

THE ANNUAL REPORT OF
THE FACULTY OF EDUCATION
IWATE UNIVERSITY

岩手大学
教育学部

第83巻
2023年度

研究年報



- 1 麦倉 哲 格差・貧困から命の格差へ
—「欲しがりません勝つまでは」国家の行方
- 27 鈴木久米男・菊地 洋・麦倉 哲
大学生の学校安全に関する認識の実態
：教育学専攻及び専攻していない大学生を対象とした調査の結果を踏
まえて
- 40 土屋 直人 戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方（二）
—水沢・福原分校二年『はたらく子ども 2ごう』から—
- 69 中村 好則 高校における数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知に関する研究
—テスト調査と質問紙調査の結果の分析を通して—
- 83 柴垣 登 戦後肢体不自由教育における実践課題の変遷
機関誌『肢体不自由教育』の特集テーマの分析による考察
- 101 柴垣 登 特別支援教育の現状と課題についての考察
—都道府県ごとの特別支援教育の状況の違いから—
- 121 山本 奨・大谷 哲弘・本田 卓
ロジスティック関数を用いた多項式による
不登校児童生徒の在籍率の推移の検討
- 131 藤井 義久 教育分野における公認心理師の養成とその活用の在り方
- 145 近藤 恒夫・苗村 康輔
地学教室における卒業研究の再評価と教育への再利用（その巻）
—岩手県宮守かんらん岩体の岩石学的特徴と、形成深度推定の可能性
について—

格差・貧困から命の格差へ

— 「欲しがりません勝つまでは」国家の行方

麦 倉 哲*

(2023年12月25日受付, 2024年1月18日受理)

第1章 大きな政府か小さな政府かではなく

第1節 貧困層は限られた年金で、各種負担増、預金などない

日本は、「小さな政府」か「大きな政府」かと議論をされることがある。小さな政府は低負担・低福祉の国、そして、大きな政府が高福祉・高負担の国である。北欧の国々などは、福祉の水準が高いと言われるが、高福祉・高負担の国で税の負担も大きいと言われる。そして日本は、中福祉・中負担で適度でよいなどの議論へとつながる。しばしば学校でも、そのように教えられる。しかしそれは本当だろうか。

2020年代の日本の現状を的確に述べるならば、政治の傾向は、弱い者にとっては「小さな政府」、強い者にとっては「大きな政府」である。介護保険料の負担は、2000年から2020年代の約20年間に増加し続け、2倍かそれ以上になっている。国民健康保険料の負担もこれと同様で、自治体による差はあるものの、2000年当時と比べて20年間で平均負担額は2倍を上回っているところが多い。

失業給付は適応の対象層が絞り込まれ、その一方で雇用の非正規化により加入することすら無縁の層が分厚くなっている。いわば、社会保障の地平から落とされる層が拡大し、事態は深刻化しているのである。そしてさらに、生活保護の適応は自治体の対応状況によって差異があるものの、保護を受ける前に借金することを勧められたり、保護が適応される前のハードルが設けられたりして、これらが事実上の抑制作用となって、「水際作戦」といわれる実情がある。

健康保健に加入していない人や、加入していたとしても3割の自己負担額が重くのしかかり医療を受けない人や、3割負担はおろか1割負担ですら四苦八苦して、診療を控える国民がいる。病気で死んだら終わり、そういう人生しか選べない人があるばかりか、このような切実な事情を抱えた国民が急増しているのではないか。格差・貧困は命の格差へと結びつく。それをもたらしているのは、個々人の努力の差異ではなく、政治が振り向ける価値の再分配の結果なのである。

* 岩手大学名誉教授

第2節 被災地の調査からみる困難なケースの例

親の介護をしている人がいる。土地と家があり、広い住宅に住む。しかし、父の介護により自分自身の職業上のキャリアを犠牲にしたため、収入は父の年金のみとなった人がある。過去に蓄積した富で暮らす「ストック経済」も難しくなったのである。父の家族介護のために人生をおわれたので、孝行娘は無年金という実態である。親が死去した後はどうなるのか、お先真っ暗である。東日本大震災の被災後の5,6年間で、長引く仮設住宅の暮らしの中で、仮設住宅で看取るという経験も多数発生した。仮設住宅は2年間という前提で建てられ入居が始まった。しかしながら、入居期間が6年を経過することが少なくない。そこを住まいとして看取することを想定すると、仮設住宅の質や広さの改善が求められる。見通しの乏しい復興途上の仮設住宅住民からは「自分が死ぬことが復興なのか。」という回答がつけつけられた(岩手大学仮設住宅調査より)。

第3節 病院に行かない、お金がかかるので

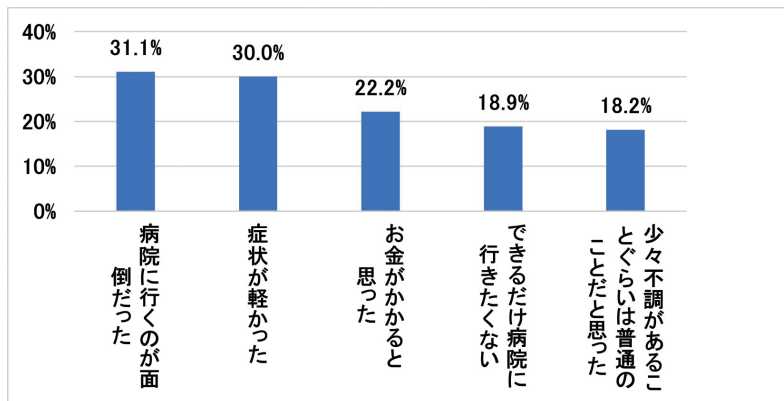


図1 長期不調（半年以上）や慢性疾患を保有していると認識していながら病院に行かない理由（全体）＊

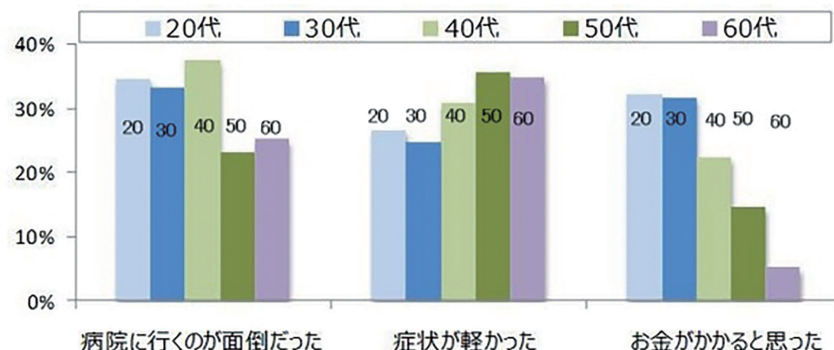


図2 長期不調（半年以上）や慢性疾患を保有していると認識していながら病院に行かない理由（年代別）＊

※メディカルライフ研究所 Research Report「生活者の受療行動に関する調査（2）」メディカルライフ研究所 URL <http://www.medicallifelab.jp>。全国の20代～60代男女を対象に、インターネット調査を実施した結果。調査時期は2012年9月で、有効回収数2,000人である。

メディカルライフ研究所が実施したインターネット調査によると、「長期不調(半年以上)や慢性疾患を保有していると認識していながら病院に行かない理由」は、「病院に行くのが面倒だった」「症状が軽かった」「お金がかかるといった」である。そして、これを年代別にみると、20歳代や30歳代において、「お金がかかるといった」が顕著に多いのである。高齢者や子育て層のみならず、若者の貧困の深刻化が進んでいることを端的に示すものである。国民皆保険で基本3割負担で医療が受けられ、高額な医療を受ければ医療費の大半が戻ってくるという保険制度の中で、その恩恵を受けることすら重い負担となっているのである。

とある大学准教授が、「高齢者は集団自決を」と明言した。その理由の一端は、自分の母にかかった500万円の医療費のうち490万円が戻ってきたことの不条理をベースにしたものだ。一人の高齢者の医療にこれだけの税金が使われてよいのかということである。しかし、考えてみればよい。貧困の高齢者は医療のサービスを受けることすらためらっているのである。ましてや高額な医療などは受けない。500万円も立て替えるお金がないからである。准教授には医療を受ける費用や資本すらない人のことが頭に上っていないのだろうか。結局、高額医療費の返還で恩恵を受けているのは富裕層なのである。高度医療の保険適応化もその列に加わる。

この准教授は、自分の母親に対して「自死」を促すようなことを言うのだろうか。一般論として高齢者の集団自決を公言することは、孤立し貧困にあえいで、心身の健康を害し、また社会的地位において恵まれていない人たちにとっては、死刑宣告にもなりかねないのである。実際に、太平洋戦争中に集団自決をしたのは、戦闘における序列の下位に位置付けられた集団である。しかもそのたいていの現実、集団自決を命じられているのである。集団自決を命じた者は生き残り、命じられた者が「強制集団死」をしているのである。集団自決を命じた息子の母親は、長生きしてほしいのである。持続的な社会の展望を示すのが学識者の使命の1つだからである。

第2章 格差・貧困、生命の格差へ

第1節 社会的にはアノミー状態

2020年代の日本は、格差・貧困の問題が深刻化し、国民の階層は分断され、国家・社会は統合性を失っている。社会はあるべき姿の像を失いアノミー（社会的無規範）状態にある。

国民の5,6割は生活苦にあえいでいるというのに、それを救済する手立てが国家・政府からは出てこない。福祉の現状をインターネットでクリックすれば、出てくるデータは国の負担増がいかに肥大しているか、国家がどれだけ赤字額を積み上げているかばかりである。チャットGPTも政府の論調をなぞるかのようによ力的である。

そのうえで国家が国民にお願いすることは、マイナンバーの登録である。この登録をすれば、なんと2万円分のポイントがもらえるというのだ。国民はもはや、国家による商業活動の顧客の扱いである。どこか間違っていないだろうか。生活苦の国民を救うのは企業が賃金を上げること、大金持ちをもっと大金持ちにすればそのおこぼれは貧しい人々にも滴り落ちてくるとか。国民の最低限度の文化的な暮らしを保障し、国民一人ひとりの幸福

追求権を保障するのは、国家の義務ではないのだろうか。こうした現状に便乗してか、「国民に再度の2万ポイント給付のお知らせ」という詐欺メールが横行する日本となっている。こうした詐欺を働く輩が悪なのか、詐欺的なプロパガンダで国家の責任をはぐらかす政府が詐欺的なのか、もはや見分けがつかないのが2020年代の日本なのである。

権利の保障よりも国家の窮状が先に来る。そして、そこに新たに加わったのが戦争の危機である。これが加わると、その生活がいかに窮状を抱えていても国民は黙らされる。かつて苦衷と辛酸をなめ、地獄のような窮状に陥れられた恐怖が先に立つ。「欲しがりません勝つまでは」である。日本はいま、国民がどれほど疲弊しようとも、「欲しがりません勝つまでは！」の精神で耐え忍ぶように求められている。それが、何をさておき軍事費の「異次元の大盤振る舞い」なのである。

第2節 「陽気なロボット」のように扱われて

マイナポイント2万点で、国民が喜んでいると勘違いしている国会議員もみられる。もしこのまま日本国民が、国家によるポイントサービスに喜び、各種アミューズメントが飛び出すスマホと、戦後の昭和メディアの定番であるテレビというおもちゃから飛び出すお笑い・バラエティに興じて、言論が封殺され続けるならば、それはもう、私たちは「陽気なロボット」である。米国の社会学者C.H. ミルズは、アメリカの産業社会に異を唱えることなく工業労働者として勤務する従順な労働者のことを「陽気なロボット」と評して耳目を集めた。

国民からの各種の負担を確実にするために、マイナンバー制度が導入されつつある。国民一人ひとりの金銭の出し入れを監視しようとするための政府の肝いり政策なのである。各種の税金も、社会保険料も、口座で管理し徴収しようという仕組みが準備されつつある。金銭管理社会への国民の組み入れが要請されている。すでに、介護保険料は、年金から源泉徴収されている。

すべての国民の収支や納税支払いが担保されているのであれば、それはそれで、公明正大な国家ではないかと賛意を示す人も見られるだろう。しかし、それが悪用されると、ある場合は監視され、またある場合は見逃されてしまうのである。

国民の金銭の動向を厳格に管理し、他方で、政府の事業における不透明の問題や政治団体の金銭管理はかなり野放しになっている現実がある。このようなダブルスタンダードもアノミー的(無規範)な現状である。管理におけるダブルスタンダードが日常化するならば、個人情報を集散的に管理しても、それへの点検・チェックが政治的に、また恣意的になる可能性がぬぐい切れない。

ほとんど役に立たなかったアベノマスクで誰が収益を上げたのか。東京2020オリンピックでは、多くの人々がボランティアで活動し、全国の警察官が動員されたにも関わらず、なぜ、予算を大幅に上回る支出となり、また、ボランティアでと言っているのに、人材派遣会社や大手広告会社はどれほど収益を上げたのか。そこに介在した元首相や、元大臣の政商・自称経済学者がいかに利益を得ていたのか。これらの疑問がまったく解明されていないのである。

故安倍晋三元首相主催の桜を見る会と安倍晋三後援会との関係、そして、2023年に東京地検特捜部の強制捜査を受けた自民党会派の政治資金パーティの収支不記載問題も未解

明で、これらは事実上の脱税や公職選挙法違反が絡むと言われている。

かくして、ある部分はずっと不透明なのにもかかわらず、国民の財布が恣意的に管理されるという問題が現実のものとなった。それゆえ政治資金や国家プロジェクトの検証にあたっては、監視能力の高い市民や、政権に忖度しない専門家で構成されるオンブズマン的な仕組みが必要である。国民の社会参加を必須とするチェック機構が不可欠である。

政治の仕事は、価値の再分配である。主として1980年代以降の政治が国家・国民を一定の方向に誘導した結果が、貧しい者はもっと貧しく、そして、中流層の大半を下落させてしまったのである。これは国民の個々の努力の結果の差異ではなく、政治的な決定の結果と言っても過言ではない。不平等な国家にしてしまった責任は政府と国会議員にあるが、国会議員の多くが世襲議員で、だからというのではないが、貧困の問題への認識が著しく欠如しているのである。かつて、麻生元総理大臣は日本ではホームレスが糖尿病になるくらい豊かな国だと述べたり、小泉元総理大臣が日本では乞食が読書していると自慢したり、はたまた安倍元総理大臣は貧困がもたらに政府の招いた事態であることも自覚せずに、子ども食堂へ感謝状を送ったり、そのほか、高齢者福祉は枯れ木に水をやるようなものなどの発言例など枚挙にいとまがない。社会の底辺を知らない世襲議員の社会認識を示すものである。子ども食堂が全国に広がりを見せているのは、身近な貧困を等閑視できない市民や地域住民の已むに已まれぬ活動によるものだからである。

第3章 国民の半数以上は生活が苦しい国家

第1節 半分以上が生活苦

日本国民は、後述するように、主として1980年代以降の3度のネオコン政権のかじ取りによって、貧しくなっていた。いま、日本が豊かだなどという人は、ほとんどいないだろう。日本国民の生活の窮状は、国民生活基礎調査（2022年）からもうかがい知ることができる。国民全体の半数以上が「苦しい（大変苦しい＋やや苦しい）」と回答している¹⁾。調査によれば、高齢世帯では半数以上が「苦しい」と答えている。人生の集大成期を迎えた高齢者が直面しているのは貧困である。しかしながら、貧困は高齢者ばかりではない。表1の分類でいちばん深刻なのは母子世帯であり、その4分の3以上が貧困である。

しかし、この貧困の問題は、格差の視点で注目しなければならない。貧困そのものが深刻であるのみならず、その一方で、富裕層と超富裕層が形成されているのである。「国民生活に関する世論調査（2022年）」からは、一部の上層階層では、生活が向上していることがわかる²⁾。その一方で、中の中以下の層では生活が低下しているのである。

表1 国民生活基礎調査（2022）

生活意識	総数	高齢者世帯	高齢者世帯 以外の世帯	母子世帯	その他の世帯
苦しい(大変＋やや)	51.3%	48.3%	52.8%	75.6%	52.5%

第2節 一部で超富裕層が誕生しているのは「格差」があるから

国民全体が貧困になったのではない。国民の平均でみると、国際的には一定の豊かな国である。しかし、日本国民の生活水準をおしなべて平均でみることが妥当ではなくなった。一部の人が貧困というのでなく多くの人が貧困であるというその一方で、一部の人が超富裕層なのが今の日本なのである。一部の「上層」では豊かさが向上し、「中の中」以下の層では下落しているのが現実で、格差はさらなる広がりをみせている³⁾。

表2 国民生活に関する世論調査（2022年10月調査）

	該当者数		向上している	同じようなもの	低下している	わからない
	人	% (列)	% (行)			
総数	6,254		6.0%	72.9%	20.9%	0.2%
〔生活程度〕						
上	78	1%	25.6%	70.5%	3.8%	—
中の上	777	13%	12.1%	81.0%	6.9%	—
中の中	3,539	57%	5.7%	79.4%	14.7%	0.2%
中の下	1,505	24%	3.1%	59.2%	37.5%	0.2%
下	288	5%	4.2%	43.4%	51.7%	0.7%
小計	6187	100%				

国民生活に関する世論調査（2022年）によると、回答者が自分の階層を「上」「中の上」「中の中」「中の下」「下」の5階層のうちどこに属するかという自己認識で、「上」が1%、「中の上」が13%、「中の中」57%、「中の下」が24%、「下」が5%となっている。総じて、下の方の階層の比率が高くなっている。次に、各5階層において、前年との生活の変化をうかがう質問では、5階層のうち「上」と「中の上」では「向上している」という回答の比率が「低下している」の比率よりも高く、その他の3つの階層である「中の中」「中の下」「下」では、「向上している」と比べて「低下している」の比率が高い。

富める者はいっそう豊かになり、貧しい者は一層貧しくなる傾向がこの調査からうかがえる。しかも、下の方向へと拡大するように分布している。2020年代へといたる社会構造の変化の過程で、格差・貧困問題が深刻化したのである。筆者が各種社会調査から抱く実感は、上1割、中の上2～3割、中の中・中の下・下が5～6割である。では、なぜこうなったのであろうか。

第3節 上場企業にみる超富裕層

上場企業統計をみると、どういう方が超富裕層なのか、そのメインストリウムが分かる。上場企業役員の一部は破格の報酬を得ている。利益を出しているのだから、役員への配分は多くなる。しかし、利益を出しているのは、役員の企業への貢献ばかりによるものだろうか。元日産自動車社長のカルロス・ゴーンの功績が注目されたように、コストカッターは超優遇される。日本の企業経営者の特徴は、欧米の企業と違って、組織の中を昇進してきた出世組と創業者一族である。日本は他の先進諸国と同じように、破格の報酬を得るのがグローバル・スタンダードであるという論調は、テレビなどを通して頻繁に聞かれる。しかしそれは合理的なのだろうか。

日本におけるグローバルな経営のリーダーは、1980年代前の動向と違って、日本型雇

用の3つの条件を破壊しようとした。労働基準を守ろうとする抵抗勢力の組合を骨抜きにし、非正規化を推し進め、リストラによる解雇を伴いつつ、一般の被用者の昇進のルートを断とうとした。多くの労働者を総じて貧しくしたのに、それを功績とたたえることが、戦後の従前の雇用慣行からは理解しがたいのである。日本の戦後を経済的に躍進させた背景には往年の経営者がいた。松下幸之助がいて本田宗一郎がいて、盛田昭夫がいて井深大がいた。こうした経営陣は、一般の従業員に比して、数十倍から100倍もの報酬を自分自身に配分することはなかったであろう。今のグローバル企業の経営者は、かつてと異なった、グローバル世界の相場基準で、別の次元の能力を発揮しているのであろうか。

日本型企業の慣行をないがしろにした結果、企業内の人情的でつなぎ役的な日本企業の美徳的な役回りをもった中間管理職の人材は枯渇していった。企業上層の命令や方針に異議をとなえるカウンター勢力や仲裁的な役回りの者が枯渇した。従業員の安定した雇用基盤は半ば崩壊し、企業内の中和的な雰囲気はなくなり、上に忖度する組織へと変貌していったのである。資本家・経営陣と政府・国会議員は、それになびく中央エリート官僚とともに、政・官・財のコングロマリットの統治構造を強めていった。

「雇用の流動性」を推進する名目で、正規雇用を減らし非正規雇用を増加させた。能力主義、成果主義という趣旨で、年功序列を後退させ廃止させた。リストラ、即戦力ということで、企業内研修、中間管理職の立場の重要性を形骸させた。無駄を切り捨てるということで、福利厚生サービスを低下させ、家族まるがかえの企業一家主義のような共同体的な性格を後退させた。労働条件に異議を唱える組合を冷遇し、もしくは御用組合化させた。企業内組合は交渉力を低下させていった。従業員にとっての居場所的な企業風土はなくなった。中間集団、調整役、つなぎ役こそ重要という本来的な価値を喪失させた。

能力主義で、自分の能力+学閥等の縁故で役員になった者が、年額で3億円（一生涯の賃金を1年で得る金額）の報酬を得るという労働価値の評価になったものの、この妥当性は科学的には不明である。自分たちの報酬が他のグローバル国に匹敵するべきだと主張するが、結局は自分たちで決めているだけにすぎない。男性優位社会の悪弊の1つ「権力の行使」である。富裕層が消費すれば、いずれその関連で貧困層にもお金が回るという政府の考えに呼応するものでしかない。

国民経済は、富裕層のための経済へと質的に転換し、社員の首を切った経営者（コストカッター）が、高額な報酬をえる。政治の場で討議しようにも、被選挙権を年齢制限し、また、超高額の供託金により富裕層でも世襲でもない若者は政治に参入できない。世襲の政治家が権力を握る特権政治だけが継承されているのである。

グローバル企業の経営者の、自己分配がいかに高額かを物語る例がある。電車の空調性能調査で不正が発覚したとある電機会社において、取締役Aは3億円の報酬を得ていた。ウクライナ戦争下でもロシアから天然ガスを輸入し、近年空前の利益を計上している某商社の取締役Bは3億円の報酬を得ている。報酬が1億円を超える役員数は、2022年に過去最大の997人となった。その10年前の2012年は第二次安倍晋三内閣の1年目で375人であった。10年間で266%になったのである。

経済活動をして収益を上げた者が億万長者になること事体は、努力と研鑽の積み重ねの結果だと理解するのも一理である。しかし、この十年間にこうした億万長者が形成されたというのは、ある種の政治的な誘導の結果とみることができる。政治的な価値配分の結

果、経済活動の収益構造に対する税制のありようから、こうした結果が生まれていると判断できるからである。これと比較して芥川賞の正賞に懐中時計と副賞に賞金100万円が贈られ、ノーベル賞の賞金として1億円(複数の共同の場合分割)(賞金額は1千万スウェーデンクローナ(約1億3千万円))が贈られるのとは対照的である。グローバル企業がいかにかに時流に乗っているかがわかる。他方で、金もうけが価値をもつ日本であるが、それと引き換えに、文化的価値や科学的価値が相対的に低く位置付けられているのではないだろうか。

表3 報酬・報償金額の比較

報酬・報償の内容	原則一度きり—毎年	賞金及び副賞	備考
芥川賞	1度きり	懐中時計、副賞に賞金100万円	
ノーベル賞	複数受賞した個人は5人のみ	賞金額は1千万スウェーデンクローナ(約1億3千万円)	複数で共同の場合は分割
グローバル企業の年間報酬	任期中は毎年の収入	3億円	

第4節 金儲けに価値を置いた「反知性国家」か

日本は、文化や科学に価値を置かない反知性国家となりつつある。この傾向は、2012年からとりわけ顕著で、その流れは20世紀に入った頃の第二期ネオコン政権のかじ取りにより加速していたのである。この国は、金もうけに価値を置いていて、それと中央政界が親和性をもっているから、政府がこうした金もうけを優遇している結果が、今日の億万長者の形成とその増長を促しているのである。

「ほしがりません勝つまでは」の精神で、エネルギー高騰も耐え忍ばなければならない日本であるが、ロシアとウクライナの戦争が終結されることを願い求めつつ、ロシアから撤退する企業もある中で、ロシアの収益構造を温存している企業もあるのが実態である。ロシアの侵略戦争の卑劣を非難しつつも、そのロシアの戦争を支えている構造にメスを入れる報道はほとんどなされない。戦争で空前の利益を上げる企業の病理を、国家がダブル・スタンダードで温存しているのである。そして、その企業の役員は、日本の正規労働者の平均の生涯賃金とされる3億円をたったの1年で得ているのである。

ロシアとのエネルギー資源での取引のあるグローバル企業は、ロシアによるウクライナ侵略により、一時期は苦境に立たされた。ロシアの戦争に加勢することになることから、取引は取りやめるか一時的に中断するかと国際世論に迫られたのである。しかし、結局のところは、取引を継続することになった。この会社の役員報酬の合計は2020年に15億5200万円であったものが、2023年には26億9600万円に引き上げられた。ロシアとの貿易による利益の拡大が大きな要因である。戦争を止めるのは、武器ではないということがこのことからわかるだろう。「欲しがりません勝つまでは」の様相がここに示されている。戦争で潤うのは死の商人、そしてこの商売を取り仕切る人は莫大な利益をえる。他方で、国民はこのことを知らされていない。そして、戦時下のエネルギー高騰を甘んじて受け入れなければならない。「欲しがりません勝つまでは」の構造である。

表4 ロシアと日本企業の天然ガスの貿易収支

(円)

決算期	年度収支	前年度差額	備 考
2019年3月	13億2800万	- 7700万	
2020年3月	15億5200万	+ 2億2400万	
2021年3月	15億2600万	- 2600万	
2022年3月	17億5000万	+ 2億2400万	
2023年3月	26億9600万	+ 9億4600万	ロシアからの天然ガス輸入を継続し、戦争の影響でその価格が高騰したため

第4章 焼け跡に広がった機会の平等、社会保障の基盤

第1節 一億総中流という共同意識があった

戦争の地獄を経験した日本は、その反省から戦後の新たなスタートを切った。それを支えたのは、財閥解体・農地改革と連動した機会の平等、そして基本的人権の保障である。その新たな地平の基盤は脆弱で不十分であったにせよ、また、封建的色彩による共同体をベースにしていたとはいえ、戦争で生き残った国民がそれぞれに新たなスタートを切って生活を復興させていこうとするための「機会の平等」の基礎が構築されたのである。

戦後の日本国民にとっては、機会の平等と基本的人権の保障という新たな地平から、復興や立身出世に取り組むステージが誕生した。敗戦の結果であるものの、新憲法をえて、人々の生活の基盤を確立する時代の転換期にたどり着いた。装いを一新した生活保護制度は1946年に誕生し、失業保険制度（のちに雇用保険）が誕生したのは1947年で、そして国民健康保険制度は1958年に、さらに国民年金制度は1969年に誕生したのである。失業保険では、失業期間中に一定の金額の失業給付が受けられ、定年退職期以降の老後には老齢年金が受けられ、健康保険制度では医療サービスが低額で受けられるというベースが確立し、健康で文化的な水準の生活が保障される内実が形作られていったのである。

戦後のサラリーマン等の被用者は、政府によって掲げられた所得倍増の国家目標に向かって邁進し、マイノリティや経済的弱者を置き去りにした面があるものの、所帯を持ちマイホームを建てるなどの人生のライフステージを歩んでいったのである。一億総中流といった様相は、人々の希望の中に現実味を帯び、日本は戦災から立ち直り豊かな国へと至るという共通のイメージが広がっていったのである。

第2節 政治の課題とその転換

社会は分業によって成り立つ。だから国民の一人ひとりが それぞれに役割やポジションをもって、尊厳をもって生きられる条件を整えるのは政治の役目である。不要な人はいない、それが「社会的分業」の考え方である。近代社会の英知を活用すれば、社会の発展の段階に見合った配置を調整できるはずである。政治は、価値の再分配を通して社会的分業を実現する使命がある。しかし、社会の一部の構成員をまるで不要扱いのように下にみて、社会保障の地平から追い立て、貶めようとするのは、社会的分業の観念に反する「社会病理」である。それがなぜ起こるかと言えば、一部の人間への配分を著しく低く見積もって、その分を一部の者がせしめようとするからである。あさましいといえばそれまでだが、

なぜか、敗戦のもとで再出発した理想をかなぐり捨てたい人たちがいたからである。没落しかけた旧権力者の再帰のため、そしてにわかに欲望を増長させてきた新規の成り上がり者のためである。

戦後の日本の再建は、戦争の反省に立つ再帰の復興である。戦前の帝国主義のレジームに、まがりなりにもメスが入れられ、財閥解体や農地改革を実施し、新憲法に裏打ちされた社会保障の水準を確立した結果である。徹底した平等とは言えないものの、機会の平等の原則がある程度は実現し、また、社会保障の制度を整えつつあったのである。「所得倍増」が掲げられた1960年以降は、「一億総中流」というイメージが共有され、努力し勤労すれば一定の生活水準に到達するという共通の目標を、国民は具体的に描けたのである。しかしながら、戦後に切り拓かれた理想の地平は、長く安定期を迎えることができなかった。高度成長期の後半期からは、そのリバースコース（逆コース）が徐々に始まった。

第3節 第一期ネオコン政権へつづく流れ

戦後復興のベースは、ある段階から徐々に壊されていった。国民を分断する政策の結果、地方の農業地帯から呼び集められた戦後復興や経済発展の担い手は困難に直面した。分断は三段階で進んだ。格差・貧困化の大波が3度も襲来したのである。

実際はその三段階の前に、大都市と農村を切り離し、農村の貧困を固定化させ、過疎化を促進する切り捨てのような施策が進行していたことは見逃せない。農業―出稼ぎ従事者を失業保険の対象からはずす、失業保険から雇用保険への大改革が実行されていたのである。格差社会をつくる第一弾は、少数派を切り捨てていくことである。社会のある一部分は、かけがえのない部分であるはずだが、支配層が分配のパイを大きくするため、分け前の対象を限定していくほうが得策とでもいうかのように、周縁的な立ち位置の者たちを社会保障の舞台から落ちこぼしていった。

戦後、農業労働者を都市に呼び込むために、出稼ぎ労働者に対して日雇い労働者被保険者手帳が交付されていた。農閑期に大都市で出稼ぎに出た労働者は、出稼ぎからもどった田舎で失業給付が受けられたのである。こうした農村部への配慮は、1974年に廃止され、被保険者資格の要件が厳しくなった。都市の経済の発展に貢献した農村部の人たちに対する、国家が差し向けた都合のよい切り捨てであった。

権利のはく奪と、貧困の自己責任への転嫁と、各種打開策の利権化がセットで実行された。こうした戦後から戦前へのリバースコースの成功体験が、その後の貧困層への大胆な切り捨てと、利得層への優遇へとつながっていったといえる。失業給付を受ける加入者と国家との契約における対等性が正しく位置付けられていないことから、「失業保険」という名称が「雇用保険」へとひととち安易に切り替えられてしまった。行政による決定で失業給付を実施するという（その中身は政府の都合で変えられるという一方的な）施しのようサービス給付となっていったといえる。権利の位置づけがあいまいで脆弱であることが背景にあったからである。また、雇用保険の加入者に公務員を加えなかったのは大きな間違いの元であった。職業安定所・ハローワークで失業給付の相談に応じている公務員が、申請者の内実を知り、寄り添い的な支援が必ずしもできないのは、言ってしまえば、自分自身のこととは関係のない他人事と思えてしまうからである。

1980年代の禍根のもう一つは、金融アノミー化の進行である。その象徴は、ローン・

クレジット社会化であり、サラ金（サラリーマン金融、高利の消費者金融）苦である。それまでの日本では、借金をしてまでも消費をする人は少なかったが、消費優先で、時にはギャンブルの支出までも借金でまかなうなどの結果、首が回らない事態に陥る国民が急増した。サラ金の場合は、金利の返済が困難となり生活が破綻し、一家離散・夜逃げ、一家心中のような事件が頻発したのである。

第4節 農村の切り捨て

幕末の混乱や戦禍の影響で国家全体が苦境に陥った時には、そのたびに人々は、血縁や郷土のある地にかくまわれ生存をしてきた。かつて、東北地方の合計特殊出生率は高かった。戦後から1960年代の東北各県では、特に合計特殊出生率が高かった。きょうだいが5, 6人はおろか、7, 8人という家庭も珍しくはなかった。東北ほか農業が盛んな地方の農家の次男や三男たちは、首都圏ほか大都市の経済的発展の担い手として重要な存在であった。そして、政治学者の神島二郎によれば、妊娠中絶の禁止は、都市の労働者を確保するためであったという。戦前は、兵隊にするためでもあった。

表5 道県別合計特殊出生率 (人)

道府県\西暦	1930 年	1950 年
北海道	5.73	4.59
青森県	6.32	4.81
岩手県	5.90	4.48
宮城県	5.88	4.29
秋田県	6.18	4.31
山形県	5.89	3.93
福島県	5.64	4.47
全国	4.71	3.64

農村をベースにして困窮は支えられ、農村は国の人口も支え、都市への労働者をも供給したのである。大都市やとりわけ東京へと人口を呼び寄せたのは、都市化、復興、工業化・経済成長

年代別	貯蓄ゼロ比率(%)
20 歳代	61.0%
30 歳代	40.4%
40 歳代	45.9%
50 歳代	43.0%
60 歳代	37.3%

のためであった。その一方で、その後の大都市への人口の吸収による少子高齢化は、農村部の暮らし方の破壊や地方農山村の貧困化と連動している。都市で必要とされる労働者となるため、また、高等教育を受けその後都市で就職するために、さらには都市で出会った人と結婚して家庭を持つために、農村や地方の人々は都市へと流入することが期待されたのである。

かつての東北の暮らしぶりの中では、子どもはたくさん生まれ養育された。しかし、その人口は大都市に呼び寄せられ、都市での生活がギリギリの中で、結婚するゆとりも、あるいは子育てをするというゆとりももてずに、少子化に歯止めがきかなくなったのである。東北などの、地方でのゆとりある暮らしを支えるべき方途について誤った政策判断をした結果が少子高齢化である。こうした人口のアンバランスの結果、社会保障水準は上がらず、切り下げられ続けているのである。これらはすべて政治のかじ取りの誤りの結果であり、

一部の特権富裕層を放置した結果、私利私欲の欲望自然主義が広がってしまったのである。

都市の労働者として金の卵とおだてられ、東京オリンピック関連の数々のインフラ整備の立役者として活用されてきた農山漁村等の地方出身者の働く権利は劇的に切り下げられた。前述のように、失業保険が雇用保険となった（1974年）。以後、食料生産地であり食料を生産するという基幹的な立場の農村が貧困で、都市が豊かという構図が強調されていくことになる。社会保障の地平からまず出稼ぎ労働者が落ちこぼされた。それにより都市と農村は分断され、都市に建築日雇い労働者が滞留するようになっていった。

すると次に、日雇い労働者の白手帳や青手帳による失業給付資格が制限され始めた（1986年）。1980年代は、こうして労働者の周縁に位置付けられる人たちを、社会保障の正規の舞台から落ちこぼした（麦倉哲『ホームレス自立支援システムの研究』）のである。都市と農村は切り離され、労働者は都会の底辺に固定された。こうしたはく奪は、2020年代の日本とも通じる。正規雇用者を非正規雇用にして失業給付を限定すれば、労働者は低い条件でも働く。誰か狡猾な人間が考案した下流化への誘導なのである。

第5節 次は金融アノミー化である

金融アノミー国家の被害は、1980年代から発生した。年間100%を超える利息が事実上容認されていたために、100万円、200万円の借金で、一家の生活は成り立たず、生涯付きまとう借金を苦に一家夜逃げや一家心中によりこの世から去るという問題が多発した。一家心中では、子どもがいくら生きたいと思っても、その命も犠牲となるという不幸が積み重ねられた。

かろうじて夜逃げした一家では、高利貸や債権を買い取ったやくざ者の追っ手から逃れるために住民登録も手控えられた。こうした事情から子どもは学校に通えなくなったり、学校は住民票なしの子どもを受け入れざるをえなかったりしたのである。この高利貸による不幸の拡張は、商工ローンにも受け継がれ、中小企業の事業主が首を吊るなどの不幸が積み重ねられた。

第5章 三期にわたるネオコン長期政権

第1節 第一期ネオコン政権（中曽根政権）（1982～87年）

国民の一部をコストカットの一貫として落ちこぼす排除は、少しずつ行われた。しかし、80年代以降の三期にわたるネオコン政権の大胆さと比べれば、それでもまだ、萌芽的であったといえる。こうして迎えた第一次ネオコン政権は、終身雇用を切り崩し、安定就労を切り崩し、公営企業を解体した。国鉄改革と称する国鉄（日本国有鉄道）の分割民営化を実施し、赤字ローカル線の廃止を進めた。また、東京の世界金融都市化という展望で地価の急騰を引き起こし、けた違いの補助金をつけて再開発事業を促進した結果、地上げ問題、低家賃アパートの解体、都市への建設労働者の吸収と失業化、ひいては失業、ホームレスの急増、地価・家賃の高騰問題などを引き起こした。

日本の高度成長のインフラを支え、東京オリンピックの工事にもかかわった人たちが犠牲になった。前述のように、日雇い労働者が失業給付を受ける資格要件が厳しくなった。こういう場合にしばしば、「適正化」などの都合のよいキャッチフレーズが使われた。社

会保障の権利をはく奪するためである。それに先立って演じられたのは、生活保護や失業給付における「不正」キャンペーンである。かくして、日本国民は徐々に、ほんらいすべての人が享受すべき社会保険のテーブルから離脱させられていった。

第2節 中流の解体

1980年代のバブルと狂乱地価は、大都市再開発事業の展開を伴うものである。大規模事業に注ぎ込まれた資本のために、都市の中・下層の人々は低廉な家賃の住宅を追われた。それが、1990年以降の大都市のホームレスの問題へとつながる。不動産投資と大都市再開発、これらはすべて失敗に終わったと言っても過言ではない。なぜならば、その影響で低家賃の住宅は解体され、建築バブルで集められた労働者は失業し、建築労働者や金融破綻者はホームレスとなったのである。

東京が世界有数の金融都市になるとの見通しから、オフィス床需要を過大に積算し、地上げや各地での再開発、そして狂乱地価とよばれる状況が生まれた。東京23区内の都心の各地で再開発事業が計画され、地価が高騰し家賃も高騰し、低家賃アパートは壊され、地上げ放火により住民は恐怖におののき、それに続く建築好況の後のバブルの崩壊で建築労働者は失業し、ホームレス急増の原因がつくられた。また、地価の高騰が資産家の相続税への恐怖を植え付け、金融機関が借金付き相続のためのマンション建設を促したものの、その後のバブルの崩壊でローン返済で焦げついた資産家が破滅するという悲劇的な事態も起きた。1990年頃から急増したホームレスは、それが政治の失策によってもたらされたにもかかわらず、2002年の自立支援法の誕生まで10年以上放置されたのである。

第3節 公営企業の民営化と解雇

ネオコン政権の眼目は、終身雇用、年功序列、企業別組合の3原則を解体することであった。日本型経営ということで、昨今の欧米の識者からからも再評価されている日本国特有の経営文化がターゲットとされたのである。終身雇用は、正規労働から非正規雇用へと転換された。その当時は、男女間の雇用差別が著しかったものの、男性も含めて非正規化を強力に推し進めた。日雇い労働や派遣労働が拡大された。

そして、国鉄分割民営化に代表されるように各種の公営企業が民営化された。国鉄では、27万7千人の従業員がいったん解雇とされた。そして、国鉄清算事業団を経由した再就職の中で、組合ごとの差別的採用が強行された。その結果、100人以上の組合員が自殺した。戦後の昭和を生きてきた者にとっては、手のひら返しの残酷な仕打ちであり、これがその後の日本の歩みを象徴する史実となった。

第4節 第二期ネオコン政権

第二期ネオコン政権では、非正規雇用を拡大させ、雇用保険を切り崩し、雇用流動化、リストラ、肩たたき、有期間雇用、非常勤雇用、パート、アルバイト、派遣労働を拡大させていった。各種の雇用形態はまるで身分社会の再現のように拡大していった。サラ金業者として潤った事業者はいつしか派遣会社へと事業転換するなどの時流もみられた。そのなかで大手派遣会社には、経済学者を標榜する政商の学識者もいた。こうした事態で失業した者には、またしても冷酷な仕打ちが待っていた。失業給付を絞り込む給付期間の短期

化が強行されたのである。時を同じくして2003年の毎月勤労統計の不正がなされていたことが後々に発覚した。この不正は調査結果を歪めるもので、不正の結果は、失業給付の金額や年金給付金額を下方へと誘導する意図的なものであった。

日雇い労働者をホームレスへと転落させた勢力が次にターゲットにしたのは、建築日雇い労働者でない業種も、日雇い派遣という労働契約に立ち入らせたことである。かくして非正規化は大々的に進められた。その結果、安定した社会的分業の地平に残る人たちは徐々に少なくなっていくのである。大企業でも公的機関でも、正規、非正規、派遣、パート、アルバイトなど、身分社会の様相が常態化した。中流の地平はこなごなに解体された。中流のうちの中の上と、中の中、中の下との間は分断された。言ってみれば、中流の多くを生活苦へと下落させた分で、上流の取り分が増大したのである。

2000年の頃の日本のホームレスは、少なくとも調査の上では、最大数に到達した。筆者は東京・山谷で日雇い労働者支援のボランティアをしていたので、1990年の頃から、その方々が急速に路上生活者化（最も深刻な意味でのホームレス化）していくのを知っていた。それでも国会がホームレス自立支援法を成立させたのは2002年になってからである。この間、バブル後の放置された貧困問題は、急速に深刻化していった。その一端を、路上生活者数が物語っているのである。しかも、このホームレスをカウントする調査を始めたのはボランティア団体・支援団体で、対象を把握することが施策展開につながることを避けた政府は、重い腰をあげようとしなかった。

戦後の憲法下では、健康で文化的な最低限度の生活や、幸福を追求する権利は明記されている。ホームレスになるリスクが史上最悪になったというのは、政府や国会議員が責任を放棄したものと言ってよい。さてその最も深刻な時期に、日本国民がホームレスになる確率を試算したことがある。筆者の計算によれば、男性がホームレスになる確率は約5%である。すべての国民が、学校で学んだクラスのお友達の1人か2人がホームレスになるということである。とある簡易宿泊所経営者から聞いた話が印象に残っている。この方は、自分の仕事とも絡むことだが、高齢者やホームレスの危機にある人が簡易宿所等で生活し、軒の下での生活を送るべきだと考えていた。そして、自分の暮らす街で、支援の活動に加わってみると、自分の小学校時代の同級生と遭遇したというのである。

筆者も東京・山谷で越年の炊き出し活動をしつつ、集った人々の聴き取り調査をしていると、自分の母校の高校の先輩に出会った。面識があったわけではないが、「私の先輩です」と声をかけると、その先輩はオイオイと泣き出した。公園でともに夜を明かそうとしている仲間たちに向かって、「(オレのことを)こうやって言ってくれる人がいるんだよ。」と感慨にふけていた。自分の母校が誇りだったのである。路上生活への落ちこぼしは、そうした、それぞれが大事にしてきた自尊心をズタズタにしているのだと、筆者は思った。ホームレス問題が深刻になる1998年から、自殺者はついに、30000人を超えた。そして、この水準は2012年まで10数年間続いたのである。

表6 男性がホームレスになる確率：東京のホームレスの実態から試算※

	東京都調査 23区のホームレス	現実を考慮し加算	一生までの延べ人数	一生までの延べ人数 (男性に限定)
数(ホームレス の数)	5,700 人	8000 人	20 万 8 千人(8000× 26 サイクル)	20 万 1760 人(97%とし て)
計 算(数÷人 口)	5700÷800 万人	800÷800 万人	20 万 8 千人÷800 万 人	20 万 1760 人÷400 万人
比率(ホームレ スになる確率)	0.1%	0.1%	2.6%	約5%
	現時点でホームレス である確率	現時点でホームレス である確率(補正)	一生のうちホームレ スになる確率	一生のうちホームレスに なる確率(男性)

※出典：麦倉哲『ホームレス自立支援システムの研究』(2006)

第5節 不安定就労化と失業者への冷遇

政府は2003年に、失業者の失業給付日数を大幅に短縮した。失業者は、いろいろな意味で困難な事情を抱えていることが十分に想定できるので、再び次の職を探すにも応分の期間が必要である。そうした背景で定められていた期間を一方的に短縮したのである。一方的にというのは、保険である以上、契約当事者の相互性というものがあるべきであるが、被保険者とのあいだの契約変更の合意なしに一方的に変更されてしまったからである。加入者は定められた保険料を納めてきたのである。

前述のように、この2003年には毎月勤労統計の不正が発覚した。調査の対象となる事業所を操作してしまったのである。これにより、勤労者の平均賃金は、本来実施していれば得られた結果よりも低くなった。この重大な違反は、日本の統計が世界から信用されなくなるような事態であった。しかし、平均賃金は失業給付でも年金支給においても根幹をなす根拠データなので、これが低く計算されることは、失業給付が低くなり、年金給付が低くなるということである。失業給付が長くなれば人は怠けると公言していた大臣の任期中のできごとなので、その当時の政権の責任は重大である。第二期ネオコン政権(小泉・竹中政権、2001～2006年)では、国家公務員の削減を実施し、かつての国立大学教職員のような国家公務員は、公務員ではなく団体職員となった。

第6節 銀行への資本注入(のっとり)

その一方で政府は、金融バブルで破綻しかけた都市銀行に資本を注入した。政商には、この銀行を優遇したという見方と、国民の税金(公金)を投入して企業を乗っ取ろうとしたとの両論がある。

この件では、バブル経済で存亡の危機に至ったりそな銀行に総額3兆1,280億円もの資金が投じられたのである。政府は、2003年5月17日にりそなグループへの2兆3千億円の公的資金による資本注入を実施したことを認めた。りそな銀行グループは実質国有化されたと喧伝され、りそな銀行担当の会計士はその年の4月に自殺した。

自殺と言えば、東京オリンピックに関連して、関係者が電車で飛び込んだ。2021年6月に都営浅草線中延駅で、日本オリンピック委員会(JOC)の経理部長の男性が普通電車で

はねられ死亡した。この事件については、この男性が多方面からの板挟みになったことが原因であると言われた。オリンピックの不透明な運営にまつわる自殺とみられるものの、公式な発表はなされておらず、真相は不明のままである。

ところで、2003年に国庫からりそな銀行に投じられた2兆3千万円がどれくらいかという、30億円規模のホームレス支援事業が、767年間実施できる金額である。しかも2兆3千億円をホームレス自立支援事業基金とすれば、金利1%と計算しても、基金を減らすことなく年間230億円を支出できる。現在の数倍の規模にあたる強力なホームレス自立支援策を未来永劫実施できるのである。

第7節 第三期ネオコン政権

この第三期は、格差社会の最終章で、命の格差、戦争の前段階へと向かうものである。そしてこの期は、2024年以降も続いているかもしれない。格差拡大の数々の方策が実施され、消費税の引上げ、各種保険料の引き上げ、介護保険料の年金からの源泉徴収も実施された。非正規化はさらに進み、若者の貯蓄率の低下は深刻化した。

社会保険適応の資格基準となる勤務日数と時間数は、さらに厳しくなり、日数の削減は2000年と2003年にも実施された。そして2022年にはさらに加入条件が週に20時間以上、支給条件が加入期間1年以上へと対象は絞り込まれた。社会保障の地平から、何かの理由をつけ追い出す構造はいちだんと進んだのである。

また、第二次安倍内閣が誕生後に、生活保護の支給基準が切り下げられた。生活保護の給付水準の10%引き下げという弱者に鞭打つ公約を掲げた安倍晋三は、第二期安倍内閣を誕生させると、2013年から3回にわたり、総計最大10%に及ぶ引き下げを実行した。

第三期ネオコン政権では、生活保護基準が学識者の十分な検討もなく切り下げられたのである。このように、貧困層になお鞭打つ冷徹な政治が強行された。一億総活躍社会とはよくいったもので、非正規化は進み、階層分化は進み、女性活躍社会のかけ声とはうらはらに、女性への差別はますます深刻化した。他方で、マスメディアや学問への介入も著しく、マスコミや大学を弾圧した結果、報道の自由度ランキングは地に落ちた。

第8節 郵政改革での値上げ

郵政改革の結果は深刻なものとなった。郵便代は効率化したとの宣伝とはうらはらに値上がりし、振替手数料、郵便帳票による送金手数料は高騰した。そして、かつてはベテラン郵便配達員がいた職場は一新され、非正規雇用者への贈答品ノルマの問題が発覚し、かんぽ保険の不正も問題化した。不安定雇用の配達員のプロフェッション化の低下により誤配も起こり、経営方針に左右される結果、一般郵便物の配達日数は遅延化し、さらには特定郵便局へ思想チェックなどがなされ問題とされた。かんぽの宿売却問題では、政商が役員を務める企業に廉価で払い下げられる目の危機的な事態も発覚した。

郵政改革は、既得権益の打破というスローガンで、国民を鼓舞した。ポピュリズムの劇場型政治で、国民の圧倒的な支持を受けたように見えた。しかしその結果、郵便関係の手数料は軒並み値上げされ、庶民にとっては痛手となった。

貧しい人は、手数料の値上げに驚く。各種会費や寄付などの納入のために、郵便振替用紙が届いた場合に、その用紙を使って例えば2,000円の会費を納めようとする、[2000

＋313円」で＝2313円を支払わなければならない。郵政改革前の郵便振替料金は、70円とか110円とかであった。しかしながら、2022年になって、203円からさらに313円に引き上げられた（2022年1月）。これは青い振替用紙を使い現金で振り込んだ場合で、電子送金化についていけないような人や高齢者が多く住む地域ではつらい仕打ちとなっている。しかも値上げをする理由がふるっている。なんと「お客さまへの安定的なサービス提供に向けた料金の見直し」というのだ。最近では、お定まりの言い草にあきれる。消費税率の引き上げの時に用いられる「社会保障の維持のため」という居直りのような正当化と軌を一にしている。

結局、郵政民営化といって、国民のための改革を装った決断がなされたものの、経営者のポストは金融機関や忖度官僚の天下りの再就職先となり、働く職員の雇用の非正規化を進め、不安定就労を促進したのである。サービスはどうみても低下している。最近では配達頻度も低下し、配送の日数もかかり、配送荷物は郵便局に取りに行くことが増えた。2023年には料金後納郵便の手数料もニュースにもならず引き上げられた。郵政民営化の結果は、国会の審議もなく、ニュースになることもなく、事業者が申し立てた値上げ価格がほぼフリーで改訂されていく。民営化とは公共性が削がれていく過程であったのである。

表7 郵便振替料金の値上げ「お客さまへの安定的なサービス提供に向けた料金の見直し」の表

郵便振替料金	値上げ前	値上げ後（現金の場合）
受取人払いでも（赤い用紙）	0	110
5万円未満の場合	203	313
5万円以上の場合	417	527

第9節 非正規化

かくして、非正規労働者は増え続け、非正規雇用は女性で50%以上、男性で20%以上へと上昇した。総活躍社会といっても、ほぼ何も改善の見通しはないのが現実で、1990年に38.1%であった女性の非正規は、30年後に54.4%となった。男性は8.8%から22.2%へと増加した。非正規の比率は女性の方がずっと高いが、24歳までの若年層では、男女に大きな差はみられないのである。

表8 非正規雇用の比率

	女性		男性	
	年齢計	15～24歳（うち在学中を除く）	年齢計	15～24歳（うち在学中を除く）
平成2(1990)	38.1		8.8	
令和元(2019)	56	29.8	22.8	21.6
2(2020)	54.4	27.4	22.2	22.4

第6章 税制

第1節 所得税、住民税

格差の分断をもたらした最大の要因は、税制である。政治の仕事は価値の再分配であるから、この点での改正（改悪）こそが格差・貧困の重大な原因であるため、政治的責任は大きいと言わざるをえない。比較的平等であった日本の戦後の体制を転換させたのである。

所得税と住民税を合わせた税率について、1979年と2020年とを比較すると、高額所得者において、税率が著しく軽減されていることがわかる。高額所得者にとっては、有利な税制改革が続いた結果である。累進税率が緩和された結果、日本は累進税により高額所得者であればあるほど税金を多く払うという話が幻想となって雲散霧消していったのである。

中流層の税率は、ほぼ変わることなく、数千万円以上の高額所得者の税率が引き下げられているのである。具体的には、1979年では、所得1億2千万円の世帯が納める納税額は住民税と合わせて所得金額の89%であった。ところが、2015年では、55%へと引き下げられているのである。こうなると、業績の良い会社の経営者が、自分自身に20億円の給与や報酬を支払ったとしても、その約半分は手元に残るのである。平等な時代の場合、約90%が税金として徴収されるのだから、その分は、従業員の給与の改善に回したほうがよいという考えが促されるのである。第二期から第三期のネオコン政権の結果は、収益の上がる経営陣が、自分たちはグローバル企業の経営者であるからには、米国などの企業並みの報酬を得るべきだという考えを実行に移しやすくなったといえる。

表9 所得税・住民税の比較

課税所得例	所得税+住民税	
	1979 年	2020 年
200 万円	23%	20%
400 万円	29%	30%
600 万円	36%	30%
800 万円	44%	33%
1000 万円	48%	43%
4000 万円	79%	50%
1 億 2000 万円	89%	55%

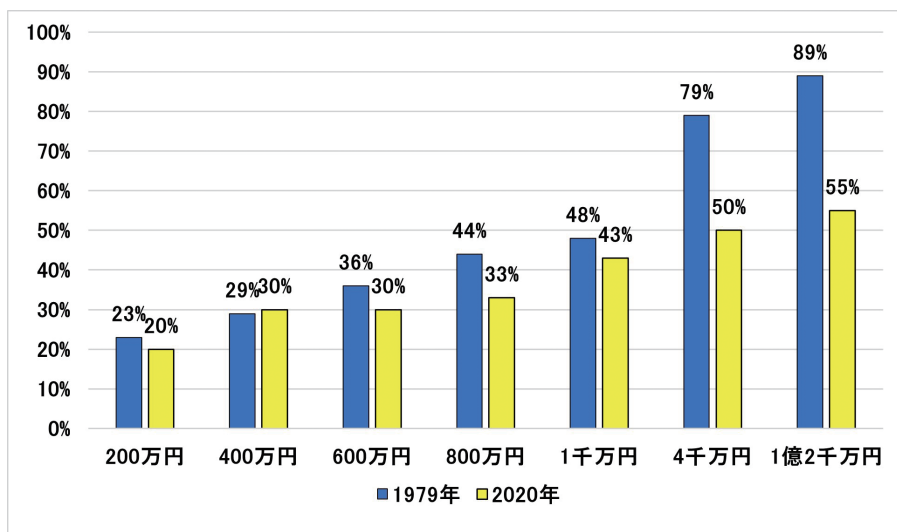


図3 所得税と住民税の比較

第2節 相続税

同様の傾向は、相続税にも当てはまる。遺産額が高額であるほど、税率が緩和されているのである。筆者が中学生の時に、同級生のお父さんが講演の弁士で、その話を聞いた。税務署に努めているお父さんであった。その話はいまも鮮明に記憶している。要するに、日本はとても平等な国で、高額所得者はたくさん納税する。そして、遺産がたくさんあれば、相続税も納めなければならない。三代続けば、遺産はなくなる。とても平等な国ということであった。そのことが、日本国民として誇りに思えることなのだと学んだ。

しかし、それから50年もたった頃の日本は、裕福層優遇で、世襲や縁故で権力を握った人々が、経済学者と称する政商と組んで、美しい日本を滅ぼしてしまったのである。

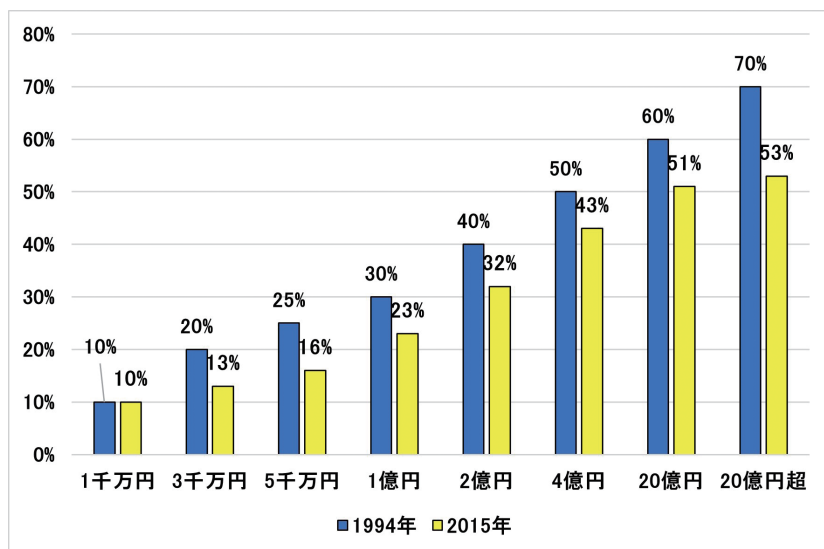


図4 相続税の変化*

* 1994年については、金額に伴う控除率を計算していないので、実際はいくぶん低くなる。

第3節 資産税

一般労働者を非正規化して浮かせた余剰は、経営陣の賃金や報酬の上昇や、株式配当金の引き上げに充てられることになった。株の配当金の引き上げを主張する「モノ言う株主」という職業も生まれた。なぜ株式配当比率が増えたのかというと、モノ言う株主などの利子生活者の要求にかなう改変だからであり、また大企業にまで発展させた創業家族等の大株主などの富裕層にとってメリットが大きいからである。

以上は所得税・住民税の合算した比率の話であるが、株の売買や配当の利益への課税の場合は、富裕層にとって顕著に有利な制度として続いているのである。戦後直後の株式関連の収益は、給与所得や報酬との合算が義務付けられていた。しかし、しばらくして納税者は、合算か分離化を選択できるようになった。2020年の現在、株式収益は分離課税の結果、収益の約20(20.315)%が税金となるのみである。これにより、2022年度に株式配当を200億円受けとった大企業経営者は、報酬が約1億円で、この1億円については、経費をどのようし申告したかは不明であるが、所得税と住民税を合わせて50%程度の税

金を納付したものである。その一方で、分離課税となる株式収益は20%を納めた残りの160億円が手元に残るのである。

株の収益で暮らしている富裕層は20%の税のみ納めており、これは、一般に給与所得者のうち、年間200万円程度の、世帯収入としては低い人たちと同じ程度の税しか納めていないことになる。

日本の今は、勤労でえた所得よりも、資金運用のほうでえた利益のほうが税金が安く、高額の手取りが得られるという現実直面している。こうした実態が、人々の勤労感覚を麻痺させてしまい、働けど働けど利子生活者のほうが裕福という現実、人びとの規範意識を悪化させるものである。

また、不動産等の固定資産税は低率であることも、土地・住宅を大量に保有する人々には恩恵となっている。先に述べたように、勤労以外の、端的に言えば「不労所得」で暮らすような超富裕層が増えていることが、そして、個々人の勤勉・勤労努力の結果としての業績主義の見返りよりも、先祖から受け継いだ遺産から得られる既得権益のほうが強力である資産税制の現状が、日本の勤労モラルを失墜させているといつてよい。

戦後直後の株式の収益に対する厳しい課税は、日本において再び特権階級が復権して、日本国民を再び戦争へと駆り立てることのないようにと、財閥の復権への警戒が如実に示されていたことの証しである。この点をもても、2020年代の日本は、戦前に回帰し、戦争へと進みかねない状況と危ぶまれるのである。格差の拡大は、欲望自然主義を産み、また、戦争が起きたとしても戦争を命じて命の危険のない特権階級を形作ってしまうのである。貧困層は、それこそ経済的徴兵制で兵士になるしか生活できないような方向へと囲いこまれてしまうのである。

第4節 消費税ならびにふるさと納税

税制の上で、逆進性を象徴するのは消費税である。消費税は一見、すべての人に等しい税制のような先入観を与えるが、いうまでもなく事実はまったくその逆である。富裕層は、所得の一部で生活できるが、貧困層は稼ぎのほぼすべてを消費に回すからである。日本において消費税は、1989年に3%として導入され、第二期ネオコン政権の間に5%となり、このネオコン政権が去ったあとはそのままの5%で推移してきたものの、第三期ネオコン政権（第二次安倍・菅内閣）が誕生すると消費税率は倍増し、一部の商品は8%であるものの、誕生前に5%だったものが10%となった。この第三期ネオコン政権を継承するかのような岸田政権下では、非課税事業者にも事実上の消費税を課すインボイス制度が導入され、要するに、これまで非課税であった零細事業者に消費課税することで、結果として庶民に厳しい増税路線を継承した。インボイスという表現を使い、カタカナ文字になじみのない人々を煙に巻くような提案は、いかにも不誠実な政治の典型といえる。連立を組む福祉の党は、どうして勝ち組の路線に加わってしまっているのだろうか。庶民に負荷をかける政治に加わってしまっているのである。

例えば、一家四人の生活の必需的支出は、所得の階層が違って、そう大差はないともいわれる。収入が多い人は、奢侈的な支出があるともいえるが、所得の少ない世帯は、それこそギリギリの暮らしなので、収入のほとんどに税の負担がかかる。この度合いは、インボイス制度の導入によってさらに明瞭である。つつましい低所得の世帯は、所得税のほ

かに消費税の税率がまるまる生活の負担となる。一方で、富裕層の暮らしは、生活のための必需的な支出の割合は限られ、所得の一部や相当の部分は、貯蓄や、不動産への投資、株への投資に回される。収入のうち、消費税の負担は、5%や1%に満たないといえる。しかも、消費税を引き上げる時の政府が掲げる理由がふるっている。「社会保障を維持するために、引き上げが必要」だと説明する。かくして「社会保障を維持するため」という脅し文句が、消費税率引き上げの常套句となった。

ところで富裕層への優遇は、ふるさと納税でもみられる。一定の所得のある人にとっては、税の趣旨としては、税金の使い道について、納税者が選択できるという意味があり、また、納税をめぐっての返礼品が関心事となり、税の一部が返礼品として帰ってくるという受益感をもたらすもので大々的に普及した。この制度を活用する納税者からは、ありがたいという好感が持たれた。その一方で、この制度を所管する担当官僚からは、一定の制限も設けないと税の不公平が生じるとの進言がなされた。しかし、菅総務庁長官（当時）は反対する官僚を左遷させて、制度の拡張を強行した。その結果が以下である。

表10は、ふるさとチョイスのサイトで試算したものである。この制度をフルに活用した場合、3千万円の収入のある世帯では、102万6千円のふるさと納税ができ、さらには年収1億円の世帯は429万9千円の活用ができる。ふるさと納税には、返礼品を期待しない社会貢献的な寄付も含まれている。例えば、沖縄県で焼失した首里城建設のためとか、災害被災地支援のためとかである。他方で、自治体への税の活用に関心を示しつつ、返礼品に期待する制度活用の効果も大きい。納税額の3割程度の（しばしば時価はそれ以上の）受益をふるさと納税者は受けとることができる。

この制度を活用した筆者の経験では、著名な畜産地の肉や、名物の海産物、野菜や果物、米や、各種スイーツなどを選ぶこともできる。その原資として、100万円以上、429万円のふるさと納税額があると、じっさい、全国の一流品を大量にいただくことができる。たとえば、主な高級食材はこれでそろそろ。食生活のための消費支出は、相当地に抑制できるのである。つまり、裕福層は、自分が納付した税金のおつりで、生活ができる。消費税の納付は抑制できる。市井の人々は、一つ二つの返礼品をありがたくいただくものの、富裕層は、その桁が違う。国会議員や政府は、勤労庶民層にはあめをしゃぶらせて、富裕層を大胆に優遇する措置にでたのである。

表 10 ふるさと納税額の目安※

夫婦と子供がいる世帯

世帯収入	納税の目安	該当比率
2,000,000	0	0%
3,000,000	10,000	0%
4,000,000	25,000	1%
5,000,000	39,000	1%
7,000,000	77,000	1%
10,000,000	154,000	2%
20,000,000	530,000	3%
30,000,000	1,026,000	3%
50,000,000	2,043,000	4%
100,000,000	4,299,000	4%

年金世帯

世帯収入	納税の目安	該当比率
2,000,000	0	0%
3,000,000	19,000	1%
4,000,000	36,000	1%

※【ふるさとチョイス】お礼の品掲載数 No.1 のふるさと納税サイト (furusato-tax.jp)

第 5 節 社会保険料と年金

以上のほかにも優遇策は、社会保障制度でもみられる。社会保険料、雇用保険、国民健康保険、介護保険の負担比率に着目してみる。これらも所得税の上限を固定しているので、累進性を弱めたのと同様の構造をもっている。そればかりか、国民健康保険や介護保険の納付金のように、所得比率ではなく、定額上限制度をとっていることが問題である。要するに、一定水準の所得があると、その乗り越えの程度の分だけ、著しく負担比率が下がるという、どう考えても不公正な逆進性の構造をもっているのである。

一般に、所得の多い世帯は、介護保険料が高くなると説明されているが、むしろ逆である。表 11 は岩手県盛岡市の例である。高額所得者のほうが負担比率は低い逆進構造となっている。低所得層では 8 %、9 % もありうるが、下段の表に行くにつれて 4 % 程度となるのである。最高所得者は、限りなく 0 % になる。

11 段階の 15 万 5600 円が納付の上限なので、所得が 5 千万円の世帯は、負担比率が、0.35 % である一方、所得 120 万円の世帯では 8 % の負担率となる。両者を比較すると、23 分の 1 の負担過重の差異がある。著しい逆進である。納付金額では表中で最大であるものの、負担率で言うとかかなりゼロに近いのである。

介護保険の保険料の推移をみると、負担額の増加は著しい。何に比べてかということ、一般の勤労世帯の収入が 2000 年以降は伸びていないにも関わらず、介護保険料は、健康保険料などとともに上昇しているからである。介護保険料は全国平均で、第 1 期 (2002 ~

表 11 盛岡市介護保険料額※

保険料区分	対象者	保険料年額	所得上限	上限比率	所得下限	下限比率
第 1 段階	生活保護受給者、老齢福祉年金受給で住民税非課税、世帯全員が住民税非課税で所得 80 万円以下ほか	22,200				
第 2 段階	住民税非課税で所得 80 万超 120 万円以下	33,300	800,000	4%	1,190,000	3%
第 3 段階	住民税非課税で、第 1 段階、第 2 段階以外	51,900				
第 4 段階	本人は非課税だが、世帯に課税者があり所得 80 万円以下	63,000				
第 5 段階	本人は非課税だが、世帯に課税者があり、所得 80 万超	74,100	800,000	9%		
第 6 段階	本人は住民税課税で、所得 120 万円未満	89,800	119,000			
第 7 段階	本人は住民税課税で、所得 120 万以上 210 万円未満	96,300	1,200,000	8%	2,090,000	5%
第 8 段階	本人は住民税課税で、所得 210 万以上 320 万円未満	111,100	2,100,000	5%	3,190,000	3%
第 9 段階	本人は住民税課税で、所得 320 万以上 400 万円未満	125,900	3,200,000	4%	3,990,000	3%
第 10 段階	本人は住民税課税で、所得 400 万以上 700 万円未満	144,500	4,000,000	4%	6,990,000	2%
第 11 段階	本人は住民税課税で、所得 700 万以上	155,600	50,000,000	0%	7,000,000	2%

04 年) には 2664 円であったものが、第 8 期 (2021-24 年) では 5481 円へと上昇している。19 年間 (2000 年から 2021 年) で 2 倍以上となっている。その一方で、基礎年金額は、比較のために同時期をとると、2000 年に 67017 円であったものが、2019 年には 64816 円となり、下落しているのである。

社会保険関連の納付金は、社会保障を支えるどころか、平均以下の中の中以下の階層の生活苦を助長する年貢のような制度となっている。中には、社会保障関連の負担のために、衣食を削る人もいる。また、介護保険料が、年金から源泉徴収されるという非人間的な徴収方法をとっているために、生活困窮者はその苦しさに拍車がかかっている。非人間的とはどういう意味かというと、現状において食うに困っている人は、低額の年金額を食う分に当てたい。介護サービスなんてどうせ自分には関係ないと思っても、年金から源泉されてしまうからである。

最後に年金だが、受給金額はほぼ上がらないままで、2020 年代の物価上昇やウクライナーロシア戦争の影響による物価高に皆目追いついていない。実感としては、物価は 20% から 30% 上昇しているにも関わらず、年金の上昇は、事後的で後回しで、そのうえに 2% 程度のもの (2023 年度) でしかない。

厚生労働省には 2003 年の悪しき前例がある。毎月勤労統計の調査対象を不正に操作した結果、賃金額を実際よりも低く算出した。それは、年金や失業保険金など、平均賃金を

ベースとして計算する各種の給付金を実際よりも引き下げる効果を生んだ。これが第二期ネオコン政権時代に起こったことなので、意図的と思われたがこの悪行の原因は、いまだに解明されていない。給付金を算定する根拠となる調査が正しく行われるためには、行政に付度することなく科学的姿勢を貫くことができる専門家と国民の代表であるオンプズマンが加わったチェック機構が必要である。

第7章 貯蓄ができない

第1節 家計調査

国の制度やその運用は、貧困層に対して冷たい。そしてその貧困層は徐々に拡大している。その結果、貯蓄などできない層が拡大している。国民の平均で600万円の貯蓄がありますと言っても、他人事としか心に響かない世帯が広がっているからである。

1980年代後半から、日本の社会は急激に変わってしまったことを裏付けるように、貯蓄ゼロの世帯の比率は上昇し、2011年以降は一段と高まっている。貯蓄ゼロの比率は、幅広い年齢階層で高くなっているが、単身世帯調査結果に着目すると、20歳代から50歳代までの年齢階層においては、軒並み40%を超えている。なかでも20歳代では、60%以上となっているのは特筆すべきである。オレオレ詐欺や闇バイトの末端の担い手が20歳代となっているのは、この社会を信用できず希望ももてないからではないだろうか。

社会保障の負担も上昇しつづけ、その一方で年金額が頭打ちなので、普通に暮らすのも困難なため、2000万円を貯めてニーサだとかイデコだとかで投資しなさいと政府はいう。しかし現実には、多くの国民にとって、貯蓄なんてできないのである。「マネ活」なんて、そのまねすらできないのである。水光熱費の上昇や、電話代、NHK受信料などで、食もままならない人たちが増えているのが現実である。

最後に、自動車がないと暮らせない人がいる。国鉄分割民営化は、地方の鉄道路線の廃止とほぼセットとなっていた。その結果、地方の社会において自動車での移動は欠かせないのである。そのコストを抑えるために、所得水準の低い県ほど軽自動車に乗る人々が多い。筆者が研究のため行き来しているのは岩手県と沖縄県である。両県は非常に離れて緯度も違うし気候も大いに異なる。しかしこの両県の共通点は、多くの人が軽自動車に乗っていることである。軽自動車の税金が他に比べて安いからである。しかし、政府はここにも目を付けた。どこまで悪代官なのだと思ってしまったのは筆者だけではないだろう。そうした中で、グローバル企業のトップの一人が一矢を放ってくれた。それが以下の話である。

その稀有な大会社の社長は、庶民の生活を代弁したのである。スズキの鈴木修会長兼社長は2013年11月、総務省が検討している軽自動車税の引き上げについて、次のように述べた。「国民生活に最低限必要な軽だけが増税になるというのは、これはどう考えても弱い者いじめだ」「所有しても税がかからないダイヤモンドにおかけになったほうがよっぽど良い」と述べた。大企業の経営者で、弱者のために公言する、稀有な人である。

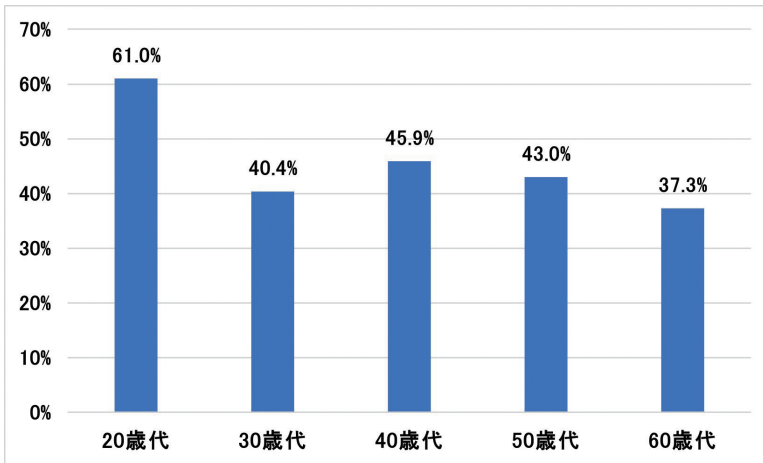


図5 増加する貯蓄ゼロ世帯

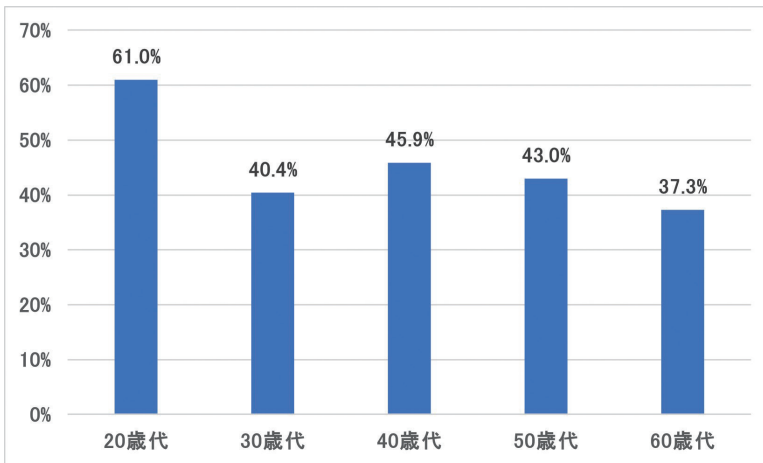


図6 貯蓄ゼロ世帯一年齢別

第2節 被災者の生活

被災後の暮らし向きもたいへん困難である。筆者らが実施した岩手大学調査によれば、被災後のきびしさについてうかがったところ、2019年調査では、56.8%の方が「被災後きびしい」と回答した。「被災後きびしくない」は34.9%で、「その他」は8.3%であった。これらの数値を、2016年調査と比較すると、ほぼ同様の結果であった。2016年までに公営住宅に入居している方と2019年までの入居者では同じ対象の集団ではないが、結果はほぼ等しいという結果となった。2016年から3年が経過した2019年においても、以前と同様の状況にあることが再確認できたのである。

最大の復興支援は、社会保障の充実である。しかし、被災地以外の方がたと話してみると、被災地の方がうらやましいという。なぜかと問えば、被災地の復興のために予算が投じられているからだというのだ。被災地の生活がたいへんで苦しいという人が少なくない。しかし、苦しいのは、被災者ばかりではない。なぜならば、1980年代からたどった日本

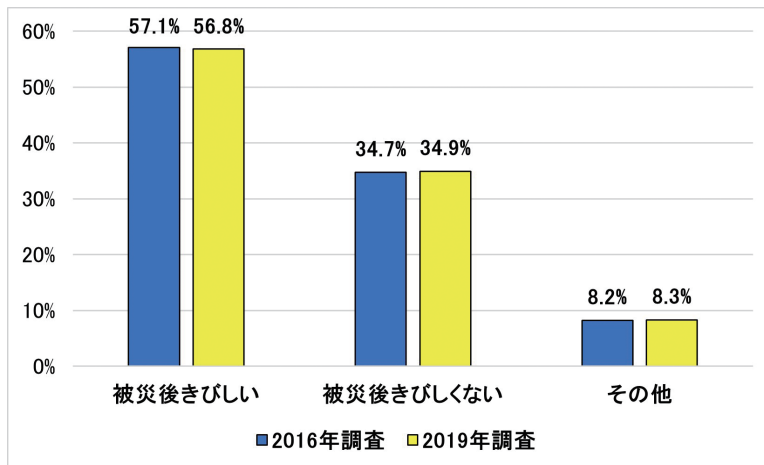


図7 被災後の暮らし向き —2016年調査・2019年調査

の逆コースは、おしなべて庶民の生活に打撃を与えてきたからである。

- 1) 厚生労働省「2022(令和4年)国民生活基礎調査の概況」(調査の概要 | 厚生労働省 (mhlw.go.jp))
- 2) 内閣府広報室「国民生活に関する世論調査(令和4年10月調査)の概要」2022年1月(「国民生活に関する世論調査(令和4年10月調査)」概略版 (gov-online.go.jp))
- 3) 内閣府広報室「国民生活に関する世論調査(令和4年10月調査)の概要」前出。

参考文献

- 麦倉 哲, 野坂 真 監修 (2020) 『大槌町仮設住宅調査8年の歩み報告書—東日本大震災調査その1—』岩手大学教育学部社会学研究室
- 麦倉哲, 野坂真, 浅川達人 (2021) 『2019年度 岩手県大槌町災害復興公営住宅入居者調査 調査結果報告書』岩手大学教育学部社会学研究室 専修大学人間科学部社会学科野坂ゼミ 明治学院大学社会学部浅川研究室
- 麦倉 哲 (2023) 「『男らしさの崩壊』の先にみる絶望とかすかな希望」『エトセトラ』Vol.10、13-18頁

大学生の学校安全に関する認識の実態

：教育学専攻及び専攻していない大学生を対象とした調査の結果を踏まえて

鈴木 久米男* ・ 菊 地 洋** ・ 麦 倉 哲***

(2023年12月25日受付, 2024年1月18日受理)

1 はじめに

本研究の目的は、学校安全に関する災害等の発生状況や対応時に求められる資質能力に対する大学生の認識の実態を、教育学専攻の有無を踏まえて検討することである。

我が国を取りまく自然環境は、我々にさまざまな恩恵をもたらす一方、地震や大雨、台風等による災害を頻発させている。また、学校は児童生徒の相互の関わりによる学び合いの場であるとともに、教育活動中での事故や人間関係でのさまざまなトラブルが生じる場でもある。さらに、学校の外の生活においては、自然災害とともに、交通事故の危険性や人による危害等絶えず危険にさらされている状況にあるともいえる。

このような状況を踏まえ、文部科学省により2012、2017、2022年に『学校安全の推進に関する計画』（文部科学省2012、2017、2022）が3次にわたって示されてきた。2022年の『第3次学校安全の推進に関する計画』においては、学校安全への取り組みの必要性とともに、安全に関する資質能力を身に付けた児童生徒が将来、安全で安心な社会づくりに寄与することになる、として安全教育の重要性を指摘している。さらに教員養成における学校安全に関する学修の充実を求めており、学生が防災教育の学修を通して児童生徒にどのような資質能力を育むのかの視点をもつことができるよう、大学が指導すべきであるとしている。

このことを踏まえ、本研究では教育学部において教育学を専攻して教職を目指している学生と、教育学部以外に所属していて教育学を専攻していない学生の学校安全に関する発生状況や求められる資質能力の認識の実態を明らかにすることにより、学校安全における教員養成の在り方を検討するための一助にしたい。

本研究のねらいにせまるために、これまでの学校安全に関する先行研究について、「児童生徒の認識の実態」や「児童生徒が身につけるべき資質能力」「大学生の学校安全に関する学修への認識」の3つの視点から検討していく。第一は学校安全に対する「児童生徒の認識の実態」に関する先行研究である。鈴木 他 (2020) は児童生徒の学校事故等への認識の実態調査を小学生や中学生、高校生を対象に実施した。報告の中で児童生徒の学校事故

* 福島学院大学 福祉学部、** 岩手大学教育学部、*** 岩手大学名誉教授

等に対する発生頻度と深刻度への認識が異なることや、校種による認識の違いを明らかにした。さらに、鈴木 (2021) は学校の危機等に対する認識について、小学校や中学校、高等学校の児童生徒及び教員を対象に調査を実施した。報告の中で学校事故等に対する児童生徒と教員の認識の違いとして、発生頻度に関しては各校種ともいじめや不登校等については教員が有意に多いとしており、深刻度についても同様の傾向がみられたとした。以上のように、学校事故等に対する児童生徒や教員の認識が明らかにされているが、大学生の認識の実態の検討は十分ではない。

第二は、学校安全への対応における「児童生徒が身につけるべき資質能力」についてである。鈴木 他 (2020) は、児童生徒の学校事故等への対応において必要とされる資質能力について認識調査を実施した。その中で、学校安全への対応における資質能力の必要性和達成度の認識について検討し、各校種において「判断力」や「ハザードマップ」の確認等の到達状況の認識が低いとした。また、山本 他 (2022) は、安全管理や防災教育ができる小学校教員に求められる能力について報告した。その中で、学校安全等に関して求められる能力を整理するとともに兵庫県と神戸市の教員資質向上指標に記載されている事例を報告している。これらの先行研究により、児童生徒及び教員の学校安全対応における資質能力等が検討されてきた。しかし、教員を目指す大学生の認識については、検討が十分とはいえない。

第三は、「大学生の学校安全に関する学修への認識」についてである。菊地・麦倉 (2023) は、いわての復興教育や防災教育に関する大学生の意識調査を実施した。報告の中で、復興教育の今後の在り方や復興教育を担うことへの認識として、学生の意識が高いことを報告している。さらに山田 (2020) は、教員養成段階における学校安全の学修の充実の在り方を大学生への調査結果に基づいて検討している。報告の中で、学校安全の学習に対する入学前の実態が十分ではないものの、入学後の学修により一定の向上がみられたとしている。これらの先行研究により、小学生や中学生、高校生、大学生の学校安全等に対する認識の実態が明らかにされてきた。しかし、学校安全や災害時に大学生に求められる資質能力についての認識の実態に関する検討は十分とはいえない。

これまでの先行研究の成果と課題の検討を踏まえて、本研究の目的を、学校安全に関する災害等の発生状況や対応時に求められる資質能力に対する大学生の認識の実態を、教育学専攻の有無を踏まえて検討すること、とした。

2 研究の方法

本章では本研究の目的にせまるために、大学生の学校安全や災害対応において求められる資質能力に関する認識調査を行い、教育学の専攻の有無を踏まえて検討することとした。このことにより、教員養成における学校安全の指導内容を検討する際の一助とすることができると考える。

主な調査内容は、学校事故等に対する認識及び学校安全への対応時に求められる資質能力についてであり、鈴木 他 (2020) を参考に質問項目を作成した。学校事故等に関する事項は、安全に関する事例の発生頻度及び発生した場合の深刻度に対する認識についてである。さらに学校安全への対応において求められる資質能力として、具体的な内容を示して

必要度と達成状況に対する認識を調査した。

調査対象は、表「調査対象とした学生数」に示したように教育学を専攻しているA大学の教育学部の学生と、教育学を専攻していないB大学の看護学部学生の計208人である。なお、両大学はC市に立地している。

教育学専攻	対象大学及び学部	実施人数
専攻	A大学 教育学部	167
専攻以外	B大学 看護学部	41
合 計		208

調査内容は、学校安全として学校における教育活動で想定される「運動等によるケガ」や「不登校」等10項目であり、発生頻度と発生した場合の深刻度の認識を調査した。さらに、学校安全への対応における資質能力について「学校安全に関する状況に応じた「判断力」や「学校安全を推進するための「協力性」」等9項目について、学校安全を進める上での「必要性」と学校安全に関する「到達状況」の学生の認識を調査した。調査は6件法で行い、おおいに
そう思う：6、かなりそう思う：5、少し思う：4、少し思わない：3、かなり思わない：2、まったく思わない：1とした。

調査は調査紙を用いて行い、調査紙はSQSで作成した。調査は、2023年7月の上旬にA,B両大学において、筆者の一人が担当する授業内で実施した。

3 学校安全に関する発生頻度と深刻度に対する認識調査の結果

調査対象とした大学生の学校安全に関する各調査項目の発生頻度及び発生時の深刻度に対する認識調査の結果を検討する。

(1) 学校安全に関する発生頻度に関する認識

はじめに学校安全に関する発生頻度に関する認識の調査結果を検討する。図1は、6件法で実施した調査結果を、各項目について、全体及び教育学を専攻しているA大学教育学部と専攻していないB大学 看護学部それぞれの平均値を求め、全体平均値が大きい順に上から下に配置した。

調査対象とした学校安全に関する全10項目について、発生頻度がもっとも高いとしたのは、「運動等によるケガ」であり、「SNS等による被害」や「いじめ」「不登校」等が続いた。その一方、発生頻度がもっとも

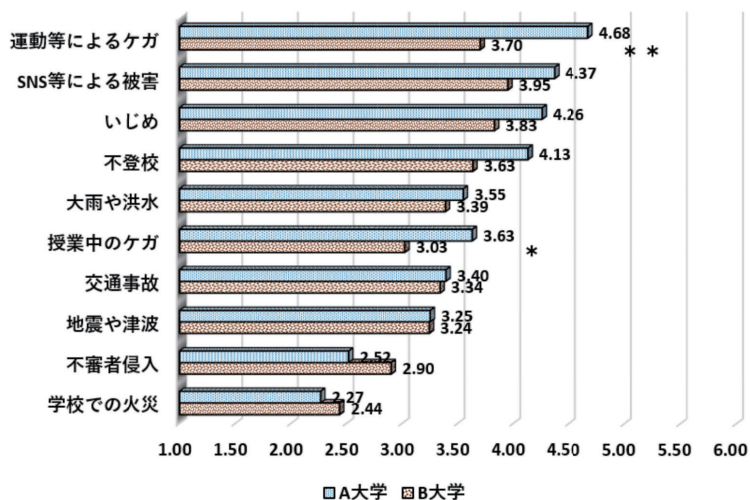


図1 学校安全に関する発生頻度に関する認識

低いとした項目は、「学校での火災」であり、さらに「不審者侵入」や「地震や津波」「交通事故」等が続いた。

次に、教育学を専攻しているA大学教育学部の学生の調査結果について検討する。最も発生頻度が高いとしたのは「運動等によるケガ」の4.68であり全体で最も高い値となった。この結果は、質問紙調査において「かなりそう思う」5に対して、平均値が4.68であり「少しそう思う」が4であることから、「かなりそう思う」と答えが学生の割合が多かったことが分かる。次に発生頻度が高いとしたのは、「SNS等による被害」の4.37であった。続いて、「いじめ」の4.26、「不登校」の4.13までが「少しそう思う」の4を超えていた。その一方、発生頻度がもっとも低いとした項目は「学校での火災」の2.27であった。これは「かなり思わない」の2に「少し思わない」の3を選択した学生が多少いたことが分かる。次に「不審者侵入」の2.52であり、この項目も同様に、かなり低くなった。それらの項目から平均値がやや離れて、「地震や津波」3.25や「交通事故」3.40となっていた。

同様に教育学を専攻していないB大学の学生が発生頻度がもっとも高いとした項目は、「SNS等による被害」の3.95であり、ほとんどの学生が「少しそう思う」の4としていたことが分かった。次に高かったのは「いじめ」の3.83、そして「運動によるケガ」の3.70、「不登校」の3.63であった。その一方、発生頻度がもっとも低いとしたのは教育学を専攻している学生と同様の「学校での火災」の2.44であり、さらに「不審者侵入」の2.90、それに続いて「授業中のケガ」が3.03であった。「授業中のケガ」については、教育学を専攻している学生の認識と順位が異なっていた。

次に教育学を専攻している学生とそうでない学生の認識の違いを検討する。最も大きな違いとなった項目はt検定によると、「運動等によるケガ」であり1%の危険率で有意となった。教育学を専攻している学生の平均値は4.68、一方専攻していない学生の平均値は3.70と大きく異なっていた。さらに、「授業中のケガ」については、5%の危険率で有意差がみられた。以上のように、図1のグラフの結果では教育学を専攻している学生とそうでない学生について、全体としての認識の差はあるものの、t検定を用いた分析によると、有意差がみられた項目は、「運動等によるケガ」及び「授業中のケガ」の2つに留まった。

これらの結果から、学校安全に関する各項目の認識として、全体の傾向としては教育学を専攻しているA大学教育学部の学生の方が、発生頻度が高いとしていた。その一方、「不審者侵入」や「学校での火災」については、教育学を専攻している学生よりもそれ以外の学生の方が平均値がやや大きくなっていた。全体としては、運動や授業中のケガについては、教育学を専攻している学生の方が有意に平均値が大きくなり、それまでの経験や課題意識がそのような結果になった要因と考えられる。しかし、他の項目については有意な差はみられず教育学の専攻による認識の違いは、全体としては少ないことが分かった。

(2) 学校安全に関する発生時の深刻度の認識

学校安全に関する発生時の各項目について深刻度に対する認識の結果を検討していく。深刻度の認識の平均値を示した図2の各項目の配置は、全体平均値の大きな順、さらに教育学を専攻している学生、そうでない学生としており、図1と同様とした。

全体として学校安全の各項目の発生頻度に対する認識と比較して、深刻度に対する認識はより大きいということが分かった。認識に対する全体平均値として、発生頻度については3.5程度であったが深刻度に関しては4.9程度となり、全体として高くなっていた。

大学生の学校安全に関する認識の実態

次に専攻の違いを踏まえて検討する。教育学を専攻しているA大学の学生に関して、深刻度がもっとも高かったのが「地震や津波」の5.44であった。この項目については、「おおいにそう思う」の6と「かなりそう思う」の5がほぼ同じ割合であることが

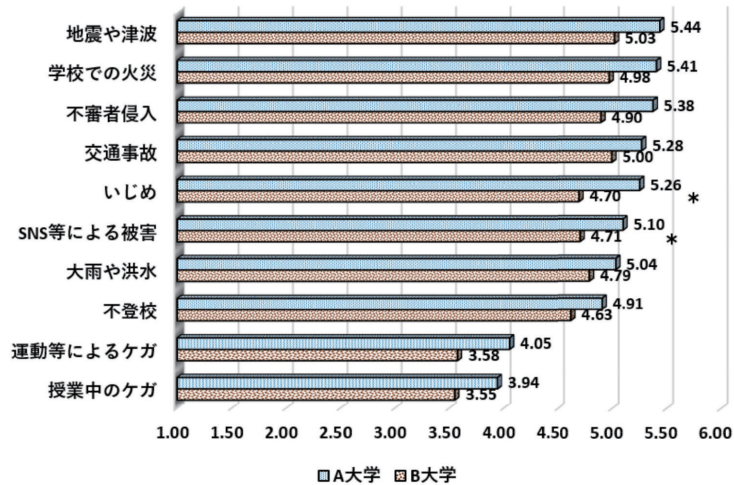


図2 学校安全に関する発生時の深刻度に関する認識

分かる。続いて「学校での火災」の5.41や「不審者侵入」の5.38、「交通事故」5.28、「いじめ」5.26等となった。さらに、やや離れて「SNS等による被害」や「大雨や洪水」「不登校」が続いた。逆に「授業中のケガ」が3.94、「運動等によるケガ」4.05と他の項目と比較して深刻度がかなり低いと認識していることが分かった。このことから教育学を専攻している学生は、「地震や津波」や「学校での火災」等をより深刻とし、授業中や運動によるケガについては、深刻度が小さいと認識していることが分かった。

さらに、教育学を専攻していないB大学の学生の深刻度に対する認識を検討する。各項目の深刻度の認識の順序として、おおまかな傾向は教育学を専攻している学生と同様であったが、「交通事故」や「大雨や洪水」等が教育学を専攻している学生の順位と異なっていた。さらに、それぞれの項目を見ていくと、もっとも深刻であるとしたのは、「地震や津波」の5.03であり、教育学を専攻している学生と順位は同様であった。さらに、「交通事故」の5.00、「学校での火災」の4.98、「不審者侵入」の4.90と続いた。加えて「大雨や洪水」の4.79、「SNS等による被害」の4.71、そして「いじめ」の4.70、「不登校」の4.63と続いた。これらの項目が、おおよそ5.0であり、「かなりそう思う」に相当する認識であることが分かった。その一方、教育学を専攻している学生と順位が同様となり、「授業中のケガ」については3.55、続いて「運動等によるケガ」が3.58となり、学校での教育活動でのケガに関する深刻度は小さいと認識していることが分かった。

加えて、教育を専攻している学生と専攻していない学生の認識の違いを検討する。全体としては教育を専攻している学生の方がより深刻ととらえる傾向がみられた。このことを確認するために、t検定により有意差がみられるかどうかを検討した。その結果、「いじめ」と「SNS等による被害」の2項目についてのみ有意差がみられ、それ以外の8項目については、有意差はみられなかった。このことから、「いじめ」と「SNS等による被害」については、教育学を専攻している学生の方が、そうでない学生と比較してより深刻にとらえているということが分かった。

以上のように、学校安全に関する様々な項目について発生時の深刻度に対する認識を検討した。その結果、全体としては、発生頻度に関する認識よりも、発生時にはより深刻に

とらえていることが分かった。さらに教育学を専攻している学生の方が、専攻していない学生と比較してより深刻にとらえていることが分かった。ただし、有意な差を確認できたのは、「いじめ」や「SNS等による被害」の2項目のみであり、他については有意な差はみられなかった。

(3) 学校安全に関する発生頻度と深刻度の関係

本節では、学校安全に関する発生頻度と発生時の深刻度の関係を、教育学を専攻している学生とそれ以外の学生との違いを踏まえて検討していく。教育学専攻の有無により、それぞれの項目について平均値を求め、横軸を発生頻度、縦軸を発生時の深刻度として散布図で表したのが図3である。図中に、発生頻度の全体平均値3.55と深刻度の全体平均値4.90を縦と横の破線で示した。散布図である図3に基づいて、教育学専攻の有無と発生頻度、深刻度の関係を検討していく。図3によると、すべての項目の深刻度の平均値が3.5より大きくなっていたが、発生頻度については、おおよそ2.2から4.7と幅がみられた。

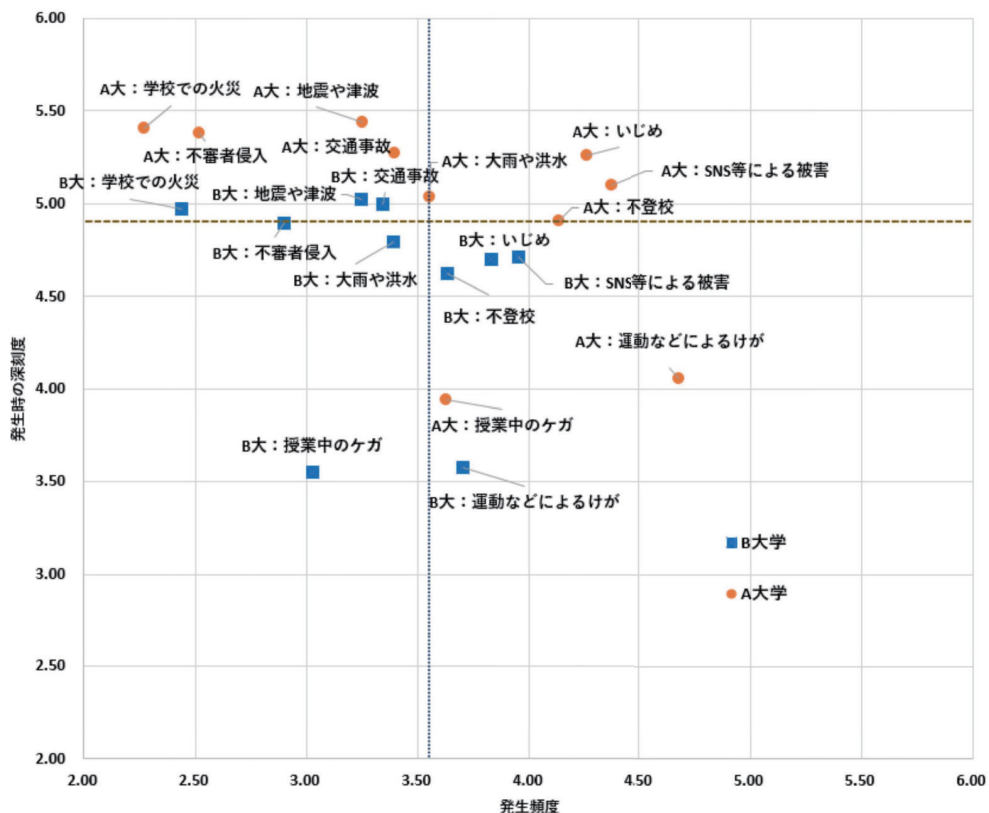


図3 学校安全に関する発生頻度の深刻度関係

次に、全体平均と比較して発生頻度と深刻度の平均値が全体平均値より高いかそうでないかによって、それぞれの項目を4つの領域に区分した。具体的には、発生頻度と深刻度が高い群を第1象限、同様に発生頻度が低く深刻度が高い群を第2象限等とし、第1から第4の4つの象限に区分してそれぞれの群の特徴を検討していく。

第1象限は、発生頻度と深刻度がともに高い群である。「いじめ」や「SNS等による被害」「大雨や洪水」「不登校」が属し、すべて教育学を専攻している学生による項目となった。これらは教育学を専攻している学生にとって、「いじめ」や「不登校」等生徒指導に関わる事例や「大雨・洪水」の身近な自然災害について、発生頻度が高く、発生時はより深刻と捉えていることが分かった。

第2象限は、発生頻度が低く深刻度が高い群である。この群には、「地震や津波」や「交通事故」「不審者侵入」「学校での火災」の4項目が属し、教育学を専攻している群としていない群で共通していた。このことから、これらは発生頻度はあまり高くないが発生するとより深刻であるとの捉えが、教育学専攻の有無にかかわらず共通していることが分かった。

第3象限は、発生頻度及び深刻度がともに低い群である。「大雨や洪水」と「授業中のケガ」の2項目が属していた。この群の2項目は、すべて教育学を専攻していない学生による項目となった。このことから、これらの2項目に対して、教育学を専攻していない学生は、発生頻度や深刻度も小さいと認識していることが分かった。

第4象限は、発生頻度が高く深刻度は低い群である。教育学を専攻している学生の項目は、「運動等によるケガ」と「授業中のケガ」の2項目となった。専攻しない学生の項目は、「SNS等による被害」や「いじめ」「不登校」「運動等によるケガ」の4項目となった。このことから教育を専攻している学生は、運動や授業でのケガは、発生頻度は高いが深刻度が低いとしていることが分かった。その一方、教育を専攻しない学生は「SNS等の被害」や「いじめ」等の生徒指導に関わる事案や「運動等によるケガ」等の発生頻度を高いとしているが、深刻度は高くないとしていた。

これらの結果から、学校安全に関する各項目について、教育学を専攻している学生は高いとする傾向がみられ、専攻していない学生と比較して、特に生徒指導に関する項目や大雨・洪水について、発生頻度や深刻度が高いとしていた。さらに、運動や授業でのケガについては、発生頻度は高いが深刻度についてはやや小さいとしていた。その一方、教育学を専攻していない学生は「大雨や洪水」と「授業中のケガ」については、発生頻度や深刻度もやや低いと認識していた。その他の「学校での火災」や「交通事故」等については、発生頻度は高くないが深刻度は、教育学の専攻の有無にかかわらず共通していた。このように教育を専攻している学生とそうではない学生に、学校安全の各項目に認識の違いがみられた。

4 学校安全への対応時に求められる資質能力の調査結果

本章では、学校安全への対応時に求められる資質能力の必要度と到達状況に対する大学生の認識に関する調査結果を検討する。

(1) 学校安全対応時に求められる資質能力の必要度

はじめに、学校安全への対応時に求められる資質能力の必要度に関する調査結果を検討する。調査結果の各項目を、教育学専攻の有無によって、各項目ごとに示したのが図4である。配置の方法は、図1のように各項目の平均値の大きな順、及び専攻別とした。

調査対象者全体の平均値は、約5.57であった。この平均値は、各調査項目の指標が「お

おいにそう思う」が6であることから、ほとんどの学生がこれを選択し、「かなりそう思う」の5を若干の学生が選択していたことが分かる。さらに、項目による全体平均値の違いをみていくと、「災害等発生時の対応行動」と「自然災害時の避難経路の把握」がともに

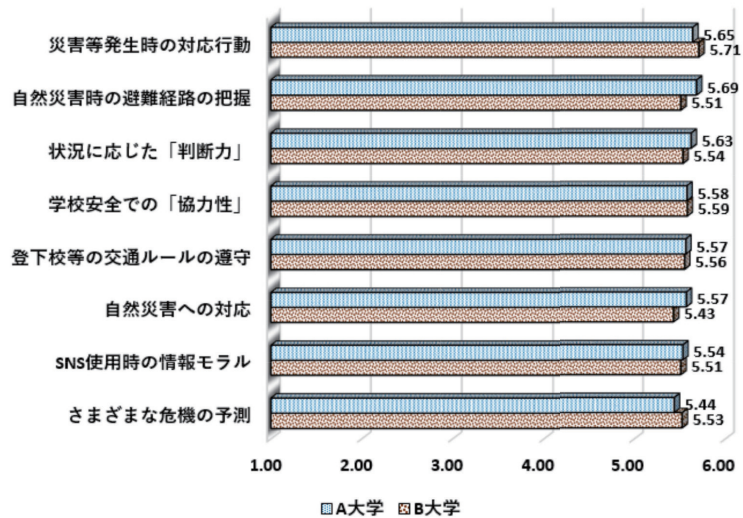


図4 対応時に求められる資質能力の必要度

5.66、さらにもっとも小さな項目が「さまざまな危機の予測」の5.46、次に低いのが「SNS使用時の情報モラル」の5.53となり、項目間の認識の差はわずかとなった。このことから、全体として学校安全の対応時に求められる資質能力の必要度は、かなり高いといえる。

加えて、学生の教育学専攻の有無による違いを検討する。図4によると、項目によっては平均値に多少の差がみられるが、t検定を実施すると、すべての項目で有意差はみられなかった。このことから学生の専攻による違いがみられないことが分かった。よって、学校安全の実施において必要とされる資質能力については、示された項目すべてを必要としていたことが分かった。この結果から、それらの資質能力の必要性については、教育学専攻の有無に関係しないことも明らかになった。

(2) 学校安全対応時に求められる資質能力の到達状況

次に学校安全の対応時に求められる資質能力の到達状況に関する認識調査の結果を検討する。調査結果を項目及び教育学専攻の有無により区分しグラフで示したのが図5である。図5での、各項目の配置の手順は図4と同様である。

調査対象者全体の到達状況に関する認識調査結果の平均値は、約4.44であり必要度と比較して、かなり低

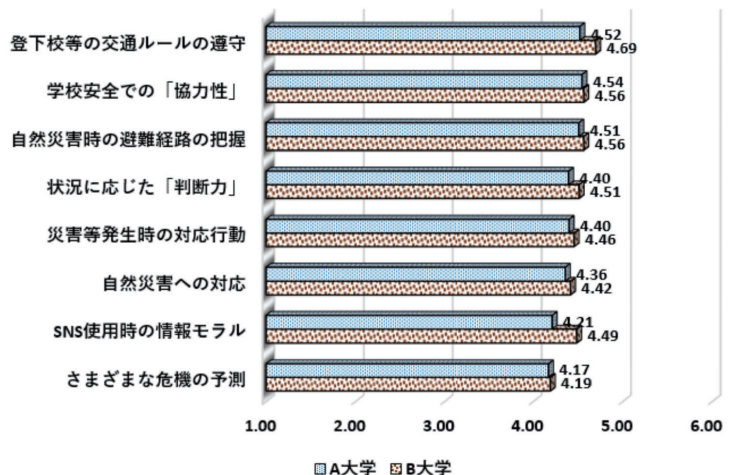


図5 対応時に求められる資質能力の到達状況

いことが分かった。次に全体の傾向として、「登下校等の交通ルールの遵守」と「学校安全での「協力性」」の到達度の認識が、ともに4.55となり、もっとも高くなった。さらに「自然災害時の避難経路の把握」の4.52、「状況に応じた「判断力」」の4.42、「災害等発生時の対応行動」の4.41が続いた。その一方、もっとも到達度が低いとした項目は、「さまざまな危機の予測」の4.17、続いて「SNS使用時の情報モラル」の4.26であった。これらの結果から、項目間の到達状況の認識の差は小さく、必要度と比較して到達状況があまり高くないと認識していることが分かった。

さらに、学生の教育学専攻の有無による違いを検討する。図5によると、項目によっては平均値に多少の差がみられるが、t検定を実施するとすべての項目で有意差はみられなかった。このことから学生の教育学専攻の有無による違いはみられないことが分かった。これらのことから、学校安全の実施において必要とされる資質能力の到達度については、教育学専攻の有無に関係しないことも分かった。このことは、学校安全の必要度と同様の結果となっていた。

(3) 学校安全対応時に求められる資質能力の必要度と到達度との関係

本節では、学校安全に関する資質能力の必要度と到達状況の認識関係を検討する。認識調査結果の各項目を、教育学専攻の有無により区分して平均を求め、到達状況を横軸、必要度を縦軸に配置し、散布図として示したのが図6である。図6の横と縦の破線は、到達状況と必要度それぞれの全体平均値を示したものである。さらに、結果の検討において、違いをみやすくするために、横軸である到達度のスケールは、4.0から5.0、縦軸の必要状況は、5.0から6.0とした。

この結果を見ていくと全体としての平均値が必要度は非常に高く、5.57となっていた。このことはほとんどの学生が「おおいに必要」としていたことが分かった。しかし、到達状況に関しては全体の平均が4.44となり、必要度に比べてかなり低いことが分かった。

次に縦、横軸の全体平均値を目安に、必要度と到達

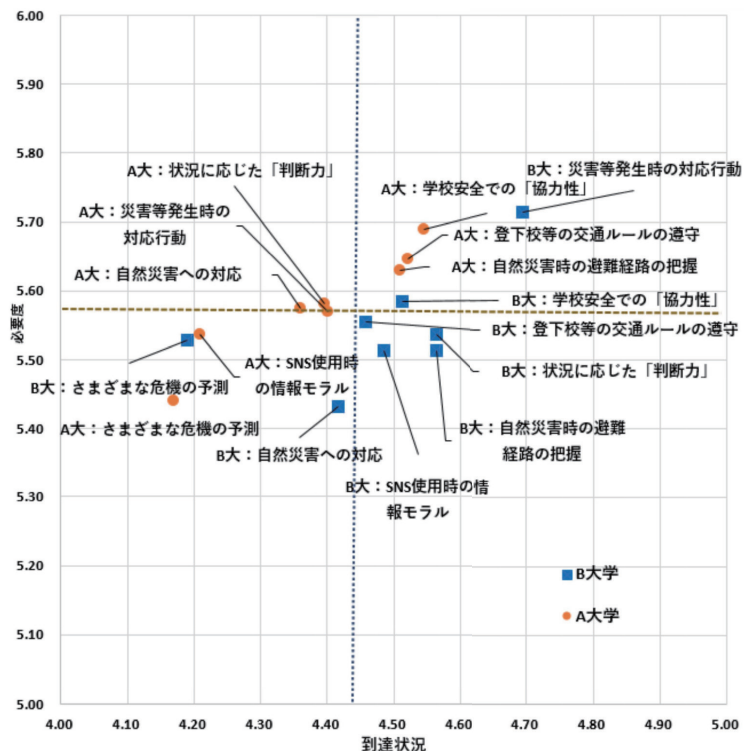


図6 学校安全に関する資質能力の必要度と到達状況

状況がともに高い群を第1象限、必要度が高く到達状況が低い群を第2象限、必要度と到達状況がともに低い群を第3象限、必要度が低く、到達状況が高い群を第4象限とする。それらの各象限について検討していく。

第1象限の項目として、教育学を専攻している学生については「学校安全での「協力性」」や「登下校等の交通ルールの遵守」「自然災害時の避難経路の把握」の3項目が位置した。専攻していない学生は「災害等発生時の対応行動」と「学校安全での「協力性」」の2項目が位置した。このことから、教育学を専攻している学生は学校安全に関して、協力性やルールの遵守、避難経路の把握等他との関わりで行われる対応等について、必要度と達成状況が高いとしていることが分かった。また教育学を専攻していない学生については、協力性については共通しており、さらに対応行動も位置していた。

第2象限は必要度はほぼ全体平均と同様であり、到達状況がやや低い項目として、「状況に応じた「判断力」」や「災害発生時の対応行動」「自然災害への対応」の3項目が位置し、これらはすべて教育学を専攻している学生の項目であった。このことから、教育学を専攻している学生にとって、学校安全を遂行する上で必要との認識はあるものの、判断力や対応力の到達状況が低く、課題と認識していることが分かった。

第3象限は、必要度と到達状況がともに低い項目である。教育学を専攻している学生については、「SNS使用時の情報モラル」と「さまざまな危機の予測」の2項目が位置した。また教育学を専攻していない学生については、「さまざまな危機の予測」と「自然災害への対応」の2項目が位置していた。危機の予測については共通であったが、専攻している学生は情報モラル、していない学生は災害対応と認識が異なった。

第4象限は、必要度が低く、到達状況が高いとした項目である。ここには「登下校時等の交通ルールの遵守」や「状況に応じた「判断力」」「自然災害時の避難経路の把握」「SNS使用時の情報モラル」の4項目が位置し、これらすべては教育学を専攻していない学生に属していた。これらの4項目のうち2項目は、第1象限の教育学を専攻している学生に属するものであり、認識に違いがあることが分かった。

以上のことから教育学専攻の有無により、学校安全対応時に求められる資質能力の必要度と到達状況の認識に違いがあることが明らかになった。教育学を専攻している学生は、専攻していない学生と比較して、協力性やルールの遵守等の項目について必要度をより高く認識していた。その一方、到達状況は全体としてやや低めになるとともに、教育学専攻の有無の違いはあまりみられないことが分かった。

5 研究の成果及びまとめ

本研究の目的は、学校安全に関する災害等の発生状況や対応時に求められる資質能力に対する大学生の認識の実態を、教育学専攻の有無を踏まえて検討することであった。そのために、大学生の学校安全や対応において求められる資質能力に関する認識調査を行い、結果を検討した。

研究の成果の第1として、学校安全に関する発生頻度と深刻度に対する認識調査の結果を検討し、教育学専攻の有無により、認識の違いがあることを明らかにしたことである。学校安全に関する発生頻度の認識として、グラフ等の結果では教育学を専攻している学生

とそうでない学生について、全体としての認識の差がみられた。しかし、t検定を用いた分析によると、有意差がみられた項目は、「運動等によるケガ」等限定された項目に留まった。これらの結果から、学校安全に関する各項目の認識について、全体の傾向としては教育を専攻している学生の方が、発生頻度が高いとしていた。その一方、「不審者侵入」や「学校での火災」については、教育を専攻している学生よりもそれ以外の学生の方が平均値がやや大きくなっていた。このことから、全体としては運動や授業中のケガについては、教育学を専攻している学生の方が有意に平均値が大きくなり、それまでの経験や課題意識がそのような結果になった要因と考えられる。しかし、他の項目については有意な差はみられず専攻による認識の違いは小さいことが分かった。

次に学校安全に関する事案発生時の深刻度の検討結果である。分析の結果、一部の項目について、教育を専攻している学生の方が、そうでない学生と比較してより深刻にとらえているということが分かった。また、学校安全に関する様々な項目について発生時の深刻度に関する認識を検討した。その結果、全体としては、発生頻度に関する認識よりも、事案発生時にはより深刻にとらえる傾向があることが分かった。さらに教育学を専攻している学生の方が、専攻していない学生と比較してより深刻にとらえていることが分かった。ただし、有意な差を確認できたのは、「いじめ」や「SNS等による被害」の2項目のみであり、他については有意な差はみられなかった。

さらに学校安全に関する事例の発生頻度及び深刻度の関係について検討した。その結果、学校安全に関する各項目について、教育学を専攻している学生は、専攻していない学生と比較して、生徒指導に関する項目や大雨・洪水について、発生頻度や深刻度が高いとしていた。加えて、運動や授業でのケガについては、発生頻度は高いが深刻度についてはやや小さいとしていた。その一方、教育学を専攻していない学生は「大雨や洪水」と「授業中のケガ」については、発生頻度や深刻度ともやや低いと認識していた。その他の「学校での火災」や「交通事故」等については、発生頻度は高くないが、深刻度は教育学の専攻の有無にかかわらず共通して高かった。このように教育を専攻している学生とそうではない学生に、学校安全の各項目に認識の違いがみられた。

第2の成果は、学校安全への対応時に求められる資質能力の必要性及び到達状況に関する学生の認識を明らかにしたことである。成果の一つ目は、学校安全対応時に求められる資質能力の必要度に対する学生の認識の実態である。学校安全の実施において必要とされる資質能力については、示された項目すべてを必要としていたことが分かった。さらに、それらの必要性については、教育学専攻の有無に関係しないことも明らかになった。二つ目は到達状況についての認識である。学校安全の実施において必要とされる資質能力の到達状況については、教育学専攻の有無に関係しないことも分かった。このことは、学校安全の必要度と同様の結果となっていた。三つ目として、必要とされる資質能力の各項目について必要度と達成状況の関係を検討した。学生の教育学専攻の有無により、学校安全対応時に求められる資質能力の必要度と到達状況の認識に違いがあることが明らかになった。教育学を専攻している学生は、専攻していない学生と比較して、必要度をより高く認識している資質能力の項目が多くみられた。その一方、到達状況は全体としてやや低めに留まるとともに、専攻の有無の違いはあまりみられないことが分かった。

本研究の目的は、学校安全に関する災害等の発生状況や対応時に求められる資質能力に

対する大学生の認識の実態を、教育学専攻の有無を踏まえて検討することであった。本研究により学校安全に関する発生頻度と深刻度を検討し、教育学を専攻している学生の方が項目によっては発生頻度を大きく、さらに深刻にとらえていることが分かった。その一方、学校安全に関する資質能力については、項目により多少の違いはあるものの必要度や達成状況による認識の違いはみられなかった。さらに、散布図による区分では集団や個人に関わる項目で認識の違いがみられることを明らかにした。

その一方本研究における課題も残った。第1は、教育学専攻の有無の調査対象者の人数のアンバランスである。調査対象者の選定が限定されたことにより、調査対象の人数がアンバランスになってしまった。今後実施する調査では、事前に調査対象とする人数を十分検討するようにしたい。第2が先行研究の結果との比較検討の不十分さである。本研究における調査内容は、小学校や中学校、高等学校の児童生徒を対象に実施し、すでに報告されている(鈴木 2021、鈴木他 2020)。本研究ではこれらの研究結果との比較が十分に実施できなかったことが課題である。このことを踏まえてさらに研究を進めていきたい。

【参考・引用文献】

- 菊地洋・麦倉哲「いわての復興教育及び防災教育に対する大学生の意識に関する一考察 ―教員養成系学部と看護系学部による比較―」(『岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究センター研究紀要』3、2023)75-80
- 鈴木久米男「児童・生徒と教員の学校の危機等に対する認識の実態：A県における小学校や中学校，高等学校における調査に基づいて」(『岩手大学教育学部 研究年報』80、2021) 15-27
- 鈴木久米男・佐藤進・多田英史他「児童・生徒の学校事故等への認識及び対応のための資質能力に対する認識の実態 ―A県内の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校への調査に基づいて―」(『岩手大学教育学研究科研究年報』4、2020) 1-11
- 山田茂利「『安全教育』の充実に係る養成段階における学修 ―教職課程コアカリキュラム『学校安全への対応』の充実についての一考察―」(『帝京大学教職センター年報』7、2020) 15-24
- 山本秀樹・松尾和宣・濱名陽子「安全管理、防災教育ができる小学校教員に求められる能力に関する整理」(『教育総合研究叢書』15、2022) 197-205
- 文部科学省『学校安全の推進に関する計画』2012、https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/_icsFiles/afildfile/2012/05/01/1320286_2.pdf、2023年8月閲覧
- 文部科学省『第2次学校安全の推進に関する計画』2017、https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/_icsFiles/afildfile/2017/06/13/1383652_03.pdf、2023年8月閲覧
- 文部科学省『第3次学校安全の推進に関する計画』2022、https://www.mext.go.jp/content/20220325_mxt_kyousei02_000021515_01.pdf、2023年8月閲覧

稿の文章が、次のように引用されている。『いやなことをいやだといえる人になること。わるいことを、わるいといえる人になること』をめざしている」（同書、三二二頁）。「ここに、確信をもった綴方導入初期のすがたをみることができます」。（同書、三三二頁）。

(22) 一つは、この「ちよきん」は、戦後の「子ども郵便局」の活動の一つとも考えられる。例えば、「子ども郵便局、来春廃止 公社『ためる教育、役割終えた』（朝日新聞、二〇〇六年一〇月一七日付・夕刊）にはこう記されている。「子供に貯蓄の大切さを知ってもらおうと、全国の郵便局が半世紀以上にわたって続けてきた『子ども郵便局』が来年3月末で廃止されることがわかった。郵便局職員の手ほどきを受けながら、小中学生自らが貯金の預け払いを管理する活動だ。」「子ども郵便局が始まったのは1948年。地域の郵便局から貯金原簿のつけ方や通帳の扱い方を教えてもらった児童や生徒が、自ら校内での預け払いや利子の配分を管理する仕組みだ。郵便局は子ども郵便局の児童・生徒代表から貯金を引き受ける。修学旅行費用を積み立てるケースが多く、利子は非課税扱いとなる。60年代前半には1万校以上が参加し、加入児童・生徒数は250万人を超えた。」

(23) 例えば、吉川卓治『子ども銀行』の社会史―学校と貯金の近現代―（世織書房、二〇一六年）参照。なお、上岡学「昭和20年代に始まる『子ども銀行』に関する研究―総合的な学習の時間ならびに特別活動との関連―」（武蔵野大学教職研究センター編『武蔵野教育学論集』第二号、二〇一七年）参照。

(24) ここには、永井自身の、「ちよきん」に対する、否定的な評価・見解が表明されているとも読める。推測が許されるとするならば、永井には、一つは、学校や子どもの主体的判断や自律・自治によらない参加の強制、他律的な動員、子どもの家庭の事情を考慮しない貯金の強制への抵抗感覚、嫌悪の念があったのかもしれない。

(25) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（3）」一九頁。

(26) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（3）」二〇頁。

(27) 前掲、拙稿「戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方（一）」―水沢・福原分校『きかんしゃ』三号の児童詩から―を参照されたい。

(28) 前掲、『追憶と論考 北の教師ナガイ・シヨージ』一八二頁。

* 岩手大学教育学部

- らつかこうぞう・童話集けん太は2年生」(胆江地区民教連編集、石田印刷・奥州出版、二〇一〇年発行)参照。なお、平塚行蔵『戦後・生活綴方』(一七)(岩手県)民教研と共に「日本作文の会編『作文と教育』No.五〇八、一九九一年)参照。
- (4) 本稿で対象とする、『はたらく子ども』第二号の内容について論及があるのは、平塚行蔵『生活綴方・ある学級文集』(3)―ナガイ・ショウゾー『はたらく子ども』―(胆江地区民教連機関誌『つながり』第四九号、一九九三年七月二七日発行)、平塚行蔵『生活綴方・ある学級文集』(4)―ナガイ・ショウゾー『はたらく子ども』―(同『つながり』第五〇号、一九九三年九月二〇日発行)の二つの論稿である。両論考では、『はたらく子ども』各号の内容を、詩や散文などの分類から、横断的に跡付けている関係から、その夫々で第二号の作品を取り上げているが、本稿では、巻号ごとに内容を追ってゆぐため、この二つの論考から引用を行う。
- (5) 平塚行蔵『学級文集改題・戦後』はたらく子ども』第四号(岩手・ナガイ・ショウゾウ指導)「(日本作文の会監修・編集『戦前戦後日本の学級文集別巻学級文集の研究―生活綴方と教育実践―』大空社、一九九三年、所収)三三五頁。
- (6) 例えば、拙稿「第10章 土田茂範の生活綴方教育の歩み―戦後東北・山形・地域教育実践の一つの姿―」(臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践―戦後教育史像の再構築をめざして―』三恵社、二〇一三年、所収)、拙稿「小学校低学年における生活指導と『憲法学習』―土田茂範『村の一年生』の再読から―」(岩手大学教育学部社会科教育科編『岩手大学文化論叢』第二〇輯、二〇二一年)を参照されたい。
- (7) 秋田大学北方教育研究協議会編『北方教育資料コーナー目録』第一集(秋田大学附属図書館、一九七九年)には、以下の記述がある(三三五頁)。「153 はたらく子ども 巻号:3―6、刊行年月:1952.5.3、サイズ:B5、指導・発行・編集者名:水沢町福原分校2年 永井ショウゾウ、寄贈(託者名:鈴木喜代春)。なお、例えば、鈴木喜代春『子どもとともに―私の教育実践史―』(教育新聞社、二〇〇九年)、参照。
<https://www.isawa-heiya.or.jp/pages/56/>
- (8) 前掲、『追憶と論考 北の教師ナガイ・ショウゾー』一八二頁。
- (9) ナガイ・ショウゾウ『作文教育全国協議会から歸って』(日本作文の会編『作文と教育』No.11、一九五二年九月)。同論考は、前掲『追憶と論考 北の教師ナガイ・ショウゾー』一六―一九頁に再掲されている。
- (10) 平塚行蔵『生活綴方・ある学級文集』(4)―ナガイ・ショウゾー『はたらく子ども』―(胆江地区民教連機関誌『つながり』第五〇号、一九九三年九月、所収)二二頁。
- (11) 平塚、前掲、『生活綴方・ある学級文集』(4)―一三―一四頁。
- (12) 平塚、前掲、『生活綴方・ある学級文集』(4)―一七―一八頁。
- (13) なお、平塚はその論考(同上)では、この「かすおくと わたくし」の引用はしておらず、解説も記していない。
- (14) 平塚、前掲、『生活綴方・ある学級文集』(4)―一八―一九頁。
- (15) 平塚、前掲、『生活綴方・ある学級文集』(4)―二〇―二二頁。
- (16) 平塚の論考では、この作品「ぎゅうにゅうのこと」の引用、解説はしていない。
- (17) 平塚、前掲、『生活綴方・ある学級文集』(4)―二二頁。
- (18) 同右。
- (19) 平塚行蔵『生活綴方・ある学級文集』(3)―ナガイ・ショウゾー『はたらく子ども』―(胆江地区民教連機関誌『つながり』第四九号、一九九三年七月、所収)一八一―一九頁。
- (20) なお、岩手・衣川地域の小学校に勤めていた元小学校教師、三好京三の小説『体あたり先生』(勤文社、一九九四年)。初出は日本農業新聞連載「蟻ン子みつばち物語」一九九二年二月―一九九三年一〇月)には、「カナイ・リョーゾー」の名で、文集『はたらく子ども』の幾つかの文章と、平塚の論

そして、ここに祖述してきたように、平塚は、永井の学級文集の分析を通して、永井の散文指導、詩指導の着実な「初期の」姿を読み取っていた。そこには、「生活をみつめている」子ども、「心をはたらかせてかたっている」子どもへの、永井のまなざしを読み取られていた。そして、「自分の生活をしっかりとみつめていくこと」を一層励まし、書くことを通して、大切なことを互いに「わかつて」いく方途としての生活綴方・学級文集実践を、低学年児童に丁寧な言葉がけのもとに実行する、永井の学級実践の意義と価値が、指摘されていた。

最後に、平塚の解説の視点を借りながら、『はたらく子ども2 ごと』に内在する、永井の生活綴方実践（理念）の特質として、特以下以下の点を指摘しておきたい。例えば、永井は、詩指導「わたくしは いやだ」のなかで、「みんなのために ならないことおまつすぐ いやだ」といえて、だれもしないように、がんばってゆくと、だれも かれも、みんな、よくなります」と語りかけ、「わるいことお、いやだと いえるひとに な」ること、「みんなのためにも なることお すきになるように。 かんがえて やつて ゆく」ことを、生活綴方実践のなかで念願していた。ここには、言わば広義の「人間教育」の視点があるといえる。そして例えば、永井の指導言のなかには、喧嘩や叩きあい、「わるふざけ」等の、子ども世界の現実を、大切な教育の対象と捉える視座があった。詳しく書くことによつて「ほんとうのこと」がわかつてくるし、はたかなくてよいことがわかつてくる。永井の、書くことの指導、生活綴方は、「ほんとうのこと」をわかつていくこと、皆でわかりあつていくことを進め、互いに暮らしを高めあい、生き方を考えあつていく、言わば「生活指導」でもあつたと言える。ここに、永井の学級実践のなかの、〈生活指導とし

ての生活綴方〉実践という側面を、見ることができよう。

次稿以降も、本稿に引き続き、『はたらく子ども』第三号以降を取り上げながら、版面指導とその作品、その後の散文指導や詩指導を中心とした、永井の生活綴方実践・学級文集実践の展開を、跡付けていきたい。

【謝辞】

* 本稿の作成にあたり、宍戸春雄氏には、永井庄蔵氏の教育実践等についての貴重なお話を伺い、また宍戸氏保管の『つながり』等の第一次資料を借用させていただき、重ねて暖かい励ましをいただいた。ここに記して謝意を表したい。

* 山形県国民教育研究所（山形県教育文化資料館）の戸田貞子氏には、度重なる資料探索の相談に応じたいただき、資料閲覧等の際にも多大な配慮をいただいた。記して謝意を表したい。

* 本稿は、JSPS 科研費22K02251の助成を受けたものである。

註

- (1) 拙稿「戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方（一）——水沢・福原分校「きかんしゃ」三号の児童詩から——」（『岩手大学教育学部研究年報』第八二巻、二〇二三年三月）。なお、あわせて、拙稿『イサワ教育こんわ』の憲法科特設論について」（『岩手大学教育学部研究年報』第六九巻、二〇一〇年三月）、拙稿「永井庄蔵の「憲法科」創設提案について」（『岩手大学教育学部研究年報』第八二巻、二〇二三年三月）をあわせて参照されたい。
- (2) 例えば、ナガイ・ショージ「追悼文集編集委員会編『追憶と論考 北の教師ナガイ・ショージ』（胆江地区民間教育研究団体連絡協議会（発行）、二〇〇〇年）参照。
- (3) 平塚は、水沢に生まれ、戦後は水沢小や胆沢第一小などに勤務した。『ひ

を「わたのがよい」。喧嘩をもうしないのだと皆の声をきいたのが「よい」。こうして、その子のその子の「よい」暮らしぶりを受け止め、その心が「よい」と認め、その表現を褒め励ます（赤ペン）なのであった。

ここにも、戦前から生活綴方実践を重ねてきた、永井の詩指導実践の一つの特質と意義を見ることができる。これは、前年度の『きかんしゃ』での学級文集実践、詩指導に連なり、それに続くものであったといえる。²⁴⁾

（四）あとがき

『はたらく子ども2ごう』の最終頁の、四〇頁には、このように「あとがき」が記載されている。

あとがき。

ちいさい かみきり に かいてきたもの、つづりかたのノートや、りかのちようめんに、けんきゅうしたもの、うちで、かいたもの、じゅうじかに かいたもの
たくさん ありました。

そのなかから、このくらい のせました。

まだ まだ のせて、やりたかったのです。

おもしろかったことも、いやだったことも、

がまんしたことも、けんきゅうしたことも

ぐんぐん かきましよう。

ひたいのあせを ふきふき、がんばりました。なつやすみに ならないうちに、みんなに わたししたいとおもって、がんばりました。せなかのくるしいのも、がま「ん」しなければ ならなかった。

みんな、なつの あつさに まけないで
げんき一ぱい。せい一ぱい、なつお
すこして いら「っ」しゃい。

一九五二ねん 七月 二十九日。

みずさわまち。ふくわら ぶんこう。

子どもたちは、いろいろな時に、いろいろなものに、暮らしを綴ってきたのだった。この「あとがき」からは、永井が子どもたちを愛する姿勢、子ども達を思う気持ち、はつきりと伺われる。

この後、同年度の末頃に永井は体調を崩し、翌年度に休職することになる。²⁵⁾ここに記している、「せなかのくるしい」状況は、その前兆であったのかもしれない。

おわりに

ここまで、『はたらく子ども2ごう』の子どもの散文と詩、永井庄蔵の指導言を追いながら、永井の一九五二年度一学期の学級文集実践の一端を確かめてきた。そこには、永井の低学年実践、初期指導の具体的な姿を読み取ることができた。

散文指導のなかで、永井は、よく思い出して詳しく書く方法と、その意義を指導言で示唆し、書くことのよさがわかるように、ことばを投げかけていた。また、永井は、子どもの語りを文字にしながら、「心のなかで かたるようにかく」のだと、働きかけていた。文集後半の詩指導のなかでは、子どものものものとしたえかた、振る舞いや心持ちそのものをとらえて、そのよさに着目し、直截に「よい」と認め、褒め励ましていた。

また あばけた。
みんなだ。^(ミナ)

「もいかい さきのつづき やねだ。」といった。

★けんかお してたら、どうだったろう。

けんか やねだ とゆう みんなのこえ。

これ お、きいたのがよい。

「きくちせんせい」が職員室に行くと、また暴れた。もうさつきの続きはやらないのだ、と言ったのだった。永井は、その後も喧嘩を続けていたとしたら、どうだっただろうかと、と問う。そして、けんかをもうやらないのだ、という声、「みんなの声」を、聞くことができてよかったと、ことばをかけている。

8. ほたる。

火のようじんしてたけ。

ほたるが、一ぴき とんできた。

（ほくが）ぼん ととびあがった。

ほたるが ぴかぴかと おちた。

てでとった。

ぼくが 火のようじんして ぐるぐるまわっていった。

ぼくが、うちえかえってきた。

ほたるお すこし さわってきた。

作者名の記載はないが、これも先に続いて同じ「いしほし えいじ」さんの作品であろうか。夜、火の用心を呼びかけ歩いていったところに蛍が一匹飛んで来た。「ぼん」と飛び上がると、「ぴか

ぴか」と落ちた。手に取って、そのまま地域を方々回った。うちに帰ってから、少し触ってみた。

平塚は、これらのうち、「ほたる」「めんようの なきこえ」の二つの作品を引きながら、永井の詩指導について、こう読めると指摘していた。

どちらも、やさしさのある詩だともう。

（ほたるお すこし さわってきた）

（ゆうがた くわお かせた めんようでした）

さいごの一行があって詩になっている。

当時ナガイ先生は「詩みたいなもの」という言い方をしていたものだった。教育では詩であるかなにかは第一の問題ではないからだ。だが、「はたらく子ども」の子どもたちは、はやくも詩をとらえはじめている。⁽⁸⁶⁾

永井にとって、子どもの詩作、その形式は「第一の問題」ではなかった。ここまで確かめてきたように、詩作では、「よい」ものの見方、捉え方を、暮らしを綴ることを通して高めていくことに、その「教育」上の主眼があったといえる。

ここまでの、詩指導における永井の指導言に注目すると、永井は、子どもの詩のほとんどに、「よい」と言い添えていたことがわかる。貯金をしていなくても、貯金をしなくて良いことがわかったこの詩は「よい」。蟻を助けてやり、巣の中へ入っていったところを見ていた「その ところがよい」。梅を食いてえ、と心のなかで叫んでいる、その心のなかの叫びを「ぐんと、そのとおりかいたのがよい」。夕方に桑を食わせて可愛がった綿羊を「おもったのがよい」。下水に入っていた蛍の「うつくしいところ」

また、「あり」のような作品もでている。

…(中略)…

いずれ「はたらく子ども」のこともたちは、ひとりひとりがそれぞれに自分のとらえたものをかいている。ひとまねする子はいない。「はたらく子ども」はひとりひとりが生きている。⁽³⁾

(三)「そのほかの詩」

① めんようの なぎこえ。

おおはし けいぞう。

ぼくが ねていたら

うらの ほうから、めえめえつて きこえた。

おきて ねどこで きいていた。

めんようの なぎこえでした。

ゆうがた くわお かせだ めんようでした。

★ゆうがた くわおかせて かわいがった、めんよう お おもった
のがよい。

へいろいろと、せわおして、めんよう が、そだつて いくように。〽

自分が、自分で桑を食べさせた綿羊が、めえめえと鳴く鳴き声を聴いていたことを書いた詩である。永井は、夕方自分が桑のえさを食べさせて可愛がった羊を「おもった」こと、そのことが「よい」のだと、短く書き添えて、その心もちを励ましている。

⑤ ほたる。

いしかわ かずみ。

ほたるお とつていたら、

ほたるお げすいに はいりました。

ほたるが ぼん と、げすいに、はいりました。

ほたるが しんだみたいに

あかるく はいって いました。

★ぼん と げすいに はいった。しんだみたいに。うごかないで、じつと ひかっている うつくしいところお みたのがよい。

蛍を採ろうとしたら、下水に入った。「ぼん」と入った。死んだみたいに、明るく、入っているのを見た。永井は、蛍が動かないでじつと光っている、その「うつくしいところ」を見たのが「よい」と言い添えている。

こうして、永井は、その子の、ものの見方を励ますことばを添えていた。その捉えた事実注目し、褒めて、励ましている。よさを見つけ、そのものの見方や行為の事実のなかにある「よさ」をとらえて、これで「よい」のだ、これが「よい」ことだ、と励ましていた。

⑦ あばけねだ。

いしばし えいじ。

きくちせんせい きたけ。

みんな、けんかやめて、

じぶんの つくえに すわりました。

きくちせんせいに、ぼくも おこられた。

そんでも

きくちせんせい しよくいんしつに いったけ。

10円 ちょうだい といった。
それでも、
もらわないで がまんした。

これは戦後に行われた「こども郵便局」⁽²²⁾、あるいは「子ども銀行」⁽²³⁾（学校貯金、学童貯金）のことであろうか。学校での「ちよきん」一〇円。皆は「ちよきん」して帰ったが、お金を呉れなかった母は、押し入れに顔を隠した。
これに永井はこう書き添え、励ましている。

★ここよんでいると、おかあさんのところが わかる。どこだか、よくよんで みなさい。
みつおくんわ、ちゃんと、きき、ちゃんと、目で わかつて、がまんしている。
ちよきんする日です。けれども、がまんした。
おかあさんも、よろこんでくれたでしょう。
みつおくんわ、ちよきんしなくても、
よいことが わかった と おもう。ちよきん いじょう よいことだ。
ちよきんしなくとも、この ちよきんの 詩わ よい。

永井は、この詩を読んでいると「おかあさんのところが わかる」とし、それが「どこだか、よく よんで みなさい」と学級に語りかけている。みつおくんはちゃんと聞いて目で分かって我慢していると記し、事実を見据えて書いていること、我慢したことを褒めている。そして「おかあさんのところ」を考えると、貯金を「しなくてもよい」のだとわかったことを褒め、それは「ちよ

きん」以上に「よいことだ」と永井は記している。永井は、お母さんは、みつおくんが我慢したことを、喜んでくれただろう、とも読んでいる。⁽²⁴⁾

11. うめ。

いとう おさむ

ぼくが せみお とるとき
うめが あおく なつてた。
くだそだ。
くであ。

うめくうと、
せんせいも こまる
しんばいする。

★くでえ、こころのなかで さかんさかんでいるようだ。さかんさかんでいるところ お ぐんと、そのとおりかいたのよい。

おさむさんは、青い梅を、食えそうだ、食いてえ、とその心の「内言」を表現している。これを、永井は「こころのなかで さかんさかんでいるようだ」と言っている。その心の叫びを、ぐんとその通り書いたのが「よい」と、書き添えている。

平塚は、これらの詩作品、特に先の「あり ころすべと おもった。」に言及しながら、子どもたちの書きぶりについて、こう評していた。

がまんしたこと―小便でたいのがまんした。注射のときがまんした。水のみたいのがまんした。「うめ」のようなものもある。

うちお、でた。

わたくしが あそんだ。

そしたら、

おかあさんが ただいま と かえってきた。

「おかあさん あめ かってきたか。」と いった。

「うーん かってきた。」そして、てさげお あけた。

やすおさ けた。

「おれさ けんねのが。」と わたくしがいった。

いんだ。あとから けっから

おら やんたじゃ おらくで

そして、がまんした。

おれが べろでくちべろ なめったきや

うが、やしこ なんだなと おかあさん いった。

母は、買ってきた「あめ」を、「やすお」にあげた。私にはくれないのかと聞くと、あとでと言われ、嫌だ食べたいと言いながらも、我慢したのだった。

6. うめ

石橋 たか子

うめ くれたれば、すべかった。

めお、しぶりました。

7. あり ころすべと おもった。

いとう おさむ。

ありお、ころすがど おもったけ。

ぼくが ころさないで、がつこうさ はいった。

ありが、ちよろ ちよろと

すのなかさ はいっていった。

★たすけて やった。そして ありが すのなかえ はいって いったところ おみてたところが よい。その ところが よい。

——を ひいているところで、よくわかる。

永井は、殺さなかったことそのもの（に着目してその行為）を褒めているのではない。「たすけて やった」ことの意味、蟻が巣の中へ入っていたところを見ていたという、その行為そのもの、そして（見る）に至った、そこに宿るその「ところが よい」と、言葉をかけている。

また、こういった作品もある。

10. ちよきん。

やまぐち みつお

ぼくたちの うちで、

日曜日 ちよきん するのです。

ちよきん するべ と おもって

「かあさん、ちよきんするから、おかねお、10円 ちょうだい。」と

ゆった。

かあさんが、あとから、やる といった。

みんなが ちよきんして かえってきた。

かあさんが、

おいしいのところに、かおかくして、

からだ くにと まげていた。

ぼくわ、まどのすきまに かくれて

永井の「確信」を持った生活綴方実践の「導入初期のすがた」を見ている。⁽²⁾

（二）「がまんしたこと」の詩」

次に、「がまん。したこと」の「詩」という見出しのもとに、三個の詩と、その一部への永井のコメント（添え書き）が記されている。

1. うんこ でたい。

おおはし けいぞう

ぼくは、いさおくと おにごっこしていた。

うんこがつまった。

からたが こわくなった。

ぼくは、それでも

おもしろいようにして あそんでいた。

五ふんぐらいしたら

うんこが、でたくなっていた。

いさおくんは、いどのとこで

ひとりで いしならべて あそんでいた。

けいぞうさんは「うんこがつまった」のを我慢して、身体が固くなっていたが、いさおさんと二人で「おもしろいようにして」鬼ごっこをして遊んでいた。でも五分位したらうんこを出したくなって、便所に行った。戻ると、いさおさんは、井戸の所で、一人で石を並べて遊んでいたのだった。一人で、待っていてくれたのだった。

2. あつこ^(アンス) くだいたい。

あんどろ たつや

ひるになるころ

せみのあな みつけて いたとき

あな なくて がっかりしていた。

ぶらぶらしていた。

あつこ^(アンス)のきの下 あるいてた。

あつこ くだいたかった。

それでも くわねでいた。

あつこ あまり みていると、くたくなる

そだから、ひがしに あそびにいった。

かえってきてみたら

あつこ 一つ どころだらけになって おっていた。

くだくなるから、なげた。

昼頃、地面に蟬の穴を見つけようと彷徨している間に杏子の樹の下を歩いていて、杏子を食べたくなつたが、食べなかつた。見ていると食べたくなるので、他へ遊びに行ったが、帰ってきて見ると、一つの杏子が、泥だらけで落ちていた。また食べたくなるから、捨てた。杏子を食べないで、我慢している様子が、目に浮かぶ。

3 あめ。

やまち マサミ。

おかあさんが

「まちに、いって あめ かつてくるからな。」といって

土 屋 直 人

おかねお もらっていました。
しげるさんが

おおのかつおさんに、おされて
いたいと いていた。

そのとき また、けんかおして
あしお、いたくしていた。

あしお、けがしたのも いや
けんかおして あしお いためたのも いや
はたかれて

あるかなくなるのも いや。

二年生の子どもたちは、このように「わたくしは、いやだ」を詩にしていた。各々が、具体的な状況の中で、嫌な思いをしていること、恐れや苦悶や困惑を、ことばにしている。その中には仲間の暴力・暴言、仲間の心身の苦痛や辛さ、地震・火事や病気・怪我、盗難への嫌悪もある。

子どもたちの詩には、人間としての普遍的な願い、あるいは生活者としてのへよりよい暮らしへの要求が表現されており、その表現を保障し促す働きかけが、永井の生活綴方実践のなかにはあったといえる。なお、⑤と⑦の二つの詩には、作者名の記載はない。

永井は、これに続いて、「いやなこと」を詩に綴りながら、考えていく意味を、こう書き添えている、

★みんなのために ならないことお、まっすぐ いやだといえて、
だれもしないように、がんばって ゆくと、だれも かれも、みんな、
よくなります。

わるいことお、いやだと いえるひとに なりましょう。どんなことも。

みんなのためにも なることお すきになるように。 かんがえて やって ゆくのです。

1から7まで、いやなこと、こまることばかりです。

こうして、永井は先ず、嫌なこと、嫌だったときのことを詩に表現することを促していた。皆のためにならないことを真っ直ぐ「嫌だ」と言えて、誰もそれをしないように頑張つてゆくと、誰も彼も皆「よくな」るのだ。だから、どんなことでも、悪いことを嫌だと言える人になろう。皆のためにもなることを好きになるように、考えてやっていくのだ。永井は学級文集で子どもたちにそう呼びかけていた。ここにもまた、生活指導を意図する側面が、明瞭に窺われる。

平塚は、次のようにとらえ、指摘していた。

いやなことのら列からはじまっている。だが指導者は「いやだなあと
思ったときのことお、いつか よく かいてみよう」とよびかけている。
いそがないのである。そしてまずは、「いやなことお いやだといえ
る人になること。わるいことお わるいといえる人になること」をめ
ざしている。くわえて「みんなのためになることお すきになるように。
かんがえてやっていくのです」としている。ここに確信をもったつづり
方導入初期のすがたをみることができる。⁽⁸⁾

平塚は、永井の「いそがない」姿勢に着目している。そして、嫌なこと、悪いことを、そうと言えるように、そして「みんなのためになることお すきになるように」との実践信念に、当時の

① おおはし けいぞう。
かじわ いやだ。

どろぼう いやだ。

きしゃ に、ひかれる。

けんかお する。

ころばすのは いや。

一ねんせい のとき、

みつおさんに ビンボンおけろ

と いわれたのも いやだった。

② おおき しげる。

かじなつたほうが げない。

びょうきも げない。

てお やけどしたのもげない。

やねから おつたのもげない。

けがしたのも げない。

はたかれたのも、げない。

③ やまぐち みつお。

あしに くぎさしたの いやだ。

てお きつたの いやだ。

だら かけらいたのいやだ。

ころんで いしに ぶつかったの いやだ。

どろぼうに、もの もって いかれたら、いやだ。

じどうしゃに、しかれたの いやだ。

ころばされたの いやだ。

しぬのも、いやだ。

④ いしかわ みさこ。

はらお^あ いたいて こまった。

あたま いたいて こまった。

うんと せん ひやくにちせきで こまった。

三ねんせの あきちゃんに

ころばされて やだかった。

⑤

わたくしわ かじも、じしんも いやです。

かみなりも いやです。

はたかれるのも、いやです。

ねじられるのも いやです。

⑥ 石田 明子。

でが ぐにやつと まがった。

はらが いたくなったり

あたまが いたくなったりしたの いや。

おおき、しげるさんが、

おおの かつおさんに ころばされて

しげるさんが あしがいたいとないている。

⑦

ぼくが、あし(が)わるくなつたのお、きくと

へんになりました。

ぼくみたとき、

せんそうで、あしが いたくしたひと

てかたっている」子どもの声を、教師が文字にすることで、「その子の生活はつづりかたになる」のだ。そしてそれはその子の暮らしを綴る意欲を励ますものとなる。これは、永井にとって、小学校低学年における生活綴方指導の一つの要諦として、自覚的に押さえられ実践されていたことであつたろう。そして平塚も、その要諦をよくわかつており、自らも実践していたのであつたろう。

そして、平塚は次のように、『はたらく子ども 2 歳』の同章の散文指導の全体をとらえていたのであつた。

『どんなとき いいひとだと おもったか』——このタイトルは、なかなかいい。これは生活綴り方の大事な指導題目。

ここには、二つのつづり方しかあげなかったが、ほかに次のようなつづり方がでている。

あめふり(遠藤光子)——あいこちゃんのかさにいれてもらったこと。

えんびつ(安藤達也)——はなこちゃんからえんびつをかりたこと。

ぎゅうにゅうのこと(山口光雄)——おとうさんが病気のとき、けい

ぞくんのうちからぎゅうにゅうをかうことが

できたこと。

まりつき(山地マサミ)——まりつきをみんなでなくよくやったこと。

はな ほしかつたときのこと(石田明子)——あいこさんのうちに花

をもらいにいったときのこと。

そんなときのこと——そこにてくる人たちがいいひとだなあと思つたことを具体的にとらえている。文のかき方にはまだなれていないところがあるが、そこには当時のなまの姿がでている。

こうして、福原分校の小学二年生「はたらく子ども」たちは、「だれにもよくわかるようにする研究」の勉強をすすめていたのである。⁽¹⁸⁾

このように、平塚は、永井の生活綴方実践のなかに、「生活をしている」子ども、「生活をみつめている」子どもの姿を見ていた。そして、永井の「だれにもよくわかるようにする」ことを意図した散文指導、生活綴方実践のなかに、心を働かせている子どもたちの生活と、その生活をいつそう励まそうとしていた、永井の学級文集実践の意義を見ているのであつた。

五、子どもたちの詩、詩の指導

(一)「わたくしは、いやだ。」

次に、学級文集『はたらく子ども 2 歳』の後半部を追ってきたい。その全四〇頁のうち、二九頁以降は詩の内容となっており、永井はそこに三つの章を置いている。その最初の章の冒頭にはこう記されている。

わたくしは、いやだ。

どんなことが いやだか、わかる。

いやなことお、ならべているのです。

いやだなあと 思ったときのことお、いつか、よくかいてみよう。

永井は、これに続けて、「いやなこと」「いやだなあと 思ったときのこと」を綴った、「どんなことが いやだか、わかる」次の七人の詩を取り上げている。この七人のように皆も「いつか、よくかいてみよう」と、永井は学級に呼びかけていたのだった。

しげるくんが、えいが はじまったぞう と、ごぎに、すわって よんだ。

ぼくわ、すもうとつてた。はじまったから、いった。

一ねんの まさこちゃんと、みつとしさんが ころばしたりなんかして けんかしていた。

しげるくん すわってて、けんか ごぶごぶ はっすんごぶ といつて ふたりのあいだに、てお いった。きるように、ぼんとした。てお はなした。しげるちゃんのが いたに ぶつかつた。ぎつたん

ばつこみたいに ぶつかつた。まさこちゃん すぐ やめた。みつとしさん わらって すわつた。しげるくん けんか やめかしたの えかつたなと おもつた。

分校での映画の上映が始まったときのこと、一年生が転ばしあつてけんかをしているところに、しげるくんが「はっすんごぶ」と分け入って、けんかをすぐにやめさせた。あきおくんは、それを見て「えかつたな」と、その思つたことを綴っている。

この文に、永井はこう書き添えている。

★これわ、あきおくんが せんせいにかたつて、せんせいが かいたのです。

とても、いいところが あります。しげるくんが やめかすところなど、なかなかおもしろくて、みつとしくんも、けんかやめたあとわらつていたりします。

しげるくんのやめかしかたも おもしろいし、あきおくんが そのとおりかたつたのも、おもしろく よいと おもつた。きいていたせんせいも わらいました。

かたるように、かけば あきおさんのはなしのように おもしろい

のです。

かたるように かく。心（こころ）のなかで かたるようにかく。

永井は、「あきおくん」が語つてくれたことを、こうして文字にして書いて示した。これも先ほどの「膝下指導」（二対一の指導）であろう。こうして「かたるように かく」とよい。「心のなかで かたるようにかく」のだ。

このように、永井は、〈心の中で、語るように書く〉ことを励まし、そのよさを、作品を通して学級に語りかけていたのであつた。

平塚は、これらの作品と、永井の指導のなかにあるものを、こう記している。

文字はまだおぼえてなくても子どもは生活をしている。生活のみつめている。コトバをもっているからしゃべることができる。生活をコトバでとらえる（表現「する」）ことができる。けんかをとめたしげるくんのこと―それは「どんなとき いい人だなと おもつたか」のひとつをとらえている。心をはたらかせてかたっている。

つづりかたは文字をつかつて自分でかけるようになるというのが、そこまでのいくのに少し時間のかかる子もいる。そのときは教師が文字化してやれば、その子の生活はつづりかたになる。子どもはそれをみたとき、はやくひとりでかけるようになりたいと意欲「を」もやす。（：略…）⁽¹⁸⁾

「子どもは生活をしている。生活を見つめている」のだ。子どもは生活を「コトバ」でとらえることができる。だから、こうして、たとえ文字を書けなくとも、ことばを持ち「心をはたらかせ

だして なんだか びょうきに なっていったんだか しれない。さつき ぎゅうにゅう お きくととき、わらって いたのに、こんど ぎげんこ わるくなったようだ。

ぼくわ けいぞうくんが すこし かわいそうに なってきた。

ぼくわ きたない足だから、あらって はいっていった。

ぼくわ はやく あしたに なれば いいなと ちいさい こえでいった。

「あしたに なれば はやく とうさんのところに ぎゅうにゅう おもって いけるだ。いいな。」はやく あした なれば いいなあと ちいさいこえで いった。

かあさんも、はやく ぎゅうにゅうお、かって とうさんのところにもっていつて のませたいなあと おもっているだろう。とうさんでも、やせて どうなっているだろうなあ。しんばいだなあ。

たつちゃんわ、きょう ライスカレーお もっていつたから、すこしとうさんも よろこぶべなあ とうさんも うなんなくなつてね づがさがれば いいなあ。したら、とうさんも よくなるさなあ。と ぼくが しずかな こえで、ひといいところで ひとりごと いった。

きょう きて、こくばんに くるま お かにいていたら、けいぞうさんが よつてきて、

「ぎゅうにゅう いいじよう。」と ぼくに いった。ぼくわ、「えがったな」と かたつた。

かあさん よろこぶべなあ おもつた。ぼくわ「なんぼで うる。」と いったら けいぞうさんが、かおお かくして「なんぼで うるか わかんない。」といった。

みつおくんは、病気で入院している父親のために、けいぞう

さんに、牛乳を貰えるかを確かめ、お願いをすると、けいぞうさんは家の人に聞いてくれて、貰えることになった。みつおくと家族の、父親を思う気持ち伝わる作品であり、「どんなとき、いいひとだなあ」と おもつたか」が、よくわかる作品である。永井は、こう書き添えている。

★みつおくんわ、このつづりかたお かいだ、あとで、けいぞうくんに、

ぎゅうにゅうのこと きいてくれたこと、それから、ぎゅうにゅう あると いわれた とき よかつた と いった。けいぞうくんのしんせつが うれしいし、ぎゅうにゅう こいのお おとうさんにやれるのお おもうと、よけいに おもしろいのだと思う。

ぐあいわるい おとうさんのことお みつおくんも、おかあさんも、みんなが思おもっていることが よくわかつてきます。

けいぞうさんが、みつおくんに しんせつに して やつたことが、また、みつおくんやうちのひとにも、よろこばれたのではないかと おもわれます。

永井は、みつおくんは後で「よかつた」と言っていたことを言い添え、けいぞうくんの親切、みつおくんとの家族を思う気持ちがよくわかと、あらためて記している⁽¹⁷⁾。

③ えいがのとき・しげるくんのこと

一方、このような作品も、挙げられている。

えいがのとき しげるくんのこと。

こはた あきお。

とおわったあとで、水かけになったりひとをこんがりたたいたり…。これもこども（人間）の現実の世界。こども教育の大事な対象。

「ムラのミチブシン」というのは最近ならいはじめた歌なのだろうか。なにかしごとのためにはみんなであたりたりしていたものか。いどなおしに成功したのであるから、そんなとき、こんな歌がでてくるよう期待をかけている。⁽¹⁶⁾

こうして平塚は、「わるふざけ」という、子ども世界の現実を見逃し見過ごすことをせず、大切な教育の対象と捉える、永井の指導言のなかの視点に、共感を示している。この平塚の指摘を敷衍して言うならば、永井は、悪ふざけや嫌がることをし、叩きあう関係など、子どもが綴った生活のなかの事実、「こども（人間）の現実の世界」を、生活指導の重要な契機、「教育の大事な対象」として、見逃さず捉え、語りかけていたのだといえる。その意味で、この部分にも永井の、生活綴方を通した生活指導の実践を、見ることができる。

② 「ぎゅうにゅうのこと」

次に、先に「いたばち」を綴った「みつおくん」が、「ぎねずみとり」を綴った「けいぞうさん」の家から、牛乳をもらおうとした経緯、やりとりを記している、次の作品を置いている。

ぎゅうにゅうのこと。 けいぞうさん と わたくし。

山口 光雄。

かあさんが、「うちのとうさん、きょうから なんにも くわないから かわいそうだな。」と みんなにいった。「うんだな。」と ぼくが

いった。

ぼくわ、「とうさん いまごろ うなっているんでないか。」とうさん かわいそうだな。」と やすひこわ、くちのほう あおくして めお よこに まげたようにして いった。

かあさんが 「ふくわらで どっか ギゅうにゅう うるところ ない べか。」「かつちゃん どっか、あるところ ないべか。」

「そんで、けいぞうくんのうちに、あるべ。」「うし いるから。」

かあさん くちのところ あけて よろこんだようにした。

「けいぞうくんって どこや。」

「おおはしの つぎのところに、⁽¹⁷⁾こうばの うしろのきのある ところ だよ。三げんめ うちのところだよ。」

「うんで、あした いって きいで ちょうだい。」と、かあさんが いった。

ぼくに ねっちゃんか「ライスカレー にてくれ。」と いった。ぼくわ

うんといってたいた。きょうのあさ おべんとう おかず ライス カレーと、いものおかずだった。

けさ きてみると、けいぞうくんが すなばで あそんでいた。

「けいぞうくん ギゅうにゅう うるが。」

「うちのひとに きいてみる。」と わらって、けいぞうくんが いった。

「うんで うちのひとさ いって みるか。たぶん うらなべ。」

「そんで きいてみるや。」

「うん。」と けいぞうくんが いった。

「まちの ギゅうにゅう うすくて、なお、やせつから だめだなあ」「そうだがなあ。うらなつたから、だめだなあ」と おもいました。

けいぞうくんわ、かさお かぶって、あめのみず ぐちゃぐちゃと なっているところで、かさお かぶって、だまってみていた。けい

ぞうさんわ めお ひっこめて、くちのところ ふくらんだところお

きあがった。

この綴方について、平塚は論稿の中でこう解説している。

※ここにてているポンプは、手動式の吸い上げポンプ。

まるこいの―これはピストンのことをさしているのだろうか。

※なかなかリアルなつづり方になっている。だが「どんなときいい人だなあとおもったか」―そこはどれほど意識されていたものか。

ここは、かいたあと、先生との話合いの中で確認がなされている。それは次の指導者のコトバ、②「(2)」の「ともだち、どんなによかったか。だれがなにしたか」にてくる。¹⁸⁾

この後、永井は、「どんなとき、いいひとだなあと おもったか」に迫るため、まず、「おさむさん」が永井に教えてくれたことを書き添え、時々の状況や一人ひとりの行動を、いま一度振り返ることを促しながら、次のような呼びかけを書いている。

★このつづりかた かいたあと、おさむさんが せんせいに おしえたこと。

(1) あきおさん いどのしたの まるけの、くりくりまわして 水の
でるところ とった。そしたら、すうーと くうきが はやくなっ
てあと、しずかになったの、かかなかった。けいぞうくん わらっ
たこと、いどなおすのよかった

(2) ともだち、どんなに よかったか。だれ なにしたか。

いさおくん。 なんぼか こしらえた。

たつやくん。 水もってきた。

まさひこさん。 ねちみつけた。

しげるくん。 ちゃんと、コンクリート きれいにした。
けいぞうくんも よかった。まるけの いっしょうけんめいとつ
た。

おれも まるけの とるべとした。

★いどお、なおそうとおもって みんな、がんばっています。だれが、
どんなふうにしたか、水のでてくるようす、おと、など いどなおし
のときのこと、いきいきと目に見えるようだ。

おしまいのほうで、できあがってから、はたいたりしているのわ、ど
うしてだったろう。みんなで、ムラのミチブシンで うたって いい
のでないか。

はたらく子どもわ、いどなおした子どもたち、おしまい、ばかなど
でない はたかたたりしないで いくくふう、みんなが ゆかいにな
るようにしたら よさそうです。

永井は、この綴方から、皆が頑張って井戸を直している時の
様子が「いきいきと目に見えるようだ」と評している。他方、永
井は、「おしまいのほうで、できあがってから、はたいたりして
いるのわ、どうしてだったろう」と問う。「はたらく子どもわ、
いどなおした子どもたち」だ。「おしまい」のところは「ばかな
どでない」。「はたかたたりしないで いくくふう、みんなが
ゆかいになるようにしたら よさそうです」と記し、人をばかに
したり、叩きあたりなどしない工夫をして、皆が愉快になる
ようにしたらよいと、付言している。

平塚は、この永井の働きかけについて、こう指摘している。

このつづりかたのおしまいのほう―ちよつとわるふざけになったも
のようである。しかしこれもみのがすことはしない。せつかくしこ

次に、「どんなとき いいひとだなと おもったか。」という大見出しの下に、永井は、このようなリード文を書いている。

どんなとき いいひとだなと おもったか。

わたくしたちは、みんなのためになる いいひとに なるように くらしていきたい。

この、どんな時にいい人だなと思ったのかを書き綴ってゆく仕事は、皆のためになる、いい人になるように、暮らしていくことを、求めようとするものであった。

ここには、都合七つの作品が記載されてある。そのうち、五点については永井の指導言、コメントが付されている。

その七つの作品とは、次に取り上げる「いどなおしたときのこと」、「ぎゅうにゅうのこと」、「えいがのとき」のほか、あいこちゃんから鉛筆を借りたことを書いた「あめふり」、はなこちゃんから仲良くやったことを記した「まりつき」、あいこさんのうちに花を貰いに行った時のことを書いた「はな ほしかつたときのこと」の、都合七つの作品である。

以下、そのうちの三つの作品を引きながら、考えてみたい。

①「いど なおしたときのこと」

永井は、まず、井戸を直した時の顛末を書いている、次の作品を挙げている。

（1）いど なおしたときのこと。

いとう おさむ

ポンプの がっちゃん がっちゃんの まるいの こわれた。はじめ いさおくん が しばった。そでお まくって てお いて ぶつ ぶのぶうと まるこいのお しばった。けいぞうくんが うーんといって まるこいのお、しばた。わたくしも、まるこいのに くつついて いるかわ お しばた。

マサミさんが、てお あらいに きました。

けいぞうくんが、あた さって まさひこさん なんぼ しばても わからない。

また、けいぞうくんが 二ほん ゆびで、びつかけて ぶつ ぶのぶうと ひつぱった。それでもとれない。水のむかねの ひしゃくのまがつ たとこ ひつかけて わかね わかね と いって ひつぱった。

すうつと おとたてて おしまいに、すつぽん と のけた。 と なるのポンプから、みずくんできて あたらしいポンプさ へで くんた。ポンプのみずが にこつて あぶくと いつしよに できて いた。

だんだんきれいになった。

みずが ふえてくるように いさおくんのずぼんが のれた。ひとさ かけべとおもったら おれさもかかって わたくしもずぼんが の

れた。ばち あたつたのだ。

こんど、けいぞうくんが のれた。けいぞ「う」くんが 水をのむとき、 かずおくんが、かけたので かおさかかった。

けいぞうくん、おこるような かおして ごんぎり はいた。かず おくん くやくして、とうと ないた。

こんどわ、あきおくんが ばか と いった。わたくしが ごろごろつ と あしかけで ころんだ。

かずおさんが わらった。なんぼか おもしろかった。 いどわ、で

んだか かだった ようでした。

そして、せんせいに しばらえて、こくばんのそばえ いきました。ほくも、こくばんのそばに、すわっていた。

かずおくんが ないた。

せんせいが なんだか みんなに おはなしお きかして、おしえていました。

おしようさん、こぞっこ、なんだか なんて いってました。ずっと

たつてから あた かずおさんが なかねで こくばんのところえ

しわつて だまつて しずかに、したおみて、せんせいに、なんだ

か おはなしされていました。そして、かずおくん、せんせいが

いつてよいと、いいました。かずおくん、あおくなつて したお む

いて まなこお、あかくして かえつていった。

「あした かならず はだかねつこ。」と みんなに かたつた。

みんなも、「はだかねほ、いい。」と たかく かたつていた。

まだ、ぼくわ、あかくなつていた。ぼくも「はたかねほ、いい。」と

おもつたつた。

かずおくん、悪口を言われ、叩かれたときのこと、かずおくんが先生に叱られ指導され、それを学級で話し合ったときのこと、そして、その折々に思ったことを綴っている。

この作文に対して、永井はこう書き添えている。

★べんきよう★

● ひいてあるところ、あとから おもいだして かきたしたと

ころ。——のついているところを、ぬかして、よんだのと、いれて、

よんだのと、どっちが、よくわかりますか。どんなところも、かけ

ばよいか、きおつけて、よんでください。

● かずおくんと、えいじくん、そうじのしまいごろ けんか みたいになつていたのでした。せんせいも、ほんとうのことが わからないので、かいてもらったのでした。

なんか、よんでみても、せんせいも、かずおくんも、はたくのわ、

よくないようです。ほんとうのことが、このつづりかたのように、

わかつてくると、ますます、はたかなくともよいし、「かがつくから

かんがえろ。」のあと、はたかなくともよい と おもわれます。

このように、ほんとうのことをかくこと、わかることわ、よいこと

です。

ここには、喧嘩や悪口、叩き、叩かれる関係がある。永井は、

自身も「ほんとうのことが わからないので、かいてもらった」

のであつた。この綴方のように「ほんとうのこと」が「わかつてく

ると」ますます「はたかなくともよい」ことがわかつてくる。こう

して、「ほんとうのことをかくこと、わかることわ、よいこと」

なのだと、考えさせる手立てをとっている。

詳しく書くと、よくわかつてくる。はたかなくていいことが、

わかつてくる。書くことの指導、生活綴方は、生活指導でもあつ

た。こうして、ここには、生活指導実践の側面が読み取れる。永

井の生活綴方・学級文集を通した教育実践は、言わば、《書きな

がら「ほんとうのこと」をわかつていく、わかりあつていくこと

を求める、生活指導としての実践という側面を持つものでもあつ

たといえよう。

(三)「どんなとき いいひとだなあと おもつたか。」——三つの
散文から——

なさい。

ひろってきたことを、ねえさんも おかあさんも よろこんでいることや、ちいさい やすひこまで いたばちを ひろって みんなではたらいていたのが わかってくるし、いたばちひろいに いったときの おじさんのことも わすれられないことでした。それが、二どめには、ちゃんと かいてあるし 一かいめのに かかれていません。

二かいめのほうが、みつおくんの いたばちひろいのことが おもしろかったこと、よろこんでいること、いっしょうけんめいしていることも よく おもいながら かかれて、くわしくわかってよい。

永井は、書く前と後を比べさせることによって、思い出しながらかく詳しく書くことのよさを、語りかけている。こうすることで、姉や母の喜びや、皆で働いていたことがよく「わかってくる」し、「おもしろかったこと、よろこんでいること、いっしょうけんめいしていることも よく おもいながら かかれて、くわしくわかってよい」と、その書きぶりを褒め、励ましている。

平塚は、この作品と、永井の指導について、こう記している。

これは、こどもと教師が対一でべんきょうしたこと（膝下指導）。それを文集にのせてさらにみんなで学習する生きた教材としているものである。

一どかいたら、もういちど読んでみて、なお思いだしたことをかきくわえていくべんきょう。それは、自分の生活をしつかりとみつめていくことになる。そしてそれは、ほかのひと誰にもわかるようになるためのべんきょうになつていく。

いたばちいたきれのこと。板のきれはし。板端。板切。いたつば

じともいった。当時（昭和二十年代）は今日のような石油時代ではなかった。だいたいひろいあつめては燃料にしていたのであった。⁽¹³⁾

平塚は、これらの、「一どかいたら、もういちど読んでみて、なお思いだしたことをかきくわえていくべんきょう」は、「自分の生活をしつかりとみつめていくことになる」と指摘していた。こうして、一度書いた文を読み返し思い出しして詳しく書くことを促す永井の生活綴方実践は、「自分の生活をしつかりとみつめていく」眼芽を育てるものであると、その価値を指摘していたのであった。

②「かずおくと わたくし」

続いて、永井は次のような作品も取り上げ、示している。

かずおくと わたくし

石橋 英司

かずおくんが ぼくに どうきように いけば、カバヤ キヤラメル
とりかえるに、みい、カバヤのかみお だして 「このな けか。」
と、はな お くちのところに くつつくような かおして いいま
した。それから、かずおくんが 「か が つくから、かんがえろ。」と
いいました。なんのことだか、わからなかった。

「こんけつだ。」と いって にぎりこぶし お あげて ぼくお はた
きました。

ぼくわ、あかくなつた。

（せんせい） せんせいが ろうかの ぞうきん あらつてるところ、いそいでき
て ごつつ はたかれた。あおいくなつた かずおくん ぼかん
と ただ たつていたの、かずおくん あかくなつた。せんせい な

かお すこし きれいな わらいながら はたらいていた おちいさんが、「そこに ある いたばち みんな、とつても、いい。」と いった。 いったい とつた。三十ぼん いじょう とつた。なわで まるく しばつて しょつた。さきに、やすひこに、しよわせて ぼくも しょつた。かたが おもくて いたいの で なわお、かたのはじの ほねの うえに、のせた。いたくなくなった。うちに きて どさんと おろした。

「また、とりに いつてきたら、あめつこ二十えんだい、かつて、やつから とりに おいで。」と 火お たいていた ねえちゃんがいっ

た。 こんど やすひこが たつちゃん むかいにいくべといった。そこで、とちゅうのくさつばらで ころつと たんぼのほうえ、あしお いれて やすみながら、「おら、あと いかない。」と いったら、やすひこが ないた。

だまつてないた。それで、「おら、また いく。」と いった、おかあさんに、おしえられた山に いった。 はしつていった。

さつきと、ちがう よその おちいさんが いて おこつた。

「こら、だれだ。いたばち ひろうやつ だれだ。」と、どなられた。

はお だして ひげなんか うんと おがつていて たつて おらみていた。おつかないから、やすひことこ、はなさないようにして はしつてきた。

たけひとくんのところまで こわいから あるいてきた。

ひろつてきた いたばちなんか きつていた ねえちゃんに、 「こんど やすひこと いったら よその おちさん だまつて たつていて、こら だれだ。いたばち ひろうやつ、だれだ。と おこられたから につて、はしつてきたのだ。」と おしえた。

ねえちゃん わらいながら、おつかながつたべ と、いつてくれた。そして、ねえちゃんは サイフから 二十えんもつてきて キャラメル かつてくれた。

こんど、わらこうばのわら、ぐちゃぐちゃはいつている どぶみtaina ところに、どんころ うんと はいつてゐるのです。ぬれてゐるから ふくが ぬれないように、てにのせて もつてきた。うちのよこのところにおいた。

こんど やすひこが、「たつちゃん むかいに いくべ。」といった。 やすひこと ぼくが どうろに いつてみたら、さかの下のところにかえつてきていた。

たつちゃん はやくこい と ふたりで、さかんだら、たつちゃん はせて(はしつて)きた。そして、 いっしょに まききりした。

ねえちゃんわ、「それ かわかつて、わつて ストープに もやすから。」といった。

こんど かあさん かえつてきて「こんなに、いたばち ひろつていたのかい。めんこい。めんこい。はたらくなあ。」といった。

あめつこ 50えんかつてきて、みんなで(みんなに) わけてくれた。 みんなが おいしがつて かつた。

永井はこの三段の表記のあとに、「くわしくわかつてよい」と、次のように指導言を記している。

★べんきよう★

みつおくんが やすひこさん と、いたばちお ひろつてきたことお かいたのです。

うちで、かいて きたのでした。一かいめに かいたのと、二どめに せんせいと、はなしながら、かきたしたのと、よんで くらべてみ

下段の、三段で挙げ、学びのプロセスを再現（提示）している。
先ず、上段の「はじめにかいたもの」は、こうである。

いたばちひろいして はたらいたこと 山口 光雄

はじめにかいたもの。

★

ぼくわ、きのう やすひこと、いたばちしろいにいった。

おきな き お しろってきた。

こんど やすひこが、たっちゃん むかいに、いくべといった。

ぼくわ、いかないとゆったけ、やすひこが ないた。

ぼくわ、また、いたばち しろいに、いきました。

こんど、おきな、どんころ お しろってきた。

やすひこと ぼくが、どうろに、いって みたら、

たっちゃん が、がつこうから かえって きた。

いっしょに まききりお しました。

次に、中段では「きいたこと」が記されている。上段の「はじめにかいたもの」に対応させて、上段の最初の作品に、学級の皆で質問をして、聞いていったことを、各分節ごとに、記している。これらは、実際に学級の中で、この作品を読みあい考えあったこと、もっと聞きたいこととして、挙げていったものを、永井がまとめたものと考えられる。

きいたこと

★

どこえ ひろいにいったか。

したくわ、

いたばち、どんなになって あったろう。

ひろうところや、くふうしたこと。

ひろうときの、おもしろかったこと。

もっていくときのこと。

いたばち ひろい やめたのか。

こんどは まえに、いったときと、ちがったのか。

こんど、どう「ゆう」ふうにして、いったろう

どこから、ひろってきたのですか。

よく、おおきな どころ もってきました。

たっちゃん、どこにいたのでした。

まききるところ。

そして、下段においては、光雄さんが、思い出しながらあらためてのちに書いた文を記している。

二かいめに おもいだして たして かいたもの。

★

ぼくわ、きのう やすひこと いたばち（おちじ）しろいに いった。

かあさんに おしえられた山に、いった。

なわお ぐるぐる まるめて やすひこのと いっしょにした。

かたつぼうのて わ ポケットに いれて いっぱいした。

その山に いっぱい、いっぱいあった。

へんな いたばち、しかくな いたばち、きれいな いたばち、よご

れた いたばち、なげさつたり 山もりに、なつて いたりしていた。

やすひこ「あつちのほうに、いたばち かたまつてある。」つてな

わお、もつて はしつていった。

永井は、「よんでいると、きねずみから、みんなが 目をはなさないでいる。心をはなさないで、いっしょうけんめい なっていることが ぐんぐん わかってくる。」と、そのよさを述べ、「かくときも、きねずみとりのことを、心から、はなさないで いっしょうけんめい かいたのでしょうか。よいことです。」と、その書きぶりと暮らしぶりのよさを、学級に語りかけていた。平塚は、この作品「きねずみとり」と永井の散文指導について、こう指摘している。

このつづりかたは、いたらないところもいろいろある。だが、きねずみとりのことをせいっぱいがんばってかいているすがたがうかがえるつづりかたになっている。まずは、かきたいことをひとつきめて、そのことに集中することである。それをこのようなつづりかたで学習しているのである。⁽¹²⁾

子どもたちは、「かきたいことお、どんどん かく」ことを励まされながら、暮らしを詳しく書き綴ることをはじめている。

このように、永井は、二年生の散文指導において、まず「書きたいことを書く」ことの指導を心がけ、学級文集を通して、実践していたのであった。

(二)「一ど、書いてから、よんで おもいだしたことを、書きたしたものの。」——二つの散文から——

続いての箇所では、「べんきよう。(二) 一どかいたあと、よんで おもいだしたことを(ママ)、かきたしたもの。」という大きな文字の表題・見出しを付して、以下のような解説を記して

いる。

べんきよう。(二) 一ど、書いてから、よんで おもいだしたことを、書きたしたもの。

一ど 書いてから、よむと よいこと が あります。

。「」をつけたら、じを なおして よみやすくなります。

よんでみると もっと こんなこともあった こんなこともかたつたと、はつきり わかってくるがあります。それを かいて たすと、よくなります。

こうゆうことをしているひとが 二ねんせいにも できました。

みんな、やれるように、なりましょう。

ずがを かいてから、ほんとうのものと、くらべたり、かんがえてかいた、えを みて なおすのと、おなじです。よいことです。

永井は、一度書いたあともう一度読み返し、思い返してみると、はつきりとわかってくることもあり、それを書き足すと更によい文になるのだと記し、思い返して詳しく書くことのよさを、子どもたちに考えさせようとしている。

① いたばちひろい

そしてまず、具体的に、どうすればいいか、それを一緒に考えていく一つの手段として、次の作品「いたばちひろいしてはたらいたこと」を引いている。「いたばち」とは、板の切れ端のことである。

そこでは、「はじめにかいたもの」「きいたこと」「二かいめに おもいだして たして かいたもの」の3つを、上段、中斷、

た。だまっていたら、したに⑧したに（おちて）おちてきたから、いし
なげた。きねずみは、きのうえに⑨あがつていった。
ぼくは、きねずみが、したに（おちて）おちて、きたとき、かとお、みたら、
ねこのかおと、おんなじだ（だった）つ。すりつぼは、もうもうと、けがはい
ていた。あしは、こつこだから、あかいくて、はじつこのほうが、ね
ずみいろです。

永井は、この作品の引用の下部の欄外に、啓造さんに更に詳
しく聞いてみたいことを、各行の内容に則して、次のように示し、
学級での学び合いのために、思い出して詳しく書くということ
について、書き添えている。

啓造さんから、ききたいこと。

☆

うえに、かいてある、つづりかたのよいところ、お、もつと、よく
する、ために。

☆

- ①どこに あったのですか。
- ②だれが、どんなふうにして。
- ③にげるときの、きねずみお、みましたか。どんなふうだったろう。
- ④どこにいたか、みえたのですか。
- ⑤べつな、きねずみとゆうのわ、どんなところで、わかりました。かつ
こうが、ちがつていましたか。
- ⑥ここは、うんと、どきどきしそうで、おもしろいところ。だれが
かぶせました。

おりてくるようす。

みんなわ、どうしていました。けいぞうさんわ、どんなにして、い

たでしよう。

⑦で、つかむべとしたんだ。つかんだら、いくら、おもしろいか。い
くら、はなれていたか。

きねずみ、どうしていたか。

にげられたとき、どうしたか。そのひと。

ぶつとい、きに、いる、きねずみのこと。

⑧⑨おりてくるようす。あがつていくようす。

みんな、ほかのひと、けいぞうくんたち、どうしていたか。

永井は、この作品のよいところに積極的に言い及び、褒め励
ますような、次の指導言を記している。

★べんきよう★

啓造（けいぞう）さんの、きねずみとり。なんのことか、かきたくて
かいたか、ちゃんと、わかるでしよう。

啓造さんは、きねずみとりのことを、かきたかったから、きねずみと
りのことと、はじめに、ちゃんと、きめて、かいておいたのです。

きねずみをとるときのこと、どんなにしたか。きねずみは、どうし
たか。なんといったか。ぐんぐん、かいていった。どこを、よんでも

きねずみのこと。きねずみおとるとき、どうしたか、わかります。

——を、ひいてあるところも、いいところですが、よんでいると、き
ねずみから、みんなが、目を、はなさないでいる。心をはなさないで、
いっしょうけんめい、なつて、いることが、ぐんぐん、わかってくる。
かくときも、きねずみとりのことを、心から、はなさないで、いっしょ
うけんめい、かいたでしよう。よいことです。

子どもの書きぶりには、その子の暮らしぶりが表れてくる。

うちで かやお つつたので おかあさんが、かけおかけて、
おがあさんが あさおきてから わたくしわ おきたとき かやお、
はずして、いました。

(↑ここまで、かやお つつたこと。)

こうこさんが わたくしお よびました。わたくしが ふくお とっ
かいて、こうこさんと、わたくしと いっしょうに、きました。それ
で がっこうで、てつぼうしていた。はなこちゃんが せんせい お
はようございますと いいました。はなこさんも、てつぼうに、きて
たかいほう、しました。

(↑がっこうで てつぼうしたこと。)

〈べんきょう〉

さち子さんわ、かやのこと。かやお、つつたときのことお、かきたかつ
たのでした。

ところが、あまり、かやお つつたときのことか かかれていないよ
うです。どうしたら、もっと かやのことが、かけたでしょう。

かやおどこからだしたか。かやおつるときのこと。かやおつるとき、
どうしていたか。かやおつたら、どうでした。においわ。その中
で ねたときのこと。かやのはなしも だましたか。かなお、つつた
ときのこと。かやのこと、いろいろ おもいだして みると たのし
く もっと かけるのでした。かきたいことが きまったら、ぐんぐ
ん かけるようになります。
それでわ、つぎ 3ばんめのお、よんでみます。

こうして、永井は、かやのことを「いろいろ おもいだして
みると たのしく もっと かける」のだと語りかけ、「かきた
いことが きまったら、ぐんぐん かけるように」なるのだと記

し、一度書いた後、もう一度思い出してみて、詳しく書くこと
を励ましている。

③ きねずみとり

これらに続いて、永井は、次の三つ目の作品を紹介する。

きねずみとり。

お橋啓造

①きねずみのす の ところ え ちがついていった。

きねずみのすは、まるいから ②かたつぼのて で まるつけところ
え てお、べたつとした。

まるこい す の あたりのほうから きねずみに ③にげられた。
きのえだを、はねこんでいった。

そのうちに おらだちが、④いし を なげたら、きねずみは、きい
きいつて ないた。そして、りす(きねずみ)は、めえなくなつた。

ぼくたちは だまっていたら、べつな きねずみが きて すぎのき
のほうに のぼってつた。つぎは、すぎのきのうえのほうから おち
てきたから、⑥すぐ なたねのからお かぶせた。とるべつて、ひつ
かいして見たら、にげられていた。きに のぼっていたひとなんか、
「とつたか。」といいました。

つぎに べつなひとが きに、のぼつて おらだちは、「そこに えだ
から(いたから) はやくのぼれ。」つて いつてた。⑦で、つかむべつ
て すたれば にげて、べつなきの ふつといきに いた。

みんなは、「どこに いだつてよ。」「あああ。」「そこに。つかんで と
ないほうがいい」といった。

ぼくとたつやさんは、きねずみお たねていた。もうひとりの ちゅう
うがく「ねんせいのひとと いた。」「だまつてろ。」と、ぼくがはいまし

へんきょう

よんでみて、どうでした。どんなことが 和美さんが、かきたかったのか、わかりましたか。（１）まるとびのこと、（２）かんこけとばし。（３）ふろにはいったこと。（４）ラジオたいそうのこと。（５）おかしと、わたくしとよしみのこと。（６）けいばに、いつてみたこと。

この一つの一つりかたのなかに、六つのが すこしずつかいてあります。こんなに、あれも これも と、よくばつたように かくと、よくかけませんね。

まるとびのことか。かんこけとばしか。おかしのことか。いつてみたけいばのこと、どれか、一つ、かきたいことお、どうしたったか。そのとき、どうなったか。どういったか。なにかくふうしたか。なにか、かんがえたか。おもしろかったところ、かつこう など よく おもいだしてかくと、ほんとうに、かきたいところが、じぶんの おもったとおり したとおり、かけて ゆかしいです。

づりかたの

はじめのところに、かきたかったことお ちゃんと、かいておくといと思います。

つぎの文（ブン）わ、ちゃんと、かきたいことわ なんだか かいてあります。

こうして、永井は、「どれか 一つ、かきたいこと」を定めて、「よく おもいだしてかくと、ほんとうに、かきたいところが、じぶんの おもったとおり したとおり、かけて ゆかしい」のだと、二年生の学級の子どもたちに向けて、語りかけていた。

平塚行蔵は、胆江地区民教連機関誌『つながり』の論考「生活綴方・ある学級文集（４）」の中で、永井の学級文集のなかの、この

散文と永井の指導言を引き、次のように記している。

題名は「まるとび」となっているが、そのことはさいしょの部分だけ。そのあとへかんこけとばしへふろにはいったことへ、そしてラジオたいそうへはよくじつのことか。すこしずつ、つぎつぎとかいている。なにをかくのがさだまっていけないのである。このような作文も初期の段階にはよくでてくる。

づりかたをかくときは、かきたいことを、ひとつえらんでかくようにするとよい。

それで、「どんなことが かきたいか」また、「どんなことを かきたくて かいたのだろう」

として、できたづりかたをみんなだみて考えている。

そして、いちばんかきたいとおもったことをひとつとりあげて、それをよくおもいだしてかくようにする。「づりかたのはじめのところに かきたかったことお ちゃんとかいておくといと思います」ともある。¹¹⁾

永井は、散文指導の初期にあつて、このように、「できたづりかたをみんなだみて考え」るやり方を、意識的に行っていたのであつた。

② かやのこと

永井は、続いて二つ目の作品「かやのこと」を示し、続けて、更に丁寧に指導言を添えている。

かやのこと。

石原 さち子。

2	がまん したことの 詩。	31~36
3	そのほかの 詩。	37~39

このように、『はたらく子ども 2 ごろ』の全体は、二部構成になっており、全体のうち、おおよそ、前半部の第一部には散文の内容、後半の第二部には、詩が載せられている。なお、そこには、いわゆる「まえがき（はしがき）」のようなものは書かれていない。

四、散文とその指導

(一)「かきたいことお、どんだん かく」―三つの散文から―

学級文集『はたらく子ども 2 ごろ』の、第一部の冒頭には、散文指導に関して、こう見出しの文章が書き始められている。

べんきょう(一)

どんなことが かきたいか。

かきたいことお、どんだん かくのです。

つぎの つづりかた(文)お よんで、どんなことお かきたくて かいたか、考えてみましょう。

その人が何を、どんなことを書きたくて、それを書いたかを、級友の作品を読むことを通して考え、綴ることの「べんきょう」をしようと、学習の方向を示そうとしている。永井のこのコメントのなかに、その散文指導の意図が表れているといえる。

① まるとび

まず一つ目に示されている作品は、次のものである。

まるとび

石川和美

わたくしわ みよこさんと まるとびおして いたら みよこさんが、あ かずみちゃんが「だめなあった」と いいました。また ちえこちゃんが「おらにも まぜらい。」って ゆった。わたくしわ まぜました。

(↑ここまで まるとびのこと。)

まるとび おわったとき、つぎ まさこさんのうちに、いたら、まさこさんのおばさんが「まさこ いらないよ。」と ゆいしました。かんこけとばしていたら、よしおが「ほら あおりんご やつから。」「せんせいに、あおりんご たべるな」って いいました。

(↑ここまで かんこけとばし していたときのこと。)

ばんに、よしお うちの ふろさはいました。ふろはいっていたら かずみ、ほら あがれって ゆわれました。わたくしわ ふろから、あがつてから、うちに、いつて ねました。

(↑ここまで ふろにはいったこと。)

そして あさになって「らじおたいそうしてごさい。」と おかあさんに いわれました。

(↑ここまで ラジオたいそうのこと。)

…(後略)…

永井は、この作品「まるとび」の和美さんの書きぶりに即しながら、「書きたいことを書く」という点に言い及ぶ、次のような指導言を記している。

こうして、『はたらく子ども』第二号を発行していた一九五二年の半ば頃は、民間教育研究団体を中心とした、戦後における新たな教育運動への出発が行われていた時期であり、永井は、それらへの積極的な参加・関与を実行していたのであった。そして、永井の福原分校時代は、戦後における生活綴方「復興」の機運の中にあつて、その戦前から続けていた自身の生活綴方実践を、戦後において展開していくことが本格的に開始されていた時期であつたといえる。



『はたらく子ども 2 ごと』表紙

三、『はたらく子ども2』について

学級文集『はたらく子ども2ごう』は、奥付・あとがきのページを含め、全四〇ページの、二六系綴じの冊子である。（以下、

特に注記のない限り、引用部分は、同文集同号の該当箇所からの引用とする。）

『はたらく子ども2ごう』の表紙の下方には、「イワテケンミズサワ フクワラ分校 2ネン」と記されている。その表紙の真ん中には、子どもと思われる二人が木の下で作業をしているような様子を描いた挿絵が置かれている。

そして、他方、冊子の最後の頁、「あとがき」の文末には、「一九五二年／七月二十九日／みずさわまち ふくわらぶんこう。」との記述がある。

こうして、『はたらく子ども』第2号は、一九五二年七月二十九日に発行され、一学期の最後、夏休み前に出されたものと推察される。

冊子の冒頭、一ページ目にある「もくじ」は、以下通りである。この部分のみ、何故にか、横書きになっている。

モ
ク
ジ
(もくじ)

[illegible]

1
どんなことが
かきたいか。

1
§
7

かきたいことお
どんどんかく。

2 一ど かいとあと、よんで おもいだしたことお

かきたしたもの。

7
5
1
4

3 どんとき、いいひとだなあと おもったか。
15528

11

—

—

1 わたくしはいやだ。
2 9
3 0

『はたらく子ども』第1号（*現下未見・未確認）？

『はたらく子ども 2 』 一九五二年七月二九日発行

『はたらく子ども 3 はなが』 一九五二年二月一五日発行

『はたらく子ども 4 』 一九五三年一月二六日発行

『はたらく子ども 5 』（詩特集） 一九五三年三月一四日発行

『はたらく子ども 6 』 一九五三年発行（奥付等に発行月日の記載なし）

『はたらく子ども』第7号（版画集？）（*現下未見・未確認）？

『はたらく子ども』第8号（*現下未見・未確認）？

すなわち、『はたらく子ども』一号から八号までの存在が指摘されているとともに、一号、七号、八号が未確認、未見の状況である。

これらのうち、『はたらく子ども』第三号、第六号については、山形県国民教育研究所（山形県教職員組合立山形県教育文化資料館）に、その現物が所蔵されている。これらは、山形の生活綴方教師・土田茂範⁽⁶⁾との「文集交換」のなかで、永井から土田に送（贈）られたものと推察される。

また、秋田大学附属図書館内に置かれている「北方教育資料室」には、『はたらく子ども』第三号、第六号の現物が所蔵されている。これは、同室の資料「目録」によれば、戦後初期の一九五〇年前後、青森で生活綴方実践をしていた、鈴木喜代春からの寄贈によるものである。⁽⁷⁾

本稿にて検討の対象とするのは、これらのうちの、学年の初期の時期の発行にあたる、『はたらく子ども 2 』である。本稿では、山形県国民教育研究所（山形県教育文化資料館）に所蔵の資料を参照・引用する。

以後、第一号、第七号、第八号及びその他の永井の学級文集

の探索・発掘の進展を期しつつ、本稿では『はたらく子ども』の第二号を検討の対象とし、次稿以降にて継続して、『はたらく子ども』第三号、第六号を検討の対象とする予定としたい。

（以下、引用箇所における注記やルビ、傍線や括弧等は、特に注記のない限り、すべて原文のママ。）（なお、本稿の中で、以後に記述している、児童の名前については、すべて仮名（別名）に改変を施している。）

二、福原分校・二年目の永井庄蔵

福原（ふくわら）地域は、旧水沢町（旧水沢市）の市街地から西方面にある田園地帯で、福原分校は、「福原小路」の西方突き当たりの近辺にあったと思われる、当時分校であったと思われる校舎跡の隣には、後藤寿庵（廟堂）⁽⁸⁾がある。

永井庄蔵は、一九五一（昭和二六）年四月から、水沢小学校福原分校に勤めていた。前稿で確かめた通り、同校での初年度は三年学級を担任し、『きかんしゃ』という名の学級文集をつくっていた。

永井は、一九五二年三月、静岡県熱海で開催された全国教科研大会に参加している（教育科学研究会再建第一回大会）。そして、同年の夏には、東北地区教科研（教育科学研究会東北大会）、のちの東北民教研）が、仙台市蓮坊小路小学校で開催され、永井はこれにも参加している。⁽⁹⁾

更に、同年八月には、永井は岐阜県恵那市で開催された、第一回作文教育全国協議会（のちの日本作文の会の全国大会・中津川集会）にも参加しており、「ナガイ・ショウゾウ」の筆名で、同集会への参加報告も記している。⁽¹⁰⁾

戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方（二）

—水沢・福原分校二年『はたらく子ども21う』から—

* 土屋 直人

（二〇一三年二月三日受付、二〇二四年一月一八日受理）

はじめに

本稿は、前稿⁽¹⁾に引き続き、岩手の小学校教師・永井庄蔵（ナガイ・ショージ、一九二一年～一九九八年）⁽²⁾が、水沢町（現・奥州市）の水沢小学校福原分校において、一九五二（昭和二七）年度、二年生の学級担任をしていた時に発行していた、一学期の学級文集『はたらく子ども』2号の記述の一部を検討することを通して、戦後における永井の学級文集実践、生活綴方教育実践の特質・意義の一端を探ろうとする、一連の論考の一部である。

本稿では、前稿での作業と同じく、永井と交流のあった、水沢の小学校教師・平塚行蔵（一九二五年～二〇一〇年）⁽³⁾が書き残した、「胆江地区民教連」機関誌『つながり』への一連の連載論考「生活綴方・ある学級文集」（一九九三年）⁽⁴⁾における平塚の永井学級文集の引用や、平塚の考察を祖述し、その指摘を受けながら、永井の学級文集の中の子どもの作品と、永井の記述内容の一部をあらためて追い、その教室実践の実像と特質を具体的に確かめ

てゆくこととしたい。（以下、敬称略。）

一、学級文集『はたらく子ども』について

福原分校の一九五二年度第二学年の学級文集『はたらく子ども』の発行数と各号の内容等について、平塚は、その論考の中で、「二号までは指導初期の段階のもの。三、七号が版画、五号が詩の特集。六、八号が散文中心の総合的な文集となっている。」⁽⁵⁾と記している。この平塚の指摘からすると、『はたらく子ども』の七号及び八号が発行された（実在した）こと、そして『はたらく子ども』が八号まで発行されたことが推察される。

こうした先行研究での指摘を含めて、筆者が確認・把握している限りにおいて、学級文集『はたらく子ども』各号の発行状況、実在の概要については、以下の通りまとめられると考えられる。なお、ここに記した発行年月日は各文集の奥付の記載による。

高校における数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知に関する研究

ーテスト調査と質問紙調査の結果の分析を通してー

中 村 好 則*

(2023年11月6日受付, 2024年1月18日受理)

第1章 研究の背景

令和4年12月13日に文部科学省より「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2023-02-28 閲覧)」が公表された。調査結果では, 高校においては「学習面又は行動面で著しい困難を示す」生徒の割合は2.2%, 「学習面で著しい困難を示す」生徒の割合は1.3%, 「行動面で著しい困難を示す」生徒の割合は1.4%, 「学習面と行動面ともに著しい困難を示す」生徒の割合は0.5%であった。さらに, 「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた生徒(高校2.2%)の受けている支援の状況の調査結果では, 「校内委員会において, 現在, 特別な教育的支援が必要と判断されている」のは20.3%, 「必要と判断されていない」のは79.0%, 「不明」なのは0.7%であった。高校においては, 「学習面又は行動面で著しい困難を示す」生徒の割合は, 小中学校の生徒の割合(8.8%)よりは少ないものの, 支援が必要な生徒が少なからず在籍しており, しかも特別な教育的支援が十分に行われているとはいえない状況であることが明らかとなった。ここで注意が必要なのは, 高校において「学習面又は行動面で著しい困難を示す」生徒(2.2%)の周辺には, 「学習面又は行動面で著しい困難を示す」生徒には含まれないが, 学習に支援が必要な生徒が多数いるということである(中村・佐々木・小田島 2019)。数学指導においても「学習面又は行動面で著しい困難を示す」生徒を含めた学習に支援が必要な生徒に対する指導や支援の検討は重要な検討課題である。また, 数学学習に支援が必要な生徒の指導では, 数学的な知識や技能の習得のための指導に重点が置かれがちで, 自分が習得した数学的な知識や技能をどのように使うかを考えたり, それらを有効に使っているかを自ら確認したりするなどのメタ認知に関する指導や支援については, あまり検討がなされていないのが現状である。そのため, 数学学習に支援が必要な生徒は, 繰り返し学習して数学的な知識や技能を習得したにも関わらず, 数学の授業についていけないということが少なからずある。高校における数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知の指導や支援の検討は喫緊の検討課題と言える。

* 岩手大学教育学部

第2章 研究の目的

本研究の目的は、高校において数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知の現状と課題を分析し、高校における数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知の指導や支援を検討するための基礎的な資料を得ることである。

第3章 研究の方法

1 先行研究の調査

数学教育におけるメタ認知に関する先行研究を調査し、本研究で使用するテスト調査と質問紙調査の内容の検討や調査結果の分析・考察のための資料とする。

2 テスト調査の実施

生徒の数学Ⅰの学習内容の習得度を把握するためにテスト調査を実施する。このテスト調査の得点を数学Ⅰの学習内容の習得度とする。この習得度によって、本研究での数学学習に支援が必要な生徒の対象を明らかにする。それは、数学学習に支援が必要であるかどうかの判断は、その原因は様々であるが、各生徒の数学の学習内容の習得度によってなされることが多いと考えられるからである。

3 質問紙調査の実施

数学と数学学習に対する意識の把握と、数学に関するメタ認知の獲得度を捉えるために、質問紙調査Ⅰ・Ⅱを実施する。

質問紙調査Ⅰは、数学と数学学習に対する意識（好意度、理解感、有用感、積極性）を問うものである。数学と数学学習に対する意識の得点は、質問紙調査問題Ⅰの回答を数値化したものである。

質問紙調査Ⅱは、数学学習に関するメタ認知の獲得度を捉えるためのものである。数学学習に関するメタ認知の獲得度は質問紙調査Ⅱの回答を数値化したものである。

4 テスト調査と質問紙調査の時期

2021年10月下旬に、調査対象校の各学級の数学の授業時間を利用して実施する。

5 テスト調査と質問紙調査の対象

調査対象校は、地方都市（県庁所在地）に所在し、大学等に進学を希望する生徒が多く在籍する普通科の高校である。各学年の生徒の人数は以下の通りである。

私立高等学校	普通科	273名
第1学年	3学級	生徒数 103名
第2学年	2学級	生徒数 77名
第3学年	3学級	生徒数 93名

第1学年は、9月末までに数学Ⅰを履修済みである。高校には、普通科、職業科などの学科の違いや、全日制や通信制、定時制の違いなど様々な種類があるが、本研究の対象校は全日制普通科の高校である。そのため、本研究で得られる成果は高校の生徒に一般化す

ることはできず限定的と言わざるえない。しかし、本研究で得られる成果は、高校における数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知の指導や支援を検討する前に、全日制普通科の高校の生徒のメタ認知の現状や課題を検討するための貴重な基礎的資料となり得るものである。高校生を対象としたメタ認知に関する研究はほとんどなく、本研究の成果は価値あるものと考ええる。

6 テスト調査と質問紙調査の手続き

テスト調査及び質問紙調査共に、Google Formsによる実施を依頼し、それぞれ決められた期間内に数学の授業時間に解答及び回答する。テスト調査及び質問紙調査は、解答及び回答に当てはまる語句や数値、記号をGoogle Formsにおいて選択する形式である。

7 テスト調査の内容

テスト調査の問題は、令和元年度第2回高等学校卒業程度認定試験問題の数学の問題（文部科学省、2023-02-28閲覧）を用いる。テスト調査は100点満点で評価する。高等学校卒業程度認定試験は、高校を卒業した者と同等以上の学力があるかどうかを認定するための試験であり、数学は数学Ⅰの内容から出題される。そのため、生徒の数学Ⅰの学習内容をどの程度身に付けているか（習得度）を評価するのに適していると考えた。

8 質問紙調査の内容

8.1 質問紙調査Ⅰの内容

質問紙調査Ⅰの内容は、数学と数学学習に対する意識（好意度、理解感、有用感、積極性）に関する次の10項目について、当てはまると思うものを、「はい（4点）」「どちらかと言えばはい（3点）」「どちらかと言えはいえ（2点）」「いいえ（1点）」の4択式で問うものである。この10項目は、筆者が数学と数学学習に対する意識を問うために検討し作成したものである。

- ① 数学は好きである（好意度）
- ② 数学は得意である（理解感）
- ③ 数学は楽しい（好意度）
- ④ 数学はよく分かる（理解感）
- ⑤ 数学は将来役に立つ（有用感）
- ⑥ 数学は生活に利用できる（有用感）
- ⑦ 数学の授業に積極的に参加している（積極性）
- ⑧ 数学の学習に力を入れて取り組んでいる（積極性）
- ⑨ 数学の授業で自分の考えを良く発表する（積極性）
- ⑩ 数学の授業では他の生徒の考えがよく分かる（理解度）

8.2 質問紙調査Ⅱの内容

質問紙調査Ⅱは、上田（2009）が開発したメタ認知を測定するアンケートの26項目を使用する。これらの項目は、数学の問題解決の際に有効に機能すると考えられるメタ認知の項目に精選されており、数学学習に支援が必要な生徒が最低限身に付けておくべきメタ認知であると考えられる。そのため、この26項目は質問紙調査Ⅱの調査内容として適切であると考えた。

質問紙調査Ⅰの項目の内容も、メタ認知と考えられるが、上田（2009）が開発したメタ認知を測定するアンケートでは、生徒の数学的な問題解決の際に有効に機能する項目のみを取り上げているため、本研究では質問紙調査Ⅰの内容を質問紙調査Ⅱの内容とは区別し、数学と数学学習に対する意識として調査することにした。

質問紙調査Ⅱは、数学の問題を考えると、次の各項目について、頭に思い浮かぶかどうかについて、「よく思い浮かぶ（4点）」「時々思い浮かぶ（3点）」「あまり思い浮かばない（2点）」「全く思い浮かばない（1点）」の4択式で問うものである。

- ① 前に同じような問題をやったことがあるかな
- ② おもしろい問題だな
- ③ 図が書ければ必ずできるぞ
- ④ 式がわかれば簡単だ
- ⑤ 問題は計算だけでできるとは限らないぞ
- ⑥ 求めなければいけないのは何かな
- ⑦ わからないことは何かな
- ⑧ 他の方法はないかな
- ⑨ 問題の意味はわかっているかな
- ⑩ 式はどうなるかな
- ⑪ わけを説明できるかな
- ⑫ 今まで習ったことを使えるかな
- ⑬ 図を書いて考えてみよう
- ⑭ 問題をよく読んでみよう
- ⑮ できたら見直そう
- ⑯ どんなやり方でもいいから答を出してみよう
- ⑰ 問題によっては、答がいくつもあるぞ
- ⑱ わからなくなったらもう一度はじめてから読み直してみよう
- ⑲ わからなくなったら別の方法でやろう
- ⑳ 今までのパターンに当てはめよう
- ㉑ すぐできるとは限らないぞ
- ㉒ 何がわからないから解けないのか考えてみることが重要だ
- ㉓ 問題を解くには順番が大切だ
- ㉔ 問題の意味はわかっているのかな
- ㉕ 途中まででもいいからやろう
- ㉖ 自分にわかるところまで簡単にして考えてみよう

第4章 結果と分析

1 先行研究の調査の結果

数学教育におけるメタ認知に関する研究は、1980年代から多く行われている。日本では、重松・勝美（1995）が、数学的問題解決におけるメタ認知の重要性を指摘し、児童・生徒

のメタ認知を捉えるための測定方法（アンケート、再生刺激法）を開発し、数学的問題解決におけるメタ認知の特性を明らかにし、数学的問題解決の指導の改善について考察している。また、上田（2009）は、重松・勝美（1995）で開発されたメタ認知を測定するアンケートの60項目を数学的問題解決の際に有効に機能するメタ認知に精選し26項目に整理している。この上田（2009）が開発したメタ認知を測定するためのアンケートの26項目を本研究では活用する。

また、加藤（1996）は、子どもが持っているメタ認知能力に応じた指導をすることの重要性を指摘し、小学生を対象に数学的問題解決におけるメタ認知の発達の変容を実証的に捉え、子どものメタ認知能力を育成するための指導を検討している。加藤（1996）の研究では、メタ認知的技能に焦点を当て、それを捉える方法にワークシートと刺激再生質問紙を用いているのに特徴がある。近年では、高井（2022）は、数学の授業の練り上げの場面でのメタ認知の指導について検討している。高井（2022）の研究では、メタ認知の学習場面を個人解決の場面だけでなく、協同解決の場面まで広げることを意図して、練り上げにおけるメタ認知指導について考察している。これらの研究では、児童・生徒のメタ認知を捉えるための測定方法やその指導法が検討され、最近では個別解決の場面から協同解決の場面でのメタ認知指導の研究へと発展してきている。しかし、高校において数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知の状況を把握し、数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知をどのように育てるのかという視点の研究はまだ少ない。数学学習に支援が必要な生徒への指導では、単に数学的な知識や技能を指導するだけでは十分な成果が得られていない。数学学習に支援が必要な生徒は、獲得した数学的な知識や技能が使えないことが多く、メタ認知の育成が重要と考える。そこで、本研究では、数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知の状況を調査し、数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知を育てるための指導や支援を考えるための基礎的な資料を得たいと考えた。

筆者は、継続的に、高校における数学学習に支援が必要な生徒の指導について検討してきた。例えば、中村（2016）や中村・佐々木・小田島（2016）がある。中村（2016）では、高校生の数学Ⅰの「2次関数」の学習でのつまずきと支援について考察している。中村・佐々木・小田島（2016）では、高校数学科において特別な支援が必要な生徒が多く在籍する学級で実践されている「対話型アクティブ・ラーニング」に着目し、この指導の有効性とその要因を考察した。これらの研究を通して、数学学習に支援が必要な生徒への指導や支援は、学習内容に関する指導や支援だけではなく、生徒のメタ認知を育成するための指導や支援が必要であり、その検討が課題となっていた。また、中村（2020）は、公立高校の第2学年の生徒を対象にテスト調査と質問紙調査を行い、数学Ⅰの学習内容の習得度と数学学習に関するメタ認知の獲得度を調査した。その結果、文系の生徒は数学Ⅰの学習内容の習得度と数学学習に関するメタ認知の獲得度に強い相関がみられたが、理系の生徒ではほとんど相関がないことなどが明らかとなった。中村（2020）の研究では、数学学習に支援が必要な生徒を対象に数学学習に関するメタ認知の獲得度を検討することが課題であった。

2 テスト調査と質問調査の結果と分析

(1) 分析の対象

調査対象の生徒273名（第1学年103名、第2学年77名、第3学年93名）のうち、テス

ト調査と質問紙調査Ⅰ・Ⅱの両方に解答及び回答した生徒217名79.4%（第1学年生徒92名89.3%，第2学年生徒55名71.4%，第3学年生徒70名75.3%）を分析対象とした。

(2) メタ認知を捉える枠組み

重松（1987）は、メタ認知をメタ認知的知識（メタ知識）とメタ認知的技能（メタ技能）の2つの観点で捉えている（pp.99-100）。メタ認知的知識は、認知活動の状態を判断するために蓄えられた環境、課題、自己、方略についての知識、メタ認知的技能はメタ知識に照らして認知活動を直接的に調整するモニター、自己評価、コントロールなどの技能としている。

本研究におけるメタ認知を捉えるための質問紙調査Ⅱでは、上田（2009）が開発したメタ認知を測定するアンケートの26項目を使用している。上田（2009）は、重松（1987）のメタ認知の定義を基に考えらえたアンケート調査項目から、生徒の数学的な問題解決の際に有効に機能すると考えられるメタ認知（メタ認知的知識）を取り上げている。例えば、「数学は美しい」や「これは学校の外でも使える」などは必要なメタ認知ではあるが必ずしも問題解決に有効に機能するとはいえないものであるとして、上田（2009）は26項目とは区別している。上田（2009）の研究結果では、メタ認知を測定するアンケートの項目を26項目に厳選してもメタ認知の状況が把握できることが述べられている。そこで、本研究では、上田（2009）の数学的な問題解決の際に有効に機能するメタ認知26項目を調査項目とすることにした。さらに、上田（2009）は、数学的な問題解決の際に有効に機能するメタ認知を、G.Polyaの4段階「理解」、「計画」、「実行」、「検討（振り返り）」と、これに加えて、問題解決のすべての段階で働くと考えられるメタ知識があるため、「全体」を加えた5つのカテゴリーで捉えている。26項目のメタ認知を問題解決の段階（理解7項目、計画6項目、実行8項目、検討3項目、全体2項目）とメタ知識のカテゴリー（環境0項目、課題5項目、自己2項目、方略19項目）によって整理したものが表1である。重松（1987）は、メタ知識を環境、課題、自己、方略の観点から捉え、環境に関するメタ認知を「環境の状態が認知作用にどのように影響するかに関する知識」と、課題に対するメタ認知を「課題の本性が認知作用にどのように作用するかに関する知識」と、自己に対するメタ認知を「自己の技能・能力が認知作用にどのように作用するかに関する知識」と、方略に関するメタ認知を「認知作用をよくするための方略に関する知識」とそれぞれ定義し、メタ知識の各カテゴリーの例として、環境は「数学の授業だから、この問題を考えよう」、課題は「前にやった問題は易しい」、自己は「式さえわかれば、計算には自信がある」、方略は「分かったことを図にかいた方が分かりやすい」を挙げている。

表1からは、理解の段階では課題と方略に関するメタ認知の割合（100%）が、実行の段階では方略に関するメタ認知の割合（87.5%）が高く、各段階において重要に働くメタ認知のカテゴリーに留意した指導が必要と考える。

表1 メタ認知を捉える枠組み

問題解決の段階	項目(メタ認知のカテゴリー)
理解	①(課題), ②(課題), ⑥(課題), ⑦(方略), ⑨(方略), ②④(方略), ②⑥(方略)
計画	③(自己), ④(自己), ⑫(方略), ⑳(方略), ㉒(方略), ㉓(方略)
実行	⑤(方略), ⑧(方略), ⑩(方略), ⑬(方略), ⑯(方略), ⑲(方略), ㉑(課題), ㉕(方略)
検討	⑪(方略), ⑮(方略), ⑰(課題)
全体	⑭(方略), ⑱(方略)

※ 番号は質問紙調査Ⅱの26項目の番号を表す。

(3) テスト調査の結果と分析

学年の違いによりテスト調査の得点に差があるかどうかを比較した(表2)。分散分析を行った結果, 学年の効果が有意であった($F(2, 214)=4.80, p<.01$)。HSD法を用いた多重比較によると, 第3学年の平均が, 第1学年の平均と第2学年の平均よりも有意に高かった($MSe=250.5587, p<.05$)。しかし, 第1学年と第2学年の間の平均の差は有意ではなかった。これは, 第3学年の生徒は大学等への進学のための受験を控えているために, よく勉強をしていることが考えられる。

テスト調査の全学年の結果をヒストグラム(図1)にすると, 65点を境に2つの集団に分かれると考えられる。そこで, テスト調査の結果, 65点以下の生徒66名をA群(習得度下位群), 66点以上の生徒151名をB群(習得度上位群)とし, 本研究における数学学習に支援が必要な生徒を, A群の生徒とすることにした。それぞれの学年と全学年を箱ひげ図にした結果(図2)からは, A群(65点以下)に各学年及び全体の4分の1の生徒が含まれていることが分かる。これらのことから, 3学年の成績は1学年と2学年より高いが, 3学年の閾値は2群や他の学年と同じになる。

数学学習に支援が必要な生徒は, 発達障害等の障害だけでなく, 学習意欲の問題など様々な原因が考えられ, 必ずしも数学の習得度だけで判断することはできないが, 少なくともA群(習得度下位群)に含まれる生徒は数学学習に支援が必要な生徒と考えることができる。本研究では, 数学学習に支援が必要な生徒をA群の生徒としているが, 数学学習に支援が必要な生徒の対象をどう捉えるのかは今後さらに検討が必要である。

表2 各学年の平均と標準偏差

学年	人数(人)	平均(点)	標準偏差
第1学年	92	71.7	14.60
第2学年	55	71.1	14.82
第3学年	70	78.6	17.70

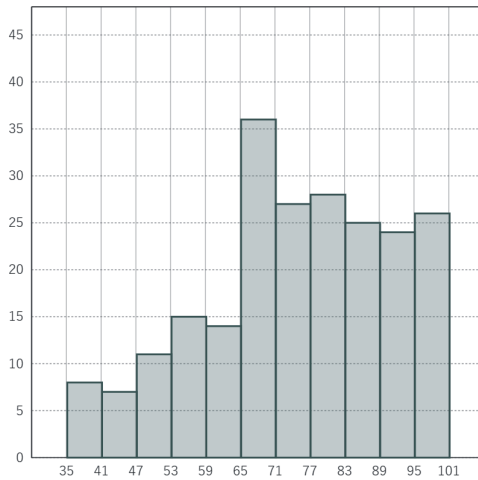


図1 テスト調査のヒストグラム

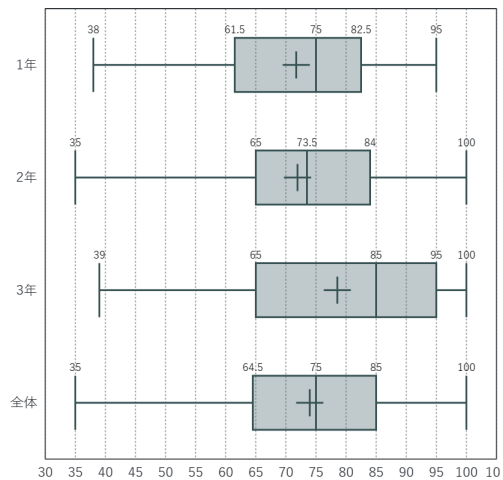


図2 テスト調査の箱ひげ図

(4) 質問紙調査Ⅰの結果と分析

A群とB群の違いにより、数学意識の得点に差があるかを比較した。分散分析を行った結果、A群の得点の平均がB群の得点の平均より有意に低かった ($F(1, 215)=32.60, p<.01$)。したがって、数学学習に支援が必要な生徒の数学意識は、B群よりも有意に低いと言える。

(5) テスト調査と質問紙調査Ⅰ・Ⅱの関連性

テスト調査の結果を習得度、質問紙調査Ⅰの結果を数学意識、質問紙調査Ⅱの結果をメタ認知として、それらの関連性について分析する。

A群の習得度、数学意識、メタ認知の関連性を見るために、相関係数(ピアソンの積率相関係数、以下同様)を計算した。その結果、数学意識とメタ認知の間には、有意な正の相関が見られた ($r=0.472, F=18.36, df1=1, df2=64, p<.01$)。相関の強さは中程度と言える。習得度と数学意識 ($r=0.237, F=3.79, df1=1, df2=64, p<.10$)、習得度とメタ認知 ($r=0.216, F=3.14, df1=1, df2=64, p<.10$)の間には、相関が見られる可能性はあるが、相関の強さは弱い。

表3 A群の平均値と標準偏差等 (N=66)

	平均	標準偏差	最小値	最大値
習得度	53.8	8.67	35	65
数学意識	22.9	5.67	10	37
メタ認知	74.7	14.38	26	95

表4 A群の相関行列の表 (df= 1 & 64)

	習得度	数学意識	メタ認知
習得度	-	0.237 +	0.216 +
数学意識		-	0.472 **
メタ認知			-

+ $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

表5 A群の相関係数の有意差検定

	相関係数	F値	有意性検定
習得度 x 数学意識	0.237	3.79	+
習得度 x メタ認知	0.216	3.14	+
数学意識 x メタ認知	0.472	18.36	**

+ $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

次に、B群の習得度、数学意識、メタ認知の関連性を見るために、相関係数を計算した。その結果、数学意識とメタ認知の間には、有意な正の相関が見られた ($r=0.515$, $F=53.79$, $df1=1$, $df2=149$, $p<.01$)。相関の強さは中程度と言える。習得度と数学意識の間にも、有意な正の相関が見られた ($r=0.278$, $F=12.48$, $df1=1$, $df2=149$, $p<.01$)。相関の強さは弱い。習得度とメタ認知 $r=0.153$, $F=3.59$, $df1=1$, $df2=149$, $p<.10$) の間には、正の相関が見られる可能性はあるが、相関の強さは弱い。

表6 B群の平均値と標準偏差等 (N=151)

	平均	標準偏差	最小値	最大値
習得度	82.5	9.36	66	100
数学意識	27.9	6.05	13	40
メタ認知	83.1	11.88	29	104

表7 B群の相関行列の表 (df= 1 & 149)

	習得度	数学意識	メタ認知
習得度	-	0.278 **	0.153 +
数学意識		-	0.515 **
メタ認知			-

+ $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

表8 B群の相関係数の有意差検定

	相関係数	F値	有意性検定
習得度 x 数学意識	0.278	12.48	**
習得度 x メタ認知	0.153	3.59	+
数学意識 x メタ認知	0.515	53.79	**

+ $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

(6) 質問紙調査Ⅱの結果と分析

A群とB群の違いにより、メタ認知の得点に差があるかを比較した。分散分析を行った結果、A群の獲得度の平均がB群の獲得度の平均より有意に低かった ($F(1, 215)=19.98$, $p<.01$)。したがって、数学学習に支援が必要な生徒 (A群) のメタ認知は、B群よりも有意に低いと考えられる。

また、質問紙調査Ⅱの①から②⑥の26の項目について、A群とB群の肯定的回答数 (「よく思い浮かぶ」又は「時々思い浮かぶ」, 以下同様) の割合をグラフにしたものが図3である。

26項目すべてにおいて、A群がB群よりもメタ認知の肯定的回答の割合が低かった。

質問紙調査Ⅱの①から②⑥の26の項目について、A群とB群別に肯定的回答と否定的回答（「あまり思い浮かばない」又は「全く思い浮かばない」の回答、以下同様）の人数をもとに偶然確率を直接確率計算（フィッシャーの直接確率計算）で求めた。その結果、有意水準1%でA群がB群より有意に低かった項目は、以下の②、③、⑨、⑩、⑫、⑬の6項目であった。カッコ内は問題解決の段階とメタ認知のカテゴリーである。

② おもしろい問題だな（理解，課題）

A群 肯定的回答19人 否定的回答47人

B群 肯定的回答78人 否定的回答73人

片側検定： $p=0.0013$ ** ($p<.01$)

③ 図が書ければ必ずできるぞ（計画，自己）

A群 肯定的回答23人 否定的回答43人

B群 肯定的回答90人 否定的回答61人

片側検定： $p=0.0006$ ** ($p<.01$)

⑨ 問題の意味はわかっているかな（理解，方略）

A群 肯定的回答42人 否定的回答24人

B群 肯定的回答123人 否定的回答28人

片側検定： $p=0.0046$ ** ($p<.01$)

⑩ 式はどうなるかな（実行，方略）

A群 肯定的回答49人 否定的回答17人

B群 肯定的回答137人 否定的回答14人

片側検定： $p=0.0020$ ** ($p<.01$)

⑫ 今まで習ったことを使えるかな（計画，方略）

A群 肯定的回答47人 否定的回答19人

B群 肯定的回答137人 否定的回答14人

片側検定： $p=0.0004$ ** ($p<.01$)

⑬ 問題によっては、答がいくつもあるぞ（検討，課題）

A群 肯定的回答34人 否定的回答32人

B群 肯定的回答107人 否定的回答44人

片側検定： $p=0.0051$ ** ($p<.01$)

有意水準5%でA群がB群より有意に低かった項目は、以下の⑧、⑨、⑫、⑮、⑯の5項目であった。カッコ内は問題解決の段階とメタ認知のカテゴリーである。

⑧ 他の方法はないかな（実行，方略）

A群 肯定的回答36人 否定的回答30人

B群 肯定的回答103人 否定的回答48人

片側検定： $p=0.0386$ * ($p<.05$)

⑬ わからなくなったら別の方法でやろう (実行, 方略)

A 群 肯定的回答 47 人 否定的回答 19 人

B 群 肯定的回答 126 人 否定的回答 25 人

片側検定: $p=0.0321$ * ($p<.05$)

⑭ 問題を解くのにには順番が大切だ (計画, 方略)

A 群 肯定的回答 49 人 否定的回答 17 人

B 群 肯定的回答 129 人 否定的回答 22 人

片側検定: $p=0.0396$ * ($p<.05$)

⑮ 途中まででもいいからやろう (実行, 方略)

A 群 肯定的回答 53 人 否定的回答 13 人

B 群 肯定的回答 137 人 否定的回答 14 人

片側検定: $p=0.0304$ * ($p<.05$)

⑯ 自分にわかるところまで簡単にして考えてみよう (理解, 方略)

A 群 肯定的回答 50 人 否定的回答 16 人

B 群 肯定的回答 131 人 否定的回答 20 人

片側検定: $p=0.0379$ * ($p<.05$)

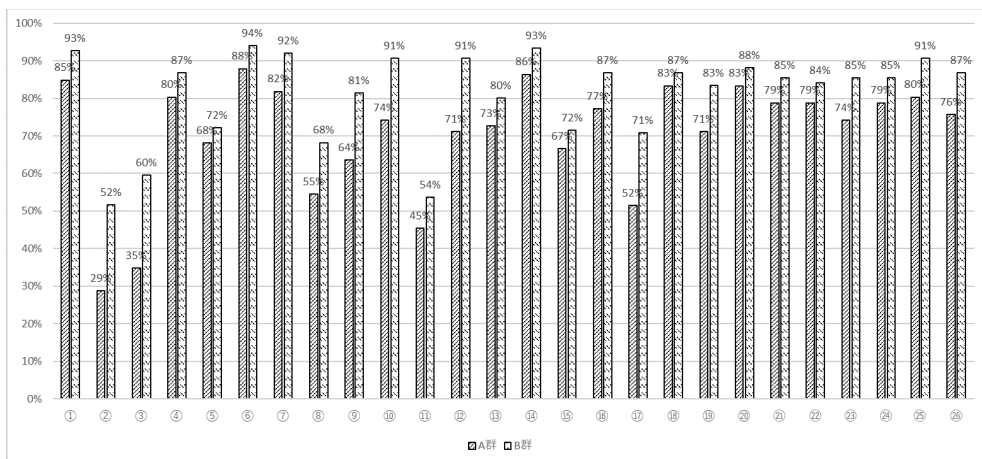


図3 A 群とB 群のメタ認知の肯定的回答の割合
(番号は質問紙調査Ⅱの26項目の番号を表す。)

第5章 考察

(1) 数学の習得度と数学意識, メタ認知との関係

数学学習に支援が必要な生徒の数学の習得度は, 数学意識とメタ認知と相関がある可能性が得られた。また, 数学意識とメタ認知は中程度の相関があることが明らかとなった。

重松・勝美・上田 (1989) は, 学習の習熟度とメタ認知との関連について, アンケートによる調査研究を行い, 次のような4つのタイプがあることを明らかにしている。

- A：メタ認知の得点が高く成績のよい児童
- B：メタ認知の得点は高いが成績不振の児童
- C：メタ認知の得点は低いが成績のよい児童
- D：メタ認知の得点が低く成績もよくない児童

これによると、Bのように数学の習得度は低いがメタ認知が高い子供や、逆にCのようにメタ認知は低いが習得度が高い子供も存在しており、数学の習得度とメタ認知は必ずしも相関があるとは言えない可能性があると言える。しかし、一方では、中村(2020)では、文系の生徒は数学Ⅰの学習内容の習得度と数学学習に関するメタ認知の獲得度に強い相関がみられたという結果もあり、数学学習に支援が必要な生徒の数学の習得度とメタ認知との関係については、さらに詳細な調査が必要である。

また、本研究では、数学の問題解決の際に有効に機能すると考えられるメタ認知に限定したため、質問紙調査Ⅰの内容を数学意識としてメタ認知とは区別したが、数学意識はメタ認知の一部であり、数学意識とメタ認知は相関があるという結果はある意味当然のことと考えられる。

(2) 数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知

数学学習に支援が必要な生徒は、数学意識とメタ認知共にB群よりも有意に低かった。また、数学学習に支援が必要な生徒は、B群よりもメタ認知のすべての項目(26項目)においてメタ認知の肯定的回答の割合が低かった。特に、数学的な問題解決の際に有効に機能する26項目のメタ認知のうち11項目(42.3%)について、数学学習に支援が必要な生徒の方が、B群の生徒よりも有意に低かった(表9)。この11項目は、問題解決の段階の理解、計画、実行、検討の4つの段階のすべてで見られ、実行で4項目(50.0%, N=8)、計画で3項目(50.0%, N=6)、理解で3項目(42.9%, N=7)、検討で1項目(33.3%, N=3)であった。数学学習に支援が必要な生徒は、問題解決の各段階で必要なメタ認知を獲得できるような指導や支援が必要と考えられる。特に、有意に低い項目数の割合に着目すると、実行と計画の段階に関するメタ認知の育成が必要と考える。

表9 A群が有意に低いメタ認知11項目

問題解決の段階	項目(メタ認知のカテゴリー)
理解	②(課題), ⑨(方略), ⑳(方略)
計画	③(自己), ⑫(方略), ㉓(方略)
実行	⑧(方略), ⑩(方略), ⑲(方略), ㉕(方略)
検討	⑰(課題)
全体	なし

※ 番号は質問紙調査Ⅱの26項目の番号を表す。

有意な差があった11項目を4つのメタ知識のカテゴリーの環境、課題、自己、方略において整理すると、数学学習に支援が必要な生徒は、環境が0項目、課題が2項目(40.0%, N=5)、自己が1項目(50.0%, N=2)、方略が8項目(47.1%, N=17)であった。有意に低い項目数の割合に着目すると自己に関するメタ認知が獲得できていないと言えるが、有意

に低い項目数の多い方略に関するメタ認知の育成も重要と考える。

第6章 まとめと課題

本研究では、高校において数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知の現状と課題を分析し、高校における数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知を育成するための指導や支援を検討するための基礎的な資料を得るために、テスト調査と質問紙調査を実施した。その結果、(1) 数学学習に支援が必要な生徒は、数学意識の得点とメタ認知の獲得度共に数学学習に支援がない生徒よりも有意に低いこと、(2) 数学学習に支援が必要な生徒の数学の習得度は、数学意識の得点とメタ認知の獲得度と相関がある可能性があること、(3) 数学学習に支援が必要な生徒は、問題解決に有効に機能すると考えられるメタ認知の肯定的回答の割合が数学学習に支援がない生徒よりも低く、特に肯定的回答の割合が低い11項目を同定することができたことなどの成果が得られた。これらの11項目のメタ認知は、問題解決の理解、計画、実行、検討の4つの段階のすべてで見られた。特に、肯定的回答の割合の低い項目数の割合が高いのは、実行と計画の段階に関するメタ認知であった。これらの成果は、多くの種類がある高校の一部の種類の高校を対象としたもので限定的であることに注意が必要である。

本研究では、メタ認知的知識である26項目に焦点を当て、現状を分析したが、メタ認知的技能も数学的な問題解決には重要であり、メタ認知的技能も含めたメタ認知を検討することが必要である。さらに、今後は、本研究の結果を基に、対象とする高校を拡大し、数学学習に支援が必要な生徒のメタ認知の指導や支援について検討することが課題である。

謝辞

ご協力頂いた高校の先生と生徒の皆さんに感謝いたします。

付記

本研究は、科学研究費補助金基盤研究C（課題番号JP21K02511、研究代表者：中村好則）の支援を得た。

また、本研究は、岩手大学における人を対象とした研究に関する倫理審査を受け承認された（2023年10月13日、承認番号 第202344号）。

<引用文献>

加藤久恵「数学的問題解決におけるメタ認知の発達の変容に関する研究（II）一小学校4年生と6年生におけるメタ認知的技能の様相一」『全国数学教育学会誌数学教育学研究』2巻、1996、pp.69-78.

文部科学省「令和元年度（第2回）高等学校卒業程度認定試験問題 数学問題」https://www.mext.go.jp/content/20210411-mxt_syogai02-1422656_08suugaku.pdf（2023年2月28日現在）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf（2023年2月28日現在）

中 村 好 則

- 中村好則「高校における数学学習のつまずきと支援に関する研究－「二次関数」の学習内容の理解に焦点を当てて－」『数学教育学会誌』57巻1-2号, 2016, pp.39-50.
- 中村好則「高校の数学指導における文系と理系の生徒の現状と課題－テスト調査とアンケート調査の分析を通して－」『数学教育学会誌』61巻3-4号, 2020, pp. 53-66.
- 中村好則・佐々木全・小田島新「高校数学科における特別な支援が必要な生徒が多く在籍する学級での指導の工夫－「対話型アクティブ・ラーニング」による支援－」『数学教育学会誌』57巻1-2号, 2016, pp.103-112.
- 中村好則, 佐々木全, 小田島新「特別な支援が必要な生徒が多く在籍する高校での数学指導に関する調査研究－対話型アクティブ・ラーニングによる支援の現状と課題－」『岩手大学教育学部研究年報』78巻, 2019, pp.1-21.
- 重松敬一「数学教育におけるメタ認知の研究(2)－問題解決行動における「内なる教師」の役割－」『数学教育論文発表会発表要項』20巻, 1987, pp.99-104.
- 重松敬一・勝美芳雄「数学的問題解決におけるメタ認知の測定と指導の改善」『日本科学教育学会年会論文集』19巻, 1995, pp.73-74.
- 高井吾朗「練り上げにおけるメタ認知の指導について－IMPROVEモデルの援用－」『イブシロン』63巻, 2022, pp.29-37.
- 上田喜彦「数学教育におけるメタ認知の研究：メタ認知に関する調査問題の開発(1)」『天理大学学報』60巻2号, 2009, pp.47-68.

戦後肢体不自由教育における実践課題の変遷

機関誌『肢体不自由教育』の特集テーマの分析による考察

柴 垣 登*

(2023年12月12日受付, 2024年1月18日受理)

第1章 課題

我が国の戦後の肢体不自由教育は、1950年代に入って設置が進められた肢体不自由児施設等に設けられた特殊学級から始まった(文部省1978)。肢体不自由児施設に入所している児童の多くは、ポリオ(脊髄性小児マヒ)、脳性マヒ、先天性股関節脱臼、骨・関節結核であり(文部省1982)、肢体不自由単一の障害で、通常の教科の学習等を行うことが可能であった。

肢体不自由児のための養護学校(以下「養護学校」)は、非義務教育機関であったために設置が遅れ、1956年の大阪府立養護学校と愛知県立養護学校の設置を嚆矢として設置が進められるようになり、1969年の滋賀県立養護学校の設置をもって全都道府県での養護学校の設置が実現した。養護学校の整備が進むにつれて、問題となったのが脳性マヒ児の増加である。1970年代後半には、養護学校在学児の約70%を脳性マヒ児が占めるようになった(村田1997)。増加した脳性マヒ児の多くが、障害が重度であったり、他の障害を重複したりしていたため、通常の教科の学習等を行うことは困難であった。

脳性マヒ児への対応は「脳性まひ児の教育法や取り扱い方など、先生方が普通学校で得た体験や知見をもってしては全然通用」せず、「全く新しい方法の試みを要求する」ものであった(橋本[1970] 3)。そのため、肢体不自由単一障害を対象とした1963年の『養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編』の内容では対応が難しくなり、1971年に、養護・訓練の新設や教育課程の弾力的な編成を可能とし、脳性マヒ等の児童生徒に係る各教科についての特例を新設した『養護学校(肢体不自由教育)小学部・中学部学習指導要領』へと改訂された。その後も、1979年の養護学校義務制実施以後現在に至るまで、児童生徒の重度・重複化が進む中で、それに対応するように学習指導要領の改訂が行われている。現在では、対象児童生徒のよりいっそうの重度・重複化や多様化が進む中で、医療的ケア児の増加とその対応などの問題が生じている。

以上のような対象児の変化に伴い、肢体不自由教育の実践課題も変化してきた。1970年に発刊された日本肢体不自由教育研究会の機関誌『肢体不自由教育』の第1号から第200

* 岩手大学教育学部

号(2011)の特集テーマを分析した村田は、その特集テーマが「その時期の教育実態を反映しており、特徴的である」としている(村田[2011]11)。**『肢体不自由教育』**の特集テーマを分析することは、時々の実践課題を明らかにすることに通じる。そして、そこからは現在の実践課題の解決策を検討する上で有効な手がかりを得られると考えられる。そこで本研究では、**『肢体不自由教育』**の第1号から第259号までの特集テーマについて、それらのテーマがどのような背景のもとで設定されたのか、また時代状況の変化や対象児の重度・重複化が進む中でどのように変遷してきたのか、どのように解決が目指されてきたのかを分析することにより、戦後の肢体不自由教育における実践課題とその対応の変遷を明らかにする。

第2章 戦後の肢体不自由教育の実践課題の変遷

1 『肢体不自由教育』について

『肢体不自由教育』は、日本肢体不自由教育研究会の機関誌として1970年2月に第1号が発行された。発行の目的は、1969年に全都道府県に肢体不自由養護学校が設置され、各地で研究活動も盛んになりつつある中で、それらの成果を交流し、整理する場としての機関誌とするというものであった(村田1997)。2023年3月に第259号が発行され、現在も継続して発行されている。各号は、その時々**の肢体不自由教育における実践上の課題に基づいて特集テーマを設定し、研究者や教育行政関係者、医療、福祉関係者によるテーマに関する論説や、養護学校(特別支援学校)や特殊学級(特別支援学級)で肢体不自由教育に携わる教員による実践報告などからなり、学校や学級での実践に役立つことが企図されている。**

2 『肢体不自由教育』の特集テーマの分類

まず、第1号～第259号を「全体」(1970～2023年)、「1号～100号」(1970～91年)、「101号～200号」(1991～2011年)、「201号～259号」(2011～23年)の区分に分けた。これらの区分は、100号ごとに区切りのよい分け方をしたものではあるが、戦後の障害のある子どもの教育における1979年の養護学校義務制の実施、2007年の特別支援教育制度への転換、2012年のインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進とほぼ一致しており、区分としての妥当性をもっていると考えられる。

表1は、第1号～第259号の特集テーマと巻頭言¹、その年の障害のある子どもの教育等に関する事項を一覧にしたものである。全特集テーマ254(テーマが設定されていない号が5つある)を見ると、実に多様な特集テーマが設定されていることがわかる。また、表中の「事項」欄の記載内容と合わせて見ることで養護学校義務制の実施、学習指導要領の改訂、制度改正などに合わせて特集テーマが設定されていることがわかる。

これらの特集テーマを、どのようなテーマが多く取り上げられているのか、先の「全体」(1970～2023年)、「1号～100号」(1970～91年)、「101号～200号」(1991～2011年)、「201号～259号」(2011～23年)の区分によって分けた場合にどのような特徴があるのかを明らかにしたものが表2である。表の作成にあたって、全特集テーマ254をその内容から仮に「授業全般」、「養護・訓練(自立活動)」、「重度・重複障害」、「教科指導」などに

戦後肢体不自由教育における実践課題の変遷

分類した。なお、全特集テーマは254であるが、複数の分類にまたがるテーマがあり、表での総数は260となっている。主な分類に含まれるテーマは以下の通りである。なお、テーマをそのまま引用しているため、「子ども」と「子供」など同一の語で表記の異なっているものがある。

表1 特集テーマ、巻頭言、事項の一覧

号数	発行年月	特集テーマ	巻 頭 言	事 項
	S44			・都道府県立肢体不自由養護学校の全国各都道府県設置実現 ・「肢体不自由養護学校全国都道府県設置記念大会」開催 ・在宅障害児に対する「訪問教育」の試みが始まる
1	S45.2.1		「今後に期待する」 「これからの肢体不自由教育」	・教育課程審議会、「盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について（小学部・中学部）」答申
2	S45.3.30		「この教育を開拓する」 「肢体不自由児の入門期の指導」	・「機能訓練等担当教員講習会」開催 ・身体障害者福祉審議会、「身体障害者福祉施策の推進に関する答申」。重度障害者のための福祉工場・療護施設設置等
3	S45.6.30		「不備だらけの脳性マヒ教育」 「学級経営をめぐる」	・日本肢体不自由教育研究会、季刊誌「肢体不自由教育」創刊
4	S45.9.30	施設内教育の諸問題	「施設内学校・学級の意義」	・「心身障害者対策基本法」公布
5	S45.12.30	肢体不自由教育における学校でのチームワーク	「脳性マヒ者の雇用促進と社会的自立」	
6	S46.3.30	新学習指導要領	「児童生徒理解の必要を再認しようー学習指導要領改訂に思うー」 「障害・判別・教育課程の基準」 「肢体不自由養護学校小学部・中学部の教育課程の改訂について」	・「特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領」告示。新領域「養護・訓練」設定（小学部は昭和46年度、中学部は47年度実施） ・「養護・訓練担当教員講習会」開催 ・「国立特殊教育総合研究所」創設 ・「心身障害者福祉協会」（国立コロニー）発足
7	S46.6.30		「脳性マヒ児と学習障害ー神経心理学の課題ー」	
8	S46.9.30	生活指導	「肢体不自由教育によせて」	
9	S46.12.30	進路指導	「肢体不自由児の進路をめぐる」	
10	S47.3.30		「今後の肢体不自由教育を考える」	・教育課程審議会、「盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について（高等部）」答申
11	S47.6.30	夏季キャンプ	「肢体不自由教育について思うこと」	・「特殊教育諸学校高等部学習指導要領」告示（昭和48年度実施）
12	S47.9.30	障害の重い子の指導	「親の立場から学校に望む」	・文部省、養護学校教育の義務制実施を目指して、養護学校整備七か年計画策定 ・「就学猶予・免除児実態調査」実施 ・国立特殊教育総合研究所研修事業開始
13	S47.12.30	高等部の教育	「肢体不自由児の教育」	・「教育職員免許法」一部改正、養護・訓練教諭について、教員資格認定試験制度創設 ・「学校教育法中養護学校における就学義務に関する部分の施行期日を定める政令」公布。養護学校における義務教育は、昭和54年度から実施 ・「国立久里浜養護学校」設置
14	S48.3.30	「養護・訓練」そのⅠ	「養護・訓練について」	・文部省編集「特殊教育」創刊
15	S48.6.30	「養護・訓練」そのⅡ	「重症脳性マヒ児の教育について」	・国立の全教員養成大学・学部に養護学校教員養成課程を設置実現
16	S48.9.30	「教育評価」	「肢体不自由児の治療と教育」	・養護・訓練教諭について、教員資格認定試験始まる ・東京都教育委員会、都立特殊教育諸学校への入学希望者の全員入学許可の方針発表
17	S48.12.30	「知覚訓練」	「肢体不自由教育に望むこと」	・教育部教育委員会、都立特殊教育諸学校等準備活動費、訪問指導経費及び介助職員経費について補助開始 ・日本学術会議総会、障害児の就学権の保障など、「社会福祉の研究・教育体制」について、政府への勧告採択
18	S49.3.30	脳性マヒ者の進路と生活	「肢体不自由児をもつ親への教育」	・文部省、養護学校教育義務制等準備活動費、訪問指導経費及び介助職員経費について補助開始
19	S49.6.30	読み・書き・数の指導	「強くなりたい」	・日本学術会議総会、障害児の就学権の保障など、「社会福祉の研究・教育体制」について、政府への勧告採択
20	S49.9.30	再び養護・訓練をめぐる	「養護・訓練のことなど」	
21	S49.12.30	養護学校義務制をめぐる	「養護学校義務制に望むこと」	・特殊教育の改善に関する調査研究会、「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」報告
22	S50.3.30	重複障害児の指導	「重複障害児の教育について思うこと」	・国際連合総会、「障害者の権利宣言」採択
23	S50.6.30	インテグレーションをめぐる	「インテグレーションをめぐる」	・アメリカ「全障害児教育法」制定
24	S50.9.30	教職員の諸問題	「『児童に奉仕』の心構え」	
25	S50.12.30	「三たび養護・訓練をめぐる」	「あしたに生きている子どもたち」	・「身体障害者雇用促進法」一部改正、身体障害者雇用納付金制度創設
26	S51.3.30	「特別活動」	「肢体不自由教育の周辺」	・国連総会、「1981年を国際障害者年とする決議」採択
27	S51.6.30	「親と教師」	「愛に溺れ理性を欠いた姿」	
28	S51.9.30	教材・教具	「障害児教育指導の古典に思う」	
29	S51.12.30	性についての指導	「脳性マヒ教育の認知を願うー現代版『みなおし』論のよりよき前進を期待してー」	
30	S52.3.30	寄宿舎をめぐる諸問題	「肢体不自由教育の質的充実を」	・「訪問指導担当職員講習会」開始
31	S52.6.30	児童生徒理解	「教師が児童生徒を理解すること」	・第1回「日本肢体不自由教育研究大会」開催
32	S52.9.30	体育	「医療と教育の統合を願って」	・アメリカ政府、障害者差別の全廃を命令
33	S52.12.30	第1回日本肢体不自由教育研究大会	「私が感じた日本の身体障害者の実態」	・「全国弱障害者の教育推進委員会」結成
34	S53.3.30	多様なニーズに応ずる指導	「この子たちの生の追求のために」	・「学校教育法施行令及び学校保健法施行令の一部を改正する政令」公布。養護学校における就学義務の施行に係る関係規定等を整備
35	S53.5.30	学校の施設・設備	「義務制と養護学校の役割」	・文部省、「教育上特別な教育的取扱いを要する児童・生徒の教育的措置について」通達
36	S53.8.30	こぼし この伝える、伝わることの大切さ」		・教育課程審議会、「盲学校、聾学校及び養護学校の小学部、中学部及び高等部の教育課程の基準の改善について」答申
37	S53.10.30	養護学校義務制をめぐる諸問題	「義務制実施に思う」	・行政管理局、「心身障害児の教育及び保護育成に関する行政監察結果に基づく勧告」公表
38	S53.12.30	第2回日本肢体不自由教育研究大会	「第2回大会の成果に寄せて」	・「特殊教育百年式典」開催 ・イギリスで「ウォーノック報告」答申
39	S54.3.10	訪問教育	「養護学校の教育に期待する」	・養護学校義務制実施
40	S54.5.30	障害の重い子の遊びの指導	「義務教育制度の完成と重度・重複障害児」	・文部省、「心身障害児理解推進計画」指定開始
41	S54.8.30	改訂学習指導要領	「肢体不自由教育への提言ー正しい障害の評価と人材の交流をー」	・「特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領」及び「特殊教育諸学校高等部学習指導要領」改正告示。訪問教育の特例が加わる（小学部は55年度、中学部は56年度、高等部は57年度実施）
42	S54.10.30	数・量・形の指導	「当面する肢体不自由教育の課題」	・整肢療護園及びむらさき愛育園を「心身障害児総合医療療育センター」に改組
43	S54.12.30	第3回日本肢体不自由教育研究大会	「第3回研究大会に思う」	・国際連合総会、「国際障害者年の行動計画」採択

柴 垣 登

号数	発行年月	特集テーマ	巻 頭 言	事 項
44	S55.3.30	体験学習（働く、つくる、育てる）	「車イスから教育関係者へ」	・文部省、「心身障害児の理解のために」刊行
45	S55.5.30	健康をまもる	「道路の保障を」	・総理府に、「国際障害者年推進本部」設置を閣議決定
46	S55.8.30	教師の生きがい	「肢体不自由教育はこれでよいのか」	・公共職業安定所の再編整備、障害者や高齢者等の就職困難者を担当する特別援助部門を設置
47	S55.10.30	動けない子活動をさせる工夫	「重度運動障害児の運動発達促進に思う」	・厚生省、「心身障害児（者）施設地域療育事業の実施について」通達
48	S55.12.30	障害の重い子の指導を考える（第4回日本肢体不自由教育研究大会）		
49	S56.3.30	交流教育	「交流以前に大事なことー豊かな人格の育成をー」	・この年「国際障害者年」、「完全参加と平等」をテーマ
50	S56.5.30	発達を促す工夫	「肢体不自由教育の展望」	・文部省初等中等教育局特殊教育課編、「我が国の特殊教育」刊行
51	S56.8.30	脳性マヒーその病理と心理ー	「脳性マヒ者から教育関係者へ」	・イギリスで「1981年教育法」公布（障害児教育が改革）
52	S56.10.30	子どもを生かす授業の創造	「子どもを生かす教育」	・12月9日を「障害者の日」とする
53	S56.12.30	障害の重い子の指導を考えるⅡ（第5回日本肢体不自由教育研究大会）	「第5回研究大会に寄せて」「三つの仕事」	
54	S57.3.30	高等部の教育を考える	「肢体不自由児の教育の目ざすもの」	・特殊教育研究調査協力者会議、「心身障害児に依る早期教育及び後期中等教育の在り方」報告
55	S57.5.30	資料でつづる肢体不自由教育の歩み	「肢体不自由教育五十年」	・文部省編、「肢体不自由教育の手引き」（日本肢体不自由児協会発行）
56	S57.8.30	基礎学力を育てる	「国際障害者年を終えて」	・国際障害者年推進本部、「障害者対策に関する長期計画」発表
57	S57.10.30	子どもの生活経験を高める	「障害児と映像文化」	・国際連合総会、1983ー1992年を「国連・障害者の10年」と決定
58	S57.12.30	発達に即した指導の工夫（第6回日本肢体不自由教育研究大会）	「大会を迎えての所感」「歴史に学ぶ」	
59	S58.3.30	教育評価を考える	「肢体不自由児の教育評価のむずかしさ」	・「盲学校、聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律施行規則の一部改正について」通知
60	S58.5.30	早期教育・就学	「就学についての親と教師」	・運輸省、「身障者用の設備づくり基準」作成
61	S58.8.30	学校経営の工夫	「自然は急がない」	・「障害に関する用語の整理に関する法律」公布（不具・奇形・廃疾・白痴者を改める）
62	S58.10.30	感覚を通してのアプローチ	「解説の時代から実践・実証の時代へ」	・ILO総会、「職業リハビリテーション及び心身障害者雇用助告」採択
63	S58.12.30	第7回日本肢体不自由教育研究大会	「第7回研究大会を終えて」「教育の質的充実をめざして」	・「心身障害者対策基本法」一部改正
64	S59.3.30	障害の重い子どもの教育内容の選択と配列	「障害児全員就学から十年」	・文部省、「心身障害児適正就学推進研究指定校」指定開始
65	S59.5.30	養護・訓練はいま	「早期教育と卒後対策の充実を」	・「身体障害者福祉法」一部改正
66	S59.8.30	性教育を考える	性教育の今日的課題	・「身体障害者雇用促進法」一部改正
67	S59.10.30	教育に役立つ医学の知識	「再び訴える 教育と医学の連携強化をー障害を持つ子どものために」	・この年から、盲人用識別マーク入り紙幣発行
68	S59.12.30	第8回日本肢体不自由教育研究大会	「第8回研究大会の成果」	
69	S60.3.30	コミュニケーション	「一人ひとりの子どもに学ぶ」	・臨時教育審議会、「第一次答申」提出
70	S60.5.30	障害の重い子どもの食事指導	「食べること、育つことー発達栄養行動の視点からー」	・「国民年金法等改正法」公布（基礎年金の導入、障害年金の充実等）
71	S60.8.30	自立をめざす教育	「再び自立の意味を問い直す」	・職業実習交通費（高等部対象）を中学部及び中学校特殊学級まで拡大
72	S60.10.30	発達の診断	「発達と教育」	
73	S60.12.30	第9回日本肢体不自由教育研究大会	「第9回大会の成果」	
74	S61.3.30	教科指導ー小学部を中心に	「障害の重固化・重復化と教科指導」	・臨時教育審議会、「第二次答申」提出
75	S61.5.30	養護・訓練を主とする指導	「重複障害児教育について思う」	・教育課程審議会、「教育課程の基準の改善に関する中間報告」公表。『生活科』の新設等
76	S61.8.30	チーム・ティーチング	「教員のチームワーク」	・公的年金制度改革実施（障害者の年金保障の改善）
77	S61.10.30	趣味を育てる	「趣味を育てる」	・「障害者インターナショナル（DPI）日本会議」発足
78	S61.12.30	第10回記念日本肢体不自由教育研究大会	「第10回記念大会に思うこと」	
79	S62.3.30	新しい教育機器の活用	「新しい教育機器の活用」	・臨時教育審議会、「第三次答申」提出。障害者教育の振興に触れる
80	S62.5.30	障害の重い子供の遊び	「特殊教育諸学校と特殊学級の一元化」	・文部省、「心身障害児交流活動地域推進研究校」指定開始
81	S62.8.30	経験を豊かにする宿泊学習	「旅と障害者」	・文部省編、「肢体不自由教育における養護・訓練の手引き」及び「肢体不自由児の発達と指導」（日本肢体不自由児協会発行）
82	S62.10.30	教科学習の入門の指導	「入門期指導の確立を」	・この年から、特殊教育諸学校へのパソコン導入開始
83	S62.12.30	第11回日本肢体不自由教育研究大会	「研究活動の前進を願って」	・臨時教育審議会、「第四次（最終）答申」提出
84	S63.3.30	交流を考える	「交流教育を考える」	・教育課程審議会、「盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」答申
85	S63.5.30	自己表現の力を育てる	「充実した生活と自己表現力」	・身体障害者雇用促進法を抜本的改正し、「障害者の雇用促進等に関する法律」施行
86	S63.8.30	肢体不自由教育と教師	「真の教育者ととは問われて」	・「教育公務員特例法」及び「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」一部改正。
87	S63.10.30	子どもを生かす学校行事	「学校行事」	初任者研修制度化
88	S63.12.30	第12回肢体不自由教育研究大会	「相互の触発を」	・「教育職員免許法」一部改正。専修免許状、特別免許状等の新設
89	H1.3.30	領域・教科を合わせた指導	「遊びや生活単元学習のおさえどころ」	・「特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領」及び「特殊教育諸学校高等部学習指導要領」改正告示。養護・訓練の内容の再編成、高等部職業教育の内容の改正等（小学部は平成4年度、中学部は平成5年度、高等部は平成6年度実施）
90	H1.5.30	ことばを育てる	「今、あらためておもう特殊教育における医療と教育の正しい結びつき」	・「特殊教育諸学校幼稚園教育要領」告示（平成2年度実施）
91	H1.8.30	健康をまもるⅡ	「人間性豊かな心、福祉の心を育てよう」	
92	H1.10.30	養護学校義務制施行10年ー確かな指導を求めて	「義務制実施十年に思う」	
93	H1.12.30	第13回日本肢体不自由教育研究大会	「後進に望むこと」	
94	H2.3.30	新学習指導要領	「新しい学習指導要領に寄せて」	・身体障害者福祉法等、福祉関係8法改正
95	H2.5.30	肢体不自由教育よろず相談	「理解者から技術者へ」	・アメリカ「ADA（障害をもつ米国民法）」制定
96	H2.8.30	QOLからみた進路指導を考える	「QOLからみた進路指導」	・障害者社会参加促進事業に重度障害者移動支援（リフト付き乗用車）事業
97	H2.10.30	コンピュータの活用	「逆説に満ちた教師の仕事」	
98	H2.12.30	第14回日本肢体不自由教育研究大会	「第14回研究大会を終わって」	
99	H3.3.30	障害の重い子どもの評価	「教育評価について」	・厚生省、身体障害者自立支援事業の創設
100	H3.5.30	教育と医療	「100号発行に当たって」	・厚生省、全国身体障害児・者実態調査実施
101	H3.8.30	養護・訓練指導の新たな展開	「新しい養護・訓練について」	・「全国自立生活センター協議会（JIL）」発足
102	H3.10.30	豊かなコミュニケーションを育てる	「豊かなコミュニケーションを育てる」	
103	H3.12.30	第15回日本肢体不自由教育研究大会	「今後の研究大会に期待すること」「基調報告」	

戦後肢体不自由教育における実践課題の変遷

号数	発行年月	特集テーマ	巻 頭 言	事 項
104	H4.3.30	高等部のあり方	「高等部のあり方について考える」	・特殊教育諸学校において、「初任者研修」本格実施
105	H4.5.30	校内研修	「教師にとって研修とは」	・月 1 回の学校週五日制実施
106	H4.8.30	障害の重い子どもの食事指導Ⅱ	「学校給食の果たす役割と時代の変化」	・文部省編、「肢体不自由児のコミュニケーションの指導」（日本肢体不自由児協会発行）
107	H4.10.30	関係機関・分野との連携	「連携を築きあえるものにするために」	・国連アジア太平洋経済社会理事会、「アジア」太平洋障害者の十年（1993～2002年）採択
108	H4.12.30	第 16 回日本肢体不自由教育研究大会	「地域の研究活動の充実を」	・国際連合総会、毎年 12 月 3 日を「国際障害者の日」とすることを宣言
109	H5.3.30	学校週五日制をめぐる	「道徳による指導の実施について」	・学校教育法施行規則の一部改正により、「道徳による指導」制度実施
110	H5.3.30	グループ学習を考える	「グループ学習を考える」	・障害者対策推進本部、「障害者対策に関する新長期計画」公表
111	H5.8.30	個別指導計画	「個に応じた指導の充実」	・心身障害者対策基本法が改正され、「障害者基本法」公布
112	H5.10.30	教員を生かす学校づくり	「教員に期待すること」	・国際連合総会、「障害者の機会均等化に関する標準規則」採択
113	H5.12.30	第 17 回日本肢体不自由教育研究大会	「活気ある研究大会を」	・全肢 P 連総会会場に、NEC の協力を得てパソコン等福祉機器展示
114	H6.3.30	障害の重い子どものための教材活用	「障害の重い子供のための教材を考える」	・「児童の権利に関する条約」の批准承認
115	H6.5.30	感染症と学校保健	「これからの学校保健に望むこと」	・「特別なニーズ教育に関する世界会議」において「サラマンカ宣言」採択
116	H6.8.30	個に応じた指導—子どもを中心とした連携をめざして	「〇〇は、障害のある子の『ニーズに応える』」	・病気療養児の教育に関する調査研究協力者会議、「病気療養児の教育について（審議のまとめ）」報告
117	H6.10.30	教員研修	「各教師の一層の成長を」	・文部省編、「肢体不自由児の養護・訓練の指導」（肢体不自由児協会発行）
118	H6.12.30	第 18 回日本肢体不自由教育研究大会	「質的向上・主体的参加・教育地図の工夫」	・東京都、都立養護学校における救急体制整備事業開始
119	H7.3.30	地域に開かれた学校教育を考える	「医療面からの養護学校教育に対する要望」	・障害者対策推進本部、「障害者プラン—ノーマライゼーション七か年戦略」策定
120	H7.5.30	親と教師のパートナーシップ	「自己決定」について考える」	・障害者対策推進本部、「障害者週間」（12 月 3 日～9 日）設定
121	H7.8.30	宿泊学習を考える	「障害をもつ人と旅行」	・月 2 回の学校五日制実施
122	H7.10.30	障害の重い子どもに教育課程	「障害の重い子どもに学ぶ」	
123	H7.12.30	第 19 回日本肢体不自由教育研究大会	「個別指導計画の視点から学ぶ」	
124	H8.3.30	子どもや地域のニーズに応じた教育について	「重症心身障害をもつ人々への対応」	・盲学校、聾学校及び養護学校の高等部における職業教育の在り方に関する調査研究協力者会議、「盲学校、聾学校及び養護学校の高等部における職業教育等の在り方について」報告
125	H8.5.30	肢体不自由教育入門—実践上の悩みの解決に向けて—	「後輩の皆さんへ送るエール」	・中央教育審議会、「二十一世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第一次答申
126	H8.8.30	指導記録と評価	「個に応じた指導と評価」	
127	H8.10.30	遊びの指導	「学校教育に望むこと」	
128	H8.12.30	第 20 回日本肢体不自由教育研究大会	「継続は力なり」	
129	H9.3.30	職業教育と進路指導—高等部での取り組み—	「意識改革」	・特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議、「特殊教育の改善・充実について（第 1 次報告）」
130	H9.5.10	文字・数の語をひらく—新たな取り組み—	「なぜ、読み・書き・計算の学習なのか」	・盲・聾・養護学校高等部の訪問教育の試行的実施（32 都道府県）
131	H9.9.10	創作活動	「障害者の芸術の評価」	・特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議、「特殊教育の改善・充実について（第 2 次報告）」
132	H9.11.10	訪問教育	「訪問教育の歴史と今後の課題」	
133	H10.1.10	第 21 回日本肢体不自由教育研究大会	「不易と流行」	・教育課程審議会、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」答申
134	H10.3.10	二十一世紀を展望した肢体不自由教育—これまでの枠組みを越えた教育の充実をめざして—	「二十一世紀の教育—特殊教育の在り方を探る—」	・「精神薄弱の用語の整理のための関係法律の一部を改正する法律」公布（「精神薄弱」→「知的障害」）
135	H10.5.10	肢体不自由教育の新たな潮流 A A C—おもちゃから始まる心の自立—	「A A C で切り拓く障害児教育の未来」	・「特殊教育 120 年記念式典」挙行
136	H10.9.10	個別指導計画の展開	「個別指導計画の意味するもの」	・文部省、「特殊教育における福祉・医療との連携に関する実践研究」開始
137	H10.11.10	教育相談を考える—地域のネットワークの中で—	「教育相談を考える」	
138	H11.1.10	第 22 回日本肢体不自由教育研究大会	「研究の質的な広がりと深まり」	・「盲学校、聾学校及び養護学校教育要領、学習指導要領」改訂告示（「養護・訓練」を「自立活動」へ名称変更し、目標・内容を改定、個別の指導計画の作成を規定等）
139	H11.3.10	教育と医療 2—医療との新たな連携を求めて—	「人が生きているということ」	・「地方分権の推進を図るための関係法律の整備等に関する法律」公布
140	H11.5.10	生きる力をはぐくむ教育課程—新学習指導要領の解説を通して—	「新学習指導要領に寄せて」	・「民法の一部を改正する法律」公布（成年後見制度）
141	H11.9.10	身体の動きに関する指導—自立を目指した主体的活動を促すために—	「障害の重い子どもにとって『自立』とは」	
142	H11.11.10	これからの交流教育	「これからの交流教育」	
143	H12.1.10	第 23 回日本肢体不自由教育研究大会	「専門性の向上」	・「介護保険法」施行
144	H12.3.10	様々な研修の進め方	「教員研修について考える」	・訪問教育を盲・聾及び養護学校高等部へ拡大
145	H12.5.10	卒後の多様な可能性を拓く	「地域で主体的に生きる力を培うために」	・「高齢者・身体障害者等の公共交通機関を利用した移動の円滑化の促進に関する法律」公布（バリアフリー法）
146	H12.9.10	障害の重い子どもとのコミュニケーションと環境—豊かな学校生活のために—	「重度の障害者に学ぶ」	
147	H12.11.10	養護・訓練から自立活動へ	「養護・訓練から自立活動へ」	
148	H13.1.10	第 24 回日本肢体不自由教育研究大会	「二十一世紀への手応え」	・中央省庁再編（「文部省」→「文部科学省」、[特殊教育課]→「特別支援教育課」など）
149	H13.3.10	肢体不自由教育 Q & A	「肢体不自由教育を担う方々へ」	・21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議、「21 世紀の特殊教育の在り方について—一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について—（最終報告）」公表
150	H13.5.10	二十一世紀の特殊教育	「二十一世紀の特殊教育への期待」	・厚生労働省、身体障害児・者実態調査実施
151	H13.9.10	学校における摂食指導	「豊かな可能性をひらくために—食べることに関するエピソードを通して—」	・WHO 総会、「国際生活機能分類」採択（障害分類の改訂）
152	H13.11.10	第 25 回日本肢体不自由教育研究大会	「新たな二十一世紀の特殊教育の創造に向けて」	・国連総会、「障害者に関する世界行動計画の実施：21 世紀における万人のための社会に向けて」（障害者権利条約）決議
153	H14.1.10	総合的な学習の時間の考え方とその実際	「今、求められている学力とは」	・第 1 回全国障害者スポーツ大会開催
154	H14.3.10	教科学習を考える	「教科の授業を考える」	・「障害者基本計画（平成 15～24 年度）」閣議決定、障害者施策推進本部「重点施策実施 5 年計画（新障害者プラン、平成 15～19 年度）」策定
155	H14.5.10	役に立つ個別の指導計画	「教育の個別化は学校を変える、教育を変える」	・日本肢体不自由教育研究会、特定非営利活動法人（NPO）に改組
156	H14.9.10	学校における授業研究	「障害の重い子どもへの『授業』に想う」	・国連アジア太平洋経済社会委員会（ESCAP）「アジア太平洋障害者の 10 年」を更に 10 年延長する決議採択（2003～2012）
157	H14.11.10	福祉制度の新たな展開	「改めてノーマライゼーションの理念の意味を考える」	

柴 垣 登

号数	発行年月	特集テーマ	巻 頭 言	事 項
158	H15.1.10	保護者と学校	「生徒と保護者は顧客、教師は社員」	・特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」公表
159	H15.3.10	魅力ある学校づくり	「必要なことは自信を持たせること」	・文部科学省（厚生労働省との連携）、「養護学校における医療的ケアに関する研修事業」、 「養護学校における医療的ケアに関するモデル事業」実施
160	H15.5.10	学校週五日制の展開	「大人も楽しもう『週五日制』」	・文部科学省、「特別支援教育体制推進事業」実施
161	H15.9.10	特別支援教育の展望	「特別支援教育の展開」	
162	H15.11.10	高等部教育を考える	「重い障害のある人たちと一緒に」	・在宅及び養護学校における日常的な医療的・医学的・法律学的整理に関する研究会、「盲・聾・養護学校におけるたんの吸引等の医学的・法律学的整理に関するとりまとめ」報告
163	H16.1.10	医療的ケアの新たな展開	「医療的ケアと教育」	・盲・聾・養護学校におけるたんの吸引等の取扱いについて（協力依頼）」（文部科学省 初等中等教育局長あて厚生労働省医政局長通知）
164	H16.3.10	授業展開のコツ	「授業における教師の構え」	・障害者権利条約に関する国連総会アドホック委員会（ニューヨーク） ・「日本障害フォーラム」（JDF）設置
165	H16.5.10	教員の工夫と開発	「教材・教員の工夫と開発」	
166	H16.9.10	学校保健を考える	「学び喜び」	
167	H16.11.10	評価と個別的教育支援計画	「盲・聾・養護学校における学習評価の在り方」	・厚生労働省、「在宅における ALS 以外の療養患者・障害者に対するたんの吸引の取扱いについて」通知 ・「障害者自立支援法」公布 ・中央教育審議会、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」答申 ・文部科学省、「盲・聾・養護学校における医療的ケア実施体制整備事業」実施
168	H17.1.10	可能性を拓く IT 活用	「障害のある子供の可能性を拓く IT 活用」	
169	H17.3.10	一人一人が輝く授業	「学校にもっと『課外授業』を」	
170	H17.5.10	ことばを育てる	「基本となる考え方を踏まえて」	・「障害者自立支援法」公布 ・中央教育審議会、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」答申 ・文部科学省、「盲・聾・養護学校における医療的ケア実施体制整備事業」実施
171	H17.9.10	養護学校のセンタ－的機能	「『センタ－的機能』を高めて地域支援を充実させる」	
172	H17.11.10	肢体不自由教育における専門性	「今、求められている専門性とは」	
173	H18.1.10	自立活動－授業の再検証	「日々、新たな学び」	・文部科学省、「通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について」通知 ・「学校教育法等の一部を改正する法律」公布（盲・聾・養護学校の区分をなくし特別支援学校とし、特別支援学校の教員免許状に改めるとともに、小・中学校等において特別支援教育を推進するための規定整備、平成 19 年 4 月 1 日施行） ・「障害者自立支援法」全面施行 ・「教育基本法」公布（教育基本法の全面改正）
174	H18.3.10	卒業後を見通した支援の在り方	「障害者自立支援法と教育－障害者の就労と地域生活の推進－」	・改正「学校教育法」等施行、特別支援教育、特別支援学校制度実施 ・教育再生会議、第一次報告「社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第一歩～」公表
175	H18.5.10	授業で伸ばす表現する力	「『作家』である自分が 私は一番好き」	・全国肢体不自由特別支援学校 PTA 連合会「結成五十周年記念大会」開催（昭和 33 年発足）
176	H18.9.10	身に付けたい力とその評価	「指導要録に思う」	・「障害者の権利に関する条約」署名
177	H18.11.10	地域支援の輪を広げる	「コンサルテーションとしての地域支援」	
178	H19.1.10	授業の質を高める工夫	「教師として真に必要な力量は、『教えない』力量である」	
179	H19.3.10	移行支援の充実	「夢に向かって」	
180	H19.5.10	学校のチーム力を高める	「『子どもの教育』におけるチームの組織力」	
181	H19.9.10	アシスティブ・テクノロジーの活用	「特別支援教育におけるアシスティブ・テクノロジーの活用」	
182	H19.11.10	基本から学ぶ摂食指導	「『食べるということ』の意義を改めて見直し」	
183	H20.1.10	コミュニケーション評価と指導	「コミュニケーションを育てる」	・中央教育審議会、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」答申（自立活動に新区分「人間関係の形成」、外部専門家の活用など）
184	H20.3.10	特別支援学校と肢体不自由教育	「特別支援教育時代の肢体不自由教育に期待する」	・「幼稚園教育要領、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領」告示（指導計画の作成に当たって配慮すべき事項として、特別支援学校等の助言や援助の活用、障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことなどを規定、教育課程編成の特則を具体的に例示） ・「障害の児童及び生徒のための教科用図書等の普及の促進等に関する法律」施行
185	H20.5.10	領域・教科を合わせた指導	「領域・教科を合わせた指導」	
186	H20.9.10	授業改善と指導案	「授業改善と授業案－具体的に迫る－」	・特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議、「特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）～早期からの教育支援の在り方について～」報告 ・「特別支援学校幼稚園教育要領、特別支援学校小学校、中学校学習指導要領、特別支援学校高等部学習指導要領」公示（障害の重度・重複化、多様化への対応、一人一人に応じた指導の充実、自立と社会参加に向けた職業教育の充実、交流及び共同学習の推進、個別的教育支援計画の作成、センタ－的役割） ・内閣府に「障がい者改革推進本部」、「障がい者制度改革推進会議」設置、障害者の権利に関する条約の批准のための国内体制整備について審議
187	H20.11.10	子供が輝く学校行事	「学校行事の意義とその展開」	
188	H21.1.10	知っておきたい基礎・基本	「肢体不自由教育のこれから」	
189	H21.3.10	授業を豊かにする教材・教具	「授業を豊かにする教材・教具」	
190	H21.5.10	新学習指導要領と自立活動	「新学習指導要領と肢体不自由教育」	
191	H21.9.10	もっと活用できる『個別の指導計画』	「特別支援学校への期待」	
192	H21.11.10	地域に生きる特別支援学校	「特別支援学校と地域の連携」	
193	H22.1.10	キャリア教育の展開	「職場がおうちへやってきた」	・中教審、「児童生徒の学習評価の在り方について」報告（目標準評価、観点別評価、指導要録の改善、学習評価における信頼性、妥当性の確保など） ・障がい者制度改革推進会議、「第一次意見」公表
194	H22.3.10	通常の学校で生ずる肢体不自由教育	「特別支援教育への期待」	・中教審に「特別支援教育のあり方に関する特別委員会」を設置 ・「特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理」
195	H22.5.10	授業づくりにつなげる実態把握	「授業改善のための『実態把握』を」	・障がい者制度改革推進会議、「第二次意見」公表
196	H22.9.10	実践力をみがく	「未来への希望」	
197	H22.11.10	自立活動に求められる専門性とは	「自立活動における教員の専門性」	
198	H23.1.10	地域の特色を生かした交流及び共同学習	「交流及び共同学習への期待」	・東日本大震災発生（3.11） ・「障害者基本法改正」（障害者権利条約への対応）
199	H23.3.10	もっと活用できる『個別的教育支援計画』	「『個別的教育支援計画』の活用」	
200	H23.5.10	肢体不自由教育の歩みと新たな展開	「肢体不自由教育への『思い』と『期待』」	
201	H23.9.10	評価で伸ばす授業力	「授業の成立」	
202	H23.11.10	特別支援学校における食育	「食べる喜び」	
203	H24.1.10	児童生徒の安全な学校生活のために	「子供が安全で、安心した学校生活を送れるために」	・中教審、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（就学相談・就学先決定の在り方、合理的配慮、多様な学びの場の整備、教職員の専門性向上など）
204	H24.3.10	授業が生きる肢体不自由教育のコツ	「肢体不自由教育のコツを再考する」	
205	H24.5.10	キャリア教育の視点を生かした授業づくり	「キャリア教育の充実に向けた指導の創意工夫」	
206	H24.9.10	各教科の授業の質を高める	「困っている子に寄り添う授業を目指して」	
207	H24.11.10	見ることや聞くことに困難のある子供の指導	「見ることや聞くことの困難さを支援するために」	
208	H25.1.10	通常の学校における肢体不自由教育の展開	「すべての子どものための学校経営」	・「障害者差別解消法」制定（合理的配慮提供の法的義務など） ・就学制度改正（『認定就学』制度廃止、総合的判断＜本人・保護者の意向を可能な限り尊重、最終決定権は市町村教育委員会＞）
209	H25.3.10	肢体不自由教育に求められる他職種との協働	「教育と医療の協働－関係性と主体性を大事にしなが専門性の広がり－を」	・文部科学省、「第 2 期教育振興基本計画」策定（社会を生き抜く力の養成、未来への飛躍を実現する人材の養成、学びのセーフティネットの構築、絆づくりと活力あるコミュニティの形成、障害者も含めて個人の能力を最大限伸長）
210	H25.5.10	障害が重い子供たちの健康づくり	「バトン」	・「いじめ防止対策推進法」成立
211	H25.9.10	授業力向上につなげる基礎・基本	「授業力の向上を図るために」	
212	H25.11.10	豊かな人間関係をきずく指導	「豊かな人間関係の形成を目指して」	
213	H26.1.10	『個別の指導計画』を考える	「子供を見る目」	・「障害者権利条約」批准
214	H26.3.10	校内研修を生かす	「学校が元気になる校内研修－OJT 等を通した授業改善－」	
215	H26.5.10	一人一人の目標に迫る集団指導	「一人一人を大切に、子供同士がつながる集団授業とは」	
216	H26.9.10	自立活動の指導	「自立活動の『身体の動き』の意義」	
217	H26.11.10	小・中学校における肢体不自由教育	「小・中学校における肢体不自由教育への思い」	

戦後肢体不自由教育における実践課題の変遷

号数	発行年月	特集テーマ	巻 頭 言	事 項
218	H27.1.10	表現を育てる授業	「才能を育てるー表現活動を通して」	・中教審、「新しい時代の教育や地方創世の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」答申（特別支援学校の特性等を踏まえた地域や社会等との協働活動の推進等） ・中教審、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」及び「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」答申
219	H27.3.10	安心・安全な学校づくり	「安心・安全な学校づくりのための防災対策」	
220	H27.5.10	指導に生かす生理・病理の基礎知識	「専門性に基づく教育への新たな一歩」	
221	H27.9.10	ICTを活用したコミュニケーション支援	「コミュニケーションを豊かにする ICT」	・「障害者差別解消法」施行（4.1） ・中教審、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」答申
222	H27.11.10	学習評価を生かした授業	「指導に生かす学習評価」	
223	H28.1.10	各教科等を含ませた指導の充実	「生きる力を育む各教科等を含ませた指導ー生活単元学習を通して考えるー」	
224	H28.3.10	個別の指導計画と授業	「生きた個別の指導計画を作成し、授業に活かそう」	・「障害者差別解消法」施行（4.1） ・中教審、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」答申
225	H28.5.10	キャリア教育の充実	「『働くこと』の本当の意味を求めて」	
226	H28.9.10	食べる力を育てる摂食指導	「安全で 楽しく 豊かに ー生きる力につながる摂食指導ー」	
227	H28.11.10	インクルーシブ教育システムと肢体不自由教育	「インクルーシブ教育システムの構築と創発的戦略」	・文科科学省、「地域学校協働活動の推進に向けたガイドライン」策定（特別支援学校の特色を活かしつつ、幼児・児童・生徒の発達段階に応じて、地域と学校の連携・協働を推進していくことが重要） ・文科科学省、「学校における働き方改革に関する緊急対策」公表
228	H29.1.10	生涯にわたってスポーツを楽しむ	「生涯にわたってスポーツを楽しむ」	
229	H29.3.10	実態把握に基づいた授業づくり	「障害の重い子供たちの授業をつくるために」	
230	H29.5.10	肢体不自由教育に生かす基礎・基本	「肢体不自由教育初めの一歩」	・民法の一部改正（成年年齢を20歳から18歳へ） ・文科科学省、「第3期教育振興基本計画」策定（客観的な根拠を重視した教育政策の推進、教育投資の在り方、新時代の到来を見据えた次世代の教育の創造、障害者の障害教育の推進）
231	H29.9.10	自立活動の展開	「肢体不自由教育と自立活動」	
232	H29.11.10	安心・安全な学校を考える	「安心・安全な学校生活のためにー日々のリスクマネジメントを大切にー」	
233	H30.1.10	各教科の授業の工夫	「農産学校の思い出」	・民法の一部改正（成年年齢を20歳から18歳へ） ・文科科学省、「第3期教育振興基本計画」策定（客観的な根拠を重視した教育政策の推進、教育投資の在り方、新時代の到来を見据えた次世代の教育の創造、障害者の障害教育の推進）
234	H30.3.10	表現力を育てる芸術活動	「芸術活動を通して人とつながる」	
235	H30.5.10	コミュニケーションの力を育てる	「障害の重い子どものコミュニケーションの力を育てる」	
236	H30.9.10	授業で活かす教材・教員	「道具としての教材・教員の開発と工夫」	・「新しい時代の特別支援教育の在り方」に関する有識者会議、「新しい時代の特別支援教育の在り方」に関する有識者会議報告」答申（引き続き特別支援教育を推進）
237	H30.11.10	専門性を育む	「肢体不自由校の専門性向上」	
238	H31.1.10	医療的ケアにおける職種間連携	「学校における医療的ケアの課題」	
239	H31.3.10	新学習指導要領と肢体不自由教育ー基礎から分ける新学習指導要領ー	「新学習指導要領の展開への期待」	・特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議、「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」（管理職、教育委員会の取り組むべき方向性を明示） ・文科科学省、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」公表
240	R1.5.10	自立活動の指導の充実	「自立活動の指導への期待」	
241	R1.9.10	肢体不自由教育のここが知りたい	「日々の仕事で感じる疑問を大切に」	
242	R1.11.10	特別支援学級での指導の工夫	「学校における特別支援学級の役割」	・特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議、「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」（管理職、教育委員会の取り組むべき方向性を明示） ・文科科学省、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」公表
243	R2.1.10	摂食指導の進め方	「子ども自ら『食べる機能』を育む原動力とは」	
244	R2.3.10	各教科等の指導と授業づくり	「『見方・考え方』との関連を意識して学ぶ」	
245	R2.5.10	安全な学校環境づくりと危機管理	「危機管理ー災害から学ぶー」	・特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議、「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」（管理職、教育委員会の取り組むべき方向性を明示） ・文科科学省、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」公表
246	R2.9.10	障害者スポーツの充実	「障害者スポーツとの出会い」	
247	R2.11.10	障害の重い子供の授業づくり	「障害の重い子供たちの学び」	
248	R3.1.10	交流及び共同学習の展開	「交流及び共同学習を推進するために」	・特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議、「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」（管理職、教育委員会の取り組むべき方向性を明示） ・文科科学省、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」公表
249	R3.3.10	地域の教育資源の活用	「肢体不自由教育における生涯学習の推進ー社会に開かれた教育課程による地域とのつながりー」	
250	R3.5.10	表現する力を育てる授業の工夫	「表現する力を育てる」	
251	R3.9.10	ICT活用の最前線	「ICT機器で社会とつながり、夢を実現させる」	・特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議、「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」（管理職、教育委員会の取り組むべき方向性を明示） ・文科科学省、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」公表
252	R3.11.10	障害が重度の子供の授業と評価	「障害が重い子供の授業づくりのこつ」	
253	R4.1.10	教科指導の充実ー国語、算数、数学の指導ー	「各教科を学ぶ意義と授業づくり」	
254	R4.3.10	教科指導の充実ー社会、理科、外国語（英語）の指導ー	「学校で身につけたい力について」	・特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議、「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」（管理職、教育委員会の取り組むべき方向性を明示） ・文科科学省、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」公表
255	R4.5.10	キャリア教育・進路指導の充実	「学校教育への期待」	
256	R4.9.10	体験的な活動の工夫	「これからの肢体不自由教育における体験的な活動」	
257	R4.11.10	小・中学校における肢体不自由児の学びの工夫	「肢体不自由児の視点を大切にした特別支援教育」	・特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議、「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」（管理職、教育委員会の取り組むべき方向性を明示） ・文科科学省、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」公表
258	R5.1.10	教師の専門性の向上	「教師の専門性をどう理解し、目指すのか？」	
259	R5.3.10	創意工夫による授業づくり	「授業づくりにおける創意工夫」	

「授業全般」…生活指導、特別活動、性教育を考える、領域・教科を合わせた指導、遊びの指導、授業の質を高める工夫、一人一人の目標に迫る集団指導、身につけたい力とその評価、表現力を育てる芸術活動、創意工夫による授業づくり、など

「養護・訓練（自立活動）」…養護・訓練、知覚訓練、感覚を通してのアプローチ、コミュニケーション、自立活動に求められる専門性とは、自立活動の指導の充実、など。

「重度・重複障害」…障害の重い子の指導、障害の重い子供の遊び、障害の重い子供の食事指導、障害の重い子どもの教育課程、障害の重い子供たちの授業づくり、障害の重い子供たちの授業と評価、など。

「教科指導」…読み・書き・算の指導、ことば、数・量・形の指導、国語・算数・数学の指導、社会・理科・外国語(英語)の指導、など。

「教職員」…教員の専門性、授業力の向上、校内研修、教職員間の連携、校内体制づくり、親とのパートナーシップ、など。

「健康・安全」…学校における摂食指導、障害の重い子供たちの健康づくり、安全な学校環境づくりと危機管理、学校保健を考える、など。

「実態把握・評価」…教育評価、児童生徒理解、発達診断、指導記録と評価、実態把握に基づいた授業づくり、など。

「支援・配慮・工夫」…教材・教具、動けない子を活動させる工夫、発達を促す工夫、学級経営の工夫、各教科の授業の工夫、体験的な活動の工夫、など。

「進路指導・キャリア教育」…自立をめざす教育、職業教育と進路指導—高等部での取り組み、卒業後を見通した支援の在り方、キャリア教育の視点を生かした授業づくり、キャリア教育・進路指導の充実、など。

表2 区分ごとの頻度の多いテーマ

順位	特集テーマ	全体の数	～100号	101～200号	201号～
1	授業全般	28	9	12	7
2	養護・訓練(自立活動)	22	9	9	4
3	教職員	21	6	10	5
4	重度・重複障害	17	9	4	4
5	教科指導	14	8	2	4
5	健康・安全	14	2	4	8
7	実態把握・評価	11	4	4	3
7	支援・配慮・工夫	11	5	1	5
7	進路指導・キャリア教育	11	3	5	3
10	教育理念・歴史	8	2	4	2
10	指導計画・支援計画	8	0	6	2
12	教育機器・ICT	7	2	3	2
12	学習指導要領	7	3	2	2
14	肢体不自由教育の基礎・基本	6	1	3	2
14	医療	6	1	3	2
16	交流及び共同学習	5	2	2	1
16	小・中学校	5	0	1	4
16	他機関・他職種連携	5	1	3	1
16	地域	5	0	4	1
20	高等部	4	2	2	0
21	養護学校義務制	3	3	0	0
22	脳性マヒ	2	2	0	0
	肢体不自由教育研究大会	22	11	11	0
	その他	18	9	7	2
		260	94	102	64

「全体」では「授業全般」が最も多く、次いで「養護・訓練(自立活動)」、「教職員」、「重度・重複障害」、「教科指導」、「健康・安全」の順となっており、これらのテーマが多く取り上げられていることがわかる。

区分によって内容の頻度がどのように変化しているかを、より分かりやすくするために

作成したのが表3である。各区分を通じて多いのが「授業全般」である。また、「教職員」も各区分を通じて頻度が多くなっている。一方で、「養護・訓練（自立活動）」、「重度・重複障害」、「健康・安全」などは区分によって取り上げられる頻度が変化していることがわかる。

表3 年代区分による内容の頻度の変化

	全 体	創刊号～100号	101号～200号	201号～259号
1	授業全般	授業全般	授業全般	健康・安全
2	養護・訓練（自立活動）	養護・訓練	教職員	授業全般
3	教職員	重度・重複障害	養護・訓練	教職員
4	重度・重複障害	教科指導	指導（支援）計画	支援・配慮・工夫
5	教科指導、健康・安全	教職員	進路指導・キャリア教育	教科指導、重度・重複障害

3 年代区分による内容の変化

テーマが同じでも時代状況や対象となる肢体不自由児の障害の状況の変化によって内容が変化する。ここでは、肢体不自由児の障害の状況の変化によって内容が変化したことがよくわかる例として「重度・重複障害」を取り上げて、その内容の変化を見る。表4は、「重度・重複障害」に関する特集テーマの一覧である。（ ）内の数字は号数を表す。また、「1号～100号」（1970～91年）、「101号～200号」（1991～2011年）、「201号～259号」（2011～23年）の区分がわかりやすいように線を引いている。「1号～100号」（1970～91年）の区分では9つあるが、「101号～200号」（1991～2011年）の区分になると4つに減少している。「201号～259号」（2011～23年）の区分では59号中で4つあり、そのうち2つが直近で、あまり間隔を空けずに設定されていることから今後増加するであろうことが推測される。

表4 「重度・重複障害」の特集テーマ

・障害の重い子の指導(12) ・重複障害児の指導(22) ・障害の重い子の遊びの指導(40) ・障害の重い子の指導を考える(第4回日本肢体不自由教育研究大会(48)) ・障害の重い子の指導を考えるⅡ(第5回日本肢体不自由教育研究大会(53)) ・障害の重い子どもの教育内容の選択と配列(64) ・障害の重い子どもの食事指導(70) ・障害の重い子供の遊び(80) ・障害の重い子どもの評価(99)
・障害の重い子どもの食事指導Ⅱ(106) ・障害の重い子どものための教材活用(114) ・障害の重い子どもの教育課程(122) ・障害の重い子どもとのコミュニケーションと環境－豊かな学校生活のために－(146)
・見ることや聞くことに困難のある子どもの指導(207) ・障害の重い子供たちの健康づくり(210) ・障害の重い子供の授業づくり(247) ・障害が重い子供の授業と評価(252)

3-1 「1号～100号」（1970～91年）の区分

全区分を通して「障害の重い子ども（子供）」という表現は同じである。しかし、表現は

同じであっても、その内容は異なる。第12号(1972年9月)で、当時、大阪府立堺養護学校教諭であった塩尻は「特殊教育の量的拡大の結果、今日、ほとんどすべての肢体不自由養護学校は、児童生徒の大半を占める脳性マヒ児の教育の場となっている。しかも、その障害は著しく重度化し、重複化する傾向にある」と述べている(塩尻[1972] 10)。また、同号に明石市立明石養護学校教諭であった打越が実践記録として「重障児の指導—コミュニケーションの楽しさ」を寄稿しているが、そこには当時の在籍児童について次のような記述がある。

養護学校に赴任した当時(三十七年)の重障児は、脳性マヒで言語障害も重度ではあったが、知的レベルは学年相応であったので、母親の介助で軽障児と混在していても学習指導がすすめられた。それから十年、現在養護学校に在籍する重障児には、もちろん知的レベルが水準の子どももいるが、不治永患児施設が対象にするような、心身ともにきわめて重い障害児も含んでいる。(打越[1972] 24)

以上の塩尻、打越の記述にみられるように、この当時の重度・重複障害児は脳性マヒが主因となっており、その障害の程度が年々重くなっていくとともに、その障害の程度の幅も広がっていくという状況であった。当時、国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部長であった大坪は、「重複障害児の中には、軽い障害で学校から職業へと進む子供たちから障害の極度に重い子供まで含まれている」としている(大坪[1975] 36)。この当時は養護学校義務制実施(1979年)を控え、それまで就学猶予・免除されていた肢体不自由児、特に脳性マヒを主因とし肢体不自由に併せて視覚障害や聴覚障害、知的障害などの他の障害を有する児童生徒が増加しつつあり、その多様さから重度・重複障害児と呼ばれる子どもたちの範囲が必ずしも明確になっていなかった。そのような状況もあり、1975年3月に文部省の「特殊教育の改善に関する調査研究会」が、次のように重度・重複障害の定義を示した(特殊教育の改善に関する調査研究会1975)。

- ①学校教育法施行令第22条の2に規定する障害を二つ以上併せ有する者²
- ②発達の側面からみて、「精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度」の者
- ③行動的側面からみて、「破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、その他の問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」の者

①と②に示されているように障害が重複していることや、精神発達の遅れが著しいことからその指導も手探りの部分が多く、各学校において、あるいは各教師において目の前の子どもに対して試行的に行われる部分が多かった。

1979年の養護学校義務制実施当時、国立久里浜養護学校³の校長であった藤原は、「『重度・重複』と言い放てば、それはそのままでは一般に何のことかわからぬ言葉なのだが、お互いにそれが、一人でいくつもの障害を併有していて、精神遅滞の程度もたいへんに重い子どもたちのことを意味するものだとわかり合えるほどになってしまった」とした上で、

「ところが、ここ十年の間、何が『重度』かということは、ごく最近まで共通に理解される手がかりは得られなかったし、今でも、しかとはわかり合えていないように思う」と述べている。そして、重度・重複障害児に対する教育について「教育の理念が明らかにされ、かつ、それが教育界に浸透されるに至っていないではないかということ、次には、その教育に進んで携わろうという教員の養成は、はたして実を結んでいるのか」という課題があることを指摘し、「重度・重複障害児の教育問題は『国民皆学』に向けて残された最後の問題であることは間違いのないところであろう」としている（藤原 [1979] 2-3）。

このような状況の中で、1980年8月の第4回日本肢体不自由教育研究大会と1981年8月の第5回日本肢体不自由教育研究大会は、2年連続して「障害の重い子の指導を考える」をテーマに開催されている。そこで行われた研究発表のテーマを一覧にしたものが表5である。教科の指導に関する指導も見られるが、動作訓練や感覚に働きかける指導など養護・訓練に関する指導をはじめとして、排泄などの日常生活指導や身長測定という学校保健に関わる内容など実に多岐にわたっている。これらの内容からも重度・重複障害児への指導実践が手探りで試行的に行われていたことがわかる。

この後も、第64号では「障害の重い子どもの教育内容の選択と配列」のテーマで、重度・重複障害児に対する教育内容表の作成、指導内容の選択と配列の問題が取り上げられ、第80号では障害の重い子どもにとっての遊びの意義や遊びを中心とした指導⁴が取り上げられるなど、重度・重複障害児への様々な指導実践が行われていたことがわかる。「1号～100号」（1970～91年）の区分の時代は、まず「重度・重複障害」とは何かを明らかにし、実態に合わせた適切な指導を模索し試行していた時代といえる。

表5 第4回・第5回日本肢体不自由教育研究大会における研究発表テーマ

第4回研究大会 (1980年8月)	第5回研究大会 (1981年9月)
・歩行器利用の試み(3) ・落ち着きのない子に動作訓練を行った事例 ・動作に基づいた養護・訓練の指導 ・書くことの指導 ―知覚・運動面の発達をねらいとして― ・多様な経験を通して視知覚の向上を図る ・学年にとわれない能力別学習指導について ―国語を中心として― ・表現能力拡大のための指導に関する実践的研究 ・教材開発の工夫 ・重度脳性マヒ児の生活 ―はじめての学校生活での排泄指導― ・卒業生の結婚問題にみる進路指導の課題 ・訪問教育 ―重度・重複障害児との取り組み― ・肢体不自由児の身長測定 ―脳性マヒ児を中心として―	・視知覚障害を伴うK児に動作訓練を試みて ・T児の初期学習 ―感覚・運動の試み― ・全人的発達をめざす養護・訓練 ・反射的緊張の強い年長児への座位保持 ・表出機能の乏しいS子への試み ―動作を通じた学習指導― ・「訓練遊び」による私のゆさぶり ・ローラーボードを利用した養護・訓練の実践 ・表現能力の拡大のための指導に関する実践的研究 ・重度肢体不自由学級の内容の考察 ・教材開発の工夫(II) ・子どもたちの生活習慣 ―O・J児の睡眠調査から― ・就学前指導と結びついた入門期の指導 ・地域における障害者福祉と障害児教育についての意識調査 ・脳性マヒ児における立位動作の自己制御能力と身体認知との関係について

3-2 「101号～200号」（1991～2011年）の区分

「101号～200号」（1991～2011年）になると、「重度・重複障害」に関する特集テーマは少なくなり、表3のように4つである。この時期になると「重度・重複障害」というものの理解が進み、指導についても一定の方向性が定まりつつあったと考えられる。

1994年3月発行の第114号に、当時国立特殊教育総合研究所肢体不自由教育研究部長であった村田は、「障害の重い子供のための教材を考える」と題した巻頭言を執筆している。

そこでは「障害の重い子供にとっての教材を考える前提に、どのような目標で何を学習させるかということがあります。そのためには、障害の重い子供の実態を的確に把握しなくてはなりません」と述べた上で、「発達とは、心身に障害が有ろうと無かろうと、子供が、日々、環境における様々な経験をとおして、その子供なりに自己の世界に新しい意味を創り出していく過程である」と理解した上で、「教師自身の側の経験構造やその質を含めて考えていかなければ、誤りが生ずること」を認識し、「子供が現在どのような体験をし、外界と事物・人をどのように見ているのか、また、どのように感じているのか、子供と外界の事物・人の相互間にどのような関係があり、どのような働きかけが行われているか等々を明らかに」することが必要であるとしている(村田[1994] 2-3)。

同号で、当時秋田大学教授の川村は、教材を活用する際には、教師が「『学習者との間で、適切なコミュニケーション関係を確保する』ということと、『そのようなコミュニケーション関係のなかで、学習者自身が展開すべき能動的活動を適宜に組織することである』とし、「障害の重い子どもの場合であっても、留意すべき事柄に変わりはない。あえて変わりがあるとすれば、子どもの発達をよりきめ細かに踏まえる必要があるということである」としている(川村[1994] 4)。

また、1995年10月発行の第122号では、障害の重い子どもの教育課程の編成と実践の基本について、当時障害児基礎教育研究所長の水口は「教育は相互交渉のやりとりをとおして、互いが学びあって、ともに成長していくプロセス」であり、「教える側はその子に学びながら、あわてず、あせらず、あきらめないで互いに学ぶ存在として、互いの可能性を信じ、適切な働きかけを工夫することが大切あると思う」としている(水口[1995] 3)。これらからは、障害の重い子どもにとって、環境や人との相互交渉や関係性の成立が指導や支援の基盤となるということが共通理解されるようになっていたことがわかる。

同じ第122号では、当時国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部研究員の早坂が、重複障害の児童生徒の教育課程の編成について「肢体不自由養護学校に在籍する重複障害の児童生徒においては、運動・動作の発達のみならず、認知、言語、情緒、社会性、そして健康についてより細かく丁寧に子どもを理解していくことが必要になる」と述べており(早坂[1995] 13)、「重度・重複障害」の子どもの実態把握の観点について一定明確になってきていたことがわかる。あわせて同号では、生活単元学習を中心とした教育課程や養護・訓練を中心とした教育課程、精神薄弱養護学校における教科の目標・内容による教科指導の実践などが報告されており、実態把握に基づいて多様な指導や支援が行われるようになってきていたことがわかる。

2000年9月発行の第146号では、コミュニケーションを中心にした障害の重い子どもへの指導の考え方が取り上げられているが、子どもと大人との双方向の関係の形成を目指すことや、単に言葉によるやりとりだけでなく、トータルコミュニケーションという考え方にもとづいた、子どもの筋緊張や表情の変化、視線等への注目と読み取り、拡大(補助)・代替コミュニケーション(Augmentative & Alternative Communication; AAC)と呼ばれる福祉機器の活用などの重要性が述べられている(川住2000)。「101号～200号」(1991～2011年)の区分の時代は、「重度・重複障害」についての一定の理解が進み、その実態把握の観点等も明確になり、その実態に合わせた様々な指導実践が展開していった時代といえる。

3-3 「201号～259号」(2011～23年)の区分

「201号～259号」(2011～2023年)の時代になると、肢体不自由養護学校(特別支援学校)に在籍する児童生徒の重度・重複化がいっそう進んでいる。図1は、2007年度から2017年度の肢体不自由特別支援学校在籍児童生徒数の推移を示したものである⁵。全体の在籍者数は2007年度の29,917人から2017年度の31,813人へと約200人の増加であるが、重複障害の在籍者数は2007年度の25,862人から2017年度の28,348人へと約2,500人増加している。この間の重複障害率(重複障害の在籍者数を全体の在籍者数で除したものの)を算出すると、2007年度は86.4%、2017年度は89.1%となり非常に高い割合を示している。2017年度の特別支援学校全体の重複障害率が26.9%であることからみても、肢体不自由特別支援学校における重複障害率は非常に高くなっている状況がある。障害の重度化や多様化⁶とも合わせ、教育課程の編成や日々の指導・支援をどうするかが大きな課題であることは、それまでと変わりはないか、あるいはより大きな課題となっている(柴垣2019)。

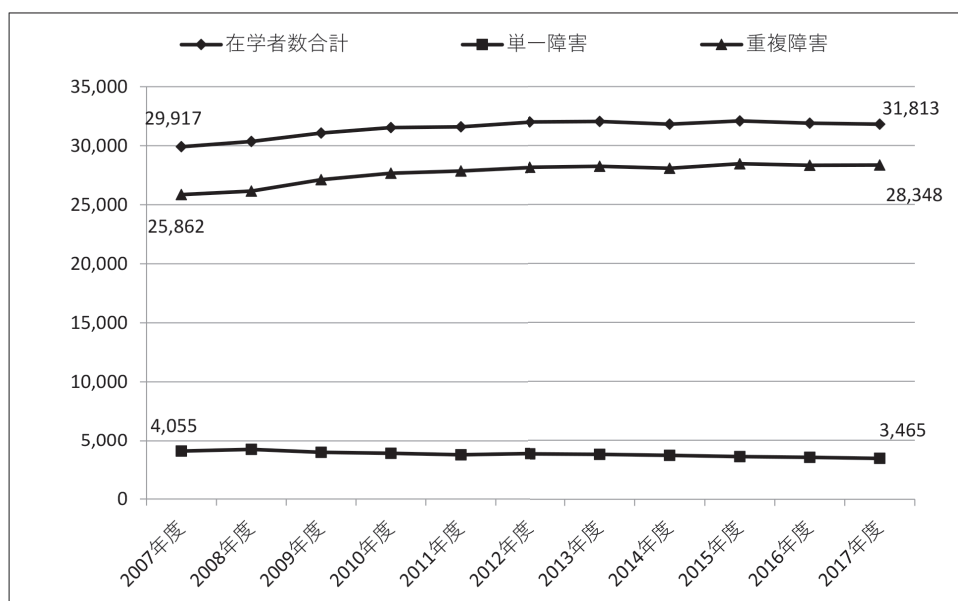


図1 肢体不自由特別支援学校在籍児童生徒数の推移(柴垣2019より)

この区分では、「重度・重複障害」に関する特集テーマは4つである。内容は健康づくりと授業(指導)に関わるものである。障害の重い子供の授業をどうつくっていくかは、やはり大きな課題ではあるが、手探りで実践を行っていた「1号～100号」(1970～91年)の区分、実態把握の観点等も明確になり、その実態に合わせた様々な指導実践が展開していった「101号～200号」(1991～2011年)の区分の時代を経て、この区分の時代には実態把握の観点や方法、自立活動を主とした教育課程の編成など、「重度・重複障害」の児童生徒への指導や支援についての共通理解や方向性が定まってきたといえる。

「障害の重い子供の授業づくり」を特集テーマとした2020年11月発行の第247号で、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の肢体不自由教育担当教科調査官(現視学官)

である菅野は、障害の重い子供に対して「各学校では、例えば各教科や外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主とした教育課程を編成し、調和的発達の基本に着目した自立活動の指導を丁寧に行っています」と述べている（菅野 [2020] 6）。その一方で「自立活動を主とした教育課程の編成においては、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科の1段階の内容を基に具体的にした指導内容と、自立活動の指導目標を達成するために必要な項目を相互に関連付けた具体的な指導内容とが同様な又は類似した指導内容も想定され、教育課程の編成や授業づくりにおいて、どのように整理したらよいかについて、悩んでいる場合も少なく」ない状況もある（菅野 [2020] 4）。また、「肢体不自由者を教育する特別支援学校で学ぶ児童生徒の多くは、脳性疾患等があり、特に、重度・重複障害の児童生徒の場合は、脳性疾患等に随伴する障害として知的障害や言語障害、感覚障害などが伴うことが少なくなく、保有する視覚、聴覚、触覚、嗅覚、固有覚、前庭覚などの感覚を有効に活用したり、コミュニケーションの基礎的能力に課題を抱えたりすることから、学習上又は生活上において様々なつまずきや困難さが顕著に表れることとなります。そして、これらの課題は、課題同士が複雑に絡み合っているため、各教科等や自立活動の指導をする際に、難しさを感じている教師が少なく」ないという状況も指摘されている（菅野 [2021] 4）。「重度・重複障害」の児童生徒の障害の重度・重複化や多様化が進む状況において、例えば「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱から児童生徒の「生きる力」の育成が求められ、さらに個別最適な学びや協働的な学びの実現が障害のある子どもの教育にも求められる中で、「重度・重複障害」の児童生徒の授業づくりにおいて、児童生徒の障害の状態や特性、発達段階などに応じつつ、それらをいかに具現化するのかという難しい課題を達成するために苦悩しているというのが現在の実状であるといえるであろう。

第3章 考察

本研究の目的は、『肢体不自由教育』の第1号から第259号までの特集テーマについて、それらのテーマがどのような背景のもとで設定されたのか、また時代状況の変化や対象児の重度・重複化が進む中でどのように変遷してきたのか、どのように解決が目指されてきたのかを分析することにより、戦後の肢体不自由教育における実践課題とその対応の変遷を明らかにすることである。第2章で見たように、設定される特集テーマの頻度が、全体を通して、あるいは区分によって異なることが明らかとなった。また、同じ特集テーマであっても、例にあげた「重度・重複障害」のように、区分によって内容が異なることが明らかになった。

このような異なりが生じることとなった要因は、養護学校義務制の実施や特殊教育から特別支援教育への転換などの時代状況の変化、対象児の重度・重複化のよりいっそうの進展などがある。そもそも我が国の障害のある子どもの教育が義務教育を主とする学校教育制度の中に正式に位置づけられたのは戦後になってからである。戦前からの盲学校や聾学校において蓄積があった視覚障害教育、聴覚障害教育と異なり、知的障害教育や肢体不自由教育は、戦前は大阪の思斉学校や東京の光明学校があったにすぎず、それらの障害を対象とする養護学校の義務制の実施は1979年までまたなければならなかった。その間、

肢体不自由教育は、肢体不自由児施設等に設けられた特殊学級から始まり、1956年から1969年にかけて全国の都道府県に順次設置されていった養護学校で行われるようになる。当初は肢体不自由単一で通常の教科学習を主としていたものが、養護学校の順次設置にともない脳性マヒを主とした重度あるいは重複障害のある児童生徒の教育が主となっていった。そこでは先例とするものもなく、それぞれの教員が、あるいは学校が、子どもを目の前にして手探りで日々の実践を行っていた。このような状況にあった1970年に日本肢体不自由教育研究会の機関誌として『肢体不自由教育』は発刊された。そのきっかけとなったのが、1969（昭和44）年9月に行われた「『肢体不自由教育』誌の発行と日本肢体不自由教育研究会創立のよびかけ」である。

ここ十年間の肢体不自由教育の発展には目ざましいものがありますが、必ずしも内容が伴っているとはいえないと思われます。つまり、肢体不自由養護学校数や就学者数の増加という点では飛躍的発展とみることができますが、カリキュラムや指導法の検討という面からみますと、まだふじゅうぶんと思われます。したがって今後は、教育実践・教育研究という内容面の充実に力を注がなければならないと考えます。そのためには、互いの教育実践や研究の交流の場が必要になります。近年各地で研究会活動も盛んになってきましたが、それらの成果を交換し、整理するためにも肢体不自由教育関係の「中央誌」が必要です。…そのために、『肢体不自由教育』誌の編集主体および読者組織として「日本肢体不自由教育研究会」の設立を呼びかけることにいたしました（村田[1991] 2-3）。

ここに述べられているように『肢体不自由教育』は、互いの教育実践や研究の交流の場として、各地の研究会活動の成果を交換し、整理するという目的をもっていた。『肢体不自由教育』の特集テーマは、養護学校義務制の実施や特殊教育から特別支援教育への転換などの時代状況の変化、対象児の重度・重複化のよりいっそうの進展という戦後の肢体不自由教育が直面してきた、その時々課題に対応してきたものである。例にあげた「重度・重複障害」のように、区分によってその内容が異なることは、まさにそのような時々の課題に対してそれぞれの教員あるいは学校が、目の前の子どもに真摯に対応してきたことを如実に表していると考えられる。そして、それは他の内容においても同じである。

障害の重度・重複化や多様化が進む中で、時代状況を反映したさまざまな教育課題に適切に対応していくために、これまでの肢体不自由教育が積み重ねてきた実践から学び、その学びを生かすことが大切である。その意味において、特集テーマとして設定されてきた「授業全般」や「養護・訓練（自立活動）」、「教科指導」、「教職員」、「健康・安全」、「実態把握」などの内容について引き続き分析を重ね、そこから見出される実践のもつ意義や課題を反省点も含めて明らかにし、今後の肢体不自由教育の実践に生かしていくことが必要であると考えられる。

【付記】

本研究は、JSPS 科研費（課題番号 A21H044061）の研究成果の一部である。

- 1 毎号の巻頭には、肢体不自由教育の研究者や養護学校長等の教育関係者などが、その時々状況に応じた内容について解説などを交えて自身の考えを述べている。第1号では、当時東京教育大学教授の橋本重治と東京都立教育研究所長の池田親が巻頭言を執筆している。両者とも当時の肢体不自由教育を主導する立場にあった。
- 2 学校教育法施行令第22条の2とは、養護学校の対象となる視覚障害、聴覚障害、精神薄弱、肢体不自由、病弱の程度を示したものである。肢体不自由の程度は以下のように示されていた。
 - 一 体幹の機能の障害が体幹を支持することが不可能又は困難な程度のもの
 - 二 上肢の機能の障害が筆記をすることが不可能又は困難な程度のもの
 - 三 下肢の機能の障害が歩行をすることが不可能又は困難な程度のもの
 - 四 前三号に掲げるもののほか、肢体の機能の障害がこれらと同程度のもの
 - 五 肢体の機能障害が前各号に掲げる程度に達しないもののうち、六月以上の医学的観察指導を必要とする程度のもの
- 3 昭和48年9月に、国立特殊教育総合研究所が行う実際研究に協力する目的で、重度・重複障害児を対象に教育を行う養護学校として設置された。現在は、知的障害を併せ有する自閉症児を対象に教育を行う、幼稚部と小学部を置く筑波大学附属久里浜養護学校となっている。
- 4 1987当時静岡大学教授であった林は遊びを取り入れた指導の必要性について次のように述べている。ここに述べられているように、障害の重い子どもに対して「どんな指導が必要であって、それが有効に働くのか、これまでもいろいろと検討されてきた」結果、遊びの指導が有効であると考えられたのであり、当時さまざまな実践が試行的に行われていたことがわかる。

障害の重い子供は、能力が低く心身の発達が全体的に低い段階にとどまっていることは周知のとおりである。また、発達速度も緩慢で、いわゆる発達の伸びがなかなか確かめられないことも経験している。そこで、こうした子供の心身の発達を促すためには、どんな指導が必要であって、それが有効に働くのか、これまでもいろいろと検討されてきたが、その結果によって遊びを取り入れることが最も効果のある手段・方法とみられてきている。その理由とするところは、遊びには心身の発達に必要な要素が多くそなわっているというのがその根本に横たわっているからであろう（林[1987]13-14）。

- 5 文部科学省平成29年度『特別支援教育資料』のデータから算出。
- 6 2020年11月当時、山形県立ゆきわり養護学校校長であった高橋は肢体不自由特別支援学校の状況について次のように述べている。

現在は、特に、重複障害学級の割合が高く、脳性疾患に起因する知的な発達の遅れを伴う子供が多く在籍しています。また、喀痰吸引や経管栄養等の医療的ケアが日常的に必要な子供が増加し、人工呼吸器の管理等が必要な場合も多く見られるようになりました（高橋[2020]2）。

重度・重複障害の児童生徒が多い状況は変わらず、脳性疾患に起因する知的障害重複の児童生徒や医療的ケアが必要な児童生徒が増加しているという新たな状況も生じており、実践課題は今後も変遷していくと考えられる。

<引用文献>

- 大坪明德「重複障害児をめぐって」(『肢体不自由教育』22, 1975, 36-38)
- 藤原正人「義務教育制度の完成と重度・重複障害児」(『肢体不自由教育』40, 1979, 2-3)
- 橋本重治「今後に期待する」(『肢体不自由教育』1, 1970, 2-3)
- 早坂方志「重複障害の児童生徒のための教育課程の編成」(『肢体不自由教育』122, 1995, 13-21)
- 林邦雄「障害の重い子供の遊びの指導」(『肢体不自由教育』80, 1987, 4-12)
- 菅野和彦「障害の重い子供の授業づくり」(『肢体不自由教育』247, 2020, 4-9)
- 菅野和彦「重度・重複障害の児童生徒の質の高い学びに向けた授業づくり」(『肢体不自由教育』252, 2021, 4-9)
- 川村秀忠「重度児の発達を踏まえた教材活用」(『肢体不自由教育』114, 1994, 13-18)
- 川住隆一「障害の重い子どもとのコミュニケーションと環境」(『肢体不自由教育』146, 2000, 12-19)
- 国立特殊教育総合研究所『全国小・中学校肢体不自由特殊学級実態調査報告書』(2001)
- 水口凌「障害の重い子どもに学ぶ」(『肢体不自由教育』122, 1995, 2-3)
- 文部省『特殊教育百年史』(東洋館出版社, 1978)
- 文部省『肢体不自由教育の手引き』(1982)
- 村田茂「障害の重い子供のための教材を考える」(『肢体不自由教育』114, 1994, 2-3)
- 村田茂『新版 日本の肢体不自由教育』(慶應義塾大学出版会, 1997)
- 村田茂「機関誌に見る肢体不自由教育の進展」(『肢体不自由教育』200, 2011, 10-11)
- 柴垣登「児童生徒数や教職員数などの学校規模から見た肢体不自由特別支援学校の現状と課題」(『立命館教職教育研究』6, 2019, 23-31)
- 塩尻茂「脳性マヒ児の特性に応じた指導」(『肢体不自由教育』12, 1972, 10-17)
- 高橋幹則「障害の重い子供たちの学び」(『肢体不自由教育』247, 2020, 2-3)
- 特殊教育の改善に関する調査研究会「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について(報告)」(1975)
- 打越幸子「重障児の指導ーコミュニケーションの楽しさを」(『肢体不自由教育』12, 1972, 24-28)

特別支援教育の現状と課題についての考察 —都道府県ごとの特別支援教育の状況の違いから—

柴 垣 登*

(2023年12月12日受付, 2024年1月18日受理)

第1章 問題と目的

我が国では現在、インクルーシブ教育システム構築のために特別支援教育が推進されている。2012年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会の「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」(以下「特別委員会」)が出した「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(以下「特別委員会報告」)では、インクルーシブ教育システムを構築するための方向性として、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すこと、障害のある子どもが他の子どもと同じように地域の中で共に学ぶことができるようにするための「合理的配慮」の充実に努めることなどを示している。

特別委員会報告の内容にもとづいて2013年に学校教育法の一部改正が行われ、それ以後現在に至るまで、日本のインクルーシブ教育システム¹構築のために特別支援教育が推進されている。学齢期の子ども数が減少していることや、障害の有無にかかわらずすべての子どもが共に学ぶことが実現できているとすれば、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数は減少していくと考えることが妥当であろう。しかし現在は、学齢期の子ども数が減少し、小中学校の通常学級に在籍する児童生徒数は減少しているにもかかわらず、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数は年々増加の一途をたどっている。

ではなぜ、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数は増加しているのだろうか。特別支援教育対象児童生徒数(公立特別支援学校小中学部在籍者数+公立小中学校特別支援学級在籍者数²+公立小中学校の普通学級に在籍し通級による指導を受けている児童生徒数³)が増加の一途をたどり、適切な指導や支援の重要性が高まっている中で、特別支援教育の現状と課題を整理し、一人一人のニーズに対応した新しい時代の特別支援教育の在り方や、その充実のための方策等について検討を行うために、2019年9月に設置された「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」(以下「有識者会議」)が、2021年1月に「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」(以下

* 岩手大学教育学部

「有識者会議報告」)を出している。報告では、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数、通級による指導を受ける児童生徒数が増加している要因について、特別支援教育に関する理解や認識の高まり、障害のある子どもの就学先決定の仕組みに関する制度の改正等をあげ、現在の特別支援教育が有効であり今後もよりいっそう推進していくとしている。しかし、一方では特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数の増加について、発達障害の児童生徒が通常学級から特別支援学校や特別支援学級に移行せざるをえない構造が、小中学校や高等学校にあることを指摘する考え方もある。つまり、通常学級で適切な指導や支援を受けることができずに不適応をきたした児童生徒が、やむをえず特別支援学校や特別支援学級に流れ込んだり、送り込まれたりしているという考え方である(鈴木2010、堤2019、柴垣2022、原田2023など)。また、行動面での障害をもつ子どもを中心に特別支援学級等への就学を半ば強制するような就学事務取扱をする自治体が後をたたないことや、日本語が生活言語・思考言語ではない子どもの特別支援学級への在籍が日本人の倍にもものぼる問題なども指摘されている(眞城2023)。

特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数が増加していることについて、さまざまな考え方があるが、その要因について、在籍児童生徒数の推移の分析や、都道府県教育委員会等を対象にした調査にもとづいた客観的な分析などが行われていない状況がある。その中で、学校基本調査などのデータにもとづいて、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数の増加の状況や、都道府県ごとの特別支援教育の対象となっている児童生徒の割合の違いを明らかにし、その違いについて都道府県の教育振興計画や特別支援教育推進計画などの各種の資料に示された現状認識や対応方針にもとづいて検討したものに柴垣(2022)の研究がある。柴垣の研究は、特別支援学校や特別支援学級の在籍児童生徒数の増加の要因を明らかにし、その解決方策について一つの考え方を示したものであり重要なものであるが、その根拠となる資料が2019年度までの学校基本調査などのデータや、都道府県が策定したその当時の特別支援教育推進計画、教育振興計画などになっており、その後の状況がどのように変化しているか、都道府県教育委員会がどのように自県の状況を認識し対応しようとしているのかは明らかにされていない。

本稿では、学校基本調査や文部科学省の特別支援教育資料のデータにもとづいて、この間の特別支援教育対象児童生徒数が増加している状況や、都道府県ごとの特別支援教育の状況の違いを明らかにする。そしてその状況の違いと、特別支援教育推進計画、教育振興計画などに記述されている都道府県の現状認識と対応策を関連させて分析し、現状の課題とその解決のための今後の検討の方向性を提起する。

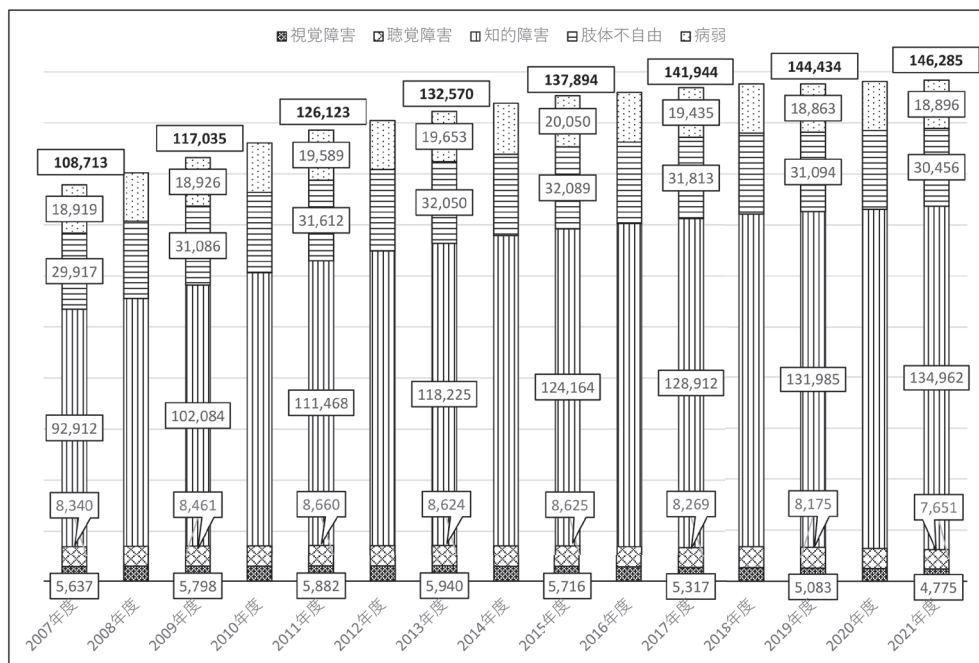
第2章 特別支援教育の対象となる児童生徒数の状況

1 特別支援教育の対象となる児童生徒数の増加

図1は、特別支援教育制度に転換された2007年度から直近の2021年度までの間の特別支援学校在籍者数の推移を示したものである。全体の数では、2007年度に108,713人であったものが2021年度には146,285人となっており約1.35倍の増加となっている。障害種別で見ると、視覚障害、聴覚障害特別支援学校在籍者数は減少傾向(それぞれ5,637人→4,775人、8,340人→7,651人)、肢体不自由特別支援学校在籍者数は微増傾

特別支援教育の現状と課題についての考察

向(29,917人→30,456人)、病弱特別支援学校在籍者数は一旦増加したのちに減少傾向(18,919→20,050人→18,896人)となっている。それに対して知的障害特別支援学校在籍者数は大きく増加している(92,912人→134,962人)。以上から特別支援学校在籍者数の増加の状況の特徴は、知的障害特別支援学校在籍者数の増加であるといえる。



複数の障害種を対象としている学校はそれぞれの障害種ごとに重複してカウントしているため、各校種の在学者数の合計と「計」の欄の在学者数は一致しない。

図1 特支援学校在籍者数の推移

図2は、特別支援教育制度に転換された2007年度から直近の2021年度までの間の特別支援学級在籍者数の推移を示したものである。全体の数では、2007年度に113,377人であったものが2021年度には326,457人となっており約2.9倍の増加となっている。障害種別で見ると、肢体不自由(3,991人→4,653人)、病弱・身体虚弱(1,826人→4,618人)、弱視(330人→631人)、難聴(1,208人→1,931人)、言語障害(1,310人→1,355人)のいずれの特別支援学級でも在籍者数が増加している。そのような状況の中で、在籍者数が大きく増加しているのが知的障害特別支援学級(66,711人→146,946人)と自閉症・情緒障害特別支援学級(38,001人→166,323人)であり、それぞれ約2.2倍、約4.4倍となっている。以上から特別支援学級在籍者数の増加の状況の特徴は、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級在籍者数の増加、とりわけ自閉症・情緒障害特別支援学級の大幅な増加であるといえる。

図3は特別支援教育制度に転換された2007年度から直近の2020年度までの間の通級

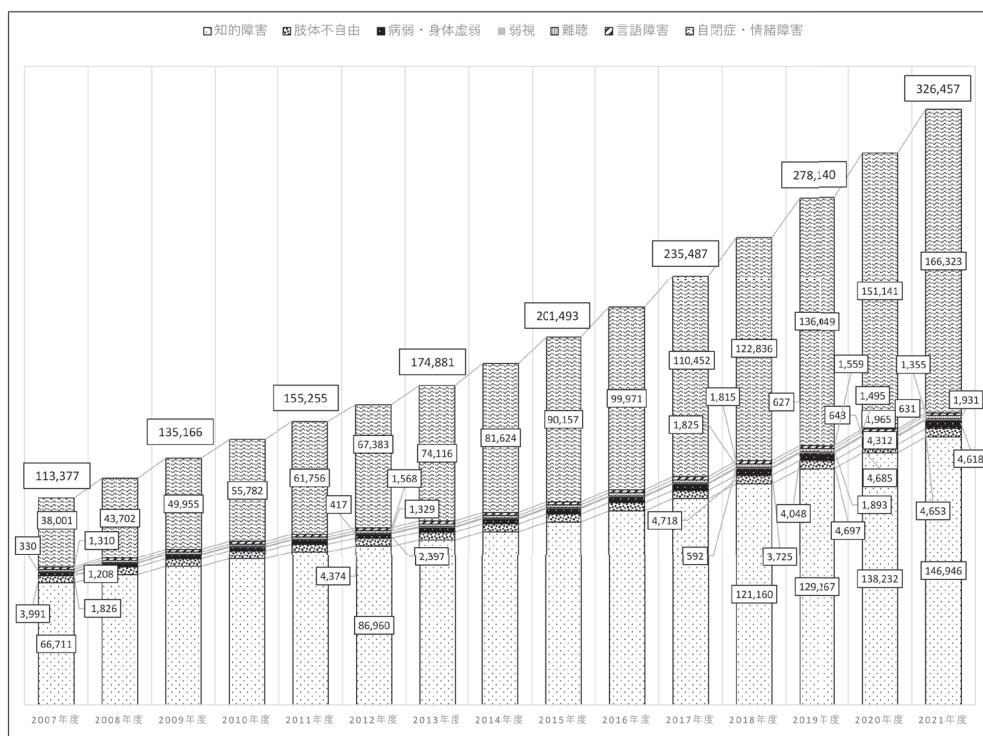
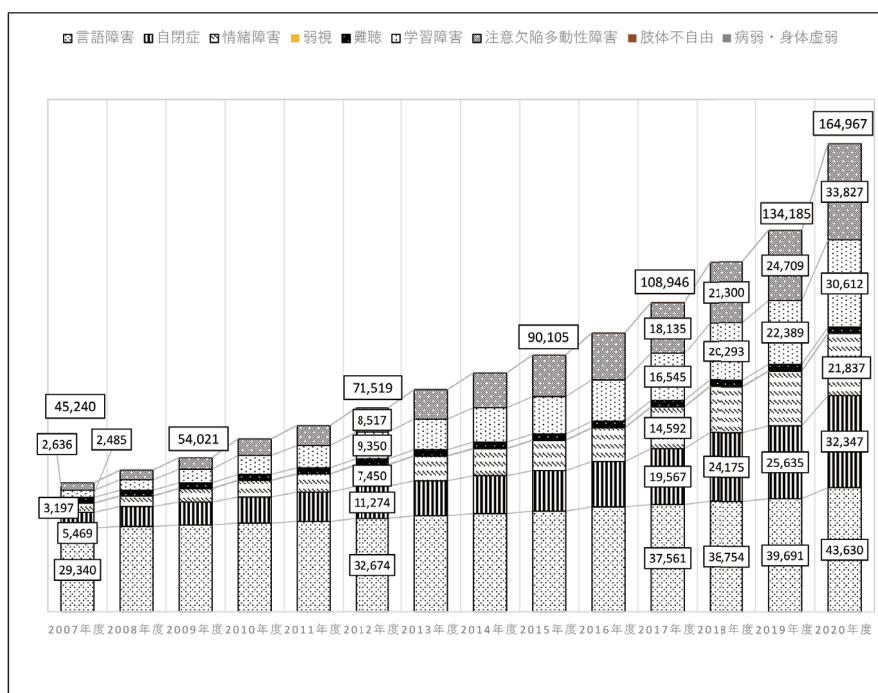


図2 特別支援学級在籍者数の推移

による指導の対象者数の推移を示したものである。全体の数では、2007年度に45,240人であったものが2020年度には164,967人となっており約3.6倍の増加となっている。障害種別では、言語障害（29,340人→43,630人）が約1.5倍、弱視（155人→237人）が約1.5倍、難聴（1,923人→1,956人）が約1.01倍と微増傾向にあり、従来対象者数が少なかった肢体不自由（11人→159人）は約14.5倍となっている。そのような状況の中で、在籍者数が大きく増加しているのが自閉症（5,469人→32,347人）と情緒障害（3,197人→21,837人）、学習障害（2,485人→30,612人）、注意欠陥多動性障害（2,636人→33,827人）であり、自閉症が約5.9倍、情緒障害が約6.8倍、学習障害が約12.3倍、注意欠陥多動性障害が約12.8倍となっている。以上から通級による指導の対象者数の増加の状況の特徴は、いわゆる発達障害とされる自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害と情緒障害の対象者数の大幅な増加であるといえる。

以上のような特別支援学校、特別支援学級在籍者数の増加、通級による指導の対象者数の増加の状況からいえるのは、いわゆる発達障害とされる自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害と情緒障害の対象者数が大幅に増加しているということである。従来の特殊教育の対象である視覚障害や聴覚障害、肢体不自由、病弱、言語障害などの児童生徒数も増加傾向にあるとはいえ、特別支援教育対象児童生徒数の増加の大きな要因は、いわゆる発達障害とされる自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害と情緒障害の対象者数が増加していることであるといえる。

特別支援教育の現状と課題についての考察



2020年度は2021年3月31日を基準とした数値。その他の年度は5月1日現在の数値。

2021年度の数値は2023年8月31日現在未公表。弱視、難聴、肢体不自由、病弱・虚弱通級指導教室対象者数については、数が少ないために本図では表せていない。

図3 通級指導対象者数の推移

2 増加の状況をどのように捉えるか

問題は、このような特別支援教育対象児童生徒数が増加している状況をどのように捉えるかである。それは、どのように捉えるかによって現前の状況への対応はもとより、今後の特別支援教育をどのように進めていくのかという根本的な問題に対する考え方にもかかわるからである。

最初に簡単に述べたが、有識者会議が2021年1月に有識者会議報告を出している。その報告では、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数、通級による指導を受ける児童生徒数が増加している要因について次のような見解を示している。

少子化により学齢期の児童生徒の数が減少する中、特別支援教育に関する理解や認識の高まり、障害のある子供の就学先決定の仕組みに関する制度の改正等により、通常の学級に在籍しながら通級による指導を受ける児童生徒が大きく増加している。また、特別支援学級や特別支援学校に在籍する児童生徒の数も増加している。

また、関連制度の改正や各学校・設置者の努力・創意工夫により、特別な支援を必要とする子供の学びの場が充実するとともに、通級による指導や交流及び共同学習の充実等により、それぞれの学びの場が柔軟で連続性を持ったものになりつつある。（有識者会議 [2021] 1-2）

確かに通常学級に在籍しながら通級による指導を受ける児童生徒数が大きく増加していることは、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すこと、障害のある子どもが他の子どもと同じように地域の中で共に学ぶことができるようにするための合理的配慮が充実してきているという意味で肯定的に捉えることができるであろう。しかし、問題にすべきは通級による指導を受ける児童生徒数が増加しているだけでなく、特別支援学級や特別支援学校に在籍する児童生徒数が増加していることである。この点について有識者会議報告では「また、特別支援学級や特別支援学校に在籍する児童生徒の数も増加している」と簡単に述べられているだけであるが、この点をどのように捉えるかは非常に重要な問題である。

有識者会議報告では、今後もインクルーシブ教育システムの理念を構築し、特別支援教育を発展させていくために、次の2点を着実に進めていくとしている。

- ①障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に教育を受けられる学びの場の整備
- ②障害のある子供の自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場の一層の充実・整備

これらを実現するために有識者会議報告では、それぞれの学びの場における各教科等の学習の充実を進めること、障害のある子どもと障害のない子どもが年間を通じて計画的・継続的に共に学ぶ活動を拡充すること、多様な学びの間で学びの連続性の実現を図ること、特別支援教育に携わる教師の専門性の向上、GIGAスクール構想による1人1台端末等の最新のICT技術の活用、関係機関の連携による切れ目のない支援体制の整備を進めることなどが述べられている。しかし、基本的には従来通りの方向性のもとで施策を進めていくこととされており、特別支援学級や特別支援学校に在籍する児童生徒の増加に対する具体的な方策は示されていない。

しかし、一方では特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数の増加について、発達障害の児童生徒が通常学級から特別支援学校や特別支援学級に移行せざるをえない構造が、小中学校や高等学校にあることを指摘する考え方もある。このことについて、柴垣(2022)は、発達障害の児童生徒が通常学級から特別支援学校や特別支援学級に移行せざるをえないことについて、先行研究をもとに構造的要因、社会経済的要因、財政的要因の3つに分類して分析している。以下、発達障害の児童生徒が通常学級から特別支援学校や特別支援学級に移行せざるをえなくなっている状況について、柴垣の分類、分析にもとづいて検討する。

構造的要因とは、小中学校や高等学校の通常学級において、障害のある子どもへの対応が十分にできていないために、そこで適応できない子どもたちが特別支援学校や特別支援学級に送り込まれているという構造的な問題があるということである。鈴木は、その適応できない子どもたちとは「知的障害のない、対人・集団適応に課題のある発達障害と診断された子どもたち」であり、『『発達障害』の診断がつけられると、通常の学級での指導が困難とされて、特別支援学級・学校へと押し出』され、「この流れが特別支援学校の過大規模化の背景にある」という構造的な問題を指摘している(鈴木[2010] 190)。熊地ら

(2012) は、全国の知的障害特別支援学校に知的発達に遅れのない発達障害児がどれくらい在籍しているかを調査している。その結果からは、有効回答のあった313校の半数近くの45%の学校に知的発達の遅れのない発達障害児が在籍しており、それらの多くが小中学校や高等学校から転入してきていること、転入学の理由が学業不振や学習困難が3分の1近くを占めること、学校生活での対人関係の不応、不登校・引きこもり、いじめを合わせたものが3割を超え、こういった二次障害の発現が転入学の理由となっていることが明らかになっている。他にも、遠藤(2010)の高等学校間の垂直的ヒエラルキーの高まりという状況から発達障害が排除の対象となっているという考察、木村(2006)の発達障害が学校においてリスク管理の対象として扱われることにより排除の対象となっているという考察などがあり、いずれもが小中学校や高等学校の通常学級における知的障害のない発達障害児を排除しようとする構造的要因が、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数の増加の背景にあるとしている。

社会経済的要因とは、社会経済的な状況から特別支援学校や特別支援学級が選択されているという状況があるということである。堀家(2012)、落合・島田(2016)、堤(2019)は、いずれも発達障害の子どもが学校卒業後の将来に不安を抱く保護者が、特別支援教育の場を選択することによってなんとか就労の機会を確保し、社会の中で自立できるようにしたいという思いから特別支援学校や特別支援学級を選択しているとしている。堤は、その背景に、発達障害の子どもが「通常教育の場に居場所を見いだせないこと」、「個別抽出の形で補償教育を利用できないことを承知の上で、通常高校に進学するか、特別支援学校に進学するかを選択を迫られること」、「知的障害特別支援学校の高等部の方は、なんとか就職先のパイプラインを維持しながら手堅い進路指導を続けていること(ただし、福祉就労を含む)」といった3つの社会的文脈が絡み合って、特別支援学校やその前段階としての特別支援学級の在籍者数が増加しているとしている。西岡は、発達障害を持つ子の母親に対してインタビュー調査を行い、その語りから現在の発達障害者の母親が担うケア責任の有様を分析している。そこでは、母親のケア責任の特徴として「母親たちに、子どもの『成功』『失敗』を、自身らの受け入れが要因であるかのように語らせるもの、いわば『成功のストーリー』の内面化」があるとされている。「成功のストーリー」とは「早くに発達障害に気づき、支援を受け入れ、苦手を知り、特性を伸ばし、二次障害を生じることなく生きていくという、まさに早期発見・早期支援・二次障害の予防の、専門家によってもたらされた発達障害者支援の言説を、母親のケア責任として内面化したもの」とされるが(西岡[2023]144)、特別支援学校や特別支援学級の選択も、このような「成功のストーリー」の内面化の帰結であるとも考えられる。

財政的要因とは、都道府県教育費支出に関わる問題である。特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の設置及び運営に必要な予算は、国庫負担金が3分の1、残りの3分の2は地方交付税交付金によって措置される。予算措置の基準は学級数であるが、学級の編制基準となる児童生徒数は、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導で異なる。特別支援学級は8人で編制され、通級による指導は13人で担当教員が1人配置される。なお、特別支援学級の場合は在籍児童生徒数が1人でも設置され教員が配置されるが、通級による指導の場合は対象児童生徒数が1人では設置されず、自校の児童生徒だけでなく他校の児童生徒も合わせての担当教員の配置となる。なお、通級による指導の担当教員の

配置は、2016年以前は加配措置となっており現在とは異なっていた。このような教員配置上の予算措置の違いに着目した田中（2017）は、自治体の立場からすると、県費負担教職員制度や義務教育費国庫負担金制度によって財源確保が確実な特別支援学級の整備に向かうインセンティブが生じやすいと考えられ、そのことも特別支援学級の在籍児童生徒数が増加している要因としての可能性を排除できないとしている。

3 現状の問題点

以上のことから、柴垣は「特別支援教育対象児童生徒の増加の要因を検討する際には、第一の教育制度や発達障害の子どもを排除する学校の問題などの構造的要因、第二の後期中等教育卒業後の就労の問題など社会経済的要因とも関わって、第三の田中が提起するような財政的要因についても総合的な検討が必要であると考えられる」としている（柴垣[2022] 148）。このことから、有識者会議報告に示された「特別支援教育に関する理解や認識の高まり、障害のある子供の就学先決定の仕組みに関する制度の改正等」が特別支援教育の対象となる児童生徒数の増加につながっているという認識は、通級による指導の対象児童生徒数の増加の要因としてはある程度の妥当性があると考えられるとしても、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数の増加の要因としては、あまりにも表面的な理解に過ぎるといえるであろう。また、上記のような構造的要因や社会経済的要因、財政的要因が複雑に関連する中で、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数の増加を、単に「特別支援学級や特別支援学校に在籍する児童生徒の数も増加している」という一言で終わらせてしまってもよいものであろうか。

特別支援学級に在籍する児童生徒数の増加の問題に関して、文部科学省初等中等教育局長が2022年4月27日に「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」（以下「2022年通知」）を出している。これは、文部科学省が2021年度に一部の自治体を対象に実施した調査において、特別支援学級に在籍する児童生徒が、大半の時間を交流及び共同学習として通常の学級で学び、特別支援学級において障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた指導を十分に受けていない事例があったとして、その適切な運用を促したものである。内容は、特別支援学級か通級による指導かの判断を適切に行い、安易に特別支援学級を開設することのないようにすること、特別支援学級に在籍している児童生徒が大半の時間を通常学級で学んでいる場合には学びの場を変更することを検討すること、原則として週の授業時数の半分以上を目安として、特別支援学級において障害の状態や特性、心身の発達段階等に応じた授業を行うこと、特別支援学級において自立活動の時数を確保すること、通級の指導の更なる活用を行うことなどを求めたものである。確かに全国一律の制度のもとで国の予算が支出されている以上、不適切な運用が行われていることを是正することは必要である。しかし、なぜそのような運用が行われているのかという理由や背景の詳細な検討が必要であろう⁴。2022年通知には「令和3年度 特別支援学級及び通級による実態調査の結果について」が添付され、実態調査の結果が示されているが、不適切とされる事例が行われていた理由などは示されていない。理由を明確にしなければ、適切な改善策を示すことは不可能である⁵。

2022年通知に関しては、2022年9月に国連障害者権利委員会が、障害者権利条約にもとづき取り組みの実施に関して日本政府に出した改善勧告でも取り上げられ、すべての障

害児の普通学校利用の機会を確保すること、普通学校が障害児の普通学校通学を拒否することを許さない「非拒否」条項と方針を打ち出すことと並んで、この通知を撤回することが求められた。しかし、文部科学大臣は、改善勧告の内容に関して、その趣旨はふまえるが現在の特別支援教育の制度を変える考えがないこと、また、特別支援学級と通級による指導の適切な運用については、むしろインクルーシブを推進するものであるので、改善勧告で撤回を求められたのは遺憾であり、その趣旨の徹底を図ると述べている（2022年9月13日文部科学大臣記者会見）。次に述べるように、本人・保護者の思い、学校や地域の状況、それらをふまえた教育委員会の判断など、さまざまな経緯から都道府県ごとの特別支援教育の状況に違いが生じていると考えられることから、そのような一つ一つの経緯を丁寧に分析していくことが必要であると考えられる⁶。

第3章 都道府県ごとの特別支援教育の状況

1 特別支援教育対象率の違い

表1は、2021年度の都道府県ごとの特別支援教育対象率などを示したものである⁷。特別支援教育対象率とは、公立小中学校（義務教育学校を含み、特別支援学級在籍児童生徒数を含む）と公立特別支援学校小中学部在籍者を合わせた全児童生徒数（以下「全児童生徒数」）に占める特別支援教育対象児童生徒数（定義は先述）の割合を、特別支援学校対象率とは、全児童生徒数に占める公立特別支援学校小中学部在籍者数の割合を、特別支援学級対象率とは全児童生徒数に占める公立小中学校特別支援学級在籍者数の割合を、通級対象率とは全児童生徒数に占める公立小中学校の普通学級に在籍し通級による指導を受けている児童生徒数の割合を、知的障害対象率とは公立小中学校特別支援学級在籍児童生徒数に占める知的障害特別支援学級在籍者数の割合を、自閉・情緒障害対象率とは自閉症・情緒障害特別支援学級在籍者数の割合をいう。

2021年度の特別支援教育対象率が最も高いのは佐賀県の9.00%、最も低いのは埼玉県3.94%であり、約2.3倍の差が生じている。このような傾向は特別支援学級対象率でも同様であり、最も高い大阪府では4.84%、最も低い東京都では0.97%であり、約5倍の差が生じている。通級対象率においても都道府県間で差異が見られ、最も高い東京都の3.98%と最も低い高知県の0.55%では約7.2倍の差が生じている。

2 特別支援教育対象率の推移

表2は、2015年度、2019年度、2021年度の特別支援教育対象率の高低の上位10府県と下位10県を示したものである。この表からは年度によって若干の順位の入替わりはあるものの、上位の府県として佐賀、岡山、大阪、新潟、徳島など、下位の県として埼玉、愛知、兵庫、石川、秋田など、ほぼ固定されていることがわかる。また、いずれの府県においても特別支援教育対象率が年々高くなっていること、最も高い県と最も低い県の差が、いずれの年度においても約2.3倍程度あることがわかる。

柴 垣 登

表1 都道府県ごとの特別支援教育対象率ほか(2021年度)

	都道府県	特別支援教育 対象率	特別支援学級 対象率	特別支援学校 対象率	通級対象率	知的障害 対象率	自閉・情緒 障害対象率
1	佐賀県	9.00%	4.40%	1.04%	2.11%	30.31%	65.11%
2	大阪府	8.70%	4.84%	0.89%	1.27%	38.86%	52.99%
3	新潟県	8.58%	3.93%	0.85%	2.41%	41.45%	56.59%
4	徳島県	8.01%	4.32%	1.01%	1.29%	51.11%	44.08%
5	和歌山県	7.95%	3.31%	1.44%	2.02%	50.14%	48.28%
6	沖縄県	7.94%	4.13%	0.89%	1.43%	38.12%	57.68%
7	鹿児島県	7.91%	4.36%	1.20%	1.18%	44.59%	53.41%
8	山口県	7.73%	2.52%	1.10%	3.07%	35.55%	59.31%
9	岡山県	7.72%	4.01%	0.79%	1.56%	30.86%	68.25%
10	茨城県	7.66%	3.75%	1.35%	1.00%	39.60%	56.34%
11	長野県	7.56%	3.45%	0.93%	1.29%	30.43%	68.83%
12	岐阜県	7.48%	2.26%	0.87%	3.42%	52.48%	45.82%
13	富山県	7.48%	1.95%	0.91%	3.92%	50.95%	45.51%
14	北海道	7.47%	4.82%	0.64%	2.01%	34.38%	57.85%
15	奈良県	7.28%	3.88%	0.84%	1.29%	32.41%	62.10%
16	鳥取県	7.24%	3.10%	0.90%	1.76%	36.20%	57.76%
17	島根県	7.21%	2.31%	0.88%	2.86%	37.95%	54.72%
18	滋賀県	7.12%	3.10%	1.04%	1.80%	50.89%	44.12%
19	長崎県	7.07%	2.31%	0.91%	2.98%	40.08%	51.42%
20	京都府	6.83%	1.71%	0.84%	3.57%	55.05%	41.30%
21	山梨県	6.58%	2.42%	0.99%	2.13%	37.86%	56.50%
22	熊本県	6.55%	3.42%	0.73%	1.08%	39.38%	55.18%
23	栃木県	6.49%	2.36%	0.99%	2.00%	53.71%	45.07%
24	群馬県	6.40%	2.00%	0.85%	2.67%	47.15%	49.90%
25	東京都	6.40%	0.97%	0.92%	3.98%	89.15%	10.11%
26	宮崎県	6.40%	2.59%	0.98%	1.91%	27.31%	72.46%
27	岩手県	6.23%	2.26%	0.93%	2.00%	48.95%	44.94%
28	福岡県	5.98%	2.88%	0.96%	1.07%	55.93%	41.90%
29	広島県	5.97%	3.11%	0.74%	1.22%	34.59%	63.31%
30	愛媛県	5.97%	2.27%	0.83%	1.98%	35.21%	59.62%
31	高知県	5.96%	3.28%	0.83%	0.55%	24.07%	68.20%
32	青森県	5.88%	2.63%	1.06%	1.11%	34.89%	61.46%
33	三重県	5.87%	3.03%	0.73%	1.01%	44.92%	51.35%
34	福島県	5.72%	2.54%	1.03%	1.18%	53.83%	45.36%
35	宮城県	5.49%	1.62%	0.72%	2.45%	48.56%	42.15%
36	山形県	5.43%	1.94%	0.78%	1.89%	51.62%	43.27%
37	福井県	5.42%	1.78%	0.86%	1.89%	48.95%	50.68%
38	千葉県	5.22%	1.96%	0.80%	1.65%	53.80%	45.00%
39	大分県	5.19%	2.68%	0.97%	0.63%	49.90%	48.59%
40	香川県	5.10%	2.67%	0.88%	0.67%	39.95%	51.26%
41	静岡県	5.06%	1.99%	1.03%	1.19%	61.77%	37.50%
42	神奈川県	5.01%	2.41%	0.53%	1.22%	45.97%	51.21%
43	兵庫県	4.69%	2.12%	0.74%	1.13%	43.07%	52.20%
44	石川県	4.61%	1.49%	0.90%	1.71%	48.06%	48.41%
45	秋田県	4.59%	1.54%	1.13%	1.23%	49.85%	41.20%
46	愛知県	4.25%	1.75%	0.60%	1.26%	45.32%	49.01%
47	埼玉県	3.94%	1.45%	0.86%	1.03%	47.87%	50.95%
	平均	6.17%	2.56%	0.85%	1.79%	45.01%	50.94%

特別支援教育の現状と課題についての考察

表2 特別支援教育対象率 年度別順位

	2015		2019		2021	
	都道府県	対象率	都道府県	対象率	都道府県	対象率
1	岡山	5.42%	佐賀	7.62%	佐賀	9.00%
2	徳島	5.21%	大阪	7.14%	大阪	8.70%
3	新潟	4.97%	岡山	7.10%	新潟	8.58%
4	島根	4.90%	徳島	6.89%	徳島	8.01%
5	山口	4.82%	新潟	6.89%	和歌山	7.95%
6	栃木	4.76%	茨城	6.68%	沖縄	7.94%
7	大阪	4.74%	山口	6.61%	鹿児島	7.91%
8	長野	4.65%	長野	6.40%	山口	7.73%
9	滋賀	4.64%	北海道	6.38%	岡山	7.72%
10	鳥取	4.61%	沖縄	6.28%	茨城	7.66%
38	静岡	3.31%	静岡	4.38%	千葉県	5.22%
39	香川	3.30%	香川	4.36%	大分県	5.19%
40	福井	3.15%	神奈川	4.36%	香川県	5.10%
41	福島	3.13%	福井	4.32%	静岡県	5.06%
42	秋田	3.05%	大分	4.20%	神奈川県	5.01%
43	大分	2.88%	秋田	3.91%	兵庫県	4.69%
44	石川	2.78%	石川	3.90%	石川県	4.61%
45	愛知	2.78%	兵庫	3.83%	秋田県	4.59%
46	兵庫	2.74%	愛知	3.69%	愛知県	4.25%
47	埼玉	2.47%	埼玉	3.28%	埼玉県	3.94%

3 特別支援教育対象率の差異の要因

表3は、特別支援教育対象率と特別支援学級対象率、特別支援学校対象率、通級対象率の相関を示したものである。特別支援学級対象率が、2015年度、2019年度と比較して2021年度は若干係数が低くなっているが、それでも特別支援学校対象率や通級対象率よりも高い状況は同じであり、特別支援教育対象率の高低と特別支援学級対象率の高低の間に高い相関があるという状況は変わっていない。

表4は、特別支援学級対象率と知的障害対象率、自閉・情緒障害対象率との相関を示したものである。2015年度、2019年度と比較して2021年度は若干係数が低くなっているが、知的障害対象率とは負の相関が、自閉・情緒障害対象率とは正の相関があるという状況

表3 特別支援教育対象率との相関

	特別支援教育対象率との相関					
	2015 年度		2019年度		2021年度	
特別支援学級対象率	$r=.77$	$p<.01$	$r=.77$	$p<.01$	$r=.73$	$p<.01$
特別支援学校対象率	$r=.23$	$p<.01$	$r=.31$	$p<.01$	$r=.35$	$p<.01$
通級対象率	$r=.24$	$p<.01$	$r=.29$	$p<.01$	$r=.34$	$p<.01$

表4 特別支援学級対象率との相関

	特別支援学級対象率との相関					
	2015 年度		2019年度		2021年度	
知的障害対象率	$r=-.62$	$p<.01$	$r=-.65$	$p<.01$	$r=-.54$	$p<.01$
自閉・情緒障害対象率	$r=.62$	$p<.01$	$r=.61$	$p<.01$	$r=.54$	$p<.01$

況は同じであり、特別支援学級対象率の高低と自閉・情緒障害対象率の高低の間に高い相関があるという状況は変わっていない。

柴垣（2022）は、2015年度と2019年度の数値から特別支援教育対象率の高低と特別支援学級対象率の高低の間には強い相関があり、特別支援学級対象率の高低と自閉・情緒障害対象率の高低の間に相関があることから、特別支援教育対象率の高低には自閉・情緒障害対象率の高低が関連しているとしている。表3、表4に示された2021年度の数値から、この間の特別支援教育対象児童生徒数の増加に、特別支援学級に在籍する児童生徒数の増加、特に自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒数の増加が関連している状況は変わっていないと考えられる。ただし、相関係数が因果関係を表すものではないため、自閉・情緒障害対象率の高低が特別支援教育対象率の高低の直接の要因であるとはいえないことに注意が必要であるが、以上の状況から、特別支援教育対象児童生徒数の増加の要因を明らかにしようとする際には、柴垣（2022）が指摘しているように、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒数の増加の要因を検討することが重要であるといえる。

4 都道府県教育委員会の認識

以上のような状況を都道府県教育委員会はどうに認識しているのでしょうか。柴垣（2022）は、2015年度の特別支援教育対象率が高かった10府県と、低かった10県について、それぞれの特別支援教育推進計画や教育基本振興計画などに記述された特別支援教育に関する内容を分析している。分析の結果から、特別支援教育対象率の高低にかかわらず、多くの県で自閉症・情緒障害の児童生徒の増加、とりわけ知的な遅れのない発達障害の児童生徒の増加が課題として認識されていることが明らかにされている。ただし、その対応については、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する知的な遅れのない発達障害の児童生徒をできるだけ通常学級に戻そうとしている岡山県や、対象児童生徒の増加にともなって特別支援学級を増加させようとしている埼玉県、市町村による就学指導のばらつきを是正しようとしている滋賀県など府県によって差があることも明らかにされている。

このような状況について柴垣は（2022）、都道府県間の特別支援教育対象率の差異の背景にそれぞれの現状や課題の認識と今後の特別支援教育推進の方向性の違いがあること、特別支援教育対象児童生徒数の増加に対して特別支援学校や特別支援学級を増設するといった対応が多い中で、適切な学びの場の見直し、通級による指導教室の増設や指導の充実、就学相談システムの改善、通常学級における授業のユニバーサルデザイン化を進めようとしている県もあることから、インクルーシブ教育実現の方策を検討する際には、それぞれの都道府県の特別支援教育の現状や課題と、今後の取り組みの方向性や内容を総合的に検討する必要があるとしている。

2015年度と比較して、2021年度には特別支援教育対象児童生徒数がさらに増加している状況を都道府県教育委員会はどのように認識しているのでしょうか。ここでは、2021年度の特別支援教育対象率が最も高い佐賀県と最も低い埼玉県の現状認識、取り組みの方向性や内容を、それぞれ「令和5年度佐賀県教育実施計画」（以下「実施計画」）と「埼玉県特別支援教育推進計画（令和4年度～令和6年度）」（以下「推進計画」）などの関連資料をもとに確認する。

4.1 佐賀県

実施計画によると佐賀県は、特別支援教育の課題を「特別支援教育に関する理解の啓発とともに、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の増加等に対応しながら、全ての教育段階において一人一人のニーズに応じた必要な支援を行い、自立と社会参加を促進するため、特別支援教育の更なる充実を図る必要」があるとしている（佐賀県教育委員会 [2023] 28）。幼稚園、小中学校、高等学校における特別支援教育の充実のための取り組みとしては、全ての教員の指導力向上のための研修の充実、特別支援教育エリアコーディネーターの配置、特別支援教育アドバイザー養成研修の実施、県立高等学校における通級指導教室の拡充、特別支援教育コーディネーター地区別連絡協議会の開催、教職員全体の特別支援教育に関する専門性向上の支援、効果的な校内体制構築のための学校園への助言、発達障害を含む障害のある児童生徒等の支援に係る専門性向上と校内支援体制の整備を図るための巡回相談員や専門家の派遣などを行うとしている。特別支援学級や通級指導教室については、「増加の著しい特別支援学級及び通級指導教室の担当教員を含む教員の指導力向上を図るため、関係部署と連携しながら、県内の実情及び課題を踏まえた研修の充実」を図っている（佐賀県教育委員会 [2023] 29）。特別支援教育対象児童生徒数の増加にかかわる就学先の決定については、「就学前からの教育相談の充実など、教育支援体制を整備する市町村教育委員会に対し、適切な就学に係る情報を提供するなどの支援」、「就学先の決定や合理的配慮について、市町村教育委員会と保護者の合意形成が図られるよう、市町村教育委員会と連携し、必要な支援」を行うとしている（佐賀県教育委員会 [2023] 30）。特別支援教育対象児童生徒数の増加については、その要因や、小中学校における今後の特別支援学級や通級指導教室の整備についての具体的な言及はない⁸。

佐賀県は、2012年に「佐賀県特別支援教育第二次推進プラン」、2015年に「佐賀県特別支援教育第三次推進プラン」を策定して特別支援教育の推進を図っている。例えば「佐賀県特別支援教育第三次推進プラン」では、幼稚園、小中学校、高等学校における特別支援教育の充実について、担当教員の専門性の向上と通級指導教室の適切な配置の2点を課題としてあげ、主な取り組みとしては、担当教員の専門的な指導力の向上、特別支援学級担任や通級指導教室担当者への特別支援学校経験者の配置、特別支援教育を担当する教員の配置等に係る国への政策提案を行うとしている。発達障害を含む障害のある幼児児童生徒への支援の取り組みとしては、効果的な校内支援体制の構築、各学校校種間における情報引継の推進、高等学校における発達障害のある生徒の支援の充実、発達障害に係る保護者への理解啓発の4点をあげ、主な取り組みとして、教職員全体の専門性の向上、効果的な校内支援体制の構築、各校種間の情報の共有及び引継、高等学校教員の専門性向上、全ての保護者への理解啓発を図ることなどを行うとしている。他には特別支援学校のセンター的機能の充実、就学相談・就学先決定に係る市町村教育委員会への支援を行っていくことをあげている（佐賀県 2015）。

「佐賀県特別支援教育第二次推進プラン」、「佐賀県特別支援教育第三次推進プラン」、「令和5年度佐賀県教育施策実施計画」を通じて、以上のような課題の認識、今後の方針や取り組み内容については、この間ほぼ一貫しており、佐賀県においては特別支援教育対象児童生徒数の増加そのものを課題としてとらえ、その要因を明らかにして解決を図るのではなく、対象児童生徒数の増加に適切に対応するための教職員の専門性の向上や校内体制の

構築を図るという方向で取り組みが進められている。

4.2 埼玉県

推進計画によると埼玉県は、特別支援教育の現状を「小・中学校等における通級による指導や特別支援学級、特別支援学校において特別な配慮や支援を必要とする幼児児童生徒の数が増加を続けて」おり、「通常の学級においても、発達障害など、特別な配慮や支援を必要とする様々な児童生徒が在籍して」と認識している（埼玉県教育委員会[2022a] 16）。そのため、特別支援教育全体として特別支援学校や小中学校、高等学校等の教育環境を整備すること、特別支援教育を担う教職員の専門性を向上すること、関係機関の連携強化による切れ目のない支援を充実することなどに取り組むとしている（埼玉県教育委員会2020a）。

小中学校における教育環境の整備としては、これまでから市町村教育委員会では「児童生徒の教育的ニーズを踏まえ、通級指導教室や特別支援学級の設置を行って」おり、今後も通級による指導や特別支援学級に在籍する児童生徒の増加が見込まれることから、県教育委員会は引き続き「市町村教育委員会に対し、通級指導教室や特別支援学級の適正な設置について働き掛けて」いくとしている。その中でも特に、基礎定数化された通級による指導の担当教員の適正配置、教員の兼務発令を活用した巡回型の指導の実施、特別支援教育支援員の確保や配置を市町村教育委員会に働き掛けるとしている（埼玉県教育委員会[2022a] 38-39）。

特別支援教育対象児童生徒数の増加にともない、小中学校等や高等学校、特別支援学校において様々な取り組みを進めることとされているが、特別支援教育対象児童生徒数が増加している要因についての直接の言及はない。推進計画を決定するにあたって、2022年1月から2月にかけて募集した県民からのコメントの中で、知的障害特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒の大幅な増加の要因の分析が全くされていないという意見に対して、県の考え方として「特別な支援を必要とする児童生徒が増加している事実はあるものの、その原因については、諸説あるところと認識しております」と回答しており（埼玉県教育委員会[2022b] 2）、具体的な要因について言及されていない。また、「障害児」とされないような児童生徒が通常学級からふるいわけられている事例があり、特別支援学級の充実や特別支援学校の新設は必要ないという意見に対しては、「本県では、インクルーシブ教育システムの構築に向け、支援籍学習や交流及び共同学習を進めるなど、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶこと。また、障害のある児童生徒が必要な指導・支援を受けられるよう、連続性のある『多様な学びの場』の充実に取り組むこと、これら、どちらも重要なことと認識しております。いただいた御意見の内容については、参考とさせていただき、関連する諸施策を推進してまいります」と回答しており（埼玉県教育委員会[2022b] 2）、この問題への具体的な対応についても言及されていない。

2019年の「埼玉県特別支援教育環境整備計画」では、特別支援教育対象児童生徒数の増加の特徴として、全県の小学校1年生に対する特別支援学級1年生の割合が年々増加していること、小中学校の通常の学級から特別支援学級へ転入する児童生徒が毎年一定割合いることがあげられている。しかし、推進計画ではそのような言及はないため、増加の要因について具体的にどのように認識しているのかは不明である。

第4章 考察

本稿の目的は、学校基本調査や文部科学省の特別支援教育資料のデータにもとづいて、この間の特別支援教育対象児童生徒数が増加している状況や、都道府県ごとの特別支援教育の状況の違いを明らかにすることであった。そしてその状況の違いと、特別支援教育推進計画、教育振興計画などに記述されている都道府県の状況認識と対応策を関連させて分析し、現状の課題とその解決のための今後の検討の方向性を提起することであった。

2021年度の学校基本調査や文部科学省の特別支援教育資料のデータなどからは、依然として特別支援教育対象児童生徒数が増加しており、対象率が高まっていることが明らかとなった。そして、その増加には自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍児童生徒数の増加が関連していることが明らかとなった。このことは柴垣（2022）が明らかにした2015年度や2019年度の状況とほぼ変わっていない。また、都道府県によって特別支援教育の状況に違いがあることもほぼ変わっていない。

ではなぜ、特別支援教育対象児童生徒数が年々増加しているのか。また、都道府県間で差異があるのか。佐賀県の実施計画、埼玉県为推进計画などをもとに、それぞれの教育委員会が自県の状況をどのように認識し対応しようとしているのかを確認した。結果として、佐賀県、埼玉県ともに特別支援教育対象児童生徒数の増加を所与のものとしてとらえ、その増加に対応して特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室の整備を図ろうとしていることが確認できた。両県が同じような方針のもとで取り組みを進めようとしている中で、なぜ特別支援教育対象率において約2.3倍の差が生じるのか。その要因は、両県の実施計画や推進計画の内容からは詳らかにすることはできなかった。

障害の有無にかかわらずすべての子どもが共に学ぶことを実現するためには、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数を減らすこと⁹と、通常学級で共に学ぶための支援の充実策を考えることが必要である。そのためには、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数が増加している要因を明らかにしたうえで、必要な対応を取ることが求められる。しかし、埼玉県のように「特別な支援を必要とする児童生徒が増加している事実はあるものの、その原因については、諸説あるところ」（埼玉県教育委員会[2022b] 2）との認識で適切に対応することができるのであろうか。

2015年度に特別支援教育対象率が最も高かった岡山県では、自閉症・情緒障害学級の在籍児童生徒の増加の要因を、知的発達に遅れのない発達障害の当事者や保護者が、通常学級よりも手厚い「個の支援」を求めて特別支援学級を選択していることにあると認識し、個別的教育支援計画の提供などといった転籍時の支援の確実な実施を、県教育委員会が市町村教育委員会に指導することで本人・保護者の理解を得て、通常学級への転籍を図ろうとしていた（岡山県教育委員会2018）。2023年3月に出された「第4次岡山県特別支援教育推進プラン」では、就学の段階で小中学校にどのような学びの場があるかの情報の提供を十分に行うこと、特別支援学級在籍児童生徒の適切な学びの場の検討や見直しを図ることが必要であるとしている。このような取り組みの成果と断定することはできないが、2019年度の特別支援教育対象率の高さは第3位、2021年度には第9位となっている（表2参照）。具体的な特別支援学級対象率や自閉・情緒障害対象率でみた場合、それらの取り

組みによって状況が改善しているとは一概に言い切れない面もあるが、課題を明確にした取り組みを継続的に行っていくことによって、漸進的に状況が改善していく可能性はあるはずである¹⁰。

ただし、特別支援教育対象率の高低については、単純に高い県よりも低い県の方が共に学ぶことが進んでおり、よりインクルーシブ教育が進んでいると判断することはできない。高い県にはその県なりの、低い県にはその県なりのそれぞれの事情があるはずである。それぞれの県の特別支援教育の推進に関する方向性の違いや、方向性の決定に影響を与える医療・福祉・労働分野等の政策との整合性、本人・保護者、関係機関や障害者団体などのステークホルダーとの関係性、県議会の構成など様々な要因があると考えられる。そのような要因を抜きにして、単に特別支援教育対象率だけを単純に比較して、良い悪いというような判断をすることは、むしろ問題の本質を見えにくくし、真の解決を困難にしまうだけである。その意味においては、それぞれの教育委員会が自県の特別支援教育の状況やその要因を客観的に分析したうえで、自県にとってのインクルーシブ教育実現のための適切な対応策を策定することが求められる。

そのように考えれば、現在求められているのは、有識者会議報告で示されているような特別支援教育に関する理解や認識の高まり、障害のある子どもの就学先決定の仕組みに関する制度の改正等によって特別支援教育対象児童生徒が増加しているというような通り一遍の認識ではなく、それぞれの都道府県教育委員会が、自県の増加の状況を客観的に分析することによって要因を明らかにすることである。それを行ってはじめて、有効な対応策を策定することが可能となる。国（文部科学省）がやるべきことは、都道府県によって違いがあることを前提に、それぞれの都道府県が自県の状況を客観的に分析し、適切な対応策を策定することができるような支援や、対応策を実施することが可能となるための財政面や体制面での制度設計を行うことであろう。

本稿では、佐賀県、埼玉県、岡山県の実施計画、推進計画、推進プランの内容の確認にとどまっている。そのため、他の都道府県が自県の状況をどのように認識し対応しているのかは明らかにできていない。今後の課題として、全都道府県の特別支援教育推進計画、教育振興計画などを確認することによって、それぞれの都道府県が自県の状況をどのように認識し対応しようとしているのかを明らかにすること、この間の特別支援教育対象児童生徒数の増加の状況について、例えば特別支援学級対象率と通級指導対象率の関連などをより詳細に分析することが必要である。また、都道府県教育委員会がそれぞれの状況についてどのように認識し、それに対してどのように対応しようとしているのかという本音あるいは実際のところは、特別支援教育推進計画や教育振興計画などの公的な文書に記載することは難しいと考えられる。しかし、本来明らかにする必要があるのはその本音あるいは実際のところであり、それらを明らかにしてはじめて実効性のある方策を立てることが可能となる。簡単にはいかないことは承知のうえで、都道府県教育委員会の特別支援教育担当者に対する聞き取り調査などを行うことによって、都道府県教育委員会がインクルーシブ教育実現のために何を求めているのかを明らかにすることが必要である。

眞城は、「国連が求めているのは、通常学校制度の改善・開発、具体的には日本の学校教育制度においてインクルーシブ教育の考え方の本質を制度の核に明確に位置づけた上で多様な学習機会を保障すること」であり、学術的課題は「インクルーシブ教育を暗黙」と

特別支援教育の現状と課題についての考察

することなく、その発展可能性と限界の論議をすべきこと、そして多様性を包含する学校教育制度の具体像について理論と学術的根拠を提供できるようにすること」であるとしている（眞城 [2023] 43）。通常教育が抱える様々な課題を含めて、「通常教育の改革なくしてインクルーシブ教育の漸進的実現はない」（清水 [2012] 164）という認識のもと、我が国におけるインクルーシブ教育制度の具体像を検討するための理論と学術的根拠を提供することが求められている。インクルーシブ教育の実現を「通常学校における特別支援の拡充のみで進めようとしている姿勢こそが障害者権利委員会の懸念と勧告が指摘している日本の教育制度の問題点」（眞城 [2023] 39）なのであり、その問題点を改善していくことが必要である。そのためにも、引き続き我が国のインクルーシブ教育（特別支援教育）の現状を明らかにするとともに、実施主体となる都道府県教育委員会が、特別支援教育の充実にとどまらず、通常教育の改革を核としたインクルーシブ教育を実現しようとする方向に転換していくために、何が必要であるのか、何を求めているのかを明らかにし、実効性のある方策を検討するための理論や学術的根拠を示していくことが求められている。

- 1 柴垣は、インクルーシブ教育を「障害の有無にかかわらずすべての子どもが地域の小中学校の通常学級で学ぶという理念を表すもの」、インクルーシブ教育システムを「インクルーシブ教育の理念に基づいた実際の学校制度を表すもの」、日本的インクルーシブ教育システムを「従来の特別支援教育制度を推進することによってインクルーシブ教育システムを構築する、という文科省が主導する日本独自の制度」と整理している（柴垣 [2022] 9）。本稿でもこの整理を用いる。
- 2 公立義務教育学校特別支援学級在籍者数を含む。
- 3 公立義務教育学校の通常学級に在籍し、通級による指導を受けている児童生徒数を含む。
- 4 大阪府豊中市立桜塚小学校では、支援学級に在籍の子どもも、通常学級で授業を受け日常の学校生活を送ることを基本にしつつ、子どもの状況によって相談室や校長室、保健室などで過ごすことができるようにしている。支援学級担任は、入学前の就学相談、入学前の環境整備、支援学校との連携、家庭との連携、子どもや学校の状況に応じた臨機応変な対応などを行い、子どもたちが共に学ぶことを実現している。このような対応は、解放教育や外国人教育などとともに豊中市がこれまで大切にしてきた、障害のある子どもも「ともに学ぶ」というあたり前のことを大切にしてきた結果であるとされる（橋本 2023）。そのような経緯を無視して、全国一律に均そうすることは、それぞれの自治体のインクルーシブ教育を実現しようとする努力を否定するものであり、インクルーシブ教育の実現に逆行するものではないのだろうか。
- 5 2023年9月11日の日本教育新聞の14面に、「『支援学級』の増加率鈍化 令和5年度」という記事が掲載され、令和5年度の全国の特別支援学級数が前年度と比べて、小学校で2.5%増、中学校で3.1%増となったことを報じている。あわせて、前年度の増加率が小学校4.6%増、中学校が4.8%増であったことと比較して、増加率が鈍化したことを報じている。この増加率の鈍化が、2022年通知による直接の結果であるかどうかは不明であるが、今後全国の特別支援学級数や特別支援学級に在籍する児童生徒数にどのような変化が生じるのかに注意を払う必要がある。
- 6 原田（2023）は、同和地区児童生徒、外国人児童生徒やひとり親家庭児童生徒などマイノリティや貧困状況にある子どもが、学習や行動上の問題を顕在化させた結果、「発達障害概念の曖昧さ」、「差異のジレンマ」、日本の特別支援教育の特質という要因が複雑に絡み合うことによって、本来社会的・環境的困難から生じる課題が「発達障害」へと転換されていること。その結果、それらの子どもが特別支援

教育の対象とされることになる状況を示している。原田が述べるように、本来は社会や学校という環境の側の原因であるものが、子どもの側に原因があるとされている限り、社会も学校も責任を問われることはなく改善が進まない。その意味でも、一つ一つの経緯を丁寧に分析していくことが必要であり、2022年通知の内容では特別支援教育対象児童生徒数の増加の根本的解決にはつながらないと考えられる。

- 7 通級対象率については、2020年3月31日現在のものである。それ以外は2021年5月1日現在のものである。
- 8 特別支援学校については、児童生徒の増加によって教室不足が顕著になっている状況から、設置基準を踏まえた教育環境の整備や、新たな特別支援学校の整備を行うことが言及されている。また、県立高等学校における通級指導教室の拡充を図ることが言及されている(佐賀県教育委員会2023)。
- 9 ただし、すべての特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒を通常学級に戻すということではない。眞城は、インクルーシブ教育をめぐる議論において、特別支援学校や特別支援学級制度自体を否定する論があることに対して、「これらの教育機会を積極的に選択したいと考えている人たちの意思や選択を排除する論を展開することは、平等性や公平性を語りながら新たな排除を生み出してしまうリスク」があることを指摘している(眞城[2023] 41-42)。障がい者制度改革推進会議の「第一次意見」(2010)でも、すべての児童生徒が地域の小中学校に就学し、通常学級に在籍することを原則とするが、本人や保護者が望む場合には特別支援学校に就学し、又は特別支援学級に在籍することができるとしている。二分法的な一律の対応をとるのではなく、本人・保護者の選択を保障し、いずれの場合においてもそのニーズに応じた適切な教育を受けることができる体制を整備していくことが必要である。
- 10 岡山県の状況を、2015年度、2019年度、2021年度の具体的な数値で見ると、特別支援学級対象率は3.60%→4.85%→4.01%、自閉・情緒障害対象率は62.80%→66.61%→68.25%となっている。県教育委員会では、通級指導に関する研究指定を受けた地域では「通級指導における自立活動の指導の充実、自閉症・情緒障害特別支援学級と通級による指導の学びの場の見直しや、中学校における通級指導教室の設置など、一定の成果が得られましたが、県全体での取組には至っていないことから、今後も通級指導教室設置に向けた継続した取組が必要」としている(岡山県教育委員会[2023] 10)。同期間の通級指導対象率(カッコ内は対象児童生徒数)の推移は、1.19%(1,764人)→1.49%(2,191人)→1.56%(2,262人)と徐々にではあるが増加している。母数となる全児童生徒数の減少を考慮しても、対象児童生徒数も徐々に増加しているので、通級指導教室の増加を図ろうとする取り組みの結果は出つつあるといえるのではないだろうか。ちなみに埼玉県同期間の通級指導対象率(カッコ内は対象児童生徒数)は、0.64%(3,534人)→0.77%(4,204人)→1.03%(5,580人)となっている。これをどう分析するかが重要であるが、岡山県や埼玉県だけでなく、都道府県ごとの状況を適切に把握するためには、それぞれの特別支援学級対象率と通級指導対象率の関連、特別支援学校の新設状況、通常学級における取り組みの状況、特別支援教育支援員の活用状況などを詳細かつ総合的に検討することが必要である。

<引用文献>

- 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議『新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告』(2021)。
- 遠藤俊子「特別支援教育の現状・課題・未来—インクルージョンを手がかりとして」(『日本女子大学大学院人間社会研究科紀要』16, 2010, 55-68)。
- 原田琢也「社会的に不利な状況にある子どもたちが『発達障害』とされていく仕組み」(佐藤貴宣・栗田季

特別支援教育の現状と課題についての考察

- 佳編『障害理解のリフレクション』, ちとせプレス, 2023, 85-121)。
- 橋本直樹「誰もが安心して生活できる学校をめざしてーともに学び、ともに育つ日常のなかで」(『月間教職研修』613, 教育開発研究所, 2023, 28-29)。
- 堀家由妃代「特別支援教育の動向と教育改革ーその批判的検討」(『佛教大学教育学部学会紀要』11, 2012, 53-68)。
- 木村祐子「医療化現象としての『発達障害』ー教育現場における解釈過程を中心に」(『教育社会学研究』79, 2006, 5-24)
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤「特別支援学校に在籍する知的発達の遅れのない発達障害児の現状と課題ー全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から」(『秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門』67, 2012, 9-22)。
- 日本教育新聞社「『支援学級』の増加率鈍化 令和5年度」(『日本教育新聞』2023年9月11日版, 14面)。
- 西岡知香「発達障害者の母親に見るケア責任の変化ー原因責任から結果責任へー」(立命館大学大学院先端総合学術研究科『Core Ethics』19, 2023, 135-147)。
- 落合俊郎・島田保彦「共生社会をめぐる特別支援教育ならびにインクルーシブ教育の在り方に関する考察ーMary Warnock and Brahn Norwich (2010)ーの視点から」(『広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター紀要』14, 2016, 27-41)。
- 岡山県教育委員会『第3次岡山県特別支援教育推進プラン』(2018)。
※現在ウェブ上への掲載なし(2023.12.8確認)
- 岡山県教育委員会『第4次岡山県特別支援教育推進プラン』(2023)。
https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/552900_4405752_misc.pdf (2023.12.8閲覧)
- 佐賀県教育委員会『佐賀県特別支援教育第三次推進プラン』(2015)。
https://www.pref.saga.lg.jp/kyouiku/kiji00333805/3_33805_2_plan.ver3.pdf (2023.12.8閲覧)
- 佐賀県教育委員会『令和5年度佐賀県教育施策実施計画』(2023)
https://www.pref.saga.lg.jp/kyouiku/kiji00398305/3_98305_290760_up_wpejmm3k.pdf (2023.12.8閲覧)
- 埼玉県教育委員会『埼玉県特別支援教育環境整備計画』(2019)。
※現在ウェブ上への掲載なし(2023.12.8確認)
- 埼玉県教育委員会『埼玉県特別支援教育推進計画(令和4年度～令和6年度)』(2022a)。
<https://www.pref.saitama.lg.jp/documents/214080/suishinkeikaku.pdf> (2023.12.8閲覧)
- 埼玉県教育委員会『「埼玉県特別支援教育推進計画」に対する御意見と県の考え方』(2022b)。
<https://www.pref.saitama.lg.jp/documents/214080/iken.pdf> (2023.12.8閲覧)
- 眞城知己「国連障害者権利委員会勧告(総括所見)と特別ニーズ教育・インクルーシブ教育研究の課題」(日本特別ニーズ教育学会『SNEジャーナル』29, 2023, 25-45, 文理閣)。
- 柴垣登『インクルーシブ教育のかたち 都道府県ごとの特別支援教育の違いから』(春風社, 2022)。
- 清水貞夫『インクルーシブ教育への提言 特別支援教育の革新』(クリエイツかもがわ, 2012)。
- 鈴木文治「障害と特別な教育的ニーズの間ー特別支援学級・学校の過大規模化から見る障害理解の問題点」(『田園調布学園大学紀要』5, 2010, 187-200)。
- 田中宏樹「インクルーシブ教育ー通級と特別支援学級の選択は中立的かー」(同志社大学政策科学研究会『総政リレーコラム』, 2017)。
<https://sosei.doshisha.ac.jp/column/20171011.html> (2023.12.8閲覧)
- 堤英俊「知的障害教育への流れ込みという社会的現象」(『知的障害教育の場とグレーゾーンの子どもたち

柴 垣 登

『インクルーシブ社会への教育学』，東京大学出版会，2019，83-101）。

ロジスティック関数を用いた多項式による 不登校児童生徒の在籍率の推移の検討

山 本 奨* ・ 大 谷 哲 弘** ・ 本 田 卓***

(2023年12月20日受付, 2024年1月18日受理)

要旨

本研究の目的は、不登校児童生徒の校種別在籍率の推移について、回帰式を提案することにより、過去を明らかにするとともに、今後を予測することであった。具体的には、第一に、過去に不登校に係る一定の学校文化が成立していたと考えられる在籍率の安定期の存在及びその時期並びに在籍率を明らかにし、第二に、近年の上昇の収束に関し時期及び在籍率を明らかにするとともに今後を予測することであった。検討の結果、小学生と中学生においては、推移がよく表現されるロジスティック関数に基づく回帰式を得ることができた。この式を用いた非線形回帰分析の結果、小学生中学生共に2001年からの12年間で、小学生では0.330%、中学生では2.752%に収束する安定期の存在が認められた。併せて近年の上昇に関し、小学生では1.420%で2033年に、中学生では4.167%で2025年に収束しそれぞれ新たな安定期を迎えることが示唆された。これらの2つの時期を通してその推移をよく説明する多項式を得ることができた。しかしこれに反し、直近2年の実測値は上昇を継続させたことから、10年間上昇を継続していると思われる現状には、教育機会確保法の趣旨に係る不登校理解の拡大によるものと、コロナ禍以降の否定的課題によるものという、本来異なる二つの背景が隠されていることが考察された。

キーワード：不登校、不登校率、学校文化、非線形回帰分析、ロジスティック関数

問題と目的

不登校児童生徒とは、『『病気』や『経済的理由』以外の何かしらの理由で、登校しない(できない)ことにより長期欠席した者』(文部科学省, 2023a)と定義される。その長期欠席は、年度内に30日(連続であることを要しない)以上の欠席を指す。文部科学省(2023b)は、2022年度の「小・中学校における不登校児童生徒数は299,048人であり(中略)過去最多

* 岩手大学大学院教育学研究科

** 立命館大学産業社会学部

*** 岩手大学教育学部

となった」こと、「不登校児童生徒数は10年連続で増加した」ことを報告する。その増加の継続については「憂慮すべき状況」だとの指摘もある（文部科学省，2021）。

その一方で、図1の μ_2 に示したとおり、この上昇以前には、10年以上に渡って一定の不登校在籍率が保たれているように見える安定期の存在が推察される。

不登校は、「学校恐怖症」「登校拒否」「学校ぎらい」と呼ばれた時期もある。山本（2005）が、「変化してきた名称の裏には社会的な見方の変化も反映されている」と指摘するように、用語の違いは必ずしも児童生徒の状態像ではなく、教師や心理職など支援者の理解の変化を表すものだといえる。それは、同じ「不登校」という表現の中でも同様で、在籍率の推移には、支援者及び当事者並びに行政や社会によって形成される不登校に係る学校文化の変化が反映されていると考えられる。例えば、近年の在籍率の上昇の理由について、文部科学省（2023b）は、「児童生徒の休養の必要性を明示した『義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（教育機会確保法）』の趣旨の浸透の側面等による保護者の学校に対する意識の変化も考えられる」と述べている。

このことから、一定の在籍率を維持した期間の存在は、一つの安定した不登校に係る学校文化の形成を示すものと捉えることができる（山本，2023）。そして、それが上昇したり、下降したりする時期は、学校文化が変化する移行期だと理解することができる。心理臨床は、個人が社会の文化をいかに受け容れるか、あるいは受け容れないか、その決断の過程にしばしば関わる。その意味で、支援者は、在籍率の上昇を「憂慮すべき状況」と捉えるだけでなく、上昇以前にはどのような学校文化が存在し、上昇後にはどのような学校文化が形成されるのか理解しておきたい。これまで、不登校と学校文化に関する問題については、支援者がその経験から論じることや当事者の語りが報告されることはあったが、在籍率の推移の数理的追究からこれに接近しようとする試みは見当たらない。

以上のことから、本研究では、不登校児童生徒の校種別在籍率の推移について、回帰式を提案することにより、過去を明らかにするとともに、今後を予測することを目的とする。具体的には、第一に、過去に不登校に係る一定の学校文化が成立していたと考えられる在籍率の安定期の存在及びその時期並びに在籍率を明らかにする。第二に、近年の上昇の収束に関し在籍率と時期を明らかにするとともに今後を予測する。

ところで、文部科学省（2009）は、「高等学校における不登校は、中途退学に至るケースも多い」と指摘する。支援に際しては、不登校状態にある高校生と不登校の定義に至る前に退学しようとする高校生とを、敢えて区別する必要は認められない。不登校の定義が、「何かしらの理由で登校しない（できない）」とされ、理由の如何や当事者の意思を問わないことを考慮すると、高校生の不登校と中途退学を区別する理由は見当たらない。このことから、不登校と中途退学を併せて捉えることが適切だと考え、高校生に関しては、この定義による不登校生徒数に、重複を除く中途退学者数を加えたものを不登校等生徒数とする。

ここで得られる知見は、人々が不登校をどのようにこれまで受け容れてきたのか、今後受け容れていくのか、その学校文化について理解し検討する際の一助となるであろう。併せて、現在の不登校在籍率の上昇の意味の理解を深化させる取組に資するものとなるであろう。

方法

小学生と中学生については、文部科学省（2023a）が現行の定義で公表を始めた1991年から2022年までの校種別不登校児童生徒数と児童生徒総数を用いて、不登校在籍率を算出した。高校生については、同省が公表を始めた2004年から2022年までの不登校生徒数と生徒総数、中途退学者数と不登校で中途退学となった生徒数を用いた。不登校生徒数と中途退学者数の合計から重複する不登校で中途退学となった生徒数を差し引いた者を不登校等生徒として、不登校等在籍率を算出した。

その在籍率を従属変数、経年を独立変数とする非線形回帰式を、校種別に提案することにより目的に迫ることとした。その際、独立変数となる経年については、式を簡便化と利便性を考慮し、2001年を $x=1$ とし、その前年は $x=0$ 、それ以前は負となる値を用いた。

本研究で用いるデータは、全て文部科学省が公表したもので、倫理的配慮を必要とする調査協力者はいない。

結果と考察

1. 中学生の在籍率

(1) 回帰式の提案と推計

ア. 用いる関数の検討

はじめに、3校種の中で最も不登校在籍率が高い中学生について検討することとした。図1に実測値と一定の在籍率を保つと仮定される期間 μ_1, μ_2, μ_3 を示した。 μ_2 への上昇及び μ_3 への上昇を検討したところ、それぞれの期間の漸増後、1997年後と2017年後に急上昇があり、再び漸増に転じるシグモイド曲線が認められた。そこで、式の提案に当たってはロジスティック関数を基にすることとした。非線形回帰分析にはIBM SPSS Statistics version26 Regression及びR 4.2.0の“nls”関数を使用した。

イ. 過去の安定期

μ_2 に関し、 μ_1 からの上昇が収束する時期と μ_3 に向けて再度上昇を始める時期を定めるため、式(1)を提案した。これはロジスティック関数を加工したもので、その上限を μ_2 に定め、下限が0とならないよう μ_1 まで持ち上げたものである。 μ_2 の始期と終期を複数想定し、各平均値を算出した。これを用いて式(1)に関し非線形回帰分析を繰り返したところ、 R^2 （このとき、 $R^2 = 1 - (\text{残差平方和}) / (\text{修正済み平方和})$ 、以下同様）が最大となるのは、 μ_2 を2001年から2012年とした場合であった（ $\mu_2 = 2.752$ ）。式のあてはまりは良好で（ $R^2 = .984$ ）、 $\mu_1 = 1.121^{***}$ であった。このとき、係数は $a_1 = 0.797^{***}$ 、 $b_1 = -2.457^{***}$ であった（ $^{\dagger} p < .10, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001$ 、以下同様）。

$$f(x) = \frac{\mu_2 - \mu_1}{1 + e^{-a_1 x + b_1}} + \mu_1 \quad (1)$$

これにより、2001年から2012年までの12年間、中学生の不登校在籍率は、2.752%で安定していたことが示され、安定期の存在が認められた。

ウ. 今後の不登校在籍率の予測

次にここで定まった μ_2 を式(2)に代入し、 μ_3 を求め今後の不登校在籍率を予測することとした。直近の2021及び2022年にはこれまでと異なる一層の急上昇がみられたことから、ここでは2020年までのデータを用いて上述と同様の非線形回帰分析を試みることにした。その結果、 $\mu_3 = 4.167^{***}$ であり、95%信頼区間の下限=3.895, 上限=4.439であった。このとき、係数は $a_2 = 1.126^{***}$, $b_2 = 19.718^{***}$ であった。この式においては $R_2 = .984$ であった。

$$f(x) = \frac{\mu_3 - \mu_2}{1 + e^{-a_2 x + b_2}} + \mu_2 \quad (2)$$

在籍率の推移に関しては、「この5年間で2.8%から4.1%に急上昇した」と、これを危惧する指摘もあるが(文部科学省,2021)、今後4.167%で収束することが予測された。

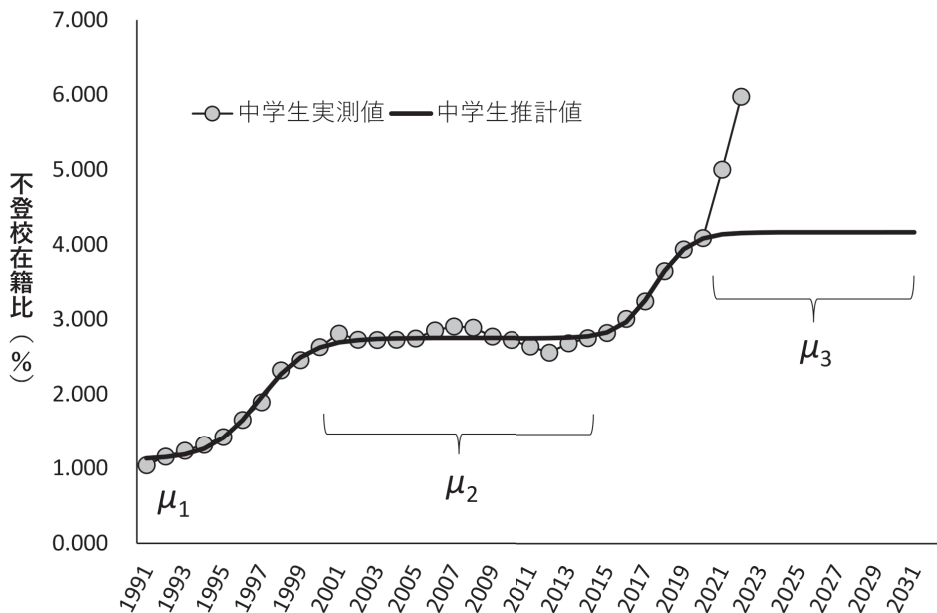


図1 中学生の不登校在籍率の推移

エ. 収束時期の予測

式(1)と式(2)を用いて1991年以降、現在・将来に至る在籍率の変化を1つの式で表した多項式が式(3)である。

$$f(x) = \frac{\mu_2 - \mu_1}{1 + e^{-a_1 x + b_1}} + \frac{\mu_3 - \mu_2}{1 + e^{-a_2 x + b_2}} + \mu_1 \quad (3)$$

これに上の2つの分析で得られた傾きを表す a_1 , a_2 と時期を表す b_1 , b_2 , さらに μ_1 , μ_2 , μ_3

の各時期の在籍率を示したものが式(4)である。この式で得られる推計値を図1に示した。実測値と推計値のPearsonの積率相関係数は $r = .992$ で、式のあてはまりは極めて良好であった。中学生の不登校在籍率の推移に関し、これをよく表す式が得られた。

$$f(x) = \frac{2.752 - 1.121}{1 + e^{-0.797x - 2.457}} + \frac{4.167 - 2.752}{1 + e^{-1.126x + 19.718}} + 1.121 \quad (4)$$

これを用いて今後の在籍率の収束時期を推定した。小数点以下第3位が定まるところを収束としたとき、現在の上昇が4.167%で収束するのは2025年であることが示された。

オ. 予測の破綻

しかし、図1の直近2年に示されたように、実測値は再び急上昇に転じ上述の収束は見られない。また、ここでは次期の安定期を予測できるようなシグモイド曲線は認められない。これは、上の式(4)の誤りや不良ではなく、収束が完了する前に、次期の文化への移行が開始されたと考えることが適当だと考えられた。文部科学省(2023b)は、不登校児童生徒数の10年連続での増加に関し、「児童生徒の休養の必要性を明示した『義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律(教育機会確保法)』の趣旨の浸透の側面等による保護者の学校に対する意識の変化も考えられる」とする。この表現はそれまでの数年間変わらず用いられてきたもので、そこには新しい不登校に係る学校文化ご形成が示唆されている。しかし、併せて同省はこれに続けて、「長期化するコロナ禍による生活環境の変化により生活リズムが乱れやすい状況が続いたことや、学校生活において様々な制約がある中で交友関係を築くことが難しかったなど、登校する意欲が湧きにくい状況にあったこと等も背景として考えられる」と否定的な要因に言及している。前者は上で示された式で得られた新しい学校を巡る文化の様相であり、後者は現状の否定的要因とこれに関して形成されるであろう次期の文化だと考えられる。

2. 小学生の在籍率

次に、小学生について検討することとし、図2に実測値を示した。例年、小学生の不登校在籍率は中学生よりも小さいものであったが、その変化の様相は中学生に類似するものと判断し、同じく式(1)を用いることとした。

中学生と同様の方法で μ_2 を検討したところ、 R^2 が最大となるのは、中学生と同じく、 μ_2 を2001年から2012年とした場合であった($\mu_2 = 0.330$)。式のあてはまりは良好で($R^2 = .946$)、 $\mu_1 = 0.155^{***}$ であった。このとき、係数は $a_1 = 1.186^{**}$ 、 $b_1 = -4.729^{**}$ であった。これにより、2001年から2012年までの12年間、不登校在籍率は、0.330%で安定していたと考えられた。小学生においても安定期の存在が認められた。

次にここで得られた μ_2 を式(2)に代入し、 μ_3 を求め今後の不登校在籍率を予測することとした。中学校と同様に、ここでは2020年までのデータを用いた。非線形回帰分析の結果、 $\mu_3 = 1.420^{***}$ であり、95%信頼区間の下限=1.064、上限=1.776であった。このとき、係数は $a_2 = 0.598^{***}$ 、 $b_2 = 11.491^{***}$ であった。この式においては $R^2 = .993$ であった。

式(3)に上の2つの分析で得られた各値を示した多項式が式(5)である。この式で得られる推計値を図2に示した。実測値と推計値の相関係数は $r = .992$ であり、式のあてはま

りは極めて良好であった。我が国の小学生の不登校在籍率の推移に関し、これをよく表す式が得られた。

$$f(x) = \frac{0.330-0.155}{1+e^{-1.186x-4.729}} + \frac{1.420-0.330}{1+e^{-0.598x+11.491}} + 0.155 \quad (5)$$

これを用いて今後の在籍率を推計した。中学生と同じ基準で収束を判断したとき、現在の上昇が1.420%で収束するのは2033年であることが示された。収束時期は中学生に比べて8年遅くなるものであった。

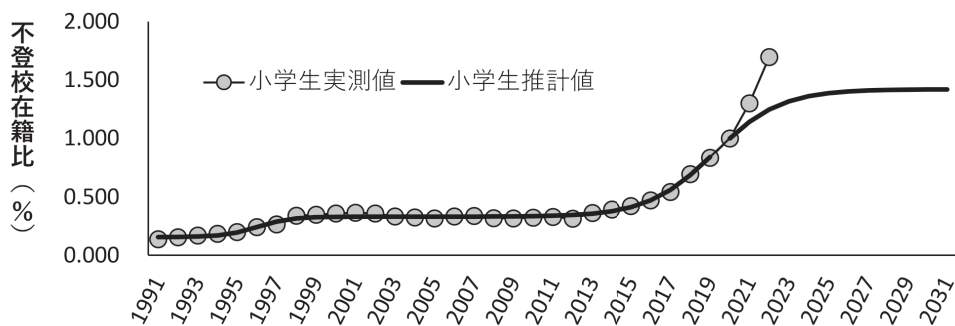


図2 小学生の不登校在籍率の推移

オ. 予測の破綻

しかし、中学生と同じく小学生でも図2の直近2年に示されたように、実測値は上昇を続け上述の収束は見られない。また、ここでは次期の安定期を予測できるようなシグモイド曲線は認められない。中学生と同様に、上の式(5)の誤りや不良ではなく、収束が完了する前に、次期の文化への移行が開始されたと考えられた。

3. 高校生の在籍率

高校生の実測値を図3に示した。在籍率の推移は、小中学生のそれとは大きく異なるもので、全体としては経年による下降が見られた。あてはまりのよい関数を探索したところ、7次の奇関数では比較的高い R^2 が見られたが($R^2 = .831$)、負に発散することから、在籍率の検討には不適切であった。そこで、収束について検討するため、高校生においても式(1)を、係数を正の値に換えて、用いることとした。小学生と中学生同様に2021年及び2022年の急上昇を考慮し、これを除く2020年までのデータを用いた。前後共に収束の値が不明であるため、在籍率の上限である $\mu_2 = 100$ とした。非線形回帰分析の結果、 $\mu_1 = 1.905^\dagger$ であったが、95%信頼区間は、下限 $= -0.051$ 、上限 $= 3.861$ であり無効な結果であった。このとき、係数は $a_1 = 0.058ns$ 、 $b_1 = 4.025***$ であった。この式で得られる推計値を図3に示した($R^2 = .818$)。

$$f(x) = \frac{100-1.905}{1+e^{0.058x+4.025}} + 1.905 \quad (6)$$

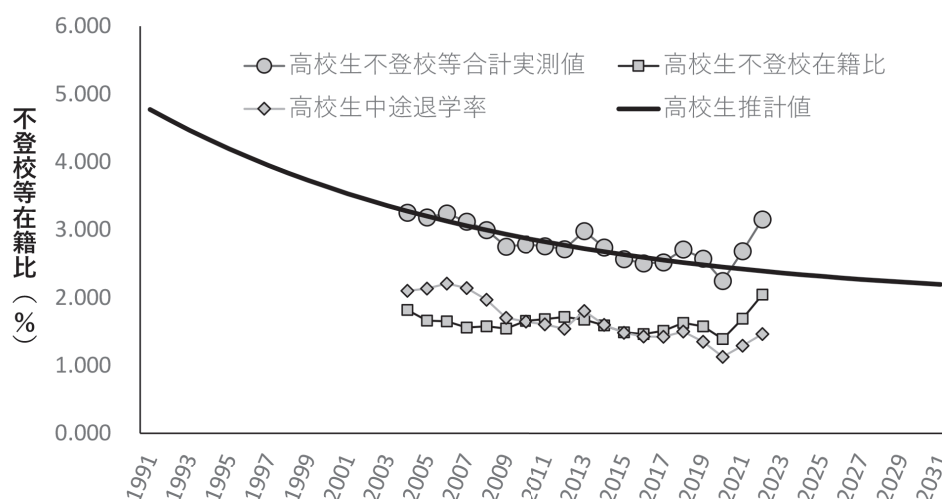


図3 高校生の不登校等在籍率の推移

また、念のためにこれを用いて今後の在籍率の推計を試みたが、1.905%で収束するのは100年以上先という非現実的な値となった。データのある2004年以前に遡っての推計も試みたが、小中学生のデータのある1991年までに収束することはなかった。式は不良であり、高校生の不登校等在籍率の推移は予測できなかった。高校生では、小中学生と異なり、過去と今後共に安定期の存在は認められなかった。

4. 総合的な考察

本研究の目的は、不登校児童生徒の校種別在籍率の推移について、回帰式を提案することにより、過去を明らかにするとともに、今後を予測することであった。検討の結果、小学生と中学生においては、推移がよく表現される回帰式を得ることができた。小学生中学生共に2001年からの12年間、小学生では0.330%、中学生では2.752%に収束する安定期の存在が認められた。また、今後、小学生では1.420%で2033年に、中学生では4.167%で2025年に収束し、それぞれ新たな安定期を迎えることが示唆された。これら2つの時期を通してその推移をよく説明する多項式を得ることができた。しかし、良好な式が得られた一方で、直近2年はこれに反しその実測値は上昇した。これに関しては、新たな上昇が始まったことが考えられた。他方、高校生では有益な回帰式を得ることができず、安定期も認められなかった。

2001年からの平成の12年間の学校文化の特徴に関し、山本(2023)は、回答者の記述を計量テキスト分析により、＜対人「関係」の悩み、[家庭]環境、[教師]による「指導」の問題など不登校の「原因」の追及に焦点が当てられ、生徒に対する学校教育の負荷が注目

され、「ゆとり教育」の「導入」や「スクールカウンセラー」の介入による不登校問題の解決が試みられた学校の文化>だとしている（「 」は抽出語、以下同様）。また、その後の2013年頃からの不登校在籍率上昇とその後の新しい学校文化に関しては、<不登校に関する「多様」な理解の下、「I C T」や「オンライン」などの「環境」を整え、敢えて学校に「来る」ことなく「自宅」で「勉強」できる「機会」が提供されることが「予想」されることが示されている。同じ目的で「フリースクール」が教育機関として重要な役割を担う「可能」性も示されている。また、その別室や自宅などでの多様な学習環境の実現は、「新型コロナウイルス」「感染」症拡大に対応し、オンライン授業などが日常化したことによっても支えられている>と報告する（山本, 2023）。本研究で見いだされた2つの学校文化は、この山本（2023）のそれぞれの説明に沿うものだと考えられた。

今回の分析で用いた1991年から2020年の期間に、文部科学省（1992, 2003, 2019, 2022）は、いくつかの不登校に関する通知を発している。1992年のそれは、「登校拒否問題への対応」の通知であり、2003年には「登校拒否」との用語が「不登校」に変更された。2016年成立の教育機会確保法は、当該児童生徒の「休養」の必要性を明記するようになり、これを受け2019年には、再登校だけが目標ではなく、学習の機会の確保が必要だと通知した。そして、通知の名称も「対応」から「支援」に変更された。山本（2023）が指摘するように、行政も文化形成の一員であり、このような施策の変化にも、学校文化の変容がうかがわれる。過去に形成された学校文化やこれから形成される学校文化がどのようなものであるのか、また高校の学校文化はなぜ定まらないのかについては、支援者や当事者、行政や社会などの関係者によって検討される必要がある。本研究は、その検討に必要な客観的な情報を提供するものである。

そして、支援者は小学生及び中学生における新たな上昇の意味を見逃してはならない。文部科学省（2023b）は、不登校への理解の拡大だけではなく、コロナ禍に係る生活環境の変化と生活リズムの乱れ、交友関係の成立の困難さ、登校意欲の低下などの否定的な要因を指摘する。そして、文部科学省（2023c）は、同省が「学校に戻ることを前提としない方針を打ち出した」との理解は誤解だと強調する。「学校に登校する」という結果のみを目標とするのではないとし、不登校児童生徒支援は「自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立」することを目指すものだとし、学校復帰を含めた適切な介入を改めて求めた。さらに「児童生徒によっては、不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある」としながらも、「学業の遅れや進路選択上の不利益や社会的自立へのリスクが存在することに留意する」必要がある点についても改めて強調するところとなった。同省は、不登校問題への理解が、浸透することを是としながらも、必要な援助がなされていないことを憂慮している。

山本（2007）は、不登校児童生徒の特性を、自分の考えや感情、要望を相手に伝える能力や性行である「自己主張」の課題、融通の利かない様子や物事に対するかたくなな姿勢に関する「強迫傾向」の課題、不登校児童生徒特有の「身体症状」の課題、基本的生活習慣や生活リズム、諦めの傾向など「行動・生活」の乱れに関する課題の4次元で捉え、支援方法との適用関係を明らかにしている。そのひとつ「行動・生活」の課題には、児童生徒との関係を維持しながら生活指導を行い、登校刺激を与え登校を促すことが有効だとしている。それは、文部科学省（2023b）が指摘する生活環境の変化と生活リズムの乱れや登

校意欲の低下の課題とよく一致するものであり、そこでは登校への促しが必要となる。また、山本（2024）は、上記の特性的な理解に加えて、不登校児童生徒を再登校傾向の有無で捉える状態的な観点からの理解と介入が必要だとしている。自らの課題に正対しこれを受け容れている場合には、混乱の様子の有無に関わらず、再登校を旨とする支援が有効だと指摘する。それは文部科学省（2023c）の「学校に登校する」という視点にも十分に配慮するとの方針に応えるものとも言えよう。不登校児童生徒の特徴や再登校傾向を査定の上、それぞれに有効な支援方法の選択が重要であることを考慮すると、直近の上昇が単に10年継続するものと理解するのではなく、その詳細を区別しながら介入する必要があると言えよう。

本研究が明らかにした近年の上昇の収束予測とこれに反する実測値の上昇という事実は、同省のその憂慮に対し、数理的側面から根拠を与えたものといえよう。そしてその結果は、文部科学省（2023b）が述べるような、それが一貫した10年継続する上昇ではないことを示唆するものである。そこには、教育機会確保法の趣旨の浸透による不登校と、コロナ禍に由来する否定的な要因による不登校が、曖昧な接続の中で存在する。前者を肯定的に捉え慢心する間に、後者の否定的要因への対応を怠ってはならない。本研究で明らかとなった曖昧な接続は、その注意を喚起するものである。

ところで、本研究で得られた式（4）も、さらに新しい文化が形成される際には形を変える。しかし、新しい安定した文化が形成される度に、全く新しい式を探索する必要はなく、式（4）第2項の後に、ロジスティック関数に基づく新しい項を置くのみである。新しい学校文化が形成される度に、新しい項が追加され、在籍率の上昇は係数 a の負の値、下降は正の値で表現される。教師や心理職など支援者は、その時々为学校文化を客観的に捉え、その変化に敏感でありたい。

〈付記〉本研究は、日本心理臨床学会第41回大会でポスター発表したものに分析を追加し加筆したものです。本研究はJSPS科研費20K02813の助成を受けて遂行されたものです。

文献

- 文部科学省（1992）．登校拒否問題への対応について．
- 文部科学省（2003）．不登校への対応の在り方について．
- 文部科学省（2009）．高等学校における不登校生徒が学校外の公的機関や民間施設において相談・指導を受けている場合の対応について．
- 文部科学省（2019）．不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）．
- 文部科学省（2021）．令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要．https://www.mext.go.jp/content/20201015_mext_jidou02_100002753_01.pdf, 2023年12月4日取得．
- 文部科学省（2022）．「不登校に関する調査研究協力者会議報告書～今後の不登校児童生徒への学習機会と支援の在り方について～」について（通知）．
- 文部科学省（2023a）．令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について．https://www.mext.go.jp/content/20231004_mxt_jidou01_100002753_1.pdf, 2023年12月

4日取得.

文部科学省 (2023b). 令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要. https://www.mext.go.jp/content/20231004_mxt_jidou01-100002753_2.pdf, 2023年12月4日取得.

文部科学省 (2023c). 不登校の児童生徒等への支援の充実について (通知).

山本力 (2005). 不登校の子ども支援に関するガイドライン試案. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 5 (1), 131-137.

山本獎 (2007). 不登校状態に有効な教師による支援方法. 教育心理学研究, 55, 60-71.

山本獎 (2023). 「不登校」を受容する学校文化の検討: 教職を志望する学生の理解と教育行政の変遷, 教育実践研究論文集, 10, 78-83.

山本獎 (2024). 不登校児童生徒の再登校傾向に応じた教師による支援. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 8, 159-173.

教育分野における公認心理師の養成とその活用の在り方

藤 井 義 久*

(2023年12月19日受付, 2024年1月18日受理)

要旨

不登校, いじめ, 暴力行為といった学校現場における子どもたちが抱える問題は増加の一途をたどり, 対応に苦慮している教員も少なくない。そうした状況の中, 様々な困難を経て, 心理系として初の国家資格「公認心理師」が誕生した。それだけに「公認心理師」に対する学校現場の期待は大きい。保健・医療分野では, 「うつ病」をはじめとする児童生徒の精神疾患問題への対応や新たに高校に導入された「精神疾患教育」, 福祉分野では児童虐待問題への対応と心のケア, 教育分野では問題の未然防止を目的とした「心の健康教育」の実施をはじめとして, 教育分野において働く公認心理師に期待される役割は多岐に渡っている。それにも関わらず, 公認心理師資格を持った常勤教員の割合は少なく, 現在, 教育分野において活動している公認心理師の多くがスクールカウンセラー等の非常勤である。そうしたスクールカウンセラーを対象とした調査において, 学校現場・学校組織に関する知識の乏しさや週1回程度の勤務ではなかなか問題解決を図っていく難しさを感じている現状が明らかになったことから, 今後, 公認心理師資格を持った常勤教員の養成を積極的に推進していかなければならないことが示唆された。

1. はじめに

2015年に「公認心理師法」が成立, 2017年に施行され, 「医師」, 「看護師」, 「保健師」などと並ぶ心理系として初の国家資格が誕生した。これまで5回の国家試験が実施され, 令和5年3月末現在, のべ69,875名の公認心理師がすでに登録され, 保健・医療, 福祉, 教育, 司法・犯罪, 産業・労働の主要5分野で広く活躍している。そうした心理職の「国家資格化」については1980年代以降議論が続けられてきたが, 実現までには程遠い道のりであった。

まず, 1988年に, 心の問題に取り組む心理専門職の証として「臨床心理士」という資格認定が開始された。それまで「心の専門家」であることを公的に証明する資格はなかった。その後, 学校心理士や臨床発達心理士など, 様々な心理系資格が誕生したが, それらはす

* 岩手大学教育学部

べて民間資格であった。

その後、長い議論を経てようやく2005年に、「臨床心理士」と「医療心理師」を一緒に国家資格にしようという「臨床心理士及び医療心理師法案」、いわゆる「2資格1法案」を議員立法として国会に提出する動きがあったが、医療関係団体より「2つの資格が混在することで医療現場に混乱が生じる恐れがある」という反対意見が出され、最終的には関係機関の意見がまとまらず法案の国会提出に至らなかった。

しかしながら、その後も、諦めることなく、「臨床心理職国家資格推進連絡協議会」（推進連）、「医療心理師国家資格制度推進協議会」（推進協）、それに「日本心理学諸学会連合」（日心連）が加わって、いわゆる3団体で連携協議しながら、心理職の国家資格化実現を目指した。「医療系」、「臨床系」の団体に加えて、基礎心理系の団体も加入している「日本心理学諸学会連合」（日心連）が心理職の国家資格化の議論に参画したことは大きかった。2011年には「3団体要望書」が完成し、その「3団体要望書」に基づいて国会議員に対するロビー活動を展開した。なお、「3団体要望書」の内容は、①資格の名称を「心理師（仮称）」とし名称独占とする、②諸領域における汎用性のある資格とする、③心理的支援、アセスメント、地域支援等の業務内容に加え、国民の心理的健康の保持・増進を目的とした予防並びに教育に関する業務を行う、④多職種との連携、特に医療提供施設においては医師の指示を受けるものとする、⑤受験資格（学部＋大学院修士または数年間の実務経験）であった。これらの内容は、後に誕生することになる国家資格「公認心理師」の大枠となった。そして、様々な議論、調整を経て、「2資格1法案」から「1資格1法案」に改める形で、ようやく2014年の第186回国会に、「公認心理師法案」が提出され継続審議となったが、衆議院解散に伴って審査未了となり、またしても「心理職の国家資格化」は実現しなかった。それでも諦めず、本法案は2015年の第189回国会に再度提出され、衆議院および参議院における慎重な審議を経て、最終的に衆議院、参議院とも全会一致で可決成立した。その結果、ようやく心理界にとって長年の悲願であった「心理職の国家資格化」が実現したのである。

ここで、新たに誕生した心理系の国家資格「公認心理師」は、民間資格である「臨床心理士」とどう異なるかについて、国家資格か民間資格かだけの問題ではない点について確認しておきたい。「臨床心理士」とは、日本臨床心理士資格認定協会によれば、「臨床心理学にもとづく知識や技能を用いて、人間の「こころ」の問題にアプローチする「心の専門家」であるのに対して、「公認心理師」とは、公認心理師法によれば、「公認心理師登録簿への登録を受け、公認心理師の名称を用いて、保健医療、福祉、教育その他の分野において、心理学に関する専門的知識及び技能をもって、次に掲げる行為を行うことを業とする者という（以下略）」とされている。ここで強調しておかなければならないことは、「臨床心理士」の学問的基盤は「臨床心理学」であるのに対し、「公認心理師」の学問的基盤は「心理学」であるということである。しかも、「臨床心理士」は臨床心理士養成指定大学院修了を基本的に受験資格としているため出身学部は問わない。たとえ学部時代、「臨床心理学」を全く学ばなかった者であっても、臨床心理士養成指定大学院に入学して修了することができれば「臨床心理士」の受験資格を得ることができる。一方、「公認心理師」は、学部時代から、臨床心理学関連科目だけでなく、基礎心理学も含めて幅広く心理学専門領域をほぼすべてカバーする公認心理師学部指定科目（計25科目）の履修と80時間以上の実習が求められる

ている。その公認心理師学部カリキュラムを修了した上で、公認心理師法施行規則に定められた施設で2～3年間の実務経験を積んで受験資格を得ることも可能となっているが、現状では、大学院で公認心理師指定大学院科目(計10科目)の履修と450時間以上の実習を経て受験資格を得るルートが一般的である。

特に、国家資格「公認心理師」の誕生によって、心理職の養成に当たっては、大学院からではなく、学部時代から「臨床心理学」のみならず「基礎心理学」や「医学」なども含めて幅広く「心理学」およびその関連領域に関する専門科目の履修が求められるようになったことは、各大学において、今後の心理職養成の在り方について根本的に見直す契機となった。このことがきっかけとなって、これまで大学における心理職の養成に当たっては「臨床心理系」の教員が主として担当していたが、「公認心理師養成カリキュラム」が各大学に設置されたことに伴い、「臨床心理系」の教員だけでなく、「基礎心理系」の教員も含めて「心理学」に携わるすべての教員が連携協力しながら、心理職の養成に当たることとなった。

このように、「臨床心理士」と「公認心理師」は、いずれも「心の専門家」であることを証明する資格であるにも関わらず、民間資格か国家資格かの違いだけでだけでなく、学問的基盤(「臨床心理学」特化型か「心理学」網羅型か)も養成カリキュラム(大学院重点教育型か学部・大学院一貫教育型か)も大きく異なる別資格であると言えることができる。

2. 学校現場における公認心理師の果たすべき役割

ここでは、公認心理師主要5分野の中から、保健・医療分野、福祉分野、教育分野に絞って、学校現場における公認心理師の果たすべき役割について述べていくことにする。

(1) 保健・医療分野

学校現場における保健・医療分野関連の問題としては、「うつ病」などの精神疾患を発症する児童生徒の問題が挙げられる。精神疾患に罹患する人の半数は14歳までに、75%が25歳までに発症すると言われている(Kessler et al,2005)。また、文科省(2023)の調査によると2022年度における不登校児童生徒数は299,048名と過去最多となったが、そうした不登校児のストレス反応として抑うつが顕著に見られるとの報告(野添・古賀,1990)もあり、不登校には精神医学的問題が少なからず絡んでいる場合が少なくないと考えられる。

そうした状況から、学校において日々児童生徒と接している教員がまずは日々の様子の变化から精神疾患の兆候、疑いのある児童生徒に気づき、「心の専門家」として必要に応じて医療機関につなぐ働きをすることこそが「精神疾患」の早期発見、早期治療にとって極めて重要である。しかしながら、水野(2008)も述べているように、早期発見、早期治療の有効性、重要性については世界的にも認知されているにも関わらず、通常の教員免許のみを持った教員自らが子どもたちの精神疾患に関する早期発見、早期対応を行うことは極めて難しい状況であることもまた事実である。その背景には、教員免許取得に係る教員養成カリキュラムの中に「精神医学」関係の科目が含まれていないことが挙げられる。これほど学校現場において「うつ病」をはじめとする精神疾患を発症する児童生徒が年々増えている状況においては、やはり教員養成カリキュラムの中で「精神医学」関係の科目を履修し「精神疾患」のことについてきちんとした知識を身につけることはぜひとも必要な

時代になってきている。そうでないと、学校現場において、精神疾患の兆候、疑いのある児童生徒に気づき、医療につなぐことも難しいと言わざるをえない。

一方、公認心理師養成カリキュラムの中には、「精神医学」関係の科目が含まれている。具体的には、公認心理師法施行規則第1条の2に「大学における公認心理師になるために必要な科目」25科目が明記されているが、その中に「精神疾患とその治療」という科目があり、その科目が「精神医学」関係の科目に該当する。さらに、同規則第2条には「大学院における公認心理師になるために必要な科目」10科目が明記されているが、その中に「保健医療分野に関する理論と支援の展開」という科目があり、その科目においても「精神医学」に関することを学ぶことになっている。このように、「精神医学」について学部および大学院における講義を通して系統的に学んだ経験のある教員を学校現場に多く輩出できれば、学校現場において年々増えてきている「精神疾患」の疑いのある児童生徒の早期発見、医療との連携といった早期対応によりつながっていくと考えられる。従って、教員免許に加えて「精神医学」について学んだ経験のある「公認心理師」資格を持った常勤の教員がいれば、より専門的な見地から、「精神疾患」の早期発見、早期対応、医療との連携がよりスムーズなものになるであろう。そのためには、それぞれの学校現場に「公認心理師」資格を持った常勤の教員を配置することが今後ますます必要になってくると考えられる。

また、高等学校においては、2022年度から完全実施された新学習指導要領（高校保健体育）では、現代的課題への対応として、「精神疾患の予防と回復」が新たに設けられ、高校生は保健体育の授業の中で「精神疾患」について学ぶこととなった（文科省,2018）。高校で「精神疾患」を指導するのは、実に40年ぶりのことである。そのため、これまで精神疾患の授業の実施経験のある教員はいないばかりか、精神疾患の授業を受けたことのある教員も殆どいない状況である。そのような状況の中で、高校において「精神疾患教育」が始まり、現場の戸惑いも多いことであろう。今回、高校になって初めて「精神疾患」のことについて学ぶことになったことに対して、早期発見、早期対応の重要性から言えば、中学校の段階から「精神疾患教育」は行っていくべきとの現場の声もある。しかしながら、松浦・宮本（2013）の中学校の養護教諭を対象とした半構造化面接結果から、中学校における精神疾患教育を行う必要性は感じつつ実際には困難でこれまでなかなか授業実施に至らなかった現状が明らかになっている。

そうした意味からも、2022年度完全実施の新学習指導要領（高校保健体育）において新たに「精神疾患の予防と回復」が追加された意義は大きい。その中では、「精神疾患の特徴」と「精神疾患への対処」を扱うこととされている。まず、「精神疾患の特徴」においては、「精神疾患は誰もがかかる可能性のある病気特に思春期に発症しやすいこと」について学ぶとともに、具体的疾患名として、「うつ病」、「統合失調症」、「不安症」、「摂食障害」を扱うことになった。これらは、思春期に発症しやすい精神疾患として高校生が知っておかなければならない病気として選ばれたと考えられる。また、「精神疾患への対処」においては、セルフケア、早期発見や専門家への相談の必要性、さらには「精神疾患が差別や偏見の対象にならないようにすること」などについて学ぶことになった。これまで「精神疾患」について詳しく学んだ経験のない一般教員にとってこれらの内容をわかりやすく高校生に指導することは難しいと言わざるをえない。こうした「精神疾患教育」を行うのもまた「公認心理師」資格を持った教員が務めることが望ましいと言える。また、「精神疾患」について十

分な知識を持っていない教員に対する研修の機会を提供することも今後「公認心理師」資格を持った教員の務めになるだろう。

このように、学校現場における保健・医療領域の問題は多岐に渡っており、それらの問題に迅速に対応でき、かつ精神疾患問題について指導できる「公認心理師」資格を持った教員が学校現場において今後増えていくことが大いに期待される。

(2) 福祉分野

学校現場における福祉分野関連の問題としては「児童虐待」の問題が挙げられる。児童相談所における児童虐待相談対応件数は毎年伸び続け、2022年度は速報値で219,170件(厚労省,2023)と過去最多を更新した。児童虐待防止法第5条には、「学校(以下略)その他児童の福祉に業務上関係のある者は、児童虐待を発見しやすい立場にあることを自覚し、児童虐待の早期発見に努めなければならない」と明記されている。ここで重要なことは、児童虐待を発見しやすい立場にある者として学校の教職員がトップに挙げられていることである。これは、玉井(2007)も述べているように、児童虐待の早期発見において、日々、児童生徒と接している学校の教職員の果たすべき役割が極めて重要であることを意味している。それに加えて、児童虐待防止法第6条には、「児童虐待を受けたと思われる児童を発見した者は、速やかに、これを市町村、都道府県の設置する福祉事務所若しくは児童相談所又は児童委員を介して市町村、都道府県の設置する福祉事務所若しくは児童相談所に通告しなければならない」と「通告義務」が明記されている。それにも関わらず、厚労省(2023)の調査によると、令和4年度に学校が児童相談所に通告した事例は、全体のわずか7.3%に過ぎず、警察等からの通告が51.3%であるのに対してその割合は今なお低い状況である。児童虐待の早期発見、早期対応の視点から考えると、もっと学校からの通告の割合が増えることが望まれる。しかしながら、学校からの通告の割合が伸びない理由として、青柳ら(2013)は、児童虐待の対応や校外機関に関する知識や情報の不足を挙げ、児童虐待に関する校内組織体制設置の有無が児童虐待の早期発見に大きな影響を与えていることを明らかにしている。

児童虐待に対する学校が果たすべき役割は、単に「早期発見・通告」だけに留まらない。西野(2012)は、法規範から見る「学校での児童虐待対応」について、「早期発見・通告」の他に、「虐待防止の教育・啓発」、「通告後の支援」、「継続的な安全確認」、「児童への学習支援」、「関係機関との連携」を挙げている。このことから、児童虐待が疑われる児童生徒に対する支援は、児童相談所等への通告をもって終わるのではなく、むしろ通告後、児童相談所等との専門機関と連携しながら、当該児童生徒への継続的なアフターケアこそが極めて重要であると言える。そうした意味から、児童虐待に関する専門的知識能力を有する公認心理師の果たすべき役割は大きいと言わざるをえない。そこで、厚労省は、2018年7月に児童相談所運営指針を改正し、児童相談所の児童心理司の任用資格に公認心理師を追加し、今後、児童相談所に心の専門家である「公認心理師」資格を持った児童心理司を拡充させていく方針であるという。しかしながら、児童相談所に公認心理師資格を持った児童心理司が増えたからと言って児童虐待の問題が解決されるわけではない。児童相談所はあくまで一時避難所の意味合いが強く、最終的には児童虐待を受けた子どもの多くは今まで通ってきた学校に戻り通常の生活を送ることになる。そうした際に、児童相談所だ

けではなく学校にも児童虐待問題に関する専門的知識能力を有する公認心理師資格を持った教員がいれば、その教員と専門機関が連携しながら児童虐待を受けた子どもに対する継続した心のケアも可能になるだろう。我が国において年々ますます深刻化する一方の児童虐待問題の早期発見、早期対応および継続したアフターケアを図っていくためには、今後ますます教師の果たすべき役割は大きくなっていくと言わざるを得ない。しかしながら、教職科目において殆ど扱わないこともあって、「児童虐待」に関する専門的知識が乏しい教員が少なくないこともまた事実である。そうした意味からも、児童虐待問題に専門的に対応できる公認心理師資格を持った教員をもっと学校現場に増やしていくことが必要であると考えられる。

(3) 教育分野

公認心理師法第2条には、「この法律において公認心理師とは、第28条の登録を受け、公認心理師の名称を用いて、保健医療、福祉、教育その他の分野において、心理学に関する知識及び技術をもって、次に掲げる行為を行うことを業とする者をいう」とし、公認心理師が行うべき業務として4つの業務が明記されている。その4つの業務とは、簡潔に述べると、(1) アセスメント、(2) カウンセリング、(3) コンサルテーション、(4) 心の健康教育である。ここで注目すべきことは、これまでの心理職の業務においては必ずしも含まれてこなかった「心の健康教育」が初めて心理職が行わなければならない業務の1つとして明確に規定されたことである。

さて、「心の健康教育」については、小学校体育科第5学年の学習指導要領において「(1) 心の健康、ア 心の発達、イ 心と体の相互の影響、ウ 不安や悩みへの対処」という学習内容が含まれているように、兼ねてより小学校の段階から心の健康に関する事項は重要な教育内容として位置づけられている。しかしながら、心の健康に関する教育を特定の教科のみで全てを扱うことは困難で、学校の教育課程全体での取組が不可欠であるという指摘もある(日本学校保健会,2015)。確かに、これまで体育科専門の教員あるいは養護教諭が主体となって大変限られた時間の中で「心の健康教育」を行ってきた感が強い。従って学習活動全体に占める「心の健康教育」の比率はこれまで極めて低かった。これでは、児童生徒が抱える心の健康問題の解消はおろか、年々ますます深刻化してきている「いじめ」や「不登校」などの問題行動の未然防止は極めて困難であると言わざるを得ない。従って、これからは、教員誰もが発達段階を迫って「心の健康教育」を実践できる力を身につけておく必要がある。あわせて、公認心理師もこれまでのように相談室等で個人を対象に支援活動を中心に進めていくだけではなく、これほど児童生徒の問題行動が多発している今日の学校現場においては、予防・開発的教育相談活動の視点から、集団を対象に「心の健康教育」を積極的に行っていくことが社会からますます求められるようになるであろう。しかしながら、そうした社会からの要請に対して十分応えることができる心理職はこれまでのところ決して多くない。その理由として、これまで心理職は、主として個人を対象に心理的支援に当たってきた歴史があるため、「心の健康問題」に関する専門的知識は十分備えているにも関わらず集団を対象として教えた経験のないことが挙げられる。従って、今後、公認心理師も「心の健康教育」を十分行っていけるだけの指導力を養成していく必要がある。そのためには、公認心理師資格取得者の中で教員免許を未だ取得していない者に対しては、少なくとも大学教育学部において教員免許取得に係る最低限の教職科目の履修は必修とす

るなどして、心理の先生として今後学校現場で「心の健康教育」を実践していく上で最低限必要となる学習指導能力や児童生徒指導能力を育成していくことが必要である。

そういった意味からも、今後は、可能な限り、公認心理師資格を持った教員を学校現場に送り出すことこそが、問題の未然防止の観点から特定の科目だけでなく教育課程全体を通して「心の健康教育」を行っていく上でますます重要になってくると考えられる。そこで、兵庫県教育委員会は、不登校やいじめ、自殺等、生徒指導上の課題が増加する中、引き続き「心の教育」の推進が必要であり、心理の専門的な知識や技術を持った人材が求められるとして、令和4年度教員採用試験から、加点措置の対象に公認心理師の資格所有者を新たに追加した。(第1次選考試験による加点：20点) 今後、公認心理師資格を持った教員を増やすために、このような加点措置を取る教育委員会がますます増えてくるものと思われる。

3. 公認心理師資格を持った教員の現状

現在、公認心理師資格を持った教員は多くないのが実情である。公認心理師協会(2021)が厚生労働省令和2年度障害者総合福祉推進事業「公認心理師の活動状況等に関する調査」において、令和2年8月31日時点で指定登録機関(一般社団法人 日本心理資格研修センター)に資格登録している公認心理師35,400名を対象に無記名自記式の公認心理師の活動状況等に関するweb調査を実施した。その結果、公認心理師の主たる活動分野の割合は、保健・医療分野が30.2%と最も高く、次に教育分野で28.9%、以下、福祉分野21.3%、産業・労働分野6.0%、司法・犯罪分野が3.8%であった。この結果から、保健・医療分野と並んで、教育分野において多くの公認心理師が活動していることが伺えるが、他の分野と異なり、その多くが常勤ではなくスクールカウンセラー等の非常勤での雇用であることを押さえておく必要がある。具体的には、Table 1の通り、一般に非常勤として採用される幼小中高等学校のスクールカウンセラーが56.4%と全体の過半数を超えている一方で、公認心理師資格を取得して常勤教員として働いている者は、幼小中高等学校、それに特別支援学校あわせて全体の10.4%に過ぎない状況である。

Table 1 教育分野における公認心理師の活動状況等調査結果(内訳)

活 動 先	人	%
公立教育相談機関・教育委員会等	1,322	24.8
幼小中高等学校スクールカウンセラー(自治体・教育委員会雇用)	2,320	43.5
幼小中高等学校スクールカウンセラー(直接雇用・契約等)	687	12.9
大学・短大・専修学校等学生相談室	1,166	21.8
特別支援学校・学級/通級教室	370	6.9
幼小中高等学校教諭	189	3.5
民間教育機関等(サポート校・フリースクール・予備校等)	123	2.3
その他	358	6.7

(厚労省,2021)

ちなみに、アメリカでは、スクールカウンセラーは日本のように非常勤ではなく常勤職となっており、基本的に教員免許が必要である。例えば、テキサス州の場合、教員免許を取得した上で3年間以上の教職経験を積んだ後、修士課程で資格を取得し、さらにインター

ンを経てスクールカウンセラー（常勤）として働くパターンが一般的である。そして、そのスクールカウンセラーの基本的職務は、生徒指導、進路指導、教育相談である。他に、心理アセスメントを主に担当するスクールサイコロジスト（SP）、学校と家庭をつなぐ「福祉の専門家」であるスクールソーシャルワーカー（SSW）、言語セラピスト（SP）、作業療法士（OT）などが学校に関わっており、学校現場で働くスクールカウンセラーは他職種協働が基本となっている。

従って、今後、我が国においても、アメリカと同様に、教育分野で働く公認心理師は少なくとも1つ以上の教員免許取得を義務化して、公認心理師資格を持った教員の割合を高めていくことが、学校現場が抱えている複雑かつ深刻な問題解決にチームとして当たっていく上で極めて重要になってくると思われる。

4. 教育分野で働く公認心理師の活動状況調査結果について

令和5年度、A県教育委員会が採用したスクールカウンセラーのうち「公認心理師」資格を所有している者を対象に、活動状況調査を実施した。具体的には、A県教育委員会を通して調査対象者に調査票をメール添付の形で送付し、提出期限までに回答を求め、回答終了後、再び回答された調査票をメール添付の形で、直接、調査実施者メールアドレスあて返信する形で調査が実施された。なお、調査実施に当たっては、無記名式とし、「答えたくない質問に対しては答えなくてよいこと」、「回答することによって不利益を被ることはないこと」、「自分の回答が他人に知られることはないこと」など文書で予め調査対象者に伝えることによって、倫理的配慮の徹底を図った。その結果、「公認心理師」資格を持ったスクールカウンセラー、いわゆる「教育分野で働く公認心理師」8名（回収率：17.5%）から回答が得られた。本調査において回収率が低くなった理由として、スクールカウンセラーの多忙さとともに、教育委員会を通してのメール調査であったことが挙げられる。採用主かつ業務実績評価者である教育委員会に自分の回答が漏れるのは防ぎたいという防衛的な気持ちが働いたかもしれない。今後、この種の調査方法については回収率を高めていくよう改善を図っていく必要があると考えられる。

さて、回答結果について見てみる。最初に、教育分野で働く公認心理師が力不足を感じることにについて尋ねた。実際の現場において公認心理師が力不足や困り感を感じることにについて把握しておくことは、今後、公認心理師養成カリキュラムや公認心理師研修カリキュラムの在り方について検討していく上で重要である。その回答結果をTable 2およびTable 3に示す。それによると、教育分野で働く公認心理師が力不足を感じていることとして、教育的対応方針の検討を含むアセスメント能力、相談者の思いを理解し対応できるカウンセリング能力、教員との関係性構築に代表されるコンサルテーション能力、「心の健康教育」の実践能力、公認心理師の日々の多忙さなどが挙げられた。これらはすべて学校現場で働く教員の現状とも一致している。すなわち、教育分野で働く公認心理師もまた教員と同様に、児童生徒を理解すること、児童生徒を支援すること、連携を図りながら支援に当たること、様々な問題行動の予防に力点を置いた「心の健康教育」を行うこと、さらには日々の業務の多忙さに対して大変さを抱えている状況が明らかになった。

Table 2 教育分野で働く公認心理師が力不足を感じる場面

自由記述回答内容
[Ⅰ.アセスメント] ●見立てなどをもとに教育的な対応を教員と共に組み立てる時 ●気になることがいくつかあっても要因が思い当たらない時 [Ⅱ.カウンセリング] ●生徒自身の面談の際に発達の観点を欠いているのではと気づいた時 ●面談を行う時 ●相談内容に対してすぐに回答が思い浮かばない時 ●相談者の思いを十分理解してあげられない時 ●相談者を多少なりとも元気にし、前向きにできない時 [Ⅲ.コンサルテーション] ●先生からケースがあるようなのに相談されない時 ●家族面談などの複数面談を行う時 ●先生方との関係を築く時 ●会議で適切なことが表現できなかった時 ●コンサルテーションでしゃべりすぎたと感じる時 ●面接が多くなり、コンサルテーションの時間がうまく取れなかった時 ●先生方と良いコミュニケーションが取れない時。 [Ⅳ.心の健康教育] ●研修会や心についての授業をお願いされた時 [Ⅴ.学校勤務関連] ●日誌の作成に時間が掛かってしまう時 ●勤務時間通りに終われず、帰宅が遅くなった時 ●動き過ぎていると感じる時

Table 3 教育分野で働く公認心理師の困り感

自由記述回答内容
[Ⅰ.アセスメント] ●学校現場において発達検査や知能検査についての知見や見立てを聞かれる場合が多いため、<u>面談の見立てだけでない情報の統合や対応についての知識が乏しいこと。</u> ●児童単体ではなく総合的に理解し判断すること。 ●健康的な児童像の理解 (<u>支援の必要性の見極め</u>) ●対応の困難なケースについて情報提供を受けた際、<u>どこまでが健常な反応で、どこからが対処の必要があるものか、判断が難しいこと</u> [Ⅱ.カウンセリング] ●<u>守秘義務の取り扱い</u>について、バランスを取るのが難しい。リストカットといった危機的対応だけでなく、生徒の秘密の取り扱いをどうするか。 ●学校現場では対処方法や対応についてのアドバイスを求められるといった学校現場特有の雰囲気に関連して、面談などでどうしても<u>解決的アプローチ</u>をしなくなってしまう。 ●避けられない<u>多重関係</u>がわかった時 ●生徒を指導する考え方や基準が学校や個々の先生によって異なる時 ●自分のアドバイスとずれが生じ、子どもが板挟みになる時 ●自分のアドバイスとずれが生じた時に、それを改善する時間機会が少ないこと。 [Ⅲ.コンサルテーション] ●学校での面談において、教師に<u>枠の心理的効果</u>を理解してもらうことや守ってもらうことが難しい。 ●職員室で先生方と交流を図りたいと思うが、お忙しい様子に尻込みしてしまい、<u>話しかける機会</u>を逃してしまう。 [Ⅳ.学校勤務関連] ●勤務時間外の連絡や電話 ●<u>個人情報</u>が含まれた資料について、学校外に持ち出したいが保管場所がなかった。 ●<u>教員の休職、不祥事</u>の問題 ●<u>福利厚生</u> ●<u>沿岸部のSC</u>が少ない。

次に、教育分野で働く公認心理師にとって力不足や困り感を感じやすい業務の1つである「心の健康教育」の実施状況について尋ねた。その結果をTable 4に示す。それによると、教育分野で働く公認心理師は、小学校よりも中学校において、特に「ストレス問題」を中心に、クラス集団を対象に「心の健康教育」を実際に行っている現状が明らかになった。ただ現在の学習指導要領の中に、系統だった「心の健康教育」プログラムが導入されていないために、各学校で行われている「心の健康教育」は単発的で、小学1年生から段を追って「心の健康教育」を実施している学校は、一部の研究指定校を除いて極めて少ないのが現状である。やはり、北欧諸国のいじめ防止プログラムのように、担任をしている現職教員が受け持っている子どもたち全員を対象にそれぞれの発達段階に応じた「心の健康教育」を定期的かつ継続的に行っていくことが問題行動の未然防止の観点から今後ますます重要になってくると思われる。そうした意味から、公認心理師資格を持った教員が中心となつてすべての教員が発達段階に応じた「心の健康教育」を十分実践できる力を育てていくことが重要であると言える。

Table 4 教育分野で働く公認心理師が実践している「心の健康教育」の具体的テーマ

対 象	テーマ
小学生	●人との出会いについて ●ストレスについて
中学生	●ストレスの考え方と対応 ●ストレスを感じた時の対処法 ●思春期と対人関係の変化について ●新生活に向けての準備 ●いじめについて ●自分も相手も大切にする（アサーショントレーニングについて） ●リフレーミング ●コミュニケーションのコツ
教職員	●ストレス対処について考える

最後に、公認心理師が教育分野で働く上で必要だと感じている知識やスキルについて尋ねた。その結果を Table 5 に示す。それによると、公認心理師が教育分野で働くためには、他の分野では必ずしも必要としない特別な知識やスキルを要することがわかる。児童生徒に対するカウンセリング能力などは、支援を要する対象者が子どもか大人かの違いはあるにしろ、公認心理師にとって分野に関わらず必要不可欠なスキルとすることができる。その一方で、学校組織の現状と課題については、教育分野で働く公認心理師ならではの必要不可欠な知識およびスキルとすることができる。しかしながら、校務分掌等の学校組織や教員の業務、さらには学校と他機関との連携の在り方といった内容について、公認心理師が具体的かつ詳細に学ぶ機会は現在のところ資格取得前から資格取得後まで研修も含めて殆どない状況である。学校組織のことを十分理解しないで学校現場に入った公認心理師は、学校組織とミスマッチを起こし、かえって学校組織を混乱させ、場合によっては学校において支援を要する者の心を傷つけてしまうことにもつながりかねない。従って、教育分野で働く公認心理師は、教員と同様に、学校組織や教員の業務内容等について十分な知識とスキルを身につけた上で、学校現場において心理支援業務を行っていくことが望まれる。そのためには、学校において公認心理師資格を持った教員を増やすこと、教員免許を持っていない公認心理師のうち教育分野で働きたいと思っている公認心理師に対しては、各県の国立大学教育学部教員養成課程において教職科目等の履修など一定の研修の機会を与えるなどの対策が早急に必要であると考ええる。

Table 5 公認心理師が教育分野で働く上で必要だと感じている知識やスキル

自由記述回答内容
[Ⅰ. スクールカウンセリングを行う上で必要な専門領域に関する知識] ●臨床心理的知識 ●「家族療法」などの集団の心理に関する知識 ●病理や虐待等介入が必要なケースについての知識 ●検査結果からの読み取り ●実際の生徒の行動や心理のすり合わせを行う能力 ●時間と場所等枠の感覚、倫理観 ●予防開発的取り組み [Ⅱ. スクールカウンセリングを行う上で必要な関連領域に関する知識] ●発達心理的知識 ●教育的側面などの他分野に関する知識 [Ⅲ. 学校組織の現状と課題に関する知識] ●学校組織、校務分掌に関する理解 ●他職種連携の基本 ●適切な外部機関との連携 ●学校風土を考えること ●多忙な先生方と会話するための、学校活動の進め方の理解 ●職員集団の雰囲気や、各先生の様子の理解 [Ⅳ. スクールカウンセリングを行う上で必要となるスキル] ●柔軟な思考と行動力 ●専門家でない相手に分かりやすく伝えるスキル ●アセスメントの基本スキル ●カウンセリングの基本スキル ●子どもたちが安心して相談でき立ち居振る舞い(雰囲気)。

5. まとめ

教育分野における公認心理師の養成とその活用の在り方について見てきた。現在、「いじめ」、「不登校」の問題をはじめ、学校現場が抱える問題は多岐に渡っており、学校現場の教員だけで解決していくことはもはや限界にきている。そこで、文科省中央教育審議会(2015)は、第104回総会において、「チームとしての学校の在り方と今後の改善対策について(答申)」を取りまとめ、教員がこれまで担ってきた業務を見直し、「心の専門家」や「福祉の専門家」といった専門スタッフが学校教育に参画して、教員と専門スタッフ等が連携して課題解決に当たることのできる「チームとしての学校体制」を構築していくこととなった。そのためには、教員と専門スタッフをつなぐ役割を担う「チーム学校」の核となる人材の育成がぜひとも必要となる。その役割を誰が担うのか、これまで各学校においては生徒指導主事や教育相談担当教員が主としてその任に当たってきた。しかし、生徒指導主事や教育相談担当教員はあくまで仕事の一部として児童生徒の心理的支援業務に当たる学校教員であって、「心の専門家」ではないので、専門スタッフと連携、協働しながら児童生徒の心の問題に対応していくことは困難であると言える。一方、学校組織の一員として位置づけられた外部の専門スタッフであるスクールカウンセラーは、「心の専門家」であるけれども教員ではないので、学校組織全般の問題に対応していくことは困難であると言え

る。そのことは、本研究において実施した「教育分野において働く公認心理師活動状況調査」を通して明らかになった。従って、これからの学校においては両者をつなぐ人材の確保がどうしても必要になってくる。今後は、「心の専門家」であることの証明である公認心理師資格を持った常勤教員が「チーム学校」の核となって、各々の学校組織に所属する全教員と専門スタッフをつなぐ役割を果たすことこそが、「チーム学校」をうまく機能させていくためには極めて重要であると考ええる。

そうした公認心理師資格を持った常勤教員の果たすべき役割は、「チーム学校」の核となるだけでなく、「精神疾患」の疑いのある者の早期発見と新たに高校において導入された「精神疾患教育」の推進、「児童虐待」の疑いのある者の早期発見と継続的な心のケアの実施、問題行動の未然防止を目的とした「心の健康教育」の推進など多岐に渡ることが本研究を通じて明らかになった。従って、これからは、一般に非常勤でありながら学校組織に位置づけられたスクールカウンセラーとは別に、常勤の公認心理師資格を持った「心理の先生」をどの学校にも配置していくことが求められるが、現在のところ、全教員のうち公認心理師資格を持った常勤教員の割合は本研究において示した通り少なく、今後もその割合が加速度的に伸びることは期待できない状況である。そうした状況の中で、現在、非常勤で公認心理師業務を行っている者の割合が主要5分野で最も高い教育分野における公認心理師の養成とその活用をどのように進めていくかは、今後、大きな課題になっていくであろう。

筆者がサバティカル研修期間中に公認心理師実習の状況について継続して参観させていただいた国立大学附属学校においては、公認心理師資格と「数学」の教員免許を持った常勤教員が毎週1回2コマ続きの通常の授業として新たな科目名を設定して「心の健康教育」を継続して実施していた。その担当教員は、通常、数学教員として数学の指導に当たっているため、1人1人の生徒の学習状況や将来の希望進路、現在抱えている問題などよくわかっている。このように日頃から生徒1人1人の状況をよく知っている常勤教員がそれぞれのクラスの状況にあわせて必要と思われる「心の健康教育」を行って初めてその効果は発揮されると考えられる。これはあくまで国立大学附属学校における公認心理師資格を持った常勤教員の有効な活用事例であるが、このような活用事例が特定の学校に留まらず全国の学校で見られるようになることを願ってやまない。本研究を通して、学校現場において公認心理師資格を持った教員に期待されている役割は専門的かつ多岐に渡っていることが明らかにされたことから、今後、公認心理師資格を持った教員の養成を積極的に推進していかなければならないことが示唆された。

引用文献

- 冑柳千春・阿久澤宿恵子・下山 京子 (2013). 小学校養護教諭が行う児童虐待対応に校肉組織体制が与える影響 桐生 大学紀要 (2186-4748) ,24, 25-32.
- Kessler RC, Berglund P, Demler O (2005) : Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. Arch Gen Psychiatry,62, 593-602.
- 厚労省 (2023) 令和4年度の児童相談所での児童虐待相談対応件数 厚労省 Retrieved from https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_resources/a176de99-390e-4065-a7fb-page/field_ref_

藤 井 義 久

- fe569ab2450c/12d7a89f/20230401_policies_jidougyakutai_19.pdf (2023年11月4日)
- 玉井邦夫(2007) 学校現場で役立つ児童虐待対応の手引き—子どもと親の対応から専門機関との連携まで 明石書店
- 松浦佳代・宮本真巳(2013) 中学校における精神疾患教育の困難性に関する研究 養護教諭への半構造的面接より. 精神科看護, 40 (6), 46-57.
- 文科省中央教育審議会(2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)(中教審第185号) 文科省 retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.Htm (2023年12月10日)
- 水野雅文(2008) 精神疾患の早期発見・早期治療 東邦医学会誌, 55 (4), 337-342.
- 中島一憲・土井健郎(監)・児玉隆治・高塚雄介(編)(1996) 教職員のメンタルヘルス学校メンタルヘルス実践事典, 日本図書センター, 695-704.
- 西野緑(2012) 子ども虐待に対応する学校の役割と課題—育む環境(nurturing environment)の保障を目的とするソーシャルスクールワークの可能性 Human Welfare, 41-53.
- 日本学校保健会(2015) 現代的な健康課題対応委員会(心の健康に関する教育)報告書
- 野島一彦(2011) 資格法制化問題の諸情報第54報 日本臨床心理士会雑誌, 70, 21-23.
- 野添新一・古賀靖之(1990) 登校拒否・不登校の原因をさぐる(坂野雄二編 メンタルヘルスシリーズ 登校拒否・不登校, 同朋社出版), 37-72

地学教室における卒業研究の再評価と教育への再利用(その壱)

—岩手県宮守かんらん岩体の岩石学的特徴と、形成深度推定の可能性について—

近 藤 恒 夫* ・ 苗 村 康 輔**

(2023年12月22日受付, 2024年1月18日受理)

第1章 はじめに

1-1 岩石組織の一般市民向け

岩手大学教育学部理数教育コースでは、課題分析力、論理的思考力及びものごとを創造的にアプローチする能力を身につけるためや、ものごとを計画的に進め、口頭や文章での確に表現することができる技能等を養うために、卒業研究を行うことになっている¹⁾。地学教室では、これに応えるとともに、地域における地質学研究の深化に貢献するため、岩手県及び近隣地域を主なフィールドとし、時に北海道もフィールドに加えながら、火山岩、火成岩、変成岩、堆積岩、地層などを対象に課題を設定して卒業研究を実施してきた。とくに1960～2000年にかけては合わせて90件弱と多くの研究が行われ、その間に採取された岩石標本は400点あまり、作製された薄片標本は2000点を優に超える。その研究成果・成果や岩石・薄片標本は貴重な研究蓄積であり、その中には現在では入手が困難なサンプルも少なからず含まれている。当時の卒論研究では薄片観察に基づいた精緻な岩石組織のスケッチが多く掲載されている。デジタルカメラが普及した現在からみると、その作業に要した労力は計り知れない。偏光顕微鏡を通して見ると、岩石の中には微細な結晶がさながら小宇宙を構成している。本研究の第一の目的は、これらの卒論研究のスケッチのなかから、科学的重要性の高いものを選びのこし、今後の研究・教育活動に活かすことである。

上記の目的に沿って岩石薄片を見直す過程で、卒業研究が行われた当時は重要性が看過されたが、現在の岩石研究の背景から見ると重要な研究対象となりうる試料を見いだした。岩手県を代表する岩石は蛇紋岩であり、県の石にも指定されている。そのため、地学教室でも1960～2000年にかけて5件の卒論が蛇紋岩について行われている。本稿では、そのなかでも遠野市宮守西方の超苦鉄質岩類の特性に関する研究で調査された苦鉄質～超苦鉄質岩の薄片を再観察した。宮守岩体を構成する岩石は古生代に存在した東北日本の前身である島弧下の上部マントル由来の蛇紋岩とそれに貫入したマグマ由来の苦鉄質岩類で構

* 岩手大学教育学部研究生

** 岩手大学教育学部

成されている。蛇紋岩はスピネルかんらん岩相の鉱物組み合わせをもち、地質圧力計を適用するのに必要なザクロ石や斜長石を欠いている。そのため、その形成深度はスピネルかんらん岩相当（約15～50km深度）であるとされ、大きな不確定性が残っている。我々は当該地域の角閃石はんれい岩および角閃岩の薄片試料を再観察し、その中に火成起源のゾイサイト～緑簾石の存在を新たに見いだした。同様の岩石学的特徴をもつ米国ワシントン州Chelan岩体の研究例（Dessimoz et al., 2012）と照合して、宮守岩体を構成する岩石が形成された深度について新たな制約を与える可能性に言及したい。

1-2 地質概略

1-2-1 南部北上帯の概略

北上山地は、青森県南東部に始まり、岩手県東半部を貫き、宮城県東北部に及ぶ広大な山塊であり、その形成発達史・岩相・層序などから、北部北上帯、根田茂帯、南部北上帯に区分される（図1）。北部北上帯は、北上山地の北半分を占め、ジュラ紀（～最前期白亜紀）付加体からなり、根田茂帯は盛岡東方の西に開いた三角形状の地帯で石炭紀の付加体により占められ、南部北上帯は早池峰山以南の北上山地の南半分を占め、シルル紀前期の基盤岩類とシルル紀～白亜紀前期の浅海性堆積岩類からなる（永広2016、永広・越谷2012）。とりわけ南部北上帯は、沈み込みによる付加作用により形成されたのではなく、化石記録などから低緯度域に存在したマイクロプレートが北上し、ユーラシア東縁に合体したとされている。そのため、飛騨外縁帯、黒瀬川帯と同様に別の大陸からもたらされた古生代の地殻断片に由来すると考えられている（下條ら2010）。この重要性の一例として、当研究室の初代教授であった橘行一教授は1949年に南部北上帯の鳶ヶ森層群から鱗木という亜熱帯性のソテツのような植物の化石を発見し、日本列島にデボン紀前期の地層が分布することを示唆した（橘、1949）。さらに南部北上帯東縁は現在の太平洋プレート沈み込み運動により付加成長しておらず、その花崗岩質の基盤岩は亀裂が少なく安定であることが分かっている。この地盤の安定性により、現在国際リニアコライダーの誘致が進められている。最後に南部北上帯を最も特徴付ける岩石が蛇紋岩化したかんらん岩である。宮守超苦鉄質岩体（以下、宮守岩体とする）はそうした岩体の一つで、北西－南東方向にのびる長さ40km・最大幅7kmの超苦鉄質岩体であり、1970年代におきたプレートテクトニクス理論の発展に伴って地質学者の関心を集めてきた。宮守岩体は超苦鉄質岩と苦鉄質岩が層序を構成して分布するオフィオライト岩体に分類されている。オフィオライトとは、かつて海洋底を構成した玄武岩とその下のマントルかんらん岩が造山運動に伴って陸上に衝上したもののことを指す。本研究で取り上げた薄片や岩石記載は及川（1983）（以下、及川卒論と呼ぶ）に基づいており、宮守岩体の岩石学的・鉱物学的特性の一端を明らかにするために行われた。宮守岩体については関（1952；1957）、大貫（1965）などの先駆的な研究があり、それ以降には、Ozawa, K.（1983；1984；1988）、小沢（1988）、金谷ら（1998）、下條ら（2010）、長谷川ら（2017）、Kimura et.al.（2020）など数多くの研究がある。

1-2-2 宮守オフィオライト

オフィオライトとはリソスフェアを構成するマントルかんらん岩の構造的上位に、斑れい岩、玄武岩、深海底堆積物であるチャートや黒色泥岩が積み重なったものである。この層序が海洋底の地下構造に似ているため、オフィオライトは海洋地殻の断片だと見なされ

ている。一般的には、オフィオライトを構成する玄武岩は下位に位置するマントルかんらん岩が部分融解して形成されたマグマに由来する（例えば Ishiwatari, 1985）。通説によれば、単斜輝石に富むレールゾライト質のかんらん岩と共存する玄武岩はマントルの低い部分融解により形成されたアルカリ玄武岩であり、部分融解が進むにつれてオフィオライト下位に位置するかんらん岩は単斜輝石に乏しいハルツバージャイトに変化し、それに伴って玄武岩はソレイト質玄武岩へ変化する。また玄武岩とかんらん岩の間には、玄武岩マグマから早期に結晶化したかんらん石や単斜輝石からなるウェールライトおよび斑れい岩がみられ、マグマ溜まり底部の沈積岩と見なされている。図2（a）は通常のオフィオライトで見られる沈積岩とかんらん岩の関係の模式図である。沈積岩であるウェールライトとマントルかんらん岩の境界を岩石学的モホ面というが、通常のオフィオライトの場合岩石学的モホ面には分厚いダナイト層が存在する。

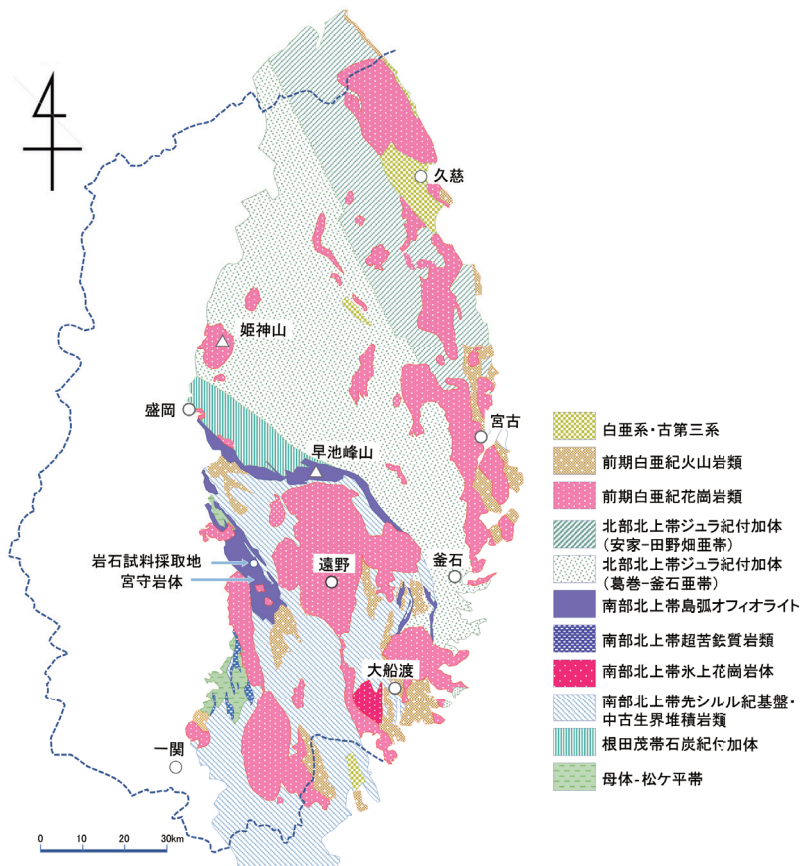


図1 北上山地の地質概略図

永広・越谷 (2012) の図を内野ら (2008) 及び20万分の1日本シームレス地質図V2(産総研地質調査総合センター) に準拠し改変

多くのオフィオライトで成り立つこの法則は、宮守岩体では成り立たない。図2(b)は小澤により提案された宮守岩体のモデルである。まず、岩石学的モホ面に相当するウェー

ルライトとハルツバージャイトの境界付近では、ダナイト層が存在せず下位のハルツバージャイトのブロックが断片化して、ウェールライト中に取り込まれている (Ozawa, 1983)。さらにもう一つ特徴的なのが、同じ岩体のなかに部分融解程度が低い岩石 (レールゾライト) と高い岩石 (ハルツバージャイト) が存在する点である。図 2(b) からわかるように、沈積岩であるウェールライトと接するマントルかんらん岩はハルツバージャイトであり、レールゾライトは接していない。このことは、ウェールライトを作り出した含水玄武岩質マグマがレールゾライト質のマントルかんらん岩に流入した際に、水や不適合元素がマントルに添加されることによりマントルの融解温度が低下し、フラックス融解を生じた結果レールゾライトが融解しメルトが抜けることでハルツバージャイトが形成されたという仮説と整合的である。

(a) 一般的なオフィオライトの構造

(b) 宮守オフィオライトの構造

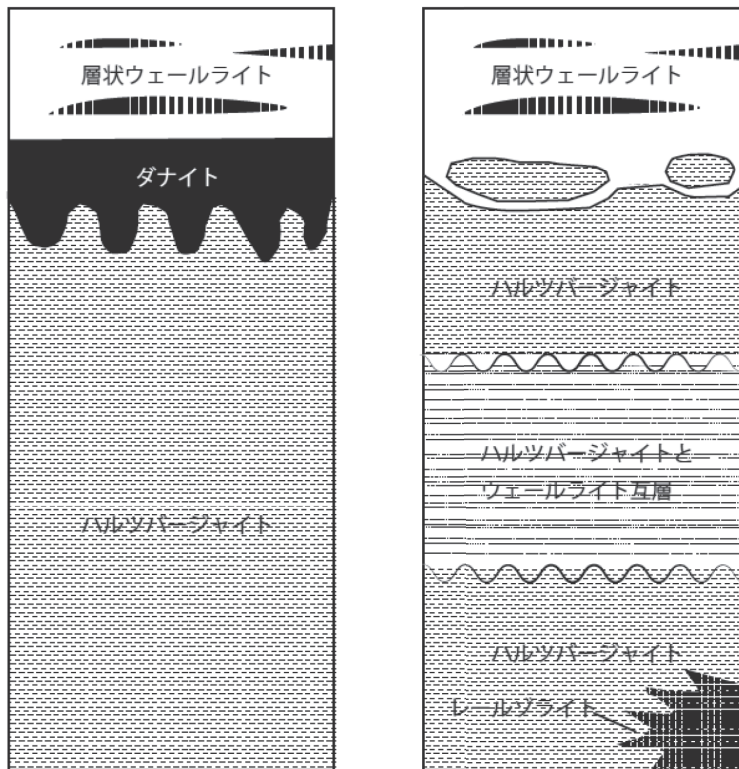


図 2 オフィオライトの下部に見られる沈積岩底部とマントルかんらん岩の層序構造

(a)一般的なオフィオライトでは、沈積岩底部のウェールライトとハルツバージャイトの境界 (岩石学的モホ面) には分厚いダナイト層が存在する。(b) 宮守オフィオライトの場合、岩石学的モホ面に相当する場所に分厚いダナイト層が発達せず、ハルツバージャイトの一部が断片化し、捕獲岩としてウェールライトに取り込まれている。またかんらん岩内部で顕著な層構造が発達した場所では、ウェールライトとハルツバージャイトが互層している。ウェールライトと接するマントルかんらん岩は必ずハルツバージャイトであり、レールゾライトはウェールライトに接しない。

小澤による宮守岩体の研究成果はおもに、火成岩岩石学的研究、冷却速度を含む岩体の熱史、同位体測定技術を用いた年代測定や岩石への元素付加・除去モデリングの3つに大

別される。その中で、岩体の熱史を扱う際の圧力推定については、スピネルかんらん岩相（15-50km深度相当）と見積もりに広がりがあり、通常の海洋マントル相当の深度（15-20 km）なのか、それとも島弧マントルのように大陸地殻下のマントル（30-40 km）なのか明らかにされていない。

そこで、本研究では宮守岩体の形成史については小澤による一連の研究を参照しながら、及川卒論の薄片試料とそのスケッチを用いることで、市民や学生向けの野外巡検試料として活かす方法を模索したい。さらに、及川薄片に見られるこれまであまり着目されていない岩石学的特徴に着目し、それらを用いることで宮守岩体の形成深度を制約する可能性について議論したい。

第2章 本研究の主な結果・成果

2-1 研究方法

主な結果・成果について述べる前に、研究方法の概略を記す。岩石試料の採取（1-1）および鉱物モード分析（1-2）は及川卒論で行われた研究成果を編集した。

2-1-1 岩石試料の採取

及川卒論の試料採取地は岩手県遠野市宮守西方の平山、鑄物、立沢、岩根橋付近で、東西約4 km、南北約4 kmのエリア内であり、この地域から75試料が採集された（図3）。この一帯は、5万分の1地質図幅「大迫」（産業技術総合研究所地質調査総合センター）によれば、「橄欖岩ないし蛇紋岩・異剥岩」が広く分布し、「斑禰岩ないし閃緑岩」が島状になって点在する。この島状の「斑禰岩ないし閃緑岩」内には、スポット的に「角閃岩」が分布する。

2-1-2 鉱物モード分析（及川卒論のデータを再編集）

1982～1983年にかけて採取した岩石試料から、1岩石試料につき1枚の薄片試料が作成された（計75試料）。層状構造を示す岩石試料については、できるだけ均質で全体を代表する部分を選んで薄片が作成されている。各薄片について偏光顕微鏡下での組織観察と構成鉱物の体積比の測定が行われた。鉱物体積比は、具体的には偏光顕微鏡にポイント・カウンター微動装置を取り付けて、縦・横0.05mmの間隔で移動させて相当する位置の鉱物を同定し、種類別に集計して求められた。測定は薄片1枚につき1500ポイントをめどに行われた。

鉱物組成に基づく岩石の分類は、国際地質科学連合の提示する分類に準拠した。

2-1-3 偏光顕微鏡および電子顕微鏡観察

及川卒論の薄片を偏光顕微鏡で見直した。その結果、当該地域で普遍的に見られる角閃岩や接触変成作用を被ったかんらん岩に見られる特徴的な組織を確認した。さらに先行研究では看過されてきた組織や鉱物を見いだした。それらの中に、直方輝石を置換するバスタイト中にスピネルが規則配列する組織がある。バスタイトとは鉱物名ではなく、直方輝石を置換する微細鉱物集合体の呼称のことだ。通常バスタイトの構成鉱物は蛇紋石やタルクだが、研究試料のバスタイトは透閃石であった。鉱物同定のために、岩手大学電子顕微鏡室に設置されているFE-SEM（電界放出型 走査型電子顕微鏡）：JSM-7001Fを用いた微細組織観察と鉱物化学組成の分析を行った。この装置には、オックスフォード社製のエネルギー分散型（EDS）の元素検出器が取り付けられている。分析条件は、加速電圧

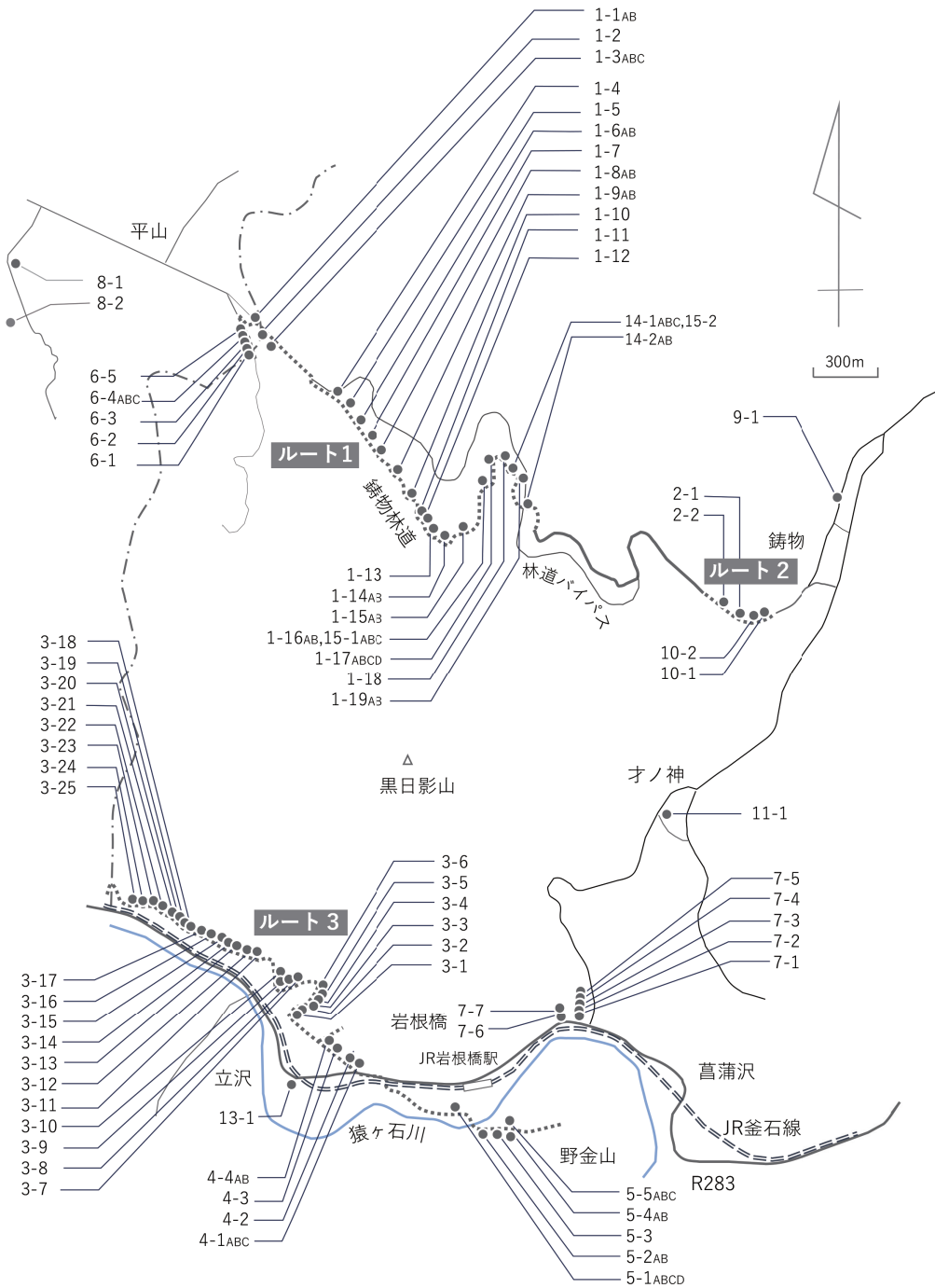


図3 及川卒論における岩石試料採取の地点

地図は地理院地図（電子国土地図Web <https://maps.gsi.go.jp/>）に基づき作成

15 kV、分析点当たりの計測時間は100秒、ワーキングディスタンス10 mmを用いた。

2-2 主な研究結果

図2に見られるように、宮守岩体は他のオフィオライトと比較して岩相変化に富む。沈積岩とマントルかんらん岩の関係を観察することができる五輪峠露頭、ハルツバージャイト内部の顕著な層構造が見られる小友川露頭など科学的重要性が高い露頭はあるが、それらは非専門家を対象とした野外巡検のメインテーマとするには専門的すぎる。本研究で紹介する鑄物林道は、多様な岩石（斑れい岩、角閃岩、輝岩、ハルツバージャイト、堆積岩など）が見られ、かつ露出状況が極めてよい。そのため、岩石に詳しくない教員志望者を対象にした野外巡検候補地となりうると考えた。そうした目論みのもと、及川卒論による露頭踏査と薄片観察を整理し、巡検案内向け基礎資料として再編集を試みた。

もう一つの研究成果は、鑄物林道の角閃石斑れい岩とダナイトから見いだした岩体の圧力指標となりうる鉱物科学的証拠である。これにより、これまでスピネルかんらん岩相当深度（約15-50 km）であった深度見積もりを絞り込める可能性を示唆したい。

以下ではそれぞれの研究成果について、（1）及川卒論データからわかる宮守岩体、特に鑄物林道付近における岩相変化の特徴と、（2）新規鉱物化学組成データに基づく宮守岩体の形成圧力見積もりの可能性の2つにわけて著述する。詳しい議論は、第3章で行う。

2-2-1 及川卒論データからわかる宮守岩体、特に鑄物林道付近における岩相変化の特徴

（1）露頭の観察

すでに宮守岩体は他のオフィオライトに比べて多様な火成岩が見られることを述べた。関（1952）は宮守岩体の岩石系を単位Ⅰ、Ⅱ、Ⅲに分類した。それによれば、Ⅰがかんらん岩、Ⅱがマフィックな深成岩類、Ⅲが岩体上昇期に層構造を切って貫入した火山岩類である。

かんらん岩は、調査エリアにおいて、鑄物集落付近、鑄物林道（写真1）、オノ神付近及び岩根橋付近で確認された。全体的に蛇紋石化しているが、内部は新鮮なものとみられる。部分的に層状構造を示すところがあり、層理面に沿って割れ目が生じている（図4-A）。かんらん岩の層構造は、ほぼかんらん石のみで構成されるダナイトと輝石を含んだハルツバージャイトの互層である。鑄物林道東部では、かんらん岩と古生層の不整合面が露頭に表出している（図4-B）。

斑れい岩・角閃石岩類は、かんらん岩に比べると分布は小規模で、鑄物林道中部、平山付近、岩根橋付近で確認された。鑄物林道では風化が進んでいるが、他は比較的新鮮である。角閃石に富む層と斜長石に富

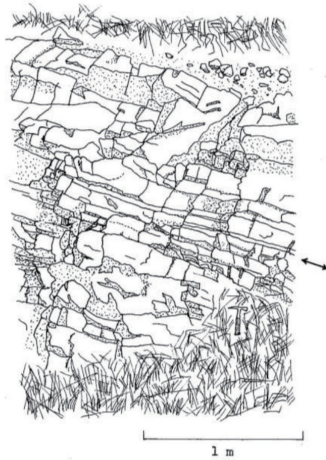


写真1 鑄物林道における蛇紋岩化した露頭写真
撮影：2023年11月（採取地点：1-4付近）

表面は風化物でおおわれているが、内部は比較的新鮮なかんらん岩。層理面以外にも様々な割れ目が発達している。

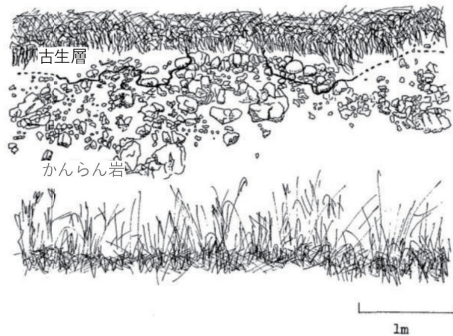
む層が繰り返す層状構造を示す(図4-C)。

その他、ドレライト(細粒はんれい岩)が岩根橋付近で確認された。緑色を呈し、中粒であり、層状構造は観察されない。岩根橋付近では、ドレライトとかんらん岩の間に輝石角閃石岩が発達した露頭が見られた(図4-D)



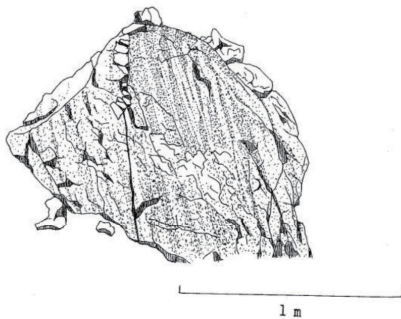
A (採取地点: 1-8B)

輝石の量比の違いによる層状構造に沿って割れ目が生じているかんらん岩



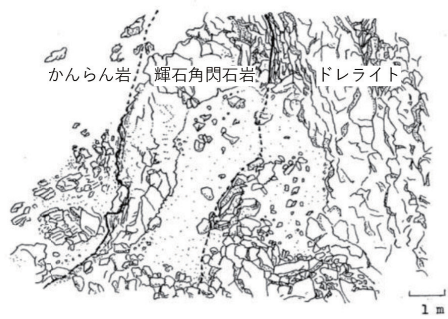
B (採取地点: 2-1)

かんらん岩と古生層の不整合



C (採取地点: 1-3B)

角閃石の量比の違いによる層状構造を示す角閃石斑れい岩



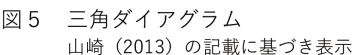
D (採取地点: 3-9)

3つの岩石が連続して見られる露頭

図4 露頭のスケッチ

(2) 鉱物モード分析

測定した岩石試料について、かんらん石 (Ol)、輝石 (Px)、角閃石 (Amp) を頂点とする



三角ダイアグラム (Ol-Px-Amp) にプロットした (図 5-A)。同図上で、試料は 3 つの岩系に大別される。一つ目の岩系はかんらん石の比率が 90% 以上のかんらん岩～角閃石かんらん岩である。二つ目は、Ol-Px-Amp 三角図上では輝石のみからなる輝石岩、三つ目の岩系はかんらん石を全く、もしくはほとんど含まない角閃石岩類である。

それぞれの岩系の鉱物組成をさらに詳しくみるために、かんらん岩と輝石岩について、かんらん石、直方輝石 (Opx)、単斜輝石 (Cpx) を頂点とする Ol-Opx-Cpx 三角ダイアグラム (図 5-B) に、角閃石岩類については、斜長石 (Pl)、輝石 (Px)、角閃石 (Amp) を頂点とする Pl-Px-Amp 三角ダイアグラム (図 5-C) にプロットした。C の三角ダイアグラムでは、岩石を採取地点毎に 5 グループに分けて図示した。

角閃石を無視すると、かんらん岩類はほとんどがダナイトであり、採取地点による組成の違いはあまり認められない (図 5-B)。輝石岩は 2 種類の輝石を含んだウェブステライトに分類され、直方輝石に比べて単斜輝石がかなり多い。

三つ目の岩系の角閃石岩類は、Pl-Px-Amp 三角ダイアグラム上で広く分布し (図 5-C)、その分布状況から以下の 3 つのグループに大別することができる：一つ目は輝石が 5% 以下の角閃石斑れい岩であり、平山 (図 5 中○印)・鑄物林道中部の東側露頭 (●) に多く見られる。二つ目は斜長石・輝石を共に 10% 以上含んだ輝石角閃石斑れい岩であり、鑄物林道中部の西側露頭 (□) にのみ観察された。最後に三つ目のタイプは斜長石に乏しい輝石角閃石岩 (+少量の角閃石輝石岩) であり、岩根橋西部 (△)・岩根橋東部 (▲)・鑄物林道中部の東側露頭 (●) などに見られる。

(3) 調査エリアにおける岩石の分布

及川卒論において鉱物モード分析の結果に基づき作成したルートマップを図 6 に示す。同図から明らかなように、ダナイトが最も広く、且つ、まとまって分布している。斑れい岩・角閃石岩類の中では、角閃石斑れい岩の分布域が広く、ルート 1 の平山地域と鑄物林道中部地域、それにルート 3 の中ほどに出現する。輝石角閃石岩がこれに次いでおり、ルート 1 の鑄物林道中部地域とルート 3 の岩根橋地域に分布する。

ルート 1 の鑄物林道中部地域では、直線距離にして約 500 m の範囲内に、多様な斑れい岩・角閃石岩類が分布する。列記すると、輝石角閃石岩、輝石角閃石斑れい岩、角閃石斑れい岩、角閃石岩で、この範囲内にどの岩石も 2 か所以上の露頭が認められる。小澤ほか (2013) によると『岩相変化は、かんらん岩との境界部から最も離れた場所に斜長石の多い角閃石斑れい岩が見られ、かんらん岩との境界が近づくにつれて斜長石の少ない角閃石斑れい岩→角閃石岩の順に変わり、かんらん岩との接触部では、輝石角閃石岩になっている場合が多い』という主張と概ね整合的である。一方で、ルート 1 やルート 3 の一部には角閃石斑れい岩がかんらん岩に直接接しているような場所がある。最後に及川卒論により記載されたマイナーな岩相として角閃石かんらん岩、角閃石輝石岩、ドレライトがルート 3 に分布する。

この岩相分布図は、この地域で野外巡検を行う際に非常に有用だが、40 数年前の情報なので露頭状況も大きく変化している。とりわけ、ルート 3 の岩根橋付近では崩れやすい蛇紋岩の岩壁がコンクリートで補強されており、露頭観察は困難な状況になっている。

(4) 宮守岩体に見られる主要岩石の岩石組織

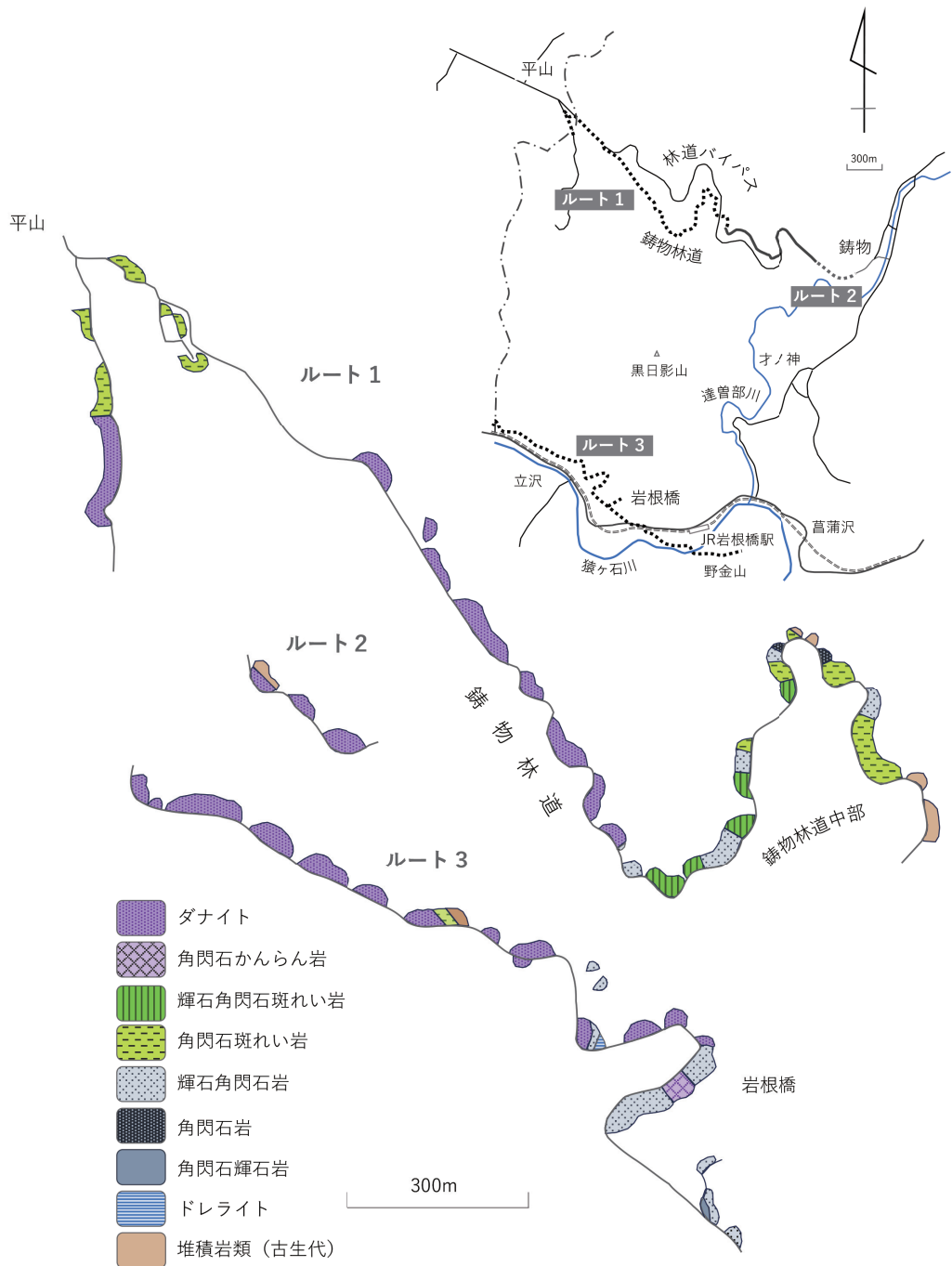


図6 及川卒論におけるルートマップ

多くのオフィオライトは海洋地殻の断片なので、放射性元素であるカリウムや他の不適合元素に乏しい。一方で宮守岩体のかんらん岩には角閃石、金雲母、燐灰石など通常の海洋下マントルには見られない鉱物が普遍的に見られる。このことから、宮守オフィオライトは通常の海洋下マントルではなく、島弧地殻もしくは大陸縁下の上部マントルだと見なされている。宮守オフィオライトと通常の海洋地殻断片との違いを認識するためには、偏光顕微鏡観察による鉱物同定が必要不可欠である。ここでは、宮守岩体に見られる主要な岩石の特徴を概説する（各岩石に見られる主要な構成鉱物は表1にまとめた）。以下に、観察結果を概説する。

表1 主な岩石で観察された鉱物

岩相区分	岩石名	主成分鉱物	副成分鉱物	二次的鉱物
I	ダナイト	かんらん石、角閃石1、 単斜輝石、直方輝石	クロムスピネル	蛇紋石、角閃石2、磁鉄鉱、 炭酸塩鉱物、滑石、緑泥石
I	角閃石かんらん岩	かんらん石、角閃石、 単斜輝石	クロムスピネル	蛇紋石、磁鉄鉱、炭酸塩鉱物、 滑石、緑泥石
I	ウェブステライト	単斜輝石、直方輝石	クロムスピネル	緑泥石、緑簾石2、磁鉄鉱
II	角閃石斑れい岩	角閃石、斜長石、単斜輝石、 直方輝石、緑簾石1	磁鉄鉱、ジルコン、 イルメナイト、チタン石	緑簾石2、緑泥石、ブドウ石
II	輝石角閃石斑れい岩	角閃石、斜長石、単斜輝石、 直方輝石、緑簾石1	磁鉄鉱、ジルコン	緑簾石2、緑泥石、ブドウ石
II	角閃石岩	角閃石、単斜輝石、直方輝石	磁鉄鉱、ジルコン、 イルメナイト、チタン石	緑泥石
II	輝石角閃石岩	角閃石、斜長石、単斜輝石、 直方輝石、緑簾石1	磁鉄鉱、ジルコン	緑簾石2、緑泥石、ブドウ石
II	角閃石輝石岩	単斜輝石、直方輝石、角閃石、 斜長石	磁鉄鉱、ジルコン	緑泥石、滑石、赤鉄鉱
III	ドレライト	斜長石、単斜輝石、角閃石	磁鉄鉱	緑泥石

注1) I：マントルかんらん岩、II：マフィックな深成岩、III：岩体上昇期に貫入した火山岩

注2) 緑簾石1：ポイキリテックな斜長石に包有される自形結晶、

緑簾石2：ソーシュライト化に伴う2次結晶

① ダナイトおよび角閃石かんらん岩

数mm径の粗粒なかんらん石で構成され、等粒状組織を示す（図7-A、写真2-A）。初生鉱物としては、粗粒で自形性のよい角閃石（表1の角閃石1）が見られる。角閃石はオープンニコルで淡緑色または無色を呈し、他の鉱物を置換していないため、初生的なマントル鉱物だと考えられる。一方、地殻で形成された組織として、劈開が著しく発達した2次かんらん石も同一薄片内に散見され、クロスニコルで観察するとモザイク状に消光する（図7-B、写真2-B）。オープンニコルで観察すると、2次かんらん石内部には磁鉄鉱が包有されている。このような組織は、接触変成作用を受けた蛇紋岩に特徴的に見られる組織である。宮守岩体は1度地表付近で蛇紋岩化したあと、白亜紀に貫入した花崗岩により接触変成作用を被り、2次的なかんらん石が形成されたのだろう。最後に、ダナイト中の直方輝石は分解していることが多く、微細な結晶集合体（以下、バスタイトと呼ぶ）へと変化している。後述するように、バスタイトの主成分は2次的な角閃石（表1の角閃石2）である。バスタイト中にはほぼ同一サイズの平行四辺形状のクロマイトが無数に存在し、

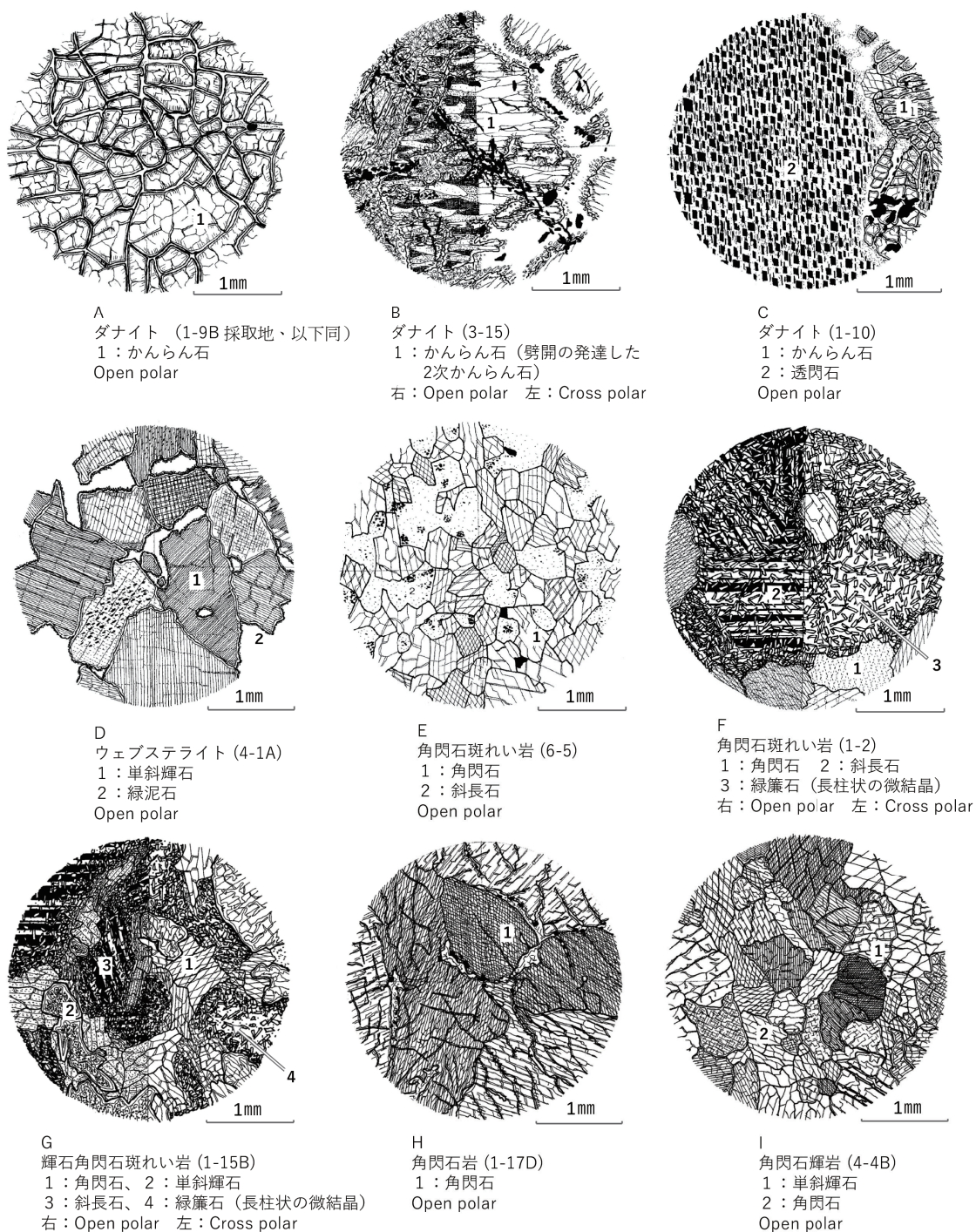
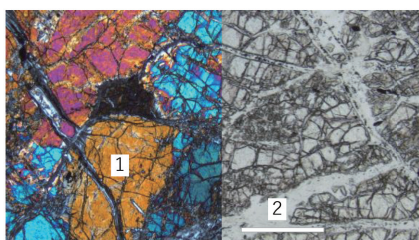
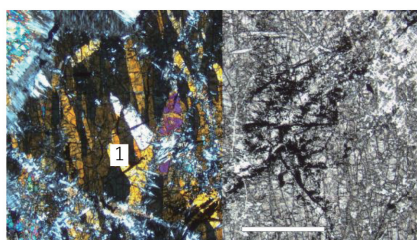


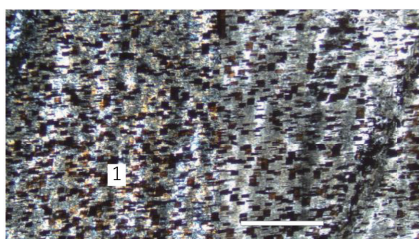
図7 岩石薄片の偏光顕微鏡下のスケッチ
採取地の記号は図1を参照



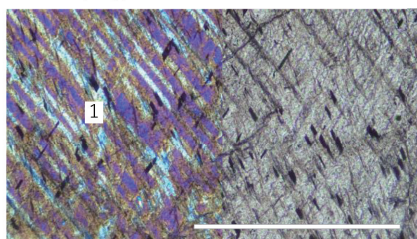
A 等粒状組織のダナイト (採取地: 1-9B、以下同)
1: かんらん石 2: 蛇紋石



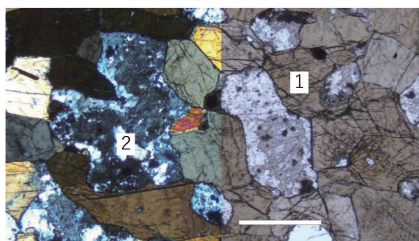
B 接触変成作用による2次的に形成された棒状かんらん石
が顕著なダナイト (3-15) 2次のかんらん石は磁鉄鉱を含む
1: かんらん石



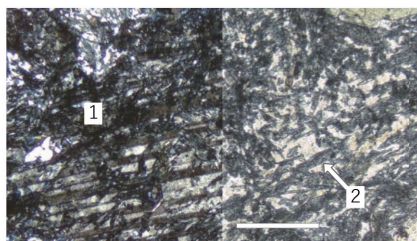
C ダナイト (1-10)
1: バスタイト (直方輝石の分解物≒仮像) 透閃石中に規則的にみられる平行四辺形様の鉱物はクロマイト



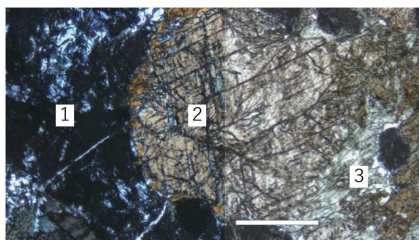
D ウェブステライト (4-1A)
1: 単斜輝石



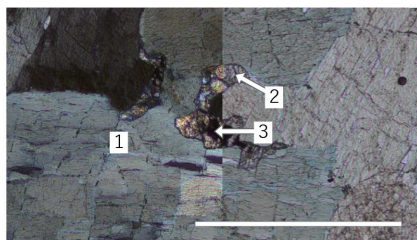
E 角閃石斑れい岩 (6-5)
1: 角閃石 2: 斜長石



F 角閃石斑れい岩 (1-2)
1: 斜長石 2: 緑簾石 (高屈折率)

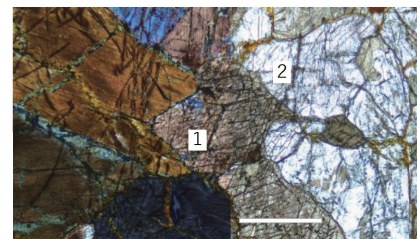


G 輝石角閃石斑れい岩 (1-15B)
1: 斜長石 2: 角閃石 3: 単斜輝石



H 角閃石岩 (1-17D)
1: 角閃石 2: イルメナイト 3: チタン石

写真 2 岩石薄片の偏光顕微鏡写真
(撮影: 2023.12)
A~Iは図7のA~Iに対応
写真右側: open polar 左側: cross polar
Scale bar: 0.5mm



I 角閃石輝石岩 (4-4B)
1: 角閃石 2: 単斜輝石

規則的な配列組織を示す（図7-C、写真2-C）。ダナイトの中でも、角閃石のモードが10%を超える岩型が角閃石かんらん岩であり、両者は顕微鏡下の観察により区別される。

② ウェブステライト

ダナイト中の比較的大きな輝石の層より採取したもので、単斜輝石のほうが直方輝石よりはるかに多い。輝石の結晶は、数mmの粗粒結晶からなる等粒状組織を呈し、輝石は劈開沿いに変質しているためオープンニコルでみると黒っぽく見える（図7-D、写真2-D）。また結晶間は緑泥石のような二次的な細粒鉱物で埋められている。

③ 角閃石斑れい岩

斜長石は自形結晶に近く、その粒間を埋めるように単斜輝石が存在している。両者は等粒状組織（図7-E、写真2-E）またはオフィティック組織（図7-F、写真2-F）を呈する。そのため、マグマから先に斜長石が析出し、その後単斜輝石が結晶化したことが示唆される。斜長石の一部はソーシュール石化していて、二次鉱物の集合体となっている（図7-E、写真2-E）。そうした部分には2次的な緑簾石が観察される（表1の緑簾石2）。一方でクロスニコルでは残っている斜長石の双晶が観察できる（図7-F、写真2-F）。このような新鮮な斜長石内部には長柱状の緑簾石の自形結晶が包有されている（図7-F、写真2-F）。同一箇所の顕微鏡写真に比べて、及川卒論の刻銘なスケッチは緑簾石結晶が斜長石内部にランダムな自形結晶として存在していることを明瞭に示している。

④ 輝石角閃石斑れい岩

岩石学的特徴は角閃石斑れい岩とほぼ同じである。オフィティック組織を呈するため、斜長石が早期析出鉱物で単斜輝石がその後析出したことが示唆される。輝石は角閃石に囲まれているものが多い（図7-G、写真2-G）。斜長石はソーシュール石化し、2次的な緑簾石2が形成されている。一方で新鮮な斜長石内部には長柱状の初生緑簾石1が包有されている（図7-G、写真2-G）。

⑤ 角閃石岩および角閃石輝石岩

角閃石岩は数mm～cmサイズの粗粒な角閃石からなり、ほぼ等粒状組織を呈する（図7-H、写真2-H）。結晶間や割れ目に沿って変質しているものもみられる。副成分鉱物としてイルメナイトが見られ、周囲がチタン石に置換されている（写真2-H）。角閃石輝石岩も等粒状組織で、輝石・角閃石ともに1mm程度の結晶サイズである。輝石と角閃石は複数の結晶が集合して存在することが多い（図7-I、写真2-I）。

⑥ ドレライト

オフィティック組織であるが、二次的鉱物の多いものでは、不明瞭である。斜長石は長柱状結晶であり、輝石は角閃石の中にあるものが多い。

2-2-2 新規鉱物化学組成データに基づく宮守岩体の形成圧力見積もりの可能性

本研究では、ダナイト中に見られる特徴的なバスタイト組織（図7-C、写真2-C）の構成鉱物を特定するために電子顕微鏡を用いた微細組織観察と局所化学分析をおこなった。まずバスタイト組織の反射電子線像を写真3に示す。バスタイトの大部分は透閃石（Tm）で構成されており、（元の直方輝石の）劈開に沿ってクロマイト（Cmt）と少量のクロムスピネル（Al-Cr Spl）が配列している。また透角閃石の劈開に沿って少量のパーガス閃石（Prg）の劈開が見られるが、これは同地域のかんらん岩基質部に見られる角閃石の組成

とほぼ一致する。トレモライトは劈開に沿って蛇紋石 (Srp) と透輝石 (Di) へ置換されている。

組成分析結果から、バスタイトを構成する透閃石は著しくアルミニウムに乏しい含ナトリウム透閃石であった (表2) : $\text{Na}_{0.4-0.5}\text{Ca}_{1.4-1.8}(\text{Mg}_{5.2-5.6}, \text{Fe}_{0.1})\text{Si}_{7.6-7.7}\text{Al}_{0.12-0.24}\text{O}_{22}(\text{OH})_2$ 。一方で透閃石中にラメラとして見られるパーガス閃石の化学組成は以下のようになる (表2) : $\text{Na}_{0.7-1.1}\text{Ca}_{1.6-1.8}(\text{Mg}_{4.1-4.9}, \text{Fe}_{0.3-0.4})\text{Si}_{6.4-6.7}\text{Al}_{1.3-2.1}\text{O}_{22}(\text{OH})_2$ 。図 8 は角閃石の化学組成を比較

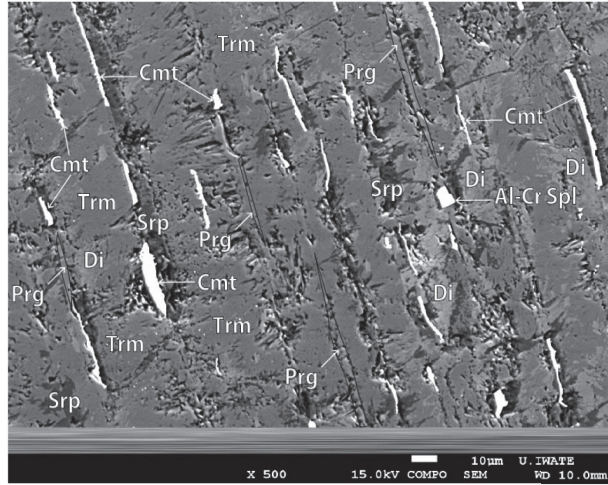


写真3 ダナイト試料 (試料番号1-10) 中に見られるバスタイト組織の反射電子顕微鏡画像
大部分が灰色の透閃石(Trm)で構成されている。透閃石中にはクロマイト (Cmt) とクロムスピネル (Al-Cr Spl) が包有されている。また劈開にそって少量のパーガス閃石(Prg)のラメラが見られる。透閃石は劈開沿いに蛇紋石化され、蛇紋石(Srp)と透輝石(Di)への置換が見られる。

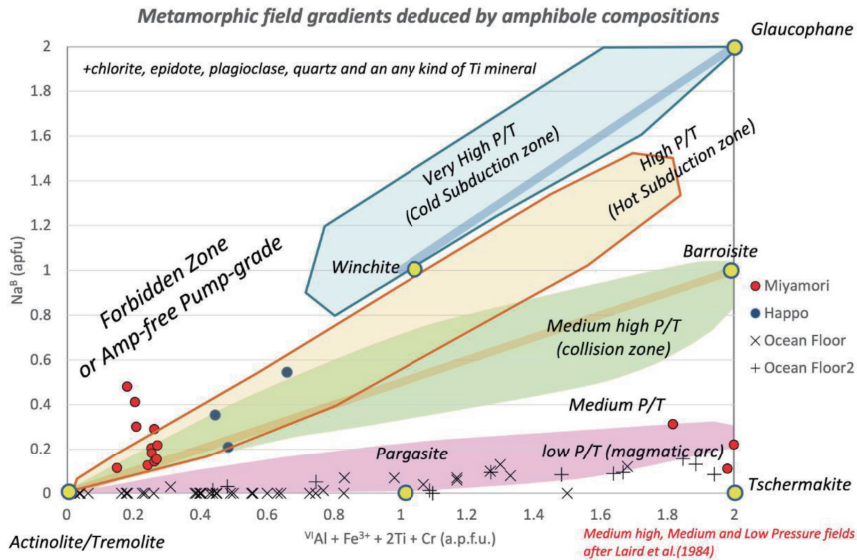


図8 角閃石 $(\text{AB}_2\text{C}_5\text{T}_9\text{O}_{22}(\text{OH})_2)$ の化学組成を、横軸がC席 $\text{Al} + \text{Fe}^{3+} + 2\text{Ti} + \text{Cr}$ 、縦軸がB席のナトリウムで表したプロット

Laird ほか (1984) は角閃石の化学組成は形成された地温勾配 ($\approx P/T$) と相関し、横軸が一定なら圧力増加に伴ってB席中のナトリウムが増加するとした。図に示したフィールドはLairdらが示した経験的なもので、B席のナトリウムが乏しいと角閃石は島弧地殻中に見られ、中程度だと衝突帯の岩石に見られる。さらにB席ナトリウムが高い角閃石は、沈み込みプレート由来の岩石に見られる。ダナイト試料 (試料番号1-10) 中に見られる透閃石の化学組成はB席ナトリウムに富み、マントルウェッジにおける高压変成作用で形成されたHappoかんらん岩の角閃石 (Arai et al., 2019) に類似している。一方で、透閃石中のパーガス閃石ラメラは宮守岩体で普遍的に見られる含カリウムパーガス閃石の化学組成とほぼ一致する (含カリウムパーガス閃石のデータはOzawa, 1988)。比較のために、中央海嶺における海洋底変成作用で生じた角閃石の化学組成を示した (×はIshizuka, 1985; +はBerger et al., 2005)。本研究で見られた含ナトリウム透閃石は海洋底変成作用のトレンドとは明瞭に区別されることが分かる。

するダイヤグラムであり、角閃石の化学式を $AB_2C_5T_8O_{22}(OH)_2$ と表したときC席を占有する $Al+Fe^{3+}+2Ti+Cr$ を横軸、B席を占めるNaイオン数を縦軸に取った図である。パーガス閃石ラメラの化学組成は先行研究で報告されているかんらん岩基質部の角閃石の化学組成と比較的よく一致する。

第3章 議論

最初に述べたように、本研究は（1）及川卒論データに基づき宮守岩体の主要な岩相とその変化の特徴を纏めること、および（2）新規鉱物化学組成データに基づく宮守岩体の形成圧力見積もりの可能性を追求することであった。以下、2つに分けて議論していく。

3-1 及川卒論データに基づく宮守岩体の主要な岩相変化と新たな問題提起

宮守オフィオライトが通常のオフィオライトと最も異なる点は、多様な含水鉱物（金雲母、角閃石、および燐灰石）が普遍的に見られる点にある（例えばOzawa, 1988）。そのため、宮守オフィオライトは水やアルカリ元素が外部から供給されるような場所で形成されたと考えられた。そのような場として最もあり得るのは、沈み込みプレートの上に存在する島弧下マントル（もしくはマントルウェッジ）である。この文脈のなかで、鑄物林道に見られる角閃石を多量に含むマフィックな深成岩類は島弧地殻の形成プロセスを研究する重要な野外調査地だといえる。

我々が住む日本列島などの島弧地殻の平均化学組成は安山岩質だが、それを形成するものとなったマグマはマントルウェッジが融解して形成される含水玄武岩マグマである。この材料と製品の間に見られる化学組成の差を説明するために、数多くのモデルが提案されてきた。角閃石分別モデルはその仮説の一つであり、含水玄武岩質マグマから初期に結晶化した角閃石が分離することで、残液が安山岩質～花崗岩質マグマへ進化するというものだ（例えばDessimoz et al., 2012）。このモデルによると、島弧地殻下部～上部マントルには角閃石に富むマフィックな深成岩が大量に形成されなければならない。

宮守オフィオライトに見られるマフィックな深成岩はこの仮説で想定されている角閃石に富む下部地殻に似ている。そうした文脈からこの地域を研究しなおす余地は十分にある

表 2. 鑄物林道ダナイト試料に見られる角閃石の化学組成

鉱物	透閃石	パーガス閃石
SiO ₂	56.47	45.53
TiO ₂	0.00	0.13
Al ₂ O ₃	0.78	12.40
Cr ₂ O ₃	0.22	1.61
FeO*	0.96	2.83
MnO	0.22	0.06
MgO	25.68	20.54
CaO	11.94	10.74
Na ₂ O	1.44	3.88
K ₂ O	0.09	0.15
NiO		
F		
Cl		
H ₂ O	2.19	2.13
O=F, Cl	0.00	0.00
Total	100.00	100.00
Si	7.72	6.38
Ti	0.00	0.01
Al	0.13	2.05
Cr	0.02	0.18
Fe ³⁺	0.05	0.17
Fe ²⁺	0.05	0.16
Mn	0.03	0.01
Mg	5.23	4.29
Ca	1.75	1.61
Na	0.38	1.06
K	0.02	0.03
Ni	0.00	0.00
F	0.00	0.00
Cl	0.00	0.00
OH	2.00	2.00
Sum	15.38	15.95
Mg/(Mg+Fe ²⁺)	0.99	0.96
^T Al (T-site)	0.13	1.62
Na + K (A-site)	0.23	0.86
Fe ²⁺ - ^T Al	0.01	0.26

ように思われる。及川卒論データに戻ると、マントルかんらん岩に貫入した斑れい岩・角閃石岩類が平山、鋳物林道中部、岩根橋付近に顕著に分布する。マフィックな岩石はおもに普通角閃石斑れい岩、単斜輝石普通角閃石斑れい岩、普通角閃石岩、単斜輝石普通角閃石岩という多様な深成岩が観察された。このような多様な岩相は一体どのようにして形成されたのだろうか？小澤ほか（2013）ではフィールド観察に基づいた仮説として、含水玄武岩質マグマと母岩のかんらん岩との化学反応により斜長石が消費されるために多様なマフィック深成岩が形成されたと考えられている（小澤ら 2013）。一方で、Dessimoz et al. (2012) は米国ワシントン州の Chelan 岩体に見られる島弧深部由来のマフィック深成岩を研究し、マグマ溜まりにおける結晶分化作用のみで多様な岩相が生み出されることを示した。それによれば、マグマだまり底部から上に向かってウェブステライト→角閃石輝石岩→角閃石岩→角閃石斑れい岩→ドレライト→トータル岩の順に結晶分化作用が進み、岩石が形成されるという。両者の説の違いは、かんらん岩との反応が岩相変化に寄与したか否かである。今後、この点について検討しなおすことで、島弧形成メカニズムという地球科学の大きなテーマを理解することに繋がると考えられる。

3-2 新規鉱物化学組成データに基づく宮守岩体の形成圧力見積もりの可能性

オフィオライト岩体の基底を構成するマントルかんらん岩は通常スピネルかんらん岩であり、形成深度を決定するのに使用することができる地質圧力計がない。そのため、正確な形成深度を推定することは困難だった。宮守岩体でも同様の理由で形成深度の正確な見積もりは行われてこなかった。この課題の解決に繋がるかもしれない2つの岩石学的証拠を以下に示したい。

まず一つはダナイト中に見られるバスタイト組織を形成する含ナトリウム透閃石である。この透閃石の化学組成を図8にプロットしたところ、マントルウェッジ浅所における沈み込み変成作用で形成された長野県白馬村八方尾根地域のかんらん岩に見られる含ナトリウム透閃石の化学組成と類似することが判明した。八方尾根かんらん岩をとりまく周防変成岩の形成条件は350℃、深度20km相当と推定されているため、宮守岩体でも同様の形成深度だった可能性が示唆される。

さきにのべたようにバスタイト中には（写真2-C）、茶褐色～暗色の鉱物が多数、散在していることが認められる。この鉱物はクロマイトで、いずれも概ね平行四辺形様の形状で、長辺は劈開に沿うか、あるいは劈開に平行して並存している。また、全体を眺めると、この鉱物の局在性はみられず、比較的濃淡なく分布している。写真中のクロマイトをランダムに50点選び、その長辺と高さを調べた結果を図9に示す。長辺は平均値が0.044mmで分散が0.098と小さく、ほとんどが0.040～0.050mmの範囲にあるのに対し、高さは平均値が0.022mmで分散が2.00と大きく、見かけ上、個々の高さがかなり違うことがわかる。クロマイトに鉄のⅢ価が多く含まれることから、この組織は直方輝石が酸化的环境下において分解した際にクロマイトと透閃石へ分解した際に形成されたことを示唆する。このような特徴ある組織は、他地域でも報告がなく形成にかかわった化学反応を調べることは今後の研究に値するだろう。一つの可能性として、宮守岩体がマントルウェッジにいた際に、カルシウムに富む酸化的な流体が（おそらく沈み込みプレート由来の）流入すれば、このような組織の形成に繋がるだろう。

もう一つの深度条件の見積もりは、鋳物林道に見られる角閃岩および斑れい岩に見られる緑簾石である。緑簾石は従来、斜長石のソーシュライト化に伴って形成された2次鉱物と見なされてきた。しかし、及川卒論のスケッチ（図7-F）に刻銘に表現されているように、ソーシュライト化を免れた新鮮な斜長石内部にも無数の緑簾石が内包されている。それらの緑簾石は自形結晶として見られ、結晶方位はランダムにみえる。これらの特徴は、緑簾石がマグマからの早期析出鉱物であり、その後析出した斜長石が緑簾石を取り込みながら成長したことを示唆する（典型的なポイキリティック組織）。

緑簾石は、長い間、斜長石の変質生成物とされてきたが、Schmidt & Poli (2004) によりマグマ由来鉱物としての存在が検証され、花崗閃緑岩、石英閃緑岩、モンゾ閃緑岩などにおいてその分布が認められている。また、Korinevskii (2008) は、ファッサイトと角閃石斑れい岩中にマグマ起源の緑簾石を確認している。上記のとおり、宮守岩体のマフィックな深成岩類ではマグマ起源と変質起源の緑簾石が混在している可能性がある。今後電子顕微鏡による微細組織観察と組成分析を行い、2種類の緑簾石を識別することができれば、宮守岩体における火成起源・緑簾石の存在を初めて証明することになるだろう。

Schmidt & Poli (2004) によると、トータル岩質マグマから析出する鉱物の結晶化順序は深度により以下のように変化する：

1GPa以上では、普通角閃石→緑簾石→斜長石→雲母→石英→カリ長石

1-0.8GPaでは、普通角閃石→斜長石→緑簾石→雲母→石英→カリ長石

鋳物林道の斑れい岩では緑簾石が斜長石よりも早期に結晶化した証拠が見られたため、斑れい岩でも同様の法則が成り立つならば、1GPa以上（30km深度相当）の結晶圧力が示唆されるだろう。最近行われた他地域における研究でも、角閃石岩や斑れい岩から火成起源緑簾石を見だし、形成深度を0.5-0.6 GPa以上（深度15-20 km以上）としている（Dessimoz et al., 2012）。

このように2つの側面から宮守岩体の形成深度に繋がる科学的証拠が見いだされた。今後、本学学生の卒論研究テーマとして継続して取り組むことで、宮守岩体の形成深度を詳細に決定できると期待される。

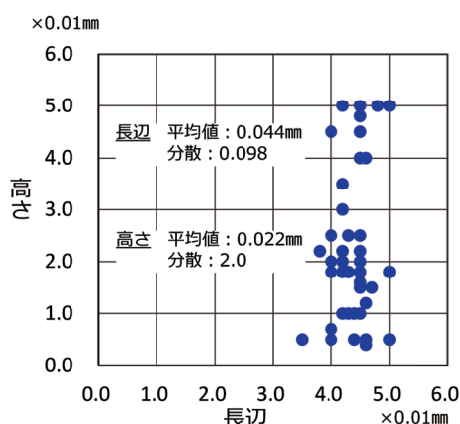


図9 ダナイト内輝石中に見られるクロマイトのサイズ分布
写真2-C中でランダムに選んだ50点のデータ

<注>

- 1) 岩手大学カリキュラムポリシー（教育課程編成・実施の方針）：教育学部【理数教育コース】

<引用文献>

- Arai, S., Shirasaka, M., Ishida, Y., Inoue, H. "Na-bearing tremolites as reservoirs of fluid-mobile elements in the mantle wedge: inference from the Ochiai-Hokubo complex (Southwest Japan) in high-P schists". *Journal of Mineralogical and Petrological Sciences*. Vol.114 (2019) , 231-237.
- Berger, J., Femenias, O., Mercier, J.C.C. and Demaiffe, D. "Ocean-floor hydrothermal metamorphism in the Limousin ophiolites (western French Massif Central): evidence of a rare preserved Variscan oceanic marker". *Journal of Metamorphic Geology*, vol. 23 (2005), 795-812.
- Dessimo, M., Muntener, O., Ulmer, P. "A case for hornblende dominated fractionation of arc magmas: the Chelan Complex (Washington Cascades) ". *Contributions to Mineralogy and Petrology*, Vol.163 (2012) , 567-589
- 永広昌之「南部北上古陸の成立と発展」(『応用理学部会講演資料』日本技術士会東北本部応用理学部会、2016.11) .
- 永広昌之・越谷信「岩手県地質」(『東北地質調査業協会誌「大地」』No.52、2012)、3-18.
- 長谷川汰河・道林克禎・小澤一仁「岩手県早池峰-宮守オフィオライトかんらん岩の構造岩石学的特徴」(『静岡大学地球科学研究報告』第44号、2017)、31-46.
- Ishiwatari, A. "Igneous petrogenesis of the Yakuno ophiolite (Japan) in the context of the diversity of ophiolites". *Contributions to Mineralogy and Petrology*, Vol.89 (1985) , 155-167.
- Ishizuka, H. "Prograde Metamorphism of the Horokanai Ophiolite in the Kamuikotan zone, Hokkaido, Japan". *Journal of Petrology*, vol. 26(1985), 391-417.
- 金谷弘・片田正人・長原美智子「宮守超苦鉄質岩体の物理的性質」(『岩石鉱物鉱床学会誌』93巻、1998)、71-82.
- Kimura, T., Ozawa, K., Kuritani, T., Iizuka, T., Nakagawa, M. "Thermal state of the upper mantle and the origin of the Cambrian-Ordovician ophiolite pulse: Constraints from ultramafic dikes of the Hayachine-Miyamori ophiolite", *American Mineralogist*, Vol.105 (2020) , 1778-1801.
- Korinevskii, V. G. "Magmatic epidote from gabbro", *Russian Geology and Geophysics*, Vol.49 (2008) , 159-164.
- Laird, J., Lanphere, M., and Albee, A.L. "Distribution of Ordovician and Devonian metamorphism in mafic and pelitic schists from northern Vermont". *American Journal of Science*, Vol.284(1984), 376-413.
- 及川道明「宮守村西方、鋳物林道付近の超苦鉄質岩類」(岩手大学教育学部地学教室卒業論文、1983)
- 大貫仁「北上山地、宮守超塩基性貫入岩体の単斜輝石」(『岩石鉱物鉱床学会誌』53巻、1965)、26-38.
- Ozawa, K. "Relationships between tectonite and cumulate ultramafic in complex, ophiolites: The Miyamori ultramafic complex, Kitakami Mountains Northeast Japan". Vol.16 (1983) , 1-16.
- Ozawa, K. "Geology of the Miyamori ultramafic complex in the Kitakami mountains, Northeast Japan", *The Journal of the Geological Society of Japan*, Vol.90 (1984) , 697-716.
- Ozawa, K. "Ultramafic tectonite of the Miyamori ophiolitic complex in the Kitakami Mountains, Northeast Japan: hydrous upper mantle in an island arc", *Contributions to Mineralogy and Petrology*, Vol.99 (1988) , 159-175.
- 小澤一仁・前川寛和・石渡 明「オルドビス紀-デボン紀島弧系の復元と発達過程: 岩手県早池峰宮守オフィオライトと母体高压変成岩類」(『地質学雑誌』119巻、2013)、補遺、134-153.
- 小沢一仁・柴田賢・内海茂「北上山地宮守超苦鉄質岩体のはんれい岩類に含まれる角閃岩のK-Ar年代」(『岩石鉱物鉱床』83巻、1988)、150-159.
- Schmidt, M.W., Poli, S. "Magmatic epidote", *Reviews in Mineralogy and Geochemistry*, Vol.56 (2004) , 399-430.
- 関陽太郎「岩手県宮守地方の超塩基性岩類の研究(その4)-構造的研究-」(『地質学雑誌』58巻、1952)、

地学教室における卒業研究の再評価と教育への再利用（その壱）

505-516.

関陽太郎「岩手県宮守地方の単斜輝石角閃石岩中の普通角閃石」（『岩石鉱物鉱床学会誌』41巻、1957）、23-26.

下條将徳・大藤茂・柳井修一・平田岳史・丸山茂徳「南部北上帯古期岩類のLA-ICP-MS U-Pb ジルコン年代」（『地学雑誌』119巻、2010）、257-269.

橘行一「鳶ヶ森層の植物群について（演旨）」（『地質学雑誌』55巻、1949）、125-126.

山崎 徹「斑れい岩類：その種類・成因と特徴」（『GSJ 地質ニュース』10、2021）、235-241.

◎『岩手大学教育学部研究年報』編集委員会より

- 1) 本委員会は、岩手大学教育学部 FD・教育研究推進委員会の中に置かれています。
 - 2) 本委員会規則、投稿規程、原稿作成要領につきましては、以下の URL（学内専用）からダウンロードできます。<https://iwjmcg.adm.iwate-u.ac.jp/cgi-bin/cbgrn/grn.cgi/cabinet/index?hid=105>
 - 3) 学術成果の公開を促進するため、岩手大学では過去にさかのぼって学内紀要等への掲載論文を電子化し、岩手大学学術成果コレクション（岩手大学リポジトリ）で公開中です。つきましては、過去『岩手大学教育学部研究年報』第1巻以降に論文・作品等が掲載されている著作者には、学術成果の蓄積と公開のため、著作物の岩手大学リポジトリへの掲載許諾についてご理解・ご協力を賜りますよう、お願い申し上げます。
- なお、掲載許諾の詳細につきましては <https://www.edu.iwate-u.ac.jp/report-list/> をご覧下さい。
- 4) 『岩手大学教育学部研究年報』に関するお問い合わせは、以下の当委員会メールアドレス（edurep@iwate-u.ac.jp）まで電子メールにてお願いいたします。

岩手大学教育学部

令和5年度 FD・教育研究推進委員会

委員長	藤井 知弘*	
副委員長	ホール ジェームズ	
委員	土屋 直人	白石 文子
	苗村 康輔	佐々木 全
	三井 隆弘	

表紙デザイン 武元 伸次

(*：『岩手大学教育学部研究年報』第83巻編集委員長)

Vol. 83 2023年度

発行	令和6年3月30日
発行者	境野 直樹
発行所	〒020-8550 盛岡市上田三丁目18番33号 岩手大学教育学部
印刷所	有限会社セーコー印刷

THE ANNUAL REPORT OF THE FACULTY OF EDUCATION IWATE UNIVERSITY

VOL. 83

CONTENTS

- 1 Tetsu MUGIKURA From Disparity and Poverty to Disparity of Life: The Future of the Nation that Says, "We Don't Want Anything Until We Win."
- 27 Kumeo SUZUKI, Hiroshi KIKUCHI, Tetsu MUGIKURA University Students' Awareness of School Safety: Based on an Investigation of Education Majors and non-Education Majors
- 40 Naoto TSUCHIYA Shozo Nagai's Educational Practice of Elementary School in the Postwar Period (2): Focusing on 2nd Grade Class Prose and the Poetry Anthologies 'Hataraku Kodomo 2' Created in 1952 in Iwate
- 69 Yoshinori NAKAMURA Research on the Metacognition of Students with Special Needs for Mathematics Learning in High School Through an Analysis of Test and Questionnaire Survey Results
- 83 Noboru SHIBAGAKI Changes in Practical Issues in Postwar Education for Children with Physical Disabilities Through an Analysis of Featured Themes in the "Education for Children With Physical Disabilities" Bulletin
- 101 Noboru SHIBAGAKI A Consideration of Issues of Special Needs Education Through an Examination of the Current Status of Special Needs Education by Prefecture
- 121 Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OHTANI, Takashi HONDA An Analysis of the Transition of Percentage of Non-Attending School Students Using Logistic Functions With Polynomial Equations
- 131 Yoshihisa FUJII Training and Utilization of Licensed Psychologists in the Field of Education
- 145 Tsuneo KONDO, Kosuke NAEMURA Re-Assessment of Graduation Research in the Earth Science Laboratory and its Educational Usage (Part-I): Geological Characteristics of the Miyamori Ultramafic Complex in Iwate Prefecture and the Possibility of Estimating its Formation Depth