

中等音声国語教育の展開

安 直 哉

1 はじめに

本稿は、イギリスにおける中等音声国語教育の歴史的展開過程についての研究の一環を成すものである。

イギリスの中等音声国語教育の基礎論は、1960年代半ばに生成された（安（1997）を参照）。そして、教育課程論も1960年代後半には具体的に論じられるようになった（安（1999b）を参照）。また、「中等教育資格試験」（Certificate of Secondary Education（CSE））に音声国語評価が課せられた（安（1998）を参照）ことにより、試験準備のための教育はある程度行われた。

イギリス中等音声国語教育の基礎的成立過程に関しては、以上の各拙稿でもって、ある程度の動向を把握できたと考えられる。

そして、1970年代後半以降は、中等教育実践界への認知がなされた時代だったと言える。その過程はどのようなものであったろうか。この点を解明するのが本稿の目的である。

2 中等音声国語教育の実情

2 - 1 バーンズの論の問題点

1975年から1978年にかけて、教育科学省勅任視学官によって、イングランドの中等教育の実態調査が行われた。その報告書が、1979年刊『イングランドの中等教育の諸相』（*Aspects of secondary education in England*）（以下、「1979年報告書」と呼ぶ。）である。1979年報告書は、国語科に限らず、中等教育の全体を調査したものである。音声国語教育に言及している箇所は、決して多いとは言えない。そのため、1979年報告書の音声国語教育の記述について、研究者が論及することもほとんどない。管見の限りでは、唯一、バーンズ（Barnes, D.）が次のように言及している。

勅任視学官が中等教育の諸相（1979年）を報告した際、彼らは、スピーチを指導学習の手段と見なしており、決してスピーチ自体を指導目標として取り上げる可能性は考えられていなかった。しかしながら、そのわずか5年後（教育科学省、1984年）には、勅任視学官は、7歳、11歳、15歳児のそれぞれに対して、明確にオーラシー指導を、教育目標として提示したのであった。（Barnes, D.（1988）pp.45-46.）

1979年報告書では、スピーチが教育方法（手段）としてしか見られていなかったという。それに対して、その5年後の教育課程に関するガイドラインでは、教育目標として掲げられたというのである。本当に、1979年報告書では、音声国語が教育目標として描かれることはなかったのであろうか。

1979年報告書には次のような記述がある。

教室内談話や教科書に用いられる言語の多くは、標準語であった。そして、教師の関心の一部として、読むことや書くことを通して標準語を獲得するのと同様に、談話を通して子どもたちが標準語を獲得するのを援助しようとした。(DES(1979)p.99.)

ここでは、標準語の獲得を教育目標とした音声国語教育が実在していることが語られている。また、次のようにも書かれている。

平均的な子どもたちの中には、公試験への展望に自信が持てないような到達度の者がしばしばいる。よって、そうした子どもたちは、支援的で集中的な訓練のもとに置かれる。(DES(1979)p.96.)

中等教育資格試験等の公試験のための、いわゆる試験勉強が集中的に行われている実態が書かれている。中等教育資格試験には、音声国語の試験が課せられている(詳しくは安(1998)を参照)。よって、そこでは教育目標としての音声国語教育がなされていた可能性が極めて高い。

つまり、標準語教育や公試験のための試験勉強というかたちで、教育目標としての音声国語教育はなされていたのである。バーンズはこの点を見落としていると批判できよう。ただし、音声国語を教育目標とした記述は、以上の二箇所に限られていた。音声国語のその他の諸部面が広く教育目標として取り上げられることはなかった。

2 - 2 1979年報告書の検討

初等教育段階では、なぜ、何のために学習しなければならないのかといった、根本的意識を子どもたちが持つことはあまりないかもしれない。しかし、中等教育段階になると、学習者自身、学習の必要性や学習の目的を意識するようになる。そのようななかで次のような事実が記録されている。

ある少女が言った。「話すことの練習は必要ない。私達はもうすでに話すことができるじゃないの。」(DES(1979)p.98.)

この子どもは、話すことの教育自体、中等教育では不必要と考えている。中等音声国語教育への無理解は、子どもたちのみに限らない。

「しゃべるな。学習するために教室にいるんだ。」と言った教師がいた。(DES(1979)p.98.)

教師の中にも、話すことの教育に十分な理解を示さない人が少なからず存在することがうかがえる。子どもたちと教師の両方に、話すことの教育の必要性が認識されていない場合も少なくなかったのであろう。

以上は、教育目標としての音声国語教育と教育方法としての音声国語教育を総合したうえでの実情である。教育目標としての音声国語教育としては、標準語教育と公試験対策を除くと具体的に実

行されていたという記述はない。では、教育方法としての音声国語教育はどのくらい行われていたのだろうか。

「教育課程全体を通しての言語施策」という教育思想は、1969年頃に生まれ、1975年のバロック報告書でも取り上げられ、その後もマーランドなどによって推進されていった（安（1999a）・安（2000）を参照）。そこでは、学校のすべての教育課程を通じて一貫した国語教育がなされるべきことが唱われている。学習者の側から見れば、すべての教科で、国語を通して思考や判断がなされるわけであり、教師の側から言えば、国語を用いて指導や支援がなされる。それらは書記国語のこともあるが、音声国語のことも多い。すべての教師が、各教科等の教育方法を通して、子どもたちの音声国語の向上にあたらなければならないという思想である。

1979年報告書は、初めて「教育課程全体を通しての言語施策」が提唱されてから10年弱を経た時期の調査に基づいている。「教育課程全体を通しての言語施策」は、この10年弱の間にどの程度定着したであろうか。

次のような逸話が記されている。

実験についての議論を長く行うことに費やした理科の授業の最後に、少女たちは次のような不満を教師に漏らした。今の授業では何の「学習」もしなかったと言うのである。書くことをしなかったことから、このような不満が生じてきたことがわかる。（DES（1979）p.94.）

書くことによる授業展開は学習であると考えているが、議論のような音声国語による授業展開は「学習」であるという自覚がないのである。この逸話だけから当時の状況を一般化できるものではないが、教育方法としての音声国語教育も、子どもたちには十分に認知されてはいなかったことがわかる。

では、どのくらいの割合の中等学校が、教育方法としての音声国語教育を十分に実施していたのだろうか。

すべての地域のすべての種類の中等学校のうち、広範囲の教科で、話しことばが上質だったのは、5分の1であった。上質という内容には、適当な速度の明確な指示、誠実で開放的な議論、思索的な意見交換が含まれる。（DES（1979）p.96.）

この5分の1という数字が大きいと考えるか小さいと考えるかは判断が分かれよう。しかし、地道な中等音声国語教育の振興が、一部の教師の中にはあれ確実に広がりを見せたという通史的解釈は許されるであろう。

1979年報告書は次のように述べている。

言語習得や言語発達の方面での20年以上の多数の研究は、談話が学習に役立つという面を強調してきた。しかしそれにもかかわらず、本調査が明らかにしたのは、こうした研究成果が、教師の間に未だ広くは知られていないという指摘である。（DES（1979）p.94.）

ウィルキンソンをはじめ、多くの研究者や研究機関が、中等音声国語教育論を研究してきた。そ

の価値を、上記引用文前半のように、イギリス教育科学省の公式報告書が認めたことは極めて重要な意義を持つ。

しかしその一方、上記引用文後半のように、こうした音声国語教育の研究成果を、授業に反映させていない教師が多いという指摘もまた、併記されたのであった。

ただし、教師の無自覚だけでは論じきれない面があるのも事実である。「談話には、しばしばある種の危険性を含んでいるように見えてくることがあった。」(DES (1979) p.99.) と言うのである。

1979年報告書は、大きく二つの危険性を指摘している。第一の危険性は次のようなことである。

危険性の第一は、事前に計画した授業の流れに沿った科目進行が、妨げられることであった。討論で広範囲の意見を出させる子どもたちの学級は、一般的に、教師が意見を提示して、その意見の下で議論を引き出す学級よりも、所与の結論に到達するのに長い時間を要した。(DES (1979) p.99.)

自由討論は時間がかかり、また教師の意図した授業進行を妨げる場合もある。まず時間の問題であるが、所定の授業時間の中に、ある範囲の教育内容を指導しなければならないという現実がある。そのため、教師が自由討論という授業形態をふんだんに取れないのは致し方ないであろう。しかし、事前に計画した通りに授業が進行しないというのは、はたして教育上それほどマイナスなことであろうか。吟味する必要のある問題である。

第二の危険性は次のようなことである。

もう一つの懸念は、学級管理の分野にあった。学級の子どもたちとの関係が不安定な教師の場合、議論法を用いようとするのは少なかった。(DES (1979) p.99.)

教師と子どもたちとの人間関係が適切に確立していないと、教師は議論による授業を行いつらいというのである。議論をさせるといのは、その時間の授業の主導権を子どもたちに託すことになる。子どもたちとの人間関係がうまくいけばこそ、それが可能になる。「話すことと聴くことの授業に重要なことは、教師と学級の子どもたちとの上質な信頼関係にある。」(DES (1979) pp.99-100.) と言える。学習態度に結束性のない学級では、教師は授業を強引にでも進めようとする。その結果、講義中心の授業となる。学級経営が的確に行われていないと、音声国語教育も効果的に展開できないのである。

1979年報告書は音声国語教育のうち、特に議論法による授業が持つ問題点を、上の二点にまとめている。これまでの音声国語教育基礎論では、こうした問題に対する解決策を提示してこなかった。ここに基礎論と実践とに未だ距離があるという現実も見えてくる。

以上、1979年報告書を読む限りでは、1970年代後半に至っても、中等音声国語教育の普及は必ずしも充分であるとは言えなかったのがわかる。基礎論は研究されてきたものの、実践がそれに対応していない。また、実践を行うにあたって生じてくる困難な問題を、基礎論は充分には取り上げてこなかった。両者がかみ合って展開してこそ、中等音声国語教育は進展する。イギリス中等音声国語教育における1970年代後半以降に残された課題と言えるであろう。

3 教育目標としての音声国語教育の提唱

3-1 『五歳から十六歳の国語』の概略

全国共通国語科教育課程（国語科ナショナルカリキュラム）が、1989年から実施されたのであるが、それまでイギリスの国語科教育には、法的拘束力をもった教育課程は存在しなかった。しかし、その5年前の1984年10月に、教育科学省は勅任視学官作成のもと『五歳から十六歳の国語』（*English from 5 to 16*）を公表した。同書には法的拘束力はないものの、ケイス・ジョセフ（Keith Joseph）教育科学大臣の巻頭文が掲げられており、教育現場に強い影響力を与えた。

同書では、まず国語科の一般的教育目的が述べられている。次に、7歳児、11歳児、16歳児のそれぞれにおける教育目標が掲げられている。7歳児では、「聴くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の四領域が設定されている。11歳児と16歳児では、「聴くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」「言語事項」の五領域で構成されている。

ここで注目すべきことは「聴くこと」と「話すこと」が教育目標として独立している点である。1979年報告書では、標準語教育や公試験のための勉強でのみ、教育目標としての音声国語教育が行われるに過ぎなかった。しかし『五歳から十六歳の国語』では、一般教育目標として、「聴くこと」と「話すこと」に、「読むこと」や「書くこと」と同等の位置づけが与えられたのである。

そして、「語ること、聴くこと、読むことならびに書くことは、常に、自然なかたちで相互に関係づけられるべきである。」（DES（1984）p.15.）と、四領域の教育の関連性が重視されている。その一方で、「音声言語は、書記言語とは重大な違いがあることを認識させなければならない。」（DES（1984）p.18.）として、書記国語と音声国語との違いを指導していくように述べられている。

では、その違いはどのような面に表れてくるのであろうか。同書には次のように書かれている。

（原稿を読み上げる活動よりも）まして、日常の対話場面では、話し手は常に聴き手の反応を見て、聴き手に合わせていかなければならない。そこには、繰り返しや言い換えや、反応を見る時間を得るための意図的躊躇などが含まれる。そうしたスピーチは、作文の「完成作品」を読むよりも、むしろ思考的発声に近い。（DES（1984）p.18.）

対話場面においては、朗読活動よりも、瞬時の多様な思考が求められる。作文を書く過程でも思考が必要になるが、そこには、対話ほどは時間的制約が強くは働かない。瞬時の思考の必要性の程度が、音声国語と書記国語との違いの一つと言える。

思考の問題と同等に重要な問題として、コミュニケーションの教育があげられる。相手の反応によって、談話の進行を調整する必要も生じてくる。こうした対話の特徴は、コミュニケーションの成立に不可欠なものである。同書は次のように述べている。

どのような学習であれ、子どもたちのスピーチ能力評価の主要基準は、話した事についてのコミュニケーションの有効性に置かれる。（DES（1984）p.18.）

教育には大なり小なりバックウォッシュ効果というものが介在してくる。バックウォッシュ効果とは、評価内容が規定されると、その前段階の指導内容も、評価内容に適応したものにならざるを

得ない現象をいう(バックウォッシュ効果については安(1998)も参照)。音声国語評価の基準が、コミュニケーションの有効性に置かれると、音声国語教育全体も、コミュニケーション能力の向上に向けられる。朗読や演説といった、一方向の伝達中心の活動から、対話といった、双方向性が重要視されるコミュニケーション能力の向上に、イギリスの音声国語教育の中心的目標の重点が移っていくであろうことが、同書からは読み取れる。

3 - 2 教育目標としての音声国語教育の成立背景

1979年報告書を詳読すると、標準語教育や公試験のための学習という限定された範囲においては、教育目標としての音声国語教育が行われていたと読み取れた。バーンズの論及はその点で不正確である。このことは第2章第1節で述べた。

ただし、音声国語教育全体を見た場合は、概ねバーンズの指摘は適当である。かつ、5年後の1984年には、教育目標としてのオーラシー指導が公に提示されたという彼の指摘も的を射たものであった。彼は、この5年間に「何がこのような変化の原因として生じたのであろうか？」(Barnes, D. (1988) p.46.)と、疑問を呈している。その答えをバーンズは予備的職業教育や、自己制御の思想を内包した「個人的社会的教育」の潮流の中に見て取っている。

間接的背景としては、バーンズの指摘は示唆に富み興味深い。しかし、直接的な成立背景としては、『五歳から十六歳の国語』の中の次の文章の通りであろう。

学力評価室(APU)言語プログラムによって開発された広範囲のテストと、学力評価室の初等中等評価調査書や他の文書に描かれたテストによって、価値あるモデルが提供された。(中略)特にオーラシーの場合において、実践が向上するような方法が指摘されたのであった。(DES (1984) p.16.)

学力評価室(Assessment of Performance Unit (APU))とは、「在学中の子どもたちおよび青年たちの学力の一般的程度、ならびにそうした学力の長年に渡る変化の仕方についての情報を提供すること」(APU (1981) p.162.)を目的として、1975年に教育科学省内に設置された部門である。そして、1982年と1983年の2回、両年とも11歳児と15歳児のオーラシー評価を行った(安(2002)を参照)。その評価方法の思索や結果の分析などを通して、聴くことと話すことは、教育目標として十分に確立できるということがわかってきたのであろう。

4 『五歳から十六歳の国語』の反響

1984年の『五歳から十六歳の国語』の巻末近くの箇所で、同書の提言に関して、「個々の読者からのコメントや提案」(DES (1984) p.22.)の募集を告知している。応募によって得られた反響をまとめて、それらの反響に対する勅任視学官側の論考を案出するのに2年かかった。その結果は、1986年に『五歳から十六歳の国語 第二版(反響との合本)』(*English from 5 to 16: Second Edition (incorporating responses)*)で発表された。

様々な反響があった。特に教育目標の提示には議論が集中した。しかし、中等音声国語教育の歴

史的展開過程を解明する本研究にあつては、標準語と話しことばの二点に絞って考察していく。

4 - 1 標準語 (Standard English) の問題

標準語に関して、同書は次のように答えている。

「標準音声国語」とは書記形態と音声形態を分ける目的で使った用語である。(中略)「アクセント」や発音は標準音声国語の概念的様相に含まれない。標準語に含まれているのは構文と語彙である。(DES (1986) p.35.)

1984年版では、「必要・適切などころでは、標準音声国語の構文や語彙を用いる」(DES (1984) p.10.)と書かれていた。つまり、標準音声国語には、構文と語彙が含まれているのである。構文と語彙を標準語化することで、地域を越えて使用できる国語 (= 英語) が運用できる。「英語を話す国々で、子どもたちに、標準音声形態・標準書記形態の平易さや親和性を剥奪することは、市民としての彼らの権利のいくつかを否定することになる。」(DES (1986) p.36.)と、その必要性を高らかに唱っている。

ただ、問題となるのは、1986年版の「アクセント」や発音は標準音声国語の概念的様相に含まれない」という指摘である。標準音声国語の概念には含まれないものの、実際上は「聴き手に知的な印象を与えるアクセントでもって、明確に、聴きやすく、快活に話す」(DES (1984) p.10.) というように、アクセント重視の指導項目が掲げられている。広く標準語教育として見た場合、アクセントの矯正も含まれると解釈できる。

同書で勅任視学官は次のような指摘をしている。

1982年の学力評価室の中等教育用言語能力評価の知見には安堵させられる。同評価では、「今回のオーラシー評価においては、すべての子どもたちが、標準的言語運用を成すことができた。また、求められていると解釈できる場面では、広範囲に知的なアクセントを使用することができた」ことが発見されている。(DES (1986) p.35.)

勅任視学官は、中等教育段階の子どもたちが、みんな場面に応じて知的なアクセントを用いることができるとわかっていたのである。それならば、なぜ、印の引用文のようなアクセント重視の指導項目を掲げる必要があったのであろうか。アクセントの教育に対して、明確な立場が確立されていない状況がうかがえる。

4 - 2 話しことば (Spoken word) の問題

話しことば教育については次のような反響があった。

『五歳から十六歳の国語』からは、話しことばの重要性をことのほか強調しているのを、多くの読者が認識した。このことに対して読者は歓迎をした。反対意見はほとんどなかった。(DES (1986) p.36.)

音声国語教育が予想以上に賛同を得たのである。1980年代半ばに至って、音声国語教育はやっと全国的に高い認知を得たのであった。

ただし、総論の歓迎とは対照的に、各論においては次のような実情が露呈した。

話しことばについての紙上での審議は歓迎された。しかし、その反応を仔細に見てみると、話しことばの発達についての(付言的)提案に関するものはめったになかった。そして、話しことば教育は、教師にとっては力量不足のため、援助が必要な分野であるとも言い表されることがあった。(DES (1986) p.36.)

音声国語の発達に熟知している教師が少ないというのである。そのため現状の体制での教育は無理であり、専門家の援助が必要だとの指摘がなされた。「話しことば教育の重視を増進させ広めることに係る教師の現職教育は、熟考されてよいであろう」(DES (1986) p.36.)と、現職教育の必要性を認めている。

音声国語教育の重要性が全国の教育関係者に認められたのは、音声国語教育史上、画期的なことであった。しかし、実際の指導となると、教師の力量不足も指摘されるのであった。

5 『中等教育一般資格試験 全国共通基準 国語』の考察

それまでのイギリスでは、義務教育修了時に受験する公試験は二種類あった。一つは「中等教育資格試験」(Certificate of Secondary Education (CSE))であり、主に義務教育修了後に離学し、社会人となる子どもたちが受験した。もう一つは「教育一般資格試験」(General Certificate of Education (GCE)) Oレベルであり、主に義務教育修了後、進学する子どもたちが受験した。

これら二つの公試験を一本化したのが、「中等教育一般資格試験」(General Certificate of Secondary Education (GCSE))である。GCSEの実施に先立って、1985年に、『中等教育一般資格試験 全国共通基準 国語』(*General Certificate of Secondary Education, The National Criteria, English*)が発表された。

GCSEの「国語」では、「国語」と「文学」の二科目が設定された。そのうちの「国語」の科目内容は、大きく三領域に分けられた。「口頭コミュニケーション」と「読むこと」と「書くこと」である。音声国語が国語三領域の一つとして独立したのである。教育目標としての音声国語教育が推進される体制が確立したと言える。

「口頭コミュニケーション」の科目内容は次のように書かれている。

例えば、様々な種類のインタビューや、グループでの討論というような、個々人が聴き手と話し手の両方になるような場面を設ける。そうした場面で子どもたちの口頭コミュニケーションの技能を発達させるような機会が与えられなければならない。強調すべきは、聴くことと話すことが相互関係にあるという点にある。(DES and WO (1985) 3.1.)

音読や演説といった独話には言及されていない。その代わりに、科目内容は、相互作用を持った対

話的コミュニケーションに限られている。その理由を同書は次のように説明している。

聴くことと話すことの相互作用の性質は、音読や伝言では評価すべきではない。(中略) 聴くことと話すことの両方が評価される、インタビューや討論の有用な場面を与えることで、音声言語の評価は有効な役割をはたす。(DES and WO (1985) 5.2.)

口頭コミュニケーションの領域では、あくまでも相互作用性のある対話的コミュニケーションに限定する方針を示している。具体的には、討論とインタビューが、口頭コミュニケーション活動としてあげられている。この二つの活動が、評価対象となってくる。

教育目標としての中等音声国語教育が全国レベルで事実上必修的に始動し始めたのであるが、その中心的国語活動として、対話的コミュニケーションが位置づけられたのであった。

6 まとめ

本稿では、教育方法としての中等音声国語教育から、教育方法のみでなく、教育目標としての中等音声国語教育へと発展した時期を考察した。1970年代後半でも、標準語教育や公試験の勉強においては、教育目標としての中等音声国語教育がなされていた。しかし、そうした一部の例外を除いては、1970年代後半は、教育方法としてだけ中等音声国語教育がなされていた。

しかし、その後の学力評価室の研究成果などの蓄積により、1980年代半ばには、教育方法のみでなく、教育目標としての中等音声国語教育が全国的に認知されるようになった。また、教育目標としての中等音声国語教育の中心的内容には、音読や独話ではなく、討論やインタビューといった対話的コミュニケーションが位置づけられることとなった。ただし、そのための具体的指導方法については、今後の課題として残された。

【引用文献】

- Assessment of Performance Unit (APU)(1981) *Language Performance in Schools, Primary Survey Report No 1*. London: Her Majesty's Stationery Office (HMSO) .
- Barnes,D. (1988) "The politics of oracy" in MacLure,M.,Phillips,T.and Wilkinson, A. (eds.)(1988) *Oracy matters: The Development of Talking and Listening in Education*. Milton Keynes: Open University Press, pp.45-54.
- Department of Education and Science (DES)(1979) *Aspects of secondary education in England: A survey HM Inspectors of Schools*. London: Her Majesty's Stationery Office (HMSO) .
- Department of Education and Science (DES)(1984) *English from 5 to 16*. London: Her Majesty's Stationery Office (HMSO) .
- Department of Education and Science (DES) and Welsh Office (WO)(1985) *General Certificate of Secondary Education: The National Criteria, English*. London: Her Majesty's Stationery Office (HMSO) .
- Department of Education and Science (DES)(1986) *English from 5 to 16: Second Edition (incorporating responses)* . London: Her Majesty's Stationery Office (HMSO) .

【主要参考文献】

- 松山雅子(1988)「イギリスの国語科教育」(国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書、pp.41-42.)
- Statham, J. and Mackinnon, D. with Cathcart, H. and Hales, M. at the Open University (1991) *The Education Fact File, Second Edition, A handbook of education information in the UK*. London: Hodder and Stoughton in association with the Open University.
- 安直哉(1991)「提言 きくことの評価における一要件 談話を材料とした聞き取りテストの場合」(日本国語教育学会編・発行『月刊国語教育研究』225号、pp.30-31.)
- 安直哉(1992)「学力調査室(APU)のオーラシー観 1982年の11歳用のオーラシー調査を手がかりに」(岐阜大学教科教育学基礎研究会編『岐阜大学教科教育学研究』1巻、pp.29-40.)
- 安直哉(1995)「イギリスの国語科教育における聴くことの教育の展開過程」(人文科教育学会編・発行『人文科教育研究』22号、pp.123-130.)
- 安直哉(1996)『聞くことと話すことの教育学 国語教育基礎論』東洋館出版社
- 安直哉(1997)「中等音声国語教育論の生成」(岐阜大学教育学部編・発行『岐阜大学教育学部研究報告 = 人文科学 =』46巻1号、pp.171-178.)
- 安直哉(1998)「中等音声国語評価の拡大」(岐阜大学教育学部編・発行『岐阜大学教育学部研究報告 = 人文科学 =』47巻1号、pp.265-276.)
- 安直哉(1999a)「中等音声国語教育の拡張」(岐阜大学教育学部国語教育講座『岐阜大学国語国文学』26号、pp.1-8.)
- 安直哉(1999b)「中等音声国語教育課程論の生成」(岐阜大学教育学部編・発行『岐阜大学教育学部研究報告 = 人文科学 =』48巻1号、pp.153-164.)
- 安直哉(2000)「中等音声国語教育の拡張(二)」(岐阜大学教育学部国語教育講座『岐阜大学国語国文学』27号、pp.13-21.)
- 安直哉(2002)「学力評価室の中等音声国語評価に関する考察」(全国大学国語教育学会編・発行『国語科教育』52集、pp.24-31.)

謝辞

伴利昭先生は、私のような中古文学を専攻しない学生をもゼミに入れてくださいました。伴先生のゼミのもとで自由な研究をさせていただけたことが、現在の私の学問的基礎となっています。御礼と感謝を申し上げます。

(岐阜大学教育学部助教授)