓氏によれば太神宮への神宝奉納は遷宮のことをいっているともみてよいことであり、この田中説は信拠してよいと思われるので、右引文によれば朱雀三年^{持統二年}に遷宮が行われ、かつこのときの左大臣の宣旨状に二十年一遷の指示があったということになる。字面を追う限り左大臣宣旨は、遷宮の実施（神宝奉納）と以後の二十年一遷を内容としていたのである。となると、『太神宮諸雑事記』は天武天皇の項で持統二年の宮遷しをいい、持統天皇の項では持統四年に宮遷しを行ったと記述していることになる。二

年の間を置いて宮遷しを行うというのは甚だ不自然であり、持統二年説ないし四年説のいずれかは誤記と考へざるを得ない。

田中氏は相矛盾する持統二年・同四年説の間で持統二年説を是とし、かつ「宣旨状備」とする二十年一遷の制の布告も持統二年に関わるとしたのである。私は、田中氏の右判断に重大な問題があると考ええる。持統天皇の項の「即位四年^庚太神宮御遷宮」が遷宮を行ったということとを極く簡単に記している以上でないのに対し、天武天皇の項の「朱雀三年九月廿日、…」は宝物奉送の日を具体的な年月で示し、勅使を遣わし送ったというこれも具体的な内容を伴った記事となつてゐる。前者が甚だ抽象的な記述で終つてゐるのに比べ、後者は朱雀三年九月二十日という日時や神宝・勅使による奉送を言っており、何らかの典拠を有しているとみてよいのではあるまいか。原資料があり、それに基いて記述されているのではないかということである。

朱雀三年九月二十日という日時に関していえば、朱雀年号は公的には天武天皇末年の一年のみ使用されたのち持統朝に入ってからも暫く慣用的に使われたもので、同時代の資料に由来している可能性が大きいのである。『万葉集』や『日本書紀』に朱雀と同義の朱雀がみえ、持統朝の年紀を示す年号として使用されたことが判り、朱雀三年九月二十日の日次も当時の記録なり伝承に付されていたとみてよいのではあるまいかと考へる。「左大臣宣奉勅」は、持統二年の政界をみると左大臣はおかれておらず、不可解なところがあるが、恐らく後に左大臣になつた多治比真人嶋を指しており、嶋が勅

遷宮に関する右私見は、天平期が諸制度の安定化が図られる時期とみる歴史観と相關しているのであるが、その後田中卓氏より批判を受け、氏は式年遷宮は持続四年に始まるとの主張を再説している⁽⁴⁾。

田中氏と私は同一史料に基き立論しながら異った結論になつてしまつたのであるが、田中氏の主張には猶、尽くさない点があるように思われるので、小稿で式年遷宮の起源に関し再検討してみたいと思う。

(一)

式年遷宮天平十九年起源説を主張した卑見の根拠は、『太神宮諸雑事』や『二所太神宮例文』などから知られる天平十九年までの遷宮は二十年一遷でない事例がみられることと、『太神宮諸雑事記』天平十九年の記事に、

天平十九年九月、太神宮御遷宮、即下野国金上分令進給^{倍利}、
同十二月諸別宮同奉遷^天、廿年一度御遷宮長例宣旨了、

とあり、以後火災による再建等に起因する二十年一遷の変更を除き、二十年一遷が常例化していることの二点である。右引『太神宮諸雑事記』の文章は、天平十九年九月に太神宮の宮遷しを行った、このとき下野国より金が上進された、同じ年十二月に太神宮の別宮を遷すことを行い、二十年一遷を長例とする宣旨を發給した、の謂であり、この宣旨と実例より確認される二十年一遷の恒例化より、天平十九年に起源するとの卑案を導いたのである。この私見に対し田中氏は、天平十九年以前の二十年一遷となつていない事例については

それなりの根拠があるからだとし、『太神宮諸雑事記』の天平十九年宣旨については別宮の二十年一遷をいつているに過ぎず、太神宮の遷宮には関与していない、と主張したのである。

後者の論点に関しては、右引『太神宮諸雑事記』の文章をみれば判るごとく、「廿年一度御遷宮長例宣旨」は十二月に別宮を遷したのち出されたということであるから、別宮のみに関係すると解釈することも、太神宮・別宮相方に関わるとみることも可能であるから私案のような結論を導くことができれば、別宮の遷宮のみを言っており、それに先行するであろう太神宮の宮遷しは天平十九年以前に始つてゐる、とみることも可能である。田中氏は別宮のみに関係するとの解釈を採つたのであるが、この解釈が一案であるとともに、太神宮・別宮両者について言つてみるとみるのも一案なのである。九月に太神宮を遷し、金の貢納があり、十二月に別宮を遷して、(今後は太神宮・別宮を)二十年一遷するとの宣旨を出した、という解釈とともに、十二月に別宮を遷して、(今後は別宮を)二十年一遷するとの宣旨を出した、という解釈もあり得るのである。田中卓氏は、右二様の解釈のうち二十年一遷宣旨が太神宮・別宮相方に関わるとする説は成立しないと断言しているが、予断なく読めば、二様の解釈が可能なのとは言うまでもないだろう。「廿年一度御遷宮長例宣旨」の直前に「別宮同ジク遷奉リテ」とあるにしても、「別宮廿年一度御遷宮長例宣旨」とは言っていないのである。結局天平十九年の二十年一遷の宣旨のみからでは、式年遷宮の開始年如何を導くことはできないのであり、私は、天平十九年以降の二十年一遷

式年遷宮の起源

——初期律令国家理解への一視角(七)——

森田 悌

群馬大学教育学部社会科学科教育講座
(一九九四年十月二十一日受理)

(一)

古代律令国家の諸制度は大宝律令の制定により完成したとみてよいのであるが、このことは、諸制度が直ちに定着したことを意味しない。「法と現実」ないし「制度と実際」とは直ちには一致しないということであり、歴史を学ぶ上で留意されなければならない点である。日本の古代では、大宝元年に大宝律令が布告された後、慶雲から和銅・養老の試行錯誤、手直しの時期を経過し、天平期に至り諸制度がそれなりの安定した定着状態になる、とみることができそうである。天平期の世相を示すものとして小野老の、

あをによし寧楽の京師は咲く花のにはふがごとく今盛なり(万

葉三二八)

が知られているが、七〇一年の大宝律令制定より三、四十年たちそれなりの安定期を迎えていたことを示唆している。地方制度でいえば、大宝律令で決められた里制が郷里制を経て天平中期に郷制となり、以後これが恒制となり、班田制についてみると、天平十四年に

田図の制が整い、このとき作成された班田図は、四証図の一として後代の基準とされるようになるのである。官社制度に関しても、天平九年八月に「其在諸国能起風雨、為国家有驗神未預幣帛者、悉入供幣之例」⁽¹⁾という指示を行い、神名帳の勸造を行っている⁽²⁾。天平期に至り制度の安定化が達成されていることを如実に示すが、かかる例の一に伊勢神宮の二十年一遷の式年遷宮がある。

式年遷宮は昨年九月に実施され、日本の古儀ないし古代人の精神生活の一端を示すものとして話題にのぼったが、二十年一遷の根拠は、延喜神祇式卷四に、

凡太神宮、廿年一度、造替正殿及外幣殿、

とある条文であり、私見によれば、天平十九年九月に制度化され、以後継続して行われるようになったと考えられる⁽³⁾。伊勢神宮は、他の神社同様に木造掘立建造物のこと故二十年前後が耐用期限となり、損壊にしたがい造替することが行われていたのであるが、天平十九年に至り二十年一遷という制度化を図っているのである。式年

終わりに

前回の研究のなかで高橋は、群読による音声表現上の効果として

第一、声を出す抵抗感が薄れること。

第二、「聞く態度」が身につくこと。

第三、相手を意識した話し方ができるようになること。

第四、児童生徒の学習意欲が向上し、教室が活性化すること。

の四点をあげている(注4)。そして、今回の研究では、特に先の第四について改めて認識できた。というのも、台本修正のための話し合いや、指導上のポイントの話し合いの中で、演じることの魅力のほかに、演じさせる魅力というものを感じることができからである。しかも、各人の声の特質に応じて配当するというおもしろみもある。

では、なぜこれが、第四に関係あるのだろうか。

学級にあてはめて考えてみよう。児童生徒が、ある時には一方が演じる側になり、他方は演じさせる側になる。次の機会には役割を交代してみる。お互いに楽しみながら学習できる。これはお互いに別の個性を発見しあい、認識を新たにすることになると判断される。そのきっかけとして「群読」がある。児童生徒の学習意欲が向上し、授業が活性化する教育的効果を期待できる。

〔注1〕群馬大学教育実践研究第一号二六一―二八〇ページ

〔注2〕高橋俊三『群読の授業―子どもたちと教室を活性化させる』

(一九九〇年八月・明治図書)二二六―二四二ページ

〔注3〕『日本の原爆記録』(一九) 広島編・(二〇) 長崎編

(一九九一年五月・日本図書センター)

峠 三吉 序(人間をかえせ)

八月六日(部分)

原 民喜 コレガ人間ナノデス

水ヲ下サイ

永遠のみどり

嵯峨信之 ヒロシマ神話

栗原貞子 生ましめんかな

風木雲太郎 夏の葬ひ(部分)

福田須磨子 忌まわしき思い出の日に(部分)

山田かん 原爆を作る人々に(部分)

NHK長崎放送局編 『長崎原爆の歌』(部分)

(参考として) 闇から発し闇はめぐる(部分)

長崎放送報道部編 『太陽が消えた

あの日 ―被爆を語る』(一九七八年)

〔注4〕群馬大学教育実践研究第一二号二八〇ページ

女D	海山青き長崎に 平和を祈るミサの鐘
女群	捧げん浦上の水を
男群	汲みとらん浦上の水を
女D	流れよ
全員	世界に
女D	浦上の聖なる水よ
男C	ヒロシマのデルタに 若葉 うずまけ 死と炎の記憶に
男C	よき祈りよ こもれ
女C	とはのみどりを
女C	とはのみどりを
全員	とはのみどりを
男C	ヒロシマのデルタに 青葉 したたれ

・ゆったりとして、焦らずに読み出す。
・「平和を祈る」を強調。

・「捧げん」は「ササゲン」とはっきり。

・「ササゲン」の「ゲ」の鼻濁音注意。

・△女Dの台詞を受け、タイミンゲを考えて読み出す。

・「ヒロシマ」は明るい声で、はっきりと。

・「若葉」と「うずまけ」のあいだを一拍あける。

・「祈りよ」と「こもれ」のあいだも一拍あける。

・「とは」は「トワ」としっかり読む。

・声を張って。

・「青葉」と「したたれ」のあいだも一拍あける。

・「したたれ」は祈りを込めるように。

家 財産が一瞬にして無に帰し、

平和な家庭が破壊つくされたのだ。

全員 原爆を作る人々よ！

男D あなた方は考えたことがあるだろうか。

夏がめぐり来る度に

女群 悲しみが ともすれば呪いに代わり

男群 諦めが いつしか ふつふつと憤りに代わる

全員 私達のやどりの心を……

男D もはや どの国に於いても

不幸より以外にもたらしはしない

あの原爆を味わつてはいけない。

男D 原爆を作る人々よ！

暫し手を休め 眼をとじ給え

男D 今こそ ためらうことなく

手の中にある一切を放棄するのだ。

全員 そこに始めて 真の平和が生まれ

人間は人間として蘇ることが出来るのだ。

男E あれから五十年

女A 広島は、不死鳥の如くよみがえり、

男A 長崎は、キリストの如く復活した。

・訴えるように、大きな声で。

・群の読みに負けないように。

・「憤り」は「イキドオリ」と読む。

・「もはやいけない。」は、強く戒める調子で。

・祈るような思いで。

・「眼をとじ給え」の「メ」のM音をはっきりと。

・一息に。

・声を張って読む。

・文末まで気を抜かずに読む。

・「五十年」という月日の重みを考えて、前の台詞との間を充分にとる。

・「不死鳥」は「フシチョー」とはっきり発音する。

ふる里の傷痕に満ちてくる

巨大な十字架の烙印

かえせ

父をかえせ

母をかえせ

年寄りをかえせ

子どもをかえせ

私をかえせ

私につながる 人間をかえせ

人間の 人間の世のあるかぎり

崩れぬ平和を

平和をかえせ

核兵器の脅威にさらされている現代。

平和を守る動きは、広島・長崎から世界へ拡がっています。

原爆を作る人々よ！

暫し手を休め 眼をとじ給え

昭和二十年八月六日！

昭和二十年八月九日！

あなた方が作った 原爆で

幾万の尊い生命が奪われ

・「巨大な十字架の烙印」は軽くならないように。

・シユプレヒコールのような大きな声で続ける。

・「かえせ」を強く読む。

注「人間をかえせ」のみを全員で。

・決然と言い出す。

・「せかいへーいいます。」を強調して読む。

・呼びかけるように。

・なだめるように。

・日付ははっきりと。

・歯切れよく。

・「あなた方がのだ。」は言い聞かすように。
・声を張って読む。

女E

かくてくらがりの地獄の底で

新しい生命は生まれた。

かくてあかつきを待たず産婆は

血まみれのまま死んだ。

女群

生ましめんかな

全員

生ましめんかな

女B

己が命捨つとも

男E

多くの犠牲者は、平和が築かれることを願っているに
違いありません。

女C

鶴の港の黄昏どき

アヴェ・マリアの海岸通りに、七つの海から流れてくる郷愁

愉しげに語らっていた様々な異国語

そんな ふる里の絵本はどこに失われたのだろう

女群

木の十字架を手につき

男群

石の十字架を胸に抱き

全員

鉄の十字架を背に負い

女C

古びた石畳の道から

稲佐の落日は夢見るように広がって

ふる里の顔を美しく燃やすが

たちまち夜の悲しみとなり

・前の台詞との間を考えて読み出す。

・語るように。

・「生ましめんかな」は、願いを込めるように。

・イントネーション注意。

・「己」は「オノ」。

・「捨つ」を強く読む。

・柔らかな声で。

・懐かしそうに読み進める。

・一瞬、間をおいてから「そんな、」を読み出す。

・「木」「石」「鉄」と変化することを意識して。

・「古びた」「燃やすが」は優しく包み込むように
言い出す。

・行のつながりは滑らかに

・「燃やすが」の「ガ」に注意。

・「たちまち」「烙印」は憂いを含んだ表現で。

女D そんな恐怖と絶望のどん底に小さな光明が射した。

男C 生ましめんかな

男C こわれたビルディングの地下室の夜だった。

原子爆弾の負傷者たちは

ローソク一本ない暗い地下室を

うずめて、いっぱいだった。

生ぐさい血の匂い、

死臭。

汗くさい人いきれ、

うめきごえ。

その中から不思議な声がかきこえて来た。

「赤ん坊が生まれる」と言うのだ。

この地獄の底のような地下室で

今、若い女が産気づいているのだ。

マッチ一本ないくらがりです

どうしたらいいのだろう

人々は自分の痛みを忘れて気づかった。

と、「私が産婆です、私が生ませませしよう」と言ったのは、

さつきまでうめいていた重傷者だ。

・「小さな」との部分を強調して読む。

・題は抑えた声で。

・声を張る。

・「生ぐさい」ごえ。」の群の読みは、だんだんと声を盛り上げていく。

・「うめきごえ。」の「」の鼻濁音に注意。

・そこだけが明るくなったようなイメージで。

・声を張る。

・不安に駆られるような気持ちで。

・合わせる必要はない。

・群の読みを受け、意識を充分に引き付けておいてから「と」を言い出す。

・軽くならないように。

・慌てず、落ち着いて読む。

恐怖すらわいてはこない。

男群

あれが浦上天主堂

女群

あれが山里小学校

コンクリ建の窓々々

ほのおは赤い舌を出して

まるで悪魔のように荒れ狂うばかり。

落城の思いにもにて

現在も未来も失った魂は

次々と死んでいった人達と一緒に

行方も知らず うろろうとさまよう。

男A

長崎市の上空五百メートルの一点。

真っ赤な巨大な輪が水平に浮き、閃光を発して炸裂した原子爆弾。

1秒間に二〇〇メートルを走る原子エネルギーは、鉄筋の建物さえも吹き飛ばし、

数万度の想像を絶する灼熱は、あらゆる物を焼きつくした。

長崎、浦上一帯ははてしない瓦礫の荒野となった。

女A

広島、死者二万三千人。そのうち気体となって消えた者、

推定七万八千一五〇人を越えるという。

男A

長崎、死者一二万二千人。そのうち気体となって消えた者、

推定二万六千七七十二人を越えるという。

・「恐怖すら」を強く。

・指でさしているイメージ。

・二つの「あれが」を意識して読む。

・おどろおどろしく。

・低い声で読み、ぶつ切れにしない。

・決然と言いつ。

・スピード感のある読みで。ただし、早口ではなく。

・しばし間をとって。

・「長崎、」は語るように。

・「広島、」と「長崎、」という。の
台詞は、ニュースを読んでいるように。

男C 「行くだけ行つとけ！そうせんと、いつ来るか、わからんトゾ。」

女E 「もうすぐ、お昼御飯にするケン、おとなしく待つとけネ。」

男A 僕たちは、商業学校を見下ろす山の中に作った防空壕へ行き、御飯になるのを楽しみに待っていた瞬間。

男群 (ギギーン)

(ピカーツ)

(ドドーン)

男A 壕から這い出て、あたりを見渡し、僕の家を探したが、煙がいつぱい立ちこめて、何も見えなかった。

女F 浦上の水源地あたりという大きな壕

ここまでたどりついた時何ともなかった人達の皮膚の色が刻々に変わって行くのだ。

水……

水……

とうごめく姿は

あやしくゆれるローソクの光に

生きながらの地獄絵。

もはや知覚を失った心に

死んで行く人達是一個の物体、

異常なショックが均衡を破り

・「ヨカバイ」

・「ワカレントン」

・「ニスルケン」

・「マツトケネ」

・ 前回同様に男が台詞を分担して行う。

・ 間を充分にとってから言

・ 少し興奮気味に読む。

・ 「浦上」は、重く沈んだ声で読み進める。

・ ▲男DVと▲女DVが、「水……」の後に続けて交互に声を出す。

・ 「とうごめく」の「ト」は重要なので、しっかり溜めてから言い出す。

・ ぶち切れるように言い放つ。

人々の上に半日はゆっくりこようとしていた。

厚い雲の切れ間から、突然、街が一筋になって浮かび上がった。

男 E 長崎、八月九日、午前十一時二分。原爆炸裂。

男 A 見えなくなりすべてが掻き消えた。

女 B 夏の葬ひ

女 B 人々よ

罪の陰にかくれ死の谷へ急ぐことなかれ

人々よ

全員 現世のその浮き足をしばしとどめよ

ここは長崎原子野

翼折れた天使

腕もがれた使徒たちの

全員 乾いた祈りに唱和する 数知れぬ死者たちの吐息に

あなたの生存の意味を確かめよ

人々よ

ここは長崎浦上原子野

人類共同の墓地である

男 A その日、一九四五年八月九日。真夏の昼の一時。

長崎商業学校付近。僕は、家で家族と一緒だった。

女 F 「今のは、警戒警報タイ。まあだ、防空壕サ行かんチャよカバイ。」

・「突然、」上がった。」は声をだんだん大きく。

・日付、時間をはっきりと。

・煙が消えるのを待つように、少し間をおいて出る。

・題は抑えて読む。

・「葬ひ」は「トムライ」

・「人々よ」は呼びかけるように言い出す。

・この「人々よ」は、なだめるように。

・一息に読みかける。

・「原子野」は「ガンシヤ」と読む。

・ぶつ切れにならないように注意。

・群の読みに負けぬように説得調で、強く。

・優しく語り書けるように。

・「長崎浦上」は「ナガサキウラカミ」

・「墓地」の「ボ」のB音に注意。

・「その日、」は少し気分を変えて。

・日付は、はっきりと。

九州方言（長崎弁）に気を付けて。

男D

ニンゲンノ

女A

広島市の上空五百五十メートルの一点。

赤、橙、紫と色を変化させ、直径約六百メートルの火の玉を形成して炸裂した原子爆弾。

それはこの世のものとは思われない美しさであった。

そして、瞬時に街頭の三万は消え、押しつぶされた暗闇の底で五万の悲鳴は絶えた。

渦巻く黄色い煙がうすれると、広島は、はてしない瓦礫と燃えさしの堆積となった。

男E

一九四五年八月九日。

午前三時四十九分、原爆搭載機ボックス・カーは、テニアン島にいた。

闇に浮かんでいるその島では、極秘の光がにじみ、計器のように人間が動いた。

ボックス・カーは、テニアン島を離陸。爆撃目標、コクラである。

男C

小倉はその時刻疲れはて眠り続けていた。

地球はしのびやかに朝の光へむかって回転し、ゆっくりと朝が射しそめるはずだった。

しかし、小倉の街は厚い雲の下に息をひそめていた。

男C

頭上の六十分。ボックス・カーは、獲物を失ったアブのように、

向きを変えて小倉上空を飛び去った。

男E

作戦変更。

ナガサキへ急行せよ。ナガサキ上空で旋回を続けよ。

原爆は、搭載されたからには投下する。

男A

第三目標だった長崎は、雲の下に生きていた。

・「ニンゲンノ」は不安定感を出す。

・決然と言い出す。

・「広島」の「ビ」をはっきりと、

・「であった。」の後に少し間を置く。

・「そして、」は抑えた声で読み出す。

・「五万」を強調して。

・だんだんゆっくりと。

・「広島」の「ビ」に注意。

・充分間をとって。

・日付は、はっきりと読む。

・冷徹な気持ちで、淡々と。

・「光」の「ガ」は鼻濁音。

・「人間」の「ガ」注意。

・うねりを付けずに。

・ゆっくり読む。

・「しかし、」を意識して。

・「向きを去った。」を強調して。

・無線から聞こえるような無機質な声を意識して。

・「搭載し投下する。」をはっきりと。

・声を張って読む。

男群

オーオーオーオー

オーオーオーオー

男B

天ガ裂ケ 街ガ無クナリ

川ガ ナガレテイル

全員

オーオーオーオー

オーオーオーオー

男B

オオ ソノ真黒焦ゲノ滅茶苦茶ノ

爛レタ顔ノムクンダ唇カラ洩レテ来ル声ハ

「助ケテ下サイ」

トカ細イ静カナ言葉

男D

夜ガクル

女D

夜ガクル

男D

ヒカラピタ眼ニ

女D

タダレタ唇ニ

男D

ヒリヒリ灼ケテ

女D

フラフラノ

全員

コノ メチャクチャノ 顔ノ

男B

ニンゲンノウメキ

男B

コレガ コレガ人間ナノデス

人間ノ顔ナノデス

~~~~~  
(助ケテ下サイ)

・声にならないうめきを表現する。

・「オー」と四拍にのばして声を出す。

・二回とも同じ要領で

・「裂ケ」の後は一拍間をとる。

・「川ガ」の後も一拍の間。

・「川ガ」はの鼻濁音。

・あたかも地鳴りのように。

・先ほどと同様に繰り返す。

・「真黒焦ゲ」は「マッククロゲ」とはつきり。

・「滅茶苦茶」も「メチャクチャ」とはつきり。

・「爛レタ」は「タダレタ」

・「洩レテ」は「モレテ」

・△男B△が「助ケテ下サイ」と言った後に、△女

E△△女F△は同じ台詞を。

△女E△△女F△の言ったのを受けて「ト」。

・「ヒカラピタノ顔ノ」は壊れていく質感を意識して。  
・次の台詞「ニンゲンノウメキ」を引き出すために声を張って。

・「コレガ」の鼻濁音注意。

|    |                         |
|----|-------------------------|
| 男群 | (ピカーツ)                  |
|    | (ドーン)                   |
|    | (ガラガラ)                  |
|    | (ザアツザアーツ！)              |
| 女A | 私たちは、必死で屋外へ逃れ出した。       |
|    | そして、ただ一筋比治山へ、比治山へと向かった。 |
| 男B | コレガ人間ナノデス               |
|    | 原子爆弾ニ依ル変化ヲゴラン下サイ        |
| 女D | 水ヲ下サイ                   |
|    | アア 水ヲ下サイ                |
| 男D | ノマシテ下サイ                 |
| 女C | 死ンダホウガ マシデ              |
| 男C | 死ンダホウガ                  |
| 女B | アア タスケテ タスケテ            |
| 男B | 肉体ガ恐ロシク膨張シ              |
|    | 男モ女モスベテ一ツノ型ニカエル         |
| 男D | 水ヲ                      |
| 女D | 水ヲ                      |
| 男D | ドウカ                     |
| 女D | ドナタカ                    |

・それぞれの効果音を分担して、音を重ねていく。  
 ・(ドーン)と(ガラガラ)の間を少しとる。

・「一筋」の後、一瞬の間。  
 ・「比治山」は「ビジャマ」  
 ・間を考えて読み出す。  
 ・「コレガ」がカタカナで書かれていることを  
 念頭に入れて。

・一音一音をはっきりと。「水ヲ」タスケテ」ま  
 ではそれぞれ台詞の終わりの部分が重なるよ  
 うに読んでいく。

・「水ヲ下サイ」ではど渴きを意識して。

・「死ンダホウガ」では絶望感を意識して。

・「タスケテ」は絶えだえに。

・「膨張」は「ポウチヨウ」とはっきりと。

・「男」「女」という語をはっきりと。

・「水ヲ」ドナタカ」はそれぞれの台詞を懇願の  
 意を込めて。

男群

(死はほくたちに来なかった)

女群

(一気に死を飛び越えて魂になった)

全員

(われわれにもういちど人間のほんとうの死を与えよ)

男B

そのなかのひとりの影が石段に焼きつけられている

男C

(私は何のために石に縛られているのか)

(影をひき放された私の肉体はどこへ消えたのか)

(わたしは何を待たねばならぬのか)

男B

それは火で刻印された二十世紀の神話だ

いつになったら誰が来てその影を石から解き放つのだ

女A

時は一九四五年八月六日。真夏の朝の一時。

中央電話局休憩室。私は、電話交換手の一人としてそこにいた。

女A

ねえ、猛烈に暑いけえ、今度のお休み、どこか泳ぎに行こうやあ。」

女C

「ええ考えね。みんな行こうや、行こうや。」

女D

「どこへ行く?」

女A

「といつてもあまり遠くじゃね。」

女C

「どこか近い所でええ所ないかね……。」

女B

「もう交代の時間じゃあけ、また後で集まって決めようよ。」

女A

「じゃあさようしようね、さようなら。」

女群

「さようなら。」

後で会えるのを楽しみに、窓の外の気持ちよい空を眺めた瞬間。

・「一氣になつた」は前の台詞の終わりの部分に重ねるようにして。

・「われわれに与えよ」も前の台詞同様に重ねる。

・「われわれにもういちど」の部分は男声群が読む。

・「そのなかでいる」は前の台詞との間を充分とってから、ゆっくりと出る。

・△男C▽の台詞は、思い悩む人間をイメージして。

・「何のために」「どこへ」「何を」という言葉に意識を注いで読む。

・△男C▽と△男B▽との間は充分な間をとる。

・抑えた声で読み出す。

・文末「神話だ」「放つのだ」は、低く抑えつつも、聞き手に分かるように緊張して読む。

・「時は」は気分を変えて、明るい声で。

・会話の部分は、小学校の学芸会レベルにならぬよう、台詞の番でない人も会話の雰囲気想像し、会話をしている動作を入れてみる。

・「じゃあけ」はあまり強く読まない。自然に。

・「さようなら」ははらはらでかまわない。

・「窓の瞬間」は声をだんだん大きく。



題詠 『原爆記録』—— 広島・長崎の祈り ——

男E 一九四五年八月二日。

Guam島第二十航空隊司令極秘命令。

第一、リトルボーイ作戦。第二、ファットマン作戦。

爆撃目標、

第一、ヒロシマ。第二、コクラ。第三、ナガサキ。

男E 一九四五年八月六日。

午前二時四十五分、原爆搭載機エノラ・ゲイは、テニアン島にいた。

闇に包まれたその島では、極秘に目覚め、計器のような人間が動いた。

エノラ・ゲイ、テニアン島を離陸。爆撃目標、ヒロシマである。

女A 広島はその時刻疲れはて眠りのなかにいた。

地球はしのびやかに朝の光へむかって回転し、通いだす呼吸のように気流が動く。

ゆっくりと朝が射しそめる。

男E 広島、八月六日、午前八時十五分。原爆投下。

見えなくなりすべてが掻き消えた。

ヒロシマ神話

男B 失われた時の頂にかけのほって

何を見ようというのか

一瞬に透明な気体になって消えた数百人の人間が空中を歩いている

・△題詠Vの後は、充分な間をとって。

・日付、時間ははっきり発音する。

・「極秘命令」を強調して読む。

・「リトルボーイ」「ファットマン」は英語の発音を意識して。

・「ヒロシマ」「コクラ」「ナガサキ」は無機的な感じに読む。

・「六日」を「ムイカ」とはっきり発音する。

・淡々として、節をつけずに読む。

・自分が機械になったようなイメージで。

・やや抑えた声で読み出す。

・緊張感を持つて。

・朝日が出てくるイメージを思い浮かべて。

・「ゆっくり」とあるのでゆっくりと。

・「午前八時十五分」をはっきりと。

・「原爆投下」を強調。

・煙が消えて、辺りが見えてくる様子を想像して。

・題は抑えて読む。

・「失われた」というのか、までを一気に読み上げる。

・「頂にかけのほ」るイメージで。

・「何を」を強調して読む。

・主部をしっかりと認識して。

・「死は」を強調して。

して修正を加え、現在の形に仕上げた。ただし、まだまだ改善すべき点が多い。今後も、修正を加えていく所存である。人員は次のとおり。

|    |    |          |    |    |
|----|----|----------|----|----|
| 女A | }  | 広島担当の語り手 |    |    |
| 男A | }  | 長崎担当の語り手 |    |    |
| 男B | 男C | 男D       | 男E |    |
| 女B | 女C | 女D       | 女E | 女F |

### 三、群読の実際

台本の下段に示した指導上のポイントは、学生が読み誤ったり、読みにくそうにしたりした箇所について指導した内容を記したものである。これは、高橋・今井の二名が、学生の読んでいる実際の場面や、それを収録したビデオ・テープの再生をもとに、話し合って検討した。

この指導のポイントが中・高校生を指導する際にも、有効であると考えている。主なポイントは、次のようである。

- (1) 鼻濁音（語中のガ行音及び助詞の「が」↓ガギグケゴ）
- (2) サ行音を無声化しないこと
- (3) ハ行音の子音（H）を脱落させないこと

## 群読指導法についての試みⅡ

——『原爆記録』 広島・長崎の祈り』の実践をとおして——

\*<sub>1</sub> 高橋俊三・\*<sub>2</sub> 今井靖

\*<sub>1</sub> 群馬大学教育学部国語教育講座

\*<sub>2</sub> 群馬大学大学院教育学研究科国語教育専修

(一九九四年十月二十一日受理)

### 一、研究の目的と概要

本研究は、前回(注1)に引き続き、群読の台本を作成し、実際にその音声化を試みることをとおして、児童生徒を対象とした群読指導の方策を得ようとしたものである。

最近、小・中・高の各校種を通じて、群読の指導が盛んに行われてきている。しかし、実際のな指導となると問題点も多い。そこで国語教師養成のための講座である国語科教育法演習の授業をとおして、学生のテキストへの反応や音声化の実態を考察し、その指導や改善法を工夫する事によって、児童生徒のへの指導のあり方を探ろうとした。

### 二、群読台本の作成

群読は、複数で読む必要性のある作品の、複数で読む必要性のある部分を、複数の読み手で音声化する行為である。このような作品

や部分を決めることから、群読が始まる。高橋は、それを読み分かつと読み担いの活動とし、「学び合い」の効果が生まれるとしている。

(注2)

この観点から、台本は「原爆に関わる詩」を二二編(注3)選び、「構成詩」として作成した。「原爆に関わる詩」を扱った理由は次のとおりである。

- (1) 中学校・高等学校の教材として、多く採られている。
- (2) 詩は、短い文が連なっていて、音声化しやすい作品が多い。
- (3) 群読をする観点から見ると、複数で読む部分が多くある。

読み担いの方法は、分担者が一人ずつ一回は詩の中心的な読み手となるように配慮し、別に、詩と詩をつなぐ語り手を設定した。

その上で、一人で読む箇所、数人で読む箇所、群で読む箇所を作り、適宜配分した。

この台本は、原案を今井が作り、学生たちの実際の音声化をとお

---

群馬大学教育実践研究第12号編集委員

(委員長) 新井 哲夫

岩永 健司

小関 熙純

所澤 潤

---

群馬大学教育実践研究  
第 12 号

平成7年3月28日 印刷

平成7年3月28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 0272-20-7385

FAX 0272-20-7381

印刷 上武印刷株式会社

〒371 高崎市島野町890-25

電話 0273-52-7445

