

# 群馬大学

## 教育実践研究

第 16 号

1999年3月

イギリスの全国共通カリキュラム —— 歴史教育をみる ——	富所隆治	1
「地理学実験」における自然地理の野外学習について	山内秀夫	47
総合的な学習の教材開発の試み — 算数の視点から —	土屋 修・川島健治・西谷 泉	59
図形教材の一注意（余弦公式の周辺で）	村崎武明	73
化学薬品に関連する日用品の安全な取り扱い指導法の提案	萩原潤子・飯塚 健	81
群馬県教育会機関誌掲載の理科関係記事（Ⅳ） ～ 低学年理科特設の主張と実践、戦時体制下の理科教育論、理数科理科の誕生とその実践等 ～	富樫 裕・黒岩祐一郎	97
音楽教育における技能習得学習法の研究 —— 共通課題による歌唱技能習得学習の実践活動を通して ——	松原隆介・吉田秀文	117
ポピュラー音楽の教育的価値 — 文化人類学的見地から —	塚本靖彦・笹井邦彦	133
美術教育雑誌に見る鑑賞指導の研究 — 過去30年間の事例を基に —	大橋真帆	145
ダンス領域における実践的授業スタイルの導入と成果 —— 感想文の分析から ——	松本富子・仁井田千寿・金子直子	155
身体を考える体育実践の試み 第一報 ～ 大学体育における事例報告～	周東和好・福地豊樹・新井淑弘	175
生徒の関心・意欲の喚起を目的とした技術科教育用教材の開発とその評価（Ⅰ） —— 木材の圧搾実験の場合 ——	加藤幸一・大野 稔・市川 一	191
Communicative English Language Education in the Philippine Setting Alfredo Santos Sagum, Takeo Shimizu		205
英語における情報展開のテキスト構造と機能：(2)「結束構造」の中のDemonstrative reference/ Comparative reference について	宇野真知子・石田洋子・清水武雄	221
A STUDY OF POSITIVE ATTITUDE TOWARD COMMUNICATION IN EFL (2)*	Takayuki TSUKUI, Minoru TAKASHIMA	233
On Wide-Scope Readings of <i>Even</i> *	Kazuo Shindoh, Yoshimitsu Kanai	255
EFFECTIVE MANAGEMENT IN PROJECT-BASED WORK	Jeff A. Contreras	267
GOING AGAINST THE GIANT THE CASE OF HAWAIIAN LANGUAGE	Midori Nakahara, Leonid Yoffe	283
数学的な考え方に焦点をあてた指導計画の作成 —— 養護学校における「考え方」発展の地図の作成と利用 ——	高橋 玲・浦崎源次	297
児童期から思春期にかけてのコンピテンスの発達の变化 —— 縦断的資料の分析 ——	藤崎真知代	311
外国語学習者における短期記憶と理解との関係の発達の容変に関する横断的研究	黒沢 学・山口陽弘	327
教育実習の事前・事後指導の内容、方法等に関する全国調査	谷 冬彦・所澤 潤・古屋 健	341
教育学部説明会の記録と考察（その4）		371

群馬大学教育学部

附属教育実践研究指導センター

# 群馬大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要執筆要項

[制定 昭60.9.11]

改正	昭61.5.28	昭62.7.1	昭63.9.14
	平3.7.22	平4.7.8	平5.7.21
	平7.7.1	平8.7.11	平9.11.5
	平10.7.1		

群馬大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要（「群馬大学教育実践研究」）は、主として教科教育及び教育実践に関する論文を掲載することとし、執筆の細部については以下によるものとする。

## 1 執筆資格

- (1) 単著の執筆者は、本学部専任教官および本学部外国人教師のほか、本学大学院教育学研究科学生、同研究科研究生及び同研究科で修士の学位を得た者とする。ただし、本学部専任教官以外については、下記の条件を満たさなければならない。
  - 1) 外国人教師が執筆者である場合を除き、指導教官又は元指導教官から本紀要編集委員長に宛て、文書による掲載の推薦があること。
  - 2) 掲載に必要な経費の全額（1頁当たり単価×頁数＋特殊印刷経費）が、外国人教師にあつてはその個人研究費から、その他にあつては指導教官又は元指導教官の個人研究費から支出されること。
  - 3) 同研究科で修士の学位を得た者の執筆する論文については、修士学位論文を改稿したもの、又はその一部分を改稿したものであること。  
ただし、原稿受理の時点で同研究科研究生として在籍している場合はこの限りでない。
- (2) 共著の場合、執筆者には本学部専任教官又は本学部外国人教師を含むものとする。ただし、外国人教師のみを含む場合にあっては、(1)の2)によるものとする。
- (3) 筆頭執筆論文は、1人1編までとする。

## 2 原稿の形式

- (1) 原稿は完全原稿にして、投稿票を添えて提出する。
- (2) 本文の部分は、以下のとおりとする。
  - 1) 長さは、400字詰め原稿用紙44枚以内を原則とする（表題、欧文要旨、図版等も含む。紀要約12頁分に相当）。超過頁分にかかわる経費については個人研究費より負担。  
欧文の場合、仕上がり頁数で前記に準ずる。
  - 2) ワープロによる原稿は、横書きの場合42字×35行、縦書きの場合31字×23行（1段組又は2段組）で印字することを原則とする。手書きの場合は20字×20行でもよい。
  - 3) ワープロ原稿の場合は、別途に文字情報をフロッピーディスクに入れて提出することが望ましい。
  - 4) ワープロ原稿の場合に、感熱紙による提出は認めない。
- (3) 原稿の1枚目は表紙とし、表題、著者名、所属研究室名等を下記順序で記入する。
  - 1) 表題
  - 2) 著者名
  - 3) 所属研究室名
  - 4) 原稿提出年月日
  - 5) 欄外表題は25字以内とし、投稿票の所定欄に指定する。
- (4) 論文には、和文又は欧文による要旨を付すことができる。  
要旨は、和文の場合400字程度、欧文の場合200語程度とし、欧文の場合には上記1)～5)を欧文で付する。
- (5) 投稿者は、必ず原稿、フロッピーディスクのコピーを取っておく。

## 3 図、表、写真

- (1) 図は、印刷用版下を提出するものとする。写真は白黒のものに限る。
- (2) 図、表、写真は別紙とし、本文の欄外に挿入位置を指定する。  
図、表、写真には、それぞれ図1、図2、…等のように通し番号を付け、必ず縮小率、天地を指定する。
- (3) 図、表、写真の説明は別紙に書く。

## 4 校正

- (1) 校正は、著者が責任をもって行うものとする。
- (2) 校正は、誤植の訂正を原則とし、語句、文章の加除はしないこととする。
- (3) 校正は、原則として二校までとする。

# イギリスの全国共通カリキュラム —— 歴史教育をみる ——

富 所 隆 治

群馬大学教育学部社会科教育講座  
(1998年10月22日受理)

## The National Curriculum for History in England

Takaji Tomidokoro

*Department of Social Studies Education, Faculty of Education, Gunma University  
Maebashi, Gunma 371-5810, Japan*

### 目 次

I 国際経済競争と教育改革	2
(1) 国際経済競争を反映する欧米の教育改革	
(2) “イギリス病”克服の処方としての教育改革	
II イギリスの全国共通カリキュラムの設定	4
(1) 公立学校における全国共通カリキュラムの設定	
(2) 全国共通カリキュラムとは	
(3) 共通カリキュラムをめぐる議論	
(4) 教育の機会均等と多文化教育への傾斜	
III 歴史の共通カリキュラムと教科書	8
(1) 全国共通カリキュラムの特徴	
(2) 教科書の対応	
(3) 教科書の構成の具体例	
(4) ヨーロッパ文明優越観からの脱却と残された課題	
参照・参考文献資料一覧	
添付資料：歴史のためのナショナル・カリキュラム全文	

## I 国際経済競争と教育改革

### (1) 国際経済競争を反映する欧米の教育改革

“こどもたちの学校教育が過剰だ、負担が大きすぎるといわれたのは遠い昔のことではない。詰め込み教育の弊害を指摘する声はなお強い。だがグローバルゼーション（経済地球化）を迎え、最新世界各国政府の態度は変わってきた。教育の国際競争時代が始まる気配なのである。”  
—共同通信社編集顧問の林 雄一郎氏《上毛新聞平成9年4月23日》より—

実際、21世紀の学校の教育内容について教育課程審議会はこの6月22日に「審議のまとめ」を公表し、このなかで「ゆとりの中で生きる力をはぐくむ」との方針のもとで小・中学校の教育内容を現行より3割前後減らし、基礎的な内容を全員に身につけさせることに主眼をおくことを明らかにした。もとよりこれは「総合的な学習の時間」に自からの課題発見と意欲的な学習の効果を期待するものであり、新たな成果が望まれる。ひるがえって、欧米諸国の教育に目をやると状況はかなり違ってくる。

クリントンは二期目の最優先課題として、減税措置による大学教育の一層の普及、基礎学力強化のため小学生を対象に国語の「読み方」、中学生を対象に数学の学習成果を評価する全国統一テスト制度の導入、全国小・中・高校の児童・生徒がインターネットにより知識や情報入手できるシステムの完成および今後十年間に優れた教員を約200万人育成することを掲げた。

フランスではシラク大統領が自国のこどもの教育水準の低さを問題としているが、国民教育省は、生徒の多様な学力に応じた柔軟な教育課程編成の在り方を探求しており、その一環として1992年から全国一斉に初等教育改革を実施した。イタリアではEC統合と急激な社会変革・技術革新を背景に全般的な教育制度の改革の必要に迫られている。1989年には、それまで教育全般にわたる行政を担当してきた教育省から、高等教育行政を分離させ、大学・科学技術研究省を創設したが、これも科学技術の進歩に対応しうる研究機能を有する大学の発展を促進するためといわれる。1990年には初等教育と高等教育の制度改革が行なわれ、前者では将来における継続教育の基礎として、また就学前教育から前期中等教育までの円滑な修学を可能とする教育機関として位置付け、教員組織の拡充（教員の増配）がなされた。また現行8年の義務教育期間の延長が提案されている。ドイツでは財界指導者が学校教育の水準の低さに警告を出しているという。

林 雄一郎氏の指摘するように、西側工業先進国が、教育水準を問題にしはじめたのは、急速に進むグローバルゼーションの影響によるところが大きい。たしかに、世界単一市場を目指し、巨大競争時代にはいると、知的水準の高い労働力の需要が飛躍的に増大する。企業の合理化で各国とも失業が増えるが、一方で、コンピュータを操作し電子情報時代に対応できる労働者が不足してくる。先進工業国では、製造業から知的サービス業へ雇用が移っていくが、知的水準の高い労働力が要る。

ここへきて、アジアは通貨危機に見舞われ、西側先進国に対する追い上げも頓挫しているが、

東アジア、東南アジアなどの新工業国には知的水準の高い労働力がある。

林氏は、欧米先進諸国が自国の労働力の教育水準を問題にし始めた最大の動機が、この「アジアの脅威」であると指摘し、一昨年秋に公表された国際教育到達度評価学会の調査報告が欧米諸国に与えた衝撃のほどを数値で示している。ちなみに、41の国・地域の児童・生徒を数学、理科の共通問題でテストしたこの調査で、上位を占めたのは日本やアジアの工業国、欧州ではチェコやスロバキアなど旧東欧の国々であった。米国は数学で28位、理科で17位、フランスは数学が13位、理科28位、ドイツは数学23位、理科19位。いずれも、二流の成績である。原因については、教育支出、学校教育時間、生徒の過密度のいずれも関連がない。あるいは基礎教育の方法に理由があるのではないかと推察し、欧米各国が日本などの基礎教育の方法を研究しようとしているだと報じている。

しかし、欧米諸国が自国の教育水準の低さを意識し、問題にし始めたのはこの調査結果を待つまでもなく、すでに1970年代から1980年代には自国の経済の落ち込みと教育の在り方との関連が問題にされ、教育改革はグローバル化する国際経済のなかで苦境を打開する優先課題になっていた。ここでは、凋落の激しいイギリスをみていくことにしよう。

## (2) “イギリス病” 克服の処方としての教育改革

1870年ごろの大英帝国は、七つの海を支配し、世界にまたがる自由貿易で繁栄の絶頂に達していたが、今世紀初頭にいたっても、なお世界の指導勢力であった。「世界の工場」であり、工業製品の主要な輸出国であり、そしてロンドンの世界の金融の中心で、世界最大の債権国であった。世界史上最大の植民地を支配した。

今日、イギリスは「世界の銀行、世界の工場」としての覇権をアメリカに譲り渡したばかりでなく、ヨーロッパ共同体のなかの4ないし5の主要国家のひとつにすぎず、共同体を構成する12の国家のうちもっとも豊かな国では決してない。1995年の統計でひとりあたりの国民総生産をみると、イギリスは20位で、日本の半分以下、イタリアやオーストリアにも及ばない。とりわけ、1973年のオイルショックを契機として、深刻な国際収支の悪化、ポンドの切り下げ、高い失業率はイギリス産業の国際競争力の低下を露呈した。ハーバード・ビジネス・スクールのマイケル・ポーターの著書『国家間競争の利点』（1990年5月）によれば、イギリスは「ヨーロッパの新たな病人」だという。H.パーキン教授が指摘しているように、ポーターはこれまでの多くの観察者たちと同様、イギリスの経済力・政治力の相対的な低下という「イギリス病」を、教育制度の欠陥に関連づけ、教育制度の再建は最も緊急を要する課題と捉えているのである。(H.パーキン教授講演集「イギリス社会と高等教育」1993 広島大学大学教育研究センター)

もとより、パーキンは高等教育を対象としているのであるが、イギリスの教育全体にかかわる本質的で核心的問題を提起し、注目すべき改革への処方箋を提案している。いわく、大学はつい近年までずっと、主として支配エリートおよびかれらに奉仕する専門職のための機関で、経済発展のものではなかったのである。イギリス病は経済的凋落ではなく、回復能力の欠

如であり、凋落と感じられていないことである。なぜか。問題は高等教育の過度の専門化とエリート主義と階層意識に由来する。処方第一は、イングランドの文化を近視眼的な個人主義の理想から、開かれた自己意識に変化させること、すなわち、階層間の葛藤より相互協力の方がずっと利益をもたらすことを学ぶべきであるという。国民間、とりわけ経営者と労働者との間における相互信頼と尊敬こそ、最善の自己愛だということ学ぶことである。そして、このことはカレッジでの教育よりずっと以前の段階、つまり初等学校や中等学校で始められねばならない事柄であろうという。第二に、過度の専門分化に終止符をうち、より幅広い基礎教育を導入することであるという。この点、全国共通カリキュラムを目指して改革されつつある現在の動きは、正しい方向へ向かっての一里塚であるが、しかしあまりに複雑すぎて、実施に際し教師に負担をかけ過ぎると懸念する。第三に、そして最後に必要なことは、イギリスの社会と教育においてみられる、異なる社会階層間の差別・分離政策をやめることであるという。いわく、その実現は何にもまして困難なことである。エリートの大半は一労働党の主だった政治家でさえ—その子弟を私立の学校へやっている。そしてこのことをやめさせる民主的な方法を見つけることは、ほとんど不可能である。結論的には、現行システムから最大の恩恵を被っている者がそれを換えようと望むのは奇跡に近いと、改革の困難さを訴えている。イギリス病の精確な診断と処方を手にしたパーキン教授の苛立ちさえみられる講演の内容である。

## II イギリスの全国共通カリキュラムの設定

### (1) 公立学校における全国共通カリキュラムの設定

1970年代の急激な経済力・政治力の後退のなかで、イギリスでは教育の目的自体の問い直し、教育制度の再建が緊急の課題になった。1944年法以来の“個々の子どもの全人格的な成長・発達”のための教育という理念から、“市場において何らかの形で直接役立つ”教育という理念へと教育に対する考え方も大きく転換した。こうした発想の転換は保守党に限られず、労働党のキャラハン首相も教育に対する経済的・社会的要請をうけて1976年教育大討論を始めた。すでにこの時全国的なカリキュラムの必要性が認められていた。さらに、1979年にサッチャー政権が誕生するや、自由主義経済を信奉する新右翼（New Right）台頭の圧力をうけつつ、イギリス経済の再建と活性化のための施策を推進したが、1988年の教育改革法はその一環と位置づけられた。同法はイギリスの教育制度を根本的に変えるものといわれるが、その第一の特徴は、地方教育当局の権限を大幅に縮小する一方、政府（教育科学省）の権限を強化し、初等・中等教育における全国共通カリキュラムの策定及び改訂の権限などを与えたことである。第二に、教育における市場・競争原理を強調し、学校運営に関して各校の裁量権を拡大すると同時に、親の学校選択権を保障するため、学校の入学定員を拡大する措置がとられたことである。第三に、カリキュラムについて全国共通の基準を定めることとしたことである。もとより1988年の

教育改革法は、196条からなるきわめて包括的な法律で、ナショナル・カリキュラムとナショナル・アセスメントのほか、学校選択の自由、財政と人事、補助金維持学校、高等・継続教育、地方立高等・継続教育機関の財政と管理、ロンドンの教育などが規定されているが、ここではカリキュラムを対象に紹介したい。

## (2) 全国共通カリキュラムとは

教育改革法は従来中央政府・地方教育当局・学校のパートナーシップに基づき学校に委任され、個々の学校が校長の下で独自のカリキュラムを編成してきたのを改め、わが国の学習指導要領にあたる全国に共通のカリキュラムを設定したのである。すなわち、すべての公立学校の児童・生徒が共通に学習する教科（数学、国語及び理科の3教科を中核教科とし、さらに歴史、地理、技術、音楽、体育及び現代外国語〔中学のみ〕の7教科を含めた10教科を基礎教科として、必須教科とした）を定め、それぞれについて一定の年齢段階（5～7歳、7～11歳、11～14歳、及び14～16歳）ごとに共通の到達目標、学習プログラム及び評価基準を教育科学大臣が設定し、同大臣が各段階の終了時に学習の達成度を確認するため評価を実施することにした。明らかに、従来の学校・地域の特性に応じた教育から政府の手による全国共通の基準の設定によって、地域間・学校間格差を是正し、学力水準の確保をはかる教育への転換である。日本などの基礎教育の方法を参考とし、教育の効率性に着目して、国際競争を意識した改革であることは間違いない。なお、1995年には改訂された新しいカリキュラムが定められ、第10～11学年については1996年から実施に移された。

1988年の教育改革法によれば、イングランド、ウェールズおよび北アイルランドにおけるすべての公的財源を提供されるすべての義務教育学校は全国カリキュラムに従う義務を負うことになった。普通には公立学校として知られているが、生徒の90%以上が在籍している。ほとんどの地域で5歳から10歳の子どもは「プライマリー・スクール」（小学校）に通い、ついで11歳から16歳の生徒は「セカンダリー・スクール」（中学校）に進学する。

全国カリキュラムは生徒が学習すべき教科、教えられるべき学習内容および生徒が達成すべき基準を明らかにしている。それは生徒が成人して勤労生活で必要とされる資質や技能の発達に役立つ広汎かつ均衡のとれた教科を包括している。

義務教育は上記4つのキーステージと呼ばれる時期に分けられている。後に別掲した「全国共通カリキュラム」を参照されたい。

キーステージ1および2の生徒は英語、数学、科学、デザインと技術、歴史、地理、美術、音楽、および体育を学ぶ。キーステージ3の生徒はこれらすべての教科に加えて現代外国語を学ぶ。キーステージ4の生徒は英語、数学、科学、体育、技術および現代外国語を学習しなければならない。さらに生徒に彼らが欲すれば職業コースを学べる選択と機会が与えられる。

各キーステージでの各教科には学習プログラムによって生徒が教えられべき達成目標が明らかにされ、また生徒のパフォーマンス（成績：達成度）の期待される基準が設けられている。

## キーステージの該当年齢とカリキュラム

	英 語	数 学	科 学	体 育	技 術	近 代 外 国 語	歴 史	地 理	音 楽	美 術
キーステージ1 5～7歳	○	○	○	○	○		○	○	○	○
キーステージ2 7～11歳	○	○	○	○	○		○	○	○	○
キーステージ3 11～14歳	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
キーステージ4 14～16歳	○	○	○	○	○	○				

全国共通カリキュラムに付随してその評価手段としての標準評価課題 (Standard Assessment Tasks, SAT) が導入されたが、SATの下で生徒には、7歳、11歳、14歳、16歳の各キーステージ終了段階でテストが実施され、その結果は学校単位の成績として公開されることになった。

1998年9月からイングランドおよびウェールズの小学校のカリキュラムは読み書きと算数の教育に集中することを学校に認める修正が決められた。他のキーステージの教科は継続して教えられることになる。

ウェールズではウェールズ語の教育がカリキュラムの中核である。北アイルランドではカリキュラムは宗教教育と6つの広領域学習：英語、数学、科学と技術、環境、社会および創造的学習から構成されている。それはまた6つの小学校教育課程に交差するテーマ：相互理解のための教育、文化遺産、健康教育、情報教育、経済の通曉と職業教育を含む。

スコットランドでは公立学校のカリキュラムは法令で規定されていない。代わりに教育大臣は学校とスコットランドの地方教育当局に国の助言と指導を与える。5-14歳の発達プログラムの下に5-14歳の子どもは学習目的、扱われるべき範囲および生徒の学習が評価され、報告されるべき方法を明らかにしている全国ガイドラインに基づく広汎かつ均衡のとれたカリキュラムを学ぶ。プログラムの中心目標はすべての生徒に幅広さ、均衡、一貫性、継続性および進歩を獲得させることであるという。スコットランドでは14-16歳の生徒は一般に標準級 (試験) のために学習し、職業科目で国家資格証明を得ることもできる。

## (3) 共通カリキュラムをめぐる議論

「教育改革法案」の審議にあたり当時の教育大臣ケネス・ベーカーは、“現在の教育システムは、バトラーの1944年法によってもたらされた枠組みのうえに、40年以上にわたって機能してきたが、いまや、そのシステムに、新しい生命を吹き込むときがきた。……ここ10年ほどの間にめまぐるしく変化しつつある社会の要求に敏感に対応してきたとはいいいがたい。この法案は、国民の学力を向上させ、選択の幅を広げ、よりよく教育されたイギリスを産み出す、新しい枠組みを作り出すであろう。”と教育改革の意図を明らかにした。志水宏吉氏の指摘するように、1988年の教育改革法は、「中央集権化」というカンフル剤によって教育界の活性化をはかろう



とした、危機に立つ政府の起死回生策と見ることができよう。それは第三次サッチャー政権の切り札として、知識人や教育関係者の声をほとんど無視して強引に導入されたという。

それでは、労働党はどのような立場をとったか。1989年5月18日に発表された教育改革案によると、労働党も保守党同様教育水準の向上を最大の目標として、そのために全国共通カリキュラムの創設と教員の資質向上の2点を同様に重視しているが、これらの目標を達成する具体的手段は、サッチャー政権とは異なり、単に全国共通のテストの結果だけで児童・生徒の学習到達度および学校の教育成果を測定することや、教員の資質の向上のために、教員の不足を理由に安易に臨時免許を与えることに反対したのである。また、全国共通カリキュラムの中核教科の指定は異論を唱えていないが、基礎教科の内容については、その大部分の決定を各学校の裁量に任せ、全国共通に履修する部分は必要最小限にとどめるよう主張している。

全国カリキュラム導入過程では、各教科の作業グループに中央政府やニュー・ライトの圧力がかけられた。例えば歴史では、後で指摘するように歴史的思考を重視した中間報告に対し、サッチャー首相らが英国史を重視し知識（人物や事件）を記憶させるように変更を求めたといわれる。その背後には、生徒の自主性を尊重し、発見や創造性という概念を重視する進歩主義教育思想こそが、国民の学力低下の元凶であるとする見方をとる政府の基本姿勢が存在しているといわれる。

カリキュラム導入後もSAT（標準評価テスト）の試行の中で全国カリキュラムの規定およびSATの要求が余りにも詳細であり、教師への負担が過重なもとなっていることが明らかにされた。そのため、カリキュラムの内容の変更など修正がなされている。今後SATの改訂がなされるものとみられる。ともあれ、試行錯誤で果たしていかなる成果が生まれるか、見定めるには時間の経過が必要であろう。

#### (4) 教育の機会平等と多文化教育への傾斜

なお、全国カリキュラムの導入とも関連して、今日イギリス政府は国家のもっとも基本的な政策として、児童・生徒に機会の平等を堅く約束し、その政策とプログラムが彼らの十分な潜在能力を開発するために雇用、教育ないし訓練を押し進めるよう規定している。特に教育における性差別、人種差別や障害者差別の行なわれないことを法令をあげて保証している。<sup>注)1)</sup>

これと関連して、従来のアングロサクソン本位・人間中心主義の伝統的教育は多文化教育・環境保護教育へと転換の道をとりはじめている。

第二次世界大戦後、イギリスはカリブ海諸島、南アジアやアフリカから移民を受け入れてきたが、1970年代以降のマイノリティー人口の増大と種々の社会問題の発生にともなって、イギリスが多民族・多文化社会であるという一般の認識も拡大し、マイノリティーの文化を理解・受容することの必要性が提唱されるようになった。1996年白人以外が332万5千人で全人口の5.9%を占める比率は他国と比べてさほど高くないのであるが、アングロサクソン本位の教育に多文化教育の導入が始められた。移民の子弟に対して、学校教育では第二言語としての英語

教育を中心とした対応がとられてきた。1970年代中頃から80年代にかけて次々と発表された一連の政府・教育科学省の公式文書では、現代社会における人種的・文化的多様性の理解が重要な教育目標である、と繰り返し強調された。1989年6月に行なわれた欧州議会の選挙に備えてイギリスの各政党が選挙綱領を発表した。その中でも労働党は詳細な教育改革案を提示しているが、多文化教育に関して次の三点を提言している。第一に、教育課程の多文化化の推進。全国共通カリキュラムに多文化教育を含めることを法律に規定する。第二に、マイノリティーの教員の増加。マイノリティーの教員を優先的に採用するとともに、教員養成課程にマイノリティーの学生を積極的に受け入れるよう奨励する。第三に、イスラム教の有志団体立学校の認可。イスラム教の団体が運営する学校を、地方教育当局から運営費が交付される有志団体立学校として承認する。マイノリティーに対する補償教育にとどまらず、白人の異文化理解教育の推進を求めている。

また、1990年9月に環境省が公表した「この共通の遺産」と題する環境白書は環境教育の推進を訴え、全国共通カリキュラムにおいて、理科や地理の教科を通じあるいはいくつかの教科にまたがるテーマを設けることにより、環境に対する意識を高める必要性を指摘するとともに、教員に対する環境問題についての現職教育への助成等を提案している。これに応えて、同年10月には全国共通カリキュラム審議会が環境教育に関する手引書を公刊した。

### Ⅲ 歴史の共通カリキュラムと教科書

#### (1) 全国カリキュラムの特徴

イギリスの歴史教育で特徴的なのはアメリカが自国史と世界史を教えていくのに対して、自国史中心主義をとっていることである。自国史即世界史といった意識がいまだに強いようである。帝政ロシアの発展とか明代以降の中国近・現代史やアフリカの民族解放運動、ラテン・アメリカの世界、開国前の日本などは全く顔をみせない。イギリスの発展とかかわるテーマだけを取り上げている。<sup>注)(2)</sup> 沖氏の指摘によれば、全国カリキュラムの導入過程で作業部会に中央政府やニュー・ライトからの圧力がかけられた結果、キーステージ1の学習の領域の2や3でイギリス史から引き出される人物や諸々の出来事、例えば、支配者、聖人、芸術家、技術者、探検家、開拓者などの著名人、著名な地方的また全国的出来事、具体的には百年祭、宗教的祝典、記念日、火薬陰謀事件、オリンピック競技などを記憶させるよう変更が加えられたという。

キーステージ2および3のキーエレメント2の歴史的知識と理解の範囲と深さで学習される社会の社会的、文化的、宗教的かつ人種的多様性について留意する点、多文化教育への傾斜が示されている。またキーステージ2の学習ユニット3に社会の異なるレベルにある男や女や子どもたちの立場を尊重する視点で教えるよう指示されていて、従来の支配層の成人男子本位の歴史からの離別をみせている。

カリキュラムの設定はあくまでも学習領域ならびに関連した歴史認識の開発が規定されているにとどまり、しかも大枠を規定しただけであって細部については言及されていない。教え方にいたっては生徒の能力に応じた形でなされるべきであるとのみ記して、従来と同様に教師の裁量と工夫に委ねられている。アメリカの歴史のための全米基準が歴史学習の目標を歴史的理解と歴史的思考の育成においているのと比べ、歴史教育の目標が定かにされていないといつてよい。歴史の見方や考え方は教師に委ねられているといえよう。

## (2) 教科書の対応

それでは全国カリキュラムの設定に教科書はどのように対応しているであろうか。イギリスは本来自由発行・自由採択制を原則とする国である。木村 浩氏の調査によれば、今回の基準化により、教育図書出版社は基準に沿った改訂版の発行に追われることとなった。全国カリキュラム初年度は、それまで継続発行してきた教科書の表紙に、新たに、例えば「歴史・キーステージ3」と印刷して、内容上の改訂を最小限にとどめるか、もしくは無修正で発行した出版社も少なくなかったという。

イギリスの教科書出版社のなかでも広く信任され定評のあるロングマン社は全国カリキュラムのキーステージ3の学習ユニット1～6用にジェームス・メーソン作成の“A Sense of History”というシリーズを発行している。このシリーズのメリットについて1998年のカタログは次の4点をあげている。

- ① 物語情報と資料のすぐれた配合がシリーズを“知識”の重視に対応するのにふさわしくしている。
- ② シリーズ本は教師が歴史的探求と編成と伝達の重視に対応するのに役立つ。
- ③ 全国カリキュラムで求められているすべてのキーエレメントを十分に網羅している。
- ④ 明確にかつ簡単な仕切りで目をひくアクティビティ、自習問題と重要情報でレイアウトされた各頁で色彩豊かに美しくかつ入念に教科書を仕上げています。

ちなみに、このシリーズの教科書と紹介文を下記に掲げてみたい。

学習ユニット1 中世諸王国：ブリテン1066-1500に対応する教科書と紹介文は

### **Medieval Realms by James Mason**

イギリスとヨーロッパの資料の豊かな多様性はこの時代の人物を通じて中世の時代の重要な出来事、観念や概念に生命を与える生き生きとした絵図を描く。

中世の専制政治、社会や文化についての観念がはっきりと説明される。生徒は中世の世界、それがいかなるもので、いかに働いていたか、という現実を発見するよう促される。

学習ユニット2 連合王国の形成：諸王、議会および国民に対応する教科書と紹介文は

### **The Making of the United Kingdom: Crowns, Parliaments and Peoples by James Mason**

イングランドにおけるチューダー王朝の創設から連合王国に対するハノーヴァー王家の支配にいたる興奮と、しばしば危険な時代を通しての明確かつ情報豊かな手引きを提供する。

生徒はイギリス諸島の人々とそれらの支配者たちとの絶えず変化する関係と彼らの生活に影響した社会経済的、宗教的また文化的変化を究明するのに多様な刺激的資料を用いるよう促される。

学習ユニット3 1750-1900頃のブリテンに対応する教科書と紹介文は

**Expansion, Trade and Industry by James Mason**

1750-1900年の間の約150年にイギリス諸島の人々の生活を変えた急激な変化を探求する。

工業、貿易およびイギリス帝国における発展がはっきりと解説され、説明される。問い掛けと事例研究で生徒は国家の社会的、政治的、宗教的また文化的な生活へのこれらの変化の衝撃を究明するためにきわめて広い範囲の資料を用いることができる。

学習ユニット4 20世紀の世界に対応する教科書と紹介文は

**Britain and the Great War by John Robottom**

第一次世界大戦は19世紀と20世紀の間の分水嶺を形成した。本書はイギリスとその帝国内の人々と、またその後の世代に—政治的に、テクノロジー的にまた社会的に—戦争が与えた衝撃を考察する。情報からの説明は視覚的また文字的資料の豊富さを通じて生命を与えられる。

**The Era of the Second World War by Josh Brooman**

第二次世界大戦の原因をそれに先行した緊張、恐怖および非難の応酬の起源から、ホロコーストによってもたらされた恐るべき苦難と当時と戦後の時代における社会の再建に際しての個人と国家に及ぼす戦争の影響に至るまでを探求する。

書物全体を通じての視覚的また文字的資料が注意深く調査され、多くが学校のテキストに初めて登場している。

また **“A Sense of History”** と一緒に使うのに役立つのが次の書物である。

**The Twentieth Century World by Josh Brooman**

いままでのところ今世紀には241もの戦争があり、9900万人を殺したが、戦争は我々の生き方、統治の仕方、社会と仕事に大きな変化を導いた。それらがどう始まり、それらのなかで何が起こり、人々の生活をどう変えたかを扱う。

第一次・第二次世界大戦のほか、戦時のイギリス婦人、ナチ・ドイツ、戦争とインド帝国の終焉という三つを焦点とする学習課題をふくむ。

学習ユニット5 1914年以前のヨーロッパ史における一時代ないし転換点に対応する教科書と紹介文は

**The Roman Empire by James Mason**

いかにしてローマは帝国となったか？ ローマの保護下に生きようと欲したものは何であったか？ イギリスやヨーロッパにおける帝国の遺産とは何であったか？

ジェームズ・メイスンはこれらの疑問を解明し、生徒に自らのためにローマ帝国の性質と程度を発見する余地を残す。どのようにそれは支配され、どのようにそれは成功し、また没落したか。

工芸品、建造物や考古学的遺物を通じて、著者はローマ人によって統治された多くの異なる人々と階級の生活を再構成する。彼は宗教の性質といかにそれが変化したか、また今日なおも見ることのできる大きな技術的事績を探求している。

**Italian Renaissance by Martin Roberts**

イタリア・ルネッサンスの複雑さが個人の芸術家や思想家と彼らが生きた場所と時間を通じてはつきり説明される。

著者は贅沢な挿絵と文字資料を囲んで活き活きした語り口で構成する。彼は後援の概念、富と創造力の豊かさと芸術、科学および観念のなかで達成された偉大さの間の関連を探求する。

**Reformation and Counter-Reformation by Carol White**

宗教改革と反宗教改革は16世紀のヨーロッパを分けて展開した宗教闘争を考察する。それはローマカトリック教会との不満がいかにいくつかの国に生まれて他の国に生まれなかったのか、新教の成長、いかに支配者と諸侯が彼ら自身の領地の宗教に影響したか、いかに若干の個人が改革の潮流のもつ衝撃と思想を形成したかを検討する。

**Revolution in France: The Era of the French Revolution by Josh Brooman**

18世紀の末とナポレオンと彼の帝国の興起と没落に際してフランスを揺るがせた動乱期を考察する。

時代の基本的な社会的不平等から、革命それ自体の出来事を通じ、ナポレオン・ボナパルトの生涯にいたるこの時代の歴史は想像をかきたてる驚くほど多様な史料の列挙を通じて生命を与えられる。

最後に、ナポレオン・フランスの最終的没落にもかかわらずフランス革命とナポレオン時代の遺産はわれわれとともにあることが想起せしめられる。

学習ユニット6 ある過去の非ヨーロッパ社会に対応する教科書と紹介文は

**Imperial China from the first Emperor to Kubilai Khan by Josh Brooman**

初代皇帝からモンゴル征服にいたるこの驚くべき国家の生活、時代と文化の魅力的説明。

アプローチは生き生きとまた面白い。本には生徒を楽しませ、また興味をそそる多くの異なるタイプの資料を盛り込んでいる。生徒は帝政中国の多様性と功業を発見し、その時代の中国と西洋の国家における生活と出来事を対比するよう促されるであろう。

**The Plains Indians by Rosemary Rees and Sue Styles**

平原インディアン你的生活様式と19世紀を通じて北アメリカで新しい生活を求めたヨーロッパ人と他の人たちの野心ならびに衝突する文化のこれに与えた影響についての詳細な学習である。

これが北、中央および南アメリカの異なる現地人と15、16および17世紀のヨーロッパ人の探険とアメリカ植民に与えたこれらの人たちの影響を見ることによって歴史的脈絡を明らかにする。

キーステージ3（11–14歳）で学習ユニット1～6にあたる教科書11冊（補充1冊）が用意されている。教科書は豊富な資料（写真や図版や地図など）を盛り込んでいて、しかもそれに

関連したアクティビティによって生徒が自学・自習できるようになっているので、日本の教科書と性格が違っている。

### (3) 教科書の構成の具体例

上記ユニット3の教科書であるジェームズ・メイソンの『膨張、貿易と工業』をみることにする。この教科書の初版は1993年、ここでは1998版を使用。

#### 内容構成

- 1：水晶宮（1851年の大博覧会用にロンドン郊外に建てられた鉄骨ガラス張りの建物）
  - 世界の不思議な物の一つ
  - 大博覧会
  - 訪問者
  - 水晶宮
- 2：大変化1750-1900年
  - 三つの大変化（人口と都市，鉄道，工場）
  - 変化のイメージ（工業都市，新しいタイプの仕事，レジャーと興行）
- 3：産業革命
  - 産業革命とは何であったか
  - なぜ産業革命は起こったのか（人口，貿易，農業，輸送，発明）
  - 蒸気物語（必要への対応，アイデアをもつ，金と技術，いくつかの発明は取り上げられなかった，発明家は互いの仕事を基に創りだした，ナスミスの蒸気ハンマー，）
- 4：黄金の時代か
  - 黄金の時代か（異なる解釈，国内のシステム，工場制度）
  - 誰のための進歩か（上中流階級，労働者諸階級〔熟練労働者，未熟練労働者，手織機の織工，田舎の働き手〕）
  - より優れた食物
- 5：貿易と帝国
  - イギリス帝国
  - 貿易（変化するパターン）
  - “非公式帝国”（イギリスは世界の仕事場であったか）
  - 帝国の影響（海外の機会，食物と製品，愛国心）
- 6：帝国のイメージ
  - 文明の恩恵とは（文明化する使命，なぜイギリスは彼らの使命を信頼したのか，原住民に対する態度，原住民の芸術と工芸）
  - 変化する解釈
  - インド人の暴動と反乱，1857-59年 [セポイの乱]（出来事，どのように出来事が描かれて

いるか、暴動か反乱かそれとも愛国者の決起か)

#### 7：議会と抗議

選挙法改正法, 1832年 (法律が語ったものは何か [選挙民, 誰が投票できたか], 誰が改革を欲したか, 誰が改革に反対したか, どうして改革法案が成立したのか, さらなる改革法, 政党 [ホイッグとトーリー], 自由党と保守党)

チャーチスト (憲章, なぜ人々は憲章を支持したのか [議会への信頼, 1832年の改革法への失望, 貧困と失業, 新救貧法], 暴力か平和的説得か, 議会への請願, 蜂起と騒動, 最後の請願, 1848年)

フェニアン [アイルランド系急進派] (フェニアンの闘いはいかにして始まったか, フェニアンは何を達成したか)

労働党の誕生 (社会主義者, 独立労働党, 労働組合 [模範組合, 新組合], 自由党への不満, 労働者代表委員会 [1900年設立])

#### 8：婦人の地位

“完全なレディー”

働く婦人

“男の仕事”をする婦人：ウィガンの立て坑最上部の少女 (婦人に不適な仕事, 労働組合の反対, 選抜委員会への証拠, 最終的勝利)

婦人の権利運動

#### 9：宗教と改革

教会 (教会へ行く, イングランドの国教徒, 非国教徒, メソヂスト, ローマ・カトリック教徒)

奴隷貿易の廃止 (奴隷貿易, 奴隷制度に対する反対, 奴隷貿易の廃止のための委員会, 支持者と反対者, 成功)

社会状態 (工場改革, 模範的雇用者, ロバート・オーエンとニュー・ラナーク・工場, テトス・ソールト卿とサルティア, ジョージ・カドベリーとブーンビル, 公衆衛生改革)

#### 10：一時代の終焉

ヴィクトリア女王の死 (実績を評価する)

一時代の始まりか

#### (4) ヨーロッパ文明優越観からの脱却と残された課題

かつて19世紀にいち早く工業化をすすめて、政治・経済・文化のあらゆる点からみて世界に君臨した大英帝国は繁栄の極に達し、アングロ・サクソン優越主義を誇示したイギリスも第二次世界大戦をへてその斜陽ぶりはいかんともなしがたいものであったが、彼らは依然としてイギリス中心主義、優越意識から抜け出せなかったのである。しかし、近年のマイノリティー人口の増大、世界的な人種差別からの決別、多文化主義の台頭の前に、従来の伝統的ヨーロッパ

優越意識、とりわけ、アングロ・サクソン優越主義からの脱却を迫られた。ヨーロッパ文明のアジア・アフリカの原住民に与えた恩恵を誇りとした19世紀のイギリスないしヨーロッパ中心史観は1950年代までイギリスの歴史教科書を支配してきた。しかし、1970年代までに帝国を構成した国々は独立し、アジア・アフリカ諸国は国連を舞台に対等の主権国家として国際社会で活躍するにいたった。イギリス史家もイギリスないしヨーロッパ中心史観を捨ててアジア・アフリカ人の視点に目を向け、イギリスないしヨーロッパ文明が与えた利益や恩恵の大きさよりも、植民地の払った犠牲の大きさに注目した。ヨーロッパ文明の中核をなす合理主義、科学技術が人類に恩恵だけでなく、自然破壊と汚染という人類の生存そのものを脅かす危機的状況を生み出すにいたり、文明とのかかわりが根底から問い直されるようになった。伝統的価値観が崩壊し、多文化主義的価値観が台頭したのである。アジア・アフリカ文明の尊重という歴史解釈の変化、多文化主義への移行が歴史教科書に資料を添えて詳細に説明されるようになったのである。以下に掲げる教科書67～74頁の帝国のイメージはそのような変化の過程をいかんなく示している。

## 6 帝国のイメージ

パート6の最初の項目はイギリス帝国が植民地の後進的住民にヨーロッパ文明の恩恵をもたらしたがゆえに価値あるものであったという観念を扱っている。あなたたちはいかに歴史家たちがこれについての彼らの見解を変えているかを知るであろう。

### 文明化の恩恵とは？

#### 文明化する使命

19世紀後半に多くのイギリス人は帝国をもつことの主たる目的の一つが彼らが支配地の人たちにヨーロッパ文明の恩恵をもたらすことであると確信するようになった。彼らは帝国が彼らに重要な責任を与えたと信じた。1853年に植民地相のグレー伯爵は、彼はイギリスの支配が下記に最も強力な方法であると考えたと述べた。

#### 資料1

地上の多くの地域の平和と秩序の維持に…

Earl Grey, *The Colonial Policy of Lord John Russell's Administration*, 1853

そして彼はそれが下記のことを拓げるのを助けると信じた：

#### 資料2

幾百万の人類の間にキリスト教と文明を。



Earl Grey, *The Colonial Policy of Lord John Russell's Administration*, 1853

デービッド・リビングストンのような探検家と宣教師の功績がイギリス国民の想像力をとらえた。リビングストンは1852年と1873年の彼の死の間にアフリカの中央で三つの探検旅行を行った。彼の目的はヨーロッパ人にははるかに未知であった地域を宣教師に開くことであった。彼はイギリスに戻った時多くの人々に靈感を与えて、三つの“C”をアフリカに受け入れさせる重要性について語った：“キリスト教、通商（貿易）と文明”

### 資料 3

エジンバラにあるデービッド・リビングストンの像。リビングストンはロンドン宣教師会のもとで医療宣教師として教育されたスコットランド人であった。彼は探検の過程でカラハリ砂漠を横断してザンベジ川に、そして女王にちなんで“ビクトリア” 漠布と呼んだ滝にいたり、タンガニヤ湖を探検した。 カラー写真の掲載

アクティビティ 1：資料 3 とテキストのなかの情報を見よ。どんな理由でエジンバラの人たちはデービッド・リビングストンの像を建てたのか。

#### なぜイギリス人は彼らの宣教師を信頼したか

イギリスが19世紀半ばに原住民のところにやってきた時、彼らはしばしば彼らが“後進で”かつ“原始的”と描写した彼らの生活様式に衝撃を受けた。皆さんがパート 1 において見出したように、これはイギリスが大量生産と貿易で世界に安楽と繁栄をもたらすことができると信じ始めた時のことである。彼らは近代の科学技術について知らず、工業製品を持っていない人たちの生活を改善する義務を持っていると信じた。

イギリスはまた原住民がキリスト教徒でないことを知った。彼らはキリスト教をひろめ、その教えによって人々が生活するよう手助けする義務をもっていると信じた。

デービッド・リビングストンのごとき宣教師たちはアフリカで奴隷を取引する人たちが尚もいたことを知った。彼らはこれをやめさせようと欲した。というのは彼らはそれがキリスト教の教えに反すると信じたからである。彼らはまたイギリスが18世紀に奴隷を取引していた時に苦しんでいたアフリカの人々を助けたいと欲した。彼らはこれを為すための最良の方法は彼らにキリスト教を教え、彼らを教育し、彼らがイギリスの工業製品を買えるようにすると信じた。

#### 原住民に対する態度

イギリス人は文明化されるということは彼ら自身のようになることだと考えた。彼らは文明化された人々は同じ生活様式に従い、同じ信仰をもつ人々であると考えた。

イギリスが異なるやり方で生活し、異なる信仰をもつ原住民のところにやってきた時、彼らは原住民を“文明化されていない”と描写した。この態度は彼らが他の人種を見る見方に影響し始めた。原住民が異なるやり方で生活するが故に、彼らはヨーロッパ人に比べて劣っているという観念を成長させた。これが世界の白人種が他の人種に優るといふ信念に発展した：

#### 資料4

彼自身を自由にさせ、白人の統制と手引きがなければ、彼 [黒人] は学んだ教えを忘れ、すぐに彼の元の野蛮にずるずるともどる。

*Blackwoods Magazine*, 1866

この観念が成長して広がった。世紀の終わりまでにそれは子どもの本に現われた。黒人の典型的見方は少年のためのヘンティ (G. A. Henty) の物語の一つに登場する人物によって表された：

#### 資料5

彼らはまさに子どものようである。彼らはつねに笑っているか、ないしは争っている。彼らは好人物でおこりっぽく、無精 [怠惰] だが、しばらくは懸命に働くであろう。ある点まではわかるが、それを越えられない愚鈍である。平均的な黒人の知性はヨーロッパ人の10歳の子どもの程度である。

G. A. Henty, *By Sheer Pluck*, 1884

ヘンティは白人の間で生活している黒人は次のものを獲得すると言い張る：

#### 資料6

かなりの文明を。彼ら自身の好みに任せれば、彼らはかれら生来の野蛮よりほんの僅かにましな程度に逆戻りする。

G. A. Henty, *By Sheer Pluck*, 1884

今日われわれはこれらすべての陳述が誤りであること、そして若干の人種が他の人種に優越するものではないことを知っている。しかし、1850年代からこれらの観念がイギリス人の態度に影響し、彼らが原住民を文明化せねばならないと確信するのを助けた：

#### 資料7

その支配権をにぎった時代のイギリスは—19世紀半ばから—最善の心積もりの振る舞いとはいえ、人種差別主義者となった。そしておよそ100年にわたり帝国の支配権に終止符が打たれ

るまではそのようであった。

Basil Davidson, *Into the Dark Continent*, 1972

#### アクティビティ

2 : G.A.ヘンティは白人は黒人に優越し、帝国は黒人を文明化するのを助けたと信じた。

a : 資料5と6は彼自身の見解をどのように反映していますか。

b : あなたは彼らがこれらの見解の拡大を助長したのをどのように考えますか。

3 : 資料7を見なさい。

a : バジル・ダビッドソンはいう“イギリスは…人種差別主義者になったと…” 資料4, 5 および6はそのような言説をどのように支持しているか。

b : 67-68頁の報知を見なさい。あなたは彼が“最善の心積もりの振る舞いにもかかわらず”となぜ付け加えるのだと考えますか。

#### 原住民の芸術と建造物

原住民が文明化されておらず、ヨーロッパ人に劣るといふ信念はほとんどのイギリス人が帝国内の他の人たちの芸術的功績をほとんど知らず、ましてほとんど理解していなかったことを意味した。イギリス人は彼らを“野蛮人”と考え、次のように書いた小説家のチャールズ・ディッケンズに同意するものであった。

#### 資料8

彼が[野蛮な]棒切れであろうと、両耳のローブを通じての小片の木々ないしは彼の頭にある鳥毛であろうと、私にはどっちでも同じだ。…彼は野蛮人である—残忍で、嘘つきで、盗癖があり、殺人もしかねない…

Quoted in B.Hillier, *The Mask of Savagery*, 1973

#### チャールズ・ディッケンズ

チャールズ・ディッケンズ (1812-70) はロンドンの生活の描写を書くことから出発し、彼の時代の最も人気のある作家となった。Oliver Twist (1838), David Copperfield (1850), Hard Times (1854), および Great Expectation (1861) を含む彼の多くの小説は19世紀半ばの生活のすべての側面についての生き生きした描写が入っている。

たとえそうだととしても、若干の人たちは帝国を構成する諸国民は彼ら自身の文化をもっていることを認め、それらに関心をもった。インドへの多くのイギリスの訪問者は彼らがそこで見た工芸品や建造物に魅せられた。タージ・マハル (資料9) のような円蓋と彩色されたアーチ

はイギリスで複製された（資料10）。

#### 資料9

タージ・マハル。彼の妃ムムタス・マハルの死後、1629年にムガール皇帝シャー・ジャハーンは彼女の遺体を保存するためにそれが建造されるよう命じた。それはトルコ人建築家によって設計され、1630年と1648年の間に建築された。 カラー写真掲載

#### アクティビティ

1：あなたは資料9と10に示された建造物の間にどのような類似性を認めることができますか。

#### 資料10

ロイヤル・パビリオンは1820年に国王ジョージIV世となったリージェント王子のために1817年にブライトンに建てられた。（東洋風の建物） カラー写真掲載

若干の探検家や総督は彼らが遭遇した人たちの慣習、工芸、建造物や歴史に関心をもった。たとえば、クック船長は—1768と1779年の間タヒチに航海し、太平洋の島々、オーストラリアやニュージーランドの海岸を探検した—彼が見たあらゆる物事を入念に書き留めた。

スタンフォード・ラッフルズ卿は1811年と1816年の間という短いイギリス支配の時期を通じてジャワの副総督であった。彼は敬意をもってジャワ人を扱い、彼らの歴史について苦勞して学んだ。彼はまたジャワの植物、剥製の動物、昆虫、彫刻、書き物楽器や操り人形を集めた（資料11）。彼は30トン近い重さの200の荷箱をイギリスに持ち帰った。

#### 資料11

スタンフォード・ラッフルズ卿のコレクションからジャワの影絵の操り人形。彼の死後彼のコレクションは大英博物館に移された。 カラー写真の掲載

フィジーの初代総督アーサー・ゴルドン卿は、またフィジーの人々に大いなる敬意を示した。彼は次のようなものでかれの居間を飾った：

#### 資料12

もりや棍棒、それに大きな碗、それに土着の布。家屋は完璧に田舎と調子を合わせている：ヨーロッパ化された“総督邸”にするいかなる企てもまっぴらごめんというところである。

C. F. Gordon Cumming, *At Home in Fiji*, late nineteenth century

## アクティビティ

2 a : あなたは資料12からアーサー・ゴールドン卿がフィジーの人たちに敬意を払ったことをどのように語れますか。

b : あなたはチャールズ・ディケンズ (資料8) が彼に同意すると考えますか。

不幸にも、イギリス人との接触は島の人たちに次のごときものを売却させた：

## 資料13

くだらないイギリスのネックレスに代わって彼ら自身の優れた装飾品。

C. F. Gordon Cumming, *At Home in Fiji*, late nineteenth century

## アクティビティ

1 : 資料13を見よ。あなたはイギリス人が彼ら自身の工芸や手芸に対するフィジー人の態度にどのような影響を及ぼしたと考えますか。

2 : 資料11および14を見よ。多くのイギリス人が原住民は工芸上の価値あるいかなるものも造ることはできないと考えた。彼らは正しかったか。

3 : 資料15およびテキストのなかの報知を見よ。

a : 著者はいかに誤っていたか。

b : なぜあなたは彼が誤りをなしたと考えますか。

## 資料14

16世紀のベニンで青銅からつくられた女王の母の頭部。青銅は銅と錫の混合物である。工芸家は蠟の模型をつくり、それに粘土を被せた。蠟は次いで溶け去り、粘土が鋳型として使われた。溶けた青銅がそれに注入された。青銅が固まった時、粘土が壊して剥がされた。カラーの写真掲載

彼らの長い工芸の伝統 (資料14) にもかかわらず、イギリス人はことに、アフリカの人たちを優に20世紀にいたるまで文明化されない、劣等なものとして見続けた。1930年代に『少年自身の新聞』(the Boys' Own Paper) に始まった『新帝国年鑑』(the New Empire Annual) において、ある論文は当時南ローデシアとして知られていたジンバブエの古代都市の有名な廃墟を記述した。著者はそれらは3000年も古く、たぶん姿を消した白人によって建設されたと説明した。彼はいう：

## 資料15

今日このような壮大な遺構を建てられるものは南アフリカで生活している原住民にはいない。黒人は木材や大枝からつくられた小屋以外のなにものも持っていない。

M. Marshall (ed.), *The New Empire Annual*, 1934

事実は、1928年までに考古学者たちは都市はほとんど確かに地方のアフリカ人によってヨーロッパの中世を通じての何時かにつくられていたことを知っている。さらに最近の研究はこのことを確証している。

## 変化する解釈

50年以上にわたって20世紀の歴史家たちはイギリス帝国が原住民にヨーロッパ文明の恩恵をもたらしたという19世紀の見解に同意してきた。1950年代に書かれた典型的な学校の教科書は次のように述べている：

## 資料16

ヨーロッパ人は熱帯のアフリカの人々に文明をもたらしてきた。彼らの生活水準はほとんどの場合、白人との接触の結果として向上してきた。

J. Stembridge, *The World*, 1956

著者は本のなかで後にヨーロッパ人の導きのもとで次のようになったことを説明した。

## 資料17

道路と鉄道が建設され、航空路が拡大されている。医師や科学者はアフリカ人の健康を改善するために働いている。アフリカ人の側では数が増大している；宣教師と教師が人々を教育している。

J. Stembridge, *The World*, 1956

1970年代までに帝国を構成するほとんどの国は、いくつかのきびしい戦争の後でイギリスの独立国となっていた。イギリスの歴史家たちはもはや純粋にイギリスないしヨーロッパの視点から帝国を見なかった。A. J. P. Taylor はイギリス支配が必ずしも帝国を構成する人々に恩恵を与えなかったことを指摘した：

## 資料18

たぶん服従民はもしも彼らが自らの好きにさせておかれたなら、彼らの必要にもっと適う生

活様式を見出したであろう。彼らに選択の余地はなかった。

A. J. P. Taylor, *The Balance Sheet of Empire*, 1973

彼は次のように指摘した：

#### 資料19

もしもヨーロッパ文明がアフリカやアジアに優越するものとして受け入れられるなら、それならイギリス帝国は明確にいいものであった。それは観点に依っている。

A. J. P. Taylor, *The Balance Sheet of Empire*, 1973

そして彼は次のようにつけ加えた：

#### 資料20

工業化や汚染や核兵器を害悪と見る誰もがそれらが今や世界全体に拡大していることを遺憾に思っている。それはイギリス帝国が助長したものである。

A. J. P. Taylor, *The Balance Sheet of Empire*, 1973

その後まもなく書かれた学校の教科書でバジル・ダビッドソンはイギリスと他のヨーロッパ帝国はアフリカに若干の恩恵をもたらしていたと述べた：

#### アクティビティ

1 あなたは

a：ステムブリッジ（資料16-17）

b：テラー（資料18-20）

c：ダビッドソン（資料21-23）

の各人はイギリス帝国がアフリカにとってよかったか、さもなくば悪かったと考えたと思いますか。あなたの理由を説明しなさい。

#### 資料21

アフリカの文明は自らを…植民地体制を…近代化する必要がある…時折それにむかって少しばかりのことは為した。ヨーロッパの植民地官吏の多くは彼らの“従属民”の利益のために誠実な献身をもって働いた。

Basil Davidson, *Discovery Africa's Past*, 1978

彼はアフリカ人は時折不公正で予知できないやり方に対していくつかの植民地で気前よく与えられた公正なやり方を選ぶようになった。すなわち、そこでは彼ら自身の支配者が彼らを統治した。また、若干のアフリカ人は教育の近代的システムの導入から恩恵を受けたという。だが；

#### 資料22

この僅かな教育さえアフリカ人に彼らがヨーロッパ人に劣っていることを教えた授業のなかで与えられた。

Basil Davidson, *Discovering Africa's Past*, 1978

主たる問題は外国の会社がしばしば植民地で大きな利益をあげたが、お金を奪ったということであった、と彼は言い続けた。そのことはお金が、たとえ彼らがそれを得る手助けをしていたとしても、そこに住むアフリカ人を助けるためには使われなかったことを意味した。バジル・ダビッドソンは次のように結論を下した：

#### 資料23

植民地時代を通じてアフリカ人に与えられたヨーロッパ文明の恵みはごく稀でしかなかった：しかもそれらには大きな代価が支払われた。

Basil Davidson, *Discovering African's Past*, 1978

それではイギリスの植民地支配についての記述に問題はないであろうか。この教科書の同じパート6の「インド人の暴動と反乱，1857—59年」に従えば、インド人軍隊がイギリスによって彼らの信仰が無視され、彼らの宗教に逆らうようにされていると感じて、ライフル銃の装填を拒否し、これを処罰されるや、暴動に走ったと事件を説明している。事件の性格をめぐって今日まで歴史家の議論が続いていることを紹介する。

教科書の説明では1960年代までのイギリスの歴史家たちは決起は純粋に軍事的なものと規定し、従って教科書もこの意を帯していたという。すなわち、インド人民の決起ではなく、ベンガル軍隊のインド人兵士の決起にすぎないと、その理由をインドの多人種間の憎悪に帰している。しかし、本教科書は今日の多くのインドおよびパキスタンの著作者が1857年の出来事を反乱以上のものと解釈し、イギリスの支配を排除しようとする試みにインドのすべての階級の人々を結束させた“愛国者の運動”であると叙述していることを紹介している。そして今日インドとイギリスの歴史家たちは決起が軍隊と多くの市民を巻き込んだことを認め、暴動とは捉えず、多様な決起の理由をあげている。宗主国側の支配の正当性だけでなく、植民地側の反英闘争にも目を向けさせている。

だが、イギリスの帝国支配について、支配の正当化論に対する自己批判の限界とともに、植



民地収奪システムの構築や植民地人に与えた人的・物的犠牲や抵抗心さえ奪う苛酷な弾圧の実態に立ち入った考察はみられない。1960年代以降の人種平等、異人種・異文化の尊重から、今後一步踏み込んで現実に有色人種を対等者とし、共生の哲学のもとにアングロ・サクソン優越主義を払拭するには過去の歴史に対する厳しい反省と歴史叙述にさらなる革新が求められる。

### 参考・参照文献資料一覧

上毛新聞 平成9年4月23日刊

志水宏吉著『変わりゆくイギリスの学校』東洋館出版社 1996

研究代表者 細野二郎『「学習材」としての教科書の機能に関する基礎的研究』（平成6年度科学研究費補助金〔総合研究(A)研究成果報告書〕平成7年3月

教科書研究センター『教科書の質的向上に関する総合的調査研究』（研究成果報告書）平成1年3月

文部省大臣官房調査統計企画課『主要国の教育動向・1987～1989年』平成2年3月

文部省大臣官房調査統計企画課『主要国の教育動向・1990～1991年』平成4年3月

文部省編『諸外国の学校教育 欧米編』平成9年10月

有本 章・安原義仁編訳『イギリス近代社会と高等教育－H.パーキン教授講演集－』広島大学  
大学教育研究センター 1993.3

The Foreign & Commonwealth Office, London, *Education and Training in Britain*, 1998

*The Labour Force Survey*, Office for National Statistics, Spring 1996

Longman, *History Catalogue*, 1998

James Mason, *Expansion, Trade & Industry*, Longman 1998

Josh Brooman, *The Twenties Century World*, Longman 1998

Josh Brooman, *The Era of The Second World War*, Longman 1998

拙著『アメリカの歴史教科書』明治図書 1998

なお、添付資料の『National Curriculum』（歴史のための全国共通カリキュラム）は、ブリティッシュ・カウンシルのウェブ・サイト（URL, <http://www.dfee.gov.uk/nc/>）による。

末尾ながら本稿の作成にあたり、英国の歴史教科書をお取り寄せ下さいました高崎市教育委員会の英語指導助手マーシュ・フォスター（Mathew Foster）先生に厚く御礼申し上げます。

#### 注) (1)

性的平等について、1970年の賃金平等法とその後の修正は、男女に等価の労働に対する平等の賃金の権利と雇用の期間と条件に平等の権利を与えた。1975年と1986年の性差別法と1989年の雇用法は性という見地で雇用・教育・訓練と関連する事柄に関して差別することを非合法とする。

人種に関して、1976年の人種関係法は、雇用ないし教育で人種・国籍・民族起源という見地で人間に対して差別することは一般に正当でないとする。その条項と実施に関する助言は人種平等のための委員会から得られる。

障害者に関して、1995年の障害者差別法は、多くの障害を受けた人々が直面する差別をなくすことを目指す新しい法律と方策をもたらしている。

#### 注) (2)

どうしたわけか、アヘン戦争前後の対中国関係の記述を欠いている。

## 歴史のための全国共通カリキュラム

### 学習のプログラム

#### 序文

#### 共通の必要要件

#### キーステージ1 学習のプログラム

- ・ 学習の領域
- ・ キーエレメント

#### キーステージ2 学習のプログラム

- ・ 学習ユニット
- ・ キーエレメント
- ・ 学習ユニット1：大ブリテン島におけるローマ人、アングロ-サクソン人、およびヴァイキングたち
- ・ 学習ユニット2：チューダー朝における生活
- ・ 学習ユニット3 a：ヴィクトリア朝のブリテン
- ・ 学習ユニット3 b：1930年以降のブリテン
- ・ 学習ユニット4：古代ギリシア
- ・ 学習ユニット5：地方史
- ・ 学習ユニット6：ある過去の非ヨーロッパ社会

#### キーステージ3 学習のプログラム

- ・ 学習ユニット
- ・ キーエレメント
- ・ 学習ユニット1：中世の諸王国：1066-1500年のブリテン
- ・ 学習ユニット2：連合王国の形成：1500-1750年の国王、議会および国民
- ・ 学習ユニット3：1750-1900年ころのブリテン
- ・ 学習ユニット4：20世紀の世界
- ・ 学習ユニット5：1914年以前のヨーロッパ史における一時代ないし転換点
- ・ 学習ユニット6：ある過去の非ヨーロッパ社会

#### 到達目標（学習領域）

## レベルの記述

## 序 文

この文書はイングランドにおける歴史のための修正された全国カリキュラムを説明する。

## ■ 全国カリキュラムの構造

全国カリキュラムは補助金によって維持される学校と補助金によって維持される特別な学校を含む公費によって賄われる学校における義務教育年令のすべての生徒に適用される。それは広く次のように四つのキーステージを基礎に組織されている。\*

\*キーステージは1993年の教育法によって修正されたが、1988年の教育改革法の第3節（3-6）に正確に定義されている。

	生徒の年齢	学年分類
キーステージ1	5-7	1-2
キーステージ2	7-11	3-6
キーステージ3	11-14	7-9
キーステージ4	14-16	10-11

イングランドでは次の科目が下記に示す基本段階で全国カリキュラムに含まれている。

## キーステージ1および2

英語、数学、科学、技術（デザインと技術、および情報技術）、歴史、地理、芸術、音楽、および体育

## キーステージ3

キーステージ1と2と同様、さらに近代外国語を加える。

## キーステージ4

英語、数学および科学；1995年8月から体育；1996年8月から技術（デザインと技術、および情報技術）および近代外国語。

各科目と各基本段階に対して、学習のプログラムは生徒が何を学ぶべきかを説明し、到達目標は生徒のパフォーマンスの期待される基準を説明する。

キーステージ1、2および3の終末で、芸術、音楽および体育を除くすべての科目に対して生

徒のパフォーマンスの基準は、例外的なパフォーマンスを区別する際に教師に役立つレベル 8 以上の追加的記載事項を加え、難度を増していく 8 レベルの記載事項で説明される。芸術、音楽および体育に対して、キーステージの記述の末尾は各キーステージの末尾で生徒の大多数から期待されるパフォーマンスの基準を説明する。例外的パフォーマンスの記述はまたキーステージ 3 の末尾で芸術と音楽に、またキーステージ 4 の末尾で体育に用意されている。

キーステージ 4 で公開試験は全国カリキュラムにおける達成を評価する主たる方法である。修正された全国カリキュラムを反映する新 GCSE (General Certificate of Secondary Education) の要目が 1996 年 9 月に始まるコースに導入された。

### ■ 特別な教育上の必要

修正された全国カリキュラムは教師に特別な教育上の必要と確認される生徒のニーズに応えるためにはるかに大きな柔軟性を与えている。共通の必要要件に関する条項にあるアクセスにかかわる記述は各キーステージで適切な意欲的努力をこのような生徒に差し出せる教師の余地を増大させる。これは全国カリキュラムの必要要件が生徒のために修正される、ないし学校長の指示か特別な教育上の必要の申し立てを通じて一時的に適用除外とする必要のある事例を減少させるはずである。

### ■ 施行の月日

学習の修正されたプログラムと歴史のための到達目標は教育科学大臣によってなされた訓令によって法的に必要要件となり、キーステージ 1, 2 および 3 に入るすべての年齢のグループに対して 1995 年 9 月 1 日に発効する。

この日から現存の歴史のための全国カリキュラムと教育科学省令 4/91 は廃される。

教育科学省

1995 年 1 月

## 共通の必要要件

### ■ アクセス

各キーステージのための学習プログラムは生徒の能力に応じたやり方でキーステージにある生徒の大多数に教えられるべきである。

準備を必要とする少数の生徒に対して、教材は個々の生徒を進歩させるのに必要な前・後のキーステージから選択しても差し支えない。かかる教材は生徒の年齢にふさわしい状況のなかで差し出されるべきである。

適切な準備が以下のことを必要とする生徒に対してなされるべきである：

- ・ コンピュータ、技術的補助器、歌唱、象徴ないし読唇術；
- ・ 点字のごとき目で見えない読み方、あるいは情報を獲得する非視覚的ないし聴覚的方法；
- ・ 実際の文書にされる仕事での技術的補助器；
- ・ 学校内外の実際の活動に入ることを許す補助ないし適合する器具。

レベルの解説に照らしてなされる判断は使用される上記の条項を考慮すべきである。

### ■ 言語の使用

生徒は言葉と記述の両者ではっきりと自らを表現し、彼らの読書技術を発展させるよう教えられねばならない。彼らは文法的に正しい文章を用い、記述された英語で効果的に伝達できるように正確に綴り、句読点をつけるように教えられねばならない。

### ■ 伝達技術

生徒は彼らの歴史学習において彼らの伝達技術能力を発展させ、応用させるのに充てる機会が与えられるべきである。

### ■ 参考事項

学習のプログラム全体を通じての数と文章は単に諸目的をわかりやすくするためであり、必ずしも特別な教える順序とか知識の体系を示すものではない。

### ■ 事 例

イタリックで印刷された事例は法定外である。

## 到達目標：レベルの記載

下記のレベルの記載はある特定のレベルで活動している生徒が特徴的に表すべきパフォーマンスの類型と範囲を記述する。キーステージの末尾で生徒の到達レベルを決める際に、教師は記載が生徒のパフォーマンスにもっとも適しているか判断しなければならない。各記載は隣接レベルのための記載と関連させて考えられねばならない。

キーステージ1が終わるまでに生徒の大多数のパフォーマンスはレベル1から3の範囲内にあり、キーステージ2の終わるまでにそれは2から5のうちになければならないし、キーステージ3のおわるまでに3から7の範囲内になければならない。レベル8はきわめて有能な生徒のために役立つ。そしてキーステージ3の例外的パフォーマンスを教師が区別するのに助けるためにレベル8以上の記載が用意されてる。

**■ レベル 1**

生徒は彼ら自身と他の人たちの生活における現在と過去の間の違いを認識する。彼らは若干の出来事や対象を順序を追って配列することによって、また時間の経過について日常の言葉を使うことによって彼らの年代の前後感覚を表出して見せる。彼らは過去についての物語からエピソードを知り、かつ順を追って話す。彼らは情報源から過去についての疑問に対する解答を見出だしはじめている。

**■ レベル 2**

生徒は時間の経過に関する言葉を用いることによって、出来事や対象を配列することによって、また彼ら自身の生活と過去の時間の局面の間を区別することによって、彼らの年代の前後認識の発展を示す。彼らは現在生きている人の記憶を越えた過去、および彼らが学ぶいくつかの主要な出来事や人々の局面についての実際の知識や理解をあらわす。彼らはなぜ過去の人たちが行動したかという理由が存在したことを認識しはじめる。彼らは過去が示した異なる道筋の幾つかを知りはじめる。彼らは純粋な観察を基に情報源から過去についての疑問に答える。

**■ レベル 3**

生徒は過去が異なる諸時期に分割できるという彼らの意識、これらの時期の間の類似性や相違のいくつかについての彼らの認識、および彼らの日時や用語の使い方によって彼らの年代の前後関係の理解を示す。彼らは適切な学習のプログラムから引き出される主要な出来事、人々および変化の幾つかについての実際の知識や理解をあらわす。彼らは主要な出来事や変化に、また結果に若干の理由を与えはじめる。彼らは過去が示した異なる道筋のいくつかを認識しはじめる。彼らは純粋な観察をのり越えたやり方で情報源を用いることにより過去についての疑問に答えを見出す。

**■ レベル 4**

生徒はキーステージ 2 ないしキーステージ 3 から引き出されるイギリスと他の国々の歴史の諸局面についての実際の知識や理解をあらわす。彼らはこれを過去の社会や時代のきわだつ特徴を記述するために、また時代の内外の変化を認識するために用いる。彼らは主要な出来事、人々や変化の幾つかを記述する。彼らは主要な出来事や変化に、また結果に若干の理由を与えはじめる。彼らはいかに過去の若干の局面が異なるやり方で描写され、解釈されてきたかを示す。彼らは資料から情報を選択し、つなぎ合わせることをはじめる。彼らは日付けや用語を適当に用いて構成される作品をつくりはじめる。

**■ レベル 5**

生徒はキーステージ 2 ないしキーステージ 3 の学習プログラムから引き出されるイギリスと

他の諸国の歴史の諸局面についての実際の知識と理解の深まりをあらわす。彼らはこれを過去の社会と時代の特徴の間を記述するため、また関連させるために用い始める。彼らは出来事、人々および変化を記述する。彼らは出来事と変化の関連した理由と結果の間を記述し、また関連させる。彼らは若干の出来事、人々や変化が異なるやり方で解釈されてきているということを知っている。そしてこのことのありうる理由を示唆する。彼らの知識や理解を用いて、生徒は情報源を評価し、特定の課題に有用なものを確認し始める。彼らは日付や用語を適当に用いて構成される作品をつくるために情報を選択し、組織する。

#### ■ レベル 6

生徒はキーステージ3の学習プログラムから引き出されたイギリスと他の諸国の歴史についての彼らの実際の知識や理解を、過去の社会や時代を記述するのに、また時代の内と時代を越える特徴の間をつなぐために用いる。彼らは出来事と変化の理由と、結果を検討し、分析し始める。生徒は出来事、人々および変化についての異なる歴史的解釈を記述し、また説明し始める。彼らは彼らの知識や理解を用いて、彼らは情報源を確認し、評価する。彼らはそれを批判的に用いて結論に到達したり、支持したりする。彼らは日付や用語を適当に用いて構成される作品をつくるため関連する情報を選択したり、組織したりする。

#### ■ レベル 7

生徒はキーステージ3の学習プログラムから引き出されるイギリスと他の諸国の歴史についての彼らの概観と詳細な実際の知識および理解の間をつなげる。彼らはこれを特定の時代ないし社会の特徴の間の関連を分析したり、また出来事や変化の理由や結果を分析するのに用いる。彼らはいかに、またなぜ異なる歴史の解釈がつけられるのかを説明する。生徒は彼らの知識や理解を批判的に情報源を確認し、評価して用いるために使って、後続する質問の文列で自主性を示し始める。彼らは個々に実証された結論に到達し始める。彼らは日付けや用語の適当な使用をしてよく構成された物語、記述と説明をつくるため関連する情報を選択し、組織し、かつ展開する。

#### ■ レベル 8

生徒は出来事、人々と変化の間、また過去の社会の特徴の間の関係を分析するために、キーステージ3の学習プログラムから引き出されたイギリスと他の諸国の歴史についての彼らの概観と詳細な実際の知識や理解を用いる。彼らの出来事や変化の理由ならびに結果の説明と分析は彼らのより広い歴史的な脈のなかに据えられる。彼らは異なる歴史の説明を分析し、説明する。そしてそれらを実証し始める。彼らは彼らの歴史的知識や理解によって批判的に情報源を用い、歴史的トピックを究明し、また個々に実証された結論に到達する。彼らは日付や用語を適当に用いて矛盾なくよく構成された物語、記述と説明をつくるため関連する情報を選択

し、組織し、かつ展開する。

### ■ 例外的パフォーマンス

生徒は広範囲の出来事、人々、観念と変化の間、また過去の社会の特徴の間の関係を分析するため、ジーステージ3の学習プログラムから引き出されたイギリスと他の諸国の歴史についての彼らの広範かつ詳細な実際の知識と理解を用いる。出来事と変化の理由、ならびに結果についての彼らの説明と分析は彼らのより広い歴史的文脈のなかでよく実証され、据えられる。彼らの分析は異なる国々と異なる時代に起こった出来事と展開の間をつなぐ。彼らは歴史的な文脈に応じて歴史的出来事と展開に関する異なる解釈の価値について均衡のとれた判断をなす。彼らの歴史的知識と理解によって彼らは批判的に情報源を用い、歴史的トピックスについて探求し、また個々に実証され、かつ均衡のとれた結論に到達し、また確認する。彼らは日付や用語の適当に使うことで矛盾なくよく構成された物語、記述や説明をつくるため広範囲に関連する情報を選択し、組織し、かつ展開する。

### キーステージ1：学習のプログラム

生徒は過去と現在とは異なる生活様式についての認識を発展させる機会を与えられるべきである。彼らは年代順の枠組みで彼らの過去の学習を課し、我々が過去について見いだす生活様式の幾つかを理解するのを助けられるべきである。

学習の領域とキーエレメントは一緒に教えられるべきである。

#### 学習の領域

1. 生徒は過去の男や女や子どもの毎日の生活、仕事、レジャーや文化について教えられるべきである。例えば、衣服、食事、毎日の目的、住居、店舗や他の建物、仕事、輸送、演芸。身近な場面から時間と場所で一層遠ざかるに際し、生徒は次のことを調査する機会を与えられるべきである。

- a 彼ら自身の生活と彼らの周りの家族や大人たちの生活における変化
- b 生きてきた記憶をこえた過去のイギリスにおける人々の生活様式の諸側面

2. 生徒はイギリス史から引き出される人物、例えば支配者、聖人、芸術家、技術者、探検発明家、開拓者を含め異なる種類の有名な男女の生活について教えられるべきである。

3. 生徒はイギリス史から諸々の出来事、例えば著名な地方的また全国的出来事、他の国々の出来事、すなわち百年祭、宗教的祝典、記念日、火薬陰謀事件、オリンピック競技のような継続する世代によって記憶され、祝われる出来事を含め異なるタイプの過去の出来事について教えられるべきである。



## キーエレメント

キーエレメントは適切なものとして学習の領域と密接に関連し、開発されるべきである。すべてのキーエレメントが各学習の領域において開発される必要はない。

生徒は下記のことを教えられるべきである：

1. 年代の前後関係
  - a 年代の前後関係の感覚を発展させるために出来事と対象を順序を追って配列すること；
  - b 時間の経過、例えば古い、新しい、前、後、昔、一週間の日々、月数、年数にかかわる共通の単語と語句を用いること。
2. 歴史的知識と理解の範囲と深さ
  - a 歴史的出来事に関する物語や目撃説明を含めて異なる時代や文化から物語を通じて過去の諸側面について；
  - b 人が事を為した理由、出来事が起こった理由と結果として何が起こったかを認識すること；
  - c 異なる時代の生活様式の間相違を確認すること；
3. 歴史の解釈
  - a 過去が表現されている異なる手段、例えば、絵画、書かれた説明、フィルム、テレビジョンプログラム、演劇、歌謡、物体の複製、博物館の陳列を確認すること。
4. 歴史的探求
  - a 工芸品、絵画や写真、彼ら自身の過去について語る大人、書かれた資料や建築物と敷地を含む情報源の範囲から過去の諸側面の存在に気づく方法；
  - b 過去についての疑問を問い、また答えること。
5. 系統化と伝達
  - a いろいろなやり方で歴史についての彼らの認識と理解を伝達すること。

## キーステージ 2：学習のプログラム

生徒はローマから現代にいたるイギリスの過去における重要なエピソードや展開について、

古代文明や世界の他の地域の歴史について教えられねばならない。彼らはことなる学習単位の関連を交差させることによって年代順の枠組みを発展させるのを援助されるべきである。彼らは地方史を調査し、情報源の範囲から過去について学ぶ機会を持つべきである。

学習ユニットと下記のキーエレメントと一緒に教えられるべきである。

## 学習ユニット

各学習ユニットの詳細は各学習題目からつながられる。

生徒は6の学習ユニットを教えられるべきである。

1. ブリテンにおけるローマ人、アングロ-サクソン人とバイキング

紀元前55年から11世紀初頭にいたるイギリス諸島の歴史とイギリス社会が異なる人々によって形づくられた過程。生徒はローマ人、アングロ-サクソン人やバイキングうちから一つの社会をより深く学ぶ機会を与えられるべきである。
2. チューダー朝時代の生活

いくつかの主要な出来事と専制君主たちを含むいく人かの主要な人物、およびチューダー時代における異なるレベルの人たちの生活様式。
3. a ビクトリア朝時代のイギリス

イギリスにおける社会の異なるレベルにある男や女や子どもの生活、ならびに彼らが工業と輸送における変化によって影響された具合。

————— あるいは —————
3. b 1930年以降のイギリス

イギリスにおける社会の異なるレベルにある男や女や子どもの生活、ならびに彼らが第二次世界大戦とテクノロジーや輸送における変化によって影響された具合
4. 古代ギリシア

古代ギリシア人の生活様式、信仰と功業、および現代世界への古代ギリシア文明の遺産。
5. 地方史

地方史の一側面
6. 過去の非ヨーロッパ社会

過去の非ヨーロッパ社会の基本的特徴

7. キーステージを越えて生徒は学ぶ機会を与えられるべきである
- a 概略でかつ広範囲にわたる過去の諸局面
  - b イングランド、アイルランド、スコットランドおよびウェールズの歴史の諸局面、該当するところでイギリスの歴史はそのヨーロッパと世界との脈絡で定められるものである。

### キーエレメント

キーエレメントは該当する学習ユニットを通じて密接に関連し、展開されるべきである。すべてのキーエレメントが各学習ユニットにおいて展開される必要はない。

生徒は次のように教えられるべきである：

1. 年代の前後関係
  - a 学ばれる時代における出来事、人々および変化を年代順の枠組みのなかにおくこと；
  - b 古代、現代、紀元前、紀元、世紀や十年間、および異なる時代を定義する言葉、例えばチューダー王朝、ビクトリア王朝という用語を含め時代の経過に関する年代や用語を用いること。
2. 歴史的知識と理解の範囲と深さ
  - a 過去における人々の観念、信念や態度、男女の経験を含む特定の時代と社会の独自の特徴、また学習される社会の社会的、文化的、宗教的かつ人種的多様性について。
  - b 学習される時代における歴史的出来事、状況、と変化の理由と結果を描写し、確認すること。
  - c 時代に内と時代を越える主要な出来事、状況とと変化の関連を描写し、関連させる。
3. 歴史の解釈
  - a 過去が提示され、解釈される異なったやり方

の確認し、理由づけること。

#### 4. 歴史的探求

- a 文書、印刷資料、工芸品、絵画と写真、音楽、および建造物と遺跡を含め情報源の範囲から学習される時代の諸局面についてどうやって真相を明さらかにするか。
- b ある題目に関係する疑問を問い、かつ答えること、また情報を選択し、かつ記録すること。

#### 5. 組織化と伝達

- a 時代と用語を含め歴史的情報を呼び戻し、選択し、組織すること；
- b 法廷、君主、議会、国家、文明、侵略、征服、植民、改宗、奴隷制度、貿易、工業、法律を含め学習される時代や題目を記述するのに必要な言葉。
- c 組織化されたやり方を含めいろいろなやり方で彼らの歴史についての知識と理解を伝達すること。

### 学習ユニット1：イギリスにおけるローマ人、アングロ-サクソン人、およびバイキング

生徒は紀元前55年から11世紀初頭にいたるイギリス諸島の歴史、およびイギリス社会が異なる人々によって形成された様子を教えられるべきである。彼らはローマ人、アングロ-サクソン人ないしバイキングのうち一つをより深く学ぶ機会を与えられるべきである。

1. 生徒は以下のことについて概略を教えられるべきである：

- a ローマのイギリス征服と占領；
- b アングロ-サクソンの到来と植民；
- c バイキングの侵入と植民。

## 2. 生徒は以下の一つについてより深く教えらるべきである：

- a. ローマ人 ※ローマのイギリス征服とその衝撃，例えば，ローマ支配に対する古代ブリトン人イケニ族の女王のボアディケアの反抗，ケルト人のイギリスにおける生活がローマの支配と植民によって影響された程度，帝国の支配の終焉；

※毎日の生活，例えば，住居と家庭生活，仕事，宗教；

※ローマ支配の遺産，例えば，地名や植民の様式，工芸品，道路や建造物を含めローマ残っている。

————— あるいは —————

- b. アングロ-サクソン人 ※アングロ-サクソン人の到来と植民およびイングランドへの彼らの衝撃，例えば，初期の植民，アングロ-サクソンのキリスト教への改宗，バイキングに対するアルフレッド王とアングロ-サクソンの反抗；

※毎日の生活，例えば，住居と家庭生活，仕事，宗教；

※植民の遺産，例えば，地名や植民の様式，神話と伝説，工芸品や建造物を含めアングロ-サクソンが残っている。

————— あるいは —————

- c. バイキング ※バイキングの侵入とイギリス諸島への彼らの衝撃，例えば，イギリス諸島の異なる地域での彼らの植民，バイキングに対するアルフレッド王とアングロ-サクソンの反抗。

※毎日の生活，例えば，住居と家庭生活，仕事，宗教；

※植民の遺産，例えば，地名や植民の様式，神話や伝説，工芸品や建造物を含めバイキングが残っている。

## ユニット2：チューダー朝時代

生徒は重要な出来事や君主を含め人物，ならびにチューダー朝時代の社会の異なるレベルにある人々の生活様式について教えられるべきである：

- 重要な出来事と人物
- a ヘンリー8世とローマとの決別，例えば，離婚問題，修道院の解散；
  - b 海外探検，例えば，セバスチャンとジョン・カボット，フランシス・ドレークとウォーター・ローリーの航海；
- 社会の異なるレベルにある人々の生活様式
- c エリザベス1世とアルマダ海戦（1588年）；
  - d 宮廷生活，例えば，エリザベス1世の巡幸，トーマス・モアやエシックス伯爵の如き人物の役割；
  - e 都会や田舎における生活様式，例えば，家庭生活，仕事やレジャー，健康，取引；
  - f シェイクスピアを含め芸術や建築物，例えば，エリザベス劇場，音楽，絵画，都会の家屋，領主邸，および田舎の家屋と彼らの地所。

## 学習ユニット3 a：ビクトリア朝イギリス

生徒はイギリスにおける社会の異なるレベルでの男や女や子どもの生活様式および彼らが工業や輸送における変化によって影響された状態について教えられるべきである。

- 工業や輸送における変化
- a 蒸気力，工場と大量生産，例えば，経済成長と男女に対する仕事の供給，生活や労働条件への大量生産の衝撃。
  - b 鉄道の成長，例えば，ロバート・スチーブンソンとイスラマバード・キングダム・ブルーネルの仕事，毎日の生活への鉄道の衝撃。

都会や田舎における  
社会の異なるレベル  
にある人々の生活

- c 仕事で、例えば、工場生活、シャフツベリー卿と工場改革、フローレンス・ナイチンゲールと看護、家事サービス、農業、軍隊、商船、救貧院；
- d 家庭で、例えば、社会の異なるレベルでの家族生活、ビクトリアと王家、宗教の役割、公衆衛生と医療；
- e レジャーで、例えば、音楽、スポーツ、休日、ロンドン大博覧会；
- f 学校で、例えば、日曜学校、任意寄付制の学校、学務委員会が管理していた公立小学校、プブリック・スクール。

### 学習ユニット 3 b : 1930年以降のイギリス

生徒はイギリスにおける社会の異なるレベルにある男や女や子どもの生活、ならびに彼らが第二次世界大戦やテクノロジーと交通機関の変化によって影響された様式について教えらるべきである：

テクノロジーと交通機関の変化

- a 新しいテクノロジー、例えば、自動車、コンピュータ、宇宙旅行のインパクトを含め工業や交通機関の変化；

戦時のイギリス人

- b イギリス国民への第二次世界大戦のインパクト、例えば、疎開、ロンドン大空襲（1940-41）、国軍、配給；

イギリスの異なる地域における社会の  
異なるレベルの人たちの生活

- c 家庭で、例えば、社会の異なるレベルの家族生活、居住状態、食事と健康、男女の役割における変化；
- d 仕事で、例えば、大恐慌、雇用における変化、オートメーション、仕事での男女、移出民と移入民；

- e レジャーで、例えば、映画とテレビジョン、英国フェスティバル、スポーツ、休日。

#### 学習ユニット4：古代ギリシア

生徒は古代ギリシアの生活様式、信仰と功業および現代世界に対する古代ギリシア文明の遺産について教えられるべきである：

- 古代ギリシア
- a アテネとスパルタ、例えば、毎日の生活、市民と奴隷；
  - b 芸術と建造物、例えば、詩、彫刻、劇場、神殿、公共建築物、およびどのようにこれらがわれわれに古代ギリシアを知るのを助けるのか；
  - c ギリシアの男女の神々と英雄についての神話と伝承；
  - d 他の人々との関係、例えば、マラトンやテルモピレーやサラミスの物語にみるペルシア人、南イタリアにおけるギリシア人、アレキサンダー大王の遠征、エジプトないしローマのような他の文明のギリシア人に与えた影響；
- 古代ギリシア文明の遺産
- e 現代世界への影響、例えば、政治、言語、スポーツ、建造物、科学。

#### 学習ユニット5：地方史

生徒は地方史の一局面について教えられねばならない。これは以下のうちの一つであるべき：

- a 長い一時期にわたる地方社会の一局面、例えば、教育、レジャー、宗教、人口の変化、居住地と景観、法と秩序、貧民の扱い；

————— あるいは —————

- b 短い一時期を通じて地方社会の一局面ないしある特定の出来事への地方社会の関わり、



例えば、バイキングのヨーク、ある地方へのノルマン征服のインパクト、ある地域での捨てられた中世村落、イギリス革命を通じての地方、どのように土地が囲い込まれたか、土地での第一次世界大戦のインパクト；

————— あるいは —————

- c 学習ユニットにおいて教えられた発展を説明する地方社会の一局面、例えば、地方でのとりで、ローマ人、アングロ・サクソン人やバイキング、田舎の家屋での生活、産業革命における少年労働、20世紀の新しい都会。

### 学習ユニット6：ある過去の非ヨーロッパ社会

生徒は下記のリストから選抜されたある過去の非ヨーロッパ社会の基本的特徴について教えられねばならない：

- 古代エジプト；
- メソポタミア、例えば、古代スメルないしアッシリア帝国；
- インダス渓谷；
- ベニン（西アフリカ）；
- アステック帝国。

このユニットは以下のことを包括すべきである；

- a 男女の毎日の生活を含む基本的特徴；
- b 人々と社会を知るのに考古学の使用。

### キーステージ3：学習のプログラム

生徒は中世初期から20世紀にいたるイギリスの経済、社会、文化および政治構造の変化につ

いて教えられるべきである。彼らはヨーロッパと非ヨーロッパ史の諸局面について、また学習される異なる時代と地域における歴史的出来事と変化を関連づけ、結びつけて考えるよう教えらるべきである。彼らは彼らの歴史的知識を情報源を評価し、用いるため、また歴史的出来事や展開についての物語、記述や説明を構成するために使う機会を与えられるべきである。

下線のある学習ユニットとキーエレメントは一緒に教えられるべきである。

## 学習ユニット

各学習ユニットのさらなる詳細は各学習題目からつながれる。

生徒は6つの学習ユニットすべてを教えられるべきである。ユニット1, 2, 3および4はその順序で教えられるべきである。

- |  |  |
|--|--|
| 1. <u>中世の範囲：1066-1500年のイギリス</u>        | 中世の君主政治の展開やイギリス諸島の人たちの生活様式を含めイギリス中世の過去の重要な様相の幾つか。  |
| 2. <u>連合王国の形成：1500-1750年の王、議会および国民</u> | この時期を通じてイギリス史を形成した重要な政治的、社会的および宗教的变化のいくつか。   |
| 3. <u>1750-1900年ころのイギリス</u>            | この時期の主たる出来事、人物および展開の幾つか、世界的規模の膨張、工業化と政治的展開が近代イギリスを形成するのにどのように結びついたかを概観。生徒はこの時期の一局面について十分に教えられるべきである。 |
| 4. <u>20世紀の世界</u>                      | 20世紀の重要な出来事、人物および展開のいくつかについての概要といかにそれらが、ことに総力戦が現代世界を形成したか。生徒はこの時代の一局面について十分に教えられるべきである。              |
| 5. <u>1914年以前のヨーロッパ史の一時代ないし転換点</u>     | ヨーロッパ史における一時期ないし転換点の意義。  |

6. ある過去の非ヨーロッパ社会 過去の非ヨーロッパ社会に関する基本的な問題。
7. キーステージを越えて生徒は次のことを学ぶ機会を与えられるべきである：
- a 概観で、十分にかつ地方的背景を通じて過去の一局；
  - b イングランド、アイルランド、スコットランドおよびウェールズの歴史の局面；該当するところはイギリス史がヨーロッパと世界的背景において決められるべきである；
  - c いろいろな見方から—政治的；経済的，技術的かつ科学的；社会的；宗教的；文化的また審美的見方から歴史を。

### キーエレメント

キーエレメントは密接に関連し、適合するように学習ユニットを通じて展開されるべきである。

生徒は次のように教えられるべきである：

1. 年代の前後関係
  - a 学習される時代における出来事，人々および変化を年代順のわく組みのなかにおくこと。
  - b 歴史的時代や時間の経過を表す年代，用語やしきたりを用いる，時代例，中世，宗教改革，産業革命，ハノーバー王家の支持者，ジョージ王朝時代の人。
2. 歴史的知識と理解の範囲と深さ
  - a 人々の観念，信念や態度の範囲や男女の経験を含め特定の時代や社会の独自の特徴を分析し，また学習される社会の社会的，文化的，宗教的および人種的多様性を分析すること；
  - b 学習される時代における歴史的出来事，状況

や変化の理由や結果を記述し、分析しかつ説明すること；

c 異なる学習ユニットにおける内容や地方、イギリス、ヨーロッパおよび世界史の間を関連させることによって、時代のうちと時代を越えた主要な出来事と変化の概観を発展させること；

d 学習される主要な出来事、人々および変化の意義を評価すること。

### 3. 歴史の解釈

a いかにも、またなぜ若干の歴史的出来事、人々、状況や変化が異なって解釈されているか；

b 解釈を分析し、また評価すること。

### 4. 歴史的探求

a 学習される時代の局面を、文書や印刷された資料、工芸品、絵画、写真やフィルム、音楽や口頭説明、建造物や場所を含め幅広い情報源を用いて個々に究明すること；

b 意義ある疑問を問い、かつ答え、資料を歴史的な文脈において評価し、究明のための資料を確認し、トピックに関連する情報を収集し、かつ記録し、結論に到達すること。

### 5. 系統化と伝達

a 年代や用語を含め歴史的情報を呼び戻し、選択し、かつ系統化すること；

b 政府、議会、教会、国家、帝国、君主国、共和国、条約、革命、改革、階級、貴族、農民階級、法律、貿易、工業化、共産主義、ファシズム、民主主義、独裁政権を含め学習される時代やトピックスを記述し、また説明するのに必要な用語の正確な選抜と展開を通じて彼らの歴史的

知識と理解を組織すること；

- c 広範囲にわたる話や記述，および実証された説明を含め広範な手法を用いて彼らの歴史的知識や理解を伝達すること。

### 学習ユニット1：中世の王国：1066-1500年のイギリス

初期イギリス史のキーステージ2における学習にもとづいて築きあげられる生徒は、イギリス諸島の中世君主国の展開と人々の生活様式を含めイギリス中世の過去の主要な特徴のいくつかについて教えられねばならない：

#### イギリス中世君主国の展開

- a ヘースティングスの戦い（1066）やそのインパクト，例えば，政府や土地所有，築城，ドゥームズデー・ブック作成の土地測量にみる変化；
- b マグナカルタ（1215）を含め教会，貴族や国民と君主との関係，例えば，トーマス・ベケットとヘンリーⅡ世，法律と法制度における変化，農民一揆（1381），バラ戦争；
- c 他の国々との関係，例えば，リチャードⅠ世と聖地への十字軍，アイルランドにおけるジョン，ウェールズにおけるエドワードⅠ世，スコットランドにおけるエドワードⅢ世，フランスにおけるヘンリーⅤ世とヘンリーⅥ世；

#### 中世社会

- d 教会の役割を含め中世社会の構造，例えば，農業，手工業，都会と商業；
- e 黒死病を含む健康と病気；
- f 芸術作品や建造物，例えば，文学や英語，城塞，大聖堂，修道院の建物，教区教会，工芸品，絵画。

## 学習ユニット2：連合王国の形成：1500-1750年の国王，議会および国王

チューダー朝時代における生活に関するキーステージ2での学習にもとづいて築きあげられる生徒は、この時期を通じてイギリス史を形成した主要な政治的、社会的また宗教的变化の幾つかについて教えられるべきである。

- 政治的变化**
- a イギリス革命，君主不在位期，王政復古および名誉革命を含め君主政治の権力の変化，および国王，議会と国民のかかわり合い；
  - b 連合王国の形成とそのインパクトを含めイングランド，アイルランド，スコットランドおよびウェールズ間の関係，例えば，統一令とウェールズへの影響，1707年の条約とイングランドおよびスコットランドへのインパクト，アイルランドにおけるプランテーション，アイルランドにおけるクロムウェル，ジャコバイトの反乱（スチュアート朝復興を目論んでジェームズ・スチュアートが起こした反乱，失敗に終わる。）；
- 社会的変化**
- c 都会や田舎における変化，および富，ライフスタイルや文化における相違点，例えば，社会における異なるグループ，婦人の役割の変化，貿易と海外膨張のインパクト，貧困と救貧法，王政復古期のロンドン；
- 宗教上の変化**
- d 16～17世紀における宗教上の変化と緊張，例えば，カソリック教徒と新教徒，欽定訳聖書，非国教徒の増加。

## 学習ユニット3：1750-1900年頃のイギリス

生徒はこの時期における主要な出来事，人物および展開の幾つかについての概観を与えられるべきである，またことに，いかに世界的規模の膨張，工業化および政治的展開が近代イギリスの形成に結びついたか。彼らはこの時期の一局面について深く教えられるべきである。

1. 彼らは次の概観を与えられるべきである：

- イギリスの世界的規模の膨張**
- a 貿易の増大と帝国およびイギリスと植民地に与えたそのインパクト；

## 工業化

b 工業上の変化と社会の異なるレベルにある国民の生活様式に与えたそのインパクト；

## 政治的展開

c アメリカ独立革命、フランス革命やナポレオン戦争を含め人物や出来事の影響；選挙権の拡大；民衆の抗議や改革。

2. 生徒は少なくとも主要な出来事、人物ないし展開やその意義の一つを深く学習する機会を与えられるべきである。

深く学習する事例には次のことが含まれる：イギリスとアメリカ独立革命；ナポレオン戦争とネルソンやウエリントンのような重要人物；イギリス帝国における奴隷制廃止と奴隷貿易；インドやアフリカのような地域での帝国の発展；ピール、グラッドストーンないしディズレーリのごとき国家的政治指導者の役割；発明家、企業家、探検家、個人の改革者ないし政治家；政治的抗議ないし改革運動、チャーティスト運動のような；政党の発展；アイルランドとイギリスとの間の関係；労働および生活条件を改善するための立法の発展；芸術と建造物の発展への時代のインパクト；科学とテクノロジーにおける発展；地方での工業化；農業と農村生活における変化。

<b>学習ユニット 4：20世紀の世界</b>
-------------------------

生徒は20世紀の主要な出来事、人物および展開の幾つかについての概観を与えられるべきである。またいかにそれらが、ことに総力戦が現代世界を形成したか。彼らはこの時代の一局面について深く教えられるべきである。

1. 彼らは以下の概観を与えられるべきである：

- a 第一次世界大戦とその結果；
- b ホロコーストと原子爆弾の投下を含む第二次世界大戦；
- c イギリスと世界にとっての第二次世界大戦の遺産。

2. 生徒は少なくとも主要な出来事、展開ないし人物の一つとその意義を深く学ぶ機会を与えられるべきである。

深く学ぶ例：西部戦線；ロシア革命；アメリカ合衆国における大恐慌とニューディール；ドイツにおける国家社会主義の台頭；一流国としての日本の出現；チャーチル、ヒトラー、スター

リン、ムッソリーニ、ルーズベルトやガンジーのような個人の役割；婦人の役割と地位の変化；イギリスにおける選挙権の拡大；福祉国家；国連憲章と世界人権宣言を含め国際連合の発足；ヨーロッパ諸国の海外帝国の解体；共和国の起源と発展；冷戦；科学、テクノロジーおよび情報伝達における変化のインパクト；アイルランドの分割とそのインパクト。

### 学習ユニット5：1914年以前のヨーロッパ史における一時期ないし転換点

生徒はヨーロッパ史における一時期ないし転換点の意義について教えられるべきである。この学習ユニットは次のようになるべき：

- a 重要な歴史的意義をもつ一時期ないし転換点に基づくべきである；
- b ヨーロッパの異なる地域における発展の間のつながりを説明する；
- c 時期ないし転換点の短また長期のインパクトを吟味する。

例には次のようなものが含まれる：新石器時代の革命；ローマ帝国；十字軍；イタリアルネサンス；近代初頭におけるヨーロッパの膨張；16世紀における宗教改革と反宗教改革；16と17世紀におけるヨーロッパへのトルコ帝国のインパクト；ピーター大帝の治世；フランス革命とナポレオンの時代；ドイツとイタリアの国家統一；19世紀におけるヨーロッパの膨張。

### 学習ユニット6：ある過去の非ヨーロッパ社会

生徒はある過去の非ヨーロッパ社会に関する基本的問題について教えられねばならない。この学習ユニットは次のようになるべき：

- a キーステージ2の学習ユニット6に載せられているそれらから異なる一つ以上の社会に基づくべきである；
- b 長い一時期にわたる社会の学習にかかわるべきである；
- c アジア、アフリカ、アメリカないしオーストラリアにおける過去の社会での非ヨーロッパ的背景をもつ人々に関する基本的な歴史的問題に焦点を置くべきである。

例には次のようなものが含まれる：イスラム文明（16～17世紀）；初代からクビライ・カーンにいたる中国帝国（モンゴル帝国）；ムガル帝国からイギリスの到来にいたるインド；ペルーの文明；北アメリカの土着人；アメリカの黒人；将軍の支配下の日本。



# 「地理学実験」における自然地理の野外学習について

山内 秀夫

群馬大学教育学部社会科教育講座・地理学教室  
(1998年10月23日受理)

## I はしがき

群馬大学地理学教室では、従来から「地理学実験」1単位を毎年開講してきた。担当者の一人として、顧みるといろいろと反省すべき点も多いが、記録して残しておきたい点もまた少なくない。そこでこれまでのことを思い出しながら、実施した学習方法やその成果などについて少しまとめておくことにした。

「地理学実験」はおもに地理学専攻の学生を対象に、毎週火曜日の午後の5・6・7時限を当て、前期15回が原則である。ちなみに、後期は「地誌学野外実験」として、3泊4日程度のいわゆる巡検を中心に、前後でその準備とまとめを行ってきた。「地理学実験」は教官2名が分担し、おおむね前半の自然地理分野と後半の人文地理分野とに分けて行ない、筆者はおもに前者を受け持ってきた。そこで行なったことは、小気候の調査、微地形の計測、河川と河川水の調査などであった。小気候に関しては別に報告してあるので<sup>1)</sup>、未発表分の概要についてのみ取り上げておきたい。

## II 学習計画

「地理学実験」全体のスケジュールは年により多少は異なるものの、およそ表1のようである。年度はじめに小気候の調査を行なうのは、群馬県で広く栽培されてきた桑を植物指標として生かしたいためで、毎年発芽と開葉の季節に合わせて行なってきた。年によっては、4月中旬頃にはすでに芽が開き始めることもあるのでなるべく早くスタートしたいのだが、第1回に聴講者数が分かってからでないと計画が立てられず、従って、まずは第1回にオリエンテーションとしてこの野外調査の意義と具体的な調査方法や観測器具の使い方などについて説明し、第2週および第3週の打ち合せも行なう。移動観測班の数などは参加人数によって考えることになる。なるべく未経験者ばかりの班が出ないように心掛けた<sup>2)</sup>。そして、第2週が第1次の観測となる。しかし、はじめてとあって、観測地点の決定や観測方法にも不慣れなため手間取り時間もかかるなど、どうしてもなかなか思い通りには行かないものである。そこで、第3回として再度同じことを繰り返す。今度は地点もすぐ分かるし観測器具の扱いにも慣れ観測時間も

表1 「地理学実験」の授業計画（平成10(1998)年度の例）

第1～7回 自然地理関係		第8～14回 人文地理関係		
第1回	小気候調査	オリエンテーション	第8回	製図の基礎実習
第2回	小気候調査	実地観測（第1次）	第9回	各種統計資料の概説とその処理方法
第3回	小気候調査	実地観測（第2次）	第10回	統計図表の作成方法
第4回	小気候調査	まとめ	第11回	主題図の作成方法
第5回	地形測量調査	解説と準備	第12回	パソコンによる地理情報処理
第6回	地形測量調査	平板測量実習	第13回	旧版地形図・空中写真による景観分析
第7回	河川の調査	実地調査	第14回	古地図・地籍図の利用方法
			第15回	予備

より短くてすみ、たいていこの時の結果があとで役立つことになる。とりわけ調査の対象のひとつである桑については前回と同じものを見ればよいので楽である。第4回は、こうして皆で得たデータを集めて、器差補正および時差補正などをした上で、分布図に表し、そこからどのようなことが読み取れるのか、考えさせることでまとめる。

なおこの間、天候条件が悪い場合、たとえば、本格的な雨の場合には風速計を濡らすのはよくないため、室内作業に振替える。その場合、地図についての1時間となる。地図に関する正しい理解をもってもらうため、簡単なテストを行い自己採点させる。満点が取れる者はまずいないので、知ってるつもりでもまだ理解が足りないことを自覚してもらった後で、国土地理院発行の地形図類を中心に解説を行なうのである。読図およびテーマを決めて作図にまで展開した年もあった。この地図指導も早い時点で行なうべきであるとも考えるが、まず前述したような理由から時期的に野外調査を先行させる結果となった。また、野外調査が予定通りに実施できた場合には第8回分として後で1時間割り当てた年もあった。

第5・6回は地形に関することで、とくに身近な微地形の計測を体験してもらう。簡単なハンドレベルを使った地形断面測量や平板測量について、その器具の取り扱い方や、測量の原理の理解などに充てる。年によっては、1時間ですべておこなったため、実地での時間がどうしても足りず、時間が過ぎても作業が継続してしまったり、作図がはかどらないままに終わってしまったこともあった。ハンドレベルを使っての地形断面測量やスタジア表を使っての測量などあれこれ試してみるためには2週分が必要であると反省材料であった。

第7回では河川と水についての調査である。この時ははじめに水位・流速・流量などの意味や測り方についてまず教室で説明した後で、野外へと向う。まず、キャンパスの北にあたる関根町の用水路に行き、ここで計測の基本を会得させる。ここは水路の幅約1.5m、深さも20cm程度の実験水路といったところなので、折尺や測棒を使っての計測や、繰り返し草や葉など小さなものを流して流速を測り平均値を求めたり、ある断面を単位時間に通過した水量をもって流量計算をしてみるなど効果的にできる。水質検査も行なうが、以前は比色法によって求めていたpH値も近頃は便利なpHメータが登場したために簡便に求められるようになった。反面、

基本的な理解が不十分となる恐れもあり要注意である。そのつぎに、もう少し大きな川として近くの桃木川に移って橋の上からの計測に移る。近年は関根町の八幡橋における観測が多かったが、1998年では薬師橋で行なってみた。使用する器具は4 mの測棒、電磁式流速計、pHメータ、伝導度計、イオンメータなどである。1994年には少し足を延ばして荒砥川で調査してみたこともあった。利根川が近いのだからもっと利用してもよいのだが、2年ほどやってみて、足場がよくなかったり、危険もあって止めてしまった。

### Ⅲ 実施例

ここでいくつかの実例と結果について簡単に紹介しておく。

#### 1) 小気候の調査

1998年度は聴講人数が5名と少なかったので3班とし、大胡町市街地を中心とした小規模市街地でヒートアイランドが発生しているのかどうかをテーマとしてみた(図1)。4月21日に予備調査をした後、28日の本調査を実施した。予備調査では風向を全く逆に読んでしまったり、

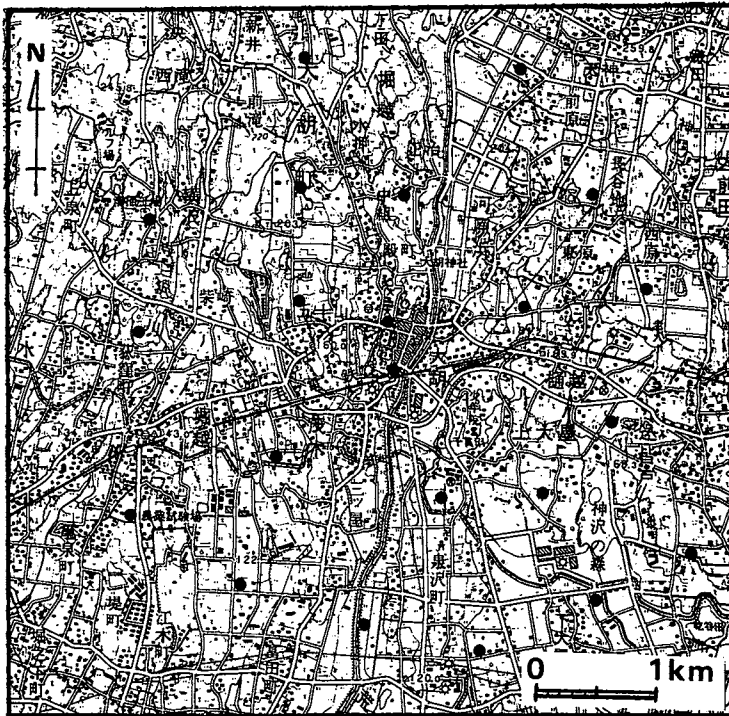


図1 小気候の調査対象地域(1998年4月28日・大胡町を中心として)  
図中の●は観測地点

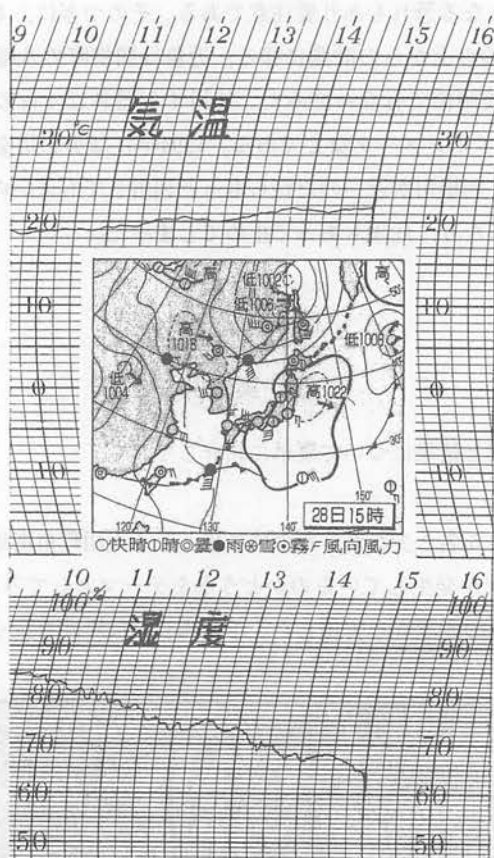


図2 調査当日の天気図と定点（大胡小学校）における自記記録に現われた気温と湿度の経時的变化

乾湿球温度計のガーゼの湿りが足りず湿度に極端な値が出てしまったりと失敗もあって、その点の反省を踏まえて観測に臨ませた結果、まずまずの観測成果が得られた。この日の天気は天気図からも分かるように（図2）ほぼ高気圧が覆われて晴れ、弱い南寄りの風が卓越して吹いていた。また、観測時間における気温および湿度の時間的経過については、自記記録をとることの出来た大胡小学校における記録から読取り、時差補正に使用した（図2）。この時の気温（図3）、地温（図4）、湿度（図5）、風向風速（図6）などの分布図からの判断では、気温が地温と対応して現われていることが多い、しかし逆になっている地点もまたあること、ヒートアイランドはこの時は現われていないこと、上毛電鉄大胡駅前の地点は広場となっているせいかやや特異な結果が風速などに現われていること、この地点を除く市街地では周辺の郊外に比べて風向風速に地域差が認められたこと、などが指摘された。

桑の発芽・開葉については、対象品種を統一しなければならぬが、品種の確認はなかなか難しい。従来から最も多く栽培されている一ノ瀬種を基準とし、前以て判別法の説明や実物を

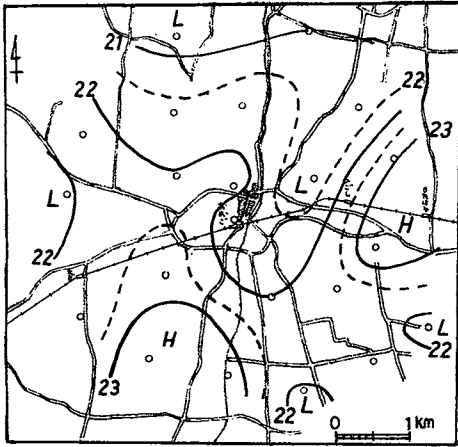


図3 気温分布図(°C)  
(1998年4月28日・14時)

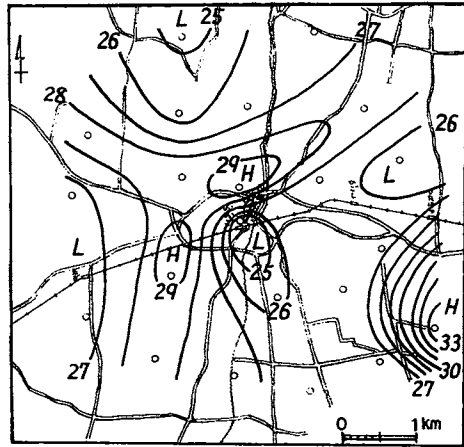


図4 地温分布図(°C)  
(1998年4月28日・13時30分～15時)

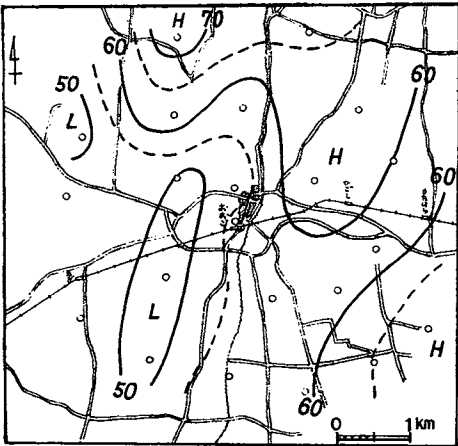


図5 湿度分布図(%)  
(1998年4月28日・14時)

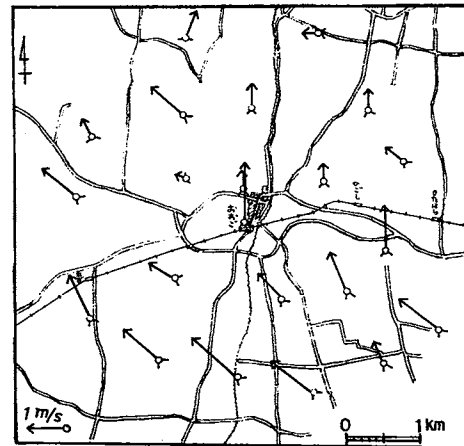


図6 風向・風速分布図  
(1998年4月28日・13時30分～15時)

見せたりするのだが、出来るかぎり現地で農家の人に聞いて確認するよう指示しておいた。しかし、多くの地点においてそれぞれの判断に頼るしかなかったため、今回の場合、北東部のとくに成長の早い地点については大島桑を誤認した可能性も考えられる(図7)。なお、今回は地形図の判読では桑畑がある筈の地点にも拘らず、実際には全く見られなかった地点が増えたことが指摘できた。もともと桑畑のなかったところを除く20地点中7地点で消え、おおまかな推定となるがこの地域でも3年間で約3割減となっていたことが分かった。

## 2) 平板測量の結果

従来から平板測量は荒牧キャンパス内のあちこちで行なってきたが、教育学部棟の玄関前に

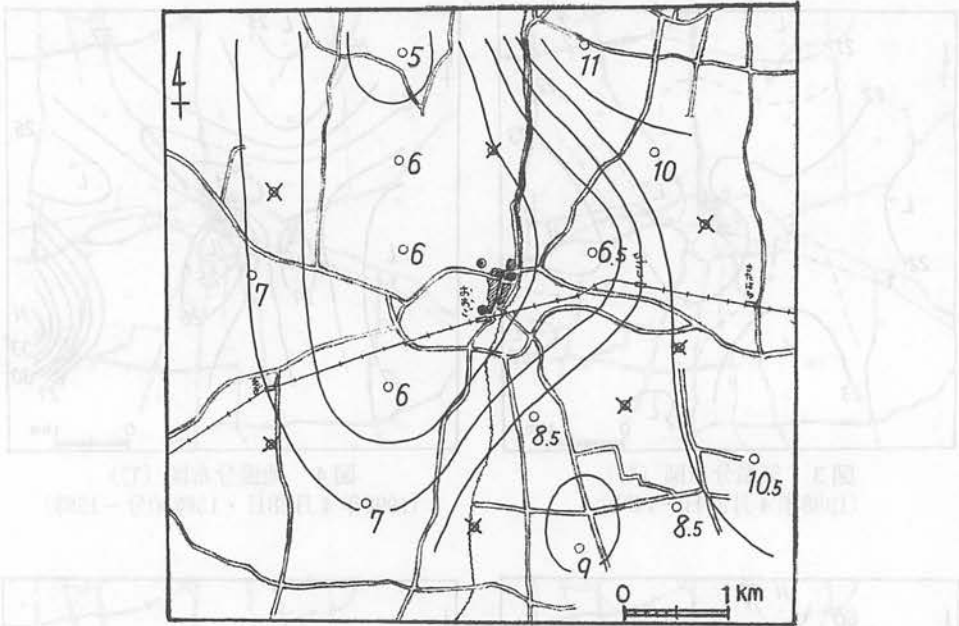


図7 桑の発芽・開葉 (1998年4月28日)  
 数字は開葉数をあらわしている。  
 ×印の地点は桑畑が無くなったところ。

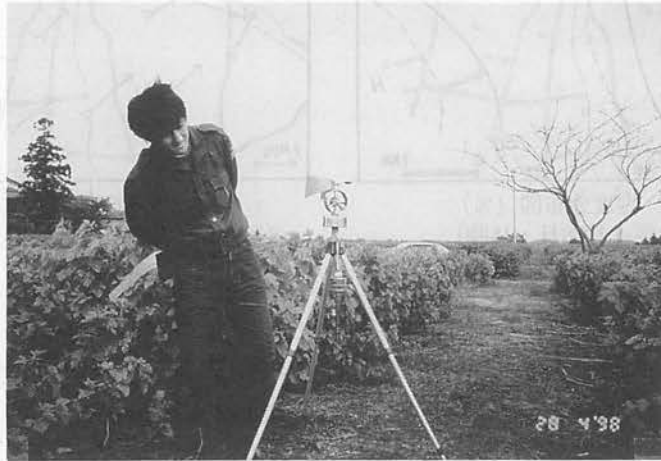


写真1  
 小気候調査・観測中

このような場合には出来るだけ姿勢を低くして素早く読取りをするように注意する。

ある築山はちょうど手ごろな対象物と見られたので、近年はここで実習することにした。1998年6月2日に皆で交代しながら作り上げたものが図8である。

まず、平板の大きさから縮尺をどれぐらいにしたら適当かを考えさせ、現場がおよそ30m四方の広さから200分の1と決める。次に平板をどこに設置するのがよいかということから始め、測点のポイントはどのくらいの間隔でどのような場所にしたら地形の特徴を捉えられるか、築山には岩や樹木もあるので実際に可能かどうかなど判断させながら実測作業を進めていく。距離はアリゲードと4mの測棒につけた間隔2mの目印の読取りをスタジア表で換算して求め、同時に巻尺による実測値と比較し、正しいことを実感として認識させたりしながら行なった。最終的には周囲の道路まで含めた図を完成させたいところであるが、例年、時間的に築山の内部だけで終るのが実情であった。トランシットも使用したいと思ったが、そこまではできなかったし、まして最新のゼオドライトなどは我々の乏しい研究費では用意できなかった。しかし、これからも平板測量は基本的なものとして軽視すべきではないと考える。

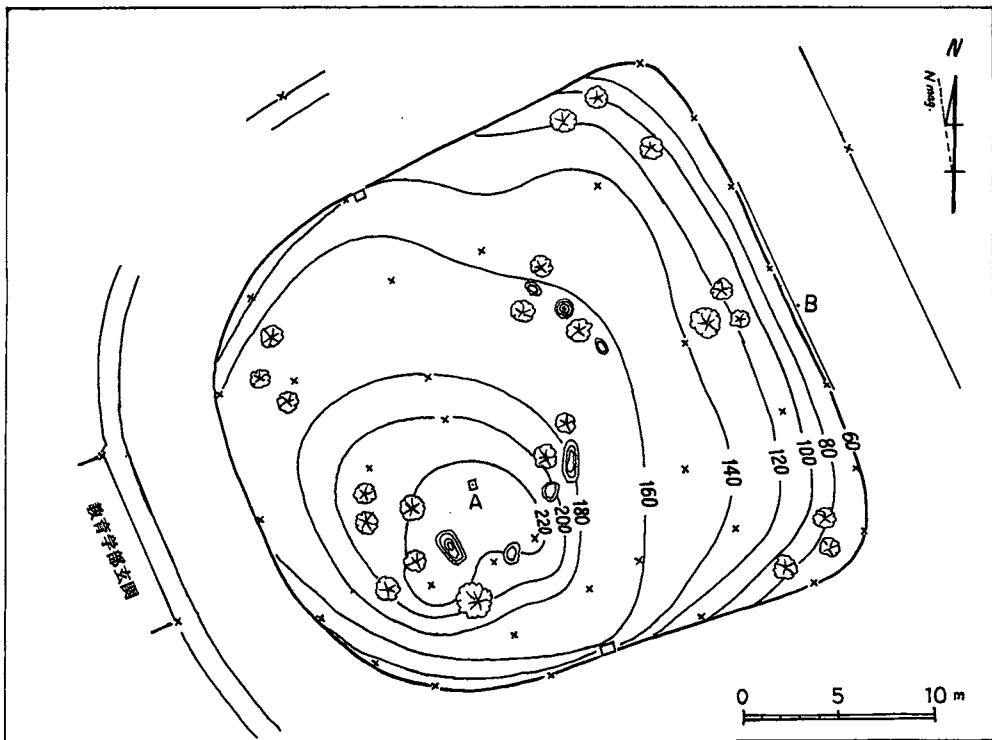


図8 平板測量による成果の一例 (1998年6月2日・教育学部玄関前の築山を対象として) 等高線の数字は築山東側下の道路面B地点を基準とした高さ (cm)



写真2  
地形調査・平板測量

なるべく役割を交代するようにして全員がいろいろな体験をすることが必要である。従って、どうしても時間がかかる。



写真3  
河川と水の調査・流速を計測中（薬師橋）

橋からの測定は案外高さがあり欄干などのため意外にやりにくいことが分かる。また、微妙な水深に合わせるのもなかなか難しい。

### 3) 河川の調査結果

#### ① 荒砥川（1994年5月31日）

荒砥川は赤城山南麓を南に向かって流下している川で、赤城山を放射状に開析している谷の一つでもある。上流では溪谷状をなし下流では火山山麓扇状地を形成している。そこで、この時は上流部と下流部の2地点の比較を念頭において実測調査した。図9に示した河床縦断面と横断面および記録はS. K. 君のレポートをもとにしてある。調査結果もそのまま表2に示したとおりである。地点1はもっと上流の溪谷らしい地点のほうが比較になるのだが、前日の下見で時間と安全性から、堰堤のために堆積物のやや多いこの地点とした。

この時には限らないのだが、河床礫の岩質や円形度なども説明しておく。このような時にはフィールドノートは必携品なのであるが、言われてから慌てて車まで取りに行くような者もあり、忘れてしまった者さえいて、あまりくどく注意するものどうか思ったこちらが注意不足だったことを反省してしまう。記憶力がいくら良くても手元にメモを残しておかなければ、とくに見取り図やスケッチなど、後でレポートを書くときに自分だけの資料だけでは出来ないことになる。さらに言えば、この時もそうだったが、出発時間に遅れてくる者がいて、全体の行動も予定どおりには必ずしも行かない。その時々で臨機応変に対処しなければならないことがとて



も多い。

地点2は大胡町中心部より下流の扇状地面にあたる地点である。堤外地の幅が約10mほどの河床には砂も多く堆積していた。しばらく大雨がなかったせいここには草もかなり生えていた。このような現地の状況やその周辺の様子なども自分なりに把握し記録してほしいのだが、説明されたことしか記録していない者が大部分であるのは大変残念であった。

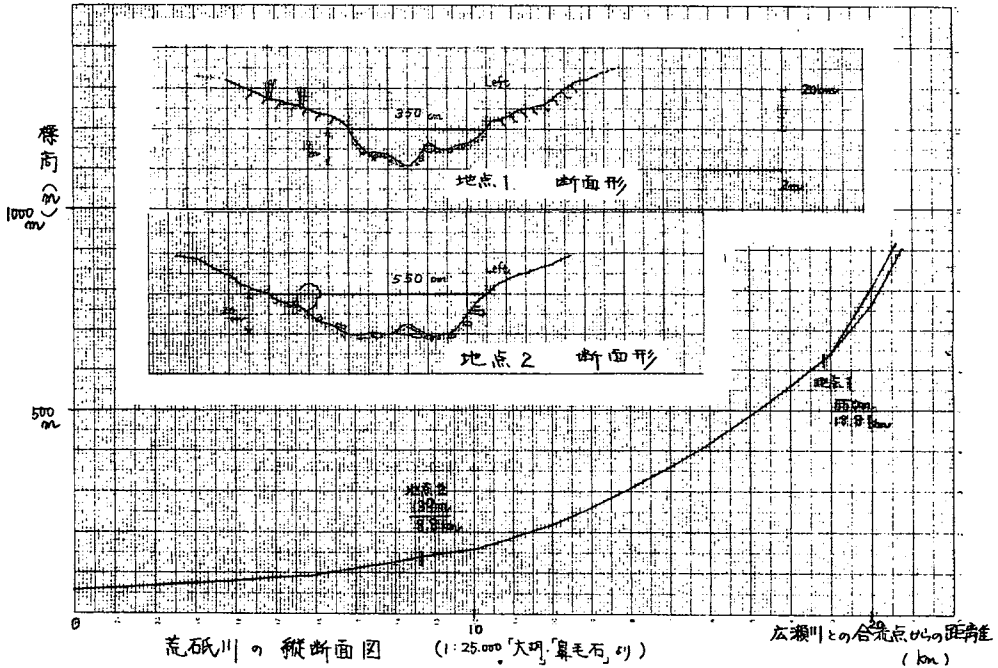


図9 河川と河川水の調査の一例 (1994年5月31日)  
荒砥川の縦断面図と横断面 [S.K.君のレポートから抜粋して一部修正]

表2 河川水の調査結果の一例 (1994年5月31日・荒砥川・S.K.君のレポートより)

調査結果		地点1		地点2	
水温	15.6℃ (15.1℃)	水温	23.3℃		
pH	8.6	pH	8.0		
電気伝導度	140 μS/cm	電気伝導度	550 μS/cm		
水位 (平均)	11.16 cm	塩分濃度	0		
川幅	3.5 m	水位 (平均)	15.0 cm		
河川断面積	3906 cm <sup>2</sup> (平均水深×川幅)	川幅	5.5 m		
流速	0.564~0.565 m/sec	河川断面積	8250 cm <sup>2</sup> (平均水深×川幅)		
表面流速	0.426 m/sec	表面流速	0.459 m/sec		
流量	0.17 m <sup>3</sup> /sec [0.22 m <sup>3</sup> /sec]	流量	0.38 m <sup>3</sup> /sec (0.15×5.5×0.46)		
	(0.11×3.5×0.43)				

この機会に河川水の水温や水質も測定してみたが、このときは2地点での水温に大きな違いが見られたといえよう。流量計算は表面流速であるから、平均流速として0.8を掛けたほうがより良いと考えられる。

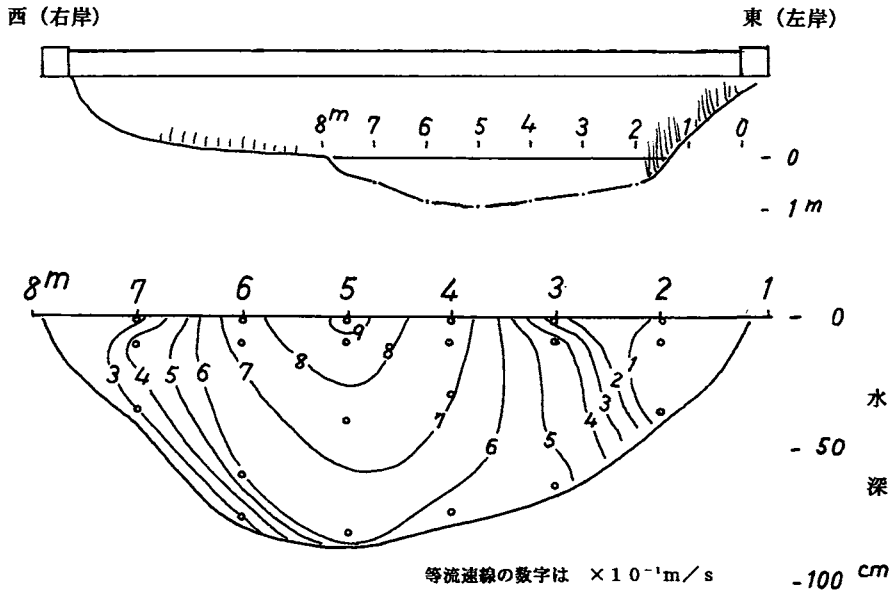


図10 河川調査の一例 (1996年9月17日)  
前橋市関根町の八幡橋における桃木川の横断面形と流速分布  
[K.K.さんのレポートをもとに作図]

## ② 桃木川 (1996年9月17日)

前橋市関根町の桃木川にかかる八幡橋での調査結果の一例を示す (図10)。K.K.さん提出のレポートをもとに一部修正して作図したものである。これによると橋の長さは約13mで川幅は約6m、川は東の左岸に片寄っている。その川岸には長い草が水中から茂っていて流れはよどみがちであった。橋の下では川は北から南に向かって流れているが、その少し下流では川は東に曲がっており、ここではその影響も少し受けているようにみられる。

この時は川の断面形の計測と流速の測定を重点的に行なってみた。橋の上から1m間隔で、電磁流速計を使用して表層や底層など水深に対応した各ポイントごとに、3回ずつ測定して求めた平均値から流速分布図を作図した結果、多くの参考書などに説明されているような分布傾向がここでも確かめられた。なお、河川の調査をこの年は例外的に9月に実施したが、通常は5～7月に行なってきた。

#### IV あとがき

このほかに、赤城山へ上り下りして気温の低減率の調査や、小沼で折畳みのボートを浮かべて水温水質の調査あるいは夏のキャンパス内の小気候調査などを実施した年もあった。さらには地形調査・土壌調査・地下水調査なども行なうべきであったが、なかなかそこまでは時間的に無理であった。

実習での成果はそれぞれレポートにして提出させて、それらも評価対象の一部とした。とくに提出期日を守ることも重要な点である。また、観測日時が明記してなかったり、器差補正に必要な使用器具の番号が不明であったり、説明を十分に理解していなかったなどには注意を喚起しておくことにした。そして、これらの実習の経験を生かして卒業論文のテーマを決めた学生もかなりの数になった。

かつて自分の足で歩き、自分の目で見、耳で聞くことがフィールドワークの大切なことと教えられてきた。今日もそのことは全く変わっていないと思う。近年、自動車の利用が日常化しているせいか歩くことが大変少なくなっている学生も増えているように感じている。車の走行によるだけの観察では出来ないことがたくさんあることをよく知ってほしいと願いながら実習も行なってきた。確かに車の利用は大変便利な点も多い。目的地までの移動が早くでき、そのため行動半径が延びることはプラスの一つであり、重たい器具の運搬も楽になっている<sup>3)</sup>。要は目的地の近くまでのことであって、そこでは車から離れることになりそのためには車を安全かつ合法的に止めておく場所が必要となる。この点もよく心しなければならぬことである。後は歩いて調査をすることがあくまでも基本であるといえよう。

野外とくに学外での実地調査は、例えば交通事故などの危険や、畑に入ることで住民の方々への理解がいることや、事前の下見や器具を置かせてもらうための交渉などなどいろいろ心配事も伴うが、一方学生にとってはやはり現地で見、自分で器具を扱って得られたものは大きい。ともかく、これまで多くの人々の協力のお陰でたいした事故もなくやってこれたことは有り難いことであった。協力して頂いた関係の方々には心よりお礼申し上げたい。

#### 注

1) この件については、すでに次のように報告してきたのでここでは省略する。

山内秀夫(1992)：桑の発芽・開葉を通してみた赤城山南麓の春の気候環境。

群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編. 41.125-141.

山内秀夫(1993)：赤城山南麓における春の気候環境。—続報・1990年春の例—

群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編. 42.217-230.

山内秀夫(1994)：赤城山南麓における春の気候環境。—続報・1991年春の例—

群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編. 43.81-93.

山内秀夫(1995)：赤城山南麓における春の気候環境。—統報・1992年春の例—  
群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編. 44.189-199.

山内秀夫(1996)：赤城山南麓における春の気候環境。—統報・1993年春の例—  
群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編. 45.165-176.

山内秀夫(1997)：赤城山南麓における春の気候環境。—統報・1994年春の例—  
群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編. 46.209-220.

山内秀夫(1998)：赤城山南麓における春の気候環境。—統報・1995年春の例—  
群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編. 47.267-280.

- 2) この「地理学実験」は2～4年生を対象としているため、4年生などですでに他の授業で観測を体験している者も含まれることがあった。
- 3) たとえば、小型電磁流速計でも全部で12kgほどもあって、車で運搬しなければとても現場では使えなかった。

(やまのうち ひでお)

# 総合的な学習の教材開発の試み

—算数の視点から—

土屋 修\*<sup>1</sup>・川島 健治\*<sup>2</sup>・西谷 泉\*<sup>3</sup>

\*<sup>1</sup> 太田市立休泊小学校

\*<sup>2</sup> 館林市立第十小学校

\*<sup>3</sup> 群馬大学教育学部数学教育講座

nisitani@edu.gunma-u.ac.jp

(1998年10月23日受理)

## 1. はじめに

平成10年7月29日に出席された教育課程審議会答申の中で、「総合的な学習の時間」について次のように述べられている。

『ア 「総合的な学習の時間」の創設の趣旨

「総合的な学習の時間」を創設する趣旨は、各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することである。また、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を越えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである。

我々は、この時間が、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむことを目指す。

イ 「総合的な学習の時間」のねらいや学習活動等について

(ア) 「総合的な学習の時間」のねらいは、各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることである。また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育成すること、自己の生き方についての自覚を深めることも大きなねらいの一つとしてあげられよう。これらを通じて、各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになるものとする。(中略)

(ウ) 「総合的な学習の時間」の学習活動は、(ア) に示すねらいを踏まえ、地域や学校の実態に応じ、各学校が創意工夫を十分発揮して展開するものであり、具体的な学習活動としては、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、適宜学習課題や活動を設定して展開するようにすることが考えられる。その際、自然体験やボランティアなどの社会体験、

観察・実験，見学や調査，発表や討論，ものづくりや生産活動などの体験的な学習，問題解決的な学習が積極的に展開されることが望まれる。』<sup>1)</sup>

今回の改訂は余りに早急であり，実施に向けて学校現場では種々の困難や混乱も予想される。とくに算数・数学は削減の標的にされた感が否めない。しかし，「総合的な学習の時間」は大変自由に教えることのできる時間と考えられる。これまでやりたくても時間の制約等で出来なかったことを実践できるチャンスとも考えられるのである。ただし，急に教科の枠を取り去って自由に教育内容を準備せよと言われても，そう簡単にできるものではない。そこで，ここでは算数の視点から小学校における「総合的な学習の時間」の教材としてどんなものが考えられるか，どのように授業として展開すればよいか等について，2つの事例を示し，各学校での今後の研究・実践の参考に供したいと考えた。

事例1は，土屋が太田市立休泊小学校で既実践した内容であり，事例2は，川島が館林市立第十小学校での実践を想定した指導計画案である。

## 2. 総合的な学習の事例

### 事例1 《蚊取り線香の不思議を探ろう》

#### (1) ねらい

学習内容の発達段階に即した生活場面への生かし方を経験することによって，自ら課題を見つけ自ら学び考える力の育成を図る。

#### (2) 動機

小学校算数科では「量と測定」及び「図形」の領域において，正方形，長方形，台形，平行四辺形，菱形，円という基本的な平面図形の性質や求積は一通り学習する。しかし，身の回りを見てもこれらのようなきちんとした図形はあまりなく，これらに似ている図形の方がはるかに多い。だから，これらの算数の学習を実生活に生かすには，基本図形の学習内容をいかに似ている物に应用するかという考え方で課題発見が重要である。

この考え方にに基づき再び身の回りに目を向けると，そこには子どもたちの興味をそそる算数の教材が溢れるばかりにある。その一例として国民的殺虫器具である「蚊取り線香」を挙げる。最近ではこの「蚊取り線香」に代わって煙のでないものが普及しているが，それでも渦巻き状の「蚊取り線香」は約6割の家庭で使われている<sup>2)</sup>。また，使っていない家庭でも過去において使った経験があるため，渦巻き状の「蚊取り線香」を知らない子どもはいない。また，学習形態の工夫をはじめとした指導内容や指導方法の創意工夫が柔軟に行えるようにするために教材としては教科間を横断するばかりでなく，教科内の縦断が系統性を崩さずに自由に行えるよ

うなものが望まれる。このような考え方で「蚊取り線香」を教材化すると、「蚊取り線香は直線にするとのどのくらいの長さがあるのだろう」という子ども達から出された一つの課題を追究する展開が考えられる。この課題解決には、直接的な量の比較、間接的な量の比較、さらに近似している図形への置き換えや比例の考えが用いられる。

さらに、この「蚊取り線香」を見たり触ったりしながら子ども達はいろいろな関係するアイデアや疑問を出してくる。これらのアイデアを膨らませたり疑問の答えを予想したり調査したり発表したり等の一連の追究活動によって、子ども達は多くの知識や知恵と問題をよりよく解決する能力を身に付けていく。

以上のように、この「蚊取り線香」の教材化は数学的に価値が高いことに加え、総合的な学習で扱う教材として多くの意義を持つ。

### (3) 展 開 (全5時間計画, これに発展的な内容を扱う時間が加わる)

#### 第1時 蚊取り線香の不思議を見つけよう。

(☆は児童の疑問, ★は☆に対する児童の反応)

☆1: どうして渦巻きなのかな。

★2: 渦巻きでなくてまっすぐだったら使いづらく、持ち運びも大変だからじゃないのかな。

☆3: どうして円いのかな。

★4: 角があると折れやすいからじゃないかな。

☆5: どうして緑色なのかな。

★6: 蚊取り線香の原料の色だろう<sup>3)</sup>。

☆7: どうして右まわり(中心から外側に向かって)なのかな。

★8: ……

☆9: 燃える時間はどのくらいかな。

★10: ……

疑問点の☆1, ☆3, ☆5については、子ども達同士で納得する理由が見いだせたが、疑問点の☆7と☆9については見いだせなかった。そこで、疑問点の☆7については直接製造会社にたずねることとし、疑問点の☆9については、算数の既習事項を用いて解決することとした。

#### 第2時 蚊取り線香の燃えつきる時間を調べる方法を考えよう。

(☆は児童の意見, ★は☆に対する児童の反応)

☆11: 実際に今から実験してみよう。

★12: 学校が終わるまでに結果が出ないよ。

☆13: 1分間にどれだけ燃えたか調べ、全体の長さで燃えた長さの割合で全体の燃焼時間

を求めればいいよ。

- ★14：燃えた長さを測るというのは、なくなってしまった部分を測るということだから実験しづらいよ。それよりも、あらかじめ印をつけておいた1cmが燃えるのに何分かかかるか調べ（このことについて実験した結果、約8分だった）、比を使って全体の長さから全体の燃える時間を求める方がいいよ。だから、蚊取り線香の長さが分かればいいんだよ。

第3, 4時 蚊取り線香の長さの求め方を考え、調べてみよう。

(☆は児童が考えた方法)

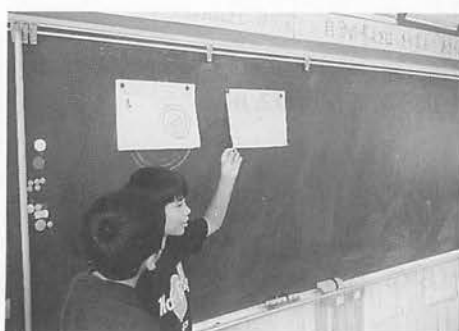


写真1：自分が考えた方法を発表する児童

☆15：蚊取り線香を細かく分割して、互い違いに置き直線の状態に近づけ、その長さを測る。……①の方法とする。

☆16：蚊取り線香の渦巻き上に糸を置き、次に糸を取り外してまっすぐに伸ばし、その糸の長さを測る。……②の方法とする。

☆17：蚊取り線香の側面にメジャーを巻き付けていく。外側と内側では長さが違うので、その2つの平均から長さを求める。……③の方法とする。

☆18：蚊取り線香を転がし一周したら外側を折る作業を、蚊取り線香の中心にたどり着くまで行い、転がした長さを測る。……④の方法とする。

☆19：蚊取り線香に1cmずつ目盛りを書き、その数を教え長さを求める。……⑤の方法とする。

☆20：蚊取り線香を一周ごとに折って分割し、それらを円に近似させて円周の公式より長さを求める。……⑥の方法とする。

☆21：蚊取り線香2つ分（市販されている状態）の面積を求めそれを2でわると、蚊取り線香1つ分の面積となるから、それを蚊取り線香の幅でわって長さを求める。……⑦の方法とする。

☆22：蚊取り線香1cmの重さを測り、次に蚊取り線香全体の重さを測り、それらの割合から長さを求める。……⑧の方法とする。

これらの方法を発表する際には、互いに意見交換を行わせ不十分な点を改善した。その後、自分が最も良いと思う方法を選択して、作業もしくは計算に取りかかった。





写真2：①の方法で長さを求めようとしている児童



写真3：②の方法で長さを求めようとしている児童



写真4：③の方法で長さを求めようとしている児童



写真5：④の方法で長さを求めようとしている児童



写真6：⑤の方法で長さを求めようとしている児童

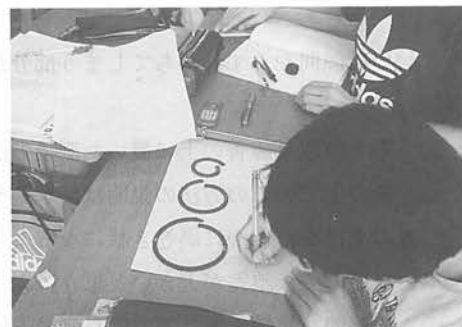


写真7：⑥の方法で長さを求めようとしている児童



写真8：⑦の方法で長さを求めようとしている児童



写真9：⑧の方法で長さを求めようとしている児童

第5時 調べた蚊取り線香の長さを発表しよう。(☆は児童の感想, ○は授業者の考察)

① 蚊取り線香を細かく分割して直線状に並べる測量方法



写真10：自分の測量結果を発表する児童

☆ とにかく大変な作業だった。細かい破片をなくしたり、まっすぐに並べられなかったり、並べたとしても隙間があったり、誤差が大きいと思う。

○ 直接的な比較であり最も基本的な測量方法である反面、分割を細かくして直線に近づけるというこの考え方の基本になっているのは、円の面積を求める際に細かく分割すればするほど長方形に近づくという経験である。このことに気付くことに価値がある。しかし、実

験では隙間やくずれ落ちてしまう部分があって誤差は思っている以上に大きい。

② 糸を蚊取り線香の上に置いた測量方法

☆ 紙の上でのこの方法の説明は簡単そうだったけど、実際にやってみると糸を蚊取り線香の上になめらかに渦巻き状になるように置くことは実に難しかった。きちんと置いていないので、誤差が大きいと思う。

○ 間接的な比較であり基本的な測量方法である。変形が不可能な蚊取り線香を糸に置き換え、長さを保存した方法は低学年の児童にも分かりやすい。

③ 蚊取り線香の側面にメジャーを巻き付ける測量方法

☆ メジャーが蚊取り線香の側面にきれいに巻き付くので、やりやすく誤差も少ないと思う。中心からみてメジャーを巻き付ける面を外側にするのと内側にするのとは、測量

結果がだいぶ違ったので、それらの両方を測って平均をとる方法は良かったと思う。

- 蚊取り線香の側面ならメジャーが安定することや、中央の長さを求めるために外側と内側の平均を求めるなど、一見②と同様のものであるが多くのアイデアが存在している。

#### ④ 蚊取り線香を紙の上で転がす測量方法

☆ 転がった跡が残るように、インクや墨汁を付けるのが大変だった。また、まっすぐ転がるようにしたり折った時ずれないようにしたりするに苦労した。転がった跡を分割して最後に合計する方法は実験しながら思いついた。

- この考え方の基本になっているのは円周の測量の導入で筒状のものの周囲の測り方である。ずれが少なければ誤差も小さいが、ずれないようにすることは想像以上に難しい。

#### ⑤ 蚊取り線香の上に1cmずつ印を付けていき、その個数で長さを求める測量方法

☆ 難しくなかったが、一つ一つのめもりがずれていると、答えも大きくずれてしまう。また、1cmは直線的に測っているのに曲線を測っていることにはならないと思う。

- 1cmの目盛りの個数で長さを求めることは、単位量の個数という長さの概念の考え方である。コンパスのよさを知る機会にもなった。

#### ⑥ 蚊取り線香を一周ずつ分割して円に近似させる計算方法

☆ 計算は大変ではなかったけど、円だと仮定（近似）して考えたとき、どこを直径とすればよいか迷った。

- 蚊取り線香は渦巻き状であるため円ではないが、もっとも半径が小さいところと大きいところの中間点で半径を測ればかなり正確な数値を求めることができる。円に近似させたアイデアが素晴らしい。

#### ⑦ 面積を幅でわって長さを求める計算方法

☆ やり方は分かっているのだけど、小数点が出てきて計算が複雑だった。蚊取り線香の幅が0.7cmか0.8cmか迷った。

- 長さ×長さの積で面積が求められるのであるが、面積を長さでわると長さになることになかなか気付かない。ドーナツ状の面積を求める際「大円の面積－小円の面積」というだけで終わらせるのではなく、それがドーナツの中央線の長さ×幅の積であることに気付かせる等発展的な扱いをすることが重要である。

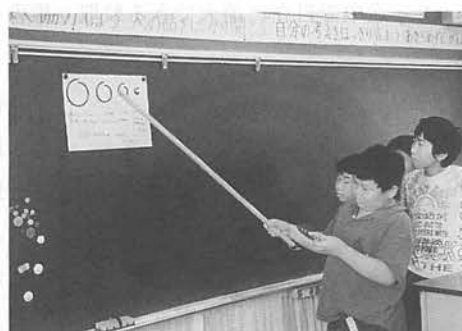


写真11：自分の測量結果を発表する児童

⑧ 蚊取り線香1cmの重さと蚊取り線香全体の重さの割合から長さを求める計算方法

☆ 計算で簡単に求められたけど、最初の1cmが正確に測れたかどうか分からない。ここで少しでも狂ってしまうと大きく違ってきてしまうと思う。

○ 一部分から全体を求めることは、日常生活において最も重要で役に立つ考え方である。

この考え方の基本になっているのは比の学習であるが、比を単に計算上の技能や約束事の学習に終わらせるのではなく、色々な場面でどのように活用できるのか、あるいは活用されているのかを体験的・経験的に理解させることが重要である。

冒頭に述べたように、①～⑧においては小学校各学年のねらいに合わせた展開が順序立てて行うことができる。つまり、身の回りには子どもの実態に合わせた題材の取り上げ方が存在するということである。このような子どもの目の高さに合わせた教材化が、学習内容を発達段階に即して生活場面へ生かす経験の第一歩となる。

そして、この経験によって、子ども達は自ら課題を見つけ自ら学び考える力を身に付けていくことであろう。

なお、どの方法であっても結果は約80cmだった。この結果は正解<sup>4)</sup>に近かったが、当初の子ども達の予想のほとんどが30～40cmだったことを考えると、渦巻きは思った以上にコンパクトになるといえる。

#### (4) 発 展 蚊取り線香博士になろう。

子ども達は学習が進んでいく間さえも、次々と関係するアイデアや疑問を出してくる。

① 途中で自在に消火できる蚊取り線香を作ろう。



写真12：クリップを付けた蚊取り線香

線香と燃焼時間に関する物として、香盤時計、線香時計、香印時計等の香時計がある<sup>5)</sup>。これは燃焼量によって時を刻む物で、今回の1cmの燃焼時間と長さの積で燃焼時間を求めるという考え方は、これと同様である。もし、蚊取り線香の燃焼を決められた時間で止められれば、香時計同様の役割をさせることができるし、必要以上の蚊取り線香を使うこともない。蚊取り線香の燃焼を途中で止める工夫としては長さによって燃焼時間が決まるのだから、燃焼時間に相当する長さのところにクリップを挟めばよい

(クリップが燃焼を止めるのは実験済み)。あらかじめ燃焼が1時間分ごとのところに印の付いた蚊取り線香があればそれでいいし、なければ基準図なるものを一つ作っておき、それに合わせてクリップでとめればよい。

## ② 蚊取り線香の原料を詳しく調べよう。

蚊取り線香の原料はシロバナムシヨケギクというキク科の多年草である<sup>6)</sup>。通称除虫菊と呼ばれるもので、過去においては日本が主産地であったが、現在はケニアである。なぜ、日本ではあまり作られなくなったのだろうか。環境問題と関連があるのだろうか。

## ③ 道具と人間の関係を調べよう。

蚊取り線香の右回りには、製造する人間の利き腕から始まり、いろいろな理由がある。同様に身の回りの物の構造と人間の利き腕の関係、さらに福祉関係の器具や補助道具等人間を助けたり、生活をより便利にしたりするために作られた物の機能性や利便・不便性を考察し、社会に生かすことは福祉教育の一つである。

## 事例2 《「麺のまち“うどんの里”館林」について調べよう》

## (1) ねらい

館林市の小麦、うどん作りについて調べ、郷土の名産品についての知識を深める。

## (2) 動機

いま、館林市内のうどん、そば店の店先には、「麺のまち“うどんの里”館林」というのぼりが立ち、行き交う人の目を引いている。館林市の名産品として、真っ先にうどんをあげる人も多いことであろう。小学校3年生で学習する社会科副読本「のびゆく館林」<sup>7)</sup>でも館林の特産品として扱われ、観光誌にも取り上げられている<sup>8)</sup>。

ところで、この「麺のまち“うどんの里”館林」というキャッチコピーは、どんなことからできたのだろうか。人口に比べてうどん店が多いことからだろうか。または、うどんを食べる人が実際に多いのだろうか。それとも、数に関係なく、うどんがおいしいことからなのだろうか。これらのことを児童が調べていくことは、うどん作りに関する知識を深めるだけでなく、児童に自分の郷土、館林を誇りに思う気持ちや郷土を大切にしていこうとする心を育てることになると考え、主題を設定した。

ただし、本稿は実践例を前提に書いているが、実際には授業での実践はしていない。

## (3) 展開

## ① 館林のうどんについての本や雑誌、資料を探そう。

最近になって著名な観光誌<sup>8)</sup>でも、両毛五市(桐生、太田、館林、足利、佐野)を扱ったものが出されたが、その中でも館林の名産品として「うどん」があげられ、いくつ



写真13：館林うどんの幟

かのうどん店や製麺会社が掲載されている。児童が探してみれば、数々の書物の中から関連する記事を見つけることができよう。

## ② うどん店の数を調べよう。

NTTタウンページからうどん店の数を館林市と前橋市について調べてみた。

これを「単体量あたりの大きさ」の考えを用いて、うどん店1軒に対する人口を求めてみる

	館 林 市	前 橋 市
人口（人）	7 7 1 4 0	2 8 4 2 6 9
うどん店の数（軒）	4 1	1 9 5

と、館林市が約1881人、前橋市が約1458人である。この結果から考えると、館林市は人口の割合に対して、うどん店が多いとはいえず、うどん店の数からは「うどんの里館林」とはいえないようである。

## ③ 館林や邑楽郡で、小麦作り、うどん作りが盛んになった理由を調べよう。

この地方が小麦作りが盛んな理由として、「利根川と渡良瀬川にはさまれた館林市・邑楽郡は、昔は水害の常襲地帯であった。このため、水害シーズンの前に収穫でき、さらに、冬の空っ風のために土壌が乾燥しやすいという特徴を生かして小麦栽培が盛んになった。」<sup>9)</sup>と記されている。これに加えて、関東ローム層はよく肥えた水はけのよい土で、さらに冬の日照時間の長さなども小麦作りに適していた<sup>10) 11)</sup>。つまり、小麦は館林市の風土に合った作物といえる。

当然のことながら、この小麦を使い、製粉業、製麺業も盛んである。特に明治33年（1900年）には、全国初の機械製粉工場として「館

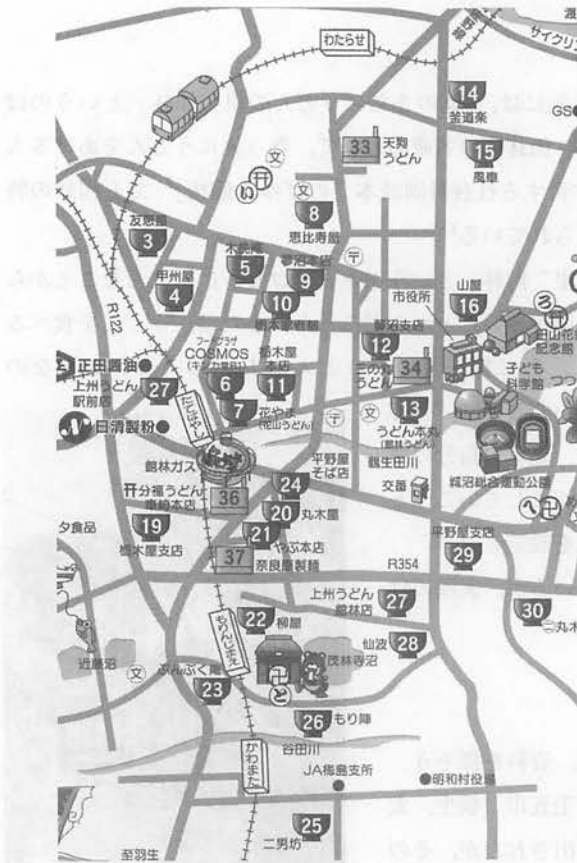


図1 館林うどんマップ<sup>(10)</sup>より転載)

林製粉株式会社」(日清製粉株式会社の前身)が創立した。この地に大規模な製粉工場を創立した理由として次のように書かれている。「群馬県は昔から我が国屈指の麦産地である。小麦の産額は昭和28年当時82万5千石(11万3千トン)で全国第1位であった。……(中略)……製粉業の観点からいえば、小麦の主産地であるのと、交通上原料小麦の集荷、製品の販売に適当な条件を具備している。」<sup>12)</sup>

さらに、「昭和27年に製麺業者の共存共栄と親善を目的として『県製麺工業協同組合』を結成し、材料の共同購入や販路拡大に乗りだし、全国でもトップクラスの乾麺うどんの仲間入りを果たした。平成3年には、長年のライバルだった『讃岐うどん』を初めて抜き、待望の全国一になった。平成4年の乾麺うどんの生産量は7534トンで、うち60~70%を県内で消費している。」<sup>9)</sup> これらのことから「うどんの里」ということがうなずける。

また、利根川と渡良瀬川にはさまれたこの地方は、おいしい地下水、天然水が汲み上げられている。阪神淡路大震災に際しては、いち早くこの水が現地に送られ、有効に活用された。小麦とこのおいしい水を使い、この地方では古くからうどん作りが盛んになったわけである。

#### ④ 小麦の作付面積などを調べよう。

先にもふれたように、群馬県は戦後全国1位の小麦生産量を誇っていたが、資料は昭和40年以降である。<sup>13)</sup>

(単位：ha) (\*は、昭和41年の調べ)

	昭和40年	昭和49年	昭和61年	平成8年
農地振興地域面積(ha)	(5259)	5269	4561	4488
小麦作付面積(ha)	1260	166	267	82
小麦作付面積の割合	(24%)	3%	6%	2%
小麦の生産量(t)	4140*	568	120	400
二条大麦の生産量(t)	450	252	3370	3390

昭和40年の農地振興地域の面積は、今回の資料からは不明であったが、昭和49年度と同程度と仮定すると、小麦の作付面積の割合は、実に24%を占めている。

昭和49年度小麦の作付面積は、かなり下がっているが、農業政策の一環として、米作の裏作として小麦作りが奨励されたこともあり、その後いくらか盛り返した。しかし、近年は全体的に農業用地が減少する中、小麦に代わりビール用麦（二条大麦）が多く作られるようになってきている。近隣の邑楽郡内には、大規模なビール工場もある。

⑤ 生活の中のうどんについて調べたり、他の地域と比べてみよう。

館林市が、「うどんの里」とされている理由の中に、「うどんが打てなきゃ嫁にはいけぬ」といわれたくらい食文化として生活の中にうどんが浸透しているということがある。昔から「餅っ腹にはうどん」と言われ、赤飯を炊いたときには必ずうどんも作ったそうである。毎月一日と十五日の節日の晩にはたいていうどんを食べる習慣もあったという。実際に、児童が家庭でのくらいの割合でうどんを食べているかを調べてみるとよいのではないだろうか。

また、自分たちの学校内だけでなく、今後インターネット等を利用して、全国各地の学校とうどんについての情報交換を試みるのもよいのではないだろうか。

⑥ うどん、小麦の成分などを調べよう。

最近では、健康食品としてうどんやそばが見直されているが、家庭科とも関連させて、うどんや小麦の成分、栄養などを円グラフに表すような活動を取り入れるのもおもしろい。

⑦ これまで調べたことをまとめよう。

以上の課題を調べていくことにより、館林が以前より地場産業として、小麦作り、うどんづくりが盛んであり、うどんが食文化として市民の生活に浸透していたことなどが分かってきた。

「うどんの里 館林」振興会の旗揚げについての資料によれば次のようである。

「館林市が他市に誇れる産物の一つに歴史性・大衆性から見て『小麦』を基本にして、誰もが興味を持つ『食』機能とを結び付けた場合『小麦』から作られる『うどん』を地域産業の活性化策として取り組みを図ろうとする気運が高まり、『うどん』を通じて、市民に地場産業の見直しをしていただくとともに、生産・販売のネットワーク作りを推進して地域産業の活性化を図るために行政、農協、商工会議所および企業が一体となり平成6年5月に会員数47名（飲食業、製麺業、関連企業）で創立しました。」<sup>10)</sup>

(4) 発 展 うどん作りにチャレンジしよう

本校では、5年生が林間学校として1学期に新田郡藪塚本町の群馬県立東毛少年自然の家へ行き、その中の活動の一つとして、うどん作りを行っている。実際にうどん作りを体験できる良い機会となっている。また、本校の職員30名ほどでも、うどんを実際に打つ人が3、4名いる。児童も家庭で、お父さんやお母さん、おじいさんやおばあさんなどとうどんを打ったことのある児童も少なくないだろう。



また、上毛かるたに「蕪と生糸は日本一」とうたわれる「生糸の生産」などについても、同様に子どもが主体的にいろいろと調べて学習できるであろう。

### 3. おわりに

学習指導要領の改訂を射程に入れて、とくにその目玉である「総合的な学習の時間」について、一拳に教科の壁を越えることは困難であろうし、算数の内容・時間が大きく削減されることへの対応策ということも考えて、算数の視点からの教材開発の事例を2つ紹介した。今後このような研究をさらに深め、実践を積み重ねたいと考えている。また各学校で、このような学習の取り組みが広がって、多くの子どもたちが学習することの意義を理解し、楽しさや喜びを感じて、より意欲的に学ぶ機会が増えることを期待している。

#### 《参考・引用文献及び注》

- 1) 教育課程審議会『幼稚園，小学校，中学校，高等学校，盲学校，聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）』1998年7月29日，pp.15-16
- 2) 今回、蚊取り線香の不思議を探った群馬県内公立小学校6年生89人に聞いた結果である。煙の出ないタイプを使っているにもかかわらず渦巻き状の蚊取り線香を使っていれば使っているものとし、複数回答を認めた。
- 3) 緑色は殺虫効果のある原料（過去においては除虫菊の花）そのものの色ではなく、色付けに使用した松葉の色である。現在の主成分は、燃焼を持続させるための木粉、香りを出すための除虫菊から殺虫成分を抽出した後の粉、粘性を出すための樹皮や葉の粉、それに殺虫成分と緑色の色素である。  
なお、この資料は筆者がアース製薬株式会社におたずねした多くの質問の回答の一部である。お忙しい中、アース製薬株式会社とくに消費者室の堤様にはいろいろ調べていただき感謝申し上げます。
- 4) 上掲3) アース製薬の回答では約76cm
- 5) 小田幸子著 『和時計図録』 セイコー時計資料館，1994
- 6) 『図詳ガッケン・エリア教科事典』第8巻植物 学習研究社，1984，pp.460
- 7) 館林市教育委員会編 『のびゆく館林』三訂版，1998年
- 8) JTB編 『るるぶ両毛』，1998年，pp.74
- 9) 読売新聞記事 『ワイドリポート』1994年4月24日（日）付
- 10) 麺のまち「うどんの里館林」振興会編パンフレット

- 11) 館林市商工課資料 『うどんの里』関係資料
- 12) 日清製粉株式会社編 『日清製粉株式会社七十年史』, 1970年, pp.432
- 13) 館林市編 『館林市統計資料』昭和49年版 pp.114, 平成元年版 pp.173, 平成9年版, pp.177

(つちや おさむ, かわしま けんじ, にしたに いずみ)

## 図形教材の一注意

(余弦公式の周辺で)

村 崎 武 明

群馬大学教育学部数学教育講座

(1998年10月23日受理)

### 〈Ⅰ〉 はじめに

数学は役に立つ学問です。その知識を使えば、さまざまな問題が解けるようになりますから、数学の知識を学ぶことは大切なことです。しかし、「役に立つから学ぶ」という外的な理由だけが、数学と自分を結び付けている訳ではありません。実は誰でも、自分自身の中に既に「数学」を持っているのです。それは「考える楽しさ」であり「発見する喜び」です。

これを生徒に自覚させるには、教師の方からの働き掛けが必要となります。パズルなどで興味を持たせることも一つの方法ですが、それが単なる機転の利かせ方だったりしては、数学との結び付きは弱いものとなります。もっと直接的に、生徒の持っている知識（授業で教わったこと）に則して、

条件を変える、一般化を考える、逆問題にする、……、

というように、「更に発展させる」という方法も考えられます。これはいかにも、「数学をやっている」という実感が得られるものです。しかし、どのようなことを問題にしたら良いかは、不慣れた生徒には最初は無理でしょうから、教師の方から、手の届きそうな課題を提示してやることも必要でしょう。これらは、教科書や問題集にあるような解答の存在することが分かっている問題ではありませんから、不安なものですが、それだけに自力で解決出来た時には強い感動を覚えるものです。これをきっかけにして、更には自発的に問題を設定してそれを追及してくれるようになれば、それこそが到達すべき学習目標でしょう。

この小論では、上のような活動を促す時の参考例として、余弦公式を取り上げることにしました。見慣れているこの公式も、見方を変えると様々な課題が生れて来ます。

### 〈Ⅱ〉 三角形の正弦と余弦

三角形ABCの基本要素は、三辺  $a$ ,  $b$ ,  $c$  と三内角  $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$  ですが、計算をする時には

三正弦；  $\sin \alpha$ ,  $\sin \beta$ ,  $\sin \gamma$  ( $0 < \sin \alpha$ ,  $\sin \beta$ ,  $\sin \gamma \leq 1$ )

三余弦；  $\cos \alpha$ ,  $\cos \beta$ ,  $\cos \gamma$  ( $-1 < \cos \alpha$ ,  $\cos \beta$ ,  $\cos \gamma < 1$ )

が良く用いられます。そして、これらと三辺との間の基本的な関係

$$\text{正弦公式 } a = 2R \sin \alpha, \quad b = 2R \sin \beta, \quad c = 2R \sin \gamma$$

$$\text{余弦公式 } \begin{cases} a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos \alpha \\ b^2 = c^2 + a^2 - 2ca \cos \beta \\ c^2 = a^2 + b^2 - 2ab \cos \gamma \end{cases}$$

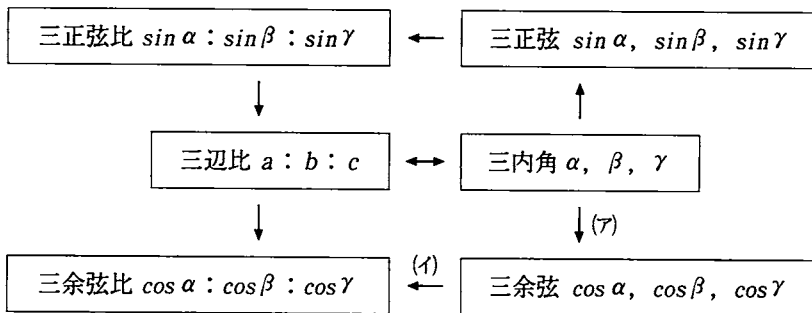
( $a, b, c$ は $\alpha, \beta, \gamma$ の対辺,  $R$ は $\triangle ABC$ の外接円の半径)

は学習範囲です。しかしこれらの公式は、「三辺から正弦, 余弦を調べる」という形で使われるのが通常です。そこでここでは見方を変えて、「正弦や余弦についての情報の方から三角形を規定する」という逆向きの問題を調べてみましょう。

或る三角形の三正弦の値が分かっている場合には、比例関係

$$\sin \alpha : \sin \beta : \sin \gamma = a : b : c$$

によって、その三角形の三辺比 $a : b : c$ が決まります。従って、その三角形の形状は一意的に定まることになり、次の図式は明らかに成立します。



ところが、これらの矢印は全て両向きになるのです。

∴) 上部の図式は反時計回りに一周しているので、両向きになる。

下部の(ア)については、余弦関数 $y = \cos x$ が変数域 $0 < x < 180^\circ$ において一対一になるので逆向きも成立する。(1)の逆向きについては後で検証する。

### ◀Ⅲ> 余弦公式の逆

$\triangle ABC$ の三余弦 $\cos \alpha = p, \cos \beta = q, \cos \gamma = r$ についての性質を調べましょう。

①  $-1 < p, q, r < 1$

∴) 余弦関数 $y = \cos x$ の変域 $0 < x < \pi$ における値域は、 $-1 < y < 1$ である。

②  $p, q, r$ のうち少なくとも二つは正数である。

∴)  $\alpha + \beta + \gamma = \pi$ より、 $\alpha, \beta, \gamma$ のうち少なくとも二つは鋭角であるから。

$$\textcircled{3} \quad 0 < p+q, \quad 0 < q+r, \quad 0 < r+p$$

$\therefore 0 < \alpha < \alpha + \beta < \pi$ より  $0 < \alpha < \pi - \beta < \pi$ となるが、余弦関数の単調減少性より

$$\cos \alpha > \cos(\pi - \beta) = -\cos \beta,$$

即ち  $p > -q$ より、 $0 < p+q$ を得る。 他も同様。

$$\textcircled{4} \quad \begin{cases} p = -qr + \sqrt{(1-q^2) \cdot (1-r^2)}, \\ q = -rp + \sqrt{(1-r^2) \cdot (1-p^2)}, \\ r = -pq + \sqrt{(1-p^2) \cdot (1-q^2)} \end{cases}$$

$\therefore r = \cos \gamma = \cos(\pi - \alpha - \beta) = -\cos(\alpha + \beta)$

$$= -(\cos \alpha \cdot \cos \beta - \sin \alpha \cdot \sin \beta)$$

$$= -pq + \sqrt{(1-p^2) \cdot (1-q^2)} \quad (0 < \alpha, \beta < \pi \text{では } 0 < \sin \alpha, \sin \beta)$$

$$\textcircled{5} \quad 0 < p+qr, \quad 0 < q+rp, \quad 0 < r+pq$$

$\therefore$  ④より  $p+qr = \sqrt{(1-q^2) \cdot (1-r^2)} > 0$ による。(他も同様)

$$\textcircled{6} \quad p^2 + q^2 + r^2 + 2pqr = 1 \quad (\text{三余弦条件})$$

$\therefore$  ④より  $(r+pq)^2 = (1-p^2) \cdot (1-q^2)$ , これを展開し、

$$r^2 + 2pqr + p^2 \cdot q^2 = 1 - p^2 - q^2 + p^2 \cdot q^2$$

による。

三角形の形状も三余弦の値  $p, q, r$ によって定まりますから、

この三角形の三辺比  $a : b : c$ は、 $p, q, r$ を用いて表せる筈、

と考えるのは自然です。そこで、それを実行してみましょう。

定理1。  $\triangle ABC$ の三余弦の値を

$$\cos \angle A = p, \quad \cos \angle B = q, \quad \cos \angle C = r$$

と置く時、

$$\begin{aligned} BC : CA : AB &= \sqrt{1-p^2} : \sqrt{1-q^2} : \sqrt{1-r^2} \\ &= \frac{1}{p+qr} : \frac{1}{q+rp} : \frac{1}{r+pq} \end{aligned}$$

証) 三正弦は  $\sqrt{1-p^2}, \sqrt{1-q^2}, \sqrt{1-r^2}$ となるから、正弦公式より前半が得られ、この比例式を  $\sqrt{(1-p^2)(1-q^2)(1-r^2)}$ で割り、④式を用いれば後半を得る。 ■

この定理は三角形の余弦から辺を求めているので、余弦公式の逆を与えていることになります。その証明には難しいところはありませんが、問題は「内角が決まれば三角形の形状は決まる筈だから、その三辺比を求めてみよう」と思うかどうか?という点です。このような動機を生徒が最初から自然に持つとは限りません。むしろこのような視点があることにも気が付かないでしょうから、教師からの誘導が必要です。

$\triangle ABC$ の三辺  $a, b, c$ が整数値を持つ時には、余弦定理によれば、その三余弦の値は有理数になります。ところが逆に、この定理1の後半によれば、

“三余弦が有理数になる三角形は、整数辺三角形で実現出来る”

と言えたことになります。発見した事実の持つ意味についても、考えさせたいものです。

#### 〈Ⅳ〉 三余弦条件

三角形においては三余弦の値のうち二つが定めれば、残り一つの値は一意的に決まります。

それが先程の④です。それでは、質問を少し変えて、次の問題を考察してみましょう。

『実数値  $p, q$  ( $-1 < p, q < 1$ ) を任意に与える時、

$p = \cos \alpha, q = \cos \beta$  となる  $\triangle ABC$  は存在するか?』

余弦関数  $y = \cos x$  ( $0 < x < \pi$ ) は一対一ですから、実数値  $\alpha, \beta$  ( $0 < \alpha, \beta < \pi$ ) は一意的に存在しますが、 $p$  と  $q$  が負数の時には、 $\alpha, \beta$  は鈍角になってしまい、そのような三角形は存在しません。それでは、どんな条件下でこの三角形は存在するのでしょうか？ その解答は次のものです。

補題 1。二つの実数  $p, q$  ( $-1 < p, q < 1$ ) について、

$0 < p + q \Leftrightarrow$  「 $p = \cos \alpha, q = \cos \beta$  となる  $\triangle ABC$  は存在する」

$\therefore$   $\Leftarrow$  は既に③で示したから、 $\Rightarrow$  を示す。

$p = \cos \alpha, q = \cos \beta$  ( $0 < \alpha, \beta < \pi$ ) と置く時、 $0 < p + q$  より

$$\cos \alpha > -\cos \beta = \cos(\pi - \beta),$$

従って、余弦関数の単調減少性より  $0 < \alpha < \pi - \beta < \pi$ 、即ち  $0 < \alpha + \beta < \pi$  となるから、 $\gamma = \pi - \alpha - \beta > 0$  を残りの一内角として三角形を作れば良い。

今度は考察の向きを変えて、

『任意に三つの実数値が与えられた時、それらを三余弦とする三角形は存在するか?』

という問題を考えてみましょう。もちろん、少なくとも先に示した性質①～⑥は満たされている必要があります。従って問題は、それらが十分条件か?ということになります。

定理 2。実数  $p, q, r$  について、

$p, q, r$  は或る三角形の三余弦

$$\Leftrightarrow (\ast 1) \begin{cases} \textcircled{1} & -1 < p, q, r < 1 \\ \textcircled{3} & 0 < p + q, 0 < q + r, 0 < r + p \\ \textcircled{6} & p^2 + q^2 + r^2 + 2pqr = 1 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow (\ast 2) \begin{cases} \textcircled{1} & -1 < p, q, r < 1 \\ \textcircled{5} & 0 < p + qr, 0 < q + rp, 0 < r + pq \\ \textcircled{6} & p^2 + q^2 + r^2 + 2pqr = 1 \end{cases}$$

証) 上で示したように (※1), (※2) は三余弦になる為の必要条件である。

(※2)  $\Rightarrow$  (※1)

条件⑤により,

$$0 < (p+qr) + (q+rp) = (p+q)(1+r),$$

ここで条件①の「 $-1 < r$ 」より,  $0 < p+q$ を得る。  $0 < q+r$ ,  $0 < r+p$ も同様である。

(※1)  $\Rightarrow$  (※2)

$p+qr = A$ ,  $q+rp = B$ ,  $r+pq = C$ と置く時, 上で見たように

$$A+B > 0, B+C > 0, C+A > 0$$

となるから,  $A, B, C$ のうちの少なくとも二つは正数になる。

そこで, もしも  $A \leq 0 < B, C$  とすれば,

$$\begin{aligned} AB &= (p+qr)(q+rp) = pqr + r \cdot (p^2 + q^2 + pqr) \\ &= pqr + r \cdot (1 - pqr - r^2) = (pqr + r) - r^2(pqr + r) \quad (\text{⑥}) \\ &= (pqr + r)(1 - r^2) = C \cdot (1 - r^2) > 0 \quad (\text{①より } 1 > r^2) \end{aligned}$$

これは仮定に反する。従って,  $A, B, C$ は全て正である。

(※1)  $\Rightarrow$  ( $p, q, r$ は或る三角形の三余弦)を示す。

$-1 < p, q < 1$ と  $0 < p+q$ より, 補題1によって [ $p, q, u$ が或る三角形の三余弦]となるような実数  $u$ が存在する。この  $u$ は三余弦の性質から

$$p^2 + q^2 + u^2 + 2pqu = 1, \quad 0 < u + pq$$

を満たす。一方, 実数  $r$ は (※1) ⑥から

$$p^2 + q^2 + r^2 + 2pqr = 1, \quad 0 < r + pq$$

を満たすから,  $u, r$ は共に同じ方程式

$$p^2 + q^2 + z^2 + 2pqz = 1, \quad 0 < z + pq$$

の解である。

$z$ の二次方程式  $z^2 + 2pqz + (p^2 + q^2 - 1) = 0$ の判別式  $D$ は

$$D = (2pq)^2 - 4(p^2 + q^2 - 1) = 4(1 - p^2) \cdot (1 - q^2) > 0$$

となるから, 二つの相異なる実数解を持つが, この二次式の中心軸  $z = k$ は

$$-1 < k = -pq < 1$$

であり, 条件  $z + pq > 0$ より求める解  $z$ は大きい方 ( $k < z$ )である。即ち,  $u$ と  $r$ はこの二次方程式の大きい方の解として一致 ( $u = r$ )する。 ■

特に,  $p, q, r$ がどれも正数の時には, 次の補題のように条件は単純になります。

補題2。 正実数  $p, q, r$ において,

$$p, q, r \text{が或る鋭角三角形の三余弦} \Leftrightarrow p^2 + q^2 + r^2 + 2pqr = 1$$

これらの結果を, 問題として直接提示するのは難しいでしょうが, 手を加えれば生徒の興味を引く題材にはなると思います。

## ◀V> 三余弦比

三角形の正弦公式から得られる比例関係

$$\sin \alpha : \sin \beta : \sin \gamma = a : b : c$$

からは、三正弦の比を与えると三角形の形状が定まるとは分かります。そこで逆に、

『正実数の比  $a : b : c$  を任意に与える時、それを三正弦の比にするような三角形は存在するか?』

という問題提示も出来ます。その答えは明らかに、

$$\text{三角形の辺条件: } |a - b| < c < a + b$$

です。

これに触発されて、余弦についても同様な問題を考えることが出来ます。即ち

『実数の比  $u : v : w$  を任意に与える時、

$$\cos \alpha : \cos \beta : \cos \gamma = u : v : w$$

となるような三角形は存在するか?』

これも明らかに、無条件では成立しません。三角形の内角のうち少なくとも二つは鋭角ですから、 $u, v, w$  のうちの二つは正数の場合に限定して描いた方が良いでしょう。その時残り一つは負でも構いませんが、比の性質を考えれば、先の条件

$$\textcircled{3} \quad 0 < u + v, \quad 0 < v + w, \quad 0 < w + u$$

が成立することが必要になります。そして実は、これが〔三角形が存在する為の十分条件〕にもなるのですが、こちらへんが問題として提示出来る限界かも知れません。

最後に、◀II>で遣り残した「(イ)の逆」について説明しておきましょう。それは、三余弦からその比を作る対応が単射になることを示せば良いことになります。即ち、

$\triangle ABC$  の三余弦  $p, q, r$ ,  $\triangle DEF$  の三余弦  $s, t, u$  について、

$$p : q : r = s : t : u \quad (p, q, s, t \text{ は正実数})$$

とする。この時、「 $p = s, q = t, r = u$ 」を示せ。

という問題です。この時、比例式の定義から、

$$s = kp, \quad t = kq, \quad r = kr$$

となる正実数  $k$  が存在しますが、 $0 < k \leq 1$  として描いて良いでしょう。示したいことは

$$k = 1$$

です。そこで、 $k \neq 1$  として矛盾を導くことにします。

∴)  $p, q, r$  と  $s, t, u$  についての三余弦条件⑥から、

$$p^2 + q^2 + r^2 + 2pqr = 1 \quad \dots\dots(1)$$

$$k^2(p^2 + q^2 + r^2) + k^3 \cdot 2pqr = 1 \quad \dots\dots(2)$$

となる。(1)× $k^3$ -(2)より、

$$(k^3 - k^2) \cdot (p^2 + q^2 + r^2) = k^3 - 1$$



を得る。ここで仮定  $k \neq 1$  より,

$$k^2(p^2 + q^2 + r^2) = k^2 + k + 1,$$

従って、 $p^2 + q^2 + r^2 = 1 + k^{-1} + k^{-2}$  を得るが、仮定  $0 < k < 1$  より

$$p^2 + q^2 + r^2 = 1 + k^{-1} + k^{-2} > 3$$

となる。しかし余弦の性質から、 $p^2, q^2, r^2 < 1$  となるから、矛盾である。

数学の問題は決まったものではなく、自由に作り出して行けば良いのだということを生徒に感じてもらうことも大切なことです。そしてその解答の仕方も様々にあるでしょうから、それらの違いも味わえるように指導したいものです。

余弦公式の周辺を歩き回って問題を見つけ、それを発展させて行く様子を記しましたが、指導上の参考になるものを汲み取ってもらえればうれしいことです。

### 参考文献

- (1) 村崎武明：図形教材の一注意（四辺形の線分比と重心）。群馬大学教育実践研究第12号（1995），57～66頁
- (2) 村崎武明：図形教材の一注意 — ピュタゴラスの定理，ヘロンの公式 —。群馬大学教育実践研究第14号（1997），69～74頁

（むらさき たけあき）

# 化学薬品に関連する日用品の安全な取り扱い指導法の提案

萩原潤子\*1・飯塚健\*2

\*1 群馬大学大学院教育学研究科理科教育専修

\*2 群馬大学教育学部理科教育講座

(1998年10月23日受理)

## 要 約

学校教育における安全教育の在り方を、法律や新しい教育課程の編成に対応するよう見直し、考察した。現行の安全教育には日用品に対する安全な取り扱い指導が欠落している。本研究では、日用品の中でも特に化学薬品に関連する日用品についての的を絞り、義務教育課程における安全教育の実施案としてクロスカリキュラムによる指導法を提案する。この安全教育は、日用品の安全な取り扱いが児童生徒の生活の中に日常化することを目的としている。この提案は学校教育において実践され、さらに改良されていくための一つの道程である。

## 1. はじめに

従来から学校における安全教育では主に、体育の授業や交通事故での怪我に対する処置や、交通安全指導や災害を想定した避難訓練といった行事に取り組んできた。それは、学校において頻繁に起こる事故であるからこそ、教育するのに値することであった。ところが、小中学校の児童生徒の生活環境を見渡したとき、これらの安全教育だけでは満たされない重要な課題があった。それは、日用品の取り扱い方法についての安全指導である。日用品は、私達の生活を便利なものにし、いまや私達の生活必需品となった。さらに、さまざまな利用者の要求に応えるべく改良を重ね日々変貌しながら、現在では店頭にも家庭にも日用品が氾濫している状況である。

このような状況の下、小中学校の児童生徒にとって日用品は、どのような存在なのであろうか。私達が今まで送ってきた生活を振り返ったとき、日用品と聞いてすぐ危機感を抱くほど「日用品＝危険」という認識は強くない。しかし、国民生活センターや、県の消費者生活センターからの日用品に関する事故の情報を見聞きするだけでも、誤使用による事故は意外に多い。日用品は万全を期して売り出されたものでも、商品には私達の想像が及ばないような危険が潜在していると考えるべきである。児童生徒が正しい取り扱い方法を学習し、習熟するよう指導することはもちろんであるが、不測の環境下では日用品が危険なものになるということを教師は

心得ておかなければならない。

学校教育において、生命の安全を確保するために、安全指導を行うという立場に立つならば、日用品を取り扱う際の注意事項の配慮も、現行の安全教育に取り入れられる必要がある。

## 2. 日用品の安全教育を構築するにあたって

### 2.1 日用品に対する私達の過信

朝起きて、洗顔する。この時点から私達と日用品との付き合いは始まっている。身近なものが、ある時突然事故の原因になることは考えにくい。事故自体、思いも寄らない条件下で起こるものである。それがまして、毎日何気なく使用している日用品であればこそ、事故に対する警戒心が低いままでの使用であるため、対処の仕方にも困惑することになる。

いままで日用品を使用している時の事故は、誤使用として消費者側のミスで済まされてきた傾向が多いように思われる。それは、日用品は鋭利な刃物や、毒々しい薬品でない限り、人体に危害を加える対象と認識されないためであろう。この点が、日用品に対する私達の過信であり、万一事故が起こっても、十分に審議されないまま処理されてしまい、「たかが日用品ぐらい」と真剣に安全対策に向き合おうとしない態度をつくりあげているのである。本研究では、どのようにしたら義務教育段階から日用品に対する正しい取り扱い方法を理解し、さらに新しいタイプの日用品の登場に対しても対処できる能力を身につけていくことができるようになるのかという考察を行う。

### 2.2 安全教育を指導する上で重要な製造物責任法（PL法）について

現行の学習指導要領が発行された後の1995年に製造物責任法が施行された。この法律は私達消費者に無理な商品の取り扱いをしないよう指導している一面がある。製造物責任法の発行以来、取り扱い説明書の中にこれまで以上に「してはいけない事」が強調されるようになってきた。製造者が予測する状況下の外で起る事故を回避するためである。安全教育の面からは取り扱い説明書をよく読むことと、無理な商品の使用をしないように指導することが、この法律を消費者の側から遵守することになる。なお、製造物責任法についての具体的な指導方法については、後の「4.2『総合的な学習の時間』とクロスカリキュラムとのつながりについて」のところに記載する。

### 2.3 日用品の取り扱い方法を安全教育に取り入れる際に注意する点

従来からある安全教育のなかに、日用品の取り扱い方法を組み込むという提案に対しての反論はそれなりにあると思う。その一つとして、事故が起こったときの責任の所在が考えられる。児童生徒に起こった事故の責任は、学校教育の場において、校長や担任教師が法的に裁かれる

ことがある。従って、学校で、さらに安全教育という授業の枠組みの中で日用品の安全指導を行うことは、荷が重いと思われることだろう。しかし、責任の所在を問う以前に安全教育は、児童生徒の生命や健康に関わる大切な問題である。野放図にしているからといって、事故は減るわけではない。まして、対象としているのは、家庭にもよくある日用品である。この問題に関しては、責任の所在を巡って、学校と家庭との境界を設ける方が難しい試みである。日用品に関する安全指導は学校、家庭といった両極端に分けて捉えるものでなく、社会全体の問題と認識されるべきである。言い換えるならば、児童生徒に対しては、学校と家庭、または社会の連携による安全指導を目指す努力なくして、日用品による事故は防げないのではないかと考える。学校側としても、安全教育に取り組む努力は、児童生徒を危険から守る事であると同時に、自分自身を守るものであると捉え、日用品による事故を防いでいこうとする積極的な意気込みが必要だと思う。また、児童生徒にとっても、日用品の取り扱いに注目することは、社会のなかでの安全問題に、真っ正面から向き合うことであり、公共性とは何かを身につけるのに適した教材となるのではないかと考えている。

#### 2.4 日用品の中でも、特に化学薬品に関連する日用品に着目する理由

日用品といっても種類は多い。食品や衣料品をはじめ、電化製品、家具、食器、玩具類、塗料、洗剤、化粧品など、あげていけば切りがない。これらは「物理学的危険性」「化学的危険性」「生物学的危険性」を引き起こす可能性がある。安全面から考察できることはたくさんあるが、ここでは化学薬品に深く関連する日用品に的を絞って考察する。それは、私たちが化学教育を中心とした安全教育に取り組んでいるからである。

### 3. 安全教育の指導法を考える

#### 3.1 考察の対象とした危険な化学薬品に関連する日用品の範囲

身の回りにある日用品を化学薬品という枠組みで考察の対象にしようとする、数は多いし、どこまでを危険な化学薬品であると決めたらいいのかその基準がはっきりしていない。例えば料理に使う調味料の食塩にしても、もとを正せばNaClを主成分とする化学薬品である。「塩分の摂りすぎは高血圧のもと」と言われるように、食塩は潜在的に危険性を持ち合わせている。また、食塩の摂取量には個人差があって、高血圧の人間にとっては少量であっても直接的な危険物質となるが、一般的には適量であれば人間の体内の代謝には必要な物質である。しかし、このようにして考えられる化学薬品をすべて取り上げるとなると、手が回らないし、取り留めのない結論に終わってしまう恐れがある。そこで、安全教育として取り上げる化学薬品に対する定義を設け、その定義のもとで考察の対象とする危険な化学薬品の分類を試みる。

化学薬品が危険であるという場合、日本化学会の分類によると「発火性・引火性・可燃性・

爆発性・酸化性・禁水性・強酸性・腐食性・有毒性・有害性・放射性」(日本化学会編「化学実験の安全指針」丸善, 1991 P10)の11通りの側面から表現をするということを認識しておく必要がある。これを参考にして、「腐食性」「有毒性」「有害性」の「生理的危険性」を引き起こす可能性のある日用品について注意を払うこととする。

### 3.2 化学薬品に関連する日用品の用途による分類

化学薬品に関連する日用品は用途別に分類すると、医薬品、医薬部外品、化粧品、建築補修品、室内装飾品、園芸用品類に分けられる。薬品の分類を行うことは、安全な薬品の管理を行うことに関係してくる。薬品の正しい場所への保管は、用途の誤った薬品をうっかり選んでしまうことや、薬品の入った容器の破損により薬品がお互いに汚染し合うといった事を防ぐため、また住居に保管する際には薬品が食品や衣類と接触しないようにするために、大切な指導内容である。

- ①医薬品：医薬品といってもここでは医局による分類ではなく、私たちにとって身近な医薬品を、誤飲を避け、適切な保管場所の確保をするという目的から、飲み薬、吸入薬、塗り薬、貼り薬という程度の分類に止める。
- ②医薬部外品：口中清涼剤、薬用歯磨き類、浴用剤、添加剤、えき臭防止剤、除毛剤、育毛剤、染毛剤、パーマメントウェーブ用剤、殺虫剤、防虫剤、殺鼠剤、衛生綿類などがある。
- ③化粧品：化粧水、乳液、美溶液、下地クリーム、ファンデーション、口紅、マスカラなど薬事法の定義に当てはまるもの。
- ④建築補修品：接着剤、ガムテープ、ニス、ペンキ、トタン用ペンキ、ペンキうすめ液、ペンキスプレー、浴室用ペンキ
- ⑤園芸用品：除草剤、殺虫剤、肥料、用土
- ⑥その他：住居洗剤、食品洗剤、洗濯洗剤、除湿剤、防カビ剤、車用品のワックスやオイル・洗浄剤、文房具の絵の具やサインペン等

家庭や学校、職場において多くの人が共通して物を使用することになると、整理整頓する指示が与えられていない場所では、それだけ物が混乱する。物が混乱した場所は、次々と予期せぬ危険を作り出している状況であるといっても過言ではない。そのため、薬品の保管という観点から教育を考えると、まず、教師や親がきちんとした薬品の保管場所を確保し、児童生徒に保管の仕方を指示すること、そして保管状況が見てすぐ分かるような目印を設けること、さらに児童生徒に薬品を持ち出して使用した後に必ずもとの場所に薬品を戻すといった指導を行うこと、このような活動が行なわれることによって、安全な薬品の保管が実現し、安全な環境が確保される。食品の添加剤として、調味料、食用色素、香辛料等については特に他の薬品との混合、誤用等があった場合に経口毒性に通ずるので、特別な指導をする必要がある。

### 3.3 多くの表示に使われている表現と実際の注意事項

特に化学薬品に関連する日用品の中でも医薬部外品はすべての成分表示を義務付けられてい

ない。それでも、102種類の化学物質については「表示指定成分」として表示義務があるという。しかし現在の化学薬品をとってみても、一種類の化学物質から商品が作られているわけではなく、少なくとも二種類以上の複合薬品として存在する。そのため、使用する薬品によっては表示されていない化学成分による危険性も考慮されないといけないことになる。例えば石鹼が持つヌルヌルとした性質によって、それを使用する時に足元等が滑って頭を打つ可能性が出てきたり、手元等が滑って物を落として壊すといった物理的危険性が出てくる。取り扱い説明書のラベルには「家庭用品品質表示法」に基づく成分表示のほか、「経皮」の注意事項が表示されているだけである。この例に見るように、注意書きには書かれていないことでも、実際に使用してみるとまったく別のところに危険が潜伏していることがあることに気付く。

このような問題は、実際に使ってみるまではわからない。自分たちの経験した危険な状況からでしか、学んでいく方法がないということになる。従って安全教育においては、内容表示・取り扱い説明書の中の注意書きにあるような予め製造者が配慮した危険性だけが、事故予防の手段ではなく、自分たちの実際の経験も大切な情報となることを受け止める必要がある。

### 3.4 化学薬品に関連する日用品についての安全指導方法を教師が考える時の観点

もともと商品学において、商品知識の習得は、

- ① そのものは何という商品かをラベルを読んで確かめる。
- ② そのものは使用の際どのような働きをするのかを内容表示・取り扱い説明書から読み取る。
- ③ 原材料の持つ成分は何で、その成分は利用に際してどんな意味を持っているのか。
- ④ 消費者がそれを利用するのにもっとも効果的な方法はどうしたら得られるのか。

これらの点についてを使用の際には内容表示・取り扱い説明書をよく読んで十分理解することである。この商品学の着眼点に基づき、化学薬品に関連する日用品の安全な取り扱いについての指導方法の観点を考えると、

- ① その日用品の利用目的は何かを明確にし、使用の際は薬品のラベルを確認する。
- ② 取り扱い説明書の中の注意書きに、その日用品の成分である化学薬品自体がそもそもどのような危険な作用を示すのかということについて、記載があればよく読んで理解する。
- ③ 注意書きの禁止項目の中に、その日用品に含まれる化学薬品の成分はいかなるもので、どのような使用の仕方をしてはいけないのか、またその成分は誤使用によってどのような危険をもたらすのかをよく読んで理解する。
- ④ 消費者がそれを利用するのにもっとも効果的で安全な環境はどのような保管の仕方をする事によって維持できるかを理解する。

以上の観点からラベルや内容表示・取り扱い説明書の各項目を読むことで、化学薬品に関連する日用品の安全な取り扱い指導が実現するものと考えられる。

ただし、注意したいのは児童生徒の発達段階を考慮すると、多感な時期であり、好奇心旺盛な時期ということから、安全教育として教授したはずの内容をいたずら目的の犯行に利用して

しまうことも考えられなくない。従って、指導方法の観点として、日用品を悪用するような化学薬品の犯罪の手口を明かすような方向であってはならない。あくまで、安全な薬品の使用することは、内容表示・取り扱い説明書の指示に従う事であるということと、指導の際、悪用される恐れのあるものについては内容をあまり詳細に示さないようにする必要もでてくる。

### 3.5 児童生徒向けの安全教育の指導法

児童生徒に日用品の取り扱いを指導する際に、「気をつける」行動でも三通りある。使用する前に行う指導としては、ラベルを見て今から使用する製品は使用目的に適ったものかを確認するよう指導すること。内容表示・取り扱い説明書を読み、製造時に関わる情報の確認を行うよう指導すること。整理整頓された保管場所を乱さないために、製品を持ち出す前の位置を確認し使用後は必ずもとの場所に元の状態で戻すよう指導することや、防御品を身につけることがあれば、防御品はすぐ使える状態であるか確認するといった保管場所や保管状態の確認を行うよう指導することが考えられる。

使用中の指導としては、使用者の体調や心理状態を安定に保つことが考えられるが、ここでは深入りしないでおく。また用量用法を守ることはもちろん、使用中の製品に対し絶えず五感を働かせながら使用し、おかしいと思ったらすぐに使用を中止するよう指導する。このことは、製品使用中の事故を早期に発見し、未然に防止させることにつながると思われる。

使用後の指導としては、適切な後片付けをするようにさせることである。例えば薬品がこぼれてしまったら、すばやく先生に報告し片づけてもらうようにすることや、使用した薬品を元の場所に元の状態で戻すように指導することである。後者は、保管についての指導であり、使用前の指導にもつながっていく所であるが、次に使う人や次の実験に備えて薬品や実験器具や道具、防御品が保管できているかを点検させる。また不幸にも使用中事故が起こったときは応急手当を施して病院に運ぶわけだが、学校は救急病院の電話番号を控え連絡をスムーズに取れるよう備えているかといったことを常に点検する。さらに、窓口対策として、製品の異常を発見したり、製品によって事故を起こした場合にきちんと対応するため、製品名と製造会社名、ロットナンバー等を使い終わるまで保管するよう児童生徒に指導する。

## 4 学校教育における日用品取り扱い指導の導入方法についての提案

2002年からの完全週5日制導入によって、現行の教育課程の授業時数は削減される。この状況において、さらに教育課程に日用品の安全教育を組み込むことは難しい。では、時間的な余裕がないなりに日用品の安全教育に取り組んで行くにはどのような配慮が必要なのだろうか。一つは日用品の安全教育を授業外で行うための時間配分、もう一つは一単位の授業時間内での取り組みとして、クロスカリキュラムを利用した指導法や「総合的な学習の時間」の利用であ

る。以下の4.1では、学校の教育活動を支える日常生活を通して化学薬品に関連する日用品の取り扱い注意を喚起する習慣を身につけさせることが目的である。4.2では授業の一貫としてクロスカリキュラムを安全教育の立場から授業時間内に取り入れることで、学校教育の中に「安全」な行動をとることを定着させ、日常化をはかることが目的である。

#### 4.1 学校の教育活動を支える活動の位置づけとしての取り組み

##### (1) 年に一度

「防災訓練」「交通安全指導」などの学校行事に並んで、「日用品取り扱い指導」の日を設けることはできないだろうか。従来からある学校教育の「安全」に対する概念に安全な日用品の取り扱いを加えることは、災害や交通事故に対する警戒心とともに、安全を過信している日用品への慢性的な行動パターンを見直す切っ掛けにつながるのではないだろうか。

##### (2) 学期に一度

授業参観や懇談会などの家族との連絡を直接取れる機会を積極的に利用して、学校で行っている安全指導の内容を家族に伝える。そして、学校と家庭において安全教育の果たすべき役割を話し合い、共通理解を持ったうえで、よりよい指導方法の確立を両者の協議のもと確立するようしていくことが必要であると考ええる。

##### (3) 週に一度

例えば週末の学活の中でそれほど長い時間を割く必要はないが、一週間の間に気付いた「危険な経験」を振り返る時間を設ける。日頃から、すべての授業や掃除の時間、家庭の手伝いを通して気付いた「危ないこと」「不都合に感じたこと」を書き留めておき、これらの経験をお互いの注意点として共有しあうようにする。「危ない状況説明」「その時の対処方法」「克服方法」「気付いた使用上の注意」などの項目に沿って話し合いを進める。

##### (4) 日に一度

清掃時間の後、各掃除当番で反省会を行うと思うので、その反省会のなかの一項目として「危険な行動」「危険な場所」「危険な掃除道具の扱い」といったものを話し合う。毎日のことなので、毎回必ず話し合いの余地があるとは限らないが、日常生活において自分たちの行動を「安全」という面から見直すことを習慣づけることは大切であると考ええる。

##### (5) 長期休業中

一日の生活の場がほぼ家庭に集中する夏休みや、大掃除の控えている冬休みといった長期休業期間は、児童生徒にとっての日用品取り扱い指導者は家族が中心になる。または、地域ぐるみの活動もあるかもしれない。いずれにしても、児童生徒にとっての保護者には長期休業前に



何らかの形で通知をする。児童生徒に対しては、テーマを「安全」に関わることとしたポスターや標語の作成をしたり、休業中に経験した出来事をまとめた作文に取り組んだり、家族から教えてもらった日用品の取り扱いに関する工夫点をまとめるといった、何らかの課題に取り組むようにする。

各学年によって、取り組みの状況は変わると思うが、児童生徒が自分の生活の安全を自分で評価できるようになるためのねらいと、課題を通して学校と家族との安全教育についての連携を定着させるねらいがある。

#### 4.2 「総合的な学習の時間」とクロスカリキュラムとの関係

日用品の安全指導を実際に教育課程上で展開することについて具体的に考察する。いままでの教育課程において、日用品の安全指導はあまり顕著ではなかった。本研究においてこの潜在的な課題を教育課程上に顕在化する試みを行うにあたり、教育課程審議会において発表された新しい取り組みである「総合的な学習の時間」導入の趣旨を参照する。

1998年7月29日教育課程審議会においてまとめられた「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」の中の「2 各学校段階を通じる教育課程の編成及び授業時数等の枠組み」から「総合的な学習の時間」についての部分で、安全指導の展開を考察するのに参考となる文章を抜粋しまとめた。

##### ①「総合的な学習の時間」のねらいについて

各教科等それぞれで以下のことについて学習する。

- ・情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などのものの考え方を身につけること
- ・問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育成すること
- ・自己の生き方についての自覚を深めること

これらの学習を通じて、各教科等それぞれで身につけられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになる。

##### ②「総合的な学習の時間」の学習内容について

- ・例えとして、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題
- ・児童生徒の興味、関心に基づく課題
- ・地域や学校の特色に応じた課題など

適宜学習課題や活動を設定して、体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に展開するようにする。

##### ③「総合的な学習の時間」の展開に当たって

- ・ある時期集中的に行うなど「総合的な学習の時間」が弾力的に設定できるようにするとともに、グループ学習や異年齢集団による学習など多様な学習体系や、外部の人材の協力を得つ

つ、異なる教科の教師が協力し、全教職員が一体となって指導に当たるなど指導体制を工夫すること、また、校内にとどまらず地域の豊かな教材や学習環境を積極的に活用することを考慮することも望まれる。

以上を踏まえ、大切だと思われるのは①でのねらいにある「学習を総合化」するという指摘である。ここで、特に注目したいのは「総合」の対義語である「分析」の概念である。これまでの各教科での学習は分析的であり、ある課題が込み入った要素で成り立っているのをそれぞれに分解して学習することを示している。これに対して「総合的な学習の時間」はその名の通り、分解して学習した個々の要素を児童生徒が知識の集大成としてまとめ合わすという活動を示す。すると、分析的な各教科での学習に取り組みつつ「学習を総合化」する共通の目的を持つのであれば、各教科間で十分に関連のとれた授業展開が望まれる。

次に、安全教育の実践に当てはめて考える。安全教育は、今まで古典的な教科の区分には存在していなかった。そのため安全教育を現行の教育課程に組み込むとなると、どの教科の枠内で扱うにも、単独では担い切れない課題ということになる。そこで各教科が安全教育をあらゆる側面からとらえ、それぞれの角度から分担して扱い、各教科間でまかない切れないところを補足しあう必要がある。つまり、一度安全教育を各教科の学習指導要領が示す固有の特色に従って分解し、教科の目標に照らし合わせながら、学習活動にあたる。そして各教科の学習活動においては、「安全」という共通の部分で各教科が協力し合い取り組むことによって、後に各教科での学習の集大成として総合的な学習が行われ、安全教育という一つの課題が成立する。

このような教授方法は、現在クロスカリキュラムと呼ばれ他でも様々な課題において提案が試みられているが、安全教育の実践においても現在最も有効な手段であると考えられる。

図1に示すのは、中学校における安全教育のクロスカリキュラムの授業実施案である。これは、理科のなかで取り組まれている薬品の取り扱い安全指導を、化学薬品に関連する日用品の取り扱い指導に発展させていく上で、理科教育の中だけでは取り組みきれない部分がある。その足りない部分を他の教科からの協力によって補い合うことで、一つの安全教育という教育体系を作り上げていくことを、一例として模式的に示した。その際、教科の学習内容は、学習指導要領に基づかなくてはいけないことを踏まえ、各教科の従来からの教育目標はそのままにし、各教科の教育目標を達成する過程において、安全教育を効果的に展開させるのに担える要素を考察した。

表1では、小学校までの基礎基本を踏まえ、全中学校課程における理科の中での安全教育を塩酸の学習を中心に展開する一つの案を示した。塩酸を教材として選んだ理由は、教科書のなかでも実験の材料として頻繁に使用され、家庭においても清掃剤として使用されているだけではなく、環境問題にも関連することと、児童生徒にとっても、身近で危険な薬品であるということによる。しかし、ここで示したのは、塩酸の性質についての学習を軸に、各学年を経て理解していく意味での縦のクロスカリキュラムである。安全な実験技術の習熟を軸に縦のクロスカリキュラムを組むことは、中学校での教育課程の範囲内では少し無理があると思われるので、

避けた。

表2では、表1での理科の安全指導を基に、各教科が協同して取り組む横のクロスカリキュラムの実施案を、中学3年生の場合を例に示した。

図1 理科教育を核としたクロスカリキュラムによる安全教育の実施案

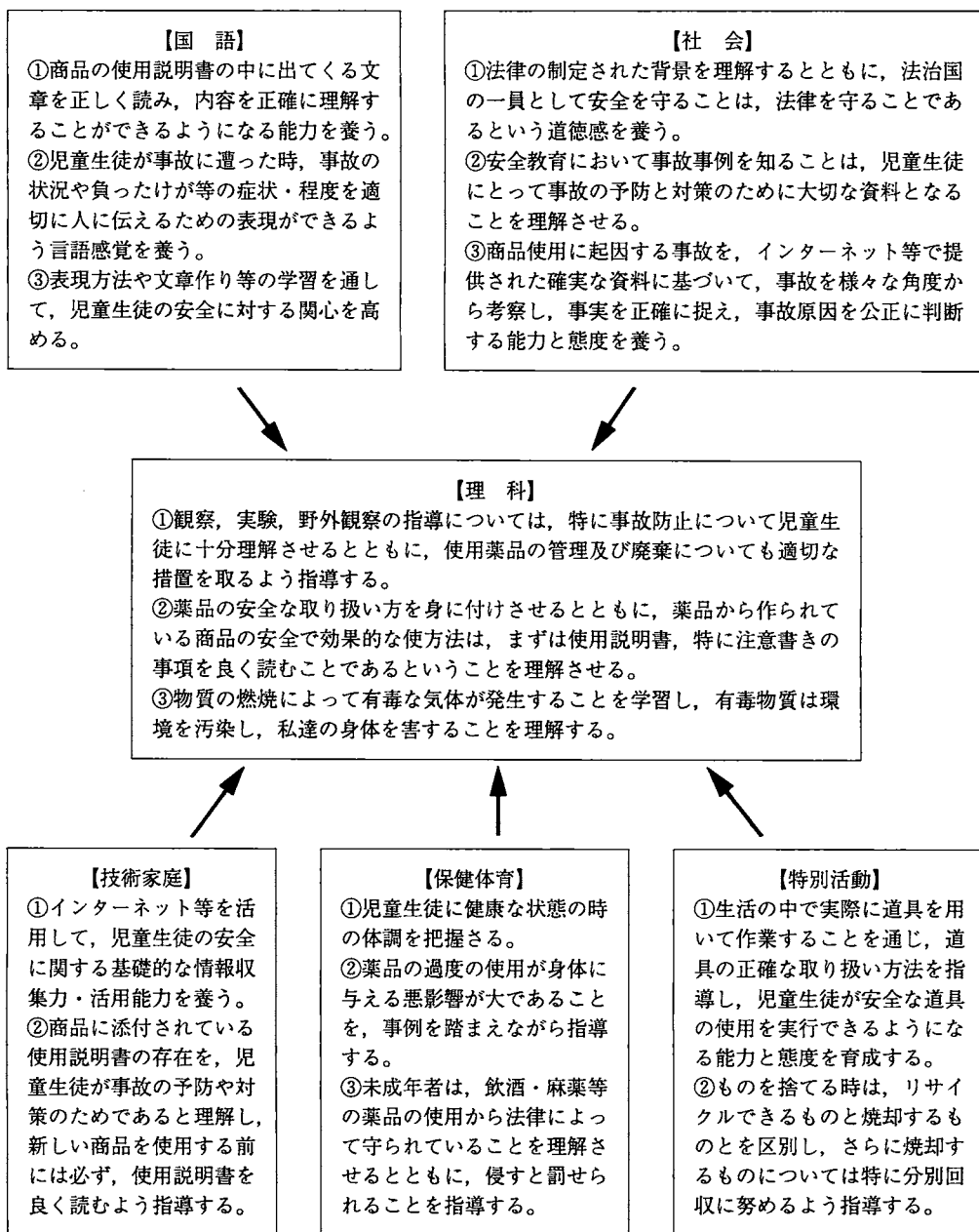


表1 理科の授業の中での縦のクロスカリキュラムによる安全教育実施案

理科の授業に出てくる塩酸を例に挙げて3学年にわたる縦のクロスカリキュラムを考える。

	指導内容	学習内容	安全教育との関連
1年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校までの学習で出てきた薬品と薬品の安全な使用方法を確認する。</li> <li>・水溶液の性質について指導する。</li> <li>・水溶液の見分け方を指導するとともに、塩酸の性質について指導する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>薬品名を正しく読むことができるか復習する。</li> <li>・水溶液の見分け方の学習をする中で、塩酸の性質を理解する。</li> <li>・脱脂綿に染み込ませた濃塩酸を試験管に入れ手で温める、塩化水素の臭いを嗅ぐ。</li> <li>・水溶液の性質は溶質の性質に由来すること。</li> <li>・水溶液の性質を示す1つに濃度という尺度がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・使用目的の薬品を間違えないようにする。</li> <li>・水溶液には危険な物質が溶けているので分からない薬品に対しては直接なめたり、触ったりしてはいけない。</li> <li>・発生する気体の臭いを嗅ぐ時は、直接鼻を近づけるのではなくて手で仰いで嗅ぐようにする。</li> <li>・塩酸は無色透明で刺激臭がする液体であることを体験する。</li> <li>・高い濃度の水溶液には、それだけ溶質が多く溶けていることから、危険な薬品を使用するときは、なるべく低い濃度に薄める。</li> <li>・危険な薬品が肌や衣類に付いてしまった場合は、すぐに多量の水で洗い流して、薬品の濃度を低くする作業をする。</li> </ul>
2年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気体の性質について指導する。</li> <li>・塩酸を用いた実験を行い、塩酸の他の物質との反応の様子を学習するよう指導する。</li> <li>・物質の変化について理解する。</li> <li>・分別は安全な処理を可能にすることを指導する。</li> <li>塩酸の示す性質の一つである「腐食性」を指導する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・薄い塩酸と亜鉛との反応で水素が発生する。</li> <li>・薄い塩酸と石灰石との反応で二酸化炭素が発生する。</li> <li>・塩酸と亜硫酸ナトリウムとの反応で二酸化硫黄が発生する。</li> <li>・鉄と硫黄の混合物と鉄と硫黄の化合物では、塩酸との反応によって発生する気体が異なる。</li> <li>・塩化ビニルを燃やすと塩化水素が発生することを学習する。</li> <li>・ステンレス製の葉さじや缶に塩酸を2～3滴下して火で炙り、葉さじや缶が塩酸によって腐食される様子を観察する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・薬品の使用中気分が悪くなったなら、新鮮な空気に当たり、衣服をゆるめ安静にする。</li> <li>・塩酸は金属などの物質と反応して気体を発生するという学習を通して、薬品を入れる容器は、その薬品の性質に耐えられるものを選んで使用しなくてはならないことを学習する。</li> <li>・単体、化合物、混合物はすべて性質のちがう物質であるので、使用するときは、取扱説明書の注意書きの指示に従い無理な使用は避けるようにする。</li> <li>・臭いの激しい実験であるから薬品の量を少なくして行う。</li> <li>・物を燃やすことで多くの場合、有毒な気体が発生することを学習する。</li> <li>・有毒な気体は環境を汚染し、現在の社会問題の要因になっていることを学習する。</li> <li>・物を廃棄する時は分別回収の意味を理解する。</li> <li>・日用品の中でもステンレスは耐薬品性のある材料として頻繁に使用されているが、塩酸によって腐食されてしまうことを理解し、薬品を使用する時、薬品を入れる容器や薬品を扱う道具は適切なものを選ばなくてはならないことを学習する。</li> </ul>
3年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・酸・アルカリ・塩について理解する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・酸とアルカリの水溶液の性質について理解する。</li> <li>・水素イオン+水酸化物イオンで水ができる反応が中和反応であることを学習する。</li> <li>・中和反応は熱の発生を伴う反応であることを学習する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・薬品を廃棄する方法は、濃度を薄める以外に中和による方法もあることを学習する。</li> <li>・中和反応では、中和熱が発生し火傷をする危険性があることを知ると共に、日用品を取り扱う時は使用中の薬品が他の薬品と混合することによって、どのような危険が生じるのか、あらかじめ注意書きをよく読んで理解をする。</li> </ul>
1～3年の実験を通して学習すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実験器具と化学薬品の正しい取り扱い方を指導する。</li> <li>・実験器具と薬品の安全な保管の仕方。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実験前の準備、実験中、実験後の後かたづけを通して、実験器具や薬品の性質や正しい取り扱い方を学習する。</li> <li>・薬品の性質を学習することを通して、薬品の容器や保管方法が工夫されていることを学習する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・薬品の保管は、化学薬品がお互いに汚染し合ったり、反応し合い変質してしまうことに注意して行うことを学習する。</li> <li>・日用品取扱説明書の中に「してはいけない事」として使用者の無理な薬品の取り扱いを禁止している項目があるので、よく読んで指示に従うようにする。</li> <li>・薬品は種類によって光や温度、湿度などの要因で変質してしまう性質がある。そのため保管をするときは、注意書きをよく読んで保管する場所や環境、容器の種類などを考慮して行うようにする。</li> </ul>

表2 中学3年の各教科にわたる横のクロスカリキュラムによる安全教育実施案

教科	指導内容	学習内容	安全教育との関連
国語	思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにする。	・化学薬品の使用中に事故が起こったとき、身体は何を感じ、心は何を思うか、言葉で表現する。 ・化学薬品を安全に使用するよう心がけるためには、どのような事に気を付けるといいか、標語にまとめる。	言語感覚を養うとともに、危険回避や事故防止のために、自分たちの行動を啓発できるような言葉の表現を身につける。
社会	資料を様々な角度から考察し、事実を正確に捉え公正に判断する。	・化学薬品による事故にはどのようなものがあるか調べる。 ・事故は、どのような原因に起因するものなのかを統計的にまとめる。	・起こり得る事故を回避するために、情報収集能力を養う。 ・事故の傾向から、予知予測をして、危険な状況に備えられるような意識を育てる。
技術・家庭	生活の中における化学薬品の用途に気付く。	・化学薬品は生活のどの場面に、どのような物が使用されているのか意識する。 ・使用目的によって、どんな種類の化学薬品が使い分けられているのかを知る。	具体的に自分たちの日常を振り替えることで、大まかな化学薬品の種類と使用目的を理解し、場面に応じた効果的な薬品の使用ができるようにする。
保健体育	心身の健康と生活について理解する。	・毎日の生活を健康な身体ですごすために、化学薬品の扱いにおいて、気をつけるべきことを考える。	シンナーや有機溶媒、麻薬などが心と身体に与える悪影響について考える。
特別活動	健康で安全な生活態度を身につける。	・突然の事故に出くわしたときにほどこせる応急処置について体験する。 ・地域の専門家の講演を聞く。	・地域の専門家にはどのような人がいるのかを知る。 ・インターネットなどを活用し、世の中にはどのような問題に対して、どのような専門機関があるのかを調べる方法を身につける。 ・これらの結果、自分がトラブルにあったら、どのような方法で問題を解決してゆくことができるかを学ぶ。

## 5. 総合的な学習を背景にして安全教育を実現する取り組み

### 5.1 日用品取り扱い指導に関する教師間での取り組み

生徒の日用品に対する意識を啓発し、危険な状況に対応できる能力を高めるには、教師自身が日用品の安全について関心をはらい、教師自らが一消費者として事故の実態や日用品の安全性について理解を深め、自分の生活の中に生かして行けるような努力が必要であると思う。そして、クロスカリキュラムに見るように、それぞれの分野において教師が教科の専門性を生かした安全指導を開発する工夫が求められる。教師間での取り組みのテーマとして、

- ・安全教育のねらいの共通理解
- ・安全教育が定着するような定期的な検討会

- ・児童生徒の立場に立った事故のシュミレーションの検討
- ・シュミレーションを参考にした児童生徒の活動時の安全対策
- ・『総合的な学習の時間』における安全教育の進め方
- ・家庭との連絡の取り方
- ・地域との連携の在り方

などが考えられる。これらは、「4. 学校教育における日用品取り扱い指導の導入方法についての提案」で示した年間の教育活動にあわせて、計画的に話し合いを行う必要がある。また安全管理の立場から、指導する内容は危険を回避するために指示する禁止事項ばかりではなく、潜在的な危険を除去し、児童生徒が安全に薬品や道具類を使用でき、保管できるような環境を整えることも重要である。日々めまぐるしく変化する日用品についての情報は、もともと教科書にはなじまないものである。そのため、学校で安全教育を行うには児童生徒にとっての資料は、マスメディアから提供される情報に頼らざるを得ない。従って教師は教室における新聞内容の活用として“NEWSPAPER IN EDUCATION”と並行して日頃から「安全」に関連する新聞記事はもとより、ラジオ、テレビ番組を参照し、安全教育の展開に応用することは有効な手段であるとする。

## 5.2 家庭との連携をとる方法

家庭との連携には、児童生徒が安全教育において、学習した内容の情報伝達、児童生徒の日用品に関する興味や行動パターン等の実態などについてを公開する必要がある。家庭通信や懇談会といった、家族との接触できる機会を設け家庭と十分に情報交換し、あらゆる角度から児童生徒の実態をつかんでいかなければならない。そして、日用品の安全指導方法を学校と家庭の両方の立場から、よりよいものを築いていこうという体制を早くにつくる。

また、児童生徒に日頃学習課題を与えることで、家族とともに日用品使用時の「安全」や「事故後の処置」を考える機会をつくることも、家庭との連携をはかる切っ掛けとなると考えられる。その際にも、マスメディアを利用して日頃から「安全」に関する番組や事故のニュースを取り上げて家族で話し合う機会を設け、事故事例を自分達への警告と捉えつつ、学校を拠点として家庭においても常に家族が安全指導に当たれるような状態を保つことが望ましい。

## 5.3 地域との連携の在り方

地域との連携の取り方は、地域に向けての活動と地域の専門家を招いて学習する活動の二通りが考えられる。地域に向けての活動として、小中学校での指導内容を保護者や地域の人々に情報提供していくこと。また、消費者の立場から製造業者に児童生徒の視点から見た使用状況についてまとめ、製造者からも説明を受けるといった情報交換を行うことも考えられる。また、ボランティア活動への参加が重要視されていることから、福祉活動の取り組みの一貫として、安全な日用品の取り扱いを演示するといった活動も地域との連携の在り方の切っ掛けとなるの

ではないかと考える。

また、地域の専門家を招いて学習する活動は、大人が経験した危険に関する体験を児童生徒に伝えることで児童生徒にとって、自分たちの行動の参考にすることが目的である。各都道府県に配置されている消費者生活センターの相談員や病院の医師などを学校に招いて、日用品による事故の紹介や注意点を教えていただいたり、事故後の応急処置の方法を習うといった講習会を行うことによって、児童生徒だけでなく教師にとっても、日用品の安全教育に関わる指導内容を一層広げていくことができるようになると思われる。このように、児童生徒の学習の成果を地域に発表したり、講習会を受けるといった情報交換をおこない、地域社会との接点を持つことは、児童生徒の学習意欲を高め、主体的な教育活動の実践を展開していく上で意味があると思われる。

### 参考文献

- 日本化学会編「改訂版 化学実験の安全指針」丸善、1994  
 長倉三郎・武田一美監修「図解実験観察大事典化学」東京書籍、1985  
 長谷川秀吉著「小学校・中学校 理科薬品ハンドブック」東洋館出版社、1991  
 宮本一子著「暮らしの商品安全学」筑摩書房、1988  
 日本消費者連盟編著「新々 あぶない化粧品」三一書房、1996  
 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」1998.7.29  
 文部省「小学校安全指導の手引き」日本体育・学校健康センター編、1995  
 文部省「中学校安全指導の手引き」日本体育・学校健康センター編、1994  
 文部省「中学校指導書 理科編」学校図書、1989  
 東京書籍「新しい科学 1分野 上」1993  
 東京書籍「新しい科学 1分野 下」1993  
 薬事法 平成9年11月21日改正 法律105号  
 製造物責任法 平成7年7月1日 施行

### 参考ホームページ

- 経済企画庁ホームページ <http://www.epa.go.jp/pl/pl-j.html>  
 文部省ホームページ <http://www.monbu.go.jp>  
 国民生活センター <http://www.kokusen.go.jp>

- 消費生活に関わる法律集 <http://www.pref.ehime.jp/ecc/law/index10a.htm>
- 兵庫県立教育研修所研究紀要 <http://hyogo-edu.yashiro.hyogo.jp/kenshusho/kiyo>
- 中学校学習指導要領 <http://ibuki.ha.shotoku.ac.jp/~ishihara/shidou/shidou-index.html>  
(はぎわら じゅんこ, いいづか たけし)



## 群馬県教育会機関誌掲載の理科関係記事（Ⅳ）

～低学年理科特設の主張と実践,戦時体制下の理科教育論,理数科理科の誕生とその実践等～

富 樫 裕\*<sup>1</sup>・黒 岩 祐一郎\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> 群馬大学教育学部理科教育講座

\*<sup>2</sup> 前群馬県勢多郡富士見村立時沢小学校長（本学部実地指導講師）

（1998年10月5日受理）

### I はじめに

筆者らは、全国的動向との関連に留意しながら、群馬県における理科教育の推移についてまとめることを意図している。そのための第一歩として、上野教育会及び群馬県教育会の機関誌から理科関係の記事を収集して、概観している。

第1回は、明治期における「理科」の誕生、博物・理科教授論、学校植樹と学校園など<sup>1)</sup>、第2回は、明治後期における尋常小学理科書の使用、大正期の理科教育など<sup>2)</sup>、第3回では、大正末期～昭和初期の理科教育論、郷土誌の作成と自然史研究、昆虫・鉱物教材論など<sup>3)</sup>を取り上げた。今回は1935（昭和10）年ごろから1943（昭和18）年ごろまで、つまり、強固な戦時体制下での理科教育について取り上げる。

### II 『群馬県教育』掲載の理科関係記事

戦時体制下とは、昭和6（1931）年満州事変の始まりから、昭和20（1945）年8月、太平洋戦争の終結までと言われている<sup>4)</sup>。この間、群馬県教育会の機関誌は、1920（大正9）年12月から続いていた『新上野』が1937（昭和12）年8月に『群馬県教育』と改名され、1944（昭和19）年12月号をもって戦局悪化のため終刊となっている。この7年余の『群馬県教育』には、およそ50点の理科関係記事を見いだすことができる。

なお、この戦時体制下において、1941（昭和16）年4月には、1886（明治19）年から続いていた「小学校令」が廃止されて「国民学校令」が施行され、戦時色が一層濃厚となっている。

#### 1. 低学年理科としての「自然科」特設の主張と実践

低学年理科特設についての主張は、大正初期に溯る。1915（大正4）年に開催された全国小学校第1回理科訓導協議会において、斎藤三郎（群馬県師範附属小学校訓導）は、「今日理科教授が困難である（中略）と云ふ、其原因は種々ありませうけれども、私は基礎教授に、案外

力を注いで居らなかった結果ではないか」と指摘し<sup>5)</sup>、低学年からの理科基礎教授の必要性を主張している。その後、1918（大正7）年に設立された理科教育研究会等による特設運動が進められるが、1926（大正15）年の『新上野』においても、理科においては「初学年より自然に親しめて之に対する適切な指導をなすこと」が主張されている<sup>6)</sup>。ここでは、児童は、自然の中であって、見たり聞いたり、いたずらしたりして親しんで心眼が啓発され、生活が潤沢になっていくのであり、児童の心と自然とは切り離すことのできない関係にある。したがって、「小学校へ入学の当初より自然に対する態度を指導すべきは当然」と述べられている。

1934（昭和9）年に、文部省は「小学理科書ノ内容改善ニ関スル意見報告ノ件」を發しているが、そこでは「観察科」のことも取り上げられていた<sup>7)</sup>。続いて、1938（昭和13）年7月、教育審議整理委員会は、初等国民学校の教科を国民科、理数科、体錬科、芸能科とすることを決議した際に、「理数科の理科は、第3学年以下にありては、自然界の事物現象を観察すること」と付記された<sup>8)</sup>。これらを受けて、昭和10年代になると、「自然科」あるいは「観察科」と呼ばれる、いわゆる低学年理科についての提案や主張、実践例が、田中喜男（勢多・細井）<sup>9)</sup>、朝比奈幸作（前橋・中川）<sup>10)</sup>、林 亮太郎（女子師範附属）<sup>11)</sup> によって、『群馬県教育』に掲載されるようになる。これらは、文部省著作の『自然の観察』（昭和16年刊行）に先立っての低学年理科の実践例として評価できる。

#### (1) 「自然科」あるいは「観察科」の目的・特性論

田中喜男は、「自然科」の目的を「児童生活に関係の深い自然物、自然現象を直観及実験に訴えて学習させ、なお興味ある理化学的現象について実験考察し、科学的訓練と発表練習をなさしめ、特に自然に対する興味と生物愛護の精神とを養う」こととしている。彼は、そのための具体的目標として ①自然に親しませる ②正しい観察をさせ簡単な考察をさせる ③発表を論理的にし、図解、文章による発表力を養成する を挙げている。

また、朝比奈幸作は、「自然科は自然科学ではない」と断った上で、「未分化な児童の内的心性に即して、自然界との交渉を教育的に仲介する教科である」としている。そして、自然科の特性として、①子供の自然性の尊重（子供の生活に即した子供らしい学習であって、大人本位の真理探究に汲々とした論理的指導であってはならない） ②子供を自然に親しませて、自然愛好の精神を養うとともに、将来の産業日本を担うに足る国民養成の基礎的訓練を行うことの2点を挙げている。朝比奈は、「子供は大人を小さくした小人」ではなく、「大人と全然違った心性の世界に住んでいる」との子供観に立ったとき、「自然科」が特設されるのは必然であるとしている。そしてその「自然科」は、未分化な児童を対象として、児童の生活そのものを対象とするのであるから、合科教育によって実践されるのが自然であるとしている。ここで言う合科には、「題材中心に一貫した統一的に総合的に与えられる」ことであり、「個々の要素を集合させたもの」ではなく、「綜合体としての一貫した精神があり、働きがあり、任務がある」のである。

さらに、林 亮太郎は、幼学年の「観察科」、「自然科」、または「直観科」と言われるもの

の目的として、普通には、初歩の科学的知識を授けるとか、形式陶冶的に観察力を錬磨するとか言われるけれど、「私は一途に自然愛を培うことを以て、主要目的としたい」と主張している。そして、彼の「観察科」は「児童の全人格を自然の中に移入する。即ち、物心一如の境に遊ばせること」にあるとしている。林によると、科学的知識と言ったり、方法と言ったりしても、自然に対する深い喜びが発点になってこそ力強く進展するのである。田中の場合は発表力の訓練も意図していること、朝比奈には児童中心主義が濃く出ていること、林は自然を愛するという情意面を強調していること等、3者3様であるが、大正期の児童中心主義が引き継がれていること、間もなく実施されることとなる文部省の「自然の観察」のように躰教育の色彩が希薄であることで共通している。

## （2）教材の選択と配列

上記のような目的を念頭において、具体的なテーマの設定と配列がなされる。田中は、教材選択の視点として、①児童側からみて、a.興味に合致するもの b.他教科と連絡があるもの c.直観が容易なもの ②教師側からみて、a.系統的観察に適したもの b.生活に興味あるもの c.作業化し得るものを挙げている。そして、教材配列の条件としては、a.児童心身の発達に適合すること b.季節に適すること c.材料の相互関係を考えることなどを指摘している。また、田中は、①一般教科の中の理科的教材に連絡した題材であること、②児童の生活環境の中で指導し得ること、③尋4からの理科学習の基礎となることを挙げている。さらに、林は、教材選択の標準として、①郷土の材料を主とする ②児童の日常生活と関連が深いもの ③比較的大形で実験観察が容易なもの ④研究が多方面に向い興味深いもの ⑤豊富に存在し、または共同観察に便なもの ⑥作業化しやすいものを挙げている。

田中喜男と林 亮太郎の教材配当表は、下記の通りである。

田中喜男案（昭和10年）			林 亮太郎案（昭和14）		
	[第1学年]	[第2学年]	[第1学年]	[第2学年]	[第3学年]
4	私の学校	さくら	私の学校	うさぎ	虫眼鏡の使い方
	ハト	春の花壇	さくらの花見	チューリップ	おたまじゃくし
月	春の花	身体検査	砂場遊び	鶏とひよこ	芽の出た大豆
	たねまき	雛と鶏	たねまき	種まき	種まき
5	シャボン玉	花と虫	てふ	ささ舟	天気と温度
	と飛行船				
	端午の節句	牛と馬	遠足	遠足	遠足
月	蟻の行列	雀と燕	花摘み	むし菌	野原の虫
	金魚・メダカ	鎮守様	花屋ごっこ	だるまさん	ふじの花と蜂
6	カタツムリ	梅と桑の実	金魚とめだか	青虫から蝶まで	蚕と桑
	水あそび	四方（方角）	糸電話	時計	蜘蛛
月	くだもの	ボウフリと蚊	かたつむり	筍の成長	はへ
	砂あそび	ナスとキウリ	しゃぼん玉	蟻とあぶら虫	いろいろの挿し木
7	七夕祭り	蛍	七夕祭	葉のいろいろ	夏の衛生

	よい姿勢	水中の生物	雷と夕立	朝 顔	金魚とふな	蘭と糸とり
月	アサガオ	蟬と蟬とり	虹	ほたる	たにしとしじみ	噴水遊び
				箱庭づくり	水鉄砲	さく葉の練習
9	夏休中の製作品	左 同	左 同	せ み	かやつり草	二百十日と稲
	あぶり出し	トンボ	二百十日	お天気調べ	こほろぎ	虹とプリズム
月	イナゴとバッタ	彼 岸	秋鳴く虫	いなごとばった	秋のお彼岸	顕微鏡
	秋球根植え	左 同	水鉄砲	人の身体	ぶだう	模型飛行機
10	秋の果物	く も	竹とんぼと飛行機	かまきり	球根植え	油菜の播種
	くり拾い	月の話	月と星	赤とんぼ	農場の野菜	秋の鳴く虫
月	柿	秋の田畑	芋掘り	秋の果物	竹とんぼ	きのこ
	あひる	きのこ	芋版掘り	お月見	山がら	磁 石
11	人のからだ	稲	菊	菊の花	着物の変り方	夜の空
	木の葉	麦まき	油菜の種蒔き	紙風船	もみじの葉	コスモス
月	ドングリこま	紅 葉	ねずみと猫	レンズ	実、種集め	どんぐりこま
	種集め	風 車	マッチ	落ち葉集め	ぶんぶん廻し	望遠鏡
12	犬	起上小法師	この頃の寒さ	冬至	月と隕石	火の用心
	風と羽子	冬の木	まさつ電気	冬の芽	やじろべえ	電気遊び
月	お正月の飾り	松と竹	磁 石	あぶり出し	羽根つき	炭と石炭
				来年のえと	来年のえと	来年のえと
1	みかん	卵の内部	正月の研究発表会	なんてん	風邪引き	人体と防寒法
	水	謎のあてっこ	火(木炭と薪)	こま廻し	小さい手品	向きと方角
月	人の体と	寒さを	ダーウインの話	雪だるま	歩測演習	望遠鏡の玩具
	冬の衛生	防ぐ法				
2	豆まき	ラジオの話	空気と水	皮膚とあかぎれ	寒暖計の見方	木 琴
	山びこ	時 計	ゴムマリ	南京豆	水と水	温室見学
月	飛行機の話	人の体	雪	紙飛行機	温室の中	アルコールランプ
				色々な玩具	鏡	水を造る実験
3	ひな祭	ローソク	草木の芽の観察	理科室	日陰の測定	塩と砂糖
	梅と鶯	凸レンズ	糸電話	うめの花	落下傘	空気鉄砲
月	動植物の観察	物差しと秤	自転車	四 方	蛙の卵	コップの水
				春のお彼岸	この頃	草木の芽

これらのテーマ設定を概観した時、下記の事項が指摘できる。

1. 「ハト」、「うさぎ」、「朝顔」、「コスモス」など、動植物を個別的に取り上げている割合が高いが（前後者とも約33%）、マッチ、時計などの日用品にも及んでいる。特に、林案では、「顕微鏡」や「望遠鏡」などの機器も取り上げている。
2. 季節に合わせて動植物を取り上げているだけでなく、「梅雨」、「お天気調べ」などの気象条件の変化や、「七夕祭」、「豆まき」といった季節の行事を多く取り上げるなど、体験的な季節感の育成を重視している。
3. 「冬の衛生」、「皮膚とあかぎれ」など、季節変化に関連させて、保健衛生的なテーマも取り上げている。また、田中案では、例えば「犬」で狂犬病を取り上げたり、「梅の実と桑の実」

- で6月の衛生を取り上げたりするように、随所で保健的指導内容を組み込ませている。
4. 格助詞の「と」を使用しているテーマが多いが、これは、「花と蝶」のように異生物同士の間係を取り上げたり、「雀と燕」のように比較観察させたり、「ボウフリと蚊」のように、一種の生物の生活史を変えての観察であったりする。
  5. 「くも」、「赤とんぼ」など、野生の小動物の観察は多いものの、動物の飼育は少なく、蚕を小箱で飼う程度である。
  6. 「砂遊び」、「花屋ごっこ」などの遊びや、「水鉄砲」、「ドングリコマ」、「落下傘」などの製作活動及び製作活動が伴う理科的遊びが種々取り上げられている。特に林案では、これらを合わせるとおよそ43%になる。
  7. 林案では、「箱庭づくり」、「落ち葉集め」、「噴水遊び」、「さく葉の練習」、「氷を造る実験」といったテーマに見られるように、活動そのものをねらいとしていると受け取れる表現が使われている。
  8. 第1～3学年同時期に同じテーマを取り上げているのは、田中案では、夏休み前後に「夏休み中の製作品」がある。これは、夏休みに前に休暇の準備や研究課題を考えさせ、夏休み後に製作品の発表をさせている。林案では、「種まき」、「遠足」、「来年のえと」などが3学年共通テーマになっている。

総じて、児童が直接経験することが可能な事物・現象が多岐にわたって選択されテーマ設定されていること、低学年には一つ事を継続させることが難しいとの判断からか、1週1テーマを採っているのが、羅列的な感があるのは否めないこと、しかし、児童の興味及び児童の生活中心主義で貫かれていることが指摘できる。それは、例えば、「子供を遊ばせ」、「子供らしさを尊重し」、「子供をして机上の空論を避けしめよ」と言った田中の発言や、教材は、「児童の生活環境の中から、児童の力相応で、児童に最も手近なものの中から選択すべき」といった朝比奈の主張が具体化されていると言ってよい。

なお、林は、当時、「自然科」あるいは「観察科」は、一教科として設定されていないため、必要性は認めるものの実施を逡巡している向きも多いことから、『国語読本』そのものに立脚しての低学年の理科指導を勧めている。例えば、『国語読本巻一』の場合は43頁中32頁、すなわち8割は自然の事象を教材としている。林によると、これらは、理科的観察に根ざす文章と、自然の事物を対象としているが、その素材の観察から生まれたものではない文章とがある。前者の例としては、「プウト フクレル シャボンダマ（後略）」があり、これは石鯰玉遊びから生まれた文章であるから、一時間伸び伸びと石鯰玉遊びをさせて実感させればよいのである。後者の例としては、「ヤナギ ノ エダニ トビツク カヘル（後略）」があり、これは実景ではなく、小野道風の故事から引用された空想の所産である。前者で初歩の「観察科」が実施でき、後者に発展させればよいのである。

## 2. 戦時体制下理科教育論

戦時体制下の第一の局面は、1936（昭和11）年、教学刷新評議会が天皇制教育の理念を表明し、それを受けて設置された教学局を中心として日本精神の高揚と国体明徴を謳う思想統一が強化されることである。

### (1) 理科する心

こうした時局の中にあつて、理科教育関係者は、どのような受け止め方をしていたのであろうか。阿久津秀男は、最近の思想界の動向が日本精神の醇化高調を中軸として精神主義的道程をたどっているとし、それは、直接的には国家的団結を必要とする外交上の危機等にあるし、更に溯ると、従来の自然科学的な考え方、即ち分析的、要素的、機械的な考え方によって全てを説明しようとする行き方に反対して、精神生活における独自の思惟の仕方によって、精神活動並びにその所産を理解しようとしていることにあるとしている<sup>12)</sup>。阿久津によると、こうした精神方面の過重は、自然科学の極端な排撃すら生み、思想界の悪化は、物質文化によってなされた、物質文化の所産が自然科学である関係から、自然科学そのものも排撃しようとする空気が一部にあるのである。こうした状況は、理科教育にも少なからず影響して、「理科教育がある方面から動もすると軽視され虐待され、憂慮すべき状態になりはせぬか（文部省図書監修官 桑木來吉談）」懸念されるし、「とんだ迷惑（文部省督学官 倉林源四郎談）」を蒙ることとなる。1936（昭和11）年に、文部省は、全国訓導（理科）協議会に対して「小学校ニ於ケル理科ノ成績ヲ一層向上セシムル方案如何」と言う質問を發したが、このこと自体を理科教育関係者は恥ずべきであると、阿久津は受け止めている。

その上で、阿久津は、「精神科学が如何様に進歩しようとも、文化人としての一大要件は科学的に訓練されていること」であり、それは、「理科する心」を揺り動かして、この心から発動する触手を絶えず自然界の事象に触れさせて、科学的に自然を観取することであるとしている。「理科する心」について、彼は、山王 璋訓導（広島師附）の言、「理科学習において、自然を認識していくことの道程即ち自己の自然体系の破綻により、これを統一体系化して、より大なる自然体系となすまでの道程は、驚きの道程を辿る」との「驚きの理科教育」を引用する。その道程は、①生活経験……対象を正直に見入ること ②生活経験の凝視反省……歎息驚嘆（見かえす） ③驚異の研究解決……驚嘆（見通す） ④生活経験の静観……驚異畏敬（見直し） ⑤生活経験への応用……歎息驚嘆畏敬（見渡す） に表される。

阿久津は、山王が児童の感情（驚き）を重視していることに同意しながらも、「それに止まらないで、この感情によって醸し出される力強い自然科学的志向性もしくは認識衝動がなくてはならない」ことを強調している。

### (2) 人間陶冶のための理科

戦時体制下の第2の局面は、1937（昭和12）年の教育審議会の設置と、その答申に基づいた教育改革の実施であり、それは1941（昭和16）年の「国民学校令」の公布となって具体化されることである。この皇国非常時の教育改革の過渡期にあつて、理科教育論は、「小学校令」下

の現行を反省しつつ、来るべき「国民学校令」による理科教育へ指向している。

木村 勇（群師附）は、小学校教育が全人陶冶を究極の目標とし、皇国民の錬成の努力をすることを求められていると認識し、理科教育の反省すべき点を指摘している<sup>13)</sup>。彼は、「理科教育位沈滞し、不振のものはない」とか「理科教育は完全に行き詰まっている」との批判を首肯せざるを得ないし、その批判には、「現在の理科教育が皇国民錬成に参加できない」、あるいは「国民的教科としての性格を具有していないから」といった論拠があると受け止めている。そして、木村は、理科教育の目的論を再吟味して、次の趣旨の2点を指摘している。その一つは、理科教育の目的観が動揺していることであり、例えば「時局と理科教育」と言われれば、「いとも素直にこれに突進し、廃品の利用更生、代用品の研究のみが理科教育の全てであるかの如く考えてしまう」ことである。具体例としては、尋常小学校6年の「アルコール」を扱う場合には、その性質、用途並びに酒類に含まれていることを知らしめるとして（即ち科学的知識の付与）、ガソリンに混入するアルコールの割合が時局とともに増加していること、そのアルコールを得るための馬鈴薯・甘薯の収穫量と所要畑面積など、「時局的加味」をすればよいのである。二つ目には、科学教育即理科教育といった偏狭な思考への反省である。小学校の「理科」は、どこまでも人間陶冶としての「理科」であり、科学的であって科学ではないのである。従来の理科教育が、児童の生活から遊離した所以は、ここにあったのである。

なお、当時は、まだ、小学校令施行規則の「理科ハ普通ノ天然物及自然現象ニ関スル知識ノ一斑ヲ得シメ其相互及人生ニ対スル関係ノ大要ヲ理解セシメ兼テ観察ヲ精密ニシ自然ヲ愛スルノ心ヲ養フヲ以テ要旨トス」が生きており、この条文について、木村は、「科学的知識の獲得については云々しているが、科学的態度即ち自然界に於ける存在と現象とを出来るだけ認識し、経験により論理的に判断し理解していく態度の養成については、一抹の淋しさを感じず」とし、また、「得セシメ、理解セシメと言ふが如く児童を受動的立場に置いたこと」が問題であると批判している。

### （3）科学的訓練をする理科

「国民学校令」案では、科学的訓練が強調されている。群馬県においても、教育刷新要項に科学的訓練の徹底を期すの1項目が掲げられている<sup>14)</sup>。これを受けてか、1939（昭和14）年あたりから、『群馬県教育』には、「科学的訓練」に関する論説が目立つようになる。

理科教育の目的には、大別して実質的陶冶と形式的陶冶とがある。前者は教科書に記載されている各教材の性質・製法・用途などについて理解させることにあり、知的陶冶を主とする。一方、後者は、教材を通して創意・工夫・発明・発見等、児童の情意を鍛練して、科学的訓練をしようとする立場である。矢島彦太郎（赤堀）は、「両者が相即的になされるべきなのに、授業では、常に実質的陶冶のみを前景に立て、形式的陶冶を後景の世界に追いやっておるのでは、形式的陶冶は十分に達せられない」と述べ、ラジオのスイッチ一つ入れられない高学年女兒を目の当たりにして、これでよいかと嘆いている<sup>15)</sup>。矢島によると、現行教師用教科書（注『尋常小学理科書 教師用』）の要旨欄を見ると、殆ど実質的陶冶面のみであるが、実験観察

にしても実質的陶冶のためのみではなく、科学的訓練上重要な意義を有するのである。例えば、「てこ」の授業にしても、てこの原理を知らせることに止まらないで、この教材を通して簡易機械の取り扱いに慣れさせ、その製作まで発展させるようにすればよいのである。

さらに、矢島は、別論において、「科学的訓練が案外行われていないのが一般の状況であり、それは、科学的態度の内容がはっきりしないことにある」として、「真理が自然界に如何に現れているかを調査研究する態度であり、こうした態度を身につけて忘れぬよう習慣化することが科学的訓練である」と定義している<sup>16)</sup>。そして、科学的訓練の方法上の留意点として、①努力の伴わない常識的解釈は一応否定してかかること ②事実に則して調査していくこと ③偏見を去り、飽くまでも普偏妥当性に立つこと ④常に疑問を持たせること ⑤教師自身が以上の4項目に合致すべきことを挙げている。

また、帯刀 仁は、「国民学校令」案では、一層、形式的陶冶の面が重視されており、「形式的陶冶つまり科学的精神の涵養に努めることになるが、この精神は自然の事物現象に対して興味を持ち、これらを論理的実証的に解決しようといふ精神であって、更に進んで種々の新しき問題を解決しようとする精神である」と述べている<sup>17)</sup>。そのためには、児童自身が直接観察実験すべきであるのに、某県立師範学校新入生対象の調査によると、国定理科書の各教材で観察実験を実施した割合は、尋4、5が42%、尋6が20%、高1が12%、高2が8%で、十分に行われていないことを嘆いている。

#### (4) 低学年理科の重要性

1940(昭和15)年になって、「国民学校令」案を見た熊谷 進は、理科が初等科1年から課せられることを「初等教育の飛躍的前進」と評価し、川場小学校における特設教科「自然科」の実践者として「非常にうれしく」受け止めている<sup>18)</sup>。しかし、従来の直観科・自然科とは同一ではなく、「皇国ノ道ニ則リテ」「基礎的錬成ヲナス」ことに心魂を砕かねばならないと自戒している。熊谷は、低学年理科の重要性について、児童には好奇・模倣・蒐集・闘争の本能が内在しており、変化極まりない自然を生活舞台を現前において、その欲求を充たすことが科学する心の根源になること、また、自然を教科書とし、師とし、友人として来た児童が入学後、文字と数字に囲まれた生活となるので、入学前の生活状態を生かし善導していくべきことを指摘している。「児童は大人の縮図ではない」「大人の概念的既成知識による判断を以て或型の中にはめ込もうとする態度は、今日ただ今から清算されねばならない」としながら、皇国民錬成の一翼を担う者として、「皇国の将来を運命づける責務」を痛感すると述べている。時代の影響を受けて、熊谷には、児童中心主義に上乘せられて国家主義の主張がなされている。

### 3. 教科の統合と理数科理科の誕生

1941(昭和16)年4月1日から、「国民学校令」が施行された。ここでは、従来からの教科の見直しがなされ、統合が図られた。

#### (1) 教科の統合



「国民学校令」が施行され、国民科、鍛錬科、芸能科とともに、理数科が誕生した。このような教科編成をしたことについて、当時の伊東文部次官は、合科教授を意図したのではなく、「本当ノ日本国民ヲツクル、而モ具体的ニソレヲ錬成シテ行クト云フ立場カラ申シマスト、ドウシテモ今迄ノヤウナ横ニ並ンデ居ルノデハ決シテ巧ク行キマセヌ」ので統合する必要があると説明している。

これに先立って、關 佐團次は、文化の進展に伴って教材内容は必然的に拡充深化されていくので、学習の単純化、能率化が必要であるとして、教科の類型化について提案している<sup>19)</sup>。關によると、「文化財から選択された教育材が、統一され総括されて之が教科の括弧に括られて、それに教育の目的精神を指示する教科名を掲げて教科は成立するものである」とし、さらに、その諸教科は「夫々の陶冶目的、材料の性格、学習の形態等の類似性を求め合って一層高次の少数部門に統括することが可能になる」としている。彼は、教科類型設定の条件として、①陶冶目標の類似性 ②教材の持つ文化価値の類似性 ③指導の実際形態の類似性を挙げ、下記のように分類している。

1. 我々の価値活動の対象の相違に主点を置いて  
     文化的教科—修身・読方・国史・地理  
     理科的教科—算術・理科
2. 教科教育の実践的要求に主点を置いて  
     表現的教科—綴方・書方・図画・体操・唱歌・裁縫・手工  
     実用的教科—農業・商業・工業・家事

なお、關によると、この案は石山脩平（東京高等師範学校教授）に従ったものであり、「国民学校案発表以前のものであるが、偶然に酷似している」と述べている。關（石山）案と国民学校令とは、下記のように対比される。

文化的教科：国民科、理科的教科：理数科、表現的教科：芸能科、実用的教科：実業科  
 上記のほか、「国民学校令」には、体錬科がある。

關の意図は、彼の言を借りるならば、教材過量の重圧から脱して、児童の行動知、実践知となり、学習と生活の一如の徹底を図ることにあった。

## (2) 理科教育と理数科理科教育の相違

「国民学校令」によって誕生した理数科理科は、従来の理科教育とどのような相違があるかとらえられていたのであろうか。この点に関しては、木村 勇（群馬県師範学校訓導）の発言があるが<sup>20)</sup>、これを整理し若干の補足すると下記ようになる。

1. 理科教育は、自然科学を根底として、自然界の事物現象を学の立場からとらえさせようとして生まれたのに対して、理数科理科教育は、皇国民の基礎的な錬成の要請に応じて、国民の従うべき道の理知的な方面の修練を組織立てて、特に自然界の事物現象を対象として、科学的行動人の育成を目指している。
2. 国民学校令施行規則第9条に「……科学的処理ノ方法ヲ会得セシメ、科学的精神ヲ涵養

スルモノトス」とあるように、従来からの形式的陶冶の面、すなわち、科学的な訓練を行い、科学的態度を養成することが特に強調されている。

3. 同施行規則第1条7項で「家庭及社会トノ聯絡ヲ緊密ニシ……」と定めているのを受けて、皇国民錬成の素材を国民生活に求めているからには、理数科理科教育においても、生活に即しての実際化が強調されている。
4. これまでの理科教育が国家的自覚よりも、自然科学的な立場に立つてなされる傾向が強かったことを反省し、個々の事象に関しても、単なる理解に止まらないで、それが国家と如何なる関係にあるかといった面まで考慮することが求められている。

つまり、両者には、自然の事象への対し方に差異はあるものの、従来、主張あるいは実践されて来た側面が強調されるようになったと見ることができる。

### (3) 新教科書の編纂

「国民学校令」の施行に伴って、文部省は、新しい教科編成に則つての新教科書を編纂することとなる。群馬県教育会では、1941（昭和16）年9月に、文部省図書監修官の井上 昶を招いて、「新教科書編纂の精神とその取り扱い」と題して講演してもらっている<sup>21)</sup>。

井上は、児童用書、教師用書、掛け図合計60種類を十数名の監修官で編纂しなければならないこと、使用する紙が貨車550輛に達するほど膨大であることなどから、出版が遅れていると断った後、教科書編纂の方針と第I期（児童前期）の教科とその取り扱いについて、下記の趣旨のことを述べている。

編纂に当たっては、まず、5教科に共通する「国民学校教科書編纂方針」を立て、次いで、その規制の下、各教科、さらに各教科内の各科目ごとの編纂方針を立てたが、これは画期的なことである。その際、監修官は、各々専門分野に立ち籠もることを避け、皇国の道に則つて国民の基礎的錬成をするのに必要なものを、児童の心身の発達（第I～IV期に区分）に即応させて採択した。

第I期の教科書については、童心尊重、つまり、主客未分化な態度、空想想像の方面を尊重し、児童の遊びの生活に即して、理屈を言わないで、道徳的にも言葉の上でも、道具の上でも躰を重視していく。新教科書はあくまでも児童が主体的であり、偏知教育を排撃し、教科書を手掛かりとして児童に工夫創造させ、伸び行く力を修練してやるようにする。そして、教材は、全国共通の児童生活から採る。

時間配当については、例えば、「カズノホン」と「自然の観察」と合わせて週5時間になっているが、暑い時や寒い時は「カズノホン」をやり、気候のよい時には「自然の観察」を多くやればよい。今回、科学教育強調の立場から、1年から「自然の観察」を行うことになったが、その教科書は、従来のそれとは随分異なっている。従来のような大人の自然科学を与えるのをやめ、自然をできるだけありのままの姿としてとらえ、その中で、児童を自然とともに遊ばせるようにする。

### (4) 新教科書に対する感想

理数科理科の教科書は、下記のように、文部省著作によって刊行された。

自然の観察	教師用一	昭和16年 5月 2日	初等科理科一	昭和17年 3月16日
自然の観察	教師用二	昭和16年 6月20日	初等科理科二	昭和17年12月28日
自然の観察	教師用三	昭和16年 5月 6日	初等科理科三	昭和18年 1月12日
自然の観察	教師用四	昭和16年 8月 2日	初等科理科 教師用一	昭和18年 1月12日
自然の観察	教師用五	昭和17年 4月 1日	初等科理科 教師用二	昭和18年 6月28日
			初等科理科 教師用三	昭和18年 7月31日

矢島彦太郎（男師附）は、新教科書『初等科理科二、三』を手にして「画期的変革のあることに驚く」との感想を語っている<sup>22)</sup>。矢島の指摘を要約すると、およそ次のようである。

1. 児童用書の書き振り 従来のものは縦書きで平仮名を用い、結論的叙述の方法をとっていたが、今回は横書きで片仮名を用い、しかも叙述の方法は何々をしようというように示唆的になっていること。少しも結論らしきものは述べられていない。
2. 教材の採り方 従来は分析的な小単元主義であったのに比べて、総合的な大単元主義が採られていること。例えば、巻2「夏の衛生」では、夏に発生しやすいかびの研究から入って、食べ物が腐敗しやすいこと、これを防ぐ方法としてビン詰めを作ることに気づかせ、更に、垢のつきやすいことから入って石鹼の製法、洗濯の仕方に進み、また、蠅と蚊が多いことから実際に飼育して研究させ、これらの害を防ぐ方法を発見させるようになっている。つまり、全体関連的に理解させようとしている。

ちなみに、従来の教科書では5学年51課、6学年45課、合わせて96課あったものが、今回は両学年合わせて31課で、3分の1に満たない。

3. 自然発生的な順、つまり、子供が現実生活において自然に気づくであろう問題から入るという順によって教材が組織されていること。例えば、従来は先ず絹布とガラス棒をこすって電気を起こすことから電気教材に入ったが、今回は、毎晩点灯する電灯から入って、メッキ、電信機と電鈴、電動機と進んで行く。
4. 子供の技術を要する教材が多いこと。例えば、1年を通して鶏の世話をさせたり、自転車の分解組み立てをしたり、実際的な働きを通して見極める計画になっている。
5. 各課に研究の項目が設けられていること。理科は理科室で行うものであり、家庭ではせいぜい教科書の予習・復習程度であったが、今回は、学校から家庭に持ち越させる。これは、子供の全生活にわたって、科学的な生活態勢を築くべく示唆を与えている。

総じて、既成の科学的体系にとらわれず、一つ一つ子供の力によって発見させ、児童が学問を組み立てていくのである。知識を与えるのではなく形成させようとする点、180度的な転換がなされたと言ってよい。

#### 4. 理数科理科の実践

文部省は、1940（昭和15）年に、「国民学校令」の施行に先立って、全国の師範学校附属小

学校は「国民学校令」案に基づいての教育課程を実施するよう指示している。群馬県師範学校附属小学校では、1941（昭和16）年には、県下から大勢の参観者を迎えて授業公開をしている<sup>23)</sup>。参観者の中からは「今までの授業と変わっていないではないかと失望している方もあったよう」とのことであるが、金子（師範附属）は、「何も授業が180度の変わり方をする道理はない」「転換しなければならないのは、我々の人生観、世界観、態度、心構等の問題」と応えている。

#### (1) 文部省著作教科書『自然の観察』指導の実際

木村 勇は、「自然の観察」は、これまでの「自然科」「観察科」などの低学年理科とは精神も内容も異なり、文部省がねらっているのは、自然界に対する興味を持たせつつ、児童のもつ科学的精神の萌芽を啓培することにあるとしている<sup>24)</sup>。そのため、①作業を通して学習を進めること、②野外でのしつけを重視すること が大切であり、その実践の結果、①自然を愛する念から郷土を愛する念が培われること ②感覚器官が鋭敏になると同時に、発表力、想像力、思考力を錬成する機会が多くなること ③総合的・多面的な取り扱いになること を挙げている。彼は、『初等科理科三』の「2 らくかさん」の授業記録を例示しているが、教科書では1時間配当なのに対して、第1時 鍾を除いてのらくかさんの作製（教室での指導）、第2時 鍾の工夫とらくかさん遊び（校庭での指導） の2時間で実施している。教科書では、傘にする紙の8角形の角に糸をしばりつけるようになっていっているのに対して、小さい紙片で張り付けたら、鍾を竹（木）片の代わりに重さの取り替えが容易な小袋にしたり、子供の工夫・提案を尊重して展開している。児童用教科書がないことが、子供の発想を生かすことを可能にしている。「よく……ができました」「よい所に気が付きました」といった称賛や、頻繁な問いかけに「しんみり考えさせる」間をとり発表させる等、動と静が自在な授業場面が想定される記録になっている。

#### (2) 文部省著作教科書なしでの初等科第3学年の指導の実際

文部省著作教科書は、1941（昭和16）年度4月には間に合わなかった。前年8月、文部省は、昭和16年4月に進級する児童の「自然の観察」については、同年に発行されるべき第1、2学年の教師用書に基づいて「その教材を地方の実情と児童の程度を考慮して適当に選択し適切な指導をなすべきこと」を指示している<sup>25)</sup>。ところが、宮下常明によると、「3学年の基準となるべき第1、2学年の教師用書が手に入らない」にもかかわらず、「自然は瞬時も留らず、児童もすくすく伸びつつある。徒らに手をこまねいて棚からぼたもち式に待っては居られない」として、初等科第3学年の授業細目を自作してスタートさせている<sup>25)</sup>。

宮下は、教材選択の方針として下記の事項を挙げている。

1. 自然に親しませ、自然の中で遊ばせつつ、即物把真の態度の錬成に資するもの
2. 植物の栽培、動物の飼育をさせるのに適當なるもの、且つ生物愛育の念を養い、観察、処理、扱い方の初歩訓練をなすに好個なるもの
3. 児童が興味と関心とを有し、楽しみ、弄ぶ玩具の製作をさせ、工夫考案の態度を養い、技能の錬成に資するもの

4. 国民生活、行事並びに日常生活に関係深きものを選択せしこと
5. 一般に臨地指導の機会を多くし、四季の情景観察をなさしめ自然を観る心を育てるよう取材せしこと
6. 一般普通の自然物、自然現象を選択し、季節に合わせて選択し配列を図ったこと
7. 児童の心身の発育程度に適合させ、四周のものと関係的に考察するよう内容の適性を期したこと
8. 他教科との連絡を考慮し可及的重複を避け、一体として教育の効果をあげることに努めたこと

そして、4月から10月までの教材・時間・目的・教授要項・準備・備考の欄からなる表を示している。挙げられている教材は、春の校庭 種子の芽生え 蚕 蜜蜂 水鉄砲 梅雨 田植え見学 蜘蛛 夏の畑 夏の衛生 自由研究 雨と風 秋鳴く蟲 落下傘 防毒マスク 季節便り 磁石遊び 秋の種まき などである。

これらの内、その後文部省から刊行された『自然の観察』で取り上げられているものと酷似しているのは、配当学年が異なるものを含めて、「春の校庭」(1年 学校の庭)、「落下傘」(2学年)、「秋の種まき」(1～3学年)、自由研究(2学年 3学年 私たちの研究)「季節便り」(2学年 季節だよりの整理)、「落下傘」(2学年)などがあるが、独自性が極めて高い。「防毒マスク」では、防空演習の行事と関係付けて、ボール紙や木炭粉末などを使って作製させているのには、時局を感じさせられる。なお、宮下は、「文部省の本が出たらそれを参照して案を修正する」と断っているが、その後の経過は不明である。

宮下と同じく、文部省著作教科書なしの状況下にあつて、岩田七太郎も、大自然を友とし、大自然の中で生活している農村児童は、都市児童に比べて、ある意味で恵まれており、その生活の中で科学する心を十分に伸ばしてやりたいと念じて、自然の観察を主体とした理数科理科を实践している<sup>26)</sup>。彼は、実践に当たっての根本的態度として、自然の中での遊びを通して直接経験することによって科学する心の芽生えを伸ばすこと、飼育・栽培・採集・標本製作等、活動による学習を多くすること、皇国民錬成上緊要なので、準備・後整理等できるだけ児童自身にさせることなどを挙げている。宮下が実践しているテーマは、下記の通りである。

(4月) さくらの花 木の芽° 種子まき° (5月) 春の野辺 蚕の飼育° おたまじゃくしの飼育° (6月) おし葉 梅雨 ほうふり° (7月) とんぼ° 皮膚 夏の衛生  
(8月) 自由研究 蝶の採集 (9月) 秋の草 秋の鳴く虫 水鉄砲 (10月) 竹とんぼ 種子の跳ぶ草 木の実拾い (11月) 菊° 電灯 呼吸 (12月) 磁石 鉄と銅 まさつ  
(1月) 火 氷 胃と腸 (2月) 節分 雪 風

上記テーマの内、°印を付したのは継続観察を示しており、継続観察が多いのが、岩田の実践の特徴である。一例として、「菊」における児童の観察記録が掲載されているが、挿し木によって、丹精して作り上げた立派な菊が明治節の会場に飾られ、児童の感慨、嬉しさ、悦ばしさ、誇らしさを見て、「自然の観察」の教育的価値は絶大であるとしている。

### (3) 高等科第1学年の「自然の観察」指導の実際

文部省著作教科書『高等科理科』第1学年用が刊行されたのは、1943（昭和19）年3月31日で、第2学年用は刊行されずじまいであった。

岩田七太郎は、低学年では、その心理発達段階からして、遊びの生活の中に科学心の芽生えを伸ばさせるのに対して、高学年においては、科学的態度の錬成であり、深みのある理科指導をすべきとしている<sup>26)</sup>。彼は、「児童の環境である大自然を陶冶材として科学的態度を養い、以て大東亜建設の一大要素である皇国民錬成をなすところに真義がある。陶冶材は、必然的に郷土の自然環境である。郷土の自然環境の理解により郷土意識は明確となり郷土感情と感謝の念が培われる。これとともに、内には郷土発展のために自然環境を利用しようとし、外には海外に発展しようとする心性を養い、皇国民としての錬成に意義が認められる。」といった趣旨のことを述べている。高等科第1学年における継続観察の例として、下記の内容の赤城山の観察がある。

「赤城山の緑の上昇と紅葉の下降」 春から初夏にかけて及び秋の候、山麓から山上への山色の変化を観察させる。

「赤城山上の雲行きを観察」 赤城山麓における雲行きの観察により、気流の上昇下降による水蒸気の変化を明らかにする。移りゆく雲の形態の変化、濃度の万様、千切れ千切れ、漸次淡くなって消え失せる雲行き等を観察して、児童は疑問の念に駆られる。それに応えてやる。

なお、岩田の「自然の観察」は、文部省著作教科書の『自然の観察』ではなく、理数科理科の精神を体しての、自然の観察そのものであり、初等科から高等科、さらには青年学校まで継続すべきものとされている。

また、関根 直（佐波・芝根校）は、高等科理科の生活化を主張している<sup>27)</sup>。例えば、「自動車を通して石油発動機の原理へ、ラジオを通して電気研究へ、飲料水の研究を通して定量的な化学研究へというように、応用事物から原理への分析研究、軌して得たる原理研究上の智識を更に応用事物の研究に活用するといふやうに進みたい」と述べている。そして、高等科の児童は、自主的になってきて、他の児童とは違った特殊なことに興味を持ち、それを深く研究したがる傾向があるので、「個別指導」が必要であると言う。こうした発想は、戦後、アメリカから移入された生活単元問題解決学習理科をスムーズに受け入れる土壌となったのではないか。

### (4) 製作実験教材の指導

理数科理科では、知識の蓄積あるいは文化財の伝授よりも、科学的に研究する方法と態度の習練、さらには工夫・創造力の啓培が重視されている。そのことについて、高瀬正巳（多野郡平井村国民学校訓導）は、①短い期間内に複雑多岐な文化財を悉く伝達し修得させることは不可能であるから、②文化の無限な進展、真理の変化があるから、③心理的に人は忘れるものであるから、と説明している<sup>28)</sup>。

『自然の観察』や『初等科理科』には、らくかさん、砂車と風車、グライダー、紙鉄砲、電

信機、電動機、など、約50余りの製作実験教材があるが、これらは、特に、工夫・創造力の啓培を意図している。高瀬は、製作実験教材では、「製作品が画一的によく出来ることではない。子供達が全智全能を傾けて思考をこらし、考案を重ねて製作し、その間に子供の独創が何らかの形で現れる」ことを大切にしたいとしている。そして、初等科第3学年の「砂車と風車」を例にして、授業形態を示している。

1. 目的の指示
2. 製作方法の暗示
3. 製図
4. 計画の話し合い
5. 製作
6. 製作品による各自実験、反省
7. 製作品についての話し合い
8. 合同製作
9. 製作品による協同実験

授業展開中には、他人の真似でなく自分で考えること、特徴ある工夫をしている子供を称賛すること、子供の考えついた動機、改良の工夫、感心した点についての話し合い等が意図的になされている。

#### (5) 理数科理科における自由研究

文部省著作教科書『自然の観察』の中には、教師用3の「第9課 私たちの研究」（3時間）で、6、7月頃の「身の周りに起る自然現象をよく見たり、扱ったりする間にものごとを見きわめ工夫する態度を養う」がある。また、教師用5の最後の課「第16課 私たちの研究」があり、ここでは、初1以来3か年続けて来た総括として「これまで養って来た見方、考え方、扱い方をはたらかせ、自然を見る目を伸ばす」ことが意図されている。

さらに、文部省著作教科書『初等科理科』教師用2と3の最後は「自由研究」の課が設けられており、ここでは、児童自身が調べる問題を選択する手掛かりを与えるため、いくつかの問題例を挙げている。

熊谷 進（伊勢崎・茂呂国民学校訓導）は、高等科理科における自由研究は、初等科におけるその延長あるいは発展であることは言うまでもないことであるが、実際は、課外に、あるいは家庭において長期間にわたって（問題によっては1年間あるいは数年間）継続研究を行わせ、教科書に特設されている時間は発表の時間とするとよいと提案している<sup>29)</sup>。継続研究させることにより、「たとえ習わなくても自分の力で分かるようにしていこうという科学的な心構えを培うことができる」としている。熊谷の実践報告によると、自由研究の対象は、児童の生活環境に対して、常に進んで働きかける心構えをもたせ、平生疑問とする所の究明、調査、観察等、児童の個性に応じて研究対象を定めさせ継続研究させたとする。児童の選んだテーマは、下記のように分類されている。

#### [生物方面]

##### 1. 飼育・栽培に関するもの

うさぎ ねこ ねずみ にはとり はと 小鳥等

##### 2. 栽培、施肥量、温度、日光、給水量等の比較研究

むぎ そらまめ 大豆 小豆 えんどう 馬鈴薯 甘薯 きゅうり なす へちま  
 蔬菜 草花等

### 3. 採集, 生態, 習性の観察

昆虫 くも いろいろの種子 貝類 岩石 木材 魚類 水棲動物 いしがめ 蛙等

### 4. その他

私の家の植物 落葉樹常緑樹 私の家の動物 呼吸の研究 いろいろの葉の働き

#### [物象方面]

地中の温度と水中の温度 井戸の増減と気象との関係 広瀬川の水量と流速, 水温の関係 日の出日の入りの継続観察 霜と氷の研究 水鉄砲 吸い上げポンプ 押し上げポンプの分解組み立て 模型飛行機 グライダーの製作

#### [その他]

日食観察 (児童一斉) 水産業について 瓦の製作

実施に当たっては, 理科室の実験器具・機器を開放して使用させ, 記録用の研究帳に機会あるごとに記録させ, 1月1回点検し, 個別的に指導している。さらに, 毎月1回, 日を定めて発表会を行い, 各学期1回, 学級展覧会を開催, 夏休み明けには全校で行う校内理科展覧会に出品させた。

熊谷は, 自由研究の成果として, 下記の趣旨のことを述べている。

1. 彼らの身近にあって平生は無関心に過ごしていたものに対して, 改めて見直そうとする態度が現れて来た。
2. 難しいと思っていたことが, やってみると案外容易にでき, やればできるという自信をもつようになった。
3. 野性の科学とでも言うべき, 自由奔放な面もあり, 素朴な観察考察処理をしている。
4. よく模倣し, かつその模倣から脱して更により成績を挙げている。追創造, 再発見, 再発明がある。
5. 自己の力によって切実に体得し, 理解し得たことに限りない喜びと誇りを感じて, 更に一層努力するようになった。

しかし, 先生に見てもらうためとか, 申し訳程度とか, 研究の意義目的をわきまえていない例, 結果を早く出そうとのあせり, 観察, 考察, 処理に深さと幅がなく, 論理的統一に欠ける例, 研究方法や態度に一貫性がない例などがあると, 矯正点を指摘している。

熊谷の言を借りるならば, 自由研究は, 自然の事象を教科書としての自然を読む力を養うための児童と教師の根気比べである。理科は, 児童が最も得意とする「ものをいじる学問であること」を理解させ, 「やり抜くぞ」といった強固な意志を培う教科でもある。

### 5. 理科展覧会の開催

群馬県教育会では, 1940(昭和15)年11月29日から3日間, 紀元二千六百年並びに教育勅語煥発五十年記念理科展覧会を開催している<sup>30)</sup>。「時局下多忙二拘ハラズ」県下小中学校教員から390点の応募があり, その中から, 特賞として, 「白昼映写機」(高崎北校 市川則日出),



「蜘蛛の研究」（伊勢崎 茂呂校）、「蟬の羽化順序」（邑楽郡 赤羽校）をはじめとして、優秀作品48点が入賞している。題材は理科全般にいき渡っているが、郷土を中心とした研究物が多い傾向にあること、粒ぞろいであるが、数年乃至十数年の継続的研究のあったことなどが指摘されている。出品目録を見ると、郷土産の植物、薬草、昆虫、鉱物などの標本、簡易化した蒸留管、顕微鏡、実物拡大投影機、水素発生器、水準器など、滑車、光の屈折、電信機・電鈴、眼球筋肉、四季昼夜、電話の原理、風の起こる理、横波縦波などの説明器、暗室不要写真現像焼付装置、足踏み式発電機、自動電鈴機、光学実験箱兼日光顕微鏡、ボイラー風呂桶水位適量報知器などの発明工夫、解剖器、ピンセットなどの竹製代用品などがある。総評として、①細部まで科学的合理的に研究工夫すべきこと ②創意のこもったものであること ③時局柄、物資不足に対する研究物、重工業発達に伴っての研究物も考慮されたいことなどが挙げられている。

この理科展覧会は翌年にも開催されているが、応募点数366点で、粒ぞろいであること、郷土中心の作品が多いこと、着想のよいものが多いことなどが指摘され、今後は、①理科原理の説明が多いが、今後は現時の生活に切実な応用作品、国防的研究物、現時の工業発展に関連する研究物などが多くなることが期待されると総評されている<sup>31)</sup>。

1942（昭和17）年には、従来の理科展覧会の範囲が拡大されて教育創案品展覧会と改称され、日々の教育教授の全分野に創案品の出品を求めるようになった<sup>32)</sup>。その結果、自動式白菜播種器、桑皮剥器、毛布代用巻込式救急式布団、などが入賞している。市川則日出（高崎北校）は、1回目に続いて2回目は「理科実験器10種に就いて」、3回目が「理科における実験並びに機械器具の研究50種」で特賞を得ており、着想・製作技能優秀で平常の理数科教育に対する造詣が深いと特に評されている。五味禮夫（群馬女師）は、日本の独自性発揮、創意工夫という期待からすると「一抹の寂しさ」を感じる、「躍動する上魂をゾリっと感じたい」と総評し、①採集標本には、何らかの点で生命と結び付けること ②廃物利用は、ものの持つ生命を殺している向きがあること ③教授説明用の用具は、考えに落ちてかえって難解複雑化している向きがあること、④万能と銘打ったものには、複雑多岐で、個々の寄せ集めではなく、総合力の発揮が肝要であること ⑤視野を広くして、狭い仕事の領域に安易に閉じこもらないことなどを注意している。

## 6. 一教育行政者の科学観

第二次世界大戦の最中、為政者は、科学兵器の威力を見せつけられるにつれ、科学教育の重要性への認識を深めていった。群馬県教育刷新要項の一つにも「科学的訓練の徹底を期すること」が挙げられている。野村吉之助（学務課長）は、国家高度防体制下における科学教育振興という場合の「科学」について、次の趣旨の論述をしている<sup>33)</sup>。

いわゆる科学の発祥の地は、西洋であり、日本民族は明治以降、これを模倣追従して来たというような根本的錯覚がある。さらに、悪いことには、我が国民が科学的才能や技術的能力に

において、欧米人に劣っているかのような先入観念から脱しきれないでいるのではないか。これは、欧米流に、功利的、実利主義的な生活福利増進のための物質文明を生み出した科学のみを観念しているからである。

「国家は、一方において科学教育振興を叫び、一方に日本精神教育を強調する。我らはその矛盾に当惑し、帰趨に迷うではないか」というがごとき誤謬がある。真の科学の観念は、自然を対者として、これを征服していくための方策ではなく、大自然と合体し、その理法に則って、人間として正しく生活していく学問である。しかも、我々日本人にとっては、大自然とは皇国日本に外ならず、人間とは皇国日本人に外ならない。日本国民が把握し樹立する科学は、日本国民の人倫、道徳、精神の世界に合致するものでなければならない。科学教育、科学的訓練の上においては、欧米科学的な方法、考え方を会得せしめると同時に、日本的観方において、これを包む働きを培っていく皇国科学の教育が必要である。今こそ我が日本国民は、民族としての科学的才能、技術的能力に対する信念を認識自覚し、外國的科学観念への依存を脱却して、真に輝かしい皇国科学の建設に邁進しなければならない。

こうした発言の背景には、昭和15年に、「行としての科学」や「科学の日本的把握」などで知られる橋田邦彦が文部大臣に就任して、その影響のもと「日本の科学」を指向する文部行政があると言えよう。そして、群馬県の一国民学校訓導をして、授業研究会の質疑において「国民学校は行を通しての修練道場でなければなりません」と発言させるまでになる<sup>23)</sup>。

### Ⅲ ま と め

低学年理科の創設を目指す全国的な運動の中にあって、群馬県においても、優れた先導的実践を見いだすことができる。「国民学校令」が施行されるようになって、理数科理科の文部省著作教科書が出回らない間隙を縫って、地域性に富んだ実践がなされていた。むしろ、文部省著作教科書が刊行されることにより、紙面に掲載される実践報告は、数も質も乏しくなる。

戦時下にあって、欧米の自然科学から脱皮した日本科学の確立が為政者によって主張され、理科教育も、皇国民錬成の一翼を担うことを基本的精神とすることを求められたが、実践的には、知育偏重より科学的態度や技能の育成が強調され、児童の発達段階や心理に配慮がなされたことは、注目に値する。理数科理科は、戦局が悪化して、その実践が十分になし得なかったものと推測されるが、戦後、アメリカから移入された生活単元問題解決学習へ移行するのに果たした歴史的役割は大きいものがある。

#### Ⅳ おわりに

4回にわたって、上野教育会及び群馬県教育会の機関誌から理科関係の記事を拾い上げ、明治初期から昭和18年ごろまでの群馬県における理科教育の動向を概観してきた。資料の探索収集は黒岩が行い、その資料に基づいて富樫がとりまとめを行った。資料の収集先は、群馬県総合教育センター、群馬県立図書館、前橋市図書館である。関係者の協力を感謝したい。

上野教育会及び群馬県教育会は、戦前における群馬県の学校教育関係者の全県の組織であり、その機関誌は、教育史的価値は極めて高い。3機関所蔵のものを合わせて、発行された内、『上野教育会雑誌』（明治19年5月～40年12月）は83%、『上野教育』（明治41年1月～大正8年3月）は93%、『新上野』（大正9年12月～昭和12年7月）は100%、『群馬県教育』（昭和12年8月～19年12月）は90%の保存率である。このように、一部欠落しているのに加えて、こうした機関誌に投稿し掲載されるのは、一部の、ある意味では意識の高い教師の主張や実践であろう。したがって、これをもってして、実態を把握しているとは言えない。しかし、理科教育に関する地方史を構築していく粗筋はできたと自己評価している。今後は、上記3機関以外の歴史資料館や図書館等の探索による県機関誌の補完、さらには、県機関誌に止まらず、郡教育会誌、〇〇学校〇〇周年記念誌、各種教育統計等により補強・検証していく必要がある。

#### 参考・引用文献

- 1) 富樫 裕・黒岩祐一郎「上野教育会雑誌と同誌掲載の理科関係記事（Ⅰ）」『群馬大学教育実践研究』第10号, 81-100, 1993
- 2) 富樫 裕・黒岩祐一郎「上野教育会及び群馬県教育会機関誌掲載の理科関係記事（Ⅱ）」『群馬大学教育実践研究』第14号, 113-127, 1997
- 3) 富樫 裕・黒岩祐一郎「上野教育会及び群馬県教育会機関誌掲載の理科関係記事（Ⅲ）」『群馬大学教育実践研究』第15号, 35-48, 1998
- 4) 仲 新・伊藤敏行編『日本近代教育小史』181, 1984, 福村出版
- 5) 「理科の基礎教授に就いて」, 理科教育史資料1, 323, 1986, とうほう
- 6) 「初等教育に於る各教科努力点の考察」『新上野』7巻7号, 27-28, 1926.6
- 7) 田中喜男「理科教育の諸問題（一）」『新上野』16巻3号, 37-53, 1935.2
- 8) 浅比奈幸作「過渡期に於ける自然科の実践」『群馬県教育』昭和14年5月号, 13-23, 1939.4
- 9) 7) に同じ
- 10) 8) に同じ
- 11) 林 亮太郎「幼学年観察科の指導について」『同』昭和14年9月号

- 12) 阿久津秀男「理科教育に於ける新しき歩み」昭和12年10月号, 25-35, 1937.9
- 13) 木村 勇「理数科実践上の諸問題(其一)」『同』昭和16年8月号, 41-48, 1941.8
- 14) 小峯茂樹「小学校に於ける理科教育の振興に就いて」『同』昭和14年10月号, 44-47, 1939.9
- 15) 矢島彦太郎「理科学習に於ける形式陶冶」『同』昭和14年5月号, 24-29, 1939.4
- 16) 矢島彦太郎「科学的訓練に立つ博物教材の取扱」『同』昭和15年9月号, 48-55, 1940.8
- 17) 帯刀 仁「今後の理科教育は如何にあるべきか」『同』昭和15年9月号, 4-14, 1940.8
- 18) 熊谷 進「理数科理科への思念」『同』昭和15年10月号, 15-20, 1940.2
- 19) 關 佐團次「教科の類型と学習指導形態」『同』昭和15年5月号, 11-25, 1940.5
- 20) 木村 勇「理数科実践上の諸問題(其一)」『同』昭和16年8月号, 41-48, 1941.8
- 21) 井上 赳先生「新教科書編纂の精神とその取扱」『同』昭和16年9月号, 5-17, 1941.8
- 22) 矢島彦太郎「初等科理科二, 三を手にしての感想」『同』昭和18年3月号, 15-19, 1943.223)  
「学級経営座談会記其一」『同』昭和17年8月号, 50-51, 1942.7
- 23) 「学級経営座談会記其一」『同』昭和17年8月号, 50-51, 1942.7
- 24) 木村 勇「初等科1, 2学年に於ける「自然の観察」指導の実際」『同』昭和16年6月号, 1941.5
- 25) 宮下常明「国民学校に於ける初等科第3学年理数科理科(自然の観察)授業細目に就いて」  
『同』昭和16年5月号, 38-49, 1941.4.
- 26) 岩田七太郎「理数科理科(自然の観察)実践の跡を顧みて」昭和17年7月号, 48-52, 1941.6
- 27) 關根 直「高等科理科教育私見」『同』昭和18年6月号, 22-26, 1943.5
- 28) 高瀬正巳「理数科理科の学習形態」『同』昭和18年7月号, 27-37, 1943.6
- 29) 熊谷 進「高等科に於ける理数科理科の自由研究について」『同』, 38-47, 昭和18年7月号, 1943.6
- 30) 「理科展覧会状況」昭和16年1月号, 38-49, 1940.12
- 31) 「理科展覧会概況」昭和17年1月号, 75-85, 1941.12
- 32) 「教育創案品展覧会記事」昭和18年1月号, 1942.12
- 33) 野村吉之助「科学教育の理念」昭和17年6月号, 4-5, 1942.5

(とがし ゆたか, くろいわ ゆういちろう)

## 音楽教育における技能習得学習法の研究

—— 共通課題による歌唱技能習得学習の実践活動を通して ——

松原隆介\*<sup>1</sup>・吉田秀文\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> 群馬大学教育学部音楽教育講座

\*<sup>2</sup> 栄光学園中学高等学校

(1998年10月23日受理)

### I. 教育の現状と音楽教育における今日的課題

今日、子ども達の遊びや学習に対する意欲の低下・主体性の希薄化等が指摘されて久しい。子ども達が遊ばなくなっただけでなく、ついに「遊ぶすべを知らない遊びを忘れた子ども<sup>1)</sup>」が増えているという。今日の事態はまことに深刻であり、人間的成長に不可欠な「遊ぶ体験」の極めて少ない子ども達の将来に対する不安が叫ばれ、警鐘がいたるところで鳴らされている。

このような「体験的学習」の不足は遊びばかりではない。今日既に文部省の諮問機関である中教審や教課審等における学校教育改善の基本方針が示されたが、学校教育における「学習体験」についても同様の問題点が数多く示され、特に「体験的な学習の場」の不足からもたらされる「多様な学習経験の希少的傾向」が強く批判されている。言うまでもなく来年度から施行される教育課程改変の動きには、授業項目に「総合学習」を取り入れながら、国際理解・環境・福祉や情報といったグローバルな見地から他人や自分の理解に関わる「総合的な体験学習化」による教育が目差されている。その具体的対応は各学校での自由裁量の課題となり、その分責任はより一層学校に求められてこよう。それは決して一過的な体験のみで表層的に消え去っていくようなものであってはならず、年間を通しての充実した授業計画に基づいた低学年から高学年へと移行していくに足るだけの説得力ある内容を備えた学習であり、子ども達の心に根付く体験でなければならない。当然、教育の更なる先を展望し、次にステップ出来るシークエンスを見据えた深い教育理念に裏付けられた実効ある教育の実現が求められていると言えよう。このような新しい取り組みが成功するかどうかは未知数であるが、この類の取り組みはとかくスタートしてもすぐにマンネリ化してしまうことが多い。真に子ども達が目を輝かせて参加し自主的に運営することの可能な新しいタイプの授業を実現し、多くの実践を経てどこまで教育目標を達成せしむるか、21世紀に向けた「体験的学習」の意義に根ざした、学校教育改変に伴う課題の発展的実効・実現は決して容易ではない。

一方、学校教育における体験の場の拡張は、授業内における教科別学習法研究という角度からも平行して追求されねばならない。その中で、子ども達を主体とした授業研究が多角的に模索され深められねばならないことは当然である。中教審及び教課審において報告されてきた一

連の教育改革では、今後知育偏重の是正や個性を生かした教育へと方向を転換しながら、子ども達が自ら課題を見つけ、自分達でものごとを解決することの出来る子どもを育てることの重要性が指摘されてきた。今回教育課程審議会において答申された個別教科の授業時間数の削減等は、教科の独立性を危うくしながら、認知・理解の教育内容を調整という形で実質削減した。今後、各教科指導においては知識・理解中心の授業に偏ることのないよう配慮しながら、出来る限り現状の学力を維持していかねばならないという、これまでよりも一層難しい課題を背負うこととなる。子ども達が自ら学習したいという授業の工夫・環境づくりをし、その中で基礎学力をどう維持していけるか、今後の基礎学力養成指導のありかたが今こそ真剣に議論されなければならない。そのことは全ての教科に共通した課題であり、「音楽」教科外の対岸の火事の問題として無関心でいることは許されないであろう。

これまで、音楽教育における認知・理解の対象とされる学習領域「基礎」や種々の技能習得中心の学習への取り組みには否定的であり、それらについてどうあれば良いかまっこうから議論することさへ、近年学校教育現場ではどちらかと言えば取り上げにくい課題とされてきた。しかし、教科「音楽」の実践において、楽しめれば良い・子どもの自由に任せればよい・理解も知識も要らないといった口々に「音楽愛好」をかざしながら、実際には音楽嫌いの子どもや活動も積極的に参加出来ない子どもを生み出し手を拱く一方、基礎学力や技能養成においても、あまり教育らしい教育を出来ずに、これまで十分な成果を上げて来れなかったとすれば、音楽教育とは一体どこにその存在意義があると言えるのか。教科「音楽」にもこの問題その他、体験学習の体験の場の拡張の課題等を含め、原点に立ち返り、改めて問い直さねばならない重要な課題は少なくないのである。

## II. 技能習得・基礎理論等に内在する問題点と課題

本論は様々な体験学習の一つとして、子ども達の自主的活動を主体とした歌唱技能習得を目標とする共同研究学習を取り上げた。しかし、実はこのような技能習得学習や音楽的基礎能力を中心に据えた授業こそが問題であり、その方法を一步あやまれば多くの危険性を孕み、特に機械的で硬直化した授業になりやすいとして批判の対象となり易いのである。<sup>2)</sup>このように、音楽教育における技能習得学習や基礎的理論学習等は否定されやすい傾向にあり、有効な指導のありかたについても、未だ解決の方向性が論理的にも十分に究明されないまま、特にこの分野における実効ある学習指導法研究については殆ど取り残されたまま、今日に至っていると言えよう。

一方、このような認知・理解を中心とした学習への批判は、技能習得中心の授業だけでなく、学習指導領域「基礎」の指導分野においても同様の扱いや経緯を経て今日に及んでいる。そこで、技能習得学習や「基礎」等の認知・理解の学習をどう考え、どのように捉えるべきかとい

う観点から、学習指導要領における「基礎」のこれまでの経緯を簡単に見ながら考察しておきたい。

学習指導要領の43年の改訂版までは、「情操陶冶と基礎的技術・技能の育成とは対立する概念ではなかったのである。しかしこの後『基礎』の領域が廃止され、現場でも子供たちに対して学校の音楽を少しでも好きにさせるということが優先課題とされる傾向が強まった。<sup>3)</sup>」そのため、それ以来「基礎」を学習しないことをまったく問題としない学校が増えるばかりか、今日ではそれが当たり前とされ、認知・理解を中心とした「基礎」など音楽教育には、今や存在しないかのような扱いを受けていると言っても過言ではないであろう。しかし、「基礎」の廃止は本当であろうか。確かに教育現場においては、学習指導要領の改訂における「歌唱」や「基礎」等の「表現」への集約について、これを基礎の廃止・抹消と捉える傾向は少なからずあり、今もその傾向は強まりこそすれ、決して弱まることはないのが現状である。

前述したように、昭和26年或いは昭和33年の改訂版にはなかったカリキュラムの一つに、漸く昭和43年になってはじめて「基礎」は登場する。即ち、昭和26年改訂版にあった音楽の基礎的学習内容の一つである「リズム反応」が姿を消し、昭和33年からのカリキュラムには、基礎的領域を個別的な学習指導項目で対応するカリキュラムが存在しなくなる。しかし、この頃は実は「より基礎学力の充実を目指すこととなった<sup>4)</sup>」のが実体であり「より系統的な指導が目指されることとなった。<sup>4)</sup>」背景が色濃かったのである。だからこそやがて「基礎の重要性」が日増しに指摘されていく中で、「基礎」の学力養成の意義が論じられ、「基礎的学習」の必要性が認められはじめたのである。昭和43年改訂版に位置づけられる「基礎」こそ、音楽教育における「基礎指導」の意義が認識され、多角的な学習理念を構築した学習指導要領において、子ども達にとって将来必要とされると思われる、最小限の学習理解を教授するための「基礎」の登場であったはずである。

その後、昭和52年の改訂版から「基礎」は早くも姿を消し、カリキュラムは今日の二大テーマである「表現」と「鑑賞」にまとめられ今に至るのであるが、ここで大事なことは、このことが「基礎」が「歌唱」や「器楽」と同様、「表現」活動の中に集約且つ包含され、学習の方法をこそ深く研究されながら指導され、習得されることを示したのであって、決して抹消されたと解釈すべきではないということである。しかし残念ながら、その後「基礎」的内容の学習は急激に冷却化し、且つ冷淡視されていく過程を経てくる。今日では「基礎」は情操や愛好心などを育む教育と対比されて「形式的にパターン化された技能学習と見なされがちになって、両者は二極の相対する位相であるかのように据えられ<sup>3)</sup>」てしまっているというのが実態である。この状態ではあたかも「基礎」や技能習得学習など無意味なものとして、完全否定されたまま、今後日の出を迎えることを望むことすら、まるでおぼつかない状況であると言えよう。

このように、技能習得学習や領域「基礎」の指導観念には、多かれ少なかれ偏見や誤解もあるなど、行き過ぎた解釈による認識論等が少なくない。その結果、我が国の音楽教育の「基礎」の学習レベルは、小学生と大学生とが殆どたいして変わらない・同じようなレベルという事態

に陥ってしまっているのである。このことを嘆いている教育関係者は決して少なくない。当然、高等学校レベルにおいても教育現場において、簡単なドレミの音すら「読めない」「書けない」「音がとれない」有様で状況は全く同様である。それにしてもこのような状況下にあってもなお、教育現場において至る所で、子どもたちへの基礎的な能力養成など「愚の骨頂」的な見方をする事の少なきに至っては、それ自体に重要な問題点を抱えていると言えよう。これらの課題研究に取り組み、多様な学習に適宜折り込むなどしながら、楽しく学べる様々な学習方法を通じてこの問題を解決の方向へと実効あるものに導く努力を、教師が自ら放棄していると指摘されても致し方ないであろう。

今日、大学生の多くが、音楽教育における「基礎的」な知識や技能を、殆ど身につけていないといっても決して大袈裟な話ではない。生涯教育を考えてみても、将来子ども達が生き甲斐につなげられるような、しかも自ら音楽的体験を拓けることの出来るような、ある程度の個に応じた技能習得は必要である筈。我が国における音楽的「基礎力」や技能レベルがこのままの状態が良いとは到底思えない。これら「基礎」理解等に対する基本的な考え・教育理念及び学習法研究等については、既に拙著「基礎」に関する研究論文の中で述べてあるが、その中で実践した「奏唱一致」学習は音楽教育の中でも、特に難しいとされる「音程把握」を障壁としない楽しい学習法を実現し得た例である。<sup>5)</sup> これまで、技能習得学習もまた「基礎学力」など「覚える学習」である位置づけから、純粋に研究しようとしても、知識・技能養成のための学習に対して、音楽教育界全体において基本的且つ条件反射的に、反発される風潮が根強い現状のある実態を示した。そこで、これらの論理的究明や多くの実践的取り組みの重要性を改めて指摘しながら、もう少し別な角度からこのことを考察しておくこととする。

### Ⅲ. 副次的効果と技能習得学習

これまでも述べてきたように、音楽教育における「基礎」学習や技能習得学習が、技術中心主義の授業を煽りがちになるとして否定されることから、このことに対する取り組み自体が敬遠されがちなのは、－〈音楽教育の理念〉成立のための必要条件－の5項目の④「『技術中心主義』に陥らないこと<sup>6)</sup>」に示されているように、その他の「①ヒューマニズムを基調とし、究極的には『人間生成』を旨とするものであること。②知性と感性の融合としての行為であり、経験であること。③音楽の本質を損ねないものであること。⑤音楽教育が手段化されるべきことでないこと。<sup>6)</sup>」よりも、具体的で分かりやすく簡単明瞭にして、対応が容易であるからという一面も否定出来ないからであると考えられる。おそらくこのような傾向は、今後一層強まっていくものと推定される。言うまでもなくそれらは、冒頭に示した通り、認知・理解を目標とする学習計画の推進であり、中教審や教課審の教育理念に対しては逆行するからである。しかし、本当にそうであろうか。



教課審等において否定されるのは、これまでの行き過ぎた知識・理解優先の教育への反省であり、だからこそその方向の転換であり、知識・理解そのものの否定では決してない。西澤は音楽教育における寧ろ教育されすぎない現状にある、知識・理解を優先しがちな「基礎」学力養成等のこれらの問題に対して、「子どもたちの表層的な好み」の先行が「将来的」に必要なと思われる基礎能力の習得をも疎かにしてしまいかねない懸念が生ずるとして、このことに対する行き過ぎた現状とそこに置かれた問題点を鋭く指摘している。<sup>7)</sup> 一方、子ども自身が、自ら「基礎」的内容や技能習得に興味や関心を示す場合の指導は、実は日常茶飯事の出来事として現実には、教育現場では星の数ほど対応がなされている。しかし、中には教えてほしいと教師が具体的でポジティブな学習意欲を示された場合ですら、「レベルに合わない」、「必要ない」などの理由で、子ども達の声を聞かず、希望を無視し質問を拒否することなどもまた現場において日常茶飯事的にあり、枚挙に暇がない。

更に、認知・理解や技能習得学習の面から「個に応じた教育」を考えることもまた、今後忘れてならない重要な課題である。これらは全て、音楽教育において、必要な技能習得や基礎的な知識・理解のための学習活動・学習法研究についても、もっと積極的に論議されるべきであり、子どもにとって基礎や技能学習が必要だと思われる内容については、真剣に対応が検討され指導されるべきであることを物語っている。子どもが自ら楽しみながら学習し、その過程で様々なことを積極的に理解し、知識も広げながら技術的能力も結果的に向上していけるような、様々な角度からの学習法研究・活動へのアプローチ研究が数多くなされることは大いに歓迎すべきことである。

自己課題や問題解決型の共同研究には様々な教育目標設定が可能である。例えば、先に述べた子ども達の主体性や学習に対する興味・関心・意欲等が、平時の学習態度と較べてどのように違ってくるか、或いは個性と個性がどのようにぶつかり、子ども達相互の関わりの中で何が生まれ育ってくるのか、また人間関係は技能習得とどのような関わりをもたすか、といった様々な課題が設定出来るが、それらはいずれも一つ技能習得以上に重要な課題である場合が多いことは言うまでもない。そこで、本研究では、子ども達が自ら設定した課題を、自ら解決しようとする学習への取り組みの様子・活動の過程等を観察し、技能習得という副次的産物がいかに変化し、どこまで達成し得るかについての評価を念頭に置いて、本活動を通して何が得られるかに焦点を当て、多角的に分析することを発想した。

そこで、このような基本的な教育理念に立脚し、次にこれらの課題に対応するための一アプローチとして、本論が取上げて技能養成を主体とした、基礎学力向上を目差した課題学習を取り上げたかについて言及してみたい。

本論は、歌唱活動を行い、子ども達には「技能習得」としての活動目標に真っ向から取り組ませるが、実は授業者は基礎技能養成を直接的目的とせず、主体的目標におけるその達成過程に寧ろ重きを置きながら、主体性や協調性・個性が育つこと、或いは友達とコミュニケーションできることなどを内面的には核心部分としての主目的に掲げながら、一方活動の副産物として技

術もまた向上し、育ってくるのではないかというスタンスとして臨むのが本研究の主旨である。言い換えれば、「技能習得」を学習の表層の目標として第一に掲げながら、実は習得技能についてはこれを主たる目標とせず、あくまで技能習得を従たる目標としての副次的成果として捉え、二次の対象物として技術能力を評価する姿勢で、とかく機械的で無味となりがちな学習を回避し、技能習得学習を有意且つ効果的に実現しようとするものである。しかし、もっと正確に述べれば音楽的知識や技能習得等個々の技術的变化については、特に活動へのポジティブな姿勢と技能習得力とが、どのように関わるものであるかを探る点が重要である。したがって、本研究がそのことについて調査分析していくというスタンスを基底に置いたものであることは言うまでもない。

#### IV. 歌唱教育、そのニーズと求められる技能習得

生徒達の「歌唱」への興味や関心の度合は、音楽教育における諸分野の中でも特に高い。その理由の一つは、歌唱がその上手下手に関わらず、誰もが自由且つ気楽に参加することの出来ることにあり、またそれ故に、歌唱教育がこれまでのわが国の音楽教育史上、素晴らしい実績を積み重ねてきたものであることについては改めて言うまでもない。歌に対する子ども達の気持ちは個々様々であり、歌が上手になりたいなどの技能習得欲は誰にもある。

クラシック音楽についてもそれは同じで、特に大きな障壁はない。「クラシック音楽は最も好きなジャンルとしては選択されない場合でも、音楽の好みが広がっていく過程の中で<sup>8)</sup>」中学生以上の学年にはおそらく次第に受容されていく可能性の高いジャンルであろう。<sup>8)</sup> 勿論、現実には歌なら何でも理屈抜きで大好きというものから、歌の嫌いなこともまでいて、その程度や内容も多様に分類される。法岡は「音楽文化様式」とその「獲得の形態」について調査し、その中で音楽文化様式の獲得について「子どもの年齢の上昇に伴い、次第に広い範囲からなされていくことを示すと同時に、子ども各人の好みが個別化していく<sup>9)</sup>」と述べている。体験的な学習が個別的であり、学校外活動の領域がより広がってくる可能性の高い高校生においては、音楽的嗜好の質的側面においても、その傾向はより顕著なものとして確立されていくものであろう。<sup>9)</sup>

音楽教育においてはこれまで、小・中・高校の長い教育実践の過程で、一部に歌嫌いの子どもを作り、一方では校内合唱コンクールに象徴されるように、歌唱に意欲を燃やす子ども達を数多く育ててきた。しかし技能習得的側面から捉えれば、意欲ある生徒達に対し教育環境の不備、教育内容の研究不足等から、個々の子ども達の要望や期待に十分に答えられないなど、教育成果の質そのものを深みのない浅薄なものに終わらせてしまってきた傾向のあることも否定できない。

子ども達個々の歌唱技能向上に対する期待や悩みは様々である。調査によればM女子高校の

あるクラスの場合、歌が好きな子どもが80%を越えている中で、自分の歌唱力に対する満足度は、イ. 満足5% ロ. 不満足95%であった。[声が小さい 高い声が出ない 低い声が地声音がすぐ外れる 声を通らない 声が低い 声が汚い 声が曇っている 高音・低音の音量が違いすぎる 声が高く平べったい 舌足らず 音痴 声も音も思うようにコントロール出来ない 音域が狭い 喉声でしか歌えない]などがその理由で、枚挙に暇がないといった状況であった。一方、発声法の理解度については、イ. 知っている2% ロ. まったく知らない40% ハ. 少しは知っている56% などの状況である。また今後身に付けたいと思う歌唱力を調べてみると イ. 明るい声 ロ. まるい声 ハ. 豊かな響き ニ. 声量 ホ. 高い声 ヘ. 低い声 ト. 中間の声 チ. 長い息 リ. *cresce. dim.*のテクニック ヌ. 音楽性 ル. 正確な音程などが挙げられ、既に子ども達が個々それぞれの課題や目的を持っていることが分かる。

しかし、これまで教育現場において、歌唱教育が全体的で画一的学習に傾倒しやすい環境にあるなかで、これらの個々の問題の解決はあまり顧みられてこなかったため、技能習得に対応する有効な指導実践の報告例もまた極めて少なかったと言えよう。今日もなお、これらの個々の課題を解決するための手だての検討が、強く求められている状況である。

そのことから、本論は歌唱教育における子どもたち個々の課題への対応を意図し、技能習得学習を企画した。本活動が子ども達個々の主体的な取り組みにおいて、結果的に様々なプラス評価され得る要素を育むであろうとの期待を込め、①生徒自身による自己分析の過程 ②個々の研究課題の設定の過程 ③グループを主体とした研究活動過程 を通して実践していく学習課程により、子ども達個々の目的を自主的に解決させていきたいとするものである。尚、本論の研究については、第23回日本音楽教育学会に口頭発表したものを軸にまとめてある。ここでは過去に取り組んだ実践例を改めて論文として整理し、実践活動成果を分析・考察したものであることを付け加えておく。以下、実践の概要・結果分析等について述べていきたい。

## V. 活動の概要及び学習の経過等

### (一) 活動の概要

- |        |   |
|--------|---|
| 1 対象   | 群馬県内のM女子高等学校一年生生徒<br>A・Bクラス各45名 計90名                                |
| 2 実施期間 | 平成4年5月中旬～6月下旬   |
| 3 活動内容 | 共通課題をもったグループ編成による小集団活動を主体とした自主研究                                    |
| 4 課題   | 歌唱課題群〔表1〕より自己課題を選定し、グループによる共同研究を行う。<br>また、個々に自由曲一曲を任意選択し表現力の向上を目指す。 |
| 5 目標   | 活動には予め下記目標を設定する。<br>① 歌唱に関する技能習得を目指し、個々の歌唱力、表現力を向上させる。              |

- ② 個々の自主的研究及び共同研究を通して、様々な活動を体験する。
- ③ 種々の体験学習を通して、歌や音楽の良さを理解する。
- 6 教材 教科書その他の教材を自由に選ぶなど友達と情報交換し、有効に活用する。
- 7 活動評価 自己評価・相互評価等から総合的に評価する。
- 8 グループ編成 共通課題を持った者どうしによるグルーピングを行う。

## (二) 活動内容及び学習の経過

### ○学習活動の主旨理解及び課題の掌握

活動の概要及び目標等の趣旨については、生徒向け説明用資料を作成・提示し、理解の徹底を図った。個々の歌唱に対する興味や関心、歌唱力等表現力の有無についての自覚などについては、事前にアンケート調査をとり、実体の掌握に努めた。その結果、本活動の主旨と子ども達の学習に対するニーズが一応の合致をみて、子ども達が個々の技術的内容を学習し、自ら常日頃抱えている声や歌い方に対する課題を、少しでも向上させたいという気持ちが伝えられるなど、スタートの時点から活動に対して積極的な姿勢が窺えた。

### ○グループ編成

グルーピングについては、課題群より第一～第3希望まで各自に任意選択させ、人数調整等については、基本的に必要に応じて生徒が自分たちで行うよう指導した。その結果グループ数はAクラスが8、Bクラスが7グループとなった。

### ○グループ研究・それぞれの課題について

各グループがどのような課題を設定し、活動に入っていったかについての詳細な内訳データは資料〔表1 研究グループ群とその課題〕を参照。

### ○活動の方法・研究の手だての掌握（「生徒向け説明用資料」の活用）

実践に先立ち、研究の手だて・学習の方法等について理解を促すため「生徒向け説明用資料」を作成し、子ども達個々の掌握の徹底を図るよう努めた。下記「活動方法の参考例」は資料の一部を抜粋したものである。本活動の実体を把握する上で参考となると思われるので、一部を提示しておく。

#### 「活動方法の参考例」

#### イ. 実践的活動

実際の歌唱練習を取入れ目標を達成します。グループ全員で一緒に歌う、一方が聴き一方が歌う、或いは一方が補助をし他方が声を出すなどして進めていきます。このほか楽器による補助奏等を工夫するなどの方法があります。

#### ロ. 理論的研究

歌唱活動等の合間に練習内容の方法や方向付け、問題点や成果などを確認し合いながら研究課題の解決に向け、話し合いを中心にして理論的に考えまとめていきます。

#### ハ. イメージトレーニング（動作・運動を伴う活動）

〔表1〕 研究グループ群とその課題

群	課題項目	研究内容	個				A B	
			A	B	G	A	B	
A群	呼吸法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 横隔膜と支え</li> <li>・ 腹式呼吸法と吸気法</li> <li>・ 呼吸法と運動</li> </ul>	4	4	3	○	○	
			3	3		○	○	
			2			○	○	
B群	響鳴法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 響きと方向</li> <li>・ 言葉と響き</li> <li>・ 開口と響き</li> </ul>	4	4	2	○	○	
			1	3		○	○	
			2			○	○	
C群	音高	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 高音の出し方</li> <li>・ 中音の出し方</li> <li>・ 低音の出し方</li> </ul>	8	8	4	○	○	
			1	2		○	○	
			4	1		○	○	
D群	音量	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ プレスと音量</li> <li>・ 姿勢と音量</li> <li>・ 開口と音量</li> </ul>	3	3	2	○	○	
			1			○	○	
						○	○	
E群	表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 音楽の流れ</li> <li>・ リズムに乗る</li> <li>・ 自然な言葉表現</li> </ul>	2	4	2	○	○	
			1			○	○	
				2		○	○	
F群	技巧	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ クレッシェンド</li> <li>・ デイミュエンド</li> <li>・ Pの表現</li> </ul>		1	0			
			1					
G群	検 索 (共通課題)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 得意な曲の発見</li> <li>・ 困難曲への挑戦</li> <li>・ 好きな曲を探す</li> </ul>	○	○		○	○	
			○	○		○	○	
			○	○		○	○	
H群	矯 正	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 正しい音程</li> <li>・ 聞こえる音、出す音</li> <li>・ 正確なリズム</li> </ul>	6	10	3	○	○	
			3			○		
			19					

A B…クラス名 G…グループ数

〔表2〕活動成果等自己評価一覧(例 クラスA)(記号は選択問題群)

M・A	技術的成果は不十分だが、響きやプレスをしっかり意識してみんなで楽しく歌えた。	ADE●
R・A	苦手だった高音域が歌えるようになった。今後は響鳴が不十分なので十分練習してみたい	DBC●○
Y・A	友達の良い歌い方を発見出来たことが最大の成果。私はまだまだ基礎を練習しなくては。	CBE○
N・I	歌うということがすごく楽しくなった。特に楽に歌うということが大切だとわかった。	BDC●◎
S・I	声を上に当てるようにした。すると前より伸びのある声になった。歌が気持ちよく歌えた。	CAB○
S・E	腹式呼吸が出来るようになって、声の出し方をコントロールして歌うことを覚えた。	ABE○
H・O	舌の形、口の開け方を研究して、十分ではないが前よりも喉を開けられるようになった	CBE●
K・O	いい高音を出そうという意識を持つようになった。音量・リズムといろいろやりたい。	CBE●
M・O	お腹からの息で響かせるというのが具体的に出来るようになった。低音も響いてきた。	ADB●○
M・O	今までは話声イコール歌声だったのがよくわかった。特に友達の意見が参考になった。	BDC△
H・K	呼吸で声はしっかりしてきたと思うが、正しい音取りがまだよく出来ていないので頑張る。	HAD●○
M・K	一番注意したことは高音の響きであり、そのために喉を大きく開けるように練習した	ECB△
S・K	音痴は変わっていないと思う。今後も響きや歌の強弱を考え恥ずかしがらずに練習したい。	HBE●
T・K	出ない高音が多少出るようになった。もっときちんとお腹から出せればいいと思う。	ABD●○
Y・K	姿勢をしっかりと大きな声を出すと面白いと思った。歌うことがそれで楽しくなった。	DBC●
Y・K	よい姿勢で歌えるようになり、たまには自分でも気持ちよい声が出せるようになった。	HCB●○
E・S	自分の歌声をもっときれいにさせたいなあという願いを持つようになった。	BCE△
K・S	今まで小さな声で歌っていたが、今は大きな声で自然に歌えるようになってきて良かった。	HCB○
K・S	自分なりの声の出し方が見つきり、以前より歌を歌うことが好きになった。	CDB●○
N・S	自分の声のどこが悪いかを考えなおすよい機会だった。無理な高声と息が短いのが欠点。	CEB●○
S・S	音痴だから→歌えないから音痴だから練習する→歌えたに変わってきた。やれば出来る。	HCB●
Y・S	歌には自主性が大切だと思った。それで家でピアノの時発声を少し歌も歌うようになった	BCE●○
Y・S	研究ではグループの題にあった好きな歌を選べ協力しながら楽しく歌え良かった。	EAC●
A・T	一番の成果は地声だった中音を歌うにふさわしい声に変えられたこと。声量も出たと思う。	CDB●○
J・T	グループで沢山の色々な歌が歌えて良かった。響鳴についてみんなで話し合い参考になった。	DBC●◎
M・T	上達した実感があるが、声のムラ・音量・声の伸びなど改善の余地多い。目標高く頑張る。	CBE●
M・T	昔から授業では伴奏多く、今回高音が楽に出て、どんな難しい歌も歌える気がしてきた。	HAD●○
M・T	呼吸法などを研究すれば良かった。ソプラノなので声は出るがおなか全体から出せない。	CDB▲
N・T	今までは大きな声が出れば良いと思ってたが、今はきれいな声にしようとして歌っている。	ACB●○
S・T	矯正群に入りいろいろ工夫して歌ってきた。スゴクではないが確実に進歩していると思う。	HCB●○
S・T	音域の狭い私に新たに1つの音加わったことが特に嬉しい。人前で歌う自信もついた。	BCE●○
Y・T	前は歌えばいいやという感じだったが、今はきれいに響かせた声を出そうという気持ち。	ABE●
T・T	まだ高い声が出て出るだけ、呼吸も少しは続くがうまく歌うのには練習が必要と感じた。	HCB△
A・N	腹式呼吸がまだ出来ない。お腹は動くが声につながらないので、今後も練習し研究したい。	ADC●○
F・N	歌のフレーズを意識して呼吸・口の開け方にも気を配って歌うようになった。姿勢も研究	EBE○
T・N	才能形成の年齢を過ぎてしまった今では矯正の見込みも考え難いものがあります。	HAD●
Y・N	前とちがって、いまはどうしたらその音色、その声が出るかと考えて歌うようになった。	CDA●
A・H	長い音は良いが短い音を響かせるのはまだ無理。どんな音も響きを大切にしていきたい。	BDC●○
H・H	いかに息継ぎが大切かということが分かり、意識しないで腹式呼吸で歌えるようになった。	ADE●○
M・H	今までアルトだったので歌い方の違いに随分戸惑った。これから違いを理解して歌いたい。	CBE●○
R・H	ポーズ練習に効果。声がよくなったと思うし、歌い方が軟らかくなったりした。嬉しい!	CDA●◎
Y・H	グループにお手本になる友達がいたので参考にした。前よりも丸みのある声を実感した。	DBC●○
M・M	高音で喉で声を止めていたから今まで出難かったと分かった。支えと沢山の息がポイント。	BCE●○
M・Y	1フレーズが長く歌えるようになった。高い声の震えも姿勢や呼吸を研究して治したい。	ADE●○
Y・Y	わたしは高音なんて出ないんだと前は思っていた。しかし今では希望も出てきた。	CDA●○

●歌唱意欲に評価 ○歌唱力に評価 △特に変わらない ▲意欲にマイナス

活動に取り入れると効果的な運動や動作のことで、各グループで作ると効果的です。技能向上等に必要と思われる、各種筋肉の運動や身体全体でコントロールすべき動きの方向・精神状態を良い方向に持っていくために、自由に動作をイメージして表現に役立てます。

## VI. 活動の経過と結果分析

### (一) 活動の経過

まず、個々が歌唱技能向上のために、何に取り組みたいかを〔表1〕の課題項目より自由選択し、同じ目標を持った者同士が集まった。次に各集団ごとに人数調整等が行われ、集団が確定した。課題選択は、表現力向上や・技巧表現研究よりも、「呼吸法」など基礎的な技術習得群に重きが置かれた傾向が顕著であった。このことから、子ども達が自分の力を良く理解していること、今自分に何が最も必要かを認識し、自分の能力に合った課題を慎重に設定していることが分かる。選択群は全体的に適切であったと言える。グループ編成の後、各グループのまとめ役とグループ間の連絡調整等に当たるリーダーを選出。次に各グループごと、個々の目標達成に最も有効と思われる、練習の仕方等について話し合いが行われて、リーダーを中心に具体的活動に入った。練習時は無味乾燥となりやすい単なる発声学習への偏りを避けるため、個別又は集団ごとに自由選曲した練習曲を中心に、その活用を工夫して練習していった。当然教師はグループまたは個別のニーズに応じて支援・助言していく形をとり協力した。

また、発声技術の習得や向上といったものは、当然A～H群の各課題内容の全てが合理的且つ理想的に作用しあって、はじめて達成の方向性が理解し得るものであるため、「呼吸法」を研究しながら「共鳴法」を同時に研究内容に取り入れるなど、活動の過程では子ども達のニーズに応じて、平行課題とさせたり或いは副課題として自由に採用させた。そのことは言うまでもなく、他のグループとの情報交換を積極的にすすめる結果ともなり、極めて有効であった。

### (二) 結果分析

本実践活動の結果、〔表2〕「活動成果等自己評価一覧」で明らかのように、実践活動終了後の事後感想・自己評価等から、歌唱力に関わる〈技能習得効果〉及び〈意欲向上その他の副次的効果〉等について、活動以前から歌が好きだった子ども（88%）あまり好きでなかった子ども（12%）それぞれについて下記のような評価結果が得られた。

## 〈歌唱力向上及び意欲等の副次的効果変化率〉

	歌が好きだったことも	歌が好きでなかったことも	全体的評価
プラス評価	89%	92%	89%
(歌唱力が向上)	81%	27%	74%
(意欲その他が向上)	76%	82%	77%
(ともに向上)	63%	27%	59%
前と同じ	9%	8%	9%
マイナス評価	2%	0%	2%

これまでの活動を総括し、歌唱技能習得の状況・表現力の向上その他の副次的効果等について分析してみると、概ね次のようにまとめることが出来る。

## 〈活動結果及びその成果等の分析〉

- ① 多くの生徒が以前よりも歌が上手になったという実感を抱き、またやればもっと良くなるかも知れないなど、今後に希望を持たせたことで、意欲・関心が高まり活動が積極的になった。
- ② 本活動を通して、生徒個々が自分の声を以前よりも一層深く理解するのに役立った。「成果等自己評価一覧」を参照。子ども達が自己を適切に評価出来ることが改めて裏付けられた。
- ③ 「当初から歌が好きなお子様」の場合でも、歌唱技能向上により、一層歌が好きになることが確かめられた。また聴くことで満足したり小さな声で歌うだけという、どちらかと言えば受身的なお子様の場合でも、積極的に自発的な活動への転換が可能であることが確認された。
- ④ 技術的進歩を自覚した子どもほど、活動が意欲的で積極的であり、技能的向上が活動の主体化・意欲の活性化に大きく関わっていることが、本研究の場合でも改めて確認された。
- ⑤ 「当初から歌が苦手だった子ども」の場合にも、友達の影響によって一緒に歌うなど、徐々に消極的姿勢に変化が生じた。具体例は後述するが、友達相互のコミュニケーションが意欲の向上等、様々な面で大きくプラスし、活動活性に不可欠であることが確かめられた。課題群の希望状況を見てみると「矯正群」が意外に多かった。このことは、子ども達が一斉授業では、よく歌えており楽しそうに活動に参加していても、本当は音が良く取れず、思うように歌えないことを苦にしている者が多いこと。また、中には自分が音痴だと決め込んで劣等意識を抱えながら、平常の授業に臨んでいる子どもも少なくないという実体が改めて浮き彫りにされた。
- ⑥ 発声法の技術習得には、グループや各自で考案したイメージポーズが有効であった。教師は事前に発声や歌唱法について特別な指導はしておらず、イメージポーズもまた自由に生徒自身の手で作成させたものである。その結果様々なアイデアが生まれ、活動に活かされていた。
- ⑦ 基本的に教師が教えようとイニシアチブを取るよりも、子ども達個々の考え等を、最大限



尊重することが、課題達成や向上に結果的に良い成果を生むことが確かめられた。

- ⑧ 自由に選択曲を活用し課題練習に役立てるよう工夫させ、練習の過程で必要に応じて歌唱表現研究にも結び付くよう配意したことも成果拡大に有効となった。とかくこれまで「気持ちを込めて」の呼びかけに頼り、表現効果を育む指導ばかりが評価される傾向にあったが、表現方法を学習していない子どもにとって、気持ちはあっても物理的運動性の欠如から、子どもに当惑される場合が多かった。今回ははからずも、このような基礎的運動を含むディテールな個別課題を集中して習得するという学習が成されてはじめて、子ども達が思っている気持ちを率直に音楽的に表現出来るためには、何が必要かという課題達成への新たな取り組みへの一つの方向性が明らかになった。

これ意外にも、本研究を通じて明らかとなったことは少なくない。当然、そこには今後、更に改善し検討されなければならない課題もある。以下はそれらについてまとめたものである。

〈今後の課題と対応〉

課題は活動の成果が少なかったことを基底とするものが主で、大きく分けて三通りある。

- A. 顕著な成果が今はまだないが活動それ自体はためになっており、今後を期待している場合。
- B. 効果的学習の進め方・練習方法の要領等がグループまたは個人で自分なりによく掴み、技術的に進歩した実感が少ない場合。
- C. グループ全体・または一部のこどもに積極的活性の不足が認められる場合。例えば友達との協調等がうまくいかない場合や、構成メンバーの組み合わせ等に起因する問題等がある。

〔課題への今後の対応〕

(対A・B) 矯正群の指導には、個別対応等がいかにはかれるかを軸とした、具体的指導法研究が必要であろう。同様に、ある程度歌える生徒、もともと歌が好きで一定の力が備わっている生徒の場合にも、よりきめ細かな個別指導を施す配意が必要であろう。そのためには、活動日誌を付けさせたり友達をどう組み合わせ、リーダーをどう活用させるかなども再度検討事項として取り組みが不可欠である。一方、希望課題だけでなく、個々のこどもの能力や資質にあった「適正課題」を教師側が宛う努力も大いに検討の余地がある。併せて研究課題群そのものの再検討も必要である。また有効課題群の一部を全体練習するなど、幅広い体験学習の工夫も考えられよう。

(対C) 言うまでもなく、グルーピングの改善こそが根本的な問題解決の一つにあげられよう。今回は、入学して間もない時期でまだ生徒の性格や個性・適正等の掌握が十分に成されておらず、メンバー構成・ソシオメトリックへの対応に甘さがあったことは否めない。したがって設定時期をずらすなどして、グループ化やリーダーの養成、子ども達相互の組み合わせにも充分配意し、技術向上以上に楽しい活動の実現に努力しなければならない。

## Ⅶ. 結 語

本論は、体験的学習法研究の一環として、「歌唱技能習得」を実践研究課題として選定してきた。子ども達にとって、技能習得学習はある意味で非常に重要な課題でもある。本活動において、子ども達にとって「技能習得」があくまで第一の個別課題であり、個々の最大の関心事・目標とされてきたことは間違いはない。だが、勿論授業者にとって技能習得学習の本当の目論見はそれ以外のものであった。

言うまでもなく、学校で理解させるべき歌唱授業は、いわゆる正統的発声法を教えることが目的ではない。歌唱技術について言及すれば、こどもたち個々が自分で学習したい声の出し方や表現の仕方を自ら求めようとする姿勢を育てていくことが何より重要である。その意味でまず歌うこと・音楽することが好きになることが目差されねばならない。

本活動においても、実は技能習得はあくまで、活動の結果としての副産物的効果となれば良く、当初から活動の教育的理念や観察スタンスを、共通課題を持ったグループがいかに相談し合いながら、自分達で決めた課題に対しどう取り組み、自分たちの力で解決の方向へと道筋を模索し得るかを観察し、楽しい活動の活性を見極める方向に置いてきたことは言うまでもない。

彼らの積極的で協力的な活動の様子から散見される様子は、当初は友達と一緒に共通課題の研究に取り組んでいるという実感が中心で、上手く出来ても出来なくても、楽しい活動が雰囲気醸成に醸し出されてスタートしていった。その後、次第に歌唱技能習得のための取り組みが繰り返されていく過程において、これまで出来なかったことが少しずつでも出来るようになったことを実感し、新たな感動や、嘗て経験したことのない喜びが体感されてきたことである。当初から歌が好きだった子どもは勿論、当初歌があまり好きでなかった子どもも、出来た時の喜びは同じである。「今までは、それほど歌への関心がなかったけれど、だんだん興味が湧いてきた。練習すればするだけその成果が現れるので楽しくやり甲斐があった。Bクラス K・K」と感想を述べている。またS・Sは「研究することで自分自身が少しでも上手く歌えるようになると、不思議と 歌いたい!という意欲が出てくるものです。今までは自分の声や歌い方について深く考えたことがなかったのですが、これまでの活動を通して、声や歌い方のほかに姿勢や呼吸法、そして音痴について考えました。どうしても音が取れない歌があってそのような歌に今回は挑戦しました。その結果ピアノなどの正しい音を聞きながらとにかく、声を出してやるのが大切だと私なりに気付きました。今までは音痴だから歌いたくない→歌えないの繰り返しでしたが音痴だから練習する→歌えた→やれば出来ることを発見しました。」と事後感想を綴っている。

本研究活動を通して、活動を始めてまもない頃から終わりまで一貫して思っていたことがある。それは、歌の好きな子も歌があまり好きでなかったという子どもも、本当は子ども達がみな歌を上手くなりたいと、心の中では願っているという事実であった。そして、それらの願いが少しでも達成出来たときの、本人や周りの者達の嬉しそうな笑顔を見たとき、音楽教育にお

ける技能習得学習の必要性について改めて強感させられたというのが正直な気持ちである。当然、そこでは無理な計画、無味乾燥な計画は排除されねばならない。寧ろ、技能習得学習こそが、徹底した楽しさを基調とした学習で計画されることが重要であろう。

技能習得学習においては、出来る限り主体性が子ども達に委ねられ・育てられる環境を前提として設定される授業活動の中で、結果として表現力や技術向上が少しずつ成される方向付けを意図した学習活動の様々な実践が、今後多角的に研究されねばならない。今後の課題とするつもりである。

### 【引用・参考文献】

- 1) 今井民子「音楽指導における遊びと技能」－伝承的歌遊びとその教材化の歴史－  
『季刊音楽教育研究』音楽之友社 第34巻 第1号 1991年 7頁
- 2) 山田潤次 前掲同書「音楽の基礎力と授業づくりをめぐる」45頁
- 3) 権藤敦子 前掲同書「基礎力をつける音楽の授業の構想と展開」34頁
- 4) 「我が国音楽教育のあゆみ」『新版 音楽科教育』教育芸術社 1997年 11頁
- 5) 松原隆介「基礎に関する小論 Ⅲ」－技能的問題に関する実験とその考察－  
全日本音楽教育研究会高等学校部会編 1980年 4-27頁
- 6) 西澤昭男『音楽教育の原理と実際』音楽之友社 1989年 52頁
- 7) 西澤昭男「『教育改革』下-70~80年代」『季刊音楽研究』60号 音楽之友社 1989年
- 8) 法岡淑子 前掲同書「音楽の趣味・嗜好と学校音楽教育」『季刊音楽教育研究』30頁
- 9) 前掲同書 28頁

(まつばら りゅうすけ, よしだ ひでふみ)

## ポピュラー音楽の教育的価値

—文化人類学的見地から—

塚本 靖彦\*<sup>1</sup>・笹井 邦彦\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> 群馬大学教育学部音楽教育講座

\*<sup>2</sup> 育英短期大学保育学科

(1998年10月23日受理)

### はじめに

日本における公的音楽教育は明治初期、とりわけ昭和期に入り欧米諸国の音楽文化、いわゆるクラシカルな教育システムを積極的に取り入れ、その音楽文化の基礎づくりを行ってきた。現在、そのシステムは一般的な音楽教育として認識され捉えられている。その間、公的音楽教育からの文化的影響は、当然、社会的な音楽教育に影響を及ぼし、クラシカルな個人楽器指導に代表されるような音楽家養成も、自然発生的に生じてきている。結果、欧米のクラシカルな音楽家に肩を並べる程の人材も輩出するなど、わずか1世紀足らずでめざましい進展を遂げている。

これは、公教育における日本の音楽文化の変革であり、公教育の果たした成果として多大な評価ができる。しかしながら昭和40年代後半ぐらいから、公教育において「歌わない生徒」「創造できない生徒」の問題がクローズアップされたり、音楽ぎらいの量産的教育だという公的音楽教育に対する批判も頻りに論議され始めた。この要因としては教育学的、あるいは教育心理学的論争がその多くの論議であったが、現在では対象である児童生徒の学校音楽以外の社会的音楽の存在がその多くの要因と考えられてきている。特にマスメディア音楽の影響、例えば歌謡曲、邦楽ポップス、映画音楽などのいわゆるポピュラー音楽に傾倒するようになってきたことがその大きな要素として捉えられてきている。そういった現象は公教育におけるクラシカルの学習的音楽世界と児童生徒の嗜好としての生活的音楽とが顕著に遊離した状態と言える。また、社会的な音楽文化として、ここ10年ほどの「カラオケブーム」等の影響から、生活の中に〈マスメディア→カラオケ〉=〈聴く→動く、表現〉という本来、音楽教育で成すべき音楽学習が、社会における文化的流行そのものによって自然発生的に行われているとも考えられるのである。西洋音楽史上においても宗教音楽と世俗音楽との関係は同様な現象として認識できるが、現況の教育としての音楽的影響の多大性から鑑み公教育におけるこの現状を再認識し、なんらかの対応が緊要と考えられるのである。

過去、この辺りの問題に対して、公教育におけるポピュラー音楽の教材化が頻りに論議されたが、本研究では、その教材化に優先して、児童生徒たちの内的欲求を昇華しているポピュラー

音楽<sup>(1)</sup> そのものの存在を取り上げ、内容、学習過程などの分析を行い、公教育への導入の可能性について考察し、音楽教育の本来的、また根本的発想の一助としたい。

## 1. ポピュラー音楽の社会的現状

### (1) ポピュラー音楽の音楽的所在及び歴史的経緯

ポピュラー音楽とは音楽事典によると<sup>(2)</sup>「音楽を3大区分した1区、民族音楽と芸術音楽との間に位置する広大な領域の音楽であり、日本語に訳せば民族音楽、あるいは大衆音楽である」としている。つまり、ポピュラー音楽とは流行音楽であり、一般的には社会文化における大衆性を持った、広く親しまれる音楽を指すと言える。また現在では商業音楽の範疇としても認識され、社会的文化の反映として、マスメディアを通した、あくまでも一般大衆の嗜好に沿った音楽領域と言える。そしてその内容は音楽的芸術性において評価の低いものから高く評価されるものまで幅が広く、またそのジャンルも多岐に渡っている。この業界における音楽的評価は大衆に受け入れられることによって、その価値が決定する。特にわが国においては世界的規模の音楽摂取により多種多様な音楽文化が成立するが、日本におけるポピュラー音楽のジャンルとしては演歌、邦楽歌謡、邦楽ポップス、ロック、ジャズ、シャンソン、映画音楽、アニメ音楽等が上げられ、音楽形態も一人から大多数と幅広く、その場の状況に応じて変化を伴っている。また音楽的内容に関しての大部分が歌唱を伴っており、大衆に対してより生活経験的な分かりやすいイメージを持ち合わせたものと言える。

日本におけるポピュラー音楽の取り扱い、昭和初期以来、公的教育機関である幼稚園、小学校、中学校、高等学校、また高等教育機関までの一貫した教育的形態ではあまり取り扱われることはなく、もっぱらマスメディア、とりわけ1920年代のラジオ、レコードなどによって日本人の心の内面に自然発生的に定着していったものであった。そのことは芸術音楽における作品、様式、歴史、経過発展などに関する情報に比べ、西欧諸国のポピュラリズム、大衆音楽、いわゆる世俗音楽に関する情報はごく僅かにすぎなかったと考えられ、歴史的にはポピュラー音楽に対する教育的な軽視、偏見があったことは否めない。

また、ポピュラー音楽と芸術音楽との大きな差異として、人間文化に対する伝達方法の違いが上げられる。これは芸術音楽の楽譜による伝達形態、すなわち視覚的、理論的伝達から、ポピュラー音楽における「聴き覚え」による聴覚的伝達との差異である。また、ポピュラリズムにおいては画像装置の発展により、映画、テレビ等による視覚的要素も伴い、「音楽、動き、ストーリー」など、その発展は総合的な文化として成長してきた。むしろ芸術音楽においても、そのマスメディア等の影響は多大であり、オペラ等に見られる聴覚的、視覚的要素としての芸術形態はその影響を受けている。しかしながら、ポピュラー音楽の基本的脈動はその時代、その国における社会的文化の反映的要素であり、あくまでも多くの大衆の想い、願い、愛、後悔、

と言った大衆の心理的要素を追求したものであり、ある意味においては刹那的、感情発散的、個々の癒しとしての役割を担っているとも考えられる。昨今、「音楽療法<sup>(3)</sup>」という人間の原初的音楽の価値観による、人間に対する癒しとしての音楽という観点が注目を浴びているが、まさに、ポピュラー音楽の役割は、時代時代の「ヒット」の歴史をつくっていく上での大きな役割を担ってきたとも考えられるのである。

## (2) 社会現象としてのポピュラー音楽

ここでは現況の社会的環境として多大な影響を及ぼしていると思われるマスコミメディア (Mass communication Media) における音楽的影響を考察してみる。

マスコミメディアは、公共的伝達機関と略され、テレビ、ラジオ、書籍、新聞、雑誌、CD (Compact Disk)、D.O.S (デジタルオーディオソース) など、その範囲は広範をきわめている。

なかでも音楽に関わる急速な伝達が可能なテレビ、ラジオの影響力は多大である。この、こどもから成人に至るまでの広範を対象とした伝達機構は、現況の我々の家庭生活において、もはや情報収集の手段として必需品である。また、そこで使用されている音楽は膨大であり、様々な音楽ジャンルが嗜好とは無関係に、一方的に伝達される。つまりこの継続的音楽的環境は我々の感覚領域に多大な影響を与えていると思われるのである。とりわけテレビジョンにおける前述したこの音楽的聴取の継続的習慣は、映像という視覚的イメージを伴って情意的領域の記憶として定着すると考えられる。さらに、これらの音楽環境は様々なリズム形態、メロディー、あるいは形式、和声的感覚を育てていると考えられる。筆者らの調査<sup>(4)</sup>によれば (NHK、民放3社の朝7:00~9:00/18:00~21:00に流されるCMを含めた2週間分の全音楽をタイムチェックしジャンル別<sup>(5)</sup>に比率調査した) テレビから伝達される音楽的ジャンルの比率は以下の通りであった。

- ポピュラー音楽 (邦楽歌謡, ロック, ポップス, ジャズ, シャンソン) .....65ポイント
- クラシカル音楽 (バロック, 古典, ロマン) .....18ポイント
- 日本の音楽 (民謡, 伝統音楽) .....6ポイント
- その他 (判別不可能) .....11ポイント

さらに顕著なデータはポピュラー音楽のジャンルにおいて邦楽歌謡、ロック、ポップスが52ポイントあり、テレビから伝達される約半分がこのジャンルということである。この辺りから推察できることは社会的音楽環境の大半はポピュラー音楽の伝達であり、現況の教育的音楽環境との差異を明かなものとしていると言える。また、こういった音楽環境を受容し、さらに世に言う“カラオケ”ブームにより、歌唱的表現の反復が成され急速的に音楽行動のパターンの定着が計られているのである。しかもこの一連の音楽行動は義務としてではなく内的欲求における“遊び”としての要素を持っており、今、我々が目指さねばならない音楽教育が自然発生

的に確立しているのである。例えば、カラオケならば“生き生きとした”表現が成されるのに対して、学校音楽での歌唱表現は“心理的抑制”が成されるのである。この辺りの問題は本論から逸脱するが大きな問題課題として認識する必要があると言える。

また、過去“原宿竹下通りのパフォーマンス”と称された若者の路上でのダンス（音楽リズムによる身体表現）は明らかに音楽性の自発的欲求そのものであり、しかも他と音楽を共有する形態により、応用発展が繰り広げられている。これらの過程はマスコミからの情報を捉え“遊び”という過程を通して創意工夫が成される。いわば教育的発達過程である“螺旋的<sup>(6)</sup>”発展過程を自然発生的に実施していることに他ならない。また、教育過程における教授法、すなわち指導者の要件として重要な要素と受けとれる。言い換えるならば指導される側の主体的、自発的行動は莫大な教育的効果を発揮するということであり、如何にその音楽的行動を引き出すことが出来るかが、今後我々が抱えている最大のキーワードではないかと考えられる。

## 2. ポピュラー音楽の教育的意義

### (1) 人間の原初的音楽行動

ここでは、ポピュラー音楽と「ヒト」との関係、つまり、ポピュラー音楽の自然発生的メカニズム、本来的な「ヒト」に対する音楽的役割などを考察し、ポピュラー音楽の存在意義、さらに教育としての応用価値について認識を深めてみる。

人間は胎児期から乳幼児期、児童期、青年期、成人期への一連の成長過程において、外界からの様々な刺激を吸収、昇華しながら一つの個体を完成させていく。すなわち、社会的、文化的環境順応動物とも言える。とりわけ発達の初過程である乳児期は最も人的環境に支配され、また生涯の基盤となる時期であり、発達を援用する上でも重要な位置を占めている。(大脳生理学的に人間の生涯における基礎的領域は2.8歳迄に完成するという説がある<sup>(7)</sup>)

このことは人間の発達過程において、将来訪れるであろう感情、認知、言語、身体的発達の臨界期、すなわち時実<sup>(8)</sup>の指摘する5歳頃の前頭葉発達における知情意活動期への多大な影響が指摘できる。

また、ピアジェ (Jean, P.) はこの期に関して特に生物学的見地から、感覚運動期の初期における反射の水準には内的あるいは外的刺激作用による自発的反復活動が成熟に必要な経験を生み出す<sup>(9)</sup>とし、つまりそれは生命体自身としての本能とも言うべき発展的な営みが生命体を取り巻く環境からの刺激によって相互に形成されると主張し、早乳児期の発達援用に関して重要な示唆を行っている。また、この期にとってさらに顕著な点は感情的発達、言語発達、あるいは運動発達が互いに関連しながら促進されることにある。この辺りの知見から推察されることは、音楽的発達も人間個体の成長過程における環境的相互作用の量的、質的な差異が、いわゆる音楽的資質の形成にとって重要なキーワードとなることが言える。

すなわち人間にとっての一つの環境である音環境の「刺激→←反応（受容）」の相互のプロセスは看過でき得ないということである。また、人間のはじめての音（音楽）刺激は母親の体内であり、体内リズムを感知している。母親の心音、その他の臓音、それに伴っての母体の動き、言語音など人間の生的リズムそのものが音的環境として与えられているのである。

そして誕生後もこの基本的なリズムを基にしたより生活的、文化的な音（音楽）を授受しながら資質を形成するのである。人間の音楽発達の基礎はリズムであるという音楽発達研究の知見が示す通りである。この期における人的環境は両親であり、乳幼児期後期に至るまで決定的要因となることは異論のないところであり、また、両親の音楽資質の差異も、音楽的資質に対して大きな差異を示すことは数多くの研究者らによって明らかにされている。

なお、乳児における音受容に関して金本<sup>(10)</sup>は、人間に対しての影響と情動との関係において、「すべての刺激に対する感覚的定着は、情動が安定している状態が最も感覚野に残りやすいのであって安定した情動が伴わない刺激は発達を阻害する。」と指摘している。換言するならば、音楽的環境が豊富であっても情意レベルでの安定した精神性が欠如していれば、安定した音楽的資質となり得ないということである。すなわち音楽的発達に看過できない要素として胎児期、乳幼児期においての最も影響力を持った両親を取り巻く安定した環境、また安定した関係（刺激）がキーワードと言える。

一方、成長過程における地域的文化的な環境による影響も大いに考えられる。とりわけ、音（音楽）においてはその国、地域の言語、あるいは伝承されている歌曲、保育、教育、さらにはマスメディアの影響が基本的環境としてあげられる。しかし、現在ではマスメディアの発達によって、画一的な音楽環境ともなり、個性的な音楽環境がないという側面も存在する。

金本<sup>(11)</sup>は、人間の受けた音的影響の変化について「人間はどの成長段階においても他からの影響を常に受け合っているのであって、そして、そのことによって音に対する感覚は常に流動的に変化するのが普通である。」と説明している。つまり、ある生育段階における音的影響も、その後発展していく音環境、あるいは相互作用において変化し得るということである。

このことは初期的発達期に受けた環境が基本であるとした発達論の仮説に逆行するものでもある。

しかし、リトミック（Eyrthmiks）を提唱したE.J.ダルクローズ（Emil. Jack. Darukuroze. 1865-1950）の言葉を引用してみると、「身体的音楽訓練はどの成長段階においても、人間の生理的、心理的に検討された音楽訓練を受けるべきであって、再教育は可能である。<sup>(12)</sup>」とし、金本の見解とも一致する。つまり、これらの指摘は人間の生理、心理現象に沿った形態での音楽訓練は情動に根ざした音楽的発達を援用し、音楽的資質も発展するということである。

ルードルフ（Rudolf E. Radocy）<sup>(13)</sup>らは音楽的発達の側面的表出としての“音楽的好み”について、「音楽に内在する属性による」ことではなく、心理学的に「音楽的好みは個々においての気分や、背景、訓練、経験、偏見、信念などの点からみて望ましいものを選択する。」としている。また、音楽的好みの成立要因として、次のような興味深い視点をあげている。



- ① 尊敬されている権威や音楽外的様相や仲間の圧力も、音楽的好みに影響を受けうる。
- ② 音楽的好みを教育によって変化させ拡大することはできるが、結果が予測できるとは限らない。
- ③ アメリカの生徒の好みは、学年が進むにつれてますますロックに集中する。
- ④ ポピュラー音楽は、それ自身の文化的方向性と社会的基盤を持っている。

とりわけ、興味深い点は発達段階も児童期青年期においては〈権威〉や〈仲間の圧力〉において影響を受け得ると言う点であろう。音楽そのものの属性や個人的感性だけではなく、音楽を受容する際の外的環境も重要な視点として考える必要があるということなのである。換言するならば、人間が外界の刺激を受け入れるメカニズムは、外界の事物（ここでは音楽）そのものの属性だけではなく、情意レベルでの受け入れ態勢の問題として、様々な他との関わりにより多くの情意的安定を目指す方向へと導いていくものと考えられる。

また、音楽ジャンルとしてポピュラー音楽、ロック音楽などへの集団的な傾倒の多くの要因は、ハーモニー、旋律におけるエネルギーから、音楽にある躍動するリズムエネルギーに音楽的受容主体が移行した結果とも考えられる。また、ルードルフらの見解であるロック音楽への傾倒年齢期（9～13歳から17歳<sup>[4]</sup>）と一般的な心理学的知見である知的情動発散の必要な年齢期（13歳～20歳）と合致することから、その年齢期においての音楽への期待は人間の生理からくる直接的な情動発散として捉えることもできる。いずれにしても、この辺りの音楽的発達は一つの側面として人間の情動的観点が重大なキーワードとしてあげることができる。

## (2) ポピュラー音楽の音楽語法

古典派音楽は再現芸術としての楽譜絶対主義（古典派音楽においてもカデンツァ部に即興性を求めていた過程も存在する）を指向しているわけであるが、ポピュラー音楽においては録音再生、その他ある一定の原則を除いてはそれほど楽譜指向は存在しない。むしろその演奏状況において伴奏、リズム等は常に流動的で変化され演奏されることが一般的である。つまり刻々と変化する状況に対してその都度創作的変化が伴うのである。このことはポピュラー音楽においては音楽的内容にある一定パターンの規則性があることが伺え、大衆的に耳慣れた理解しやすい構造があるとも言える。しかし、この一定の音楽的構造は古典派音楽における基本的要素から抽出されたものであると言え、まったく異なった音楽要素として成立はしていない。

とりわけ和音に対する指向において顕著な点はアメリカを発祥とした和音理論、コードプログレッション（Chord Progression<sup>[5]</sup>）の存在が上げられる。これは古典派音楽における機能と声の法則を基盤とした和音、和音進行法の理論であると思われるが、和音、あるいは進行法に緻密さを求めた機能と声に比較して禁則的事項はかなり薄められ、特に調における機能的和音設定以前に縦的和音の把握が優先され、その後、調、ならびに進行が存在する。学習者は和音

記号と実際の構成音を記憶することで記譜された和音記号にそって自由に解釈、あるいは演奏できるシステムになっている。つまり古典音楽の音符解釈法とは異なり、簡易的に読みとり、また簡易的演奏を可能としているのである。そう言った簡易的構造を指向する最大要因としては、ポピュラー音楽の大部分が歌謡的旋律を第一義としていることにある。

ポピュラー音楽は、そういった簡易的システムを多用し一定の短い形式と簡易な和音パターンから旋律のみを創作することが中心的行為なのである。そしてその大部分が知的理論に優先し、より感覚的な創作者の経験的手法が優先されることが多いと言える。例えばある一定の和音パターンを楽器で奏し、その進行から旋律を作成する、“口づさみ”という原初的手法によって旋律創作が成されるのである。一方、その歌謡的旋律を大衆にアピールする際には楽器の編成、全体としての音楽的構成、ハーモニーの選択、リズムの選択等、いわゆる実質的な音楽づくり（創作者）は側面的役割として古典芸術を知的に理解した編曲者によって成される。

こう言った分業的創作過程が古典的創作との大きな差異と認識できる。

創作教育における和音に関して過去多くの論議を呼んだことの一つとして、古典的和声や対位法等の教授法とポピュラー音楽におけるコードプログレッション双方の選択問題がある。

つまり古典的手法における基本的、且つ緻密的過程、あるいは分析的過程を経てのより高度な芸術的創作を目指す指向に対して、コードプログレッションの基本的指向である簡易な理論から高度な理論、あるいは簡易創作から高度な創作と言ったスモールステップ過程<sup>16</sup>を優先する指向との間に考え方の対立がある。

その帰するところはその学習過程に問題の所在があると思われるが、概して、コードプログレッションを背景とする創作は「熟考されていないもの」「軽率な」「深みのない」、さらに、「いい加減な」等の見方をされることが少なくないように思われる。いわゆる、緻密に計算され尽くされた過去の偉大な産物と比べてマイナスの評価を受け易い。しかし、創作的教育の諸問題、例えば形式的、内面性の欠如、目的観の逸脱、創造観の欠如等を振り返り原点に立ち帰るならば、その対象者の学習過程は学習者の能力に応じた試行による創作的作品の表面化が必要であり、その学習者の音楽活動そのもののダイナミズムに曳かれ、そして学習者自らの意志によって学習の場に導かれていくという特異性が必要なのである。

つまり、今ここでポピュラー音楽におけるコードプログレッションのスモールステップ過程を試行することは意味のあることとして考えられ、その学習過程の構造を内面性、創造性から芸術的普遍性への理解という長期的、継続的な過程、いわば“螺旋的”“トライアングル構造”として意味づけることは重要な視点と思われるのである。

また、昨今では機械文明の多大な発達により、音楽文化も大きな影響を受けていることは否めない、とりわけポピュラー音楽領域ではその影響は多大である。機械文明の中でも今現在ではコンピューター（DTM（Desk. Top. Music）<sup>17</sup>）の存在は多大であり、その音楽形態も大きな変容が見られる。

音楽教育研究においてコンピューターを媒介とした実践報告が成されたのは1990年（平成2

年)頃からで、この分野はコンピューターのハード的發展、大衆化、電子楽器の発達、さらにその融合的發展が急速的にその需要を招いたと考えられる。この教育における発想は、こどもから大人までの環境、例えばこどもの遊びであるファミリーコンピューターゲーム、大人社会でのインターネット等、つまり日本社会における電子メディアの浸透に端を発し、いまや生活的機器と成りつつある環境が導入の最大要因であると考えられる。

本来このコンピューター音楽はポピュラー系音楽制作、専門的音楽制作、あるいは趣味制作を目的としたものであったが、現況においてはコンピューターによる音楽活動としてDTMと称され、その内容も多岐に渡っている。音楽系ソフト (Software) を概観してみると、楽譜制作及び印刷、移調、デモ演奏、編曲、多重録音、デジタル音色、多種多様なリズム、自動演奏、自動伴奏などが非常に簡易に処理でき、あるいは複合的に処理することも可能なのである。

こういった一連の機能が教育教材として利用できれば、過去の視聴覚教育について、個々のレベルに沿って、いつでも、どこでも必要なデータが取り出せ、その音楽的活動の支援が可能とされているのである。

実践的な評価としては、創作に関してのDTM活動が多く報告されているが、ソフト面の利点を強調するものが多く見受けられる。例えば簡単な楽譜入力、及び演奏機能の活用から、はては既成曲の編曲、自由作曲活動にまで及んでいる。また、対象が児童、生徒、学生など、かなり年齢的には広範に渡っており、その個々の自己評価も相当高く、なかには“大嫌いな音楽授業から大好きな音楽授業へ”と題された感想まで付記されていることもある。

このことから、このDTMの利点を整理してみると、まず社会的文化現象である機器に対するの興味指向が自然な形で浸透が可能であること、また具体的な楽譜、あるいは音源を持ち合わせ、対象個々のイメージ化が計られやすく、結果が確認できること、さらに印刷機能により個々の作品が楽譜となり現実観が得やすいことなどがあげられる。

この辺りの評価から、このコンピューター支援による音楽的行動は過去の創作指導の難点をかなりカバーできているように思われる。また、現在においては幼児の音楽遊び (保育) にも活用され始めており、このDTM領域も看過できない状況にある。

### (3) ポピュラー音楽の学習過程 (総合的学習)

ここでは某音楽企業が実施している、すべてのジャンルに適応させている音楽教育の内容を概観し、その教育課程を参考としてみる<sup>18)</sup>。

まず、このシステムではクラシック系とポピュラー系と分別はしているが、いずれも鍵盤学習の技巧的練習に平行して、年齢的にも初期段階の過程から、その学習者の能力に応じたスモールステップによる総合的な内容がプログラムされている (Tab. 1)。また顕著な点は教育的環境としての自動演奏、伴奏がF.D (フロッピーディスク) により支援され、学習者の音的イメージの感化が成されやすい環境にある。

Tab. 1から理解できる通り、鍵盤学習と平行して音楽全般に渡る、特に「創作」に發展さ

Teb. 1 : 初期段階の学習内容概略

段階 I, II = ハ・イェル以前 III, IV = ハ・イェル程度 V, VI, VII = フル・ミュー程度

段階	リズム	ハーモニー	ソルフェージュ	楽典	即興
I	テンポの リズム打ち	和音伴奏 1	メロディーの 階名唱	音符の時価	
II	拍子の リズム打ち	和音伴奏 2		拍子	
III	メロディーの リズム打ち	右手 2 重音 演奏 (3 度)	和音唱	音楽標語	メロディー変奏
IV		和音付け I, IV, V	単音聴音	楽譜解釈	メロディー変奏 クォリアーション
V	リズムパターン 打ち	コード解釈 基本コード	和音聴音 1	調原理	
VI		コード進行法 T.S.D.T.			2 分形式即興
VII	リズムづくり	コードの配置 声部の配置	和音聴音 2	楽典全般	モチーフ即興

Teb. 2 : 各グレードとその審査内容

文字強調 = 試験項目

	級	自由曲演奏	初見演奏	伴奏づけ	聴奏
学 習 者 レ の た だ め	10	ピアノ 3 曲	4 小節程度	和音づけ&伴奏づけ	メロディー&カデンツ
	9	同上	同上	同上	同上
	8	ピアノ 4 曲	8 小節程度	同上	同上
指 導 目 者 指 を す		自由曲演奏	初見演奏	即興演奏	聴奏
	7	ピアノ 4 曲	12 ~ 16 小 節	伴奏づけと変奏	ピアノ曲
	6	同上	同上	同上	同上
演 奏 目 家 指 を す		楽曲演奏	初見演奏	即興演奏	
	5	課題曲	16 小節以上		変奏
	4	自由曲			モチーフ即興
	3	自作曲 (3 級)			
演 奏 目 家 指 を す		楽曲演奏	即興演奏		
	2	課題曲 4 曲 自由曲 1 曲		4 ~ 6 個の音列を 基に即興演奏	
	1	自作曲 1 曲			

せるための基礎的学習が段階的に組み込まれていることがわかる。過去、ピアノ教育が実施していた技術指向的学習とは大きな差異が見られる。さらに鍵盤技術のレベルがとりわけⅠ・Ⅱ（バイエル以前）、すなわち大部分が幼児期と推察できるが、この期からの総合的学習プログラムは重要な視点と思われる。

つづいて、さらに学習者が中・高の音楽的レベルのメソッドを取り上げてみる。この段階ではグレード制度をその構造とし、より高度な段階へのステップアップが可能となっている。ここでは各グレードアップのための試験制度を実施しており、企業独自の審査基準を設けている。審査内容の概略を下記の Tab. 2<sup>19</sup> にまとめ、その構造を検討してみる。

尚、このステップアップは1.2.級が最終段階であり演奏家を目指すものであるが、指導者としてのライセンス取得はさらに審査が課せられ、メロディー視唱、ひきうたい、伴奏づけ、移調奏、楽典、和声法、混成合唱編曲、コード進行法、聴音等の音楽的能力の総合的判定が成されるシステムになっている。そして、それをクリアすることによって初めて指導者として認められることになっている。

この審査項目において推察されることも、音楽学習の初段階から一貫して読譜による演奏技術学習に付随して、キーボードハーモニー、音楽上の理論、とりわけ「創作」に関する学習がふんだんに取り込まれており、音楽の総合的理解、すなわち音楽の分析力、洞察力、応用力といった資質を求めていることが理解できる。言い換えれば学習者の音楽行動のプロセスは《音楽的思考→演奏→分析→創造→思考→演奏→活用》また《音楽的思考→創造→創作→思考→演奏→活用》となり、音楽教育における総合的学習、あるいは「創作教育」の学習過程構造をも示唆しているものと言える。

さらに、付け加えるならば音楽の心理的特性、生理的特性、さらには身体的特性が加味された学習過程、とりわけ学習過程における音楽的ニュアンスの学習、すなわち音楽の運動エネルギーの感覚的養成が取り入れられ、ダルクローズ<sup>20</sup>的学習、例えば、音楽的エネルギーと身体運動エネルギーとの不可分な関係、身体運動による感覚的音楽学習など、人間が携わる、その人間自体の本能的領域をも含めた総合的学習過程が、特に幼児期、あるいは児童期に取り入れられている点である。

### 3. 学校音楽教育におけるポピュラー音楽

ここまで、前述のポピュラー音楽に関する視点、内容、学習過程を基に学校教育における教育的価値、導入の可能性などについて結論づけてみたい。

現況において、ポピュラー音楽の教材化に関しての変遷は、かつて多くの論議を呼び、限られたジャンルにおいては年々少しづつ取り上げられてきている。

しかし、明治以来、欧米、特にヨーロッパ音楽、古典音楽を絶対視した流れから、その他の

音楽領域の教材化に対しては慎重さが見て取れ、ポピュラー音楽の時間的経過の感覚としては、相当の時間を経たものが教材化されているのが現状であり、いわゆる”古くさい”教材としての印象は免れない状態でもある。言い換えれば、ポピュラー音楽の瞬時的文化に「ヒト」としての感性が感化される長所が見失われ、ポピュラー音楽のクラシック化的現象がそこに存在すると考えることもできる。

このポピュラー音楽の教材化に関しては、教科書編集の物理的問題はあるにしても、その時代、その瞬間の文化としての音楽を即応的に教材として活用することがまず第一に望まれることであると言える。

さて、ここでの問題の所在は、ポピュラー音楽と人との自然発生的関係が、教育的視点として活用することが可能なのか、つまり、学習者の文化的音楽環境と教育的音楽環境との遊離を回避させ、過去培ってきた音楽教育の基盤に社会的文化的背景を考慮し、音楽の全体的教育、すなわち社会的音楽をも取り込んだ音楽全体を見通した教育を創造することが可能なのかどうかと言う点である。このことは教育対象者の全体的音楽環境を利用し、より想像、創造的な自発的行動を感化でき得るかという可能性を意味しており、今、公的音楽教育において求められている最大の視点ではないかと考えられるのである。言い換えれば、この視点は音楽教育にとってポピュラー音楽の存在は大きなキーワードに成り得ると推察できるのである。

ポピュラー音楽の最も顕著な特徴は、マスメディア等の商業的発想ではあるが、音、言葉、映像、時代文化等の「ヒト」に対する感覚刺激をふんだんに提供している点にある。

従って「ヒト」との接点においては「ヒト」の感覚領域、とりわけ聴覚、視覚、あるいは五感すべてを対象としていると言える。このことは当然、感覚領域の適切な刺激として、それに対する反応として現れ、自発的行動が促される。この一連の音楽行動は、対象が100%ではないことはむろんであるが、その多くが音楽反応を誘発していると考えられ、その感覚的な刺激、すなわち五感すべてに対する効果的要素は教育的発想として読みとれ発展応用が可能と考えられる。

また、ポピュラー音楽の重要な背景として社会的文化、あるいは時代時代に即したその文化にある『ヒトの想い』、つまり感情的要素がヒトに対するインパクトとして大きな要素となっていることが上げられる。つまり、「ヒト」に取り巻く日常性、社会性に対する内面的感情を言葉、音、映像によって表現化しているのである。言い換えれば、「ヒト」の心の反映であり、「ヒト」が刻々と変化している環境に対して、現実的に対応している想いであり、このことは、まさしく”音楽の発生に伴う原初的音楽行動”と一致していると思われるのである。

そして、それは公的音楽教育に今、最もかけている要素として指摘出来得るし、クラシック音楽の芸術教育においても教材的問題の論議を取り上げることに優先して、ポピュラー音楽にある、対「ヒト」の社会文化を意識した内面的動向の教育課程を設定することが可能と考えられるのである。

本稿で行った一連の検討は、あくまでの私見の域を脱せないと思われるが、本論で強調して述べたポピュラー音楽にある「ヒト」そのものを意識した、また原初的な「ヒト」としての音楽

行動を踏まえることは題材，教材の如何を問うことではなく，重要な視点として看過できないと言える。また，社会的に言い換えれば，生涯教育的に音楽そのものの楽しみ，ヒトの生きていく潤い的存在としての音楽を意識することが重要なことと再認識することが必要とも言える。

いずれにしても，公教育における原則としての教育的内容，題材においても，このことは可能な取り組みとして意識出来得ると考えられ，今後は全体的なその具体性についての検討が必要と考えられる。

### 《注》

- (1) ここでのポピュラー音楽は，民族音楽を含めたクラシック芸術音楽以外の広大な領域と定義する。
- (2) 下中邦彦編「音楽大辞典」平凡社 1984，p2356
- (3) 笹井邦彦「障害児のリトミックに関する研究」日本ダルクローズ音楽教育研究会 Vol.15, 16, 17.
- (4) 笹井邦彦・亀井香澄「幼児の音楽的嗜好に関する研究」育英短期大学ゼミ論集 1994.
- (5) 笹井邦彦 Ibid.「音楽ジャンルに関してはその類型的カテゴリーの判断が付きにくいいためクラシック・邦楽歌謡・映画音楽・ポピュラー音楽など既存の区分けとした」
- (6) 竹井成美「音楽科教育における即興表現，創作の試み」音楽教育学 日本音楽教育学会 第25.3. p1
- (7) 時実利彦「脳を育てる」三笠書房 1985，p23
- (8) 時実利彦 op. cit. p24
- (9) J.ピアジェ：谷村覚，浜田寿美男訳「知能の誕生」ミネルヴァ書房 1990，p370
- (10) 金本和孝「性格の病」溪水社 1978.
- (11) 金本和孝 Ibid.
- (12) E.J.ダルクローズ：板野平訳「リズムと音楽と教育」全音楽譜出版社 1975.
- (13) ルードルフ，E.ラドシー：徳丸吉彦他訳「音楽行動の心理学」音楽之友社 1989，p153.
- (14) ルードルフ，Ibid. p213.
- (15) 渡辺貞夫「Jazz Study」ATN 1985.
- (16) 笹井邦彦「幼児の音楽教育に関する研究Ⅱ」育英短期大学紀要 Vol.12, 1994，p3.
- (17) 田中健次「コンピュータ・ハンドブック」教育芸術社 1995，pp68-70.
- (18) ヤマハ音楽振興会編「オルガンピアノの本（ワークブック3.4.）」1994.
- (19) ヤマハ Music. Daiary 1997, pp 26-27.
- (20) E.J.ダルクローズ op. cit.

(つかもと やすひこ，ささい くにひこ)

# 美術教育雑誌に見る鑑賞指導の研究

— 過去30年間の事例を基に —

大橋 真帆

群馬大学大学院教育学研究科美術教育専修  
(1998年10月23日受理)

## I はじめに

「鑑賞」が美術活動に占める割合は大きく、また、美術教育の分野でも、その重要性を指摘する理論はかなり前から数多く出されている。しかし実際には、苦手意識を持つ教育者も多く、その実践に関しては、あまり積極的には行なわれてこなかった。

本稿では、美術教育雑誌に掲載された過去約30年間の授業実践例を集計、分析し、これまでに行なわれた鑑賞教育が、実際にはどのようなものであったかを考察する。そして、それをふまえて、これからの鑑賞教育の具体的な在り方を検討したいと思う。

過去に行なわれてきた膨大な実践の中から、雑誌に掲載された例のみを取り上げるだけでは、不十分な面も多々あると思うが、長期間にわたって発行されている月刊誌という性格上、数十年にわたる実践例が全国的な範囲で掲載されているという点や、時代のホットな話題が取り上げられる場合が多く、実践を取り巻く環境の変化が端的に現れる場合が多いことなどの理由から、これまでの概要を知るには適した資料であると考えた。

## II 対象の内訳と分析方法

実践例は、美術教育雑誌で、比較的長い歴史と購読範囲の広さを持つ『美育文化』（1950年創刊）と『教育美術』（1935年創刊）の2誌に、1970年1月～1998年1月に掲載されたものから、鑑賞に関する実践をピックアップしたものである。1969年以前は実践例の記載が少なかったため、鑑賞教育の主たるねらいが名画名作の理解に集中していたため、今回の研究では取り上げなかった。

### (1) 対象の内訳

全体では90例集計された。そのうち半数以上を小学校高学年と中学が占めていることが、特徴的である。また、1970年代はまだ理論のみの記載が多く、実践例の記載が少なかったことから事例の数がかなり少ない。



【表1】対象の内訳

年代	幼	小(低)	小(中)	小(高)	中学	高校	計
'70	1	0	3	8	6	1	19
'80	4	4	3	9	15	2	37
'90	3	3	4	10	11	4	34
計	8	7	10	27	32	7	91

\*... '90年代は、'98年1月以前の資料

## (2) 実践例を取り上げる際の基準

鑑賞教育に関する記載は多く見られたが、そのうち、実際に行なわれたもので、かつその授業内容（ねらい、対象、場所、方法など）が、比較的明瞭な例を取り上げた。記載内容が少なすぎたり、理論の部分が多く、実践の様子が不明瞭な実践例は割愛した。

## (3) 分析の方法、観点とその概要

全実践例を、年代と発達段階の категорияにわけ、次に、ねらい、対象、場所、方法の4つの観点で分析を行なった。以下は、各観点を説明と、その概要である。

## (a) ねらい

一つの実践の中に様々なねらいが複合している場合が多いが、中心となっているものを文中よりとりあげた。

## (b) 対象

鑑賞対象を以下の8項目に分けて分類した。

『絵画、彫刻などの美術作品』

「多数作品」…多数の作品に接するため比較的ランダムに取り上げられた作品群。

「比較作品」…あるテーマに沿った、比較検討するために選ばれた数点。

「単独作品」…主となる一つの商品。

「一作家作品」…主となる一人の作家の商品。

『友人及び自分の商品』…自商品、または友人、先輩等の商品

『日用品』…そのもののデザイン性を取り上げる場合、印刷された美術商品を取り上げる場合など多様であるが、日常生活で使用される物。

『自然物』…自然物。

『その他』…上記の項目に当てはまらないもの

## (c) 方法

実践に使用された、主な方法。(一つの実践に複数の方法がとられる場合が多い)

### Ⅲ 調査の結果と分析

#### 1. 時代の変化と鑑賞指導の特色

##### (1) 「ねらい」について

「ねらい」を各年代別に分け、集計した。なお【表2】には、その年代で新たに登場した「ねらい」のみを載せた。前の年代の「ねらい」は、ほぼ次の年代にもある。

大きな変化はないが、全体的な変化の流れがつかめるように思う。

【表2】鑑賞指導の「ねらい」の変化

1970年代	1980年代	1990年代	基本的なねらい
感性を育てる	美術を愛好する 感動する心の育成	生涯学習につなげる 自己発見をする	豊かに生きるための 素地づくり
多様性を認めあう	自国の文化理解 国際理解 他者理解		造形作品を読解する 力の育成
主観的に見る	自分なりの価値観、 判断力をつける 作者の人間性にふれる		
		芸術そのものの理解	広い範囲での芸術理解

「ねらい」は、基本的な点では大きな変化はないが、時代とともに多様化する傾向が見られる。また、その変化には学習指導要領の改訂に伴う新たな視点が影響していると考えられる。学習指導要領は昭和43・44年、昭和52年、平成元年に改訂されたが、その改訂の内容がそれぞれ1970年代、1980年代、1990年代に反映されている。以下は学習指導要領の鑑賞指導の主なねらいを項目化したもの<sup>(1)</sup>である。

【表3】指導の主なねらい

昭和43・44年改訂	昭和52年改訂	平成元年改訂
<ul style="list-style-type: none"> <li>すぐれた美術作品の鑑賞</li> <li>美術文化への関心</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>表現学習との関連、他教科との関連を図る</li> <li>自発的、積極的な働きを大切にす</li> <li>発達、関心を考慮した広がりすぎず片寄りのない、親しみやすい対象選択</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>国際理解、コミュニケーション能力の育成</li> <li>生涯学習の基礎づくり</li> </ul>

ここで注目されるのは昭和52年の学習指導要領の改訂で、鑑賞指導の内容が、大きく変わったことである。それまでの名画名作を対象とする美術史的な鑑賞にかわって、表現に付随した実践が非常に増え、主体性を重視したもの、身近なものを愛好することなどが加わっている。

【表2】と比較すると、学習指導要領の内容が、如実に反映されている様子が分かる。1990年代の「ねらい」にも「国際理解」「生涯学習」といった部分に、学習指導要領の内容が直接

反映されていることが推測できる。しかし、現場の教師が鑑賞教育に求めていることはそれほど大きく変わっていないように思う。例えば昭和43・44年改訂の学習指導要領は、従来からの名画名作中心の啓蒙的な性格が出ているが、実際の実践の「ねらい」には、そういった観はそれほど強く感じられず、むしろ本質的な部分に着目しているように思う。またそのため、1970年代と1980年代以降の間には、それほど大きな変化は感じられない。確かに、学習指導要領の改訂などにより表面的にはかなりの変化があるが、「ねらい」の根本はそれほど変わっていない。それらを大まかに分類すると『豊かに生きるための素地づくり』、そして『造形作品を読解する力の育成』、『広い範囲での美術理解』の3つにまとめることができるように思う。

### (2) 「対象」について

全体の傾向としては、教師から与えられる既成の「美術作品」だけでなく、自らが、身の回りから見つけ出した対象や、美術館のアートツール<sup>(2)</sup>など、多様化の傾向がある。

後掲の表と、実践例の文中からうかがえる、鑑賞対象の主な変化を以下のようにまとめた。

【表4】鑑賞対象の変化

1970年代	1980年代	1990年代
・名画名作の「多数作品」が多い	・名画名作のみではなく比較的身近な作品も混じる ・「比較作品」「単独作品」の増加 ・「自分、友人の作品」が増加 ・「日用品」が混じる	・全体的に多様化 ・「日用品」ほか身近な造形物や自然物が増える。 ・美術館、公園、寺社など、地域の施設を利用した対象が増加 ・ビデオ、テレビ番組を利用した教材が混じる

(1)で、「ねらい」が学習指導要領の改訂とともに変化をしている点を指摘したが、上記の「対象」の変化は、その「ねらい」の変化を直接強く反映している点で興味深い。また、実践例の文中でも対象の選択に対しての教師の気配りは強く、関心度が高いことがうかがえた。一方、鑑賞対象は、年々かなり多様化しているが、しかし、美術作品になると依然として近代西洋の絵画、彫刻作品の複製が多く、アジアの作品や現代美術が少ないことが挙げられる。また、どのような対象にしても、対象の大部分を、教師が自ら調達しなければならないこともあまり変わっていないようである。しかしその背後には、適切な資料の不足や、授業の大部分を設備の十分整っていない「学校」という場所で行なわなければいけないといった物理的な問題もあるため、早期の変化は難しいと考える。

### (3) 方法について

方法そのものは、「ねらい」や「対象」ほどの大きな変化はないといえる。いくつか特徴的な点を挙げると以下ようになる。

- ・幼～小（低）は、直感を重視した身体的な、生来の「感性」を伸ばすといった鑑賞が主であり、これまで目だった変化はない。
- ・全体的に多様化、細分化の傾向がある。

- ・高学年以上でも表現や制作などの身体表現活動を伴う実践が増えている。(対象の変化も関係するが)
- ・児童・生徒自身の活動を促す指導が増えている傾向がある。
- ・年々、教師側の援助によりきめの細かい配慮や工夫がなされるようになっていく。

時代により変化が見られるのは中学年から中学生であり、また、高校も解説型が多いという点で大きな変化はない。目に見える変化として、実際に使用されたカード類、対話の記載部分を時代を追って見ていくと、単なる対象の題名、作者の記録や一方的な解説から、次第に子どもに思考させる部分の多い、カード、対話の形になっているのが分かる。また、言語力の問題や思考の段階を考慮したカード、対話の工夫をしている場合も少しずつではあるが年々増えている。このように、細分化し、きめ細かい指導内容になっていることが、全体的に指摘できる。

一方、表現学習との連携においても単なる表現の動機づけや参考としての鑑賞ではなく、創造的模写や作品を飾る額の制作といった、鑑賞学習と密接に関連している表現や制作活動を取り入れている例も近年多く見受けられるなど、鑑賞と表現の融合した実践や、また、言語表現と造形表現の両方を駆使するなど、多様化する傾向が見られる。

#### (4) 全体を通しての傾向

どの観点においても、多かれ少なかれ、以下の3点の傾向が見られた。

- ・多様化、細分化
- ・より身近な鑑賞体験
- ・表現と鑑賞の融合

この30年間の間に、社会は大きく変化した。それは、実践例の中にも読み取ることができる。1970年代は、鑑賞の資料や、機器が十分でなく、それを補うための様々な苦労があったようである。社会的にも、物質的な充足にまだ関心が向いていた時代であったことがうかがえる。1970年代の後半から1980年代は、学校の荒廃など心の面での問題が顕著になり、個性重視の風潮のもと、表現学習に特に重心が移るようになる。国としても自国のアイデンティティの確立に努めた時代であったろう。1990年代は、物の溢れる中、目に見えないものや身近なものに価値を見いだしていこうとする実践が増えており、個人の多様な生き方の重視へと、社会の価値観も物質的なものから精神的なものへとその重心を移し、また、メディアの発達、施設の充実とともに、人々の美術観も以前の借りもののような「敷居の高いもの」から、僅かずつではあるが、身近で生活に根ざしたものへと変容しつつあるようである。学習指導要領にもそういった状況が如実に表れているといえ、その内容が先に述べたように実際の授業にも反映されているといえる。その間確かに多様化、細分化は顕著に見られた。しかし、一方で、実験的な実践も多く、中には鑑賞の実践として位置づけ発表されたことに疑問を感じる実践もある。そのことから、鑑賞教育が教師の主観的な判断によって受けとめられ、実践されて行かざるを得ない現状が改善されていず、方法に関しても、各教師が手探り状態で編み出している観があることは否めない。

## 2. 子どもの発達段階の違いと鑑賞指導の特色

これまで、時代の推移という縦軸から鑑賞教育の変化を追ってきたわけであるが、ここでは、発達段階の差という、横軸の観点からこれまでの鑑賞を分析、考察していきたい。発達に関する教師の認識は、時代によりそれほど変化がないようなので、時代の枠は外して考えた。

実践例の文中から読み取れる、教師による発達段階の認識の部分をまとめると以下のようである。

- 幼児…五感を通じた体験により試行錯誤し、対象に感情移入する。また、造形要素、素材の質感に対して敏感に反応する。
- 小学（低）…自然物への関心が強く作品を見ることへの関心は薄いだが、教師の援助によって強い関心を持つこともでき、その見方は直感的な面が強い。自分のことに結びつけて思考をする。
- 小学（中）…自己主張の時代で個性的な見方が芽生える。そして象徴的、印象的な見方から、合理的即物的な見方へと質的に変容する時期でもある。
- 小学（高）…知性的な面が伸び、集団の中で、自己の個性を認識していくことができるようになる。写実表現への憧れを持つ。
- 中学…知性の転機であり、分析的、思索的にものごとを捉えようとするようになる。感受性が豊かになる。自分らしさを探す。不安、孤独感を抱くといった記述がある。
- 高校…発達に関する文章は特に見られない。

### (1) 各観点別にみる違い

#### ① 「ねらい」について

- 幼児…様々な事象に直接体験することで感性を育てる。鑑賞の素地を作る。
- 小学（低）…「見る」ことに関心を持つ。感じたことを存分に他者に伝える。
- 小学（中）…見ることの楽しさ、心地よさを感じる。主体的な鑑賞が望まれるようになる。
- 小学（高）…より深い読み取りをする。また、他を認めあうことから文化理解へ、または、主体的な鑑賞から自分なりの価値判断力へ、など広がりを持つ。
- 中学…人間理解や芸術理解など、高学年でのねらいをさらに深化させたものが多い。また自分探しというねらいがかなり多く見られる。
- 高校…美術史的な鑑賞が出てくるほか、生涯学習への橋渡しを意識した内容になる。

上記の各発達段階の特色をみると、大きく分けて幼、小（低）～小（中）、小（高）～中、高の4つの段階に分かれているように思う（中学年は、過渡期的な要素がある）。幼児は、様々な体験を通して、主体の感性そのものを育てていこうとするものであるのに対し、小（低）～小（中）は、「見る」ことに関心を持ち、楽しむといったことが主になる。そして小（高）～中学は、主体的な鑑賞と、他者（鑑賞対象も含む）理解の2つの柱を基本とした「鑑賞力」の育成が主になり、高校になるとさらに一歩進み、生涯教育としての趣味的な、または、専門家的な鑑賞に重点をおいたねらいになる。

## ② 対象について

- 幼児…自然物や身の回りのものが多数を占めるなど、全身で感じとれるものが多い。また、美術館見学も比較的多いが、様々な事象にふれる経験の一つといった認識で行なわれているようである。
- 小学（低）…単独作品（生活現実に近い題材、素材のもの）と、友人および自分の作品。自分の経験や知識を使って鑑賞できるもの。
- 小学（中）…多数作品のなかから選ばせる場合が多い。（イメージの膨らみを楽しむものと、表現学習の参考になるものの2パターンあるが、後者のほうが多い）しかし、身の回りのものや、自然物など次第に多様化の傾向はある。
- 小学（高）…中学年と同じような傾向にあるが、さらに多様化している
- 中学…作家作品、自分・友人の作品が多く、全体的に多様である。自分自身で選んだ対象（作家作品、身の回りのものなど）も、増えている。
- 高校…教師の個性が反映されたものが多く、鑑賞物以外の資料なども多い。

幼児に、自然など、身の回りのものとの接触が多いのは、以前からある傾向であるが、近年は、高学年にもこういった対象が増えるなど多様化の傾向があり、年齢が高くなるにしたがって対象が変化する、というよりも、幅が広がる傾向にあるようである。ただ、中学以降になると資料が質的に高まり、より専門的になっている。

## ③ 方法について

実践例の文中に見られる発達段階を意識した配慮事項をまとめると以下ようになる。

- 幼児…対象物との直接体験を多く積む。環境を整える。また対話は、個人対個人で行なわれるのが、効果的である。
- 小学（低）…鑑賞の導入段階で刺激を与える。対象の選択などは、実生活に結びつける。自分の表現に自信を持たせることと、他の表現の良さを見つけることを平行させる。感想、意見を十分に出させ、あるがままに受けとめ、共感する。話し言葉と、造形、身体表現が、ほとんどを占める。
- 小学（中）…集団の中での対話、発表を多く持つ中で、互いに影響しあう。まだどちらかという書き言葉よりも話しことばが中心である。表現活動と切り離さずに融合させて行う。静かに作品と対話する時間と、思いの丈を十分に話し合える時間をそれぞれ持つ。
- 小学（高）…造形作品を生活空間に置き、親しませる。カード、ノートなど書き言葉による自己表現が増える。対象を観察する意味での模写も多くなる。グループごとの話し合いが多く取り入れられている。
- 中学…作品に触れる機会を継続的に持つ（生活空間内に展示、毎時間の5分間鑑賞など）。対話の形を多様化し、より多くの子どもに対話させる。書き言葉に関しても作文、カードなど、思考や想像を深めていく手段となるように工夫する。

・高校…解説型の講義的な対話が多くなる。全体的に、個人的な活動を増やす。  
各発達段階にそって、方法が変化していく様子が分かる。個人的な物との対話から始まり、集団の中で鑑賞力を高め、広め、最終的には一人で鑑賞活動を深めて行けるような能力の育成といった方向に向かっているように思う。しかし、この結果は複数の異なる指導者による実践の統計であって、実際このような実践が幼児の頃から高校まで一貫して行なわれているとは言えない。また、細かい部分で、段階を踏ませたりするなどといった、方法論に自覚的になっている実践とそうでないものの差が大きい。

## (2) 全体の傾向

発達段階の違いと鑑賞指導の特色を各観点別にみたが、全体を通しての傾向は、以下のようである。

- ・内容や方法等についてそれぞれの発達段階に対して、それなりの工夫や考慮が見られる。
- ・幼、小（低）～小（中）、小（高）～中学、高校の4つの大きなグループに分かれる。
- ・小学校（高）～中学の実践が群を抜いて活発であり、多様である。
- ・作品鑑賞において年齢を問わず、かなり本質的でまた独創的な鋭い見解が、子どもたちから挙げられている実践が多数ある。

(1)では、各観点別にみる違いを述べたが、それぞれが、一般的な発達論の見解と、ほぼ軌を一にしているように感じられる。直接子どもに接している教師が子どもたちの適性を考慮して行なっていることを考えると、この結果は興味深い。また、各実践で、教師たちが子どもたちの実態把握に努め、それに応じて様々な工夫をしている様子が多くみられた。しかし鑑賞力の発達を考慮した指導法が確立されていないためか、指導の内容や方法に大きなばらつきがあるのが目立つ。

## IV 考 察

### (1) これからの鑑賞に求められるもの

まず今後、美術館など社会教育施設での美術活動の機会が増える中で、学校教育における美術教育（鑑賞教育）の意義を考えたい。

#### 【学校教育で有利な点】

- ・必修教科であることによって、全ての子どもに図工・美術と接する機会を与え、基礎的な力をつけることができること。
- ・発達を考慮した系統性のある学習ができること。
- ・自由な学習活動が保障された慣れ親しんだ集団の中で、相互啓発しあえること。
- ・継続的な指導ができること。

#### 【学校教育で不利な点】

- 備品、施設が十分でないこと。
- 鑑賞対象が限定されてしまうこと。(美術作品の場合、平面作品の複製が中心になる。)
- 全体的に時間数が少ないことや、連続すべき実践が時間割の枠組みによって分断されるといった、時間的な制限があること。
- 小学校などでは、専門的知識の少ない教師が担当するケースもあること。
- 教育評価を伴うこと。

以上の点を踏まえて、今後の学校教育における鑑賞教育の課題を整理すると、以下のようにまとめることができよう。

- (a) 発達論的な観点を加味した鑑賞指導の方法論を探究し、系統性と統一性のあるカリキュラムを工夫する。

あまり規制されるべきではないと思うが公教育の中の美術教育としての立場や、小学校の全科担任のように美術に対する専門的知識が必ずしも豊かでない教師が担当する場合、また全発達段階を通しての鑑賞力の育成を考えると、対象や方法に関する基準や参考となるモデルがあっても良いと思う。また、「Ⅲ調査の結果と分析」でふれたように言葉の発達と方法の変化が結びついているという点を指摘できるが、鑑賞の方法論を考えていく上で言葉の役割、発達についての自覚的な研究が必要であると思う。その他、鑑賞力の発達に関しては、他の発達とは違う独自の形態があるという研究もある<sup>(3)</sup>ことから、今後、それらも考慮していくべきであろう。

- (b) 表現と鑑賞をうまく融合させた実践を取り入れる。

今後、表現と鑑賞は混在して行く傾向がある。体験的な思考と観念的な思考が統合された、美術理解の総合的な力をつけることや、時間的な規制を考慮すると、そうあるべきだとも思う。しかしその場合に、後者は軽視されがちになることが予想される。である。鑑賞活動は想像力、思考力の育成の手段としても有効であること、広い範囲で美術について知ることができること、また、比較的年齢の低い子どもを対象とした実践例の中でもそれなりの成果がみられることを考えると、中学年以下でも表現活動と組み合わせるなどの工夫をしながら、うまく取り入れて行くべきであると思う。

- (c) 継続的な実践を行なう。

いくつかの実践例に、「実践の成果が見えてきたのは何年か後であった。」という記述があったが、そこからも鑑賞力は様々な鑑賞体験の積み重ねによって徐々に形成されてゆくものであるといえる。しかし時間数が少ないことも原因となり、どうしても一過性の実践が多くなる傾向がある。短時間の実践を多く積むことや、生活環境内の展示などをとり入れるほか、系統的なカリキュラムを組むなど、継続的な鑑賞教育の可能性を積極的に追求していくべきであろう。

- (d) 学び合いの場を重視する

実践例の中には、話し合いやお互いの作品に対する意見交換など、相互啓発や他者理解の学び合いの時間が設定されているものはいくつかあり、それらの活動を経ることで、子供たちの



作品の見方や思考が大きく発展することや、友人の新たな面が発見されることなどが指摘されている。それらの成果や、学校教育の利点を考慮すると、鑑賞教育における他者との交流の場を重視していく必要があるように思う。

### 註

- (1) 下記の論文の内容を基に作表した。  
新井哲夫「美術教育における鑑賞指導の考え方と方法（1）－中学校学習指導要領における鑑賞指導－」『群馬大学教育学部紀要芸術・技術・体育・生活科学編第28巻（1993）』  
pp.197-228
- (2) 本稿では下記の実践例において紹介されているものを指しており、これらは能動的な行為を含めて作品を鑑賞させる目的でグッゲンハイム美術館によって制作された道具（おもちゃのような形態）である。それぞれのアートツールは、現代美術のコンセプトを体験できるよう工夫されている。  
竹沢丈子「グッゲンハイム美術館展のアートツーリングを实践して」『美育文化 1991 vol.41, No.9 pp.30-35
- (3) M.J. パーソンズ（尾崎彰宏・加藤雅之、訳）『絵画の見方－美的経験の認知発達－』法政大学出版局 1996 を参照のこと

（おおはし まほ 指導教官 新井哲夫）

## ダンス領域における実践的授業スタイルの導入と成果

——感想文の分析から——

松本富子\*<sup>1</sup>・仁井田千寿\*<sup>2</sup>・金子直子\*<sup>3</sup>

\*<sup>1</sup> 群馬大学教育学部保健体育講座

\*<sup>2</sup> 大泉保育福祉専門学校非常勤講師

\*<sup>3</sup> 群馬大学教育学部非常勤講師

(1998年10月23日受理)

### 【はじめに】

1998年、教育職員養成審議会の答申が行われ、新たな時代に向けた教員養成の改善方策が提言された。ここでは教員に求められる資質能力と教育課程の役割が述べられ、教育内容の改善のための基本的視点には、①地球的視野にたつて行動する能力を育てる ②変化の時代を生きる能力を滋養する ③実践的指導力につながる資質能力を形成することが提案されている。また、教育学部における教育課程改善のためには、これらの視点と直接関わりをもった提案が行われている。特に③に関連しては、理論中心で実践との連続性が十分でないとする教職課程の内容について、「各大学・教員は、より具体的・実践的で理解しやすい授業内容・方法を工夫する必要がある」と指摘し、「効果的な教育法の導入」を具体的改善方策として提言している。

このように、大学における教員教育にとって実践的指導力が重要であり、今後の教育学部での取り組みが期待されているところである。

本学では、小学校教員教育カリキュラムとして小学校教科専門体育及び教職科目小学校体育科教育法を開設し、「体育科」に関する講義と実技を行っている。しかし、小学校体育教員教育カリキュラムについて、どのような計画、内容、方法が適切であるかについて十分な検討がなされてきたとは言えない。

このことについては、教員養成大学を対象とした全国調査<sup>(7)</sup>などがおこなわれているが、取り組みはまだ十分と言えず課題は山積されている。特に、大学においては実践的指導力を育てる授業への認識が希薄であったことや、専門分野にあるスタッフが少ないこと等もあり実現されることが少なかったことから、従来の授業に加えて、このような内容を保障する授業を展開することの必要性がこれまでも増して強調されていると言える。

従って、小学校教科専門や教職に関わる授業をとりあげ、その成果を明らかにして、大学授業の教育可能性を示していくことが大切である。特に、学校教育における体育の内容に精通させ、しかも体育の学習指導に関わる専門的な力量を育てるための経験の基礎になるなどの観点から、期待される実践的授業が学生達にもたらす成果を明らかにすることが重要であると思われる。

このことに答える授業のひとつとして、本学では小学校における実践的授業スタイルを導入したダンス授業を従来からおこなってきている。

小学校体育教員教育カリキュラムとして、ダンス領域における授業を設定する場合、その教育内容は小学校教育で取り扱われているダンス学習内容を踏まえたものとなる。学習内容は教育対象である児童の経験や関心、技能の発展や学習の発展を基盤にした、どの子どもにも学習させたい基礎的な内容として設定されるものである。

また、先の改善の考え方にもみるように、実践的な指導力等の教員教育で大切な基本的な力量を育てることのできる学習内容と方法が設定されることが求められる。

そこで、次のような研究目的を設定し、小学校教員教育を目的としたダンス授業を対象として、大学における実践的授業の教育可能性について検討することとした。

### 【研究目的】

本研究は、教員教育カリキュラムに対応して、実践的授業スタイルを導入した大学授業の教育可能性について検討することを目的とする。

そこで、ダンス授業を対象に、受講者からみた授業成果を明らかにするとともに、小学校教員教育の内容として求められるダンス学習内容の習得や実践的指導への理解や関心などの教員としての基本的経験の観点から、授業成果を分析・考察することにより、対象授業からみた実践的な教員教育の可能性について明らかにする。

### 【研究方法】

#### 1. 対象

対象授業は1998年度に実施したA・Bの2授業である。いずれも教育学部生を対象とした筆者による授業であるが、小学校の学習指導を実際の授業スタイルで展開する実践的授業であり、受講生は実技を通して小学校ダンス授業の展開を実習する。

受講者数や構成、とりあげた小学校授業の学習課題は以下のようなものである。これらは小学校中・高学年の教材とその授業展開であるが、資料1・2に示した学習指導案に沿っておこなわれた。

授業A 小学校体育科教育法 受講生45名(男子19名・女子26名)

「新聞紙」(単元の導入に用いられる課題) 1時間

授業B 初等科体育ダンス 受講生51名(男子13名・女子38名)

「集まるーとび散る」(グループによる表現の課題) 6時間目/全12時間

## 2. 記録・分析方法

対象授業の観察・記録については、教師にワイヤレス・マイクを装着し、VTRにより撮影を行うと共に、授業終了時に自由記述により授業の感想を記入してもらい、受講者からみた授業成果を収集した。

授業記録の結果については、組織的観察法<sup>(3)</sup>により授業過程を時間的にとらえるとともに、指導言語及び指導行動を記述した。

授業成果については文章分析を試みた。文章分析は、一つの意味内容を持った文章のまとまりを一文章としてとらえ、KJ法による分類をおこなうとともに、松本<sup>(1), (2)</sup>のダンスの構造機能による分類及びダンスの学習成果の分類項目を参考に分析し、授業成果を検討した。

## 3. 実践的授業の内容

授業内容は、松本らにより提案され実践検証されているダンス課題学習法<sup>(1)</sup>によるものである。

### (1) 授業A「新聞紙」のねらいと学習過程

本授業は小学校体育科教育法全15時間の講義と実技に組み込まれている1授業であり、わずか1時間であるが、受講者がダンス実技を通して小学校のダンス（表現運動）領域における教育法を実践的に学ぶことをねらいとしている。そこで、1時間の内容をフォークダンスと表現とで構成し、「表現」では資料1<sup>(5)</sup>に示したように、小学校でおこなわれる表現運動授業の内容と過程をそのまま展開する実践的授業スタイルを取入れ、小学校ダンスの「表現」内容と学習指導に関する専門的経験が習得され理解されるように計画した。

授業Aの前半の内容「新聞紙で遊ぶ」は、中学年・高学年の導入として用いられる場合が多い。「新聞紙で踊ろう」は高学年の表現としておこなわれる内容であるが、後半に含めて実施している。「ねらい」は次のようなものである。

- ①新聞紙を使って、楽しく精一杯運動することができる
- ②友だちと仲良く運動を楽しむことができる
- ③ひと流れの動きで表現することができる

### (2) 授業B「集まるーとび散る」のねらいと学習過程

本授業は、小学校教科専門として開講されている初等科体育の表現運動領域に関する1単位の授業である。実技と講義により展開されており、1998年度に実施した授業計画の中に組み込まれている1授業である。同授業の中で、受講者はすでに3時間の「フォークダンス」と2時間にわたる低学年・中学年の「表現」を経験している。

授業Bは、資料2<sup>(6)</sup>に示した、「集まるーとび散る」の学習課題による高学年の授業展開を中心としたものである。「ねらい」は次に示すとおりである。

- ①集まったりとび散ったりして、ダイナミックな空間の変化を楽しむ
- ②仲間と感じ合って動く
- ③ひとまとまりの表現を味わう

## 資料1 〈授業試案A〉

## 〈課題〉新聞紙

ねらい ①新聞紙を使って、楽しく精一杯運動する事ができる。

②友達と仲よく運動を楽しむことができる。

③ひと流れの動きで表現することができる。

## 学習の進め方

所要時間	内容とはこび	キーワードとした言葉かけ	子供・生徒(学生)の反応
導入	3分 集合 集合一本時の活動について  新聞紙と一緒に走る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>今日は、新聞紙と遊ぶよ。</li> <li>どうやって遊ぼうかな?</li> <li>こうやってもって…、マントにも…、スカーフにも、風にもなれそうだね。できるかな?</li> <li>風になって走るよ。</li> <li>風は、上にも、下にも吹くよね。</li> <li>ひゅうーって、声だしてもいいんだよ。</li> <li>さあ、やってみよう。</li> <li>あつ、風がやんだ。</li> <li>上手だったね。こんなふうにお腹にくっつけても走れるかな。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>新聞紙がなびくことを喜んで走る。</li> </ul>
	5分 ○新聞紙は友だち 放り投げる…身体で受ける ・大きな動きで  走る…放り投げる …身体で受ける	<ul style="list-style-type: none"> <li>ぼーんと投げ上げて、さっと身体で取るよ。</li> <li>さっと、足や、背中、頭で取るよ。できるかな。</li> <li>手を使うのは×。</li> <li>新聞紙は友だちだよ。</li> <li>破かないように。さあ、やってみよう。</li> <li>下に落とさないのよ。</li> <li>どう?上手に受け止められたかな。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>走るから、ぼーんとうまく上に投げ上げられない。</li> <li>初めは、うまく身体で受け止められず、手を使ってしまうが、それぞれ楽しく動いている。</li> </ul>
課題	5分 集合…新聞紙になって動く ①教師の指示で動く ・ふわー、ふわふわ…ゆっくり動く ・ぎゅっ、ぎゅ、ぎゅーっ。 …捻じる ・ぐしゃ、ぐしゃ(問)ぎゅー …速く動く ・マントのように、ひら、ひら …大きく動く	<ul style="list-style-type: none"> <li>先生は魔法使い、皆は新聞紙。頭も腕も足も、体全部が新聞紙</li> <li>先生が、こうやって新聞紙を動かすよ。よく見てね。</li> <li>新聞紙になーれ。</li> <li>ふわー</li> <li>もっと捻じるよ。</li> <li>ひらーひらーもできるね。</li> <li>うん、いいね。うまい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>両足は、床に付いたままで上半身の動きが多い。</li> <li>大喜びで運動する。</li> <li>一番好きなのは、ぐしゃぐしゃのところ。</li> </ul>
	7分 ②児童と児童で(2人組)	<ul style="list-style-type: none"> <li>ジャンケンで勝った人が、ちびっこ先生。負けた人が生徒だよ。</li> <li>どんな動かし方があるかな。</li> <li>速くできるといいね。</li> <li>スローモーションもできるでしょう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>動きに変化が出てくる。</li> </ul>
後半	15分 ・2人が気に入った動きをつなげてひと流れに。  ・新聞紙を置いて今の動きを再現 ・少しアレンジしても良い。	<ul style="list-style-type: none"> <li>一番面白くて気に入った動きをつなげてみよう。</li> <li>ジャンプするところ入れてね。</li> <li>いいタイトルあればつけてもいいよ。</li> <li>今やったうごきをそのまま新聞紙無しで再現しよう。</li> <li>動く方向とか2人でずらすとか少しアレンジしてもいいよ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>考えずにすぐ始める。</li> <li>「2人で同じ動きじゃなくてもいいか?」</li> </ul>
	まとめ 10分 ③見せ合う(半分ずつ) まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>お友だちと少し離れると、よくみえるでしょう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2人組が近づきすぎて、動きが小さくなりがちなのところがある。</li> </ul>

資料2 <授業試案B>

<課題> 集まるー飛び散る

- ねらい ①密集と分散によるダイナミックな空間の変化を楽しむ  
 ②仲間と感じ合って動く  
 ③ひとまとまりの表現を味わう

指導案

時間	指導課程	表現を引き出すための言葉	指導上の留意点
5分	W-up 集まるー離れるの鬼ごっこ	・フラフープを7つ用意。(散らばせて置く) 太鼓が2つになったら自分の近くの輪の中に入る。 鬼はさわれない。太鼓が1つになったら体育館中を逃げる。鬼は5人。途中鬼にさわられたらそのつど鬼は交代する。	
15分	課題の提示 (仮言)「集まるー飛び散る」 ・ひと流れをつかむ ①板書と説明で  ②ざっと一気に動く (何か思いながら)  ③極限をつかむ  ④多様性  ⑤自分のひと流れで	今日の課題は「集まるー飛び散る」です。 そして、今日のひと流れは 「集まるー飛び散る、 ぎゅーっと集まる ーもっともっと遠くへ飛び散る」 ぎゅーっと集まって、パバパバパーンこんな感じだね。 じゃあ6～7人のグループになってやってみよう。 ひと流れをつなげて動いてみるよ。 動いてみてどんな感じがしたかな。何か思いながらやってみると動きやすいね。 「ぎゅーっと集まるーもっともっと遠くへ飛び散る」のところだけ抜き出して精一杯の力で動いてみよう。できるだけ遠くへ、これ以上できないくらいだね。  集まり方にもいろいろあるよね。(高さ、向き) 「ぎゅーっと集まるーもっともっと遠くへ飛び散る」のところを違った感じでやってみよう。  5人が違うことを思っていていいからみんなが何か思いながら最後にひと流れを動いてみよう。はい、じゃあ黒板の前に集合。  集まったり飛び散ったりするものほかにもいろいろあるよね。できるだけたくさん書き出してみよう。先生も考えてきたよ。 この中から1つ選んで動いてみよう。決まった班はやるものを言いに来てから動き出そう。 イメージに合った集まり方飛び散り方を工夫してね。	・今までは一人でもできる課題。今日は皆でやらないとできない表現。  ・擬態語的な言葉で強弱をつけながら太鼓を叩いてひと流れを説明する。  ・お尻をあげてすぐ飛び出せるようにしましょう。 ・集まるときお互いの身体を押し合うようにして。 ・助走をつけて思い切りジャンプしてやってみよう。 ・固い岩がパーンとはじけてコロコロ ・花びらがふわっと舞い散る木の葉が舞い散る感じで最後ゆっくりしずもう。
5分	イメージの交換 グループで紙に書き出す (黒板に貼る)		・自分の班、他の班、先生のどのイメージでもいいよ。 ・ボンボンと飛び散ったり、違う場所に集まったり。(ヒントとして)
10～15分	グループ創作		
5分	発表	・2～3グループで発表し合う。	
5分	感想・まとめ	今日一番心に残ったことは何か書いて下さい。	

## 【結果と考察】

## 1. 記述の分類結果からみた授業成果の全体的特徴

研究方法のところで述べたダンスの構造と機能による分類は、主題、身体運動、運動変化連続、群構成、主題構成、作品、コラボレート、感情価、美的原理、演鑑賞、話し合い、自他の息遣、学習の見通しと練習、努力達成の満足、ダンス理解、助言、学習指導の10カテゴリーを持っている。しかし、授業Aは2カテゴリー、授業Bは3カテゴリーに記述が集まった。

また、学習活動に関する分類カテゴリーは、話し合い、自他の意識、学習の見通しと練習、助言、努力・達成と満足、ダンス理解、その他（学習指導）による7カテゴリーを持っているが、授業Aは5、授業Bは5のカテゴリーに集まった。

そこで、新たに表1のように授業成果を分類したところ、次のような特徴が認められた。

表1

主題	身体運動	運動変化連続	群構成	主題構成	作品	コラボレート	感情価	美的原理	演鑑賞	話し合い協力	自他の息遣	学習の見通しと練習	努力達成の満足	ダンス理解	助言	学習指導	合計
	踊る・創る技能			発表・鑑賞	仲間	学習の見通し	努力達成の満足	ダンス理解	学習指導	合計							
新聞紙	-	12 (3)	7 (1)	9	3	53 (5)	18 (1)	26	128								
単一般	26 (1)	94 (21)	46	23	9	46 (3)	7	48 (2)	299								

( )内はマイナスの記述

## (1) 授業A「新聞紙」

「新聞紙」については、受講者45名により全128の感想が得られた。そのうち、「努力・達成の満足」を述べて、ダンスへの愛好を示す感想が42、「学習指導」に触れる感想が26、「ダンス理解」については18の感想がみられた。また、「踊る・創る技能」については12、「発表・鑑賞」は7、この他、学習活動に関わって「仲間」との協力9、「学習の見通し」3などが出現した。

受講生は45名である。感想数42からみるとほとんどの受講生が「努力・達成の満足」について述べ表現の「楽しさ」を実感したことになる。このような感想が多くをしめていることは特徴的であり、「新聞紙」の授業は、受講生に満足感を与え、ダンスへの関心や愛好を広げて大きな成果を引き出したと言える。

次に受講生がとらえたことは、小学校での「学習指導」についてであった。

この授業は、「子どもも興味を持つ課題である」など、「新聞紙」による課題の有効性を実感させ、「小学校でこのような授業をやってみたい」と教師になった時の視点に立って学習指導を考えさせるものであったことがわかる。

また、次に多く見られたのは「ダンスへの理解」であったが、ダンスの特性や魅力にふれたことから、理解や関心を広げていることがみられた。

## (2) 授業B「集まる―飛び散る」

「集まる―飛び散る」については、受講者51名により全299の感想文が得られた。この授業では「課題から学んだこと・授業の感想」のもとで書いてもらったことから、「新聞紙」に比べ総数が多くなったものと考えられる。

分類結果をみると、「踊る・創る技能」への気づきに関するものが94と一番多く、「発表・鑑賞」は46であった。学習活動に関しては、小学校の「学習指導」が48と多く、「努力・達成の満足」が46であり、受講者の感想の多くがこれら4つの内容に集まっていた。この他学習活動に関するものとして、「仲間」23、「学習の見通し」9、また、「ダンス理解」7が得られた。

このことは、授業Bが踊り創る活動、見せ合いの活動へ受講生の意識を集め、そのなかで、51名の全受講生になんらかの「表現技能への気づき」をもたらす授業であったことを示している。そして、特に小学校の「学習指導」へと受講生の考えを導くものであったことや、受講生にとって「努力・達成」が満足された「楽しい」授業であったことが認められる。

## 2. 受講者からみた授業成果の認識

表2・3は授業成果の分類をカテゴリーごとにさらに小分類し、成果の具体的内容をとらえたものである。感想数の多かったカテゴリーの順にこれをみると、次のような受講者の認識が認められた。

### (1) 課題「新聞紙」

#### ① 努力・達成への満足

多くの受講生にみられた「努力・達成の満足」は(表2-5)に示したような内容にさらに分類された。中でも「楽しかった」「全身を思いっきり動かした」「すがすがしい」と述べられ、心と身体を開放できるというダンス表現の特性を多くの受講生が経験できたことがわかる。また、5つの△印の感想すべてが「恥ずかしさ」に関するものであったことから、表現の授業において、「恥ずかしさ」がつまりぎになることがわかった。

このように、初めてふれる1時間のダンス授業で表現の楽しさを実感できたことから、授業Aでとりあげた「新聞紙」による実践的授業は導入段階として適しており、成果をあげるものであったといえる。

#### ② 学習指導への気づき

今回の授業では、学習指導に関する記述が多くあげられた。

表2-7のように「子どもたちが興味を持ちそう」「子どもたちに教えたい」と考え、「誰にもわかる」「想像力の育成に役立つ」「自己表現が大切」「応用が効く」などの理由から「授業に取り入れたい」と記述している。そして、自分が指導する立場に立って「子どもを動かすこと」や「魅力や楽しさを伝える」ために、意欲や勉強の必要を述べている。

このように、将来教師になる立場から学習内容や方法をとらえなおすことができる授業であったことがわかる。



表2-1 踊る・創る技能 (12)

感情を踊れることに気づいた (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新聞紙では、喜びや悲しみなど感情を表現するということを忘れがちだと気づいた。</li> <li>・ものにも命があるということを忘れていた。</li> <li>・新聞紙の哀愁漂う人生に始めて気づいた。</li> </ul>
動きやイメージにしやすい (7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新聞紙は、とても動きやすいし、アイデアも良い。</li> <li>・新聞紙一枚で、アイデアが、どんどん湧いてくるので驚いた。(4)</li> </ul>
動きを作り出す楽しさ (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>△体が固く、新聞紙になりきれず、残念だった。</li> <li>△紙の動きをとらえて動くのは、難しかった。</li> <li>・新聞紙はさまざまな動きがありただまねるだけでなく動きを作り出すことも楽しかった。</li> <li>△新聞紙は、もっと面白い動きが出せたら良かった。</li> </ul>

表2-2 発表・鑑賞 (7)

それぞれの表現がよい (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人によっていろいろな表現をしていたので、見ていて楽しかった。</li> <li>・一人一人の個性がでて良い。</li> </ul>
生き生きと踊っていた (4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前回見たこともない動きをする人がいて、新鮮だった。</li> <li>・みんなの顔が輝いていてとても素敵だった。</li> <li>・みんなが普段と違ったとても生き生きとした表情をしていたと思った。</li> <li>・友だちのを見て、思いきりやっているのがうまいと感じた。</li> <li>△相手のグループは練習に熱が入りすぎ、振り付けだけに終わってしまった。</li> </ul>

表2-3 仲間 (9)

人とのふれあい が良い (4) 一緒に踊る楽し さや新鮮さ (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人とのふれあいがとても気持ちよかった。(2)</li> <li>・普段ふれあうことのない人でも、意外と楽しくできることを発見した。(2)</li> <li>・踊る楽しさ、創る楽しさ、見る楽しさ一人より何倍も膨らむ</li> <li>・大勢の人と踊る楽しさは、格別だ。</li> <li>・自分なりのアイデアを出してみようと思う。</li> <li>・みんなとひとりに体を動かすのは新鮮で楽しかった。</li> <li>・友だちの動きの素晴らしさに、驚かされた。</li> </ul>
--	---

表2-4 学習の見通し (3)

工夫次第 (1) 中途半端は良く ない (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の工夫次第で、何でもないものからいろんな可能性がでてくる。</li> <li>・中途半端は、かえって恥ずかしい。(2)</li> </ul>
-------------------------------	--

表 2-5 努力・達成の満足 (53)

いい運動だった (11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・久しぶりに体を使って運動した気がした。(2)</li> <li>・いい運動だった。(2)</li> <li>・疲れて汗もかいたがよい運動だった。</li> <li>・こんなに疲れるものだと思わなかった。(6)</li> </ul>
気持ちよく全身を動かした (8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもに返った気持ちでできた。</li> <li>・久しぶりだったが、思わずノリノリで踊った。</li> <li>・体を思いきり動かすことの楽しさやすがすがしさが良かった。(2)</li> <li>・短時間で発散し気持ちよくなるものだ。(2)</li> <li>・体全体を動かすことができ気持ちよく表現活動ができた。(2)</li> </ul>
楽しかった (23)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・もう1時間くらいできたら良かったのに。</li> <li>・踊るうちに楽しくなってきた。</li> <li>・とても楽しい授業だった。(13)</li> <li>・恥ずかしい気がしたが、始めてみたら、楽しかった。(8)</li> </ul>
新聞紙で踊るのは楽しかった (11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何よりも楽しい動作である。</li> <li>・リズム感がないのでダンスは、だめだと思っていたが、新聞紙は楽しめた (2)</li> <li>・新聞紙で踊るといのは、変わっていて楽しかった。(2)</li> <li>・人を操る操られる気分を十分味わえた。</li> </ul> <p>△照れもあるせいか難しく感じた。</p> <p>△機会があれば、恥ずかしがらずに、積極的に取り組みたい。</p> <p>△恥ずかしさがありうまく踊れなかった。(3)</p>

表 2-6 ダンス理解 (18)

ダンスは身近なもの (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ダンスが、身近なものだと感じた。(2)</li> <li>・工夫をすれば、誰にでもできるもの。(2)</li> </ul> <p>△ダンスには精神的な面と身体的な面の難しさがあると思う。</p>
ダンスは自由で魅力的 (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・束縛されず自由なところがすばらしい。</li> <li>・魅力のようなものを再発見した。</li> <li>・ダンスとは運動量も多く、楽しいものと思った。</li> <li>・自然の動きが何よりもおもしろく、美しく、精神にも良いものだ。</li> <li>・一番の良さは、自分の動きたいように動くこと、全身を使うことだと思う。</li> </ul>
ダンスは自己表現だ (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ダンスは自分を表現する手段としてとても有効である。</li> </ul>
踊ることは本能だ (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・踊りとは、人間の本能なのかもしれない</li> <li>・人間は、体の中にリズムがあるものなのですね。</li> </ul>
ダンスに興味があった (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・もっといろいろな踊りを知りたい。</li> <li>・ダンスが好き。</li> <li>・楽しみながら集中できダンスがこんなに楽しいものだと思わなかった。(2)</li> <li>・体全体で表現することに大変興味を感じた。</li> </ul>

表2-7 学習指導(26)

子どもが興味を持ってできそう(5) 授業に取り入れると良い(6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新聞紙は児童が興味を持ちそうである。(2)</li> <li>・小学校の低学年だったら、かわいい笑顔をたくさん見られる。</li> <li>・小学生なら夢中になって遊び感覚で表現できると思う。(2)</li> <li>・身近な教材を使っているところが興味深かった。</li> <li>・新聞紙は他にもいろいろ応用が利く。</li> <li>・子どもたちは、自分を表現することがどんどん少なく、苦手になってきているので授業でもっと行えばいい。(2)</li> <li>・誰にでもわかる内容なので、小学生の体育によい。</li> <li>・楽しみながらやっているうちに考えたり、表現する能力が身に付くだろう。</li> </ul>
子どもたちに教えたい(5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・早く子どもたちに教えてあげたい。</li> <li>・教師になったら是非やってみたい。(2)</li> <li>・教師になったら今日の授業を参考にやりたい。(2)</li> </ul>
自分が指導するなら(8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師がいかに子どもたちと楽しく時間を過ごせるかが大切。(2)</li> <li>・教師はいかにして子どもたちを動かすことができるかということに心がけるべきだ。</li> <li>・教師になったら、先生のように楽しいものにしたい。(2)</li> <li>・自分が授業をするときは、間に休みを入れた方がいいと思った。</li> <li>・自分が教える立場だったら、恥ずかしさをどうぬぐい去るかが、大変だ。</li> <li>・教師になったら、これらの魅力や楽しさを伝えられるよう、私自身の勉強が必要だ。</li> </ul>
助言の大切さを知った(2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生に圧倒。</li> <li>・先生の何気ない一言が大きい。</li> </ul>

### ③ ダンス理解

授業は、同時にダンスへの愛好や理解を導き出している(表2-6)。

受講生の感想には、ダンスが非常に「身近なもの」であることや、「自由」で「自然」、「本能」「体の中にリズムがある」と述べられ、「美しく精神的にも良い」「自己の表現をするのに有効」とダンスの特性や魅力がとらえられている。わずか1時間の授業であっても、授業経験の与える影響は大きく、ダンスへの理解を導き広げることが認められた。

### ④ 踊る・創る技能に関する気づき

技能の視点からみると、「新聞紙1枚で多くのことができる」(動きやアイデア)、「感情や人生も表現できる」という記述がみられ、また、「新聞紙1枚で」という書き出しのように、課題の特性をとらえさせ、たった一枚の新聞紙からこんなことができたという驚きをもたらす授業であったことが窺える(表2-1)。また、「発表・鑑賞」の記述を参照してみると(表2-2)、「生き生きとした表情」のなかで「一人一人の個性がでる」授業であったことも窺われる。

### ⑤ 学習活動への気づき

学習の視点からみると、表2-3に見られるように「人とふれあうところがいい」「創る・

踊る・見る楽しみが何倍も広がる」や「一緒に動くのは新鮮だ」など、仲間と共に活動し、ふれあう楽しさへの記述がみられる。そして、表2-4のように、「中途半端にせず積極的に取り組む」ことや「自分の工夫次第」で可能性が広がることをつかみ、今後の学習に見通しを持つ者があることがわかる。

## (2) 課題「集まるー飛び散る」

### ① 踊る・創る技能

踊る・創る技能に関しては、「多様な動き」「主題の広がり」「よい動きや表現のポイント」「達成の満足」の視点からさらに分類することができた(表3-1)。

まず、多くの受講生は「いろいろな動きがあり、工夫ができる」ことや多様なその「おもしろさ」を述べ、「いろいろなものが表現できる」「身近にたくさんある」と、動きと主題の多様な広がりとして、課題からいろいろなアイデアがでる楽しさを述べている。

また、「集まるーとび散る」はグループで取り組む課題である。「ダイナミック」「集団でなければできないイメージが表現できる」「集団でおもしろい」「仲良くなっていく」「個人とグループの両方を伸ばす」などのように、仲間でおこなう楽しさや効果をとらえたグループの課題ならではの記述が認められ特性がとらえられていた。

次にみられたのは、よりよい動きへの気づきである。「大きく小さく」「ぎゅーうと集まる、パーと散る」のように、精一杯の動きやめりはりのある動きを実現するポイントに気づき、その大切さや効果を述べている。そして、「正反対の動きだからこそ」「静と動がミックスされ」と、課題がめりはりやダイナミックな表現を引き出すことを指摘している。そのほか、「質の違ったイメージができる」「簡単な動きの連続によって表現ができる」などの気づきを述べるなか、受講者が「課題」の特性や意味をとらえていることが認められた。

さらには、いろいろな動きを見つけ工夫するための視点を述べ、「具体物が浮かぶと」いろいろな動きができることや「繰り返すと変化」に目を向ける大切さや、「日常生活」で気づく大切さを指摘している。

これらのことから、本授業は、表現学習の内容である良い動きや表現のポイントに気づかせ身につけさせるものであったと認められる。

尚、飛び散ったものが再び「集まる」ことはイメージしにくいことへの指摘がみられ、これは、「課題」の提示の問題点として、今後見直されなければならない事柄である。

### ② 発表・鑑賞

発表については、表現が「伝わる嬉しさ」や「発表の楽しさ」を感じ、「イメージに結びついた表現」の大切さや「実現できた嬉しさ」を述べている(表3-2)。

鑑賞では、他の班の「表現を見る面白さ」を実感し、「イメージと動きの関係」に気づいたり、「いろんなアイデアがある」ことを知り、見せ合いは「勉強になる」「もっと工夫したい」と述べている。

このように、踊り見る（発表・鑑賞）ことによっても、表現の楽しさや表現のポイントに気づき、学習への意欲を高めていることから、「踊る・創る」活動によって得られる気づきとともに相互に効果をあげながら運ばれる授業であったことが窺われた。

### ③ 学習指導への気づき

本授業における特徴のひとつは、学習指導に関する感想が多く認められることである。受講生が具体的授業場面をイメージし、授業者としての自分と児童の立場から授業を描いている記述の傾向は、実践的授業スタイルから導かれた成果の特徴と考えられる（表3-7）。

受講生は、「心もほぐす」「体に受け入れられる」「集まるとび散る動作が分かり効果的」と課題に対する「導入」の効果を述べ、「イメージしやすい」「動きを広げていける」「抵抗なく自分たちの創作に移ることができた」など、課題の「表現のしやすさ」をあげるとともに「授業の流れが分かりやすい」としている。また、教師の「助言の大切さ」についても述べている。

中でも自分を授業者におき換えて、小学生がこのような課題と展開によって「自然に表現できる」「抵抗なくやっけていける」「イメージを浮べやすい」などをあげ、楽しく学習することを想像しながら、「やり方を覚えておきたい」「子どもたちとぜひやってみたい」と学習指導を意欲的にとらえている。また、授業を行うにあたっての教師の働きかけなどへ考えを進めている。

### ④ 努力・達成の満足

ここでは、授業への取り組みについて「楽しくできた」「恥ずかしさがなくなった」「工夫するおもしろさを学べた」などの活動し達成した満足が述べられ、「体いっぱい使って」「激しく滑らかに」「小さく大きく飛び散って」精一杯にめりはりのある動きで表現し、「自分なりに創造する楽しさ」を味わうことができたことが記述されている（表3-5）。このように、ほとんどの受講生が表現の特性にふれる喜びを実感していることや、しかも、「新聞紙」で得られた「楽しさ」の質をより深めたものとして実感されていることから、成果をあげた授業と認められる。

### ⑤ 学習活動への気づき

学習について理解し、よりよい学習活動への見通しを持つことは、学習の成果をあげたり指導にいかすために重要である。感想からは、「仲間との関わり」や「学習への見通し」に関する気づきが認められた。

「仲間」については、「仲間と関わる楽しさ」を感じ、「いろいろのアイデア」がでて「一つのものになる」ことや、「自分にはないおもしろい意見に出会える」良さを指摘したり、「スケールの大きな動き」を生み出せることをあげている（表3-3）。特に、グループで取り組むことによって、このような成果が導かれ、しかも、深まりのある仲間への気づきが増すことが窺われる。学習については、「思っていることを話し合う」「動きながらやる」「恥ずかしいと思わない」などの学習の進め方に気づきその大切さがあげられている（表3-4）。

表3-1 踊る・創る技能 (94)

素早く動くのがおもしろい (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・思いきり飛び散ったときは気持ち良かった</li> <li>・集まったり飛び散ったり素早く動くのが面白かった</li> </ul> <p>△集まることと飛び散ることを素早くやるのはとても難しい。</p>
集団で踊る面白さがあった (9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人ではなく団体でなければ表現できないイメージを表現する授業は興味深いものである</li> <li>・集団でやってはじめて面白さのダンス運動だった</li> <li>・グループでイメージして踊る、個人でイメージして踊ることの両方を伸ばすことができる</li> <li>・密集するということが友達同士仲良くなっていくことにつながるのではないか</li> <li>・一人の動きだけではなく周りを見るということも大切だと思いました</li> <li>・集まってみんなで固まって動くのも面白いと思った。</li> <li>・班や、人によって動きの考え方が違うので個性が表れていておもしろかった。</li> <li>・集まる離れるをやったが楽しかった</li> </ul> <p>△飛び散る動きをそろえるのが難しかった</p>
ダイナミックになる (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループで表現するとダイナミックな動きがでる。</li> </ul>
アクセント・大きく・すばやく動くことが大切 (8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・飛び散るというのは激しさを表される</li> <li>・腕を伸ばしたり、遠くまでジャンプしたり、空間を広く使うと面白くなると思った</li> <li>・「飛び散る」ときは、思いきって動くことより迫力があって良いと思った。(2)</li> <li>・「集まるー飛び散る」ときに大きさを表えるだけで見ている側の印象が違うと気が付いた</li> <li>・「集まる飛び散る」動きは動作を素早くすることを要求された</li> <li>・集まる飛び散るではいかにアクセントをつけるかが大切だと思いました</li> </ul> <p>△思ったよりうまく表現できてたが、もっと大きさに表現できればよかったと思った</p>
正反対の動きがメリハリやダイナミクスを生む (9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集まる飛び散るという動きをしようと思うと自然に動きにメリハリができたと思う</li> <li>・集まる飛び散るという正反対の動きを使ったからこそダイナミックな動きができた (2)</li> <li>・集まる飛び散る一連の動きは静と動がミックスされてメリハリのある動きができた (2)</li> <li>・みんなで大きくみんなで小さくすることで、より大きくより小さく見える気がします</li> <li>・飛び散るがいかに大きくても、集まるができないとダイナミックさは減ってしまう (2)</li> <li>・集まる過程をいれると飛び散るためのエネルギーをためることができ動きが生きてくる</li> </ul>
イメージを具体化すると良い (4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体的に思い浮かべると、手の動きを付けたり回ったり位置を変えながら集まれる</li> <li>・もっと日常生活でいろいろ気付くようにしなければ動きが一つに固まってしまう</li> <li>・具対物が思い浮かべばいろいろな集まり方飛び方ができることが分かりました</li> <li>・集まり方や飛び散り方は何かをイメージしながらの方が動きやすかった</li> </ul>
繰り返し・変化が大事 (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・繰り返せば、繰り返すほど新しいフォームが出されることに気づいた。</li> <li>・単純な流れなので1回目と2回目でも違いを出すのに工夫を要と思う</li> <li>・変化を表現することは動きが重要だと思った</li> </ul>
いろいろなイメージがでる (10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体的に動きを明示されると難しいが、いろいろなアイデアが出てたのしかった</li> <li>・集まったり飛び散ったりする身近な物がたくさんあることに気がついた</li> <li>・集まる-飛び散るという表現をアレンジしていくと様々なものが表現できると思った</li> <li>・今日は基本の動きが決まっていたのでイメージをつかむのが楽しかったように思いました</li> <li>・体をただ動かすだけではなく想像がとても膨らむ</li> </ul> <p>△集まる-飛び散る-集まる-飛び散るものといわれてもなかなか思い付きませんでした。</p> <p>△飛び散ることは思い浮かぶが、飛び散った後の集まるがなかなかイメージできなかった(4)</p>
いろいろな動きがある (18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループ毎に設定した題や人によって集まり-飛び散り方は色々ある (2)</li> <li>・集まるというのはさまざまに集まれてその集まり方も工夫できると思った。</li> <li>・「飛び散る」は、たくさん種類があると気付いた。(2)</li> <li>・散るのも「ふわふわ」「激しく」「パンっとはじける」などいろいろ工夫できる</li> <li>・まわり方も飛び散り方もいろいろ表現する方法があるんだなと思った</li> <li>・「集まる」「飛び散る」と一言でいってもいろいろあることに気付いた (3)</li> <li>・表現課題が具体的だったため動き一つ一つにグループの特徴的な表現が見られたと思う</li> </ul> <p>△イメージが固まりすぎて同心円上にバラバラの方向に飛び散ることしかできなかった (5)</p> <p>△飛び散るという表現は考えつくが、集まるは、難しかった。</p>

	<p>△飛び散るという表現は考えつくが、集まるは、難しかった。 △少し動きのパターンが少なかった気がする</p>
質の違ういろいろな表現がある(4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・溶岩と花びらなど異なるものでも「集まる、飛び散る」動きをしていることを知った</li> <li>・集まる飛び散ると聞くと頭に浮かぶのは素早さだが、そればかりではないことに気づいた。</li> <li>・動きに強弱をつけることによる受け取られ方の違いを学んだように思う</li> <li>・動きは激しいものと穏やかなものがあった面白い</li> </ul>
工夫するといろいろな動きや表現が見つかる(18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・花びらで飛び散るとしても外部の状態によって表現の仕方が異なってくる</li> <li>・いっせいに飛び散るだけでなく一人一人が集まる動きができると面白いのではないかと</li> <li>・バラバラに飛び散るのもきれいだった。</li> <li>・「集まる-飛び散る」動きは発想によって変わった様々な動きの表現ができることを学んだ</li> <li>・飛び散るタイミングをいろいろ変えると様々な表現が生まれてきた</li> <li>・ただ「集まる飛び散る」のではなく、いろいろな動きを加えながら動けるんだな</li> <li>・どこの班も同じ「集まる-飛び散る」なのだが工夫次第で面白い動きができると気付いた</li> <li>・飛び散る集まるの動作だけでなくその間をいかに動くか考えることもできてよかった</li> <li>・飛び散ったら集まらないものも動きを工夫すると集まるところが表現されて面白い</li> <li>・一つのテーマ「集まる-飛び散る」だけでいろいろな表現ができた。</li> <li>・どのように動いて、どうしたらそれを身体で表現できるか考えさせられた。</li> <li>・柔らかいものの集まりと水と油のように集まると激しくなるなどイメージどおりにからだを動かせるとすごいと思った。</li> </ul> <p>△もっとみんなで同じ方向に飛び散るとか工夫が必要だったかなと思います △足しか使わなかったから面白くなかったが、工夫しようと言われても思い浮かばなかった △つなげるところがどうつなげてよいかわからなかった △「集まる-飛び散る」の課題は、よい案が浮かばなくて難しかった(2) △思っていることをどう表現するかというのがとても難しいと思いました</p>
作品らしくなる(2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動きの組み合わせでストーリー性のある動きを展開でき、物語的なものも表現できる</li> <li>・一つの流れがあることで作品を作るということに近かった気がします</li> </ul>
簡単に表現できる課題だ(5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題は体に伝達する、自分の表現の仕方を客観的に見る、2つの違いを出す工夫が可能</li> <li>・集まる-飛び散るという表現はお互いにまったく逆の表現なのでわかりやすい</li> <li>・ただ集まり、飛び散るという動作だけでも表現できるということが分かった</li> <li>・たったこれだけでも表現法の幅が広がるなど思った。</li> <li>・「集まる-飛び散る」の2つだけの動きの中に様々な面白さを見付けることができた</li> </ul>

表3-2 発表・鑑賞(46)

イメージと動きの関係を知る(4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・演じる人は体で表現するから、いかにイメージと結びつけた表現をするかが鍵だ</li> <li>・男女の違い</li> <li>・「集まる-飛び散る」は団体のダンスを見ているからイメージとそのものが結びつく</li> <li>・音楽の強弱によって同じテーマでも違いがでると感じた。</li> </ul>
<自作> 表現が伝わってうれしい(9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・独りで表現しても感じが出せないが多人数ですと迫力のある飛び散りかたができた</li> <li>・優雅さよりも荒々しさ汚らしさで伝わるとい意味でわれわれの表現は勝っていた</li> <li>・一人一人個性が違う飛び方があってよかったと思います</li> <li>・見せたかった「風船がぶるぶるしているところ」が分かってもらえてうれしかった</li> <li>・「ダイナミックだった」「カチっとした動きがあった」「水が入ってくる様子が分かった」という感想がうれしかった</li> <li>・発表は理解してもらえるかどうか不安だったが、話し合いでは、わかってもらえたようで嬉しかった。</li> <li>・グループで力を入れた部分は、他者から見ても興味深かったらしい。</li> <li>・他の班の人たちに「本当のポップコーンみたいだった」といわれとてもうれしかった</li> <li>・いろいろと意見を出し合っるとてもいい演技ができたと思います</li> </ul>
もっと工夫したい(2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発想はよかったと思うが動くパターンに限られてしまったのは残念だった。</li> <li>・私たちの班はわかりやすさが足りなかったと思う</li> </ul>
発表は楽しい(2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分達で振り付けを考え他の人に見せ、拍手がもらえることはうれしいと思った</li> <li>・短時間に作品を友達同士で発表し合えるのが私はとても楽しいです</li> </ul>

<p>&lt;他作&gt; 主題にあっていた (4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ポップコーンや風船の班の発表を見ていて思ったことはわかりやすいということだ。</li> <li>・綿毛のふわふわした感じが良く表現されていた</li> <li>・他のグループの線香花火がばちばちと光る様子や最後にぼとっと落ちる様子がよく表されていた</li> </ul>
<p>いろんなアイデアがあることを知った (8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「水と油」というのをやった班は、集まり方がぐるぐるまわりながらとても良かった</li> <li>・他の人のを見ていて、ものに限らずいろいろなことがあるだろう (2)</li> <li>・一人一人が違った形で集まるのもおもしろいと発表を見ていて思った。(3)</li> <li>・他の人の発表を見て「こんな発想もあったのか」と思うところがたくさんあった</li> <li>・それぞれのグループが持っている雰囲気合った表現が出て、おかしくもあり感心した。</li> <li>・「集まる-飛び散る」だけでなく、ポップコーンが揺られたり、風船を膨らませる人があったりして良いと思った</li> </ul>
<p>見るのは勉強になる (5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人の班の発表を見るということのも勉強になると思いました (2)</li> <li>・他の班の発表も自分たちにはないよいところが沢山あって吸収しあえたら良いと思う</li> <li>・「飛び散る」だけでも各班イメージがそれぞれ違うのだなあと思って面白かった</li> <li>・みんなそれぞれの個性を知っているので「この動きはこの子だ」と当ててしまった</li> <li>・今日は3つの班でやったのでいろいろな班の発表が見れて面白かった (3)</li> </ul>
<p>見るのは面白い (12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の人がみれるのも楽しいので発表会形式はいいと思う</li> <li>・見る側の感じ方が様々なのでタイトルをかくして当ててもらっても面白かったと思った</li> <li>・この授業では全員の前での発表というのがないのがうれしい</li> <li>・見ている人が少ないのであまり恥ずかしくありません</li> <li>・女性のみ班は、女らしい、美しいテーマを用い、男性の班はユーモアが溢れ、楽しませてくれた</li> <li>・他の班は工夫がたくさんされていてすばらしかったと思う。</li> <li>・発表を見て思いつかないような面白いアイデアがあり楽しかったです</li> <li>・見る側もイメージしながら見ることができて良かった。</li> <li>・それぞれグループの個性が表れていて素敵だと思った。</li> </ul>

表3-3 仲間 (23)

<p>仲間といものが面白い (5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団で行動を共にする楽しさが分かった。この気持ちを大切にしたい (2)</li> <li>・違う人の集まりでどうなるのか不安だがいろいろな雰囲気が楽しめておもしろい。</li> <li>・周りの知らない人たちとも知り合いになれてきてとても楽しい</li> <li>・仲間ともうちとけあって動くことができた</li> </ul>
<p>自分とは違う意見と出会えた (7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身近なことを思い出しながら友達と話し合い面白かった</li> <li>・友達同士で作っていくと自分にはないとても面白い意見に出会えることが多い</li> <li>・いろんな人と出会い意見を聞き、その人が同じものをどう見て、捉え、体で表現するのを見るのが好きです (3)</li> </ul>
<p>グループになると沢山考えが出る (10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常生活では分からない他の人のイメージや発想も勉強になりました</li> <li>・みんながたくさんのことを思いつくことに感心した</li> <li>・動きについてみんなからいろいろと考えが出て楽しく動くことができた (3)</li> <li>・今日のグループはアイデアも様々なものができてたのしかった (3)</li> <li>・みんなそれぞれのイメージをもっていて、それを出し合い混ぜたりして楽しい動きを作れた</li> </ul>
<p>スケールが大きくなる (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・誰かの一言からとどんと質問や意見がでて、そのアイデアが膨らんで面白いものになると思った</li> <li>・身体で表現するために思いつくことはいろいろあると気がついた</li> <li>・あまり上手ではないがそれぞれが考えたアイデアを集めて一つのものを作り上げた</li> <li>・単純な動きでも協力することでスケールのおおきな動きを生み出す</li> </ul>



表3-4 学習の見通し(9)

<p>話し合い大事(2)</p> <p>動いた方がイメージが浮かぶ(1)</p> <p>イメージを持つことが大事(3)</p> <p>恥ずかしさは邪魔だ(2)</p> <p>感想はすぐ伝えたい(1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合いはお互いの動きが理解でき、良かったし大事だと思う。</li> <li>・お互いの思っていることをしゃべっていくうちにまとまっていくのだと気付いた</li> <li>・座って考えないで動いているうちに、たくさん隠れていることに気が付いた</li> <li>・抽象的な言葉から具体的な動きを作ることは想像力を働かせることだ</li> <li>・自分のイメージを考える時間があったら、もっと表現に深みができる</li> <li>・どんなイメージかと頭にしっかりしたものが浮かんでいることが大切</li> <li>・恥ずかしさがあるとアイデアの数も少ないし動きも相手に伝わらない</li> <li>・一番大切だと思ったのは恥ずかしいと思わないことである</li> <li>・演技を見おわってすぐ感想を言うようにしてほしい</li> </ul>
---	---

表3-5 努力・達成の満足(46)

<p>活動欲求が満たされた(1)</p> <p>運動欲求が満たされた(2)</p> <p>w・u pがよかった(8)</p> <p>楽しかった(13)</p> <p>精一杯動いた(3)</p> <p>メリハリのある動きの違いに触れられた(3)</p> <p>もっとこうしたい(3)</p> <p>工夫する楽しさを知った(13)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「集まる」「離れる」の運動はこんなに疲れるとは思わなかった。運動量も多いだろう</li> <li>・走り回ることによって体があつたまつた</li> <li>・血行が良かった気分である</li> <li>・嶋鬼は面白かった(6)</li> <li>・ゲームはおもしろかったが、疲れました。</li> <li>・みんな一生懸命に逃げていてよい雰囲気できたと思う</li> <li>・「あそび」を感じながら表現ができて、恥ずかしさもなくなった。</li> <li>・今日の表現は先週に引き続きすごく楽しむことができた</li> <li>・どことなく喜劇ようになって楽しくできた</li> <li>・今回の表現はとても面白かった(2)</li> <li>・教室の授業よりよい授業だと思う</li> <li>・楽しい授業だった。(2)</li> <li>・リズムにのることの楽しさと自分を見せる動きの集まりの美しさを感じる1時間でした。</li> <li>・みんなが一生懸命やるのを見て自分の動きを恥ずかしがらずにできるようになった</li> <li>・なかなか思うように動けないことも多いがいろいろな面でプラスになっていると思う</li> <li>△表現は難しいと思う。</li> <li>△いつもよりも授業の時間が短く物足りなかった気がする</li> <li>・広い空間を自由に使って動くことの楽しさを学べた。</li> <li>・今日はしっかりと体を動かしたと思う</li> <li>・「飛び散る」ということで体いっぱい使って踊ることができた</li> <li>・表現するものによって激しくなったり滑らかになったりと様々な動きをして楽しかった</li> <li>・小さく飛び散ったり大きく飛び散ったりしてとても楽しく表現できた</li> <li>・どう動いたらよりダイナミックに、より小さく見えるかというのは難しいが楽しかった</li> <li>・もっといろいろなものを表現してみたい</li> <li>・もっともっと踊り込むことができるとさらに満足できたのかな</li> <li>・もっと発そう豊かにできればいいと思う</li> <li>・作品も流れを作って作りあげることができたので満足できました</li> <li>・何とか完成して発表までこぎ着けることができた。</li> <li>・表現する楽しさと工夫するおもしろさを学べた。</li> <li>・案を出していくうちに夢中になり楽しかった。</li> <li>・体育だけど頭(想像力)を使うのがとても面白い</li> <li>・自分なりに創造してできることの楽しさを味わえた。(3)</li> <li>・動きを考えているときもいろいろ考えられてとても楽しかったです</li> <li>・次々と意見が生まれて、表現もおもしろい、いいものだと感じた。</li> <li>・いろいろなことが試せて面白かった。</li> <li>・今日は今までやった表現の中で一番よくできた</li> <li>△体で表現することはとても難しい</li> </ul>
---	---

表3-6 ダンス理解(7)

<p>簡単にできる(1) 頭も使う(2)</p> <p>いろいろなダンス がある(4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学に入って簡単にできることを知った。</li> <li>・自分で考えアイデアや知恵を出し合うことは頭の運動になる</li> <li>・単純な動きを頭で考え創作し、思考と結び付けることで頭と体の両方を活動させる</li> <li>・いろいろな表現の仕方がある。</li> <li>・汚いダンスもありと今日分かった気がする。</li> <li>・ダンスをやるのはいろいろな発想が大切なんだと思った</li> <li>・ダンスもなかなか手ごわいなと思う</li> </ul>
---	---

表3-7 学習指導(48)

<p>鳥鬼は効果的だ (11)</p> <p>課題は表現しや すい(5)</p> <p>授業の流れが良 かった(2)</p> <p>助言の大切さを 知った(3)</p> <p>小学生に適した 導入だ(8)</p> <p>小学生に適した 課題だ(2)</p> <p>子どもたちに教 えたい(4)</p> <p>子どもはどんな ことをするのか (5)</p> <p>授業を行うに当 たって(8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・鳥鬼は後の課題の動きにつながる役目を果たしているのでよい(6)</li> <li>・はじめにゲームをさせてもらったので楽しく今日の課題を体に受け入れられました(4)</li> <li>・鬼ごっこで集まる離れるの距離感がつかめ、花びらなどでイメージがつかめた</li> <li>・集まる-飛び散るが示されている方がイメージしやすいと思う</li> <li>・動きをひとつずつ与えられているとそれを手がかりにして動きを広げていける</li> <li>・イメージがしやすい課題だった</li> <li>・イメージが膨らむ課題を先生から提示してもらうことで練習になり、抵抗なく自分達自身の創作へと移ることができた</li> <li>・「集まる-飛び散る」ものやどう表現したら面白いかを考え、工夫する場も設けられていたので楽しくできると思った</li> <li>・テーマに当てはまるものをいくつかを選び、演じ、決定するという形だったのでよい発表ができたと思う</li> <li>・授業の流れが分かりやすかった</li> <li>・作り進める場面で考えが偏った時、先生の助言は新鮮でよいアイデアだった(2)</li> <li>・細かい動きが表現できず、先生のアドバイスを参考に、友達と話し合っただけで決めた。</li> <li>・小学生にも集まる-飛び散る動作が分かるように鳥鬼からはじめるのは効果的である</li> <li>・子どもが自然に表現ができるように構成されていて良かった。</li> <li>・小学校でやったら子供もとても喜ぶと思います(4)</li> <li>・課題は「あそび」を通してでき、小学生も仲間と楽しくできると思った</li> <li>・導入は授業の内容に結びついており、子どもの気持ちをほぐすのに、最適である</li> <li>・きっかけを与えてくれるとイメージを浮かべやすく子供にとっては取り組みやすい</li> <li>・ダンスらしくないダンスの授業なので、抵抗なく児童たちもやっていたのではないかと</li> <li>・教える立場になれば、自分が面白いと思えることを伝えていきたいです</li> <li>・自分のおもっていることを体で表現することは楽しいことだから子供たちともぜひやってみてみたいと思った</li> <li>・今日みたいな遣り方をしっかり覚えておきたいです</li> <li>△実際に自分が児童に教えられるのかどうかは不安です</li> <li>・小学生だったらどんな発想をするのかな(2)</li> <li>・子供はすごい発想力でいろいろな動きをするのだろう</li> <li>・小学生が踊るときはからだ全部を使ってダイナミックに踊ればいいのかと思います</li> <li>・子供たちは体中を使ってそこらじゅうに飛び散るのではないかと思う</li> <li>・子供たちは1通りくらいしか思い出せないで教師の方が花びらのバリエーションを用意しておかないと楽しめないと思う</li> <li>・1つの題材でたくさん状態をしておけば次に新しい題材を与えたとき子供自身でいろいろ考え出せるのだろうと思う</li> <li>・ダンスのモチーフを考えると思い浮かばないのは教師にも原因がある気がする</li> <li>・集まる飛び散るの動作をする具体物を思い浮かべる時間があるといいなと思いました</li> <li>・今日のような動作→イメージ→動作化という方法があることも分かった</li> <li>・生徒が授業の「ねらい」を把握できるよう教師が動きかけることが必要だと思った。</li> <li>・私が授業を行うときには助言をしてあげることが大切だと思った。</li> <li>△「あそび」から表現力を高めることは難しく、中途半端で終わる恐れもあると思う。</li> </ul>
---	--

### (3) 授業A・Bにみる成果と教員教育への可能性

これまでみてきたことから、両者は、活動や達成の満足を得させダンス学習が楽しいものであることを実感させるとともに、小学校での学習指導への関心と意欲を高める上で、共に成果を上げたと言える。

「新聞紙」は導入時によく用いられ、友だちと組んで楽しみながら簡単に動きづくりができる学習課題である。それに対し「集まるーとび散る」は集団の表現を導き、グループでの活動体験によって学習をスムーズに導く効果を合わせ持つ課題と考えられる。

授業A・Bがこのような結果を導いた理由として、学習課題が学ばせたい内容と方法を備え、しかも気軽にダンスの楽しさに触れることができるように計画されたものであったことが考えられる。このことは、先行研究<sup>(5),(9)-<sup>(12)</sup></sup>からも理解されるものである。

次に、受講生が教師の立場に自分をおいて学習指導を考えているなど、両授業が共通に示した小学校の「学習指導」への気づきと意欲づけは特徴的である。本研究の意図である実践的授業スタイルの導入と授業の成功によって、受講生の志向を学習指導へ導いたものと判断される。

他方、両授業には特徴的な差異が認められた。

「新聞紙」では、授業Bにはあまりみられなかった「ダンス観」が述べられ、従来よりも好意的なものになっているところに特徴がみられたが、技能に関わる記述は少ない結果であった。「新聞紙」はたった1時間経験して終るダンス学習であったことから、まず、学習への全体観が語られるが、技能についてはまだ意識化されてこないのではないかと考えられる。

両者の「ダンス観」をみると、「新聞紙」においては、ダンスが「身近で誰でもできるもの」として受け止められ、「自己表現としての価値」が実感されている(表2-6)。それに対し「集まるーとび散る」では、学習を重ねてダンスへの理解が増したこともあり、「簡単にできる」「頭も使う」「いろいろなダンスがあり」のように、経験を積むことによってとらえられる記述が見られた(表3-6)。

それに対し、授業B「集まるーとび散る」は踊る・創る技能についての記述が大変多く、「表現技能」へと関心が集まる授業であった。「表現」の第3時間目の授業であったことから、積み重ねにより「表現技能」へと関心が集まるとともに、技能への見通しが持てるようになったことが考えられる。

また、「仲間」に関する記述が「新聞紙」に比べ多くなっていることは特徴的である。「自分とは違う意見と出会えた」「グループになると沢山考えが出る」のように、「仲間」との出会いや「自他の違い」によって自己が拓かれたり、新たな発想や動きを生んでいくことへの承認が認められる。そして、関わり楽しさやスケールの大きな表現を味わっていることが窺われる。

加えて、「恥ずかしさは邪魔だ」「動いた方がイメージが浮かぶ」「イメージを持つことが大事」など、よりスムーズな学習法を見通していた。

このように、両課題は、それぞれの課題の意味を反映した成果をもたらしたと考えられる。

### 3. まとめ

小学校教員教育カリキュラムにおけるダンス授業において、課題学習法による実践的授業スタイルを導入し、得られた感想の記述分析を行った。その結果、受講者からみた授業成果がとらえられた。これらの授業成果をダンス学習内容の習得及び実践的指導への理解や関心などの教育可能性から分析したところ、次のように、ダンスの特性に触れる楽しさを味わい、学習課題がねらいとする表現技能などの内容を理解し実践していたことがわかった。また、自分を授業者の立場において学習指導を考え、授業を具体的にイメージしていたことがわかった。

このことから、実践的授業スタイルを導入することにより、学習指導に関わるダンスの専門的内容及び効果的な学習方法へ気づかせるとともに、教育実践への関心や理解をもたせることができる可能性が示された。

#### (1) A・B授業の共通点

- ① 小学校教科専門ならびに小学校体育科教育法における実践的授業は、いずれも活動や達成の満足や関心意欲が記述され、楽しまれ好意的に受け止められていた。このことよって、実践的授業スタイルのもとで小学校で扱われる教材を直接展開する本授業内容は、受講生に達成と満足を与えることが示めされた。
- ② 両授業は学習指導への関心や意欲を導き、受講生に具体的授業場面をイメージさせ、授業者としての自分と児童の立場から授業を描かせていた。この傾向は、特に、実践的授業スタイル導入から導かれた成果の特徴と考えられる。

#### (2) A・B授業の差異点

- ③ 「新聞紙」では、「集まるー飛び散る」に比べ「ダンス理解」が広がった記述がみられ特徴的であった。これは、初めての本表現学習経験が有効で新鮮なものであったことや、「新聞紙」の課題の特性から導かれたものと考えられる。
- ④ 表現の学習を3回重ねた「集まるーとび散る」では、「新聞紙」ではあまりみられなかった「踊る創る技能」「発表・鑑賞」についての感想が多く現れたり、「仲間」の大切さ、「学習指導」への関心や意欲がより多く述べられたことから、学ばせたい内容への気づきが増すことが窺われた。これは、学習を重ねることによって身に付く成果と考えられる。
- ⑤ 「集まるーとび散る」は、集団の表現を導く課題であるので、「仲間」との関わりや「自他の違い」から表現が広がることや、「ダイナミックな表現」が味わえることが記述されていた。ここには、課題の特性が反映されていることから、課題によって身につけさせたい表現の学習内容が意識され習得されるものと考えられる。

#### 【主な参考文献】

- (1) 松本千代栄「舞踊課題と創作学習モデルー高等学校における実験授業研究ー」日本女子体育連盟紀要 '81 pp1-40 (1981)

- (2) 松本千代栄「大学専門教育を考えるーダンス履修の問題ー」女子体育 pp4-9 (1989)
- (3) 高橋健夫「新しい体育の授業研究」大修館書店 (1989)
- (4) 松本千代栄「ダンス学習の課題と学習の進め方」ダンスの教育学第3巻 大修館書店 pp64-67 (1992)
- (5) 松本千代栄「課題「しんぶんし」実践研究」日本女子体育連盟研究紀要 '94-2 (1994)
- (6) 松本富子「表現運動の教材づくり」高橋健夫著 体育の授業を創る pp116-126 (1994)
- (7) 松本富子他「現職教員のダンス指導実践に影響を及ぼす要因の検討ー大学時履修経験が与える影響について」舞踊学第16号 pp12-23 (1994)
- (8) 松本富子 伊藤直子 金子直子 仁井田千寿「教材の有効性を高める指導行動についてー表現教材「新聞紙で踊ろう」ー」日本教育大学協会全国保健体育・保健研究部門第17回全国創作舞踊研究発表会研究紀要 pp1-4 (1997)
- (9) 熊谷昌子 松本千代栄「舞踊課題と創作学習モデル その2ー単元学習の成果(中学1年女子)」日本体育学会第49回大会号 pp631 (1998)
- (10) 松本富子 松本千代栄 中村なおみ 藤田久美子 時得美樹「舞踊課題と創作学習モデル その2ー群課題「集まるー飛び散る」の特性と学習成果に関する実践的検討」日本体育学会第49回大会号 pp613 (1998)
- (11) 宮本乙女「舞踊課題と創作学習モデル その2ー男女共修のダンス課題学習ー」日本体育学会第49回大会号 pp632 (1998)
- (12) 三宅香「舞踊課題と創作学習モデル その2ー学習内容の選択とその展開(大学)」日本体育学会第49回大会号 pp663 (1998)

(まつもと とみこ, にいだ ちとし, かねこ なおこ)

# 身体を考える体育実践の試み 第一報

～大学体育における事例報告～

周 東 和 好\*<sup>1</sup>・福 地 豊 樹\*<sup>2</sup>・新 井 淑 弘\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> 群馬大学非常勤講師

\*<sup>2</sup> 群馬大学教育学部保健体育講座  
(1998年10月23日受理)

## I 問題の所在

本稿は、体育授業における「身体」の問題を考えることを目的とした。体育は「身体教育」の略語として明治以降用いられてきた用語である。「身体の教育」「身体による教育」「身体を通じた教育」等、その意味内容は歴史的に変化してきた経緯をもち、概念規定の問題性は、そのまま身体という言葉の持つ複雑さを示していた。我が国における身体を表す語は、この他、「体」、「からだ」、「身」等が用いられ、その意味するところも必ずしも一致していない。身体の問題は、我々にとっては自明のことであり、日常を生きる身体を考える限り、対象化しにくいものと言える。しかしながら、体育という教科は、そのような身体を直接の学習課題としており、これまでも、体育学において常に「身体論」に関心が向けられてきた理由がある。

ここでとりあげようとする課題のひとつは、大学生の身体への関心の程度を明らかにしたいということである。現代社会の利便性は、ヒトの身体活動量を減少させる傾向にあり、運動不足が現実的な問題となってきている。身体と健康の問題は、環境問題の接点をも含め、極めて深刻な状況とも言える。現代社会に生きる大学生も例外ではなく、その身体への関心、維持、管理が望まれている。ふたつには、大学体育の固有の目標は何かを考える基礎的な資料を得たいということである。我々は「身体の教養」「身体の経験」をその目標に置くことができると考えている。この点、舛本の大学正課体育に対する試み<sup>1)</sup>は、示唆的である。「大学正課体育は、国際的視野を見通した自由な人間を教育するという教養教育の一環として、身体的な面から人間を教育することを目的とする」という基本的な理念のうえに、身体を自由を保障する形で、理論と実技が統合され、展開されねばならないとする。以下、本学の「健康学原論」における体育実践が扱われるが、あくまでも筆者等の担当する部分での論議であり、その主張は「健康学原論」の全体像に対しての言及ではないことを申し添えたい。

群馬大学における教養教育の保健体育科目は、1994年の教養部解体にともない、再編成され、現在、「健康学原論」（通年3単位）として全学共通科目（必修）と位置づけられている。「従来の体育・スポーツに健康管理の領域をも加え人間の健康の問題を多方面から総合的に考察し学ぶこと」（「教養教育履修手引き」平成10年度）を目的に行われ、全学生に共通する講義と指

定された複数種目の実技をもって内容が構成されている。本報告の実技もその一部を構成している。今回取り上げた実践は以下に示すものである。

- 1) 「体操」の実践 (福地担当)
- 2) 「バレーボール」の実践 (周東担当)
- 3) 「紙飛行機」の実践 (新井担当)

いずれも、1998年4月から9月(前期授業期間)にかけて行われたものであり、それぞれの受講生の所属学部は異なっている。ここで取り上げた種目は、筆者等の担当しているものであり、種目を限定した特別な意図はない。「体操」は、身体へ直接はたらきかける課題を有するものであり、「身体を考える」意図的な運動教材と言え、学生の身体意識を聞く作業が行われた。「バレーボール」では、ボールの素材を変えることによって、身体の動きの感じの変化を体験して、その内容を事後的に、報告をさせた。「紙飛行機」は「ニュースポーツ」の内容の一部として取り扱われているものであり、飛行機を飛ばすための制御技術を身体感覚を通して体験させるという新しい試みを模索する作業が行われた(一部1997年の実践からの資料を用いた)。

## II 「体操」の実践

ここでは、6回にわたる「体操」の授業実践の概要を報告したい。

授業内容は以下のとおりであり、進め方、およびねらいをまず、述べてみたい。

- 第1回 授業の進め方の説明とストレッチング、遊戯
- 第2回 ストレッチング、倒立、長縄跳び
- 第3回 トランポリン
- 第4回 ストレッチング、歩行、倒立
- 第5回 トランポリン
- 第6回 ストレッチング、長縄跳び、まとめ



写真1 ストレッチングの授業風景



写真2 長縄跳びの授業風景

30名ほどの受講生に対し、6月から7月にかけて体育館内で行われた実践である。写真1、2はその様子である。最後の授業だけが、夏休み明けの9月に行われた。授業の前に自分の「からだ」の調子、状態、を言語記述（自由記述）してもらい、授業終了後に、もう一度、「からだ」の感じ、状態の変化を記述してもらうことを毎回の課題とした。さらに、最終日（6回目）には、5回分の自己記述の変化を考察してもらった。

運動学習における「自己観察<sup>2)</sup>」の方法は、言語記述をもとに、一般に行われるやり方であるが、運動の技術理解が目標とされることが多い。勿論、技術理解の前提には、自己自身の身体の把握、外界との対応関係の理解があり、身体への意識化を課題とすることは違いないが、今回の授業においては、ある特定の技術学習を意図するより、身体そのものの感じ方、捉え方という視点を強調して、言語記述を行ってもらった。

その意図は、次の点にある。

まず第一に、日常の健康生活を送るためには、身体の問題を抜きには語れないこと。朝の目覚めから始まり、通学、講義を聴き、学び、語り、食を給し、休息し、移動し、帰宅し、やがて眠りに着く。ヒトは行為、行動する身体的存在であることが分かる。しかしながら、通常、そうしたことが、自覚されないままであることが多い。一度、身体の異変が起きたならば、我々は、身体的存在であることに、はじめて、気づかされる。身近な身体は、意外と身近である故に、自覚されないことが多いとも言えよう。そのような「身体」へ、自覚的に近くことが、体育の大きな目的でもあり、この授業のねらいをそのような点においた。

次に、そのような身体の問題を大学生は、どのように考え、捉えているのだろうかを知りたいということである。記述に表れた身体に関する言語は、どのようなものであるのか。その点の資料は体育教育の現状に対する反省材料を提供してくれると考えられる<sup>3)</sup>。

さらに、体操や運動の持つ意味を考えてもらいたいということである。

以下、授業方法や内容には課題を残しながらも、現時点における貴重な事実が明らかになったので、その点を中心に報告を行いたい。

## 1 学生の「身体」の状況

### (1) 運動前の記述にみる身体

今日の「からだの調子、状態」を記述して下さいという回答の代表的なものは、次のようなものである。

「ねむい。だるい。頭痛がする。調子悪い。頭がボーッとする。あつくてだるい。かたこり。ねぶそく。栄養失調。常に胃が重い。運動不足気味。背中がこる。目が疲れている。空腹。風邪気味。おなかが痛い。立ちくらみがひどい。」

これは、第一回授業の記述内容である。初回31名中21名が何らかの愁訴を訴えており、良好、普通、異常なし、と記述している者は、わずか、7名ほどであった。記述された言葉は、上記したような単語レベルのものが圧倒的であった。やや、文章的な記述には、次のようなものが



あげられる。

「不規則な生活リズム故、毎日、体がだるいです。」「やや体が重くだるい。最近、立ちくらみがひどいような気がする。」「ねむい。だるい。胃が圧迫されている感じ、胃の中がきもちわるい。でも、お昼はそんなにいっぱい食べたわけではない。二日よいでもない。うでが筋肉痛。かたこり。」

こうした初回の学生の記述をどのように考えるべきであろうか。月曜日の午後の1コマ目であり、週末の生活の影響、気候不順、1年生であり、従来の5月病と称された精神状況へのスライド、様々な事柄が関連していることも考えられるかもしれない。

## (2) 運動後の記述にみる身体

運動後の記述は、以下に示すようなものであった。

「つかれました。」「つかれたけど、いい汗かいた。」「体が軽くなった。」「すがすがしい満足感。こちよ疲れ。」「体が柔らかくなったと思う。だるさは、あまりなくなった。胃はまだきもちわるい。かたこりはなおっていない。ねむい。」「走って疲れたが、すっきりしている。足は痛くなると思う。」「立ちくらみがする。まだ心臓がドキドキしている。気分が悪いのはなおった。」「ちょっと疲れて汗だくだけど、すごく気持ちいい。」「ねむい、手がふるえる。頭がボーッとしているが、下半身のだるさがとれたような気がします。」「体が柔らかくなった。そして軽くなったような気がする。」

運動後の記述において、前述の21名の内容を見ると、気持ちが良くなった等の何らかの肯定的な変化を記述した者が12名、多少好転したが、未だ気分のすぐれない者6名、変化なしの者3名という内訳であった。

## 2 実践を通じた記述の変化

表1は、5回分の実践を通して記述の変化である。自由記述の記載事項からの整理であり、数値は、大まかな記述傾向を示すものとなっている。

愁訴を記述した学生の全体に対する割合は第1回68%、第2回56%、第3回63%、第4回72%、第5回53%、となっている。3回目、4回目の授業時は、気温が高く、5回目は、それほ

表1 愁訴を自覚した学生の運動後の記述変化

授業回数 (回)	愁訴学生数 (名)	記述全学生数 (名)	肯定的変化 (名)	多少の変化 (名)	変化せず (名)
1	21	31	12	6	3
2	18	32	15	1	2
3	19	30	12	3	4
4	24	33	8	3	13
5	18	34	8	3	7

ど気温は高くなく、涼しい気候条件であり、気候変化と不調を訴える記述数の対応が見られる。「肯定的変化」は、「気分が良くなった」「体がやわらかくなった」等の記述に代表されるような内容であり、「多少の変化」は、「いい汗をかいたけれども、胃の重い感じはそのまま」とか、肯定的変化を見せながらも、依然、愁訴の記述を残すものである。「変化せず」は、「だるい」「疲れた」「痛い」「気分が悪い」等の記述を含むものを分類している。

記述の特徴として、語彙数の少ない者は、最後までその数は変化せず、記載量の多い者は、全体を通して多い傾向にあった。「からだの調子、状態」を記述するという授業の課題自体が漠然としており、言語化しにくい面を持っていたとも考えられる<sup>4)</sup>。しかし、このことは逆に、そうした身体に関する言語表現が意識されておらず、それだけ、身体それ自体に対する関心の低さを物語るものとも考えられる。だるい、疲れた、ボーッとしているという気分的な身体把握は、むしろ自然な感覚ではあるが、それが何によりもたらされているのかを自分の身体の問題と関係づけて考えることの基本的訓練が、さらに、問われなければならないと考えられる。この点、記述量の多い学生の例が示唆的である。記述に際し、前日や前々日の出来事とのかかわりから、食べ過ぎて胃の重い原因、睡眠不足の原因、過度な運動量と疲れといった具体的な事柄を記述している傾向にあった。そうした日常生活における行為、行動と身体がいかに結びついたものであるかを考えることは、そう困難なことではないと思われる。医学的問題関心だけでなく、生活習慣における身体の問題を考える時、身体意識の問題が、その基底にあることに気づくはずである。

### 3 最終時の学生の記述内容と授業の今後の課題

#### (1) 学生の感想

講義の最終回に、「全体を通して自分のからだの調子はどのようであったか」「運動（授業時の）の効果はどうであったか」「言語記述することによって何が明らかになったか」を聞いた。以下、その点の学生の言及を示してみたい。

まず、からだの調子、状態の変化にたいしては、愁訴に関する記述が多いことを指摘する者が多く、運動不足、生活習慣の乱れが原因しているとする。また、調子は、気候に大きく左右されるという指摘、変化なかった、運動後は気持ちが良くなった等の指摘が見られた。

「はじめは、体の調子がだるい、ボーッとしているなど書かれているが、後になるにつれ、そのような記述が減っていった。」(女子学生)「特に調子が悪かったことはない。暑い時が苦手だったようです。一定の体調は整っていたようです。」(男子学生)「全体を通して体調の変化というのはあまりなかった。体調というのは、その日の気候によって大きく左右されている気がする。しかし、少し運動することで、いい方向へもっていけると思った。」(男子学生)「必ずといっていいほど、毎週動く前は、ダルそうにしています。そして多少なりとも、この時間に動くと体調は良く変化しています。やはり、日頃の運動不足による体調悪化がうかがえる。」(女子学生)「一般的に眠いときが多いようだ。授業の後は調子がよくなっていたようだが、

疲れやダメージがあることがあった。」(男子学生)

次に、運動の効果については、以下のようであった。

「運動をして体が楽になる感じはした。体のあまり使わない部分を動かすのは、いいことだと思う。」(男子学生)「運動の後は、たいてい『たのしい』『気持ちいい』などという言葉が書かれている。」(女子学生)「とてもおもしろくて、後とてもすっきりした。でもその後の講義はねむくて大変だった。」(女子学生)「ストレッチが楽しかった。授業のあとは体が柔らかくなっているから不思議だった。」(女子学生)「ねむさを軽くしてくれた。血の流れがよくなってかどうかかわかんないが、だるさや体のむくみとかもほぐしてくれた。」(男子学生)

記述することによって何が明らかになったかに関しては、以下のとおりであった。

「月曜日は身体の調子が良くない日が多い。」(女子学生)「自分が普段あまり自分の体を考えていなかった。言葉にすることで、自分の体の状態に意識を向けられた。」(女子学生)「感覚を言葉にすることによって、その感覚を自分ではっきりわかったことです。感覚だけだとなにか、ぼけてはっきりわからなかったように思います。」(女子学生)「自分の自己管理の悪さがはっきりとわかった。」(男子学生)「普通は気にしないような体の変化でも書いてきたので、運動の体に対する影響の大きさがわかったと思う。」(女子学生)「授業中、言葉だけでなく、いろいろなことが勉強になりました。しかし、日本人学生は感情的に冷たく感じました。」(女子留学生)「自分の体の調子が、いつもだるくて、いつもねむいということがわかった。運動不足だと思う。」(女子学生)「自分では分かっているけど何となくいいかげんな感じでしかとらえられなかった体の調子も、書くことで自分もよく理解することができ、運動後の体の調子がくらべられようになり、自分のことについてよく考えるようになった。」(男子学生)「記述によって身体の変化が明らかになった。確実に運動をした後のほうが、体調が良くなっているのが分かる。」(女子学生)

以上のような学生の感想であったが、日頃慣れていない、身体の観察には戸惑っていた様子が窺える。しかし、学生の多くは、いかに自己の身体管理が疎かになっているか、いかに身体の調子の悪い時が多いのか、いかに運動不足なのかを確認できたとする記述を行っており、今回の試みを肯定的に捉えていた<sup>5)</sup>。記述量の違いだけで、身体に対する関心の度合いを云々することはできないが、身体に対する語彙量を増やすことは、身体に対する興味・関心を増すことに連なることは間違いないと思われる。

## (2) 授業の反省と課題

「体操」とは、Gymnasticsという語の訳語であるが、この言葉は、我が国では明治以降、長い期間、教科目名として、運動種目として、さらにまた、体育(身体教育)のシステムを意味するものとして、複数の意味で用いられてきた経緯があり、誤解の多い言葉となっている。今回の実践を通して、「体操」を「器械運動」、マットや跳び箱や鉄棒等のアクロバティックな運動をすることと間違いをしている学生が多かった。したがって、ゆるやかなストレッチングの運動や意図的な種々の身体操作等も体操であることに驚きを語る学生も多かった。例

えば、長縄跳びにおける跳躍運動は、自己の身体と外界との関係性を考える重要な道具になり得るということ、また、身体空間の拡張や縮小という身体観を実際に意識化できること等を縄跳び運動の目的とすることも可能なのである。個人や集団で縄を跳ぶ課題（この課題づくりのバリエーションについては、稿をあらたにしたい）を設定することによって、自己と他者との関係に気づくことができ、他者を通じた自己理解が可能であることを知ることができる。実は、こうした行為は、運動場面では、常に現出することがらであり、スポーツ行為は、こうした出来事をいかに自動化し、いかに正確性をもって獲得できるかを競う行為と言い換えることができる。しかし、そうした場面は、意識的な行為を無意識化する行為とも言え、そこに介在する身体も同時に、行為的主体の中に埋没して、自覚されないままとなっている場合が多い。体操の意図的な身体操作の課題の重要性は、その点にこそ、求められ、身体の意識化が目指されると言える。今回、こうした授業意図が十分に伝えられたかは、反省材料として残された課題である。体操運動財それ自体の理解、運動課題（授業内容）や指導方法の工夫、これらも残された課題である。

### Ⅲ 「バレーボール」の実践

本実践は、以下のように6回にわたって行われた。授業は屋外で行われた。第2回、第6回は雨のため、それぞれ屋内での実技及び室内での講義となった。それゆえ、バレーボールは4回にわたって行われた。

#### 第1回 バレーボール① 授業の進め方の説明

基礎的なボール扱い（一人で、二人で、四人で、八人で）  
ゲーム（固定チーム編成）

#### 第2回 雨のため武道場にて体操（伸展運動の方法、長なわとび）

#### 第3回 バレーボール② 基礎的なボール扱い（一人、二人、四人、六人）

対人では約束練習およびゲームを想定した約束練習  
ゲーム

#### 第4回 バレーボール③ 応用的なボール扱い（一人、二人、四人、六人）

一人では体勢変化による負荷  
対人ではゲームを想定した約束練習  
ゲーム

#### 第5回 バレーボール④ ソフトバレーボール<sup>6)</sup>によるゲーム

#### 第6回 雨のため室内にて講義（生涯スポーツについて）、まとめ

## 1 授業の意図と課題

学生のバレーボール経験は、体育科での授業や部活動、社会体育の場においてなど差はあるものの、全くの未経験者はいなかった。技能差は見られるが、クラス全体が「バレーボールをやる」という積極的な雰囲気包まれていた。これは、クラスを選択してきた経緯によるものと思われる。習熟者と未習熟者とで2つにコート分けし、その上でそれぞれ3チームを編成した。このとき、チームごとの男女の比率を考慮し、混合チームとした。

全くの未経験者がいないという状況だったので、ゲームを中心に授業を展開した。すなわち、毎回の授業において準備運動を兼ねたボール扱いを行ったが、それは常にゲームへと方向づけられた。例えば、一人でのオーバーハンドによる直上トスでは合計50回行うという課題を与えたが、このとき「長体軸周に180度ひねって向きをかえてやってみよう」、「ジャンプしてやってみよう」など、いくつかの体勢変化を加えさせた。また、二人での対人パスでは、①アンダーハンドとオーバーハンドでの役割をきめて、②アンダーハンドの役割の時にはオーバーハンドの相手の人に確実に返球する、また③オーバーハンドの人は相手がひろえると思われる範囲内で左右前後に配球してよい、④時には山なりに、時には直線的にボールを出す、という約束(①～④)に基づいて、個人が即興的に状況変化を発生させられる約束練習を行った。また、週一度しか編成されない授業中のチームなので、円陣パスにおいてはチームメイトの名前を覚えて、できるだけ声を出すことで譲り合いによるミスなどを回避することができるように指示を与えた。これによってゲーム中のチームワークを引きだそうとした。

また、授業5回目(バレーボール④)には、ソフトバレーボール用のボールを用いた。過去にこのボールを使用した経験のある学生は3名であった。

今回の授業の進め方の意図は以下の通りである。まず、学生の今までの経験の延長として、一般のバレーボールを用いて技能向上をはかる。その目安は、個人のボール扱いが安定する程度とした。また、固定のチームでチームプレーができるようにしておく。そして、その後、ソフトバレーボールを用いる。ボールの違いから生じる感覚の違いや自分自身の動きの変化などに気づいたり、感じたことを、感想文として記述させる。この言語化する作業を通して無意識的に感じている事柄を対象化させ、意識化させる。こうすることによって、少ない授業回数でもバレーボールの体験にとどまらず、運動記憶<sup>7)</sup>として蓄積されていくことを期待している。

## 2 学生のレポートにみられる身体に関わる記述について

ここでは、ソフトバレーボールを使用したゲームの感想文から、学生の身体経験の内容を紹介したい。課題は、「ソフトバレーボールを用いることの良い点と良くない点を分析し、まとめる」というものである。このとき、今回実際にソフトバレーボールを使って感じたことから考察するように指示した。

学生の感想文は、良い点、良くない点が各々比較され記述された。

### (1) ソフトバレーボールに関する学生の記述

「平手で扱えば、思うように打てる。高校の時はこのことに気づけず、ただあっちへ行ったりこっちへ行ったりするのを物足りなく、つまらまかったのだと思います。コツがつかめてラリーが続くようになると、楽しくなりました；普通のバレーボールにくらべて空中に浮いている時間が長いので、ラリーが続けやすい；当たっても痛くないので、ボールの扱いに慣れていない人でも安全に楽しむことができる（女子学生）」「風があるとおもいきり飛んでいったり、飛ばなかったりして大変だった；手のひらで打つとまっすぐに飛ぶことがわかりました；ボールが軽く、宙に浮いている時間が長いので、ナイスプレイにつながり、おもしろい；ボールにぶつかっても痛くないからおもいきりできる（女子学生）」「新鮮な感覚でやれて楽しめました。普通のボールがいいという人もいましたが、私はあのボールの方が手が痛くないし、フワフワして気持ちいいなと思いました。（サーブの時もやりやすかったです）（女子学生）」「サーブが苦手な順番がまわってくる度、なんだかいつも緊張気味な私にとって、少しの力でおもしろいくらい飛んでくれるので、とてもうれしかった（女子学生）」「大きく軽いので風が吹くとやりにくかった。どこにボールがあたってもすぐはずんでゲームは続くが、私は、普通のバレーボールの方が楽しいと思った；あたってもあまり痛くないので、男女の差がたいして気にならなかった（男子学生）」「どうしても遠くまでは飛ばずに、ネットの側にいる人だけでボールのやりとりが続く場面も見られた。ラリーが続くのは良いが、後衛にまわった人は飽きてしまったのではないかと；風の影響を強く受けてしまうため、サーブなどが予測もつかないような変化をしてサービスエースが続く場面も見られた；バレー経験のある人のチームでソフトバレーボールを使うのは、かえって逆効果なのではないかと思った（女子学生）」「ボールによる怪我が少なくなる；ボールを正しい位置でとらえないと四方八方に飛んでいってしまうので、的確にボールをとらえる練習になる。反対に、的確にとらえられないと、試合中にラリーを継続できない危険性を含んでいる；ボールが良く飛ぶので相手のコートに簡単にかえすことができる；屋外で使用する場合、風の影響を受けやすい；練習用としては使えるが、試合等、実践の時はなるべく使用しない方がいい（男子学生）」「大きいので、手に当たる部分が広くなり良かった。いつもはオーバーハンドがうまくできないけれど、ソフトバレーボールではうまくかえしていた（返球できた）気がする；普通のボールを使い慣れていたので、力の加減がよくわからず、ボールが飛びすぎてしまった……（そのため）ラリーが続かなくて、考えていたよりむずかしかった；私としては、ソフトバレーボールでやるより、普通のボールの方がラリーが続くので楽しいと思った（女子学生）」「柔らかいからボールを落とさずに、ラリーが続きやすいと思った。実際、試合してみると普通のバレーボールと変わらないと感じた。それは柔らかい反面、なかなか思った方向に返せないからだ；私はソフトバレーよりも普通のバレーの方が楽しいと感じた。ボールの動きもよみやすく、速いボール回しができるからだ（男子学生）」

以上のように、ソフトバレーボールについて一般球と比較した感想文には、多くの共通した現象的な報告がみられる。すなわち、軽いので風の影響を受けることや、柔らかいので手に当てやすい、とびやすいなどである。しかし、この現象を述べた後で各々が認知した報告が大き

く異なってくる。すなわち、「ボールがとびやすいためにラリーが続かなくて難しかった、一般球の方が速いボール回しができて楽しい」という報告もあれば、「とびやすいので滞空時間が長くナイスプレーにつながるのもおもしろい、ラリーが続けやすい」という報告である。この相反する報告は、ボール扱いに関わる技能差やゲームに関わるチームプレーの状況に関わって変化してくるものと思われる。高校の時に行った経験との比較から、コツがつかめてラリーが続くようになり、楽しくなったという女子学生の報告は、それを示唆する報告である。

ボールに関する記述以外にも、授業内容に関わる示唆的な報告を示しておきたい。

「ボール以外の視点から考えてみると、声をかけ合わないからチャンスボールを逃してしまう。そういうことが何度もあったので『声を出そうよ』と言ってみたりした。まだ、皆、それほど親しくないから互いにゆずり合ってしまったのだろう（男子学生）」「バレー経験者と非経験者<sup>8)</sup>でグループを分けてくれたので、自分と似たような人がいて、……やりやすさが全く違って、とても良かったと思いました（女子学生）」

#### (2) 学生の感想文から理解できること

学生は、ボールを変えた実践から、一定の性質のボールだけではあまり意識化されない事柄を記述する事を可能にしたと思われる。すなわち、風の影響を感じたり（環境との関係）、今までのボールについて新たに感じ取ったり（用具との関係）、ボールの操作はどうすれば合目的なのかを考えたり（運動技術へのまなざし）、チームメイトとの関係について感じたり（人との関係）と、記述することで様々な思考の広がりを見せている。記述しなければ上述されたように思考する作業もなかったであろうし、冷静に有効性を検討することもなく、授業の内容は単なる体験にとどまってしまうことになろう。また、ボール以外の事柄についても、授業の構築に示唆的な指摘もあったと言える。

## IV 「紙飛行機」の実践

### 1 授業の意図と課題

紙飛行機は目的の違いや材質によって多種多様なものが作られている。1枚の紙を折って作る折り紙飛行機、画用紙やケント紙などを切って接着剤で張合せたもの、1枚の紙を切り抜いてさらに折って作るもの等、材質を紙に限定しても多数ある。最近では、主な材料は紙であるが補強材としてバルサ材等を用いたものも多く見られるようになった。

模型飛行機によるグライダーの研究は1804年に始まっている。このときすでに主翼のほかに水平・垂直尾翼を備えた現在のグライダーと同様の構造の模型がつくられ、実用化への実験と同時に模型グライダー競技への道も開かれた<sup>9)</sup>。

紙飛行機による競技会は国内・外で行われているが（表2）<sup>10)</sup>、日本紙飛行機協会が主催する全日本紙飛行機選手権大会（1993年～）では、滞空競技（自作機、規定機）、デザイン競技、

表2 紙飛行機コンテスト<sup>10)</sup>

名称	年	国	主催
第一回紙飛行機コンテスト	1967	アメリカ	サイエンティフィック・アメリカン社他
全国紙飛行機競技会	1968	日本	誠文堂新光社「子供の科学」
国際紙飛行機コンテスト	1970	アメリカ	コロンバス市(?)
第一回木村秀致杯紙飛行機競技会	1982↓	日本	日本大学航空研究会
第二回国際紙飛行機コンテスト	1985	アメリカ	サイエンス85・スミソニアン航空宇宙博物館他
再生紙による紙飛行機大会	1992↓	日本	
第一回全日本紙飛行機選手権大会(ジャパンカップ)	1993↓	日本	毎日新聞社・日本紙飛行機協会
ペーパープレーン東京選手権競技会	1994↓	日本	東京都公園協会・武蔵野ペーパープレーンクラブ

ジャンボ紙飛行機競技などがある。また、他の大会では飛行距離を競うものなどもある。

紙飛行機の面白さは、やはり頭上20~30mもしくはそれ以上の高度で滑空する様をながめ、着陸地点を予測しながら追いかけるところにあるのではないだろうか。そこには、自然のなかに出て空や雲、木などをながめリラックスする効果や、飛行機を追いかけて歩き回る(もしくは駆け回る)ことによる運動効果などが期待できる。また、全身運動の効果に加え、機体作成の段階では指先をよく使うことになるため集中力等も養われることが考えられる。

現在、日本紙飛行機協会に登録している会員や、各地域で河川敷き等で集まって、休日の早朝から紙飛行機を飛ばしている愛好家には、高齢者が多く見られる。高齢者の愛好家が多いことにはノスタルジアが存在し、それが紙飛行機に集中する原動力にもなっているようである。生涯体育の題材として取り上げるためには、若いうちに紙飛行機で楽しんだ経験が重要であると思われる。

紙飛行機を楽しむためには、紙飛行機の飛行制御の技術習得が重要であり、うまく飛ばすための技術は身体運動の理解や実際に運動を行う時の技術と共通する事項が多く存在する。3つの体軸と飛行機の姿勢制御の3軸<sup>11)</sup>との関係はそのうちの一つである。また、紙飛行機に対する愛着の度合も、紙飛行機を楽しみ、技能を向上させる要因となっていることが考えられる。

このように紙飛行機を生涯体育の題材として行っていくには、飛行制御の技術習得が重要な課題となる。本実践<sup>12)</sup>では大学生が紙飛行機の飛行制御の技術を習得して、紙飛行機を用いた運動を楽しめるようになるための授業の進め方に関して検討した。

使用した紙飛行機は全日本紙飛行機選手権大会の規定競技用機であるスカイカブII(設計、二宮康明:写真3)を用いた。この機体はホワイトウイングスシリーズ(株式会社

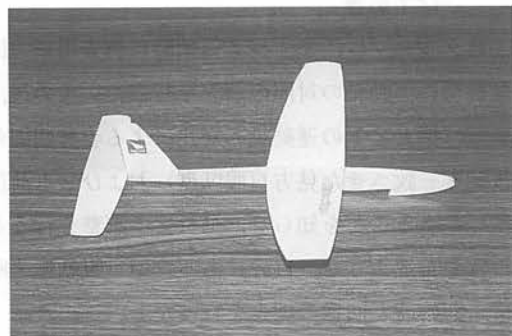


写真3 スカイカブII



AG製)の教材用キットとして市販されているもので、胴体部分にバルサ材が使用されており、制作しやすく耐久性に優れているため、初心者への練習用に向いている。

(1) 飛行制御技術の学習が紙飛行機の楽しさに及ぼす影響

飛行制御技術<sup>13)・14)</sup>の学習が紙飛行機の楽しさに及ぼす影響を検討するために、Aグループは前半2週間分は飛行制御技術の学習なしに自由に紙飛行機を飛ばさせた。同じグループに後半2週間分は飛行制御技術の学習(表3)、調整飛行、手投げ飛行、ゴムカタパルトを用いた飛行の順で授業を進めた。Bグループは前半2週間分で飛行制御技術の学習、調整飛行、手投げ飛行、ゴムカタパルトを用いた飛行練習を行い、後半2週間分は自由に紙飛行機を飛ばさせた。機体はすべて教師が作成したもので、マーキング等は一切していないものを使用した。4週目の授業終了時に「紙飛行機の授業について」というテーマで自由記述を行わせた。

表3 紙飛行機の飛行制御技術の学習の流れ

- 
1. 紙飛行機の構造の理解
  2. 浮力発生の原理
  3. 3軸による飛行姿勢の制御の理解
  4. ピッチングの調整方法
  5. ローリングの調整方法
  6. ヨーイングの調整方法
  7. 手投げおよびゴムカタパルトによる射出方法
  8. 地形と風のみ方およびそれに対応した調整・射出方法
- 

(2) 紙飛行機とヒトの運動軸の対比による姿勢制御の意識化が飛行制御技術の学習効果に及ぼす影響

Cグループは、まず授業開始時に調査用紙(図1)を用い、学習前に自分の体の運動軸と紙飛行機の運動軸の対照の調査を行った。その後、飛行制御技術の学習(表3)を行い、さらに紙飛行機とヒトの運動軸の対比による姿勢制御の意識化を行うために、ヒト長軸と飛行機の前後軸を一致させた見方(腹臥型)およびヒト前後軸と飛行機の前後軸を一致させた見方(座位型)があることを知らせ、飛行機の調整を行うときにどちらがイメージしやすいかを考えながら作業を進めさせ、自分にあった型(腹臥型・座位型)を見つけさせた。第1週目の授業終了後に開始時と同様の調査を行った。

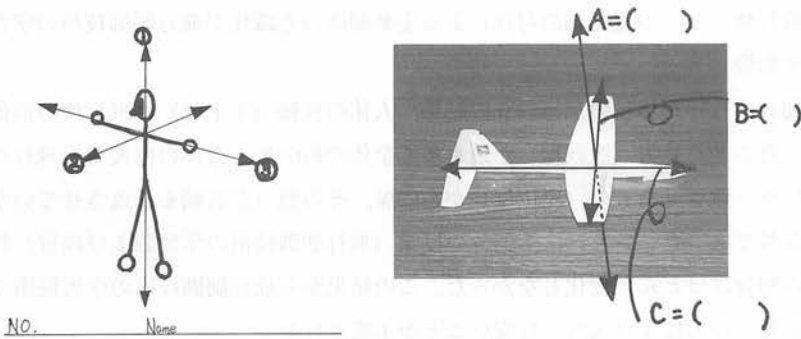


図1 軸に関する調査用紙

(3) 紙飛行機の制作や機体への自由なマーキングが飛行制御技術の学習効果に及ぼす影響

Dグループは第1週目は他の学生が作成した機体を使用し、飛行制御の学習を行い、第2週目および3週目にも他の学生が作成した機体で練習を行わせた（Dグループのみ3週で終了）。Eグループは第1週目は他の学生が作成した機体を使用し、飛行制御の学習を行い、第2週目で機体の作成を行い機体には番号のみを記入させた。第3・4週目でその機体で練習を行った。Fグループは第1週目は他の学生が作成した機体を使用し、飛行制御の学習を行い、第2週目で機体の作成を行い自由な色や模様で機体にマーキングを行わせた（写真4）。第3・4週目はその機体で練習を行った。最終週の授業終了時に「紙飛行機の授業について」と言うテーマで自由記述を行わせた。

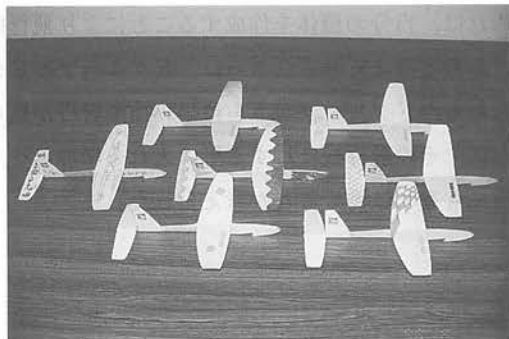


写真4 自由な色や模様でマーキングされた機体

## 2 実践の結果と考察

授業開始前にとったアンケートの結果より、これまでに紙飛行機（折り紙飛行機は除く）を作成し飛ばした経験があるものは、全体の約50%であり、多くは小学校の図画工作の授業の教材として扱われていた。

(1) 飛行制御技術の学習が紙飛行機の楽しさに及ぼす影響

AおよびBグループの前半2週間の授業を比較した結果、今回行った飛行制御技術の学習は学生の紙飛行機を扱う技能の向上に効果があることが明らかになった。さらに、Aグループの自由記述の結果から技術学習の前より技術学習を行った後のほうが飛行機をうまく飛ばすことができ、楽しかったとの記述が多く、飛行制御技術の学習が紙飛行機の楽しさを増加させる因子であることが確認できた。

(2) 紙飛行機とヒトの運動軸の対比による姿勢制御の意識化が飛行制御技術の学習効果に及ぼす影響

授業の初めに行った体軸の意識調査の結果、人体の長軸（上下軸）と飛行機の前後軸（①とC）とを一致させた見方（腹臥型）が最も多く全体の約66%，人体の前後軸と飛行機の前後軸（②とC）を一致させたもの（座位型）が約29%，その他（左右軸を一致させていなかったもの）が約5%であった。さらに、1週分の授業（飛行制御技術の学習および練習）終了後の調査でもその割合はほとんど変化しなかった。この結果から飛行制御技術の学習段階では腹臥型での説明が多くの人に受け入れられ安いが示唆された。

(3) 紙飛行機制作や機体への自由なマーキングが飛行制御技術の学習効果に及ぼす影響

DグループとEグループの飛行練習および技術習得の早さを比較した結果、飛行機を作成したEグループの方が技術習得が早く、自由記述でも楽しくできたと書いているものが多かった。これは、自分の機体を作成することにより飛行機の所有意識が高まることにより見られた現象であると考えられる。さらに、EグループとFグループとの比較により、機体にマーキングを行わせたFグループがさらに早い技術習得が見られた。機体に思い思いのマーキングをすることは、その飛行機に対する思い入れを増加させ、機体の扱もていねいになり、ひいては技術習得にも有利に働くことが考えられた。

## V まとめと今後の課題

本報告は、「身体」をテーマに、大学体育における授業実践を検討したものであった。「体操」の実践では、学生の日常的な身体把握に関して、不調を訴える内容が多く、身体への関心を高める必要性が示唆された。「バレーボール」の実践では、ボール素材を変え、その体験を記述することで、身体と物や人、環境との関係が変化し、その体験が意識化されて深い認識を得て、経験として蓄積されていくことが示唆された。「紙飛行機」の実践では、飛行機をとばす制御技術には、身体理解や運動遂行に関わる技術に共通した課題が含まれていることが明らかにされた。

前述した通り、体育実践における身体の問題は、一見、自明すぎて、実際の授業場面では意識の背後に押しやられてしまう傾向にあった。また、身体は、規律訓練の対象として非人稱的・機械的に扱われる体育の歴史も確かに存在していた。しかし、教育や社会の中における身体の問題性を真正面から捉えようとする主張も生じており、様々な身体論が現出している中、体育本来の意味における「身体」の教育を再考する必要性が高まりつつある状況と言える。本稿での体育実践の中では、学生の身体への意識の断片を垣間見た程度ではあったが、さらにこの主題を探求する必要性を確認することができた。様々なスポーツ種目における身体の問題、身体探求にふさわしい新しい運動文化、本学における正課体育のシステムづくりの課題等、残さ

れた課題である。

付記 本報告の執筆は、実践報告のⅡを福地、Ⅲを周東、Ⅳを新井が担当し、全体のまとめに関する作業を周東が行った。

## 注 記

1) 舛本の以下の論文を参照した。

舛本直文 (1989) 「大学正課体育における体育目標としての身体経験—ストレッチングを事例に—」 体育・スポーツ哲学研究 11-1, pp.41-57

同 (1990) 「大学体育目標としての『身体を経験』の指導事例：1. サッカー・テニス」 東京都立大学体育学研究 15号 pp.35-47

同 (1991) 「大学保健体育科目の新構想—一般教育としての理論と実技の統合を志向して」 東京都立大学体育学研究 16号 pp.77-85

同 (1991) 「身体の教養」考 学校体育, 44-3, pp.66-69

2) クルト・マイネル著, 金子明友訳 (1981) 「スポーツ運動学」大修館 pp.123-127

3) 身体語 (身体語彙, 身体部位語等) の知悉度を調査し, からだや身体意識の問題を検討しようとしている森下はるみ等の研究 (「身体部位語とその指示領域に関する調査」 体育の科学, 40巻4号, pp.282-288, 1990) は示唆的である。また, 秦 恒平「からだ言葉の本」 (筑摩書房, 1984) も, 身体に関する同様な視座を提出している。

4) 「身体を経験」を大学体育の大きな目標に教育研究活動を行っている舛本は, 身体を経験の体感の内実を言語化する難しさを述べている (舛本前掲論文1990, pp.41-44)

5) 「身体を経験の内実では, いごちの良さよりも不自由性の方へ実感記述が倍近く多くなっていることも特徴的な結果である。このような結果から, 身体に関する実感は否定的に意識に登りやすいということを示している。」 (舛本前掲論文, 1990, p.44)

今回の学生の記述傾向は舛本の結果と一致したものであった。

6) ソフトバレーボールは日本バレーボール協会が「小学生や, 体力低下の著しい中高齢者に適するスポーツとして」, 1988年に競技規則を制定し, 始められたものである (朽堀申二編著 (1997) 『バレーボールの学習指導と教材研究』不昧堂出版, p.99. 「ソフトバレーボールの歩み」『1998年度版ソフトバレーボール競技規則』)。ソフトバレーボールでは, チームの構成に関して年代, 性別の組み合わせが自由である競技会と, 規定されている競技会 (ファミリーフェスティバル及びスポーツレクリエーション祭) とがある。また, 小学生以下の初心者を対象としたミニ・ソフトバレーボールも競技規則が1992年に制定され, 実施されている。これらは, バレーボールの普及を目指して行われており, その点で世界的

に行われているビーチバレーとは発展傾向が異なるようである。ボールはソフトバレーボール専用のものであり、ゴム製で重さ $210 \pm 10$  g, 円周 $78 \pm 1$  cm (色の規定はなし)と設定されている。また、ミニにおいては、ゴム製で小学4年生以下用は白以外の色で重さ $150 \pm 5$  g, 円周 $64 \pm 1$  cm, 小学5～6年生用は白色で重さ $180 \pm 5$  g, 円周は $64 \pm 1$  cmと設定されている。

- 7) 金子明友・朝岡正雄編著 (1990) 「運動学講義」, 大修館書店, p.256
- 8) 「1 授業の意図と課題」で述べたように、本授業には、全くの未経験者はいなかった。恐らくこの学生は、部活動やクラブ団体での専門的トレーニングの経験を基準にして「非経験」と述べていると思われる。
- 9) 稲垣正浩ほか. (1996) 「空のスポーツ文化」図説スポーツの歴史. 大修館 pp.168-171
- 10) 二宮康明 (1997) 高性能紙飛行機の特徴と経過 子供の科学 (10) pp.19-27
- 11) 小林昭夫 (1988) 紙ヒコーキで知る飛行の原理 ブルーボックス 講談社
- 12) 期間は1997年4月～1998年9月までで、授業時間は1週2時限(1時限45分)で4週間(計360分)行った。
- 13) H・ガイフォード・ステイバー, ジェームズ・J・ハガテイ著 (1975) 木村秀政監修 飛行の原理 タイムライフブックス
- 14) 近藤次郎 (1975) 飛行機はなぜ飛ぶか ブルーボックス 講談社  
(しゅうとう かずよし, ふくち とよき, あらい よしひろ)

# 生徒の関心・意欲の喚起を目的とした技術科 教育用教材の開発とその評価（Ⅰ）

—— 木材の圧搾実験の場合 ——

加藤 幸一<sup>\*1</sup>・大野 稔<sup>\*2</sup>・市川 一<sup>\*3</sup>

<sup>\*1</sup> 群馬大学教育学部技術教育講座

<sup>\*2</sup> 伊勢崎市教育委員会

<sup>\*3</sup> 高崎市立新高尾小学校

(1998年10月23日受理)

## 1 はじめに

指導要録の改訂により、評価の観点が変更され、特に、新たに加わった意欲について、その評価法、指導方法が注目されている。生徒の学習意欲の喚起には、生徒の知的好奇心、有能感などを抱かせるような、外発的動機付けをおこない、それを内発的動機付けに結びつけることが有効な方法であると言われている<sup>1)</sup>。技術科教育では、実践的な授業内容が多いので、教材・教具の影響は大きく、知識・理解の向上のみならず、生徒の関心・意欲の喚起にもかなりの影響をもっていると思われる。指導要録の改訂という契機はあったが、動機付けになり、教育内容とも密接に関連した効果的な教材の開発が特に求められている状況にある。今までにも、木材の棒切れに息を吹き込んで、シャボン（泡）をつくる教材などが示され<sup>2)</sup>、それなりの効果が認められているが、さらに、こうした教材の蓄積が望まれている。

そこで、木を搾ると、条件によっては水が流れ出ることがあるが、この現象に生徒が知的好奇心を示すであろうと推測し、木材中の水分の存在、木材の構造の理解と、その学習に対する動機付けのための教材として、この圧搾実験を取り上げた。木材の圧搾実験を教材化するために、まず木材を圧搾して水を出すための技術的検討を行った。続いて、この実験を用いた指導計画を策定し、授業を実施した。授業後の生徒に対するアンケートから教材及び授業の評価を行った。

## 2 教材化に向けた技術的検討

### 2.1 木材の圧搾と流出水分

#### 2.1.1 実験方法

実験材料には、生材として入手しやすいこと、比較的多量の水を含んでいることを考慮して

スギ材を用いた。伐採から1～2週間経過したスギ丸太（長さ3 m，末口径20cm）を厚さ3 cmの板に製材し，これらの板から辺材と心材の割合を変えた試験片を切りだした。試験材の辺材の含水率は，200%前後，心材のそれは80～100%程度であった。

スギ材中の水分の圧搾性について，スギの含水率と流出分量または流出状態との関係を調べた。圧搾用の試験片は万力で圧搾することを考慮して一辺の長さを約3～4 cmとした。辺材，心材の割合と，試験材を空气中に放置して乾燥程度を変化させた72個の試験片を用意した。試験片の重量を計測した後，図1のように万力で圧搾し，水分の流出状況を観察し，圧搾後の試験片の重量を計測するとともに，105℃の恒温器に入れて絶乾重量を求め，各段階の含水率を算出した。

### 2.1.2 圧搾試験結果

木材の含水率と水の流出状態についての関係を見ると，表1のように，スギ材の含水率によ



図1 搾水実験の様子

って流出の状況が異なる。万力でしぼったとき，試験片から連続して水が流れ落ちるときの含水率は，表1のように約80%以上必要であることが認められる。すなわち，心材よりも辺材を実験材料として用いることが適切である。また，教材には伐採から時間が経過していないスギ材が望ましいが，含水率が80%以上あればよいので，伐採からやや時間の経過したスギ材，例えば，製材所から入手した材でもよいことになる。

表1 スギ材の含水率と圧搾状況

含水率	脱水量	流出状況
80%以上	3 g 以上	連続して水が流れ落ちる
60%～80%	0.5 g～3 g	水滴となって水が落ちる
30%～60%	0.1 g～0.5 g	水がにじむが水滴となって落ちない
30%以下	0.1 g 以下	ほとんど水がにじまない

## 2.2 乾燥試験

### 2.2.1 試験方法

生徒に木材中の水分を理解させるためには，圧搾実験だけでなく，絶乾状態に乾燥させ，水分を含まない材と水分を含んだ材との重量差を認識させることが望ましい。さらにこれを授業時間内に行うためには乾燥を短時間におこなう必要がある。JISに準拠した105℃の恒温器による乾燥では授業時間内に終えることができないので，家庭用の電子レンジ（高周波出力500W）を乾燥装置として用いた。各段階の含水率は，前述のような定法によって測定した。

2.2.2 乾燥試験結果

電子レンジによる乾燥経過の一例を図2に示す。今回用いた大きさの試験片では、搾水後の材であれば8分程度で、また実際に授業で用いる予定の大きさの材（R：40＊T：40＊L：15mm）ならば、概略4～5分で含水率が数％になることが認められる。この状態では絶乾になってはいないが、概略の含有水分量を知るには、水分を含まない状態と見なしても支障はないと考えられる。なお、乾燥をさらに進めると、木材が燃え始めるので、この程度が電子レンジによる乾燥の限界であろう。

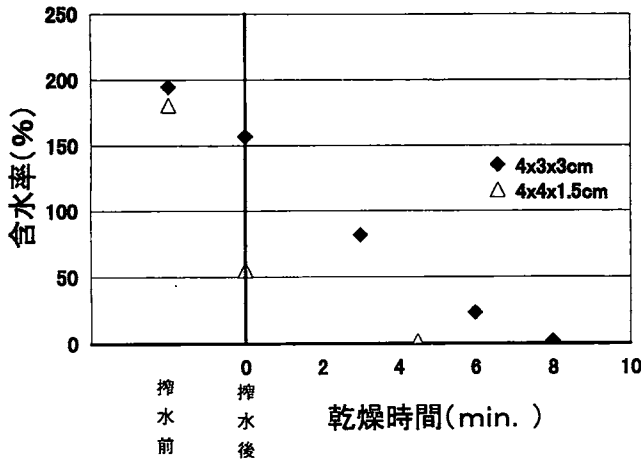


図2 搾水用試験片の乾燥経過

3 指導計画と授業の実施

3.1 指導計画の立案

課題解決的な学習展開を基本において、木材の搾水実験を木材の組織・構造を学ぶ際の動機付け教材として利用することにした。実際に生徒に搾水実験をさせる授業（この授業を受けた被験者を以後、実験群と呼ぶ）と、適当な木材を入手できないことも考えて、実際に実験をさせないで、実験の様子の写真や搾水の実験結果を観察させる授業（この授業を受けた被験者を以後、観察群と呼ぶ）の指導計画を立案した。授業の流れを表2、3に示す。

実験群と観察群の授業内容には、実験の実施の有無と、導入部分で、実験群では含水率の異なる2種類の木材の違いを予測させ、観察群では、授業の最初に搾水実験の写真から実験の内容を予測させる違いはあるが、展開部では、観察群も実験内容を示す写真等によって、実験群と同様な内容を学習している。



### 3.2 授業の実施

指導計画に基づいて実際に搾水実験をおこなう実験群（公立中学校2校の第1学年3クラスで各クラスとも異なる教員が指導した。計男子54名，女子52名）と，同様な形式で実験の写真，実験データを用いて観察の授業をした観察群（同上校の第1学年3クラス，男子53名，女子52名）を設定した。実験授業は1995年6月におこなった。実験をおこなった授業の様子を図3に，観察の授業の様子を図4に示す。



図3 搾水実験を用いた授業の様子



図4 観察による授業の様子

表2 実験群の授業展開

過程	学 習 活 動	学 習 活 動 へ の 支 援	評 価 項 目
導 入 (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きさが同じで含水率の違う2種類の杉材の重さを確認し、その違いについて疑問を持つ。</li> <li>・理由について班で話し合い発表する。</li> <li>・木材の含む水分について実験することを確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2種類の材料の重さについて実測、提示し、その理由について考えさせる。</li> <li>・いくつかの答えがでてきたら数人に実際に手で持って観察させ、水分量の違いが関係していることを発表させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・疑問を持ち、進んで考えようとする</li> <li>・自分の考えを発表する</li> </ul>
展 開 (25)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・班ごとに実験を行う。</li> <li>①実験方法の確認をする</li> <li>②係り分担を決める</li> <li>③実験をする</li> <li>④結果をまとめる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・係り分担や実験の予想などはあらかじめワークシートに記入させておき、実験がスムーズに進むようにさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートに記入する</li> <li>・分担に従って協力して実験を進める</li> </ul>

整理 (20)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 班ごとに結果を発表する</li> <li>・ 伐採直後の木材には多量の水分が含まれていることを確認する</li> <li>・ ワークシートにまとめる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 結果の集計には電卓を使わせる。</li> <li>・ 1本の木に換算した水分量なども考えさせることで、より意欲を喚起させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 結果から木材について学習しようという意欲を持つ</li> </ul>
------------	--	--	---

表3 観察群の授業展開

過程	学 習 活 動	学 習 活 動 へ の 支 援	評 価 項 目
導 入 (10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 伐採直後の状態を保っている杉材を万力で絞っている写真を見て、何をしている実験か、何の目的の実験か予想する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 時間を十分にとり、急がせず紙にメモさせる。何を目的とする実験かを予想させるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 写真を見て進んで考えようとする</li> </ul>
展 開 (20)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 思ったことを発表する。</li> <li>・ 木材が含む水分の量についての写真であることを確認する。</li> <li>・ この実験をするとどんなことが分かるか班で話し合い予想を立てて発表する。</li> <li>・ 実験の手順と結果を見て結果からいえることをまとめる。</li> <li>・ 班ごとに考えたことを発表させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 数人に発表させ、木材の含む水分量を測定している実験であることを導きだす。</li> <li>・ 実験の順がわかるように写真を提示していく。</li> <li>・ この時点でワークシートを配布し、最初に思ったことを記入してから順次記入してまとめさせる。</li> <li>・ 発表に関しては考えた過程を認めていく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の考えを発表する</li> <li>・ 他の生徒の意見を進んで聞く</li> <li>・ 進んで話し合いに参加する</li> <li>・ ワークシートに記入する</li> </ul>
整 理 (20)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 伐採直後の杉材には多量の水分が含まれることを確認する。</li> <li>・ ワークシートにまとめる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 1本の木に換算した水分量なども考えさせることで、より意欲を喚起させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 考察から木材について学習しようという意欲をもつ</li> </ul>

## 4 教材と授業の評価

### 4.1 評価方法

教材と授業の評価をするために、授業の最後に、両グループの生徒全員に対し、ほぼ同様の内容のアンケート（アンケートの内容を資料1, 2に示す。）を実施した。アンケートの内容は、実験に対する感想、生徒の意欲、授業内容・方法などの25の質問項目からなっている。回答は、「よくあてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の4件法とした。また、実験群と観察群とで質問の内容を同じにしようとしたが、質問のいくつかで、「実験は苦手だが…」を「観察は苦手だが…」のように置き換えをした。また、v25では、実験群と観察群とで逆の聞き方をしているので、実験群を逆転項目として扱った。

調査データの分析には、統計パッケージSAS ver.6を使用した。回答結果に対して、主成分分析（バリマックス解）を行い、生徒の意欲や授業方法に関連する因子を抽出した。実験群と観察群間、性別間の2元配置の分散分析と多重比較（Tukey法）を行った。

### 4.2 回答結果の傾向

各質問項目の回答に対し、「4：よくあてはまる」に4点、「1：あてはまらない」に1点の1点刻みの得点を与え、各質問項目の得点の平均値と、回答比率（全回答数に対する、各質問の1～4それぞれの回答数との比率）から、実験群と観察群の全体的な傾向や、群間の違いを検討した。図5のように、各質問項目に対する得点の平均値が大きい質問項目、例えば、上位5項目のうち、両群で共通する項目は、v25実験：「この実験はしたくなかった（逆転項目）」、観察：「自分でこの実験をしたかった。」、v2「伐採後の木は多くの水を含むことがよく分かった。」、v5「もっといろいろな木で実験してみたかった（実験例を知りたかった）。」v17「実験をする授業はやる気が出る。」の4項目である。高い得点を与えた内容は群間でほとんど変わらない。両授業とも、知識理解、興味関心、意欲に関して効果があると言えるが、実験群の平均値は観察群のそれに比べて大きく、搾水実験の効果が現れている。同様に、下位5項目でも、v24「実験には危険が伴うのでできればしたくない。」、v15「前日よく眠れなかったので実験をやる気がなかった。」、v19「厳しく指導してくれた方がよいと思う。」の3項目が共通していて、これらは授業に対しこうあって欲しいと思うことを示す内容である。下位項目では、観察群の方が大きな値になっていて、実験群よりも自分に合った授業を受けたいという願望が現れている。

また、興味関心に関した個々の質問の平均点を比較すると、v3「木材の組織に興味関心を持った」の質問に対して、実験群は2.95、観察群2.58、v4「木材に関していろいろ学習したい」に質問に対して、実験群2.95、観察群2.75、意欲に関した質問でも、v10「実験に失敗したくないので一生懸命やった。」、v11「実験は苦手だが一生懸命やった。」それぞれ、実験群3.12、2.67、観察群2.84、2.64のように搾水実験の効果がやや見受けられる。

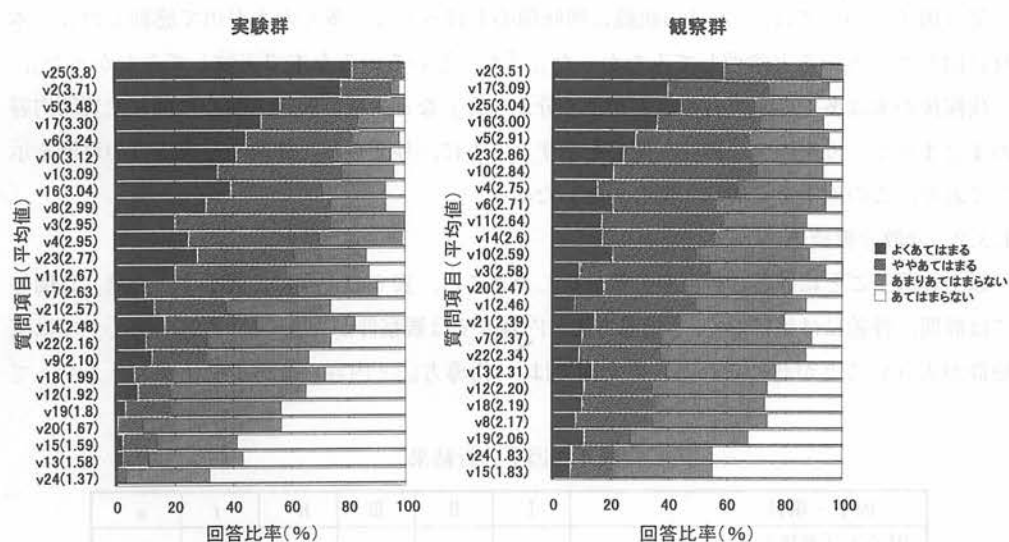


図5 回答の得点と回答比率

授業者の授業後の感想を資料3に、また、実験群の生徒の授業後の感想の一部を資料4に示す。教員及び生徒の感想からも前述の結果を裏付けるように体験学習の効果が読みとれる。

### 4.3 統計的手法による評価

前述の回答の得点、回答比率からも教材や授業の評価ができたが、ここでは、因子分析、分散分析を用いて検討する。

#### 4.3.1 因子分析結果

回答結果の因子分析から、表4のように、「意欲」、「指導方法・内容」、「興味・関心」、の3因子を抽出した。

第1因子については、「実験をする授業はやる気がでる」、「驚くような意外な実験をする」とやる気がでる、「実験結果を予想しながら実験した」、「実験に失敗したくないので一生懸命やった」、「自分が中心になって実験するとやる気が出る」、「自分の意見をよい例として紹介してもらおうとうれしい」、「今回の実験よりもさらに高度な実験をしたいと思う」、「実験をすることは得意なので楽に実験できた」などは学習意欲に関する質問項目のまとめりである。進んで授業に取り組みたい、もっと深く学習したい、自分が中心となって学習を進めたいという気持ちの表れと見られ、この因子を「意欲」とした。

第2因子については、「教科書に載っている内容の授業をしてほしい」、「先生が優しく説明してほしいかった」、「こういう実験は一人で自分のペースでやりたかった」、「こういった実験は静かな教室でしたいと思う」、「先生に実験を手伝ってほしいかった」など、授業を評価して、授業への願望を示した、指導の方法、内容に関する質問項目のまとめりである。この因子を、「指導方法・内容」とした。

第3因子については、「木材の組織に興味関心を持った」、「多くの水が出て感動した」、「木材に関していろいろと学習してみたかった」、「もっといろいろな木で実験してみたかった」、「伐採後の木は多くの水を含むことがよく分かった」など生徒の興味・関心に関する質問内容のまとめりで、授業内容に興味・関心を示すとともに、与えられた課題や授業内容の理解を示しており、この因子を「興味・関心」とした。

#### 4.3.2 分散分析結果

以上の因子ごとに回答の得点を分散分析したところ、表5のように、因子1「意欲」に関しては群間、性差には差はなく、「指導方法・内容」では観察群が大きく、「興味・関心」では実験群が大きいことが認められた。男女間では、「指導方法・内容」で男子の値が大きくなって

表4 因子分析結果

因子・項目	I	II	III	$h^2$	$r$	$\alpha$
<b>因子1「意欲」</b>						
v17 実験をする授業はやる気が出る。	0.69	-0.12	0.12	0.51	0.50	0.72
v16 驚くような意外な実験をするとやる気が出る。	0.67	-0.11	-0.05	0.46	0.46	
v23 実験結果を予想しながら実験した。	0.57	0.06	0.20	0.37	0.48	
v10 実験に失敗したくないので一生懸命やった。	0.55	0.03	0.16	0.33	0.42	
v21 自分の意見をよい例として紹介してもらおうという。	0.53	0.26	0.13	0.37	0.44	
v22 自分を中心になって実験するとやる気が出る。	0.44	0.28	0.10	0.29	0.36	
v 6 今回の実験よりもさらに高度な実験をしたいと思う。	0.42	-0.01	0.39	0.33	0.38	
v11 実験は苦手だが一生懸命やった。	0.38	0.18	0.01	0.18	0.22	
v 7 実験をすることは得意なので案に実験できた。	0.38	-0.10	0.25	0.22	0.28	
<b>因子2「指導方法・内容」</b>						
v12 教科書に載っている内容の授業をしてほしい。	-0.07	0.66	0.17	0.47	0.44	0.70
v13 こういう実験は一人で自分のペースでやりたかった。	0.17	0.61	-0.23	0.46	0.48	
v 9 こういった実験は静かな教室でしたいと思う。	0.14	0.61	0.08	0.40	0.45	
v19 厳しく指導してくれた方がよいと思う。	-0.03	0.55	0.12	0.32	0.33	
v20 先生に実験を手伝ってほしい。	0.10	0.49	-0.30	0.34	0.38	
v15 前日よく眠れなかったので実験をやる気がなかった。	-0.06	0.47	-0.11	0.23	0.32	
v14 よい成績を取りたいので実験をがんばった。	0.38	0.44	0.00	0.34	0.35	
v18 先生が優しく説明してほしい。	0.33	0.41	-0.11	0.32	0.35	
v 1 *多くの水が出て感動した。	0.16	-0.35	0.30	0.24	0.22	
<b>因子3「興味・関心」</b>						
v 3 木材の組織に興味関心を持った。	0.09	0.01	0.78	0.62	0.51	0.59
v 4 木材に関していろいろと学習してみたかった。	0.03	0.20	0.70	0.53	0.35	
v 5 もっといろいろな木で実験してみたかった。	0.34	-0.17	0.55	0.45	0.43	
v 8 グループで協力して実験したのでやる気が出た。	0.29	-0.30	0.38	0.32	0.28	
v 2 伐採後の木は多くの水を含むことがよく分かった。	0.06	-0.03	0.32	0.10	0.17	
因子寄与率 (%)	16.7	13.0	6.3			

\*：逆転項目

表5 分散分析の結果

因子	変動因	自由度	平均平方	F 値	Pr>F	差の検定
1	授業方法	1	45.2	2.23	0.13	
	性別	1	41.1	2.05	0.15	
	交互作用	1	16.3	0.81	0.36	
2	授業方法	1	747.1	46.0	0.00	K>J
	性別	1	188.4	11.6	0.00	M>F
	交互作用	1	1.4	0.09	0.76	
3	授業方法	1	242.1	49.9	0.00	J>K
	性別	1	6.4	6.4	0.24	
	交互作用	1	0.57	0.57	0.73	

備考：J：実験群、 K：観察群

M：男子生徒、 F：女子生徒

いる。

以上のように、搾水実験は生徒の意欲に直接的に影響をおよぼすことはなかったが、生徒の興味・関心すなわち知的好奇心を高めたと考えられる。また、授業方法・内容で観察群の得点が大きくなっており、同じ内容の授業でも実際に実験をする授業を受けたい希望が現れていると思われる。今回の結果からも、技術科教育を効果的に進めるためには、実践的内容で構成することが必要であると言える。

## 5 まとめ

木材中の水分の存在、木材の構造の理解と、その学習に対する動機付けのための教材として、スギ材の圧搾実験を取り上げ、木材の圧搾実験を教材化するための技術的検討と、実験授業を実施し、教材及び授業の評価をおこない、次の結論を得た。

- (1)スギ材を万力でしぼったとき、試験片から連続して水が流れ落ちるときの試料の含水率は、約80%以上必要である。
- (2)授業に用いる乾燥装置としては、家庭用の電子レンジ（高周波出力500W）が適切であり、実際に授業で用いる試料（40\*40\*15mm）ならば、概略4～5分で含水率が数%になる。
- (3)回答得点の平均値が上位または下位になる質問項目は、実験群、観察群ともにあまり変わらないが、実験群の平均値は観察群のそれと比較すると、上位の質問項目で大きく、下位の質問項目では小さくなり、搾水実験の効果が認められた。
- (4)回答結果の因子分析から、「意欲」、「指導方法・内容」、「興味・関心」、の3因子を抽出した。
- (5)分散分析の結果、実験群は観察群よりも、「興味・関心」が高く、授業への改善希望を示す「指導方法・内容」で低いことが認められ、搾水実験の効果が認められる。

## 文 献

- 1) 新井邦二郎編著：「教室の動機づけの理論と実践」金子書房(1995)
- 2) 石田晴久等：中学校技術・家庭科用教科書「新しい技術・家庭 上」東京書籍(1992)

(かとう こういち, おおの みのる, いちかわ はじめ)

## 資料1 実験群のアンケート

下の1～25の各項目について、自分の考えに最も近いものの数字に○を1つつけなさい。(成績には一切関係ありません。思った通りに答えてください。)

	4	3	2	1
	よくあてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
1 多くの水が出て感動した。	4	3	2	1
2 伐採後の木は多くの水を含むことがよく分かった。	4	3	2	1
3 木材の組織に興味関心を持った。	4	3	2	1
4 木材に関していろいろと学習してみたいと思った。	4	3	2	1
5 もっといろいろな木で実験してみたかった。	4	3	2	1
6 今回の実験よりもさらに高度な実験をしたいと思う。	4	3	2	1
7 実験をすることは得意なので楽に実験できた。	4	3	2	1
8 グループで協力して実験したのでやる気が出た。	4	3	2	1
9 こういった実験は静かな教室でしたいと思う。	4	3	2	1
10 実験に失敗したくないので一生懸命やった。	4	3	2	1
11 実験は苦手だが一生懸命やった。	4	3	2	1
12 教科書に載っている内容の授業をしてほしい。	4	3	2	1
13 こういう実験は一人で自分のペースでやりたかった。	4	3	2	1
14 よい成績を取りたいので実験をがんばった。	4	3	2	1
15 前日よく眠れなかったので実験をやる気がなかった。	4	3	2	1
16 驚くような意外な実験をするとやる気が出る。	4	3	2	1
17 実験をする授業はやる気が出る。	4	3	2	1
18 先生が優しく説明してほしかった。	4	3	2	1
19 厳しく指導してくれた方がよいと思う。	4	3	2	1
20 先生に実験を手伝ってほしかった。	4	3	2	1
21 自分の意見をよい例として紹介してもらおうとうれしい。	4	3	2	1
22 自分が中心になって実験するとやる気が出る。	4	3	2	1
23 実験結果を予想しながら実験した。	4	3	2	1
24 実験には危険が伴うのでできればしたくない。	4	3	2	1
25 この実験はしたくなかった。	4	3	2	1

資料2 観察群のアンケート

下の1～25の各項目について、自分の考えに最も近いものの数字に○を1つつけなさい。(成績には一切関係ありません。思った通りに答えてください。)

	4	3	2	1
	よくあてはまる ややあてはまる あまりあてはまらない あてはまらない			
1 多くの水が出て感動した。	4	3	2	1
2 伐採後の木は多くの水を含むことがよく分かった。	4	3	2	1
3 木材の組織に興味関心を持った。	4	3	2	1
4 木材に関していろいろと学習してみたいと思った。	4	3	2	1
5 もっといろいろな木の実験例を知りたかった。	4	3	2	1
6 今回の例よりもさらに高度な例をしりたいと思う。	4	3	2	1
7 観察をすることは得意なので楽に観察できた。	4	3	2	1
8 グループで協力して実験したのでやる気が出た。	4	3	2	1
9 こういった実験は静かな教室でしたいと思う。	4	3	2	1
10 間違っただけの結果を出したくないので一生懸命やった。	4	3	2	1
11 観察は苦手だが一生懸命やった。	4	3	2	1
12 教科書に載っている内容の授業をしてほしい。	4	3	2	1
13 こういう観察は一人で自分のペースでやりたかった。	4	3	2	1
14 よい成績を取りたいので観察をがんばった。	4	3	2	1
15 前日よく眠れなかったので観察をやる気がなかった。	4	3	2	1
16 驚くような意外な実験をするとやる気が出る。	4	3	2	1
17 実験をする授業はやる気が出る。	4	3	2	1
18 先生が優しく説明してほしかった。	4	3	2	1
19 厳しく指導してくれた方がよいと思う。	4	3	2	1
20 先生に実験やまとめのヒントを出してほしかった。	4	3	2	1
21 自分の意見をよい例として紹介してもらいたい。	4	3	2	1
22 中心になって考えたりまとめたりするとやる気が出る。	4	3	2	1
23 実験結果を予想しながら観察した。	4	3	2	1
24 実験には危険が伴うのでできればしたくない。	4	3	2	1
25 自分でこの実験をしたかった。	4	3	2	1

資料3 授業者の授業後の感想

項目	実験組	観察組
1、準備	・ 準備に要する時間がかかる。 材料、設備など	・ 写真の投影だけなので準備に要する時間は少なくてすむ。
2、指導に要する時間	・ 50分の授業内容としてはやや苦しい。 板書を少なくし、TP等の利用を考えると良い	・ アンケートに記入する時間も含めて十分であった。



	<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシートへの記入の時間が思ったよりかかる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>実験がない分だけ、じっくりとワークシートへの記入ができた。</li> </ul>
3、生徒の反応	<ul style="list-style-type: none"> <li>絞って水が出てきたときや乾燥前と後の木片の重量を量るのみでなく、手に持ち体感することにより、体験学習の実践ができ授業に活気が出た。</li> <li>器具等の操作を通じた活動も、知識・理解を中心とした授業と比較して個々の生徒の役割・責任が明確になり意欲的な取り組みが目に付いた。話し合いのみのグループ学習よりも協力、共同の観点からも望ましいと感じた。</li> <li>計算値についても、その大きさに改めて驚いたようであった。</li> <li>出てきた水の色や香についても感想があった。「濁っている、黄色い色をしている、飲めるのかなあ、臭いがする」などであった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>絞っているところの写真では「おー、こんなに水分が出るのかー。」と言う反応はあったが、全体としては冷静であった。</li> <li>個々の場面については写真から理解できたものと考えられる。</li> <li>計算値については、数字による理解が中心となるため、認識がやや浅いように感じられた。</li> <li>単に「水」という理解のみで、左記のような具体的な感想は得ようがなかった。</li> </ul>

## 資料4 生徒の授業後の感想

木は、水をたくさん使って大きくなるのだと思う。何しろ、これだけの水がたった24 cm<sup>3</sup>の中に入っていたからだ。酸素を木に作ってもらっているのだから、水を大切に木にやる番だと思った。 男子生徒

木がこんなに水を含んでいるなんて知らなかった。僕ははじめどうせ少ししか水はでないと思っていた。しかし、かなりの量の水がでたので本当に感動した。 男子生徒

木の水分が多ければ多いほど木は重くなる。木からでる水の量は予想以上に多かった。杉だけでなく、他の木でも実験してみたい。

男子生徒

木は水分を含んでいると重さが変わるということがわかった。あと、水の色が透明じゃなくて黄色だったことに驚いた。                      男子生徒

思っていたより木の中に入っていた水分は多かったです。もし、ふつうの山とかにある木を調べればもっとたくさんの水がでてくると思います。だから山に行くと空気が冷たいのだと思います。                      女子生徒

最初に予想したとおり、同じ大きさでも水分を含むか含まないかで重さが変わることがわかった。万力を使って本当に水がでると思わなかったのでびっくりした。                      女子生徒

予想していたよりもたくさんの水が出たのでびっくりした。木はたくさんの水を含んでいるのですごいと思った。重い木を乾燥させると軽くなることがわかった。                      女子生徒

# Communicative English Language Education in the Philippine Setting

Alfredo Santos Sagum

*Japanese Government (MONBUSHO) Scholarship Grantee*

*Coordinator*

*Department of English*

*De La Salle-Santiago Zobel School*

*Manila, Philippines*

Takeo Shimizu

*Department of English*

*Faculty of Education*

*Gunma University*

*(October 23, 1998)*

## 1. Introduction

Like any other approaches or methods to second and foreign language teaching, the Communicative Approach is not new to the English language educators in the Philippines any more. However, while the origins of Communicative Language Teaching are to be found in the changes in the British language teaching tradition dating from the late 1960's, the Philippine teachers did not employ it until the 1980's. Apparently, they were hesitant of the sudden change or changes in their practices. To this date, they are firm disciples of the other approaches or methods to language teaching such as the *Grammar Translation Method* where students are asked to read literature in the target language and to memorize the grammar and vocabulary of the target language, the *Direct Method* where the students are asked to communicate in the target language with the aid of extensive drills in listening, imitating and speaking so that their use of the different forms of the language can be a second nature to them, and the *Audio-Lingual Approach* which is supposed to enable the students to use the target language automatically as new language habits are formed while native ones are overcome.

Moreover, many Philippine English language teachers view CLT as an approach full of loopholes. For one, it only considers meaning paramount and never attends to structure and form. Drilling, which is deemed necessary in every English language classroom in the Philippines, occurs but peripherally. Teachers believe that communicative activities should only

come after a long process of rigid drills and exercises. Thus, the notion of CLT that students should be encouraged to communicate in the target language from the very beginning, seems to be fearsome and burdensome on the part of the teachers. Simply put, teachers place special emphasis on the attainment of students' linguistic competence.

Another problem worthy of note is communicative testing and evaluation. While the teachers are already convinced of the effectiveness of communicative approach to language teaching, the testing and evaluation problem still looms in the scene. Testing, which is always considered part and parcel of the entire teaching-learning process, is an aspect which many Philippine English teachers consider problematic. Just like the teachers in the other fields, English language teachers are expected to come up with a systematic collection of the evidence of learning to determine whether in fact certain desired changes are taking place in the learner in accordance with the amount or degree of change. But, for the English language teachers, communicative test construction is undeniably troublesome. Evidence of learning, for many, means getting an average or above average scores in discrete-item tests. Testing is always construed not only as a means of checking whether learning is taking place in the students but also as a means of obtaining information about the level they have attained. Jesus Palma, in his *Curriculum Development System (1992)*, notes that evaluation validates the objectives, and that the effectiveness and propriety of the learning experiences should be central in the teaching-learning process, and he poses another problem: How can communicative English curriculum or syllabus objectives be carried out without offering ways to troubleshoot problems in communicative language testing? Surely, informal evaluation can be done by the teacher in his/her role as adviser or communicator in communicative approach. But formal evaluation through communicative tests, in a large scale, remains to be a problem. These and other minor concerns still prevail in the Philippines in relation to communicative approach to English language education.

Nevertheless, CLT has become one of the most famous approaches to the English language education in the Philippines. This may have been due to the fact that many English language teachers saw the need to focus in language teaching on communicative proficiency and the pragmatic use of the language in real-life situations rather than on the mere mastery of structures. Thus, the frame of reference of the Philippine English language teachers shifts from the classroom set-up to the actual situation in which the language is used. J. L. Clark, in *Foreign Language Testing: A Theory and Practice (1972)*, asserts that proficiency is the learners' ability to use language for real-life purposes without regard to the manner in which that competence

was acquired. He goes on further to say that the concept of language proficiency differs from the concept of grammatical competence because it is defined not with reference to knowledge but with reference to performance, or how language is used. It is also defined with reference to specific situations, purposes, tasks, and communicative activities, such as using conversation for face-to-face social interaction, listening to a lecture, and reading a textbook. Lastly, it refers to a level of skill at carrying out a task, that is, to the notion of effectiveness. Thus, it has associated with it the concept of a criterion that can be used to evaluate the degree of skill with which a task is performed. (p. 142.)

This means to say that communicative proficiency calls upon a variety of component sub-skills in order to perform different kinds of tasks at different levels of effectiveness. In the

Table 1.1. Public Elementary School

Grade Level	Age	Subject	Medium of Instruction	Number of Minutes	Number of Meeting per Week
Kinder 1	5	English	English	40	5
		Math	English	30	5
		Science	English	30	5
		Filipino	Filipino	30	5
		P.E.*	English	30	5
Kinder 2	6	English	English	40	5
		Math	English	30	5
		Science	English	30	5
		Filipino	Filipino	30	5
		P.E.*	English	30	5
Grade 1	7	English	English	80	5
		Math	English	60	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	60	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		GMRC	English	20	5
Grade 2	8	English	English	80	5
		Math	English	60	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	60	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		GMRC**	English	20	5
Grade 3	9	English	English	80	5
		Math	English	60	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	60	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		Music	English	30	3
		Art	English	30	3
		GMRC**	English	20	5
Grade 4	10	English	English	80	5
		Math	English	40	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	60	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		Technology and Home Economics	English	40	5

		Music	English	30	3
		Art	English	30	3
		GMRC**	English	20	5
Grade 5	11	English	English	80	5
		Math	English	40	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	60	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		Technology and Home Economics	English	60	5
		Music	English	30	3
		Art	English	30	3
		GMRC**	English	20	5
Grade 6	12	English	English	80	5
		Math	English	40	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	60	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		Technology and Home Economics	English	60	5
		Music	English	30	3
		Art	English	30	3
		GMRC**	English	20	5

Table 1.2. Private Elementary School

Grade Level	Age	Subject	Medium of Instruction	Number of Minutes	Number of Meeting per Week
Kinder 1	4	English	English	40	5
		Math	English	30	5
		Science	English	30	5
		Filipino	Filipino	30	5
		P.E.*	English	30	5
Kinder 2	5	English	English	40	5
		Math	English	30	5
		Science	English	30	5
		Filipino	Filipino	30	5
		P.E.*	English	30	5
Grade 1	6	English	English	80	5
		Math	English	60	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	60	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
Grade 2	7	GMRC**	English	40	5
		English	English	80	5
		Math	English	60	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	60	5
		Social Studies	Filipino	40	5
Grade 3	8	P.E.*	English	40	3
		Music	English	30	3
		Art	English	30	3
		GMRC**	English	40	5
		English	English	80	5
		Math	English	60	5

Grade 4	9	English	English	80	5
		Math	English	40	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	40	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		Technology and Home Economics	English	40	5
		Music	English	30	3
		Art	English	30	3
GMRC**	English	40	5		
Grade 5	10	English	English	80	5
		Math	English	40	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	40	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		Technology and Home Economics	English	60	5
		Music	English	30	3
		Art	English	30	3
GMRC**	English	40	5		
Grade 6	11	English	English	80	5
		Math	English	40	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	40	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		Technology and Home Economics	English	60	5
		Music	English	30	3
		Art	English	30	3
GMRC**	English	40	5		
Grade 7	12	English	English	80	5
		Math	English	40	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	40	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		Technology and Home Economics	English	60	5
		Music	English	30	3
		Art	English	30	3
GMRC**	English	40	5		

Table 1.3. Public and Private High Schools

Year Level	Age	Subject	Medium of Instruction	Number of Minutes	Number of Meeting per Week
1 <sup>st</sup> Year	13	English	English	40	5
		Math	English	40	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	40	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		Technology and Home Economics	English	60	5
		Art/ Music	English	40	3
		GMRC**	English	40	5
		English	English	40	5
		Math	English	40	5
		Science	English	40	5

2 <sup>nd</sup> Year	14	Filipino	Filipino	40	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		Technology and Home Economics	English	60	5
		Art/Music	English	40	3
		Elective	English	40	5
		GMRC**	English	40	5
3 <sup>rd</sup> Year	15	English	English	40	5
		Math	English	40	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	40	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		Technology and Home Economics	English	60	5
Art/Music	English	40	3		
Elective	English	40	5		
GMRC**	English	40	5		
4 <sup>th</sup> Year	16	English	English	40	5
		Math	English	40	5
		Science	English	40	5
		Filipino	Filipino	40	5
		Social Studies	Filipino	40	5
		P.E.*	English	40	3
		Technology and Home Economics	English	60	5
Art/Music	English	40	3		
Elective I	English	40	5		
Elective II	English	40	5		
CAT***	English	60	1		
GMRC**	English	40	5		

\*Physical Education

\*\*Good Manners and Right Conduct

\*\*\*Citizens Army Training

Philippines, where English is a second language, to carry out different tasks at different levels of effectiveness is possible. This is probably because English language dominates every subject or instruction in the Philippines from pre-school education all the way up to graduate school, except Filipino (the Philippines' national language) and the social sciences. Furthermore, it is the language of commerce and trade, of science and technology and of business through a myriad of T. V. and radio programs that are being broadcast in English. The tables above show how general education in the Philippines functions: for example, the lists of subjects taken up in both public and private elementary and high schools, the time allotment for each subject, the number of minutes or hours per meeting, the class size, and most importantly the medium of instruction being used in each class. These data may be used as a springboard to better understand the true possibility of carrying out communicative tasks in the Philippine English classrooms. It should be noted, however, that there are some differences between public and private school systems.



## 2. Language and Learning: A Theoretical Foundation

Philippine English language educators have continuously searched for the desirable formula that will bring forth optimum results as regards their second language education. As a result of this, many teachers incessantly direct their attention to both local and international research about theories and the nature of language and learning to probe into the effectiveness of communicative approach. Diane Larsen-Freeman, in *Techniques and Principles in Language Teaching (1987)*, notes that communicative approach in language teaching starts from a theory of language as communication. This is somehow dissimilar to what Noam Chomsky's earlier theory (1957) of competence. Chomsky held that linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitation, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. (p. 3)

But in the case of the Philippines, where many are bilinguals, Chomsky's theory proves to be weak. For one reason, the speech community (the Philippines) is not completely homogeneous. For many citizens, English is just a second language, although this does not mean to say that their native language is always a more dominant or more proficient one. In some cases, Filipino (L1) is often, but not always, more dominant and more proficient language. As such, a variety of errors are undoubtedly liable to be committed in such situations that call for the use of English. But, the errors of form are tolerated with communicative language teaching theory and are seen as a natural outcome of the development of communication skills. More importantly, as second language learners of English, they differ in proficiency, habits, interest, age, motivation, etc. These factors should be taken into consideration in order to further justify Chomsky's claim.

Another language theory that supports communicative language teaching is Halliday's (1970) account of language use. He asserts that linguistics is concerned with the description of speech acts or texts, since only through the study of language in use are all the functions of language, and therefore all components of meaning, brought into focus (p. 145). Halliday views language as a vehicle for the expression of meaning. His approach emphasizes the semantic rather than the grammatical potential of language and leads to a specification and organization of language-teaching content by categories of function rather than by categories of form. However, many Philippine English language teachers believe that prioritizing categories of function over

categories of form is irrelevant and inconsequential. Merging both is perceived to be more productive and practical. This does not mean, however, that the approach is not communicative at all. As Jack Richards and Theodore Rodgers (1986) put it, the primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but are also the categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse. It should be noted here that Richards and Rodgers do not prescribe or say that the grammatical and structural features of language are not essential and therefore should not be taken into account. Their stand is similar to that of H. G. Widdowson, in *Teaching Language as Communication* (1978). He states that the acquisition of linguistic skills does not seem to guarantee the consequent acquisition of communicative abilities in a language. Overemphasis on drills and exercises for the production and reception of sentences tends to inhibit the development of communicative abilities. This is not meant to imply, however, that such drills and exercises are not necessary. (p. 74)

While lots of literature has been written about language theory, little has been published about learning theory. Among these is Johnson's (1982) communication principle. This principle takes into account three elements. The first element states that activities that involve real communication promote learning. The second is what he terms as task principle, which suggests that activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning. The third is the meaningfulness element, which states that language that is meaningful to the learner supports the learning process. These elements will be discussed in Part 4 of this paper.

Another theorist, Stephen Krashen, has developed theories that are compatible with communicative language teaching practices. In 1982, he made a distinction between acquisition and learning (see note 1), seeing them as two distinct processes. He contrasted the situation in which the learner's attention is consciously focused on formal features of the target language (→learning) with that in which the learner's subconscious processes are involved. In the latter (→acquisition), the learner uses the target language for genuine communication, and the focus is on meaning and not on form. For Krashen, acquisition is the primary process and learning can just contribute to language production only when learned information is engaged in what he calls as a "monitor" (see note 2). Simply put, Krashen believes that acquisition precedes learning and that language learning comes about through using language communicatively, rather than through practicing language skills.

Johnson and Littlewood's alternative learning theory (1984) is also believed to be in consonance with communicative language teaching practices. This theory holds that the

acquisition of communicative competence in a language is an example of skill development. As such, it involves both a cognitive aspect and a behavioral one. This theory states that the cognitive aspect involves the internalization of plans for creating appropriate behaviors. For language use, these plans derive mainly from the language system which include grammatical rules, procedures for selecting vocabulary, and social conventions governing speech. The behavioral aspect, on the other hand, involves the automation of these plans so that they can be converted into fluent performance in real time. This occurs mainly through practice in converting plans into performance. (p. 34)

This view somehow resembles that of the behaviorist approach. B. F. Skinner in his *Verbal Behavior* (1957) notes that language is not a mental phenomenon but is behavior (p. 162). Therefore, like other forms of human behavior, it is learned by a process of habit formation. The main components of the behaviorist approach are described by Littlewood (1984). They are: (1) The child imitates the sounds and patterns which he hears around him; (2) people recognize the child's attempts and reinforce (reward) the sounds, by approval or some other desirable action; (3) To obtain more of these rewards, the child repeats the sounds and patterns, so that these may become habits; and (4) In this way the child's verbal behavior is conditioned or shaped until the habits coincide with the adult form (p. 299). These components, however, are highly questionable. How do other people around a child know that the child is imitating the sounds and patterns he/she hears? Furthermore, it seems to be beyond belief that to obtain some more rewards, the child repeats the sounds and patterns. It has been held that language is best learned through intrinsic motivation (interest in genuine learning, willingness to improve oneself, etc.) and not through extrinsic motivation (e. g. getting a high grade, winning the approval of others, etc.).

But the habit formation or imitation of verbal behavior cannot explain, to the Creative-Construction Hypothesis followers, the processes of extracting abstract knowledge from concrete examples. Among what children learn through their exposure to people's speech or performance is abstract knowledge. Furthermore, the Creative-Construction Hypothesis disputes the behaviorist in that language is not merely behavior because there is a complex system of rules which enables the speakers to create and understand an infinite number of sentences even if they have never encountered them before. These arguments indicate that the child's language is not simply shaped by external force. Rather, it is creatively constructed by the child as he/she interacts with the people around.

These language and learning theories have truly influenced many English language educators in their search of the key to better teaching methods and approaches to English language teaching. They take into account the very purpose of language teaching so as to effect more meaningful ways, thereby ferreting out the very best from the students.

### 3. Communicative Competence : The Goal of English Language Education in the Philippines

H. G. Widdowson, in *Teaching Language and Communication (1978)*, asserts that the ultimate aim in language learning is to acquire communicative competence. Indeed, Philippine English language teachers now shift gears in relation to their use of pedagogical tools and focus on the students' attainment of communicative competence. Gone are the days when students were merely asked to parrot what the teacher said. Paulo Freire's (1972) idea of oppressive education has become a thing of the past. He held that narration (with the teacher as narrator) leads the students to memorize mechanically the narrated content. Consequently, it turns them into "containers", into "receptacles" to be "filled" by the teacher. As a result, the more completely he/she fills the receptacles, the better a teacher he/she is. The more meekly the receptacles permit themselves to be filled, the better students they are. (p. 58)

Dell Hymes (1972) coins the term "communicative competence" in order to contrast it with Chomsky's (1957) earlier theory. Hymes points out that Chomsky's competence-performance distinction provides no place for consideration of the appropriateness or socio-cultural significance of an utterance in the situational and verbal context in which it is used. In the Philippines, where the sense of propriety and politeness in language use is valued at all times, to be linguistically competent is not the sole passport to effective communication. Thus, linguistic fluency is only seen as a part of the ultimate goal that incorporates communication and culture. Therefore, a Philippine English language learner is expected to acquire both the knowledge and ability for language use with respect to what Michael Canale and Merrill Swain (1980) call the fusion of the four dimensions of communicative competence: grammatical competence, socio-linguistic competence, discourse competence, and strategic competence. (p. 71)

Today, the Philippine English language teachers engage not only in developing the learners' linguistic or grammatical competence to the point where the learners can use it spontaneously and flexibly in order to effectively express their intended message, but also in raising the

learners' awareness of the social meaning of language forms. However, this may not entail the ability to vary their own speech to suit different social occasions, but rather they are encouraged and guided by the teachers to use generally acceptable forms and avoid potentially offensive ones. As was pointed out earlier, the Philippine people are basically and inherently respectful when engaged in speech act, especially when conversing with people of higher rank or status. Furthermore, the Philippines' native tongue (Filipino) has "polite markers" such as "opo" (yes) or "po" (shortened form), which do not have their English counterparts. How can these be translated into English then? The answer lies on the Philippine English teachers' emphasis on the learners' understanding of the social context in which communication takes place, including their role relationship to the other person(s), the shared information of the participants, and of course the communicative purpose for their interaction. In so doing, the students are made aware that it is not enough that they merely know how to speak grammatically correct English but that they should know what kind of form to use from the viewpoint of situationality.

Two other domains of skills which the Philippine English language teachers are concerned with are the development of the learner's discourse competence and strategic competence. The teacher helps and leads the learner to distinguish between the forms (e. g. tense of the verb, case of the noun, etc.) which he/she has initially mastered as part of his/her linguistic competence on one hand, and the communicative functions that they perform (e. g. making requests, giving and following directions, asking for assistance, etc.) on the other. At this juncture, it is worthy to note that many English language textbooks in the Philippines are undergoing substantial revisions to help Philippine learners of English acquire the language skills adequately. More purposive and meaningful lessons are directed towards the performance of language functions. The form (grammatical items) to be taught enables the learner to perform the specified language function. Communicative activities are built around real-life or simulated experiences so that the learners can strengthen their language skills. William Littlewood in *Communicative Language Teaching (1981)*, supports this by saying that the items mastered as part of a linguistic system must also be understood as part of a communicative system. Also, the Philippine English language teacher develops the learner's skills and strategy using language to communicate meanings as effectively as possible in concrete situations (e. g. asking for assistance in a supermarket, explaining a process, etc.). The learner is also guided to use feedback to use his own success, and if necessary, remedy failure by using a different language. This is why judicious use of the Philippines' native tongue (Filipino) is accepted or allowed whenever feasible, especially in cases where L1 interferes, unlike the traditional practice of

forbidding the use of the learner's native tongue. According to Evelyn Hatch, in *Psycholinguistics : A Second Language Perspective (1983)*, normally a bilingual tends to switch to the other language for a word or phrase that is overlearned, or which can be more aptly expressed in that language. She goes on to say that the degree or amount of switching varies according to situations and to individual students (e. g. habits, proficiency, etc.) . When this occurs, the teacher offers the learners some coping strategies that a learner can employ to either initiate, terminate, maintain, repair or redirect communication.

The Philippine English teachers' goal to make their learners become communicatively competent is now materializing. After long years of debate as to whether communicative approach to language teaching is suitable in the case of Philippine English language education or not, teachers have become supportive of this approach. Today, innumerable conferences, seminars, and workshops regarding communicative approach to language teaching are held. Furthermore, both public and private elementary and high schools are now reviewing and revising their English language syllabus and program to realize their common goal of making students communicatively competent.

#### 4. Teacher and Student Roles in Communicative Classroom in the Philippines

In the field of Philippine education, there are two opposing educational theories and practices that teachers chiefly engage in: *formalism* and *progressivism*. Two Philippine scholars, Herman C. Gregorio and Cornelia M. Gregorio note in *Introduction to Education in Philippine Setting (1976)*, that the formalists emphasize subject matter which forms the basis of human culture. For them, it is the prime duty of the teacher to pass these essentials to the succeeding generation in some systematic and logical order. Progressive education, on the other hand, places its emphasis upon the learner, his/her interests and desires, rather than upon the subject matter. The principles and practices of education under the New Philippine Society is largely based on this pragmatic or progressive philosophy of education. Now, learning by doing, which is one of the components of communicative approach, is emphasized because the educators of today firmly believe that learning is an active social process. With these, teacher's and student's roles critically change. Aurelio Elevazo and Rosita Elevazo write in *Philosophy of Philippine Education (1995)* that in the new educational scenario, students will have to cease to be mere "depositories" of knowledge. They will have to be trained to think critically, creatively and innovatively even about the most sacrosanct intellectual assumptions and truths. The teachers'

role, on the other hand, should become more of facilitation and compassionate counsel rather than just giving supervision and control of learning. They are to create situations and an environment conducive to learning and excellence in academic and non-academic performance rather than befogging the same with unnecessary rules and regulations. (p. 124)

Although not directly connected with communicative language teaching practitioners, another powerful idea that changed the course of Philippine English language education and the Philippine education in general is shown in Paolo Freire's *Pedagogy of the Oppressed* (1972). His ideas have become largely influential with regard to the change in Philippine English teachers' attitudes, habits and work ethics at all levels in all Philippine schools, both public and private. He enumerates some attitudes and practices which mirror oppressive society as a whole in a traditional classroom set-up which formerly plagued the Philippine general education before, and he proposed a logical, non-oppressive teacher-student relationship and their respective roles. He maintained in his earlier time that:

- (1) the teacher teaches and the students are taught;
  - (2) the teacher knows everything and the students know nothing;
  - (3) the teacher thinks and the students are thought about;
  - (4) the teacher talks and the students listen - meekly;
  - (5) the teacher disciplines and the students are disciplined;
  - (6) the teacher chooses and enforces his/her choices; and the students comply;
  - (7) the teacher acts and the students have the illusion of acting through the action of the teacher;
  - (8) the teacher chooses the program content, and the students (who were not consulted) adapt to it;
  - (9) the teacher confuses the authority of knowledge with his/her own professional authority, which he/she sets in opposition to the freedom of the students; and
  - (10) the teacher is the Subject of the learning process, while the pupils are mere objects.
- (p. 59)

These were the basic tenets that Philippine English teachers clung to in the past, and this is what Paolo Freire calls as the *banking system of education* that resulted in the deterioration of English language education in the Philippines. But it is through the awareness of these obsolete practices that many educators have come to realize the urgency of altering their very own rotten, authoritarian, and outdated ways as regards their role as second language educators towards achievement of a more liberal education, so to speak. In most English classrooms now,

the role of the teacher and the role of the student have greatly changed. Today, the teacher is seen as a facilitator. As was mentioned earlier, the teacher now does not just stand in front of a class and deposit knowledge to the students. As Breen and Candlin (1980) would put it, the teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. (p. 99)

The teacher's main role now is to promote communication, therefore he/she acts as a classroom activities manager. During communicative activities, like dyad or pair-work, small-group work, language games, role-play, etc., the Philippine English language teacher fulfills the role of a guide, and if there is a need, answers the learners' questions and monitors their performance as well. At times, he/she also assumes the role of a co-communicator, participating in the communicative activity itself with the students.

Likewise, Philippine English language learners now don't just sit tightly for the entire period and allow themselves to become depositories. They are now permitted to actively engage in meaningful classroom activities. They are also given opportunities to express their individuality by allowing them to share and express their ideas, emotions, and opinions. Hans Eberhard Piepho, in his article "*Establishing Objectives in the Teaching of English*" (1981), says that learners should be seen as partners in the educational process rather than merely the objects to be manipulated. However, we have to admit that students are not usually consulted with regard to English language syllabus and program content. These matters are, oftentimes, thought of, discussed, planned, and prepared on the administrative level in cooperation of and in consultation with the department chairperson and the English language teachers. But then again, the Philippine English language learners now are endowed with a more active, negotiative role in the English language classroom than ever before.

### Notes

1. The present authors followed the terminology 'learning' vs 'acquisition' of Krashen (1982) here.
2. This refers to processes but does not describe them and fails to explain how linguistic rules are accessed during comprehension and production. Refer to Krashen (1982) for further discussion.



## Bibliography

- Breen, M. and C. Candlin. 1980. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1: 2
- Brumfit, C. J. and K. Johnson. 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. and M. Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1.
- Chomsky, N. 1957. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Clark, J.L. 1972. *Foreign Language Testing: A Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Elevazo, A. O. and R. A. Elevazo. 1995. *Philosophy of Philippine Education*. Manila: Navotas Press.
- Freire, P. 1972. *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: Harter and Harter.
- Gregorio, H. C. and C. M. Gregorio. 1976. *Introduction to Education in the Philippine Setting*. Manila: Garotech Publishing.
- Halliday, M. A. K. 1970. 'Language structure and language function', in Lyons (ed).
- Hatch, E. 1983. *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hymes, D. 1972. *On Communicative Competence*. Philadelphia, P. A.: University of Pennsylvania Press.
- Johnson, K. 1984. *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1982. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
- Palma, J.C. 1992. *Curriculum Development System*. Manila: National Press.
- Piepho, H. 1978. Establishing objectives in the teaching of English. in Candlin (ed). *The Communicative Teaching of English*. Harlow, Essex: Longman.
- Richards, J. and T. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner, B.F. 1957. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Crofts.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

## 英語における情報展開のテキスト構造と機能：(2)「結束構造」 の中の Demonstrative reference/Comparative reference について

宇野 真知子\*<sup>1</sup>・石田 洋子\*<sup>1</sup>・清水 武雄\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> 高崎経済大学非常勤講師

\*<sup>2</sup> 群馬大学教育学部英語教育講座

simizu@edu.gunma-u.ac.jp

(1998年10月23日受理)

### 1. Demonstrative reference

前号掲載の Personal reference の場合と同様に、対象を指示し特定すると言うとき、ふたつの場合が考えられる。そのひとつは、指示される対象 (referent) が話し手と聞き手の共有する現実場面であって、その双方が知覚できる場合である。これをダイクシス (Deixis) 機能と呼び、指示詞の本来の機能であった。話し手がどの指示詞を選択するかは、話し手から見た指示対象の遠近のスケール (Proximity) に基づく。すなわち、「話し手に近いもの」には this (these)、「聞き手に近い/話し手聞き手のどちらにも遠くない/とにかく話し手には遠くないもの」には that (those) で指示される (Halliday/Hasan, 1976, p. 59)。ただし、「近い」「遠い」と言うとき、空間的/時間的 (spatial/temporal) な距離を意味するとされる (Halliday/Hasan, 1976, p. 60)。したがって、「現在」、「現在から直近の既述関係事項を指示する anaphor」、「時間の経過と共に近づく未来」、「まもなく近づいてくる後述の関係事項を予め指示する cataphor」等は this (these) と共起し、他方、「時間の経過と共に遠ざかる過去」や「遠い既述関係事項を指示する anaphor」等は that/those と共起するのが普通である。ダイクシス機能は指示対象となるものがテキスト外にあることから、テキスト性には関与せず、したがって、Halliday/Hasan (1976, p. 59) の定義する結束構造 (Cohesion) とは無関係である。が、指示対象が同一テキスト内にある場合は、指示される対象の後に指示詞が来る場合 (Anaphoric reference) と指示される対象の前に指示詞が来る場合 (Cataphoric reference) とがある。この機能をテキスト内部照応 (Endophora) と呼ぶ。ダイクシスがテキスト外部の現実場面に依存するテキスト外部照応 (Exophora) であるのに対し、テキスト内部照応は同一テキスト内の文脈に依存するので結束関係を有する。たとえば、

A steamy mist was rising up now from the great warm chocolate river, and out of the mist there appeared suddenly a most fantastic pink boat ....

'This is my private yacht!' cried Mr Wonka, beaming with pleasure.

— Roald Dahl, *Charlie and the Chocolate Factory* (Puffin Books, 1995, pp. 106-107)

下線部（本稿筆者。以下同様）の This は先行する名詞句 a most fantastic pink boat を前提としている。この場合、指示されたものが同一テキスト内にあつて、意味の連鎖を発生させているのでテキスト内部照応と言える。しかし、もし、現実場面でボートを眼の前にし、いきなり 'This is my private yacht!' と言った時、この This の指示対象は現実場面の存在物に依存していることから、この This はダイクシス機能を有しており、テキスト内の意味の連鎖である結束構造とは無関係である。

### 1.1 this/that these/those

先に述べたように this (these) か that (those) の選択は、ダイクシス機能の場合と同様に、テキスト内部照応でも話し手から近いか遠いかという遠近のスケールによる。遠近と言うとき、空間的及び時間的スケールの両方がある。たとえば、

"When I was your age, I had to hike ten miles through a howling snowstorm to get to ...."  
Did you smile as you read that line, perhaps remembering when you yourself dramatically acted out the part of the Pioneer Schoolchild, trying to compare your children's hardships with those of your own childhood?

— B. B. Young, *Stress and Your Child* (Ballantine Books, 1985, p. 12)

下線部の that は直近の既述部分 "When I was your age, ..." を前提としているが、Did you smile as you read ... とあるように読み手である相手の過去の行為についての質問であるので that が選択されている。下線部の those も読み手である相手の、しかも遠い子供時代のことへの言及であるので those が選択されている。上記の例は時間的スケールに基づいて that/those が選択されている。対話の場合も、話し手が今述べたことに対しては this (these) で指示し、聞き手である相手の述べたことに対しては that (those) によって指示する (Halliday/Hasan, 1976, p. 60) のが普通である。結局、こうした遠近のスケールは、発話された情報が誰の「なわ張り」に属するのかということと関係している。

'I'm seven and a half, exactly.'

'You needn't say "exactly," the Queen remarked. 'I can believe it without that. Now I'll give you something to believe. I'm just one hundred and one, five months and a day.'

'I can't believe that!' said Alice.

— Lewis Carroll, *Through the Looking-Glass* (Collins, 1872, p. 196)

最初の that は、聞き手である相手 (Alice) の言った exactly を前提とし、次の that は、聞き手である相手 (the Queen) の言った I'm just one hundred and one, five months and a day を前提としている。しかし、ここで注意しておかねばならないことは、遠近のスケールが必ずしも Halliday/Hasan (1976) の規定する空間的・時間的尺度のみで処理できないという点である。たとえば、次のように、話し手が述べた事でも聞き手の視点に立って that で指示する場合もあるからである。

'Well, now that we have seen each other,' said the Unicorn, 'if you'll believe in me, I'll believe in you. Is that a bargain?'  
— *Through the Looking-Glass* (p. 224)

下線部の that は、the Unicorn 自身が述べた 'if you'll believe in me, I'll believe in you' を前提としている。この that の指示対象は話し手自身の言った事であるのに that が用いられている。これは話し手が聞き手の視点に立って、すなわち相手の立場を尊重して話しているためだと思われる。また、これとは逆に、相手の言ったことを this で受ける場合もある。

'Oh, don't go on like that!' cried the poor Queen, wringing her hands in despair. 'Consider what a great girl you are. Consider what a long way you've come today. Consider what o'clock it is. Consider anything, only don't cry!'

Alice could not help laughing at this, even in the midst of her tears. 'Can you keep from crying by considering things?' she asked.  
— *Through the Looking-Glass* (p. 196)

この場合、下線部の this が前提にしているのは、直前に相手 (the Queen) が言った 'Consider what a great girl you are. (...) Consider anything, only don't cry!' の全体であることから that で受けてもよいが、直後の文 Alice could not help laughing... が地の文であり、ここではテキスト内で直近指示の機能をもつ this が用いられていると思われる。次に、あの有名な *Hamlet* の第三幕第一場の独白 To be or not to be: that is the question: の場合、下線部の that は直前の不定詞句 To be or not to be を前提にしている。独白をしている Hamlet 自身が今述べた事を指示するのに、なぜ this ではなく that が選択されたのであろうか。この Hamlet の独白部分の that は、本来ならば「関わりたくない、できたら遠ざけておきたい、自分の領域内であって欲しくないといった心理的に疎遠なもの」を前提とし、それを指しているからであろう。また、Halliday/Hasan (1976, p. 68) は、this には前方照応と後方照応のふたつの用法があるが、that には前方照応のみであると述べている。しかし、『英語語法大事典 (第4集)』(p.107) に次のような例が載っている。

(1) I like THAT. Bob smashes up my car and then expects me to pay for the repairs.

- (2) That's a thing I dislike — people whispering during a concert.

(1)の例で THAT が指示言及しているのは後行の Bob smashes up my car and then expects me to pay for the repairs. である。like と発話しながら、その真義 (value) は don't like で反語的である。(2)の That も後方照応で、それが指示している対象 people whispering during a concert も話し手の好まないものである。上記2例の that は「ことに非難する、もしくは反語的な文脈において」用いられると説明されている。これも心理的遠近のスケールに関わる例であると言えよう。

## 1.2 the

the も this/that や these/those と同じくダイクシス機能とテキスト内部照応を有している。結束構造と関連するのは、むしろ後者のテキスト内部照応の場合である。this (these) は(1)「私の近くにある (もの)」、(2)「私が今述べた (こと)」、(3)「私が今から述べる (こと)」、that (those) は(4)「あなたの近くにある (もの)」、(5)「あなたが今述べた (こと)」という意味で多く使われるのに対し、the は(6)「私がすでに述べた (もの)」、(7)「私がこれから述べようとしている (もの)」、(8)「知識や経験からあなたは知っているので、私の意味するところがあなたには分かっている (もの)」という意味で使われるのが普通である。ただし、(8)はダイクシス機能に属するので、結束関係を有しない。具体的に点検してみよう。たとえば、

But before Alice could answer him, the drums began. Where the noise came from, she couldn't make out: the air seemed full of it, and it rang through and through her head till she felt quite deafened.  
— *Through the Looking-Glass* (p. 227)

についてであるが、the noise は先行する the drums の音を前提としているので、下線部の the は前方照応と言える。しかし、the drums や the air の the は、このテキスト外の現実場面に指示対象があるので外部照応であり、同一テキスト内での意味連鎖である結束構造とは無関係である。次に、

- (1) The man behind the counter looked fat and well-fed.

— *Charlie and the Chocolate Factory* (p. 62)

- (2) 'What's the use of their having names,' the Gnat said, 'if they won't answer to them?'

— *Through the Looking-Glass* (p. 171)

であるが、(1)の下線部 the は主要語 (Head) である man が後行する behind the counter という

後置修飾句によって、また(2)の下線部も主要語である use が of their having names という後置修飾句によって特定化されることを予示する後方照応の the である。ただし、こうした種類の後方照応は、英語のもつ形式上 (lexicogrammatical) の制約に関わるものであるから、同一テキスト内での意味上の連鎖に関わる結束構造とは無関係である。さらに、

“Well, just then I was inventing a new way of getting over a gate — would you like to hear it?”

“Very much indeed,” Alice said politely.

“I’ll tell you how I came to think of it,” said the Knight. “You see, I said to myself ‘The only difficulty is with the feet: the head is high enough already.’ Now, first I put my head on the top of the gate — then the head’s high enough — I stand on my head — then the feet are high enough, you see — then I’m over, you see.”

“Yes, I suppose you’d be over when that was done,” Alice said thoughtfully: “but don’t you think it would be rather hard?”

“I haven’t tried it yet,” the Knight said, gravely; “so I can’t tell for certain — but I’m afraid it would be a little hard.”

He looked so vexed at the idea, that Alice changed the subject hastily. ‘What a curious helmet you’ve got!’ she said cheerfully.

“Is that your invention too?”

— *Through the Looking-Glass* (p. 237)

であるが、この場合、the idea の the はその前に the Knight が述べた it would be a little hard を前提とし、次の the subject の the はさらにその前に出てきた、a new way of getting over a gate を前提としている。このように指示対象が既出の句や節や、場合によっては文などを受けることがある。これを外延的指示 Extended reference (Halliday/Hasan, p. 76) という。

### 1.3 now/then (temporal demonstrative) here/there (spatial demonstrative)

指示詞としての now と then の定義については下記のものがある。

The use of *now* is confined to those instances in which the meaning is ‘this state of affairs having come about’  
— Halliday/Hasan (1976, p. 75)

The cohesive use of demonstrative *then* is that embodying anaphoric reference to time; the meaning is ‘at the time just referred to’  
— Halliday/Hasan (1976, p. 75)

また、COLLINS COBUILD English Grammar (HarperCollins, 1992) によると、

9.15 the adverb 'then' is used to refer back to the time that has just been mentioned or discussed. In ancient times poetry was a real force in the world. Of course the world was different then.

空間的スケールを表す here/there は、本来的にダイクシス機能を有する。その場合、指示される場所あるいは空間は、話し手、聞き手、コンテキストによって特定される対象が変わってくる (Brown/Yule, 1983, p. 52)。他方、テキスト内部照応の場合は、here は前方照応、後方照応の両方ともに用いられ、指示対象はその前後に明示される。たとえば、

'Why do you sit out here all alone?' said Alice, not wishing to begin an argument.

— *Through the Looking-Glass* (p. 205)

下線部の here は先行する on the top of a high wall (本稿ではスペースの関係で割愛したが、原文では38行ほど前にある語句) を指す。このように here は空間的/場所的 (spatial/locative) であるが、場所ばかりでなく、時間についても指示する (『英語語法大事典 (第4集)』(p.518)) ことがある。

'It'll never do to go down among them without a good long branch to brush them away — and what fun it'll be when they ask me how I liked my walk. I shall say — "Oh, I liked it well enough —" (here came the favourite toss of the head), ...

— *Through the Looking-Glass* (p. 166)

この下線部 here の意味は「この時」という意味になるであろう。

さらに、議論等の場合に「この点で」(in this respect) の意味になることもある。たとえば、

Here I think it is safe to say that we fall behind every country in the Western World.

— R. M. Hutchins, 'Where do we go from here in education?'

In: *Ten Contemporary Thinkers* (Macmillan, 1965, p. 18)

次の下線部 there も here と同じく、'in this respect' 'in that respect' の意味で用いられている。

[2:68] 'Of course it would be all the better,' said Alice:

'but it wouldn't be all the better his being punished.'

'You're wrong there, at any rate,' said the queen. — Halliday/Hasan (1976, p. 75)

ところで、now は this と類似して「現在」「現在を中軸とした直近の過去もしくは未来」を領域とし、then は that と同様に「過去」を領域とするのが普通である。that に対応する then/there が前方照応であるのに対し、this に対応する now/here には後方照応の用法もある。たとえば、

Here's a framework to help you begin :

1. Be honest and realistic. Don't automatically tell your children that the problem isn't as bad as they thought or that it will go away soon. — *Stress and Your Child* (p. 44)

Halliday/Hasan (1976) が demonstrative に入れている now については、'rarely cohesive' (p. 74), あるいは 'The temporal demonstratives *now* and *then* also function as cohesive items, but conjunctively rather than referentially' (Halliday, 1994, p. 315) と述べているように、ほとんどがダイクシス機能か、もしくは文と文の接続機能と思われる。結束機能の now については、さらに実例を探し、今後の課題としたい。

## 2. Comparative reference

Reference には、さらに comparative reference がある。Comparative つまり比較ということであるが、比較するためにはその前提となるものが当然必要であり、従って personal reference 及び demonstrative reference と同様、比較も reference の機能を有する。Comparative reference は general comparison と particular comparison のふたつに大別される (Halliday/Hasan, 1976, p. 76)。General comparison は、①同一であること、②類似していること、そして、③異なっていることを表わす。General comparison に用いられる語は下の表に示すように、かなり限定されている。これらは Adjectives of Comparison/Adverbs of Comparison (類比を表わす形容詞/類比を表わす副詞) であり、「同じ」か「異なる」かの尺度で比べるものである。一方、Particular comparison とは、④数量に関する比較、⑤特定の資質に関しての比較のことである。④の場合は more や less などの語が用いられ、また、⑤の場合は、Comparative Adjectives/Comparative Adverbs (いわゆる形容詞/副詞の比較級) が用いられる。ともあれ、①～⑤は何かを前提とし、①～③は「(これ/それ/あれと) 同一の/同類の/異なった」、④～⑤は「(これ/それ/あれと) 比べて」を意味するものである。

形容詞

副詞

General comparison

① 同一

same, equal, identical

equally, identically



② 類似	similar, such	similarly, likewise, so
③ 相違	different, other, else	differently, otherwise

## Particular comparison

④ 数量	more, fewer, less, another, further, additional	so, as, equally
⑤ 特性	特性を表す形容詞の比較級	特性を表す副詞の比較級 so, as, more, less, equally

Comparative reference の場合も, personal reference や demonstrative reference と同様に, (1) テクス外部照応, (2) テクス内部照応 (前方照応および後方照応) があるが, 本稿で問題としている結束構造に関連するものは, ほとんどが(2)の前方照応として用いられるものである。General comparison と Particular comparison がどのように結束構造を発生させるかについて, 次に具体例を挙げて検討してみよう。

## 2.1 General comparison

General comparison は先にも述べたように, あるふたつのものが互いに同じであるとか, 似ているとか, また, 逆に異なっているということを表わすものである。そして, ここで異なるというのは, 同一でないということと, 類似していないということの二通りの意味を含んでいる (Halliday/Hasan, 1976, p. 77)。これら general comparison に用いられる語は, 次のように形式的 (lexicogrammatical) に決った型の中で後方照応として用いられることが多い。

same ~ as ...; similar ~ to ...; equal ~ to ...; different ~ from ...; other ~ than ...

この場合, 英語の形式上の制約であるから, 文と文の間の意味上の連鎖を旨とする結束とは無関係である。しかし, 上述の語の後方照応がすべて定型の中でのみ起こるわけではなく, 結束機能を有する場合もある。Halliday/Hasan (1976) は次の例を示している。

The other squirrels hunted up and down the nut bushes; but Nutkin gathered robin's pincushions off a briar bush, and stuck them full of pine-needle pins. (p. 78)

この下線部の other は後出の Nutkin を前提としており, 結束機能を有している。しかし, このような例はまれであり, general comparison に属する語が結束構造に関連するのは, たいていの場合が前方照応である。いくつか例を見てみよう。

Together they made in her this feeling that she could not name. But it was like the feeling of

the spring, only more sudden and more sharp. There was the same tightness ....

— Carson McCullers, *The Member of the Wedding* (Penguin Books, 1962, p. 35)

same は同一性/同類性を表わしているわけだが、同じであるという場合、何と同じなのかという前提となるものが必要である。下線部の same では前の文中の the feeling of the spring という名詞句が前提となっている。そして、二文にまたがって前提と reference が起こることで、ここに結束関係が生まれ、テキストとして有意味なものとなっている。次に相違を表わす reference の例を見てみよう。なお、下記文中の \* 印は本稿筆者がつけたもの（以下同様）で、本稿末尾で付言する。

'I do not believe that Snowball was a traitor at the beginning,' he said finally. 'What he has done since \* is different. But I believe that at the Battle of the Cowshed he was a good comrade.'

— George Orwell, *Animal Farm* (Penguin Books, 1989, p. 55)

下線部の different は前の文の中の a traitor を前提として、それとは類似しない異なったものという意味を表わし、この二文の間に結束関係を作りだしている。次の例では They have other men on the team. の other が前の文中の DiMaggio を前提として受けている。

'In the American League it is the Yankees as I said,' the old man said happily.

'They lost today,' the boy told him.

'That means nothing. The great DiMaggio is himself again.'

'They have other men on the team.'

— Ernest Hemingway, *The Old Man and the Sea* (Arrow Books, 1993, p. 15)

次の例の else はどうだろうか。

'Comrades, you have heard already about the strange dream that I had last night. But I will come to the dream later. I have something else to say first.

— *Animal Farm* (p. 3)

下線部の else は、すぐ前の文中の the dream を前提とし、「その夢以外の何か」という意味を表わし、二文間に結束関係をもたらしている。

以上、前提となる部分が名詞(句)の場合を見てきたが、comparative reference には前述の personal reference の it や demonstrative reference と同じように、文の中の一語や名詞句など比較的短い部分を前提とするだけでなく、もっと広い範囲、例えば、節や文、さらには複数の文にまたがった範囲を前提とする外延的指示の用法もある。次の例を見てみよう。

He claimed to know of the existence of a mysterious country called Sugarcandy Mountain, to which all animals went when they died. It was situated somewhere up in the sky, a little distance beyond the clouds, Moses said. In Sugarcandy Mountain it was Sunday seven days a week, clover was in season all the year round, and lumpsugar and linseed cake grew on the hedges. The animals hated Moses because he told tales and did not work, but some of them believed in Sugarcandy Mountain, and the pigs had to argue very hard to persuade them that there was no such place. — *Animal Farm* (pp. 10-11)

下線部の such は Sugarcandy Mountain およびその説明部分全体を受けている。ところで、Ernest Hemingway の代表的短編 'Indian Camp' (In: *In Our Time*, 初版 1925) は次の一文で始まる。

At the lake shore there was another rowboat drawn up.

another は、前提となるものがあって初めて発生可能なはずである。しかし、この一文は作品の冒頭に位置しており、読み手には、それ以前に何の情報も与えられていない。しかもこの一文の出だしが At the lake shore という adjunct で開始されており、その前置詞句に定冠詞の the も存在している。この the についても、読み手にとって前提とすべき対象が明示されていない。このような前提を欠く anaphoric の another や the は、読み手にとってストレスを与えることになるが、書き手としては、読み手をいち早くテキスト世界に引き入れる一つの技法と言える。Hemingway は、読み手に有無を言わず強引にテキスト世界に引き入れる作家として知られているが、まさにこの一文が、その典型と言える。

## 2.2 Particular Comparison

単に対象物との同一性/同類性や相違性に関して比較する general comparison に対し, particular comparison は、ある特定の資質や数量に関して、その程度や度合いを比較するものである。数量の比較を表わす reference の語は、例えば I have more books than my brother does. の more がそうである。ところで、この more は後出の than my brother does を前提とする cataphoric であり、かつ、この more ~ than ... は英語の形式上の制約によるもので、文間の意味上の連鎖である結束性とは関係がない。結束に関わる具体的な例をいくつか見てみよう。

Helmholtz's hands fluttered on the table top like the wings of a dying bird. "Who was John Philip Sousa?" he piped. No more words came. The subject was too big for a tired man to cover.

— Kurt Vonnegut, 'The Kid Nobody Could Handle,'

(In: *Welcome to the Monkey House*, Dell Publishing, 1988, p. 262)

下線部の more は主要語の words を修飾し、対象と比べて数量が多いことを表わす比較の語である。この more が前提としているのは、前の文の引用符でくくられたせりふの部分である。しかし、これはせりふの内容そのものを前提としていると言うより、そのせりふに用いられた単語の数を受けているものと思われる。いずれにしろ、この more という語によって、この二文間には結束関係が生まれている。次に、特性を表わす比較の場合をいくつか見てみよう。

Both bars of chocolate, the birthday one and the one Grandpa Joe had bought, had long since\* been nibbled away, and all he got now were those thin, cabbagey meals three times a day.

Then all at once, the meals became even thinner.

— *Charlie and the Chocolate Factory* (p. 56)

この例では下線部の thinner がすぐ前の文の中の those thin, cabbagey meals を受けて、文と文の間に結束関係を発生させている。なお、\*印の since については本稿末尾で付言する。

次に、submodifier としての副詞、すなわち形容詞や副詞をさらに修飾する副詞が comparative reference となっている例を見てみよう。

They were now in a large orchard.

"How did we get so far from home, Newt?" said Catharine.

— Kurt Vonnegut, 'Long Walk to Forever,'

(In: *Welcome to the Monkey House*, Dell Publishing, 1988, p. 53)

この例では、副詞 so が別の副詞 far を修飾して、「こんなに遠くに」というような意味になっている。「こんなに遠くに」と言うためには、どんなに遠くかを示すための前提となるものが必要なわけだが、ここでは前文の a large orchard が前提となっている。

次の例は、submodifier としての副詞が後ろに形容詞を伴って reference となっている場合である。

They did not know which was more shocking — the treachery of the animals who had leagued themselves with snowball, or the cruel retribution they had just witnessed. In the old days there had often been scenes of bloodshed equally terrible, but it seemed to all of them that it was far worse now that it was happening among themselves. — *Animal Farm* (p. 57)

ここでは *equally terrible* (それと等しく悲惨な) の *equally* が *comparative reference* として、前の文と結束関係を作り出している。「それと等しく悲惨な」というためには、何と等しいのかという前提が必要であり、この例では前の文中の *the cruel retribution* がそれである。*the cruel retribution* は、また、文中の比較級 *worse* の前提ともなっている。

*Comparative reference* に用いられる語、その中でも特に *general comparison* に用いられる語は *Adjectives of Comparison/Adverbs of Comparison* であり、それ自体に比較の意味が内在されていると前に述べたが、そうであれば以下の語も比較の意味を有しており、したがってその発生には前提となるものが必要であろう。また、*particular comparison* についても、形容詞や副詞の比較級以外に、以下のような語が *reference* の機能を有していると思われる。

General comparison :

analogous, comparable, compatible, conflicting, contradictory, contrary, contrasting, corresponding, equivalent, matching, opposing, opposite, parallel, related, reverse, separate, unrelated

Particular comparison :

inferior, junior, senior, superior

これらの語については、Halliday/Hasan (1976) や他の関係文献に見当たらないが、やはり *comparative reference* と考えてよいであろう。また、9頁および10頁の引用文中に\*をつけた *since* は副詞であるが、この *since* も *from that time on* もしくは *from then on* の意味であるから、同一テキスト内に前提となるものがあり、結束機能を有しているはずである。この語についても、既刊の文献では言及されていないと思われる。併せて、今後の検討課題としたい。

## 参考文献

- Collins Cobuild English Grammar* (1990). London: Willam Collins Sons & Co. Ltd.  
 Brown, G. and G. Yule (1983), *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press  
 Halliday, M. A. K. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. London: Arnold.  
 Halliday, M. A. K. and Ruqaiya Hasan (1976), *Cohesion in English*. London: Longman.  
 『英語語法大事典 (第4集)』(大修館書店, 1995)

(うの まちこ, いしだ ようこ, しみず たけお)

## A STUDY OF POSITIVE ATTITUDE TOWARD COMMUNICATION IN EFL (2)\*

Takayuki TSUKUI  
*English Teacher*  
*Matsuida Higashi Junior High School*

Minoru TAKASHIMA  
*Department of English, Faculty of Education*  
*Gunma University*  
*takasima@edu.gunma-u.ac.jp*  
(Received October 23, 1998)

### 5. Communication Strategies: A survey of Learners' Positive Attitude toward Communication

This chapter will explore the learners' general awareness of communication strategies through questionnaires. Our inquiry also deals with classroom assessment because it is closely connected with the development of strategic use of language. Since the scope of our investigation is quite broad, this research examines the actual conditions at the junior high school level rather than the underlying relationships among these conditions. Therefore, less statistically advanced methods are employed but we believe our research will help understand the practical situation and evaluate our model. Our definition of 'a positive attitude' in *Teacher's Guide*<sup>(1)</sup> must be recalled here. A positive attitude toward communication should not be interpreted as the general or likable learning attitude and it follows from this position that we are not seeking to assign a numerical value to mental, internal attitude.

#### 5.1. Research Questions

- 1) Using our models of learners' positive attitude, to investigate:
  - 1A) which strategy learners at the junior high school level are familiar with,
  - 1B) learners' use of basic expressions and their opinion as to the relative importance of four major language skills.
- 2) To investigate learners' belief about the types of assessment in a classroom and self-/peer-evaluation.
- 3) To examine how communication strategies are related to:
  - 3A) learners' beliefs about assessing a positive attitude,

- 3B) some basic expressions,
- 3C) self- and peer-evaluations.

Supplementary questions are included in the questionnaire partly because it may be worthwhile to note the relationship between Communication Strategies (hereafter CSs) and learners' attitude toward testing, and partly also because we are given the opportunity to collect a considerable volume of data at public junior high schools.

## 5.2. Subjects

At two schools, 1012 students (516 boys and 496 girls) participated in this research. Prior to analysis, the total number of sets was reduced to 1006. Some sets were further excluded due to inconsistencies between the related items and incomplete response to series of items.

### 5.2.1. Procedure

Questionnaires were distributed to the subjects in Summer 1997. Subjects in school A completed them on July 24-25 while those in school B on August 25. 1006 data sets were used for simple statistics and the analyses by contingency table dealing with complete data sets. All the analyses were performed using a commercially available statistical package (SPSS Version 6.1). The statistical methods were as follows: Confidence coefficient (Cronbach's alpha) assessed reliability between the items grouped. Proportional changes within groups were determined by chi-square analysis and correlation were tested using a coefficient of association test, Somer's D. Null hypotheses were rejected at  $P < 0.01$  level, though, statistical significance at  $P < 0.05$  and  $P < 0.001$  level is also shown in the analyses.

Table 5.1. Population in the Survey

Grade/Sex	N	%
7th/Male	179	17.8
7th/Female	171	17.0
8th/Male	167	16.6
8th/Female	166	16.5
9th/Male	167	16.6
9th/Female	156	15.5
Total	1006	100.0

## 5.3. Questionnaire

The numbers and letters attached to the items in the following research are the same as in the original questionnaire. Essentially, the questionnaire is composed of three types of items:

yes-no questions related to CSs, rating scale method for the assessment in a classroom and open-ended questions dealing with basic expressions defined in our model.

The last part was restricted to the 9th grade students. In this part, subjects were asked to write freely. The measurement was carried out as follows. Written English production was assessed by sentence on the basis of whether it made sense in communication or not. Spelling or grammatical errors were ignored as long as they did not interfere with the communicative intent. For instance, "You are welcome.", "Oh, great!", or "Really?" was counted as a sentence. Fillers and hesitation devices were also considered in the count because of their frequency of use in daily conversation. Finally, subjects were also allowed to write these expressions in katakana (the Japanese phonetic syllabary).

#### 5.4. Data Analyses

The analyses follow the research questions presented in section 5.2. and English translation of the items is given before each analysis. We examine our model of CSs. Subject population and proportion of each item are provided in order to investigate the general tendency of learners' use of CSs. Simple statistics are presented for the items dealing with basic expressions. The second part of the questionnaire is analyzed. Some of the items contained many invalid responses and missing data sets, so only relevant items were selected for the analysis. This part seeks to focus on what learners think about teachers' feedback and assessment in the classroom. After the analyses, association tests are carried out to investigate the relationship among the variables. The number of valid cases depended on the choice of statistical procedure but all the analyses contained at least 300 valid data sets.

##### 5.4.1. Simple Statistics on CSs and Basic Expressions (Research Question 1)

On the basis of our model of CSs, the subject population and proportion of each question are shown in Table 5.2. All of them are yes/no questions and multiple responses are allowed.

What do you usually do in the following situations?

1) When an American asks you for directions;

1-1a you do not worry about mistakes and tell the way in English.

1-1b you sometimes use Japanese because you do not know how to express something in English.

1-1c you tell the way, using some gestures

1-1d you tell him or her in English that you do not know the way.

1-1e you ignore him or her.

1-1f other ( )

2) When you do not know how to say something in English during class or your speech is interrupted after a few words;



Item	Type	Yes / (%)	No / (%)	Missing / (%)
1-2a	you paraphrase.			
1-2b	you use some gestures.			
1-2c	you say in English that you do not know.			
1-2d	you become silent.			
1-2e	other ( )			
3) When you see an Assistant English Teacher (hereafter AET) at school:				
1-3a	you greet him or her in English.			
1-3b	you go away with a slight bow.			
1-3c	you ignore him or her.			
1-3d	you greet him or her in Japanese.			
1-3e	other ( )			
4) When you listen to your teacher or friend during class:				
1-4a	you make a response or use head nods.			
1-4b	you try to make eye contact.			
1-4c	you ask him or her if you do not understand.			
1-4d	you vaguely hear the voice.			
1-4e	other ( )			
5) When you read English books or textbooks:				
1-5a	you try to guess the meaning from the title, context, or pictures.			
1-5b	you use dictionaries.			
1-5c	you pay attention to the reading of individual words of expressions.			
1-5d	you pay attention to the theme or the writer's intention.			
1-5e	other ( )			
6) When you write a sentence in English:				
1-6a	you put focus on what you want to convey.			
1-6b	you put focus on grammar and spelling.			
1-6c	you use dictionaries.			
1-6d	you try to write by yourself to the best of your ability.			
1-6e	other ( )			

Table 5.2. Responses Communication Strategy

Item	Type	Yes / (%)	No / (%)	Missing / (%)
1-1a	CSs	631 (62.7)	375 (37.3)	
1-1b	Control (Language Switch)	402 (40.0)	604 (60.0)	
1-1c	Analysis (Mime)	692 (68.8)	314 (31.2)	
1-1d	CSs	279 (27.7)	727 (72.3)	
1-1e		51 (5.1)	955 (94.9)	
1-1f		27 (2.7)	979 (97.3)	
1-2a	Analysis (Paraphrase)	374 (37.2)	632 (62.8)	
1-2b	Analysis (Mime)	317 (31.5)	689 (68.5)	

1-2c	CSs	179 (17.8)	827 (82.2)	
1-2d		309 (30.7)	697 (69.3)	
1-2e		84 (8.3)	922 (91.7)	
1-3a	CSs	635 (63.1)	370 (36.8)	1 (0.1)
1-3b		458 (45.5)	547 (54.4)	1 (0.1)
1-3c		44 (4.4)	961 (95.5)	1 (0.1)
1-3d		178 (17.7)	827 (82.2)	1 (0.1)
1-3e		24 (2.4)	981 (97.5)	1 (0.1)
1-4a	CSs (Nonverbal)	292 (29.0)	713 (70.9)	1 (0.1)
1-4b	CSs (Nonverbal)	367 (36.5)	638 (63.4)	1 (0.1)
1-4c	CSs (Nonverbal)	205 (20.4)	800 (79.5)	1 (0.1)
1-4d		380 (37.8)	625 (62.1)	1 (0.1)
1-4e		7 (0.7)	998 (99.2)	1 (0.1)
1-5e		0 (0)	1005 (99.9)	1 (0.1)
1-6a	CSs	367 (36.5)	636 (63.2)	3 (0.3)
1-6b		347 (34.5)	656 (65.2)	3 (0.3)
1-6c	Control (Appeal for Assistance)	504 (50.1)	499 (49.6)	3 (0.3)
1-6d	CSs	384 (38.2)	619 (61.5)	3 (0.3)
1-6e		0 (0)	1003 (99.7)	3 (0.3)

Table 5.3. Responses by Basic Expressions (9th-Grade Students Only)

N (sentence)	N (case)	Item	N (sentence)	N (case)
0	132	3-2d	0	123
1~2	189		1~2	193
3~	2		3~	7
missing	24		missing	24
total	347		total	347
0	100	3-2e	0	101
1~2	219		1~2	219
3~	4		3~	3
missing	24		missing	24
total	347		total	347
0	115	3-2f	0	230

1~2	207	1~2	86
3~	1	3~	4
missing	24	missing	27
total	347	total	347

The above results reveal interesting trends. According to 1-1b, the control-based strategy (language switch) is used by 402 out of 1006 subjects. Approximately 40% of the learners attempt to use Japanese even when they talk with a native English speaker. Although it is not shown in Table 5.2, most of 84 subjects in 1-2e answered that they used language switch (i. e., speaking in Japanese) in the classroom. As pointed out in Chapter 2, it may support our hypothesis that Japanese EFL learners are apt to switch from English to Japanese easily. 1-2a shows that only 37.2% of the learners resort to paraphrase when encountering communication difficulty. Such low percentage may be due to the fact that the strategy requires some basic vocabulary or grammatical knowledge. Presumably seventh graders (350 cases) or even those in 8th grade did not have enough linguistic knowledge to use paraphrase, however, chi-square analysis of 1-2a (paraphrase) by grade (from the 7th to the 9th) did not reveal any statistically significant differences at  $P < 0.01$  level. More interesting is the difference between 1-1c and 1-2b. Both were asked about the use of the analysis-based strategy (mime). 68.8% of the learners answered that they used mime when talking with a native speaker outside of class however that percentage decreases to 31.5% when the communication occurs in English class. Even though the response might be influenced by the design of the questionnaire or the order of items, the difference is still remarkable for classroom interactions. It may have resulted from the pressure not to make mistakes in the classroom, or may be caused by the fact that in classroom interaction the learners feel they are being evaluated by JTE. Section 3 asked the learners if they used basic expressions. Recently, AETs have become a common feature in almost all junior high schools. Frequent visits to class present opportunities to practice greetings. More than half of all subjects greet in English (63.1%) but the rest (370 subjects) still miss the chance to use basic expressions. As for 27 students who chose 1-1f, most of the answers (24 cases) were to draw a map or to take him or her to the destination. The rest resorted to appeal for assistance.

The first noteworthy point is the use of nonverbal expressions in 1-4a~c. The same observation applies to all three questions. We should not always claim that the responsibility lies with Japanese culture. It is natural for English speakers to have interactive attitude when they are listening and teachers need to encourage the learners to show what they think from the

early stages. Nonverbal behaviors as in 1-4a~c are useful for a learner with low proficiency as a means of expressing one's personal view. The relationship between the role of nonverbal communication and communicative competence remains unclear, though, Nue (1990) addresses this issue. Observation of Japanese interviews with Americans, suggested that the Japanese do not appear to use gestures strategically (i. e., gestures for reinforcements of the verbal channel, evidence of interactional synchrony, or feedback) but use them as reinforcements of what s/he is saying. Moreover, body movements appear to be extremely limited. Finally, the study stresses the crucial role of nonverbal competence for adult second language learners. Looking again back at our study, 29% of subjects use head nods and 36.5% make eye contact. Even in the situation when learners miss some words or do not understand the speech, 20.4% of all the learners answered that they did not express their attitude. In addition, we should not overlook the learners who marked 1-4d (37.8% of total). 7 cases in 1-4e tend to close their eyes to listen carefully.

To assess the positive attitude toward reading and writing, 10 items (1-5a~1-6e) were prepared. 1-5a and 1-5d correspond to the components in our model of a positive attitude. Only 130 students (12.9% of total) agreed with both items. The same is true of CSs in writing. As Table 5.2. demonstrates, more than half of the students said that they did not put emphasis on communicative intent in writing. This may suggest that learners need a shift in writing assignments from grammatical accuracy to a focus on communicative discourse.

Before turning to the analyses of basic expressions, we would like to present a series of questions, 3-1. They were designed to determine what aspect in each language skill do the learners at the 9th grade level consider important. The questions probed the learners' thinking, not the actual practical habit. The translated version of this series is as follows :

3-1 When you show a positive attitude toward communication (or communicative activities), which point do you think is important? Please mark the number of the act which you think is the most important.

- Speaking:
1. to speak without any mistakes of grammar or pronunciation.
  2. to try to paraphrase or repeat and keep speaking if you make mistakes.
  3. to speak with eye contact.
  4. to speak with some gestures or facial expressions.
- Listening:
1. to make eye contact.
  2. to listen with head nods or a response.
  3. to express your attitude when you do not understand.
  4. to listen carefully without any eye contact or with your eyes closed.
- Reading:
1. to try to consider the theme.
  2. to use dictionaries when you don't understand or encounter difficult words.

3. to try not to use dictionaries and to grasp the content of the story from context, title, or pictures.
4. to translate English into Japanese sentence by sentence.

- Writing:
1. to consider what you want to write first.
  2. to put the focus on writing with no grammatical mistakes or spelling errors.
  3. to use difficult words or complex expressions with the help of dictionaries.
  4. to write by yourself to the best of your ability and try to make explicit your own idea.

#### 5.4.2. Basic Expressions

The open-ended questions (3-2a~f) were prepared for the 9th grade students. They were required to write a sentence in the following situations (The letters a~f correspond to those in Table 5.3 on p.75.). Some representative answers are also included with the questions.

- 3-2a. When you do not understand a native speaker's speech or you want to confirm what s/he said.  
Pardon me? Will you speak more slowly? Please say it again. etc.
- b. When you agree with what one said.  
That's right. Right! A~ha. I think so. etc.
- c. When you disagree with what one said or have to make a refusal.  
No, thank you. I don't think so. Certainly not. etc.
- d. When you are surprised, pleased, or you hear something unexpected.  
Oh, great! Unbelievable. Really? That's wonderful. Oh, my god. etc.
- e. When one says to you, "Thank you."  
You are welcome. Sure. Not at all. etc.
- f. When you want to change the topic or start to tell your story.  
By the way .... Let me talk about .... etc.

For each question, at least one third of the respondents did not write any answer. The last question seems to be especially difficult. It might be a little hard to recall the situation when the possible answers occur. It is nevertheless worthwhile investigating the cause of the high percentage the subjects who did not write anything (71.2%).

#### 5.4.3. Simple Statistics on Learners' Beliefs about Classroom-based Assessment (Research Question 2)

In this sub-section, we will examine the results of the items concerning assessment in the classroom. The investigation makes it possible to know the students' view of learning and to have some feedback on both teaching and assessment in a classroom. Furthermore, we have special interest in self- and peer-evaluation, which is now widely used in the classroom. A series of items from 2-4-2a to 2-4-3d were provided.

- 2-4-2 With regard to positive attitude toward communication in English.
- a. What needs to be evaluated is the positive attitude or attempt to send the message during communication activities. [1 (strongly agree)-2-3-4 (strongly disagree)]
  - b. What needs to be evaluated is the volume of English production regardless of minor errors. [1-2-3-4]
  - c. Positiveness and Attitude are somehow ambiguous and depend on individuals. Therefore, test scores only appear to be valid. [1-2-3-4]
  - d. Both tests and positiveness in communicative activities should be assessed equally. [1-2-3-4]
- 2-4-3 Then, how do you want teachers to assess CSs ?
- a. The assessment is to be given by the evaluation form individually. [1-2-3-4]
  - b. Praise is to be given immediately during class. [1-2-3-4]
  - c. You want to know which point a teacher assesses or the criteria of assessment. [1-2-3-4]
  - d. Errors and mistakes are to be corrected immediately during class. [1-2-3-4]
- 2-5 With regard to self-evaluation (in which you assess your own performance in activities or presentations) and peer-evaluation (in which students evaluate each other),
- a. Self-evaluation is necessary. Reason [1-2-3-4]
  - b. Peer-evaluation is necessary. Reason [1-2-3-4]

According to the results (See Table 5.4.), 68.7% of the learners agree that a positive attitude means making positive attempt in communicative activities. In 2-4-2b, There is a slight increase (+ 1.3%). These figures indicate that many learners reach a consensus on the notion of "a positive attitude toward communication" in a very general sense. In short, a positive attitude, as has been pointed out earlier, should be distinguished from a general learning attitude. About 20% of subjects are against assessment of a positive attitude. After all, as 81.3% of all the respondents agreed, it is important to strike a balance between testing and the assessment of CSs. In view of the learners' position on assessment of attitude, how can we provide feedback to both teachers and learners for the sake of effective learning? 66.3% of the students in 2-4-3a approve of recorded diagnostic feedback and it suggests that the learners have interest in their learning process. Considering the implication for CSs, this information helps learners become aware of their own attitude toward communication. Continuous feedback brings appropriate modifications. Also, as 72.2% of the learners agreed with the idea in 2-4-3c, the principle criteria must be understood by the learners because the nature of CSs is apt to be confused with learning attitude. Frequently we need to remind ourselves of the explicit understanding of the concept but this argument does not deny the fact that general learning attitude, motivation and interest have considerable influence upon language acquisition. As in 2-4-3b and 3d, 67.2% of the students want teachers to correct mistakes immediately during class and 57.1% of them do not want to be praised. Mantle-Bromley (1995) shows similar results. Among 7th graders in the research, about 40% of them believe that it will be difficult to get rid of mistakes later on if

errors are allowed to make mistakes in the beginning. The correction or modification of CSs should be carefully carried out, taking account of the process of communicative activities.

Finally, we may note, in passing, the learners' belief in self- and peer-evaluations. More than two thirds of the subjects believe that both types of evaluation are necessary. The main reasons are given below :

On self-evaluation

Affirmative side :

Because I can be positive during class.

Because it helps me to know strong and weak points.

Because it prevents me from neglecting communicative activities.

Negative side:

Because I do not know how to do it.

Because I tend to underestimate myself.

Because the criteria is not always clear.

On peer-evaluation

Affirmative side:

Because it is more objective and enables me to know my friends' opinion.

Because having only paper-tests is a little stressful.

Negative side :

Because I do not like to tell my friends about their weak points.

Because it is difficult to be objective towards my friends.

Because it is not interesting to assess others.

The problem of underestimation is very interesting. Japanese EFL learners seem to worry about mistakes too much. Indeed, it was shown in the statistics of 2-4-3d. To evaluate one's performance requires practice. It is very important for teachers to have the learners understand the purpose and the method of self- and peer-evaluations. Also, how to maximize feedback from these evaluations is the key to introduce successful evaluations in the classroom.

Further investigation of self- and peer-evaluations will be done in the next section.

**Table 5.4.** Percentage by Items on Assessment (Valid Percentage)

Item	1=Strongly Agree	2	3	4=Strongly Disagree
2-4-2a	21.1%	47.6%	27.3%	4.0%
2-4-2b	30.8%	39.2%	25.6%	4.4%
2-4-2c	6.8%	13.1%	41.7%	38.3%
2-4-2d	43.1%	38.2%	13.9%	4.8%
Valid Cases 994				
2-4-3a	26.8%	39.5%	27.0%	6.7%
2-4-3b	10.6%	30.7%	41.2%	15.9%
2-4-3c	32.4%	39.8%	21.6%	6.2%
2-4-3d	25.0%	42.2%	25.2%	7.6%
Valid Cases 997				
2-5a	31.1%	42.5%	18.7%	7.7%
Valid Cases 996				
2-5b	30.6%	38.1%	20.2%	11.1%
Valid Cases 988				

*Note:* The number of valid cases varies due to missing data sets.

#### 5.4.4. Relationship among CSs (Research Question 3)

Based on the simple statistics above, we will proceed to the analyses of association between variables. Chi-square tests investigate whether two (or more) variables are independent and a rank association coefficient (Somer's D) supplement to measure the strength of correlation between variables. Also, Somer's D is used to support the relation of dependency.

The following points should be noted for proper understanding of Tables. First of all, in total, Tables 5.5.1. ~5.5.3, 5.6.1. ~5.6.9 are presented. As for the presentation of Figures, there is space only for the Chi-square tests which showed  $P < .01$  level of significance. Moreover, bar charts indicate that the number of cases at the column is distributed in the 100% scale in order to see the proportions of categories of a dependent variable. All percentages in the bar charts are rounded off to the nearest whole number. In contingency tables, columns represent an independent variable and the rows—a dependent variable.

For the purpose of Chi-square tests, a series of items were grouped together as a variable, assumed to constitute a concept. The following procedure was carried out to sum up the relevant scores: one point was given to the affirmative answer in each yes/no type question. The others were given points according to Likert scale (i.e., One who marked '4' was given 4 points.). We should note that the points were reversed on some items. For example, one who



marks the item 1-4d cannot get a point but one who does NOT can get a point because the affirmative answer implies negative attitude on CSs. The items given reversed points are shown at the bottom of Table 5.5.1. Next, cumulative scores of summarized items were divided into three categories, Low, Middle and High. This categorization followed 33.33% and 66.67% percentiles (Table 5.5.1.). In addition, Table 5.5.2. indicates the simplifications of 2-5a (self-evaluation) and 2-5b (peer-evaluation). To sum up, as in Table 5.5.3, we established five new variables and carried out the analyses in terms of six variables (i. e., *Grade, Attitude, BEs, CSs, Self-evaluation and Peer-evaluation*). The reliability coefficient of the variables made by some different items was as follows: *Attitude* =  $\alpha$  .70, *CSs* =  $\alpha$  .67. Because a confidence coefficient of all the items of CSs (1-1a~1-6e) was unsatisfactory, we selected 13 valid items (See Table 5.5.3.). Although the confidence coefficient of CSs did not reach  $\alpha$  .70 level, there were no invalid items which lowered the confidence coefficient.

For convenience, two series of tables (Table 5.5.1. ~5.5.3., Table 5.6.1. ~5.6.9.) are all presented below.

Table 5.5.1. Scores by Groups

Variable Label	Items Grouped*	Low	Middle	High	Valid Cases
<i>Attitude</i>	2-4-2a~d	4~10	11~12	13~16	987
<i>BEs</i>	3-2a~f	0~3	4~5	6~14	320
<i>CSs</i>	13 items**	0~6	7~8	9~13	1000

\*Items where scores were reversed: 1-1e, 1-2d, 1-3c, 1-4d, 2-4-2c.

\*\*CSs were composed of the following items:

1-1a, c, e, 1-2a, b, d, 1-3a, c, 1-4a, b, d, 1-5a, 1-6a.

Table 5.5.2.

Scores by self-/peer-evaluation (2-5a/2-5b)

Variable Label	Item Number (Agree)	2 (Disagree)	Valid Cases	
<i>Self-evaluation</i>	2-5a	1,2	3,4	996
<i>Peer-evaluation</i>	2-5b	1,2	3,4	988

Table 5.6.1.

Chi-square Tests CSs by Grade

Variable Label	Item Number (Agree)	2 (Disagree)	Valid Cases	Grade	CSs	Low	Middle	High
<i>Self-evaluation</i>	2-5a	1,2	3,4	996	7th	115	97	136
					8th	119	105	107
					9th	168	79	74
					Value 34.21***	DF 4	(***) = P<.001	

Table 5.5.3. Population and Proportion by Groups

Variable Label	Low	Middle	High	Agree	Disagree
<i>Attitude</i>	342 (34.7%)	334 (33.8%)	311 (31.5%)	.	.
<i>BEs</i>	120 (37.5%)	98 (30.6%)	102 (31.9%)	.	.
<i>CSs</i>	402 (40.2%)	281 (28.1%)	317 (31.7%)	.	.
<i>Self-evaluation</i>	.	.	.	733 (73.6%)	263 (26.4%)
<i>Peer-evaluation</i>	.	.	.	678 (68.7%)	310 (31.3%)

Table 5.6.2. Chi-square Tests *Attitude* by Grade

Grade	<i>Attitude</i>	Low	Middle	High
7th		118	109	113
8th		87	108	134
9th		137	117	64
Value 36.43***		DF 4		

Table 5.6.3. Chi-square Tests *Attitude* by CSs

CSs	<i>Attitude</i>	Low	Middle	High
Low		191	131	71
Middle		94	102	81
High		56	99	156
Value 105.48***		DF 4 / Somer's D .29***		

Table 5.6.4. Chi-square Tests *BEs* by *Attitude*

<i>Attitude</i>	<i>BEs</i>	Low	Middle	High
Low		64	41	31
Middle		42	32	41
High		13	23	28
Value 16.10**		DF 4 / Somer's D .20		

Table 5.6.5. Chi-square Tests *BEs* by CSs

CSs	<i>BEs</i>	Low	Middle	High
Low		84	47	34
Middle		18	27	34
High		18	23	33
Value 29.84***		DF 4 / Somer's D .22***		

Table 5.6.6. Chi-square Tests *Attitude* by *Self-evaluation*

<i>Self-evaluation</i>	<i>Attitude</i>	Low	Middle	High
Agree		210	261	255
Disagree		128	72	56
Value 38.33***		DF 2 / Somer's D -.23***		

Table 5.6.7. Chi-square Tests CSs by *Self-evaluation*

<i>Self-evaluation</i>	CSs	Low	Middle	High
Agree		246	213	268
Disagree		150	66	47
Value 49.09***		DF 2 / Somer's D -.27***		

Table 5.6.8. Chi-square Tests *BEs* by *Self-evaluation*

<i>Self-evaluation</i>	<i>BEs</i>	Low	Middle	High
Agree		69	70	74
Disagree		51	28	28
Value 7.11*		DF 2 / Somer's D -.16**		

Table 5.6.9. Chi-square Tests CSs by *Peer-evaluation*

<i>Peer-evaluation</i>	CSs	Low	Middle	High
Agree		237	189	247
Disagree		157	88	64
Value 54.55***		DF 6 / Somer's D -.20***		

#### 5.4.4.1. Relationship between Learners' Beliefs about the Assessment of CSs and Grade.

At first, we investigated proportional changes within *Attitude* and *CSs* by *Grade* (7th, 8th and 9th). This was not included in the research question. The test, *CSs* by *Grade* is presented in Table 5.6.1. The proportional change within groups was considered statistically significant at  $P < .001$ . We can see that the 9th graders predominated at High range. The authors suspected that some strategies might be difficult for the learners with low proficiency, however, the opposite can be observed. In higher grades, students display progressively less positive attitude toward communication. In a similar way, null hypothesis of *Attitude* by *Grade* was rejected at  $P < .001$  (Approximate Significance .000). Thus it can be said that the statistically significant difference of proportions is achieved (Table 5.6.2.). *Attitude* was measured by the items which asked about the assessment of "a positive attitude." It is dangerous to assert that the length of English study is negatively correlated with attitude. But, it is certain that there were statistically significant differences, which suggest that a positive attitude toward communication is apt to weaken among 9th graders.

#### 5.4.4.2. Relationship between CSs, Learners' Beliefs about the Assessment of a Positive Attitude and Basic Expressions

Is there any relationship between the use of CSs (represented by the variable: *CSs*) and the other factors such as learners' beliefs about the assessment of CSs (*Attitude*) and the use of basic English expressions (hereafter BEs)? All the Chi-square tests proved statistical associations at  $P < .001$  level and over .20 level of association coefficient except *BEs* by *Attitude* (See Tables 5.6.3. ~ 5.6.5.). In terms of the research question 3A, half of the students who use CSs frequently (at High range) also got high scores on *Attitude*. It is suggested that the students who use CSs frequently may understand better what a positive attitude means during English class. Therefore, there are only 18% of the students who did not support the assessment of a positive attitude (i.e., those scoring low on *Attitude*) despite using CSs more frequently. Frequent users of CSs seem to have some awareness of the function of CSs.

Can one safely state the same about the relationship between *BEs* and *Attitude*? This is the research question 3B. While *Attitude* is dependent on *CSs*, *BEs* is supposed to be dependent on *Attitude*. It is sometimes difficult to determine the relationship between cause and effect and this may be one of such cases. Therefore, the authors basically followed the value of rank association coefficient, Somer's D (with *BEs* dependent .20/with *Attitude* dependent .18). It showed that *BEs* was dependent on *Attitude*, which means that the scores on *Attitude* influence those on *BEs*. The more one supported assessment of positive attitude, the greater was his/her knowledge of basic expressions. We decided to include basic expressions in our model of CSs in

the last chapter. Basic expressions are proposed as a subcategory of CSs. To ensure validity of statistical association overlap of *BEs* and *CSs* should be eliminated, and, therefore, common items were excluded. As indicated in the relationship of *Attitude* and *CSs*, strategic use of language results in the development of basic expressions. 76% of the learners who scored high on *CSs* also performed well on questions related to basic expressions.

#### 5.4.4.3. Relationship between *Ss*, *Attitude*, *BEs* and *Self-/Peer-evaluation*

Finally, we will address the research question 3B. Self- and peer-evaluations are supposed to have a beneficial effect on the development of CSs. We believe that these evaluations enhance the awareness of communicative potential and function of CSs. Please recall the discussion in Chapter 3<sup>(2)</sup>. Language processing components develop irrespective of L1 or L2 and the essential task is to reinforce the analysis-based processing with linguistic knowledge of the target language. Self-reflection on performance may be effective for this process of learning. Chi-square tests proved the following associations: one who recognizes the necessity of self-evaluation tends to be affirmative about positive attitude assessment, and learner's belief regarding self-evaluation influences the development of CSs. The relationship between *Peer-evaluation* and *CSs* also reveals that one who approves of the necessity of peer-evaluation tends to belong to the high-score group of CSs. On the contrary, the analyses of *BEs* by *Self-evaluation* and any variable (except *CSs*) by *Peer-evaluation* did not show any significant association at  $P < .01$  level. Relying only on these results, we should not downplay the role of peer-evaluation of this survey that self-evaluation is more effective for learning CSs.

## 5.5. Discussion

The primary purpose of our study in this chapter was to investigate the use of CSs by Japanese learners of English at lower secondary level. The degree of the use of CSs varied by strategy. On the whole, it was suggested that a particular analysis-based strategy, paraphrase, needs to be emphasized. Also, the learning context of CSs may affect the use of CSs. The low number of respondents selective item 1-2a implies that teachers should attempt to create a less stressful environment for learners to use strategies. Furthermore, nonverbal behavior, including the analysis-based mime, were the least frequently used among all CSs. It is especially important to introduce cultural-dependent behavior in the EFL classroom. With regard to reading and writing, the attitude of learners leaves much to be desired. Teachers should concentrate on development of speaking and listening skills at the early stage of learning, though, it is also necessary to devote time to communicative writing and reading.

As for basic expressions, about 30% of the 9th graders could not provide a single sentence to any question. Fundamental speech acts such as apologizing, requesting, agreeing should be

realized as some linguistic forms in order to initiate or to maintain communication. Greetings ensure a smooth opening, and subsequent topic transition is greatly facilitated by eliciting and providing information in verbal discourse.

### 5.6. Summary and Implications

The analysis-based strategy, especially paraphrase poses difficulties for the students. Although language switch is hardly a practical possibility in a typical communication between a native English speaker and a Japanese speaker of English, Japanese EFL learners at lower secondary level are likely to use Japanese even when they talk with a native English speaker. Low proficiency of English may be one of the reasons. Since we use strategic competence not only in speaking, a positive attitude must be also cultivated in listening, reading and writing. Also, basic expressions are to be developed from the functional perspectives.

From a broader point of view, self-evaluation helps in the acquisition of CSs. It promotes the internalizing of strategic processing. Basic expressions, which we believe necessary for achieving communicative success, supplement and reinforce communication strategies. In this sense, it seems reasonable to involve basic skills of language in the framework of CSs.

Finally, the authors indicate the empirical implications for future study. In order to make statistical analyses reliable, more controlled research is necessary. For example, by establishing an experimental group and a control group, we can effectively investigate the learner's usability of strategies. The low association coefficients in our study prove that we need better designed and more focused research. Though we should not to overgeneralize the results, the findings of the present study are still promising.

## 6. Teaching CSs in EFL Context

One of the authors observed English classes in a public junior high school during teaching practicum for two weeks in June, 1997. The author was allowed only to observe English classes conducted by trainees. The main purpose of this observation was to gain further insight into the teaching of CSs. Also, it serves to narrow the gap between the questionnaire results and the practical use of CSs in the classroom. It should be noted that the observation was conducted prior to the questionnaire research. Incidentally, the junior high school which allowed to observe English classes was actually the same where the survey was administered. Therefore, it is very interesting to compare the statistics. In total, the author observed 24 English classes, approximately 8 times in each grade. Some scenes in the classroom were videotaped for subsequent review.

### 6.1. Some Implications

The following three points are generated by the two-week observation. The first point concerns the teacher's questioning during class. Traditionally speaking, in Japan, students are not allowed to speak until they are called upon by the teacher and, further, students are required to stand up. This needs to be changed because the amount of verbal interaction is severely restricted. Unfortunately, it was the main type of communication when the author was observing the classes. The students tried to respond correctly and immediately sat down. In this situation, there is little room to use CSs. Teachers should not adhere strictly to the traditional style of teaching and attempt to generate as much output from the students as possible. As some researchers have already suggested (Barners 1976, Long and Sato 1983, etc.), referential questions are more useful to draw out output than factual questions. The former type is the questions to which teachers do not know the answers while the latter type defines those questions to which the answers are already known. Referential questions (e.g., "What are you going to do in this weekend?") give the learners more chances to use strategies. With regard to learners' consciousness of errors, we claim that teachers need to create a learning environment conducive to free-flow of communication and with low affective filter. Teachers need to confirm if they ask questions in class to enable the learners to use CSs before focusing on learners' poor output. Also, it is necessary to lengthen the period of wait-time because language processing is basically implicit.

Next point is related to the one mentioned about the teacher's use of English in the classroom. It is desirable for a teacher and the students to speak in English during communicative activities, however, the emphasis is on the significance of classroom discourse, in which the teacher is required to use authentic language until the end of class. This is the appropriate notion of the widely used term, 'classroom English.'

The last point concerns the use of dictionaries. Theoretically speaking, this is categorized as appeal for assistance. Most of the students often used dictionaries especially when they were writing English composition. During observation, the author was unsure whether using dictionaries should be automatically included in CSs because dictionaries were sometimes used to look for complex phrases or some learners were largely dependent on dictionaries, so they seemed to consider the phrases found in the dictionaries as more important than what they themselves wanted to write. Using dictionaries itself does not have an adverse effect on development of CSs but we should remember that it is a control-based strategy. As proposed in Chapter 4, it should be of secondary importance. Rather, we should focus on what learners want to write, and dictionaries should be primarily used to help attain these communicative goals.

## 6.2. Teaching CSs in EFL Classroom

As stated in the discussion of the role of self-evaluation, it is the learner's focus on the relevant information in communication that must be cultivated. But we do not deny the necessity of remembering some basic expressions at the early learning stages. Another important aspect to consider is that strategy training can make learners aware of the ways in which strategies facilitate performance. From this standpoint, we propose the following core guidelines for strategy training in the classroom :

- 1) Strategy training is basically 'awareness training' of CSs.
- 2) Self-evaluation can be part of the training.
- 3) It is effective even at the early learning stages.

It also includes ;

- 4) encouraging students to take risks in communication and
- 5) reinforcing sociolinguistic appropriateness with culturally dependent strategies.

First and foremost, teachers should seek to raise students' awareness of CSs. Learners can develop CSs as a result of interaction of linguistic knowledge and cognitive processes. As stated in the preceding chapters, a linkage between language processing and linguistic forms is not strong especially for learners with low proficiency. Also, these learners may be poor at focusing on the relevant information in communication process. Accordingly, to increase students' understanding of the function of strategies, demonstrations or videos are effective as the students can identify and evaluate strategies used by themselves or native English speakers. This helps students accept communication difficulties as a natural part of communication process. In addition, teachers should not always expect learners to overcome difficulties. Otherwise, they may become frustrated and stop talking.

Since the vocabulary and grammatical knowledge are very limited at the lower secondary level, it is sometimes necessary to provide the learners with some linguistic structures realized in a particular strategy type. But, again, this is not the main part of instruction. Surface structures of strategies are by nature unlimited. What is important is how to transfer the existing (or new) strategies to new situations.

Secondly, self-evaluation should be involved in the cycle of strategy training to supplement raising learner awareness of CSs. Self-evaluation offers students opportunities for reflection. It was not proven that there is a significant correlation between self-evaluation and control of CSs, however, it is certain that a positive relationship does exist. It is true, on the one hand, that self-report data are not always a valid measurement but, on the other, we should encourage

learners to practice evaluating their own work many times, so we may increase its reliability.

The third implication is driven by the notion of strategic competence, which we discussed in Chapter 3. People are usually endowed with strategic competence irrespective of differences between their L1 and L2. That is, it is possible for the learner with limited proficiency to develop it. In the traditional EFL curriculum in Japan, grammatical competence has been of primary importance and other components of communicative competence were thought to be acquired after students made progress in grammar. As this tradition holds, the curriculum is in need of drastic reform.

The fourth conclusion pertains not exclusively to strategy training. It was revealed in the preceding chapter that some learners are very conscious of errors. Learners' anxieties make it difficult to attempt to manipulate available language. This applies to some degree to communicative writing as well as speaking. What we need to do is to create the environment in which one can use CSs with little anxiety.

Finally, language appropriateness should be also cultivated in strategy training. Cross-cultural differences may cause learners to misunderstand a strategy or to be misinterpreted. As a result, it is likely to weaken a positive attitude. Recall our earlier examples of nonverbal expressions. Although we do not agree with direct training of CSs, it may be necessary to introduce them as specific techniques. But, at the same time, we should remember to highlight how they are interpreted in the context of the target language.

### 6.3. Classroom-based Assessment of CSs

It is sometimes said that self-evaluation is just for a student's self-reflection and it has no place in the whole assessment process of one's performance in English. Such approach is too narrow mainly because it neglects backwash effect on the development of English proficiency. Teachers should refer to the students' self-evaluations whenever they are required to assess their communicative performance. Of course, having suggested that self-evaluation like CSs plays an important role in the development of communicative competence, we still have a long way to go before we arrive at a systematic and effective way of assessment. The detailed implementation of an assessment mechanism is a question which the authors want to investigate in the future study.

What do teachers put a focus on in the classroom-based assessment? Most of CSs can be measured through an oral or written test, though, CSs are by nature the process of one's strategic use of language and it follows that it is not appropriate to assess all of the components by a test or even over a few-week observation. The assessment needs to be on-going through the term. The observation of each class enables the teachers to assess the students' performance



more appropriately. Due to a large number of students in public junior high school classroom (i. e., about 35~40), it is impossible to evaluate all the students simultaneously. The assessment should be done in successive stages. Nonverbal strategies are difficult to measure on a test, so teachers need to pay a special attention to them during the observation.

Having discussed self-evaluation and classroom-based assessment, we can address teacher's immediate evaluation (feedback) of a student's response. This is related to previous arguments. Feedback usually consists of positive reinforcement (e. g., "Very good.", "That's right.", etc.). In order to develop CSs, praise is very important. For example, a heavy penalty, severe criticism of a student's performance or detailed correction does not facilitate CSs. Feedback regarding student's success in attaining communicative objectives should be informative and diagnostic rather than judgmental because the chief aim of such feedback is to minimize learners' anxieties.

#### 6.4. Summary

For the purpose of investigating learners' performance, the authors observed English classes in a junior high school. The observation provided useful insights for teaching CSs. Classroom communication should be maximized to foster CSs and, in this sense, teachers should strive to ask students more referential questions. In addition, teachers' classroom English plays a crucial role in the acquisition of CSs. It can be an effective role model for the learners. We should also pay attention to the use of dictionaries. Appeal for assistance in itself should not be assumed to have an adverse effect on learning. We concentrate more on communicative goal and if the strategy basically facilitates the achievement of original communicative goal, it should be pointed out to learners.

The latter half of this chapter deals with effective strategy training and classroom-based assessment of CSs. As has been suggested, language processing constitutes the core of our arguments. Therefore, strategy training is basically cognitive awareness training. Whether learners can process the relevant information effectively is the key to the successful use of CSs. Teachers need to raise students' awareness of the nature and function of strategies. Self-evaluation can help achieve this purpose. If students understand the evaluation criteria and know how to interpret communicative feedback, self-evaluation can be a useful mechanism.

Classroom-based assessment should be essentially carried out longitudinally as positive reinforcement. Teacher evaluation (feedback) of student response should be also positive. Judgmental comments may heighten students' level of anxiety and, as a result, lower their motivation to use CSs.

### Notes

\*This is the continuation of Tsukui T. and M. Takashima (1999a). Many friends and colleagues have read some or all of this manuscript at varying stages of its production. The authors of this paper are particularly grateful to Mr. Leo Yoffe, who made detailed comments on earlier drafts and saved them from numerous inaccuracies, mistakes and over simplification. The authors admit that they have not always followed the suggestions made, and any mistakes that remain are their responsibility. For additional references cited in this paper see: Tsukui T. and M. Takashima (1999a).

- (1) Ministry of Education (1989)
- (2) Tsukui, T. and M. Takashima (1999a)

### References

1. Tsukui T. and M. Takashima (1999a) 'A STUDY OF A POSITIVE ATTITUDE TOWARD COMMUNICATION IN EFL (1)' *ANNUAL REPORT OF THE FACULTY OF EDUCATION, GUNMA UNIVERSITY*. Vol.. 48. Faculty of Education, Gunma University.
2. Ministry of Education (1989) *Teacher's Guide for Junior High School*. Tokyo: Kairyudo Press.

## On Wide-Scope Readings of *Even*\*

Kazuo Shindoh  
*Fundamentals of Engineering II,*  
*Faculty of Engineering,*  
*Gunma University*

Yoshimitsu Kanai  
*Department of English,*  
*Faculty of Education,*  
*Gunma University*  
(Accepted October 21, 1998)

### 0. Introduction

Compare the following two sentences, the latter being the direct translation of the former into Japanese :

- (1) It's ridiculous [to even think of such a thing].
- (2) [Sonna koto o kangae sae suru koto] wa bakagete iru.

The Japanese sentence (2) does not express the intended meaning of the English sentence (1) correctly. In order to make (2) a correct translation of (1), we have to raise the focus particle *sae* 'even' to a matrix position, as follows :

- (3) [Sonna koto o kangaeru koto] sae bakagete iru.

We often encounter a situation like this when we try to translate an English sentence containing *even* into Japanese. This made us interested in the problem of *even* in the first place.

The aim of this paper is only to introduce some of the studies made by linguists during the past thirty years which seem to be related to this problem, in the hope that this will make some indirect contribution to English teaching. The organization of the paper is as follows. In section 1, we review Yagi's (1991, 1997) studies, which most directly address the problem exemplified by (1)-(3). In section 2, we review Rooth's (1985) argument that there are two versions of *even*, one of which is a negative polarity item. The possibility that *even* sometimes works as a negative polarity item makes the comparison of *even* with *any*, for example, an interesting subject, and this occupies the remainder of the paper. In section 3, we compare two possible analyses for parallel ambiguities involving *even* and *any*. In section 4, we provide other examples illustrating the parallelism between *any* and *even*. In section 5, we provide several examples in which the parallelism does not hold. And in section 6, we make some concluding remarks.

## 1. Scope of *Even* and *Sae*

Yagi (1991, 1997) attributes the problem involving (1)-(3) to the difference between *even* and *sae* as regards the widest scope they can take. Consider the ambiguity of the following sentence Karuttunen and Peters (1979) point out:

(4) It is hard for me to believe that Bill can understand even *Syntactic Structures*.

They observe that (4) can be interpreted in two ways, depending on whether *even* has scope over the embedded clause or the matrix clause (the following representations are due to Yagi (1991)):

- (5) a. It is hard for me to believe (EVEN x (*Syntactic Structures*) (Bill can understand x))  
 b. EVEN x (*Syntactic Structures*) (it is hard for me to believe Bill can understand x)

In the narrow-scope reading (5a), it is implied that *Syntactic Structures* is a difficult book and that Bill is relatively intelligent. In the wide-scope reading (5b), on the other hand, it is implied that *Syntactic Structures* is an easy book and that Bill is not intelligent at all.

Yagi contrasts (4) with (6), the Japanese counterpart of (4), and remarks that (6) has only the narrow-scope reading (5a):

(6) Watasi ni wa [Bill ga *Syntactic Structures* sae rikai dekiru] to wa sinzi gatai.

This indicates that *sae* in the embedded clause can not have scope over the matrix clause, in contrast to *even*. Based on several contrasting examples like (4) and (6), Yagi (1997) concludes that the scope of *even* may be structurally unbounded, while that of *sae* may not extend beyond the minimal clause containing it. He suggests that this contrast is related with another difference between the two languages: word order is relatively free in Japanese and relatively rigid in English. Thus although *sae* in (6) can not have matrix scope from that position, the whole focus phrase can be topicalized to the sentence-initial position as in (7), explicitly indicating its scope:

(7) *Syntactic Structures* de sae, watasi ni wa [Bill ga -- rikai dekiru] to wa sinzi gatai.

In other words, he suggests that since Japanese has this freedom of word order, *sae* does not need the ability to covertly extend its scope to a higher clause; on the other hand, since word order is relatively rigid in English, *even* needs the ability to covertly extend its scope to a higher clause without overtly moving.

Anyway, we can now understand that this parametric difference between *even* and *sae* gives rise to various troubles we may have in translating *even*-containing sentences into Japanese.

## 2. *Even* as a Negative Polarity Item

Rooth (1985) admits that the ambiguity of (4) above may be produced by the scope ambiguity of *even*, but he suggests another possibility: lexical ambiguity of *even*. In particular, he proposes that *even* has two versions: normal and negative polarity ones. One of his arguments for this proposal goes as follows.

Consider (8), which is ambiguous with respect to the scope of *only*:

- (8) We are required to study only physics.  
 (9) a. 'We are required [not to study any other subjects].'  
       b. 'We are not required [to study any other subjects].'

In the narrow-scope reading (9a), we are not allowed to study other subjects; in the wide-scope reading (9b), physics is the only required subject. However, once *only* is separated from *physics*, the ambiguity disappears:

- (10) We are required [to only study physics].  
 (11) We are only required [to study physics].

The example (10) has only the narrow-scope reading (9a), while (11) has only the wide-scope reading (9b).

Rooth claims that this "scope-fixing" effect is also observed with *even*. According to him, (12) is ambiguous, depending on the relative scope of *some* and *even*:

- (12) Someone promised to clean even the bathroom.  
 (13) a. 'There was a single person who promised to clean, besides the living and the kitchen, even the bathroom.' (some > even)  
       b. 'Even for the bathroom, as well as for the living and the kitchen, there was someone who promised to clean it.' (even > some)

In the narrow-scope reading of *even* (13a), the same person has to clean several rooms; in the wide-scope reading of *even* (13b), each room may be cleaned by a different person. But Rooth claims that once *even* is moved before the lower VP as in (14), the sentence loses the wide-scope reading of *even* (13b):

- (14) Someone promised [to even clean the bathroom].

If his judgement is correct, this indicates that the scope-fixing effect is observed with *even* as well.

Now if the scope-fixing effect is observed with *even*, it is predicted that (4) above will also lose the wide-scope reading once *even* is moved before the lower VP, as follows:

- (15) It is hard for me to believe that Bill can even understand *Syntactic Structures*.

But Rooth claims that (15) has the same ambiguity as (4) above.

Since the scope of *even* in (15) should be restricted to the embedded clause, due to the scope-fixing effect, the ambiguity of (15) can not be a scope ambiguity. Instead, Rooth argues, it is caused by the lexical ambiguity of *even* between its normal version and negative polarity version. On this analysis, the two readings of (15) could be represented as in (16), following the style of (5) above (EVEN<sub>p</sub> and EVEN<sub>n</sub> represent normal and negative polarity versions of *even*, respectively) :

- (16) a. It is hard for me to believe (EVEN<sub>p</sub> x (*Syntactic Structures*) (Bill can understand))  
 b. It is hard for me to believe (EVEN<sub>n</sub> x (*Syntactic Structures*) (Bill can understand))

In (16), *even* has scope over the embedded clause both in (a) and (b). The only difference between (a) and (b) is whether *even* is a normal version or a negative polarity version. According to Rooth, implicatures are reversed between the normal and negative polarity versions of *even*. The existential and scalar implicatures for the normal and negative polarity versions of *even* in (16) are (17) and (18), respectively :

- (17) Existential implicatures  
 a. Normal *even*: There are other books Bill can understand.  
 b. Negative polarity *even*: There are other books Bill can not understand.
- (18) Scalar implicatures  
 a. Normal *even*: *Syntactic Structures* is the least likely book to be understood.  
 b. Negative polarity *even*: *Syntactic Structures* is the most likely book to be understood.

This reversal of implicatures produce the ambiguity of (15). Note that on this analysis, an apparent wide-scope reading is produced by a negative polarity version of *even*, which actually has narrow scope with respect to its licenser (cf. (26) below).

If the ambiguity of (15) is produced by the lexical ambiguity of *even*, why doesn't the same lexical ambiguity make (14) ambiguous as well? Rooth's answer is that *even* in (14) can not be lexically ambiguous; in particular, it can not be a negative polarity version. This is because the embedded clause of (14) does not constitute a context licensing the occurrence of a negative polarity item, in contrast to the embedded clause of (15), which does constitute an affective context. This is confirmed by comparing (19) and (20) :

- (19) It is hard for me to believe that Bill will ever understand *Syntactic Structures*.  
 (20) \*Someone promised to ever clean the bathroom. (Rooth 1985)

### 3. The Two-*Even* Theory and the Two-*Any* Theory

The proposal that *even* is lexically ambiguous may seem farfetched, but similar proposals have been made for *any* and *until*, as Rooth mentions. In this section, we compare the two-*any* theory and the one-*any* theory with respect to how they analyze a certain ambiguity involving *any*, thereby showing the parallelism between this case and the case of *even* we saw above.

Consider first the following sentence, an analogue of (4):

(21) It is hard for me to believe that Bill can understand any book.

This sentence also can be interpreted in two ways:

(22) a. 'I don't believe that Bill can understand every book.'

b. 'I believe that Bill can understand no book.'

The ambiguity of (21) would be treated in two distinct ways, depending on whether one adopts the two-*any* theory or the one-*any* theory.

The two-*any* theory assumes that *any* is lexically ambiguous between universal and existential quantifiers (Horn 1972; Fauconnier 1975a; Ladusaw 1979; Carlson 1980; Linebarger 1980; etc.). On this theory, the two readings of (21) could be represented as follows:

(23) a. It is hard for me to believe that ( $\forall x (x : \text{book})$  (Bill can understand  $x$ ))

b. It is hard for me to believe that ( $\exists x (x : \text{book})$  (Bill can understand  $x$ ))

The one-*any* theory, on the other hand, assumes that *any* is always a universal quantifier (LeGrand 1974; Lasnik 1975; etc.). On this theory, the two readings of (21) could be represented as follows:

(24) a. It is hard for me to believe that ( $\forall x (x : \text{book})$  (Bill can understand  $x$ )) (= (23a))

b.  $\forall x (x : \text{book})$  (It is hard for me to believe that Bill can understand  $x$ )

Notice the parallelism between (23)/(24) on the one hand and (16)/(5) on the other. In the case of *any*, the equivalence between (23b) and (24b) is guaranteed by the following logical equivalence:

(25)  $\sim \exists x (Fx) \equiv \forall x \sim (Fx)$

(Negation is implicit in the adversative predicate *hard*.) By analogy, the equivalence between (16b) and (5b) might be attributed to the following logical equivalence<sup>1</sup>:

(26)  $\sim \text{EVEN}_{n,x} (Fx) \equiv \text{EVEN}_{p,x} \sim (Fx)$

It is beyond the scope of this paper to decide which theories are correct, nor do we mean to say that the ambiguities of (4) and (21) must be analyzed in the same way. In the remainder of this paper, we will keep both analyses in mind and switch from one to the other depending on the situations.

#### 4. Further Parallelism Between *Any* and *Even*

In the previous section, we saw that (21) shows the same kind of ambiguity as (4) and that they can be analyzed in parallel ways. In this section, we will further pursue the parallelism between *any* and *even*.

Consider first the following example from Fauconnier (1975a) :

(27) If any noise bothers you, please tell us.

He observes that (27) can be read in two different ways, depending on whether *any* receives a universal or existential interpretation :

(28) a. 'If every noise bothers you, please tell us.'

b. 'If there is a noise that bothers you, please tell us.'

He further observes that (29) has the same ambiguity as (27) :

(29) If (even) the faintest noise bothers you, please tell us.

In terms of lexical ambiguity analysis, the two readings of (27) and (29) could be represented as in (30) and (31), respectively :

(30) a. If ( $\forall x$  (noise) (x bothers you)) please tell us

b. If ( $\exists x$  (noise) (x bothers you)) please tell us

(31) a. If (EVEN<sub>p</sub> x (the faintest noise) (x bothers you)) please tell us

b. If (EVEN<sub>n</sub> x (the faintest noise) (x bothers you)) please tell us

In terms of scope ambiguity analysis, the two readings of (27) and (29) could be represented as in (32) and (33), respectively :

(32) a. If ( $\forall x$  (noise) (x bothers you)) please tell us (= (a))

b.  $\forall x$  (noise) (If x bothers you, please tell us)

(33) a. If (EVEN x (the faintest noise) (x bothers you)) please tell us

b. EVEN x (the faintest noise) (If x bothers you, please tell us)

The equivalence between (30b) and (32b) could be attributed to the logical equivalence (34) (LeGrand 1974) :

(34)  $(\exists xFx) \rightarrow Gy \equiv \forall x(Fx \rightarrow Gy)$

Analogously, the equivalence between (31b) and (33b) might be attributed to the logical equivalence (35) :

(35)  $(\text{EVEN}_n x Fx) \rightarrow Gy \equiv \text{EVEN}_p x (Fx \rightarrow Gy)$

Thus (27) and (29) illustrate the parallelism between *any* and *even* in the context of conditionals, as (4) and (21) do in the context of negation.

Fauconnier (1975a) also points out that *any* and *even* are sensitive to the same kinds of syntactic islands. Compare (36) and (37) (the asterisks here indicate that (b) sentences are



unacceptable in the intended meanings shown by (a) sentences) :

- (36) a. I didn't see anyone's husband at the meeting.  
 b. \*I didn't see [the man [anyone is married to]] at the meeting.
- (37) a. I saw even Susan's husband at the meeting.  
 b. \*I saw [the man [that even Susan is married to]] at the meeting.

The sentence (36b) can not express the same meaning as (36a). This shows that *any* within this particular complex NP can not be related to *not* outside it. Likewise the fact that (37b) can not express the same meaning as (37a) shows that *even* can not extend its scope beyond this particular complex NP. The following set of examples show that both *any* and *even* are subject to the Coordinate Structure Constraint :

- (38) a. Mrs. Crabtree refuses to let her daughter elope with anyone.  
 b. \*Mrs. Crabtree refuses to let [her daughter and anyone] elope.
- (39) a. Mrs. Crabtree would let even John elope with her daughter.  
 b. \*Mrs. Crabtree would let [her daughter and even John] elope.

In (38a), *any* is licensed by the adversative predicate *refuse*; this licensing relation is blocked in (38b) by the Coordinate Structure Constraint. In the more natural reading of (39a), *even* has matrix scope; this is not allowed in (39b), due to the Coordinate Structure Constraint.

What (21)/(4), (27)/(29), and (36)-(39) show is that a wide-scope reading of *even* is available when negative polarity (existential) *any* is licensed in the same context. This is natural, given Rooth's (1985) proposal that an apparent wide-scope reading of *even* may be produced by its negative polarity version. The correlation between wide-scope *even* and negative polarity *any* is further illustrated by the following pair of sentences :

- (40) I'm surprised that anyone understands "Aspects."  
 (41) I'm surprised that even Chomsky understands "Aspects." (Fauconnier 1985b)

In (40), negative polarity *any* is licensed by the adversative predicate *surprised*; correspondingly, a wide-scope reading of *even* is available in (41). The same point can be made by considering the following pair of comparative constructions :

- (42) Mary serves more food than anyone can eat.  
 (43) Mary serves more food than even John can eat.

It is known that *before* and *if* are licensors for negative polarity *any* while *after* and *because* are not. Hence the following contrasts are as expected :

- (44) a. Mary hit John before he could say anything.  
 b. \*Mary hit John after he could say anything.
- (45) a. Mary hit John before he could utter even a single word.  
 b. \*Mary hit John after he could utter even a single word.

- (46) a. John will pass the exam if he solves any problems at all.  
 b. \*John passed the exam because he solved any problems at all.
- (47) a. John will pass the exam if he solves even a single problem.  
 b. \*John passed the exam because he solved even a single problem.

## 5. Nonparallelism Between *Any* and *Even*

In the previous section, we saw some other examples illustrating the parallelism between wide-scope *even* and negative polarity *any*. But this parallelism does not always hold. In this section, we will consider three cases in which the parallelism breaks down. Those cases are divided into two categories:

- (48) A. Negative polarity *any* is licensed, but wide-scope *even* is not licensed.  
 B. Negative polarity *any* is not licensed, but wide-scope *even* is licensed.

First we will give two sets of examples of type A. The following sentence from Horn (1972) has the same ambiguity as (27) in the previous section :

- (49) If anybody can swim the channel, I can do it.
- (50) a. 'If everybody can swim the channel, I can do it.'  
 b. 'If somebody can swim the channel, I can do it.'

Given that negative polarity *any* is licensed in (49) (cf. (50b)), it is expected that wide-scope *even* is licensed in the same context :

- (51) If even John can swim the channel, I can do it.

But (51) does not have the wide-scope reading (52b) :

- (52) a. If (EVEN x (John) (x can swim the channel)) I can do it.  
 b. \*EVEN x (John) (If x can swim the channel, I can do it)

We have no idea what is the crucial difference between (27)/(29) and (49)/(51).

Next consider the following sentence from Taglicht (1984) :

- (53) That any of their candidates were elected isn't true.

Since polarity *any* is licensed in (53), it is expected that wide-scope *even* is licensed in the same context :

- (54) That even John was elected isn't true.

But (54) does not have the wide-scope reading (55b) :

- (55) a. That (EVEN x (John) (x was elected)) isn't true  
 b. \*EVEN x (John) (that x was elected isn't true)

Again we have no idea what is responsible for the contrast between (53) and (54).

We will give only one case of type (48B). It is known that while *few* licenses the occurrence of negative polarity *any* within the noun phrase it determines, *a few* does not:

(56) There were few students who got any questions right.

(57) \*There were a few students who got any questions right.

Hence it is expected that the wide-scope reading of *even* is available in (58) but not in (59):

(58) There were few students who got even question seventeen right.

(59) There were a few students who got even question seventeen right.

However, Kay (1990) remarks that (59) may be paraphrased by (60):

(60) It's even the case that there were a few students who got question seventeen right.

Notice that (60) represents the wide-scope reading of *even* for (59), contrary the expectation.

There may be other contexts in which negative polarity *any* and wide-scope *even* show different behaviors. To find those contexts and clarify the difference between the licensing conditions for the two items will be left for further study.

## 6. Concluding Remarks

In terms of the two-*even* theory, the discrepancy noted in the previous section between *any* and *even* would mean two things: (i) the licensing conditions for negative polarity *even* are not the same as those for *any* (cf. (49)–(55)); (ii) not all instances of apparent wide-scope reading of *even* are ascribed to the occurrence of negative polarity *even* (cf. (56)–(60)). Since licensing conditions are known to differ depending on the types of negative polarity items, the point (i) is not surprising. In view of the fact that negative polarity *even* is licensed not only by a clausemate negative but also by other affective elements, it must be of a weak type, like *any*. Hence any difference that may exist between the two items with respect to licensing conditions must be a minor variation within the same group of weak negative polarity items. As for the point (ii), it means that there are genuine instances of wide-scope reading produced by the normal *even*. To determine the conditions under which this is possible is not easy, however, since it often needs subtle judgements. Thus compare (41) above, involving an adversative predicate *surprised*, with (61), involving a nonadversative predicate *sure*:

(61) I'm sure that even Chomsky criticizes "Aspects."

(62) a. I'm sure that (EVEN<sub>p</sub> x (Chomsky) (x criticizes "Aspects"))

b. EVEN<sub>p</sub> x (Chomsky) (I'm sure that x criticizes "Aspects")

In this case, the difference between the narrow-scope reading (62a) and the wide-scope reading (62b) is so subtle that it is difficult to determine whether (61) is really ambiguous or not. To

detect a wide-scope reading of *even* in a nonaffective context often involves this kind of difficulty.

### Notes

\* We would like to thank Jeff A. Contreras for making grammaticality judgments on some of the examples.

1. Rooth (1985) does not think that (16b) and (5b) are equivalent. In fact, he claims that (4) has three readings: the narrow-scope reading of normal *even* (5a), the wide-scope reading of normal *even* (5b), and the narrow-scope reading of negative polarity *even* (16b).

### References

- Carlson, G. (1981) "Distribution of Free-Choice *Any*," *CLS* 17, 8-23.
- Fauconnier, G. (1975a) "Pragmatic Scales and Logical Structure," *Linguistic Inquiry* 6, 353-375.
- Fauconnier, G. (1975b) "Polarity and the Scale Principle," *CLS* 11, 188-199.
- Horn, L. (1972) *On the Semantic Properties of Logical Operators in English*, Doctoral dissertation, UCLA, Distributed by IULC (1976)
- Karttunen, L. and S. Peters (1979) "Conventional Implicature," in C.-K. Oh and D. Dinneen, eds, *Syntax and Semantics 11: Presupposition*, 1-56, Academic Press, New York.
- Kay, P. (1990) "Even," *Linguistics and Philosophy* 13, 59-111.
- Ladusaw, W. (1979) *Polarity Sensitivity as Inherent Scope Relations*, Doctoral dissertation, University of Texas. Distributed by IULC (1980).
- Lasnik, H. (1975) "On the Semantics of Negation," in D. Hockney et al. eds., *Contemporary Research in Philosophical Logic and Linguistics Semantics*, 279-311, D. Reidel, Dordrecht.
- LeGrand, J. (1974) "AND and OR; Some SOMEs and All ANYs," *CLS* 10, 390-415.
- Linebarger, M. (1980) "Polarity *Any* as an Existential Quantifier," *CLS* 16, 211-219.
- Rooth, M. (1985) *Association with Focus*, Doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
- Taglicht, J. (1984) *Message and Emphasis: On Focus and Scope in English*, Longman, London.
- Yagi, T. (1991) "*Even* no Bunpu to Kaishaku no Kankei nitsuite (On the Relationship between the Distribution and Interpretation of *Even*)," in S. Chiba et al., eds, *Gendai Eigogaku no Shosou (Aspects of Current English Linguistics)*, 480-491, Kaitakusha.

Yagi, T. (1997) "*Even* and Its Japanese Analog *Sae*: A Case Study on What Lies beyond LF." in M. Ukaji et al. eds., *Studies in English Linguistics: A Festschrift for Akira Ota on the Occasion of His Eightieth Birthday*, 631-649, Taishukan, Tokyo.

# EFFECTIVE MANAGEMENT IN PROJECT-BASED WORK

Jeff A. Contreras

*Lecturer, Departments of Education and Social Sciences*

*Faculty of Education, Gunma University*

*jcon@thunder.edu.gunma-u.ac.jp*

(Received Oct. 23 1998)

## INTRODUCTION

The term "classroom management" has numerous interpretations and connotations. One possible reason for this, is that classroom management is mostly an individualized approach since it is based on the teacher's beliefs of how the students and teacher learn and function in and out of the classroom setting. The field of classroom management and discipline has experienced a transformation during the past three decades. There has been a shift from specifically focusing on classroom management at the organizational level, to the present level of focusing on the learner and the learning environment. The purpose of this paper is to present an original effective classroom management approach that incorporates the organizational and learner levels of management, as well as promotes an optimal learning environment for students and the teacher.

The management approach is presented in the context of an original group project-based work (Project Work<sup>1</sup>) instructional design for English language communication instruction, for first year Japanese students at a Japanese national university, but it may possibly be generalized to teaching and the classroom setting for any given teaching situation that requires some form of classroom management. In this paper I will: 1) Present a brief overview of classroom management, 2) Introduce an original effective management model, 3) Introduce three original management tools for the Project Work instructional design and 4) Discuss and demonstrate how the management tools incorporate the principles of the effective management model.

## 1.0 CLASSROOM MANAGEMENT

According to Doyal (1986) "Classroom management refers to the actions and strategies teachers use to maintain order." Management is defined by Randolph (1985) as "working with

and through others to accomplish the organization's goals." These two definitions provide a good representation of the two levels of classroom management that are the current topics of research in the field of classroom management and discipline. The first definition is somewhat representative of the views of the 1970s and 80s, where classroom management was focused on the teacher and was considered as an operational level form of management where the focus was specifically on maintaining teacher control of the operating procedures in the classroom setting. The second definition tends to reflect the current view of classroom management on the learner level form of management, where the human development of the learners, both the teacher and the students, is accomplished through their combined involvement in the management process to successfully reach the organization's goals, which in this case, are the goals for a given task, activity or lesson.

At the present time, current literature and research for the field of classroom management and discipline is not limited to the field of education, rather, it can be located across such disciplines as psychology and sociology. The bridging of these three fields for classroom management research is developing some significant research findings which is strengthening the field of classroom management and discipline.

The field of classroom management and discipline is experiencing an emphasis shift and according to Mayeski (1995) "the emphasis is shifting from the organizational level [primarily concerned with issues such as classroom arrangement, safety, and rules of behavior] to the learner [primarily concerned with issues such as learning, the learning environment, motivation and human development]."

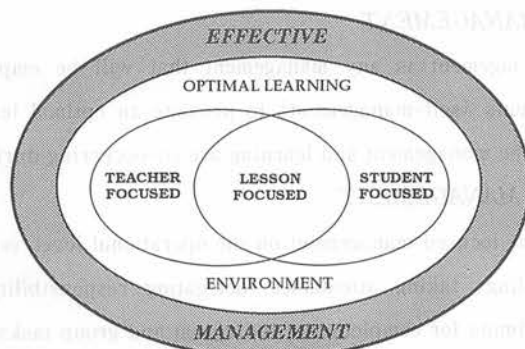
The shift may be a result of the fact that management alone may not positively contribute to the learning environment if it is ineffective. The ineffectiveness may be a result of multiple factors such as: 1) a lack of student participation in the management process, 2) the management process is linear (has a single focus or purpose) and therefore limits the scope of its effectiveness for the teacher, lesson and students and 3) the process for developing and employing a given management practice or approach has not been clearly identified or properly developed by the teacher.

## 2.0 EFFECTIVE MANAGEMENT APPROACH

In order for the management process to be effective it should consist of multiple attributes -- a given management practice should affect multiple aspects of the learning environment. It should be conducted systematically to enable the instructor to determine its effectiveness. In my,

experience of developing and conducting classroom management for Project Work, I have discovered that classroom management has three types of focuses: 1) *teacher focused*, 2) *lesson focused* and 3) *student focused*. Figure 1 demonstrates that when management is effective it provides for all three focuses which can ultimately create optimal learning environment in and out of the classroom setting. The management process, management focus and the learning environment are co-occurring.

Figure 1 . Effective Management Model



### ***EFFECTIVE MANAGEMENT***

Effective management is accomplished through developing management tools (See section 3.0) and modeling appropriate behaviors, which incorporate multiple purposes and goals and produce multiple outcomes for both the operational and learner levels. The management approach should be implemented systematically (step-by-step) to enable the teacher to determine (evaluate) its effectiveness.<sup>2</sup> It should be efficient, expedient and ultimately produce an optimal learning environment in and out of the classroom setting for the teacher and students.

### ***OPTIMAL LEARNING ENVIRONMENT***

An optimal learning environment in the classroom setting for a given Project Work lesson consists of the following characteristics: 1) *the teacher* is free to interact with the students, observe learning and outcomes and make instructional decisions that will affect the current or future lessons and research, 2) *the lesson* (classroom setting) time is used in an efficient manner and the overall appearance of the learning environment is of a positive cooperative classroom community, where students are relaxed and focused on the general goal of producing a high quality and quantity outcome and 3) *the students* are actively engaged in the task at hand, engaged in group and individual self-management including: monitoring their time, the proper



completion of the given task and the overall behavior of the group members. This type of learning environment minimizes or, in most instances, completely avoids the need for discipline.

#### ***TEACHER FOCUSED MANAGEMENT***

Project Work teacher focused management on the operational level, is concerned with issues such as scheduling, planning, organizing, coordinating, efficient use of personal and lesson time, classroom arrangement, safety, and rules of behavior. On the learner level, teacher focused management is concerned with issues such as classroom research and data collection, how to link theory with practice and how to learn from the students and the teacher.

#### ***LESSON FOCUSED MANAGEMENT***

Lesson focused management is any management that will be employed by the teacher (instructional) or students (self-management) to promote an optimal learning environment in the classroom setting. The management and learning are co-occurring during a given lesson.

#### ***STUDENT FOCUSED MANAGEMENT***

Project Work student focused management on the operational level, is concerned with group self-management including: taking attendance, delegating responsibility and workload and efficient monitoring of timing for completion of individual and group tasks and assignments. The learner level is concerned with the development of leadership skills, responsibility, the motivation of self and others and improving self-esteem and confidence.

### **3.0 MANAGEMENT TOOLS**

The term "management tool" is what I define as anything the teacher develops or uses to facilitate the management process. In the Project Work instructional design, management tools consist of: 1) forms developed for tracking, evaluating and providing feedback to individual students and groups related to their progress on a given task or activity, 2) forms and materials developed to enable the teacher to systematically collect and analyze student and lesson data for ongoing research, 3) forms and materials developed to assist the facilitation of the group self-management process and 4) general management support materials such as audiovisual aids and equipment which assist in the delivery of the management practice or approach. A management tool, in general, should: 1) improve the efficiency of a management task by saving time, 2) increase the lesson task and activity clarity, productivity, organization and accuracy, 3) promote teacher and student success, 4) reduce steps in a given process and of the general workload, and 5) simplify record keeping and procedures.

The following sections 3.1 through 3.3 are actual management tools that are used in the

Project Work course. They were selected because I feel that they provide a good representation of the principles of the effective management model featured in section 2.0 since all three tools are used in a given lesson and affect the operational and learner levels of the teacher and students. Each section will begin with a brief description of the purpose for the development of the management tool (form or materials), feature an example of the actual tool (Figures 2, 3, and 4), and provide a brief list of how the management tool affects the management focus for the teacher, lesson, and students. The relationship of the forms and materials in terms of management effectiveness and in developing and supporting an optimal learning environment in the classroom setting, will be presented in section 4.0 Discussion.

### **3.1 Individual Profile and Term Grade Report Form**

The original purpose for the development of the Individual Profile and Term Grade Report Form featured in Figure 2, was to simplify and expedite the general filing and final grading of each individual student in a given class. This management tool has evolved to serve a variety of purposes which are presented in the following management focus section. It is introduced as part of the first lesson of the term and requires approximately 10 minutes of the lesson time to be introduced by the instructor and completed by the students. It is also used for the development of two related management tools which will not be featured in this paper: 1) Base Groups List-- a detailed listing of the characteristics of all groups in a given class and 2) Base Groups Status--a quantified listing of students and groups in a given class. Figure 2 is divided into four main data collection areas. Each management focus (listed below) features the appropriate corresponding area for the teacher, lesson and student.

Figure 2. Individual Profile and Term Grade Report Form

AREA												
1	STUDENT#: 98101009											
	GROUP#: GROUP #1											
2	CLASS/MAJOR: EDUCATION / ENGLISH											
	NAME: Jeff A. Contreras		(English)		Picture							
			(Japanese - Hiragana)									
			(Japanese - Kanji)									
	ADDRESS: 4-2 Aramaki-cho		Street									
	Maebashi-shi, Gunma-ken		City/Prefecture									
	Japan 371		Country, Zip Code									
PHONE#: 0272-24-2123		Home										
0272-20-7395		Work										
0272-20-7396		Fax										
E-MAIL: jcon@thunder.edu.gunma-u.ac.jp		E-MAIL ADDRESS										
HOMESTAY PLACE: USA/ARIZONA LENGTH: 1 YR.		ENGLISH SPEAKING										
3	DOB	0	3	1	2	7	9	AGE	19	TOEFL	TEST NAME: TOEFL	
	BT	M	M	D	D	Y	Y	BT	A	TOEIC	TEST SCORE: 440	
<b>INDIVIDUAL TERM GRADE REPORT</b>												
4	RESPONSIBILITY: L S M	PERCENT	ACTUAL	INSTRUCTOR COMMENTS								
	ATTENDANCE	32%		(_ Absence(s) = _ %)								
	PARTICIPATION			(_ Late(s) = _ %)								
	GROUP PROJECT	40%										
	COM ACTIVITIES	12%										
	INDIV	PAPER	7%									
		SPEECH	6%									
		FINAL REPORT	3%									
TERM TOTAL %	100%		FINAL GRADE: ___ % = A B C D-FAIL									

**MANAGEMENT FOCUS**Teacher

- General filing (Area 1) and student data collection (Areas 2, 3, 4)
- Ongoing research data collection (Areas 1 - 4)
- Potential correlation studies (Areas 1 - 4)
- Individual consultations (Instructor Comments) (Area 4)
- Final grading (Area 4)
- Base Groups List and Base Groups Status development (Area 1)

Lesson

- Introduction to the importance of and procedure for the proper completion of a given form (Areas 1 - 3)
- Familiarity with lesson operating procedures

Student

- Listening skills development
- Following directions
- Group self-management--assist the group members in locating group members for a given purpose (Area 2)
- Individual consultations (Area 4)

**3.2 Today's Schedule**

Today's Schedule was developed for the purpose of providing the teacher with a simplified format for a given lesson plan and to involve the students in the management process, by

making them aware of tasks and activities conducted during a given lesson and of the necessary timing (pacing) for each task and activity. A copy of this management tool (form) is distributed to each student at the start of the first lesson of the term to familiarize them with the format and use of the form. Beginning from the second lesson of the term, one copy of the form is distributed to each group prior to the start of a given lesson. In addition, students are informed by the instructor that a complete description of how to read and use Today's Schedule is presented in the course manual (Contreras, 1996, p. 103). At the end of each lesson, the group leader keeps the group copy as a record of the learning that took place during that given lesson.<sup>3</sup>

Figure 3. Today's Schedule

TODAY'S SCHEDULE		WEEK #4 (5/7/98 - 5/13/98)		
GROUP	SUB-GROUP	TIME	ACTIVITIES	MATERIALS-DISCUSSION FORMAT (E) English (J) Japanese
Mr. Contreras		25 MIN	<b>1. RESEARCH FORMAT/OVERVIEW</b>	OHP
	RESEARCH PACKET SUB-GROUP #1, #2		• Write everything <b>IN PENCIL!</b>	
			a) Sub-Group (2, 3 Member) "Research Packets"	PACKET
			b) 2.1 Reference Report Form	PP. 12 - 13
			c) 2.2 Designing the B4 size handout	PP. 13, 15, 75-
			d) 2.3 Writing the research paper	PP. 13, 16
			e) 2.4 Out of classroom group meeting (OCGM 1)	P. 13/FORM
			<b>2. IN-CLASS ACTIVITIES</b>	
		10 MIN	• Sub-Group #1 & #2 (Topic Ideas/Information maps)	P. 8/Form
		5 MIN	• Final-Group Topic Map (SPELLING 100%)	P. 9/Form
Mr. Contreras		20 MIN	Selected group leaders - "Conversation#2"	Discussion (E)
Mr. Contreras		5 MIN	<b>3. GROUP MEETING GUIDELINES</b>	OHP
		5 MIN	• Record the (OCGM 1) meeting on the "Important Dates Page": Date: _____ Time: _____ Place: <b>Library</b>	GROUP HANDBOOK (E) or (J) "Important Dates Page"
			• Review - RESEARCH PROJECT DUE DATES!	
			<b>4. COMMUNICATION ACTIVITY #3</b>	
		20 MIN	* Complete: <b>Week #4 meeting (leader)</b>	Discussion (E)
			<b>RECORD ALL MAPS IN YOUR BOOK</b>	PP. 57-60
			<b>HOMEWORK</b>	
			<b>Conduct (OCGM 1) - Library research</b>	(OCGM 1)
			<b>READ: Sub-Project #3 (Corrections/Evaluation)</b>	PP. 18 - 22
			<b>NEXT WEEK - WEEK #5: MEET YOUR GROUP IN THE LIBRARY!</b>	
			☛ Have a nice day!	

#### MANAGEMENT FOCUS

##### Teacher

- A general lesson plan for a given class
- Pacing of teacher instruction and tasks and activities for a given lesson
- A record for decisions related to future lessons and research
- Data collection for ongoing research

Lesson

- Scheduling
- Pacing
- Classroom operating procedures

Student

- Self-management--the group pacing (time monitoring) for group productivity on a given task or activity is monitored by the group leader

### 3.3 Group Portfolio Folder Management System

The group portfolio folder management system was designed for a variety of purposes. The following is a complete description of the folder management system (See Figure 4):

#### GROUP PORTFOLIO (A4 size group folder)

A group portfolio is an organized collection of all project-related forms completed during a given term. The purpose of the group portfolio is threefold: 1) the portfolio provides immediate access to previously completed tasks and assignments for the group members at any given moment, 2) it assists instructor (individual or group) consultations by providing direct access to project-related forms at any given moment and 3) it provides a corpus of student-generated writing for future research as well as a resource base for the English Language Communication (ELC) library. The library is located in the instructor's office and is available to the students during all phases of the group project.

#### GROUP FOLDER (B4 size group folder)

All project-related materials for a given lesson are placed in the B4 size group folder by the instructor. The project-related materials include: 1) the group portfolio folder (prior group member completed task forms), 2) the Group Handbook (a weekly group self-management book),<sup>4</sup> 3) current project-related forms for a given lesson and 4) support materials such as references for the group topic.

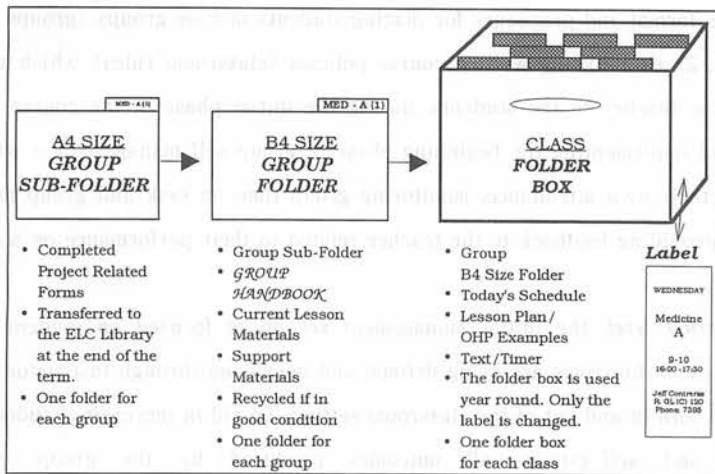
At the beginning of each class meeting (approximately two to three minutes) the instructor discusses the contents of the group folder with the group secretaries. The secretaries return to their group locations and, when prompted by the instructor, distribute the enclosed handouts to the group members. At the conclusion of the class meeting, the group leader organizes the materials in the group folder and returns the folder to the instructor. This provides the opportunity for the group leader to communicate with the instructor about any group or project-related matters.

#### CLASS FOLDER (B4 size folder box)

The folders, Today's Schedule (lesson plan handouts), overhead projector examples, lesson

timer and the course text are placed in the folder box. This makes it very easy for the instructor to transport the materials to a given class meeting as well as enabling the instructor to keep the materials well organized at the start and finish of a given lesson. Each class folder box is labeled for easy identification which further assists the instructor in the overall organization process.

Figure 4 . Group Portfolio Folder Management System



## MANAGEMENT FOCUS

### Teacher

- Operational management--general organization
- Group and individual consultations
- Ongoing and future research
- A corpus of student writings (data collection)
- A resource base for the class library

### Lesson

- Leadership skills development for the group leader and secretary
- General classroom operating procedures
- Facilitation of handout distribution
- Reference support materials

### Student

- Self-management--direct access to previously completed group and individual materials
- General organization of group completed materials during a given lesson
- Access to the class library

## 4.0 DISCUSSION

The purpose of effective management is to develop and support an optimal learning environment. Management tools contribute to the structuring of the optimal learning environment by developing and supporting the systematically incremented phases of the management process. In the Project Work instructional design, the management process begins at the *operational level* with what I call the “set up” phase. The set up phase involves: 1) establishing the format and procedure for placing students in base groups (groups of five to six students each), 2) establishing written course policies (classroom rules) which will be orally presented by the teacher to the students, during the initial phase of the course term, and 3) establishing and implementing the beginning phase of group self management-- where students will be taking their own attendance, monitoring group time-on-task and group and individual behavior, and providing feedback to the teacher related to their performance on a given task or activity.

For the *learner level*, the initial management set up is focused on student social skills development. Leadership roles are being defined and developed through instructor coaching and formal training both in and out of the classroom setting. To aid in increasing student motivation, responsibility and self-esteem, all outcomes produced by the group members are student-centered (based on the group members original work) and only the format for reporting a given outcome is provided by the teacher. By providing students with learner autonomy through choices, they tend to become much more responsible for their own learning and personal involvement in the management process.

The three management tools featured in this paper are introduced during the initial set up phase of the management process and used throughout the course term. The following is a brief description of how the management tools featured in 3.1 through 3.3 develop, support and affect, the optimal learning environment in and out of the classroom setting. They will be featured in the same order as presented in section 3.0:

The *Individual Profile and Term Grade Report Form* is the first management tool introduced to the students on the first class meeting. It is used as part of the lesson and requires approximately 10 minutes of the lesson time to complete. The instructional goals for the tool are: 1) to collect student data, 2) to introduce the proper procedure for the thorough completion of a given task form, 3) to familiarize the students with the form reporting format since all task and project related forms will involve a similar format where the groups will use teacher developed forms for reporting about a given group task and 4) to develop following directions and listening skills for foreign language students.

The highest degree of management focus of this tool is for the teacher. Once the form has been completed, the teacher will transfer the data to related follow-up tools, make notations throughout the term during individual consultations, and record the grades for each individual student at the term conclusion. This expedites the reporting format and process for each individual student, as well as provides a high degree of reporting accuracy for the teacher.

The *Today' Schedule* management tool is also introduced during the first lesson of the term. It has a balanced management focus for the teacher, lesson and the students. This tool requires approximately three minutes of the lesson time for the teacher to orally review the schedule with the students at the beginning of each class meeting. For the teacher, the tool is considered as the actual lesson plan for a given lesson. Notations are recorded on the form for each class to assist in decisions related to the appropriate pacing for a given activity. This accommodates the learner level differences of a given class. In addition, notations related to the effectiveness of a given activity are also written on the form. Follow up decisions related to the notations are implemented on a class-by-class basis. Once a given lesson is complete, the teacher files the form as a reference for the following term and for future research.

During the lesson, the teacher uses the form to determine the appropriate pacing for the given tasks and activities. It also serves as a reminder to the teacher of the introduction order for a given task or activity. This aids in the efficient use of lesson time for the teacher and the students.

For the learner self-management process, the group leaders have the responsibility of monitoring task and activity times as they are listed on the schedule. The leaders are advised through formal training meetings both in and out of the classroom setting, that if the group is working too slowly they should encourage the group members to work faster. The leader is also advised that if the group completes a given task or activity before the allotted time, they should inform the teacher so they may be able to proceed to the next activity. The purpose of this procedure is to keep the groups engaged on-task to avoid the possibility of potentially disruptive behaviors that can occur when students are off-task. In addition, since all groups work at different paces, this supports those groups who work at either a slow or fast pace.

The *Group Portfolio Management System* is a very effective management tool for project based work. It is also introduced during the first lesson of the term and requires approximately three minutes of class time during the first four class meetings to train and familiarize the group secretaries with the operational procedures for the proper handling of the group folder contents. Thereafter, the teacher places the group folders on the desks of the group locations prior to the start of each lesson. The reason that class time is used for the initial training of the group secretary, is because they do not receive any formal training outside of the regular class



meeting time.

For the teacher, the folder management tool serves a variety of functions. First, prior to the lesson, the teacher organizes the folders by placing handouts and materials in the order that corresponds with the lesson plan. Second, during and after a given lesson, when a group or an individual requests a consultation, the teacher can expedite the consultation process since the folder contents are properly organized by the teacher and are easily accessible. Third, once the term is complete, the teacher files the group folder in the course library for future research and group consultations. At the present time there are 257 group folders featuring approximately 514 group originated topics. The library is located in the teacher's office and the library index is posted on the bulletin board outside of the office to make it accessible to the students. The library is used for: 1) individual and group consultations for assistance in locating given references or developing ideas for a given topic, 2) for teacher case studies on the performance of a given group for research and formal presentations, and 3) for longitudinal research, as well as ongoing task and activity development for the Project Work instructional design.

In the lesson, the folder management tool provides a variety of functions that contribute to the optimal learning environment. It promotes the operational level of management through the coordinating of folder contents with the lesson pace, and promotes the ongoing training and development of the leadership roles through the proper handling of the group folder.

The group folder management assists the learner level management by promoting group self-management since the group can easily access previously completed materials to clarify group inquiries and concerns. The time-on-task is not interrupted by potential delays of waiting for teacher assistance. The group can answer their own questions by accessing and reviewing previously completed materials that are located in their group folder.

The management tools featured in this discussion are introduced during the first lesson of the course term. In addition, they are used throughout the course term and help develop and support the optimal learning environment, both in and out of the classroom setting for the teacher and the students. All three tools affect the operational and learner levels of classroom management. The effectiveness for each management tool is continually being determined through a systematic analysis using an original systematic approach.

## CONCLUSION

The field of classroom management and discipline is presently experiencing a shift from focusing on classroom management specifically at the operational level, to the current focus of

the learner level and the learning environment in the classroom setting. The focus on the learner level opens the possibilities of viewing classroom management as a way of supporting the learning of both the teacher, and the students in and out of the classroom setting. Effective classroom management can develop and support an optimal learning environment in the classroom setting. Management becomes effective when it is multidimensional--a given management practice or approach positively effects multiple aspects of the learning environment for the teacher, lesson and the students. The degree of the effectiveness increases with the involvement of the students in the management process. Management tools help develop and support the management process and the optimal learning environment in the classroom setting. The teacher needs to determine the effectiveness of a given management tool, practice or approach through a systematic implementation and analysis of the management process. The management process, management focus and the learning environment should be co-occurring.

## NOTES

1. The "Project Work" course instructional design is an original, cooperative, group-based, long term--13 weekly lessons (90 minutes each) project which is completed by first year Japanese students participating in an English conversation course at a Japanese national university. There are six classes, with approximately 40 to 50 students in each class. Students are randomly placed in heterogeneous groups of five to six students each. The group project consists of three phases: 1) Topic development (2 lessons), 2) Topic research, evaluation, and corrections (3 lessons), and 3) Topic presentation development, preparation, and final group presentations (8 lessons). The project is instructor-guided and each phase consists of a series of integrated tasks and activities related to the project, as well as group social skills development. The manual for the course is titled "English Language Communication through Project Work" (Contreras, 1996).

2. The term "systematic" is in reference to a systematic approach to task development that is presented and discussed in Contreras (1998). The systematic approach to task development consists of a step-by-step evaluative process to determine the effectiveness of a given task or activity. The same approach may be used to determine the effectiveness of the management tools and the management process.

3. The leadership roles and responsibilities contribute to the overall development of the optimal learning environment. The roles are presented orally during the first class meeting, and detailed role and responsibility guidelines are featured in the course manual (Contreras, 1996,

p. 50). The leadership roles of the group "leader and secretary" and are selected by the group members, not the teacher. The selection process supports learner autonomy and the learning environment by providing students with their own choice of group leadership. The group leaders receive ongoing in-classroom training (short meetings of approximately five minutes each) and, on the same week that they are selected by the group members (lesson 3), one formal out-of-classroom training meeting (90 minutes for research and group social skills development). The group secretaries receive ongoing in-classroom training (short meetings of approximately three to five minutes each). There are no formal out-of-classroom training meetings for the secretaries because their training can be completed during regular class time.

4. The group handbook is a communication management tool which was developed for the purpose of facilitating the group self-management process. It is an original teacher developed book (one handbook for each group) which is recorded by the group leader and secretary for general self-management including: group member profiles, attendance, and important group meetings and due dates. It also consists of "weekly communication" pages for the purpose of providing the group with the opportunity to process (reflect and record) comments about their performance on a given task or activity, as well as provide general feedback to the instructor on any given project or group related matter. Each week, the teacher evaluates each group's handbook and records comments to the group as well as, when necessary, provides verbal feedback to the group in the following class meeting.

## REFERENCES AND SUGGESTIONS FOR FURTHER READING

- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. White Plains, NY: Longman Publishers USA.
- Contreras, J. A. (1998). Systematic management of five essential elements of cooperative learning in project-based work. *Journal of Education Methods and Methodology; Department of Education, Gunma National University*, 15, 209-223.
- Contreras, J. A. (1996). *English language communication through project work*. Maebashi, Japan.
- Doyal, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock, Ed., *Handbook of Research on teaching* (3rd edition). New York: Macmillan.
- DiGiulio, R. (1995). *Positive classroom Management: A step-by-step guide to successfully running the show without destroying student dignity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Enright, S. D., & McCloskey, M. (1988). *Integrating English: Developing language and literacy in the multilingual classroom*. NY: Addison-Wesley.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (3rd Edition). Englewood Cliffs, NJ: Allyn & Bacon. 55-59.
- Johnson, D. W., & Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (3rd Edition). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. (1994). *Joining together: Group theory and group skills* (4th Edition). Englewood Cliffs, NJ: Allyn & Bacon.
- Mayeski, F. (1995). *The metamorphosis of classroom management. In what's noteworthy on learning, schooling*. Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Randolph, W.A. (1985). *Understanding and managing organizational behavior*. Homewood, IL: Richard D. Irwin, Inc.

# GOING AGAINST THE GIANT THE CASE OF HAWAIIAN LANGUAGE

Midori Nakahara  
*English Teacher*  
*Maebashi Nishi High School*  
*n-midori @ pop13. odn. ne. jp*

Leonid Yoffe  
*Department of English, Faculty of Education*  
*Gunma University*  
*lyoffe @ thunder. edu. gunma-u. ac. jp*  
(Received October 23, 1998)

## 1. Introduction

In this paper we will present the description and analysis of Hawaiian language revitalization in the context of indigenous Hawaiian people's quest for restoration of their cultural identity. The main focus will be on the role of Hawaiian language-medium education as an effective measure for revitalizing the indigenous language and fostering cultural awareness of the speakers. Hawaiian language has once been on the brink of extinction due partly to the assimilation policy pursued by the US authorities on the islands.

There is a traditional Hawaiian saying, "I ka 'ōlelo nō ke ola, i ka 'ōlelo nō ka make", which can be best translated as "In the language is life, in the language is death" (Internet: Hawaiian Medium Education). The belief in the power of language is reflected in the activities supporting the revitalization of the Hawaiian language.

Obviously, English is still the dominant language in the State of Hawai'i, except for Ni'ihau island<sup>1</sup>, but the State is now facing a new phase of language education. Hawaiian language-medium education is one of the new movements, but it is not only an educational but also a political, economic, ethnic, and, above all, emotional issue. Which language is taught or used at schools is a very sensitive choice, for a language is not merely a code system but it also carries social, historical, and emotional weight with it. Language education policy is in a sense a reflection of the government perception of society under its control. In the State of Hawai'i where the dominant status of the English language is indisputable, the fact that the Hawaiian language-medium education enjoys official support is of great significance. Language education of the young generation has enormous influence on the future of their vernacular.

In the 1970s and 80s, a group of Hawaiian language teachers first brought up the issue of Hawaiian language revitalization. The reasons behind their action were :

- 1) to enable native Hawaiians regain their identity and enhance their self-esteem,
- 2) to preserve their arts such as oli and hula, and
- 3) to guarantee their linguistic right to speak in the mother tongue.

The authors believe that the first reason is the most fundamental and far-reaching. Revitalization of the language is the key to the restoration of cultural identity of the people as Hawaiians. Now Hawaiian Language Immersion Program is firmly under way. An increasing number of people want to use Hawaiian as a medium of instruction. However, many questions remain unanswered. First of all, by providing education at the early stages in Hawaiian, do the parents put their children to a disadvantage vis-a-vis those educated completely in English? How can a dominant language (English) and an indigenous language (Hawaiian) coexist when employment and other professional opportunities clearly favor the former at the expense of the latter? Is the revitalization movement merely a by-product of emotional attachment (and a counter-reaction to past injustice) to the disappearing cultural values and a way of life, or a rational agenda aimed at securing a just place for Hawaiian in the world community of languages? And, finally, at a more theoretical level, can Hawaiian example serve as a model for other indigenous languages facing extinction?

## 2. Brief History of Hawaiian Language as a Medium of Instruction

### 2.1. Hawaiian Language Medium Education until Late 19th Century

Before Cook reached Hawaii in 1778, Hawaiian community had had a well-developed social organization as well as varied literary and cultural life. Hula, the traditional dance or mime, served as a sacred prayer to the gods. In the absence of a writing system, oral literature and chants constituted the principal tools of synchronic and diachronic communication.

After European discovery of Hawai'i, political, religious, and economic developments all had a great impact on the linguistic conditions of Hawaiian islands.

- (1) Politics: Kamehameha unified the Hawaiian kingdom in 1795. In the process of unification and during his rule, he learned Western methods of state government from foreigners who won his favor. At that time his political model was the United Kingdom. By the onset of the 19th century foreign powers were at least marginally involved in the policy-making process of the Kingdom.
- (2) Religion: Christianity. The first missionaries arrived in Hawai'i from America in

1820, and tried to preach in Hawaiian. At least at the early stages of missionary activities, no attempt was made to replace Hawaiian language with English. Yet, from a traditional Christian mindset, Hawaiian native culture was considered impure, immoral, and primitive. Later on, English education was promoted to equip the native population with Western, and presumably, more sophisticated ways of thinking.

- (3) **Economy:** Hawaiian Archipelago lies at the northern tip of the Polynesian triangle in the middle of the Pacific Ocean, so it can serve as a convenient port. Kamehameha I took advantage of American traders to build solid economic foundation of Hawai'i, thereby increasing the American influence in the Kingdom and, at the same time, ensuring the dominant role of English in the economic life of the island-state.

## 2.2. Ban, 1896-1986

In the late 19<sup>th</sup> century, it became necessary to use English as a medium in certain areas such as politics, church services, business, and so forth. Even before the official ban in 1896, use of Hawaiian language was forbidden in some schools, such as The Kamehameha Schools and the North Pacific Missionary Institute (Schütz 1994: 351). This move was in part motivated by the growing strategic importance of Hawai'i as a naval port for the United States.

In January 1893, Hawaiian Kingdom was overthrown by the Provisional Government under US protection, and in 1894 the Government declared the establishment of the Republic of Hawai'i with Sanford Ballard Dole as the first president. Ignoring the resistance of Hawaiian people who supported Lili'uokalani, the last monarch of the Kingdom, and the sovereignty, the bill to approve the annexation of Hawai'i passed in Congress in 1898. In 1900, the Republic of Hawai'i was annexed to the United States and became the Territory, which "would somehow smooth the transition from Hawaiian to English" (Schütz 1994: 352).

In 1890's, Hawaiian-language schools were in sharp decline as various educational policies openly promoted English at the expense of Hawaiian at schools. Table 1 (Schütz1994: 352) clearly illustrates the dramatic drop in the number of Hawaiian-language schools and students.

There are several reasons for this decline. Alexander and Atkinson, authors of another statistical compilation which shows a similar drop, believe that the main cause was "the desire of the Hawaiians to have their children taught the English language. Petition after petition is constantly being received by the Board asking to have the Common Schools [i.e., those teaching in Hawaiian] changed into English Schools. The result will be then in a very few years more Common Schools will have ceased to exist" (1888).

Finally, in 1896, a law prohibiting the use of Hawaiian language in schools was passed. English, thus, became the sole legal language of instruction. All the children, except for those

Table 1 Comparison of Hawaiian and English schools

Year	Schools with classes conducted in Hawaiian	Number of students	%	Schools in (or offering) English	Number of students	%
1880	150	4,078	57.0	60	3,086	43.0
1886	77	2,018	22.4	95	6,998	77.6
1892	28	552	5.2	140	10,160	94.8
1895	3	59	0.5	184	12,557	99.5
1897	1	26	0.2	191	14,496	99.8
1902	0	0	0.0	203	18,382	100.0

living on the island of Ni'ihau, were forbidden to use Hawaiian in schools. Naturally, the number of speakers of Hawaiian was decreasing. Also, lexicon could not keep up with the advancement in science, technology, philosophy, economy, and so forth.

English becoming a dominant language meant that "one of the major threats to business, American nationalism, and Christianity was considerably reduced" (Schütz 1994:354). For missionaries, discouraging, or prohibiting the use of Hawaiian meant elimination of kahunaism, fetishism, and heathenism of traditional Hawai'i (Reverend Dr. McArthur, *the Friend* 1895, p. 96 quoted by Schütz 1994:354). English had come to dominate the mainstream of Hawaiian society. An anonymous writer in *Paradise of the Pacific* noted that those who spoke only Hawaiian found it difficult to find jobs, a reversal of the situation thirty years earlier, when foreigners needed to learn Hawaiian in order to do business (Schütz 1994:354).

Some observers were concerned about the future of the language and Hawaiian traditional culture. Many predicted that if the educational policy regarding language used/taught in schools were not changed, the Hawaiian language could not survive; and should the mother tongue of a nation vanish, that nation would vanish as well. A Hawaiian newspaper sent a distress call: "In 1917, there is no child under 15 years of age who can converse correctly in the mother tongue of this land". The writer went on to make a suggestion of resuscitation of Hawaiian at schools and, if that were impossible, at Sunday schools or churches (*Ka Puuhonua o na Hawai'i* 26 January,1917).

### 2.3. Reviving Culture

In 1896, as Western influence was rapidly spreading over Hawai'i, not only the language was banned but also several traditional practices were outlawed. As a result, Hawaiians became less



and less confident in themselves. They lost pride in their traditional culture and lifestyle, and a sense of inferiority vs. Americans became more pronounced. The loss of language resulted in the loss of self-esteem.

Loss of language is closely related to the socio-economic status of the indigenous population. Since the ban in 1896 native Hawaiians are leading the State statistics in crime, malnutrition, drop-out rate, etc.

In 1970's some Hawaiians such as teachers of Hawaiian language and Hawaiian major university students began to think of what they could do to rebuild the Hawaiian people's self-esteem, in an effort to create a new generation of self-confident, independent, and productive citizens.

The first step was reviving and preserving the art of music and dance. In the Hawaiian tourism boom since 1960s, native Hawaiian arts caught the eye of tourists. Oli and hula were performed regularly on the stage of Polynesian Cultural Center on the island of O'ahu; Hawaiian music was played on the radio, and aloha shirts became an instant symbol of youth culture worldwide. Thus, the desire to preserve Hawaiian arts was chiefly responsible for renewed interest in the study of Hawaiian language. Over time, however, it evolved into a wide popular movement seeking to revive Hawaiian language for the purpose of rebuilding Hawaiian-speaking community.

### **3. Present Linguistic Situation in Hawai'i, Hawaiian Language at Schools**

At present, reintroduction of Hawaiian language-medium education is well on its way at elementary and secondary school level as well as in pre-school institutions. Below is a brief description of some of the schools offering instruction in Hawaiian.

#### **3.1. 'Aha Pūnana Leo and Pūnana Leo Pre-schools**

A private pre-school made the first move. In 1983 'Aha Pūnana Leo (The Nest of Voices Corporation) was organized by Hawaiian language teachers to produce L1 speakers of Hawaiian and promote Hawaiian language revitalization. The first Pūnana Leo Pre-school was opened on Kaua'i in 1984, and by 1996 8 more Pūnana Leo pre-schools had been founded. In 1996, total enrollment at all 9 Pūnana Leo pre-schools on five islands of Hawaiian Archipelago reached 199, bringing the figure to 1348 for the entire 13-year period from 1984 to 1996.

The medium language of instruction there is Hawaiian and no English is used. Children 3-5 years of age are learning basic skills only in Hawaiian to prepare for kindergarten through

elementary level education. As a result, Hawaiian becomes first language for many. Outside the school, however, children have to use English and most of the parents cannot speak Hawaiian. Therefore, by and large, children are bilingual or sometimes even trilingual.

Pūnana Leo pre-schools also play an important role in fostering Hawaiian culture by popularizing Hawaiian traditional music, dance, myth, history, etc. For instance, at Pūnana Leo pre-school at Hilo, a traditional Hawaiian musical instrument called *ipu* made from a gourd is used for musical activities. Children sing in Hawaiian while dancing hula, a traditional Hawaiian dance.

### 3.2. Hawaiian Language Immersion Program

In 1986, when the first graduates from Pūnana Leo went up to public kindergarten on O'ahu island, they were placed in the SLEP program for immigrants. In Hilo on the island of Hawai'i, parents did not want their children to be educated in English-medium schools and made it possible for children to have kindergarten-level education in Hawaiian at Pūnana Leo. After that, the ban on the use of Hawaiian language as a medium of instruction was lifted, and the Board of Education-approved Hawaiian Language Immersion Program started at two sites as a pilot program, later as a program for children from kindergarten to grade 12.

In the Hawaiian Language Immersion Program (hereafter HLIP), all the subjects except English are taught in Hawaiian.

#### 3.2.1. Keaukaha Elementary School

At Keaukaha elementary school located in Hilo, and one of the first two DoE (Department of Education) schools where Hawaiian Language Immersion Program was implemented in 1987, students of HLIP share school facilities with their counterparts enrolled in the regular English language course. Every morning, all HLIP students and teachers have a gathering, where they recite Hawaiian lines in chorus for about fifteen minutes. Other students and teachers pay little or no attention to this ritual.

In HLIP classrooms, teachers talk in Hawaiian most of the time, and students seem to have no trouble communicating in Hawaiian. Basic curriculum of their study is not so different from that of the English language course, but Hawai'i-focused subjects such as Hawaiian history and music are added.

#### 3.2.2. Anuenue School

Anuenue school on the island of O'ahu is the only HLIP school that offers instruction for all K-12 grades. (10th grade is the highest in HLIP at present.) In 1997, 219 students from kindergarten to grade 10 were studying at the same site. From kindergarten to grade 2, each grade had two classes with enrollment exceeding 35 students, and grades 3 through 6 had about

19-23 students each. However, grades 7, 8, 9, and 10 had only 9, 11, 5, and 6 students, respectively. Teachers are all certified and, at the same time, are fluent speakers of Hawaiian. As in other HLIP schools, Hawaiian language is the medium of instruction.

Anuenue has a unique educational policy. According to the principal, Lani Kapalolu, Anuenue is planning an exchange program with other schools to broaden the horizons of students, something very rarely seen in other HLIP schools.

### 3.2.3. Nāwahītokalani'ōpu'u School

Nāwahītokalani'ōpu'u school in Hilo (Nāwahī) is for students in grades 7 through 12. In 1997, it had 48 students in grades 7-10, and 19 teachers were employed. It should be noted that 10th graders are the first generation of the immersion students. The school was established under the administration of Hilo Intermediate/High School. It is officially a DoE school, and the curriculum is basically identical to other DoE schools'. The site, however, is quite separate from the principal school.

'Aha Pūnana Leo has been playing a leading role in organizing this school, for its financial support is vital. It purchased the school land and building with the assistance from OHA, the Office of Hawaiian Affairs, and employed several instructors. Thus, it has a greater voice in the management of the school, which makes this school more independent. However, this complex situation sometimes produces disagreement among the teachers and administrative staff, and parents on both DoE and 'Aha Pūnana Leo sides. Some teachers here are not DoE-certified, because of the lack of Hawaiian-speaking teachers. For example, mathematics is taught by two University of Hawai'i students, both fluent in Hawaiian.

Interim School Discipline Policy, which has been submitted to the Board of Education, reflects the Hawaiian social code and sense of values. Whether it will be accepted as a disciplinary policy of a public school remains unclear. We will treat it as a mechanism reflecting what Hawaiian community expects from education. The following are the key points of the Policy :

- 1) pride in the language,
- 2) mental attachment to the homeland,
- 3) importance of family and people in the society as a group,
- 4) appreciation of hard work,
- 5) different social roles of males and females,
- 6) respect for the elders, and
- 7) sense of responsibility of the oldest child vis-à-vis the younger siblings.

The fact that there is no clear reference to common American concepts like 'individual

sense of values', or 'self-realization', has provoked disagreements among the staff.

#### 4. Problems of Hawaiian Language Immersion Program

##### 4.1. Preservation of Mother Tongue and Guarantee of English Language Education

Along with English, Hawaiian language is an official language of the state of Hawai'i. Hawaiian-speaking population is gradually getting larger. However, it is difficult to survive in the society only with Hawaiian as a communication tool. In absolute terms, Hawaiian-speaking community is still very small. Socio-political conditions clearly favor the use of English in everyday communication.

English is introduced as a foreign language in the fifth grade at HLIP schools, and almost all the HLIP students speak English outside the school. However, observation and test scores reveal that reading and writing proficiency in English is below that of students exposed to instruction in English. After graduating, Hawaiian-speaking students are to launch out as independent individuals into English-dominated society, competing with peers from English schools. Entrance examinations to colleges are not available in Hawaiian language for the time being. In brief, preservation of the mother tongue and guarantee of English language education need to be well balanced to ensure smooth transition into English-medium higher education.

The science class for 10th grade students is conducted in English most of the time, partly due to lack of technical terminology in Hawaiian, and partly to prepare students for entrance examinations to universities and colleges. Also, in many secondary-level classes, reading selections are in English with subsequent discussions in Hawaiian. Hawaiian-English translation occurs simultaneously.

Some teachers and parents who have a very strong emotional attachment to Hawaiian language hope that graduates of HLIP schools become active in promoting HLIP. Of course, not all of HLIP students want to be Hawaiian teachers, and choose to pursue other careers.

One of the missions of most American schools is to enable a student to achieve their highest potential as individuals. On the other hand, in traditional Hawaiian culture, each individual is seen as a member of a group, first and foremost, and the interests of the group take priority over personal ambitions. It is the schools' responsibility to look at ways to empower and strengthen the whole group and the individual within it. Recently, however, some parents began to expect HLIP schools to focus on their children's individual growth—a change in attitude which goes against the traditional beliefs of the teaching staff and school administration.

## 4.2. Inadequate Support

### 4.2.1. Materials

Originally, Hawaiian language did not have a writing system. Oli (song) and hula (mime or dance) served as important tools to record history, legends, knowledge, and so on. After the English alphabet was adopted as the Hawaiian orthography by the missionaries at the beginning of the 19th century, a great deal of literature including newspapers were published in Hawaiian. Also, many foreign texts were translated into Hawaiian. However, most materials and textbooks used in the 19th century were lost or destroyed during the ban.

When HLIP started as a pilot program at Keaukaha Elementary school, teaching materials were almost non-existent. Puanani Wilhelm, who was a first teacher at immersion class at Keaukaha and now HLIP specialist, remembers, 'We started with a room pretty empty, with nothing...no reading material.'

Textbooks, materials, and teaching aids for HLIP, are being developed by teachers themselves, Hawaiian language experts, and Hawaiian study groups at both University of Hawai'i campuses. The progress has been made but still there is a lamentable lack of textbooks in Hawaiian, especially for secondary level. In classes, students sometimes have to use English books. In a history class at Nāwahī students use English books for factual information, but the class is basically conducted in Hawaiian. Both students and the teacher code-switch between English and Hawaiian. English-Hawaiian and Hawaiian-English dictionaries are frequently in use. HLIP are, however, well equipped. Word processing software with Hawaiian font is available for writing Hawaiian compositions.

### 4.2.2. Vocabulary

For about a century, Hawaiian language was hardly used as a living medium in society. Its lexicon ceased growing, particularly in technical areas like mathematics and sciences. To remedy the situation, Lexicon Committee was organized by Prof. Larry Kimura with other Hawaiian language specialists. This committee is a non-official, nonprofit group established for the purpose of creating Hawaiian words. Recently it published *Mamaka Kaiao*, a Hawaiian-English and English-Hawaiian dictionary of newly created Hawaiian words. This dictionary is widely used by HLIP teachers and students.

### 4.2.3. Recruitment of Immersion Teachers and Teacher Training

Lack of suitably qualified teaching personnel presents another obstacle to the successful implementation of the program. In an effort not to reduce the number of classes, DoE resorted to employing non-certified teachers. They are typically either students of the University who are fluent speakers of Hawaiian and competent in a specific area, experts who are not fluent in Hawaiian, or fluent speakers of Hawaiian with advanced knowledge of the language and

traditions.

Various types of pre-service and in-service training are available for Immersion teachers. Both campuses of the University of Hawai'i are playing an important role in training future HLIP teachers, as well as monitoring their professional development. Non-certified teachers can take advantage of special certification courses offered by the University of Hawai'i. The authors observed one of the evening classes offered by UH, which was broadcast via the university satellite system to Kona and Hilo on the island of Hawai'i. Non-certified teachers working at HLIP schools gather at every site and hold study sessions using interactive equipment. The class was conducted as a two-way discussion. Most of the participants had teaching experience, so their comments were highly practical and based on the real-life professional concerns.

At UH at Manoa in Honolulu, Hawaiian language instructors have secured a grant to train already certified secondary school teachers in Hawaiian language in preparation for teaching in their content area at the intermediate and high school level. Also at Manoa campus, College of Education will be starting the first Hawaiian language Immersion cohort for teacher trainees. Finally, UH at Hilo offers MA degree program in Hawaiian language.

Shortage of immersion teachers is one of the most glaring problems of HLIP. To recruit Hawaiian immersion teachers for secondary level is more difficult than for elementary level, as many technical terms and concepts cannot be translated into Hawaiian. Even if it were possible, almost none of the people over 18 have had school education with Hawaiian as a medium. The number of Hawaiian language speakers is increasing, but fluency in the language is not sufficient for teaching content areas using Hawaiian as the medium of instruction.

According to Hale Kuamo'o and 'Aha Pūnana Leo, there are many communities that want to establish Pūnana Leo preschool and Hawaiian language immersion course, but cannot secure qualified teaching staff, and statewide Pūnana Leo waiting list is over 300. University and high school enrollments in Hawaiian language classes have been growing rapidly in recent years. University programs also are having difficulty staffing classes. Some high schools still do not have Hawaiian language classes and others do not have enough teachers to meet the demand.

As most teachers learned the language through formal instruction at college or elsewhere, the models of pronunciation their students will be exposed to will vary widely. Thus, most students will not have the chance themselves to learn native-like pronunciation in class setting (Gigi Glover, pers. comm., August 1993. Schütz, 1994 : 368). However, almost all of the immersion teachers and students can have access to the native speakers outside of class. Informal interaction will certainly have a beneficial effect on the accuracy of students' oral production in Hawaiian.

## 5. Conclusion

The Hawaiian Language Immersion Program still faces many challenges. Teachers, parents, supporting staff, and students are all seeking improvement, and their objectives are manifold. With over 1200 students in the HLIP and about 200 in Pūnana Leo pre-schools, it is natural that the intentions of the people involved in the program are occasionally at odds.

The initial group was fully aware of Hawaiians' identity crisis and was emotionally determined to pioneer the new way for Hawaiians. Those who followed in their footsteps were more realistic and less emotional. Some of them consider involvement in the Program and ability to speak Hawaiian as simply fashionable. This shift is not necessarily negative but in the eyes of the original founders the new generation appears detached and "Americanized".

We believe HLIP must be realistic and practical in its approach, above all. Hawaiian traditions are attractive to many, and precious traditions have been lost in the process of modernization. However, the children have to survive in the ever-changing world. The children are already living in an Americanized society and outside influence cannot be blocked. HLIP should seek to instill a broader mind set in students, not to restrict their world outlook.

### 5.1. The Significance of Revitalization of Endangered Languages

Revitalization of endangered languages like Hawaiian language is important for the following reasons.

First of all, language is not only a communication tool, but is at the very core of one's identity, be it a single individual, group of people, or a nation-state. As a communication tool, English is undoubtedly one of the most useful languages in the world of business, politics, academia, etc. On the other hand, each language enjoys the same status in the community where it is spoken as the mother tongue. In this sense, there cannot be any inter-language hierarchy.

Secondly, language is a vehicle of culture and history of its people synchronically and diachronically. Language is essential for preserving and promoting culture, and for fostering communication among generations. When a language disappears, culture and history will likely perish, as well.

Thirdly, we support the idea of ecology of language (Phillipson & Skutnabb-Kangas 1996 TESOL QUARTERLY), believing that linguistic plurality strengthens the world and ensures stability. Language variation may cause mutual misunderstanding and present a communication barrier, but still it is worth trying to maintain and enrich each language. As long as the people are ready to learn about other languages, multilingual environment will help maintain an exchange of views though a delicate balance among languages will be required.

Fourthly, for a person, the impulse to speak in the mother tongue is irresistible. Everyone has a right to communicate in his/her own language. Also, a group of people who share a language can, at the same time, share associated values, cultural base, and social conventions. The revitalization of indigenous languages may be one of the ways to support and guarantee the rights of its speakers, as long as there are speakers who wish to preserve the language.

The fifth reason is to reduce language inequality and linguistic discrimination. A dominant language used as common communication tool can solve the communication difficulty in the multilingual society. Yet, native speakers of that language have an advantage over non-native speakers in educational and professional opportunities. It is impossible to devise a completely fair linguistic system, but awareness of the inherent inequality will stimulate a search for a just solution. Language teachers, especially, should be sensitive to this issue, for language teaching could enrich both native and target languages, or it could deepen inequality. Language teachers should seek to instill a broader world outlook by introducing a new linguistic dimension, not replace the existing language system. A person content to remain within the boundaries of relatively widely spoken languages may not recognize the necessity of learning a foreign language, and may take it as a given that speakers of minority languages must make efforts to acquire his/her means of communication.

## 5.2. Future Direction of Hawaiian Immersion Program

To conclude, we would like to make two suggestions and propose possible avenues for future research.

One suggestion is a complete revision of the English language component in the Program. Our research on the Hawaiian language-medium education made abundantly clear the importance of a balance between idealistic attitude towards language policy and the practical use of English. As mentioned before, revitalization of small languages is very important as a theoretical axiom. However, the reality is very complex. When the information transfer and functions performed by a certain language are more useful and beneficial than those of others, it is natural that this language will have a broader speaker base. Thinking of advantages of using English, it seems that strictly limiting the use of English or even banning it in educational institutes is not a wise choice. English is spoken in many places in the world including the State of Hawai'i. Political, ethnic, or economic factors are responsible for this dominance, yet many people emotionally argue against the use of English on account of unfairness and resultant suffering. Revitalization of Hawaiian language is a complex issue in which vested interests and personal emotions are all entangled. From the standpoint of language ecology, preservation of endangered languages like Hawaiian is quite important and we should support it, but on the



other hand, it is necessary to take advantage of a dominant language like English to communicate with as many people as possible outside the community. For the time being, Hawaiian speakers cannot rely exclusively on their language to function in the society. Therefore, a delicate balance between the dominant (English) and indigenous language (Hawaiian) should be sought by all involved in the revitalization movement in an effort to maximize the educational and employment opportunities for the Hawaiian minority while ensuring sustainable socio-cultural renaissance.

The other suggestion is to transcend the emotional stage. Language education is a sensitive task. It is a direct reflection of the policy of the state government. In history, language education has been abused to control dominated people. People who were forced to abandon their language, obviously harbor animosity towards the language of the dominant class. This antipathy is present towards English and its culture among some of the people involved in Hawaiian language revitalization. For the better future of Hawaiian community, Hawaiian language-medium education should be approached in a rational, open-minded way unaffected by the bitterness of past injustice and emotional rhetoric.

Lastly, we would like to propose a direction for future inquiry. We believe a longitudinal study assessing the development of the Program would provide useful data about the strengths and deficiencies of HLIP over an extended period. Of particular interest would be training and recruitment of the teaching staff as well as production of a wide range of teaching materials in Hawaiian language.

We also believe it is worthwhile to investigate how Hawaiian language proficiency and education in the Program affect the future course of the immersion students. Specifically, it would be useful to explore how successful the graduates of HLIP become in the future, both academically and professionally. Such inquiry would contribute greatly to the evaluation of the effectiveness of the Program, and will enable us to make educated judgement regarding its utility as a potential model for indigenous language revival in other parts of the world.

### Bibliography

- Board of Education, State of Hawai'i. (1994) *Long-Range Plan for the Hawaiian Language Immersion Program, Papahana Kaiapuni Hawai'i*. Department of Education, State of Hawai'i University of Hawai'i Press.
- Daws, G. (1968) *Shoal of Time*. University of Hawai'i Press.
- Fuchs, L. H. (1961) *Hawaii Pono "Hawaii The Excellent"*. Bess Press.

- Komike Hua'olelo (Lexicon Committee) (1996) *Mamaka Kaiao*. Hale Kuamo'o and 'Aha Pūnana Leo.
- Lili'uokalani. (1964) *Hawai'i's story by Hawai'i's Queen*. The Charles E. Tuttle Company, Inc.
- McDermott, Jr., J. F., Wen-Shing Teng, and Maretzki, T. W. (1980) *People and Cultures of Hawai'i*. University of Hawai'i Press.
- Muhlhausler, P. (1996) *Linguistic Ecology*. Routledge
- Nordyke, E. C. (1977,1989) *The Peopling of Hawai'i*, Second Edition. University of Hawai'i Press.
- Oliver, A. M. (1995) *Hawai'i Fact And Reference Book*. Mutual Publishing.
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Potter, R. E. and Logan, L. L. (1995) *A History of Teacher Education in Hawai'i*. Hawaii Education Association.
- Rayson, A. ,Ph. D.(UH) (1994) *Modern Hawaiian History Revised Edition*. The Bess Press.
- Russ, Jr., W. A. (1959, 1992) *The Hawaiian Revolution (1893-94)*. Susquehanna University Press, Associated University Presses.
- Russ, Jr., W. A. (1961, 1992) *The Hawaiian Republic (1894-98)*. Susquehanna University Press, Associated University Presses.
- Schütz, A. J. (1994) *The Voices of Eden*. University of Hawai'i Press.
- Skunabb-Kangas, T. and Phillipson, R. (ed.) (1995) *Linguistic Human Rights*. Mouton de Gruyter.
- 'Aha Pūnana Leo. (1996) *'Aha Pūnana Leo Long Range Plan 1996-2001, Papa Ho'olālā Hikiāloa 'Elima Makahiki: 1996-2001*. 'Aha Pūnana Leo

### 脚注

1. Since 1864 the island of Ni'ihau has been privately owned by the Robinson family. They refused to be influenced by the modern technology and other cultures, and no tourists are allowed on the island. As a result, so-called pure Hawaiians survived there and Hawaiian language is still living as the medium of daily life. Most of the Niihauans do not speak English.

## 数学的な考え方に焦点をあてた指導計画の作成 —— 養護学校における「考え方」発展の地図の作成と利用 ——

高橋 玲\*<sup>1</sup>・浦崎 源次\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> 群馬大学教育学部附属養護学校

\*<sup>2</sup> 群馬大学教育学部障害児教育講座

(1998年10月23日受理)

### 1 はじめに

精神発達に遅滞のある児童生徒の通う養護学校（知的障害）では、生活経験が重視される。算数・数学の指導の場合でも、「精神発達の段階が乳幼児期にある児童の興味・関心と結びつきやすい数量的経験は、多くの場合、児童の実生活の中に含まれているものである。したがって、そのような児童の場合には、領域・教科を合わせた指導による数量的経験の指導が重視されなければならない。」<sup>1)</sup>といわれる。

確かに、同種の物を集めてきれいに並べたり、配布物を友達の机と1つ1つ対応させて配ったりすることは生活の中にある数量的経験といえる。しかし、これらは、単に並べる・配るといった経験とは違う。同じ並べる・配るといった経験でも前者は、「観点や条件による分類・整理」「1つのものに1つが対応する」という考え方を自身で一般化した姿なのである。つまり、数量的経験という以上、数学的な考え方が深くかかわっていなければならない。

従来の養護学校の算数・数学は、領域・教科を合わせた指導の補完的な役割を担うことが少なくなく、数量的経験と数学的な考え方のつながりを見落としていたのではないだろうか。数学的な考え方を軽視した学習では、限られた場面での経験で終始してしまい、他の場面に適用されないばかりでなく、その後の学習の発展につながらない。

我々も、これまで、算数・数学の指導を通して知識や技術を与え、「合わせた指導」の中でそうしたものを取り上げて実際の生活の場面で使えるようにと指導してきた。しかし、既存の知識や経験を生かして解決することが難しい様子が見られている。経験が知識や技術に直結すると考え、教材・教具の工夫もこのレベルでとまっていた。そこで、数学的な考え方を育てることに焦点をあて、新たな数学教育を模索した。具体的には、いくつかの題材ごとに“「考え方」発展の地図”を作成し、それを基に指導計画を立て、実践していった。

本稿では、領域「量と測定」における領域の内容「高さ」にかかわる題材「たかい ひくい」について、数学的な考え方に基づいた指導計画と実践を報告し、“「考え方」発展の地図”の有効性を検討した。なお、領域の内容の「高さ」とは、用語（高い、低い）を知り、目の前にある2量について用語を用いてその関係を表すことがねらいであり、発達段階が3歳～6歳程度

の児童生徒を対象としている。

## 2 数学的な考え方と「考え方」発展の地図

### (1) 数学的な考え方

数学的な考え方は多くの研究者によって研究され、その意味は多義的であり、人により多少の違いがあるが、広義に解釈すれば我々が自身の生活をより豊かに送ろうとする際に用いる考え方といえる。例えば、議論しようとする対象について注意深く定式化し、推論の基礎となる諸仮定を明確に述べるといった仮説的思考や当面した問題を解決しようとする際に働く直観力や想像力、そしてふつうの言葉で表すとかさばって扱いにくい考えを記号化して表す考え方、発見されたことや創造されたことをできるだけ関連づけて体系化しようとする精神などである。

こうした解釈を踏まえて本研究では、数学的な考え方を、方法に関する数学的な考え方と内容に関する数学的な考え方に分けてとらえた。方法に関する考え方とは、帰納的・類推的・演繹的・統合的・発展的な考え方や抽象化・単純化・一般化・特殊化・記号化の考え方であり、内容に関するものとは、単位・表現・操作・アルゴリズム・概括的把握・基本的性質・関数・式についての考え方など指導内容の背後にあってそれを支える数学的アイディアである。つまり、「新しい課題に当面した際に、その課題を自らの問題としてとらえ、既習事項を結びつけて解決し、新しい概念を形成する」というときの「既習事項」と「新しい概念」が内容に関する考え方であり、「結びつけて」が方法に関する考え方ととらえた(図1)。これらの数学的な考え方は、短期的には算数・数学の系統の中で次の学習に生きてはたらく力、長期的には現在及び将来の生活に生きてはたらく力となることが期待される。なお、既習事項をどのように結びつけて新しい概念を形成するかは、いかに子ども自身が「課題を自らの問題としてとらえる」にかかかっており、これは学習指導法の課題である。

では、このような数学的な考え方はどのようにしたら育てていけるのだろうか。そのためには、まず、数学的な考え方の形成過程をみていく必要がある。数学的な考え方は、よりよいも

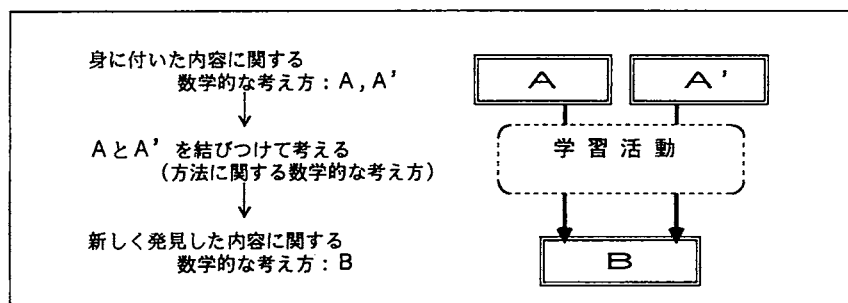


図1 「児童生徒の考え方を生かす学習活動と数学的な考え方」のモデル

のを求めようとするときに自分の着想や工夫によって解決できたという過去の経験から生み出される。その際には、既習事項を使ったり、その考えを身につける必要性を味わったり、それを使うと解決できたり、分かり易くなったなどという経験の積み重ねが大切である。すなわち、適切な既習事項の結びつけ方を自分自身で見つけたし、筋道立てて考える経験を重ねていく中で数学的な考え方が育つととらえた。

ここで、知的障害児にとっての数学的な考え方について、量を例に考えてみよう。

量とは、大小比較することができる対象をもっているもののことであり、長さ、重さ、時間、面積、体積、速さなどがある。量の概念を理解するためには、こうした量の種類を知ることとそれらの性質を明らかにしていくことが必要である。そして、量の性質にかかわる系統的指導の順序性は一般的に、量の保存性→量の比較性（稠密性、等分可能性、アルキメデス）→量の測定性→量の加法性であり、この順序性は一方向ではなく、前提である要素はそれをもとに学習される要素を明らかにしていく中でさらに一般化されていき充実していくという双方向性がある。例えば、量の比較性では、量の保存性が前提となっているが量の比較性を明らかにしていく中で量の保存性についての理解が一層深まっていくのである。

こうした量の性質の理解は、量についての様々な体験が土台となっている。小学校では、これらの体験を前提として指導が行われているが、養護学校（知的障害）では、この量についての体験の意図的な指導を必要とする児童・生徒が少なくない。この指導は、従来、教科以前といわれているものであるが、養護学校（知的障害）における算数・数学教育においては重要な課題である。我々は、量についての様々な体験を意図的に指導する際、その指導の順序性を図2のように考えた。

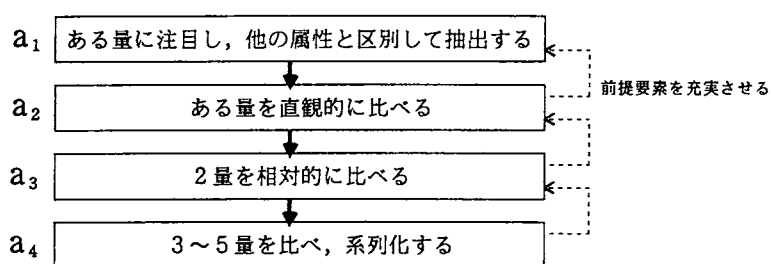


図2 「量にかかわる体験」における系統的指導の順序性

量の種類の1つである高さでいえば、 $a_1$ は「高い」「低い」といったことを経験することであり、 $a_2$ は高さについて「Aは高い」「Bは低い」と区別することである。 $a_2$ は、目の前にある1つのものを、それが「高いもの」か「低いもの」かのいずれかにあてはめることであるともいえる。 $a_3$ は「AはBより高い」といった2量の関係をとらえること、 $a_4$ は高さを基準に順序づけることである。これらも単に、 $a_1 \rightarrow a_2 \rightarrow a_3 \rightarrow a_4$ という一方向ではなく、 $a_2$ の学習や経験の中で $a_1$ が充実し、 $a_3$ の中で $a_2$ が充実していくという関係にある。

## (2) 「考え方」発展の地図

児童生徒それぞれの考えていく道すじを考察するためには、題材にかかわる数学的な考え方を基にその全体像を構造化し、全体を構成している要素が全体のどこに位置づいているのかを明らかにするとともに、既習事項や先行経験と関係づけ、今後の学習にどのように発展していくのかについての見通しをもつ必要がある。そのため、要素同士の関係について目で見て分かり、判読できるようにという考えから、図1のモデルを用いて構造チャート式に表すこととした。そして、この構造チャート式階層的方向性グラフを“「考え方」発展の地図”と呼ぶこととした。

“「考え方」発展の地図”を作成することは、題材全体の構造を把握するとともに教材の内容についてのスキーマを作る上での助けになる。図式化は、題材全体が持つ情報量の多さを処理する上で、我々の処理能力の限界を拡大したり、補うことに役立ち、チャート化は我々が観念的にとらえていた際には気づかなかった要素同士の関連についての補充や変更、さらには個に応じた削除や分割したい要素、統合できる要素を見つけることを可能にする。それゆえ、全体構造を見ながら部分の関係づけを修正する中で、どこに重点を置けばよいかなど授業の計画や時間配分を考える上で有効になると期待できる。

そこで、我々は、図式化することによって、数学的な考え方を単元や題材の中に具体化してみた。「長さ」「高さ」「広さ」という量の種類に関して具体化したものを図3に示す。

作成の手順は、まず始めに、図2の $a_1 \sim a_4$ をもとに「長さ」「高さ」「広さ」にかかわる数学的な考え方を取り出しカード化する(表1の□で囲った部分)。1つの量の種類について各5枚のカードが作成され、表1の形に整理された( $a_1$ のみ「長い」「短い」のように2つの考え方がある)。理論的には「くらべてみよう」( $a_3$ 段階)といった題材の中で「長さ」「高さ」「広さ」を比べる学習も可能であるが、ここでは、発達段階を考慮すると「長さ」「高さ」「広さ」のそれぞれについて $a_1 \sim a_4$ の段階での比較をし、比べる方法について繰り返し学習する中で、量の種類と比べ方についての理解が深められると考えた。

表1 系統性と題材の関係

系統 \ 題材	長さ	高さ	広さ
$a_1$	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □
$a_2$	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □
$a_3$	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □
$a_4$	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □	□ □ □ □ □

次に、「長さ」「高さ」「広さ」のどれから学習するかといった順序性を決定する。 $a_1$ の段階の学習において、「長さ」は1次元のものを、「高さ」は3次元から1次元のものを、「広さ」は3次元または2次元のものを抽出するということから、「長さ」→「高さ」→「広さ」の順序性が決定された。グループ内の順序は図2の通りであるが、 $a_1$ の段階の「長い」「短い」の

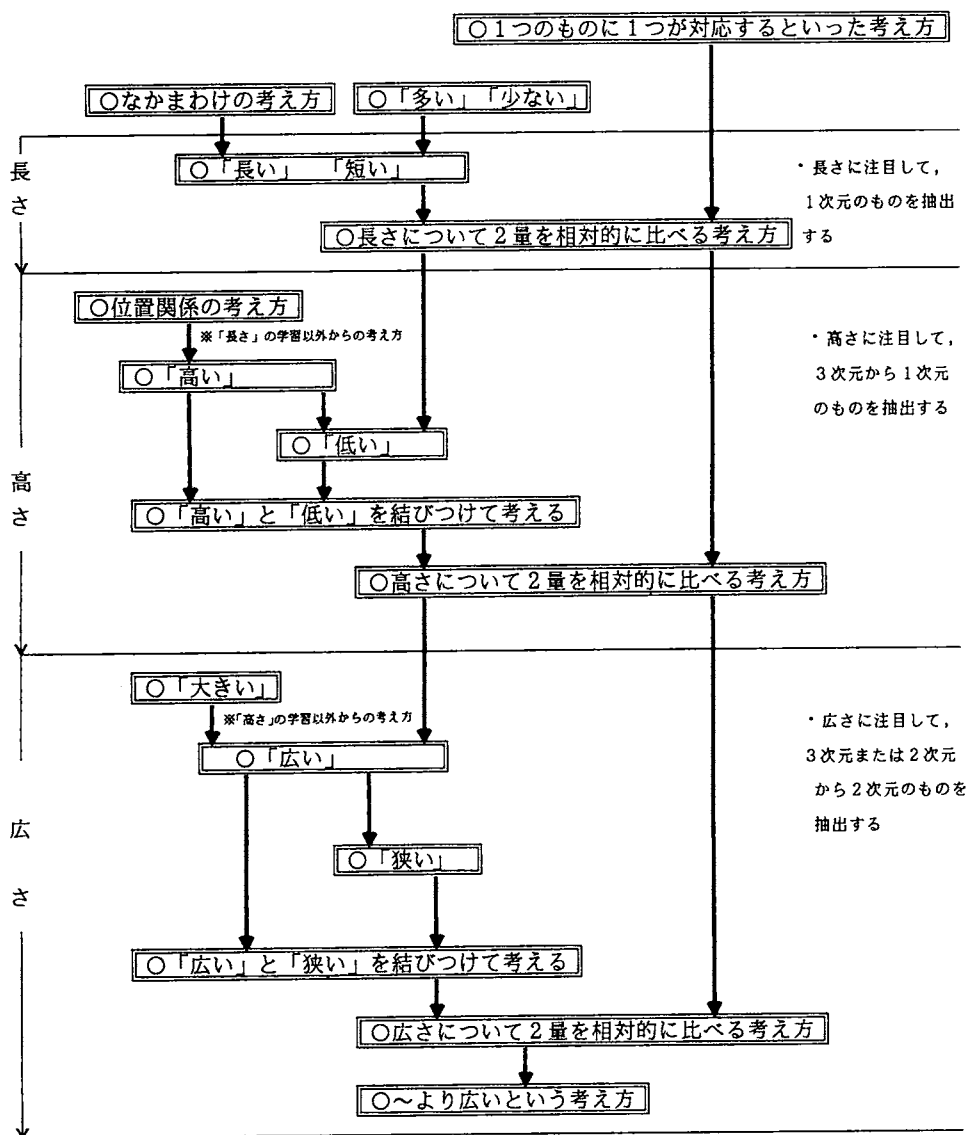


図3 2量を相対的に比べる考え方の発想

ように2つの考え方が並列するものは、「長い」「高い」「広い」をはじめに配置した。その理由は、発達的にも論理的にも、例えば、ある高さに対して「高い」が成立し、「高い」に対して「高くないもの」の代表として「低い」が成立するととらえたからである。

グループ間の順序とグループ内の順序にもとづきカードを配置した後、最初の「長さ」に関するカードを既習事項との関係で整理した。対象児は、すでに「多い」「少ない」「1対1対応」「なかま分け」を学習していることから、「長さ」の学習では、a<sub>1</sub>の段階を省略することが可能であり、一方、量の種類の最初の学習であるため、a<sub>4</sub>の段階は省略することが適当である

と判断した。

「高さ」「広さ」では属性の抽出自体が困難であると予想され、 $a_1$ の段階を地図に明確に位置づけることが重要であることから、その前提となる考え方を既習学習の中から選択し、カード化した。また、 $a_4$ の段階は対象児にとって高度の学習であり、 $a_3$ の段階が十分行われた後が適当と判断し、「高さ」では省略した。

### 3 指導計画の作成と実践

#### (1) 指導計画作成の考え方と手順

児童生徒は身の回りの事象を自分なりにとらえ、それを簡潔で明瞭、どんなときにも使えるといった分かりやすいものとして考えようとしている。児童生徒のこの思いを実現するために我々は、精神発達に遅滞のある児童生徒であるからこそ、個の考える力を真正面から見据えて授業を組み立てたいと考えた。

このような視点に立って児童生徒を洞察しようとするとき、個の考え方がどのような道すじで発展していくのか、そして、今どんな考え方までたどり着いているのかを教師はとらえなければならない。そのためには、対象児に即した、構造化による学習内容の系統的な把握が必要である。

したがって、年間の指導計画の作成にあたっては、学習可能な内容についての概念構造を取り出したり、個の発達段階に応じて算数の各領域における主要な内容の系列を取り出したりして、題材間の内容の関連を系統的に明らかにすることによって、年間の算数・数学の学習についてその大まかな骨格を明らかにするよう留意した。手順としては、実態調査とそれにもとづく最近接領域の解明を重視した。

実態調査では、数の基礎概念をはじめ、「数と計算」「量と測定」「図形」「数量関係」といった領域と実務に関する数学的な考え方を「数量や図形についての感覚」(the sense for numbers, quantities and figures)の観点から観察していった。また、各領域における知識・理解についての調査とともに、個の認知発達の段階をとらえ、これらの結果についてバッテリーを組む。なお、認知発達の段階をとらえる際には、本人の表象機能の発達水準を測定し、その結果をピアジェの発達理論に照らしておよその発達年齢を求めた。

実態調査の結果にもとづき、かつ数学的な考え方に焦点をあてて各領域における最近接領域を明らかにするとともに、認知発達の段階のとらえを参考にした上で、算数・数学の系統性を踏まえた重点指導領域とその内容を決定する。そして、年間を通して育てていく数学的な考え方に焦点をあてて系統的な学習を積み重ねることができるよう題材の選定及び配列を行った。

こうして選択・配列された題材の指導計画作成にあたっては、年間指導計画における題材の配列及び各題材の目標を念頭に置きながら、それぞれの題材における指導プログラムを策定し



た。そこでは、題材を通して育てたい数学的な考え方を明確にし、それにもとづいて設定された題材の目標の具体化を図った。そして、学習活動を組み込んだ「考え方」発展の地図をもとにして個に応じた学習活動や支援を考え、指導区分におけるねらいや指導内容、学習活動などについて表に表してみた。

## (2) 指導計画の実際

題材「たかい ひくい」の指導計画について具体的に説明しよう。

### ①学習活動を組み込んだ「考え方」発展の地図

「考え方」発展の地図（図3）によって、前題材における既習事項と本題材における学習レディネス、そして次の題材への発展性が明らかになっている。また、本題材の中でどのような数学的な考え方を発見できるようにしていけばよいのかが示されている。それゆえ、指導計画を作成しようとする際には、「考え方」発展の地図（図3の「高さ」部分）の各カード間に新たな学習活動というカード（学習カード）を作って挟み込んでいく。学習カードを組み込んだ「考え方」発展の地図が図4である。

この学習カードを作る際に重要なことは、既習事項を結びつけることができるような体験的な活動を大まかにとらえるとともに、その活動によってどんな事項が学習されるのかを示し、学習の意図を明確にしておくことである。これらは、児童生徒が体験を通して学ぶといった発達の特性を持っていることから、そして、前時までに学習された考え方をバラバラにしておかず、それを体系化していくために必要なものである。

### ②学習カードを組み込んだ「考え方」発展の地図から指導計画表へ

学習カードを組み込んだ「考え方」発展の地図（図4）をもとに、指導計画表を作成する。その際のポイントの1つは、生活の場面を切り取って算数・数学の舞台にのせるということである。これは、児童生徒にとって日常的で身近なものを体験的な活動や学習材として授業に生かすことである。そうすることによって、日常の世界で児童生徒が無理なくできて既知なるものを基にして、新たな考え方を数理の世界の中で創造することができるようになると考えたからである。

もう1つのポイントは、算数・数学の学習の大部分が問題解決型の学習であることから、問題状況を設定することである。問題と解決策を含むような問題状況を学習課題として設定し、操作の対象となるものに直接働きかけることができるような活動を考えていくことである。例えば、台には高さがあるということを指導するために、「椅子や机を使って棚の上にあるものをとる」という活動を設定したとする。ここでは、問題状況は「取れない」、問題は「高すぎる」、解決策は「台を使う」ということになり、台を使うことで問題が解決されたとき台には高さがあるということが学習されることとなる。

このような考え方を踏まえて、目の前にいる子どもを思い起こしながら、活動を設定し、その際の留意点を明らかにして作成された指導計画表が表2である。

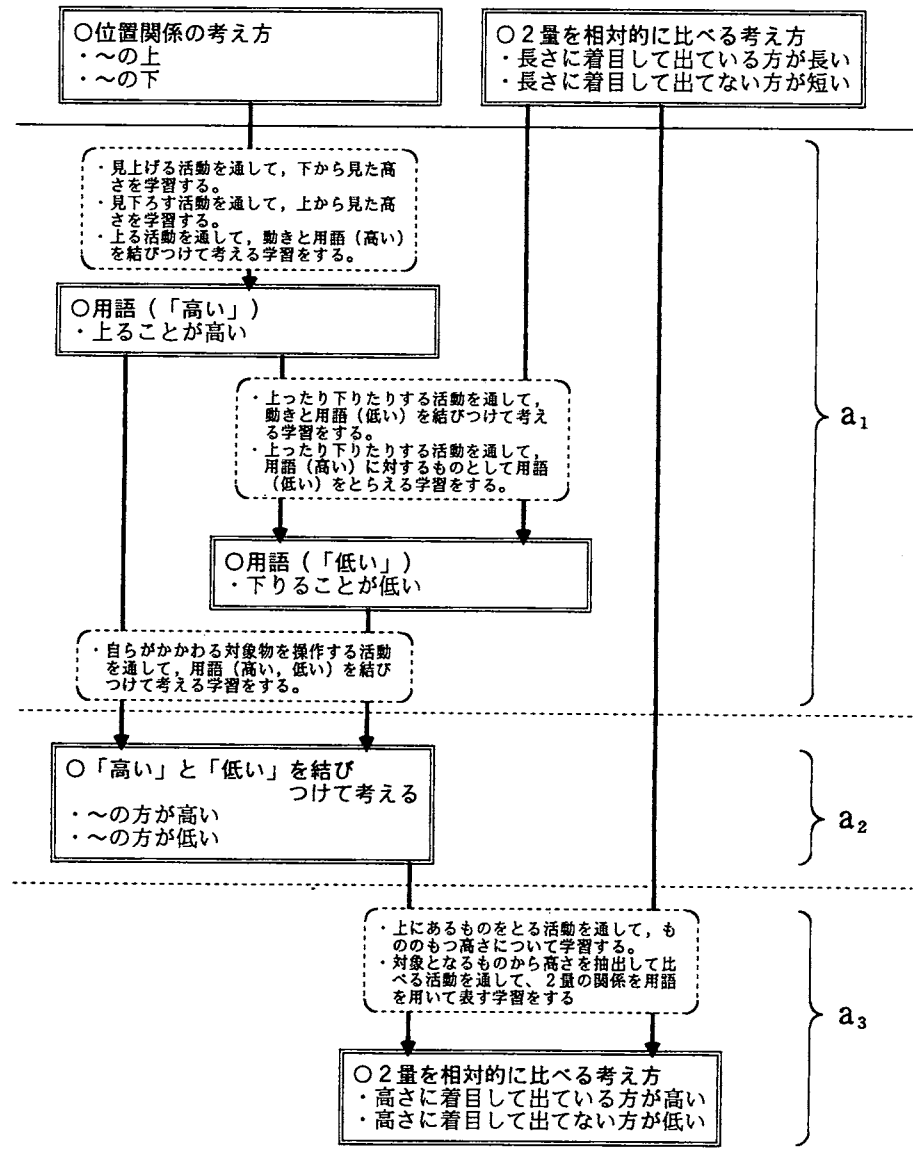


図4 学習カードを組み込んだ「考え方」発展の地図（題材「たかい ひくい」）

### ③題材の学習を終えて

このようにして作成された指導計画にもとづいて行われた指導の実践例をもとに、言葉によって2量の関係を表現する姿から題材における数学的な考え方の発展について振り返ってみる。

本題材では、対象児の生活に注目して、身の回りにある「高さ」に直接触れることを通して、高さに対する関心を高めようと考えた。

高さを操作する活動で、指導区分1次は、跳び箱の段数を積み上げたり下げたりした。跳び

表2 「指導計画表 題材「たかい ひくい」(全18時間予定)」

指導区分	ねらい	指導内容	時間	学習活動 (『』:発問, なげかけ, ○:主な活動, ( ):留意点)
1次	動きから感じる高さとして用語を結びつけて考える。	・用語 (高い)	3	『(自分より)うえにあるものをさがしてみよう』 ○教室や校庭から,自分よりも上に伸びているものを探す。 (見上げるという動きから高さに注目し,他の属性と区別する体験を持つようにする。対象となるものについて,用語(高い)を知らせていく。 『(自分が動いて)ちいさくしよう』 ○見ようとするものを校庭に置き,校舎の1~3階の窓から見る。 (階が上がっていくにつれて対象物が小さくなっていくことと自分が上に登っているということとを結びつけて考えていくようにする自分のいる位置について,用語(高い)を知らせていく。 『(高いところに)のぼってみよう』 ○すべり台やジャングルジム,ろくほくやはしごを用いて,「たかおに」や「じゃんけんで勝った方が上る」というゲーム勝った方が上る」というゲームをする。 (上にいくと高いという一般化を認め,相対的に比べることへの深入りは避ける。「下から上ろう」という発問を通して,地面からの距離を高さとしてとらえていくようにする。
		・用語 (低い)	2	『(跳び下りたりして)とびはこのうえをわたってみよう』 ○高さの異なる跳び箱をいくつか並べ,その上を渡る。 (跳び箱の上を渡る中で,上ったり下りたりする動きに合わせて高いや低いという言葉を用いていく。高いという言葉に対して低いという言葉を用いるといった一般化を認めていく。
		・用語を用いて動きから感じた高さを表現すること	3	『(跳び箱の高さを変えて)とべるようにしよう』 ○跳び箱の段数を上げたり下げたりして跳び箱を跳んでみる。 (跳び箱の段数を1段ずつ増やすことで,徐々に跳びにくくなることを「高い」と結びつけていく。そして,跳べなくなった際に下げればよいといったことに気付くようにしていき,高さは変えることができるということを示明かにしていく。また,下がるということと「低い」を結びつけていくようにする。
2次	見て感じる高さとして用語を結びつけて考える。	・用語を用いて見て感じる高さを表現すること	7	『(高くして)たなのものをとってみよう』 ○椅子や机などを使って高いところにあるものをとる。 (いろいろな高さの椅子や机を試行錯誤しながら用いていく中で,それらを台としてとらえそれらの高さがあることに気付くようにしていく。また,どの台を使えば取れそうかなどの予想を立てる中で,高さについても量が保存されるということに触れていく。 『(あなたが作ったのと先生の)どっちがたかいかくらべてみよう』 ○なかまわけたものの中から「どっちが高い(低い)か」比べる。 ○砂で作った山を比べる。 ○積み上げた積木の状態を比べる。 (「こっちが長い(大きい)」といった考え方を認め,「長い方が高い」と返していく。そして,見て感じる高さとして用語を結びつけていくようにする。
		・用語を用いて2量の間係を表すこと	3	『(写真を見て)だれがたかいかくらべてみよう』 ○家族や教師,友達などが2人で並んでいる写真を見て,どちらが高いのか比べる。 (始めは,自分と教師,自分とお父さんなどの写真を使っていく。これまでの経験の中で感じていた高さを想起しながら,目の前にある平面で表された写真についてその中の高さを長さとして抽出していく。 ○明らかに背の高さの異なる身近な人達の写真を高い順に並べる。お父さん,自分,妹の写真などこれまでの経験と結びつけながら系列化していく。系列化する際には,「もっと高い人」といった言葉をかけていき,「もっと~」といった表現の仕方や見方について高めていく。ただし,系列化にあたっては深入りは避ける。

箱を学習材としたことは、体育的な活動を好む本児にとって、意欲を喚起する上で有効であった。また、跳び箱が段数の高さとともに、手をつく部分の長さ（奥行き）によって、跳びやすさが異なるため、その長さを捨象して考え、より高さに着目することができた。本児は、跳び箱を1段ずつ積み上げては跳ぶ中で、「たかい」と表現していった。しかし、跳べなくなったところで考え込んだ。そして、跳び越えるための方法について試行錯誤する中で、段を下げて跳び箱を跳ぶことができた。跳び箱に直接働きかけることに気づき、段数を下げれば跳ぶことができるということを見つけたしたのである。まとめの学習で、自分の活動する姿をVTRで振り返った際、自らが跳び箱を跳べない姿を「たかい」、跳び箱を下げて跳べた姿を「ひくい」と表現する姿が見られた。自分が跳べるか跳べないかを基準にして「高い」「低い」を区別することができるようになったといえる。

その後、跳び箱を跳んだり渡ったりする中で、用語（「高い」「低い」）を、積み上げた（上に登る）方が高く、下げた（下に降りる）方が低いとしてとらえるようになった。教師が馬跳びの馬の役をすると、手で教師の腰をたたいて下げてほしいことを伝えた。高さは変えることができるということに気づくようになった。

指導区分2次は、高さについて2量を相対的に比べる活動であり、積み木を積み上げたり、砂山に砂を加えて高くしたりした。教師とどちらが高いかを競う場面では、教師の積み上げている積み木を見ては自分の積み木の高さと比べ、もっと高くしようと取り組む姿が見られた。そして、出来上がった積み木や砂山の高さを比べた。その際、教師が低い方を指さして「たかいはこっちだね」とゆさぶりをかけると、本児は、手でバツを作り、高い方を指さして、「たかいはこれ」と答えた。積み木や砂を学習材とし、2つを比べる中で積み木の太さや砂山の大きさを捨象して考えることができた。また、「高い」と答えた積み木について「どうして」と聞いたところ、低い方の積み木の上から高い方のでっぺんまでを指でなぞりながら「たかい」と答える姿が見られた。これらの姿から、積み木や砂山を積み上げて高さを比べる中で、目の前の空間にある高さについて、一方を基準に2量を比べ、上に出ている方が高く、下にへこんでいる方が低いことに気づくことができたこととらえられる。

#### ④生活の中で「生きてはたらいた力」

こうした題材を終えて、数学的な考え方がどのような場面で生きてはたらくようになったのかについて付け加えてみたい。

題材の学習を始める前、本児は、花壇にあるひまわりを見て「ながーい」と言い、指でひまわりを下から上になぞっていく姿が見られた。これは、大きいと表現していた量が長いに分化した姿としてとらえられる。学習が進んでいく中で、校舎の2階や3階に行った時、上に登ると高いといった考え方や下に降りると低いといった考え方をもとに、窓から外を見て「たかーい」と表現するようになった。また、動きから感じる高さといった考え方の学習を通して、休み時間に体育館の隅に置かれた高さの異なるいくつかの跳び箱に、登ったり降りたりして遊ぶ中で、「たかーい」「ひくい」と伝えてきたりする様子が見られた。こうした姿から、これまで

「大きい」「長い」と表現していた量が「高い」に分化し始めたと考えられる。

題材の学習を終え、生活単元学習で駅に出かけた際には、デッキのある2階から下を見おろして「たかーい」と表現した。後ろに振り返ると、駅ビルを下から上に指でなぞるように示しながら「たかーい」と表現した。前者は、自分の立っている位置を地上からの距離としてとらえることができ、後者は自分が立っている床からの高さに着目して、目線よりも上にある物を「高い」と表現したといえる。このように、同じ場所から高さを区別してとらえた姿は、まさに、算数の学習場面という限られた場面での考え方を自身で一般化した姿といえる。本児は、体験的な学習活動を積み重ねる中で自ら気づき、考え方の正しさを認められ、自力解決する姿を賞賛された。そこで、分かったことが分かり、高さについての「数学的な考え方」が生活に「生きてはたらく力」となったといえる。

#### 4 数学的な考え方と地図化の意義

「特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－」では、比較にかかわる具体的内容が表3のようにあげられている。第1段階と第2段階は「多少」「大小」から「大小」「長短」「広狭」「重軽」と量の種類が増加し、「大きい方をとる」から「分かり、比較する」と比べた結果の表現方法の変化がみられるが、比べ方等に意識した記述にはなっていない。第3段階で初めて「ものを使って…比べる」がでてくる。つまり、比べることが問題であるのにもかかわらず比べるのが何なのか、そして比べ方はどうなのかといったことが明確にされていない。そのために、読み手となる指導者の解釈の仕方によって、「多い」「少ない」という知識や技術を与えればよいといった意味からの指導が実際に行われることになりかねない。

しかし、数学的な考え方の視点を持ち、表1のように量の種類ごとに $a_1 \sim a_4$ を系統的指導の順序性としてとらえることによって、まさに比べる力が養成され、いろいろな場面で比べる力を発揮するようになることが期待できる。「考え方」発展の地図を用いた数学的な考え方を育てる学習の展開は、算数・数学教育において教師から一方的に授与される授業を算数・数

表3 「量にかかわる算数・数学科の具体的内容」

1	2	3	4	5
8 数量の多少、大小などを比べ、多い少ない、大きい小さいなどに気付き、 <u>差</u> が大きい場合に多い方、大きい方をとる。	8 大きい小さい、長い短い、広い狭い、重い軽いなどが <u>分かり</u> 、 <u>比較</u> する。	4 身近にあるものを使って、長さ、重さ、容積を <u>比べる</u> 。	5 長さ、重さ、容積を表す単位が分かり、ものさしやはかりなどの扱いになれる。	4 単位の関係が分かり生活の中で測定用具を利用し、いろいろなものを測定する。

(特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－より)

学を創造する活動（do mathematics）に切り替える必要があるとの認識が深まっていることも一致する。

「考え方」発展の地図は、我々に既習事項と新規学習事項との関係を見直させることになった。我々は当初、系統立てた指導を計画すると、児童生徒の考え方を発展させる上で有効であるばかりではなく、既習事項をよりよく使っていくことができるので、学習されるべき内容が題材ごとに精選・集約できるものとなると考えていた。「長さ」「高さ」「広さ」と取り上げる量の種類は違うが、これらの題材のねらいは、量を比べる用語を知り、2量を相対的に比べることができるということで共通している。また、長さ、高さ、広さという量は、身の回りに存在している量であり、子ども自身が未だその存在に気付いていないだけであるのでそういった意味からは、さしたる違いはないのではないかと考えていた。しかし、実際には、「ある量に注目し、他の属性と区別して抽出する」ということにおいて、前題材からだけではなく、その他の数学的な考え方のカードが既習事項となるため、そこに新しい学習内容が生まれ、学習される内容が減ることはなかった。既習事項をどこから取り込んでくるかによって学習の計画は内容的にも時間的にも変わるものであるということが分かった。

また、数学的な考え方に焦点をあてることは、教師の子ども理解を変革しうるのでないかという期待をもつことにもなった。算数・数学の実態調査では、「どっちが重い」という質問に重い方を指さすというものがある。これがクリアできなければ「重いー軽い」の内容についての理解がないと判断される。言葉のない子であっても指さしであるから表現できるわけだが、ある子は質問の内容が分からず答えられなかった。ところが、その子は、水槽の中で空き缶を洗う（実際には空き缶を沈めて水を満たし逆さに置く）という作業学習において、一方の手に満水の缶を、もう一方の手には半分ほど水の入った缶をもったとき、半分ほど水の入った方の缶だけを沈めることができるのである。重さについて感覚的あるいは直観的に区別できている段階にあることがわかる。この「感覚的あるいは直観的に区別できている」という理解は、数学的な考え方をもったから可能となったのであり、このことにより、教師はその子の新たな学習の可能性を発見したことになる。

#### 4 おわりに

「考え方」発展の地図を作成・利用したことにより、授業の中で児童生徒の表情や態度、発する言葉を捉える際、今何を考え、何に気づいたのか真正面から見据えて児童生徒をより深く理解することができた。そして、今どんな考え方までたどり着いているのかを把握できるとともに、つまづきや克服への支援を考える際、どこまで戻ればよいのかが明らかになった。これにより、より弾力的に学習を進めることができるようになった。そして、新しい考え方に自ら気づくことのできるような具体的な操作活動や体験的な学習が計画しやすくなり、児童生徒が

学習の楽しさを味わい、意欲的に学習に取り組み、主体的に活動する姿を見ることができた。何より、学習環境が整理された中で算数・数学らしいものに触れる中で、これまでの経験や学習から得た知識などを体系化していくことができたと考える。

一方、カード化に始まり、それらに関係づけ、地図を作り、それをもとにして学習活動や支援の工夫を考え、指導計画を作成していくという作業に要する時間は決して短くはない。教師の主観や経験による部分をどのように客観性を持たせていくかなどの課題もある。作業時間の短縮にあたっては、今後、カードの関係づけや構造チャートの作成をパソコンにより処理する具体的方法を模索していきたい。また、カード化する際には、例えば、項目の表現方法についての工夫の必要も感じている。項目名的なものにするのか行動目標的なものにするのかによって見やすさや分かりやすさが大きく影響されると考えたからである。

本研究は、群馬大学教育学部附属養護学校において平成8、9年度に行われた共同研究をもとにしている。算数・数学研究グループの両年度の研究同人である、石原敏晴、飯塚幹雄（現高崎市立高松中）、町田一男、福田浩、塚田昇（現群馬町立金古南小）氏の協力なくして成立しなかった。5氏に対してこの場を借りて深謝する。

註)

- 1) 文部省、『さんすう☆☆指導書』、慶應義塾大学出版会、1992、pp16-17

【参考文献】

宮本茂雄、林邦雄、金子健編著、『認知学習ハンドブック』、コレール社、1996年  
 文部省、『新しい学力観に立つ算数科の授業の工夫』、東洋出版社、1995年  
 坂本昇一著、『体験的学習と生徒指導』、文教書院、1991年  
 中島健三編著、『数学的な考え方と問題解決研究理論編』、金子書房、1985年  
 片桐重男著、『数学的な考え方を深める操作活動のアイデア』、明治図書、1995年  
 清水静海著、『子供を伸ばす算数』、小学館、1995年  
 佐藤隆博著、『ISM構造学習法』、明治図書、1995年  
 太田昌孝、永井洋子編著、『自閉症治療の到達点』、日本文化科学社、1992年  
 日本数学教育学会、『新訂算数教育指導用語辞典』新数社、1992年  
 群馬大学教育学部附属養護学校、研究紀要第9集、第17集、第18集

(たかはし あきら・うらさき げんじ)

# 児童期から思春期にかけてのコンピテンスの発達的变化

—— 縦断的資料の分析 ——

藤 崎 真知代

群馬大学教育学部学校教育講座教育心理学教室

fujisaki@edu.gunma-u.ac.jp

(1998年10月23日受理)

## Developmental changes on perceived self-competence from middle-childhood to early adolescence

—— A longitudinal finding ——

Machiyo Fujisaki

*Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Gunma University*

*Maebashi, Gunma 371-8150, Japan*

(Accepted October 23, 1998)

### 問 題

White (1959) によるコンピテンスとは、「環境に効果的ないしは有能に相互交渉する能力」を意味している。子どもは日常生活における様々な場面で外界に働きかけるが、その結果、自分の意図した変化を生み出すことができたかどうかによって、コンピテンスの形成は規定されるといえる。一人ひとりの子どもにより、どのような場面でコンピテンスが形成されていくかは異なるが、そうした様々な場面で形成されるコンピテンスが、総体として子どもの自己を価値づけることになる。それはJames (1892) の自尊心の認識ともいえる。

HarterはこのJamesの理論に基づきながら、幼児から成人に至る自己の捉えを操作的に扱いて得るモデルを展開している(Harter, 1985a; 1986)。すなわち、(1)自己の捉えは①幾つかの下位領域におけるコンピテンスと、②人間として自己をどの程度受容しているかを表す自己価値(global self-worth)の両者から構成される、(2)コンピテンスを構成する下位領域の内容と構造は発達段階により異なる、(3)自己価値は児童期後半から形成されはじめ、それを規定する主な要因は①自分を重要だと考える下位領域におけるコンピテンスの程度と、②自分にとって重要な他者から肯定的評価を受けていると感じる程度である、の3点である。

このような枠組みに即して、Harterは各発達段階における自己の捉えを領域別に把握する一連のコンピテンス尺度を考案してきている(Harter, 1982; 1985b; 1988; Harter & Pike, 1984; Messer & Harter, 1986; Neemann & Harter, 1987)。表1はHarterによる幼児用・児童



表1 Harterによる発達段階別コンピテンス尺度の構成

幼児期	児童期	思春期	青年期	成人期
学習	学校	学校	学校 知性 創造性	知性
運動	運動 容姿	仕事 運動 容姿	仕事 運動 容姿	仕事 運動 容姿
仲間からの受容	仲間からの受容	仲間からの受容 親友関係 異性関係	仲間からの受容 親友関係 異性関係 両親との関係	社交性 親友関係 親密な関係
行い	行い	行い/道徳	道徳 ユーモア	道徳 ユーモア 家事 貢献
	自己価値	自己価値	自己価値	自己価値

(Harter, 1987 Pp. 73)

用・思春期用・青年用・成人用コンピテンス尺度が構成されている領域を示している (Harter, 1987)。これらの尺度を用いた比較文化的研究, 発達の研究, 臨床的研究などが国内外で多くなされてきているが, 児童期以降に焦点を当てたものが多く, 幼児を対象としたものは比較的少ない。それは幼児のコンピテンスの現実認知の正確さや安定性が懸念されるからであろう。しかし, 学習のレディネスとコンピテンスや受容感との関連, あるいはコンピテンスの自己評価と他者評価との関連などから, 幼児によるコンピテンスの現実認知に関しても一定程度の正確さが示されている (Anderson & Adams, 1985; 桜井・杉原, 1985; Priel, Assor, & Orr, 1990; 藤崎, 1996a)。

児童期以降に焦点を当てた比較文化的研究として, Stigler, Smith, & Mao (1985) は米国と台湾とを比較し, 台湾の子どものコンピテンスが低いことを示している。Kosawa, Shand, & Fujisaki (1992), Kosawa & Shand (1995) は初期からの母子関係に関する縦断的日米比較研究のなかで, 10歳時点でのコンピテンスの様態を検討し, 米国の子どもに比べて, 日本の子どもではコンピテンスの現実認知が全般に低いだけでなく, 重要性認知と比較して現実認知の低い領域が多いこと, コンピテンスの領域間の関連が少ないことを報告している。このほか, オーストラリアやアイルランドなどにおいても比較研究が行われている (Bogan, 1988; Hoare, Elton, Greer, & Kerley, 1993)。

発達の研究として, 子どものコンピテンスの現実認知に関しては, 横断資料から米国の子どもでは特に年齢変化は見られないのに対して (Harter, 1982), 日本ではコンピテンスの現実認知が幼稚園年少から年中・年長にかけて (藤崎・高田, 1990), また, 児童期の低学年から高学年にかけて低下し, さらに思春期にかけても一貫して低下し続けることが示されており

(桜井, 1983), これは日本の子どもの発達的变化の特徴といわれている。また, 日本の縦断資料では, 就学を境にして低下し, さらに児童期の低学年から中学年, 高学年にかけて低下することが確認されている (Fujisaki, 1996b)。しかし, 思春期までの縦断研究はなされていない。

臨床的研究としては, 進学に伴う変化, 自己像における葛藤との関連, 健康意識とコンピテンスとの様態などが検討されている (Harter & Monsoure, 1992; Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992; 古澤・高田・藤崎, 1993)。

これまでに言及した Harter によるコンピテンス尺度を用いた研究では, ある発達段階の原尺度のうち, 特定の領域や自己価値を選択して用いているものが多く, Harter の尺度構成そのものを吟味したものは少ない (例えば, 日本では桜井, 1983; 桜井・杉原, 1985; 藤崎・高田, 1992; 藤崎, 1998 など)。そのなかで, 日本人成人の場合には原尺度の11領域と自己価値とは異なり, 日常的自尊感情, 社交性, 世話, 運動の4因子構造であることが示されている (藤崎, 1998)。したがって, Harter によるコンピテンス尺度を用いる場合, Markus & Kitayama (1991) が述べる文化的自己といった観点からも, 下位領域の吟味が必要であると考える。

一方, 子どものコンピテンスの様態に影響を及ぼす要因の一つとして, 子どもにとって最も身近な家族の影響が考えられる。特に, 家族を一つのシステムとして捉えれば, 思春期から青年期の子どもがいる家族システムにおいては, 親子関係, 夫婦関係, そして祖父母との関係に関連した3つの発達課題があるといわれる (亀口, 1992)。そのうち親子関係に関する課題は, 子どもの活動範囲や友だち関係が広がり, 家族との距離も急速に拡大するにも拘わらず, 生活の基盤は親に依っている状態が続くことに由来する。子どもは友だちとの触れ合いで身につけた新しい価値観や感覚, 情報を家庭に持ち込むため, 思春期の子どもの考え方や行動の仕方を, 両親やきょうだいをはじめとする家族がどの程度まで柔軟に受け入れたり, あるいは修正していくかが大きな課題となってくる。と同時に, 今日の親は自分の裁量で物事を取り仕切ろうとする傾向があり, 子育てについても親自身が子どもの人生をよくも悪くもできると考えてしまいがちであるともいわれることから (エルキンド, 1991), 親の子離れと子どもが自覚的に親離れしていくことも大事な課題となってくる。こうした時代を背景にしながら, 思春期や青年期の子どもと両親との世代的関係の特徴には, 両親間との世代間ずれ, 葛藤, 反抗, 分離, 脱理想化などによって特徴づけられるとする見解と, 青年-両親間の愛着関係, 親密性, 結合性, 依存性によって特徴づけられるとする見解がある (平石, 1995)。

では, 思春期の子どものコンピテンスの様態によって, この親子関係に関する捉えはどのような様相を呈しているのだろうか。本論文では, 子どもの自己表象の正確さが増してくる児童期中期から思春期に焦点を当てて (Harter, 1997), コンピテンスの現実認知の発達的变化を検討するために, まず Harter (1988) による思春期用コンピテンス尺度を吟味した上で, 以下の2点を明らかにすることを目的とする。

- (1) 縦断資料により, 児童期から思春期にかけてのコンピテンスの発達的变化を検討する。
- (2) 思春期におけるコンピテンスの様態と家族関係の捉えとの関連を検討する。

## 方 法

**対 象** 1987年4月、及び1988年4月にA国立大学附属幼稚園に入園した園児34名（男児17名、女児17名）のうち、小学校4年時、6年時、及び中学校2年時に在籍していた児童あるいは生徒31名を含む各学年全員である。そのうち訳は小学校4年時では146名（男子74名、女子72名）、平均年齢10歳4か月、小学校6年時では149名（男子76名、女子73名）、平均年齢12歳4か月、中学校2年時では167名（男子83名、女子84名）、平均年齢14歳5か月である。

### 手続き

#### 1. 思春期の子どものコンピテンス尺度の作成：

Harter (1988) による中学生から高校生を対象とした思春期用コンピテンス尺度は「学校」、「仕事」、「運動」、「容姿」、「仲間からの受容」、「親友関係」、「異性関係内」、「行い／道徳」の8つの領域各5項目と「自己価値」5項目、計45項目から構成されている。そこで、まずこの思春期用コンピテンス尺度を筆者が翻訳したものについて、公立中学校の教師2名に項目内容の検討を依頼した。その結果、下位領域としてアルバイトといった内容を含む「仕事」は日本の中学生の実態にそぐわないこと、異性との友人関係を中心とした「異性関係」は、内容にやや問題があること、などが指摘された。そのためこれら2領域は削除することとした。したがって、「学校」、「運動」、「容姿」、「仲間からの受容」、「親友関係」、「行い／道徳」の6領域各5項目、及び「自己価値」5項目、計35項目について、日本の中学生が理解しやすい表現などに若干の修正を加えた思春期コンピテンス尺度を暫定的に作成した。この尺度を群馬県下の公立中学校1年生97名（男子50名、女子47名）、2年生91名（男子49名、女子42名）、3年生114名（男子58名、女子56名）、計302名（男子157名、女子145名）に実施した。

#### 2. 子どものコンピテンスなどの縦断的測定：

小学校4・6年時：1993年10月には、1989年からの追跡児を含む4年生全員を対象に、1995年10月には同様に追跡児を含む6年生全員を対象に、Harter (1985)による児童用コンピテンス尺度（改訂版）を古澤・藤崎（未公開）が翻訳したものを実施した。尺度は「仲間からの受容」、「学校」、「運動」、「容姿」、「行い」の5領域各5項目、及び「自己価値」6項目、全36項目からなり、4段階評定となっている。所要時間は約10分。

中学校2年時：1989年からの追跡児を含む中学2年生全員を対象に、Harter (1988)による思春期用コンピテンス尺度を藤崎が翻訳し作成したものを、1997年11月に実施し、4段階評定を求めた。所要時間は約10分。また、1998年2月には2年生全員を対象に、「自分の家族」というテーマでの自由作文を求めた。所要時間は約45分時間、長さは400字詰原稿用紙2枚～3枚程度とした。

これらは、いずれの時期においても、担任教師がクラス単位の集団で実施した。

## 結 果

### 1. 思春期のコンピテンスの現実認知の構造

Harter の思春期用コンピテンス尺度の構造を確認するため、群馬県公立中学校 1・2・3 年生 313名の資料に関して、主因子解、バリマックス回転による因子分析を行ったところ、固有値以上を基準とすると 7つの因子が抽出された(累積寄与率60.5%)。その結果を見ると、表 2 に示されているように、原尺度を構成する 6 領域と自己価値のうち、第 1 因子は、いずれも「運動」に属する項目 8、項目 1、項目 15、項目 22 の 4 項目から構成されており、「運動」に関する因子といえる。第 2 因子は原尺度の親友関係に関する 4 項目、すなわち項目 25、項目 11、項目 18、項目 4 のほか、「仲間からの受容」に関する項目 14、の計 5 項目により構成されていることから、「親友関係」に関する因子といえる。第 3 因子は、原尺度の容姿に関する 4 項目(項目 2、項目 23、項目 9、項目 16)と自己価値に関する 2 項目(項目 5、項目 21)が含まれており、容姿と自己価値が混在した形ではあるがほぼ「容姿」に関する因子とみなされる。第 4 因子は、いずれも原尺度の自己価値に含まれる 3 項目(項目 19、項目 26、項目 12) からなり、単独に「自己価値」に関する因子であるといえる。第 5 因子は、原尺度の「学校」に関する 4 項目(項目 20、項目 6、項目 13、項目 27)と行い/道徳の項目 10 の 5 項目から構成され、行い/道徳が含まれるにしても、ほぼ「学校」に関する因子と見なされる。第 6 因子は原尺度のいずれも「行い/道徳」に含まれる 3 項目(項目 3、項目 17、項目 24) からなり、「行い/道徳」に関する因子といえる。最後に第 7 因子は原尺度のいずれも「仲間からの受容」に含まれる 2 項目(項目 7、項目 28)で構成され、「仲間からの受容」に関する因子といえる。

したがって、日本の中学生によるコンピテンスの現実認知に関しては、Harter の枠組みに即した「運動」、「親友関係」、「容姿」、「自己価値」、「学校」、「行い/道徳」、「仲間からの受容」の 6 つの領域、及び「自己価値」から捉えることができるといえる。

そこで、これらの 6 領域と自己価値を構成する測定項目は、あくまで Harter (1988) の原尺度に準拠することとし、逆転項目の変換を行った上で平均値を算出し、各領域及び自己価値のコンピテンスの現実認知の指標とした。それぞれの指標に対して、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出したところ、「運動」は .87、「親友関係」は .82、「容姿」は .75、「自己価値」は .74、「学校」は .62、「行い/道徳」は .52、「仲間からの受容」は .57であった。「行い/道徳」、「仲間からの受容」はやや低いものの、これらはほぼ満足すべきものであり、6 つの領域と自己価値に関する一定程度の内的整合性があるといえよう。

表2 思春期用コンピテンス尺度の因子分析の結果

項 目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	第6因子	第7因子
8) スポーツはあまり得意ではありません(運動)*	-.829						
1) 新しい運動でもすぐにうまくなります(運動)	.800						
15) 同級生よりスポーツがうまいと思います(運動)	.799						
22) スポーツマン(ｽﾎﾟｰｯﾀｰﾝ)だとは思いません(運動)*	-.730						
25) 個人的なことを話し合える親しい友人がいます(親友)		.777					
11) 秘密をうちあけられる親しい友人はいません(親友)*		-.772					
18) 本当に信頼できる友人がなかなか作れません(親友)*		-.703					
4) 心から親しい友人を作ることができます(親友)		.675					
14) 友人がたくさんいます(仲間)		.505					
2) 自分の顔やスタイルが大好きです(容姿)			.731				
23) 顔やスタイルがあまりよくありません(容姿)			.728				
9) 自分の外見に満足しています(容姿)			.674				
5) 自分自身に満足しています(自己価値)			.504	.437			
21) 同級生の間で人気があります(仲間)			.398				
16) 自分の体つきを変えたいです(容姿)*			-.304				
19) 自分の生き方が気に入りません(自己価値)*				-.710			
26) 自分のような人間は嫌いです(自己価値)*			-.302	.575			
12) いつも自分は幸せだと感じます(自己価値)				.418			
20) 授業では、勉強があまりできません(学校)*					-.741		
6) 勉強するのに、とても時間がかかります(学校)*					-.489		
13) 授業では、いつも質問に答えることができます(学校)					.445		
27) とても頭がよいと思います(学校)			.366		.427		
10) やることなすことうまくゆきません(行い)*				-.325	-.412		
3) いつも自分が正しいと思うことをしています(行い)						.614	
17) 自分のやっていることはあまりよくないと思います(行い)*						.541	
24) やってはいけないと思うことは決してやりません(行い)						.479	
7) 友人を作るとはむずかしいです(仲間)*		-.391					-.561
28) もっと昔から受け入れられたいと思います(仲間)*							-.352
累積寄与率 (%)	21.4	32.0	41.0	46.7	52.0	56.7	60.5

因子負荷量は.300以上のみ。  
 番号は項目番号。  
 ( )内は領域名。  
 \*は逆転項目。

2. コンピテンスの現実認知の発達的变化

上記のように、Harter (1988) による思春期用コンピテンス尺度の構造が日本の中学生においても確認されたことを受けて、コンピテンスの現実認知がより安定してくる児童期中期から思春期にかけての発達的变化について検討した。

小学校4年時、6年時、中学校2年時におけるのコンピテンスの現実認知に関して、各時期での全対象の平均を示したのが表3である。それによると、小学校4年時では性差が見られないのに対して、小学校6年では、運動領域において男子が女子よりも有意に高く、行い/道徳については女子が男子よりも高い傾向が示された。さらに中学校2年時では、学校、運動、容姿においては男子が、親友関係においては女子が有意に高いことが示された。したがって、年齢が高くなるにつれて、コンピテンスの現実認知に関して性差が明確になり、しかも性差の見られる領域として運動は一貫して男子が高い、という特徴が示された。

表3 コンピテンスの現実認知の平均、及び標準偏差 (横断資料)

	学 校	仲間から の受容	親友関係	運 動	容 姿	行 い	自己価値
小学校4年	男子(n=74)	2.86(.83)	2.44(.86)	2.70(.79)	2.60(.81)	2.68(.81)	2.52(.86)
	女子(n=72)	2.71(.30)	2.41(.31)	2.56(.27)	2.43(.33)	2.61(.32)	2.48(.37)
小学校6年	男子(n=76)	2.48(.56)	2.78(.45)	2.30(.68)	2.48(.44)	2.31(.39)	2.48(.68)
	女子(n=73)	2.37(.56)	2.68(.40)	2.09(.68)	2.50(.48)	2.42(.41)	2.46(.69)
	t			1.97*		1.78?	
中学校2年	男子(n=83)	2.36(.59)	2.66(.50)	3.03(.89)	2.48(.69)	2.15(.56)	2.62(.52)
	女子(n=84)	2.15(.51)	2.56(.50)	3.29(.69)	2.01(.72)	1.93(.61)	2.65(.46)
	t	2.35*	2.59**	4.28***	2.42*		

( )内は標準偏差  
 最高4点、最低1点  
 \*\*\* p<.001 \*\* p<.01 \* p<.05 ? p<.10

次に、幼児期からの追跡児について、小学校4年時から中学校2年時までの発達的变化を示したのが表4である。まず、性差について見ると、小学校4年時と6年時では学校において、中学校2年時では運動において男子が女子より有意に高いことが示された。また、中学校2年時では運動に関しては男子が女子より有意に高く、親友関係においては逆に女子が男子より有意に高いことが示された。したがって、全体で得られた性差と同様の性差が縦断資料についても確認された。

さらに、年齢変化について年齢(3)×性(2)の2元配置の分散分析を行ったところ、年齢の主効果が学校 (F(4/112)=47.6 p<.001), 容姿 (F(2/56)=4.21 p<.02), 及び仲間からの受容 (F(4/112)=15.00 p<.001) で得られ、前者2領域では年齢とともに一貫して低下するのに対して、仲間からの受容では小学校6年で低下が止まることが示された。また、運動については年齢の主効果 (F(4/112)=31.55 p<.001), 及び年齢と性の交互作用

表4 コンピテンスの現実認知の平均、及び標準偏差(縦断資料)

	学 校	仲間から の受容	親友関係	運 動	容 姿	行 い	自己価値
小学校4年(1993年)	男子	2.96(.58)	2.90(.40)	2.70(.65)	2.54(.76)	2.55(.57)	2.64(.71)
	女子	2.52(.31)	2.94(.36)	2.38(.79)	2.50(.72)	2.67(.50)	2.50(.70)
<i>t</i>		2.58*					
小学校6年(1995年)	男子	2.74(.62)	2.71(.42)	2.35(.48)	2.53(.38)	2.46(.38)	2.44(.78)
	女子	2.33(.46)	2.72(.43)	2.13(.82)	2.52(.56)	2.40(.31)	2.38(.83)
<i>t</i>		2.09*					
中学校2年(1997年)	男子	2.54(.60)	2.81(.42)	2.94(.67)	2.75(.71)	2.42(.60)	2.72(.65)
	女子	2.17(.62)	2.58(.46)	3.45(.64)	2.27(.86)	2.02(.72)	2.68(.64)
<i>t</i>			2.18*	1.71 <sup>?</sup>	1.72 <sup>?</sup>		

( )内は標準偏差

最高4点、最低1点

\*\*\*  $p < .001$  \*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$  ?  $p < .10$ 

( $F(4/112) = 3.45$   $p < .011$ ) が得られ、男子では小学校6年までの低下傾向が中学生で上昇するものの、女子では小学校6年までで低下に歯止めがかかることが示された。その一方で、行い/道徳と自己価値では有意な年齢変化は見られなかった。

したがって、これらの分散分析の結果から、コンピテンスの現実認知の発達的变化は3つのパターンにまとめられる。すなわち、①年齢とともに一貫して低下する領域(学校、容姿)、②小学校6年までは低下傾向にあるが、中学生になると低下が止まる領域(仲間からの受容)、あるいは、上昇に転じる領域(運動)、③小学校4年から中学校にかけて多少の変動はあるが統計的には有意な差異の見られない領域(行い/道徳、自己価値)、である。

### 3. コンピテンスの現実認知の類型と家族関係の捉えとの関連

追跡児のコンピテンスの現実認知の発達的变化に関するパターンを分類するために、まず各時期において、Harterによる各領域の得点、すなわち小学校4・6年時には自己価値を含めた6つの下位得点、中学校2年時には同じく自己価値を含めた7つの下位得点について、平均以上と平均未満に分類した。その上で、平均以上の下位得点が小学校4・6年時には4つ以上、中学校2年時には5つ以上あるものを各時期での高群とした。同様に、平均未満の下位得点が小学校4年・6年時では4つ以上、中学校2年時では5つ以上のものを各時期での低群とした。このように3時点でコンピテンスの現実認知を高群と低群に分類した結果、3時点とも一貫して平均以上の典型的高群には7名(男子5名、女子2名)、逆に一貫して平均未満の典型的低群には2名(男女各1名)、小学校6年以降になって変化し平均以上となった典型的上昇群には6名(男女各3名)、逆に平均未満に変化した典型的低下群には4名(男子1名、女子3名)が該当した。

これらのコンピテンスの現実認知の発達的变化が典型的な19名について、中学2年時において書かれた「自分の家族」と題する自由作文の内容を記述的に分析した。家族構成や家族の状況によっても、あるいは言語能力や表現力によっても作文内容は相違するが、ここではあくまで家族をどのように捉えているかという観点から分析した。

#### (1) 典型的高群（7名）の記述内容

後述する典型的低群と比較すると、作文全体に表現されている内容が明るい。祖父母を含めた家族に対して全面的に肯定的に捉えているものは3名。そのうち家族による支え、家族の大切さ、そして家族への感謝を記述しているもの2名、自分が家庭を築いたら親のようにになりたい、と親をモデルとしているものが1名であった。

これに対して、家族に対するネガティブな記述を含むものは3名。しかし、そうしたネガティブなものは、友だちの手前のつっぱりであり、家族ほど信頼できるものはなく、家族への感謝の気持ちを記述しているもの2名、家族にどのくらい必要とされ大切とされているかに疑問をもちながらも、家族の誰かが欠けたときの雰囲気から、家族一人ひとりが互いに意味がある、と記述しているもの1名であった。したがって、この群に分類される子どもは、家族に対するネガティブな記述を含みながらも、結局のところは家族への肯定感が大きいといえよう。

#### (2) 典型的低群（2名）の記述内容

記述量には差があるが、2名とも家族構成員に対するネガティブな感情を表現したり、現時点での家族の結びつきを疑問視しながらも、両親やきょうだいに支えられていることは認め、家族への感謝や家族を大切に思う気持ちも記述はしている。

#### (3) 典型的上昇群（6名）の記述内容

両親やきょうだいとの触れあいについて肯定的に記述している4名のうち、自分の家族を發展させたいとするもの1名、きょうだいの進学に伴う別れを予測して現在の生活を大切にしたいというもの2名、弟への思いを記述しているもの1名であった。

その一方で、親への反抗期であることを自覚し、「自分の事は自分でやっていきたい」といった自律を宣言しているもの1名、反抗しながらも家族が安らげる場であることに気づき、家族を受け入れられる自分になりたい、といった記述も1名見られた。

#### (4) 典型的低下群（4名）の記述内容

幼い頃と比較して、家族内での会話が減少したり、結びつきが弱まったことを記述しているものが多い。また、家族全員の趣味やペットについてのみ記述しており、そこから自分の家族に対する思いを読みとることは難しいものも1名いた。さらに、自分一人で生きていく生活力をつけ家族離れを早くしようと考えているといった記述が1名見られた。

以上、「自分の家族」についての作文内容を見ると、①いずれの群も家族に対する葛藤を含んでいるが、②総じて典型的高群では表現されている内容が明るいこと、③思春期にかけてコンピテンスの現実認知が上昇、あるいは低下した群では、家族からの自律をめざしているものが含まれること、などが示された。



## 考 察

本論文では思春期の子どものコンピテンスを測定する尺度を作成し、縦断資料により、児童期から思春期にかけてのコンピテンスの発達的变化を検討した。また、思春期におけるコンピテンスの様態と家族の捉えとの関連についても検討してきた。得られた結果は以下の4点にまとめられる。

- (1) 思春期の子どものコンピテンスの構造として、運動、学校、容姿、親友関係、行い／道徳、仲間からの受容、自己価値の7因子構造が見られる。
- (2) 小学校4年、6年、中学校2年時におけるコンピテンスの現実認知に関して、性差が徐々に見られるようになる。
- (3) コンピテンスの現実認知の発達的变化には3つのパターンが見られる。すなわち、①年齢とともに低下する学校、容姿、②小学校6年までは低下傾向にあるが、中学生になると低下が止まる仲間からの受容、あるいは上昇する運動、③小学校4年から中学校にかけて変動のない行い／道徳、自己価値、である。
- (4) 児童期から思春期までの子どものコンピテンスの発達的变化は、典型的高群・低群・上昇群・低下群の4つに類型され、家族の捉えにはそれらの類型に対応した特徴が見られる。

これらの結果に基づいて、思春期用コンピテンス尺度の構造、コンピテンスの現実認知の発達的变化、及び、コンピテンスの発達的变化の類型と家族の捉えとの関連について、以下に若干の考察を加えていく。

### 1. 思春期の子どものコンピテンスの因子構造について

Harter (1988) による思春期用コンピテンス尺度の因子分析の結果によれば、彼女が想定したコンピテンスの9の下位領域のうちの7領域、及びコンピテンスの各領域とは独立した自己価値が確認された。しかし、それらの因子を構成する内容には若干の相違が見られる。つまり、第2因子の親友関係には仲間からの受容が1項目、第3因子の容姿では自己価値と仲間からの受容が各1項目、第5因子の学校には行い／道徳が1項目、それぞれに融合している。これらのことと、抽出された因子順位とを総合すると、①能力的側面では学校よりも運動を重視していること、②人との関係に関しては、単に仲間から受け入れられることよりも、親しい友人関係をより重視していること、③自己価値の重要性は中間に位置し、学校より上位にあること、④容姿は自己価値と融合しており、身体的イメージには領域を越えた自己の捉えと関連していること、⑤これに対して学校は特定の領域である行い／道徳と融合しており、それも自分の行為のネガティブな特徴との関連で捉えていること、などが思春期のコンピテンスの構造の特徴といえる。

## 2. 児童期から思春期までのコンピテンスの発達的变化について

追跡児を対象とした分析からコンピテンスの現実認知の年齢変化に関する3つのパターンは、追跡児を含む各学年全体を対象とした結果とも基本的に一致していた。松田・鈴木(1990)では、Harterの枠組みと一部重なる認知的領域と社会的領域に関する児童の横断資料と縦断資料の結果が必ずしも一致していなかった。しかし、本論文において児童期から思春期までの縦断資料として検討したときに、両資料の結果が基本的に一致することが示されたことは、長期にわたる縦断資料の必要性を示すものといえよう。そこで、コンピテンスの現実認知の発達的变化に関して、下位領域間の相互の関連について、以下に考察を加えることにする。

まず、学校のコンピテンスは小学校から中学校にかけて一貫して低下することが示され、これは従来の日本における研究結果(桜井, 1983)とも一致している。そこには高校受験を控えた日本の学校事情が反映していると思われる。また、容姿に関しても一貫して低下することが確認されたが、特に思春期において女子の低下が顕著であり、女子にとって身体的な自己を肯定的に捉えることの困難さがうかがえる。こうした特徴は思春期以降の女子に特徴的に多い食行動などの問題への潜在的危険性を内包しているといえる。

これらに対して、行い/道徳と自己価値に関しては、小学校4年から中学校2年にかけては、大きな変化は見られず一定程度に保たれていた。学校と容姿における現実認知の低下が領域を越えた自己価値の低下を伴っていないことは桜井(1983)の結果と異なり、注目される。これには、小学校6年までは低下傾向であるが、中学生になると低下が止まる仲間からの受容、あるいは上昇に転じる運動、及び中学生で新たに設けられた領域である親友関係が他の領域に比べて平均値が非常に高いことが影響していると推察される。

また、本論文では取り上げなかったが、コンピテンスの現実認知と同時に各領域をどの程度重要と認知しているか、すなわち重要性認知からも、自己価値の維持の要因を読みとることができる。というのは、児童期から思春期の子どもが総じて重視しているのは仲間からの受容と行い/道徳であり、前者は現実認知の低下が止まっており、後者は大きな年齢変化を示していないことから、現実認知と重要性認知の差が減少している考えられる。この現実認知と重要性認知のギャップの減少が自己価値を一定程度に維持することにつながっていると推察される(藤崎, 未発表)。

さらに、自己価値の維持をもたらした要因として、子ども自身のコンピテンスに関する認知の仕方が変容した可能性のほか(Harter, 1997)、外部要因として家族の影響や学校での子どもの自己を支える方向への働きかけなども考えられる。

## 3. コンピテンスの発達的变化と家族の捉えとの関連について

追跡児のうち、コンピテンスの現実認知の発達的变化が典型的な19名についてのみ、「自分の家族」と題する自由作文を記述的に分析した。その結果、きょうだいよりも親について言及したものが圧倒的に多く、しかも家族イメージが総じて肯定的であるのは、対象となった中学

校の特徴を反映していると思われる。しかし、そこにはコンピテンスの様態によって記述内容に相違も読みとれた。すなわち、いずれの群でも家族に対する葛藤を含みながらも、家族との親密性や依存性を主に言及するのはコンピテンスの現実認知が一貫して高い子どもに特徴的であるのに対して、家族からの自律に言及するのは思春期においてコンピテンスの現実認知が変化している子どもであった。

藤崎(1997)は、母親自身のコンピテンス認知と子どもの育ちの認知に関連性があることを示しているが、同じような意味合いで、子どものコンピテンスの現実認知と身近な家族関係の捉えとの間に関連性があることが示された。しかも、思春期から青年期の子どもと両親との世代間関係については、接近する方向と離反する方向が含まれており、親子関係を捉えるには両方向を統合したカテゴリー分析の必要性が示唆される。さらに、この時期、親についての記述が多いことは、親が親として発達していくことが子どものコンピテンスの様態に影響し、また、それは親の発達にも影響していくという相互規定性が高いと見られる。思春期という時期からも、特に男子にとって父親が父親として発達していくことが必要であろう。幼児の親の発達に関する研究はなされてきているが(柏木・若松, 1994; 小野寺・青木・小山, 1998)、児童期から思春期の子どもをもつ親の発達と、子どものコンピテンスの発達の变化との有機的連関を検討していくことが必要と思われる。

今後の課題としては、第1に思春期のコンピテンス尺度に関して、さらに妥当性や信頼性などの尺度構成を吟味すること、第2にコンピテンスの発達の变化の特徴は、全体分析で得られた年齢変化の特徴とも重なるものであったが、今後、追跡児の別のコホートの資料収集を待つて、より多くの縦断資料からコンピテンスの発達の变化についてに検討すること、第3には、「自分の家族」の作文内容について全対象について親子関係の統合的カテゴリーに基づく分析を行うことによって、コンピテンスの様態への家族の影響について因果分析を行うこと、などが考えられる。

## 引用文献

- Anderson, P., & Adams, P. J. 1985 The relationship of five-year-old's academic readiness and perceptions of competence and acceptance. *Journal of Educational Research*, 79(2), 114-118.
- Bogan, J. 1988 The assessment of self-esteem: A cautionary note. *Australian Psychologist*, 23(3), 383-389.
- エルキンド, D. 1991 幾島幸子(訳) ミスエデュケーション — 子どもをむしろ早期教育, 大日本図書。(Elkind, D. 1987 *Miseducation*. Alfred A. Knopf, Inc.)
- 藤崎真知代 1996a 幼児のコンピテンスの自己評価の正確さ — 他者評価との関連を通して 群馬大学教育実践研究, 13, 211-223.

- Fujisaki, M. 1996b Developmental changes of the perceived-competence in Japanese children: Differences between self-evaluations and evaluations of others. *Paper presented at the 26th International Congress of Psychology*; Montoreal, Canada.
- 藤崎真知代 1997 子どものコンピテンスを育む保育の分析 — 母親を介した保育者の間接的影響 — *保育学研究*, 35, 2, 92-96.
- 藤崎真知代 1998 子どもの自己の発達と母親のコンピテンス — 保育者からの影響と子どもの育ちの母親認知を媒介として *群馬大学教育実践研究*, 15, 225-242.
- 藤崎真知代 未発表 幼稚園年長時から中学2年生にかけての子どもの自己の発達.
- 藤崎真知代・高田利武 1990 子どもの自己形成に及ぼす社会的比較の影響(1) — 幼児の面接資料の分析, *日本心理学会第54回大会論文集*, 50.
- 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 — 横断資料を通して, *群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編*, 41, 313-327.
- Harter, S. 1982 The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. 1985a Competence as a demension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of self*. (pp.55-121), Academic Press.
- Harter, S. 1985b *Manual for the self-perception profile for children*. Unpublished manual, University of Denver.
- Harter, S. 1986 Processed underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. G. G. Greenwald (Eds.), *Psychological Perspectives on the self*, 137-181, Lawrence: Erlbaum Associates.
- Harter, S. 1987 Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered*, (pp.67-97), New Haven: Yale University Press.
- Harter, S. 1988 *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Unpublished manual, University of Denver.
- Harter, S. 1997 The development of self-representations. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Fifth Ed. (3): Social, Emotion, and Personality Development, (pp.553-617), Lawrence: Erlbaum Associates.
- Harter, S. & Pike, R. 1984 The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harter, S., & Monsour, A. 1992 Developmental analysis of conflicts caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28(2), 251-260.
- Harter, S., & Jackson, B. K. 1993 Young adolescents' perceptions of the link between low self-worth and depressed affect. Special Issue: Affective expression and emotion in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 13(4), 383-407.

- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. S. 1992 Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 777-807.
- 平石賢二 青年期の異世代関係 — 相互性の視点から 落合良行・楠見孝編 講座生涯発達心理学 第4巻 自己への問い直し — 青年期. (pp.125-154), 金子書房.
- Hoare, P., Elton, R., Greer, A., & Kerley, S. 1993 The modification and standardisation of the Harter self-esteem questionnaire with Scottish school children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2(1), 19-33.
- James, W. 1892/1963 *Psychology*. Fawcett.
- 亀口憲治 1992 家族システムの心理学, 北大路書房.
- 柏木恵子・若松素子 1994 「親となる」ことによる人格発達: 生涯発達の視点から親を研究する試み. *発達心理学研究*, 5(1), 72-83.
- 古澤頼雄・藤崎真知代 未公刊 日本版 Self-perception profile for children.
- 古澤頼雄・高田利武・藤崎真知代 1993 児童・生徒の発達における心身相関に関する研究. *群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編*, 42, 365-384.
- Kosawa, Y., Shand, N., & Fujisaki, M. 1992 The self-perception of competence by school-age-children in U.S. and Japan. *Annual Report of the Faculty of Education Gunma University. Cultural Science Series*. 41, 283-297.
- Kosawa, Y., & Shand, N. 1995 Perceived self-competence and perceived importance—Japanese and American children at ten years of age. *Science Reports of Tokyo Woman's Christian University*, Nos. 110-114, 1313-1327.
- Markus, H. & Kitayama, S. 1991 Culture and self: Implication for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Messer, B., & Harter, S. 1986 *Manual for the adult self-perception profile*. Unpublished manual, University of Denver.
- Neemann, J., & Harter, S. 1987 *The self-perception profile for college students*. Unpublished manual, University of Denver, Denver, CO.
- 松田惺・鈴木真雄 1990 子どもの効力感の発達 — 親の信念体系との関連から 愛知教育大学研究報告, 39, 73-82.
- 小野寺敦子・青木紀久代・小山真弓 1998 父親になる意識の形成過程. *発達心理学研究*, 9(2), 121-130.
- Priel, B., Assor, A., & Orr, E. 1990 Self-evaluations of kindergarten children: Inaccurate and undifferentiated? *Journal of Genetic Psychology*, 151(3), 377-394.
- 桜井茂男 1983 認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成 *教育心理学研究*, 31(3), 245-249.

- 桜井茂男・杉原一昭 1985 幼児の有能感と社会的受容感の測定. *教育心理学研究*, 33(3), 237-242.
- Stigler, J. W., Smith, S., & Mao, L. 1985 The self-perception of competence by Chinese children. *Child Development*, 56(5), 1259-1270.
- White, R. W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

## 付 記

本研究を実施するにあたって、調査の実施を快くお引き受け下さいました群馬大学附属小学校、及び群馬大学附属中学校の先生方、また、調査に協力下さった同学校の児童・生徒の皆さんに深く感謝いたします。

本研究は、文部省科学研究費（基盤研究C：課題番号 09610103）の補助を受けました。

（ふじさき まちよ）

## 外国語学習者における短期記憶と理解との関係の 発達的変容に関する横断的研究

黒 沢 学<sup>\*1</sup> ・ 山 口 陽 弘<sup>\*2</sup>

<sup>\*1</sup> 東京大学教育学研究科教育心理学研究室

kurosawa@p.u-tokyo.ac.jp

<sup>\*2</sup> 群馬大学教育学部学校教育講座教育心理学教室

akihiro@edu.gunma-u.ac.jp

(1998年10月23日受理)

## A cross-sectional study of developmental change in relation between comprehension and short-term memory in foreign language learner

Manabu KUROSAWA<sup>\*1</sup> ・ Akihiro YAMAGUCHI<sup>\*2</sup>

<sup>\*1</sup> *Department of Educational Psychology, Faculty of Education, University of Tokyo*

<sup>\*2</sup> *Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Gunma University*

(Accepted October 23, 1998)

### はじめに

言語にとって本質的な属性の一つに線条性が挙げられる。言語は通常は時間軸に沿った一次的な記号系列として捉えられる。そこに統語的な関係を見だし、意味解釈を行うには、前方の内容を一時的にせよ貯蔵し、それを参照することが要請される。

この要請に基づき、短期的な記憶が情報処理システムとしての人間の認知活動において占める役割が活発に研究されてきた (Daneman, 1987)。このような情報処理のために用いられる一時的記憶は作業記憶と呼ばれている。そして、現在に至るまで作業記憶をめぐる数多くのオンラインでの読み研究がなされてきている (Carpenter, Miyake & Just, 1995)。

さて、言語の理解に記憶システムが必要であることはそれが母語であろうが外国語であろうが変わらない。故に外国語の理解過程についてもそれが記憶システムとどのような関係にあるかを調べることは有用であると考えられる。しかし、以下で概観するように外国語の理解と短期的な記憶メカニズムの関係はいまだに十分に明らかにされているとは言い難い。本研究は母語における理解と記憶メカニズムの関連についての研究を参照しつつ、外国語の理解において短期的な記憶メカニズムがどのように関わっているかという問題について横断的な方法を用いて発達的研究によって検討することを目的とする。

## 1. 問 題

### 1.1. 母語における理解と短期的な記憶システムとの関連

人間の記憶のメカニズムとして古典的なモデルに記憶の貯蔵庫モデル (e.g. ロフトス・ロフトス, 1980) がある。貯蔵庫モデルでは記憶を感覚貯蔵庫・短期記憶・長期記憶に分けて考える。このようなモデルにおいては短期記憶の機能のうち、それが長期記憶へ情報を転送するという機能をもっている側面が強調されている。しかし、多くの研究が人間のもつ記憶システムはより柔軟であることを示している。例えば特定の情報は忘れないように常に記憶システムの中でリフレッシュすることができる(=リハーサル)し、そのリハーサルも単に情報が減衰しないように保持するだけでなく、目的に応じて精緻な記憶表象とすることができる(=精緻化)。つまり人間の記憶システムは、より動的な性質のものであることが強調されるようになっている。

文章の理解と記憶の関係についての研究史を繙いても、これとはほぼ平行な記憶理論の精緻化が見られる。記憶と文章理解の関係についての研究では、その当初は文章の理解に関する記憶を単純な貯蔵庫モデルによって説明することが試みられてきたが、それは失敗に終わっている。例えば、Perfetti & Goldman (1976) は IQ を統制した24人の小学生を讀みのスキルの高/低によって分けても数字プロープ課題の成績がいずれの群も変わらないことを示した。これは少なくとも数字プロープ課題で測定されるような古典的な短期記憶測定では文章を理解する際の動的な記憶については測定不可能であることを示している。同様に言語理解能力と単純な数唱課題の成績には関係が薄いことは、大学生を被験者とした場合でも確かめられている (Daneman & Carpenter, 1980)。

以後現在までに、記憶メカニズムとしては単純な貯蔵庫モデルに変わるモデルとしての作業記憶理論 (Baddeley, 1986) が提案され、それとともに文章理解の個人差を測定するための記憶測定も改良 (Daneman & Carpenter, 1980) されてきた。作業記憶理論では、貯蔵庫モデルにおける短期記憶は構造をもった動的なシステムとして捉えられている。その構造とは、中央実行部と少なくとも2つの隷属的なサブシステム (視空間スクラッチパッド・音韻ループ) の3つのコンポーネントからなる。サブシステムは視覚・聴覚の入力に対応し、中央実行部は容量ある認知的資源を配分してサブシステムからの入力に対処する、とされている。このような動的なシステムとしての記憶メカニズムがいかに言語理解に関わっているかが現在精力的に研究されている。

わけでも、近年の記憶メカニズムと文の理解との関係についての議論は主に二つの点を問題にしてきた。一つは、作業記憶システムが文章のオンラインの理解過程においてどのような役割を果たしているか、もう一つは作業記憶システムが語彙の獲得とどのように関連しているか、という点である。Baddeley とその共同研究者たちはこの作業記憶は文の処理・貯蔵の両方に用いられることを示している。この主張の根拠となってきたのは主に次のような2重課題法による実



験である。Baddeleyら (Baddeley & Hitch, 1974, 実験3) は被験者に“A is not preceded by B.—AB”のような文とアルファベット文字列の対を提示し、前半の文の内容と後半のアルファベットの並んでいる順番が一致しているかどうかの判断を求め、同時に数種類の並行課題を課した。すると、並行課題として6個のランダム数列を繰り返して発声する課題を課したときには、並行課題としてよく学習された数字(1-2-3-4-5-6)を繰り返して発声する課題を課した場合に比較して、判断時間が長くなった。これは文の処理と数字の記憶の両方が「容量に限界のある作業記憶資源」を必要とするために起きると説明される。このように、作業記憶には扱える情報の容量に限界があり、その資源は文の処理と貯蔵との両方に用いられ、そのため処理と貯蔵の間にはトレードオフが見られる、というのが一般的な見解である。このような作業記憶と、オンラインでの(リアルタイムの)言語理解過程についてはCarpenter, Just, Danemanらといった研究者によって行われてきた(Just & Carpenter, 1992)。

それと同時に語彙の獲得に関連した研究も行われている。言語教育の場においては語彙の教育は、文法の教育に比べてさほど重視されてこなかった(Maiguaschca, 1993)。しかし、語彙の能力の個人差が文章の理解の能力の個人差と関連していることが指摘されている(Laufer, 1997)。そのような語彙の獲得と作業記憶の関係については、Papagno, Valentine & Baddeley (1991)が外国語の語彙の学習に音韻的な短期記憶(作業記憶システムのうち、音韻ループが関与していると考えられる数唱課題や非単語の復唱課題のパフォーマンス)が関わっていることを示している。また、母語についても音韻的な記憶能力が語彙の能力と関連していることが示されている(Baddeley, Gathercole, & Papagno, 1998)。

しかし、数唱課題によって測定される能力が、少なくとも大学生の被験者にとっては言語理解能力とは関連が薄いことは既に述べた。このことはまた、読み理解課題の個人差を反映する記憶の指標を開発することの動機づけとなった。そこで提案されたのがリーディングスパンテスト(Daneman & Carpenter, 1980)である。これは互いに無関連な複数の文を読みつつ、その文の最後の単語をどれくらい憶えることができるか、という複合的な記憶課題である。文章をオンラインで読み理解するための処理とその結果の保持とは同一の認知的な資源を用いているという考え方が一般的であるが、リーディングスパンテストはその処理と貯蔵の両方に用いることのできる能力という構成概念の個人差を測定していると考えるのである。リーディングスパンテストのスコアはさまざまな認知的課題の個人差と関連することがくり返し確認されている。それらは代名詞の照応理解(Daneman & Carpenter, 1980)・文脈に不適合な語の検出(Daneman & Carpenter, 1983)・未知の語義の文脈からの類推(Daneman & Green, 1986)・埋め込み文の処理(King & Just, 1991)・ガーデンパス文の処理(MacDonald, Just & Carpenter, 1992)など多岐に渡っている。そのために、リーディングスパンテストの結果は、「処理と貯蔵の両方に用いることのできる能力」という構成概念を示しているというよりは、作業記憶そのものであるという見られ方をすることすらある。

## 1.2. 外国語における研究

このような研究史を見ていくと、まず言語と記憶に関する言語学的な要請から研究が始まり、目標となる変数（言語理解の個人差）と関連する記憶の測度を実証的・経験的な方法で探しだし、それと記憶メカニズムとを関連させることで言語の処理過程を推定しようとしてきたといえる。しかし、このような流れの研究は外国語の理解に関する研究では殆ど行われていないようである。

外国語における作業記憶に関する研究としては、例えば Osaka, Osaka & Groner (1993) の研究がある。彼らは、複数言語間のリーディングスパンテスト成績が相関することを示している。しかし、外国語におけるリーディングスパンテストの成績は、もしその学習者がその外国語を学習していなければ当然ながら0点であり、母語におけるリーディングスパンテストの成績と相関は見られないはずである。つまり、この研究は、ある程度学習が進み、その結果として個人内ではほぼ外国語運用能力がプラトーに達した被験者を対象にすれば、その達成度合いは母語の達成度合いと同程度であることを示しているが、学習者が母語と同様に外国語の文章を理解しているか否かについては何も示していないと考えられる。

外国語理解の過程でオンラインで起きている処理について参考になる研究としては、Harrington & Sawyer (1992) の研究がある。彼らは大学の夏季英語講座に参加した日本人（TOEFLのスコアが503-620：平均534）を被験者として、英語で数唱テスト・単語スパンテスト・リーディングスパンテストを行い、英語読み理解課題（TOEFL3 Reading）との相関を調べた。結果は英語を母語とする被験者での研究結果を再現するものであった。つまり数唱テスト・単語スパンテストと読み理解課題との相関は統計的には有意ではなく（順に  $r = .23$ ,  $r = .24$ ）、一方でリーディングスパンテストと読み理解課題の相関は高かった（ $N = 32$ ,  $r = .54$ ,  $p < .001$ ）。このような相関のパターンは外国語の処理においてどのような処理がオンラインで行われているかを推論する手がかりになる。

しかし彼らは大学生以外については検討していない。つまり、ここに集まった学習者の個人内での学習の達成程度と、もともとの記憶能力の個人差とがこの結果には交絡している。また、被験者が大学の夏季講座に参加するほど英語習得に対する動機づけが高く、かつ全員がTOEFLを受験しておりTOEFLのための特別な準備を行っているのではないかと考えられる。つまり、学校教育において英語を習得する最も多くの日本人の外国語としての英語学習者を代表しない可能性がある。そこで本研究ははじめに日本人の学校場面における外国語としての英語学習者を被験者として、さまざまな記憶課題が読み理解課題をどの程度説明するかを横断的に調査する。そしてその結果のパターンから、外国語の理解過程と記憶に関して検討する。

## 2. 調査1—中学1年生に対する調査

調査1では英語を学習しはじめてから3ヶ月程度の中学生を対象にする。この段階であっても、外国語の理解過程を反映した記憶課題であれば読み理解課題のスコアはその記憶課題のスコアと相関が見られることが予測される。そこで、記憶課題として日本語による数唱課題と英語による数唱課題を採用し、どのような相関のパターンがみられるのかを探索的に検討する。

ここで、この時期に既に学習している文の種類は多くはないことを考えると、従来の母語話者の大学生を対象としたデータに比べ、読み理解課題のスコアに対して統語的な能力が貢献する部分は少なくなり、かわりに語彙知識が貢献する部分が高くなることが予測される。ところがPapagno, Valentine & Baddeley (1991)は、外国語の語彙の学習に音韻的な短期記憶が関与していることを示唆している。そこで授業で進んだ範囲内での単語知識課題も同時に行い、読みの理解スコアが短期的な記憶スコアによるのか、単語の知識によるのかについても検討することとする。

これらの変数間には以下の関係が予測される。これまでの作業記憶に関する理論が仮定しているように、単一の文処理資源が存在し、かつごく初期の日本人外国語学習者においても文の処理にその資源が用いられるのであれば、英語の読み理解課題のスコアと何らかの短期的な記憶課題のスコアとが相関するであろう。

### 2.1. 方 法

被験者：東京都葛飾区内立T中学校の1年生30人（男子16人，女子14人）。

手続き：以下の課題を全て集団式で行った。(1)日本語数唱課題：紙と鉛筆を用いて集団式で行うこと以外は日本版 WISC-R 知能検査の手続きに準じている。実験者は日本語で4桁から9桁までの数字を1秒間に1つのペースでテープレコーダによって音声提示する。数字を読み終えた1秒後の「はい」という促しの後、読み上げられた数字を順に手もとの紙に書いていくことが被験者の課題である。これを各桁2回ずつ繰り返した。スコアリングも日本版 WISC-R 知能検査に準じ、少ない桁数から採点して1つの桁の2試行がどちらも失敗した時点で採点を打ち切った。再生に成功した最大の桁数において2試行とも成功した場合にはその桁数を得点として与え、1試行失敗している場合はその桁数から0.5を減じて得点として与えた。(2)英語数唱課題：日本語の数唱課題に準じており、英語3桁から8桁までが各桁2試行行われた。スコアリングは日本語数唱課題と同じである。日本語数唱課題と英語数唱課題は必ずこの順番で行った。所要時間はあわせて約15分であった。(3)単語知識課題：その時点までに英語の授業中に用いられた英語の単語（33語）の意味を知っているかの調査である。B5版の紙1ページにつき6個の英語の単語が与えられ、その意味を日本語で横に書き出すこと、1ページにつき30秒以内で書き、決して前のページに戻らないことが求められた。正答1問につき1点を得点として与えた。(4)読み理解課題：登場人物間の会話を読み、その内容についての4肢選択の

質問に答えるものである。使用中の英語教科書、および英語検定5級の問題を参考に、実験者が作成した。本文9行、質問10問からなり、正解1問につき得点1点を与えた。所要時間は約10分であった。ただし日本語数唱課題・英語数唱課題を1日に、単語知識課題と読み理解課題は日を改めて行った。

## 2.2. 結 果

被験者30人のうち、課題の日のいずれかに欠席で欠測値である被験者などを除いた26人について、以上の4つの測度間の相関係数を算出した。以下、分析には全て統計パッケージソフトSASリリース6.04を用いた。変数間の相関係数をTable 1に示す。相関係数の分析の結果、読み理解課題と日本語・英語の各数唱課題のスコアは有意な相関を示した(順に、 $r = .58$ ,  $p < .01$ ;  $r = .46$ ,  $p < .05$ )。最もよく読み理解課題のスコアを予測したのは単語知識課題であった( $r = .76$ ,  $p < .001$ )。

ここで、単語知識課題は記憶測度でないのならば分析から除外する。日本語数唱課題・英語数唱課題と読み理解課題との関係について明らかにするために、読み理解課題を基準変数、2つの記憶課題を説明変数として重回帰分析を行い、それぞれの変数の標準偏回帰係数 $\beta$ について、 $\beta = 0$ という仮説のもとでの偏回帰係数についての検定を行った。すると、日本語数唱課題については標準偏回帰係数 $\beta = 0$ という仮説が5%水準で棄却された( $t(25) = 2.49$ ,  $p < .05$ )。英語数唱課題の得点はこの変数の影響を一定に保った条件下では読み理解課題の得点との相関は認められなかった。モデルによる説明率も、英語数唱課題を含めた2変数による重回帰分析では $R^2 = .38$ 、英語数唱課題を除いた単回帰分析における説明率は $R^2 = .34$ で、1変数を除いても説明率はほとんど変化しなかった。

説明変数に単語知識課題を加えた分析では、3つの説明変数による説明率は $R^2 = .7544$ と大幅に向上した。そこでそれぞれの変数の標準偏回帰係数 $\beta$ について、 $\beta = 0$ という仮説のもとでの偏回帰係数についての検定を行った。すると、単語知識課題・日本語数唱課題については

Table 1: 調査1における各変数間の相関

変数	読み理解課題	日本語数唱	英語数唱	単語知識
読み理解		.58**	.46*	.76**
日本語数唱			.49*	.22
英語数唱				.39 <sup>†</sup>
単語知識				

(\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , <sup>†</sup>  $p < .10$ )

標準偏回帰係数  $\beta = 0$  という仮説が棄却された（順に、 $t(25) = 5.81$ ,  $p < .001$ ;  $t(25) = 3.62$ ,  $p < .01$ ) が、英語数唱課題については標準偏回帰係数  $\beta = 0$  という仮説を棄てることができなかった。単語知識課題と日本語数唱課題による読み課題の説明率は  $R^2 = .7542$  と英語語数唱課題を加えた場合の説明率とほとんど変わらなかった。

### 2.3. 考 察

読み理解課題のスコアを予測するもっとも良い測度は単語知識であった。これは、言語の理解にとって語彙の知識が重要である (e.g. Laufer, 1997) という知見を再確認するものである。また、外国語学習の最初期の段階では、読み理解課題のスコアは記憶課題の中では母国語の数唱課題という、単純な短期的記憶の測度と相関することが示された。外国語における単語の学習は音韻的な短期記憶と関連が深いことが指摘されている (Papagno et al., 1991; Baddeley et al., 1998)。しかし、本研究での標準偏回帰係数についての分析は、単語についての知識を一定に保ったときでも母語での数唱課題と読み理解課題との偏回帰係数が統計的に有意な関連があることを示している。これは、数唱課題と読み理解課題の成績の相関は、単に数唱課題で測定している能力が Baddeley らが述べている語彙についての知識の増加というパスを通らなくとも読み理解課題のスコアと関連することを示している。

しかし、まだこの結果が外国語を用いたことによるのか、言語習得がほとんど進んでいないことによるのかについては明らかにされていない。そこでより進んだ学習者に対しても同様の調査を行い、結果を比較することで外国語の処理過程についてさらに検討することにする。

## 3. 調査 2 — 高校生に対する調査

調査 1 の結果を踏まえ、調査 2 では以下の点について調査する。つまり、作業記憶に関する理論通りに、単一の処理資源が存在するのならば、読み理解課題の成績と作業記憶測度の成績とに相関が見られるであろう。また、調査 1 で見られたように日本語数唱テストに反映される処理が英語理解過程に関係しているのならば、日本語数唱テストの成績と読み理解の成績に相関が見られるであろう。さらに、高校生では中学生よりも用いる文が複雑になり、より進んだ学習者の用いるに近づいてくる。そのため、結果のパターンも中学生の場合に比べて、母語話者の結果のパターンに近いであろう。

### 3.1. 方 法

被験者：東京都立 T 工業高校の 2 年生 33 人。全員が男子である。

手続き：以下に調査 1 からの変更点を中心に掲げる。明記されていない点については調査 1 に

準じる。(1)英語リーディングスパンテスト：オリジナルの手続 (Daneman & Carpenter, 1980) によるリーディングスパンテストは実験者と被験者が1対1となり、カードによって提示された文を被験者がセルフペースで読むものであるが、集団で行う必要上刺激文はパーソナルコンピュータによって提示された。リーディングスパンテストの1試行は以下のように実施される。被験者がスペースバーを押すとピープ音と共に画面の水平方向左端・垂直方向中央に注視点“\*”が現れる。この状態で被験者がスペースバーを1度押すと、注視点のとなりから白色で書かれた英文の最初の1単語が現れる。これ以降、被験者が一度スペースバーを押す度に英文の次の語が画面上に現れる。そして英語の文の最後の単語（以下、ターゲットと呼ぶ）だけは画面上に水色で提示される。被験者に与えられた課題はこのターゲットを記憶すると同時に提示された文が自分にあてはまるかどうかを判断することである（この判断はオリジナル版にはないが、被験者が文を読まずにターゲットだけを読むという方略が取れないようにするために採用された）。そのため、提示される文は全てYes-Noで答えることのできる疑問文である。もし文の内容が自分にあてはまるならば1のキーを、あてはまらないときには3のキーを押すように被験者は教示された（同様の手続はDaneman & Carpenter (1980) の黙読によるリーディングスパンテストにおいても行われている。なお実際にはキー反応の結果は分析には用いなかった）。また、被験者が意図的にターゲットだけをリハーサルすることを防止するため、ターゲットだけは被験者が1か3かの反応をするか、何も反応が無いまま3秒が経過することによって消失し、次の文へと進んだ。被験者はこの判断とターゲットの記憶を繰り返す。その後、画面に今まで読んだ文の水色で書かれた最後の単語（ターゲット）を思い出して手もとの用紙に書くように教示が出る。このときに被験者はそれまでに出てきたターゲットを手もとの反应用紙に再生することが求められた。以上の再生までが1試行である。被験者が1試行中に文をいくつ読むかは試行によって異なり次第に増えてゆく。つまりターゲットが2つある2文条件からターゲットが5つある5文条件まで各条件を3試行ずつ行った。これとは別に最初に練習試行が2文試行1回、3文試行1回がある。刺激文については、被験者の英語の習得度の変更にあわせ、筆者が自作した。また、教示・練習を1度（30分程度）行った後、日を改めて練習・本試行を行った。2度目の練習と本試行をあわせて35分で行い、5文条件の最後まで終了しない被験者もそこで打ち切りとした。35分を過ぎても終了しない被験者はわずかであった。

(2)・(3)日本語・英語数唱テスト調査1と同じ手続で実施された。ただし、単語テストは調査校との関係上、実施することができなかった。(4)読み理解テスト：使用中の英語教科書・英語検定4級の問題を参考に実験者が作成した。形式などは調査1におけるものと同様である。全部で本文は11行、質問は10問からなる。所要時間は約15分であった。ただし、調査の前半には日本語数唱テスト・英語数唱テスト全体とリーディングスパンテストの教示・練習、後半にはリーディングスパンテストの練習・本試行と読み理解テストを実施した。すべての被験者が同様の順序で調査に参加した。

### 3.2. 結 果

被験者33人のうち、2日の調査のうちいずれかに欠席して欠測値がある被験者を除いた30人について、4種類の変数間の相関係数を算出した。変数間のピアソンの相関係数を Table 2 に示す。

Table 2: 調査2における各変数間の相関

変数	読み理解	リーディング スパン (RST)	日本語 数唱	英語 数唱
読み理解		.32 <sup>†</sup>	.35 <sup>†</sup>	.49 <sup>**</sup>
RST			.20	.16
日本語数唱				.46 <sup>*</sup>
英語数唱				

(\*\* p<.01, \* p<.05, † p<.10)

相関係数の分析の結果、日本語数唱テスト・リーディングスパンテストの結果と読み理解課題の成績との相関は有意な傾向を示した（順に、 $r = .35, p < .10$ ;  $r = .32, p < .10$ ）が、統計的に有意な相関にまでは達しなかった。一方、読み理解課題の成績は英語数唱テストの成績と統計的に有意な相関を示した（ $r = .49, p < .01$ ）。

そこで、読み理解課題と記憶テストの関係を明らかにするために、読み理解課題を基準変数、3つの記憶測度を説明変数として重回帰分析を行い、それぞれの変数の標準偏回帰係数 $\beta$ について、 $\beta = 0$ という仮説のもとでの偏回帰係数についての検定を行った。すると、英語数唱テストについては標準偏回帰係数 $\beta = 0$ という仮説が棄却された（ $t(26) = 2.14, p < .05$ ）。しかし、リーディングスパンテスト・日本語数唱テストについては標準偏回帰係数 $\beta = 0$ という仮説は棄却されなかった。モデルによる説明率も、英語数唱テストによる単回帰分析では $R^2 = .24$ であり、3変数による重回帰分析における説明率 $R^2 = .31$ とあまり変化が見られなかった。

### 3.3. 討 論

結果は予測を支持するものが多かったが、一部に予測に反する結果も見られた。まず、読み理解課題と記憶テストの成績は相関するかあるいは相関する傾向を示した。つまり、単一の処理資源が存在し文の処理と貯蔵がこの資源を必要とするという仮説を再び支持した。しかしこの相関した変数が英語数唱課題であることは予測していなかった。次に日本語数唱テストの成績

と読み理解課題の成績とが相関する傾向を示したことはどちらかといえば予測を支持するものであった。しかしこの相関の傾向は英語数唱テストの結果を一定に保った条件では見られなかったことは予測していなかった。予測と異なったこれらの結果が外国語としての英語の最初期学習者と少し進んでいる学習者との間の相違を示しているのか、特殊なアーティファクト（被験者の層の違いなど）であるのかはこの研究だけでは考察できない。以降の研究に委ねられるべきものである。

## 4. 総合的討論

### 4.1. 理論的考察

本研究では、短期的な記憶と言語理解との関係に関する研究史を概観した。そして短期的な記憶測度や語彙の量における個人差と言語理解の個人差との関連のパターンによりオンライン的な言語理解において行われている処理が発達的にどのように変化するかを考察することを目的とした。

その結果、調査1においても調査2においても、短期的な記憶測度と言語（読み）理解の間には有意な相関が見られた。これはまず、従来の知見を再確認するものである。そしてその相関する変数はリーディングスパンテストでなく、単純な数唱課題（英語）の成績でもよかった（調査2）。リーディングスパンテストが従来のものではなくセルフペースで行えたので相関が見られなかった可能性は残るものの、このような単純な数唱課題の成績によって読み理解課題の成績が予測可能であることは、この時期に外国語としての英語を学習している学習者が、母語としてそれをを用いているものと異なった処理を行っていることを示唆しているだろう。

これはまた、調査1の結果からも言える。調査1では数唱課題（日本語）の成績が統計的に有意に言語（読み）理解成績と相関した。これは Papagno et al. (1991) らの知見を裏付けるものと言えよう。しかし、Papagno et al. (1991) らの指摘は音韻的な短期記憶課題の成績と外国語の新奇な語彙獲得の成績との関連であった。本研究では、数唱課題の成績は単語知識課題の成績を統計的に一定に保った条件下でもなお読み理解課題の成績と相関した。つまり、数唱課題で測定されている能力は、単語知識を増やすことによって読み理解課題の成績を向上させているわけではないことが示されている。これは本研究が示している重要な点である。

これは、まだ学習した文が少なく読む文が単純であるような中学1年生段階では、読んだ単語は既知の母語単語と1対1で置き換えられ、音韻ループ内において音声的に表象された後に統語的な処理を受けること、その統語的な処理に音韻ループを含む作業記憶がかかわっていることを仮定すると合理的に説明できる。母語における数唱課題と単語知識の2変数から読み理解課題を予測する重回帰分析では説明率が $R^2 = .75$ とかなり高かった。つまり、この2変数で読み理解課題の成績の3/4が説明できるのである。この視点からは相関のパターンの発達的な変容も説明できる。つまり、学習した文が複雑になっていく高校生では、単純な置き換え方略



がとれないために数唱課題と読み理解課題の成績の相関が低くなると考えられる。高校の教育困難校での英語教育において、英語と日本語の対応を明示的に教示することによって成果を上げた例（寺島，1986）などもこのような一連の解釈を裏付ける証拠になろう。

さらにまた、このような音韻ループと統語的な処理との関係については、Baddeley et al. (1998) も指摘している。その議論は主に母語の獲得におけるケーススタディに基づいた議論であるが、本研究はそれを外国語の初期の文法知識の獲得において確認したものである、といえるであろう。

#### 4.2. 教育への示唆

以上の調査結果は、外国語の学習の最初期段階では単語の知識を用いて、音韻的に表象された語彙を音韻ループ内で操作することによって文の理解がなされること、そのような単純な方略は外国語の統語的な知識の発達とともにとれなくなっていくことを示唆した。このことから、以下の事柄が示唆される。

まず、学習の最初期における統語に関する学習者の困難が、音韻ループにおける干渉によってのではないか、ということがある。音韻ループは音声的な情報を保持して中央実行部へ情報を入力する働きをするが、音韻ループでの音声的な表象だけでなくその後の統語的な処理にもこの部分に関わっていることが示唆された。これは、音韻ループの情報保持量の個人差や教室場面での無関連の情報による干渉などにより、その統語的な処理に割ける認知的資源が十分でないことが学習者の困難の原因であることを示唆するものである。

さらに注目すべき点として、中学校と高校での相関のパタンの違いがある。この相関のパタンの違いの原因として、最初に考えられるのは発達的な変容である。つまり扱う文が複雑になってくる高校生では、上に述べたような単純な方略が取れなくなっていくことを示していると考えることができる。むしろ、それだけでは数唱課題で片方で母語、もう片方で外国語のものと、それぞれ読み理解課題の成績と相関したことを十分には説明できない。

とはいうものの、ここで考慮しなければならないのはどのような被験者を対象にした調査が行われているかということであろう。中学校の調査では、都内の中学生を広く代表していると考えことは可能である。それに対し、高校生は入学試験を受けて入学するので、高校生のデータはそれよりも狭い範囲から取られていると考える方が妥当であろう。このような事情が読み理解課題と相関する変数の違いとなっている可能性も否定はできないと思われる。

別の見地で言えば、このような変数の相関のパターンを調べていくことで背後にある処理機構について考察する、Sternberg流のコンポネンシャル・アプローチによって、生徒がどのように問題を抱えているのかについてわかる可能性もある。この点については、さらに広い範囲でのデータの収集と、統制された条件下での実験的な検討を合わせて行うことが必要になる。そのような研究と合わせることで、さらに外国語学習者のオンラインでの外国語処理メカニズムが明らかになり、教育的に効果ある介入をすることができるようになるであろう。

## 引用文献

- Baddeley, A. D. 1986 *Working Memory*. Oxford University Press, New York.
- Baddeley, A. D., Gathercole, & Papagno 1998 The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158-173.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. 1974 *Working Memory*. In G. A. Bower (Ed.) *The psychology of learning and motivation*. vol.8. Academic press, New York.
- Carpenter, P. A., Miyake, A., & Just, M.A. 1995 Language comprehension : Sentense and discourse processing. *Annual Review of Psychology*, 46, 91-120.
- Daneman, M. 1987 Reading and working memory. In J.R. Beech & A.M. Colly (Eds.) *Cognitive approaches to reading*. John Wiley & Sons, Chichester.
- Daneman, M. & Carpenter, P.A. 1980 Individual difference in working memory and reading. *Journal of Verbal Learnig and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Daneman, M. & Carpenter, P. A. 1983 Individual differences in intergrating information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9, 4, 561-584.
- Daneman, M. & Green, I. 1986 Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of Memory and Language*, 25, 1-18.
- Harrington, M. & Sawyer, M. 1992 L2 working memory capacity and L2 reading skill. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 25-38.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. 1992 A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 1, 122-149.
- King, J. & Just, M. A. 1991 Individual differences in syntactic processing: The role of working memory. *Journal of Memory and Language*, 30, 580-620.
- Laufer, B. 1997 The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press, New York.
- ロフトス G.R.・ロフトス E.F. 大村彰道 (訳) 1980 人間の記憶 認知心理学入門 東京大学出版会 (Loftus, G. R. & Loftus, E. F. 1976 *Human Memory: The processing of information*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.)
- MacDonald, M. C., Just, M. A. & Carpenter, P. A. 1992 Working memory constraints on the processing of syntactic ambiguity. *Cognitive Pshchology*, 24, 56-98.
- Mauguaschca, R. U. 1993 Teaching and learning vocabulary in a second language: past, present, and future directions. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 83-100.
- Osaka, M., Osaka, N. & Groner, R. 1993 Language-independent working memory: Evidence from

German and French reading span tests. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 31 (2), 117-118.

Papagno, C., Valentine, T. & Baddeley, A. 1991 Phonological short-term memory and foreign language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language*, 30, 331-347.

Perfetti, C. A. & Goldman, S. R. 1976 Discourse memory and reading comprehension skill. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 14, 33-42.

寺島隆吉 1986 英語にとって学力とは何か 三友社出版

## 付 記

本論文は、第一著者の修士論文の一部を加筆・修正したものである。修士論文を指導いただいた東京大学教育学研究科大村彰道教授に感謝する。

また、調査に御協力頂いた葛飾区立常盤中学校 大庭志野教諭、東京都立多摩工業高等学校 渡辺美津子教諭に深く感謝する。

(くろさわ まなぶ, やまぐち あきひろ)

## 教育実習の事前・事後指導の内容, 方法等に関する全国調査

谷 冬彦\*<sup>1</sup>・所澤 潤\*<sup>2</sup>・古屋 健\*<sup>3</sup>

\*<sup>1</sup> 群馬大学教育学部非常勤講師

\*<sup>2</sup> 群馬大学教育学部附属教育実践研究指導センター

\*<sup>3</sup> 群馬大学教育学部学校教育講座

(1998年10月23日受理)

### 目 次

1. はじめに
2. 群馬大学教育学部の場合
3. 全国の現状
4. 調査結果の要約
  - 1) 形式的側面のバリエーション
  - 2) 内容的側面のバリエーション
  - 3) バリエーションと群馬大学教育学部での判断
    - a) 形式的な側面について
    - b) 内容的な側面について
5. 終りに一問題点からの示唆
- 資 料

### 1. はじめに

本調査は、教職免許取得課程で行われている、いわゆる教育実習事前事後指導（以下、事前・事後指導とよぶ）について、国立大学の全国的な実態を明らかにするために行ったものである。事前・事後指導は、教育職員免許法施行規則中の「教育実習の単位数には、教育実習に係る事前及び事後の指導の一単位を含むものとする」という規定によって、あらたに平成2（1990）年4月の大学入学者から導入された。義務教育の教員免許取得を卒業要件としている教員養成学部の各教員養成課程では、原則として必修科目となっている。

しかし、法令上の要請から導入されたにもかかわらず、事前・事後指導の内容、運営等は各大学で著しく異なっている。それは、各大学が科目を導入するにあたって、独自の判断をする余地がかなり残されていたことによっている。具体的には次の点があげられる。①講義科目か演習科目か実習科目かが、法令上に定められていないため、時数を設定しなければならない。②運営にあたって対応づけねばならない教育実習の形態が、各大学で区々である。③大学の

授業科目一般と同様、授業の細部にわたる内容は、担当教員が決定している。

本調査は大学毎のそのような差異を明らかにすることで、事前・事後指導の改善に寄与しようと言うものである。

本稿では、まず、筆者らの所属する群馬大学教育学部が行っている事前・事後指導を紹介し、次に今回の調査により明らかになった全国各大学の事前・事後指導の実態を整理し、最後に、それらに基いて、設けられた科目に生れるバリエーションとそれを生み出す要素が何かを指摘することにした。それらが明確になることで、各大学での事前・事後指導の改善に資することができると思う。

## 2. 群馬大学教育学部の場合

群馬大学教育学部は、平成10（1998）年度現在、小学校教員養成課程、中学校教員養成課程、及び養護学校教員養成課程の3課程が置かれ、1年次から4年次までの学生は各学年とも、それぞれ入学定員が240人で、内訳は小学校教員養成課程が150人、中学校教員養成課程が70人、そして養護学校教員養成課程が20人であった。教育実習は、小学校、中学校のほか、幼稚園及び養護学校で行われている。また、平成5（1993）年4月入学者までは理科の高等学校教員養成課程が置かれており、それに対応して高等学校での教育実習も行われていた。

平成10年度現在では、事前・事後指導は、「教育実習事前事後研究」という科目名で開講し、1単位を30時間としている。内容は、小学校、中学校の教育実習に関するもので、小中学校を区別せず一括して行っている。

「教育実習事前事後研究」は平成2（1990）年4月入学者以降を対象に開設され、平成4（1992）年7月に第1回の授業が行われた。開設当時は、教育実習が3年次後期と4年次前期に分けて行われていたので、3年次の7月に開始して4年次の11月に終了するという、2年間に跨がる変則的な課程であった。しかし、平成7（1995）年度入学者から教育実習は3年次前期と後期に分けて行われており、それにあわせて3年次に前期後期にわたって通年で行われるようになった。

授業時数が30時間に決まる過程で、講義科目、演習科目、実習科目のいずれで設けるかで議論がなされた。1単位は、講義科目なら15時間、演習科目なら30時間、実習科目なら45時間となるが、実習科目として設けるのが設置の趣旨に沿うという主張もあって、結局30時間という時間数でまとまった。

群馬県では、教員の人事異動が小中学校間で交流する形を常態としているため、現在小学校教員養成課程の学生も中学校教員養成課程の学生もほとんどが小学校教諭1種免許状と中学校教諭1種免許状の両方を取得している。その結果、ほとんどの学生が小学校と中学校でそれぞれ1回ずつ教育実習を行っている。そうした事情をふまえ、群馬大学教育学部の「教育実習

「事前事後研究」の内容は、小中学校を分けた科目とせず、両者に跨がる内容に設定されている。

附属学校及び教育実習の引受け校での事前指導・オリエンテーション（以下、事前オリとする）は、「教育実習事前事後研究」とは独立した扱いである。そうした扱いとなったのは、事前・事後研究が導入される以前の事前オリの位置づけとの関連である。従来は、群馬大学教育学部の教育実習が1回につき2週間（正味14日間）、2回参加しても4週間と短いため、その不足を補うという意味づけがなされていた。導入の際にその位置づけを変更するのは辻褄が合わないと判断されたのである。

教育実習に係る行事等については、表1に、小中学校教育実習の平成10年度日程表を掲げる。平成8（1996）年4月入学者が対象である。

次に、単位化された「教育実習事前事後研究」の流れを表2として掲げる。太字としなかった部分は教育実習の本実習及び本実習の一部とみなしている事前指導であり、教育実習事前事後研究には算入されないものである。

表2に掲げた太字の部分は、各講座が担当する部分と、附属教育実践研究指導センターが担当する部分と、教育実習委員会が担当する部分に分かれている。

各講座が担当する部分は、原則としてそれぞれの講座が責任を負っている専攻の学生に対して独立して行うことになっている。英語専攻の学生が小学校で教育実習を行う場合と、学校教育専攻の学生が中学校で教育実習を行う場合には自分の受持った科目に対応した講座の事前・事後指導を受講してもよいことになっている。5月1日の「4年生の3年生に対する教育実習体験談」は、教育実習を修了した上級生の体験を3年生に伝える機会を設けたもので、講座単位で行っている。

表1 平成8年4月入学者の時程表（平成10年度）

学年	学期	時期	内容
2年次	前期	4月初旬	教育実習ガイダンス
	後期	9月下旬 10月初旬～中旬	教育実習オリエンテーション 観察実習*
3年次	前期	4月中旬～下旬	「教育実習事前事後研究」
		5月上旬	教育実習オリエンテーション
		中旬	事前指導（各実習校）
		中旬～下旬	観察実習*
	6月初旬～中旬	第一次教育実習（小、中学校）	
	下旬	「教育実習事前事後研究」	
	7月初旬～中旬	「教育実習事前事後研究」	
後期	9月初旬	教育実習オリエンテーション	
	上旬	「教育実習事前事後研究」	
	上旬	事前指導（各実習校）	
	下旬～10月中旬	第二次教育実習（小、中学校、幼稚園）	
	10月下旬～11月上旬	「教育実習事前事後研究」	

\* 観察実習は平成9年（1997）年度入学者以降は10月にまとめる計画である。

表2 平成10年度群馬大学教育学部「教育実習事前事後研究」の日程

月日	内容	配当時間
4月15日(水)	教育実践研究指導センター担当(事前指導)	3時間(2コマ)
4月22日(水)	教育実践研究指導センター担当(事前指導)	3時間(2コマ)
5月1日(金)	各講座担当(事前指導)	1時間(1コマ)
5月1日(金)	講座別4年生の教育実習体験談(事前指導)	1時間
5月6日(水)	教育実習オリエンテーション	3時間
5月13日(水)	各実習校事前指導	4時間
5月20日(水)	各実習校事前指導	4時間
6月2日(火) ～18日(木)	第1次教育実習	
6月24日(水)	各講座担当(事後指導)	2時間(1コマ)
7月1日(水)	教育実践研究指導センター担当(事前指導)	4時間(2コマ)
7月8日(水)	教育実習委員会担当(パネルディスカッション)	4時間(2コマ)
7月15日(水)	教育実践研究指導センター担当(事前指導)	4時間(2コマ)
9月2日(水)	教育実習オリエンテーション	3時間
9月5日(土)	実習校事前指導	午前中
9月9日(水)	教育実践研究指導センター担当(事前指導)	4時間(2コマ)
9月24日(木)	各実習校事前指導	4時間
9月28日(月) ～10月14日(水)	第2次教育実習	
10月28日(水)	各講座担当(事後指導)	3日のうちに4時間
11月4日(水)	各講座担当(事後指導)	(2コマ)
11月11日(水)	各講座担当(事後指導)	

ゴチックは「教育実習事前事後指導研究」1単位に含まれるもの

教育実践研究指導センターで開講されている部分は講義形式であり、計12コマ分の内容が設定され、各コマ2度ずつ延べ24コマが行われ、その内、専任教官2名が12コマ、教員養成実地指導講師6名が12コマ担当している。24コマは5日に分けて開講され、最初の4日は2コマ(延べ4コマ)が開講され、受講者は2クラスに分かれて交互に2コマ受講し、最後の1日は4コマ(延べ8コマ)が開講され、受講者はクラス分けなしにその内の2コマを自由に選択することになっている。

内容は、専任教官の担当分が「教育実習生の精神保健」「コミュニケーションの技法」「生徒指導の実際」「生徒の素朴概念と授業」などといった技術的あるいは方法的な内容であり、実地指導講師の担当分が、児童生徒の指導の実際、現場の具体的な教育実践、及びそれらの経験をとおした教師の力量形成といった内容である。後者のねらいは、学生が教育実践・授業に対して持っているイメージを幅広く、かつ豊かなものにするにしている。担当する実地指導講師の選考は教育実践研究指導センターの責任で行い、特徴ある教育実践を行っている県内外の公立小中学校教員が任用されている。

教育実習委員会が担当している7月8日のパネル・ディスカッションは、第1次教育実習の体験を総括し、第2次教育実習への備えとする狙いで設けられている。まず専攻別でディスカッションが行われ、それを受けて全体でパネル・ディスカッションが行われるという二段階

となっている。前者は、専攻毎に教室を分けて1時間程度で行われる。後者は、全受講者を集めた会場でやはり1時間程度行われる。司会とパネリストは、前者のディスカッションの様子に基いて選出される。前者も後者も教育実習委員会の監督下で行っている。テーマは毎年、教育実習委員会で検討して決定しており、平成6(1994)年度は「担当学年別、ここが大変、そこがたいへん」、平成7年度・9(1997)年度・10年度は「教育実習で苦労したこと—それをどう乗り越えたか」、平成8年度は「研究授業で何を学んだか、何を学ぶべきか」であった。なお、全体でのパネル・ディスカッションは学生が関心を持続できないという問題があり、今後別な内容に変更することが教育実習委員会で検討されている。

受講者の出欠の管理は、講座担当分は各講座で行い、附属教育実践研究指導センターと教育実習委員会の担当分は学部教務係が行っている。

成績は10点満点とし、担当時数に応じて附属教育実践研究指導センター6点、講座3点、教育実習委員会1点を持ち点として独立して評点を出し、合計点で算出している。成績はAが8点以上、Bが7点、Cが6点、Dが5点以下であり、Dが不可である。附属教育実践研究指導センターでは、受けた授業に関して、B5レポート用紙並罫4～5枚程度の課題を課している。成績の最終判定は教育実習委員会が行うが、判定の原案はその下部組織である教育実習事前事後指導実施協議会(各講座代表者と教育実践研究指導センター専任教員で構成、原則として教育実習委員長が招集)が決定している。

なお、附属学校及び教育実習の引受け校での事前オリは上記の「教育実習事前事後研究」とは独立に行っているが、担当者はやはり実地指導講師として任用されている。平成10年度は計16名で、その内訳は公立小学校1名、公立中学校3名、附属小学校3名、附属中学校3名、附属幼稚園3名、及び附属養護学校3名である。

表3は、障害児教育実習の予定表であり、平成7年4年入学者が対象となっている。障害児教育実習実習は当初、特別の事前・事後指導を行っていなかったが、その後、必要性が認識され、平成8年度の教育実習から学部の独自の判断で、別途に追加して行うようになった。単位化はしていないが、障害児教育実習の事前オリとは独立しており、平成10年度には事前指導3

表3 平成7年度4月入学者の障害児教育実習予定表(平成10年度)

学年学期	時期	内容
4年次前期	4月22日	事前指導
	5月	オリエンテーションと観察(附属養護)
	6月	オリエンテーションと観察(附属養護)
	6月24日	事前指導
	7月	オリエンテーションと観察(附属養護)
	7月8日	事前指導
4年次後期	9月2日	教育実習オリエンテーション
	9月28日～ 10月23日	障害児教育実習
	9月初旬	教育実習オリエンテーション(附属養護)
	11月4日	事後指導



回（各4時間）、事後指導1回（4時間）を行う。

なお、幼稚園教育実習については、群馬大学教育学部には幼稚園教員養成課程がおかれておらず、免許が副免に位置づけられているため、そのための事前・事後指導の科目は開設していない。

### 3. 全国の現状

調査は以下のような方法で行った。

平成8年12月24日付けで、全国の国立大学45校に、以下のような資料の提供を依頼する依頼状を郵送した。なお、依頼状とともに資料選定の際の参考のために群馬大学教育学部の『教育実習の手引き』を同封した。

- (1) 教育実習の手引き、マニュアル
- (2) 教育実習スケジュール表、実施計画書
- (3) 教育実習の自己評価、自己点検に関する資料
- (4) 教育実習運営の学部内諸規則に関する資料
- (5) その他、教育実習及び事前・事後指導に関する資料

その結果、33大学から資料が送付された。

そして、各大学から送付された資料から判断できる範囲で、各大学における「事前指導」「事後指導」の内容、方法、実施要領などの情報、および「教育実習」に関する情報を抽出し、それを可能な限り詳細に記述し、整理を行った。

資料を整理した結果は、本稿末尾の資料のとおりである。

### 4. 調査結果の要約

整理したデータのまとめとして、事前・事後指導について、大学ごとのバリエーションを生み出している点を抽出して、形式的な面と、内容的な面に分けて掲げ、さらに事前・事後指導を科目として設ける際の問題点を指摘しておきたい。それらを確認することで、各大学が事前・事後指導の改善をする際に、問題点を絞り込むことが容易になると考えるからである。

#### 1) 形式的側面のバリエーション

形式的側面のバリエーションをうみだす変数として抽出したものを、5つに分類し、表4のように整理した。また平成10年度の群馬大学教育学部の「教育実習事前事後研究」に対応するものがある場合には印を付けた。

表4 事前・事後指導の形式面の変数リスト

<b>A. 時間割上の扱い</b>	<b>D. 授業形態</b>
1 時間割に組み込んで定期的を実施	1 * 講義
2 * 不定期的に実施	2 * 演習
3 短期集中で実施	3 観察実習
4 その他	4 授業参観
	5 ビデオ視聴
	6 野外活動
<b>B. 受講生の構成</b>	7 * ディスカッション
1 * 全員	7a* グループディスカッション
2 課程別	7b* パネルディスカッション
3 * 専攻別	7c シンポジウム
4 実習校別	8 面接による指導
5 実習担当科目別	9 その他
6 所属研究室別	
7 その他	
<b>C. 担当者</b>	<b>E. 評価</b>
1 * 教育実践研究指導センター教官	1 * 出席
2 * 講座・専攻担当教官	2 発表
3 * 各種委員会・保健管理センターなど	3 * レポート
4 担任・指導教官	4 報告書
5 附属学校園教員	5 指導案作成
6 * 教育実習経験者（学部学生）	6 その他
7 * 学外講師（実地指導講師等）	
7a* 附属学校園以外の教員	
7b 教員経験者	
7c 教育委員会指導主事	
8 その他	

\* 群馬大学の「教育実習事前事後指導研究」で該当するもの

## 2) 内容的側面のバリエーション

事前・事後指導で教えられている内容について、収集資料から明確に読み取れたものを9つに分類し、表5のように整理した。また表5には平成10年度に群馬大学教育学部の「教育実習事前事後研究」で行われている内容も加えた。「教育実習事前事後研究」、及び単位外としているオリエンテーションと事前指導については、識別できるように印を付けた。

## 3) バリエーションと群馬大学教育学部での判断

群馬大学教育学部の「教育実習事前事後研究」の内容には、表4、表5に整理したバリエーションにあがっている事項の多くが含まれていない。しかし、含まれていない多くの事項も群馬大学教育学部で話題になったものであり、また実施が検討されたものもある。そこで、群馬大学教育学部で含まれなかったのはなぜか、その理由のはっきりしているものを掲げることにしたい。それらは、「教育実習事前事後研究」の内容を洗練して行く上で検討すべき点を含んでいる。

### a) 形式的な側面について（表4）

#### ○時間割上の扱い

群馬大学教育学部では、時間割上、2の「不定期的に実施」する方法以外は物理的に不可能であった。

表5 事前・事後指導の内容分類

<b>A. 教育実習について</b>		
1 * 教育実習オリエンテーション・ガイダンス	21 特別活動の指導について	
2 * 教育実習の意義と心構え	22 ** 生徒指導・生活指導について	
3 ** 教育実習の体験談	23 進路指導について	
4 ** 教育実習生の健康指導・精神保健	24 児童・生徒の健康、安全指導について	
5 事前事後指導の意義	25 教育評価（評価方法、通知票、指導要録など）について	
<b>B. 学校と教師の仕事について</b>		
6 * 学校教育の実際（各学校園の現状）について	<b>F. 実践的能力の養成</b>	
7 * 教育委員会や実習校の教育目標・教育方針について	26 指導案の作成指導	
8 * 教員の服務・職能・倫理について	27 教材作成・教育機器の活用について	
9 ** 教師の力量形成	28 情報処理教育について	
<b>C. 教育問題・教育論</b>		
10 最近の教育問題（環境教育、情報教育、化教育など）について	29 教材分析	
11 障害児教育	30 授業分析	
12 同和教育	31 模擬授業・マイクロティーチング	
13 在日外国人教育	32 野外活動実技指導	
14 人権教育	33 ** コミュニケーション技術	
15 生涯教育・生涯学習	34 ** 集団指導技術	
<b>D. 実践報告</b>		
16 ** 特徴のある授業・独創的な授業の実践報告	35 ** 児童生徒の思考の理解	
<b>E. 児童・生徒の指導の実際</b>		
17 児童・生徒の理解	<b>G. 研修</b>	
18 障害児の理解	36 実習校での行事研修	
19 学級経営について	37 地域教育施設研修	
20 道徳の指導について	<b>H. 反省会</b>	
<b>I. その他</b>		
	38 ** 反省会	
	39 その他	

\* 群馬大学で単位外のオリエンテーションまたは事前指導で行われている内容

\*\* 群馬大学で「教育実習事前事後指導研究」で行われている内容

### ○受講生の構成

群馬大学教育学部では、小中学校の事前・事後指導の授業を一括して一つの科目として開講している。それは、ほとんどの学生が小学校と中学校の両方で実習を行う状況にあり、課程別の開講が不相当と考えられたからである。群馬県の教員採用が、事実上、小中学校一括で、かつ相互の人事交流が頻繁であり、群馬県採用を希望する学生は小中学校両方の免許を取得することが期待されているからである。従って、小中学校の教員養成については、事前・事後指導の授業を課程別に行うのは不合理と考えられ、1の「全員」を対象とすることになった。しかしまた、実習校で行う授業の内容は原則として学生の専攻している科目であるので、「教育実習事前事後研究」の中に3の「専攻別」の時間を設けている。

なお、養護学校教育実習については平成8年度から別途に単位外で事前・事後指導を開講している。また幼稚園実習については事前・事後指導を行っていない。

### ○担当者

「教育実習事前事後研究」の担当者に5の「附属学校園教員」が含まれていない理由は、附属学校園に関わる内容は、「教育実習事前事後研究」ではなく、単位外の形態で行ってい

る事前オリで行う形式になっているからである。なお、附属学校園の教官は事前オリ担当として教員養成実地指導講師に任用されている。

#### ○授業形態

群馬大学教育学部では、3の「観察実習」は本実習の一部と位置づけられており、事前・事後指導の枠外に置かれている。6の「野外活動」については、現在のところ提案されていない。なお、「教育実習事前事後研究」は時間割上、2の「演習」の位置づけであるが、教育実践研究指導センターが担当している分については人員の関係でマスプロ授業にならざるを得ず、演習の時数を使って講義形式の授業が行われている。

#### ○評価

群馬大学教育学部では5の「指導案作成」は、現在は「教育実習事前事後研究」の評価対象としていない。それは指導案作成の指導について、教科教育法で行うべきだ、附属学校で行うべきだ、実習校で行うべきだ、などに意見が分かれていて、事前・事後指導の内容に含める合意がないからである。

### b) 内容的な側面について (表5)

#### ○教育実習について

群馬大学教育学部では、1の「教育実習オリエンテーション・ガイダンス」、及び2の「教育実習の意義と心構え」については単位外の事前オリで行われている。事前オリが「教育実習事前事後研究」に含まれていないのは、本実習の一部と位置づけられているからである。群馬大学教育学部の教育実習が1回につき2週間(実質14日間)と短いため、その不足を補うという意味づけがされている。

#### ○学校と教師の仕事について

群馬大学教育学部では、6の「学校教育の実際(各学校園の現状)について」、7の「教育委員会や実習校の教育目標・教育方針について」、及び8の「教員の服務・職能・倫理について」も単位外の事前オリで行われている。

#### ○教育問題・教育論

群馬大学教育学部では、10の「最近の教育問題(環境教育、情報教育、国際化教育など)について」、13の「在日外国人教育」、14の「人権教育」、及び15の「生涯教育・生涯学習」については、現在のところ内容に加えるべきだという提案はなされていない。11の「障害児教育」については、卒業に必要な単位として2単位以上履修することになっている障害児教育関係の科目で行われている。また養護学校で教育実習を行う学生に、単位外の科目として履修が義務付けられている養護学校教育実習のための事前・事後指導にも含まれている。11の「同和教育」については別途に科目が開講されている。

#### ○児童・生徒の指導の実際

群馬大学教育学部では、17の「児童・生徒の理解」、19の「学級経営について」、20の「道

徳の指導について」、21の「特別活動の指導について」、22の「生徒指導・生活指導について」は、「教育実習事前事後研究」で特にとりあげることはしていない。それは、道徳教育、特別活動、生徒指導・生活指導は、それぞれ教職の必修科目となっており、3年次後期までに履修することになっているので「教育実習事前事後研究」に加える必要が認められていないからである。そうした内容は、特徴ある教育実践の報告を行う時間などで、関連することがあればふれることになっている。

群馬大学教育学部では、18の「障害児の理解」については、養護学校教育実習を行うものにとっては、事前・事後指導以前の基礎的な内容と考えられている。

群馬大学教育学部では、23の「進路指導について」、24の「児童・生徒の健康、安全指導について」、25の「教育評価（評価方法、通知票、指導要録など）について」は、単位外の事前オリの内容となっている。

#### ○実践的能力の養成

群馬大学教育学部では、26の「指導案の作成指導」については、現在内容に含まれていないが、事前・事後指導に加えるかどうか意見交換中である。27の「教材作成・教育機器の活用について」、28の「情報処理教育について」、29の「教材分析」、30の「授業分析」、31の「模擬授業・マイクロティーチング」、及び33の「コミュニケーション技術」については、他に開講されている「情報処理入門」（教養教育必修）「(各科)教科教育法」「視聴覚教育と教育工学」等の科目に含まれており、「教育実習事前事後研究」で行う必要があるとは考えられていない。32の「野外活動実技指導」については現在「教育実習事前事後研究」に加える必要性が認められていない。

#### ○研 修

群馬大学教育学部では、36の「実習校での行事研修」（おもに実習校の運動会の手伝いなどを指す）は、実習生の自発的な行事参加の形で一部実施されているが、「教育実習事前事後研究」には組込まれていない。37の「地域教育施設研修」を加えることは期待されていない。

#### ○反省会

群馬大学教育学部では、38の「反省会」は、「教育実習事前事後研究」の専攻別の指導及び、教育実習委員会が開催するパネルディスカッションで行われることが多いが、特に「反省会」という内容を含める取決めはなされていない。

## 5. 終りに—問題点からの示唆

事前・事後指導が教員免許取得のための必修科目として新設されてから6年が経過し、今回の平成10年の教育職員免許法改正では、事前・事後指導についてはそのまま存続することになった。また中学校1種及び2種免許状に係る教育実習の最低必要単位数が3単位から5単位

(いずれも、事前・事後指導1単位を含む)に改められたが、それは中間答申にあったように、実践的指導力の基礎を強固にすることを目的にしたものである。この改正では、事前・事後指導は従来通りであったが、教育実習の重視にもなって、今後その充実が求められていくものと予想される。

今回の調査結果は、各大学・学部で実施されている事前・事後指導のバリエーションの整理に止まった。とはいえ、各大学・学部から提供された資料の相互比較、及びそれらと群馬大学教育学部の例との相互比較を行った事で、筆者たちに問題と思える点が幾つか現われてきた。ここでは、それらを次の3点に整理することとした。

① 事前・事後指導に含めるべきかどうか、疑問の残る内容があること

教育実習のガイダンスやオリエンテーションはどの大学・学部も実施しているが、それを事前・事後指導に含めているところと、教育実習の一環として行っているところがある。単なる単位取得の方法や、実習を行うための事務手続き等の説明をするものに関しては、本来、単位を授与する科目の中に含むべきではなかろう。

② 他の科目でも扱われている内容があること

例えば指導案の作成、道徳教育、特別活動、生徒指導については、本来、教科教育法、その他、それぞれの内容を扱うべき科目が必修とされている。その他、同和教育、教育機器の利用法、教育評価なども、そのための別の科目を設けて履修する機会を提供している大学・学部も多いと思われる。事前・事後指導で他の科目と同じ内容を扱う場合には、内容の重複を避け、事前・事後指導ならではの特色が要求されるであろう。具体的には、他の科目の講義を補い、より実践的で高度な内容を扱う場合と、必修でない科目で扱われている内容について、最低限必要な内容を修得させたい場合が考えられる。いずれの場合も、それぞれの関連科目担当者と教育内容・シラバスを調整し、重複や無駄を省き、より効率的に実施していく必要がある。

③ 事前・事後指導の内容として適切で、実施が望まれているが、何等かの理由から実施されていない内容があること

現在の規定では各種教育施設での「教育実習に準ずる経験」を事前・事後指導に含むことが許されているが、教養審の中間報告では、さらにその対象を社会福祉施設やボランティア団体にも広げ、事前・事後指導の多様化と効率化を図ることが懸案とされた。また、事後指導についても、実習の授業実践記録に基づく指導案・教材分析や、現職教員を含めた討論会の開催など、内容・方法を工夫する必要があるとされていた。しかしながら、今回の調査結果をみる限り教養審中間答申で指摘されたこれらの内容・方法については、実際に実施しているところは稀である。実施されない理由はおそらく各大学・学部によってさまざまであろうが、適切とされる内容については体制を整備して事前・事後指導の内容に含めていくべきであろう。

各大学・学部で事前・事後指導の在り方を検討し充実を図っていく際、現在の指導の実態を整理し、問題点を洗い出していく上で以上の点が参考になるであろう。

なお、以上のような整理は、国立大学の教員養成学部の内、今回資料を得ることのできた範

圏に限られている。おそらくこの分野に関しては国公立大学全体の中で国立の教員養成学部が一般に最も充実した教育を行っているものと思われるが、その一方で、国立大学の他の学部、あるいは私立・公立大学でも、限られた条件の中で特徴のある事前・事後指導を行っているところもあるのではないかと期待される。その点で調査は不十分なものだが、事前・事後指導が抱えている問題の多くは、以上に含まれているのではないかとと思われる。

最後に、事前・事後指導の問題の所在を、大学における教員養成という、もう少し大きな枠組みの中で、教育実習に関連づけて2点指摘しておきたい。

第1に、適切な事前・事後指導を実施するためには、教師に要求される能力が明確に特定されることが必要だが、それを特定した上で、事前・事後指導の授業を開講しているところはどれだけあるだろうかという点である。また、特定されているとしても、それは実証的検証に耐えるものであろうか。

教員養成は、従来から教師に必要とされる能力が何であるかが十分に特定されないままに、経験を積むという徒弟制度的な仕組みの中で行われて来た。事前・事後指導はそうした従来の徒弟制とは緊張関係を持ち得るものであり、その導入はシステマティックな教員養成システムを構築していく可能性を秘めた重要なステップであったと評価したい。今後、必要とされる能力の特定に努めながら、事前・事後指導の内容を形成していくことがもとめられる。

事前・事後指導は、教育実習における大学の指導の責任を明確化するという趣旨を含んで導入されたものだが<sup>(1)</sup>、指導の責任の明確化は徒弟制度的な仕組みと緊張関係を有するもので、その緊張を生み出す一端が、教師に必要とされる能力の特定となるはずである。

第2に、事前・事後指導を大学の授業科目として洗練したものにしていくためには、現状の把握ばかりでなく、導入されて以降これまで実施されてきた事前・事後指導の教育効果を、教育実習、及び現職教員となってからの職務との関連で、きちんと評価しておく必要があるという点である。また、そのための評価システムの構築も重要な課題である。

評価に当たっては3つの側面を区別することができる。第1は担当者の側から事前・事後指導で扱った内容が学生に十分に修得されたかどうかを評価すること、第2は教育実習先で実習指導に当たる教員の視点から適切な事前指導がなされていたかどうかを評価すること、第3は教育実習生の立場から事前指導が教育実習に生かされたか、また事後指導が教育実習の経験を次の学習に繋げていく上で役に立ったかどうかである。事前・事後指導の特殊な性格を考慮すると、これら3つの側面のどれを欠いても適切な評価は不可能である。

なお、評価の適切さは、第1の問題とも密接不可分である。教職に必要とされる能力の特定は、事前・事後指導の教育内容と、実習生及び現職教師の授業の実際との相互関連性を、適切な評価によって抽出することが不可欠だからである。逆に、必要とされる能力をよりの確に特定することで、より適切な評価システムを作り出すことも可能になる。

そこで、今後検討すべき課題として、事前・事後指導の改善に止めず、教育実習自体の改善に進むことをあげておきたい。各大学・学部の主体的な判断と方針に基づく教員養成教育を徹

底するためには、教育実習とは実際にどのような教育であるのかを改めて問うてみる必要があるだろう。そして実習校任せで済ませてきた教育実習そのものの在り方にもいつかは手をつけていく必要がある。すなわち、事前・事後指導の在り方の改善には、教育実習をも含めたより大きな枠組みの中の問題として検討を深めていくことが求められているといえよう。

## 付 記

本稿は、谷冬彦・所澤潤・古屋健（著）『文部省カリキュラム改革調査研究経費による教育実習改革プロジェクト関東ブロック中間報告書 教育実習の事前・事後指導の内容、方法等に関する全国調査』を改稿したものである。調査にあたっては、全国の状況の資料収集・整理及び内容分析を谷が、また群馬大学教育学部の実態調査を所澤、古屋が担当し、3者共同でデータを検討して全体をまとめた。

本調査は、岡山大学教育学部附属教育実習センターが中心となって、平成8年度、9年度に進めてきた「(共)教育実習の事前・事後指導及び本実習の新しいカリキュラムの開発研究(全国国立大学共同研究プロジェクト)」の一部として行ったものである。

## 謝 辞

本稿にとりあげた各大学の教育実習担当の方からは、資料の入手にあたって多くのご配慮をいただいた。篤くお礼申し上げます。

## 註

(1) 山田 昇『戦後日本教員養成史研究』1993年、風間書房、490頁

(たに ふゆひこ, しょざわ じゅん, ふるや たけし)



## 資料

### ●北海道教育大学教育学部旭川校

#### 【教育実習の種類】

#### ○教育実習Ⅰ

必須科目として幼稚園教員養成課程、小学校教員養成課程、中学校教員養成課程、養護教諭養成課程の学生の卒業要件の中に組み込まれ、それぞれの課程に対応する教員職員免許状取得に必須の科目である。また、健康科学課程生涯スポーツコースの学生が教育職員免許状を取得する場合に必須の科目である。

実施学年は、幼稚園教員養成課程、小学校教員養成課程、中学校教員養成課程及び生涯スポーツコースについては3学年、養護教諭養成課程は4学年。

#### ○教育実習Ⅱ

幼稚園教員養成課程、小学校教員養成課程、中学校教員養成課程、養護教諭養成課程の学生が、それぞれの課程に対応する教員職員免許状以外の免許状取得を取得する場合に必須の科目である。

実施学年は、幼稚園教員養成課程、小学校教員養成課程、中学校教員養成課程については4学年、養護教諭養成課程は3学年。

#### ○障害児教育実習

幼稚園教員養成課程、小学校教員養成課程、中学校教員養成課程の学生が、養護学校教諭普通免許状を取得する場合に必須の科目である。

実施学年は4学年。

#### 【事前指導】

#### ○教育実習Ⅰ事前指導内容

(8月に5日間、養護のみ3日間)

- a. 学外講師による指導
  - ・学級集団の指導及び学級経営
  - ・小規模校について
  - ・生徒指導
  - ・講話(新卒者、現職教諭)
  - ・現在の教育事情
  - ・人権尊重の教育
- b. 学内講師による指導
  - ・教育実習の意義と目的及び勤務上の心得
  - ・文字指導
  - ・附属学校・園オリエンテーション
  - ・附属学校・園における観察、授業参観
  - ・指導案の作成演習

#### ○教育実習Ⅱ(保健)事前指導内容

(4月に4日間)

- a. 学外講師による指導
  - ・保健科教育法
  - ・生徒指導
- b. 学内講師による指導
  - ・教育実習の心得
  - ・教育実習の意義と目的
  - ・文字指導
  - ・教科の指導と評価

#### ○障害児教育事前指導

(3年11月および4年8月に4.5日)

- a. 学外講師による指導
  - ・養護学校における障害児教育の現状と課題
  - ・旭川市内における障害児教育の実態
  - ・1日授業参観
  - ・施設見学

#### b. 学内講師による指導

- ・事前指導概要
- ・現代教育の中の障害児教育
- ・ノーマライゼーションと障害児教育
- ・「特別な教育的配慮を必要とする子ども」について

#### 【教育実習】

#### ○教育実習Ⅰ

小・中・幼・生スポ→8～9月に5週間

養護→4～5月に5週間

#### ○教育実習Ⅱ

小・中・幼→事前・事後指導を含め、5～6月に2週間

保健→6月に2週間

#### ○障害児教育実習

8～9月に2週間

#### 【事後指導】

#### ◇教育実習Ⅰ

○小・中・幼・生スポ(学内講師, 0.5日)

- ・実習総括、経験交流討論会
- ・まとめ、全体討論会

#### ○養護(学内講師, 1日)

- ・反省一講座別(養護各講座教官)
- ・全体報告会準備一講座別(養護各講座教官)
- ・全体報告会、講評と総括(養護各講座教官)

#### ◇教育実習Ⅱ

○小・中(学外講師, 1日)

- ・講話—学校の管理運営—
- ・講話—これからの学校教育と教師への期待—
- ・レポート作成(17時まで提出)

○保健(学内講師, 2日にわたって各4時間)

- ・反省(養護課程各教官)
- ・全体報告会・講評・総括(養護課程各教官・教科教育担当教官)

#### 【教育実習の評価】

- a. 教育実習の評価は、教育実習に参加し、課題レポートを提出した者についておこなう。
- b. 評価にあたっては、以下に基づいて総合評価する。
  - イ. 実習校の評価報告
  - ロ. 教育実習記録・指導案等綴
  - ハ. 事前・事後指導記録ノート及び出欠状況
- 二. 課題レポートの評価
  - ホ. その他参考となる事項
- c. 評価者

#### ○教育実習Ⅰ・Ⅱ

幼→幼児教育担当教官

小→教育・教育心理担当教官

中→教科教育担当教官

○養護→養護担当教官

#### ○教育実習Ⅰ

生スポ→生涯スポーツコース担当教官

○障害児教育実習→障害児教育担当教官

### ●弘前大学教育学部

#### 【事前指導】

#### ○小学校課程

3年次4月から7月にかけて、次のようなものが行われる。

1. 教育実習総論
2. 教育実習実施上の基本的事項①
3. 児童期の発達から見た特性と指導上の留意点—中  
学年の理解— 指導案作成の基本

4. 児童期の発達から見た特性と指導上の留意点—低学年の理解—「生活科」の内容理解と指導案作成
5. 小学校教育と学校経営，教育課程と校務分掌について（生徒指導の基本などを含む）
6. 教育実習実施上の基本的事項②（附属小学校で行う）
7. 「道徳」の内容と指導上の留意点，指導案作成について

## ○中学校課程

3年次4月から7月にかけて，次のようなものが行われる。

1. 中学校教育と学校経営
2. 教育実習総論
3. 附属中学校の教育課程と校務分掌
4. 特別活動について
5. 道徳の指導について，自治会活動について
6. 学校保健活動について，生徒指導について
7. 教科の指導（各教科別）
8. 視聴覚メディアの活用，学校図書と読書指導（附属中学校で行う）
9. 教育実習実施上の基本的事項，教材の引き渡し（附属中学校で行う）

## ○養護学校課程

3年次4月から8月にかけて，次のようなものが行われる。

1. 教育実習総論
  2. 養護学校の概要
  3. 保健室の役割と保健指導
  4. 教材研究の意義と活用方法（小学部，中等部，高等部別）
  5. 授業観察の視点及び授業参観
  6. 指導案作成要領
  7. 養護学校の教育，児童生徒の実態と指導内容等（学部別）
  8. 勤務要領等
- 1以外は，すべて附属養護学校で行う

## ○幼稚園課程

3年次4月から7月にかけて，次のようなものが行われる。

1. 教育実習総論
  2. 幼稚園の教育と経営
  3. 幼稚園の教育課程，幼児理解のための保育観察
  4. 保育参観—3歳児・4歳児・5歳児（一学期前半の様子）
  5. 幼児期の発達からみた特性と指導上の留意点—保育観察の指導を中心として—
  6. 保育参観—3歳児・4歳児・5歳児（一学期後半の様子）
  7. 幼児期の発達からみた特性と指導上の留意点—保育観察の指導を中心として—  
教育実習実施上の基本的事項（実習直前の指導）
- 1以外は，附属幼稚園で行う。

## 【教育実習】

- 小学校：3年次8～10月に3週間。4年次8～9月に2週間。
- 中学校：3年次8～10月に3週間。4年次8～9月に2週間。
- 養護学校：3年次8～10月に2週間。4年次8～9月に2週間。
- 幼稚園：3年次8～10月に3週間。4年次8～9月に2週間。

## 【事後指導】

## ○小学校課程

10月から12月にかけて，次のようなものが行われる。

1. 現場と教生から見た教育実習（外部講師）
2. 学生の自己評価（アンケート調査）（実践センター）
3. 児童期の発達に即した指導総括（高学年，中学年，低学年別で，自分の配属になった学年について受講する）
4. 附属小学校における教育実習の総括

## ○中学校課程

10月から12月にかけて，次のようなものが行われる。

1. 学生の自己評価（アンケート調査）（実践センター）
2. 現場と教生から見た教育実習（外部講師）
3. 附属小学校における教育実習の総括
4. 各教科の学習指導の総括（附属中学校で行う）

## ○養護学校課程

10月から11月にかけて，次のようなものが行われる。

1. 現場と教生から見た教育実習（外部講師）  
学生の自己評価（アンケート調査）（実践センター）
2. 附属養護学校における実習の総括①（附属養護学校で行う）
3. 附属養護学校における実習の総括②（附属養護学校で行う）

## ○幼稚園課程

10月から12月にかけて，次のようなものが行われる。

1. 学生の自己評価（アンケート調査）（実践センター）
2. 現場と教生から見た教育実習（外部講師）（附属幼稚園で行う）
3. 附属幼稚園における教育実習の総括（附属幼稚園で行う）

## ●岩手大学教育学部

## 【事前指導】

「教育実習研究」として，3年次5月から6月に，次の8回を9・10限に行う。

## 第1回

学部長挨拶  
実習全体計画  
実習の意義と位置づけ，その他

## 第2回

先輩の体験談  
実習の毎日  
ビデオによる授業解説  
研究会，教材研究など

## 第3回

小学校の課題  
中学校の課題

## 第4回

学校経営

## 第5回

学級経営，児童・生徒の理解

## 第6回

授業研究，授業の見方

## 第7回

教材研究

## 第8回

指導案の作成

※担当など，詳細は不明。

## 【教育実習】

## ○小学校

3年次9月に4週間（各実習校）

- あるいは、  
3年次11月に4週間（各実習校）
- 中学校  
3年次9月に3週間（各実習校）  
あるいは、  
3年次11月に3週間（各実習校）
- 幼稚園  
3年次6月に1週間。  
[事後指導]  
学部事後指導：11月に4時間  
学科事後指導：11から12月に3時間  
内容など詳細は不明。
- 東北大学教育学部  
「教育実習の事前指導要項」が同封されていたが、どのような形で行われるかなどの詳細は不明。多分、これをテキストとして、講義がなされると推測される。  
教育実習・事後指導についても詳細は不明。
- 宮城教育大学  
[事前指導]  
第1回 オリエンテーション（1月末に1時間）  
教育実習全般について行う。  
担当：教育実習実施委員会  
第2回 事前指導1（4月末に1時間半）  
幼、小、中、高校実習に分かれて、各教育実習について行う。担当：教育実習実施委員会  
第3回 事前指導2（5月中旬に1時間半）  
初等教育の現状と課題について（幼・小対象）。中等教育の現状と課題について（中・高対象）。  
担当：公立小学校教員、公立中学校教員  
第4回 事前指導3（5月末に1時間半）  
各教科別に分かれて教科の指導を行う。  
担当：教科別担当教官  
第5回 事前指導4（5月末。時間は未定。）  
○幼・小・中対象  
・実習校別に分かれて行う。  
・各附属校園に集合。  
・各副校長から実習校の現状と課題等についての講話が行われる。担当：各副校長  
○高対象  
・大学で行い、高等学校の現状と課題等について行う。  
担当：公立高等学校教員  
第6回 事前指導5（前期実習者は6月初旬、後期実習者は7月中旬に1時間半）  
実習者に対する直前指導。実習参加の具体的な諸注意等。担当：教育実習実施委員会  
第7回 事前指導6  
各附属校園の計画のもとに実施される。  
学校の役割、使命、教育実習の意義、教育課程、職員の仕事、学習指導の方法等について行う。  
担当：附属校園教員  
[教育実習]  
1. 小学校教育実習（基本A）3年次  
A班 6～7月に2週間（附属校）  
B班 10月に2週間（附属校）  
2. 中学校教育実習（基本A）3年次  
A班 6～7月に2週間（附属校）  
B班 10月に2週間（附属校）  
C班 8～9月に2週間（協力校）

3. 小学校教育実習（応用）4年次  
6月に2週間（協力校）  
小学校教育実習（基本B）4年次  
6月に2週間（協力校）
4. 中学校教育実習（基本B）4年次  
A班 8～9月に2週間（協力校）  
B班 10月に2週間（附属校）
5. 幼稚園教育実習（基本）3年次  
A班 6～7月に2週間（附属園）  
B班 9月に2週間（附属園）
6. 障害児教育実習 4年次  
A班 6～7月に2週間（附属校）  
B班 9月に2週間（附属校）
7. 盲教育実習 4年次  
協力盲学校の定める期間 2週間（協力校）
8. ろう教育実習 4年次  
協力ろう学校の定める期間 2週間（協力校）
9. 高等学校教育実習 4年次  
協力高等学校の定める期間 2週間（協力校）  
[事後指導]  
10月末に1時間半。各教科に分かれて事後指導を行う。詳しい内容は不明。担当：教科別担当教官
- 筑波大学  
[事前指導]  
4月上旬 筑波大学オリエンテーション（4年次、全員対象、3日間で約20時間）  
・教育実習の意義（全学学群教職課程委員会委員長）  
・教育実習に臨む一般的心得（大学教員1名）  
・教職をめざす心得—就職の面から—（就職委員会1名）  
・心身障害生徒への配慮—映画併用—（大学教員1名、附属学校教員1名）  
・シンポジウム教育実習への取り組み方—映画併用—（司会者：大学教員2名、報告者：卒業生3名、助言者：附属校教員1名、協力校教員1名）  
・同和教育について（大学教員1名）  
・学校教育の実際と心得（教職課程60分、学校教育60分、附属学校教員2名）  
・学習指導案の作成演習（教科別指導、附属学校等教員）  
・学習指導の模擬実習（附属学校等教員）  
◇4月下旬～5月下旬 実習校オリエンテーション（全員、各実習校で1～数日）  
[教育実習]  
・教育実習に参加できるのは、原則として4年次。  
・第一期か第二期のいずれかを選択する。  
◇5月上旬～6月中旬 第一期教育実習（教科別に2週間又は3週間【保健体育、美術、工芸、書道】）  
◇6月上旬～7月上旬 教育実習報告指導会（事後指導、第一期実施者全員）  
◇9月上旬～9月中旬 第二期教育実習（教科別に2週間又は3週間）  
◇10月上旬 教育実習報告指導会（事後指導、第二期実施者全員）  
[事後指導]  
教育実習終了後、実習の報告・反省を踏まえて、現代の中等教育における諸問題と課題等について意見を交換し、教職についての共通理解を得ることを目的とする。  
教育実習報告指導会実施予定日10日のうち、1日を選択。時間・担当などについては不明。

## ●宇都宮大学教育学部

## [事前指導]

1. 教育実習基礎講座：2年次（9～11月）に履修する。ただし、総合教育課程の学生は3年次に履修する。

期間：3日間

内容：以下の通り

- (1) 講座：「教育実習の意義と心構え」を受講。
- (2) 附属小学校及び附属中学校における「小研究」授業の見学等に参加する。
- (3) 附属小学校及び附属中学校教諭等（12名）による演習「教育実習の実際」に参加する。

2. 「教育機器と学習指導法」の講習会：3年次における主免教育実習に参加する事前（4月・9月）に行う。

内容：VTR・OHPによる教材作成

コンピューターによる教材作成

担当：教育実践研究指導センター所員及び実地指導講師

時間：4時間

3. 附属小学校及び附属中学校における事前指導

実施時期：3年次の主免教育実習を開始する1～2週間前。

時間：8時間

内容：実習計画、教育実習の心構えと勤務、教員の服務、学校の教育課程、学年・学級経営及び授業参観等から成る。

## [教育実習]

○小学校教員養成課程

Aコースは、5月と10月に2週間ずつ。Bコースは、9月～10月に4週間。

○中学校教員養成課程

Aコースは、5月～6月に4週間。Bコースは、9月～10月に4週間。

○養護学校教員養成課程

9月～10月に4週間。

副免実習は、4年次10月に2週間。養護学校免許は3週間。

## [事後指導]

3年次における主免実習終了直後に学部にて実施する。

詳細は不明。

## ●埼玉大学教育学部

○「教育実習Ⅰ」の履修

[2年次6月頃より開始]

「教育実習Ⅰ」の内容

① 教育実習全般について

大学で講義形式。

実習の意味、実習生の心構えなどについて教育実習委員会が2コマ行う。

教科における教育課程・指導上の留意点について各講座教官が2コマ行う。

参観にあたっての諸注意指導を教育実習委員会が1コマ行う。

② 観察実習（授業参観）

附属校にゆき、附属校の先生に指導を受ける。小学校8時間10分、中学校6時間、幼稚園7時間。

③ 実践的授業

学習指導案の作成演習、模擬授業などを演習形式で、大学において少人数で行う。実践指導講師が担当。以下の5コマ。

・小・中学校（幼・障含む）の実態

・学級経営の実際

・授業計画の立て方

・授業実践の方法

・模擬授業（授業の実際と評価）

・学習指導案の作成

○「教育実習Ⅱ」の準備

[二年次]

・「教育実習Ⅱ」履修要件の確認…3月

[三年次]

・実習時期（前期か後期か）決定…4月初旬

・「教育実習生調査」の作成…4月上旬

・事前指導…実習開始の二、三週間前

実習の心得等について、大学で指導。

・教科書の入手などの準備

・事前訪問…実習開始の一、二週間前

○「教育実習Ⅱ」（主免教育実習）の履修

・3年次の春、もしくは秋に、4週間

・事後指導を含むが、詳細は不明

○「教育実習Ⅲ」の履修

[四年次]

・実習経験を踏まえて、実践力をつける授業を行う。

（詳細は不明）

・副免実習は、9月～2月の間に2週間。

## ●千葉大学教育学部

## [事前指導]

1. 授業観察

・小学校教員養成課程

実習生として各自が配当される実習校園において、3年次に2日間行う。

・中学校教員養成課程

附属中学校において、3年次前期に2日間行う。

・養護学校教員養成課程

附属養護学校において3年次後期の「教育実習オリエンテーション」時に行う。

・幼稚園教員養成課程

附属幼稚園において3年次前期に2日間行う。

・養護教諭養成課程

授業観察は行わない。

・スポーツ科学課程

3年次に2日間行う。

2. 教育実習オリエンテーション

・小学校教員養成課程

3年次後期に平常授業時間割の中で行う（後期の毎週金曜日5限目）。

・中学校教員養成課程

3年次後期に平常授業時間割の中で行う（後期の毎週金曜日5限目）。

・養護学校教員養成課程

3年次末に集中で行う。

・幼稚園教員養成課程

3年次前期に平常授業時間割の中で行う（前期5日間、木曜3限）。

・養護教諭養成課程

3年次後期及び4年次前期に集中で行う。

・スポーツ科学課程

3年次後期に平常授業時間割の中で行う（後期の毎週金曜日5限目）。

3. 全体オリエンテーション

本実習（幼稚園教員養成課程では3年次の本実習）に先立ち、4月と9月に行われ、学部長、教育実習委員長、県教育委員会、市教育委員会の講話を受け、引き続き各実習校、園別のガイダンスを行う。ただし、養護教諭養成課程にあつては「全体オリエンテーション」は行わない。

〔教育実習〕

- 小学校教員養成課程
    - 4年次 4週間（3班制）
  - 中学校教員養成課程
    - 4年次 4週間（2班制）
  - 養護学校教員養成課程
    - 4年次前期 4週間（2班制）  
（障害児教育実習に係る実習）
    - 4年次後期 2週間  
（基礎資格に係る実習）
  - 幼稚園教員養成課程
    - 3年次後期 2週間（2班制）
    - 4年時前期 3週間（2班制）
  - 養護教諭養成課程
    - 4年次前期 6週間
  - スポーツ科学課程
    - 4年次 2週間
- 副実実習は、4年次後期に2週間。養護教諭のみ4週間。

〔事後指導〕

1. 事後研修
  - 4年次の本実習終了後、「行事研修」又は「地域教育施設研修」のいずれかを選択履修する。
  - 「行事研修」では、実習校での運動会・文化祭等に1日参加し、研修を受ける。
  - 「地域教育施設研修」では、千葉県内の教育文化施設を見学し、研修を受ける。
- ・小学校教員養成課程
  - 附属小学校以外の協力校で本実習を行った者は、原則として当該協力校で「行事研修」を行う。
  - 附属小学校で本実習を行った者で、「行事研修」を選択した者は、学内で学校行事に関する講義を受け、ビデオ試聴等を行う。
- ・中学校教員養成課程
  - 「行事研修」を選択した者は、学内で学校行事に関する講義を受け、ビデオ試聴等を行う。
- ・養護学校教員養成課程
  - 附属養護学校で「行事研修」を行う。
- ・幼稚園教員養成課程
  - 他校園参観をもって「行事研修」に代える。
- ・養護教諭養成課程
  - 上記とは別途に事後研修を行う。
- ・スポーツ科学課程
  - 「地域教育施設研修」を行う。
2. 総合討論
  - 事後指導終了後、卒業論文指導教員（養護教諭養成課程にあつては教育実習担当教員）と教育実習全般にわたる討論を行う。

●東京学芸大学

詳細不明。

●東京芸術大学

3年次5月に1日オリエンテーションを行う。

3年次11月に、1日、今年教育実習を修了した先輩を交えての懇談会。

4年次6月又は9、10月に、実習校の指示に従って、事前指導を受けた後、教育実習を行う。

4年次11月に、次年度教育実習を予定している後輩を交えての反省会。

内容など、詳細については不明。

●新潟大学教育学部

〔事前指導〕

- 小学校教育実習事前指導
  - 2年次10月～12月の間の金曜Ⅲ限に次の9コマ+観察実習。
    1. オリエンテーション（学部教官1名）
    2. 教育実習と児童理解（学部教官2名，実地指導講師1名）
    3. 附属小学校の理解と観察参加の課題（学部教官（附属小学校校長）1名，実地指導講師1名）
    4. 教育実習と授業参観の視点（学部教官1名）
    - ・附属での観察参加的な演習（2.5時間×2回）
    - 5～8. 指導案の書き方（1）～（4）（学部教官1名，実地指導講師1名）
    9. 事前研究のまとめと3年次実習へ向けて（学部教官1名，実地指導講師1名）
- 中学校教育実習事前指導
  - 2年次10月～1月の間の金曜Ⅲ限に次の9コマ+観察実習。
    1. オリエンテーション（学部教官1名）
    2. 教育実習と児童理解（学部教官2名，実地指導講師1名）
    3. 附属中学校の理解と観察参加の課題（学部教官（附属中学校校長）1名，実地指導講師1名）
    4. 教育実習と授業参観の視点（学部教官1名）
    - ・附属での観察参加的な演習（2.5時間×2回）
    - 5・6. 指導案の書き方（1）・（2）（学部教官1名，実地指導講師1名）
    7. 学級経営の理解（学部教官1名，実地指導講師1名）
    8. 高校学校教育に関する理解（学部教官1名，実地指導講師1名）
    9. 事前研究のまとめと3年次実習へ向けて（学部教官1名，実地指導講師1名）
- 幼稚園教育実習事前指導
  - 2年次10月～12月の間の金曜Ⅲ限に次の9コマ+観察実習。
    1. オリエンテーション（学部教官1名）
    2. 教育実習と児童理解（学部教官2名，実地指導講師1名）
    3. 附属幼稚園の一日の流れ（学部教官1名，実地指導講師1名）
    4. 教育実習と授業参観の視点（学部教官1名）
    - ・附属での観察参加的な演習（2.5時間×2回）
    5. 保育案の作成（学部教官1名，実地指導講師1名）
    6. 年長児の保育のポイント・保育案（学部教官1名，実地指導講師1名）
    7. 年少児の保育のポイント・保育案（学部教官1名，実地指導講師1名）
    8. 幼児のみとりのポイント（学部教官1名，実地指導講師1名）
    9. 事前研究のまとめと3年次実習へ向けて（学部教官1名，実地指導講師1名）

## 〔教育実習〕

1. 春期教育実習（6月に2週間）
  - ・第3年次主専攻教育実習（小学校教員養成課程、幼稚園教員養成課程）
  - ・第3年次基礎免実習（養護学校教員養成課程）
  - ・第4年次主専攻教育実習（幼稚園教員養成課程）
  - ・第4年次基礎免実習（養護学校教員養成課程・小教専修）
  - ・第4年次副専攻教育実習（養護学校教員養成課程（小教専修）、幼稚園教員養成課程以外の課程）
  - ・特別別科（養護実習）
2. 秋期教育実習（10月に2週間）
  - ・第3年次主専攻教育実習（小学校教員養成課程、中学校教員養成課程、養護学校教員養成課程、幼稚園教員養成課程（小学校教育実習を希望する者）、特別別科（音楽）教員養成課程）
  - ・第4年次副専攻教育実習（養護学校教員養成課程（小教専修）・幼稚園教員養成課程のみ）
  - ・特別別科（養護実習）
3. 特別別科教員養成課程の高等学校教育実習（6月又は10月に2週間）
  - ・3年次（書道）

## 〔事後指導〕

「教育実習事後指導研究」として、教育実習後に3コマ、もしくは集中で行う。内容・担当などは不明。

## ●上越教育大学

## 〔教育実習及び事前・事後指導実施計画〕

- 第1年次教育実習（観察・参加）
  - ・オリエンテーション・事前指導 集中1日
  - ・教育実習（小規模小学校・特殊教育諸学校）  
2日間（5月下旬）
  - ・事後指導 集中1日
- 第2年次教育実習（観察・参加）
  - [A班]
    - ・事前講義 2年次前期のうち4日間8時間
    - ・教育実習（幼稚園）1週間（5月下旬）
  - [B班]
    - ・事前講義 2年次前期のうち4日間8時間
    - ・教育実習（幼稚園）1週間（10月下旬）
- 第3年次教育実習（普通教育実習）
  - ・事前講義 2年次後期から3年次前期で30時間
  - ・事前指導 2日間4時間
  - ・教育実習（小学校）3週間（9月中旬～10月上旬）
  - ・事後指導
    - ① 講話 2時間
    - ② 各講座 集中1日
- 第4年次教育実習（中学校教育実習）
  - ・事前指導 集中1日
  - ・教育実習（中学校）2週間（5月下旬～6月上旬）
  - ・事後指導 集中1日
- 第4年次教育実習（専修教育実習）〔幼児教育専修のみ〕
  - [A班]
    - ・事前指導 4年次後期で30時間
    - ・教育実習（幼稚園）2週間（10月下旬～11月上旬）
  - [B班]
    - ・事前指導 4年次後期で30時間
    - ・教育実習（幼稚園）2週間（11月中旬～下旬）

## ●富山大学教育学部

## 〔事前指導〕

- I. 観察参加（2年次）
  - 小・中学校・養護学校  
（小・中・養必修（主免・基礎免））
    - ◆観察参加事前指導（9月に1日で次のような講義を2コマ行う）
      1. 観察参加の意義と方法（学部教官）
      2. 観察校によって、下記のいずれか1つを受講
        - ・本校における観察参加の実際について—子どもの方見方、授業の方見方—（附属小教諭）
        - ・本校における観察参加の実際について（堀川小教諭）
        - ・本校における観察参加の実際について（附属中教諭）
        - ・本校における観察参加の実際について（附属養護学校教諭、養護学校実習「4年次小学校・中学校選択（副免）」実習生と合同）
    - ◆観察参加（9月中旬から10月上旬）  
観察参加実施要項により4日間程度の観察参加を行う（附属小、堀川小、附属中、附属養護）。
  - 幼稚園  
（幼必修（主免・基礎免））
    - ◆観察参加事前指導（2月に1日で次のような講義を2コマ行う）
      1. 観察参加の意義と方法（学部教官、大学にて）
      2. 本園における観察参加の実際について（附属幼稚園副園長、附属幼稚園にて）
    - ◆観察参加（2月下旬）  
観察参加実施要項により4日間程度の観察参加を行う（附属幼稚園）
- II. 事前指導
  - 小学校実習
    - ◆（3年次必修（主免・基礎免））  
（9月に1日で次のような講義を3コマ行う）
      1. 教育実習の意義と役割（学部教官）
      2. 学習指導の技術と評価（学部教官）
      3. 次のいずれか
        - ・追究を楽しむ授業の創造（附属小教諭、附属小（前半）実習生対象）
        - ・自己実現を図る授業（堀川小教諭、堀川小（前半）実習生対象）
    - ◆（4年次選択（主免））  
（9月に1日で次のような講義を1コマ行う）
      1. 次のいずれか
        - ・一人一人の子どものよさをはぐくむには（附属小教諭、附属小実習生対象）
        - ・子どもを育てる学級づくり（堀川小教諭、堀川小実習生対象）
    - ◆（選択（副免）中課程4年次、幼課程3年次）  
（9月に1日で次のような講義を2コマ行う）
      1. 学級経営と担任の役割（附属小教諭）
      2. 教師の職能と倫理—教職を目指す人たちに—（学部教官）
  - 中学校実習
    - ◆（3年次必修（主免・基礎免））  
（9月に1日で次のような講義を3コマ行う）
      1. 生徒指導をめぐる今日的課題—実践事例を通して—（教育事務所主任生活指導主事）
      2. 教育実習の意義と役割（学部教官）

## 3. 教材研究の在り方(附属中教諭)

## ◆(4年次選択(主免))

(9月に1日で次のような講義を1コマ行う)

## 1. 道徳、特別活動の指導(附属中教諭)

## ◆(選択(副免)小課程4年次)

(9月に1日で次のような講義を2コマ行う)

1. 生徒指導をめぐる今日的課題—実践事例を通して—(教育事務所主任生活指導主事)
2. 中学校における学級運営—学級担任の資質・生徒理解と教育相談—(附属中教諭)

## ○養護学校実習

## ◆(必修(主免)・選択(副免),養課程,小・中課程4年次)

(9月に1日で次のような講義を行う)

&lt;養課程3年次,小・中課程4年次&gt;

1. 障害児教育をめざす人たちに(附属養護教諭,附属養護学校にて)
  2. 教育実習の心得と意味(附属養護教諭,附属養護学校にて)
- <養課程4年次>
1. 教材研究と授業案の執筆(附属養護教諭,附属養護学校にて)
  2. 障害児教育の教育課程(附属養護教諭,附属養護学校にて)

## ○幼稚園実習

## ◆(必修(主免))

(9月に2日で(4年次は1日),次のような講義を行う)

&lt;3年次&gt;

1. 新学期の受け入れ(学部教員,附属幼稚園にて)
2. 保育者の生活(学部教員,大学にて)
3. 次のいずれか
  - ・幼稚園の生活(附属幼稚園副園長,附属幼実習生対象)
  - ・幼稚園の生活(大久保幼稚園長代理,大久保幼実習生対象)
  - ・幼稚園の生活(大沢野幼稚園長代理,大沢野幼実習生対象)

&lt;4年次&gt;

1. 実践記録と指導計画(附属幼稚園教諭)
2. 次のいずれか
  - ・幼稚園の生活(附属幼稚園副園長,附属幼実習生対象)
  - ・幼稚園の生活(大久保幼稚園長代理,大久保幼実習生対象)
  - ・幼稚園の生活(大沢野幼稚園長代理,大沢野幼実習生対象)

## ◆(選択(主免)幼課程4年次)

(9月に1日で次のような講義を3コマ行う)

1. 幼稚園の生活(各幼稚園長)
2. 保育と保育技術Ⅰ(附属幼稚園教諭)
3. 保育と保育技術Ⅱ(附属幼稚園教諭)

## 【教育実習】

## ○小学校

9月(前半)もしくは9月から10月に12.5日行う。

必修(主免)→3年次

選択(主免)→4年次

選択(副免,幼課程)→3年次

選択(副免,中課程)→4年次

## ○中学校

3年次必修(主免)は,附属中にて9月から10月に

22日行う。

4年次選択(主免)は,附属中にて9月に12.5日行う。

選択(副免,小課程)→4年次

## ○養護学校

3年次必修(基礎免)→附属養護学校で9月から10月に12.5日行う。

4年次必修(主免)→附属養護学校で9月に15日行う。

4年次選択(副免,小・中課程)→附属養護学校で9月から10月に12.5日行う。

## ○幼稚園

3年次必修(主免)→附属園または協力園で9月に12.5日行う。

4年次必修(主免)→附属園または協力園で9月から10月に12.5日行う。

4年次選択(主免)→協力園で9月に12.5日行う。

## 【事後指導】

## ○レポート提出

実習前に研究テーマを決め,自らの実習体験を,先の研究テーマを含め全体として反省し,それを裏づける実習体験上の事実などを,A4用紙で,2000字程度にまとめ学務係に提出する。提出期限 10月下旬。

## ●信州大学教育学部

## 【事前指導】

3年次,事後指導とあわせて1単位,4月~6月にかけての9コマ

1. 事前・事後指導のオリエンテーション(大学教官2名,学生相談室)
2. 教師としての実践的力量的の形成(大学教官1名,教育実習委員会)
3. 附属学校園における児童・生徒理解の方法と教育(実習校教員1名)
4. 授業参観—授業の見方,子どもの見方,指導案の構成—(実習校教員2名)
5. 教師としての実践的力量的の形成(大学教官2名)
6. 指導案作りと模擬授業(1)(実習校教員1名)
7. 指導案作りと模擬授業(2)(実習校教員1名)
8. 指導案作りと模擬授業(3)(実習校教員1名)
9. 教育実習の実際(実習校教員1名)

## 【教育実習】

6月から7月の前期4週間,8月の後期2週間,合計6週間。

## 【事後指導】

9月に以下の3コマ

1. 教育実習前と後の教育観・学校観・子供観の比較考察(大学教官1名)
  2. 教育実習の経験を踏まえたこれからの教育研究,試験(大学教官1名)
  3. 現下の教育課題に応える教師の在り方(大学教官1名)
- ※なお,信州大学は,土井進氏が,教育実習事前・事後指導に関する研究を行っており,論文4部が同封されていた。

## ●静岡大学

※aコース=教職養成課程の学生で,主・副免許状の取得を希望するコース

bコース=教職養成課程の学生で,主免許状の取得のみを希望するコース

cコース=総合教育課程の学生で,中学校免許状の取得を希望するコース

## 2年次

## ○事前指導Ⅰ

- ・実習の全体構成と意義・目的の把握と理解（学部教官）
- ・観察実習に向けてのガイダンス（学部教官）
- ・学校教育一般の講話（附属校教官）

## ○観察実習Ⅰ

9月下旬に2泊3日、実習施設で行う。担当は、学部教官および実習校教官。

- ・講話（今日の学校をとりまく諸問題について）
- ・観察、体験学習指導、
- ・実習録

## ○事前指導Ⅱ

担当は、学部・附属校教官。

- ・児童・生徒の実態の把握
- ・教科の特性の理解
- ・教材の分析
- ・授業構成の方法の理解

## ○事前指導Ⅲ

担当は、教育委員会委嘱。

- ・学校教育にみる児童・生徒のからだところをめぐる問題
- ・同和教育・障害児教育など

## ○観察実習

12月中旬に、附属校で行う。担当は、学部・附属校教官。

- ・講話（主として附属学校園の教育について）
- ・観察、協議（教科指導、学校経営）
- ・実習録

## 3年次

## ○事前指導Ⅳ

4月中旬に行う。

- ・実習に向けてのガイダンス（学部教官）
- ・実習校における指導（実習校教官）

## ○実習A（基本実習）

a, bコース対象。5～6月に3週間行う。担当は、実習校。

- ・講話（教育目標、教育課程）
- ・観察・実習・協議（教科指導、道徳教育、特別活動、生徒指導、学級経営）
- ・実習録

## ○実習C（総合課程）

cコース対象。5月に2週間行う。担当は、実習校。

- ・講話（教育目標、教育課程）
- ・観察・実習・協議（教科指導、道徳教育、特別活動、生徒指導、学級経営）
- ・実習録

## ○事後指導Ⅰ

6月中旬に行う。学部の各教科指導教官、実践センター教官が担当。

- ・各教科（あるいは各研究室ごとの反省会）
- ・レポート
- ・アンケート
- ・パネルディスカッション

## 4年次

## ○事前指導Ⅴ

aコース対象。4月中旬に行う。

- ・実習に向けてのガイダンス（学部教官）
- ・実習校における指導（実習校教官）

## ○実習B（異種校実習）

aコース対象。5月に2週間行う。

- ・講話（教育目標、教育課程）

- ・観察・実習・協議（教科指導、道徳教育、特別活動、生徒指導、学級経営）
- ・実習録

## ○事後指導Ⅱ

aコース対象。学部の各教科指導教官、実践センター教官が担当。

- ・各教科（あるいは各研究室ごとの反省会）
- ・レポート
- ・アンケート
- ・パネルディスカッション

## ●愛知教育大学

## [事前指導]

3日間にわたって行われる。

## ○1日目

## 1限

教育実地研究の意義（小・中・障→教職科教官、幼→幼児教育科教官、養→養護教育科教官）  
教育実地研究の意義、目標、内容、実習上の心構え、授業観察・参加・実習の時間配分、提出物について。

## 2限

・実習生の健康管理、実習中の健康面に関する指導（保健管理委員会委員等）

・障害をもった児童等の理解、教育上特に配慮を要する児童等の理解（特殊教育科教官）

## 3・4限

・教育実践Ⅰ（小・中・障→公立小・中学校長及び実習指導教諭、幼→公立幼稚園長及び実習指導教諭、養→公立小学校長及び実習指導教諭）  
実習で何をどのように学ぶか

## ○2日目

## 2限

## ◆小・中・障

・実習の意義と授業（各教室教官）

授業の構造、授業の流れ、指導案作成上の理論と実際等

## ◆幼

・保育活動と指導案作成（幼児教育科教官）

保育活動の構造、流れ、指導案作成上の理論と実際等

## ◆養

・養護活動と指導案作成（養護教育科教官）

養護活動の構造、流れ、指導案作成上の理論と実際等

## ○3日目

## ◆小・中・障

・教育実践Ⅱ（附属小・中学校教諭）

各教科・教科外指導、授業観察・参加・実習の留意点、指導案作成等

## ◆幼

・教育実践Ⅱ（附属幼稚園教諭）

保育活動指導、観察・参加・実習の留意点、指導案作成等

## ◆養

・教育実践Ⅱ（附属小学校養護教諭）

保健管理・保健指導、観察・参加・実習の留意点、指導案作成等

## [教育実習]

## ○主免

小・中・幼・養→3年次9～10月に4週間

高→4年次6月に2週間



## ○副免

小・中→4年次5～6月に2週間  
高→4年次6月に2週間  
特殊教育実習→4年次5～6月に4週間

## 【事後指導】

11月に3時間10分

・レポート提出、報告会及び講評等(各教室・コース・選修教官)

## ●滋賀大学教育学部

## 【事前指導】

以下の3つを行う。

## ○観察実習(1年次)

校種別指導:6月下旬(3日)教育学部

授業等観察:11月上旬(2日)附属校園

## ○基礎指導(2年次)

6月中旬(3日)に、大学および附属学校で行われる。

実習生に準備体制を整えさせるための講義。園児・児童・生徒の心理と行動、授業と特別活動のめざすもの、学級経営とは何か等、本実習に直接かかわることから全般にわたって講義を受けることになる。さらに、生徒指導、人権教育、地域の事情、PTA活動等、学校教育に深く関わる社会的課題についても指導がなされる。

## ○養護学校参観実習(3年次)

班別に6月下旬または11月中旬に、附属養護学校で行われる。

## 【教育実習】

## ○小学校

1班 3年次,6月上旬から下旬に4週間。

(附属小学校)

2班 3年次,10月上旬から下旬に4週間。

(附属小学校)

## ○中学校

3年次,10月上旬から下旬に3週間。(附属中学校)

## ○養護学校

## Aコース

第1班 3年次

6月上旬から下旬に4週間。(附属小学校)

第2班 3年次

10月上旬から下旬に4週間。(附属小学校)

Bコース 3年次,10月上旬から下旬に4週間。

(附属中学校)

## ○幼稚園

1班 3年次,6月上旬から下旬に4週間。

(附属幼稚園)

2班 3年次,10月上旬から下旬に4週間。

(附属幼稚園)

## 【事後指導】

11月中旬から12月中旬に行われる。木曜4・5限3回。環境と教育、人権と教育、国際化と教育、高齢化と教育、情報化と教育、教育改革の最近の動向、巨視的な教育問題の理解、僻地教育の問題、低学力の問題等について理解を深める。

## ●京都教育大学

## 【事前指導】

2月に3日間にわたって行われる。

## ○受講対象者:

2回生(附属高校をのぞく実習参加予定者全員)

3回生(附属高校,総合科学課程母校実習参加者)

## ○クラス編成:

全員クラス:(約400名)

2組編成:初等,中等別に2クラス(各約200名)

## ○カリキュラム,指導内容及び配当時数

## ① 教育実習の心得(全員クラス)

実習全般についての心得,留意事項,手続き,諸注意などについて理解し,実習参加への心構えと態度を作る。

## ② 障害児教育(全員クラス)

学校現場における障害児教育などの教育方針や取り組みを具体例を通じて理解し,その課題や問題点を認識する。

## ③ 視聴覚メディア(全員クラス)

学習指導での板書,カード,チャート,OHPなどの視聴覚メディアの具体的利用方法,教材作成等について認識を深める。

## ④ 学習指導(初等)(初等クラス)

初等学校各教科別の学習指導について,心得,留意事項,授業立案,実施,評価等について実践的認識を深める。

## ⑤ 同和教育(全員クラス)

学校現場における同和教育,障害児教育,在日外国人教育などの教育方針や取り組みを具体例を通じて理解し,その課題や問題点を認識する。

## ⑥ 学習指導(中等・各教科別)(中等クラス)

中等学校各教科別の学習指導について,心得,留意事項,授業立案,実施,評価等について実践的認識を深める。

## ⑦ 学科別ディスカッション(各学年13クラス)

教育実習に参加した先輩として,後輩に対して心得,助言,留意事項等を体験談をもとに理解する。

## ⑧ 附属学校園実習について(各配当附属学校園別7クラス)

附属学校園における実習一般,日程等について知り,実習中の勤務心得,児童生徒への接し方,学校生活の指導など実践的で実践的な内容を具体例とともに理解する。

## ⑨ 学習指導(各配当附属学校園別7クラス)

附属学校園での教科学習指導の目標,あり方,内容,方法などの基本的,実際の内容を具体例とともに理解し,学習指導についての考えを深める。

## ○講師:本学学部教官及び附属学校園教官(⑧,⑨が附属学校園教官担当)

## 【教育実習】

## ○小学校

3年次5～6月に3週間。副免は,10月に2週間。

## ○中学校・高校

3年次6月に4週間。4年次5月に後半実習2週間。

## ○幼稚園

3年次6月・10月に3週間。

## ○養護学校

3年次6月に3週間。副免は,2月に2週間。

## 【事後指導】

9月に3日間。

## ○受講対象者:3回生(実習参加者全員)

4回生(附属高校,総合科学課程母校実習参加者)

## ○クラス編成:全員クラス:(約400名)

2組編成:初等,中等別に2クラス(各約200名)

10組編成:学科混合(各約40名)

## ○カリキュラム、指導内容及び配当時数

## ① 教育実習と教職に向けて（全員クラス）

教職ならびに後半実習へむけて今後の課題を明確にするとともに、心得、手続き等について理解する。

## ② 児童生徒の実態と生徒指導（初等・中等別2クラス）

学校での児童・生徒の実態を知り、その要因や解決の取り組みについて具体的事例を通じて理解する。また、教育委員会や学校の基本方針等について理解する。

## ③ 差別をなくす教育（初等・中等別2クラス）

学校現場における同和教育、障害児教育、在日外国人教育などの教育方針や取り組みを具体例を通じて理解し、その課題や問題点を認識する。

## ④ 学級の指導（初等・中等別2クラス）

学校現場での学級指導は何をねらいに、どのようにおこなわれているか、具体例を通じて理解する。

児童・生徒の健康・安全等に関して、教師として留意すべきことについて理解する。

## ⑤ 学校での職務（校務）と学校運営（10クラス）

・学習・生徒指導以外の学校の校務、教師の職務について具体例をもとに理解する。

・学校運営を円滑に進めるため学校の組織（校務分掌、学年及び教科会、委員会等）がどのように編成・運営されているかを具体例を通じて理解する。

## ⑥ 道徳教育の実際（10クラス）

学校現場での「道徳の時間」の指導は何をねらいに、どのように行われているか、具体例を通じて理解する。

## ⑦ 教育評価の実際（10クラス）

学校現場で児童・生徒の学習評価がどのようになっているかを、具体例（評価の方法、通知票、指導要録、テストなど）を通じ、また今後の課題を含め理解する。

## ⑧ 学校教育の実際（10クラス）

初等、中等別に一般公立学校の現状と課題を知るとともに学校教育目標、教育方針、学校行事特別活動を含め教育全般について、実践例をもとに教育的視野を広め認識を深める。

## ○講師：京都府及び京都市教育委員会指導主事

京都府立及び市立小・中学校長、教頭、教諭  
学校教育経験者（元校長等）

## ●大阪教育大学

## [事前指導]

以下のことを1日で行う。

- ・教育実習参加の心得（60分、大学教官）
- ・同和教育の実践と課題（90分、学外講師）
- ・講義「生徒指導」（90分、学外講師）

その他、附属校にて授業参観を行う（附属校教諭）

※以上の内容も、平成9年度以降改正になるようであり、日程や教育実習期間などが錯綜しており、送付資料からだけではまとめることは不可能。事後指導に関しても記述なし。

## ●和歌山大学教育学部

## [事前指導]

## ○現行方式

- ・2年次2月末に、講話などを3日間行う。
- ・直前指導を8月に1日行う。

## ○改革案

- ・5月に2日程度、「教育実習の目的と内容（実施計画）」「昨年度の実習体験を聞く」「教育実習の課題」などの講話を行う。

- ・6月に2日間行う。

- ・直前指導を8月に1日行う。

## [教育実習]

## ○主免実習

- 3年次9月に3、4週間行う。

## ○副免実習

- 4年次6月に2週間行う。養護のみ9月に3週間。

## [事後指導]

- ・11月に1日行う。

- ・12月に2時間シンポジウムを行う。

※和歌山大学の書類には、市川氏による「教育実習カリキュラム開発に関する総合研究Ⅰ—事前・事後指導の現状と課題—」という論文が同封されており、各大学の事前・事後指導の特色などがまとめられている。

## ●兵庫教育大学

兵庫教育大学では、事前・事後指導および教育実習のすべてを含めて、「実地教育」としている。

## ○実地基礎教育1（1年次5月に1週間。1単位。）

オリエンテーション、幼稚園、小学校、中学校及び養護学校見学参加実習総括を行う。

## ○実地教育2（2年次6～8月に1週間。1単位）

野外活動の意義を講義し、野外活動の実技実習及び指導実習を行う。

## ○教育工学実習（2年次9～3月に演習30時間。2単位）

学校教育研究センターにおいて情報処理、教材開発の演習を行う。

## ○普通教育実習1（3年次5～6月、10～11月に4週間。4単位。）

附属小学校・幼稚園において授業保育計画の立て方、指導案の書き方、授業研究等を含めて指導実習を行う。

## ○特別教育実習（3年次12～4年次11月に実習60時間。2単位。）

附属校・園における観察・参加実習及び、附属校・園の行事等の指導実習を行う。

## ○専修実地教育（4年次4～3月に演習30時間。2単位）

専修の指導教官によって各専修ごとにそれぞれの教科等についての指導内容及び方法等に関する演習を行う。

## ○中学校教育実習（4年次4～6月に2週間。選択科目。2単位。）

附属中学校又は出身中学校で2週間の教育実習を行う。

## ○高等学校教育実習（4年次5～6月に2週間。選択科目。2単位。）

出身高等学校で2週間の教育実習を行う。

## ○普通教育実習2（4年次9～10月に2週間。2単位。）

地域及び出身の幼稚園、小学校において、2週間の教育実習を行う。実地教育全般の総括を行う。

## ●島根大学教育学部

## 幼稚園

「基礎実習Ⅰ」が、6月に1週間。「基礎実習Ⅱ」が、9月～10月に3週間。

それぞれがどんな内容なのかは不明で、実習内容全体は、次の通り。

#### (1) 観察

幼児の活動や教師の保育を観察し、保育の実際や幼児の実態の把握に努める。なお、観察事項を「実習記録」に記録するとともに、各自の決めたテーマにより、「観察レポート」としてまとめ、実習終了後に提出しなければならない。

#### (2) 参加

保育室の整備、教材教具の作成、幼児の世話等、担任の学級経営や保育活動に協力することを通して保育者としての資質を高めるようにする。

#### (3) 保育実習

保育実習は、担当教官等の指導助言のもとに保育計画をたて、実際に保育を行い、保育観を高めるとともに、保育技術を身につけるようにする。次の基準によって行う。

- ① 保育は最低2回行う。
- ② 「自分でみつけた遊び」または「学級全体で共有する活動」の保育を行うが、「学級全員で共有する活動」の保育は1回以上行う。
- ③ 1回分の保育については、担任以外の教官にも保育をみてもらい、指導を受ける。(このときには「学級全員で共有する活動」の保育を行う。)

#### 小学校

3年次6月にオリエンテーション(1日)。

6月に「基礎実習Ⅰ」1週間、10月に「基礎実習Ⅱ」3週間。

##### ○「基礎実習Ⅰ」

###### <ねらい>

- ・子どもと行動をともにして、子どもの実態を知る。
- ・授業を参観したり、講話を聞いたりして、授業の概要を知る。
- ・附属小の子どもの1日のくらしを知る。

###### <行事>

- ・講話
- ・学習指導案の作成指導

##### <教育実習生>

学級全体の児童観察(全員の名前を覚え、一人ひとりの個性を知る)

- ・学習の流れをつかむ
- ・教材研究のしかたを学ぶ
- ・附属小のきまりを知る
- ・授業

##### ○「基礎実習Ⅱ」

###### 1週目

###### <ねらい>

実地に授業をして、指導に必要な基本的なことを知る。

###### <行事>

- ・教育実習生就任式
- ・レクリエーション

##### <教育実習生>

- ・授業
- ・観察児童、テーマの決定

###### 2週目

###### <ねらい>

指導目標の具体化の方法を学び、授業に生かしていく。

###### <行事>

- ・他校参観
- ・教生代表研究授業

##### <教育実習生>

- ・授業

###### 3週目

###### <ねらい>

実習の成果をまとめていく

###### <行事>

- ・一斉視察
  - ・教育実習生退任式
- ##### <教育実習生>
- ・授業(一斉視察)
- ##### ○教官による指導
- ・学級の児童の実態について
  - ・学級経営について
  - ・附属小のきまりについて
  - ・観察レポートについて
  - ・実習記録について
  - ・一斉視察について
  - ・学習指導案について
  - ・実習のまとめ

#### 中学校

3年次6月にオリエンテーション(1日)。

6月に「基礎実習Ⅰ」1週間、10月に「基礎実習Ⅱ」3週間。

##### <実習期の主な行事>

###### 第1週

- ・就任式
- ・学級担当
- ・指導講話
- ・示範授業
- ・附中オリエンテーション
- ・道徳・特活等研究授業

###### 第1・2週

- ・諸行事諸活動への観察、参加
- ・教科指導への観察、参加
- ・教科研究授業

###### 第3週

- ・教科指導
- ・他校実習(障害児実習のみ、養護学校)

###### 第4週

- ・視察授業
- ・反省会

##### <実習課程の主な目標>

###### 第1週

- ・実習についての概要と意義を理解し、心構えをかためる。
- ・実習全般の意義と目標、方法を理解し、自らの体勢心構えをつくる。
- ・中学校教育活動の概要にふれ所属環境になれる。
- ・生徒理解の方法、技術について研究する(観察、教育調査等)。
- ・教科外領域への着目

###### 第1・2週

- ・中学生の学習および生活の指導に関する基本的な知識、技能を習得する。
- ・指導準備の手順  
教官の補助的作業から次第に自分の授業への移行をはかる。
- ・指導案の作成  
学習指導案を理解し、ひとりで作成できるようにする。
- ・自分の研究課題の発見と研究手順
- ・研究授業、研究会の持ち方、討議の進め方

## 第3週

中学生の学習や生活について自らの創意を加味し実習に生かすように心がける。

- ・実態に即した指導展開
- ・学級経営のあり方の理解と指導
- ・全日実習における指導
- ・指導における個別化と能力差への対応
- ・生徒相互の人間関係の観察と対応、指導、処置等

## 第4週

教育実習の成果を反省し、将来への展望に資する。

- ・教師としての使命
- ・自己の資質への反省と課題を把握する。

## 障害児

4年次9月にオリエンテーション（1日）

実習は、9月～11月の間の3週間。

## ○小学校

## 第1週

〈ねらい〉

子どもと行動をともにして、子どもの実態を知ったり、示範授業や講話を観察参加し、授業のあらすじをつかんだりする。

〈行事〉

- ・教育実習生就任式
- ・示範授業・講話
- ・学習指導案の指導

〈教育実習生〉

- ・学級全体の児童観察
- ・観察対象児決定  
観察開始
- ・学習の流れをつかむ
- ・教材研究のしかたを学ぶ
- ・附属のきまりを知る

〈教官による指導〉

- ・学級の児童の実態について
- ・学級経営について
- ・附属のきまりについて
- ・観察レポートについて

## 第2週

〈ねらい〉

実地に授業をして、指導に必要な基本的なことを知る。

〈行事〉

- ・研究授業
- 〈教育実習生〉

- ・授業①
- ・授業研究
- ・教材作成

〈教官による指導〉

- ・実習記録について
- ・学習指導案について
- ・一斉視察について

## 第3週

〈ねらい〉

- ・指導目標の具体化の方法を学び、授業に生かしていく。
- ・実習の成果をまとめていく

〈行事〉

- ・研究授業
- ・一斉視察
- ・他校参観
- ・教育実習生退任式

〈教育実習生〉

## ・授業②

- ・授業研究
  - ・教材作成
  - ・授業③（一斉視察）
  - ・実習のまとめ
- 〈教官による指導〉

・実習のまとめ

## ○中学校

〈実習期の主な行事〉

## 第1週

- ・オリエンテーション
- ・教生就任式
- ・指導講話聴講
- ・示範授業参観
- ・教生研究授業
- ・生徒観察開始
- ・授業研究
- ・その他

## 第2週

- ・諸行事・諸活動への参加
- ・研究授業
- ・他校参観（養護学校）
- ・教材作成等
- ・授業研究
- ・その他

## 第3週

- ・一斉視察授業
- ・授業研究
- ・その他

## ◆実習課程の主な目標

## 第1週

- ・実習についての概要や意義を理解し、心構えをつくる。
- ・実習全般の意義と目標、方法を理解する。
- ・教育活動に参加し概要をつかみ、所属環境に早く慣れる。

## 第2週

- ・障害を持った生徒の学習及び生活の指導に関する基本的な知識技能を習得させる。
- ・自分の研究課題や研究手順の発見。
- ・生徒理解の方法、教案の作成、授業、日常指導の実践。

## 第3週

- ・教育実習の成果を反省し、将来への展望を持つ。
- ・障害者に対する理解。
- ・教師としての使命。
- ・自己の資質への反省と課題。

## ●鳥取大学教育学部

〔事前指導〕

## ○小学校

## ◆学外講師分

- ・小学校における学級担任が行う性教育（3年次7月に2時間。教育委員会健康教育係長）
- ・小学校における安全教育の計画と実際（3年次7月に2時間。教育委員会体育係長）

## ◆学内講師分

- ・小学校における基礎実習のあり方（3年次8月に1時間。附属小学校教諭）
- ・指導案指導（国語）（3年次8月に1時間。附属小学校教諭）
- ・教育機器の活用（3年次8月に1時間。附属小学校教諭）

- ・小学校における道德教育の諸問題（3年次8月に1時間。附属小学校教諭）
  - ・指導案指導（算数）（3年次8月に1時間。附属小学校教諭）
  - ・小学校における応用実習（主免）の内容と実際（4年次5月に1時間。附属小学校副校長）
  - ・小学校における学級経営及び特別教育活動の諸問題（4年次5月に1時間。附属小学校教諭）
  - ・小学校における生徒指導の現状と問題（4年次5月に1時間。附属小学校教諭）
  - ・小学校における応用実習（副免）の内容と実際（小学校副免希望者及び養（小）課程対象。4年次9月に1時間。附属小学校副校長）
  - 中学校
    - ・中学校における基礎実習の内容と実際（3年次8月に1時間。附属中学校教諭）
    - ・中学校における安全教育と保健衛生の組織・運営（4年次5月に1時間。附属中学校教諭）
    - ・中学校における生徒指導のあり方と諸問題（4年次5月に1時間。附属中学校教諭）
    - ・中学校における道德教育のあり方と諸問題（4年次5月に1時間。附属中学校教諭）
    - ・中学校における特別活動のあり方と諸問題—学級活動を中心として—（4年次5月に1時間。附属中学校教諭）
    - ・中学校における同和教育のあり方と諸問題（4年次5月に1時間）
    - ・中学校における応用実習（主免）の内容と実際（4年次5月に1時間。附属中学校副校長）
    - ・中学校における応用実習（副免）の内容と実際（中学校副免希望者及び養（中）課程対象。4年次9月に1時間。附属中学校副校長）
  - 養護学校
    - ・養護学校教育の意義・目的及び内容（3年次9月に1時間。附属養護学校副校長）
    - ・養護学校における学習指導（3年次9月に1時間。附属養護学校教諭）
    - ・養護学校における児童生徒の理解とその方法（4年次4月に2時間。附属養護学校教諭）
    - ・養護学校における児童生徒の理解とその方法（4年次8月に2時間。附属養護学校教諭）
  - 幼稚園
    - ・幼稚園教育実習の意義及び内容（2年次7月に1時間。附属幼稚園副園長）
    - ・幼稚園教育要領に基づく指導の実際（2年次7月に1時間。附属幼稚園教諭）
    - ・保育指導案指導（2年次7月に1時間。附属幼稚園教諭）
    - ・幼稚園教育実習の意義及び内容（4年次10月に1時間。附属幼稚園教諭）
    - ・幼稚園教育要領に基づく指導の実際（4年次10月に1時間。附属幼稚園教諭）
    - ・保育指導案指導（4年次10月に1時間。附属幼稚園教諭）
  - 全課程（いずれも学外講師）
    - ・同和問題の現状と同和教育計画及びその実際（4年次4月に3時間。教育委員会同和教育課指導主事）
    - ・公立学校における心身障害児教育の現状と教師の心構え（4年次4月に3時間。教育委員会小中学校課指導主事）
- [教育実習]**
- 小→3年次9月に2週間。4年次5月に3週間。  
 中→3年次9月に1週間。4年次5月に3週間。  
 養（小）→3年次9～10月に養護学校で1週間（基礎）。4年次5月に養護学校で3週間（応用）。4年次9～10月に小学校で2週間。  
 養（中）→3年次9～10月に養護学校で1週間（基礎）。4年次5月に養護学校で3週間（応用）。4年次9～10月に中学校で2週間。  
 幼→2年次7～10月に2週間、もしくは、4年次10～11月に2週間。
- [事後指導]**
- ・生涯学習における学校教育の果たす役割（小学校副免希望者対象。4年次10月に1時間。附属小学校副校長）
  - ・小学校応用実習（主免）における諸問題と今後の課題（小学校課程対象。4年次5月に1時間。附属小学校教諭）
  - ・小学校応用実習（副免）における諸問題と今後の課題（小学校副免希望者対象。4年次10月に1時間。附属小学校教諭）
  - ・基礎実習の反省と今後の課題（小学校課程、養（小）課程対象。3年次9月に1時間。附属小学校教諭）
  - ・中学校応用実習（主免）における反省と今後の課題（中学校課程対象。4年次5月に1時間。附属中学校教諭）
  - ・中学校応用実習（副免）における反省と今後の課題（中学校副免希望者対象。4年次10月に1時間。附属中学校教諭）
  - ・基礎実習の反省と主免への課題（中学校課程、養（中）課程対象。3年次9月に1時間。附属中学校教諭）
  - ・養護学校教育実習（主免）の反省と今後の課題（養護学校課程対象。4年次5月に1時間。附属養護学校教諭）
  - ・養護学校教育実習（副免）の反省と今後の課題（養護学校副免希望者対象。4年次9月に1時間。附属養護学校教諭）
  - ・養護学校教育実習（基礎）の反省と今後の課題（養護学校課程、養護学校副免希望者対象。3年次10月に1時間。附属養護学校教諭）
  - ・幼稚園教育実習（副免）における諸問題と今後の課題（幼稚園副免希望者対象。2年次10月に1時間。附属幼稚園教諭）
  - ・幼稚園教育実習（副免）における諸問題と今後の課題（幼稚園副免希望者対象。4年次11月に1時間。附属幼稚園教諭）
- 岡山大学教育学部
- [事前指導]**
- 小学校  
 主に教育実習研究指導センター教官が、3年次前期に次の15回の講義を行う。
1. 講義の概要と教育実習の意義（テキスト）
  2. 教育実習の目的と内容（VTR）
  3. 授業設計の方法（テキスト）
  4. 学習指導案の書式
  5. 附属小学校の授業参観①—授業の流れ—
  6. 参観授業の指導案作成
  7. 道德指導案の作成
  8. 授業の進め方（学外講師）

## 9. 附属小学校の授業参観②—指導法—

## 10. 公立小学校の授業参観

## 11. 教師の研修 (学外講師)

## 12. 教師としての心構え (学外講師)

## 13. 模擬授業と授業分析

## 14. 学級経営

## 15. 子どもへの接し方

## ○中学校

教育実習研究指導センター教官が、3年次後期に次の15回の講義を行う。

## 1. 講義予定および留意事項、教育実習の意義・目的その他

## 2. 授業研究

## 3. 教科指導 (各教科別に)

## 4. 教科指導 (各教科別に)

## 5. 授業参観 (附属中学校)

## 6. 授業研究

## 7. 授業参観 (公立中学校)

## 8. 授業研究

## 9. 教科指導 (各教科別に)

## 10. 教科指導 (各教科別に)

## 11. 特別活動の指導

## 12. 道徳の指導

## 13. 学校訪問等 (特殊教育学校)

## 14. 授業分析

## 15. 生徒指導

## ○養護教諭

教育実習研究指導センター教官が、3年次後期に次の15回の講義を行う。

## 1. 講義予定および留意事項、教育実習の意義・目的その他

## 2. 授業研究

## 3. 教科指導

## 4. 教科指導

## 5. 授業参観 (附属中学校)

## 6. 授業研究

## 7. 授業参観 (公立中学校)

## 8. 授業研究

## 9. 教科指導

## 10. 教科指導

## 11. 特別活動

## 12. 学校保健

## 13. 学校保健

## 14. 授業分析

## 15. 生徒指導

## ○実習協力校での教育実習を行う他学部生の事前・事後指導

教育実習研究指導センター教官が、4年次集中(6日間)で、次の内容の講義を行う。

## 1. 各学部におけるオリエンテーション

## 2. 講義予定および留意事項、教育実習の意義・目的、授業観察その他

## 3. 中学校教育実習と教科指導、授業設計(教科別)他

## 4. 授業参観(附属中学校)

## 5. 高等学校教育実習と教科指導、授業設計(教科別)他

## 6. 実習校事前訪問と授業参観、学校教育現場研究他(教育実習)

## 7. 実習校事後訪問と授業研究、学校教育現場理解他

## 8. 教育実習の反省とまとめ

## ○幼稚園

教育実習研究指導センター教官と学外講師が、3年次前期に次の15回の講義を行う。

## 1. 教育実習の意義と目的(テキスト)

## 2. 観察の視点と方法(VTR)

## 3. 指導形態の特色(学外講師)

## 4. 幼児の生活指導(学外講師)

## 5. 指導計画の作成方法(年間・月間計画, 学外講師)

## 6. 附属幼稚園の参観①(環境, 発達, 自由活動)

## 7. 指導計画の作成方法(週案・日案, 学外講師)

## 8. 指導案の作成と修正(学外講師)

## 9. 部分指導案の作成(学外講師)

## 10. 附属幼稚園の参観②(学級活動)

## 11. 部分指導案の修正(学外講師)

## 12. 部分指導案の作成と修正(学外講師)

## 13. 教育実習の心構え(テキスト)

## 14. 公立幼稚園の参観①(観察・参加)

## 15. 公立幼稚園の参観②(観察・参加)

## [教育実習]

## ○小学校

2年次9～10月に1週間基礎実習, 3年次6月に3週間普通実習

副免は, 4年次9～10月に2週間

## ○中学校

2年次9月に1週間基礎実習, 3年次6月に3週間普通実習

副免は, 4年次9月に1週間

## ○幼稚園

4年次9月・11月に, 2週間(副免)

## [事後指導]

詳細については不明。

## ●広島大学学校教育学部

事前・事後指導の詳細は不明。

事前指導は, 教育実習の直前に1日で行う。事後指導も, 教育実習後に1日で行う。

## ●山口大学教育学部

## ○小学校コース

対象: 小学校教員養成課程及び小学校免許を基礎免とする養護学校教員養成課程

## [事前指導]

4月～9月に, 次の5コマ(1コマ2時間) + 障害児教育参加実習

## 1・2 (センター専任教官, 障害児教育講座教官)

・事前・事後指導のオリエンテーション

・教育実習の意義

・教育実習ビデオ視聴・指導

・障害児教育参加実習オリエンテーション

・障害児教育参加実習(附属養護学校教官, 3時間10分2コマ)

## 3. 基本実習の概要・授業構想の方法(附属小学校教官)

## 4. 学習指導の方法(附属小学校教官)

## 5. 基本実習オリエンテーション(学部教官, 附属小教官)

## [教育実習]

3年次に附属学校において4週間, 4年次に委託校において2週間, 合計6週間

## 【事後指導】

12月に3コマ

- ・「教育研究課題レポート」提出—指導（センター専任教官）
- ・「教育実習レポート」提出—指導（附属小教官）
- ・実習生授業の分析・指導等（附属小教官）

## ◇教育実習事前・事後指導の評定

評定方法 出席状況を勘案し、レポートで採点。

評定者 センター専任教官 [事前指導50点（障害児教育教官20点）、事後指導50点]

## ○中学校コース

対象：中学校教員養成課程及び中学校免許を基礎免とする養護学校教員養成課程

## 【事前指導】

4月～9月に、次の4コマ（1コマ2時間）＋障害児教育参加実習

- 1.（センター専任教官、障害児教育講座教官）
  - ・事前・事後指導のオリエンテーション
  - ・教育実習の意義
  - ・教育実習ビデオ視聴・指導
  - ・障害児教育参加実習オリエンテーション
2. 基本実習の概要・授業構想の方法（附属小学校教官）
3. 学習指導の方法（附属小学校教官）
  - ・障害児教育参加実習（附属養護学校教官、6月に3時間10分1コマ）
4. 基本実習オリエンテーション（学部教官、附属小教官）

## 【教育実習】

3年次に附属学校において4週間、4年次に委託校において2週間、合計6週間

## 【事後指導】

- ・実習生授業の分析・指導等（各講座の教官、11から12月の間に4時間）
- ・「教育研究課題レポート」提出—指導（センター専任教官、12月に1コマ）

## ◇教育実習事前・事後指導の評定

評定方法 出席状況を勘案し、レポートで採点。

評定者 センター専任教官 [事前指導50点（障害児教育教官20点）、事後指導50点（各講座教官25点）]

## ○障害児教員養成課程

対象：養護学校教員養成課程及び養護学校教員免許取得の小学校・中学校教員養成課程

## 【事前指導】

9月に2コマ＋11月に直前指導3コマ

- 1.（附属養護教官）
    - ・障害児教育と附属養護学校の概要
    - ・教育課程
  - 2.（障害児教育教官）
    - ・教育実習及び事前・事後指導の意義
    - ・教育実習ビデオ視聴・指導
    - ・障害児教育の動向・トピックス
- 直前指導3コマ（附属養護教官）
- ・実習心得と教師の服務
  - ・健康安全
  - ・教育課程
  - ・学習指導と授業設計
  - ・進路指導
  - ・実態把握の方法と児童・生徒の概要
  - ・学級経営と保護者との連携

## 【教育実習】

3年次11月に附属養護学校において2週間、4年次に委託校において2週間。

## 【事後指導】

- ・実習生授業の分析—指導（附属養護教官、11月に2コマ）
- ・「教育実習レポート」をもとに指導—授業観察
- ・分析の視点など—（障害児教育教官、12月に1コマ）

## ◇教育実習事前・事後指導の評定

評定方法 出席状況を勘案し、レポートで採点。

評定者 センター専任教官 [事前指導50点（障害児教育教官）、事後指導50点（障害児教育教官）]

## ○幼稚園教員養成課程

## 【事前指導】

4月2時間（センター専任教官、障害児教育講座教官）

- ・事前・事後指導のオリエンテーション
  - ・教育実習の意義
  - ・教育実習ビデオ視聴・指導
  - ・授業観察・研究の方法
  - ・障害児教育参加実習オリエンテーション
- 障害児教育参加実習（附属養護学校教官、4月に3時間10分1コマ）

5月に6コマ（附属幼稚園教官）

- ・保育方法
- ・保育教材の研究
- ・保育案
- ・保育参加

9月に2時間（学部教官、附属幼稚園教官）

- ・基本実習オリエンテーション

## 【教育実習】

附属幼稚園において4週間

## 【事後指導】

11～12月に3コマ

- ・「教育研究課題レポート」提出—指導（幼児教育教官）
- ・「教育実習レポート」提出—指導（附属幼稚園教官）
- ・実習生保育の分析・指導等（附属幼稚園教官）

## ◇教育実習事前・事後指導の評定

評定方法 出席状況を勘案し、レポートで採点。

評定者 センター専任教官 [事前指導50点（幼児教育教官30点、障害児教育教官20点）、事後指導50点（幼児教育教官）]

※なお、山口大学では、平成10年度から教育実習のシステムが改訂される予定である。

## ●鴨門教育大学

I. 実地基礎教育（対象：幼1，中1）

講義7回（2学期）

交流実習1日（9月）附属養護学校

II. 人権教育実習（対象：初2，中2）

講義10回（1学期）

現地実習3～4日（10月）附養・学外施設・学内等

III. 教育実習事前指導

対象：初2，中2

授業観察2日（10月）附幼・附小・附中

対象：初3，中3

講義5回（1学期）

IV. コミュニケーション・教材開発演習（対象：初3，

中3（選択））

講義・演習（1学期）

- V. 附属校実習 (対象: 初3, 中3)  
附属校実習 4週間 (9~10月)
- VI. 専修実地教育 (対象: 初3, 4)  
専攻実地教育 (対象: 中3, 4)  
学内で, 各専修・専攻ごとに実施。
- VII. 協力校実習 (対象: 初4, 中4)  
普通教育実習2, 協力校2週間 (9月)
- VIII. 中学校教育実習 (副免実習, 初4希望者)  
附中実習1週間 (11月)  
小学校教育実習 (副免実習, 中4希望者)  
附小実習2週間 (11月)
- IX. 障害児教育実習 (初4, 中4希望者)  
事前事後指導 講義8回 2・3学期  
附養実習 2週間 (11月) 附養

### ●福岡教育大学

#### 【事前指導】

- ① オリエンテーション (講義, 学内講師, 2時間)  
教育実習の意義と一般的な留意事項
- ② 教育実習同和教育 (講義, 学外講師, 2時間)  
教育現場における具体的取り組み
- ③ 教育実習保健教育 (講義, 学内講師, 2時間)  
教育実習時の保健管理及び生活指導
- ④ 附属学校事前指導 (講義, 学内講師 (附属学校教諭), 2時間)  
附属学校実習のオリエンテーション (附属学校実習生のみ)
- ⑤ 附属学校教育実習研究 (講義, 学内講師 (附属学校教諭), 2時間)  
教育実習に関する心得と教科外指導 (附属学校実習生のみ)
- ⑥ 観察参加 (演習, 学内講師 (附属学校教諭), 12時間)  
附属学校で, 2年次に行く。2年次生が3年次生の実習期間に2日間行う。
- ⑦ 協力校教育実習研究 (講義, 学外講師, 2時間)  
協力校における教育実習の指導上の留意事項, 授業の構成等 (特書, 特体, 幼稚園及び副免での協力小・中学校実習生のみ)

#### 【教育実習】

- ・3年次 (9月~10月) に, 附属学校または協力校で5週間。特設課程書道・数学・理科は4週間。また, 幼稚園教員養成課程は3年次 (9月~10月) に, 附属幼稚園または協力幼稚園で3週間, 4年次に附属小学校で2週間実施して5単位 (事前・事後指導を含む) である。
- ・4年次 (9月~10月) での協力校の教育実習は, 障害児教育実習及び聾教育実習は3週間実施して3単位 (事前・事後指導を含む), 副免は2週間実施して2単位である。
- ・総合文化課程の学生で, 教育実習を履修する者は, 4年次 (9月~10月) で協力学校または附属学校で2週間実施して3単位 (事前・事後指導を含む) である。

#### 【事後指導】

- 11月上旬から12月中旬
- ・教育実習事後研究 (演習, 学内講師 (関係学科教官), 2時間, 実習終了後, 適宜行う)  
教育実習の反省と問題点の整理

### ●熊本大学教育学部

事前・事後指導の内容などについて詳細不明。

### ●大分大学教育学部

- ・教育実習Ⅰと教育実習Ⅱとからなる。
- ・1年次7~9月に, 公立校園体験学習 (全課程) <教育実習Ⅰ>
- [事前指導]  
2年次10月に3~4コマ。  
内容は, 以下の通り。
- ・オリエンテーション—教育実習の意義と心得— (実践センター教官)
- ・同和教育について (大分県同和教育室指導主事)
- ・道徳の指導 (附属校教官)
- ・障害児教育の視点 (附属養護学校副校長)

#### 【教育実習】

小・中・幼→2年次11月頃に, 2週間

養→2年次11月頃に, 1週間

#### 【事後指導】

- 2年次12月に3~4コマ。および2年次春休みに「実習講義」を1週間 (養以外)。
- 内容は,
- ・教育実習 (Ⅱ) に向けて (90分, 実践センター教官)
  - ・生徒理解を基本に据えた教育 (大分県教育センター研究員) など。

#### <教育実習Ⅱ>

#### 【事前指導】

3年次5月に3~4コマ。内容は, 不明。

#### 【教育実習】

小・中・幼→3年次6月に3週間。

養→3年次6月に, 1週間の「実習講義」の後, 2週間。

#### 【事後指導】

- 実習後, 3~4コマ。
- ※養は, その後に, 実習Ⅲ (3週間)。
  - ※副免は, 4年次9~11月に2週間。

### ●宮崎大学教育学部

#### 【事前指導】

事前指導は, 各実習前に, 1日で行われる。内容など詳細は不明。

#### 【教育実習】

- ・3年次前期に, 観察・参加実習を1週間行う。
- ・基本実習を, 4年前期に4週間行う。
- ・応用実習を, 4年前期に2週間行う。

#### 【事後指導】

詳細は, 不明。

#### 【評価】

教育実習の評価の手続きとしては, 実習生を直接指導した教師が算出した点数を, それぞれの学校・園の教官 (職員) 会議もしくは, 学校・園長の最終責任のもとに検討し, 評点を決定する。さらに, 本学部教官と附属学校・園の教官から構成されている教育実習委員会は, 各学校・園から提出された評点をもとに審議を行い, 最終的な評価を行う。



●鹿児島大学教育学部

[事前研究 (指導)]

- ・前期火曜日の5校時を使用して、事前研究を7回(以下の内容)行う。
- ・これとは別に、実習直前に実習校による直前オリエンテーションを行う。
- ・中学校課程生(主免)は各学科で開講する「教科教育演習」を履修する。

1. ① オリエンテーション(20分, 全体講義, 担当: 教育実習指導委員会)  
教育実習の意義・目的を理解する
- ② 講義1(70分, 全体講義, 担当: 教育学科)  
学校などを理解する(学校と子どもの人権)
2. 講義2(90分, 全体講義, 担当: 心理学科)  
こどもを理解する。
3. 授業研究1(90分, 全体講義, 担当: 教育実践研究指導センター)  
授業設計の基礎を知る。
4. 授業研究2(90分, 全体講義, 担当: 教育実践研究指導センター)  
授業設計の基礎を知る。
5. 授業参観(200分, 各校での分散参観, 担当: 教育実習指導委員会)  
授業の実際を知る。
6. 課題研究1(90分, 各学科での分散演習, 担当: 各学科担当者, 心理学科, 教育学科, 障害児教育学科の当番教官)  
実習での課題意識をもつ。
7. 課題研究2(90分, 各学科での分散演習, 担当: 各学科担当者, 心理学科, 教育学科, 障害児教育学科の当番教官)  
実習での課題意識をもつ。

[教育実習]

小学校→3年次の9月～10月の間に5週間。

中学校→3年次の9月～10月の間に4週間。

養護学校→4年次の9月～10月の間に3週間。

高等学校→3年次の9月に中学校で2週間。9月～10月の間に高校で3週間。

※副免は、4年次の9月～10月の間に1～2週間。

[事後研究]

- ・総括研究(90分, 各学科での分散演習, 担当: 各学科担当者, 心理学科, 教育学科, 障害児教育学科の当番教官) 実習の整理, 今後の課題を考える。(※事前・事後研究の評価も行う)

## 教育学部説明会の記録と考察（その4）

群馬大学教育学部教務委員会・教務係  
(1998年10月23日受理)

### 1 はじめに

大学入試の多様化や高校生徒数の減少などをふまえ、国立大学においても高校生及び関係者への大学PRをこれまで以上に積極的に推進していく必要がある。このことは、現在各大学で行われている大学改革の進展とも無関係ではない。

群馬大学教育学部においては、平成6年度から高校3年生を対象とする「教育学部説明会」を開催し、今年度で5回目を迎え、いずれも盛況のうちに終了した。

小稿は、今年度（平成10年度）の教育学部説明会の実施経過を記し、今後の改善のための資料とするとともに、記録として将来的に残しておきたいという趣旨で作成したものである。

なお、この説明会を含め、年間には同種の説明会等がいくつかあるので、それらを次に記しておく（期日は平成10年度の場合）。

#### ① 教育学部説明会及び

高校進路指導教諭との懇談会 7月20日(月) 高校3年生及び高校進路指導教諭対象

#### ② 高等学校長との懇談会（全学） 7月24日(金) 教育学部も参加

#### ③ 群馬大学説明会（全学） 7月27日(月) 教育学部も参加 高校1、2年生主対象

#### ④ 群馬大学入試説明会（全学） 10月下旬 高校教諭対象

### 2 教育学部説明会の概要

今年度の教育学部説明会の概要は第1表のとおりで、昨年度とほぼ同様であるが、昨年度まで施設見学として行っていたパソコンによるシラバス検索を「情報処理入門」と名を改め、さらに「国語」、「理科」を加え、3つの模擬授業を開講したのが新しい試みである。

参加者は、生徒が310名、教諭・保護者が34名、合計344名に達し、会場のC-202教室の座席だけではならず、可動式の机と椅子を運び入れておくほどの盛況であった。

昨年同様配布したうちは文言を「教育に新風を！」から「Youth and Power!」と英文に改め、蒸し暑い夏の日の中大変好評であった。

また、うちわについては、今年度は会場を昨年度の群馬音楽センターから群馬大学荒牧キャンパスへと変えて行われた群馬大学説明会でも配布し、教育学部のピーアールの役目も果たした。

第1表 平成10年度群馬大学教育学部説明会

日 時	平成10年7月20日(月)	13:30～17:00
場 所	群馬大学教育学部C棟202教室	
対 象	本学部志望予定の高校生等	
次 第		
1.	開 式	
2.	学部長挨拶	
3.	学部及び入試概要説明 (教務委員長)	
4.	学部紹介ビデオ上映	
5.	厚生補導(学生生活)説明 (学生委員長)	
6.	就職関係説明 (就職委員長)	
7.	体験発表	
	理科特修	4年 星 裕貴
	音楽専攻	4年 渡辺由紀子
	保健体育特修	4年 山田 咲子
	英語専攻	2年 大野いずみ
	障害児教育専攻	3年 又吉めいみ
8.	全体での質疑応答	
9.	専攻毎の説明(各教室)及び質疑応答(高校生, 保護者対象) 進路指導教諭との懇談会(大会議室)(進路指導教諭対象)	
10.	模擬授業(「情報処理入門」(N棟パソコン室), 「国語」(N棟視聴覚室), 「理科」(N棟教育実習指導室))	

### 3 アンケート調査の結果

参加者の反応・意見を知り、今後の運営の参考とするため、簡単なアンケート調査を行った。調査票は、一昨年度教務委員会入試部会が原案作成(質問項目は平成8年度と同じ)したものを使用し、回答結果の集計・整理は教務系の板橋が担当した。アンケート回収率は、83.55%(259名)であった。

以下では、学年・男女・志望専攻(設問A～D)、選択肢回答の結果(設問E～I)、自由記述回答(設問J)の結果について述べる。

第2表 教育学部説明会アンケート集計結果

A. 出席者数		生徒	310名
		教諭・保護者	34名
B. アンケート回収数		259	
		回収率84.99% [生徒のみ]	
学年	性別	人数	%
3	女	168	(64.86)
	男	88	(33.98)
	未記入	2	(0.77)
高校卒業者	女	1	(0.39)
C. 第1志望専攻			
国語	36 (13.90)	社会	41 (15.83)
数学	46 (17.76)	理科	29 (11.20)
音楽	22 (8.49)	美術	15 (5.79)
保健体育	10 (3.86)	技術	2 (0.77)
家政	6 (2.32)	英語	26 (10.04)
教育	不明	教育心理	不明
障害児教育	14 (5.41)	未定	12 (4.63)
※教育及び教育心理の志望者が不明なのは、アンケートの回収を失念したため。			
D. 出席者の出身地（住んでいる地域）			
群馬	231		
栃木	13		
埼玉	2		
福島	1		
東京	1		
大阪	1		
E. 教育学部説明会について			
(1) 今回の説明会は志望選択の役に立ったと思いますか。			
a.	大いに役に立った。	156	(60.23)
b.	少しは役に立った。	78	(30.12)
c.	これから検討するのでまだわからない。	22	(8.49)
d.	役に立たなかった。	0	(0.00)
	無回答	3	(1.16)
(2) 説明会の時期はいつ頃がよいですか。			
a.	この時期でよい。	245	(94.59)
b.	( ) 月頃に実施してもらいたい。	14	(5.41)
b. の意見の例			
	4月ー (5件) (早いうちから勉強を頑張りたい(2), 試験内容を早く知りたい(1)等)		
	5月ー (5件) (早いうちから勉強を頑張りたい(3), 部活動が終了する時期だから(1)等)		
	6月ー (2件) (早くいろいろな情報を知りたい(1), 7月は部活動が忙しい(1))		
	8月ー (2件) (夏休みで時間がある(1), 7月は学校の課外授業があるから(1))		
(3) 説明があった事項について理解できましたか。			
a.	わかりやすい説明でよく理解できた。	73	(28.19)
b.	おおよそ理解できた。	182	(70.27)
c.	一部理解できない部分があった。	4	(1.54)
d.	全く理解できなかった。	0	(0.00)

## F. 資料について

- (1) お渡しした資料は志望選択の役に立つと思いますか。
- |                                    |             |
|------------------------------------|-------------|
| a. 大いに役に立つ。                        | 200 (77.22) |
| b. 少しは役に立つ。                        | 31 (11.97)  |
| c. これからじっくり見て検討したいので、現時点では何とも言えない。 | 27 (10.42)  |
| d. 役に立つとは思わない。                     | 0 (00.00)   |
| 無回答                                | 1 ( 0.39)   |
- (2) お渡しした資料のうちどの項目に興味をもっていますか。  
(2つ以上○をつけても結構です)
- |                             |             |
|-----------------------------|-------------|
| a. 特修・専攻等の内容、特徴 (教官の教育研究活動) | 185 (71.43) |
| b. 学部での授業の内容                | 148 (57.14) |
| c. 進学、就職状況                  | 81 (31.27)  |
| d. サークル活動の内容やこれまでの成果        | 66 (25.48)  |
| e. その他                      | 6 ( 2.32)   |

## G. 学部紹介ビデオについて

- (1) ビデオを見て、教育学部の概要が理解できましたか。
- |              |             |
|--------------|-------------|
| a. よく理解できた。  | 136 (52.51) |
| b. 少し理解できた。  | 118 (45.56) |
| c. 理解できなかった。 | 2 ( 0.77)   |
| 無回答          | 3 ( 1.16)   |
- (2) このビデオはあなたの参考になりましたか。
- |                           |             |
|---------------------------|-------------|
| a. 知りたい内容がよくわかり、大変参考になった。 | 55 (21.24)  |
| b. 概略がわかり参考になった。          | 193 (74.52) |
| c. あまり参考にならなかった。          | 5 ( 1.93)   |
| 無回答                       | 6 ( 2.32)   |

## H. 専攻・特修別懇談会について

- (1) あなたが出席した専攻・特修別懇談会は次のうちどれですか (複数回答可)。

国語	36 (13.90)	社会	45 (17.37)	数学	44 (16.99)
理科	29 (11.20)	音楽	21 ( 8.11)	美術	15 ( 5.79)
保健体育	15 ( 5.79)	技術	2 ( 0.77)	家政	7 ( 2.70)
英語	30 (11.58)	学校教育	不明	障害児教育	15 ( 5.79)

※学校教育の出席者が不明なのは、アンケートの回収を失念したため。

- (2) 専攻・特修の様子、雰囲気等がわかりましたか。
- |                  |             |
|------------------|-------------|
| a. よくわかった。       | 92 (35.52)  |
| b. だいたいわかった。     | 151 (58.30) |
| c. あまりよくわからなかった。 | 5 ( 1.93)   |
| 無回答              | 11 ( 4.25)  |

## I. 総括

- (1) 今回の説明会に出席したことにより、大学への入学の希望が次のどれに該当することになりましたか。
- |   |             |
|---|-------------|
| a. 群馬大学教育学部に入学したいという希望がますます強くなった。         | 133 (51.35) |
| b. 群馬大学教育学部に入学したいという希望の程度は今までと同じである。      | 92 (35.52)  |
| c. 群馬大学教育学部に入学したいという希望が弱くなった。             | 3 ( 1.16)   |
| d. 群馬大学教育学部に入学したい希望であったが、他大学に入学する希望に変わった。 | 0 ( 0.00)   |

e. もともと群馬大学教育学部に入学する希望は持っていなかったが、入学しようとする希望を持つことになった。	17 (6.56)
f. もともと群馬大学教育学部に入学する希望は持っていなかったが、その気持ちは変わらない。	11 (4.25)
無回答	3 (1.16)
J. 参加した感想等, 自由に意見をお書き下さい。	
• 参加してよかった	35
• 体験発表が良かった	32
• 参考になった	30
• 入学したいという気持ちになった	22
• 特修・専攻別説明会が良かった	16
• 大学の雰囲気分かった	15
• 勉強する意欲が湧いてきた	12
• 自分の目で大学を見ることができて良かった	6
• 校舎が古くてびっくりした	6
• 入試科目を知ることができて良かった	5
• 専攻別説明会で学生の話が聞きたい	5
• 教師という職に興味を湧いた	4
• 冷房が効きすぎていた	4
• 教官に会えてよかった	4
• 全体説明のマイクの音が小さかった	4
• 群大を志望している人が沢山いるのに驚いた	3
• 全体説明が長すぎる	3
• 設備が良い	2
• ビデオ良かった	2
• ビデオが見にくかった	2
• 自分の志望する専攻の模擬授業が聞きたかった	2
• 図書館を見学したい	2
• 専攻別説明会の時間増を望む	2
• 終了の時間をもっと早くして欲しい	2
• 無回答	70

(1) 学年, 男女, 志望専攻, 出身地 (設問A~D)

高校3年生対象の説明会なので3年生がほとんどであった。男女別では女子が約65%と昨年度の67%と同様に多く、毎年女子の参加者の比率が高いという傾向にある。

第一志望専攻では数学, 社会, 国語が多かった。

また, 出身地はほとんどが群馬であるが, 栃木, 埼玉, 福島, 東京, 大阪と広範囲の都道府県からの参加があった。他都道府県からの参加率は10.8%である。

(2) 教育学部説明会について (設問E)

設問Eの(1)「今回の説明会は志望選択の役に立ったと思いますか」の回答を見ると, 大いに役に立った60.23% (昨年度68.67%), 少しは役に立った30.12% (昨年度24.33%), あわせて90%に達し, 今回の説明会は総体的にみて極めて有意義な催しであったというこ

とができる。

設問Eの(2)の開催時期については、この時期で良いとするものが94.59%と昨年度同様（昨年度91.67%）大部分を占めている。

Eの(3)の説明事項の理解については、わかりやすい説明でよく理解できた28.19%、おおよそ理解できた70.27%、あわせて98.46%であり、ほとんどの参加者が理解できたと思われる。

### (3) 資料について（設問F）

設問F(1)の「資料は役に立つと思いますか」については、「大いに役に立つ」77.22%、「少しは役に立つ」11.97%、あわせて89.19%であり、「役に立つとは思わない」との回答が0.00%であることより、ほとんどの参加者が資料に興味を示していることがわかる。

設問F(2)の「資料のどの項目に興味がありますか」については「特修・専攻の内容」と「授業の内容」が上位を締め、「進学・就職」、「サークル活動」という順序となっている。また、「その他」として「入試関係」（4名）、「奨学金」（1名）、「交換留学」（1名）があげられている。

なお、参加者全員が受験時期を迎えている者であることから「過去の入試問題を知りたい」との要望も強く、資料の1つとして「過去問題集」等を作成、配布することも今後の検討課題であると考えられる。

### (4) 学部紹介ビデオについて（設問G）

設問G(1)の「ビデオを見て、教育学部の概要が理解できましたか」については、「よく理解できた」52.51%（昨年度53.33%）と昨年度とほぼ同様である。なお、4台のテレビモニターによるビデオ上映を行ったが、映像が観にくかったとの声もあり、来年度からは新たに購入したプロジェクターを使い、大スクリーンでの上映を予定している。

設問G(2)の「このビデオはあなたの参考になりましたか」については「大変参考になった」21.24%（昨年度23.67%）、「概略がわかり参考になった」が74.52%（昨年71.67%）と、あわせて95.76%に達し、視聴覚による効果は大きいことがうかがえる。

### (5) 専攻・特修別懇談会について（設問H）

設問H(1)の「あなたが出席した専攻・特修別懇談会は次のうちどれですか」は、設問Aの「第1志望の専攻」とほぼ同じ結果である。

設問H(2)「専攻・特修の様子、雰囲気等がわかりましたか」は、「よくわかった」35.52%、「だいたいわかった」58.30%、あわせて93.82%である。また、今年度は特修・専攻別説明会のあと定時刻に模擬授業を控えていたため、十分な説明の時間を確保することができず、参加者から時間増希望の声もあげられた。

- (6) 今回の説明会に出席したことにより、大学への入学の希望が次のどれに該当することになりましたか（設問I）

「群馬大学教育学部に入学したいという希望がますます強くなった」51.35%と「もともと群馬大学教育学部に入学する希望は持っていなかったが、入学しようとする希望を持つことになった」6.56%をあわせての57.91%は、今回の説明会が総括的に効果の大きいものであったことを示しているといえよう。

- (7) 参加した感想等、自由に意見をお書き下さい（設問H）

今年度大幅に増大した意見として「体験発表が良かった」（昨年度10件）があげられる。これは昨年度より発表者を1名増やしたことで内容の幅が広がったことや、実際に授業や課外活動を経験してきた学生が、教官側からは説明できない大学生生活について分かりやすく触れ、そこに親しみを感じたためと考えられる。

また、このことに関連して、「専攻別説明会で学生の話が聞きたい」「全体説明が長すぎる」といった意見もあり、毎年全体説明会で行っていた体験発表を特修・専攻別説明会で行うことも今後の検討課題である。

全体的意見として、「参加してよかった」「参考になった」の意見は昨年と同数となっており、自分の目で大学を見ることができて勉強する意欲が湧いてきたとの意見も多く、今回の説明会を機に、教師という職に興味を覚えたとの声もあげられる。このことから、今回の説明会は大学の概要を伝えると同時に、参加者の入試や学習に対する意欲向上及び将来の希望への動機づけという役目も果たしているといえよう。

専攻別説明会に対しては、前にも述べたとおり「専攻別説明会でも学生の体験談を聞きたい」「時間増を望む」などの要望も聞かれ、「専攻別説明会が良かった」との意見もあわせ特修・専攻の様子に対する興味の大きさがうかがえる。また、身近に教官と触れ合い、今まで持っていた堅いイメージが無くなり、親しみやすさを感じた参加者もいる。さらに、全体説明では質問できなかった疑問を専攻別説明会で聞くことができて良かったなどの意見もあり、専攻別説明会は大変意義のあるものと考えられる。

また、今年度新たに実施された3つの「模擬授業」はアンケート回収後に行われたため、それらについての意見が聞けなかったことが残念なことである。「模擬授業」についてはそれぞれの講義の参加者数に大幅な偏りがあり、また会場が離れている、終了時刻が遅くなるなどといったことなどから想像していたほどの参加者は見込まれなかった。少数ではあるが「自分の志望する専攻の模擬授業が聞きたかった」との意見もあることから、特修専攻別説明会の中で、それぞれ模擬授業を行うことも今後の検討課題である。

ところで、設問Jは記述内容を整理・集約した結果なので、参加者の生の声を伝えるものではない。そこで、個々の記述例を以下にいくつか示すことにするが、これらを見ると、説明会で得た大きな感動、教育学部に対する強い意気込みがひしひしと伝わってくる。



[以下は自由意見，感想の記述内容である。]

- 実は、今の僕の学力では、群馬大学の合格はかなり難しいのです。そこで別の大学も考えていましたが、やはり自分が行きたいのはここなのだと改めて決心することができました。
- それぞれの学科でどのような勉強をしているか、どんなサークルや行事があるかなどをよく理解することができた。今はまだどの大学を第1志望にすべきか迷っているけど、群馬大学の良さ、楽しさなどを知って、前より興味を持つことができました。
- 美術の先生の話聞いて、大学ってこんな感じなのかということが分かった。自分で本当に学びたいという気があるなら、いっぱい教えてくれると聞いて、とてもうれしくなりました。私は美術で生きていきたいという気があるので頑張りたい。あと、サークルでお酒のことがあってちょっと怖くなってしまった。でも、思っていたより、先生がやさしそうな方だったので、うれしい気持ちになった。
- 自分自身、まだはっきりと自信を持ってないでいたけれど、頑張って入学したいと思った。だけど、本当に真剣に頑張らなければいけないということに気付いた。頑張ってこの大学で楽しく過ごしたいと思った。
- 現役の大学生の話はおもしろくて分かりやすかったです。数学科の方がいなかったのは残念でした。大学生の話聞いていて、先生にあってるなと思ったのは、理科の人でした。先生にぴったりだと思いました。
- 英語科の授業内容がかなり大変だということが良く分かりました。でも、大変だからこそ、自分の力を磨くために授業を受けたいと強く思いました。在学生がのびのび、堂々としていてすごいと思いました。
- 正直言って、私はまだ何になりたいかを決めていません。参加してみて、私は教師と言う職に興味湧きました。私が尊敬している先生もこの大学の出身ということもあって参加しました。そして、私はいろいろなことをやってみたいと思っているので、それには教育学部は適しているように感じることができました。
- 群大に入学したいという気持ちも増えたけど、勉強や友達のことなどでも不安が増えた。緑が多いことにびっくりした。詳しいことが聞けて良かった。
- おおそはイメージ通りで、高校なんかよりとても自由そう！ 教育実習が2回あるのも魅力的だ。ちなみに自分は男子校なので、女子がいっぱいて良かった。
- 国立大学にはクーラーがないと思ったが、あって驚いた。自然が周りにたくさんあって、良い環境だと思うが、駅から少し遠いので通学が不便だと思った。在校生の話は、大学生活や内容がよく分かって良かった。群馬大学の学生はとても勉強家だと思った。
- 校風や知らなかったことが分かり、良かったです。ビデオを観てもパンフレットを見ても、学生がとても楽しそうに大学生活を送っていて、よい学校なんだと改めて思いました。
- いろいろ群馬大学のことが分かり、とてもためになりました。専攻別に別れて詳しく学科の

ことが分かったので、学習意欲も増したと思います。

- 大学の様子がよくわかってとても良かったです。教育学部の中にも～科と別れていて、さらに～専攻と別れているとは今まで知りませんでした。それぞれの学科の中でも自分の好きな科目を学べるのはとてもいいと思いました。
- 在校生の人たちの体験の話がとても楽しかった。私は理科に興味を持っているのでとてもいい刺激になりました。大学はとても視野が広がる場所なんだなあと思いました。私も早く大学に入りたいです。
- 参加した人数がとても多かったのにびっくりしました。私の希望する理科は実験などがたくさんあるようでうれしかったです。今まで知っていた事以外に新たに知るものがあったので大変参考になりました。
- 大学の資料を見て悩んでいるより実際に大学に来てみて、雰囲気などを味わったほうがよくわかった。一人で来たので不安だったけど、わかりやすい説明で安心して聞いていられた。
- 大学受験に対して、さらに決心を固めさせられ、気合いが入ったように思います。また、大学（教育学部）においての細かい内容が分かったようにも思います。
- 小学校の時から希望していたところなので、来てみてよかったです。実際に大学生生活に触れてとても参考になりました。
- 大学がどんな所なのかを再認識した。数学についても奥が深いものだと感動した。教え方一つとっても様々なことがあるのだと思った。

説明会に対する、意見・注文もあるので参考までに記載する。

- ビデオが遠くてよく見えませんでした。
- 校舎内がさすがに古く感じるのがちょっとがっかりした。郊外は緑豊かな良い敷地だと感じた。意見としてはもう少し早く説明会をやって欲しかった。
- 群馬大学を選ぶに当たって、この説明会はとても参考になりました。ただ、もう少し無駄を省くとよいと思います。
- 先輩の体験談で、数学科の人の話が聞けなかったのが残念だった。
- 講義をどの様にしているのかを見たかった。
- 図書館を見学したかった。
- 全体説明のときは、マイクの音量が小さかったためか、聞きづらかった。
- 専攻別説明会で、もっと単位数のことが聞きたかった。
- 少人数制教育の充実や教員採用試験の高い合格率のメリットを知ることができたが、学内を歩いていると、施設の老化が目立った。今後は施設環境の充実にも力を入れていただきたい。
- 遠くから来たので、もっと早い時間に終わりにして欲しいです。
- 冷房が効きすぎていて寒かった。

#### 4 おわりに

今回の群馬大学教育学部説明会も昨年に引続ききわめて好評であり、盛況であった。全国的にみて大学の存在自体が今日ほど厳しい局面に立たされている時はなく、それぞれの大学・学部が様々な改革・改善を行っている。学部説明会はまことに小さい行事かもしれないが、その果たす役割は決して小さなものではない。

説明会については次回に向けてさらに改善を加え、より一層充実したものにしていく所存である。最後に、教務委員会委員及び教務係員全員の氏名を掲げておく。

##### 教務委員会委員

山口 幸男 教務委員長  
 近藤 典彦  
 大竹公一郎 入試部会長  
 永倉 一郎  
 塚本 靖彦 入試部会  
 千本木康亘  
 上條 隆 入試部会  
 高橋 忠利 入試部会  
 西蘭 大実  
 金井 由允 入試部会  
 久田 信行  
 松下 佳代

##### 教務係員

樺澤善一郎 教務専門職員  
 今井 嶽 教務係長  
 佐俣 文行  
 田中 裕子  
 笠井 好之  
 板橋 一江 学部説明会担当  
 塚越 欣子  
 中島三恵子

---

群馬大学教育実践研究第16号編集委員

(委員長) 菅原 英直

長津美代子

松下 佳代

結城 恵

---

群馬大学教育実践研究  
第 16 号

平成11年3月28日 印刷

平成11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

〒371-8510 前橋市荒牧町四丁目2番地

電話 027-220-7385

FAX 027-220-7381

印刷 上武印刷株式会社

〒370-0015 高崎市島野町890-25

電話 027-352-7445

