

群馬大学

教育実践研究

第20号

2003年3月

| | | |
|--|------------------------------------|-----|
| 小学校国語科における『読むこと』の授業改善 | 熊谷崇久 | 1 |
| 歴史授業内容構成の変革 — 授業内容の現在準拠性を視点として — | 岩永健司 | 11 |
| 地域社会実践論 — 群馬大学教養教育テキストとして — — 「論争的な討論」を取り入れて — | 山口幸男・森田均・松下照雄・原口美貴子・根井康雄 | 23 |
| 社会科学習過程における導入段階の活性化に関する研究 | 馬場英行 | 47 |
| 世界史教育における「一国史観」対世界システム論的見解 | 松永友有 | 61 |
| 明治から第二次世界大戦までの中学校数学の応用問題の変遷 — 「幾何」「一次関数・二次関数」領域を中心に — | 西谷泉 | 73 |
| 現在の中国の中学校数学カリキュラムの研究 | 李一鳴 | 85 |
| 図形教材の一注意 — 円に内接する四角形の辺角定理 — | 村崎武明 | 97 |
| かざんきっず — 小学生のための火山見学ガイド — | 早川由紀夫 | 107 |
| 種々の無機塩水溶液の冷却に伴う溶質析出量の推算 I. Na ⁺ およびNH ₄ ⁺ を含む無水塩の場合 | 中川徹夫・水落絵梨・梅村舞子・吉國忠亜 | 121 |
| Education Reform in Romania Successes and Challenges | Edmond Mauzer, Sugawara Hidenao | 129 |
| クロマトグラフ定量の精度 | 吉國忠亜・中川徹夫 | 141 |
| 音楽教育における構想的即興表現法研究 — 高等学校における創造的能力育成への取り組みと考察 — | 松原隆介 | 147 |
| 個を大切に合唱指導法の一研究 — 附属小学校における実践の考察を踏まえて — | 吉田秀文・佐々木裕也 | 165 |
| アニメ教育の実践研究 第2報 — CGパペット・アニメなどを中心に — | 茂木一司・宮野周 | 177 |
| 体育科教育学関連学会からみた体育教師教育に関する課題 | 大友智・岡出美則・中井隆司・高橋健夫 | 197 |
| 体験的科目「自然体験」の試み | 上條隆・山西哲郎 | 215 |
| 技術科担当教諭の教育課程移行期における意識について | 加藤幸一・一場喜久雄 | 227 |
| 外国語としての英語教育における実践的な英語力と多文化理解・世界的視野 | 上原景子 | 243 |
| パラグラフ内における同一指示対象の特定の濃淡 Specification of the Identical Referent Within a Paragraph | 清水真紀・清水武雄 | 251 |
| 日本人は外国語が苦手なのか？ | 田中一嘉 | 259 |
| On Implication Reversal in Comparatives | Kazuo Shindoh, Yoshimitsu Kanai | 273 |
| Poetry as Content for EFL | John Rippey | 285 |
| 「学習障害」概念の実践的意義の検討 | 江原京子・浦崎源次 | 301 |
| 心疾患のある知的障害児の健康管理に関する実践研究 — 動脈血酸素飽和度と身体活動量の測定をもとにして — — 中下富士・山田玉樹・大崎俊美・石原敏晴・松田直 — | 松永あけみ | 315 |
| 子どもと共に変化する保育者 — 保育者自身による内観的保育記録の分析を通して — | 松永あけみ | 329 |
| 大正・昭和初期の群馬の教育の思い出 — 群馬大学平成十三年度学修原論 「オーラルヒストリー実践研究」から — | 吉岡隆二・所澤潤・佐藤久恵 | 343 |
| 在日ブラジル人児童・生徒の言語生活に関する一考察 | 野山広・結城恵 | 367 |
| コース別学習の学習効果に関する一考察 — 「2けたのかけ算」での実践を手がかりに — | 幸山紘子・結城恵 | 387 |
| A Comparative Study of Using Computer Technologies in Elementary and Junior High School in Thailand and Japan | Sanan Wongdee, Tadatoshi Takahashi | 401 |
| 第12回公開シンポジウム 平成13年度群馬大学開放講座・群馬県民文化大学 学校現場が変わる — 教育学部が変わる — 創造的な実践と教育臨床の学 — | 附属学校教育臨床総合センター | 415 |
| 平成14年度上半期群馬大学教育学部「心理教育相談室」相談活動報告 群馬大学教育学部心理教育相談室運営委員会 | | 453 |

群馬大学教育学部

附属学校教育臨床総合センター

小学校国語科における『読むこと』の授業改善

熊谷 崇久

群馬大学教育学部附属小学校国語部
(2002年11月14日受理)

1 研究主題

自らの言語生活を豊かにする子供の育成

2 研究主題について

国語科では、昨年度より研究主題を「自らの言語生活を豊かにする子供の育成」として研究を進めてきた。言語生活を豊かにするとは、言葉を通して自分の思いや考えを適切に表現し、相手の思いや考えを正確に理解する能力を高めながら、自分を取り巻く人や環境と言葉を介して関わり、自己を高めることである。これは新学習指導要領にうたわれている「伝え合う力」「生きて働く国語の力」の育成を目指すものでもある。また、国語科の学習場面に即して言えば、教材となる言葉に自ら価値ある問題を見出し、主体的に追究を進めて日常生活に生かせる言葉の力を身に付けることである。

そのために、1年次には、国語科における大切にしたい力を明らかにし、豊かな学びを「対象・他者とのかかわる場」「主体的な言語行為」「言葉の力を高める」の三つの要素から具体化を図ろうとしてきた。そして、系統性や関連を考慮した指導計画を作成したり、子供一人一人が主体的に取り組む言語活動を工夫したりすることから、研究主題に迫ろうとした。

このような研究を進めてきた結果、次のような成果が得られた。

- 目指す子供像に迫るための「大切にしたい力」を「言葉を基に考え、言葉で思いを伝える力」と設定し、子供に身に付けさせたい力を整理することにより、系統性を考える指針をもって年間指導計画を作成することができた。
- 単元を構想する際、言語活動の設定の工夫として、導入における体験的な言語活動を取り入れられたり、中間交流や終末の表現活動（出口の活動）において伝え合う相手との関わりを明確に位置付けたりすることで、特に「話すこと・聞くこと」「書くこと」の領域では、子供が目的意識や相手意識をもって学習を進め、基礎・基本を身に付けていくことにつながった。一方、次のような課題も残された。
- 「読むこと」の単元では、「読む」行為における「対象・他者」とのかかわりが明確でなかつ

たために、言語活動の設定やそのための場の工夫が不十分で、一人一人が目的意識をもって読み、その学習で身に付けていく力を実際に使いながら高めたり、身に付けた力を生かしたりする点で弱さがあった。

以上のような点から、今年度も研究主題「自らの言語生活を豊かにする子供の育成」は踏襲することとし、特に「読むこと」の領域に焦点をあてて豊かな学びの具体化をさらに進める中で、学習が、より個に応じる言語活動となるよう研究を進めることとした。

3 研究の課題

自らの言語生活を豊かにする子供を育成するために、「読むこと」の領域の学習において、一人一人が目的意識をもって読み、身に付けた力を生かせる言語活動を設定したり、そのための場を工夫したりして、豊かな学びの具体化を図る。

4 研究の内容

(1) 国語科における大切にしたい力

「自らの言語生活を豊かにする」ために、大切にしたい力を、我々は次のように設定した。

言葉を基に考え、言葉で思いを伝える力

この力は、以下の二つの力が密接に結び付いているものととらえている。その一つは、言葉で表現された内容を、表現の仕方に問題意識をもちながら、場や対象、相手など言葉の背景にあるものを合わせてとらえたり、とらえた内容と自分の生活とを結び付けたりする力である。また、もう一つは、思考の結果得られた自分自身の考えや感情を、言葉を通して、他者に理解してもらえようとする力である。言葉を使う際には、両者が表裏一体の関係となって働くため、これを一つの力にまとめて「大切にしたい力」としたのである。

なお、この力は、国語科で培うべき資質や能力としての表現力・理解力を基盤に、思考力や想像力、言語感覚を含むものである。また、この力は各単元において具体化するものであるが、それは評価規準の(2)話す・聞く能力、(3)書く能力、(4)読む能力に現れるものとする。

(2) 国語科における豊かな学び

国語科の学習においては、言葉で表現された内容や表現の仕方について、「○○について知りたい、分きたい」「この考えを伝えたい」といった思いをもち、その思いを、言葉を通して実現していくことになる。この繰り返しの中で、子供たちは言葉の力を高め、言語生活を豊かにしていく。

そこで、国語科における豊かな学びを、次のような学びであるととらえた。

言葉にかかわって自ら思いをもち、言葉を通して対象・他者とかがわり、自らの思いを実現していく中で、大切にしたい力を中心としながら言葉の力を高めていく学び。

「豊かな学び」は、次の三つの要素から成立すると考えている。

ア 対象・他者とかがわる場

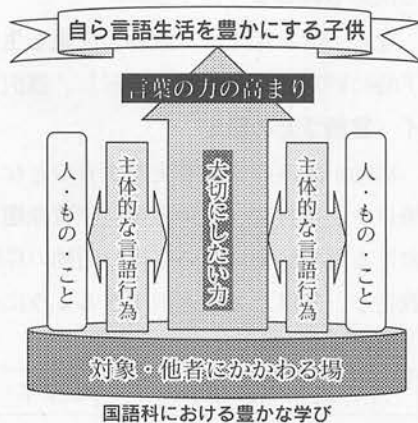
言葉が表わす対象となる具体的な事物や事柄、言葉を伝え合う相手とかがわる場の中でこそ、生きて働く言葉の力が身に付いていく。実感を伴った言葉、生活場面で生きる言葉を使ったり生かしたりする場の設定が豊かな学びを成立させる上で重要である。

イ 主体的な言語行為

「言葉にかかわって自ら思いをもち」「自らの思いを実現する」ためには、真に価値ある問題や切実な願いをもち、追究を進めていこうとする態度が必要である。学習における言語行為が主体的な態度に支えられていることも豊かな学びを成立させるために重要である。

ウ 言葉の力の高まり

「大切にしたい力を中心としながら、言葉の力を高めていく」には、学習が、興味本位の活動に終わることなく、言葉の力が確実に高まるようにしていく必要がある。そのためには、どんな言葉の力をいつ身に付けていくのか、学習内容の系統性を押さえることも豊かな学びを成立させるために重要である。



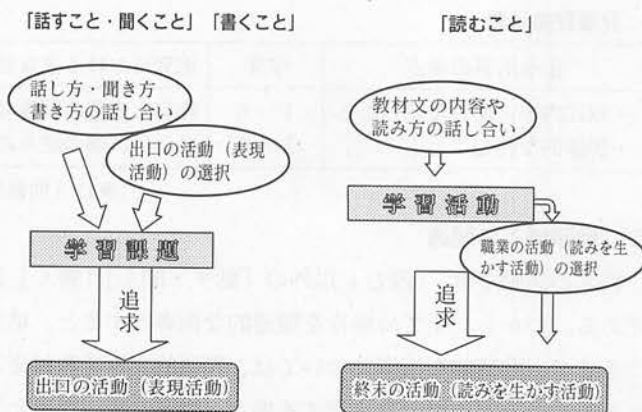
(3) 豊かな学びを育む方法

① 目的意識をもって読み、身に付けた力を生かす言語活動の設定

ア 学習課題と終末の言語活動の関係

「話すこと・聞くこと」「書くこと」の単元では、学習課題に終末の表現活動（出口の活動）の表現内容や方法、相手を含めることで、表現の目的意識が高まり、これが追究の目的と一致する。

しかし「読むこと」においては、表現の目的が読みの目的と必ずしも一致せず、両者の接点として共通の学習課題を設定することによ



り、かえって活動が画一的になったり、一人一人の思いとずれたりしてしまうことがあった。

そこで、学習課題は「何を考えるために」「どう」読むのかという観点から設定し、読みの目的意識を明確にもてるようにする。また追究における言語活動を単元において身に付けたい読みの力を使いながら高められるようにする。一方、終末の言語活動は「読みの成果を生かす活動」として学習課題と切り離して位置付けることで選択の幅をもたせ、個々の思いを基に自分で決められるようにする。

なお、低学年では、読みの成果を生かす活動がイメージしにくいいため、「ふかめる」過程の終了時に終末の言語活動を提示し、選択できるようにする。

イ 言語活動の設定

活動が読みの成果を生かすものとなるには、子供の興味・関心を大切にしながらも、指導の重点や、教材文、学年発達、学習課題を考慮し、言語活動を設定する必要がある。特に終末における言語活動については、活動の枠組みを次のように考え、この枠組みを基本に選択の幅を設定し、子供たちが選択できるようにする。

音声表現活動

| 指導内容の重点 | 学年 | 追究における主な言語活動 | 終末の言語活動 |
|--|------------|----------------------------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・想像的な読むこと ・声に出しての読むこと ・読書的な読むこと ・目的的な読むこと | 1～4 | 話し合い、劇化、音読の工夫 | 劇、紙芝居、音読発表会 討論会 音読、群読発表会 感想発表会、本の紹介 情報交換会、プレゼンテーション |
| | 5・6 | 話し合い | |
| | 1～4 | 音読の工夫、群読、 | |
| | 1～6 3～6 | 読み聞かせ、本の交換会 情報収集、情報のまとめ | |

文字表現活動

| 指導内容の重点 | 学年 | 追究における主な言語活動 | 終末の言語活動 |
|--------------------|-----|-----------------------|------------------------------------|
| ※叙述内容に即した読むこと | 1～6 | 内容と表現の関係の吟味 | 形式を使った単作文 新聞、評論文、紹介文 意見文、論説文 |
| ※想像的な読むこと | 3～6 | 話し合い、個の読みの整理 | |
| ※事象と感想、意見にかかわる読むこと | 4～6 | 内容と表現の関係の吟味、自分の考えのまとめ | |

発展読書活動

| 指導内容の重点 | 学年 | 追究における主な言語活動 | 終末の言語活動 |
|--|-----|--------------|--------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・叙述内容に即した読むこと ・想像的な読むこと | 1～6 | 内容と表現の関係の吟味 | 同一テーマ・同一作者 (著者)の作品の読書 |
| | 1～6 | 話し合い、個の読みの整理 | |

(※は「他領域との関連」を図る単元。次項参照)

ウ 他領域との関連

終末の活動では、「読む」以外の「話す・聞く」「書く」言語行為が行われることがほとんどである。しかし、全ての場合を関連的な指導とすると、単元の目標が曖昧になってしまう。

そこで、関連的な指導については、説明的文章を教材文とした単元で、その表現の特徴を生かした文章を書く活動を設定する場合、物語を扱った単元で、各自の読みを基に作品紹介を書

く場合に限って考えていく。(前頁表の「文字表現活動」欄の※)これは、前者ではその文章の書かれ方(論じ方)を重視した学習となり、後者では、選んだ本を読むことが紹介文のための取材となるからである。

この場合、終末の言語活動での「書き方」を共通に指導することが前提であり、「読む能力」の外に「書く能力」の評価規準も設定することになる。

また、学習過程は、右のように「つかむ」「ふかめる」「まとめる」を二回繰り返す形となる。そして、「読むこと」の学習で身に付けた力(教材文の書き方や内容)をまとめることが、続く表現の「つかむ」となるようにしていく。

関連を図った単元における学習過程(例)

| | |
|------|------|
| 読むこと | つかむ |
| | ふかめる |
| | まとめる |
| 書くこと | つかむ |
| | ふかめる |
| | まとめる |

②「対象・他者とかがわる場」の設定の工夫

「読むこと」の学習において、言語活動がその単元で身に付けていく力を実際に使いながら高めたり、読みの成果を生かしたりできるものとなるよう、そのための場としての「対象・他者とかがわる場」を次のようにとらえることとした。

文章から読み手として受け取ることのできる全ての内容とその表現方法をとらえ、それに対する自分の考えを友達や教師など学習環境としての人と交流し、比較したり共有したりする場

この場を、単元の学習活動の流れに位置付け、具体化することにより、設定した言語活動がより実の言葉を使ったりその力を身に付けたりできるようにしていきたい。

そこで、追究の過程に、以下のような場を設定し、支援を工夫していくこととした。

ア 対象とのかかわりを深める場

従来の個別追究の場でもあるが、一人一人が内容と表現をとらえ、自分の考えがもてるよう、以下の支援を行う。

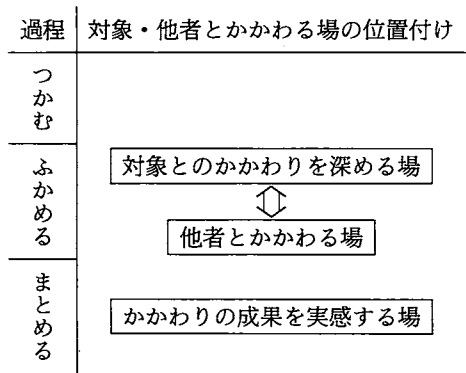
追究方法の例示・助言

読みを進めていく際、個々のよさが発揮できるような追究方法を提示していくことが大切である。特に、読み方の基礎を学ぶ低学年では、同一

の方法を提示することが多くなる。しかし、その中でも一人一人の読みの能力に応じられるように、読み方を示した学習の手引きを個に応じて提示したり、助言したりする。高学年では、複数の追究方法を例示して選択できるようにする。

補助資料の提示

言葉にかかわって一人一人が考えをもったり、言葉のイメージを膨らませて内容をとらえた



学習過程における場の位置付け

りするためには、言葉の表す事物や事柄について、具体物や絵図などの補助資料を見ることも有効である。特に低学年では、新たな語彙を獲得する上でも、見たり体験したりすることが大切である。ただし、この資料を提示する際には、書かれている言葉とのつながりを必ず確認するなど提示の仕方の工夫が必要である。

イ 他者とかかわる場

従来、中間交流として位置付けてきた話し合いの場を中心として、追究の過程に個の追究を交流する場を設定していく。ここでは、次のような支援を行う。

交流形態の工夫

次のように、目的に応じてペアやグループなど小集団の形態による交流の場と一斉の話し合いとを組み合わせる。

小集団による交流では、言葉にかかわって自分の考えを一人一人が伝える場を確実に設定することができる。そのため一人一人の読みの違いを生かし、さらに深めることができる。

一方、一斉の話し合いでは、単元の目標にかかわる読みを広げ、内容を確実に身に付けていくことができる。読みの中で共通に押さえるべきところと一人一人の考えの違いを生かすところとを明確にして、意図的に形態を組み合わせる。

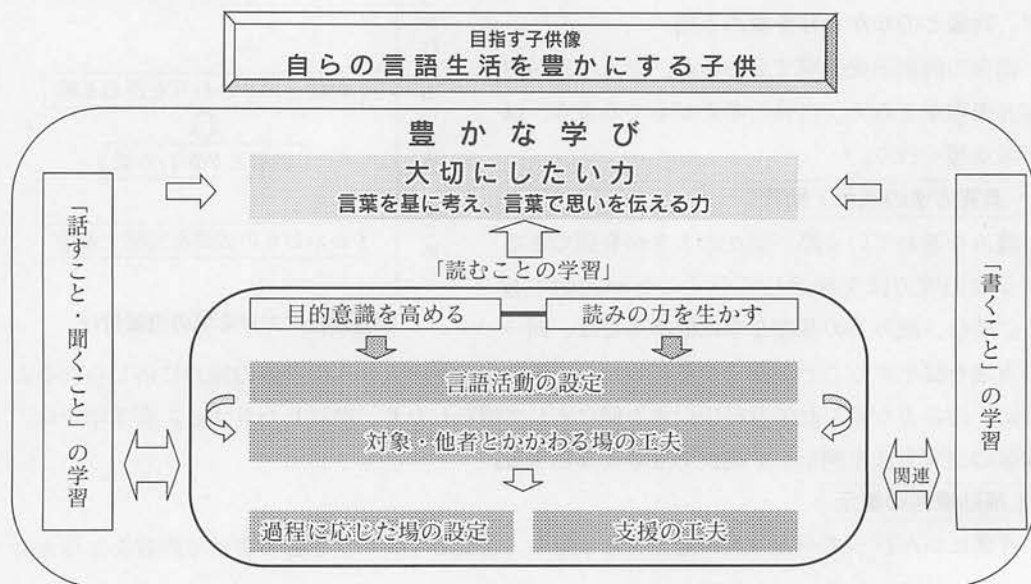
ウ かかわりの成果を実感する場

学習を通して、対象・他者とかかわりを深めた結果が、言葉の力の高まりとして自覚できるようにするためには、単元の最後に振り返りの活動を設定し、次のような支援を行う。

自己評価の観点の提示

学習課題に沿って、自分の身に付けてきた読みの力を生かしたかを振り返ることができるよう、培った読みの能力の面から観点を提示して、自己評価ができるようにする。

(4) 研究の構造図



5 実践例

1年 「ちがいを かんがえながら よみましょう」(題材「どうぶつの 赤ちゃん」)

(1) 単元の構想

本単元は、単元の目標を「事柄の順序に気を付けて、説明されている内容を比べながら読む」とした。そしてここでは、「説明されている事柄を比べ、順序を考えながら説明の内容の大体を読み取っている」を評価規準(4)に据え、それを「大切にしたい力」として単元を構想した。

また、学習活動を通して身に付けた力を生かす活動として、動物の赤ちゃんの成長の様子を教材文の書き方を基にして書き、それをまとめて動物図鑑を作ることを提案した。この終末の活動は、「書くこと」の学習としても位置付け、他領域との関連を図った単元とした。

以下は指導計画の概略である。

| 過程 | 時間 | 学 習 活 動 | みとりのポイント | 支援(研究上の手立て) |
|-------------|----|--|--|--|
| つかむ | 2 | <ul style="list-style-type: none"> ○「どうぶつの赤ちゃん」を読んで、初発の感想を書く。① ○感想を発表し合い①「ライオンとしまうまの赤ちゃんの様子を比べながら読みましょう」という学習課題をつかむ。 | ①について ○二種類の動物の赤ちゃんの様子や比べたときの違いに着目して感想をもっている。 <初発の感想・発表(1)> | |
| ふかめる | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ◎<u>ライオンとしまうまの赤ちゃんの様子を問い掛けの観点に沿って比べながら読み取る。②</u> ○ライオンの赤ちゃんの生まれたばかりの様子を読み取る。 ○ライオンの赤ちゃんの大きくなっていく様子を読み取る。 ○しまうまの赤ちゃんの生まれたばかりの様子を読み取り、ライオンと比べる。 ○しまうまの赤ちゃんの大きくなっていく様子を読み取り、ライオンと比べる。 | ②について ○自分の体験や身近な動物を基にしたり、ライオンとしまうまの赤ちゃんを比べたりしながら「生まれたときの様子」と「大きくなっていく様子」を読み取っている。 <ノート・発表(4)(5)> | ☆対象とのかかわりを深める場 ○追究方法の例示 ○補助資料の提示 ☆他者とのかかわる場 ○交流形態の工夫 |
| まとめる つかむ | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ○教材文の書き方をまとめ、動物図鑑の書き方を知る。 ・説明文に書きたい動物を選択する。 ○「<u>生まれたばかりの時の様子</u>」「<u>大きくなっていく様子</u>」の観点で簡単な説明文を書く。③ | ③について ○二つの観点で成長の様子をとらえて、成長の順を追って簡単な文章を書いている。 <説明文(3)(5)> | |
| ふかめる | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ○書き上がった作品を、お互いに読み、よさを認め合う。 | | ☆かかわりの成果を実感する場 |
| まとめる | 2 | | | ○自己評価の観点の提示 |

(2) 豊かな学びの実際

①対象とのかかわりを深める場

単元の学習課題をつかんだ後、まとまりごとに教材文の内容を読み取るようにした。追究の第3時には「ライオンの赤ちゃんの様子と比べながら、しまうまの赤ちゃんの生まれたときの様子を読みましよう」というめあてを設定し、読み取りに入るようにした。

まず、黄色い付箋紙を用いて叙述を基に気付いた動物の赤ちゃんの様子を書き記すように促した。この段階で、記述の進まない子供には、教材文の挿絵を基にして特徴をとらえることができるように助言したり、書き方を例示したりするなどした。また、様子を書き進められている子供には、もう一つ別に赤い付箋紙を渡し、読み取った様子について自分が考えたことを付け加えるように促した。(追究方法の例示・助言)

Y男は黄色い付箋紙に「やぎぐらいの大きさがある。」と書いていた。赤い付箋紙には「しまうまの赤ちゃんは大きいな。」と書き、自分なりの考えはもてていることがみとれた。しかし、前時ではライオンの赤ちゃんの様子を身近な動物と比べて読み取れており、本時もライオンと比べることで読みをより深めていけると考えた。

T 「どうしてしまうまの赤ちゃんは大きいと思うの。」

Y男「やぎは大きいからです。」

T 「ライオンと比べると大きさはどちらがうかな。」

Y男「ライオンは子猫ぐらいだから、ライオンよりもしまうまの方がずっと大きいと思います。」

そして「しまうまの赤ちゃんは大きいな。」という考えに加えて「ライオンの赤ちゃんは小さかったのにしまうまは大きいんだ。」ということが赤い付箋紙で貼られた。このように、「大きさ」などの様子を表す言葉についてライオンとの比較を通して読み深められたようであった。

②他者とかかわる場

個別追究後、赤い付箋紙に書いた、赤ちゃんの様子を表す言葉について考えたことをペアになって交流する場を設定した。(交流形態の工夫)その際、お互いの考えのよいところを認め合ったり、よく分からないところを質問し合ったりするように促した。

Y男の赤い付箋紙の記述について、ペアのM子は次のように述べた。

M子「Y男くんのこの紙に書いてあるの、いいと思うよ。」

Y男「どうして？M子ちゃんもしまうまの赤ちゃんは大きいって書いてあるから同じだよ。」

M子「だってしまうまの赤ちゃんとライオンの赤ちゃんを比べてるでしょ。」

Y男は、ライオンと比較しながらしまうまの様子を考えられているよさをM子に認めてもらうことができた。また、M子も、Y男に考えが似ているところがあると指摘を受け、共感してもらえてうれしそうだった。

このようにして一人一人が考えのよさを伝え、認め合うことで「自分と同じ考えをもっている」「友達が考えているのと違う」といった確認ができたり、深めたりすることができたと考えられる。

その後、一斉の形態での話し合いを設定した。（交流形態の工夫）

まず、黄色い付箋紙に書かれた赤ちゃんの様子について、「やぎぐらいの大きさ」「目があっていて、耳もぴんと立っている」「しまもようもついている」「おかあさんにそっくり」といった共通に押さえるべき読みの内容が確認できた。

次に、赤い付箋紙の内容も発表し合うように促した。

Y男「ライオンの赤ちゃんは小さいけどしまうまは大きいなと思いました。」

C 「やぎってどのくらいかよくわかりませんでした。」

C 「ライオンはお母さんと似てないのにしまうまはそっくりってかいてありました。」

Y男からは大きさについて、また他の子供からも、ライオンと比べてしまうまの赤ちゃんの様子について考えたことが出された。そこで、ライオンの赤ちゃんの様子を表す叙述に対応させて、しまうまの赤ちゃんについて読み取ったことを見直し、それぞれが同じ観点で説明されていることを確認できた。

③かかわりの成果を実感する場

読み取りを終えて、「動物図鑑を作ろう」という単元の終末の活動を提案した。その際に、「生まれたばかりの赤ちゃんの様子」「大きくなっていく様子」の順を追って書いていくように促した。また、資料は事前に教師が子供の発達段階や、学習内容に合わせ、必要な情報があるものを選び、その中から選択できるようにした。

図鑑を書き終えた子供たちは、お互いに作品を読み、よさを認め合う交流を行った。その際に、「順を追って書けているか」という点から感想をメモして相手に渡すように促し、読み手の立場から身に付けた力を生かして書くことができたかを伝えられるようにした。

最後に、学習を通して身に付けた読みの力を生かしたか振り返れるように「じゅんじょよくかくとどうだったか」を観点として提示し、自己評価を行うようにした。（自己評価の観点の提示）ここでは培った読みの能力面について記述することとした。

M男は「どうに大きくなっていくのかがわかりやすくなりました。」とまとめていた。

このことから、M男は、時間の順序に沿って文章を書くことで全体の内容がわかりやすくなっていることに気付くとともに、順序を考えながら読んだり書いたりできたことを実感することができたことが分かる。これはつまり、大切にしたい力を身に付けることができたということであり、また、自己評価を行っていくことで、学習の成果を子供自身が自覚することができたと考える。

6 成果と課題

今年次の研究を進めてきた結果、次のような成果が得られた。

○学習課題を「何を考えるために」「どう読むのか」という視点から子供たちの思いを整理して設定したことにより、教材文に出会ったときに子供たちがもった内容にかかわる疑問や感想

を生かすことができ、読みの目的意識を高めることにつながった。

○終末における言語活動を身に付けた力を生かす活動と位置付け、指導の重点や教材文、学年発達に応じて枠組みを設定して活動の選択の幅をもたせたことにより、読みの成果を踏まえつつ、個々の興味・関心に応じた言語活動を通して、身に付けた力を一人一人が実感したり、生かしたりすることができた。また、他領域との関連を明確にして単元における指導内容の精選を図ることができた。

○「対象・他者とのかかわる場」を学習過程の中で具体化し、それぞれの場の中で個に応じる支援を工夫したことにより、一人一人が言葉を基に考えたり、その考えを言葉で伝えたりする活動を促すことができ、大切にしたい力を高めることにつながった。このことは、「読むこと」の言語活動例を具体化することでもあった。

一方、次のような課題も残された。

○「読むこと」の学習においても、友達とかかわる場が重要であることが明らかになったが、そのかわりがより価値あるものになるには、「話す・聞く」「書く」力が不可欠である。また、読みの成果を生かす際にも、表現活動が重要である。他領域の学習で培った力を有効に生かせる言語活動をさらに工夫する必要がある。

○言語能力には一人一人違いがあり、それを教師がみとり、その状況に応じた支援や言語活動を工夫してこの言語能力を伸ばす学習活動を行っていく必要がある。

以後、上記のような課題に取り組み、さらなる授業改善を行っていきたいと考える。

(くまがい たかひさ)

歴史授業内容構成の変革

— 授業内容の現在準拠性を視点として —

岩 永 健 司

群馬大学教育学部社会科教育講座
(2002年11月14日受理)

I. はじめに

社会科教育は、民主主義社会における有為な市民の育成を目的として成立した。そして、現在も基本的にはその目的に基づいた教科である。戦後の歴史授業は、この社会科教育の枠組みにおいてなされてきている¹⁾。したがって、歴史授業も社会科歴史という枠組みまたは社会科の教科目標に基づいて、カリキュラム構成、単元構成、そして授業構成がなされることが想定されてきた。だが、経験主義から系統主義への転換という経緯のなかで、社会科教育の目標は空文化され、歴史授業の内容や方法と乖離してきた状況にある²⁾。それは、歴史授業の内容構成においては、時系列に沿って内容を配列するという年代史的内容構成法に基づく通史学習が常態となっていることからもうかがわれる。この年代史的内容構成法に基づけば、学習の最終的な到達点として、最後に民主主義社会という学習者が生きる現在の社会状況が位置づけられることとなる。その結果、その到達点に至るまでは、基本的に、民主主義社会という現在の社会とは無関係に内容が配列され歴史学習が行われる事態を招来することとなる。つまり、民主主義社会における市民育成とは無関係な学習が、歴史学習のほとんどを占めることとなるのである³⁾。

以上の歴史授業を巡る事態は、次の問題を生じさせている。その問題とは、歴史教授そして歴史学習の目的もしくは意義の不明確さ、すなわち何を目的に教室という空間において歴史を教えまたは学ぶのか、という問いに対する答えの不明確さである。その問題は、具体的には、現代社会に生きる学習者と学習対象である過去の歴史事象との接点の欠如の問題である、と言えよう。すなわち、授業内容の現在準拠性の欠如である。

本稿は、単元構成レベルの授業内容構成において、以上の問題状況の克服の方途を探ることを目的とする⁴⁾。考察対象として、(西)ドイツにおいて提唱されている「問題志向的歴史授業 Problemorientierter Geschichtsunterricht」を取り上げる。それは、わが国においては、学習指導要領だけが授業単元の内容構成が依拠する基準を示し、その基準は先述した年代史的構成に基本的にに基づき、歴史学習の最後に現在の社会に関する内容が配列されるものであることに拠る。また、「問題志向的歴史授業」とは、簡潔に言えば、ある「問題」を設定しそれを志向するものとして歴史授業を構成することによって、歴史認識を媒介としながら現代社会に対する認

識形成を行おうとするものである。したがって、先述した歴史授業の問題状況に対して示唆に富むものと考えられることに拠る。本稿では、ウッフエルマン (Uwe Uffelmann) とボリース (Bodo von Borries) の2人が構想する歴史授業内容構成を具体的な考察対象とする⁵⁾。両者は「問題志向的歴史授業」の構想ならびに授業開発に際して協力・提携関係ではなく、独自のアプローチを行っている。したがって、先述した問題状況の克服の方途を探るという本稿の目的に対して、両者の構想の比較・検討は示唆に富むものと考えられることが、考察対象としての設定の理由である。

本稿では、次の考察方法を採用。まず、両者が構想する授業内容構成を、学習内容と教材(資料)との関係図で示し明らかにする。次に、両者の「問題志向」の内実を明らかにし、その内容構成原理を析出することによって、両者の内容構成の類型化を行う。最後に、両者の内容構成の比較を行い、本稿の目的との照合を行う。

II. ウッフエルマンの内容構成 —歴史分析的な内容構成—

1. 授業内容の組織化

ウッフエルマンが前期中等段階(5~10学年)の7~8学年での学習に向け開発した授業「中世農民の自由獲得のための闘い」は、「1. 動機づけ段階：農民が立ち上がったのはなぜか?」「2. 解明段階1：農民の状況はどうであったか?」「3. 解明段階2：教皇のねらいは何であったか?」「4. 解明段階3：闘いと私たちとの関係は?」の4つのパートで構成されている。

この授業における学習内容(一部、学習活動)と教材(資料)の組織化を図表にまとめたのが次の図-1である。

図-1 学習内容と教材(資料)の組織化

| | 学習内容(学習活動) | 教材(資料) |
|-------------|--|--|
| 1 動機づけ段階 | <ul style="list-style-type: none"> ○農民たちの暴力的な行為が生じた理由に関する仮説を設定する。 ○農民にとって自由とはどのような意味があったのか? ○現在のわれわれにとって自由とはどのような意味があるのか? <ul style="list-style-type: none"> ・世界的に政治的・社会的・経済的不平等が存在し自由への抑圧が見られるが自由を求める闘いはどのように考えたら良いのか? ・農民の自由獲得を求める闘いは、現在どのように評価できるのか? ○農民反乱考察への問題設定 | <p>資料①</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">1158年に皇帝フリードリヒ1世がシュテディンク村に入植する農民に認めた保護と権利に関する史料</div> <p>資料②</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">1233年に教皇グレゴリウス9世がシュテディンク農民の教会等に対する不信心で暴力的な行為を挙げ農民の反乱を鎮圧するために十字軍が必要であることを呼びかける内容の史料</div> <p>資料③</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">同じシュテディンク村に入植したフリース人が自由の獲得のために命を懸けて反乱に立ち上がった状況に関する史料</div> |

| | | |
|--------------------|--|---|
| <p>2 解明段階1</p> | <p>○シュテディンク農民は賦役、教会への十分の一税、領主裁判権の免除が認められていた。</p> <p>○シュテディンク農民の状況</p> <ul style="list-style-type: none"> ・荒地への入植のため十分の一税と引き替えに開墾困難な土地に入植した ・大堤防建設の際には団結し社会的結びつきが強まった。 ・農業の他に通商により富み、自信を深めていた農民は帝位争いの混乱期に自由村になるために立ち上がった。 | <p>資料④ ブレーメン大司教がホラントからシュテディンク村に入植する人々と交わした契約内容に関する史料</p> <p>資料⑤ 一般的な中世農民の領主への従属性を描いた挿し絵（賦役に従事する農民、十分の一税を納める農民、領主に裁かれる農民、の3枚の絵）</p> <p>資料⑥ G. フランツの農民反乱に関する著書の一部</p> |
| <p>3 解明段階2</p> | <p>○書簡の分析</p> <ul style="list-style-type: none"> ・農民の行為とその信憑性 ・農民への対抗処置とその論拠 ・教皇のねらい ・教皇の論拠の批判的分析 ・十字軍扇動者とその利害関心 <p>○史料の分析</p> <ul style="list-style-type: none"> ・イスラム教徒の行為とその信憑性 ・教皇の論拠 ・教皇のねらい ・教皇の論拠の批判的分析 ・十字軍扇動者とその利害関心 <p>○資料⑦と資料⑧の比較</p> <ul style="list-style-type: none"> ・共に異教徒との闘いであるところに共通点がある。 ・グレゴリウス9世が十字軍の決定的な理由を述べないのに対してウルバヌス2世は明確に世俗的理由を述べている。 <p>○教会や世俗の権力者が自らの敵を倒すというイデオロギーが隠されている。</p> <p>○ドミニコ派はシュテディンク農民に対する十字軍の最も熱心な説諭者であった。</p> | <p>資料⑦ シュテディンク農民に対するグレゴリウス9世の十字軍書簡</p> <p>資料⑧ 第1回十字軍への教皇ウルバヌス2世の呼びかけに関する史料</p> <p>資料⑨ 十字軍へと呼びかけられるドミニコ派修道士を描いた木版画</p> |
| <p>4 解明段階3</p> | <p>○1204年～1234年までの反乱の経緯と結末</p> <p>○シュテディンク農民の闘いの意義と仮説の吟味</p> <p>○現在の社会において自由がもつ意義と自由を求めることに対する自らの態度の省察</p> | <p>資料⑩ 農民反乱に関する報告書資料⑩</p> <p>資料⑪ G. ハイネマンの談話の抜粋</p> <p>資料⑬</p> |

2. 内容構成原理

図一1でその概略を見た授業単元「中世農民の自由獲得のための闘い」の内容は次のように構成されている。

「1動機づけ段階」(以下では、1～4の段階を各々「1」～「4」と記す)では歴史的問題状況が把握され仮説・問題設定がなされると共に、その過程で過去の問題状況が現在の問題と類似する問題であることが確認される。「2」では入植と団結や通商活動等によって農民の自信が増大したことが学習される。「3」では自由村へ向けて農民が自立する動きを抑圧しようとする教皇等の権力者のイデオロギーが学習される。そして「4」では農民反乱の経緯と結末が学習され、現在の社会における自由を巡る問題へ適用される。

このように、基本的には「1」で自由を巡る歴史上の問題に対する学習の動機づけがなされ、それに基づいて「2」「3」および「4」の前半部で歴史分析が行われる。そして、その結果が「4」の後半部で現在の社会における自由を巡る問題へと適用される内容構成となっている。つまり、中世のシュテディンク農民の自由を求める闘いに関する歴史分析を中心として内容は構成され、単元の最後に現在の問題へと適用される構成となっている。

ウッフエルマンは、歴史授業の内容の選択基準を2つ設けている。選択の第1基準は生徒が自らの歴史的身份性を省察することに対して学習内容がもつ意義である。この意義を考察する場合には必ず社会的な価値観との関係が問題となる。この意義を巡る問題をウッフエルマンは基本法に依拠することによって克服し、学習内容がもつ意義を基本的人権等の9つの社会的課題に対する意義に求めている。それら9つの現在の社会的課題を巡る問題が志向される「問題」である。この授業においては自由を巡る問題が志向される「問題」なのである。

内容選択の第2の基準は学習内容に対する生徒の関与性である。学習内容が他人事ではなくまさに自らに対する関与性をもつことによって歴史的身份性の省察が可能となるからである。この第2基準においてウッフエルマンが依拠するのがマズローの欲求理論である。ウッフエルマンは「歴史に問いかけるということは、過去における欲求充足のためのさまざまな試みといった人間の欲求に関して今日のおよび歴史的に問いかけることである」(Uffelmann, 1992, S.254.)と考える。つまり、人間には欲求充足を巡って過去においても現在においても類似する問題が生じたし生じている。この欲求充足のとらえ方から現在における生徒の学習内容に対する関与性が保障されると考える。そして、次の3段階の欲求カテゴリーの順序性に基づいて内容を構成している。そのカテゴリーとは、欲求カテゴリー1：生活維持欲求、欲求カテゴリー2：社会認知欲求、欲求カテゴリー3：自己実現欲求、である。

ところで、欲求理論に依拠するウッフエルマンの問題内容のとらえ方は、現在における自由を巡る問題と中世のシュテディンク農民の自由を巡る問題は欲求充足を巡る類似する問題であるとのとらえ方である。したがって、中世農民の自由を巡る問題を歴史的に分析することが現在に適用できると考えるのである。このようにウッフエルマンは過去の問題から現在の問題を「志向」するのである。

その結果、「1」では歴史的問題状況が把握され仮説・問題設定がなされると共にそれが現在

の問題と類似する問題であることが確認される。「2」では入植と団結や通商活動等によって農民の自信が増大したことが学習される。これは、欲求理論における欲求カテゴリー1の生活維持欲求から欲求カテゴリー2の社会認知欲求へという順序性に沿った構成である。「3」では自由村へなることに向けての農民の動きを抑圧しようとする教皇等の権力者のイデオロギーが学習される。これは欲求カテゴリー3の自己実現欲求に基づくものであり、その自己実現としての自立を抑圧する側面からの学習がなされる。そして「4」では農民反乱の経緯と結末が学習され、現在の社会や他の国々や地域における自由を巡る問題へ適用される。このように内容は構成されている。

以上のように、ウッフェルマンは欲求理論に基づきながら歴史上の問題を歴史的分析を通して現在の問題へと適用しようとしているのである。つまり過去から現在へといわば対話する形式で歴史認識形成を行う内容構成なのである。このような内容構成は、歴史分析的内容構成による「問題志向的歴史授業」と特徴づけることができよう。

以上の内容構成を図式化したのが図-2である。

図-2 過去から現在への内容構成

| | | 「1」 | 「2」 | 「3」 | 「4」 |
|-----------|-------|-----------------------------|---------------------------|----------|-----------------|
| 欲求充足を巡る問題 | 現在の問題 | 現在と類似する自由を巡る問題であることの確認 ↑ | / | | 現在における自由を巡る問題 |
| | 過去の問題 | 資料① ↓ 資料② ↑ 資料③ | 欲求カテゴリー1 ↓ 欲求カテゴリー2 | 欲求カテゴリー3 | 資料① ↑ 資料③ |
| | | 歴史上の問題の把握 | 歴 史 分 析 | | 現在の問題への適用 |

III. ボリースの内容構成 —社会分析的内容構成—

1. 授業内容の組織化

ボリースが前期中段階での学習に向け開発した授業「ローマ共和国：平和と自由がない世界帝国？」は、「1. 都市国家から世界帝国へ」「2. 国家は根底から病んでいる」「3. 平和と豊かさの代償」の3つのパートで構成されている。本稿では、パート「1. 都市国家から世界帝国へ」を中心に考察する。

パート「1. 都市国家から世界帝国へ」は、「1.1 地中海西部を支配するのは誰か?」「1.2 ローマ共和国は優れている—なぜ?」「1.3 地中海は『我らの海』となる」の3つの小パートで構成されている。

これらの小パートにおける学習内容（一部、学習活動）と教材（資料）の組織化を図表にま

とめたのが次の図-3である。

図-3 学習内容と教材（資料）の組織化

| | 学習内容（学習活動） | 主な教材（資料） |
|-------|---|---|
| 1.1.1 | ○史料には主観が投影されるが、第1回ポエニ戦争は今日ではローマの自衛戦争と認められている。 | 資料②a ローマの侵略戦争と考える史料 資料②b ローマの自衛戦争と考える史料 |
| 1.1.2 | ○第2回ポエニ戦争の経過と結果 | 資料⑤ ローマの大敗に関する史料 資料⑦ ローマの勝利と和平条約に関する史料 |
| 1.1.3 | ○戦争責任がどちらにあるかは今日でも定かではない。 | 資料⑧a, 資料⑧b ローマ側の正当化を述べた史料 資料⑨ ローマの政治を非難する史料史 |
| 1.1.4 | ○自衛戦争か侵略戦争かの検討 ○ノルベルトのケンカの正当化の検討 ○米ソ開戦の際の「正当理由」の検討 ○「正しい」戦争理由に対する批判的検討 | 資料⑩a, 資料⑩b ローマ側の自衛戦争とする史料 資料⑩c ローマ側の侵略戦争とする史料 ノルベルトとクラウスの校庭でのケンカ事例 米ソ開戦という仮設事例 |
| 1.2.1 | ○ローマの体制は貴族政であり、その基盤は貴族と平民との間の保護—被保護関係（クリエンテ）にあった。 | 資料⑪ 混合政体論に関する史料 資料⑫b 貴族による政治支配に関する史料 |
| 1.2.2 | ○ローマ軍の勇敢さと軍紀の維持は農民兵にとっての利益としての戦利品と入植地の提供（「アメ」）と臆病さに対する野蛮な罰（「ムチ」）とに還元できる | 資料⑬a ローマ兵の優秀さに関する史料 資料⑭a～c 農民への処罰、農民管理、将帥クリウスの仕事する史料 |

| | | |
|-------|---|--|
| 1.2.3 | <p>○ローマ人は父性、先祖や過去など自らに先んずる者に対して畏敬の念をもち、それに従順であるべきだとの観念や社会的価値をもっていた。</p> | <p>資料⑮～⑱</p> <p>ローマ人の父性や先祖を敬うことに関する史料</p> |
| 1.2.4 | <p>○誇り、節度そして伝統意識だけではなく革新性に富む学習能力によってローマは強大となった。</p> <p>※革新的民主主義か保守的民主主義か</p> | <p>資料⑲ a～c</p> <p>政治体制、軍制、観念に関する史料</p> |
| 1.3.1 | <p>○ローマに征服された東地中海のヘレニズム諸国は異なった支配を受け、その結果ローマに対しては感謝や憎悪などさまざまな感情を被征服民はもった。</p> | <p>資料⑳ a～d</p> <p>ヘレニズム諸国家との戦争に関する史料</p> <p>資料㉑ a～c</p> <p>ローマの支配を肯定する史料</p> <p>資料㉒ a～c</p> <p>ローマの支配を否定する史料</p> |
| 1.3.2 | <p>○ローマは B.C.168年以降、東地中海の征服地を属州とし、搾取を強めた。その結果、ローマ市民は納税を行わずに済んだ。</p> | <p>資料</p> <p>ローマが属州から徴収した富の年代別リスト</p> |
| 1.3.3 | <p>○第3回ポエニ戦争の経緯と結果</p> | <p>資料㉔</p> <p>カルタゴの滅亡に関する史料</p> |
| 1.3.4 | <p>○「正義の戦争」と「寛大な」支配による世界帝国の成立という誤ったローマ人のイメージを抱かせたイデオロギーを比較検討する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幻想としてのイデオロギー ・操作としてのイデオロギー ・メカニズムとしてのイデオロギー ・理想としてのイデオロギー | <p>資料㉕ a</p> <p>カルタゴへの宣戦布告前にローマで熟慮されたことに関する史料</p> <p>資料㉕ b</p> <p>世界帝国による利益と帝国の維持に関する史料</p> <p>資料㉕ c</p> <p>ローマの支配内容に関する史料</p> <p>資料㉕ d</p> <p>敵に対する履行義務に関する史料</p> |
| | <p>○現在におけるイデオロギーに関して考察する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・西ドイツにおける教育の機会平等に関するイデオロギー ・西ドイツにおける男女同権に関するイデオロギー ・その他、西ドイツ社会においてイデオロギーが介在すると考えられる事例の探索。 | |

2. 内容構成原理

図一3でその概略を見た小単元「都市国家から世界帝国へ」の授業の構成は、まず第1・2回ポエニ戦争、続いてその戦争に勝利した背景としての社会構造、そして第3回ポエニ戦争という時系列に沿った構成となっている。しかし、パートにおける3つの小パートの各々において設定される学習内容は、歴史的次元に留まるものではない。過去の社会的問題と現在の社会における同質の問題が、各小パートで学習される内容構成となっている。つまり、「1.1 地中海西部を支配するのは誰か？」では、学校でのケンカや仮設事例としての米ソ開戦における戦争の正当理由である。「1.2 ローマ共和国は優れている一なぜ？」では、明記はされていないが、ローマ社会の活力は保守的ではなく先取性に富む革新性に拠るものであるとの学習内容から、西ドイツ社会における保守性と革新性の問題が推測される。「1.3 地中海は『我らの海』となる」では、西ドイツ社会における教育の機会均等、男女同権の問題である。

先に考察したウップェルマンの内容構成は、過去分析を中心として行い、その結果として単元の最後で現在の問題へ適用される構成であった。これに対して、ボリースの内容構成は、各小パートでの歴史認識がその都度現在の問題へと関連づけられる構成と基本的にはなっているのである。ここに両者の大きな相違点がある。すなわち、ウップェルマンの「問題志向」が過去から現在であったのに対し、ボリースの「問題志向」は過去と現在への志向なのである。

ボリースは、現在の問題を志向する歴史内容構成に関して次のように述べている。つまり、「最も見過ごすことのできない特に重要な現在準拠の形式は、テーマを歴史的に分析することによって現在社会における関心を省察することである。そのことは、過去に対して意識的に設定され一般に容認される課題と（それに対する）解答の試みを現在の問題へ逆方向に関係づけることを意味する」(Borries, 1980a, S.38.)と。これは、ボリースの歴史授業の内容構成が次の手続きに基づくことを意味している。

まず、現在の一般的に認められる社会的関心事としての課題を設定する。ボリースは、平和（戦争のない社会）、自由（抑圧のない社会）、安寧（不幸や貧困のない社会）、そしてより良き社会（環境破壊などのない社会）の4つの課題を設定する。そして、これら4つの課題から歴史をとらえようとする。つまり、設定される課題が歴史を分析する枠組みとして機能するのである。ボリースは、それらの課題と古代ローマの歴史を照合する。その結果、古代ローマの歴史は自由と平和という2つの枠組みでまさしくとらえられることを見出す。その結果、小パート「1.1」は平和、「1.2」は平和と自由、「1.3」は平和という枠組みで内容を構成しているのである。つまり、小パート「1.1」は戦争の正当化の観点から、「1.2」は戦争を生み出す社会体制や農民の状態といった平和と自由の観点から、「1.3」は戦争を正当化するイデオロギーの観点から内容を構成しているのである。各小パートで行われた歴史認識は、自由と平和という社会を分析する課題に基づいて行われるので、現在の社会における同質の問題に適用されるのである。このようにボリースは、過去と現在の間に課題を設定し内容を構成する。したがって、各小パートもその課題によって構成される。その結果としての歴史認識が枠組みとしての課題を通して「逆方向に」現在と同質の問題を認識することに架橋されるのである。つまり、ボリー

スは課題を通して過去の問題と現在の問題を同時に「志向」するのである。

以上のように、ポリースは社会を分析する枠組みとしての課題を設けて、その課題で過去と現在を共に考察する内容構成を行っているのである。ウッフエルマンの内容構成が、過去から現在へいわば対話する形での歴史分析型内容構成であったのに対して、ポリースの内容構成は、枠組みとしての課題を設定することによって、同時に過去と現在との対話を行おうとする社会分析型内容構成による「問題志向的歴史授業」と特徴づけることができよう。

以上の内容構成を図式化したのが次の図-4である。

図-4 過去と現在への内容構成

| | 過 去 | 社会分析の枠組み としての関心事 | 現 在 |
|-----|--|---------------------|-----------------------|
| 1.1 | 第1・2回ポエニ戦争 ・ローマの侵略戦争か自衛戦争か ・戦争の正当化問題 | ← 平 和 → | 生徒間のケンカ 米ソの戦争 |
| 1.2 | 政治体制 軍事制度 社会的価値観 ローマの先取性(革新性) | ← 自 平 由 和 → | ※革新的民主主義か 保守的民主主義か |
| 1.3 | 第3回ポエニ戦争 ・戦争を正当化するイデオロギー | ← 自 由 → | 教育の機会均等 男女の平等 |

IV. おわりに

本稿では、民主主義社会における市民育成を目的とした社会科教育における歴史学習では、その学習内容はどのように構成されるべきかを問題にした。そして、従来の年代史的内容構成法に基づく通史学習では、いわゆる過去学習へ転じ、その結果、市民育成という目的が空文化するという問題状況が生じ、その問題状況の克服の方途を単元レベルの内容構成において探った。

考察したウッフエルマンとポリースは共に歴史の事実ではなく現代に通ずる問題を志向することによって単元構成レベルにおける現代社会との連関、すなわち現在準拠性を保障する内容構成を行っていた。

ウッフエルマンは、歴史分析型の内容構成を行っていた。それは、過去と現在の社会には類似した問題が存在することを前提とし、過去の問題を歴史的に分析・解明して、現在の類似する問題へ比較・応用する内容構成であった。つまり、過去から現在へと対話する形での内容構成とすることによって単元構成レベルにおける現代社会に対する認識形成を保障するものであった。

一方ボリースは、社会分析型の内容構成を行っていた。それは、現代の社会的課題を内容構成の枠組みとして設定することによって、過去と現在を同時に考察していく内容構成であり、そのことによって単元構成レベルにおける現代社会に対する認識形成を常に保障するものであった。

両者の内容構成を比較すると、ウッフエルマンが歴史学的解明に基づく内容構成であるのに対して、ボリースの内容構成は社会学的な課題設定に基づく内容構成となっているといえよう。そのことによって、ボリースの内容構成においてはより強く現代社会に対する認識形成を保障するものとなっている。この両者の内容構成は、共に先述したわが国の歴史授業を巡る問題状況に対して示唆に富むものである。しかし、両者の内容構成の相違から、本稿ではウッフエルマンの次にボリースを考察するという手続きを採った。それは、ボリースが示す内容構成へと進む程、歴史認識を媒介としながら現代社会に対する認識形成をより強く行う内容構成となり、民主主義社会における市民育成を目的とした歴史授業内容構成へ進展するものとして、本稿の目的に対してより示唆に富むものであると考えられるからである。

【註】

- 1) 周知のように、1989年版学習指導要領において高校の社会科は解体された。本稿では、高校の地理歴史科も含め社会科教育という語を便宜上使用している。
- 2) 例えば、高校において世界史が誕生した1951年版学習指導要領においては、世界史の内容構成案としてAからDの4案が示されている。例えば、A案では前近代においても現代の社会との関係を重視した内容構成が示されている。
- 3) 年代史的構成がもつ問題点については、例えば次の文献でも指摘されている。
池野範男（研究代表）「現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究」
科学研究費補助金研究報告書、2001年
- 4) 考察の手続きとしては、まずカリキュラム構成を明らかにすべきとも考えられる。本稿では、具体的な授業構成との関係を重視したため、単元構成レベルでの考察を採った。
- 5) 両者の歴史教授理論に関する各々の考察は、岩永（1999a）、岩永（1999b）を参照されたい。

【引用ならびに主要参考文献】

- Borries, B.v. (1980a), *Problemorientierter Geschichtsunterricht?: Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik*, Stuttgart.
- Borries, B.v. (1980b), *Römische Republik: Weltsaat ohne Frieden und Freiheit?: Ein problemorientiertes Unterrichtsmodell für die Sekundarstufen*, Stuttgart.
- Borries, B.v. (1983), *Legitimation aus Geschichte oder Legitimation trotz Geschichte — Zu einer Hauptfunktion von Geschichtsbewußtsein*, in: *Geschichtsdidaktik*, Heft 1.
- 岩永健司 (1999a), 「問題志向的歴史教授の構成—U.ウッフエルマンの場合—」『社会科研究』第50号。

- 岩永健司 (1999b), 「ドイツの歴史教授における『社会史』導入に関する一考察—ポリースの『問題志向的歴史授業』を手がかりに—」 財団法人日本教材文化研究財団編『調査研究シリーズ 33 歴史学習における新しい教材の開発研究』
- Uffermann, U. (1975), Die Stedinger Bauern. Ein Unterrichtsbeispiel im Rahmen der Thematik “Bäuerliche Freiheitsbestrebungen im Mittelalter”, in: ders., Problemorientierter Geschichtsunterricht-Grundlegung und Konkretion-, Villingen-Schwenningen, 1990, S.46-84. Ernstveröffentlichung in: Schneider, G.(hrsg.), Die Quelle im Geschichtsunterricht, Donauwörth, 1975, S.141-179.
- Uffermann, U. (1976), Internationale Politik und deutsche Frage 1945-1947, Düsseldorf.
- Uffermann, U. (1978), Das Mittelalter im Historischen Unterricht, Düsseldorf.
- Uffermann, U. (1992), Problemorientierter Geschichtsunterricht, in: Bergmann, K. (hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Kallmayer.

(いわなが けんじ)

地域社会実践論

— 群馬大学教養教育テキストとして —

山口 幸男*・森田 均**・松下 熙雄***
原口 美貴子****・根井 康雄*****

* 群馬大学教育学部社会科教育研究室

** 弁護士

*** 元、渋川市立北中学校長

**** 群馬大学非常勤講師

***** 上毛新聞社

(2002年11月14日受理)

目次

はしがき

地域社会と法

- 第1 暮らしの中の法
- 第2 暮らしの中で失敗しないための
法知識
- 第3 地域社会生活におけるトラブル
解決法
- 第4 裁判のしくみ

地域社会と教育

- I 教育実践史から何を学ぶか
- II 戦後の教育から学ぶもの
- III これからの教育

地域社会と社会教育活動

- I よりよく自由に生きる—教育と
100倍上手に付き合う方法—
- II ワークショップ「学習プログラム
作り」
- III 「ふるさとと人間」の謎に迫る

地域社会と情報

- 1. はじめに
- 2. 新聞とは
- 3. 新聞以外の地方のマスコミ
出版・放送・インターネット
- 4. インターネット時代の地域メディア
ア

は し が き

山 口 幸 男

人は特定の場所に生まれ、育ち、生活し、活動している。吉田松陰が「地を離れて人なく……」と述べたように、場所と離れて人は存在することはできない。学生諸君も今は群馬、前橋という場所において勉学に励み、卒業後は各自がそれぞれの場所において活躍することだろう。各自が生活し、活躍する場は一般的には地域社会と呼ぶことができる。地域社会にはどのような特色、課題があるのか、人々は地域社会をより良くするためにどのような活動をしているのか、「地域社会実践論」はこれらのことを単に理論的に学ぶだけでなく、実際に活動している者の、あるいはそれらについて研究している者の眼から考察し、学生諸君が地域社会の在り方、人間と地域との関わり方を考えていくためのきっかけになることを望んでいる科目である。

具体的な題材は群馬県を中心とする地域から取り上げ、法、学校教育、社会教育、情報社会などの多面的な内容をそれぞれの立場の講師が分担講義する。

以上が群馬大学「教養教育履修手引き」に書いた「地域社会実践論」の趣旨であるが、この科目の設置経緯は次の通りである。

群馬大学の教養教育の中に地域社会と関わる科目を設け、群馬大学の特色にしようではないかという石川学長（当時）の発案をもとに「地域社会実践論」と「地域文芸論」の2つの科目が新設され、平成8年度から開講した。当時、教育学部教務委員長として群馬大学大学教育協議会に参加していた私に「地域社会実践論」の構想・運営がまかされた。私はこの科目の担当教官には群馬県を中心とする地域社会においてすぐれた活躍をされている方で、かつ受講生が全4学部にまたがることから、各学部に関係のある方がふさわしいと考え、各学部からご推薦をいただくことにした。その結果、私を含む6名のメンバーで発足したが、その後、勤務上の都合で辞退される方があり、その補充をするなどして、平成13年度からは本稿執筆者の5名で担当している。

本科目をすすめるにあたってかねがね考えていたことは、担当教官が多数であることもあって、一冊のテキストが是非ほしいということであった。幸い、文部省の「教養特別講義プログラム推進経費」（平成11年度、責任者山口幸男）を得ることができ、その経費により「地域社会実践論—群馬大学教養教育テキスト—」（全81頁）を作成し使用してきたが、その部数も無くなり、担当教官も一部変更があったので、新たにテキストを作ろうということになった。そして今回は作成費用の関係から、教育学部のセンター紀要にまとめることにした。それが本稿である。前の冊子に比べ、頁数は大幅に減じたものの、テキストとしては十分活用可能であると思っている。

地域社会と法

森田 均

第1 くらしの中の法

1. くらしの中の法

- (1) 好むと好まざるを問わない法の網。
- (2) 法なくして地域社会生活は不可能。

2. 法を知る必要性

- (1) 私たち自身、法を知る必要は？
- (2) 旧刑法、現刑法の規定（第38条3項）の対比
- (3) 民法の規定はどうなっている？

3. 法の概要

- (1) 法の種類
法律、命令、規則、条例、慣習法、判例法
- (2) 「六法」とは？
- (3) 群馬県の条例の概要

第2 くらしの中で失敗しないための法知識

1. 契約社会に対する認識の必要性

- (1) 契約自由の原則
- (2) 契約は慎重に（「ハンコは恐ろしい」）
- (3) 権利と義務の関係

2. 権利主張社会に対する認識の必要性

3. 最低限の法知識（法常識）の必要性

4. 認識の甘さを戒める、「なるな！保証人」

5. 悪徳商法に注意

- (1) 悪徳商法
- (2) 悪徳商法の種類
- (3) 悪徳商法に対する対策
「渡る世間は鬼ばかり」
「うまい話には裏がある」



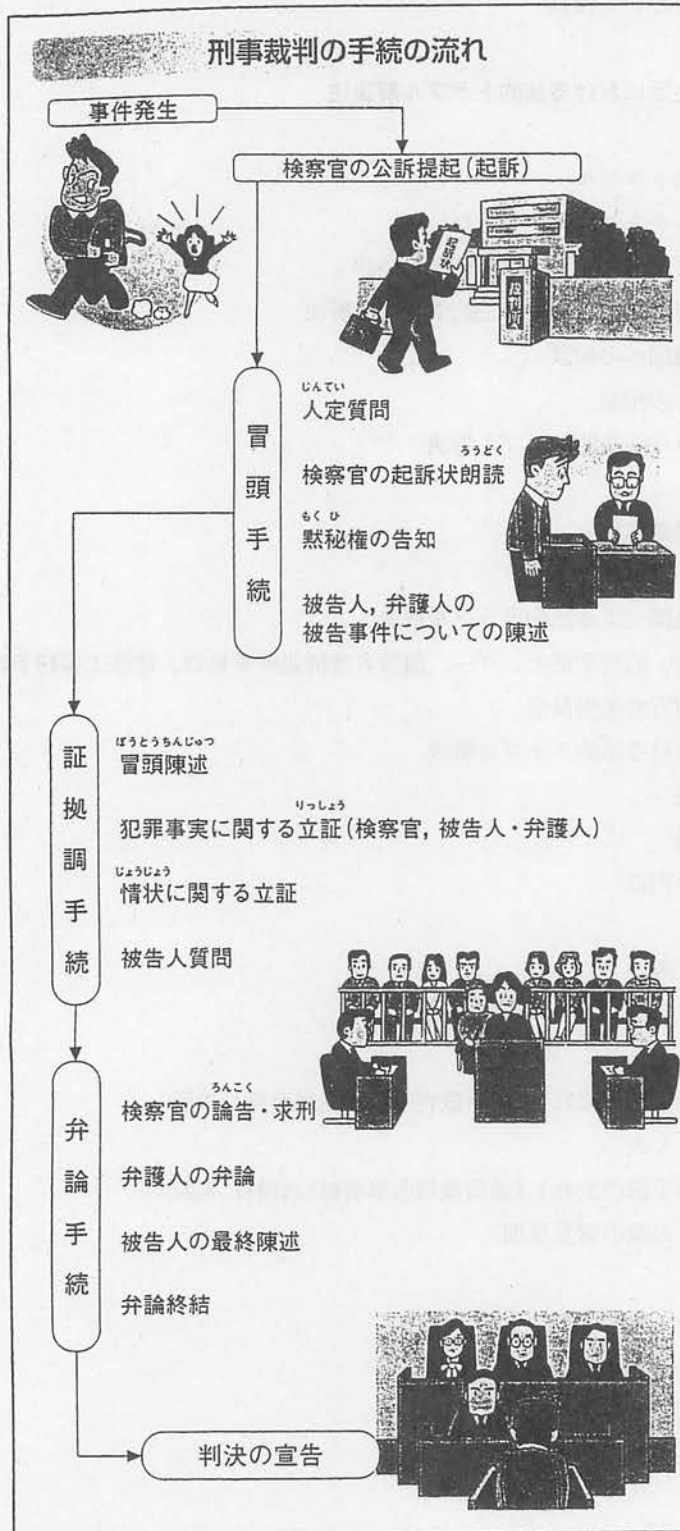
「石橋をたたいて渡れ」

第3 地域社会生活における法的トラブル解決法

1. くらしと法的トラブル
2. 法的トラブルを未然に防止できないか
3. 当事者同士による法的トラブル解決の是非
4. 専門機関、専門家への相談と法的トラブル解決
 - (1) 各種専門機関への相談
 - (2) 弁護士会への相談
 - (3) 裁判所における法的トラブル解決
 - 調停
 - 裁判（民事裁判）
 - その他
5. 群馬県関係機関による法的トラブル解決
各種県民相談、消費生活センター、消費者苦情処理委員会、建築工事紛争審査会、公害紛争審査会、地方労働委員会
6. 各市町村における法的トラブル解決
 - 無料法律相談
 - 心配ごと相談
 - 各課窓口での相談

第4 裁判のしくみ

1. 民事裁判のしくみ
「民事裁判の手続の流れ」（最高裁判所事務総局資料）参照
2. 刑事裁判のしくみ
「刑事裁判の手続の流れ」（最高裁判所事務総局資料）参照
3. 法廷傍聴とその際の留意事項



地域社会と教育 —群馬県の教育実践から—

松下 照雄

I 教育実践史から何を学ぶか —群馬の教育から—

1. はじめに

今回の教育課程の改訂で、21世紀のこれからの学校教育の方向性・あり方が示された。各学校で創意工夫して特色ある教育活動を展開するとともに、21世紀の教育課題である「生きる力」をいかに育むか、その一環として「総合的な学習の時間」が創設された。しかし、「ゆとりある教育」が世間ではとりだたされて、学力の低下が懸念されている。一方では、「ゆとりある教育」から「わかる教育」への転換を求める声すらある。

これらの教育活動を展開する場合、どうしても「群馬の風土に生きてきた先人の教育」に学ばなければならない。群馬県教育史上に輝く特筆すべき教育実践を通して考えて見たい。

2. 榊取素彦県令と明治前期の教育

江戸時代の寺子屋、私塾、郷学、藩校に替わって、明治5年に学制が公布された。学制は、フランスの教育制度とアメリカの教育内容を模範としたが、実施にあたっては数々の問題点があった。

まず、児童が使用する教科書をどうするかである。群馬県は、当時熊谷県（明治6～9年）と呼ばれていたが、県及び教員養成のための暢発学校で数々の教科書が出版された。たとえば単語読本は熊谷県、単語図会、筆算教授次第、筆算教授問答などは暢発学校から出版された。さらに、特筆すべきことは「修身説約」（全10巻）の編纂で、県下の小学校のみならず全国的に使用された。榊取県令は、教育を重視し、弊風の改良のため徳育を重視するとともに産業の発展にも力をいれた。この榊取県令の教育重視の姿勢は、県民にも反映し、学区取締等の登用にもすぐれた人材であり、素封家である、地方の実力者が迎えられ活躍した。

当時の群馬の教育は、全国に誇る就学率の高さを示し、明治11年「文部省第六年報」には全国平均41.26%のとき、群馬は66.7%で大阪について全国第2位を誇っていた。それは、就学率の高さだけでなく、教育内容の充実にも見られた。まさに、「西の岡山・東の群馬」と言われるほどの教育県であったのである。また、昭和20年終戦時の内閣総理大臣であった鈴木貫太郎は、二人の姉弟と共に前橋で小学生、中学生時代を送った。それは、群馬が教育の先進県として有名であったからだ『鈴木貫太郎自伝』に書かれている。

3. 四大教育方針と明治後期の教育

榊取素彦県令時代に優れた教育実績をあげた本県も、明治38年頃から児童の就学率は全国平均を大きく下回ってしまった。その間、不就学児をなくす対策として各地に子守学級（子守学校）が開設される場所もあった。しかし、日露戦争後の経済不況のため大打撃を受けた本県では、同42年には全国的な就学率の高まりの中で96.3%となったものの全国44位となってしまった。そこで、就学奨励対策として(1)学齢児童保護会の設置、(2)就学出席奨励の補助、(3)教育効績表彰規定（明治39. 1. 16）などが出され、成績優秀な小学校及び町村の表彰が行われた。優秀な小学校には、賞状と教育旗（榛東北小・馬山小・秋間小に現存している）が授与され、また優秀な町村には賞状と自治旗が授与された。これらの就学奨励策を講じたのは、神山閨次知事であり、教育に対する積極面が伺える。

同40年には、小学校令が改正され、義務教育年限が6年に延長された。そこで、収容児童の増加により各学校で校舎増改築が必要となり、町村財政を圧迫し、自治体への影響は大きかった。そのため「学校基本財産蓄積ならびに管理規則準則」が出された。しかし、見るべき成果は上がらなかった。そして、同44年6月23日に、これまでの教育行政方針を集大成し、これからの群馬の教育諸施策の礎として「教育ニ関スル訓令」が出され、本県教育の挽回策がとられた。これは、俗に「四大教育方針」ともいわれるもので、大正・昭和終戦までの県教育界に大きな影響を与えた。その内容は、①学齢児童就学出席ノ成績ヲ良好ナラシムベシ ②小学校基本財産ノ増殖ヲ計ルベシ ③内容ノ充実ヲ期スベシ ④小学校ヲ以テ教化ノ中心トシムベシ というもので、出席率の向上、基本財産の増殖には見るべきものがあつた。また、小学校は教化の中心としての使命を負わされ、小学校長は中心となって先生方とともに地域社会の教育力の向上のために尽力したのである。

4. 児童主体の教育を推進した大正期の新教育

大正期の教育課題は、明治44年に発せられた「教育ニ関スル訓令」をいかに実施・運用するかであった。そのため、各都市では具体的な要目を定め、郡・市長、県・郡視学が直接に指導や監督を行い実施に努めた。各学校でも実施要目を作成し、学校経営組織を四大方針に合わせて編成している。

教授面では、明治中期からのヘルバルトの五段教授（予備、提示、比較、概括、応用）が主流をしめていたが、その実態は形式的・画一的であった。群馬県女子師範学校長丹沢美助は「只吾人は今や長夜の因夢より醒めて、茲に新なる自覚の上に立ちて旧教育を捨て、新教育の精神を江湖に宣伝せんとするもの也」と、新教育を採り入れようとする態度を示した。その教育の根底には動的教育の考え方があつた。女師付小の新教育の実践は県下各地にも広まった。大正6年群師訓導から下川淵小の訓導兼校長として赴任した中沢宗弥は、分団指導、学習訓練に重点をおいた実践につとめ、全国の先生方から注目を集めた。群師付小から明治小学校長として赴任した森田精一は、「自学輔導主義」を全校に徹底させた。学習法として固定分団、可動分団を採り入れ、自学活動を盛んにするため、いろいろな方法を採用したので学習態度も改善さ

れた。利根郡新巻小では、今井久雄校長がダルトンプランを加味した自学自習法の実践に努めた。その内容は、①自学自習時間の設定 ②学習室の設定 ③学習案内の配付であり、素晴らしい成果をあげた。宮川静一郎は、大正12年動的教育が実践されていた剛志小へ、長谷川卓郎の後任として赴任した。低学年における未分化学習（特に合科と叫ばない）、能力別学級編成、独自→相互分団→全一共同学習、子供の発表を基礎にした学習、共同学習の繰り返しなどの教育実践に努めた。これが「玉村教育」の基礎となり齋藤喜博の教育に継承された。また、体育面では徹底した鍛練主義、技能優先の方法を採り入れた矢島鍾二の指導によって「西の鳥取、東の群馬」といわれる素晴らしい実践がなされた。特に、「群馬の体育四天王」といわれる佐波東小、赤堀小、藤岡小、薄根小などの実践に見るべきものがあった。

5. 田部井鹿蔵と昭和前期の教育

昭和前期の教育は、四大教育方針の実践・強化策がとられた。

また、昭和4年に世界を襲った経済恐慌のため農村社会は大きな打撃を受けた。農村の不況打開策と自力更生運動とが結びついた形で郷土教育が盛んとなった。群馬県教育会では、『郷土読本』を刊行、また、各地でも郷土読本、郷土資料集の編纂が盛んに行われた。

大正7年から昭和18年まで渋川小学校長であった田部井鹿蔵は、渋川郷学の素晴らしさに魅せられて、地域に根ざした教育に取り組んでいる。ここでは、田部井校長の人間像を紹介する。

「渋川郷学の素晴らしさに魅せられて、忙しい仕事の傍ら寝食も忘れてその研究に没頭し、ここに理想を求め」とあるように研究家であった。また、「先生は高い理想を持った比類ない実践家であり、また、非常に勉強家であり机に倚ったまま一夜を明かされることも多かった」「登山遠足のとき職員が杖など作って勧めると、俺を年寄りだと思っているのかと一喝を喰わすが子供は別である。子供が持っていくと有難う有難うといって喜んで使われる」という人柄でもあった。教え子からも慕われた先生について「一番印象に残っているのは朝のお迎えに尽きましよう(中略)、前かがみに実のびやかに通用門から来られると、気がついた時はトンで行って挨拶をし、回りにどやどやがやがやまつわりついて校庭を横切る」と述べている。児童には、「外部の人から『退けっ』と言われても、その場を立ち去ってはいけない。学校の校庭、校舎は自分達のものだから。親切丁寧に、道理を尽くしてお願いされたら、その時はゆずってあげなさい。道理には従わなければならないから」と、人間としての生き方を教育された。また、部下の先生方に対し厳格に指導した反面、先生方にも思いやりがあったという。こうした田部井校長の背後には、厳しい自己研鑽と研究があったといえよう。

田部井校長が部下職員に指導したことばに、「青年教師は一生懸命勉強せよ、中年教師はよく働け、老年教師は徳をなせ」がある。味わうべきことばである。

渋川郷学に見られる教育的理念として

①実学的で実践を重んじたこと……………実学的

②視野広く、進歩的で、儒学のほか国学・

医学・洋学を取り入れていること……………進取の精神

- ③尊王開国論を主張していること……………進歩的
 ④知行合一・師弟同行の学習態度であること……………知行合一・師弟同行
 と捉えている。

II 戦後の教育から学ぶもの

1. 第二次教育改革について

2. 戦後教育の変遷

(1) 昭和20年代の教育 デューイの経験主義に基づく経験志向の教育課程

①昭和22年 学習指導要領一般編

- ・従来の修身、公民、地理、歴史がなくなって、新しく社会科が設けられた。
- ・家庭科が新しい内容で設けられた。
- ・自由研究の時間が全く新しく設けられた。

②昭和26年 学習指導要領一般編の改訂

- ・教科の一種として初登場した「自由研究」が「教科以外の活動」と称する領域に吸収された。

③昭和27年 占領が解かれ、占領下における新教育を反省し、我が国の国情に即する教育課程にするため、教育課程審議会の審議を経て、学習指導要領の改訂作業が進められた。

(2) 昭和30年代の教育 知識・系統性志向の教育課程

①経済界の生産が復興し、知的労働力の量的拡大が要請された。

②昭和30年に「学習指導要領社会科編」が改訂され、地・歴教育の系統性を明らかにし、指導すべき内容の学年別配当も定め、その指導の充実が図られた。

③昭和33年には、週1時間の道徳の時間が、小・中学校に特設された。さらに、小・中学校別の「学習指導要領」が制定された。35年高等学校「学習指導要領」が告示された。33年版では、各教科・道徳・特別教育活動及び学校行事等の四領域であった。学習指導要領に定めている内容の程度や範囲は、いわゆる最低基準という考え方であった。

(3) 昭和40年代の教育 科学志向の教育

①技術革新による経済の高度成長に伴う科学・技術の進歩によるもの。

②昭和43、44年版の学習指導要領では、教育課程の編成領域を各教科・道徳及び特別活動の三領域とした。

③「最低基準」ではなく「標準」という性格のものに改められた。すなわち、最低の一線ではなく、上下や深淺の幅のある基準とし、具体的に弾力的運用のできる配慮や創意工夫を加える必要性が述べられている。

(4) 昭和50年代の教育 人間志向の教育

①科学志向によって惹き起こされた人間疎外を克服しようとして現れてきた人間性回復の

志向に基づくもの。

- ②各学校における教育実践に創意工夫が生かされ、それぞれの地域や児童生徒の実態に即して適切に行われるように、学習指導要領の全面にわたって一層の弾力化が図られ、大綱的な基準となった。
- ③「ゆとりと充実」が強調された。週授業時数の削減が図られた。

Ⅲ これからの教育

1. 第三次教育改革について

- (1) 第三次教育改革の意図するもの。
- (2) 昭和60年代 平成時代の教育 生涯学習を志向した教育
「学ぶ喜びと生きる力を育む」
 - ①小学校における「生活科」の新設、中学校における教科時数の弾力的運用、選択履修幅の拡大、進路指導の改善等。
 - ②学校週5日制への対応。
 - ③新しい学力観への転換。
 - ④学校と家庭、地域社会との連携の強化。
 - ⑤宗教や伝統教育の再考。
 - ⑥総合的な学習の時間の設定。

2. 群馬県教育委員会の取組

- (1) きめ細かな指導で、基礎・基本を身につける。
教員配置の改善、小学校一年生多人数学級支援「さくらプラン」、中学校1年生学習生活充実支援「わかばプラン」、小規模校における教科指導充実のための教員配置、学小学校教科担任制のあり方等。
- (2) 発展的な学習等により、一人一人の子どもの力をより伸ばす。
個を伸ばす学習プラン、教科書や副教材の効果的な活用等。
- (3) 学ぶ楽しさの体験により、学ぶ意欲を高める。
総合的な学習の時間の活用、学校指導員配置事業、教職員が自ら地域の指導者、心に残る特別授業、ぐんまチャレンジスクール、わくわく観察実験支援隊など。
- (4) 学びの機会を充実し、学ぶ習慣を身に付ける。
学校支援隊奨励事業、「朝の読書」活動の推進、「自学」の実践の促進等。
- (5) 学力向上のための特色ある学校づくりを推進する。
学校経営充実会議、学校評議員制度の効果的な活用、漢字や計算力など本県独自でわかりやすい具体的な指標による実態調査、学校評価の充実、教員研修事業の見直しと研修内容の充実、学校指導アドバイザー体制の充実、学力向上フロンティアスクール体制づくり等。

地域社会と社会教育活動

原 口 美貴子

I よりよく自由に生きる—教育と100倍上手に付き合う方法—

1. 教育ってなんだろう

1) 教育と学習

私たちが普段何気なく使っている教育という言葉。あなたは今までその意味について深く考えたことはあるだろうか。私たちが当然のように受けてきた教育……。

教育を考える手がかりとして、教育をスタートに思い浮かぶ言葉を連想してみよう。

一人一人書き出した連想図。それに現れ出た言葉はまぎれもない教育の今日の実像である。

しかし教育とは本来どんな概念なのだろう。広辞苑で調べると、①教えること。人を教えて知能をつけること。人間に他から意図をもって働きかけ望ましい姿に変化させ、価値を実現する活動②教育を受けた実績、とある。また教育の対極として学習についても調べると、①学び習うこと②過去の経験の上立って新しい知識や技術を習得すること、広義には精神・身体の後天的発達をいう③行動が経験によって多少とも持続的な変容を示すこと、とある。

これらを比較すると、教育と学習は相対する概念と共通する概念を持っているといえそうである。相対する概念とは、教育は学習対象(人)があつて成り立つということ、言い換えれば、学習対象(人)なしに教育は成立しないということであり、共通する概念とは、教育行為や学習行為の後には、その人に何らかの変化・変容が生じるということである。

確かに教育の一側面として、近代の公教育制度に見られるような国家(集団)の政策的側面は否定できない。だが本来の主体=学習者の立場からいえば、学習すること(教育を受けること)は、人間らしく生きるための権利であり、この重大な歴史的結実に立脚すれば、私たちは生きている限り、必要なときに必要なだけ学習をする(教育を受ける)ことができるのである。

「よりよく自由に生きる」—これは誰もが持つ願いであろう。そしてこの願いは実現させることができる。自己と世界を深く見詰め、周囲に広がる教育環境を知り、目覚めた意志でその場に一步踏み出すことから……。人生の鍵を握るのはまぎれもない「あなた自身」なのである。

2) 発達の課題と生涯学習

今あなたが学習したいこと、あるいは悩みは何だろう。人は生きている限り、その発達(成長)段階や時代的要請にもなつて、何らかの学習欲求あるいは悩み等を抱くものである。そして欲求や悩みといった、ある種の“危機”を乗り越えた時、人は少なからず変化する。この変化は一般的に成長といわれるが、精神や身体、技術等の発達という観点からすれば学習と同義であろう。生涯の各場面を通して訪れる危機と成長(学習)、そのドラマの傍らには、いつも

何らかの教育的環境があるのではないだろうか。

3) 学校教育と学校外教育

現在、あなたは大学で教育を受け、学習している。では大学以外でも教育を受け、学習することができるだろうか。……答えは yes である。

学校教育の修了は、自立した学習の始まりであって終わりではない。学校教育は教育の一システムであり、学校教育以外にも学習（成長）できる環境はある。それが社会教育である。

教育の一般的制度には、学校で行なわれる“フォーマルな教育”（組織的かつ学位や証書・免許にリンクする形態）の他に、学校外（社会）で行なわれる“ノンフォーマルな教育”（組織的だが証書にリンクしない形態）、“インフォーマルな教育”（非組織的かつ個人レベル、社会レベルの形態）、“インシデンタルな教育”（労働生活で不随意的に生じる形態）の四領域がある。これら学校外で行われる各種の教育形態は、日本では社会教育、欧米では成人教育もしくは継続教育等と呼ばれている。現在は、学校教育と学校外教育を統合させた生涯教育・生涯学習という理念が世界的な潮流となっている。

2. なぜ今、生涯教育？

1) 現代生涯教育論の発端

前橋市が1995年に市民2千人を対象に行なった生涯学習アンケートによると、「生涯学習をしたい人」は実に78.6%にもものぼっている。近年日本各地で官民ともにますます盛んな生涯学習だが、そもそもの発端は、1965年（ユネスコ国際教育年）にユネスコ成人教育推進国際会議が生涯教育を提唱したことによる。その背景には、近代社会の産業化に伴い、“教育の機会均等要求”“高齢化や労働時間短縮に伴う余暇社会の到来”“急速な技術革新への対応”“地球的課題に対する新たな学習の必要性”“学歴偏重社会への懐疑”等があった。

2) 国内・県内における動向

ユネスコの提唱を受け日本に入ってきた生涯教育論は、当時の日本経済、福祉国家政策と結びついて国の重要政策課題となった。1971年の社会教育審議会答申、1981年の中央教育審議会答申を経て生涯教育推進事業は予算化され、文部省生涯学習局、生涯学習審議会が発足した。群馬県では1984年に策定された生涯学習推進基本構想により、県立生涯学習センターが設置され、県生涯学習審議会が発足した。

現在日本型生涯学習は、“リカレント教育の推進”“生涯学習ボランティアの育成”“青少年の学校外活動の充実”“現代的課題に対する学習機会の充実”等を課題に掲げ、発展中である。

3. 見わたせば、学び、いろいろ

1) 学ぶ機会いろいろ

以下に民間および行政による学習機会を紹介する。

・民間の教育文化産業

スクールビジネス 英会話 経理 話し方 音楽 演劇 パソコン マナー 着付け 学

習塾 等

- ・マスコミによる学習

新聞 雑誌 書籍 TV ラジオ 映画 等

- ・団体による教育・学習活動

グループ サークル 青年団 ガール（ボーイ）スカウト PTA 婦人会 YMCA 等

- ・職業教育の機会

企業内教育（自己啓発） 職業訓練校 専修専門学校 等

- ・学校開放

スポーツ施設 公開講座 社会人夜間部 放送大学 聴講生制度 等

- ・通信教育による学習

各通信教育講座 インターネット

- ・教育委員会の学級・講座

無料・公開を原則とした各種事業（テーマ別や属性別）

- ・群馬県内の学習機会情報

県民カレッジ 市町村の学級講座 県生涯学習センター学習情報“まなびネットぐんま”
 県立図書館オンラインネットワーク 県内小中学校施設開放 高校・大学などの公開講座
 放送大学 県立大学社会人受入れ制度 各地公民館・図書館・博物館・青少年施設・スポーツ施設 等
 各種カルチャークラブ・フィットネスクラブ・個人教授所・企業（企業内教育、有給教育
 訓練休暇）等

2) 学ぶ方法いろいろ

より充実した学びや表現、ネットワーク作りの参考に以下を紹介する。

- ・その地区に住んでいる人々が抱えている課題（地域課題）に取り組む。
- ・講座や学習会が開始されてから参加するのではなく、開始準備から参加する。
- ・学習経験を多様な方法（詩、スライド、写真、8mm映画、漫画、イラストなど）で表現する。
- ・学習形態（集会学習、集団学習、個別学習、講義形式、討議形式）を工夫する。
- ・学習内容は、通常の記録以外に文集、新聞、自分史などにまとめる。

II ワークショップ「学習プログラム作り」

グループに分かれ、これまでの学習をもとに各発達課題や現代的課題に対応した学習プログラムを作って発表しよう。

Ⅲ 「ふるさとと人間」の謎に迫る

1. “ふるさと”とは何か～ふるさと意識はどのようにして育つか

1) 「ふるさと」と「地域」の違い

あなたの「ふるさと」（郷土）はどこだろう。「ふるさと」の連想図を作ってみよう。また「ふるさと」に対して「地域」という言葉がある。「地域」の連想図も作ってみよう。

さて、2つの連想図を見比べて共通点・相違点はあるだろうか。「ふるさと」（郷土）も「地域」も、ある一定の範囲にある土地を指す意味としては同じである。しかし両者には以下のような違いがある。

「ふるさと」（郷土）…帰属意識や愛着を込めて、自分が生まれ育った土地、ないしは現在の生活の本拠地をさす場合に使う。

「地域」…地表を客観的かつ操作的に区分した言葉。

「郷土」のやまと言葉は「ふるさと」（古里、故郷）であり、生まれ育った土地を意味する言葉として長い間使われてきた。「郷土」は明治政府の教育政策等で取り上げられてから、広く一般的に使用されるようになった比較的新しい言葉である。

戦後になってしばらくの間は「郷土」が使われていたが、1950年代からの高度経済成長期に入ると、生まれ育った土地を表わす言葉は「郷土」ではなく「地域」に変わった。これは急激な人口移動等により、出生地＝現住地では必ずしもなくなったこと、続々と誕生する新しいコミュニティの形成には古くさく閉鎖的なイメージもつ「郷土」よりも、新鮮で開放的なイメージの「地域」の方が妥当である等の風潮が強かったためである。

しかし1970年代半ば、高度経済成長の反省に立った“地方の時代”になると、再度「ふるさと」（郷土）が脚光を浴びるようになった。今日の生涯学習社会にあっても、至る地方で「ふるさと」（郷土）の看板を目にする。なぜ「ふるさと」（郷土）が再重要視されるようになったのだろうか。そもそも人間にとって「ふるさと」とはどんな存在なのだろうか。

2) “心のよりどころ”を持つということ

人はある一定範囲の土地に暮らし、その土地やそこに住む人々から様々な影響を受けて人格を形成していく。だから人と土地とは切っても切れない関係にある。例えばこれまでに多くの文学人が「ふるさと」に関心を持ちそれをテーマに作品を作ってきた。これらを鑑賞すると「ふるさと」とはその人の存在基盤（アイデンティティ）・心の拠り所になっていると推察できる。

では一体「ふるさと」はどのように形成される概念なのだろうか。高橋（1986）によると、「ふるさと」意識の形成に大きく関わるのは、自然の風景、習わしや伝統、生活体験、人のふれあいである。これらの体験を積み重ね、時間的には過去に、空間的には余所になってはじめて生成される概念が「ふるさと」と考えられる。

群馬県にはこの「ふるさと」意識の形成に大きな影響を与えている郷土文化がある。それは1947年に製作された「上毛かるた」という群馬県の様々な事象を詠んだ郷土かるた（都道府県、市町村、学区域等、ある一定の地域に存在する様々な事象を詠ったいろはかるた）である。

2. 社会教育活動とふるさと～「上毛かるた」を事例に

「幼い頃のふるさとでの様々な思い出が豊かな人間を作る。だから私たちは子どもたちに将来思い出となるようなふるさとでの体験の機会をたくさん与えたい」。これは現在「上毛かるた」競技県大会を催している群馬県子ども会育成団体連絡協議会会長後藤守吉氏の談である。

群馬県の郷土文化の一つ「上毛かるた」は、戦後間もない1947年に「郷土を荒廃から救う」「足元から見直す」という主旨で、当時戦争犠牲者の援護にあたっていた恩賜財団群馬県同胞援護会によって製作された。翌年から毎年欠かさず開かれている県大会（小・中学生参加）は、2004年で56回目を数えた。現在までの総発行部数は約120万部で、単純計算すれば現在約200万人いる県民の二人に一人が所持していることになる。「上毛かるた」は県民なら誰もが知っている大変ポピュラーな存在で、家庭・学校・地域社会において様々な活用がなされている。群馬の子ども達は「上毛かるた」遊びを楽しみながら、家族や仲間、地域や土地とのつながりを深めていく。

なお、郷土かるたは全国各地で約550種以上確認されているが、総発行部数、活用度、県民への浸透度のどれをとっても「上毛かるた」に匹敵するものはない。この意味で「上毛かるた」は郷土かるたの分野では日本一であり、群馬県が全国に誇れるふるさとの文化といえる。今日目指されている学社融合の観点からみても、大いに注目すべき伝統文化といえよう。

3. 郷土かるたを作ってみよう

当テーマの最終まとめとして、今のあなたを育ててきた（育てている）土地や人々等を振り返り、郷土かるた（読み札）を作ってみよう。

作り方：出身都道府県の重要（有名）な事象を1つ選んで資料で調べ、7・5調（12音前後）の句にまとめる

解説文：読み札の裏に解説文を平易な文章で記す。資料に基いて事実即して書くこと。学籍番号と氏名、出身都道府県名、参考文献名を忘れずに記入する。

（参考文献）

- 碓井正之・倉内史郎編（1993）：『新社会教育』、学文社。
 赤尾勝己・山本慶裕編（1996）：『学びのスタイルー生涯学習入門ー』、玉川大学出版部。
 山口富造編（1989）：『学ぶ・考えるー社会教育を学ぶ人のためにー』、学文社。
 香川正弘・宮坂広作（1994）：『生涯学習の創造』、ミネルヴァ書房。
 香川正弘編（1993）：『生涯学習概論ー生き生きとした学習主体の形成ー』、東洋館出版社。
 木全力夫・則武辰夫編（1998）：『社会教育計画の理論と実践』、東洋館出版社。
 麻生誠・堀薫夫（1998）：『生涯発達と生涯学習』、放送大学教育振興会。
 『群馬県生涯学習振興計画』（1997）：群馬県生涯学習推進本部。
 高橋武郎（1986）：「ふるさと意識の分析を通じた地域教材の開発」、昭和60年度東京都教員研

研究生（社会科）研究報告書。

原口美貴子（1996）：『上毛かるた—その日本一の秘密—』、上毛新聞社。

地域社会と情報

根 井 康 雄

1. はじめに

(1) 地域社会における情報

地域社会において情報を収集し送り届ける様々な仕事の中から、特に新聞、出版、インターネットに焦点を当てて考えていく。

群馬という地域社会の中で、個人法人を問わず、大小さまざまなマスコミが規模もテーマもターゲットもさまざまな情報をさまざまな形で送り出している。新聞と地方出版、そしてこれからのメディアとして注目されているインターネットを中心に、幅広く地域情報メディアそれぞれの実態と特性について考察を深めたい。

またブロードバンドと呼ばれる広帯域の通信インフラの整備が進む中、放送と通信の融合など、マスコミ、マスメディアのありようも大きな転機を迎えている。このようなグローバルな流れを踏まえ、地域情報社会の現状についても基本的な理解を整理しておきたい。

(2) 地域とは

ここでは次のように地域社会を定義して、この稿を進めていくことにする。

地域社会とは辞書的に言えば「ある一定の地域」であるが、それを構成する住民の立場から言い換えれば生活圏となる。つまり、そこで働き、そこで学び、そこで暮らす領域として捉えられる。

この「ある一定の地域」とは、ここでは広義にとらえた場合、「群馬県」であり、狭義にとらえた場合「前橋市」「高崎市」「太田市」……という市域レベル、という前提で進める。

ただし、さらに狭義にとらえた場合「前橋市北部」というような局地的なとらえ方もありうる。なお、地域社会の領域の決め方には、このような、地理的な広狭という視点による設定の仕方のほか、個人それぞれの生活や職業などの領域によるとらえ方もあり、その場合、それぞれの地域社会のとらえかたは個人個人によって当然異なってくる。

(3) 情報とは

「情報」という言葉はすっかり生活の中に定着しているが、あらためてその意味を問われると、かなり漠然とした理解、定義づけであることに気づく。

辞書的に整理してみると、

* 事物・出来事などの内容・様子。また、その知らせ。

- * [information] ある特定の目的について、適切な判断を下したり、行動の意志決定をするために役立つ資料や知識。
- * 機械系や生体系に与えられる指令や信号。例えば、遺伝情報など。
- * 物質・エネルギーとともに、現代社会を構成する要素の一。
となる。

(4) 地域社会における情報とは

地域社会における情報を、地域社会＝生活圏で実際に生活するために必要、有益ななんらかの価値＝有益性・実用性がある無形の価値のあるものと定義することができる。

それを段階的に分類すると、次の4つの階層に分類、整理することができる。

(a) 生きるための基本的な情報（衣食住）

まず最も基本的な情報として、口コミ・案内板・地図・電話帳・チラシ・インターネット……等々があげられる。

(b) 基本的な社会生活を送るための情報（政治・経済・教育・文化・交通……）

次いで、社会的な生活を送るための情報として、口コミ・案内板・地図・電話帳・チラシ・インターネット……等々の上に、新聞・テレビ・ラジオ・雑誌・書籍・インターネット・行政広報などが載る。

(c) 仕事のため、学問のための情報

さらに口コミ・案内板・地図・電話帳・チラシ・インターネット……等々と新聞・テレビ・ラジオ・雑誌・書籍・インターネット・行政広報の上に、職業や学問に必要な情報が載ることになる。つまり業界紙・業界誌・専門誌・論文などがこのレイヤーとなる。

ここでは基本的な情報からより上位の情報へと向かう階層の序列に着目しておきたい。

さらに、この階層的な別の視点から、4番目の分類として、

(d) より良く（楽しく）生きるための情報（趣味・娯楽・レジャー……）

つまり個人的な趣味や趣向、余暇などにかかわる情報がある。これには新聞・テレビ・ラジオ・雑誌・書籍・インターネットそして実用誌・実用書・ガイドブック・タウン誌などがある。

以上を整理すると、地域情報は(a)衣食住などにかかわる基本的な生活情報 (b)より社会的な情報 (c)職業・学問など専門的な情報 そして(d)個人の趣味や余暇の充実にかかわる情報、という4つのカテゴリーに段階的に分類することができる。

2. 新聞とは

(1) 新聞の定義と分類

群馬県内で全県を対象に日刊で地方新聞を発行しているのは、上毛新聞社1社である。

上毛新聞のような新聞は地方紙あるいは県紙と呼ばれているが、地域軸による分類の前に、まず新聞とはなにかについて、整理しておきたい。

新聞が新聞であるための3つの大条件は次のとおりである。

① 定期的発行

原則として日刊であり、大量の読者（顧客）を持ち、その読者（顧客）に毎日ほぼ定刻に宅配をする。これは多くのメディアの中でも新聞だけが持つ大きな特色である。

② 有 料

いわば限定予約生産品である。また、現時点では再販価格が維持され、原則として全地域同一価格である。

③ 不特定多数の読者

特定読者向けの政党、宗教団体、労働組合、財界の機関紙や業界紙とことなり、不特定多数の想定読者に向けて発行されている。

そして、新聞を地域軸から見た場合、次のように大きく分類することもできる。

① 全国紙（ナショナルペーパー、中央紙）＝発行部数200万以上

朝日、毎日、読売、日本経済などの各新聞。それぞれが東京、大阪、福岡などに発行本社を持ち、さらに印刷所を分散配置して、全国に効率よく紙面を届けている。地域の読者向けには「県版」を設定している。

② ブロック紙（複数県域にまたがって発行）＝発行部数50万部以上

東京、産経、北海道、河北、中日、中国、西日本など。北海道新聞は北海道一道だが、他はたとえば、東京は関東一円、西日本は九州全域を販売エリアとしており、それぞれの地域では全国紙を上回るシェアを獲得している。地域性を前面に出して編集している。

③ 県 紙

上毛、下野（栃木）、信濃毎日（長野）、新潟日報（新潟）など、国内のほぼ全県にある県域紙。青森、岩手、福島などには1県に複数の県紙がある。県の行政、経済、教育、福祉など、県民に密着した取材を展開。経営的には全国紙、ブロック紙に対抗、トップシェアを占めるところが多い。

地ダネ主義を貫き、記者数の圧倒的な違いを背景に、全県に記者を配置し、地域を熟知しているため、地域情報の質と量で、全国紙の追隨を許さない。

④ ローカル紙

十勝毎日、諏訪市民新聞など、市域単位の発行。取材エリアは狭いが、それだけに集中取材ができるので、地域性は極端に高くなる。県紙、ブロック紙などとの併読が一般的。桐生市には桐生タイムスがある。

群馬県内には、県紙は上毛新聞1紙であり、いずれの全国紙をしのぐ発行部数を持っている（平成14年11月現在約30万部）。

(3) 新聞の特殊性

新聞とその業界は他の産業にない、いくつかの特殊性を持っている。

① 資本集約型（装置）産業

産業分野から見ると、資本集約型（装置）産業といえる。新聞社の機械設備としては電子編集システムと新聞を印刷する輪転機がその代表的なものである。

② 労働集約型（人手）産業

コンピュータ化されてきた分野も多いが、基本的に人手に頼る作業から構成されるのが新聞製作とそれに関連する業務である。

③ 知識集約型産業

社会への関心、注意力、理解力、分析力などがジャーナリズムの基本として記者に求められている。また新聞紙面を組み上げる編集作業にも高度な知識が求められる。

④ 権力からの独立

ほとんどの産業は監督官庁の許認可、監督、指導を受けている。同じマスメディアでもテレビ、ラジオは総務省が放送法を根拠に監督指導しているが、新聞（と出版）には直接監督する官庁はない。

3. 新聞以外の地方マスコミ 出版・放送・インターネット

(1) 新聞以外の地方マスコミ

① 地方出版

全国各地にはそれぞれの地方出版がある。それらを発行主体によって分類すると、群馬における上毛新聞社による出版活動のような「地方新聞社系」、地図やガイドブックなどの企画ごとにエリア別に展開される「中央出版社系」、地方の有力書店による「地場書店系」、さらに地方の歴史や文学などにテーマを求める「地場出版事業者系」、レジャー・飲食情報などを中心に広告ビジネスを展開する「タウン誌系」、さらに「同人誌」などもある。

また発行形態による分類では、定期刊行物と単行本に分けられ、前者の例では上州風（上毛新聞社・季刊）や上州路（あさお社・月刊）などがあり、後者の例では上毛新聞社ほか単行本を積極的に刊行している。

さらに、本稿冒頭で述べた情報の階層を踏まえながら、内容によって分類すると、(a)生きるための基本的な情報（衣食住）として、各種求人情報誌や住宅情報誌などがあり、(b)社会生活を送るための情報（政治・経済・教育・交通・文化……）としては、定期刊行物の「グラフぐんま」ほか、単行本でも各種刊行されている。(c)仕事・学問のための情報としても単行本を中心にさまざまに刊行されているが、特に歴史分野の出版が多い。さらに(d)のよりよく生きるための情報（趣味・娯楽・レジャー……）としては、グルメ情報誌・タウン誌など、広告ビジネスを積極的に絡めた形で発行されており、無料で発行されているものが多い。さらに、各種実用書も多く出版されている。

*群馬県百科事典から raijin.com へ

昭和53年に発行された「群馬県百科事典」（上毛新聞社）とインターネット地域ポータル

サイトの raijin.com (上毛新聞社運営)。いずれも上毛新聞社の一大事業だが、20年を隔てたこの二つのビッグイベントに、紙媒体からインターネットへという大きな時代のうねりを見ることが出来る。

20年前、日本の地方紙はこぞって県版百科事典を発行し、それぞれの県で数万部を販売するという状況であった。そしてそれから20年、地方新聞社はそのほとんど全てが、ニュースサイトをインターネット上に開設し、さらに情報百科ともいべき、さまざまな情報を網羅したサイトの運営に着手し始めている。同時に百科事典のような重厚な出版活動は見られなくなってきている。

② 地方電波

東京からの電波が届く群馬県では電波メディアの地位は、東京からの電波が届かない長野や新潟と比べると相対的に低い。そのような中、FM 4局と地方 UHF 局の群馬テレビが活動している。

唯一のテレビ局が UHF48チャンネルの群馬テレビで、昭和46年の開局。前橋市に本社があり、取材網と、放送網、営業網を全県にもち、ニュースや娯楽番組などを放映している。しかし、キー局と比べると県民の認知度は低い。

ラジオでは、全県対象の FM 群馬と、いずれも FM の 3局 (高崎・太田・沼田) がある。FM ぐんまは昭和60年に開局され、前橋市に本社を置き、全県をエリアとしている。一方のラジオ高崎、FM 太郎、FM 尾瀬は、それぞれ、高崎市、太田市、沼田市を中心とするエリアに限定されたラジオ局で、地域により密着した情報を提供している。

4. インターネット時代の地域メディア

① 新聞社とインターネット

前述の通り、上毛新聞社では raijin.com を地域ポータルサイトとして、また上毛新聞社のニュースサイトとして1999年から運営している。さらにそのサイト内で記事データベースを公開し、過去10年以上の記事の蓄積を背景に記事検索サービスを提供している。

各地の新聞社も同様に(むしろ上毛新聞社よりも早く)、ニュースサイトを立ち上げ、読者サービスを行なっている。

しかし、現状では各地方紙ともインターネットを読者サービスとして運営しているか、あるいはビジネス展開を模索しながらも、ビジネス化が困難という状況にあり、広告収入と販売収入で成り立っていた、従来の新聞経営との矛盾も露呈してきている。

つまり、現状では、インターネット上の読者から購読料を徴収できず、同時に広告もなかなか集まらないという現状がある。

② IT時代の地方新聞、地方マスコミのありかた

新聞社と同様に、電波、出版などの他のメディアについてもインターネットによって変

容を迫られている。特にタウン誌やグルメ誌、ガイドブックなどはインターネットの検索性、双方向性を取り込み、それと融合することで新たなメディアの形が出来つつある。

さらに、ブロードバンド時代を迎え、インターネットを通して、映像や音声情報を提供することが十分に可能となることにより、新聞、出版、放送などに分類されてきた各メディアが大規模に融合し、インターネットとパソコン（あるいはあらたなデバイス）をプラットフォームにした新たなメディアに生まれ変わっていくことも予想される。放送と通信の融合とメディアの融合によって、地方メディアがそれぞれどのように変わっていくのか。10年後を予見することが極めて難しい状況が続いている。

(やまぐち ゆきお)、(もりた ひとし)、(まつした ひろお)

(はらぐち みきこ)、(ねい やすお)

社会科学学習過程における導入段階の活性化に関する研究

—「論争的な討論」を取り入れて—

馬 場 英 行

群馬県利根郡白沢村立白沢中学校

(2002年11月13日受理)

1 はじめに

社会科学学習過程のうち、単元の導入段階は、単に学習過程の一部を形成するだけでなく、その単元のもっているねらいへと発展する契機となる重要なものとして認識されてきた¹⁾。ところが、近年、子どもの意識の変化が指摘される中で、導入段階において子どもたちに問題意識や追究意欲が生じているのか疑問に思われる授業が未だに見受けられる。一方、近年の実践的研究の多くは、単元の中盤から終末段階に焦点をおいたものが多い。これらのことから、社会科学学習過程における導入段階の活性化が改めて重要な課題になっているように思われる。

社会科学学習過程の導入段階では、多くの実践において「話し合い」が行われているが、その「話し合い」に大きな問題点があるように思われる。即ち、①子どもの問題意識を高めていない、②子どもたち自身に問題が明確化されていない、③追究意欲が生じていない、などである。この問題点を克服するには、「話し合い」とは異なる別の討議的学習²⁾を導入することが必要であると考えた。それが「論争的な討論」である。本研究は、導入段階の活性化のための方法として「論争的な討論」という新たな概念を提案し、その意義や具体的な指導方法を考え、実践し、その効果を検証するものである。と同時に本研究に関連するキーワードとなっている「導入段階」「討議的学習」などについても、社会科教育の立場から論じたい。

本研究で取り上げる導入段階とは、子どもの主体的な学習活動を重視する学習過程論の多くが学習問題（課題）の設定を行っており、この段階が子どもたちの追究活動のもととなっていることから、おおむね、学習問題が設定され、追究のための見通しが立てられるまでの段階とした。また、本研究で扱う「問題意識」とは、「学習経験が契機となって触発された内面的な探究願望のこと³⁾」である。

研究の方法は、大きく分けて2つである。一つは、学習過程論や学習形態論あるいは方法論などの先行研究にあたり、基本的な方法論を構築することである。もう一つは、その方法論に基づき授業実践を行い、実践の結果を分析・考察することである。

2 社会科の学習過程論における導入段階

導入段階の活性化の方策を探る手がかりを得るために、社会科に関する5つの学習過程理論とその実践例⁴⁾に当たった。その結果、導入段階を活性化するには、「追究意欲」と「問題意識」を高めることが不可欠の条件であることが確認でき、そのための学習方法としては、以下のような方法があった。即ち、「A 相矛盾する複数の資料を比較分析する」(事実と事実とのズレ)、「B 子どもの考えを出させてから事実を提示する」(子どもの考えと事実とのズレ)、「C 身近な具体物と比較して、数量に対する驚きを生かす」(子どもの考えと事実とのズレ)、「D 子ども同士の対立する意見の違いを生かす」(子ども同士の考えのズレ)、「E 子どもの困惑、怒り、同情、共感など、心情に訴える」(心情面への刺激)、「F 子どもの生活体験や体験的な活動を生かす」(体験からの問題意識)である。

このように各学習過程論の導入段階において、「問題意識」を高めるための工夫がそれぞれになされてきたが、子どもたちの「追究意欲」や「問題意識」の低下がなお指摘されている現状をふまえると、「問題意識」を確実に高めるための工夫が必要である。そのためには、A～Dの各学習方法を複数組み合わせる「ズレ」の数を多くするか、あるいは数は少なくとも子どもの概念がひっくり返るような大きな「ズレ」を生じさせるか、Eの方法で心情面へ深く刺激を与えるか、Fの方法でかなり身近なものとして感じさせるか、等の方法が考えられる。このうち、「ズレ」の数を多くする方法では、問題が明確化・焦点化されにくくなる。したがって、「ズレ」の程度をより大きくする方が有効であろう。「ズレ」の程度が大きければ子どもたちの驚きや疑問は大きくなり、「問題意識」はより高められると考える。

3 各種討議的学習の比較と「論争的な討論」の位置付け

社会科教育においては討議的学習に関する多種多様な呼称が存在する。そこで本研究では、混乱を避けるために、これら各種の討議的学習を社会科教育において実際に活用されているものに絞るとともに、類義語は名称を一つに規定するという方法で分類整理を行った。その結果、以下の6つになった。

①話し合い⁵⁾、②非形式的グループ討議⁶⁾、③パネルディスカッション⁷⁾、④シンポジウム⁸⁾、⑤ディベート⁹⁾、⑥論争的な討論、である。

このうち、⑥「論争的な討論」は、本研究において筆者が新たに設定したものである。それは、学習者がそれぞれの立場から意見を戦わせる討議的学習の一形態であり、肯定・否定の二組になる場合が多く、基本的に発言順序が自由であり、肯定・否定等の立場は、学習者本人の意思によりその選択あるいは途中での変更が自由であるというものである。社会科学習の導入段階において、学習者もつ「問題意識」や「追究意欲」を十分に高めるための最も優れた方法として、この「論争的な討論」を提案することにしたい。

その理由は次の4点である。
 第1に、「論争的な討論」は、より多くの学習者を論争に導くことができ、かつ論争になる傾向が強い(図1)。第2に、学習者と事実とのズレや学習者同士のズレを大きくし問題意識をより強くすることができる(図2)。第3に、「論争的な討論」は意思決定の変更が許されるという柔軟性をもっているので、意見を出し合い、考えを練り合いながら自分の考えを修正していくことができる(図3)。導入段階で、問題を明確化し、解決の見通しを立てていくためには、意思決定の変更や練り合いが必要不可欠になるので、「論争的な討論」のもつ柔軟性は大きな意味がある。第4に「論争的な討論」では、二者択一に限定されず多様な論題の設定が可能である。学習の広がりを用意している導入段階では、このことが重要である。

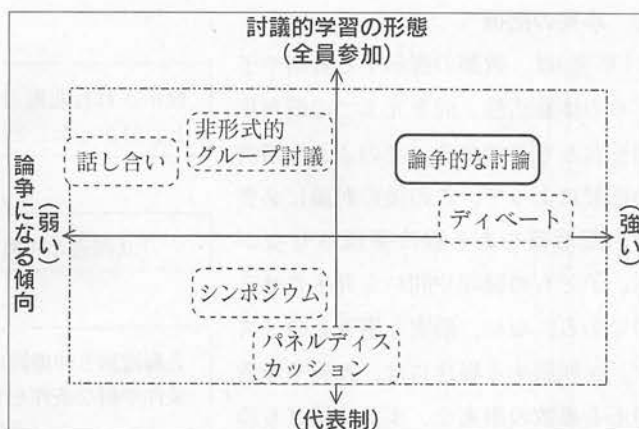


図1 各種討議的学習の参加形態と論争になる傾向
 (先行研究をもとに筆者作成)

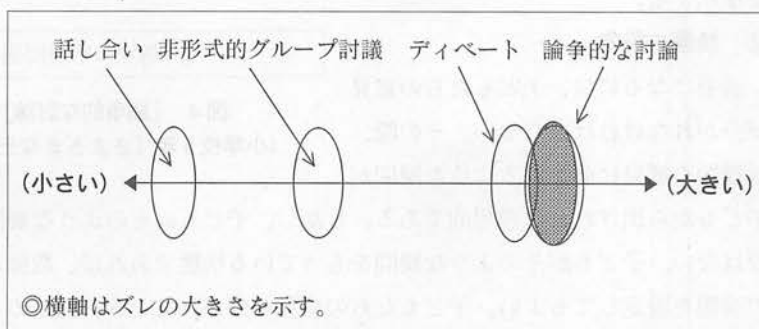


図2 各種討議的学習の子ども同士の考えのズレの大きさ

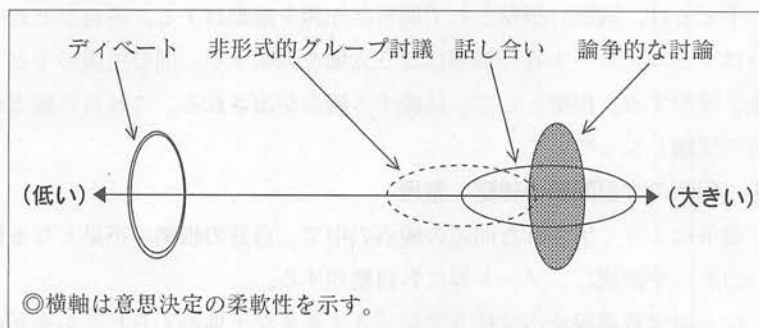


図3 各種討議的学習における意思決定の柔軟性

4 導入段階における「論争的な討論」導入の意義と学習過程

「論争的な討論」を取り入れた導入段階の学習過程を以下のように考えた。

① 事実の把握

「事実」は、教師の提示する資料や子どもの体験活動、前単元までの既習事項を含むものである。このような事実の把握によって、この後の討論に必要な内部情報がある程度蓄積させながら、子どもの疑問や問いを発生させるのである。なお、事実と事実との「ズレ」を利用する場合には、差異や矛盾のある複数の事実を、また、子どもの考えと事実との「ズレ」を利用する場合には、子どもの固定観念を覆す事実を提示する。

② 論題の設定

論争になるには、子どもたちの意見が分かれなければならない。その際、数種類の意見に分かれるような疑問が

子どもから出されれば理想的である。しかし、子どもにそのような疑問を必ずしも言わせる必要はない。子どもがそのような疑問をもっている状態であれば、教師から発問するといった形で論題を設定してもよい。子どもたちの意見が分かれたとき、前述の「ズレ」が、子ども同士の考えの「ズレ」へと移行するのである。

③ 論争的な討論

子どもは、選択の根拠として既有的知識を総動員する。各自がどれを選択したか、挙手あるいはネームプレート等の活用により立場を表明する。同じ主張の子ども同士で座席をまとめた後、論争する。根拠として、比較する観点が出される。これらの観点が今後各自が追究する個別の問題となっていく。

④ 個別の学習問題の確認・整理

論争によって出された前述の観点の中で、自分の根拠の不足となる情報（＝何を調べたらよいか）を確認し、ノート等に各自整理する。

以上の学習過程を小学校5学年「さまざまな土地の暮らし」の単元の導入段階に当てはめて図示すると図4のようになる。

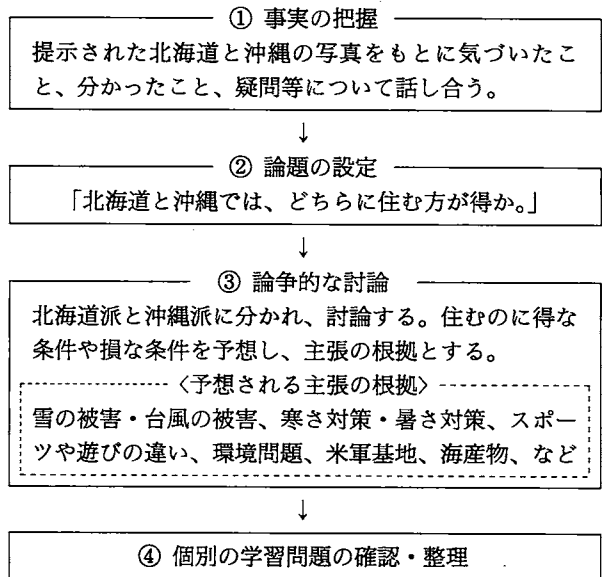


図4 「論争的な討論」による学習過程
(小学校5年「さまざまな土地の暮らし」を例に)

5 授業の構想と実践

前章までの考察に基づいて、社会科学習過程の導入段階に「論争的な討論」を取り入れない

いわゆる「話し合い」による学習過程（以下、実践1）と「論争的な討論」を取り入れた学習過程を踏んだ授業（以下、実践2）の2つの授業の指導計画を作成し、実践を試みた。実践の対象は、筆者が担任する群馬県利根郡水上町立幸知小学校の4学年児童15名である。単元は、実践1が「くらしと水」、実践2が「県内の特色ある地域」である。

第1節 「論争的な討論」を導入しない授業「4年 くらしと水」（実践1）

第1項 授業の構想

(1) 単元名 「くらしと水」（全9時間予定）

(2) 単元のねらい

日常生活に欠かせない飲料水をどの家庭にも安定供給するための工夫や努力が計画的に進められていることを調べ、それらの仕事は地域の人々の健康な生活の維持と向上とに役立っていることを理解する。

(3) 子どもの実態（構成 男子7名、女子8名）

本学級の子どもたちは、3年生の時にほとんど実地見学や体験活動を経験しておらず、社会科副読本や教科書等の図書資料による調べ学習をしてきている。学級の3分の2以上の子どもは社会科学習を好んでいる。また学習方法として、話し合い、図書資料などからの調べ学習、調べたことの発表などそれぞれ9名が好んでいる。なお、意見を戦わせることについては11名の子どもが好んでいる。

飲料水について、学校区全ての地域で字単位の簡易水道が設置されており、その水源は利根川または地下水からのわき水であることを、ほとんどの子どもが知らなかった。また、水上町の温泉街である湯原地区の飲料水供給のために町営の浄水場があることもほとんどの子どもが知らなかった。さらに、ふだん飲んでいる飲料水も大変きれいで冷たくてうまいと考えているが、その水源について考えている子どもはいなかった。

(4) 教材観

本単元は、地域の人々にとって必要な飲料水の確保について、飲料水の確保のしくみと自分たちの生活や産業とのかかわりを見学したり調査したりして調べ、上水道の事業は地域の人々の健康な生活の維持と向上とに役立っていることを考えるようにすることがねらいである。

飲料水の確保にかかわる事業は、地域社会において人々が健康な生活を営む上で欠かすことのできないものであり、具体的には水源を確保するための対策や水源から各家庭や旅館・ホテルなどに供給されるまでの事業を指す。また、調べる対象として、「飲料水の確保と自分たちの生活や産業とのかかわり」、「これらの対策や事業は計画的、協力的に進められていること」を取り上げる。実際の見学では、水上町の浄水場の施設を見学したり、そこで働く人々から聞き取り調査を行ったりする。これらの学習活動を通して、飲料水の安定供給を図るために様々な対策や事業が計画的に、しかも広く他地域の人々の協力を得ながら進められ、地域の人々の健康な生活の維持と向上に役立っていることを具体的に考えることができるようにする。

なお、本単元は、『小学校学習指導要領』¹⁰⁾の「第2節 社会」「2 内容」の「(3)ア 地域の人々にとって必要な飲料水、電気、ガスの確保や廃棄物の処理について、飲料水、電気、ガスの確保や廃棄物の処理と自分たちの生活や産業とのかかわりを見学したり調査したりして調べ、これらの対策や事業は地域の人々の健康な生活の維持と向上に役立っていることを考えるようにする。」に該当する。

(5) 単元全体の学習の流れ

まず、自分たちの毎日の生活に欠くことのできないものとして「飲料水」を取り上げ、学校内の蛇口調べをする。その多さを知り、理由を予想する。そして、水上町の一日の水の使用料が年々増加していることに気づき、各自が調べてみたい学習問題を設定する。学習問題別のグループを編成し、グループごとに解決の方法や見通しについて話し合う。主に文献資料から調べ学習を行い、浄水場見学の目的や見学事項や質問事項を明らかにする。浄水場見学を行い、質問事項等の解決を図る。最後に、学習のまとめとして、グループごとにポスターセッションをし、意見の交換を行う。

第2項 導入段階の授業の展開

(1) ねらい

学校の水道の蛇口の数や位置、水上町の水道使用料の変化を調べ、自分たちの生活に欠かせない飲料水の確保のしくみや生活との関わりを調べようとする学習問題を設定する。

(2) 準備

学校の蛇口調べの学習プリント 社会科副読本『わたしたちの水上町』¹¹⁾

(3) 授業の経過

<第1時 「学校の水道の蛇口調べ」>

まず、教師が発問①として「私たちの毎日の生活に欠くことのできないものは何でしょう。」として質問したところ、子どもたちからは「食べ物」「水」「服」「家」「お金」という意見が出された。続いて、発問②「この中で一日も欠かせないものは何でしょう。」によって、多少意見の対立があったものの、上記の意見の中から「水」に絞り込んだ。

ここで、発問③「では、この学校の水道の蛇口はどのくらいあるんだろう。」として、学校の水道の蛇口の数を予想させたところ、子どもたちから20～80まで10種類の数が出された。すかさず、指示①「では、実際に調べてこよう。」として、ワークシート(学校内の略図)を配布し、学校内の蛇口の数と設置位置を実際に調べて記入するよう指示した。

約20分ほど調査活動を行わせた後、発問④「調べた結果、蛇口はどのくらいありましたか。」と問うと、子どもたちの調べた水道の蛇口の数には、79、80、81、83、86、88、89、90、91、と、ばらつきがあった。

ここで第1時が終了したが、休み時間など時間外に子どもたちが再度進んで調べてくるなど大変意欲的に学習に取り組んでいた。

〈第2時 「課題設定と予想」〉

まず、発問⑤「学校の水道の蛇口の数は、その後調べ直してみてもうでしたか。」と問うと、子どもたちは90、91と答えた。再度の調査によって2種類の数に絞り込まれたようである。そこで、教師が「正解は91です。」と、正解を知らせた。

続いて、発問⑥「水道の蛇口は91、児童数は39人、先生方は10人。どうしてこんなにたくさん蛇口があるんでしょう。」と問うと、子どもたちからは「たくさん水を使うから。」「水はいろいろに使うから。」「休み時間にみんながトイレに行ったり、飲んだりするから。」「それぞれの場所が必要だから。」という意見が出された。

そして、指示②「副読本69ページのグラフを見て下さい。」と水上町の一日に使う水の量の変化グラフを見させながら、発問⑦「昔に比べて水を使う量はどうなっていますか」と問うと、子どもたちから「だんだん増えている。」「少し増えている。」という意見が出された。

学校での水道水の使われ方や水上町の水の使用料の増加について認識させたところで、課題の設定を行わせた。指示③「では、これからこの単元の学習で調べたいテーマをノートに書いて下さい。」指示④「では、調べてみたいテーマを発表して下さい。」の2つの指示の後、子どもたちから出されたテーマは、ア「明治のころの水の使われ方」(2人)、イ「水はどこからくるのか」(1人)、ウ「水は何でできているのか」(5人)、エ「水はどうやってきれいにするのか」(1人)、オ「昔より使う量が増えたのはなぜか」(3人)、カ「食べ物の中には、どれくらい水が含まれているのか」(3人)であった。

これらのうち、ウとカについては、理科あるいは家庭科の学習内容であったため、指示⑤「ウとカは理科の学習内容ですから、今回は調べられないけれど、また、別の時に調べようね。」と言って、調べてみたいことを再考させた。その後、子どもたちから出されたテーマは、ア「明治のころの水の使われ方」(1人)、イ「水はどこからくるのか」(8人)、ウ「水はどうやってきれいにするのか」(3人)、エ「むかしより使う量がふえたのはなぜか」(3人)であった。この後、各自課題に対する予想をノートに書かせ、発表させたところで第2時が終了した。

第2節 「論争的な討論」を導入した授業「4年 県内の特色ある地域」(実践2)

第1項 授業の構想

(1) 単元名 「県内の特色ある地域」(全15時間予定)

(2) 単元のねらい

産業や地形条件から見て群馬県内の特色ある地域の人々の生活を調べる活動を通して、自分たちの住んでいる群馬県の特色を考えることができる。

(3) 子どもの実態(構成 男子7名、女子8名)

子どもたちの学習技能は以下のようなものである。すなわち、複数の資料の読み取りなどから、疑問を発見できるが、それらの疑問を話し合いによって学習問題に集約化するには時間がかかる。また、図書資料で調べる、見学する、調査対象に関わる人にインタビュー・電話・ファックス

で聞いて調べるなどの追究方法を行うことができる。さらに、調べたことを模造紙などに表現し、発表できる。一方、討論は成立するようになったが、論拠となる材料が乏しいなどの場合、水掛け論になることもある。

次に本単元の学習内容に関わる知識面の実態について述べる。子どもたちは、前小単元までに「県内における水上町の地理的位置」「群馬県全体の地形や主な産業の概要、交通網の様子や主な都市の位置」について学習している。事前調査の結果、以下のようなことが分かった。まず、群馬県内の市町村名に関する認知度であるが、地元水上町を中心に、それに距離的に近い北毛地域の認知度が高い。また、それとは逆に東毛地域や西毛地域の認知度が低い。さらに、本大単元の導入時に「上毛かるた」を活用した学習活動を行っていたため、数は少ないものの、「上毛かるた」に登場する地名が見られた。

知っている理由として、「行ったことがある」(58) が最も多く、以下「社会科の学習から」(31)、「本で調べて」(25)、「家族から聞いて」(18)、「知り合いがいる」(5)、「住んでいるので」(4)、「テレビから」(1)であった。やはり、「行ったことがある」という生活経験からの認知度が高いことがいえる。

次に、「群馬県内で一番住みやすいところはどこか」という論題が成立可能かどうか、またそれが本小単元での追究活動の学習問題として適しているかどうかを見極めるために、質問紙法によって事前に調査した。調査結果によると、まず、地元水上町を選択した子どもが12名と最も多かった。またそれとは逆に水上町とは地形・気候条件が大きく異なる地域である高崎市(2名)、沼田市(1)、富岡市(1)、前橋市(1)を挙げた子どももいた。水上町を選択数が圧倒的に多く、数に偏りが見られた。

それぞれの選択理由として、水上町では、自然環境のよさ、雪によるレジャーや遊び、交通事故が少ないこと、温泉があること、犯罪が少ないこと、水がおいしいこと、静かであること、川遊びができること、住み慣れているということなどを挙げていた。また、高崎市では、買い物に便利であること、店の品数が豊富であること、商品の値段が安いこと、カップピアなど遊べるところがあることを挙げていた。沼田市では、にぎやかで店がたくさんあるということ、色々なものが売っていることを挙げていた。富岡市では、子どもの遊べる場所があることを挙げていた。前橋市では、買い物に便利であること、近くに遊び場があることを挙げていた。

地元水上町については、実際の生活経験からその根拠を挙げている者がほとんどであった。一方、他市町村を選択した子どもの理由は、「実際に行って買い物をしている」、「親戚や知り合いが住んでいる」「秋のバス旅行で行った」という事実をもとにしていた。選択者は少ないものの、その根拠も事実をもとにしていることから、論争になりうると判断した。

(4) 教材観

本単元は、大単元「わたしたちの群馬県」の中の小単元「県内の特色ある地域」である。前小単元までの、群馬県全体の地形や主な産業、交通網の様子や主な都市の位置を概観した学習を受けて、産業や地形条件から見て群馬県内の特色ある地域の人々の生活を調べる学習を行うものである。単元を通して、子どもたちが一番住みよいと考える地域について調べ、検討して

いくことにより、群馬県内の幾つかの地域の人々の生活の様子やその地域の住みよさに気づき、群馬県の特徴の一つとしてとらえることができると考えた。住みよさを検討するには、住む地域の環境面でのよさ、学校や商店、交通網などの立地条件などのよさを考えることが必要になり、おのずとその地域の特徴を調べることになるからである。また、住みよさを追究するというポジティブな観点から、自分たちの住んでいる地域社会（群馬県）に対する誇りと愛情を育てる手立てともなろう。

子どもたちの住んでいる地元水上町は、谷川岳をはじめとする三国連邦の山岳地域を抱え、利根川が流れ、温泉が各地に点在する。また、冬季は寒さが厳しく豪雪地帯でもある。これらの自然条件を活用した観光業中心の町である。子どもたちは、このような特徴ある地形や気候条件をもつ地元水上町に対する愛着が強い者と、これとは全く違った群馬県内の他市町村、例えばにぎやかな市街地や温かい地域に憧れる者と両極端に分かれると予想される。よって、この意識のズレを活用し、両地域の比較検討が可能であると考えた。

本単元の学習内容は、『小学校学習指導要領』¹²⁾の「2 内容 (6)ウ 県(都、道、府)の様子について、産業や地形条件から見て県(都、道、府)内の特色ある地域の人々の生活を、資料を活用したり白地図にまとめたりして調べ、県(都、道、府)の特色を考えるようにする。」に該当する。

(5) 単元全体の学習の流れ

本単元の導入段階で、群馬県内の市町村の中から、自分が一番住みよいと考える地域を選択し、その根拠を挙げ、「論争的な討論」をする。そして、各自の根拠のあいまいさや事実の不足している部分に気づき、それらを個人個人が追究する具体的な学習問題とする。

次に、各自の追究する学習問題が同様のもの同士で協力しながら、調べ活動の計画を立てる。そして、計画に沿って調べ活動をする。調べ活動がほぼ終わった時点で再び討論をする。その討論の中で互いの調べた結果を交流し、各地域の住みよさを認識する。最後に、その住みよさから群馬県内の特色ある地域の人々の生活の様子や自分の考えをまとめる。

第2項 導入段階の授業の展開（本時は、15時間予定の第1時）

(1) ねらい

「群馬県の中で一番住みよい地域はどこか」という学習問題を明確化し、追究意欲をもつ。

(2) 準備

『わたしたちの緑の大地 群馬県』¹³⁾、観光ガイドの雑誌、各市町村のパンフレット（事前調査で子どもたちから出された市町村を中心に）、学習プリント

(3) 主な学習の流れ

指示①「群馬県の中で一番住みやすいところはどこか、教室の前の方にある各市町村のパンフレット、『わたしたちの緑の大地 群馬県』、観光ガイドの雑誌を読んで、学習プリントにその市町村名と理由を書いて下さい。」と指示し、子どもたちに一番住みよいと考える地域を選ばせ、その理由を学習プリントに書かせた。

その結果、「一番住みよい地域」として子どもたちが選択した市町村は、水上町（11名）、前橋市（2名）、桐生市（2名）であった。事前調査とはやや選択した市町村名が変化したが、ほぼ同様の散らばり方であった。

次に、発問①「一番住みよいところはどこですか」と問い、子どもたちに市町村名を発表させ、それらを板書した。そして、指示②「水上町、前橋市、桐生市のそれぞれに当てはまるものに手を挙げて下さい。」と挙手をさせ、選択人数を確認した。さらに指示③「一番住みやすいと思った理由を挙げて下さい。」と言って、選択した根拠を挙げさせた。

水上町と主張する子どもたちは、自然環境のよさ、温泉が多いこと、祭りがあること、スキー場があること、水がおいしいこと、静かであること、交通量が少ないこと、鱒のつかみどりがあることをその根拠としてあげていた。また、前橋市と主張する子どもたちは、店が多いこと、買い物にすぐ行けること、農業で有名な農産物があることをその根拠としてあげていた。さらに、桐生市と主張する子どもたちは、公園や動物園があること、食べ物の店が多いこと、お祭りや観光行事があることをその根拠としてあげていた。

子どもたちから挙げられた住みよさの根拠を板書した後、指示④「同じ場所を選んだ子同士でまとまるように机を動かさない。」と、討論しやすいように互いの座席を対面できるようにした。

討論では、始めは、自分の選択した市町村のよさの理由について説明していた。しかし、しだいに、それぞれの根拠のあいまいな点を指摘し合うようになった。例えば、祭りといってもどのような祭りなのか、どのくらいの数があるのか、静かといっても水上町以外でも静かなところはあるのではないかと、温泉は水上町以外にも県内各地にあるのではないかと、その数はどうなのか、スキー場も水上町以外にたくさんあるのではないかと、などである。

討論が進むにつれて、根拠となるものが確かな事実でなく想像や推測であるものがほとんどであったため、当然最後は水掛け論となった。しかし、住みよさの条件として、子どもたちは、静かであり、買い物に便利であること、近くにレジャーにかかわる施設もあること、自然環境がよいことなどを確認していった。

そして、指示⑤「自分の主張した理由があいまいな点をもう一度ふり返って、これから自分で調べようと思うことを学習プリントに書きなさい。」として、根拠として不足している点やあいまいな点を書かせた。なお、本時中に自分の主張する市町村を変更する子どもは最終的にいなかった。

6 授業実践の分析・考察

この章では、実践結果の比較を通して、子どもたちの「追究意欲」、「問題意識」、「学習問題の明確化」にどのような差が生じるのかを実証的に明らかにしたい。検証の方法は、導入段階の授業直後（A調査）及び単元の終了後（B調査）に子どもに対して行った意識調査（質問紙

法) 結果によるものを中心にして、教師による子どもの観察結果も参考にした。

第1節 導入段階の授業直後の意識調査(調査A)の比較分析

導入段階に「論争的な討論」を取り入れることが、子どもの追究意欲の高揚と学習問題の明確化とを促進できるかを検証するために、2つの実践について、導入段階の授業直後に質問紙法による意識調査を行った(調査A)。以下、「くらしと水」の授業を「実践1」、「県内の特色ある地域」の授業を「実践2」と表記する。

A調査を分析した結果、導入段階の授業に「論争的な討論」を取り入れた場合(実践2)は、それを取り入れない授業(実践1)に比べて、「関心・意欲」、「問題意識」、「次時への期待感」、「追究意欲」の全ての質問項目において得点が高く、その中でも「問題意識」が42%も高いことが明らかになった(図5)。このことは、学習問題の明確化に関わる自由記述の設問に対する回答の分析結果とも明白に一致した。

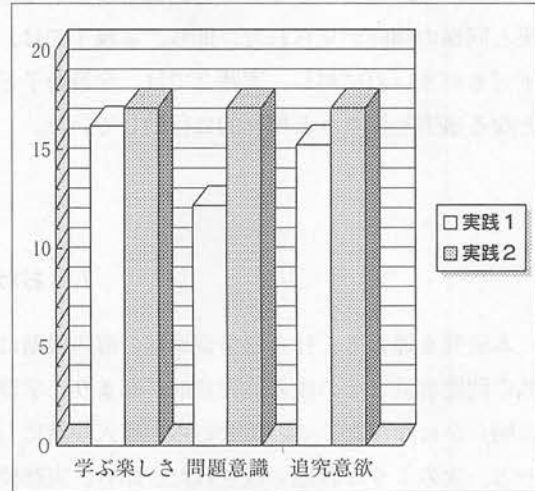


図5 子どもの意識調査(A調査)の結果(点数)

第2節 単元の終了後における社会科学習に対する意識調査(調査B)の比較分析

B調査の結果を見ると、実践2の方が社会科学習を面白いとする回答が5ポイント高く、学習方法についても、見学、体験、話し合いを面白いとする点数が高い。しかし、討論に対する点数が低くなるという意外な結果が出た(図6)。本研究は「論争的な討論」の導入を主張しているので、この結果は重大である。この点について、子ども一人一人の回答を比

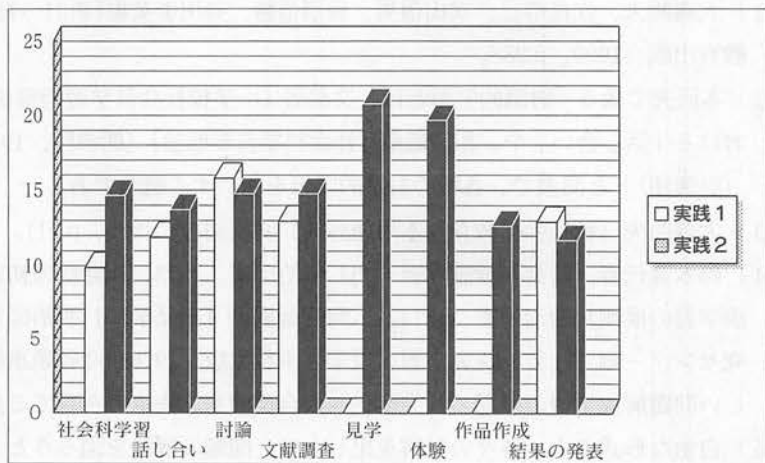


図6 子どもの意識調査(B調査)の結果(点数)

較分析したところ、特定の3名だけがつまらないといった方向へ回答していたことが分かった。この3名は、発表することが苦手で討論を好まない子どもであった。このような子どもに対する支援の仕方が「論争的な討論」を取り入れる際の一つの課題として残された。

第3節 教師による子どもに対する行動観察結果

次に、教師による子どもの行動観察の結果であるが、これも前述の意識調査（調査A）の結果と同様の傾向が見られた。即ち、実践1では、学習問題の設定以降、追究意欲が見られない子どもが多いのに対し、実践2では、全員の子どもたちが「論争的な討論」の直後から、根拠となる事実を探ろうと積極的に行動していた。

7 おわりに

本研究を通して、社会科学習過程の導入段階に「論争的な討論」を取り入れると、子どもたちの問題意識とその後の追究意欲が高まり、学習問題もより明確になることが理論的・実証的に明らかになった。このことから、導入段階に「論争的な討論」を導入することを提案したい。一方、次のような課題も残された。即ち、実践授業の実施時期が異なること、同様の単元での比較ができなかったこと、他学年での実践がなかったこと、さらには討論が苦手な子どもに対する支援などである。これらについては、今後、より多くの実践を行っていく中で、解決を図っていきたい。

【注および参考・引用文献】

- 1) 大森照夫、佐島群己、次山信男、藤岡信勝、谷川彰英編『新訂 社会科教育指導用語辞典』教育出版、1999、p.288。
- 2) 本研究で扱う「討議的学習とは、文部省『小学校社会科学習指導法』（中教出版、1950）における「話し合い」や、和田鶴蔵『社会科学習形態論』（関書院、1961）における「話し合い（討議法）」と同義で、各種の討議的学習を包括する概念である。
- 3) 大森照夫『新社会科教育基本用語辞典』明治図書、1986、p.111。
- 4) 鈴木喜代春『社会科検証学習入門』明治図書、1973。社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の展開』明治図書、1974。広岡亮蔵編著『発見学習』明治図書、1975。社会科教育研究センター編『社会科探究学習の授業』中教出版、1976。今谷順重編著『小学校社会科・新しい問題解決学習の展開 社会変化への合理的意志決定力を育てる』ミネルヴァ書房、1991。
- 5) 自由な形式の中、各々の見解を出し合い、問題の解決を図ろうとする活動で、打ち合わせや交渉といった活動を含む融和的なやりとりからなる学習指導の方法である。

- 6) ある主題について、参加者が自由に発言し、知識を交換しあい、意見を述べあう活動である。(大森照夫『新社会科教育基本用語辞典』明治図書、1986、p.120)
- 7) 討議に参加する人があまり多く、能率的な運営が期待できない場合、討議しようとする問題について見解を異にする代表者数人がそれについて壇上で討議し、他の参加者が聴衆になる討議の形式である。《前掲書6) 同頁より》
- 8) 同一の問題について、異なった視点から2人または数人が講演をし、司会者または聴衆がそれに対し質問を発し、講演者が解答する形式をとる。《前掲書6) 同頁より》
- 9) 学習者が肯定・否定の二組および進行・審判団を構成し、ある論題に対して一定のルールのもと、立論・尋問・反駁を行うもので、ゲーム的であり、非形式的グループ討議とは対極をなす学習である。(木村秀雄「社会科におけるディベート等討議的学習のあり方に関する研究」群馬大学教育学部社会科教育研究室、1999)
- 10) 文部省『小学校学習指導要領』1998、pp.22-23。
- 11) わたしたちの水上町編集委員会編『社会科副読本 わたしたちの水上町』第一法規、1993、p.69。
- 12) 前掲書10) p.22-23。
- 13) 群馬県企画部企画課編『わたしたちの緑の大地 群馬県 グリーンプラン ぐんま新社会計画』1997、57p。

(ばば ひでゆき)

世界史教育における「一国史観」対世界システム論的見解

松 永 友 有

群馬大学教育学部社会科教育講座
(2002年11月13日受理)

はじめに

日本史教育に関する「自由主義史観」をめぐる論争の影に隠れがちではあるが、従来の世界史教育への批判も近年勢いを増しつつある。その内容も多岐にわたっているが、とりわけ最も有力な批判は、世界史教科書の「一国史観」的傾向に対する世界システム論的視座からの議論であると言えよう。すなわち、従来の世界史教科書が講座派マルクス主義の影響を強く受けた歴史の発展段階論を継承し、発展段階の最先進地域たる西洋諸国の各国史に偏向していたとして、近年の歴史学上の様々な成果に依拠した反論が提起されているのである。特にグローバル・ヒストリーと海洋史観を唱える川勝平太は、世界史教育の全面的な改編を唱えている。「自由主義史観」をめぐる歴史教科書論争においては、川勝は右派の立場に位置しているが、川勝と対極的政治スタンスに立つ多くの論者も、グローバル・ヒストリーという枠組みには支持を惜しまないようである。つまり、政治的態度を超えて、「一国史的」、ないしは「各国史的」な世界史教科書の書き換えにはある種のコンセンサスができつつある状況にあると言っても、おそらく過言ではない。近い将来、世界史教科書の全面的刷新の動きも大いにあり得よう。

こういった世界史教育批判の主張には、傾聴すべき点が多々ある。しかし、従来の世界史教育の方法を全面的に排斥し、全く別のものに置き換えようとするかのような主張には、いく分勇み足の観もある。果たして、従来の「各国史的」な世界史教育とグローバル・ヒストリー的史観とは、全く相容れない水と油の関係にあるのだろうか。従来の世界史教育のいまだ残すべき点を踏まえつつ、グローバルな視点をも十分にとり入れた新たな世界史教育は不可能であろうか。もとより、こういった巨大な課題に対し、浅学の筆者が解答をなし得るところではないが、特に論争的テーマとなっているイギリス産業革命を素材に、一つのささやかな展望を提示することが本稿の目的である。

1. 大塚史学と伝統的世界史教育

イギリス産業革命は、政治面での民主化を進めたフランス革命と並んで近代の本格的な幕開けを画したのみならず、全世界的な工業化の起点として、まさに人類史上最大の社会変化の起

点をなしたと言っても、過言ではない。このイギリス産業革命の原因をいかなる点に求めるかという論点は、従来の世界史教科書が世界システム論者によって最も強い批判にさらされているところである。

産業革命や市民革命といった近代の起源に関して、世界史教育の枠組みに対してこれまで支配的な影響を及ぼし続けてきたのは、大塚久雄によって大成されたいわゆる大塚史学である。その大塚史学は、マルクス主義的発展段階論を踏まえている上に、典型的「一国史観」であるとして、今や集中砲火的的となっている。そこで、大塚史学の主要論点について、まず確認しておこう。

大塚史学は、1930年代に日本のマルクス主義陣営が二派に分かれて争った日本資本主義論争時の講座派の流れを汲んでいる。講座派は、歴史的発展段階論に基づき、イギリスやフランスやアメリカといった市民革命を経たとされる諸国が既に近代資本主義の段階にあるのに対し、市民革命を経していない日本はいまだ前近代的状态にあると規定した。そこで、日本にとってさしあたっての最大の課題は、欧米を範とする社会の近代化であるとしたのである。講座派のこのような問題意識を継承した大塚は、近代化の最先進国として日本が見習うべき最大の模範としてイギリスをとりあげ、イギリスが産業革命に至る過程を克明に分析した。大塚によれば、イギリスは世界で唯一自生的な産業革命を経た国家であった。すなわち、イギリスの工業化は、他国の力を借りない内発的工業化であった。したがって、いかなる国であれ、イギリスの経験に倣えば工業化可能という含意が導き出されることとなる。それでは、イギリスの産業革命を自生的とする大塚の説の根拠はどこにあるのだろうか。大塚の代表作、『近代欧洲経済史序説』、『欧州経済史』、『国民経済』をテキストとして、検討してみよう。

これらの著書において大塚は、中世封建制から近代資本主義へというマルクスの発展段階論を継承して論を組み立てている。彼は産業革命以前に既にイギリス国内で近代資本主義への決定的な転換が始まったとみなしているので、その中核的考察は産業革命前夜までの時期に集中している。特に彼が着目したのは、イングランド北部の農村を舞台とする毛織物工業の発展である。毛織物工業の発展を重視する理由を、彼は次のように示している。

いわゆる大航海時代（大塚は「地理上の発見」の時期と呼んでいる）において、大西洋貿易をほぼ独占したスペインと対アジア貿易をほぼ独占したポルトガルにより、世界ははじめて一体化した。スペインは南米大陸から大量の銀を獲得し、ポルトガルはその銀により、アジアから香辛料をはじめとする東方物産を輸入した。つまり、ポルトガルの東方貿易はスペインのもたらす銀に依存せざるを得なかったのである。その結果、両国の力関係はスペインに有利に働き、1580年にはスペインはポルトガルを併合するに至る。しかし、南米大陸、さらにはスペイン自身への毛織物輸出の伸張により、やがて南米の銀はスペインを素通りしてイギリスとオランダに向かうに至った。これを以て大塚は、毛織物工業こそ世界貿易の「隅の首石」と位置づけたのである。

このように、大塚はイギリスにおける毛織物工業の発展の影響をいわばグローバルな視点から捉えていると言える。その点で、大塚に国際的視点がないというのは言い過ぎである。しか

し、毛織物工業はイギリスの農村でいわば自生的に発展したがゆえに、毛織物工業の発展に専ら焦点をしぼる大塚の視点は、自ずと一国史的偏りをもってすることも事実である。大塚は、18世紀にかけてイギリスがオランダ、フランスとの海外市場争奪戦に最終的に勝利した最大の要因を毛織物工業の生産力の優位に見出すが、その優位性の根拠はあくまで各国国内に求められる。単純化して言えば、フランス、オランダの毛織物工業が都市型の発展を遂げたのに対し、イギリスの毛織物工業は農村型の発展を遂げた。農村型工業は、都市型工業のようにギルド(同業組合)などによる制約を受けず、自由な展開が可能であった。そのため、イギリスの毛織物工業は生産力の上で優位に立ち、イギリスは広大な海外市場を手に入れることができた。また、このような農村型の毛織物工業の発展により、イギリスは国内における資本の蓄積においても他国に先んじることができた。そのみならず、工業の発展に伴う農村内部での経済的格差の拡大は、農村における生産者(大塚は彼らの中産的生産者層と呼ぶ)の両極分解をもたらし、工業化のための労働力も生み出された。こうして、資本と労働力が充実したイギリスにおいて、世界で最初の産業革命が発生する、という流れになる。

以上の概略から、とりあえず次のように言えよう。大塚はイギリスが海外市場をめぐる争奪戦に勝利したことが産業革命に与えた影響を重視しており、その点ではグローバルな視点に立っていた。しかしイギリスが勝利した要因に関しては、専らイギリスの国内的要因に帰した。イギリス産業革命を自生的と呼ぶ根拠もここにあり、その点で大塚の構想は確かに一国史的であった。それでは、現行の世界史教科書は、この大塚の視点をどの程度反映していると言えるだろうか。ここでは、採択順位が5位までの世界史Bの高等学校検定教科書にしぼって見ていくこととする。

最も採択数が多い山川出版社の『詳説世界史』は、次のように論じている。「イギリスは近代初頭以来、工業の発展でヨーロッパの先頭にたち、また17世紀にオランダ、18世紀にはフランスを破って世界の海上権をにぎり、広大な海外市場を獲得した。この間に、旧来のギルド制にしばられない問屋制や工場制手工業(マニュファクチュア)が発達して、大量の資本がたくわえられ、資本家は有利な企業を求めていた。他方、農業でも大量生産をめざす営利主義が発達して、大地主が中小農民の土地や村の共同用地をあわせ(農地囲い込み<第2次囲い込み>)、資本家がこれを賃借して、耕作技術を改良しつつ大規模農場を営んだ(農業革命)。このため多くの農民が土地を失い、彼らは農業労働者として資本家に使われ、また都市に流入して豊富な労働力を提供した。このようにイギリスは多くの資本と労働力を保有したうえ、石炭・鉄などの資源にめぐまれており、また17世紀以来、自然科学と技術の進歩もめざましかった。そこであたらしい生産技術が発明されれば、これをすぐ実地に応用して工業生産の拡大に役立てることができた。これらさまざまな事情が結びついて、18世紀後半、イギリスに産業革命がおこったのである。」(217~218頁)

以上の叙述は、毛織物工業の発展により海外市場を獲得したイギリスが国内においても資本と労働力を蓄積し産業革命に至った、という大塚の説に大筋で合致していると言えよう。山川出版社の『高校世界史』(188~189頁)、実教出版の『世界史B新訂版』(230頁)も、ほぼこれ

と同様な論旨である。東京書籍の『世界史B』(207～208頁)は、2度にわたるイギリス革命によって経済活動が自由となったことを産業革命の要因に付け加えているが、それ以外では同様である。これに対して、世界システム論的な見解を積極的にとりいれていると思われるのは東京書籍の『新選世界史B』(188～190頁)である。これにおいては、インド木綿の需要圧力の結果、輸入代替的工業化の過程として産業革命が始まったとされており、大西洋奴隷貿易と木綿工業との関係も言及されている。

以上、現行の少なくとも採択数が多い世界史教科書では、一部の例外を除き、イギリス産業革命の要因を内発的とする見方が支配的であることは事実だと言えよう。しかし、内発的とするその根拠は、かなり明確に示されている。それでは、これに対する批判派の根拠は、そもそもいかなるものなのだろうか。大塚史学批判という論点を中心に、次にみていきたい。

2. 世界システム論的見解

大塚史学の「一国史観」に対する最も先駆的な批判者は角山栄である。中国茶の消費拡大がヨーロッパにおける資本主義の発展に多大な影響をなしたことを論ずる『茶の世界史』において、彼は既に次のように述べていた。「イギリス産業革命は、しばしば国内的生産力の自生的発展の成果として理解されてきた。しかし元来、ヨーロッパ、いな、イギリスに存在しなかった綿工業が自生的に成長してきたとは考えられない。綿工業が18世紀中頃から急速な発展をとげた背景には、イギリス国内における農村工業とマニユファクチャーの発達、一連の紡績・織維機械の発明、それを企業として成功せしめた企業家の存在などの国内的要因が重要な役割を果たしたことは確かである。しかし原綿の供給を海外から仰がねばならなかった国際的要因とそのメカニズムを無視して、綿業の発展を語ることはできない。」(109～110頁)

大塚が毛織物工業のイギリス国内における自生的発展に専ら着目しているのに対し、角山はむしろ本来的に外来産業である木綿工業から産業革命が始まったという事実をより重視していると言えよう。中国茶やインド木綿といったヨーロッパ外部の物産への需要という要素を組み込めば、イギリス産業革命を自生的とする根拠は動揺せざるを得ないことは確かである。それでも角山は、国内的要因も重要であるということに関しては理解を示しており、その点で大塚史学の全面的否定を意図しているわけではない。

アジア物産に着目することによって、産業革命の要因を世界的視野で捉えるという、角山によって先鞭をつけられた見方は、川北稔と川勝平太によって継承された。彼らは、大航海時代以降におけるヨーロッパ外部との貿易の伸張が、イギリスを含めヨーロッパにおける資本主義の発展の決定的契機であったとみなす点で一致するが、大西洋貿易に主に着目する川北と東方貿易(対アジア貿易)に主に着目する川勝の議論とでは、かなり異なる部分もある。両者はいずれも世界史教育のありように関して近年積極的に発言している論者なので、以下順を追って彼らの論旨を確認していくこととする。

まず川北は、ウォーラステインの主要著作の翻訳者として、我が国への世界システム論の紹介に中心的な役割を果たした人物である。彼が高校生向けに書き下ろした『砂糖の世界史』は、産業革命の要因を解明することを直接的な目的としているわけではないが、大航海時代以降の一体化した世界の中で初めてヨーロッパ経済の発展も可能であったことをわかりやすく説いている。すなわち、17世紀以降、西ヨーロッパ諸国によってカリブ海諸島に大規模な砂糖プランテーション地帯が建設され、砂糖は「世界商品」となった。砂糖の栽培は集団労働を不可欠としており、やがて西アフリカから大量の黒人奴隷が導入された。そのため、カリブ海諸島と西アフリカの社会は低開発化されていった。その一方、砂糖の再輸出によって、イギリスをはじめとする西ヨーロッパ諸国は莫大な利潤をあげることができた。そのみならず、砂糖入り紅茶や砂糖入りコーヒーは、西ヨーロッパ諸国におけるライフスタイルを大きく変えていった。特に安価なカロリー源となる砂糖入り紅茶の朝食は、産業革命期のイギリスの労働者を支える役割を果たした。

このように川北は、砂糖という「世界商品」を媒介させることによって、社会や経済の発展は一国的に完結しているわけではないということを明らかにして見せた。本書のエピローグでは、次のように述べられている。「かつて歴史家は、国や国民を単位として、世界の歴史を考えていました。国民が勤勉に働き、無駄遣いをしなかった国は豊かになり、怠け者の多い国は貧しくなったのだというような考え方です。しかし、カリブ海にいろいろな産業が成立しなかったのは、黒人たちが怠け者だったからではありません。じっさいには、この地域が『世界商品』となった砂糖きびの生産に適していたために、ヨーロッパ人がここにプランテーションをつくり、『モノカルチャー』の世界にしてしまったことが、大きな原因だったのです。カリブ海で砂糖のプランテーションが成立したことで、イギリスで産業革命が進行したこととは、同じひとつの現象であったのです。アメリカ合衆国の南部に奴隷制の綿花プランテーションが成立したのも、18世紀までは、世界の綿工場を中心であったインドが綿花プランテーションの土地になっていったのも、いずれも、イギリスの産業革命と切り離しては考えられないことでした。」(205～206頁)

もちろん、ここで川北が批判の対象としているのは、イギリスが自生的に産業革命をおこしたという、大塚史学的な見解である。確かに大塚は、マルクスだけでなくマックス・ウェーバーの思想的影響も強く受けており、プロテスタントの禁欲精神が資本主義の発展に寄与したという説を支持していた。川北は、イギリスの経済発展もその裏面で黒人奴隷やインドの民衆などによって支えられていたのではないかと大塚史学の視野狭窄を鋭く衝いたのである。

さらに川北は、樺山紘一らが新たな歴史教育を呼びかけた『世界史へ』という著書にも寄稿し、これまで無視されがちであった生活史を重視すべきことを説いた。とりわけ民衆の生活文化を学ぶことは、次のような効用をもつという。「生活や文化から歴史をみると、身近で実感的な歴史のイメージ（『等身大の歴史』）が描ける。他の地域、他の時代の庶民が何を考え、どんな行動を取ったかをみれば、それを現代日本の文化と対比することによって、異文化理解にも、現代日本の文化そのものの理解にも大いに役立つ。しかし、それだけではなく、その『世界的

連関』をみることで、現代世界の構造についても、広い視野をもつことができるようになる。『北』の一員となった現代日本が世界に対して負っている責務のようなものも、そこからしか正しくは理解しえないはずなのである。」

このように、今や先進国となった日本の自覚を要求する川北の問題意識と、いまだ後進国たる日本の近代化を喫緊の課題としていた大塚の問題意識との間には、大きな隔たりがあることが、うかがえるであろう。

大塚の射程にグローバルな視角が抜け落ちていることを最大の問題とした川北に対し、川勝平太はグローバル・ヒストリーを唱えつつ、よりアジア重視の議論を展開している。代表的な著書『日本文明と近代西洋』、『文明の海洋史観』をテキストに、川勝の説を検討してみたい。

まず『日本文明と近代西洋』において、彼はイギリス産業革命の要因について、正面から大塚史学に異を唱えている。大塚は、「アメリカの銀を掌中に握りえたものが結局東インド貿易をも支配しうる」という関係を取りだし、銀を獲得する産業＝毛織物業を「隅の首石」と位置付けた。これに対し、川勝は次のように疑問を投げかける。「大塚の図式では、毛織物の輸出によっていかに銀を獲得しようとも、その銀は東方の物産の購入に当てられるので、銀自体は東方に一方的に流出するばかりである。ヨーロッパが直面したのは銀の流出にいかに対処するかという問題ではなかったか。(中略)大塚『序説』はその問題設定における東西両洋を視圏におさめた雄大な構図にもかかわらず、実際の分析レベルでは西側の局地的な毛織物工業に焦点を合わせており、叙述が西洋圏内の事柄に限られているのである。言いかえれば、東洋と西洋とのダイナミックな関係を見る構図は活かされていない」(53～54頁)

こうして川勝は、世界貿易における「隅の首石」として真に重視すべきは、毛織物生産ではなく木綿の生産であると主張した。これを図式化すれば、次のようになる。

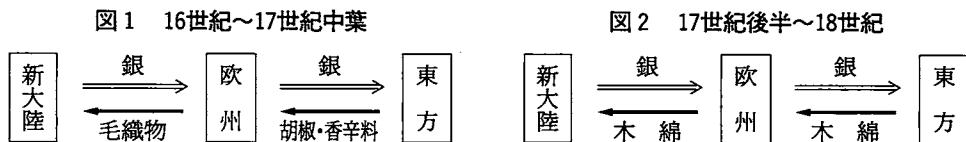


図2においても、インド木綿を輸入するため、ヨーロッパから銀がアジアへ流出することには変わりはない。実際、銀の流出は17世紀のイギリスにとって大問題となった。結局、イギリス議会は1700年、1720年の2度にわたってキャラコ（木綿織物）禁止法を制定し、国内への木綿の輸入を禁止した。しかし、イギリス東インド会社による木綿の再輸出により、環大西洋圏には既に木綿を需要する巨大な市場が創出されており、イギリス国内で木綿の輸入代替化に向けての動きが活発化した。これが産業革命に直接つながっていくことになる。したがって、次のように結論づけられる。「最後に、イギリス木綿はインドのオリジナル製品にたいするコピー製品であったという事実に改めて注意をうながしたい。コピーはオリジナルがあって初めてコピーたりうる。イギリスはインド製オリジナルのコピーをつくるのに優に1世紀を要し、産業革命をまって初めてオリジナルを凌ぐコピーの生産に成功した。イギリス産業革命は自生的と

いわれる。しかし、むしろ産業革命——その定義上、経済と社会の根本的革命をともなう——を必要とするほどにオリジナル製品をもたらした地域からの外圧は強烈であったと言えるのである。日本産業革命の国際的条件はウェスタン・インパクト（西洋の衝撃）であったといわれるが、イギリス産業革命の国際的条件はイースタン・インパクト（東洋の衝撃）——あるいはアジアの衝撃——であったといえるのである。」(61頁)

このように、川勝はアジアの外圧という面からイギリス産業革命の要因を解き明かし、大塚史学の自生的産業革命論に真っ向から反論した。しかし、川勝の議論はこれに留まらない。彼は『文明の海洋史観』において、従来の世界史教育は大塚史学をはじめとする「陸地史観」の影響下にあったと批判し、海洋アジアのインパクトという現象を切り口に、新たな「海洋史観」をうちたてようと試みている。それでは、川勝がいう「陸地史観」、「海洋史観」とは、具体的にどのような見方をさすのだろうか。

まず従来の世界史教育が「陸地史観」に基づいていたという根拠を、川勝は次のように説明する。1887年、帝国大学に史学科が設置され、近代歴史学の父といわれるドイツの歴史家ランケの弟子にあたるルートヴィヒ・リースが招聘されて世界史を講じて以来、西洋史、日本史、東洋史はタコ壺的に分離させられた。一方、近代日本の知識人はマルクス主義を吸収し、あらゆる社会はアジアの生産様式→古代奴隸制→中世封建制→近代資本主義という発展段階をたどる、というその公式を受け入れた。このような発展段階論は、陸地における所有関係・生産関係の変化に専ら着目していた点で、「陸地史観」であった。戦後になると梅棹忠夫により、「文明の生態史観」が提唱されるに至ったが、陸地における遊牧社会と農業社会との対抗に焦点を据えたその生態史観も、一種の「陸地史観」であった。その結果、従来の世界史教育は「陸地史観」に著しく偏することとなったとされる。

これに対し、フランスの歴史家フェルナン・ブローデルの『地中海』に触発されつつ、川勝は世界史を多島海的世界の歴史として捉えることを提唱する。「唯物史観は生産力、生態史観が暴力を社会変容の主因とみるのに対して、海洋史観は海外から押し寄せてくる外圧を社会変容の主因とみる」(168頁)。具体的には、物質的に圧倒的な豊かさを誇った海洋アジア(インドと中国を中心とする)により、ユーラシア大陸の西端のヨーロッパ、特にイギリスと、極東の日本が等しい外圧を受けた。多様なアジア物産の流入に対し、いかに金銀を流出させることなく対応できるか、という課題にこれらの地域が直面したという点で、海洋アジアとの接触は外圧だったのである。イギリスは産業革命により輸入代替に成功し、この外圧を見事に克服した。一方、日本は鎖国により、土地の生産性を著しく高める「勤勉革命」(速水融)を遂行し、やはり外圧を克服した。つまり、海洋アジアのインパクトを契機として、イギリスと日本に二通りの近代文明が誕生したということになる。

以上のような川勝の雄大な構想は、アジア世界が近代社会の形成に与えたインパクトを決定的に重視する点で、彼とはまた異なった視点から世界史教育の読みかえを図っている岡田英弘の構想にも通ずるものがある。また、都市をノッドとするネットワークが地球の表面を覆っていく過程を世界史構成の中心に据える「ネットワーク論」の世界史教育への適用を提唱する宮

崎正勝とも共鳴関係にあると言えよう。ただ川勝は、海洋交易の意義をとりわけ重視する「海洋史観」においてやや異色だが、陸地間通商より海洋上の通商を常に重要とするその根拠はそれほど明確でない。

ともあれ、グローバルな視点に立ちつつ、大塚史学的な「一国史観」に退場を迫る世界システム論的な潮流は勢いを増す一方である。しかし、両者の議論をふりかえてみた場合、大塚史学的な見解と世界システム論的な見解とは、必ずしも不倶戴天の関係にあるとは思えない。すなわち、両者の関係は、必ずしも一方をとれば他方を捨てねばならないというものではなく、総合化の可能性が残されているとみるべきなのである。この点について、次に考えてみたい。

3. 伝統的世界史教育と世界システム論的見解との総合可能性

伝統的世界史教育が批判されるにあたって、最大の論点の一つは、その発展段階論と「一国史観」がもはや時代遅れになっているということである。すなわち、大塚史学は、日本がいまだ近代化途上の段階にあるとされた時期に構築され、近代化の最たる模範としてイギリスを措定していた。しかし、今や日本がイギリスをはるかにしのぐ経済的先進国となり、イギリスがヨーロッパの小国の地位に後退した現状においては、そのような見方はもはや維持し得ないのではないか、という疑問が呈されている。確かに大塚は、イギリスを禁欲勤勉で自主自尊の独立自営農民（ヨーマン）の国としてある種理想化したが、そういったイギリス像は、最新の研究動向からしても今や維持し得ない。

それでは、現代の時代状況に適応した世界史教育は、いかなるものとしてイメージされているのだろうか。端的に言えば、それは現代における世界の一体化、グローバル化を過去に投影したものにほかならない。川勝はそのことを次のように表現している。「いまや、だれの目にも明らかなように、世界各国は相互依存を深めており、日本はいうまでもなく、アメリカもイギリスもインドも中国もどれ一国として孤立しては自立できない。世界中の諸国がそれぞれ自立しつつ依存しあっている。それは各国がいわば島的存在になりつつあるということである。現代世界は、タコ壺のなかに閉じこもった国を時代遅れにし、国々が島として海を媒介して交流する、いわば多島海的世界の様相を呈している。あらゆる歴史は現代史といわれるように、歴史はつねに今日的観点から書かれる宿命を負う。それはほかならぬ歴史家が今日に生きる人間だからである。」（『文明の海洋史観』141頁）

中世シチリア史を専門とする高山博も、『歴史学 未来へのまなざし』において、近年のいわゆる情報革命による世界の一体化を踏まえつつ、次のように論じている。「このような状況にいる私たちにとって、一国史を基礎とした歴史像もヨーロッパ史の延長としての世界史像も、現実認識に有効どころか、阻害要因として働く可能性がある。グローバルな統合が急速に進展している今ほど、現在の状況を説明するための新しい世界史像、グローバル・ヒストリーが強く求められる時期はないだろう。」（106頁）

前述の『世界史へ』の編者樺山紘一も、担当論文で同様な見解を述べており、現代におけるグローバル化を踏まえた世界史の読みかえは、共通理解となっていることがうかがえる。確かに、現代の時代状況から得た問題意識を過去に投影するからといって、それが不正確な歴史認識につながることは、必ずしも言えないだろう。現代の状況からインスピレーションを受けることによって、過去の事象を新たな切り口からみることが可能となると言えるからである。しかし、このことは、1930年代から1950年代という時代状況からインスピレーションを得た大塚史学についても言えることである。その点で、過去の同時代状況に制約されていたからといって、大塚の歴史認識が直ちに不正確なものとは言えない。

すなわち、現在のグローバル・ヒストリーにしても、「一国史」的な大塚史学にしても、それぞれ同時代状況から啓発されつつ、独自の切り口から歴史的事象に光をあてたと言えるのではないだろうか。その点で、従来の世界史教育の方法論を全面的に切り捨ててしまうのではなく、双方の利点をとりいれたような形での世界史教育の刷新が望ましいように思われる。これを産業革命論について具体的に言えば、次のようになる。

まず、イギリス産業革命の要因について、それを純粋に自生的とするような見方が今や維持し得ないことは確かである。しかしながら、アジアや北米の外部市場によるインパクトが産業革命の起爆剤として不可欠な要因であったことを認めるとしても、イギリスの国内レベルでこれに呼応するような条件が満たされていなければ、産業革命の発生は不可能であったろうことも事実なのである。ここで、国内レベルの条件とは、特に資本と労働力の蓄積を指す。資本と労働力の十分な蓄積がなければ、海外市場のインパクトがいくら強かったとしても、工業化へ向かう動きが生じることはあり得ない。つまり、海外市場のインパクトという需要サイドの条件と、国内における資本と労働力の蓄積という供給サイドの条件があわさって、はじめて産業革命のような巨大な社会変化が可能となったと言えるのである。二つの要因のバランスのよい理解こそが、今後の産業革命に関する世界史教育にとって必要となってくるのではないだろうか。

そこで、筆者が2001年度初等科社会認定講習において試みた、産業革命論についての総合的アプローチを簡単に要約しておこう。

〈導入部〉歴史を学ぶ重要な意味の一つとして、過去の出来事にどのような意味があったのかを理解するということがあげられる。この点については、複数の解釈をめぐる論争が避けられない。その際、複数の解釈の中から最も説得力が高いと思われる解釈を、客観的史料に基づいて選び出していく作業が必要となってくる。しかし、それだけでなく、全く相容れないかのような複数の解釈も、調和・融合させることによってより説得的な解釈に高めていくことも可能な場合もある。こういった作業は、複雑な社会現象を総体的に読み解く思考を養うことにもつながるであろう。例として、イギリス産業革命の要因をめぐる論争をとりあげる。

〈展開Ⅰ〉1970年代頃まで日本の西洋史学界において通説的地位を占めてきた大塚史学による、産業革命の要因についての解釈を紹介する。イングランド北部農村における毛織物手工業の発

展が資本（資金）の蓄積を促し、これに刺激を受けた農業技術の革新（農業革命）が食糧増産により人口の増大を可能とした。人口増大により、工業化に必要な豊富な労働力が準備されたのである。以上の見方は、イギリス産業革命の国内的要因（供給側の要因）を解き明かしたものである。

〈展開Ⅱ〉角山栄、川北稔、川勝平太に依拠しつつ、産業革命の要因について、近年主流になりつつある世界システム論的見解を紹介する。大航海時代の開幕以降、18世紀にかけて、スペイン、ポルトガル、オランダ、フランスというライヴァルを次々に破って、イギリスが植民地獲得競争に勝利を収めるに至った。インドを植民地化したイギリスは、アジア物産の目玉商品としてインド木綿を大量に輸入し、大量の銀をインドに流出させた。木綿の流入による毛織物工業の危機と銀の流出はイギリス国内にパニックをひきおこし、木綿の輸入が禁止されるに至る。その一方、イギリスが保有する北米植民地への木綿の再輸出は進展し、イギリスと北米に木綿を需要する巨大な市場が創出された。イギリス国内でインド木綿の自給に成功すれば、確実に莫大な利益を見込める状態の下、機械による木綿自給の試みが1760年代以降本格的になされるに至った。以上は、イギリス産業革命の対外的要因（需要側の要因）である。

〈まとめ〉国内的要因、対外的要因の二つがあわさって、初めて産業革命のような巨大な社会変革が可能となった。産業革命の結果、大西洋三角貿易（イギリス製木綿織物、西アフリカの黒人奴隷、北米産綿花の交易）やアジアにおけるアヘン三角貿易（イギリス製木綿織物、インド産アヘン、中国茶の交易）が創出されるに至る。したがって、産業革命を牽引した木綿工業の発展は世界規模の視点をもって初めて正確に捉え得る、ということを得心させる。

おわりに

本稿においては、イギリス産業革命の要因についての解釈論争を素材に、世界史教育の新たな潮流に関して検討してきた。もとより、論争はイギリス史の分野に留まるものではない。例えば、従来最も典型的な市民革命とみなされてきたフランス革命にしても、フランス革命が市民革命というのは神話に過ぎないという解釈が有力になりつつある。ポストモダン的な近年の歴史再解釈と、伝統的世界史教育とが、どこまで折り合いをつけていくことが可能か、今後も考えていきたい。

参考文献

- 大塚久雄『欧洲経済史』岩波書店、1973年
- 大塚久雄『近代欧州経済史序説』岩波書店、1981年
- 大塚久雄『国民経済』講談社学術文庫、1994年
- 岡田英弘『世界史の誕生』ちくまライブラリー、1992年

樺山紘一・木下康彦・遠藤紳一郎『世界史へ——新しい歴史像をもとめて』山川出版社、1998年

川勝平太『日本文明と近代西洋』NHK ブックス、1991年

川勝平太『文明の海洋史観』中央公論新社、1997

川北稔『砂糖の世界史』岩波ジュニア新書、1996年

川北稔『ヨーロッパと近代世界』放送大学教材、1997年

高山博『歴史学 未来へのまなざし』山川出版社、2002年

千葉県高等学校教育研究会歴史部会編『新しい世界史の授業——地域・民衆からみた歴史像』山川出版社、1992年

角山栄『茶の世界史』中公新書、1980年

角山栄・村岡健次・川北稔『産業革命と民衆』河出書房新社、1992年

安田元久『歴史教育と歴史学』山川出版社、1991年

(まつなが ともあり)

明治から第二次世界大戦までの 中学校数学の応用問題の変遷

—「幾何」「一次関数・二次関数」領域を中心に—

西 谷 泉

群馬大学教育学部数学教育講座

nisitani@edu.gunma-u.ac.jp

(2002年11月14日受理)

1. はじめに

学校教員から「計算は出来ても文章題が出来ない児童・生徒が少なくない」ということをしばしば耳にする。この“文章題”という名称は主に第二次世界大戦後のものであり、戦前は“応用問題”と呼ばれていた。応用問題というのは、元来「学習した内容を様々な現実的場面に応用（適用）する為の問題であり、学習内容の定着を図るもの」であったから“応用問題”と呼ばれた。しかし、第二次世界大戦後、所謂“生活単元学習”が一世を風靡し、現実生活そのものが学習教材になったため、“現実的場面に応用する”という意味がなくなり、“文章題”と呼ばれるようになり現在に至っている。

本論文は、この応用問題が明治から第二次世界大戦までの間にどのように変遷したかを、中学校の幾何・関数分野を中心に当時の数学教科書を調査研究したものである。

2. 明治から第二次世界大戦までの数学教育の状況について

1872年（明治5）に学制頒布された頃は、自由な風潮の中で欧米の新しい教育思潮を積極的に取り入れる姿勢があったが、初代文部大臣森有礼が1886年（明治19）に学制改革を行い、国家統制を強め、数学教育においては菊池大麓、藤沢利喜太郎らが中心になり、数学教育の国家統制が強化された。当時自由な風潮の中で入ってきた欧米の新教育思潮を受け、様々な教育研究や実践が行われつつあったが、それらは菊池、藤沢らによって厳しく批判された。菊池、藤沢らは小学校算術は学問にあらずという基本姿勢を持ち、国民階学の小学校とエリート養成の中学校を峻別した。

中学校の教授要目は、1872（明治5）に初めて出され、その後1881年（明治14）に改正され、1886年（明治19）の中学校令改正で中学校5ヵ年の最初の教授要目が決定された。

1886年（明治19）の教授要目の科目構成と内容は以下のようであった。

| | | | | | |
|---------|----------------|----------------|------------|------------|--------------|
| 学 年 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 毎 週 時 数 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 科 目 | 算 術 幾 何 初 歩 | 算術の復習 代数 幾何 | 代 数 幾 何 | 代 数 幾 何 | 代 数 三 角 法 |

算術…比例及利息、諸則の理由

代数…積義、整数、四則、分数、1次方程式、2乗、開平、開立、指数、根数、2次方程式、準2次方程式、比例、等差級数、調和級数、順列組合、二項法、対数

幾何…定義、公理、直線、直線形、円、面積、平面、立体角、角錐、角柱

三角法…角度、三角法比、対数法用法、三角形、距離等の測法、球面三角法

横地清はこの教授要目について以下のように評している。¹⁾

「この要目には、1年に幾何初歩がはいっている。また、幾何の内容には、球面三角法がはいっている。これは、欧米の、したがってそれが輸入された日本での、ささやかな前進のともしびであったろう。前者は子どもの心理を、後者は実用を、それぞれねらう新しい方向として。」

しかし、1902年(明治35)の教授要目において方向転換がなされ、欧米の古い時代のパブリックスクールやギムナジウムにおける教育内容に復古する形になり、世界の大きな変革の中で日本の幾何は大きく遅れることとなる。

これに関しても横地は以下のように述べている。²⁾

「幾何入門は廃止され、かかるあいまいなものをおくよりは、幾何をはじめめる学年をおくらせて出発したほうが中学校の矜持が保てるというので、厳密なる幾何は、なんの準備もなく、第3学年からはじめられた。」

その後、1911年(明治44)に教授要目の改正があり、分化主義や厳密性が緩和されたものの、基本線は1902年のものと変わらず、これが1931年(昭和6)まで続くことになる。

明治20年から35年の中学校数学の状況について、小倉金之助は以下のように述べている。³⁾

「先ず中学校は、この期間に、次のやうに増加しました。」

| 年 | 校数 | 生徒概数 |
|-----|-----|--------|
| 20年 | 48 | 10000 |
| 28年 | 94 | 30000 |
| 31年 | 169 | 60000 |
| 40年 | 285 | 110000 |

各府県にただ一校の中学を置く制度は、時代の前に一変せざるを得ませんでした。何と申しましたも、この時代は日清戦争、それから日露戦争の前夜という時代でありまして、日本の社会が霧らに上昇する時代なのです。それと同時に森有礼の学校改革と相待ちまして、間もなく優秀な教科書が現われて来たのであります。

先ずそれは

寺尾先生の『算術教科書』(二十一年)(フランス流の理論算術)

菊池先生の『初等幾何学教科書』(二十一年、二十二年)

チャールス・スミスの小代数（二十年長澤先生訳など）

などに始まりました。そして沢山の著訳書の中から標準的のものとして採上げられるのは、

藤沢先生の『算術教科書』（二十九年）

藤沢先生の『初等代数学教科書』（三十一年）

これと菊地先生の幾何でした。これ等によつて先づ一応の落着を見ることになつたのであります。

菊池、藤沢両先生の意見は、明治三十五年から実施された、「中学校教授要目」の根幹となつたものであります。これによりまして、中学校の算術は、日本の実情を取入れた、英米流の算術と決定しました。代数は英国のトドハンター流のものを、もつと解りよくした上に、或る意味で理論上も少し厳密にしたことになりす。それから幾何は、ユークリッドの正統に帰りまして、しかも出来るだけ厳格にやる。—こう云う方針になつた訳であります。

この三十五年の教授要目は、数学教育の上に強大な統制を与えたものでありまして、それによつて、わが中等教育の水準を、全般的に高めましたことは、申すまでもありません。それでそう云つた意味では、藤沢先生などの功績が十分に認められて宜しいばかりでなく、実際、菊池先生や藤沢先生の教科書は、民間の数学者連中のものに較べまして、色々な点で優れていたことは、全くの事実なのであります。

しかしながら、それと同時に両先生の教科書なり、数学教育上の意見には、十分に批判されなければならないものが、実際、沢山あつたのです。それも末梢的なことではなく、実に数学教育の根本的な問題についてなものでした。それで或る意味では、両先生の意見のために日本の数学教育が、その後、容易に進み得なかつたのだと、見ることも、出来ると考えます。」

1901年にイギリスのペリー (J.Perry) がグラスゴーで行つた『数学の教授について』という講演をきっかけに数学教育の改造運動が欧米から世界に広がって行つた。これに呼応するように、ドイツのクライン (F.Klein) はゲッチンゲン大学で『高等学校における数学教育』という講演を行い、関数概念によつて諸分科を統合することを提案した。これらの運動は世界に広がり、我が国にも波及した。しかし我が国では上で述べた如く菊池・藤沢の二氏を中心として数学教育の国家統制が強く、新しい教育運動は直ぐには普及しなかつた。大正時代になると所謂大正デモクラシーの思潮が風靡し、数学教育においても様々な教育思想と実践が行われるようになった。そのような状況の中、1918年（大正7）に東京高等師範学校において中等教育研究会主催の“全国師範学校・中学校・高等女学校数学科教員協議会”が開催された。この会で算術教育においては「応用問題は實際的なものを多くし形式的のものを軽減すること」、代数教授に関しては「代数の形式的取扱を軽減し其の實際に於ける応用に一層重きを置き且つ応用問題を實際的ならしむること。函数思想を養成しグラフを教授せしむること。」等が決議された。⁴⁾しかし、このような我が国における数学教育改造運動も、教育界の保守的体質や進学・受験教育の壁に阻まれ、それほど広がることはなかつた。

1931年（昭和6）に中学校教授要目が改正され、分科主義が解消し、“教材の實際生活化”“関数觀念の養成”等が明文化された。数学教育改造運動の一定の成果が覗える。しかし、その後我が国の教育は加速度的に戦時体制に向けて突き進むことになった。

3. 長澤龜之助著『中学 幾何学初歩教科書』の応用問題

検定教科書である長澤龜之助著『中学 幾何学初歩教科書』は、その名が示すように尋常中学校第1学年用の教科書である。これは以下の序文が示すように、幾何学を平易にして解りやすく説明し、具体的現実的内容も組み込んだ教科書である。⁵⁾

「古語ニ曰ク「高キニ登ルハ卑キ自ス」ト、宜ナル哉言ヤ、幾何学ヲ修ムルニモ亦然リ、未ダ曾テ更ニ幾何学ノ知識ナキ幼年ノ学生ガ、直ニ普通ノ幾何学ニ入り、厳正ナル論理ヲ学バントスルゴトキハ極メテ困難ヲ感ズルベシ、コレ恰モ梯ナクシテ一足飛ビニ屋頂ニ登ラントスルニ異ナラズ、其難キモ亦宜ナラズヤ、幾何学初歩ハ恰モ登高自卑ノ階梯ニ外ナラズ、コレ我尋常中学ノ課程ニ幾何学初歩ノ科目アル一因ナランカ。」

この教科書の内容は次のようになっている。

第一編 緒論、 第二編 測法及び画法、 第三編 直線、 第四編 三角形、
 第五編 有中心形、 第六編 面積、 第七編 空間ニ於ケル線及び平面
 第八編 簡易ナル立体

この教科書の応用問題について考察する。本書では問題は全て通し番号になっている。

[第二編の角の問題]

問題98 地球ハ24時間ニ其軸ヲ自転一回スト云フ。然ラバ1時間ニハ幾度ノ角ヲ回転スルヤ。又3時間ニハ幾度ノ角ヲ回転スベキヤ。

[第四編の三角形の応用の問題]

問題161 川ノ此岸ニ一樹Aアリ、又彼岸ニ一樹Bアリ、今其距離ヲ測ル法如何。

問題162 晴天ノ日或塔ノ影ノ長サヲ測リシニ12間ヲ得タリ、又同時ニ長サ4尺ノ杖ヲ直立セシニ、其影ノ長サ3尺ナリト云フ。問フ塔ノ高さ如何。

[第五編の正方形の問題]

問題183 地上24尺ノ高さニ窓アリ、今窓ノ直下ヨリ7尺ヲ距ル處ヨリ此窓ニ梯ヲ掛ケントス。問フ梯ノ長さ幾尺ナルベキヤ。

[第六編の円の面積の問題]

問題214 径5尺ノ車輪ガ2400回転シテ達スベキ距離ハ幾何ナルベキヤ。

問題215 地球赤道ノ径ヲ8000哩トセバ、赤道上ニ立ツ處ノ人ハ毎時如何ナル速度ニテ回転スルヤ。

[第八編の球の問題]

問題262 立方体ノ木材アリ、其一辺1尺ナルトキ、之ヲ削リテ作り得ベキ最大球ノ体積如何。

応用問題の特徴

◎生徒の理解を容易にするために具体的・現実的な応用問題が入っている。

4. 菊池大麓著『初等幾何学教科書』における応用問題

菊池の『初等幾何学教科書 平面幾何学全』⁶⁾及び『初等幾何学教科書 立体幾何学』⁷⁾は中学校における幾何教育の規範的な教科書として広く使用され、その影響は絶大であった。前述の長澤の教科書では現実的・具体的な応用問題が扱われていたが、強大な統制力を有する菊池の教科書では、厳密性・論理性を徹底的に重視したので、長澤の教科書にあるような応用問題は全く存在しない。

菊池の教科書⁶⁾の凡例には以下のように書かれている。

「本書ハ尋常師範学校及尋常中学校ノ教科書ニ用キルコトヲ目的トシテ編纂シタルモノナリ。故ニ単ニ初等幾何学ノ大綱ヲ述フルニ止マリテ、此レガ説明ヲ加ヘズ、而シテ之ヲ敷衍シ或ハ其ノ例ヲ掲ゲ又ハ其ノ実地応用ヲ示シ、以テ詳細ノ説明ヲ為スハ挙ケテ之ヲ教師ニ委ス。但シ余ハ追テ本書ノ随伴トシテ幾何学講義ヲ編著シテ之ヲ世ニ公ニセント欲ス；是レハ余ノ本書ヲ編纂シタル趣旨ヲ明ニシ、一ハ独修者ノ便利ヲ謀ルニ由ルト雖、又且教員諸君ノ参考書トナランコトヲ期望セズンバアラズ。

本書ハ主トシテ英国幾何学教授法改良協会ノ編纂シタル幾何学書ニ拠ルモノナリ。」

横地清はこの教科書について以下のように評している。⁸⁾

「菊池のこの教科書は、序文にもものべてあるように、1870年（明治3）に発足した、イギリスの幾何学改良協会（のちに1897年、数学協会と改称し、こんにちにおよぶ）の1884年（明治17）のひな型の教科書を模範として展開したものである。けっきょくは、原本からたいして離脱することのなかった協会の教科書は、（中略）改造運動のうごきのなかで、今世紀はじめにはイギリスでも姿を消されていった、いわば、その亡霊が国家権力にささえられて、母国を離れて、30余年も日本を支配したのである。」

菊池の『初等幾何学教科書 平面幾何学』の内容は以下のようである。

第一編 直線、第二編 円、第三編 面積、第四編 比及比例
第五編 比及比例ノ応用、附録

また、『初等幾何学教科書 立体幾何学』の内容は以下のようである。

第六編 平面、第七編 球、円壘、及円錐、附録

菊池は幾何における代数の扱いに関して『幾何学講義』の中で、以下のように述べている。⁹⁾

「幾何学ト代数学トハ別学科ニシテ幾何学ニハ自カラ幾何学ノ方法アリ、濫ニ代数学ノ方法ヲ用キル可カラザルナリ。言語ヲ用キル代リニ便宜ノ為ニ記号ヲ用キルハ宜シト雖是レ吾々が幾何学上ニ用キル記号ニシテ代数学ノ記号ニアラズ、故ニ直チニ代数学上ノ法則ヲ之ニ応用スルハ決シテ許ス可カラザルコト勿論ナリ。例ヘバ直線 AB ノ上ニ描キタル正方形ト書ク可キヲ簡略ニ AB^2 ト書クハ差支ナシト雖何所マデモ唯 AB ノ上ノ正方形ノ記号ナリトセザル可ナラズ、之ヲ AB ノ二乗ト言ヒ、甚シキニ至リテハ代数学ニ於ケル a^2 ナル記号ト同様ニ心得ルハ大ナル誤謬ナリ。（中略）AB ト CD ノ和ナル直線ノ上ノ正方形ヲ略シテ $(AB+CD)^2$ ト書クハ可ナリ。（中略） $(AB+CD)^2$ ヲ代数学式ノ如ク心得、之ヲ代数学的ニ展開シテ $AB^2 + CD^2 + 2 \cdot AB \cdot CD$ トシ以テ定理ノ証明トスルガ

如キハ言語道断ナリ。」

さて、この菊池の『初等幾何学教科書』は上述のように厳密性を徹底的に重視した教科書であるから、そこに収められている問題はすべて論証幾何問題であり論証の練習問題であり、具体的現実的場面に適用するという意味での応用問題は含まれていない。但し、最後の「附録」の「量ヲ計ルコトニ付テ」において、“計るとは単位量と対象との比を求めることである”として、現実量との関わりについて若干言及している。

応用問題の特徴

◎厳密性・論理性を徹底的に重視したため、現実的・具体的な応用問題は皆無である。

5. 三守守著『初等幾何学』の応用問題

三守守の検定教科書『初等幾何学 平面之部』は1902年（明治35）に初版が出てその後度々再版された尋常中学校の幾何学教科書である。^{10）}この教科書は、菊池流の厳密性を徹底的に重視した幾何学指導に対して、もっと生徒即ち学お側に立つ教科書を目指して書かれた物である。

三守はその教科書の「序」で菊池流を批判して以下のように述べている。^{10）}

「中学校ニ於テ幾何学ヲ授クル目的ハ形体、図形ノ性質ヲ教ヘテ幾何学的知能ヲ啓発スルニアリ。之ヲ教ユルコト宜シキニ適ヘバ其目的ヲ達スル同時ニ推理力ヲ発達セシムベク、又正確緻密ノ思想ヲ涵養スルコトヲ得ベキナリ。故ニ之ガ教授ニ当リテハ説明ハ極メテ明晰ニ論理極メテ厳正ナルヲ要ス。然レドモ所謂厳正トハ繁冗ノ謂ヒニアラザルナリ。徒ニ詰屈解シ難キコトヲ授ケテ論理ノ厳正ヲ得タリトナスガ如キハ大ナル誤解ニシテ夫ノ簡易ニ就カント欲シテ曖昧ニ陥ルト選ブ所ナシト謂フ可シ。」

三守守の『初等幾何学』の内容に関しては、各定理に対して証明の前に“題意”を設けて、定理の主意を平易に説明している点が特徴的である。「面積」の項では、求積にも触れ、代数的な処理をも採用し、現実的・具体的な扱いも見られる。

応用問題に関しては、現実的・具体的な問題は僅かである。以下のような計量に関するものが入っている。

[第三編の面積、第四編の円周率の計算の問題]

- 三角形ノ三辺ノ長サ夫々3尺、4尺、5尺ナルトキハ最モ大ナル角ノ大サ幾何ナル乎。
- 三角形ノ三辺ノ長サ夫々12尺、13尺、及ビ20尺ナルトキハ最モ大ナル角ハ直角ヨリモ大ナリヤ、或ハ小サシヤ。
- 半径10尺ナル円ニ於テ直角ノ三分ノ二ニ等シキ円周角ガ立ツ所ノ弧ト弦トニ依リテ成ル弓形ノ面積ヲ計算セヨ。
- 半径5尺ナル円ニ内接スル正八辺形及ビ正十二辺形ノ一辺ヲ計算セヨ。又其面積ヲ計算セヨ。

- 半径 5 尺ナルナル円ニ外接スル正三角形及ビ正六辺形ノ一辺及ビ其面積ヲ計算セヨ。

応用問題の特徴

◎面積等の計量に関する問題に関して、具体的な数量を扱った応用問題が含まれている。

6. 黒田稔著『幾何学教科書 平面』の応用問題

1902年（明治35）の教授要目において幾何入門が無くなり、一気に厳密性を重視する幾何学に方向変換された。そんな中でこの検定教科書『幾何学教科書 平面』は、厳密な幾何学への橋渡しとして、「第一篇 幾何学入門」を設けている。更に多くの部分において、現実的な扱いをすることによって、生徒の理解を助ける工夫がなされている。また証明問題においては、先ず作図し、それから証明するという手順を丁寧に指導している。この教科書は度々版を重ねているところを見ると、採択した学校も少なくなかったのであろう。

黒田はその「緒言」において以下のように述べている。¹¹⁾

「本書ハ中学校及ビコレト同程度ノ諸学校ニ於ケル幾何学ノ教科書ニ充テンガタメニ著述セルモノナリ。ソノ大体ノ順序ハ文部省令中学校教授要目ニ準拠セルモノナレドモ、材料ノ選択、配列等ニ至リテハ、従来ノ諸書トソノ趣ヲ異ニシ、努メテ實際的ニ且心理的ニ教材ヲ取扱ハンコトニ意ヲ用ヒタリ。（中略）平面幾何学ノ初メニ於テハ、練習問題モ亦突然コレヲ掲ゲテソノ証明ヲ求ムルガ如キコトヲナサズ。先ヅ仮説ニ從ヒテ作図シ、ソノ図ニ就キテ終結ヲ発見シ、而シテ後証明ヲ求ムルコトトセリ。」

教科書の内容は以下のようなものである。

第一篇 幾何学入門

立体・表面・線及ビ点、直線、平面及ビ平面形、円、角、作図題、結論

第二篇 平面幾何学

直線図形、円、軌跡及ビ作図題、面積、比例

この教科書の応用問題は以下のようなものである。

[第一篇の雑問題の問題]

- 或人真直ニ北ノ方ニ向ツテ 1 町ヲ歩キ、次ニ45°ダケ右ニ転ジテ真直ニ 2 町ヲ行キ、更ニ75°ダケ右ニ転ジテ真直ニ 3 町ヲ行ケリ。今 1 町ヲ 5 分トシテコノ人ノ歩ミシ跡ノ縮図ヲ作レ。而シテ原位置ニ向ツテ真直ニ行クニハ何度転ジテ何町ヲ行クベキカ。
- 或人川ノ幅 AB ヲ測ランタメニ、A ヨリ川岸ニ沿ヒ50間進ミテ C ニ至リ、ACB ヲ測リシニ36°ヲ得タリ。今適当ノ縮図ヲ作りテ川ノ幅 AB ヲ求メ

[第二篇の練習問題及び雑問題の問題]

- 二点 A, B ノ距離ヲ知ラントスルニ、二点ノ間ニ池等ノ障礙物アリテ、直接ニ測ルコト得ザルトキハ、次ノ如クニシテ、コノ距離ヲ求ムルコトヲ得。先ヅ適当ニ所ニ一点 C ヲト

り、AC, BCヲ測ル。次ニACヲ延長シ、ソノ上ニACニ等シクCDヲトル。同様ニBCヲ延長シ、ソノ上ニ、BCニ等シクCEヲトル。而シテDEヲ測レバ、コレニ点A, Bノ距離ニ等シ。ソノ理由如何。

- 自然界又ハ人工的ノ諸物体ノ表面ニハ、直線ニ関シテ対称ナル平面形ヲ有スルモノ多シ。コレヲ挙げヨ。
- 川ノ幅ABハ次ノ如クニシテ求ムルコトヲ得。BAノ方向ト 90° ヲナス直線BXヲ定メ、ソノ上ニ一点Cヲトリテ、BCヲ測リ、且BCノ中点Oヲ求ム。次ニCニ於テBCト 90° ヲナス直線CYヲ定ム。而シテCY上ニ於テA, Oヲ見通ス直線上ニアル一点Dヲ求ム。然ルトキハCDハ川ノ幅ニ等シ。ソノ証明如何。
- Aニ於テ地面ニ直立セル長サ75尺ノ旗竿ガ中途Cヨリ折レテ、ソノ上端Bヲ地面ニ触レタリ。而シテBニ於ケル角ヲ測ルニ 30° ナリト云フ。ACノ高サヲ求ム。
- 正六辺形ノ外ニソノ辺ヲ一辺トシテ正六辺形ヲ作ルトキハ、周囲ノ場所ヲ悉ク充タシ得ルコトヲ証明セヨ。(敷詰め問題)
- 或時地平面上ニ於ケル塔ノ影ヲ測リシニ200mヲ得、同時ニ地平面ニ直立セル0.8mノ杖ノ影ヲ測リテ1mヲ得タリト云フ。塔ノ高サヲ求ム。
- 大工ノ用フル曲尺又ハ三角定規ノ直角ヲ挟ム二辺ニ目盛セルモノヲ利用シテ、塔又ハ木ノ高サ等ヲ間接的ニ求ムル方法ヲ工夫セヨ。

応用問題の特徴

- ①具体的・現実的な内容の問題が豊富である。
- ②問題文と共に図も多く挿入されている。
- ③具体的・現実的な場面設定により状況把握を容易にし、その上で証明を求めるといふ工夫されている。
- ④作図してから、証明するという手順を丁寧に指導している。
- ⑤厳密性より、現実性・具体性を重視し、生徒の理解を深め、意欲を喚起することをねらっている。
- ⑥代数的方法の有効性を評価し、取り入れている。

7. 寺尾寿、藤野了祐著『新平面幾何』の応用問題

寺尾寿、藤野了祐著の検定教科書『新平面幾何』は尋常中学校の幾何教科書である。¹²⁾ 内容は以下のようである。

第一編 緒論、第二編 直線図形、第三編 円、第四編 面積、第五編 比及比例

この教科書では、菊池の教科書と大いに異なり、きちんと説明・証明をした上で、面積などは菊池が強く否定した代数的表現を多く用いている。

学年が進めばそれだけ抽象化も進み、現実的・具体的な側面は当然少なくなっていく。この教科書でも、現実的・具体的な内容は多くないが、例えば三平方の定理に関して、菊池の教科書では論証のみで、計量の側面は皆無であるが、この寺尾らの教科書では計量の内容がきちんと取上げられている。応用問題については、現実的・具体的な問題は少ないが、以下のような計量に関する問題が入っている。

[第五編及び補充問題の問題]

- 半径 2 尺ナル円ニ於テ 60° ノ中心角ニ対スル弧ト、ソレヲ張ル弦トニテ生ズル弓形ノ面積ヲ平方尺ノ小数第二位マデ計算セヨ。但シ $\pi=22/7$ トス。
- 半径 r 尺ナル円ニ内接スル正八边形及正十二边形ノ一辺及其等ノ多角形ノ面積ヲ計算セヨ。
- 弓形ノ弦ノ長さ 16 寸、高さ（弧ノ中点ト弦トノ距離） 4 寸ナルトキ、此弓形ガ属スル円ノ半径ヲ求メヨ。
- 皮岸ヲ距ル或点ニ家 A アリ、其川ヲ隔テテ対岸ヲ距ル或点ニ家 B アリ。今 A, B 両家間ヲ最短距離ニテ達シ得ル様ニ川ニ橋ヲ架セントス、如何ナル点ヲ選ブベキカ。但シ川ノ兩岸ハ平行シ、橋ハ河岸ニ直角ニ架スルモノトス。

応用問題の特徴

- ①菊池の教科書のような単なる論証の為の問題ではなく、より具体的・現実的な題材を取り入れた問題である。
- ②代数的方法を有効に活用することを考慮した問題が少なくない。

8. 数学教育研究会編『初等数学 算術・代数（下）』の応用問題

東京高等師範学校内数学教育研究会編の検定教科書『初等数学 算術・代数（下）』は、中学校教授要目が改正された1931年（昭和6）に出されたものである。¹³⁾ その第十一章が「函数ノ変化」である。その内容は以下のようなものである。

第十一章函数ノ変化

函数ト変数、 $y=kx$ ノぐらふト正比例、実験公式、一次函数 $y=kx+l$ ノぐらふ、 $y=kx^2$ ノぐらふ、二次函数 $y=ax^2+bx+c$ ノぐらふ、二次函数ノ値ノ変化トソノ極大値・極小値、二次不等式ノ図解、不等式ノ性質・一次不等式ノ代数的解法、二次不等式ノ代数的解法、 $y=\frac{k}{x}$ ノぐらふ、反比例、 $x^2+y^2=a^2$ 、 $\frac{x^2}{a^2}+\frac{y^2}{b^2}=1$ ノぐらふ、二ツ以上ノ変数ヲモツ函数、雑例、一ツノ式デハ与ヘラレナイ函数、雑問題

関数がこのように大手を振って堂々と扱われるようになり、以前と隔世の感がある。

この教科書における応用問題も、具体的・現実的な内容、他教科とも関わる内容等を多く採用し、実験・実測を重視したものとなり、新教育運動の主張の1つである関数・グラフを取り

入れたものである。新宮恒次郎はグラフ指導の価値として次の四点を挙げている。¹⁴⁾

- ①グラフは抽象的な数関係を具体化し直観化する事。
- ②グラフにより関数概念を養成する事。
- ③グラフそれ自身に価値あり。
- ④グラフは準備教育として価値あり。

さてこの教科書における1次・2次関数の具体的な応用問題は以下のようなものである。

[第十一章の練習問題における応用問題]

- 摂氏0度ノ時一米ノ長サノ鉄棒ガアル。コレヲ熱シテ鉄棒ノ延ビル長サヲ測定シテ次ノ表ヲ得タトスル。

| | | | | | | | | |
|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 温 度 | x (度) | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 |
| 延ビル長サ | y (mm) | 0.122 | 0.236 | 0.352 | 0.480 | 0.600 | 0.721 | 0.842 |

コレヲ図ニ示シテ温度ト鉄棒ノ延ビル長サトノ関係ヲ調べ且ツ実験公式ヲ求メヨ。

- 両端ガ支ヘラレタはがねノ棒ノ中央ヘ種々ノ重サ (x 瓦) ヲ吊シ、棒ノ中央ガ両端ヨリモ垂レ下ル長サ (y 糎) ヲ測定シテ次ノ結果ヲ得タ。

| | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|--|
| x | 100 | 120 | 140 | 150 | 180 | 200 | |
| y | 1.13 | 1.27 | 1.40 | 1.47 | 1.68 | 1.81 | |

コレヲ図ニ示シ、xトyトニ $y = kx + l$ ナル関係ガアルモノトシテ k, lノ近似値ヲ求メ、且ツ実験公式ヲ作レ。

- 地上デ或物体ヲ落シテ時間 (t 秒) ト落下ノ距離 (s 米) トヲ測定シテ次ノ表ヲ得タ。

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|----|----|----|-----|-----|-----|-----|
| T | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| S | 0 | 5 | 20 | 44 | 78 | 123 | 176 | 240 | 314 |

コレヲ図示シテ $s = kt^2$ ノ成立ツコトヲ示シ、又kノ値ヲ求メヨ。

- 毎秒v米ノ速サデ地上カラ真上ニ投上ゲタ物体ハt秒後ニ地上カラs米ノ距離ニアルモノトスルト次ノ関係ガアル。 $S = vt - 4.9t^2$ 毎秒30米ノ初速度デ投上ゲタ物体ガ最高ク上ツタトキノ高さハ何程カ。又上リ切ルマデニ要スル時間ヲ求メヨ。

- 家族ノ人数ガ一定ナルトキハ生活費ハ日数ニ比例スルシ、日数ガ一定ナルトキハ生活費ノ一部分ハ定額デアツテ他ノ部分ハ人数ニ比例スルモノトスル。今家族5人2ヶ月ノ生活費ガ420圓ナラバ家族6人4ヶ月ノ生活費ハ何程カ。

- 遺産相続税ハ次ノ税率デ課セラレル。

| 金 額 | 相続人が直系卑属デアルトキ | 相続人が他人デアルトキ |
|-----------|---------------|-------------|
| 千圓以下ノ金額 | 0.01 | 0.017 |
| 千圓ヲ越エル金額 | 0.012 | 0.02 |
| 五千圓ヲ越エル金額 | 0.014 | 0.025 |
| 一萬圓ヲ越エル金額 | 0.017 | 0.035 |

| | | |
|-----------|-------|-------|
| 二萬圓ヲ越エル金額 | 0.02 | 0.045 |
| 三萬圓ヲ越エル金額 | 0.025 | 0.055 |
| 四萬圓ヲ越エル金額 | 0.035 | 0.065 |
| 五萬圓ヲ越エル金額 | 0.045 | 0.075 |
| | ... | ... |

遺産ノ変化ニ伴フ相続税ノ変化ヲ图示セヨ。

応用問題の特徴

- ①現実の事象を関数式で表現し、それをグラフで表し、解析するという関数教育が目指す内容が盛り込まれている。
- ②実験・実測に即した題材の問題が採用されている。
- ③数学を用いて自然や社会を理解するという方向が打ち出されている。

9. 林鶴一著『中等教育 算術代数教科書 (続巻)』の応用問題

この検定教科書も中学校教授要目が改正された直後の1932年(昭和7)に出されたものである。¹⁵⁾ 内容は以下のようであり、関数はその中の第三篇にある。

第一篇 級数、第二編 対数、第三篇 総括及び補充

さらに第三篇の内容は以下のようである。

数及び式、整式、分数式、無理数及び虚数、方程式、方程式ノ根ノ研究、
不等式及び函数ノ変化、比及び比例

この教科書における1次・2次関数の応用問題僅かに以下の問題がある。

[第三篇の章末問題の中の応用問題]

- 圓ノ周及び面積ハ共ニ其ノ半径ノ函数デアル。之ヲ式デ表ハシ、且此ノ函数ノぐらふヲ描ケ。
- 毎秒 v 米ノ速度ヲ与ヘテ一物体ヲ真上ニ抛ゲ上ゲタトキ、 t 秒後ニ其ノ物体ノアル處ト抛ゲ上ゲタ處トノ距離 s 米ヲ求メル公式ヲ $s = vt - 5 t^2$ トスレバ、 s ハ t ノ函数デアル。今 v ガ20ナルトキ此ノ函数ノぐらふヲ描キ、且次ノ問ニ答エヨ。
 - ①1.5秒後ノ物体ノ高サハ幾ラカ。
 - ②物体ガ5 mノ高サニアルノハ抛ゲ上ゲテカラ約幾秒ノ後ナルカ。
 - ③物体ノ最高ノ位置ハドウカ。
 - ④抛ゲ上ゲテカラ幾秒ノ後落ち始メルカ。又幾秒デ抛ゲ上ゲタ處ニ落ちルカ。

応用問題の特徴

前述の東京高等師範学校内数学教育研究会編の検定教科書『初等数学 算術・代数 (下)』と

比較して、現実的・具体的な応用問題の数は多くはないが、基本姿勢としては、大差ない。

10. おわりに

明治の初めには比較的自由に欧米の数学が入り、長澤亀之助の教科書に見られるような現実的・具体的な応用問題も扱われたのであるが、その後、小学校の場合と同様に中学校の数学教育においても菊池大麓、藤沢利喜太郎が統率的存在となり、その指導力は大変大きく、その教科書は絶大な影響力を持っていた。彼等の共通点は世界の教育運動の方向に反して、復古的に数学の厳密性・論理性を大変重視したことである。だから彼等の教科書には現実的・具体的な応用問題は皆無である。しかし、そんな状況下ではあったが、大正時代になると徐々に新教育運動等が広がり、教授要目が改定に伴い、幾何学と代数学の融合、関数概念の養成とグラフの活用等が数学教育の主たるねらいに加わり、上述したような現実的・具体的な応用問題を積極的に取上げる教科書が登場した。菊池・藤沢の強い束縛からやっと解放され、新たな数学教育を作り始めたのであったが、残念ながら間もなく戦争に突き進む中で数学教育もその進む方向が絶対主義の方向に向けられるのである。

[引用・参考文献]

- 1) 横地清『数学科教育法』誠文堂新光社、1963年、pp.22
- 2) 前掲書1) pp.23
- 3) 小倉金之助『明治時代の数学』理学社、1947年、pp.81-83
- 4) 中等教育研究会『中等教育 第三十六号』1919年、pp.264
- 5) 長澤亀之助『中学 幾何学初歩教科書』数書閣、1894年、p.3
- 6) 菊池大麓『初等幾何学教科書 平面幾何学全』大日本図書、1895年
- 7) 菊池大麓『初等幾何学教科書 立体幾何学』大日本図書、1895年
- 8) 前掲書1) pp.26
- 9) 菊池大麓『初等幾何学教科書随伴 幾何学講義 第一巻』大日本図書、1897年、pp.20-21
- 10) 三守守『初等幾何学 平面之部』山海堂書店、1905年、p.1
- 11) 黒田稔『幾何学教科書 平面』培風館、1920年、p.1-2
- 12) 寺尾寿、藤野了祐『中学教科 新平面幾何』富山房、1922年
- 13) 東京高等師範学校附属中学校内数学教育研究会編『初等数学 算術・代数』目黒書店、1931年
- 14) 新宮恒次郎『グラフ教授』修文館、1924年、pp.21-22
- 15) 林鶴一『中等教育 算術代数教科書 (続巻)』東京開成館、1932年

(にしたに いずみ)

現在の中国の中学校数学カリキュラムの研究

李 一 鳴^{*1}・西 谷 泉^{*2}

^{*1} 中国長春市第六十中学

^{*2} 群馬大学教育学部数学教育講座

nisitani@edu.gunma-u.ac.jp

(2002年11月14日受理)

I. 研究のねらいと方法

【研究の目的】

1. 中国の現行の中学校数学学習指導要領と教科書を研究する。
2. 中国の現行の中学校数学教育課程を研究する。

【研究の方法】

1. 教育課程論に関する文献等による先行研究の調査
2. 中国の学習指導要領と教科書の調査研究
3. 中国の教育に関する文献、インターネットや実地調査による情報収集
4. 教育課程の研究

II. 中国の教育制度について

1. 教育制度について

中国の教育制度は就学前教育、初等教育、中等教育、高等教育に分けられている。学校は9月から7月までが一年とされ、1995年より週休二日制が実施されている。1986年の「義務教育法」によって義務教育は6歳からの9年間と定められている。ただし条件が整わない地方では一挙にそれを実施することは困難とされ、入学年齢は従来からの7歳入学を継続している地域が多く、9年制義務教育も段階的に実施されているのが現状である。修業年数は基本的には日本と同じ6-3制であるが、農村部では5-4制も見られ、現在、初級中学(中学校)での教育にゆとりをもたせるために全国的に5-4年制へ移行の方向が検討されている。

中国の小学、初級中学、高級中学はそれぞれ日本の小学校、中学校、高等学校に当たる。

(1) 初等教育

初等教育とは小学(小学校)教育を指し、学齢期児童の入学率は2000年の統計では99.1%と

なっている。児童が入学する際には居住する学区により入学する学校が決められる。教育課程の基準については国家教育部が定め、この基準に基づき各省・自治区・直轄市がそれぞれの地域について基準を作成している。北京での現在の履修科目は中国語・文学、数学、自然、思想品德(道徳)、体育、音楽であり、高学年からは外国語も教えられている。進級については学年成績が不合格となった場合は留年、逆に優秀な児童には飛び級が認められ、卒業の際には卒業試験が実施されている。なお、小学から初級中学に進む際には入学試験が実施されてきたが、現在は入学試験廃止の方向に向かっており、初級中学入学の際には、原則として居住地域附近の中学に振り分けられることになる。

(2) 中等教育

中等教育は普通教育と職業教育に分かれている。そのうち普通教育については初級中学および高級中学で実施している。なお、職業教育については中等専門学校、技術労働者学校、農業・職業中学で行われている。

初級中学

初級中学は日本の中学校に当たり、修業年数は3～4年、小学からの初級中学への進学率は2000年では約88.6%となっている。履修科目は中国語・文学、数学、外国語、物理、化学、生物、政治、音楽、美術、労働、体育であり、小学と同じく留年・飛び級が認められている。卒業に際しては毎年6月に省や区、県など一定地域で統一の卒業試験が実施される。この統一試験は卒業試験であるとともに高級中学等への入学試験ともなっている。生徒は事前に第一志望以下何校かを記入した志願書を提出し、この統一試験の成績に基づいて進学先が決定される。現在中国では受験戦争が過熱化しており、さらに私立学校が増え、激しい生徒獲得競争が起こっている。

高級中学

高級中学は日本の高等学校に当たり、修業年数は殆どが3年であり、履修科目は中国語・文学、数学、外国語、物理、化学、生物、歴史、地理、美術、政治、体育、労働技術などとなっている。高級中学でも留年・飛び級が行われている。なお、統一の卒業試験はなく、各科目終了の際、省・自治区・直轄市ごとに行われる共通試験に合格することが卒業の要件となっている。

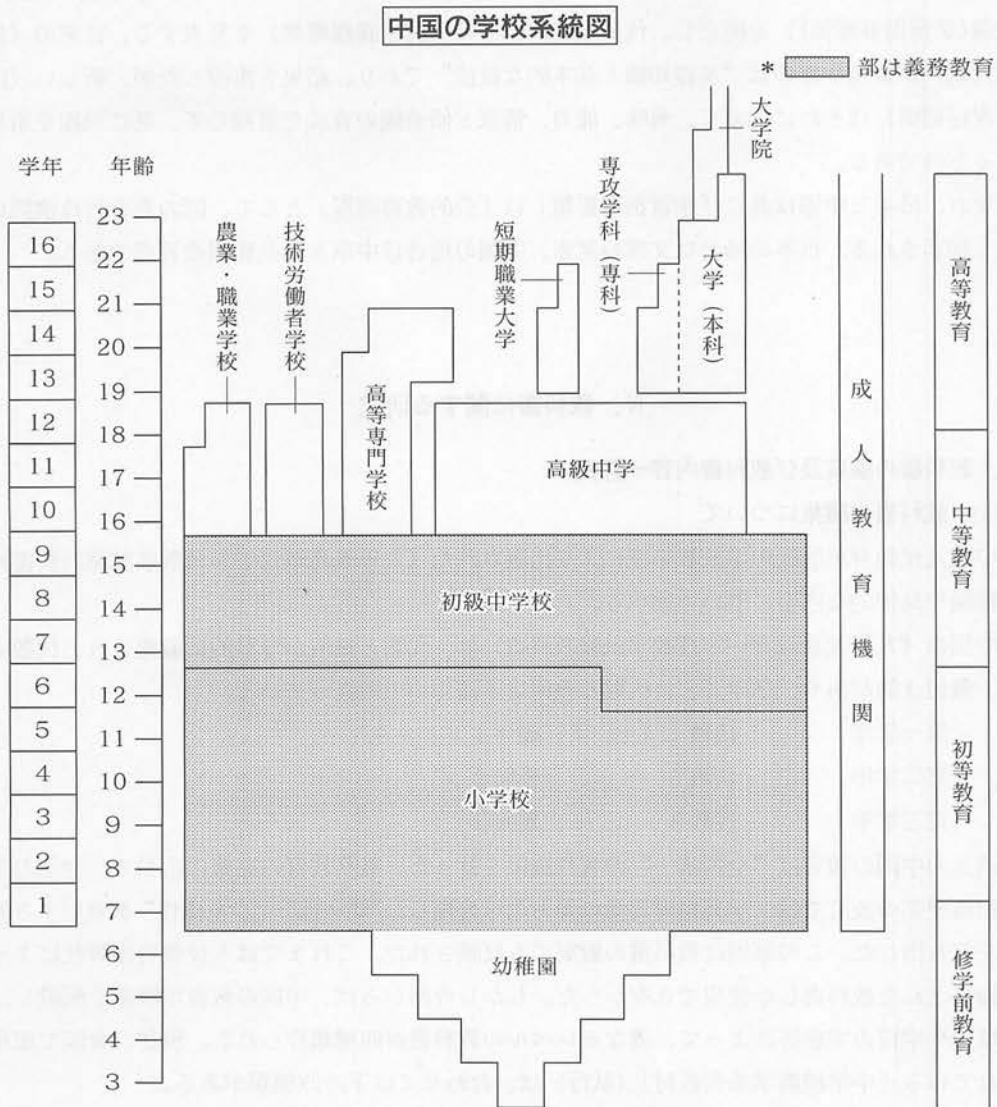
(3) 高等教育

高等教育機関としては修業年数4～5年の大学、2～3年の専科学校、短期職業大学があり、そのほかに大学や国、省・自治区・直轄市所属の研究機関で大学院レベルの教育が行われている。これら大学等への入学者は、毎年7月7日～9日の全国統一入試により選抜される。受験科目は中国語・文学、数学、外国語、そのほかに文化系については政治および歴史、理科系に

においては物理、化学となっているが、現在必須受験科目を言語・文学、数学、外国語とし、そのほかの科目については各大学で選定する方向への改革が進んでいる。

2. 教員養成

小学校教員は中等師範学校で養成される。中等師範学校は中等専門学校のひとつで、就業年限は3～4年である。初級中学教員は就業年限の2～3年師範専科学校で、高級中学教員は就業年限4～5年の師範大学で養成される。師範専科学校および師範大学の入学者は高等教育機関の全国統一入試によって選ばれるが、優秀な学生の確保のため、近年では、全国統一入試に先駆けて師範だけの単独入試を実施している地方もある。



Ⅲ. 中国の中学校数学学習指導要領の変遷及び現行「学習指導要領」の改訂経緯

1. 日本と中学校数学学習指導要領の改訂回数と年代

| | 第1回 | 第2回 | 第3回 | 第4回 | 第5回 | 第6回 | 第7回 |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 日本 | 1947年 | 1951年 | 1958年 | 1969年 | 1978年 | 1989年 | 1998年 |
| 中国 | 1952年 | 1956年 | 1963年 | 1978年 | 1987年 | 1992年 | 2000年 |

2. 現行の中国の中学校数学学習指導要領

2000年《九年義務教育全日制中小学数学教学大綱（試行）》が発表され、2002年《全日制九年義務教育数学課程標準（実験稿）》が発表された。中国教育部は従来の中学校と小学校の《教学大綱（学習指導要領）》を廃止し、代わって2005年に《国家課程標準》を発表する。従来の《教学大綱》が重視したのは“基礎知識と基本的な技能”であり、結果を重視したが、新しい《国家課程標準》はそれに加えて、興味、能力、情意と価値観の育成を重視して、更に過程を重視するものである。

なお、日本と中国は共に「学習指導要領」は「公的教育課程」として、国の教育行政機関により制定される。日本の場合は文部科学省、中国の場合は中華人民共和国教育部である。

Ⅳ. 教科書に関する研究

1. 教科書の編集及び教科書内容一覧表

(1) 教科書の編集について

中国人民教育出版社中学校数学室により出版された《九年義務教育中学校数学試験教科書》の特徴や具体的な内容について述べる。

中国の《九年義務教育中学校数学試験教科書》は、代数と幾何が分科的に編集され、代数4冊、幾何3冊があり、学年ごとに代数と幾何は1冊ずつで取扱っている。

| | | |
|------|----------|-----|
| 第一学年 | 代数1（上、下） | 幾何1 |
| 第二学年 | 代数2 | 幾何2 |
| 第三学年 | 代数3 | 幾何3 |

過去の中国の教育は“全国統一”の教育政策を行った。義務教育の実施に応じて、今回の学習指導要領の改訂では、学習指導要領の弾力化を目指し、“統一性”と“多様性”を兼用する原則を打ち出した。この原則は教科書の編集にも反映された。これまでは人民教育出版社によって編集された教科書しか使用できなかった。しかし今回からは、中国の教育地域差を配慮し、地域性や学校の実態等によって、異なるレベルの教科書が四種類作られた。現在、全国で使用されている「中学校数学系列教材」（試行）は、合わせて以下の四種類がある。

第一種類：一般的な学校向け

第二種類：経済文化の発展地域と教育レベルの高い学校向け

第三種類：経済文化の遅れている地域と農業・牧畜業地域の学校向け

第四種類：少数民族地域族向け

(2) 教科書の内容について

一年

〈代数〉

1章 代数の基本的知識

文字式の内容、1次式の計算、文字式を使った公式

2章 有理数

1. 有理数の概念

正の数、負の数、数軸、相反数、絶対値

2. 有理数の計算

有理数の加法・減法・乗法・除法

四則の混合計算、近似値と有効数字

平方表と立方表

3章 整式の加減法

整式、同類項、整式の加減法

4章 1次方程式

1. 等式の性質、方程と方程の解

2. 1次方程式の解き方と応用

5章 連立方程式

1. 連立方程式とその解 連立方程式の解き方

2. 三元連立方程式の解き方 連立方程式の応用

6章 不等式と連立不等式

不等式の内容、性質、解き方

連立不等式の内容、解き方

7章 整式の乗法・除法

1. 整式の乗法・除法

冪の乗法、冪の累乗、積の累乗

単項式の乗法、多項式の乗法

2. 乗法の公式

平方差、完全平方、立方和、立方差

3. 整式の除法

冪の除法、単項式の除法、多項式の除法

〈幾何〉

1章 直線と角

2章 交差線と平行線

1. 交差線と垂線

2. 平行

3. 命題、定理、証明

二年

〈代数〉

8章 因数分解

共通因分法、公式法、分組分解法十字相乘法

9章 分式

分式の内容、基本性質、加減法、乗除法

混合計算、文字係数の1次方程式

10章 数の平方根

平方根、平方根表 電卓で数の計算、立方根、立方根表 実数

11章 根号を含む式

根号を含む式の加減法、乗除法、混合計算

12章 2次方程式

2次方程式の内容 2次方程式の解き方

2次方程式の応用

〈幾何〉

3章 三角形

1. 三角形の内容、三辺の関係、内角の和

2. 三角形合同の判定

- 3. 定規で作図
 - 4. 二等辺三角形の性質と判定
 - 5. 三平方定理 (定理の逆)
 - 4章 四角形
 - 1. 四角形
 - 2. 平行四辺形
 - 3. 二等辺四角形
 - 5章 相似形
 - 1. 平行線と線分の比
 - 2. 三角形の相似条件 相似な多辺形
- 三年
- 〈代数〉
- 13章 2次方程式
 - 1. 2次方程式に変化できる分式と無理方程式
分式方程式の応用
 - 2. 簡単な連立2次方程式
 - 14章 関数とそのグラフ
 - 1. 円の面積
平面座標係の概念、関数の概念とグラフ

- 1次関数の概念、性質、グラフ
関数 $y = ax^2$ 、 $y = ax^2 + bx + c$ のグラフ
反比例関数とそのグラフ
 - 15章 統計初歩
平均値、衆数と中位数、方差
電卓で数の計算 周率分布
 - 16章 計算と応用
確率、税收、貯金の計算と応用
- 〈幾何〉
- 6章 直角三角形
 - 1. 鋭角三角形関数 (正弦、余弦、正切、余切)
 - 2. 直角三角形の解き方と応用
 - 7章 円
 - 1. 円の性式、円の作図 (三つの円)
直径に垂直する弦、円周角、円に内接する四角形
 - 2. 円と直線
 - 3. 円と円
 - 4. 正多辺形と円

2. 教科書に関する比較研究

(1) 授業時数の日中比較

| | 年間標準授業時数 | | 週間標準授業時数 | |
|------|----------|-----|----------|----|
| | 日本 | 中国 | 日本 | 中国 |
| 第一学年 | 105 | 170 | 3 | 5 |
| 第二学年 | 105 | 170 | 3 | 5 |
| 第三学年 | 105 | 170 | 3 | 5 |

(2) 内容面の特徴

中国の教科書の扱っている内容の量は日本より多い。例えば以下のような点である。

(1) 代数

中国は「因数分解」を独立の内容として取り扱われている。そのうちに、「共通因分法」、「公式法」、「分組分解法」と「十字相乘法」の4つの方法を詳しく紹介している。日本では、この内容が「共通因分法」と「公式法」しか紹介されていない。また、統計の初歩知識としては、

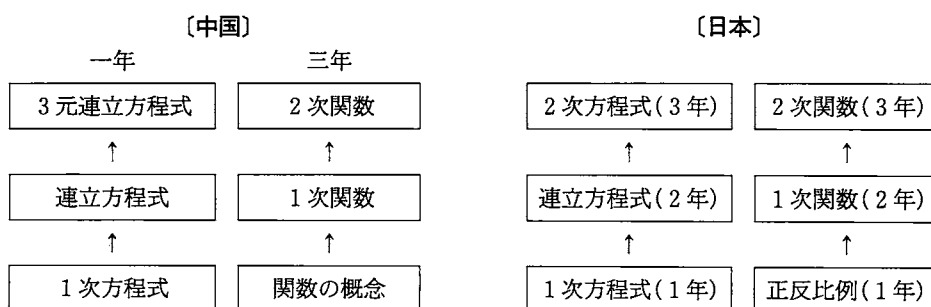
中国は、“平均値”、“衆数と中位数”、“方差”、“電卓で数の計算”、“周率分布”、“確率、税、儲金の計算と応用”の内容を含めているが、日本にはない。

(2) 幾何

日本は三角形と四角形の内容を1つの章で扱っているが、中国は別々に2つの章で扱っている。円の内容については中国は日本より内容が多い。しかしながら、日本では取扱っているが、中国では取扱っていない内容としては応用的な内容がある。これは日本が中国より応用の面を重視していることを反映している。

(3) 内容の構成の比較

日本は“螺旋型”であり、中国は“直線型”である。以下にその例として代数の内容構成一部をあげる。



(4) 練習問題

中国の練習問題の量は日本の2倍ぐらいあり、練習問題の程度も全体的に日本より高い。現実の世界からとった主題の数学問題は日本の方が多い。

(5) 中国の実験教科書の特徴

中国の《義務教育初級中学数学・幾何実験教科書》は中国教育部の公布した《9年制義務教育全日制中学校課程標準(試行)》、《9年制義務教育全日制中学校数学学習指導要領(試行)》に従って作られたもので、以下の特徴がある。

- ①各章の初めには挿し絵付の序言があって、学生の予習や教師の授業導入に活用できる。
- ②代数教科書の各小節の前にその内容の基本的なねらいが書かれている。
- ③本文中に“考えてみよう(想一想)”と“読んでみよう(讀一讀)”などの内容がある。
- ④各章の最後の方に“章のまとめと復習(小結与復習)”がある。
- ⑤毎章は最後に“自己テスト(自我測驗)”があり、生徒が学習内容の理解について自己チェックできるようになっている。
- ⑥教科書の練習問題は練習、練習問題、復習問題の3種類に分けられる。主に練習は学習の定着、練習問題は宿題、復習問題は章全体の復習を考慮して用意されている。

V. 中学校数学学習指導要領の研究

1. 中国中学校の教科の目標について

中国の中学校数学の目標は、現代社会の国民として、日常生活に適応し、生産への参加、及び更に進んで学習するのに必要な代数、幾何の基礎知識と基本技能を習得し、計算能力、論理的な思考力と空間概念を形成発展し、学習した内容を活用して簡単な実際問題が解決できるように指導し、それらを用いて進んで数学を創新する意識を育てるとともに、生徒の優良な個性・品性と初歩的な弁証唯物主義の観点を育てることを目指している。

基礎知識：初級中学の数学の概念、性質、公式、定理を学び、それを通して数学の思想と方法を学ぶ。

基本技能：一定のプログラムと措置によって、計算したり、作図することができる。

論理的な思考力：観察、実験、比較、推測、分析、総合、抽象化ができる。帰納、演繹と類比を使って推理を行うことができる。論理的に、全体的に自分の思想と観点を詳しく述べることができる。数学の概念、原理、思想と方法を運用して数学の関係を明らかにすることができる。質の高い思惟能力を育て、思惟のレベルを高める。

計算能力：法則、公式などによって正しく運算することができて、計算の道理を理解する。合理的で、簡潔な計算の方法や技能を習得する。

空間概念：簡単な実物から幾何図形を想像することができて、幾何図形から実物の形を想像することが出来る。より複雑な平面図形から簡単に基本的な図形に分解することができる。基本的な図形の中で基本的な要素の関係を見つけ出すことができる。条件によって図形を分類することができる。

簡単な実際問題が解決できる：身の回りの実際的・現実的な問題を解決することができる。数学言語を使って表現することができる。

数学を創新する意識：自然界や社会現象に対して好奇心を持って、数学の視点で問題を見つけ出すことができ、数学の方法を使って問題を解決することができる。

優良な個性・品性：学習の目的、興味、自信、気力を持って、正しく行動すること、探求の革新と実践の科学的な態度を養う。

初歩的な弁証唯物主義の観点：数学は実践を起源にし、逆に実践に作用する。数学の内容には普遍的な運動変化、繋がり、転化等が存在する。数学の革新の教育の本質は創造的思惟能力の養成であり、革新意識、創造精神と創造能力をどのように育成するかという問題を研究することにある。数学教育により、生徒が新しい知識、新しい思想、新しい方法を知り、新しいタイプの人材を育成するための基礎を学ぶのである。

中国数学教育の目標が“思想性”、“知識性”、“能力性”という3つの柱で構成され、各柱は互いに影響し合っている。

1) 数学教育の思想性の目標

数学教育は教育活動の一部として、社会性や思想との関連性は無視できない。数学教育を通して、社会が必要とする思想教育を実現するのは、数学教育の1つの目標である。数学教育の思想目標は次の3つレベルに分けられる。

- A：品質・道徳レベル：よい感情、意志、道徳行為と科学資質の育成
- B：政治レベル：愛国心、文化と伝統への敬意、公民の責任感と歴史的使命感の育成
- C：哲学レベル：弁証唯物主義の観点の育成

2) 数学教育の知識性の目標

数学教育活動を通して数学的知識を教授することは、学校数学教育の主な目的である。これは以下の3つレベルに分けられる。

- A：基礎的数学知識レベル
基本概念、命題、操作を含む最も基礎的・基本的知識を身につける。
- B：実体的数学知識レベル
社会の要請に応じて必要な知識と進んだ現代科学技術を学習するといった道具的な知識を身につける。
- C：概括的数学知識レベル
知識体系の規律、方法及びそれらを応用する経験と手法を身につける。

3) 数学教育の能力性の目標

数学教育の能力性の目標は次の3つレベルに分けられる。

- A：一般的能力
注意力、観察力、コミュニケーションなどの能力の育成。
- B：数学の基本的能力
計算能力、論理的な思考力と空間想像能力の育成。
- C：数学の創造的能力
応用能力、探究能力、創新能力の育成。

以上の各目標の3つのレベルについては、AからCへと漸進する関係があると考えられる。そして、3つの目標は互いに浸透、交差する。

2. 数学教育課程内容の構成

日本の場合

数学教育課程の内容は3領域（数と式、図形、数量関係）で構成されている。同時に、各領域の内容を指導するねらいは、それぞれの領域の中だけで達成されるものではなく、各領域の内部連絡と相互支持ということが強調されている。

平成10年(1998年)「中学校学習指導要領」

| 学年 | 数 と 式 | 図 形 | 数量関係 |
|----|----------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| 1 | 正・負数 文字と式 1次方程式 | 平面図形 立体 空間図形 | 比例・反比例 式とグラフ |
| 2 | 式の四則 式表現 連立方程式 | 平面図形の性質 円周角の定理 | 関数の意味 1次関数 1次関数の特徴 確率 |
| 3 | 平方根 式の乗法 2次方程式(除く、解の公式) | 図形の計算 (三平方定理) 図形の相似 | 関数 $y = ax^2$ 関数の利用 |

中国の場合

中国の現代数学教育課程は主に“分科型”であり、今回の改訂もそれを継承して、内容は「代数」(数と式、関数、統計と確率)と「幾何」の2分科から構成されている。

| 学年 | 代 数 | 幾 何 |
|----|---|-----------------|
| 1 | 文字と式 式の四則 1次方程式 連立方程式 不等式と連立不等式 | 直線と角 交差線 平行線 |
| 2 | 因数分解 分式 数の平方根 根号を含む式 2次方程式(1) | 三角形 四角形 相似形 |
| 3 | 2次方程式(2) 1次関数 2次関数 反比例関数 統計初歩 確率、税收、貯金 の計算と応用 | 直角三角形 円 |

【日中の比較研究】

数学教育課程の内容を構成する際に、“数学の系統性”と“生徒の発達段階”の両方の重要性を考えるべきだということは、日本と中国が同様に重視しているといえるが、実際に、異なる内容構成モデルのため、異なる効果をあげてきた。

日本の場合

日本は中学校の数学内容における数学内容の系統的厳密性にこだわらず、生徒の発達段階に応じ、思考力の育成を重視するという融合型構造を採用した。融合型の領域は、数と式、図形、数量関係の3つの領域によって混合的に編成されている。また3領域の内容を、中学校1年から3年まで配置し、同領域の内容は徐々に進められる。

中国の場合

中国の数学教材内容の構造はほぼ互いに交差しない代数と幾何に編成されている。この構造は中国の現行の教育の体制の土壌中で成長して、40年近い変遷を経た中国の理論研究と教育実践の結実したものであり、濃厚な民族的特色を持つ。

〈特徴〉

①思想性と科学性の統一を重視して、数学の基礎知識と事実に基づき真実を求める科学的態度、

正しい学習の目的、粘り強い学習の気力とよい学習習慣等、個性と世界観の教育の統一を図る。

- ②数学の基礎知識と基本的な技能の訓練を重視して、知識の学習と技能の訓練を通して生徒の数学の能力を高める。特に計算能力の育成を強調し、論理的思考能力と空間観念と簡単な実際の問題を解決する能力を高める。
- ③知識系統は厳密で、論理的である。数学知識の論理的な体系と数学の基礎構造を示して、生徒が系統的で厳密な数学知識を把握することを重視している。

〈問題点〉

- ①代数と幾何に分かれているために、生徒が数学知識の全体の構造を把握しにくい。
- ②一部の内容は伝統的で、教育価値を失っている。例えば査表がその例である。ある内容は多過ぎて授業時間がかかりすぎる。例えば式の計算がその例である。
- ③現実的な生活の中で応用価値ある内容が少ない。例えば確率の問題がその例である。ある内容はレベルが高すぎる。例えば、平面幾何の複雑な証明など。計算機やコンピュータを用いる内容が少ない。

3. 基礎的・基本的な内容の精選

中国は内容の精選に関して、今回の改訂で次のように改善した。

削除した内容

- (1) その後に学習する内容にとって学習の意義の大きくない内容を削除する。その例は次のものである。①表を用いて平方・立方、平方根・立方根を求める。②分母に2個の平方根を含む式の分母を有理化をするもの。③3個の有理分数式を含む分方程式。④相似多角形とその性質。⑤円の接線と接点を通る弦のなす角の定理。
- (2) ずっと後になって学習する内容の先取り内容を削除する。例えば、①立方和公式と立方差公式。②無理方程式の解法。
- (3) 特殊な技巧を必要とする内容を削除する。例えば、①2次3項式の因数分解の十字相乗法。②相似的方法を使った正五辺形の作図。
- (4) 極端に難しい内容を削除する。例えば、①6個数以上の有理数の混合計算。②非一次式の多項式の乗法。③整式の複雑な乗法や因数分解の計算。④複雑な二重根号を含む計算。

増加した内容

- 1) 数と式：計算機の活用。
- 2) 方程式、不等式と関数：二元一次連立方程式のグラフを用いた解法を増加した。また、利息計算や税収の例を増加した。
- 3) 確率と統計：計算機を使って統計量を求めることを増加した。また、サンプリングの方法を用いて見本の度数分布から全体の分布を見積る内容を増加した。
- 4) 幾何：座標を用いる平面幾何の問題や証明を増加した。

5) 空間図形：投影図を用いる内容や角柱・角錐の表面積に関する内容を増加した。

【日中の比較研究】

日中の教育内容の精選は従来から教育課程の改革の1つ課題として重視され、両国共に今回の改訂の要点として挙げられている。両国の学習指導要領の内容の範囲（数・式、方程式、関数、統計、幾何）は凡そ一致しているが、日本は知識範囲が幅広く、難度は比較的浅く、論理的な思考力と活用能力の養成を重視するという特徴がある。これに比べて、中国の方は数学理論系統の難度がより高く、知識範囲が狭くて深いことが特徴である。

【参考文献】

- [1] 謝倩玲《日本と中国の現在の中学校数学教育課程の構成に関する比較》群馬大学教育学部大学院修士論文、1997年
- [2] 吉田稔《中学校における数学教育》日本数学教育学会誌、第82巻、第7・8号、2000年
- [3] 中原忠男《算数・数学教育の目的・目標》日本数学教育学会誌第82巻、第7・8号、2000年
- [4] 文部省《中学校学習指導要領（解説 数学編）》1999年
- [5] 魏群、張月仙編《中国中学校数学課程教材演変史料》人民教育出版社、1993年
- [6] 張永春《数学教育課程論》広西出版社
- [7] 陳宏伯（教育課程・教材研究所）《中学校段階の教育課程の改革》教育課程・教材・教法、1993年
- [8] 《九年義務教育全日制中小學数学教学大綱（試行）》人民教育出版社、2000年
- [9] 《全日制九年義務教育数学課程標準（実験稿）》人民教育出版社、2002年
- [10] 西谷泉《17世紀前後の中国への西洋数学の伝来》数学教育学会研究紀要 Vol.39、No.1・2、1998年
- [11] 西谷泉《数学教育を中心とした中国の教員養成の現状について》群馬大学教育実践研究、第18号、2001年
- [12] 西谷泉《中国の情報教育、英才教育の現状について—数学教育を中心に—》群馬大学教育学部紀要自然科学編、第50号、2002年
- [13] 西谷泉《数学教育を中心とした中国の学校教育の現状について》群馬大学教育実践研究、第19号、2002年

(Li Yiming)、(にしたに いずみ)

図形教材の一注意

— 円に内接する四角形の辺角定理 —

村 崎 武 明

群馬大学教育学部数学教室

(2002年10月28日受理)

1. はじめに

三角形の辺角定理は中学校でも取り上げられる題材で、辺の大小比較と内角の大小比較が連動している、という基本的なものです。正確には次のように述べられます。

定理。 三角形 ABC において、

$$AB > AC \iff \angle B < \angle C$$

$$AB = AC \iff \angle B = \angle C$$

$$AB < AC \iff \angle B > \angle C$$

これを簡潔に言えば、

“一つの三角形においては、大きい辺に向かい合う内角
は大きく、小さい辺に向かい合う内角は小さい”

となります。従って、これの直接的な帰結として、例えば、

$$[AB < BC < CA \iff \angle C < \angle A < \angle B]$$

というようなことは容易に分かります。即ち、三辺の大小順がそのまま三内角の大小順に反映されているのです。

それでは、これに対応することを四角形で考えたらどうなるのでしょうか？ これが本稿で扱っていることです。もちろん四角形の場合には、四辺の長さが決まっても、その内角にはかなりの自由度がありますから、いちがいに言えません。例えば、四角形 ABCD の辺の長さが

$$AB = 3, BC = 4, CD = 5, DA = 6$$

と与えられていても、各辺長を変えずに内角の方を変化させて行く時、

対角線 BD の長さを 9 に近付ければ、 $\angle A > 90^\circ > \angle B$ 、

対角線 AC の長さを 7 に近付ければ、 $\angle A < 90^\circ < \angle B$

となり、 $\angle A$ と $\angle B$ の大小は定まらないからです。

しかしここに、「円に内接する場合」という制約条件を付ければ、四角形の形状は四辺の長さ

から一意的に定まりますから、その時に「辺と内角の大きさの連動関係」を見ようとするのは自然なことです。そして実際にそれは、三角形の辺角定理と同程度の見易い形で得られるのですが、このことを扱ったものをあまり見掛けないので、ここに紹介することにしました。

2. 対角の比較

ここでは、大学一年生のS君と老先生Tの対話の形で話を進めることにします。二人には今までも度々登場してもらいましたが、それには読み易さというだけではなく、実は書き易さということもあるのです。というのも、数学の思考というのは、一人の人間の中でもう一人の自分と議論のやり取りをしながら進めるのが普通なので、それに沿って説明して行くのは自然な方法なのです。

S：先生、お久しぶりです。またお邪魔しに来ました。

T：S君も元気そうじゃね。顔色を見ると、大学生活を楽しんでる様子が分かるな。

S：エエ、大学の勉強も面白いのですが、今日は知り合いの中学生から訊かれた問題について先生のお知恵を拝借しに来たのです。

T：ホウ、どんなことかな。

S：円に内接する四角形の辺と内角の関係なのですが、問題は

「円に内接する四角形 ABCD の四辺が

$$AB=3, BC=4, CD=5, DA=6$$

となる時、 $\angle A, \angle B, \angle C, \angle D$ を大きさの順に並べよ」

というものです。

T：教科書や問題集にあるようなものではなくさそうじゃな。

一体どこから持って来たのかな？

S：そうですね、誰かに出されたものかも知れません。それが僕のところにお鉢が回って来たのでしょう。

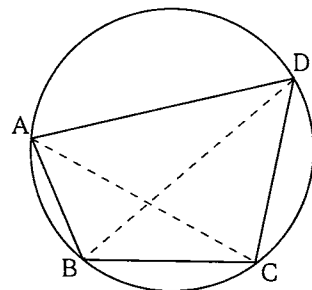
マア、図を描いてみれば、

$$\angle B > \angle C > \angle A > \angle D$$

となりそうだ、ということは察しがつきます。ただ、そのことをどうやって説明するか？一応説明をして、その子は納得したのですが、僕自身が釈然としないところがあるので、先生にお尋ねしようと思って来たのですが……。

T：その中学生にはどのように説明したのかな？

S：まずは対角の $\angle B$ と $\angle D$ 、 $\angle C$ と $\angle A$ の大小比較をしました。円に内接する四角形では、それらはそれぞれ補角の関係にありますから、調べ易いと思ったのです。そして実際そ



うでした。例えば $\angle B$ と $\angle D$ では可能性としては、

$$\angle B > 90^\circ > \angle D, \angle B = 90^\circ = \angle D, \angle B < 90^\circ < \angle D$$

となります。そして辺の長さを見てみると、最初の場合になることが分かります。

T：ホウ、それはどうして？

S：三角形 ABC における $\angle B$ については、

$$\angle B < 90^\circ \iff AB^2 + BC^2 - AC^2 > 0 \quad \dots\dots(\text{ア})$$

$$\angle B = 90^\circ \iff AB^2 + BC^2 - AC^2 = 0 \quad \dots\dots(\text{イ})$$

$$\angle B > 90^\circ \iff AB^2 + BC^2 - AC^2 < 0 \quad \dots\dots(\text{ウ})$$

同じく三角形 ACD における $\angle D$ については、

$$\angle D < 90^\circ \iff AD^2 + DC^2 - AC^2 > 0 \quad \dots\dots(\text{エ})$$

$$\angle D = 90^\circ \iff AD^2 + DC^2 - AC^2 = 0 \quad \dots\dots(\text{オ})$$

$$\angle D > 90^\circ \iff AD^2 + DC^2 - AC^2 < 0 \quad \dots\dots(\text{カ})$$

となりますが、補角の関係から、(ア)と(カ)、(イ)と(オ)、(ウ)と(エ)の組み合わせが考えられます。そしてそれらはそれぞれ、

$$AB^2 + BC^2 - AC^2 > AD^2 + DC^2 - AC^2$$

$$AB^2 + BC^2 - AC^2 = AD^2 + DC^2 - AC^2$$

$$AB^2 + BC^2 - AC^2 < AD^2 + DC^2 - AC^2$$

の場合に対応するものです。そこで実際に長さを代入してみると、

$$AB^2 + BC^2 - AC^2 = 25 - AC^2$$

$$AD^2 + DC^2 - AC^2 = 61 - AC^2$$

となって、最後の(ウ)と(エ)の場合が起きていることが分かります。即ち、

$$\angle B > 90^\circ > \angle D$$

です。

T：ナルホド、ナカナカしっかりした説明じゃな。ただ、中学生には簡単には分かってもらえそうもないだろう。

S：エエ、補角の関係や三平方の定理は知っていましたが、鋭角、鈍角の判定法は知らないようでした。そこでそこから説明しましたが、何とか理解してもらえました。

それにしても、直角の場合だけを勉強するというのは片手落ちのような気がするのですが……。

T：そうじゃな。三平方の定理を習う時について、鋭角や鈍角の場合はどうなるか、を考えてみる方が、全体が良く分かって三平方の定理自体の理解も深まるだろうに、とは僕も思うことじゃ。S君も大学生になると、そのような見方が出来るようになるんじゃない。

S：高校生の頃は定理そのものしか目に入らなかったのですが、この頃は、全体の中での定理、という感じが少し分かるようになりました。やはり、受験勉強から開放された気持ちのゆとりからでしょうか。

T：教わる立場の高校生と自分の目で見ようとする大学生の違いかな。マア、心にゆとりが

無ければ、その自主性も育って行かないだろうから、S君の言うことも当たっているかも知れん……。

ところで、S君の説明は一般化出来そうじゃな。

S：エエ、そうなんです。中学生に説明しながら気が付いたのですが、大小比較には AC^2 は関係無いので、次のように纏めることができます。

定理 1. 円に内接する四角形 ABCD の対角について、

$$\angle B > 90^\circ > \angle D \iff AB^2 + BC^2 < AD^2 + DC^2$$

$$\angle B = 90^\circ = \angle D \iff AB^2 + BC^2 = AD^2 + DC^2$$

$$\angle B < 90^\circ < \angle D \iff AB^2 + BC^2 > AD^2 + DC^2$$

T：ドウシテ、立派な発見じゃな。これを $\angle A$ と $\angle C$ に適用すると、

$$BA^2 + AD^2 = 45 > BC^2 + CD^2 = 41$$

となるから、

$$\angle A < 90^\circ < \angle C$$

が成立する、という次第だな。

S：ハイ、そうです。そこまでは出来たので、次は鈍角同士の $\angle B$ と $\angle C$ の大小比較です。これが分かれば、その補角として鋭角同士の $\angle A$ と $\angle D$ の大小は分かります。

T：そういうことになるな。どうやったか聞かせてもらおうか。

S：上の図において、 $\angle ABD$ と $\angle ACD$ は同じ円弧 AD の上に立つ円周角ですから等しくなります。ですから、残りの $\angle ACB$ と $\angle DBC$ の大小比較が出来れば良いです。

ところで、 $\angle ACB$ の円弧 AB と $\angle DBC$ の円弧 CD を較べると、弦 AB が 3 で弦 CD が 5 ですから、それに対応する円弧 AB は円弧 CD より短いことになり、その上に立つ円周角として

$$\angle ACB < \angle DBC \quad \therefore \angle B > \angle C$$

となる、という説明です……。でも、ここで

$$\text{弦 } AB < \text{弦 } CD \text{ となるから、円弧 } AB < \text{円弧 } CD \quad \dots\dots*$$

と言ったところが気になる部分で、先生にお訊きしようと思った点です。

T：と言うと、※には問題がある、と考えているのだな。

S：そうです。一般には「弦が大きければ、円弧も大きくなる」ということは正しくないですから。でも、この図のように向かいあった弦同士では※は成立すると考えて、このように説明したのですが、それで良かったのでしょうか？

T：S君も大したものじゃな。自分で自分の欠陥に気付いているんだから。注意しなければならないのは、円周角の概念は円弧に対して定義されるものであって、弦に対してではない、ということだな。それは、円弧 AB から弦 AB は定まるが、弦 AB に対しては二つの円弧がある、ということで、だから“円弧 AB の上に立つ円周角”という言い方はしても、“弦

ABの上に立つ円周角”とは言わない。

- S：エエ、そうですね。ですから、どちらの円弧を指すのかを明示していなければならないのですが、この図の場合には向かい合った弦のそれぞれ後ろ側の方を円弧として採用すれば※は成立するだろうと考えて、そのように説明したのですが……。
- T：そうだな。S君の言う「後ろ側の方」で考えるのであれば、※は成立する。だから説明に間違いは無い。しかし、論理的には、「その時には※は成立する」ということは証明が必要だな。中学生ならば、それは自明なことと思うから証明の必要性は感じないかも知れないが、S君のレベルであれば、それに目をつぶる訳にはいかないだろう。
- S：やはりそうでしょうね……。それに「後ろ側の方」という表現は意味は分かりますが数学的には曖昧ですし、※を証明しようとする、その円弧が劣弧同士になる場合や劣弧と優弧の場合などに分けて調べる、というように、内容の割には煩雑になってしまって、気に入らないのです。
- T：確かに、その感じは理解出来るな。僕もそう思う。そこで、S君の説明を聞きながら考えていたのだが、※を利用しないで直接に「 $\angle B > \angle C$ 」を示すことは出来るぞ。
- S：へエー……。それなら僕の気持ち悪さも解消しますね。教えて下さい。

3. 隣り合う二角の比較

- T：話は逆転するようだが、辺の大小から角の大小を引き出すのではなくて、角の大小から辺の大小を導く、というように考えるのじゃ。
- S：でも、条件としては辺の長さの方が与えられているのですよ。
- T：それは承知だが、今は脇に置いておく。先ず証明しようとするのは

「円に内接する四角形 ABCD において、
 $\angle B > \angle C \implies AB < CD$ 」 ……☆

という問題だ。

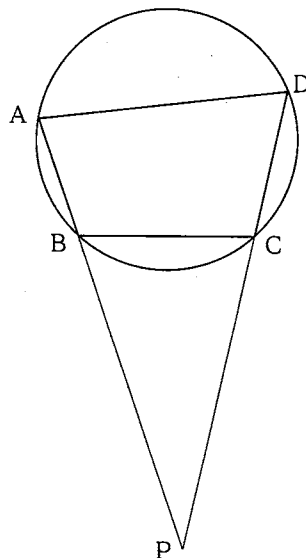
- S：まさに逆の問題ですね。それが今のこととどう繋がるのか……。

- T：マア、順を追って説明しよう。この命題☆においては、 $\angle B$ と $\angle C$ に鋭角、鈍角の制限は付けていないことに注意して欲しい。

線分 AB と CD を延長する時には、

- (1) 半直線 AB と半直線 CD が交わる、
- (2) 半直線 BA と半直線 DC が交わる、
- (3) 直線 AB と直線 CD は平行、

の三つの場合が考えられるが、ここまでは良いかな？



S：エエ、確かに三つの可能性がありますね。

T：右の図は(1)の場合を描いたもので、その交点をPとする。まずは、この場合を考えよう。

仮定 $\angle B > \angle C$ から、その補角として $\angle D < \angle A$ が得られる。従って、 $\triangle PAD$ における辺角定理から、

$$AP < DP$$

となる。一方、 $\triangle PBC$ においては、

$$\angle PBC < \angle PCB$$

となるから、またその辺角定理によって、

$$BP > CP$$

従って、

$$AB = AP - BP < DP - CP = CD$$

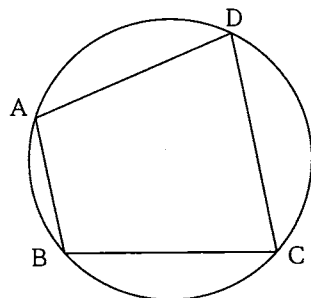
が得られる。

S：とても簡単に示せるのですね。……、考えてみると(2)の場合も全く同じようにして示せますね。

T：その通りじゃ。(1)を聞いて、(2)を考えようとするS君の姿勢は立派だな。ものごとを探究しようとする者はそうでなければならん。ついでだから、(3)の場合も考えてみてはどうかかな？

S：そうですね、先生にヒントを頂いたことですし、遣ってみましょう。

辺ABとCDが平行の場合ですから、この四角形は台形になります。しかも円に内接するので、等脚台形ですね……。アッそうか、 $\angle B$ と $\angle C$ は補角の関係で、 $\angle B > \angle C$ が仮定ですから、 $\angle B$ が鈍角で $\angle C$ が鋭角になります。等脚台形では、底角が鋭角なら上底は下底より短いのですから、 $AB < CD$ が得られます。



T：お見事！ これで☆が証明出来たぞ。

S：でも、本当に示したいのは☆の逆ですが、……。

T：それは転換法に依れば出来る。

S：ハア？…… アア、そうか、そうするのか。なるほど。

T：このヒントだけで、S君は分かってしまったようじゃね。頼もしいものだ。それではその考えを整理してもらおう。

S：まず、証明するのは、

「円に内接する四角形 ABCD においては、

$$(1-ア) \quad \angle B > \angle C \implies AB < CD \quad \dots\dots \textcircled{C}$$

$$(2-ア) \quad \angle B = \angle C \implies AB = CD$$

$$(3-ア) \quad \angle B < \angle C \implies AB > CD \quad \text{」}$$

ということです。これが確かめられれば、そこで転換法によって、その逆の

$$(1-イ) \quad \angle B > \angle C \iff AB < CD$$

$$(2-イ) \quad \angle B = \angle C \iff AB = CD$$

$$(3-イ) \quad \angle B < \angle C \iff AB > CD$$

が言える、ということになります。この(1-イ)が今回の問題で利用することで、それが知りたかったことだったのでですね。

T：その通り。それでは後は、◎を示すことになるが、……。

S：(1-ア)は上に示した☆ですし、(3-ア)は図の左右を入れ替えれば同じことになりすから、残りは(2-ア)の証明だけです。

エート、円に内接する四角形において、 $\angle B = \angle C$ となる時には、 $\angle B$ は $\angle C$ の対角の補角($\angle B$ の同位角)に等しいですから、

$$AD \parallel BC$$

となって、この四角形は等脚台形になります。即ち、 $AB = CD$ です。これで全てが解明出来たことになりますか？

T：そういうことになるな。これを定理として整理しておこう。

定理 2. 円に内接する四角形 ABCD の隣り合う二角 $\angle B$ 、 $\angle C$ において

$$\angle B > \angle C \iff AB < CD$$

$$\angle B = \angle C \iff AB = CD$$

$$\angle B < \angle C \iff AB > CD$$

S：三角形の辺角定理にそっくりですね。

T：だからこれを、「円に内接する四角形の辺角定理」と呼んでも良いだろう。簡単で使い易い定理だと思うよ。例えば、その四角形 ABCD の四辺が

$$AB < BC < CD < DA$$

となる時は、この定理によって

$$AB < CD \text{ から、} \angle B > \angle C \text{ と } \angle A > \angle D$$

$$BC < DA \text{ から、} \angle C > \angle D \text{ と } \angle B > \angle A$$

$$\therefore \angle B > \angle C > \angle D, \quad \angle B > \angle A > \angle D$$

ということはすぐ分かる。

S： $\angle B$ が最大角で $\angle D$ が最小角なのですね。そして、中間の $\angle C$ と $\angle A$ の大小は定理1によって判定すれば良いことになります。

T：ソウ、S君の見出した定理1だな。こうして、この中学生の持って来た問題は解けることになる。

練習として、次の場合

$$AB = 2, \quad BC = 4, \quad CD = 5, \quad DA = 6$$

を調べてみよう。

S：定理2から、 $\angle B$ が最大角で $\angle D$ が最小角になるので、中間の $\angle A$ と $\angle C$ の大きさを調べれば良いのですが、

$$BA^2 + AD^2 = 40 < BC^2 + CD^2 = 41$$

となるので、定理1から

$$\angle A > \angle C、$$

従って、この四角形では

$$\angle B > \angle A > \angle C > \angle D$$

となります。

これを見ると、内角を大小順に並べようとする、辺の大小順だけではなくて、その大きさも関係して来ることが分かりますが、それにしても簡単な判別法ですね。お尋ねして良かったです、ありがとうございました。

T：また面白そうな問題があったら、遠慮なく持っておいで。一緒に考えて楽しむことにしよう。

定理1と定理2を用いれば、円に内接する四角形では、その四辺の長さから内角の大小順を簡単に調べることが出来ます。この話題は大学で教育系の学生への講義の中でも取り上げましたが、その内容自体も証明も難しいものではありませんから、幾何を選択した高校生の自由課題にもなり得る題材だと思います。また定理2では、転換法の有用性を実感出来ることでしょう。この論法はその重要さにも関わらず、体験する機会が少ないように思います。もっと積極的に取り上げて欲しいものですが、この小論が指導の参考になれば幸いです。

参考文献

- [1] 村崎武明：「図形教材（重心）の一つの扱い方について」 群馬大学教育実践研究（1989），第6号 121～136頁
- [2] 村崎武明：「図形教材（重心）の一つの扱い方について（続き）」 群馬大学教育実践研究（1991），第8号 131～140頁
- [3] 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（1995），第12号 57～66頁
- [4] 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（1997），第14号 69～74頁
- [5] 村崎武明：「図形教材の一注意（三角錐の体積）」 群馬大学教育実践研究（1998），第15号 27～34頁
- [6] 村崎武明：「図形教材の一注意（余弦公式の周辺で）」 群馬大学教育実践研究（1999），第16号 73～79頁
- [7] 村崎武明：「図形教材（四面体）の一つの扱い方について」 群馬大学教育実践研究

- (2000), 第17号 27~64頁
- [8] 村崎武明：「図形教材の一つの扱い方について(図形の周長)」 群馬大学教育実践研究 (2001), 第18号 19~28頁
- [9] 村崎武明：「図形教材(重心)の一つの扱い方について(補遺)」 群馬大学教育実践研究 (2002), 第19号 43~51頁
- [10] 岩田至康：幾何学大辞典1(1993), 槇書店
- [11] 乾 東一：図形の性質の研究—その発見と創造—(1992), 新興出版社啓林館
(むらさき たけあき)

かざんきっず — 小学生のための火山見学ガイド —

早川 由紀夫

群馬大学教育学部理科教育講座
(2002年9月17日受理)

たくさんの小学生が火山を訪れて、昔の大噴火の痕跡をみたり、温泉に入ったり、森のおいしい空気をいっぱい吸ってくれることを願って見学ガイドをつくりました。

三つからなります。

- 1) あさま山のふんか 路線バスはありますが、自家用車が便利です。
- 2) 草津おんせんと本白根山ハイキング 路線バス（あるいは自家用車）とロープウェイ使用になります。
- 3) 草津白根山の湯がま 路線バスで大部分の実施が可能です。

以下に続く連続4ページをA4用紙2枚に拡大両面印刷すると、A5サイズ8ページの冊子が三つできあがります。折り目をホチキスで上手にとめると使いやすい。冊子を持ってぜひ現地へお出かけください。ひとつの冊子がほぼ一日コースです。三つの冊子を全部こなすためには、現地で3日ひつようです。

インターネットのホームページでも pdf ファイルを公開しています。

<http://www.edu.gunma-u.ac.jp/~hayakawa/kazankids/index.html>

小学校の先生へ：

30人ていどまでの子どもたちに現地でわたしが直接説明することができます。日程などの相談に応じます。もちろん無料です。連絡ください。

hayakawa@edu.gunma-u.ac.jp

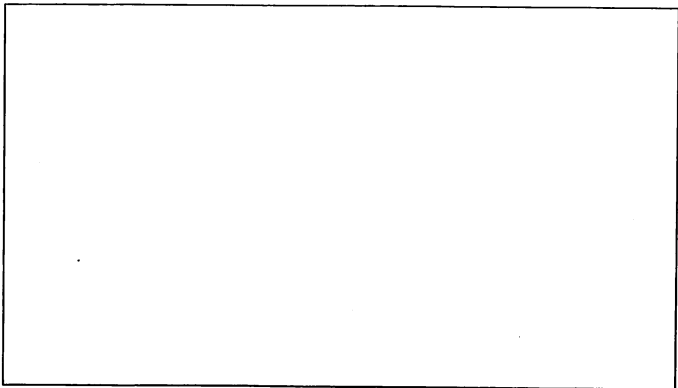
(はやかわ ゆきお)

かんばらかんのんどうの「石だん」

この石だんは、もともと 50 だんありました。でもいまは 15 だんしかありません。残りの 35 だんは地面の下にあります。

おにおしだして起こった大ばくはつで、岩や泥がおそって来ました。それが石だんをうめてしまったのです。村びとのうち、この石だんをかけ上がった 93 人は助かりました。463 人は岩と泥にのみこまれてしまいました。

○石だんを上がって、かんのんどうに、おまいりしてください。
おまいりしたら、なにがもらえるかな？



○かんばらかんのんどうのとなりにある^{つまごいきょうどしりょうかん}孺恋郷土資料館で、きょう勉強したあさま山のてんめい三年ふんかを、ふくしゅうしましょう。ビデオもあるよ。

早川由紀夫（はやかわゆきお）群馬大学 2001.7.28

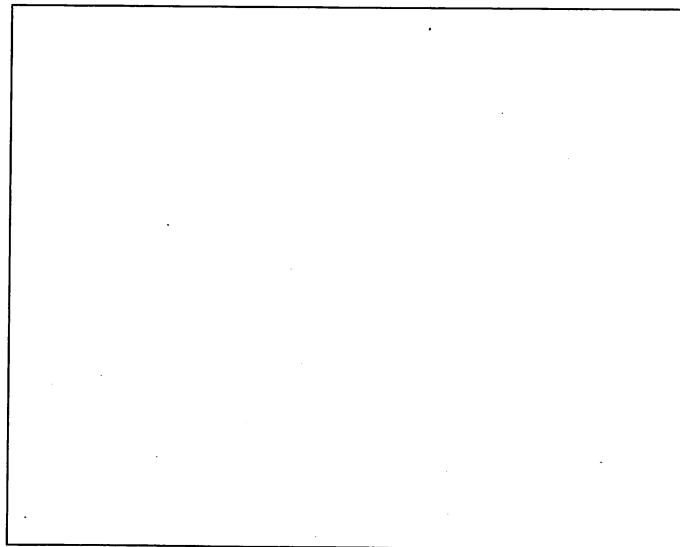
あさま山のふんか

年 月 日 なまえ _____

あさま山は、^{かざん}火山です。

あさま山は、5 万年ごろに生まれた火山です。山のとっぺんから、なんどもなんども火をふいて、いまのような大きな山になりました。

○あさま山がみえたら、車をおりて絵をかこう。



あさま山の高さは2568メートルあります。山のとっぺんまで、歩いてのぼることができます。4時間くらいかかります。帰日も3時間くらいかかりますから、けっこうたいへんです。

とっぺんには、大きな穴があいています。「ふんかこう」といいます。このふんかこうからくさいガスがいつも出ています。そして、ふんかこうの下で、じしんがときどき起こっています。

200年前のふんか

あさま山は、いまからだいたい200年まえに大きなふんかをしました。江戸時代の、てんめい三年の夏でした。いまのこよみでいうと、1783年です。

ばくはつでとんできた石にあたって、軽井沢でふたり死にました。

大きな岩がまじった泥がおしよせてきて、1400人が死にました。むかしの人たちは大さわぎになりました。

きょうは、このふんかでできた「よう岩」や「かる石」などをみて、てんめい三年にあさま山で何が起こったかをしらべます。

みねのちゃやの「かる石」

かる石が2メートルくらいつもっています。かる石は、マグマのぬけがらです。

てんめい三年の暑い夏、地面の中にかくれていたもつと熱いマグマが、ふんかこうからとびだしました。

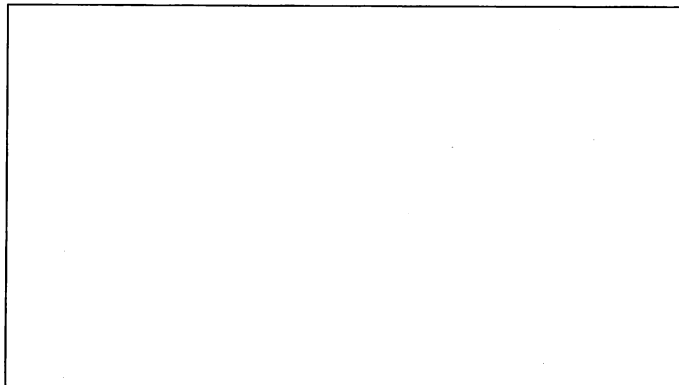
プリンスランドの「大きな岩」

この大きな岩は、さっき私たちがいた「おにおしだし」のところから、つっぱしてきました。時速200キロメートルくらい。新幹線のスピードです。

おにおしだしの「よう岩」の先っぽで、とつぜん、大ばくはつが起こったのです。1783年8月5日の午前10時のことでした。

大ばくはつで、おにおしだしのちかくにあった山がくずれました。くずれた岩と泥は、ものすごいスピードで北がわへ流れ下りました。近くの村をのみこんだあと、岩と泥は、あがつま川にはいつて、川べりの村をのみこんでしまいました。わずか2時間で、前橋まで届きました。あさま山と前橋のあいだで、1400人が岩と泥にのみこまれてしまいました。

○プリンスランドの大きな岩をかこう。長さは何メートルくらいだろうか？



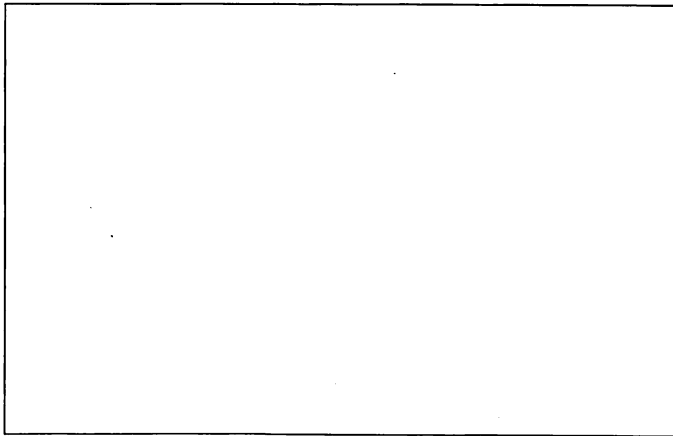
おにおしだしの「よう岩」

大きな岩がごろごろしています。これが「よう岩」です。これも、あさま山のとっぺんの「ふんかこう」から流れてきました。

でも、よう岩の流れはとってもゆっくりです。人が歩くはやさよりおそいから、よう岩にまきこまれて人が死ぬことは、ふつう、ありません。

大きなゴツゴツした岩だけが見えますが、中には「あんこ」がかくれています。この「よう岩」が流れているとき、その「あんこ」はドロドロにとけていました。だから、こんなにゴツゴツでも、ゆっくりと流れることができたのです。「あんこ」は、いま、すっかりひえて固まっています。

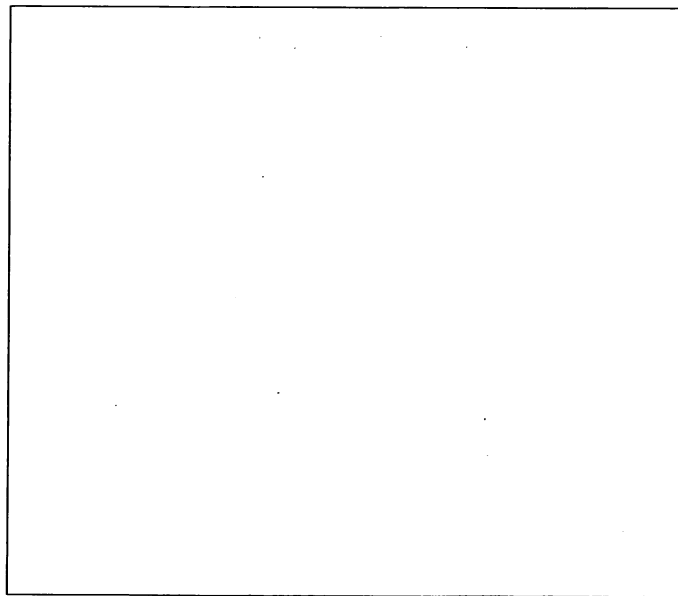
○おにおしだしの「よう岩」のゴツゴツをかこう。よう岩の上にはえている木もかこう。



コーラのびんをふってから、せんをぬくと、コーラがバァーッととびちります。コーラの中にはいつている「たんさんガス」のせいです。マグマのなかにもガスがいつています。それが、いきおいよく出てきて、ふんかが始まります。

ふんかのときにガスといっしょに出てきた熱い岩が、ひえて固まったのが「かる石」です。だから、かる石は、マグマからガスがぬけたあとの、ぬけがらです。

○かる石のつみかさなりをかこう。つぶの大きさや色に注意しよう。



かる石をひとつ手にとって、よく見てください。ガスがぬけたあとの穴がいっぱい見えます。穴がいっぱいあいているからかるいのです。だからかる石。

○かる石をひとつビニールぶくろに入れて持ち帰って、くさつおんせんのお湯にうかべてみてください。うかぶかな？

黒まめがわらの「かさいりゅう」

黒い「そう」が見えます。これは「かさいりゅう」がのこした「ちそう」です。

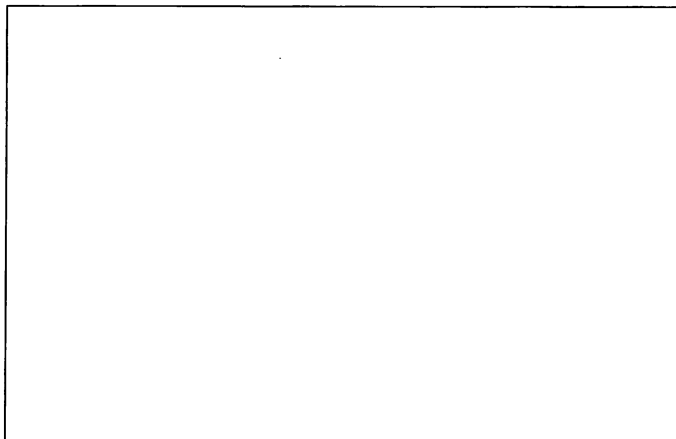
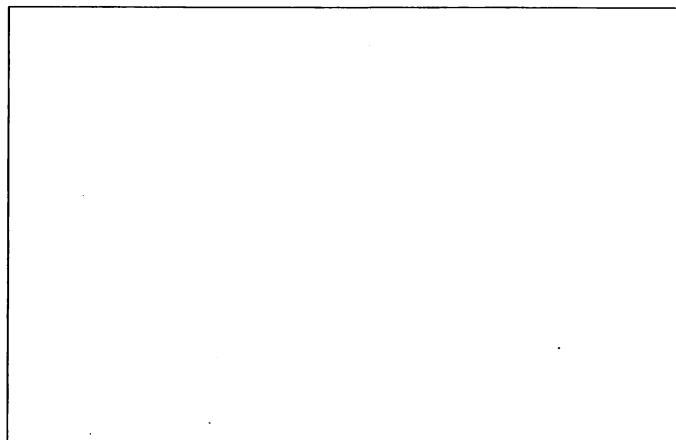
この「かさいりゅう」は、あさま山のとっぺんの「ふんかこう」からあふれ出してきたものです。そのはやさは、^{こうそくどうろ}高速道路を走っている車と同じくらいでした。^{じそく}時速100キロメートルくらい。

「かさいりゅう」は、熱いし、^{いた}痛いので、まきこまれると、生き物はひとたまりもありません。みんな死んでしまいます。

この「かさいりゅう」は、森の中に広がっただけでしたから、人は、ひとりも死にませんでした。江戸時代は、夏でもこのあたりにかんこう客はいなかったのです。

よう岩のように固いのは、この「かさいりゅう」がここまではるばる流れてきても、まだ熱かったからです。熱かったから、いったんこなごなになったものが、ここでまた、くつつきあってしまいました。

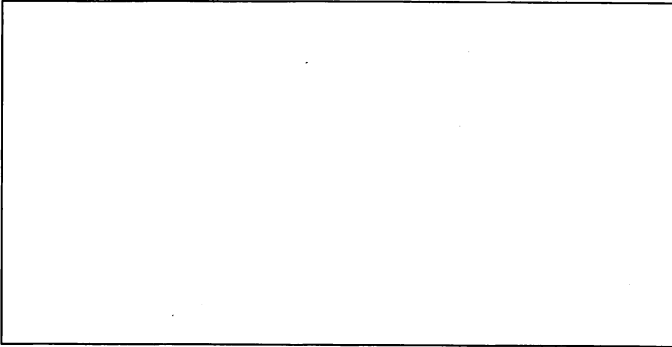
○「かさいりゅう」とその下の「ちそう」のつきかさなり方をかこう。好きなどを二か所えらんでかこう。



【11】ハイキングを続けると、もうひとつ別の火口があらわれます。火口の中に水がたまっています。かがみ池です。

かがみ池の石は、カメのこうらのような五角形や六角形をつくってなっています。多角形土たかくげいどといいます。冬の朝、しも柱ができて、そして昼にとけることをくり返して、このようなおもしろいかたちになりました。

○多角形土をかいてみよう。大きさは何センチくらいかな？



【12】さらに進むと、急な下りがあります。そのあと平らな道をしばらく行くと、ロープウェイの山頂駅にもどります。

5月初旬から10月中旬まで実施可能。コマクサの見頃は7月下旬。紅葉は10月初旬。後半のハイキングのコースタイムは1時間40分。途中で観察時間と休みを入れると、約4時間かかる。ロープウェイ山頂駅に駐車場があるから、全行程を車で実施も可能。

早川由紀夫（はやくわゆきお）群馬大学 2001.7.28

草津おんせんくさつと本白根山もとしらねさんハイキング

年 月 日 なまえ _____

【1】夏の草津くさつは、すずしくて気持ちがいいよ。前橋まえばしの高さは100メートルですが、草津の高さは1100メートルです。200メートル高くなると、気温きおんがだいたい1度ど下がります。

○前橋の気温が30度どのとき、草津の気温はだいたい何度でしょうか？

(けいさん)

(こたえ)

【2】草津には、おんせんがたくさんあります。おんせんは、地面の中からわき出す熱いお湯のことです。草津のおんせんはとても熱いので、そのままでは入れません。板でかき回してさましたり、水をたしてから入ります。

○おんせんに入ってみよう。入ったおんせんの名前を書こう。温度はどうだった？においや色はどうだった？いくらだった？自分が入らなくても、入ったおとなから聞いて書いてもいいよ。

| おんせんの名前 | 温度 | におい・色 | ねだん |
|---------|----|-------|-----|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

【3】草津のおんせんは、とてもすっぱいので、そのまま川に流れこむと、魚が住めないし、コンクリートをとかしたりして困ります。だからこなごなにした石灰を水にとかして湯川に流しています。石灰は、すっぱい水を中和するはたらきをします。

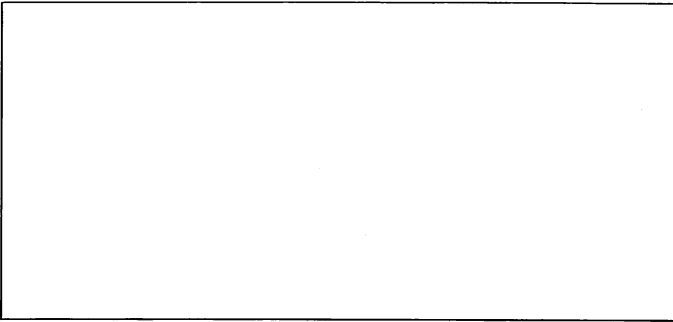
○中和工場の人たちは、石灰をどこからどうやって運んできているのだろうか？

【10】頂上は、もうすぐだ。頂上から何が見えるかな？きのう泊まったセミナーハウスが見えるかな？双眼鏡を使うと、遠くのものが大きく見えるよ。

○頂上から見えた景色を、下のわくの中にかこう。

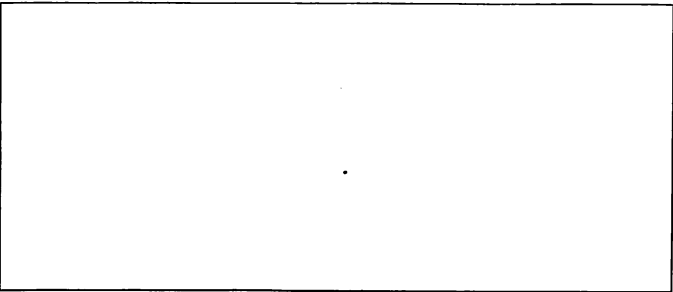
【8】森を抜けると、そこには大きな穴があいています。白根山が3000年前にふんかした場所です。火口かこうといえます。

○火口ってどんなかたち？ 直径ちまっけいは何メートル？ 深さは何メートル？ 底には何がある？ まだ熱いのかなあ？



【9】火口のかべには、馬の顔のかたちをした赤い花がいっぱいさいています。コマクサ（駒草）です。駒は馬のことです。

○コマクサをかいてみよう。

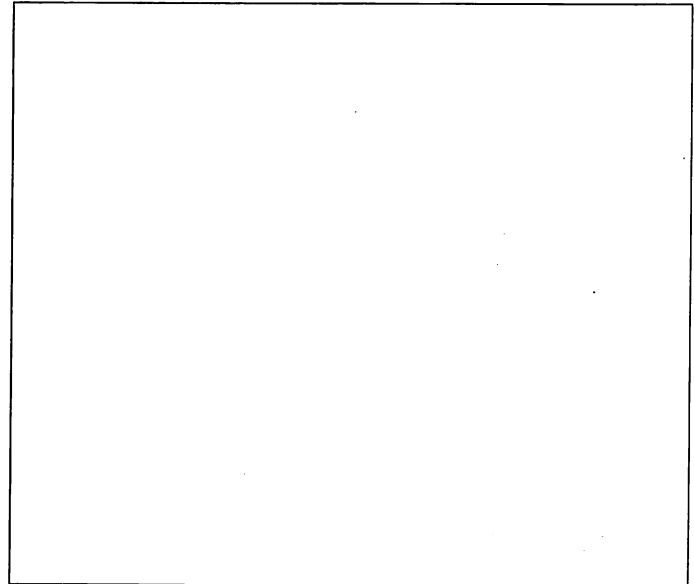


【4】草津から車にのって、せっしょう河原がわらまで行きましょう。

「山」の字とそっくりのかたちをした山が見えます。これが本白根山です。ここからロープウェイでここまで行きますが、その前に近くをさんぽしましょう。

せっしょう河原には、白根山が3000年前にふんかしたときに流れてきた「よう岩」があります。「せっしょうよう岩」といいます。

○「せっしょうよう岩」は、あさま山で見た「おにおしだしよう岩」と、どこがにいて、どこがちがうかな？ どんな木がはえているかな？ 絵をかいてみよう。



【5】ロープウェイにのろう。とちゅう、「ふりこ沢よう岩」の上を通ります。「ふりこ沢よう岩」も「せっしょうよう岩」と同じ3000年前のふんかで流れ出たよう岩です。

○このほかにも、ロープウェイから見えたものを書こう。

○ロープウェイにのって感じたことを書こう。どんな気持ちでした？耳がへんにならなかった？

【6】ロープウェイ さんちやうえき 山頂駅 の高さは2100メートルです。

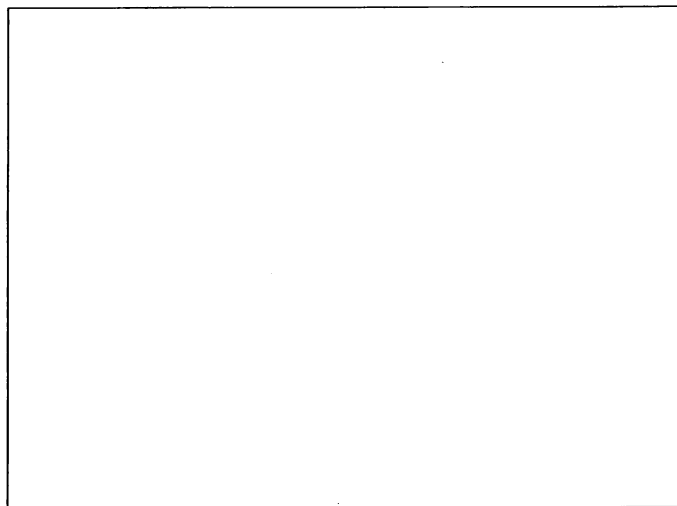
○前橋の気温が30度のとき、ここの気温はだいたい何度でしょうか？

【7】スキー場を左に見ながら、森の中に入っていきましょう。ハイキングのはじまりだ。きつい登りは初めだけだから、心配いらないよ。

この森は、とがった葉っぱをもつ深いみどりの木がつくっています。なかには、とても太くて背が高い木もあります。オオシラビソヤコメツガなどです。

木の根元には、小さな花をつける草が生えています。ゴゼンタチバナ（白い花）やコイワカガミ（赤い花）などです。ふわふわしたじゅうたんみたいなみどりは、コケです。道の上に動物や鳥のうんちがあるかもしれない。

○森の木と草をかこう。



【4】 気をつけて国道を渡って、^{ゆかいづ}弓池へ行ってみよう。弓池の北のはじめに、1902年にふんかした火口があるよ。じつは、弓池も火口なんだ。^{もくどう}木道を歩いてみるとたのしいよ。

○弓池の水をなめてみよう。すっぱいかな？

○弓池の中には、どんな生きものがいるかな？

^{くさつしらねさん}草津白根山の湯がま

年 月 日 なまえ _____

【1】 セミナーハウスのまわりは、カラマツの森にかこまれていません。カラマツの葉は、秋になると、こがね色に変わったあと、^{えだ}枝からはなれて地面に落ちます。カラマツは、^{らくよう}落葉するめずらしい^{しんようじゅ}針葉樹です。

○カラマツの葉は、どんなかたちをしているかな？きょ年の秋に地面に落ちたこがね色の葉を、いま枝についている^{みどり}緑の葉と比べてみよう。同じかな？

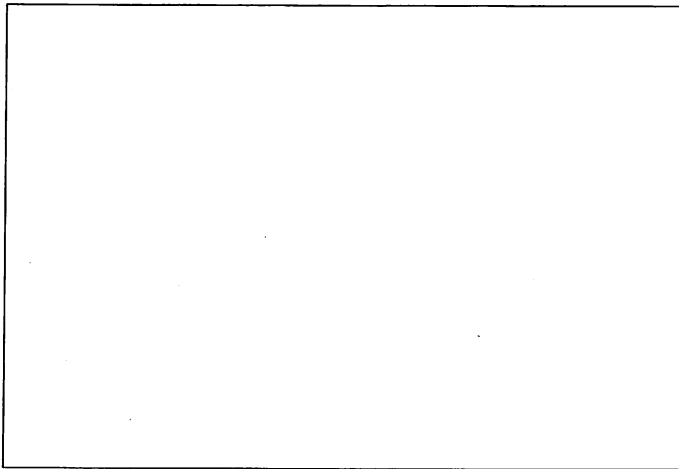
○カラマツの木ぜんたいは、どんなかたちをしているかな？ここは、冬に雪がたくさん降るから、その重みでカラマツの枝のかたちが変わっているよ。おどりをおどっているみたいだね。

| 葉のかたち | 木のかたち |
|-------|-------|
| | |

このカラマツは、人間が植えたものです。カラマツはまっすぐはえるし伸びるのが早いから、大きくなったら材木として売ろうと考へてたくさん植えました。でも、いまは外国から材木を安く輸入できるので、ねだんが下がってしまいました。だから、いまカラマツを切って売る人はいません。カラマツを植えるの前のセミナーハウスのまわりは、どんぐりの木の森でした。リスがいっぱいたいたかもね。

【2】草津から車にのって、青葉山の駐車場まで行こう。ここは湯がまから2kmはなれています。足もとには、湯がまから飛んできた火山だんがいくつもあるところがあります。1882年8月6日の火山灰と1939年4月24日の火山灰もみつかります。

- 火山だんはどんなかたちをしているかな？
- 火山灰って何色？厚さはどれくらい？



2

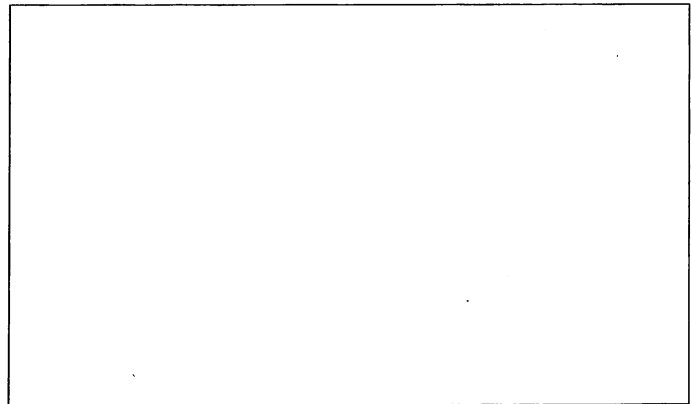
来た道をもどるとちゅうで、コンクリートのシェルターをのぞいてみよう。火山がばくはつしたときは、このシェルターのなかににげこむんだ。きっと、まんいんでんしゃみたいになるだろうね。

レストハウスの前のトイレも厚いコンクリートでできているよ。これもシェルターなんだ。でもくさいから、ここに長くいるのはいやだね。駐車場のなかにもいくつかシェルターがあるね。

- シェルターをみつけて、左の地図の中にしるしをつけよう。いくつかあるかな？

湯釜のほうをもう一度みてみよう。家くらいある大きな四角い岩が見えるでしょう。あれも、湯釜からとびだしたんだ。じつは、1983年のふんかでは、小さな岩が駐車場のアスファルトにつきささったんだ。きょうは、ふんかしないでよかったね。

- 家くらいある大きな四角い岩をかこう。高さは何メートル？

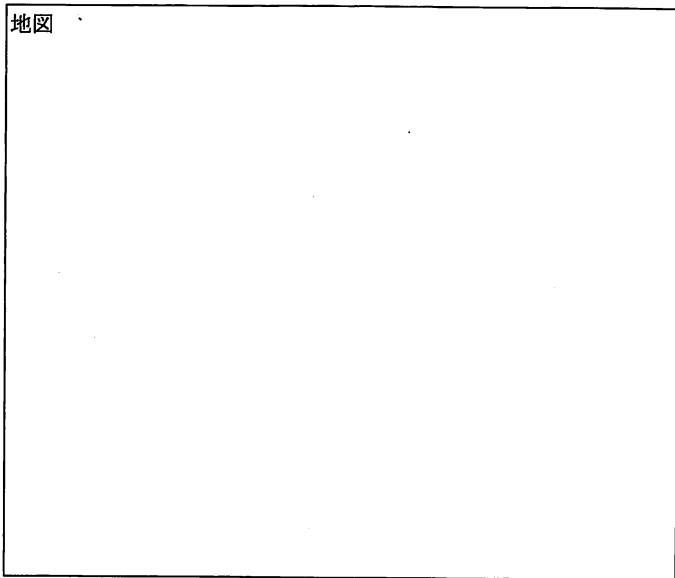


7

駐車場のむこうの山には、木がはえていて森になってるね。

○下にかんたんな地図をかいて、森があるところとないところの
さかいをかこう。国道とレストハウスと湯がまは、かならずか
いてね。

○どうして森がなくなったのだろう？いつのことかなあ？



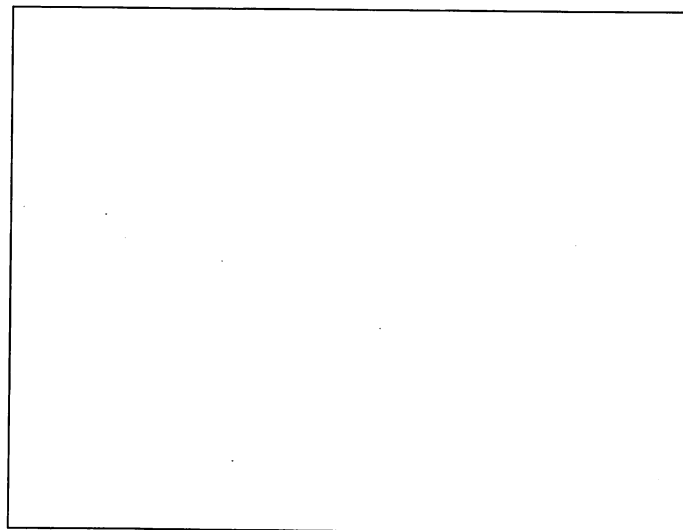
湯がまのふちから駐車場のほうをみると、丸い穴がならんでいる
ね。中に水がたまっているのもあるよ。これは、20世紀にふんか
したあとだ。

○穴の列は、どこへ向かっているかな？上の地図にかこう。

○いまここは草原ですが、むかしは森だったことが、まわりをよく
みるとわかります。森だったしょうこをさがそう。

北がわのがけは、白根山の湯がまをかくしているから、「白根が
くし」といいます。入道沢をのぞきこもう。目がくらくらするか
もしれないよ。谷底には、むかし「いおう」をとっていたこうざ
んのあとがあります。いおうは、いまでは石油からガソリンをつ
くるときに安くできるので、もう火山からとることをしなくなり
ました。

○「白根がくし」のがけをかこう。高さは何メートルくらい？

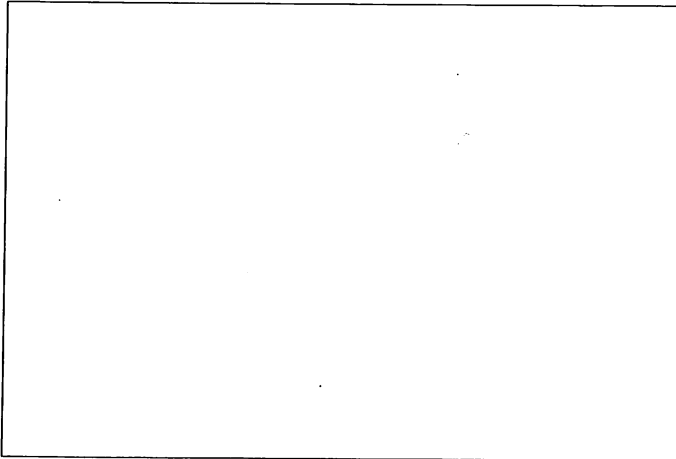


【3】山頂の駐車場に車をとめて、湯がまに登ろう。おかまの中にお湯がたまっているから湯がまというんだ。深さは30メートルくらいです。底にはとけた硫黄があって、お湯の表面にぷくぷくうかび上がってきているのが見えるときもあるよ。

○湯がまのお湯は何色？

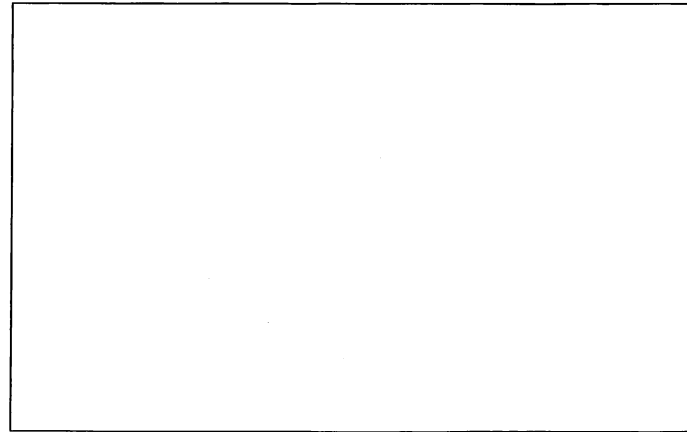
このお湯はときどきとても熱くなって、おんせんになるんだ。でもそういうときはたいていふんかしそうなきだから、ここでおんせんにつかるのはあぶないよ。1983年には70度くらいまで上がり、ゆげがもうもうになって、北側のふちからふんかしました。

○湯がまのまわりのがけをかこう。いろいろな色の「ちそう」があるよ。青葉山でみた火山灰と同じ色があるかな？



ここは、かんこう客がおおぜい登って来るから、草津町のかかりのひとが湯がまのふちでみはっています。それから、かんしカメラやじしん計をおいて、駐車場のそばのレストハウスや草津おんせんや東京で、おおぜいの人がこの火山をみはっています。

○湯がまの中においてあるかんしカメラをみつけて、その場所をかこう。



うしろをふりかえて、駐車場をみよう。

○バスと乗用車がそれぞれ何台くらいあるかな？
○ここにはいま、ひとが何人くらいいるかな？

| | | |
|----|-----|----|
| バス | 乗用車 | ひと |
| 台 | 台 | 人 |

種々の無機塩水溶液の冷却に伴う溶質析出量の推算 I. Na^+ および NH_4^+ を含む無水塩の場合

中川 徹夫^{a)}・水落 絵梨^{a)*}・梅村 舞子^{b)}・吉國 忠臣^{c)}

a) 群馬大学教育学部理科教育講座理科教育教室

b) 京都工芸繊維大学工芸学部物質工学科

c) 群馬大学教育学部理科教育講座化学教室

* 現在、群馬県佐波郡赤堀町立南小学校

(2002年11月12日受理)

Evaluation of Masses of Solute Precipitates with Decreasing Temperature of Various Inorganic Salt Binary Aqueous Solutions I. Anhydrous Salts Containing Sodium and Ammonium Ions

Tetsuo NAKAGAWA^{a)}, Eri MIZUOCHI^{a)*}, Myco UMEMURA^{b)},
and Tadatsugu YOSHIKUNI^{c)}

a) Department of Science Education, Faculty of Education, Gunma University, Aramaki, Maebashi, Gunma 371-8510, Japan

b) Department of Chemistry and Materials Technology, Faculty of Engineering and Design, Kyoto Institute of Technology, Matsugasaki, Kyoto 606-8585, Japan

c) Department of Chemistry, Faculty of Education, Gunma University, Aramaki, Maebashi, Gunma 371-8510, Japan

* Present Address: Minami Elementary School, 264-1 Horishita, Akabori, Sawa, Gunma 379-2212, Japan

1 はじめに

現行の小学校学習指導要領¹⁾によれば、小学校第5・6学年の理科の授業において、水溶液について指導することとされている。そして、第5学年では、「物を水に溶かし、水の温度や量による溶け方の違いを調べ、物の溶け方の規則性についての考えをもつようにする」、第6学年では、「いろいろな水溶液を使い、その性質や金属を変化させる様子を調べ、水溶液の性質や働きについての考えを持つようにする」と、指導内容が規定されている。それゆえ、教員は水溶液に関する演示実験や生徒実験を実践する際に、実験に関連する種々の計算を実行しなければならない。しかしこの計算過程は結構煩雑であり、理科を専門としない教員にとっては取り扱いが困難な場合も予想される。

著者らは、これまでに水溶液調製の際の溶質および水の質量、一定量の溶媒に対する溶質の最大質量、冷却に伴う溶質の析出質量などを算出する一般式を誘導した^{2,3)}。続いて、小学校の教材として多用されてきたホウ酸 H_3BO_3 およびカリウムミョウバン $KAl(SO_4)_2 \cdot 12H_2O$ を溶質として含む水溶液に関して、誘導結果を用いて、再結晶の実験を効果的に行うために有効な条件について、計算⁴⁾ および実験⁵⁾ の両側面から考察した。種々の塩の水溶液に関して再結晶が効果的に起こる条件についての考察は、荻野ら⁶⁾ によって高等学校の化学の授業で実践されているマイクロスケール化学実験を、小学校の理科授業に導入する際の基礎研究としても有意義である。

本研究では、ナトリウムイオン Na^+ およびアンモニウムイオン NH_4^+ を含んだ結晶水を持たない無機塩(塩素酸ナトリウム $NaClO_3$ 、臭素酸ナトリウム $NaBrO_3$ 、ヨウ素酸ナトリウム $NaIO_3$ 、硝酸ナトリウム $NaNO_3$ 、塩化アンモニウム NH_4Cl 、臭化アンモニウム NH_4Br 、ヨウ化アンモニウム NH_4I 、および硫酸アンモニウム $(NH_4)_2SO_4$) の水溶液に着目した。そして、これらに関して、水溶液の溶質濃度および質量と冷却に伴う溶質の析出質量との関係について検討し、教材としての妥当性について考察した。

2 理論的背景

固体の水に対する溶解度は、通常、水100 g に溶解する無水物の溶質の最大質量をグラム単位で表現した値で表される。いま、固体の溶解度を $S(t)$ [$g \cdot (100 g)^{-1}$] とすると、 $S(t)$ は近似的にセルシウス温度 t [$^{\circ}C$] の二次関数で表現できる⁷⁻⁹⁾。しかし、再結晶の厳密な議論をする場合には、これに高次項を考慮するのが好ましい。つまり、 $S(t)$ はつぎのように表現できる⁴⁾。

$$S(t) = a_0 + a_1 t + a_2 t^2 + \cdots = \sum_{i=0}^n a_i t^i \quad (1)$$

ここで、 a_i は係数である。

ある温度において、質量 W_1 [g] の無水塩を質量 W_2 [g] の水に溶解させ、水溶液を調製する。この水溶液を温度 t [°C] まで冷却したとき、析出する溶質の質量 W_1^{ppt} [g] は、前報⁴⁾の結果より、

$$W_1^{\text{ppt}} = W_1 - \frac{S(t) W_2}{100} \quad (2)$$

となる。式(2)に式(1)を代入すると次式が得られる。

$$W_1^{\text{ppt}} = W_1 - \frac{W_2 \sum_{i=0}^n a_i t^i}{100} \quad (3)$$

今回取り扱う溶質はすべて結晶水を含まない無機塩であるので、 W_1^{ppt} はすべて式(3)のような、ごく単純な式で算出できる。

3 データソースと計算方法

計算に用いた無機塩の水に対する溶解度の値は、文献¹⁰⁾より引用した。それらの溶解度曲線を図1に示す。加えて、表1に、60°Cにおける溶解度の値を示す。溶解度の値の上限を60°Cとした理由は、以下の通りである。第一に、実験時の危険性を回避するためである。児童が再結晶の実験を行う際、60°C以上の温度の水溶液を扱うのは極めて危険である。誤操作により、手や顔に水溶液がかかることがあれば、火傷を免れない。第二に、溶解度の温度関数式 $S(t)$ を、精度よく得るためである。通常、文献には溶解度の値が、0°Cから100°Cまでの温度範囲で掲載されていることが多い。しかし、掲載されている全温度範囲の値を用いて回帰式を求めれば、標準偏差が大きくなり、精度が低くなる。そこで、より精度の高い回帰式を得るために、温度範囲を0°Cから60°Cまでに限定した。

0°Cから60°Cまでの溶解度の値を、最小二乗法により、式(1)の一次、二次、三次および四次関数形に回帰した。そして、それらの標準偏差 σ を、次式によって算出した。

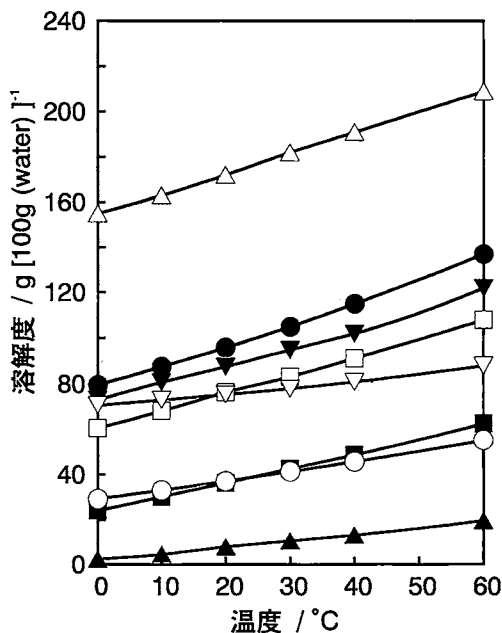


図1 溶解度曲線

● : NaClO₃, ■ : NaBrO₃, ▲ : NaIO₃,
▼ : NaNO₃, ○ : NH₄Cl, □ : NH₄Br,
△ : NH₄I, ▽ : (NH₄)₂SO₄.

$$\sigma = \sqrt{\frac{[S_{\text{ca. l. c. d.}}(t) - S_{\text{obs. d.}}(t)]^2}{N - k}} \quad (4)$$

ここで、 $S_{\text{ca. l. c. d.}}(t)$ および $S_{\text{obs. d.}}(t)$ はそれぞれ溶解度の計算値および実測値(文献値)、 N はデータの数、 k は式(1)の係数の数である。得られた結果を表2に記す。

表2より、 NaNO_3 と NH_4Br の溶解度に関しては $n=3$ 、その他の無機塩の溶解度に関しては $n=4$ の場合に標準偏差 σ が最小となった。そこで、以降の溶質の再結晶量の計算には、 NaNO_3 と

表1 60°Cにおける水に対する溶解度

| | $S_1 / \text{g} (100 \text{ g})^{-1}$ | w_1^{sat} |
|------------------------------|---------------------------------------|--------------------|
| NaClO_3 | 137 | 0.578 ₀ |
| NaBrO_3 | 62.6 | 0.384 ₉ |
| NaIO_3 | 19.8 | 0.165 ₂ |
| NaNO_3 | 122 | 0.549 ₅ |
| NH_4Cl | 55.3 | 0.356 ₀ |
| NH_4Br | 108 | 0.519 ₂ |
| NH_4I | 209 | 0.676 ₃ |
| $(\text{NH}_4)_2\text{SO}_4$ | 88.0 | 0.468 ₀ |

S_1 : 水100 gに溶解する溶質の最大質量(グラム単位)。

w_1^{sat} : S_1 に相当する質量分率。

表2 溶解度曲線 [式(1)] のパラメータ

| | n | a_0 | a_1 | a_2 | a_3 | a_4 | σ |
|------------------------------|-----|-------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|----------------------|
| NaClO_3 | 1 | 77.9 | 9.55×10^{-1} | | | | 1.7 |
| | 2 | 79.7 | 7.38×10^{-1} | 3.61×10^{-3} | | | 1.2×10^{-1} |
| | 3 | 79.6 | 7.57×10^{-1} | 2.73×10^{-3} | 9.78×10^{-6} | | 1.2×10^{-1} |
| | 4 | 79.6 | 8.06×10^{-1} | -1.97×10^{-3} | 1.47×10^{-4} | -1.21×10^{-6} | 1.3×10^{-2} |
| NaBrO_3 | 1 | 23.8 | 6.37×10^{-1} | | | | 4.6×10^{-1} |
| | 2 | 24.3 | 5.80×10^{-1} | 9.52×10^{-4} | | | 1.8×10^{-1} |
| | 3 | 24.2 | 6.23×10^{-1} | -1.07×10^{-3} | 2.25×10^{-5} | | 6.5×10^{-2} |
| NaIO_3 | 1 | 2.09 | 2.90×10^{-1} | | | | 3.9×10^{-1} |
| | 2 | 2.36 | 2.58×10^{-1} | 5.31×10^{-4} | | | 3.5×10^{-1} |
| | 3 | 2.34 | 2.65×10^{-1} | 2.05×10^{-4} | 3.62×10^{-6} | | 4.3×10^{-2} |
| | 4 | 2.46 | 1.07×10^{-1} | 1.56×10^{-2} | -4.47×10^{-4} | 3.95×10^{-6} | 4.2×10^{-2} |
| NaNO_3 | 1 | 72.1 | 8.00×10^{-1} | | | | 1.7 |
| | 2 | 73.6 | 6.10×10^{-1} | 3.17×10^{-3} | | | 9.3×10^{-1} |
| | 3 | 73.0 | 8.46×10^{-1} | -7.79×10^{-3} | 1.22×10^{-4} | | 2.4×10^{-2} |
| | 4 | 73.0 | 8.00×10^{-1} | -3.29×10^{-3} | -9.90×10^{-6} | 1.16×10^{-6} | 3.0×10^{-2} |
| NH_4Cl | 1 | 28.9 | 4.31×10^{-1} | | | | 4.9×10^{-1} |
| | 2 | 29.4 | 3.68×10^{-1} | 1.06×10^{-3} | | | 1.4×10^{-2} |
| | 3 | 29.4 | 3.71×10^{-1} | 8.96×10^{-4} | 1.81×10^{-6} | | 5.1×10^{-3} |
| NH_4Br | 1 | 29.4 | 3.69×10^{-1} | 1.10×10^{-3} | -4.01×10^{-6} | 5.11×10^{-8} | 1.5×10^{-3} |
| | 2 | 60.2 | 7.87×10^{-1} | | | | 5.5×10^{-1} |
| | 3 | 60.7 | 7.37×10^{-1} | 8.21×10^{-4} | | | 4.7×10^{-1} |
| | 4 | 60.4 | 8.22×10^{-1} | -3.12×10^{-3} | 4.38×10^{-5} | | 4.1×10^{-1} |
| NH_4I | 1 | 60.5 | 7.85×10^{-1} | 5.66×10^{-4} | -6.41×10^{-5} | 9.47×10^{-7} | 5.7×10^{-1} |
| | 2 | 154 | 9.10×10^{-1} | | | | 5.2×10^{-1} |
| | 3 | 155 | 8.89×10^{-1} | 3.57×10^{-4} | | | 5.8×10^{-1} |
| | 4 | 155 | 7.55×10^{-1} | 6.55×10^{-3} | -6.88×10^{-6} | | 3.2×10^{-1} |
| $(\text{NH}_4)_2\text{SO}_4$ | 1 | 70.0 | 2.88×10^{-1} | | | | 3.1×10^{-1} |
| | 2 | 70.7 | 2.03×10^{-1} | 1.40×10^{-3} | | | 6.5×10^{-1} |
| | 3 | 70.6 | 2.33×10^{-1} | 3.52×10^{-5} | 1.52×10^{-5} | | 1.2×10^{-1} |
| | 4 | 70.6 | 2.53×10^{-1} | -1.96×10^{-3} | 7.34×10^{-5} | -5.11×10^{-7} | 5.1×10^{-2} |

n : 式(1)の次数、 a_i ($i=0, 1, 2, 3, 4$): 式(1)の係数、 σ : 標準偏差。

NH_4Br に関しては t に関する三次関数形を、その他の塩については四次関数形の溶解度曲線を用いた。

水溶液冷却に伴う溶質析出量の計算方法は、つぎの通りである。まず、10 g の水溶液の濃度を溶質の質量分率 w_1 を全濃度範囲で 0.05 ずつ変化させて、各々 0°C および 25°C まで冷却した場合の W_1^{ppt} を算出した。ここでは通常の試験管を用いて実験する場合を想定して、水溶液の質量を 10 g に設定した。また冷却温度を 0°C および 25°C と定めたのは、それぞれ氷水を用いて冷却する場合および室温付近まで自然放冷する場合を想定している。つぎに、 60°C における飽和水溶液の質量 W を $0\text{ g} \leq W \leq 20\text{ g}$ の範囲で 1 g ずつ変化させて、各々 0°C および 25°C まで冷却した場合の溶質の析出質量 W_1^{ppt} を算出した。このような質量範囲であれば、個々の児童が行うマイクロスケール実験から、大形試験管を用いた教卓演示実験に至るまで、さまざまな規模の実験に対処できる。

4 結果と考察

4. 1 水溶液の濃度と溶質の析出質量との関係

図 2 および 3 に、各種無機塩の水溶液 10 g を、それぞれ 0°C および 25°C まで冷却する際の溶

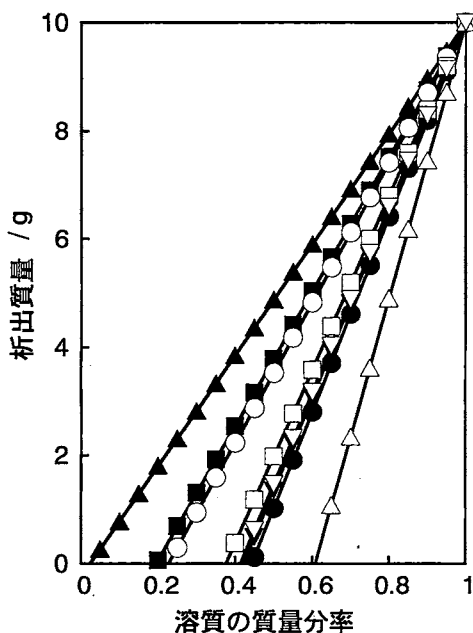


図 2 溶質の質量分率と溶質の析出質量との関係
質量 10 g の溶液を 0°C まで冷却。

● : NaClO_3 , ■ : NaBrO_3 , ▲ : NaIO_3 ,
▼ : NaNO_3 , ○ : NH_4Cl , □ : NH_4Br ,
△ : NH_4I , ▽ : $(\text{NH}_4)_2\text{SO}_4$.

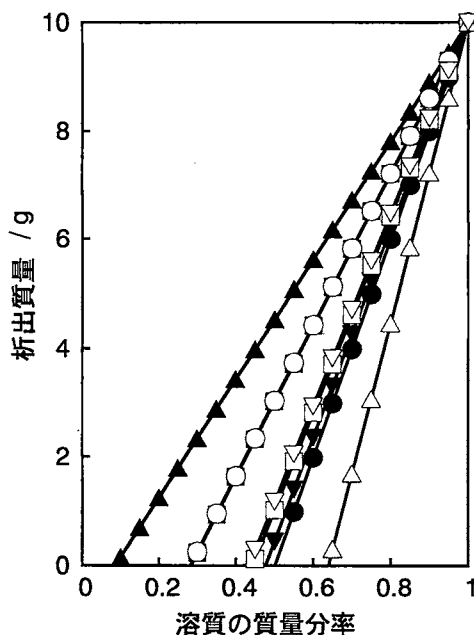


図 3 溶質の質量分率と溶質の析出質量との関係
質量 10 g の溶液を 25°C まで冷却。

● : NaClO_3 , ■ : NaBrO_3 , ▲ : NaIO_3 ,
▼ : NaNO_3 , ○ : NH_4Cl , □ : NH_4Br ,
△ : NH_4I , ▽ : $(\text{NH}_4)_2\text{SO}_4$.

質の析出質量の計算値を示す。前報⁴⁻⁵⁾の結果と同様に、いずれの温度まで冷却する場合でも、各種無機塩の析出質量 W_1^{ppt} は、溶質の質量分率 w_1 の増大とともに線形的に増大している。 W_1^{ppt} を w_1 で線形回帰して得られた式

$$W_1^{\text{ppt}} = b_0 + b_1 w_1 \quad (5)$$

の係数 b_0 、 b_1 および再結晶が起こる限界の濃度条件を表3に示す。これより、いずれの温度においても、 NaIO_3 水溶液が最も低い濃度(質量分率)で再結晶が起こることが判る。しかしながら、再結晶の教材として60°Cにおける各種無機塩の飽和水溶液を用いるのであれば、表1より、(5)は無機塩の水に対する溶解度(質量分率)の値よりも小さい濃度範囲でのみ有効である。したがって、図2および3に示すような、高濃度領域における仮想的な溶質の析出は望めない。

表3に、60°Cにおける各種無機塩の飽和水溶液10gをそれぞれ0°Cおよび25°Cまで冷却する際の溶質析出質量の計算結果も合わせて記す。これより、いずれの飽和水溶液に関しても、ほぼ1-2g程度の溶質の析出が認められる。これらの値は、飽和水溶液の質量のおよそ10-20%に相当し、肉眼でも十分に再結晶の様子を確認できる量である。とりわけ、0°Cまで冷却した

表3 回帰式[式(5)]のパラメータ

| | $t/^\circ\text{C}$ | b_0 | b_1 | $w_1^{\text{ppt,min}}$ | $W_1^{\text{ppt,sat}}$ |
|---|--------------------|---------------------|-------------------|------------------------|------------------------|
| NaClO ₃ | 0 | -7.96 ₀ | 17.9 ₆ | 0.443 ₂ | 2.42 ₀ |
| | 25 | -10.0 ₃ | 20.0 ₃ | 0.500 ₇ | 1.54 ₅ |
| NaBrO ₃ | 0 | -2.42 ₀ | 12.4 ₂ | 0.194 ₈ | 2.36 ₀ |
| | 25 | -3.95 ₂ | 13.9 ₅ | 0.283 ₂ | 1.41 ₈ |
| NaIO ₃ | 0 | -0.246 ₀ | 10.2 ₄ | 0.0240 ₂ | 1.44 ₅ |
| | 25 | -0.944 ₀ | 10.9 ₄ | 0.0863 ₁ | 0.863 ₆ |
| NaNO ₃ | 0 | -7.30 ₀ | 17.3 ₀ | 0.421 ₉ | 2.20 ₆ |
| | 25 | -9.11 ₈ | 19.1 ₁ | 0.476 ₉ | 1.38 ₇ |
| NH ₄ Cl | 0 | -2.94 ₀ | 12.9 ₄ | 0.227 ₂ | 1.66 ₆ |
| | 25 | -3.92 ₇ | 13.9 ₂ | 0.282 ₁ | 1.03 ₁ |
| NH ₄ Br | 0 | -6.04 ₀ | 16.0 ₄ | 0.376 ₅ | 2.28 ₈ |
| | 25 | -7.96 ₈ | 17.9 ₆ | 0.443 ₄ | 1.36 ₀ |
| NH ₄ I | 0 | -15.5 ₀ | 25.5 ₀ | 0.607 ₈ | 1.74 ₅ |
| | 25 | -17.7 ₀ | 27.7 ₀ | 0.638 ₉ | 1.03 ₃ |
| (NH ₄) ₂ SO ₄ | 0 | -7.06 ₀ | 17.0 ₆ | 0.413 ₈ | 0.924 ₀ |
| | 25 | -7.66 ₄ | 17.6 ₆ | 0.433 ₉ | 0.602 ₃ |

t : 冷却温度、 b_i ($i=0, 1$): 式(5)の係数、 $w_1^{\text{ppt,min}}$: 再結晶の起こる限界の溶質の質量分率、 $W_1^{\text{ppt,sat}}$: 60°Cの飽和水溶液10gを所定の温度まで冷却した場合に析出する溶質の質量。

4. 2 水溶液の質量と溶質の析出質量との関係

図4および図5に、60°Cにおける各種無機塩の水溶液を、それぞれ0°Cおよび25°Cまで冷却する際の溶質の析出質量の計算結果を示す。いずれの温度まで冷却する場合でも、各種無機塩の析出質量 W_1^{ppt} は、溶液の質量に比例している。 W_1^{ppt} を水溶液の質量 W で線形回帰して得ら

際の NaClO_3 、 NaBrO_3 、 NaNO_3 および NH_4Br 飽和水溶液は、10gの飽和水溶液より2g以上の溶質が析出する。しかし、表1より、飽和水溶液は、 NaBrO_3 を除いていずれも質量分率0.5以上の濃厚溶液であり、溶液調製時に大量の試薬が必要となる。

以上の点を総合的に考慮すると、今回検討した無機塩の中では、 NaBrO_3 の飽和水溶液が、再結晶の実験には最適であると判断できる。

れた式

$$W_1^{ppt} = c_1 W \quad (6)$$

の係数 c_1 を表 4 に示す。ここで、比例定数 c_1 は、60°C における各飽和水溶液 1 g を所定の温度まで冷却する場合の溶質の析出質量を表している。いずれの飽和水溶液に関しても、1 g の飽和水溶液から 0.1-0.2 g 程度の溶質の析出が認められ、マイクロスケール実験における実践も十分可能であると思われる。

5 おわりに

ナトリウムイオン Na^+ およびおよびアンモニウムイオン NH_4^+ を含んだ結晶水を持たない無機塩の水溶液に関して、冷却に伴う再結晶量を算出し、水溶液の濃度および質量と溶質の再結晶量との関係について検討した。その結果、水溶液

表 4 回帰式 [式 (6)] のパラメータ

| | $t/^\circ C$ | c_1 |
|---|--------------|---------------------|
| NaClO ₃ | 0 | 0.242 ₀ |
| | 25 | 0.154 ₅ |
| NaBrO ₃ | 0 | 0.236 ₀ |
| | 25 | 0.141 ₈ |
| NaIO ₃ | 0 | 0.144 ₆ |
| | 25 | 0.0863 ₆ |
| NaNO ₃ | 0 | 0.220 ₆ |
| | 25 | 0.138 ₇ |
| NH ₄ Cl | 0 | 0.166 ₆ |
| | 25 | 0.103 ₁ |
| NH ₄ Br | 0 | 0.228 ₈ |
| | 25 | 0.136 ₀ |
| NH ₄ I | 0 | 0.174 ₅ |
| | 25 | 0.103 ₅ |
| (NH ₄) ₂ SO ₄ | 0 | 0.0924 ₀ |
| | 25 | 0.0602 ₃ |

t : 冷却温度、 c_1 : 式 (6) の係数。

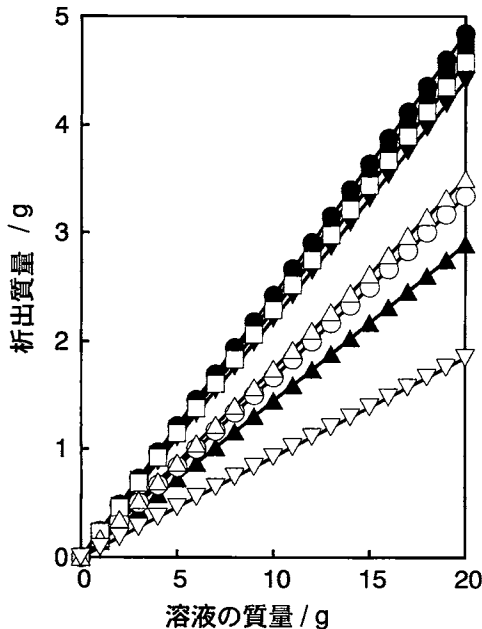


図 4 水溶液の質量と溶質の析出質量との関係
60°C における飽和水溶液を 0°C まで冷却。
●: NaClO₃, ■: NaBrO₃, ▲: NaIO₃, ▼: NaNO₃, ○: NH₄Cl, □: NH₄Br, △: NH₄I, ▽: (NH₄)₂SO₄.

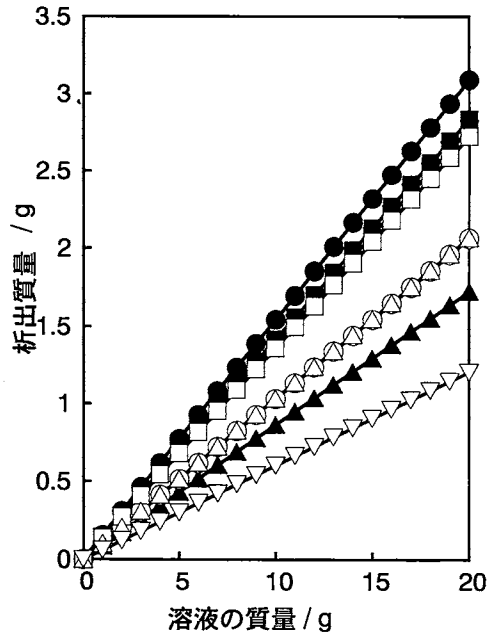


図 5 水溶液の質量と溶質の析出質量との関係
60°C における飽和水溶液を 25°C まで冷却。
●: NaClO₃, ■: NaBrO₃, ▲: NaIO₃, ▼: NaNO₃, ○: NH₄Cl, □: NH₄Br, △: NH₄I, ▽: (NH₄)₂SO₄.

の質量が一定の場合、無機塩の析出質量は、溶質の質量分率の増大とともに線形的に増大した。そして、水溶液の濃度が一定（つまり、飽和水溶液）の場合、無機塩の析出質量は、溶質の質量に比例した。これらの結果は、実際に再結晶の実験を実践する場合に、溶質の析出量を推察することができ、極めて有効である。さらに、60°Cにおける飽和水溶液を0°Cおよび25°Cまで冷却する場合、溶質の析出質量の計算値は水溶液の質量の10-20%程度であった。これより、今回検討した水溶液に関する再結晶の実験は、マイクロスケール化も可能である。これらの研究結果の小学校現場における今後の活用が期待できる。

謝 辞

今回の研究を推進するにあたり、群馬大学教育学部理科専攻4年生の土岐史子氏には、研究に対する有益な助言と激励を賜った。紙面をお借りして御礼申し上げる。

参考文献

- 1) 文部省、小学校学習指導要領解説 理科編、1999年、東洋館出版社。
- 2) 中川徹夫、「小学校理科授業における水溶液に関する有用な式の誘導」、日本科学教育学会研究会研究報告、16(3)、21-25 (2001)。
- 3) T. Nakagawa, "Various Useful Formulae in Binary Aqueous Solutions for Science Teachers," *Proceedings of 17th ICCE*, P-131, 332 (2002)。
- 4) 水落絵梨、中川徹夫、「小学校理科「物の溶けかた」における再結晶の効果的な指導法。I. 計算」、日本科学教育学会研究会研究報告、16(3)、27-32 (2001)。
- 5) 中川徹夫、水落絵梨、「小学校理科「物の溶けかた」における再結晶の効果的な指導法。II. 実験」、群馬大学教科教育学研究、投稿予定。
- 6) 荻野和子、「マイクロスケール化学実験についての研究」、平成9、10年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2) 課題番号09680184) 研究成果報告書、1-100 (1999)。
- 7) 中川徹夫、「溶解度曲線の関数形の決定」、化学と教育、40(4)、266-267 (1992)。
- 8) 中川徹夫、「溶解度曲線の関数形の決定 -NaHCO₃, CaClO₃, NaBrO₃-」、化学と教育、45(5)、288 (1997)。
- 9) T. Nakagawa, "Curve Fittings of Solubilities of Potassium Salts (KCl, KNO₃, K₂CrO₄, K₂Cr₂O₇, and KClO₄) as Celsius Temperature Dependent Functions," *Sci. Rep. Fac. Educ., Gunma Univ.*, 48, 111-114 (2000)。
- 10) J. A. Dean, *Lange's Handbook of Chemistry*, 15th Edition, McGraw-Hill, New York, 5.9-5.23 (1999)。

(なかがわ てつお)、(みずおち えり)、(うめむら まいこ)、(よしくに ただつぐ)

Education Reform in Romania Successes and Challenges

Edmond Mauzer

*Japanese Government (MONBUSHO) Scholarship Grantee
Physics Teacher Moinești High School Romania
Teacher Trainer in the Education Reform Project*

Sugawara Hidenao

*Department of Physics, Faculty of Education, Gunma University
(November 14, 2002)*

1. Introduction

Before 1989, in Romania, under the former communist regime, curriculum, textbooks and teacher education were tightly controlled by the state. Romania had a centralized system, which was based on a standardized curriculum, a single state-prescribed textbook per subject, produced by a single state-owned publisher. It aimed more at having students to memorize and reproduce information than at using it. As a teacher, if you were good at a subject, you would be a good teacher. Teachers got much theory but little practice, and so they were little-prepared for the profession. For students, being on the receiving end of this style of teaching, school was difficult, and ultimately pointless, because too much was required, and for nothing: they couldn't use their learning in the closed society of those times.

Against a background of postponed educational reform, in 1996 the debates were centered on different types of reform, outlined in the literature of that time. Finally, it became evident that none of the previous formulae could resolve the reform issues raised in 1997 in the Romanian education system. So a comprehensive reform was proposed, a reform without delay. The Pre-university Education Reform Project (1997-2002) is the most comprehensive education reform program assisted by the World Bank in the Central and Eastern European region and the world's largest assistance to education provided by an international organization.

The former system has been replaced by a reformed education system with a flexible curriculum framework, alternative textbooks and a modern evaluation system. A New National Curriculum was elaborated and implemented. Textbook provision opportunities

were open up to the newly emerging private publishing sector, to provide a choice for schools, and to stimulate improvements to textbook quality through this process. Teachers have been shown how to move from a system of rote learning to active and more engaging teaching methods.

On the following pages we intend to highlight some of the characteristics of the reform, focusing on the curriculum reform, and to describe the state of education in Romania following a reform of the curriculum.

2. The reform from the time of inception

After 1989, changing curricular content and school legislation has become a permanent priority of educational policies. Yet, the ways in which policies have been applied have varied over time and have tended to reflect a sequence of stages :

- First there was a reparative stage, following immediately after December 1989. It was to a great extent reactive and was characterized by the repudiation of ideology in education combined with the nullifying of certain legal norms and the promotion of new ones meant to weaken or to do away with the previous forms of school organization and operation, especially with regard to content transmission.
- The next stage was one of multiplication and confrontation of legislative, institutional, and systemic alternatives, dealing with content and methodology. At the end of this stage, new legislation on education was adopted (the 1995 Education Law ; the 1997 Teaching Staff Statutes). Certain innovative strategies were outlined along with infusions of funding, including loans from the World Bank and non-reimbursable grants from the European Union. But divergent options appeared at the same time. Conservative inertia and innovating initiatives continued to be in conflict.
- Towards the end of the 1990s, a new stage shaped itself, that of systematic constructions. An ample and accelerated curricular reform imposed itself. This period was marked by a new curriculum framework and new subject curricula, by sets of alternative textbooks, institutional changes in the methods of continuous and final student assessment, especially in the organization of the examination for the certificate of compulsory education (the "Capacitate" examination), and the high school-leaving examination (the "Bacalaureat" examination). Consequently, we could speak of the adoption of a genuine curriculum for compulsory education. Since 1998, Romania has had, for the first time, a National curriculum for compulsory education and the experience to apply it.

The main options of curricular reform in primary and lower secondary education were given a preliminary definition in *Cartea alba* [The White Book] of Romanian education reform (1994), as well as in the documents of the Pre-university Education Reform Project (Education Reform Project-RO-3742), that was concluded and ratified by an agreement between the Government of Romania and the World Bank relative to the granting of a loan to implement this reform. According to these documents, the reform of primary and lower secondary education was multi-dimensionally conceived. Its main components were the following :

- designing and developing a curriculum, by which the intention was to achieve, evaluate, and apply a new national curriculum, in compliance with a systematically elaborated conception of a curriculum framework and of subject curricula ;
- teacher training : restructuring the initial training system for teachers and their further training in the light of the introduction of the new curriculum and new textbooks ;
- examination and assessment : improving the quality and objectivity of examinations and assessments in pre-university education ;
- dissemination of subject curricula and curriculum framework and the creation of a market for textbooks ;
- elaboration of occupational standards, by orienting and substantiating the content of technological training subjects, of testing and assessment methods, and of the subject curricula for practical training in companies ;
- improvement of the funding and management mechanisms for education.

Later on, an essential role in clarifying and defining options was played by the educational policy documents in the field of curriculum development, published at the end of the 1990s: "The National Curriculum : Reference Framework for Compulsory Education" (1998).

According to this, the curricular reform consisted in the design and the implementation of changes at several levels :

- the development of a national curriculum ;
- the development and the supplying of alternative school textbooks ;
- the change of classroom practice.

The principles leading to the generation of the curricular framework were the following :

- principles of educational policy : decentralization, flexibility ; efficiency, and compatibility with international standards ;
- principles of a curricular framework development : selection and cultural hierarchy (delimiting fields of knowledge into fields for a school curriculum, functionality, coherence, equal opportunity, flexibility and individual study routes, and connection to

society.

3. Curriculum reform

Starting with 1998 the New National Curriculum was developed for primary and secondary education. For the first time in Romania curriculum frameworks and subject curricula were designed by curriculum experts. This curriculum is also the first which includes school-based curriculum, apart from the compulsory subjects.

The National Curriculum in Romania includes :

- “The National Curriculum for Compulsory Education, Framework of Reference”, a regulation document which ensures the coherence of the curricular system components ;
- “The Curriculum Frameworks”, establishing the curricular areas, school subjects and time allocations ;
- “The Subject Curricula”, for each school subject included in the curriculum frameworks.
- Handbooks describing ways to implement and monitor the curricular process.

The introduction of the New National Curriculum naturally implies the introduction of a set of new concepts, like *the curricular key stages, curricular areas, core curriculum and*

Table 1. The Curricular Key Stages

| age | grade | key stage | major objectives |
|-----|------------------|-----------------------------|---|
| 6 | preparatory year | Basic acquisitions | the pupil's adjustment to the requirements of the school system ; initial literacy |
| 7 | I | | |
| 8 | II | | |
| 9 | III | Development | developing the basic skills necessary for pursuing one's education |
| 10 | IV | | |
| 11 | V | | |
| 12 | VI | | |
| 13 | VII | Observation and orientation | to orient pupils in order to optimize their school option and subsequent professional carrier |
| 14 | VIII | | |
| 15 | IX | | |
| 16 | X | Reinforcement | in-depth study in the chosen profile and specialization, ensuring at the same time a general instruction |
| 17 | XI | | |
| 18 | XII | Specialization | pre-specialization with a view to an efficient integration in the specialized higher education or on the labor market |

*school-based curriculum.***3.1. The curricular key stages**

The curricular key stages represent schooling stages that cover several years and which share a common set of clear and coherent objectives.

The introduction of the curricular key stages becomes effective by :

- changes in the curriculum frameworks concerning clusters of school subjects, the moment when certain school subjects are introduced and the weight of the school subjects in the curriculum framework economy ;
- conceptual changes at the level of the subject curricula and of the textbooks ;
- changes in teaching practice.

3.2. Curricular areas

The curricular areas offer a multidisciplinary or interdisciplinary view on the school subjects. The National Curriculum in Romania is structured in seven curricular areas, which were assigned according to epistemological and psycho-pedagogical criteria. The curricular areas are :

- Language and Communication
- Mathematics and Natural Sciences
- Man and Society
- Arts
- Physical Education and Sports
- Counseling and Guidance

These curricular areas are the same for both compulsory schooling and the high secondary education, but their weight per key stages and grade is variable.

3.3. Common curriculum and school-based curriculum

The common curriculum corresponds to the minimum number of hours a week for each compulsory subject included in the curriculum frameworks. The common curriculum represents the single reference system for the various types of assessment and for the national external examinations.

The school-based curriculum represents an area at the school's choice, in terms of hours per week allotted by the curriculum frameworks. The classes for school-based curriculum are made up of extension classes and of classes for optional subject matters. The extension classes can be added to the subjects of the common curriculum. The content of the extensions is included in the subject curriculum, marked with asterisk (non

compulsory). As a rule, the extensions are used for purposes of a more thorough study and development of knowledge and skills envisaged in the curriculum.

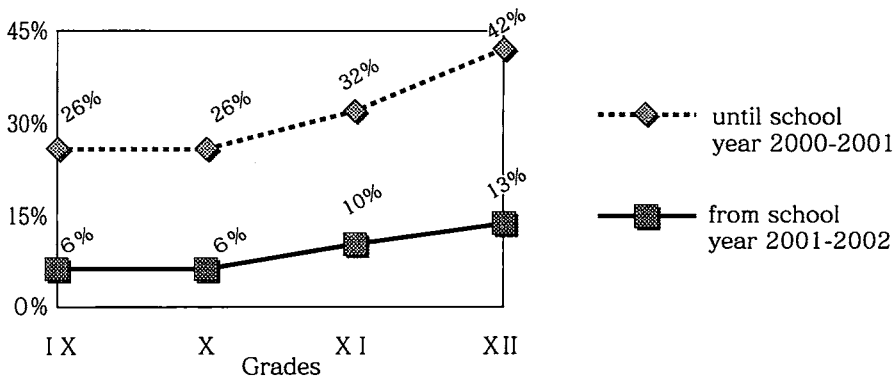
The teachers have the right to propose optional courses, depending on the pupils' interest. Optional subjects are regulated through Minister's Order, the study of integrating themes being encouraged. The school Administration Board and the county School Inspectorates have the right to approve the optional subjects' curricula and to recognize the teachers' right to teach an optional topic. For school-based curriculum schools must have an offer covering at least double of the time specified in the curriculum frameworks. The pupils and their parents are informed about the school offer and they choose according to the concrete possibilities of drawing up a curriculum at the school's choice.

Initially the curriculum frameworks were designed to allow a ratio of approximately 75%-25% between the core curriculum and the school-based curriculum, in the compulsory education. The ratio held by the school-based curriculum was designed to increase up to over 40% in the last grades of high school.

Even if an intense political approach should be avoided in promoting the reform of the education, after the year 2000 elections, under the pressure of the local contexts and partisan interests of preserving the status of certain subject matters, several compromises were made, slowing down the real change in the system. Consequently, the curriculum frameworks were changed, so now the time allotted for the school based curriculum in some cases is less than 10%.

CHART 1

Percentage at the time allotted by the curriculum frameworks for school-based curriculum until 2001 and after 2001



3.4. The curriculum frameworks

The curriculum frameworks include the compulsory subjects for each grade, organized within curricular areas, the time allotted for each subject of the common curriculum, the time allotted for school-based curriculum and the minimum/maximum hours per week.

For grades I-VIII, see Table 2.

Table 2. Curriculum Framework for Grades I-VIII

| Curricular area / subject | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| I. Language and communication | 7-8 | 7-8 | 7-9 | 7-9 | 9-10 | 8-9 | 8-9 | 9-10 |
| Romanian language and literature | 7-8 | 7-8 | 5-7 | 5-7 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| Foreign language 1 | | | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 |
| Foreign language 2 | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Latin language | | | | | | | | 1 |
| II. Mathematics and Natural sciences | 3-4 | 3-4 | 4-6 | 4-6 | 5-6 | 8 | 10 | 9-10 |
| Mathematics | 3-4 | 3-4 | 3-4 | 3-4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Science | | | 1-2 | 1-2 | | | | |
| Physics | | | | | | 2 | 2 | 2 |
| Chemistry | | | | | | | 2 | 2 |
| Biology | | | | | 1-2 | 2 | 2 | 1-2 |
| III. Man and society | 1 | 1 | 2-3 | 3-5 | 3-5 | 3-5 | 4-5 | 6-7 |
| Civic education | | | 1-2 | 1-2 | | | | |
| Civic culture | | | | | 0-1 | 0-1 | 1-2 | 1-2 |
| History | | | | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 2 |
| Geography | | | | | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 2 |
| Religion | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| IV. Arts | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 1-2 |
| Arts | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 |
| Music | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | |
| V. Physical education & sports | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 |
| VI. Technologies | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 |
| Craft | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | | | | |
| Technology | | | | | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 |
| VII. Counseling & guidance | 0-1 | 0-1 | 0-1 | 0-1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Total hours for common curriculum | 16 | 16 | 18 | 19 | 23 | 25 | 28 | 28 |
| Optional | 1-4 | 1-4 | 1-4 | 1-4 | 1-3 | 1-3 | 1-2 | 1-2 |
| <i>Minimum number of hours per week</i> | <i>18</i> | <i>18</i> | <i>20</i> | <i>21</i> | <i>24</i> | <i>26</i> | <i>29</i> | <i>29</i> |
| <i>Maximum number of hours a week</i> | <i>20</i> | <i>20</i> | <i>22</i> | <i>23</i> | <i>26</i> | <i>28</i> | <i>30</i> | <i>30</i> |

In grades IX-XII there are curriculum frameworks for each type of school. The upper secondary school is structured in Theoretical, Technological and Aptitude-based strands, each having a number of specializations, in total 37 different specializations. For example, in the school year 2001-2002 the curriculum framework for theoretical high school, Math-Computer Science specialization is shown in Table 3.

Table 3. Curriculum Framework for Theoretical High School
Maths-Computer Science

| Curricular area / subject | IX | X | XI | XII |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| I. Language and communication | | | | |
| Romanian language and literature | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Foreign language 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Foreign language 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Latin language | 1 | | | |
| II. Mathematics and Natural sciences | | | | |
| Mathematics | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Physics | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Chemistry | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Biology | 2 | 2 | 1 | 1 |
| III. Man and society | | | | |
| History | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Geography | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Social sciences | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Religion / History of religions | 1 | 1 | 1 | 1 |
| IV. Arts | | | | |
| Arts | | | | |
| Music | | | | |
| V. Physical education & sports | | | | |
| | 2 | 2 | 2 | 1 |
| VI. Technologies | | | | |
| Computer science / Information technology | 2 | 3 | 4 | 4 |
| VII. Counseling & guidance | | | | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Total hours for common curriculum | 29 | 29 | 28 | 27 |
| Optional | 2 | 2 | 3 | 4 |
| <i>Total hours per week</i> | <i>31</i> | <i>31</i> | <i>31</i> | <i>31</i> |

criteria, meant to ensure coherence during its designing and development. For the first time, a *training profile for compulsory education* was formulated. It describes the expectations of the system at the end of the compulsory education, describing the knowledge, skills and attitudes envisaged for the pupils at that stage. It defines the outcomes of the learning pursued through the implementation of the new curriculum.

The curriculum for compulsory education focuses on objectives, which aim at the developing of skills, competencies and attitudes. As a document, the subject curriculum for each subject includes :

- a *foreword*, stating clearly the teaching paradigm for the subject ;
- the *attainment targets*, which are highly general and complex objectives, to be pursued during several school years ;
- the *reference objectives* for each grade ;
- examples of *learning activities*, which can be organized in order to achieve the

Until school year 2000-2001 for each curricular area there were a number of hours for the school-based curriculum, shared by the subjects of the area, for example in the case of Math-Computer Science specialization 2 hours/week for Mathematics & Natural Sciences, 2 hours/week for Man & Society and so on. From school year 2001-2002 the time for school-based curriculum is drastically reduced, and the time allotted is to be shared by all curricular areas.

3.5. The subject curricula

Until year 1989 most of the subject curricula were a mere list of topics, with time allotted for each topic. The new National Curriculum was elaborated on the basis of a set of principles and

proposed objectives; they are built in such a way as to start from the students' concrete experience and to integrate into teaching strategies which are adequate to the various learning contexts;

- the *contents*, which are considered means for achieving the proposed attainment targets and reference objectives; the contents are organized in agreement with the field of study of each subject;
- the *curricular standards of achievement* at the end of each level of education.

The subject curricula for high school are differentiated according the various specializations, and is focusing on competencies, values and attitudes, aiming to ensure that teaching also is focused on the final acquisitions of learning.

We can define competencies as structured sets of knowledge and skills acquired by learning, which allow us to identify and solve, in a variety of contexts, problems that are characteristics for a certain field of study. Designing a competence-centered curriculum is in line with the results of research in the field of cognitive psychology, according to which competencies are the best means to transfer and use knowledge and skills in new and dynamic contexts.

According to this approach, each subject curriculum for high school has the following structure:

- *foreword*, which describes the evolution of the subject, the specializations to which each type of subject curriculum applies and the didactic paradigm used;
- *general competencies*, developed during the whole school education;
- *specific competencies* and *contents* corresponding to each year of study; the core of this model is the correlation between competencies and contents;
- *values* and *attitudes*, desired outcomes of the learning which cannot be defined in cognitive terms;
- *methodological suggestions*.

When determining the competencies, the experts of the National Curriculum Council started from the finest possible differentiation of the learning process, referring to the structuring of the mental operations: perception, internalization, building of mental structure, transfer into language, internal accommodation and external accommodation.

The general competencies to be developed during the upper secondary education are established starting from the generative pattern by grouping the categories of operational concepts. Competencies are correlated within the curricular areas. For example, the Science curricula, including Physics, Chemistry and Biology, are designed in such a way to highlight the following purposes:

- recognizing concepts;

- recognizing context of use for algorithms while exploring and experimenting ;
- using algorithms in adequate contexts ;
- expressing the characteristics of phenomena, using specific language, explaining and patterning ;
- transferring knowledge and methods from one science to another and applying them in an integrated way in technology and in everyday life.

The subject curricula for Physics, Chemistry and Biology in high school, all have competencies generated from these categories.

An indicator for attaining the aims of high school education is that its graduates demonstrate interest in exploring the world of scientific ideas, and in applying into everyday life knowledge and skills from science and technology, in order to build a quality personal and social life. To that effect, the Values and attitudes aimed to be developed by the study of Physics in high school are :

- concern for the environment ;
- interest in rational debate ;
- developing tolerance with opinions expressed by others ;
- curiosity towards new vistas in the domain of science ;
- interest in technological, scientific, and environmental information ;
- curiosity for simulating and modeling natural phenomena by experiments ;
- interest in the evolution of theories and ideas in science.

3.6. Curriculum development for optional classes (school-based curriculum)

The existence of the school-based curriculum allows for the implementation of institutional autonomy as far as curriculum decision-making is concerned, as well as for the differentiation of the pupils' individual learning tracks.

The school-based curriculum uses programs built on the same structure like the school programs for the common subjects. This means that a teacher proposing an optional course for the grades I-IX has to develop a document for that course, which follows the structure of the common curricula elaborated by the National Curriculum Council, described before. And a teacher proposing an optional class for the high school has to develop a document which respects the structure and the philosophy of the common curricula for high school. Consequently, teachers need to be familiar not only with the required structure of the curricula, but they are supposed to be able to formulate objectives to be attained (grades I-IX), competencies to be acquired (grades X-XII) and also to devise learning activities to develop these competences.

The reform project included a teacher training component, in order to provide in-

service training workshops to teachers on these and other topics.

4. Teacher training for curriculum implementation

At the beginning, the majority of educators did not understand the need for the educational reform. Many persons argued that a true reform of education is not feasible because the existing teaching staff members, who are already trained in the perspective of the quantity—more study objects, more classes, more examinations—will very likely be upset when they have to drop their obsolete way of working in education.

In the former regime, every five years, teachers would return to 'teacher houses' for a refresher course, often just to be simply 'reindoctrinated' by state officials.

The reform project used a cascade teacher training model. Initially the specialists of the National Curriculum Council and those of the Education Development Center (USA) provided comprehensive training to a core of about 50 national teacher trainers, providing them with practical tools meant to enhance the impact of the current in-service teacher training. On their turn, the 50 national teacher trainers trained around 1500 regional teacher trainers, through whom the reform project provided specialized training to an estimated 240000 of the nation's 300000 teachers.

Although the project survived a change in national leadership in Romania, the new ministry officials doesn't seem to be committed to the new system. Before year 2001 new in-service mechanisms were developed, the role of the teacher trainer legally established and a national center for teacher training created.

The role of this institutions is actually diminished under the pressure from universities, which state that they are the only in right to offer teacher training programs, but in fact qualitative analyses prove that universities have remained, more often than not, strongholds of conservatism, of lack of receptivity, analysis, discussion, and application of the new curricular options and terminology.

It is important that the higher education institutions, in which the initial training of teachers takes place, assume this task more seriously. The clearer the mission, in this sense, is formulated by an institution in which the teaching staff are educated and offered further training, the larger the receptivity to new developments in education.

Unfortunately, only the pedagogical high schools and the colleges for primary school teachers are reflecting these tendencies. The universities and the other higher education institutions have a totally different mission oriented toward the training of specialists in academically differentiated subjects and not towards that of the training of teachers for

pre-university education.

The absence of a coherent system of continuing education for the teaching staff, that would equip them to assimilate and to effectively apply the curriculum at the level of current classroom practice, generates a state of confusion among teachers. The young teaching staffs, even though they display greater receptivity, are currently manifesting an accentuated professional fluctuation, the chance of their leaving the education system being very high. Those members of the teaching staff having had many years of rich experience tend to be uninterested in the innovating changes taking place in education, especially the requirements of the new curricular code. Their actions are mainly oriented towards preserving the old state of affairs in the system and towards modifying or even nullifying the new developments, invoking various more or less valid reasons.

5. Instead of conclusion : the three major results of the curricular reform

For the first time in Romania, a coherent National Curriculum has been created, structured on the basis of a unified educational philosophy and of a common set of principles and norms, from the first to the twelfth grades, designed according to a new methodology, and concretized in a set of official documents with immediate applicability (a new curriculum framework and related subject curricula).

It has generated a movement favoring innovation which includes at least a quarter of the teaching staff. It has generated a "critical mass" of teaching staff members who have adopted the new curricular code and who are acting to disseminate the new values and pedagogical approaches, making the reform process irreversible and guaranteeing continuity, accompanied by inevitable improvements, as the way to go in terms of future options for educational policy.

It has raised awareness of the necessity to consistently promote a new teaching logic, intended to transform the "teacher-centered school" into a "student-centered school". According to this new logic, the teacher has freedom of action in regard to the organization of learning programs for students but responsibility for the results obtained which will confirm or disprove the efficiency of his or her teaching actions. In fact the students' success depend on the teachers' thorough planning and organization of the process. This basically means to involve the student in varied activities with a clear goal in terms of learning acquisition.

クロマトグラフ定量の精度

吉 國 忠 亜^{*1}・中 川 徹 夫^{*2}

^{*1} 群馬大学教育学部化学教室

^{*2} 群馬大学教育学部理科教育学教室

(2002年10月25日受理)

1. 緒 論

工業高校や国立高等工業専門学校における合成実験および機器分析実験指導の際に度々聴かれることは、簡易ガスクロマトグラフ装置 (GC)、簡易高速液体クロマトグラフ装置 (LC) および可視・紫外吸光分析法を用いる定量分析で再現性や精度の高い測定方法と具体例がないかということである。説明書や参考書に載っているのは簡略化された方法の列記が多く初心者には実用上役立たない。

一般に用いられている面積百分率法に従う測定は、簡便だが適応できる領域が狭く、測定データにバラツキが大きく再現性のないのが悩みと言う。

この欠点を補う方法には、標準物質を用いて比較する外部標準法 (または修正百分率) と内部標準法がある。ある物質の含有量を LC または GC 装置で測定する時、その物質の純品の濃度と測定面積または高さが比例する範囲内で未知試料中に存在する物質の量を検量線または計算式から求めることができる¹⁾。しかしながら装置取り扱い説明書によっては外部・内部標準法を誤って記載するなど混同している場合や、標準溶液の調整法に問題のある場合も多く注意が必要である。またデータの取り扱いの具体的例が記載されていないためにどのように用いてよいか判らない場合が多い。

著者はジメトキシクレゾール定量²⁾の経験を交えて内部標準法の適応を推奨しており、その具体的な事例をここで触れてみたい。

2. 面積百分率法

一般的な面積百分率法は、基準となるべき標準品を用いずに装置が検出した記録紙に現れる面積量をそのまま採用するものである。

記録紙上のピーク面積の総量に対し各ピーク面積の百分率が直接表示されて判り易いために一般的に採用されており、市販液体薬品の純度明細書等で見ることができ、特に低沸点化合物の品質管理には多い。具体的には単一物のピークは100%に近い値が表示される。

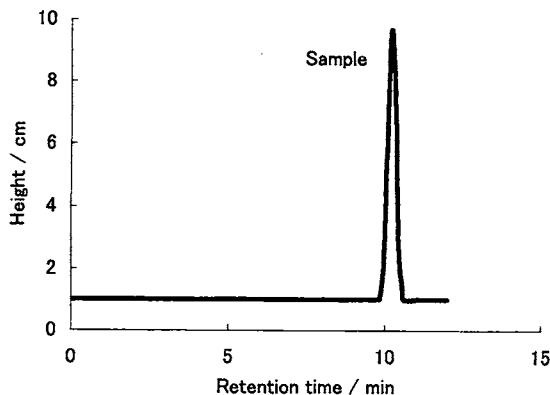


Fig.1 Area percentage method. HPLC condition: A reversed column: YMC-AM-312-ODS. Carrier: MeCN (300ml)/water (700)/H₃PO₄ (0.6). Substrate: Dimethoxycresol in 25ml the mixed DMSO/MeCN solution. Sampling: 5 μ l. Carrier speed: 1ml/min.

は表示されない。データは通過した量のみが記載され実際より分析値が大きく記載される場合が少なくない。

表1 面積百分率法

| PKNO | TIME | AREA | CONC |
|------|-------|-------|-------|
| 1 | 10.21 | 43581 | 99.99 |

表1はプリンターに打ち出されたデータであり、PKNOはピーク番号、TIMEは保持時間(単位: min)、AREAはピーク面積(単位: min \cdot cm)、CONCは全ピーク面積に対する百分率の99.99%を示している。

しかし同程度の面積を有する主成分と副成分の2つのピークが存在すれば約50%と約50%の面積が出るので純度表示には用いる事ができない。また溶液中に存在する化合物の実際の値を示していない場合も多く、カラムに吸収されたり溶解しないもの

3. 外部標準法

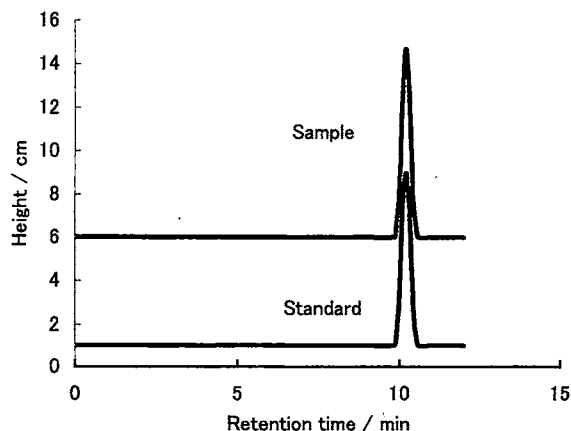


Fig.2 An external standard method. HPLC condition: A reversed column: YMC-AM-312-ODS. Carrier: MeCN (300ml)/water (700)/H₃PO₄ (0.6). Substrate: Dimethoxycresol in 25ml the mixed DMSO/MeCN solution. Sampling: 5 μ l. Carrier speed: 1ml/min.

外部標準法は、検出したい物質の純品を含む標準溶液をマイクロシリンジで採り(例えば5 μ l)クロマトグラフ装置に注入して面積を測定し、次に試料溶液を同量採取し測定後同じ保持時間の位置にある同物質の総量を比で求める方法である。標準品は検出したい物質の純品を用いるのが一般的である。

この方法の特徴は検量線を1回作れば応用できるので同種試料の連続測定に向いており、気温による体積変化や採取量などに左右され精度に不安はあるが、連続的な品質管理等に应用されている。

純品 a [mg] の面積を A とし、試料 b [mg] の面積を B とすれば、試料中にあ

る質量 Q は

$$Q = aB/A \tag{1}$$

となる。試料中のある物質の含有量 Y [%] は

$$Y = 100 (Q/b) \tag{2}$$

$$= 100aB/bA \tag{3}$$

で求めることができる。

標準溶液を1回測定し、試料溶液を5回測定した例を表2に示す。

平均値 x は各数から仮平均 \bar{x} を引いて補足したもので $(\sum_{i=1}^n x_i)/n$ である。 S は偏差平方和で $\sum x_i^2 - nx^2$ である。 s^2 は分散 S/n であり、 s は標準偏差 $\sqrt{s^2}$ である。 $C.V$ は変動係数 $100(S/x)$ であり、分析値のバラツキの大きさを現している。

次に標準溶液を1回測定して試料溶液を1回測定し、これを5回繰り返す例を示す。

表2は標準溶液の値が固定しているので試料溶液の誤差が現れている ($C.V$ 1.59%)。しかし表3は標準溶液と試料溶液の両方の誤差が重なりバラツキの度合いが大きく現れているのが判る ($C.V$ 2.24%)。

この結果は、25 μ l マイクロシリンジで5 μ l 採取する長さは約11mm位しかなく毎回手動で誤差範囲内に採取するのは極めて難しい事に加えて条件の変化が大きい事を示している。

表2 外部標準法・固定

| Entries | Standard | | Sample | | Purity % |
|---------|----------|---------|--------|---------|----------|
| | a, mg | A, area | b, mg | B, area | |
| 1 | 10.48 | 424219 | 10.21 | 404156 | 97.79 |
| 2 | 10.48 | 424219 | 10.28 | 411504 | 98.89 |
| 3 | 10.48 | 424219 | 10.09 | 392217 | 96.03 |
| 4 | 10.48 | 424219 | 10.33 | 397699 | 95.11 |
| 5 | 10.48 | 424219 | 10.29 | 412321 | 98.99 |
| | x | S | s^2 | s | $C.V$ |
| | 97.36 | 12.014 | 2.403 | 1.55 | 1.59% |

表3 外部標準法・並列

| Entries | Standard | | Sample | | Purity % |
|---------|----------|---------|--------|---------|----------|
| | a, mg | A, area | b, mg | B, area | |
| 1 | 10.31 | 417298 | 10.11 | 406134 | 99.25 |
| 2 | 10.31 | 418023 | 10.51 | 401579 | 94.24 |
| 3 | 10.31 | 418451 | 10.44 | 404819 | 95.54 |
| 4 | 10.31 | 416924 | 10.36 | 412296 | 98.41 |
| 5 | 10.31 | 417280 | 10.27 | 390763 | 94.01 |
| | x | S | s^2 | s | $C.V$ |
| | 96.29 | 23.22 | 4.644 | 2.155 | 2.24% |

4. 内部標準法

内部標準法は外部標準法の欠点を解決する方法であるが、測定法の紹介例が少なく余り用いられていないのが現状である。

図3はジメトキシクレゾールと内部標準品のエトキシ安息香酸のクロマトグラムである。この方法は試料と反応しない化合物である内部標準品を同じ溶液中に溶かし、この溶液を装置に注入すれば極めて高い精度で定量でき再現性もきわめて優れており、マイクロシリンジでの採取は約5 μ lで良く、注入量すなわち体積変化に直接依存しない。内部標準品は試料中の検出し

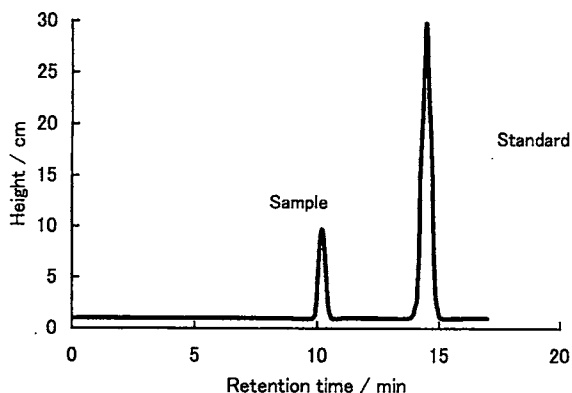


Fig.3 An internal standard method. HPLC condition: A reversed column: YMC-AM-312-ODS. Carrier: MeCN (300ml)/water (700)/H₃PO₄ (0.6). Sample: Dimethoxycresol in 25ml the mixed DMSO/MeCN solution. Sampling: 5 μ l. Carrier speed: 1ml/min. Standard: 4-Ethoxybenzoic acid.

たい物質とは異なる化合物を用いる必要がある。

予め目的物純品 a [mg] と別の化合物である内部標準品 b [mg] を同じ溶液内に溶かし、測定後の目的物純品の面積を A および内部標準品の面積を B とすると

標準品 1 [mg] 当りの面積に対する目的物純品 1 [mg] 当りの面積比 $ratio$ の F は

$$F = (A/a) / (B/b) \quad (4)$$

で表される。別の溶媒に原料 c [mg] と内部標準品 t [mg] を溶かし、測定後の目的物に相当する面積を C とし、内部標準品の面積を T とし、原料 c [mg] 中に目的物が c' [mg] 含まれているとすると

$$F = (C/c') / (T/t) \quad (5)$$

変形して

$$c' = Ct / FT \quad (6)$$

それゆえ、目的物の含有量 Z [%] は、

$$Z = 100c' / C \quad (7)$$

$$= 100Ct / cFT \quad (8)$$

となる。 F は予め全成分の純品との比を採っておけば原料から他成分が生成しても何ら構わずに原料の採取量とそれぞれの成分別体積とを計算によって生成量を正確に知ることが可能となる。

表4 内部標準法

| | mg | | area | area/mg ratios, F | | |
|-------------|----------|-------|-------|-------------------|---------|--------|
| | Standard | b | 10.10 | B | 1694469 | 167769 |
| Pure sample | a | 10.85 | A | 439240 | 40483 | 0.2413 |

| Entries | Standard | | Sample | | Purity % |
|---------|-----------|---------|--------|---------|----------|
| | t, mg | T, area | c, mg | C, area | |
| 1 | 10.21 | 1722325 | 10.65 | 423169 | 97.61 |
| 2 | 10.23 | 1724569 | 10.43 | 412713 | 97.27 |
| 3 | 10.11 | 1712934 | 10.51 | 418620 | 97.42 |
| 4 | 10.29 | 1745121 | 10.19 | 406769 | 97.54 |
| 5 | 10.14 | 1711215 | 10.39 | 413091 | 97.63 |
| | \bar{x} | S | s^2 | s | C.V |
| | 97.49 | 0.0897 | 0.0179 | 0.134 | 0.14% |

表4の内部標準法の結果は、外部標準法の固定(表2)と並列(表3)に比べて、内部標準法の変動係数が極めて小さいことを示しており、初心者にとってもかなり精度良く測定できることが判る。

内部標準法で気を付けなければならない事は、秤量した標準物質と試料を同じ容器で直接溶かす事である。標準溶液からの分注などによる溶液調整は、条件が変わり精密さ^{3,4)}や誤差要因に影響がで

るので避けるべきである。

おわりに

学習指導要領⁵⁾ 総合理科の理念の元の中・高校の生徒に学習意欲を高めるには、実験を教える先生方の実験技術の向上が何よりも必要である。

ここで用いたデータは、工業高校および国立高等工業専門学校の実験助手の先生方が、教科免状取得のための特別集中講義におけるジメトキシクレゾール定量の実験結果である。温度変化を極力抑さえ、超精密天秤 ($\pm 0.01\text{mg}$) による秤量など条件設定を厳しくしてあるが、それを考慮しても、内部標準法の精度の高さに皆驚き、今後工業高校および国立高等工業専門学校の実験で採用したい旨語っておられたのが印象的であった。

参考文献

- 1) 基礎分析化学、本浄高治ほか共著、化学同人、p.181 (2001)。
- 2) Cerium complexes with acylbis (pyrazolone) ligands as an efficient catalyst for the oxidation of cresols by molecular oxygen. T. Yoshikuni, J. Mol. Cat. A: Chem., 187. 143-147 (2002).
- 3) 日本化学会編、化学総説・化学における精密測定、No.10、第2章 (1976)。
- 4) Kirkwood-Buff 積分および揺らぎからみた1-プロパノール水溶液の構造、中川徹夫、日本化学会誌、3 301-307 (2002)。
- 5) 文部省高等学校学習指導要領解説理科編、第1部第1、2章、実教出版 (1996)。

(よしくに ただつぐ)、(なかがわ てつお)

音楽教育における構想的即興表現法研究 — 高等学校における創造的能力育成への取り組みと考察 —

松原隆介

群馬大学教育学部音楽教育講座
(2002年11月13日受理)

はじめに

今教育界では、これまでの与えられた物事の認知理解を重視・偏重する教育から、自ら物事を理解し自発的に問題を解決しようとする能力の育成を目指し、個性的なものの見方・考え方を重視した教育の方向にその流れを大きく変えようとしている。いわゆる受信型教育から発信型教育への転換である。

音楽教育においても同様に様々な表現活動を通して、発信型教育を主軸とする個性を生かす創造的な表現能力の育成が強く求められ、この分野における様々な教育研究が成果を上げている。ただ今日的段階にあっては、教育現場におけるこれらの多くの実践は、その殆どと言っても良いほど多くの研究が低学年の子どもたちに向けられた活動研究であり、高学年特に中学生や高校生に相応しい活動研究は、全体的に極めて少ないのが実体である。そのため中学校や高等学校におけるこの分野での実効ある実践活動の具体的対応の遅れが顕著な問題点となっているのは言うまでもない。そのことは、言葉を変えれば、教科及び教科指導に不可欠な長期的展望を視座に入れた蓄積され得る教育体系、即ち教科の教育ビジョンを確実に理念化し、小学校教育から中学校・高等学校レベルまでのシークエンスを見据えた教育活動への詳細な設計図が未完成であり、当然の結果として有効な学習法や実践のための教育構想等の希薄化が、この分野のいまだ未達である現状を物語っていると言えよう。その意味で、グローバルな実践的対応と創造性能力育成理念の確立はもとより大切な事項である。特に中学校・高等学校生徒対応のための多様な学習法研究を中心とした実効ある多様な手だてが、急務の課題であることをまづ指摘しておかねばならない。

【一】 我が国における創造的音楽能力の育成 — その成果と課題 —

音楽教育における創作活動は、今日内容的に大きく二つの系統に分けられよう。一つは旋律創作を中心とするいわゆる「作曲指導」(Compoze Education)であり、もう一つは「軽業的なもの」²⁾など古い「即興作曲」の考えとは内容をやや異にする音楽の原点的創作表現としての「即

興表現教育」(Improvise Education)を中心とする創造的教育指導であることは言うまでもない。両者の創造的アプローチにはその取り組みの方法・発表までの過程、或いは作品の表現方法等において極めて大きな違いがある。即ち、前者が旋律創作を中心とし作品の仕上げの過程に時間を掛け、発表表現までに一定の時間を置くものであるのに対し、後者は創作表現に主に感情的なもの、例えばイメージや自己の感情を瞬時に表現に直接させる、或いは同時に創造と表現を結びつけるという即興的な創作スタイルが一般的である。勿論、両者の内容は実はすべてが明瞭に区分できるというものではない。当然前者には後者の、そして後者には前者の内容が一部に織り込まれる創造的活動内容があり、それらの創造的活動を第三の活動アプローチとして捉えることもできる。例えば、旋律創作のスタイルであっても、岡本の言うような「児童の自由な音楽的感情の、そのままの表出」を意味した「思いついた旋律(あるいは旋律とまでは行かない、旋律以前のものを)を自由に表現する」新しい理念による「即興作品」²⁾が、今日の「即興表現」(Improvisation)の一表現手段に含まれるものや、ある感情を旋律或いは旋律以前の偶成音楽などで現す即興演奏であったりもする。一方、原点的創作表現としての「即興表現」的アプローチの中にも、一般的授業活動概念としての「作曲活動」のように、課題の取り組みから創作=表現に至るまでの過程に、はっきりした一問一があるもの、即ち内容は即興的表現のようでありながら、実は作品の仕上げまでの作品の構想・曲想・表現手段等の製作思考が旋律創作過程に類似したものもあるといった具合である。

創造性育成を重視してきた近年の音楽教育の流れは、古くは戦後間もなく刊行された昭和22年の小学校及び中学校学習指導要領の「〈第一次試案〉」の第三項「音楽における創造力を養う」を皮切りにいわゆる「旋律や曲を作る」教育が始まったが、当初から、子どもの能力そっちのこの計画には所詮無理があった。このような旋律創作を中心とした作曲指導は、その後の幾たびかの学習指導要領改訂³⁾を経た今日においてもなお、子どもの記譜・読譜力などの問題に象徴される様々な困難を克服するには至っていない。それどころか寧ろ指導要領作成に関わる旧文部省や行政当局の期待とは裏腹に、教師が教育現場で作曲指導を強要するあまり、これが音楽嫌いの子どもを作っていく一因となってきた。その意味で、創作指導の難しさに加え、記譜能力と作品の楽譜化という問題点もまた指導する教師の姿勢・能力・資質等とも併せて、それが音楽教育上の大きな課題の一つとなっている。

戦後の音楽教育における創造性育成の流れについては山本の論文が詳しいが⁷⁾、今日までの長き期間を経て漸く創造性育成教育が人間形成のために不可欠であるなど、これの重要性を高く認める観点から、学習指導要領の中にも明確に位置付けられる一方、様々な教育理念研究や実践研究等の諸研究の報告等を得て、徐々にではあるがその教育的成果は確実に伸びてきている。特に1985年以来教育課程審議会の改善基準の公示を皮切りに、音楽科は「個性的、創造的な学習活動の活発化をはかること」が教育基本方針の一つに掲げられ、実践成果においてもその質や内容の豊かさにおいて飛躍的な成果が徐々に見られるようになった。そこに至る具体的教育指針の一つとして、1982年に山本等によって翻訳されたJ. ペインターやP. アストンの「原点からの創造的音楽学習」即ちCMM理念^{4) 5)}とその著「Sound and Silence」⁶⁾の影響に

よるところ大であることは関係者の広く認めるところであろう⁷⁾。その他にも伊藤や竹井の創造性育成のための研究など優れた研究⁸⁾⁹⁾も幾つか見られるようになり、特にCMMタイプによる活動内容¹⁰⁾成果も発表されるなど、研究成果も幅広く報告されるようになってきた。それらは、いずれもこの分野における課題への対応として今後に残されるべき貴重な資料となっている。

さらに今日、「節作り」創作指導外創作活動はその内容もまたかなり多様化しつつあり、中でも作音作りをはじめとした多様な即興表現や、DTMS (Desk Top Music System) 方式等のコンピュータやオーディオ機器を有効に利用した創作、或いは写真や絵画などのビジュアルな音楽表現への試み、グラフィック・スコア作りによる音化¹¹⁾・即興演奏等は、どちらかと言えば手軽で取り組み易い創作活動とその指導の工夫に重点を置いた教育実践として注目されている。このように、音楽教育における創作指導は、今日徐々に多くの子ども達にとって、少しずつ身近なものとなり得る環境もまた整えられつつあると言えよう。

しかし、今日漸く教育現場に定着し明るい兆しが見えつつある「即興的創作指導」にしてみても、実践的成果は、いずれも活動の入り口にすぎない。より奥深く入り込むには、まだまだ理念研究及び実践研究の立ち遅れが目立ち、その他教師にも未だ憂慮すべき問題点がないわけではない。即ち、今日の時代の変化や流れは速く、子ども達もまたその能力や資質・気質とも大きく変わっていく中で、時代の変化や流れの速さに対応した適切な指導についていけないの言うまでもなく教師自身であり課題がないわけではないのである。

教育現場ではこれまで個々の教師の自己体験が希少であるため、創造的表現活動を教師が自ら積極的に指導出来得る能力養成のための機会や指導者が必要とされながら、笹野の指摘する評価の問題もあり、教師自身さえ模範的表現に対しては消極的になるばかりであるのが現実である¹²⁾。そのため指導とはいっても本から集めた知識の受け売りのみで、子ども達に表現を要求することはあっても、評価にとまどい活動はすぐに底をついてしまう。このように活動は発展性に欠け目先を変えはしてもどれも五十歩百歩で、結局は教師自身が指導に戸惑っているというのが現状である。そのような状況に大きく関わる根元的一要因として大学における、この分野に対する取り組みの遅れが指摘できよう。

即ち、大学における創造的能力育成に対応するカリキュラムの中でさえ、未だ創作指導能力の評価基準が和声やソルフェージュ能力万能という旧態依然とした古典的体質一辺倒である場合が多く、漸く我が国の「CMM」タイプ研究が数人の手によってなされてきつつあるというような状況下では、即興表現能力育成を含めた創造的能力の育成のための実習体験やそれらを履修させるに足る授業体系も殆ど確立されていないのが現状である。このことも考え合わせると、いかにこの分野における解決すべき問題点が山積しているかが改めて実感される。いずれも今後の急務的課題であると言えよう。

本論はこのような様々な観点に立脚し、過去に県内のM女子高校において二年生を対象として即興表現のための活動アプローチを促した実践研究をまとめ報告することにした。微力ではあるが、研究の一助となり参考となれば幸いである。本活動ではこれまで発想のタイプにばか

りとかく偏りがちなこの分野の活動アプローチが、特にその発展的方向性を欠いている傾向が否めない点に留意し、小学校高学年児童は勿論のこと、中学校や高等学校においても十分に対応でき且つ楽しく有意義な学習内容と成り得るよう、構想的即興表現創作に取り組んでみたものである。

【二】 実践研究

I. 本活動の手順及びその概要

効果的指導法模索にあたり本活動で配意した事項及び手順・全体概要は次のようなものである。

- ① 創作に対する生徒意識の実態の把握とその分析
- ② 教師自身による活動の意義・目的の確認及び整理
- ③ 子ども達への、興味・関心を引き出す手だての研究とその具体的アプローチ。
 - イ、創作活動の範囲や内容・種類等の説明・具体的データを幅広く提示する。
 - ロ、友達との共同創作を推奨する。(音楽作りを目指す様々な工夫)
 - ハ、教科書教材の「表現」にも、創作を取り入れたより広範な音楽表現を体験させる。
 - ニ、教師生徒による、その他様々なアプローチ活動の模索とその段階的指導法の実践・工夫。
- ④ 作品の発表交換会や録音鑑賞を通じ、作品の自己評価をさせるとともに、創作活動における自己実現を目指す。

II. 取り組み

生徒意識の実態

データ1. 創作(作曲)の有無(県内M女子高校音楽選択者2年生130人)

| 学 年 | よくやった | やった経験がある | やらなかった |
|--------|-------|----------|--------|
| 小学校低学年 | 0 % | 5 % | 95 % |
| 小学校中学年 | 0 % | 5 % | 95 % |
| 小学校高学年 | 0 % | 12 % | 88 % |
| 中 学 校 | 0 % | 12 % | 88 % |

このような創作活動に対する生徒意識に至る理由としては、次のような要因が考えられよう。

1. 子ども達に、これまで即興もしくはそれに順ずる即興的創作活動体験(事前に打ち合わせをしたり、表現の内容や発表方法を決めるなど、予め準備に十分な時間をかけてから取り組む)が殆どないため、創作イコール作曲、即ち旋律創作であり難しい・音符が書けないというイメージや先入観が定着し、出来ないと思っていること。

データ2.

| 好き+積極的評価 31% | 消極的評価+嫌い 69% | | | | | | | | | |
|--|---|-----|-----|------|--|----|----------|--|-----|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・旋律を作るのは辛く、苦手、せめて旋律のあるところに伴奏付けるくらいなら楽だと思ふ。 ・中学時代に2回やりました。その時は、歌詞を与えられ、作曲だけやりました。創作には興味があります。特に歌詞を作りたいです。 ・作詞はやってみたいと思うけど、作曲は楽譜を書けないと思うから、テープにとって誰かに書いてもらうというのならやってみたいです。 ・経験はないけれどもし作曲するとしたら、詩は自分で選んだ方がいいと思います。曲の付け方の上手下手が目立ってしまうから。 ・今まで創作したことはありませんでした。でもみんなで考えて作るというのはなかなか出来ないことなのでやってみたい。(好きではないけれど楽しそうなので) ・作曲に対しては難しいなあというイメージがあります。自分で思いついたりする歌は何かに似ていることが多くて、もっと自分だけの曲が作れたらいいなあという思いはあります。 ・自分で曲を作ってピアノとかで弾けたりしたら素敵だと思います。 ・家で一人で勝手にピアノを適当に弾いて遊んでいます。そんな時、たまにはいい感じの曲が出来た気分になることもあります。でも誰かが近くにいるのはいやだ。そういう訓練も必要かもしれないけど。 ・吹奏楽で何小節かアレンジして吹かねばならないときなど、何とか気にしないでやれます。創作は音符に書かなければ、このように楽にやれるかも。 | <ul style="list-style-type: none"> ・将来そっちの職業につきたい人ならともかく、関係のない人でやりたいと思う人などいないと思う。 ・昔ピアノを習っておりました。その時一度作曲したことがありましたが先生に「あなた、才能ないわね」といわれ、それ以来、大大大嫌いです。 ・今まで創作というものをやったという経験がなく、何をどうやって良いのか分かりません。 ・イメージ的に創作というのは嫌いだと思っているし、音楽の基礎もわかっていないのでやれといわれても出来ない。 ・頭にいいイメージも浮かんでこないし、どんなものを作っていいかも分からない。音符を書くのも好きじゃない。胃が痛くなってくる。 ・もしも創作して曲が出来てもそれを人に聴かれるのは絶対にやだ。 ・なかなか考えが浮かばない。苦勞しても出来るのはただの音符の羅列になってしまう。だから創作を全く楽しめない。 ・はっきり言うとう面倒だし、自由に作れといわれても何をどうしていいか分からない。要するに書けないのである。 ・中学校でも作曲をやったことなく、メロディーを作るのは難しそうなのでちょっといやです。 ・高校では作曲するなんて知らなかったのでショックです。音楽が嫌いになりそうです。 ・二度やった。中2と中3の夏休みの宿題だった。す—————ごく嫌だ。面倒だし、難しいし、もうとにかく嫌だ。鼻歌とか自分で歌を作るのは好きだけど、それを音符にするのがいやです。 ・内向的な性格なので自分を表すことになる創作ははっきり言って絶対やりたくない。小学校からまだ一度もやったことがないと思う。エレクトーンの塾でコードとリズムを自分でつけさせられたが、悩みに悩むので嫌だった等々。 | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <tbody> <tr> <td>自己作品保有の有無</td> <td>有り</td> <td>17%</td> </tr> <tr> <td>(授業)</td> <td></td> <td>6%</td> </tr> <tr> <td>(ピアノ教室等)</td> <td></td> <td>11%</td> </tr> </tbody> </table> | 自己作品保有の有無 | 有り | 17% | (授業) | | 6% | (ピアノ教室等) | | 11% | |
| 自己作品保有の有無 | 有り | 17% | | | | | | | | |
| (授業) | | 6% | | | | | | | | |
| (ピアノ教室等) | | 11% | | | | | | | | |

2. 教師自身に、即興もしくは即興的活動体験が希薄であること。また具体的活動を有効にアプローチする指導マニュアルが少なく、子ども達に十分な動機付けや興味を持たせるに足る活動支援がなされ難いこと。
3. 音符指導にウエイトを置いた、ソルフェージュ教育における影響が少なくないこと。
これらの改善のためには、教育現場における楽しい創作表現の模索・簡単に取り組める創作活動のマニュアル作りが必要であり、一方、教師自から教師集団における様々な研修の機会を設けて、即興的創作表現体験の実習を重ねることが必要であり、同時に大学教育においても学生に様々な即興的表現活動を幅広く体験させることが求められよう。

Ⅲ. 本活動方略のための留意点

(1) 活動に当たっての指導者の心構え・留意点等

1. 子ども達に、ことばや気持ちを表す創作の意義、その面白さなどを理解させること。
2. 具象表題を音にするなど即興的な活動を生かし、創ることの習慣性を育てる計画を立てる。
3. 即興等手軽に出来る音作り・音楽作りから始め、興味や関心を引き出すことに努める。
4. 友達と一緒に考え、音表現・音楽表現する素晴らしさを感じさせ、自分一人でも作ってみようとする気持ちを育てるよう留意する。
5. 楽譜に頼らない音遊び・音楽遊びの様々な工夫を通して、編曲を身近なものにさせる工夫をする。
6. 歌唱教材・器楽教材と創作活動とを Mix させる工夫をし、歌唱や器楽の表現活動と創作的表現活動とを自在に混合させる工夫をし、その習慣化に努め多角的表現活動を実践する。
7. 子どもたち自身の発想を尊重し、子どもたち自身にもそのことを理解させるよう努める。
8. どのような作品であれ、作品はみんなの貴重な意志や感情から生まれた産物であり、今の時点でしか出来ない貴重な財産、友達とかよった心の証そのものであることを自覚させる。演奏発表内容は常に記録し、作品の未長き保存に努めさせるよう指導すること。
9. 作品はみな宝である。失敗することを恐れて自分たちのやりたいことをやらないとすれば、それこそがもっとも大きな失敗であり、損失であることを自覚させる。

(2) 子どもたちの取り組みの心構えとして指導しておきたいこと

- A. 自分一人ではなく、みんなと共同して取り組む即興表現の価値や意義について説明する。
- B. 遊び感覚優先で難しく考えず、簡単に出来ることから進める等の予備知識や動機付け。
- C. 自分たちで主張したいこと・表したいこと・表現したいことは何でもやってみようとすることの大切さを理解させる。
- D. 世界で唯一かけがえのない自分や自分達の考えることの価値に気付かせること。

以上、本活動方略のために教師側が留意しておくべき事項の確認や、子どもたちの創作の取り組みの心構え等を充分説明した上で、具体的活動にはいって行く。

Ⅳ. 具体的活動アプローチの模索と実践

創作活動はクラス全体、または3分割等による比較的大きな集団で一つのテーマに取り組む場合や、より小さな集団で行なう場合など様々なケースがあり、必要に応じてグループ分けをし、リーダーを決めておく。次に、創作活動幅拡大の観点から、今回の発表を機会にこれまで取り組んでみたもの、今後取り組んでみたいもの等の幾つかの指導例・活動サンプルを提示しておく。

*本論は即興とは事前準備なしで表現するものを指し、即興的とは表現する前に何らかの打ち合わせや準備・練習等のあるものを指すとの解釈の上に立っている。生徒達はグループ毎にこれらからサンプリングし、活動を実践した。尚、紙面の都合上経過報告は省略する。

〈アプローチサンプル1〉・イメージ・トレーニング法

イメージ・トレーニング法は、音を使わずに頭に描いたイメージ・心に浮かんだイメージを身体表現し、或いは心の中だけで音表現・音楽表現する練習方法のこと。子ども達に目を閉じさせ、心に浮かんだ好きな楽器を演奏するポーズから、1～2分間思い思い自由に瞑想させる。また教師の「優しい音楽」「美しい音楽」「激しい音楽」「ゆったりした気持ち」「小鳥や空のイメージを音楽にしてみよう」などの指示語にその楽器を演奏しているつもりにさせる。生徒の心の中にはそれぞれが思い描いた音楽が流れ、音が鳴り響いているわけで、これが思うように自在になれば、創作も半ば自分のものになったも同然である。後で曲の内容を友達と情報交換させるのも楽しい。

〈アプローチサンプル2〉・絵譜・図形楽譜を作成したり、或いは既成素材から即興的に音表現・音楽表現する。

全員で机や本・下敷き・鉛筆その他、身の周りにあるものを使って、即興表現してみる。

図-1参照

〈アプローチサンプル3〉・ことば遊び・声で現す即興表現

愛・生み・母・命・夢・希望など多様なイメージを持ち、様々な表現が可能なことばやテーマを選びイメージ豊かに様々な表現の仕方を工夫したり、言葉を飛び交わせて即興的に音声表現する。また、二つ以上の言葉を組み合わせたり、言葉表現以外にも、簡単な楽器を使って声と Mix させたり音程を付けたりリズムも加え、様々な音楽表現を工夫してみる。

図-2参照

〈アプローチサンプル4〉・人や物・動物・自然界にある音等の擬音・音楽表現の試み・非言語としての感情表現、意思表示・伝達等の創作的アプローチ

(クラス全体または小グループで取り組む「即興表現」を主体とした様々な音・音楽作り)

イ. [具象表現1] 例. 動物・川の流れ・海・雷・鳥の声・虹のイメージ等 etc

ロ. [具象表現2] ストーリー性・多様な情景描写が可能な状況・景観等の音・音楽の組み立て 例. 水の一生・街の風景・砂漠と旅人等 etc

ハ. [意志・感情の音・音楽表現] 例. 喜び・悲しみ・理想・決意等 etc

- ニ. [気持ちや感情の表象としてのメッセージ伝達・ノンバーバル・コミュニケーションとしての音表現・音楽表現1] 例. 楽しいクラス・幸せな家庭・やさしい人等 etc
- ホ. [気持ちや感情の表象としてのメッセージ伝達・ノンバーバル・コミュニケーションとしての音表現・音楽表現2] 例. ある愛する人に贈る賛歌・戦争や暴力に対する怒りとしての自己メッセージ・自分達を認めてほしい教師への訴え・青春の記録等 etc
- ヘ. [混合表現1] 例. 海に感動している私・雷が止んでほっとしている妹等 etc
- ト. [混合表現2] これまでの具象表現及びメッセージ伝達等による自由な組み合わせ等、幅広い音表現・音楽表現の様々な試み
- チ. [混合表現3] これまでの音表現・音楽表現の活用を十分に駆使して、小組曲やミニ・オペレッタを作ってみる。
- リ. [その他] 一切の自由表現・自由テーマによるもの

☆活動データ

「即興的表現による音作り・音楽作り」の題による演奏発表交換会を指示。(事前にグループ5~6人くらいのグループ分けをしておく) リーダーを中心に表現したいテーマを決める。各人の使用楽器とおおまかな演奏方法を打ち合わせ、簡単に楽器を使って練習する。およそ15分後には発表。発表時間は25分位取れるゆとりがある。演奏発表開始。発表では各グループともユニークで楽しい内容の発表が続いた。発表後リーダーより感想を述べ合う。楽しかった・他のグループは上手い・自分達もっと工夫してみたい等の積極的意見がほとんど。

発表例1—具象表現・擬音・イメージ表現

- A. 馬・蛙・像・トナカイ・風鈴・朝の台所・砂漠とオアシスとラクダ・波と汽笛・気持ちよい青空のイメージ・クリスマスとサンタクロース・幽霊・けだるさ等々。
- B. 雷→吹雪→静けさ・雪・波→嵐・人が笑う・水が集まって滝に落ちる・花火・夏祭り・春は春・修業等々。

発表例2—連想の即興的表現の試み

課題(夏の情景)

- ・海→花火大会→祭り→セミの声→海→波→夕立→虹・かき氷→海→波→地震→火山・海→雷→蚊・セミ→子供の歓声→夕立→雷雨→風鈴・高校野球→雷雨→花火→星等々。

発表例3—気持ちや感情・メッセージ・ノンバーバル・コミュニケーションとしての音楽表現

失恋・戦争反対・一人で部屋にいる押さえきれない私の怒り・恐怖・希望の光・癌の告知と人の死・動揺・カオス(混沌)等々。

〈アプローチサンプル5〉・絵や図形、詩・文章から音を読み取り音楽を創造する

自分たちで任意に選んだ絵や図系・漫画・写真などの基、音や音楽で表現し易いと思われる文章の世界を題材と詩、それらの素材から受けたイメージなどをみんなで音表現・音楽表現するもので、共通の題材に全体で取り組みグループごとに発表し合う方法や、各グループごとに別々の題材を選定し創作に取り組むなどの方法が可能である。

図-3 参照

〈アプローチサンプル6〉・即興的対話形式による音表現・音楽表現

「北風と太陽」「猫と鼠」のように、A・B二つの個性が対話する形で、2または3グループが特定の表象対象になりきって即興的にリズム問答・音楽問答する。一つのやり方は、北風になったグループと太陽になったグループが、北風である自分・太陽である自分を即興的に表現し、音による対話を繰り返し合う方法。もう一つは、予めグループで話の内容を決めておいて、音や音楽表現で対話表現していく方法である。後者の場合、複雑な計画は表現も難しく繁雑になりやすく時間もかかるため失敗しやすい。そのような場合には、グループ内で個人の受け持ちを決めておくなど、グループ全体の負担の軽減をはかっておく工夫が必要。

〈アプローチサンプル7〉・教材との関連付けによる創作活動の試み

〈教材への様々なアプローチによる音表現・音楽表現、音で表す自己メッセージなど〉

(曲例)「It's a small world」「星に願いを」を歌ったり楽器演奏する様々な表現活動の中に次のような創作的表現を織り込んで、幅広い表現活動にアプローチしてみる。

[取り組みのための活動アンサンブル]

A. 音楽の形態変化・変形・編曲を主体とした創作

- ①即興でいろいろなリズム変えを楽しんで演奏してみる。
- ②即興でいろいろな和音変えを楽しんで演奏してみる。
- ③和音・リズム遊び双方を自由に取り入れた即興表現の工夫をする。
- ④様々な音色作り・楽器の多様な音素材を生かした即興(的)表現を工夫する。
- ⑤楽曲の部分強調・エキスポ抽出方式等による曲展開、発展を工夫した即興的表現。
- ⑥オブリガード・対旋律・様々な楽器を生かした編曲と自由表現の試み。

B. ノン・バーバル・コミュニケーションとしての音活用・音楽表現の工夫によるもの

- ⑦原曲から受ける自分(達)なりのイメージを即興的に音表現、音楽表現してみる。
(明るい・暗い・楽しい・優しい・美しい・夢が持てる・希望が膨らむ・生きがいを感じる等の気分や気持ちを様々な形で表現する工夫をしてみる)
- ⑧原曲のことばそのものの世界・歌詞の内容から受ける、自分(達)のイメージを音や音楽で即興的に表現してみる。
- ⑨原曲の世界を自由に空想発展させた言語連想・情景連鎖の音や音楽による表現の試み。
- ⑩即興(的)による原曲演奏前の精神状態・事後の気持ち・演奏感を音や音楽で表現してみる。
- ⑪作曲者へ伝えたい気持ち・感情などを音や音楽で表現してみる。
- ⑫表現の一方法としての「即興対話方式」を具体曲で表現する工夫をしてみる。
- ⑬原曲の世界を絵や図に置き換え、そこから得た新たなイメージを音表現・音楽表現する。
- ⑭原曲の感覚界・音の世界と相反する感覚界を音や音楽で表現してみる。

C. 上記のA・Bの組み合わせ、その他の教材を生かす創作活動

- ⑮原曲の多様な編曲演奏に即興的表現を加えた創作の多角的な取り組み
- ⑯即興的音楽にダンスや踊りなど身体表現も加え表現し足りない部分を補う幅広い表現の工

夫をする。

⑩これらの教材を取り入れた物語を作り、その中に様々な即興表現をいろいろ取り入れてみる。

⑪そのほか、創作の取り組みを拡大する工夫によって成された創作活動。

〈アプローチサンプル8〉 設計図案化法・テープミュージック創作

設計図案化法やテープミュージックへの取り組み等による比較的大きな作品へのアプローチ
設計図案化法は、表現したい音楽内容を音符を用いず、記号や文字または絵等により設計図案化する方法によって記憶するなど、いわゆる幅広い意味における図形楽譜を作成し、グループ内で決められた一定の約束ごとに従って演奏発表する創作活動である。

また、テープミュージックは、一人またはグループによって音楽表現したい内容を、自分達で演奏した即興表現投の録音演奏や様々な擬音或いは生活音や自然界にある生の音を収録・集音し、テープ編集によって一つの作品に仕立て上げる創作アプローチである。もちろん、この場合にもメモまたは図形楽譜を作成するなどして、演奏をまとめる補助としての記録を有効に活用させる。

図一4・5参照

【三】 実践結果及び分析・評価

I. 生徒による自己分析・評価等

2年クラスAの感想データ

《プラス評価90%強》 《マイナス評価10%弱》

MO. 初めてやったので、いまどうしていいかわからなかった。けど二人のイメージが同じだったと思う。二人だったからこそ出来た演奏だと思う。とにかくいい経験でした。楽しかった。

MK. チェンバロの音がほしくて、ピアノの弦の上に定木を乗せたのです。アイデア、アイデア、また授業の中で、こういう機会がもてたら嬉しいです。いい経験をしました。

MN. 楽器が少なくて練習が乏しくうまくいくか心配でしたが、うまくいったのでホッとしました。

YT. みんながそれぞれの考えを持っているので、まとめるのが大変。どの班もみな工夫されていて関心。自分達の演奏は後悔は沢山残った。これからはいろんな音楽の作り方を身に付けたい。

YA. 私たちの班は本当に短時間で作った。というよりほとんど直前だった。だからやっぱり上手いかなかった。でももしまたやるようなことがあったら、次こそ……ヤル!

AY. 他の班、個性に飛んでいるな、と思う。同じ曲から生まれたとは思えないようなものも沢山ある。見ていて、或いは聴いていて楽しみながらやっているなというのがわかる、

家のキーボードこれからは活躍度を増すのではないかと思う。

- S K. みんながいろいろなメロディーを出し合って一つにすると、自分では全く思いつかなかったようなメロディーが出来て面白いと思った。
- S K. 創作は作る過程は大変だったけど、聴くときはとても勉強になるし、またとても楽しいと思う。
- Y T. 練習よりは上手に出来たけれど、他の班より下手だったので悔しい。今度はもっといいものをみんなで作っていきたい。
- Y M. 他の班の演奏を聴いていて、アイディアの素晴らしさにただただ驚かされてしまった。
- Y I. 我々のグループはあくまでもみんなで考えるをモットーにやったので、満足しています。
- Y K. やっていくうちに感じが掴めて、みんなで意見を言い合えてよかった。今度も挑戦します。
- A I. 即興は思い浮かんだものをそのまま曲にすることが出来るのが楽しいと思った。発表の前色々相談したけれど本番は全く違うものになってしまった。めちゃくちゃだと思ったけれど、先生が「面白かった」といってくれて嬉しかった。
- K N. お祭り風にやったのは自分でも中々よかったと思います。もう少し早く動き出すべきでした。
- S I. 5～6人でやってると、みんなの感性が違うのでアイディアも沢山出るけれど、意見が対立するようなこともありました。でもそれを乗り越えて仕上げられたので作品に価値があるのです。
- T I. こういう授業は一人一人の感性が生かされるのでとても良いと思う。出来上がったときも嬉しいし楽しかったです。また、こういうのをやってみたいと思います。
- M T. イッツアスモールワールドがこんなに変化できることに驚かされた。ジャズ風になったり八木節が出てくるとは。音楽の世界は広い。
- E S. みんな創造力が豊かですごいなあとと思った。もっと頭に浮かんだことを即座に演奏できるようにになりたいなあと感じた。
- E H. 短調にしたのは暗さの中にも素晴らしさがあった。それから、一人でハンドベル8個も鳴らすなんてスゴイ！
- Y Y. 創作より歌を作っているほうが楽だけど、創作の面白さを深く知れば創作が楽しくてしょうがなくなるのではないか。
- R A. 今まで創作というものを殆どやったことがなくて、編曲も苦労して大変でした。でもすごく苦労したけど楽しかったです。表現方法も色々あるなあと驚きました。
- K I. 私の班は音楽に詳しいというか得意な人が多くて、助かりました。みんなで協力して出来たのが良かった。
- M T. 打楽器を取り替えるときに間に合わなくなってしまったのがくやしい。でも曲の仕上がりはすごくきれいで満足。
- H T. 私達だけ歌が入っていて私は音痴だけど良く出来たかな。他の班はやっぱりすごかった。

改めて作曲家ってスゴイなと思った。

- J K. オーバー・ザ・レインボウまとまった素敵な曲が出来ました。他の発表も信じられないくらいにスゴイ。踊りを付けるとあんなにも素晴らしいのだということが分かりました。
- S N. アイディアは結構出てきたのに、結局いざ展開するとなると口で言うほど簡単でなくていろんな楽器を使うところまで頭が回らなかった。他の班では即興と編曲のつながりもうまくいっていた。
- E N. イメージが浮かぶまでに時間がかかった。一つのアイディアが浮かぶとホイホイと浮かんできた。踊りがとても恥ずかしい。けど私のグループの陽気なところが分かってもらえたみたい。(終了後) 私のイメージが崩れ去った!
- K Y. 創作って難しい、大変である。歴史に残る作曲家は素晴らしい。やっぱり才能のある人にはかなわない。まあ凡人らしく頑張りました。ええ、一生懸命、それはそれは。
- I E. 創作は難しく大変です。それと学校には楽器が十分ないので1~2時間のうちに使える人と使えない人が出てくるからです。もう少し時間がほしい。
- MA. 他の班と全く違ってインパクトは強くて良かったかなー (!?) ダンスがテープの録音に入らないので残念だ。(ウソ)
- MH. 創作をしてみても難しかったが楽しかった。音楽を表現するのは楽器だけでなく、声や物音を使うのも工夫だなと思いました。編曲によって全然違う曲に変わってびっくりしました。
- NH. 本番では班長さんが休みだったので大変だった。どの班もすごくて感心した。なかなか音楽が浮かんでこない自分が情けなかった。でも次やるときはもう少しうまくやれそう。
- ※ その他の活動の感想も同様

II. 本活動の研究成果について

想像的な表現力を育成させるための活動体験の学習効果については、下記の事項等に極めて有益且つ有効であったといえる。

1. 音楽を愛好しようとする意欲の活性。
2. 歌唱や器楽等の表現力の幅を広げようとする意欲の活性。
3. 個々の創造力・発想力を伸ばそうとする意欲の向上。
4. 音や音楽は工夫次第で人の感情や気持ちを無限に表現できることの新たな認識理解の促進。
5. 音や音楽を利用した自己メッセージ等の意志伝達の有用性・有効性の価値理解の促進。
6. 創作活動それ自体の過程の産みの苦しみの体験と後に訪れる喜びと自己実現の体験。
7. 音楽世界の広さ・深さ、幅広い音楽を理解できるトータルな鑑賞力の促進。
8. 友達と一緒に悩み考え、一つのものを作り上げる喜びの体験。
9. 友達の発想や意見に耳を傾け、相互に尊重し合える人間性の育成。

10. 教師による押し付けのない指導が可能となるため、子供達自身で物事を考えようとする主体性の促進。
11. 作曲家に対する興味や関心、その人間性・代表的作品理解への動機付け。
12. 授業外における音楽活動の活性（放課後・家庭など）
13. 作曲や創作に対するマイナス的イメージの改善・払拭

これらのことから、これからの音楽授業における様々な創作的表現活動を巧みに取り入れた、創造的な表現活動への多角的なアプローチは極めて重要で、それらの活動は少なくともこれからの子供達を育てていくための、大きな支援材料・プラス的活動要素となり得るものであると確信するものである。

Ⅲ. 活動上の問題点と今後の対応・手だて

- ①問題点→楽器類・備品の不備不足。対応→楽器使用に関する取り決め等相互理解の促進。その他の事前準備や楽器購入等長期的計画・多角的な工夫が必要。
- ②問題点→グループ内の発想の違いや意見の対立に起因する意欲喪失。対応→リーダー養成や教師の指導で対応。作品以上にプロセスが大切であること、A案の次にB案を取り入れる工夫をさせるなど、発想がいつか実現出来るよう支援していく。
- ③問題点→創作活動に対する無気力症候群への対応。対応→同じ傾向にある生徒を組ませないように留意する。リーダー養成・教師の支援で対応。
- ④問題点→発想等の貧困さによる意欲減退。対応→教師の支援・課題の検討・備品や楽器類その他の環境条件のチェック・グループの改善等。

《更に指導者が再び留意しておきたいこと》

1. 様々な創造的体験を通して、個々の生徒が自分を深く理解するとともに、自分が固有の価値を生み出せる人間であることに気付かせることに重点を置くこと。
2. 生涯において、自分や友達と手作りの作品を演奏してみようとする幅広い活動意欲のもてる子どもを育てるという意識を強く持って指導にあたること。
3. グループ作品の保存の習慣性を通して、人の作品を大切に作る気持ちを育てること。どんな作品にも必ずその人らしさ、良さがあることを認める心の教育が必要。
4. 創作活動を自己の多様な創造的手段の一つとして捉えさせ、作品の出来不出来に関わらず、その時の感情変化・心理的描写として生まれた作品の価値を理解させるよう努めること。
5. 教師の模範表現を通して創作の楽しさや手軽さを理解させ、創作の意欲付けの導入をはかること。
6. 立派な作品や名人芸的な発表の評価だけの偏りは、むしろ他の子供の自身の喪失につながり、活動を消極化させ易いことを教師自らが理解し、個々の作品の隠れた良さを探そう努め、子ども達が常に自信を持って取り組めるようなシチュエーション作りに配慮する。
7. 創作は自己表出・自己実現・コミュニケーションの促進の場であり、他人との競い合いの

場では絶対がないという自覚を持たせることが不可欠。

8. 子供達にとって楽しい活動・やり甲斐のある活動を全てに優先させる姿勢を基本とする。

結 語

創作指導における創造的活動は、ノンバーバル・コミュニケーションとしての音または音楽を媒体として、生徒たち一人一人の自己の意志の伝達・感情等の内部情報を表象する活動であるが、創作指導は単なる創造体験のためのものだけであってはならない。そこで培うべきは、まず創作の楽しさを感じさせることであると同時に、「創る」レベルにおいて深く音楽を愛好する気持ちを育てることであり、音や音楽を通して自分の心を自由に表現してみたい、自分のオリジナリティーの音楽を作って、楽しみたいと言う気持ちを生徒達の心に内発的に動機付けることが特に重要である。それもまた自己を実現する一つの方法だからである。

一方、歌を歌ったり楽器演奏しながら、創造的活動に取り組みせ、或いは創作的活動をそこへ投入することはいくらかでも可能である。特に創造的表現の取り組みこそ重要で、個性を生かしそこから自己実現させる喜びを体験させる授業実践は生徒達一人ひとりの創造的研究・表現研究に不可欠である。そのことは決して「表現」本来の道から外れるものではないどころか、教師に指示された表現のみに従うばかりの体験に比べて、遙かに自己表現能力の育成の理に適っている重要な骨格的要素であることを指摘しておきたい。

言うまでもなく、音楽とは言葉に非ずして人の気持ちを現して人に気持ちを伝える非言語体である。一方、人は常に外界からの刺激に揺り動かされる動物であり、同時に人は常に内なる感情の発露を外に求めている。まこと人とは意志と感情の動物である。だからして音楽と人間とのかかわりの中で、これからの音楽教育の一つの方向性として、今、音楽授業において既成の音楽を歌ったり演奏したりするだけの慣習性の枠を大きく広げ、生徒達により直接的な自己表現としての創造的な表現をそこに常に意識させ、投入させながら、人間としての自立に寄与する音楽教育の目標を達成していこうとする考え方が重視されねばならないのは当然である。学校教育という枠の授業体験を得て、生徒達個々が自分の考えや気持ちを正しく伝え互いに聞き合うと共に、感情をも自由に表現し、相互に共感し合うという多くの体験の場の意義ある課題の追求はその意味でもとより大切となる。そのためにもこれまで述べてきた多くの課題は一つひとつ早急に解決していかなければならない。微力ながら筆者も今後そのことを念頭に入れて研究していくつもりである。

参考引用文献

- 注1) 作曲指導のように創作と表現までにはっきりとした間があり、ある程度時間をかけ発表表現していく旋律創作外の作品作りについて、筆者は特に「構想即興」とした。一見即興

表現のようであるが実は作品の仕上げまでの作品の構想・曲想・表現手段等の創作思考は、旋律創作過程に類似し、即興表現体験の過程で養われた様々な能力が、そこに投入されてはじめてトータルな表現が実現されていく。

注2) 岡本敏明『実践的音楽教育論』—“どじょっこ” から“第九”まで— カワイ出版、189頁 1975

岡本はこの中で、「即興作品は児童の自由な音楽的感情の、そのままの表出」であるとし、「児童にむずかしい音楽理論を授ける以前に、思いついた旋律（あるいは旋律とまでは行かない、旋律以前のもの）を自由に表現する術を与えること」が重要であると述べ、欧米の当時の Improvisation についての解釈を説明した。「感情表現としての旋律づくり」から「感情の旋律的表現」に移行される可能性を示している意味で、Paynter の原点からの創造的音楽づくりに一脈通じる貴重な示唆である。過去のそれまでの理論一辺倒の創造的作曲概念の中では進んだ考え方と言えよう。

注3) 昭和31年高等学校学習指導要領改訂版では、「3. 創造的な自己表現力を高め、個性の伸張を図る」また中学校学習指導要領では昭和33年に「2. 音楽を表現する喜びを味わわせるとともに、音楽表現に必要な技術を習得させ、音楽によって創造的な表現ができる能力を伸ばす」と具体的である。

注4) Paynter による Creative Music Making の略、山本は Paynter 以外の即興表現等をも含めて「原点からの創造的音楽作り」のことを総称している。

注5) 山本文茂「戦後音楽科教育の反省と展望」『音楽教育学』日本音楽教育学会 第25—1号 35頁 1995年

注6) John Paynter/Peter Aston『Sound and Silence』、山本文茂他訳『音楽の語るもの』音楽之友社 1982年

注7) 山本文茂「戦後音楽教育における創造性育成の提唱とその実践的意義」『季刊音楽教育研究』音楽之友社、第35巻第3号、p.23、1992年

注8) 伊藤 誠「集団学習における即興表現の教育的意義」—わらべうた教材によるヴァイオリンの指導原理を求めて—『音楽教育学』日本音楽教育学会 第22—2号 pp.3~14 1993年

即興表現の教育的意義についての研究では、伊藤の集団学習におけるバイオリンの指導原理研究がある。彼はとかく専門の人員の希少な分野であるバイオリン指導においても、充分即興表現指導が可能であり且つ有効であることの実証を試みて成果を上げている。

注9) 竹井成美「音楽科教育における即興表現・創作の試み」—Keith Swanwick の「音楽的発達螺旋型モデル」図を生かした、中学校における即興表現・創作を中心として—『音楽教育学』日本音楽教育学会 第25—3号 pp.1—16 1995年

注10) 坪能由紀子『音楽づくりのアイディア』音楽之友社 1995年

注11) 星野圭朗「音による新しい表現の創造」『教育音楽』小学館 音楽之友社 第49巻第6号 1994

注12) 笹野恵理子「創造性の育成を目指す音楽教育」評価の理論的枠組み—P.R.ウェブスターの評価構想の検討を通して—『音楽教育学』日本音楽教育学会 第19—2号 pp.13~22
1990

その理由として、創造的教育評価の困難さについては「『創造性』という言葉の概念が曖昧」であることや、子どもの学習活動の多様化等にその原因があることを指摘している。

(まつばら りゅうすけ)

個を大切に作る合唱指導法の一研究

— 附属小学校における実践の考察を踏まえて —

吉田秀文¹⁾・佐々木裕也²⁾

¹⁾群馬大学教育学部音楽教育講座

²⁾群馬大学教育学部附属小学校

(2002年11月14日提出)

1. はじめに

平成14年度より新学習指導要領が完全実施された。今回の改訂では、子供たち一人一人の感性を豊かに働かせ、様々な音楽に主体的、創造的にかかわり、楽しい音楽活動を展開できるようにすることが求められている。

しかし、合唱の授業においては、クラス全体で取り組むことが多いために、子供たちが抱いた表現への思いや表現の工夫が集団の表現の中で埋没してしまい、ややもすると教師の指導が主体となってしまうことがあった。これでは、子供たちが音楽に主体的、創造的にかかわり、楽しい音楽活動を展開する授業ではなく、やらされている音楽の授業となってしまう。だが、合唱の授業において、子供たち主体の学習スタイルを安易に取り入れることは、音楽を表現する力の低下につながり、音楽科における基礎・基本の定着につながらないのではないか、と危惧する声があるのも事実である。

そこで、クラス全体で取り組む合唱の学習において、クラス全体で設定しためあてをクラス全体で解決していこうとする「集団による問題解決的な学び」と、個々が取り組まなければならない表現の技能や工夫などの課題を解決していく「個々の問題解決的な学び」を、整理して組み合わせ取り入れていけば、子供たちが集団としての課題や個々の課題に気づき、振り返りながら表現を高めていけるのではないかと考えた。また、その過程でチーム・ティーチングを工夫しながら取り入れていくことで、より効率的な指導ができるのではないかと考えた。このようにして、子供たちが集団としての課題や個々の課題を振り返りながら表現を高めていくことは、合唱活動における主体的、創造的な関わりや交わりを大いに促すものであり、結果として楽しく充実して取り組めるようになるのではないかと考えた。

本稿は以上のような仮説に基づき、子どもたち一人一人の思いがクラス全体で取り組む合唱活動の中で、それがどのように組み込まれ、そして有効に生かされていくのかを、実際に行った授業の検討から、その実態等について考察することにした。

尚、授業実践は平成14年10月21日から11月11日まで、群馬大学教育学部附属小学校第2音楽室において行った。

2. 授業実践について

(1) 題材の構想

〈題材〉5年生「合唱のひびきを味わって」(全8時間)

〈目標〉和声の響きを感じ取り、お互いの声をとけ合わせながら合唱する。

〈教材〉「星の世界」(川路柳虹作詞 コンバース作曲 ヘ長調 四分の四拍子)

〈学習内容〉

- ・滝廉太郎の歌曲を聴き、独唱・重唱・合唱などの様々な演奏形態に触れて『豊かな響きの合唱をしよう』という学習主題をつかむ。(1時間)
- ・「星の世界」の主旋律や副次的な旋律を繰り返し歌ったり、三部合唱をしたりして曲に親しみ、クラス全体の「星の世界」のめあてを設定する。(2時間)
- ・自分たちの表現の録音や範唱CDを基に、「星の世界」のめあてに表現が近付くための個々の課題を設定し、それを解決するために、少人数で主旋律や副次的な旋律を繰り返し歌ったり、表現の技能に応じたコース別学習に取り組んだりする。(3時間)
- ・お互いに聴き合いながら、「星の世界」のめあてに近付くよう表現を工夫する。(1時間)
- ・他の学級とともに、「星の世界」の発表会を開き、工夫してきた歌い方で歌ったり、他の学級の表現を聴き合ったりして、表現の高まりを認め合うことで、題材をまとめる。(1時間)

(2) 実践の概要

(ア) クラス全体で「星の世界」のめあてを設定する

まず第1時と第2時において、「星の世界」の主旋律や副次的な旋律を繰り返し歌ったり、三部合唱をしたりして、曲に親しむ時間を設けた。

ある程度子供たちが歌えるようになってきたところで、歌詞や旋律などについての助言をしながら、どんな感じで「星の世界」を表現していきたいかを問い掛けた。すると、「美しく歌いたい」「きれいに歌いたい」などといった発言が出された。そこで、各自がそれぞれ違う表現したい感じを基に合唱表現の追求を進めていってよいか問い掛けたところ、Y男が、
Y男「みんなの表現したい感じがばらばらなんじゃ、きれいな響きのクラス合唱にならないと思うよ。」

と発言した。そこで、個々の表現したい感じを出し合って、クラス全体で「星の世界」のめあてを設定し、それに沿って表現の工夫をしていくことを提案した。すると子供たちから、めあてに入りたい言葉として、「みんなで」「なめらか」「美しく」「きれいに」が出された。そこで、教師と子供たちが相談しながら、『みんなでなめらかな歌い方をし、美しくきれいな響きの三部合唱をしよう』という、クラス全体で取り組みたい「星の世界」のめあてを設定することができた。Y男はにこやかな表情で、「みんなでなめらかな歌い方をし、美しくきれいな響きで歌えるように、次の時間は、声の出し方にも気を付けたいな。」と発言し、合唱に対する高い意欲を示すことができた。また、他の子供の様子からも、合唱への意欲が高まっていることが確認で

きた。

(イ) 少人数で、主旋律や副次的な旋律を繰り返し歌ったり、三部合唱をしたりして、正しい音やリズムで歌えるようにする

第3時と第4時では、子供たちの表現を録音する時間を設けた。その際、子供たちが歌うパートは、子供たちの希望によって分かれるようにした。すると、子供たちの比率は、高声部が45%程度、中声部が25%程度、低声部が30%程度であった。そして、その録音を聴く時間を設け、クラス全体の「星の世界」のめあてに表現を近づけられるための、個々の課題をもてるようにした。

すると、学習プリントにY男は、「みんなにとけ込んで、大きな声でなめらかに歌いたい。」と記述した。また、A女は、「音を間違えないようにする（つられないようにする）。大きな声できれいな響きで歌う。」と記述した。

これら、子供たちの歌声や課題から、なかなか旋律に親しむことができないために、思い通りに歌えず、表現に自信がもてないでいることがわかった。そこで、それぞれの子供が自信をもって歌えるように、十分に時間をかけて練習したり、少人数で練習したりする必要があると考えた。そのため、子供たちを男女混合12名ずつの3つのグループに分けるとともに、各グループに一人ずつ指導者をおいた3つの練習コーナーを設定し、子供たちにそれぞれのコーナーで15分ずつ指導を受けてみるよう促したり。その際、指導内容は、各コーナーの指導者が子供たちの実態を見ながら、臨機応変に対応していくものとした。しかし、子供たちは3段階で練習をしていくことができるので、最初は、自信をもって歌えるように繰り返し旋律を歌うことを中心にして、最後の段階では、簡単に発声についても取り組めるようにすることを指導者同士が共通理解して指導にあたった。

練習コーナーでの学習を終えた後、「星の世界」を3部合唱し録音する時間を設けた。その際、子供たちは、各パートにほぼ均等に分かれて歌うことができた。

Y男は、授業を終えて、学習プリントに、「Y先生と一緒に練習したら、課題がよくなった。ひびきや、なめらかさを学習した。三人の先生が来てくれて、とても上達したし、いつも三人の先生がいてくれれば、もっと上達すると思った。」と記述をした。A女は、「きれいなひびきで歌えるようになった。どのパートも、音を間違えずに歌えるようになった。」と記述した。この他の子供たちの振り返りカードにも、この感想と同様なことが書かれており、十分旋律に親しみ、自信をもって各パートを歌えている様子がうかがえた。

(ウ) 個々の技能の実態に応じたコース別学習を設定する

第5時では、前時に録音した「星の世界」や範唱CDの「星の世界」を聴き比べる時間を設け、クラス全体で工夫したらよさそうなことがある場合には、一言カード²⁾に書き込み、「星の世界」の拡大譜へそれを貼りつけるよう促した。この拡大譜には、楽譜の他に、「曲全体で工夫したらよさそうなこと」という部分を設けておいた。これにより、子供たちが一言カードを貼り付ける際に、部分的に工夫したり気を付けたりしたいところと、曲全体で工夫したり気を付けたりしたいところを分けて表現カードに貼り付けることができるようにした。

Y男は、前時の録音や範唱CDを聴いて、「発声の仕方」について工夫をしていきたいと感じ、それらについて、一言カードへ書き込んだ。そして、拡大譜には、「きれいな響きで歌えるとよい」と発声について書き込んだ一言カードを貼り付けた。また、他の子供たちからも、「めあての〝美しくきれいな響き、を出すためには、もっとやわらかい響きで歌えるとよい」「曲の一番の山になっているところの声が、少し乱暴に聞こえる」などといった発声に関する意見が多く出された。

ところで、子供たちが「星の世界」のめあてに沿って表現を工夫していこうとしても、それに伴う技能がなければ、子供たちの表現への思いを十分に生かした表現にならない。そこで、個々の子供たちがもつ発声面での課題に応じた学習が行われることが大切であると考え、本時は、「響きのある声で歌えるようにしたいコース（発展）」、「きれいな声で歌えるようにしたいコース（深化）」、「大きな声で自信をもって歌えるようにしたいコース（補充）」というコース別学習をすることにした。

課外活動の合唱団に所属し、合唱することに自信をもっているY子は、「響きのある声で歌えるようにしたいコース」を選んだ。そこで、教師Yは、喉の奥を開ける方法や鼻腔共鳴を生かした発声、呼吸法などについて例示をしたり、一緒に練習したりした。また、歌える音域を広げられるよう、高音域に応じた練習フレーズを提示した。これらの練習から、自らの歌声をより美しく響かせることができたY子は、「みんなと合唱するときには、高音域をきれいに響かせて歌ってみたいな。」と、発言した。

Y男は、正確な音やリズムで歌うことができるのだが、地声になりやすかった。そこで、「きれいな声で歌えるようにしたいコース」を選び、自然で無理のない声の出し方の練習に取り組むことにした。そこで、教師Sは、喉の奥を開ける方法やハミングについて例示をしたり、一緒に練習したりするとともに、ファルセット（裏声）の音域から、次第に音を下げってくる発声練習を提示した。すると、Y男は地声から少しずつ高い声の響きで歌えるようになっていった。Y男は、「少しずつだけれど、自分の歌声がきれいになってきたと思うよ。」と発言し、満足そうな表情を見せた。

それまで、合唱をする際に、なかなか正確な音やリズムで歌えるようにならないことに悩んでいたN男は、「大きな声で自信をもって歌えるようにしたいコース」を選んで練習に取り組むことにした。そこで、教師Oは、子供と一緒に階名唱をしたり、ゆっくりとしたテンポで歌詞唱したりして「星の世界」の各旋律を時間をかけて指導した。すると、少しずつではあったが、N男は、次第に正確な音やリズムで歌えるようになっていった。教師Oが賞賛の言葉をかけると、N男は「先生、上手に歌えるようになってきたから、他の子たちと早く合わせてみたいな。」と発言した。

コース別学習をした後、「星の世界」を3部合唱し録音する時間を設けた。そして、録音する際には、各コースの指導者からのアドバイスを気を付けて歌うよう促し、本時の学習を生かした表現ができるようにした。

Y男は、授業を終えて、学習プリントに、「S先生と一緒に練習したら、歌声がよくなった。

今度は、表現をもっと工夫してみたい。」と記述をした。このように、各コースで個々の発声面での課題に応じた練習を行ったことにより、個々の子供たちの発声を高めることができるとともに、表現の追求への意欲も高めていくことができた。

(エ) 自分たちの録音を基に一言カードを出し合い、個々の表現への思いを生かしながら表現を高める

第6時でも、前時に録音した「星の世界」を基に、クラス全体で工夫したらよさそうなことがある場合には、一言カードに書き込むよう促し、「星の世界」の拡大譜へそれを貼りつけられるようにした。

Y男は、前時の録音を聴いて、「強弱」と「フレーズの始まりや終わりをそろえること」について工夫をしていきたいと感じ、それらについて、一言カードへ書き込んだ。そして、拡大譜には、楽譜の「ふけゆく秋の夜～」という歌詞の部分に強弱について書き込んだ一言カードを貼るとともに、「曲全体で工夫したらよさそうなこと」の部分に「フレーズの始まりや終わりをそろえる」と書き込んだ一言カードを貼り付けた。



ここで、教師SはY男に「強弱やフレーズの始まりや終わりをそろえることは、Y男君だけが気を付けていればよいかな？」と問い掛けた。すると、Y男「クラスみんなが協力してやらないとできないよ。」と発言した。そこで、これらの課題は、クラス全体で取り組む課題であると伝え、本時は、合唱をしながら表現を高めていくことを伝えた。

その際、主として担任でもある教師Sが全体に対する指導を担当するとともに、教師Yが各パートの音程やバランスについての指導を担当したり、教師Oが伴奏を行ったりすることにより、クラス全体で行う合唱形態の中でもきめ細やかな支援が行えるようにした。

Y男が取り上げた「強弱」については、他の子供からも多く挙げられていた。そこで、Y男にどうしてこの部分に強弱を付けたらよいと考えたのか問い掛けた。すると、Y男「この部分は、旋律が山のようになっているので、強弱を付けたらきれいな感じになると思うからです。」

と答えた。他の子供たちからも同様な意見が出されたので、実際に強弱を付けた場合と付けない場合を比較して表現してみるよう促した。すると、「やっぱり強弱があった方がきれいに聞こえると思う。」という発言が多く出され、その他の部分についても旋律の動きに合わせて強弱を付けることにした。

また、「フレーズの始まりや終わりをそろえる」については、Y男「めあての『みんなでなめらかな歌い方をし、美しくきれいな響きの三部合唱をしよう』を出すためには、もっと出だしと終わりが揃った方がよいと思うからです。」

と、発言をした。

このようにして、一言カードへの記述を教師が全体の場で紹介していくことにより、子供たち自身の気付きや表現への思いを基に、クラス全体の表現を高めていけるようにすることができた。

(オ) 聴き手を立てて聴き合い、表現を高める

ここでY男が、「だいぶ上手に歌えるようになってきたと思うよ。でも、録音だけじゃなくて、実際のクラス合唱を前に出て聴いてみたいな。」と発言した。そこで、「聴き手を立てて聴き合って、自分たちの表現を振り返ってみたらどうかな。」と提案し、聴き手になった友達からのアドバイスや、さらに取り上げたい工夫があった場合には自分の楽譜に書き込むよう促した。

聴き手には最初に希望したY男を指名した。Y男には、「これまで自分たちが行ってきた表現の工夫を聴く観点にして、気付いたことを出したらどうかな？」とアドバイスした。するとY男は、クラスの合唱を熱心に聴いた後、

Y男「発声や強弱、フレーズの歌い方などとても良くなってきていると思うよ。だけど、息継ぎをもう少ししていねいにした方がなめらかでいいと思うな。」

と、それまでの練習の成果を賞賛するだけでなく新たに追求していきたい課題に気付くことができた。

この後も何人かの子供を聴き手として、友達同士による聴き合いを行い、表現のよさを見付け合ったり、さらに追求していきたい課題を見付け合ったりしていった。そして、教師は、その姿に応じて、表現の工夫に気付けたことを賞賛したり、子供たちの気付かない表現の工夫について紹介したりして、クラス全体の「星の世界」のめあてと実際の表現を結び付けられるようにしていった。

このように、自分たちの表現をお互いに客観的に聴き合うことにより、自分たちの表現のよさや課題に気付き、発表会に向けて、さらに表現を高めていくことができた。

Y男は、主題達成の過程で行われた発表会を終えて、振り返りカードに次のような記述した。

Y男の感想

自分は、あまり歌が上手ではないと思っていた。でも、「星の世界」の授業で、3人の先生からいろいろ教えてもらったので、きれいな声で歌えるようになってきたと思う。あと、クラスみんなの歌も、めあての「みんなでなめらかな歌い方をし、美しくきれいな響きの三部合唱をしよう」になってきて、とても上手になったと思う。

他の子供たちの振り返りカードにも、この感想と同様なことが書かれていた。このようにして、子供たちは、自分たちで表現を豊かにしているとの実感を深めながら追求を進めていくことができたのである。

(3) 考 察

新学習指導要領において、小学校音楽科では、中学年及び高学年の年間の授業時数が削減された。今後、目標及び内容を踏まえるとともに、限られた時間の中で、子供たちが个性的で創

造的な学習活動を主体的に展開できるよう、一層の学習指導の工夫・改善を図る必要があるとされている。しかし、子供たちが個性的で創造的な学習活動を主体的に展開することは、何でもいから子供たちの好きにさせてよいということではなく、よりよい表現、美しい表現をめざす中で、個々の表現への思いが生かされていくことが大切であると考え。また、限られた時間の中では、子供たちが主体的に取り組む部分と、教師が支援していく部分をしっかりと構想していかないと、音楽科における基礎・基本の定着がおろそかになっていくことも危惧される。

さて、音楽科の学習において、「子供たち一人一人の感性を豊かに働かせる音楽活動」や「個に応じた学習指導」を充実することが求められている。これは、音楽科が教育課程に位置付けられた教科学習である以上、当然なことであると考え。しかし、音楽科の授業では、合唱や合奏、あるいは音楽鑑賞など、学級の子供全員で音楽活動を進める場合が多く、個の課題から追求を進め、個が問題を解決するといった問題解決的な学習を行っていく。また、無理矢理、個の学習を際立たせようとすれば、これまで音楽科で培ってきた、友達と関わり合い、協力しながら美しい響きを求めていくという、本来の音楽科の学習のよさが失われてしまうことも危惧される。そこで、今回、合唱の授業において、クラス全体でめあてを設定して、それを解決していこうとする問題解決的な学びと、それを解決するために個々が取り組まなければならない課題を解決していく個々の問題解決的な学びを、意図的に取り入れた実践を試みた。これによって、子供たちは、集団としての合唱表現の高まりを求めながら、個々の音楽的な力も高めていくことができたと考え。

また、クラス全体での表現の録音や、それを基にした一言カードによる表現の工夫の出し合い、また、子供たち同士による聴き合いを多く取り入れたことにより、子供たち自身の気付きから表現への思いをもち、それを生かした表現にしていけることができた。このことは、個に応じた学習が行われる上で、学び合いの場としての一斉学習の特性が生かされたと考えている。また、子供たち自身も、自分たちで表現を豊かにしているとの実感を深めながら追求を進めていくことができたと思われる。

さらに、チーム・ティーチングを積極的に取り入れることも試みた。子供たち一人一人の表現に対する思いや音楽的な力を高めることに、より応えるためには、複数の指導者で指導し、実際の歌い方を例示したり、一緒に表現したり、助言したりしていくことが効果的であると考え。今回、指導者同士の共通理解を図りながら、少人数グループでは、課題に応じた支援を行ったり、一斉学習では、役割分担を決めた支援を行ったりして、音楽科におけるチーム・ティーチングのあり方を探ってきた。今回の方法でも、効果は見られたが、今後も研究を進めていくことにより、より効果的な指導体制ができるのではと考えている。

今後も、音楽科における基礎・基本をしっかりと身に付ける中で、様々な音楽に主体的、創造的にかかわり、楽しい音楽活動を展開することについて、さらに実証的な研究を進めていきたい。また、子供たちの追究が、より質的に高い表現で効果的に進められることについても、実践を進めていきたいと考えている。

3. 「イメージ」の視点から授業実践を振り返る

今回の授業実践における試みにおいては、主に以下の事項によるアプローチに基づいて実施を行い、一定の成果を得ることができた。

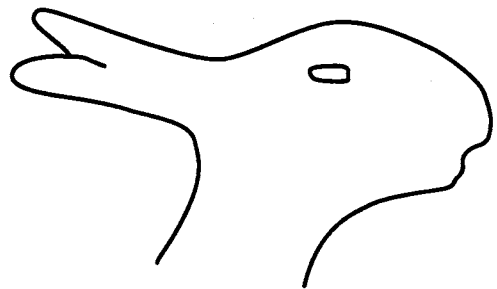
- ①クラス全体で取り組む合唱活動の特殊性に鑑み、問題解決的な学習を集団レベルと個人レベルとに分けて設定し、その連関を重視したこと。
- ②個の表現したい思いをクラス全体で共有させ、生かしていくために「一言カード」「振り返りカード」等を活用したこと。
- ③個に応じた学習を重視し、個の課題解決への取り組みをできるだけ円滑に進めるために、ティーム・ティーチングを効果的に導入したこと。
- ④各学習段階における演奏の客観性を保つために、それぞれの過程で随時録音を行い、その聴取を通して学習を振り返り、考察を深めたこと。

さて吉田は、拙稿³⁾において歌唱活動をイメージ研究の視点から捉え直し、聴覚イメージにおける「内的声」「内的耳」による構音ループの効果、身体表現イメージにおける「無対象行動」の重要性、熟達者のイメージ構造の仕組みや発達等から、歌唱活動におけるイメージの効果・関連について検討した。ここでは、これらの検討に加えて「問題解決とイメージ」について論じた平氏の見解に従いながら、さらに考察を深めることにしたい。

平氏は、「ハノイの塔パズル」と「お茶会問題」を比較する中から、問題空間の理解と表象が問題解決において大きく作用することを指摘した。このことは、課題に対するイメージ方略の違いが、課題解決に向けての見通しをも規定してしまうことを示すものと言える。

また、Chambersらによる「アヒル・ウサギ図形」の実験を考察する中から、視覚的イメージの再解釈においては、「機能的固着 (functional fixation)」や「心的構え (mental set)」の固着現象によって再解釈を難しくしていることをあげ、新たな発見を自発的に行う際には、「参照枠 (frame of reference)」が大きく関与していることを指摘した。すなわち、「イメージが問題解決の場面で本当に役立つ道具となるためには、新たにイメージを作り出し、参照枠自体を変更する操作が必要⁴⁾」であり、加えて「人のイメージ能力を判断する尺度としては、画かれるイメージの鮮明さや、その保持期間の長さも重要であるが、さらに自在に参照枠をきりかえることのできる視点の柔軟さも重要となる⁵⁾」ことを述べた。

この「アヒル・ウサギ図形」の実験の中で操作された方略、すなわちこの図の左に注目するか右に注目するかで見え方が変容するということは、音楽活動のどのような側面と関連するの



図の左端に着目するとアヒルに見え、右端に着目するとウサギに見える。

アヒル・ウサギ図形

であろうか。例えば我々は実際にコンサートへ赴いた際、演奏者が奏でる楽器の音色や歌声に魅了したり、時にはその演奏している姿や衣装にも目を留めるだろう。また、楽曲を深く聴取するに伴って作曲された時代の背景や作曲者の表現意図、楽曲の構造や形式に着目したり、歌唱演奏の場合は歌詞の意味や内容に感銘を受けることもある。

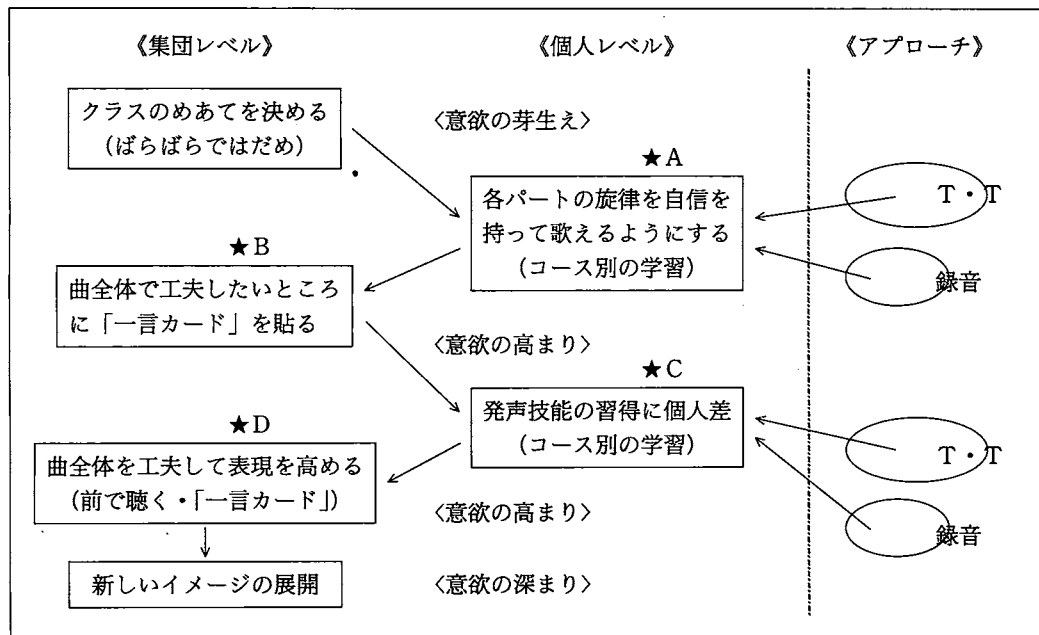
つまり、このような音楽作品に対する様々な個々の着眼点が、音楽活動における参照枠に相当するものと考えられる。

以上の事項に基づき授業実践を再度省みると、以下の進行図における★A～★Dにおいて、特にイメージが作用・関連していたことが予測される。

★Aにおいて自ら歌うべきパートのメロディに自信がもてないことは、そのパートの音高やリズムについてのイメージが十分に鮮明になっていない状態を意味し、繰り返し練習することにより、徐々に鮮明性が高まっていく様子が見えてくる。またこの時、子供たちは小グループで3人の教師から順次指導を受けたわけだが、自らの課題解決のために複数の支援を得たことにより、効率のよい学習が展開されたことが考えられる。つまり、課題解決に向けてのイメージや参照枠が、子供と教師の間で合致していくことが、効果的な課題解決を促す大切な要素であると言える。

★Bでは、★Aで培われた成果の録音や範唱CDの聴取を通して、曲全体に向けての工夫がクラス全体で共有される。ここでは拡大譜に貼り付けた一言カードにより、個々のイメージが外在化され、その中からクラス全体の目的がより鮮明になっていく過程が読みとれる。「きれいな響きで」「やわらかい響きで」「乱暴にならない」ために、★Cでコース別学習が再度計画され、個の新たな課題に向けて取り組まれ、それは★Dの段階でさらに生かされることになる。つまり、★Aや★Cでの技能面における成果が、★Bや★Dでの表現の工夫を生む大きな要因となったこと、換言すれば「できる」ことによってイメージの固着現象からの解放が促され、「参照枠」のきりかえが自主的に行われたことが推察できる。とりわけ★Dにおいては、「フレーズの最初と終わりをそろえる」「強弱を付ける」「なめらかに歌う」など、歌いたいイメージが大きく発展していく様子が見えてくる。

一方、今回の授業実践における疑問点として考えられることは、自らのパートのメロディが自信を持って歌えない等、読譜や発声において十分習得できなかった者が、表現の工夫の段階における曲のイメージを十分に行うことができたのか、ということである。とりわけ、最初の読譜段階で躓いてしまうと、歌唱活動に対するイメージがネガティブに働いてしまい、固着現象を誘発しかねないことが予測される。また、表現の工夫における質的向上を目指す過程で重要となるのは、子供たちがこれまで培ってきた音楽経験や知識や技能であり、これらの蓄積が幅広いイメージを可能にしていく土台であると考えられる。とするならば、今後の音楽活動において自在にイメージを操作したり新たに創り上げていくためにも、これらの事項を着実に育てていくことは重要な事柄であると言える。さらに、複数の教師によるT・Tの方法も慎重であるべきこともあげておきたい。一人の教師の担当する子供の人数が減少すれば、当然一人一人の子供に対してよりきめ細やかな対応が可能になるが、その反面、情熱を傾けることが子供たち



にとって大きな負担になり、かえって仇と化してしまう危険性が内在することも考えられる。常に、子供たちにとってのよき理解者であり、支援していく姿勢を心掛けることが大切であると考える。

4. おわりに

本稿は、合唱活動における「集団レベル」の課題解決に向けて、それを「個人レベル」の課題と照らし合わせながら、クラス全体へ生かしていく方略について、実際に行った授業実践を通して検討した。また、各パートの読譜作業から個の表現の思いや工夫へと移行していく様子を、イメージ研究の中から平氏の叙述を中心に基づいて考察を行った。その結果、大方の子供たちが、充実感をもって課題に取り組めたこと、演奏の質的向上においてもある程度の成果が得られたこと、複数の指導者によるT・Tを導入することで子供たちのニーズに合った様々な学習形態が可能になったこと、学習の各段階においてはイメージにおける「参照枠」を自在にきりかえられることが新たなイメージ表現を呼び込むこと、等が確認された。

さて昨今、学部と附属学校との連携や推進がクローズアップされ、様々な試みが全国的規模で行われている。本学においても、これまでの実績を大切にしながら更なる連携・推進に向けて協議が行われた。今回の研究を通して、両者の相互交流が図られ、共通理解が得られたことも一つの大きな成果であったことを同時に記しておきたい。

今後も引き続き、音楽教育の理論と実践の統一に向けて、教育現場との連携を大切にしながら研究を進めることにしたい。

注

- 1) 教師Yは、吉田秀文(群馬大学教育学部音楽教育講座)、教師Sは、佐々木裕也(群馬大学教育学部附属小学校)、教師Oは、小黒友里加(群馬大学大学院教育学研究科1年)。
- 2) 付箋紙を用いたカードで、課題に対する子供たちの思いや考えを自由に書き込むもの。
- 3) 吉田秀文「歌唱活動におけるイメージ形成についての一研究」群馬大学教育学部紀要、芸術・技術・体育・生活科学編、第38巻、2003年3月発行予定。
- 4) 平 真木夫「問題解決とイメージ」『イメージの世界—イメージ研究の最前線—』菱谷晋介編著、ナカニシヤ出版、2001年、207頁。
- 5) 平 真木夫 前掲書、207頁。

(よしだ ひでふみ)、(ささき ひろや)

アニメ教育の実践研究 第2報 —CG パペット・アニメなどを中心に—

茂木 一司*¹・宮野 周*²

*¹ 群馬大学教育学部美術教育講座

*² 群馬大学大学院教育学研究科美術教育専修

(2002年11月4日受理)

1. はじめに

筆者の「コンピュータと美術教育」に関わる研究は、初期のCG（コンピュータ・グラフィックス）教育がパソコンの導入教育として有効性を示すもの¹⁾から、コンピュータを使った独自の表現教材としての2次元アニメの実践²⁾へ、さらに美術教育の枠を再/脱構築する、(学校)教育の中での造形的(図工美術的)なものの教育の役割を検討するというような「メディア教育としての美術教育」³⁾の事例研究へと変遷してきた。メディア教育としての美術教育を考える試みは、単なるメディア活用の美術教育の促進ではなく、現代美術教育の直面する問題(時間数の削減などに伴う美術教育の喪失もしくは行き詰まり)という状況の中で、美術教育もエッセンシャルなコンテンツ学習だけでなく、メソッド性を同時に持つ、すなわち学校教育全体のコンテクストとしてきちんと位置づけられる必要があることを示そうという試みである。だから、繰り返すが、それはコンピュータやインターネットなどのメディアの美術学習利用のことではなく、例えば素材(第1メディア)が表現者(第2メディア)を通して、新しいものやこと(第3メディア)に生まれ変わることをアートとして捉え、支えること(エデュケーション)、それらの一連の出来事のプロセスをエッセンシャルなものとしての美的・造形的な観点から検証(再構成)すること、などである。

この変化の中で、筆者は最初、コンピュータという機械の定義付けを、例えば絵の具と筆のかわりに絵を描くものというような「……する道具」としたが、「メディア教育としての美術教育」の段階では、(文字通り)「……と……をつなぐもの」、つまり単一の機能を代弁する機械ではなく、「(メディアとして)……をさせるような方法のようなもの」と変化させてきた。つまり、「(美術教育において)コンピュータはあくまで道具だ」という言い方は、その道具がメディア性を帯びることによって、「道具以上のもの」に変わってきたということになる。例えば、(設置の可能性は別にして)教室に導入されたライブカメラは子どもたちの1体1のコミュニケーションの道具以上に、どらえもんの「どこでもドア」のように彼らの丸ごとの生態(コンテンツ+メソッド)を流し続ける異次元の窓として、(しようと思えばどのような使い方もできる)いわば社会化されたアートのメディアとして機能する。加えていえば、(そこで問題になる)セ

キュリティー、プライバシー、マネー……はすべてアートの装置の問題として、美術教育として思考することが可能である。そのような美術教育の質的転換を考えるために、「メディア(と美術教育)」を問題にするととき問われる「身体性と動き」を当面の研究意識として持つことにした。それは、(非常におおざっぱにいえば) バーチャル/ノン・バーチャルと教育や時間性とスピードという問題は現代美術教育を考えるときには相当に緊要性を帯びていると思うからである。

以上のようなことから、拙論では「動き」の(美術)教育として、アニメーションを再度取り上げていこうと思う。

2. パペット・アニメとCG

アニメーションは、英語の“animate”の語源であるラテン語の“animatus”(生かす、生命を与える、活気づける)から生まれた用語である。狭義には、静止画を連続的に撮影し、動いて見えるように映写する映像技術をいう。しかし、現在アニメはゲームを代表とする、あらゆる場面で多用されており、「動き」を表現した映像技術全般にまで意味を拡大している。

また、日本のアニメは「おたく」という言葉とセットで世界への輸出文化(新しい「ジャポニズム」と呼ばれる)にもなっており、宮崎駿を頂点とする(商業ベースの)現代「アニメ」と古くから「アニメーション」と呼ばれる自主上映作品のような実験的アニメとはまったく異なった展開(教育)によって成り立っている。

パペット・アニメは文字通り、人形を使ってコマ撮りをして制作されるアニメーションである。身近なものとして、NHK-BSのキャラクター「どーもくん」や「うさじい」などがある。人形を使ったアニメーションは20世紀初頭からつくられはじめ、数々の傑作を世に送り出しており、最近の(3D)CGアニメへの移行前は、セル・アニメと並んでいわばアニメーションの主流であり続けたといえるものである。

はじめに、パペット・アニメの歴史と特徴についてみてみよう。「ソーマトロープ」の発明(1825年)、ルミエール兄弟による世界初の映画上映(1894年)から、まもなくフランスのエミール・コールによって世界で初めての人形アニメーション『まったくかわいいファウスト』(1908年?)がつくられた。人形をアニメ化し演技させることによってファウストの物語の簡略版をつくったものである。その後、1940~60年代はパペット・アニメの爛熟期であった。チェコのヘルミナール・ティールロパー、イジー・トルンカ、ブジェチラス・ボヤルなどの巨匠が排出され、特に『チェコの四季』(1947年)、『真夏の夜の夢』(1959年)、『手』(1965年)などの作品によって知られるトルンカは、「世界に、これまでにつくられたなかでもっとも芸術的で、詩的で、愉快な人形アニメーション映画を提供した」「彼によって芸術性とクオリティーの基準が設定され、ほかの人形アニメーション映画のつくり手たちはみな自分の仕事を、プラハのスタジオで製作されたものと同くべながら評価しなければならなくなった」と高い評価を得ている。ト

ルカの人形アニメが卓越しているのは、「人形アニメーションがユニークでオリジナルなものになるのは、俳優による映画を越えたとき、俳優たちによって演じられると、表現、悲哀感、抒情味が本当らしくなく、滑稽で、不快なものになるときだけ」⁵⁾だというトルンカの言葉によって説明されるように、それが単なる人間の俳優の模倣ではなく、人形絵師が描けない世界が表現されているからに他ならない⁶⁾。

1950～70年代はテレビの普及とともに、日本でも公開された『サンダーバード』、『スティングレー』などの糸を使った人形劇の実写アニメがつくられたり、またソ連人形アニメの中興の祖と呼ばれるロマン・カチャーノフの「チェブラーシカ」が1960年代後期からつくられはじめる。「まん丸のくりくりした目玉に、横に大きく飛び出した丸い耳を持つ『学問上正体不明な生物』」⁷⁾は、日本でも劇場公開されると人気をかくした。人形アニメの特色は、その人形のキャラクターのかわいらしさにもあるが、「チェブラーシカ」はその代表的な例である。

パペット・アニメの類似表現にクレイ・アニメがある。クレイ・アニメは、1970年代以降主流となったいわゆるCGアニメの時代になっても独自の表現を守り続けた表現形式であった。そのきっかけとなったのが、「その異常なまでのかわいらしさゆえ、ほとんどしゃくにさわるほど」と形容されたアート・クローキー（米）の「ガンビー」の誕生（1955年）であり、クレイ・アニメはこの時復興したといわれる。現代アニメの隆盛は確かにCGによってつくられたことは間違いない。しかし、オールCGの映画『ファイナル・ファンタジー』（2001年）が大失敗に終わったことに象徴されるように、CG表現が決してすべてを解決するわけではない。それはまた、不思議な発明家ウォレスとパートナーのグルミットの登場するいくつかのクレイ・アニメのヒットによって証明される。イギリス生まれのニック・パークが、6年6ヶ月を費やして製作した『チーズ・ホリデー』（1989年）は公開と同時に人々の心をつかんでしまった。この綿密なクレイ・アニメーションは1日に6秒分しか撮影できないという効率の悪さからすれば、CGアニメの足下にも及ぶものではないが、『快適な生活』（1990年）、『ペンギンに気をつけろ！』（1994年）、『ウォレスとグルミット、危機一髪！』（1996年）がアカデミー賞を受賞し、世界的な評価を得ていることを考えるとアナログ表現の可能性を示すものとして注目に値する。寺脇摩耶子は、「ウォレスとグルミットの部屋」という紹介記事で、コンピュータ雑誌の編集者の「ハイテクは今、行き着くところまで来てしまい限界を感じている。もう一度原点に戻ってみようと思ったとき、ウォレスとグルミットがいたんです」⁸⁾という言葉を取り上げ、またコンピュータ映像の代表的制作者であるスピルバーグがパークに製作協力のラブコールを送った話を紹介しながら、「CGを多用すればするほど技術的な完成度は高くなる反面、何かが失われていく。不可能を可能にした映像も、慣れてしまえば今度は何か物足りなくなっていく。その何かは人間の身体感覚であり、暖かな手触りであるとしたら、身体を使うことなく、一日中CGと向かい合っている立場の人々だからこそ、それを誰よりも切実に、本能的に感じ取っていたのではないだろうか」⁹⁾とクレイ・アニメ（つまり手づくり）の利点を指摘している。

寺脇摩耶子は、その問題をメディア論に内在する「リアルとか何か？」という問いを提示しながら、「CGとフェチズム」と題して、以下のように指摘する。

寺脇摩耶子は、その問題をメディア論に内在する「リアルとか何か？」という問いを提示しながら、「CGとフェチズム」と題して、以下のように指摘する。

「CG表現の限界については、さまざまな視点から記述することができる。…CGの限界の一つに『フェティッシュを描きえないこと』があるだろう。言い換えると、われわれはCGで描かれたキャラクターに『転移』すなわち感情移入を行うことがきわめて困難なのだ」¹⁰⁾

斉藤は、フォトリアリスティックなポリゴンCGがカートゥーン的な表現よりもエロティックでないことを例にあげ、ベンヤミン的な「アウラ」や「無意識」、バルト的な「ブントゥム」、バルトを受け継いだティスロンの写真の「実践論」をCGがすべて欠いていること、すなわち写真を含めて、漫画等を含めた固有な表現が「表象されがたい現実=主体の断片」の写り込みを持ち、CGのような「徹底した確定記述の集積」の他ならないものとは根本的に異なる「固有性」を持ってしまうことを指摘する¹¹⁾。しかし、筆者がここでいおうとすることは、CGの欠如ではなく、(現状における)手づくりの人形やクレイによるアニメの現代性である。それは、宮崎駿がアニメの「演技」の重要性を指摘していると同じニュアンスを持っている。

「演技とは単なる動きなのではなく、かすかな光と陰の変化、セルでは表現しようもない質感、乾湿、一秒の二四分の一よりももっと速い、連続する兆しの動態によって成り立っている」(『出発点、1979～1996』スタジオジブリ、1996)¹²⁾

繰り返すが、CG表現の欠如を手づくりと比較することは意味がない。また、CGが「フェティッシュ」を描きえていないことを欠点とすることも同様である。ここでは確定記述の集積としての、または概念の直接的な画像変換としてのCG表現の(現状における)可能性が、手づくり的な要素(人形やクレイなど)の導入によって、適度なノイズが有効に働くということにとどめる。パペット・アニメのCGによる実践とは、単なる操作上・技術上の簡便さに有効性を認めるだけでなく、独自の表現の融合という意味を持つということである。

3. アニメーション制作の実践事例

具体的な実践例として、「3・1 群馬大学教育学部附属養護学校における実践」、「3・2 公開講座におけるアニメ制作の実践とアンケート調査」についてまとめた。3・1は、知的障害を持った中学部の生徒を対象とした実践であり、3・2は、平成14年度群馬大学で実施する公開講座で募集した小学生を対象に行ったものである。

3・1 群馬大学教育学部附属養護学校における実践

動画による表現は、視覚的効果が高く、見る側の目を引く。我々は普段、多様なメディアと接し、多くの映像を文化として享受しながら自己形成を図ってきている。それは障害児たちも例外ではない。特に、テレビ、ゲーム、ビデオ等を通じて受け入れられるアニメーションは彼

らのイメージ体験として重要な位置を占めている。そのため、画像が動くことに関しては、非常に興味を持ちやすいと思われる。

したがって、映像による表現の1つである「アニメーション」を題材とした授業を行うことにし、題材目標を以下のように設定した。

- a. アニメーションの動きを体験し、その効果のおもしろさを楽しむ。
- b. アニメーションの仕組みに気づき、理解できる。
- c. 動きの変化の面白さを考えながら、それを効果的に表現できる。
- d. 互いの作品を鑑賞し合い、他人の作品のよさを認める。

これらの目標を達成するために行った2つの具体的な実践事例をみていくことにする。一つはデジタルカメラを用いたアニメーションの実践であり、もう一つは、人形やオブジェを使ったアニメーションの実践である。どちらの実践も附属養護学校中学部の1つのグループ(5人)を対象に行ったものである。「エッ、うごいた!!—2コマアニメーションの制作—」(2002年7月5日実施)では、アニメーション理解の導入として、デジタルカメラを使った2コマアニメーションを制作することを通して、その原理を理解し、面白さを味わうことをねらいとした。

もう1つの実践「エッ、うごいた!!—人形アニメーション制作—」(2002年7月12日実施)は、前回の実践が自分達の身体を使ったアニメーションに対して、人形や車の玩具等のオブジェを扱ったアニメーション制作を行った。この授業のねらいは、人形やオブジェを扱ったアニメーション制作を通して、アニメーションで表現する楽しさや喜びを味わうことである。授業は教師があらかじめ用意しておいたさまざまなオブジェを子どもたちが選んで、それを舞台として設定した机の上に置き、少しずつ動かしてコマ撮りを行い、コンピュータで加工してアニメーションにするというものである。

○実践1「エッ、うごいた!!—2コマアニメーションの制作—」(2002年7月5日実施)

指導者 宮野 周

群馬大学教育学部附属養護学校中学部Aグループ

実施日 2002年7月5日

I 題材名 エッ、うごいた!!—2コマアニメーションの制作—

II 目標

1. アニメーションの動きを体験し、その効果のおもしろさを楽しむ。
2. アニメーションの仕組みに気づき、理解できる。
3. 動きの変化の面白さを考えながら、それを効果的に表現できる。
4. 互いの作品を鑑賞し合い、他人の作品のよさを認める。

III 本時の学習

1. ねらい

2コマアニメーション制作を通して、アニメーションの原理を理解し、絵の動く楽しさを味わう

2. 準備 (教師) 画用紙、普通紙、割り箸、サインペン、色鉛筆、OHC、スクリーン、デジタルカメラ、プロジェクター

(児童) なし

3. 展開

| 学習活動と子供の意識 | 教師の支援及び留意点 | 子どもの反応等 | 時間 |
|---|--|--|-----|
| 1. 簡単なアニメーションを見ることで、動画に対する興味、関心を高め、本時の活動を理解する。 | ○ GIFアニメーション等を提示することによって、アニメーションへの興味・関心を持てるようにする。 | ○ 提示したアニメーションを見て、「すごい」、「へんな顔」、「歩いている」、「車に乗っている」等の反応を示していた。 | 5分 |
| 2. 本時に制作するアニメーションの参考作品を見ることで、表現意欲を高める。 | ○ 参考作品を提示し、子ども自身の身体を使って、アニメーションを作ることを確認し、動いて見える画像は2枚の画像からできていることを理解できるような支援(画像を切り替える速度を変える等)を行う。 | ○ 参考作品を見て、「ジャンプしてる」、「へんな顔」と言う。 | |
| 3. デジタルカメラを使って自分の好きなポーズを2枚撮る。 (どのようなものを作成するか、考える) (どのような動きにするのか具体的に考える) (実際に2コマ分の画像を撮る) (画像を動かして全員で鑑賞を行う) | ○ 本時の活動を確認し、2枚の画像を撮ることを伝える。(子ども1人、あるいは複数で撮る等) ○ 撮影の仕方がねらいではないので、デジカメ撮影は教師が行う。また、コンピュータによるアニメーション制作の操作についても複雑なものになるので、教師側が行うことにする。 ○ 全員が撮影し終わったら、アニメーション鑑賞する。 | ○ まず、1人ずつポーズを撮ることにした。 A: 手を広げるポーズ(1枚目) 手を上に上げるポーズ(2枚目) B: 腕と脚を広げたポーズ(1枚目) 腕を顔の前で交差させるポーズ(2枚目) C: 直立したポーズ(1枚目) 腕と脚を前に出して、歩いているポーズ(2枚目) | 10分 |
| 4. 何度かデジタルカメラを使って好きなポーズを2枚撮り、アニメーションにしてお互いに出来上がったものを鑑賞する。 | ○ 出来上がった子どもの作品を提示し、互いの作品の良かった点、面白かった点等の感想を教師も交えて話し合うようにする。 ○ 再び、1人で撮影した後、次に、2人組で撮影することを告げ、撮影した後、鑑賞を行うようにする。 | D: 脚を開いたポーズ(1枚目) 「アイーン」のポーズ(2枚目) ○ アニメーションにした画像を鑑賞して、「すごい」、「あやしい」、「アイーン!!!」等の歓声をあげる。はやく自分のアニメーションが見たいらしく、「おれのは?」と教師をせかす場面も見られた。 | 35分 |

| | | | |
|---|---|---|----|
| 5. コンピュータ以外に2コマアニメーションとして紙を扱ってもできることを確認し、動画の面白さを体験する。 | ○その他の材料でもアニメーションが作れることを理解し、面白さに気づくことができるように、紙で作った参考作品を提示する。 | ○マジックロールやパラパラマンガを見て、「なにそれ、すげー」、「したいな」と言いながら、各自が真剣に操作して、参考作品に見入っていた。 | 5分 |
| 6. 本時を振り返り、次時の表現意欲を高める。 | ○本時を振り返ることができるような言葉かけをし、次時の表現意欲につなげる。 | ○それぞれが教室の前のスクリーンのところに出てきて、自分の姿を指さしながら、自分の名前を言っていた。 | 5分 |

○反省と考察

この実践は、短時間でオリジナルの動画を制作でき、満足感や達成感が得られる教材として、アニメーションにしたい自分の好きなポーズをデジタルカメラで1枚ずつ撮り、その画像をコンピュータで簡単な加工をして2コマアニメーションを制作した。アニメーションを制作する際のカメラやコンピュータの操作は、子どもたちにとっては複雑な操作となるため、本時は「動き」の面白さを味わうことが主なねらいだったので、教師側が行うことにした。

また、アニメーション制作の他に、2枚の紙にそれぞれイメージを描き、片方を筒状に丸めて重ね、鉛筆などでその紙を伸ばしたり戻したりすると、二つのイメージが交互に切り替わり、動きが感じられる「マジックロール」や紙をパラパラとめくるとイメージが動いているように見える、いわゆる「パラパラ漫画」を提示することによって、コンピュータによるアニメーション表現だけでなく、さまざまなアニメーションによる表現に対する意欲・関心を高められるように参考作品を提示した。

このアニメーションの実践を通して感じられたこととして、導入ではGIF形式のアニメーションや実際にデジタルカメラを使って制作したアニメーションの参考作品を提示したが、「すごい」、「へんな顔」等、普段の美術の授業よりも進んで発言する態度がみられ、子どもたちのアニメーションへの関心の高さがうかがえた。アニメーション制作の手順としては、アイデアを構想し、絵コンテにし、コマ数に合わせてイメージを描くといった一定の作業を中心にするよりも、「絵が動く」ということの驚きや面白さに着目した形式をとった。さらに、身体を扱った活動を取り入れたこの授業は、絵画などの通常の美術の授業にはない新たな表現方法であり、制作が終わったときの子どもたちからの「もっとしたいな」という発言からもわかるように、自分の身体を使って表現する面白さや満足感を感じることができたといえる。

また、アニメーションは従来の絵画や彫刻等と比べ、いわゆる実体のないものである。つまり、動くその「場」において鑑賞することによって初めてその作品の意味をもつものだと見える。作品鑑賞という行為によって、この場合は自己と他者の関係が同じ立場となり、その場では皆、表現者であり、鑑賞者でもある。自分の表現を他者から賞賛されたり、自分が表現したものは異なった意味解釈を他者から受けたりすることで、表現する喜びを分かち合うこと

ができる。

○実践2「エッ、うごいた!!—人形アニメーション制作—」(2002年7月12日実施)

指導者 宮野 周

群馬大学教育学部附属養護学校中学部Aグループ

実施日 2002年7月12日

I 題材名 エッ、うごいた!!—アニメーションの制作—

II 目標

5. アニメーションの動きを体験し、その効果のおもしろさを楽しむ。
6. アニメーションの仕組みに気づき、理解できる。
7. 動きの変化の面白さを考えながら、それを効果的に表現できる。
8. 互いの作品を鑑賞し合い、他人の作品のよさを認める。

III 本時の学習

1. ねらい

人形やオブジェを扱ったアニメーション制作を通して、アニメーションで表現する楽しさや喜びを味わう

2. 準備 (教師) 模造紙、人形、動物等のオブジェ、コンピュータ、三脚、照明用ライト、スクリーン、デジタルカメラ、プロジェクター
(児童) なし

3. 展開

| 学習活動と子供の意識 | 教師の支援及び留意点 | 子どもの反応等 | 時間 |
|--|---|---|----|
| 1. 前回作ったアニメーションを見ることで、前時の復習をする。 | ○前回作った作品を鑑賞することによって、アニメーションの面白さ等、前時の復習を行うように促す。 | ○前回制作した作品を見て、先週の授業について聞くと、「また、写真したい!!」と言う。 | 5分 |
| 2. 本時に制作するアニメーションの参考作品を見ることで、表現意欲を高める。 | ○参考作品を提示し、オブジェを使ったアニメーションの作成という本時の活動を確認するように支援する。 | ○参考作品を見て、「変なの」「気持ち悪い」と言う。 | 5分 |
| 3. どのようにアニメーションを作るのか、作成のプロセスを理解する。 | ○オブジェや撮影場所等の説明をする。 ○どのようにアニメーションを作るかを実際にその場で作業手順を示す。(オブジェの配置→撮影→オブジェの移動→撮影→アニメーションの作成) | ○本時の人形アニメーションの作り方(さまざまなオブジェや人形を使用すること、仮設した撮影台を使用すること等)を説明し、アニメーションを見せると、「カエルだ!!」「変なの」と言う。 ○順番に撮影台の所に出てきて、オブジェを置いていく。 | |

| | | | |
|--|---|--|------------|
| <p>4. コンピュータでアニメーションを作成・再生するために、デジタルカメラを使ってオブジェを撮影する。</p> <p>・5コマアニメーションの作成 (オブジェを使ってどのようなものを作成するか、考える) (どのような動きにするのか具体的に考える) (実際に動かしたものを撮影する) (撮影した画像を動かして全員で鑑賞を行う)</p> <p>・5コマで気づいた点等を考えながら、15コマのアニメーションを作成する (オブジェを使ってどのようなものを作成するか、考える) (どのような動きにするのか具体的に考える) (実際に動かしたものを撮影する) (撮影した画像を動かして全員で鑑賞を行う)</p> | <p>○始めは5コマのアニメーションを作成するように促す。</p> <p>○わずかな動きの変化をつけるので、動きをつける作業においては、順番に行うことにする。(2人ずつ、もしくは3人ずつ)</p> <p>○自分の好きなオブジェを選び、設定された場に配置するように促す。</p> <p>○撮影の仕方がねらいではないので、デジカメ撮影は教師が行う。また、コンピュータによるアニメーション制作の操作についても複雑なものになるので、教師側が行うことにする。</p> <p>○具体的にオブジェをどのような動きにするかを子どもと対話しながら決めるようにする。 (どんな動かそうか) (どんな話にしようか) (この次の動きはどうしようか)</p> <p>○5コマアニメーションを全員で鑑賞することで、アニメーションの動きの面白さやオブジェの動かし方の工夫すべき点等を確認するよう助言する。</p> | <p>○いくつかのオブジェを置いたり、除いたりして、位置をどこにしようか考えながら置いている。</p> <p>○全員が置き終わると、教師が撮影し、それに次は「動き」をつけていく。</p> <p>A：さまざまなオブジェを手にとり、すべてを並べようとする。主に星型のオブジェや人形を動かしていた。</p> <p>B：人形のポーズにこだわり、人形が気に入ったポーズになるまで試行錯誤していた。</p> <p>C：ブタのオブジェが気に入ったらしく、ブタのオブジェを主に動きをつけていた。</p> <p>D：オブジェがまず、どのような「動き」をするのかを試してから、動かしていた。</p> <p>E：人形に興味を持ったらしく、人形を主に動かした。</p> | <p>45分</p> |
| <p>5. 本時の活動の感想等を発表し、本時の活動を振り返る。</p> | <p>○出来上がった子どもの作品を提示し、本時を振り返ることができるような言葉かけをする。</p> <p>○互いの作品の良かった点、面白かった点等の感想を教師も交えて話し合うようにする。</p> | <p>○アニメーション制作の感想として「けんかしてるみたい」「行列ができた」「おもしろかった」等があった。</p> | <p>5分</p> |

○反省と考察

この実践は、前回と同様にAクラスを対象として、身近にあるもの、人形、車の模型や動物

のオブジェ等をデジタルカメラでコマ撮りして、アニメーション制作をおこなった。デジタルカメラを三脚で固定し、模造紙を利用して作った撮影台の上でさまざまなオブジェを並べ、動きをつけて撮影していき、撮影した画像をコンピュータで加工してアニメーションにした。本時のねらいは、人形やオブジェを扱ったアニメーション制作を通して、アニメーションで表現する楽しさや喜びを味わうこと、である。

この実践を通して感じたことは、教師自身のアニメーションに対する教材研究の不足がある。アニメーションの特徴の中でも「動き」という点を重視した結果、その他の「ストーリー性」や「演出」などのアニメーションにおける重要な要素が欠けてしまっている。では、反省点をいくつかみていくことにする。

まず、人形やその他のオブジェを使ったことで、子どもたちは静止していたものが「動く」という体験ができたかもしれないが、「アニメート＝生命を吹き込む」というアニメーションの特性を活かすことはできなかったという点である。「アニメート＝生命を吹き込む」にはなんらかの「演出」を設定するの必要を感じた。教師の「どれかを動かしてみよう」という発言からもわかるように、「動き」を重視する点がしばしば見られる。次の展開がその場で作られるため、結果としてただ人形が動いているだけのアニメーションになってしまっていた。子どもたちは、人形を使ったアニメーションは初めてだったので「動き」の面白さだけでも制作する意欲があったが、何回か制作を進めていくと飽きてきてしまうだろう。例えば、「1つのモノが他のモノを追いかける」という単純ではあるが、そのような演出を提示すれば、子どもたちも制作しやすかったと思われる。また、撮影した枚数が授業の時間的に5コマになってしまったという点も反省すべき点である。コマ数が5コマというのは動きにするとまだ、ぎこちなく動いているように見えてしまう。撮影コマ数が5コマになってしまった原因として、子どもたちが人形に「動き」をつける時間が教師が予想していたよりも長時間かかってしまったということと、全員が動かした後で撮影という形式をとったためである。この全員が動かすという時の注意事項として、「前の人動かしたものは次人は動かさない」等の助言が必要である。前の人動かしたモノを撮影する前に次の人さらに動かしてしまえばスムーズな「動き」はできない。こういったことから、今回、「動き」という観点が中心であったとすれば、少し動かしたら撮影、また動かしたら撮影というように、随時、撮影すればよいと思われる。

したがって、この実践はねらいとしてのアニメーションで表現する楽しさや喜びを味わうことはまだ達成されたとはいえず、今後も改善の余地が十分にある題材である。

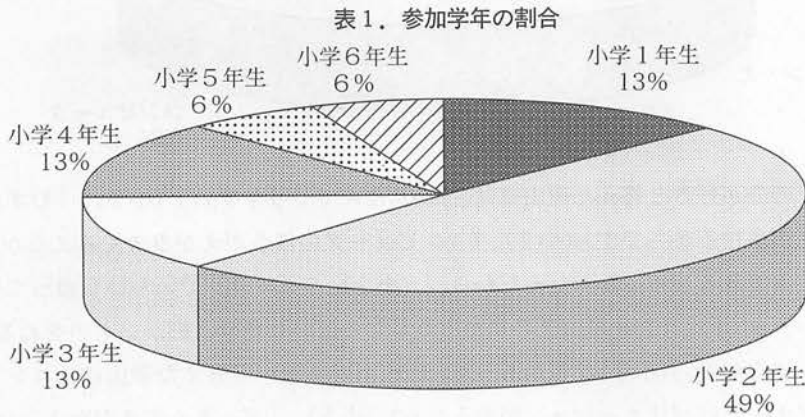
3・2 公開講座におけるアニメ制作の実践とアンケート調査

筆者らは、平成14年度群馬大学で実施する公開講座の一つとして、「子どもCG教室 パソコンですのお絵かきとアニメ」(会場：教育学部パソコン実習室、募集人員：20人、総日数：3日(計12時間、7月20日～22日))を実施した。

本講座では、児童を対象にその導入講座として、デジタルカメラで撮影した画像を使った2コマアニメーションや人形や車、動物などのオブジェを使ったアニメーション、学校で多く見

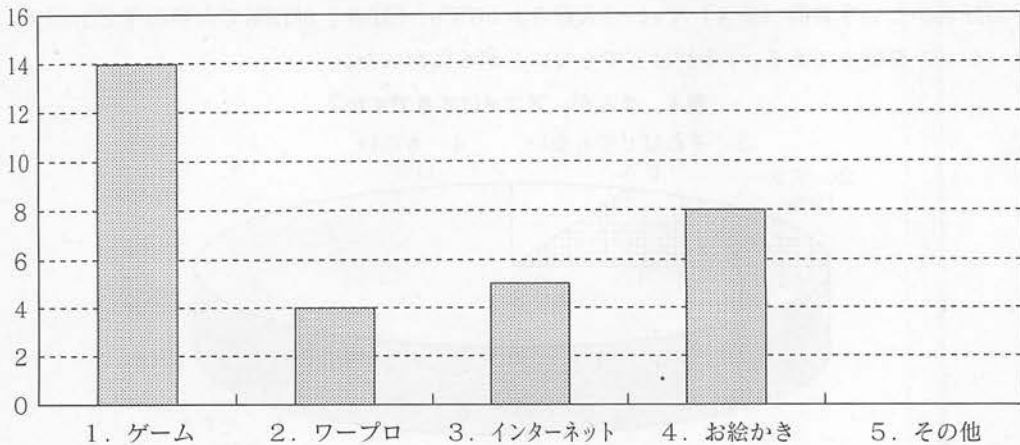
かけるキッドピクスやevaアニメータスクールというソフトを使い、お絵かきや簡単なアニメ等を制作する、というものである。実際の内容は、アニメーションの仕組みをいくつかの教材(ソーマトロップ、マジックロール、フリップブック)を通して学ぶとともに、「キッドピクス」(インタープログ)という子ども用お絵かきソフトのスライドショー機能を使って、ばらばら漫画のようなアニメを制作するというものである。講座の主な目的は、さまざまなアニメーション制作を体験することで、アニメーションの原理を理解し、さまざまなアニメーションの表現のおもしろさを味わうことである。

アンケートの回収は参加した子ども17人中、16人であった。子どもは表1のように低学年が多かった。



次に子どものパソコン使用の経験について尋ねると、「1. ある」が94%で、ほとんどが家や学校等でパソコンを使った経験をもっていた。その使用目的(表2)(複数回答可)については、「1. ゲーム」が14人で一番多く、「2. ワープロ」が4人、「3. インターネット」が5人、「4. お絵かき」が8人だった。

表2. コンピュータでなにをしたことがありますか?

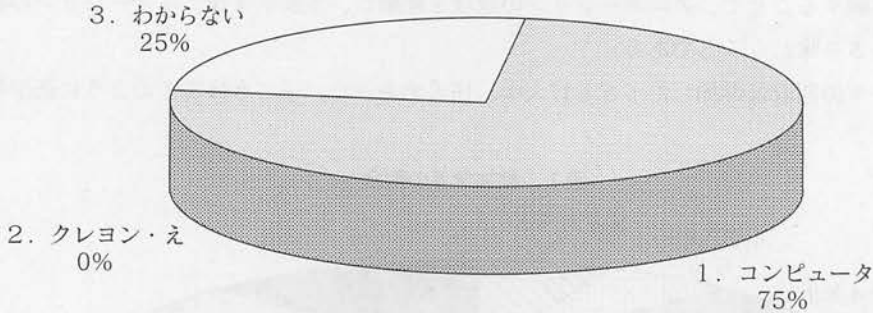


子どものパソコン使用について、「好き嫌い」を尋ねてみた。「好き」が100%で回答したすべ

ての子どもがコンピュータを好きと答えた。

では、子どもたちにコンピュータで描くのと絵の具やクレヨンで絵を描くのとどちらが好きかを尋ねてみた。「コンピュータ」が75%、「クレヨン、絵の具」が0%、「わからない」が25%だった(表3)。

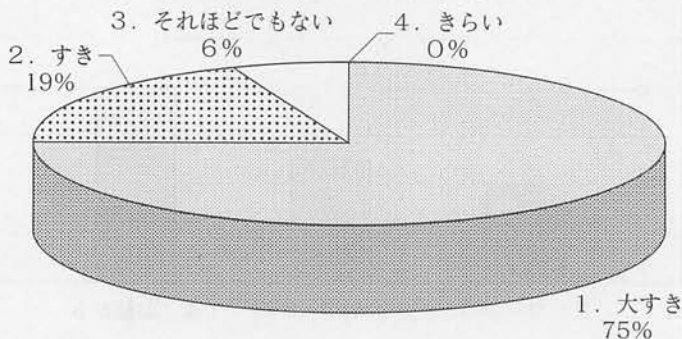
表3. コンピュータでえをかくのと、クレヨンやえのぐでえをかくのとどっちがすきですか？



コンピュータの方が好きと答えた理由には、「かんたんでやりやすい」(小2)、「むずかしいけどいろんなえがかけるからです」(小2)、「コンピュータのほうがえがうまくみえるから。たのしさをじっこうできるから。かんたんだから。」(小2)、「クレヨンでいちいちぬっているのがめんどくさい」(小4)、「クレヨンえのぐだったらしっばいしたり、細かいものをぬるとき、できなかつたりするから。」(小2)などがあつた。また、わからないと答えた理由は、「コンピュータは楽だけえのぐはバリエーションがあるから」(小5)、「どっちもすきだから」(小2)、「どちらもいいが、じゅぎょうに合わせて、使いやすさがちがうから」(小6)などがあつた。コンピュータを好きと答えた理由には、何度でも描き直しができ、失敗を恐れずに比較的気軽に描き進められるということだと思われる。白紙にクレヨン、絵の具に抵抗を感じる子どもにはコンピュータは優れた描画材になる。

公開講座では、コンピュータを使ってアニメーションをつくつた。そこでまず、アニメーションが好きかという質問(表4)では、「大好き」が75%、「好き」が19%で大半の子どもがアニメーションを好きである。「それほどでもない」が6%だった。

表4. まんが、アニメはすきですか？



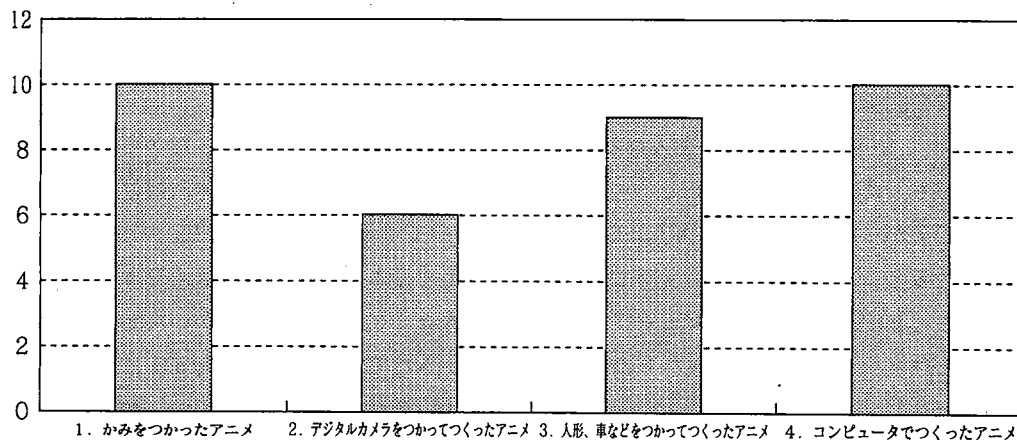
では、アニメーションの仕組みについて知っているかという質問をすると、半数が「わから

ない」と答えている。

講座でアニメをつくった感想を尋ねた。「1. たいへん」「2. まあまあ」を合わせると、94%で、参加者のほとんどが「楽しかった」と答えている。その理由として、「すべて手さぎょうだからむずかしいけれど、おもしろかったから」(1. たいへん、小6)、「アニメを作ったりにんぎょうでアニメを作ったりしてたのしかったです。」(小2)、「それは、絵がいろいろつくし、うごくからです」(1. たいへん、小2)、「絵が動くから」(1. たいへん、小4)、「コンピューターで、名ふだのしゅるいがちがうのができたから」(1. たいへん、小2)、「すきだから。しらないから。ちょっとつままないから。」(2. まあまあ、小1)、「楽しくできたから」(2. まあまあ、小5年)、「それは、えが動いて楽しかったから。」(1. たいへん、小3)、「わからない?」(1. たいへん、小2)、「おもしろいことじゃないから」(3. つまらなかった、小2)、「よかったから」(1. たいへん、小3)、「いつもはできないからです。」(1. たいへん、小2)、「えがうごいてたのしかったです。」(1. たいへん、小1)、「けしゴムみたいな大なまいとがおもしろかった」(1. たいへん、小4)等があげられた。普段、アニメーションで表現する機会がないので、この講座でそれが体験するでき、よかったとする意見が多かった。また、これらの意見から、自分達が描いた絵(画像)が動くということに関心があったということがわかる。

次に、制作したアニメーションの中でどれが面白かったか、という質問では、アニメソフト(evaアニメータ)でつくるアニメーションと紙のアニメーションが最も面白かったと感じる子どもが多かった。(表5)

表5. どのアニメがおもしろかったですか?



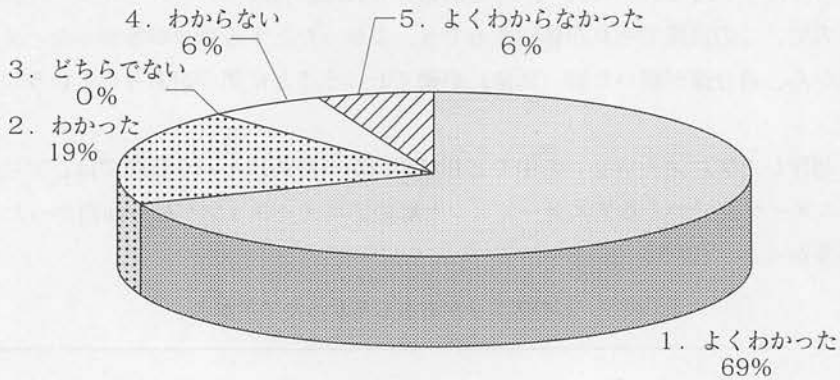
では、その理由を尋ねると、「絵がうごいているように見えるから」(小2)、「やりたいから」(小1)、「おもしろいのができたから」(小5)、「作るのが楽しかったから」(小3)、「じっさいにうごかすことができるから」(小2)、「人形やどうぶつをつかったアニメのがおもしろくできたから!」(小2)、「たのしそうだったから」(小3)、「はじめはわからなかったけど、だんだんわかってきて、おもしろくなったからです。」(小2)、「作るのが楽しかったです」(小1)、

「コンピューターでコマアニメをつくった。」(小4)、「いろいろなことができたから」(小6)、「ことばとかをかいったり、自分で作ったのがうごいたりしてたのしかった。」(小2)、「おもしろいからです。」(小2)、「パラパラは色々な物が動くのがおもしろかった。」(小4)、「いろいろなあそびがもっとたのしくなったから」(小2)等があげられた。

この結果から、パラパラ漫画やマジックロールなどのアナログのアニメが好評だったのは、手軽に作成できて、その効果がリアルな体験としてすぐに体験できるという点があるだろう。

では、この講座に参加してアニメーションの作り方がわかったかどうか、というアニメーションの理解に関する質問(表6)では、「1. よくわかった」が69%、「2. わかった」が19%、「3. どちらでもない」が0%で、「4. わからない」が6%、「5. よくわからなかった」が6%だった。約1割の子どもが理解できなかったことがこの結果からわかる。したがって、アニメーションの理解に関してはおおむね達成できたといえるだろう。

表6. アニメの作りかたがわかりましたか?



最後に公開講座の受講に関する全体の感想をまとめておく。

「むずかしかったところは字を入れるところ」(小2)、「よくわからなかったから。くふうしようとおもったから。」(小1年)、「かなりこまが長い」(小5)、「一日目は休んだけどいろいろわかってよかったです。」(小3年)、「いろんなえをかいてくふうしてみました。」(小2年)、「もじをいれるところがむずかしかったです!」(小2年)、「くふうしたところはえをうごくみたいにしたこと」(小3年)、「コンピューターでえをかいとき、まるのやつをかいときはかんたんだったけど、じぶんでつくったものは、むずかしかったです。」(小2年)、「1にちはたいへんだったけど、なれてきてよかったです。」(小1年)、「絵をかくところがむずかしかったです。」(小4年)、「マウスがうごかしにくい」(小2)、「どうがをつくったこと。キャラをわかりやすくした。はくりよくをだしたこと。」(小6)、「ぼくはとても楽しかったです。アニメがうごいたり、してたのしかったです。」(小2)、「いろいろ、絵が書けたりしておはなの絵をくふうしてつくれたこと。」(小2)、「絵が動くところがおもしろかった」(小4)等、コンピューターでアニメーションを作る楽しさやコンピュータの操作の問題があげられた。これをきっかけにアニメづくりに興味を持つ子どもが増えればと思う。

4. まとめにかえて

今回は、人体の動きや人形やオブジェを動かすという手法を使って、コンピュータ処理する（アニメ・ソフトに取り込んでアニメーションを制作する）アニメ制作の方法を試みた。障害児（中等部）と普通児（小学校）に興味の差はなかった。ともに大変興味深く、楽しく活動をしていた。これは、コンピュータを使うか使わないかという問題ではなく、動くことを体験・学習することへの関心であろう。そういう意味でも、動きを研究するアニメの学習は研究の余地がある。

また、身体表現をアニメ化する方法はアニメの基本である2コマアニメを文字通り体験する方法として、非常に有効である。子どもたちは2つの何気ないポーズがコンピュータ合成されることによって劇的に動き、それによって動くことの意外性、面白さに気づく。子どもたちは、何度か繰り返すうちにポーズ、すなわち身体性を爆発的に拡張させていく創造性を発揮する。それは大げさなポーズが必ずしもおもしろい動きを見せないことやジャンプなどの瞬間的（時間的）表現に大きな可能性を持つことなどを学習していく。これは、美術教育の技能を手に限定するのではなく、身体全体に広げていくよい方法であり、柔らかい体づくりを美術教育ができるということを示す例になる。

パペット・アニメは描画の不得手な障害児に有効だと考えて実験してみたが、指導が慣れていなくて、十分な結果は得られなかった。しかし、指導方法を十分検討し、目的・手順を明確化すれば、もっと有効な題材になる可能性をもつものと考えている。人形やオブジェに対する見立てや思いが強ければ、もっとストーリーの展開があるだろうし、「演じる」という行為に教育性をみることができると思う。

今回、新しくベクターデータのアニメソフト「eva アニメータ」でその製作を試みたが、データが軽く、WEB にのせることも容易であり、中間を自動作成してくれることはアニメーション制作の標準手法、コマドリによるセルアニメの制作を簡単に越えてしまうという点が利点にも欠点にもなった。絵と絵のインビトーンは動きを急激なものにし、動きを強調しすぎる作品をつくりだす。この点を理解し、従来のアニメの感覚で作品制作ができる学習（題材）をつくっていく必要があるかもしれない。同時に、この新しい運動を生かしたアニメの題材開発も必要である。それにしても、（公開講座の）小学生たちの（アニメの）ストーリーづくりは奇妙なものであった。（ことばでは説明しにくい）非常にプライベートな出来事の連続、乾いたキャラクター、そしていわゆる笑いのつぼ（落ち？）も従来のような一般化されたものではないように感じられた。今まで「動き」を中心にアニメをみてきたが、ストーリー（内容、テーマなど）の研究は早急に必要だと感じた。日々、マスカルチャー、アンダーカルチャーの中で育つ子どもたちの感性はどのように変化（よくも悪くも発達）しているのだろうか？今後の大きな研究課題である。

（分担 1・2・4を茂木が、3を宮野が執筆し、全体を茂木がまとめた）

注

- 1) コンピュータと造形教育—CG 教育の理念と実践—、鹿児島大学教育学部研究紀要第47巻、1996年、pp.57～74
- 2) CG アニメの教材研究—初心者のためのメディア・リテラシーのガイドライン—、平成8-10年度文部省科学研究費報告書、メディア教育・異文化理解としての美術教育・映像教材及びガイドラインの開発、研究代表者 花篤実、1999年、pp.127～140
- 3) 茂木一司・宮野周・齊藤有香、メディア教育としての美術教育の試み—知的障害児の美術教材の事例を通して—、群馬大学教科教育研究、第1号、pp.89～105
- 4) 遠山純生編、アートアニメーションの素晴らしき世界、エスクァイアマガジンジャパン、2002年、p.83
- 5) 同上、p.84
- 6) 赤塚若樹は、トルンカも『手』について、「人形はそれ自体がすでにどこか倒錯したものとして存在しており、しかもそれがみえざる手によって動かされる—人形アニメーションとは、このように二重の倒錯を生きることによってにも成立しうるものであり、そこにこそそのおもしろさや魅力もあるのだと思う。」(同上、p.84)とその魅力について説明している。
- 7) 前掲書、p.95
- 8) 夜想34 特集パペット・アニメーション、ペヨトル工房、1998年、p.33
- 9) 同上、p.34
- 10) 齊藤環、CG とフェチシズム、Inter Communication、No.42、2002年、pp.130-131
- 11) 同上、p.132-134。CG にアウラも無意識も織り込まれていないことをベンヤミンの「カメラに語りかける自然は、肉眼に語りかける自然とは当然異なる。(中略)人間によって意識を織り込まれた空間の代わりに、無意識が織り込まれた空間が立ち現れるのである。たとえば人の歩き方について、大雑把にではあれ説明することは、一応誰にでもできるか。しかし〈足を踏む出す〉ときの何分の一秒かにおける姿勢となると、誰もまったく知らないに違いない。写真はスロー・アクションや拡大といった補助手段を使って、それを解明してくれる。こうした無意識的なもの派、写真によってはじめて知られる。それは衝動における無意識的なものが、精神分析によってはじめて知られるのと同様である。」(『図説写真小史』、久保哲司訳、ちくま学芸文庫、1998年、pp.17-18)によって説明している。そして、ロラン・バルトが『明るい部屋』(花輪光訳、みすず書房)で指摘する「スタジオム」と「プントゥム」の違いによって、写真の「偶発性」「あるがまま」を付帯する「写真のエクリチュール」を指摘する。スタジオムとは文化的なコードによって読み取りうる意味を指しており、一般的な関心としての、知へと向かう志向性によって支えられている。しかし一方、プントゥムはスタジオムを破壊しつつ、写真から矢のように発した主体を貫くもので、報道写真の脱プントゥム性を指摘し、さらにフランスの精神分析医セルジュ・ティスロンの写真論『明るい部屋の謎』(青山勝訳、人文書院)で述べられる写真の本質を「映像」ではなく「実践」、つまりファインダーを覗き・シャッターを押し・

暗室で現像し・加工されたプリントを眺めるといった諸々の「実践」の総体として、すなわち写真とは、そこに写された世界の痕跡であると同時に、写した主体の痕跡であると指摘する。

12) 同上、p.135

参考文献

- 1) 昼間行雄 編著、『ファンタスティックアニメーションメイキングガイド』、ソフトマジック、2001年

謝辞：いつもながら群馬大学教育学部附属養護学校の中等部の折茂陽子先生はじめ、教員各位及び生徒の皆さんには貴重な授業時間を提供していただき感謝しています。また、授業を手伝ってくれている群馬大学大学院教育学研究科の1年生、櫻井、木村、鏑田の各院生、公開講座を手伝ってくれた美術教育講座の4・3年生にも感謝します。

図版について

2コマアニメの写真は都合により掲載していない。図1は、2コマアニメの前に導入として、パソコンに慣れるために、キッドピクスによるお絵かきを行った時のものである。今回新しくマウス以外の入力装置で、直接ペンで画面に描画できる液晶ペンタブレット(ワコム Cinteq C-1500X)を使用した。色選択でポインターがずれるなど、若干直感的なインターフェイスに問題を持つが、筆圧対応でもあり、障害児が使うにも十分効果を発揮した。図2は、パペット・アニメの作例である。

(もぎ かずじ)、(みやの あまね)

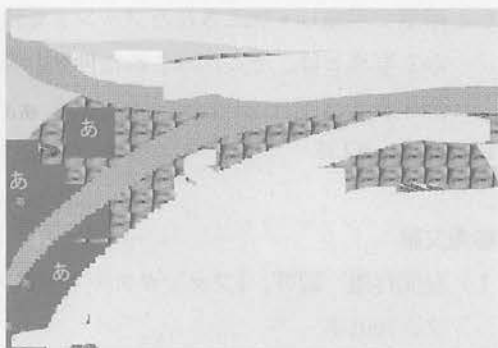
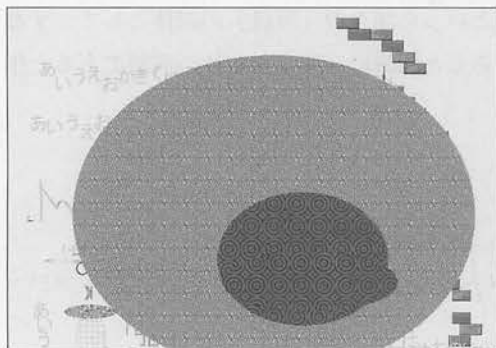


図1・1 S君の作品（非常に積極的にお絵かきをしていた。描画ソフトのさまざまな機能を繰り返し試していた。いつ終わるともわからない熱中の様子だった。）

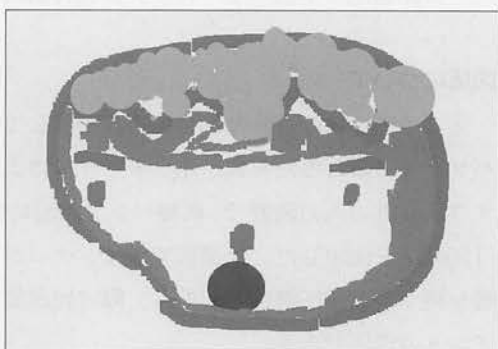


図1・2 K君の作品（自閉的傾向で普段は活発に活動をしないが、この時は人間の顔に興味を持って描いていた。丁寧なタッチで仕上げていた。）

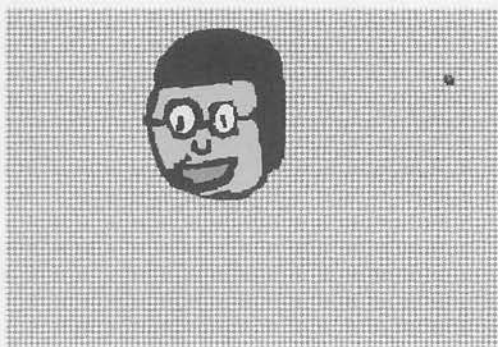
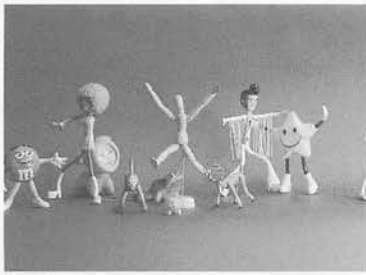


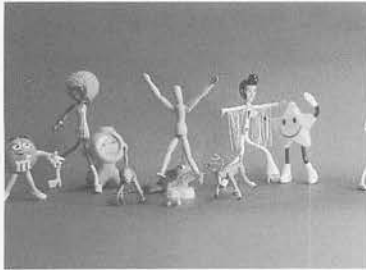
図1・3 I君の作品（はじめてのパソコンのお絵かきでなかなかテーマが決まらなかったが、ドラえもんが決まるとゆっくりだが着実に描く進めていって、最後は完成して満足そうな顔をしていた。）



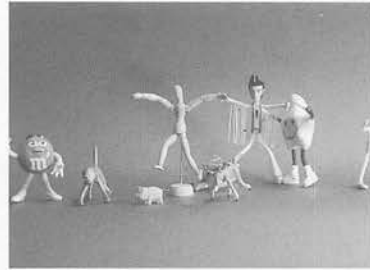
1



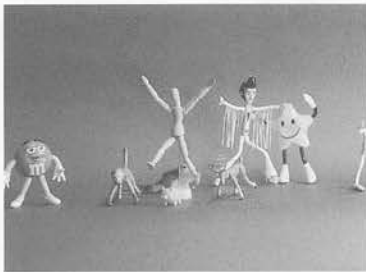
6



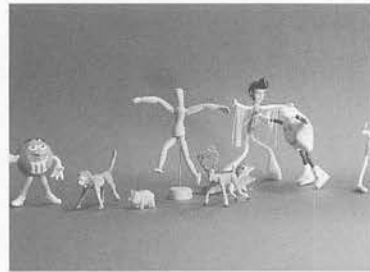
2



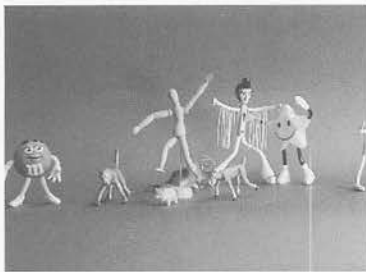
7



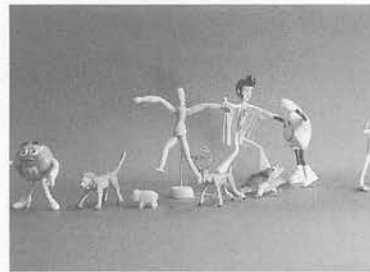
3



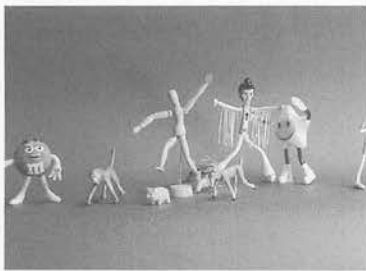
8



4



9



5



10

図2 パペット・アニメの作例（I君、S君、Sさん、A君、K君）

体育科教育学関連学会からみた体育教師教育に関する課題

Trends of Physical Education Teacher Education in Japan: On the annual conferences of Sport Pedagogy

大友 智: OTOMO Satoshi¹
岡出 美則: OKADE Yoshinori²
中井 隆司: NAKAI Takashi³
高橋 健夫: TAKAHASHI Takeo²

- ¹ 群馬大学教育学部 : Gunma University, Faculty of Education,
4-2 Aramaki, Maebashi, Gunma, 371-8510
- ² 筑波大学体育科学系 : Institute of Health and Sport Sciences, University of Tsukuba
1-1-1 Tennodai, Tsukuba, Ibaraki, 305-8574
- ³ 奈良教育大学教育学部 : Nara University of Education, Faculty of Education,
Takabatake, Nara, Japan, 630-8528
(2002年11月14日受理)

Abstract

Physical education teacher education (PETE) has been most discussed in late years. In 2002, a lot of issues on PETE has taken up as a theme on the annual conferences of Sport Pedagogy in Japan. In this paper, it was discussed what the issues on Japanese PETE were.

Macdonald (2002) outlined key shifts that had taken place in Australian H/PETE in the last 40 years that had resulted in the current dominant configurations of H/PETE programs employing Bernstein's (1990) concept of the social construction of pedagogic discourse. It was suggested that the way of analysis on Australian PETE programs was very useful to analyze the Japanese PETE program.

Takahashi & Hasegawa (2002) reported the PETE program of Christchurch College of Education. It was suggested that its program was very good model to discuss the Japanese PETE program.

Kang (2002) attempted to review the origins, forms, and foci of the teacher reflection

research literature and sought its implication for PETE. It was suggested that the teacher reflection was very important concept in creating Japanese PETE program.

Additionally, it was suggested that physical educators were required further discussion on the PETE program period, the practicum period, the particular program for PETE, and so on to improve the Japanese PETE program.

I はじめに

近年、体育科教育学領域^(註1)では、保健体育科教員養成の在り方、並びに現職保健体育科教員の再教育の在り方等が顕著に論議されるようになった。この背景には、個性豊かな教員、また、指導力の高い教員を求めるといふ社会からの要請が読みとれる。保健体育科指導における実践的指導力の基礎を有した大学生及び高度専門職業人たる修士課程大学院生を養成し、学校教育現場に送り出すことが具体的に求められているといえよう。

制度面から見ると、「教育職員免許法の一部を改正する法律」(以下、新免許法と示す)が示された。新免許法は、教育職員養成審議会第1次答申(平成9年7月28日:「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」)を受けたものであるが、この答申では、大学での教員養成の改善に向けて、様々な提言がなされている。その中で教職に関する科目の格段の充実が盛り込まれている。例えば、中学校の「教育実習」を充実させること(2週間→4週間)、教科教育法の充実(中学校:2単位程度→8単位程度、高校:2単位程度→4単位程度)が挙げられる。これらから見ると、制度面では社会の要請に応えようとしていることが窺える。

体育科教育学では、このような動きを踏まえつつ、学部段階での体育科教員養成及び大学院段階での高度専門職業人養成等(以下では、両者を合わせて体育教師教育と示す)、体育科教員をどのように養成し、また、再教育していくかということが、今、大きな論点となっている。

折しも、2002年に開催された日本体育学会体育科教育学専門分科会、日本体育科教育学会、及び日本スポーツ教育学会では、シンポジウム、基調講演等(以下では、シンポジウム等と示す)の形式で、体育教師教育を論議する機会が設定されていた。

本研究では、上記の3学会大会におけるシンポジウム等で取り上げられた体育教師教育に関する論点について整理し、体育教師教育に関する検討課題を明確にすることを試みる。

II 方 法

本研究では以下のシンポジウム等関連資料を検討対象とした。

1 日本体育学会第53回大会体育科教育学専門分科会シンポジウム

- 1) テーマ: これからの教員養成のあり方—体育科教育を中心として—

- 2) 司会：辻野 昭（元兵庫教育大学）
 - 3) 演者（所属）：演題
 - (1) 高橋健夫・長谷川悦示（筑波大学体育科学系）：「これからの教員養成の在り方」
 - (2) 入口 豊（大阪教育大学教育学部）：「アメリカの教員養成、免許状制度を参考に」
 - (3) 梅野圭史（鳴門教育大学学校教育学部）：「『出来事』研究から示唆されること」
 - (4) 辻延 浩（兵庫教育大学附属小学校）：「附属学校立場から」
 - (5) 林 修（岡山県教育委員会岡山教育事務所）：「教育委員会の立場から」
 - 4) 日時・場所：2000年10月13日（日）／13：00～15：00・埼玉大学教育学部棟A30
- 2 日本体育科教育学会第7回大会シンポジウム
- 1) テーマ：体育教師教育カリキュラムを検討する
 - 2) 司会：岡出美則（筑波大学体育科学系）
 - 3) シンポジスト（所属）・タイトル：
 - (1) 友草 司（高知県教育委員会）：現職教師からみた大学院でのリカレント教育への要望
 - (2) 松本富子（群馬大学教育学部）：アメリカにおける体育教師養成プログラム改革の動向—オハイオ州立大学の事例を通して—
 - (3) 長谷川悦示（筑波大学体育科学系）：筑波大学における体育授業理論実習の展開過程
 - 4) 日時・場所：2000年10月14日（月）／13：00～16：00・埼玉大学教育学部棟A30
- 3 日本スポーツ教育学会第22回大会基調講演 1
- 1) テーマ：諸外国に見る体育教師教育(1)：韓国における体育教師教育の現状と課題
 - 2) 司会：岡出美則（筑波大学体育科学系）
 - 3) 演者（所属）・演題：
 - (1) Cheontaik Son (University of Incheon, Korea): Status quo and Alternative for Enhancing Korea Physical Education Teacher Education（韓国における体育教師教育の現状とその改善策）
 - 4) 日時・場所：2002年11月2日（土）／13：00～13：45・佐賀大学文化教育学部大講義室
- 4 日本スポーツ教育学会第22回大会基調講演 2
- 1) テーマ：諸外国に見る体育教師教育(2)：オーストラリアにおける体育教師教育の現状と課題
 - 2) 司会：岡出美則（筑波大学体育科学系）
 - 3) 演者（所属）・演題：
 - (1) Doune Macdonald (The University of Queensland, Australia): Past, Present and Future of Australian PETE: See-saws, swings, and slippery slides（オーストラリアの教師教育の現在・過去・未来：シーソー、ブランコ、滑り台）

- 4) 日時・場所：2002年11月3日(日)／9：00～9：45・佐賀大学文化教育学部大講義室
- 5 日本スポーツ教育学会第22回大会シンポジウム
- 1) テーマ：体育教師教育改善に向けて一大学生の教育と現職教育をどう結ぶかー
 - 2) 司会：友添秀則(早稲田大学人間科学部)
 - 3) 演者(所属)・演題：
 - (1) 山田良典(佐賀県教育庁体育保健課学校体育係指導主事)：現職教師の力量形成と研修システムの現状ー本県の体育科・保健体育科教諭の資質向上についてー
 - (2) 岡出美則(筑波大学体育科学系)：大学生に対する体育教師教育ー筑波大学における試みー
 - 4) 日時・場所：2002年11月3日(日)／10：00～11：30・佐賀大学文化教育学部大講義室
- 6 日本スポーツ教育学会第22回大会一般研究発表(注2)
- 1) 演題：教師の省察研究とそれが体育教師教育に与える示唆(Teacher Reflection Research and Its Implications for Physical Education Teacher Education)
 - 2) 演者(所属)：Sinbok Kang (Seoul National University)
 - 3) 日時・場所：2002年11月2日(土)／15：30～16：20・佐賀大学文化教育学部全学教育センター1号館(2階121番教室)

本研究では、これらのシンポジウム等で提示された問題意識、研究成果、問題解決に向けた提案を確認していくことで、現状の検討課題を明確にしていくことにする。

III 結果と考察

シンポジウム等で取り上げられた内容は、地域的に見ても(オーストラリア、ニュージーランド、アメリカ、韓国、そして日本)、内容的に見ても、多岐に及んだ。これらの中でも、特に、我が国の体育教師教育を検討する際に重要になるのではないかと考えられる項目が次の4点である。

- (1) 体育教師教育プログラムの分析枠組
- (2) 体育教師教育カリキュラムの設定枠組
- (3) 体育教師教育における反省的思考
- (4) 体育教師教育の制度に関する事柄

この他にも様々な内容が論議されたが、以下では、これら4点からシンポジウム等の内容を整理する。

1 体育教師教育プログラムの分析枠組

Macdonald (2002) は、体育教師教育プログラムの分析枠組として現在世界的に広まっている Bernstein の教育学的ディスコースの社会的構成概念を用いながら、体育教師教育プログラムの分析を進めた。この概念は、我が国における体育教師教育プログラムを分析する際に、非常に有効に機能するのではないかと考えられる。以下は、その概要である (注3)。

Macdonald は、アメリカばかりでなくオーストラリアでも、体育教師教育の名称、構成、使命、カリキュラム、将来の方向性をめぐる混乱が見られると指摘している。そして、現在の体育教師教育が置かれている状況に関する論議は、教育機関で扱われる学問領域や知識領域は社会的に構成されるというカリキュラム史研究者の Ivor Goodson (1993) の論文を実証していると指摘した。さらに、Goodson の主張から、カリキュラムの変化は、多方面の物質的なりソースをめぐる論争や闘争を経て進んでいくものであって、静かに進化していくものではなく、そこには常に権力闘争があることを指摘した。Macdonald は、我々は皆、程度の差こそあれ、こうしたプロセスに関わっているのだという。

Macdonald は、このように、学問領域や知識領域は社会的に構成されていくという前提に立ち、以下の論を展開した。その際彼女は、教育学的ディスコースの社会的構成の分析に関連している Bernstein の理論の次元だけに特定している。

Bernstein (1990) は、教育学的ディスコースは、図1に示した3つの領域の全般にわたって生産され、また、再生産されると指摘した。それらは、知識の生産を受け持つ第一の領域、知識の再生産を受け持つ第二の領域、そして、両者をつなぐ再文脈化の領域の3つである。大学や研究所といった研究機関で研究に従事している科学者 (エージェント) 等が、第一の領域でのディスコース (談話) を生産する。これらの領域で生産されたディスコースは、体育教師教育プログラムを創るときの素材になる。第二の領域は、それらの知識の「伝達」を主たる目的とする教育機関からなっている。そのため、Bernstein は、第二の領域を再生産の領域と呼んでいる。

教師、生徒、管理者が位置けられているこの領域は、Bernstein の用語でいう指導のディスコース、すなわち、様々な形態の体育教師教育プログラム等の教育プログラムの本拠地である。

再文脈化の領域は、教育で取り扱う知識として何が適切かという知識の取捨選択を含めて、第一の領域で生産された知識を、第二の領域において用いるために再構成するところであるという。再文脈化の作業は、第一の領域と第二の領域を媒介する、例えば大学や教員登録団体の政策決定者によって行われる。

では、この分析枠を用いると、オーストラリアの体育教師教育は、どのように変遷してきたと分析できるのであろうか。Macdonald は、Bernstein の主張した教育学的ディスコースの社会的構成概念に加え、体育教師教育の中心的関心を、生物学的—社会文化的、学問的—職業教育的、そして、理論的知識—実践的知識という軸を持ち込み、図2～4のように描いた (図中の太字は、その内容が強調されていたことを示している)。

図2は、1950年代から1970年代中頃までのH/PETE教育学的ディスコースを示している。

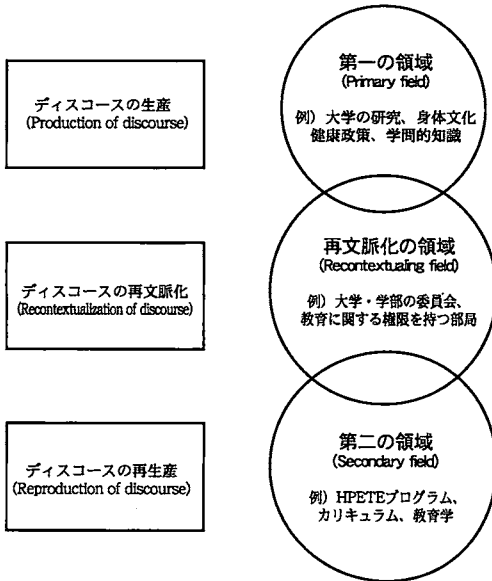


図1 Bernsteinの領域：知識生産の領域、再文脈化の領域、再生産の領域 (Macdonald, 2002)

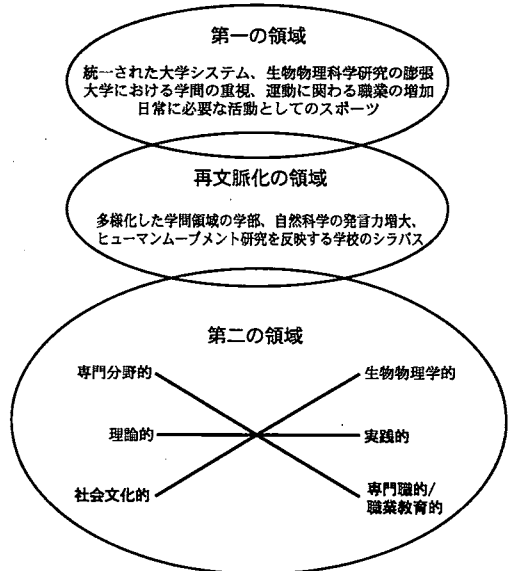


図2 1950年代から1970年代中頃までのH/PETE教育学的ディスコース (Macdonald, 2002)

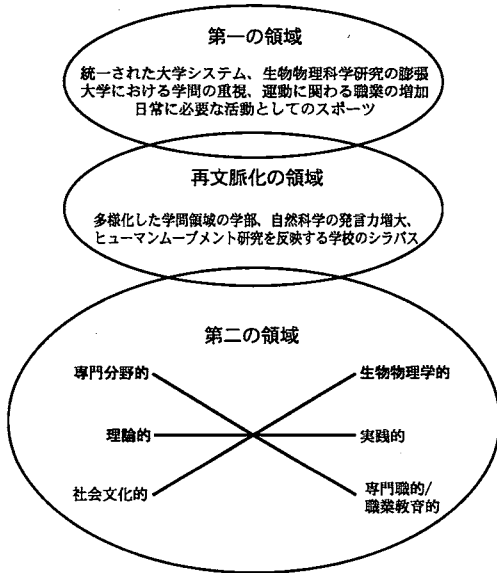


図3 1970年代から1990年代中頃後半までのH/PETE教育学的ディスコース (Macdonald, 2002)

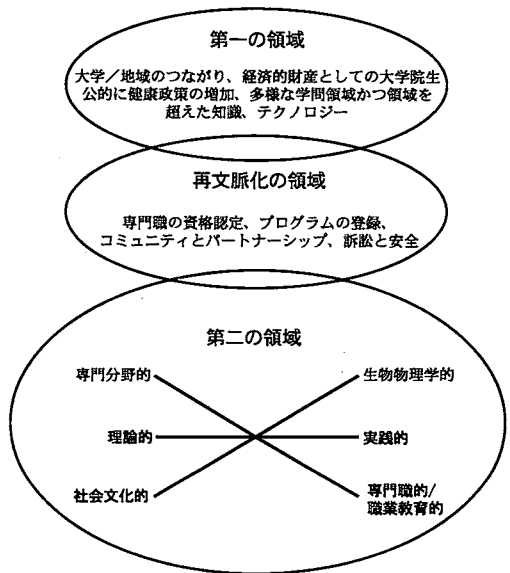


図4 1990年代後半のH/PETE教育学的ディスコース (Macdonald, 2002)

Macdonaldによると、1940年代から1970年代初期までの間、オーストラリアの高等教育は主に総合大学と上級教育を行う単科大学で行われていた。身体活動は教員養成大学だけにあり、体育専科の教員養成のためだけのものであった。担当者は、有能で経験豊富な教師であり、学生に対しては、ゲームやスポーツ、体操やムーブメント教育、ダンス、水辺活動などの効果的な指導法を伝授することと、子供の発達や衛生に関する基礎的な理論を教えようとしていた。このころに作り出された教育指導のディスコースは、実践的で(例えば、身体活動のスキル)、専門職的/職業教育的(例えば、教授法、実習)、そして、社会文化的な知識やスキルを優先するプログラムで占められていた、という。

この頃、体育の教員資格は3年間のディプロマコースで取得できた。しかし、1964年に総合大学のディプロマコースを廃止すべきだという意見書が出された。当時、かなりの数のオーストラリアの体育教育者が北米でより高い学位を修め、その時すでに北米で定着していた身体活動領域の下位分野モデルをオーストラリアに持ち帰っていたため、結果として、ディプロマコースから学士レベルまでアップグレードしていった。

図3は、1970年代から1990年代中頃後半までのH/PETE教育学的ディスコースを示している。この図に示されているように、ヒューマンムーブメント研究は、学問的研究として一般的に認められるようになった、という。この時期の初期の段階では、体育教師教育カリキュラムは、ヒューマンムーブメント研究の「自然科学と人文科学」のバランスをとろうと努めていた。しかし、実際の学士課程の規定を見ると、カリキュラムのコアになっている科目は、(運動生理学、バイオメカニクス、機能解剖学、運動学習といった)生物学的科目に偏っており、(社会学、史学、哲学などの)社会文化的科目や身体活動、職業教育の科目を凌駕していた。図1と図2の第二の領域に明らかに示されているように、専門職的/職業教育的から専門分野的に、実践的から理論的に、社会文化的から生物学的に、と重要性が逆方向に大きく振れたのであり、体育教師教育が学部の中心的な座から周辺的な座に追いやられることになった。このような傾向は、米国でも同様に見られたという。さらに、運動科学、運動管理学、スポーツコーチング等がこの領域に参入することによって、体育教師教育は、身体活動の応用領域の一つとして位置づけられるようになった、という。

図4は、1990年代後半のH/PETE教育学的ディスコースを示している。第一の領域で競合しあっている多くのディスコースは、現在、指導のディスコースを30年前に強調していたものへ戻す方向で再文脈化されている、という。コミュニティや雇用者のニーズにより見合うようにするために、大学や学校では学問領域の壁が取り払われ、この動きと関連して保健体育の教師等の専門職は専門の異なる人たちとチームで仕事ができるように、新しい知識や技術を構築しなければならないというプレッシャーが感じられるようになった。このような新しい知識、「新たな学習」、あるいは、「新たな基礎」(Australian Council of Deans of Education, 2001)には、例えば、活動的な市民、人生の経路、多様な教養を備えていること、そしてテクノロジーが含まれているのであり、これらに関する第一の領域の知識を産出するためには、既存の学問分野では、対応できなくなってきたという。

また、第二の領域において用いる知識を再構成するために、必然的に、体育教師教育プログラム、教育システム、専門職協会や登録機関、保健関係の管轄当局、学校などが再文脈化の領域において、強いつながりを持つことになる。

図4は、これらのディスコースの影響力によって、体育教師教育が、再び専門分野的から専門職的／職業教育的な成果を重視し、生物学的から社会文化的な知識や健康に関する知識基盤を重視し、理論的ばかりでなく実践的内容を重視する、という方向に進んで行くようになったことを示唆している。

1980年代から1990年代に入ると、オーストラリアの体育教師教育プログラムは、批判的教育学を積極的に取り入れるようになった。また、体育教師教育を行う際、例えば、ゲーム理解のための指導論(TGFU)等の問いかけを中心とした構成主義的教育学を支持してきた、という。

他の国ではどうであろうか。米国のオハイオ州立大学は、専門分野的—専門職的／職業教育的の軸では専門職的／職業教育的が重視されており、理論的—実践的の軸では両方とも重視されていた(高橋・長谷川, 2002; 松本, 2002)。生物学的—社会文化的の軸では、社会文化的の軸が重視されてきていることが窺えた。

ニュージーランドのクライストチャーチ教育大学では、専門分野的—専門職的／職業教育的の軸では専門職的／職業教育的が重視されており、理論的—実践的の軸では両方とも重視されており、生物学的—社会文化的の軸では、生物学的知識については1~2年生で、社会文化的については3~4年生で教えることが、明確に示されていた(高橋・長谷川, 2002)。

韓国では、専門分野的—専門職的／職業教育的の軸では専門分野的が重視されており、理論的—実践的の軸では理論的が重視されており、生物学的—社会文化的の軸では生物学的が重視されていた(Son, 2002)。

筑波大学での取り組みは、専門分野的—専門職的／職業教育的の軸では専門職的／職業教育的を重視する方向で試みており、理論的—実践的の軸では両方とも重視しようという試みがあった。しかし、生物学的—社会文化的の軸に関しては明確に示されていなかった(長谷川, 2002; 岡出, 2002)。

米国、ニュージーランドは、オーストラリアと同様に、専門分野的—専門職的／職業教育的の軸では専門職的／職業教育的を重視する方向に、理論的—実践的の軸では両方とも重視する方向に、生物学的—社会文化的の軸では社会文化的を重視する方向に動いていることが窺える。

最後に、Macdonaldは、図5を提示し、日本の体育教師教育は、どのように描くことができるのか、という問いを發した。さて、どうであろうか。

我が国の場合、再文脈化の領域においては、文部科学省の強い権限によって、その多くが規定されている、と考えられる。とはいえ、教科再編の問題、コミュニティスポーツの発達、あるいは民間教育団体によるカリキュラム編成の兆し等も見られ、第一の領域も含めて、様々な変革が起こりうる可能性が見られる。第二の領域に関して、依然、専門分野的が重視されているように考えられるが、専門職的／職業教育的を重視する試みも見られる(長谷川, 2002; 岡

出, 2002)。生物物理学—社会文化的の軸では生物物理学が依然として重視されているように考えられるが、両者の結びつきを深くする必要があるという見解も提示された。理論的—実践的の軸で見ると、依然として理論的が重視されているように考えられるが、実践的を重視しようとする動きも見られた（長谷川, 2002；岡出, 2002）。

今後、Macdonald が提示した体育教師教育プログラムの分析枠組を用いて、我が国の体育教師教育プログラムを分析し、我が国のそれは一体どのような変遷が見られたのか、また、今後どのような方向に進めばよいのか、について検討していくことが必要である。

2 体育教師教育カリキュラムの設定枠組

高橋・長谷川（2002）は、ニュージーランドのクライストチャーチ教育大学の Ian Culpan 氏から情報を得て、同大学の体育教師教育カリキュラムについて報告した。同大学の体育教師教育カリキュラムは、Macdonald が先に提示した専門分野的—専門職的／職業教育的、理論的—実践的、生物物理学—社会文化的、という3つの軸の内容を偏りなく組み入れている優れた体育教師教育カリキュラムのモデルの一つであると考えられる（註4）。

以下では、高橋・長谷川（2002）の報告を元にして、クライストチャーチ教育大学の体育教師教育カリキュラムについて整理したい（註5）。

クライストチャーチ教育大学の体育教師とスポーツコーチの養成に関わって、最も重要で特徴的なアイデアは、調和のとれたカリキュラムにあった。何に関して調和をとるのかということ、専門分野的—専門職的／職業教育的、理論的—実践的、生物物理学—社会文化的、これら3つの軸に関して、である。

図6は、クライストチャーチ教育大学の体育教師教育の指導理念を、また、図7は、同大学の体育教師教育のカリキュラムの概要を示している。

図6～7に見られるように、学生に提供する知識としては、生物的・身体的領域、社会的・文化的領域にどちらに偏ることもなく、両方の知識を提供しようとしている。そして、それらの領域を繋ぐ重要な役割を教育学的領域に与えている（図6参照）。

生物的・身体的知識は、主として1～2年生に提供される。具体的内容は、解剖学、生理学・運動生理学、スポーツ医学、スポーツ栄養学、運動処方学、バイオメカニクス、運動学習に及ぶ。また、社会的・文化的知識は、主として3～4年生に提供される。具体的内容は、体育・スポーツの社会学、社会的問題、体育の文化、体育の社会的文脈、教育社会学である（註6）。さらに、教育学的知識は、1～4年生の全ての学年で提供される。教育学的知識は、パフォーマンス教育学に関する知識と批判的教育学に関する知識に区分されているが、パフォーマンス教育学の知識は1～2年生で提供され、批判的教育学の知識は3～4年生で提供される。パフォーマンス教育学の知識は、一般的な教授スキル、運動スキル、体育の教授モデルに関するものであり、批判的教育学に関する知識は、社会的重要性、文化的側面、体育の文化に関するものである。

同大学では、体育教師養成に3つのコースが設定されているが、以下では、1990年以降の主

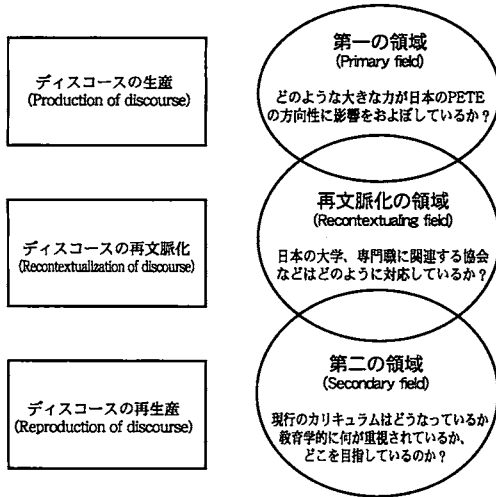


図1 日本の体育教師教育をどう描くか (Macdonald, 2002)

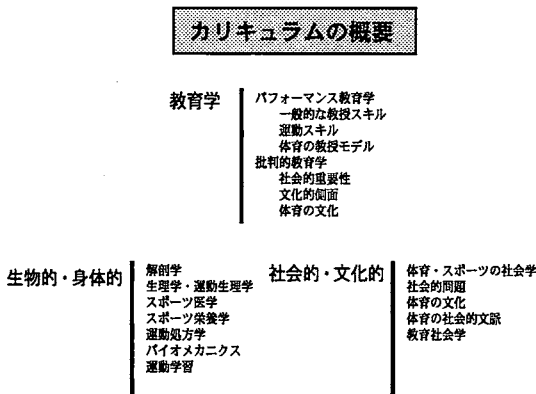


図3 クライストチャーチ教育大学の体育教師教育のカリキュラムの概要 (高橋・長谷川, 2002)

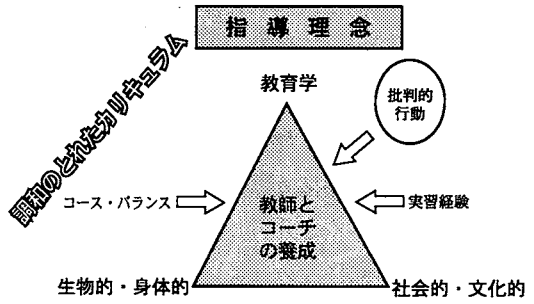


図2 クライストチャーチ教育大学の体育教師教育の指導理念 (高橋・長谷川, 2002)

- | | |
|--|---|
| <p>1 学年：100レベル：20時間</p> <ul style="list-style-type: none"> -体育哲学 -体育授業計画 -体育カリキュラム論 -体育学習指導一序 -体育マネジメント一序 -運動スキルモデルの実習 -効果的フィードバック -評価論一序論 -反省的思考 | <p>3 学年：300レベル：20時間</p> <ul style="list-style-type: none"> -体育哲学 -体育プログラム計画 -応用体育 -体育カリキュラム論 -体育学習指導-Mosstonモデル -体育マネジメントモデル -実験単元 -アセスメント -教授学研究 -体育教師の目標設定 -反省的思考と授業分析 |
| <p>2 学年：200レベル：20時間</p> <ul style="list-style-type: none"> -体育哲学 -体育教授学習過程 -体育カリキュラム論 -体育単元計画 -体育マネジメント -体育教授学研究の評価 | <p>4 学年：400レベル：60時間</p> <ul style="list-style-type: none"> -体育哲学一発展 -高等学校での体育教授学習過程 -体育カリキュラム論一高等学校の資格 -体育の高等学校での計画 -到達度基礎アセスメント -高等学校プログラムの批判的分析 -体育教授学研究の評価 |

図4 クライストチャーチ教育大学の体育のカリキュラム・教授法学習：100、200、300&400レベル (高橋・長谷川, 2002)

一般的教育学

- | | |
|---|--|
| <p>1 学年：100レベル：20時間</p> <ul style="list-style-type: none"> -課題提示スキル -指導のためのテクノロジースキル -教室のマネジメント-Kounin -マネジメント規律 -教師の専門職としての役割 -授業計画 (目標の明確化を含む) -反省的記述の学習 | <p>2 学年：200レベル：20時間</p> <ul style="list-style-type: none"> -対人的スキルと教室での相互作用行動 -マネジメント方略 -中学校での教授学習方略 -授業単元計画 -基本的アセスメント |
|---|--|

一般的教育学と批判的教育学

- | | |
|---|--|
| <p>3 学年：300レベル：20時間</p> <ul style="list-style-type: none"> -課題提示スキル (2) -発問法による教授学習モデル -教室マネジメントと行動の連貫性 -青年理解 -教室における平等の問題 -教師としての法的条件 -反省的ジャーナル | <p>4 学年：400レベル：60時間</p> <ul style="list-style-type: none"> -学習理論と教授学的実践 -マネジメントモデル -教室における社会的正義 -倫理的行動 -教育についての批判的思考 -学校教育の批判的分析 -ポートフォリオとジャーナル |
|---|--|

図5 クライストチャーチ教育大学の体育の専門職学習：100、200、300&400レベル (高橋・長谷川, 2002)

要なモデルである4年生統合モデルに関するプログラムについて整理する(注7)。

同大学では、2教科の教員免許を取得することが求められていることから、4年生統合モデルでは、体育以外の教科の免許を取るための単位が必要である。体育に関するプログラムとして、体育の学問学習(生物的・身体的研究と社会的・文化的研究)が1～3年生まで、体育の運動学習(実技と指導法)が1～4年生、体育のカリキュラム・教授法学習(理論に関する内容)が1～4年生、専門職学習(統合する学習)が1～4年生、教育実習が1～4年生にそれぞれ課される。

体育の運動学習に関しては、1年生では80時間配当されている。具体的内容は、陸上運動(パフォーマンス・スキルと指導方法)、体操(パフォーマンス・スキルと指導方法)、体育実習I(HellisonとTemplinの運動スキル学習モデルを用いた2つの特別な運動活動)、冒険的学習(体験学習理論の紹介と応用)である。2年生では80時間配当されている。具体的内容は、ダンス教育(パフォーマンス、指導法、カリキュラム)、Te Reo Kori(マオリ文化のゲームや娯楽—パフォーマンス、指導法、カリキュラム)、体育実習2(Thropeの‘Games for Understanding’とGrahamの‘Play Teach, Play’アプローチを用いた2つの特別な運動活動)、野外運動(野外での危機管理)である。3年生では50時間配当されている。具体的内容はSiedentopのスポーツ教育モデル(高校体育への適用)、水辺スポーツ(パフォーマンス、指導方法、カリキュラム)である。4年生では20時間配当されている。具体的内容は、Te Reo Kori2(マオリ文化のゲーム、伝統、娯楽—パフォーマンス、指導方法、カリキュラム)である。

体育のカリキュラム・教授法学習に関しては、1年生に20時間、2年生に20時間、3年生に20時間、4年生に60時間配当される(図8参照)。

専門職学習は、大きな流れとしては、一般的教育学から批判的教育学へ移行する。その流れの中でフォーカスされる内容は、第一のフォーカスは教師行動、第二のフォーカスは学習理論と学習指導ストラテジー、第三のフォーカスは生徒の学習行動、第四のフォーカスは批判的教育学による分析、である。具体的内容は、図9に示されている。

また、教育実習は、大きな流れとしては、反省的思考から批判的思考に移行する。1年生の100レベルのフォーカスは、単純な教師行動、計画を含む学習指導過程にあり、反省のプロセスへの導入にあたる。2年生の200レベルのフォーカスは、教師行動、カリキュラムの実行、学習指導、マネジメント、反省的思考にある。3年生の300レベルのフォーカスは、カリキュラムの実行、単元授業、教師行動、マネジメント、学習指導モデル、批判的反省の導入にあたる。4年生の400レベルのフォーカスは、高等学校での上級者用の学習モデルとマネジメントモデルにある。成績や学校教育についての批判的反省を一般に奨励する。

反省的思考は1～2年生に取り扱われ、問題解決、論理的思考、高次な思考能力を利用するプロセスが期待される。これがコンピテンスとして設定されている。批判的反省は3～4年生に取り扱われ、体育授業や学校における前提や権力関係、不平等や社会的関係に疑問を投げかけるプロセスとなる。変えるという視点で、直面する実践に挑むことが求められる。これがインスピレーションと言われている。

以上が、クライストチャーチ教育大学の体育教師教育の概要である。体育教師教育のプログラムの内容として、専門分野的—専門職的／職業教育的、理論的—実践的、生物学的—社会文化的、これら3つの軸に関して調和をとりながら、体育科教育学研究の研究成果、およびスポーツ科学の知見を十分取り入れて体育教師教育カリキュラムを作成していた。このプログラムは、我が国の体育教師教育プログラムを検討する際の一つのモデルになると考えられる。我が国の体育教師教育のプログラムでは、専門分野的、理論的、生物学的に関する内容が依然重視されていることを考えると、クライストチャーチ教育大学の体育教師教育プログラムにおける専門職的／職業教育的、実践的、社会文化的に関する具体的内容について、今後、精査する必要がある。

3 体育教師教育における反省的思考

前節では、クライストチャーチ教育大学の体育教師教育プログラムについて整理した。そのプログラムにおける教育学的領域に関する特徴的な内容は、パフォーマンス教育学から批判的教育学へプログラムが展開していることであった。このような展開の中心的な内容として位置づくのは、反省的思考であった。

体育教師教育における反省的思考の重要性は、高橋・長谷川(2002)、梅野(2002)、辻(2002)、林(2002)、岡出(2002)、友草(2002)、松本(2002)、長谷川(2002)、Son(2002)、Macdonald(2002)、Kang(2002)によって、直接的、もしくは間接的に指摘されていた。反省的思考の重要性は体育教師教育に関して認識されていると考えてよいであろう。この反省的思考を中心に論議を展開したのは、Kang(2002)であった。以下は、その概要である。

Kangは、学校並びに大学に勤務している教師達が自分自身の教授行為を自己省察する研究に関して、教師の省察研究の起源、形式並びに中心的論点をレビューするとともに、それが体育教師教育に与える示唆について検討した。

彼は、教師の省察研究(teacher reflection research)とは、教師が自分自身の実践を理解し、改善していくために多様な観点から行っている、科学的な裏付けを伴った問いかけを指している、と定義づけた。そして、この定義から、教師の省察には、4つの側面があると指摘した。それらは、(1)研究を進める主体、(2)研究の焦点、(3)加えられる問いかけの質、(4)研究の目的、であった。

さて、過去20年の間に、教育学において数多くの概念が教師の省察研究プログラムの発生に影響を与えてきたが、それらの中でも、積極的な質問者という見解の中核を構成する3つのアイデアが見られた。それらは、(1)研究者としての教師(teacher as researcher)(Stenhouse, 1975)、(2)省察する実践者(reflective practitioner)(Schon, 1983)、(3)批判的教育学(critical pedagogy)(Giroux, 1988)、であった。そして、授業の改善の契機は、科学的な研究の知見の応用というよりもむしろ、教育実践そのものの中に存在し、教育実践それ自身から生じると指摘したのであった。

「研究者としての教師」という考え方を紹介した人物は、一般には、Lawrence Stenhouse

(1975)と見なされている、という。Stenhouse (1975) は、教師は研究されるために働くべきであるのみならず、教師自身によって研究されなければならないと指摘した。さらに、Stenhouseによれば、教師は自己研鑽を通して自立的に自己発展していく専門職としての資質を持たなければならないが、その資質は、体系的に問いかけることや自分自身の教授行為について研究するために必要な技能を基礎として、また、それを獲得しようとし続けることにより向上し得る、という。

「省察的な実践者」という考えは、Donald Schon (1983, 1987) の著作に端を発している、という。現在に至るまで Schon は、我々の専門職の実践を支配している主たる認識論は、「技術合理性 (Technical Rationality)」であり続けたと指摘したが、その技術合理性のモデルに従えば、専門職の活動とは科学的に裏付けられた理論と技術を実践上の問題解決に向けて効果的に適用することを意味している。しかし、このモデルでは、理論と実践が切り離されており、研究者や理論家は何が問題かを明らかにし、その解決策を提供する権威とみなされる、と Schon は指摘している。実践者は、せいぜい周辺的位置づけを与えられるに過ぎないというのであった。その結果、実践者が担っている、知識の情報源という存在意義は無視されるとともに、実践は単に技術的なものとみなされてしまった。Schon は、これに代わり、専門職に関連した知識生産時における実践家や実践の役割を高く評価する、実践の認識論を提案した、という。Schon は、それを「行動しながら省察すること (Reflection-in-Action)」と呼んだが、Schon の提案は、教師達がより自分自身の実践に省察的になるとともに教授行為に必要な知識生産により積極的に関与する道を開いたのであった。

批判的教育学に関連して、伝統を社会的に再構成しようとしている教育理論家や教育研究家達は、「知性的な人としての教師 (teacher as intellectual)」(Giroux, 1988) という考えを明確に打ち出した。そのような教師達は、「学校を権力と管理の問題が密接に関連しあっている経済的、文化的、社会的な場」(Giroux, 1988, p.126)とみなしている、という。彼らは、学校が単なる知識伝達の間でなく、競争の間であることを知っており、社会内で生じている不平等や不正は、意識的に、あるいは無意識に日々学校内で展開されている実践によって再生産されている。そのような教師は、エンパワー教育学 (empowering pedagogy) (Fernandez-Balboa, 1997; Shor, 1992) を行使することで学校やより広範な社会を規定している諸条件をより人間的なものや、真に人間的なものに変えていくことができる、という。

以上が、Kang が指摘した教師の省察研究の起源である。

このような教師の省察研究の形式は、(1)ジャーナル (学校生活に関する個人的経験を記した文書資料)、(2)口述の聞き取り、(3)教室での研究、(4)エッセー (教室と学校生活並びに／あるいは研究それ自体の仮説や特徴に対する教師の解釈)、といった分類が可能であった。さらに、教師の省察研究の中心的論点として、(1)教師に関する研究、(2)生徒に関する研究、(3)教材に関する研究、(4)学習環境に関する研究といった分類がされることもある、と彼は指摘した。

反省的思考の起源に関して、ここで指摘した批判的教育学が、ニュージーランド、オーストラリアで取り入れられているのである。また、オハイオ州立大学においても、教師の省察に関

しては、積極的に研究が進められている。我が国においては、様々な形式で進められていると考えられるが、体育科教育学領域における教師の省察研究に関する報告はまだ少ない。また、体育教師教育において、どのように進めるか、そのことによってどのような成果が期待できるかについては、検討に入ったばかりであると考えられる。これらは、体育教師教育プログラムを作成する際に必要とされる重要な研究テーマの一つになるであろう。

4 体育教師教育の制度に関する事柄

体育教師教育に関する養成の制度に関して、オハイオ州立大学では、従来教員免許を取得するためには、学部4年生に加えて大学院修士課程で学ぶ必要があった。しかし、教員不足への対応もあって、教員養成を学部のみで行うプログラムに移行していく(松本, 2002)。クライストチャーチ教育大学では、大学院の修士課程は2年以上の現職経験を積んだ教師、もしくは、大学院在学中に2年以上の教職経験を持つことが修了の要件となっていた。それぞれの国の状況が影響しているとはいえ、4年間で教員養成を行うという兆しが若干窺える。

我が国では、高度専門職業人養成を大学院と学部が連携して行う、つまり、6年間で養成を、という方向も見られる。どのような内容をどこまで獲得させるのか、我が国ではどちらがより妥当であるのか、等との関係から養成期間を検討する必要があるだろう。

教育実習については、米国、ニュージーランド、オーストラリアともに、長い期間費やす方向性が明白であった(高橋・長谷川, 2002: 入口, 2002: 松本, 2002: Son, 2002: Macdonald, 2002: Kang, 2002)。現在の我が国における教育実習期間は、4週間程度であるが、ニュージーランドでは国家基準として最低14週間、クライストチャーチ教育大学では国家基準の2倍の28週間、クイーンズランド大学では160日間、であった。我が国において、このような長期間に渡る教育実習を課すことの是非とともに、諸外国では、この長期の教育実習の期間に、誰がどのような内容を設定し、誰がどのように獲得させているのか、そして、その評価は誰がどのように行っているのか、について、特に詳細な調査が必要である。また、そのような長期にわたる教育実習の成果が、どのように受講学生に現れてくるのか、さらに、このことに関してどのように評価していくのかを明らかにすることが重要であろう。

また、体育教師教育では、教科専門科目の内容ばかりでなく、教職に関する特別のプログラムが必要とされていることが明らかであった(高橋・長谷川, 2002: 入口, 2002: 松本, 2002: 長谷川, 2002: Son, 2002: Macdonald, 2002: Kang, 2002)。そこでは、教科専門科目を学ぶことによって、自動的に教師としての指導力が高まるという認識はほとんど見られなかった。教科専門の内容を教えるために、教科教育学的科目を一層充実させていたこと、また、一層の充実が求められていたことが明らかであった。このことは、教科専門の科目と教職専門の科目をどのようにリンクさせるか、それを体育教師教育プログラムにどのように組み込むか、ということが求められていると考えることもできる。

教育委員会からは、実践的指導力のある教員が求められていることが明確であった(林, 2002: 友草, 2002: 山田, 2002)。この他、体育教師教育に意識を向けていない大学教官が少な

からず存在すること、についても課題となることが指摘されていた (Son, 2002)。

以上、体育教師教育の制度に関する事柄に関しては、そのような制度になった理由、また、その制度の中でどのように制度が活用されているのか、について、一層調査した上で、我が国の制度の在り方を論議する必要があるだろう。

IV まとめ

本研究の目的は、2002年に開催された体育科教育学関連学会のシンポジウム等で提示された問題意識、研究成果、問題解決に向けた提案を確認し、体育教師教育の現状の検討課題を明確にしていくことであった。その結果、以下の諸点が示唆された。

- (1) Macdonald は、Bernstein の教育学的ディスコースの社会的構成概念を適用し、さらに、専門分野的—専門職的／職業教育的、理論的—実践的、生物学的—社会文化的という枠組を適用してオーストラリアの体育教師教育を描いたが、この分析手法は、我が国の体育教師教育の分析にも有効に機能することが示唆された。
- (2) 体育教師教育カリキュラムに関して、クライストチャーチ教育大学のそれは、多様な知識領域の調和をとりながら展開していることが報告されたが、その体育教師教育カリキュラムは、我が国の体育教師教育カリキュラムを検討する際の一つのモデルとなることが示唆された。
- (3) 体育教師教育における反省的思考の重要性、この領域に関する研究を充実していくことの重要性が示唆された。
- (4) 体育教師教育の制度に関する事柄に関連して、教員養成期間の検討、教育実習の期間の検討、体育教師教育のための特別のプログラムの重要性、等が示唆された。

今後の課題としては、我が国における体育教師教育を分析する必要があること、体育教師教育カリキュラムについて詳細な調査が必要であること、体育教師教育プログラムにどのような内容を入れるのかについて体育授業研究の研究成果を踏まえて検討すること、体育教師教育の制度に関して様々な提言をできるように調査研究を進めていくこと、が指摘された。そして、最も重要な課題の一つとして、体育教師教育を厳格に評価する必要があること、その評価法について十分に検討する必要があることが挙げられた。

付 記

本研究は、文部科学省科学研究費（基盤研究（B）(1)大学・大学院における実践的指導力量形成のための体育科教員養成プログラムの開発（平成14～17年度）、代表：大友智、課題番号：14380011）（基盤研究（C）(2)実践的指導力育成のための体育教師養成カリキュラム開発（平成

12～14年度)、代表：岡出美則、課題番号：12680009)、(基盤研究)(B)(2)大学・大学院における体育教師教育カリキュラム及び指導法に関する研究(平成13年～15年度)、代表：高橋健夫、課題番号：13480003)の補助を得て行われた。

注

(注1) 我が国において、体育科教育学に関連する学会は多くあるが、その中でも体育・スポーツ関係から特に関連深い学会として、日本体育学会、日本体育科教育学会、及び日本スポーツ教育学会を挙げることができる。日本体育学会は、平成13年の第52回大会(於：北海道大学)時には、正会員数6,515名、支部数31、発表部門13、発演題数430の我が国で非常に大きな体育・スポーツ関係の学術団体である。なお、同学会は、体育原理、体育史、体育社会学、体育心理学、運動生理学、バイオメカニクス、体育経営管理、発育発達、測定評価、体育方法、保健、体育科教育学、スポーツ人類学の12の専門分科会を持ち、学術雑誌として、体育学研究を年6回発行している。日本体育科教育学会は、日本体育学会における体育科教育学専門分科会から1995年に分離・独立した学会であり、体育科教育学に特化した学術団体である。日本体育科教育学会は、会員数約780名(2001年6月体育科教育学研究第18巻第1号掲載の会員名簿より算出)、支部数9を有し、学術雑誌として、体育科教育学研究を年2回発行している。日本スポーツ教育学会は、会員数約500名を有し、スポーツ教育を中心に学術活動を展開している1980年に設立された学術団体である。同学会では、6つの研究領域が設定されている。それらは、(1)スポーツ教育学領域、(2)学校スポーツ教育領域、(3)社会スポーツ教育領域、(4)競技スポーツ教育領域、(5)障害者スポーツ教育領域、(6)その他、スポーツ教育に関する情報検索、学術文献、施設・用具・服装等の領域、である。毎年学会大会が開催され、大会の節目には、国内外からスポーツ教育に携わる研究者が多数招待され、国際大会が開催される。学術雑誌として、スポーツ教育学研究を年2回発行している。

(注2) Sinbok Kang氏は、一般発表者として位置づけられているが、日本スポーツ教育学会と韓国スポーツ教育学会の間の交流プログラムの一環として、日本スポーツ教育学会から招待されたゲストスピーカーである。また、発表内容に関しては、本研究と深いつながりがあると考えられるため、検討する内容に加えた。

(注3) オーストラリアのクイーンズランド大学ヒューマンムーブメント学部の Doune Macdonald氏が2002年11月1日(金)から11月6日(水)まで来日し、スポーツ教育学会の基調講演2では、PETE (Physical Education Teacher Education) とH/PETE (Health and Physical Education Teacher Education) について、述語を使い分けていた。前者は、体育分野の教師教育であり、後者は保健分野及び体育分野の教師教育である。本稿では特に断らない限り、体育教師教育を、体育分野及び保健分野を含めた教師教育とする。なお、

来日期間に、クイーンズランド大学における教師教育について、様々な情報を得た。本稿では、それらの情報も適宜付加した。

(注5) クライストチャーチ教育大学の体育教師教育カリキュラムは、米国の著名なスポーツ教育学者、M. W. Metzler氏によっても絶賛されている。

(注6) ニュージーランドのクライストチャーチ教育大学のIan Culpan氏が2002年9月1日(日)から9月8日(日)まで来日した。その間に、ニュージーランドの体育科教員養成制度及びクライストチャーチ教育大学における体育教師教育について、様々な情報を得たが、それらの情報も、適宜付加した。

(注7) 生物的・身体的知識が1～2年生、社会的・文化的知識が3～4年生に提供されるのは、高等学校から入学してきた学生にとって馴染みやすい内容が生物的・身体的知識であり、社会的・文化的知識については、実習などの多様な経験を積んだ後に理解がしやすいと考えているとのことであった。

(注8) 体育教師教育の3つの養成コースとは、(1)4年制の体育学士+1年制の教師教育(End on PETE)、(2)4年制の体育学士+教授学習の卒業証書(Integrated PETE)、(3)教授学習の3年制学士(Integrated PETE)、である。(1)では、高校教師の資格を取るために、14週間の教育実習が課されている。専門的知識の習得という観点では、バランスはとられておらず、知識は教育に焦点化されていない。1990年以前の主要なモデルであった。(2)は、高校教師の資格を取るために、28週間の教育実習が課されている。専門的知識の習得という観点では、バランスがとれており、知識は教育に強く焦点化されている。1990年以降の主要なモデルである。(3)は、小・中学校教師の資格を取るために、8つのカリキュラム領域の知識の獲得が必要とされる。1990年代後半からの主要モデルである。教師教育は良質であるが、専門的知識を養成していない。

文 献

長谷川悦示(2002) 筑波大学における体育授業理論・実習の展開過程、日本体育科教育学会第7回大会シンポジウム配付資料。

林 修(2002) これからの教員養成のあり方—教育委員会の立場から—、日本体育学会第53回大会体育科教育学専門分科会シンポジウム配付資料。

入口 豊(2002) これからの教員養成のあり方—体育科教育を中心として—アメリカの教員養成、免許状制度を参考に—、日本体育学会第53回大会号、p.147。

Kang, Sinbok(2002) The inquiring physical education teacher: Teacher reflection research and its implications for physical education teacher education、スポーツ教育学研究—第22回大会号—、p.37。

Kang, Sinbok(2002) 教師の省察研究とそれが体育教師教育に与える示唆、日本スポーツ教育

学会第22回大会配付資料。

Macdonald, Doune (2002) Past, present and future of Australian PETE: See-saws, swings, and slippery slides、スポーツ教育学研究—第22回大会号—、p.12.

Macdonald, Doune (2002) オーストラリア教師教育の現在・過去・未来：シーソー、ブランコ、滑り台、日本スポーツ教育学会第22回大会基調講演〈諸外国に見る体育教師教育：オーストラリアにおける体育教師教育の現状と課題〉配付資料。

松本富子 (2002) アメリカにおける体育教師養成プログラム改革の動向—オハイオ州立大学の事例を通して、日本体育科教育学会第7回大会シンポジウム配付資料。

岡出美則 (2002) 大学生に対する体育教師教育—筑波大学における試み—、スポーツ教育学研究—第22回大会号—、p.17.

Son, Cheontaik (2002) Status quo and alternatives for enhancing Korea physical education teacher education、スポーツ教育学研究—第22回大会号—、p.11.

Son, Cheontaik (2002) 韓国における体育教師教育の現状とその改善策、日本スポーツ教育学会第22回大会基調講演〈諸外国に見る体育教師教育：韓国における体育教師教育の現状と課題〉配付資料。

高橋健夫・長谷川悦示(2002) これからの教員養成の在り方、日本体育学会第53回大会号、p.146.

高橋健夫・長谷川悦示 (2002) これからの教員養成の在り方、日本体育学会第53回大会体育科教育学専門分科会シンポジウム配付資料。

友草司 (2002) 現職教師からみた大学院でのリカレント教育への要望、日本体育科教育学会第7回大会シンポジウム配付資料。

辻延浩 (2002) これからの教員養成のあり方—附属学校の立場から—、日本体育学会第53回大会号、p.149.

梅野圭史 (2002) これからの教員養成のあり方—「出来事研究から示唆されること」—、日本体育学会第53回大会号、p.148.

山田良典 (2002) 現職教師の力量形成と研修システムの現状—本県の体育科・保健体育科教諭の資質向上について—、スポーツ教育学研究—第22回大会号—、p.16.

(おおとも さとし)、(おかで よしのり)、(なかい たかし)、(たかはし たけお)

体験的科目「自然体験」の試み

上 條 隆・山西 哲 郎

群馬大学教育学部保健体育講座
(2002年11月12日受理)

1. はじめに

1970年、「人類の進歩と調和」のテーマで大阪万国博覧会が開催され、当時中学生であった著者は各国のパビリオンを訪れたが、先進国と発展途上国・後進国の展示内容の違いに驚いた。先進国であるアメリカは、宇宙開発（アポロ計画）が盛んに行われており、月の石が展示されていた。発展途上国や後進国では、自国の生活に関わる展示物や歴史的建造物の写真、将来建設される建造物の完成予想図などであり、同じ地球で生活しているのに随分差があるものだと感じた。万国博から30年余りが経過し、先進国では重大な危険に直面している。その第一には、科学技術の発展を追い求めた結果、自然の喪失による環境の悪化をもたらしたことである。地球環境と生物環境が一体的であった時代から、人間が高度な人為的環境をつくり出したため、その影響が他の自然環境におよび人類生存の危険性が生まれてきた。人々はその対処として、ハードから転換してソフト・テクノロジーの開発に力を注ぎ自然環境との調和を提唱しているのはその現れである。第二は、世界的な人工の増加と食料難である。後進国では、貧困に苦しみ子供の餓死も珍しくはなく、日本では高齢化社会となり、農業従事者が減少しつつあり、食料の多くを外国からの輸入に頼っているのが現状である。第三は、余暇時代の登場である。これは、技術進歩と労働問題に直接関わりをもつものと思われるが、社会組織上の体制や国家・地域の伝統・習慣によって時代的にその現れ方は異なるものでもある。現代は、個の尊重を基本に平和で幸福を願う民主社会であるが、このことによる余暇問題も重大な現代社会の課題となっており避けて通ることはできない。企業では景気にも関わることであるが、契約社員制度や週休2日制は当たり前で3日制を導入している職場もあり、教育現場においても今年度から完全週休2日制が導入され、地域の育成会では子供の教育的活動方法を模索中である。藤本は余暇問題について、「これまでは仕事が絶対的権威を持って仕事中心にモラルが形成され、仕事に傾注したからこそ生産技術は進歩し、過去の封建社会をうち破って近代社会が生まれたのである。しかし、仕事中心の考え方も使命を終えようとしており、新しい生き方が求められようとしている」と述べている。しかし、仕事中心で生活してきた多くの人々は、こうなることは多少予測できたものの心理的に無準備な状態であり、家族との過ごし方に悩む人も少なくないものと考えられる。このことに関わる問題としては、子供の教育がある。先に述べたが、今年度から完全週休2日制が導入され、2日間の子供の過ごし方を学校関係者や地域住民が真剣

に考えなければならない状況にある。市の広報では、民間団体や学校関係者による親子向けのスポーツ教室や自然観察・ものづくり教室（冒頭の第一・二の問題を踏まえた）などの学校教育としての保健体育に関わるイベントが多く開催されている。このような企画に自然を通しての体験が少なく、いわゆる身体知の乏しい本学の学生が卒業して教育者として指導できる能力を身につけさせることも教員養成をしている立場からすると重要となってくる。野外活動的な教育はまさに実践教育であり、理論上の理解のみでは指導が困難であり、実際に色々な体験をする事により指導能力が向上するものと考えられる。このことから、体験的科目の一つとして「自然体験」を開講し、今年で3年目を迎えた。

本稿では、これまで行ってきた講義内容と併せて自然体験の必要性や受講生の反応、今後の課題を幾つかの資料を提示しながら報告する。

2. 「自然体験」の意義について

開講に当たり、どの様な教育目的を持たせるべきなのか学生に伝える必要がある。

広義の目的としては、「はじめに」でも述べた如く、本学生が将来教育者として学内・外教育や地域での社会教育活動において、自然体験で学んだことを応用し指導できる能力を身につけさせることにある。

狭義の目的では、現在自然に関する教育としての名称は、環境教育・自然保護教育・野外教育などがあげられ、これらは互いに関連の深いものである。「自然体験」では、前述の内容を含ませたなかで、自然愛護の考え方を所持することが基本となっている。自然愛護とは、自然をより豊かな状態に保ち、様々な資源を枯渇させることなく、次の世代に伝えることにあるものと考えられる。その中には、それぞれの地域における無形文化財・生活様式や文化的遺産などを自然な状態で伝え残すことも含まれ、それが現代に生きる我々の義務であることを認識させることにある。具体的な内容は以下の如くである。

①現在の環境で過ごし守る

理想的な自然環境としては、空気や水が澄んでおり、豊かな緑や土壌があり、野生生物が豊富であることが考えられる。しかし、本学周辺もそうであるが都市化傾向に伴う土地利用問題が一般化となり、前述の条件が失われつつある。このよい自然に接することにより、「きれい・よごれ」の状態を認識させる。

②資源を作り守る

地球上の資源には、限りがあり人類にとってきわめて重要な問題となっている。我が国では、生活に必要な資源の多くを外国に頼り、経済的観点での捉え方が多い（お金さえ出せば何とかなる）ため、資源の消費について危機感が少ない傾向にある。日本において、自然資源として存在しているものは水と木材であるが、森林伐採による土砂の流失、生物生存の危機など深刻な問題があり、再生の必要性について認識させるべきである。それには、田を耕し、作物の植

え付けをし、生命を新たに作り出すことの体験が必要である。

③レクリエーションや学術研究に必要な自然を守る

「はじめに」でも述べた余暇問題とも関わるが、最近の国民動向としてレクリエーションの場を自然的地域に求めているようになってきた。日本にも原始的な自然を残している地域が幾つかあり、その美しさや巨大さに接した時の感動には計り知れないものがある。また、自然に近い人工公園でも、精神的な安らぎの場やレクリエーション活動を体験できる場所となっている。国立・国定公園として、自然の姿やそこに生息する動植物を保護する意義のあることや自然科学的な学術研究の場所としても必要であることを認識させる。

④身近な場所での生活様式や文化的遺産を守り共生観を知る

地球上に人間が現れたのは、生物が発生してからの歴史に比べると短いものであるが、その人間が自然を破壊し身近な場所にいた生物を絶滅寸前まで追いやっている。また、自然を失う一方地域の歴史的建造物の破壊、生活様式の変革など昔懐かしい生活・文化が身の回りから消えつつある。学術的・技術的に進歩を遂げている現在、人々が築き上げた街並みや里の風景のなかでその人々の生活を体験し、共に生きてゆこうとする共生的地方文化や子孫に伝えるべき自然、伝統的文化・活動などの保護が必要であることを認識させる。

以上、自然体験の必要性・目的について述べたが、行動には遊び的要素が含まれている一方、自然環境の問題（将来人類の存続に関わる事柄）について考えた時、これからの学校教育には必要な分野（体験学習や総合学習）となり、そのための専門的指導者が必要になるものと考えられる。

3. 3年間の講義内容

講義内容は、以下の三部構成にした。

第一部は、学内活動（荒牧キャンパス）

第二部は、学外活動1（荒牧・関根の大学周辺）

第三部は、学外活動2（赤城・尾瀬・草津）

受講者には、活動するに当たり、教育的効果を求めるためどの様な点に注意し（ルールやマナー）実施すべきであるのか、著者が作成した資料1（外野外活動のプログラム作成について）を配付し説明した。

①身近な自然体験（荒牧キャンパス）

自然に関わりを持つ第一歩として、荒牧キャンパスを選択した。現在、キャンパス内には千本を越す木々があり、その周りには様々な食用可能（後に野草天丼を紹介する）な野草が多く生息しており、初夏にはキジの親子、秋には食用可能な茸も見られる。人為的環境にも関わらず、松林の中に入り込むと自然的感覚が体験できる。活動内容は、フィールドでのゲーム（イニシアチブ・ゲームやネイチャーゲーム）、木登り、植物観察、野草天丼づくりであった。

フィールド・ゲームでは、主にイニシアチブ・ゲームを実施した。班編制をした時、初対面ではとかく沈黙な雰囲気包まれる。このゲームは、団体行動で必要となる協調性・協力性・信頼性を築くためのものであり、楽しさを通いいつの間にか協力体制のある班に作り上げてゆく特徴を持っている。指導者としては、団体行動を円滑にするためには是非いくつかのゲーム方法をマスターしておくべきであると思う。

木登りでは、単に登って遊ぶと言う目的にとどまらず、野外活動では時として登る必要性(植物採取・位置確認・移動の手段・テント設営時の親綱止めとして)があることを理解させる。次に登る木の特徴を知ることが必要となり、木肌の滑り安さ(木肌の状態・傾斜状況)、枝分かれ部分の強度、身体への有無害(漆・トゲ類)などの安全確認する事にある。指導者としては必要な技術や知識である。

植物観察では、荒牧キャンパスで見かける草花の名称を知ることとその特徴はなにかを個々の持っている感性で理解し、それをスケッチした。また、草花は単に観賞する物にとどまらず、生きる手段として食べなければならないこともある。その体験として、キャンパス内に生息している野草を採取し「野草天井」を作り、食した。

②里での自然体験(荒牧・関根周辺)

学外活動1では、大学周辺には利根川を中心に田畑も多く存在し、その環境にふれることとした。活動内容は、利根川渡り、田植えと稲刈りであった。

利根川渡りでは、比較的流れの穏やかな場所を選択し、石の渡り方、深みの渡り方などを体験した。野外活動では、思わぬアクシデントはつきものであり、やむを得ず橋のない場所を対岸まで渡る必要の生ずることもある。指導者として、事故がなく安全に川を渡るにはどんな方法があるのか理論上のことではなく実際に体験することは重要である。そして、川を感覚的に知り川とは何かを体で感じ取ることになり、川のイメージが変わってくる。

田植えと稲刈りでは、関根の農家をお願いし手伝いさせていただいた。現在の田植えや稲刈りは、機械が主流となり手作業は消えつつある。農業従事者が減少する中、機械作業は大変便利であるが、機械を扱えない高齢者も増加傾向にあるものと思われる。日本で稲作が主流であった時代、手作業は何処でも見られた風景であり、特に田植えは決められた枠に丁寧に植える大変時間のかかる作業であった。そのため、多くの農家が協力して(結:ゆい、てまがえし)田植えを実施し秋の収穫を待った。これは、日本の伝統的文化・活動の一つであるといっても過言ではなく、村祭りの多くは田植えや稲刈りの前後に豊作祈願・豊作祝いを兼ね行われているのはその現れでもあると思われる。また、田植えや稲刈りは、小学校の学外授業として実施されているところもあり、「自然体験の必要性」でも述べた伝統的文化・活動保護の一環として是非体験をする必要があるものと考えられ、自然と人間の作り出す生活技術が調和のとれた仕事であることがわかってくる。

③大自然での自然体験(赤城・草津・尾瀬)

学外活動2では、体験の場を赤城・尾瀬・草津と大自然豊富な地域を選択した。体験の場を選択した三カ所については、赤城は上毛三山の一つとして名高い赤城山があり、尾瀬は音楽の授

業でも歌われている尾瀬ヶ原や水芭蕉の宝庫であり、草津は温泉とスキー場でも有名で自然体験をするのには絶好の場所である。

赤城山での体験は、自炊をするテント生活、フィールドでのレクリエーション、荒山登山、小沼での水質検査であった。自然体験の狭義目的として上げた、環境教育・野外教育・自然保護教育が盛り込まれた内容であり、小沼での水質検査は一般に禁止されているボートを使用(県に使用許可を受けた)しての本格的な検査を体験し、その結果は県の土木事務所に報告した。また、荒山では群馬県の各地で保護をしているカタクリの花が生息していることも確認できた。

尾瀬では、尾瀬ヶ原の散策、至仏山登山を行った。尾瀬入山の前日には、尾瀬保護観察員の講演によって、尾瀬入山の注意事項、尾瀬の歴史、現在の状況、問題点などの認識を深めた。講演で特に印象に残ったのは、現在尾瀬の荒廃が進行中であり、これが回復するのは完全に人の入山をストップした状態で百年以上はかかるとの話である。2日目には、来年から立入禁止の可能性のある至仏山登山及び尾瀬ヶ原散策を行った。至仏山には、オゼと名のつく植物で特に珍しいオゼソウが確認できたが年々減少傾向にあるようだ。また、入山は今年が最後であることを考えると、受講生にとって貴重な体験ができたことになる。

草津では、冬季の体験で付属養護学校の生徒と和カンジキ体験をした。白銀の雪原に太陽の輝きが生み出す自然に接することは、都市部に暮らす人々にとって計り知れない感動を与えてくれ、指導者になる受講生がこのような体験ができたことは非常に貴重なことである。

以上、三年間実施した内容について紹介したが、大学周辺にもまだ多くの自然が存在し、山間部には日本でも有名な場所がある。今後も自然体験の場を広め、受講生には自然の良さや文化的遺産保護の必要性を十分認識してほしいと考えている。

4. 受講生の体験風景及び感想

身近な自然体験、里の自然体験、大自然での自然体験し、そのことについての感想文を提出させた。その幾つかを資料2・3・4・5として紹介する。

資料2は、尾瀬での風景をスケッチ

資料3は、荒牧キャンパスでの野草天井作りの風景

資料4は、利根川渡りの風景及び感想文

資料5は、田植え体験の感想文

5. 今後の課題

自然体験の受講者数は、3年間で約100名であった。その多くは保健体育専攻生であったが、義務教育においては、自分の専攻以外の科目を児童に指導することもあり、比較的若い教員は

野外活動的な指導を任されることもある。このような状況を予想した時、保健体育専攻生以外の学生にも多く受講してほしいと思う。また、「自然体験」は、資料1の野外活動の意義・目的の中で述べているが、自然を理解し、自然を愛しながら営まれる緒活動であり、緒創作活動(詩・絵画・工作・歌)や研究活動(動物・植物・手術)も含まれている。現在、教官2名により講義を行っているが、受講生にはより専門的な知識を習得してほしいと願っており、この分野に関連のある先生方には是非ご指導を承りたいと考えている。

参考文献

斉藤仲次『野外教育』新思潮社, 1972

藤本祐次郎『人間とレジャー・レクリエーション』さつき書房, 1975

日本野外活動団体協議会編『野外活動マニュアル』杏林書院, 1988

日本野外教育研究会監訳『ティーチング イン ザ アウトドアーズ ～なぜ教室の外で学ぶのか～』杏林書院, 1989

日本体育大学編『キャンプ実習要項』照妙堂, 1997

(かみじょう たかし)、(やまにし てつろう)

資料1

野外活動のプログラム作成について

【野外活動の意義・目的】

1. 野外活動とは

自然環境の中で自然にしたしみ、自然を理解し、自然を愛しながら営まれる緒活動である。野外で営まれる緒活動と関連して行われる緒創作活動(詩・絵画・工作・歌)、研究活動(動物・植物・手術)も含めて考えられる。

2. 野外活動の性格

- ・自然環境の中で展開される
- ・地形、気象など自然環境に左右される
- ・科学知識、科学技術など人工の補助用具が必要となる
- ・組織的に生理的・心理的面から展開される

3. 野外教育とは

定義：野外活動を教育的な意図に基づいて構成し、その目的達成のために自然環境を利用して行う体育・スポーツの一つとして考えられる。

目的：目的としては以下のことが考えられる。

- ・身体的発達を促進する。
- ・技能的発展をはかる。

- ・社会的性格を育成する。
- ・知的・情緒的發展を促進する。
- ・健康と安全の指示をうける。
- ・野外活動を生活化へのきっかけをつくる。
- ・社会奉仕の精神を育てる。

4. 野外教育の原則

- ・野外活動実施の計画と準備
 - ・ 〃 の指導計画
 - ・ 〃 の運営と展開
 - ・ 〃 における予算の立案
 - ・ 〃 の反省と評価

【野外教育プログラム作成上の留意点】

1. 期間、場所、施設、参加者、天候、費用、交通などを考慮し、野外教育の目標に従って活動内容を決定する。
2. 参加者の活動内容の欲求を考慮し、活動種目の所要時間を決定する。
3. 食事、睡眠、休息の時間を適当にし、過労や危険におちいることのないようにする。
4. グループ活動を円滑にし、自治活動の成果をおめるように、その活動にある程度の弾力性を持たせ、臨機応変の処置がとれるように考慮する。
5. 教師（指導者）と生徒（参加者）および生徒間（参加者間）の接触を密にする事によって、友情を深め、良き人間関係をつくる機会を持たせるようにする。
6. グループプログラムを重視し、グループ指導がよく行われるように考慮する。
7. 活動中に守るべき規則は最小限度にとどめ、危険を伴ったり、他に迷惑をかけることを条件として、自由な活動ができ、自己の才能が発揮されるように考慮する。
8. 専門的技術を必要とする活動、危険を伴う活動（ボート・水泳・登山・スキー・スケート）に対しては、必ず専門指導者をおくようにする。
9. 活動する場所の広さ、用具の数、ゲームなどの種類に従って参加する人数を考慮する。
10. グループ単位は、8～10名とし、それに1人の指導者を配置するようにする。

【考えられる教育効果】

1. 自然の中で活動することによって期待できる教育効果
 - ・大自然の営みに直接接することにより、感動する心を養う。
 - ・すばらしい自然に接してストレスを解消し、気分のフレッシュをはかる。
 - ・自然の生態について直接的に学び、自然保護や自然愛護の精神を養う。
 - ・自然のすばらしさを知り、生涯自然を友として生きてゆく態度を養う。
 - ・努力すれば報われるという成功体験の積み重ねによって、自己発達を促す。

- ・ 厳しい自然や様々な活動を通して、つらいことに耐える力を身につける。
 - ・ 困難な活動に挑戦し、それを成し遂げて、自分に対する自信を深める。
 - ・ 自然の中で自分を回避するための知識技術の習得をはかる。
2. 共同生活をすることによって期待できる教育効果
 - ・ 集団生活における人間関係について学ぶ。
 - ・ リーダーシップやフォロアシップなどについて学ぶ。
 - ・ 規則正しい生活習慣を身につける。
 - ・ 集団で活動するための規律や規則について学ぶ。
 - ・ 様々な活動を通して、協力することの大切さを学ぶ。
 - ・ 数多くの共通体験によって、参加者間の友情を生む。
 - ・ 仕事の役割分担などによって、責任感を養う。
 3. 生活技術や野外活動技術を学ぶ場面で期待できる教育効果
 - ・ 先人の生活を追体験することにより、人間の智恵について学ぶ。
 - ・ その地域の文化や風土に触れることにより、地域を理解する。
 - ・ 自然の中で楽しく活動するための知識技術の習得をはかる。
 4. 活動全体にかかわって期待できる教育効果
 - ・ 直接体験の繰り返しによって、感動する心を養う。
 - ・ 直接体験のすばらしさを知ることによって、行動力を養う。
 - ・ 多くの直接体験によって、高い問題解決能力を養う。
 - ・ 人間や自然がすばらしい存在であることを知って情緒を安定させる。
 - ・ 動植物や人間への愛情を生むことによって、心の優しさを養う。
 - ・ 生きている喜びを実感することによって、人生に前向きに取り組む態度を養う。
 - ・ 限られた施設や装備で生活することによって、創意工夫する力を養う。
 - ・ 様々な条件の中で活動することによって、幅広い適応力を身につける。
 - ・ 新しい体験や厳しい条件に挑戦することによって、冒険心を満足させる。
 - ・ 実社会に適応できるような社会性を総合的に伸ばす。
 - ・ もの不足に耐える力を養うとともに、ものを大切にすることを養う。
 - ・ 完結する活動を行うことによって、活動を完結させる喜びを味わう。
 - ・ 活動のすべてを自分たちで行うことによって、自立心が高まる。

【考えられる危険】

1. 動・植物 : 毒ヘビ、クマ、スズメバチ、ツツガ虫、ダニ、エキノコクスウルシ、刺の樹木、毒花、毒茸
食物の菌発生
2. 気象的条件 : 天候の急変、高温多湿、寒冷
3. 地形的条件 : 急な斜面、やせ尾根、岩場、がれ場、湿地

沢沿い

4. 水的条件 : 水温、水深、水流、水量

飲めない水

5. 用具・装備: 登山やロック・クライミングの技術や用具、カヌー、水泳

6. 心理的条件: 水・雷・高所の恐怖

人間関係

7. 身体的条件: 疲労、生理現象

8. 文化的条件: 活動内容のげさな言い伝え

文化的遺産の自然破壊

資料2



資料3

体験的科目（自然体験）

群馬大学荒牧キャンパス内の野草を採取し野草天井を作りました。



1. 野草採取



2. 採取した野草

タンポポ、ツユクサ、ドクダミ、ハルシオン、アカザ、サクラ、タラノメ、カラスノエンドウ、カンゾウ、ノビロ、ミツバなど



3. 採取した葉を洗う



4. 天ぷら粉をつけて揚げる



5. 野草天井のできあがり



6. 味 見

資料4

川遊び 川遊び

№ 00101020

今日の体調 良

今日の天気 晴天

川で遊ぶことの自表現 (身体の手紙で...)

◀ 大変、楽しかったです。どうもありがとうございました。▶

幼い頃、川で遊んだことを思い出した。でも最近川に入ることは全くなかった。裸足ではなく靴で今回は入るわけであるが、川底の石がヌルヌルしている感触は懐しかった。幼い頃は、石のヌルヌルを楽しみ、手で触ったりもしていたが、今は、そんな余裕もなかった。服が濡れないように、少しでも滑らないように、気にしつつ遊んでいた。それは、少し淋しいことである。しかしながら、幼い頃と違って、良か、ポイントという友だちの手をしっかりと握り、頼り、共に遊ぶ楽しさを共感することができたという点である。一人でピョンピョン跳ねながら遊ぶのも良いが、友だちとワーワー声を出しながら、ガラガラ笑いながら、遊ぶのも、それはそれで楽しかった。

川の水の冷たさが、気持ち良く、気も引き締まる感じがした。今度自分が川に入る時は、服が濡れることも気にせず、友だちと元気良く、思い切り入りたいと思う。

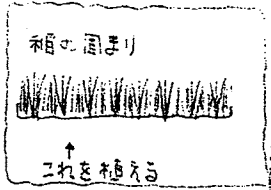


資料5

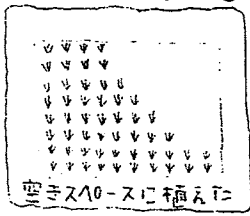
スギノ. 感想文. 知友ニ

雨が降っていたが、雨天決行ということで、田植えに行った。

○ 萩原さんのお宅の田を借して頂き、指導をしてもらいながら作業を行った。田植えをするのは中学校行事以来だったのを楽しみだった。田んぼに入った時の感覚が懐かしかった。あのぐにゅぐにゅした土は気持ちいいが、そこに死んだみみずわかえるがいと気持ち悪い。



生きているのなら、まだ平気なのにどうしてだろう...



○ 苗は 3、4本を1ヶ所に植えた。よく成長する場所は 2、3本、あまり成長しない場所には 4、5本を圃まりで植えるらしい。自分の田んぼのことをしっかり把握しているのだと思った。苗は、糸を目安に植える時は

なかなかまっすぐ植えられたが、糸がなくなって、逆から植え始めたらとむバラバラになってしまった。自分達は歩き回ったため、土のない所も多かった。そこには苗を植えにくかったのだ。他から土を運んできた。苗には根がごちゅごちゅついている。最後にはいつも根が残ってしまった。よかったのだろうか...?

私達の植えた所はバラバラだったのに、「上手いよ」と言ってもらえて嬉しかった。最後にジュースまでもらってしまい、お世話になりっぱなしだった。寒かったがとむおもしろかった。またやりたい。稲刈りが楽しみだ。すくすく育てほしい。

01132006
110.

技術科担当教諭の教育課程移行期における意識について

加藤 幸一*1・一場 喜久雄*2

*1 群馬大学教育学部技術教育講座
katou@edu.gunma-u.ac.jp

*2 藤岡市立西中学校
(2002年11月13日受理)

1. はじめに

こどもの自己学習能力や自己実現、個性の伸長が重視される新しい教育の場では、教師の側の当為意識や価値観などの内面世界が、こどもにとっての自己を規定する大きな要因になると言われる¹⁾。特に、「大綱化」された新教育課程のもとでの技術科においては、担当教諭の教科観・教育観などによって、指導の内容や程度が大きく異なってくるであろう。すなわち、これからは教師の意識的側面が教育の動向を大きく左右し、単なる知識の教授といった従来の教育活動とは違うものが現れるであろう。また、新学習指導要領における技術分野では、授業時数の削減、教育内容の大綱化、「問題解決的学習」や「生活」への一層の重視などが求められ、技術分野を担当する教諭に、さらなる教科観の転換が迫られている。

このような著しい内容の改編が、教師の意識にどのような影響を与えており、新課程の趣旨がどのように実現されようとしているかを知ることが興味深い。これまでに、技術科教諭の得意・不得意の意識が指導内容に及ぼす影響²⁾については報告されているが、より総合的・根源的に技術科教諭の教科観・価値観や効力感などを研究した例は見あたらない。そこで、技術科教育の現状と今後の動向を探りつつ、担当教諭の意識の調査・研究をおこなうことにした。

2. 研究方法

技術科担当教諭の教科観や使命感・今後の展望など、教科に対する意識を調査するために、県内の全中学校の技術科担当教諭に対してアンケート調査を行った。回答結果については、項目ごとの分析のほか、統計的処理を行い、技術科担当教諭の意識構造を推定した。

2. 1 調査用紙の作成

意識に関する調査紙は次のように作成した。すなわち、先行研究や、学校現場の実態が掴みやすい技術科教育研究団体の機関誌などを参考に、技術科の今日的課題や懸案とされている事項、その他技術科教諭の喜びや悩みに関わる事項などの50の質問項目を抽出し、これらの項目

について、7段階のSD法による予備調査用紙を作成した。予備調査紙を用いて、平成13年6月に、群馬大学の技術教育講座の学部生45名に対して予備調査をおこなった。その結果について、項目ごとの相関関係から、質問の重複やカテゴリーの偏りなどを調べ、除外してもよい項目を選んだ。さらに、被験者や、技術科の教職経験10年以上の現職の大学院生の意見を参考にして文章表現を修正し、最終的に45の項目に絞ったSD法による調査紙を完成させた。

2. 2 調査の実施

群馬県の全中学校（私立中学校及び中等教育学校を含む）184校の技術科主任に対し、上記により作成した調査紙（資料1）と、新教育課程実施計画に関する調査紙（この内容は別に記す³⁾）を送付し、回答を依頼した。その際、複数の技術科担当者が存在する場合には、それぞれに回答を依頼する旨を伝えしたが、2名以上の回答を寄せた学校はなかった。

調査は、平成13年9月下旬に、依頼文と調査紙を一斉に郵送し、同年11月上旬に締め切るまで、1ヶ月強の猶予を置き集約した。

調査紙の回収率は、53.3%であった。回答者の約90%は技術科の免許所有者である。一般に、技術科の免許所有者は不足傾向にあると言われおり、公表はされていないが、技術科担当者の免許所有率は9割には到底及ばないと思われる（なお、現在の状況は不明だが、平成5年度に県技術・家庭科研究会が発行した名簿によると、同年度の県内技術科担当者の免許所有率は66%であった）。したがって、免許外教諭からの回収率よりも、免許所有者からの回収率の方が高いと思われる。

2. 3 統計処理方法

SD法の回答結果を、片側の質問内容に対して「強くそう思う」から「全くそう思わない」まで7段階に変換し、それぞれに7から1までの1点きざみの回答得点を与えた。調査データの統計処理には、統計パッケージSAS ver8.1を使用した。質問への回答結果について因子分析（バリマックス回転）をおこなった。また、教師の置かれた立場の差による影響を明らかにするために、教師の「年齢」、「免許の有無」などによる分散分析と多重比較（Tukey法）をおこなった。さらに、技術科教諭の意識構造を明らかにするために、共分散構造分析をおこなった。

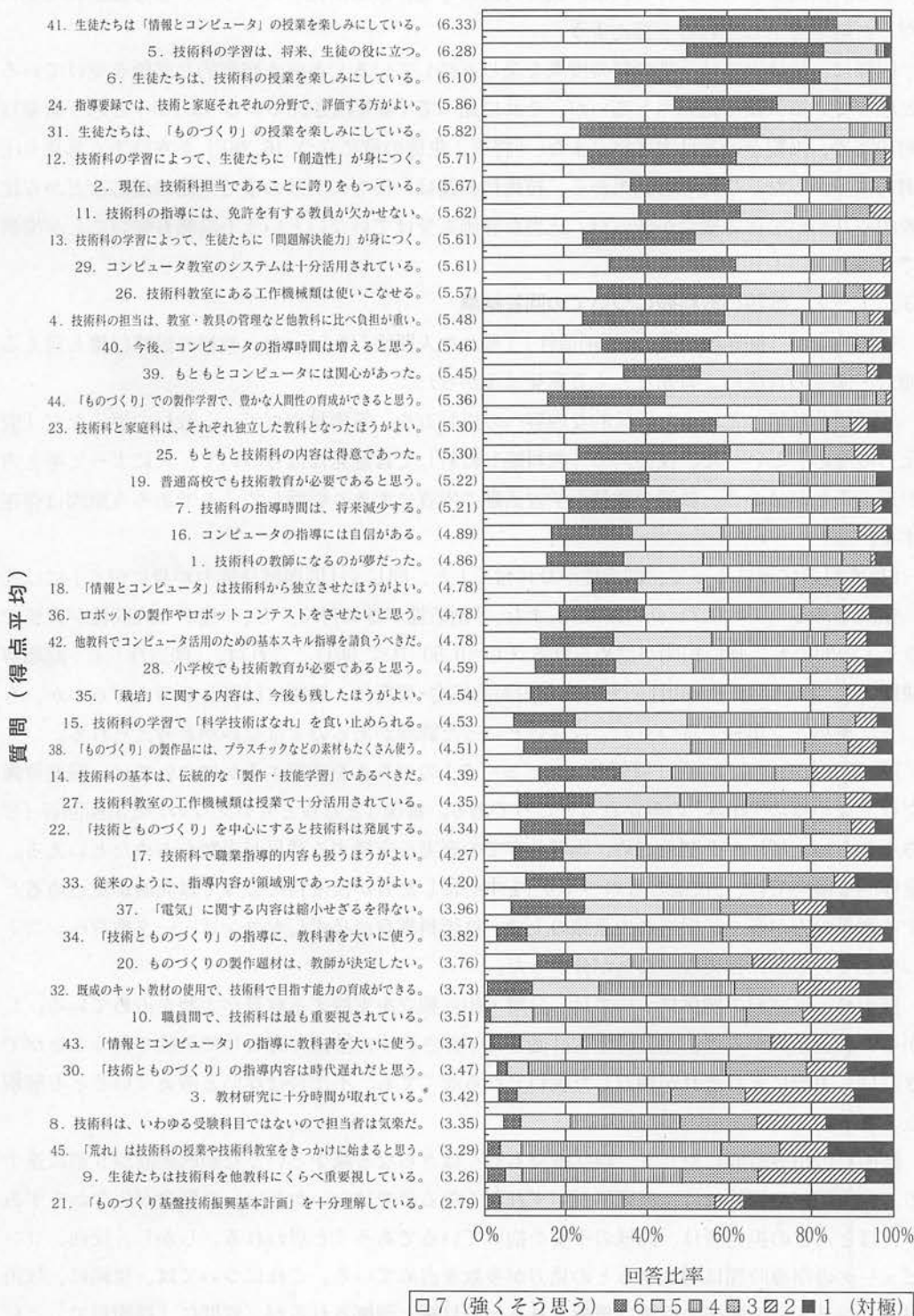
3. 結果及び考察

3. 1 回答の概要と傾向

図-1に、各質問項目のそれぞれの有効回答数の、全有効調査人数に対する比率と、回答得点の平均値を示す。平均値の大きい質問項目ほど上に置いてある。

3. 1. 1 教師の存在意義についての回答結果

「技術科を担当することに誇りをもっている（得点平均5.67）」に対して「どちらかといえばそう思う」以上の肯定的な回答をした教諭は約80%であり、かなりの担当者が誇りをもっている。しかし、「技術科の教師になるのが夢であった(4.86)」に対しては、同様の見方では約55%



図一 各質問に対する回答比率

である。両結果を考え合わせれば、教育実践の中で、教師が自らのやりがいと存在意義を見いだした結果を示していると言えよう。

同様に、生徒からは「技術科の授業を楽しみにしている」という好意的な評価を受けていると思っている教諭は約90%と高いが、それに比べて「重要視されている(3.26)」と思う教諭は約10%で、両観点の差は大きい。また、「将来、生徒の役に立つ(6.28)」を支持する意見も圧倒的に多かった。これらの結果から、技術科教諭は、日々の実践の中で生徒の反応などから比較的やりがいを得る機会が多いが、正当な評価を受けていないという不満感も強いことが推測できる。

3. 1. 2 教諭の教科観についての回答結果

技術教育が「問題解決能力」「創造性」「豊かな人間性」といった、教科の最終目標と言える能力・態度の育成に、有効だとする意見は多かった。

「電気」「栽培」といった伝統的な内容への処し方や、新素材やロボット教材の導入など「変化への対応」といった、技術科の「教科観」に対しては意見はばらついて、人によって考え方が違うことが分かる。教師の裁量が学習活動の内容に大きく影響してくるであろう原因は存在する。

「技術科の学習によって、創造性が身に付く」と、同じく「問題解決能力が身に付く」には強い相関がある($r=0.71$ $P<.001$)。また、「創造性が身に付く」と、「豊かな人間性が育成できる」の間にも、強い相関が認められる($r=0.50$ $P<.001$)。これは、「創造性」と「問題解決能力」、あるいは「人間性」といった内面的能力・資質は、厳密に区別して考えづらいか、もしくは漠然と、単独で育つものではないといった認識があるのではないかと考えられる。

「技術とものづくり」と「情報とコンピュータ」のどちらを重視するかについては、問題意識だけでなく特に「好み」の分かれるところである。留保(どちらともいえない)と消極回答(どちらかといえば)が5割を占め、両者共存での充実を支持する意見が半数を占めたといえる。全体的な傾向では、「技術とものづくり」を中心にした方が技術科にとっては発展が見込めるとする意見の方が多く、担当者の意識の上で、技術科教育が必ずしもコンピュータ教育へシフトしてきているとは言えないことが分かった。

技術科と家庭科の関係については、分離・相互独立を支持する意見が大勢を占めている。しかし、調査結果からは、生徒の学習評価さえ干渉されずに技術分野として単独で行うことができれば、実際にそれぞれが独立した教科とならなくても、不都合はないと考えているとも解釈もできる。

技術科の指導時間に対して、現状維持もしくはさらなる減少という悲観的観測が9割に達する。自由記述の回答には、技術科がいづれなくなるのではないかと懸念が少なからずあり、ほとんどの担当者は、同様の不安を抱いているであろうと思われる。しかし、反面、コンピュータの指導時間は増加するとの見方が多数を占めている。これについては、単純に、技術科でコンピュータ関連の授業は重視されるとの見解と理解されるが、質問に「技術科で」という限定をしなかったため、様々な学校生活の場面でのコンピュータ活用を含んだ回答結果であ

るのかもしれない。

3. 1. 3 技術科の免許所有の有無による各項目の意識の差

今回の調査では、免許を持たない担当者の回答が少なかった。すなわち、免許を持たない担当者にとっては、調査紙に掲載したような項目について、日頃あまり意識化されていないゆえに、回答を遠慮したということが推測できる。

回答者数にかなりの差があるが、免許所有の担当者と免許外の担当者の回答の差を分析した。その結果、質問No.3「教材研究に十分な時間が取れている ($P=0.007 < .01$)」、No.26「技術科教室の工作機械類は使いこなせる ($P=0.0001 < .01$)」、No.27「工作機械類は、十分活用されている ($P=0.012 < .05$)」、No.36「ロボット製作やロボコンをさせたい ($P=0.039 < .05$)」、No.38「プラスチックなどの素材をたくさん使う ($P=0.038 < .05$)」の5つの質問について差がみられ、いずれも免許所有者の群が有意に高い回答得点であった。免許外担当者の群においては「新素材」や「ロボット」などの教材化および、工作機械を活用した授業展開は敬遠される傾向にあることが推測される。また、それらの素養や技能の不足を補う十分な時間もないまま、授業を展開している現状もうかがい知れる。

これらの結果から、免許外担当者にとっては、新教育課程の趣旨を活かしたり、深まりのある授業を展開したりしてゆくことはたいへん困難な現状にあることが想像できる。

3. 1. 4 年齢による各項目の意識の差

回答者を、人数のバランスを考慮して、その年齢によって表-1のような4群に分類し、各質問項目の回答に、群によって差があるかを調べた。その結果、年齢による意識の差は、ほとんど認められなかった。

表-1 年齢の分類

| | | |
|---|-------|-----|
| 1 | 30歳以下 | 25人 |
| 2 | 31～35 | 28 |
| 3 | 36～40 | 20 |
| 4 | 41歳以上 | 25 |

ただし、質問No.36「ロボットの製作やロボットコンテストをさせたいと思う」か否かについて、回答に差異があった(図-2参照)。そこで、この回答結果を「クラスカル・ワリスの順位和検定」で分析したところ、 P 値=0.049で、5%水準で帰無仮説を棄却でき、有意な差があることが認められた。

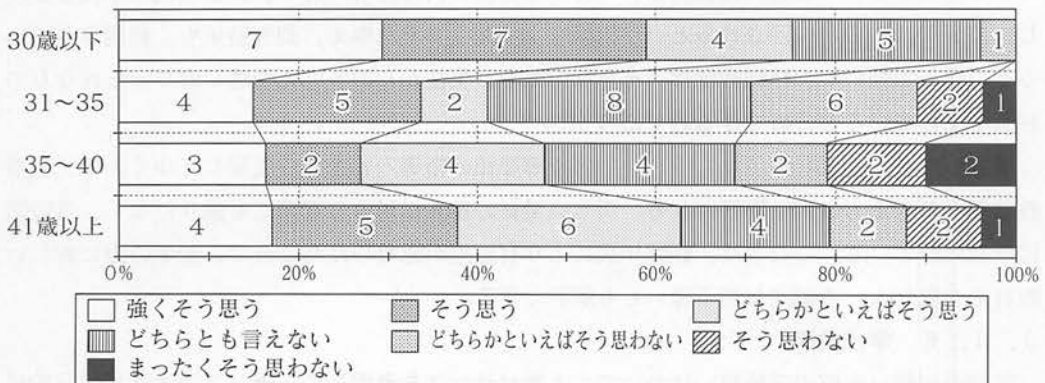


図-2 質問「ロボット製作やロボコンをさせたい」に対する年齢別の回答比率

30歳以下の群の8割は積極的にロボットに関わろうとしている。30代前半の群は、慎重派が多い。41歳以上の群は、意外に推進派が多い。はっきりした理由を推測し得なかったが、30歳以下の技術科教諭は、ロボットコンテストが本格的におこなわれるようになったところに学生時代を送り、教員養成の過程でロボットに触れる経験が比較的多かったであろうことが推測される。また、客観的なデータがなく、憶測に過ぎるが、年配の担当者には、メカニック好きが動機で技術科の教諭になった例も多く聞く。つまり、中堅層にとっては、経験の無さが、ロボット教材を敬遠する理由なのかもしれない。

3. 1. 5 技術科担当経験年数による各項目の意識の差

回答者を、技術科指導経験のべ年数で、表-2のように人数が均等になるよう便宜的に2群に分類し、経験による各質問項目の回答の差を調べた。結果、質問No.4「技術科担当者の負担は重い」か否か、No.9「生徒たちは技術科を重要視している」か否か、No.38「ものづくりにプラスチックを使う」か「木材・金属のみにするか」の3項目で差が見られた。

「ウィルコクソンの順位和検定」の結果、P値がそれぞれ $P=0.049$ (No.4) $P=0.049$ (No.9) $P=0.041$ (No.38) となり、5%水準で有意差が認められた。

表-2 担当年数による分類

| | | |
|---|-------|--------|
| 1 | 10年以下 | 48 (人) |
| 2 | 11年以上 | 50 (人) |

技術科の教諭は、技術科教室はもちろん、一般にコンピュータ教室の管理も担当することが多い。教員数の多い大規模校ならば、複数の担当者で管理の分担もできようが、一人でこまごまとした教具の管理も含め、複数の教室を管理するのは、他教科の担当にはない役割であろう。この点、調査結果から、11年を超える担当者群の方が、負担感を示す回答が有意に高い。これは、教室の管理の他に、重要な校務分掌を任される頃に重なる。そういった多忙感が、若年層より経験者層の方が高いからではないだろうか。

一般に、経験教師は具体的な授業状況や経験などに基づいて情報を取捨選択し、教育観や教授行動、生徒観を決定するが、若手教師は、自らの授業観・教育観に基づいて、それらを規定するという。つまり、若手教師は、自らの担当教科の理想が高いほど、現実の生徒の反応にギャップを感じ、逆に、経験教師は、生徒の反応を、自分の理想以外の様々なものさしで評価できるということになる。技術科は、いわゆる受験教科ではないので、生徒が他の学習を優先し、技術科は二の次に回されるという指摘をよく聞く。それゆえ、調査結果も、軽視されるとの見方が強いが、経験教師は、そんな中でも、生徒からの手応えを感じ取り、それなりの評価を受けていると分析できるのである。

前述したが、「大綱化」された新しい学習指導要領の指導内容をどう展開してゆくかは、担当教諭個々の考え方に強く影響される。新しい素材の導入に対する意識にも偏りはなく、各段階にばらついている。ここでは、経験年数により有意差が認められたことで、若手の方に新しい教育法を取り入れる傾向が若干強いとも解釈できる。

3. 1. 6 学校規模

学校の規模（全校の学級数）について、人数バランスを考慮して、表-3のように便宜的に2分類した。「ウィルコクソンの順位和検定」の結果、No.33「従来のように領域別がよいかま

表一 3 全校の学級数による分類

| | | |
|---|--------|--------|
| 1 | 10学級以下 | 48 (人) |
| 2 | 11学級以上 | 50 (人) |

められた方がよいか」と、No42「他教科での活用のためのスキル指導を請け負うべきか否か」の2つの質問について、有意差が認められた。(それぞれ $P=0.015$ $P=0.004 < .05$)

小規模校の担当者の半数近くは、従来の領域分けを支持し、中・大規模校の担当者の方が、新しい枠組みを支持する割合が高い。また、小規模校の担当者の6割以上が、他教科での活用のためのコンピュータスキルの指導を、技術科で請け負うべきと考えているが、中・大規模校では、それが4割強にとどまっている。いずれも、その理由については今後の検討課題であるが、小規模校ほど免許外担当者が受け持つ割合が高く、そういった教師が、自らの履修経験により指導しやすい旧来の領域を支持したとも考えられる。また、小規模校ほど、一人の教師の持ち時間数が少なく、その点で、スキル指導に柔軟に対応が出来ることが理由とも考えられる。

3. 2 因子分析結果

アンケートの回答結果から、技術科教諭の意欲的な実践を支える潜在因子を、因子分析（主成分分析法）によって探索した。

その結果、因子の解釈のしやすさから7因子の場合を適当と判断した。この場合、項目No.4、8、15、45の因子負荷量は、3因子以上にわたって、0.4未満の同程度の値を示し、因子を表現する項目として適当でないので、最終的な計算からは除外している。このとき7因子による累積寄与率は、50.3%であった。バリマックス回転後の因子負荷量を表一4に示す。

まず、第1因子では、技術科教育に対する素養(v1,v25)や、必要な専門性(v26,v21)といった項目で構成されていると同時に、それらを備えていることへの自信や、教育活動の充実度も感じさせる(v2,v27,v29)。そこで、この因子を『素養・自信』因子と命名した。

第2因子では、技術科教育が生徒の能力形成に果たす役割(v12,v13,v44)や、それを担う教師の立場の側面(v34,v11,v43)で構成されている。そこでこの因子を、『効力感・使命感』因子と命名した。

第3因子では、主に技術科のあり方(v30,v17,v14)・新しい指導要領を評価する項目(v33,v38)で構成されており、技術科の存在価値や教科に抱く理想を表す因子と解釈し、『教科観』因子と命名した。

第4因子では、コンピュータ教育への考え方や態度(v39,v16,v40,v42)と、それへの対応を背景とした今後の教科の展望(v7,v32,v22)で構成されている。コンピュータを中心とした具体的な項目が大勢を占めるが、総合的に解釈し、『新しい教育への理解』因子と命名した。

第5因子では、技術科が生徒や同僚から、どのような評価をされているか、組織の中での技術科の立場をどうとらえるかといった項目で成り立っている。そこで、この因子を『被評価観』因子と命名した。

第6因子では、家庭分野や情報領域など、旧来の教科観では中核と位置づけられていたところの「製作・技能的学習」から見ると異質な指導内容の、分離・独立に対する考え方の項目で構成されている。そこで、この因子を『独立感』因子と命名した。

表一 4 因子分析結果

| No | 負荷量 | 項 目 の 内 容 | 因 子 名 |
|---|---|---|-----------------------|
| v 26 v 2 v 1 v 27 v 25 v 29 v 21 | 0.79 0.67 0.65 0.64 0.63 0.53 0.51 | 技術科教室にある工作機械類は、使いこなせる。 現在、技術科担当であることに誇りをもっている。 技術科の教師になるのが夢であった。 技術科教室の工作機械類は十分活用されている。 もともと技術科の内容は得意であった。 コンピュータ教室のシステムは十分活用されている。 「ものづくり基盤技術振興基本計画」を十分理解している。 | 『素養・ 自信』 因子 |
| v 12 v 13 v 34 v 44 v 11 v 43 | 0.69 0.62 0.59 0.55 0.54 0.51 | 技術科の学習によって、生徒たちに「創造性」が身につく。 技術科の学習によって、生徒たちに「問題解決能力」が身につく。 「技術とものづくり」の指導に、教科書を大いに使う。 「ものづくり」での製作学習で、豊かな人間性の育成ができる。 技術科の指導には、免許を有する教員が欠かせない。 「情報とコンピュータ」に教科書を大いに使おうと思う。 | 『効力感・ 使命感』 因子 |
| v 30 v 33 v 17 v 14 v 38 | 0.69 0.64 0.59 0.36 -0.54 | 「技術とものづくり」の指導内容は先進的だ。 領域が「技術とものづくり」にまとめられたほうがよい。 技術科で職業指導的内容は扱わないほうがよい。 技術科の基本は、伝統的な「製作・技能学習」であるべきだ。 「ものづくり」には、プラスチックなどの素材もたくさん使う。 | 『教科観』 因子 |
| v 39 v 16 v 40 v 42 v 7 v 32 v 22 | 0.73 0.62 0.58 0.55 0.40 0.28 -0.58 | もともとコンピュータには関心があった。 コンピュータの指導には自信がある。 今後、コンピュータの指導時間は増えると考える。 他教科でのコンピュータ活用のスキル指導は技術科が請負うべき。 技術科の指導時間は、将来減少する。 既成のキット教材の使用で、技術科の目指す能力の育成ができる。 「技術とものづくり」を中心にするると技術科は発展する。 | 『新しい教育 への理解』 因子 |
| v 6 v 31 v 10 v 41 v 9 | 0.72 0.63 0.59 0.55 0.55 | 生徒たちは、技術科の授業を楽しみにしている。 生徒たちは、「ものづくり」の授業を楽しみにしている。 職員間で、技術科は最も重要視されている。 生徒たちは、「情報とコンピュータ」の授業を楽しみにしている。 生徒たちは技術科を他教科にくらべ重要視している。 | 『被評価観』 因子 |
| v 24 v 23 v 18 v 3 | 0.80 0.76 0.55 -0.50 | 指導要録では、技術と家庭それぞれで、評価を与えたほうがよい。 技術科と家庭科は、それぞれ独立した教科となったほうがよい。 「情報とコンピュータ」は、「情報科」として独立させたほうがよい。 教材研究に十分時間が取れている。 | 『独立感』 因子 |
| v 19 v 28 v 5 v 36 v 20 v 35 v 37 | 0.71 0.52 0.50 0.40 -0.45 -0.48 -0.54 | 普通高校でも技術教育が必要であると思う。 小学校でも技術教育が必要であると思う。 技術科の学習は、将来、生徒の役に立つ。 ロボットの製作やロボットコンテストをさせたいと思う。 「ものづくり」の製作題材は、教師が決定したい。 「栽培」に関する内容は、今後も残したほうがよい。 「電気」に関する内容は縮小せざるを得ない。 | 『積極性・ やる気』 因子 |

表一5 分散分析表

| 因子 | 変動因 | 自由度 | 平方和 | 平均平方 | F値 | Pr>F | 差の検討 |
|-----------|------|-----|-------|------|-------|--------|---------------------|
| 素養・自信 | 年齢 | 6 | 14.55 | 2.43 | 3.98 | 0.0027 | 6 > 2,3 7 > 2,3 |
| | 経験年数 | 6 | 14.23 | 2.37 | 3.89 | 0.0031 | 1 < 5,6,7 7 > 4 |
| | 学級数 | 2 | 0.18 | 0.08 | 0.15 | 0.8645 | |
| | 免許有無 | 1 | 7.80 | 7.80 | 12.79 | 0.0008 | 1 > 2 |
| 効力感・使命観 | 年齢 | 6 | 3.39 | 0.57 | 0.81 | 0.5707 | |
| | 経験年数 | 6 | 6.31 | 1.05 | 1.50 | 0.1993 | |
| | 学級数 | 2 | 0.80 | 0.40 | 0.57 | 0.5691 | |
| | 免許有無 | 1 | 0.03 | 0.03 | 0.05 | 0.8273 | |
| 教科観 | 年齢 | 6 | 3.99 | 0.67 | 1.00 | 0.4353 | |
| | 経験年数 | 6 | 23.59 | 3.93 | 5.92 | 0.0001 | 1 > 5 4 > 3,5 6 > 5 |
| | 学級数 | 2 | 2.38 | 1.19 | 1.79 | 0.1781 | |
| | 免許有無 | 1 | 0.16 | 0.16 | 0.24 | 0.6261 | |
| 新しい教育への理解 | 年齢 | 6 | 7.99 | 1.33 | 1.70 | 0.1418 | |
| | 経験年数 | 6 | 1.62 | 0.27 | 0.34 | 0.9094 | |
| | 学級数 | 2 | 1.06 | 0.53 | 0.68 | 0.5117 | |
| | 免許有無 | 1 | 0.84 | 0.84 | 1.07 | 0.3059 | |
| 被評価観 | 年齢 | 6 | 3.47 | 0.58 | 1.31 | 0.2705 | |
| | 経験年数 | 6 | 1.05 | 0.17 | 0.40 | 0.8774 | |
| | 学級数 | 2 | 0.61 | 0.31 | 0.70 | 0.5027 | |
| | 免許有無 | 1 | 0.50 | 0.50 | 1.13 | 0.2923 | |
| 独立感 | 年齢 | 6 | 16.45 | 2.74 | 2.49 | 0.0356 | 3 > 7 |
| | 経験年数 | 6 | 10.16 | 1.69 | 1.54 | 0.1862 | |
| | 学級数 | 2 | 4.02 | 2.01 | 1.83 | 0.1718 | |
| | 免許有無 | 1 | 6.88 | 6.88 | 6.25 | 0.0159 | 1 < 2 |
| 積極性・やる気 | 年齢 | 6 | 7.46 | 1.24 | 1.65 | 0.1548 | |
| | 経験年数 | 6 | 0.48 | 0.08 | 0.11 | 0.9954 | |
| | 学級数 | 2 | 1.79 | 0.90 | 1.19 | 0.3132 | |
| | 免許有無 | 1 | 0.36 | 0.36 | 0.48 | 0.4922 | |

注) 年齢; 1:30歳以下 2:31歳~35歳 3:36歳~40歳 4:41~45歳
5:46歳~50歳 6:51歳~55歳 7:56歳以上
経験年数; 1:初めて 2:5年以下 3:6~10年 4:11~15年
5:16~20年 6:21~25年 7:26年以上
免許有無; 1:技術科免許所有者 2:技術科免許なし
いずれも差の検定は、有意水準 $P < 0.05$ で検定

第7因子では、生徒に身につけさせたい能力や資質・知識と、育成すべき態度といった観点
を背景に、教育効果を高める題材や授業方法についての考え方(v36,v20,v35,v37)や技術科の
学習の成果(v5)、系統的な技術教育の重要性の認識(v19,v28)を主に構成されている。技術
教育の拡充の理想を抱き、新しい指導法や題材をどれだけ実践に活かそうとしているかなどが
推測できる項目であり、『積極性・やる気』因子と命名した。

3.3 分散分析結果

因子分析によって抽出された各因子の回答得点に対して、「年齢」・「技術科担当年数」・「学校
規模(学級数)」・「免許の有無」による4要因の分散分析と多重比較をおこなった。結果は表-5
のようになった(交互作用はないので、この結果を割愛した)。因子2「効力感・使命感」、因
子4「新しい教育への理解」、因子5「被評価観」、因子7「積極性・やる気」では、要因間の
因子得点に有意な差はなかった。全体的に差はないが、差が認められた因子としては、まず、
因子1(自信・素養)では、50歳まではほぼ同様な回答結果を示すが、50歳以上は得点が有意
に大きくなる傾向がみられた(図-3)。長年にわたる日々の実践によって教科指導に対する信
念や力量が確固としてくるものと考えられる。また、免許所有者の方が免許外担当者より得点
が高く、免許外担当者の自信の無さがうかがえる。因子3(教科観)でも、年齢が6の群(51
歳~55歳)が、他の経験群より比較的得点が高く(図-4)、因子1と似た傾向と言えよう。

因子6(独立感)では、免許を持たない担当者の得点が有意に高かった。前述のように、免
許が無いことが自信の無さにつながり、さらに、3.4で後述するように、自信の無さが独立
性を強める傾向にあるので、免許外担当者の独立感が高いと理解される。

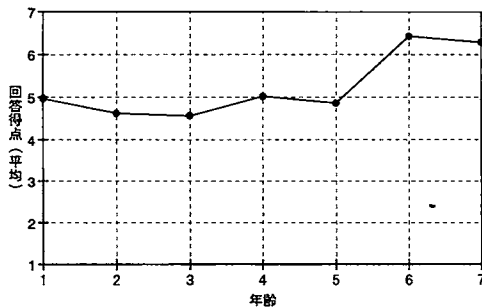


図-3 年齢ごとの得点(因子1)

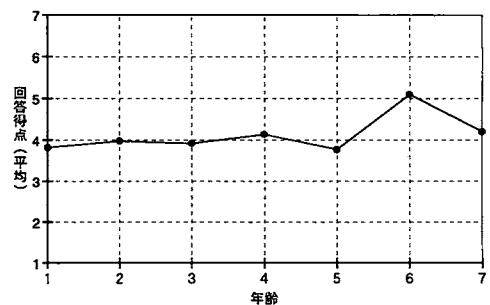


図-4 年齢ごとの得点(因子3)

3.4 共分散構造分析結果

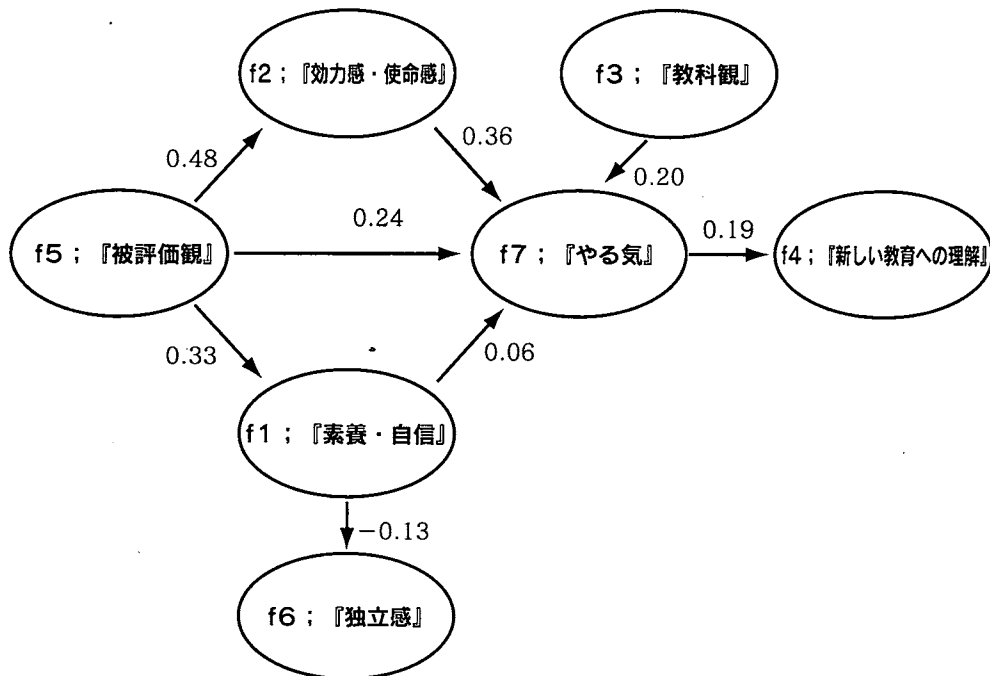
7因子の因子間相関の結果と重回帰分析の結果とを参考に、技術科担当教諭の豊かな実践の
背景となる「やる気」のいくつかの因果モデルを推定し、共分散構造分析を用いて比較検討を
おこなった。AICの値を参考にして図-5のような因果モデルを最適と判断した。この場合、
被験者の数も多くないので、GIF0.738、AGFI0.689と、モデルの適合度は高くはないが、興味
深い内容が現れているので考察を進める。

このモデルの因果係数を見ると、技術科担当教諭の「やる気」への、「効力感・使命感」、「被
評価観」、「教科観」からの値は比較的大きく、これらの影響があることが認められる。「素養・

自信」からの値は小さく、影響は少ないとみられる。すなわち、「やる気」の形成には、技術科教育の価値を認識し、自らの実践が生徒の能力形成に有効であるとする「効力感・使命感」、生徒や他の職員から好意的な評価を得ていると感じる（「被評価観」）こともやる気を大きく高める要因になっていると判断できる。また、「教科観」において柔軟な姿勢があると「やる気」につながるが、反対にないと「やる気」を削ぐ結果につながることも考えられる。技術科の担当であることに自信を持ち、機器を駆使し、新しい教育にも十分対応できると考える「素養・自信」も「やる気」に関連するが、上記3要因よりも影響は小さいと考えられる。

さらに、「やる気」から「新しい教育への理解」への因果係数の値も比較的大きく、「やる気」が大きいと、情報教育への対応姿勢を主とする「新しい教育への理解」につながることもこのモデルからは理解される。家庭科との併存に関わる考え方を主とする「独立感」は、「やる気」とは関連のない因子である。「自信・素養」因子から「独立感」因子に向かって因果係数は負になっているので、技術の素養や自信があるほど、技術分野と家庭分野とは共存の方向の意識が強く、反対に素養や自信が無いと、独立を指向する傾向にあると考えられる。なお、他者から好意的な評価を得ることは、「やる気」につながる他にも、当然のことではあるが、自信や使命感の向上につながることも、モデルから読みとることができる。

以上の結果から、生徒が生き生きと取り組み、能力や技能の向上を、教師が具体的に確認できるような題材・授業実践が、生徒のためになるばかりでなく、担当教諭自身のやる気につながり、再び授業の質の向上が狙え、教育活動に好循環を与えることになると考えられる。



図一五 技術科担当教諭の『やる気』の因果モデル

4. まとめ

教育の大きな改革期にある技術科担当教諭の意識を明らかにするために、県下の技術科担当教諭に対して意識調査をおこない、回答結果を統計的に分析、検討したところ、つぎのような結論を得た。

- (1) 単純集計の分析の結果、8割の担当者が技術科担当であることに誇りを持ち、技術科の将来を悲観的にとらえたり、不満感もあるにしても、技術科教育の効果や価値を信じて実践にあたっていることが分かった。また、コンピュータ教育の占める割合が大きくなる中でも、コンピュータ教育にシフトすることなく、ものづくりに関わる内容も大切にしたいという意識が強いことが分かった。
- (2) 因子分析の結果、技術科教諭の潜在意識として、『素養・自信』、『効力感・使命感』、『教科観』、『新しい教育への理解』、『被評価観』、『独立感』、『積極性・やる気』の7因子を抽出した。
- (3) 「年齢」「経験年数」「学校規模」「免許の有無」の要因について分散分析と多重比較を行ったところ、4因子では差が認められなかったが、『素養・自信』因子において、「年齢」「経験年数」の高いところで回答得点が大きくなる傾向が見られた。
- (4) 技術科担当教諭の豊かな実践の背景となる『やる気』の因果モデルの推定を試みたところ、『やる気』には『効力感・使命感』と、『被評価感』が、大きな影響を与えていることがわかった。また、教科に対して柔軟な姿勢があれば、『やる気』につながると理解された。

文 献

- 1) 浅田 匡ほか：「成長する教師 教師学へのいざない」、金子書房 (1998)
- 2) 岡村吉永ほか：「技術科の加工学習における指導の実態及び教師の意識」、技術科教育の研究、vol. 4、pp.55～60 (1998)
- 3) 一場喜久雄：「平成13年度産業教育内地留学研修報告書」(2001)
(かとう こういち)、(いちば きくお)

資料— 1 技術科教育に関する意識調査（技術科担当教員対象）

本調査は、今後の技術科教育の動向やあり方などを考察するために、現在中学校の技術科担当者にどんな問題意識や思い・願いがあるかを明らかにすることを目的とするものです。調査結果は統計的に処理をいたしますので、個人にご迷惑をおかけすることはありません。率直なお考えをご記入ください。よろしくお願いいたします。

※技術科ご担当者が複数いらっしゃる場合には、たいへん恐縮ですが、コピーをとって、それぞれご回答いただければ幸いです。

1 回答者ご自身について

- ① 性別 ()
- ② 年齢 ア 30歳以下 イ 31～35歳 ウ 36～40歳 エ 41～45歳
 オ 46～50歳 カ 51～55歳 キ 56歳以上
- ③ 技術科担当年数 (のべ)
 ア 初めて イ 5年以下 ウ 6～10年 エ 11年～15年
 オ 16年～20年 カ 21年～25年 キ 26年以上
- ④ 「技術」の免許の有無
 ア 「技術」の免許を持っている
 イ 「技術」の免許を持っていない (所有免許:)
- ⑤ 出身学部等
 ア 教育学部出身 (専攻:)
 イ その他の学部出身 (学部 専攻:)
 ウ 大学院修了 (専攻:)
 エ その他 ()
- ⑥ 勤務校
 ・規模 (全校の学級数) (学級)
 ・技術科担当者数 (「選択技術のみ担当」などの数は含まない) (人)
- ⑦ 他に教科を担当されていますか
 ア 技術・家庭科 (家庭分野を含む) のみ担当
 イ 他にも担当教科がある ()

2 技術教育関連事項についての意識調査

| | | |
|----------------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| 1 技術科の教師になるのが夢であった。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科の教師にはなりたくなかった。 |
| 2 現在、技術科担当であることに誇りをもっている。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科担当であることに誇りがもてない。 |
| 3 教材研究に十分時間が取れている。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 教材研究にまったく時間が取れない。 |
| 4 技術科の担当は、教室・教具の管理など他教科に比べ負担が重い。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科の担当は、教室・教具の管理など他教科に比べ負担が軽い。 |
| 5 技術科の学習は、将来、生徒の役に立つ。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科の学習は、将来、生徒の役に立たない。 |
| 6 生徒たちは、技術科の授業を楽しみにしている。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 生徒たちは、技術科の授業を嫌がっている。 |
| 7 技術科の指導時間は、将来減少する。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科の指導時間は、将来増加する。 |
| 8 技術科は、いわゆる受験科目ではないので担当者は気楽だ。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科は、いわゆる受験科目ではないが担当者は責任重大だ。 |
| 9 生徒たちは技術科を他教科に比べ重要視している。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 生徒たちは技術科を他教科より軽視している。 |
| 10 職員間で、技術科は最も重要視されている。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 職員間で、技術科は最も軽視されている。 |
| 11 技術科の指導には、免許を有する教員が欠かせない。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科の指導は、免許がなくても可能だ。 |
| 12 技術科の学習によって、生徒たちに「創造性」が身につく。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科の学習では、生徒たちに「創造性」は身につかない。 |

| | | | |
|----|---|-------------------|--------------------------------------|
| 13 | 技術科の学習によって、生徒たちに「問題解決能力」が身につく。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科の学習では、生徒たちに「問題解決能力」は身につかない。 |
| 14 | 技術科の基本は、伝統的な「製作・技能学習」であるべきだ。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科の基本は、社会の変化や科学技術の進歩を反映させた内容であるべきだ。 |
| 15 | 技術科の学習で「科学技術ばなれ」を食い止められる。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科の学習では「科学技術ばなれ」を食い止められない。 |
| 16 | コンピュータの指導には自信がある。 | 3 2 1 0 1 2 3 | コンピュータの指導には自信がない。 |
| 17 | 技術科で職業指導的内容も扱うほうがよい。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科では職業指導的内容は扱わないほうがよい。 |
| 18 | 「情報とコンピュータ」は「情報科」などとして、技術科から独立させたほうが良い。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 「情報とコンピュータ」の内容は、引き続き技術科で扱うほうが良い。 |
| 19 | 普通高校でも技術教育が必要であると思う。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 普通高校では技術教育はいらないと思う。 |
| 20 | ものづくりの製作題材は、教師が決定したい。 | 3 2 1 0 1 2 3 | ものづくりの製作題材は生徒に自由に決定させたい。 |
| 21 | 「ものづくり基盤技術振興基本計画」を十分理解している。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 「ものづくり基盤技術振興基本計画」を全く知らない。 |
| 22 | 「技術とものづくり」を中心にするると技術科は発展する。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 「情報とコンピュータ」を中心にするると技術科は発展する。 |
| 23 | 技術科と家庭科は、それぞれ独立した教科となったほうがよい。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科と家庭科は、引き続き一つの教科として存在したほうがよい。 |
| 24 | 指導要録では、技術と家庭それぞれの分野で、生徒に評価を与えたほうがよい。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 指導要録では、技術と家庭両分野を合算した評価を与えるほうがよい。 |
| 25 | もともと技術科の内容は得意であった。 | 3 2 1 0 1 2 3 | もともと技術科の内容は苦手であった。 |
| 26 | 技術科教室にある工作機械類は、使いこなせる。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科教室にある工作機械類は、使いこなせない。 |
| 27 | 技術科教室の工作機械類は授業で十分活用されている。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 技術科教室の工作機械類は授業で全く活用されていない。 |
| 28 | 小学校でも技術教育が必要であると思う。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 小学校では技術教育はいらないと思う。 |
| 29 | コンピュータ教室のシステムは十分活用されている。 | 3 2 1 0 1 2 3 | コンピュータ教室のシステムは、全く活用されていない。 |
| 30 | 「技術とものづくり」の指導内容は時代遅れだと思う。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 「技術とものづくり」の指導内容は先進的だと思う。 |
| 31 | 生徒たちは、「ものづくり」の授業を楽しみにしている。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 生徒たちは、「ものづくり」の授業を嫌がっている。 |
| 32 | 既成のキット教材の使用で、技術科で目指す能力の育成ができる。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 既成のキット教材の使用で、技術科で目指す能力の育成はできない。 |
| 33 | 従来のように、指導内容が領域別であったほうがよい。 | 3 2 1 0 1 2 3 | 領域が「技術とものづくり」にまとめられたほうがよい。 |

| | | |
|---|-------------------------|---|
| 34 「技術とものづくり」の指導に、教科書を大いに使う。 | 3 2 1 0 1 2 3 ----- | 「技術とものづくり」の指導に、教科書を全く使わない。 |
| 35 「栽培」に関する内容は、今後も残したほうがよい。 | 3 2 1 0 1 2 3 ----- | 「栽培」に関する内容は、削除したほうがよい。 |
| 36 ロボットの製作やロボットコンテストをさせたいと思う。 | 3 2 1 0 1 2 3 ----- | ロボットの製作やロボットコンテストはさせたくない。 |
| 37 「電気」に関する内容は縮小せざるを得ない。 | 3 2 1 0 1 2 3 ----- | 「電気」に関する内容は、従来と同等に扱いたい。 |
| 38 「ものづくり」の製作品には、プラスチックなどの素材もたくさん使おうと思う。 | 3 2 1 0 1 2 3 ----- | 「ものづくり」の製作品は、木材や金属のみ使おうと思う。 |
| 39 もともとコンピュータには関心があった。 | 3 2 1 0 1 2 3 ----- | もともとはコンピュータには関心はなかった。 |
| 40 今後、コンピュータの指導時間は増えると思う。 | 3 2 1 0 1 2 3 ----- | 今後、コンピュータの指導時間は減ると考える。 |
| 41 生徒たちは、「情報とコンピュータ」の授業を楽しみにしている。 | 3 2 1 0 1 2 3 ----- | 生徒たちは、「情報とコンピュータ」の授業をいやがっている。 |
| 42 他教科でコンピュータを活用するための、基本スキルの指導は技術科が請け負うべきだ。 | 3 2 1 0 1 2 3 ----- | 他教科でコンピュータを活用するための、基本スキルの指導を技術科が請け負うべきではない。 |
| 43 「情報とコンピュータ」の指導に教科書を大いに使おうと思う。 | 3 2 1 0 1 2 3 ----- | 「情報とコンピュータ」の指導に教科書は全く使わない。 |
| 44 「ものづくり」での製作学習で、生徒の豊かな人間性の育成ができると思う。 | 3 2 1 0 1 2 3 ----- | 「ものづくり」での製作学習で、生徒の豊かな人間性の育成はできないと思う。 |
| 45 中学校の「荒れ」は、技術科の授業や技術科教室をきっかけに始まると思う。 | 3 2 1 0 1 2 3 ----- | 中学校の「荒れ」は、技術科の授業や技術科教室をきっかけに収まると思う。 |

「技術科教育」について感じてらっしゃることを自由にお書きください。

ありがとうございました。

集計結果の送付を希望される方は、この欄に必要事項をご記入ください。

外国語としての英語教育における 実践的な英語力と多文化理解・世界的視野

上原 景子

群馬大学教育学部英語教育講座

kuehara@edu.gunma-u.ac.jp

(2002年11月14日受理)

Practical English Skill and the Understanding of Various Cultures and Internationalization in EFL Education

Keiko UEHARA

*Department of English, Faculty of Education, Gunma University,
Maebashi, Gunma 371-8510, Japan*

(Accepted on November 14th, 2002)

1. はじめに

今日の日本の英語教育は、次の二点を目指している。第一に、「学習者に英語を意思疎通の道具として実践的に使えるための基礎・基本を身に付けさせること」、そして第二に、「英語という言語自体だけでなく、それを通しての異文化理解と国際理解に対する学習者の興味・関心および積極的な態度を育むこと」である。これらは、それぞれ「実践的な英語力」と「異文化理解と国際理解への前向きな姿勢」の育成を示している。数多い制約の中で両者の育成を図るためには、その関係をどう捉え、日々の授業に臨むことが有効なものであろうか。本稿では、そのために一つの視点を提起し、その視点からそれぞれをどのように具体的に学習活動への手立てと支援として行ったらよいかを考察する。

本稿は、次節から以下のように展開する。まず第2節では、英語教育における「実践的な英語力」と「異文化理解と国際理解への前向きな姿勢」の関係を捉えるための一つの観点を提案する。続いて第3節では、その観点に基づいて、英語教育における「異文化理解」と「国際理解」のあり方を検討し、その学習活動での支援への生かし方法を具体的に考える。さらに第4節では、こういった視点を支えるために有効な手立てを、実践的な英語力とコミュニケーションの技能の側面から考察する。最後に第5節では、本稿の考察をまとめる。

2. 実践的英語力と文化理解・世界的視野

「実践的な英語力」と「異文化理解と国際理解への前向きな姿勢」は強い結びつきをもっている。国際語である英語が実際に場面に応じて使えることは、単なる情報の収集や社会的な意思の疎通だけでなく、様々な文化の存在を認識し、自分の根ざす文化を再発見し、世界的な視野をもつことに大きな役割を果たす。また、学習者が実際に英語を用いて直接様々な文化や人々について学びながら、自分の文化・自分自身との共通点とそれぞれの独自性を見出していく体験をすること、さらにそれらを見出せるという自信をもつことは、英語を習得することの価値の発見と英語を学び続けたいという根強い動機に寄与するものである。

日本人学習者にとって、英語は外国語である。これは、英語が周囲で話されている中で英語を習得(あるいは獲得)する第二言語の習得環境と対照的である¹。第二言語習得の環境下では、生活を成り立たせるために英語は欠くことができない。一方、外国語習得の環境下では、英語を習得しなければならないという緊迫感は皆無に等しい。英語を使用しなくても日常生活には直接支障がなく、母国語だけで意志伝達も情報収集も円滑に行われていく。学習者の多くは、新しい教科の一つという義務的に与えられた機会²で英語の学習を始める。義務的な機会²で出会った新しい教科への興味・関心と新鮮さは日ごとに薄れ、学習を継続する動機は趣味や試験を目的とすることなどに変わっていく。学習者が自ら習得する価値・意義や必要性を見出さない限り、英語はあくまでも教科の一つという枠に収められてしまう。また、「異文化理解」と「国際理解」の重要性は誰でも認めるが、これらも必ずしも英語を介在する必要はない。

多くの文化・民族・国々を越えて使われている英語という言語を媒体とした場合、意志の伝達や情報の収集も、様々な文化に触れ理解し世界的な視野を持つことも、母語だけを通しての場合とは全く異なるものである。英語を通して様々な文化に触れ理解し世界的な視野を持つことは、直接的であり広域的である。グローバル化が急速に進んでいる現代の社会において、様々な文化・言語・生活習慣の存在を実感・体験し、互いの類似点・共通点を見出し、相違点・独自性に心を開き、意見を交わし合い、情報を交換し合いながら、積極的に理解を深め合っていくことは非常に重要なことであり、また意義のあることである。国際語である英語は、日常生活やその地域に根ざした文化に関する情報だけでなく、他の地域の様々な文化や国際的な情報をももたらし、直接的で広域的な意志伝達を可能にする「窓」としての役割を果たす。

学習者が日頃の学習活動で、学習の段階にそぐいながら自分でこういった英語の直接的・広域的機能を実感し体験することは、英語を習得する価値・意義や必要性の発見につながる。また、そういった実感や体験は、学習者各個人のレベルでの様々な文化の存在の認識・自文化の再発見・世界の一員としての視点への出発点であり、牽いては、根本的な人間理解へとつながる。日々の英語学習が、その場限りのおもしろさ・愉快さや単なる新しい教科という新鮮さに

¹ 第2言語環境と外国語環境の関連事項は、Uehara (2001a) および上原 (2002) を参照。また、習得と獲得の定義に関しては、Ellis (1994) 他を参照。

頼って意欲を沸かせることは継続的でなく、真の意義と必要性からの英語自身と異文化理解・国際理解への興味・関心や積極的な態度にはつながらない。

学習者が「英語を学び続けたい」という根強い動機をもてるようになるには、基本的に大きく分けて二つの要因が関わっている。「実践的な英語力」と「様々な文化の存在の認識」である。英語が意思疎通あるいは情報収集の媒体として実際に機能しうするためには、まず、実践的な英語力が必要である。実践的な英語力の発達には、それぞれの既習の言語材料に習熟するだけでなく、未知（未習）の事柄への対応力が必要である。また、「英語がわかる」「英語が使える」という実感と自信も深く関連している。それは、英語の使い方を身に付けるためにさらに努力し学習しようとする動機につながるからである。それぞれの新しい言語材料を理解・定着させ、既習事項とともにそれらを用いて英語の直接的・広域的機能を実感し体験できる場面を様々なトピックで数多く設定していくと、「英語がわかる喜び」「英語を使える楽しさ」は「英語を使って多くの文化の存在を実感し、いろいろな人々に出会える喜び」「英語で世界のことを考える気持ち」へと発展する。すなわち、題材の文化的な側面を教材の導入時から有効に活用しながら、学習者各個人が英語での実践的なコミュニケーションの技能を身に付けられるような支援を施すことが、学習者に英語の「窓」としての役割を実感・体験できる機会を与え、英語を習得する価値・意義や必要性を見出す糸口になる。

外国語としての英語教育において、「実践的な英語力」と「異文化理解と国際理解への前向きな姿勢」は、互いに支えあう関係にある。国際語である英語という言語がもつこのような有益な側面を学習者が身に付けられるようになるためには、各側面のそれぞれが具体的に捉えられ、実際の手立てと支援として日頃の学習活動での中枢に据えられなければならない。以下、「異文化理解と国際理解への前向きな姿勢」と「実践的な英語力」について、それぞれの学習活動での手立てと支援のあり方を考察していくことにする。

3. 多文化理解と世界的視野の育成における手立てと支援

今日、「異文化理解」という言葉が英語教育に関わる文献や討論でも頻繁に使われるようになった。この言葉は、しばしば「国際理解」という言葉と並んで用いられている。しかし、「異文化理解」と「国際理解」という言葉のもつ意味とそれらの関係は抽象的であり、日頃の学習活動への手立てと支援で具体的に実現するためには、これらのもつ意味と関係を掘り下げる必要がある。

「異文化理解」という言葉は、自分の根ざす文化以外の文化を理解することを意味する点では大切であるが、ある意味では非常に排他的・閉鎖的である。それは、他の文化と自己の文化が異なることを強調しているからである。学習者の世界的な視野を育むことを考えるとき、文化間の違いのみに目を向けさせることは誤りである。この見解の理由は以下のとおりである。

「自文化以外の文化を理解すること」と「世界的な視野に立つこと」の間には、どのような関

係があるのであろうか。一つの見解として、次のようなことが言える。世界は、様々な文化から成り立っている。そして、自分の根ざす文化はその一部である。世界を構成する様々な文化には、類似点・共通点とそれぞれ他の文化にはない独自性があり、それらに心を開き理解することは重要であり、意義のあることである。この視点は「異文化理解」でなく、むしろ「多文化理解」である。「自分と異った文化」という排他的・閉鎖的な観点でなく、逆に、「自分も一員である多くの文化のそれぞれあるいは世界という集団」という広域的・包括的な視点である。それぞれの文化の独自性を認識しつつ、様々な文化に共通する点に目を向ける「多文化理解」という広域的・包括的な視点は、国家・民族・文化を超えて、人間そのものを理解することにつながる。多くの文化の存在をこのように認識することは、自己の根ざしている文化を再発見することにもなる。様々な人々の存在を認識することは、その人の個性と同時に自分もその人も人間として社会や世界を作っている一員だという発見の基盤となる。多文化の存在とその一員としての自文化の認識は、世界の一員としての自己の存在認識へとつながり、「世界的な視野」への出発点になる。

このような視点から考えると、学習活動には言語材料の導入・定着の場面として、以下の二つの条件を満たす設定を図らなければならない。一つは、英語が世界で幅広く使われていることを理解させ、英語が「窓」として多くの情報を直接的に得る媒体であることに気付かせることができる場面であり、もう一つは、多文化の存在・特徴と文化間での類似点・共通点および相違点・独自性に気付かせる場面である。たとえば、世界地図を学習開始時から継続して提示し、学習者が親しんでいる事柄を取り入れる。あまりなじみがない事柄は、調べて結果を発表し合わせる。また、Assistant Language Teacher (ALT)²の参加する学習活動では、学習者の文化以外のことだけでなく、学習者自身の文化や生活および言語に関わることを取り入れ、相違点のみでなく類似点・共通点を英語で表現させ合う。さらには、ALTにALT自身の自文化以外の体験などをたずねるなどである。こうした支援の配慮は、学習者が英語の直接的・広域的な機能を実感・体験し、自文化以外の数多くの文化への興味・関心とそれらを理解しようとする積極的な態度を育むために極めて有効である。

4. 実践的な英語力とコミュニケーションの技能の育成における手立てと支援

学習者の英語の実践的機能が育まれるためには、一つ一つの言語材料が定着し、それらが臨機応変に場面に即して対応できる状態にならなければならない。2歳から3歳までに統語や音素・音韻の規則がすでに完成している母語や第一言語³と異なり、外国語（および第二言語）の習得では、これらを始め、文法的な要素を白紙状態から正確に構築していかなければならない。

² ALT（英語（言語）指導助手）の機能と役割については、上原（2003）を参照。

³ 母語と第一言語の定義に関しては、上原（2002）を参照。

さらに母語同様に、場面や一貫性・前後のかかわりを適切にわきまえることと、意志伝達や情報収集をより円滑に促進し破綻を生じさせないようにできることが必要である⁴。

始めに、母語の獲得と最も異なる要素である文法と語彙に関わる学習活動への手立てと支援の位置付けを考えてみよう。母語と異なり、外国語（および第二言語）の習得には、文法を軽視することはできない。ここでいう文法とは、音素・音韻・形態素・統語・意味のすべての規則である。特に、周囲で目標言語が話されていない環境（すなわち外国語習得）では、規則に習熟して、規則に当てはまらないものを克服していくことが最も生産的である。規則に当てはまらないものには、意味は通じるがより自然な表現等も含まれる。こういった文法および語彙の習得の過程には、当然反復練習やある程度の機械的なドリルが含まれなければならない。それは、何もインプットしないまま、あるいは規則的な項目の定着を図らないまま、学習者にアウトプットを要求することは全く不可能であり、本末転倒である。学習の生産性を欠くだけでなく、不安を増徴し、英語自身に関する意欲を（したがって文化や世界的な視野への前向きになりうる可能性も）断つことになる。単に出来上がっている短い会話の部分部分を覚えさせていくことが、学習者自身の意思疎通の効率的で実践的な基盤を築くことには全くなりえないからである。

反復練習やある程度の機械的なドリルを含む文法に関わる活動はあくまでも目標ではなく、実践的な英語力の基盤である。したがって、定着のための活動は導入段階から全て、自分の文化・生活・自分自身を含めて、様々な文化や人々・場面を設定する中で行っていく。そういった場面に、学習者が必要なあるいは興味を抱いている語彙・表現は、単元に含まれないものでも過剰にならない程度に取り入れる必要がある。実践的な英語力を身に付けさせるためには、たとえ教室という限られた空間の中でも、より実際に即した場面を数多く設定し、その中で文法項目や語彙の導入・定着が図られなければならない。

次に、実践的な英語力の育成には、未知の語彙・表現が必要なときやそれらに出会ったときに適切に対処できる技能も必要である。実際に英語を使っていく中で、外国語である以上、表現や理解に行き詰まることは避けられない。あるいは、意思疎通ができなくなる状況も起こりうる。したがって、意志伝達や情報収集をより円滑に促進し、破綻を生じさせないようにできる技能が必要である。たとえば、一つのことを言い換えたり、ジェスチャーを用いたり、聞き返したり、ゆっくり言ってもらったりすることなどが、これに当てはまる。（これらの中で、特に言い換えたり、聞き返したり、ゆっくり言ってもらったりするには、当然文法力が基盤となることは言うまでもない。）意志伝達や情報収集をより円滑に促進し、破綻を生じさせないようにできる技能の育成には、既習事項に関わる活動をする場合と、各単元の新出言語事項を導入したり練習させたりする場合の双方で、未習の表現や語彙も過剰にならない程度に随時導入し

⁴ コミュニケーションの技能と文法・社会言語・談話・ストラテジーに関わる技能の関係の詳細については、Canale (1983), Canale & Swain (1980), Uehara & Hoogenboom (2000, 2000a, b)を参照。

ていくていくことが有効である。特に、学習者から要望があったり、必要としていたりする場合はこのための良い機会である。さらに、必要に応じて学習者が自分で語彙や表現を辞書やALT等から得られるように指導する。すなわち、実践的な英語力を身に付けさせるためには、実際の会話で役立つ表現やストラテジーを学習者が身につけられ使えるようになるための試行の機会を数多く設けることが大切である。

また、実践的な英語力の育成には、場面に合った表現を選んで用いられる技能も必要である。つまり、母語でも、場面を考えそれに相応しい表現・言葉遣いができることが必要であるが、このことに関連付けて既習事項の中から選んで使う態度と技能を育成しなければならない。たとえば、親しい友人や家族に話す場合と改まった場面で物事を依頼する場面等、日本語の敬語・謙譲語・丁寧語とは一対一対応ではないが、英語でも場面に合わせることができる技能は、大きな役割を果たす。日頃の学習活動の手立てでは、一例として、授業の最初に自由会話の時間を頻繁に設け、既習表現を総括的に用いさせる中で、場面に合った表現を既習事項の中から選んで使う活動を行わせる。学習初期の段階では、種々の異なった場面設定の中で、その場にあった挨拶をし合うなどの活動から始め、学習事項が増えていく中で好きなもの・関心のあることについて場面設定を変えながら話し合わせ、聞き取らせる等の活動を行うこと等が有効である。

さらに、実践的な英語力の育成には、会話や文章の流れに一貫性をもたせる技能も要求される。すなわち、相手の言った（書いた）ことに矛盾なく応じる技能や自分自身の言う（書く）ことに一貫性もてる技能が必要である。たとえば、代名詞や接続詞を正確にあるいは適切に用いられることが挙げられるが、これも文法力が基盤となっている。また、内容の関連性・一貫性も捉えられなければならない。

最後に、実践的な英語力の育成には、限られた授業時間とはいえ、学習者を極力多くの英語に触れさせることが非常に大切である。複雑な活動の指示や文法事項を説明するとき等以外は、英語で授業を進める。こうした方針では、必然的に（あるいは意図的に）未習の語や表現を使うことになるが、ジェスチャーや場面の設定、英語として不自然にならない程度に話す速さなどを工夫し、学習者が理解しやすいように工夫することが大切である。先にも述べたとおり、未習表現を含めることは実践的な英語力の育成には有効であるが、あくまでも過剰にならないような配慮が必要であるからである。英語で授業を進めることにより、学習者の英語への抵抗感を減らし、良く聞き取れば（良く読めば）理解できるという自信および音声（文字）で自己表現や意志の伝達をすることへの抵抗感を減らすことへの支援にもなり得る。

5. おわりに

本稿では、英語教育が目標とする「実践的な英語力」と「異文化理解と国際理解への前向きな姿勢」の育成について、その関係を捉える視点を提起し、その視点からそれぞれをどうように具体的に学習活動への手立てと支援として行ったらよいかを考察した。国際語である英語が

実践的に駆使できることは、情報の収集や社会的な意思の疎通のみでなく、多文化の存在の認識、自文の再発見、そして、世界的な視野や人間理解を促すものである。学習者のそういった実感・直接的な体験は、英語を用いることへの自信や英語習得の価値の発見、さらには次の学習への動機となる。

英語教育においては、様々な文化は異文化としてでなく多文化として捉えられるべきであり、自文化との違いのみでなく類似点・相違点も認識されるべきである。そういった認識が自分自身や自文化の再発見と世界的視野・人間理解へのステップとなる。また、このように英語を窓口として機能させるには、様々なトピックを用いながら実践的な英語力を育成しなければならない。文法・語彙を臨機応変に機能させるとともに、母語同様に場面に即しながら一貫性をもち、破綻を生じないように効率的に運用できる技能を養う手立てと支援が必要である。特に、ALTの参加の機会が増加した⁵メリットを生かし、その機能⁶を十分に先に述べた手立てと支援に組み込むことが有益である。したがって、日本人英語教師には、多文化理解と世界的視野・人間理解の観点と英語の実践的技能、さらにはALTとの意思疎通が十分に図れる技量が要求されることは言うまでもない。

参考文献

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards and R. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. New York: Longman.
- Canale, M. and M. Swain. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ジョン・マーハ、八代京子。(1991)。「日本のバイリンガリズム」。東京：研究社。
- 文部科学省。(1998)。学習指導要領、外国語編。
- 大津和子。(1992)。「国際理解教育：地球市民を育てる授業と構想」。東京：国土社。
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H. D. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (eds.), *On TESOL '77*. TESOL.
- Tarone, E. (1984). Teaching strategic competence in the foreign language classroom. In S. Savignion and M. Berns (eds.), *Initiatives in Communicative Language Teaching*. Reading: Addison-Wesley.

⁵ ALTのシステムの歴史等に関する詳細は、上原・清水(1995)を参照。

⁶ ALTの機能の詳細は上原(2003)を参照。

- Terrell, T. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *Modern Language Journal*, 75: 52-63.
- Uehara, K. (2001a). Second language acquisition research and foreign language education: Language transfer. *Gunma University Kyooiku-Jissen Kenkyuu*, 18: 201-213.
- Uehara, K. (2001b). Foreign Language Learning and the Role of ALTs. Keynote Lecture presented at the 2000 ALT Mid-Year Seminar. Maebashi, Gunma.
- 上原景子. (2002). 『母語の習得と第二言語習得との比較』. 青木昭一編. 「英語科教育法の構築と展開」. 大阪: 現代教育社, 65-68.
- 上原景子. (2003). 『英語教育における英語を母語とする ALT の機能と役割』. 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 第52巻, 411-420.
- 上原景子、レイモンド B. フーゲンブーム. (2000). 『地域から世界が見える: 今私たちに求められているもの』. 講演、平成12年度県民文化大学「現代的課題に関する移動講座」、国際理解講座 国際理解: 異国の生活文化に触れる 第6回.
- Uehara, K. and R. B. Hoogenboom. (2000). Grammatical competence and communicative competence in teaching English as a foreign language. *Gunma University Kyooiku-Jissen Kenkyuu*, 17: 185-195.
- 上原景子、レイモンド B. フーゲンブーム. (2001). 『地域から世界を見よう II: アメリカの文化に触れる』. 講演、平成13年度ぐんま県民カレッジ「現代的課題に関する移動講座」、国際理解講座 第2回.
- Uehara, K. and R. B. Hoogenboom. (2001). Motivation in adult continuous EFL. *Gunma University Annual Research Report, Cultural Science Series*, 50: 223-236.
- Uehara, K. and R. B. Hoogenboom. (2002a). Revisiting Communication Skill in English as a Foreign Language: Linguistic Ability, Knowledge of the World, and Strategic Skill. *Gunma University Kyooiku-Jissen Kenkyuu*, 19: 203-222.
- Uehara, K. and R. B. Hoogenboom. (2002b). Strategic competence and English as a foreign language. *Gunma University Annual Research Report, Cultural Science Series*, 51: 223-235.
- 上原景子、清水武雄 (1995). 『義務教育における E.F.L. ティームティーチングの現状 大学英語科教育法で取り上げたい観点』. 群馬大学教育実践研究、第12号: 189-196.
- Wardhaugh, R. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics, 2nd ed.* London: Blackwell.
- (うえはら けいこ)

パラグラフ内における同一指示対象の特定の濃淡 Specification of the Identical Referent Within a Paragraph

清水真紀*1・清水武雄*2

*1 筑波大学大学院博士課程人文社会科学研究科

*2 群馬大学教育学部英語教育講座

simizu@edu.gunma-u.ac.jp

(2002年10月24日受理)

1. はじめに

小説であれ、それ以外の散文であれ、同じパラグラフの中で同一指示対象が固有名詞で開始された後には、大別して次のような展開が見受けられる。

- (1) 後続する文で同一指示対象すべてが代名詞で処理される場合
- (2) 途中まで代名詞で処理されるが、その後に再び固有名詞が発生する場合。

ちなみに、アメリカ女性作家 Carson McCullers (1917-67) の *The Member of the Wedding* (First published in the USA 1946. Published in Penguin Books 1962) の中にある次のような1個のパラグラフ (Sample 1) で例証してみたい。但し、解説の便宜上、このパラグラフを2名の焦点人物の観点から [A] (=Berenice に言及した部分) と [B] (=John Henry に言及した部分) に二分して個別に検分するが、あくまでも [B] は [A] の続きであり、[A] と [B] の両方で1個のパラグラフを形成している。なお、各文冒頭の下付き記号は本稿筆者によるもので、文番号を示す。また、指示語の網掛けも本稿筆者によるもので、それぞれが同じ部分 ([A] は [A]、また、[B] は [B]) 内で同一照応 (coreference) であることを示し、同じ部分内での一連の指示語には右肩に上付きの通し番号を付した。

Sample 1:

[A] 1) The three of them sat at the table again and Berenice¹ dealt the cards for three-handed bridge. 2) Berenice² had been the cook since Frankie could remember. 3) She³ was very black and broad-shouldered and short. 4) She⁴ always said that she⁵ was thirty-five years old, but she⁶ had been saying that at least three years. 5) Her⁷ hair was parted, plaited, and greased close to the skull, and she⁸ had a flat and quiet face. 6) There was only one thing wrong about Berenice⁹ ... her¹⁰ left eye was bright

blue glass. 7) It stared out fixed and wild from **her**¹¹ quiet, coloured face, and why **she**¹² had wanted a blue eye nobody human would ever know. 8) **Her**¹³ right eye was dark and sad. 9) **Berenice**¹⁴ dealt slowly, licking **her**¹⁵ thumb when the sweaty cards stuck together. (Penguin Books, p.9.)

[B] 1) **John Henry**¹ watched each card as it was being dealt. 2) **His**² chest was white and wet and naked, and **he**³ wore around his neck a tiny lead donkey tied by a string. 3) **He**⁴ was blood kin to Frankie, first cousin, and all summer **he**⁵ would eat dinner and spend the day with her, or eat supper and spend the night; and she could not make **him**⁶ go home. 4) **He**⁷ was small to be six years old, but **he**⁸ had the largest knees that Frankie had ever seen, and on one of them there was always a scab or a bandage where **he**⁹ had fallen down and skinned **himself**¹⁰. 5) **John Henry**¹¹ had a little screwed white face and **he**¹² wore tiny gold-rimmed glasses. 6) **He**¹³ watched all of the cards very carefully, because **he**¹⁴ was in debt; **he**¹⁵ owed Berenice more than five million dollars. (Penguin Books, pp.9-10.)

この〔A〕と〔B〕からなる1個のパラグラフは第1文が Introduction であり、Topic sentence でもある。従って、このパラグラフでは3人の人物が再び台所のテーブルに着き、Berenice が「3人ブリッジ」というトランプ遊びの親（カードを配る係）になってトランプ遊びに興じる様子が Discussion で展開されるはずである。但し、第1文の Topic sentence には固有名詞でなく them という代名詞が発生していることから、このパラグラフはその前のパラグラフの支配下・延長線上の情報である。また、Discussion では特に Berenice と John Henry の2名に焦点を当てた記述となっていることから、このパラグラフに後続するパラグラフでもう一人の人物に焦点を当てた情報の展開が期待される。この2点から、このパラグラフが単独自立のパラグラフでなく、途中経過的なパラグラフであることが分かるが、そもそもこのパラグラフが小説中の一部に過ぎないので当然である。ともあれ、このパラグラフでの2名の焦点人物（Berenice と John Henry）に係る各々の同一指示対象の展開は、いずれの場合も本稿の第1頁で述べた(2)に相当している。

まず、〔A〕の焦点人物 Berenice に係る指示語の展開（Berenice¹から her¹⁵まで）についてであるが、第1文で Berenice¹ という固有名詞が発生した後、第2文冒頭にも Berenice² という固有名詞が発生し、第3文から第5文までは She³→She⁴→she⁵→she⁶→Her⁷→she⁸ と代名詞が続いた後、第6文で再び Berenice⁹ という固有名詞が発生しており、そして、この Berenice⁹ 以降の進展も her¹⁰→her¹¹→she¹²→Her¹³ と代名詞が続いた後、第9文で再び Berenice¹⁴ という固有名詞が発生している。

一方、〔B〕の焦点人物 John Henry に係る指示語の展開（John Henry¹ から he¹⁵まで）については、第1文冒頭に John Henry¹ という固有名詞が発生した後、第2文から第4文までは

His²→ he³→ He⁴→ he⁵→ him⁶→ He⁷→ he⁸→ he⁹→ himself¹⁰ と代名詞が続き、第5文で再び John Henry¹¹ という固有名詞が発生している。

2. 考 察

上記 Sample 1 の [A] と [B] における各々の同一指示対象特定の濃淡について、順次、具体的に考察してみたい。なお、説明の中で Showing と Telling という文学用語を使うが、前者は語り手が登場人物の言動や気持ちなどを描写したテキスト (Now₂ の世界のテキスト) のことであり、後者は語り手が場面や焦点人物などの背景説明 (Now₂ の世界のテキスト)、もしくは場面や焦点人物などに係る語り手自らの感懐・所見などを叙述したテキスト (Now₁ の世界のテキスト) のことである⁽¹⁾。

[A]

- 1) 第1文の Berenice¹ についてであるが、このパラグラフの焦点人物の一人である彼女のことに関して語り手側に描写すべきことがあったため、予め当人を特定明示しておく必要から固有名詞 Berenice という指示対象特定度 (Specification) の濃厚な指示語が与えられたものである。
- 2) 第2文冒頭にも Berenice が再発しているが、これには二つの理由が考えられる。まず、第1文が Introduction であるのに対し、第2文は Discussion に属していることに留意しなければならない。Introduction と Discussion の間には境界壁が存在し、この境界壁を隔てて両者はそれぞれ個別の支配領域を有しているため、境界壁を貫通して他領域の情報を支配下に置けない (すなわち、Introduction で明示した指示対象について Discussion で言及する場合、Discussion 内の最初の同一指示対象を代名詞で表示できない) からである。もう一つの理由としては、第1文と第2文ではテキスト・レベルが異なるからである。すなわち、Berenice¹ の属する第1文が Showing であるのに対し、Berenice² の属する第2文は Telling の Now₂ のテキスト (なぜなら、この部分は黒人中年女性 Berenice の以前からの常態的な風貌について語り手が叙述したものだから) であり、こうして語り手の「語りの観点」が異なるため (すなわち、第2文は第1文の支配下・延長線上の情報でないため)、改めて第2文で Berenice という特定度の濃厚な指示語を初出機能として発生させる必要があったからである。
- 3) 第3文から第5文まで She³ や She⁴ や she⁵ や she⁶ や Her⁷ や she⁸ のように同一指示対象がすべて代名詞という特定度の淡白な (すなわち、情報度の低い) 指示語で処理されたのは、これらが Berenice² で開始された第2文 (Telling の Now₂ テキスト) の支配下・延長線上の情報だからである。なお、She³ については直前の第2文に Berenice と Frankie があるため、この She³ がいずれの語を指示しているのか判断に迷う向きもあろうが、第2文

までの情報が Berenice に焦点を当てたものであるから、この第3文冒頭の She³ も引き続き Berenice² と同一指示対象であると解するのが自然である。もし、このような手がかりが見当たらないような場合は書き手の手落ちであり、読み手が指示対象を同定できるよう、書き手は特定度の濃厚な固有名詞や語彙的結束関係を表示した名詞句（例えば、「蛍」に対して「尻に灯をともし昆虫」）などで特定明示する必要がある。

- 4) 第6文も同じく第2文の支配下・延長線上の情報であるが、上記3)の場合と異なり、この第6文では同一指示対象が代名詞ではなく固有名詞 Berenice⁹ という特定度の濃厚な指示語で明記されている。その理由は、例えば映画撮影でのカメラ・ワークがそうであるように、第3文から第5文までは第2文での Berenice に焦点を固定させたまま次々と新情報を繰り出す形となっているのに対し、第6文は単に第2文の支配下・延長線上の情報であるばかりでなく、内容的に際立ち/卓立 (Prominence) が与えられていることから指示対象を画像的にズームインさせるべく特定度の濃厚な固有名詞が与えられたためである。
- 5) 第6文の Berenice⁹ に後続する her¹⁰ や第7文の her¹¹ や she¹²、並びに第8文の Her¹³ がそれぞれ代名詞で処理されているのは、第6文の支配下・延長線上の情報だからである。
- 6) 第9文に固有名詞 Berenice¹⁴ が再発しているのは、テキスト・レベルが異なるためである。すなわち、第2文から第8文までが Telling の Now₂ のテキストであったのに対し、この第9文は Showing、すなわち、文脈上、第1文 (Showing) の続きという、いわば、語り手の「語りの観点」がここで (第2文から第8文までの内容から離れて) 再び変移したために、改めて初出機能として Berenice を復活させたものである。なお、この第9文の後半に発生する her¹⁵ は、Berenice¹⁴ の支配下・延長線上の指示語である。

〔B〕

- 1) 第1文の冒頭に John Henry が発生しているのは、それまでの Berenice に係る情報から一転して別の焦点人物の描写へと移る (すなわち、新たな局面に入る) 必要から、初出機能として特定度の濃厚な固有名詞を置いたものである。
- 2) 第2文から第4文まで His² や he³ や He⁴ や he⁵ や him⁶ や He⁷ や he⁸ や he⁹ や himself¹⁰ のように同一指示対象がすべて代名詞という特定度の淡白な指示語で処理されたのは、これらが John Henry¹ で開始された第1文 (Showing) の支配下・延長線上の情報であると語り手が認定したためである。確かに、第2文も Showing (なぜなら、この部分は John Henry の以前からの常態的な風貌というよりは、この少年の現時点での描写だから) であり、第1文の支配下・延長線上の情報であるから His² と he³ については首肯できるものの、第3文から第4文までの He⁴ から himself¹⁰ については Showing ではなく Telling の Now₂ のテキストであり、テキスト・レベル (語り手の「語りの観点」) が変移しているため、第1文の支配下・延長線上の情報とするには無理がある。従って、He⁴ は上記〔A〕の6)の場合と同様に、John Henry⁴ として固有名詞を復活させなければならない。こうして、この第3文の主語を John Henry⁴ という特定度の濃厚な指示語にしておけば、he⁵ か

ら himself¹⁰ までの代名詞は John Henry⁴ と同じ Telling の Now₂ の場における同一指示対象になるので、表記上は、このままで構わない。

- 3) 第5文は、文脈上、John Henry に係る背景説明であるから、上記〔B〕の2) で He⁴ を John Henry⁴ に代えた第3文 (Telling の Now₂ のテキスト) の支配下・延長線上の情報である。従って、第5文の主語は特定度の濃厚な John Henry¹¹ と表記してはならず、He¹¹ に代えなければならない。こうして、第5文の主語を He¹¹ という特定度の淡白な指示語にしておけば、he¹² も同じ Telling の Now₂ の場における同一指示対象になるので、表記上はこのままで構わない⁽²⁾。
- 4) 第6文は Showing であり、第3文から第5文までの Telling の Now₂ のテキストとはテキスト・レベル (語り手の「語りの観点」) が異なるので、上記〔A〕の6) の場合と同様に、この第6文の指示語は支配下・延長線上の情報であるかのような He¹³ で処理してはならず、改めて初出機能として John Henry¹³ という特定度の濃厚な固有名詞にしなければならない。こうして、第6文の主語を特定度の濃厚な指示語に代えれば、he¹⁴ も he¹⁵ も John Henry¹³ と同じ Showing の場における同一指示対象になるので、表記上は、このままで構わない。

さて、Sample 1 における同一指示対象の特定の濃淡に係る検分が終了したところで、改めて本稿筆者による Sample 1 の修正版を次に掲げておく。なお、その中の網掛け部分は、同一指示対象の特定の濃淡に係る原則に基づいて本稿筆者が修正を施した部分であり、網掛け部分に続く括弧内の語句は原著者 Carson McCullers によって表記された部分である。

修正版：

The three of them sat at the table again and Berenice dealt the cards for three-handed bridge. Berenice had been the cook since Frankie could remember. She was very black and broad-shouldered and short. She always said that she was thirty-five years old, but she had been saying that at least three years. Her hair was parted, plaited, and greased close to the skull, and she had a flat and quiet face. There was only one thing wrong about Berenice … her left eye was bright blue glass. It stared out fixed and wild from her quiet, coloured face, and why she had wanted a blue eye nobody human would ever know. Berenice dealt slowly, licking her thumb when the sweaty cards stuck together. John Henry watched each card as it was being dealt. His chest was white and wet and naked, and he wore around his neck a tiny lead donkey tied by a string. John Henry (He) was blood kin to Frankie, first cousin, and all summer he would eat dinner and spend the day with her, or eat supper and spend the night; and she could not make him go home. He was small to be six years old, but he had the largest knees that Frankie had ever seen, and on one of them there was

always a scab or a bandage where he had fallen down and skinned himself. He (John Henry) had a little screwed white face and he wore tiny gold-rimmed glasses. John Henry (He) watched all of the cards very carefully, because he was in debt ; he owed Berenice more than five million dollars.

文筆に人生を賭けたプロのアメリカ人小説家の、しかも、その抒情味豊かな文体や見事な構成などで高く評価されている Carson McCullers の文章⁽³⁾を、たとえ一部分であれ、EFL 学習者たる本稿筆者が修正を施すなどということは、実に厚顔無恥との面罵を受けてしかるべきかも知れないが、パラグラフ内における同一指示対象の特定の濃淡に係る原則の観点からすれば、少なくとも上記修正版の網掛け部分（3箇所）のようにメリハリを利かすべきであったと思われる。

今回は、紙数制限の関係で、アメリカ女性作家 Carson McCullers の著した小説の中から任意に1編を抽出し、その中の1パラグラフのみの検分となってしまったが、本稿筆者の今後の課題として、小説であれ、それ以外の散文であれ、また、英語であれ、日本語であれ、多くのデータを検分することによって、同じパラグラフにおける同一指示対象の特定の濃淡に係る原則を包括的に構築する必要があると考えている。

3. まとめ

パラグラフ内における同一指示対象の特定の濃淡に係る本格的な先行研究の所在については、浅学非才なため本稿筆者は多くを知らない。もし、ご存知の場合、ご教示願えたら幸いである。ともあれ、上記「2. 考察」で検分した諸項目から帰納すれば、パラグラフ内における同一指示対象の特定の濃淡に係る原則は現時点で次のように纏めることができよう。

1. 同じパラグラフ内で固有名詞などのように特定度の濃厚な指示語に後続する同一指示対象が前者（固有名詞など）の支配下・延長線上にある場合は、これを代名詞のような特定度の淡白な指示語で述べるべきである。
2. 同じパラグラフ内で固有名詞などのように特定度の濃厚な指示語に後続する同一指示対象が前者（固有名詞など）の支配下・延長線上にない場合、また、特例として、際立ち/卓立 (Prominence) を施すなどの必要があった場合は、改めて固有名詞などのような特定度の濃厚な指示語で述べるべきである。例えば、次のような場合は後続する同一指示対象を代名詞のような指示語で処理すべきではない。
 - 1) パラグラフの構成単位 (Introduction, Discussion, Conclusion) のそれぞれの間には境界壁があり、後続する同一指示対象が先発の指示語と同じ境界壁の内側に収まっていない場合。
 - 2) Showing/Telling のようにテキスト・レベルが異なった場合。

- 3) 既出情報の中に複数の対象が同性として発生していた場合、後続する淡白な指示語が既出のいずれの対象と同一照応関係になるのかが不明な場合。
- 4) 特例として、指示対象を画像的にズームインするなどの必要があった場合。

注

- (1) 清水武雄・清水真紀：物語文における〈現在〉の階層：Tense Switch in Fiction（『群馬大学教科教育研究』第1号、2002. pp.143-152.）
- (2) 但し、一般的には、He ... and であれば無標（Unmarked）であるが、この場合のように He ... and he（すなわち、and に続く後節にも同一照応の指示語が発生）となると有標（Marked）になる。おそらく、書き手である Carson McCullers としては、「（そのくしゃくしゃとした小さな白い顔の子が、）なんと（実は）、ちっちゃな金縁の眼鏡をかけていた。」のように、文脈的に意外性を込めるべく有標にしたのであろう。
- (3) Carson McCullers の文章力などについては下記のような評言が多い。

Isa Kapp compared McCullers to Thomas Wolfe and informed readers of the *New York Times Review* that McCullers's language had the “freshness, quaintness and gentleness of a sensitive child.” (Virginia Spencer Carr: *Understanding Carson McCullers*, University of South Carolina Press 1990. p.86.)

Carson McCullers has a great poet's eye and mind and senses, together with a great prose-writer's sense of construction and character. —Edith Sitwell (*The Member of the Wedding*, Penguin Books 1962. 裏表紙)

彼女の作品には「音楽」がきわめて濃厚に感じとられる。（中略）時とすると、ひとつひとつの単語の音が流れるようにつながり、文章がリズムを帯びてくる。それにまた、パラグラフの構成にはソナタ形式を思わせるものがある。（渥美昭夫訳『結婚式のメンバー』、1972. 渥美昭夫「解説」、p.224.）

参考文献

- 清水武雄・宇野真知子・石田洋子：『情報展開の基本：能率と効果』（リーベル出版、1999.）
 （しみず まき）、（しみず たけお）

〈Appendix〉

PENGUIN TWENTIETH-CENTURY CLASSICS

THE MEMBER OF THE WEDDING

Carson McCullers was born at Columbus, Georgia, in 1917. Always a delicate person, as a young adult she began experiencing strokes, and at the age of thirty-one her entire left side was paralysed. For a while she could only use one finger to type, and for years before her death, as her sister informs us, she could not sit at a desk to work. In 1938 she married James Reeves McCullers, a corporal in the U.S. army. The marriage was not success and they divorced. They continued to keep in touch and subsequently remarried, separating finally in 1953; he later committed suicide.

She was established as a writer by the time she reached her twenties but it was not until she published *The Heart is a Lonely Hunter*, when she was twenty-three, that she won widespread recognition. Her other works include, *Recognition in a Golden Eye* (1941), *The Ballad of the Sad Café* (1951), *The Square Root of Wonderful* (1958), a play, *Clock Without Hands* (1961) and *Sweet as a Pickle and Clean as a Pig* (1964). She was a Guggenheim Fellow in 1942-3 and in 1946, and also received an award from the American Academy of Arts and Letters in 1945; she was also a Fellow of the Academy. She lived in Nyack, New York, until her death in 1967.

Described by V.S. Pritchett as 'an incomparable storyteller', it was some time before she achieved recognition outside the United States. Graham Greene has written of her: 'Miss McCullers and perhaps Mr Faulkner are the only writers since the death of D.H. Lawrence with an original poetic sensibility. I prefer Miss McCullers to Mr Faulkner because she writes more clearly; I prefer her to D.H. Lawrence because she has no message.'

The Member of the Wedding won the New York Critics Award in 1950 and was staged as a play at the Royal Court Theatre, London.

(Penguin Books 1962 卷頭文)

日本人は外国語が苦手なのか？

田 中 一 嘉

群馬大学教育学部英語教育講座（ドイツ語）
（2002年11月14日受理）

序

日本人の外国語運用能力、特に聞き・話すという、音声伝達における能力の低さが内外から指摘されることおびただしく、われわれ日本人自身の多くもそれを身を持って自覚させられることしばしばである。この音声伝達能力の低さは、同時に日本における外国語教育の不備に直ちに結び付けられ、今までの「文法訳読中心」から、「コミュニケーション中心」の授業スタイルへの変貌が大いに望まれ、徐々に実行に移されつつある昨今である。

しかしこのような変革は、果たして事実の十分な検証を経たのちに正当化され、方法論が吟味され、実行に移されているのだろうか。あるいは仮にそうであったとしても、期待どおりの成果をあげるにいたっているのだろうか。このような問いかけは、教える側にとっても教わる側にとっても、重要な問いかけでありながら、それについての考察は、「会話能力」向上の必要性を訴える声の大きさにかき消され、しばしば背景に沈んでいる。

本稿はこのような充分考慮に値する問題について、むろん決定的な解答を与えるものではない。しかし、少なくとも安易な方向転換によって起こりうる迷走を憂いながら、言語内的問題として音韻構造を、言語外的問題としてコミュニケーションの問題を取り上げることで、日本に生まれ育ち日本語を母語とする人間が、外国語—特に英語の音声伝達能力を向上させるためには、果たしてどのような語学教育が効果的なのか、一考を試みるものである。

1 言語内的問題——音韻構造

1.1 母音と音素

日本語の音韻構造の特徴でしばしば指摘されるのは、その母音 (vowel) の少なさである。日本語の母音は基本的に / i / e / a / o / u / の5個のみであり、これに長短の対立あるだけで、それを加えても10個にしかならない。これに対して英語は、現代標準英語で / i (ɪ) / e (e) / æ / ɔ / u / ʌ / ə / i: / ɑ: / ɔ: / u: / ə: / ei (eɪ) / ou / ai (aɪ) / au / ɔɪ (ɔɪ) / iə (iə) / eə / の19個、ドイツ語は、新高ドイツ語 (Neuhochdeutsch) で / ɪ / e / ʏ / œ / a / u / ɔ / i: / e: / ε: / y: / ø: / a: / u: / o: / ai / au / ɔʏ / の18個と、ほぼ倍近く、日本語と共通の音素も少ない¹⁾。

これに子音 (consonant) と半母音 (semivowel) を加えた音素 (phoneme) の総数を比較しても、英語43個、ドイツ語39個に対し、日本語は23個にとどまる。

このように日本語は、まず音素という言語音の最小単位が英語・ドイツ語に比べてかなり少なく、日本語を母語とする学習者は学習初期の段階から、自分の言語に無い音を相当数識別しなければならなくなる。

1.2 音節とモーラ

1.2.1 子音連鎖

これに加えて日本語には、これら音素の組み合わせに関して、かなりの制約が存在する。まず最初に音節 (syllable) の構造であるが、日本語では母音で終わる開音節 (open syllable) が多く、子音で終わる閉音節 (closed syllable) は非常に少ない。これに対して英語・ドイツ語 (特に英語) は閉音節が一般的であり、基礎語彙の多くが閉音節構造を成している。また日本語では、母音の前に子音が連続して現れることは無く、常に一つしか現れない。これに対して英語・ドイツ語ではどちらも子音が3つまで連続することができる。

その上、閉音節が一般的な英語・ドイツ語では、当然のことながら母音の後ろにも子音が現れ、その子音はそれぞれ4個、5個まで連続することが可能である。したがって、子音をC (consonant)、母音をV (vowel) で表記すると、日本語の単音節の構造は基本的にVとCVの二種類しかないのに対し、英語・ドイツ語では、理論的には以下のようにそれぞれ20種類、24種類の形式が可能になる。

日本語²

V, CV

英語³

V, VC, VCC, VCCC, VCCCC, CV, CVC, CVCC, CVCCC, CVCCCC, CCV, CCVC, CCVCC, CCVCCC, CCVCCCC, CCCV, CCCVC, CCCVCC, CCCVCCC, CCCVCCCC

ドイツ語⁴

V, VC, VCC, VCCC, VCCCC, VCCCCC, CV, CVC, CVCC, CVCCC, CVCCCC, CVCCCCC, CCV, CCVC, CCVCC, CCVCCC, CCVCCCC, CCVCCCCC, CCCV, CCCVC, CCCVCC, CCCVCCC, CCCVCCCC, CCCVCCCCC

¹ 三省堂「言語学大辞典」(1989) 879頁、1192頁。ただしカッコ内筆者。

² 鈴木(1990) 236頁のようにVのみからなる音節にも直前に喉頭閉鎖があると考えCVとみなす見地もある。

³ 楳垣実(1978) 153頁では、CV, CCV, CCCV, CCCVCCCCを除きこれらすべての組み合わせについて語例が挙げられている。鈴木(1990) 236頁では、CVの例としてtheが、CCVの例としてspaが挙げられている。

⁴ 三省堂「言語学大辞典」(1989) 1194頁による。ただしここではCCCVCCCCの語例は挙げられていない。

そして上に述べたように、英語やドイツ語ではCやVのところに入りうる音素の数が日本語よりずっと多いのであるから、現実の言語音の組み合わせはかなりの数にのぼることになり、単音節を認識する段階でその難易度はすでに相当高くなってしまっている。

この事は、日本語には英語・ドイツ語ではあまり重要ではない、音素・音節とはまた別の言語音の単位が存在し、それがきわめて重要な役割を果たしているということと大きく関係している。

1.2.2 モーラと50音

それはモーラ(mora)という単位である。モーラは、子音音素と短母音音素が結合したもの、またはそれと長さの等しい音素ないしは音素の結合したもののことを言う。モーラも音節と同じく複数の分節音がひとまとまりになった単位ではあるが、音節が母音を基礎とする聞こえ(sonority)の大小や、呼気圧の増減などの大きさに基づいた単位なのに対し、モーラは短音節を発音するのにかかる時間的長さに基づいた単位である。したがって、必ずしもモーラの数は音節の数と一致せず、たとえば長母音を含む長音節が2モーラになるなど、1音節に1モーラ以上が含まれることがある。

日本語のモーラは、上で述べた子音が前に立つ単音節が基本となり、以下のように表すことができる⁵。

/ a i u e o ja ju jo wa /
 / ka ki ku ke ko kja kju kjo /
 / ga gi gu ge go gja gyu gyo /
 / sa si su se so sja sju sjo /
 / za zi zu ze zo zja zju zjo /
 / ta ti tu te to tja tju tjo /
 / da de do /
 / na ni nu ne no nja nju njo /
 / ha hi hu he ho hja hju hjo /
 / ba bi bu be bo bja bju bjo /
 / pa pi pu pe po pja pju pjo /
 / ma mi mu me mo mja mju mjo /
 / ra ri ru re ro rja rju rjo /
 (/ ŋa ŋi ŋu ŋe ŋo ŋja ŋju ŋjo /)
 (/ ca ce co /)
 / N Q / (/ N /ははねる音「ん」 / Q /はつまる音「っ」)

⁵ 成美堂「現代言語学辞典」(1988) 401頁。

見ればわかるように、これはいわゆる50音にほぼ相当する。そして50音は一般的な意味で、われわれにとっての言語音の最小単位である。ということは日本語では、英語・ドイツ語におけるアルファベットのように、言語音の最小単位が単一の音素から成り立っているのではなく、おおむね子音+母音という2つの音素の組み合わせを基本とする、モーラから成り立っているということになる。そしてこのようなモーラの構造が、上で述べた日本語の音素の組み合わせの制約をもたらしている。つまり最小単位がほぼ必ず母音音素で終わるわけであるから、子音連鎖は起こりにくく、開音節構造も生まれにくくなるのである。

日本語のようなモーラを基本とする音韻構造を持つ言語は、しばしばモーラ言語といわれ、英語・ドイツ語などの音節を基本とする音節言語と対比される⁶。

1.2.3 俳句・短歌・回文

モーラを基にする日本語の音韻構造は、日本人に独特の音声認識を生む。それは例えば、俳句・短歌の五・七・五、五・七・五・七・七ないしは七五調・五七調であり、回文などである。これらはすべてモーラ単位での認識である。例えば俳句・短歌なら、

柿喰えば 鐘が鳴るなり 法隆寺
ka ki ku e ba ka ne ga na ru na ri ho u(o) rju u ji

嵐吹く 三室の山の 紅葉葉は 立田の川の 錦なりけり
a ra si fu ku mi mu ro no ya ma no mo mi ji ba wa ta tu ta no ka wa no ni si ki na
ri ke ri

のように、モーラの数それぞれ、5個・7個・5個、5個・7個・5個・7個・7個になっている。われわれが通常(かな書きにおける)「字数」と呼んでいるものは、モーラの数なのである。

また回文では、モーラ単位でひっくり返されていくことになる。

談志 が 死んだ
da N si ga si N da

このようなモーラの認識は、英語・ドイツ語のような音節言語の母語使用者にとっては、かなりの困難が伴う。日本語の音声伝達能力が相当に高い人でも、回文までいかずとも、短い単

⁶ モーラ言語・音節言語といっても、ひとつの言語がもっぱらどちらか一つの音韻構造に支配されているわけではなく、モーラ言語にも音節が、音節言語にもモーラは存在する。あくまでそのどちらの構造を顕著に持つかという意味である。

語を「下から言う」という、日本人なら何の苦も無くできることがほとんどできず、しばしば立ち往生してしまうのである。

1.2.4 プラダと PRADA

しかし逆もまた真なりで、われわれが英語・ドイツ語などの音節言語を学ぶ際に、これとちょうど反対のことが出来る。音節言語使用者にとってモーラが認識しにくいように、われわれには音節が認識しにくいのである。

例えば、現在大人気のバッグ PRADA は、日本語で表記すると「プラダ」となり、その音声表記は /púrada/ である。これは、開音節である3つの短音節がそれぞれ1モーラの長さを有する、3音節、3モーラの語である。しかし、原語(イタリア語)の PRADA は音声表記すれば /prá:da/ となり、これは2モーラの長さを有する長音節1つと1モーラの短音節を1つ持つ2音節、3モーラの語である。ここで重要なのは、/r/ の次の母音が /a/ と /a/ で異なっているということより、日本語ではモーラの構造により、/p/ と /r/ が子音連鎖しないため1音節増えるということである。このため日本語では、原語にはない母音 /u/ にアクセントが置かれてしまい、原語と異なるばかりでなく、原語には存在さえしない音節が際立たされる結果になるのである。

1.3 アクセント

アクセントの問題は、概して多くの日本人学習者にはないがしろにされている。最初に述べたような日本語にはない音(特に /r/, /θ/, /v/ などの子音)の発音を正確にしようとはしても、それにとられるあまりに単語のどこにアクセントがあるのかということについての注意が、しばしばおろそかにされてしまうのである。しかし音声伝達においてアクセントの果たす役割はきわめて大きい。

アクセントは以下のような大きな3つの役割を担う。

- (1) 語の境界を示す。
- (2) 語の意味を区別する。例) 日本語：ハシ(橋)、ハシ(箸) ドイツ語：úms^ustellen (置き換える)、umstéllen (包囲する)
- (3) 統語機能を示す。例) ロシア語：rúki (手) (複数主格)、rukí (手の) (単数属格)

したがって、実際の音声伝達においては、以下の2点が最も重要となる。

- (4) どの音節にアクセントがあるか間違えず認識あるいは発音すること。
- (5) アクセントの置かれた母音を正確に認識あるいは発音すること。

これらが同時に満たされれば、通じるかどうかのほぼ七割以上が決まるといっても過言では

ない。逆にこれらのどちらかひとつでも果たされなかった場合、他の要素（子音や、アクセントのない母音）の発音が正しかったとしても通じる可能性はがくっと落ちる。

しかしながら、モーラを基礎とし子音連鎖をほとんど持たない言語を母語とするわれわれは、音節を認識しにくいいため、(4)の段階ですでに困難に見舞われ、さらに母音数が少ないことにより、(5)においてそれが増大することはあっても軽減することはない。

1.3.1 強さアクセントと高さアクセント

また日本語と英語・ドイツ語では、同じアクセントといってもその種類が異なる。日本語は音の高さによって強勢を表す高さアクセント (pitch accent) であり、英語・ドイツ語は強さによって強勢を表す強さアクセント (stress accent) である。強さアクセントの言語には、語のアクセントの位置が常に決まっている固定アクセント (fixed accent) を持つ言語と、決まっていない自由アクセント (free accent) を持つ言語がある。英語・ドイツ語は後者である。しかしこの点ではドイツ語と英語では事情がかなり異なる。

ドイツ語はチェコ語のような固定アクセントの言語とは異なるものの、アクセントの位置はある程度決まっており(基本的に第1音節)、それ以外の位置にアクセントが置かれる場合にも、語彙論(外来語など)・形態論(接辞の種類)上の理由があり、その規則性は学習の初期段階で整理して学ぶことができる。

しかし英語は、ドイツ語ほどアクセントの移動の規則性が明確でなく、学習の初期段階ではなかなか彷彿としないため、学習者は単語ごとに一つ一つ覚えなければならない。

1.4 つづりと発音

さらに英語は、表音文字であるアルファベットを用いながら、そのつづりと発音が著しく異なっている。特に音節形成やアクセントと密接にかかわる母音において、学習上それは大きな問題となる。たとえば、Uは/ju:/という文字名でありながら、cute/kjút/(かわいい)では/ju:/と発音されるものの、cut/kát/(切る)では/ʌ/であり、busy/bísi/(忙しい)では/i/、bury/béri/(葬る)では/e/となる。これらの規則性も、英語史上の根拠がある程度見出せるにしてもあいまいであり、少なくとも学習初期段階で処理できるものではない。また、母音の長短(たとえば、freak/frí:k/(気まぐれ)に対してtread/tréd/(踏む)や、二重母音(たとえば、host/hóust/(もてなす)に対してcoast/kóust/(沿岸))の表記もそれぞれさまざまであり、語尾の-eなど発音されず音節を形成しない母音もある。

これに対してドイツ語は、十分アルファベットの表音性を保っているといえる。短母音はすべてドイツ語のアルファベットの文字名どおり発音され、アクセントのある母音の長短にも表記上の規則性がある(後続の子音字が一つなら長く、二つ以上なら短い)。二重母音はアルファベットどおりに発音されないものもあるが、その発音にはかなり明確な規則性があり、例外は少ない(たとえば、eiは/ai/、eu, äuは/ɔy/、ieは/i:/とほぼ常に発音される)。したがって、これらはアクセント同様学習の初期段階で体系的に学ぶことが可能で、そのことによって文字

情報と音声情報間の変換を早くから身につけることが容易になる。

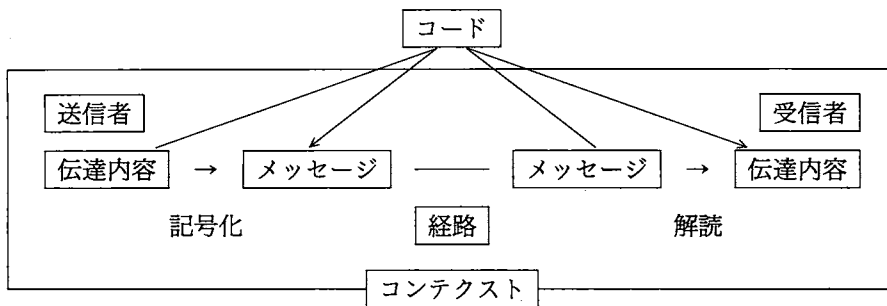
しかし英語では、学習の初期段階では文字情報と音声情報を基本的に別個に処理しなければならず、このことは学習が進んだ段階でも大きく解消されることはないため、英語学習においては、アルファベットを頼りに発音を学ぶことが根本的に著しく困難なのである。

2 言語外的問題——コミュニケーション

昨今の国際社会において、しばしば日本人はことばによる自己表現が苦手だといわれる。しかしそれは、即座に日本人がことばの使い方に劣っているということの意味するわけでもなければ、日本語が論理性や説得力に欠けるということを証明するわけでもない。自然言語に優劣はなく、アメリカ人がアメリカ人どうし英語を用いて、ドイツ人がドイツ人どうしドイツ語を用いて問題なく意志の疎通をはかれているように、日本人は日本人どうし日本語を用いて問題なく通じている。しかしそれなら、なぜ欧米人に対して我々日本人はそのような印象を与えてしまうのだろうか？ ここでは言語の内なる問題から一歩外に出て、コミュニケーションに視野を広げ、その要因について一考を加えてみたい。

2.1 コードとコンテキスト

まず池上がそのいくつかの著作の中で示している図にならって、記号の伝達過程を以下のように図式化してみる。



この図でまず発信者 (sender) は、伝達内容 (topic) を受信者 (receiver) と共有する決まり (記号とその意味、および記号どうしの結合の仕方についての規定のこと) であるコード (code) に照らし合わせ、場合によってはコンテキスト (context) を参考にしながら記号化 (encoding) することでメッセージ (message) を作成する。それを何らかの経路 (channel) を通じて受信者に送信する。それを受け取った受信者は、発信者と共有するコードに照らし合わせ、必要ならコンテキストを参考にしてそのメッセージを解読 (decoding) し、伝達内容を再構成する⁷⁾。

言語記号によるコミュニケーションを例にとってみれば、コードは音韻規則や、辞書的な語の意味の規定および統語規則のことである。経路は、音声伝達であれば聴覚、文字情報であれば視覚ということになる。もしコードが厳密であり、発信者と受信者との間で完全に一致していれば、コンテキストを参考にすることなく、まったく同じ伝達内容が受信者によって再構成されることになる。ところが自然言語のコードはそうではない。

まず厳密さという点では、例えば語のレベルでは、記号とその意味が1対1で対応していない多義性や同義性が存在するし、統語レベルでも、言語記号の結合規則であるいわゆる「文法」には例外がしばしば存在し、文法規則をただおぼえるだけではことばが使えるようにはとてならない。

また、発信者と受信者の使うコードの同一性が完全になることもまれである。コードのずれの極端な例としては、異なる言語を母語とし通用言語をもたない者どうしが話し合う場合があげられるが、同一言語内でも、方言などの地域差による空間的なずれや、世代間に隔たりによる時間的なずれがありうる。また専門用語や隠語などが、その分野以外の者の理解を阻むこともある。

したがってこのようなコードを用いる限り、受信者はコンテキストを参考にしなければならない。受信者はコンテキストを参考にすることによって、コードのあいまいさやずれを乗り越え、発信された伝達内容をより正確に読み取ろうとするのである。

2.2 コンテキストへの依存度

このように考えると、コードとコンテキストは互いに補完的な関係にあることが分かる。コードがより厳密であれば、コンテキストはあまり参考にされなくてすみ、コードがより厳密でなければ、コンテキストに依存する部分が大きくなる。そうなるとコミュニケーションは、コードが完全でコンテキストをまったく必要としない場合と、コードが存在せずすべてコンテキストによらなければならない場合を両極端として、いろいろな段階があると考えることができる。

人間の生活の中には、同じ言語を用いる場合でも、コンテキスト依存度の高いコミュニケーションと、コンテキスト依存度の低いコミュニケーションがあり、われわれはそれらを無意識に使い分けている。例えば、家族や友人、恋人など親しい者たちの間では、厳密な意味規定を持たない語彙や、省略や逸脱の多い文が用いられるため、コードの厳密性が低くコンテキスト依存度が高いコミュニケーションと言える。しかし、法廷や教室、学会などでは、あいまいさが排されなければならないが、明瞭な音声で意味の明確な語彙を用いた正確な文を多用するので、コードの厳密さが保たれ、コンテキストへの依存度は低くなっている⁸。

⁷ おおむね池上(1992)182頁によったが、ここでは「話題内容」を「伝達内容」、「符号化」を「記号化」、「場面」を「コンテキスト」とした。

⁸ Bernstein(1964)のrestricted code, elaborated codeは、それぞれコンテキスト依存度の高いコミュニケーションで使われる言語コード、低いコミュニケーションで使われる言語コードに対応する。

2.3 高コンテクスト文化と低コンテクスト文化

ホール (1979) は、文化にはコンテクスト依存度の高いコミュニケーションを基調とする高コンテクスト文化 (high-context cultures) と、コンテクスト依存度の低いコミュニケーションを基調とする低コンテクスト文化 (low-context cultures) の、2つの傾向があるとした。高コンテクスト文化では、伝達内容は必ずしも厳密にコード化される必要はなく、メッセージのあいまいさはそのままにされ、受信者はあいまいさを含んだメッセージをコンテクストをたよりに解釈と言うよりむしろ「解釈」(interpret) してゆく。これに対して低コンテクスト文化では、伝達内容は常に正確にコード化されることが求められ、メッセージそのものの明確さが重要な意味を持つ。受信者はそのメッセージはコードに基づいて正しく解釈すればよい。日本はかなりコンテクスト度の高い文化であり、ドイツやアメリカはかなり低い文化と位置づけられる⁹。

2.4 発信者中心と受信者中心

このような基調となるコミュニケーションの傾向の違いは、発信者と受信者との関係にも影響を及ぼす。コンテクスト依存度の低いコード依存型のコミュニケーションでは、発信者は受信者より優位にたち、同時に大いに仕事をしなければならない。発信者は、受信者がコンテクストによらなくても解釈できるような明確なメッセージを、常に整然とコード化して組み立て、送り続ける必要がある。

これに対してコンテクスト依存度の高いコミュニケーションでは、発信者にそのような努力は不要だが、受信者の側に、発信者から発信されたあいまいさを含んだ不明確なメッセージを、コードのみならずコンテクストの助けをかりて解釈し、発信者の意図するところを汲み取るようにする努力が必要になる。そのため発信者よりも受信者がより大きな役割を担うことになる。

2.5 優れた発信者 vs 優れた受信者

ドイツやアメリカのような低コンテクスト文化ではしたがって、発信者中心のコミュニケーションを基調としている。コミュニケーションでは発信者の役割が大きく、円滑なコミュニケーションが成立するためには、優れた発信者が必要になる。したがって、優れた発信者であることがコミュニケーション参与者としての責任となり、社会的に高く評価されることになる。高い説明能力やプレゼンテーション能力が強く求められ、学校教育に早くからスピーチ、ディベート、コンポジションなど「良き発信者」を育成するプログラムが積極的に取り入れられているのはこのためである。

これに対して日本のような高コンテクスト文化で基調となるのは、受信者中心のコミュニケーションである。コミュニケーションで主体的・能動的役割を果たすのは受信者となり、コミュニケーションをスムーズに行うために必要なのは、優れた受信者である。したがって、優

⁹ ホール (1979) 主に第6章、第7章。

れた受信者たることがコミュニケーションでより大きな責任を果たすことになり、社会的に高く評価されるのである。そのため日本社会では、「察しがいい」、「気が利く」、「気がつく」、「気を遣う」といった、「良き受信者」を表す特徴が美德とされ、教育においても相手の意を汲む能力や、他人の気持ちを理解できる人間像が育成目標とされる傾向が強くなる。

このような発信者中心の低コンテクスト文化と、受信者中心の高コンテクスト文化がコミュニケーションする場合、低コンテクスト文化側が発信者に、高コンテクスト文化側が受信者になると、それぞれの得意とする能力が最大限に発揮されれば、かなりスムーズにことが進むが、これが逆の立場を担った場合はかなり危うい状況が出来しうる。お互いが不得手なことを強いられ、受信者になった低コンテクスト文化の側は、発信者たる高コンテクスト文化の側に「自己表現力の欠如」や「不可解さ」を見出すだろうし、逆に高コンテクスト文化の側は、受信者に「気遣いの欠如」や「物分りの悪さ」を感じるようになるだろう。

西欧文化・アメリカ文化を巧みに受容することで果たされた、近代および戦後日本の奇跡的な躍進と、依然西欧・アメリカ中心である現在の国際社会におけるせめぎあいの中で、自らの立場の説明と主張を強く求められる現代日本の苦悩は、このようなコミュニケーションのパラダイムを反映していると言えるのではないだろうか。

3 日本人は外国語が苦手なのか？

3.1 2つのハンディキャップと「日本スペシャル」

日本の外国語教育、主に英語教育が、文法訳読を中心とした受信型であることが、もはや時代に合っていないとして非難を浴びているが、日本でこのような受信型学習が好まれたのは、すでに述べたように単なる時代性によるものだけではない背景があると思われる。発信者中心の低コンテクスト文化たる西欧文化を、受信者中心の高コンテクスト文化たる日本文化の中へと取り込むことが急務であった時代の中で、主に文字情報化された文献を読むという、音声を介在させない受信型のコミュニケーションを目標とした語学教育としては、双方の文化の型の違いと時代のニーズとがあいまって、このような学習方法は大いに合理的な手段たりえ、効果も上がったのである。

しかし時代は変わり、著しい経済発展を遂げた日本は現在、国際社会の中でその責任を問われ、あらゆる場面で自己の立場の明確な説明と主張が必要になってきている。したがって当然のことながら、外国語教育も文字伝達を中心とした受信型のコミュニケーションから、音声伝達を中心とした発信型のコミュニケーションへと、その目標を転換する必要があるだろう。しかしだからといって、ここで単に短絡的・表面的に「会話中心」の発信型の教授法に転換しただけで、再び同様の効果が期待できるとは思われない。

それはすでに見たように、われわれは現在国際通用語として最も必要とされる外国語とされる英語の音声伝達能力を習得する上で、まず1で見たような母語の持つ音韻構造に起因する言

語内的なハンディキャップを背負っているし、同時に2で見たような、コミュニケーションの型・文化の型に起因した言語外的なハンディキャップも背負っているからである。したがってこのような状況の中で、アメリカやドイツなどの低コンテクスト文化内で、その文化の発想に基づいて構築された発信型の教授法を、そのまま無反省に取り入れても意味はない。日本語を母語とし日本文化の中で育ったわれわれ自身を対象にし、少なくともこれら2つの大きなハンディキャップを同時に乗り越えられるような「日本スペシャル」な発信型の教授法を、独自に開発する必要があるだろう。

3.2 第1のハンディキャップと小学校からの英語教育

母語の音韻構造上の不利を克服するためには、早くから目標言語の音声に可能な限り多く触れ、その音声になれることが重要であり、反復練習も欠かせない。しかしこれを果たす上で、われわれは第3のハンディキャップとも言えるような不利な条件下におかれている。それは、日本が多言語併用の歴史に乏しい島国で、西欧列強による植民地支配の経験ももたないことである。

多言語併用の諸国では、人の往来や新聞、放送などにより日常生活の中でいやがおうにも恒常的に外国語に接することになるが、日本ではそのような機会に乏しい。また、植民地化された国々では、外国語である宗主国の言語を使えないと、教育や仕事あるいは日常生活の上で極めて不利に働いたため、生活の中の外国語の必要性が非常に高く、独立後の現在でもそれが多くの国でひきづられている。しかし、日本には歴史的にそのような状況がなく、英語がこれだけ必要だと叫ばれる現在においても、一部の職種に携わる人々や特殊な例を除いたほとんどすべての日本人が、日本に住む以上英語をまったく使うことなく何不自由なく生活することができるのである。

日常生活の中で外国語に接する機会に乏しいということは、国内における外国語習得がそのほとんどを教育現場のみにゆだねられなければならないということを意味する。すなわち、ほぼすべてが教室で行われ、それを実践する場が極めて少ないということである。このような困難な条件下で、音声という言語の最も肉体的な部分にかかわる第1のハンディを乗り越えるためには、小学校からの英語教育はひとつの可能性であると思う。しかしそれは、音声の学習にほぼ特化し、ことば遊びなどを重視して早い時期からの英語嫌いを作らないように工夫されるべきであり、母語である日本語力の獲得に干渉しないように厳重に配慮する必要があるだろう。また中学以降の英語学習においても、脈絡を失わずに続けられることも大いに重要である。

3.3 第2のハンディキャップとダブルスタンダード

これからの日本人はもっと自己主張をし、イエス・ノーをはっきりさせ、物事を明快に表現するようにしなければならない、という議論はいつもある。しかし、外国語教育を発信型にするということと、日本のコミュニケーションそのものを受信型から発信型にすることを混同してはならない。後者はすなわち高コンテクスト文化から低コンテクスト文化への文化のパラダ

イムの変更を迫ることであり、そのようなことはいかなる文化においても現実的に可能なはずはない。無理やり押し進めたとしても、得るものよりも失うもののほうがはるかに大きいだろう。アメリカ人がいつまでもアメリカ人であるように、ドイツ人がやはりドイツ人であるように、日本人はどうしても日本人なのである。それでは前者のみを効果的に押し進めるにはどのようにしたらよいのだろうか。

発信型の外国語教育において想定される受信者は日本人ではなく、外国人である。英語教育に関して言えば、受信者は低コンテクスト文化を背景に持つ欧米社会のメンバーである。このような特定の受信者に限った一部のコミュニケーションに際して、意図的・戦略的に発信型のコミュニケーションを目標としてその能力を高めることは可能であると思う。そしてそのためには、それがわれわれのドメスティックなコミュニケーションとは異なるルールに基づいた合目的的、アド・ホックなものである、というダブルスタンダードを学習者にはっきり自覚させることが必要になるだろう。

したがって、このようなところに踏み込む内容の教育をおこなう環境としては、学習者が日本文化と日本社会の基本的なルールをすでにある程度身につけている必要があり、やはり早くとも中学以降の高等教育が適切だと思われる。このようなスタンスをとることは、異なる言語文化に実践的触れながら自らの言語文化を相対化することにつながり、それぞれの文化に対する知的な理解を深めるよいチャンスになると思う。

3.4 日本人は外国語が苦手ではない

「日本人は外国語が苦手なのか？」この質問の答えは、イエスでもありノーでもある。それは「～人は外国語が苦手なのか？」という問いの答えが、常にイエスでもありノーでもあるからである。

確かに日本人は英語の音声伝達能力には少し劣るところがあるかもしれないが、文法知識の豊富さや読解力の正確さでは、見劣りするどころかかなり高い水準にあるとわかっていい。特に文学・小説などの翻訳や、映画字幕などのレベルの高さには相当なものがある。逆に、日本語の音声伝達能力にかなり長けている外国人でも、こと読み書きに関する限りは、ほとんど能力のない人が多い。それはわれわれにとって英語の音声の難しさに、おおむね単一の表音文字体系しか使わない彼らにとっては、ひらがな・カタカナという二つの表音文字体系と、膨大な量の表意文字である漢字とを同時に用いる日本語の文字体系が、想像を絶するほど習得困難だからにほかならない。

ある言語が別のある言語と比べて、体系全体としてより複雑で高度であるということは決してない。近代言語学の知見を持ち出すまでもなく、地球上の全ての言語は同じ人間の言語として同程度に複雑な体系を持ち、人間の言語生活のあらゆる局面に対応できる機能を有している。一般的に系統的な親族関係が離れている言語ほど習得が難しいとされるのは、互いに異なる部分が大きくなる可能性が高いからであって、そこに言語の優劣が認められるからではないのである。

したがって、広範にわたる人間の言語の営みのごく一部・一面だけを取り上げて、上手だ、下手だと断じたところで、それにはほとんど意味がない。実際、日本人の TOFEL、TOEIC の平均点の低さにいくら悲観したところで、単に外国人教師を教壇に立てたり、ただただ会話中心のテキストを無作為に用いるだけでは、さしたる効果があがらないということが徐々に周知に事実となりつつある。また、このような安易で拙速な方向転換はゆとり教育の導入とあいまって、上に述べた日本人の長所である文法能力や読解力を少しづつ損ないつつもある。これからは、自らの母語と言語文化のパラダイムを自己分析し十分踏まえたうえで、目標言語のそれらと対峙し、見識ある目標を定め、緻密な戦略と有効な手段を伴った外国語教育を構築することがますます必要になってゆくだろう。

本稿での提案はしかし、「日本スペシャル」の発信型外国語教育の必要性を説きながらも、やや抽象的に過ぎ具体性に欠いた。それは筆者の専門が英語教育ではなく、ドイツ語学であることと無関係ではない。それについては、同様に問題を抱え大きな転換期を迎えている、大学におけるドイツ語教育の問題についての論及とともに、今後の課題としたい。

参考文献

- 池上嘉彦・山中桂一・唐須教光（1983）文化記号論への招待 有斐閣選書
 池上嘉彦（1984）記号論への招待 岩波新書258
 一（1992）詩学と文化記号論 講談社学術文庫1051
 樫垣実（1978）日英比較言語学入門 大修館書店
 エドワード・T・ホール（1979）文化を超えて 岩田慶治・谷泰訳 TBSブリタニカ
 木藤冬樹・玉木彰・田中一嘉・矢野由利（1990）コミュニケーションとしての贈答行為
 Symposium 第5号 47-65頁 ドイツ語学文学研究会編
 鈴木孝夫（1990）日本語と外国語 岩波新書101
 Bernstein, Basil (1964) Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some
 Consequences. In John J. Gumperz and Dell Hymes (eds.) THE ETHNOGRAPHY
 OF COMMUNICATION. American Anthropologist, Vol.66, No.6, Part II, pp.55-69.
 現代言語学辞典（1988）成美堂
 言語学大辞典（1989）三省堂

（たなか かずよし）

On Implication Reversal in Comparatives

Kazuo SHINDOH

Fundamentals of Engineering II, Faculty of Engineering, Gunma University

Yoshimitsu KANAI

Department of English, Faculty of Education, Gunma University

Accepted November 14, 2002

0. Introduction

The negative *not* has the following three effects, among others. First, it licenses the occurrence of negative polarity items :

- (1) *I saw anyone.
- (2) I didn't see anyone. (LeGrand 1974)

Second, it allows disjunction to be interpreted as conjunction (LeGrand 1974). Thus, while (3a) is not equivalent to (3b), (4a) is equivalent to (4b) :

- (3) a. I saw John or Bill
≠ b. I saw John and I saw Bill
- (4) a. I didn't see John or Bill
= b. I didn't see John and I didn't see Bill

Third, it reverses the direction of entailment (Ladusaw 1979). Thus, while (5a) entails (5b), (6a) does not entail (6b) ; instead, (6b) entails (6a) :

- (5) a. I saw a father.
→ b. I saw a man.
- (6) a. I didn't see a father.
← b. I didn't see a man

The negative *not* is not the only element that has this set of effects ; there are a number of other elements and constructions which have the same set of effects (Ladusaw 1980). The comparative has been recognized as one of those construction types (Fauconnier 1978, Hoeksema 1983). However, Schwarzschild and Wilkinson (2002) give some comparative sentences which do not show the third effect (implication reversal), contradicting the general pattern. The purpose of our paper is to argue that, contrary to their claim, the comparative does follow the general pattern, including implication reversal.

The paper is organized as follows. Section 1 tries to make clear why Schwarzschild

and Wilkinson's examples are significant. Section 2 discusses some complications involving the notion of "downward entailment," which is crucial to the theme of the present paper. Section 3 examines why implication reversal does not occur in the examples given by Schwarzschild and Wilkinson. Section 4 demonstrates that once the disturbing factor is eliminated, the comparative does license implication reversal. Section 5 concludes the paper.

1. The Problem

Negative polarity items (NPIs), such as *any*, are licensed by a number of elements other than the negative *not*. This is shown by the following examples from Crain and Pietroski (2002) (we italicized the licensing elements):

- (7) I *never* talk to any other linguists.
- (8) I usually arrive at the gym *before* any other linguist wakes up.
- (9) I went to the gym *without* any money.
- (10) *If* any linguist goes to the gym, I go swimming.
- (11) I *forbid* any linguists to go swimming.
- (12) I *doubt* that any linguist can refute Chomsky.
- (13) *No* linguist with any brains admires Chomsky.
- (14) *No* linguist has any brains.
- (15) *Every* linguist with any brains admires Chomsky.

But:

- (16) *Every linguist has any brains.

The paradigm (13)–(16) shows that *no* licenses an NPI both in its first and second arguments, but that *every* licenses an NPI only in its first argument. (Ladusaw 1979)

Crain and Pietroski observe that the elements italicized in (7)–(15) also license conjunctive interpretation of disjunction (Fauconnier 1978, Ladusaw 1980):

- (17) I *never* talk to linguists or philosophers.
- (18) I try to get to the gym *before* the linguists or philosophers.
- (19) I go to the gym *without* the linguists or philosophers.
- (20) *If* a linguist or a philosopher goes to the gym, I go swimming.
- (21) I *forbid* linguists or philosophers from going to the gym.
- (22) I *doubt* the linguists or the philosophers can refute Chomsky.
- (23) *No* linguist or philosopher admires Chomsky.
- (24) *No one with any brains* admires linguists or philosophers.

- (25) a. *Every* linguist or philosopher with any brains admires Chomsky.
 = b. Every linguist with any brains admires Chomsky and Every philosopher with any brains admires Chomsky.

But :

- (26) a. Everyone admires a linguist or a philosopher.
 ≠ b. Everyone admires a linguist and everyone admires a philosopher.

For example, (25a), in which *or* is in the first argument of *every*, can be interpreted as in (25b). On the other hand, (26a), in which *or* is in the second argument of *every*, can not be interpreted as in (26b).

Crain and Pietroski express the correlation between (7)-(16) and (17)-(26) as follows :

- (27) The conjunctive interpretation is assigned to disjunctive statements if and only if an NPI can appear in that linguistic environment.

They further note that “that linguistic environment” in (27) has the following characteristic. Compare (28) and (29) :

- (28) a. Noam bought an Italian car.
 → b. Noam bought a car. (upward entailment)
 (29) a. Noam didn't buy a car.
 → b. Noam didn't buy an Italian car. (downward entailment)

Ordinary declarative sentences like (28) licence an inference from a subset (Italian car) to a set (car) ; this is called an “upward entailment.” In contrast, negative sentences like (29) license an inference from a set (car) to its subset (Italian car) ; this is called a “downward entailment” (Ladusaw 1979). All the environments listed in (7)-(15) and (17)-(25) license downward entailments. Take *every*, for example :

- (30) a. *Every* linguist admires Chomsky.
 → b. *Every* phonologist admires Chomsky. (downward entailment)

It licences a downward entailment in its first argument. On the other hand, it licences an upward entailment in its second argument (Ladusaw 1979) :

- (31) a. Everyone admires a phonologist.
 → b. Everyone admires a linguist. (upward entailment)

Crain and Pietroski express the correlation between (7)-(16), (17)-(26), and the entailment patterns represented by (30)-(31) as follows :

- (32) Downward entailing linguistic environments license NPIs and constrain the interpretation of disjunctive statements (to conjunctive readings).

where a “downward entailing linguistic environment” is defined as follows :

- (33) A downward entailing linguistic environment is one which licenses inferences from sets to their subsets.

It has been known that the comparative construction licenses the occurrence of NPIs (34) and the conjunctive interpretation of disjunction (35):

(34) Fido is more dangerous than any dog has ever been. (Hoeksema 1983)

(35) a. John is taller than Betty or Jane.

= b. John is taller than Betty and taller than Jane (LeGrand 1974).

Hence it is expected that the construction also licenses a downward entailment. However, Schwarzschild and Wilkinson (2002) give some comparative sentences which do not license downward entailments. Consider (36):

(36) a. John is richer than exactly 7 of my relatives were.

→ b. John is richer than at least 4 of my relatives were.

“At least 4” means “4 and more,” which includes “exactly 7”. Hence (36) shows an inference from a subset to a set (upward entailment). This is the problem posed by (36).

2. Some Complications

One might wonder whether “exactly 7” is really a subset of “at least 4”: after all, 7 is larger than 4. This doubt might be even stronger for another example given by Schwarzschild and Wilkinson:

(37) a. My car is heavier than almost every elephant in this room is.

→ b. My car is heavier than some elephant in this room is.

Certainly, “some elephant” might seem to be a subset of “almost every elephant,” and in that case, (37) would be an inference from a set to its subset (downward entailment) and there should be no problem.

This objection does not have any force, however, because the fact remains that neither (36) nor (37) has the effect of reversing the direction of entailment: (36) and (37) have the same direction of entailment as (38) and (39), respectively (Schwarzschild and Wilkinson 2002).

(38) a. Exactly 7 of my relatives are rich.

→ b. At least 4 of my relatives are rich.

(39) a. Almost every elephant in this room is heavy.

→ b. Some elephant in this room is heavy.

On the other hand, negation, which produces a typical downward-entailing (DE) environment, does reverse the direction of entailment. Compare (38)–(39) with (40)–(41), respectively (Schwarzschild and Wilkinson 2002):

(40) a. It isn't true that exactly 7 of your relatives are rich.

← b. It isn't true that at least 4 of your relatives are rich.

(41) a. It is impossible that almost every elephant in this room is drunk.

← b. It is impossible that some elephant in this room is drunk.

While (a) entails (b) in (38)–(39), (b) entails (a) in (40)–(41).

Another complication occurs when more than one DE operator is involved. Consider the following inference (Hoeksema 1986):

(42) a. At most three girls did not dance.

→ b. At most three girls did not move. (upward entailment)

The denotation of “dance” constitutes a subset of the denotation of “move”, so that (42) is an inference from a subset to a set (upward entailment). But this does not mean that *not* is a non-DE operator, because another DE operator *at most* is present. Let us examine the effects of these two operators in turn.

(43) a. Mary danced.

→ b. Mary moved. (upward entailment)

First, *not* reverses the direction of entailment:

(44) a. Mary did not dance.

← b. Mary did not move. (downward entailment)

And then, *at most* reverses the direction of entailment again, producing (42) above.

As (36), (37), and (42) show, the definition of downward entailment in terms of set/subset is sometimes confusing. For this reason, we shall adopt the following definition instead of (33) above:

(45) A downward entailing linguistic environment is one which reverses the direction of inference.

In terms of this definition, Schwarzschild and Wilkinson's examples (36)–(37) (together with (38)–(39)) do constitute a problem to the generalization (32), since they do not show the expected implication reversal.

3. Analysis of Problematic Examples

Then, why does implication reversal not occur in (38) / (36) and (39) / (37), in contrast to (38) / (40) and (39) / (41)? To answer this question, compare the following two sentences (Klein 1991):

(46) Sue is taller than some boy is.

(47) Sue is taller than any boy is.

Klein paraphrases (46) and (47) as in (48) and (49), respectively:

(48) There is some boy such that Sue is taller than him.

(49) Every boy is such that Sue is taller than him.

He assumes that both *some* and *any* are existential quantifiers, and explains the difference between (46) and (47) in terms of scope: *some* is outside the scope of the DE context, while *any* is inside the scope.¹

The contrast between (46) and (47) can be reproduced using negation:

(50) Sue does not like some boy.

(51) Sue does not like any boy.

(50) and (51) are paraphrased as in (52) and (53), respectively:

(52) There is some boy such that Sue does not like him.

(53) Every boy is such that Sue does not like him.

Again, *some* is outside the scope of the DE context, while *any* is inside the scope.

Note that (46) does not license implication reversal:

(54) a. Some father is tall.

→ b. Some man is tall.

(55) a. Sue is taller than some father is.

→ b. Sue is taller than some man is.

But the same is true of (50):

(56) a. Sue likes some father.

→ b. Sue likes some man.

(57) a. Sue does not like some father.

→ b. Sue does not like some man.

Now, one can not argue from (56) / (57) that negation does not produce a DE context, because the crucial items (*some father/man*) are outside the scope of negation. Exactly the same remark applies to the case of comparative: one can not argue from (54) / (55) that comparative does not produce a DE context, because the crucial items (*some father/man*) are outside the scope of comparative.

Given these observations, the contrast between (36)–(37) and (40)–(41) is easy to explain: the crucial quantifier phrases are outside the scope of the DE context in the former but inside the scope in the latter. This is confirmed by the fact that (36a), for example, is paraphrased as in (58), while (40a) is not paraphrased as in (59):

(58) Exactly 7 of my relatives were such that John is richer than them.

(59) # Exactly 7 of your relatives are such that it isn't true that they are rich.

We have seen that in (36), (37), and (46), the quantifier phrases are outside the scope of the DE context. That this is a peculiarity of comparatives is suggested by the following observation: although (60) and (61) are synonymous,

(60) Mary left before John did.

(61) Mary left earlier than John did.

once *John* is replaced with *every boy*, the two sentences become different in meaning :

(62) Mary left before every boy did.

(63) Mary left earlier than every boy did.

(62) and (63) are paraphrased as in (64) and (65), respectively :

(64) When Mary left, not every boy had left yet.

(65) When Mary left, no boy had left yet.

As the contrast between *not every* in (64) and *no (= every ... not)* in (65) suggests, *every* is inside the scope of *before* in (62) but outside the scope of *earlier than* in (63). Thus, although *before* and *earlier than* are close in meaning, the latter, for some reason, tends to force a subsequent quantifier phrase to have wide scope.

Conjunction poses the same problem as quantifier phrases do : as the following paradigm shows, a comparative does not reverse the direction of inference when its complement involves conjunction (Klein 1991).

(66) a. Tom is tall and Rob is tall.

→ b. Tom is tall.

(67) a. Sue is taller than Tom is and Rob is.

→ b. Sue is taller than Tom is.

This contrasts with negation, which does reverse the direction of inference : compare (66) and (68).

(68) a. It isn't true that Tom is tall and Rob is tall.

← b. It isn't true that Tom is tall.

The contrast between (67) and (68) is again explained in terms of scope : conjunction has wider scope than comparative in (67), while it has narrower scope than negation in (68). This is confirmed by the fact that (67a) is paraphrased as in (69), while (68a) is not paraphrased as in (70) :

(69) Sue is taller than Tom is and Sue is taller than Rob is.

(70) # It isn't true that Tom is tall and it isn't true that Rob is tall.

Thus those comparative sentences which do not license implication reversal involve quantifier phrases or conjoined phrases that are outside the scope of comparative. Since the crucial elements are not interpreted within the potential DE operator, these sentences do not constitute any evidence that the comparative construction fails to produce a DE context.

4. Comparatives Licensing Implication Reversal

In the previous section, we observed that the apparent failure of implication reversal in some comparative sentences is caused by an independent factor. Once this interfering factor is removed, comparatives do license implication reversal. There are several cases to consider, which we shall take up one by one.

[A] If the complement of a given comparative does not involve any quantifier, the sentence does reverse the direction of entailment. Thus Fauconnier (1978) gives the following example. Given the assumption of (71), (72a) entails (72b):

(71) Assumption: x_2 works more than x_1 .

(72) a. x_1 works.

→ b. x_2 works.

And a comparative reverses the direction of entailment:

(73) a. Max works more than x_1 works.

← b. Max works more than x_2 works.

In (71) / (73), x_1 and x_2 are linearly ordered on the pragmatic scale of the amount of working. In the following example from Linebarger (1987), the contrasting elements (bread and raisin bread) are in the set/subset relation:

(74) a. John eats raisin bread.

→ b. John eats bread.

(75) a. The sun rises more often than John eats raisin bread.

← b. The sun rises more often than John eats bread.

[B] Even if a comparative complement involves a quantifier not falling under the scope of comparative, the rest of the complement does fall under its scope. Hence, if the contrasting elements are contained in that part of the complement which does fall under the scope of comparative, implication reversal should occur. This prediction is borne out:

(76) a. Every contestant can eat those hamburgers in 5 minutes.

→ b. Every contestant can eat those hamburgers in 10 minutes.

(77) a. John can eat in 5 minutes more hamburgers than every contestant can eat in 5 minutes.

← b. John can eat in 5 minutes more hamburgers than every contestant can eat in 10 minutes.

In (77), *every* is outside the scope of comparative, just as in (37) and (63) above, but since the contrasting elements (*5 minutes* and *10 minutes*) are inside the scope of comparative, implication reversal does occur.

[C] Even if quantifier phrases themselves constitute the contrasting elements, they do

not block implication reversal if they are interpreted within the scope of comparative. Those quantifier phrases may be either in object or subject position, as shown in [C] and [D], respectively.

First, quantifiers in object position may be interpreted within the scope of comparative:

(78) a. John hates everyone.

→ b. John hates someone.

(79) a. More people love everyone than hate everyone.

← b. More people love everyone than hate someone.

In (79), the sentence-final *everyone/someone* is within the scope of comparative, which is confirmed by the fact that (79a), for example, is paraphrased as in (80), not as in (81):

(80) The number of people who love everyone is larger than the number of people who hate everyone.

(81) # Everyone is such that the number of people who love everyone is larger than the number of people who hate him.

And predictably the direction of inference is reversed between (78) and (79).

[D] Second, some quantifiers may be interpreted within the scope of comparative even when they are in subject position. We have already seen in (47) that *any* is such a quantifier. Although *any* does not show implication reversal for an independent reason², noun phrases conjoined by *or* do, as seen in the following paradigm from von Stechow (1984) (rendered in this form by Schwarzschild and Wilkinson (2002)):

(82) a. Otto is fat.

→ b. Otto or Max is fat.

(83) a. Ede is fatter than Otto is.

← b. Ede is fatter than Otto or Max is.

Even *every* in subject position may be interpreted within the scope of comparative: compare (84) and (85).

(84) 1 kg of meat is more than anyone can eat.

(85) 1 kg of meat is more than everyone can eat.

(84) and (85) are paraphrased as in (86) and (87), respectively:

(86) No one can eat 1 kg of meat.

(87) Not everyone can eat 1 kg of meat.

As (87) indicates, *every* in (85) has narrow scope. Hence, it is predicted that (85) licenses implication reversal, and indeed it does:

(88) a. Every man can eat 1 kg of meat.

→ b. Every father can eat 1 kg of meat.

- (89) a. 1 kg of meat is more than every man can eat.
 ← b. 1 kg of meat is more than every father can eat.

We have seen in this section that if the contrasting elements are interpreted within the scope of comparative, implication reversal does occur.

5. Conclusion

It has generally been recognized that the licensing of (i) NPIs, (ii) conjunctive interpretation of disjunction, and (iii) implication reversal occurs in the same set of environments, including the comparative construction. In this light, Schwarzschild and Wilkinson's examples were apparently problematic, since those comparative sentences do not show implication reversal. However, it turned out that those items in their examples which are in the set/subset relation are quantifier phrases that do not fall under the scope of comparative. Since the elements crucial to test the entailment property of the environment are outside the scope of the potential DE operator, their examples are simply irrelevant. Once this interfering factor is removed, comparative sentences do license implication reversal, in accordance with the above generalization.

Notes

1. An existential quantifier inside the scope of a DE operator is equivalent to a universal quantifier outside its scope (Fauconnier 1978), as shown by LeGrand (1979) in the following way, with respect to negation:
 - (i) a. I don't like anything here.
 = b. It's not true that I like something here. (NOT (SOME))
 = c. This goes for everything here: I don't like it. (EVERY (NOT))
2. *Any* blocks implication reversal even in the case of negation:
 - (i) a. John likes any vegetable.
 → b. John likes any green vegetable.
 - (ii) a. John doesn't like any vegetable.
 → b. John doesn't like any green vegetable.

But this is because *any* in (i) is interpreted differently from *any* in (ii): the former is equivalent to a universal quantifier, while the latter is equivalent to an existential quantifier. Hence, (ii) should be paired with (iii), which does have the opposite direction

of entailment :

- (iii) a. John likes some vegetable.
 ← b. John likes some green vegetable.

References

- Crain, S. and P. Pietroski (2002) "Why Language Acquisition Is a Snap," *The Linguistic Review* 19, 163-183.
- Fauconnier, G. (1978) "Implication Reversal in Natural Language," in F. Guenther and S. J. Schmidt, eds., *Formal Semantics and Pragmatics for Natural Language*, 289-301, Reidel, Dordrecht.
- Hoeksema, J. (1983) "Negative Polarity and Comparative," *Natural Language and Linguistic Theory* 1, 403-434.
- Hoeksema, J. (1986) "Monotonicity Phenomena in Natural Language," *Linguistic Analysis* 16, 25-40.
- Klein, E. (1991) "Comparatives," in A. von Stechow and D. Wunderlich, eds., *Semantik/ Semantics: An International Handbook of Contemporary Research*, 673-691, De Gruyter, Berlin.
- Ladusaw, W.A. (1979) *Polarity Sensitivity as Inherent Scope Relations*, PhD dissertation, University of Texas at Austin.
- Ladusaw, W.A. (1980) "Affective OR, Factive Verbs, and Negative-Polarity Items," *CLS* 16, 170-184.
- LeGrand, J.E. (1974) "AND and OR ; some SOMEs and all ANYs," *CLS* 10, 390-401.
- Linebarger, M.C. (1987) "Negative Polarity and Grammatical Representation," *Linguistics and Philosophy* 10, 325-386.
- Schwarzschild, R. and K. Wilkinson (2002) "Quantifiers in Comparatives: A Semantics of Degree Based on Intervals," *Natural Language Semantics* 10, 1-41.
- von Stechow, A. (1984) "Comparing Theories of Comparison," *Journal of Semantics* 3, 1-77.

Poetry as Content for EFL

John Rippey

Department of English, Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on November 14, 2002)

Introduction

In current views, literature, broadly conceived, enjoys acceptance as an EFL learning resource; imaginative materials are recognized as complementing reality-mapping ones. Nonetheless, poetry continues to be overlooked in both theory and practice, and overshadowed as a genre by prose fiction. This article offers ten reasons for incorporating poetry as content in EFL programs. The first section of the article reviews historic trends in thought about the positioning of literature in language learning. The second section describes poetry's unique advantages as foreign language learning material; each point is followed by a poem as illustration. The third section discusses the practicalities of realizing poetry's promise: conditions for success, compatible syllabuses, and natural activity types. Following the conclusion, a "poem bank" is offered in the appendix — an initial list of poems that have worked in EFL classrooms across levels and ages.

1. Literature and Language Teaching: A Brief History

Literature, historically, has passed in and out of favor in the field of EFL. In traditional grammar translation approaches it was paramount, both vehicle and goal of study; characteristically, learners read literary texts intensively and translated classic works from the canon. Literature was seen as offering sundry benefits: moral, intellectual, and cultural as well as linguistic. In subsequent audiolingual approaches, the pendulum swung the other way; the "science" of language learning focused on discrete structures, accuracy, and production — rather than on the whole texts, meaning, and reception associated with literary study. In early communicative approaches, as well, literature continued to languish on the sidelines, widely dismissed as inconsequential to practical language use and pragmatic notions/functions. (Duff and Maley, 1990, offer a fuller discussion of these historic trends.)

Contemporary views appear to balance past excess. Literature is widely seen as one potential resource available to teachers. Its judicious use is generally endorsed. A consensus seems to have emerged that literature and language learning can interface to their mutual benefit. For learners, literature is seen as offering a range of benefits: linguistic, cultural, and motivational (Duff and Maley, 1990); personal growth (Carter and Long, 1986); skills practice, cross-cultural consciousness, and form-meaning awareness (McKay, 2001). Literature is seen by proponents, in sum, as a desirable complement to practical language exposure.

Despite this receptiveness to literature, broadly conceived, little thought has been directed to the particular suitability of poetry for foreign language learning. (Maley and Duff, 1989, offer a thoughtful exception; Widdowson, 1992, provides a persuasive defense of a role for poetry in the education of, primarily, first language learners.) Although it is rare for *any* given genre to be singled out in the disciplinary literature on this issue, the most commonly assumed variety is prose fiction (short stories and novels), despite the fact that assertions regarding one literary genre — prose, poetry, or drama — may or may not carry over to others. The lack of explicit attention that poetry garners is puzzling. Its typical profiling — as particularly “literary”, heavy with device and unfixed meaning — would appear to render it a potent maker or breaker of argument.

Poetry has not been completely locked out of EFL classroom materials. A modest number of commercial texts yoke poetry to practical classroom activities (Maley and Duff, 1989; Collie and Slater, 1987; Collie and Ladousse, 1991; McRae, 1998). Nonetheless, these publications are limited, specialized, and they remain, in fact, the exception to the rule. Poetry is rarely included in mainstream, general purpose textbooks in anything but the occasional cameo role. Over years of learning, students typically encounter little, if any, written verse, excepting song lyrics, in which a great deal of meaning is carried by musical elements, as opposed to language. This is troubling, particularly in light of the distinct set of advantages, discussed in the following section, that poetry offers learners.

2. The Offerings of Poetry

Many of the benefits that poetry promises foreign language learners are unique to poetry as a genre. They emerge from the nature of poetry itself, and have been confirmed by actual classroom practice. The advantages are discussed in order; each is followed by a poem as illustration. 1) Poetry uniquely enhances life. 2) Poetry draws on universal themes. 3) Poetry is uncommon pleasure. 4) Poetry is remarkably accessible. 5) Poetry

grounds convention. 6) Poetry airs novelty. 7) Poetry assumes individual thought. 8) Poetry merges with established disciplines. 9) Poetry models verbal creativity. 10) Poetry traces culture.

1. *Poetry uniquely enhances life.*

Reading poetry enhances life. All art enhances life, and many things that are not art — study, relationships, sport, nature — do, as well. Poetry enhances uniquely, by releasing. It is an expansive experience, which clears a space for the reader to grow in, and opens dimensions not accessible by other means.

Lying in a Hammock at William Duffy's Farm
in Pine Island, Minnesota

Over my head, I see the bronze butterfly,
Asleep on the black trunk,
Blowing like a leaf in green shadow.
Down the ravine behind the empty house,
The cowbells follow one another
Into the distances of the afternoon.
To my right,
In a field of sunlight between two pines,
The droppings of last year's horses
Blaze up into golden stones.
I lean back, as the evening darkens and comes on.
A chicken hawk floats over, looking for home.
I have wasted my life.

James Wright

2. *Poetry draws on universal themes.*

Poetry's characteristic topics include love, family, death, relationships, loneliness, social values, nature, and so on — topics with which we are all familiar and in which we all have a stake. These provide poetry an inherent relevance, and allow for a sympathy with the reflections contained in it, an empathy with the speaker.

Those Winter Sundays

Sundays too my father got up early
 and put his clothes on in the blueblack cold,
 then with cracked hands that ached
 from labor in the weekday weather made
 banked fires blaze. No one ever thanked him.
 I'd wake and hear the cold splintering, breaking.
 When the rooms were warm, he'd call,
 and slowly I would rise and dress,
 fearing the chronic angers of that house,
 Speaking indifferently to him,
 who had driven out the cold
 and polished my good shoes as well.
 What did I know, what did I know
 of love's austere and lonely offices?

Robert Hayden

3. *Poetry is uncommon pleasure.*

Reading poetry is a moving experience, a joy. Nearly all learners are positively predisposed to poetry, or at least to its promise; we all have favorite bits of poems, song lyrics, and nursery rhymes in our heads. Reading poetry provides, as well, a joy of discovery. Any given poem has a social identity, as canon classic, modern standard, or contemporary creation. Readers become familiar with the highly renowned, discover the obscure. Learners are motivated by the idea of poetry as an ongoing enterprise, an unfolding story which they, as readers, participate in.

Watermelons

Green Buddhas
 On the fruit stand.
 We eat the smile
 And spit out the teeth.

Charles Simic

4. *Poetry is remarkably accessible.*

To claim that poetry is accessible defies the conventional wisdom. Still, several facts beg consideration. Most lyric poems, which are the most common variety, are relatively short. Poems offer a flexibility. They can be read quickly. Or else they can be read slowly and deeply. And they can be read repeatedly. Poems are amenable to multiple re-readings, without becoming tedious or repetitious, yielding new meaning each time. Yet they do not, generally, demand heroic intellectual effort. The lexicon of much modern poetry is familiar, often deliberately. Through poetry, authentic language contact is available at virtually all learner levels, something that is not true for most literary, or non-literary, genres, and this authenticity fans learner motivation. There is a large and growing stock of poems all over the world, both high-tech and low, waiting in portable books and on the internet. All this is not to deny that there are “difficult” poems among them, but simply to state that difficulty is neither inherent in, nor a criterion for, good poetry. Most poems stand on their own merit and have not been written to a credentialed audience.

Like They Say

Underneath the tree on some
soft grass I sat, I

watched two happy
woodpeckers be dis-

turbed by my presence. And
why not, I thought to

myself, why
not.

Robert Creeley

5. *Poetry grounds convention.*

Although poetry pushes the boundaries of language more consistently than other genres, the bulk of language in most poems is unmarked and subscribes to the norms of syntax and vocabulary; any written text *must* follow convention to a minimum degree in order to convey meaning. By reading widely of poetry, learners are exposed to large

volumes of unmarked language, with the attendant fruits of implicit learning. Contemporary linguists point out that what have traditionally been considered literary devices — rhyme, echo, metaphor, meter, parallelism, etc. — are found across a wide range of language varieties, including everyday speech. In the extreme formulation, all language, then, is poetry! One need not swallow the idea whole, however, to recognize that much poetry is indeed composed of the building blocks of language, the familiar, unmarked components.

Music

The neighbour sits in his window and plays the flute.
 From my bed I can hear him,
 And the round notes flutter and tap around the room,
 And hit against each other,
 Blurring to unexpected chords.
 It is very beautiful,
 With the little flute-notes all about me,
 In the darkness.

In the daytime,
 The neighbour eats bread and onions with one hand
 And copies music with the other.
 He is fat and has a bald head,
 So I do not look at him,
 But run quickly past his window.
 There is always the sky to look at,
 Or the water in the well!

But when night comes and he plays his flute,
 I think of him as a young man,
 With gold seals hanging from his watch,
 And a blue coat with silver buttons.
 As I lie in my bed
 The flute-notes push against my ears and lips,
 And I go to sleep, dreaming.

Amy Lowell

6. *Poetry airs novelty.*

It is also true that much of the vitality in poetry derives from innovation ; that is to say, from the unorthodox. A word is endowed with a new sense, given an unlikely collocation, shaped into a new part of speech. A grammar rule is deliberately violated, graphic convention is abandoned. Poetry manifests novelty of all kinds : lexical, syntactic, and mechanical, and exposure to this poetic innovation stretches the reader's feel for language. (Long, 1986, adeptly describes this phenomenon.) Learners gain feel for the weight, textures, borders, and shadings of words, for the orienting ingenuity of syntax, the stability of mechanics. The fabled "deviance" of poetry, which at first light appears to be a limitation for foreign language learners, reveals itself to be, conversely, an uncommon strength. And yet, behind the brassy improvisation wells the steady, dependable bass. The two elements sustain one another ; new is read in light of familiar.

40-Love

| | |
|--------|---------|
| middle | aged |
| couple | playing |
| ten | nis |
| when | the |
| game | ends |
| and | they |
| go | home |
| the | net |
| will | still |
| be | be |
| tween | them |

Roger McGough

7. *Poetry assumes individual thought.*

The meaning of a poem, or of any of its constituent parts — stanza, line, phrase, sound, comma, etc. — is the meaning that a reader takes from it. A poem begs an interpretation, and poems strike different chords with different people. The metaphor is the familiar example, with its many plausible meanings, but no exclusively designated one. Any response to a poem is valid, and any reading of a poem is justified if it arises from the text. Readings are provisional and intermediary ; they can mature over time, gaining and losing

dimensions. It is unnatural to think of a poem ever being understood in all its dimensions. Naturally, since language is a shared social convention, readers might well, independently, arrive at similar impressions, resembling interpretations. A poem will never strike two readers identically, however, and square one is the initial unmediated, personal response. This is poetry's treasure, the core impulse from which all else unfolds.

Witness

Sometimes the mountain
 is hidden from me in veils
 of cloud, sometimes
 I am hidden from the mountain
 in veils of inattention, apathy, fatigue,
 when I forget or refuse to go
 down to the shore or a few yards
 up the road, on a clear day,
 to reconfirm
 that witnessing presence.

Denise Levertov

8. *Poetry merges with established disciplines.*

Behind any poem resides a poet, a school, a genre, a period to explore. Poetry represents yet another opportunity to spark learners into a career of independent reading, in poetry and beyond. Among the established, formal disciplines, poetry links most directly to literature, a vast resource for language learners. Poetry connects with many parallel disciplines, as well. Allusions, implications, and references in poems can be prompts for intriguing forays into worlds beyond: religion, myth, culture, history, linguistics, psychology, etc. Poetry can open a window onto these other fields; even an individual poem can resemble a stained glass mosaic.

A Poison Tree

I was angry with my friend:
 I told my wrath, my wrath did end.
 I was angry with my foe:
 I told it not, my wrath did grow.

And I waterd it in fears,
 Night & morning with my tears :
 And I sunned it with smiles,
 And with soft, deceitful wiles.

And it grew both day and night,
 Till it bore an apple bright.
 And my foe beheld it shine,
 And he knew that it was mine.

And into my garden stole,
 When the night had veild the pole ;
 In the morning glad I see,
 My foe outstretchd beneath the tree.

William Blake

9. *Poetry models verbal creativity.*

Poems smartly model language use for foreign language learners. Poems do a lot with a little ; they make maximum use of their resources. From basic building blocks, and in a relatively brief space, they build depth and complexity. Poems engage outwardly. They possess a distinctive, direct voice. They emphasize meaning, but also appear to value economy and exactness in language use. In their rewarded application, ingenuity, and achievement, poems can carry, for learners, a hopeful message.

Aesthetics of Taking a Walk

You
 Put
 One
 Foot
 In
 Front
 Of
 The
 Other.

Kenneth Koch

10. *Poetry traces culture.*

As inward journey, poetry is not well qualified as positivist teacher of culture. Anything extant in the culture will surface in poetry: social attitudes, common icons, symbols, stances, customs, people, places, and other props. Nevertheless, poetry does not convey information on these things reliably; rather, surroundings are seen through a thick lens of subjectivity. Poetry impresses culture into its own designs, rather than presenting it on its own terms, and those instantiations of culture that do appear can seem, to external logic, arbitrary or trivial. They are, furthermore, typically polysemous and double-edged, and turn back upon themselves many times over. As teacher of culture, other mediums — video, periodical, photo, essay, broadcast, etc. — would appear to be, for the culturally uninitiated, “superior technology.”

Yet poetry does heighten cultural awareness for foreign language learners both cross-culturally, and across culture. In the bits and pieces that it offers, poetry testifies to the variety of cultural practice. Glimpses of local color can be stitched together, with discernment and over the long term, to afford a recognition of the larger cultural picture. In a different sense, when a poem “works” we connect across time, space, and those very differences, and instantly recognize a kindred spirit; in the poet’s voice we find a new “old friend.” Poetry has been written in all epochs and civilizations, in large part, no doubt, for its ability to evoke common joys and sorrows. Poetry affirms a unity, attests to our underlying humanity.

My Son’s Teacher

My son is four. His teacher swooned on a grey pavement
 Five miles from here and died. From where she lay, her new skirt
 Flapped and fluttered, a green flag, half-mast, to proclaim death’s
 Minor triumphs. The wind was strong, the poor men carried
 Pink elephant-gods to the sea that day. They moved in
 Long gaudy processions, they clapped cymbals, they beat drums,
 And they sang aloud, she who lay in a faint was drowned
 In their song. The evening paper carried the news. He
 Bathed, drank milk, wrote two crooked lines of D’s and waited.
 But the dead rang no doorbell. He is only four.
 For many years he will not be told that tragedy
 Flew over him one afternoon, an old sad bird, and
 Gently touched his shoulder with its wing.

Kamala Das

3. Practical Concerns : Conditions, Approaches, Activities

Three conditions allow the promise of poetry to be actually realized in the classroom. The first condition is self-selection. As with music, food, and fashion, so with poetry ; everyone's taste is different. Learners require a large pool of poems from which they can select the one/s which they themselves will focus on. The larger the pool, the better the odds that each learner will find something they personally respond to. A second condition is approachability ; a poem's language and content must be close to home and accessible. Learners' level of tolerance for difficulty is very small ; they need to feel comfortable with at least a core meaning for the great majority of words in a poem ; content, as well, should be familiar, literally and/or imaginatively. As a rule of thumb, if the language is appropriate, the content will follow smoothly. Finally, a poem must succeed artistically. Generalizing criteria for this condition is, clearly, impossible ; nonetheless, it is true that good poems weather scrutiny and multiple readings from a wide spectrum of readers. They deliver an impressive number of the benefits described in the previous section. They are, miraculously, never exhausted. Choosing poems requires a vetting process involving trial and error. But once a worthy set of poems is assembled, they fly by themselves, and without fail.

O'Flaherty on Education

One two three four
 one two three
 four one two
 three four one two
 three
 four one two three
 four one two
 three four
 one . . .

B.A. Breen

Poetry can supplement strengths and compensate for weaknesses in any language teaching approach, but its most natural home is in content-based, or sheltered-content, learning — where it is read for its own sake, and not for any grammar or vocabulary it happens to contain. Poetry meshes well with a range of other communicative teaching

varieties, as well, and has been used as material for familiar communicative language activities such as role plays, scrambled texts, information gaps, and other pair work (Collie and Slater, 1987 ; Maley and Duff, 1989).

Even the briefest of poems supports extensive work in the four skills. When the teaching focus is whole poems and content, foreign language learners interact with poetry in the way in which native language learners would. Parameters for activities are adjusted by the teacher ; learners produce and engage with the texts at their own level (intermediate, advanced, etc.). The following is an example of a natural cycle of activities.

1. reading from a pool of poems, followed by
2. personal choice of some favorites, then
3. close reading and consideration of them,
4. discussion and sharing of ideas with classmates,
5. a written interpretation (essay),
6. peer feedback on it,
7. a revised essay,
8. oral presentation of ideas,
9. a final round of discussion, or question and answer, and
10. a final written draft

Complementary alternative activities include research (on a poet, period, school, etc.), translation in and out of the target language, creative writing, and class-wide poetry readings.

Conclusion

As a resource for EFL learning materials, poetry remains the road not taken — confoundingly so, given its unique set of attributes and many potential benefits. To argue a rightful place for poetry as content for EFL is not to promote its exclusive use, nor the abandonment of other varieties of language — model dialogues, graded readers, word lists, lectures, and so forth — which offer more directed language exposure. Poetry complements these, by bringing the evocative to the informative, the reflective to the opinionated. It affords an enabling balance. Myths about poetry persist ; it is difficult, elitist, impractical. This article has tried, indirectly, to dispel these and to advocate open-mindedness. By giving poetry committed attention, there is a strong likelihood that a teacher will expose her learners to something that they have never encountered before. Poetry is a unique resource, and an available one. The following appendix provides an initial list of

“gateway” poems — original, written, English-language works which have proved successful with EFL learners from the high school age and up, and at intermediate levels and above.

Appendix : Poem Bank

Poems are listed by poet. All works are in the public domain, readily available in published volumes and/or on the internet. The list is ongoing and partial. (It does not include, for example, translated works.)

| | |
|------------------|--------------------------------------|
| Ammons, A.R. | Eyesight |
| Blake, W. | A Poison Tree |
| Breen, B.A. | O’Flaherty on Education |
| Carver, R. | Loafing |
| Corso, G. | The Mad Yak |
| Creeley, R. | Like They Say |
| Das, K. | My Son’s Teacher |
| Das, K. | Introduction |
| Frost, R. | Stopping by Woods on a Snowy Evening |
| Frost, R. | The Road Not Taken |
| Hayden, R. | Those Winter Sundays |
| Kenyon, J. | Evening Sun |
| Kilmer, J. | Trees |
| Koch, K. | Aesthetics of Taking a Walk |
| Lawrence, D.H. | The White Horse |
| Lee, L.Y. | Early in the Morning |
| Lee, L.Y. | I Ask My Mother to Sing |
| Levertov, D. | Witness |
| Longfellow, H.W. | The Arrow and the Song |
| Lowell, A. | Music |
| McGough, R. | 40-Love |
| McGough, R. | You and I |
| Millay, E. | Second Fig |
| Oliver, M. | Farm Country |
| Roethke, T. | My Papa’s Waltz |

| | |
|-----------------|---|
| Shofstall, V.A. | After a While |
| Simic, C. | Watermelons |
| Snyder, G. | Higashi Hongwanji |
| Snyder, G. | Pine Tree Tops |
| Teasdale, S. | Over the Roofs |
| Williams, W.C. | This Is Just to Say |
| Wright, J. | Lying in a Hammock at William Duffy's Farm in Pine Island, Minnesota |

Sources and Suggested Readings

- Brumfit, C.J. and Carter, R.A. (eds.) (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, R. and Long, M. (1986) *Teaching Literature*. London: Longman.
- Carter, R. and Long, M.N. (1987) *The Web of Words: Exploring Literature through Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collie, J. and Ladousse, G.P. (1991) *Paths into Poetry*. Oxford: Oxford University Press.
- Collie, J. and Slater, S. (1987) *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, A. and Maley, A. (1990) *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.N. (1986) A feeling for language: the multiple values of teaching literature. In Brumfit, C.J. and Carter, R.A. (eds.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Maley, A. and Duff, A. (1989) *The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. and Moulding, S. (1985) *Poem into Poem: Reading and Writing Poems with Students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S. (1986) Literature in the ESL classroom. In Brumfit, C.J. and Carter, R.A. (eds.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S.L. (2001) Literature as content for ESL/EFL. In Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- McRae, J. (1991) *Literature with a Small 'l'*. Hong Kong: Macmillan.
- McRae, J. (1998) *The Language of Poetry*. London: Routledge.

- Short, M. and Candlin, C. (1986) Teaching study skills for English literature. In Brumfit, C.J. and Carter, R.A. (eds.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1975) *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.
- Widdowson, H.G. (1992) *Practical Stylistics*. Oxford: Oxford University Press.

「学習障害」概念の実践的意義の検討

江原京子*1・浦崎源次*2

*1 笠懸町立笠懸東小学校（指導補助員）

*2 障害児教育講座

（2002年11月14日受理）

はじめに

アメリカでは、「学習障害児」が障害児のカテゴリーの一つとして加えられてから30年あまりが経とうとしている。学習障害の定義に曖昧な部分が残ることから、州ごと学区ごとに「学習障害児」と認定される子どもたちの数に偏りが生じているとはいえ、「学習障害児」と認定された子どもたちには、教育的なサービスが行われている。

ここ数年、わが国においても、学習障害の判断基準、「学習障害児」とされる子どもの実態把握、指導方法・内容等、どのような教育サービスが望ましいのかといったことなどが検討され始めている。学校現場では、学習障害の定義に示されるような種々の困難を示す子どもの存在が報告されており、そのような状態をもつ子どもたちに何らかの援助をしていかなければならないという社会の要求が高まってきている。

それに応えるべく、アメリカの障害児教育に学び、「学習障害児」の定義や診断基準を明確にして、かれらへのサービスを制度化していこうという動きがある。しかし、他方では、イギリスの障害児教育に学び、障害児教育から「特別なニーズ教育」に拡大し、障害児ではなく「特別な教育的ニーズをもつ子ども」ととらえて対応していこうという動きが活発になっている。これは「〇〇障害児」というカテゴリーによって教育サービスを提供するシステムの改革を志向している。

これまでの障害児教育では対象にされてこなかった軽度の障害児や特別の配慮を必要とする子どもへ目を向けたということでは共通するが、一方はカテゴリーを廃止し、他方は新しいカテゴリーをつくらうという矛盾する志向が存在する。この矛盾を解消する方向は、「学習障害」と「学習障害児」を峻別し、前者を「特別な教育的ニーズ」ととらえ、必要な教育的対策を考えることである。決して「学習障害児」という新しいカテゴリーを作り出すことではない。

本稿は、このような観点から「学習障害」の定義をめぐる議論を整理するとともに、筆者の一人（江原）が、群馬県で実施された「学習障害児等教育推進事業」（平成13年度）において、さらには本年度小学校における指導補助員として、「学習障害」を疑われる子どもの指導に当たった際の経験をもとに、「学習障害」が教育現場に導入されるにあたっての問題点を整理することを目的とする。

1. 「学習障害」概念

(1) カークの「学習障害児」概念

現在では「学習障害」と称される子どもの問題については早くから関心が寄せられていた。その研究史は1800年代にまで遡ることができるという研究者もいるが、20世紀半ばころからは医学や心理学において盛んに研究されるようになった。¹⁾

「学習障害 (learning disability)」という用語自体は、カーク (S. A. Kirk) が『Educating Exceptional Children (邦訳は特殊教育入門)』(1962)の中で用いたのが最初である。²⁾しかし、「学習障害 (learning disabilities)」という分野が確立し発展するための基礎となったのは、彼が1963年4月6日に知覚障害児基金 (The Fund for Perceptually Handicapped Children Inc.) 主催の大会で「学習障害 (learning disabilities)」という用語を紹介したことでであるとされている。³⁾この「学習障害」という用語は、大会に参加していた親たちにすぐに受け入れられ、講演が行われたその夜、「学習障害児」の親の会として、学習障害児協会 (ACLD; The Association for Children with Learning Disabilities) の設立が決定された。カークは同協会の専門諮問委員会委員長に就任した。

彼はその講演で、「私は言語の発達、話す、読む、社会で必要とされるコミュニケーションスキルに障害をもつ子どもたちのグループについて『学習障害』という用語を使用している。私がこのグループに盲・聾といった感覚障害をもつ子どもを含めないのは、盲・聾児に関する扱い方や訓練方法があるからである。さらに私は、このグループには一般的な知的障害の子どもたちも含めない⁴⁾と述べた。ここには、「学習障害」とは①「盲・聾のような感覚障害がなく」②「言語、話す、読む、コミュニケーションの発達に障害をもつ」が③「知的障害がない」④「子ども (のグループ)」について用いることが示されている。

①の感覚障害をもつ子どもを含めない理由として、彼らには独自の扱い方や訓練方法があると述べているところに、カークが「学習障害」を教育や指導の方法の問題として捉えていることが窺える。すなわち、従来、「脳損傷」や「微細脳損傷機能障害」という用語で表されていた②「言語の発達、話す、読む、コミュニケーションに障害をもつ子ども」を病因論のレベルではなく、教育や指導の観点から見直すことによって「学習障害」を概念化したといえる。このことは前述の講演における「子どもが『脳損傷』と診断されたとしても、どうしてその子どもが脳に損傷をおっているということが分かるのか、そのことで子どもとの係わり方や訓練の方法が分かるのか」⁵⁾、『『脳損傷』という用語は子どもとの係わり方に視点をおく私にはまったく意味のないことである』⁶⁾という表現に示されている。

③「知的障害がない」と④「子ども (のグループ)」に関しては、学校学習に困難な状態ではなく、学校学習に困難を示す「子ども」を知的障害から分離し、カテゴリー化する意図をみることができる。このことが、多くの親たちにとって「知能欠陥といった響きをもった脳障害という耳ざわりなことばを避け、また家族性精神遅滞という重荷からは解放させてくれた」⁶⁾のであり、「学習障害児運動」⁷⁾ともいふべき大きなうねりを引き起こしたのであろう。

(2) アメリカにおける障害児教育のカテゴリーとしての「学習障害児」

アメリカでは、カークの講演以降、定義をめぐる議論が活発になるが、その定義問題の決着をみないまま1975年「全障害児教育法」(1977年施行)において、「学習障害児」が「特異な学習障害児 (children with specific learning disabilities)」として障害児教育の対象になった。

定義問題を残したままカテゴリー化された理由としては、第一に、同法が、これまでまったく教育を受けていなかったり、教育を受けてはいても適切な教育を受けていなかった者を含め、すべての障害児に適切な公教育を保障することを目的としていたこと、第二に、定義については諸説があるが、学習上の問題をもつにもかかわらず他の障害には分類され得ない多くの子どもがいるという現状認識についての共通理解があったこと、したがって、第三に、かれらに適切な教育を保障するには、定義問題を棚上げにしてでもかれらを障害児教育の対象にする必要があったこと、をあげることができる。

「全障害児教育法」で採用された「特異な学習障害児」の定義は「特異な学習障害児とは、言語の使用と理解、話し言葉と書き言葉に関与する基礎的な心理過程の1つあるいは2つ以上に障害 (disorder) がある子どもである。この障害は聞く、考える、話す、読む、書く、綴る、計算する能力の低下をもたらす。これらの障害には知覚障害、脳損傷、微細脳機能障害、難読症、発達性失語を含む。特異的学習障害には視覚障害、聴覚障害、運動障害、知的障害、情緒障害、環境的・文化的・経済的不利益の一次的な結果として学習上の困難をもつ子どもは含まない。」⁹⁾である。この時点では、定義の問題が前述の②をめぐる議論であり、①③④については、基本的には共通理解があったことを示唆している。

同法施行規則の定義では、「特異な学習障害とは……」⁹⁾と変更されており、④の「子ども(グループ)」が削除されたように見える。しかし、上位の見出しは障害児 (handicapped children) であり、他の障害との類別を意図していることから依然として把持されているとみるべきであろう。なお、この施行規則の定義は、数回の改訂を経た現在の「障害者教育法」において基本的に踏襲されている。

「全障害児教育法」の制定以降、その定義には強い批判もみられる。その代表的存在であり、アメリカで現在もっともコンセンサスを得た定義とされるのが全米学習障害委員会 (NJCLD; National Joint Committee on Learning Disabilities) の定義である。¹⁰⁾

その定義は「学習障害とは、聞く、話す、読む、書く、推理する、あるいは数学的能力の獲得と使用に著しい困難をもつことによって現れる障害 (disorders) からなる多様な集団を指す概括的な用語である。これらの障害は、個人に内在するものであり、中枢神経系の機能障害に起因すると推定され、生涯を通じて生じる可能性がある。自己調整行動、社会的認知、社会的相互作用における問題は学習障害と併存する可能性があるが、それ自身で学習障害を構成するものではない。学習障害は他の障害の (handicapping) 状態 (たとえば、感覚障害、知的障害、重度の情緒障害)、あるいは外的な影響 (たとえば文化の違い、不十分なあるいは不適切な指導) と併存することはあり得るが、そのような状態あるいは影響の結果ではない。」¹¹⁾である。この定義では、「特異な」が削除され、感覚障害や知的障害との併存が認められることにより、カー

クの概念にみられた①③④についても見直しが行われている。

このように、アメリカでは、教育行政的には、他の障害との併存を認めず、障害を類別する志向がみられ、理論的・実践的には、併存を認めるという奇妙な状態が続いているのである。

(3) わが国の「学習障害」概念

わが国における学習障害研究は、1960年代後半に、微細脳損傷と読み書き障害・知覚障害との関連について学会レベルで協議され始めた頃に始まった。¹²⁾「Learning Disability」が「学習障害」と邦訳されるようになったのは、カークの訳書『ITPAによる学習能力障害の診断と治療』（1974年）の刊行がきっかけといわれている。¹³⁾

その後、30年あまりが経過してようやく「学習障害児」とされる子どもたちに行政レベルで関心が向けられ始めた。「通級学級に関する調査研究協力者会議」の報告書「通級による指導に関する充実方策について（審議のまとめ）」（平成4年）に、「学習障害児等に対する対応」と題して「学習障害児」の問題が取り上げられたのが最初である。これを受けて、同年に「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」（以下「協力者会議」と略記する）が設置され、本格的な検討が始まった。

「協力者会議」は、平成7年に、「学習障害児等に対する指導について（中間報告）」（以下「中間報告」と略記する）をまとめ、「学習障害」の定義、実態把握の方法、指導についての基本的な考え方、指導内容・方法の工夫、指導に当たっての配慮事項等を示した。

定義は「学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する、などの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、様々な障害を指すものである。学習障害は、その背景として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、その障害に起因する学習上の特異な困難は、主として学齢期に顕在化するが、学齢を過ぎるまで明らかにならないこともある。学習障害は、視覚障害、聴覚障害、精神薄弱、情緒障害などの状態や、家庭、学校、地域社会などの環境的な要因が直接の原因となるものではないが、そうした状態や要因とともに生じる可能性はある。また、行動の自己調整、対人関係などにおける問題が学習障害に伴う形で現れることもある。」¹⁴⁾というものであり、NJCLDの強い影響が窺える。しかし、「基本的には、全般的な知的発達に遅れはない」など「障害者教育法」を援用した部分もある。¹⁵⁾これは、「中間報告」が「学習障害」の定義であるとしながら実は「学習障害児」の定義を行おうとした結果であると考えられる。

「協力者会議」の最終報告書「学習障害児に対する指導について（報告）」（平成11年）では、「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。」¹⁶⁾と定義された。

この定義は、「定義の明確化を図った」¹⁷⁾とされるが、われわれの観点からは、「学習障害児」の類別の方向へ一歩進めたという印象が強い。たとえば、学習障害の対象となる、習得と使用

に著しい困難を示す能力の範囲が、「聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力」に限定されたが、それは、「全米学習合同委員会の定義では対象となる能力は限定列举であること、都道府県教育委員会等からも学習障害の範囲が不明確になるという意見があったこと、運動・動作の能力や社会的適応性に係る能力の欠如が学習障害に重複して現れることはあるが、その能力の欠如のみでは学習障害とは認定しがたい」¹⁹⁾ という理由であると説明されている。さらには、「中間報告」にあった他の障害や環境的な要因との併存を削除した理由は、「他の障害や環境的要因が重複する場合、それらによってより困難な状態が生じることはどの障害でも同様であり、学習障害以外の障害の定義では重複する障害との関係は示されていないこと等から、重複障害についての記述は定義ではふれないこととした」¹⁹⁾ からである。

「学習障害の範囲を明確にする」「他の障害と同様、重複障害についてはふれない」ということは「学習障害児」カテゴリー化を念頭に置いているからではないだろうか。現在の類別的で重複を認めない障害カテゴリーの下で、多くの重複障害児が適切な教育を受けられない状態が続いてきたことを繰り返すことが懸念される。このような発想は、ある子どもに特別な教育的ニーズがあるかどうかではなく、彼（女）が「学習障害児」であるから適切な教育を保障するというものであり、まさしく教育行政の発想である。筆者（江原）は、指導を開始する前に、当該事業の指導的立場にいる人から「ピュアなLD」を探そう求められた。パイロット事業であり、教育行政や学問的研究の立場からはありうる発想であるが、「ピュアなLD」が類別されることによって、「ピュアでないLD」は各障害児カテゴリーの谷間に沈み、適切な教育サービスから遠ざけられていくのではないだろうか。

2. 「学習障害児」概念の社会性

「学習障害」の先進国ともいえるアメリカでは、「全障害児教育法」の施行後、「学習障害」あるいは「学習障害児」をめぐるさまざまな問題が顕在化している。以下では、それらのいくつかについて考える。

(1) 「学習障害児」数の増加の背景

「全障害児教育法」において「特異な学習障害児 (Specific Learning Disabilities)」が障害児のカテゴリーに追加されて以降、「特異な学習障害児」と認定される子どもの数は年々爆発的に増加し、今やその数は障害児のカテゴリー中最大となっている。

1976-77年度の学習障害児数は約80万人、障害児全体に占める割合は約21.5%であったのが、1985-86年度には約180万人、約41.3%に増加している。²⁰⁾ 1991-1992年度には約220万人、50%以上に達し、全学齢児の5%が学習障害児の認定を受け、特別な教育を受けていることになる。逆に、この間に「知的障害児」、「言語障害児」の出現率にかなりの減少が見られた。²¹⁾ 知的障害児数は1976-77年度に約96万人、約26%であったのが、1985-86年には約66万人、約15.3%となった。²²⁾

これらの傾向が生じた理由として、①「全障害児教育法」に「学習障害児」カテゴリーが含まれたことで、「学習障害児」に適切なサービスを提供すべきだとの社会的要求が高まり、「学習障害児」の診断や調査の技術が改良され、「学習障害児」と認定される子どもの数が増加した、②州によっては、「学習障害児」の診断基準が厳密ではないために、広範囲の学習上の困難をもつ子どもが「学習障害児」と認定された、③親が知的障害児という判定を嫌い、「学習障害児」を好むため、以前は軽度の知的障害児と分類された子どもが「学習障害児」として認定されるようになったために人数が増大した、④知的障害児と認定した少数民族の子どもを再評価するよう裁判所の命令を受けた州では、かれらを「学習障害児」と認定し直す傾向にある、の4つがあげられる。²³⁾

国全体としては、「学習障害児」の対象となる子どもの人数が年々増加の一途をたどる傾向にあるが、その数は州により、あるいは学区によりまちまちであり、学齢児の7%以上を「学習障害児」と診断している州もある。²⁴⁾ その理由としては、教育が州の専管事項となっているアメリカでは各州が独自に診断基準を設けていることがあげられる。「障害者教育法」に準拠する診断基準をもつ州、知的障害などの除外規定を設けている州と設けていない州、知的障害の除外規定を設けていても知能と学業成績の間の大きな隔たりを重視する州、IQが平均か平均以上の子どもに限定する州、IQが知的障害以上の子どもに限定する州、のいずれの州に居住するかによって、「学習障害児」になったりならなかったりするのである。このことは「学習障害児」かどうか、医学・心理学的診断の問題ではなく、教育行政の問題であることを示している。²⁵⁾

このようなことから、「学習障害児」数の著しい増加について関心をもつ多くの障害児教育関係者は①これらの子どもたちの中には「障害児」ではなく学業不振児がいるのではないのか、②「障害」をもつと診断されラベル付けされることが不利益をもたらす場合があるので、今「学習障害」と考えられている子どもよりも少ない人数が障害児教育の対象となるべきではないのか、③州と国はこれほどまでに多数の「学習障害児」に障害児教育のプログラムを施せるのであろうか、④なぜこれほど多くの子どもたちが通常の教育プログラムではうまくいかないのであろうか、⑤「学習障害児」とラベル付けされるのは他の障害名ほどの侮辱は感じないということで、軽い「知的障害児」や「行動障害児」の子どもたちを表すのに使用されているのではないだろうか、という疑問点をなげかけている。²⁶⁾

(2) 「学習障害児」の社会階層的偏り

「障害者教育法」にしたがえば、「学習障害児」とは、知的な遅れがない子どもであり、その基準としてのIQの役割は大きい。しかし、IQは、文化社会的要因、社会経済的要因、家庭環境要因など種々の環境要因に、とくに家庭の社会経済的地位に影響されることは早くから認められている。²⁷⁾ したがって、「知的な遅れがない」を判定基準にする限り、同様の困難が見られたとしても、上層の子どもは「学習障害児」、下層の子どもは「知的障害児」と診断されるというように、「学習障害児」の出現に社会階層が反映される可能性がある。

スリーター (C.E.Sleeter) ²⁸⁾ が1963年から1973年に発表された「学習障害児」に関する論文を調査した結果、子どもの人種・民族構成を明確にした研究では「学習障害児」は圧倒的に白

人の、中流かそれ以上の階級の出身者であった。「学習障害児」のクラスでは97%が白人で黒人は3%、「教育可能な知的障害児」のクラスでは66%が白人で34%が黒人であったという報告や白人の中流階級の学業不振児と下層階級や少数民族の出身の学業不振児が全く別であるかのように論じているものもあった。もっとも問題なのは、「学習障害児」の診断にはこのように人種や社会階層が深く関与する可能性があるにもかかわらず、それらを扱っていない研究が61論文中50論文に及ぶことである。

スリーターは「学習障害」概念成立の背景に、スプートニックショック以降のアメリカ教育における読みの達成基準の上昇をみている。基準の上昇によって一定水準に達し得ない子どもが増大したが、有色人種や社会経済的に低い階層の子どもにおける読みの学力不振の原因は、①学習遅滞 (slow learners)、②知的障害 (mentally retarded)、③情緒障害 (emotionally disturbed)、④文化的環境による遅れ (culturally deprived)、の4つのカテゴリーで説明できた。しかし、これらの原因では説明できない、白人の中流階層以上の子どもの不振の原因を説明するために「学習障害」カテゴリーが作られた。その結果「『学習障害』のカテゴリーを器質的な原因とIQによって定義することによって、白人の中流階級の人たちは自分たちの地位を保った。」²⁹⁾ というのである。

3. 「学習障害」概念の実践的有効性

(1) 「学習障害」は障害か？

「学習障害・学習困難など、心身に障害のない子どもが加わることにより、特殊教育全体を障害児教育と呼べなくなる」³⁰⁾ という表現がある。ここには「学習障害児」は障害児ではないという見解が示されている。確かに、「学習障害児」は、これまでの障害児教育の対象ではなかった軽度の障害児であり、その指導は従来の特別な学校や学級ではなく通常の学級における指導をも視野に入れて考えられているということからすれば首肯できなくはない。このような発想から「特別支援教育」という用語も登場したのであろう。しかし、これはあくまでも専門家や障害児教育関係者にとっての話である。

最終報告書では、通常の学校に設置された校内委員会が「学習障害」と疑われる子どもの実態を把握し、その判断を都道府県や政令指定都市の教育委員会が設置する専門家チームに求める際に、保護者の了解を求めることになっているが、その保護者にとっては、「学習障害児」といわれる以上、あくまでも「障害児」であろう。

「障害」という語の理解がアメリカと日本では異なる。他民族で成り立っている諸外国、とりわけ「学習障害児」を障害児のカテゴリーの1つに加えているアメリカでは、わが子のもつ「障害」を社会的に不利な「障害」としないために、より適切な教育サービスが受けられるように保護者は学校関係者にはたらきかける。自分と人とは違うということが出発点となっているから、自分たちの存在を守るべく主張するのである。一方、単一民族で成り立っている（と考

られることが多い)日本の場合は、時代が変わったとはいえ、諸外国と比較すると未だ人と違うということが受け入れられ難いように思われる。

これまでの教育では「障害という違った面がある」ことイコール「特別な学校や特殊学級の対象」であったことを考えると、「学習障害児」は保護者にとっては、通常の学級から排斥されることを、教師にとっては、自分の受け持ちから外れることを意味するのではなかろうか。

筆者の一人(江原)が、「学習障害児等教育推進事業」の巡回指導員として事業説明をするために学校関係者を訪れたときのことである。筆者の立場をどのような用語で児童と保護者に紹介するかといった話し合いになった。当初、「学習障害」の啓発のために「学習障害児コーディネーター」として、児童の指導・支援に当たる旨を児童と保護者に伝えるはずであった。しかし、「学習障害」が何であるのかについて教師間で共通理解を図っている段階での使用は、差し控えた方がいいということになった。「学習障害」という用語を耳にする機会が少ない地域にいたっては、むやみに保護者を刺激するのではないだろうかといった意見も出された。話し合いの結果、筆者の学校での位置づけは、「学習相談員」となり、「子ども達の学習面をサポートする人」ということになった。障害児教育や福祉関係者以外では、「障害」はかくもスティグマを伴うものなのであろう。

学習(能力)障害と訳した上野一彦は、「1970年代に入り『学習(能力)障害』という訳語が登場した。私もその命名者のひとりなのだが、今、考えてみると「学習障害」という用語はニュアンスとしてはやはり重い印象を与え、知的発達水準からみれば正常範囲のなかの、個人内差に大きなかたより、つまり差異をもつというLDの特異な状態を伝えるには、必ずしも妥当ではなかったかもしれないと思う。だから学習障害(LD)と()づけにしたり、あえて原語のままLDといたりするわけである」³¹⁾と述べているが、では「LDって何ですか」や「日本語では何というのですか」に対する答えを用意しようとする解決にはならない。

筆者(江原)は、担任・前担任の教師の気づきをもとに特殊学級担任の意見を交え、①ノートやドリルなどから見られる学習上のつまずき、②学級での様子、③数研式・全国標準診断学力検査での結果から国語と算数の得点にばらつきが見られることなどから、学習上気になる部分をもつ児童を選び、担任同席のもと保護者と面談した。その際、保護者に対しては、「学習面で気になる部分があるので指導させて欲しい」と伝えた。気になる部分については、具体的に子どもの書いた文字や文章、計算問題、絵や図形などを保護者に提示した。保護者の不安をおおるような言語は使用すべきではないと考え、「困難」や「遅れ」、「つまずき」といった用語はなるべく使わないように留意した。

(2) 「学習障害」は教育的概念か？

「学習障害」を特殊教育の対象として明確に位置づけているのは、アメリカとカナダである。イギリスなどは、「学習障害」を直接には扱わないで、学習困難(Learning Difficulties)のなかに入れており、知的障害をも含む広い概念となっている。視覚障害や言語障害などの障害種別の一つとして「学習障害」をあげているドイツも、学習遅滞、学齢障害児、軽度の知的発達などを含み、アメリカでいう「学習障害」よりも広い枠組みで捉えている。³³⁾わが国は「学習

障害」に関する限り、アメリカやカナダの方向に進んでいる。最終報告をみると、NJCLDの影響を強く受けているが、「知的発達の遅れがない」など「障害者教育法」の特徴をもっている。いわば「学習障害児」をカテゴリー化する発想をもっているといえよう。

今から10年程前の誌上シンポジウムで上野一彦は、「現実には、いま救わなければいけない子どもたちが目の前にいるというのに、どちらかといえば低い次元で診断がちがうとか、あそこが曖昧だといった議論が多い」³⁴⁾と述べており、当初は、「学習障害」やLDといった用語を使用せずとも、今、目の前にいる子どもの困難さに目を向け、何らかの手だてを講じることの方が大切であるという「特別な教育的ニーズ」的な発想があったと思われる。しかし、このような発想は「協力者会議」の報告にどのくらい反映されているのだろうか。

最終報告書は、「学習障害」の定義の明確化を図る一方で、具体的な指導については、「学習障害とは別の理由により教科学習に遅れが見られる児童生徒に対する重複する部分も少なく、学習障害児に特有の指導内容・方法を明確に示すことは現時点では困難である」³⁵⁾、「学習障害児については、困難のある特定の能力の種類により指導方法が異なることもあり、学習障害児に共通した一般的な指導方法は現時点では確立されていない」³⁵⁾と特記すべき内容をもっていない。「鶏が先か卵が先か」の類の論議になってしまうが、発想としては「学習障害」を明確にした後に指導内容・方法を明確にするアプローチといえるだろう。指導内容・方法についての問題を残したまま「学習障害児」を明確にする発想は、アメリカの経験に学ぶ限り問題が大きい。

第一に、アメリカでは「学習障害児」が制度化されて以降、爆発的な対象児数の増加をみたが、わが国においても同様な増大が予想される時、「学習障害児ですが指導内容や方法はとくにない」ということではレッテル貼り以外にどのような意味があるのだろうか。もちろん、特別の指導内容や方法はないが、個別にゆっくりしていねいに指導することで効果はあがるだろう。筆者（江原）も、自分なりに工夫した教材・教具を用いた個別指導によって、学習面で苦手な部分が多少なりとも取り除かれ、子どもたちが自分自身に自信がもてるようになる経緯を経験した。保護者のわが子を見る目も変わり、出来ないことを責めるのではなく、出来たことをほめるというように気持ちに余裕が見られるようになった。しかし、それが可能になるには、個別指導に対する人的、設備的な財政的保障が行われることを前提とする。

第二に、前述のように、アメリカで「学習障害児」が制度化されるにはスプートニックショック以来の教育における達成基準の向上があったとすると、わが国には週5日制による授業時数の削減、総合的な学習の時間の導入による教科学習の時数の削減がある。内容の削減が行われたとはいっても同時に授業時数も削減されたのであるから、基礎学習にじっくり取り組む時間は生まれるはずもない。学習上の困難をもつ子どもが生まれやすい状況が現に存在する。このような状況下で「学習障害児ですが指導内容や方法はとくにない」ということは、「学習障害児」数を益々増大させ、彼（女）らを個別指導という名目で通常学級から排除することにつながり、報告書にいう「通常の学級における指導」は望むべくもない。

第三に、指導内容や方法が明らかにされない限り、学習上の困難は「学習障害児」自身の責

任に帰せられてしまう。柘植は、「学習障害という言葉を使用するなら指導障害という言葉も使うべきだ。責任がすべて子どもにあるような印象を与えてはならない」というアメリカのある学校区職員の言葉を引用して、「教師側にも視点を当てて、学習と教授の全体的な状況を把握することが大切である。はじめから、子ども側にすべての問題を見つけようとするのは科学的ではないし、なんととっても子どもに対して公平ではない」³⁶⁾と述べている。「学習障害」は、単に中枢神経系の機能障害ではなく、その機能障害と学校の教育力との関係で生じたものにとらえる視点が必要であろう。

(3) 診断の専門性と実践の非専門性

「協力者会議」の最終報告書の「学習障害の判断・実態把握基準（試案）」には、判断・実態把握の体制と手続きとして、まずは学校、次に各都道府県又は政令指定都市の教育委員会に設けられた専門家チームという流れが示されている。学校では、校長、教頭、担任教師、その他必要と思われる者（学年主任、教育相談担当教諭、養護教諭、前担任教師等）からなる校内委員会が、児童生徒に①特異な学習困難があること、②全般的な知的な発達の遅れがないこと、③他の障害や環境的な要因が直接の原因ではないことを把握する。専門家チームは、学習障害に関する専門的知識を有する者（教育委員会の職員、特殊教育担当教員、通常の学級の担当教員、心理学の専門家、医師等）から構成され、学習障害か否かの判断と望ましい教育的対応を決定する。なお、専門家チームに判断を求める場合は、保護者の了解を確認し、校内委員会と保護者の見解が一致しない場合は、専門家チームへの判断を求めない。保護者が希望しない場合でも、児童生徒の学習の状況によっては、再度適宜協議し、専門家チームの判断を求めることを勧めるとなっている。³⁷⁾ 指導の形態と場については、通常の学級における指導を基本とし（担任が配慮して指導、ティームティーチング）、通常の学級以外の場における指導（通常の学級における授業時間外の個別指導、特別な場での個別指導）、専門家による巡回指導の3つが示されている。

アメリカの例などから予想される膨大な「学習障害児」数に対して、都道府県レベルで対応できるのかという問題もあるが、ここでは、「学習障害児」という判断における専門性の重視と「学習障害児」の指導における非専門性に注目する。

判断については、従来の障害児学校への就学指導の流れと同じである。特殊学級への入級には原則として都道府県レベルは関与しないので、「学習障害」についての高い専門性が求められるといえる。医師は、医学的には十分には明らかにされていないが、学習障害の原因とされる中枢神経系の機能障害の確認、視覚障害など他の障害との類別において専門性を発揮するのであろう。心理学の専門家は知能検査等による知的障害児との類別の必要から参加を要請されていることが理解できる。これらの専門家は「学習障害児」か否かの判断についての専門性を有してはいても、望ましい教育的対応の専門家ではない。

専門家チームに位置づけられている通常の学級の担当教員や特殊教育担当教員に求められる専門性や専門知識とは何だろうか。通常の学級の担当教員は、教科学習の遅れを判断する専門性を有してはいるだろうが、指導内容や・方法が不明確な限り、彼らは「学習障害児」の

教育的対応の専門家ではない。特殊教育担当教員は、その資格や所属によっても異なるが、特殊学級担任の場合、彼らには教員免許状を含め、制度的には障害児教育についてのいかなる専門性も要求されていない。すなわち、専門家チームには判断についての専門家はいるが、教育的対応についての専門性は期待することはできない。

実際の指導については、通常の学級における指導を基本とする限り、通常の学級の教師には専門性は期待されていない。したがって、「学習障害児」の適切な指導のためには、巡回して教師を指導する専門家が必要となる。しかし、指導内容・方法が明確でないとすれば、彼らの専門性も判断に関することであろう。いかに専門的な判断によって「学習障害児」とされても、その後の指導に専門性が保障されない限り、その判断は、「学習障害児」の利益にはならない。単に、通常の学級から「学習障害児」を排斥する理由をつくり、排斥した通常の学級の教師に免罪符を与えることにしかならない。

おわりに

21世紀の特殊教育のあり方に関する調査研究協力者会議で出された最終報告書「21世紀の特殊教育の在り方について」(平成13年)に、「これからの特殊教育は、児童生徒等の障害の重度・重複化及び社会の変化等を踏まえ、一人一人の能力を最大限に伸ばし、自立や社会参加するための基盤となる『生きる力』を培うため、障害のある児童生徒の視点に立って児童生徒等の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援をおこうなうという考え方に転換する必要がある。」³⁸⁾と示されている。これまでの特殊教育の考え方は、盲・聾・養護学校や特殊学級などの特別な場において、障害の種類や程度に応じた適切な教育を行うという考え方が基盤となっていた。しかし、この報告書は、子どもを「障害」の種類でカテゴリー化するのではなく、その子どもが今必要としているものが何であるかを教師、行政機関、専門家等、子どもに係わる人間が、しっかりと把握し、その子どもに合った教育支援を行うことをうたっている。

通常の学級に在籍し、特別な教育支援を必要とする子どもに対する教育のあり方を、早急に検討していこうという取り組みが始まったことは望ましいことである。そもそも子ども一人一人は違うのである。「みんなと同じであることがよかれ」とする発想そのものを変えていかなければならない。「指導障害」という側面も考えあわせ、教師自らが、自分の指導に目を向け、子どもに対して「出来ないから仕方がない」「学力が低いから」「家庭の問題だ」といったことではなく、だからどのような指導が必要なのかを考えることが必要である。一方、様々な問題を教師一人で抱えこむには限界がある。一学級の人数を減らしたり、補助教員の加配や専門家を学校へ配置するなどの方策が必要であるし、子どもの個性を尊重し、一人一人の子どもにあった教育を行っていくためには、教師が余裕をもって子どもに接することが何より大切である。「学習障害」の判断基準の策定が教育行財政の整備を伴わない限り、画餅にとどまってしまう。

註)

- 1) J.Lee, Wiederholt, Historical perspectives on the education of the learning disabilities, in Lester Mann & D. A. Sabatino (Eds), Second review of special education, JSE Press, 1974、江原京子、「学習障害」概念の社会的意義—アメリカにおける議論を手がかりにして—、群馬大学教育学研究科平成11年度修士論文、2000
- 2) 第1版では Learning disability と表記され、第2版以降は Specific Learning Disabilities と記されている。
- 3) J.Lee, Wiederholt, op. cit. p.142
- 4) J.Lee, Wiederholt, ibid., p.142
- 5) J.Lee, Wiederholt, ibid., p.142
- 6) レーヴィス著、伊藤隆二他訳『脳障害児は育つ—シュトラウス教育法の輝かしい成果—』、福村出版、1985、p.268
- 7) レーヴィス、同上書の第10章は学習障害児運動と題されている。
- 8) P.L.94-142 Sec.620(b) (4) (A)
- 9) Federal Register, Vol.42, No.163, 1977の§121a. 5(b) (9)
- 10) 山口薫編著、『学習障害・学習困難への教育的対応—日本の学校教育改革を目指して—』、文教資料協会、2000、p.17
- 11) Daniel P.Hallahan & James M.kauffman, Exceptional Learners; Introduction to special education, 8th. edit. Allyn & Bacon, 2000, pp.165-166
- 12) 川村秀忠、『学習障害—その発見と取り組み—』、慶應通信、昭和52年、p.13
- 13) 佐々木正美、上村菊朗、上野一彦、緒方明子、特別企画学習障害—「シンポジウム」学習障害 (LD) とはなにか、こころの科学42、日本評論社、1992年、p.18
- 14) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議、「学習障害児等に対する指導について (中間報告)」、平成7年
- 15) 山口薫、前掲書 p.20に中間報告と NJCLD と「障害者教育法」の定義の対照表が示されているので参照されたい。
- 16) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議、「学習障害児等に対する指導について (報告)」、平成11年
- 17) 同上書、p.2
- 18) 同上書、p.3
- 19) 同上書、p.4
- 20) 木全和巳、アメリカ合衆国における「学習障害」—『全障害児教育法』(1975)以降の現状と課題、障害者問題研究、61、1990、p.46
- 21) Deborah Deutch Smith & Ruth Luckasson, Introduction to special education; Teaching in an age of challenge, Allyn & Bacon, 1995, pp.256-257
- 22) 木全和巳、前掲書、p.46

- 23) 江原京子、前掲書、pp.57-58
- 24) Deborah Deutch Smith & Ruth Luckasson, op. cit., p.257
- 25) 木全和巳、前掲書、p.49
- 26) Deborah Deutch Smith & Ruth Luckasson, op. cit., p.257
- 27) 大沢正子、環境要因、八木晃監修肥田野直編『知能』（講座心理学第9巻）、東京大学出版会、1970、pp.79-103
- 28) Christine E.Sleeter, Learning Disabilities: The Social Construction of a Special Category, in Scott B. Sigmon ed., Critical Voices on Special Education, State University of New York Press, 1990, pp.28-32
- 29) Christine E. Sleeter, ibid., p.31
- 30) 山口薫編著、前掲書、p.9
- 31) 佐伯胖他編、学校の再生をめざして2—教室の改革—東京出版、1992、上野一彦「特論」学習障害児（LD）の保障教育、p.168
- 32) 上野一彦、二上哲志、北脇三知也、牟田悦子、緒方明子、『LDとは一症状・原因・診断理解のために』（LD教育選書・1）、学習研究社、1996年、pp.37～39
- 33) 文部科学省、学習障害（LD）への教育的支援—全国モデル事業の実際—、ぎょうせい、平成14年
- 34) 佐々木正美他、前掲書、p.35
- 35) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議、平成11年、前掲書、p.6
- 36) 柘植雅義、『学習障害（LD）—理解とサポートのために』（中公新書）、2002年、p86
- 37) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議、平成11年、前掲書、pp.12-13
- 38) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議、21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）、平成13年、p.7

（えばら きょうこ）、（うらさき げんじ）

心疾患のある知的障害児の健康管理に関する実践研究

—動脈血酸素飽和度と身体活動量の測定をもとにして—

中下富子*¹・山田玉樹*²・大崎俊美*¹
石原敏晴*¹・松田直*³

*¹ 群馬大学教育学部附属養護学校

*² 群馬県立盲学校

*³ 群馬大学教育学部障害児教育講座

(2002年11月14日受理)

I はじめに

これまで過去2年間の研究¹⁾²⁾では先天性心疾患のある知的障害児の健康管理について、動脈血酸素飽和度(SpO₂、以下酸素飽和度と略す。)を指標にし、パルスオキシメーターを用いて測定を行った。そこでは健康観察や対象児童の活動の様子ではわかりにくい健康状態の変化が的確に把握できるのみでなく、活動をコントロールするためにも有用であることが示唆された。

しかし、飲み物を飲むと酸素飽和度が低下しやすいなど、ある特定の活動が健康状態を変化させることは明らかになってきたが、1日や1週間の活動量や質が、どのように対象児童の健康状態に影響を与えているのかは不明である。そこで、日常の身体活動量をライフコーダを用いて把握し、酸素飽和度と身体活動量の関係からその点を明らかにしたいと考えた。なお、ライフコーダは万歩計式に腰部に装着するだけであり、対象児童の負担が少ない。また、今後、学校と家庭との共通理解のもとに、対象児童自身が活動をコントロールするために、健康管理をより適切に行うことができるようにしたいと考えた。

知的障害養護学校に在籍し、心疾患のある児童生徒の健康管理についてより安全により積極的に進めることを検討する上で、酸素飽和度と身体活動量との関係性を探ることは重要であるとともに、このような研究は、皆無に等しく、意義あるものとする。

II 目 的

先天性心疾患のある知的障害児が、毎日を安全かつ快適に過ごすことができるようにするために、日常の酸素飽和度と身体活動量を測定して、学校と家庭における健康管理の方法を探ることを目的とした。

Ⅲ 対象児童

- 1 対象児童：群馬大学教育学部附属養護学校 小学部3年生 男児
- 2 障害名：ダウン症候群、中等度知的障害（大脳式知能検査） ※平成12年1月現在
- 3 実 態：
 - ・身長114.9cm、体重23.7kg ※平成14年10月現在（8歳10カ月）
 - ・心室心房中隔欠損症、肺高血圧症
 - ・通院状況 1回/2カ月
 - ・服 薬 2回/日
 - 朝食後 Doner (20ug), Lasix (40mg/g), AldactoneA (100mg/g)
 - 夕食後 Doner (20ug)
 - ・運動制限有 疾病管理指導表 IID ※昨年度よりIICからIIDへ移行
 - ・日常生活の様子 排尿は自立、食事は自立しているが、はしはじょうず使えない。衣服の着脱は自立している。文字は、ひらがな五十音は読んで書くことができる。数字は、1から9までを読んで書くことができる。
 - ・通学状況 保護者（母）と登校時は自家用車またはバスを利用している。下校時は自家用車を利用している。

Ⅳ 方 法

- 1 測定期間 平成14年4月8日～9月30日の6カ月間（夏季休業期間は除く）
- 2 測定方法
 - (1) 酸素飽和度の測定
 - ・測定時期：毎朝登校時（9：00頃）
 - ・測定装置等：パルスオキシメーター（PULSOX-8、ミノルタ社製）、スポットチェックプローブ（SP-5C、同社製）、データプリンター（PULSOXDP-8、同社製）を用いて、プローブを指の太さや緊張の少なさに留意して手の指先に装着
 - ・測定記録：5秒間隔でデータの読み取りを3分間以上プリントアウト
 - (2) 身体活動量の測定
 - ・測定時期：睡眠、入浴等を除いた毎日
 - ・測定装置等：ライフコーダ（スズケン）を用いて腰部に装着
 - ・測定記録：身体活動レベルの日内変動グラフ

上記の測定方法で、記録された酸素飽和度と歩数及び運動強度等の身体活動量との関連の分析を試みた。

V 結 果

対象児童のパルスオキシメーターでの測定結果のプリントアウトしたものを記載した。測定体位は椅子座位で、プローブは左手、親指を固定している。プリントの記録は、酸素飽和度は左側、脈拍数は右側に記録されている。

ライフコーダの身体活動レベルの日内変動は1週間単位で記録されている。運動強度は、動きを10段階に区分し、そのレベルは、0「安静状態」、1～3「歩行運動」、4～6「速歩運動」、7～9「強い運動」となっている。

1 1週間ごとにみた酸素飽和度と身体活動量

ここでは、この週が新学期第1週であったため、パルスオキシメーターとライフコーダの記録は、「週学習予定表」がほぼ1週間の学習予定として定着する第2週の〔図〕や〔表〕を記載した。

○4月7日(日)～4月13日(土)

登校時酸素飽和度の測定1分後、1分30秒後、2分後をみると、月曜日96%、火曜日94～96%、水曜日93%～94%、木曜日94～95%、金曜日96～97%であり、水曜日が最も低く、月曜日、金曜日が高い値を示している。登校時の酸素飽和度が、火曜日や水曜日に93～94%を記録していたため、「サーキット運動」では、本人の動きを中心にジョギング等ゆっくり歩けるように指導したり、「わくわくタイム」では、字を書く、カードで遊ぶ等座って楽しめる活動を長くできたりするように指導するとともに、登校時測定後のさらに1時間後にも測定し経過を観察した。また、保護者とも連絡を取り合い、下校後も昼寝や就寝を早める等休養をとれるように伝え、家庭でも配慮してもらった。

歩数は、日曜日は2089歩、月曜日13681歩、火曜日8576歩、水曜日4067歩、木曜日9020歩、金曜日10338歩、土曜日2772歩であり、月曜日に歩数が特に多く、水曜日には4067歩と低い値となり、金曜日に再び10338歩に増加している。月曜日は、下校後、学童保育で散歩や公園での遊びに参加していたために、歩数が増加している。運動強度では、日曜日には、「強い運動」はまったく見られず、「速歩運動」もまれであり、「歩行運動」「安静状態」がほとんどを占めている。また、登校日の学校生活での運動強度は「強い運動」「速歩運動」が見られるが、下校後の家庭生活、休日にはあまり見られていない。

○4月15日(月)～4月21日(日)

健康状態としては、4月16日(火)には、「鼻水が少し出ている。」と母親が「酸素飽和度測定ノート」に記録している。4月17日には、登校時に「目やに」が多く、風邪げみ、4月18日には、「咳」が出始めている。

酸素飽和度をみると、(4月15日)月曜日94～95%〔図1-a〕、(4月16日)火曜日93～94%〔図1-b〕、(4月17日)水曜日94%～96%〔図1-c〕、(4月18日)木曜日95～96%〔図1-d〕、

(4月19日)金曜日96~97%〔図1-e〕であり、火曜日が低く、金曜日が高い値を示している。酸素飽和度が火曜日には93~94%を記録していたため、「運動サーキット」では、自分のペースでゆっくりとできるように活動を配慮し、酸素飽和度を測定した結果、94~96%に回復した〔図1-b〕。水曜日にも94~96%を記録していたため、火曜日と同様に活動を配慮し、保護者とも連絡を取り合い、休養をとるようにしてもらった。木曜日は95~96%、金曜日は96~97%と高い値となった。ライフコーダの記録〔図2〕から歩数は、月曜日には16330歩、火曜日は7783歩、水曜日は6891歩、木曜日9651歩、金曜日8635歩、土曜日は6175歩、日曜日は3001歩であった。月曜日には、学童保育に参加しているため、16330歩と特に歩数が多くなっている。水曜日が6891歩と最も少なく、木曜日、金曜日は約9000歩と増加している。運動強度は、学校生活では「強い運動」「速歩運動」が見られるが、下校後の運動強度では「歩行運動」がほとんどであり、月曜日の学童保育以外に「強い運動」は見られない。

なお、「小学部週学習予定表 第2週平成14年4月15日(月)~4月19日(金)」は、〔表1〕のとおりであった。

小学部 週学習予定表

平成14年4月15日(月)~平成14年4月19日(金) 第2週

| 日 | 月 | 8:45 | 9:00 | 10:00 | 11:00 | 12:00 | 13:00 | 14:00 | 14:45 | 下校時刻 | 児童名 | 備考 |
|------------|---|------|------|---------------|--------------------------------------|----------------|-------|--------|-------|----------------|-----|---|
| 15日 (月) | 1 | | 朝の活動 | みんなでいっしょにあそぼう | 身体測定 代謝測定 視力検査 色覚検査 聴力検査 | | 給食 | 毎日の活動 | | 14:00 | | ・身体測定 ・代謝測定 ・視力検査 ・色覚検査 ・聴力検査 |
| | 2 | | (内) | | | | | | | | | |
| | 3 | | | | | | | 個別の学習 | | 14:45 | | |
| 16日 (火) | 1 | | 朝の活動 | サーキット運動 | 個別の学習 | あたらしいクラスづくり(内) | 給食 | 毎日の活動 | | 14:00 | | ・尿検査提出日 ・救急法講習会 |
| | 2 | | (内) | (外) | わくわくタイム(内) | | | | | | | |
| | 3 | | | | | | | 個別の学習 | | 14:45 | | |
| 17日 (水) | 1 | | 朝の活動 | サーキット運動 | 個別の学習 | あたらしいクラスづくり(内) | 給食 | 毎日の活動 | | 14:00 | | ・尿検査予備日 |
| | 2 | | (内) | (外) | わくわくタイム(内) | | | | | | | |
| | 3 | | | | | | | | | | | |
| 18日 (木) | 1 | | 朝の活動 | サーキット運動 | 個別の学習 | あたらしいクラスづくり(内) | 給食 | 毎日の活動 | | 14:00 | | |
| | 2 | | (内) | (外) | わくわくタイム(内) | | | | | | | |
| | 3 | | | | | | | | | | | |
| 19日 (金) | 1 | | 朝の活動 | サーキット運動 | 個別の学習 | あたらしいクラスづくり(内) | 給食 | リズムあそび | 毎日の活動 | 一年生のみ 14:00 | | ・授業参観9:00~ ・学級懇談10:00~ ・PTA総会11:00~ |
| | 2 | | (内) | (外) | わくわくタイム(内) | | | | | | | |
| | 3 | | | | | | | | | 14:45 | | |



おしらせ

- 退任式、学校研究保護者説明会では多くの保護者の方にご参加いただきたいへんお世話になりました。
- 16日(火)は、救急法講習会があります。出席される方はよろしくお願いたします。
- 19日(金)は、授業参観(各学級)、学級懇談(食堂)、PTA総会(視聴覚室)があります。お忙しい中を恐縮ですが、どうぞよろしくおわかれいたします。なお、小学部の保護者の方は、昼食を会議室にて皆でとる予定です。
- 今週は、少しずつ疲れがたまるかもしれません。お互いお子さんの様子を注意して見ていきましょう。



表1 小学部週学習予定表(平成14年4月15日~4月19日)

○4月22日(月)~4月28日(日)

酸素飽和度は、月曜日に96~97%、火曜日95~96%、水曜日96%~97%、木曜日96%を記録している。しかし、4月26日金曜日は家庭で朝自分から起きることができなかつたので母親が

| Time | SpO2 | P.R. | Comment |
|------|------|------|---------|
| 8:56 | 94 | 111 | |
| 8:55 | 94 | 111 | |
| 8:54 | 94 | 111 | |
| 8:53 | 94 | 111 | |
| 8:52 | 94 | 111 | |

Date/Time: '02/04/15 8:52

【図 1-a】

| Time | SpO2 | P.R. | Comment |
|------|------|------|---------|
| 8:49 | 94 | 111 | |
| 8:48 | 94 | 111 | |
| 8:47 | 94 | 111 | |
| 8:46 | 94 | 111 | |

Date/Time: '02/04/16 8:46

【図 1-b】

| Time | SpO2 | P.R. | Comment |
|-------|------|------|---------|
| 10:10 | 94 | 111 | |
| 10:09 | 94 | 111 | |
| 10:08 | 94 | 111 | |
| 10:07 | 94 | 111 | |

Date/Time: '02/04/16 10:06

【図 1-b'】

| Time | SpO2 | P.R. | Comment |
|------|------|------|---------|
| 8:50 | 94 | 111 | |
| 8:49 | 94 | 111 | |
| 8:48 | 94 | 111 | |
| 8:47 | 94 | 111 | |
| 8:46 | 94 | 111 | |

Date/Time: '02/04/17 8:46

【図 1-c】

| Time | SpO2 | P.R. | Comment |
|------|------|------|---------|
| 8:58 | 94 | 111 | |
| 8:57 | 94 | 111 | |
| 8:56 | 94 | 111 | |
| 8:55 | 94 | 111 | |
| 8:54 | 94 | 111 | |

Date/Time: '02/04/18 8:54

【図 1-d】

| Time | SpO2 | P.R. | Comment |
|------|------|------|---------------|
| 8:56 | 94 | 111 | |
| 8:55 | 94 | 111 | |
| 8:54 | 94 | 111 | |
| 8:53 | 94 | 111 | Motion Motion |

Date/Time: '02/04/19 8:53

【図 1-e】

図 1 酸素飽和度の記録

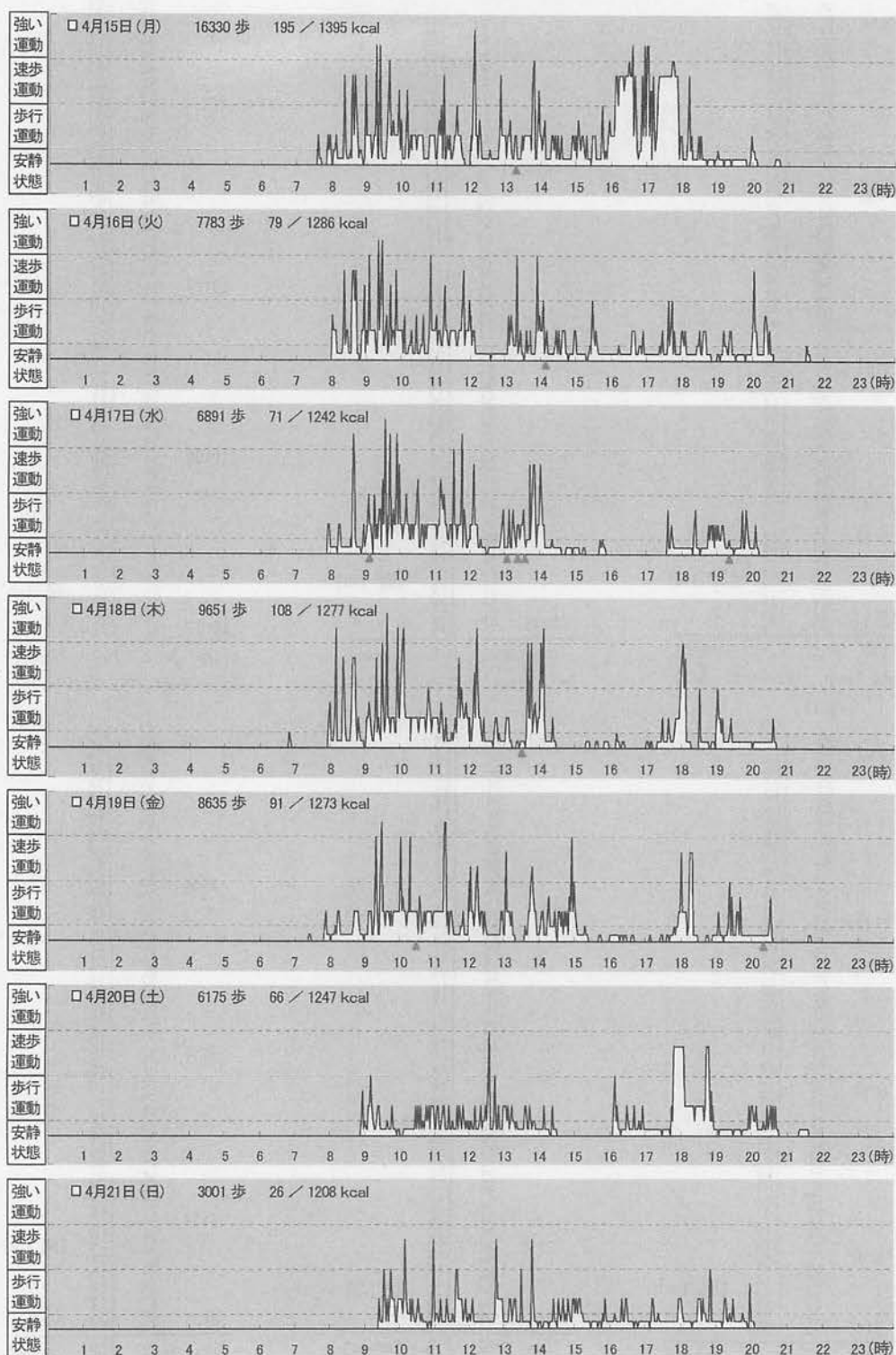


図2 ライフコーダの記録 (平成14年4月15日～4月21日)

酸素飽和度を測定すると、92～94%であったため欠席をしている。なお、先年度末に、家庭でも学校と同機種のパルスオキシメーターを購入し、家庭での測定ができるようになっている。

歩数は、月曜日13348歩、火曜日10371歩、水曜日11445歩、木曜日5791歩、欠席した金曜日は4202歩、土曜日は5033歩、日曜日は2072歩であり、月曜日から水曜日の歩数は、10000歩以上を記録している。

月曜日から水曜日の10000歩以上の日は、1日を通して、運動強度で「強い運動」がみられる。登校時の酸素飽和度が95%であったが、歩数が週前半で10000歩以上が3日間続くと、4日目木曜日には、図に「強い運動」は見られていない。また欠席した次の日にも「強い運動」は見られていない。酸素飽和度が、95%であっても歩数が週前半で10000歩以上の歩数が3日間続くと、運動強度で「強い運動」がみられていない。

○6月2日(日)～6月9日(日)

酸素飽和度は、月曜日95%、火曜日93～95%、水曜日93%～94%、木曜日92～93%、金曜日92～95%であり、木曜日が最も低く、月曜日95%に高い値を示して変動している。水曜日、木曜日、金曜日ともに、92～93%が記録されているため、活動を配慮し、1時間後に再度測定すると、木曜日、金曜日は94～95%と回復した。再度1時間後に測定し、95%以上に回復した場合には、通常と変わらない授業への参加の仕方経過を見るようにした。

この頃から、測定機器であるパルスオキシメーターの扱いを対象児童本人が、積極的に行おうとするようになった。たとえば、袋からパルスオキシメーターを取り出して、ソケットをはめる、プローブを付ける、スイッチを入れる、3分以上プリントアウトしているときは動かないでいられる、プローブをはずす、プリントアウトした用紙を切り取る、スイッチを切る、ソケットをはずす、袋にしまう等の一連の扱いを教師が一語にいれば一人のできるようになってきた。また、測定後の記録用紙へのプリントアウトの張り付けや日付、体温、天候、登校時の乗り物等を教師が言葉で伝えれば記入できるようになった。

歩数は、日曜日は3186歩、月曜日には8377歩、火曜日は9022歩、水曜日は4940歩、木曜日10042歩、金曜日12360歩であった。月曜日の学童保育には参加しないようになったため、歩数は10000歩以下であった。これは、学童保育に参加することで酸素飽和度に変動があったり、体調のコントロールが難しかったりすることを母親自身が判断し参加を中止したためである。

○9月9日(月)～9月15日(日)

酸素飽和度をみると、月曜日95～96%、火曜日並びに水曜日95%、木曜日94%、金曜日93～95%であり、月曜日が最も高く、金曜日に進むに従って低下している。

歩数は、月曜日は8644歩、火曜日には10972歩、水曜日は10222歩、木曜日は10076歩、金曜日8757歩であった。月曜日から金曜日まで約8600歩から約11000歩であった。

運動強度をみると、月曜日、火曜日は、1日を通して「強い運動」が見られるが、水曜日、木曜日、金曜日と徐々に下校後、「強い運動」は見られなくなっている。また、月曜日8644歩と

金曜日8757歩との歩数は、ほぼ変わらないが、運動強度をみると、「強い運動」は、月曜日は11時頃から19時まで見られ、金曜日は8時頃から14時までと週始め月曜日と週末金曜日の動きに違いがある。

○9月16日(月)～9月22日(日)

酸素飽和度は、火曜日、水曜日95～96%、木曜日96%、金曜日96～97%であり、4日間変動なく、95%以上を示していた。

歩数も月曜日(休日)1386歩、火曜日は8952歩、水曜日は7337歩、木曜日9719歩、金曜日9123歩で、火曜日から金曜日まで約7300歩から約9700歩であった。酸素飽和度も良好な値を示し、歩数も4日間を通して大きな差はなかった。

しかし、運動強度では、月曜日と金曜日と比較すると、月曜日は8時半頃から20時頃まで「強い運動」「速歩運動」がみられるが、火曜日、水曜日、木曜日には20時頃まで時々「強い運動」もみられ、金曜日には、「強い運動」「速歩運動」は8時から15時頃にとどまっている。

2 平均値

酸素飽和度の値は、酸素飽和度と脈拍が安定してから、1分後、1分30秒後、2分後の値をとったが、統計処理にあたっては安静度がもっとも高い2分後の値を指標とした¹⁾。

(1) 歩 数

○月ごとの平均歩数

月ごとの平均歩数〔図3〕は、4月から10月を通して、約5000～約8500歩の幅に分布しており、最多平均歩数は4月で8646歩、最少平均歩数は5月の4995歩であった。6月と9月は、7123歩、7424歩となって7000歩台を保ち、10月は再び8404歩と高い平均値を示した。

この平均値を同年代で同クラスの5月、6月の時点での児童A女と比較すると、5月の平均歩数は、20251歩、6月は17437歩、分布幅は5月、2247歩、6月、6783歩となっており、ばらつきは大きいものの、A女の平均歩数は対象児童の2～3倍であった。

○曜日ごとの平均歩数

曜日ごとの平均歩数〔図4〕では、全曜日を通して、約3500歩～8300歩であった。月曜日から金曜日まで登校日の平均歩数は、約7500歩～約10000歩を示していた。

休日の平均歩数は土曜日4763歩、日曜日3357歩を示していた。最高平均歩数は月曜日の8316歩で、最低平均歩数は日曜日の3646歩であった。さらに、登校日である月曜日から金曜日までの平均歩数の変化をみると、平均歩数月曜日10294歩、火曜日9279歩、水曜日7484歩、木曜日9050歩、金曜日8903歩となっており、水曜日を境界としてVの字に減少、増加していた。

また、曜日ごとの平均歩数をA女〔図3〕と比較してみると、全曜日を通して、約12000歩～約17000歩であった。A女の登校日と休日の平均歩数は、登校日約12000歩～約17000歩、休日約15000歩となっており、登校日と休日の平均歩数に差はみられない。登校日の平均歩数の推移は、

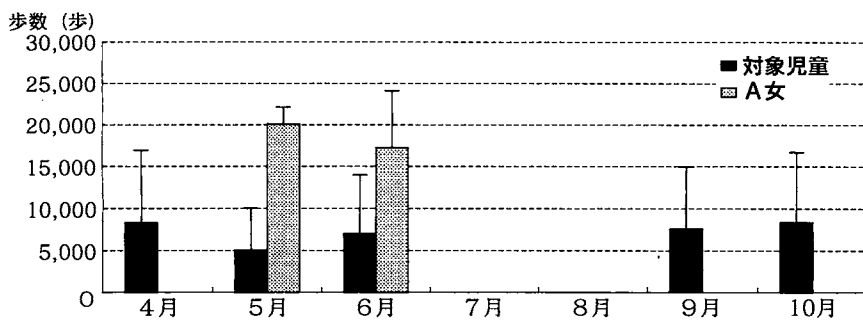


図3 月ごとの平均歩数

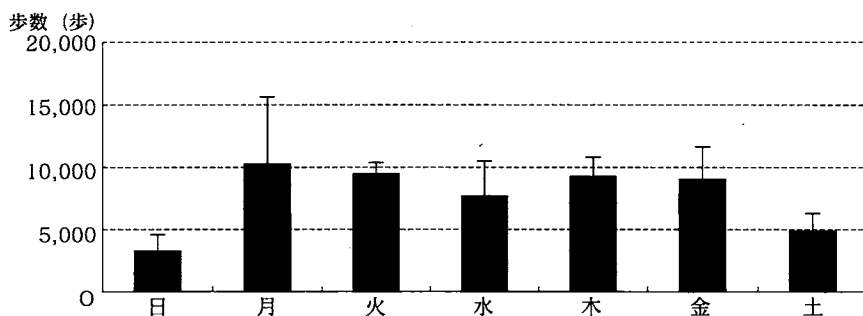


図4 曜日ごとの平均歩数

月曜日が最高平均歩数17467歩、火曜日が最低平均歩数12071歩であったが、水曜日以降休日も含めて約15000歩が継続していた。

(2) 酸素飽和度

曜日ごとの平均酸素飽和度〔図4〕では、月曜日95.2%、火曜日95.2%、水曜日95.0%、木曜日95.0%、金曜日96.0%となっており、水曜日、木曜日を境界として、Vの字に減少、増加していた。この変化は、曜日別平均歩数の変化とほぼ同じ傾向を示している。また、ばらつき

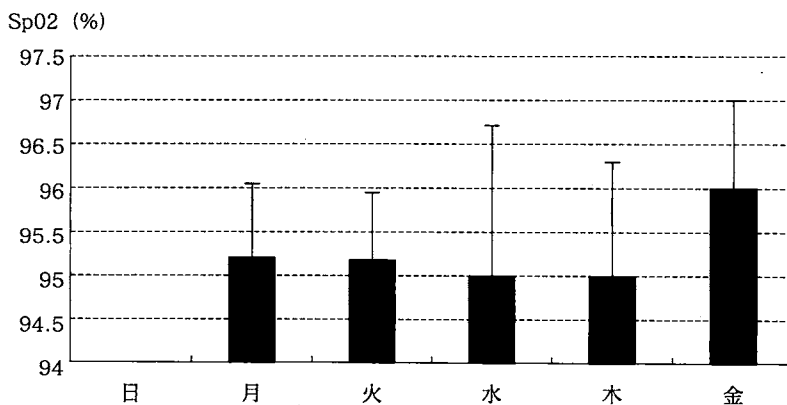


図5 曜日ごとの2分後の平均 SpO₂

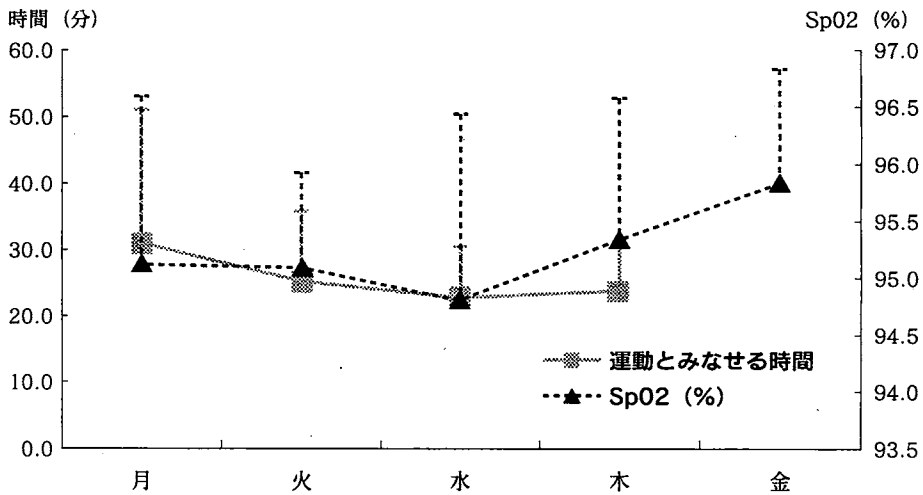


図6 曜日ごとの運動とみなせる時間および酸素飽和度 (2分後)

が他の曜日と比較して大きい平均酸素飽和度が低かった水曜日、木曜日でも95.0%で、良好な健康状態としての酸素飽和度 (95.0%~100%) は保たれている⁹⁾。

(3) 運動とみなせる平均時間と酸素飽和度

この区分けで、運動とみなせる時間を運動強度4~9の区分の「速歩運動」「強い運動」としてとらえ⁹⁾、曜日ごとの運動とみなせる平均時間と酸素飽和度との関連を表した〔図6〕。運動とみなせる時間は、月曜日30.9分、火曜日25.2分、水曜日22.7分、木曜日23.9分となっており、約20分~約30分であり、月曜日が最も高く、火曜日、水曜日と徐々に減少し、再び木曜日に増加している。

(4) 前日の歩数と酸素飽和度

前日の活動が、その日に影響しているかどうかをみるために、前日の歩数とその日の登校時の酸素飽和度との相関の有無を調べた。その結果〔図7〕から前日の歩数とその日の酸素飽和

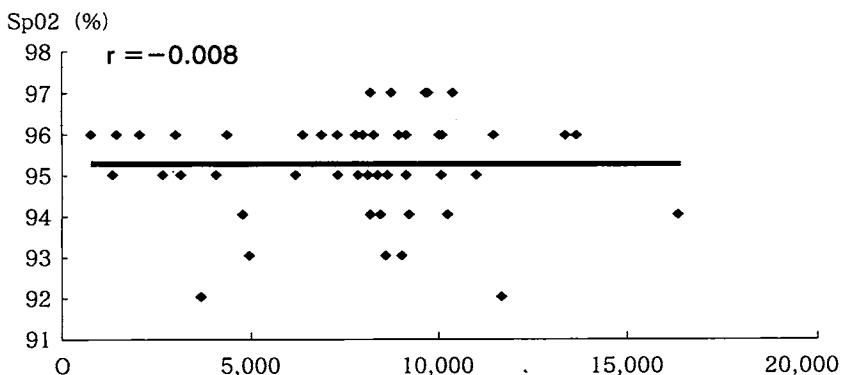


図7 前日の歩数と酸素飽和度 (2分後)

度との関係に相関はなかった。したがって、前日の歩数はその日の酸素飽和度に直接には影響を与えていないようである。

VI 考 察

上記の酸素飽和度と身体活動量の測定結果をもとにして、心疾患のある知的障害児の学校と家庭における健康管理をより安全にかつ積極的に進める上での方法について整理する。

1 健康状態と活動量の把握

登校時の酸素飽和度の記録では、その週によって、水曜日が93%と最も低い値で月曜日や金曜日が96%と高い値、火曜日が93%と低い値で木曜日、金曜日が高い値、水曜日、木曜日、金曜日がともに92~93%で低い値というような週始めの月曜日、週末の金曜日が高い値、週半ば水曜日が比較的低い値を示していた。また、月曜日から木曜日までの4日間95%を維持しつつも、5日目の金曜日は家庭での起床時の測定が低かったことから欠席となったり、月曜が祭日だったため火曜日から金曜日までの4日間95%を維持できたりしていた週もあった。曜日ごとの酸素飽和度〔図5〕では、週半ばの水曜日、木曜日が低い値、週始めの月曜日、週末の金曜日が比較的高い値を示した。このことから、1週間を通して登校時の酸素飽和度が変動していることが示唆された。

また、歩数は1週間ごとの記録から、学童保育に参加している月曜日は約13000歩~約16000歩であった。学童保育に参加している週は、水曜日に歩数が少なく、木曜日、金曜日には徐々に増加していた。学童保育に参加していない週の月曜日から金曜日までの登校日はほとんど10000歩以下を示していた。曜日ごとの平均歩数では、月曜日が最も高い値、水曜日が最も低い値、木曜日、金曜日に再び上昇する傾向にあった。「曜日ごとの運動とみなせる平均時間」では、月曜日が高い値、水曜日が最も低い値で、木曜日に上昇していた。このことから1週間を通した歩数の推移と「運動とみなせる時間」の推移は、水曜日を低い値とし、月曜日が高い値、木曜日または金曜日に上昇する傾向にあることを確認することができた。

さらに、対象児童の休日である土曜日、日曜日の平均歩数は、約4000歩で登校日の約1/2であり、対象児童と同年齢、同クラスのA女の平均歩数は、約15000歩で、A女の登校日と休日の平均歩数に差はみられなかったことから、対象児童は、登校日は同じ週時間割で学校生活を過ごしているA女より1日の平均歩数は少なく、休日と登校日の歩数の差が大きいたことが明らかとなった。土曜日、日曜日の休日は、活動をコントロールして歩数を抑えることにより、翌週の学校生活をより良い健康状態で迎えていることが推測される。

したがって、今後も対象児童の健康管理を行う上でその日の酸素飽和度を把握して、それを踏まえるとともに、1週間単位で登校日や休日における学校生活、家庭生活での活動量を把握して、活動をコントロールすることが重要であると考えられる。

2 活動をコントロールする上での指標

上記のことから、登校時の酸素飽和度が94%以下の場合にも、その時点での歩数や1週間単位で歩数等を確認し、学校で動きをコントロールすることにより、早期に酸素飽和度を95%以上に回復できると考えることができよう。

登校時の酸素飽和度が94%以下であった場合、本人の健康状態や活動の様子に変化が見られないときには、再度1時間後に酸素飽和度を測定し95%以上に回復した場合には、通常と変わらず授業に参加できるようにし、その後も歩数等を確認しながら経過観察を続けるようにする必要がある。さらに、1時間後の酸素飽和度の測定結果でも94%以下が継続していた場合には、前日の下校後や登校前の健康状態やその様子等について保護者と連絡を取りながら、対応を検討することが重要となるであろう。

このことから、その日の健康状態を登校時の酸素飽和度の測定結果によって確認し、その結果によって、活動の量や質をコントロールするために、その日のその時点での歩数や1週間単位での歩数等を指標とすることに有用性があると考えられる。

3 児童本人による測定とその記録

対象児童が、本校に入学して以来、教師による酸素飽和度測定を定期的実施してきた。2年生に進級してからは、毎朝登校時酸素飽和度測定を実施するようになり、現在も継続して測定を実施している。パルスオキシメーターで測定を行う場合、安静状態でプローブを手指に装着し、装着部位が動かないように保持することで、酸素飽和度の値が高いレベルで安定した記録を得ることができる。対象児童は、2年間測定を継続してきたことによって、パルスオキシメーターで測定することに慣れ、登校して教室にランドセル等を所定の位置に置くと、「酸素飽和度測定記録ノート」を持って、対象児童自身から保健室に来るようになった。パルスオキシメーターの一連の扱いを教師が一諸にいれば一人でできるところが増えてきた。パルスオキシメーターで測定後の体温測定では、脇下に体温計を教師が入れるようにすれば、その前後の体温計の扱いも一人でできている。測定後の記録用紙の張り付けや日付、体温、天候、登校時の乗り物等の状況も教師が言葉で伝えれば、「酸素飽和度測定記録ノート」に記入できる。また、酸素飽和度の値が95%以上の場合には、測定記録に「花丸」印を児童本人が記入している。

ライフコーダの装着は、平成14年3月より行っているが、拒否することなく、装着できている。

対象児童は、まだ、パルスオキシメーターでの測定やその数値、ライフコーダの装着がどのような意味をなすのか理解するには至っていない。しかし、パルスオキシメーターやライフコーダでの継続した測定が、今後、対象児童の発育発達するにしたがって、自分自身の身体の健康状態や測定値にも関心を示すようになり、さまざまな活動に自ら体調をコントロールして積極的に取り組んでいこうとするための一歩となるであろうと考える。

4 健康管理における保護者との共通理解

13年度末に、家庭でも学校と同機種のパルスオキシメーターを購入して、家庭での酸素飽和度の測定が可能となった。そのために、たとえば、対象児童が朝平常どおり覚醒できなかったとき、母親が酸素飽和度を測定すると92～94%と低い値であったため、欠席をさせ休養をとらせることができるようになった。また、3年生になって、4月から月曜日の放課後学童保育に参加するようになったが、学童保育での散歩等で歩数や運動強度等が多く、しかも週始めの月曜日であったため、1週間を通して酸素飽和度に比較的変動があったり、体調のコントロールが難しかったりすることから母親が6月から学童保育への参加を中止することとなった。

このことは、パルスオキシメーターやライフコーダの測定結果から、運動負荷による1日の身体活動量や学童保育での歩数、運動強度等の身体活動量が確認できたり、1週間を通して健康状態を酸素飽和度で確認できたりする等、1日や1週間を見通した健康管理が、学校と家庭で共通の指標を目安としてできるようになったことによると考えられる。

Ⅶ おわりに

学校現場では、心疾患のある児童生徒の健康状態を把握する指標として、体温、脈拍、呼吸、顔色、表情、口唇や爪の色等の状態、喘鳴、痰、鼻汁、四肢の冷たさ、発汗、浮腫、けいれん発作等の症状、また緊張、活発さ、発声、睡眠、食事、排泄等の状況等が指標として用いられている⁹⁾。パルスオキシメーターによる酸素飽和度の測定とライフコーダによる身体活動量の測定は、上記の指標とともに、心疾患のある知的障害児の健康状態を把握し、活動の量や質をコントロールするために有用な指標であると考えられる。また、これらの指標を学校、家庭、医療で共有することにより、安全で適切な健康管理ができるものとする。さらに、対象児童のより適切な健康管理を実現していく上で、継続的なパルスオキシメーターとライフコーダによる測定を積み重ねることによって、測定結果の読み取りの視点についても構築していく必要があると考える。

最後に、本研究に貴重なご意見ご指導いただいた主治医の前橋済生会病院小野真康氏、群馬大学教育学部保健体育講座教授山西哲郎氏には、謝意を表します。

引用・参考文献

- 1) 山田玉樹・矢野勉ら：心臓疾患のある知的障害児の酸素飽和度に関する一考察その2。群馬大学教育実践研究19, 287-307, 2002
- 2) 矢野勉・石原敏晴ら：心臓疾患のある知的障害児の酸素飽和度に関する一考察その1。群

- 馬大学教育実践研究18, 301-323, 2001
- 3) 川住隆一・松田直：病弱な重度・重複障害児の活動時における酸素飽和度測定の試み（その1）—測定方法の検討と分析の視点—。日本特殊教育学会第32回大会論文集, 698-699, 1994
 - 4) 松田直・川住隆一：病弱な重度・重複障害児の活動時における酸素飽和度測定の試み（その2）—測定結果の検討—。日本特殊教育学会第32回大会論文集, 700-701, 1994
 - 5) スズケン・ケンツ事業部：生活習慣記録ライフコーダ。2001
 - 6) 松田直・川住隆一：病弱な重度・重複障害児に対する教育的係わりと呼吸状態の関連について—パルスオキシメーターによる酸素飽和度の測定を通して—。国立特殊教育総合研究所研究紀要, 20, 27-36, 1995
 - 7) 松田直・川住隆一：重度・重複障害を伴う子どもの教育場面における呼吸状態について—パルスオキシメーターによる測定を通して—。群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 47, 533-548, 1998
 - 8) 石坂徹・平野裕一：高齢者女性の歩行速度と身体活動量の関係。日本体育学会第53回大会号, 307, 2002
 - 9) 諏訪邦夫：パルスオキシメーター。中外医学社, 1989
(なかした とみこ)、(やまだ たまき)、(おおさき としみ)
(いしはら としはる)、(まつだ ただし)

子どもと共に変化する保育者

— 保育者自身による内観的保育記録の分析を通して —

松 永 あけみ

群馬大学教育学部学校教育講座
(2002年11月14日受理)

問 題

平成元年告示の幼稚園教育要領の大幅な改訂以来、現在の幼稚園教育要領や保育所保育指針においても、幼児の主体的な活動を促すこと、幼児の自発的な活動である遊びを通しての指導が中心であること、幼児一人一人の特性に応じた指導を行うことが幼児教育の基本となっている。これは、保育者（幼稚園教諭および保育士）がある活動を考え、子どもたちに提示して、その活動を子どもたちが行うことによる教育とは出発点が異なり、子ども自身が自ら遊びを起し、その遊びにそって、子ども一人一人の発達の特性を捉えながら、保育者が援助し指導していくものである。このような幼児教育においては、子どもの姿を保育者がどのように捉え、何をその子にとっての課題や目標とするかによって、つまり、保育者の子どもの行為の読みとりや幼児理解、さらにその子に対する思いや願いなどの保育者の内面的な側面が大きなウェイトを占めることになる。

本研究では、保育者の子どもに対する行動だけでなく、子どもの行為の読みとりや思いなどの保育者の内面に焦点をあて、子どもの変容と平行して保育者自身は変化するのか、するとすれば、何がどのように変化するのかを明らかにすることを目的とする。そして、それにより、現在の幼児教育における保育者の内観の重要性について考察するとともに、保育の質的向上のための手だてを探る。

保育者のかかわりや保育の在り方に関しては、多くの保育実践場面の事例検討による研究があり、これらの研究には、主に3つの視点があると考えられる。一つは、ある課題を持つ子どもに焦点をあて、その子どもの変容に影響を与えるものの一つとして保育者のかかわりを見ている研究である（倉持・柴坂、1996、金田・岡村・山岡、2000など）。二つ目は、保育者と子どもの両者に焦点を当てて、互いの意図の調整プロセスを追うことによる研究である（高濱、1995など）。三つ目は、保育者に焦点を当てて、保育者の変化を分析するものである。しかし、保育場面における保育者自身の変化の重要性は指摘されていながら（佐藤、1994、有賀、1995など）も、この三つ目の視点からの研究は少ない。

水内・増田・七木田（2001）は、保育者にとっての「ちょっと気になる子ども」へのかかわりや意識の分析を通して保育者の変容とその重要性を明らかにしている。しかし、この研究は、

著者らの観察記録や保育者へのインタビューをもとに行われており、保育者の内面的変化には十分迫ることができていない。佐藤（1994）や有賀（1995）は、保育実践において保育者が自分自身を見つめ直し、自分を知ることの重要性を指摘している。また、森上（1995）は、保育者の内面的体験をありのままに記述することやそれらをさらけ出し話し合うことが、保育実践において重要であると指摘している。さらに、松永（1994）は、保育者の子どもの行動に対する解釈（内観）によって、子どもへの対応が異なることを事例を通して示唆している。以上のように、保育者の外的な行動だけでなく、内面的な変化が保育を考える上で重要であると考えられる。

そこで、本研究では、保育者の変化として、子どもたちへのかかわりなどの行動面だけでなく、内面的な側面での変化も予想し、この内面的な変化こそが、保育実践にとって重要であると考え、保育者の内面が最も反映されるであろう保育者自身による内観を記述した保育記録を分析に用いることにする。

具体的には、たくさんの遊びやアイデアを持ってはいるが、仲間とのかかわりがうまくいかずリーダーになりきれないHの4歳児クラスの4月から卒園までの2年間の変化と平行して、ある一人の保育者がHたちとのかかわりの中で、どの様な側面で、どの様に変化していくのかを、特に保育者自身の内面に焦点を当てて明らかにする。

方 法

保育者歴2年目のS保育者が、4歳児クラスから2年間、同一クラス（男児14名、女児12名）を担当し、その間、保育の中で悩んでいる場面や新たな気づきのあった場面など、気に留まった場面を記録する。記録の内容は、①月日、②場面と登場人物、③子どもの姿、④保育者の援助、⑤保育者の思いと今後の課題、および、⑥考察や疑問点などである。記録は、S保育者が記録に残したい場面を自由に記録する。それゆえ、記録される場面は、S保育者にとって保育をしている上で特に重要な場面であると考えられる。

分析対象事例は、総記録事例数68の内子どもHが登場する25事例である。事例選択の理由は、一人の子どもの変化とそれへの保育者の対応や内観を追うことにより、より明確に保育者の変化を明らかにすることができると考えたからである。また、子どもHを選んだ理由は、記録の中で最も多く登場する子どもであり、HがS保育者にとってかなり気になる存在であったと考えられるからである。Hは、3歳児クラスでの様子から、自分が中心になって遊びを活発に展開していくタイプの子どものようにS保育者から見られている。しかし、4歳児クラスの4月当初、不安定な様子を示す。

S保育者の変化を分析するために、S保育者の記録を表1のように、H以外の子どもたちの行動、Hの行動、保育者の行動と意識に分けた。さらに、Hの行動を「トラブル・葛藤」場面（他児とけんかをしたり、不安を示している場面）と、「主導的・受容的行動」場面（中心になっ

て遊びを進めたり、他者の意見などを受け入れている場面)に分けた。また、保育者の行動と意識は、「行動」(保育者の行動)、「解釈」(子どもの行動についての保育者の解釈)、「迷い・気づき・見通し」(「解釈」以外の内省)に分けた。

なお、この記録は、月に1回S保育者の所属する保育所で行われる保育カンファレンスに提出される基礎資料で、筆者もこの記録期間の2年間、保育カンファレンスに参加した。また、同時に、記録された2年間、月に最低1回はS保育者の保育場面を観察し、記録に登場する子どもたちの様子は、ある程度把握している。

結 果

保育記録を時期を追って整理し、Hの行動の変化から5つの時期にわけたものが、表1～5である。ただし、HやS保育者の変化が認められる事例のみを表に記載した。

1. 子どもの変化と保育者の行動および意識内容の変化

初めに、Hや保育者の具体的な姿を追うことによって、保育者の行動や意識内容がどのように変化するかを見ていく。具体的な行動や意識の変化は、表1～5の通りである。

各時期でのHおよび保育者の行動や意識内容の変化をまとめると次のようになる。

I期：不安定な時期（4歳児クラス4～5月）

新しいクラスになり、3歳児クラスで仲の良かった友だちが退所するなどの環境の変化により、Hは不安定になる。また、なかなか安定して一緒に遊ぶ友だちができない。

保育者は、その原因をHの自己主張の強さであると否定的に考えている。また、Hが他の子どもたちとかかわりを持って、自分を発揮できるような場を提供しようとしている。

II期：強引すぎるリードの時期（4歳児クラス6月～10月）

同じクラスの友だちと遊べるようになり遊びをリードする。しかし、ルールなど自分の都合の良いように決めたり、自分の気に入らない子は遊びに入れることを拒否したり、自分中心に遊びを進める。それに対して、他の子どもたちもあまり抵抗できない。

保育者は、Hの行動を否定的に捉え、注意したり、自分も遊び仲間の一員としてHの行動に對抗したりする。他の子どもたちには、Hに抵抗できるように自信を持って欲しいと考えている。また、保育者自身のHへの対応が決まり切ったことしか言えなかったり、大人の強さで丸め込んでいるのではないかと反省する。

III期：他児への配慮が見られ始める時期（4歳児クラス11月～5歳児クラス5月）

自分中心に遊びをリードするが、友だちへの配慮も見られる。他の子どもたちの中に、Hに抵抗できる子どもが出現してくる。

保育者は、Hの行動を肯定的に捉えるようになる。また、Hらの遊びに加入し、Hたちに提案したり注意したりするとともに、保育者としての自分自身のあり方とリーダーとしての保育者のあり方について考える。

Ⅳ期：安定したリーダーの時期（5歳児クラス6月～2月）

自分が1番という思いは強いが、友だちや年下の子どもたちの良さを認めるようになる。さらに、友だちを配慮しながら遊びをリードしたり、教えたりするようになる。また、場面によっては、すぐにムキにならず、自分を抑制できるようにもなる。

保育者は、そのようなHの姿を成長として肯定的に捉えている。また、子どもたちへの対応を反省し、これまでよりも一歩引いたかかわりをしていこうとしている。さらに、子ども同士の教え合いの子ども自身の成長への重要性を発見する。そして、自分が子どもたちにどのような役割を果たしているのかということに疑問を抱き、新たな保育者としての自分自身のあり方を考える。

Ⅴ期：一番になれない自分との葛藤の時期（5歳児クラス3月）

足を骨折してしばらく保育所を休んでいる間、他の子どもがリーダー的な存在として台頭してくる。これまで、自分が何でも一番でないと気がすまないHは、そうできない自分と葛藤する。時にはイライラを友だちにぶつけるが、自分で自分の気持ちを整理できる時もある。

そのようなHに対して、保育者はHが友だちにあたってHの気持ちをくみ取り否定的には捉えず、Hの心情への強い共感を示している。そして、Hが自分で壁をのり越えて欲しいと願っている。

以上のように、Hの変化の各時期ごとに保育者の行動や意識を見てみると、Hやその他の子どもたちへの対応などの行動的側面での変化だけでなく、内面的な側面においても変化が見られる。Hに対する見方は否定的なものから肯定的なものへと変化し、子ども同士の役割の発見とともに直接的なかかわりから一歩引いたかかわりも加わるなどの広がりが見られる。また、自分の保育を反省したり、保育者としてのあり方を意識したり、子どもたちからの学びの姿勢も見られるようになっている。

2. 意識化された内的側面の変化

次に保育者が、保育についてどのような側面で内観しているかという観点から、記録をもとに保育者の意識側面をHの変化の各時期ごとにまとめ、図式化したものが図1である。なお、Hの行動の解釈や、Hや他の子どもたちへの願いは、全ての時期で見られるので図式化から省いた。

I期の不安定な時期では、Hに対する否定的な捉え方と、これからの子どもたちへの具体的なかかわり方についての見通しが意識されている。

II期の強引すぎるリードの時期になると、Hに対しては否定的な見方をしているが、Hに対する自分自身の対応への反省が見られてくる。また、これからの子どもたちへの具体的なかかわり方についての見通しも意識されている。

III期の他児への配慮が見られ始める時期になると、Hに対する捉えが肯定的なものへと変化する。また、自分の具体的なHや子どもたちへのかかわり方の反省とともに、具体的なかかわりではなく、保育者としてどうあるべきかという保育者としてのあり方が意識されている。

Ⅳ期の安定したリーダーの時期では、Hに対する捉えは肯定的で、かつ共感的である。また、

表1 子どもたちの行動と保育者の行動・意識の変化 I期：不安定な時期（4歳児クラス4月～5月）

| H以外の 子どもたちの行動 | H の 行 動 | | 保 育 者 の 行 動 と 意 識 | | |
|---|---|--|--|--|--|
| | トラブル・葛藤 | 主導的・受容的行動 | 行 動 | 解 釈 | 迷い・気づき・見通し |
| 4月 * 団子作り ・Hが団子を作っている所に、女の子たちが来る。 | <ul style="list-style-type: none"> ・お腹が痛い、頻繁に言う。 ・5歳児にいじめられたと半ベそをかいて保育者に訴える。しかし、それが聞き入れられないと、物にあたる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・今まで遊んだことのないKに遊びの確認をとる。 ・同じクラスの女の子たちに、上機嫌で、泥団子の作り方を教える。 | <ul style="list-style-type: none"> ・気を紛らすよう、Hの好きなことをするようにし向ける。母親に相談する。 ・本当に5歳児が悪い時のみ5歳児に注意し、Hも悪いと思われる時は、Hに注意する。 ・機会をみて、他の子たちに団子の作り方を教えてくれるよう頼む。 | <ul style="list-style-type: none"> ・何でも自分でしきろうとするHにしては、珍しい。気の合う友だちの退所で、新しい友だちを作ろうとしているのだろうか。 ・3歳児クラスの時も発表会の前にこのようなことがあったので、精神的なものであろうと思う。 ・遊びの際、自分の思い通りにならず、イライラしている。自己主張の強さが原因で、5歳児とぶつかるのであろう。私も必ずしもHの味方でないので、それが面白くなくて物に八つ当たりするのであろう。 ・自分を発揮する場を得たようだ。 | <ul style="list-style-type: none"> ・しばらくこの様なことを続けたい。 ・無理に他の子たちと一緒に遊ぶ必要はないが、このままでは物足りないのではないかと。 |

表2 子どもたちの行動と保育者の行動・意識の変化 II期：強引すぎるリードの時期（4歳児クラス6月～10月）

| H以外の 子どもたちの行動 | H の 行 動 | | 保 育 者 の 行 動 と 意 識 | | |
|--|--|------------------------------------|--|---|---|
| | トラブル・葛藤 | 主導的・受容的行動 | 行 動 | 解 釈 | 迷い・気づき・見通し |
| 6月 *こおり鬼 ・Mが抵抗する。 | ・こおり鬼をクラスの数名とやるが、自分の都合の良いようにルールを変える。 | ・Mや保育者の提案を受け入れる。 | ・一緒に遊び、Hのルールの作り方に對抗する。 | ・子ども同士で遊んでいる時もこの様にH中心に進めているから、一緒にやる人がいなくなるのであろう。 | ・Hに対して大人としてではなくHよりもちょっと高い位置にいる子どもの立場で一緒に遊び、かかわりを持てるようにしたい。H自身、同年齢児では物足りず、5歳児とでは押されるばかりで遊ぶ相手がなく、フラフラしているが、この様な遊びが他に発展していった欲しい。 |
| 7月 *棒倒し ・砂場で棒倒しをしている。KがHに、棒倒しを説明しようとする。 | ・Kが説明するのを拒否し、保育者に説明して欲しいと言う。 | ・Kから教えてもらう。 | ・Hに注意し、Kから説明を聞くように言う。 | ・普段、子分のような立場のKから説明されるのが、気に入らなかったであろう。 | ・KがHに対して自分から説明しようとしたのは進歩である。この様にしていくことで、少しずつHに対して何も言えない子たちが言えるように自信をつけていけたらと思う。 |
| 10月 *あぶくたった ・数名で、あぶくたったをしている。 ・Hに従う。 ・U子が、入れと来る。女の子たちが受け入れる。 ・U子が泣いて、女の子たちが慰める。 | ・すぐ泣くから、嫌だと拒否する。 ・「ほれ、泣いだどれ」と言って、他の男児を誘って、移動しようとする。 | ・そこに加入して、遊びをリードし、発展させる。 ・U子に謝る。 | ・Hが加入し、何か始まるぞとワクワクして見ている。 ・Hを引き止め、自分も仲間に入れてもらえなかったら嫌だろうと注意する。 | ・自分の我を通すHなので、強く言うとすぐ泣いてしまうU子は、相手にならないと思っているのかもしれない。 | ・何とか他の子をもっと受け入れて、一緒に遊べるようになったらと思う。 ・結局、自分も言われて嫌な事は友だちにも言っただけでいつもの決まり文句しかでてこず、自分の強みでHを丸め込んでしまったようで、自分自身納得がいかない。 |

表3 子どもたちの行動と保育者の行動・意識の変化 III期：他児への配慮が見られ始める時期（4歳児クラス11月～5歳児クラス5月）

| H以外の子どもたちの行動 | Hの行動 | | 保育者の行動と意識 | | |
|---|--|--|---|---|--|
| | トラブル・葛藤 | 主導的・受容的行動 | 行動 | 解釈 | 迷い・気づき・見通し |
| <p>11月</p> <p>*高鬼</p> <ul style="list-style-type: none"> • いつもHと遊んでいるMが、高鬼がいいと反対する。 • 近くで見ていたE子は、Hに誘われ高鬼に参加する。 • E子が鬼になるが、モジモジしている。 • Mが、ルールを簡単にし、説明するが、E子はモジモジしている。 • Hを捕まえる。 | | <ul style="list-style-type: none"> • 高鬼は面白くないから、こおり鬼をしようと言うが、Mに反対される。 • 保育者の後ろで見ていたE子を遊びに誘う。 • 鬼は一人だと反対する。 • E子に、鬼になってやるから、自分を捕まえろという。 | <ul style="list-style-type: none"> • E子と一緒に鬼になって良いか、みんなに聞く。 • ルールを簡単にすることを提案する。 | | <ul style="list-style-type: none"> • Hのいいなりとばかり思っていたMが、はっきりと言い返したので驚く。 • 自分の後ろにいたE子に気がつかなかったで、Hに言われてはつとすが、Hが気づいてくれて、うれしく思う。 • Hの行動に感心する。私が何も言わなくても自然にそうなのか、姉たちの影響なのかかわからないが、できない友だちにまで目が届くようになっていた。 • 私がかわりに鬼になって遊びを進めるべきだったのか。 • Hに良いリーダーになって欲しいと願いつつも、ただぼんやりとそれを待つばかりでなく、自分自身良きリーダーになり、それを子どもたちが見て、自然にそうなるのが理想なのだと反省する。 • Hに対して私が口を挟むより、周囲の子どもたちに気づかせた方が良かったか。 • 私が言わなくても、こうやって子ども同士でも、言葉で言えない子は、泣いて訴えることで何とかなるのかなと思った。本当は、そうなる前にHに気づいて欲しいのだが、そうなるのはもっと先のことかと思った方が良かったのか。 |
| <p>2月</p> <p>*こおり鬼</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nが鬼になるが、Hたちのせいで、ずっと鬼になっている。 • Hが泣き始める。 • MがどうするとHに聞く。 • MがHを捕まえる。 | <ul style="list-style-type: none"> • 自分たちが鬼にならないようにルールを決めて、勝手に遊びを進める。 • 保育者の指摘も聞き入れない。 | <ul style="list-style-type: none"> • 自分が鬼になると言う。 | <ul style="list-style-type: none"> • Hたちのやり方がおかしいと指摘する。 • Hを見る。 | <ul style="list-style-type: none"> • Hのペースで遊びが進み、他児は言いなりになっている。 • 私がHのやり方に口を挟んでも聞き入れないが、結局、Nが泣いてしまったことで、自分で気づいて鬼になったのだろう。 | |

表4 子どもたちの行動と保育者の行動・意識の変化 IV期：安定したリーダーの時期（5歳児クラス6月～2月）

| H以外の 子どもたちの行動 | H の 行 動 | | 保 育 者 の 行 動 と 意 識 | | |
|---|---|--|---|--|---|
| | トラブル・葛藤 | 主導的・受容的行動 | 行 動 | 解 釈 | 迷い・気づき・見通し |
| 5歳児クラス 6月 *きゅうり切り ・A子がきゅうりを厚めに切る。 ・N子が、そんな事を言うとかわいそうだと言う。 ・A子は、切るのをやめてしまう。 ・Yが薄く切る。 ・Yが一人3回のところ4回切る。 ・4歳児の女児が切っている。 ・ほめられて、とてもうれしそうな顔をすする。 8月 *綱引き ・女児たちの長縄とびを男児たちが邪魔をして縄を引っ張り合う。 ・みんな同意し、Hの指示に従う。 ・4歳児の男児が入りたいと来るが、Tが反対する。 | ・A子に下手だという。 ・素知らぬふりをしている。 ・Yをずるいと非難する。 ・3回だものと納得せず、不服な顔をして、移動する。 | ・Yをほめる。 ・戻ってきて、それを見て、5歳児よりも上手いとほめる。 ・自分よりは、下手だったという。 | ・Hを横目で見ながら、それでいいよねとA子に言い、もう一回切るように進める。 ・「間違うこともある。Hも間違うことあるでしょ」と言う。 ・同意する。 ・後で、「Hよりも上手かった？」と聞く。 ・綱引きみたいだねと言う。 ・全員が同じ方向に並んでいることを指摘する。 ・やさしいとHをほめる。 | ・Hは、下手なのは下手、上手いのは上手いと、正直なのであろうか。 ・やはり約束は約束と思っているのか、自分の意見が否定されたのが単に悔しいのか。 ・ほめられてもうれしいのと同じように、ほめてもうれしいのかなと、私もうれしくなる。 | ・Hの言葉を否定すべきだったのか。A子に対して、きちんとフォローしてあげなければならなかったのか。 ・何か別の言い方があったのではないか。 ・Hが4歳児をほめていたので驚く。年齢に関係なく、上手い人は上手いと認められるようになってきているようである。 ・私の声かけを最低限にするよう心がける。 |

| H以外の 子どもたちの行動 | H の 行 動 | | 保 育 者 の 行 動 と 意 識 | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | トラブル・葛藤 | 主導的・受容的行動 | 行 動 | 解 釈 | 迷い・気づき・見通し |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 4歳児が加入して綱引きが始まり、男児が勝つ。 ・ 4歳児が「勝ったのは自分の力だ」と言う。 ・ Kも4歳児を非難する。 ・ 4歳児は抜ける。 ・ 女児も数名抜ける。 ・ 男児の抵抗があったが、体の大きいGが、女児側に行く。 ・ 綱引きをして、女児が勝ち、喜ぶ。 ・ Kは、Gが行ったからだと反発する。 <p>1月</p> <ul style="list-style-type: none"> * コマまわし ・ Yが、なかなかコマを回せない。 ・ うなずいて、黙々と練習する。 ・ 次の日、Yが回せるようになる。Hに回せたと言いに行く。 ・ Yは回せないTに教え、Tも回せるようになり、Hに報告する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 5歳児や自分の力が強いからだに抵抗する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 女児が少なくなったので、誰か女児の方に移動しないとけないと言う。 ・ 後で、こっそり保育者に、Gが女児の方に行ったからで、本当は男の方が強いんだと言う。 ・ Yにコマの回し方を教える。 ・ 「やったな。仲間だな」と言う。 ・ 「俺の言うとおりにするとまわっぺ。みんなで競争すっか」と言う。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 同意する。 ・ 共に喜ぶ。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分が一番と思っている。Hは、プライドが許さなかったのかと思う。 ・ Gは体が大きいから力が強いと思っているようだ。 ・ 本当は男が強いんだと、私にも自分にも納得させるように言ってきた。それがなんだかおかしくて、笑ってしまった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ どうすべきか悩んでいるうちに、遊びが進んでしまった。Hたちに、何か言うべきだったのか。 ・ カッとならず、こっそり認めてもらいたい人には言うておくところは、成長しているかなと感じた。 ・ 友だち同士の教え合いに感心する。反面、私は何も役に立っていなかったと反省。それでも、やはり友だちに教え、教えられ盛り上がるという所まで成長しているのだと感じた。何よりも、友だちの言葉が率直で心に入りやすいのだろうか。 ・ できるところは子どもに任せ、私の役目は初めからあきらめている子を見つけて、やる気を起こさせることなのだろうか。強引にならないように声かけをしていきたい。 |

表5 子どもたちの行動と保育者の行動・意識の変化 V期：一番になれない自分との葛藤の時期（5歳児クラス3月）

| H以外の 子どもたちの行動 | H の 行 動 | | 保 育 者 の 行 動 と 意 識 | | |
|---|--|-----------|--|---|--|
| | トラブル・葛藤 | 主導的・受容的行動 | 行 動 | 解 釈 | 迷い・気づき・見通し |
| 3月 * 卒園文集の絵 ・Hがいない間、Sがリーダーになって遊ぶ。 ・Sが、「まだ書いてないの」と言う。Kは「自分はロケットを書いた」と言う。 ・A子が「何してんの」と来る。 | ・骨折して数日休んでいたため、文集に載せる絵をHだけ書いていない。 ・絵を描き始める。 ・SやKに、「うるせーな、あっちいけ」と怒る。 ・「うるせーな」と怒鳴る。 ・自分の顔を書いたが、それをぐちゃぐちゃ上から線で消し、失敗したと保育者の所に来る。 ・「うん、でも、もう少ししてからにする」と言う。 ・しばらくして絵を描き始め、保育者に見せる。 | | ・絵を描くように言う。 ・「せっかくいいっけのに。もう1回、別のさかぐか」と聞く。 ・了解する。 | ・Sが威張っているのけむたがっている。そのSに言われたので、ムツとしたのだろう。Sと一緒に遊んでいたKにも説明され、ますます面白くなって、A子にもあたってしまったのだろう。 ・自分でも気持ちが落ちていてからと思ったのだろう。 | ・休んだ後から、園生活で何でも一番でないといのすまないHにとっては、苦痛だったようだ。しばらく、不機嫌な日が続いた。Hの胸の内は、ゴォーと嵐が吹いているようだ。自分の顔にぐちゃぐちゃ線が引いてあったので、ドキッとされた。しかし、後に笑っていたので、一安心する。 ・私が想像した以上にHは、イライラしたり、思いつめていた様子で驚いた。今まで、何度か壁にぶつかってお腹が痛くなったこともあったが、今回もこのままの状態が続くのだろうか。自分で壁を乗り越えられるか少々気になる。 |

Ⅲ期と同様に、Hや子どもたちへのかかわり方の反省が見られ、さらに、子ども同士のかかわりの重要性の発見という子どもからの学びの側面が新たに意識化されている。また、これからのかかわり方についての保育の見通しと保育者としてのあり方が意識されている。

V期が一番になれない自分との葛藤の時期では、Hへの強い共感が示され、Hはネガティブな行動をとるが、Hに対する見方は肯定的である。Ⅲ期は1事例のみであり、意識化される側面はこれらの点のみとなった。

以上のように、具体的な保育者の行動や意識の内容だけでなく、保育者が意識化する内的側面自体の変化が見られる。

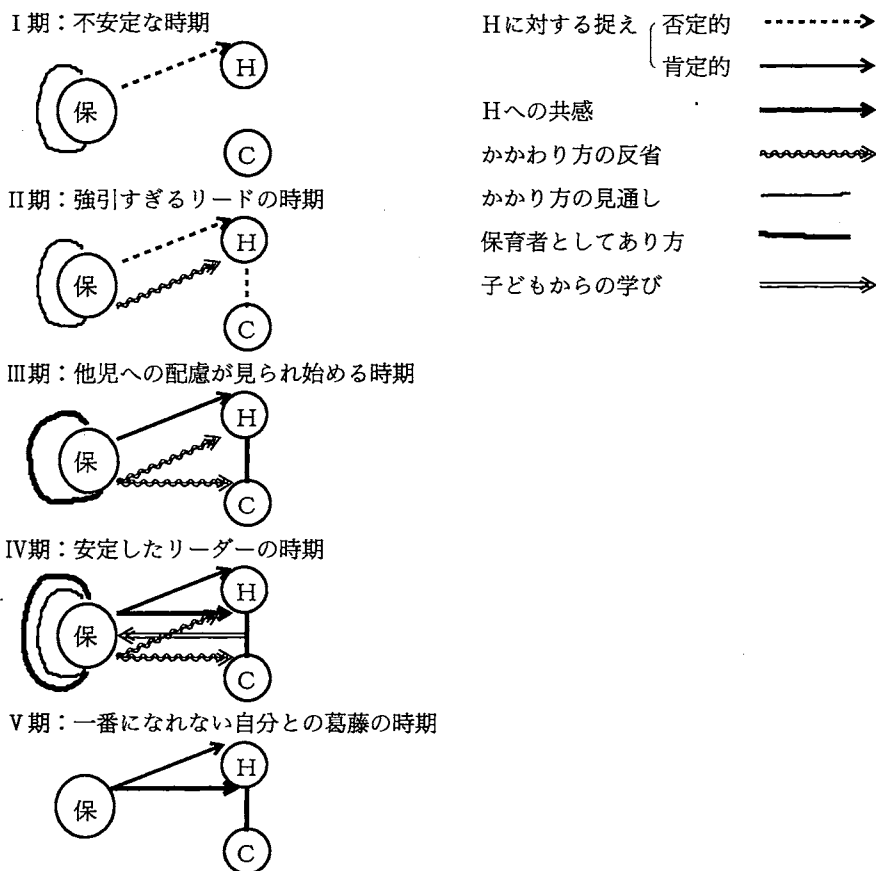


図1 意識化された内的側面の変化

考 察

本研究では、4歳児クラスの4月から卒園までの2年間の保育者の内観を含む記録を基に、子どもHを中心とした保育者の変化を検討した。Hが徐々に他児への配慮ができるリーダーへと変化していくと同時に、保育者自身にも変化が見られた。変化の一つは、Hやその他の子ども

もたちへの具体的な行動の側面であり、二つ目は、Hに対する捉えやHの行動の解釈、かかわり方や保育者としてのあり方などの具体的な保育についての意識内容の変化である。さらに、三つ目として、保育者が意識化する内的側面の変化である。

保育者のこれらの変化は、対象となる子どもやクラスの状態により異なり、必ずしも時間とともに直線的に、あるいは一様には変化しない。しかし、具体的なかかわり方も保育に対する意識化の側面も、かかわり方のレパトリーの広がりや意識化できる側面の拡大といった方向での変化があるのではないかと考えられる。そして、このような広がりや、様々な特性を持つ子どもたちへの対応や刻々と変化する保育場面での臨機応変な保育を可能にしていくのではないだろうか。

本研究では、ある一人の保育者の内観的記録をもとに、その保育者の変化を第三者的立場から検討したものである。それゆえ、ここで見られた変化を一般化することは難しい。また、保育者による記録は、子どもたちや自分自身の言動について、ある部分事実と異なる可能性もある。しかし、ビデオ等に記録された事実としての行動と同程度に、保育者の主観として残った子どもたちや自分自身の行動も、保育を考えていく上で重要ではないだろうか。なぜならば、保育は内的世界を持った人間同士のやりとりであり、表面的な行動ではなく、それをどう受け取り、どう記憶に残したかが重要になってくると考えるからである。さらに、保育は、行動の内にある内面と内面とのやりとりであるとも考えられる。つまり、どう行動したかではなく、その時、何をどう感じたか、どう考えたかという内面的な側面が重要であると考えられる。その意味では、第三者による記録やビデオなどによる研究資料以上に、保育を創っている保育者自身の内面の記述が保育の質的向上を考える上で重要であろう。

このような保育者の内面は、保育者自身しかわからず、それゆえ、保育者自身が自分自身の内面を記述した保育記録をとり、それを保育者自身で確認したり、園内での話し合いに用いることにより、保育の質的向上のための手だてとするだけで十分であるのかもしれない。しかし、本研究のように、第三者的立場から時系列に沿って整理しなおすことにより、保育者の変化がより明確になることもあろう。そして、それにより、保育者自身の新たな気づきが生じる可能性もあろう。また、このように公表することにより、他の保育者に新たな視点を提供できるかもしれない。

保育の質的向上を考える際、保育者自身の内観的記録の利用は、いずれの利用の仕方であろうと、現代の幼児教育にとって最も重要で貴重な基礎資料ではないだろうか。

引用文献

- 有賀和子 1995 輝きのある生活を子どもと共に創る 保育学研究, 33, 78-86.
金田利子・岡村由紀子・山岡三佐子 2000 保育のなかで発達危機をどうのりこえるか—自己コントロールできない自分を見つめる「4歳児」の分析をとおして— 保育学研究, 38,

153—161.

倉持清美・柴坂寿子 1996 幼稚園生活を通した子どもの変容 保育学研究, 34, 16—159.

松永あけみ 1994 実践を見、記録すること 発達, ミネルヴァ書房, 58, 19—24.

水内豊和・増田貴人・七木田敦 2001 「ちょっと気になる子ども」の事例にみる保育者の変容
過程 保育学研究 39, 28—35.

森上史郎 1995 保育実践研究の基盤を考える 発達, ミネルヴァ書房, 64, 1—6.

佐藤文子 1994 保育実践の深まりと保育者の成長 発達, ミネルヴァ書房, 58, 33—39.

高濱裕子 1995 保育者と自己抑制タイプ児との意図の相互調整 保育学研究, 33, 26—34.

謝辞

記録の使用を承諾して下さったS保育者に心より感謝致します。また、K保育園の先生方には、2年間に渡り保育カンファレンスに参加させて頂きましたことを記して御礼申し上げます。

(まつなが あけみ)

ら遠いからどうしても下宿、あるいは寄宿する。そうすると、その寄宿代、下宿代がかかりますから、親は「師範学校以外は出さない」というんだ。もし、そこ落っこつたら「どっか勤めをするんだ」そう言われると、勉強して、師範学校くらい出なくてはというんで師範学校を受けた訳。

註

- (1) 『群馬県のことば』(日本のことばシリーズ10)(明治書院、一九九七年)によれば、「オキリコミ」は、芋や大根などと一緒に煮込んだ太いうどんのこと(七五頁)。
- (2) 昭和三(一九二八)年十一月一日発行の『群馬県北甘楽郡史』一五三頁に黒岩尋常高等小学校分教場に現在勤めている訓導として「布川栄蔵」の名があがっている。
- (3) 「かなくれ声」は、「金切り声」と同義か。
- (4) 『日本方言大辞典』(一九八九、小学館)によれば、「弁当鉢」は、群馬県佐波郡で採取された方言。
- (5) 第一期国定唱歌教科書『尋常小学唱歌』(第二学年用)に掲げられた文部省唱歌「二宮金次郎」の一番は以下の内容。「柴刈り繩なひ草鞋をつくり、親の手を助け弟を世話し、兄弟仲よく孝行つくす、手本は二宮金次郎」(『日本教科書大系 近代編』第二五卷(唱歌)、一九六五年、講談社、二九六頁)
- (6) 石童丸の哀話として知られる物語。吉田精一・市古貞次・三谷栄一編『日本文学作品人名辞典』(一九五六年、河出書房、一五八―一五九頁)、長野県編『長野県史 通史編』第三卷(中世二)(一九八七年、長野県史刊行会、六二〇―六二二頁)などによれば、概略以下のような内容である。石童丸は、世の無常を感じて苜萱と名乗る

僧となった父を、母と共に探し、女人禁制のため一人で高野山に上るが、出会った苜萱は石童丸に対して父であることを明かさなかった。石童丸が山を下ると母はすでに急死し、故郷に帰ると姉も急死しており、石童丸は高野山に登って苜萱を頼って出家し、道念坊となった。苜萱は親子と知られることを恐れて善光寺に赴き、やがて往生をとげる。道念坊も同日同時刻に大往生を遂げる。弥陀の浄土で親子が名乗り合うのはめでたいことだ。

- (7) 「福沢の公園」は富岡市内桐淵橋近辺鑄川のほとりと思われる。
 - (8) 『富岡市史 近代・現代資料編(下)』四三六頁には、黒岩小学校長に「畑茂十郎」が昭和八年三月三十一日に就任したとある。
 - (9) 「なから副級長していながら」は「大体副級長ほどのことをしているながら」にほぼ相当する意味。
 - (10) 第一期国定唱歌教科書『尋常小学唱歌』(第六学年用)に掲げられた文部省唱歌「故郷」の一番は以下の内容。「兎追ひしあの山、小鮒釣りしかの川、夢は今もめぐりて、忘れがたき故郷。」(『日本教科書大系 近代編』第二五卷(唱歌)、一九六五年、講談社、三三四頁)
- (よしおか りゅうじ)、(しよざわ じゅん)、(さとう ひさえ)

進学ルート

当時の中学生の希望校を上げましょうか。とにかく一番優秀な学生は、四年生から東京にある第一高等学校。一高・東大コースを進むのが一番のエリート。上級学校はみんな五年から進むけど、高等学校は四年から入れた。僕の同級生でも秀才が一人いてね。その学生は、四年から第一高等学校に入った。それから東大へ進んだんです。彼は工学関係だったもんだから、ヤナセっていう民間のいわゆる自動車を手輸出する会社に入った。

当時は、東大なんかの帝国大学へは高等学校からでないと受験が出来ない。

その次は軍国時代だから海軍兵学校、陸軍士官学校へ入る。これもまた、相当優秀な学生。だけど、体格が良くなかつちゃだめなんだ。体格良くなって成績のいいものが海軍兵学校へ行く。その辺が大体優秀コースの辿る道。一高・東大、海兵、陸士ってね。

それから次のランクに属するものとしては、さまざまな高等学校、高等師範学校、高等工業学校、師範学校、その中の一つは、桐生の工学部の前身の桐生高等工業で、あれはかなり難しいランクに属した訳ね。

群馬県師範学校へ

この中学からは、さらに上の学校へ進む人が非常に多いんです。卒業すると大体上の学校へ行くんです。進路指導はなかったですね。学生が自分で色々調べて。どこ行きたいというのと、先生は、ちょっとアドバイスとして、理科系がいいぞとか、きみは文科系に向いて

いるとか。その程度の参考意見は与えてくれましたよね。

資料として、受験雑誌はいくつかありました。けれども、我が家は、金のかかるのは一切ならんといつて、雑誌を買うことを禁じられておる。雑誌がほしい、色々ね。参考書もほしいんだよ。だけれど、そういうのはあんまり買わなかった。専ら中学校の教科書を中心として受験勉強をした。

私は物を作ることや機械いじりが好きだったんで、当時、桐生の高等工業、そこへ行きたかったんです。師範学校よりは少し難しい学校なのんだけど、頑張つて行きたいなあと思った。けれども、僕の親は「お前は師範学校以外は、上級学校にやらない」とこう言うんです。どういう訳かというと、師範学校は授業料はただ。月に十二円金をくれるんだそうです。まあ、僕らは金を貰ったことはないけれども、そのお金は寄宿舎へ入って食事代に変わるらしいんです。

当時は師範学校というところは、全部どんな近い人でも寄宿に入る訳。全寮主義っていう時代です。ですから、全部寄宿生活をする訳。そうして、全員、団体教育を受ける。その十二円は寄宿として、多分、その寄宿の飯、食費になったんだと思います。一度も、食費を払った覚えがない。ただで学校へ行けて、しかも飲み食いもただ。学用品を買う費用だけは私費ですけどね。

昭和八年当時は、もう繭の値段も、一貫目、普通ならば三円から三円五十銭するのが、二円とか二円五十銭とか非常に安くなってしまつて、現金収入がなくなつてしまい、金がない。師範学校は金がかからない。桐生の高等工業へ行けば授業料払うし、また、富岡か

年に、一度か二度見たか、その程度ですね。なかなか嚴重で。テレビはないしね。殺風景な生活だったんですね。

修学旅行は関西方面ね。関西旅行。最高学年すなわち、中学の五年生になりますと進級した春に、京都、神戸まで行ったかな。多分、四泊ぐらいしたかな。往きは汽車で、帰りは船で。神戸まで行って、神戸からオデジャネ口丸で一商船だな、大きい客船ですね。それに乗って横浜まで来た。途中、四日市に寄ってね。船らしい船に乗ったのはそれだけでしたね。後は湘南旅行って江ノ島、鎌倉。あの辺へね、江ノ島一泊しての旅行はありましたけれども。

さて、楽しい思い出。「ふるさと」っていう歌でね。「兔追いしあの山。小鮒釣りしかの川。夢はいまもめぐりて」⁽¹⁰⁾っていう歌がありますね。あの中で、「小鮒釣りしかの川」。これはわかります。魚釣りですから。皆さん経験があるでしょう。ただ、「兔追いしあの山」、意味が分りますか。兔を追った山ね。普通ではわかんないでしょ。どういう意味だろうなんて、兔を追っかけてどうしたんだろうとね。中学時代は兔を追ったんですよ、年に一度。大桁山っていう大きな山があつて、そこに山兔がいるんです。その兔を追う訳。我々、富中の生徒全員で大桁山の裾野から上へ向かつて、大きい声を立てて兔を追うんです。そうすると兔は驚いて、上へ上へと駆け上る。頂上近くには、鉄砲持った人が四、五人いる訳さ。下から駆け上がった来る兔をねらつて、それを打つ。それを「兔狩り」というんです。大体、十羽か十二、三羽とれる訳。そして、それを学校の敷地内にある寄宿舎で料理をする。兔汁を作つて食べる訳です。先生が「明日は、兔汁をみんなにやるから、茶碗と箸を用意しろ、持つて来い」

と、こういう訳なんです。我々は茶碗と箸を用意して行きますと、我々がとつた兔が汁になって出てきます。なかなかおいしい。当時、肉なんてのは珍しくつて食べられない。その時に兔汁が出て来るんですから、非常に貴重な食べ物。

すなわち「兔追いし」っていうのは、我々は兔狩りをしたから「そうだ、兔を追ったつけない」というんでわかります。そんなのは、富中のよい思い出となっております。

もう一つ、馬鹿げた話もしましょう。当時は男女別学。富岡中学校は、男だけで女子の学生はいない。女子は高等女学校というのがあつて、修業年限が四年なんです。中学校は修業年限が五年なんです。女学校の生徒と道でうっかり話をしてると、誰かが、すぐ、告げ口をするんですね。そうすると、職員室へ呼び出されてお説教食う訳。「いついつかの何時頃、君は女学生と話をした。どんな話してた」ってね(笑い)。搾る訳。

我々の同級生の中でなかなかハンサムな男性がいてね。女性によくもてたんです。彼が一番呼び付けられて、油搾られたんでね、クラス会で「もりちゃん、よく呼び付けられたけれども、本当に女性と遊んだんか」「冗談じゃない。親戚の女の子だから、氣い許して話している」と、誰かどつかで見ている、先生に告げ口をする。そうすると呼び出されて、お説教喰うんだ」。

そういうんで、うっかり女の子とね、喋つてるところを見つかると呼び出されて、職員室で油搾られる。僕は一度も呼び付けられたことないけども、この中学時代はね、そういう馬鹿げたこともあつた。

ので姿を低くして敵に近づこうという。二十メートル三十メートルという距離を腕、膝をついて、膝で持つて匍匐して行く訳です。それが一番苦しくてね。嫌で嫌で仕方なかったんですけど印象に残っております。

各中学校に現役の配属将校というのがいて、配属将校が一番偉そうに見えたね。中学校の配属将校は大尉ね。その人が軍事教練の指導をした訳。これは高崎十五連隊に属してる将校です。

兵隊も位は非常に細かく分かれていまして、二等兵は星の数が一つ。それから、一等兵、上等兵、上等兵になるっていうとなかなか、もうええばつておる。そこまで兵卒。二等兵はよくあるね、映画や劇で『二等兵物語』なんていうのありますけれど、一番二等兵がらしい生活をしたわけですよ。

上等兵は兵卒の中では最高級。それから、今度は下士官と呼ばれる階級で、伍長、軍曹、曹長、特務曹長。その四階級が下士官。それから、今度は、尉官になります。もう少尉からは軍隊は神様扱いされるような高級品です。少尉、中尉、大尉。それが尉官。それからさらに、少佐、中佐、大佐。そして少将、中将、大将。大将の中の特別扱いされたのが元帥。東郷元帥なんていうのは聞いたことあると思いますけれども、最高級ですね。そういう具合に分かれています。

我々の配属将校は名前は忘れちゃったけど、日露戦争に参加して、鉄砲の弾をくぐつて来た人だね。色々戦争の話をしてくれましたけども、その人が軍事教練を担当して、兵隊ごっこの戦争の真似ごとをやった訳。

運動会では、何と言っても、この教練の科目が一番の花形だったんです。だから、運動会の最後を飾る種目でした。それはA組、B組というのが、相對して、校庭の右と左に分れて、そして、お互いに鉄砲打ちながら――鉄砲はもちろん空砲ですけどね。段々匍匐前進などして接近して来る。そして、最後は銃の先に剣をつけて、即ち着剣をして、「突撃――」って敵に向つて突撃する訳です。互いに突撃して、そこで、実際には刺しませんけれど、刺す真似事はする。鉄砲打ちながら接近して、銃剣で戦うという最後の決戦ですね。その場面を必ず運動会の最後に持つて来てやる。なかなか勇壮で、やる方も見る方も競技を楽しみたいと思いました。近在の人達は見に来る。その中で兵隊、戦争ごっこね。これ一番、華やかな行事だったらしいね。人気があつたん。

学校生活

中学校にもやはり、部がありました。例えば野球部、庭球部色々あつたんです。僕は、剣道部。段でいうと剣道の二段を持ってますけどね。だから、僕は群馬大学の教員になったら、剣道部の顧問になつてね、関東甲信越の体育大会。学生を各県へ連れて行ったの。だから、剣道部の人は覚えてる。まあ、部に入らない者も多かつたね。

当時、映画などはねえ、こりゃ、うっかり映画など見るとね。学校で見ている、つた映画以外はねえ。見てはいけません。だから、映画もあの頃どういふのがあつたかあんまり知りませんね。学校が見ていって、行ったのは教育映画だからね。肩つかしい映画で、

んじゃ、あまり、体罰の証拠は残らんからね。先生も考えてるんです。怪我をさせないように。だけど、あんまり体罰は加えなかったね。

上級生はね、けっこう体罰を加えましたね。我々はよく校舎の裏へ呼ばれる。大体、四年生が一番えぼるな。五年生はあんまり、えぼらない。五年生は受験勉強で忙しかったせいもあるかねえ。四年生が一番えぼるん。個人的に呼ばれて、殴られた者もいるけれど、連帯責任として誰が悪いのがあるのと一クラス全部呼ばれてね。そこでお説教を食ったり、大人数だからちよつと殴る程度で、大した体罰は受けないけどもそういう罰がありました。

厳しい学業

それから、勉強がなかなか厳しいんです。我々が中学校に入学した時には一年生が定員百名なんです、余分とつて百十名。そうして五年生を卒業した時は、わずかに六十名。四、五十名の人はどうしたかっていうと、大部分の人が落第。落第というのは、一年生から二年に進級できないで、一年生をもう一回やる。

落第しますという、一級下の人と一緒に勉強する訳ですから恥ずかしいんですよ。大概の人がやめてしまいます。一年で落第してやめてしまう。二年でまた落第する人もできる。三年でまた、という具合で、あの頃は思い切つて落第させるんです。それだけ過酷なところがあつたんです。

僕の組の副級長をしてた「あらいべんさく」。これが四年で姿を消してしまつたんです。なから副級長していながら、落第する筈はな

いしどういふ訳だろう、と思つとつた。

後に、私が藤岡中学校へ奉職して行つたら（昭和二十年から二十三年まで）、ある先生が「べんさく、べんさく」というんだ。僕の中学の同級生で「あらいべんさくつていうんがいたけれども」「いやあ。それだよ。それが婿に入つてね。「さいとうべんさく」になつた。で、それが藤岡にいるよ。会わせてやろう。」つていうんで会つた。

彼は、先生になつていたんです。優秀だから、彼は中学を卒業しなくても、検定で中学卒業の資格を取つて、検定で本科正教員小学校の教員の免許状をとつて先生をしていた。それを知つてからはクラス会に呼んで彼が毎年来ます。クラス会で色々楽しい思い出話もする。そんな時に、「あらい、あんた成績よかつたのに、落第した筈ないけれど、どうして四年で姿を消したんだ」つて言つたら、親父が借金の保証人になつて、その借金をした人が破産をしてしまつたので借金が返せない。親父が代つて借金払いをした。そのお陰でお金がなくなつてしまつたんだ。だから「お前は、もう中学出せないからやめろ」というんで、家庭の関係で、やめてしまつたの。こういう人もいたけれど、大部分は落第させられたのだね。

教練と配属母校

あの頃の中学校の特徴としては、軍事教練という教科があつたんです。言はば、兵隊ごっこです。多分、週に二時間か三時間あつたような気がします。鉄砲かついで戦争の真似事をやる。特に印象に残っているのは、匍匐前進といひまして、鉄砲をこつ両手に支えて、腕でこつ歩くんです。出来るだけ、敵に姿を見せないようにといひ

うのが教育の一つの主流、主張となりまして現れた。だから、僕が小学校教員になった時には、できるだけ、子供の意志、考え方をどんどん取上げて個性を伸ばそうという教育を行いました。

まだ、我々が小学校の頃は、教える一方、そういう時代でした。今の教育とそこが一番の違いじゃないでしょうか。

中学校時代

富岡中学校入学

さて、中学へいきましようか。小学校六年までが義務教育。次に高等小学校というところへ進む人、一これ二年制ですけどね。それから、県立中学校へ進む人、小学校でやめてしまう人と三つに分れる。小学校の六年までは義務教育だから全部やって、それでやめてしまう人と、さらに高等科へ進んで二年勉強する人。それから、県立の中学校へ入学して五年勉強する人とありました。

中学校に行く場合には入学試験がある。なかなか競争が激しかったらしいんだけど。それで、先生が補習授業などしてくれた関係で、富岡中学校へ入学した訳。

当時、実業学校は勢多農、佐波農。それから高崎の商業、工業。だけれど、実業学校へ入ると、大体そこがおしまいね。中学校っていうのは、更に、上の学校へ向かう一つの過程だね。言はば、進学学校。その時代は、中学校から進学する、そういう訳なの。僕の小学校の同級生でも、商業学校へ行ったり、工業学校へ行ったり人はいますけども、その人はそこが最後の学校でした。

うちのそばに実業学校があれば富岡中学へ入らずに、僕もそこへ入れられたかもしれない。親の意向で。けれど、富岡にはないんだ。女の学校では、富岡実践女学校というんがあったけれどね。男は実業学校というところと安中に蚕糸学校があつて、それから高崎に商業、工業、前橋に商業、工業とみんな遠いんです。だから、そこに入れなかったんでしようね。

学校の規律

服装は中学校は厳然たるものがあつてねえ。制服違反したならば、職員室に呼ばれて油搾られて。金ボタンの詰襟で、学制帽。丸帽で、徽章をつけて、ちゃんとした服装で登校する。これは、厳然として守らなければいけない。

厳しかったですわねえ。今の高等学校の生徒、帽子ないでしょう。金ボタンの洋服は着ていてもどうもねえ。あの頃はちゃんと帽子にその学校のシンボルである徽章をつけていなくちゃいけない訳。服装違反を侵したらば、場合によっては、退学させられるような場合もあったかも知らん。厳しくてね。だから、恐いから、皆、服装は制服をつけてた。

中学校の先生はおつかかなかつた。なかなか厳しい先生だったね。僕の覚えているのは、先生が毛を引つ張るんだ。毛を引つ張る先生が随分いた。今の学生、皆、毛を延ばしているから引つ張りいいけれどね、当時皆丸刈りでしょ。勉強しないと、ちよつと来いつてね。自分は教壇の上で、生徒を下に立たして「皆が勉強してるのにだめじゃないか」と一生懸命、毛をつまんで引つ張る。毛を引つぱった

放課後、中学校へ行く仲間を集めて四、五人で補習授業をしてくれた。「先生が補習授業やるから中学校を受ける者は待つてろ」ってね。だから、掃除の終わるのを待つて、先生が特別に又、勉強教えた。補習授業は受験勉強ですから。

あの頃、中学に行く人は、クラスで四、五人でしたね。その辺を残しとて勉強した。それが補習授業でした。我々のクラスで中学へ入るのは、五十名中、五、六名ですからね。僕の村の同じ土地のものでは二人だね。二人しかこの中学校へ入らない。

六年生くらいの頃に、一番なりたいたいと誰もがいうのは軍人だね。僕も軍人になりたいという気持ちはあつたけれど、小学校の六年頃から、近眼になつてね。近眼は軍人にはなれない。それで、僕は物を作るのは好きだったから、物を作るような、今でいう技師かな。先生になりたいとは別に思わなかつた。

だから、はじめは軍人志望。それは、僕以外の殆どの生徒が「いい兵隊さんになりたい」と。会社の重役、社長よりは兵隊さんになりたいというふうなね、多かつたね。一番、偉そうに見えるのは兵隊ですからね。将校になりたいという夢を描いたんでしようね。言葉だけは「内閣総理大臣になりたい」とかいうようなこと言いますけど、実際は、そりゃ夢ですから。

地味な考えとして、僕はせめて、色々な物を作る技師になりたいな、というふうな気持ちがありました。百姓だもの、よく知つてるでしょ、親の力を。だから、いつくら希望をでかく持つたところが適えられないということは承知だから。あまりねえ、欲がなかつた。

卒業式

卒業式はねえ、成績いいものには、賞状をくれるん。一等賞、二等賞、三等賞つて、いったんかなあ。あとは皆勤賞。出席率のよいものね。僕は大体、三等賞くらいか(笑い)。余りよくなかつたからね。特に、富岡小学校に行くとき、もつと優秀なのがいた。三等賞貰えばいい方です。優等賞貰うのは秀才組。

卒業式の時に「君が代」と「仰げば尊し」が付き物でしたね。あれはみんな歌を教わつて歌つたもんです。さすがに子供でしたけどもね。「仰げば尊し」を歌う時は、誰もが涙ぐんでたようです。僕も涙を流しながら「仰げば尊し」を歌つた覚えがありますよ。先生とお別れする、みんなと別れますよね。そういう切ない思いも込めて歌う、ですからね、「蛍の光」も歌う。「君が代」は式の始まりだね。「蛍の光」と「仰げば尊し」は、卒業式の終わりの頃で歌うんね。「蛍の光」も切ない思いがしますけど「仰げば尊し」のほうがねえ、悲しい歌でしたねえ。

戦後の学校との比較

学校の授業で戦後と一番違うのは、せめていうならばねえ、今、先生が生徒の気持ちを重んじて、意見を取上げてくれますよね。あの頃は、先生は教えつばなしだ。質問があるか、とも言わなかつたような気がする。ただ、先生の考えを生徒に教えて。

僕が小学校の教員をやつた頃はできるだけ生徒の意見を取上げて、自学自習。そういう精神を植え付けようというんで一強制的に教えることはよくない。出来るだけ子供の自発性を重んじようとい

画も行く人は極稀だったしね。一つの農民のレクリエーションとでもなったんでしようね。

遠足は、あったね。例えば遠足と旅行ってのはどう違ふかっていうとね。我々のあの頃は、遠足っていうのは、乗り物を使わずに歩く、旅行というのは、電車やバスを使ってね、乗り物に乗って行く。こういう定義でしたね。

小学校の一、二年は遠足があつて、どこに、行ったかというのと、弁当を持って、「福沢の公園」⁽⁷⁾。近場にあつた。富岡に「福沢」って財産家があつて、その家が鐺川っていう川の縁に公園を造つた。だからその「福沢の公園」へ行く。

それから「石嶺山」⁽⁸⁾っていう山があつたね。その山へ遠足に行く。今度は「城山」⁽⁹⁾、「城山」って、昔、城があつたんでしようね。「城山」へ行くんだ。大体歩いて一時間くらいのところへ行つたん。

四、五年になつたら、伊香保へ行くとか、それから、どこか温泉地へ行く、そういう旅行がありました。少し遠足の旅行。

年中行事で、子供の一番の楽しい行事でした。弁当も少し、親が奮発して、御馳走作ってくれてね。弁当はもちろん、おにぎり。おにぎりも、海苔を巻いて、今と同じですね、塩味をつけて。卵なんでも貴重品。茹卵などを持って遠足で楽しみにした訳。それから、果物は夏蜜柑。遠足は、大体春、夏にかけてかな、夏蜜柑なんぞを持って行った覚えがあります。

小学校の時は、一泊旅行はなかつたような気がします。中学で旅行は宿泊旅行ありますね。小学校はどうも覚えなないね。一泊しなかつたのではないかな、みんな、日帰り旅行のような気がします。

中学校を目指して

試験がありましたよ。小学校の一年から試験つてのはあつたんだいね。何か知らないけど色々書かされて出来ないんで、親に怒られた覚えがあらいなあ。で、試験でいい点をとつてりゃ、親は嬉しがつて、喜んで、誉めてくれる。悪い点持つてぐと「こんな点とつて」なんて怒られてね。「もつと勉強しろ」なんて発破かけられてね。で、一生懸命やりましたね。

中学校は、今の高等学校です。男子は中学校へ女子は高等女学校へ。中学校へ行くつてのは、村からは二、三人ぐらいいしかない。その中学校へ、高等女学校へ、親は、兄弟姉妹七人を全部行かせた。なぜかつていいますとね、父は相当、勉強が好きだったんだけれども、農家の長男でしたから、僕のお祖父さんが頑固で「うっかり長男を中学校へ出すと百姓しないで出てしまふ。だから長男は中学へ出さない。」という。親父だけは出されないんです。その代り、次男。女の子は、一あの頃は高等女学校といいますがね、一女学校とか、女子師範を出た。それで、親父は「自分の子供は、全部、中学校までは出す」と。しかし、それ以外はその子の考え次第だという訳なんです。というわけで僕も「中学へ行かなければならない」ということになりました。

中学校を受けるための補習授業は、六年生の二学期頃からかな。やりましたね。放課後やる。五年六年の先生は「畑茂十郎」⁽⁸⁾と言つて、師範学校を出た先生。厳しい先生。あの頃は、多分、四十ぐらいたつたでしょうね。おつかかなかつたですね。「吉岡、お前は中学校へ行くんだらうからこんな成績じゃ行けないぞ」と気合かけられて、

お祭り

お祭りは、こりやもう、村祭り。鎮守様のお祭り。私の村には、「あのみや雨宮神社」っていう神社がある。そのお祭りが、十月の十日だったかなあ。それがいちばん楽しいお祭り。それはもう、村の若い青年が、踊りを踊る—今で言えば八木節だよね。歌のうまい人が音頭をとってね。それを見に行く訳。はじめは、男の人の踊りだったけど、女の人も、結構、八木節を踊ります。それが村祭りの一つの行事でした。

それから、八幡様っていう神社があつて、その八幡様のお祭りがあります。その八幡様のお祭りの時は、別に踊りとかそういうのなくつて、お参りをして来るだけ。ただ、家庭でお赤飯を炊いて用意をする。

普段はね、我々の村は店がない。お祭りになるとどこつからともなく、露店業者がやつて来てね。群馬県のおつちこつちから集まるんかなあ。色々な物を売ります。飴とか駄菓子売ります。それを買つて食べるのが楽しいんだよね。一銭か二銭。せいぜい五銭くらいまでの値段かなあ。お祭りの時は、お客が来ます。必ず、お小遣をくれます。その小遣いを持って、露店へ行って買い物します。それが楽しみでした。

買うんは飴が一番多かつたねえ。飴というのも、あの頃はねえ、平つたい大きな飴を刃物でかくんだよね。かいて、細かくして売ります。今のような飴玉もあつたけれど、それよりもおいしいんですよ。何飴っていうのかな。不規則な格好にした物をなめる訳。そういう飴が一番多かつたんね。鼈甲飴っていうのもありました。だ

けど、割合高いね。味はいいけれど高い。あと、綿菓子だな。何銭かな。お祭りになると、そういう物を買つて食べるん。そういう楽しみがありましたね。

我々の小さい頃はサイダーも、なかなか飲めない。貴重品だ。こういう「三ツ矢サイダー」久しぶりで味わうけど（丁度期間限定発売中のサイダーの復刻版を学生から渡されて）、割合古くからサイダーは普及してました。ラムネとかサイダーってお祭りですかねえ。そんな時に飲む。アイスキャンディーなんつていうのは、小学校の時はなかつたような気がします。やはり、中学時代になつてから、アイスキャンディー、棒に付いたのが出て来たんじゃないかなあ。普段はそういう物は口にすることは出来なかつたです。

学校の行事

学校の行事は、運動会とか学芸会とかね。学芸会というのは、必ず、歌を歌う。歌のうまい人は独唱やるしね。クラス全体で合唱するん。それから、今度は色々な劇だねえ。そういうのやつて、親達が見に来る訳。劇もいろんな劇があるからね。覚えてるのは、「石童丸いしどうまる」の劇や、あるいは「猿蟹合戦」か。猿になったり、立白たてしろになったり。立白たてしろになった場合には、鉢巻して、白の格好して、そんなことをやった。

学芸会は分校ではやらない。必ず、本校へ行ってね、やるん。だから、村中の人が、学芸会ですというところへ集まる。うちの親たちも、子供の遊びだから、行ったですね。一つの村の楽しみでもあつたんです。自分の子供達がやる訳だし、昔はテレビがないしね。映

と怒られる。「そんなことしちゃだめだ」つてね。と言つても、めんこだの釘の取り上げはしない。別に禁止しません。

あまり、いい遊びじゃないけど、こういうことをやったの面白かったなあ。十五夜あるいは十三夜ね。その夜、よそのうちの物を盗る。言はば、盗人だね。公然とした訳ではないのだけど、半分認められていた。悪い事と思わないね。お供え物を盗るのは当たり前だけれど、そうじゃなくつてね。十三夜や十五夜の晩行つて、ひとのうち木になつてゐる柿を盗るとか。秋が一番ね、名月ですね。柿が食べ頃なん。その柿を盗るとか、柘榴をとるとか、生り物をとつて来る。そんな遊びをよくやつた。子供ながらねえ。楽しい。人の物を盗るつて、楽しいのはおかしいけども、遊びとして、そういうことをやつておつた。

普通の夜は、勉強はあまりしないし、僕らの子供の頃はまだ電気がなかったんだよ。みんなランプ。ラジオもない時代ですからね。学校にもラジオはなかった。だから、勉強と言つても、薄っ暗くてね。字があんまりはつきり見えない。夜は勉強も出来ないし早く寝たのかなあ。子供同士でおしゃべりかなにかしてねえ。時間を過ぎたぐらいで、夜の遊びはあんまりなかったですね。

三大節

今と違つて、学校の天長節だとか、紀元節だとかつて、儀式があつて、あの頃はどこもやる。まず、紀元節つてのは、あれは二月の十一日ね。それから、我々の頃は、天皇陛下の生まれたのが四月二十九日だから、四月二十九日が天長節。明治節つていうのが、十一月

三日。その三回が祝日で必ず式があつた。休みではないんです。学校へ行つて式をやる。その時、必ず「君が代」は歌うし、それから、紀元節なら紀元節の歌を歌うんだね。天長節も歌がありました。まあ、そういうんで、三大節は必ずやりました。

各小学校とも御真影はあつたね。門の、大体、右手とかどつかに。土蔵作りつていうのかなあ、その学校によつて違うけれど、校舎とは離れたところに、奉安殿というんがあつて、天皇陛下と皇后陛下の写真と教育勅語を入れておく建物だね。

学校へ行きますと、まず第一に奉安殿に礼をし、それから二宮尊徳の銅像が大概あつたのでね。「柴刈り縄ない草鞋を作り……」⁽⁵⁾つて歌があります。二宮尊徳さんが非常に勉強家だつた、というんで、そこを拝んで学校へ入つていった。

式の時は必ず、教育勅語を校長先生が読み上げる。教頭先生が教育勅語を校長のところへ持つて行つて「朕惟フニ我カ皇祖皇宗」とね。あの頃は修身の時間があつて、教育勅語を必ず覚える。みんなは、教育勅語なんて知らないやなあ。軍隊は「軍人勅諭」と言つて長い勅諭を覚えさせられたね。そういう時代。

一月一日も、みんな学校に行きました。そして「とーしのはじめの、ためしとて」の歌をうたつてね。大概の学校はそうだと思えますけれども蜜柑をくれるんです。蜜柑を五つくらい。お年玉にね。みんなお土産に蜜柑貰つて、喜んで帰つて来る。他の祝日の時は何もくれない。

漬けの魚をおかずにする。あるいは豆を煮ておかずにする。そんな程度でしたね。

弁当箱はアルミ。それで梅干を必ず入れたん。梅干入れると、ご飯が傷まない。あの頃は「すえる」っていうんだね。ばい菌が繁殖して臭くなる。梅干を入れるとすえない。腐敗防止に梅干を入れたの。梅干ってのは弁当箱のまんなかに入れるでしょ。そうするとアルミニウムは酸に弱いんです。弁当箱の蓋の方はね、真ん中が梅干の酸に侵されて、終いには穴が空いてしまいます。一つの弁当缶は六年使う訳です。低学年の時はご飯を少し入れる。六年なると、ご飯を沢山詰めてね。一年から六年まで大体同じ弁当鉢(鉢)を持って行ったよ。うな気がします。白いアルミニウムね。

子供達の遊び

その当時、流行っていた遊びは、小学校になると、「めんこ」。あれは、我々は、「めんこ」と言わない。どういふのか「ぱーぶち」と言ったねえ。あれは、今じゃ「めんこ」だね。ひっくり返ると取る。ぶつつけて風でもってひっくり返る。裏返しになると取る。一枚ずつ出してね、それをひっくり返して、代わる代わる叩く。それが一番多かった。めんこには、大体侍の絵が多かったです。武士の絵が。大体丸いのが多かった。丸い厚紙に、絵を描いてるようなもん。侍の絵ね。

めんこは当時一枚、値段は、そうねえ、あの頃は一銭二銭っていう単位で「円」は大きい。「銭」ね。五厘も使えた。だから、一銭か二銭出しますと、結構、二十枚くらい買えたんかな。大体、お小遣

い貰うのにも十銭っていうのは大きい方。正月、お年玉として親戚がくれるのは大体、五銭。お正月とかお盆とかお祭りの時、お客に來る人がお小遣いを五銭なり一銭なりくれる。それを貯めておくんです。その貯めておいたお金でめんこを買う。だから、親から殆ど貰わなかったですね。一、二銭か三銭買おうと沢山來たんでしようねえ。あまりはつきり覚えていませんけれど。

それから、これは、ちょっと危険なんですけど、五寸釘、釘で長い釘がある。その釘を打ち付けて遊ぶ。あれは別に、遊びの名前はついていませんけれどもね。釘を持って来て、地べたへこう差し込む訳。なかなかね、要領があつて、うまく刺さる場合と刺さらない場合があるけれど、刺さつてる釘を打込んで倒す。やはり勝負と同じですから勝つたら勝つただけの利益がないとつまらないな。だから、五寸釘を打ち付けて、倒すと自分の物になる。その釘も、金物屋で買うんだね。別にその釘を何かに使うんじゃないで遊びとして使う。

それから○(ま)をこう書いてね。あれはなんていう遊びだったかなあ。とにかく「瓦かけ」だな。屋根の瓦、あれを丸く擦つてね。それをこう投げて、そして、丸から出しっこする。そうすると勝負がつく。で、その時に面白いんだな、一回勝つとそれが、幾らつていうきまを作つてね。今でいえば、博奕だねえ。親は「それはよくない」という。だから、親の目を盗んで賭事をね、やったん。石を投げてね。それから瓦を、丸から出して一点。で、一点が幾ら。それ、面白いんだよ。子供は、幾銭かになるからね。そのお金を、正月、お祭り、そういう時をねらつてお小遣から出す。だけど親に見つかる

だから、小学校の勉強をしたんか、遊んだんかわからないけれどね。それで、能率上げろっていうのが無理なんですよね。いくらなんでもねえ。そういう教育を受けた。今でも、複式学級の教育っていうのはありますけど、それは一年二年が複式、三年四年が複式。分教場はねえ、先生は一人。ところが、二人の先生が一つの教室で教えるんですからね、こりゃまあ、大した教育でしたよ。

ところが、五年になると一時間近く歩いて本校へ行く訳。僕のうちには親父の考えで、本校へ僕をやらないん。わざわざほかの、すなわち「富岡小学校へ行け」というんです。あの頃学校区つてのは、今でもそうですけど、ほかの町村へ行くことは、その町村の子供にならなければいけない。だから、親戚へ寄留をして、親戚の子供になつて、そうして富岡小学校へ行けつていうんです。あの頃、親父がどういう考えで、そういうふうにしたかわからないけれど、二つの考えが浮かぶ訳ね。一つは、この子は見込みのある子だから、少し勉強させて少し偉くしてやろう。そういう考えがあったか。あるいは、反対に、この子はこのような教育を受けたのでは、とても後の中学に入れないから少し力を付けてやらないとしようがないとかね。

親の命令だから、富岡小学校へ行きました。歩いて三十分くらい。自分の学校へ行くよりは、富岡の小学校のが近い訳。富岡の小学校へ行きますと生徒も多いです。黒岩の分校の同級生は十四名ね。富岡の小学校は一クラス五十名。男が二クラス。女が二クラス。四クラスになる訳。それで、みんな勉強ができるんです。分教場のような教育を受けてませんからね。だから、ついていけない。同級生に

は馬鹿にされた。「何も知らねえな」「字が読めねえな」。それじゃ馬鹿にされないようにといふので、一生懸命勉強しましたけどね。

服装

あの頃は、別に小学校は服装は自由だ。あの頃は着物です。洋服を着ている人は、黒岩村では一人もいない。全部、着物。紺の着物が流行つてね。あるいは何でもいいんですよ。着物ならね。富小へ行きましたらね、町で洋服を着ている人が沢山いましたね。

我々の小学校時代の男は、お洒落つていふのは、そういう問題なかつたねえ。女の子は一番、頭だね。頭にお飾りをつけるとか、髪の毛の結い方なんか色々あつたらしいけど、あまり関心がないから。男は、別におしゃれのしようはなかつたね。大体もう着物だからね。で、下駄履き。靴を履くのは洋服の人だけ。洋服は金ボタンだから別におしゃれのしようはない、という訳でね。

弁当

給食はなかつたねえ。弁当も小学校の一年はないかな、お昼おしまいになるかな。三、四年になると午後もあるでしょ。みんな弁当持ちなんだよ。弁当缶ね。風呂敷きへ包んで、こう肩へしよつて行つた。お袋さんが一生懸命弁当作つて、弁当のおかずで一番多かったのは海苔。ご飯を詰めてそこへ海苔をのせて、またご飯をのせて、一番上にまた海苔をのせてお醤油かけてね。弁当時間になると海苔がみんな蓋にくっついちゃうんだね。それを剥がすのに、骨を折つたのを覚えています。後は、漬物をちよつとのせる。たまに鮭―塩

小学校に入る前ぐらいから、文字の読み書きは、かるたで覚えらんね。「いろはがるた」で。その「い」「ろ」「は」「に」「ほ」「へ」「と」のその字だけは覚える訳。その字は書ける訳。それがわからないとかるたが取れないから。別に親兄弟が教えたことはないです。かるたでそういう文字を覚えたとていうぐらいです。

小学校生活

黒岩小学校黒川分教場

私の生まれた村は、日本一小さい村と言われるくらいですから、小学校は黒岩小学校一校、本校は中心部に、一つだけあった。学校へ行くのに歩いて一時間以上かかる所ですから、分校があるんです。分教場と言って、黒川に黒川分教場がある。その分教場は先生が一人、学年は一年から四年までが勉強する。五年以上になると本校へ行って勉強する。それで四年まで分校なん。

昔は数え年と言いましたかー八歳で、小学校へ入学する訳。入学式は、本校へ行って、親が連れて行きますから、まあ一時間近く歩いて行く。入学式は、本校でやりますね。勉強は分教場とてそういう訳。

ところが、先生が一人なんです。一人の先生が一年、二年、三年、四年と、これを教えるんです。教室は一つでね。同じことを喋るなら、まあいいけれど、やはり、一年は一年の教科書があり、二年は二年、三年は三年、四年は四年の教科書でしょ。それを一人の先生がこなすんです。ーあとで、僕も小学校教員をやったんですけ

れども、あの先生はよく勤まったなあと思って感心するくらい。従って、生徒の方からいいますと、先生が四年の勉強を教える時は、一年生はわかりませんから遊んでる訳だね。だから小学校は、勉強するよりは大体遊ぶ方が中心だった訳。先生の名前は、「布川栄蔵先生」⁽²⁾。年寄りの穏やかな、非常に親切な先生でした。我々から見るとおじいさんに当たるような人だったん。布川先生が、分教場の唯一人の先生。それが、一年生、二年生の時代。

今度は、三年生になったら、先生が二人になった。先生が二人になったとはいいけれども、一つしか教室がない。だから、一つの教室で二人の先生が授業する訳。黒板も線を引いて、半分からこっちは一、二年用の黒板。半分からこっちは、三年、四年用の黒板。二人の先生が授業する訳。とにかく、一、二年の方の先生が面白い話をするもんだから、我々、三年生、四年生はそっちのほうばかり向いてね。自分の勉強の方は一生懸命やらない。一年の話に加わってね。三年四年の先生は女の先生、かなくれ声を出して「三年、四年の生徒はこっちを向いて」と気合かけてやるけれど、一年二年の方が面白いから、三年四年の勉強などはなかなか身に沁みてやらない。

その女の先生はどういう先生かという私の姉御なんです。私の姉御が(笑い)、先生の資格をとって先生になった吉岡ナミね。それが、教えるん。だから、家へ帰ると姉弟喧嘩。姉御も、僕から見ると、ちよつと年が離れていましたけど、やはり、姉弟ですから、姉弟喧嘩をする。家じゃ、姉弟喧嘩して、学校行くと先生ですからね。言うこときく筈がないやね。

ないですから。何でも食べたんね。

幼い頃の記憶

小さい時のことで遡って覚えてるのは、年齢でいうと、四つか五つ頃でしょうね。六つ違いの妹を姉御が背負ってね、酸漿ほおずきをおもちやに与えたの。それを妹が噛む。酸漿のあまり出来ないやつは苦いんですよ。僕のすぐ下の赤ん坊の妹が酸漿を噛んでね。嫌がって、苦がって。もう、泣き出して。それを今でも覚えていますねえ。

小学校に入る前で一番思い出として強く残っているのは、僕は物を作るのが好きでね。山から木を切って来ては削って、色々のもん作る。特に正月は餅を搗く杵とか臼とか、そういう物を作って、それを神様に供える風習があつた。それを、小学校に上がる前から見様見真似で作つた。

裏に山がありますから山へ登って白膠木ぬまろという木、こりや、そういう物を細工する打って付けの木なんです。それがよく漆に似ているんですよ。漆ってかせる。小学校行く前だな、白膠木ぬまろと思つて得意になって、担いで家へ持って来た。そおしたら、親父が見て「この馬鹿野郎」ってね。こっちは素性のいい白膠木ぬまろを取って来て「督めて貰おう」と得意になって刈って来たら親が見て、「漆だ」ってね、言われた瞬間にあつちこつちがムズムズして、ぶつぶつが出来てかかせて来たん。それが小学校に入る前、五つか六つ。姉御の結婚式がその頃あって、そんな時には、体中もうかせて、おできのきたような姿で結婚式に参加したのを覚えてます。

あの頃の結婚式は、みんな家庭で結婚式をやります。もちろん、

今と同じように仲人さんがおりまして、そして床の間の前へ、婿さんと嫁さんが座ります。その両端に仲人がおつて。そうすると、その土地の長老が「高砂やあ」っていう祝詞いわば——今で言えば謡うたです——を述べて。あの頃、男の子と女の子が、一年齡にして、七、八歳の小学校の一、二年生でしょうね。そういう子がお酌をして、それから、結婚式が始まる。女の子はお化粧して、それを「めちよう」と言った。「おちよう」は男の子、「めちよう」は女の子。神前結婚つてのはまだなかつたですね。

そういう結婚式は、大体、近所と親族とか、せいぜい二、三十名。あまり沢山入れませんからね。披露宴はその部屋で、酒を飲み、賑やかに歌を歌つたりというようにね。我々子供は、結婚式にはご馳走にあやかると笑ひ。大人のお祝いですから、遅くまでやったんですよ。我々は、眠いから寝てしまふけど。大人の人は、大体、夜十二時から一時ごろまでやったんでしょねえ。盛大に酒盛りをしたようです。我々の結婚した頃は、もう神前結婚が流行りましたから、自分んちではやらない。新生活センターとか、あるいは神社でやるとかね。

読み書き

幼稚園はなかつたねえ。村にはもちろん、幼稚園ないしねえ。町にはあつたらしいです。幼稚園っていうのが、キリスト教の幼稚園だもんで、これはクリスチャンの人が行つていた。だけど、富岡町。黒川にはありません。幼稚園に行く人は、あの頃いなかつた。小学校がいちばん最初。

りをとる。「こしり」つてのは蚕の糞、それを掃除する。さもないと棚へ差し込めせんからね。いちいち、こしりを取つて、きれいにして。その方法は網へ載せて、桑をくれるでしよう？ 蚕は網に乗つかつてる、糞は下へ落つこちる。こしりが落つこちる訳、それを集めて肥料にします。だから、いつも蚕が清潔なんです。しかし、いちいち引き出してやる訳ですから手間が掛かる。条桑飼育はくれつぱなしなん。

夏一番、繭を取りましたね。それが大体七十貫くらいですか。春蚕が大体五、六十貫。普通は五、六十貫。そんなもんでした。一貫目の繭が、三円くらいの時もあるし、それが、僕が中学生になった頃はもう二円とか、二円五十銭と安くて不景気なんだね。農家も非常に収入が少なくて。それを、主たる収入源として、食べ物はお米を作り、野菜を作つて、お米、野菜は売るほどはなかつたけれども、うちで食べるには十分。現金は大体、繭を売つて現金収入をと、そういう時代。殆どの農家がそうでしたね。

農家の生活

家で蚕を飼っていると、蚕を飼う時期は遊んで貰えません。ただ、農家ですけれども蚕を飼わない時期、特に冬などは割合農家は暇ですから、色々、親と遊んだのは一番手近な所で双六。親兄弟いっしょになつて双六、かるた。かるたも「いろはかるた」が主だった。「上毛かるた」つてのは、あれは、後あとになつて出て来た。「犬も歩けば棒に当たる」。それは、小さい時からありました。うちは、農家ですけれども富岡つていう町がそばにあつて、そこへ連れて行つて貰つて

色々おもちやを買つて貰つたりと、こんな訳でした。

その頃の食生活はこんなでした。主食は麦飯。麦飯つてのは大麦が多いね。大体、米半分に麦半分なら上等の方かな。麦の方が多い場合が多かつた。真ん中に線のあるのね。今の麦はみんな、押し麦つていうんで、平たく押しした麦。僕らの小さい頃は「挽き割り」つていうんで、臼で麦を引いた。それを、お米と混ぜてご飯にするん。それが主食で、夜は「お切り込み」⁽¹⁾。それが、大体夕食の主たる物。「うどん」というのは、お祭りとかお客が来た時だね。「お切り込み」も小麦を引き詰めた粉ですから黒い。色の黒い「お切り込み」。うどんを炙あして、そののばした物を折り畳んでこう切つて長い紐状になる訳。麵棒に巻いたのを真ん中から断ち切つてしまふ訳。で、刻みますから短い。だから、「お切り込み」。ま、簡単な作り方ですね。

おかずは、大体漬物。農家で取れたきゅうりや野菜の漬物がちやんとある。お祭りとか、なんか催し物があるつていうと「塩引き」。鮭の塩漬けだね。それを食する。これは、年に何度もない。鮭、魚を食べるとか、肉なんてのも本当に、たまにしか食べられない質素な生活でした。農家の人、あまり太つた人いなかったね。肥満するほどの、食事を取らなかつたんでしようねえ。

僕は、あまり好き嫌いいしない方。何でも食べた方。ただ、嫌いといえは、あの頃トマト。トマトというのは、昔はなかつた。だから、我々が小学校の頃から、トマトを作り出して、あれが、ちよつと臭いが強いでしょ。トマトはなかなか慣れるまでは大変でした。今でもトマトはそんなに好きな方ほうではないです。そのほかは、大体、好き嫌いはなく。農家ですから、好き嫌いを言つていれば食べる物が

養蚕農家に生まれる

もちろん、村ですから僕んちの商売は農家。その頃の農家は、どういうことで生計を立てていたかと申しますと、食べる方はお米、野菜を作りますから自給自足。現金収入は蚕。蚕を飼って、繭を作らせて、それを売って生計を立てておった。現金収入の唯一の方法はお蚕です。どの農家も皆、蚕を飼っておりました。今、もう、蚕を飼っているうちは一軒もなくなりましたけれどね。うちも農家で蚕を飼っておりました。桑畑の広さは、あの頃は、反別といっておりました、相当広い反別を持っていました。何反部だったかなあ。よく言った、九反部って（一反は三〇〇坪）。

養蚕は、一年間で、大体、春、夏、秋と三回、養蚕をする訳ね。春蚕、夏蚕、秋蚕です。その頃、繭の目方を「貫」でいいましてね、「あのうちは百貫、繭を取る」と。一貫目が四キロです。よね。キロでいうと、四倍すれば四百キロですか。まあ、百貫目取るうちはもう大農家。私のうちは、百貫までいかない。せいぜい、一回で五、六十貫ぐらい。それを春、夏、秋とねえ。三回繰り返す訳。僕んちなどは七人兄弟なんです。そのうちの三人が男で、四人が女。大家族だ。僕はね、隆二って二が付くでしょう。男の中の二番目で次男。長男と僕は同じ兄弟でも十四歳離れている。だから、兄さんというよりは、おじさんっていうようなね（笑）。そんな感じの人でした。あと、真ん中に三人女がいて、僕が男で、妹がいて弟がいて、弟が一番下に。

あの頃はみんな、もう兄弟が多かった。そうすると、夏休みになりますと、子供がみんな、お手伝いできますね。だから、夏のお蚕、

どうも親父が沢山飼うように（笑）していたんですよ。桑摘みしたり、桑を切ったり、運んだり。なかなか大変な仕事だったんです。そういう、蚕を飼う時の家のお手伝いは、もう小学校に入る前からさせられたんです。まず、小さい時は桑くれ。大人が桑を摘んでくれます。その桑をやる訳。まあそのくらいしかできません。小学校になりますと、担ぎもしました。刃物を手にはめて、桑をこう、一つ葉、一つ葉ずつ取るんです。それを籠へ詰めて持って来る。そういう仕事をしました。

二階が大体蚕を飼う場所。それから、庭にテントというのを張ってね。テントで蚕を飼うん。だからかなりの面積がないと蚕飼えない。その蚕も、僕の赤ん坊時代は、籠に蚕を並べて棚に立体的にさし込んだ。ところが段々、それじゃ大変なものですから、条桑育というのが流行って、長く列を作って、そこで蚕を飼うの。相当面積がないと飼えない。そういう方法が流行って来た。それでみんな、世話がない。棚でもって、立体的に飼育する場合はいちいち引き出して、桑をくれ、差し込む。手間がかかる。

条桑飼育になると皆、土間に列をなしますから、積んで来た桑をくれてどんどんどんどん、高くなる訳。だから、蚕が一人前になって、一人前はおかしいけれど、蚕が上がる。「上がる」って言葉を使うんね。言はば、成熟して、繭を作る段階になるのを上がるというんですが、蚕が上がる時には、もう相当高い三〇センチか四〇センチくらいも、蚕の糞だの溜まりますから相当高くなる。ですから条桑飼育は能率的なんです。それに対して、昔流の棚飼、棚で飼うのは、いちいち引き出して桑をくれて、そして、よくこし

煮る訳です。繭を煮て女工さんが糸にする訳。それが前橋の名物。だから、その頃は前橋を「糸の町」。それに対して桐生、伊勢崎は「機の町」。機というのは、糸を織って反物にすることで、伊勢崎は最近、どうもあまり話題になりませんけれども、桐生はまだ機を織っているらしいですね。桐生では最近あまり見ませんけれど、鋸のこぎり型の屋根が多く機場が多かったです。そういうそれぞれの特徴があった。

さて、私のいた黒岩村は機を織る原料、すなわち繭をつくる所です。前橋の製糸工場は、みんな私立の製糸工場。ところが、富岡には官立の製糸工場があったんです。何でも、話によりますとフランスの建築家が来て指導して、それで煉瓦造りの大きな工場が出来ました。

みなさん、煉瓦と言ってもなかなかピンと来ないでしょうけれども、今のブロックです。今のブロックは穴の開いた軽石を原料にして作りますから、非常に軽いブロックです。その煉瓦というのは、赤土を焼いて、堅く固めた物を積み上げて、それで建築をした訳。煉瓦作りの建物も少なくなりましたけれど。

その富岡製糸は官立の製糸工場です。嫁にゆく前の娘が糸を取った訳。「糸取り」という言葉を使いますが、糸取りとは、繭を煮て、繭をほぐして糸にする訳です。ですから、その頃「娘を三人持つと蔵が立つ」と言われておった。その蔵と言っても、皆さんはピンと来ないでしょ。昔は蔵というのがありましたね。蔵というのは、十五センチから二十センチある壁、土を固めてね、土蔵を造った訳。で、窓はほんと小さい窓が一個くらいあるだけ。いわば、耐火性の建物です。そして、その中へ大事な物をみんな仕舞い込む。

昔はどうも、お金も銀行へあんまり預けないで、蔵の中へしまつたららしい。うちなんかも親父さんが「金がある」とついでと蔵から出して来たのを覚えてますよ。蔵は、火事が発生しても中は焼けないから。それから、泥棒が入りにくいというんで、安全な場所なんです。しかし、蔵のある家は財産家といわれるくらい(笑い)。庶民階級では、「蔵がほしいな」と、そういう時代。

娘はみんな、小学校を終えて、女工さんとして製糸工場へ行きます。というとお金になります。だから、三人も娘が製糸工場へ働くと、お金が貯まって蔵が建つと、そういうことらしいんだよね。ですから、娘が女工さんとしてそれから、嫁さんに行って奥さんとしてもやはり働いて金を持って来る、働き者であるという上州の女性には「かかあ天下である」(笑い)という名前がついたと思うんですけれども。女の子は、多くは製糸工場へ行って働いた。

さて、男はどうしたかという、長男は農家を継ぐ大事な人間。次男以下は、製糸工場へ行く訳になりませんでしょう。どうするかという、大体、年季奉公にやらせられるんです。あの頃は交通機関としては自転車ですね。だから自転車屋さんへ奉公に行って技術を勉強する訳です。お金は貰えない。ただ働き。小遣いぐらいは貰えたらうけどねえ。ただで技術の習得。自転車屋さん行ったり、下駄屋さんへ行ったり、あるいは、洋服屋さんへ行ったりして、技術を習得するのを目的に五年か六年くらい奉公したんです。それを「年季奉公」、「年季」というようなことで、次男以下は殆どが奉公に行かされる。そして、大人になって技術を身につけて、それで自分たちでその仕事を始めた訳。

○聴取り 平成十三年（二〇〇二）七月三十一日

目次

- 時代状況と家庭的背景
- 糸の町、機の町
- 養蚕農家に生まれる
- 農家の生活
- 幼い頃の記憶
- 読み書き
- 小学校生活
- 黒岩小学校黒川分教場
- 服装
- 弁当
- 子供達の遊び
- 三大節
- お祭り
- 学校の行事
- 中学校を目指して
- 卒業式
- 戦後の学校との比較
- 中学校生活
- 富岡中学校入学
- 学校の規律
- 厳しい学業
- 教練と配属将校
- 学校生活
- 進学ルート
- 群馬県師範学校へ

時代状況と家庭的背景

糸の町、機の町

じゃあ、私の自己紹介をしてから始めましょう。私は、昭和五十六年まで、群馬大学のこの教育学部の教員をしておりまして、常勤として三十年、非常勤として五年間。従って、延べ三十五年間。現在は、教育学部の同窓会長を仰せつかって、もう五、六年やっております。年は幾つに見えますか。八十六歳。

今日は、大学の方から皆さんに話をといたうんだけれども、どうも新しい話はどうできない。昔話なら出来ますからね。もしたら「昔話で結構です」それじゃ、やりましょう」というので引き受けた訳。私は、大正四年五月二十六日という大正の生まれです。そして生まれた場所は、昔は、群馬県北甘楽郡黒岩村黒川。今はもう、富岡市という市に編入されております。昔は、黒岩村黒川というのが「日本中で一番小さい村だ」と言われておりました。そういう所で生まれた訳です。

その頃、群馬県は養蚕県と言われておりました、長野県に次いで養蚕県。そして、繭を売る訳。その繭を製糸工場に糸にして、生糸ですね。それをアメリカでしようね、アメリカに輸出している。そういう訳で、その頃は、前橋は「糸の町」といわれてたんです。今は「水と緑とうたの町」（笑い）と言われておりますけれど。我々の頃は「前橋は糸の町」。高い煙突、大きいのが林立しておって、そうして製糸工場が沢山あったんです。今一つもないですけど。なぜ煙突が必要かといいますと、石炭を燃やしてお湯を沸かして繭を

て吉岡氏の話された内容に織り込んだ。

二、編集にあたって、話者の表現を生かすように努め、方言もなるべく標準語に変換せずにそのまま残した。

三、末尾の註には、出典を明記する必要がある事項、多少の説明を要する事項を掲げた。

四、本文註の（ ）内には、簡単な註釈、あるいは当日の聴取りの様子に関わる事項を入れた。

かは、よく知られ、記録されていることとはいえ、一人の人の目を通して語られることによって、新たなリアリティが生れているように思われる。例えば、昭和四十七（一九七二）年に群馬県教育委員会が発行した『群馬県の養蚕習俗』は、本聴取りの吉岡氏の回想を読んだ上で接すれば、大変興味深いものと感じられよう。同報告書は、昭和四十五、六年度の二ヶ年に渡って県下の二十大字^{おおぢ}を抽出して行った「養蚕習俗緊急調査」の成果をまとめたものであり、記述は詳細にわたり、学術的な成果としては評価を得られるものである。しかし、学術調査報告の常であるが、養蚕を専門としていない者の目には、必ずしも読みやすいものとは言えない。本オーラルヒストリーに接していれば、その読みにくさは著しく軽減されるものと思われる。例えば、「糸の町」「機の町」というイメージ、そして春蚕、夏蚕、秋蚕、桑くれ、テントでの養蚕、条桑育の導入、現金収入、年収、などの回想は、同報告書への興味を呼び起こすものとなる。また、例えば、吉岡氏は「こしり」を蚕の糞と説明しているが、同報告書に掲げられた方言の一覧では、富士見村大字横室で採集した語として「こしり」を蚕座とし、群馬町大字東国分で採集した語として「こしる」を蚕座蚕糞としている（二五二頁）。そうした点も調査についての関心を高めるものと思われる。

次に、多くの学校史や教育史での客観的な事実との関連についてだが、個人の体験を通して語られたことによって、改めて事実が明確な像として浮び上がっているといえる。例えば、本多亀三『群馬県北甘楽郡史』（三光出版社、一九二八年）に掲げられた郡内小学校の現況には、黒岩小学校分教場について「学級数尋一、訓導布川

蔵」と書かれている（一五三頁）。「尋一」は尋常科の学級数が一人であったという意味だが、吉岡氏の、四年全部合せて一学級で教師も一人だったという回想は、この記述によって裏付けられるものである。そしてそれとは逆に、尋一の学級数が一である、という記述の背後には、実は一学級が一年から四年までを合せた複式学級で、受持ち教員が一人しかいなかった、という事実があったことを、吉岡氏の回想は語っている。このような相補的な関係が生れていることも、本オーラルヒストリーの興味深い点である。

付記

授業にご協力いただいた吉岡隆二氏に、そして、同氏を御紹介頂き、聴き取りに立ち会って頂いた富澤秀文教授にお礼申し上げます。

テープ起し作業は佐藤久恵が行い、編集作業、凡例作成、註の作成は、所澤の指導を受けながら佐藤久恵が行い、解説は所澤が執筆した。吉岡氏には原稿に目を通していただいた。

聴取りは、受講学生七名と所澤の共同作業で行われており、その意味でこのオーラルヒストリーの作成に対する七名の貢献は大きい。しかし、上記のような分担で原稿を作成した関係で、著者名には七人の名前を掲げなかった。なお、本稿の内容に関する最終的な責任は所澤が負うものとする。

○凡例

一、聴取り実習は、対話形式で進められたが、編集にあたっては、吉岡氏の一人語りの形式とし、質問項目、質疑応答の部分をすべ

才を視聴し、番組製作の背後にあるインタビューを考えた。意図的に隠されていると思われることの推測もした。

⑨(六月二十八日)オーラルヒストリーの公開をめぐる著作権の法的問題等を考えるため、伊藤隆「報告：オーラルの実態と今後の方法論について―人の選定から公開・著作権の問題まで―」「オーラルヒストリーの課題と実践―過去と未来との対話―」(政策研究院、二〇〇一、五―二三頁)を講読。この内容には受講生は予想外に関心を持っていた。

⑩(七月五日)聴取り対象者として、群馬県師範学校出身の吉岡隆二氏に引き受けて頂いたのを受けて、師範学校制度を紹介し、また群馬県師範学校の思い出を書いた柳井久雄『師範学校―太平洋戦時下の教育―』(一九九九年、上毛新聞社)の寮生活・学生生活の部分を抜萃して講読した。

⑪(七月十二日)同総会長への質問項目を打合せ。

⑫(七月二十六日)質問項目の整理及び段取りの打合せ。

⑬(七月三十一日「火」)十時三十分から十七時過ぎ(十二時二十分から十三時三十分は昼食の休み)に聴取り本番を実施。なお、同日夜は受講生と所澤とで市内に出て、打上げ会を行った。

受講生は、桑村元氣、陸浦優輔、興津大祐、中路智晴、伊藤正憲、長澤俊介、野村卓司の七名で、いずれも工学部の一年生であった。

第十三回の聴取りでは、予め吉岡氏にお送りした質問要項にそって、群馬大学芸学部講師に着任するまでを話して頂き、時期ごとに、話を聴いた後、質問をして内容を補足するという方式をとった。質問すべき項目は第十一回、第十二回の授業において検討して一覧

表を作成した。当日の質問は、吉岡氏の話された内容を、その一覧表(吉岡氏には見せていない)と照合しながら行った。質問は時期によって担当者を以下のように分けた。幼少時は聴き取りのリズムを作るために所澤が行い、引き続き、小学校時代は伊藤、富岡中学校時代は長澤、師範学校時代は野村、小学校訓導時代は中路、高等師範学校時代は陸浦、鳥取師範学校教諭時代は桑村、藤岡中学校教諭時代は興津が行い、最後に附属中学校教員時代以降は所澤が行った。各時代をまず吉岡氏に話して頂いて、その後、担当学生が質問し、さらに追加の質問を他の学生及び所澤が行った。

聴取りは、会場を教育学部A棟一階第三会議室として、所澤と受講生七人が行ったが、録音と記録作成のために佐藤久恵氏(群馬大学大学院教育学研究科修了)が、ビデオ撮影のために多賀谷寿彦氏(教育学部技能補佐員)が加わり、また美術教育講座教授富澤秀文氏が一部の時間帯に参席した。

聴取りの話題とした時期は群馬大学に着任するまでであったが、ここではそのうちの富岡中学校を卒業するまでを抽出した。

本聴取りで語られた内容は、養蚕農家での生活、そして黒岩小学校黒川分教場での授業体験、富岡小学校、富岡中学校での体験である。私的な体験を除いては、恐らく知られている事実が多いものと思われるが、一人の人物が、自分の体験とおして、大正から昭和初年の群馬県での生い立ちを語ったことにより、それらの事実は従来の整理とはまた違った理解の構図を生み出している。その点を、養蚕農家の体験、学校教育の体験について簡単に説明しておきたい。養蚕農家の生活が一人の子供にとってどのようなものであったの

た。

以後は、本オーラルヒストリーには含まれていないが、以下の通りである。昭和十年三月から昭和十二（一九三七）年三月まで新田郡強戸尋常高等小学校訓導、同月から昭和十五（一九四〇）年三月まで北甘楽郡額部尋常高等小学校訓導を勤めた。同年四月に東京高等師範学校芸能科に入学し、昭和十八（一九四三）年九月に六ヶ月繰上げで卒業し、十月に鳥取師範学校教諭に任じられて赴任した。

昭和二十（一九四五）年四月に群馬県立藤岡中学校教諭になり、昭和二十三（一九四八）年四月から昭和二十六年三月まで群馬師範学校附属中学校教諭を勤め、昭和二十六（一九五一）年三月に群馬大学講師となって学芸学部勤務した。その後、昭和二十八（一九五三）年七月に群馬大学助教となり、学芸学部の改組、教育学部の設置にともない、昭和四十一（一九六六）年四月に教育学部に配置換えとなり、昭和四十七（一九七二）年十月に群馬大学教授となり、昭和五十六（一九八一）年四月に停年退職した。その間、昭和五十二年（一九七七）四月から昭和五十四年四月まで、教育学部附属幼稚園長を兼務した。『群馬大学教育学部百年史』八〇二頁には、昭和五十二年度末までの講義題目として「電気実習」「家庭電気」「木材加工法」「木工実習」などが掲げられ、研究主題として「ヘテロダイク方式による発振器。集成材のヤング係数、破壊係数。木材の含水率と釘抜き抵抗などの研究」が書かれている。なお、同窓会長の任に就いたのは、平成六（一九九四）年七月である。

学修原論「オーラルヒストリー実践演習」は木曜日の三―四時限（所謂ニコマ目）に割当てられ、全部で十三回行い、十二回目まで

は割当てられた時間にゼミ形式で行い、十三回目に吉岡氏からの聴取りを実施した。各回の授業の概要は以下の通りであった（〇数字が回数）。

- ①（四月十九日）文書で書かれた歴史と口述の歴史の關係の説明。
- ②（四月二十六日）オーラルヒストリーの実例として、所澤潤・翁會愛経「聴取り調査：外地の進学体験（VII）」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第四十九巻、二〇〇〇年、一〇七―一三七頁を講読。
- ③（五月十日）質問する側、される側を実体験し、練習するため、受講者間で相互インタビューを行う。幼少時を話題として行った。
- ④（五月二十四日）③と同様の受講者相互インタビュー。中学時を話題として行った。
- ⑤（五月三十一日）③④と同様の受講者相互インタビュー。高校時を話題として行った。
- ⑥（六月七日）L・L・ラングネス・G・フランク『ライフヒストリー研究入門』（ミネルヴァ書房、一九九三年）第二章を講読。
- ⑦（六月十四日）同書第三章を講読。⑥⑦の講読はあまり学生の関心に合わず、集中力が持続できそうもなかったため、プロレス好きの学生がいることを考慮して、⑦ではプロレスラーのジャイアント馬場とアンドレ・ザ・ジャイアントの人生の岐路はなにか、という分析をおりませた。学生の中には全盛期の馬場の試合の映像を見たことがないものもいたため、⑨では、授業の最後に馬場のビデオを見せた。

⑧（六月二十一日）NHKの番組『プロジェクトX：液晶』のビデオ

大正・昭和初期の群馬の教育の思い出

―群馬大学平成十三年度学修原論「オーラルヒストリー実践研究」から―

吉^{*1} 岡 隆 二
所^{*2} 澤 潤
佐^{*3} 藤 久 恵

*1 群馬大学教育学部同窓会会長

*2 群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター

*3 河合外語ゼミナール講師

(二〇〇二年十一月十四日受理)

目次

解説

凡例

オーラルヒストリー

解 説

ここに取り上げる吉岡隆二氏の回想は、平成十三(二〇〇一)年度前期に群馬大学の一般教育の「学修原論」の授業「オーラルヒストリー実践演習」において聴き取ったオーラルヒストリーである。

「学修原論」は、群馬大学において、平成七(一九九五)年度から

第一学年の学生を対象に開講されている授業のカテゴリーである。「オーラルヒストリー実践演習」はこの解説を書いている所澤が開講したもので、吉岡氏の聴取りは、その授業の締めくくりとして一日がかりで実施した。

吉岡隆二氏は、現在、群馬大学教育学部同窓会の会長の任にあり、その縁で、本授業の聴取りにご協力頂いた。吉岡氏は大正四(一九一五)年五月二十六日生まれで、略歴は以下の通りである。大正十一(一九二二)年四月に群馬県甘楽郡黒岩村黒岩小学校(黒川分教場)へ入学し、大正十五(一九二六)年に甘楽郡富岡小学校五年生に転入、昭和三年(一九二八)年四月に群馬県立富岡中学校に入学し、昭和八(一九三三)年三月に同校を卒業、四月に群馬県師範学校本科第二部に入学し、昭和十(一九三五)年三月に同校を卒業し

在日ブラジル人児童・生徒の言語生活に関する一考察

野山 広*¹・結城 恵*²

*¹ 文化庁文化部国語課

*² 群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター

yuki@edu.gunma-u.ac.jp

(2002年11月14日受理)

はじめに

1990年の出入国管理及び難民認定法（以下、入管法と略す）の改正・施行以来、外国人登録者数は増加し続け⁽¹⁾、その結果として、家族と伴に来日し、地域に居住している就学年齢相当の日本語を母語としない子どもの数も増えてきている（野山2002）。

国の内外を問わず、こうした異文化の狭間に生きる外国人家族が抱える問題の一つに、言語習得の問題⁽²⁾がある。基本的な日常会話（Basic Interpersonal Communicative Skills=BICS）はもちろん、受験勉強や教科学習の際に不可欠な抽象的な思考過程を支える力の一つである認知・学習言語能力（Cognitive/Academic Language Proficiency=CALP）の基盤づくりができるかどうか、その後の子どもの日本での生活に大きな影響を与えると考えられる。

本稿では、まず、日本国内の外国人児童・生徒に対する日本語教育の状況について概観する。次に、われわれが大泉町と太田市の学校に通学する在日ブラジル児童生徒を対象に実施した調査結果をもとに、言語生活の（日本語の習得状況、相手による言葉の使い分け、状況による言葉の使い分け、希望する言語到達レベル）の実態を明らかにしたい。

1. 外国人児童・生徒への日本語教育の状況

文部科学省の報告⁽³⁾によると、2001年9月1日現在、公立の小・中・高等学校及び盲・聾・養護学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童・生徒は19,250人（2000年：18,432人、以下、括弧内は2000年の数値）と前回から4.4%増加し、文部科学省による調査開始以来最も多くなっている。

また、日本語指導が必要な外国人児童・生徒：19,250人（18,432人）の学校種ごとの数値は、小学校12,468人（12,240人：1.9%増）、中学校5,694人（5,203人：9.4%増）、高等学校1,024人（917人：11.7%増）と増加しており、中学校と高等学校の増加率が高くなっている。一方、盲・聾・養護学校64人（72人：11.1%減）と減少している（図1参照）。

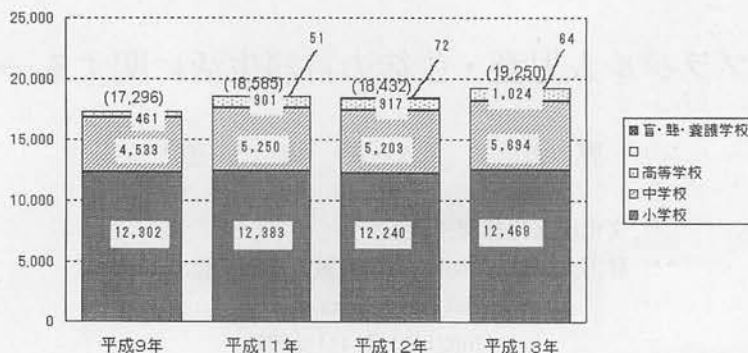


図1 日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等（平成13年度）

出典：文部科学省ホームページ

なお、居住地域に注目すると、日本語指導が必要な外国人児童・生徒の多い都道府県として、愛知県が最も多く、2,510人（2,413人）で、以下、神奈川県、東京都、静岡県、大阪府の順となっており、群馬県は819人（790人）で、千葉県、埼玉県に次いで全国で8番目に多い地域となっている。全体として、関東、中部、阪神地域に多くの外国人児童・生徒が居住・就学していることが窺える（図2参照）。

このように、日本国内の初等・中等教育段階の日本語学習を必要とする子どもたちの層にも広がりが見られる。かつては、いわゆる帰国児童・生徒（日本人）をはじめ、世界各国から来日するビジネス関係者の子ども、ならびに、中国帰国孤児やインドシナ難民の子どもたちが主だった。しかし、90年代の入管法の改正以来、中南米からの日系人家族の移住に伴う子どもたちの増加が顕著になってきた。たとえば、児童・生徒の母語別の在籍状況は、ポルトガル語を母語とする者が最も多く（前回同様）、全体の約4割を占めている。また、ポルトガル語及びスペイン語の3言語で全体の8割を超えている。具体的には、ポルトガル語は7,518人（7,425人）で93人（1.3%）増加、中国語は5,532人（5,429人）で103人（1.9%）増加、スペイン語は2,405人（2,078人）で327人（15.7%）増加となっている。その他には、フィリピン語が1,114人（951人）で163人（17.1%）増加、韓国・朝鮮語が746人（667人）で79人（11.8%）増加、ベトナム語は548人（531人）で17人（3.2%）増加、その他の言語は939人（903人）で36人（4.0%）増加している。なお、英語は448人（448人）で前回と同数であった。

一方で、こうした子どもたちを受け入れる側である日本人の子どもたちの異文化理解の促進を図るため、カリキュラムとしての国際理解教育の充実、言語に関する支援方策の充実が指摘されている（水谷1995、石井1997）。例えば、JSLカリキュラムの開発もまた、その方策のひとつである。JSL（Japanese as a Second Language）とは、「第2言語としての日本語」であり、文部科学省では、平成13（2001）年度から、そのカリキュラムの内容として、(1)日本語の文法や会話の事例など、外国人児童に教える日本語の指導方法、(2)理科、社会などの授業を日本人と一緒に学べるようにする授業方法などを検討してきている⁽⁴⁾（文部科学省国際教育課配布資料参照）。このカリキュラムは、平成15（2003）年4月から全国の公立小学校で使用される予定

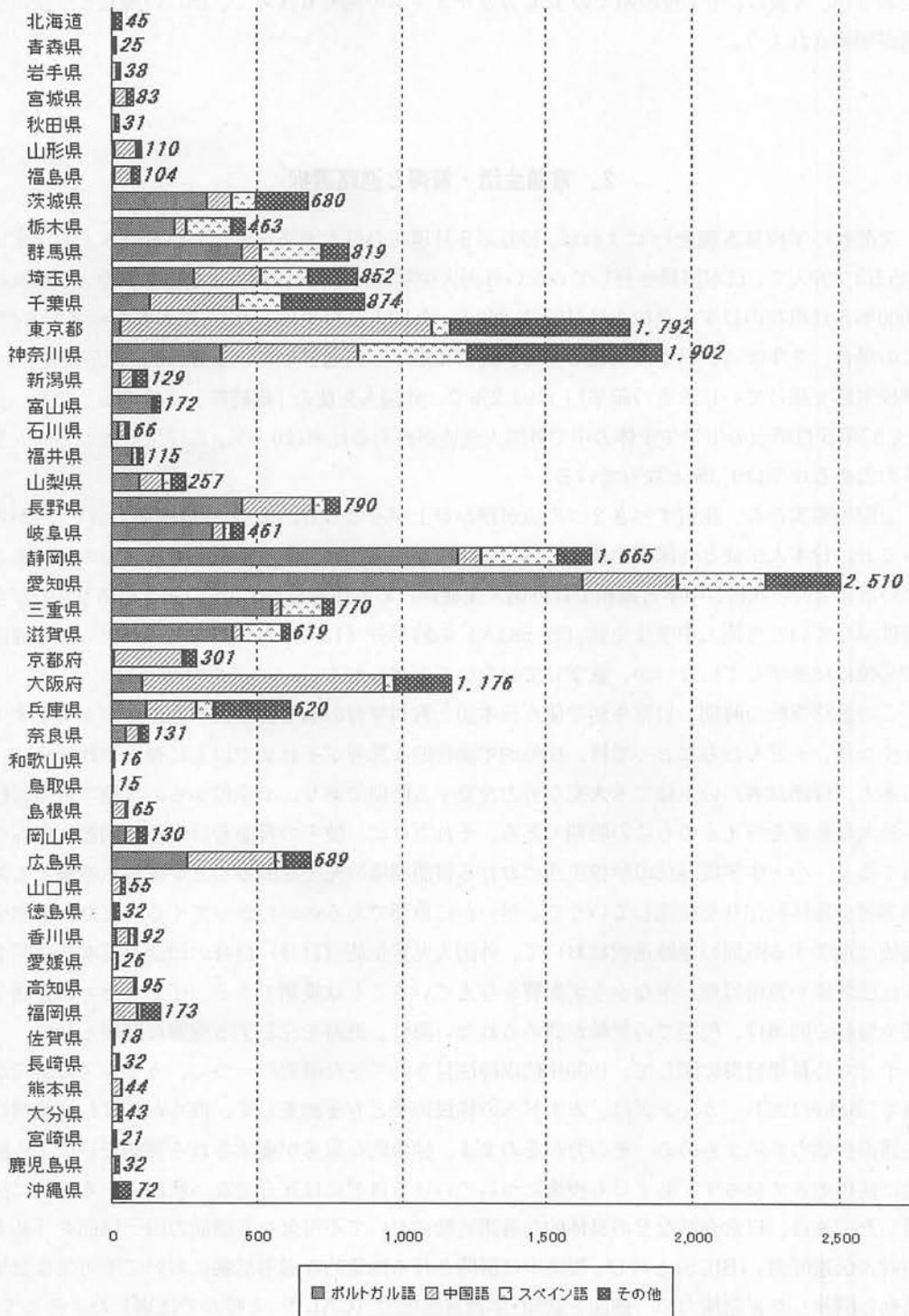


図2 都道府県別(母語別)児童生徒数(平成13年度)

出典: 文部科学省ホームページ

であるが、今後は、中学校段階での JSL カリキュラムの開発も含めて、JSL の確立と今後の展開が期待されよう。

2. 言語生活・習得と進路選択

文部省の学校基本調査⁽⁵⁾によれば、1997年5月現在の日本国籍を有している日本人中学生は445万3,897人で、日本国籍を有していない外国人中学生は2万7,583人となっており、3年後の2000年5月現在の日本人高校生は415万1,862人、外国人高校生は1万3,572人となっている⁽⁶⁾。この場合、3年後に、日本人生徒の中で、高校に進学し、通学している者の「継続率(進学し、学校生活を続けていける者の確率)」は93.2%で、外国人生徒の「継続率」は49.2%となる。また、97年5月時点の中学生全体の中で外国人生徒が占める比率は0.6%、高校生全体の外国人生徒の占める比率は0.3%となっている。

上記の事実から、注目すべき2つの点が浮かび上がってくる。まず、「継続率」という点からみると、日本人生徒と外国人生徒とでは、中学校から高校に進学する段階で約40%の差があるということだ。次に、中学と高校では外国人生徒が占める比率に約0.3%の開きがあり、97年当時就学していた外国人中学生生徒(27,583人)の約半分(14,011人:49.2%)が何らかの理由で高校には進学していないか、就学していないことがわかる。

この進路選択の時期、日常生活で使う日本語と教科学習の場で使う日本語の差がますます大きくなり、子どもたちにとっては、抽象的で論理的な思考がそれまで以上に要求され始める。日本人(母語話者)の生徒でも大変な努力を要する時期であり、小学校からの言語学習の蓄積が多大な影響を与えるのもこの時期である。それだけに、彼らの言語習得過程の問題に焦点を当てると、小・中学校時代の学校生活における言語環境の充実を図ることや家族や地域ぐるみの学習支援体制作りを推進していくことがいかに重要であるかがわかってくる。また、中学や高校に進学する時期の進路選択において、外国人児童生徒(自分)自身の母語や日本語に関する自己評価や習得目標が少なからず影響を与えていることは推測できる。子どもたちの言語生活や習得の問題は、母語での受験が認められない限り、進路を左右する重要な問題となる。

子どもの言語習得に関して、1990年代以降注目されてきた研究の一つに、カミンズの研究がある(Baker1993)。カミンズは、カナダへの移民の子どもを調査して、彼らがしばしば流暢な英語の会話力を示すものの、その力がそのまま、抽象的な思考が要求される英語だけによる授業に活用できておらず、必ずしも授業についていけるほどには充分でない状況にあることに注目した。彼は、日常会話などの具体的な言語活動において不可欠な言語能力の一側面を「基本的対人伝達能力」(BICS)と呼び、授業中に展開される抽象的な思考活動において不可欠な認知活動と関連した言語能力の一側面を認知・学習言語能力(CALP)と呼んで区別した。そして、このCALPはBICSと比べてより緩やかに発達することを指摘した(Cummins1984)。

また、カミンズは、子どもの母語と第二言語との関係について、母語の能力と第二言語の能

力の CALP は相互依存的なものであると考え、「二言語共有説」(Linguistic Interdependence) という仮説を唱えた。この仮説に従えば、たとえば、日本に滞在する外国人児童・生徒の場合、母語か日本語の少なくともどちらか一方で CALP の基盤が形成されていれば、その後、その CALP の力がもう一つの言語にも転移されやすいことが予測できる(野山2000ab, 2002)。

このことから、子どもたちの進路選択肢の幅を広げ、未来の豊かな言語生活の基盤を築くためには、CALP の基盤形成が不可欠となる。換言すれば、子どもたちの進路選択を左右する重要な鍵の一つが、少なくとも一つの言語の CALP の形成ということとなる以上、この CALP の基盤を築きやすい環境や学習支援体制を作っていくことが急務の課題となる。

3. 大泉町・太田市における日本語指導を必要とする児童生徒への教育支援

ここでは、太田市と大泉町の外国人児童生徒数及びブラジル人児童生徒数、そしてブラジル人児童生徒の比率にまず触れ、その後で、それぞれの自治体で展開している外国人児童生徒に対する日本語(言語)教育支援の展開状況について概観したい。

(1) 大泉町の場合

1) 外国人児童生徒数及びブラジル人児童生徒数

平成13年の外国人児童生徒数(5月1日時点)は288人(児童203人、生徒85人)で、その内ブラジル人児童生徒が221人(児童149人、生徒72人)となっており、約77%を占めている。

2) 日本語(言語)教育支援の展開

外国籍児童生徒に対する適応指導と日本語指導のために、以下の町内7小中学校全校に日本語学級を設置し、指導助手を配置している。

また、県の教育委員会より、日本語担当の特別加配教員が平成2～4年に全小中学校に配当(南小、西小は複数配当)され、現在にいたっている。

| | | | |
|------|---------------------|--------------|------------|
| 南小学校 | 指導助手 2名(平成3年～) | 加配 1名(平成4年～) | 24時間(指導時間) |
| 北小学校 | 指導助手 1名(平成2年～) | 加配 1名(平成4年～) | 22時間 |
| 西小学校 | 指導助手 1名(平成2年～) | 加配 1名(平成3年～) | 25時間×2学級 |
| 東小学校 | 指導助手 1名(平成3年～) | 加配 1名(平成4年～) | 23時間 |
| 南中学校 | 指導助手(中国語) 1名(平成3年～) | 2名(平成6年～) | |
| | | 加配 1名(平成4年～) | 17時間 |
| 北中学校 | 指導助手 1名(平成4年～) | 加配 1名(平成4年～) | 12時間 |
| 西中学校 | 指導助手 1名(平成2年～) | 加配 1名(平成2年～) | 17時間 |

(2) 太田市の場合

1) 外国人児童生徒数及びブラジル人児童生徒数

平成13年の外国人児童生徒数(8月1日時点)は234人(児童163人、生徒71人)で、その内

ブラジル人児童生徒が159人（児童117人、生徒42人）となっており、約68%を占めている。

2) 日本語（言語）教育支援の展開

太田市では、外国人児童生徒の教育の推進を図るために小学校12校（市内の小学校は全部で18校）、中学校6校（市内の中学校は全部で11校）の総計18校に外国人児童生徒教育指導助手を派遣（配置）し、午前中の時間帯（9：00～12：00）に、外国人子女教育指導教室を開設・運営している。

①外国人子女教育指導教室

外国人子女教育指導教室（以下指導教室と呼ぶ）は次のことを目的としたものである。

- ア 日本語習得状況や実態に応じた個別指導を行い日本語の向上に努める。
- イ 個に応じた指導計画を作成し、学習習慣、日本語能力、基礎学力の向上に努める。
- ウ 日本語での生活習慣の育成に努め、心の安定を図る。

こうしたことを目的として、担当の指導教師が指導教室の運営を行っているのであるが、教師と生徒の間に言葉の障壁が生じる場合が少なからずある。この障壁を無くしたり軽減するためには、母語と日本語の両方が活用できる（バイリンガルの）指導助手の果たす役割が大きい。担当教師と児童生徒の意思疎通を図るうえでの補助・仲介役にあたり、児童生徒の悩みや不安を取り除く（ひたすら聴く）ための支援者になったりしているのである。

平成13年度においては、14名の指導助手（ポルトガル語10名、スペイン語2名、中国語1名、韓国語1名）を委嘱している。彼ら指導助手は配属された9校に所属しながら担当校を巡回し、指導助手としての役目を十分に果たしている。市内の巡回校数は小中学校合わせて18校となっている。

②指導教室の学習の様子

各校の指導教室での学習の時間帯は9～12時位で、指導助手を交えての実施となっている。外国人児童生徒の在籍数によって差があり、週に2～5日の中で指導が行われている。外国人児童生徒の通常の学級に在籍し、この時間帯に合わせて通級する形式をとっている。

学習内容は主に日本語指導であり、実態に応じて算数や社会なども学習している。教材は「にほんごをまなぼう」「ひろこさんのたのしいにほんご」などを活用して、日常会話やひらがな、カタカナ、漢字などの読み書きを中心とした学習が行われている。

内容的には学年を下げたもので、初歩的な指導から始めている学校が多い。学習形態は実態に応じて一斉方式、個別方式など多様である。言語指導の他に学校、学級への適応指導も行われ、日本の生活習慣や学校学年行事等への参加の仕方等の指導も合わせて実施している。

以上のような教育支援は、全国的に見ても恵まれた環境にあるといえる。それでは、実際に大泉町と太田市の学校に在籍する外国人児童生徒の言語生活の実態はどのようなものなのだろうか。以下では、われわれが在日ブラジル人児童生徒を対象にした調査をもとに、この問題を検討する。

4. 大泉町・太田市の子どもの言語生活の実態

(1) 調査の概要

太田市、大泉町にある公立小中学校、ならびに、ブラジル学校（ピタゴラス、パラレロ、日伯センター）に在籍する小学校6年生以上の児童・生徒を対象に、「外国人児童・生徒の生活と意識に関する調査」を実施した。調査期間は、平成13年11月～平成14年1月、該当する児童・生徒数315人を対象に留め置き回収法で実施した。有効回収率は49.8%、回収数は157票である。

ここでは、上記の調査票のうち、特に言語生活に関する質問項目の基礎集計結果に焦点をあてて分析をおこなう（表中の%の数字に関しては、少数第一位を四捨五入して提示した）。

(2) 子どもたちの言語生活の概況

まず、157人の子どもたちの言語生活の様子を概観してみよう。子どもたちは、自分の言語状況をどのように評価しているのか、相手によって、あるいは、状況によってどのように言語を使い分けしているのか、将来、どの言語をどのレベルまで習得したいと考えているのか、について調べた。

1) 日本語の習得状況の自己評価（表1～6参照）

まず、子どもたちが自分の日本語習得状況をどの段階にあると考えているのかをたずねた。第三者による言語能力評価とは多少のちがいがあってもよいかもしれないが、子どもが自分の日本語能力をどうとらえているのかを知ることができる。

有効回答者数157人のうち、日常の会話（友人や家族の話聞く力・話す力）や学校での会話（学校や教室で勉強する時に先生やクラスメイトの話聞く力・話す力）とも、「全部わかる（話せる）」と「ほとんどわかる（話せる）」者の比率とを合わせると、70%前後となっており、特に日常の話聞く力に関しては、70%にのぼる。

一方、教科書や黒板に書いている日本語が「全部わかる」「ほとんどわかる」及び試験や作文などのとき、書きたいことを日本語で「全部書ける」「ほとんど書ける」者の比率は、合計60%程度となっており、言語習得の仮説⁽⁷⁾で唱えられている通り、認知学習言語能力に関連した読み書きの力の習得の方が遅いということが窺える。

2) 相手による言葉の使い分け（表7～12参照）

次に、子どもたちが、家族のなかで相手によって言語の使い分けをどのようにしているのかについても調べた。父母にはポルトガル語を使う場合が60%前後を占めている。同様に、兄や姉や自分よりも年齢が上の大人に対しては、ポルトガル語を使う者の比率の方が日本語のそれよりも高い（それぞれ、41%：37%、46%：31%）。弟妹に対しては、日本語、ポルトガル語、半々の比率が36%、38%、21%となっており、自分と同年齢か年下の者に対しては、ポルトガル語、日本語、半々の比率がそれぞれ36%、35%、28%となっている。

これらのことから、彼ら日系ブラジル人の子どもたちは、会話場面においては「ポルトガル語、日本語を相手に応じて適宜使い分ける」という状況にあり、バイリンガル児としての日常

生活を送っていることが窺える。

3) 状況による言葉の使い分け (表13~19参照)

子どもたちは、状況によって使用する言語を使い分けしているのだろうか。「夢を見るとき」「数を数えるとき」「叫ぶとき (驚いたとき)」「家族と食事をするとき」「同じ国の人同士で遊んでいるとき」「日本人も一緒に遊んでいるとき」「腹が立ったとき (口論するときなど)」の7つの状況について、「ポルトガル語」「日本語」「半々」「わからない」の4つの選択肢から答えてもらった。

その結果、「家族と食事をするとき」には、他の時と比べて、ポルトガル語を使う子どもが多い(60%)。日本語化に関連しては、たとえば、同じ国の人と遊ぶ時でも日本語を使う子どもが22%を占めており、半々(日本語・ポルトガル語を半々使う)(31%)とあわせると過半数を越えている(53%)。ただ、「夢を見る」「数える」「叫ぶ」「腹が立った」時でも、ポルトガル語を使っている比率はまだ30%以上となっており、ポルトガル語が喪失されたわけではないことも窺える。

4) 将来の言語到達レベル (希望) (表20~21参照)

このことは、日本語とポルトガル語について、将来どのくらいできるようになりたいか、すなわち、言語習得の希望(レベル)の調査結果にも現れており、「会話、読み書きともにできる」ようになりたいと思う子どもたちが、日本語の場合、89%を占めているが、ポルトガル語に関しては75%となっており、日本語よりも約14%低い。

(3) 在籍学校の使用言語の影響

子どもが日本の公立学校に在籍する場合と、ブラジル学校に在籍する場合とでは、言語生活で前提とされる言語の種類そのものが異なる。以上に概観した、子どもたちの言語生活の実態は、在籍する学校によって異なるのだろうか。この点についてさらに調べた。

1) 日本語の習得状況 (表1~6参照)

①日本の公立小中学校に在籍する児童・生徒の場合

日本語に関して、日常の会話(友人や家族の話を聞く力・話す力)や学校での会話(学校や教室で勉強する時に先生やクラスメイトの話を聞く力・話す力)とも、「全部わかる(話せる)」と「ほとんどわかる(話せる)」者の比率をあわせると、公立小中学校全体の80%前後となっており、日常の話を聞く力に関しては87%にのぼっている。

一方、教科書や黒板に書いている日本語が「全部わかる」「ほとんどわかる」及び試験や作文などのとき、書きたいことを日本語で「全部書ける」「ほとんど書ける」者の比率の合計70%前後となっており、言語習得の仮説⁽⁷⁾で唱えられている通り、認知学習言語能力に関連した読み書きの力の習得の方が遅いということが窺える。

②ブラジル学校に在籍する児童・生徒の場合

日本語に関して、日常の会話のうち、聞く力に関して友人や家族の話が「全部わかる」か「ほとんどわかる」者はあわせて、ブラジル学校の44%、話す力に関して自分の話したいことが「全

部話せる」か「ほとんど話せる」者はあわせて34%となっている。また、学校や教室で勉強する時に先生やクラスメイトの話がどのくらいわかるかに関しては「全部わかる」か「ほとんどわかる」者が、44%、自分が話したいことを日本語で「全部話せる」か「ほとんど話せる」者が31%となっている。なお、認知的な学習言語能力（読み書きの力）に関して、教科書や黒板に書いている日本語が「全部わかる」か「ほとんどわかる」者はあわせて31%、試験や作文などのとき、書きたいことを日本語で「全部かける」か「ほとんど書ける」者はあわせて28%となっている。

2) 相手による言葉の使い分け (表7～12参照)

①日本の公立小中学校に在籍する児童・生徒の場合

相手による言語の使い分けに関しては、父母にはポルトガル語を使う場合が半数以上を占めており多い。一方、自分の兄姉や弟妹及び同年齢か年下の者に対しては、日本語を使うの方が45%前後と多く、目上の大人に対しては、日本語を使う者とポルトガル語を使う者の比率が同じ程度（それぞれ36%、38%）となっている。

②ブラジル学校に在籍する児童・生徒の場合

相手による言語の使い分けに関しては、父母に対してはポルトガル語を使う場合が大半を占めている(80%以上)。一方、自分の兄姉に対しては95%を占め、弟妹に対しては81%となっている。目上の大人に対して及び同年齢か年下の者に対しても、ポルトガル語を使うの方が75%前後と多く、日本語を使う者は10%前後である。

3) 状況による言葉の使い分け

①日本の公立小中学校に在籍する児童・生徒の場合

状況による言語の使い分けに関して、夢に関しては日本語の者が過半数（51%）を占めている。「数える」「叫ぶ」に関しても過半数を超えている。一方、食事の時には、ポルトガル語を使う子どもが多い（52%）。同じ国の人と遊ぶときはポルトガル語（37%）、半々（34%）、日本語（26%）の順で、日本人と遊ぶときは日本語（72%）、半々（16%）、ポルトガル語（6%）の順となっている。さらに、腹が立ったときには、日本語は過半数（52%）を占め、ポルトガル語（25%）、半々（17%）の順となっている。

②ブラジル学校に在籍する児童・生徒の場合

状況による言語の使い分けに関して、夢に関してはポルトガル語の者が75%を占めている。「数える」（68%）「叫ぶ」（73%）に関しても、それぞれ約7割を占めている。また、食事の時には、ポルトガル語を使う子ども特に多い（86%）。同じ国の人と遊ぶときはポルトガル語（73%）、半々（19%）、日本語（8%）の順で、日本人と遊ぶときは日本語（48%）、ポルトガル語（24%）、半々（15%）の順となっている。さらに、腹が立ったときには、ポルトガル語は65%を占め、日本語（19%）、半々（11%）の順となっている。

4) 将来の言語到達レベル（希望）(表20～21参照)

①日本の公立小中学校に在籍する児童・生徒の場合

日本語とポルトガル語について、将来どのくらいできるようになりたいか＝言語習得の希望

(レベル)については、「会話、読み書きともにできる」ようになりたいと思う子どもたちが、日本語の場合、91%を占めており、ポルトガル語に関しては72%となっており、日本語の方が約20%多い。

②ブラジル学校に在籍する児童・生徒の場合

日本語とポルトガル語について、将来どのくらいできるようになりたいか＝言語習得の希望(レベル)については、「会話、読み書きともにできる」ようになりたいと思う子どもたちが、ポルトガル語の場合、86%を占めており、日本語に関しては82%となっており、ポルトガルの方が約4%高いが、ほぼ同率であり、この結果から、バイリンガルを目指す意識が窺える。

おわりに

ブラジル学校の日本語の到達目標の高さがポルトガル語のそれと同様に80%を超えていたことも含め、全体的な傾向として、日本語の習得(BICS、CALPとも)に対する重要性が増してきていることがわかる。このことから、日本の公立小中学校の子どももブラジル学校の子どもも、日本の高校や高等教育機関への進学も視野に入れて、できる限り日本語も(あるいは日本語だけでも)できるように、日々努力していることが推察される。

さまざまな家族背景を持ちながら、日本の地域の学校に通いつつ自分の将来を考える必要がある子どもたちにとって、少なくとも一つの言語でCALPの基盤を築くことができるかどうかは、とても大きな問題であり課題である。本調査では、将来の生活場所に関する質問項目もあり、「ブラジルと日本を行き来する」を選んだ子どもが最も多く、約3割を占めていた(「いずれブラジルへ帰る」を選んだ子どもは約26%)。実は、この傾向は親の意識と乖離しており、親で、この選択肢を選んだ者は約1割しかおらず、「ブラジルに帰りたい」が最も多く44%となっていた。つまり、この結果から、子どもたちは、さまざまな困難を抱えながらも、単にブラジルに帰ることを望むのではなく、日本語もポルトガル語も何とか習得して、将来は、ブラジルと日本を行き来しながら、何らかの貢献をしたいというような夢を抱いていることが推測される。こうした、子どもたちの夢の実現を促進し、進路の選択肢の幅を広げるためにも、人間形成の基盤となる言語の習得を支援する活動は重要となろう。

注

(1) 法務省の入国管理局集計によれば、平成13年末における外国人登録者数は、177万8,462人(前年：168万6,444人)で過去最高を更新しており、前年比、9万2,018人(5.5%)、10年前の平成3年末に比べて55万9,571人(45.9%)の増加となっている。

なお、外国人登録者数の我が国の総人口に占める割合は、我が国の総人口1億2,729万749

人（総務庁統計局の「平成13年10月1日現在推計人口」による）の1.4%（この割合の推移をみると、昭和61年から増加を始め、平成4年に1パーセントを突破し、平成13年末は前年より、0.07%の増加）にあたる。この我が国の総人口と外国人登録者数の伸び率を10年前と比較してみると、我が国の総人口の伸び率は2.6%、外国人登録者数の伸び率は、それよりはるかに高い45.9%を示している。

こうした状況下、国内の日本語学習者数等も増加してきており、「国内の日本語教育の概要（文化庁調べ：平成13年11月1日現在）」によれば、国内における日本語教育の機関・施設数は1,590機関・施設、日本語教員数は24,353人、日本語学習者数は（初めて10万人を突破して）132,569人となっている。ここ10年間（平成3年から13年）の、機関・施設数の推移は882機関・施設から1,590機関・施設（1.8倍）、教員数は、8,853人から24,353人（2.8倍）に、学習者数は62,895人から132,569人（2.1倍）に、それぞれ増加している。なお、教員数の50%以上（52.8%）を占める12,853人はボランティア等の教員となっている。

- (2) 詳細は、本稿2章「言語生活・習得と進路選択に」の他、Baker (1993)、Noyama (1995)、野山 (1998, 2000ab, 2002)、Cummins (1984, 1986)、Commins & Swain (1986)などを参照されたい。
- (3) 「平成13年度日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」の結果（文部科学省）参照。
- (4) なお、現在、小学校における日本語が必要な外国人児童等に対する日本語の初期指導から教科学習へ繋がる段階の日本語カリキュラムを開発するため、平成13（2001）年4月に「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発に係る協力者会議（佐藤郡衛東京学芸大学国際教育センター教授が座長）」が発足し、検討を進めてきている。平成14（2002）年の夏に概要をまとめて教員向け講習会を開き、教育現場の意見を踏まえて問題点の改善が検討された。14年度末には、小学校課程のJSLカリキュラムが発表される予定である。
- (5) 平成12年度学校基本調査（初等中等教育機関、専修学校・各種学校編）及び平成9年度学校基本調査（初等中等教育機関、専修学校・各種学校編）（文部省）参照。
- (6) 平成12年度学校基本調査（2000年5月1日現在）と照らし合わせた場合、公立学校の在籍者に占める日本語指導が必要な外国人児童・生徒数の比率（以下、括弧内は平成9年度の比率）は、小学校で0.17%（0.17%）、中学校で0.14%（0.13%）、高等学校で0.03%（0.03%）、盲・聾・養護学校で0.08（0.06%）で、全体では0.13%を占めている。
- (7) 国内の日本語教育の動向や今後の日本語教育政策の展開、地域の問題などに関しては、石井（1997）、水谷（1995）、柳澤（1995）などを参照されたい。
- (8) 基本的な会話能力（BICS：Basic Interpersonal Communicative Skills）の習得には2年前後、認知学習言語の能力（CALP：Cognitive Academic Language Proficiency）の習得には5年～7年、長いと10年近くかかるといわれている。
- (9) 定住外国人（特に日系ブラジル人や中国帰国者等）の子供たちが高等教育機関へ進学する際に遭遇する問題の深刻さについては、井内（2001）、駒井（1995）など参照。

引用・参考文献及び資料

- 井内俊美 (2001) 「定住型外国人高校生の進学に関する問題—公立学校・国公立大学への進学を中心に」『東北大学留学生センター紀要』第5号、東北大学留学生センター紀要編集委員会、pp.47-54.
- 石井恵理子 (1997) 「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94号、日本語教育学会、pp.2-12.
- 大泉町教育委員会学校教育課 (平成13年5月) 『外国人等児童生徒の教育』
- 駒井 洋「生活者としての外国人」『定住化する外国人』明石書店、pp.17-46.
- 野山 広 (1998) 「多文化主義に支えられた地域社会の未来」川村千鶴子編『多民族共生の街・新宿の底力』明石書店、pp.179-224.
- (2000a) 「地域社会における年少者への日本語教育の現状と課題」山本雅代編著『日本のバイリンガル教育』明石書店、pp.165-212.
- (2000b) 「日系ブラジル人児童・生徒の言語生活と日本語教育」国立国語研究所『日本語とポルトガル語(2): ブラジル人と日本人との接触場面 (日本語と外国語との対照研究VII)』くろしお出版 (pp.265-316.)
- (2002) 「未来を支える子どもたちへの贈りもの」渡戸一郎・川村千鶴子編著『多文化教育を拓く—マルチカルチュラルな日本の現実のなかで』明石書店、pp.119-142.
- 文化庁委嘱地域日本語教育推進事業報告書 (平成8年度~12年度)
(太田市地域日本語教育推進委員会 (平成9年3月) 『共生のまちづくりを目指して—太田市地域日本語教育推進委員会報告書—』ほか7冊)
- 水谷 修 (1995) 「日本語教育政策—日本語教育全般について」『日本語教育』86号別冊、日本語教育学会、pp.9-21.
- 柳澤好昭 (1995) 「数字から見た外国人居住者と地域」『日本語教育』86号別冊、日本語教育学会、pp.94-107.
- 結城 恵・中村高康・野山 広 (2002) 共同発表: 「大泉町・太田市における在日ブラジル人の教育選択」(2002.9) 『日本教育社会学会 第54回大会発表妙録』日本教育社会学会

BIBLIOGRAPHIES

- Baker, C. 1993, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters.
- Cummins, J. 1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 1986, Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard*

Educational Review 56 (1), 18-36.

Cummins, J. and Swain, M., 1986, *Bilingualism in Education*. Longman. 1995b.

Noyama, H. 1995, Attitudes toward Bilingual and Multicultural Aspects of Japanese-Language Policy and Teaching to Non-Native Children in Japan. *Japanese-Language Education around the Globe*, Vol.5, 1995, pp.1-27. The Japan Foundation Japanese Language Institute.

(邦題：「日本語教育政策と多文化主義：外国人児童・生徒への第二言語としての日本語教育の確立を目指して」『世界の日本語教育』第5号，国際交流基金日本語国際センター)

本稿は、1999年年度トヨタ財団研究助成「在日ブラジル人子女の教育・進路選択の多様化と教育支援に関する比較社会学的研究」(研究代表者：結城恵)ならびに平成12-14年度科学研究費補助金基盤研究B(2)「在日ブラジル人子女の教育・進路選択の多様化と教育支援に関する比較社会学的研究—大泉町・太田市・浜松市の3地域の比較をもとに—」(研究代表者：結城恵 課題番号12410070)の成果の一部である。

(のやま ひろし)、(ゆうき めぐみ)

表 1

| | | 日本語・友人家族の話と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | |
|------------|--------------|----------------------------|-----------------------|-------------|----|
| | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
| 日本語・友人家族の話 | 全部わかる | 度数 | 65 | 7 | 72 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 55 | 18 | 46 |
| | ほとんどわかる | 度数 | 38 | 10 | 48 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 32 | 26 | 31 |
| | 半分ぐらいわかる | 度数 | 5 | 1 | 6 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 4 | 3 | 4 |
| | 少しわかる | 度数 | 8 | 14 | 22 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 7 | 37 | 14 |
| 全然わからない | 度数 | 2 | 6 | 8 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 2 | 16 | 5 | |
| 合計 | 度数 | 118 | 38 | 156 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 | |

表 2

| | | 日本語・話せるかと公立かブラジル学校かのクロス表 | | | |
|----------|--------------|--------------------------|-----------------------|-------------|----|
| | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
| 日本語・話せるか | 全部話せる | 度数 | 59 | 8 | 67 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 50 | 21 | 43 |
| | ほとんど話せる | 度数 | 36 | 5 | 41 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 31 | 13 | 26 |
| | 半分ぐらい話せる | 度数 | 13 | 2 | 15 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 11 | 5 | 10 |
| | 少し話せる | 度数 | 6 | 13 | 19 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 5 | 33 | 12 |
| 全然話せない | 度数 | 4 | 11 | 15 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 3 | 28 | 10 | |
| 合計 | 度数 | 118 | 39 | 157 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 | |

表 3

| | | 日本語・学校での話と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | |
|-----------|--------------|---------------------------|-----------------------|-------------|----|
| | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
| 日本語・学校での話 | 全部わかる | 度数 | 64 | 9 | 73 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 54 | 23 | 46 |
| | ほとんどわかる | 度数 | 30 | 8 | 38 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 25 | 21 | 24 |
| | 半分ぐらいわかる | 度数 | 11 | 5 | 16 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 9 | 13 | 10 |
| | 少しわかる | 度数 | 9 | 12 | 21 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 8 | 31 | 13 |
| 全然わからない | 度数 | 4 | 5 | 9 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 3 | 13 | 6 | |
| 合計 | 度数 | 118 | 39 | 157 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 | |

表 4

| | | 日本語・学校で話せるかと公立かブラジル学校かのクロス表 | | | |
|-------------|--------------|-----------------------------|-----------------------|-------------|----|
| | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
| 日本語・学校で話せるか | 全部話せる | 度数 | 59 | 7 | 66 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 50 | 18 | 42 |
| | ほとんど話せる | 度数 | 36 | 5 | 41 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 31 | 13 | 26 |
| | 半分ぐらい話せる | 度数 | 10 | 3 | 13 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 8 | 8 | 8 |
| | 少し話せる | 度数 | 9 | 13 | 22 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 8 | 33 | 14 |
| 全然話せない | 度数 | 4 | 11 | 15 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 3 | 28 | 10 | |
| 合計 | 度数 | 118 | 39 | 157 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 | |

表 5

| 日本語・授業内容と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
|--------------------------|----------|--------------|-----------------------|-------------|-----|
| 日本語・授業内容 | 全部わかる | 度数 | 55 | 4 | 59 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 47 | 10 | 38 |
| | ほとんどわかる | 度数 | 25 | 8 | 33 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 21 | 21 | 21 |
| | 半分ぐらいわかる | 度数 | 18 | 7 | 25 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 15 | 18 | 16 |
| | 少しわかる | 度数 | 15 | 13 | 28 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 13 | 33 | 18 |
| | 全然わからない | 度数 | 4 | 7 | 11 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 3 | 18 | 7 |
| | 合計 | 度数 | 117 | 39 | 156 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 |

表 6

| 日本語・試験作文と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
|--------------------------|----------|--------------|-----------------------|-------------|-----|
| 日本語・試験作文 | 全部書ける | 度数 | 59 | 5 | 64 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 50 | 13 | 41 |
| | ほとんど書ける | 度数 | 24 | 6 | 30 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 21 | 15 | 19 |
| | 半分ぐらい書ける | 度数 | 15 | 4 | 19 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 13 | 10 | 12 |
| | 少し書ける | 度数 | 12 | 8 | 20 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 10 | 21 | 13 |
| | 全然書けない | 度数 | 7 | 16 | 23 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 6 | 41 | 15 |
| | 合計 | 度数 | 117 | 39 | 156 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 |

表 7

| 使用言語・父と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
|------------------------|--------|--------------|-----------------------|-------------|-----|
| 使用言語・父 | ポルトガル語 | 度数 | 57 | 27 | 84 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 50 | 82 | 58 |
| | 日本語 | 度数 | 26 | 2 | 28 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 23 | 6 | 19 |
| | 半々 | 度数 | 30 | 4 | 34 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 27 | 12 | 23 |
| | 合計 | 度数 | 113 | 33 | 146 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 |

表 8

| 使用言語・母と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
|------------------------|--------|--------------|-----------------------|-------------|-----|
| 使用言語・母 | ポルトガル語 | 度数 | 62 | 31 | 93 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 53 | 89 | 61 |
| | 日本語 | 度数 | 19 | 1 | 20 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 16 | 3 | 13 |
| | 半々 | 度数 | 36 | 3 | 39 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 31 | 9 | 26 |
| | 合計 | 度数 | 117 | 35 | 152 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 |

表9

| 使用言語・兄弟と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
|-------------------------|--------|--------------|-----------------------|-------------|-----|
| 使用言語・兄弟 | ポルトガル語 | 度数 | 18 | 18 | 36 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 26 | 95 | 41 |
| | 日本語 | 度数 | 31 | 1 | 32 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 46 | 5 | 37 |
| | 半々 | 度数 | 15 | | 15 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 22 | | 17 |
| | わからない | 度数 | 4 | | 4 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 6 | | 5 |
| 合計 | | 度数 | 68 | 19 | 87 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 |

表10

| 使用言語・弟妹と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
|-------------------------|--------|--------------|-----------------------|-------------|-----|
| 使用言語・弟妹 | ポルトガル語 | 度数 | 18 | 17 | 35 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 24 | 81 | 36 |
| | 日本語 | 度数 | 34 | 2 | 36 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 45 | 10 | 38 |
| | 半々 | 度数 | 18 | 2 | 20 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 24 | 10 | 21 |
| | わからない | 度数 | 5 | | 5 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 7 | | 5 |
| 合計 | | 度数 | 75 | 21 | 96 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 |

表11

| 使用言語・大人目上と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
|---------------------------|--------|--------------|-----------------------|-------------|-----|
| 使用言語・大人目上 | ポルトガル語 | 度数 | 43 | 24 | 67 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 38 | 75 | 46 |
| | 日本語 | 度数 | 41 | 4 | 45 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 36 | 13 | 31 |
| | 半々 | 度数 | 24 | 4 | 28 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 21 | 13 | 19 |
| | わからない | 度数 | 6 | | 6 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 5 | | 4 |
| 合計 | | 度数 | 114 | 32 | 146 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 |

表12

| 使用言語・同年齢年下と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
|----------------------------|--------|--------------|-----------------------|-------------|-----|
| 使用言語・同年齢年下 | ポルトガル語 | 度数 | 28 | 25 | 53 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 24 | 76 | 36 |
| | 日本語 | 度数 | 49 | 3 | 52 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 43 | 9 | 35 |
| | 半々 | 度数 | 36 | 5 | 41 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 31 | 15 | 28 |
| | わからない | 度数 | 2 | | 2 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 2 | | 1 |
| 合計 | | 度数 | 115 | 33 | 148 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 |

表13

| 使用言語・夢を見ると公立かブラジル学校かのクロス表 | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
|---------------------------|--------------|--------------|-----------------------|-------------|----|
| 使用言語・夢を見る | ポルトガル語 | 度数 | 24 | 27 | 51 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 21 | 75 | 34 |
| | 日本語 | 度数 | 58 | 3 | 61 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 51 | 8 | 41 |
| | 半々 | 度数 | 17 | 2 | 19 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 15 | 6 | 13 |
| | わからない | 度数 | 15 | 4 | 19 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 13 | 11 | 13 |
| 合計 | 度数 | 114 | 36 | 150 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 | |

表14

| 使用言語・数えると公立かブラジル学校かのクロス表 | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
|--------------------------|--------------|--------------|-----------------------|-------------|----|
| 使用言語・数える | ポルトガル語 | 度数 | 21 | 25 | 46 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 18 | 68 | 30 |
| | 日本語 | 度数 | 65 | 5 | 70 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 55 | 14 | 45 |
| | 半々 | 度数 | 31 | 7 | 38 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 26 | 19 | 25 |
| | わからない | 度数 | 1 | | 1 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 1 | | 1 |
| 合計 | 度数 | 118 | 37 | 155 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 | |

表15

| 使用言語・叫ぶと公立かブラジル学校かのクロス表 | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
|-------------------------|--------------|--------------|-----------------------|-------------|----|
| 使用言語・叫ぶ | ポルトガル語 | 度数 | 19 | 27 | 46 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 16 | 73 | 30 |
| | 日本語 | 度数 | 69 | 4 | 73 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 58 | 11 | 47 |
| | 半々 | 度数 | 24 | 5 | 29 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 20 | 14 | 19 |
| | わからない | 度数 | 6 | 1 | 7 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 5 | 3 | 5 |
| 合計 | 度数 | 118 | 37 | 155 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 | |

表16

| 使用言語・家族で食事と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 |
|----------------------------|--------------|--------------|-----------------------|-------------|----|
| 使用言語・家族で食事 | ポルトガル語 | 度数 | 61 | 32 | 93 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 52 | 86 | 60 |
| | 日本語 | 度数 | 25 | 1 | 26 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 21 | 3 | 17 |
| | 半々 | 度数 | 28 | 4 | 32 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 24 | 11 | 21 |
| | わからない | 度数 | 4 | | 4 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 3 | | 3 |
| 合計 | 度数 | 118 | 37 | 155 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 | |

表17

| 使用言語・おなじ国の人と遊ぶと公立かブラジル学校かのクロス表 | | | | | |
|--------------------------------|--------------|--|-----------|------|-----|
| 使用言語・おなじ国の人と遊ぶ | | | 公立かブラジル学校 | ブラジル | 合計 |
| | | | か日本の公立学校 | 学 校 | |
| ポルトガル語 | 度数 | | 43 | 27 | 70 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 37 | 73 | 45 |
| 日本語 | 度数 | | 31 | 3 | 34 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 26 | 8 | 22 |
| 半々 | 度数 | | 40 | 7 | 47 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 34 | 19 | 31 |
| わからない | 度数 | | 3 | | 3 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 3 | | 2 |
| 合計 | 度数 | | 117 | 37 | 154 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 100 | 100 | 100 |

表18

| 使用言語・日本人と遊ぶと公立かブラジル学校かのクロス表 | | | | | |
|-----------------------------|--------------|--|-----------|------|-----|
| 使用言語・日本人と遊ぶ | | | 公立かブラジル学校 | ブラジル | 合計 |
| | | | か日本の公立学校 | 学 校 | |
| ポルトガル語 | 度数 | | 7 | 8 | 15 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 6 | 24 | 10 |
| 日本語 | 度数 | | 84 | 16 | 100 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 72 | 48 | 67 |
| 半々 | 度数 | | 19 | 5 | 24 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 16 | 15 | 16 |
| わからない | 度数 | | 6 | 4 | 10 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 5 | 12 | 7 |
| 合計 | 度数 | | 116 | 33 | 149 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 100 | 100 | 100 |

表19

| 使用言語・腹が立ったときと公立かブラジル学校かのクロス表 | | | | | |
|------------------------------|--------------|--|-----------|------|-----|
| 使用言語・腹が立ったとき | | | 公立かブラジル学校 | ブラジル | 合計 |
| | | | か日本の公立学校 | 学 校 | |
| ポルトガル語 | 度数 | | 29 | 24 | 53 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 25 | 65 | 35 |
| 日本語 | 度数 | | 60 | 7 | 67 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 52 | 19 | 44 |
| 半々 | 度数 | | 19 | 4 | 23 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 17 | 11 | 15 |
| わからない | 度数 | | 7 | 2 | 9 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 6 | 5 | 6 |
| 合計 | 度数 | | 115 | 37 | 152 |
| | 公立かブラジル学校かの% | | 100 | 100 | 100 |

表20

| | | 言語習得希望・日本語と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | |
|--------------|--------------|----------------------------|-------------|-----|-----|
| | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 | |
| 言語習得希望・日本語 | 会話・読み書きともに | 度数 | 107 | 32 | 139 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 91 | 82 | 89 |
| | 会話ならできる | 度数 | 6 | 2 | 8 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 5 | 5 | 5 |
| | なんとか意思疎通できる | 度数 | 1 | 3 | 4 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 1 | 8 | 3 |
| | 少しなら聞き取れる | 度数 | | 1 | 1 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | | 3 | 1 |
| | ほとんどできない | 度数 | 1 | | 1 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 1 | | 1 |
| | わからない | 度数 | 1 | 1 | 2 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 1 | 3 | 1 |
| | その他 | 度数 | 1 | | 1 |
| 公立かブラジル学校かの% | | 1 | | 1 | |
| 合計 | 度数 | 117 | 39 | 156 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 | |

表21

| | | 言語習得希望・ポルトガル語と公立かブラジル学校かのクロス表 | | | |
|---------------|----------------------|-------------------------------|-------------|-----|-----|
| | | 公立かブラジル学校 か日本の公立学校 | ブラジル 学 校 | 合計 | |
| 言語習得希望・ポルトガル語 | 会話・読み書きともに | 度数 | 83 | 31 | 114 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 72 | 86 | 75 |
| | 会話ならできる | 度数 | 15 | | 15 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 13 | | 10 |
| | なんとか意思疎通できる | 度数 | 2 | | 2 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 2 | | 1 |
| | 少しなら聞き取れる | 度数 | 5 | | 5 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 4 | | 3 |
| | ほとんどできない | 度数 | 2 | | 2 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 2 | | 1 |
| | できるようになり たいとは思わない | 度数 | 2 | | 2 |
| | | 公立かブラジル学校かの% | 2 | | 1 |
| | わからない | 度数 | 6 | 1 | 7 |
| 公立かブラジル学校かの% | | 5 | 3 | 5 | |
| その他 | 度数 | 1 | 4 | 5 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 1 | 11 | 3 | |
| 合計 | 度数 | 116 | 36 | 152 | |
| | 公立かブラジル学校かの% | 100 | 100 | 100 | |

コース別学習の学習効果に関する一考察

—「2けたのかけ算」での実践を手がかりに—

幸山 紘子*1・結城 恵*2

*1 群馬大学教育学部障害児教育講座4年

*2 群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター

yuki@edu.gunma-u.ac.jp

(2002年11月14日受理)

本年度より新学習指導要領が実施され、小学校教育現場では、そのひとつの大きな目的である、一人ひとりの子どもの学習状況・興味や関心にきめ細かに対応する学習形態のあり方が模索されている。その方法として、現在、子どもが課題を選択できる形態、あるいは、子どもの習熟度別に学習内容を提供する形態をとる「コース別学習」が注目されている。算数科や国語科を中心にさまざまなコース別学習の試みがなされているが、これらが、子どもたちの学習にどのような効果を与えているのかを実証的に検証することが課題となっている。

そこで、本稿では、大泉町立西小学校学校の第3学年で実施された「2けたのかけ算」のコース別学習の時間を研究対象に、子どもの学習の効果を検証する。まず、「2けたのかけ算」で設定されたコースを子どもたちがどのように選択したのかを分析する。次に、コース別学習に使用されたプリントから、子どもの「つまずき」方の特徴をとらえ、そこにコース選定の仕方に関わるそれが、何らかの影響が現れているのかどうかを探る。その結果をもとに、コース別学習の編成のあり方を検討する。

1. 調査の概要

単元「2けたのかけ算」コース別学習は、第7時間目と第12時間目に設定されていた。後者の時間は、邑楽郡小学校教育振興会全体研修会の研究授業として公開されたものである。筆者らは、そのコース別学習の時間の開設日（平成13年11月1日ならびに15日）にアシスタントとして参加した。事前に4回に大泉町立西小学校学校の担当教師らとの打ち合わせを行い、授業のねらい、内容、方法についての理解・確認を行った。一連の活動で作成された指導案、プリント案、教師との打ち合わせの記録から、本コース別学習の〈仕掛け〉を理解した。また、子どもがコース別学習の際に使用する学習カードには、子どもが選択したコースと、そこで解いたプリントの枚数、ならびに、採点と修正の赤字の入ったすべての回答プリント、子どもの自己評価が記されていた。本稿では、3年2組の子ども17人分の学習カードから、子どもの〈学

習の軌跡〉を追った。

2. コース別学習「2けたのかけ算」の概要

西小学校では平成13年度、研修主題として「総合的な学習を支える教科指導等の実践」を掲げていた。その中で算数科は「算数的活動を通して基礎的な知識と技能を身に付ける」を実践目標としていた。ここでいう「算数的活動」とは、「作業や体験といった児童の主体的な学習活動」をさし、これらの活動を通して「見通しをもち筋道を立てて考える力」を育てることをねらいとするものである。「2けたのかけ算」では、「既習事項を基に新しい計算の方法を考えていけるようにする」「結果や方法についての見通しを立てて考える」「考える楽しさや喜びを持たせる」の3つが目標とされた⁽¹⁾。

本単元の7時間目と12時間目に行われたコース別学習は、それまでの学習のまとめの時間にあてられていた。コースには、表1に示す5つのコースが設定されていた。

表1 「2けたのかけ算」に設定された5つのコース

| | | |
|------------------------|-----------|-------------------------------------|
| ゼニガメ コース (Aコース) | めあて | 正確に計算しよう |
| | 育てたい資質・能力 | 計算の手順を確実なものにする。 |
| | 算数的活動の工夫 | 計算の工夫をした筆算図やタイルなどの具体物を用意する。 |
| ポニータ コース (Bコース) | めあて | 速く、たくさん計算しよう |
| | 育てたい資質・能力 | 計算のしくみを考えながら、いろいろな問題を解く。 |
| | 算数的活動の工夫 | ストップウォッチを用意したり、自己の目標タイムを設定したりする。 |
| ビードル コース (Cコース) | めあて | 数字をさがそう |
| | 育てたい資質・能力 | 解決の見通しを持って取り組み、筆算の仕組みを確かめる。 |
| | 算数的活動の工夫 | ヒントを提示したり、簡単な問題から考えさせたりする。 |
| ニヤース コース (Dコース) | めあて | まちがいをさがそう |
| | 育てたい資質・能力 | 積を予想して誤りを見つけたり、部分積の意味や位置について認識を深める。 |
| | 算数的活動の工夫 | 正しい解答と誤りのある解答を比較させて積の見通しを立てるようにさせる。 |
| ピカチュウ コース (Eコース) | めあて | いろいろな問題にチャレンジしよう |
| | 育てたい資質・能力 | 条件に合う答えを予想したり、見通しを持って発展的な問題に取り組む。 |
| | 算数的活動の工夫 | 数字カードを用意して、操作しながら考えさせる。 |

注：大泉町立西小学校 2001. 11. 15 邑楽郡小学校教育振興会全体研修会 指導案 4頁

(3)「指導の工夫」より作成。

図1～5は、各コースで使用されたプリント例である。コース別学習の進行手順は、次のとおりである(2)。

図1 プリント例 (ピカチュウコース)

図2 プリント例 (ビートルコース)

図3 プリント例 (ゼニガメコース)

図4 プリント例 (ポニータコース)

- (1) 3年生全員が集合し、全体説明が行われる。今日の学習のめあてを各自記入し、挑戦するコースを決める。コース別学習の進め方の確認をする。
- (2) 子どもたちは自分で選んだコース別学習の教室に行く。各コースにそれぞれ担当の先生が1人とアシスタントの学生が1～2人付き、個別指導ができるようになっている。先生とアシスタントはクラスをまわりながら常時、採点や質問を受け付ける。
- (3) 各コースには、その特色を生かした教材プリントを難易度別に3枚ずつ用意し、子どもの興味・関心に応じられるようする。また、問題を解くヒントになる図を黒板に貼り、子どもは補助教材を自由に使える。

図5 プリント例 (ニャーコース)

- (4) 子どもたちはどのコース、どのプリントから始めてもいいというルールになっている。採点の結果、合格すれば学習カードに子どもがシールを貼る。不合格ならば、子どもは間違えた問題を再度解き、正解になればシールを貼り、次のプリントに移ることができる。シールが3枚集まったら教師がスタンプを押し、子どもは、次のコースに挑戦できる。

それでは、コース別学習として設定された5つのコースは、それぞれ具体的にどのように特徴を持つものとして設定されているのだろうか。また、子どもたちの興味・関心を引き出し、コースがかわってもそれを維持させるにはどのような工夫がなされていたのだろうか。次項では、コース別学習「2けたのかけ算」の〈仕掛け〉を探る。

3. コース別学習「2けたのかけ算」の〈仕掛け〉

コース別学習「2けたのかけ算」には、さまざまな〈仕掛け〉が組み込まれていた。それは、大別すると「ゲーム性」「コース間の共通性と固有性」「コース間の関係性」の3つに分類されるよう。

(1) ゲーム性

コース別学習「2けたのかけ算」の仕掛けとして、まず指摘できるのは、そのゲーム性である。キャラクターが設定されているコースを選び、コースの中で用意されているプリント1枚について1点の得点（この場合はシール）を獲得、それが3点（3枚）たまると新しいコースへの選択権が与えられる。この設定はまさに、ここで使用されているキャラクターが登場する子どもの人気番組「ポケットモンスター」の設定そのものである。子どもたちはあたかもその主人公になったようなつもりで、「2けたのかけ算」チャレンジコースを進んでいく。

チャレンジコースを「作戦」をたてながら進んでいく子どもの様子も観察された。コースで用意されているプリントにざっと目とおし、自分にとってどのコースのプリントの方がやりやすいのか見通しを立てる子どももいた。また、廊下ですれ違う子どもたちの間で、学習カードを見せ合い、どれが解きやすいかについての情報交換をする様子も見られた。

ポニータコースで使用されるストップウォッチも、ポケットモンスターゲームとしての「2けたのかけ算」をもち立てる小道具となっていた。プリント回答に要する所要時間を計るために使用されたストップウォッチを、「バトル所用時間」を計る道具として、子どもたちが、「ポケモンストーリー」の中に組み入れている会話もしばしば聞かれた。

(2) コースの共通性と固有性

表2は、5つのコースそれぞれを構成する学習事項を、指導案、ならびに、各コースで使用されたプリントから抽出し整理したものである⁽³⁾。事項名として挙げられている「繰り上がりの

あるたし算」から「乗数の分解」までは、本単元に入る前までに学習した事項である。特に、「繰り上がりのあるたし算」「かけ算九九」「十進位取り記数法」「 $2 \cdot 3$ 位数 \times 1位数の筆算」の4点は指導案の中で「基本的事項」とされていた。これらは、子どもに解かせる問題としては、直接設定されていなかったが、全ての問題を解く上では必要となる計算技能となるものである。「2位数 \times 2位数の筆算」から「0を含んだ式の計算」までは、本単元の1時間目から6時間目までの間に学習した事柄である。つまり、7時間目に行われた第1回のコース別学習は、今までのまとめとしてこれらの多くが問題に組み込まれていた。その右に並ぶ「2位数 \times 3位数の計算」から「およその計算で…」までは8時間日以降からの学習で得られる力であり、より応用的な要素である。

表2から、「繰り上がりのあるたし算」「かけ算九九」「十進位取り記数法」は、どのコースにも必要不可欠な既習事項として位置づけられていることが分かる。また、「繰り上がりありの計算」「0を含んだ式」「2位数 \times 3位数の計算」も、どのコースにも含まれている。この授業の

表2 5つのコースの学習事項

| コース | 事項 | 指導案 | プリント |
|----------|--|---|--|
| ピカチュウコース | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100 | あるたし算 繰り上がりのあるたし算 かけ算九九 十進位取り記数法 1位数 \times 1位数の筆算 2位数 \times 1位数の筆算 乗数の分解 交換・結合法則 | |
| ニャースコース | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100 | 乗数の分解 交換・結合法則 2位数 \times 2位数の筆算 数の筆算 念頭での計算 2位数 \times 3位数の筆算 | |
| ビードルコース | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100 | 乗数の分解 交換・結合法則 2位数 \times 2位数の筆算 数の筆算 念頭での計算 2位数 \times 3位数の筆算 | |
| ポニータコース | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100 | 乗数の分解 交換・結合法則 2位数 \times 2位数の筆算 数の筆算 念頭での計算 2位数 \times 3位数の筆算 | |
| ゼニガメコース | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100 | 乗数の分解 交換・結合法則 2位数 \times 2位数の筆算 数の筆算 念頭での計算 2位数 \times 3位数の筆算 | |
| 指導案 | | あるたし算 繰り上がりのあるたし算 かけ算九九 十進位取り記数法 1位数 \times 1位数の筆算 2位数 \times 1位数の筆算 乗数の分解 交換・結合法則 2位数 \times 2位数の筆算 数の筆算 念頭での計算 2位数 \times 3位数の筆算 | |
| プリント | | | 見当をつける力 誤答の原因追究 およその計算で 解答の見直しを つける力 筆算の表記練習 |
| | | | 0を含んだ式の計算 繰り上がりのある計算 繰り上がりがない計算 筆算をする上で の確認事項 筆算の表記練習 |
| | | | 間違いを計算の仕組みに戻って修正し、正確な2位数 \times 2位数の計算をする |
| | | | 補助教材 |

コース選択が子どもたちに委ねられているからこそ、基礎事項は子どもがどのコースに行っても必ず繰り返されるという〈仕掛け〉になっていることが分かる。

一方、各コースに特徴的な学習事項もある。たとえば、「 $2 \cdot 3$ 位数 \times 1位数の筆算」「繰り返り上がりのない計算」(ゼニガメコース)、「乗数の分解」「念頭での計算」(ビードルコース)、「間違えを計算の仕組みに戻って修正し、正確な2位数 \times 2位数の計算をする」(ニヤースコース)、「誤答の原因追究」(ピカチュウコース)があげられる。また、ポニータコースには、先に挙げたコース間共通の基礎事項で構成されているが、「計算の速さ」を追求する点に特徴がみられる。

以上のように、どのコース間にも共通する学習事項をおくことにより、コースが代わっても、子どもたちは「2けたのかけ算」の基本を繰り返し確認・練習する。その基本が身に付くことにより、コース別の楽しさが学習できるという〈仕掛け〉をここに見ることができる。

(3) コースの関係性

本コース学習には、「既習の事項を基に新しい計算方法を考える力」から「結果や方法についての見通しを立てて考える力」に発展させる、「数学的な考え方を身につけさせる」という目標がある。この目標となる3つの観点から、5つのコースがどのように構成されているのかを図示したのが図6である。この図では、表2の「2位数 \times 2位数の筆算」から「2位数 \times 3位数の筆算」までの本単元で新規に学習する事項のみを取り上げ、各コースを5つの円で表した。そして、円の重なる部分がコース間に共通する学習事項を示し、重ならない部分はそのコース固有の学習事項になるようにした。各コースの円の大きさは、そのコースに含まれる構成要素の数を表すようにした(ゼニガメは7個、ポニータは5個、ビードルは7個、ニヤースは10個、ピカチュウは8個)。

図6に示すように、5つのコースの図は、コース固有の学習事項を中心に広がっている。ビードル・ニヤース・ピカチュウの3コースはゼニガメ・ポニータの2コースを基盤とし、発展的な見通しを期待された位置づけになっている。ポニータコースは他のコースに比べて構成要素が少ないため円が小さく、ゼニガメコースの一部をなす状態になっている。

また、ビードル・ニヤース・ピカチュウの3コースは、共通の要素として「見当をつける力」を持ち、その一方で、独自の見通しに関する要素をも合わせ持つ。この3コースは、互いに影響されながら存在しているのではないかと考えられる。なぜなら、「誤答の原因追究」にたどり着くまでに「見当をつける力」に加えて、「解答の正誤判断」のような判断力や、「念頭での計算」のような計算力が必要になる。したがって、ビードルコースは、「念頭での計算力を育てるコース」、ニヤースコースは、「解答の正誤判断力を育てるコース」、ピカチュウコースは、「誤答の原因を説明する応用力を育てるコース」と特徴づけられる。

以上のように、5つのコースの特色とその関係について見てきた。では、実際に、子どもたちがどのようにコースを選択し、学習を進めていくのだろうか。その学習の過程で、もし、子どもの学習に何らかのつまずきがあったとしたら、それは、コースの構成のあり方が何らかの影響を与えているのだろうか。以下では、コース学習における子どもの学習に焦点をあて、コー

ス学習の機能について検討することにする。

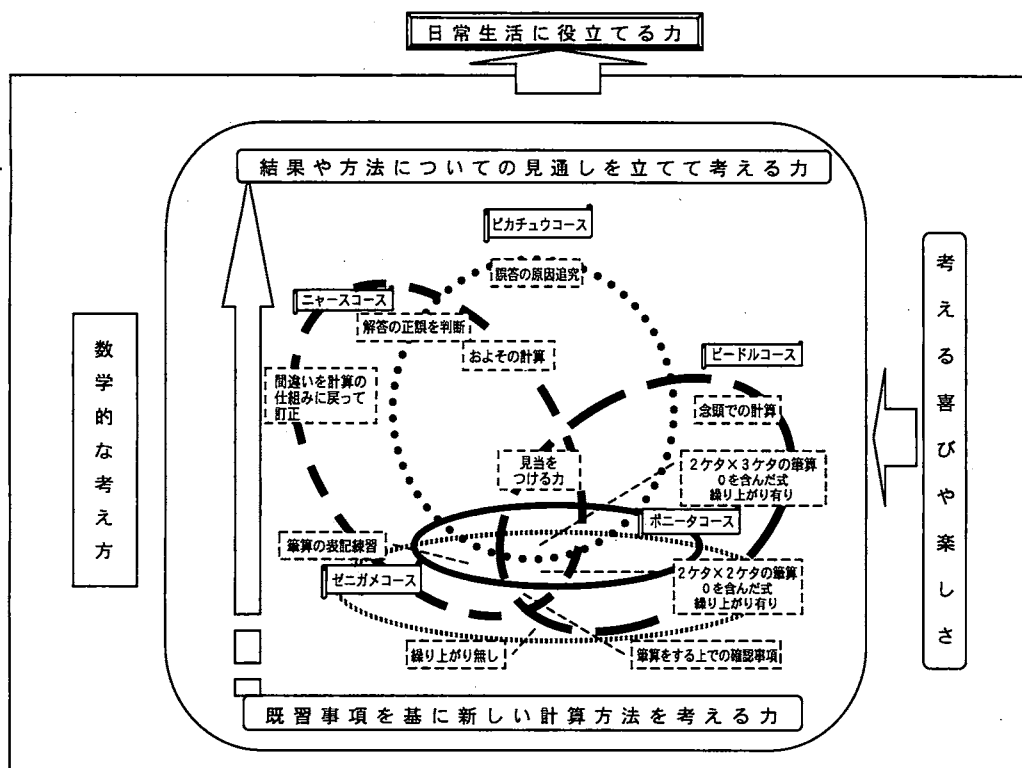


図6 5つのコースの関係

4. 子どものコース選択

子どもたちの学習の様子は、「学習カード」から読みとることができる。このカードは、子どもたちが個別に持っているプリントファイルで、ファイルの中には、コース別のめあてが明記されているほか、子どもが自己評価を記入する欄、各コース別にプリントの合格シールを貼る欄、終了したプリントと貼る欄がある。

まず、3年2組に在籍する17人の子どもの学習カードから5人分をランダムに抽出し、終了プリントが貼られた順番から、子どもが選択したコースの順番を調べてみた(図7)。

- | | | |
|---|---------------------------|------|
| ① | ポニータ→ゼニガメ→ビードル→ピカチュウ→ニャース | (1人) |
| ② | ポニータ→ビードル→ピカチュウ→ゼニガメ→ニャース | (1人) |
| ③ | ピカチュウ→ニャース→ビードル→ポニータ→ゼニガメ | (1人) |
| ④ | ゼニガメ→ビードル→ニャース→ピカチュウ→ポニータ | (2人) |

図7 子どものコース選択の例

5人分のコースから子どものコース選択の特徴を推測した。まず、基礎固めが中心となるゼニガメコースからスタートする方が、より多くのコースを回ることができるのではないかと。ゼニガメコースが最も基礎的なコースで問題がやさしいというだけではなく、学習の始めに基礎を押えることができる。これまでの復習ができれば、些細なミスも減り、取り組めるプリント数も増えるのではないかと。一方、計算の正確さと早さを強調するポニータコースからスタートする場合には、基礎が身につけていないと焦ってミスを繰り返すこともあり得る。実際にストップウォッチの時間を気にして、あわてて回答することでミスを繰り返す子どもも少なからず観察された。また、このコースには、分からないときのヒントとして掲示物や補助具が用意されていたにもかかわらず、それらに全く気付かない子どもも観察された。速さにこだわるあまり、回り道をしてもしっくり解いてみようとする子どもや、回り道をしなくては解き方が分からない子どもにとって、ポニータコースは、必ずしも満足な成果が得られないコースとなる可能性がある。

一方、最も応用力が要求されるピカチュウコースは、ほとんどの子どもにとって「手強い」「てこずる」問題の集まったコースである。それを最初にやっしまえば、後は、楽に進んでいけるという「計算」が働いても、それが実態を伴う「計算」となるためには、子ども自身にかなりの計算力や応用力が備わっていなければならない。果敢に挑戦しても、応用問題にてこずり、足止めを食ってしまう子どもや途中放棄する子どもも観察された。

上述したように、選択するコースによって、子どもの学習は異なることが予測される。

その違いがどのように現れるのかをより詳細に調べるために、3年2組17人すべての学習カードについてさらに分析を加えることにした。

プリントファイルに貼られた「学習プリント」の種類から、選択したコースを確定する。まず、コース別に子どもたちが取り組んだプリント数を比較してみた。図8は、授業内に子どもたちが取り組んだプリント総数をコース別に比較したものである。

子どもたちは、一人あたり平均約1.8枚のプリントに取り組んでいることがわかった。1.8枚ということは、授業時間中に一人1コース回れるか回れないかというペースとなる。プリント枚数をコース別に比較すると、ゼニガメコースを選択した子が一人あたり平均1.2枚と最も多い。前記のコースの選択順の結果と合わせれば、ゼニガメコースから始めると基礎を再確認することができる利点があり、子どもたちも取りかかりやすいコースとして認識していると考えられる。逆にポニータやピカチュウコースを選択した子どものプリント枚数0枚で、誰も合格していないことがわかった。

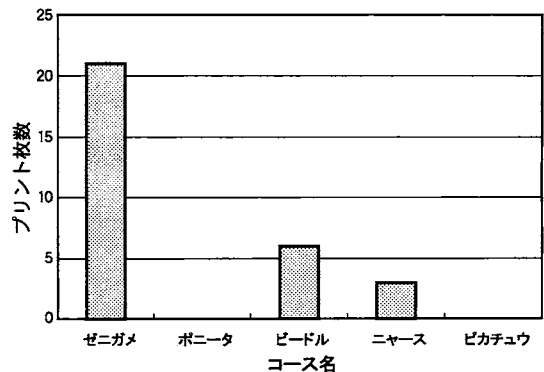


図8 コース別合格プリント枚数比較（授業時間内）

このように授業内の学習活動をコース別に比較するとコースによって非常に差があり、児童の学習に違いが生じていることが予測される。授業内に消化できないプリントは、宿題となる。そこで次に、家庭学習として取り組んだプリントも含めて子どもの終了プリント枚数をコース別に整理した(図9)。

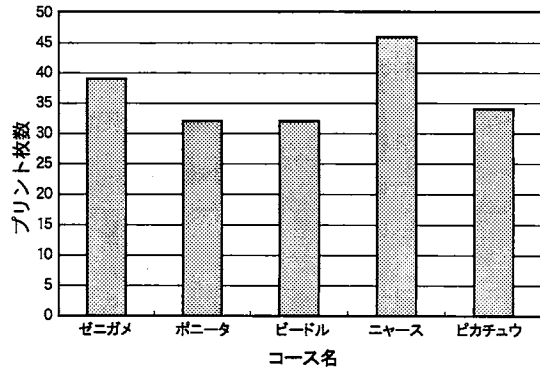


図9 コース別合格プリント枚数
(授業時間内終了分+宿題終了分)

宿題で終わった分も含めると、子どもたちは、一人あたり約10.8枚のプリントをこなしていることになる。このことから、

コース別学習は、かなりの部分が家庭での学習に支えられていることが分かる。コース別で比較すると、最もプリント終了枚数が多いのが、一人あたり2.7枚のニャースコースとなる。ニャースコースが人気となるのは、おそらく、視覚的にも子どもたちの興味を引き、ゲーム感覚で解ける問題が多いからだと推測される。しかし、実際には、授業中にこのコースを選んでしまうと、時間がかかってしまい、他のコースをほとんど回ることができない。ゆっくり取り組める時間がある時に楽しみながらニャースコースのプリントを解く、という子どもたちの戦略を読みとることができる。

以上のように、コース別学習は、授業中だけでは十分に子どもがこなすことができない状況にあり、その多くの部分は、宿題でこなす実態が明らかになった。また、宿題でこなすプリントが示すコースの人気は、授業時間内にこなしたプリントが示すコースと大きく異なっており、子どもがどのコースのプリントを学校でするのか、戦略を立てながら取り組んでいることが推測された。

それでは、子どもたちは、結果として、どのコースのプリントもまんべんなく終了することができたのだろうか。そこで、子ども一人ひとりがどのコースを選択し何枚プリントを終えたのかを比較した(図10)。

本コース学習で用意された15枚すべてのプリントを仕上げた子どもは、17人中6人で、全体の約3分の1を占めている。その一方で、2~3枚のプリントに取り組んだだけで学習を終えてしまった子もいる。先ほど指摘したように、子どもが終了したプリント数は、一人あたり平均10.8枚だったが、子ども一人ひとりの実態をみると、取り組んだプリント枚数に子ども間に大きな開きがあることが分かった。

それでは、プリントの終了数が2~3枚程度に留まった子どもと、そうではなかった子どもの学習の間には、どのような違いがあったのだろうか。以下では、プリントに現れる子どもの「つまずき」に注目して検討した。

子どもたちの学習カードからは、子どもがつまづいた(=誤答をした)プリントとコースが確定できるとともに、どんな問題でつまづいたのかが分かる。図11には、それぞれの子ども(A

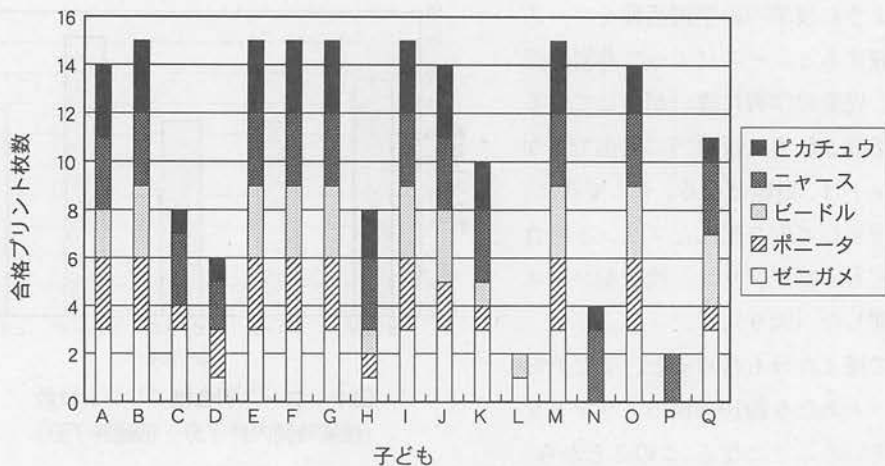


図10 コース選択とプリント終了枚数の子ども間比較

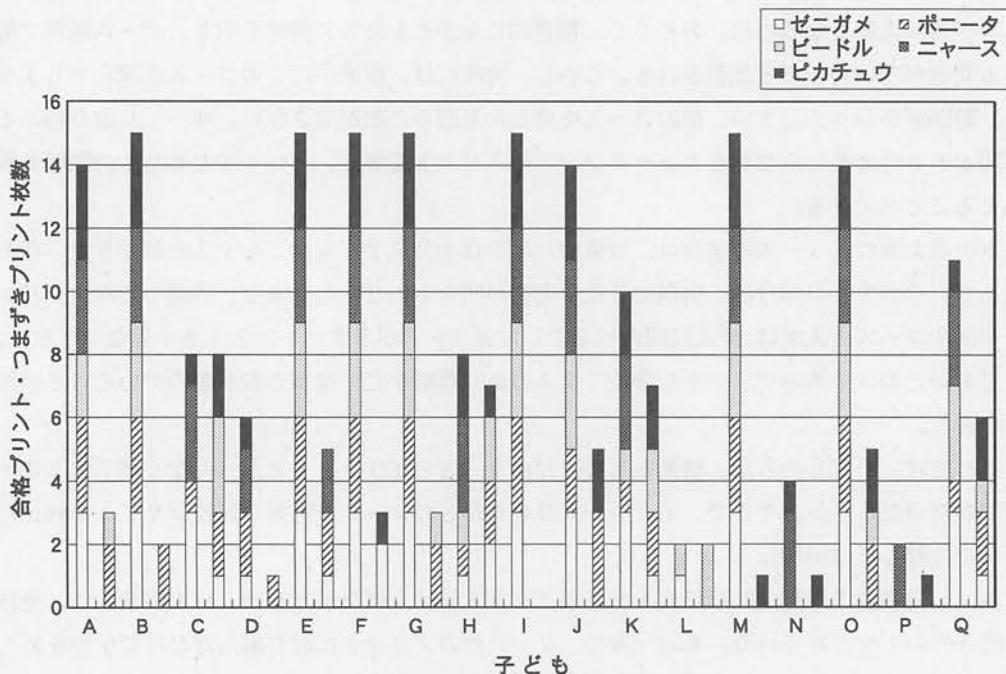


図11 合格プリント・つまずきプリントの比較

～Q) について、左のバーが誤答をしなかったプリントの枚数とコース、右のバーが誤答をしたプリント（以下、「つまずきプリント」と呼ぶ）の枚数とコースを示した。

図11から、子どもたちのコース選択とプリント進度にはいくつかのパターンがみられ、それを整理したところ、次の5つのパターンが析出された。

タイプa：授業内に1つも制覇できなかったが、最終的に15枚全てやった子ども

- タイプb：授業中2コース制覇し、その後もその調子で学習を続けた子ども
タイプc：他の子よりも極端にプリントの少ない子ども
タイプd：つまずきを克服することなく次に進んだ子ども⁽⁴⁾
タイプe：その他の子ども

まず、「タイプa：授業内に1つも制覇できなかったが、最終的に15枚全てやった子ども」は、B・E・G・Iが該当する（図11参照。以下同様）。この4名は授業中にコースを制覇することはできなかったが、それを反省事項として自分の記録にとどめている。またポニータコースでつまずきが見られたり、「もっと速く計算したい」と目標を立てていたり、「速さ」に対して他の子よりも意識が高い特徴が見られた。

「タイプb：授業中2コース制覇し、その後もその調子で学習を続けた子ども」は、F・Mが該当する。この2人は、ともにピカチュウのNo.3の解答の大小を予測する問題で間違えている。Fはその他にゼニガメのプリントで計算ミスをしている。

「タイプc：他の子よりも極端にプリントの少ない子ども」には、L・N・Pが該当する。NやPの主なつまずきは、ピカチュウコースのおよその計算をして答えの大小をきめるところにある。Pは採点后計算をやり直した形跡がないし、Nは鉛筆が止まったままになっていて、感想に「むずかしかった」と述べている。Lも「ビードルをがんばる」と目標を立てたものの一枚合格した後、ゼニガメコースに移っている。この3人名は自分の実力や得意分野を考慮せずにコースを選択してしまったと思われる。

「タイプd：つまずきを克服することなく次に進んだ子ども」には、C・H・Qが該当する。この3人はつまずきプリントを克服することなく他のプリントに移っている。たとえば、ビードルコースのプリント、「虫食い」の考え方がわかっていなかったり、ピカチュウコースの「およその計算」の意味がわからず実際に計算してしまったりといったミスが特徴である。

ポニータコースかピカチュウコースでつまずく子どもが17人中16人いることは注目に値する。ポニータコースでつまずく子どもの内訳は、繰り上がりの連続や0を含んだ式、九九の過ち等のミスが多い。ピカチュウコースでつまずく子どもは、およその計算の利点、また、およその意味がわかっていない点の特徴である。さらに、ポニータコースやピカチュウコースを苦手とする子が多いことから、単純な計算ミスや応用問題がつまずく原因になっているといえる。

一方、ニャースコースでつまずいた子どもは1人しかいなかった。ニャースコースでつまずく子どもが一人に留まったのは、図8と図9で示したように、ニャースコースの問題は宿題とする子どもが多く、ゆっくりと楽しみながら問題が解けたからと考えられる。

先に示した、タイプcとタイプdの子どものなかには、問題を解くことを放棄する子どもたちさえいた。タイプcの3人はゼニガメやポニータといった基礎学習的なコースを選択せずにビードルやニャース、ピカチュウコースを選択する傾向があり、基礎がまだ不十分なのに応用問題に取り組んだため、つまずいてしまったと考えられる。また、タイプdの子どもたちは3人とも8枚以上のプリントに取り組んでいるので、一見理解しているように思われたが、学習

カードをみると、つまづきを訂正した形跡はなかった。

タイプdの子どもたちの合格プリントとつまづきプリント枚数をコース別に比較してみるとゼニガメコース、ニャースコースともに、合格プリント枚数が多いが、他のコースではつまづきケースが目立つ。このことからポニータ・ビードル・ピカチュウの各コースはつまづいた時には、子どもが自力で進みにくい状況に陥りやすいことが予測された。

5. コース別学習から見えてくる子どものつまづきとその克服の方法

以上のことから、子どもにとってはどのコースを初期の段階で選択するかが、その後のコースの進捗に影響することがわかる。つまり、5つのコース全てに共通する学習事項の基盤となるゼニガメコースを最初の段階で選択すれば、その後のコースを快調に進んでいく可能性は高い。これに対して、ポニータコースやピカチュウコースを早期の段階で選択すれば、その後のコースの学習進捗が遅くなる可能性が高い。たとえポニータやピカチュウのコースのキャラクターやプリント内容に興味を持っても、それに見合う計算力がなければ、自力でコースを突破できずに、他のコースに移らざるを得ない。いわゆる「足踏み状態」に陥ってしまうのである。

その突破口は、どこにあるのだろうか。そこで、学習のつまづきの克服が課題となる、タイプcとタイプdに該当する6人の子どもに焦点をあてて、学習カードに貼られたプリントを丹念に読み直し、子どものつまづきの原因とその解決の糸口を探った。

まず、6人中5人が、ピカチュウコースの「解答の大小をおよその計算で予測する問題」でつまづき、6人中3人が「虫食い算」でつまづいている(図12)。これらの事項が算数科の教科書にはほとんど盛り込まれていないことを勘案すれば、「乗数の分解」や「およその計算」を補完する指導があれば、タイプcとタイプdの子どもたちのつまづきは克服されることが考えられる。

また、「繰り上がりの連続」「0を含んだ計算」「九九の過ち」「表記ミス」などでつまづき子どもが6人中4人いた。この単元の核である「繰り上がりの計算」「0を含んだ式」「2位数×3位数の計算」は、既述したように、どのコースにも含まれている。最初に取り組んだコースでこれらの計算をマスターしない限り、別のコースに進んでも同じ誤りをしてしまう可能性がある。たとえば、子どもHがこのケースに該当する。図13に示すように、ポニータコースもゼニガメコースでも、「繰り上がりの計算」と「2位数×3位数の計算」でつまづいている。このように、ゼニガメ以外のコースでこれらの事項につまづきを見せていれば、これらの事項のみに焦点をあてたゼニガメコースを子どもに取り組ませるように促し、その克服を徹底させることがポイント

$$\begin{array}{r} \textcircled{5} \\ \times \quad 207 \\ \hline \quad 0000 \end{array}$$

図12 タイプcやタイプdの子どもがつまづき傾向がある問題の例「虫食い算」

トとなるだろう。

子どもたちにコース選択が委ねられている一連の学習形態は、子どもが自分の実力に見合わない高度なコースを選択してしまい、自力ではつまずきを克服できない事態に至る可能性もある。実際に、西小学校には、同じ1時間でも6枚も終了できる子どもがいる一方で、1枚も終了できない子どももいた。しかし、本稿で紹介したこの実践では、「2けたのかけ算」がスムーズにできるようになるまでの、詳細な学習事項とその積み上げの関係が緻密に計算され、それらが5つの特徴あるコースの中に仕掛けられていた。その仕掛けにより、それぞれの子どものために、何がつまずきの要因に

なっているのかを、子ども自身に自覚させ、そのつまずきに焦点をあてた指導が受けられる「オーダーメイドの指導」が創り出せる可能性が生まれていた。西小学校の5つのコースの設定とその構成は、子どもの興味関心で選択されるコースでのつまずきをもとに、どの学習事項で子どもがつまずき、そのつまずきを克服するのに有効なコースがどれなのかを、指導者は的確に判断できる。特に、「繰り上がりの計算」「0を含んだ式」「2位数×3位数の計算」については、ゼニガメコースがその克服を促す機能を果たすことが判明した。子どもたちがつまずきを見せるその他の学習事項に特化した、コースの編成、あるいは、補助教材・教具等を充実させることによって、きめ細やかで実効性のある「オーダーメイドの指導」が成り立つと考えられる。

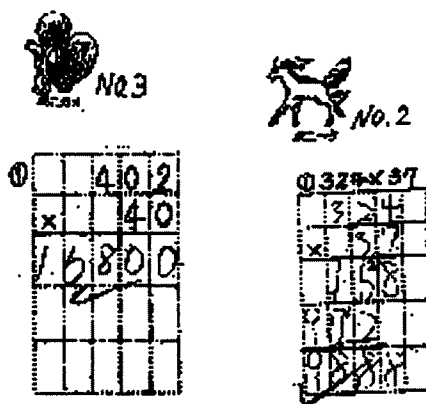


図13 子どもHのつまずきの例
「繰り上がりの計算」と「2位数×3位数の計算」
でつまずいていれば、どのコースでもつまずくことを示している。

注

- 1) 大泉町立西小学校「年算数科：コース別学習『2けたのかけ算』」（平成15年11月15日）邑楽郡小学校教育振興会全体研修会 指導案「(2) 教材観」3頁より。
- 2) 前掲指導案「(3) 展開」7-8頁より。
- 3) 指導案については「6、学習計画及び評価計画」に記述された「新規に学習する事項」や「既習済みであるが見通しを持った考え方をする上で重要になってくる事項」を整理した。指導案に記述されている言葉はそのまま引用し、指導案に書かれていないがプリント内に見られた要素は筆者らが命名した。なお、コース別学習の第1・2回目ともに分析したが、大差が見られなかったため、第2回目の分析結果のみ整理し、表2とした。

- 4) タイプdは、学習カードに貼られているシール数と、学習済みプリント枚数あるいはプリント番号が食い違っている場合とした。

本稿は、『平成13年度 教員養成学部フレンドシップ事業「フィールドワーク体験学習」報告書』群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター（企画・実施責任者 結城恵）に掲載した論文 幸山紘子「コース別学習から見えてくるもの～大泉西小の実践～」を大幅に加筆修正したものである。

謝 辞

長期にわたって活動に参加する機会を与えていただき、貴重な資料の提供と指導助言を下さった大泉町立西小学校の先生方と子どもたちのみなさんに、深く感謝を申し上げます。

（こうやま ひろこ）、（ゆうき めぐみ）

A Comparative Study of Using Computer Technologies in Elementary and Junior High School in Thailand and Japan

Sanan WONGDEE

Japanese Government (MONBUKAGAKUSHO) Scholarship Grantee
Wungwai School, Samngou district, Tak province, Thailand 63130

Tadatoshi TAKAHASHI

Center for Cooperative Research and Development on School Education,
Faculty of Education, Gunma University
(November 14, 2002)

Introduction

This article describes the comparison of using computer for instruction at elementary school and junior high school levels in Japan and Thailand. The contents are 1) An overview of using computers for instruction 2) The current status of using computers for instruction 3) Teacher training 4) The problems of using computers 5) Future prospects. All the contents in the article are drawn from the review of research results and the policies, strategies, and curriculum promoting the use of computers for instruction in both countries.

An overview of the computer for instruction

Thailand

Thailand started using computers around 1960 for managing the database of the population in the National Statistic Institute. A few years later, in 1963, the faculty of statistics in Chulalongkorn University began to use computers. This was the first time computers had been used in the University of Thailand.

In 1996, the government formulated the budget for installing computers to some schools. In 1998, The government provided 3 computers to each elementary school and extension schools that had both elementary and lower secondary school function. Later in 1997, an additional 6 computers were installed in 5,000 Reform Schools. In 1998, the survey results showed 70,660 computers had been installed in elementary schools. While the

numbers of elementary schools was 31,171 and the numbers of students were 5,936,174, the average was 2.26 computers per school or one computer for 84 students. Secondary schools had 47,582 computers, with 2,553 schools and 2,555,491 students, the average was 19 computers per school or one computer for 53 students (Pichet Durongwerod, 1996).

During the 2001 fiscal year, the government installed computer to a further 100 extension schools and 40 elementary schools in south border region. And during the 2002 fiscal year, computers were installed in a further 185 extension schools and 30 elementary school in south border region. The distribution was decided on school size, the larger size (more than 901 students) were given 20 computers per school, medium size (601-900 students) 15 computers per school, and small size (301-600 students) 10 computers per school (Office of the National Primary Education Commission, 2002).

All computers installed in the computer room, were connected to a Local Area Network (LAN), had one printer and a central controller. All computers were used for instruction. However, the ratio of computers to elementary schools was 1 : 28, therefore not every students could have full use of them. Until present, government efforts to install the computers to all elementary schools had not succeeded. However, almost all secondary schools have had computers installed due to the fact that government policy emphasizes the importance of computers in secondary school level. However, even in secondary schools, more computers are necessary.

In Thailand, Internet has been used since 1991 for economic, academic and research purpose. The first Internet in Thailand was the Thai Social/Scientific, Academic and Research Network (ThaiSarn).

At present, some schools are connected to the Internet, participating in SchoolNet Thailand project. SchoolNet Thailand project has cooperated with the National Electronic and Computer Technology Center (NECTEC). This project started as a small network in 1995, serving only schools in the capital city (Bangkok). After that, in 1996, another nationwide network, called the Golden Jubilee Network was established permitting everyone's access.

In February 1998, the SchoolNet Thailand project and the Golden Jubilee Network merged in order to created a large-scale nationwide, free-access network for education in the ASEAN region. The project was called SchoolNet@1509, which would be used anywhere in Thailand to access the network by dial to the special telephone number-1509. In 1998, the operational targets of SchoolNet@1509 were only 1,500 secondary schools. In 1999, the number increased to 2,500 but the targets were only secondary schools. At the present more than 5,000 schools including elementary schools, secondary schools and vocational education institutes are accessible (National Electronic and Computer Technol-

ogy Center, 1999).

Japan

Japan introduced computers into some schools in the mid-1980s, then the Ministry of Education has installed computers in schools since 1994, as a part of its new facilities plan (Ronald E. Anderson, 1999). As of March 2002, survey results of information technology education in public schools showed the number of computers for instruction in elementary schools was approximately 480,332 computers, or an average of 20.7 computers per school, and the number of students per one computer stands at 15 : 1. At the junior high school level, the number of computers for instruction was 400,582 computers or an average of 38.7 computers per school, and the number of student per computer stands at (9.3) : 1. The number of schools, which have computers for instruction stands at about 23,344 schools or 98.9 percent in elementary school level and about 10,418 schools or 100 percent in Junior high school level (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2002).

Schools using computers have a computer room often with 40 computers for a class of students, one computer for each student, and one computer, a printer and a projector for a teacher. In addition, one Internet accessible computer is installed in the teacher's room (Steve Macarty, 2000).

The Internet was first introduced in Japan's educational system in 1994 through the 100-school networking project. The "100-School Networking Project" was started by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology and cooperates with Culture and the Ministry of Economy, Trade and Industry. The number had increased to 111 schools by 1997. After the completion of this project, the "New 100-School Networking Project" was launched, lasting for a two-year period involving 108 member schools. Throughout these projects various practices were carried out focusing on the gathering, transmission, and exchange of information; collaborative learning, research, and production; and networking conferences and also the interaction with schools and education-related organizations both within and outside of Japan. Furthermore, since May 1999, the E Square (e2) Project has been carried out as a post-"100-School Networking Project."

Another project named the "KONET Plan" that was started by the NTT Group and other organizations. This project has 1,014 member schools and also includes all schools of the "100-School Net-working Project". Moreover, in order to provide an advanced information and telecommunications network society, the "Regional Model Project for Advanced Educational-Networking" was established, which joins 1,076 schools from 30 districts via the latest high-speed telecommunications network. Along the same lines, the "Project Promoting Alignment between Schools for Using Multimedia" was promoted into

600 schools in the 2000 fiscal year, and another plan was introduced in the 2001 fiscal year to allow the installation of high-speed networks into 1500 schools in order to enable the exchange of moving images (Takashi Sakamoto, 2000).

As of March 2002, approximately 22,594 schools or 97.2 percent elementary schools and 10,271 schools or 99.2 percent of Junior high school are connected to the Internet. However, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology had planned to introduce the Internet into all schools by 2001 and into every classroom by 2005. They expected that the usage of the Internet in schools would rapidly increase (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2002).

The current status of using computer for instruction

Thailand

The national standard curriculum' 2001 was implemented in 2002 (an academic year), which was initially implemented in grade 1 and 4 of elementary school and in grade 7 and 10 of secondary school. Later it will be implemented throughout all grades from grade 1 to 12 in 2005 (an academic year). The main contents of the curriculum consist of 8 subjects, which are Thai, mathematics, science, social studies religion and culture, hygiene and physical education, art, work occupation and technology, and foreign language. Computing is not a specific subject, but is included in "work occupation and technology subject", as "information technology".

An essence of "information technology" is the process of information technology, communication, finding data or knowledge, using of data and information, problem solving and creativity. The understanding of the values and effects of information technology are also studied. Each school will assign tasks depending on the suitability of school factors such as academic level, equipment, teachers, student interest, and the need of community etc.

At elementary school, the school will be divided into two levels, the first level will be from grade 1 to grade 3 and the second level, grade 4 to grade 6. "Information technology" in the first level, involves the basic study of computers such as accessory names and functions e.g. mouse, keyboard, monitor, printer etc. Second level students will study a deeper understanding of the basic principles of computer processing and utilizing, using it, and the use of computers for finding out data or searching for knowledge from data sources.

The junior high school level will consists of grade 7 to grade 9. The contents of the

“information technology” will be assigned continuous from elementary school level. The activities will be similar to those at elementary school, but the students will form a deeper understanding of the basic principles of communication and computer network, the skills for find out data or knowledge by computer networks and the skills for communicating by computer network. Moreover, the practical and imaginative skill for creating the project work by computer is added in the objective of the information technology subject.

Schools in Thailand are eager to use computers, because they believe computers will stimulate students' interest to learn in their classroom. Thus, since computers have been installed in schools, the roles of teachers and students have changed. Teachers have to develop the technical teaching skills using computer. Students do assignments by themselves while the role of teachers is only advisers, and learn from programs that were developed by teachers. Students can learn not only in classrooms but everywhere they can get the knowledge. Students are feeling more fun with their learning, and can think creatively because they can have worldwide knowledge through Internet.

However, it is the differentiation between the schools in the capital area and the province area that is most remarkable. In the capital area, schools have much more computers than in the province area, therefore the opportunity of students for using computers is also different between both areas. The computers for the students were installed in the computer room or the computer center, and some were able to install another computers in the library or the classroom. Almost all computer software was an application packet such as Windows operating system, MS-Office groups. The students have been using the computer for learning computer subjects, making documents and reports, and accessing the Internet if their schools are connected. Therefore, almost all Thai students have been studying computing for preparing themselves to use it in office work.

However, in nearly every school, teachers in both elementary and secondary schools have found the number of computers is inadequate. In addition, the computer was installed in staff room or library to enable teachers to prepare lessons, to create student databases, and to use the Internet, if their school is connected. The main software in the computer is Windows operating system, and the main applications are Microsoft office such as MS-Word, MS-Excel, MS-PowerPoint etc. However, almost all teachers are merely using computers as a typewriter, preparing the documents or charts. On the other hand, some teachers are making efforts to use computers innovatively for lessons.

Japan

Recently the Japanese government determined its basic objectives to proceed with

computer technology in education. Firstly, improving children's ability to communicate, and enabling children to think, selecting and reconstructing information by themselves through networks. For example, one school was introduced computers as a method of information index and data making, and then children develop high-level usage by themselves and master information literacy. Secondly, creating a new teaching style so that children can recognize images of abstract concepts such as molecular structure in science lessons and solid structure in mathematics lessons. Thirdly, enabling the exchange of information among local people or distant schools, and close contact between home and school with Internet technology, through the changing geographical relationship between home and school. For example, connecting with schools in isolated islands and urban areas helps children to exchange opinions and develop friendships and share lessons by using telecommunication satellites (Ministry of International Trade and Industry, 1999).

Furthermore, the national curriculum standards were reformed to response to the new information-oriented society. For most subjects, more activities using computers are necessary for the consistent and systematic information education through all levels of school education. Elementary schools have been using computers for children's learning activities in the "Period for Integrated Study" and other classes. Junior high schools will require students to learn information basics including a basic of computer skills in industrial art and homemaking class. The high school will establish a new required subject area of "Information Study".

The aims of information education in schools consists of 3 factors quoting from "investigation research cooperator meeting about the promotion of the information education in elementary and junior high schools that corresponds to progress of computerization":

1. Practical skills to utilize information: ability to collect, assess, express, process, and create information, and also to transmit and communicate information considering the situation of the receiver, including the utilization of information source according to the assignment or purpose.
2. Scientific understanding of information: understanding of the characteristic of information source that is the basis of information using, and also understanding of basic theories or methods to process information properly and to evaluate and improve their own information utilization
3. Attitude to participate in information society: Attitude to understand the role and effect of the information or information technology over the social life, to think about the necessity of information moral and responsibility to the information, and to participate in creation of the desirable information society.

At the elementary school level, although a specific subject has not emerged. Computing is studied making students familiar with them in each subject, including in the "Period for Integrated Study." Elementary school level computing only focus on the training of "practical skill to utilize information" in order to be familiar with it. For example, in the 4th grade of students study the Roman alphabet, and the students of a lower grade study accessories, such as a keyboard, mouse, etc.

In the junior high school level, the "information and the computer" has become a requirement in field of a technology and a homemaking subject. The fundamental contents such as fundamental composition of a computer, operation, and using a computer will be studied. "The technology and the production of a thing" also utilize a computer for the work of a design such as a household economy, the plan of cooking, the composition and the design of clothing, and comfortable housing space.

However, the general rules of utilizing a computer for junior high school will also be taught including "Period for Integrated Study" as well as in elementary school. Furthermore, in social studies, mathematics, and science, computers can be used in the collection of data, processing, presentation, numerical calculation, experiments, and so on, as an alternative tool chosen for students' interest and concern.

Recently, "Research Collaborators Committee on Computer Education" of the Ministry of Education issued a report about the result of implementation of the 100 School Networking Project since April 1994. The findings showed that the students had become more interested in learning and had improved all their academic performance. And also, it showed the Internet was used most often for classes, followed by extracurricular activities, special activities, and school business. In some cases, there was high Internet usage after school and during the lunch break. Many teachers and students used the Internet during recesses and before first period. Approximately 60 percent of schools had improved their school networking environment by adding a LAN connection, while 68 percent of schools had made their network system available to people in the community. Almost all computers in schools have installed the software "Ichitaro" application. Most schools in Japan both elementary and secondary schools level used this application as a replacement of the MS-office application because it is cheaper than MS-office. In addition, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology and private companies have been cooperating to develop other educational software that will increase the number of learning resources.

Teacher training

Thailand

Teacher training is one part of school management. Some schools promote the policy, which have set from needs of a community, teachers, and students in their schools, in order to catch up with update computer technology. Most schools just after the installation of computers had only one or two teachers capable of teaching computer subject. Many teachers now were trained later. Only 55 percent of all computer teachers graduated with a major in computing from University and other institutes. Thus, many computer teachers have never directly studied computing but are eager to participate in training courses.

Most teachers passed a basic computer training course organized by the Ministry of Education held at each province, that is organized by University or teacher college locating each province or near each province, or training by private company cooperating with the ministry of education. The contents in each course are basic skills for using the computer such as the using Windows operating system, applications in Microsoft office group such as MS-Word, MS-Excel, MS-PowerPoint, and the basic using Internet etc. The timetable of the training curriculum was for around three to five days per course. Moreover, some teachers were studying the computer by themselves from the handbooks and were often using them (Kunchit Mariawong, 2001).

Some secondary schools policy has been to promote in-school training, due to the fact that there are many computers in school. The training course was implemented four times in one year or anytime when teachers do not have class work in order to promote computer using for each subject. The course contents included basic computing skills, Internet use, development of educational innovation by computer software, teaching by Internet etc. Sometimes they had opportunity to participate in other training courses such as English language course, because English is the main language used in the Internet world.

In addition, the Institute for the Promotion of Teaching Science and Technology (IPST) has developed for teacher professional in computing use in science and mathematics, and development of IPST staff and coordination on leadership secondary schools and an online teacher professional development support network (teachernet).

Japan

Most computing teachers with no computing certificate, have made an effort to participate in training courses depending on their interesting such as a training course

carry on by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, independent institutes, private institutes. In addition, they have made an effort to learn and develop computer skills by themselves such as reading handbooks, given by computer experts. In addition, teachers of different subjects must also participate in teacher training courses, to enable them to use the computer in their subjects. The styles of teacher training courses take many forms :

1. Training courses carried out by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology for the computer teachers who had the basic skills of using computer.
2. Training courses carried out by the Prefecture Education Center.
3. Training given by a teacher in their school or another school meeting with the interest of the groups.
4. Training course offered as a University project or the research institute within the region, which cooperate with the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Teachers can have a training course after the submission of a computer project and the pass judgment of it.

However, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology strive to develop efficiency of the teacher training method by dividing the training course into three levels :

1. National level, leader training course for expertise teachers or those assigned by the Prefecture Education Center.
2. Prefectural level for train the teacher who passed the national level.
3. School level to train those who passed prefectural level training.

In addition, graduates from university may apply to sit and pass the examination to gain qualifications. The qualification is given if applicants pass the tests in each course (Takashi Sakamoto, 2002).

The results of a survey by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in March 2002 found that the number of teachers, which can operate a computer is 84.6 percent (78.3 percent of preceding year) in elementary school, and 85.0 percent (79.9 percent of preceding year) in junior high school. The number of teachers who can guide computer class is 59.4 percent (50.7 percent of preceding year) in elementary school, and 41.5 percent (36.0 percent of preceding year) in junior high school.

The problems status of the computer for instruction

In Thailand, the lack of computers in schools is the main problem. Even at present,

not every elementary school has a computer. Although already installed in all junior high schools, the numbers remain inadequate for instruction. The lack of knowledge, skills is also a problem because most did not graduate with a computer related degree, and therefore computers and Internet are new to them. Besides, the computers can be used only for typing the documents or playing the games.

Using Internet in schools is also difficult, due to the fact that telephone have not been installed throughout all of Thailand, and small budgets make its implementation unlikely. The Internet use has been very little for education because of lack of the source of the knowledge for student to learn on Internet. Also due to the lack of English skill, teachers and students cannot use computers quickly and the network system is not used enough.

In Japan, such problems don't exist. The main problem here, however is that few teaching materials for using in computers.

In 1998, the reports of the 100-School Networking Project by the "Center for Educational Computing", found that the problems were usually technical that teachers cannot fix computers by themselves, and sometimes, schools must seek technical support from computer experts. The teachers who are the computer expertise have become indispensable.

Internet connection is not a problem in Japan, since most schools are connected. However, the problem is there is a lot of harmful information on the internet, information we must not allow students to access. The lack of students' English skills also is one of those problems.

Future Prospects

In Thailand, the computer in the "National Education master Plan" sets the aims for the information and communications technology that by 2004, the ratio of the number of the computer for instruction per the number of student will be 1 : 40 at elementary school level, 1 : 20 at secondary school level, and 1 : 10 in higher education. It aims to increase opportunities for learners to use computers and to develop a standard of competency in the computer skills at grades 6, 9 and 12. In term of teacher training, by 2004, 80 percent of secondary school teachers should attain the foundation level knowledge and skills in the computer, and 50 percent should attain the intermediate level skills. The corresponding targets for elementary school teachers are 50 percent at foundation level, and 30 percent at intermediate level. In addition, it sets targets for 2007 that all teachers should access computers for instruction at their schools. All new teachers have to develop their ability

and skills in the application of the computer to education, that the computer standards be developed for teachers that be an evaluation instruments be developed for teachers and will be used as certification of the computer teachers.

The school administrators also develop strategies to enable teachers to adopt the computer technology for instruction in education. From 2003 to 2005, all schools will have access to a high-speed network for educational applications and be connected to a national network for accessing information and knowledge. There is also a target for parents to understand and see the benefit of computer technology in education.

In Japan, the "Millennium Project" by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology was specifically planned. The contents include 1) installation of computers at public schools (two computers for every ordinary classroom and six computers for each school to use in special classrooms); 2) Internet access at all public schools; 3) installation of intra-school LAN linking classrooms at public elementary and lower and upper secondary schools by the target year of FY2004; 4) installation of computers and Internet access at private schools toward the establishment of standards comparable to those of public schools by the target year of FY2004; 5) implementation of teacher training; 6) development of contents for better classes; 7) development of functions of the National Center for Education Information.

Conclusion

This paper is about comparison of Japan and Thailand computer usage in elementary and junior high schools, and it is not only about one specific subject but also about the role of computers in other subjects.

Japan's technological progress and the increasing number of Japanese hardware producers have enabled each school to have many computers. The number of computers per student was very high, one per 15 students in elementary school and 1 per 9.3 students in junior high school, while in Thailand there was one computer for every 84 students in elementary school and 1 per 53 students in junior high school. Therefore the main difference is in Thailand's lack of computers.

The number of schools, connected to the Internet, stood at 97.2 percent in elementary school and 99.2 percent in junior high school level in Japan. Therefore nearly every school in Japan was rapidly progressing in term of teaching and learning computer and Internet. The Internet was used for students to learn by themselves and to communicate with friends and teachers, while very few schools in Thailand utilize the Internet. This is due to many

factors, such as lack of the installation fees and service charges, uninstallment of telephone lines, low potential of computer hardware, and uneducated teachers' for using computers. Therefore in Thailand, the utilizing of computer in schools is mostly only for practicing computer skills.

Computing subjects have not developed in the elementary schools level in Japan and Thailand, but are studied in "work occupation and technology subject" in Thailand, and "Period for Integrated Study" in Japan. Junior high school level computing remains similar to that in elementary school level in Japan but the content is adjusted deeply in Thailand. In Japan, there is a plan to teach the computing in "The technology and the production of a thing" but it is still included in "Period for Integration Study" and other subjects similar to elementary school education.

The computer software will be used more in education in both Japan and Thailand. Most computer software for instruction is focusing on practicing skills of computer in word processing, spreadsheet, database, PowerPoint, game and graphics (Paint) for practicing skills, etc.

In terms of the teachers' skills, Thai teachers are far behind those in Japan. However, both Japan and Thailand attempt to make efforts to upgrade the computer skills of the teachers in order to upgrade themselves to use computers. Moreover, the inadequacy of the knowledge sources on the Internet also found in Thailand. However, both Japan and Thailand effort to increase the knowledge sources on the Internet for students to learn by themselves. In addition lack of English skills of teachers is also one of the problems in both countries.

Elementary and junior high schools both in Japan and Thailand are still making effort to utilize the computer and the Internet to get maximum benefit in education. And they hope that the computer technology and the Internet will be the tools for new learning sources that do not limit only in classroom or in school but also outsides where accessible to the networks.

References

- Center for Educational Computing. 1998. New Paths in Internet-based Education. <http://www.cec.or.jp/e-cec/e-report/0722NW1A-MA98SXOF-HTML/0722NW1A-MA98SXOF.htm>.
- Kunchit mariawong. 2001. The report of status and using computer and Internet in secondary School in Thailand. The Office of the National Education Commission.

- Ministry of Education. 2002. National Basic Curriculum Standards 2001. Thailand.
- Ministry of Education. 2002. Contents and learning standards of the work, occupation and technology subject under the National Basic Curriculum Standards 2001.
- Ministry of Education. 2002. A criterion for distribute the computer and a equipment in computer room : 2003 fiscal year.
- Ministry of International Trade and Industry, Japan (MITI). "Overview of Information Technology in Education". <http://www.edu.ipa.go.jp/E-square/eng/e-image/miti02.pdf>.
- Ministry of International Trade and Industry, Japan (MITI). 7th International Conference on Computers in Education —New Human Abilities for the Networked Society— "MITI's Proposal for Educational Reform" —Learning Web Project—. November 5, 1999. <http://www.edu.ipa.go.jp/E-square/eng/e-image/miti03.pdf>.
- Ministry of International Trade and Industry, Japan (MITI). 1999. The Current Status of Information Technology in Education, The Case of Japan. <http://www.edu.ipa.go.jp/E-square/eng/e-image/miti01.pdf>.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. 1998. "National Curriculum Standards Reform for Kindergarten, Elementary School, Lower and Upper Secondary School and Schools for the Visually Disabled, the Hearing Impaired and the Otherwise Disabled". <http://www.mext.go.jp/english/news/>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. 2002. The school practices in information education, and computerization: Guidance about information education. <http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/zyouhou/index.htm>.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. 2002. Results of an investigation about the actual condition of the information education in a school. <http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/zyouhou/index.htm>
- National Electronic and Computer Technology Center. Network Design and Resource Management Scheme in SchoolNet Thailand Project. <http://www.nectec.or.th/users/paisal/inet99/>.
- Pichet durongwerod. 1996. The policy and strategies for developing a information technology for Thailand education. Office of the national education commission. <http://www.onec.go.th/publication/techno.htm>.
- Research Education division, Ministry of Education. 2002. The status of using information education for develop the learner in secondary school of Thailand.
- Ronald E.Anderson. Teaching, Computing and Learning in Japan and the United States. International symposium 1999. National Institute of Multimedia Education. <http://www.nime.ac.jp/conf99/pre/Anderson.paper/Anderson.html>.

- SchoolNet Thailand: An Information infrastructure for the future of Thailand. <http://www.school.net.th/>.
- Steve McCarty. 2000. "Reforms in computer Education that are Possible for Japan" Child Research Net. <http://www.childresearch.net/CYBRARY/EVISION/2000/STEVE.HTM>.
- Takashi SAKAMOTO. "International Symposium on IT and Education (IT Innovation for Education) (InSITE 2002)". National Institute of Multimedia Education. <http://www.nime.ac.jp/topics/insite2002-e.html>.
- Takashi SAKAMOTO and panelists. Debate: Education "Computers and Education in Japan". Panel Discussion. February 21, 2000. <http://www.glocom.org/debates/200002-education/>
- Takashi SAKAMOTO. The 100-school Networking Project. <http://www.cec.or.jp>.
Center for Educational Computing. 2000. Educational & Electronic, Bringing the Future to Our Classrooms-CEC. Japan. <http://www.cec.or.jp>.
- Takashi Shintani. "Media Kids: Education and Information Using Computer Networks". <http://www.glocom.ac.jp/>.

学校教育臨床総合センター創設記念

第12回公開シンポジウム

平成13年度群馬大学開放講座・群馬県民文化大学

学校現場が変わる・教育学部が変わる

— 創造的な実践と教育臨床の学 —

主 催 附属 学校教育臨床総合センター

後 援 群馬県教育委員会

日 時 平成13年11月27日(火) 午後2時00分～午後5時20分

場 所 教育学部 N棟 3階大会議室

| | |
|-------------|--------------------------------|
| 話 題 提 供 者 | 牛 山 栄 世 (信州大学教育学部・附属松本中学校・副校長) |
| | 前 島 正 俊 (東京都・江戸川区立平井西小学校・校長) |
| | 松 木 健 一 (福井大学・教育地域科学部・助教授) |
| コーディネーター・司会 | 所 澤 潤 (附属 学校教育臨床総合センター・助教授) |

松田直(群馬大学教育学部教授) 皆さん、今日は。センター長の松田と申します。今、センターと申しましたけども、昨年まで、このセンターは、教育実践研究指導センターという名前でした。今年度改組されまして、学校教育臨床総合センターという名前になりました。今までは専任教員2名という体制だったので、これが4名に増え、さらに、群馬県教育委員会から客員教員として、週1回ですけども、お願いしています。そういうことで、センターも、機能を拡充しまして、学校教育現場の問題と教育学部、研究科の橋渡しをするようなセンターとして頑張っているということになっています。

このシンポジウムは以前から毎年継続してやってきています。学校現場を巡るいろんな問題、また教員養成をめぐる問題を扱っています。毎年、その成果がセンター紀要のほうにも掲載されています。そういうことで、今

回出席されていない方にも、このシンポジウムの成果が文字となって伝わることを思います。

学校教育をめぐるっては、大きな問題が沢山あります。子供達が学校には来ているけども、十分な学びをしていない、あるいは、学校そのものに対して行かない、そういう形で現れる様々な問題があります。子供達にとって、学校生活が意味があるものになるにはどうしたらよいか、またそのためには教員がどうしたらいいかというような問題があります。それから、更に我々が教育学部のほうからしますと、そういった今の子供達をめぐる問題に対応できるような教員をどうやったら養成できるか、また、現職の先生方にどういうふうにも更に研修していただくか、というような問題もあります。

そういう様々な問題がある中で、このシンポジウムでいろいろな意見が取り交わされ

て、それがこの教育学部の改革に繋がっていかばいいと思っています。これからどういふふうに進むかということが大きな課題なんですけども、どうぞよろしくお願いします。

所澤 それでは、センターのシンポジウムを、第12回公開シンポジウム、そして群馬大学開放講座、それから群馬県民カレッジ連携講座として、「学校現場が変わる・教育学部が変わる—創造的な実践と教育臨床の学—」というテーマで始めたいと思います。私はここの学校教育臨床総合センターの専任教員の所澤と申します。今日は、コーディネーター、そして、司会を務めます。

まず、趣旨について少しお話をして、それからこちらの話題提供者の方々の紹介をしたいと思います。現在、日本社会が非常に大きな体制改革に向かおうとしているのは、御存知の通りだと思います。そしてまた、我々が関わっている教育の世界でも、非常に大きな改革が進められています。例えば、小中学校の学校選択制、教員免許を持たない民間人からの校長への登用など、従来にない取り組みが急速に進行しています。これは、「どうも学校教育がうまくいっていないらしい」、という漠然とした雰囲気への対応だと理解して良いと思います。そしてまた、事実近年有名になった「学級崩壊」のような現象は、やはり学校教育が現状のままで良い訳ではない、ということを示していると思われます。どうも何かがおかしい、という状態にあると思います。

このような状況に対して、ある大学の工学部の先生をしている私の友人は、次のように言いました。「それは、教育についての研究が遅れているからだ」。ある意味で、工学系の人達は極めて明快です。改善するためには、研究をしなければならぬ。これは、教育につ

いて広く日本で行われている議論の弱点をついているのではないかと思います。

現行の日本の制度の中では、主要な研究機関は大学です。ですから、その工学部の友人の論を進めれば、大学で学校教育について本格的に研究をしなければ、学校現場の改善はあまり期待できない、ということになるでしょう。で、今日のシンポジウムのテーマ「学校現場が変わる・教育学部が変わる」は、そのような問題意識に基づいて選んだものです。しかし、従来学校教育の研究は、充分に行われてきたとは言えないと思います。特に、学校の内部の運営、また、各教室で日々行われている授業については、教育学研究者は立ち入らないのが原則になっていたときえ思われます。

例えば、本学の教育学部の教授・助教授は、県内の公立学校の公開研究会に招かれて、助言者という立場で意見を述べることはよくあります。しかし、実際に授業の展開、教師の発問の仕方、教師と子供の関係などについて、立ち入った議論をしている方はどの程度いるでしょうか。研究授業の前から、何ヶ月も授業の組み立てをどのようにするか検討を重ねているということがどのくらいあるのでしょうか。

それから、例えばこういうことがあります。現在、大学院には、現職の先生も毎年何人か一年間派遣されて、学生として在籍していますが、話をしていると、授業だとか学校のあり方について、大学にあまり期待していないということがよく分かります。時々言われるのが、「授業の内容について教えて下さい。だけど、我々は授業を行う専門家だから、取り立てて授業の進め方や教師の役割について、意見を言ってもらう必要はありません」。もち

ろん、修了する頃には、考えが変わっていることが大半なんです、最初はそういうふうと言う方がいます。

実は、そのような方式が、戦後新制大学ができて以来、50年以上ずっと続いてきた、というふうに思います。しかし、果たしてそれでよいのでしょうか。学問は、授業そのものを取り上げるということはないのだろうか。

今日のシンポジウムは、この問題を取り上げたいと考えて、3人の方をお招きしました。まず、中央にいらっしゃいますのが、前島正俊先生。現在、東京の江戸川区立平井西小学校の校長先生でいらっしゃいます。で、そのお隣が、牛山栄世先生。お名前はハルトシとお読みになるのだそうです。現在、信州大学教育学部附属松本中学校の副校長先生でいらっしゃいます。そして、もうひとかたが松木健一先生です。福井大学教育地域科学部の助教授でいらっしゃいます。

もう少し、お三方の紹介をさせて頂きたいと思います。

前島先生は何冊も著書があるのですが、最近では、東京大学名誉教授、現在、帝京大学教授の稲垣忠彦先生の編集された、『子どもたちと創る総合学習 III』『学校づくりと総合学習』に執筆されています。「校長の記録」という副題が付いています。今年の3月に出版されました。前島先生は、同書の紹介に次のように書かれています。「授業について、若い頃から大学ノート百冊を超えるメモをつけていて、子供のこと、教材のこと、自分自身のこと記録してある」と。また、学校の研究主任になられて以来、校長を務めている今日まで、勤務校で授業の事例研究を続けられている、ということですよ。

で、実は、私が大学院の学生であった時、

もう二十何年も前のことですが、前島先生の授業を参観したことがあります。授業のビデオや、授業記録を見たこともあって、また何回か先生とお話したこともありました。私のその時の印象は、非常に授業のうまい先生だというものでした。授業記録を読んでも、中身が知的に面白い。先生の授業を通して、私も小学生と一緒に教材を勉強し、新しい発見があるような授業をされている。

前島先生が十何年か前、教頭になられた時、稲垣教授が、「四十代前半は授業が非常に上手くなる時なのだが、その時に教頭になってしまうんだ」と頻りに残念がっていたのを覚えています。

また、子供の考えをととても大切にしている先生でもあります。塩の溶解を取り上げた小学校5年生の授業を参観させて頂いて論文を書いたことがあります。塩は、水に溶けるとなくなってしまふ、と子供が主張して、舐めてみるとしょっぱい、というのは、実は塩の本体がなくなって味の部分だけが水の中に残っているからだ、という理屈を立てていました。前島先生は、決して、塩は溶けても水の中にある、ということをお子に押しつけないで、授業を進められました。現在、ここの群大の教育学部で、教育実習の前に事前指導の授業があるんですけども、その授業の中で、私は毎年学生に、子供の考え、ということで、その授業を紹介しています。

今回前島先生をお招きしたのは、先生が学級を受け持たれていた当時、そして、校長を務められている今日まで、研究者グループと密接な関係を持ち続け、それによって教育実践を生み出している、ということがあります。私は先生が教頭になられて、暫くした頃にお会いしたことがあるんですけども、その時、

非常に印象的だったのが、「自分は、校長になったら、研究者が自由に入って来られる学校を作りたい」と仰ったことです。実は、このような考えを持っている先生は、教育界にはあまりいないのではないかと思います。前島先生はそれを実現してこれ、更に、多くの実績を積んでいらっしゃいます。ということで、私は是非多くの方と一緒に、そのお話を詳しくお聞きする機会を持ちたい、と考えていました。

それから牛山先生ですが、最近の御著書に、岩波書店から刊行された『学びのゆくえ—授業を拓く試みから』という本があります。著書の冒頭の部分で、学校で飼っていたヤギが、2匹の子ヤギを死産し、親ヤギが苦しんでいる一部始終を、世話をしていた学級の子供達が見守っている、というシーンが出てきます。信州大学附属長野小学校で行われた実践なんです。動物を飼う実践は、その後、長野県各地で広く行われ、ヤギだけでなく豚を飼ったり色々なバリエーションが現れています。群馬大学の教育学部では、毎年、長野県の動物を飼う実践を紹介する時間を設けていますが、その開講の最初の一年目には牛山先生に講師として来て頂きました。その翌年に牛山先生が教頭になられたので、以来、直系の弟子とも言える柿崎先生に来て頂いています。

実は牛山先生も、私をはじめとお会いしたのは1984年のことでした。その時、牛山先生は、東京大学教育学部に長野県から派遣生として、内地留学して来られ、稲垣教授の大学院の教育方法史のゼミに参加されたので、1年間色々と接点がありました。そのゼミで、信州大附属でヤギを飼った実践を紹介され、非常に強く印象に残りました。先程の著書では、ヤギと子供が引き起こす事態によって、

学習の目標とか、教材の体系というものに、日々新たな模索と検討を重ねざるを得ないところに立たされた、と書かれています。恐らく、この部分に該当するのですが、大学院のゼミで、お話を聞いた時にですね、稲垣教授が、「毎日、どのくらい打ち合わせをするんですか」と聞かれたんです。で、牛山先生は、「毎晩十一時、十二時まで」と答えて、稲垣教授が、「そんなに大変なら、一般の学校では難しいなあ」と言われたのをよく覚えています。しかしその後、その実践は長野県でかなり広く行われ、牛山先生がそのリーダーの一人となりました。

まあ、今から考えると、私はちょっと自分の不明が恥ずかしくなるのですが、当時の私は授業研究を行っていたのではなかったもので、牛山先生の授業は幾つかのビデオで見ただけで、直接参観したことがない。ただその後、何年かに一度お会いする機会があって、牛山先生の持つ実践家としての凄味のようなものを、段々感じるようになりました。今日もお話を聞くと皆さんわかんと思うんですが、その凄みがないと信州の教育界をリードすることはできないのではないかと、というふうに感じています。1999年の春に、中学校における総合的な学習の開発を目的に、信州大学教育学部の附属松本中学校の副校長に任命されたと聞いて、私は、長野県の教育の人事っていうのは凄いことするなあ、とびっくりしました。

牛山先生も、また前島先生と同様に、研究者グループと密接に交流しながら、実践を積み重ねてられています。今回お招きしたのは、前島先生とはまた別な角度から、研究者グループとの関係を語って頂けるのではないかと考えたからです。

最後に松木先生の紹介をさせていただきます。松木先生は、福井大学の教育地域科学部に勤務です。最近では、川崎市にある私立カリタス小学校の「総合的な学習」の記録を集めた『共同で物語る総合学習—自分を見つめる・自分を見つける』(川島書店、2001年4月)という本を編集されています。そういう意味では、今日のお三方には、「総合的な学習」を語って頂いても、話は尽きないと思うんですけども、今回は、大学と学校現場を、どのように結びつけるか、という観点からお話をさせて頂きたいと考えています。

先生のお勤めの学部は、教育地域科学部、という学部名になっていますが、基本的には、教員養成学部です。その福井大学では、実は非常にラディカルな学部改革が進められています。で、私が特に注目しているのは、大学院の授業を公立の小中学校で開く、という構想です。学校の先生が一人だけ大学院に来て、学校の教師集団は変わらない、というのが先生のお考えです。だから、集団に対して指導する体制を、大学院を利用して設けたい、という構想なんだそうです。

この構想は非常に大胆なもので、特定の公立小中学校の教師集団を狙って、集団を指導していこう、教育していこう、というような構想は、ほかの大学の改革構想では聞いたことがありません。この構想は学校現場の持つ特性を非常によく考えたものだと思えます。群馬大学教育学部の大学院にきた現職の先生方も、修了して現場に帰ると、価値観がかみ合わなくて困っている、という話はよく聞きます。中には学校を全体的に変える、というような方向に向かっている例もあるんですけども、現実にそこまでやるのはとても難しい、という状況にあります。松木先生は

この構想の中心の1人ということなので、大学と学校現場とどう関わるか、ということ、考えるのに非常に相応しい方と考えております。

ところで、今日の題目の「創造的な実践と教育臨床の学」という言葉にもちょっと触れておきたいと思います。「創造的な実践」の意味なんですが、今日は次のような意味だと考えたいと思います。まず、教育実践は一回性のもので、二度と同じことは起こらない。ある特定の時間の教師と、児童生徒との組み合わせは二度と起こらない。ということです。授業というのはいつも新しいものを作り出す。そのような性格を持つ実践を、いかに学問的に扱おうか、というようなことを考えたいと思っています。

それから「臨床の学」ということなのですが、今年、本センターは、4月に附属学校教育臨床総合センターという名前になりました。この臨床という言葉は、臨床医学や、臨床心理学な、或いは教育相談などのようなイメージを持っている方も大分いると思うんですが、我々が考えているセンターの構想では、そういう側面だけでなく、日常的に起こっている問題のことを考えていこう、と。その場所は、ベッドの中ではなくて学校・学級であり、そして、診断をしたり、検査をしたりする代わりに、学級経営だとか、授業だとかの検討をする。そして治療する代わりに、向上のための手だてを考え出す。そのように考えています。

そういうようなことを考えておりますので、センターの名前も英語では、Center for Cooperative Research and Development in School Education というふうにしています。学校教育について起こっていることを、大学

と学校現場で共同で研究して発展させよう、というような考えです。「クリニカル」という英語は治療というニュアンスが強いので、使っておりません。

京都大学の教授であった河合隼雄先生は、「客観的観察者の立場を取らない」ということを言われています。私達も、大学と学校現場で共同で研究する場合に、そのような考えを採ろうと考えます。我々は、学校教育の現状を現場に入り込んで把握し、教員と一緒に向上の手だてを探し、教員と一緒にそれを実行する、というようなことを考えています。ちなみにちょっと付け加えておきますと、私の台湾人の友人は、「これに『臨床』という言葉はまずいんじゃないか」と言うんですね。中国語のニュアンスからいくと『臨床』だということなのですが、ただそういう言葉がやはり定まっていらないそうです。日本語でも未成熟な言葉だというふうに考えて頂きたいと思います。

今日、お出で頂いた前島先生、牛山先生は、ともに、優れた実践家であるとともに、今私達が注目しようとしている教育臨床の学を実践者の側から体験されてきた方々です。今日はお二人の体験を表に引出して、教育の研究のあるべき方向を探りたい、というふうに考えています。その方向が教育の改革として求められているものなんではないか、と私は考えています。

しかしそれは大学が向かうべき方向だとしても非常に難しいことなんですね。授業は一回性のものだということで、研究成果というのはどういうふうになるんだろう。それから、研究室から出て現場に入り込む、というのも大学人の多くの人が最も苦手としているところ。で、今日は、前島先生、牛山先生、

松木先生と語ることによって、大学研究者の最も苦手とする領域に、我々センターの教官や学部の教官が踏み込むためのエネルギーを得たい、というふうに考えています。

今日の進行は、まず前島先生、牛山先生、松木先生の順に、約20分間ぐらいつお話をして頂きます。特に前島先生、牛山先生には自身の実践について紹介して頂いて、研究者とどのような関係を築いてきたか、また研究者からどのようなことを得たか、又は、与えたか、というようなことをお話しして頂きたいと思います。牛山先生は、現在、信州大学教育学部の附属学校にいらっしゃいますので、附属の位置づけと研究者の位置づけに関してもお話頂くことになっています。また、松木先生には、お二人の報告と、御自身の構想している教員養成学部のあり方を比較しながら、大学と教育現場の関係について語って頂こうと思います。で、一巡目のあとに補足をしたり意見交換をしたいと考えています。それが一通り決着したところで、フロアーの皆さんから質問を募って、また、それをもとにして話し合いを進めたいと思います。

では、まず前島先生からお願い致します。前島 前島です。よろしくお願ひします。個人的なことなんですけども、私の娘が高崎に嫁に来ているものですから、この前橋って所はちょっと親しみがある場所なんです。それから、教師としても大きな影響を受けた島小校長齋藤喜博先生。その実践に出会ったのが丁度僕が教師になってすぐだった、群馬という所は何か色んな形で繋がりががあるなと思います。

私は、東京の江戸川区の平井西小学校という児童数300名の小さな学校の校長として、6年間勤めています。今年が最後ですので、色

んな形で先生方と力を合わせながら、12月7日には公開することになっています。

平井西小学校の場合、今では、研究者の人が、自由に出入りしています。それは一朝一夕に出来た訳ではなくて、時間をかけて下地をつくってきたという気がします。

今、時の人になっていますけど、明治大学の斎藤孝さん、『声にだして読みたい日本語』という本が4、50万部売れたということなんです。その斎藤孝さんも平井西小学校に来て、「鉦」という授業をやってくれました。幸田文^{あや}が父親の露伴のことを書いたエッセイの中に、「鉦」という話があるんです。露伴という人は、どんなことをやるにしても、コセコセやるのではなくて、そこに美学を求める。鉦で薪を割る場面で、文が、トントントントン叩きながら割っていたの見て、「こういうふうに割るんだ」と、一点に集中させてスパッと割る。この渾身の美学の文章を、6年生と一緒に読むのです。さすがに文章だけでは駄目なので、斎藤さんはわざわざ、1万円で買った鉦と丸太を用意して、教室の中で自分が割って見せる演出を用意した。その後、子供達にもそれに近い経験をさせてやりたいと、名刺で割り箸を切るということをやらせませす。一人の子が割り箸をこう持ちます。腰の位置を決めて、渾身、名刺を振り下ろすと、割り箸が切れました。女の子でも見事に出来た子がいました。そこで一点に集中させることの美しさみたいなものを、子供達と共有した。また、見ている先生達も、子供と一体となって楽しさを共有しました。

とにかく今では、研究者に色々な形で入ってもらっています。僕が6年前に平井西小学校に赴任した時には、とてもとてもそんなことが出来る状態ではありませんでした。今度

来た校長はどういう校長なんだろうと、先生達、どっかで構えていますから、すぐさま研究者にお願いして来てもらう、っていう訳にはいかない。来て頂く研究者にとっても、砂を噛むような思いをされて帰られれば何にもならない。今度来た校長は、そんなに高圧的ではない、邪魔にもならんし、あまり構える必要ないな、っていう信頼感を持ってもらうまでに、約2年間かかったと思います。

先生達はとても真面目ですし、仕事は大変よくこなす、問題がないといえないのですが、見てて、なんか暗い、活気がない、繋がりも薄い。同じ仕事するのなら、もっと弾みを持ってお互いにやれるようにしたいという思いを強くしました。僕がスッと教室に入行って、そのまま一緒に、子供達と授業が出来る。僕が入って行っても、違和感がない。そういう関係を作るまでに、やはり、2年かかったんです。その信頼関係を元に、新しい広がりを求めました。色々な研究者や実践の優れた人の力を借りながら、学ぶっていうことは結構面白いことだということを、学校の中に、どうやって作っていくか、それが、一番の課題だったような気がします。

それは、1人の校長の力ではなかなか出来ません。自分の人脈を使いながら、色々先生達に働きかけ、視野の広がりを付けていったというのが一番大きかったと思います。東大で行われていた第三土曜の会というのがありまして、ずうっと教師の時代は通っていたものですから、そこで、色々な人と繋がりが出来て、実践を見てもらったり、一緒に勉強していましたので、人脈には事欠きませんでした。

一番の恩師である稲垣先生から、ある時、前島さんも、四十五過ぎたのだから、今度は、

実践家で作る小さな研究会というのを組織した方がいいだろうという助言を受けました。そこで、今から丁度18年前に小さな研究会を始めたんです。幸いにして現在までずっと続いているんですが、はじめ、スタートした時はたったの5人でした。普段やってる実践を持ち寄って、それをみんなで考え合ったり、問題点を拾い出したり、そして明日の力に繋げて行けたらいいという、あまり肩の凝らない研究会を心がけました。それがずっと続いているうちに、研究者の人も自然と入って来て、繋がりが出来たんです。さっき言いました斎藤孝さんも、まだ大学院生でしたけども、その研究会にも来てくれるようになりました。ほかにも所澤先生の、ちょっと後輩になる白百合女子大の宮下(孝広・教授)さん、ずうっと後輩になる宮城教育大に行きました吉村(敏之・助教授)さんとか、それから、現在大分大に行かれましたけれども、伊藤(安浩・助教授)さんなど、沢山の人が小さな研究会の中に入れ替わり立ち替わり入って、研究者の見る目、実践家の見る目を交流しながら、1つの教材とか、或いは授業記録っていうものを、考えていく場を続けてきた訳です。

ですから僕にとって研究者との交流ということは違和感がありません。でも、現場の先生には、やっぱりちょっと違和感があったという気がします。稲垣先生に、講師として来て頂いて、現在、もう4年になりますけど、一番はじめに迎えた時には、やっぱり現場の先生は、大学の先生、しかも東大の教授、って聞いただけでもう構えてしまいます。別世界の人、ということで、それをどうやって崩していくかっていうことがとっても大事なのですが、稲垣先生、ちゃんと作戦を考えられていました。

研究会の中で、一番いじめられるのは僕なのです。「校長さん、まずその教材、読んで御覧なさい」と、先生達の前で朗読させられます。聞いている先生達は、「あ、校長の読みはあんなもんか。あれなら俺にも出来る」という自信にもなります。そうやって研究というのは、管理職と別のものでなくて一体となってするものだというのを身をもって先生達に提示なさったのではないのでしょうか。

学校の研究会はどここの学校でも或る定型がありまして、授業者の自評、講師の紹介、研究協議、講師の講評と進みます。それを、稲垣先生は見事に打ち破られました。司会とか講師とかってことではなくて、一緒になつてとにかく授業そのものから感じたものをお互い率直に語り合う。その事実について自分にどう見えたか、どう感じたか。それがとても大事なんだということを、一番はじめの研究会で、先生達に指導して下さった。

二度目からは先生達も、少し心を開きまして、思いきったことを言っても、「ちゃんと受け止めてもらえるんだ」と。丁度、似てますね、先生と子供達の関係と。やっぱり自分をちゃんと受け止めてくれる人がそこにいるのだということは、人の心を開く出発点だというふうに思います。そこから、1つの新しい方向を探っていく。実践家だけではどうしても目が偏ってしまう、その時に、研究者の違った角度から見た子供の様子だとか、教材の見方だとか、教師自身のあり方みたいなものを出してもらおうと、とても勉強になると思います。

最後にですね、今僕が学校の中で一番心がけていることは、学校という場は、ゆったりした時間の流れる空間にしたいということです。4月から新学習指導要領でスタートしま

す。学校5日制も完全実施され、総合学習も取り入れられるということになっています。当然、色んなことがいっぱい被さってくる。でも、あまり目に見える成果だとか、パフォーマンスはやめよう。教育って本来地道な仕事であって、積み上げていくところに意味がある、そこを大事にして実践していこう。そのためにはまず教師が、話すことよりも子供の話をよく聞く、よく受け止めるということをやろうと思っています。

今はどうも話す方が強調されているんですが、話すことが主だと、時間は早くなります。慌ただしくなって、急ぎ立てられるような雰囲気が出てくる。それよりまずみんながよく聞く、よく受け止めるということになれば時間は緩やかになる。時間が緩やかになれば、どんな子供でも自分の居場所を見つけることが出来る。そしてまた、よき聞き手、よき受け手がおれば、必ず、よき話し手も育ってくる。というふうに考えています。12月7日にその一端を、紹介することになっています。もしよろしかったら、どうぞいらして下さい。所澤 どうもありがとうございます。ちょっと補足しますと、12月7日に、平井西小学校で開かれる公開研究会は、前島先生の最後の年だということで、恐らく、全国から人がいらっしやると思います。もし、参加したい人がいれば、今日終わってから先生とお話しして下さい。

それでは次に、牛山先生お願い致します。牛山 御紹介頂きました牛山でございます。

私は、かつて信州大学の附属長野小学校で、教員の時にもお世話になっておりますし、今、こうして管理職の形で、また、附属中学で、今度はお世話になっているという状態なんです。

ところで、そもそもこの公開シンポジウムが何でもたれるような時期になったのかなあと、その辺ちょっと思うんです。何か、文部科学省の「在り方懇」(国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会)に言わせると、附属は、学部の先生方の研究に協力してきたか。逆に、学部の先生方は、附属の実践に関わるような研究をし、ひいては教育問題に機能していくような研究をされてるか。学部と附属っていうものは、そういう関係の中で、体質を変えていかなきゃならないっていうようなことを、言われてるようなんですけれども。

このシンポジウムが設けられている動機は、私はそこにはないと思っています。今、教育学部における「学び」というようなものが、どこへ向かわななきゃならないのかっていう、もっとトータルな問題を抱えているからこそ、このシンポジウムが持たれてるんだろうなって私は思ってます。で、そのことを前提に置きながら、今日はお話しします。

例えば信州大学の附属と公立校との関係は、他大学の関係と全く同じかなあと言えば、やはり違うんじゃないかなあと思ってます。附属の教員は、殆ど3年乃至4年で公立現場に帰ります。それだけ、長野県の教育界、現場と、それから信州大学附属ってものは、切っても切れない密接な関係にあるということになります。むしろ信州の教員からしますと、「附属ってのは俺達の附属だ」というくらいに思ってます。附属へ行って教員としての仕事をするということは、これは、ある意味では非常に恵まれた教育実践の機会を得て、何ものにも囚われないで教育実践に集中できる。公立校にはない思い切った実践が出来る。そういう魅力を貰うということです。そして、

いい意味でのステイタスを貰うということにもなるのかなあ。

信大の場合には、小学校2つ、中学校2つ、養護学校、幼稚園があります。毎年30人くらいの職員が入れ替わっていきますから10年経てば300人、というようなくらいに現場の公立校に、附属で教育実践に集中した人達が出て行ってる訳です。ですから、いい意味でも悪い意味でも教育界をリードしていく、中枢の位置に付くのは殆ど附属で実践された方々といってもいいくらいかなあと思っています。

そういう意味で、附属というのは教師にとってはある意味では道場だというようなイメージがある訳です。御存知かと思うんですが長野小学校は大正期からのルーツがございまして、「研究学級」というものが大正期に創設され、教科や色々なものの枠組みに囚われない教育実践を立ち上げた、という経緯があるんですけど、それが、嘗々と今に至っていると言ってもいいと思います。私が昭和53年頃から、附属小学校でお世話になった時に、やっぱりそれがずうっと行われておまして、所謂「総合学習」の実践というものに、本格的に出会う機会を得た訳です。

ただ私は、教師になって最初の8年間くらいは、ずっと4年生、5年生、6年生という高学年をやっておまして、そして、それから急に9年目あたりから、1年生の担任になったんですね。その時にすごいショックを受けました。1年生に下りてみて思い知らされたのが、高学年の時にやっていた指導スタンスは、いわば教師の思惑とか、枠組みの中に子供を引き込んで、学習を進めるものだったなあということ。やっぱり低学年の子供達っていうのは、私のそういう指導スタンスに簡単には嵌^{はま}ってくれない訳です。それが

非常にショックでございまして、そういったことをきっかけにしながら学習ってものをほんとに子供の側から、どう考えられるか、どう立ち上げるかという、そういうことをずっと考えさせられるようになりました。

その1年生に下りた時に、私は長野市の三輪小学校という所にいたんですが、丁度私がその1年生に下りて、非常に暗中模索のようなことをやっておりました時に、今、前島先生もお話しになられたんですが、東京大学の稲垣忠彦先生が、校長先生とお知り合いということで、学校を訪ねて来られまして、そして偶然なんですけれども、私のクラスの授業を見て頂きました。これはやっぱり、私にとっては重大なきっかけだったかなあと思いますが。稲垣先生っていう方の人間性みたいなものなのかなあと思ったんですが、教室に来ておられるんですけど、あまり違和感がないっていうんですかね、にこにこにこにこ見られて、一緒に頷いたり、一緒に子供達が動く、興味を持ってそちらの方へ動かれたりですね。それで何時間か御覧頂いたような気がするんですが、そのうちに「ちょっと牛山先生、僕にもそこそこやらせて下さい」って、草野心平の、なんだったっけ？

前島 「春のうた」。

牛山 そうそう。あれをやられた時にはですね、「あ、この先生、ものすごく子供とサイクルがピッと合うな」って思いました。すごく印象的だったんですね。それ以来稲垣先生とは色々な形でお付き合いをさせて頂いて、まあやがて東京大学の派遣生をさせて頂いた時にも、稲垣先生から色々教えて頂くような機会を得ました。

稲垣先生の場合、学者然として、ある角度から見下ろすみたいな、一ちょっと言い方が

相応しくないかもしれないですけど、そういうスタンスの方ではないな、っていうのがまず私を身構えさせないことになっていたのかなっていうふうに思います。つまり、今ここで起きているその状況の中へ、御自分も入られたり、或いはちょっと出たり、また入られたりとかです、一そういう、今ここで起きている、そのリアリティーを、御自身も、教師と子供とみんなで共有し合う関係っていうものを持っておられる。私にとってはそこが、研究者と実践者っていうもののボーダーを越えていく一つの重要なポイントだったと思っています。

特に、話があっちこっちして恐縮ですけども、例えば総合学習っていうのは、いわば筋書きのないドラマだっているように私は考えてます。私は基本的には、やっぱり子供からといいますか子供の生活からといいますか、それが軸になって展開していく学習じゃないかなってふうに思うんですが。ですから思いがけないことが起きてくるっていうところに実は、総合学習の醍醐味があるんじゃないかなと。で、そういうものに出会いながら、この活動がどんな学びを孕んでいるかな、とか、この学びの場合、どこまで子供は追求可能な、とか、そういうことを、教師自身もやっぱり常に常に検討しながら子供と一緒にやって作り上げていく。そういう関係の中ででき上がっていく学習じゃないかなってふうに思うんですね。教師も、本当にリアリティーの中に身を投じて、子供が今活動している中にどんな感じが動いているとか、子供はどんな方向に動きそうなのかっていう、一そういう形の中でしか見えない世界、そういうことがあると思っています。研究者と実践者も、まず一緒にそういうリアルなもの

中に、そういう世界に入って、そこから何が考えられ、何が生み出され、生み出せるのかと、そういうことを一緒になって考え合う関係性、そういったものがやっぱり大事なんじゃないかと思っています。

で、教育実践は先程一回性だということを所澤先生が仰られたんですが、まさにその通りで、総合学習なんてのはその極めて典型じゃないかというふうに思います。特に中学の教師なんかにとってはこれは大変な未体験ゾーンの問題だと思うんですね。内容書きがここにあつて、その内容をいかにオブラートでくるんで生徒に呑み込ませるかというような、指導方法の問題ではない。本当に子供が乗り込む総合学習ってことを考える時に、子供が何か、あるものと関わって、そこから関心を向け、興味となつて、そして、ある追求のテーマが生まれだして、というようなその経緯の中には、中学の教科制の中にどっぷりと浸かりきった感覚にいる教師にとっては、全く経験したことのない世界がある。内容や方法そのものをやっぱり、子供の事実と向かい合いながら作って行かなきゃならないっていう、そういうものだと思うんですね。で、まさにこういう世界こそ、私は、研究者の皆さんと協同する、ものすごくいいステージじゃないかと、ある意味思っております。広い視野と、それから広いものを作り出していく創造性が、常に要求されるってことからしますと、研究者の方々と一緒になって行うということは、今、学校が変わっていく一つの重要なポイントになるんじゃないかというふうに思っています。

しかし、一番問題なのは、一体、現場の公立校の先生方一人一人が、その総合的な学習ってものを必要としてるかっていうことな

んですね。これが私は一番大変な問題だと思ってます。やっぱり文科省が、そういったものを出してきて、なんかそういうものをやらなきゃいけないみたいだから、何をどうやったらいいのっていう、そういうスタンスなのか。それとも、今までのようなスタンスで学びつてものを考えて、それをやっていったらもう危ないんだ。今までずっと最前線で、毎日毎日子供と向き合ってきた、そういう教師の立場からしても、これからはもっとこういう学びを開いていかないと、ますます立ち行かないことになるんじゃないかな、それこそ総合的な学習というようなステージが大事なんだと、いうふうに受け止めているかどうかという問題があると思うんですね。

今、大学が変わろうとしている。そして現場の学びつてものも変わっていかないと難しいんじゃないかって、客観的には言われている。でも、その当事者である学校が、或いはもっと言えば教師が、今ここで、どんな新たな教育課題を立てようとしているか。大事な問題にさしかかっているように思います。

所澤 どうもありがとうございます。

先程、今日のテーマの設定は、文部科学省が、附属学校と大学のあり方を考えてと言っているから、それに対応したのか、ということではないだろう、というお話だったんですが、確かにそうではないですね。今回テーマを設定するにあたって考えたことは、具体的な教育実践を研究の対象とされてきた稲垣先生も停年になって何年もなられて、そして、牛山先生と前島先生ももう校長職で、実際に実践者として自分で授業するということが殆どないという状況になってきて、日本で、この2、30年くらい積み重ねられてきた教育実践が、次の世代に代わろうとしているのでは

ないかな、と。なんかそのようなことを思ったものですから、前島先生も現役の校長先生でいらっしゃる間に、一度なにかまとまってお話を聞きたいなと。で、今日お呼びしたということなんですけれども。ですから、少し実践に関わるようなこともおうかがいしたいんですけれども。

それでは次に、松木先生お願い致します。松木 パソコンを使いながら話をさせて頂きたいと思います。その前に、所澤先生から前島先生、牛山先生の話のうかがいながら考えていたことが幾つかあります。そんなことを先にお話ししながら、福井大学のやっていることについてお話しをしていきたいと思えます。

一番はじめに、臨床教育っていうことについて提案がありました。「臨場」って言葉が、台湾に行かれて、その友達の方から出たという話がありましたが、臨場っていうことを考えない教育学は教育学ではないだろうから、全部が臨床教育なのかなっていうふうにも、話を聞きながら思っていました。そうするとあえて臨床って言わなくてもいいな、というような気もしてきています。

実は私自身も臨床教育コースというところの教員で、臨床教育ってことについて少なからず考えなきゃいけない立場にいるんですが、私は、教育学ではなくて所謂臨床心理学の分野の人間なんですね。臨床の場面で、どんなことをやっているかということ、一人一人の物語作りの援助をしてる、っていうことが多いかなって思うんです。アイデンティティっていうのは、自分に向かって自分で語る、自分の物語。それをうまくこう自分の中で語れなくなってきた時に、一緒になって考えていく。そんな場面が臨床の場面じゃない

かなと思っているんです。

実は学校も、そういう意味でも臨床の場面じゃないかなって言うふうにも思います。本来なら子どもたちが、学習活動を通して、自分の、自分づくりとといいますか、一自分の物語作りに一生懸命関与していく。それが、教育の場であるんだらうなって思うんですが、何か教えることはしていても子ども自身の物語作り、一人一人の子どもの物語作り、或いはそれを共有していくことの楽しさ、物語をみんなで作りあげていくことの楽しさ、そういったことについて、今までの教育って不足していたんじゃないかなって、そんな思いがあります。それから教師の方にしてみても、反省的实践ってのがやっぱり教師の一番中核に座るべきものではないかなと思うんですが、その反省的实践は、教師自身の物語作りでもありますよね。ですから、そういった意味で、臨床っていうことを考え直してもいいんじゃないかなって言うふうに思っていました。そんなことを少し、先程の、先生の提案を聞きながら考えておりました。

それから前島先生のお話をうかがいながら、とつても素晴らしい関係が出来ていいなあというふうに、特に、教師自身で行う研究会が幾つか実践されていて、そこに所謂研究者っていわれる方も加わりながら、段々裾野が開かれていく関係。ああいいなあ、なんて思いながら話をうかがってたんですが。その時にやっぱり校長の役割って大きいなあって思うんです。日頃、私自身も幾つか研究会と一緒にやってるものがあります。でも、どっかで躓くんですね。どこで躓くかっていうと、校長の理解があるかないかっていうところで、その学校と一緒にやってやれるかどうかが決まってしまう。そういう校長先

生がいなくてもやっていけるような、或いは、そういうことをやる学校だよっていうことを公に出来るような、そんな学校作りが出来ないだろうかっていうようなことを、私的な研究会を幾つか一緒になってやりながら考えております。そんなことが、あとでお話しします大学の改革とといいますか、そのことにも繋がっていくんじゃないかなというふうに思っています。

もう一つ、牛山先生の話のを伺いながら、今起きてる事実を共有していく、先生と、所謂研究者といわれる人たちが、子供達を前にして、そこで起きてる事実を共有していく、一そしてその中で、一緒になって考える関係を作っていく。それはすごくいいなと思っています。そんなわけでそれを、出来たら目の前にある、目の前にいる子供、そして目の前に起きている事実っていうところから離れないでやりたい。それは大学にいる人間も同じことを願っている。そうなるとうちでは出来ないかもしれない。学校の中で起きてるそこに、一その子供達がいる所で一緒になって考えていく。そういったことを大学の授業の中で取り入れていくことは出来ないだろうか。そんな思いも、これからお話しすることに繋がっていくかと、いうふうに思っていました。

それからもう一つ、現場の先生が総合学習を必要としているだろうか。それも、ほんとにそうだなあと思うんですね。総合学習の楽しさ、それはやっぱり、主体的に考え学ぶ楽しさでもあるし、それを、援助をすることの創造性を楽しむ、そういった気持ちになれる、一或いはそういう経験が教師自身の中であることがやっぱり必要なんだろうと思うんですが、そう考えた時大学教育の中で、学生自身が主体的に学ぶこと、そしてそれを援助する

ことの楽しみをわかるような授業を、教員養成でやっているんだろうか。それに対してもしっかり大学はやっぱり責任があるな、というふうに、お話をうかがいながら考えていました。

今お話したようなことを、踏まえながら、少し、今度はハードの面になるかもしれませんが、福井大学でやろうとしていることについて、幾つかお話ししていきたいと思います。今からお話しすることは、実は昨年シンポジウムで、ここに参加させて頂いたことにかなりグブってきますので、同じような絵(パワーポイント)が出てくるかもしれませんが、その辺は御了解下さい。

じゃあ、今日お話ししたいことのまずはじめに、教員養成の今までのあり方をちょっと振り返っておきたいなと思いますが、どうしても今までの教員養成系の学部ってのはそれまでのリベラルアーツだとか、開放制ってことを前提にしていて、或いはその戦前の師範学校に対する批判っていうものがあって、アカデミックでなければならぬ、という気持ちが非常に強かったんじゃないかなと思うんです。例えば、教師っていうのは極めて高度な職業人であるにもかかわらず、そういった教師の専門性への研究をするってことに対して、大学が非常に躊躇していた。教師の専門性って一体何なんだろうかってことについて、考えるってことを、避けてたんじゃないかなと思うんです。それから教育実習も、殆ど附属まかせで、教育実践をすること自体がなんか研究じゃない、そんな思いが大学人の中に結構多かったんじゃないかなと思うんです。

その一方で、教員養成学部は、現場から距離を取るの方がいいんだと考えていた。

むしろ、現場と距離を取りながら、その現場に対する批判をきちんとしていくことが必要なんだ、みたいな意見が結構強くて、例えば教育委員会と一緒に何かをやろうなんて気持ちは更々なかったんじゃないかなというような気もしています。

それから、教員養成学部は寄せ集めの学部ですので、教員の構成から考えると、出身学部がばらばらです。そうするとそれぞれが自分の専門をきちんと学生に伝えたいという思いがありますので、学生は細切れの内容を、あらゆることを一生懸命やらざるを得ないようになります。小学校の先生になるにはこれも必要だあれも必要だ、とそれぞれが専門を譲らないところで、全部をやらなきゃいけないような形で、教員養成が行われているというような問題もあったんじゃないかなと思います。また、内容はどんな形が多かったかという点、伝達講習的な、一方向的なコミュニケーションが教育の中に非常に多かったんじゃないかなと思うんです。こういう教育学部のあり方を、もう一度見直していく必要があるんだろうなと、特に、学校って所と関係を作っているかと思っただけの場合には、やはり、もう一度この辺の見直しをきちんとしなきゃいけないんじゃないかな、というふうに思っています。

話を今度は大きく考えて、これからの学校をどう変えていったらいいんだろうか、ってことを考えたいと思います。21世紀に向けての教育改革ってのは、極めて、定着した教育制度の改革じゃないかなと思うんです。もう既にいっぱい教育制度は出来上がっている。新しくどっかで、教育の制度を作るってことではなくて、もう既にあるものをどう変えていくのかっていうことを考えなきゃいけないし、より民主化した社会を進めていくための

教育改革であるってことが必要とされているんじゃないかなと思うんです。そのためには、教師が、主体的にかつ協同的に、研究や実践を進めていける、そんな教師集団を作っていくことが必要で、そういう教師集団が、中心となって、学校を作り上げていく。そういうことが必要になっていくんじゃないかなっていうふうに思います。

ところが今までのやり方ってのはどちらかというと、個人的な研修とか留学っていう形で、学校から離れて、大学にやってくるという形で、それを行ってたんじゃないかと思えます。或いは伝達講習のような研修をやったんじゃないかと思えます。或いは実際の学校が抱えている課題ってことと離れて、少し気持ちを楽にするために学校から離れて、自分の好きな研究をやる、というようなスタイルでの研修が多かったんじゃないでしょうか。そういったものでは、学校そのものを変えていくことはやっぱり出来ないんじゃないかと思えます。これからの学校作りということで求められていることは、学校を中心として改革を進めていく、一大学を中心ではなくて学校を中心として考えていく、ってことが必要だろうし、協同して学校作りをしていくってことも必要なんだろうなと思うんです。学校の自主性・自律性ってことを、きちんと確保しながら、大学と連携していく。そんなスタイルが今求められてるんじゃないかなというふうに思う訳です。

もうちょっと別な言い方をすると、とにかく学校ってことを中核にして考えて、その学校の中で、授業ってことをやりながら教師自身が育っていくシステムを、学校の中に培っていかなくちゃいけないだろうし、大学もそれに援助する形での関係作りをしていかなく

いけないんだと思います。もちろん、教育委員会が行政的なバックアップを学校に行いながら、保護者との関係を作りながら、地域社会との関係も作り上げていく。ともかく学校を中心としながら、教育改革ってことをする。それぞれが協同の関係を作りながら、進めていくってことをしなくちゃいけないんじゃないかと。そんなふうに考えています。

今までの学校と大学の関係ってのは、例えば、一部の研究者が、個人又は学校と授業研究を行う、学校に出かけてって授業研究を行う。(従って)大学は、それはその人の好きでやってるでしょう、やってるんじゃないかと、というようなスタンスがある。もう一方学校の方からも、大学にやって来るけれども、それは、一部の教師が個人的な関心で大学院に入学するというような関係で成り立ってたんじゃないかと。これでは学校も大学も、変わらないんじゃないかなと思います。もう少し学校を中心として、学校作りのためにはどんなふうに大学、或いは学校が変えていけるのか、ということを考えなくちゃいけないんじゃないかなというふうに思うんですね。

そんな時に、大学と学校がパートナーシップを結びながら、協同を行っていく。大学側もシステムとして、学校作りに参加するし、学校はシステムとして、大学の利用を考えていける。そんな関係を大学と学校の間を作り上げていくってことが求められてるんじゃないかと考える訳です。

こんなことを実際実現していきたいと思って、幾つか大学の中で進めてきている訳ですが、先程、お話にもありましたように、大学の法人化やら遠山プランが出て来たり、「在り方懇」の話が出て来たりしていて、今まで進めてきたことが、急に足早になっちゃったと

というか、変な方向になんか引き回されちゃってるな、というような気持ちも一方でしています。そのことについてもきちん和我々自身で捉え直していかなきゃいけないんじゃないかな、というふうに思っています。

特に教員養成に関しては、「在り方懇」の報告がかなり大きくこれから、この1、2ヶ月の間に影響を与えてくるんじゃないかなというふうに思うんですが、その文章をずっと読ませて頂くと、やっぱり幾つか問題点があるように思います。特に前半のところで、地域と連携した学校作りの必要性、或いはそれを推進するための教員養成の大切さを強調してるんですが、具体策になった段階で、経済効率の論理一辺倒になってしまっているような気がします。特に、教員養成の機能を集中しようとするとうなってしまう。その結果、大学と学校の学校作りのための協同の関係、っていうのが、却って難しくなっちゃう。大学が地域から離れてしまう。そんな問題を引き起こしてしまうんじゃないかなと思いますし、また、その拠点となる統合後大学を中心にしながら伝達型の形を結果的に作り上げてしまうことになる。それは今までのやり方であって、それが非常に問題であるからこそ新しい改革を進めていこうとしているのに、結局同じようなやり方になってしまっているんじゃないかなってふうに思うんです。

経済効率っていうことで、今回の統合が沢山出て来る訳ですが、ほんとにそれが経済効率がいいのだろうか、学校作りをしていくって時にほんとにそれがいいのだろうかという、やはり幾つか問題があるように思います。今求められているのはその集中型のネットワークではなくてですね、インターネットのような、そういった関係の作り方が求められ

てるんじゃないかなと思うんですが、「在り方懇」で述べているようなのは、むしろ真ん中にホストコンピューターがあって、そしてそれに色んなものをぶら下げていく、そんな関係のネットワークの作り方になっている。それでは本当に学校と大学が一緒になって学校作りを進めていくっていう関係は、なかなか作り得ないんじゃないかなと思うんです。むしろ、先程言いましたように、インターネット型のその連携の仕方、結びつき方。それをしていけるような大学のあり方に変えなきゃいけないし、また、学校と大学の関係作りをしていかなきゃいけないんじゃないかな、というふうに思っています。

こういったことを考えながら、福井大学の今まで幾つかの動きをしてきました。去年は、教授会で、地域の教育学部を支えるための教育学部とか大学院のあり方、それを、こんな形でうちの大学はやっていきたいよ、という声明を出しました。特に、大学は、生涯学習としての機関だっていうことや、学校改革の、学習の質の転換をはかるために考えなきゃいけないことが沢山あるぞと、教授会として、一致した形で、表明をしてきました。

そして今年度、先月ですが、二度目の声明を出しました。それは、地域に開かれた教育学的研究の拠点としての教員養成の学部のあり方ということで、まず、開かれた大学の課題、一大学が、エリートのための大学から大衆化されたって言いますが、一大衆化ではなくて、もっと多くの人達が生涯学習の機関として或いは高度の職業人の養成の場として大学を使える、そんな形に大学を変えていかなきゃいけないし、大学の行うものとしては例えば地域の協同研究のプロジェクトを培っていく、一例えば町作りだとか、地域の環境の

問題だとか、学校作りだとか、そういったもののプロジェクトそのものを支えていく場にならなきゃいけないだろうし、専門職業人のための大学院といったことも拡充していかなくちゃいけない。生涯学習の場としての大学、といったようなことについて、もっと明確に打ち出しながら、大学作りをしていこうということを表明してきています。

具体的に今までやってきていることは、幾つかあります。一つは教育学部から教育地域科学部にかわったということがあるんですが、四年間一貫した教育実習を行おうとか、教育委員会とパートナーシップを取りながら、授業を進めていこうとか、そういったことを、具体的に幾つか行ってきています。

この辺は昨年少しお話ししたことじゃないかなって思うんですが、例えば教育実習なんかも、4年間かけて行うことを考えてます。附属で行っている公開の研究授業、或いは研究会、そういったものも大学の授業として取り入れていくということや、教育実習の前に先立って、例えば9月に教育実習に行くんですが、4月の段階からそのクラスに学生は入って、9月までの間、子どもたちと一緒に過ごしたり、或いは一緒になって指導案を作るってというようなことをやりながら、9月の教育実習を迎える。そして、2回目の教育実習は公立学校で進めていくというようなことを、4年間かけて行うというようなことを計画して今年3年目をむかえています。

そのほか、先程の牛山先生の話の中に、現場の先生が総合学習を必要としてるかっていうような話がありましたが、大学の中で主体的に学ぶ子どもたち、それを援助することの創造性を楽しめるような場、それを作り上げていこうというようなことも行ってきていま

す。例えば、実際の子どもたちに活動作りの場を提供するというので、—これはフレンドシップな訳ですが、大学の方に子供達が集まって来ます。で、その子供達に援助をするってことを学生達が行い、その援助することを大学の授業として取り上げながら進めていく、というようなことを年間通して行っています。教員の方は、大学教員自身がティームティーチングを行いながら、その学生が子供達に援助することをどう支えていくのかということと一緒に考えていく、というようなことを、大学の中で行っています。

こういったことを年間通して行ってきている訳ですが、それを毎年、学生の方は積み上げていくことになります。子供達と一緒に関わりながら、進めていくのをまずはじめに学生スタッフの募集を学生自身が行いながら、一学期間の活動を子供達と一緒に過ごしながらミニ発表を行い、その間では大学教員と学生によるスタッフ会議を開いて、やった内容を、一例えば附属を借りながら、そこで発表をするというような形で、年間通して実践していくことを実際に行っている訳です。

或いは、これは大学と教育委員会と学校が連携しながら進めているものですが、例えば教育委員会から資金の援助を受け、それから大学の授業に参加してもらいながら、大学からは教育委員会の方の行事に参加する。学校との関係では、実習のような形になりますが、学校の中に学生が出かけて行く。そういった関係を作りながら特別に行っているものの例として、ライフパートナーって制度があります。これは大学の「学校教育相談研究」という授業でして、この授業（必修）に参加している学生、約100名の学生が、福井県内の6つの市町村と契約を結びまして、その不登校

の子どもたちの家庭やら、学校に援助に出かけるものです。援助に出かけて行って、その内容について大学の方に持ち帰って、授業の中でケース検討を行う。その授業の中には、それぞれ市町村の方の教育委員会からも教員が参加するというような形のものを実施しています。

そのほかには、これも臨床系の話ですが、教員の研修を半期、半年間の研修を大学で受け入れて、先程言った、その不登校の子供達、学校や家庭に出かける授業に、現職の先生達も参加してもらいながら一緒に考えていき、そしてまたその先生達が現場に戻った時には、そういった学生を受け入れていってもらえるというようなことをそこに重ねていきます。またそれとは別に、大学における相談活動も並行して行いながら、それにも参加して頂くという形を取りながら、一年間かけて授業を実施するというようなことを行ってきました。

ライフパートナー制度では、6つの市町村の適応指導教室と大学が連携を結びながら、学生は適応指導教室の見学に行ったり、或いは適応指導教室の方から、或いは教育委員会の方から大学の授業に参加したりしながら、進みながら途中で子供とお見合いをし、お見合いが成立したところに学生が出かけて行く、というようなことを行います。子供の自宅やら、適応指導教室、或いは学校の相談室に出かけて行く。出かけて行きながらその内容をまた持ち帰るといった形のことを1年間かけて行う。そして最後に、その報告会を、色々な先生方に来て頂きながら行い、その報告した内容を更に次年度の学生の前で発表しながら次年度のサイクルが始まっていくと、というようなスタイルを取っています。

以上のようなことは、学部の方で行っている例です。大学院の方では、先程御紹介頂きましたように、現職教員の研修ってことや、教育委員会との連携っていうことを含めて、新しい大学院のあり方を今考えています。それは何かというと、教育学部ですので、ここはもう、高度職業人の養成をするんだと。職業人養成ってことを前提にした上で、2つのことを考えています。1つは社会に開かれた大学院を設置しながら、進めていこうということ。もう1つは、やっぱり先程述べていたように学校を中核にししながら、教育改革を進めて行かなきゃいけないだろうということで、学校に出かけて行くコースを作っています。拠点校を設けまして、その拠点校に大学教員が出かけて行って、その学校の抱える課題、例えば総合学習をやっているところでしたら、総合学習について、一緒になって、学校の中の研究を進めていく。それを大学院の授業として取り上げていくという形のことを行ってきています。

こんなような形で、現在大学院の学習を行ってきています。昼間コースと夜間コースと、それと学校に出かけるコース。この3種類のコースを今設けています。その授業のやり方ってというのは、大学の授業の部分と学校での協同研究の部分を重ね合わせていくという形で、30単位のうちの16単位までは学校の中の、学校で行っている学校の課題の研究、それがまあ大学の授業として取り上げていくという形を取っています。

今度は附属の方なのですが、附属の方も御多分に洩れず色々やらなきゃいけないことがありまして、縮小をしなきゃいけない、或いは定削もしなきゃいけない、というようなこともあって、それを機会にもう少し附属のあ

り方を見直そうということで、幾つか改革についての話を今進めてきています。今具体的には何をしようとしているかということ、幼小連携、小中連携の促進というのと、附属養護学校と連携した教生教育の推進、それから大学と附属学校の連携を更に強める、それから大学院生のインターンシップを導入して、一年間ぐらいは附属で免許を持った学生が入って行くってというようなことを考えようじゃないかとか、一いうことやら、異学年を中心とした総合学習が行えるような態勢を作ろうということやら、小学校の高学年なんかは教科担任制を導入できないだろうか、というようなことを中心に考えております。

具体的には附属中学校の先生に、例えば小学校高学年の教科を一緒になってやれるような形を作りましょう。附属中学校の先生がそれぞれの教科については小学校に来て行う。或いは幼稚園の先生も午後は附属小学校に行き、一緒になって総合学習を行いましょ、というようなことを考えています。

それから附属養護学校の方に籍を置くのじゃなくて、分教室を、小中学校の方に作りまして、そしてその分教室に、所謂、気がかりな子供達の入学を進めていきたいと思います。教員はTTを取りながら、附属小中学校の中で、一籍は養護学校にあるんですが、附属小中学校の中でTTをしながらか進めていこうというような話です。

或いは大学院生が一年間附属に入りながら、少人数学級を実施していこうというようなこと、そしてそれを支える大学の授業の仕組みっていうのを作り直していこうというようなことを考えています。

附属全体をもう少しまとまった形で進めていこうってというようなことも、現在行ってい

ます。

はいすいません、大分時間オーバーしてしまいました。以上で終わりにします。

所澤 はい、ありがとうございました。

一通りお話を頂いたところで、ちょっと私の方からも少し付け加えて、全体的な関連をつけたいという意味があるんですが、前島先生、牛山先生が積み重ねてきた色々な実践は非常に魅力的な実践なんです、大学の中ではなかなか研究対象にならないというようなところがあるんです。

学問の世界でも、海外で高く評価されると、日本で認められるということがあるんですが、教育実践の場合はそういう外圧もない。それで、実際にあった生の実践を大学の中で学問的に取り上げていこうってというような感覚がなかなか出てこないんです。

で、積み重ねられてきている実践の価値を見出すのはやはり教育界の中心にある教育学部だろうということになるんですが、牛山先生だとか、前島先生なんか積み重ねてきたような実践の非常に魅力的な部分というのは、松木先生が今構想されているシステムの中で、どういうところに反映してくるんだろうかと。形だけだったら作れると思うんですけど多分形ではないものを取り入れたくないんじゃないかなというような感じがするんですね。

で、その前に、前島先生と牛山先生にちょっとお話し頂きたいと思うんですけども、松木先生のお話とも関係あるかもしれませんが、前島先生も牛山先生も、大学は所謂教員養成学部の御出身なんです。で、実際に現場に出て行って、稲垣先生達のその教育研究のグループに出会った時に、何か、今までになかったものを感じたんじゃないかと思うん

ですが、それは一体どんなものだったんだろうかと。何か実践をやった時にハッと感じたというような事例があったら、ここでちょっと語って頂きたいなと思うんです。教育学部というのは先生方が御卒業された時と現在とでも恐らく学校の仕組みはあまり変わってなくて、今でも多分頷けることが出てくるんじゃないかと思うんですよね。そういう観点を含めて補足的なお話をして頂ければと思います。

前島 僕は、東京学芸大学の卒業です。社会科専攻を出ました。学生の頃は、あまりいい学生ではなくて、勉強にあまり身を入れてなかった。丁度世の中が、安保の問題で揺れていました。そちらの方の意識の方が高かったという気がします。4年生になった時に、学芸大に入ったのだからやっぱり教師になろうと、少し本気になって、教育のことを勉強しようと思いました。教師になって現場に出た時の、何かバックボーンになるものを持ちたいなあ、そういう本を読みたいなあと思ったのです。

その時に読んだのが、無着成恭さんとか戸田唯巳さんとか、須田清さんの一連の実践集です。もうほんと夢中になって読みました。「ああ、現場に出たらこの先生たちのような仕事をやりたいなあ、須田清さんのガリ版先生のように、子供達の作品を毎日文集に出来たらいいなあ」というふうに、憧れのようなものをもって現場に出たっていう記憶があります。とにかく子供と、熱を持ってぶつかっていけば何とかなる、という思いが強かった。

それで結構2、3年はよかったんですが、やっぱり、段々授業っていうものについて考えるようになります。3年も教師やると、学校のサイクルって大体分かるんですよ。だか

らうまく楽に生活しようと思えば、あるサイクルの中に身を投げればそれに乗っかっていけるって部分は確かにあると思います。当時、「でもしか先生」なんて言葉も流行りまして、教師でもやるか、教師しかできない、—そういう空気も一方ではあったんですよ。

自分が変わるきっかけになったのは、斎藤先生の『授業入門』と『授業の展開』という本との出会いです。もうこの本を読んだ時はショックでした。授業というものを本気で考えないといけない。今まで自分が授業というものをこれ程、哲学として考えただろうか。で、そういう研究会はないかということで、探したんですね。そこで色々な民間教育団体に出ました。その中で、一番自分にピッタリしたのは、斎藤先生の開かれていた教授学研究の会でした。そこで稲垣先生との出会いも、待っていたのです。

稲垣先生から、東大でも、現場の先生と研究者が一緒になって第三土曜の会というのをやっている、という話を聞きました。「実践家が持って来る授業記録だとか事実が大事なんだ」、「それをもとにして、みんなで授業について、教師のあり方について考えていく、そういう会なんですよ」と誘って頂きました。それがおよそ今から25、6年前だったと思います。

そしてそれが更に発展しまして、第一土曜の会というのがまた別に作られるんです。これは、主に美術を中心にして、芸大の人だとか、所謂絵描きさんだとか、研究者と、現場の中学校の先生、小学校の先生達が集まります。子供達に描かせた絵をもとに、その絵をどう見るかということで研究会が行われます。そこでは研究者も実践家もない訳ですよ。絵をどう見るか、どれだけ見られるかと

ということが中心でした。持ってくる絵は、抽出した絵ではなくて、クラス全員の絵、それが原則でした。絵をずっとこう貼りますよね。そして色々な人のコメントを聞きながら、「ああ、なる程、子供の絵には子供の息遣いまで込められているんだ」ということを、改めて現場の我々としては教わる訳ですね。ただ上手い絵、下手の絵というような尺度しか持ってなかったものが、子供のその筆遣いの中に子供の息遣いまで感じ取る力を学ぶ。それがまさに教育なんだということが段々分かっていきました。この2つの研究会は自分が変われる1つのきっかけだったと思います。

もう1つ大きなきっかけになったのが、僕が教師になって5年目に、自分が一番信頼していた先輩から言われた言葉なのです。僕が品川区から江戸川区に転勤する時、別れのメッセージとして、「前島さんの仕事には、具体性がない」と厳しく批判されました。最も信頼してた人だけど、辛辣な指摘をされて、僕は、もうものすごく腹が立ちました。だって自分の方がずっと一生懸命時間を割いて、夜も遅くまで残って、朝も早く来て、子供の教育に打ち込んでいる、—そういう自負があったものですから、手を抜いてるなあと思ってる先輩から、辛辣なことを言われたのですから、もうこの人とはもう二度と口を聞かないし、付き合わないと思い、江戸川区に替わっていったのです。

でも、時間が経って冷静に自分を見つめるようになると、その先輩の言った「前島さんの仕事には具体性がない」と言う言葉が、段々重いものとして胸に迫ってくるのです。確かに、子供とのクラス作りだとか雰囲気作りはうまくいっている。でも授業ということにな

ると、それが持つ色々なダイナミックな側面、展開や角度の面、或いはどう構築していくかという問題、子供の心の動きや、教材の読み取りという問題について、自分は本当に具体的に努力してきただろうか。そのところがやっぱり怪しくなってきた訳ですね。

そこではじめたのが、ラクガキノートによる記録だったんです。それから30年以上記録してきて、現在222冊になっています。僕のノートは、基本的には何でもいいのです。落書きなんです。ただ、1週間に1回くらい僕は断片的に書いたものを文書として繋げてみることをします。学校の帰りに喫茶店に寄って、そこで、点として捉えていたものを、自分なりに一つの線にしようとする訳です。断片的にとらえていたものを文章化することで、自分の実践や考えが整理されるのだと思います。「この時こんなことを思った」「こんなことに気づいた」「こんなことを感じた」、それらを合わすとどういう線になるだろう、「らくがき抄」という項を作りまして、それを文章化していくようにも致しました。

教師の仕事というのは、考えてみると、割と点の仕事が多いんですよ。指導の重点とか、観点だとか、要点とか、みんな点なんですよ。教育は点と点を結ぶ線の所に実はとても意味があるのだけれど、視点や重点を決めたら何かこう仕事が半分以上終わったような錯覚に陥ってしまう。点は始まりであって、どうやって、次への点に向かって行くのかということがとても大事と思うんです。だから、きちっと記録していかないと、実践の方向が自分の中に見えてこないということがあります。教師5年目にして1人の先輩の教師からショッキングな、辛辣な言葉を貰って、自分

というものを新しく見つめ直し、変えてもらったという気がします。自分が実践に具体性を持たせるためには自分から主体的に学んでいく。教材の見方だとか、解釈の仕方、子供の対応等、それが時間を持って自分の中に育ってこない、決して、仕事も具体的にない。ものを見ていく力も具体的にないということがあると思います。

授業を吟味していく観点には、よく言われますように3つありますね。子供を観る目と、教材を観る目と、自分自身を観る目。この3つは、三位一体です。ところが、教材を観る目と子供を観る目は、教師は持つんだけど、自分自身を観る目は案外、甘いと思います。僕もその例に洩れなかったのですが、それでも記録することで自分自身が見えてくるということがあったような気がします。ノートをとる、記録をとるっていうのが、僕の場合、自分自身を見つめていく1つの角度になったなあ、尺度になったなあというふうに思っています。

僕は、今校長ですけど、なるべく授業するようにしています。特に、お客さんが来た時には、授業するようにしています。僕の学校は、立教大学と年に一回交流しています。松平教授、松平ゼミの学生が2、30人、平井西に一日来るんですよ。2時間は自由に、我が校の各クラスどこでもいいですから見て下さいと開放します。そして1時間、研究授業をやります。研究授業は、学生も先生達も一緒に見ます。その授業を僕がやるんです。その後、立教の学生が、練習してきたオペレッタを、体育館で演じてくれます。大学のお兄さんお姉さんが一生懸命に演じる姿を、1年生から6年生までが一緒になって見る訳です。そして、それに対して、うちの1年生から6

年生までが、歌を唱ったり、簡単な表現をして返しをする。そんな交流を持っています。3年間続けていますが、これも現場と大学の交流のきっかけにはなっているように思います。

所澤 どうもありがとうございました。

引き続き牛山先生、お願いしたいと思えます。

牛山 私は信州大学教育学部の卒業ですが、実はそこだけでは終わらなくて、続いて岡山大学の理学部の大学院に行きまして、そこで植物の光化学反応の研究をしました。ですから、人より少し遅れて教員になりました。

先ほど教師の専門性に関わる話がありましたが、一見教育とは全く無関係な生化学の研究に就いた自分でしたが、教師になってみてそれらが無駄ではなかった、というより教師歴を重ねる毎に、むしろ必要でさえあったという思いを強くしています。

つまり、自分がこだわるテーマを持ってつき詰めていくこと、その渦中で手応えを味わう喜びに浸ったり、落胆に沈んだりといったことの中に確かに自分が自分で学んでいるという実感があつたわけです。ですから、教師になって学校現場で行われている理科の授業のあまりの「教師主導」「一斉画一」ぶりにふれて、かなり違和感を覚えました。これで子供達は、学ぶことを味わっているのか、学ぶ楽しさを感じているのかということ、これがとても気になったわけです。教師の板書も子供が発言したことを集約して、だからこういうことなんだぞ、わかったか、とやっているに過ぎない。色々意見を言わせた平均値が黒板に書いてある訳で、どの子の思考のプロセスでもなんでもない。一番おもしろいはずの、考えをめぐらせていく自分自身のプロセスが

うやむやになり、結局は知識・理解の注入でしかない授業の構造が、いかにも「へんだ」と思ったということ。理学部での研究生活がなかったら、こうは思わなかつたらうことは明白です。

ですから、教師になってからの理科授業での私は、もう初めから子供一人一人がテーマ(課題)を持って、それを自分の方法で解き明かしていくのが学習なんだと、当然のように思い募って実践に突っ込んでいきました。自分のやり方で躓くことが勿論あっていいと。これは、実に労力の要る授業づくりでしたが、子供は生き返ったように授業に熱中しました。異質な授業でしたから、注目もされました。子供って面白いなあと思えたのも、こういう授業からでした。

こういうこだわりから教師としての仕事に入ったということ。このことは、後々の私の教師としての実践スタンスのベースみたいな感じでいまに至っている、そんな具合です。ですから、臨床の知を、という所に、ものすごく集中していくことは大事なんですけれども、でも、教師の専門性ってそういうことだけで十分なのかな、と。医学でいったら基礎、ものすごく基礎的な何かですかね。で、教育学部にだって、色々あるじゃないですか。いわゆる教育学部等で教育関係の何かを真面目に勉強すれば(実習も含めて)、教師としての問題意識やエネルギーみたいなものが湧いてくるのかどうか。まず、それが問題だと思いません。それだけでは、肝心なものが欠けている。特に今の私は、大学の附属中学校で教育実習などにかかわっている立場ですから、学生さん方に触れて、このことを年々強く感じるようになっていきます。こだわりの「根ざしどころ」が浅い感じなんです。その意味

で、教員養成大学のカリキュラムのあり方は再検討したほうがいいんじゃないかと思えます。

次に、話は変わりますが、教育実践の継承の問題、特に総合学習のような「手づくり」の実践がどう教師間で受け継がれていくかについてです。

簡単に言ってしまうと、なにがしかの研究会や研修会が「継承」の場ではないということです。校内であれ、校外であれです。そういう場合は、しつらえられた場ですからなんらかの参考にはなっても、自分が燃えるほどの発火点まではいかないわけで、もっとリアルな実践交流や実践談義の積み重なりがなくては本物の「継承」にはならないと思っています。

私の実感からお話すると、私は長野市の^{しも}下^り氷^が鮑^の小学校という学校に勤務したことがあります。昭和60年代のことです。たまたま、いまこの席におられる柿崎先生も当時同じ学校に勤務していました。当時のこの学校の校長先生は、大変ラディカルな方で思い切った教育課程の改革を断行し、学校に活力を吹きこまれました。低学年は、総合学習をどんどん進めなさい、人まねでなく自分が本当にやりたいことに徹しなさい、といった調子でしたから、若い教師たちは水を得た魚状態で、柿崎先生も動物を飼うような実践を低学年でなさっていました。総合学習は、いわば筋書きのないドラマみたいなものですから、日々「できごと」の連続です。子供が下校し、諸会合も終わったころになると、若い教師仲間が申し合わせたように職員室の後ろにある大テーブルに集まってきて、今日の子供の生々しい出来事を語り合う。今日はこんなことが子供に起きたとか、飼育しているヤギにこんな異

変があったとか、とにかくいろいろな事実が語られ、そのことにどんな意味があるのかとか、これからどうすることがいいのかとか、様々なことが話され、時間の経つのも忘れて教材談義や子ども談義にふけたものでした。研究会でも何でもありません。

そうやって明日の方向を決断したり、明日が楽しみになったりということがあったわけです。当時の私は、研究主任であり、附属長野小学校で総合学習を経験してきた立場でもありましたから、自分の経験の中にある自身の「できごと」を話しながら一緒に考える「時」をもつのが楽しかったし、私自身が新しく考えたり、考え直したりする場にもなったんですね。このなにもものにもとらわれず、自由に語り合う場と時間があったということ。このことの意義はとても重くと思っています。言わず語らずのうちに実践が波紋のように広がり継承されていくことは、こういう場の積み重なりにあるのではないか、というのが実感です。附属校でやったこの総合学習ってものが、現場にどういうふうに関承されていくかっていうことが、非常に考えさせられる問題としてあるんですけれども、決して理論や論理や理屈じゃないんですね。その辺は柿崎先生に聞いた方がもっと実感性のあることが出るかもしれません。

このときの仲間達が、いまはそれぞれ「のれん」を張って、自前の実践をつくりだしている。そうやって学校の核になっている。こういう事実を見るにつけ、実践の味わいを共有し合う同僚性といったものを生み出す学校の要件に注目したいわけです。私は、いま附属学校の管理職の立場でもありますから、型通りの校内研究会をどう越えるかとか、学部の実践者の先生方とどういう共同が必要であ

り可能なのか、といったことが私にとっての課題だと思っています。

所澤 どうもありがとうございました。

実は今2時間ちょっと過ぎてるところなので、松木先生にお話頂く前に5分程お休みを入れて、再開したいと思いますので、よろしくお願い申し上げます。

(休憩)

所澤 そろそろ再開したいと思います。大変寒くて申し訳ありません。まさに大学が抱えている問題そのものが、こういう暖房のところにも現れてきている訳です。こういう杓子定規の暖房の入れ方（註：つまり入れない）をするっていうこと自体が子供の現実に対応できない、日本中の教育の問題を現しているような気がするんですね。

それでは、松木先生、引き続きお願い致します。

松木 先程もちよとお話ししたんですが、私は教育学が専門ではなくて、所謂その心理学といわれるものが専門で、それとかなり臨床に近いようなことを専門にしています。

障害を持った子供さんと関わっていくことが、一番私の中でのベースになっている仕事です。ですから、実際、何をやってきたかという、ずうっと、子供さんと一緒に関わってやるっていうことをやってきていたものから、実践としてやるっていうことと、研究をしてやるってことが、あんまりこう区別がない。センター長の松田先生もそうじゃないかなって思うんですが、実際自分が関わるってことをずっとおやりになってますし、私もそれが自分の仕事だと思ってずっとやっ

てきました。

やってきて、例えば、養護学校等に行ったりします。その時に、どう先生と関わったらいいんだろうかっていう時にはじめ自分の中では、うまく出来ないんですね。先程稲垣先生のお話がありましたけれど、私は一体はじめに何をしていたかっていうと、「先生、代わってやらせて」って言って自分でやっちゃったりしたんですね。それで失敗しました。これはしてはいけないことなんだなって、あとで段々自分の中で思うようになったことがあります。

色々な意味合いがあると思うんですね。一つ、例えば林竹二先生みたいな形で飛び込みでやりますよね。目がきらきら光る。それは当たり前ですよ。林先生がうまい訳でもなんでもなくて、たまたまどっかから知らない先生がやって来てなんか色々なことをやってくれる。それだけで面白いと思うから、そんなふうにもなるだろうと思います。自分は毎日その子に関わってる訳じゃなくて、唐突に代わってその子に関わるってこと自体は、どんな意味があるだろうか、と思い始めたらそれは自分のやる仕事ではないんじゃないかな、代わるのではなく自分の出来ることは何かなって思った時、同じような子供さんに過去に何人も出会って、そして、自分が考えたり、ほかの先生が実践されていることを、自分の中では幾つか見たり聞いたりしていることがあることに気づいた。その見たり聞いたりしたことを、今日の前にいる子供さんがよく似ている。その子に合った形で、一その先生とその子に合った形で、自分のこれまでの経験を語り直します。「前にね、こんな方がいらっしゃってこんなふうにしてね……」、事実をそのまま伝える訳ではなくて、その方と、

その子供の間で、先生との間で起きていることに、うまくこう繋がっていけるような事実を選んで来て、もう一度語り直しをして、伝えるっていうようなこと。そういうことの方が、自分の仕事としてはあってるのかなあ、そこでしなきゃいけない仕事なのかなあ、っていうふうに思ったりしています。

或いは、例えば、気がかりな、ADHDのお子さんが例えばいたとします。そういうお子さんがいた時に、担任の先生の抱える悩みっていうのは、その子にどう関わったらいいのかっていう悩みはほんの一部でして、実はもっと大きな悩み方が沢山ある。その一つは、例えば、その子を教室にいた時に、ほかの子供との関係はどうなるんだろうか。ほかの子にもちゃんと学力を身につけさせなきゃいけないんだろうけど、そのことは出来るだろうか。ほかの保護者からクレームはつかないだろうかっていうような悩み。或いは、同僚が自分のクラスがいつまでたっても落ち着かない、ってことに対してどういう視線を向けるんだろうか。みんなが自分のことをどう感じているんだろうか。管理職の先生は自分のクラス運営について一体どんなふうに評価したり、どんなふうに見てるんだろうか。そういったこと、気がかりな部分を幾つも抱えながら、実践をなさっている、っていうことになってるなあと思うんですね。

そうなった時に、一緒にその場に参加させて頂いて、やれることは何かというと、当然その子のことについてもそうですが、さっきの語り直しをしていくって話やら、或いは、繋ぎをしていく、一ほかの先生とその先生の繋ぎをしていったり、状況を、或いはその全体の組織作りみたいなことについて、何か提案をしていく。だけでもそれは決してスー

パーバイザーのような形をしてはならない。それは自分は他所者だから。他所者であって、むしろ「こんな方法もあるけど、こんな方法もあるけど、もしうまく合うのがあったら採用してみて。駄目だったら捨てる」っていう姿勢の中で、どうやって参加していけるか。というところが、自分の役割としては大きいのかなあ、なんていうふうに思い始めました。

そういうふうに思い始めてみると、自分としてやるべきこと、或いは、相手、特に先生として、私のところから、何か役立つものを引っ張り出してくれる部分、或いは逆に私自身が先生の話聞きながら、すごくわかっていく部分が見えてきた。同じ立場で同じことをやろうというふうに考えていくのではなくて、それぞれ違うものが会おう形の良さみたいのを作りあげていく、それが必要なんだろうなというふうに思った訳です。そういうことを、また繰り返して申し訳ないんですが、システムとして、どう大学教育の中に盛り込んでいけるかっていうことが、私にとっての課題でもあります。

それから先程もう一つ、前島先生の中で、そうだなあと思ったのが、先程、先生何十冊、何百冊もノートをとってらっしゃって、そして繋げていく、点を線にしていく、って作業が、自分の中で行われてるんだっていうこと、お話しになってました。実際、学校に行って、一緒に授業を作ることに参加していて、何をやっているかという、一つはともかく一緒になって授業を作りながらその授業の中身について一緒になって話をしていくっていうことが、一話ししたりしていくっていうことが、一話し合ったりしていくっていうことが、一つの大きな仕事なんです。もう一つは、先程、前島先生のように繋げてみせた記録のなかに

「あ、いい記録」と思えるものが沢山あるなあと思いますね。それを、一緒になって、読み解いていく。読み解いたら、今度は、自分達でやった実践をもう一回、書いてみる。っていうことについて、一緒にやろうよという提案をしていく。その中で、今までの優れた実践と、今ある今やってる実践とを、綱渡しをしていく。そんな仕事を一緒にやることで、存在の意味が少しあるのかなあっていうふうに思います。以上です。

所澤 どうもありがとうございました。

今の松木先生のお話の中で、はたと思いついたことなんです。学生の存在というのが、恐らく、かなり意味があるんじゃないかな、という感じです。で、考えてみれば、私も大学院の学生であった頃に学校現場に行くと、非常に入り易かったんですね。ところがまあこちらの大学に勤めてから学校現場に行くとそう簡単ではない。どうでしょう、前島先生、そういう観点からいくと、稲垣先生の周りにいた学生が先生の所に一緒に来るとするのは、かなり、大学との関係の中で、重要な要素だったんじゃないかという感じがするんですが、いかがでしょうか？

前島 そんな特別に考えたことないんですよ。ごく自然に来てもらって、先生達と交流する。だから、研究者はこういう役目、っていう、あんまりそういう意識を持たないで、授業を一緒に見てもらう。それぞれ気がついたことを率直に話してもらう。一緒にやってもらう。そういう構えを解いた形の交流の方が、先生達もすんなり入れるような気がします。

さっきも言いましたように、平井西の場合、色んな研究者とか実践家とか、全く違う分野の人も入って来て来てくれていますけれども、あまり違和感なく入れるようになる基盤が出来

るまでには、やはり2年掛かった訳ですね。先程も松木先生が仰ったように、やっぱり校長の役目って、すごく大事だっているように思うんです。他所から入って行くと、それだけでなくも敷居が高いですから、校長にある種の掣めっ面みたいなものがあると、よそよそしくなり、馴染まないということがある。やっぱりどう垣根が取り払われるかがとても大事なあというふうに思います。

うちの学校でもやっぱり2年間経って信頼関係が出来てました。そして、夏休みに、先生達の自主的な合宿研究をするようになった。夏休みですから自由参加なんですけども、全部参加するんです。皮切りになったのは、白百合女子大の宮下（孝広・教授）さんの助力でした。箱根にある白百合女子大の寮を借りまして、研究会を夜を徹してやりました。さっき、牛山先生が言われたように、先生達が自然に集まって、わああっと話すってというのはものすごく意味があって、それは実は点だったものを線にするという行為であり、共感だろうと思うのです。ぼっぼっと浮かんだものを、ほかの人と本当に腹藏なく話し合うことによって、自分の中でまとまらなかったものが段々一つの線になってきて、或いは新しい課題も見えてくるってということが起こるんでしょうか。

僕もそういう場ってのをやっぱり持ちたかった。夜を徹して、安心して話せる、そういう合宿をしたいと思いました。第1回は箱根でやって、それがずうっと恒例になりました。で、2年目には、瀬戸市の方に行きました。3年目が仙台。

この仙台に行った時も、宮城教育大で今、助教授をやっている吉村さんが全てセットしてくれました。そこで齋藤喜博先生が合唱指

導しているビデオを現場の先生と一緒に見るチャンスにも恵まれて、「ああ、この人が齋藤喜博先生か」ってということで、若い先生達は感激していました。

今年は、僕の最後の年なので、僕の希望を活かしてくれました。前から行きたかった良寛さんの故郷を訪ねることにしたのです。行く前に良寛について、みんなで勉強しておいて、良寛の生まれた出雲崎だとか、五合庵だとか、一良寛の馴染みの所をずっと廻りました。お互いが全く構えないで、過ごす時間。研究者も実践家も一緒になって。本当にそこに垣根はありません。それでも、夜の時間は、文学教育について、吉村さんに講義して貰いました。吉村さんが今年話してくれたのは、島木赤彦の「赤蛙」という作品についてです。この教材の持っている大事な所、自分はこんなふうに思うと。ここの所がキーワードになって、ここがキーセンテンスになって、この作品はこんな構造を持ってるんじゃないか、そんなことを、先生達に話してくれました。

昼間はみんな相好を崩していたのですが、夜になると学ぶ場になっていく。これは自然に出来るものだというふうに思いました。僕は、向かい合うというより、まず伸び伸びと本音で語れる場というものが作られる、そして校長がもう少し変わって行って、大学というのは別の世界ではなくて、もっと現場と密接な関係のある場所なんだ、双方で作っていくことが大事なんだという認識を持つことが大切だと思います。

文部科学省や中教審がさかんに言っている教師の意識改革というのはどうも、外からの一方方向の意識改革という気がする。実は意識改革っていうのは内なる改革だと思うんで

す。一人一人の内なる改革が行われなければ、教育改革は出来ないというふうに思うんです。内なる改革は、当然、教室からの改革であり、学校からの改革である。ところがそれがいつまでたっても駄目、信用できない。だからショックを与えることによって、内なる改革を喚起するんだというのが、東京都の方向だという気がします。

昨日たまたま、都の指導課長がみえまして、新しい教育改革に対する懇談会がありました。僕は、たまたま司会でした。だから質問してはいけないんだけど、あえて僕は質問したんです。「真に教育改革を進めるには、行政がどれだけ現場を信頼できるか、マイナス面も含めて。そこにかかっているように思いますが、どうでしょう」と。東京都の場合、この前NHKでも取り上げましたように、かなり上からの改革ってすごいんですね。品川区の例を見ますように、学校選抜制の問題、或いは校長がちゃんと具体的な施策と成果を出さなきゃ予算化もしないというようなところまできています。それから、東京都は全国に先駆けて、人事考課制度というものを導入しました。自己申告制というものと、業績評価っていうものをセットにして、教師同士の競い合いを喚起するという。それは、現場を、やっぱりどっかで信用していないってことなんですよ。

うまくいってない学校がある、けども、うまくいってる学校だってある訳です。学級崩壊があっちでもこっちでも起こっているのかというと、そうじゃない。もちろん色々な問題があるでしょう。けども、総花的に改革をされていくというと、辻褃合わせに文書を作成しなきゃいけないものがいっぱい出てくる。余計な仕事って言ったら怒られるけれ

ども、創造的ではない。僕なんかも書かなきゃいけないことがいっぱい出てくる訳ですよ。

最近、アカウントビリティ、所謂説明責任って言葉が強く言われます。だけど、よくそれを突き詰めてみると、それは言い訳責任ではないか。何かことがあった時、言い訳できるように、文書にしておきなさい。でもその仕事は決して創造的ではない。自分は校長として、こんなことに時間を費やすよりもっと子供とのふれあい、或いは先生達と一緒に授業のことを語りたい、もっと創造的な、色んな施策っていうものを考え、実践したいと思うんです。

所澤 はい、ありがとうございます。

今東京の話だとか、それから大学との交流の話が色々出てきているんですが、少しですね、フロアの方からも発言をとりたいと思います。で、まず最初に客員教授の懸川先生に、行政的な話というのと、群馬県の実践の話、実践の展開と大学との関わりというような形で、感じられたことをお話頂けないかなと思うんですが。

懸川武史(群馬大学教育学部客員教授) 群馬県の総合教育センター教育相談課の懸川といいます。先程、センター長さんがお話頂いたように火曜日だけ来ているっていうことで、実は職免で来てるんですが、コラボレーションといえるかなと、自分では理解しています。

私が出たのが教育学部ではなくて、農学部ですので、全然違う観点になってしまうかもしれませんが、今日お話を聞かせて頂いてまず思ったのは、私の職場である群馬県総合教育センターが、どう変わるかっていうことが、今、求められております。学校現場を変えるには、センターが先ず変わらなくちゃいけないんじゃないかと思っています。

私としては今日のお話を、大学の教育学部を自分の職場の総合教育センターに置き換えて、聞かせて頂きました。

で、まさに、センターでやってる研究が、学校の実践に生かされていないんじゃないか。うちは長期研修員っていう方々を一年間内地留学で来て頂いて一緒に考えて研究して、紀要なりを出してるんですけども、学校現場で読まれてないんじゃないか、全然活用されてないんじゃないかっていうところに、今私達が悩んでいる部分があります。

自分の課題としては、研修員の先生方の資質、能力とか、そういうものはどういうふうに向きあわせていいかっていう課題と、うちの講座も講義形式が多かった訳ですけども、じゃあ体験を入れればいいのかっていうと、体験を通した知識伝達では、また落とし穴になっちゃうんじゃないかなっていう気もしております、2つの課題が解決出来るかっていうことを、気づかせて頂きました。

その中で、私が思ったのは今日のキーワードは「共有」っていうことかなと。だから、私達からすると学校現場とセンターが研究をどのように共有していくか。そこは学びの場であり、先生方が学ばなくて、先に私達センターにいる者が学ばないと、学校も変わらないのかなと、また改めて今日学ばせて頂いたような気がします。その中で、ただ学ぶのではなくて、学び方というのがあって、学校現場にある、一私がつけてる思考過程の、陥りやすいのはまあ、一前島先生は「点」っていわれたんですけど、私はその「点」が、ちょっとは繋がってるけれども、例えば「運動会が終わったよね。万歳」とか。運動会が悪い訳じゃないんですけども、何か行事が終わったらそこで切れるような、直

線的な活動が行われていて、一つのサイクルで思考の過程がないかな、と。

ところが前島先生なり、牛山先生の、自分達が学ばれた実践をお聞きしていると、実践を重ねながら、スパイラルにずうっと成長している過程っていうんですかね、だから、思考過程が円環的なのかなっていうふうに、自分なりに理解しました。だからそれが、今求められている教師の専門性であって、そういうふうなもの考え方とか、学び方とかっていうのが変わっていかないといけないと。多分、開かれた言い合うっていうことが相互コミュニケーションの確立だと思うんですけど、そういう、普通の言い合える関係が出来てない教師が、教壇に立つので、一方的なコミュニケーションになってしまい、単純な知識伝達による知識偏重に陥ってしまうのかな、って私は今、思っています。

やはり教員が子供のモデルになる部分もあるので、どういう教員が資質なりを示せるかっていうか、っていうことはやっぱり、学び続けるといことと、学び合えるということと、そこには、教育資源っていうのを自分の範疇の中で学校現場だけではなくて、取り入れるものを入れながら、つまり、どう学校以外に開きながら、学ぶことかな、なんていうふうに思いましたので、自分の職の課題に、今日学んだことを生かして頂こうかなと思っています。

で、私の課題は、それぞれの先生方の職で、ライフステージに応じてどういう研修講座を組んで、そのライフステージに応じたアイデンティティを築いてもらうかっていうことなんですけれども、そのことと、今日の、学校現場、教育学部が変わるということは、私達からすると、職の向上かな、というふうに思っ

ています。先生方の職が向上していくっていうのは、別に、認知されているかどうかではなくて質かと思うんですが、その中で、松木先生が言われた、反省的实践ですよね。だから実践しながら考えていくこと。それがもう三先生方のどこにも随所に出て来たと思うんですが、実践しながら考えて、結んでいったこと。まあ脳細胞学からすればシナプスが繋がった回路でしょうけども、その繋ぐ力というのが実は、人間関係を繋ぐ力でもあり、次のステージにも、次の世代にも繋ぐ力であり、知識を繋ぐ力でもありっていう。それが、求められている専門性かもしれないけれども、そういう部分での専門性っていうのが、まずは私達のセンターからすると、指導主事に求められているんじゃないかなと。

それから、自分から学ぶと。ただ自分勝手に学ぶのではなくて。学び合うっていうことに人間関係が存在する訳で、そういう部分では、今日、参加させて頂いて、学びの場をどう確保するかということが、私のセンターの使命かなというふうに刺激されました。で、私達も、センターも生き残らないと段々指導主事も減らされていく運命にもありますので、どう生き残るかというところで、多くの示唆を頂いて感謝申し上げたいと思います。

学んだことで、提案かどうかわからないんですが、私としては学んだことを話させて頂いて、職務を終えたいと。ありがとうございます。

所澤 どうもありがとうございます。

今日の話は大学ということで話をしていたんですが、県の教育センターという、教員世界の非常に大きなセンターの位置づけを示して頂いたことで、今日の議論にふくらみが出来て、また多角的になったんじゃないかとい

うふうに思います。

それでは、一般に来ていらっしゃる方もいらっしゃると思いますので、御質問あればよろしくお願ひします。手短に、3分程度でお願いしたいと思いますがよろしくお願ひします。

御所属或いはお名前など簡単にお願ひします。

羽鳥恒一 高崎から参りました羽鳥と申します。今日参加が2回目なのですが、所澤先生にほんとに申し訳ないんですけども、前座は短く、是非お願ひしたいと思うんですが、内容を聞いていると、前もって先生方に、お話ししておく事柄があるんじゃないかなと、こういうふうに思います。それから、2時から5時までですから、1時間半ぐらい経ったら休憩をとって頂くと、こうお願ひしたいと思います。

それで、「学校現場が変わる・教育学部が変わる」という今日のシンポジウムなんで、今までの教育がどういうふうになっていたか、それをどう変えていくかと、いうことを私は聞きたかったんです。で、その点においては、松木先生の、このお話が大変参考になりました。それから、最前線でお働きになる前島先生、牛山先生のお話は、これも大変貴重なことでございますし、大変よかったです。まず、先生方のコンセンサスを得た上で、児童に向かっていくって点は、ほんとに、そうあるべきじゃないかなと、思います。

で、私が、特に、今日お聞きしたかったのは、今日本の国がこんな状態で、一体、将来どうなるんだろうと。そういうことが心配し、関心があったので伺った訳なんです。従って、俗に言えば、殺しだとか、或いは、そういう親を親と思わない、学校を学校と思わないと

というような、教育現場が、どういうふうに変わるんだろうかなと、こういうことを私は聞きたかったんです。従って、幼稚園の教育はこういう教育をしています。或いは、小学校の教育はこういう教育をしていますよ、高等学校は高等学校の教育でこんな教育をしていますよ、教員養成は、こういうふうにやっていますよ。と、いうことです。

去年、確かここでおやりになった時には、「教員養成と地域社会の共生」という題だと思えます。で、共生してくっていうことですから、そういった意味からすると、子供の心も親の心も知らなければならぬと思うんです。で、前西武の森監督ですか、あのお話を聞くと、一人一人の生年月日から、家族の状態、そういうことを全部知った上で対応していくというふうに、言われておりました。で、それは大変、重要なことだと思うし、そういうことによって、自分が、悩みがあればその監督に話せると、そういう雰囲気を作っているように思われます。

従って、やっぱり教育というのはそういうふうに持つてくべきじゃないかなと。だから、私は、どういう教育をしているかなと、観点をどこにおいてやってるかなと、いうことを聞きたかったんですけれども、今日はそういう話が出なかったし、またそういうことを話せないかな、と、こういうふうに思えます。従って、今後の教育のあり方については、幼稚園から始まって、家庭教育から何からいっばいありますけれども、そういうものをどういうふうに持つていったらいいのかな、というふうに、持つてって頂けないかなあと、こういうふうに思えます。またそういう、細かい点についてお話頂ければ、本当にありがたいと思えます。大変恐縮ですが。以上です。

所澤 はい。ありがとうございました。どういたしましょうか、これは松木先生と牛山先生に、一言ずつお願いしますか。実はちょっと松木先生がですね、福井大学の関係で、どうしても5時前に場所を出なくちゃいけないということなので、先に、松木先生にお話頂いて、次に、牛山先生から話を伺いたいと思います。

松木 はい。今頂いた御質問にうまく答えられるかどうかちょっと自信ないんですが。公教育、おおやけの教育、として、何をやるべきかということが、今すごく問われてるんじゃないかなと思うんですね。今まで学校の先生は指導要領に沿って、何かを教えてれば、それはそれで教えたことにもなるし、何をやったかっていうと書かれたことはちゃんと伝えたよっていうことで、済んだこともあったかもしれません。でも、もう、そういうことで済まない時代に、みんななってきたんじゃないかなと思います。ですから、子どもたちに自分が何を伝えたいのか、子どもたちと共に何を作ろうとしているのか、ということをお一人お一人の先生が、考えなきゃいけない時代になってるなと思うんですね。

その時には、何を作っていくか、その時に公教育として何をそこで作っていくかっていうことについて、やっぱり、一人一人が考えていかなきゃいけないなってふうに思います。私自身が思うのは、学校で伝えること、学校で子供達と一緒に作り上げていくことはそれは何なのかっていった時に、お互いが違う人間だと、全くもしかしたら能力も体力も違うかもしれない、でも一緒になってやっていくと、一人で思ってた、考えてたことよりも、もっと色々なことが生み出せる、そのことが楽しいなって思える、一お互いの持つて

る力の違い、能力の違い、体力の違い、っていうことがあって、それだからこそむしろ個性が出てきて、一緒にやることの楽しさが生まれてくる。そういうことが、公教育で子供達の中に伝えるものとしては一番大きいんじゃないかなっていうふうに思うんです。ペーパー上の学力だったらもしかしたら塾の方がいいかもしれないし、家庭教師の方がもっといいかもしれない。そういう力だけではなくてむしろ一緒にやることによって生まれる楽しさや創造性であり、そういったこと、一それを言い方を変えれば民主主義ってことの原点なのかもしれませんが、そういったことを子供達の中で一緒になって培っていくことが、これからの学校で、一番求められていることじゃないかなっていうふうに思っているんです。

牛山 お答えすることになるかどうかわかりませんが、総合学習のようなものに関わってきた実感からしますと、やっぱり人が成長するということは、極めて具体的なことを通して、自分の、本当の存在をかけるくらいに物事にしっかりと正対するところにあるのではないかと考えています。しかし、子供達の現実はそうではない。それを可能にする環境がなさすぎます。ひとつのことにじっくりと関わる中で、表面しか見えなかったものが、だんだんその内を思い描いたり、いきさつを慮ったりするようになり、やっぱり、自分の勝手な思い込みや決めつけで安易に物事に関わっちゃいけないんだということ、いわゆる慎ましさのようなものを身につけていくこと、そういう学びが大事ではないかと思っています。ヤギを飼う暮らしにおける学びは、単にヤギ飼育に精通するためではなくて、事実丁寧に向かい合うところに確かな事実が

拓かれるんだということ。このことを体でわかる学びなんです。例えばこんなエピソードがあります。

ある小学校の高学年の子どもらが、学校の中にみんなが楽しめる遊び場を作りたいということから、作ってはみたものの皆が入り乱れて勝手に遊ぶので、諍いがおきたり、危険だったり、楽しめなかったりということで、これをなんとかしたいというわけで全校集会を開いたんですね。で、ルールを決めたいいいんじゃないか、いや、それじゃあ本当に楽しめないんじゃないかといった意見が拮抗したりしてなかなか先が見えない。そんな状況の中で、羊を飼う暮らしをしている1年生のクラスの子が、こともなげにひよいと手を挙げて、「私も、羊さんが、本当に楽しんでくれるかなって、色んな遊び場を考えたりして、いつもいつもそうやってるよ。でも、きまり作ったら、ほんとうに楽しいかどうか、それはわかんない。わかんないから、やってみてそれからまた考えたらどうかな。」と言うんですね。物言わぬ羊との暮らしをよくしたいという願いが、物事への具体的な対処の仕方を学ばせるんですね。つまり、そういうふうに受け止めて、ものを問い返す慎ましさ、素直さ、謙虚さみたいなものが育ってくる。1年生であってもです。全校集会は、この子の発言を機に前進しました。

ひとつのことに深く関わることから、多くの事柄に通ずる目を養うこと、つまり、「一即多」、いま必要な学びはこれではないかと思っています。

所澤 どうもありがとうございました。

ほかに、いかがでしょうか。はい、じゃあ松下先生。

松下佳代(群馬大学教育学部助教授) 群馬大

学の松下と申します。今日はお三方の先生どうもありがとうございました。松木先生がもうお帰りになるということですので、まず、松木先生に伺います。今、先生の学部でおやりになろうとしている、大学と学校現場とのコラボレーションの方法についてなんです。それぞれの学校が持っているテーマに対して大学の側が関わっていくという、コラボレーションのあり方を示されました。その時に私が気に掛かるのは、学校のテーマというのは、これは牛山先生の仰ったことと重なるんですけれども、本当に個々の教師の求めているテーマなのだろうかということなんです。例えば、ひと頃は総合学習ということが盛んに言われて、そして今は、例えば基礎基本ってということが非常に問題になっている、というふうに、その学校のテーマというのが実は本当にそれぞれの教師が思っているテーマと、必ずしも一致していなくて、どうも文部科学省の力を入れているテーマになっている。全ての学校がそうだとは言いませんけれども、色々な学校の公開研究会のテーマなどを見ていると、ややそういう傾向があるように思われるんですね。そういうふうなテーマについて、大学の教員が関わっていくということに対して、一方で危険性はないのだろうかということをおもうんです。その点を伺いたいと思います。

それから、これは、前島先生が仰ったこととも関わるんですけれども、前島先生がおやりになっている学校現場の教師と研究者との関わり方というのは、一緒に飲んだり合宿したりして、インフォーマルな場も含め、長期間かけて信頼関係を作ってきたからこそ、学校現場の教師も大学の研究者も、垣根なく何でも語り合える、そういう中で出来たもので

すよね。それを、例えば福井大学のような形で学校現場に大学の教員が入っていく時に、そういうインフォーマルな関係を基盤にして何でも語り合える関係になって対等な立場で研究していけるということに、なかなかならないかもしれないというふうに思うんです。そのあたりを、福井大学の場合はどういうふうに考えていらっしゃるのだろうかということなんです。

所澤 松木先生がすぐ帰らなくてはいけませんので、先に松木先生から一言聞いて。

松木 はい。2つ質問を頂いたかなあと思うんです。

一つはインフォーマルな関係のことが先。それは全然考えていません。もちろん、親しくなって、色んな関係が生まれていく中で、一緒に飲みに行ったり騒いだりすることは、そういうことも含めて、やることは当然起きてくるかなと思いますが、そういうことを、例えば、こちらも求めていないし、システムとしては求めていませんし、組み込もうとも思ってもいません。

松下 それはそうだと思うんですけれども、その場合に、望ましい形での協同というのがどの程度可能なのだろうかということなんです。……。

松木 ええ。可能だと、十分可能だというふうに思っています。むしろ、そういうことがなくてもやれるよってことも、いいんじゃないかなというふうに、今のところは考えています。

それから、前半の学校のテーマが、教師のテーマと食違っているかもしれない。それはそうだと思います。でも、学校っていうのも一つの協同体ですよ。協同体の中で、一人一人の先生が活かされてくってということ

は、どういうことなのかっていうと、やっぱり、一人一人の願っていることもあるし、全体で何を作ろうかっていうこと、それがすごく大きくなっていうふうに思うんですね。

元々、学校で掲げるテーマって、何十年経ってもあんまり変わんねえな、って気がしませんでしょうか。「実り豊かな何々」とか、なんか全体変わってないようなテーマが毎年のように出てくるような気がします。でも、その「豊かな」って言葉に込める、お互い共有できる、「これが豊かだよ」っていうものを、その言葉の中に一緒になって作っていくことは、十分出来るような気がするんですね。その、お互いに「これだよ」って、指さし出来るような関係を、学校の中に、お互いの教師との間の中で作り上げていくっていうことが、まあ学校全体を変えていくことに繋がっていくんじゃないかなっていうふうに、思ってるんです。

ですからそれが、一人一人の研究テーマかっていうと、確かに研究テーマではないかもしれないかもしれませんが、お互いに、こう確認出来る、指さし出来る、そういったものを沢山学校の中に、協同の活動の中に作り上げていくっていうことが、学校を変えていくことに繋がっていくんじゃないかなっていうふうに思っています。はい、なんていうかちょっと、何とも言いようがないんですが。

所澤 どうもありがとうございます。じゃあ松木先生、ちょっと間に合わないと思いますので、すぐ行かないと。

松木 はい。じゃ、どうぞ、続けて下さい。

所澤 はい。前島先生、今のことで。

前島 なんか、インフォーマルなことの方が、強調されたんですけど、インフォーマルが先にあったんじゃないんです。当然、今松木先

生が仰ったように、フォーマルが基本で、そこで試される信頼関係の流れがインフォーマルに生きていく訳です。そういうお酒の席とかというのは、立教の学生なんか来た時なんかは当然ありません。むしろ正面から向かい合って、お互いの意見を言う。だけどそこに安心感というか、本音を語れるというか、ゆったりしたものが流れている。要するに余計な垣根を作らないという配慮は、校長はかなり出来るというふうに思います。だから、管理職の資質や態度って、とても大事だと僕は思います。それをまず前提に、話しておきたいなと思います。

で、平井西小学校でも、一度、ちょっと揺れ動いたっていう時期があるんです。丁度2年前かな、1999年、まあ2000年を丁度前にした時に、教員間で総合学習のことが大きく話題になりました。早く総合学習を手がけなければ、学校がなんかキチットおさまらないというような風潮がありました。区教委から、総合学習の年間計画を立てなさいという通達が来たものですから、途端に慌てちゃって、ちょっと浮き足立ってしまいました。

その時僕は、逆にいいチャンスだと思ったんです。教育は不易の部分と流行の部分がある、僕はその不易の部分というのを、もう一度教師みんなで、確認することがとても大事なのではないかと思ったんです。それで、教育の不易の部分、僕はこんなふうに思うということで、6つぐらい柱を立て、プリントして配りました。それをもとにして話し合いました。

教育って仕事は、じっくり時間をかけて営む仕事だということがその中の第1番目。

2番目は、教育という仕事は、突き詰めれば、物や人との関係を学び深める仕事だ、と

いうこと。算数の勉強は、2つと3つが一緒になれば5つになる、物と物との関係を勉強することである。1年生は、目に見える関係しか勉強出来ないだろうけれど、これが学年が進めば、目に見えない関係も想像力を働かして認識できる。6年生になれば、地球の裏側にいる人とも自分は実は繋がってるんだ、という関係を学び深める、そういう仕事ではないかということ。

それから3つ目は、教育という漢字は、教えると、育てるという意味があるけど、育てるの「育」の方に、実は「育つ」という自動詞の意味がある。それがとても大事なんではないかと。元々、一人一人が自分の力で育つ力を持っている。教師や親は、それを側面的に育てたり、或いは教えるという、側面的な位置にある。一番中心なのはその子その子の、育つ力である、ということ。

4つ目は、教育というのはすぐ目に見えて成果の上がるものもあるけれども、長い時間かけて花が咲くものもある。それをいつも両方思ってなきゃいけない仕事だろうと。

それから、5番目に、先程も話があった基礎基本。自分という軸をキチッとしたものにしていく、自分という軸を明確にしていくための基礎基本を大切にしないといけない。今どうも、その軸というものが弱くなっている。軸が弱くなると、他者との距離感というものが非常に悪くなる。

それから6つ目に、教育というのは、我々の先人が長いことずうっと、積み上げてきた業績や文化遺産を、後の子供達に受け渡していくという、大事な側面があるんじゃないかと。

この6つのことを、僕は、先生達に提示して、だから先生達が今までやってきたことに

対して、やっぱり自信持って欲しいと話しました。180度変わるのではなくて、今までやってきたことに自信を持って、新しい流行の部分に対応しながら、少し奥行きをつけたり、視点を変えたりとかという努力はするだろうけれど、やっぱり不易の部分の土台にしながら、一緒に変わっていきましょう、と。

この時に、本校の教育目標も、変わったんです。今までは、「明るく元気な子・仲良く助け合う子・よく考え粘り強くやりぬく子」っていうのが、本校の教育目標だったんですが、この2000年という節目の時に、僕は、今まで通りだって知・徳・体がちゃんと入ってるからこれでもいいけれども、でも、もうちょっと新しい時代に沿うような教育目標ができればそれも又いいですから、みんなで検討しようと呼びかけました。そして、できあがったのが、本校の今の教育目標です。「柔らかな心と体・響き合う関係・作り出す力」です。これは、子供にそういう力を持って欲しいっていう願いと同時にそれは、教師もやっぱり、柔らかな心と体を持って欲しいし、教師同士が響き合う関係で、豊かなものを作りだしていきたいという願いも込められています。出来れば保護者にも、地域にも広がって欲しいという……。

所澤 どうもありがとうございました。

時間を過ぎておりますので、最後に牛山先生、じゃあ。

牛山 私は、長野県では生活科や総合学習を「よし」としている一人と目されている向きがあるんですが、最近の私は、「総合」反対論者になりかかっています。いい加減な「総合」をやっていたら、とんでもないことになりそうな気配を感じるからです。

本当に子供の学びとして、しっかり根付い

ていくような、そういう所に及ばないで、却って非常にイージーな時間になったり、とりとめのない時間になりがちなクラスがあるんですね。これが現実なんです。要するに、子供が本当に浸り込むような学びにならないとしたら、教科のお荷物がまたひとつ増えただけ、新手のストレスに手を焼くだけ、というわけです。この時間を安易にやり過ごしていると、子供におぎなりが増幅し、あらたな荒れすら起こしかねない兆しがあります。本当に生徒から学びを立ち上げるには、教師は教科や科学の論理にかかわる確かな力量をもっていなければなりません。活動を子供の文脈に位置づける力量も必要です。具体的な手作りの教材観は不可欠です。「総合」の実践の厳しさは、半端ではない。そう思うからです。

更に言えば、もっと厳しく思い知らされたエピソードがあります。

ある特別養護老人施設にかけあって、施設の方々との交流を目論む学習を計画する。やる前には、こうさせて欲しい、ああさせて欲しいと散々注文をつけ、数回子供を連れてきて、予定通りのことが済んだら、潮が引くようにそれっきり。なんの音沙汰もない。その施設の職員の方が、当時校長であった私に遠慮がちに言うんです。「私たちは、何かの手段に使われただけって感じがしちゃうんですよね。」私、愕然としました。「総合」は手段ではない。「総合」を自己目的にして、世の中の生きた現実を使い捨てていくようなことになっていたら、とんでもないことだ。これを思い知らされました。教師自身が一人の市民として、人生を生きる人間として、どんな生き方を自分に課しているのか、どんなメッセージをもって子どもに向かっているのかが問われる。この問題を突き付けられるのが「総

合」だ。これが厳しい実感です。既製品の「総合」は、論外ですがね。

「総合」は、ほんとに子どもが浸りこんでくると、「勉強って、なんでやんなきゃいけないの」なんて、決して言わないですね。子どもにとっての「意義」や「必要感」に根差す学びが「総合」だから、当然なんですね。しかし、この点からすれば、教科の学習だって旧態依然の教師主導の一斉画一でなんの揺らぎもないとしたら、どうでしょう。私たち教師は、目の前の子どもの現実になんの危機感も課題も感じていないことになってしまいます。その意味では、「総合」も「教科」も含めて、今どんな学びを子供達に拓かなければならないのか。これからの学びをどうつくっていくことが、子どもや社会の先々に応える実践になるのかを問わないといけな。そう思っています。そういう意味での研究者の方々とのパートナーシップが必要です。

ヤギ飼有の暮らしの中で広場の柵作りをした子どもたちに、黒板に「柵」という漢字を大きく書きました。納得しました。「僕たちがやったのとおんなじだ」「ほんとにさく(柵)だ」って言うんですね。「自分とこの漢字は関係ありだ。この漢字の成り立ちがわかるよ」。できるなら、こうした思いを「根深く」孕んだ学びをしたいものだ。そんなことをこのごろ思っています。

所澤 どうもありがとうございました。

柿崎先生、すいません、折角来ていらっしやいますから、ごく一言、何かありましたら。柿崎和子(長野市立三本柳小学校教諭) はい。どうもありがとうございました。色んなことが頭をよぎっていますが、私が、牛山先生の教育実習生であった時に、自分が受けてきた教育と、もう180度違うという、総合学習

と出会いました。最初はほんとに殆どわかってなかったんですけども、6週間の教育実習と、プラス夏休みの4週間あわせて、10週間の間で、自分の中に何か変わった部分があって、ああいう勉強を子供と一緒に出来たら、教師になるのもすごくいいだろうな、なりたいなっていうことを、思ったんですね。

自分がもしあの若い人達と接した時、どれだけのことが出来るかってこともあるんですけども、特に教員養成の大学で、理論とか、教育方法とか色んなことを学ぶんですけども、やっぱりそのそれぞれの学生の方が、何かの出来事に出会ったりする中でほんとに「ああ、こういう授業がやってみたい」「あ、こういうことをほんとにやってみたい」っていう、思いが持てて、現場に出て行くのと、そうでないのとでは、何か違いがあるのではないかな、ということをおもいます。そこら辺を、また、きっと、所澤先生も、皆さま方も、色々心がけて頑張っているんじゃないかと思うんですけども、1つのそれは希望というか、学生さん達に、そういうようなことが、起きればいいなというようなことは思っています。

所澤 どうもありがとうございました。

それでは最後に、まとめをしておきたいと思えます。今日は「学校現場が変わる、教育学部が変わる」ということを問題にしている訳なんですけれども、今日のお話を聞いて、特に、現場から来て頂いている2人のお話を聞いて、私は、教育実践っていうのは深いな、その教育の深みが見えてるような感じがして

いたんですね。

その深みを、大学の教育学部は、真っ向から扱ってこなかったのではないかという感じがします。そこに、もっと我々が入り込んで行かなくてはいけないのではないかと、先程から、前島先生の所で、研究者の方と、自由に話が出来るような雰囲気を作っています、っていう話をうかがっていた訳ですが、それはもちろん前島先生の努力があるにしても、なぜ前島先生の周りに人が集まって行ったかっていうと、そこに、多分実践の深みが見えた、のではないかと、というような感じがいたします。

で、そのような形で、教育実践に関わっていくということに、大学教員の側からすると、努力をしていかなくてはいけないと、という感じがします。大学と、学校現場が、関係をうまく持てれば、もっともっとそういう深みが、広がって行くのではないかと、それが、実は教育の発展にも繋がるだろうし、現実を変えることにも繋がるだろうし、また、教育研究を活性化させるということにもなるんじゃないか、というようなことを私は考えました。教育学部の存在というのは昔から難しい問題で、今も難しい問題なのですが、そういう現場との関わりというのを築くということが、もしかしたら一つの突破口になりうるかな、と、というようなことを、今日は感じました。

今日は、長い間、御清聴下さいましてありがとうございました。

(拍手)

(編集協力：佐藤久恵)

(うしやま はるとし)、(まえじま まさとし)

(まつき けんいち)、(しょざわ じゅん)

平成14年度上半期群馬大学教育学部 「心理教育相談室」相談活動報告

群馬大学教育学部心理教育相談室運営委員会

(2002年11月14日受理)

I はじめに

平成14年春、「群馬大学教育学部心理教育相談室」は本格的な相談活動を開始した。本来ならば、来年度の「教育実践研究」に平成13年度の年間活動を報告するところである。しかし、その活動の意義を学内外に周知させるため、およびさらなる活動の展開の一助とするために、開設当初の活動状況をいち早く報告したいと思う。

II 相談体制

(1) 心理教育相談室運営委員会

「群馬大学教育学部心理教育相談室の運営に関する当面の指針」は、平成14年2月27日に群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター運営委員会において承認され、平成14年3月15日には教育学部教授会において報告された。この「指針」に基づき、「群馬大学教育学部心理教育相談室運営委員会」は以下のメンバーで構成され、平成14年5月29日に学校教育臨床総合センター運営委員会において承認された。心理教育相談室運営委員会は、設立準備会(3回)を経た後、平成14年5月29日から平成14年9月31日の間に14回開催された。同運営委員会は、毎週月曜日の昼休み開催され、受理ケースのマネージメントその他の相談室の実務的問題が検討された。

《心理教育相談室運営委員》

松田 直 (学校教育臨床総合センター長)

中村このゆ (学校教育臨床総合センター運営委員)

篠原道夫 (学校教育臨床総合センター運営委員)

(2) 相談員

平成14年度の相談員は、以下のメンバーにおいて構成された。今年度は、学校教育臨床総合センター長が、相談室長を兼任した。なお、大学院生2名、間瀬 明(教育心理学教室)、遠藤まさ美(教育心理学教室)が相談活動に参加し、若干のケースを担当した。大学院生の臨床指導は、相談員の教官が担当した。

《心理教育相談室相談員》

松田 直 (相談室長、障害児教育講座)

中村このゆ（学校教育講座教育心理学教室）

篠原道夫（学校教育臨床総合センター教育臨床心理分野）

(3) 相談設備

平成14年度は、面接室2つ（その内1つは、「教育実習相談室」を整備しなおして、臨時面接室として活用している）、待合コーナー1つ、専用電話回線1本、という物理的体制である。

III 相談活動

平成14年度上半期は、表1のように32件の相談申し込みがあった。そして、表2のように延べ181回の相談面接が実施された。

表3のように、カウンセリングを申し込む理由（主訴）の約85%を不登校関連の問題がしめしている。また、表4のようにクライアントの約50%が中学生の年代に集中している。子どもの心のケアを考える時、思春期における不登校の問題が、重要性をもっていることを実感させられる。

表2のように、本人の相談よりも親の相談の方が多い。思春期以降の不登校・ひきこもりの問題は、本人がカウンセリングの場に登場しないこともしばしばある。親の相談の多さは、親を支えるカウンセリングの意義をしめしている。

IV 今後の課題

(1) プレイルームの設備

小学生の年代のカウンセリングは、主に遊戯療法をもって実践される。ところが、当相談室では未だプレイルームを整備できていない。そのため、絵画や箱庭による静的表現を主体とする子どもには対応できるものの、チャンバラやドッチボールなどのような体全部を使った運動表現を必要とする子どもに対応できない状況にある。プレイルームの早急の整備が必要である。

(2) 教員の相談の充実

表2のように、担任教師等の現職教員の利用量が少ない。一方、カウンセリングに関連した公開講座等を通して潜在的なニーズの高さを感じている。今後、このニーズをどのように水路づけしていくかが大きな課題である。

表1 新規の相談申し込み件数

| | 4月 | 5月 | 6月 | 7月 | 8月 | 9月 | 総数 |
|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 件数 | 1 | 14 | 5 | 7 | 3 | 2 | 32 |

表2 実施されたカウンセリングの延べ回数

| | 4月 | 5月 | 6月 | 7月 | 8月 | 9月 | 総数 |
|------|----|----|----|----|----|----|-----|
| 本人 | 0 | 4 | 11 | 21 | 17 | 13 | 66 |
| 親 | 1 | 17 | 22 | 33 | 18 | 19 | 110 |
| 教師等 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 5 |
| 合計回数 | 3 | 21 | 33 | 56 | 35 | 33 | 181 |

表3 カウンセリングを申し込んだ理由（主訴）

| | 不登校 | 引きこもり | 浪費癖 | 遺糞 | 集団不適応 | 無気力状態 | 発達障害 | 総数 |
|-------|------|-------|-----|-----|-------|-------|------|-----|
| 男 | 7 | 4 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 |
| 女 | 15 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 |
| 合計件数 | 22 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 32 |
| 割合(%) | 68.7 | 15.6 | 3.1 | 3.1 | 3.1 | 3.1 | 3.1 | 100 |

表4 クライアントの年代

| | 小学生 | 中学生 | 高校生 | その他 | 総数 |
|-------|------|------|------|------|-----|
| 件数 | 5 | 15 | 7 | 5 | 32 |
| 割合(%) | 15.6 | 46.8 | 21.8 | 15.6 | 100 |

表5 クライアントの地域性

| | 前橋市 | 伊勢崎市 | 高崎市 | 勢多郡 | 太田市 | 新田郡 | 群馬郡 | その他 | 総数 |
|-------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|
| 件数 | 11 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 5 | 32 |
| 割合(%) | 34.3 | 12.5 | 9.3 | 9.3 | 6.2 | 6.2 | 6.2 | 15.6 | 100 |

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 | 平11. 7. 21 | 平12. 7. 12 |
| | 平13. 7. 18 | | | |

群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター紀要（「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) 筆頭執筆論文は1人1編までとする。
- 2) 本学部専任教官が、単著者、筆頭著者あるいは連名著者となっている論文の掲載に必要な経費はセンター紀要経費から支出する。超過頁分については、2（2）の1）による。
- 3) 本学部外国人教師が、単著者、筆頭著者あるいは連名著者となっている論文の掲載に必要な経費は、本学部専任教官との共著である場合を除き、全額（1頁当たり単価×頁数＋特殊印刷経費、以下同様）を個人研究費から支出する。
- 4) 上記2）、3）以外の者は、本学部専任教官、外国人教師との共著の論文を、筆頭著者、連名著者として掲載できる。但し、共著者となる本学部専任教官あるいは本学部外国人教師が、2編以上を掲載することになる場合は、2編目からの掲載に必要な経費は、本学部専任教官あるいは本学部外国人教師の個人研究費から全額を支出する。

また、本学部専任教官、外国人教師との共著でなくとも、以下の場合に限り論文を掲載できる。

- a) 本学部附属学校園教官は、単著者、筆頭著者あるいは連名著者として論文を掲載することができる。但し、共著者は附属学校園教官、及び前年度末まで同学校園に教官として在職していた者に限ることとし、著者の所属する附属学校園の校園長から本紀要編集委員長に宛てて、掲載の推薦書を提出するものとする。各校園長は毎年度1編を推薦することができる。掲載に必要な経費はセンター紀要経費から支出する。
 - b) 本研究科修了者は、本研究科の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を単著で掲載することができる。掲載に必要な経費は、修士課程在籍中の指導教官またはそれに代わる教官の個人研究費から全額を支出する。経費を負担する教官は、本紀要編集委員長に宛てて、掲載の推薦書を提出するものとする。
 - c) 本研究科学生及び研究生は、単著、あるいは本研究科学生及び研究生との共著で筆頭著者、連名著者として論文を掲載することができる。掲載に必要な経費は、指導教官の個人研究費から全額を支出し、経費を負担する教官から、本紀要編集委員長に宛てて、掲載の推薦書を提出するものとする。但し、研究生が本研究科の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を単著で掲載する場合は、4）b）と同様とする。
- 5) 以上に定めていない場合については、編集委員会で決定する。

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)。欧文の場合も、仕上がり頁数で前記に準ずる。(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するものとする。本学部専任教員2名以上を含む共著論文にあっては、仕上がり頁数24頁を超える分を個人研究費より負担するものとする。ただしこの場合、共著者のうち本学部専任教員の少なくとも2名に、他の執筆論文がないことを条件とする。)
 - 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。写真はトリミングの指示をする。
- (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。

群馬大学教育実践研究第20号編集委員

(委員長) 村崎 武明

吉田 秀文

中村 敦雄

高橋 忠利

群馬大学教育実践研究
第 20 号

平成15年3月28日 印刷

平成15年3月31日 発行

発行者 群馬大学教育学部
附属学校教育臨床総合センター

〒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 朝日印刷工業株式会社

〒371-2846 前橋市元総社町67

電話 027-251-1212

R100

古紙配合率100%再生紙を使用しています