

考古学模型標本から時代の特色を理解する原始・古代史授業開発 －小单元「物質資料から時代の特色を探れ！」を事例に－

八田 友和

(クラーク記念国際高等学校)

1、はじめに

2019（平成 31）年に文部科学省が発表した「平成 30 年度廃校施設等活用状況実態調査の結果」¹⁾によると、2002（平成 14）年から 2018（平成 29）年までに 7583 の学校が廃校となった。それに伴い、学校が所蔵する資料（以下、学校資料）が散逸と廃棄の危機にさらされている。学校資料を保存し、後世に伝えるためには、“次の世代に受け継ぎたいモノ”という気持ちを子どもたちが育むことが重要である。そのためにも学校資料を、授業をはじめとした学校教育のあらゆる場面で積極的に活用することが求められている。そこで本稿では、学校資料のなかでも、多くの学校に備えられていた“考古学模型標本”を事例に、授業での活用を模索する。

例えば、平成 20 年版中学校学習指導要領において提示された「各時代の特色」を理解する学習活動での活用が想定できる。「各時代の特色」は指導要領において、「我が国の歴史の大きな流れ」を理解するために踏まえるべきものであり、政治・産業・社会・文化などの特色について、他の時代との共通点や相違点を明らかにすることで、各時代の特色を明らかにするように求めている。²⁾

しかし、時代の特色の明確な定義やそれが何を指すのかまでは言及されておらず、結果として教員自身が「時代の特色」を設定する必要があるといえる。そのため、時代の特色のなかでも「十分に語られているものとそうでないもの」

「扱われ方が十分なものとそうでないもの」が存在する。²⁾

以上を受け本稿では、「考古学模型標本」を活用した、原始・古代史における時代の特色の理解を目指した授業実践を試みることで上記の問題に答えたい。³⁾

2、考古学模型標本について

まず、学校教育等で活用が図られた“考古学模型標本”の概要について、平田氏の論考をもとに整理する（表 1）。平田氏の論考によると、考古学模型標本といっても、多くの種類があることが読み取れる。特に、ドルメン教材研究所が製作・発売した『古代土器複製標本』は、後藤守一氏や杉原荘介氏が監修、芹沢長介氏が実務を担当し、模型の原型は陶工が製作するなど実際の資料に対して、忠実に模型が製作されている。そのため、学校教育においても活用が模索しやすいことが容易に想定される。しかしその後、1955 年以降に製作され、学校教育において大量に整備された考古学模型標本は「壁掛け・石膏模型・大量生産・精度が低い」といった特徴をもっており、活用は容易ではない。

では、1955 年以降に製作された考古学模型標本は授業においてどのように活用が模索できるのか。本稿では、「縄文文化時代遺物模型」（資料 1）、「弥生文化時代遺物模型」（資料 2）、「古墳文化時代遺物模型」（資料 3）を事例に、考古学模型標本の教材化について模索を行う。

（表 1）考古学模型標本の歴史（1900 年～1950 年）

資料名	制作会社	年代	概要
歴史教授用標本	東洋社	1900 年	太古遺物之部 石器、佩玉時代遺物標本 埴輪土偶模型、歴史参考書掛図 考古資料掛図
初等中等 本邦歴史教材 石器時代之部	東洋社	1906 年	掛図（石器時代住居 土偶 土版 土器など） 標本（実物資料・構造資料など）

歴史學用標本	島津製作所 標本部	1914年	「実物資料」「日本古代遺物模型 原史時代、先史時代遺跡遺物」「古墳時代遺物模型」「石器時代遺物模型」「埴輪土偶模型」「日本祖先遺物模型」
考古學關係資料模型	上野製作所 標本部	1930年	濱田耕作監修。京都帝国大学文学部陳列館地下の暗室を工作室にあて、荒谷芳雄が10年かけて作成。
梅垣焼	梅垣鼎三	1930年	梅垣鼎三が作成。縄文時代晩期の土器、土偶の製作方法や招請に関心をもち、自宅庭先で実験。
新制教育教授資料 考古掛図	山岡書店	1948年	縄文式土器、土版、土偶、骨角器、縄文式石器など
古代遺物類	展古堂	1949年	研究用、教材用として日本各地出土古代遺物を頒布
貝塚貝類獣骨類実物標本	土曜會	1950年	酒詰仲男・篠遠喜彦が監修と言われている。貝類20種、獣骨2種一組及び解説書
古代土器複製標本	ドルメン教 材研究所	1950年	藤森栄一らが、神話による古代史を科学的に解明する考古学教育の必要性をとく。

(平田健「戦後、学校教育における考古資料教材の開発とその学史的意義」pp.164-167を参考に筆者作成)



(資料1) 縄文文化時代遺物模型

(資料1) 縄文文化時代遺物模型に掲載されている資料

石槍、打製石鏃、鹿角製垂飾、石環、石錐、石小刀、貝輪、縄文土器破片、石匙、縄文時代破片、土版、打製石斧

※いずれも石膏を用いて作られた模造品である。

※同名の資料が複数ある場合もある。



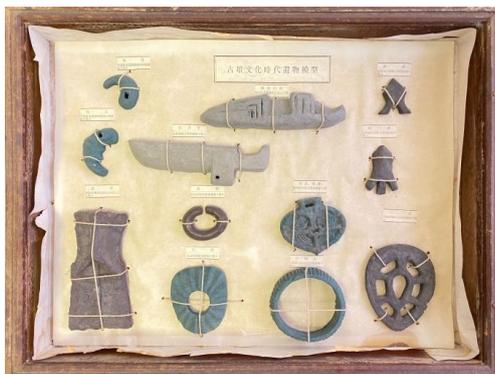
(資料2) 弥生文化時代遺物模型

(資料2) 弥生文化時代遺物模型に掲載されている資料

銅鏃、磨製石斧、銅鏃、石錘、銅釧、銅鉾、石錘、紡錘車、石包丁、石包丁

※いずれも石膏を用いて作られた模造品である。

※同名の資料が複数ある場合もある。



(資料3) 古墳文化時代遺物模型に掲載されている資料

勾玉、勾玉、鉄斧、石刀子、金環、石釧、御物石器、馬具、杏葉、車輪石、つば

※いずれも石膏を用いて作られた模造品である。

※同名の資料が複数ある場合もある。

(資料3) 古墳文化時代遺物模型

4. 授業モデルの概要

本研究で扱う小単元は、日本史の最初の単元であり、新学習指導要領が述べている、深い学びの具現化を踏まえ、自ら問題を発見、探究・解明し、より深まった問いを見つける資質が、その後の学びに寄与すると考える。そこで、次の五段階からなる教授方略および学習活動を構想した。

第一段階では、物質資料に関する既有知識の確認を行う。この段階において学習者は、物質資料の名称を知っているものの、その用途や資料がもつ意味合いは理解していないことが想定される。第二段階では、縄文時代から古墳時代までの物質資料を、生活・文化・権威のカテゴリ

(1) 単元名

「物質資料から時代の特色を探れ！」

(2) 単元の目標

① 主体的に学習に取り組む態度

ア) 原始・古代における考古資料の分布と交易による遺物・遺構の推移や移動について主体的に調べる。

イ) 原始・古代史における、生活・文化に関わる資料だけでなく、共通点と差異、権威に関わる資料を比較しながら調べる。

② 思考・判断・表現

ウ) 権威を象徴するものが、威信財から古墳、そして寺院に移り変わっていくことを考えることを通して、原始・古代史における政治構造の在り方を考察する。

③ 知識・技能

(3) 単元計画 (全8時間構想) 4)

時	主な問い	目標	主な資料
1	縄文時代の生活・文化を理解しよう	<ul style="list-style-type: none"> 縄文時代の遺物・遺構について主体的に調べ、課題を意欲的に追究する態度を養う。 縄文時代の物質資料から、当時の生活・文化について理解することができる。 	ZOOM 用の授業スライド
2	弥生時代の生活・文化を理解しよう	<ul style="list-style-type: none"> 弥生時代の遺物・遺構について主体的に調べ、課題を意欲的に追究する態度を養う。 青銅製品が果たした役割から、集団や領域を意識するように変化したことを理解することができる。 	ZOOM 用の授業スライド

リーに分類する。第三段階では、分類した資料を時代毎に比較し、各時代のもつ物質資料のもつ特色を明らかにする。第四段階では、物質資料のもつ特色から、各時代の特色を推理する。例えば、古墳時代後期に鉄製の武器・武具が多く出現することから、武人的な性格をもったリーダーの出現や、争いの時代であったことを理解する。最後に、第五段階において、まとめを行い、新たな問いの発見を行う。例えば「続く飛鳥時代ではどのような物質資料が存在するのか」などの問いが想定される。

エ) 遺物・遺構の広がりや威信財が果たした役割を資料から読み取り、銅鏡が地域支配に与えた影響を理解する。

オ) 縄文時代から弥生時代になる過程で、生活文化に関わる遺物・遺構から、権威を示す遺物・遺構に変化していく理由を考えることを通して、威信財が政治を進めていくうえで重要であったこと、社会に与えた影響を理解する。

カ) 弥生時代から古墳時代になる過程で、威信財をはじめとした権威を示す遺物・遺構が増えることや、墳墓記念物が築造される理由を考えることを通して、ヤマト政権の広がりや東アジアとの関係を理解する。

3	古墳時代の生活・文化を理解しよう	<ul style="list-style-type: none"> 古墳時代の遺物・遺構について主体的に調べ、課題を意欲的に追究する態度を養う。 墳墓記念物が築造される理由を考えることを通して、大和政権の広がりや東アジアとの関係を理解できる。 	ZOOM 用の授業スライド
4	なぜ、縄文時代と弥生、古墳時代では、遺物・遺構の性質が違うのだろう。	<ul style="list-style-type: none"> 遺物・遺構について主体的に調べ、課題を意欲的に追究する態度を養う。 縄文時代から弥生時代にかけて遺物・遺構の共通点と差異を確認することで、次第に権威をともなった資料が増えてくることを理解する。 	縄文文化時代遺物模型 弥生文化時代遺物模型 古墳文化時代遺物模型
5	黒曜石の分布図から、何が読み取れるだろう。	<ul style="list-style-type: none"> 黒曜石の分布図から、縄文時代の交易について確認することで、遺物の広がりについて理解する。 	黒曜石の分布図 黒曜石の矢じり
6	銅鐸の分布図から、何が読み取れるだろう。	<ul style="list-style-type: none"> 銅鐸がもつ集団や領域を示す性質を考えることで、縄文時代から弥生時代にかけて集団や領域を意識するように変化したことを理解する。 黒曜石と銅鐸の分布図を比較・関連づけ、意義を考察する。 	黒曜石の分布図 黒曜石の矢じり 銅鐸の分布図 銅鐸の使用法想定図① 銅鐸の使用法想定図②
7	なぜ、前方後円墳の広まりとともに、銅鏡も全国に広がっていくのだろう。	<ul style="list-style-type: none"> 前方後円墳の分布図と銅鏡の都道府県別出土件数から、ヤマト政権が地方豪族に対して銅鏡を流布させることで、緩やかな支配を行っていたことを読み取る。 前方後円墳の築造と威信財の配布による、ヤマト政権による緩やかな支配が行われていたことを理解し、当時のヤマト政権と地方豪族の関係を説明する。 	前方後円墳の分布図 銅鏡の県別出土件数 三角縁神獣鏡のレプリカ 卑弥呼による鏡の誇示 破鏡祭祀の様子
8	なぜ、前方後円墳が担っていた権力のシンボルが、大陸伝来の寺院に取って代わったのだろう。	<ul style="list-style-type: none"> 前方後円墳と寺院の分布図から、権威の象徴の具体が前方後円墳から寺院に変化したことを読み取る。 仏教文化を取り入れることが大陸文化の接収や王権への忠誠につながったことを理解する。 時代毎に古墳や寺院といった権威を象徴する遺構があらわれ、それと同時に権威を示した威信財が生まれてくることを理解する。 	前方後円墳の分布図 前方後円墳の盛衰を表した資料 飛鳥寺の復元図 初期における仏教信仰

(拙稿「分布図から時代の特色と転換を理解する原始・古代史授業開発」p.147の表に筆者加筆)

(4) 展開

第3時 ① 本時の目標 単元目標

② 授業展開

段階	学習活動	○発問、指示(説明) ・予想される反応	◇手だて ◎支援【資料】						
既有知識および遺物・遺構の確認 2.遺物を確認する。	1. 既有知識および遺物や遺構の確認	○縄文時代・弥生時代にはどのような物質資料があっただろう。 <table border="1"> <tr> <td>縄文時代</td> <td>縄文土器、土偶、貝製の腕輪、黒曜石、ヒスイ</td> </tr> <tr> <td>弥生時代</td> <td>弥生土器、黒曜石、金印、青銅器、ヒスイ、鉄器</td> </tr> <tr> <td>古墳時代</td> <td>銅鏡、鉄製の武具、勾玉、馬具、鉄剣など</td> </tr> </table>	縄文時代	縄文土器、土偶、貝製の腕輪、黒曜石、ヒスイ	弥生時代	弥生土器、黒曜石、金印、青銅器、ヒスイ、鉄器	古墳時代	銅鏡、鉄製の武具、勾玉、馬具、鉄剣など	◇各時代の遺物を想起させることで、既有知識の確認を行う。
	縄文時代	縄文土器、土偶、貝製の腕輪、黒曜石、ヒスイ							
弥生時代	弥生土器、黒曜石、金印、青銅器、ヒスイ、鉄器								
古墳時代	銅鏡、鉄製の武具、勾玉、馬具、鉄剣など								
2. 遺物を確認する。	○「縄文文化時代遺物模型」「弥生文化時代遺物模型」「古墳文化時代遺物模型」を見て、教科書や資料集には載っていない物質資料の確認を行う。 ○物質資料は、それぞれどのような材質でできていますか。 ・縄文時代…石製品・貝製品・土製品・動物の角 ・弥生時代…石製品・銅製品 ・古墳時代…石製品・鉄製品・金・鉾物(ひすい)	【資料1】【資料2】 【資料3】							

共通点・差異の導出	3.遺物を分類し、共通点と差異を導出する。	<p>○縄文時代・弥生時代・古墳時代に物質資料を分類して、表を完成させ、差異を指摘しよう。</p> <table border="1" data-bbox="443 293 1153 427"> <thead> <tr> <th></th> <th>生活・文化</th> <th>権威、その他</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>縄文時代</td> <td>縄文土器、土偶</td> <td>貝製の腕輪</td> </tr> <tr> <td>弥生時代</td> <td>弥生土器、黒曜石</td> <td>金印、青銅器</td> </tr> <tr> <td>古墳時代</td> <td>埴輪、勾玉</td> <td>鉄剣、銅鏡、勾玉、青銅器</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> ・縄文・弥生時代は生活・文化を扱った資料が多い。 ・縄文から古墳時代になるにつれ、権威を示す資料が増えていく。 ・生活の道具は、いつの時代も豊富にある。 ・時代を渡って利用・活用されている資料がある。 ・時代の変化に併せて資料のもつ特性が変わっている。 		生活・文化	権威、その他	縄文時代	縄文土器、土偶	貝製の腕輪	弥生時代	弥生土器、黒曜石	金印、青銅器	古墳時代	埴輪、勾玉	鉄剣、銅鏡、勾玉、青銅器	<p>◇縄文時代から古墳時代にかけて、生活文化を扱った資料だけでなく、権威を扱った資料が増えていくことに気付かせることで、遺物・遺構の変遷について理解させる。</p> <p>◎ノートに表にしてまとめさせる。その際、机間巡視を行い、進捗状況等を確認する。</p>
	生活・文化	権威、その他													
縄文時代	縄文土器、土偶	貝製の腕輪													
弥生時代	弥生土器、黒曜石	金印、青銅器													
古墳時代	埴輪、勾玉	鉄剣、銅鏡、勾玉、青銅器													
時代の特色の理解と確認	4. 資料の比較・関連づけによる意義の考察 5. 時代の特色の理解	<p>○物質資料の用途や特色が、前の時代と比較して、どのように変わったのか推理する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・古墳時代になると、弥生時代よりも権威を伴った資料が増える。 ・身に付けているもので、身分の差を示そうとしたから。 ・技術が向上し、石製品から青銅製品・鉄製品などに発展したため、材質が変わっている。 <p>○(物質資料の変遷を踏まえ)なぜそのような変化があったのかを推理する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・古墳時代前期は呪術的な指導者がいたが、後期になると、武人的なリーダーが出現した。 ・縄文時代から弥生時代にかけて、個人から集団を意識した社会に変化したため。 	<p>◇前の時代と比較することで、その時代の特色を明らかにする。</p> <p>◇生活・文化・権威・その他に分類した表を参考に考えさせる。</p>												
まとめ、新しい発見	6. まとめ、新しい問いの発見	<p>○ワークシートをまとめる。 縄文時代・弥生時代・古墳時代のそれぞれの特色をまとめさせる。</p> <p>○次回の予告</p>	<p>◎机間巡視を行うことで、生徒の進捗状況を確認し、サポートを行う。</p>												

【資料1】縄文文化時代遺物模型（実物）、【資料2】弥生文化時代遺物模型（実物）、【資料3】古墳文化時代遺物模型（実物）

6. 研究の成果と課題

本研究の成果として、次の三点が挙げられる。

第一に、縄文時代から古墳時代までの物質資料と資料がもつ意味合いの変遷から、時代の特色の理解を目指せた点である。社会で受け入れられる物質資料は、その時代や社会情勢によって変化する。よって、物質資料を丁寧に読み解くことで、それら物質資料が利用・活用された時代の社会情勢を読み解くことができると考えられる。

第二に、物質資料がもつ意味合いを読み解くことで、各時代の特色を明らかにできる点である。例えば、呪術的な資料が多い時代は、司祭者的な性格が強い指導者の存在を読み取れ、武器や馬具の存在からは、武人的性格の強い指導者の存在が読み取れる。

第三に、物質資料から各時代の特色を整理し、その変遷の理解を目指すことで、結果として時代の転換を理解する学習につながる点である。原始・古代社会は、その後の時代と異なり、時代が転換する明確な指標がないため、各時代の特色を概括的に理解して、それらを比較・検討する学習が想定される。

課題としては、物質資料の素材に着目させ、石製品から青銅製品、そして鉄製品に推移していく過程が社会にどのような影響を与えたのか考察させる学習活動を組み込むことが考えられる。

6、さいごに

本研究では、考古学模型標本を活用した授業構成と方法について、具体的な授業実践を事例

としながら明らかにしてきた。具体的には、「縄文文化時代遺物模型」「弥生文化時代遺物模型」「古墳文化時代遺物模型」を用意し、教科書や資料集と関連させながら、縄文時代から古墳時代までの物質資料がもつ共通点と相違点を分類させることを組み込んだ学習過程を明らかにした。その際、「前の時代とどのように変わったのか」「なぜそのような変化があったのか」を問うことで、時代の特色を学習できるように工夫を行った。

今後の展望としては、考古学者や博物館学芸員を活用した取り組みを推進することで、望ましい博学連携につなげていくことが想定される。その際、学校がもつ考古資料を授業実践において活用することで、学校資料の現状や課題について、考古学者や学芸員と意見交換をする場を創出することも可能になるのではないだろうか。今後の課題としたい。

【謝辞】

本研究を行うにあたって、石川眞椰氏（クラーク記念国際高等学校）にお世話になった。この場をかりて、御礼申し上げます。

なお本稿は、拙稿「分布部から時代の特色と転換を理解する高等学校原始・古代史授業開発」に加筆・修正を加え、実践したものである。

【註】

- 1) 文部科学省 2019 年「平成 30 年度 廃校施設等活用状況実態調査の結果」を参照
- 2) 八田 2018a の p.7 を参照
- 3) 筆者の勤務校には、学校に登校しづらい、小学生・中学生が登校するフリースクール（東京大志学園）が併設されている。よって、高等学校だけでなく、中学校においても応用可能な教授方略および学習活動についても併せて模索していく。
- 4) 第 1 時～第 3 時までは、新型コロナウイルス対策のため、ZOOMを活用したオンライン授業の形態をとった。なお、本稿で紹介した第 4 時は、対面授業で実施した。

【参考文献】

- ・島田雄介、神野晋作、八田友和 2018 「学校所在資料の活用～学校現場に聴く～」『考古学研究』第 64 巻 3 号、pp.10-19
- ・八田友和 2018a 『物質資料の変遷から社会構造を認識する中学校社会科授業開発』（兵庫教育大学大学院学位（修士）論文）
- ・八田友和 2018b 「新学習指導要領と歴史教育－学習指導要領と考古学の考え方に着目して－」『関西教科教育研究』第 3 号
- ・八田友和・山内敏男 2019a 「原始・古代史学習で利用可能な編年分布図の開発－単元「残されたものから古代社会のしくみを探れ！」を事例に－」『学校教育コミュニティ』第 9 号、pp.15-18
- ・八田友和・山内敏男 2019b 「分布図から時代の特色と転換を理解する原始・古代史授業開発－単元「残されたモノから古代社会のしくみを探れ！」を手掛かりに－」『兵庫教育大学学校教育学研究』第 32 巻、pp.143-152
- ・八田友和 2020a 「実物資料の効果的な活用方法の模索－『実物資料データベース』の開発と活用を事例に－」『関西教職教育研究』第 7 号、pp.1-10
- ・八田友和 2020b 「学校資料の教材化を模索して⑨－「土器の欠片」を活用した実践事例紹介－」『月刊ニューズレター 現代の大学問題を視野に入れた教育史研究を求めて』第 65 号、pp.13-17
- ・平田健 2009 「戦後、学校教育における考古資料教材の開発とその学史的意義」『文学部・文学研究科学術研究発表会論集』pp.163-172
- ・平田健 2018 「学校所在資料の価値－考古学・人類学模型標本を例に－」『考古学研究』第 64 巻第 4 号 pp.5-9
- ・村野正景・和崎光太郎（編）2019 『みんなで活かせる！学校資料』京都市学校歴史博物館
- ・文部科学省 2019 『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説－地理歴史編－』東洋館出版社

算数科におけるレディネステストの実践事例検討 ——第5学年の単元「小数のかけ算」を通して——

木村 憲太郎
(岸和田市立天神山小学校)

1、目的・方法

本研究の目的は、事例校の第5学年の児童に算数科の単元「小数のかけ算」を指導するにあたり実施したレディネステストの結果を分析・考察し、児童の課題(定着できていない・指導し直す必要がある内容等)を明らかにすることである。

教育工学の中心概念であるインストラクショナルデザイン(以下、IDと略記)の分野において、これから教えようとしている行動は「上位行動」と呼ばれ、それを教えるために、その前にできていなくてはならない行動は「下位行動」と呼ばれる。「下位行動」は「前提条件」とも呼ばれ、鈴木(2002)¹⁾は、「前提条件を満たして教材をやる準備ができているかどうかを確かめるテストのことを前提テスト(レディネステスト)という(p. 26).」と説明している。レディネスとは、アメリカの心理学者であり教育学者であるエドワード・L・ソーンダイクが提唱した心理学用語である。学習内容の系統性が強いと考えられる算数科において、レディネスができあがった状態で学習を始めることが望ましく、前学年の学習内容等(前提条件)が定着していないと、これから学習する内容も定着しにくいと考えられる。そのため算数科の教科用図書には、単元の導入時に既習事項を想起させることを目的としたページが設定されている場合がある。つまり、児童をある一定の土台に乗せ、そこから新しい学習をさせるということである。

IDの手順を示すADDIEモデル²⁾では、レディネステストの結果を分析し、授業等を設計することが求められている。このことから、単元設計や授業を行う教員は、自分が受け持つ学級において、どのくらいの人数の児童が前提条件を満たしているのか、どのような前提条件を満たしていないのかを把握しておく必要がある。そ

こで、単元「小数のかけ算」を指導するにあたりレディネステストを実施し、その結果を分析・考察することにした。

2、先行研究・実践報告

東京都教育委員会(2014)³⁾は、「児童・生徒の理解や習熟の程度等の状況を把握するために単元に入る前などに実施するレディネステストや過去の調査結果等を基に、考えられるつまずきに応じて、どの段階に立ち戻って知識・理解や技能の学び直しをする必要があるのかを把握し、反復学習等による補足的な指導を取り入れるようにする(pp. 4-5).」と説明している。このことから、レディネステストを実施し、その結果を分析・考察する必要性がわかる。さらに櫻井(2018)⁴⁾は、「レディネステストを活用することにより、児童・生徒の既習内容についての理解度を見取るだけでなく、教師自身が指導計画を立てる際に、学習内容の系統性・連続性を整理することができる(p. 50).」と述べている。このことから、レディネステストの結果を分析・考察することには、教員が単元の前前提条件を把握することができる効果があることがわかる。

これらのことから、レディネステストの必要性や効果はわかるが、管見の限り算数科に限定したレディネステストに関する研究や実践報告はなされておらず、レディネステストの実践事例を検討する必要があると考えた。

3、実践

(1)事例校と対象

事例校は、筆者が勤務する小学校である。児童数は200名弱であり、全学年単学級の小規模校である。筆者は、2020年度第5学年の担任であり、その学級(5年1組 29名)の児童を対象とした。

(2) 単元とレディネステスト

単元「小数のかけ算」に入る前にレディネステストを実施した。レディネステストは、喜楽研社⁵⁾が発行しているものを活用した。レディネステストの問題の内訳は、(1) 計算問題(筆算)が8問、(2) 文章問題と(3) 問題作りが1問ずつであった(写真1)。

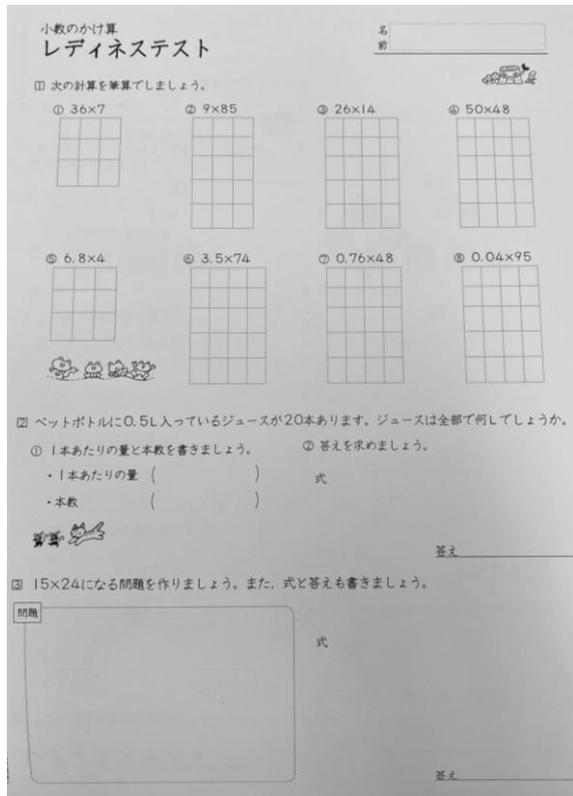


写真1

3、レディネステストの結果と分析・考察

レディネステストの結果を、(1) 計算問題(筆算)、(2) 文章問題、(3) 問題作りに分けて分析・考察する。

(1) 計算問題(筆算)の結果と分析・考察

計算問題(筆算)は全部で8問であった。レディネステストには、かけ算の式と空白のマスが示されている。その空白のマスに、かけ算の式を筆算にして計算するものであった。問題や児童の正答率等を整理すると表1のようになった。表1の右側の詳細番号は、分析・考察結果を記述するにあたり便宜上割り振った番号である。この詳細番号順に分析・考察結果を記述する。

表1 レディネステストの計算問題(筆算)の結果 (n=28)

問題番号	式	正答率(人数)	誤答率(人数)	備考	詳細番号
1	36×7	96.4% (27人)	3.6% (1人)		
2	9×85	57.1% (16人)	42.9% (12人)	正答のうち 85×9 に変換して筆算したもの 7人/16人	①
3	26×14	82.1% (23人)	17.9% (5人)		
4	50×48	82.1% (23人)	17.9% (5人)	○正答のうち 48×50 に変換し筆算したもの 1人/23人 ○正答のうち 10倍を後で行ったもの 0人/23人	②
5	6.8×4	75.0% (21人)	25.0% (7人)	○誤答のうち、小数点をうち忘れしたもの 6人/7人 ○誤答のうち、計算間違いをしたもの 1人/7人	③
6	3.5×74	32.1% (9人)	67.9% (19人)	○誤答のうち、小数点をうち忘れたもの 4人/19人 ○誤答のうち、小数点をうつつ位置を間違えたもの 1人/19人 ○誤答のうち、位をずらして筆算を書いたもの 5人/19人 ○誤答のうち、計算間違いをしたもの 9人/19人 ○誤答のうち、はしたの0を消すために線を入れることを忘れたもの 0人/19人	④
7	0.76×48	53.6% (15人)	46.4% (13人)	○誤答のうち、小数点をうち忘れたもの 2人/13人 ○誤答のうち、小数点をうつつ位置を間違えたもの 0人/13人 ○誤答のうち、位を揃えて筆算を書いたもの 4人/13人 ○誤答のうち、計算間違いをしたもの 7人/13人	⑤
8	0.04×95	46.4% (13人)	53.6% (15人)	○正答のうち、95×0.04 と変換して筆算したもの 0人/13人 ○誤答のうち、小数点をうち忘れたもの 2人/15人 ○誤答のうち、はしたの0を消すために線を入れることを忘れたもの 2人/15人 ○誤答のうち、位を揃えて筆算を書いたもの 3人/15人 ○誤答のうち、計算間違いをしたもの 5人/15人 ○誤答のうち、無答 3人/15人	⑥

① 9×85 の正答率は、57.1%であった。かけられる数とかける数を入れ替えて計算しても答えは同じである交換法則は既習内容である。 9×85 を 85×9 にして、筆算をする方が楽(速く計算でき、また間違いにくい)であると考えられる。このように交換法則を使って計算した方が楽であると判断し、 85×9 にして計算した児童は正答者16人中7人と少なく、今後このことに気付かせていく必要があると考えられる。

② 50×48 の正答率は、82.1%であった。この問題は、写真2のように工夫することで間違いを防ぎやすい。結果から学級内で1人もこのように工夫していないことがわかった。このように考えるためには、 50×48 を①同様に交換法則を使うと同時に、50を 5×10 と捉える必要がある。第5学年の単元「小数のかけ算」の学習においても、 $\times 10$ を効果的に活用することが求められるため、 $\times 10$ の考え方を改めて指導する必要があると考えられる。

④ 50×48

	48	
x	50	
	2400	

写真2

③ 6.8×4 の正答率は、75.0%であった。正答の27.2は、 6×4 と 7×4 の間にある数である。答えの見通しを立てることができていないためか、小数点のうち忘れが6人もいた。このことから 6.8×4 を $68 \times 4 \div 10$ と整数で捉えることができないことがわかる。

④ 3.5×74 の正答率は、32.1%であった。計算間違いをした児童が9人と多く、2位数 \times 2位数等の計算練習が必要であるといえる。また写真3のように、たし算やひき算と同様に位を揃えている児童が5人いる。 3.5×74 を $35 \times 74 \div 10$ と捉えることができていれば、位を揃えたり、小数点のうち忘れや小数点の位置のうち間違いをしたりしなかったであろう。

⑥ 3.5×74

		3.5
x	74	
	140	
	27	
	350	

写真3

この課題も③同様、 3.5×74 を $35 \times 74 \div 10$ と捉えることができるように指導していく必要があると考えられる。

⑤ 0.76×48 の正答率は、53.6%であった。④ 3.5×74 よりも難易度は高いと考えられるが、正答率は高い。その理由は、プリントに印刷されていたマスの数に関係があると考えている。児童はこれまでに小数のかけ算の筆算を繰り返し練習してきた。多くの練習プリントは今回のレディネステスト同様にマスが印刷されており、数がマスからはみ出すことはなかった。この 0.76×48 という計算を筆算にする際に、位を揃えようとすると数がマスからはみ出す。そのため、位を揃える等の間違いは少なく、正答率が高くなったと考えている。このことから、今後はノートを活用した筆算指導が必要であるといえる。

⑥ 0.04×95 の正答率は、46.4%であった。この問題は、写真4のように、交換法則を使い、 95×0.04 とする方が楽に計算できる。しかし正答者13人のうち、このように工夫したものはなかった。このことから①同様に、交換法則を使い計算した方が楽であることに、気付かせていく必要があるといえる。

③ 0.04×95

	95	
x	0.04	
	3.80	

写真4

(2) 文章問題の結果と分析・考察

問題は、「ペットボトルに0.5L入っているジュースが20本あります。ジュースは全部で何Lでしょうか。」であった。式を求める前に、1本あたりの量(0.5L)と本数(20本)を求める問題があった。この問題の正答率等を整理すると表2のようになった。

式の正答率は85.7%と比較的高い。その理由は、文章の中にある数をそのままかけ算の式に当てはめたものが正答であったことである。仮に問題が「ペットボトルが20本あります。そのペットボトルには、0.5Lずつジュースが入っています。ジュースは全部で何Lですか。」であつ

表2 レディネステストにおける文章問題の結果 (n=28)

求めるもの	正答率 (人数)	誤答 (人数)	無答 (人数)	備考
式	85.7% (24人)	3.6 (1人)	10.7% (3人)	誤答(1人)は 500×20 としていた。
答え	46.4% (13人)	42.9% (12人)	10.7% (3人)	式は正答しているが、答えが誤答の児童は11人いる。その内訳は、計算間違い3人、小数点の位置のうち間違い3人、小数点のうち忘れ5人である。

た場合、多くの児童が「 20×0.5 」と解答したと考えられる。また式の正答率が 85.7%に対し、答えの正答率が 46.4%と下落している。誤答の内訳は、計算間違い(3人)、小数点の位置のうち間違い(3人)、小数点のうち忘れ(5人)であった。 0.5×20 を $5 \div 10 \times 2 \times 10$ 、そして 5×2 と式を変形するという考え方を指導し直す必要があると考えられる。

(3) 問題作りの結果と分析・考察

問題は、「 15×24 になる問題を作りましょう。」であった。児童の結果や解答を整理すると表3のようになった。(1)計算問題(筆算)の正答率に比べると、お話作りの正答率は 60.7%と高い。その理由は、このお話作りの問題の前に文

表3 レディネステストにおけるお話作りの結果 (n=28)

<p>【正答】 60.7% (17人)</p> <p>○キャンディーが15個入りのふくろを24個買いました。キャンディーは全部で何個ありますか。</p> <p>○15L入っているジュースがあります。それが24本あります。全部で何Lでしょうか。</p> <p>○15L入るやかんが24個あります。全部で何Lでしょうか。</p> <p>○15gのペンが24本あります。全部で何gですか。</p> <p>○リンゴが15個入っている箱があります。それを24箱買いました。全部でりんごは何個ありますか。</p> <p>○15cmのリボンが24本あります。全部で何cmになりますか。</p> <p>○1個15円のガムを24個買いました。代金はいくらかでしょう。</p>
<p>【誤答】 21.4% (6人)</p> <p>○ペットボトルが15本とおかしが24個あります。全部で代金はいくらかですか。</p> <p>○1本15Lのジュースを24本買うと、代金はいくらかでしょう。</p> <p>○15枚セットのカードがあります。それを24個買います。代金はいくらかですか。</p>
<p>【無答】 17.9% (5人)</p>

章問題があったことで、その文章をマネることができたからであろう。例えば、「15L入っているジュースがあります。それが24本あります。全部で何Lでしょうか。」や「15L入るやかんが24個あります。全部で何Lでしょうか。」と解答している児童が存在する。実生活において15Lのジュース等が入る物はそう見当たらない。そのように解答している児童に量感がないことも伺える。ゆえに正答率は高いが、理解しているとは言い難い。

誤答の中には「1本15Lのジュースを24本買うと、代金はいくらかでしょう。」と数値だけを扱い、かけ算の意味「1つ分の数 \times いくつ分=全部の数」をなしていないものが存在する。かけ算を絵や図で表したり、式から問題を作ったりする練習も必要であると考えられる。

4、まとめ

本研究の目的は、事例校の第5学年の児童に算数科の単元「小数のかけ算」を指導するにあたり実施したレディネステストの結果を分析・考察し、児童の課題を明らかにすることであった。分析・考察した結果、事例校の5年1組の児童には、表4に示す5点の課題やその課題を改善するために必要な指導内容が明らかとなった。

表4 対象児童の課題と考えられる指導内容

<p>○かけられる数とかける数を入れ替えても答えは同じであること(交換法則)に気付いていない。交換法則を使う方が速く計算できるのか、間違いにくいのかを問いつつ、指導する。</p> <p>○50×48 を $48 \times 5 \times 10$ と捉えること、6.8×4 を $68 \times 4 \div 10$ と捉えることができていない。そのため、筆算にするときにたし算・ひき算の筆算同様、位を揃えてしまう。そこで、小数を整数に戻して考えるという$\times 10$ や $\div 10$ 等の効果的な活用方法を指導し、式を変形する視点を持たせる。</p> <p>○3位数\times2位数や2位数\times2位数等の整数のかけ算の計算間違いが多い。モジュールの時間や宿題等で、繰り返し計算練習をさせる。その際、プリントではなくノートを活用した計算練習をさせる。</p> <p>○かけ算の意味「1つ分の数\timesいくつ分=全部の数」が理解できていない。そこで、テープ図や数直線図を活用する機会を増やす必要がある。また問題\rightarrow式の流れだけでなく、式\rightarrow問題、絵や図\rightarrow問題等の流れも指導する。</p> <p>○量感(主にリットル)に乏しい。教室内に実生活で使うものを提示したり、問題をつかむ際にその量を確認したりする。</p>
--

単元「小数のかけ算」を指導する際に、教員は新しい学習内容を定着させると同時に、これらの課題(例えば、交換法則を知らない、または使い方がわからない等)を改善していかなければならない。実際に筆者はレディネステストの結果を分析・考察したことで、対象児童の課題を把握することができた。さらに櫻井が述べるように教員が単元を指導する上での前提条件をも把握することができた。この分析・考察した結果を生かし、単元計画や本時の授業設計を立てることとする。本研究ではその後の学習、つまり単元「小数のかけ算」における児童の様子や理解度・定着度等は明らかにできていない。これが限界である。今後 ADDIE モデルの手順に沿い、レディネステストから単元を通した学習、事後評価テストまでを一連とした研究を行っていく必要があると考えている。

以上のことから、算数科を指導する教員は各学級・各単元においてレディネステストを実施し、その結果を分析・考察する必要性があるといえる。本実践で活用したレディネステストの問題数はそれほど多くないが、実際に分析・考察するのに多くの時間を要した。多忙化が進む学校現場において、算数科の1つの単元のレディネステストを分析・考察する時間を確保することが困難であると予想され、その時間は勤務外に取らざるを得ない可能性がある。

レディネステストの結果の効果的な活用方法について家田(2014)⁶⁾は、学級全体の一覧にすることが良いと述べている。その方法とは、正解は空白、誤答は「そのまま誤答のまま」、無答は「無」と記入しておくことである。その一覧があることで、課題が多い児童を事前にピックアップすることができる。またその情報を少人数指導担当等と共有することで、その課題が多い児童を支援することができるとされる。

近年、教員の大量退職・大量採用の影響を受けて教員の経験年数の均衡が崩れている。また学校現場における多忙化の影響もあり、教職経験年数が豊富な教員から日常的に教育的財産(実践的な知識や指導技術等)を継承する機会が減少している。そのため、若手教員(教職経験年

数5年未満とする)は、教材をどのように解釈し、どのように教えるべきかといった教材研究の仕方を十分身に付けていないことが予測される。単元に入る前にレディネステストを実施し、その結果を分析・考察することで前提条件・児童の課題等、多くのことを把握することができる。今後、若手教員にレディネステストを実施・分析することを勧めていきたい。

【註】

- 1) 鈴木克明(2002)『教材設計マニュアル 独学を支援するために』. 北大路書房
- 2) ADDIE モデルは、Plan-Do-Check-Action を ID に当てはめたもので、教育・教材の設計プロセスの手順を示したものである。分析(Analysis)・設計(Design)・開発(Development)・実施(Implementation)・評価(Evaluation)の頭文字をとってつけられた名前である。
鈴木克明(2016)『インストラクショナルデザインの道具箱 101』. 北大路書房.
- 3) 東京都教育委員会(2014)『東京方式 習熟度別指導ガイドライン 《小学校算数》』
(https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/advancement/files/on_achievement/guideline_sfansuu.pdf) 最終確認 2020. 9. 18
- 4) 櫻井研介(2018)「学びの系統性・連続性を踏まえた学習指導」『神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告』16. pp. 49-54
(https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/h29/chouken16/chouken16pdf/chouken16_09.pdf) 最終確認 2020. 9. 18
- 5) 新川雄也(2012)『観点別まるごと算数評価テスト5年』喜楽研(わかる喜び楽しさを想像する教育研究所)
- 6) 家田晴行(2014)「算数の授業を始める前に(2)」『授業力をみがく【算数編】』No. 7. 新興出版社啓林館
(https://shinko-keirin.co.jp/keirinkan/pr/risukeirin/pdf/no007_08.pdf) 最終確認 2020. 9. 18

1. はじめに

本研究では、CEFR-J A2 レベルの英語力を有する高校生によって記述された自由英作文を統語的複雑さの視点から分析を試みる。これまで、第二言語で記述された英作文を統語的複雑さの視点から様々な研究がなされてきた (Ortega, 2003; Hawkins and Filipović, 2012; Nishimura, et al, 2017; 平林, 2020 など多数)。本研究では、Lu(2010)の英文の統語的複雑さを測定する L2 Syntactical Complexity Analyzer (L2SCA) によって算出される指標の数値を基に、自由英作文を分析する。本研究は、パイロットスタディとして、平林 (2020) で CEFR-J B2 レベルと C1 レベルの英語力の差異により、有意差を生じた 6 つの指標を基に、高校生によって記述された自由英作文を分析し、CEFR-J A2 レベルの中での熟達度の相違から英文の統語的複雑さに差異が生じているかどうかを調査する。

2. 研究の背景

ここでは、研究の背景として、自由英作文の統語的複雑さに関する指標に焦点を当て、概観する。Hawkins and Filipović (2012) が “*As learners master more and more of these positive features of English, their sentences become more expressive, semantically and pragmatically, as well as visibly longer and syntactically more complex.*” と指摘しているように、英語の習熟度が向上すると、自由英作文の統語的複雑さが増すと考えられる。Hawkins and Filipović (2012) では、統語的複雑さの中でも、文の長さが、英語の習熟度の向上とともに長くなることを指摘し、CEFR の各段階において A2 では 7.9 語、B1 では 10.8 語、B2 では 14.2 語、C1 では 17.3 語、C2 では 19.0 語となるとしてい

る。英語の習熟度の向上により英文の長さが向上することを指摘した日本での研究に村越 (2015) がある。この研究では、日本人の高校生の 1 年生、2 年生、3 年生という学年による英語の習熟度の向上により、彼らの記述した英作文の文の長さの平均値は、6.8 語、7.4 語、8.5 語となり、この数値には有意差があることを報告している。

この文の長さ以外の統語的複雑さの指標について、流暢さや正確さに関する様々な指標が考案され、分析に使用されている。本研究で使用する Lu(2010)の L2SCA では、文の長さ、文の複雑さ、文の従属関係、文の等位関係および特定構造の 5 つの視点から 14 の指標の数値を算出することができる。

この L2SCA を使用した研究に Lu(2010)、森・鈴木・ジェーンストーン (2018) および平林 (2020) がある。これらの 3 つの研究では、いずれも対象となった学習者の英語習熟度は、異なるものの、習熟度の相違により有意差の生じた指標は、文の長さに関する 3 指標の Mean length of sentence (MLS)、Mean length of T-unit (MLT)、Mean length of clause (MLC)、文の等位関係に関する 2 指標の Coordinate phrases per clause (CP/C)、Coordinate phrases per T-unit (CP/T)、特定の構造に関する 1 指標の Complex nominals per clause (CN/C) の 6 指標である。

Lu(2010)では、文の長さ (MLS: 上位者が 15.748, 中位者が 14.665, 下位者が 14.675)、T-unit の長さ (MLT: 上位者が 14.431, 中位者が 13.320, 下位者が 13.178)、節の長さ (MLC: 上位者が 9.627, 中位者が 9.098, 下位者が 8.796)、1 節当たりの等位節の割合 (CP/C: 上位者が 0.283, 中位者が 0.233, 下位者が 0.221)、T-unit 当たりの等位節の割合 (CP/T:

上位者が 0.418, 中位者が 0.338, 下位者が 0.326)、T-unit 当たりの複雑な名詞句の割合 (CN/T: 上位者が 1.651, 中位者が 1.453, 下位者が 1.415)、節当たりの複雑な名詞句の割合 (CN/C: 上位者が 1.101, 中位者が 0.987, 下位者が 0.943)、T-unit 当たりの動詞句の割合 (VP/T: 上位者が 2.061, 中位者が 1.969, 下位者が 2.044) において有意差がみられた。但し、MLS と VP/T においては習熟度の中位者が下位者よりも低い数値となっている。この MLS の数値から書き手の英語力は CEFR B2 程度と推定される。これらの結果を踏まえ、英語の熟達度の向上につれて、複雑な句の使用が増えることにより、より長い節や T-unit が産出される傾向があるとしている。

森・鈴木・ジェーンストーン (2018) では、日本人の高等専門学校学生の記述した自由英作文を機械翻訳の有無により統語的複雑さに有意差が生じるかどうかを調査している。対象とした学生の英語力は提示されていないが、翻訳機無の文の長さが 8.16 語であることから、Hawkins and Filipović (2012) の指摘する CEFR A2 レベルの 7.9 語に近似しており、A2 レベルの範疇に入ると推定される。この研究では、英語の習熟度の変化ではなく、機械翻訳の有無により、統語的複雑さの変化を調査している。結果として、文の長さ (MLS: 機械翻訳無が 8.16, 機械翻訳有が 9.42)、T-unit の長さ (MLT: 機械翻訳無が 7.95, 機械翻訳有が 9.02)、節の長さ (MLC: 機械翻訳無が 6.13, 機械翻訳有が 6.78) のいずれもが、機械翻訳を利用した方が、有意に長くなっている。また、T-unit 当たりの等位節の割合 (CP/T: 機械翻訳無が 0.07, 機械翻訳有が 0.11) および 1 節当たりの等位節の割合 (CP/C: 機械翻訳無が 0.05, 機械翻訳有が 0.08) に関しては有意差がみられた。さらに、T-unit 当たりの複雑な名詞句の割合 (CN/T: 機械翻訳無が 0.59, 機械翻訳有が 0.73) や節当たりの複雑な名詞句の割合 (CN/C: 機械翻訳無が 0.45, 機械翻訳有が 0.54) や T-unit 当たりの動詞句の割合 (VP/T: 機械翻訳無が 1.66, 機械翻訳有が

1.84) にも有意差がみられたことを指摘している。

平林 (2020) では、文の長さ (MLS: B2 レベルが 17.82, C1 レベルが 20.28)、T-unit の長さ (MLT: B2 レベルが 17.07, C1 レベルが 18.95)、節の長さ (MLC: B2 レベルが 9.63, C1 レベルが 10.95)、1 節当たりの等位節の割合 (CP/C: B2 レベルが 0.19, C1 レベルが 0.30)、T-unit 当たりの等位節の割合 (CP/T: B2 レベルが 0.33, C1 レベルが 0.53)、節当たりの複雑な名詞句の割合 (CN/C: B2 レベルが 1.30, C1 レベルが 1.56) において有意差があったことを指摘している。

本研究は、パイロットスタディとして、上述した 3 つの研究のいずれにおいても有意差の生じた統語的複雑さの 6 指標を対象として、調査をすることにした。

3. 研究の目的

本研究では、CEFR-J A2 レベル (TOEIC 225 点～550 点) の英語力を有する日本人の高校生によって記述された自由英作文の統語的複雑さを分析し、英語力の習熟度の向上により、自由英作文の統語的複雑さがどのように発達するかを明らかにする。尚、A2 レベルの英語力は下位から上位まで TOEIC の得点で 325 点の幅があるため、CEFR-J A2 レベル内の英語の習熟度として、以下の基準により上位者、中位者、下位者に分類した。Educational Testing Service (ETS) のホームページに掲載されている TOEIC の得点 (第 86 回公開テスト) と英検取得者の関係、すなわち、英検 2 級・準 2 級・3 級の各級の取得者の最も多いのが、それぞれ 445 点～495 点、345 点～395 点、245 点～295 点というデータを参考にして、英検 2 級相当の上位者 35 人 (548 点～401 点)、英検準 2 級相当の中位者 33 人 (400 点～351 点)、英検 3 級相当の下位者 38 人 (350 点～242 点) に分類した。この目的のために、以下の研究課題を設定する。

- (1) CEFR-J A2 レベル上中下位者によって記述された自由英作文の統語的複雑さの指標は、どの程度の数値となるのか。

(2) CEFR-J A2 レベル上中下位者によって記述された自由英作文の統語的複雑さの指標は、その英語力の習熟度の相違により、差異がみられるのか。

4. 方法

4. 1. 調査協力者

本研究では、CEFR-J A2 レベルの英語力を有する生徒 106 名 (2 年生: 48 名, 3 年生: 58 名) を調査協力者とした。表 1 はベネッセコーポレーション主催の GTEC for STUDENTS (以下 GTEC) による調査協力者の英語力を TOEIC に換算した記述統計である。この GTEC は英語のリーディングセクション、リスニングセクション、ライティングセクションで構成され、それぞれ 320 点、320 点、160 点の配点となり、満点が 800 点となる。この GTEC によって測定した数値 $\times 1.04-122$ という公式により、TOEIC の得点に換算が可能になり、その結果を表 1 に示した。

表 1. 上・中下位者の英語力の記述統計

	満点	平均値	標準偏差
上位者 (N=35)	990	441.20	39.61
中位者 (N=33)	990	373.23	16.16
下位者 (N=38)	990	310.61	25.27

4. 2. 自由英作文

GTEC のライティングセクションの「あなたはアメリカの現地校に短期留学をしていて、次のテーマで英文エッセイを提出することになりました。課題：現在、あなたの身の回りで起こっている事から日本の社会が抱えている問題点と思われる事例を 1 つ取り上げて、そのことについてあなた自身の考えを述べなさい」という課題について記述された自由英作文である。

4. 3. L2SCA による統語的複雑さの算出

L2SCA では、文の長さに関して 3 指標、文の複雑さに関して 1 指標、文の従属関係に関して 4 指標、文の等位関係に関して 3 指標、特定の構造に関して 3 指標の合計 14 の統語的複雑さの指標の数値を算出することができる。本研究では、パイロットスタディとして、平林 (2020)

において、有意差のみられた文の長さに関する MLS、MLT、MLC、文の等位関係に関する指標である CP/C、CP/T と特定の構造に関する指標である CN/C の 6 指標を算出して、分析を試みる。

4. 4. 手続き

(1) 自由英作文のテキストデータの収集

CEFR-J A2 レベルの英語力の日本人高校生に自由英作文を記述してもらおう。

(2) L2SCA による統語的複雑さの算出

L2SCA を用いて、本研究の 106 個の自由英作文の統語的複雑さに関する 6 指標 (MLS、MLT、MLC、CP/C、CP/T、CN/C) の数値を算出する。

(3) 習熟度による 6 指標の数値の比較

6 指標に関して、英語の習熟度より相違があるかを調べるために一元配置の分散分析を行う。

5. 結果と考察

表 2 は、習熟度による統語的複雑さの指標の数値を比較したものである。指標ごとに一元配置の分散分析を行った。

MLS に関して、研究課題 (1) は、表 2 から上位者、中位者、下位者でそれぞれ 10.05、9.31、9.24 となった。研究課題 (2) は、習熟度の差により有意差が認められなかった ($F(2, 103)=2.10, p>.1$)。

MLT に関して、研究課題 (1) は、表 2 から上位者、中位者、下位者でそれぞれ 9.51、8.99、8.59 となった。研究課題 (2) は習熟度の差により有意差がみられ ($F(2, 103)=3.73, p<.01, \eta^2=.07$)、効果量も中程度である。また、チューキーの方法により多重比較を行った。結果として、上位者と下位者には有意差があった ($p<.01$) もの、上位者と中位者、中位者と下位者には有意差が認められなかった。

MLC に関して、研究課題 (1) は、表 2 から上位者、中位者、下位者でそれぞれ 6.65、6.49、6.24 となった。研究課題 (2) は、習熟度の差により有意差が認められなかった ($F(2, 103)=2.19, p>.1$)。

CP/C に関して、研究課題 (1) は、表 2 から

上位者、中位者、下位者でそれぞれ 0.10、0.09、0.09 となった。研究課題（2）は、習熟度の差により有意差が認められなかった（ $F(2, 103) = .24, p > .1$ ）。

CP/T に関して、研究課題（1）は、表 2 から上位者、中位者、下位者でそれぞれ 0.15、0.13、0.13 となった。研究課題（2）は、習熟度の差により有意差が認められなかった（ $F(2, 103) = .29, p > .1$ ）。

CN/C に関して、研究課題（1）は、表 2 から上位者、中位者、下位者でそれぞれ 0.74、0.68、0.71 となった。研究課題（2）は、習熟度の差により有意差が認められなかった（ $F(2, 103) = .64, p > .1$ ）。

表 2. 習熟度による統語的複雑さの指標の数値

	上位者 M(SD)	中位者 M(SD)	下位者 M(SD)	多重比較
MLS	10.05 (1.50)	9.31 (1.78)	9.24 (2.14)	
MLT	9.51 (1.27)	8.99 (1.48)	8.59 (1.47)	*上位者 >下位者
MLC	6.65 (0.88)	6.49 (0.94)	6.24 (0.70)	
CP/C	0.10 (0.09)	0.09 (0.09)	0.09 (0.10)	
CP/T	0.15 (0.12)	0.13 (0.14)	0.13 (0.13)	
CN/C	0.74 (0.21)	0.68 (0.19)	0.71 (0.22)	

以下に各指標に関して考察する。文の長さを示す MLS においては、A2 レベルによって記述された森他（2018）の数値と大きな乖離はないので、妥当な数値と考えられる。Hawkins and Filipović（2012）や村越（2015）の結果とは異なり、英語の習熟度により有意差はみられなかった。本研究では、A2 レベル内での習熟度の相違であり、A2 レベルと B1 レベルのような習熟度の差であれば、有意差がみられるのかもしれない。村越（2015）では、学年進行による習熟

度の向上を想定していることから、同じ日本人高校生であっても結果が異なったとも考えられる。本研究の結果より、A2 レベルの中で、下位者と上位者では、習熟度にはかなりの差があるにもかかわらず、英文を記述する能力は下位者であっても、単純な英文構造で A2 レベルの中位者や上位者と同程度の長さの英文を記述すること可能であることを示唆している。

T-unit の長さを示す MLT においては、森他（2018）と大きな乖離がみられず、妥当な数値と考えられる。この MLT では、A2 レベル内であっても習熟度による有意差がみられた。小室編（2001）で「T-unit 内の単語数が多ければ、それだけ熟達した作文であると評価される」としているが、英語の習熟度が向上すると T-unit による英文の熟達度が上がることになる。但し、習熟度の違いによる MLT に有意差が生じるのは習熟度の上位者と下位者のみである。つまり、TOEIC の平均点で 130 点程度（表 1 参照）の差がある場合において MLT に有意差が生じるのである。

節の長さを示す MLC においては、森他（2018）と大きな乖離がみられず、妥当な数値と考えられる。この MLC では、A2 レベル内の習熟度においては有意差がみられなかった。これも MLS と同様に、A2 レベルの下位者は節単位においても単純な英文構造で中位者や上位者と同程度の長さの節を記述することが可能であることを示唆している。

節当たりの等位句の割合を示す CP/C においては、森他（2018）と大きな乖離がみられず、妥当な数値と考えられる。この CP/C では、A2 レベル内の習熟度においては有意差がみられず、習熟度が向上しても節内における等位句は増えていないことになる。

T-unit 当たりの等位句の割合を示す CP/T においては、森他（2018）と大きな乖離がみられず、妥当な数値と考えられる。この CP/T では、A2 レベル内の習熟度においては有意差がみられず、習熟度が向上しても T-unit 内における等位句は増えていないことになる。

節における複雑な名詞句の割合を示す CN/C

においては、森他（2018）の機械翻訳無と機械翻訳有がそれぞれ 0.54 と 0.45 となっており、本研究の CN/C は最も低い値の中位者においても 0.68 であり、節における複雑な名詞句の割合がより高いことが判明した。この CN/C では、A2 レベル内の習熟度においては有意差がみられず、習熟度が向上しても節における複雑な名詞句は増えていないことになる。

Lu (2010) や平林 (2020) のような CEFR の B2 レベル以上の英語力を有する学習者によって記述された自由英作文では、その習熟度が向上するにつれて、複雑な句の使用が増えることによってより長い節や T-unit が産出されることが判明している。しかしながら、本研究の CEFR の A2 レベルの学習者では、句レベルでの使用が増えることなく、より長い T-unit が産出される傾向があることが判明した。このことは、A2 レベルのような基礎段階の言語使用者(吉島他, 2004) では、習熟度が向上すると、when や because のような従属接続詞を用いて、やや複雑化した英文を産出しているのではないかと考えられる。

森他 (2018 : 36) では、機械翻訳有の場合、例えば、We should reuse a plastic bottle といった 1 T-unit を構成する単文が名詞句や動詞句の割合の増加により長くなっており、when や because といった従属接続詞を用いた 1 T-unit の文章である When she comes, we will leave here immediately. といった文章は増えなかったと指摘している。

しかしながら、本研究のような A2 レベルの上位者（英検 2 級相当）ならば、この程度の従属接続詞を使用した英文を書くことはさほど困難ではないと想像される。複雑な句の使用が増えずに、MLT が向上した理由は、こうした従属接続詞の使用があるのではないかと考えられる。

6. まとめ

研究課題（1）に関しては、先行研究の結果から妥当なものと考えられる。研究課題（2）に関しては、先行研究から想定した結果とは異なり、A2 レベル内の習熟度の上位者と下位者の中でのみ、有意差が得られた。このパイロット

スタディの結果を踏まえ、Lu(2010)の他の指標を含めた調査を実施していきたい。

引用文献

- Hawkins and Filipović. (2012). *Criteria features in L2 English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(4), 474-496.
- Nishimura, Y., Tamura, Y., & Hara, K. (2017). How Do Japanese EFL Learners Elaborate Sentences Complexly in L2 Writing? Focusing on Clause Types. *Annual Review of English Language Education*, 28, 209-224. doi:10.20581/arele.28.0_209
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24(4), 492-518. doi:10.1093/applin/24.4.492
- Richards, J. C., Platt, H., and Platt, J. (1992). *LONGMAN DICTIONARY of LANGUAGE TEACHING APPLIED LINGUISTICS*. Longman.
- 平林健治. (2020) 「CEFR-J B2 レベルと C1 レベルの日本人英語学習者による自由英作文の統語的複雑さの視点からの分析」『言語文化学会論集』53号, 177-191.
- 小室俊明編. (2001). 『英語ライティング論』. 河原社.
- 森和憲・鈴木章子・ジェンストーン ロバート. (2018). 「機械翻訳を利用して作成された自由英作文の分析」. 『全国高等専門学校英語教育学会研究論集』 37, 31 - 39.
- 村越亮治. (2015). 「日本人高校生英語学習者の英作文に見る統語的複雑さの発達」. 『ARCLE REVIEW』9, 17-26.
- 吉島茂・大橋理枝(他) 訳・編. (2004). 『外国語教育Ⅱ - 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』. 東京: 朝日出版社.

高校世界史授業における論述指導の目的に関する考察

中村 洋樹
(四天王寺大学)

1. 問題の所在と研究方法

(1) 問題の所在

本発表の目的は、大学入試対策や教科・科目(世界史)固有の能力の育成だけではなく、大学での学修を見据えて論述指導を行っている高校世界史教師へのインタビュー調査及び授業観察のデータ等を手がかりにして、高校世界史授業において論述を指導する目的を検討することである。

近年、これまで講義中心・暗記中心と批判されてきた高校歴史授業が、学習者による史資料の読解やそれに基づく論述など、学習者主体の授業へと変化しつつある。無論、これまでからも加藤公明の「考える日本史授業」のような優れた歴史授業の実践は存在したが(加藤、2015)、最近はより多くの教師が、加藤などの授業実践や米国の歴史的思考に関する研究、あるいは、海外の教科書を手がかりにして、思考力の育成に主眼を置いた授業実践を試みてきている(例えば、前川ほか、2019)。

ここでは、大学受験への対応と思考力の育成のために「書くこと」の指導を行っている静岡県の高校教諭美那川雄一の実践研究を例として取り上げたい(美那川、2017)。美那川は、G.ウィギンズとJ.マクタイが提唱している逆向き設計論を手がかりにして、「書くこと」を中核にした世界史授業を設計しており、大学入試で課された論述問題(いわゆる「良問」)を参考にしてパフォーマンス課題を設定している。例えば、東京大学の1996年の入試問題を参考にして、世界史学習の総復習と大学受験対策を踏まえて、「なぜ、イギリスは衰退したのか」という論述課題を設定し、授業を組み立てている。

美那川は、生徒に実施したアンケートの結果から、「受験に必要なだから」という理由だけで世界史を学んでおらず、「論述をしたり、対話をしたりしながら考察することが、歴史的事象を整理し、組み立て、歴史の理解につながったという意見も多くあった」(前掲、p.24)と述べている。このように、過去問を

使用しているとはいえ、入試対策にとどまるのではなく、論述指導を通して思考力を育成することにつながっていることがわかる。しかし、アンケート結果の生徒の感想のなかには、「論述問題に取りかかりやすくなった」、「記憶に残りやすい」(前掲、p.25)といった意見も挙げられており、入試や試験において有益であると受け止めている者も少なくない。

論述指導を通して思考力を育成するという目的は高く評価されるにしても、大学進学後に歴史学(世界史)を学ぶ者が多くない現状では、それを入試に向けて役立つ授業であると生徒が受け止めることはあっても、それ以外に世界史授業において論述を学ぶ意義を見出しにくいのが現状であろう。

美那川に限らず、思考力の育成の観点から「歴史学の潮流を踏まえ、世界史の見方や醍醐味を意識」(前掲、p.26)して授業や課題を設計する教師は多いが、入試問題や大学での歴史学の専門科目との接続を意識している場合が多い。論述指導の目的として教科固有の思考力の育成を位置づけることは妥当であるが、入試や専門科目との接続だけでなく、大学での学修全般との接続を視野に入れるならば、その目的だけでは不十分である。

以上の点から、高校世界史授業において論述を指導する目的を(再)検討する必要がある。

(2) 研究方法

本発表では、近畿地方にある私立 B 高等学校(以下、「B 高校」と表記)において、地理歴史科の世界史を担当しており、学期ごとに論述の指導と評価を行っている A 教諭の授業実践の事例研究を行う(個人情報保護のため、教諭名や学校名をアルファベット表記にした)。後述の通り A 教諭は、大学での学修を見据えた論述指導を行っている。

本発表で主に使用するデータは、2018 年度及び 2019 年度に A 教諭が担当した 3 年生の世界史 B (選択科目)の授業観察と A 教諭へのインタビュー調査のデータであり、いずれも発表者が採取した。

2. A 教諭の経歴と世界史授業の概要

(1) A 教諭の経歴

A 教諭は 2020 年度で教職年数 17 年目となる中堅教員である。現在の勤務校である B 高校に赴任して 12 年目となる。A 教諭は大学の文学部で西洋史学を学んだ後、大学院に進学するが M1 で中退した。その後、2004 年に近畿地方の私立 D 中学校・高等学校において 1 年間常勤講師として勤務し、翌年度からは、近畿地方の E 高校に教諭として採用され、1 年目から特進クラスの担当を 4 年間勤めた。その後、B 高校に赴任することになった。

B 高校は、近畿地方にある私立大学の附属高校であり、生徒の多くは推薦入試を経て系列の大学に進学する。とはいえ、一般にイメージされるような「エリート」の生徒から成る学校ではなく、後述するように、生徒間の学力や学習意欲の差が大きい。

(2) A 教諭の世界史授業の概要

A 教諭は、以前は世界史授業に一般的な講義中心の授業を行っていたが、B 高校に赴任後、生徒が 1 人では解くことの出来ない問いを提示し、生徒はそれに答えるべく資料を読み、ペアやグループで見解を共有し、クラス全体として学びを深めていく「アクティブ・ラーニング型」授業を実践している(中村、2019a)。2018 年度からは、学期ごとに、米国の歴史カリキュラムや国際バカロレアの問題を参考にした論述指導を行っている(中村、2019b)。

3. インタビュー調査で語られた世界史授業で論述を指導する目的

(1) 世界史で論述を指導することになった契機

上述の通り、B 高校の生徒の多くは系列の大学に進学するため、推薦入試の際に大学側から小論文を課される学科もある。そのため、A 教諭は 3 年生の担任の時に、推薦入試を受験する生徒に 2000 字程度の小論文を書かせて添削していた。

その際に、読むに堪えない小論文に接することが多く、社会科の教員としての責任を痛感するようになった。そして、授業のなかで書くという作業を組み込んで生徒を鍛えてあげないといけないという思いが年々強くなっていったことが契機となった。

(2) B 高校の生徒の実態

B 高校は、近畿地方のなかでは学力の高い生徒

が通う学校として認識されており、それゆえに、「アクティブ・ラーニング」型の授業や論述指導が成り立っているという捉え方をされることもある。しかし、A 教諭は、以下のように、生徒のなかで学力や学習意欲が二極化していると捉えており、下位層を主なターゲットにして論述指導を行っている。

「二極化していますので、もう殆ど最初から出来上がる生徒と、あと何とも時間がかかる生徒ですね。学力層の二こぶラダで、上位層と中位層が少なく、下位層がいるという形になっていますので、てこずる生徒は何度もてこずりますね。」(2020 年 3 月 17 日)

「上位 3 分の 2 だけ出来たらいいかという課題ではありませんので。(中略)どちらかと言うと、底上げという、書くのが苦手な下位 3 分の 1 への課題を考えていますので。(後略)」(2020 年 3 月 17 日)

前述の通り、A 教諭は学期ごとに論述課題を提示しており、論述指導は、①史料読解、②構想メモの作成、③小論文の作成と提出、④小論文の採点結果の返却、⑤フィードバック、⑥再提出、⑤と⑥の往復、⑦完成、という流れで展開する。B 高校の生徒の実態からした時に重要なことは、ルーブリック^{注)}を媒介にして、全員が満点になるまで⑤のフィードバックと⑥の再提出を繰り返している点である。A 教諭はその意図を以下のように語っている。

「間違ふことを非常に恐れていますけれども、間違っても直したらいいじゃないかと。このルーブリック評価ですと、直せば点数を書き換えて上がるというシステムですから、直さない、間違っても直さないというのを恥じる学問的態度になってもらいたいとは思いませんね。」(2019 年 6 月 3 日)

美那川をはじめ近年の世界史の授業においては、ルーブリックを作成して論述を評価するケースが増えてきているが、A 教諭は生徒が学問的態度を身に付けるためのツールとしても使用している。

(3) 「反論」と「反駁」の指導の必要性

A 教諭は、論述指導を行う際に、「結論」「根拠＋具体例」「反論」「反駁」「結論」という小論文の一

一般的な型について説明すると共に、各項目についてメモをする「構想メモ」を配布している。生徒は構想メモを書いた上で、論述課題についての小論文を書くことになる。A 教諭はこの構想メモの項目のうち、「反論」と「反駁」の項目を重点的に指導しているが、その理由について以下のように述べている。

「自分の主張とは違う主張も存在するということをですね、そこにいかに気付けるかが歴史学習の根幹になっていますので。日中韓だけで見ましても、相手の主張の、意見が違う相手の主張の根拠は何かというのを明確に理解するというのが極めて今後の歴史教育、歴史総合、探究も極めて重要ですので。そういう最も重要な歴史学習の要素を抜くわけにはいかないですね。じっくり時間をかけて、これはそういう重要な、多様な視点ですね、多面的・多角的な視点を理解する、それを学ぶツールに反論・反駁はなっているというのを、なぜこの反駁をしなければならないのかというのを何度も説明しましたので。」(2020年3月17日)

このようにA 教諭は、世界史に関する学問的な主題について自らの主張を述べることができるよう指導するだけでなく、日中韓の歴史認識の問題を念頭に置きながら、「意見が違う相手の主張を明確に理解する」という点に重きを置いている。この点は歴史(世界史)教育という観点から「反論」と「反駁」の重要性について述べられたものであるが、その上で A 教諭は、「反論」と「反駁」の論述を重視する理由について、以下のようにも語っている。

「大学の学びは歴史学だけじゃなくて、教養科目から、どの科目にしても、必ず自分の意見に対して違う考え方が様々にあるということを想定しながら、発言をしていかなければいけないですから。ディスカッション成り立ちませんのでね。そういう練習を高校の段階で必ずしておかないといけないという思いがありますので。」(2020年3月17日)

このように A 教諭は、高校や大学での歴史(世界史)の学習/学修だけではなく、大学での学修全般を見据えて、高校段階から、「反論」と「反駁」の論述を指導する必要性を意識している。

4. 授業中に語られた論述を学習する目的

(1) 世界史授業で論述を学習する目的

次に、A 教諭の意図が、世界史の授業のなかでどのように語られているのかを見ていきたい。上述の通り、論述指導を開始したきっかけが大学の推薦入試に向けた対応であったこともあり、2018年度の授業においては、A 教諭は以下のように論述課題を実施する意図を生徒に説明していた。

「600 から 800 という字数の論述をなぜしないといけないかというと、推薦入試、皆さんありますよね。あそこでいきなり 1500 字とか 1000 字を目の前で書かれますので。(中略)大学に入ってから、2000 字とか 4000 字という課題が、B 大学の場合は 1 年生の前期からボンと出てきます。」(2018年10月26日)

2019 年度においても類似の説明はなされていたが、その上で以下のように A 教諭は説明した。

「大学 1 年生になったら 4000 字が基本ですので。来年のこの時期ね、4000 字が基本ですので。あれ書かれへんかったら、またドーンと落とされてさようなら、また来年取ってねということになるから。そうならないようにトレーニングしよう。(中略)1 回目ですので、どんどん間違えて結構です。どこが間違えているというのは恥ずかしいことではないので。間違えていることが恥ずかしいことではなくて、それを直そうとしないこと、直そうとしないことは、そっちの方が恥ずかしい。直したくない気持ちも、もういいかという気持ちもあるかもしれないですけど。」(2019年6月3日)

このように大学でのレポート課題を見据えて、論述を学習することの意味がより詳しく説明されるようになっている。それに加えて後半の内容は、「間違っても直さないというのを恥じる学問的態度」を身に付ける必要性を、全ての生徒に対して強調している。インタビューの内容を踏まえるならば、特に A 教諭が主たるターゲットにしている下位層の生徒に向けた説明であると捉えることができるだろう。

(2) 世界史授業で「反論」と「反駁」を書く意味

A 教諭は、インタビューでは「反論」と「反駁」を指導することの重要性について語っていたが、実際

の論述指導の場面においては、その重要性を明確に生徒に語ることはなかった。しかし、小論文の型の説明の際に、「反論」と「反駁」について、論述課題の内容に即して丁寧に説明をしていた。2019年度の1学期に課された「殷王は、なぜト占を行ったのか。600字～800字以内で述べよ。」という論述課題の場合には、以下のように説明している。

「ここで反論、自分が書いたものに反論をします。いや、そういうけれども、こうじゃない時あるよねと。自分で自分にツッコミを入れる。その後ツッコミを入れられたものに対してツッコミを入れ返すというね。反駁と言います、反駁します。殷の王様はこういう理由で占います、こういう時にしたりします。そう言っても、それは効果がない時があります、とかね。ツッコミを入れる。ツッコミを入れられたことに対して、いや、しかしながら、こうこうこういう観点からは有効性があるとか、というふうにツッコミを入れられたものに対して、ツッコミを入れ返すという反駁をします。」(2019年6月3日)

このようにA教諭は具体的に説明しているが、「反論・反駁って何なんだというのは、一度説明しただけでは、やっぱり分かりづらい」こともあり、構想メモの作成の段階において、「反論・反駁のところ、何に反論して、何に反駁しているのかというのを一致させる」ように「何度も何度も指摘した」という(2020年3月17日インタビュー)。論述指導の詳細については別の機会に譲りたいが、満点になるまでに時間がかかる生徒は一定数いたものの、学力やモチベーションの面で厳しい生徒が多かった割には順調にクリアしたとA教諭は捉えている。

5. A 教諭の論述指導に対する生徒の受け止め

以上のようなA教諭の論述指導は生徒にどのように受け止められているのか。以前からA教諭は学年末に、グーグルフォームのアンケート機能を使用して、自らの世界史授業や論述指導に対するアンケート調査を実施しており(なお、論述指導に対するアンケートは2018年度から)、生徒はPC教室で回答を行う。2019年度は他教科の授業とPC教室の調整が上手くいかなかったため、A教諭が担当している2講座の合計生徒数約60人中、回答者

数は22人に留まった。このように不十分さは残るが、このデータをもとに生徒の受け止めを検討する。

A教諭が実施したアンケートの項目は全部で78項目であった。これらの項目のなかには、質問項目への回答(「そう思う」「ややそう思う」「ややそう思わない」「そう思わない」の4件法)とその理由を自由記述で求める項目があったため、実質的には51項目であった。ここでは、本発表に関連する質問項目とそれへの生徒の回答を取り上げたい。

「歴史論述(600-800字)を学んだことは、大学で役に立ちそうだ。」という項目に対しては、16人の生徒(72.2%)が「そう思う」と回答している(残りの生徒は、「ややそう思う」と回答)。その理由としては、「ある一つのことを様々な観点から見つめ、批判的にも捉えてみるという力がついたから。」、「小論文のフォーマット、事象を批判的に見る力がついたから。」といったように、批判的に捉える/見る力が大学においても役立ち得ると受け止められている。

また、「歴史論述を学ぶことについて、あなたの意見・感想を2点、書いてください。」という自由記述の項目に対しても、「論述を組み立てながらその単元について整理し、理解していったのがよかったです。根拠などに使った事柄も長く覚えられていることが多かったように思います。」、「物事を様々な面から考えられるようになった。記述が前よりできるようになった。」といったように、論述を通して、世界史の内容についての理解を深めたり、多面的に考えたりすることができたと受け止められている。

しかし、回答者数の少なさや、質問項目の問題もあろうが、A教諭が強調していた「反論」と「反駁」についての意見は殆どなく、大学での学修とのつながりも抽象的にしか意識されていない。ここで参考として、2018年度のアンケート結果を示したい(回答者は52人)。「歴史論述の課題は、歴史以外の論述(小論文など)にも役立った」という項目に対しては、43人の生徒(82.7%)が「そう思う」と回答している。その理由としては、「大学入試の小論文の力が伸びてきたと他の先生に言われたから。」といったように、推薦入試に向けて役立ったという生徒がいた一方で、「他の科目にも繋がっているし、論述のやり方自体も身についたから。」といったように、他の科目との繋がりに言及している生徒もいた。

以上の点を踏まえた時に、松下(2019)は、「特定の分野で獲得・育成された知識・能力が分野を越えて適用・拡張されることで得られる汎用性」を「分野固有性に根ざした汎用性」と定義しているが(p.71)、A 教諭の論述指導の中で獲得された能力は、このような汎用性を持つもの、即ち、他の科目や推薦入試、大学での学修へと適用・拡張され得るものとして生徒に受け止められていると言える。

6. 結語

以上を踏まえると、高校世界史授業において論述を指導する目的は以下のように整理される。

第1に、大学入試対策や教科・科目固有の能力の育成だけではなく、大学での学修を見据えて教科固有性に根ざした汎用的な能力を育成することである。A 教諭の論述指導は、世界史で重視されている批判的な史料読解をベースに、意見の異なる相手の主張を理解して自らの主張を展開することや、間違っていることを直さないことを恥じる態度を身に付けることなど、大学で学ぶ上での能力や構えを育てようとしている点に特徴があった。

このような能力や構えは、大学で歴史学(世界史)を学ばない者にとっても必要なものであり、生徒からも有意義なものとして受け止められていた。先述の通り、高校歴史教師は、教科固有の能力の育成に目を向けがちであるが、教科固有性に根ざした汎用的能力の育成を目的とする必要がある。

第2に、生徒の学習成果を把握し、それに応じてフィードバックを行うことにより、生徒の能力を高めることである。A 教諭の世界史授業における論述指導は、単に論述課題を課して、生徒の思考力を評価(採点)するのではなく、ルーブリックを媒介にして、生徒とのやり取りを繰り返すことで、論述する力を高めることに主眼を置くものであった。

美那川の事例もそうであるが、論述指導の実践事例は、優れた論述例や、生徒に求める水準の高いルーブリックが示されることが多いため、進学校だから可能ではないかと捉えられがちである。しかし、論述指導は学力が高い生徒のためだけに行われるのではなく、学力や学習意欲が異なる個々の生徒の学習成果を把握し、それを高めるために行われるものであることを強調しておきたい。

美那川の事例にせよ、A 教諭の事例にせよ、世界史授業における論述指導と評価実践の事例はまだ限られている。今後さらに実践事例を蓄積し、それらを検討していくことが必要である。

注

ルーブリックの項目は、「文の体裁・文法表現、資料引用の「正確性」、「意見や根拠の「客観性・論理的妥当性」、「意見や根拠の「具体性」、「反論や反駁の「客観性・論理的妥当性」、「課題指示に対する「応答性」」の5つから成り、石毛ほか(2017)を参考にしたものである。

引用・参考文献

- 石毛弓、寺田未来、西尾信大(2017)「ルーブリックを活用したライティング・チェック・システムの構築」『大手前大学 CELL 教育論集』、第7号、pp.9-16。
- 加藤公明(2015)『考える日本史授業<4>:歴史を知り、歴史に学ぶ!今求められる<<討論する歴史授業>>』、地歴社。
- 前川修一、梨子田喬、皆川雅樹編(2019)『歴史教育「再」入門:歴史総合・日本史探究・世界史探究への“挑戦”』、清水書院。
- 松下佳代(2019)「汎用的能力を再考する一汎用性の4つのタイプとミネルヴァ・モデル」『京都大学高等教育研究』、第25号、pp.67-90。
- メリアム、S.B.(堀薫夫監訳)(2004)『質的調査入門—教育における調査法とケース・スタディー』、ミネルヴァ書房。
- 美那川雄一(2017)「高校世界史における「書く」ための授業デザイン—「深い学び」を導くカリキュラム設計とパフォーマンス課題—」同志社大学文化学会編『文化学年報』、第66号、pp.1-30。
- 中村洋樹(2019a)「学習者による歴史実践(doing history)を中核にした歴史授業改革の展開—高校の世界史授業改革の事例研究を通して—」関西教育学会編『関西教育学会年報』、第43巻、pp.96-100。
- 中村洋樹(2019b)「高校世界史授業における論述指導と評価の事例研究—認知的徒弟制を手がかりにして—」日本教育方法学会第55回大会発表資料(2019年9月29日、於:東海学園大学)。

絵譜の創始者 Grüger の *Liederfibel* 構想 —— “*Liederfibel* とその実践的応用” を手がかりに——

臼井 奈緒
佛教大学

1. はじめに

本発表で取り上げる *Liederfibel* とは、幼い子どもたちが最初に手にする歌の本としてドイツで出版された童謡集である。日独においても、幼児向けの歌の本は数多く出版されているが、1927 年にヘリベルト・グリューガー (Heribert Grüger, 1900-1999) と ヨハネス・グリューガー (Johannes Grüger, 1906-1992) の兄弟によって出版された一冊の童謡集 *Liederfibel* が、その後の日本の音楽教育に与えた影響は計り知れない。それはその童謡集が、「絵譜 (Bildernoten)」と呼ばれる手法によって描かれた最初のものであり、グリューガーによって考案されたその手法は、戦後の日本の小学校音楽科教科書において、こぞって掲載されていたことから窺える。

桜井 (1961) は絵譜を「未分化の児童に対して、楽譜にかわるものを文字や図形等で表現し、音高やリズム楽器の演奏などを感覚的にわからせようとする試み」であると定義しているが、「絵譜」は日本で独自の変化を遂げ、現在は様々な形態や名称の絵譜を包含する、絵譜の総称として扱われている。長谷川 (2014) はグリューガーの手法で描かれた絵譜を「挿絵高低譜」として分類し、「挿絵の役割を持っているが、旋律の高低が表されているもの。階名や歌詞が書かれているものも含むが、五線のように本譜を連想するものは含まない」(長谷川 2014) と定義づけている。しかし本発表では、絵譜を「未分化の幼児に対して、楽譜にかわるものを図等で表現し、音高や音楽の仕組み、曲の世界観などを感覚的にわからせようとする試み」と定義し、以後、論を進めていく。

本研究の目的は、グリューガーが絵譜をどのような構想のもと考案し、どのような実践的応用の可能性を企図していたのかを明らかにすることである。日本で闇雲に繰り返された絵譜の改良とその衰退の歴史を鑑みると、考案者であるグリューガーの意

図するところが正しく理解されていたとは言い難く、絵譜の真価が正当に評価されてこなかったという感が否めないからである。

発表者は日本の学校教育における絵譜の隆盛と衰退の軌跡を探りながら、一方で日本の幼児教育分野における絵譜の活用の可能性を探求し、実践研究を行っている。そのヒントを絵譜の生まれた地であるドイツ語圏に求め、絵譜に関する先行研究を紐解く中で、2019 年に *Farben und Bilder in der Musikpädagogik* (音楽教育における絵と音楽) の著者で、絵譜研究の第一人者であるガブリエル・エンサー (Gabriele Enser) を訪問する機会を得た。現在も書店に並ぶグリューガーの *Liederfibel* は、発売当時から絶大な人気を得て、家庭、音楽教育・幼児教育現場に幅広く普及したが、その使用方法についてはほとんど記録が残されておらず、幼児教育現場で使われていたことを示す唯一の記事“*Die Liederfibel und ihre praktische Anwendung (Liederfibel とその実践的応用)*”があるのみだと彼女は語った。(Enser, 2010)

そこで本研究では、幼稚園での音楽養成における *Liederfibel* の教材としての活用を企図してグリューガー本人が 1929 年に記した“*Liederfibel とその実践的応用*”を読み解き、グリューガーが絵譜に込めた教育的意図を考察する。

2. *Liederfibel* のコンセプト

音楽教師ヘリベルトが五線譜に興味を示さない子どもたちのために、音符の代わりに絵で音楽を表すと、退屈していた子どもたちの様子が一変し、興味をもって楽しみながら歌い始めた。このヘリベルトの着想に、画家である弟のヨハネスが芸術的な絵を与えたことによって、グリューガー兄弟の *Liederfibel* は誕生した。グリューガーが *Liederfibel* に込めた教育的意図は、“*Liederfibel とその実践的応用*”の冒頭に次のように語られている。

Liederfibel では、子どもに音楽を絵譜で具象的に説明し、メロディーに隠された生命の営みを感じさせるために、メロディーから動きの内容を主体的に読み上げることができるようにしたいと考えています。

幼稚園ですでに音楽の体験を準備するためには、子どもの言葉に翻訳しなければなりません。子どもは、音楽の情緒的表現のためのいかなる感覚も持ち合わせていません。本能的な内的作用として、最初は動くものすべてにすぐに反応します。動きはその要素です。子どもがおもちゃに「どうして動くの？」と問いかけ、調べて原因を探ろうとするように、メロディーやリズムカルな動きの意味を具体的に示して、子どもが体験できるようにしなければなりません。(下線筆者)(1929, p.36)

上記の記述からは、グリューガーが子どもの本質としての、動くものに興味を示すという特性を重要視していることが読み取れる。情緒的表現を可能にする段階に達していない幼児に対し、メロディーの動きを分かりやすく体験できることの重要性が示されている。メロディーの動きを体感させる絵画的な音楽は、特に古い音楽作品に多く見られ、その一例として、先達ハインリッヒ・シュース(1585-1672)の受難曲の一つ「日の出と日の入り」を挙げている。



図 1 : Heinrich Schütz 「Sonnenauf- und -niedergang」

「日の出から日の入りまで」という歌詞にまるでメロディーが押しつけられたようにあてがわれ、日の出から日の入りの昇降の動きを旋律線で可視化している。このような具象的な音楽表現と視覚表現の一致についてグリューガーは、「この手のメロディーは、何の説明の余地もなく、具象的な表現にもかかわらず、それらは私たちの中に強い、純音楽的感覚を呼び起こします」(1929, p.36)と述べている。歌詞と旋律の動きの一致を子どもたちがより感受するためには、その旋律の動きを子どもたちが視覚的に理解できる形に置き換えることが有効である

としている。また、ほとんどの童謡の歌詞は、大抵筋書きのみを物語っており、そこから形成される音楽は生き生きとしたメロディーを有しているため、視覚化に適しているとの見解を示している。

以上の内容から、グリューガーは *Liederfibel* において、古い音楽作品の絵画的描写にみられるような、メロディーの内包する動きとイメージを具象化させることを究極の形として目指していたことが窺えよう。

3. グリューガーの *Liederfibel* について

次にグリューガーは、「子どもは具象的なものの中に、旋律的な動きの最初の原始的な形態を把握したとき、魂はさらに探索し、メロディーの情緒的な表現へとより迅速に進みます。なぜなら、その原因が絵画的、外的なプロセスには見出されないメロディーやリズムに遭遇するからです。」(1929, p.37)と前置きした上で、*Liederfibel* の初版に掲載された童謡4曲を例に、2で述べた、楽譜を絵のモチーフに置き換えるグリューガーの手法を、実例を挙げて説明している。ここでは「Hopp,hopp,hopp! (ホップ・ホップ・ホップ!)」に言及した箇所を示す。

子どもたちは、音符を跳び馬に見立てて体験します。彼らはメロディーを機械的に歌うのではなく、意識的な表現につながる表現イメージで心をいっぱいにします。

馬をゆっくりとジャンプさせて、子どもが馬に乗る、つまり棒でメロディーを示す、ということをしたいのです。最初の試みは子どもにとって非常に難しく、失敗しますが、子どもが本当にメロディーの動きについていくことができるのか、それとも記憶の通りに歌っているだけなのか、これは私たちがコントロールできる唯一のものです。もちろん、これらの課題はすべて遊びの形で包まなければなりません。それらの解決とともに、後に流暢な楽譜の読み方の前提条件が与えられます。(下線筆者)(1929, p.37)

下線部は、教師が指し棒で馬を指すことで、子どもたちがその馬に乗るといいう体験をするという

過程を説明している。つまり、棒で指し示された馬(=音)に乗っている気分を味わいながら、子どもたちが歌うという試みである。教師の指し示すテンポや動きに正確に合わせて歌うことができるならば、子どもたちが自ら主体的に絵譜を読んで歌っていると解釈できるという実践であり、記憶だけを頼りに歌を歌っているのではないことが立証できるという主張であろう。このように遊びの中で絵譜を活用することによって、五線譜の読譜へスムーズに移行できることを示唆している。この点では、日本での絵譜の教材意義と合致していることが窺える。

図2の1段目と3段目は多少音価が異なるが、旋律線はほぼ同一であるため、馬の色を統一し、視覚的に同型の旋律線を描いていることを示している。2段目は1、3段目とは馬の色を変えることで、それらとははっきり区別されている。また、2段目では同一フレーズが2回繰り返されるため、歌詞を2段並べて書き、あえて繰り返し部分の馬の絵は省略されている。これらは子どもたちが感覚的に「反復」という音楽の形式を読み取ることを企図したものだと言えよう。

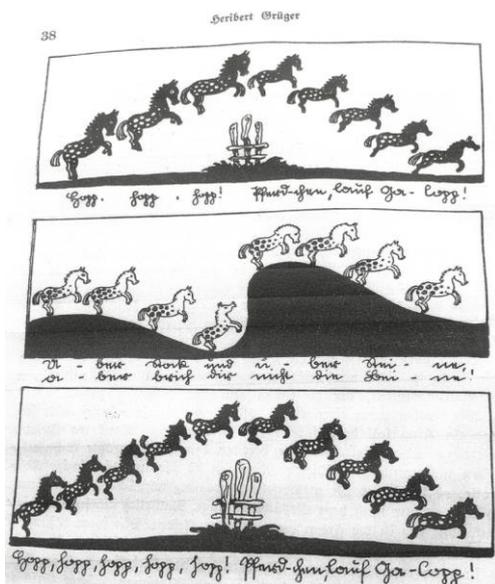


図2: K. G. Hering 「Hopp, hopp, hopp!」の絵譜

4. 子どもの即興表現を育む絵譜の応用

次に子どもたちが絵譜を作成し、それを用いて即興活動を提案する実践について言及された箇所を引用する。

子どもが絵譜でメロディーを作ることができるようにするためには、絵を描くのは多くの労力を要するので、色紙で作られた星、花、船、鳥などの図形を、メロディーに沿って配置することもできます。それからメロディーの再解釈が試みられなければなりません。それはまず即興で、その勇氣さえあれば、内側から歌うように励まされなければなりません。始めに歌われたメロディーが置かれたメロディーと一致していない、または部分的にしか一致していない場合でも、すでに多くのものが獲得されています。子どもが即興で置かれたメロディーの絵を正しく再解釈することは、旋律感覚の発達とともに自然と身についてくるものです。(1929, p.39-40)

この文脈では活用方法の具体的な解説がなされていないため、日本の童謡「チューリップ」を例として補足しながら推察していく。子どもたちが折り紙で作ったモチーフ(チューリップ)をメロディーラインに沿って壁に貼り、それを見ながら歌を歌う。その際、「チューリップ」の冒頭2小節の「さいた さいた」の箇所は、「ドレミ・ドレミ」というメロディーの上行に沿って、図3のような右肩上がり形状の繰り返しで表されよう。これを図4「ド・ド・レ」「ド・ミ・レ」のように貼り変えた場合、子どもたちがその音の昇降を感覚的に把握し、その抑揚に合わせて歌えるようになる、あるいは子どもたちがチューリップのモチーフを自由に貼り変え、それに合わせて歌う活動によって、子どもの内に音高感覚や即興性が育まれることを示唆していると言えよう。



図3: 「チューリップ」の絵譜(冒頭2小節)

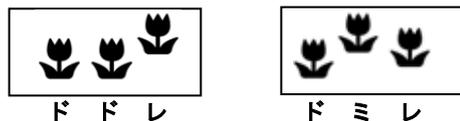


図4: 「チューリップ」の絵譜の変形パターン

このような視覚と音高感覚の結合を体感させる絵譜を用いた実践によって、決まったメロディーを有する既成の歌が歌いやすくなるというだけでなく、子どもの内から自由な即興表現を誘発し、それが

絵譜によって再解釈されることの意義を強調していることが窺える。

5. 鐘を用いた“メロディー組み立て遊び”

グリューガーは、実際には音の鳴らない絵譜を、音の鳴る楽器、ここではグロッケンと呼ばれる鐘と結びつけて使用する方法を提案している。絵譜で描かれた曲の一部分、具体例としては図2の童謡「Hopp, hopp, hopp!」の冒頭の3音“Hopp(レ)、hopp(ファ#)、hopp(ラ)”の箇所を、絵譜に描かれた馬の高さを体感しながら鐘を打つというものである。レ・ファ#・ラの音高を有する鐘を、それぞれ木製スタンドに吊るし、ひもの長さを調節して鐘の位置を音高と一致させたものを使用していたようである。その鐘をリズムカルに打とうとすると、子どもはメロディックな曲線をたどっていかねばならないため、遊びのうちに旋律感覚が刺激されていくことが示されている。想像の域を出ないが、一人ずつ選ばれた子どもが仲間の子もたちの歌に合わせて、鐘を叩いて演奏するという活動が行われていたのではないであろうか。3で示した「棒で指し示された馬(=音)に乗っている気分を味わいながら、子どもたちが歌うという試み」をさらに進展させ、教師が棒で指し示す代わりに、子ども自身がタイミングを計りながら鐘を打つことで、リズム感覚もまた同時に養われていくという、絵譜と楽器を合わせたユニークな活用をグリューガーが試みていたことが示されている。

またグリューガーは“メロディー組み立て遊び”において、リズム的要素とメロディー的要素とを同時に経験する方法として、その指導法の具体例を以下のように示している：

スタンドに吊るした鐘で、次のようなメロディーを子どもに聞かせてあげましょう(図5 上段)。このためのリズムはただこれだけです(図5 下段)



図5：“メロディー組み立て遊び”の指導例
このリズムどおり鐘を打つだけで、このメロディ

ーになるのです。音楽を作ろうと思えば、個々のメロディーを組み立てていくのですが、どのようにして鐘で子どもにその作業をさせるのでしょうか？まずは鐘で遊ばせてみて、鐘の大小と音色(高低)の違いを遊びの中で訊ねてみます。このように鐘の大きさに合わせて並ばせることで、上行したり、下行したりする音階 d'-d" (注1)を得ることができます。そして、我々はレ・ファ#・ラだけを残して他の鐘を取り除き、それを子どもが打ちます。

“誰かこのような歌を知っていますか？” ホップ・ホップ！と馬が跳ねます” (1)：

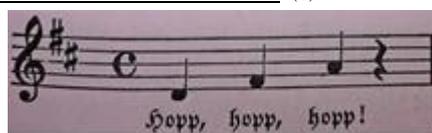


図6：「Hopp, hopp, hopp!」の冒頭1小節
“あの馬がどこへ行くのか、誰が知っていますか？”と問いかけ、馬に三段跳びをさせ、最後に“馬がまた跳び降りる”という答えが返ってくるまで、手を使って動きを伴走させていきます(2)。

“誰か歌ってくれる人はいますか？”と問いかけ、一人の子が歌って、みんなでリピートします。(ここでも手は馬の進路を示すことで、メロディー感覚をサポートします(3)。)

“今度は鐘を鳴らして走り去る馬の真似をしてみましょう。”子どもたちは、ラ・ソ・ファ#・ミ・レの鐘を一緒に選び、メロディーラインに合わせて配置します(4)。このようにして我々は、遊びのフレームの外に踏み出すことなく、幼稚園ですでに音楽ディクテーションを与える可能性を獲得しています。(下線筆者)(1929, p.41-42)

下線部(1)では鐘の大小、音の高低をもとに、子どもたちが自分たちで鐘を並び替えて音階を作り、その後教師によって不要な鐘を取り除き、意図的に残された鐘を用いて、イントロクイズのような形式で曲名を当てる問いかけを行う様子が記されている。このような実践は、時代的にもイタリアの幼児教育者マリア・モンテッソーリ(Maria Montessori, 1870-1952)によって確立されたモンテッソーリ教育の音感ベルを用いた教育法の影響を受けていることが推察される。しかし下線部(2)(3)では音の高

低を「手」を用いて示し、視覚化させようとする意図が見られる。ここにモンテッソーリの音感ベルとは一線を画す、グリュウガーの鐘の使用法の独自性が窺える。モンテッソーリの音感ベルは卓上タイプのものが一般的で、机上や床に並べて使用する場合、一見しただけでは音の高低を判別できない。しかしグリュウガーが用いたひもで吊るすタイプの鐘では、ひもの長さを調節することで鐘の吊るす位置を変えることができ、その鐘の位置こそがメロディーラインを視覚化するためには重要であったのではないであろうか。

下線部(4)では図6の冒頭以外の箇所(ここでは1・3段目の下降する馬が示すラ・ソ・ファ#・ミ・レの5音を差している)のメロディーラインも、おそらく絵譜を参照しながら、子どもたちが鐘を配置していく様子が記されている。さらに「ぶんぶんぶん」、「かっこう」「こぎつね」等のドイツの童謡を例に挙げ、それぞれの曲の主題のメロディーも、上記の方法で子どもたちに提示することによって、音楽ディクテーション(ここでは、聴取もしくは感受を意味していると考えられる)を可能にしていると述べている。

6. おわりに

本発表では、グリュウガー自らが幼児の音楽教育における絵譜を取り入れた指導の在り方を記した唯一の手引きとも言える“*Liederfibel*とその実践的応用”の内容を、彼の教育的意図を探りながら考察してきた。そこでまず強く感じたことは、*Liederfibel* を発刊した直後のグリュウガーの、保育・教育現場での *Liederfibel* の使用、普及にそそぐ教師としての飽くなき探究心とその熱意である。自身が作成した絵譜を活用する方法だけでなく、子どもたちと折り紙等で手作りした絵譜を用いた歌唱指導の具体例、あるいは *Liederfibel* と鐘や楽器等を併用し、即興的な音楽遊びや音楽ディクテーションを遊びに取り入れる方法など、様々な提案を具体的な子どもとのやりとりを想定しながら丁寧に解説されているという印象を受けた。

Liederfibel を用いた実践をとおしてグリュウガーが目指したことを整理すると、その根幹は、音楽の中にごめく生命感や躍動感を捉えようとする子どもの本能に、子どもにふさわしい方法で語りかける

ことによって、自然と主体的な音楽へのかかわりへと導こうとする、子ども主体の態度に根ざしたものであったと読み取ることができよう。聴覚と視覚を連動させながら子どもたちに音楽を意識的に探求・体験させることによって、歌と音楽の仕組みの感覚的把握に導き、音楽の楽しさを目覚めさせていたことも、先述の実践内容から明らかになった。

グリュウガーの偉大な功績である *Liederfibel* の活用法を示す手引き書の存在の有無については、はや知る手がかりはなさそうである。しかし、残された絵譜という画期的な手法を、現在の需要に即して、我が国の子どもたちのために解釈し直し、さらなる活用法を模索する価値は大いにあるのではなかろうか。

絵譜の考案者であり、自らその普及に努めた実践者でもあったグリュウガーは、自らが愛する子どもという存在と音楽とを理想的な手法で結びつけることのできた稀有の教育者であったことが確認できた。

【注】

- (1) d'-d''は、一点二音(ニ)から二点二音(ニ)までの1オクターブの音階をさす。

引用・参考文献

- ・桜井富夫(1961)「読譜指導の背景としての絵譜」『教育音楽小学版』16(8)、pp.26-27.
- ・長谷川恭子(2014)「戦後の小学校音楽科教育における『絵譜』の変遷について」『実践女子大学生活科学部紀要』第51号、pp.57-65.
- ・Enser, Gabriele. (2010) “Gemalte Musik – Die *Liederfibel* der Gebrüder Grüger –”. *Forschungsaufgaben in Diskurs, Wien : Universal-Edition*. Monica Oebelsberger (Hg), pp.57-75.
- ・Enser, Gabriele. (2011) *Farben und Bilder in der Musikpädagogik*. Mainz: Schott Music.
- ・Grüger, Heribert. (1929) “Die *Liederfibel* und ihre praktische Anwendung” In *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* (Hg), Musikpflege im Kindergarten, Leipzig: Quelle & Meyer, pp.36-44.

【付記】

本研究は、日本学術振興会科学研究費(課題番号: 19K02667)の助成を受け実施している。

昭和戦前期の小学校における俳句指導 ——兵庫県古市尋常高等小学校を事例として——

酒井 達哉
(武庫川女子大学)

はじめに 一問題の所在と研究目的一

昭和戦前期(1926年(昭和元)年～1939(昭和16)年9月)の小学校における俳句指導を考察するうえで、まず、小学校の国定国語教科書における俳句教材の取り扱いをみることにする。高等科では、1926(大正15)年から使用開始され、国民学校に変わる前年の昭和15年度まで使用された第三期国定国語教科書『高等小学読本』

(巻一から巻四、第三学年上下)においては、4つの課で計45句の俳句が掲載された。『高等小学校読本巻一乃至巻四修正趣意書』によれば、俳句の掲載については、和歌、川柳とともに「和歌・俳句・川柳ノ如キ特殊ノモノヲ置ケリ。コレ古来我が国ニ行ハレ来リシ詩形ノ一斑ヲ示サントセルモノニ外ナラズ¹⁾」と述べられている。このように昭和戦前期の小学校においては、著名な俳人の句を鑑賞する授業が行われるようになった。そして、その学びを発展させて、教科書などを使った授業の中や綴り方の時間、課外の時間を使用して、俳句の実作指導が行われるようになったのである。しかし、その指導については積極的な主張はほとんど見られなかった。

そのことを反映して、小学校の国語教育史においては、昭和戦前期の俳句指導には、ほとんど焦点が当てられずに今日に至っている。ところが、1930年代後半に小学校において俳句指導に熱心に取り組んでいた事例があった。本研究で注目するのは、そうした数少ない事例である兵庫県古市尋常高等小学校(以後、古市校と表記)における俳句指導である。同校においては1930年代後半に、大正末期に熱心に行われていた俳句指導に再び力が入れられて、児童の作句が盛んに行われ、その作品は同校の学校文集などに掲載された。特に、昭和12年度には、同校では児童向けの俳句講座が開催され、俳句集も発刊されるほどのものであった。

本研究の目的は、大正末期の俳句指導の興隆期から9年余りを経た、昭和戦前期の1930年代後半に再興の時期を迎えた古市校が、俳句指導によって目指そうとしていた教育とは何であったのかを明らかにすることである。そのために、古市校の教育実践に注目して、まず、学校文集『芽生え』17号(昭和11年度)、18号(昭和12年度)、19号(昭和13年度)を手がかりに、俳句に対する教師の関心について明らかにする。次に昭和12年度に高等科で開催された俳句講座の資料を手がかりに同校の俳句指導において、どのような教育が目指されたのかを検討する。

本研究において、この時期(昭和11年度から昭和13年度)に着目するのは、大正末期より継続されていた古市校での俳句を重視した教育が再び盛んになった時期だからである。

1. 古市校の教員の俳句に対する関心の再燃

古市校の俳句という形式による表現力を高める教育は、前述のように大正末期に盛んに行われていたが、昭和に入り、大正末期ほどの勢いはなくしていった。しかし、同校の俳句による教育は、1941(昭和16)年3月まで訓導の松本義隆らを中心にして、形を変えながらも継続されて、特に昭和11年度から昭和13年度にかけて、教員の俳句への関心が再び高まったことが、その後の『芽生え』や古市校の資料から窺える。本章では、この時期の児童を指導する立場である古市校の教員の俳句に対する関心について、以下の3点に注目して検討する。

(1) 学校文集『芽生え』への俳句の掲載

古市校が、ほぼ毎年一冊のペースで発行した学校文集『芽生え』には、17号(昭和11年度)、18号(昭和12年度)、19号(昭和13年度)の3年間で、俳句を222句、掲載している。作品総数は594で、その内訳は、綴り方が227編、

詩が 47 編、俳句が 222 句、短歌が 98 首である。掲載作品数の合計が 594 の同文集において、俳句がそのうちの約 37.4% というウエイトを占めていることがわかる。古市校が学校文集に一定数の俳句を掲載するということには、児童の作句への動機付けを図るとともに多くの俳句を読み比べさせることができるという教材としての意義があった。

(2) 親交句会と俳号

古市校の『芽生え』17号(昭和11年度)、18号(昭和12年度)、19号(昭和13年度)では、教員数が23名前後の学校で合わせて14名の教員が編集後記や自作品の記名などで俳号を用いていた。例えば、飯田勇司の俳号は水鳥である。このように学校文集の中で職員数の半分以上を超える教員が自作品の記名などで俳号を用いるのは珍しい。さらに、古市校の教員は遅くとも昭和12年度には、校内で全教員が参加した俳句の会「親交句会」を組織していた。それは同年度の『芽生え』18号に、古市校の全教員24名の句が1句ずつ、親交句会の「雑詠」の欄に掲載されていることから明らかである²。このことは、教師自らが俳句を詠むことを楽しんでいることであり、その姿は児童への俳句指導にも影響を及ぼすことであったと推察される。

(3) 俳句講座の開催と俳句集の発刊

古市校は、昭和12年度、高等科の1、2、3年生を対象に、訓導の松本南杜(本名は義隆、以下、松本と表記)と同校に併設された青年学校の教諭である前川桂路を講師とした俳句講座を開催し、それに関連した俳句集も発刊した。それは、同年度の3月に発刊された『芽生え』18号の編集後記において明らかである。そこには、同誌の編集担当である小谷緑葉が「講座を開いて頂いて、私達の修養の上に貴い力強い導きを得たことを嬉しく思います³」と講座の開催について松本らへの謝辞を記しており、この講座に同校の教員も何らかの形で学んでいたことが窺える。このように、『芽生え』17号、18号、19号を見る限り、昭和11年度から昭和13年度にかけて古市校の俳句に対する関心の再燃は全教員にまで及んでいた。

2. 古市校における俳句指導の実際 —松本南杜の講座資料から—

この昭和戦前期に古市校で再び関心が高まった俳句指導をリードした教員の一人は、前述した松本である。本章では、1937(昭和12)年に高等科の1、2、3年生を対象に、松本を講師として開催された「第一回俳句講座」の資料(謄写版B4サイズの3枚のプリント⁴)をもとにして古市校における俳句指導の方針を考察する。

(1) 季題と季題以外の情景との「調和」

「第一回俳句講座」の資料の一枚目は、「俳句には季題がなくてはならん」という項目で始まり、そこで松本は、まず、季題を正しく理解することの大切さについて述べている。最初に季題を扱ったのは、伝統的な俳句において最も大切なものと捉えていたからであろう。

次に「俳句はかうして作るのも一方法」として、季題が「何とよく調和するかを考へる」という技法について述べている。ここでは季題と季題以外の情景を「調和」させた実作の例として、「田植え」を季題とした6句を挙げている。例に沿えば、季題「田植え」に調和させるものとして「雨」を取り上げ、「土砂降りに植え終えし田を上りゆく」の句を示している。「土砂降り」と「田植え」は本来、直接的に関係はないが、この2つを組み合わせることにより、土砂降りの中で田植えをやっと終わらせて安らぐ気持ちで田から上がっていく人の姿、という一つの情景を作りだしている。松本がいう「調和」とは、言い換えれば、関係のない2つの事柄から、つながりを作りだしていくことである。つまり、季題と季題以外の情景との「調和」により、より味わい深い句を作ることができるというのである。

(2) 最も印象の深いことの思い起こし

表1に示したように、「俳句はかうして作るのも一方法」の2点目のポイントは「道すがらの事を思ひ起こして(最も印象の深い)」である。ここでは、松本本人が「道すがらの事」の中から、激しい「夕立ち」に遭ったという、「最も印象の深いこと」を思い起こして書いた教材文を記載している。この文章は、学校近くの古

表1 松本南杜「第一回俳句講座」2枚目(前半)

(下線部は筆者による。以下同じ)

一. 俳句はかうして作るのも一方法(中略) ●道すがらの事を思ひ起こして(最も印象の深い)

(私が大山駅で下車して家に帰るまでの五六百米の距離からの句)(夕立)

どうも夕立がしているらしいと思って汽車に乗った。篠山駅で降りかけた。下車する頃、汽車下りて、いよいよ激しく夕立す。余りにはげしいので暫く待合に立ちこもる。牛馬車の多い駅前に。 「夕立や馬糞草履の駅の前」

思いきつて駅を出た。大きな柿の木が一本道を覆っている。 「樹の下の砂乾きある夕立かな」

ふと頭上をふり仰ぐと交替した貨物列車がシュッシュと蒸気を立てながらまだ止まっている。 「夕立や貨物列車の長停車」

ガラガラした細い坂道を下りてゆく。一本の薊が。 「夕立の砂に打ち伏す薊かな」

篠山川にかけた細長い板橋を渡る。瀬も淵も見分けがつかず大粒の雨。 「瀬も淵も水踊るかに白雨かな」

家に帰るころには俄に小降りになった。門先に床几一脚。 「夕立に投げ出したまま床几かな」

服を着かへて門に出た。早や南の方は晴れている。 「高仙寺くつきりとして夕立晴」

縁に持ち出して新聞をよむ。 「夕立の濡れ縁拭いて涼みけり」

[出典] 松本南杜「第一回俳句講座」古市尋常高等小学校, 1937, p. 2.

市駅から汽車に乗り、二つ目の「大山駅で下車して家に帰るまでの五六百米の距離」に松本が目にしたことが、情景を表す簡潔な文と「夕立」を季題にした8句とで構成されている。例えば、「篠山川にかけた細長い板橋を渡る」際に、「瀬も淵も見分けがつかない「大粒の雨」が降っている情景を、「瀬も淵も水踊るかに白雨かな」と詠んでいる。白雨とは夕立の別名であるが、白く見えるような激しい雨が想像され、「水踊る」という、あたかも水が踊っているようにとした比喻が利いて、夕立がまさに生きているような写真がなされている。児童が、これらの文と句を読んでいくと、その道中の情景が次々と写真のように頭に浮かび、ありありと句のできた際の感動が読み取れるように仕組まれている。児童も日々、登下校をするので、松本と同じ方法で、自分も道すがら俳句を作ってみようと思う気持ちになるであろう。つまり、この松本の自作した教材文は、日頃から自然や出来事などをよく観察し、その中から「最も印象の深い」ことを思い起こすことにより句を生み出すということ、彼の実体験をもとに説明したものである。

松本は、表1のような教材文を自作することにより、児童に俳句に親しむ態度を身に付けさせ、様々な自然や出来事などを注意深く観察する目を養うことをねらった。そして、それにより、普段の馴染みのある日常の風景の中にも、美しい四季の移ろいや情景、人の生き方などを見取ることができるようになり、それによって、日々の生活がより豊かなものになることを児童

に伝えようとしたのである。

(3) 「美しい気持ち」を伴う句

次の手法は「俳句には美しい気持ちが伴わねばならん(雅致ともいう)」と題されている。雅致とは風流な趣、みやびやかな風情という意味である。よって、松本のいう「美しい気持ちが伴」なう句とは、趣のある句、つまり、十七音で写生された情景から作者の「美しい気持ち」が滲み出てくる句であるといえよう。ここでは、その気持ちが伴っていない例として「車夫が汗を拭いている暑さかな」という児童の句を挙げ、「暑い日に汗を拭いても」、「何の趣もない、雅致がない」と指摘している。つまり、暑い日に汗を拭くことは当たり前のことで、その句から滲み出てくる「美しい心」や趣はなく、ことさら俳句にするまでもないということであろう。その対比としてあるのは、前述の松本の模範句である「瀬も淵も水踊るかに白雨かな」などの句で、それらは印象深いことを客観的に描写し、その中に読み手が情景に感じ入っているという「美しい気持ち」を込めている例となっている。よって、ここで松本がいう「美しい気持ち」とは、作者の豊かな感受性を示すものと捉えることができ、松本は俳句を通じて、児童に感受性を磨くことの大切さを伝えているといえよう。

(4) 言い回しによって生きて来る句

資料の三枚目の前半は、「言い回しによって生きて来る句の例」という題で、前述の作句の方法を踏まえた、推敲の仕方を示す実例を挙げている。それにより、児童の句が、少しの言い

表2 大上亮「俳句の味」

「俳句の味」	高三 大上 亮
<p>高三に入学してまだ間もない綴方の時間。俳句の作り方について習った。私は俳句は殆ど作ったことがない。只字数が一七字になつて五・七・五となるやうに作ればよいといふこと位知つていた。そして芭蕉の「古池や」の句を思い出して指を折って数えながら作ったのであった。俳句が上達していくには、先づ多く作って見なければならんといふことを習った。そして又多く俳句を読まねばならん、読んでいる中にその俳句の持っている気持を把えることが出来ると言われた。それから後は新聞や雑誌に載る俳句について注意して見ている。又それを抜粋もしている。</p> <p>或朝教室へ入ると次のような掲示がしてある。雨について詠んだ俳句が短冊に数種書いてある。どの句も皆「雨」の句ばかりである。「春雨や傘をかついで花を切る」「五月雨や葛の匍い出たる道の上」「六甲の峯を残して夕立す」「靱を摺る音に暮れけり秋の雨」「秋時雨たちまちにして日が暑し」「冬雨や火を育て待つ控室」静かに目を閉ぢて其等の句の情景を頭に描いて見る。雨は雨であるが、四季の雨にもこんなに気持ちのちがうものかと風情深くなる。</p> <p>傘をさしてもささなくてもそんなに濡れもしない雨、細い糸すじの静かに降っている中で切っているのは何の花か。傘を持って居ては自由が利かぬ。肩にかついで左臂で支え、右手と左手先を自由にして花を切っている姿がよく見える。(後略)</p>	

〔出典〕大上亮「俳句の味」『芽生え』19号、古市尋常高等小学校、1939、pp. 35-36。

回しや言葉を入れ替えることにより、情景が広がり、趣のある俳句になることを示している。

次に、本資料プリントの最後となる三枚目の後半には、高等科1、2、3年生の「よくできている句」として、各学年11句ずつ計33句が記載されている。おそらく、この講座の開催までに綴り方の授業などで作られた句の中から、各学年ごとに選んで記載したものであろう。この欄は、本講座のまとめとして、それぞれの句の良さを比べて味わうためのものである。その中でも、やはり、最高学年の高等科3年生の句が一番よくできており、具体的で細かいところまで詠われ、作者の繊細な心情が浮かびあがってくる。例えば、3年生の「鯉のぼり月のあかりに下ろしけり」の句は、月のあかりという美しい情景のなかで、仕舞い遅れた鯉のぼりをかかえながら下ろすという優しい動作と、その奥にある農繁期の多忙な生活を読み取ることができる。このように、松本は、俳句の実作と鑑賞を通して、俳句特有の言葉の言い回しや入れ替えの具体例を示すとともに、多くの優れた作品の表現を味わわせることにより、児童の言語感覚を豊かにすることをねらったのである。

3. 古市校における俳句指導の工夫 一学校文集『芽生え』より一

古市校の俳句指導の工夫や特徴は、同校の学校文集『芽生え』の綴り方からも窺える。それが顕著に表れているのは、表2に示した昭和13年度の『芽生え』19号に掲載された、高等科3年生の大上亮(以下、大上と表記)の綴り方「俳

句の味」である。作者である大上は、古市村の隣村より古市校高等科3年に入学している。当時、地元の小学校に高等科2年までしか設置されていない場合は、高等科3年生から他校に入学することはめずらしいことではなかった。

大上が入学したこの年も高等科3年は松本が担任しており、大上はまず、「入学してまだ間もない綴方の時間。俳句の作り方について習った」と述べている。このことから、入学直後から「綴方の時間」に位置づけて古市校の俳句指導が行われていたことが明らかである。さらに、大上の「私は俳句は殆ど作ったことがない。只字数が一七字になつて五・七・五となるやうに作ればよいといふこと位知つていた」と古市校に入学する前の作句の経験のなさについて述べている。この記述からも、大正末期より継続されてきた古市校の俳句による教育は、隣接する他校よりも熱心なものであったことが窺える。

次に、大上が松本から「俳句が上達していく」ために言われたことは、「先づ多く作って見なければならん」「多く俳句を読まねばならん」の2点であった。さらに、大上は、多く読むことの理由について、松本が「読んでいる中にその俳句の持っている気持を把えることが出来る」と言ったと述べている。その「俳句の持っている気持」とは、言い換えれば、俳句を作った人の感情や感受性であり、前章に述べた松本の言葉でいうと「美しい心」を指す。これからも、松本は、俳句から滲み出る作者の感情や感受性を大切にしていたことが裏付けられる。また、大上は「新聞や雑誌に載る俳句について注

意して見ている。又それを抜粋もしている」としっかりと、松本の助言である「多く俳句を読まねばならん」を実行に移しており、高等科3年への入学後、俳句への関心が松本の指導により大いに高まっていることがわかる。

さらに、大上の綴り方によれば、松本が工夫を凝らした俳句の指導をしていることがわかる。その指導について大上は「或朝教室へ入ると次のような掲示がしてある。雨について詠んだ俳句が短冊に数種書いてある。どの句も皆「雨」の句ばかりである」と述べている。松本は、始業前の時間に「春雨や傘をかついで花を切る」「五月雨や葛の匍い出たる道の上」など、四季のそれぞれの雨の情景を句にした6編を書いた短冊を掲示していたのである。それを見た大上は「静かに目を閉ぢて其等の句の情景を頭に描いて見る。雨は雨であるが、四季の雨にもこんなに気持ちのちがうものかと風情深くなる」と早速、それぞれの句の情景を頭に描いて鑑賞を行い、四季それぞれの雨の句の持つ「気持ち」に「風情深」く感じ入っている。

このことから、始業前の僅かな時間をも利用して、児童に多くの句を鑑賞させ、その句の良さを味わわせる指導をしていることがわかる。その成果は如実に表れ、大上は「春雨や傘をかついで花を切る」の鑑賞文において、「傘をさしてもささなくてもそんなに濡れもしない雨、細い絲すじの静かに降っている中で切っているのは何の花か。傘を持って居ては自由が利かぬ。肩にかついで左臂で支え、右手と左手先を自由に花を切っている姿がよく見える」と句から滲み出る、花を優しく丁寧に扱う心のみごとく捉えている。四月には「俳句は殆ど作ったことがない」と述べていた大上が、松本の指導によって、ここまで俳句を鑑賞する力を高めているのである。

このように松本は、教科書、その他の教材を使った授業以外にも、朝の始業前の時間を利用して、同じテーマの優れた俳句の短冊を季節ごとに掲示することにより、登校してきた児童に自ずから句を鑑賞させ、「俳句の味」に浸らせるといふ学習環境を整えているのである。松本

の俳句指導における工夫の一端がこの綴り方から窺える。

おわりに

以上のように、大正末期の俳句指導の興隆期から9年余りを経た、昭和戦前期の1930年代後半に再興の時期を迎えた古市校では、俳句を自ら詠み、俳句指導に熱意のある教員の指導により、児童は味わい深い俳句を数多く詠んだ。また、俳句講座を開催すること、さらに、学校文集『芽生え』に児童の俳句や俳句を題材にした綴り方を掲載することにより、児童の作句への意欲付けや俳句の技法や鑑賞の仕方の習得が図られた。

古市校が俳句指導を通して目指したのは次の4点であった。それは、①季題を重視し、平素から自然や出来事をよく観察する態度を養うこと ②生活の中から「最も印象の深い」ことを思い起こし、十七音で客観的に写生した情景に作者のものの見方や感じ方が滲み出る「美しい気持ちが伴う」句を作ること、③言い回しや言葉を入れ替えて、俳句を推敲することにより、言葉による表現力を磨くこと ④多くの俳句を読み比べ、また、多くの俳句を作ることにより俳句の良さを味わい、俳句を趣味として「生き甲斐のある生活」を送ることである。そして、学習環境の工夫によって、より指導の効果をあげるに至った。

国語教育史研究において、昭和戦前期の小学校における俳句指導はこれまでほとんど注目されていないが、本研究で取り上げた事例から明らかのように、全国的に生活綴方運動が盛んに行われていた中においても、俳句指導が熱心に行われていたことは注目に値する。

<引用文献>

- 1 文部省『高等小学読本巻一乃至巻四修正趣意書』国定教科書共同販売所, 1929, p.5.
- 2 親交句会「雑詠」『芽生え』第18号, 古市尋常高等小学校, 1938, pp.63-64.
- 3 小谷緑葉「編集後記」『芽生え』第18号, 古市尋常高等小学校, 1938, p.69.
- 4 松本南杜「第一回俳句講座」古市尋常高等小学校, 1937, pp.1-3.