

# 研 究 紀 要

## 第 18 集

六年一貫教育における保健体育の問題点 .....	保 健 体 育 科	1
標準学力テストの結果について .....	社 会 科	5
本校生徒の健康状態 .....	健 康 部	31
幼児数概念の研究 — 同和地区における幼児の数概念の発達について — .....	松 本 博 史	35
楽しい授業を創るための試み — 高校世界史 — .....	松 村 正 樹	57
51年度 文部省教員海外派遣団（第14団）に参加して .....	山 中 竹 一	73
高村光太郎ノート その十一 .....	井 田 康 子	1

1976

奈良女子大学文学部  
附属中・高等学校

# 六年一貫教育における保健体育の問題点

## 保健体育科

米 田 博 行 ・ 出野上 良 子  
奈 良 重 幸 ・ 山 中 昭 生  
渡 辺 幸 子

### はじめに

本校における六年一貫教育がスタートして四年目を迎えた。その間、保健体育科も六年一貫カリキュラムを作成し、実践してきた。カリキュラムの作成にあたっては、内容の重複・反復をできるだけ避け、教材を精選し、生徒の発達段階や将来の運動生活を考慮に入れ、生徒が自主的に運動に取り組めるよう配慮した。つまり、低中学年（中学1～高1）では、運動領域全般にわたるものを二年毎のひとまとまりで学習できるようにし、高学年（高2・3）では、将来の社会生活に備え、球技に関する教材を増やし、選択制を取り入れた。また、学校行事（体育大会、球技大会、水泳訓練等）との関連性も考慮に入れて、教材を配当しなおした。（本校研究紀要、第15集参照）保健教材も、個人の健康 → 家庭・職場の健康 → 国民の健康とより広い視野を必要とする方向に配列しなおした。いままでの取り組みをふり返って、一定の成果と思われる点、今後の問題点を中間的な反省として述べることにする。

### 一定の成果

- 1 一教材に配当される時間数が多くなり、その結果、学習が集中的に行なえるようになったこと。

従来の指導要領に準じたカリキュラムでは、多分に内容の重複がみられ、中学校で順次学習されたことが、高校に進んだ時に、漫然とくり返し学習されているくらいが少なからずあった。また一教材にかかる時間数が少なかったため、教師側にもゆとりがなく、いきおい断片的、コマ切レ的な授業内容におちいる傾向も強かった。それに対して、一貫カリキュラムでは、教材の重複を避けたためまとまりのある指導が行なえるようになり、球技などのグループ活動が活発になった。また、集中的に学習されるようになった結果、技能面での向上も見られるようになった。

- 2 学校行事との関連をより考慮に入れて教材を配当したため、学校行事が、より効果的に行なわれるようになったこと。

学習に時間的余裕が生じた結果、前述したように技能的な面での向上がみられるようになったが、特に水泳において、学習効果が著しくなった。そのため水泳訓練そのものが、従来よりも

安心して行なえるようになった。また、球技大会、体育大会へも、より意欲的に参加できるようになったと思われる。

## 問 題 点

### I 指導内容の具体化の必要性

同一教材を長期にわたり、教えていかなければならない現状において、教師自身が授業に対処する仕方に、より創意工夫していくことが必要となってきた。というのは、現行カリキュラムでは各運動領域において大雑抱な種目については決定されているが、具体的な内容にまで綿密に考察されて決定されているわけではない。例えば、器械運動のマット運動では、どのような種目を、どのような方法で扱うかについては漠然としている。教材の内容については、正直なところ、一個人のみの指導方法・内容では画一化をきたし、行き詰りを覚えやすい。教師集団が、指導内容について討議・研究しあうことが必要であり、具体的に、指導方法をまとめあげなければならないと思われる。

### II 施設・用具・場所の問題

本校は比較的、施設・用具・場所とも恵まれた条件にあるが、一貫カリキュラム通りに行なえば無理な点が生じてくる。同時に数クラスの授業が行なわれる場合など、施設・用具不足のために十分な学習ができないことが多く、今後、高学年での選択制学習を完全に実施すれば、問題はより深刻になると思われる。このことは、クラス編成の方法や時間割の調整などによって、少しは改善できるとも考えられるが、現行の学校全体のカリキュラムとの関係・予算などの関係からみれば、依然として困難な点であろう。

### III 体力の問題

体力の増強という面については健康課の指摘もあるように「本校生は全体的に体格はすぐれているが、それにみあった体力がない」のが現状である。現在の週3時間程度では、体育における体力の向上は望めない。体力の向上を期すならば、1日2時間、週3日（週6時間を隔日配当する）位の時間数が必要と思われるが、現状では、不可能に近いのぞみであろう。また、男女差による履修時間の差（高1・2年、男子週4時間、女子週2時間）も、女子の体力向上という面から見ても大きな問題点であろう。

### IV 一貫カリキュラム再考の必要性

一貫カリキュラム作成後、それに準じて実際に授業を行ってきた結果、各運動領域内における教材の配当がはたして妥当なものであるかどうかという懸念が生じてきた。つまり、ある目的をもって、ある運動教材を、ある学年において実施されるようになった時に、その目的にかなうためにどのような方法で授業をすすめていけば良いのかを考えてみれば、この一貫カリキュラムの教材配当の仕方が、必ずしも系統的なものだとは考えられない面も生じてきた。この問題についても、私たち教師が、教材の技術的構造を明確にし、それにもとづいて、より科学的・系統的な指導が行なえるよう努力する必要があると思われる。

## おわりに

新カリキュラムの実施後、かなりの月日が経過しているにもかかわらず、十分な討議・研究が重ねられていないことを痛感している。一貫カリキュラムは一つの試案であり、日々の実践を経て、討議・研究され改善されなければならないものである。現在、それぞれの担当の教官が独自の工夫で指導法の検討をすすめているわけであるが、今後、教科としての各運動領域の教材についての指導法をまとめ上げ、一貫教育を軌道にのせたいものである。

# 標準学力テストの結果について

## 社 会 科

1976年度の社会科標準学力テストは、中二、中三、高一の三学年について、4月13日実施した。前年度の学習についてテストしたものである。中二には、中一で学習した地理的分野について、中三には、中二で学習した歴史的分野のうち近代以前について、高一には中三で学習した近代・現代の歴史的分野について行なった。いずれも本校独自の社会科カリキュラムにもとづくものである。

問題の作成には地理的分野については、寅貝・森井・吉田が、歴史的分野（前近代）については奥谷・真下が、歴史的分野（近代・現代）については鈴木があたった。

また、結果の考察のための研究会には、1976年度の非常勤講師の皆さんにも参加し、御協力いただいた。

本文にもあるように、この標準学力テストはなお不十分なものである。今後さらに充実したものに変わってゆきたいと考えている。

本稿の執筆は吉田が中一、松村が中二、鈴木が中三をそれぞれ分担執筆した。

### I 中一・標準学力テストの結果

問題を最初から順をおって、解答結果の分析とそれに対する若干の考察を加える。

(1) 次の(1)~(4)の文をよみ、下の問いに答えよ。

- (1) この地方は、ほぼ東西にはしる高原状の山地により、北部と南部でずいぶん気候や産業が異なっている。南部は、a一年を通じて雨が少なく快晴のつづく気候となり、b大工場のある都市が沿岸にならんでいる。北部は、冬に雪が多く、おもな産業は農業である。
- (2) この地方は、地形上、北部山地・中央低地・南部山地の三つに分けることができる。中央低地には、数列の山脈や山地が平行して走り、その間には、古くから開けた平野や盆地があり、わが国の歴史をしのぶことのできる多数の史跡がある。
- (3) この地方は、胴体部とその南西の半島部からなっている。胴体部のほぼ中央には、山脈や山地が走り、その間にはいくつかの盆地が開けている。また、この地方の農業の特色は  中心であることと、農家一戸あたりの耕地面積が広いことである。
- (4) この地方は南北に長く、ほぼ三列の山脈や山地が平行して走っている。また、この地方は、農林・水産物に富み、地下資源にも恵まれているが、わが国全体から見ると、資源の開発や工業の発達がおくれているため、総合開発指定地域や、新産業都市指定地域が定め

られており、開発が進められている。

問1. 上の(1)~(4)は、わが国のどの地方について説明したものか、下のア~クから選んでその記号を書け。

ア. 北海道地方      イ. 東北地方      ウ. 関東地方      エ. 中部地方  
オ. 近畿地方      カ. 中国地方      キ. 四国地方      ク. 九州地方

問2. 上文中の下線部について次の問に答えよ。

(1) 下線 a のような気候を何気候というか。

(2) 下線 b の都市を、次のア~カの中から一つえらんで、その記号を書け。

ア. 新居浜      イ. 堺      ウ. 浜松      エ. 川崎      オ. 呉      カ. 釜石

(3) 下線 c の山地名を、次のア~エの中から一つえらんで、その記号を書け。

ア. 丹波山地      イ. 紀伊山脈      ウ. 伊吹山脈      エ. 鈴鹿山脈

(4) 下線 d のうち米作のさかんな盆地名を書け。

問3. 上文中(3)の  にはいる最も適当な語を答えよ。

〔1〕の問題は、日本を各地方別に、その特色を自然と産業を合わせて、理解されているかをみる問題である。

問1は最も基礎的な問いである。正答率は(1) 84 % (2) 91 % (3) 95 % (4) 96 % で今回のテスト中で一番よい。この問1を間違えると問2以下の問題が正しく答えられない。(1)をウと答えたものがある。山地によって南北に分かれ、それによって気候・産業が全くちがってくることに對する理解不足と、大工場のある都市にまどわされた結果であると思われる。(1)を間違えた者は、問2の(1)を間違っているのは当然である。

問2、問3では、問2の(2) 90 %、(3)の 83 %以外の正答率は著しく低い。特に(4)の北海道の米作のできる盆地名が20 ~ 40 %、問3の北海道の中心農業である畑作が47 %である。(4)では無解当のものが多いことが目だつことと、誤答には、名寄盆地のように他の盆地名や夕張、旭川といった盆地名でないもの、石狩平野等平野名がある。石狩平野は、北海道の米作の中心地であるために、この誤答は盆地と平野をませこぜにした不注意なミスである。

問3の北海道農業の特色を米作としたものが誤答の半数近くあるのは、理解不足によるものである。あと半数が酪農と答えている。酪農は北海道農業を代表するものとしては正しい答えであるが、次の文章(……耕地面積が広い……)をよく読まなかったための間違いである。

〔1〕の問題について考えてみると、問2の(4)の解答数を1つにするか、石狩平野を正確にすること、問3を酪農とまちがわれない配慮が必要かと思われる。

〔2〕 次の文を読んで、下の問に答えよ。

アジアとヨーロッパは、古くから交流があった。アジアから陸路<sup>a</sup>を通して絹がヨーロッパへ運ばれた。18世紀以後、工業力をつけたヨーロッパの強国は、争ってアジアに進出し、<sup>b</sup>アジアの植民地から大量の工業原料や食料を手にいれた。第2次世界大戦後、アジア

の国々は、次々に独立を達成したが、欧米の強国は、アジアの国々の支配を続けようとして多くの紛争をおこした。しだいに植民地を失ったヨーロッパは、1960年ごろから西ヨーロッパを中心に、経済力の強化をはかるために協力しあった。

パミール高原を中心とした山地が、アジアの交通をさまたげているのにくらべて、ヨーロッパは、河川や運河によって一つに結びつけられている。この水運が、ヨーロッパの内陸部に工業都市を発達させた。一方、アジアの大河のデルタ地帯には、多雨地帯の代表的な農業が発達した。

問1. 下線aのことを何とよんでいますか。

問2. 下線bの植民地のうちオランダの植民地であったのはどこか、次の中から一つえらんで、その記号をかけ。

㊦ カンボジア ㊧ フィリピン ㊨ インドネシア ㊩ イラン ㊪ サウジアラビア

問3. ヨーロッパの強国が手にいれた棉花と生ゴムの産地を一つずつえらんで、その記号を書け。

㊦ スリランカ ㊧ ベトナム ㊨ インド ㊩ フレーシア ㊪ ヨルダン  
㊫ フィリピン

問4. 下線cの紛争のうちインドシナ半島で起こったとをあげよ。

問5. 下線dの組織のことを何というか。

問6. 下線eの河川のうち黒海と北海に注ぎ運河で結ばれてい川の名を、次の中から二つえらんで、その記号を書け。

㊦ ライン川 ㊧ ローヌ川 ㊨ エルベ川 ㊩ ドン川 ㊪ ガロンヌ川  
㊫ ドナウ川

問7. 下線fの工業都市名を、次の中から二つえらんで、その記号を書け。

㊦ ハーグ ㊧ エッセン ㊨ マルセイユ ㊩ ロッテルダム  
㊪ フランクフルト ㊫ ローマ

問8. 下線gの農業とは、どんな農業か。

(2)は、アジアとヨーロッパの交流とそれぞれの特色について理解されているかをみる問題である。

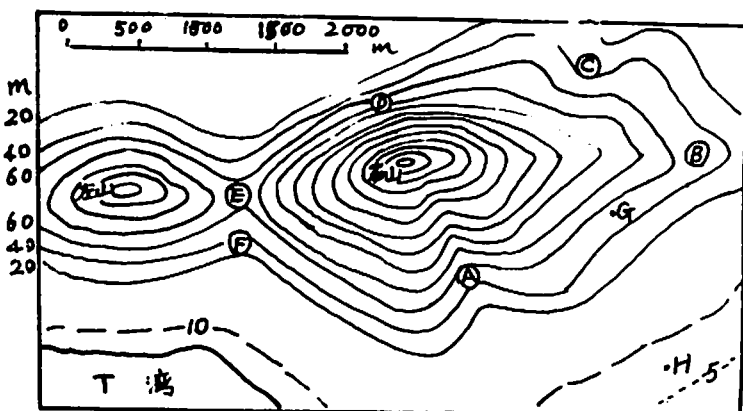
問1は正答率94%でよい。問2の正答率61%で、間違いには㊦㊨が多い、オランダのアジア植民地がインドネシアであることが正しく理解されていない。問3の正答率は75~80%である。アジアを代表する産物の棉花と生ゴムとその主産地に対する理解としてこの程度かと思われる。問4で、アジアを舞台にした大きな紛争であった「ベトナム戦争」が、正答率60%であるのは意外に低い率だ。誤答は無解答がほとんどである。問6のヨーロッパを代表する2つの大河であるライン川の正答が70%、ドナウ川が60%なのは低い。選択肢にはヨーロッパの川ばかりをあげてあるのが混乱させたようである。問7の正答率は70~80%である。ヨーロッパの都市の中から、ライン、ドナウ川ぞいの工業都市を選ぶのは少しむっかしいと思われたが、比

較的正答率が高い。誤答はまちまちであるが、㊦が少し多い。問8の正答は65%である。アジアの大河のデルタ地帯で行なわれる代表的農業である米作の理解としては大へん低く、90%以上であるべきだと思う。誤答には、やはりアジア的農業であるプランテーション、焼畑農業や、多くの無解答がある。

(2)は、単純な問題である。問2のインドネシア、問6のドナウ川など少し細かい問題となると正答が低くなる。問4や問8のようにアジアについては常識と思われる問題が(2)の中で最も低い正答率であるのはどうしたことだろうか。

(3) 右の地図を見て、次の間に答えよ。

- 問1. 右山の高さは、およそ何mか。
- 問2. 斜面がもっとも急な所はどこか、記号で書け。
- 問3. もっとも深い谷はどこか、記号で書け。
- 問4. 右山の尾根は、頂上からどの方向にのびているか、頂上と結ぶのにもっともてきとうな記号を書け。



(3)は地図をよみ取るための基本的なことについて、理解されているかを問う問題である。

(1)の正答率が84%というのは、山の高さをよみとるのにもっとも基本的な問題だけに少し低いように思われる。誤答には2600mや250mなどがある。(2)は99%の正答である。(3)の正答率が46%とたいへん低い。誤答の多くはE又はFである、谷と鞍部をまちがえたようである。(4)の正答率は73%である。

(4) 次の表は、1973年におけるわが国のおもな輸入品のうち6種類の商品について、おのおの輸入相手国および金額による割合と、それらの商品の海外依存度(1972年度分)を示したものである。

下の(1)~(7)の文をよんで、表の中の㊶~㊺にあてはまる商品名と(A)~(C)にあてはまる国名を答えよ。

- (1) ㊶の生産は、おもに温帯草原の人口密度の低い地域で企業的におこなわれている。わが国においては、尾西や一宮は、それを原料とする工業がさかんな都市である。
- (2) ㊷を原料とするわが国の工業都市のなかには、室蘭や釜石などのように近くに㊷の産地をひかえて発達した都市もある。
- (3) ㊸の鉱山は、わが国では、かつて数多くあって、比較的その生産量は多かったが、電気



機械器具工業の発達によって海外依存度が高まった。

- (4) ㊸を原料とする工業は、原料の海外依存度が高いので、太平洋沿岸、瀬戸内海沿岸でさかんである。
- (5) (A)の国は、サバナ気候地域に属し、さとうきびの栽培に適し、革命前は、アメリカ資本で農園が経営されていた。
- (6) (B)の国は、南半球にある大陸国で、原料生産国として、日本をはじめ、アメリカやイギリスと貿易で結びつきのつよい国である。

商品名	輸入相手国および金額による割合(%)	海外依存度
小麦	アメリカ65、カナダ31	95.0
砂糖	(A)39、(B)26、南ア共和国22	80.0
木材	アメリカ33、インドネシア18、マレーシア14、(B)12	52.9
㊸	(B)77、ニュージーランド7	100.0
㊹	(B)47、インド15、ブラジル9	98.3
㊺	カナダ39、フィリピン23、ビスマルク諸島16、チリ11	81.0
石炭	アメリカ38、(B)37、カナダ17	66.5
㊻	イラン30、(C)21、インドネシア18	99.7

(4)は、日本と世界のつながりを、日本の重要な工業が、その原料および生産国との関連で理解されているかどうかを問う問題である。

正答率は㊸55%、㊹70%、㊺62%、㊻93% (A)25%、(B)89%、(C)85%である。

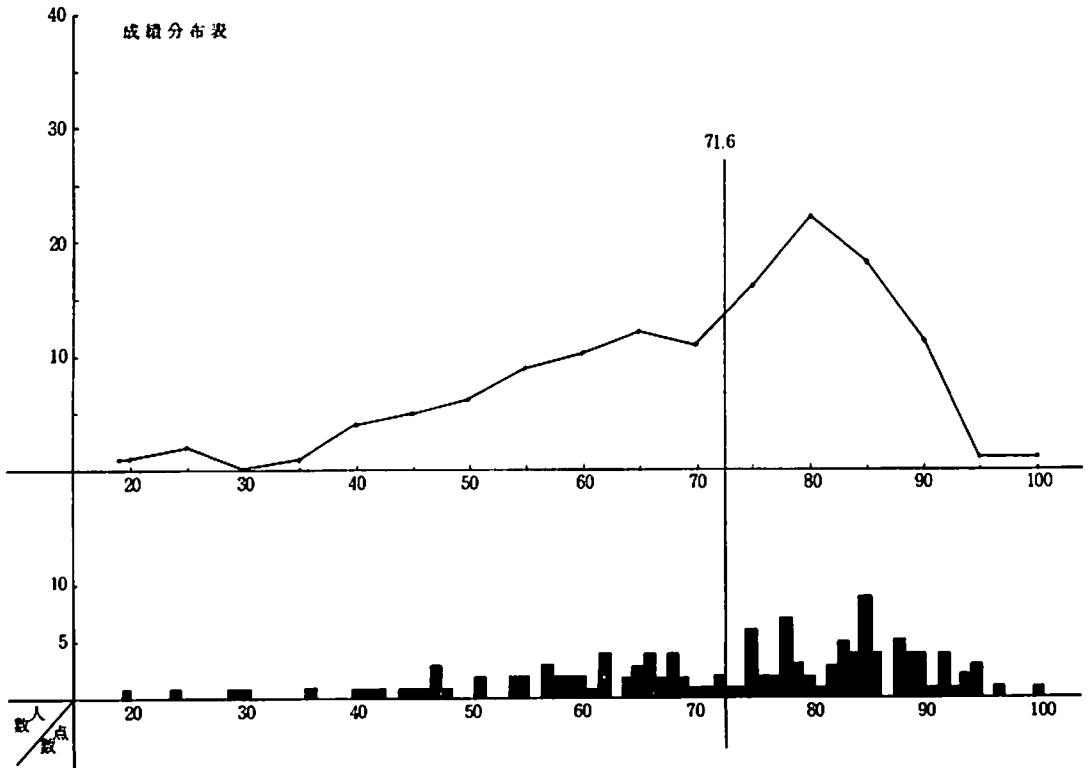
㊸と㊻は、尾西・一宮が日本最大の毛織物工業地帯であることと、人口密度の低い温帯草原で南半球の大陸国とを結び合わすと羊毛・オーストラリアが答えられるはずであるが、(B)の正答率が89%なのに㊸が55%である。南半球の大陸国—オーストラリア—羊毛—尾張の羊毛工業という関連づけた理解がされていない。㊻と(C)の関連はさすが石油という現代の主役だけに正答率は高かった。㊹は、図表のBがわからなくても(これは少しむづかしい)室蘭、釜石という地名だけで答えられる。㊺も図表からの解答はむづかしいが、銅と電気器具と日本にも多くの鉱山があったことから解答はできるが、正答率は低い。(A)の砂糖といえばキューバである、革命という説明もあるにもかかわらず25%という低さは意外である。

(4)の解答は常識的なことばかりであるが、図表を読みとることが充分にできなかったこと、日本の工業が世界との関連の中で理解されていないことが目立つ。

テストの結果は最低19点から100点まであり、その差はきわめて大きい。平均点は72点で標準学力テストとしては高くない。むしろ通常の定期考査よりも低い。それは定期考査ではせ

まい範囲で、集中的に勉強出来るのにくらべて、標準学力テストとなると世界と日本の全範囲であるため、常識的な地名だけでもほう大なものになる。それを気候や生産地を結合させるとなるとかなり複雑になってくるためであろう。それをきちんと整理して、記憶したり、理解するためには、くり返しねばり強く学習することが要求され、やはり点数に大きなひらきが出てくるのであろうと思われる。問題も誰でも知っている常識の単純な質問となるとクイズのようになってしまい、少し工夫をこらすと点数差がひらいてくる。

はたして地理学習における標準学力とはどの程度の事項や理解を指すのかを考えながら、問題の作り方にもいろいろ検討を加えていく必要が感じられる。



## II 中二・標準学力テストの結果

(1) 右の地図を見て問いに  
答えよ。

(1) 最初に古代文明がおこ  
った4地域を、地図の中  
のA～Hから選び、かつ  
その地域を流れる川の名  
を書け。

(2) この4地域に古代文明  
がおこった理由として正  
しいものを二つ、下の(A)  
～(オ)から選べ。



(ア)いずれも温帯に属して

いるので、気候が人間の活動に適していた。

(イ)大河のはんらんにより、上流から肥えた土が運ばれた。

(ウ)狩りがさかんで、えものが多くとれた。

(エ)農耕がさかんで、農産物が多くとれた。

(オ)河川を利用して、商業や工業が早くおこった。

この問題は地理と歴史の総合問題。いわゆる四大文明を知っているか、そのおこった地域を地図の上で指し示することができるか、古代文明のおこるための条件を理解できているか、の三つの要素をふくんでいる。130人のうち、完全に正解できたもの66人(約半数)。地図の上でその位置を正しくつかめずに誤答したものが58人(45%)。そこを流れている川の名を正しく答えられなかった誤答が54人(42%)。このことは、地理学習の面で陸地のだいたい正確な形とそこに流れている大河の名をおぼえていない生徒、それにいわゆる四大文明とは何かについての歴史学習の面での基礎的なことをおぼえていない生徒が、双方まざりあって40%をこえていることを示す。地理的なことだけ、あるいは歴史的なことだけを問えば、正解はもう少し多くなっただろうが、社会科のねらいからすれば地理・歴史の学習の総合的な成果が問われるのであるから、これでは不十分というべきだろう。

誤答例としてはインダス文明の地に「ガンジス川」の名を答えたもの、インダス川を(C)すなわちベンガル湾に注ぐものとしたものが多かった。地図をよく見ないで(A)の位置に「黄河」をあてたものや、(F)の位置にチグリス川、ユーフラテス川をあてたものが少数ある。総じて地図を正確につかむ力の不足が感じられるとともに、出題にあたってできるだけわかりやすく正確な地

図を示すことが必要であることも反省させられる。

古代文明の成立する条件についての(2)の問いについては、正解は52人(40%)。(イ)は正解121人(93%)で問題はないが、あと(エ)と答えたもの60人(46%)、(ア)と答えたもの48人(37%)、(オ)と答えたもの26人(20%)で、(ウ)はきわめて少数である。正解は(イ)(エ)としてあるのだが、古代文明の基礎が農耕であることから、「狩りがさかんで……」という(ウ)は論外であり、また「いずれも温帯で……」という(ア)は気候区についての基礎的理解があればえらばないはずだから、(オ)の「河川を利用して商業や工業が早くおこった」を約 $\frac{1}{5}$ の生徒がえらんだことをどう考えたらよいか、という問題が残されることになる。

大河が舟運と商業、原料と製品の輸送に利用されたことは否定できず、「工業」には当然毛工業もふくまれるから、これをえらんだのを誤答ときめつける明確な理由がない。しかも四大文明は農耕が発展したというだけでなく、商工業が発展してはじめて「文明」の相貌をおびるのだから、(イ)(エ)は四代文明成立の基礎産業的条件ではあるが、それが真に「文明」と呼べるようになるには(オ)の条件も必要だった。こう考えると(オ)を誤答とする設問には無理があり、社会科全員の討議が充分でなかった点を反省している。

<誤答人数とその比率>

四代文明の位置	川の名	四代文明の成立条件
58人 (44.6%)	54人 (41.5%)	78人 (60%)

- (2) 次の各文の下線部分が正しければ○、まちがっているときは正しいことばを書け。
- 紀元前3～2世紀ごろ、日本で水田耕作がはじめられた。この時期の土器を縄文式土器という。
  - 「魏志」には邪馬台国についての記事が書かれている。
  - 古墳には、日本独特の形式である円墳があり、なかでも仁徳天皇陵は世界最大の面積をもっている。
  - 古墳の上やまわりに、土偶がならべられた。
  - 奴国の王は、唐の皇帝から金印を授けられた。

日本の原始時代についての基礎的な知識をためすもので、誤りのないのは(2)のみで他は正しいことばに直さなければならぬ。

生徒にとっていちばん難かしかったのは(5)で「漢(後漢)」とすべきところを「魏」「隋」

「明」などと誤答したものと白紙のままのものが61人(46.9%)を占める。日本の歴史を東アジアの歴史の中できちんととらえることが不充分である。あるいは中国の王朝を系統的に理解してその名称をおぼえることができていると見るべきなのか。「前方後円墳」はほとんどができていた。「土偶」を「はにわ」と直さないで○をつけた生徒(27.7%)は、縄文式文化→弥生式文化の発展という社会発展の道すじに結びつけて「土偶」と「はにわ」のちがいを理解できていないためではなからうか。

土偶とはにわを並べて見た場合のちがいがわかることもたいせつだが、それぞれがどのような社会発展の段階と結びついて現れてくるかをきちんと理解させることはなかなか難しい。

<誤答人数とその比率>

(1)	水田耕作時代の土器が縄文式土器でなく、弥生式であること	21人 (16.2%)
(2)	魏志に邪馬台国の記述があること	5人 (3.8%)
(3)	仁徳天皇陵型の、日本独特の古墳は円墳でなく 前方後円墳であること	9人 (6.9%)
(4)	古墳の上やまわりに並べられたのは土偶でなくて、はにわであること	36人 (27.7%)
(5)	奴国王が金印を授けられたのは唐ではなく漢の皇帝からであること	61人 (46.9%)

(3) 次の文の( )内に、下から適当な語を選び記号を書け。

645年の( 1 )以来、政治は天皇を頂点に、地方を( 2 )や郡に分け、( 3 )が中央から派遣された。人民には、公地公民制を原則として( 4 )が実施された。しかし、奈良時代になると、この原則がくずれ、723年には( 5 )が制定された。( 6 )が実施された5か月後に、天皇が( 7 )をつくるように命じたことは、律令政治が不安定になってきていることを示すものである。こうして土地公有はくずれ、やがて( 8 )や社寺による荘園の拡大がすすんだ。のちになると、荘園領主は、荘園の税を納めなくてよいという( 9 )や、役人の立ち入りをことわる( 10 )の特権を手に入れた。

- (ア) 不輸 (イ) 不入 (ウ) 聖徳太子私財法 (エ) 三世一身の法  
 (オ) 律令制定 (カ) 班田収授の法 (キ) 国司 (ク) 国 (ケ) 大仏  
 (コ) 国分寺 (サ) 大化の改新 (シ) 貴族 (ス) 武士

この問題については、大体よくできていて、正解率が高い（92～99％）。が例外的に誤答の多いのは(7)で、誤答が31人（23.8％）になっている。これは設問にやはり無理があったのではないか。問題を検討した際にも社会科の中で議論のあったところであるが、大仏建立を命じたことが「律令政治が不安定になってきていることを示す」かどうか、たとえ示すとしても、律令政治の不安定→大仏建立というふうにストレートな関係なのかどうか、その微妙なつながりが中学生にすっとわかるかどうか、その点検討が足りなかったと思われる。

<誤答人数とその比率>

(1)	645年に <u>大化改新</u> が行われた	10人 (7.7%)
(2)	地方を <u>国</u> や郡に分けた	1人 (0.8%)
(3)	中央から <u>国司</u> が派遣された	5人 (3.8%)
(4)	公地公民を原則とする <u>班田収授の法</u> が実施された	10人 (7.7%)
(5)	723年に <u>三世一身の法</u> が制定された	8人 (6.2%)
(6)	743年に <u>墾田永年私財法</u> が制定された	9人 (6.9%)
(7)	743年に天皇が <u>大仏</u> をつくるよう命じた（律令政治が不安定になってきたことを示す）	31人 (23.8%)
(8)	土地公有がくずれて <u>貴族</u> や社寺が荘園を拡大した	7人 (5.4%)
(9)	領主が荘園の税を納めなくてよいというのが <u>不輸</u> の権	4人 (3%)
(10)	領主が役人の荘園への立ち入りをことわるというのが <u>不入</u> の権	2人 (1.5%)

〔4〕 次の文を読み、下線の部分について問いに答えよ。

室町時代には、守護大名<sup>(a)</sup>たちの勢力争いが続いていたが、15世紀後半には、将軍<sup>(b)</sup>の相続争いもからんで、大きな乱<sup>(c)</sup>がおこり、戦争が長く続いた。この乱の前後のころ、静かな趣きをたたえた文化<sup>(d)</sup>がおこっていたが、社会の混乱が続き、守護大名は地方でも争うようになった。そして、土一揆<sup>(e)</sup>がしばしばおこり、国一揆<sup>(f)</sup>や 一向一揆<sup>(g)</sup>などもおこった。このようななかから、古い勢力を一掃して領国の支配権をにぎる戦国大名があらわれた。

(1) 下線 (a) の有力なものを次の中から二つ選べ。

(ア) 北条氏 (イ) 徳川氏 (ウ) 毛利氏 (エ) 山名氏 (オ) 細川氏

- (2) 下線 (b) の将軍は何氏か。
- (3) 下線 (c) にあたるものを次の中から選べ。  
 (ア) 承久の乱 (イ) 保元の乱 (ウ) 応仁の乱 (エ) 島原の乱
- (4) 下線 (c) の乱はおもにどこを舞台として戦われたか。現在の都市名を書け。
- (5) 下線 (d) の文化の名称を書け。
- (6) 下線 (d) を代表するものの一つとして有名なものを次の中から選べ。  
 (ア) 円覚寺舍利殿 (イ) 東大寺南大門 (ウ) 金閣の庭園 (エ) 銀閣の庭園
- (7) 下線 (e) のおこった背景として正しいものを次の中から選べ。  
 (ア) 惣の力の強まり (イ) 荘園の発達 (ウ) 武士の成長  
 (エ) 町人の富の増大
- (8) 下線の (f) と (g) の大規模なものがおこった国を、次の中から一つずつ選べ。  
 (ア) 大和 (イ) 加賀 (ウ) 山城 (エ) 陸奥 (オ) 薩摩

守護大名の名を選ぶ問 (1) の誤答は 30% で、山名氏、細川氏のかわりに北条氏や毛利氏を答えたものが多い。徳川氏とした誤答は僅少。問 (2) の将軍については、足利氏とする正解が 80% 以上を占めるが、誤答には北条氏、藤原氏、源氏などが目立つ。問 (3) 問 (4) は 90% ほどが正解。問 (5) がもっとも誤答多く「室町文化」「北山文化」などと白紙とで 31% に達する。東山文化の代表例をえらぶ問 (6) も比較的誤りが多くて約  $\frac{1}{4}$  がまちがっている。

誤答としては金閣をえらんだものが多いが、それは「北山文化」と誤答したこととつながっている。こうした文化財については、実際に見学してそのふんい気のようなものを体で感じていないと、単に固有名詞としておぼえても身につかない点があるように思われる。

問 (7) は土一揆の背景について問うているが約 85% が正解。これは単なる語記でなしに時代の竹ぐみがわかっているかどうかをしらべる良問とはいえないか。国一揆、一向一揆のおこった国名を問 (8) で答えさせたが、ほぼ 90% 近くが正解だった。これなども標準的な問いで無理がないと思う。

<誤答人数とその比率>

(1)	守護大名をえらぶ(細川氏、山名氏)	39人 (30%)
(2)	15世紀後半に大きな乱がおこったときの将軍は <u>足利氏</u> である。	22人 (16.9%)
(3)	この大きな乱のことを <u>応仁の乱</u> という	12人 (9.2%)
(4)	応仁の乱は今の <u>京都府</u> が舞台であった	15人 (11.5%)
(5)	この乱のころの「静かな趣きをたたえた文化」を <u>東山文化</u> という	40人 (30.8%)

(6)	この文化を代表するものをえらぶ（銀閣の庭園）	33人 (25.4%)
(7)	土一揆の背景となった社会の大勢をえらぶ （惣の力の強まり）	19人 (14.6%)
(8)	国一揆のおこった国名（山城）	15人 (11.5%)
	一向一揆のおこった国名（加賀）	18人 (13.8%)

〔5〕 次の文を読んで問いに答えよ。

ヨーロッパにおける社会の新しい動きは、思想や芸術のうえにもあらわれた。これまでの神中心の考え方からぬけ出て、自然や社会をありのままに見、人間の考えや感情を尊重する気分がおこった。このような新しい文化の動きをルネサンスという。

(1) ルネサンスは最初どこでおこったか。現在の国名で答えよ。

(2) ルネサンスはいつごろからおこったか。次の中から正しいものを選び。

(ア) 10～11世紀 (イ) 14～15世紀 (ウ) 18～19世紀 (エ) 7～8世紀

(3) ルネサンスのさきがけとして有名なものは次の中のどれか。

(ア) ダンテの「神曲」 (イ) シェークスピアの「ハムレット」

(ウ) トルストイの「戦争と平和」

(4) (a) レオナルド＝ダ＝ビンチ、(b) ガリレイについて、正しくのべている文を一つずつ選べ。

(ア) 新航路の発見にのり出し、ヨーロッパからインドへの航路をひらいた。

(イ) ポーランド人で、地動説をとなえて人々をおどろかせた。

(ウ) ルネサンス期の中心的な芸術家として活躍し、すぐれた絵画作品などを残した。

(エ) スイスで新しいキリスト教の教えを説き、職業にはげみ富を貯えることが神の心になうとといた。

(オ) 地動説を観察によってたしかめ、天文学や力学を研究して、近代科学への道をひらいた。

ダ＝ビンチについての正解は100%。誤答率のわりあい高いのはルネサンスのおこった国、おこった世紀についてで、ともに約30%である。誤答例としては、「ギリシア」「フランス」で「10～11世紀」におこったとするのが目立つ。

ギリシアという誤答はルネサンスがギリシア・ローマの古典文化復興を旨としたことへの理解とつながりがっているのだろう。ダ＝ビンチのことをよく知っているのと対照的に、ガリレイにつ



いては約 $\frac{1}{4}$ が誤答している。

その大部分はコペルニクスとの混同からきているもので、地動説をとらえた点はつかんでいながら他の点で不正確なのだ。

ルネサンスという文化運動のおこってきた社会的背景を問う質問を加えたら、いっそう標準的でしかも厚みのある問題になるのではあるまいか。

<誤答人数とその比率>

(1)	ルネサンスは最初 <u>イタリア</u> でおこった。	38人 (29.2%)
(2)	ルネサンスのおこったのは <u>14～15世紀</u> である。	38人 (29.2%)
(3)	<u>ダンテの「神曲」</u> はルネサンスのさきがけとして有名	12人 (9.2%)
(4)	(a) <u>ダ</u> =ピンチとその業績	0
	(b) <u>ガリレイ</u> とその業績	31人 (23.8人)

(6) 江戸幕府の幕政改革、すなわち (a) 享保改革、(b) 寛政改革、(c) 天保改革について、次の問いに答えよ。

(1) 幕府改革はどのような方向をめざしたのか。次の中から正しいものを選び。

- (ア) 封建制の打破 (イ) 天皇の権威の回復 (ウ) 封建政治のたて直し  
(エ) 荘園の消滅

(2) (a) (b) (c) のそれぞれの政治の担当者を次の中からひとつ選び。

- (ア) 新井白石 (イ) 水野忠邦 (ウ) 徳川吉宗  
(エ) 松平定信 (オ) 徳川綱吉 (カ) 田沼意次

(3) 次の中から (b) (c) の直前におこったものを一つ選び。

- (ア) 大塩平八郎の乱 (イ) 島原の乱 (ウ) 天明のききん  
(エ) 豊臣氏の滅亡

(4) 次のことから、三つの改革のどれと最も関係が深いか。(a) (b) (c) で答えよ。

- (ア) 異学の禁を実施し、思想の統制を行った。  
(イ) 株仲間を解散させ、物価を安定しようとした。  
(ウ) 公事方御定書を制定し、法制をととのえた。  
(エ) 上げ米を実施し、幕府財政の再建につとめた。

幕府の危機に対する支配者側の対応についての問い。(1)は基本的な問いで、ほとんど全員が正解である。(a)(b)(c)に共通する幕府改革の基本性格はほとんどの生徒がちゃんとつかんでいる。(2)(3)(4)の問いはこまかくなっていて、幕政の危機の各段階に対応してなされた三つの幕政改革のリーダー、その前後におこった幕政の危機の深まりを象徴する事件、その三改革のそれぞれの内容を問うている。これらを正確に答えられることが中学段階での社会科の基礎的・標準的学力かどうかについては、意見の分れるところだろう。とくに問(4)は、(ウ)が誤答29人(22.8%)であったのを除いて問(ア)(イ)(エ)では誤答がのきなみ40%をこえていた。問題としてややこまかすぎたのではないか。全問正解できたのは43人(約 $\frac{1}{3}$ )であった。

<誤答人数とその比率>

(1)	幕政改革は <u>封建政治の立て直し</u> のために行われた	3人 (2.3%)
(2)	(a) 享保改革……………徳川吉宗	27人 (20.8%)
	(b) 寛政改革……………松平定信	21人 (16.2%)
	(c) 天保改革……………水野忠邦	17人 (13.1%)
(3)	寛政改革の直前に <u>天明のききん</u> がおこった。	25人 (19.2%)
	天保改革の直前に大塩平八郎の乱がおこった。	23人 (17.7%)
	異学の禁……………寛政改革	55人 (42.3%)
(4)	株仲間の解散……………天保改革	52人 (40%)
	公事方御定書……………享保改革	29人 (22.3%)
	上げ米の実施……………享保改革	53人 (40.8%)

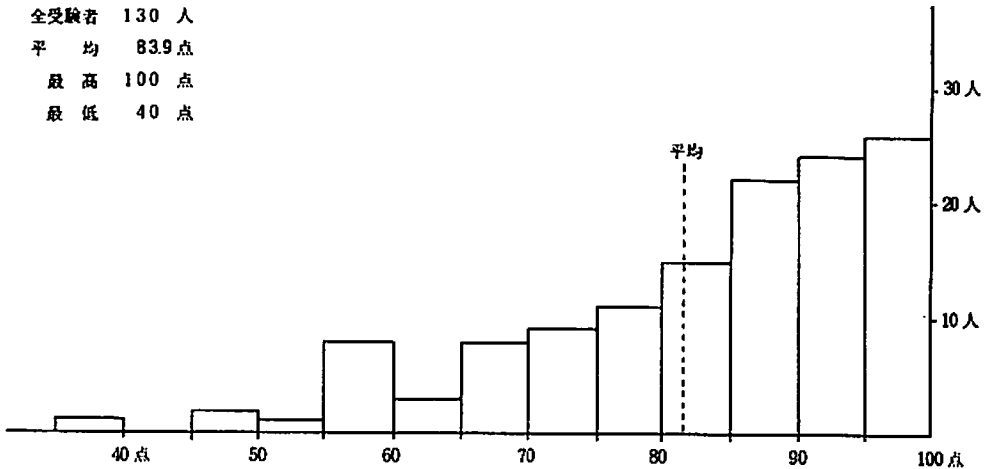
中学2年(歴史)の問題と解答を検討してみて、社会科における標準的・基礎的学力とは何かという問いがますます深まっていく思いがする。教科書に出ていること、太い活字で書いてあることが基礎的なことだという皮相的な見方は論外としても、社会認識の基軸になる学力とは何か、そのうち中学2年の段階で全国民が自分のものとして身につけるべき学力は何か、その学力の中で、おぼえることと理解し考えることとはどう結びつくのか— こういう問いは簡単に答えられるものではない。われわれ教師自身がその点の追求と学習がまだまだ不十分だからである。

歴史学習において基礎的な学力とは何か。それは単に人名、地名、年代などをおぼえることで

はないはずである。問〔1〕の(1)、問〔4〕の(7)のような、なぜ？ どうして？ どんな力が働いて？ - を自分の生活とかかわらせながら考えることではないのか。それなら人名、年代などはおぼえなくていいのかといえ、そうではあるまい。これらは上記のなぜ？ どうして？ を考えることと結びついてのみ生きた力となるので、肝心のところをぬかしておぼえるだけでは、社会科は暗記ものということになってしまう。出題にあたっては、この両者を結びつけて問うことがたいせつだと思う。とくに、暗記していれば答えられるような、記憶力テストにおちいらぬように配慮することが必要だ。

さいごに全受験者130人の得点(5点きざみ)分布を图示するが、95~100点がもっとも多く、全体の得点平均が83.9という高い水準を示している。これは、一つには出題が難しくならぬよう配慮したことにもよるが、また本校の生徒が公立中学と組成を異にし、学力選抜を経て入学した生徒ばかりであることからきている。したがってこの標準学力テスト結果は、あくまでも内部資料として役立つにとどまる。

全受験者 130 人  
平均 83.9 点  
最高 100 点  
最低 40 点



### Ⅲ 中三・標準学力テストの結果

現高一の生徒計 135 名、3 名欠席、受験者 132 名) に実施した標準学力テストの結果について考察する。まず全体で 4 問の合計点 100 点満点の平均は 79.4 点であった。問題提出のねらいからみれば、まずまずの成績であったといえよう。表Ⅰの得点分布をみると、50～59 点

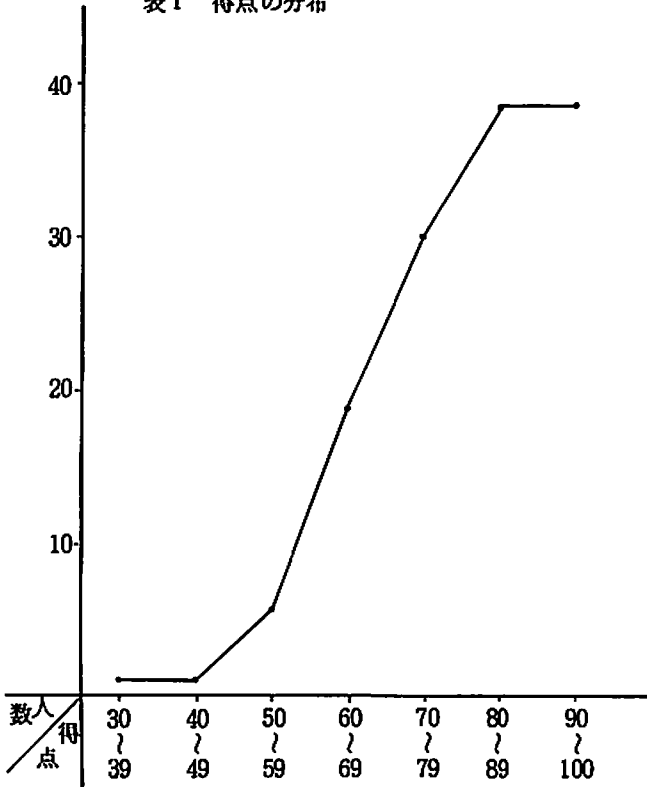
から急に人数が増加し、80 点以上が非常に多い。これを、さらに詳しくみると、表Ⅱのようである。

平均点以上の者は、全体で 74 人 (56%)、男子の 54%、女子の 58% であった。

6 割以上できれば、ほぼ標準的な学力を身につけたものと一応考えるなら、合計で 122 人 (92.4%) となる。男子では 59 人 (90.1%)、女子では 63 人 (94%) であった。

みられるように、女子の方がやや高い得点を示している。問題は得点のとくに低い 50 点以下の生徒である。ことに 50 点以下の 4 名が気になるところである。

表Ⅰ 得点の分布



表Ⅱ

得点	男	女	計
95～100	7	10	17
90～94	8	12	20
85～99	6	9	15
80～84	14	8	22
75～79	6	12	18
70～74	6	6	12
65～69	4	3	7
60～64	8	3	11
55～59	4	0	4
50～54	0	2	2
45～49	1	0	1
40～44	0	1	1
35～39	0	1	1
30～34	1	0	1
計	65	67	132

各問について考察してみよう。

(1) 次の各文にあてはまる人名を(ア)～(イ)から選べ。

- (1) 18世紀フランスの思想家で「社会契約論」をあらわし、絶対主義をきびしく批判した。
- (2) 三民主義をとなえ、清朝をたおす運動の中心となり、1912年に臨時大統領となった。
- (3) ベルサイユ条約反対など社会主義に似せた政策で国民をひきつけ、ナチスの独裁政權をうちたてた。
- (4) インド国民会議派の指導者で、非暴力・不服従をとなえ、反英運動の中心となった。
- (5) 1850年、清朝に反対して反乱をおこし、土地を農民に平等に分配せよと主張して、太平天國をうちたてた。
- (6) 19世紀に活躍したロシアの作家で「戦争と平和」などの傑作を書いた。
- (7) ボルシェビキの指導者で、1917年11月、臨時政府をたおし社会主義政權を作る中心となった。
- (8) フランスの軍人で外国軍をやぶって国民の人気をあつめ、1804年に皇帝となった。
- (9) プロシヤの首相で、鉄血政策をとなえて軍備をととのえ、外国をやぶりドイツ帝國を成立させた。
- (10) 18世紀の後半、国の富を増大させるには自由競争にまかせることが必要だと主張したイギリスの学者。

ア. ワシントン    イ. ナポレオン    ウ. 林則徐    エ. 孫文    オ. ヒットラー  
 カ. ムッソリーニ    キ. 魯迅    ク. レーニン    ケ. モンテスキュー

コ. ガンジー    サ. トルストイ    シ. アダム・スミス    ス. 洪秀全  
 セ. ビスマルク    ソ. ルソー    タ. ウィルソン    チ. 袁世凱

問〔1〕は、授業であつた最低限必要と思われる歴史上の人物に関するものである。この問題での誤答数は以下の通り。

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
誤答	12人	11	2	0	16	2	11	2	9	21
%	9.1	8.3	1.5		12.1	1.5	8.3	1.5	6.8	15.9

ヒッター、ガンジー、トルストイ、ナポレオンは誤答が2名以下で、ことにガンジーは全員が正解であった。

やや誤りが多いのは、(10)のアダム・スミスと(5)の洪秀全である。(10)にはモンテスキューと入れたものが多かった。アダム・スミスで誤答が16%もあるのは残念だが、法学なり経済学の考え方というのは理解がむずかしいのだろうか。(5)の洪秀全のところには、林則徐と答えた者が誤答の大半である。

この問題〔1〕程度は全員が正解してほしかったがそうはいかなかった。得点の分布は以下の通り(満点は20点)。

得点	20	18	16	14	12	10	4
人数	90	21	7	10	1	2	1

全問正解は全体の68.2%であった。基礎的な学力をみるには、この種の問題は最適であろう。もっと問題文を明確にして、問題の誤読によるミスをなくし正答を多くしたいものである。

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
ソ	エ	オ	コ	ス	サ	ク	イ	セ	シ

〔2〕 次の文の  にあてはまる語を下の(ア)～(ト)から選べ。

1 世紀にイギリスではじまった産業革命は、機械制大工業をうみだし、社会のよ  
 うすをかえ、その製品の市場や原料をもとめて、資本主義の強国はアジアに進出してくる。  
 インドは、16世紀に生まれた  2 帝国がしだいにおとろえていた。イギリスは安  
 く作られた  3 などをインドに売りとみ、棉花や小麦をイギリスにはこんだ。この  
 中心となったのが  4 会社であった。この会社は、やがて土地を所有し農民から重  
 い税を取り上げるようになった。こうした動きにたいし、インド人の怒りが爆発したのが  
 5 年のセポイの反乱であった。中国では17世紀に  6 族の清朝がたてられ  
 ていたが、この頃おとろえをみせ、イギリスは  7 の密貿易で大きな利益をあげた。  
 清の抗議にたいし、イギリスは中国を武力で攻撃した。これを  7 戦争という。そ

の結果、中国は南京条約で [ 8 ] をうばわれ、5つの港を開かねばならなかった。

日本にアメリカのペリーがきて開国を要求したのは、 [ 9 ] 年のことであった。その翌年には、日米間の最初の条約である [ 10 ] がむすばれ、つづいて [ 11 ] がむすばれた。 [ 11 ] は、南京条約と同じような不平等条約であり、この条約により日本は領事裁判権をうけいれ、また貿易上の [ 12 ] をうばわれた。貿易がはじまると、ヨーロッパ・アメリカの毛織物や [ 13 ] 、兵器や艦船などが輸入された。

- ア. モンゴル      イ. 満州      ウ. ムガル      オ. ホンコン      カ. 西インド  
 キ. 東インド      ク. アヘン      ケ. 絹織物      コ. 綿織物      サ. 17  
 シ. 18      ス. 19      セ. 1853      ソ. 1857      タ. 日米和親条約  
 チ. 日米通商航海条約      ツ. 日米修好通商条約      テ. 治外法権

問2の誤答とその率

問	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
誤答	52	2	13	2	45	25	1	11	43	15
%	39.4	1.5	9.8	1.5	34.1	18.9	0.8	9.0	32.6	11.4
(1)	(2)	(3)								
1.5	1	8.4								
11.4	0.8	63.6								

前問同様、上の数字は誤答数である。誤答がもっとも多いのは(13)だ。なんと、64%の生徒が誤っている。(13)の正解は綿織物なのだが、誤答の圧倒的大部分は絹織物と答えている。これは、(3)の正解が綿織物だから、(13)でもう一度綿織物と答えるべきなのに絹織物とかいたためにおこったものであろう。問題文に語群の語句は一度だけ使用されるとは限らないと記すべきであった。

二番目に誤答が多いのは(1)である。これはイギリス産業革命の開始された世紀を問う問題である。約40%が誤っている。誤答は17世紀と答えたものと19世紀と答えたものとが約半分ずつであった。19世紀と答えたものの中には、資本主義の確立という点に力点をおいて考えたのかも知れないが、問題文は明瞭だと思う。なお、最高は100点、最低は36点であった。

問(5)と(9)は、ともに正しい年代を入れるもの。セポイの反乱の1857年と日米和親条約の1853年を選ぶ問題である。しかし、年代があまりに近接しすぎたためか、誤答がほぼ同数となっているのは、(5)と(9)とを入れまちがれたために起ったもの。ここではセポイの反乱の年代はともかくとして、日米和親条約の年代は正解してほしいと思ったのであるが、そうはいかなかった。

あとは問(6)の誤答25名(18.9%)がやゝ目立っている。この誤答はほとんどが満州族と入れるべきところをモンゴル族と入れたためである。近代史を扱うとき清朝と出てくるのだが、指導に際しては清が満州族の王朝だと確認しているのだが誤りは多かった。

反対に誤答が少ないのは、(2)のムガル帝国、(4)の東インド会社、(7)のアヘン、(12)の関税自主権であった。

なお、(8)は中国は南京条約で ホンコン をうばわれと入れさせるのを目的としたが、ここに治外法権、関税自主権と入れても正解である。問題作成上の誤りであった。次回は訂正したい。

問題〔Ⅱ〕の得点分布は以下の通り（26点満点）

得点	26	24	22	20	18	16	14	12	10
人数	9人	26	35	18	19	21	4	1	1

この問題は最低点が意外に高く(10点)、その割には満点が少なかった。ほゞ8割以上の得点者である20点以上の者は79名で59.8%である。

正解は次のとおり。

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
シ	エ	コ	キ	ソ	イ	ク	テ・ト	セ	タ	ツ	ト	コ

(3) 次の文を読んで下の問いに答えよ。

世界大恐慌の影響で大打撃をうけた日本では、軍部を中心に大陸に進出せよという声が強くなった。<sup>①</sup>満州にいた関東軍の一部将校は、奉天郊外の鉄道を爆破し、これを中国軍のしわざとして全満州を占領した。その翌年日本は満州を実質上の植民地として支配権にきつた。中国は日本の行動を国際連盟にうったえ、連盟は調査団をおくって、日本軍の引きあげを求めた。1933年、日本は国際連盟を脱退してしまう。

満州での戦争が拡大すると、政党政治や国際協調の外交方針に不満な軍人や国家主義者のなかから、軍部中心の政府を作れという動きがさらに高まった。<sup>②</sup>一部の軍人らは、犬養毅首相などを暗殺する事件をおこした。これにより、それまでつづいてきた政党政治はおわりをつげた。つづいて、その4年後の1936年にも、一部の青年将校らが軍隊をひきいて反乱をおこし、重臣を暗殺した。

中国では、日本軍の戦争拡大にたいし、<sup>③</sup>国民党と中国共産党との間に日本軍とたたかう協力関係がうまれていた。これにたいし、<sup>④</sup>日本は蘆溝橋事件をきっかけに戦争をさらにひろげ、中国との全面戦争がはじまった。<sup>⑤</sup>国民政府はその首都を奥地にうつし、外国の援助をうけながら、中国共産党とともに抗戦をつづけた。

1. 次の問いの答えを下の(ア)～(イ)から選べ。

- (1) 世界大恐慌はどこから始まったか。
- (2) 奉天は現在の中国の地名で何というか。
- (3) 政党政治について、1918年に生まれた最初の本格的政党内閣の首相は誰か。また、1924年に生まれ、普通選挙法と治安維持法を成立させた政府の首相は誰か。



- (4) 1935年にエチオピアを併合したファシズムの国はどこか。  
 (5) 下線部①について、この事件は何年におこったか。  
 (6) 下線部④について、この事計は何年におこり、この戦争は何年までつづいたか。  
 (7) 下線部⑥について、首都はどこにうつされたか。また、国民政府を援助した国を2つあげよ。

ア. 大岡重信    イ. 犬養毅    ウ. 加藤高明    エ. 尾崎行雄    オ. 西園寺公望  
 カ. 原敬    キ. ナンキン    ク. ペキン    ケ. イエンアン    コ. シェンヤン  
 サ. シーアン    シ. チョンチン    ス. 1927    セ. 1931    ソ. 1932  
 タ. 1937    チ. 1938    ツ. 1941    テ. 1945    ト. ドイツ  
 ナ. イタリア    ニ. フランス    ヌ. アメリカ    ネ. ソ連    ノ. イギリス

2. 次の問いの答えを記せ。

- (1) 下線部②の事計を何というか。  
 (2) 下線部③のことを何というか。

問〔3〕は、昭和前期の日本と中国について問う問題である。この問題はかなりむずかしい。第1問の(1)、世界大恐慌が **アメリカ** からはじまったことは大部分の生徒が正解した（誤答は2名だけ）。

(2)の問題は奉天とは現在の地名シェンヤンで何とよばれているかの問題。出題の意図は、かつての地名はすでに廃止されているのだから、これを現地名で知っていることが必要と考えたためである。しかし結果では、20%強の誤答があった。これは予想外に良い出来であったと思う。誤答はシーアン、チョンチン、イエンアンなどさまざまであった。

(3)は政党政治の問題で、1918年に生まれた本格的政党内閣の首相 **原敬** と、1924年に生まれ普選と治安維持法を成立させた政府の首相 = **加藤高明** を選ばせる問題。

前者は誤答が9名（6.8%）でまずまずだが、後者は19名（14.4%）とやや誤答率が高い。

(4)はエチオピアを1935年に併合した国、**イタリア** を選ばせる問題。これも誤答率16.7%でかなり高かった。この誤りはドイツと答えたものが多いことから生じている。

(5)は、文中の下線部①1931年の満州事変の説明について、年代を選ばせる問題。しかし、誤答は43名（32.6%）ときわめて高かった。

誤答の大部分は **1932年** と答えている。わずか1年ちがいで、この年「満州国」が成立していることが記憶にあるためか。問題としては妥当とはいえない。

(6)は、下線部の日華事変について、**1937年** におこり **1945年** までつづいたことを問う問題であった。33名が2問ともに正解であった。これは25%だから、 $\frac{1}{4}$ しか完全な正解はなかったことになる。とりわけ、1945年と答えるべきところに、1938年と答えたものが誤答の6割程をしめている。これは重要なことだと思う。そこには日華事変というとならえ方がわざわざ

いしているのだと思う。つまり蘆溝橋事件にはじまる日華事変と日中戦争が1945年までつづく日中全面戦争であったととらえられず、一時的なものとして認識されているからではなかろうか。指導上も大切な力点をかけるべきテーマの一つであろう。

問(7)は、日中全面戦争によって国民政府の首都が **チョンチン** にくつされたこと。また、この国民政府が **アメリカ** ・ **イギリス** に援助されたことを問う問題である。

チョンチンを問う問題はかなりむずかしかったらしく誤答は80名(61%)にのぼった。誤答はさまざまであって、この間が難解にすぎたことを示している。

国民政府を援助した国を2つあげる問題では、アメリカ・イギリスとも完全に解答できたものが67名で全体の約5割であり、一方だけができたものが59名で、得点なしが計6名あった。

一方だけができたものは、イギリス・フランスと書いたものが多かった。

(3)の2は解答欄に記入させるもので、正解は **五・一五事件** と **抗日民族統一戦線** (第二次国共合作・国共合作も正解)であった。

まず五・一五事件は、誤答率15.9%でわりあいによくできたと思う。誤答は二・二六事件ととりちがえているのが多い。

ついで抗日民族統一戦線は、誤答41名で31%が誤っている。わざわざ第一次国共合作としたものが目についた。

(3)の得点分布は次のとおり。1の(1)～(7)は配点合計22点。

得点	2	6	8	10	12	14	16	18	20	22
人数	1	3	3	9	9	16	32	28	16	15

2の(1)、(2)は次のようである(配点は8点)。

得点	0	4	5	6	7	8
人数	12	38	1	3	2	76

また誤答率は以下の通り。

	(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	
人数	2	27	9	19	22	43	42	59
%	1.5	20.5	6.8	14.4	16.7	32.6	31.8	44.7

(7)			
	首都	援助した国	
人数	80	両方とも正	67 (50%)
		一方だけ	9 (44.7%)
%	60.6	両方とも誤	6 (5.3%)

> 2. (1) 誤答 21人 (15.9%)  
(2) 41人 (31.1%)

(4) 次の年表の空欄に適当な語句を(ア)～(サ)から選べ。

年 代	日 本 の こ と が ら	世 界 の こ と が ら
1890	帝国議会在開かれる	
1894	1	
"	日清戦争おこる	
1899		8
1902	日英同盟がむすばれる	12
1904	2	
1905	ポーツマス条約むすばれる	
1910	3	
1911		9
1914	大戦に参加する	第1次世界大戦おこる
1915	4	
1917		10
1918	5	
1919	普選運動さかんとなる	パリで講和会議ひらかれる
"		11

- ア 辛亥革命おこる。
- イ ロシア革命おこる。
- ウ 義和団事件おこる。
- エ 対華21か条要求を中国におしつける。
- オ イギリスと条約をむすび、治外法権をなくす。
- カ 日露戦争おこる。
- キ 米騒動おこる。
- ク 韓国併合がおこなわれる。
- ケ 五・四運動おこる。
- コ この頃、帝国主義時代はじまる。
- サ この頃、産業革命すすむ。
- シ この頃より社会運動さかんとなる。

〔4〕は、19世紀末から20世紀初にかけての事項の歴史的前後を問うもの。誤答率は以下のとおり。

問	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
誤答	38	6	37	34	25	48	12	32	50	33	43	53
%	28.8	4.5	28.0	25.8	18.9	36.4	9.1	24.2	37.9	25.0	32.6	40.2

この種の問題を生徒はかなりのが手とするらしく成績はかんばしくない。もっとも誤りが多いのは、〔12〕の〔この頃帝国主義時代はじまる〕で、ここに産業革命はじまるを入れたものが誤答の大部分をしめている。ついで誤答の多いのが〔9〕の〔辛亥革命おこる〕だが、ここには義和団事件とか五・四運動と入れるものが多かった。

年表形式にしてあるため、とっつきにくいのと、空欄の数と選択肢数が同じだから、一か所まちがうと次もまちがうので誤答が多くなったものだろう。この問題の得点分布は以下のとおり。

得点	0	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
人数	1	1	6	7	7	13	5	16	5	22	3	45

選択肢をふやしたり、より明確に答えられるようにする必要があるし、また、あまりに年代の接近しすぎるものを省くなどの改善が必要であろう。正解は次のようである（配点24点）。

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
オ	カ	ク	エ	キ	サ	シ	ウ	ア	イ	ケ	コ

さて、もっとも問題なのは、50点以下の4名の問題であろう。いま、この4人の得点を表にしてみると次のようになる。共通しているとみられるのは、問題〔3〕、〔4〕の得点が低いことであろう。〔1〕、〔2〕にかぎっていえば、Aが36点、Bが30点、Cが22点、Dが26点で、Cをのぞいていずれも5割以上は出来ているわけだ。Cの場合には問題〔4〕では12点を得点し、この問題では5割の正解である。

したがって、これらの生徒はまったくわからないというのではなくて、難しい問題だと放棄してしまったり、積極的にとりくもうとしないところに問題があると思われる。この子らにどうしたらやる気をおこさせ、基礎的な力をつけるかが私たちの課題である。

問題 生徒	(1)	(2)	(3)	(4)	合計得点
A	14	22	6	4	46
B	12	18	6	4	40
C	4	18	2	12	36
D	10	16	6	0	34
配点	20	26	30	24	100

# 本校生徒の健康状態

健康部 中 村 ハツ子

最近の子供達は体位はすぐれているが、体力がともなわないと一般的にいわれている。つまり、外形的には栄養状態が良くなっているのに、四肢の伸びが目立ち、体位が促進している。がその反面、幼い頃から、教育熱の過熱化・過保護などの原因により”遊ぶ”ことを忘れてしまった(?)子孫達は、社会性をなくし、情緒発達の未熟化をひきおこしている傾向がある。それと平行して、運動機能が低下し、機敏性に欠けるためか、学校生活においても、傷害(骨折などの)件数が増加しつつある。本校の場合も、このような現状である。

## 1 体位について

51年度の身体測定の結果、本校生徒の平均体位は奈良県、全国より、やゝすぐれている。特に本校中1の女子がすぐれているのが目立つ。

表1 昭和51年度身体平均体位

学年	区分 種別	身長		体重		胸囲		座高	
		男	女	男	女	男	女	男	女
中1	本校	149.5	153.0	41.5	43.2	73.0	75.2	80.6	83.3
	奈良	149.5	149.6	40.6	41.7	72.0	73.8	79.7	81.2
	全国	148.6	149.6	40.0	41.6	71.8	73.9	79.5	81.2
中2	本校	158.4	154.2	46.7	45.6	77.6	77.3	84.7	83.7
	奈良	156.5	154.0	45.7	46.1	75.5	77.1	83.4	83.4
	全国	156.1	153.2	45.6	45.8	75.5	77.0	83.1	83.1
中3	本校	162.8	155.8	50.5	47.8	79.7	78.6	86.5	84.6
	奈良	162.9	155.4	51.3	48.3	79.4	79.1	86.5	84.4
	全国	162.2	155.0	51.0	48.8	79.2	79.1	86.4	84.2
高1	本校	169.2	156.9	57.5	50.3	82.7	80.8	90.2	85.0
	奈良	166.6	156.1	55.8	51.2	82.4	80.9	89.0	85.2
	全国	166.2	155.8	55.4	50.7	82.2	80.7	88.9	84.9
高2	本校	169.2	157.3	60.6	51.3	85.3	82.3	90.2	85.1
	奈良	168.2	156.3	58.0	52.3	84.1	82.2	89.8	85.2
	全国	168.0	156.2	57.8	51.9	84.0	81.5	90.0	85.1
高3	本校	171.8	158.2	61.9	51.6	87.8	83.4	91.7	85.5
	奈良	168.8	156.7	60.0	52.9	85.5	82.0	90.5	85.3
	全国	168.9	156.4	59.2	52.2	85.6	81.9	90.4	85.1

※(奈良・全国は50年度の統計資料による)

## Ⅱ 視力状況について

本校生徒の健康状態の中で最も重要視しなければならない点は、屈折異常率が非常に高いということである。中学1年生の段階から、男子38.4%、女子57.3%（平均48.1%）という高率を示し、約半数の者が0.9以下である。これは全国平均の高校3年生の屈折異常率47.1%よりも高い。小学校段階から近視予防対策が必要であると思われるのだが、現状は、学年が進むにしたがって、悪化している。

表2 昭和51年度 視力状況

視力段階	中 学						高 校					
	1年		2		3		1年		2		3	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
2.0	6		3	1	5	1	2	2	4	2		
1.5	22	14	22	7	21	11	19	15	8	10	8	12
1.2	7	10	6	12	3	6	9	10	11	9	5	7
1.0	5	5	1	8	2	7	7	3	1	5	6	4
0.9	2	6	3	2	2	7	1	3	1	1	1	5
0.8		4	1	3		3	3	1	3	1	1	3
0.7	3	3		5	1	4	2	2	3	3	2	2
0.6	1	3	1	6	5	3	3		5	6	1	3
0.5	1	3	3	4	4	2		4	2	2	2	2
0.4	1	1	3	2	2	1	1	4	6	1		4
0.3	5	3	4	3	3	2	2	3	8	3	5	2
0.2	4	5	4	6	9	11	3	7	8	7	11	8
0.1	5	9	8	7	5	5	11	8	5	7	14	4
0.09		1		1							1	
0.08					1	1		1		2		2
0.07			2			1	1	1		1	1	2
0.06	1		1	2			1		1		2	
0.05	1					3		1		1	2	
0.04	1	1	2			1		1				
0.03										2	1	
0.02							1		1			
0.01												
屈折異常率 (%)	38.4	57.3	50.0	59.4	50.7	63.7	43.9	54.5	64.2	58.7	71.4	61.7
	48.1 (24.8)		54.9 (31.1)		57.6 (36.3)		49.2 (45.4)		61.5 (46.9)		66.7 (47.1)	

( ) 内は全国平均屈折異常率

### Ⅲ 学校安全会について

表3 学校安全会給付状況

月	件数
5	2
6	3
8	1
9	3
10	3
11	6
12	4
合計	22

曜日別	
月	4
火	1
水	2
木	6
金	3
土	5
日	1

種別	
骨折	4
捻挫	5
打撲	3
切傷	2
脱臼	1
裂傷	2
つき指	5

活動別	
クラブ活動	12
休憩時	5
授業時(体育)	3
学校行事	2

校種別		
高	男	7
校	女	3
中	男	9
学	女	3

※ 2学期になってからの傷害が非常に多くなっている。学校行事(学園祭、体育大会、レクリエーション、球技大会等)が多いため落着がなく、大きな傷が増えている。

### N う歯について

う歯未処置者は全国に比べ非常に少なく、処置完了者の比率が高いが、処置完了を100%になるように努力しなければならない。う歯は罹患すると、治療しないとますます進行し、また、全身的な疾患の原因にもなりかねないので、できるだけ早期に、治療する必要がある。



表4 う 歯 治 療 状 況

学 年	区 分	う 歯		
		処置完了者	未処置者	口 腔 疾 病 その他の歯疾
中 1	本 校	67.1%	15.6	0.74
	全 国	28.7	63.2	6.14
中 2	本 校	61.6	24.8	0.75
	全 国	27.0	65.4	4.8
中 3	本 校	66.6	21.2	1.5
	全 国	24.8	68.1	4.2
高 1	本 校	62.9	31.8	0
	全 国	28.5	64.8	4.47
高 2	本 校	54.4	34.5	2.20
	全 国	26.7	66.5	4.6
高 3	本 校	45.8	41.2	2.2
	全 国	27.0	66.9	4.9

数字はすべて%

本校の今後の健康面での対策としては、う歯治療率100%、近視予防、疾病予防、精神的不安定な生徒の早期発見、早期対策などがあげられる。健康の保持増進を図り、教育を円滑に進められるよう、学校、家庭、地域が一体となって押し進めて行かなければならないと思う。

# 幼児数概念の研究—同和地区における 幼児の数概念の発達について\*

数学科 松本博史

## 問題と目的

数概念の形成に関する研究は、主として心理学の立場から行われている。<sup>(1)</sup>我々は数概念の形成に環境がおよぼす影響について考察する。現代の差別を集中的に受けている同和地区の幼児の数概念の形成を調査することにより、その「環境」の影響を明らかに出来ると考えた。

まず、環境と数概念の関係について概観する。数概念は一般に「二次的概念」<sup>(2)</sup>とか「概念の概念」<sup>(3)</sup>とかいわれる。赤、自動車、重い、熱い、甘いなどは、感覚や運動的経験から得られる概念で、「一次的概念」<sup>(4)</sup>といい、これは、幼児が目によって実在の対象と概念を一対一対応を付けたり、経験したりすることが出来る。しかし二次的概念は他の諸々の概念から抽象される概念である。

子供は、「2」そのものを見ることや手にとることは出来ない。子どもは、2本の木、2個の石、2人の人、2冊の本などをみたり、さわったりすることが出来るだけである。各集合の個々の要素の抽象化によって「2」という概念が得られ、これは、自然発生的に形成されない。それよりもその物の持っている、色、形、重さ、味等の感覚的特性の方が、幼児にとって意味があり、それにとらわれる。故にこの抽象度の高い「数」を理解し、この概念を把握するには、「経験、学習、文化、といった要素が不可欠」<sup>(5)</sup>で、「一連の理論的操作を体系的に習得しなければ、その目標に達することが出来ない。」<sup>(6)</sup>とか、「数の能力は、その子どもの教育的環境条件、すなわち家庭や近隣、幼稚園や学校の条件などで、おおいに左右される。」<sup>(7)</sup>と考えられている。我々は、同和地区という環境に、実験教育法のいう「一定環境条件の設定は、じつは一定の操作の適用にはかならない。」<sup>(8)</sup>という考えを適用できると考えた。すなわち子供の数概念の発達というのは、「発達過程のどこかで、社会の文化としての数概念の体系を与えられ、それを習得することである。われわれの社会では、一見、子供はいつの間にか数がかかるようになっていくように見えることが多いが、これも数の学習を促進する環境条件の下で子どもの学習活動があってはじめて起ることである。」<sup>(9)</sup>と言われるように、環境としての子どもの学習活動の場も含めて、「環境」と「数概念の形成」とは、他の種々の概念形成に与える環境の影響よりも直接的であると考えられる。

---

\* 本研究は、昭和49・50年度の両年に、文部省科学研究費助成金(奨励研究B)の交付を受けた。

## 数概念について

高木貞治著「数の概念」によれば、「日常我々が数というのは、物の数1、2、3……即ち計量数（cardinal number）であるが、数は又順序を示すためにも用いられる。即ち順序数（ordinal number）でもある。我々が一つ二つと物を数えるとき それらの物の間に、おのずから順序が付けられるのだから、数の本性は、先ず順序、而して後に計量であると考えられる」と述べている。この数概念を子供が認識し、数概念が出来上がった状態は、「たがいに異なる物体の集まりのなかの物体の個数は、それらの物体の個性や集まりのなかでの配列の順序や集まりをより小さな集まりに分割する方法とは無関係である。」<sup>(10)</sup> すなわち集合の計量数（基数）は、その集合の性質、属性という不変性を持たないものに関係なく、数える順序や分割によって不変である性質、例えば、7個のものを3個と4個に分割しても総数が変わらないという性質は大人にとって自明であるが、この性質は、数の保存といわれるもので、後でくわしく述べるが、我々の調査した幼稚園児の年長児の80%以上も理解出来ない。しかし同じ年長児の96%までは、100まで数を唱えることが出来る。このように数唱で「数」の概念の理解を測れない。この数える順序や分割によって基数が不変である「不変性」を理解してはじめて数を理解したといえる。

Fine<sup>(11)</sup>によれば、数概念の認識の前提として次の三つの不変性を考えている。

- (1) 一対一対応に対する不変性
- (2) 順序に対する不変性
- (3) 分割に対する不変性

我々もこれ等の「不変性」を数概念の発達を調査するための課題群設定にさいしての目安とした。

### 調査場所、日時、被験者、調査方法

3才児	大久保保育所	昭和49年7月	17名
	奈良女子大学文学部附属幼稚園	昭和50年9月～昭和50年10月	21名
4、5才児	橿原市立畷傍北幼稚園	昭和49年9月～昭和49年12月	4才児74名（内同和地区出身者27名） 5才児72名（内同和地区出身者27名）
4、5才児	奈良女子大学文学部附属幼稚園	昭和50年10月～昭和51年2月	4才児 30名 5才児 30名

調査方法 園児一人一人を別室で面接調査する。

### 統計処理について<sup>(12)</sup>

異なる母集団において計算される同じ特性についての比  $p_1$ 、 $p_2$  の有意差を知るために比較される二つの母集団が互いに独立なときの帰無仮説

$$H_0 : p_1 = p_2$$

を検定する。ある属性をもつもの  $n_1$  個の中で  $t_1$  個、 $n_2$  個の中で  $t_2$  個とするとき

$$p_1 = \frac{t_1}{n_1} \quad p_2 = \frac{t_2}{n_2} \quad p = \frac{t_1 + t_2}{n_1 + n_2} \quad q = 1 - p$$

とおくと

$$R = \frac{|p_1 - p_2|}{\sqrt{pq \left( \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}} \quad \text{--- ①}$$

$R > 2.58$  のときは両側検定で 1% の、 $R > 1.96$  のとき 5% の信頼水準で有意差が認められる。検定する内容としては、同和地区、畝傍地区、女子大附属の各二地区の差異と、地域的な差異を検定するのに、女子大附属幼稚園と畝傍北幼稚園との差異を検定し、これを「地域差」で表す。ただし、「同和地区」とは畝傍北幼稚園のうち同和地区出身者を表し、「一般地区」とは畝傍北幼稚園のうち一般地区出身者を表す。

### 課題と具体的な実験の手続きと分析

J. B. Grize<sup>(13)</sup> は論理学の立場から自然数の体系づけをおこなった。それは次の四つの構成要素を持つ。

1. 0、1、2、…… ( whole number すなわち自然数と 0 )
  2. 多、少、相等という関係
  3. 加法
  4. 減法
- } 操作

そして、これらの構成要素の間の基本的な規則を考えた、<sup>(14)</sup> それをもとに波多野<sup>(15)</sup> は三つの課題群を設定している。

- 第一の課題群 符号化と脱符号化に関するもの
- 第二の課題群 自然数の内容的な側面の理解に関するもの
- 第三の課題群 自然数の体系の構造的な特性に関するもの

上の各課題群設定にしたがって、我々の実施した課題と結果と分析を述べる。

第一課題群 符号化と脱符号化	第二課題群 自然数の体系的側面	第三課題群 自然数の体系的構造の理解
(1) 数唱範囲		
(2) 計数範囲	(6) 最多、最少、相等の判断	(9) 数の保存
(3) 規則的パターンの集合数		
(4) 数字の判読		
(5) 集合数と文字との対応	( 3才児はここまで )	
	( 4才児はここまで )	
	(6) 多、少、相等の判断	
	(7) 加減算	(10) 順序数と集合数
	(8) 数の構成	
	( 5才児はここまで )	

第一課題群 符号化と脱符号に関するもの

符号化というのは、ある現実を数の体系で表すこと 現実  $\xrightarrow{\text{符号化}}$  概念  
 であり、脱符号化というのはその逆に数の体系での表 (具体物)  $\xleftarrow{\text{脱符号化}}$  (抽象的な数)  
 現を具体的な表現に直すことを言う。

(1) 数唱範囲 幼児にとって数唱は初め発声としての「言葉」としてのみ意味を持っており、いわゆる無意味つづりの系列の学習として習得されて、数概念とよべるものでない。しかし、幼児が出会う最初の数的経験であることにはちがいない。「いくつまで言えるか」と4、5才児に質問する。3才児には「1つ2つで言える？ 言えるところまで言って」という形で質問する。

結果

		範囲	0	1~5	6~10	11~20	21~30	31~50	51~100
3才児	同和地区	4	1	6	3	1	2	0	
	女子大	2	2	4	10	0	1	2	
	R	1.18	0.41	1.13	1.93	1.10	0.80	1.31	

		範囲	0	1~5	6~10	11~20	21~30	31~50	51~100
4才児	同和地区	2	1	11	7	1	3	2	
	畷傍地区	1	5	6	10	10	4	11	
	女子大附	0	0	1	4	5	1	19	
地区差	同和：畷傍	1.11	1.05	*2.75	0.46	*2.05	0.37	1.74	
	畷傍：女附	0.80	1.85	1.40	0.88	0.50	1.00	*3.50	
	女附：同和	1.52	1.06	*3.46	1.20	1.59	1.15	*4.37	
地域差	榎原市	3	6	17	17	11	7	13	
	奈良市	0	0	1	4	5	1	19	
	R	1.12	1.61	*2.40	1.11	0.23	1.06	*4.58	

- (注) (1) ・印は有意差があるもの。  
 (2) Rは①の数値  
 (3) 地区差の欄の数値は各々の地区間のRを表す。

		範 囲	10以下	50以下
4 才 児	同和地区		14	25
	畝傍地区		12	36
	女子大附		1	11
地 区 差	同和：畝傍		・2.28	1.74
	畝傍：女附		・2.54	・3.50
	女附：同和		・4.15	・4.37
地 域 差	橿原市		26	61
	奈良市		1	11
	R		・3.35	・4.58

		範 囲	1～20	21～40	41～60	61～80	100～
5 才 児	同和地区		2	3	2	2	18
	畝傍地区		4	3	6	2	30
	女子大附		0	1	0	0	29
地 区 差	同和：畝傍		0.22	0.66	0.77	0.53	0.00
	畝傍：女附		1.68	0.63	・2.09	1.17	・3.11
	女附：同和		1.52	1.15	1.52	1.52	・2.97
地 域 差	橿原市		6	6	8	4	48
	奈良市		0	1	0	0	29
	R		1.63	0.91	1.90	1.32	・3.21

## 分 析

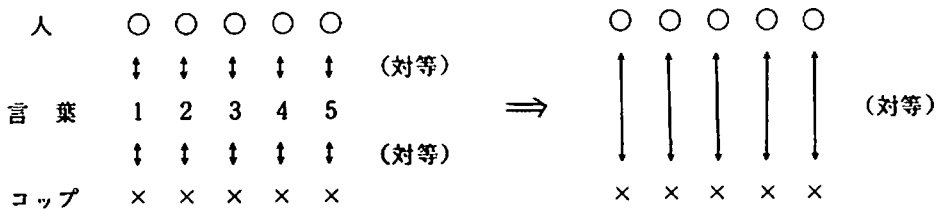
3才児 有意差がない。

4才児 有意差がある。数唱範囲の6～10で同和地区が畝傍、女子大附とのいずれとも有意差がある。これは同和地区の数唱範囲が低いことを示している。21～30の範囲においては、地域差が無いにもかかわらず同和地区と一般地区との差がある。10以上数えられない者については、地域差、地区差がともに認められる。数唱範囲が50以下では地域差がある。

5才児 橿原で60%、奈良で90%以上の子どもが100まで唱えることが出来るようになる。100以下では同和地区と一般地区の差はないが、100以上の数唱については地域差がある。

数唱範囲については、4才児については地区差があると考えてよいであろう。3才児ではモードが6～10に、女子大では11～20となっていて、10か20までに分布が集中している。5才児では100以上に集中して、分布が安定していると考えられるが、4才児の場合は分布の山が二ヶ所に出来不安定な分布を示している。これは3才児としての数唱範囲から5才児としての数唱範囲への拡大の段階での過渡期を示しているものと考えられる。5才児になると大多数の子どもが100まで唱えられるようになってきているのは、小学校入学を意識して家庭で教育されているのであろう。

(2) 計数範囲 「基準集合」<sup>(16)</sup>として数唱が確立されたとき「かぞえる(計数)」という行動が数(学)的な意味すなわち符号化が成立する。たとえば、5人にコップを一個ずつ出す場合に、まず「言葉」で人数を数え、次にコップを5個数える。これは数が基準となって、人とコップの間に1対1対応が成立しており、数唱と計数が一致していることを示している。ところが幼児では始めはこの数唱と計数は一致しない、すなわち基準集合としての数唱が確立していない。又従来数唱は数(学)的な能力、数概念の形成とは関係がないと考えられているが、R. R. Skemp<sup>(17)</sup>はこの「数える(計数)」という行動を数概念の形成にとって積極的に評価して「命名は新しい概念形成を促進する。すなわち、同じ対象をくり返しかぞえても、かぞえる順序をかえても不変な性質があることに次第に気づかせること。第2に、かぞえることは、それ自身が1対1対応の手続きであると同時に、また2つの集合が対等かどうかを試すすぐれた方法でもある」と述べている。



我々は50個のブロック(玩具)を一つの箱に入れておき、「これ何か知ってる、この中のブロックいくつあるかな、箱から出して数えて」という質問をした。3、4、5才児を対象にした。

結果

		範囲	0	1～5	6～10	11～20	21～30	31～50
3才児	同和地区	4	3	5	2	1	2	
	女子大附	2	4	10	3	0	2	
	R	1.1 8	0.1 1	1.1 4	0.2 3	1.1 3	0.2 2	

		範囲	0	1～5	6～10	11～20	21～30	31～50	10個以下
4才児	同和地区		4	4	9	6	1	3	17
	畝傍地区		3	6	10	9	6	13	19
	女子大附		0	0	3	8	4	7	3
地区差	同和：畝傍		1.19	0.25	1.14	0.32	1.28	1.66	1.87
	畝傍：女附		1.41	•2.04	1.29	0.78	0.07	0.42	•2.88
	女附：同和		•2.19	•2.19	•2.16	0.39	1.28	1.21	•4.18
地域差	梶原市		7	10	19	15	7	16	36
	奈良市		0	0	3	8	4	7	3
	R		1.74	•2.12	1.77	0.71	0.58	0.19	•3.69

		範囲	1～10	11～20	21～30	31～40	41～50
5才児	同和地区		0	3	0	4	20
	畝傍地区		2	3	4	1	35
	女子大附		1	1	1	0	27
地区差	同和：畝傍		1.11	0.66	1.59	•2.04	0.36
	畝傍：女附		0.24	0.63	0.94	0.80	1.37
	女附：同和		0.96	1.15	0.96	•2.19	1.58
地域差	梶原市		2	6	4	5	55
	奈良市		1	1	1	0	27
	R		0.15	0.91	0.47	1.48	1.58

## 分析

3才児 有意差はない。この年齢での計数範囲は10までと考えられる。

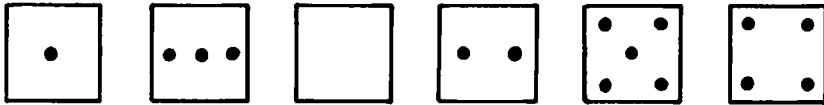
4才児 同和地区と一般地区との有意差はない。同和地区と女子大附属との有意差は数えられないもの、1～5、6～10の範囲で見られ、10以下しか計数出来ないものは地域差が大きい。

5才児 大多数の子どもは50個の計数が可能になる。同和地区と一般地区の差は31～40で見られる。地域差はない。

具体物の計数についても前の実験(1)と同様に、3才児の計数は10、5才児の計数は50にそれぞれ集中しているが、4才児ではその分布が分散している。



(3) 規則的なパターンの命名 刺激対象の枠組と要素（おはじき）の大きさが等しく要素の並べ方（パターン）が規則的な集合の基数を求める課題である。一辺 5 cm の正方形の紙におはじきを下のパターンの様に貼り付ける。提示順序は 1、3、0、2、5、4 である。5 までの数は子どもが一見して把握出来る数であると考えられるので 5 までとした。<sup>18)</sup> この課題も符号化である。



結 果

		全問正答	全問誤答
3 才 児	同和地区	1	2
	女子大附	7	0
	R	2.06	1.62

		全問正答	全問誤答
4 才 児	同和地区	6	1
	畝傍地区	15	1
	女子大附	10	0
地 区 差	同和：畝傍	0.89	0.40
	畝傍：女附	0.13	0.80
	女附：同和	0.93	1.06
地 域 差	榎原市	21	2
	奈良市	10	0
	R	0.50	0.91

		全問正答
5 才 児	同和地区	11
	畝傍地区	19
	女子大附	10
地 区 差	同和：畝傍	0.12
	畝傍：女附	0.77
	女附：同和	0.58
地 域 差	榎原市	30
	奈良市	10
	R	0.79

分 析

3才児 全問正答者に有意差が認められる。この年齢では0個の認識というのは非常に困難であることを考えあわせると、全問正解者は何等かの形で数的な訓練を受けていると考えられる。

4、5才児 とともに地区差、地域差がない、0を「なし」と答えたものは正反応としていない。

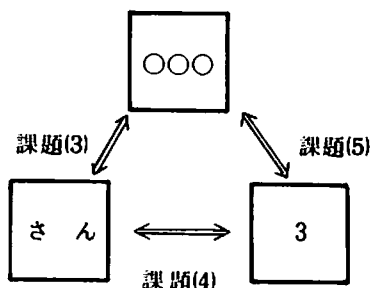
この課題は3才児にとってはやや困難である。4、5才児にとっては1から5までの基数を決定することは容易な課題であるが、0についての認識は5才児の40%ぐらいが可能であるだけであるから、4、5才児の全問正解者の度数が少なくなっている。0についての認識についても有意差はない。以前の実験についても言えるが、各年齢の子どもにとって容易な課題については有意差がなく、何等の訓練、教育が必要と考えられる課題については有意差が出ている。

(4) 数字の判読 と (5) 集合の基数と文字カードとの対応づけ

3才児に0、1、2、3、4、5、6、7、8、9まで4、5才児には前のものに10、11、13、25、54、152、231、をカードに一個つつ背いた数字カードを任意の順序で読ませる。次に課題(3)に用いた規則的パターンのカードの下に数字カードを選択させて対応を付けさせる。質問は

「[4]のカードを[5]の下に置きます、他のカードはどこへ置けば良いでしょう。」という型で行った。課題(3)(4)(5)の三者の関係は右図の様になっている。

「符号化」と「脱符号化」の総合的な関係を右図は示している。この三者の関係を理解させることが子どもの数概念の形成について特に重要であり、<sup>19</sup>この関係を理解することが数概念の第一歩であると考えられる。



結果

		全問判読可能	全問判読不可
3才児	同和地区	4	4
	女子大附	10	3
	R	1.53	0.73

		0から10まで 全問判読可能	0から10まで 全問判読不可	11、12、13 全問判読可	25、54 全問判読可	152、231 全問判読可
4才児	同和地区	10	12	4	2	0
	畷傍地区	26	10	15	5	2
	女子大附	27	0	4	18	4
地区差	同和：畷傍	1.51	• 2.10	1.62	0.46	1.09
	畷傍：女附	• 3.20	• 2.71	1.84	• 4.62	1.45
	女附：同和	• 4.18	• 4.11	0.16	• 4.15	• 1.96
地域差	榎原市	36	22	19	7	2
	奈良市	27	0	4	18	4
	R	• 3.91	• 3.36	1.37	• 5.46	• 2.11

		0から10まで 全問判読可能	11、12、13 全問判読可	25、54 全問判読可	152、231 全問判読可
5 才 児	同和地区	24	8	17	2
	畝傍地区	39	19	23	3
	女子大附	30	2	12	16
地 区 差	同和：畝傍	0.28	1.07	0.98	0.12
	畝傍：女附	・2.09	・3.36	0.94	・4.55
	女附：同和	1.88	・2.28	1.73	・3.73
地 域 差	橿原市	63	27	40	5
	奈良市	30	2	12	16
	R	・2.03	・3.15	1.43	・5.28

		全問対応づけ可能
4 才 児	同和地区	10
	畝傍地区	26
	女子大附	25
地 区 差	同和：畝傍	0.51
	畝傍：女附	・2.53
	女附：同和	・3.58
地 域 差	橿原市	36
	奈良市	25
	R	・3.25

		全問対応づけ可能
5 才 児	同和地区	24
	畝傍地区	39
	女子大附	30
地 区 差	同和：畝傍	0.28
	畝傍：女附	・2.09
	女附：同和	1.88
地 域 差	橿原市	63
	奈良市	30
	R	・2.03

#### 分 析 (4) 数字の判読

3才児 有意差なし。

4才児 すべて判読出来る者については地域差で有意差がある。すべて判読不可能なものについては、地区差、地域差がともに見られる。教育的に見て4才児が数字を読む必要はないと考えられるにもかかわらず、有意差があるということは家庭等での教育の差が出ているのではないだろうか。特に二桁の数字の判読に見られる有意差はその特徴的なものと考えられる。

5才児 同和地区と一般地区で有意差はないと考えてよい。10までの判読では畝傍と女子大に有意差がある。大きい数については地域差がある。5才児の約90%は「0」をゼロ又はレイと読むことが出来るが、課題(3)で見たように約40%の5才児しか基数としての0を理解していない。このようなところに家庭における幼児教育の問題

点があるのではないだろうか。

(5) 集合数と文字との対応

4才児 地区差より、地域差に有意差がある。

5才児 上と同様に、地域差がある。

この課題に含まれるひとつひとつの内容は容易な課題と考えられるが、数↔具体物↔数字と三者の関係をつげなければならぬので数的なものに習熟している者とそうでない者との差が大きいと思われる。すなわち、課題(1)、(2)、(3)の総合した結果が出ていると考えられる。したがって課題(1)、(2)の地域差における有意差がこの課題の有意差に出ているのではないだろうか。

第二課題群 数体系の内容的側面の理解

(6) 最多、最少、相等の判断 (3、4才児) (7) 多、少、相等の判断 (5才児)

集合数の命名が正しく出来ることと「AとBとではどちらが数が多いですか」という質問に正しく反応することは、幼児にとっては始めのうちは一致しない。基数5と8の集合の要素がどちらが多いかという問題は、 $8 = 5 + 3$  だから自然数の大小関係の定義により、 $8 > 5$ となる。集合数の命名だけの符号化、脱符号化だけでは解決出来ない、幼児は各集合を数えて多少を決定せずに、その集合の要素のもっている空間的な配置にとらわれ、各集合の要素の長さとか、密度によって判断する、ゆえに「数えてみなさい」という指示はしなかった。3、4才児に対しては課題③に用いた規則的パターンを6個提示し「このうち、いちばん数の多いのはどれですか」「いちばん数の少ないのはどれですか」という型で質問する。また、相等判断は、課題(9)の数の保存を検査する際に一対一対応づけが正しく出来るかどうかで判断した。誘導された対応づけの「おちゃわん」と「スプーン」、同質のものへの対応づけの「背いおはじき」と「黄いおはじき」の対応づけで「どちらが多いですか、おなじですか」という発問によって「相等」の関係を調査した。5才児に対しては、 $15 \times 15 \text{cm}$ の画用紙に直径1cmの黒丸を規則的に配置して、黒丸と黒丸の端と端は11.5cmとし、2組ずつ、2と1、1と1、3と3、2と2、4と4、3と4、6と6、5と4、5と5、6と5、10と10、8と7、8と8、10と9の2列の黒丸の数を比較させて、この順序で提示し「どちらが多いですか」と質問した。4と5以上の比較では一見ただけでは判断出来ず数えなければ区別しにくくなっている。<sup>(20)</sup> 相等判断に用いた数は3才児で「4」、4、5才児で「5」である。

結 果

		最 多			最 少					等判断 が可能
		5	4	不能	0	1	2	3	不能	
3 才 児	同和地区	8	1	8	1	7	0	1	8	14
	女子大附	18	0	3	1	11	6	0	3	16
	R	2.55	1.33	2.22	0.15	0.69	2.40	1.13	2.22	0.46

		多		少					等判断 が可能
		5	不能	0	1	2	3	不能	
4 才 児	同和地区	20	7	1	15	3	2	6	18
	畝傍地区	39	8	4	25	8	4	6	36
	女子大附	30	0	8	20	1	0	1	30
地 区 差	同和：畝傍	0.92	0.92	0.79	0.20	0.69	0.20	1.06	0.93
	畝傍：女附	2.39	2.39	2.14	1.17	1.82	1.64	1.40	2.86
	女附：同和	2.98	2.98	2.37	0.86	1.15	1.52	2.17	3.45
地 域 差	橿原市	59	15	5	40	11	6	12	54
	奈良市	30	0	8	20	1	0	1	30
	R	2.67	2.67	2.78	1.18	1.67	1.61	1.80	3.17

		誤答数							全問可	等可能
		1:2	3:4	4:5	5:6	7:8	9:10			
5 才 児	同和地区	1	3	8	13	18	21	2	25	
	畝傍地区	1	4	10	17	26	31	11	43	
	女子大附	0	0	2	5	13	18	10	29	
地 区 差	同和：畝傍	0.37	0.31	0.70	0.86	0.75	0.82	1.82	0.53	
	畝傍：女附	0.82	1.68	1.80	1.97	1.23	0.79	0.84	0.24	
	女附：同和	1.06	1.88	2.28	2.55	1.77	1.44	2.40	0.69	
地 域 差	橿原市	2	7	18	30	44	52	13	68	
	奈良市	0	0	2	5	13	18	10	29	
	R	0.92	1.77	2.12	2.42	1.65	1.21	1.68	0.47	

分 析

3才児 有意差がある。最多を5と正反応できる者、又「この中で、いちばん数の多いもの」という質問が理解出来ないものに有意差がある。最少については2を最少としたものに有意差があるが、これは最少の意味が理解出来ないのか、おおよっぱな判断によるのかわからない。最少の判断にさいして、「わからない」と答えたものにも有

意差がある。

4才児 最多、最少が判断できないものに地域差がある。最少を0と正反応出来るもの、等判断が出来るものでいずれも地域差に有意差がある。地区差はないと考えてよい。

5才児 4:5、5:6で地域差が出ている。なおこの課題全体についての有意差を考察するために、誤答数について検定したが有意差はなかった。(結果は略)

3才児の年齢では最多、最少の判断の課題は困難と思われる。2項間の比較ではなく、0から5のうちで最多、最少を判断しなければならないからその困難性が増したと考えられる。又最少について0を最少と判断出来なくて、存在しているもの、パターンとして視覚的に認識出来るものについてのみ考えるのは、3、4才に特徴的である。従来の研究では多少判断の方が相等判断より容易になされると考えられている。我々の結果は逆に出ているが等判断に使用された実験具が、具体的で子ども達の生活に密着している「おちゃわん」と「スプーン」の一对一対応づけであったからその正反応が増加したと考えられる。多少判断については、積極的に「数える」という行動は3、4、5才児で見られないと考えてよい。5才児になると1:2、2:3等の知覚で判断出来る場合は正反応を示し、7:8、9:10等は計数によってしか判断出来ないため誤答数が増加している。

(7) 加減算 カードに加法と減法の式を書き、それを提示して、「これなんて書いてある」と質問する。反応のない場合はその式を読んでやった。反応ある場合はつづけて読んでやり、反応のない場合は中止した。 2+1、1+1、1+0、3+2、3+5、0+2、3-2、4-2、1-1、2-0、9-5、6-5 (提示順序)

## 結果

(加法)

正答数		0	1	2	3	4	5	6
5才児	同和地区	18	0	1	1	2	0	5
	畝傍地区	23	0	1	4	1	3	13
	女子大附	2	0	0	1	2	0	25
地区差	同和:畝傍	1.29	0	0.37	0.84	1.07	1.37	0.98
	畝傍:女附	4.00	0	0.82	0.94	0.96	1.44	4.60
	女附:同和	4.74	0	1.06	0.08	0.11	0.00	4.90
地域差	橿原市	41	0	2	5	3	3	18
	奈良市	2	0	0	1	2	0	25
	R	4.69	0	0.92	0.71	0.53	1.13	5.44

(減法)

		正答数	0	1	2	3	4	5	6
5才児	同和地区	25	1	0	1	0	0	0	0
	畝傍地区	38	1	0	0	1	1	4	
	女子大附	17	1	0	1	1	2	8	
地区差	同和：畝傍	1.01	0.37	0	1.30	0.78	0.78	1.59	
	畝傍：女附	•2.67	0.29	0	1.23	0.29	0.96	•2.06	
	女附：同和	•3.08	0.08	0	0.08	0.96	1.37	•2.89	
地域差	橿原市	63	2	0	1	1	1	4	
	奈良市	17	1	0	1	1	2	8	
	R	•3.45	0.15	0	0.65	0.65	1.44	•3.02	

分析

加法は減法に比べて当然正答率が高くなっている。加法については、全問不能であるものが同和地区の67%が、畝傍地区の51%、が分布しており、女子大では6%にすぎない。全問正解であるものが同和地区の18%、畝傍地区の29%、女子大附の83%が分布している。全問不能、全問正解については畝傍、同和の地区差は認められないが地域差では有意差がある。減法については、全問不能に同和地区の90%、畝傍の84%、女子大の57%が分布している。この年齢では、我々の調査した加法、減法については必ずしも出来る必要がないにもかかわらず、女子大附の加法の正答率の高さは異常ではないだろうか。家庭の教育環境が大きく作用していないだろうか。後で考察するが同一幼児が「数の保存の成立」に関しては、その25%にすぎないことを考えればいかに歪みがあるかわかる。

(8) 数の構成<sup>21)</sup>

数の構成の課題とは「お母さんが○○ちゃんにアメを4つあげようとおっしゃって、2つくださいました。あといくついただきますか」という型で質問する。これを4(2+)と表す。この課題は、前の課題(7)加減算とは異なり脱符号化されているので、正答率が高くなっている。3(1+)、2(1+)、4(1+)、(2+)、5(1+)(2+)の順で提示する。対象は5才児のみ。

結 果

正答数		0	1	2	3	4	5	6
5才児	同和地区	8	1	1	1	0	0	16
	畝傍地区	11	5	1	3	3	3	19
	女子大附	1	1	1	1	2	1	23
地区差	同和：畝傍	0.48	1.10	0.37	0.53	1.37	1.37	1.40
	畝傍：女附	•2.44	1.22	0.29	0.63	0	0.63	•2.94
	女附：同和	•2.72	0.08	0.08	0.08	1.37	0.96	1.41
地域差	橿原市	19	6	2	4	3	3	35
	奈良市	1	1	1	1	2	1	23
	R	•2.67	0.91	0.15	0.47	0.53	0.20	•2.61

分 析

前の加減算と同様に地区差よりも地域差が出ている。全問不能者は同和地区の30%、畝傍の24%、女子大附の3%、全問正解者は同和地区の60%、畝傍地区の42%、女子大附の77%となっている。第二群の課題のうち、課題(7)、(8)は家庭での教育が可能であり、環境によってかなり差が大き出ているのではないだろうか。同和地区と畝傍地区の分布の山が両極端に出ているが、女子大の場合には全問正解の方に集中しており、家庭での数教育が行なわれていることを示しているのではないだろうか。

第三課題群 自然数の体系的構造の理解

(9) 数の保存 (1対1対応に対する不変性) 要素の数が等しい2つの集合を同配置で示して「どちらの数が多いですか、おなじですか」と質問し子どもが相等判断を示すとき、子供の目前で一方の集合の要素の間隔をつめて「このように動かしました、そうするとどちらの数が多いですか、同じですか」と再び質問する。使用した数は3才で「4」、4、5才で「5」である。まず、集合として、誘導された一対一対応については「おちゃわん」と「スプーン」で実験し、次に同質の一対一対応としては「黄色のおはじき」と「青いおはじき」で実験した。この課題は次の実験とともに Piaget によって実験されたものである。この課題は、集合の要素は新たに要素を加えたり、減じたりしない限り、その基数に変化はないということで、Grize の自然数の体系づけの公準  $N_4$  の  $0 + x = x$  の脱符号化に相当しているから、第3群の課題群と考える。先にも述べた様に、幼児にとって「数」は最初言語的に習得される、その段階では真に数を所有しておらず、空間的な配置にとらわれる。たとえば「おちゃわん」と「スプーン」が並行的に配置されているとき、それ等の「数」は等しく、各スプーンの中を縮めて「数はどちらが多いですか、それとも同じですか」と質問すると「おちゃわんが多い」と反応し、その理由として「おちゃわ



んの方が長いから」と説明する。スプーンが多いと答えた子供は「スプーンがいっぱいあるから」と説明する。これ等は多少関係が集合の要素の長さや密度で把握されていて、数的な同値性より空間的視覚的關係に取り違えられている。この様な認識段階の子どもを Piaget は第 1 段階と呼んでいる。そして、不変性を認識して数の保存が成立した子どもの反応は、集合の一方を変化させた後、質問に「同じ」と反応して、理由として「こっちを動かしただけやから」とか「こうしたら（元へ戻したら）同じやから」とか答える。この段階を Piaget は第三段階とし、中間の段階、変形の後「同じ」と答えるがその理由が説明出来ない者を第二段階とした。なお「5 と 5 やからどちらも同じ」と答えたものも第二段階とした。他の研究者で、これ等を第三段階としている場合もある。「数の保存」の課題の我々の実験にしめる位置を考える。波多野 によれば数の保存の課題に成功することは必ずしも子どもに自然数の体系の理解を意味しないと主張

( Piaget は数概念形成のメルクマールとしている) しながらも「自然数の体系の重要な要素」であり「数能力を測定する課題の代表的なもの」であると述べ「行動的に興味ぶかい」として次の三点を主張している。第 1 は保存の獲得が年齢ときわめて強く相関している。第二は数の保存、非保存反応がきわめて安定している。すなわち、課題につかわれる数の大小とか変形の仕方によって反応がかわらないということ。第三にはこの課題での正誤は他の数に関する課題（たとえば計数による多、少、相等判断、集合数—順序数対応）でのそれと、かなりよく一貫する。つまり、やさしい課題が出来なかったのに困難なほうは出来る、ということは何もたにない。と主張されている。また、Dodwele<sup>22</sup>によると (1) 年齢だけでなく I. Q. もこの領域でのテストと相関がある。(2) テスト—再テスト間の信頼性が高い。(3) この課題はまた算数の学力テストともかなり相関がある ( $r = 0.59$ ) と波多野とはほぼ同様の主張をしている。また宮崎<sup>23</sup>によれば保存の課題については短期間の訓練によっては強化されないし、しかも中間段階のみに有効であると主張され、天岩<sup>24</sup>によれば各種の保存、粘土量、液量、数、長さ、重さ等の保存訓練を多くやったもの(6種類)の保存訓練で最多のもので64問)に対しては保存の訓練は有効であることが報告されている。このように、保存の課題は普通家庭や幼稚園では訓練や学習が困難と考えてよい。それに比較して、第一、二課題群は、教育が可能であり、環境の影響を受けやすいと考えられる。この意味で次の順序数の課題と共に、保存の課題は、家庭や幼稚園の教育によらない、子どもの「生の能力」を検査出来る考えた。

## 結 果

		段 階	1	2	3
3 才 児	同 和 地 区	16	1	0	
	女 子 大 附	19	2	0	
	R	0.41	0.41	0	

		段 階	1	2	3			1	2	3
4 才 児	同和地区	20	6	1	5 才 児	19	7	1		
	畝傍地区	40	6	1		27	15	3		
	女子大附	15	11	4		17	8	5		
地 区 差	同和：畝傍	1.17	1.06	0.40	0.89	0.66	0.53			
	畝傍：女附	•3.33	•2.47	1.95	0.29	0.61	1.37			
	女附：同和	1.86	1.19	1.28	1.07	0.86	0.03			
地 域 差	梶原市	60	12	2	46	22	4			
	奈良市	15	11	4	17	8	5			
	R	•3.20	•2.28	•2.11	0.68	0.39	1.80			

### 分 析

3才児 有意差なし。

4才児 地区差は第1、2段階であるが、保存の成立しているものについては地区で有意差はない。しかし地域差でみると全段階で有意差がある。

5才児 有意差なし。

この課題は各年齢の子どもにとって困難な課題である。3才児は数的な経験が少なく、数的能力が未発達であるために、ほとんどが第1段階に集中している。5才児になると数的経験も出来、年齢相応の能力、たとえば100以下での数唱、50までの計数等は、地区差、地域差もなく安定した発達を示していた。ゆえに、保存においても5才児では地区差、地域差ともに有意差がない。しかし4才児については、これまでの実験で見られた様に、かなり地域差があり、能力的にも不安定な分布を示していた。保存の課題についても、地域差が出ているのは、4才児の数的能力の不安定さがそのまま出ていると考えられる。また、4才児が数的能力の発達の出発点と考えられないであろうか。すなわち、環境から受ける影響が4才児に働きはじめ、その影響の差異と環境に感応するものと、しないものの差異が、地区差、地域差となって発現しているのではないだろうか。このことから我々は、子どもの知的活動の出発時が4才後半であると仮説を立てた。我々の保存実験と他の実験結果を参考のため対比しておく。

天岩<sup>25</sup>の実験

年 齢	3：6～4：5	4：6～5：5	5：6～6：5
人数n	(n=15)	(n=73)	(n=60)
非保存	93 (%)	77	44
中 間	7	15	41
保 存	0	8	15

【注】3：6は3才6ヶ月を表す。

新井<sup>26</sup>の実験

年齢	年少	年中	年長
人数 n	n = 20	n = 20	n = 20
保存	0%	5%	20%

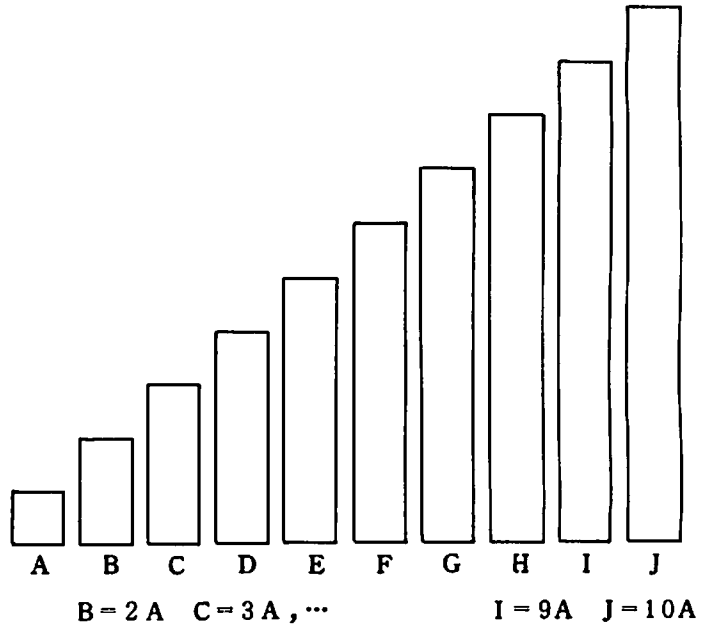
筆者の実験

年齢	年少	年中	年長
人数 n	n = 38	n = 104	n = 102
保存	0%	10%	25%

〔注〕 新井の研究では「数が同じだから」という理由を述べれば保存者と見なしているから、我々も、同様に考え、課題(9)の度数を調整したものが筆者の実験である。

00 順序数と集合数 この課題も Piaget<sup>27</sup> によるものである。まず図の様な階段状のカードを用いる。Aは1cm四方の正方形で、 $B = 2A$ 、 $C = 3A$ 、…… $J = 10A$ となっている。子どもによく混ぜ合わせたカードの集合を与えて、右の図の階段を子ども自身でつくらせ10段あることを確認させる。

「BのカードでAのカードはいくつできますか」とたずねて、子どもがBのカードは2A、Cのカードは3Aということを理解しているかどうか判断する。この理解の上で次々とE、H、Jと任意の順序で質問する。Eに「5」を対応させれば、



Piaget は序数と基数の関係が理解されていると考える。もし子どもが指でおさえながらAがいくつあるかを測ったり、Aのカードを使って他のカードの横に置いて測ったりする場合は序数と基数の対応が確立していないと見なす、Piagetは前の課題と同様に、発達段階に次の三段階を考えた。第1段階は、大ざっぱな段階で、3か4以上になるとAからKまでこの順序でたどっていても理解されない。この段階の子どもは3か4まででも直観的な理解であり、この階段の構造が1段進むと1単位ずつ多くなるということ、3か4まで認めていても「5番目だから、5単位ある」とは理解出来ない。これは、順序数として数を考えるときは、その集合における要素の位置を表し、基数(集合数)としての数は集合における要素の全体の個数を表している、自然数のこの二面性を理解していないことによる。第2段階ではカードをAからKの順序で並べておき順序通りに指示したり、任意のカードを指示しても正しくその基数を答えるが、そのカードの順

序をくずして全くでたらめにカードを並べ変えると指示されたカードに正しく反応出来ない。この最後の課題に正しく反応出来る子どもを第3段階の子どもと考える。すなわち、カードの位置の順序から、集合数の大きさを導びけ、基数と序数の関係を把握していると考え。この課題は5才児のみである。

## 結果

		1	2	3
5才児	同和地区	5	12	10
	畷傍地区	11	22	12
	女子大附	9	10	11
地区差	同和：畷傍	0.59	0.37	0.92
	畷傍：女附	0.53	1.33	0.92
	女附：同和	1.01	0.86	0.03
地域差	榎原市	16	34	22
	奈良市	9	10	11
	R	0.83	1.29	0.60

## 分析

地区差、地域差ともに有意差はない。数を子どもに教える場合は、量的な面から、「基数」として教えることが多く、この課題の様な面からあまり数を取上げないので子どもの数的能力がそのまま現われていると考えられる。なお、数の保存の第3段階に達しているのは、5才児の25%であり、順序数のこの課題では31%であるからかなり近接した結果であることがわかる。すなわち、第3課題群として適当な課題であることを示している。

## 調査結果まとめ

課題群	課題	3才児		4才児			5才児			
		同和 .. 女子大	同 .. 畷	畷 .. 女	同 .. 女	榎 .. 奈	同 .. 畷	畷 .. 女	同 .. 女	榎 .. 奈
第一	(1) 数唱範囲		*	*	*	*		*	*	*
	(2) 計数範囲			*	*	*				
	(3) パターンの基数	*								
	(4) 数字の判読			*	*	*	*		*	*
	(5) 文字との対応			*	*	*	*		*	*
第二	(6) 多、少、等	*		*	*	*		*		
	(7) 加減算							*	*	*
	(8) 数の構成							*	*	*
第三	(9) 数の保存					*				
	(10) 順序数									

(注) 地区差、地域差について、いずれも上段に書かれている地区、地域が下段より課題に

に対する正反応が少ないとか、範囲が低いとか、マイナスの意味で有意差があることを示している。米印はこの意味で有意差のあるもの。上の有意差があると考えたのは各課題におけるそれぞれの有意差から総合的に判断したものである。すなわち、各年齢で出来なくても当然と考えられる課題の有意差は軽視し、是非出来なければならない課題を重視した。

## 要 約

数唱、数字の判読等家庭で容易に教育できるものについては同和地区は他の地区より成功率が低い、数的能力については同和地区は他地区と比較して、有意差がない。4才の後半は、能力のバラツキが顕著であり、数的あるいは知的活動の出発点と考えられないか。保存のような課題についても、4才児では地域差が出ていることも上の理由から説明できないだろうか。

## 今 後 の 課 題

我々の今回の研究の報告では、同和地区における幼児の数概念の発達を調査して、同和地区という環境の及ぼす影響を明らかにすることであったが、地区差より地域差が大きくその発達に作用していることが明らかになった。このことは、同和地区の幼児の数概念を発達させるためには、地域全体の文化的条件を考える必要のあることを示唆しており、同和地区に対する文化的保障が地域全体の文化的保障につながるであろう。我々の調査は、現実の子どもの具体的生活や、教育的条件を全体的、総括的な影響力としてのみしか把握しえなかった。社会的、経済的条件の反映となる様な調査を計画しなければならないであろう。それは他の学問領域との協同作業となるだろう。

## 文 献 と 注

- (1) 藤永保、斉賀久敬、細谷純 幼児数概念の発達 心理学研究、33 1962 202~215  
野呂 正、幼児の数概念の発達 教育心理学研究 第9巻4号 42~51  
その他、多数ある。
- (2) R. R. スケンプ著数学学習の心理学 新曜社 14
- (3) 藤永保、斉賀久敬、細谷純 実験教育法による幼児数概念の研究 1  
教育心理学研究 第11巻 第1号 18~26
- (4) R. R. スケンプ 前掲書 14
- (5) 藤永、斉賀、細谷 前掲論文(3) 21
- (6) 同上
- (7) 幼児教育学全集 4 言語と数 小学館 278
- (8) 藤永、斉賀、細谷 前掲論文(3) 19
- (9) 前掲書(7) 271
- (10) 遠山啓著 教師のための数学入門(数量編) 国士社 42
- (11) 遠山前掲書 42

112 岩原信九郎 教育と心理のための推計学 日本文化科学社 177

113 前掲書(7) 293

114  $N_0$   $y \in N \wedge x \leq y. \supset. x \in N$   
 $x \in N \wedge y \in N. \supset. (x + y) \in N$   
 $x \in N \wedge x \leq y \supset. (y - x) \in N$

$N_1$   $x + (y + z) = (x + y) + z$

$N_2$   $x + y = y + x$

$N_3$   $x \leq y. \supset. x + z \leq y + z$

$N_4$   $0 + x = x$

$N_5$   $y = x + z \equiv. y - x = z$

$N_6$   $y = x + y - x$

$N_7$   $x \pi y \equiv. x + 1 = y$  ( $\pi$ は $\sim$ の次という関係を表す)

$N_8$   $(\exists 0) [ (0 \in N) \wedge (x) (0 \leq x) ]$

115 前掲書(7) 295

116 R. R. スケンプ 前掲書 135

117 同上

118 栗原九十郎著 幼児のさんすう あゆみ出版 103

119 同上 66

120 飯島婦佐子 幼児の数概念に関する実験的研究 教育心理研究 第14巻 第1号 25~36  
の実験による。

121 同上による。

122 フラベル ピアジェ心理学入門 下 明治図書 184

123 宮崎積子 保存および推移律の学習による変容 教育心理研究 第13巻 第1号 42~53

124 天岩静子 Piaget における保存の概念に関する研究 教育心理学研究 第21巻 第1号  
1~11

125 同上論文

126 新井邦二郎 数の発達と長さの判断の関係 第21巻 第2号 34~42

127 J. ピアジェ 数の発達心理学 国士社 233

[付記]

この論文を通して、特に断ることなく、ピアジェの一連の著書とコーブランドの「ピアジェを算数指導にどう生かすか」を引用した。さいごになったが、いろいろの側面でご援助をいただいた方に対し、ここに、心からの謝辞を捧げたい。特に調査の計画の段階から最後までご指導、ご協力を賜わった、奈良教育大学数学教室 坂口果一教授、また資料等ピアジェについてご教示賜わった同大学 小川庄太郎教授にあつく感謝の意を表したい。また被験者の方がた、各幼稚園の先生方に心からお礼申し上げたい。

# 楽しい授業を創るための試み—高校世界史—

松 村 正 樹

## 1 はじめに

歴史を学んで歴史が好きになった、もっと学びたいという意欲・興味がわいてきた — というのが学んだことの第一の意義だと思う。

もちろん、学んだことによってどれだけ力がついたかという点もたいせつだが、何かの力はついたかもしれぬが、授業がおもしろくなくて、もう歴史を学びたくないという気持ちになったとすれば、すべてぶちこわしである。

上の文の「歴史」のかわりに、地理・数学Ⅰ・古典・物理・家庭・音楽など、どの教科、科目を入れても事柄の本質は変わらないはずだ。ところが現実にはこのぶちこわしになっている場合が少なくないのではあるまいか。教師が、教えるべきことはちゃんと教えた、生徒に力をつけてやると主観的に満足しているが、生徒の側では、何がしかの力はついたかもしれないし、それはそれとして評価しながらも、その教科がきらいになった、もう学びたくないという気持ちになってしまうという場合がよくあるからだ。

いくら一生懸命教えても、その結果生徒の多くがその教科をきらいになってしまって、将来二度とその教科に関連した本などを読もうともしないようになってしまえば、何のために教えたのかわからない。

楽しくいきいきと学べて、しかも学力がついて、もっと学びたいという意欲・関心がかきたえられる — それが授業のねらいであろう。とすれば、われわれ教師は、どんな学力をつけるか (a) ということと並んで、授業を楽しく活気あるもの、魅力あるものにして、生徒の興味・関心をかきたてるためにどうくふうするか (b) ということをうんと配慮しなければならない。この (a) と (b) の関係は、食物における栄養と調理の関係に似ている。栄養価が高いから、体に必要だから食べる食べろと言っても、こどもにとって硬すぎたり、味がついていなかったり、ごちゃごちゃと乱雑にもりつけられていては、味覚をそそられず、そっぽを向かれてしまう。

以上のことは小・中学校での授業においてとくに重要だろうが、中学卒業者の92%以上が進学するようになった高校でも同様に重要なことになってきた。

どこでも大体、教科書を中心に授業を進めることが多いが、今の教科書そのものが個性に乏しく、もうらんで味つけがなく、食欲をそそるものでないことは、教師がいちばんよく知っている。そこで、この栄養価をふくんだなまの材料に近い教科書を使って、どう調理して生徒の食欲をかきたて、どのようにして楽しい授業を創り出すか — こここのところが教師の専門職としてのいちばんたいせつな仕事になってくると思う。そして、自分がくふうしてやっていることを、どんなに未熟なことでもどんどん出しあって経験を交流させ、他人のやっていることをも貪欲に盗んで、

自分の授業をよりゆたかなものにしていくことが必要だと思う。このような考えから、高校世界史の授業の中でここ数年間試みてきたことについて書いてみる。

## Ⅱ プリントを軸にした授業

よく「教科書を教えるな。教科書で教えよ。」と言われるように、教科書は教材の中の一つにすぎないし、しかも絶対的な主教材でなければならぬことはない。授業の中で教科書をどう使うかは、小・中・高校でそれぞれちがうだろうし、教科によってもちがうだろう。

私の場合は、ここ数年来授業中にはほとんど教科書を使っていない。教科書にもられている内容を教科書をあまり使わずに教えている。教科書のかわりに授業の軸にしているのは手づくりのプリントで、それは教科書の内容をさらに系統づけたつもりのもので、図を入れたり、適当に空らんをつくって生徒が自分で書きこむことによって完成するようにしてある。構成は、何が、どういう原因で、どう発展したかという縦の系列と、何と何がどう対立し、あるいは関連したかという横のつながりを中心にして、うんと要約したものとなっている。

教科書をわきにおしやってこんな手づくりプリントを使うようになったのはなぜか。第一に歴史の教科書は、何がどうしてどうなって式の叙述から成っていて、読めばみなわかったような気になるが、上に書いたような縦の系列と横のつながりを軸にすえた構造的な理解に適しているとはどうしても思えない。そこで、教師はふつうには、教科書の内容を一度ばらばらに分解した上で、それを自分のなっとくがいくように系統づけ（再構成）して板書・説明をやる。ところが、いちいち板書していると時間をくって進捗がおくれるし、生徒の方は板書されたことをノートにうつすことに追われて教師の説明が耳に入らず、授業がすんだあとノートはできているがノートに書いてあることの意味がわからない。そこで、板書をやめてそのかわりにプリントをつくって生徒に配れば、①板書で行なっていた系統づけ・まとめができる上に、②教師と生徒の板書したりそれをノートに書きうつしたりという時間と労力が節約でき、③ういてきた時間を説明や発問、討論などに使えるし、④授業の進捗もはかどることになる。また⑤ところどころを空らんにして、固有名詞や年代ばかりでなく、「なぜこうなったのか?」「この結果はどうなったか?」なども書きこませるから、けっこうノートがわりにもなる。

もっとも、はじめからこのように考えてプリントをつくりはじめたのではなく、教科書の構成が気に入らない部分についてつくったり、進捗をかせぐためにつくったりしているうちに、利点の多いことに気づいて積極的につくることに努め、ついに原始時代から現代までがプリントでつながり、教科書をおしのけてしまったというのが実情だった。

コピーやファックスが利用できるから、一度つくったら何年でも全生徒分のプリントが印刷できるし、年々手直しして、よりましなものにつくり変えていける。気に入らなくなると全く新しいプリントを構想してみる。

このプリント中心授業について生徒の反応はどうか。「よくまとまっていてわかりやすい。」「いろいろなことが大事なことに集約されてくるようになっていて、頭に入りやすい。」「黒板をうつしているとどうしても聞きもらしができるが、それがいいし、考える余裕ができる。」



「タテとヨコのつながりがはっきりして、大きな流れみたいなものがくみとられる。」などと支持する意見の方が多いが、一部には、「先生がまとめすぎているので、自分でさらにいいものを作ってやろうなどという気がおこらず、たよりすぎてしまう。」「自分で苦勞してノートをつくるのがいちばんいいのに、これでは先生の側からのおしつけになる。」「学ぶからには、自分からぶち当っていく姿勢が必要だと思うのですが、そういう点で先生のプリント授業では、どうも受け身的な学習になってしまいます。」という声がある。ここに私のやっているプリント授業の長所と短所がはっきり示されていると思う。しかし、短所というのは教科書がわりにプリントを使うこと自体の短所ではなくて、私のつくるプリントの構成や内容、その使い方のまずさからくるものであろう。

歴史のどの部分を扱うにしても、教える方の側に歴史解釈というものがなければならない。それがないと教えられない。しかし、それを絶対化するような形のプリントを与えられると、生徒の側がアレルギーを起すことになる。いろいろの事実や関連が示されていて、それらの説明や発問が積み重ねられるが、その間にだんだん教師の意図する方へ誘導され、最後はストンとそこへ落ちこむようになっている。そして、「どうだ、わかったか。」と言われると、「なるほど、よくわかった。」と思う半面、うまくのせられたような感じがしないでもない。そこから、「先生がまとめすぎている。」とか「先生の側からのおしつけ」とかいう不満が出てくるのだと思う。教師はいろんな歴史解釈を検討した上で自分なりにいちばん正しいと思う解釈をつくり出して、それで教えようとする。大部分の生徒はそれで満足するのだが、一部の生徒は、教師がプリントをつくりあげる前にやったような思考作業を、つまり、一連の事実についてのさまざまな見方を比較秤量して、ああでもないこうでもないと考えあぐねながら、しだいに自分になっとくのいく見方を創りあげていくという作業を、教師に代行してもらわないで自分でやりたいという気持をもつ。

歴史を学ぶほんとうの楽しみ＝苦しみはここにあるのだから、生徒のこの気持はつぶしたくない。けれども、毎時間彼らの望むような授業をやっていたのではまったく先へ進まない。時間数と進度に拘束されざるをえない教師は、効率を優先してプリント授業を進めるということになる。

さきの「受け身的になる」という不満をのべた生徒も、そのあとにつづけて、「ほんとうの勉強と入試という相容れない二者の間でさまよっているのが、先生もふくめた我々ではないでしょうか。」と書いている。ただ、プリントがはじめから終点がきまっていてそこへ生徒を引っばっていくような構成にならぬように配慮すること、自分の教材観・歴史解釈ははっきり示しながら、ちがった見方のあることをいつも教えることが必要だと思う。また、上記のような生徒の気持を多少でも満たす意味で、ところどころで、いくつかの異った見方をめぐってわいわい討論させる時間をとることもたいせつだと思う。さらにまた、単にめんどう見がよいだけで結果として生徒を甘やかしてしまう授業になってしまうため、とことんまで生徒を問いつめ、考えさせ、苦しめる素材をプリントの中にもりこむことを、これから積極的にやっいてこうと考えている。

### Ⅲ 側面から歴史を見る興味を

生徒は一人一人それぞれ異った興味関心をもっている。音楽をとってみても、クラシックのファンからロック、ソウル、小椋佳や荒井由美のファンなど実にさまざまである。将来美術を専門に勉強したいというもおれば、理学部志望のものもある。そういう生徒の実態に合わせて授業を進めていくためには、教科書的なやり方、つまり正面からばかり世界史を学ぶというやり方では学習意欲をすくいあげられない。そこで、授業に変化をもたせ単調に陥らぬようにすること、正面からばかりでなしにいろいろな角度・側面から歴史という多面体を見させるような配慮が必要ではないか。

そんなことを考えて、①「音楽とヨーロッパ近現代史」②「ロシア19世紀史と文学」③「風刺画による近現代史シリーズ」④“Invitation to Negro Spirituals” ⑤「ドミーエの生きた時代」などのプリントをつくってきた。

①ではクラシックの好きな生徒、器楽クラブの生徒などが喜んだ。ピアノをやっているある女生徒がこれに刺激されて、ショパンとポーランド独立運動のことをくわしくしらべて授業日誌に書いてきたりした。ベートーベンとフランス革命、ベルリオーズと七月革命、リストやスメタナとハンガリー・ボヘミアの独立運動、ベルディとイタリア統一運動など、有名な音楽家たちの歴史とのかかわりは意外になまなましいものがあり、その作品にだけ惹かれていた生徒の関心を彼ら作曲家たちがそれぞれに生きた激動する時代に誘いてむのに役立ったと思う。②は、プーシキン、ゴーゴリ、ツルゲーネフ、ドストエフスキー、トルストイなど、私たちの世代が若いころよく読んだロシアの作家たちの作品と生きた跡を、ツァーリズム・ロシアの政治や社会とかかわらせて教えてみようとしたもの。しかし、主要作品について「これを読んだことのあるものは？」と聞いて手をあげさせると、今の高校生があまり読んでいないことがわかってひょうしめけだった。そういう読書傾向（あるいは不読書傾向？）をつかんだ上で教材づくりをしないと、教師のひとりずもうになってしまうおそれがある。③の風刺画シリーズは、マンガ、劇画を愛好する生徒たちに歓迎された。フランス革命から第一次大戦あたりまでの風刺画をいろんな本からあさって選び、授業の進度に合わせて自分でレイアウトしたものを次々に配った。「マンガや、マンガや。」と喜んでいる生徒に、「どれがいちばんよくできていると思う？」「それはなぜ？」「これはどんな立場から何を批判しているのか？」などと聞いていくと、みんな一生懸命考える。マンガ世代にとっては、文章でくどくど書いたのを読むよりも、本質を直観的にえぐった風刺画を見る方がよくわかるらしい。テストのあとで、「あの風刺画を思い出したので答えられた。」と言っていた生徒がある。また、マンガはマンガでも、専制政治や帝国主義を批判した風刺画が、自分たちの見なれているマンガよりも質的に高いものだということにも気づいていくようである。⑤も同様なねらいをもった教材で、ドミーエの描いた痛烈な風刺画を通して、七月革命・二月帝劇・普仏戦争とたどるフランスの歩みを考えさせようとした。

④は、アメリカ南北戦争と黒人問題を学んだあと、黒人霊歌をテープで聞かせるときにくぼったもの。「深い河」「ジェリコの戦い」「こげよマイケル」など10曲ほどについて簡単な解説をただけのものだが、テープを聞いた生徒たちは次のような感想を書いている。「よかった。

## = Invitation to Negro Spirituals =

黒人霊歌は、アメリカの黒人が奴隷であったころ歌いはじめた宗教的なソング。題材は旧約聖書の物語からとったものが多く、暗くみじめな現世の生活から逃れられない絶望感を基盤に、救いをひたすら来世の神の国に期待する切々たる気持をうたう。シンコーションにみちたリズム、五音音階、ゆたかな変唱、ソロと合唱との交互唱、多声的な傾向などを特色とする。

☆ Sometimes I feel like a motherless child

☆ Joshua fit the battle of Jericho

長い苦難の末にジェリコの砦を攻め落してパレスチナにもどるこゝろでまた古代ユダヤ人のよろこびに重ねて、黒人たちが奴隷身分から解放されたよろこびをうたう。これはまだほんじうの解放ではなかつたのだが…。ヨシュアはモーゼの後継者。

☆ Deep river

パレスチナを南北に横切るヨルダン川をわたって預言者エリヤは天に帰った。川のこちらの苦惱の世界、そして川の彼方にまっている救い。"my home is over Jordan —"

☆ Steal away to Jesus

束縛され監視される生活の中から、こっそり、のかれるように人目を忍んでイエスさまのもとへ行こう。奴隷時代 天からの救いだけが一条の光であり心の支えであった。

☆ Swing low, sweet chariot

救国の預言者エリヤは、死期が迫るとヨルダン川をこえ、天からの迎いの火焔の戦車(chariot)に乗って神の国へ帰って行った。私を迎にきてくれるなつかしの戦車よ、しずかにゆれよ。(swing low, sweet chariot, coming for to carry me home)  
If you get there before I do, Jes' tell my friends that I'm comin' too.

☆ Nobody knows de trouble I've seen

私のなめていいる苦しみは、イエスさまの他にはだれも知ってくれない。その神にすがりつく思いで神の栄光をたたえ Hallelujah ととなえるのだ。

☆ Take my mother home

I think I heard Him say, Take my mother home,  
Then I'll die easy, take my mother home —  
丘の上で十字架にかけられ、役人らがあの方の衣服を山わけしているとき、「母をつれて帰ってくれ」とあの方が言うのを聞いた

ごっつい迫力。……ジャズやソウルがすばらしいのも源流にふれてみてよくわかったように思います。……長い間しいたげられてきたもの、苦しい体験を経たものには、のほほんと安心して生きているものよりも大きなエネルギーがあるように思います。黒人霊歌のもつ、聞くものをうちのめすような迫力もそれに由来するのでしょうか。」「私は黒人霊歌をほとんど知らず、抱いていたイメージというのはフォスターの草競馬みたいなのでしたから、恥かしながら全くイメージが違っていました。それはとっても美しい和音で構成されていて、さびしくて、プリントを読むといっそう奴隷の悲しさを感じられてしまいます。だれからともなく歌いはじめられたのでしょうか。奴隷たちがたましいの救いを求める歌。これでやっと霊歌という意味がわかりました。」「今日聞いた歌を、黒人が声を合わせてさまざまに歌っていたのかと思うと、何ともいえない気持ちになります。……あの歌から黒人の苦しみや怒りなどが、豪雨の中にもいるかのように伝わってきました。……歌もまた立派に歴史を告げる重要なものの一つだと思いました。』

また、この「世界史コンサート」が刺激になって、ブルースと黒人音楽とか、アメリカにおけるプロボクシングの選手の供給源が黒人や移民などの「いじめめかれ、屈辱にたえてきた」人たちのグループであるのはなぜか、などという議論が授業日誌にあらわれた。

チャイコフスキーの「1812年」も授業中に聞かせたことがある。「ラ・マルセイーズ」は譜をプリントして、音楽を選択している生徒に歌わせてみる。ロシア民謡を編集して授業に使うことも考えているのだが、まだ果せない。とにかく、文学・美術・音楽などをふんだんに授業の中にとりこむことが、授業をゆたかに、楽しくふくらみのあるものにするにはたしかだと思ふ。

数学好きの生徒が、フランスの大数学者ガロアと七月革命のことをしらべてきたし、理工系の進路をえらんでいる生徒から数学の歴史を世界史の側面としてまとめたプリントをと希望された。そこで数学史の本をかじってみたりしたが、その方面に弱いので、また数学という学問の性格（芸術のようにストレートに時代を映し出さない）もあって、いまだに見通しがたたない。

以上のような試みは、社会科、あるいは世界史という、教科・科目にとじこもりがちで、教科セクト主義におちいりやすい高校教育において、そのセクトの壁を意識的にこわして他教科とのつながりを強めるという意味をも持っている。だから、もっと大胆に、ミスを恐れずに、他教科のなわばりを荒らしにいくべきだと考える。

#### Ⅳ 授業に役だつ小道具教材など

上記のプリントの他に、教科書にあまり書かれていないがこれはいせつだと思ふポイントについては、一つのテーマによる教材プリントをつくる。「アフリカの歴史」「インディアンの歴史」「産業革命とアジア・アフリカ」「黒人奴隷制度」「第二次大戦と原爆」「朝鮮の歴史」「ベトナム史」など。

近現代史になると写真がたくさんあって、それを見ることで歴史理解がうんと厚みをもつ。スライドやO・H・Pを活用すればいいのだが、わりあい手間がかかる。そこで、いろいろな本や写真集からあさってコピーしたものを、テーマ別にレイアウトし、簡単な解説をつけ、ソフトクリヤーケースに入れて授業中にまわすことにしている。（写真が豊富にのっているのは、角川：

図説世界文化史大系、誠文堂新光社：世界史大系、世界文化社：世界歴史シリーズなど。すこし古いが国際文化情報社：画報千年史、画報近代百年史はバラしてそのままケースに入れて使える。生徒もまわされてきた写真から何かを得ているようだ。「授業中まわってきた写真を見て生々しい現実を身近に感じました。とくにナチスのユダヤ人虐殺、原爆その他、戦争の悲惨さというものは、口では言い表わせないものが多い。それを写真で見て、その悲惨さからはじまって、戦争のおこった原因やその根底に流れているものを少しでも知ったというのは、ほんとうに勉強になった。」

単行本にも利用できる写真がたくさんあるし、新聞の複製もいまでは多く刊行されていて、世界の動きを当時の日本の新聞がどううけとめていたかを知るのに利用できる。海外旅行に行った人からみやげにもらった絵葉書なども、解説をつけてケースにはさめばりっぱな教材になる。

実物教材としては石器（石ぞく、石斧、石砲丁など）や貨幣などがある。これらには、その時代を生きた名も知らぬ多くの人たちの手あかがにじみこんでいる。この石ぞくで何を射とめたのだろう、この石斧で何をたたき切ったのだろう、このお金をだいにふところに入れて何を買いに行ったのだろう— 自分の手にとって眺めたりさわったりしながら、過去に生きた人たちの生活や感情をさまざまに想像してみることができる。春秋・戦国時代の刀貨、唐や宋・清の時代のコイン、第一次大戦～戦後のドイツのマルク紙幣などを生徒にまわしているが、とくにドイツ紙幣はインフレの進行につれて紙質もわるくなり、5000万マルクなどという巨額紙幣もあって、あの時期の経済混乱をすこしでも実感させるための不可欠の教材になっている。（これはデパートのコイン即売展で見つけて安く買ってきたものだ。）

切手もその国の歴史と民族性をうつし出したいいものも多く、教材としての価値が高いと思うが、まだ集めていない。コインや切手などは自分のポケットマネーで買うわけだから、欲しいと思っても高すぎて手が出ないことも多い。

美術全集や画集もおおいに活用すべきだろう。ただ、大版の分厚い重いものが多いので、教室へ持っていくのがついおっくうになる。それに苦勞して持って行って、生徒に見せるのが1ページか2ページだけという場合が多い。何かいい方法はないものだろうか。

## V 新聞づくり

1972年9月発行の週刊朝日増刊号で「長沙漢墓の奇跡 — よみがえる駙侯夫人の世界」というのが出た。その中に「かわら版駙侯報」のページがあって、漢代の政治や社会を、当時新聞があったとすればこんなふうでもあったろうという式に記事を並べて紙面構成をしていた。さっそくそれをコピーして教材に使ったのだが、これにヒントを得て自分でこんな新聞をつくってみようと思いついた。こうして生れたのが、「後漢民報」（黄巾の乱を中心とした時期）「回教日報」（アッバス朝成立のころ）「巴里日報」（ルイ・ナポレオンの大統領当選のころ）「露国新聞」（農奴解放令の出たころ）などの仮空新聞である。

こんなものを教材としてつくることのプラス面は何か？ ①遠い過去の時代に、知らない異国

# 回教日報

室内照明の二用は  
アラジンランプの店へ  
おとせようと思つて  
おとせようと思つて

## 祝アハス朝誕生

### ウマイア家の専制に終止符

#### — たかまる新王朝への期待 —

イスラム世界をゆるがす大動乱が起つた。アハス朝の誕生は、ウマイア朝の専制に終止符を打つた。たかまる新王朝への期待が、アハス朝の誕生と共に高まっている。

ウマイア朝の専制は、イスラム世界の統一を成し遂げた。しかし、その専制は、イスラム世界の発展を阻害した。アハス朝の誕生は、イスラム世界の発展を促進する。アハス朝の誕生は、イスラム世界の統一を成し遂げた。アハス朝の誕生は、イスラム世界の発展を促進する。

### 〈社説〉新王朝と民族問題

ウマイア朝の専制は、イスラム世界の統一を成し遂げた。しかし、その専制は、イスラム世界の発展を阻害した。アハス朝の誕生は、イスラム世界の発展を促進する。アハス朝の誕生は、イスラム世界の統一を成し遂げた。アハス朝の誕生は、イスラム世界の発展を促進する。

### ウマイア朝の専制に終止符

#### — たかまる新王朝への期待 —

イスラム世界をゆるがす大動乱が起つた。アハス朝の誕生は、ウマイア朝の専制に終止符を打つた。たかまる新王朝への期待が、アハス朝の誕生と共に高まっている。

### ウマイア朝の専制に終止符

#### — たかまる新王朝への期待 —

イスラム世界をゆるがす大動乱が起つた。アハス朝の誕生は、ウマイア朝の専制に終止符を打つた。たかまる新王朝への期待が、アハス朝の誕生と共に高まっている。

### ウマイア朝の専制に終止符

#### — たかまる新王朝への期待 —

イスラム世界をゆるがす大動乱が起つた。アハス朝の誕生は、ウマイア朝の専制に終止符を打つた。たかまる新王朝への期待が、アハス朝の誕生と共に高まっている。

### ウマイア朝の専制に終止符

#### — たかまる新王朝への期待 —

イスラム世界をゆるがす大動乱が起つた。アハス朝の誕生は、ウマイア朝の専制に終止符を打つた。たかまる新王朝への期待が、アハス朝の誕生と共に高まっている。

### ウマイア朝の専制に終止符

#### — たかまる新王朝への期待 —

イスラム世界をゆるがす大動乱が起つた。アハス朝の誕生は、ウマイア朝の専制に終止符を打つた。たかまる新王朝への期待が、アハス朝の誕生と共に高まっている。

### ウマイア朝の専制に終止符

#### — たかまる新王朝への期待 —

イスラム世界をゆるがす大動乱が起つた。アハス朝の誕生は、ウマイア朝の専制に終止符を打つた。たかまる新王朝への期待が、アハス朝の誕生と共に高まっている。

### ウマイア朝の専制に終止符

#### — たかまる新王朝への期待 —

イスラム世界をゆるがす大動乱が起つた。アハス朝の誕生は、ウマイア朝の専制に終止符を打つた。たかまる新王朝への期待が、アハス朝の誕生と共に高まっている。

### ウマイア朝の専制に終止符

#### — たかまる新王朝への期待 —

イスラム世界をゆるがす大動乱が起つた。アハス朝の誕生は、ウマイア朝の専制に終止符を打つた。たかまる新王朝への期待が、アハス朝の誕生と共に高まっている。

でおこったことを、過去形や過去完了形でなしに現在形・現在進行形であらわすことができる。「遠い昔におこったことでいまの自分とはかかわりのないことじゃないか、そんなものをなぜ勉強しなければならんのか。」とと思っている生徒が必ずいるし、そんな疑問を抱きながら、「大学入試があるからしかたない。」とへんに悟って授業をうけている生徒も少ない。そんな生徒に対してはとくに、歴史をうんと身近に、いわば臨場感をもって体感させることがたいせつなのだ。もちろん、そうでない生徒についても、長い歳月をへだてた過去のできごとに対して抱きやすいよそよそしい感じをとり除くのに、こうした試みは役にたつと思う。②新聞には政治面、社会面、文化欄、スポーツ欄、マンガ、広告、天気予報などさまざまな部分がある。新聞形式で歴史を教材化すると、この特性を生かして、ある国のある時代を、政治、社会、経済、文化などのいろいろの面からうつつし出して総合的・多角的にとらえることができる。これらの面をそれぞれ別箇に理解しても、それを関連づけて総合的な時代像をえがけなければ歴史理解は深まらないのだが、ふつうの授業では政治の動きが中心に扱われ、経済・文化その他はそれと離して教えることが多く、時代のイメージを総合的に構成できる生徒はまれだと言ってよいのだから。

社説や解説記事も入れられるから、新聞社の立場（政府支持か反政府かなど）が紙面に出るようにし、それと異った見方や立場も全紙面のうちのどこかにあらわれるようにしておく。記事が固くなりすぎぬように注意し、コマーシャルや天気予報なども入れておもしろく読めるようにくふうしている。

生徒は「その時代の事件の背景や、人物、民衆の気持がおもしろく理解できる」「歴史をおし進めるものがわかるような気がして……あっという間に読みおえてしまいます」などと言って新聞学習を喜んでいる。教師がいつもつくるばかりでは能がないので、生徒に夏休みの宿題としてつくらせたことがあるが、あまりいいものが生れなかった。

## Ⅵ 世界史授業日誌

その日その日の授業について、生徒に輪番制で日誌を書かせ、それを読んで感想を記入して返すということをやっと続けている。これをはじめたねらいは、①生徒の授業に対する関心、反応、理解度を点検し、②授業を生徒の実態や要求にあうように、一方的でひとりよがりな授業にならぬように気をつけるためであり、③授業に関係のないことも書いてよいことにしたのは、生徒がいつもどんなことを考え、何に関心があるのかをできるだけなまの姿で知りたいからである。また、④授業の中でわからなかったところについての質問も書かせてそれに答えることにした。

二年近くこれが続けてきた結果について次にまとめてみる。

①授業が楽しいかどうか、世界史に興味があるかどうか、進度が速すぎないかどうかなど、また授業でくばるプリントや資料がどれだけ役立っているか……これらについて、イエス、ノーさまざまな反応があらわれる。身勝手と思われる要求やないものねだりのような注文も出てくるが、大部分は教える側にとって自分のやっている授業を点検する生きた材料になる。

②質問はごく初歩的なものから相当高度なものまでたくさん出てくる。中には教師の盲点をつくような問いもあり、質問にちゃんと答えるためにしらべることが教師にとってずいぶん勉強に

3A K. O.

私の大好きは世界史の時間。まほう。ナポレオン帝制から七月王制までだったのだから。ナポレオンという人はすごいよね！ フリントの園劇画にもあったように。ナポレオンは一生の間に、大きな階段をかけたばかり。結局は、また降りてきたんだけれど。人間、みんな同じ。一生の内に、そのナポレオンのように階段を登ったり降りたり。鬼うんぶんに、生き残ることは、とてもすごいことだと思うのです。ナポレオンは最後には、島に流されてしまうわけだけど、それでもナポレオンは満足だったのでは無いでしょうか？ 一生、何もあきらめず、平らな床の上にじっと立っているだけの平凡な生き方は、やっぱりつまらない。この世に生まれてきた以上、せいいっぱい生きたいと思うのです。だけれど、このナポレオンの場合は、そういうふうには歴史の大人物として見られるから、いかにも、大きな階段を登ったり、降りたりしたみたいだけれど、私達、ひとりひとりも、いかにも、同じようにいろんな階段を登ったり降りたりして生きているのかもしれませんね。

それから、イギリスとフランスの今までの革命の七どつきた度まで、見てみると、同じような経路で、ぶつかり争っているところ。とても驚き、またおもしろいことを感じた。鬼うんぶにしました。

歴史というものは、やっぱりその面白さが、みんな今の私達とつながっているのだから、とても興味深いと思うのです。

セント・ヘレナ島で「私は」息を止めた時のナポレオンの言葉は「フランス… 軍隊… 先頭…」だったそうです。彼はまた「また」軍の先頭に立つて全ヨーロッパを駆けめぐっていたのでは無いでしょうか？

↓ 困りがちながらも、人間のやることは何か大まかな共通性… 法則みたいなもの… があるように思えます。それを知ることも、下巻のベンゼンの目的の一つです。



なる。質問にあまり親切に答えることはかえってマイナスになるので、「自分でこの本を読んでしらべてみる。」とつきはなす場合もある。

③授業で学んだ何かに刺激されて、歴史ってそもそも何だろう？ 何が歴史を動かすのだろう？ という疑問を育てる生徒が少からずいる。そういう問題意識をだいにし、むしろけしかけたので、わいわい紙上討論がおこった。その多様な意見を多少整理してプリントし生徒に還流させた。(プリント「歴史って何、なに、ナニ？」No.1. No.2.)

④授業をはなれて、自分の悩み、いま考えていること、TVで見た番組のこと、好きな歌手やバンドのこと、家庭のこと、両親の戦争体験のこと、クラブ活動のことなどをいっぱい書くので、生徒の内面を理解するのにずいぶん役にたつ。担任をもたず、授業以外に生徒とふれあう機会が少いだけに、これは貴重なパイプになっている。こちらの書く返事・感想もお説教調にならぬよう気をつけ、できるだけだけた態度で相手になったので、生徒と親しくなることができた。

半面、授業のことをまるっきり書かずに、「友だちとの交換日記を書くような気持」で記入する傾向も出てくるので、授業点検には役立たなくなる弊害もある。自分より先に記入した他の生徒の文もみんな読んで、それについても自分の意見を書くから、日誌の上でつながりが生れもする。「授業日誌を通して、いつも見ている友だちのまたちがった一面が見られてよかったと思う」と生徒が書いていた。ともあれ、高校生たちが教師との、また友人とのふれあいを強く求めていることを痛感した。

⑤最初この試みをはじめるとき、いまの若者はシラケているのが多いから、授業日誌そのものに反撥して「こんなものを書いて何になるノ」という態度を示したり、強制されるからいやいや最少限しか書かないような生徒がいるのではないかと考えた。ところがやってみると、シラケ・ムードはほとんどなく、みなまじめに、あるいは多少ふざけてでもいっぱい書くので驚いてしまった。学校のテストの前夜にでも、「いま夜中の二時ですが……」などといいながら長々と書いている。そんなのを読んでいると、彼らには自分の考えていることや感じていることを文章の形で吐き出せる機会が、この授業日誌以外には、めったにないのではないかという気がしてくる。

⑥高三ともなると進学のかなやみ、受験勉強のかなやみや相談がなまなましく出てくる。いちばん多いのは、世界史の能率のあがる効果的な勉強法を教えてくださいという声である。これと重なって、歴史をほんとうに学ぶのはおもしろくて楽しいが、大学入試のためにやらねばならぬ世界史の勉強はこれとは別のつめこみ、語記が多い、こんな受験勉強はしたくない、しかし、しなければならぬ — という苦悩がありありと出てくる。「私、できることなら、世界史はこういう状況で学びたくありません。大学合否のめやすに世界史を利用しないでほしい。少なくとも現在のような形では……。私、世界史が花も実もある、おいしい科目だってわかってきたところなのに。できることなら、授業と並行して自分でいろんな本を読んだり、資料を調べたりしたいのに—」「世界史を習うのがこんな時期(高三)じゃなかったら、もっとよかったのにと残念です。」これは現在の受験体制が高校生の歴史学習の意欲をおしつぶしている姿なのだが、われわれ教師は、なま身の生徒をかかえているだけに、「体制の問題だ」などと言ってはっておくことができない。生徒とともに、教師の苦悩も深い。

⑦生徒の書いたものを読んで、どこかまちがっているな、ちょっとゆがんでいるなと思うことが少くない。いろいろなことにふれて生徒の歴史認識・社会認識のゆがみが授業日誌の中にあられてくる。それは単に生徒の認識だけのゆがみではなくて、おとなの世界によくまかり通っている誤った歴史観である。

「六年一貫教育における人権学習の展開」(紀要第17集・1975)においてもその一部をあげておいたが、「人間はいつの時代でもエゴイストで、歴史というのは弱肉強食の歴史です。」「人間てしょせんそんなものなんです。」という妙に悟ったような見方がある。「どんな歴史の時間にも登場するのが人間のきたない心です。」「歴史が正義のために動いたことがないのは、今の世の中と同じ。」「僕たちの知らない別のところに歴史を動かし変えていく大きな力があるのだろう。それを僕たちは何もできず、また気づきもしないで、ただ小さい自分を守るため生きている。」「個人個人がいくらがんばっても、歴史は流れる方へしか流れない。」「英雄が出現しない限り歴史は動かない。」「現在の日本は奴隷制や農奴制や絶対主義よりもいいというのでしょうか。いったい政治体制に優劣がつけられるのでしょうか。……昔の奴隷は、へたをすると社会から放り出されてしまうような資本主義よりも食べることだけは保証される生活の方が気楽だと考えていたかもしれません。」——これらの考え方は、おとなたちの社会にさまざまなヴァリエーションで存在しているものの反映だとも言える。授業日誌に出てくる問題のありそうな考え方や歴史観に対して、日誌の上でまちがいだときめつけても何にもならない。そういうまちがった考え方が自然に正されるように、授業そのものをもっと鍛えることが教師の役目なのであり、そのための授業点検に役立てるとというのが授業日誌のねらいなのだから。

## Ⅶ 学んだことを定着させるために

教壇に立って二十年ほどになるが、考えてみると教えっぱなしであとの面倒を見ないで、テストについては範囲を示すだけ、あとはそれぞれの勉強しただけとつきはなしてきた。

しかし、それでは勉強するものはするが、しないものはしない。勉強しようにも、どこがだいじなのか、ポイントや筋道がわからない生徒が多い。そこでやたらに暗記する—こういうことになっていたのではないか。

こんなことを漠然とながら反省して、昨年から「どんとやってみよう!」シリーズをプリントでつくることにした。TVでやっている欽ちゃんの「どんとやってみよう!」の題だけ借りて、年に五回あるテストの範囲ごとに、要点のまとめを問いの形で示したもので、「学期末考査準備特集」と銘うっている。こまかい年代や、ややこしい人名などは忘れても、このことだけはしっかりつかんでおいてほしいという点をこれでおさえるようにした。例えば、「人民戦線とはどういう性格のもので、何のために結成されたのか。」「人民戦線が結成される前のフランス、スペインの国内状況で共通しているのはどんな点か。」「人民戦線と対立する側はどんな諸勢力から成っていたか。」などである。

もちろん、重要な年代や人名などはこの上につけ加えて覚えるように指導する。ただ、人名は

ドン!とやってみよう 期末考査準備特集 No.2

⑤ イタリアのファシズム

1915	ロンドン条約 大戦に参加
1919	赤い2年間の闘争(ミロノフ)
1921	国家( )党
1922	( ) 選挙 ( ) 政権
1929	( ) 条約
1935	( ) 侵略
1936~36	( ) に武力介入
1937	日独伊( ) 協定 連盟 脱退

- ・イタリアが中立から参戦に転じたのはなぜか?
- ・戦勝国イタリアがヴェルサイユ条約に不満だったのはどうしてか?
- ・戦斗ファッショ国家( ) 党をバックアップしたのはどんな勢力だったか? また、それはなぜか?
- ・この党が国民の中の中間層を支持者として引きつけることができたのはどうしてか?
- ・イタリア(王国)と 教皇との反目は何に起因するか? ムッソリーニが両者の和解をはかったのは何をねらってか?
- ・国際連盟はイタリアのおこした戦争に対してどんな態度をとったか?

⑥ フランス・スペインの人民戦線

- ・人民戦線とはどのような性格のものか? 何のためにつくられたのか?
- ・人民戦線がつけられる前の両国の国内状況が共通しているのはどんな点か?
- ・人民戦線と対立する側はどんな諸勢力から成っていたか?
- ・スペインの内戦で( ) 側を援助した( )、政府側を援助した( ) は、それぞれどんな動機からそうしたのか?
- ・国際連盟をリードしていた英仏はスペイン戦争に対してどんな態度をとったか? またそれはどうしてか?

スペイン		フランス	
( ) の波及 経済危機・生活難 労働運動のたかまり		1931	
共和革命 左派の対立	左派の対立 右派の対立 → ( ) のクーデター	1934	
人民戦線内閣		人民戦線内閣	
1939		不平等(英仏) 政策	

⑦ 第1次大戦後のドイツ

- ・大戦末期の革命でドイツはどう変わったか? この革命の主導権をめぐってどんな対立があったか?
- ・ロシア革命の影響をうけながら社会主義革命にならなかったのは?

別にしても、年代については機械的に語記せよといってもむりなので、いろんなヒントを示して覚え方をくふうさせる。例えば中国近現代史では、1840年（アヘン戦争）、1850年（太平天国の乱）、1860年（北京条約）、あるいは1884～85（清仏戦争）、1894～95（日清戦争）、1904～1905（日露戦争）、あるいはまた1901年（北京議定書）、1911年（辛亥革命）、1921年（中国共産党の成立）などのように10年刻みに起っている重要な事件をつないで頭に入れるなど。

こんなことをいろいろやって、授業で学んだことの内容を重要な点を核にして定着させるように、勉強しやすいようにと考えてくふうしてみているが、大学入試の問題にはいまだに独善的な難問、奇問、高校の教師でも答えられないようなこまかい問題が出て、受験生をいたずらに苦しめる。ここにも高校教師のいらだちと悩みがある。こまかい年代や人名をクイズ式に問うような入試問題は百害あって一利なく、そんなものを憶えても入試がすめばすぐ忘れるだけであり、何よりも高校での授業をおしつぶす教育公害である。この公害の発生源を何とかしない限り、ふくらみのある楽しい授業、歴史が好きになるようなゆたかな授業はできないのではないか。極端なことを言えば、記憶力テストのような出題しかできないのなら、歴史を入試科目からはずしてしまうことを考えてもいいのではなかろうか。

#### Ⅷ 生きる力につながる授業を

小・中学校の教師に比べて、高校教師は「知的な専門家としての意識がつよく、教育と教育研究にたいしあおおむね不熱心である」こと、教科の壁にこもりやすいことなどの点があると指摘されている。（講座日本の教育4「青年の教育」）

言われてみればその通りで、知的な専門家を自任しすぎるところから、教科の壁を厚くし、授業においてもわかるものだけがついてくればよい式のものになりがちな点があったと思う。学習意欲がない生徒や、授業がわからずについていけない生徒に対しては、本人がわるいのだからしかたがないと片付けてしまう姿勢になる。学習意欲をかきたてるため、わからない生徒にわからせるためにくふうすることが教育のたいせつなしごとなのだが、とかく、単位をおとすと進級できぬぞとか、大学入試に合格しないぞとか、いわば「教育外的強制」をもち出して、生徒の自発的意欲をぬきにしてとにかく勉強しろと尻をたたくことになりやすい。

どの教科の教師も、本来、大学入試や進級・卒業という外面的、制度的な強制をはずしてしまっても、なおかつ生徒が自発的に学習したいと思うような、そういう教科内容と授業を創り出すべきなのである。そこでこそ、現代の社会で生きるためにこれだけの力をつけなければならないのだ、そのためにこの教科では最低これだけのことを身につけさせるのだという、いわば教育の原点が明るみになる。そして、そこでこそ教科の本質が問いなおされるのだと思う。

ところが現実には、大学進学者の多い高校では、入試に受かる学力をつけることを「到達目標（?）」にして、「ほんとうの教育をしたいのだが、入試があるからしかたがないのだ。」などと言いつけしながら、教科の本質を問いただすことを怠っている面があるのではなかろうか。そこでは大学入試というものが教師自身をスポイルして、その教科観をふくらみのない貧しいものに

してしまう。

その結果、生徒から見て、親しみも意欲も意義も感じられぬような、学ぶものの側に立たぬよそよそしい感じの現実ばなれた教科内容、外からおしつけられるような感じの教科内容がマンネリ化したままつづくということになりやすい。

そこからぬけ出すためには、現実にはすぐになくすることのできない大学入試というものを、仮にわきへどけて、それをはずしてしまっただ上、生徒が現在と未来にわたって生きていく力として必要な学力とは何かを問うてみる必要があると思う。そして、とくに国・数・社・理・英のいわゆる受験教科は、教えていることがはたして生徒の生きる力を身につけさせることにつながっているかどうかを点検してみることははじめるべきではないのか。

えらそうなことを言ったけれど、さてそれなら世界史はどうかと聞かれると、やっぱり受験科目として選択して、受験のために学ぶ生徒が多い。しかし、たとえ受験のために学んでも、それを越えたところで少しでも何かを得られ、歴史を学んでよかったと思う生徒がいてくれれば、望みなきにあらずである。そんな生徒の声はまだまだ少ないのだが、むりをしてことしの高3の感想から拾ってみる。「なんとなくむかしは世界史っていうのは政府とか、上の一部の人達だけによって動かされているような気がしていたのが、やっぱり私達のような無力でしかも大きな力を持つ市民の力によって動かされているんだっていうことがわかって、とってもよかった。」「現代の世界情勢についても理解が深まって、新聞の第二面なんか読むようになった。」「国を動かす力は自分とは遠いもののような感覚は抜けられないけれど、やはりそうではないのかもしれないと思うようになった。」

「とくに近代史は現代のこととの関連がよくわかり、ニュースなど見ていると“ああ、これはあれからきているのか”なんて思うことが多くなりました。歴史っていうのは決して過去のものではなく、確かに現在につながっている。いや、今も歴史の中の一点なんだ、というのが実感としてわかります。これからも興味をもてそうです。」「世界を見る目が広くなったし、今の世界情勢がどうなっているのかが少しだけわかりました。」「昔の人が今の私と同じようなことを考えてたと知ったり、微力な人類がぼう大な歴史を築いてきたことなどを考えてうれしくなってしまうのです。」生徒のうちの何割かは、世界史を受験科目に選んでいない。だから年代や人名などは忘れてしまう。憶えているに越したことはないが、歴史を学んですこしでも自分が大きく、ゆたかになったと感じられたら、それはどこかで自分の生きる力になっているのだと思う。ただ、そのところを教科本質論として分析することがまだ私にはできていない。

## Ⅹ お わ り に

一時間、一時間の授業に即していえば、教師は生徒に自分の教える教科を好きにならせる義務があるのではないか。大学入試という虎の威を借りなくても、生徒が自発的に学びたいと思うほどの内容を自分の授業の中で創り出すこと——それは難しいことにはちがいない。何年教壇に立っても、それだけで可能になることではない。しかし、少なくともそれを目ざしてさきやかな試みを重ねるところに教師の責任があるのだと思う。世界史の授業の中で私の試みたことは、あまり

にもささやかすぎるし、すでに他の学校でなされているようなことが大部分で、とりたてて報告するようなものではない。

そう思いながら、あえてこんなレポートを書いたのは、「Ⅰ はじめに」で述べたように、未熟なミニ実践の交流からしか教師が専門職としての力量をつけるしごとは進まないと考えるからである。

# 51年度 文部省教員海外派遣団 (第14団) に参加して

山 中 竹 一

## はじめに

すでに報告書は作成され、文部省に提出済みですが、本紀要の編集委員の要請もあり、ここではその報告の内容の一部に私の感想等を混ぜて報告させていただきます。

私共の視察団は団長以下28名の教育関係者で編成され、ソ連、西ドイツ、スイス、フランス、イギリス、アメリカを9月7日～10月6日の一ヶ月の日程で旅程が組まれましたが、主たる学校訪問はソ連、西ドイツ、アメリカの三ヶ国となっていましたので、この三ヶ国の視察内容と感想を記述することになります。

## (ソ連)

入国第一夜をモスクワの赤の広場すぐ近くのナショナルホテルで過しました。最初の予定では組まれていなかったモスクワでの学校訪問が急に発表され、何の準備もせずに、翌朝モスクワ第6中等専門(英語)学校を訪問しました。この学校は生徒数670名の英語専門の中学校で、7才～17才までの児童生徒が在籍し、60名の教師(男30%)が指導しているとのことで、1学級当生徒数は多い学年で30名程度、科目や学年によっては8名の生徒だけで授業しているところもあり、我国の比でないことを痛感いたしました。この学校の入学競争率は約10倍、進学率も高かく98%とのことです。小学2年から英語を1週4時間履習し、5年からは全教科を英語で学習するなど、徹底した英才教育を推進しているようです。勿論、この種の専門学校以外に普通学校も存在します。ちなみに、ソ連の義務教育と高等教育についてふれておきます。

1959年のいわゆる“フルシチョフ教育改革”によって義務教育8年、後期中等教育3年と定められたのですが、1970年以降は義務教育10年(8-2制)となり、現在は3年制の小学校、8年制学校、10年制中学校の3種類が設置されており、(大都市には11年制のものもある)その上に職業技術学校、中等専門学校があり、大学、大学院へと続いています。約65%が大学(4～6年)へ進学し、奨学金月額45ルーブル～60ルーブル(1万8千円～2万4千円)、優等生はレーニン奨学金100ルーブルを受けながら研究に専念します。一方就職した者に対しては、広く夜間、通信制教育機関への進学の道が開かれており、これはソ連邦教育制度の大きな特色といえます。また早期語学教育が、効果をあげていることも特筆したいところです。

ソ連の旅程は、連邦のインツェリストが組むために我々の意のままにならない面もあり、次の訪問地レーニングラードでは遂に一校も正式訪問の機会が得られませんでした。それでもガイド役のワジム君の懸命の努力で、日ソ友好協会で第80中学校の教師兼国際友好クラブ議長のミハイヴオグナ女史、同中学校7年と10年生(国際理解クラブのキャプテン)の二人の女生徒、工科大学(政治・経済論)教授のタチャナコンスタンチノナ女史とピエトロニーチ教授を相手に、

懇談の機会を得ました。ここで聞いた内容を下に列記してみます。

- 第 80 中学校の教員構成は、男 5 名、女 30 名（大学卒 30、中学卒 5）、係員 10～15 名
- 平均給料は、月 120 ルーブル（1 ルーブル = 450 円）。最低 90 ルーブル、最高 240 ルーブル。但し給料は時間と勤続年数によって異なる。
- 労働時間は 1 週 18 時間ノルマ、最高 26 時間。
- 授業後の教員の時間は自由に使える。例えばラジオを聞く。スポーツを楽しむ。生徒と芝居をする。興味があれば、おそくまで働く両親を待つ子供と散歩したり、勉強を手伝う。
- 週休 2 日制だが、生徒は 6 日出校する。
- 学期は年 4 学期に分けている。

第 1 学期…… 9 月 1 日～11 月 5 日

第 2 学期…… 11 月 10 日～12 月 29 日

第 3 学期…… 1 月 12 日～3 月 23 日

第 4 学期…… 4 月 1 日～5 月 31 日

学期間の空白は休業日、5 月の後半は学年卒業テストがあり、中学 10 年の卒業試験は 6 月 1 日から行なわれる。（夏休みは 6～8 月の 3 ヶ月間）

- 1 日の授業時数は 1～3 年生…… 3～4 時間、4～7 年生…… 5～6 時間、8～10 年生…… 5～6 時間だが、技術、芸術等で自由時間を設けて 7 時間になる生徒もいる。
- 学校行事は、母の日（3 月 8 日）……母親を呼び、芝居その他をみせる。

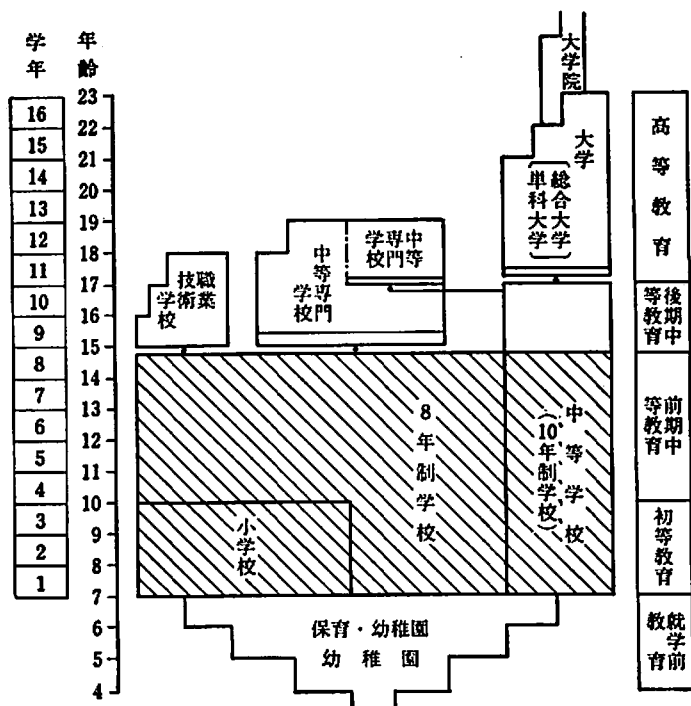
軍隊の日（2 月 23 日）……女生徒が男生徒をもてなし、将来に備える。

- 親と学校の関係は、「両親委員会」を設けて連絡を密にしている。子供の学業成績については、「両親会議」があり、ここで子供の成績を知り教師と相談する。この会議は夜間開かれる。
- 生徒指導は 1945 年、ソ連教育省よりだされた生徒守則（20 項目）で、あらゆる初等、中等学校の全生徒が守る義務が示めされ、特に 9 条「教師や校長が教室にはいる時、および教室から出る時には起立して送迎する」。第 10 条「教師の問いに答える際には起立し、身体をまっすぐにし、教師の許可があって着席する。答えたり、教師に質問したりする時には手をあげること」などとあり、これが確実に実行されているのも事実です。

このように、わずかな視察と懇談だけでは何も評することはできませんが、プロレタリア政治体制を確立し、社会主義社会の建設に役立つ人間の育成 — このことが根底となり、すぐれた知識と体力、そして忍耐力と勇気をもって集団生活を営むことができる人間育成を目標としている姿に深い感銘を受けました。更に、家庭も社会も子供の教育のためには連帯責任を持ち、レーニンの社会主義教育の徹底によってソビエト的愛国心を持つ人間教育が展開されているようです。



### ソビエト連邦の学校系統



### 〔西ドイツ〕

モスクワ空港でルフトハンザ機に塔乗するやいなや一同の雰囲気も一変し、風邪の発熱にも構わず本場ドイツのビールで溜飲を下げました。たちまち人なつっこいドイツ人達と機内で愉快的合唱が始まり、快適な西ドイツの旅に入りました。ここではフランクフルトに2泊し観光に全てを費したのだが、私が最も期待していたライン下りも雨量が少なく、ライン河の水位が低下して観光船が欠航中とのことで、いたしかたなくタクシーでアウトバーンをとぼし、一日がかりでやっとライン河畔にそびえる古城を訪ねることができました。西ドイツでの学校訪問は、フランクフルトから北へ汽車でおよそ2時間あまりの小じんまりしたカッセル市（ヘッセン州）の教育部へ日本大使館から連絡がつけてあり、予定以上の視察をすることができました。

西ドイツの教育制度は、各州ごとに独自の制度を設けていますが、このヘッセン州カッセル市においては1966年頃から先導的研究が行われ、1969年には新しい学校制度がとり入れられ、既にいくつかの学校で実施されていました。これら教育制度改革の必要性は、工業都市カッセルのおかれている社会的、経済的な背景によって生じたものらしく、外国人労働者およびその子弟の増加、都市部人口の減少、ドーナツ現象、更には従来制度における早期選別の弊害等の条件が挙げられます。従来グルンドシューレ4年の終了時には、ギムナジウム、レアルシューレ、ハウプトシューレにふり分けられ、子供の進路を早期に選別したものを、新しい制度では将来のコースを決定する時期をあとにのばし、後で自由にコースの変更を可能にし、生徒の個性に応じた

道を選択させる方向をとっています。ちなみに視察校のうちの一つの記録を示めしておきます。

校 名 ゲーテ シューレ  
所在地 35 Kassel Ysenburgstraße 41  
校 長 ルドルフ ブッシュ  
創 立 1907年  
教 員 数 106名(男子85名、女子21名)  
事 務 員 1名 その他4名  
生 徒 数 1,310名 5年生～13年生 1学年5学級(男720名、女590名)  
年間出校日数 230日(週6日制)  
施 設 3校舎 普通教室45  
特別教室 音楽2 美術2 生物4 物理3 化学3  
給 食 ミルクサービスのみ  
進 学 率 83% (男86%、女80%)  
学校の特色 1. 外国人交換学生受入れ校  
2. 伝統的なギムナジウム制度にのっとり8年前から現行教育改革案を実施

教員の平均時間数と平均給与

1週間 24時間

勤務時間 8:00～13:30

1カ月 3,300マルク 最高 5,000マルク 最低 1,800マルク

職員の学歴 大学卒 100%

視 察 日 程

授業参観

8:10～9:00 (i) 数学 (ii) ロシア語 (iii) フランス語

9:10～10:00 (i) 物理 (ii) ロシア語 (iii) ラテン語

10:10～11:00 (i) 化学 (ii) 英語

11:10～12:00 (i) 生物 (ii) 社会科

視 察 内 容

① 変革の実情

従来ドイツの学校制度は、基礎学校4年終了後3つのコースHauptschule, Realschule, Gymnasiumに分かれる形であった。ゲーテシューレはこの中のギムナジウムに当たるが、8年前よりアメリカのインターグレードスクールに当たる上級学年11年生、12年生、13年生のみの学校に変えるため、低学年入学を打ち切り、各学年200名ずつになるよう方向づけている。

本校入学者200名中120名は同校ギムナジウムからの進学者、80名は他校ゲザムトシューレ等からの入学者である。

② 選択について

この上級ギムナジウムは選択制度を主としている。

選択は、教科及び講座担当教官について行われる。

(1) 11年生

この学年は基礎力の確認と次段階の準備学年である。

<必修科目>

ドイツ語、数学、英語、社会学

<選択科目>

・自然科学 3教科中2教科

物理、化学、生物

・芸術 2教科中1教科

美術、音楽

・その他 1教科

地理、歴史、ラテン語、ロシア語、経済、宗教、社会経済

(2) 12年生～13年生

<主要科目>

どちらかを選ぶ

語学、自然科学（数学を含む）

<自由選択>

6～7コースをマイナーサブジェクトとして選ぶ。

③ 同一教科の中にそれぞれ幾つかのコースが置かれる。なお、ゲーテシュールにおいてこれらの選択が一目でわかるよう色別時間表板を置いた教務室及び担当教員1名がいる。

(3) 選択制度における義務と規制

(イ) 1学年2学級よりなる。

(ロ) 選択に関して12年、13年を通して選択科目の変更は出来ない。

(ハ) 主要科目は1週5～6時間、マイナーサブジェクトは1週3時間で、1年に22週とらなければならない。

(4) 評点は15～0

主要科目300点、マイナーサブジェクト300点、試験300点の配点である。

各コースで100点をとらなければならない。最高900点 最低300点

最終評価は25コース中20コースが評価される。

落第に関して

○一般に主要科目で落第すると留年する。

○小学校からギムナジウム入学学年は原則として落第はない。

○12～13年生に留年はない。12、13年生についての判定は、現在2年間を通しての総合判定になっている。

(5) 選択によるかたよりについて

- 選択はコース及び教師を生徒が選択するようになっている。それによっておこり得るかたより現象は、過去8年を通し80％は第一希望、第二希望の選択内で解決している。10～15％は教師と生徒の話し合いによって解決している。
- 体育は同時展開で能力別コースにする。
- クラス編成は12名以上28名をこえないようにする。平均18名。
- 選択は時間表を渡され、各生徒が選択を考える。

(6) ギムナジウムの教員は二つの専門分野を大学で5～6年で専攻する。

大学卒業後、1年半教員見習として各学校に配属される。この期間月俵120マルクである。

つぎにカッセル市教育委員長ベッカー氏の発言の中からその二三を紹介してみましょう。

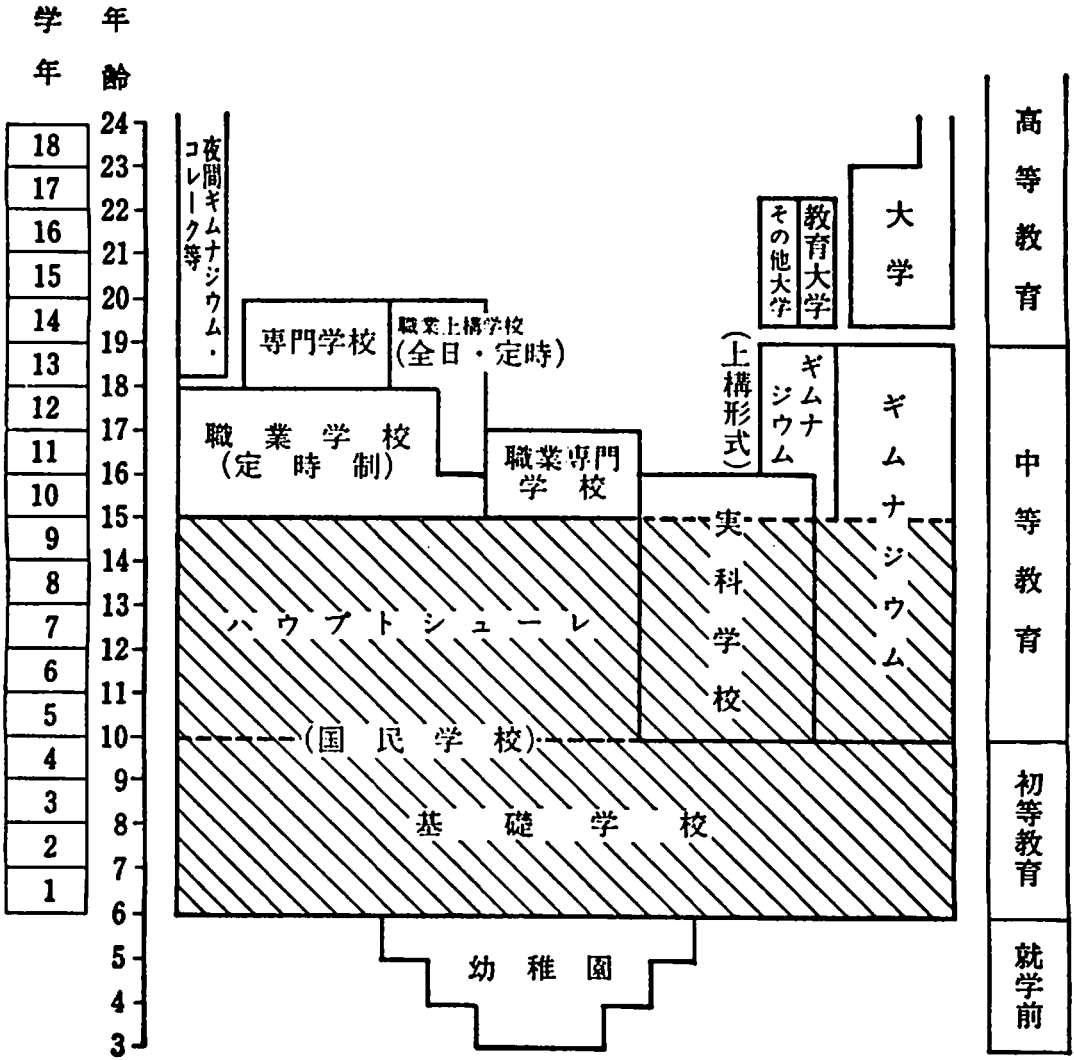
- 新制度の良い点は、1)、従来は低い階層の人は上級学校に進学しなかったが、これで進学できるようになって。2)、5年生で将来のコースをきめるのは、国際的に見ても早すぎるので、それを先にのぼしたこと。3)、コースを変更することが可能である。とくに都市部ほどコース変更が多いが、これが可能になったこと。改革のポイントは、生徒の個性に応じて将来の道を選択させることにある。
- 生徒の能力差に応じてクラス分けをし、それぞれの程度によって指導してゆくことである。
- 新制度になり、教職につける者が少なくなるのに対しては、クラス定員の数をへらし、教師の持時間を少なくすることによって解決したい。

また、私の訪問したヤコブ・グリム・シューレでは校長が週5時間の授業を担当し、「これは義務です。校長であると同時に教師です」とも云っておりました。

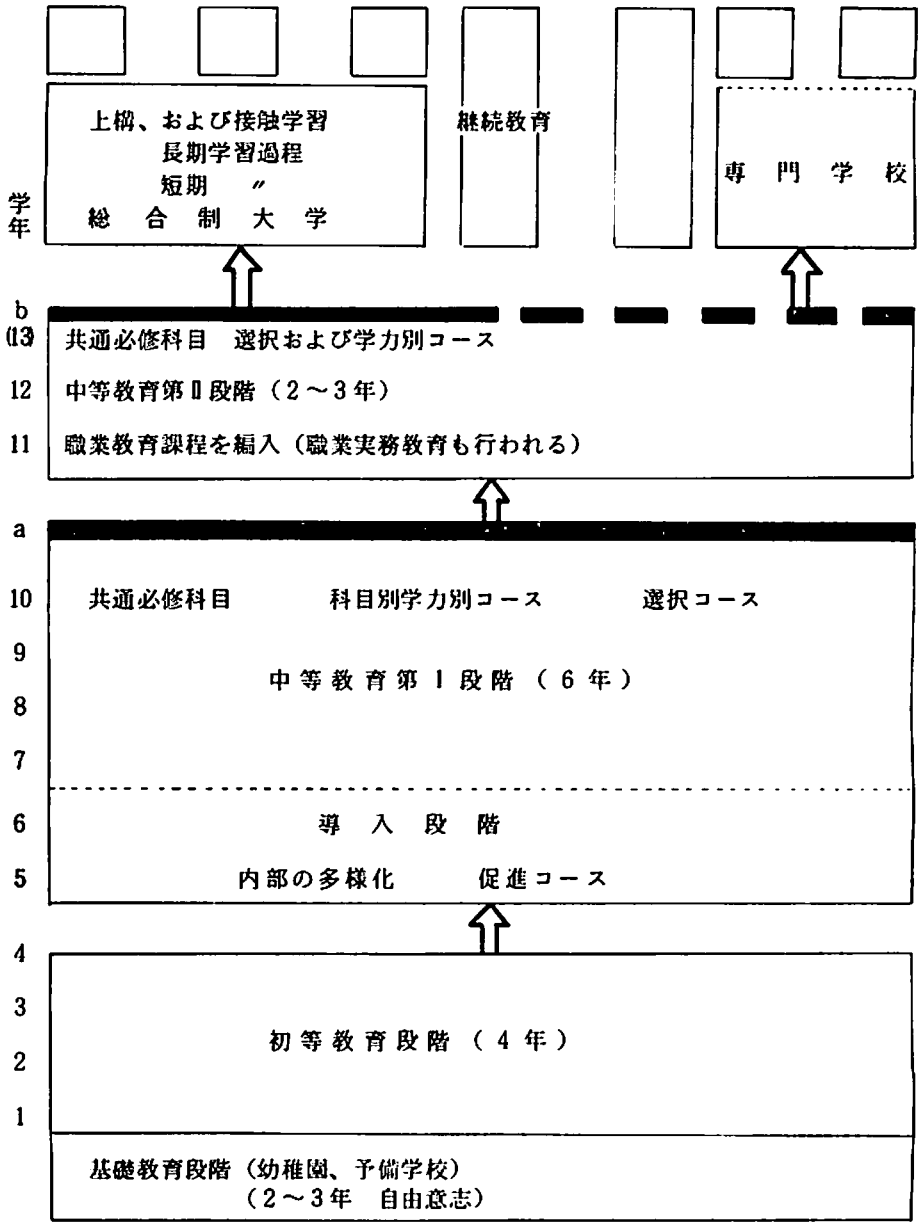
一方クラブ活動については、学校で特に設けられたものはなく、その為の教室も指導教師も用意されておらず、単なる趣味のグループ、選択科目ごとのグループ等が自主的な活動をしているようです。生活指導についても特筆すべきことはありません。このようなことから考えると日本の教員の仕事の量の大きさが痛感させられますが、これも歴史的、社会的背景の差なのかわかりません。しかし、このカッセルでは、直接教育にたずさわる人々のたゆまざる努力と、将来への展望をもった確固たる自信を見せつけられた思いでした。

また、スイス、フランスにおいても大学進学はきびしい。そのうえ大学における進級、卒業の困難さを見ると、いかに歴史的、社会的背景の違いがあるにせよ、日本の現状とあまりにも差があるように思えてなりません。

# 西ドイツの学校系統図



新しい学校制度のモデル



学年

b

(13)

12

11

a

10

9

8

7

6

5

4

3

2

1

基礎教育段階 (幼稚園、予備学校)  
(2~3年 自由意志)

修了資格 a = アピトウア I      b = アピトウア II

註……この表は須田八郎著『世界の学校教育』（第一法規）による。

## 〔アメリカ〕

ロンドンを発って約7時間半でニューヨークに到着。これまでの整然として落ち着いた街並みとは一変して、オモチャ箱でもひっくり返した感じ。これが私の第一印象でした。騒音と人の波。雑多な人種。異様な雰囲気の中での第一夜は殆んど眠れませんでした。ニューヨーク観光の中で特に強烈な印象は、黒人スラム街をバスで通過した時のことです。多くの失業者？達が道ばたにたむろして、路上でバクチをする者、無気力に坐り込んでいる者、この中に混って小さな子供がタバコをふかしています。彼等の視線は一斉に我々のバスに向けられますが、バスの運転手も停止信号にかからないように注意深く運転を続けます。何となく無気味な感じでした。また世界一治安状態の悪いところとも聞き及んでいたのですが、まさにその通りで、二度ばかりひや汗を流したこともありました。このように多様な人種が集合して熾烈な生存競争を営む中での学校教育が、どのように行われているかを視察する機会を得なかったのは残念ですが、(本当は一刻も早くニューヨークから脱出したい気持でした)最後の視察旅行地ニューメキシコ州第2の都市のアルバカーキで、アメリカの学校教育の一端を見ることができました。

アルバカーキは、ロッキー山脈のはるか南端の砂漠地帯にひらけた人口30万の保養地で、あらゆる面でニューヨークと対照的な都市でした。勿論多くの人種が混住していますが、メキシコ系の人が多く、アメリカインディアンもかなり良く融和しているようです。

さてアメリカの学校教育については、多くの文献・資料が有り、改めてその説明も不要かと思いますので、アルバカーキで見聞したことの中で、特に中等教育について報告いたします。

- 初等・中等教育の年限は合計12年で、小学校は州によって修業年限が異なり、多くの州で6才を就学年令としているが、5才・7才の州もあり、中等教育の修業年限は、4～6年となっている。
- 4年制ハイスクール、3年制下級ハイスクール、上級・下級併設ハイスクール、3年制上級ハイスクールがあり、通常入学年令は12才または14才となっている。
- 4年制ハイスクール又は上級ハイスクールでは、コース制が採用され、進学課程、普通課程及び職業課程に分かれている。

私達が視察したシボラ・ハイスクールでも、必修単位10、選択で10単位と多くの選択が許され、しかも能力に応じた学習を可能にするため、「能力開発センター」が設置されており、学校をはなれて大学受験に必要な学科目をより深く学習したり、就職希望の生徒のためには職業訓練の学習も可能である。この能力開発センターは、それぞれのハイスクールから生徒が通い、ここで履修した単位はそのまま生徒の在籍するハイスクールの履修単位として認定されるシステムです。

ついで徹底した個別指導を行なっている学校について紹介します。その一つは在学中に妊娠した生徒を対象にした“New Futures School”と、いま一つは在学中に非行や問題を起した生徒が集って来る“Freedom High School”です。

○ニュー フューチャーズ スクール

・ 創 立 1970年

- ・ 教員数 男子0名 女子11名
- ・ 事務職員数 3名
- ・ その他の職員数 12名
- ・ 生徒数 90名 (但し9月30日現在)
- ・ 学年数 5
- ・ 学級数 18
- ・ 施設 普通教室15 その他(給食室・育児室・カウンセリング室・診療室)
- ・ 主な学校行事 妊娠した生徒に対して、大人が自分の経験などを話して聞かせる会。
- ・ 上級進学率 10%
- ・ カロリーネ・ガストン校長の説明から
  - 1) この学校は正規の高等学校である。年齢は13~20才迄で、妊娠した生徒又は出産をした生徒が、出身学校の教師、生徒の父兄、本人の三者で充分協議して、納得したうえでこの学校に入る。
  - 2) 学校へはニューメキシコ州全土から集って来ているが、自宅から通えない生徒は、友人知人の家に泊って通学している。
  - 3) この学校の生徒の中には結婚している者もいる。
  - 4) 7年ぐらい前まではこの学校へ来る生徒も少なかったが、現在225名と増加している。(注……生徒数が増加しているのは、間違を起す生徒が多くなったことも考えられるが、この学校の存在価値が認識されてきたともとれる)
  - 5) 正規の授業の他に、出産前の準備、分娩や育児方法など教えているし、出産後も育児室があるのでこの学校に通うことができる。(注……出産後約6ヶ月で出身学校へ帰る)
  - 6) 週1回定期的に学校の診療室で医師の検診を受ける他、3人のカウンセラーによって、生徒の相談や指導に当たっているが、これによって生徒達の変化していく姿を充分観察する。
  - 7) この学校に来ることにより、二度三度と妊娠することを防ぐことができる。
  - 8) このように女生徒の指導は可能だが、相手をつかむことができないのが残念だ。それができればもっと正しい指導ができるだろう。

○フリーダム ハイスクール

- ・ 創立 1970年
- ・ 教員数 男子5名 女子1名
- ・ 事務職員数 1名
- ・ その他の職員数 2名
- ・ 生徒数 200名 (男子114名 女子86名)
- ・ 学年数 3
- ・ 学級数 30



・ 施設 普通教室6 その他(美術室)

・ 上級進学率 25%

・ フランセレ・グリシャム校長の説明から

1) 1970年に創立した定員200名の学校である。ここに来ている生徒は他の学校で非行や問題をおこした者が集っている。

たとえば、生徒が学校で問題を起しそれが重なると、その学校のカウンセラーがこの学校と連絡をとり、本人と親にこの学校へ行くことをすすめ、本人と親が充分納得したうえでこの学校に来る。したがって、この学校へ来てからの問題を起す率は大へん低くなっている。

2) この学校の教師の主な仕事は、勉強だけを教えるだけでなく、生徒の相談相手になったり、カウンセリングしたりさまざまな指導を行なっている。

3) カリキュラムは、他の高校と同じであるが、能力差が甚しいので数学や国語などは、生徒の能力に応じて個別に指導している。又、野外指導やクラスでの討論などにも重点をおいている。

4) 働きながらこの学校に来ている者や、家庭から通っている者などさまざまなので、同時に200名の生徒が来ているわけではない。

5) 教師は6名いて、勤務は8時～3時までとなっているが、仕事はそれ以後になることが多い。もちろん時間外手当などもらっていない。先生方はこの仕事がどんな仕事であるかをよく理解していて、むしろ生徒を良くすることに希望を持っている。

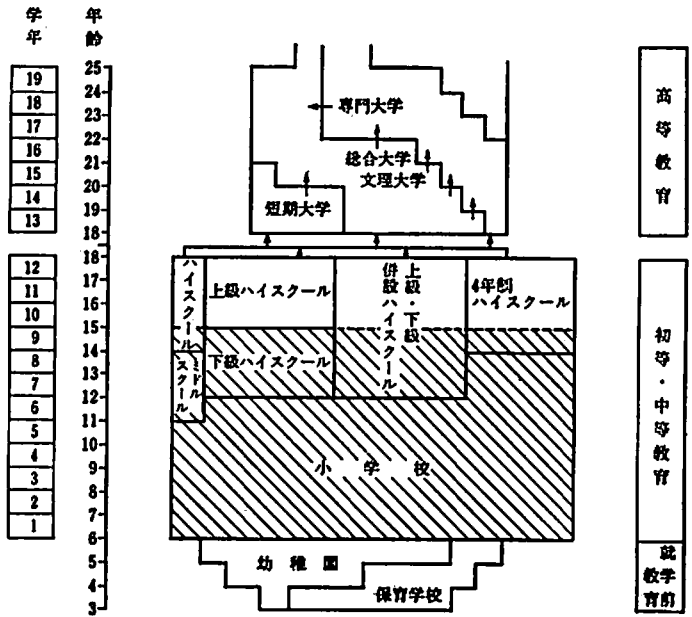
6) 男女の比は男子 $\frac{2}{3}$ で男子の方が多いが、最近女子の増加が目立つ。

このようにソ連、西ドイツ、アメリカ三ヶ国の学校訪問をしたのですが、ソ連(正式には一校の訪問でしたが)の徹底した社会保障のもとで展開されている能力主義の教育を見、西ドイツでは、伝統的なギムナジウムの制度をあらゆる階層にも門戸を開き、生徒や社会の要求の多様化に応えるためにも選択制を大幅にとりいれ、能力主義と平等主義をいかに組み入れるかについて真剣に取り組んでいる姿を見、アメリカでは、華やかな自由主義の裏に生じる無気力と頹廢の波をまともにかぶってうごめく人々の姿に強く印象づけられた大都会と、アルバカーキのように荒蕪たる砂漠の中に多くの人種が集まって今尚アメリカ開拓精神の匂の残る地域では、能力開発センターの設置までして職業教育を充実させ、平等主義と能力主義の融合を凶る努力をしている姿を見ました。それにしても、ソ連のエリート校のみの視察と、アメリカの現在の教育的恥部までもさらけ出して見せるこの二つの大きな差はいかにも両国の特徴を感じさせてくれました。またこの二国だけでなく、西ドイツも含めて、国民性や歴史的社会的背景の差こそあれ、いつれの国でも確固たる自信をもって教育活動に励んでいる姿を見せつけられました。

このたびの旅団員中で、音楽科担当は私一人であったため、教科の立場からの視察と云う点では甚だ残念でありませんが、カッセルとアルバカーキではそれぞれ一時間の音楽の授業に参加することができました。特に西ドイツのカッセルでは授業の中で男声のパートを受持って(女子20名に男子4人の音楽の授業—ここでも男子の選択者が甚だしく少ない)コーラスに参加し

たのですが、特筆すべきことが無いのが残念です。却って日本の100年足らずの音楽教育の発展ぶりを改めて見直さなければならないと思いました。それでも、レニングラードで聞いたウクライナ地方の民謡「櫛の木、子櫛の木」が、東大寺二月堂の”お水取り”の声明の一節とまったく同一の旋律で構成されているのに気付いてやや興奮したことと、たまたまジュネーブの国際音楽コンクールで、最終日の入賞者発表音楽会にでくわし、金杯で美酒に酔う心地で聞いたことを記して私の欧米視察旅行の報告を終わります。

アメリカ合衆国の学校系統図



斜線は義務教育を示す。(以下の各図についても同様)

註……ここに記載の学校系統図は鈴木勲著”教育海外視察の手びき“(第一法規)による。



B 表 選取 ○選取 □選取又は選取 M明治 T大正 S昭和 ( )の中の数字は行数

時代の区分	選取	選取又は選取	明治	大正	昭和	以後	合計
一行選取	17	39	13	18	5	4	8
二行選取	17	39	13	18	5	4	8
三行選取	17	39	13	18	5	4	8
四行選取	17	39	13	18	5	4	8
五行選取	17	39	13	18	5	4	8
六行選取	17	39	13	18	5	4	8
七行選取	17	39	13	18	5	4	8
八行選取	17	39	13	18	5	4	8
九行選取	17	39	13	18	5	4	8
十行選取	17	39	13	18	5	4	8
十一行選取	17	39	13	18	5	4	8
十二行選取	17	39	13	18	5	4	8
十三行選取	17	39	13	18	5	4	8
十四行選取	17	39	13	18	5	4	8
十五行選取	17	39	13	18	5	4	8
十六行選取	17	39	13	18	5	4	8
十七行選取	17	39	13	18	5	4	8
十八行選取	17	39	13	18	5	4	8
十九行選取	17	39	13	18	5	4	8
二十行選取	17	39	13	18	5	4	8
二十一行選取	17	39	13	18	5	4	8
二十二行選取	17	39	13	18	5	4	8
二十三行選取	17	39	13	18	5	4	8
二十四行選取	17	39	13	18	5	4	8
二十五行選取	17	39	13	18	5	4	8
二十六行選取	17	39	13	18	5	4	8
二十七行選取	17	39	13	18	5	4	8
二十八行選取	17	39	13	18	5	4	8
二十九行選取	17	39	13	18	5	4	8
三十行選取	17	39	13	18	5	4	8
三十一行選取	17	39	13	18	5	4	8
三十二行選取	17	39	13	18	5	4	8
三十三行選取	17	39	13	18	5	4	8
三十四行選取	17	39	13	18	5	4	8
三五行選取	17	39	13	18	5	4	8
三十六行選取	17	39	13	18	5	4	8
三十七行選取	17	39	13	18	5	4	8
三十八行選取	17	39	13	18	5	4	8
三十九行選取	17	39	13	18	5	4	8
四十行選取	17	39	13	18	5	4	8
四十一行選取	17	39	13	18	5	4	8
四十二行選取	17	39	13	18	5	4	8
四十三行選取	17	39	13	18	5	4	8
四十四行選取	17	39	13	18	5	4	8
四五行選取	17	39	13	18	5	4	8
四十六行選取	17	39	13	18	5	4	8
四十七行選取	17	39	13	18	5	4	8
四十八行選取	17	39	13	18	5	4	8
四十九行選取	17	39	13	18	5	4	8
五十行選取	17	39	13	18	5	4	8
五十一行選取	17	39	13	18	5	4	8
五十二行選取	17	39	13	18	5	4	8
五十三行選取	17	39	13	18	5	4	8
五十四行選取	17	39	13	18	5	4	8
五五行選取	17	39	13	18	5	4	8
五十六行選取	17	39	13	18	5	4	8
五十七行選取	17	39	13	18	5	4	8
五十八行選取	17	39	13	18	5	4	8
五十九行選取	17	39	13	18	5	4	8
六十行選取	17	39	13	18	5	4	8
六十一行選取	17	39	13	18	5	4	8
六十二行選取	17	39	13	18	5	4	8
六十三行選取	17	39	13	18	5	4	8
六十四行選取	17	39	13	18	5	4	8
六五行選取	17	39	13	18	5	4	8
六十六行選取	17	39	13	18	5	4	8
六十七行選取	17	39	13	18	5	4	8
六十八行選取	17	39	13	18	5	4	8
六十九行選取	17	39	13	18	5	4	8
七十行選取	17	39	13	18	5	4	8
七十一行選取	17	39	13	18	5	4	8
七十二行選取	17	39	13	18	5	4	8
七十三行選取	17	39	13	18	5	4	8
七十四行選取	17	39	13	18	5	4	8
七五行選取	17	39	13	18	5	4	8
七十六行選取	17	39	13	18	5	4	8
七十七行選取	17	39	13	18	5	4	8
七十八行選取	17	39	13	18	5	4	8
七十九行選取	17	39	13	18	5	4	8
八十行選取	17	39	13	18	5	4	8
八十一行選取	17	39	13	18	5	4	8
八十二行選取	17	39	13	18	5	4	8
八十三行選取	17	39	13	18	5	4	8
八十四行選取	17	39	13	18	5	4	8
八五行選取	17	39	13	18	5	4	8
八十六行選取	17	39	13	18	5	4	8
八十七行選取	17	39	13	18	5	4	8
八十八行選取	17	39	13	18	5	4	8
八十九行選取	17	39	13	18	5	4	8
九十行選取	17	39	13	18	5	4	8
九十一行選取	17	39	13	18	5	4	8
九十二行選取	17	39	13	18	5	4	8
九十三行選取	17	39	13	18	5	4	8
九十四行選取	17	39	13	18	5	4	8
九五行選取	17	39	13	18	5	4	8
九十六行選取	17	39	13	18	5	4	8
九十七行選取	17	39	13	18	5	4	8
九十八行選取	17	39	13	18	5	4	8
九十九行選取	17	39	13	18	5	4	8
百行選取	17	39	13	18	5	4	8
合計	17	39	13	18	5	4	8

160	150	140	130	120	110	100	90	80	70	60	59	58	57	56	55	54
									70 昭南島生誕二周年							
															二千六百五年のむかし S19	
										60 おそれ	人類の泉T2					
						96 東洋的新紀元				66 人体航線			フランケンブルグ			
									74 田舎急田子							
																開拓に寄す
										85430 98765320						
160 1	141 ⌞			112 ⌞ 115 1	109 ⌞ 105 1	96 1			11111	⌞ 22242131 ⌞	1 1	2	2 1		1 2	1

区時 分代	行 数 計	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
「記録」以後	50	山林S19	わたつみの歌S19	十二月八日四たび来るS19 非常時S20			無想の剣S20				合せ祀らるる納国の神にS19 おぼざらのうたS20 陽春の賦S19	われらの祈S19	われらの雄たげS20													
詩集「きちさんの詩」	35			さかんなるかな造船S18	神これを感じたまふS17						山道のをばさんS17															
「きちさんの詩」以後	25			最大の詩に起つS19					大東亜の子ども達よS19		春の一年生														マキン、 タラフの武人達	
詩集「智恵子抄」	31	泉の旗		徳外の人にT11 聖の噴突 或る夜のころT1			樹下の二人				冬 ある宵	人に ある宵	人に ある宵						僕等T2							
詩集「良型」	38	おそろしい空虚S22 ロマンロランS22		山林S22							純牛の言葉S24 山荒れるS24															
「良型」時代	20																									
「良型」以後	20																									
計	552																									
	180																									

28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	
			梅花かきるS 20	米英来るS 19				新上日出S 18 未英自ら知らずS 19 姉女子寂然たりS 19 き落葉S 19 年S 19	「まった」を知らずS 18 新年上巻視せよS 18 臣等一徹橋氏とならんS 19 敵ゆるすべからずS 19 必勝の品性S 19 栗林大将に敵すS 20 皮球決戦S 20 水逆の大道S 20	20 一徹の舟遊S 20 武裝せざる平和S 20	熱鉄砲火の年S 18 品性の美S 19 少年兵S 19 春曉におもふS 19 皇國骨髄の巨S 20 皇國のうちにありS 20 皇國の如くS 20	古代の如くS 19 府瓜賦S 19	根元の道S 19
		供木のごとくはS 18		先生山を見るS 14	迎へ火S 16		晴天に酔ふS 12 提督戦死S 18	漁村の囁S 15 私は青年が好きだ	少年に与ふS 12 純潔のうたS 16 少女よS 17 遅しき一念S 17 与謝野夫人函子先生を弔ふS 17 仕事場にてS 17 少女の思へるS 18	無気な娘長 女性はみんな母である S 17	少女立像S 15 新緑の頃S 15 少女にS 16 神の如く行へS 16 みなもとに願ふものS 17 手紙に添へてS 13 初夏習志S 14 こころに実をもつS 16 変貌する女性S 17 気性はみんな母である S 17	春駒T 13 水上戦法T 14 みがきにじんS 16 さくら、軍艦旗	
ほんとの力S 19 海軍記念日にS 20								皇太子さまS 21	貴き限りなしS 18 少年飛行兵の夢S 18 南洋風情にありS 19 たのしい少女S 19 青春のうたS 20 力を知るS 20 神淵特別攻撃隊S 20	皇太子さま御乗馬S 19	純潔S 15 青年S 16 監視哨S 18 艦隊を飛ぶS 18 少年飛行兵S 18 少女歌ふS 18 写真を見てS 19 羽衣手S 19 羽衣は何が好きS 19		智恵子と遊ぶ
							あの頃S 24 吹雪の夜の独白S 24 報告S 27	山鏡の二人S 13 松尾寺S 20 もしも智恵子がS 24 元氣智恵子S 24 探形S 24 案内S 24	千鳥と遊ぶ智恵子S 12 レモン真歌S 14 荒涼たる母宅S 16 噴夢的な夢S 23	成る日の記S 13 梅酒S 15	智恵子と遊ぶ		
パリS 22			協力会編S 22 真珠の目S 22 真珠の目S 22	協公編S 22 おれの詩S 23	赤トンボS 24		彫刻一途S 22 反送S 22 報告S 22 井筒S 22	土下座S 22 山口落着S 23	御前彫刻S 22 現不孝S 22 恩娘S 24 月にぬれた手S 24	雪白く傾めりS 20 美に生きるS 22 山菜：ノブS 22 岩手のひろばS 22 岩手の人S 23		ちよんまげS 22 晴風S 22 かくし念仏S 23	
									和についてS 21 女医になった少女S 24 Rike Japanese etc. S 24 (晴風小伝断片)	山の手山S 24 山の少女S 24	絶壁のもとS 21 試金石S 22 岩手山の肩S 22	鋼作S 25	ロタカS 23 新年S 23
							山のともだちS 27	船次ますS 25 初夢まりつきうたS 25 岩盤に深く立てS 26 ばた屋S 27	船次ますS 25 初夢まりつきうたS 25 岩盤に深く立てS 26 ばた屋S 27	大地うるはしS 25 明瞭に見よS 25 お正月S 27 新しい天の火S 29		東北の秋S 25	
8	3	4	5	10	8	9	10	25	56 ↓	72	26	17	
2	3	3	3	4	1	3	5	5	2	2	7	13	

15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	行 数 計	区 分 代
		「江田島」を読んでS 18	(小曲二首) 大きな噴T 15 五月のうた	約東S 3		カタバミの実S 3	(石くれの歌) 噴火S 20		小曲二首花・木の実S 20		石くれの歌②S 20			50	「記録」以後 1
四月の馬場S 16 路はた 歩くくうた	わが大空													35	詩集「をぢさんの詩」 9
														25	「をぢさんの詩」以後 2
岡本阿須S 3	金T 2 亡き人に	からくりうたT 1 あなたはだんだんきれい になるS 2 あどけない話S 3 風のある智恵子S 10				値ひがたき智恵子	英の監禁に手渡す者		夜の二人T 15		人生遠視S 10			31	詩集「智恵子抄」 13
郎可大尉S 22	建盛豊S 22 別天地S 23	山からの贈物S 24 この年S 24	日清戦争S 22			クチバミS 25	クローングミS 23							38	詩集「典型」 3
あいさつS 24 一九五〇年S 24			建てましたお香炉の児童会 館			死はいつでもS 22	わが詩をよみて人死に就 けりS 22	金田一因士願S 25			親自在こそS 21 リンゴばたけにS 22			20	「典型」時代 3
遠い地平S 25 かんかんたる君子S 28 笠巻S 29 笠巻四重奏S 29	十和田湖畔の探偵にかぶ S 28		開びやく以来の新年S 30					追悼S 30						20	「典型」以後 4
19 4	12 8	18 2	11 9	4 1	8 8	11 2	18 11	7	9 7	17 1	52	38	17	52 180	計



160	150	140	130	120	110	100	90	80	70	60	59	58	57	56	55	54
					110 (路開)	109 (泥七宝)			75 新種の毒薬 78 友の妻	69 夏夜の食慾 67 庭園者より 65 あまの雨 62 湖死の人にと 60 (LES DEPRESSI ONS DES OIGON NAS)	戦開		群衆にT3 万物を共に語るT3			
160 粘土T2		141 (冬の詩)			115 牛 T2			74 雪の午後 (泥七宝)		68 エネチヤの旅人		怨言T1				
					112 (とげとげなエビシラ)	105 雨にうたがるカチド ラル			69 霧を浴びて立つ 68 A Lincoln 67 冬の送別 66 五月のアトリエ 63 ラコツチイマアチ 62 米人の恋愛 61 かがやく粉 60 米人の恋愛				序曲		妹にT5	
										66 (孤作) 62 宇城先生景慕の時						
										65 地理の書 沈思せよ壽先生						
												フイリマン共和国独立 S18				

(以下19頁につづく)



16	藤十三・四 TU VOIS ?	吾世池 甘栗	成日の午後 かると	海はまろく	象の眼行	上州藩制風俗 S 4 子を産む習物 S 13 肉體 S 14 落日 S 15 前くして S 16 冬の宮裏 乃木大将を懐く 別あり遠方に之く 十大樂子 種園 神社 ばげもの風敷 校庭 T 14 なにかし九段 S 3 友よ S 5 祈しき御度 S 13 以上五月 編題 深味いたる	その時頼は来る S 13 われら持てり S 15	民田の民と兵に与ふ S 17 新天地 S 17 新故をかくさず S 17 おん魂来りうけよ S 18 断じてかへさず S 18
17			二人 M 45	Yokikora yo / T 11	奇察 T 15 マント抄 S 12	平和時代 S 2 その詩 S 3 上州川古「さくさん」風景 S 4 日本の秋 S 13 愛について S 14 お化屋敷の夜 S 14 発足点 S 14 寒夜記 S 17 米のめしの歌	秋風辞 S 12 群長訓 S 13 正直一途なお正月 S 13 事変二四年 S 14 最低にして最高の道 S 15 式典の日に S 15 事変はもう四年を越す S 16 危念の日に S 16 鮮明な冬 S 16 ことばの S 17 昭前島に廻す S 17	戦役道戦士にささぐ 決戦の年に志を述べ S 17 決戦の年 S 18 大決戦の年に入る S 18
18		父の願			電 S T 3 15	さういふ友 S 3 上自陸隊をおもふ S 14 紀元二千六百年 S 14 重大なる新年 S 14 母をおもふ	夢に神良となる S 12 百合がにほふ S 16 祈しき日に S 16	仲とともにもあり S 17 覆波波にあり S 17 われらの道 S 17 戦にさよめらる S 17 珍波せんのみ S 18 激戦未だ終らず S 18 第五次フライングビル海神 航空戦 S 18 十二月八日三つ来る S 18
19						新年に与ふ S 15 ミシエル オオクレエムを懐く 冬の奴 険は語る	天日の下に黄をさらさう S 12 十二月八日 S 16	
20		なまげもの 河内風与兵衛 ビフチキの四・夜 地上のモナ・リザ	白昼の空風	新茶 T 12 Shin-tea 真夜中の洗濯 T 12 わが家 T 5	北冥の魚 S 14	無限軌道 S 3 冬が来る S 12 少年を見る T 14 似顔 S 6	強力の基塊たれ S 16	帝臨初空襲 S 17 撃ちてしまふ S 18 軍人精神 S 18 あそこで斃れた友に S 18
21				冬の子供 T 11 歩いても 標為の白日	扇を吹く鼓 S 13	源始にあり S 14		厳然たる海軍記念日 S 18 砲道士をたたる S 18
22			成間	小説 T 6	森のゴリラ S 13	若菜 S 13 はくら文化 S 15		
23		夜半			未付有の時 S 12 団十郎逸由米 S 13 森のゴリラ S 13 出電の夜 S 15	御像！ナイキフツに密す 太子眞を執りたまふ S 14		
24	敵國軍 L.S. U.				狂舞する牛	存在 S 3 最後の工程		
25	あらそひ にほひ	夏			狂舞する牛	南極 S 5 月曜日のスケルトン		
26						へんな貨 S 14 無血開城 S 15		
27	マテル	冬の詩(T) 2 秋の折り	恐怖					
28								

(14頁にづく)

(以下17頁につづく)

A 表

大字一二連以上の作品  
細字一連の作品 M明治

T大正 S昭和 ( ) ( )

何篇か何章で構成されている作品の総行数

○の中の数字は篇又は章の数字

区時 分代	「道程」以前	詩集「道程」	「道程」時代	「道程」以後	「狂歌篇」	「狂歌篇」時代	詩集「大いなる日に」	詩集「記録」
15								
14	豆腐屋 敗關屋	赤髪さんM45 髪を洗ふ女 熊の毛皮	(カフェライオンにて) 隣のおきやんM45 隣日	花のひらくやうにT5	よしきり敷S12 象S12	花下仙人に遇ふS2 北東の風・雨S2 故事一則S3 首の座S4	新編感謝の歌	
13		あつき日 西室の夜M44			雷歌T15 S3	秋が来たんだS4 村山操多・香が同題 冬S14 2月14日 冬S14 2月14日		
12		背い葉が出てM45 冬が来る・心後の酒 冬が来た・心中百歳申	祈禱M44 「おもひで」と「夜の舞踏」 と			秋が来たんだS4 村山操多・香が同題 冬S14 2月14日 冬S14 2月14日		
11	P.A.L.G	風M44				初夏到来S14		
10		金秤 人形可	櫻船 街上夜曲	沙溪T11				
9		はかなごとM44 けものM44 道程T3	泥七宝① 雨M45					
8	博士・二 L'ABSINTHE	生けるものM43 めくり唇M44 泥七宝①	泥七宝① プリマドンナM45 カフェライオンにて①T2 物ころ	下駄T11 とげとげなエビグラム① 奇麗にお化粧した				
7		根付の困M43		とげとげなエビグラム①				
6			友よM43 カフェライオンにて①T2					
5		庭の小鳥 鳩 手M44 泥七宝②		とげとげなエビグラム②				
4		泥七宝⑦ カフェにて(1)(2)(3)T2 冬の詩四T2 手M44 泥七宝②	失走M44 泥七宝② あたり前T2 泥七宝③	とげとげなエビグラム⑩ 詩歌の城にT12				
3			別れざわM44 散りかかるとM44・45 泥七宝④	とげとげなエビグラム⑩				
2				とげとげなエビグラム④ とげとげなエビグラム⑥				
1				とげとげなエビグラム④ とげとげなエビグラム⑥				

(以下16頁につづく)

する”牛、“自分の道を自分で行く”牛、“さらに深く、さらに大きい孤独の中にはいつて行く”牛、“最善最善を直覚する”牛、“その眼は自然の形と魂とを一語に見ぬく”牛、“外を見ると一語に内が見え／内を見ると一語に外が見える”牛、“生命をくだいて力を出す”牛、こんな牛に光太郎の姿がある。智恵子の愛に、生命力は溢れ、思う存分書いている。

長詩といえ五連の詩「雨にうたるカタドラル」は 計百五行の長詩、嵐の中に聳え立つカタドラルの姿にふさわしい漸成の長詩、四箇所に休止符を置くのが、一連の長詩とは違つた味わいではあるが、「冬の詩」五章計百四十一行も長い。

一連の詩を行数を追つて見てきたが、最も多数なのは十八行詩の七十二篇、次が五十六篇の十九行詩。ついで四行詩の五十二篇、三行詩の三十八篇である。が、それぞれ「泥七宝」や「とげとげなエビグラム」や「偶作」が含まれるのでこの三、四行詩を除くと、次は十七行詩の二十六篇、二十五篇の二十行詩の順となる。十八行詩を中心にその後ということになる。製作は主として昭和十一年代、光太郎五十才から六十才台初めにかけて、戦時中の作に多い。詩集『大いなる日に』の一連の作品二十七篇中、十八行詩は十一篇、十九行詩三篇、十七行詩、二十行詩それぞれ二篇、計十八篇である。詩集『記録』では四十二篇中、十七、八、九行詩は計十九篇。『記録』以後五十篇中では十七行二十行詩計三十一篇。詩集『をちさんの詩』の三十五篇中十六行二十行詩は二十二篇であり、『をちさんの詩』以後の二十五篇中十七行二十行詩は二十篇を数える。詩集『智恵子抄』では三十一篇中十七行二十行詩は十七篇。詩集『典型』では三十八篇中十六行二十一行詩は十七篇である。『典型』時代は二十篇中十六行十八行詩は十篇。『典型』以後二十篇中十八行二十行詩は十一篇。如何に多いかがわかる。ここで問題にしているのはすべて一連の作品についてであるが一息で述べまとめるのにこれらの行は丁度よかつたと思われる。自然とこの行数になつたと思われる。が意識的にわざと整えたと考えられないこともない。詩集『記録』の詩の前書が五行（四行は四篇）にまとめてあることから推せばいい得るかもしれない。

三十四行詩以上の詩は数が少い。六十行以上は前記の「牛」と「粘土」だけである。一息の放出には、六十行以上は長過ぎる。

二連以上の詩の合計行数はさすがに一連のより多く、六十行以上が二十三篇もある。時々休止符をおくことで、自然に長くなるのであるうか。

一つ一つの詩について、丁寧に見てゆけば、興味深いいろいろなことが見出されるのであるが、今回は見送る。

とにかく一連の作品、二連以上の作品、それぞれに傑作があつて、どちらが光太郎の傾向ときめることは出来ない。長詩でいえば一連の「牛」もいいが、五連の「雨にうたるカタドラル」もよくて、どちらも光太郎風なのである。比較的短い十三行詩の「ぼろぼろな駝鳥」もいいが、三連四行の「冬が来た」もよい。どちらも強く鋭い心があらわれている。十八行詩の「レモン哀歌」もいいし、二連二十七行の「秋の祈り」もいい。

二連以上の詩は詩集『大いなる日に』以降、少くなつてゆく、明治、大正、昭和の初期に多く作られている。B表にそれが明白にあらわれている。A表でも一連の作と対照できて、さらによくわかる。C表はそれを数字化することによって簡略になつていたので一目瞭然となる。

この行数と連数をさらに連つた角度から検討したり、さらには字数についても考察すれば、光太郎の詩の秘密の一部を知ることができるかもしれないが後日に譲ることにする。

十八行詩は断然多くて七十二篇。明治四十五年の「二人」から昭和二十九年の「新しい天の火」まで。昭和十二、三年頃から急激に多く作られている。

十九行詩は次に多くて五十六篇。大正十五年の「鮫」から昭和二十七年の「ばた屋」まで。

二十行詩は大正十二年の「新茶」「Shidamushi」から昭和三十年の「お正月の不思議」まで二十五篇。昭和十八年十九年、特に十九年に多く作られている。

二十一行詩は大正五年の「吾が家」から昭和二十二年の「彫刻一途」「叛逆」「報告」まで十篇。

二十二行詩は大正十一年の「冬の子供」から昭和二十七年の「山のともだち」まで九篇。

二十三行詩は大正六年の「小娘」から昭和二十三年の「おれの詩」まで八篇。二十四行詩は昭和十三年の「森のゴリラ」から昭和二十四年の「赤とんぼ」まで十篇。

二十五行詩は昭和十五年の「雷電の夜」、同二十年の「梅花かをる」、同二十二年の「協力会議」「真珠湾の日」、同二十五年の「典型」など五篇。

二十六行詩は昭和三年の「存在」同十四年の「網像ミキキツツに寄す」同十八年の「四人の学生」「供木のことば」の四篇。

二十七行詩は大正二年の「冬の詩」と昭和十八年の「紀元節を迎ふ」「全学徒起つ」の三篇。

二十八行詩は昭和五年の「南極」から昭和二十二年の「パリ」まで八篇。二十九行詩は大正五年の「湯ぶねにべい」「晴れゆく空」から昭和二十二年の「おそろしい空虚」「ロマン ロラン」まで八篇。

三十行詩は昭和五年の「耳で時報をきく夜」昭和十八年の「山本元帥国葬」同十九年の「わたつみの歌」の三篇。

三十一行詩は大正元年の「郊外の人に」から昭和二十年の「非常時」まで六篇。

三十二行詩は大正元年の「或る夜のころ」同九年の「メロン」昭和十六年の「彼等を撃つ」同十七年「特別攻撃隊の方々に」同二十二年の「山林」。

三十三行詩は大正二年の「冬の詩(一)」「深夜の雪」昭和十七年の「神これを

欲したまふ」同二十一年「国民まさに鍛えんとす」同二十二年「脱卻の歌」。

三十四行詩は昭和二十年の「無想の剣」と同二十三年の「お祝のことば」。

三十五行詩はない。漸減して、ここではじめてゼロ。

三十六行詩は大正二年の「冬の詩(二)」一篇。

三十七行詩は一篇、「大東亜の子ども達よ」で昭和十九年作。

三十八行詩は昭和十九年の「合せ祀らるる靖国の神に」同二十年の「おぼぞらの歌」と二篇。

三十九行詩は四篇、大正元年の「冬の朝のめざめ」昭和十七年の「山道のをばさん」同十九年の「陽春の賦」同二十四年の「純牛の言葉」の四篇。

四十行詩は昭和元年の「当然事」昭和十九年の「われらの祈」同二十四年の「山荒れる」の三篇。四十一行詩は大正二年の「冬の詩(四)」と昭和二十年の「われらの姪たけび」。四十二行詩は「五月二十九日の事」。四十三、四行は

なく、四十五行詩は昭和十七年の「或る講演会で読んだ言葉」同十八年の「ピルマ独立」。四十六行詩は大正二年の「僕等」昭和十七年の「三十年」。飛んで五十一行詩は明治四十五年の「狂者の詩」。五十二行詩は昭和十八年の「戦に徹す」。五十四行詩は大正五年の「妹に」。五十五行詩は昭和十九年の「二千六百五年のむかし」。五十七行詩は大正二年の「群集に」同三年の「万物と共に踊る」の二篇。五十八行詩は大正元年の「怨言」昭和十八年の「フライッ

ピン共和国独立」の二篇。

五十九行詩は大正二年の「人類の泉」一篇。

だんだん数が少くなってきたが、六十行詩から百十四行詩までではなく、百十五行詩に大正二年の「牛」がある。

そして最後は百六十行の長詩「粘土」、大正二年の作である。

百行以上の長詩は二篇、共に大正二年の作である。智恵子との恋愛で、心は充実し、このような息の長い詩が、だれることなく書けたのである。「粘土」は彫刻家としての心があふれているが、智恵子の愛に浄められ、愛の喜びは彫刻製作の情熱をかき立て、それが詩となったのである。百十五行の「牛」、

後年の「純牛の言葉」に「おれはのろまな牛こだが」と自分をたとえているが、「牛」の姿に自分の姿を重ねている。「自分を載せている自然の力を信じきつて行く」「牛、出さないではられない足を出す」「牛、自然に為たくなる事を

をうたへよ」の二行のリフレインが五連ある。「米久の晩餐」には一行のリフレインが五連、「火星が出てゐる」も同様一行のリフレインが五行。「雪の午後」と「無口な船長」はどちらも語りかけ調、だから九連は必要なのかもしれない。

十連型は、「秒刻」は六行連と二行連のそれぞれが五連。六行二行六行二行という風で十連であるが、二行連はリフレイン的な所もあつて、純粹の十連型とはいえない。「白熊」「ミシェル オオクレエルを読む」「籠球スナツプ ショット」など四篇。「白熊」は三行十連、「ミシェル オオクレエルを読む」は二行十連、「籠球スナツプ ショット」は二行五行四行七行二行四行二行三行四行二行、行数の少い連で構成されている。

十連以上はない。発想に応じて構成されて、二連型から十連型まである。連数、行数の構成と、その表現には彫刻家らしい立体性が感じられる。時にふれたが、終結連などに違う次元のものを書いて、平面的に終らせない。

「雨にうたるるカテドラル」「白熊」「象の銀行」など、年月を経てから書いたものとか、「米のめしの歌」「新穀感謝の歌」「軍艦旗」「こどもの報告」「歩くうた」「建てまじよ我等の児童会館」といった子供とか社会へのサービスがある作品は何連かで構成してあるように感じられる。

何連かで書かれている作品には光太郎の苦心の跡も伺われ、傑作が多い。「秋の祈」「雨にうたるるカテドラル」「冬が来た」「樹下の二人」「晩餐」等枚挙すれば限りがない。

作品ごとに、作られた年代、その連数、行数、さらには詩の内容と表現を検討すべきであつたが、今回はこの程度で、すべて割愛した。

一連の作品について考えると、行数が一番少いのは二行詩、一番多いのは百六十行の「粘土」である。

二行詩は十七篇、詩集『道程』で四篇、『道程』以後で四篇、猛獣篇時代が九篇で、明治四十四、五年の「泥七宝」から昭和十年の「寸言」まで、以後は見られない。核心をズバリと書く。「感激の枝葉を刈れ／感激の根をおさへろ」と。

三行詩は三十八篇、詩集『道程』の「泥七宝」の十九篇、『道程』時代の四

篇、『道程』以後の「とげとげなエビグラム」の十篇、猛獣篇時代の五篇。大正三年の「夏書十題」以後は書かない。これも核心を書いている。

二、三行の短詩は大正十年までであるが、四行詩は昭和二十二年まで書かれている。か、やはり昭和四年以後は三篇あるのみ。詩集『道程』では「泥七宝」の七篇を含む十一篇、『道程』時代も「泥七宝」の九篇を含む十一篇、『道程』以後は「とげとげなエビグラム」の十一篇を含む十二篇、猛獣篇時代は「偶作」八篇を含む十四篇、計五十二篇である。

五行詩は明治四十四年の「手」から昭和十年の「人生遠視」まで十七篇。六行詩は明治四十三年の「友よ」から昭和二十年の「小品二篇」まで九篇。七行詩は明治四十三年の「根付の国」から昭和二十五年の「金田一団士頌」まで、七篇。

八行詩は明治四十三年の「生けるもの」から昭和三十年の「追悼」まで十八篇。

九行詩は明治四十四年の「はかなごと」から昭和二十二年の「わが詩をよみて人死に就けり」まで十一篇。「道程」は九行詩である。

十行詩は大正十一年の「砂漠」から昭和二十五年の「クチャバミ」まで八篇。十一行詩は四篇で、明治四十四年の「風」、大正十四年の「あの詩人」、昭和三年の「約束」、昭和十三年の「孤坐」。

十二行詩は明治四十五年の「青い葉が出ても」から昭和三十年の「開びやく以来の新年」まで十一篇。

十三行詩は明治四十四年の「画室の夜」から昭和二十四年の「山からの贈物」「この年」まで十八篇。「ぼろぼろな駝鳥」「独居自炊」など。

十四行詩は明治四十五年の「赤巖さん」から昭和二十八年の「十和田湖畔の裸像に与ふ」まで十二篇。

十五行詩は明治四十五年の「隣のおきやん」から昭和二十九年の「弦楽四重奏」まで十九篇。

十六行詩は昭和四年の「上州湯檜曾風景」から昭和二十五年の「東北の秋」まで十七篇。

十七行詩は明治四十四年の「葛根湯」から昭和二十五年の「偶作」まで二十六篇。

人」「或問」がつづけて作られ、「無為の白日」「五月のフトリエ」「沈思せよ蔭先生」など六篇ある。四行も「あをい雨」は明治四十五年、大正三年の「淫心」、昭和二十五年の「開拓に寄す」、同三十年の「開拓十周年」に見られる。「ブランデンブルグ」「人体飢餓」が七行で、昭和二十二年二十三年と續けて作られているのも興味深い。大正十三年の「地理の書」、同十四年の「狂奔する牛」も七行である。八行のは四篇、「夏の夜の食欲」「堅氷いたる」「春の一年生」「人に」。

冒頭連や終結連にはやはり発想の傾向があるので、作の年次なども関係してくるのだと思う。詩の内容、その表現、もっと仔細にみれば、面白い結果が得られるかもしれない。

次に連の破を考えてみたい。まず二連。型を一応考えた作品では十四篇、その他、不定型にまとめたものは十六篇、計三十篇ある。その十六篇中、第一連の方が第二連より行数の少ないものは「地上のモナ・リザ」「秋の祈」「あをい雨」「或問」「無為の白日」「序曲」「鉄を愛す」「消塵」「堅氷いたる」「或る宵」「人に」の十一篇、第一連より第二連の方が行数の少ないものは五篇、「PRESSEN TATION」「月曜日のスケルトン」「車中のロダン」「太子筆を執りたまふ」「春の一年生」。十四篇中では第一連より第二連の方が少ないものは、α行型以外のもので「POUSSE-POUSSE CACHE」「髪を洗う女」「冬の奴」「もう一つの自転するもの」「ばけもの屋敷」の五篇、反対に第一連の方が少ないものはない。

二連の型で第一連の行数が少い方は、たとえば「秋の祈」のごとく、第一連が序連で、第二連に終結連が含まれている。反対の第二連の行数が少いのは第二連が「冬の奴」のように、終結連なのである。

三連のもの、序破急の構成か。型を考えた作品中では二十四篇、不定型にまとめたものの中では九篇、計三十一篇である。九篇は「丸善工場の女工達」「かがやく朝」「ラコッチイ マアチ」「狂奔する牛」「吾が同胞」「紀元二千六百年にあたりて」「シンガポール陥落」「蔭先生に感謝す」「春の一年生」である。

四連の型は起承転結か。「冬が来た」に見られるように。ただ「庭の小鳥」や「河内屋兵衛」のように、リフレインのある四行は別である。実質的には

これらは二連なのである。型を考えぬ作品中では「ゾネチヤの旅人」「クリスマスの夜」「落葉を浴びて立つ」「Abraham Lincoln」「無題」「ブランデンブルグ」「田植急調子」の七篇、型を考えた作品中では三十四篇、計四十一篇。

五連の型は序、破一段破二段破三段、急か。「傷をなめる獅子」「淫心」「雨にうたるるカテドラル」などでよくわかる。型を考えなかつた作品中では「魔類者より」「友の妻」「夏の夜の食欲」「雨にうたるるカテドラル」「五月のフトリエ」「傷をなめる獅子」「沈思せよ蔭先生」「昭南島生誕二周年」「淫心」「人体の飢餓」「開拓十周年」の十一篇、型を考えた作品中では十六篇、計二十七篇である。

六連の型も十七篇ある。「冬が来る」では序連、破四連、急連といえると思う。「樹下の二人」では二行のリフレインが三連あるから少し様子が違う。

「歩くうた」では、あるけ、あるけ、あるけ、あるけのリフレインが三連あるがリフレインの入れ方は「樹下の二人」とは違って、親子詞的であるから、実質的には三連型といえる。子細に検討すると興味深いのであるが、今回は割愛する。型を考えなかつた作品中では、「芋銭先生景慕の詩」「マキン、タラワの武人達」「開拓に寄す」の三篇、型を考えた作品では十四篇。

七連の型は、型を考えなかつた作品の中では「地理の書」「東洋の新次元」の二篇、内容がたつぷりあって、七連にせずには盛りこめなかつたと思われる型を考えた作品では八篇、計十篇ある。序一段破五段急一段と考えたい。

八連の型は、「にほひ」「犬吠の太郎」はリフレインの連を含み、「にほひ」では二行一連のものが四行あり、実質は四連型、「犬吠の太郎」は二行一連のものが三連あって、実質は五連型である。「ピフテキの皿」もリフレインのものも二連含むし、「或日の午後」もリフレイン的な連が三連ある。「冬の百葉」も冒頭連と終結連の前の連とが全く同じで、リフレインされている。「智恵子と遊ぶ」には冒頭連と終結連は呼応するが、リフレインはない。八連の型はかなり複雑である。計六篇。

九連の型は計六篇。「冬の送別」一篇が型を考えなかつたもの、冬こそは云々」の二行が三連目四連目五連目と違って書かれ、一種のリフレインを含んでいるといつてよい。「婚姻の栄譚」は、ほめよ、こたへよ／＼婚姻のようこび



十五年作までである。「戦闘」は三十九行二行五行六行五行、頭が大きく、急減し、少しの波状で収めている。「戦闘」らしさが、構成にも現わされている。

「クリスマス之夜」は十四行五行五行、終結連の五行は「冬の夜の郊外の空気に身うち洗ひ」の彼の誕生を喜び感謝するものが「ここにも居る」とキリストを思い、自分を思い、暗の夜路を出はづれると「展開される情景を五行に書いて、前三連の思いを呼び上がらせている。昭和二年の「無題」、昭和十三年の「吾が同胞」、最終作の「開拓に寄す」は四行十三行七行十四行十三行五行で冒頭連の四行の冒頭「岩手開拓五周年、二万戸、二万町歩、」が終結連の冒頭にも使われて、首尾呼応している。行数こそ四行と五行で、違った言葉の行も半数あるけれど。「母をおもふ」の終結連については前に書いた。

八行が終結連であるのは大正十二年の「Abraham Lincoln」、同十四年の「狂奔する牛」、昭和十七年の「沈思せよ蔣先生」、昭和二十三年の「東洋的新次元」の四篇である。「東洋的新次元」は九行十四行二十三行十七行十一行十四行八行で、やはり冒頭の九行と内容、表現が呼応している。長詩のまとめとして、序も結も長い。

十二行が終結連であるものは六篇。明治四十四年の「地上のモナ・リザ」、大正五年の「無為の白日」、同十年の「雨にうたるるカテドラル」、同十一年の「五月のアトリエ」、昭和十四年の「紀元二千六百年にあたりて」、昭和十五年の「太子筆を執りたまふ」である。「雨にうたるるカテドラル」は三十七行十四行十九行二十三行十二行、計百五行の長詩の結びとして、ふさわしい。冒頭連の冒頭「おう又吹きつめるあめかせ。外套の襟をたてて横しぶきのこの雨にぬれながら、あなたを見上げてゐるのはわたくしです。(一行略)あの日本人です。を上手にとりいれ、最終は「あの日本人です」で結ぶ。在パリは明治四十一年六月中旬から一年間、帰国後十二年たつて作られただけ、心の中での醸成を待つて作られただけあって、その構成の見事さ。長詩の終結連としては十二行で重みがある。

次の十三行も五篇、大正元年の「エネチアの旅人」「或問」、同十四年の「傷をなめる獅子」、昭和十四年の「芋銭先生景慕の詩」、同十七年の「シンガポール陥落」とである。「傷をなめる獅子」は十一行五行七行五行十三行で、終結連が一番長い。「獅子は傷をなめてゐる」の冒頭連の冒頭が、終結連の終

行で、冒頭連の獅子の居場所のうたいあげに対し、心情をのべて結ぶ。長い方がふさわしい。

光太郎は一行、二行、三行と短い終結連を、鋭く、強く、きりりと立体的に詩を仕上げるのに駆使するが、八行、十二行、十三行のようになり長い終結連も上手に使う。重みを自然に生じさせている。長短、自由自在、といった感である。

漠然と或る型が感じられる作品とは、行数の整え方にある整然としたものがあるが、同行型などとはいえないものである。これは余り多くないし、考えようによつては、同行型のバリエーションといつてよいものもあるようだ。大正三年の「瀕死の人に与ふ」は七行七行十二行十八行十八行で、一、二連が同行、四、五連が同行である。明治四十四年の「侵蝕」と昭和三年の「或る日」とはすこし型が似ている。「侵蝕」は二行三連と一行一連、終結連三行。平均すると二行五連。二行型のバリエーションとも考えられる。三連とも「たとへば」と書き出し、それをまとめて「ああ、すべて是れ恐かなる形容の言葉に過ぎず」と一行に、そして終結連でわが心情を述べ、変化をつけている。「或る日」と「侵蝕」と通う点は、三行二連と四行一連終結連二行で、平均すると三行四連となり、三行型のバリエーションとも考えられる点である。一行三行が反対に四行二行と終結連の行数が少くなつていているけれど、最も書きたいことを二行に凝縮したのである。この二篇はそれぞれ二行型、三行型のバリエーションとすることもできるし、終結連が二行のもの、三行のものとする作品の中に含めることもできる。そしてこの型は数は多くないが、やはり気になる型で、光太郎が在来の型にとらわれないことを示しながら、在来の型を駆使しているということであろうと思われる。

その他、不定型としてまとめたものの中で、終結連の行数を問題としたものについては既に述べた。が、その外、冒頭連が同数のもの、又、連数などについても、ある傾向の共通な作品がある。

冒頭連の同数のものは、たとえば六行は「魔類者より」「友の妻」有名な「秋の折」「丸善工場の女工達」「マキン、タラワの武人達」など目につくし、それが、明治四十四、五年、大正三年と近い年代に多いこともわかる。十行の場合も多く四十四年の「地上のモナ・リザ」、大正元年には「エネチアの旅

同十年の「村山槐多」で終わる。「声」では、「馬鹿／自ら書ふものよ」「馬鹿／自ら卑しむるものよ」と終結連とその前の連が殆ど同じで、リフレインとなっている。「夜半」「髪を洗ふ女」の終結連の傾向は似ている。「夜半」の「七月の風なき夜半の／わが官能の泣きわらひ」と「髪を洗ふ女」の「わが幻覚のあやしきよ／浜町河岸の夏のあさ」とは夜か朝か時を示し、人物の状態を書いて、まとめにしている。「ビフテキの皿」は冒頭が「さても美しいビフテキの皿よ」の一行一連。終結連が「ナイフ、フォオクの並んで載つた／さても美しいビフテキの皿よ」であり、もし「ナイフ、フォオクの並んで載つた」がなければ、一行のリフレインのある型、しかも冒頭連と終結連が同じ型、はさまれている六連はいずれも三行で、大層整然としてくるが、あえて一行一連三行六連二行一連とした所にかえて美が生じている。「五月の土壌」の「わが足に通つて来る土壌の熱に／我は烈しく人間の力を思ふ」は自分と五月の土壌を結びつけ、五月の土壌への強烈な感激が表現されている。「村山槐多」は五行四行三行二行で、一行づつへらした形。

終結連が三行であるものは、明治四十三年の「LE SOURIRE CACHE」から昭和十二年の「老駟道を行く」まで九篇。第一作は五行五行三行四行四行三行で、三、四、五行でアレنجシた感がある。終結連はまとめ。同四十四年の「白昼の空気」は序が五行、破が十三行、急が三行、終結連の第一行が題となっている。大正元年の「おそれ」は七行十四行八行十二行十六行三行。冒頭の連の冒頭の三行が終結連に繰返されている。一番いいたいことを冒頭と終結に使用してある。効果的である。大正二年の「よるこびを告ぐ」は二十二行十九行五行三行の構成で、三連目からぐつと行数が少くなり、最後に「私のために折りたまへ」と友へ願つてしめくくっている。同十四年の「後庭のロマン」は八行十一行十四行五行三行。五行三行と絞つてゆくのは「よるこびを告ぐ」と同じ手法。「さうして私は本を閉じた。／しんかんとした駒込平木林町へ」霜を狩る黄鐘調の午前二時が鳴りわたる。と私の現実にもどることによつて、詩に広がりや厚みを加えた。昭和六年の「検温」は四行一行三行。翌七年の「もう一つの自転するもの」は六行三行。この三行の三行目が「もう一つの大地が私の内側に自転する」であり、題の出所である。この終結連は大事なのである。同十二年の「老駟道を行く」に十七行二十二行三行、泰嶺と白い小さな

雲と老先生、老駟が大自然の中に点描されている。こうして見てくると、光太郎はこの型を巧みに使つて、詩のスケールを大きくしたり、活を入れたりしているように思われる。

不定型α連終結連四行のものは、明治四十四年の「甘栗」「寂寥」から、昭和二十五年の「人間拒否の上に立つ」まで七篇ある。「甘栗」は十三行四行。「よせはいいのに、その時／ころげた栗の実を／拾つて拭いて手にのせた／お花さんのいたづら」と、前の十三行と違った角度から書いたことが、「甘栗」に生き生きした場面を展開し、豊かな情緒が盛り上げられている。「寂寥」では六行四行六行三行四行三行四行の七連、終結連で痛切な心情が批瀝される。「ああ、走る可き道を教へよ／為すべき事を知らしめよ／水河の底は火の如くに痛し／痛し、痛し」と。大正二年の「山」は五行五行九行六行四行。まとめのことばとして書かれている。昭和三年の「彼は語る」は六行十行四行、彼の語る核心にふれて、終結連とする。同十年の「ばけもの屋敷」、十二行四行。これは「甘栗」の手法に類似している。違ふ次元から現実を描いて、「おばけ屋敷」を浮き彫りにしている。昭和十四年の「つゆの夜ふけに」は八行九行九行十行十二行四行。これも「甘栗」「おばけ屋敷」と同型。第五連までミケランジェロのことを書き、終結連で、それを書いている「わたくし」の姿を点出し、しかもつゆの夜ふけであるという、この詩に次元のひろがりを与えられている。昭和二十五年の「人間拒否の上に立つ」もミケランジェロの詩、十九行二十七行四行。この詩の場合は、「つゆの夜ふけに」のような手法は使わなかつたが、カラファへのミケランジェロの皮肉でおさめている。終結連四行の場合以上のように、効果をあげている。

その他、不定型に入れてまとめた作品も、五行が終結連のもの五篇。六行は一篇「夜」。七行は「冬の送別」と「淫心」と二篇であるが八行のものは四篇ある。九行のものは二篇「堅氷いたる」「開拓十周年」。十行も二篇、「丸善工場の女工達」「マキン、タラワの武人達」。十一行も「月曜日のスケルトン」「地理の書」。所が十二行は多くて六篇ある。十三行も五篇。五行以上はその他、不定型の分類にしてしまつたが、最終連何行で整理することができる。

数の多いものについて、少し述べると、五行が終結連のもの「戦闘」「クリスマスの夜」「無題」「吾が同胞」「開拓に寄す」と大正元年作から、昭和二

か来る。何か来る……と一行目の説点を句点に、二行目が「何か来る……」を加えている。「必死の時」も「必死にあり。／そのときよくしてつよく、／その時こころ洋洋としてゆたかなのは／われら民族のならひである。」の冒頭連が、終結連では「ああ、必死にあり（以下全く同じ）」と、ああ、と感動詞が加えられている。「恐怖」も「必死の時」も、少し加えたり、符号を変えたりして単なるリフレインでない心配りがある。冒頭連と終結連とが殆ど同じであるが、もう少しヴァリエーションのあるのは、明治四十四年の「亡命者」「父の顔」である。「亡命者」は二行目が少し違う。「わが心は蝕へり／うつろに、くろく、しんしんと／潮時来れば堪へがたし」の冒頭連が終結連では「うつろに、くろく、の部分を、静かなる夜も」と書き、微妙な情緒の差を表現している。

「父の顔」では「父の顔を粘土にてつくれば／かたはれ時の窓の下に／父の顔の悲しくさびしや」の三行目を終結連で「あやしき血すぢのささやく声」とし、神秘、幻想的雰囲気醸成している。明治四十三、四年の作品に同じような傾向が見られることは興味深い。大正五年の「師走十日」では、「師走十日の日盛りを惜しげもなく」「アウル館の舞台には」「北八弥次郎兵衛息せき切つて」「馬鹿のありてたけを尽」と四行の句は殆ど同じながら配列が違い、一行だけ全然違う。「黒い幕にて物好きな夜をつくり」が冒頭連二行目、終結連五行行目が「我は青みて弁士の説明に耳を傾くるなり」で、師走十日の我が姿を点出して結び、まとめている。冒頭連と終結連が同行であるが、同じでないのは、明治四十四年の「あつき日」、大正三年の「愛の噴美」、大正十五年の「十大弟子」、昭和二年の「美を見る者」、昭和五年の「籠球スナツ ショット」同六年の「卓上の七月」、同十五年の「護国神社」、同十七年の「夜を殺ねざりし晝に書く」、同三十年の「生命の大河」、以上九篇ある。この型を光太郎は息長く書いているが、想をまとめるのに適したものがあったのであろう。不定行α連で、終結連が一行であったり、二行であったり、同じ行数であるのが目につくので整理してみた。

まず一行のを考えてみると、それは七篇ある。明治四十三年作の「TU VOIS?」から昭和七年の「非ヨーロッパ的なる」(六行の所で書いた)まで書かれている。「TU VOIS?」は四行一連、六行二連、一行一連で、同四十四年の「人形町」は六行一連 三行一連 一行一連であり、同年の「雪の午後」

は十行六行九行五行十一行八行七行一行であり、昭和元年の「冬の奴」は九行一行、昭和三年の「晚餐」は十一行二行十三行六行一行である。

この最後の一行一連は一行であるが千鈞の重みを持つていようである。光太郎は結びで、時に魂をいれる名人のようであるが、一行で鮮やかにやっつけているのである。「TU VOIS?」では初四行の冒頭句「TU VOIS? 悲しい女よ」に対し、「TU VOIS? TU VOIS? ああ、ああ、悲しき女よ」と呼応し、最も凝縮した感慨を、一行独立の結句にして際立たせている。「人形町」では「何処かで鶏が鳴く」であり、人形町界限の朝が立体的になつて効果的である。「雪の午後」の「まだ降るね、『エル、ド、コバルト』の『クレエル』が――」の終結連の一行は、「三月だといふのに、さらさらとふる雪の」午後の画室、モデル、おれの気持をまとめて妙。「冬の奴」の「おれは、よしと思ふ」は「ああ、冬の奴がおれを打つ、おれを打つ。／おれの面皮をはぐ、おれの身を棄てさせる。／おれを粉粉にして雪でうづめる。／冬の奴は、それから立てといふ。」に対して、一行で強く対応、一行一連とすることで一層強くなる。「晚餐」は「まづしいわれらの晚餐はこれだ。が終結連である。「このアトリエの大きい図体の中におさまり返つて、沢庵と米一升を買うことを詩にうたい込む大胆不敵さが、小面憎かった。(我が愛する詩人の伝記)と室生犀星が書いた「晚餐」の「大胆不敵さ」がこの一行一連のしめくりで倍加する。五行型でふれておいた「最後の工程」の「夜が来れば朝が来る。この至極当り前のことを書いた一行が、」またるく、のろく、正しく。の極く自然に運んで、何の滞りもない大きな波長で繰り返されている感を盛り上げている。この工程の象徴か。六行型で書いた「非ヨーロッパ的なる」、八行型でふれた「夏以上八篇。

光太郎は、終結連を一行にすることで、画電点暗をやつてのけている。終結連が二行、三行、四行の作品もそれぞれかなりある。二行のは八篇、三行のは九篇、四行のは七篇ある。

まず、終結連二行のものについて考えてみよう。この型は明治四十三年の作品「POUSSE-POUSSE A L'A GUN-WA」にはじまって、同四十四年に「夜半」「声」「髪を洗ふ女」「ビソテキの皿」の四篇が集中的に書かれ、大正三年の「五月の土壌」、昭和六年の「霧の中の決意」(三行型でふれた)、

ある。

八行型の正規のものはない。変型も一篇、明治四十四年の「夏」で、八行三連と終結連一行で構成されている。そのまた夏が来るのかねにより八行三連にいやな夏が書かれているが、しん底からのいやさが、読む者に伝わってくる。一行の効果の著しい作品である。

九行と十二行型の作品はなく、十三行型のは昭和十三年作の「こどもの報告」が一篇あるのみ。

十四、十五行型はなく、十六行型は「Linné」一篇で、昭和十二年の作である。

行数の多い十三行、十六行のはどちらも昭和十二、三年の作であること、しかも一篇だけで、後続のないことに興味がひかれる。

以上、何行型と整理可能なような作品をあげてきたが、一概にはいいきれぬものをもつていて、明治四十四年の「庭の小鳥」は一行二行二行二行であるので、一行と二行のコンビによる型にしたが、その一行は「—」つうい、ちろちろ「—」でリフレインになっており、小鳥の鳴き声。前述の一行不定型α連の型に似ている。又二行連に主詩材があることを考えれば、二行型にする方がよいとも考えられる。終結連だけ行数を変えたバリエーション、それも終結連の手際が鮮やかなので、後述する終結連でもって整理する方にいった方がよいと思えるほどのものは、終結連一行の型に「夏」「非ヨーロッパ的なる」「最後の工程」を、終結連二行型に「霧の中の決意」を、三行型に「なまけもの」、四行型に「歩いてても」五行型に「母をおもふ」をいれてもよいのである。

二種の行数連を交互に使ったもの「秒刻」「庭の小鳥」、二種の行数連をそれぞれまとめて使った「博士」の三、四、どちらにも工夫が見える。が、大体は単一整然、二行型が断然多く、次は四行型である。

次に不定行の連を使いながら、何か定行のものを繰り返したり、又は同じ型のもが目についたり整理したものにふれよう。

「にほひ」を最初の作とする一行不定行α連のものについては前にも書いた。「にほひ」、「新緑の毒葉」、「河内屋与兵衛」、「米久の晩餐」、「火星が出てゐる」、「歩くうた」の六篇。前にふれなかった「河内屋与兵衛」の一行連は「さんたまりや」が二連目、四連目は「さんたまりや、さんたまりや」で

雑子詞的である。「歩くうた」は、「(あるけ あるけ あるけ あるけ)で、やはり雑子詞的である。前述のそれぞれの一行は、それをちりばめることで、気分や情緒や情景がくつきりするようリフレインされている。

一行一連の効果的な表現と通うものに、二行のリフレインを使ったα行α連の詩を当然あげねばならない。大正元年の「犬吠の太郎」「さびしき道」、「泉の族」、「人に」、大正三年の「婚姻の栄誦」、大正十二年の「樹下の二人」の六篇であるが、「樹下の二人」のようなすぐれた詩がある。「犬吠の太郎」の「太郎、太郎、犬吠の太郎、馬鹿の太郎」「さびしき道」の「—」そはわがころのおきてにして／またわがころのいづみなれば、「泉の族」の「—」聞いたか、聞いたか／ぼろすけぼうぼう、「人に」の「いやなんです／あなたのことしてしまふのが—」「婚姻の栄誦」の「ほめよ、たたへよ／婚姻のよろこびをうたへよ」、「樹下の二人」の「あれが阿多多羅山、／あの光るのが阿武隅川。」のリフレインの巧みさ。単なるリフレインでなく、生かして、ちりばめてある。「犬吠の太郎」、「泉の族」、「婚姻の栄誦」のリフレインは雑子詞的色彩が濃厚である。「樹下の二人」については、「高村光太郎ノートその一」に書いたから繰り返さない。

初連行数と終連行数が同じ作品は十七篇あって、二行詩につぐ。「失はれたるモナ・リザ」の明治四十三年作から、最終作の昭和三十年の「生命の大河」までこの型で書かれている。「失はれたるモナ・リザ」は九行十行七行十行九行で、七行を中心にシンメトリーになっている。すべての連の冒頭と結びは同じく「モナ・リザは歩み去れり」で、整えられている。最初の連と最後の連が全く同じでリフレインになっている作品は、明治四十四年作の「熊の毛皮」、同年の「街上夜曲」である。「熊の毛皮」では「熊の毛皮の心地よさよ／なめらかに、さらさらと／肌ふる」で、この三行にテーマが見事に歌いこめられている。「街上夜曲」では「三月の夜に雪が降る—」が夜の浅草の広小路の街路風景と心情をすっぽりと包み、雰囲気を作る。前述の「雪の午後」も三月の雪、光太郎には三月の雪は詩心をさそうと見える。以上のように全く同じではないが、殆ど同じなのは、明治四十四年の「恐怖」、昭和十六年の「必死の時」である。「恐怖」では「どしり、どしりと地ひびきして、／何処からか何か来る。の冒頭連に対し、終結連は「どしり、どしりと地ひびきして、／何処からか何

グラム」(三十篇・大十二)、**「猛獸篇」**時代では「エビグラム」(五篇・昭二)、**「名所」**(二篇・昭二)、**「偶作」**(十五篇・昭二)、**「偶作二篇」**(昭三)、**「夏書十題」**(十篇・昭三)、**「記録」**以後の「小曲二篇」(昭二十)、「石くれの歌」(二篇・昭二十?)、**「典型」**の「暗愚小伝」(家七篇・転回二篇、反逆二篇、然居二篇、二律背反五篇、妒辺二篇、計二十篇、昭二十)、**「田園小詩」**(十篇、昭二十二、三、四、五—詩集「典型」をつくるに当って、編集したもの)、**「典型」**時代の「暗愚小伝断片」(二篇・昭二十二)、**「滑稽詩二篇」**(昭二十四)がある。この中では「暗愚小伝」の連作が圧巻である。意図的に書かれて、光太郎の精神史、詩史がくつきりと語られている。

B表の考察にもどらう。

一行を一連とした詩は詩集『道程』の「鳩」一篇。鳩の姿を浮彫にするにふさわしい。が、この型は後続がない。一行連と二行連のコンビで二連の「庭の小鳥」がある。一行一連はリフレインであるから、次の二行型にいれてもよい。

二行α連の作は多くて二十五篇を数える。『道程』以前から、明治四十年に三篇書かれ、昭和二十六年の「智恵子と遊ぶ」まで、この型は書かれている。詩集『道程』では大正元年の一篇、『道程』時代のは明治四十四年作の三篇である。『道程』以後は大正六年に一篇を、「猛獸篇」時代には大正十五年から昭和六年にかけて、この型で十二篇書いている。詩集『をじさんの詩』では大正十四年の「無口な船長」一篇、詩集『智恵子抄』では昭和六年、十二年、十四年、二十六年と、四篇書いている。二十五篇もあり、昭和二十六年まで書いた所に、光太郎がこの型を捨てがたいものと思っていたこと、この型によって想を述べるのが適当である傾向が光太郎にあったことを示すと思う。

二行四連と三行三連とで書かれた「博士」の三・四の二篇は、二行連と三行連のミックス。二行α連のバリエーションとも、三行α連のバリエーションともとれるが、二行四連が先きに書かれ、しかも連数が多いので、二行α連のバリエーションと考えてもいいのではないか。昭和二年の作「母をおもふ」は二行六連と終結連五行。二行六連は母の思い出、最後の五行で、「母を思ひ出すとおれは愚にかへり」と思ひ出す時の自分の心を書き、単なる懐しい思い出でなく、私における母を書き、私と母の世界に厚さと広さを与えている。内容だ

けでなく行数においても。二行ですっかり整えたら平凡で平面的になったであろう。これも二行型のバリエーション。以上三篇を二行型にいれば二行型は二十八篇となる。

三行α連の作品は明治四十四年作の「食後の酒」「緑日」の二篇から、昭和十五年の「五月のうた」まで七篇ある。昭和になってからは「ゆつくり急がう」と「五月のうた」の二篇。二行型ほど愛着はないようである。大正五年の「歩いても」は三行六連と四行一連。三行型のバリエーションである。「霧の中の決意」も三行二連と終結連二行なのでバリエーションと考えれば八篇あることになる。

四行α連の作品は十三篇。明治四十年の「マデル」から昭和十六年の「さくら」まで、二行型について多い。明治大正昭和この型は書かれている。

五行α連は六篇。明治四十年の「あらしを」始めに昭和十六年の「新鋭感」の歌まで。昭和三年の「最後の工程」は五行三連と終結連一行、五行型のバリエーションである。

六行α連は五篇。明治四十年の「敗戦録」の(一)、(二)、(三)が書かれた後は、昭和十四年の作「米のめしの歌」、同二十四年の「建てましょ我等の児童会館」二篇。六行型のバリエーションは、明治四十四年の「なまけもの」、昭和七年の「非ヨーロッパ的なる」の二篇がある。「なまけもの」は六行三連と終結連三行。「非ヨーロッパ的なる」は六行二連と終結連一行。「なまけもの」は六行三連に書かれた「けうとさ」「ねむたし」をふいと変える声、行まで三行にして変化を与え、詩をひきしめ、さらに「けうとさ」「ねむたし」の情緒を際立たせる。「非ヨーロッパ的なる」の終結連の一行「ふみ超えてゆくのは戦友の屍に限らない」が、詩のスケールを一層大きくしている。

「六行と二行」のコンビで五連の「秒刻」は、六行型のバリエーションと考えるか、二行型のバリエーションと考えるか、又は二行のリフレイン的なるもの五連と、六行五連とで構成されていると考えるか、いずれかと思われるが、明治四十年の作だけあって、型に工夫が感じられる。以上の「なまけもの」「非ヨーロッパ的なる」「秒刻」を六行型にいれると、六行型は八篇となる。

七行α連の昨品は 明治四十年の「豆腐屋」と「敗戦録」の四眠りてあれか眼覚めよかとの二篇と昭和十二年作の「わが大空」一篇、計三篇があるのみで

もいろいろであらうか。「抄刻」の五七調と七五調のミックス、「マデル」の七五七、五七五調、「豆腐屋」では七五調ながら四行を五、五行を七と分けてあり、「博士」の三、四は七五七五調と五五調とを併せ用い、「敗關録」の四眠りてあれか眼覚めよかは、長歌の七五調化と、単なる七五調五七調ではない。「博士」の「二」、「敗關録」の(一)(二)はすんなりした七五調五七調であるが、「あらし」だけは少し毛色が違う。内容に応じている。渡辺後「詩の真実に開眼され」、「明治四十二年六月福岡」、「にほひ」を書く。「にほひ」は四十年作がすべて文語であるのに、口語。「ぶうんと妙な香がした」の書き出し一行を一連とし、しかもリフレインとし、「一行七行一行三行一行四行一行七行と発想に依じ工夫を凝し、脱定型の傾向を示す。この型は、明治四十四年の「新緑の毒案」、大正十年の「米久の晩餐」、大正十五年十二月の「火星が出てゐる」で使われている。「新緑の毒案」は「宵くさき新緑の毒案は世に満てり」の一行が、「米久の晩餐」は、「八月の夜は今米久にもうもうと煮え立つ」の一行が、「火星が出てゐる」では「火星が出てゐる」の一行がリフレインとして、しかも一連としてちりばめてある。開眼後第一作「にほひ」に苦心が見える。明治四十三年には「LES IMPRESSION DES OÜONNAS」「友よ」「失はれたるモナ・リザ」「生けるもの」「根付の国」を詠いた。「LES IMPRESSION DES OÜONNAS」四篇が、『道程』以前にくみ入れられてゐる。四篇ともフランス語である。「TU VOIS?」「LE SOURIRE CACHE」は文語。「L' ABSINTHE」「POUSSE-POUSSE A LA GUM-WA」は口語。題からしてフランス語。「L' ABSINTHE」が二行四連であるが、他三篇は不定行α連となつてゐて、不定行α連で終行が一行、又は二行、三行となる型が書かれてゐる。「TU VOIS?」は四行六行六行一行、「POUSSE-POUSSE A LA GUM-WA」は九行三行、「LE SOURIRE CACHE」は五行五行三行四行四行三行である。三篇は詩想に応じて書かれ一連の行数が違ふのである。四十三年には詩集『道程』に収められてゐる「根付の国」「生けるもの」と一連の作品。「夫はれたるモナ・リザ」の最初の行と最後の行が同じ作品。『道程』時代の「友よ」の一連の作品が作られ、光太郎の詩の大部分をしめる一連の型が出来たのである。何連からかなる作品の百八十篇に対し五百五十二篇が一連の作品なのである。以下、一連の作品を先にあげ、何連かの作品を後

に書いてみると、詩集『道程』では五十八篇と三十九篇、『道程』時代では三十一篇と十三篇、『道程』以後は四十五篇と十八篇、「狂歌篇」では十一篇と五篇、「狂歌篇」時代では百十九篇と四十四篇、詩集『大いなる日に』では二十七篇と八篇、詩集『記録』では四十二篇と一篇、『記録』以後では五十篇と一篇、詩集『をじさんの詩』では三十五篇と九篇、『をじさんの詩』以後では二十五篇と二篇、詩集『智恵子抄』では三十一篇と十三篇、詩集『典型』では三十八篇と三篇、『典型』時代では二十篇と三篇、『典型』以後は二十篇と四篇となつてゐる。『記録』以後は何連かの作品は激減してゐる。『智恵子抄』は少し多いが、製作時が明治と大正初期のものが含まれるからである。

詩集『道程』で一連の作品が急増するが、三十二の短篇からなる「泥七宝」を、それぞれ一作品として扱い、「冬の詩」の五章をそれぞれ一篇に扱つたため、「泥七宝」と「冬の詩」をそれぞれまとめて一作品とすれば二十三篇と三十九篇となり、また『道程』では何連かの作品の数が多し、『道程』時代でも「泥七宝」の十六篇、「カフェライオンにて」の二篇をそれぞれ一篇とすると十五篇と十三篇と伯仲する。『道程』以後では「とげとげなエビグラム」の三十篇を一篇とすれば十六篇と十八篇で一連の作の方が少ないことになる。「狂歌篇」時代の「エビグラム」五篇、「名所」二篇、「偶作」十五篇、「偶作二篇」「夏書十題」の十篇をそれぞれ一篇とすれば九十篇と四十四篇になる。詩集『典型』でも、『典型』時代でも以上のような場合があるが、圧倒的に一連の作が多いので、掲げないことにする。「狂歌篇」時代以後は、一連の作品が光太郎の詩のタイプとして定着した感が深い。エネルギーの放出をばつと一度にしてしまふ感である。

散文詩風のは「狂歌篇」時代の「ある筆記通信」(昭四)「五月のウナ電」(昭七)「世界は美し」(昭十五)と詩集『記録』の「真珠湾特別攻撃隊」(昭十七)の四篇あるのみである。

α篇又はα章からなる詩は『道程』以前に「博士」(四篇・明四十)、「敗關録」(四篇・明四十)、「LES IMPRESSIONS DES OÜONNAS」(四篇・明四十)があり、詩集『道程』では「泥七宝」(三十二篇・明四十四・五)、「冬の詩」(五章・大二)、『道程』時代の「泥七宝」(十六篇・明四十四・五)、「カフェライオンにて」(二篇・大二)、『道程』以後では「とげとげなエビ

## 詩型と詩の行数について

井田康子

詩においては、定型か自由型か、その行数が注目される。

四行詩絶句、八行詩律詩、十四行詩ソネット等々。長歌は五七 $\alpha$ 行七一行、連歌などの五十韻、百韻はそれぞれ五十行詩、百行詩と考えることもできる。とすれば洋の東西を問わず、詩における型と行数は問題である。

さて、高村光太郎の全詩集（このノートでは新潮社刊、尾崎喜八、草野心平、伊藤信吉、北川太一編の高村光太郎全詩集を引用する）を見渡すと、十七行、十八行、十九行、二十行の詩が多いことに気づく。製作年次・モチーフ・主題によつて、その詩型、行数に一つの傾向があるように思われる。『道程』以前の詩は一つづきに書かれたものは一つもなく、特に明治四十年溜米時の詩は定型、又は定型的であり、昭和十六年から二十二年頃までの詩は殆ど一つづきの詩で十七行から二十行が多い。それは当然ながら光太郎の詩観によるといえる。「自分の芸術は自分である」（所感）「詩とは人が如何に生くるかの中心より迸る放射のみ」（アンケート）であり、「ほんとうの「生」から生まれる」し、「不可避に書くに過ぎない」のである。詩は自己の人生観、世界観から生れるので、光太郎がそう書かねばならなかった気魄なり、感覚なり、詩心が書かれており、「おれの詩はおれの実体以外にない」のである。「元来私が詩を書くのは実にやむを得ない心的衝動から来るので、一種の電磁力留のエネルギー放出に外ならず、実はそれが果して人のいふ詩と同じものであるかどうかさへ今でも自己に向つて確信出来ないとも思へる時があります。明治以来の詩の通念といふものを私は殆ど踏みにじつて来たといへます。」（詩について語らず、昭和25・5）など考える時、その詩作はすべて止むに止まれぬエネルギーの放出であり、その詩の内容、表現はそれに従つて、いろいろな姿になり、一概にま

とめていうことは難しいが光太郎の人生観、世界観、詩観に個性があり、ある傾向があるように、その詩の表現の型もある傾向があるように思う。

光太郎は明治四十年から昭和三十年十二月十九日まで詩を作っているから、当然ながらいろいろの詩型がある。詩想に応じた詩型が自然と出来るのは、前述の光太郎の詩観によるからである。つぶやきにも似た二行の短詩型から、六十行に及ぶ長詩もある。一つづきのものもあれば、何行何連と型のあるもの、何行何連だけど型のないもの、エネルギー放出の自由詩であるから、詩の内容に応じた型となる。まずそれを整理してみた。A表は一つづきのものを行数に応じて整理してみたものである。ゴシックの分は、B表の詩の総行数による。B表は一つづきでないもの、多少型が考えられるものと、型の考えられないものと併せて考えた。C表は両者の行数を数字のみで表したものである。

ABCの三表を併せて考えて見ると、『道程』以前の詩は、一つづきのものは一つもない。「秒刻」は、五七 $\alpha$ 行と七五 $\alpha$ 二行が交互にそれぞれ五連、「マデル」は、七五 $\alpha$ 、五七 $\alpha$ 、五七 $\alpha$ 、五七 $\alpha$ の四行七連、「豆腐屋」は、七五、七五、七五、七、五、七五、七五の七行二連、「博士」の一、二が、七五、七五の二行四連、博士の三、四は、七五、七五の二行四連と五五の三行二連、「あらしひ」は、七音五音をちりばめながらの五行五連、「敗關録」の(一)われ千たび君を抱かむは、五七 $\alpha$ 六行六連、(二)君を見きは七五 $\alpha$ 六行六連、(三)道れたる君は遣らばやは、五七 $\alpha$ 六行四連、(四)眠りてあれか限覚めよかは、五、七五、七五、七五、七五、七五、七五の七行二連、七五 $\alpha$ 的長歌調、以上が明治四十年の作。光太郎は明治四十一年六月中旬パリに移り、そこで詩の閉眼。四十年の諸作は光太郎の本調子ではなく、在来の詩の調子に工夫を凝らしたと