

THE ANNUAL REPORT OF  
THE FACULTY OF EDUCATION  
IWATE UNIVERSITY

岩手大学  
教育学部

第84巻  
2024年度

# 研究年報

## 目次

- 1 金沢 文緒 岩手大学所蔵の野島康三収集資料—資料概要と特定調査の経緯
- 17 遠藤 匡俊 三陸海岸南部における縄文時代の竪穴住居の立地変遷と津波被害の推定—大槌湾と山田湾を例に—
- 39 遠藤 匡俊 安政6～文久2（1859～1862）年の北蝦夷地ウシヨロ場所におけるアイヌの人々の労働報酬の変化
- 61 高田 麻美 教科書にみる貧困学習の特徴と課題  
—2024年度使用教科書の検討を通して—
- 81 中村 好則・本田 卓・吉井 洋二  
タイにおける第4回海外数学教育実習での授業づくりの成果と課題
- 107 藤井 知弘 国語科単元学習再考
- 123 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（三）  
—水沢・福原分校二年『はたらく子ども』三号・四号から—
- 145 柴垣 登 戦後肢体不自由教育における健康問題  
—機関誌『肢体不自由教育』の掲載記事の分析から—
- 167 柴垣 登 岩手県内市町村における特別支援学級の状況と市町村間の差異の要因についての考察
- 189 滝吉美知香・三浦 綾華  
自閉スペクトラム症幼児に対する典型発達幼児の理解とかわり



## 岩手大学所蔵の野島康三収集資料

### 資料概要と特定調査の経緯

金 沢 文 緒\*

(2025年1月6日受付, 2025年1月17日受理)

#### はじめに

2020年3月、本学芸術系教員から構成される岩手大学アートフォーラムの活動室の移転作業の際に、西洋美術の複製写真類が発見された。以来、一連の資料は本学教育学部美術教育科の一室にて保管されており、筆者がその存在を把握したのは2023年5月のことである。同年夏から同資料の基礎的調査を開始し、その過程で日本近代を代表する写真家の一人である野島康三(1889-1964)に由来する資料であることが判明した。

調査は現在も継続中であり、その途中経過として本稿ではまず、これらの発見資料の概要を示すと共に、来歴特定に至った経緯について報告することに主眼を置く。各資料を起点とした研究報告については、別稿に譲ることとしたい<sup>1)</sup>。

#### 1 資料の同定

2023年5月に筆者が最初に確認した資料は、大別すると①西洋美術の複製写真類、②書籍・雑誌からの切り抜きに分類される。①は、西洋美術作品(絵画・彫刻)を撮影した複製写真で、一枚ずつ販売されたものである(図1-2)。②は、同じく西洋美術作品の複製図版が掲載された書籍や雑誌からの切り抜きである。両者は、紙の材質、紙の切断状況、写真周辺の文字情報や裏面など、紙面全体の状態から概ね区別される。これらの資料が、以前美術教育科に所属していた教員によって管理されていたかどうかは疑いの余地はないものの、その来歴や収集時期、収集理由などは全く不明であった。しかしながら、資料整理の過程で、①の複製写真のなかに、20世紀初頭のパリの美術界において新進芸術家の台頭に重要な役割を果たしたドリュエ画廊(1903～1938年)<sup>2)</sup>に由来するものが一定数含まれていることが判明した。ドリュエ画廊での販売時に押されたとみられる裏面のスタンプには共通して、ドリュエ画廊が1908年に移転したパリのロワイヤル通り20番地(20, Rue Royale, Paris)の住所が含まれている(図3)。このことから写真類の販売時期がさらに絞りこまれ、これらの複製写真が大正期から昭和初期の収集資料である可能性を視野

---

\* 岩手大学教育学部

に入れながら調査を開始することとなった。

作業の過程で最初に着目したのは、③四方から包み込むように梱包して表紙を紐で綴じるたとう式の紙帙6部で、そこには西洋美術の複製写真の一部が作家ごとに整理分類されていた。紙帙は全て同一のものであり、いずれの紙帙にも上部に“LES DESSINS DE AUGUSTE RODIN”（フランス語で「オーギュスト・ロダンのデッサン」）、下部に“TOKYO KABUTOYA-GADO”（「東京 兜屋画堂」）と印字されている（図4）。兜屋画堂とは、写真家の野島康三（1889-1964）が1919年5月から1920年6月まで神田神保町で約1年間にわたって経営した個人画廊である。野島に関する先行研究では、兜屋画堂で1919年12月に「ロダン氏デッサン複製展覧会」、1920年1月に「ロダン素描複製展覧会」が開催されたことが既に指摘されているが<sup>3)</sup>、展覧会の関連出版物はこれまで確認されておらず、本学から発見された紙帙は新出資料であるとみられる。なお、これらの紙帙の表紙の余白には墨・筆によってロダンとは関係のない6名の芸術家の名前が書き込まれ、帙の中にはその芸術家の作品の複製写真が収容されていた（図5）。すなわち、複製写真の所有者がロダンの複製展覧会の関連出版物の空函6部を流用できる状況にあったということになり、一連の資料類が兜屋画堂の経営者であった野島本人に由来するものではないかという仮説がこの時点で立てられたのである。

筆者が担当する美術史ゼミに所属する学生たちと実施したドリュエ画廊の複製写真類の基礎調査においては、複数枚の写真の裏面に行書体による同一の文字が鉛筆で書かれていることが確認され（図6-8）、後にこの文字が「野島様」であると解読されたことにより、上述の仮説の蓋然性が高まった。この段階で新たに、過去に野島の企画展を担当した多摩美術大学アートアーカイヴセンター教授の光田由里氏から、かつて本学に野島の蔵書の寄贈があったとの未確認情報を野島の関係者から得ていたことが伝えられた。これを受けて、岩手大学中央図書館に保管される過去の図書原簿（書籍の購入・寄贈の記録）を辿り、野島が死去した1964年8月以降の蔵書の受入状況の調査を実施した結果、1965年1月に、寄贈者は不明ではあるものの、④46点という、本学としてはきわめて異例の冊数の洋書のまとまった寄贈があったことが判明した<sup>4)</sup>。現在登録上ではほとんどが未整理図書となっているこれらの書籍の所在を追跡したところ、当該の書籍に辿り着き、その大半から野島康三の蔵書印あるいは墨・筆による自署が確認された（図9）。これに加え、図書原簿に掲載されていた46点のうちの2点（箱入りの中国絵画の複製）（図10）が図書館ではなく美術教育科の一室から新たに発見されたことで、既に美術教育科から発見されていた①複製写真類、②切り抜き類、③ロダンのたとう式の紙帙6部と、中央図書館で発見された④蔵書類が、1965年1月における一連の寄贈によって本学に入ってきた野島康三に由来する資料類であることが確定したのである。おそらく1965年当時は図書館で書籍以外の形態の資料類を受け入れることが困難であったため、複製画や複製写真といったその他の美術関連資料は美術教育科の研究室に緩やかに寄託されたものとみられる。

ここで改めて整理しておくとして、本学でこの度発見された野島関係の一連の資料は以下に大別される。

【教育学部美術教育科】

①西洋美術の複製写真……………200点前後？（現在未整理のため正確な点数は不明）

- ②書籍・雑誌から切り抜いた美術図版（西洋美術が中心で、一部日本・東洋美術も含まれる）……………多数
- ③西洋美術の複製写真の一部を収容したロダンの複製デッサン展の紙帙……………6部  
【大学中央図書館】
- ④蔵書（洋書中心）……………46点（うち中国絵画の複製2点は美術教育科に保管）

## 2 野島康三について

一連の野島資料の発見を受け、先行研究に沿って野島康三の略歴を示しておくことにしよう<sup>5)</sup>。野島康三は1889（明治22）年2月、埼玉県浦和市に生まれる。父の泰次郎は、当時埼玉県を中心に営業展開していた私立銀行の中井銀行の支配人を務めた人物であり、康三は銀行家の裕福な家庭の長男として育った。写真を始めたのは1906（明治39）年、16歳の時で、病氣療養のため慶應義塾大学を中退するも、1909（明治42）年からは東京写真研究会に所属し、研究会展での精力的な作品発表を始める。また、これと並行し、1912（大正元）年頃には文芸雑誌『白樺』を通じて西洋美術と出会い、自らも油彩画を学びつつ、『白樺』関係者との芸術交流を深めていくことになる。野島が1919（大正8）年5月から20（大正9）年6月にかけて経営した神田神保町の兜屋画堂はまさにそうした交流の所産であった。彼は、ヨーロッパの最新の美術動向に追随し、文部省主催の文展からの脱却を目指す新進の洋画家を対象とした個展や団体展を画堂で開催し、彼らの芸術の紹介に尽力した。画堂を閉じた後は再び写真家としての活動を本格化させ、野々宮写真館の経営を維持しながらも、1932（昭和7）年に木村与兵衛、中山岩太と共に写真雑誌『光画』を創刊し、誌上で実験的な写真表現を追求した。1939（昭和14）年には福原信三と共に国画会写真部を創設し、戦後は、戦時中の中断を経て再開した国展を継続的な作品発表の場としながら、後進の育成にもあたっている。1964（昭和39）年8月、神奈川県葉山の自宅で死去した。

ここで国内における作品・関連資料の所在状況について言及しておくならば、現在、野島康三が手がけた写真作品の大半は京都国立近代美術館が所蔵している。一方、渋谷区立松涛美術館は、ご遺族や関係者による寄贈を通じて、野島の生前の関連資料を包括的に収集・所蔵している。両館の関連作品・資料の調査の統合的成果として、野島の没後27年の1991年には「野島康三とその周辺 日本近代写真と絵画の一断面」展<sup>6)</sup>（共同開催）、2009年には「生誕120年 野島康三 ある写真家が見た近代」展<sup>7)</sup>（京都国立近代美術館）、「生誕120年 野島康三 肖像の核心」展<sup>8)</sup>（渋谷区立松涛美術館）が開催された。野島研究は写真研究として出発するも、アマチュア画家、画廊経営者、美術コレクターといった彼の文化人としての多面的な活動へと調査、考察の対象が広がりつつある。

この度本学で発見された一連の資料は、野島が収集した西洋美術の複製写真類が中心となっているところから、まさにそうした文化人としての彼の活動に焦点化した研究動向に関わるものと言えるだろう。収集時期は1910年代から1920年代が中心とみられ、彼が『白樺』の愛読者となって以降、西洋美術への憧憬を共有する『白樺』周辺の文学者や芸術家を中心とした文化的ネットワークに身を置いていた時期と重なる。当時、『白樺』関係者たちは専門店や書店で輸入販売されていた西洋美術の複製写真を熱心に収集しており<sup>9)</sup>、本学の野島による収集資料もその文脈に位置づけられるものであろう。日本近代写真史にお

ける野島の位置づけについて、筆者は詳細に述べる立場にはないが、絵画的な写真表現が追求されたピクトリアリズムの全盛期、野島が「芸術写真」の担い手として業界を牽引した時期があったことは間違いない<sup>10)</sup>。例えば、野島による女性のヌード写真と『白樺』周辺の画家たちによる裸婦像の対応関係<sup>11)</sup>は、当然のことながら同時代の西洋美術の情報を撮取しようとする共通行動を前提としたものであり、その意味において、本学から発見された資料類はまさに野島の写真制作の前提を築いた痕跡とも言える。今後は、複製写真をめぐる大正期の文化史的研究を視野に入れながら、「写真家による複製写真の受容」という新たな観点からの野島研究に取り組む予定である。

### 3 寄贈の経緯

既に述べたように、一連の発見資料が野島康三に由来することは確実となったものの、本学への寄贈経緯についてはなお不明であった。本学の図書原簿によれば、蔵書の寄贈時期は1965年1月となっている。野島が1964年8月、妻の稲子夫人が同年12月に相次いで亡くなっており、寄贈はその直後の時期に相当するため、野島の死去に伴ったご遺族による遺品整理の一環であったことが想定されたものの、整理に関わったご遺族は既に亡くなっており、直接の聞き取り調査は困難であった。現在、野島の遺した生前の資料類の大半は渋谷区立松涛美術館に集約されており、その意味では本学への寄贈は別の経路によるものと考えられるため、本学での新たな特定作業が必要となった。

調査にあたって今回着目したのは、本学の資料や蔵書類が野島の手がけた芸術写真の関連資料類を含んでおらず、ほぼ西洋美術関連のものに限定されていたことであるが、この点と関わる新たな手がかりを追加で得ることになった。2023年5月に複製写真類の基礎調査を開始した際には既に、裏面に「加山」という手書きの文字のあるものが含まれているのを確認していたが、2024年2月に本学から再び新たに発見された一連の複製写真類からはさらに、裏面に「野島」と「加山」の2つの名前(図11-13)が併記されたものが一定枚数発見されたのである。これにより、野島と「加山」の両者に接点があることが確実となった。野島の関係者である「加山」に該当すると考えられるのは、野島の義弟、すなわち、稲子夫人の妹の夫である洋画家の加山四郎(1900-1972)であり、少なくとも野島の生前には、加山四郎がこれらの資料類に関与していた可能性が浮上した。

この推論を受けて加山のご遺族への聞き取り調査を実施したところ、野島の死後、親族であり義弟に当たる加山が写真分野以外の絵画関係の遺品整理を一部手伝ったとの情報が得られた。さらに、生前加山と親交の深かった洋画家の入江観氏からは、加山が本学に非常勤講師として来校していた可能性についてもご教示いただき、これを受けて実施した本学関係者への聞き取り調査および資料調査で、野島の蔵書の本学への寄贈が行われた1964年度に、加山が本学教育学部特設美術科の油彩画の集中講義の非常勤講師として来校していたことが判明した<sup>12)</sup>。当時本学の絵画担当教授であった洋画家の栗原良と加山は共に東京藝術大学の前身である東京美術学校の同窓生として親交があり、おそらく栗原の招致で東京藝術大学の講師を務めていた加山の来校が実現したものとみられる<sup>13)</sup>。当時の非常勤講師に関する公式文書は既に本学には残っておらず、集中講義が1964年度のいずれの時期に実施されたのかは不明であるが、講義担当によって直接的な関係を築き地

縁を得た加山が本学への野島関連資料の寄贈を決断したと考えるのが自然であろう。

本学の図書原簿には従来書籍の販売者あるいは寄贈者の名前のみが記載されており、寄贈者に関わる一切の文書は現存していない。今回は寄贈者として、加山を含めた野島のご遺族ではなく、素性不明の「伊藤トシ」なる人物の名前が記載されていたこともあり、当初、寄贈経緯に関する調査は難航した。しかしながら最終的に、「伊藤トシ」は加山を本学に招致した栗原の同僚で、当時本学の助教授であった洋画家の伊藤昌夫の配偶者であったことが判明した<sup>14)</sup>。すなわち、本学側で図書館への寄贈実務を担ったのが伊藤夫人であったことになる。

寄贈作業がなぜ、本学の教員である助教授の伊藤昌夫ではなく、その妻であるトシ夫人に委ねられたのか、栗原や伊藤夫妻が既に亡くなったため経緯は不明であるが、現時点で一定の推測はしうる。トシ夫人は、本学の学芸学部乙二類（小学校教員養成課程）の出身で、大学時代、同時期に同学部甲一類（中学校教員養成課程）に在籍していた夫の昌夫と知り合った。卒業の後、公立学校での教員勤務を経て、後年は版画制作に従事している。1960年代、岩手県を含む日本の教育機関にはいまだ版画の修学環境がなく、リトグラフを学ぶために盛岡から頻繁に上京し、現在も日本美術家連盟の入る銀座の美術家会館の6階に設置されていたJAA（Japan Artists Association）版画工房（1963年～1976年）が毎月開催していた定期講習会に参加していたという<sup>15)</sup>。一方、当時加山は日本美術家連盟の理事を務めており、1960年代、絵画制作の傍ら、JAA版画工房に出入りして自身でリトグラフ制作を手がけていたことも判明しており<sup>16)</sup>、この時期のリトグラフ作品も現存している。版画工房は会館の建物の限られた空間に設けられていたものであり、加山が本学で非常勤講師を務める以前から、版画工房での活動を通じてトシ夫人と加山の間に面識があった可能性は十分にある。一方、洋画家である夫の昌夫は新制作協会、加山は春陽会と、両画家は所属する公募美術団体が異なり、加山の来校前は二人の間に直接的な面識はおそらくなかったと考えられる。

なお、寄贈があった1965年前後の本学中央図書館の図書原簿には、加山を本学に招致した栗原による美術関係の洋書の購入の痕跡が残されているが、1960年代の時代感覚として、野島の蔵書についても野島に関する貴重資料としてではなく、単にまとまった冊数の洋書の寄贈を受けたという位置づけだったに違いない。そのため、寄贈者の名前にも特段の注意が払われず、野島や加山の名前も記録されなかったのであろう。そして、図書館で受け入れが困難であった複製写真類は最終的に、おそらくは伊藤昌夫の研究室の備品となり<sup>17)</sup>、彼の退職後も美術教育科に残されたものとみられる。

#### 4 野島の蔵書

複製写真類、切り抜き類（本学資料の分類①、②）については調査に時間を要するものの、大学中央図書館への寄贈図書（本学資料の分類④）については既に図書原簿の記載情報の確認を終えたため、末尾に一覧を掲載しておく（野島康三旧蔵図書一覧）。

図書原簿に記載された1965年1月16日付の寄贈図書46点のうち、箱に入った中国絵画の複製2点は本学の芸術系教員で構成される学内組織である岩手大学アートフォーラムの所蔵作品の一部として美術教育科の一室から発見された。よって残り44冊の書籍が現

在も図書館内に置かれているとみられるが、そのうち2024年12月現在5冊が所在不明であり、今後も追跡調査を継続していく予定である。44冊の書籍のうち、和書は式場隆三郎著『ロートレック 生涯と芸術 特装本』（二見書房、1942年出版）のみで、他は洋書であるが、式場の書籍も含めた全冊が西洋美術に関する研究書、図版集である。書籍の中には、様々な書籍・雑誌から切り抜いた美術図版（分類②に相当）が挿入されたままの状態になっているものや、各作品の日本語の題名を記入した野島の自筆メモが付されているものも含まれる。寄贈図書46点は、野島が生涯を通じて収集した膨大な書籍のごく一部に過ぎず、自宅や写真館に置かれていたであろう蔵書の大半が既に焼失あるいは散逸したとみられる。本学にわずかに残ったこれらの蔵書を通じて野島の芸術的関心の所在を明確にすることは当然のことながら困難である。しかしながら、書籍内に野島自身が入手時期を書き込んでいるものも含まれており、彼の後半生における芸術的関心に接近するささやかな手がかりにはなるかもしれない。

なお、野島の蔵書印（あるいは所蔵印）は、渋谷区立松涛美術館に所蔵される資料のうち一部確認されているが、今回新たな蔵書印も発見されたことから、それについても併せて報告しておく必要があるだろう。野島の所蔵印として、『渋谷区立松涛美術館所蔵 野島康三 作品と資料集』で既に挙げられているのは、野島と親交の深かった陶芸家の富本憲吉、洋画家の中川一政と清宮彬が手がけた「兜屋蔵章」「野島蔵章」とされる5種であるが<sup>18)</sup>、本学からは蔵書印として、同書にも掲載のある富本による「兜屋蔵章」（図14）に加え、新たに「兜屋」（図15）、康三の「康」（図16）、「野島所蔵」（図17）、「野島蔵書」（図18）、九曜紋を伴った「野島」（図19）、花の図案を伴った「NOJIMA」（図20）が発見された。調査により、九曜紋については野島家の家紋であることが判明した<sup>19)</sup>。花の図案を伴った「NOJIMA」の蔵書印については野島と交流のあった芸術家、例えば既に制作者として明らかになっている上記の3名のうちのいずれかが手がけた可能性もあるが定かではない。書籍44冊中、「野島所蔵」が18冊、「NOJIMA」が5冊、「兜屋」が2冊、「野島蔵書」が2冊、「兜屋蔵章」が1冊、家紋入り「野島」が1冊、「康」が1冊である。2つの蔵書印が1冊に押されているものも一部ある。蔵書印のない書籍のうち4冊は、墨・筆で書かれた「Y. Nojima」（筆記体）（図21）の署名がある。なお、野島には生前、書類に墨・筆で書き込む習慣があり<sup>20)</sup>、前述のロダンの紙帙の表紙に記入された芸術家名（図4）もこれに該当するであろう。

野島がこれらの書籍を入手した時期は、裏表紙等に残り書き留めてあるものが17冊あり、1931年1月から1958年6月にまでわたっている。記載のない書籍についても入手時期を推測しうるものもある。例えば1923年に富本が制作した「兜屋蔵章」の陶印は、野島が1919年から20年にかけて経営した個人画廊である、上記、兜屋画堂の屋号「兜屋」を用いたものだが、1937年に西川武郎がこの屋号を野島から継承して銀座に兜屋画廊を開設した際、野島から西川に引き継がれている<sup>21)</sup>。よって、「兜屋蔵章」を伴う1922年出版の書籍は、1920年の画堂閉堂からそれほど時間が経過していない早期の入手が想定される。「兜屋」を伴う1923年出版の書籍もまた同様である。さらに、17冊のうち2冊は贈呈書籍で、そのうち1冊は野島が1935年から終戦まで顧問を務めた慶應義塾大学カメラクラブの関係者からの贈呈とみられる<sup>22)</sup>。その他、書籍の購入店としては丸善の他、神田神保町周辺にあった明治書房や一誠堂書店の名が記載されている。書籍の主題としては、アンリ・マティス（9冊）やパブロ・ピカソ（9冊）の書籍が多く、ジョルジュ・ブラック（4冊）、

オーブリー・ピアズリー（2冊）、ピエール・ボナール（2冊）と続く。野島が1930年代にマティスの《マグノリアのあるオダリスク》のデッサンを所有していたことは確かであるし<sup>23)</sup>、同時期に収集されたとみられる本学所蔵の複製写真においてもマティスとピカソが多いことは特徴である。その意味において、彼のそうした芸術的関心が爾後も継続していたことが推測される。

さらに、《徽宗摸張萱搗練図》（ボストン美術館所蔵）の複製は1935年に帝国美術院附属美術研究所が美術研究資料として販売したもので、箱の中には同年美術研究所が発行した『美術研究』第41号の矢代幸雄の論考「徽宗模張萱搗練図」も含まれていた<sup>24)</sup>。野島は、1932年に美術懇話会例会の作品展観に自身の所蔵品を貸与しており、自らも毎月開催されていた例会に通っていたとされる<sup>25)</sup>。美術研究所の所員で野島と懇意にしていた田中喜作の求めに応じ、1934年にも自身の所蔵品を美術懇話会のために貸与していることから<sup>26)</sup>、美術研究所との関係は1932年以降も継続していたのだろう。なお、本学では、同じく野島と交流があり、1922年には野島邸で個人展覧会を開催した岸田劉生が収集していた宋元画を掲載した『百画名選 第9集 岸田劉生氏所蔵品』（東山書房、1924年）から、伝趙昌筆《薑図》（現三井記念美術館所蔵）と筆者不詳の宋画《花格図》の切り抜きも発見されている。《桃鳩図》の複製も含めて、これらの資料はこれまで先行研究では注目されてこなかった野島の東洋美術への関心の一端を示すものかもしれない。

以上、現段階では調査で明らかになった事実の報告のみとし、考察は今後の課題とする。

## おわりに

以上、2023年に岩手大学教育学部美術教育科から発見された一連の野島康三収集資料について、その概要と寄贈の経緯についてまとめた。開国以降、日本国内に西洋文化が流入する過程で、実見が困難な西洋美術に関する情報入手の手段として、作品の複製写真は重要な役割を担った。大正期、そうした複製写真類は一定の流通をみたものの、既に多くが廃棄や焼失を経験しており、まとまった形での発見の事例は少ない。本学の所蔵資料はすなわち、野島関連資料としてのみならず、大正期の歴史文化的情報の欠落を部分的に補うる貴重資料としても位置づけられる。資料類は複数の大きな箱に折り重なるように収容され、混沌とした状態で発見された。現在は調査のため分類整理に着手した段階であるが、今後の管理や活用をどのように進めていくかは大きな課題である。規模は異なるものの、2010年に信州大学が野島とも関係の深い彫刻家、石井鶴三の膨大な関連資料の寄贈を受け入れており、その調査、活用の在り方は、本学の参考事例となりえるだろう<sup>27)</sup>。調査は始まったばかりであり、筆者はこうした課題についても併せて検討していく予定である。

## 註

- 1) 『鹿島美術研究』（第42号別冊、2025年11月刊行予定）、および『岩手大学教育学部研究年報』次号等での発表を順次予定している。
- 2) ドリュエ画廊については、Jean-Claude Glineau, "Eugène Druet, un grand marchand d'art oublié : Le Cercle

金 沢 文 緒

des Amis ", *La Gazette des Amis de la Maison Fournaise*, vol. 12, 2016, pp. 14-17.

- 3) 『渋谷区立松涛美術館所蔵 野島康三 作品と資料集』 展覧会図録、渋谷区立松涛美術館、2009年、77頁。
- 4) 本調査のため、2024年12月現在、散逸していた蔵書類は集められて本学中央図書館の館内に保管されている。
- 5) 『渋谷区立松涛美術館所蔵 野島康三 作品と資料集』 参照。
- 6) 『野島康三とその周辺 日本近代写真と絵画の一面』 展覧会図録、京都国立近代美術館他、1991年。
- 7) 『生誕120年 野島康三 ある写真家が見た近代』 展覧会図録、京都国立近代美術館、2009年。
- 8) 『渋谷区立松涛美術館所蔵 野島康三 作品と資料集』 は展覧会に際して刊行された資料集となる。
- 9) 白樺派による複製写真の購入については、古谷可由「西洋美術受容における「白樺」の果たした役割」、『白樺 誕生100周年 白樺派の愛した美術』 展覧会図録、京都文化博物館他、2009年、150-153頁。
- 10) 大正期の芸術写真の動向と野島の活動については、飯沢耕太郎『「芸術写真」とその時代』 筑摩書房、1986年。
- 11) 光田由里「野島康三の裸婦像をめぐる」『野島康三とその周辺 日本近代写真と絵画の一面』、21-25頁。
- 12) 『1955-1995 新世紀へ 岩手大学特設美術科創設40周年記念誌』 1995年、48頁の「歴代非常勤講師」の項目には、絵画分野では洋画家の野見山暁治らと並んで加山四郎の名前がある。加山の油彩画の授業を受講したことを記憶していた特設美術科の卒業生たちからの聞き取り調査により、年度が絞り込まれた。
- 13) 入江観氏のご教示による。
- 14) 『昭和59年版 岩手年鑑』 岩手日報社、1984年、362頁には、盛岡市在住の「伊藤トシ」が第36回岩手芸術祭（昭和57年）版画部門の奨励賞を受賞したと記載されており、これを受けて市内の版画関係者への聞き取り調査を行った結果、版画家の田村晴樹氏からご教示いただいた。
- 15) JAA 版画工房については、『日本美術家連盟ニュース』 no.473、2020年、11～13頁。なお、トシ夫人の定期講習会への参加については、版画家の戸村茂樹氏のご教示による。
- 16) 『日本美術家連盟ニュース』 no.126、1963年、2頁では、版画を専門としない連盟会員による版画工房の積極的な利用を推奨しており、『日本美術家連盟ニュース』 no. 128、1963年、6頁によれば、加山は連盟委員として率先して版画工房でリトグラフ制作を行っていたことが分かる。加山が版画工房で制作活動を行っていたことについては入江氏からも情報を得た。
- 17) 図書館への寄贈図書の1冊から、図書館での寄贈手続き後に記入されたとみられる伊藤昌夫の自署が発見された。
- 18) 『渋谷区立松涛美術館所蔵 野島康三 作品と資料集』 145頁。
- 19) 原田道寛編『大正名家録』 二六社編纂局、1915年、ノの部13頁にある、野島の父である泰二郎の人物紹介において、野島家の家紋として九曜紋が付されている。
- 20) 加山のご遺族のご教示による。
- 21) 日本洋画商協同組合編『日本洋画商史』 美術出版社、1985年、334頁。
- 22) 1930年にアメリカに短期留学をしていた慶應義塾大学の卒業生が、同年帰国後野島に贈呈したものとみられる。明確な特定に至っておらず個人情報も含むため詳細は提示しない。
- 23) 『読売新聞』 1931年6月26日朝刊、7頁には、同社が7月から開催する「名作女性美展覧会」のPR記事「古今東西女性美名作物語」に、野島所蔵の《マグノリアのあるオダリスク》が図版と共に紹介されている。本作品は同展覧会への出品の他、1931年4月の第6回国画会展の特別陳列や、美術研究所

## 岩手大学所蔵の野島康三収集資料

が主催した1934年5月の「美術懇話会展観」にも貸与された。

- 24) 矢代幸雄「徽宗模張萱搗練図」『美術研究』第41号、1935年、197-204頁。
- 25) 『渋谷区立松涛美術館所蔵 野島康三 作品と資料集』17頁。
- 26) 同上、201頁、田中書簡Tn-17。および註23を参照のこと。
- 27) 信州大学への寄贈経緯については、岩部定男「国立大学法人信州大学へ寄贈された経過について」『信州大学附属図書館研究』第1号、2012年、123-131頁。なお、笹本正治「石井鶴三関連資料の整理について」、同掲書、1-11頁以降、2024年現在に至るまで、資料調査と同誌での研究報告は継続している。

### 【付記】

本論は、「2024年度 鹿島美術財団 美術に関する調査研究助成」による研究成果の一部です。

本文中、物故者の氏名の記載には統一して敬称を省略しました。また、本報告に関連する調査として、野島康三氏のご親族、加山四郎氏のご遺族、伊藤昌夫氏のご遺族の皆様、画家の入江観氏、多摩美術大学アーカイブセンター教授の光田由里氏、日本美術家連盟の高岡礼典氏、三菱一号館美術館学芸員の杉山菜穂子氏、美術家の百瀬寿氏、元本学教育学部特設美術科事務補佐員の百瀬京子氏、版画家の戸村茂樹氏、版画家の田村晴樹氏、本学教育学部特設美術科卒業生の皆様、本学中央図書館職員の皆様、本学教育学部美術教育科教授の溝口昭彦氏、本学美術合同研究室技術補佐員の阿部夏希氏・鈴木久枝氏、本学美術史ゼミの学生一同をはじめ、学内外の多くの皆様のご協力、ご助言を賜りました。継続予定の調査に引き続きのご協力をお願いすると共に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

### 図版



図1 フィンセント・ファン・ゴッホ《イタリアの女》  
(1887年、パリ、オルセー美術館) 複製写真  
(ドリュエ画廊) 表面

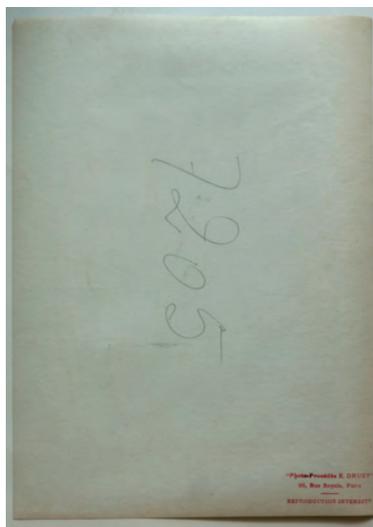


図2 ゴッホ《イタリアの女》複製写真裏面

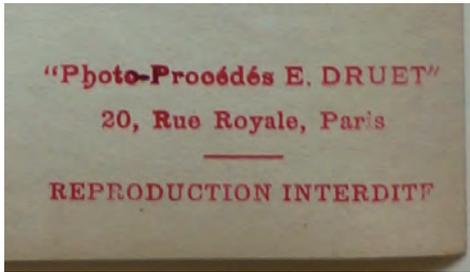


図3 ゴッホ《イタリアの女》複製写真裏面 部分

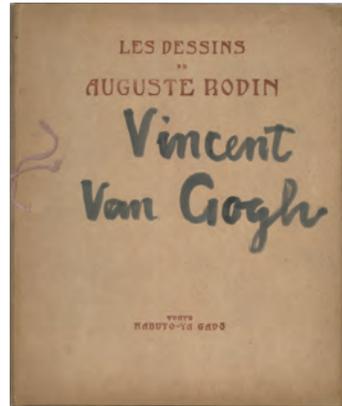


図4 『オーギュスト・ロダンのデッサン』  
たとう式紙帙 表紙(ゴッホ)



図5 『オーギュスト・ロダンのデッサン』紙帙 内側(ゴッホの複製写真類)



図6 モーリス・ドニ《オルフェウスとエウリディケ》  
(1910年、ミネソタ州、ミネアポリス美術館)  
複製写真(ドリュエ画廊) 表面

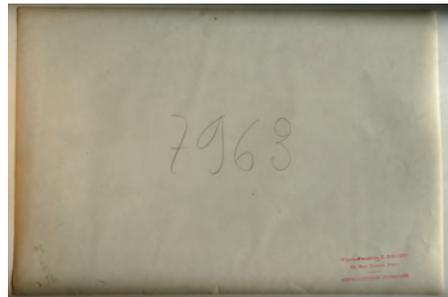


図7 モーリス・ドニ《オルフェウスとエウリ  
ディケ》 複製写真裏面

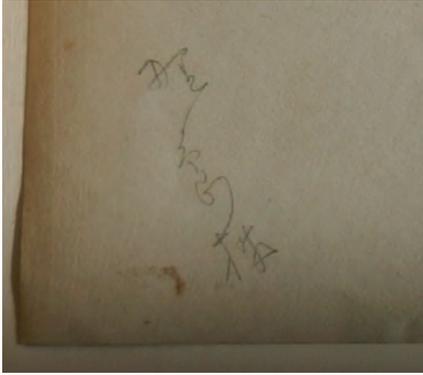


図8 モーリス・ドニ《オルフェウスとエウリディケ》  
複製写真裏面 部分



図9 旧野島康三蔵書 岩手大学中央図書館

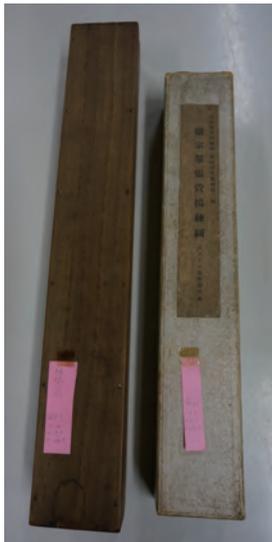


図10 《徽宗摸張萱搗練図》・《桃鳩図》  
箱入り複製



図11 キース・ファン・ドンゲン《裸婦像》  
(1907年頃、ヴッパータール、フォン・デア・ハイト美術館) 複製写真  
(ドリュエ画廊) 表面

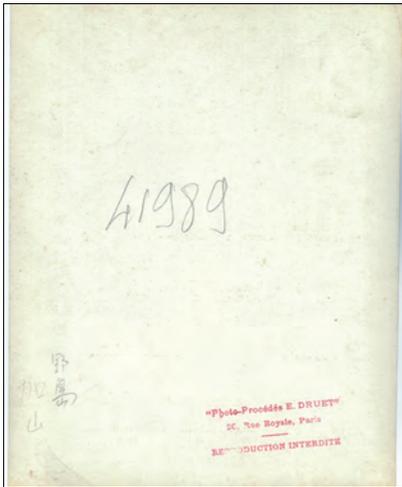


図12 キース・ファン・ドンゲン《裸婦像》複製写真裏面

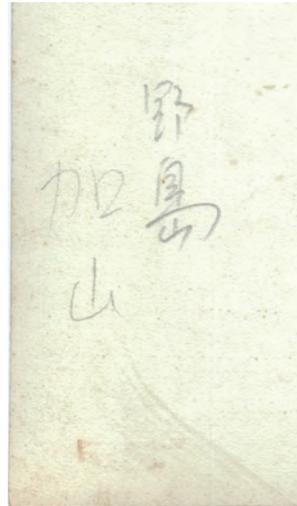


図13 キース・ファン・ドンゲン《裸婦像》複製写真裏面 部分

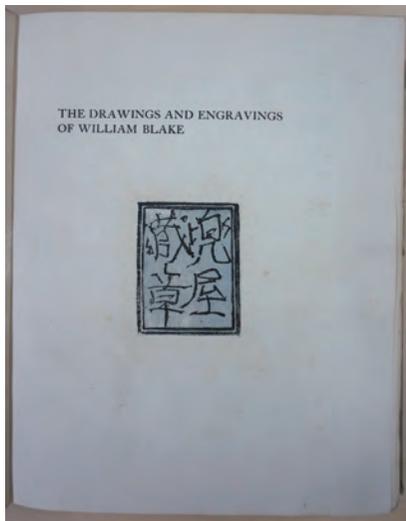


図14 野島蔵書印①「兜屋蔵章」(図書⑳)



図15 野島蔵書印②「兜屋」(図書㉔)



図16 野島蔵書印③「康」(図書14)

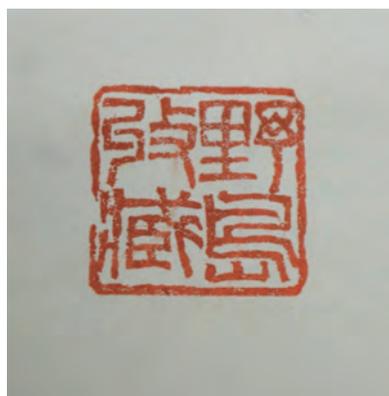


図17 野島蔵書印④「野島所蔵」(図書18)



図18 野島蔵書印⑤「野島蔵書」(図書10)



図19 野島蔵書印⑥「野島」(図書24)



図20 野島蔵書印⑦「NOJIMA」(図書8)



図21 野島の筆・墨による自署「Y. Nojima」  
(図書4)

野島康三旧蔵図書一覧 (1965年1月16日寄贈)

【書籍 (岩手大学中央図書館)】

- ① *Dessins de Henri Matisse*, Paris: Éditions "Cahiers d'art", no. 3-5, 1936.
- ② *Exposition Georges Braque au Musée des Beaux-Arts de Bale*, Paris: Éditions "Cahiers d'art", no. 1-2, 1933.
- ③ *Henri Matisse*, Paris: Éditions des Chroniques du Jour, no. 9, 1931.
- ④ *Henri Matisse*, Paris: Éditions "Cahiers d'art", no. 5-6, 1931.
- ⑤ *Revue Cahiers d'Art*, no. 1, 1954.
- ※ Henri Laurens (表紙)
- ⑥ *Picasso 1930-39. Cahier d'art. Histoire d'un tableau de Picasso*, Paris: Éditions "Cahiers d'art", 1939.
- ⑦ *Expositions Picasso aux Galeries Georges Petit*, Paris: Éditions "Cahiers d'art", no. 3-5, 1932.
- ⑧ Hermann Esswein, *Aubrey Beardsley*, München: R. Piper, 1912.
- ⑨ Christian Zervos, *Pablo Picasso*, vol. 1, Paris: Cahiers d'art,
- ⑩ Waldemar George, *Picasso: dessins*, Paris: Quatre Chemins, 1926.
- ⑪ Kurt Bertels, *Honoré Daumier: als Lithograph*, München: R. Piper, 1908.
- ⑫ Bernhard Geiser, *Picasso, Peintre-Graveur: Catalogue illustré de l'œuvre gravé et lithographie. 1899-1931*, Berne: Chez l'auteur, 1933.
- ⑬ 式場隆三郎『ローテック 生涯と芸術』特装本、二見書房、1942年
- ⑭ Douglas Cooper, *Braque. Paintings 1909-1947*, London: Lindsay Drummond, Paris: Éditions du Chêne, 1948.
- ⑮ Philippe Soupault, *Henri Rousseau. Le Douanier*, Paris: A. Skira, 1927.
- ⑯ Tristan Tzara, *Picasso et les chemins de la connaissance*, Genève: A. Skira, 1948.
- ⑰ Francis Jourdain, *Pierre Bonnard, ou, les vertus de la liberté*, Paris: A. Skira, 1946.
- ⑱ Louis Aragon, *Matisse. Apologie du Luxe*, Paris: A. Skira, 1949.
- ⑳ Lise Hirtz, *Il était une petite pie. 7 chansons et 3 chansons pour Hyacinthe avec 8 dessins en couleur par Joan Miró*, Paris: Édition Jeanne Bucher, 1928.
- ㉑ Suzanne et Georges Ramié, *Ceramiques de Picasso*, Paris: A. Skira, 1948.
- ㉒ Ernst Buschor, *Griechische Vasenmalerei*, München: R. Piper, 1913.
- ㉓ Arthur Symons, *Aubrey Beardsley*, London: Dent, 1905.
- ㉔ Elie Faure, *Henri Matisse*, Paris: G. Cres et Cie, 1923.
- ㉕ George Grosz, *Das neue Gesicht der herrschenden Klasse. 60 neue Zeichnungen*, Berlin: Malik Verlag, 1930.
- ㉖ André Salmon, *Le manuscrit trouvé dans un chapeau*, Paris: Société littéraire de France, 1919.
- ※ Picasso
- ㉗ Florent Fels, *Henri Matisse*, Paris: Éditions des Chroniques du jour, 1929.
- ㉘ Carl Einstein, *Georges Braque*, Paris: Editions des Chroniques du jour, New-York: Weyhe, 1934.
- ㉙ Pierre Reverdy, *Les jockeys camouflés: trois poems*, Paris: Belle Edition, 1918.
- ※ Matisse
- ㉚㉛ André Vigneau, *Encyclopédie photographique de l'art*, t. 1-3. Paris: Editions "Tel", ca. 1936-1948.

岩手大学所蔵の野島康三収集資料

- ③③ Walter Shaw Sparrow, *The Gospels in Art: The Life of Christ by Great Painters from Fra Angelico to Holman Hunt*, London: Hodder & Stoughton, 1904.
- ③④ Laurence Binyon, *The Drawings and Engravings of William Blake*, London: The Studio, 1922.
- ③⑤ Ludwig Goldscheider, *El Greco*, London: Allen & Unwin, 1938.
- ③⑥ Jacques de Laprade, *Bonnard*, Paris: Braun & Cie, 1944.
- ③⑦ Jean Cassou, *Matisse*, Paris: Braun & Cie, ca. 1939.
- ③⑧ Stanislas Fumet, *Braque*, Paris: Braun & Cie, 1945.
- ③⑨ David Douglas Duncan, *The Private World of Pablo Picasso*, New York: Ridge Press, 1958.
- ④⑩ Louis Bréhier, *L'homme dans la sculpture romane*, Paris : Librairie de France, 1927.
- ④⑪ *Matisse*, Cahiers d'art, 1931-39
- ④⑫ *Alexander Archipenko*, Berlin: Sturm, ca. 1917.
- ④⑬ John Warrack, *Greek Sculpture. One Hundred Illustrations, with an Introduction*, London: Simpkin, Marshall, Hamilton, Kent, 1912.
- ④⑭ Herbert Read, *Henry Moore Sculptor*, London: A. Zwemmer, 1934.

【書籍以外(岩手大学教育学部美術教育科)】

- ④⑮ 青山新編『徽宗摸張萱搗練図 美術研究資料 第三輯』美術懇話会、1935年
- ④⑯ 徽宗《桃鳩図》(木版複製)制作年不明

【注記】

2024年12月現在、③、⑤、⑪、⑲、⑳は所在不明



## 三陸海岸南部における縄文時代の堅穴住居の立地変遷と 津波被害の推定

### —大槌湾と山田湾を例に—

遠藤 匡 俊\*

(2024年12月23日受付, 2025年1月17日受理)

Location Changes of the Pit-Dwellings and Estimation of the Degree of  
the Tsunami Disaster Rate on Southern Sanriku Coast, Northeast Japan during  
the Jomon Period (ca 4700-2900 cal B.P.): Cases of the Akahama-II Site  
of Ootsuchi Bay and the Hamakawame-sawada-I Site of Yamada Bay  
Masatoshi ENDO\*

The purpose of this study is to reconstruct the changing process of the altitudes over the sea of the pit-dwellings at Akahama-II site of Ootsuchi bay and Hamakawame-sawada-I site of Yamada bay on the southern Sanriku coast, northeast Japan during the Jomon period (ca 4700-2900 cal B.P.), and to estimate the degree of the tsunami disaster rate by using the inundation depth of the tsunami in the case of the 2011 Tohoku-oki earthquake.

The average altitudes of the pit-dwellings were 5.8m in around 4700 cal B.P., 3.7m in around 4600 cal B.P., and 2.5m in around 4200 cal B.P. in Akahama-II site, and were 6.9m in around 4700 cal B.P., 7.4m in around 4600 cal B.P., 6.5m in around 4500 cal B.P., and 1.6m in around 4000 cal B.P. in Hamakawame-sawada-I site.

There is a tendency to believe the inhabited period was older, the altitudes of the pit-dwellings were higher. There is also a possibility that there was not only the relative uplift of the coast in response to the sinking of the sea-level based on the Glacio-hydro Isostatic Adjustment theory, but also the actual elevation of the coast during 4700 cal B.P. and 4000 cal B.P.

On the other hand, the altitudes over the theoretical sea-level of the pit-dwellings around 4000 cal B.P.-4200 cal B.P. were too low for people to live there at both sites. It is necessary for people to live in the pit-dwellings over altitudes of at least 1 m because of the water level at high tide around the studied areas. It is estimated that the coast sank after around 4200 cal B.P.

The author puts forward that pit-dwellings during the Jomon period were hit by a tsunami that was the same level as the 2011 Tohoku-oki earthquake case, it is

---

\* 岩手大学教育学部地理学研究室

estimated that almost all of the pit-dwellings would have been affected by the tsunami at Akahama-II site and a few pit-dwellings would have been safe at Hamakawame-sawada-I site.

Key words: Jomon period, altitude of the pit-dwellings, tsunami disaster, Sanriku coast, Ootsuchi bay, Yamada bay

\*Department of Geography, Faculty of Education, Iwate University,  
〒 020-8550, 3-18-33, Ueda, Morioka, Japan

## 第1章 はじめに

### 第1節 目的

青森県の下北半島から宮城県の特鹿半島にかけての太平洋に面した海岸地域は、下北半島・上北平野の隆起域、三陸海岸南部の沈降域、両者の遷移地域としての三陸海岸北部という3つの地域に区分されている(宮崎・石村, 2018)。沈降域の三陸海岸南部では、宮古市津軽石、大槌町吉里吉里、陸前高田市、気仙沼市大川、南三陸町大沼などにおいて陸地の沈降傾向が報告されてきた(千田ほか, 1984; 丹羽ほか, 2014; 丹羽ほか, 2015; 高田ほか, 2016; Ishimura and Miyauchi, 2017; Niwa *et al.*, 2017)。

一方、沈降域の三陸海岸南部の陸前高田などにおいては、陸地の隆起を示す海岸段丘の存在が報告されている(三浦, 1968; 八木・鈴木, 2001)。2011年の東北地方太平洋沖地震後に宮城県沿岸域を中心に広範囲にわたって陸地が沈降したが、その後は東北地方太平洋岸の港湾ではゆっくりとした地盤の隆起が長期間続いているとする報告がある(第二管区海上保安本部, 2022)。大船渡港では、潮汐観測と水深測量によって地盤の隆起による水深変化が確認されて2020年に海図が改訂されている(海上保安本部, 2020)。大船渡港の湾口防波堤付近の最浅水深は、15.6mから15.0mへ浅くなっている。このように、沈降域とされる三陸海岸南部において、陸地が隆起している事実も報告されている。

2011年の東日本大震災の後、三陸海岸地域では縄文遺跡の発掘調査がかなり行われてきた。三陸海岸南部の大槌湾北岸に位置する赤浜Ⅱ遺跡A区では縄文時代前期から後期に属する遺構が発掘され、遺構の分布は時期により標高が異なることが示された(大槌町教育委員会・岩手県文化振興事業団, 2018)。前期前葉の遺構は標高3m以上に、中期中葉～後葉は標高2～5mに、後期前葉～中葉は標高3m以下に分布するという。しかし、縄文遺構の標高による分布の違いは必ずしも明確ではなく、各時期の海水準との関係が不明である。

九州北西部の五島列島周辺地域において縄文時代の遺構が海中に没しているのは、傾動によって陸地側が上昇し海側が下降したことに起因するものとされる(中田ほか, 1994; 長岡ほか, 1997a; 長岡ほか, 1997b)。一方、三陸海岸南部では海水準の変化や陸地の沈降・隆起と縄文遺構との対応関係は必ずしも明確ではなかった。

本研究では、理論的な海水準に基づいて竪穴住居跡の標高を復元し、竪穴住居跡の標高には縄文時代の時期による違いがあるかどうかを明らかにし、竪穴住居の立地変遷が海水準の変化や陸地の隆起・沈降とどのように関係していたのかを検討することを目的とする。

対象としたのは三陸海岸南部における縄文時代前期前葉から後期中葉にかけての大槌湾の赤浜Ⅱ遺跡A区および縄文時代中期中葉から晩期にかけての山田湾北岸の浜川目沢田Ⅰ遺跡における竪穴住居跡である(図1)。そして、2011年の東日本大震災レベルの津波が来襲したことを想定した場合に、それぞれの時期の海水準において竪穴住居で暮らした人々が被災する程度について検討する。

## 第2節 方法

発掘された竪穴住居跡の標高としては、津波被害の有無を推定することを考慮して、竪穴の壁の上端部の高さを用いた。この竪穴住居跡の壁の上端部が、人々が居住し生活が営まれていた当時の竪穴住居の出入り口の高さであり、当時の地表面の高さに相当するものであると考えられる。津波の場合には、海水が少しずつ静かに増水するのではなく、短時間のうちに海から陸地へ向かって押し寄せてくる。そのため、竪穴住居の出入り口付近の標高と同じ高さの津波が来襲した場合には、竪穴住居内に海水が入り込み被災することになる。なお、本研究では、標高とは、「海面の平均中等潮位からの高さ」のこととし、海拔高度と同義の用語として用いる。

一般に、縄文時代の発掘調査報告書には、縄文時代前期前葉や中期末葉などのように、時期を異にする様々な竪穴住居跡や土坑などの遺構が、「遺構配置図」として等高線を伴う地図上に示されている。検出された遺構のなかには、竪穴住居跡、土坑、焼土、配石などが含まれる。研究対象とする竪穴住居跡の標高としては、この遺構配置図の等高線の判読によるものではなく、個々の竪穴住居跡の平面図、断面図に示される竪穴住居跡の壁の上端部の標高を用いた。

例えば、対象地域である赤浜Ⅱ遺跡A区の遺構配置図の場合(図2)、等高線が1.5m未満のところを示されている竪穴住居跡(SI01)の標高は、竪穴の壁の一部が残存するので、平面図と断面図(図3)における壁の上端部の標高であるA-A'(1.6m)とB-B'(1.5m)の平均である1.6m(1.55を四捨五入)とした。なお、竪穴住居跡の床面の標高は、a-a'(1.1m)であるので、遺構配置図に示される等高線から判読される標高は、床面の断面図に示され



図1 研究対象地域

昭和49年発行2万5千分1地形図「大槌」、昭和48年発行2万5千分1地形図「陸中山田」を修正。

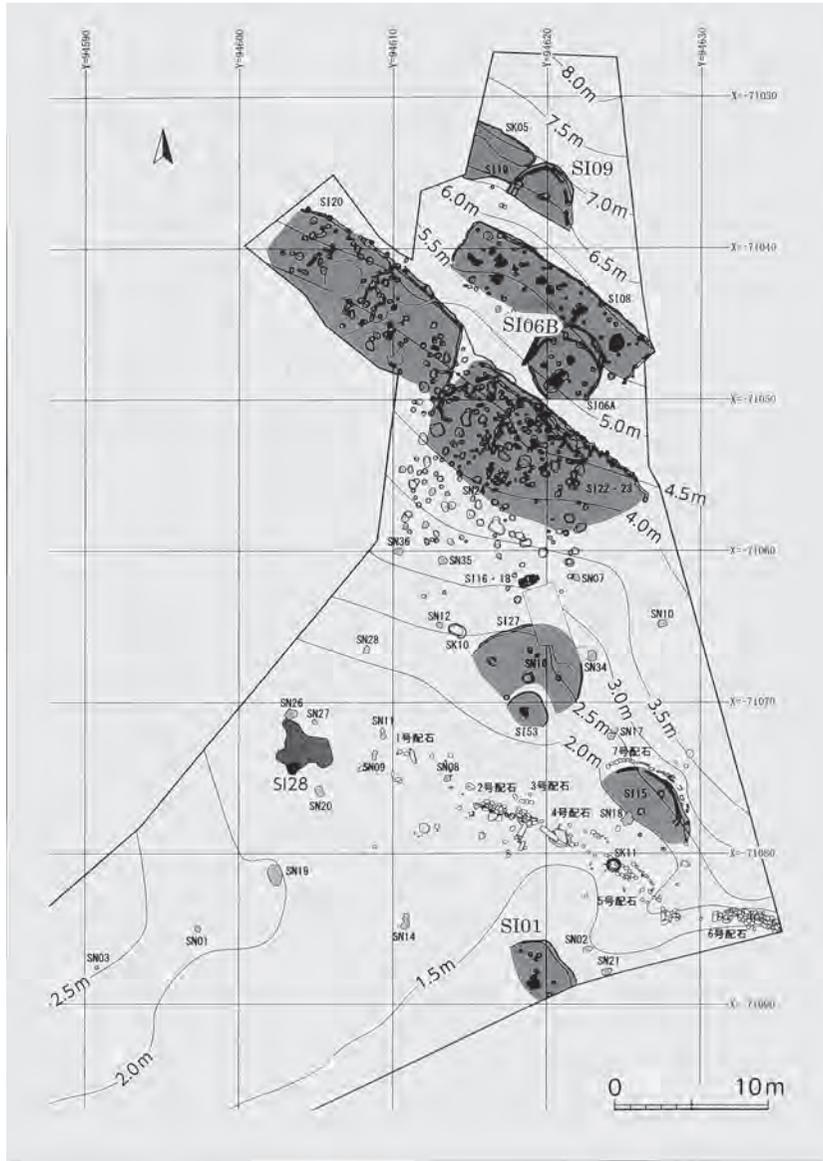


図2 赤浜Ⅱ遺跡 A 区における竪穴住居跡の分布

濃いアミは竪穴住居跡を示す。

大槌町教育委員会・岩手県文化振興事業団（2018）を一部改変。

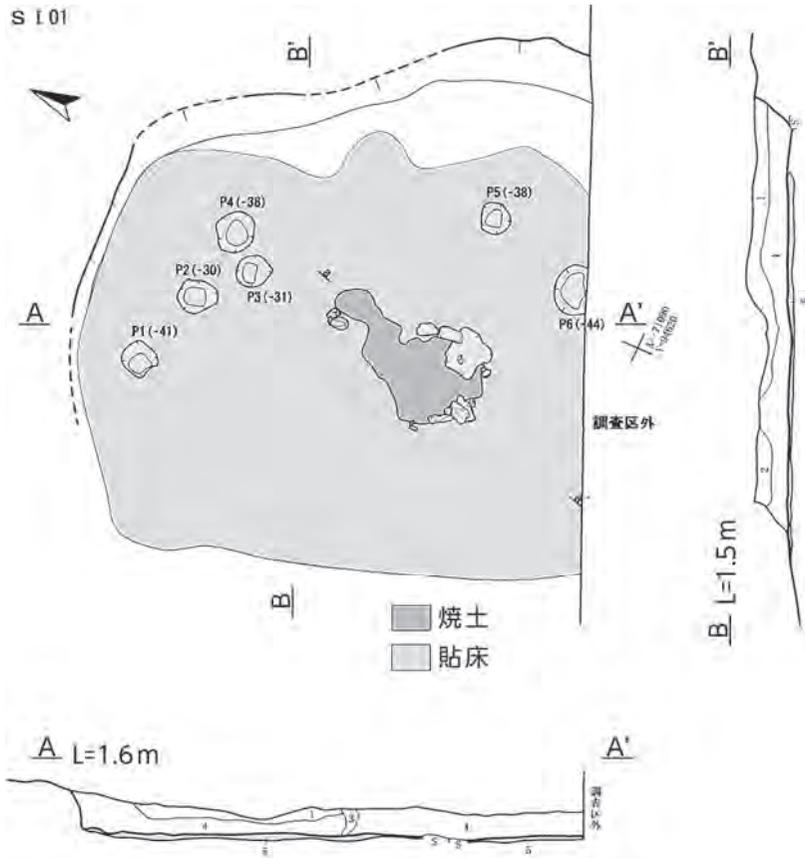


図3 赤浜Ⅱ遺跡A区の竪穴住居跡(SI01)の平面図と断面図  
図2と同じ資料を一部改変。

る炉跡の最下部付近の高さに相当することになる。

また、等高線が1.5mと2.0mの間でA区の西側には、竪穴住居跡(SI28)が記されている(図2)。竪穴の壁は検出されておらず、地床炉の炉跡の最下部付近の高さが遺構配置図に示されている。竪穴の壁の高さが不明であるが、縄文時代後期前葉を主体とする時期に使用されていたので(大槌町教育委員会・岩手県文化振興事業団, 2018)、同じく後期前葉を主体とする竪穴住居跡(SI15)の壁の高さ0.5mと同じ壁の高さとした。このようにして、竪穴住居跡の出入口口付近の標高を求めた。

## 第2章 縄文時代の竪穴住居の立地変遷

### 第1節 赤浜Ⅱ遺跡A区の竪穴住居跡の立地変遷

赤浜Ⅱ遺跡A区では、竪穴住居跡15戸(棟)が報告されている(大槌町教育委員会・岩手県文化振興事業団, 2018)。この15戸の竪穴住居跡について、竪穴の壁の上端部付近

の標高を整理した(表1)。赤浜Ⅱ遺跡A区では、竪穴住居跡15戸のほか、土坑3基、焼土遺構22基、配石遺構7か所、遺物包含層2面が確認されている。このような遺構のなかで竪穴住居跡のみを対象とするとき、時期による標高の違いはみられるだろうか。

竪穴住居跡が使用された主体となる時期は、縄文時代前期前葉(6戸<sup>1)</sup>)、中期中葉～後葉(2戸)、中期後葉(3戸)、中期後葉～後期前葉(1戸)、後期前葉～後期中葉(3戸)の5期である。この5期を、前期前葉～中期中葉(8戸)、中期後葉(4戸)、後期前葉～中葉(3戸)の3期にまとめた。そのうえで、竪穴住居跡の出入り口の標高には時期による有意の差があるかどうかを分散分析法を用いて検定した結果、0.5%水準で有意差のあることが確認された。つまり、竪穴住居跡の出入り口付近の標高は、時期が古いほど高く、時期が新しくなるほど低い傾向が見いだされた。竪穴住居跡の出入り口付近の標高の平均値は、前期前葉～中葉に5.7m、中期後葉に3.7m、後期前葉～中葉に2.5mである。

なお、竪穴住居跡の竪穴の壁の上端部ではなく、床面付近の標高を指標として、3期の時期による標高の違いについて分散分析法を用いて検定した結果、0.5%水準で有意差のあることが確認された。つまり、竪穴住居跡の床面付近の標高は、時期が古いほど高く、時期が新しくなるほど低い傾向が見いだされた。竪穴住居跡の床面付近の標高の平均値は、前期前葉～中葉に5.3m、中期後葉に3.2m、後期前葉～中葉に2.0mである。したがって、時期による竪穴住居跡の標高の違いの分析において、壁の高さの違いに起因する問題はとくに生じない。

表1 赤浜Ⅱ遺跡A区における現在の海水準からみた竪穴住居の出入り口の標高

縄文時代の時期		竪穴住居の標高(m)					平均
前期前葉～中期中葉	前期前葉	7.1	6.6	6.4	5.1	4.2	5.7
	中期中葉	5.8	5.8				
中期後葉	中期後葉	4	4	3.3			3.7
	中期後葉～後期前葉	3.3					
後期前葉～後期中葉	後期前葉～後期中葉	3.3	2.6	1.6			2.5

大槌町教育委員会・岩手県文化振興事業団(2018)により作成。

## 第2節 縄文時代の時期による海水準の変化

縄文時代の各時期による竪穴住居跡の標高は、現在の海水準を基点とした高さに基づいていた。しかし、現在の海水準と縄文時代の海水準は異なっており、しかも、縄文時代前期の海水準と後期前葉の海水準は異なっている。そのため、縄文時代のそれぞれの時期の海水準を基準として竪穴住居跡の標高を求める必要がある。グレイシオ・ハイドロ・アイソスタシー (Glacio-hydro Isostasy) の考え方によれば、氷期と間氷期における氷床の盛衰とともに氷床と海水の荷重が変わり、地球表面は変形している(中田・奥野,2011)。この氷床・海水の質量再分配に対する海面の変化を示す方程式が、Farrell and Clark (1976)によって示されていた(中田・奥野,2011)。この考え方に則り、地殻変動を含まない日本列島の各地における海水準の理論値が示された(Nakada *et al.*,1991)。その理論値はさらに改良されて提示されており(Okuno *et al.*,2014)、氷と水という地球表層における質量再分配によって生じるアイソスタシー現象は、氷河-海水性地殻均衡調整 (Glacio-hydro Isostatic Adjustment) と総称されている(奥野,2018)。

この海水準の理論値としては、本研究の対象地域である大槌湾や山田湾に近い広田湾の

陸前高田の海水準の変化が示されている(図4)。縄文時代前期前葉の6000cal BPころにおいては現在の海水準よりも0.5～2.4mほど高く、中期中葉の4700cal BPころにおいては0.4～1.9mほど高く、中期後葉の4600cal BPころにおいては0.4～1.8mほど高く、後期前葉の4200cal BPころにおいては0.3～0.7mほど高かった。6000 cal BPから現在にかけての陸前高田の海水準は、ほぼ一様に低下し続けることになる<sup>2)</sup>。

この縄文時代の陸前高田における海水準の変化を赤浜Ⅱ遺跡および浜川目沢田Ⅰ遺跡付近の海水準の変化として、時期ごとに整理した(表2)。この表では、炭化物の放射性炭素年代測定(AMS<sup>14</sup>C年代測定法)が行われ、十和田中振火山灰の降下年代などによって、竪穴住居跡が使用されていた年代が推定できる時期を示している。

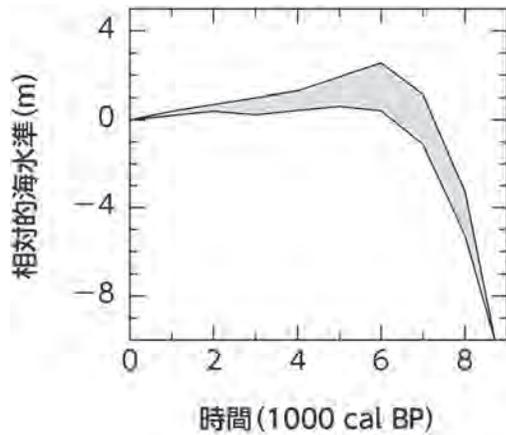


図4 陸前高田における理論的海水準の変化

Okuno *et al.*(2014) により作成。

表2 縄文時代の陸前高田における海水準の変化

時期	放射性炭素年代*	海水準の理論値**		
		最小	中間	最大
前期前葉	6000 cal BPころ	0.5	1.5	2.4
中期中葉	4700 cal BPころ	0.4	1.2	1.9
中期後葉	4600 cal BPころ	0.4	1.1	1.8
中期末葉	4500 cal BPころ	0.3	1	1.6
後期前葉～中葉	4200 cal BPころ	0.3	1	1.7
後期中葉前半	4000 cal BPころ	0.3	1	1.6
晩期	2900 cal BPころ	0.2	0.7	1.2

\* : 各時期の赤浜Ⅱ遺跡と浜川目沢田Ⅰ遺跡に置いて年代測定された値(大槌町・岩手県文化振興事業団(2018), 山田町建設課・岩手県文化振興事業団(2018)など)。

\*\* : 図3により作成。現在の海水準を0mとした場合の高さを示す。

### 第3章 大槌湾の赤浜Ⅱ遺跡A区における竪穴住居の立地変遷

縄文時代の陸前高田の海水準については、6000 cal BPころには現在の海水準よりも高く、+0.5～+2.4mの間というように、巾のある理論値となっている。そこで、当時の海水準を最大値(6000 cal BPの場合、+2.4m)、中間値(+1.5m)、最小値(+0.5m)のように、3つの値に着目して分析する。そのうえで各時期の海水準を基準とした竪穴住居跡の出入り口の標高を求める。竪穴住居跡の出入り口付近の標高に、時期による違いがあるかどうかを検討する。

表3 赤浜Ⅱ遺跡A区における縄文時代の海水準からみた竪穴住居の出入り口の標高

(a)最大値の海水準の場合

縄文時代の時期		竪穴住居の出入り口の標高(m)						平均
前期前葉～中期中葉	前期前葉	4.7	4.2	4	2.7	1.8	1.8	3.4
	中期中葉	3.9	3.9					
中期後葉	中期後葉	2.2	2.2	1.5				1.9
	中期後葉～後期前葉	1.5						
後期前葉～後期中葉	後期前葉～後期中葉	1.6	0.9	-0.1				0.8

(b)中間値の海水準の場合

縄文時代の時期		竪穴住居の出入り口の標高(m)						平均
前期前葉～中期中葉	前期前葉	5.6	5.1	4.9	3.6	2.7	2.7	4.2
	中期中葉	4.6	4.6					
中期後葉	中期後葉	2.9	2.9	2.2				2.6
	中期後葉～後期前葉	2.2						
後期前葉～後期中葉	後期前葉～後期中葉	2.3	1.6	0.6				1.5

(c)最小値の海水準の場合

縄文時代の時期		竪穴住居の出入り口の標高(m)						平均
前期前葉～中期中葉	前期前葉	6.6	6.1	5.9	4.6	3.7	3.7	5.2
	中期中葉	5.4	5.4					
中期後葉	中期後葉	3.6	3.6	2.9				3.3
	中期後葉～後期前葉	2.9						
後期前葉～後期中葉	後期前葉～後期中葉	3	2.3	1.3				2.2

各時期の海水準は表2による。

大槌町教育委員会・岩手県文化振興事業団(2018)により作成。

表4 1998-2007年における満潮時の潮位ごとにみた出現日数

(a)宮古

年	潮位(cm)ごとにみた出現日数(日)					計(日)
	60~70	70~80	80~90	90~100	100~	
1998	80	42	8	1		131
1999	80	52	19	1	1	153
2000	106	58	8	2		174
2001	84	33	7			124
2002	88	60	12	3		163
2003	56	13	4			73
2004	73	24	6			103
2005	62	24	3			89
2006	63	11	3	3		80
2007	73	21	6	1		101

(b)大船渡

年	潮位(cm)ごとにみた出現日数(日)					計(日)
	60~70	70~80	80~90	90~100	100~	
1998	94	38	6	2		140
1999	78	62	19	2	1	162
2000	111	57	12	2		182
2001	94	43	10			147
2002	86	57	22	1		166
2003	43	10				53
2004	56	6	1			63
2005	51	13	1			65
2006	41	7	3		2	53
2007	55	22	2			79

潮位は標高表示の観測値(実測値)である。  
満潮時の潮位は1日のなかで最高の潮位とした(1日に1回)。  
60cm以上の潮位を対象とした。  
気象庁ホームページ(<http://www.data.jma.go.jp/kaiyou/db/tide/genbo/genbo.php>を2020年10月2日に閲覧)により作成。

第1節 最大値の海水準の場合

縄文時代前期前葉, 中期中葉, 中期後葉, 後期前葉～中葉の4期において, 海水準の理論値が最大の場合を対象とする。例えば, 6000 cal BPころの海水準は, 現在の海水準よりも2.4mほど高く, 4700 cal BPころには1.9mほど高く, 4600 cal BPころには1.8mほど高く, 4200 cal BPころには1.6mほど高かった。このような理論的な海水準の最大値を用いて, 各時期における竪穴住居跡の出入り口付近の標高を整理した(表3)。

前期前葉～中期中葉(8戸<sup>3)</sup>、中期後葉(4戸)、後期前葉～中葉(3戸)の3期に区分して、竪穴住居跡の標高には時期による

有意な差があるかどうかを分散分析法によって検定した結果, 0.5%水準で有意差のあることが確認された。つまり, 当時の海水準を理論的な最大値とした場合, 竪穴住居跡の標

高は時期が古いほど高く、時期が新しいほど低い傾向がある。竪穴住居跡の標高は、平均すると、縄文時代前期前葉～中期中葉に3.4m、中期後葉に1.9m、後期前葉～中葉に0.8mである。

縄文時代後期中葉(4200 cal BP ころ)の竪穴住居跡(SI01)の場合には、炉跡の埋土の放射性炭素年代は4299 cal BP～4147 cal BPであり(大槌町教育委員会・岩手県文化振興事業団, 2018), 4200 cal BPにおける海水準の理論値からすると、竪穴住居の出入り口付近の標高は-0.1mであった。4299 cal BP～4147 cal BPという年代測定値の誤差に起因する海水準の理論値の誤差は、0.1m未満である。この誤差を考慮すると、竪穴住居跡(SI01)の標高は-0.2m～0mとなるので、-0.1mをもって標高と考えたい。したがって、当時の海水準からみて、この竪穴住居(SI01)で人々が生活していたときの実際の標高はもっと高かったと考えられる。

大槌湾、山田湾に近い宮古と大船渡の1998～2007年の10年間における満潮時の潮位の標高をみると(表4)、0.6mを超える日数が非常に多く、0.9mを超える日が宮古で12日間、大船渡で10日間、1.0mを超える日は宮古で1日のみ、大船渡で3日間であった。したがって、竪穴住居の出入り口付近の標高は、海水準(平均中等潮位)から少なくとも1.0m以上の高さが必要であると考えられる。後期前葉～後期中葉(4200 cal BP～4000 cal BP ころ)の海水準からみて標高-0.1mの竪穴住居跡(SI01)と標高0.9mの竪穴住居跡(SI28)は(表3)、実際には少なくとも1.0m以上の標高であったものと考えられる。

## 第2節 中間値の海水準の場合

海水準の理論値が中間の場合を対象とする。例えば、縄文時代前期前葉の海水準は現在の海水準よりも0.5～2.4mほど高かったが、 $(0.5 + 2.4) / 2$ として中間値は1.5mとなる。6000 cal BP ころの海水準は、現在の海水準よりも1.5mほど高かった。このような理論的な海水準の中間値を用いて、それぞれの時期における竪穴住居跡の出入り口付近の標高を整理した(表3)。

前期前葉～中期中葉(8戸)、中期後葉(4戸)、後期前葉～中葉(3戸)の3期に区分して、竪穴住居跡の標高には時期による有意な差があるかどうかを分散分析法によって検定した結果、0.5%水準で有意差のあることが確認された。つまり、当時の海水準を理論的な中間値を対象とした場合、竪穴住居跡の標高は時期が古いほど高く、時期が新しいほど低い傾向がある。縄文時代後期中葉(4200 cal BP ころ)の竪穴住居跡(SI01)の場合には、当時の海水準からみた竪穴住居跡(SI01)の出入り口付近の標高は0.6mとなる。満潮時の潮位からして、実際には少なくとも1.0m以上の標高であったものと考えられる。

## 第3節 最小値の海水準の場合

海水準の理論値が最小の場合を対象とする。例えば、縄文時代前期前葉の海水準は現在の海水準よりも0.5～2.4mほど高かったが、最小値は0.5mとなる。6000 cal BP ころの海水準は、現在の海水準よりも0.5mほど高かった。このような理論的な海水準の最小値を用いて、各時期における竪穴住居跡の出入り口付近の標高を整理した(表3)。

前期前葉～中期中葉(8戸)、中期後葉(4戸)、後期前葉～中葉(3戸)の3期に区分して、竪穴住居跡の標高には時期による有意な差があるかどうかを分散分析法によって検定した

結果、0.5%水準で有意差のあることが確認された。つまり、当時の海水準を理論的な最小値とした場合、竪穴住居跡の標高は時期が古いほど高く、時期が新しいほど低い傾向がある。後期前葉の竪穴住居のなかで最も標高の低いのは1.3mであり、満潮時の潮位である1.0mよりも高い。

理論的な海水準の最大値、中間値、最小値に着目して竪穴住居の標高を検討した結果、後期前葉～中葉(4200 cal BPころ)の理論的な海水準の最大値1.6mと最小値0.3mという範囲のなかで、満潮時の潮位の問題が生じないのは0.3～0.6mの区間(0.6-0.3m)であり、理論値の範囲全体(1.6m～0.3m)の23.1%(0.3/1.3)に過ぎない。つまり、理論的な海水準の範囲のなかの76.9%において満潮時の潮位の問題が生じることになる。

#### 第4章 山田湾の浜川目沢田 I 遺跡における竪穴住居の立地変遷

##### 第1節 浜川目沢田 I 遺跡の竪穴住居の立地変遷

山田湾の北岸に位置する浜川目沢田 I 遺跡では、大槌湾の赤浜 II 遺跡と同様に、標高の低いところでも竪穴住居跡が発掘されている(図5)。赤浜 II 遺跡における分析と同じ方法を用いて、浜川目沢田 I 遺跡における23戸(棟)の竪穴住居跡の出入り口付近の標高を整理した(表5)。浜川目沢田 I 遺跡においても竪穴住居跡の標高には時期による違いはみられるだろうか。

竪穴住居跡が使用された主体となる時期は、縄文時代中期中葉のなかで大木8a式期(5戸)、大木8b式期(6戸)、中期後葉の大木9式期(7戸)、中期末葉の大木10式期(3戸)、後期中葉前半(1戸<sup>4)</sup>)、晩期の大洞B-C式期～大洞C1式期(1戸)の6期である。この6期を、縄文時代中期中葉(11戸)、中期後葉(7戸)、中期末葉(3戸)、後期中葉～晩期(2戸)の4期にまとめた。そのうえで、竪穴住居跡の出入り口の標高には時期による有意な差があるかどうかを分散分析法を用いて検定した結果、0.5%水準で有意差のあることが確認された。つまり、縄文時代中期後葉に少し高くなるものの、総じて竪穴住居跡の出入り口付近の標高は、時期が古いほど高く、時期が新しいほど低い傾向が見いだされた。この傾向は、大槌湾の赤浜 II 遺跡でみられた傾向と類似している。竪穴住居跡の出入り口付近の標高の平均値は、中期中葉に6.9m、中期後葉に7.4m、中期末葉に6.5m、後期中葉～晩期に2.0mである。

表5 浜川目沢田 I 遺跡における現在の海水準からみた竪穴住居の出入り口の標高

縄文時代の時期		竪穴住居の出入り口の標高(m)							平均
中期中葉	大木8a	8.8	8	7.9	7.1	7.1			6.9
	大木8b	7.5	7.2	6.6	6.1	5.7	3.4		
中期後葉	大木9	8.5	8.4	8.4	7.8	7.4	5.9	5.4	7.4
中期末葉	大木10	7.6	6	6					6.5
後期中葉前半		1.6							
晩期	大洞B-C～C1	2.4							2

山田町建設課・岩手県文化振興事業団(2018)により作成。

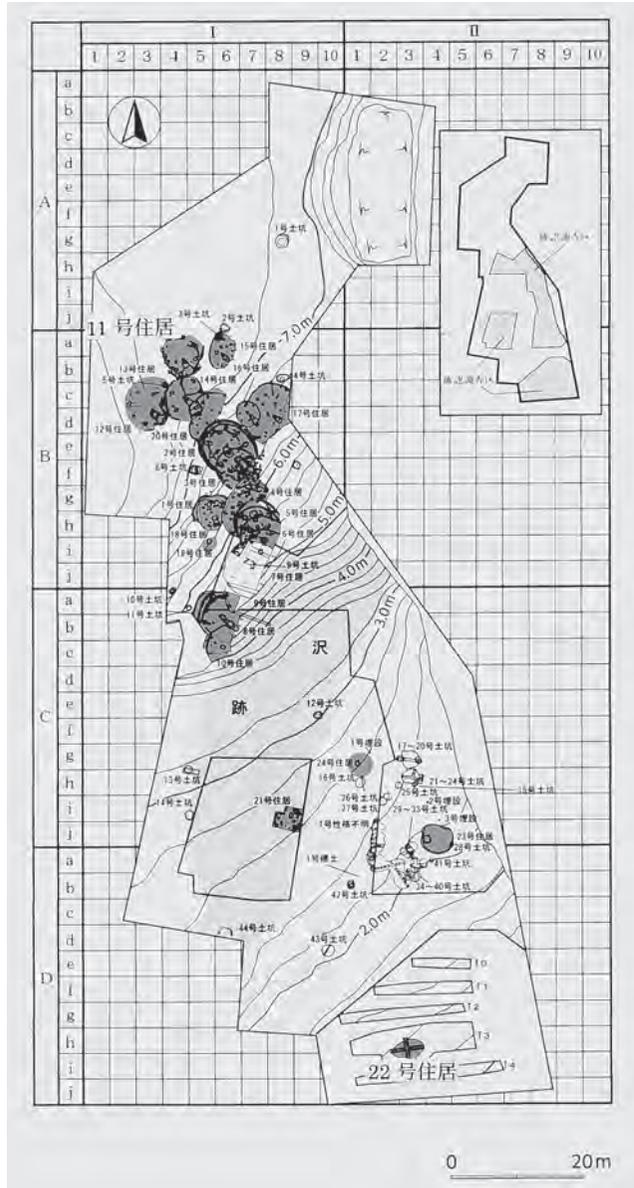


図5 浜川目沢田I遺跡における堅穴住居跡の分布

濃いアミは堅穴住居跡を示す。

山田町建設課・岩手県文化振興事業団（2018）を一部改変。

## 第2節 最大値の海水準の場合

縄文時代中期中葉，中期後葉，中期末葉，後期中葉～晩期の4期において，海水準の理論値が最大の場合を対象とする。浜川目沢田 I 遺跡の位置する山田湾における縄文時代の海水準については，大槌湾の赤浜 II 遺跡と同様に，陸前高田の理論値を用いる。例えば，中期中葉（4700 cal BP ころ）の海水準は，現在の海水準よりも最大で1.9mほど高かった。このような理論的な海水準の最大値を用いて，各時期における竪穴住居跡の出入り口付近の標高を整理した（表6）。

中期中葉（11戸），中期後葉（7戸），中期末葉（3戸），後期中葉～晩期（2戸）の4期に区分して，竪穴住居跡の標高には時期による有意な差があるかどうかを分散分析法によって検定した結果，0.5%水準で有意差のあることが確認された。つまり，縄文時代中期後葉に少し高くなるものの，総じて竪穴住居跡の出入り口付近の標高は，時期が古いほど高く，時期が新しいほど低い傾向が見いだされた。

表6 浜川目沢田 I 遺跡における縄文時代の海水準からみた竪穴住居の標高

### (a)最大値の海水準の場合

縄文時代の時期		竪穴住居の出入り口の標高(m)						平均
中期	中期中葉(大木8)	6.9	5.2	5.2	6.1	6	5.6	5
		5.3	4.7	4.2	3.8	1.5		
	中期後葉(大木9)	4.1	3.6	6.6	6.6	6.7	6	5.6
	中期末葉(大木10)	5.8	4.2	4.2				4.7
後・晩期	後期中葉前半	0						0.6
	晩期(大洞B-C~C1)	1.2						

### (b)中間値の海水準の場合

縄文時代の時期		竪穴住居の出入り口の標高(m)						平均
中期	中期中葉(大木8)	7.7	6.9	6.8	6.4	6.1	6	5.8
		6	5.5	5	4.6	2.3		
	中期後葉(大木9)	7.4	7.3	7.3	6.7	6.3	4.8	6.3
	中期末葉(大木10)	6.5	4.9	4.9				5.4
後・晩期	後期中葉前半	0.6						1.2
	晩期(大洞B-C~C1)	1.7						

### (c)最小値の海水準の場合

縄文時代の時期		竪穴住居の出入り口の標高(m)						平均
中期	中期中葉(大木8)	8.4	7.6	7.5	7.1	6.8	6.7	6.5
		6.7	6.2	5.7	5.3	3		
	中期後葉(大木9)	8.1	8	8	7.4	7	5.5	7
	中期末葉(大木10)	7.2	5.6	5.6				6.1
後・晩期	後期中葉前半	1.3						1.8
	晩期(大洞B-C~C1)	2.2						

各時期の海水準は表2による。

山田町建設課・岩手県文化振興事業団(2018)により作成。

山田湾に近い宮古と大船渡の1998～2007年の10年間における満潮時の潮位の標高（表4）からして，竪穴住居の出入り口付近の標高は，海水準（平均中等潮位）から少なくとも1.0m以上の高さが必要であると考えられる。浜川目沢田 I 遺跡の遺構配置図（図5）において，南端部に最も標高の低い竪穴住居跡（22号住居<sup>4)</sup>）がある。この後期中葉前半

(4000 cal BP ころ)の竪穴住居跡(22号住居)の標高は0mであるが(表6)、実際には少なくとも1.0m以上の標高であったものと考えられる。この竪穴住居跡(22号住居)の北西側で灰白色細砂が層状に堆積しており、この層の直上の炭化物の年代測定値は3645 cal BP ~ 3556 cal BP であることから、3800 cal BP ころに発生した津波の堆積物であると推測されている(山田町建設課・岩手県文化振興事業団, 2018)。4000 cal BP以降~現在に至るまでに陸地は少なくとも1.0m ( $0 + 1.0 = 1.0$ )は沈降していた可能性があると考えられる。

### 第3節 中間値の海水準の場合

海水準の理論値が中間の場合を対象とする。例えば、縄文時代中期中葉の海水準は現在の海水準よりも0.4 ~ 1.9mほど高かったが、 $(0.4 + 1.9) / 2$ として中間値は1.2mとなる。中期中葉(4700 cal BP ころ)の海水準は、現在の海水準よりも1.2mほど高かった。このような理論的な海水準の中間値を用いて、各時期における竪穴住居跡の出入り口付近の標高を整理した(表6)。

竪穴住居が使用された時期を4期に区分して、竪穴住居跡の標高には時期による有意な差があるかどうかを分散分析法によって検定した結果、0.5%水準で有意差のあることが確認された。つまり、当時の海水準を理論的な中間値を対象とした場合、総じて竪穴住居跡の標高は時期が古いほど高く、時期が新しいほど低い傾向がある。

縄文時代後期中葉前半(4000 cal BP ころ)の竪穴住居跡(22号住居)の場合には、当時の海水準からみた竪穴住居の出入り口付近の標高は0.6mとなる。満潮時の潮位からして、実際の標高は少なくとも1.0m以上であったと考えられる。

### 第4節 最小値の海水準の場合

海水準の理論値が最小の場合を対象とする。例えば、縄文時代前期前葉の海水準は現在の海水準よりも0.5 ~ 2.4mほど高かったが、最小値は0.5mとなる。6000 cal BP ころの海水準は、現在の海水準よりも0.5mほど高かった。このような理論的な海水準の最小値を用いて、各時期における竪穴住居跡の出入り口付近の標高を整理した(表6)。

4期に区分して、竪穴住居跡の標高には時期による有意な差があるかどうかを分散分析法によって検定した結果、0.5%水準で有意差のあることが確認された。つまり、当時の海水準を理論的な最小値とした場合、総じて竪穴住居跡の標高は時期が古いほど高く、時期が新しいほど低い傾向がある。後期前葉の竪穴住居のなかで最も標高の低いのは1.3mであり、満潮時の潮位である1.0mよりも高い。

こうして理論的な海水準の最大値、中間値、最小値に着目して竪穴住居跡の標高を検討した結果、後期中葉前半(4000 cal BP ころ)の理論的な海水準の最大値1.6mと最小値0.3mという範囲のなかで、満潮時の潮位の問題が生じないのは0.3 ~ 0.6mの区間(0.6 - 0.3m)であり、理論値の範囲全体(1.6m ~ 0.3m)の23.1% (0.3/1.3)に過ぎない。つまり、理論的な海水準の範囲のなかの76.9%の区間において満潮時の潮位の問題が生じることになる。

以上のように、大槌湾の赤浜Ⅱ遺跡と山田湾の浜川目沢田Ⅰ遺跡のいずれにおいても、後期前葉~中葉(4200 cal BP ~ 4000 cal BP ころ)の理論的海水準が0.6 ~ 1.6mの範囲においては、満潮時の潮位よりも標高の低い竪穴住居跡が見いだされた。

## 第5章 竪穴住居の立地の変遷過程の解釈

### 第1節 三陸海岸南部の沈降と竪穴住居の立地変遷

理論的な海水準の低下速度よりも地殻変動などによる陸地の沈降速度が速い場合には、陸地は海水準に対して沈降していることになる。Okuno *et al.*(2014)の理論値によれば、本研究で対象期間とした6000 cal BP ~ 2900 cal BPころの海水準の低下速度は、おおよそ0.08 ~ 0.4mm/yrである。これに対して、必ずしも対象期間は同じではないものの、三陸海岸南部における陸地の沈降速度は、南三陸町大沼で0.4 ~ 1.0mm/yr (Ishimura and Miyachi, 2017), 陸前高田市で0.6 ~ 1.3mm/yr (丹羽ほか,2014), 0.8mm/yr (千田ほか,1984), 大槌町吉里吉里で0.7mm/yr (高田ほか,2016), 気仙沼市大川で0.9 ~ 1.8mm/yr (丹羽ほか,2015), 宮古市津軽石で1.1 ~ 1.9mm/yr (Niwa *et al.*,2017)と報告されている。このように、ほぼすべての調査地点において陸地の沈降速度は、理論的な海水準の低下速度よりも速い。したがって、三陸海岸南部は海水準に対して沈降していることが確認される。

それでは、海水準に対して陸地が沈降している場合に、赤浜Ⅱ遺跡や浜川目沢田Ⅰ遺跡でみられたように竪穴住居の標高が時期の新しいほど低下する傾向を、どのように解釈できるだろうか。海岸地域で暮らす人々の生活を主体として考えると、「陸地は海水準に対して沈降ではなく、隆起しており、住居は海から垂直的・水平的に次第に遠くなるので、より海に近いところで生活しようとして標高が低いところへ居住するようになった」とするほうが理解しやすいと考えられる。

赤浜Ⅱ遺跡と浜川目沢田Ⅰ遺跡は、いずれも現在の海岸線から120mほど内陸に位置している(図1)。赤浜Ⅱ遺跡では縄文時代前期前葉(6000 cal BPころ)から後期前葉(4200 cal BPころ)にかけて、竪穴住居の立地する場所は南方(海の方)へ向かって60mほど水平的に移動していた(図2)。中期中葉(4700 cal BPころ)から後期前葉(4200 cal BPころ)にかけての期間に限っても30mほどの水平移動である。浜川目沢田Ⅱ遺跡では中期中葉(4700 cal BPころ)から後期中葉前半(4000 cal BPころ)にかけて100mほど南方(海の方)へ向かって水平的に移動していた(図5)。

### 第2節 理論的海水準の低下と竪穴住居の標高からみた陸地の隆起と沈降の可能性

**第1項 赤浜Ⅱ遺跡の場合** 理論的海水準の最大値の場合には、赤浜Ⅱ遺跡周辺では6000 cal BP ~ 4200 cal BP間に海水準は0.8mほど低下していた(表2)。6000 cal BPころに最も標高の高かった竪穴住居跡(SI09)の標高は当時の海水準でみて4.7mであったが(図2, 表3), 4200 cal BPころには海水準の低下(-0.8m)により標高は5.5m (4.7 + 0.8)となる。4200 cal BPころに最も標高の低い竪穴住居跡(SI01)の標高は-0.1mであったが(表3), この竪穴住居跡(SI01)に居住者がいた時点での標高は、満潮時の潮位から実際は1m以上であったと考えられる。この2戸の竪穴住居の標高の差は5.5mであるので(表1の7.1mと1.6m), 竪穴住居跡(SI01)に居住者がいた時点での竪穴住居跡(SI09)の標高は6.5m (1 + 5.5)以上であったことになる。この間の理論的海水準の低下(1.6 - 2.4 = -0.8m)に応じた陸地の相対的隆起(+0.8m)よりも実際の竪穴住居跡(SI09)の標高が少なくとも1m (6.5 - 5.5)は高くなっている。これは陸地の隆起による可能性があると考

えられる。この少なくとも1mほどの陸地の隆起が6000 cal BP ~ 4200 cal BPころに少しずつ生じていたことに対応して、赤浜Ⅱ遺跡における竪穴住居跡の標高は時期が古いほど高く、時期が新しいほど低くなったものと考えられる。

同様に、中期中葉(4700 cal BPころ)を主体とする竪穴住居跡(SI06B)に着目すると、最も標高の低い竪穴住居跡(SI01)の4200 cal BPころの標高は-0.1mであったが(表3)、この竪穴住居跡(SI01)に居住者がいた時点での標高は、実際は1m以上であったと考えられる。この2戸の竪穴住居の標高の差は4.2mであるので(表1の5.8mと1.6m)、4200 cal BPころの竪穴住居跡(SI06B)の標高は5.2m(1+4.2)以上であったことになる。この間の理論的海水準の低下(-0.3m)に応じた陸地の相対的隆起(+0.3m)よりも実際の竪穴住居跡(SI06B)の標高が1m(5.2-4.2)ほど高くなっている。これは陸地の隆起による可能性があると考えられる。

理論的海水準が中間値の場合には、4200 cal BPころに最も標高の低い竪穴住居跡(SI01)の実際の標高は1m以上であったと考えられるので、最も標高の高い竪穴住居跡(SI09)の標高は6.5m以上(5.5+1≦)となる。これは当時の海水準でのそれぞれの標高よりも0.4mほど高く、これは6000 cal BP ~ 4200 cal BP間における陸地の隆起による可能性があると考えられる。理論的海水準が最小値の場合には、4200 cal BPころに最も標高の低い竪穴住居跡(SI01)の標高は1.3mであり、満潮時の問題は生じないので実際の標高も1.3mほどと考えられ、6000 cal BP ~ 4200 cal BP間には海水準の低下に応じた陸地の相対的隆起のみが生じた可能性があると考えられる。

**第2項 浜川目沢田Ⅱ遺跡の場合** 理論的海水準の最大値の場合には、浜川目沢田Ⅱ遺跡では4700 cal BP ~ 4000 cal BP間に海水準は0.3mほど低下していた。中期中葉(4700 cal BPころ)に最も標高の高かった竪穴住居跡(11号住居)の標高は当時の海水準で6.9mであったが(図5、表6)、後期中葉前半(4000 cal BPころ)には海水準の低下により標高は7.2m(6.9+0.3)となる。4000 cal BPころに最も標高の低い竪穴住居跡(22号住居)の標高は当時の海水準で0mであったが(表6)、竪穴住居跡(22号住居)に居住者がいた時点での標高は、満潮時の潮位の問題から実際は1m以上であったと考えられる。この2戸の竪穴住居跡の標高の差は7.2m(8.8-1.6)であるので(表5)、4000 cal BPころに竪穴住居跡(22号住居)に居住者がいた時点での竪穴住居跡(11号住居)の標高は8.2m(1+7.2)以上であったことになる。理論的海水準の低下(-0.3m)に応じた陸地の相対的隆起(+0.3m)よりも実際の標高が1m(8.2-7.2)ほど高くなっている。これは陸地の隆起による可能性があると考えられる。この1mほどの陸地の隆起が4700 cal BP ~ 4000 cal BPころに少しずつ生じたことに対応して、竪穴住居跡の標高は時期が古いほど高く、時期が新しいほど低くなったものと考えられる。

理論的海水準が中間値の場合には、4700 cal BP ~ 4000 cal BP間には0.4mほど陸地が隆起していた可能性があり、理論的海水準が最小値の場合には海水準の低下に伴う陸地の相対的隆起として0.1mの可能性があると考えられる。

以上のように、赤浜Ⅱ遺跡と浜川目沢田Ⅰ遺跡の事例から4700 cal BP ~ 4000 cal BP間に、理論的海水準の低下に応じた陸地の相対的隆起だけでなく、陸地の隆起が生じていた可能性があると考えられる。そのために竪穴住居跡の標高は、時期が古いほど高く、時期が新しいほど低い傾向が出現したと考えられる。

一方、4200 cal BP～現在においては、陸地の沈降が生じていた可能性がある。理論的  
海水準が最大値の場合には、4200 cal BPころの赤浜Ⅱ遺跡の3戸の竪穴住居跡（SI09、  
SI06B、SI01）の標高は、満潮時の潮位の問題からそれぞれ6.5m以上、5.2m以上、1m以  
上と考えられる。4200 cal BPから現在までに海水準は1.6mほど低下したので、相対的な  
陸地の隆起は1.6mとなり、それぞれの現在の海水準での標高は8.1m以上、6.8m以上、2.6m  
以上となるはずである。しかし、現在の標高は7.1m、5.8m、1.6mであり、いずれも1m  
ほど低くなっている。これは陸地の沈降によるものである可能性があると考えられる。同  
様に、4000 cal BPころの浜川目沢田Ⅰ遺跡の2戸の竪穴住居跡（11号住居、22号住居）  
の標高は、満潮時の潮位からそれぞれ8.2m以上、1m以上と考えられる。4000 cal BPか  
ら現在までに海水準は1.6mほど低下したので、相対的な陸地の隆起は1.6mとなり、そ  
れぞれの現在の海水準での標高は9.8m以上、2.6m以上となるはずである。しかし、現在の  
標高は8.8m、1.6mであり、いずれも1mほど低くなっている。これは陸地の沈降による  
ものである可能性がある。

### 第3節 三陸海岸南部の陸地が隆起する原因

三陸海岸南部において陸地の隆起が生じていたとする場合、どのように生じていたの  
であろうか。安定すべり領域と考えられる三陸沖中部を震源域としてプレート間大地震が発  
生した場合、三陸沿岸域が隆起するモデルが示されている（原口・石辺,2009）。このモデ  
ルによれば、大槌湾の赤浜Ⅱ遺跡に近い大槌町吉里吉里では1mほどの隆起量となる。ま  
た、北海道東部太平洋沿岸の隆起は、プレート境界の深部での非地震性すべりに起因す  
ると考えられている（Kasahara and Kato,1980/1981；Atwater *et al.*,2004；Sawai *et al.*,2004）。  
断層モデルによれば、深部の断層面が5mのすべりを起こした場合には、北海道東部の太  
平洋沿岸は1mほど隆起し、珪藻化石群集から推定される隆起量とほぼ同じであることが  
示されている（澤井,2007）。

海岸付近の陸地を1mほど隆起させるような大地震は500～700年に1回（原口ほか、  
2006）、非地震性すべりは400～500年に1回（澤井、2007）とされる。このように、三  
陸沖中部を震源とする大地震もしくは日本海溝北部付近におけるプレート境界深部での  
非地震性すべりによって、大槌湾では4700 cal BP～4600 cal BP間および4600 cal BP～  
4200 cal BP間に陸地が隆起し、山田湾では4600 cal BP～4500 cal BP間および4500 cal  
BP～4000 cal BP間に陸地が隆起していた可能性もあると考えられる。いずれの期間も  
理論的海水準の低下に較べて竪穴住居の標高が大きく低下しているためである。

一方、2011年の東北地方太平洋沖地震の後に東北地方の港湾で陸地が少しずつ隆起す  
るのは、2011年以後に日本列島の火山活動が活発化したように、マントルから地殻表面  
に向かって火道や割れ目などを通じて上昇するマグマのほかに、水蒸気（水）、二酸化炭  
素、二酸化硫黄などの気体（シュミンケ、2010）が上昇することに起因する可能性もあ  
ると考えられる。三陸沖地震と岩手および秋田の火山活動の関係性が指摘されている（土井、  
1998）。

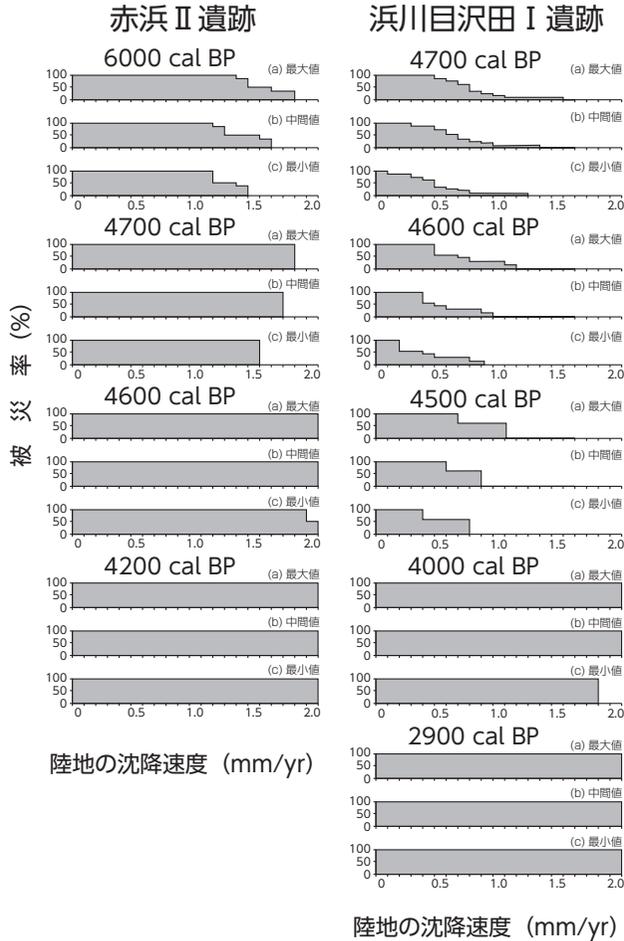


図6 陸地の沈降速度と理論的海水準からみた津波被災率の推定

津波浸水高は2011年東日本大震災のときと同じく赤浜Ⅱ遺跡12.6m、浜川目沢田Ⅰ遺跡8.8mとした。津波浸水高が竪穴住居の出入り口の標高と同じ、またはそれ以上の高さの場合に被災したものとした。被災率は縄文時代の各時期の竪穴住居跡総数に占める被災した竪穴住居跡数の割合(%)とした。理論的海水準は図2により各時期の(a)最大値、(b)中間値、(c)最小値とした。

## 第6章 津波被害の推定

2011年の東日本大震災では、赤浜Ⅱ遺跡周辺地域では津波浸水高は12.6m(土井ほか,2013;原口・岩松,2013)、浜川目沢田Ⅰ遺跡周辺地域の津波浸水高は8.8mであった(原口・岩松,2013)。津波浸水高は、東京湾中等潮位(標高0m)からみた高さで示されている。

岩手県沿岸の27地区における津波堆積物の調査から3800 cal BP、3300 cal BP、2800 cal BPころなど、岩手県沿岸には500～750年ほどの間隔で同時性を示すイベントが推

定されている(高田ほか,2016)。このような岩手県域において広く同時性を示す津波イベントは、2011年の東日本大震災の津波と同じようなレベルの津波が発生して残された堆積物の可能性がある。しかし、4000 cal BPより以前の各地区のイベントは年代値のばらつきが大きい(高田ほか,2016)。陸地の隆起・沈降量を現在から縄文時代まで各イベントなどにに基づき遡って復元することは、現段階では困難である。過去6000年間ほどの期間では総じて三陸海岸南部は沈降していると考えられているので、陸地の沈降速度を用いたい。陸地の沈降速度が速いほど、現在からみて過去の陸地の標高は高かったことになる。

2011年の津波浸水高を縄文時代の赤浜Ⅱ遺跡と浜川目沢田Ⅱ遺跡に適用するうえで、海水準としては理論的な海水準の最大値、中間値、最小値を用い、陸地の沈降速度については0～2.0mm/yrとした。これまでの三陸海岸における陸地の沈降速度として0.4～1.9mm/yrと把握されてきているが、対象地域の赤浜Ⅱ遺跡に近い大槌町吉里吉里における陸地の沈降速度は0.7mm/yrである。この吉里吉里における湿地の地層断面の分析から、泥炭の過圧密が確認されたこと等により、陸地の隆起が生じていた時期があったと考えられている(原口・石辺,2009)。また、縄文時代の竪穴住居の立地変遷からは、大槌湾と山田湾では陸地が隆起していた時期もあったと考えられることから、6000 cal BPから現在にかけてのおよそ6000年間における陸地の沈降速度は、0.7mm/yr未満であった可能性が高いと考えられる。そのうえで、縄文時代の各時期において竪穴住居で生活していた人々が、2011年東日本大震災レベルの津波に遭遇したと仮定して、来襲した津波の水が竪穴住居内に入り込み被災する程度を推定した(図6)。

### 第1節 赤浜Ⅱ遺跡における津波被災率の推定

赤浜Ⅱ遺跡においては、縄文時代前期前葉(6000 cal BPころ)には、理論的な海水準が最大値の場合、陸地の沈降速度が0～1.3mm/yrでは、100% (6/6)の竪穴住居が被災していたと推定される。陸地の沈降速度が1.4mm/yrになると、被災率は83.3% (5/6)となり、1.5～1.6mm/yrには被災率50.0% (3/6)、1.7～1.8mm/yrには被災率33.3% (2/6)、1.9～2.0mm/yrには被災率は0% (0/6)となる。これは、陸地の沈降速度が速くなると、それだけ過去における陸地の標高はより高かったことになり、12.6mの津波浸水高にも耐えられるような標高の高いところに竪穴住居が立地していたことになる。

同様に、中期中葉(4700 cal BPころ)には理論的な海水準が最大値の場合には、陸地の沈降速度が0～1.8mm/yrでは100% (2/2)の竪穴住居が被災していたと推定され、1.9～2.0mm/yrでは被災率は0% (0/2)となる。理論的な海水準が中間値の場合には、0～1.7mm/yrでは100% (2/2)の竪穴住居が被災していたと推定され、1.8～2.0mm/yrには被災率は0% (0/2)となる。理論的な海水準が最小値の場合には、0～1.5mm/yrでは100% (2/2)の竪穴住居が被災していたと推定される。

このように、理論的な海水準が低くなるほど、陸地の沈降速度がより遅い状態で津波被害を免れる竪穴住居が多くなる傾向がある。とくに新しい時期には、陸地の沈降速度や海水準にかかわらず被災率は非常に高かった。これは陸地の緩やかな隆起に応じて、竪穴住居の標高が立地変遷により低下していたためと考えられる。

## 第2節 浜川目沢田Ⅰ遺跡における津波被災率の推定

中期中葉(4700 cal BPころ)には理論的な海水準が最大値の場合には、陸地の沈降速度が0～0.4mm/yrでは100%(11/11)の竪穴住居が被災していたと推定される。陸地の沈降速度が0.5mm/yrから被災を免れる竪穴住居が現れはじめる。0.5mm/yrでの被災率は90.9%(10/11),1.0mm/yrでの被災率は18.2%(2/11),1.1～1.5mm/yrでは9.1%(1/11),1.6～2.0mm/yrでは被災率は0%(0/11)と推定される。

理論的な海水準が中間値の場合には、陸地の沈降速度が0.3mm/yrで被災を免れる竪穴住居が現れはじめ、1.4～2.0mm/yrには被災率は0%(0/11)になると推定される。海水準が最小値の場合には、陸地の沈降速度が0.1mm/yrで被災を免れる竪穴住居が現れはじめ、陸地の沈降速度が1.3～2.0mm/yrには被災率は0%(0/11)になると推定される。

中期後葉(4600 cal BPころ)には、中期中葉よりも陸地の沈降速度がより遅い段階で被災率0%という状況になると推定される。中期末葉(4500 cal BPころ)には、海水準が最大値の場合には陸地の沈降速度が1.1～2.0mm/yr、中間地の場合には0.9～2.0mm/yr、最小値の場合には0.8～2.0mm/yrで被災率0%になると推定される。後期中葉前半(4000 cal BPころ)と晩期(2900 cal BPころ)には、いずれも対象とした竪穴住居が1戸ずつと少数例ではあるが、ほとんどの場合に被災率は100%(1/1)になると推定される。

陸地の沈降速度を0.7mm/yr未満とした場合には、4000 cal BPころと2900 cal BPころを除いて、すべての時期において被災を免れる竪穴住居が現れると推定される。ただし、陸地の沈降速度が0mm/yrに近くなるほど被災率100%の事例がでてくる。これは中期末葉(4500 cal BPころ)から後期中葉前半(4000 cal BP)にかけては、陸地の緩やかな隆起に伴い、竪穴住居の標高が立地変遷により低下していたためと考えられる。

## 第3節 赤浜Ⅱ遺跡と浜川目沢田Ⅰ遺跡における津波被災率と避難行動の可能性

陸地の沈降速度が0.7mm/yr未満であると仮定した場合には、赤浜Ⅱ遺跡のほうが浜川目沢田Ⅰ遺跡よりも被災率は高いことが推定された。この理由として、2011年の東日本大震災における津波浸水高は、赤浜Ⅱ遺跡のほうが高かったこと、縄文時代の各時期における竪穴住居の標高は赤浜Ⅱ遺跡のほうが低い傾向にあったこと等があげられる。

赤浜Ⅱ遺跡が立地する大槌湾<sup>5)</sup>では、1611～1968年の約350年間に20回の津波記録があり(渡辺,1998)、そのうち推定波高が2m以上の津波は13～14回で、再来間隔は30年ほどとされる(原口ほか,2006)。このような波高2m以上の津波が、地震の後に発生する場合には、「地震が発生したら山へ逃げる」という避難行動が、縄文時代にも主体的・自主的に行われていた可能性があると考えられる。文字を持たないアイヌの人々は、3日間ほど続く群発地震などを有珠山の噴火の前兆現象としてとらえており、噴火が始まるとすぐに避難行動をとっていたので、噴火開始後少し時間が経過してから発生した火砕流・火砕サージの難を逃れていた。有珠山の1822年噴火では1769年噴火時の前兆現象、被災地、噴火期間などをアイヌの人々は記憶しており、1853年噴火では1769年噴火時と1822年噴火時の前兆現象、被災地などを記憶していた(遠藤,2017,2020)。

縄文時代の人々は文字を持たなかったが、アイヌの人々と同じように、自然災害については30年間を超える長さで記憶・伝承されてきて、実際の避難行動に活かされていた可能性がある。そのため、2011年東日本大震災レベルの津波が発生したと仮定した場合には、

竪穴住居そのものは被災していた可能性が高いが、居住していた人々は事前に避難していた可能性があると考えられる。

## 第7章 おわりに

沈降域として知られる三陸海岸南部に位置する大槌湾の赤浜Ⅱ遺跡、山田湾の浜川目沢田Ⅰ遺跡においては、縄文時代中期～後期にかけて竪穴住居跡の標高は、現在の海水準からみても当時の理論的な海水準からみても、総じて時期が古いほど高く、時期が新しいほど低い傾向が見いだされた。縄文時代後期の竪穴住居の標高は非常に低く、当時の理論的な海水準と同程度もしくはそれ以下であった。満潮時の水位を考慮して当時の竪穴住居の標高を復元すると、理論的な海水準の低下に応じた陸地の相対的隆起によるものよりも標高は高かった。これは縄文時代中期～後期には陸地が隆起していた可能性を示している。竪穴住居の標高は時期が新しいほど低いのは、海水準の低下に応じた相対的な陸地の隆起だけではなく、陸地そのものが隆起していたためである可能性があると考えられる。一方、縄文時代後期～現在にかけて陸地は沈降していた可能性があると考えられる。

岩手県沿岸域には2011年の東日本大震災レベルの津波が何度も来襲していたと考えられ、理論的な海水準と陸地の沈降速度ごとに竪穴住居の被災率をみると、両遺跡ともに被災率は非常に高かったと推定される。とくに縄文時代後期・晩期には竪穴住居の標高は低く、ほとんどの竪穴住居は被災していたと推定される。

## 付 記

地殻変動の考察で土井宣夫先生（岩手火山地質研究所）、縄文遺跡の現地調査で駒木野智寛先生（北海道大学医学研究院）のお二人にご教示いただきました。心より御礼申し上げます。

小稿を、岩手県沿岸地域の出身で平成13（2001）年3月に岩手大学教育学部地理学研究室を卒業し岩手県内の小学校教諭として勤務中、2011年東日本大震災で肉親を失い、令和2（2020）年に岩手県紫波郡矢巾町立煙山小学校に在職中に病のため他界された菅野綾（旧姓 沼山）先生の御霊に捧げます。

## 注

- 1) 6戸の竪穴住居跡のなかでSI09竪穴住居跡の床面上に堆積している火山灰は十和田中振火山灰であり（大槌町教育委員会・岩手県文化振興事業団、2018）、その噴火・降下年代はおおよそ6200 cal BPとされる（工藤・佐々木、2007）。
- 2) 松本（1981）および千田ほか（1984）による海水準の変動曲線は、Okuno *et al.*（2014）によるものよりも標高は低く推定されている。
- 3) 8戸のうち6戸は前期前葉を主体とし、SI09竪穴住居跡の床面上に堆積する十和田中振火山灰の噴火・降下年代はおおよそ6200 cal BPとされる（工藤・佐々木、2007）。
- 4) 竪穴住居跡（22号住居）については遺構プランを確認して長軸、短軸に入れたトレンチで土層を観察

## 三陸海岸南部における縄文時代の堅穴住居の立地変遷と津波被害の推定

したのみであり炉跡や柱穴などは確認されていない。床面上部に炭化物と焼土が含まれ、平面形は不整な楕円形と推定され、土器、土製品、土偶などが発掘され、壁が確認されており堅穴住居跡と判断されている(山田町建設課・岩手県文化振興事業団, 2018)。

- 5) 大槌湾の水深10mの海底下から採取した過去6000年間に相当する24mの柱状コアの分析からは、津波イベントの再来間隔として500～800年間という時期があったことが報告されている(原口ほか, 2006)。

## 文 献

- 遠藤匡俊 (2017) : 1822 (文政5) 年の有珠山噴火に対するアイヌの人々の状況判断と主体的行動. 季刊地理学, **68**, 262-283.
- 遠藤匡俊 (2020) : 有珠山の噴火プロセスに対するアイヌの人々の認識—迷信と科学的思考—. 地学雑誌, **129(5)**, 611-634.
- 大槌町教育委員会・岩手県文化振興事業団 (2018) : 岩手県文化振興事業団埋蔵文化財調査報告書 第**690**集 赤浜Ⅱ遺跡発掘調査報告書. 大槌町教育委員会・岩手県文化振興事業団.
- 奥野淳一 (2018) : 南極氷河変動と氷河性地殻均衡. 低温科学, **76**, 205-225.
- 海上保安本部 (2020) : 1万分1海図「大船渡港」(海図番号 W1093, 令和2年発行) .
- 工藤 崇・佐々木 寿 (2007) : 十和田火山後カルデラ期噴出物の高精度噴火史編年. 地学雑誌, **116(5)**, 653-663.
- 澤井祐紀 (2007) : 珪藻化石群集を用いた海水準変動の復元と干島海溝南部の古地震およびテクトニクス. 第四紀研究, **46(4)**, 363-383.
- シュミンケ, ハンス-ウルリッヒ 著・隅田まり・西村裕一訳 (2010) : 『火山学』. 古今書院.
- 第二管区海上保安本部 (2022) : 大船渡港の海図を全面リニューアル～地盤の隆起により水深に変化～海上保安本部ホームページ ([https://www1.kaiho.mlit.go.jp/KAN2/topics/pdf/200224\\_W1093kaihan.pdf](https://www1.kaiho.mlit.go.jp/KAN2/topics/pdf/200224_W1093kaihan.pdf)) .
- 高田圭太・宍倉正展・今井健太郎・蛭名裕一・後藤和久・越谷 信・山本英和・五十嵐厚夫・市原季彦・木下博久・池田哲哉・岩手県土整備部河川課 (2016) : 岩手県沿岸における津波堆積物の分布とその年代. 活断層・古地震研究報告, **16**, 1-52.
- 千田 昇・松本秀明・小原真一 (1984) : 陸前高田平野の沖積層と完新世の海水準変化. 東北地理, **36(4)**, 232-239.
- 土井宣夫 (1998) : 有史時代における岩手山・秋田駒ヶ岳・秋田焼山の火山活動と三陸沖地震との相関. 地球惑星科学関連学会合同大会予稿集, 410.
- 土井宣夫・花石 均・上野秀久・佐藤大地 (2013) : 岩手県大槌湾沿岸の目撃証言による2011年3月11日の津波挙動—特に3月11日23時頃の巨大津波について—. 岩手の地学, **43**, 5-15.
- 中田正夫・前田保夫・長岡信治・横山祐典・奥野淳一・松本英二・松島義章・佐藤裕司・松田 功・三瓶良和 (1994) : ハイドロアイソスタシーと西九州の水中遺跡. 第四紀研究, **33(5)**, 361-368.
- 中田正夫・奥野淳一 (2011) : グレイシオハイドロアイソスタシー (用語解説). 地形, **32(3)**, 327-331.
- 丹羽雄一・遠田晋次・須貝俊彦・松島義章 (2014) : 陸前高田平野完新統の堆積相・堆積速度および推定される地殻変動傾向. 第四紀研究, **53(6)**, 311-322.
- 丹羽雄一・須貝俊彦・松島義章 (2015) : 三陸海岸南部・気仙沼大川平野の完新世における地殻変動. 地学雑誌, **124(4)**, 545-560.

- 長岡信治・横山祐典・中田正夫・前田保夫(1997a)：五島列島福江島における完新世海面変化と水中縄文遺跡の成因.長崎大学教育学部自然科学研究報告, **56**, 1-11.
- 長岡信治・横山祐典・中田正夫・前田保夫・奥野淳一・白井克己(1997b)：有明海南東岸玉名平野の地形発達史と完新世海面変化.地理学評論, **Ser.A 70**, 287-306.
- 原口 強・鳥居和樹・藤原 治・島崎邦彦・今泉俊文(2006)：東北地方三陸海岸, 大槌湾の津波堆積物. 月刊地球, **28(8)**, 539-545.
- 原口 強・石辺岳男(2009)：津波堆積物・隆起イベント層から推定される三陸沖中部の巨大地震モデル. 月刊地球, **31(4)**, 223-230.
- 原口 強・岩松 暉(2013)：『東日本大震災 津波詳細図 改訂保存版』. 古今書院.
- 松本秀明(1981)：仙台平野の沖積層と後氷期における海岸線の変化.地理学評論, **52(2)**, 72-85.
- 三浦 修(1968)：海岸段丘からみた三陸リアス海岸の発達.地理学評論, **41(12)**, 732-747.
- 宮崎真由美・石村大輔(2018)：テフロクロノロジーに基づく三陸海岸北部における最終間氷期海成段丘の形成年代と最終間氷期以降の地殻変動の再検討. 地学雑誌, **127(6)**, 735-757.
- 八木浩司・鈴木毅彦(2001)：東北三陸南部～常磐.小池一之・町田 洋編：『日本の海成段丘アトラス』. 東京大学出版会, 29-32.
- 山田町建設課・岩手県文化振興事業団(2018)：『岩手県文化振興事業団埋蔵文化財調査報告書 第689集 浜川目沢田I遺跡発掘調査報告書』. 山田町建設課・岩手県文化振興事業団.
- 渡辺偉夫(1998)：『日本被害津波総覧(第2版)』. 東京大学出版会.
- Atwater,B.F., Furukawa,R., Hemphill-Haley,E., Ikeda,Y., Kashima,K., Kawase,K., Kelsey,H.M., Moor,A.L., Nakayama,F., Nishimura,Y., Odagiri,S., Ota,Y., Park,S., Satake,K., Sawai,Y. and Shimokawa,K.(2004)：Seventeenth-century uplift in eastern Hokkaido, Japan. *The Holocene*,**14**, 487-501.
- Farrell,W.E. and Clark,J.A.(1976)：On postglacial sea level. *Geophysical Journal of Royal Astronomical Society*,**46**, 647-667.
- Ishimura,D. and Miyauchi,T.(2017)：Holocene environmental changes and paleo-tsunami history in Onuma on the southern part of the Sanriku Coast, northeast Japan. *Marine Geology*, **386**, 126-139.
- Kasahara,K. and Kato,T.(1980/81)：Aseismic faulting following the 1973 Nemuro-Oki earthquake, Hokkaido, Japan (a retrospective study). *Pure and Applied Geophysics*,**119**, 392-403.
- Nakada,M., Yonekura,N. and Lambeck,K. (1991)：Late Pleistocene and Holocene sea-level changes in Japan: implications for tectonic histories and mantle rheology. *Palaeogeography, Palaeoclimatology, Palaeoecology*,**85**,107-122.
- Niwa,Y., Sugai,T., Matsushima,Y., and Toda,S.(2017)：Subsidence along the central to southern Sanriku coast, northeast Japan, near the source region of the 2011 Tohoku-oki earthquake, estimated from the Holocene sedimentary succession along a ria coast. *Quaternary International*, **456**,1-16.
- Okuno,J., Nakada,M., Ishii,M., and Miura,H.(2014)：Vertical tectonic crustal movements along the Japanese coastlines inferred from late Quaternary and recent relative sea-level changes. *Quaternary Science Reviews*, **91**, 42-61.
- Sawai,Y., Horton,B.P. and Nagumo,T. (2004)：Diatom-based elevation transfer function along the Pacific coast of eastern Hokkaido, northern Japan-an aid in paleo-seismic study along the coasts near Kurilee subduction zone. *Quaternary Reviews*, **23**,2467-2483.

## 安政6～文久2(1859～1862)年の北蝦夷地ウシヨロ場所におけるアイヌの人々の労働報酬の変化

遠藤 匡 俊\*

(2024年12月23日受付, 2025年1月17日受理)

Changes in Labor Compensations of the Ainu People in the Ushoro District of Sakhalin Island, 1859-1862

Masatoshi ENDO

### 第1章 はじめに

#### 第1節 研究目的

寛政元(1789)年のクナシリ・メナシの戦いのころから、アイヌの人々の立場は和人との交易主体から和人へ労働力を提供する被雇用労働者へと変わり、近世アイヌ社会は大きく変容してきた。これに伴い、幕府の経済保護政策は、「交易の取り締まり」から「労働報酬の保護監督およびアイヌの虐使の防止」へと変わった(高倉, 1942)。

場所請負制下におけるアイヌ社会に関する研究では、アイヌの人々が遠隔地へ長期にわたって強制的に連行され、あるいは労働者として酷使され、共同体は破壊されたこと等の事実が明らかにされてきた(高倉, 1942; 白山, 1971; 榎森, 1987, 1997, 2007; 海保, 1992; 菊池, 1987, 1994)。文久2(1862)年からはじまる北蝦夷地ウシヨロ場所でアイヌの人々がロシア人居住地へ向かった一連の事件は、ロシア人による強奪・誘拐(私立図書館高島文庫, 1912; 新撰北海道史編纂委員会, 1937; 太田, 1941; 新北海道史編集委員会, 1970)だけではなく、和人の暴力・支配からの逃避(菊池, 1989; 檜皮, 2006)ともされる。慶応3(1867)年には、ウシヨロ場所のアイヌの人々は和人の非道行為に反発して雇用労働を拒否していた(高倉, 1942, 東, 2017)。このように幕府の経済保護政策のなかで、「アイヌの虐使の防止」については必ずしも実現はしていなかった。

それでは、「労働報酬の保護監督」についてはどうだったのだろうか。労働報酬が増加した事例として西蝦夷地ソウヤ(宗谷)場所での御用状継立人足の手当や北蝦夷地直捌場所での給料などの事例があげられるが(高倉, 1942)、場所請負制下においてアイヌの人々の労働報酬が改善した事例についての報告例は極めて少ない。場所請負制下においては、

---

\* 岩手大学教育学部地理学研究室

幕府の保護政策によってもアイヌの人々の労働報酬は改善されなかったのだろうか。

場所請負制の下で和人の経営する漁業活動などにおいて労働力を提供したアイヌの人々は、その労働に応じた報酬として給料が算定され、給料に見合うだけの様々な物資を和人から入手していた。アイヌの人々の給料は、能力と労働期間によって決められていたとされる(高倉, 1942)。しかし、アイヌの一人ひとりの給料がいくらであり、誰に、どれだけの量の物資が手渡されていたのか、給料が労働者としての能力や労働期間とどのように関係していたのか、そして給料はどのように変化していたのかという具体像については、史料上の制約が大きく不明なことが多かった。

近年になって、文化2(1806)年の北蝦夷地(サハリン島南半地域)の南端部のアニワ湾岸地域(クリモフ, 2010; 保谷, 2010; 谷本, 2010, 2014)、安政5~万延元(1858~1860)年の西蝦夷地ヨイチ(余市)場所(東, 2010)、安政6~文久2(1859~1862)年の北蝦夷地北西部ウシヨロ(鶴城)場所(北海道大学附属図書館, 1990; 東, 2018, 2019, 2020)などにおいて、アイヌの人々の給料などに関する詳細な史料が残存していることが報告されるようになった。

とくに北蝦夷地ウシヨロ場所は、安政2(1855)年に2回目の幕府直轄地となった北蝦夷地において、越前大野藩が幕府から許されて場所経営に取り掛かった地域であり、万延元(1860)年には幕府から大野藩の準領地と認められた地域である(新撰北海道史編纂委員会, 1937; 大野市史編さん委員会, 2019)。当時は北蝦夷地と称されたサハリン島南半にはロシア人が入植し始め、幕府と帝政ロシアの間では国境画定をめぐる熾烈な交渉が行われていた(樺太庁長官々房, 1912; 新北海道史編纂委員会, 1970; 秋月, 2014; 大野市史編さん委員会, 2019)。

ウシヨロ場所のアイヌの人々の給料に関しては、万延元(1859)年の8名の給料受給者については、 $[\text{給料} = \text{高} \times \text{労働期間(月数)} / 12]$ という関係式が成り立つことが見いだされた(東, 2020)。これはアイヌの人々の給料が能力と労働期間によって決められていたこと(高倉, 1942)について、さらに詳細な具体像を知るうえで重要であると考えられる。しかし、この8名(男7, 女1)の検討結果は、万延元年の54名(男39, 女15)の給料受給者の一部(14.8%)にすぎない。そのため、高, 給料, 労働期間の三者間の相互関係は、まだ明確なものにはなっていないと判断される。

本研究の目的は、安政6~文久2(1859~1862)年の北蝦夷地ウシヨロ場所のアイヌの人々を対象として、高, 給料, 労働期間の三者間の相互関係を明らかにすることである。そしてアイヌの人々の労働報酬としての給料がどのように変化していたのかを明らかにし、改善されていたのかどうかを検討することである。

安政6(1859)年になってから越前大野藩によって場所経営が開始されたウシヨロ場所のアイヌの人々は(図1)、主にニシン(鱈)、サケ(鮭)、マス(鱒)などの漁業に労働力を提供していた(樺太庁長官々房, 1912)と考えられ、自由な交易主体から被雇用労働者への移行期に相当する<sup>1)</sup>。

## 第2節 史料と方法

ウシヨロ場所におけるアイヌ居住者の復元にあたっては、文久2(1862)年におけるウシヨロ場所の村と家の単位でアイヌの居住者名, 年齢, 家族構成(続柄)などが記された

人別帳を用いた。「北野宗兵衛家文書」（福井県丹生郡越前町 北野家蔵）に含まれる「西浦ウシヨロ領ライチシカ村方フレヲチ村迄土人別改帳」および「北蝦夷地用（覚書）」（北海道大学附属図書館蔵）に含まれる「ライチシカ村方フレヲチ村迄土人々別改覚」である。両史料を照合すると、いずれも文久2年の状況を示しているが、必ずしも両者の記載内容は一致しない。本研究では、文久2年における居住者を復元するうえで両史料を総合的に用いた。

「北蝦夷地用（覚書）」には、「給料」の項目において、給料受給者の個人名ごとに高、給料、労働期間、そして給料の額に応じてアイヌの人々に手渡された物資名とその分量などが記されている。「手当」の項目では手当の額、その額に応じて手渡された物資名と分量が記され、「撫育」の項目では、手渡された物資名とその分量などが記されている。本研究では、給料、手当あるいは撫育の対象者として記録された人々は、その年に生存していたものとした。安政6(1859)年、万延元(1860)年、文久元(1861)年の3か年については「人別帳」が残存していないため、居住者の復元にあたっては、次の方法を用いた。「北蝦夷地用（覚書）」に含まれる「ライチシカ村方フレヲチ村迄土人々別改覚」に記された安政6～文久2年間に於ける個々人の死亡、出生、婚姻、離婚、個人の家間移動、家の村間移動などに関する記述、および個人のアイヌ語の名を別のアイヌ語の名へ変更するアイヌ名改名（遠藤、2001）の記述<sup>2)</sup>などを参考にして、それぞれの家の構成員を、文久2(1862)年の状態からさかのぼるかたちで復元した。そのうえで複数の家から構成される村ごとの居住者を復元し、複数の村の総体としてウシヨロ場所における居住者を復元した。給料、手当、撫育の対象者は、村単位に記されており、村の中だけでは家単位に記されている。必ずしもすべての人々が給料、手当、撫育の対象者ではなかったため、とくに家構成員の復元にあたっては安政3（1856）年の人別帳を含む「松浦家文書」（松浦武四郎記念館蔵<sup>3)</sup>）および明治6（1873）年の「戸籍調」（北海道立文書館蔵）を併用した。

また、アイヌの一人ひとりの給料に関する史料は、安政6年、万延元年、文久元年、文久2年の4か年分が残存している。給料の額については、「北蝦夷地用（覚書）」には概ねコメ（米）換算（俵、升、合）とゼニ（銭）換算（貫、文）の両方で記されているが、本研究ではコメ換算を用いた。この史料では、1俵＝8升＝600文であることが示されている（東、2018）。これはウシヨロ場所に近い安政4（1857）年ころの北蝦夷地直捌場所におけるアイヌの給料が、米8升入りの米俵の数で示されていた（「大日本古文書 幕末外国関係文書」巻18 第71文書）ことと一致する。また、人名や地名の表記においては、「**キ**」、「**子**」をそれぞれ「**イ**」、「**ネ**」のように改めたが、「**ヲ**」はそのままとした。

## 第2章 安政6（1859）年と万延元（1860）年における高、給料、労働期間の関係

### 第1節 安政6（1859）年の高、給料、労働期間の関係

安政6年の高、給料、労働期間については、ほぼすべての給料受給者について一人ひとり記されている<sup>4)</sup>。安政6年は、1月1日から12月30日までの12か月である（内田、1978；湯浅、1988；加唐、1993）。[給料＝高×労働期間（月数）／12]という関係式（東、2020）に、高の値と労働期間の値を代入して得られた給料の値を「給料の理論値」とする。

これに対して、史料に記された給料の値を「実際の給料」とする。

例えば、惣小使ヨシハツトエの場合には高640升、給料426.6升、労働期間8か月と記されているので、給料の理論値は640升×8／12=426.7升となる。このように実際の給料(426.6升)と給料の理論値(426.7升)は非常に近い値であることがわかる。男の給料受給者36名のうち高が不明である1名を除く35名を対象として、給料の理論値と実際の給料の相関図を作成すると、ほぼ一直線に近い分布を示す(図2)。両者の相関係数を求めると、 $r = 0.994$ (0.5%水準で有意)となり、給料の理論値と実際の給料は極めて強い正の相関関係にあったことがわかる。高が不明な1名については推定値を用いて36名を対象とすると、給料の

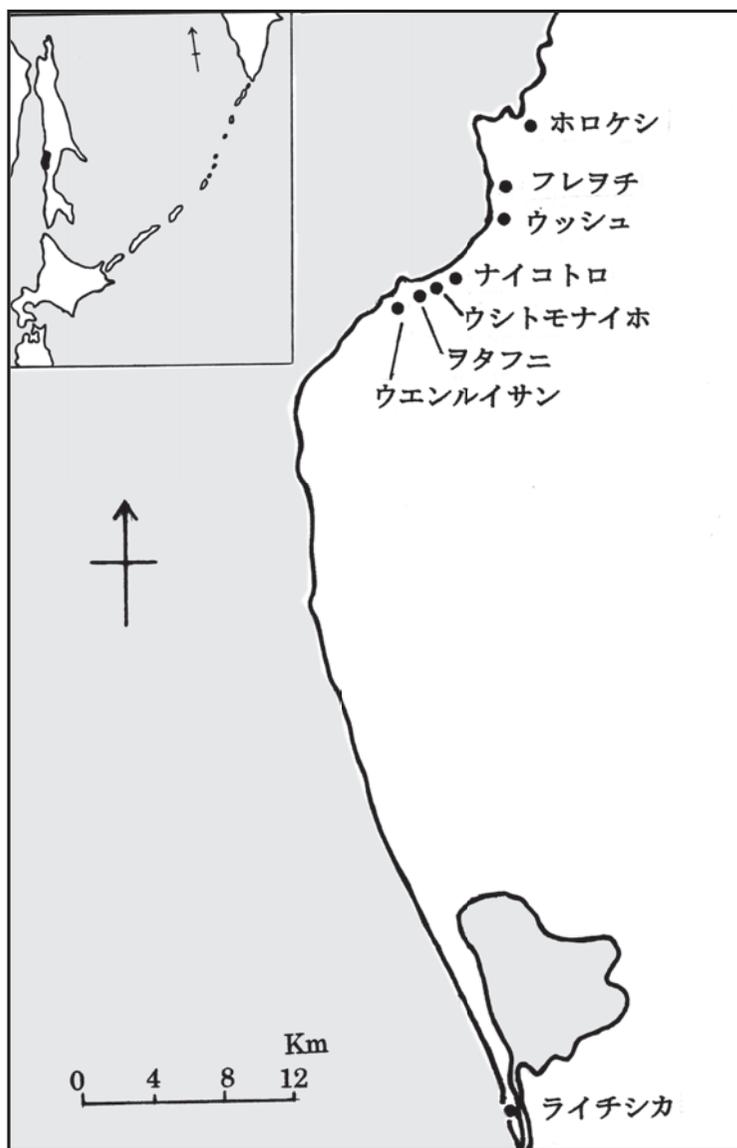


図1 北蝦夷地ウシヨ口場所におけるアイヌ集落の分布

安政6年、万延元年、文久元年、文久2年に一度でもアイヌ集落が形成された地名を示す。「クシュンナイ国境間植民地撰定図」、「鶴城領海岸見取絵図」、「北延叙地図」などにより作成。

安政6～文久2（1859～1862）年の北蝦夷地ウシヨロ場所におけるアイヌの人々の労働報酬の変化

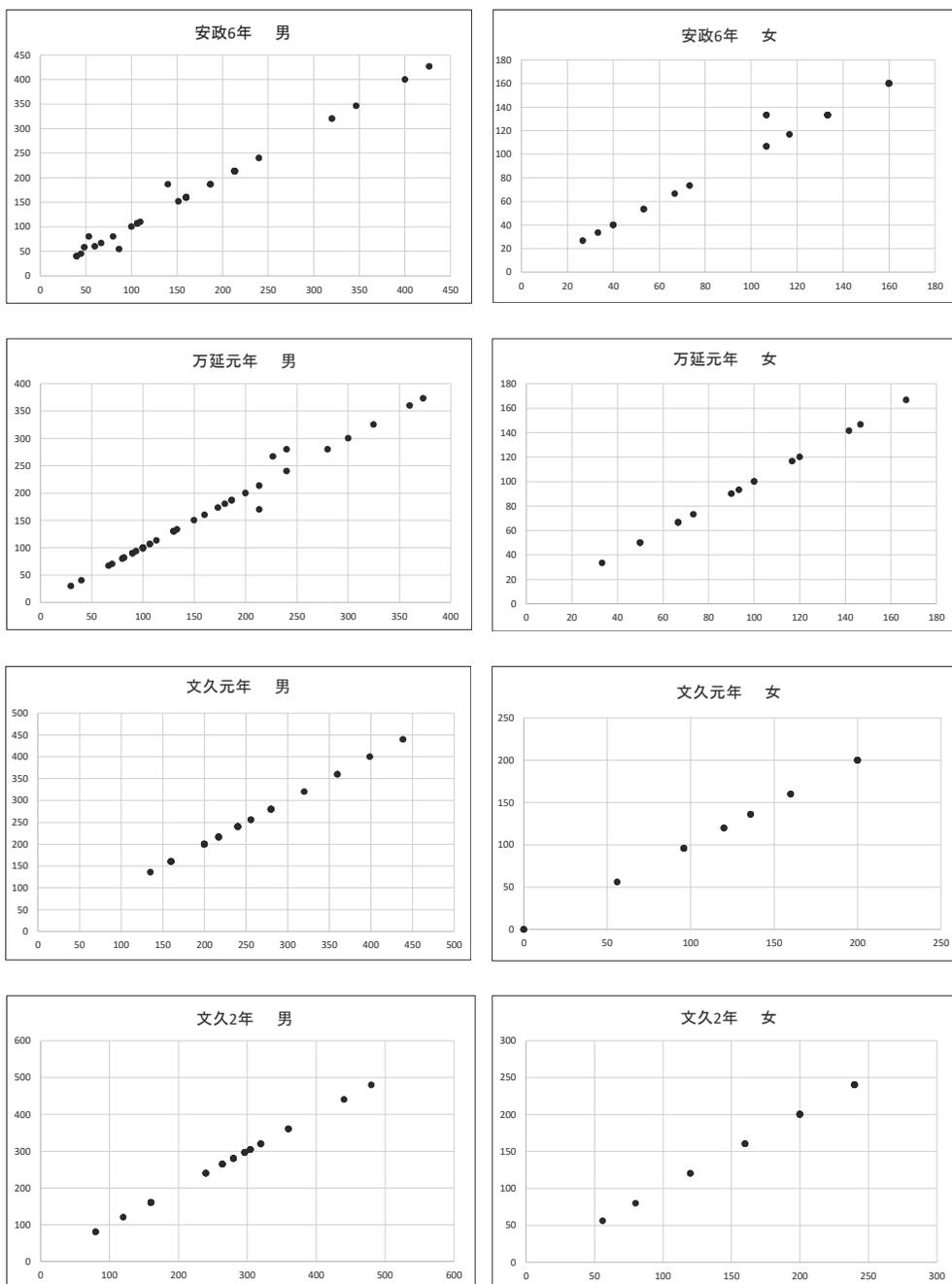


図2 給料の理論値と実際の給料の関係

縦軸は実際の給料（升），横軸は給料の理論値（升）を示す。  
「北蝦夷地用（覚書）」により作成。

理論値と実際の給料の相関係数は、 $r = 0.995$  (0.5%水準で有意)となる。

女の給料受給者22名の場合にも一直線に近い分布となる。両者の相関係数を求めると、 $r = 0.985$  (0.5%水準で有意)となり、給料の理論値と実際の給料は極めて強い正の相関関係にあったことがわかる。

## 第2節 万延元(1860)年の高、給料、労働期間の関係

万延元年には高、給料、労働期間については、すべての給料受給者に関して記されている。安政6年は12か月、354日であったが、万延元年は閏年であり閏3月を含むために13か月、384日となる(内田, 1978;湯浅, 1988;加唐, 1993)。それでも[給料=高×労働期間(月数) / 12]という関係式に高と労働期間の値を代入して、給料の理論値と実際の給料の相関図を作成すると、男の給料受給者39名の場合にはほぼ一直線に近い分布<sup>5)</sup>を示す(図2)。両者の相関係数を求めると、 $r = 0.980$  (0.5%水準で有意)となり、給料の理論値と実際の給料は極めて強い正の相関関係にあったことがわかる。

ただし、3名の給料には別段手当が含まれており、ヲホリ(35歳)は226.7升ではなく266.7升、ハニシトランケ(30歳)は240升ではなく280升、ヲフツセレ(51歳)は130升ではなく170升とした。この別段手当を除いたものを3名の給料として相関係数を求めると、 $r = 0.989$  (0.5%水準で有意)となる。この3名では、別段手当を除いた値を用いると給料の理論値と実際の給料はすべて一致するものの、役職者の給料には文久2(1862)年になって分離される役給料に相当する分が含まれていたと考えられるので、本研究では別段手当を含むものをもって給料の値とする。

また、史料には男8名の労働期間については矛盾した記述がある。例えば、ニシノツテ(21歳)の場合には労働期間として「正二半閏三半四半五半六半八半九半十半十一半十二半」および「八ヶ月分」(「北蝦夷地用(覚書)」)と記されているが、正月(1月)の1か月分から12月の半月分までの月別の労働期間の合計は7.5か月となり、8か月とはならない。ニシノツテの労働期間は、給料の理論値と実際の給料が一致する場合の労働期間である8か月とした。同様に、8名すべての労働期間を給料の理論値と実際の給料が一致する場合のものとした。なお、8名の労働期間を、給料の理論値と実際の給料が一致しない場合の値を用いると、給料の理論値と実際の給料の相関係数は、 $r = 0.978$ となる(0.5%水準で有意)。

女の場合にも相関図はほぼ一直線となり、小数点第1位までの表示において給料の理論値と実際の給料は、すべての給料受給者において一致した。相関係数は、小数点第4位を四捨五入すると、 $r = 1$  (0.5%水準で有意)となる。なお、史料には女3名の労働期間については矛盾した記述があり、この3名の労働期間は給料の理論値と実際の給料が一致する場合の労働期間とした。なお、3名の労働期間を、給料の理論値と実際の給料が一致しない場合の値を用いると、給料の理論値と実際の給料の相関係数は、 $r = 0.992$  (0.5%水準で有意)となる。

このように、安政6年と万延元年における高、給料、労働期間は、[給料=高×労働期間(月数) / 12]という関係式で示されるような相互関係にあったことがわかる。アイヌの人々の給料は、「労働者としての能力と労働期間によって決められていた」(高倉, 1942)が、労働者としての能力は「高」で表現され、労働期間は閏年であるか否かに関わらず「労働期間(月数)」あるいは「労働期間(月数) / 12」で表現されていたと考えられる。

### 第3章 文久元（1861）年と文久2（1862）年の高、給料、 労働期間の関係

#### 第1節 文久元（1861）年の労働期間の推定および高、給料、労働期間の関係

文久元年には、高、給料、労働期間のなかで高と給料は記されているが、労働期間については記されていない。安政6（1859）年と万延元（1860）年には高、給料、労働期間の間に、 $[\text{給料} = \text{高} \times \text{労働期間} (\text{月数}) / 12]$ という相互関係が見いだされたので、文久元年の場合には12か月、354日であり（内田，1978；湯浅，1988；加唐，1993）、この関係式に給料と高の値を代入することによって労働期間を推定した。この推定労働期間を用いて、給料の理論値を算出して実際の給料との相関図を作成すると、男の場合にはほぼ一直線となる（図2）。小数点第1位までの表示において、41名のうち28名では給料の理論値と実際の給料の値は一致しており、相関係数は $r = 1$ （0.5%水準で有意）となる。女の場合にも相関図はほぼ一直線になる。小数点第1位までの表示において、24名のすべてにおいて両者の値は一致しており、相関係数は $r = 1$ （0.5%水準で有意）となる。

このように、文久元年においても高、給料、労働期間の間には $[\text{給料} = \text{高} \times \text{労働期間} (\text{月数}) / 12]$ という相互関係が成立していたと考えられる。

#### 第2節 文久2（1862）年の高と労働期間の推定

文久2年においては、史料の記載内容が大きく変わり、高、給料、労働期間はいずれも記されておらず、「給代」のみが記されている。さらに、一人ひとりの給代について男は「上、中之上、中、下、下之下」、女は「上、中、中之下、下、下之下」という区分が記され、役職者（惣小使、乙名、小使、土産取）については給代とは別に役給料が付記されている（「北蝦夷地用（覚書）」）。この役給料は役職者を対象として支給されるものであり、文久元（1861）年には7名の役職者のなかで2名についてのみ記されていたが、文久2年には7名の役職者すべてについて記されている<sup>6)</sup>。

一人ひとりの給代には、「五俵増」あるいは「二俵増」などと朱筆で付記されている。例えば、ホンランケ（35歳、男）の給代の37俵（296升）には「五俵増」と記されているが、この5俵（40升）分を引き去ると32俵（256升）となる。これは1年前の文久元（1861）年のホンランケの給料が32俵（256升）であったことと一致する。このように一人ひとりの「給代」と「給料」は同じものであり、「給代とは給料のことである」（高倉，1942）とされてきたことと一致する。したがって、文久2年には高、給料、労働期間のなかで給料のみが記されており、高と労働期間は不明ということになる。

**第1項 高ごとにみた給料と労働期間の特徴** 安政6年、万延元年、文久元年の3か年について、給料受給者それぞれの給料と労働期間を「高」ごとに整理すると（表1）、次のような傾向が見いだされる。

- ① いずれの年においても、高が同じ人々の場合には労働期間が長いほうが給料は高い。
- ② 高が同じ人々のなかで最も高い給料を受給した人の労働期間は、その年の最長労働期間もしくはそれに準ずる長さである。
- ③ 非役職者のなかで最高の給料を得ていた人の労働期間はその年で最も長い。

- ④ 分散分析法を用いると、高の値が大きいほど給料は高くなる傾向がみられた(3か年ともに0.5%水準で有意<sup>7)</sup>)。ただし、万延元年の女の場合にはこの傾向は無かった(5%水準で有意差はなかった)。
- ⑤ 安政6年と万延元年には、5名の役職者の高と給料はいずれも非役職者よりも高かったが、文久元年には7名の役職者の高は非役職者よりも高かったものの、給料は非役職者のほうが高い事例が出現してきた。

このような傾向をふまえて、文久2年については、まず「高」の区分ではなく、「給代(給料)」の区分ごとに一人ひとりの給料を整理した(表2)。役給料を含むか否かにかかわらず、

安政6(1859)			万延元(1860)			文久元(1861)								
男			女			男			女					
高	給料	労働期間	高	給料	労働期間	高	給料	労働期間	高	給料	労働期間	高	給料	労働期間
116	58.3	5				240	160	8	160	0	0	0	0	0
120	45	4.5	120	70	7									
	60	6	160	90	9									
160	54.7	6.5	160	66.7	9.5	160	33.3	2.5	160	0	0	160	0	0
	66.7	5	80	80	6	33.3	66.7	5	160	0	0	160	0	0
	80	6	40	40	3	66.7	66.7	5	160	56	56	160	96	96
	80	4	40	40	3	93.3	93.3	5	200	96	96	200	96	96
	106.7	8	106.7	106.7	8	98.7	98.7	7.5	200	10	10	200	96	96
	106.7	8	53.3	53.3	4	106.7	106.7	8	200	10	10	200	96	96
	106.7	8	53.3	53.3	4	106.7	106.7	8	200	10	10	200	96	96
240	40	2	113.3	66.6	5	113.3	200	11	200	10	10	200	120	120
	40	2	73.3	73.3	5.5	240	30	3	200	10	10	200	120	120
	100	5	106.7	106.7	8	40	40	2	200	10	10	200	120	120
	110	5.5	106.7	106.7	8	90	90	4.5	200	10	10	200	136	136
	160	8	133.2	133.2	8	100	141.7	8.5	200	10	10	200	136	136
	160	8	133.2	133.2	8	100	166.7	10	200	10	10	200	136	136
	160	8	200	116.7	7	100	90	4.5	280	5.8	5.8	200	200	200
	160	8	133.2	133.2	8	130	100	5	280	9.3	9.3	200	200	200
	160	8	133.2	133.2	8	130	120	6	280	9.3	9.3	200	200	200
280	151.7	6.5	133.3	133.3	8	130	130	6.5	216	216	216	240	240	240
	186.7	6	133.3	133.3	8	150	150	7.5	216	216	216	240	240	240
	186.7	8	133.3	133.3	8	160	160	8	216	216	216	240	240	240
	186.7	8	133.3	133.3	8	170	170	6.5	240	240	240	240	240	240
320	106.7	4	240	160	8	180	180	9	240	240	240	240	240	240
	213.3	8	160	160	8	280	81.7	3.5	240	240	240	240	240	240
	213.3	8	160	160	8	186.7	186.7	7	240	240	240	240	240	240
	213.3	8	320	133.3	5	320	133.3	5	240	240	240	240	240	240
	213.3	8	133.3	133.3	8	133.3	133.3	8	256	256	256	256	256	256
	213.3	8	173.3	173.3	6.5	173.3	173.3	6.5	280	280	280	280	280	280
	213.3	8	186.7	186.7	7	186.7	186.7	8	280	280	280	280	280	280
	213.3	8	186.7	186.7	8	200	200	7.5	280	280	280	280	280	280
	213.3	8	213.3	213.3	8	213.3	213.3	8	280	280	280	280	280	280
480	240*	6	480	240*	7	280	280	9	480	480	480	480	480	480
	320*	8	300*	300*	7.5	280	240	9	240*	240*	240*	240*	240*	240*
[520]	346.7*	8	325*	325*	7.5	266.7	266.7	8.5	320*	320*	320*	320*	320*	320*
	600	400*	360*	360*	8	280	280	9	360*	360*	360*	360*	360*	360*
	640	426.6*	373.3*	373.3*	8	280	280	9	400*	400*	400*	400*	400*	400*
			560	560	9.2	560	560	9.2	520	520	520	520	520	520
			560	560	9.4	560	560	9.4	560	560	560	560	560	560

単位：高は升、給料は升、労働期間は月数。  
 [ ]：推定値。  
 \*：役職者を示す。  
 「北蝦夷地用(寛量)」により作成。

安政6～文久2（1859～1862）年の北蝦夷地ウシヨロ場所におけるアイヌの人々の労働報酬の変化

表2 文久2(1862)年の給代区分と給料

給代区分	給						料					
	男						女					
下之下	80	80	120				56	80				
下	160	160	160	160	160	160	120	120				
	240	240	240	240*	320*							
中之下							160					
中	264	264	264	264	264	280	160	160	200	200	200	200
	280	280	280	280	280	360*	200	200				
	360*	360*										
中之上	296	296	296	296	296							
上	304	304	304	304	320	320	240	240	240	240	240	240
	320	440*	480*									

単位:升。

役職者の給料は役給料を含む値。

\*:役職者を示す。

「北蝦夷地用(覚書)」により作成。

男女ともに全体的には給代区分の「上」から「下之下」へ向かうほど給料は低くなる傾向がみられる（分散分析法を用いると0.5%水準で有意<sup>8)</sup>）。このような傾向は、安政6年、万延元年、文久元年において「高」（給代ではなく）ごとに人々の給料を整理した場合にみられた傾向と極めて類似している。

しかし、男で役給料を含む場合には、「中」の360升は「上」の320升、304升よりも大きいように、給代区分と給料の関係は逆転する事例がある。また、男の場合に「中」の給代区分には360升、280升、264升の3種類の給料の事例があり、このなかで給料の最大差は96升（360升—264升）である。「中之上」の給代区分の給料は296升の1種類のみであり、「中」の給料との差は最大で54升（360升—296升）、最小で16升（296升—280升）であり、同じ「中」の区分内における給料の差よりも「中」と「中之上」の区分間における給料の差のほうが小さい。女の場合には、給代区分の「中」と「中之下」のどちらの区分にも給料が同じである160升の事例が確認できる。このようなことから、「給代の区分」は「給料の区分」ではあるものの、給料の多寡のみによって分類されたものではないことがわかる。

史料としては残されていないが、安政6年、万延元年、文久元年には一人ひとりに記されていた「高」（労働者としての能力）に相当するものが、文久2年にも和人によって認識され設定されていたと考えられる。安政6年、万延元年には役職者が高と給料の上位を占めていたが、文久元年には高は上位であるが給料は非役職者のほうが多い事例が現れはじめていた。文久2年には7名の役職者のうち2名は給代区分の「上」に、3名は「中」に、2名は「下」に位置付けられていた（遠藤，2022）。文久2年には、漁業労働力や荷物の運搬などの一般的な労働に対する給料としての「一般労働に対する給料」と、アイヌの人々の意見の取りまとめや和人とアイヌ間の意思の疎通などの行政的・政治的な役職者の仕事に対する給料としての「特殊労働に対する役給料」とが分離されたと考えられる（遠藤，印刷中）。このように、史料は残されていないものの和人によって認識されて存在していたと考えられる文久2年における高と労働期間を、前述の①～⑤の特徴を参考にして推定する。

**第2項 文久2年の高と労働期間の推定および高、給料、労働期間の関係** 文久2年の場合には、男の非役職者の給料の最高は320升であり3名が該当する（表2）。この3名の給代区分はすべて「上」であり、この3名の労働期間は文久元年の最長の労働期間と同

様に10.5か月と推定した。文久2年は閏年であり閏8月を含むため1年間は13か月、384日となるが(内田, 1978; 湯浅, 1988; 加唐, 1993), 万延元年と同様に[給料=高×労働期間(月数) / 12]の関係式に給料(320升)と労働期間(10.5か月)を代入すると、高は365.6升と算出される。ここで給代区分の「上」に入る9名のなかで、非役職者7名の高はすべて365.6升とした。この非役職者7名のなかの4名のみは給料が320升ではなく304升と低かったのは、労働期間が10.5か月ではなく10か月と少し短かったためとみなした。また、給代区分が「上」の9名のなかには役職者が2名(惣乙名1名, 乙名1名)含まれている。惣乙名の給料は480升(役給料160升を含む)であり、労働期間は10.5か月とすると、高は548.6升と算出される。同様に、乙名の給料は440升(役給料120升を含む)であり、労働期間は

10.5か月とすると、高は503.2升と算出される([給料=高×労働期間(月数) / 12]による)。

このような給代区分の「上」の9名に適用した方法をほかの各給代区分の人々にも当てはめて、給料受給者の全員の高、労働期間を推定した。なお、女の最長労働期間は、文久元年と同様に10か月とした。

こうして推定した8種類の高を6区分(240升, 274.3升, 320升, 338.3升, 365.7升, および411.4~548.6升)として42名の給料受給者の給料を高ごとに整理すると(表3), 前述の①~⑤と同じような傾向が確認できる。分散分析法を用いると、高の値が大きくなるほど給料

表3 文久2(1862)年の推定高, 給料, 推定労働期間と給代区分

男				女			
推定高	給料	推定労働期間	給代区分	推定高	給料	推定労働期間	給代区分
240	80	4	下之下	160	56	4.2	下
	80	4		120	9		
	120	6		120	9		
274.3	160	7	下	192	160	10	中之下
	160	7		240	160	8	中
	160	7		160	8		
	160	7		200	10		
	160	7		200	10		
	160	7		200	10		
	240	10.5		200	10		
	240	10.5		200	10		
320	240*	10.5	中	288	240	10	上
	264	9.9		240	10		
	264	9.9		240	10		
	264	9.9		240	10		
	264	9.9		240	10		
	280	10.5		240	10		
	280	10.5					
	280	10.5					
	280	10.5					
	280	10.5					
	280	10.5					
338.3	296	10.5	中之上				
	296	10.5					
	296	10.5					
	296	10.5					
	296	10.5					
365.7	304	10	上				
	304	10					
	304	10					
	304	10					
	320	10.5					
	320	10.5					
	320	10.5					
320*	10.5	下					
411.4	360*	10.5	中				
	360*	10.5					
	360*	10.5					
502.9	440*	10.5	上				
548.6	480*	10.5	上				

単位: 推定高は升, 給料は升, 推定労働期間は月数。

\*: 役職者を示す。

「北蝦夷地用(覚書)」により作成。

は高くなる傾向が見いだされた（0.5%水準で有意）。そして、推定した高と推定した労働期間の値を用いて、 $[\text{給料} = \text{高} \times \text{労働期間（月数）} / 12]$ の関係式に代入して給料の理論値を算出し、実際の給料の値との相関図を作成すると、男の場合にはほぼ一直線となる（図2）。小数点第1位までの表示において、42名のうち38名では両者の値は一致しており、相関係数は $r = 1$ （0.5%水準で有意）となる。女の場合にも相関図はほぼ一直線となる。小数点第1位までの表示において、19名のすべてにおいて両者の値は一致しており、相関係数は $r = 1$ （0.5%水準で有意）となる。

以上のように、安政6年から文久元年にかけてのウシヨロ場所においては、アイヌの人々の給料、高、労働期間には、閏年を含みながらも $[\text{給料} = \text{高} \times \text{労働期間（月数）} / 12]$ という相互関係が存在していた。文久2年においても、同じように、 $[\text{給料} = \text{高} \times \text{労働期間（月数）} / 12]$ という高、給料、労働期間の相互関係が存在していた可能性が高いと考えられる。

## 第4章 アイヌの人々の高、給料、労働期間の変化

### 第1節 給料の変化

安政6(1859)年の男の給料受給者数は36名である。給料は、最低40升、最高426.6升、平均166.8升、中央値160升である。全体的には150～200升および200～250升の給料の事例が多かった（図3）。女の給料受給者数は22名である。給料は、最低26.7升、最高160升、平均102.9升、中央値125升というように男よりも少ない傾向にある。全体的には100～150升の給料の事例が多かった。

万延元(1860)年の男の給料受給者数は39名である。給料は、最低40升、最高373.3升、平均160.4升、中央値133.3升と前年よりもやや低くなる。全体的には100～150升の給料の事例が多かった。女の給料受給者数は15名と少なくなり、給料は、最低33.3升、最高166.7升、平均93.4升、中央値93.3升と前年よりも低くなる。全体的には50～100升の給料の事例が多かった。

文久元（1861）年の男の給料受給者数は41名である。給料は、最低136升、最高440升、平均240.2升、中央値240升と前年よりも多くなる。全体的には200～250升の給料の事例が多かった。女の給料受給者数は24名と増加し、給料は、最低0升、最高200升、平均120.3升、中央値128升と総じて増加する。全体的には100～150升と200～250升の給料の事例が多かった。

文久2(1862)年の男の給料受給者数は42名である。給料は、最低80升、最高480升、平均266.1升、中央値280升と総じて前年よりも増加している。全体的には250～300升の給料の事例が多かった。女の給料受給者数は19名と前年よりも減少し、給料は、最低56升、最高240升、平均184升、中央値200升と総じて増加している。全体的には200～250升の給料の事例が多かった。

### 第2節 高の変化

安政6年の男の給料受給者数は36名であったが、このうち1名については高の記載がなく不明である。この1名を除く35名を対象とすると、高は、最低116升、最高640升、平均276.5升、中央値280升である<sup>9)</sup>。全体的には200～250升および300～350升の

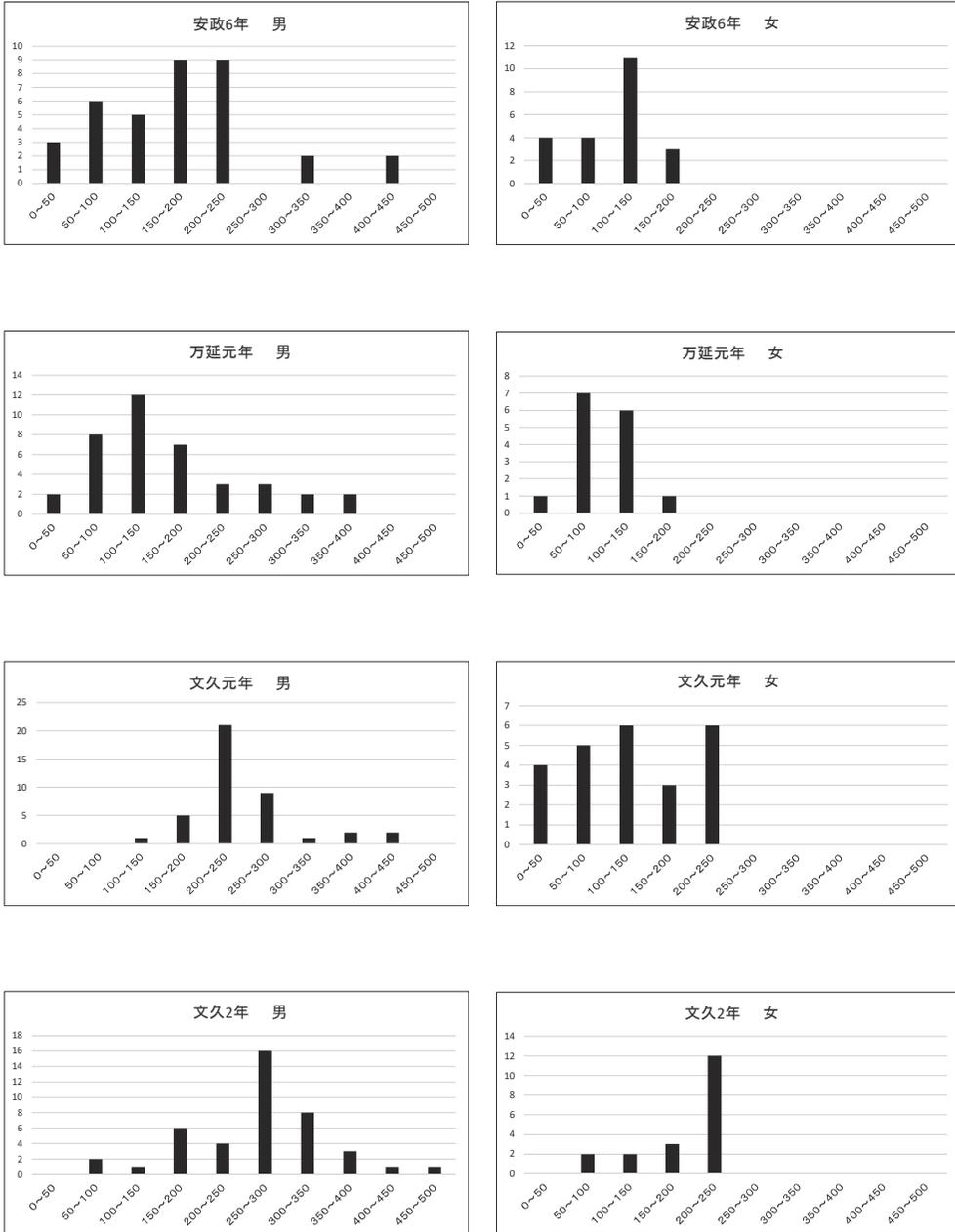


図3 給料ごとにみた給料受給者数

縦軸は給料受給者数（人），横軸は給料（升）を示す。  
「北蝦夷地用（覚書）」により作成。

安政6～文久2（1859～1862）年の北蝦夷地ウシヨロ場所におけるアイヌの人々の労働報酬の変化

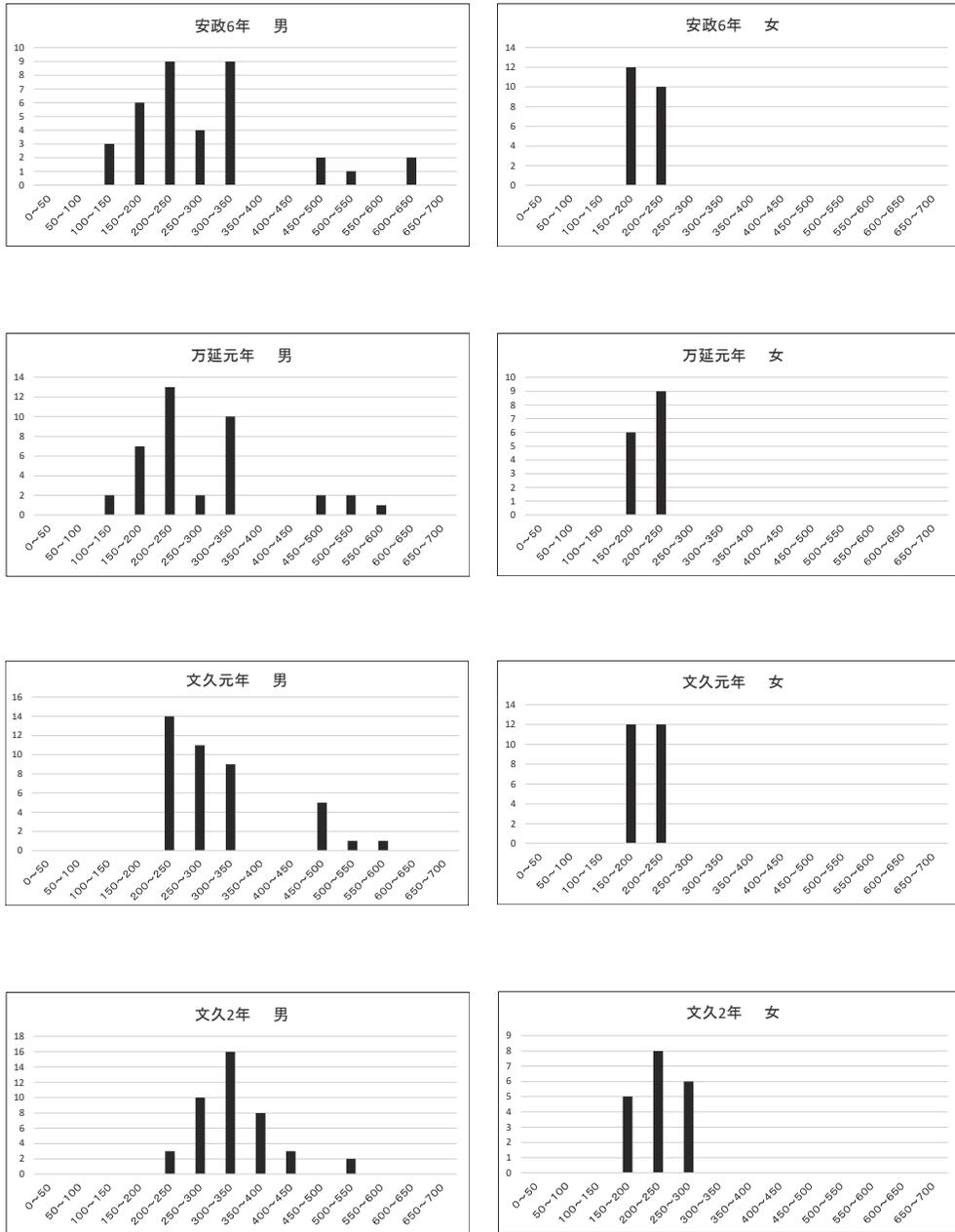


図4 高ごとにみた給料受給者数  
 縦軸は給料受給者数(人)、横軸は高(升)を示す。  
 文久2年の高は推定値。  
 「北蝦夷地用(覚書)」により作成。

高の事例が多かった(図4)。女の対象は給料受給者数と同じく22名である。高は、最低160升、最高240升、平均183.6升、中央値160升というように男よりも少ない傾向にある。全体的には150～200升の給料の事例が多かった。

万延元年の男の対象は給料受給者数と同じく39名である。高は、最低120升、最高560升、平均277.4升、中央値240升と前年よりもやや低くなる。全体的には200～250升の高の事例が多かった。女の対象は給料受給者数と同じく15名と少なくなり、高は、最低160升、最高240升、平均192升、中央値200升と前年よりも低くなる。全体的には200～250升の高の事例が多かった。

文久元年の男の対象は給料受給者数と同じく41名である。高は、最低240升、最高560升、平均312.2升、中央値280升と前年よりも多くなる。全体的には200～250升の高の事例が多かった。女の対象は給料受給者数と同じく24名と増加し、高は、最低160升、最高240升、平均190升、中央値180升と総じて増加する。全体的には150～200升と200～250升の高の事例が多かった。

文久2年の男の対象は給料受給者数と同じく42名である。高は、最低240升、最高548.8升、平均330.6升、中央値320升と総じて前年よりも増加している。全体的には300～350升の高の事例が多かった。女の対象は給料受給者数と同じく19名と前年よりも減少し、高は、最低160升、最高288升、平均235.8升、中央値240升と総じて増加している。全体的には200～250升の高の事例が多かった。

### 第3節 労働期間の変化

安政6年の男の給料受給者数36名を対象とする。労働期間は、最短2か月、最長8か月、平均6.7か月、中央値8か月である。全体的には8～9か月の事例が多かった(図5)。女の給料受給者数22名を対象とする。労働期間は、最短2か月、最長8か月、平均6.4か月、中央値8か月というように男とほぼ同程度である。全体的には8～9か月の労働期間の事例が多かった。

万延元年の男の給料受給者数39名を対象とする。労働期間は、最短2か月、最長9か月、平均6.8か月、中央値7か月と前年よりもやや短くなる。全体的には7～8か月と8～9か月の労働期間の事例が多かった。女の対象は15名であり、労働期間は、最短2.5か月、最長11か月、平均5.9か月、中央値5.5か月と前年よりも短くなる。全体的には5～6か月の労働期間の事例が多かった。

文久元年の男の給料受給者数41名を対象とする。労働期間は、最短5.8か月、最長10.5か月、平均9.3か月、中央値10か月と前年よりも長くなる。全体的には10～11か月の労働期間の事例が多かった。女の対象は給料受給者数である24名と増加し、労働期間は、最短0か月、最長10か月、平均7.2か月、中央値9か月と総じて増加する。全体的には9～10か月と10～11か月の労働期間の事例が多かった。

文久2年の男の対象は給料受給者数42名である。労働期間は、最短4か月、最長10.5か月、平均9.5か月、中央値10.5か月と総じて前年よりも少し長くなっている。全体的には10～11か月の労働期間の事例が多かった。女の対象は給料受給者数19名と前年よりも減少し、労働期間は、最短4.2か月、最長10か月、平均9.2か月、中央値10.5か月と総じて増加している。全体的には10～11か月の労働期間の事例が多かった。

安政6～文久2（1859～1862）年の北蝦夷地ウシヨロ場所におけるアイヌの人々の労働報酬の変化

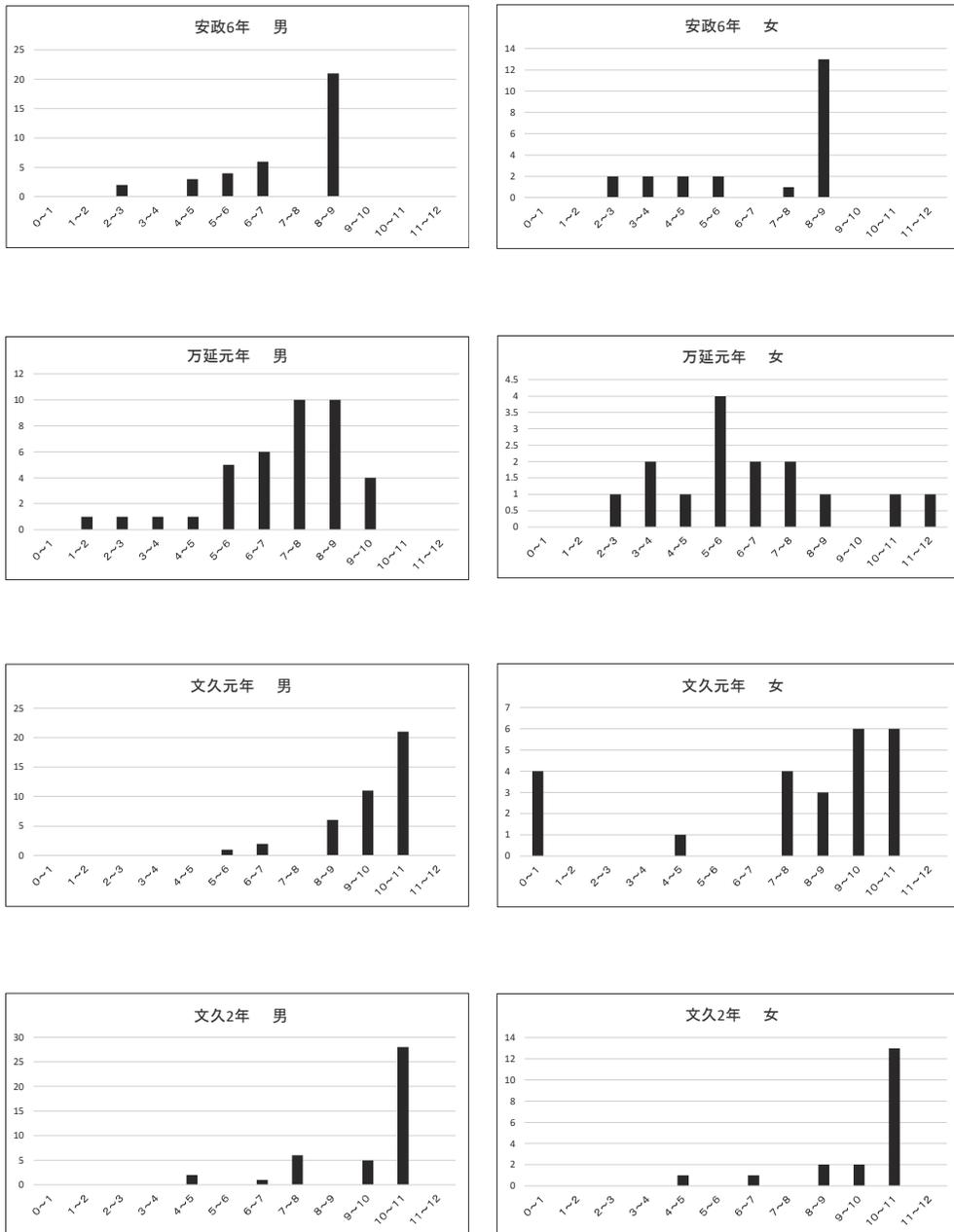


図5 労働期間ごとにみた給料受給者数  
 縦軸は給料受給者数（人）、横軸は労働期間（月数）を示す。  
 文久元年と文久2年の労働期間は推定値。  
 「北蝦夷地用（覚書）」により作成。

#### 第4節 1か月あたりの給料の変化

安政6年から文久2年にかけては、一人あたりの平均値でみるとウシヨロ場所のアイヌの人々の高、給料は総じて増加していた。高は、労働者としてのアイヌの人々の能力のことであり、和人によって評価・設定されていたと考えられる。高が増加することは、アイヌの人々の労働者としての能力に対する評価が高まることを意味する。同様に、給料が増加することは、アイヌの人々は給料に見合うだけの物資（煙草、古手、布、酒など）をより多く和人から入手できることを意味する。そのため高と給料が増加することは、アイヌの人々が入手できる物資の量が増えていたことになる。しかし、この間には労働期間も増加していた。より長く働くことによって、より多くの給料に相当する物資を得ていた場合には、必ずしも労働条件が改善したことにはならない。そこで、1か月あたりの給料の変化を見てみる。

安政6年の男の対象は給料受給者数42名である。1か月あたりの給料は平均23.9升、中央値21.7升であり、20～25升の事例が多かった（図6）。万延元年の男41名では、1か月あたり給料は平均22.1升、中央値20升と前年よりはやや下がり、20～25升の事例が多かった。文久元年の男41名では、1か月あたり給料は平均26.0升、中央値23.3升と増加し、20～25升の事例が多かった。文久2年の男42名では、1か月あたり給料は平均27.6升、中央値26.7升とさらに増加し、25～30升の事例が最も多くなっている。

安政6年の女の対象は給料受給者数22名である。1か月あたり給料は平均15.6升、中央値16.7升であり、10～15升の事例が多かった。万延元年の女15名では、1か月あたり給料は平均16.0升、中央値16.7升であり、10～15升と15～20升の事例が多かった。文久元年の女24名では、1か月あたり給料は平均13.6升、中央値15升とやや下がり、10～15升の事例が多かった。このように平均値と中央値が下がった理由は、高が記録されていても働かなかった（労働期間が無い）ために、給料もゼロである事例が4例であったことである。これは、文久元年はじめの段階で和人—アイヌ間で労働の内容（高、給料、労働期間など）についての凡その合意が取り交わされていたものと推測されるが、実際にはアイヌの人々が予定されていた労働には従事しなかったことと考えられる。文久2年の女19名では、1か月あたり給料は平均19.6升、中央値20升とさらに増加し、20～25升の事例が多くなっていた。

このように、1か月あたりの給料は、男は万延元年にやや減少し、女は文久元年にやや減少したものの、安政6年から文久2年には総じて増加していたことが確認できる。したがって、労働期間は長くなっていたものの、1か月あたりの給料は総じて高くなっており、大野藩の管轄下においてアイヌの人々の労働報酬は概ね改善されていたと判断される。ウシヨロ（鶴城）には文久2年に官吏として、定役1名、同心1名、足軽1名が駐屯していた（樺太庁官々房、1912）ことも影響していた可能性があると思われる。文久2年においては最も長い推定労働期間（男10.5か月、女10か月）は様々な推定高においてみられるが（表3）、労働期間をより短く設定すると1か月あたりの給料はより大きくなる。

なお、文久2年の高と労働期間の推定にあたっては、給代区分「下」に位置付けられている2名の役職者のなかで、土産取キリホクシランケは非役職者と同じく高274.4升、労働期間10.5か月となる。しかし小使サンキランマの場合には高274.4升とすると前述の関係式から労働期間は14か月となるため、労働期間を10.5か月として高365.7升とした。

安政6～文久2（1859～1862）年の北蝦夷地ウシヨロ場所におけるアイヌの人々の労働報酬の変化

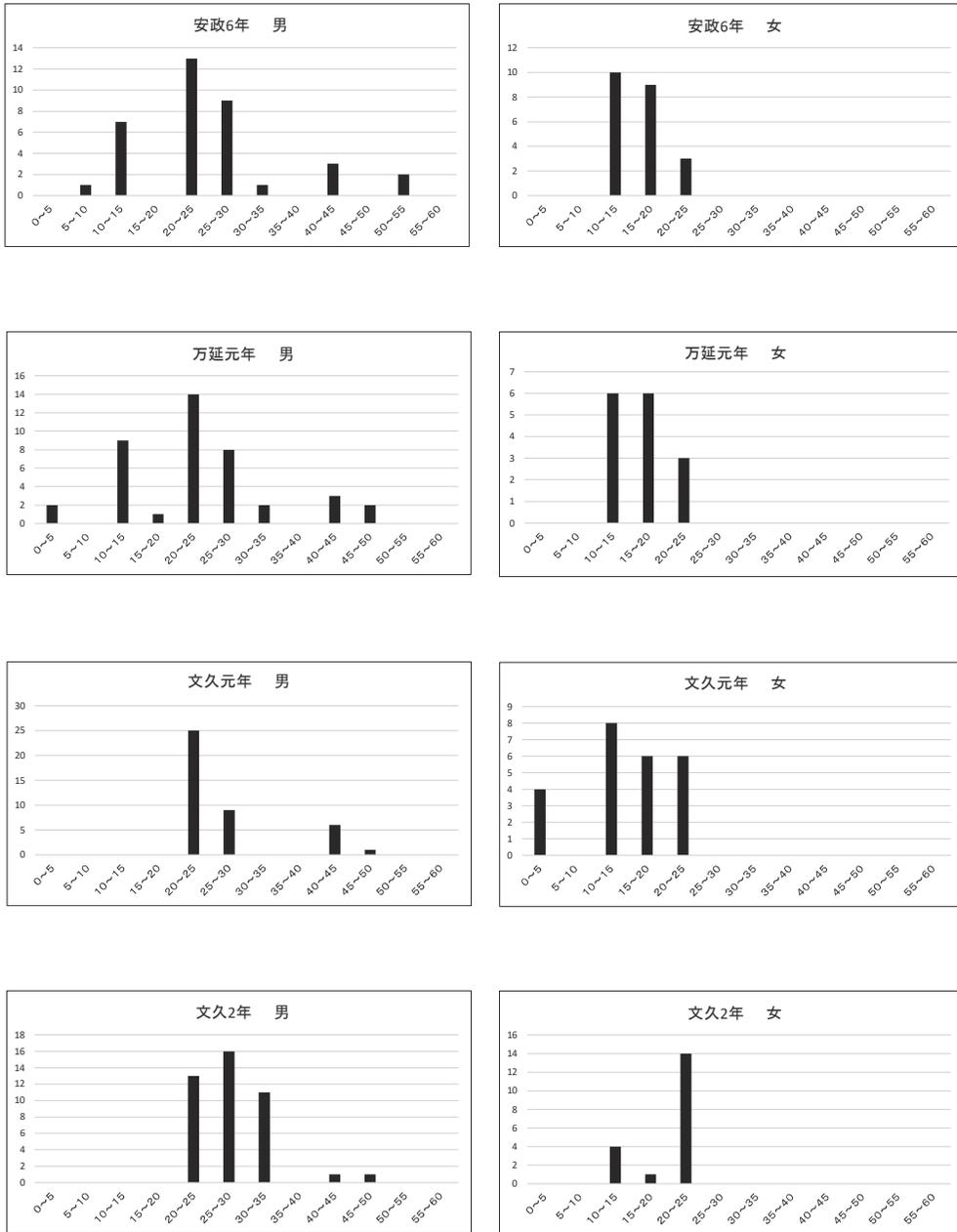


図6 1か月あたりの給料ごとにみた給料受給者数  
 縦軸は給料受給者数（人），横軸は1か月あたりの給料（升）を示す。  
 文久元年と文久2年の労働期間は推定値を用いて算出した。  
 「北蝦夷地用（覚書）」により作成。

このサンキランマの事例を例外として、給代区分は「高を同じくする人々の給料の区分」とみなすことができる。

### 第5章 アイヌの人々の労働者としての自由意志

対象とした安政6(1859)年、万延元(1860)年、文久元(1861)年、文久2(1862)年の4年間のなかで、最低1年でも給料受給者であったのは72名である。この72名(100%)のうち4年間ともに給料受給者であり続けたのは42名(58.3%)であり、3年間のみ給料受給者であったのは15名(20.8%)、2年間のみ給料受給者であったのは6名(8.3%)、1年間のみ給料受給者であったのは9名(12.5%)である。1年間のみ給料受給者9名のうち2名(男1名、女1名)は、給料受給者であった年の翌年、翌々年にそれぞれ死亡していた。

そこで、安政6年に給料受給者であった58名(男36名、女22名)のうち対象期間内に死亡した2名を除く56名(男35名、女21名)を対象とする。このとき4年間にわたって給料受給者であり続けたのは、42名(男30名、女12名)である。この42名は56名の75.0%に相当し、男では85.7%(30/35)、女では57.1%(12/21)に相当する。3年間にわたって給料受給者であったのは9名(男5名、女4名)、2年間の給料受給者は1名(女1名)、1年間の給料受給者は4名(女4名)である。このように労働力としての継続性は必ずしも高くはなかった。

これは、文久2年からアイヌの人々がロシア人居住地へ逃げ去る一連の事件が発生したときに、箱館奉行所では北蝦夷地のアイヌ支配について「未土人とも内実帰伏不致もの過半有之趣」あるいは「内実は働方嫌ひ候者も有之二付、追々如何之義出来可申哉難量」と、奉行所の支配に従わないアイヌは半数を超え、働くことを嫌う事例もあるので今後はどんなことが生じるかわからないと認識していた(檜皮, 2006)ことと一致する。

給料の受給者には、原則として高と労働期間が記されていたのに対して、手当の受給者には高と労働期間のいずれも記されておらず、給料に較べて手当の額は非常に低かった。給料は前もって労働期間が合意されたうえでの長期間の労働に対して支払われていたのに対して、手当は不規則の短期間の労働に対して支払われていたものと考えられる。

文久元年には高が記されていながらも実際には労働力を提供せず、給料がなかった事例が4例(すべて女)であった。これは、文久元年の年初に和人-アイヌ間で、労働に従事することと労働期間が合意されていたにもかかわらず、何らかの理由によりアイヌの人々が労働に従事しなかったものと考えられる。それでも、この4名は不規則の労働にはかかわっており、手当として40升、40升、56升、56升をそれぞれ入手していた。

同様に文久2年には、安政6年から継続して3年間は和人へ労働力を提供してきた3名(男)について、高が記されない状態となっている。そのうちの1名は、「アイヌの人々のロシア人居住地への逃亡」で知られるハウトンマカ(トコンベ)である。文久2年1月にハウトンマカは和人の番人から折檻されて逃亡しロシア人居住地に匿われ、文久2年には労働契約を結ばなかった事例である。「ハウトンマカ出奔ニ付帳除」(「北蝦夷地用(覚書)」)と記されている。残りの2名は、ハウトンマカの父ヲフッセレ(イキリマウシ)とヲフッセレの弟ヲンフナ(カアナイ)である。この2名が労働契約を締結しなかったのは、ハウトンマカに対する和人の非道な行為に対する抗議の証として、和人の下で働くことを自ら

拒否したものと考えられる<sup>10)</sup>。ただし、2名ともに不定期に短期間だけは労働力を提供しており、給料ではなく手当としての収入を得ていた。文久元年から文久2年になると、ヲフッセレ(文久2年に53歳)は給料280升から手当96升へと184升の減収、ヲンフナ(39歳)は給料160升から手当24升へと136升の減収となった。その一方で、ハウトンマカ(22歳)の弟ヲッキキ(コタントカ)(14歳)は手当80升から給料120升へと40升の増収となっている。なお、ヲフッセレ、その妻、3人の息子(ハウトンマカ、ヲッキキ、モンチウカンテ)と同じ家に、文久元年からはヲンフナが妻、息子とともに一緒に暮らしていた(「北野宋兵衛家文書」, 「北蝦夷地用(覚書)」ほかによる)。

また、給料の受給者よりも短期間だけのより軽い労働に従事していた手当の受給者の場合には、文久2年に予定されていた8名(男1名、女7名)分の手当の支払い分としての20俵(160升)が、実際にはアイヌの人々が労働に従事しなかったために支払い不要になったことが記されている(「北蝦夷地用(覚書)」)。これも何らかの理由により、アイヌの人々が労働を拒否あるいは放棄したもの(東, 2020)と考えられる。

以上のように、アイヌの人々は必ずしも和人から労働することを強制・強要されていたのではなく、和人に対して労働力をどれだけ提供するかどうかについては、アイヌの人々の自由意志がはたらいっていたものと考えられる。

## 第6章 むすび

場所請負制下においてアイヌの人々は漁業労働力や物資の運搬作業などの労働力を和人へ提供していた。給料は労働者として能力と労働期間によって決められたとされるが、その具体的な姿は不明であった。本研究では、安政6～文久2(1859～1862)年の北蝦夷地ウシヨロ場所のアイヌの人々を対象として、労働者としての能力を示す高、労働期間、給料の三者間の関係を分析した。

その結果、一人ひとりについて高、給料、労働期間が記されている安政6年、万延元年には、 $[\text{給料} = \text{高} \times \text{労働期間(月数)} / 12]$ という関係が見いだされた。この関係式に高と労働期間を代入して得られた給料の理論値は、実際の給料と非常に近い値であった。文久元年には、高と給料は記されているが労働期間は不明である。上記の関係式に給料と高の値を代入して労働期間を推定した。推定労働期間と高の値を上記の関係式に代入して得られた給料の理論値は、実際の給料と非常に近い値であった。

また、文久2年には給料のみは記されているが高と労働期間は不明である。そこで安政6年、万延元年、文久元年の3か年について一人ひとりの給料、労働期間を高ごとに整理して得られた特徴を参考にして、上記の関係式を用いて一人ひとりの高および労働期間を推定した。この推定高と推定労働期間を上記の関係式に代入して得られた給料の理論値は、実際の給料の値と非常に近かった。

以上のことから、安政6年～文久2年のウシヨロ場所においては、高(労働者としての能力)、給料、労働期間の三者間には、 $[\text{給料} = \text{高} \times \text{労働期間(月数)} / 12]$ という関係が成立していたと考えられる。高、給料、労働期間の安政6年～文久2年における変化を見ると、いずれも総じて増加していた。1か月あたりの給料は男女ともに総じて増加していた。

ウシヨロ場所ではアイヌの人々がロシア人居住地に逃げ去るなどの事件が発生した。和人から受けた暴力が一因であり、場所請負制下における幕府の経済保護政策の一つである「アイヌの虐使の防止」については改善されていなかった。しかし、幕府のもう一つの経済保護政策である「労働報酬の保護監督」については、アイヌの人々の1か月あたりの給料は増加しており、大野藩の管轄下において改善されていたと考えられる。

## 付 記

史料として用いた「北野宋兵衛家文書」の閲覧を許可していただいた福井県丹生郡越前町の北野家様ならびに閲覧の便宜をはかっていただいた福井県大野市教育委員会の齋藤紀子様へ心より御礼申し上げます。本研究においては、平成31年度～令和5年度文部科学省科学研究費 基盤研究(B) (一般) No.19H01386 (研究代表者 百瀬 響)を用いた。

## 注

- 1) 松浦武四郎の調査記録によれば、ウシヨロ場所の南端部に位置するライチシカ村に居住するランハフトエは、安政3(1856)年に既に和人へ労働力を提供していた(「松浦家文書」)。ランハフトエを雇用していた和人は北蝦夷地奥地の差配人となっていた越後国の松川弁之助(樺太庁長官タ房, 1912; 新撰北海道史編纂委員会, 1937; 新北海道史編纂委員会, 1970; 東, 2007)であった可能性がある。
- 2) アイヌ名の改名により、アンハアイノとシリヘンラリは同一人物である。このアイヌ名改名や表記の違いなどにより、ハタハタとトセルイマとトヲセルイマ、サンニキタラとハチカ、ヲコンノとクワシランマ、ウエンヘヲツカイとウレトヲランケとウレトクランケ、ヲホリとシツヘチウ、マンチカとルルマヲツカイ、ケナチとイワトイケマ、ウエンチヲツカイとウエンチヨツカイとヘイナラリとウムトヲランケ、ラントイケマとイタチンケマ、ヲッキキとコタントカ、ヲフッセレとイキリマウシ、トヘランケとトヘシランケとトヘケシランケ、ヒルトンケマとヘトロンケマ、セクワンテとシャクワンテ、キンラとキンラトリマ、ニシカリとヲシュヲ、エフタとエフタフタ、チワシケトとチツシケタ、シリマとシリハ、ヌマトランケとイコロイセは、それぞれ同一人物である(遠藤, 2022)。居住した村と家の構成員の記載順などからランフナとカアナイは同一人物とみなした。
- 3) 「松浦家文書」は現在、松浦武四郎記念館に保管されているが、それ以前は国文学研究資料館史料館に委託・保管されていた。
- 4) 高のみは、小使サンキランマについては記載されていない。小使という役職者であったこと、給料と労働期間からサンキランマの高は520升(65俵)と推定される。
- 5) ウエンチヨツカイ(26歳)の給料は「拾六俵五升三合」(別段手当を除く)とあり(「北蝦夷地用(覚書)」)、132.2升に相当する。高320升、労働期間8か月であるので給料の理論値は213.3升となり、実際の給料とは大きく異なる。実際の給料は「貳拾六俵五升三合」であるが「貳拾六俵」が「拾六俵」と誤記された可能性がある。「貳拾六俵五升三合」の場合には212.2升となり、給料の理論値と実際の給料は近い値となる。
- 6) 役職者の役職手当である「役給料」については、文久2(1862)年の役職者7名のうち惣小使1名と土産取1名の2名分は記載されていないとされるが(東, 2020)、「北蝦夷地用(覚書)」には役職者7名すべてについて「役給料」が記されている。

## 安政6～文久2（1859～1862）年の北蝦夷地ウシヨロ場所におけるアイヌの人々の労働報酬の変化

- 7) 安政6年は、男の高を[116～120升, 160升, 240升, 280升, 320升, 480～640升]の6区分とし、女の高を[160升, 200升, 240升]の3区分とした。万延元年は、男の高を[120升, 160升, 240升, 280升, 320升, 480～560升]の6区分とし、女の高を[160升, 200升, 240升]の3区分とした。文久元年は、男の高を[240升, 280升, 320升, 480～560升]の4区分とし、女の高を[160升, 200升, 240升]の3区分とした。
- 8) 給代の区分を男は[下之下, 下, 中, 中之上, 上]の5区分とし、女は[下, 中, 上]の3区分とした。女の場合には[下之下, 下, 中之下, 中, 上]の5区分としても同じ傾向が認められた(0.5%水準で有意)。
- 9) 高の値が記されていない小使サンキランマの高を520升(65俵)と推定して36名を対象とすると、高の平均は283.2升, 中央値は260升となる。
- 10) この労働拒否はアイヌ側の判断ではなく、ハウトンマカ出奔が幕府と帝政ロシア間の国境画定交渉に大きな影響をもたらす可能性があることから、和人数がハウトンマカの父ヲフッセレと叔父ヲンフナにその責任を取らせるかたちで二人の労働を認めなかった可能性もある。この場合には、当時のアイヌの人々は和人数によって強制的に労働に駆り出されていたのではなく、自ら進んで労働力を提供することで様々な物資を和人数から入手しようとする選択をしていたことになる。

## 文 献

- 秋月俊幸(2014):『千島列島をめぐる日本とロシア』。北海道大学出版会。
- 東 俊佑(2007):幕末期北蝦夷地における大野藩のウシヨロ場所経営。北海道開拓記念館研究紀要, **35**, 67-86。
- 東 俊佑(2010):幕末蝦夷地の経営帳簿「土人勘定差引帳」。東京大学史料編纂所研究紀要, **20**, 155-160。
- 東 俊佑(2017):「トコンヘ一件」再考—北蝦夷地ウシヨロ場所におけるアイヌ支配と日露関係—。白木 沢旭児編:『北東アジアにおける帝国と地域社会』。北海道大学出版会, 27-60。
- 東 俊佑(2018):「土人給料勘定」のしくみ(I)—北蝦夷地ウシヨロ場所経営帳簿『北蝦夷地用』の分析—。北海道博物館研究紀要, **3**, 9-66。
- 東 俊佑(2019):「土人給料勘定」のしくみ(II)—北蝦夷地ウシヨロ場所経営帳簿『北蝦夷地用』の分析—。北海道博物館研究紀要, **4**, 1-10。
- 東 俊佑(2020):「土人給料勘定」のしくみ(III)—北蝦夷地ウシヨロ場所経営帳簿『北蝦夷地用』の分析—。北海道博物館研究紀要, **5**, 1-62。
- 内田正男(1978):『日本暦日原典』。雄山閣。
- 榎森 進(1987):『北海道近世史の研究—幕藩体制と蝦夷地—』。北海道出版企画センター。
- 榎森 進(1997):『北海道近世史の研究—幕藩体制と蝦夷地—増補改訂』。北海道出版企画センター。
- 榎森 進(2007):『アイヌ民族の歴史』。草風館。
- 遠藤匡俊(2001):19世紀中葉の根室場所におけるアイヌの改名と命名規則の空間的適用範囲。地理学評論, **74A**, 601-620。
- 遠藤匡俊(2022):安政6～文久2(1859～1862)年の北蝦夷地ウシヨロ場所におけるアイヌの給料からみた入手品の量に関する歴史地理学的研究。百瀬 響編:『北海道・東北と樺太におけるアイヌ・和人間の北方交易圏に関する実態研究』Vol.2 文部科学省平成31年度～令和3年度科学研究費 基盤研究(B)(一般)研究成果報告書(科研No.19H01386), 112-143。

遠藤 匡 俊

- 遠藤匡俊(印刷中): 安政6～文久2(1859～1862)年の北蝦夷地ウシヨロ場所におけるアイヌの労働力と給料に関する歴史地理学的研究。百瀬 響編『北方交易圏におけるものと文化の交流ー北海道・東北・樺太との交易と交換(幕末～現代まで)ー』。北海道出版企画センター。
- 太田三郎(1941): 『日露樺太外交戦』。興文社。
- 大野市史編さん委員会(2019): 『大野市史 第15巻 通史編 上 原始～近世』。大野市。
- 海保洋子(1992): 『近代北方史ーアイヌ民族と女性とー』。三一書房。
- 加唐興三郎(1993): 『日本陰陽暦日対照表(下巻) 1101年～1872年(康和3年～明治5年)』。ニッポー。
- 樺太庁長官々房編(1912): 『樺太施政沿革 維新以前』。樺太日日新聞社。
- 菊池勇夫(1987): 場所請負制下の和人とアイヌー和人の横暴を中心にー。宮城歴史科学研究, 27, 1-24。
- 菊池勇夫(1989): 幕末日露関係のなかの樺太アイヌー『出奔土人』トコンベー件ー。日本歴史, 497, 48-65。
- 菊池勇夫(1994): 『アイヌ民族と日本人』。朝日新聞社。
- クリモフ, ワジム(2010): サンクトペテルブルグ東洋古籍文献研究所(旧東洋学研究所)所蔵帳簿について。東京大学史料編纂所研究紀要, 20, 151-154。
- 私立図書館高島文庫編(1912): 『福井県人樺太経営史』。私立図書館高島文庫。
- 白山友正(1971): 『増訂 松前蝦夷地場所請負制度の研究』。巖南堂。
- 新北海道史編集委員会(1970): 『新北海道史 第二巻 通説一』。北海道。
- 新撰北海道史編纂委員会(1937): 『新撰北海道史 第二巻 通説一』。北海道庁。
- 高倉新一郎(1942): 『アイヌ政策史』。日本評論社。
- 谷本晃久(2010): 帳簿の概要とアイヌ交易研究。東京大学史料編纂所研究紀要, 20, 161-169。
- 谷本晃久(2014): ロシア科学アカデミー東洋古籍文献研究所サハリンアイヌ交易帳簿の研究概報ー一九世紀初頭アノワ湾岸地域における交易のすがたー。東京大学史料編纂所研究紀要, 24, 53-62。
- 檜皮瑞樹(2006): 幕末期樺太におけるアイヌ支配の揺らぎと再編成ートコンベ出奔事件をめぐるー。史観, 155, 18-35。
- 保谷 徹(2010): サハリン・アイヌ交易帳簿の「発見」と共同プロジェクト。東京大学史料編纂所研究紀要, 20, 149-150。
- 北海道大学附属図書館編(1990): 『日本北辺関係旧記目録: 北海道・樺太・千島・ロシア』。北海道大学図書刊行会。
- 湯浅吉美編(1988): 『日本歴日便覧 下ー歴日表篇建武元年(1334)～明治5年(1872)・解説編ー』。汲古書院。

## 教科書にみる貧困学習の特徴と課題 —2024年度使用教科書の検討を通して—

高田 麻美\*

(2024年12月13日受付, 2025年1月17日受理)

### はじめに

本稿の目的は、2024年度使用教科書の分析に基づき、学校教育における貧困学習の特徴と課題を明らかにすることにある。

敗戦直後の日本は「みんなが貧しかった」時代であり、子どもと貧困との関係性は戦災孤児や長期欠席児童として可視的だった<sup>1</sup>。だが、高度経済成長期を経て、「一億総中流」という「幻想」が日本社会で共有されると、貧困は「克服」されたとみなされた。高校進学希望者数が増加し、子どもと貧困との関係性も不可視化されていった。また、家庭環境や生育歴による差異を目立たせない形式的な平等主義を原則とする学校文化において、「低所得者といった特別な見方は、教育の場にふさわしくない」という言説が優勢であり、低所得世帯の子どもが抱える困難は学校で覆い隠されてきたという<sup>2</sup>。

ところが、2000年前後の「貧困の再発見」を契機に、貧困に対する社会的関心が高まり、「貧困ブーム」の様相を呈した。リーマンショックによる「派遣切り」が相次いだことで非正規雇用の不安定さが浮き彫りとなり、「年越し派遣村」に代表される一連の反貧困運動が貧困の深刻さを世に広く知らしめた。これと連動して、子どもの貧困問題に関する議論も活発化し、その可視化と改善が目指された。さらには、貧困は政策的課題の目玉としても位置づけられるようになった。

他方、西村貴直は「貧困に対する社会的関心の高まりが、ただちに望ましい解決策に関する合意の形成へと結びつくわけではない」<sup>3</sup>と指摘する。貧困に対する理解のあり方は多様であるがゆえに、「社会的に最も支配的な位置づけを獲得した「貧困概念」を反映しつつ導入される、実行可能な政治的解決策こそが、現実的な対貧困政策として導入されることになる」という。現代日本の対貧困政策は、「貧困当事者の利益や必要が適切に考慮されるわけでも、客観的で合理的な分析と根拠に基づいて実施されるわけでもなく、為政者の「願望や都合」によるため、「貧困に陥った当事者への蔑視・処罰・排除・隔離」という要素を含む対貧困政策がスタンダードになっていると批判する<sup>4</sup>。現に、生活困窮者自立支援法と「子どもの貧困対策の推進に関する法律」（以下、子どもの貧困対策推進法）は貧困からの離脱を当事者の自己責任に転嫁し、生存権を保障すべき国や自治体の貧困解消の責務を不問に付している<sup>5</sup>。厚生労働省によれば、2021年度の貧困線は127万円であり、

---

\* 岩手大学教育学部

相対的貧困率は15.4%に達した。17歳以下の子どもの相対的貧困率は11.5%であり、現在も厳しい状況が続いている。

対貧困政策を個人主義的貧困観から社会的貧困観に拠るものに転換していくためには、その前提となる人々の「貧困概念」が問われなければならないだろう。ここで注目すべきは、貧困研究をリードする青木紀の次の指摘である<sup>6</sup>。

…貧困観の一部分を占める貧困のイメージそのものが、ほとんどいわゆる絶対的貧困・極貧のそれで占められていることに気づかされたことも率直に告白しておかねばならない。すなわち、研究者などがいわゆる相対的貧困という概念を当然視しているとしても、アンケート結果は、大多数の普通の人びと(マジョリティ)は貧困ということば・用語からそのことに無関心・無自覚であった。これらの諸点を考慮すると、はたしてこれで、生活保護加算の削減、総じて社会福祉・社会保障制度の改悪に抗することなどできるのか…

すなわち、日本社会では貧困が絶対的貧困に基づいて認識され、相対的貧困への「無自覚」ゆえに、「社会福祉・社会保障制度の改悪」に抵抗できるのが危ぶまれる。かかる狭い貧困観は学校・教師の間でも広く共有されているという。入江優子たちは、「相対的貧困の判断基準は抽象的なので、目の前にいる子どもの姿と直感的に結びつきにくい」ため、低所得世帯の子どもが周縁に追いやられ、結果として子どもの「社会的排除」につながるのだと論じる<sup>7</sup>。

こうした狭い貧困観が日本社会で支配的なのはなぜなのだろうか。青木は「教室やメディアから得た情報に基づく理解かもしれない」<sup>8</sup>と述べており、学校教育が人々の貧困観の形成に一定の影響を及ぼすのではないかと推測する。他方、佐々木宏は「学校教育で貧困問題、税制や社会保障制度を「教材」としてどのように取り扱い、それがどのような結果を生み出すのかは、貧困問題の今後を左右する」<sup>9</sup>と、貧困学習が貧困観の転換の鍵になりうることも指摘する。

ところで、「貧困の再発見」以降、貧困と教育に関する研究が蓄積されてきた。佐々木は、貧困と教育に関する議論の主要論点を次の二つに集約する<sup>10</sup>。すなわち、一つ目は、貧困の世代間連鎖に代表される低所得世帯の子どもが直面する教育上の不利や困難の検証である。二つ目は、教育機会の平等の実現と人材育成という動機を前提とし、子どもの貧困問題を解決する手段として教育を位置づける研究である。後者の教育支援に関しては、低所得世帯の子どもを対象とした学習支援や居場所づくり、家庭と学校・地域をつなぐ取り組みの意義や実践事例が数多く報告されている<sup>11</sup>。他方、「貧困問題を学校教育の現場、具体的には授業でどう教えるか」という論点は「等閑視されてきた」のだという<sup>12</sup>。

では、狭い貧困観からの脱却を促すためには、どのような学習を積み重ねることが望ましいのだろうか。大学の教養教育科目「社会福祉と貧困」を担当する佐々木によれば、大学生は貧困問題に無関心で、「他人事としての貧困」という「壁」が存在するものの、「それなりの説明を受け、立ち止まって自分自身でじっくり考える機会が与えられると、比較的簡単に変わる可能性はある」<sup>13</sup>という。佐々木の実践から、貧困に対する知識と当事者意識の喚起が重要だと理解できる。

当事者性に関しては、小瑤史朗の見解が注目される<sup>14</sup>。小瑤は、「社会的排除」に抗する

社会科のあり方として、生活・生存保障と排除の抑制という二側面に留意すべきだと論じる。前者に関しては、まず学校が子どものありのままの「生」を受け止め、子どもが直面する生活課題を題材とすることが有効だという。後者に関しては、排除や差別を「対象化」させることなく、自己に内在する排除意識や特権性への気づきを促すこと、加えて「排除と包摂を二項対立的にとらえるのではなく、両者の相互補完的な関係に目を向ける」ような実践の手立てが必要だと指摘する。大阪府立西成高等学校の「反貧困学習」や柏木智子が提唱する「ケアする学校」も、生活・生存保障と排除の抑制を目的とするものと位置づけられる<sup>15</sup>。

高等学校家庭科を対象に貧困と向き合う授業実践を検討した青木幸子たちのグループも「自分自身の生活スタイルを振り返らせるとともに、将来の生き方を想像・計画させること」<sup>16</sup>と「社会で起こっている貧困を想像・認識できる」力を育む重要性を指摘しており<sup>17</sup>、小瑤の見解と一致する。また、同グループは、2014年度使用の高等学校家庭科教科書12冊において貧困がどのように記述されているのかを検査し、「貧困による格差が広がっている中で、家庭科の教科書は貧困の理解と克服という視点は弱く、キーワードが出版社によって様々な領域で記載され、まとまった知識習得が困難になっている。そのため学習者は、教科書からは貧困に立ち向かうという目的意識を持ち難い」ことを解明した<sup>18</sup>。

ただし、青木たちのグループが対象としたのは高等学校家庭科にとどまるため、他校種や他教科の教科書については検討の余地がある。また、貧困に関する学習は小学校から始まり、蓄積された学習経験が人々の貧困観に影響を与えられ考えられる。学校の授業が教科書に依拠していることをふまえると、各校種および各教科の教科書がどのように貧困を取り上げているのかを理解することが必要である。そこで、本稿では、小学校、中学校、高等学校用教科書を悉皆調査し、貧困に関する記述の特徴と課題を析出することで本稿の目的に迫りたい<sup>19</sup>。検討に際しては、貧困に対する知識と当事者意識の喚起の2点に留意する。

## 1. 学習指導要領における貧困に関する記述

教科書の内容は学習指導要領に基づくため、まずは現行学習指導要領に貧困がどのように記載されているのかを確認しておきたい。小学校学習指導要領には「貧困」というキーワードは登場しない。中学校学習指導要領の場合、社会科の公民的分野において、「D 私たちと国際社会の諸課題」のうち、「(1) 世界平和と人類の福祉の増大」に「(イ) 地球環境、資源・エネルギー、貧困などの課題の解決のために経済的、技術的な協力などが大切であることを理解すること」<sup>20</sup>と記述されている（下線は引用者。以下同）。高等学校学習指導要領に関しても、公民科の公共の「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」に「(ウ) 職業選択、雇用と労働問題、財政及び租税の役割、少子高齢社会における社会保障の充実・安定化、市場経済の機能と限界、金融の働き、経済のグローバル化と相互依存関係の深まり（国際社会における貧困や格差の問題を含む。）などに関わる現実社会の事柄や課題を基に、公正かつ自由な経済活動を行うことを通して資源の効率的な配分が図られること、市場経済システムを機能させたり国民福祉の向上に寄与したりする役割を政府などが担っていること及びより活発な経済活動と個人の尊重を共に成り立たせることが必要であることについて理解すること」<sup>21</sup>と記載されるにとどまる。いずれも国際

社会における貧困問題を想定していることが読み取れる。

関連するキーワードとして「格差」があるが、小学校および中学校学習指導要領には未掲載だった。高等学校学習指導要領の地理歴史科の歴史総合と世界史探究、公民科の公共(前掲)と政治経済にそれぞれ記載がみられた。歴史総合は「B 近代化と私たち」と「C 国際秩序の変化や大衆化と私たち」の探究活動の主題例として「平等・格差」を挙げる<sup>22</sup>。世界史探究は「E 地球世界の課題」の「(2) 経済のグローバル化と格差の是正」が存在するが、知識面においては「先進国の経済成長と南北問題、アメリカ合衆国の覇権の動揺、資源ナショナリズムの動きと産業構造の転換、アジア・ラテンアメリカ諸国の経済成長と南南問題、経済のグローバル化などを基に、格差是正の取組と課題を理解すること」と記載することにどまる。他方、思考力・判断力・表現力等に関して「諸地域間の経済格差や各国内の経済格差の特徴、経済格差と政治や社会の変化との関連性」と先進国を含む格差問題を位置づけていることは注目される<sup>23</sup>。政治経済は「B グローバル化する国際社会の諸課題」における探究活動の主題として「国際経済格差の是正と国際協力」を例示する<sup>24</sup>。

## 2. 検討対象の教科書

2024年度使用教科書のうち貧困に関する内容を含むのは、表1の通りである。貧困問題を取り上げるのは、小学校の場合、国語科と社会科、家庭科、英語科、特別の教科道徳(以下、道徳科)の教科書である。中学校は国語科と社会科、美術科、技術家庭科の家庭分野(以下、家庭科)、英語科、道徳科の教科書が取り上げている。高校の場合、国語科と地理歴史科、公民科、保健体育科、芸術科、英語科、家庭科の教科書に記載がみられた。

表1 貧困に関する情報を掲載した教科書

小学校用教科書					中学校用教科書					
国語科	社会科	家庭科	英語科	道徳科	国語科	社会科	美術科	家庭科	英語科	道徳科
5冊 /32冊	6冊 /14冊	1冊 /2冊	1冊 /16冊	16冊 /42冊	4冊 /12冊	16冊 /18冊	1冊 /7冊	2冊 /3冊	8冊 /18冊	12冊 /27冊
高等学校用教科書										
国語科	地理歴史科	公民科	保健体育科	芸術科	英語科	家庭科				
9冊/82冊	29冊/43冊	21冊/23冊	3冊/3冊	3冊/30冊	57冊/118冊	16冊/16冊				

先述の通り、中学校の社会科、高等学校の地理歴史科と公民科の学習指導要領は貧困に関する記述を盛り込んでおり、その方針が教科書にも反映されている。他方、これら以外の教科書も貧困に関する情報やエピソードを多数掲載している。その理由の一つとして、多くの教科書会社がESD(持続可能な開発のための教育)推進の観点からSDGs(持続可能な開発目標)を多く取り上げるようになったことが挙げられる<sup>25</sup>。

17目標の筆頭に「目標1 貧困をなくそう」が位置し、「あらゆる場所のあらゆる形態の貧困を終わらせる」ことを目指す<sup>26</sup>。「目標1」のターゲットは「1.1 2030年までに、現在1日1.25ドル未満で生活する人々と定義されている極度の貧困をあらゆる場所で終わらせる」ことに加え、「1.2 2030年までに、各国定義によるあらゆる次元の貧困状態にある、すべての年齢の男性、女性、子どもの割合を半減させる」ことである。さらには「1.3 各国において最低限の基準を含む適切な社会保護制度及び対策を実施し、2030年までに貧困層及び脆弱層に対し十分な保護を達成する」ことも達成目標に掲げる。すなわち、「目標1」

## 教科書にみる貧困学習の特徴と課題

は、発展途上国における絶対的貧困の撲滅にとどまらず、先進国における相対的貧困の解消を目指しており、これらを実現するために国の社会保護制度等の充実を説いている。

### 3. 小学校用教科書における貧困の記述とその特徴

小学校用教科書の検定は2023年度に行なわれた。検定教科書のうち、貧困に関する記述を含むのは表2の通りである<sup>27</sup>。

表2 貧困を取り上げた小学校用教科書

発行者	教科書名	単元と内容
<b>【国語科】</b>		
1	東書 新編新しい国語 二下	「かさこじぞう」は、石地蔵が清貧な老夫婦に恩返しをする昔ばなし。
2	東書 新編新しい国語 四下	「世界一美しいぼくの村」は、アフガニスタンの少年の一日を描く絵本。
3	教出 ひろがる言葉 小学国語 三下	「おにたのぼうし」は、鬼の子が貧しい家の少女に食べ物を調達する童話。
4	光村 こくご 一下 ともだち	「おかゆのおなべ」は、貧しい少女が不思議な鍋を手にし、空腹から救われる童話。
5	光村 国語 五 銀河	「やなせたかし—アンパンマンの勇気—」は、戦後の貧困体験を含むやなせの人物伝。
<b>【社会科】</b>		
6	東書 新編新しい社会6 政治・国際編	「世界の未来と日本の役割」は、ユニセフの人道支援を説明。
7	東書 新編新しい社会6 歴史編	「新しい日本、平和な日本へ」は、世界規模の課題として貧困問題の存在を説明。
8	教出 小学社会 4	「ごみはどこへ」において、関係者の話、挿絵や写真を用いてフードドライブを解説。
9	教出 小学社会 6	「地球規模の課題の解決と国際協力」は、アフガニスタンの難民支援を解説。
10	日文 小学社会 5年	「限りある食料資源をたいせつにするために」はフードバンクを解説。「運輸と日本の貿易」は、フェアトレードに関するコラムを掲載。
11	日文 小学社会 6年	「世界がかわえる問題と日本の役割」は、本文と写真で貧困に苦しむ難民の姿を紹介。
<b>【家庭科】</b>		
12	開隆堂 わたしたちの家庭科 5・6	「持続可能な社会のために」は、挿絵でフードバンクを紹介。
<b>【英語科】</b>		
13	啓林館 Blue Sky elementary 6	「プラス」は、マラウイの貧困家庭の少年が風車による発電に成功した逸話を紹介。
<b>【道徳科】</b>		
14	東書 新編 新しいどうとく 3	「ぬれた本」は貧しい幼少期を送ったリンカーンの人物伝。「どすこいきゅうしよく」は貧困対策としての給食史を紹介。「しあわせの王子」は王子像が貧民を救済する童話。
15	東書 新編 新しい道徳 6	「エンザロ村のかまど」は日本人の人道支援の話。「ともにくらすわたしたち」も掲載。
16	教出 小学どうとく 2 はばたこう明日へ	「しあわせの王子」は、前掲 14 の「しあわせの王子」と同様。
17	教出 小学どうとく 3 はばたこう明日へ	「金色の魚」は、欲深いお婆さんと清貧なお爺さんが対照的な行動をする童話。
18	教出 小学道徳 4 はばたこう明日へ	「世界の子どもたちのために」は、日本人少女によるマラウイへの寄附活動の記録。
19	教出 小学道徳 5 はばたこう明日へ	「食品ロスをどう防ぐ？」は、フードバンクやフードドライブを紹介。
20	光村 道徳 6 きみがいちばんひかるとき	「マザー＝テレサ」は、マザー＝テレサの人物伝。
21	日文 小学道徳 生きる力 4	「金色の魚」は、前掲 17 と同様。
22	日文 小学道徳 生きる力 5	特集「わたしたちの未来を守るために」は子どもの権利条約と児童労働問題に触れる。
23	光文 小学どうとく ゆたかな心 2年	「しあわせの王子」は、前掲 14 の「しあわせの王子」と同様。
24	光文 小学どうとく ゆたかな心 3年	「海をわたるランドセル」は、発展途上国への寄附活動の話。特集「みんなでつくる「わたしたちの未来」」は、貧困問題を解説したうえで子ども食堂の写真も掲載。
25	光文 小学道徳 ゆたかな心 5年	「ミレーとルソー」は貧しい画家の物語。「すあしにサンダルの天使」は前掲 20 と同様。
26	光文 小学道徳 ゆたかな心 6年	「一隅を照らす—中村哲—」はアフガニスタンで人道支援を行なった中村哲の人物記。
27	学研 新版 みんなのどうとく 3	「一まいの銀貨」は銀貨をめぐる貧しい少年の童話。「幸福の王子」は、前掲 14 と同様。
28	学研 新版 みんなの道徳 5	「世界に目を向けて—ユニセフ親善大使 黒柳徹子—」は黒柳徹子のインタビュー。
29	学研 新版 みんなの道徳 6	「マザー＝テレサ」は前掲 20 と同様。「鬼の銀蔵」は高利貸しの物語。

国語科の教科書は3社5冊が該当する。すべて読み物資料であり、経済的困難を抱える人物が登場する。教科書【1】・【3】・【4】は、鬼や地蔵などの人間を超越する存在が清貧な人間を救済するという物語である。教科書【2】はアフガニスタンの児童労働問題を含み、教科書【5】は敗戦直後におけるやなせたかしの貧困体験を取り上げる。いずれの読み物資料も絶対的貧困を前提とする。

社会科の教科書は3社6冊が該当し、3社とも小学校6年生用教科書が貧困問題を取り上げている。教科書【6】・【9】・【11】は、学習指導要領の「グローバル化する世界と日本の役割」に関連する内容として記載され、いずれも発展途上国に対する国際的な人道支援

を取り上げている。他方で注目されるのは、日本の貧困問題に関連する記述を含む教科書【8】・【10】である。教科書【8】はごみを減らす活動の一環として、民間企業やボランティアセンターによるフードドライブを取り上げる。「フードドライブのしくみ」において、集まった食品は「しえんを必要とする人たちに配る」とし、その贈り先に母子と老夫婦と思われるイラストが描かれている<sup>28</sup>。同様に教科書【10】もNPO法人「フードバンクかながわ」の活動事例を紹介する<sup>29</sup>。教科書【8】・【10】は相対的貧困に言及しないものの、子どもたちに「しえんを必要とする人たち」の存在を伝え、民間が中心となって食料支援を行なっていることも伝達している。

家庭科は開隆堂出版の1冊が該当する。教科書【12】は、持続可能な社会を支えるための活動例としてフードバンクを取り上げ、「フードバンクはまだ食べられるのに処分されてしまう食品を、食べ物に困っている人や施設に届ける活動です」とその役割を注記する<sup>30</sup>。

英語科は啓林館の1冊が該当する。教科書【13】は、独学で風車をつくり、家族を貧困から救ったというマラウイ人の少年のエピソードを掲載する。自助努力によって貧困を乗り越えたというメッセージを含むことに留意が必要だろう。

道徳科は6社16冊が該当し、2年生以上の教科書が貧困に関する読み物資料を掲載している。要点は次の3点である。一つ目は、清貧を美德する道徳観が存在する点である。教科書【14】・【16】・【23】・【27】の「しあわせの王子」は、王子が自分を覆う宝石や金箔を貧しい人々に自己犠牲的に分け与える童話であり、内容項目「感動、畏敬の念」に関連する。王子が救済したのは、無欲で質素な生活を送る貧民たちだった。また、教科書【17】・【21】の「金色の魚」は、願いを叶えるという黄金の魚を助けた貧しい老夫婦の童話であり、内容項目「節度、節制」に関連する。無欲で謙虚なおじいさんと欲深いおばあさんを対比的に描く点に特徴がある。物語は、おばあさんが魚に要望を重ねた結果、元の生活に戻ってしまうという結末を迎える。「しあわせの王子」と「金色の魚」には、救済の対象となるのは清貧な人々だという前提が潜んでいる。それゆえに、子どもたちが貧しい人々はつつましく生きるべきだという貧困者像を形成し、清貧であるか否かによって救済の線引きをすべきだという認識に至る可能性がある。

二つ目は、発展途上国の貧困問題とその支援を描く物語が多く掲載されていることである。教科書【15】はケニア、教科書【18】はマラウイ、教科書【24】はアフガニスタンを対象とした日本人による国際支援の事例を紹介する。いずれも内容項目は「国際理解、国際親善」である。人物に焦点を当てたものとして、マザー・テレサを扱った教科書【20】・【25】・【29】、中村哲を扱った教科書【26】、黒柳徹子を取り上げた教科書【26】が存在する。3名ともに発展途上国で献身的な人道支援を行なったエピソードが描かれている<sup>31</sup>。

一方で三つ目に注目されるのが、少数ではあるものの、子どもの権利条約や先進国の貧困問題に関わる教材が存在することである。教科書【19】は食品ロスに関する教材を掲載し、内容項目「節度、節制」に関連する。日本の食糧廃棄問題とその解決策としてフードバンクやフードドライブの事例を紹介する<sup>32</sup>。ただし、集まった食品の行き先は「福祉施設」というものの、具体的にどのような人々に提供されるのかは明らかにされていない。教科書【22】は特集ページ「わたしたちの未来を守るために」のなかで、子どもの権利条約とその支援の必要性を説く<sup>33</sup>。すべての子どもは「生きる権利」、「育つ権利」、「守られる権利」、

## 教科書にみる貧困学習の特徴と課題

「参加する権利」を有することを解説している。他方で、「世界にはこまっている子どもたちがたくさんいます。」という項目において、不衛生な生活を送る子どもの写真、児童労働に従事する子どもの写真、子ども兵士の写真を掲載する。そのうえで「子どもたちのために活動している機関があります。」という項目において、ユニセフによる発展途上国への支援策を紹介する。教科書 [24] は特集ページ「みんなでつくる『わたしたちの未来』」においてSDGsと道徳教育との関係性を図解している<sup>34</sup>。「目標1」と「目標4」を達成するための活動例として、日本における子ども食堂の写真に掲載する。

以上の検討より、小学校用教科書における貧困に関する記述の特徴は次の二つに整理できる。

一つ目は、教科書の貧困概念が絶対的貧困に基づくことである。低所得者として教科書に登場するのは、発展途上国に生きる人々や戦前・敗戦直後の日本人だった。それゆえに貧困対策として頻出するのは国連や民間による人道支援である。その人道支援に関しても、「しあわせの王子」やマザー・テレサの教材に代表されるように、献身的な奉仕が美德として描かれている。教科書が推奨するのは、低所得層に慈悲の気持ちをもって寄り添ったうえで、金銭的あるいは物質的な支援をすることだと指摘できる。その一方で、貧困の定義は明らかでなく、貧困がいかなる歴史的・社会的背景のなかで生まれたものなのかを構造的に問う視点は希薄である。

一部の教科書は、先進国の貧困問題に触れ、貧困対策としてのフードバンクや子ども食堂という民間の取り組みを紹介する。ただし、貧困がなぜ生じているのか、「しえんを必要とする人たち」とは誰のことで、どのような問題を抱えているのかということにまでふみこんでいない。それゆえに、子どもたちが貧困を発展途上国の固有の問題としてしか受け止めることができず、自分の身の周りに貧困状態にある人々が存在しないと誤認する可能性がある。

二つ目は、清貧を美德するという価値観が道徳科を中心に存在することである。貧しい人々は清貧であるべきだという貧困観を形成するとともに、清貧な人々は救済に値する一方、そうでない人々は罰せられるべきだという認識の形成を促す恐れがある。こうした選別主義的な考え方は生存権保障の理念に相反するものであり、個人主義的貧困観に連なるものである。

### 4. 中学校用教科書における貧困の記述とその特徴

中学校用教科書の検定は2020年度に行なわれた。検定教科書のうち、貧困に関する記述を含むのは表3の通りである。

表3 貧困を取り上げた中学校用教科書

	発行者	教科書名	単元と内容
	<b>【国語科】</b>		
1	東書	新しい国語 3	「恩返し井戸を掘る」は、日本人が井戸堀りによってギニアに恩返しする随筆。
2	教出	伝え合う言葉 中学国語 1	「「エンカル」に生きよう」は、世界的課題の解決策として「エンカル」の有効性を提起する論説。 「子どもの権利」は子どもの権利条約の意義を説く論説。
3	教出	伝え合う言葉 中学国語 2	「「ここにいる」を言う理由」は貧困などの社会的少数者への配慮が必要だと説く論説。
4	光村	国語 3	「エルサルバドルの少女 ヘスース」は難民キャンプの取材録。

高田 麻美

【社会科】			
5	東書	新しい社会 地理	「ヨーロッパ州」は、EU加盟国内の経済格差の拡大を本文で説明。
6	教出	中学社会 地理 地域にまなぶ	「アフリカ州」は、農村部の児童労働問題を本文と補足で解説。「南アメリカ州」は、開発による経済格差とスラム問題を本文で解説。
7	帝国	社会科 中学生の地理 世界の姿と日本の国土	「アジア州」は、中国とインドの経済格差を本文で説明。「アフリカ州」は、発展途上国で食糧や医療が不十分だと本文で説明。
8	日文	中学社会 地理的分野	「アフリカ州」は、フェアトレードの意義をコラムで解説。
9	東書	新しい社会 歴史	「新たな時代の日本と世界」は日本型雇用の崩壊と経済格差の拡大を本文で説明。
10	教出	中学社会 歴史未来をひらく	「冷戦の終結とこれからの日本」は規制緩和による経済格差の拡大を本文で説明。
11	帝国	社会科 中学生の歴史日本の歩みと世界の動き	「これからの日本と世界」は、日本は不況に伴い、経済格差が拡大したと本文で説明。
12	日文	中学社会 歴史的分野	「これからの世界と日本の課題」は、貧困者の人権尊重を本文で説明。
13	育騰社	新しい日本の歴史	「経済大国・日本の国際的役割」は、南北格差問題を本文で説明。
14	学び舎	ともに学ぶ人間の歴史	「未来は私たちの手の中に」は、日本の経済格差の拡大を本文で説明
15	東書	新しい社会 公民	「人権と共生社会」は、生活保護を本文で説明。「これからの人権保障」は、発展途上国の貧困問題を本文で説明。「生産と労働」は日本の非正規雇用の問題を本文とコラムで解説。「さまざまな国際問題」は発展途上国の貧困問題を本文とコラムで解説。
16	教出	中学社会 公民 ともに生きる	「憲法が保障する基本的な人権」は公財政教育支出対 GDP 比率を掲載。「市場のしくみとはたらき」は経済格差と非正規雇用を本文で説明。「暮らしを支える社会保障」は生活保護を本文で説明。「国際社会が抱える課題と私たち」は途上国の貧困を本文等で解説。
17	帝国	社会科 中学生の公民 よりよい社会を目指して	「基本的な人権の尊重」は生活保護を本文で説明。「企業と経済」は日本の非正規雇用問題を本文等で解説。「貧困解消と環境保全」は発展途上国の貧困を本文等で解説。
18	日文	中学社会 公民的分野	「日本国憲法と基本的な人権」に児童労働のコラム有。「生産の場としての企業」は日本の非正規雇用を本文と図表で説明し、セーフティネットを本文で説明。「財政と国民の福祉」は生活保護を本文とグラフで説明。「国家と国際社会」は、児童労働問題を本文で説明。
19	自由社	新しい公民教科書	「人類の未来と国際社会」は、南北問題と南南問題を本文と写真、図表で説明。
20	育騰社	【最新】新しいみんなの公民	「基本的な人権の尊重」は発展途上国と先進国の人権問題を本文等で解説。子ども食堂と生活保護を注記。「生産と労働」はコラム「社会から貧困をなくすために」を掲載。「政府の役割と国民の福祉」は相対的貧困と子どもの貧困をコラム等で解説。「持続可能な社会をつくるために」は発展途上国の貧困問題とマイクロクレジットを本文等で解説。
【美術科】			
21	日文	美術 2・3 上	「デザインで人生を豊かに」は、水運搬の負担を軽減する Q ドラムを写真付きで解説。
【家庭科】			
22	教出	New 技術・家庭 家庭分野 くらしを創造する	「消費者の権利と責任」は、発展課題として、フェアトレードを本文と写真で解説。
23	開隆堂	技術・家庭 家庭分野 生活の土台 自立と共生	「家庭生活と地域のかかわり」は子ども食堂を写真で解説。「持続可能な家庭生活」は相対的貧困を本文とグラフで解説し、就学援助制度を本文で説明。
【外国語科】			
24	東書	NEW HORIZON English Course 1	“Think Globally, Act Locally” は発展途上国の衛生問題と教育問題を取り上げる。
25	東書	NEW HORIZON English Course 3	“Beyond Borders”は、海を渡るランドセルやフェアトレードを取り上げる。
26	開隆堂	SUNSHINE ENGLISH COURSE 3	“The Story of Chocolate” のテーマは、チョコレートの歴史とフェアトレード。
27	三省堂	NEW CROWN English Series 3	付録の“A Vulture and a Child” は「ハゲワシと子ども」から人道か報道かを問う。
28	教出	ONE WORLD English Course 2	“Design in Our Life”は、水運搬の負担を減らすウォーターホイールを本文等で説明。
29	教出	ONE WORLD English Course 3	付録の“Free The Children” は、発展途上国における児童労働問題を取り上げる。
30	光村	Here We Go! ENGLISH COURSE 2	“Work Experience” の「世界を舞台に働く人」はマングラデシュの貧困を取り上げる。
31	啓林館	BLUE SKY English Course 3	“What Can Photos Tell?” の演習にマザー・テレサの功績を聞き取る問題を掲載。
【道徳科】			
32	東書	新訂 新しい道徳 3	「その子の世界、私の世界」は、児童労働を本文とコラムで説明。
33	教出	中学道徳 1 とびだそう未来へ	「全ての人に安心、安全な水を」は、浄化剤の発明者小田兼利の人物伝。
34	教出	中学道徳 3 とびだそう未来へ	「卒業文集 最後の二行」は、いじめ加害者の回顧録。被害者は貧困世帯の子ども。「ハゲワシと少女」は、スーダンの困窮状況と撮影者カーターの心情を描く。
35	光村	中学道徳 3 きみがいちばんひかるとき	「はく」の物語 あなたの物語」は差別や偏見の無意味さを説く。参考資料の「世界の子供たちの状況」に児童労働者数を掲載。
36	日文	中学道徳 1 あすを生きる	「あふれる愛」はマザー・テレサの功績を掲載。生命尊重を問う課題を提示。
37	日文	中学道徳 3 あすを生きる	「卒業文集 最後の二行」は前掲 34 と同様。「本とペンで世界を変えよう」はマララ・ユスフザイの人物伝。「世界を動かした美」はオードリー・ヘップバーンの人物記。
38	学研	新・中学生の道徳 明日への扉 2	付録の「モザンビークの女性や子供たちが学べる場」は、発展途上国の貧困に言及。
39	学研	新・中学生の道徳 明日への扉 3	「卒業文集 最後の二行」は前掲 34 と同様。「国際協力師 山本敏晴」は、アフリカで医療支援をした山本敏晴の人物記。「思い出のオムライス」は貧しい幼少期の体験記。
40	あか図	中学生の道徳 自分を見つめる 1	「あのハチドリのように」はハンガリー・マータイの人物記。「ミスター・ヌードル」は安藤百福の人物記。「国際協力ってどういうこと？」は国際協力に関する生徒作文を掲載。
41	あか図	中学生の道徳 自分を見つめる 2	「ネパールのビール」は、ネパール人の交流を綴った随筆。「最も悲しむべきことは、病めることでも貧しいことでもなくは、前掲 36 の「あふれる愛」と同様。
42	あか図	中学生の道徳 自分をのぼす 3	「卒業文集 最後の二行」は、前掲 34 と同様。
43	日科	道徳 中学 2 生き方を見つめる	「秀明の初ボランティア」は、「こども夜回り」の体験記。

国語科の教科書は3社4冊が該当する。教科書【1】・【4】は発展途上国の貧民と日本人との交流記である。注目すべきは、教育出版の教科書【2】・【3】である。同じ国のなかにも様々な家庭環境があり、その違いを認め合う寛容さが必要だと主張する。教科書【2】の「子どもの権利」は、子どもの権利委員会委員による論説文である。筆者は「子どもには、生きる権利や成長する権利、暴力から守られる権利、教育を受ける権利などがあること、そして、子どもの権利を守るのは、親の責任であるばかりでなく、国の責任であることを明確に決めました」<sup>35</sup>と述べる。子どもの権利が侵害されている事例として、日本の場合は児童虐待やいじめを取り上げる一方、発展途上国の場合は児童労働や子ども兵士を紹介する。

社会科に関して、地理的分野の教科書は4社4冊が該当する。4冊とも海外の経済格差を取り上げており、学習指導要領の「世界の様々な地域」に関連する。教科書【5】はEU加盟国内の経済格差を述べる一方、教科書【6】～【8】は発展途上国の経済格差を取り上げる。歴史的分野の教科書は6社6冊が該当する。育鵬社を除く5社が現代日本の経済格差を取り上げており、学習指導要領の「近現代の日本と世界」に関連している。教科書【9】～【11】は1990年代以降の規制緩和と日本型雇用の崩壊によって経済格差が拡大したと解説する。教科書【12】は「解決をせまられる国内課題」の一つに人権と多様性の尊重を挙げ、貧困に対する理解を促している<sup>36</sup>。他方、育鵬社の教科書【13】は南北格差問題への言及にとどまる。

公民的分野の場合、学習指導要領の「D 私たちと国際社会の諸課題」に貧困に関する文言を盛り込むため、全6社が貧困問題を取り上げている。6社は発展途上国の貧困問題が深刻であること、その背景に低賃金、食料・水資源問題、教育機会の不在を解説し、その是正をはかるために国連やODA、NGO、民間企業が支援を講じていることを本文等で説明している。

他方、注目すべきは次の2点である。1点目は、学習指導要領の「C 私たちと政治」の「(1) 人間の尊重と日本国憲法の基本的原則」との関連で、社会権および社会保障の単元のなかにも日本の貧困問題を取り上げる教科書が存在することである。教科書【15】は社会権が登場した背景を「経済活動の自由が強調された近代は、結果として貧富の拡大を招き、これに対して社会権の考え方が生まれました」と説明する<sup>37</sup>。さらに生存権の解説のなかで「近年では、国内でも経済的な格差が広がり、生活保護を受ける例が増えています」と、経済格差によって生活保護受給者が増加している事実を記述する<sup>38</sup>。教科書【16】も同様の記述を盛り込む。教科書【17】は本文で生活保護の概要を説明し、側注に桶川クーラー事件の概要と「生活保護を巡る現状」というコラムを掲載している。コラムにおいて「家庭の経済問題により、子どもの食事や勉強に支障を来す、子どもの貧困も問題になっています」と、子どもの貧困問題に言及している<sup>39</sup>。総じていえば、現代日本は経済格差が拡大し続けており、低所得者の生存権を保障するうえで公助としての生活保護が重要な役割を果たしているのだと解説する。他方、育鵬社は「特異」とも思われる記述を含む。生活保護制度の側注に「生活保護受給者のギャンブルの実態について伝える新聞記事」を掲載する<sup>40</sup>。これに関しては「遊ぶ人には人権もいらないのではという間違ったイメージに誘導しかねない」と批判されている<sup>41</sup>。また、「[子どもの貧困]と[子ども食堂]」というコラムにおいて、「18歳未満の子どものうち、相対的貧困の家庭で暮らす子どもの割合を[子供の貧困

率」といいます。経済的に豊かととらえられている日本ですが、「子供の貧困率」はOECD加盟国35か国の中で高い傾向があります<sup>42</sup>と相対的貧困と子どもの貧困を説明する。子どもの貧困対策として子ども食堂を取り上げるが、これに関しても「社会権や社会保障は本来、政府・行政が提供する公的サービス(=公助)として具体化されるべきものだが、子ども食堂は民間のボランティア団体で運営されている場合、つまり共助としての状況が多いからだ」と批判され、「子ども食堂に通う子らに対する「貧乏人差別」も助長しかねない」とも指摘されている<sup>43</sup>。

2点目は、雇用問題との関連で日本の貧困問題が語られている点である。学習指導要領の「B 私たちと経済」の「(1) 市場の働きと経済」に関する内容である。教科書【15】は日本型雇用モデルが崩壊して非正規雇用が増加したこと、その結果、日本の経済格差が拡大したことを本文で述べている。さらに対応策として、「生活保護などのセーフティネット(安全網)の整備も重要です」と、公助の重要性を指摘する<sup>44</sup>。教科書【16】～【18】も同様である。育鵬社の教科書【20】も非正規雇用問題を指摘する一方、公助には触れず、「同一労働同一賃金の実現や雇用支援政策などの取り組みも必要」と、企業や労働者の努力による解決策を提言するにとどまる<sup>45</sup>。

美術科の教科書は1社が該当する。発展途上国の貧困問題に対し、Qドラム(ドーナツ型のプラスチック容器)が水運搬の負担の軽減に貢献していることを紹介している。

家庭科の教科書は2社が該当する。教科書【22】は「発展」にフェアトレードのコラムを掲載し、そのなかで発展途上国の児童労働問題を取り上げている。教科書【23】は「家庭生活と地域のかかわり」の側注に「子ども食堂」を掲載し、子どもを含む地域住民の居場所として機能していることを説明している。また、「発展」に子どもの権利条約を取り上げ、子どもの人権を保障する意義を説く。「持続可能な家庭生活」は、日本の貧困問題を取り上げ、「貧困の背景には、世界中が、格差を生み出しながら経済発展してきているということがあります。子どもや親に責任があるのではなく、社会の問題として解決していこうという考えです。日本には、子どもの当然の権利として、学校給食費や学用品費の補助などの就学援助があります」と、貧困が生み出される原因が社会にあり、子どもに対しては就学援助制度という社会保障制度が存在することを本文に記載する<sup>46</sup>。さらに、側注に「子どもの相対的貧困率の国際比較」のグラフが掲載されていることも注目される。

外国語科は6社8冊が該当し、発展途上国の貧困問題に関する記述が厚い。

道徳科は7社12冊が該当する。複数の教科書が採用する「卒業文集 最後の二行」、教科書【35】の「ぼくの物語 あなたの物語」、教科書【39】の「思い出のオムライス」、教科書【43】の「秀明の初ボランティア」を除き、発展途上国の貧困問題とその支援に関する読み物資料を多く掲載する。この傾向は小学校用道徳科教科書と同様である。

「卒業文集 最後の二行」はいじめ加害者の回顧録であり、いじめの被害者は低所得世帯の少女だった。「ぼくの物語 あなたの物語」は、作家のジュリアス・レスターのメッセージである。両教材の内容項目は「公正、公平、社会正義」であり、差別や偏見のない社会のあり方を考えることを促す。「秀明の初ボランティア」は、ホームレスについて学んだ秀明が、夜回りボランティアに参加するまでの経緯を描いた作品である。内容項目は「社会参画、公共の精神」である。秀明の担任教員が、ホームレスが不景気の影響を受けて増加した社会背景を説明したうえで、ホームレスに対する偏見が生まれた理由を「子供の頃

## 教科書にみる貧困学習の特徴と課題

から、ホームレスについて正しく理解せず、偏見を教え込まれたのが原因だ」と語る場面が登場する<sup>47</sup>。

以上をふまえると、中学校用教科書における貧困に関する記述の特徴は次の三つに整理できる。一つ目は、絶対的貧困に関する記述が厚いものの、社会科の公民的分野と家庭科の教科書を中心に相対的貧困や子どもの貧困に関する記述が登場したことである。ただし、相対的貧困の定義を明らかにせず、コラムや側注のなかで補足的に日本の貧困問題を記述している点は留意せねばならない。

二つ目は、記述内容に関して、日本で貧困問題が深刻化した背景と貧困対策のあり方を記述する教科書が存在することである。社会科の公民的分野では、社会権および社会保障の文脈において、あるいは雇用問題の文脈において貧困問題が語られていた。育鵬社以外の教科書は、近年における経済格差の拡大によって低所得層が増加したと、その背景を押さえたうえで、生存権を保障するためには公助としてのセーフティネットの拡充が必要だと記述する。すなわち、貧困が社会的要因によって生じており、それゆえに雇用機会の拡充や低所得者の救済制度の拡充といった社会的な取り組みの必要性を説いている。小学校用教科書と比べると、相対的貧困を知る機会は増えたが、その知識は断片的なものである。

三つ目は、人権尊重の理念のもと、貧困に対する偏見や差別をなくすことを説く教科書が存在することである。小学校用教科書にみられた清貧さを低所得者に求める教材が減少していることもうかがえる。他方で教科書【20】は、パチンコに興じる生活保護受給者の新聞記事を掲載し、生活保護受給者に対する偏見や差別を助長する危険性を孕んでいる。

### 5. 高等学校用教科書における貧困の記述とその特徴

高等学校用教科書の検定は2021年度から2023年度にかけて行なわれた。貧困に関する記述を含む検定教科書は138冊だった。138冊から絶対的貧困に関する内容を除外し、日本を含む先進国の貧困に関する内容を取り上げた教科書を抽出してまとめたのが表4である。

表4 先進国の貧困問題に関する内容を取り上げた高等学校用教科書

発行者	教科書名	単元と内容
<b>【国語科 現代の国語】必履修</b>		
1	大修館 新編 現代の国語	「何のために「働く」のか」は、ホームレスのエピソードが登場する。
<b>【国語科 言語文化】必履修</b>		
2	第一 高等学校 新編言語文化	「島の少年」は、父母を失った少年が漁師として自立する姿を描く小説。
<b>【国語科 論理国語】</b>		
4	三省堂 精選 論理国語	「持続可能な福祉社会への道」は、人口減少時代における「人生前半の社会保障」の必要性を説く。／「南の貧困/北の貧困」は、貧困は「二重の疎外」だと論じる。
5	三省堂 新 論理国語	「「すべり台社会」と「溜め」は、セーフティネットの構造的欠陥を指摘。
7	筑摩 論理国語	「貧困は自己責任なのか」は、前掲5と同様。
<b>【国語科 文学国語】</b>		
8	大修館 新編 文学国語	「ぼくのお母さん」は、貧しい母子世帯で育った主人公の回想を含む。
<b>【地理歴史科 地理総合】必履修</b>		
10	東書 地理総合	「資料から読み取る現代世界」は、先進国の貧困に言及。
16	第一 高等学校 地理総合 世界を学び、地域をつくる	「地球的課題と国際協力」は、貧困を捉える概念とを本文等で解説。「日本における貧困」とさまざまな貧困対策」をコラム掲載。
<b>【地理歴史科 地理探究】</b>		
18	帝国 新詳地理探究	「人口、村落・都市」は、発展途上国のスラム問題、日本の地域格差を本文で解説。
<b>【地理歴史科 歴史総合】必履修</b>		
20	東書 新選歴史総合	「グローバル化と私たち」は、発展途上国と先進国の貧困とその背景を本文で説明。
21	東書 詳解歴史総合	「グローバル化と私たち」は、先進国の貧困とその背景をそれぞれ本文で説明。

高田 麻美

22	実教	詳述歴史総合	探究学習「経済成長がもたらす課題」は、日本の経済格差の背景を問う課題を提示。
24	清水	私たちの歴史総合	「世界秩序の変容と日本」は、新自由主義が日本の所得格差を拡大したと本文で説明。
25	山川	現代の歴史総合 みる・読みとく・考える	「世界秩序の変容と日本」は、新自由主義が日本の所得格差を拡大したと本文で説明。
27	第一	高等学校 歴史総合	探究学習「工業化は、どのようにして世界に貧困を生み出したのだろうか」を掲載。
28	第一	高等学校 新歴史総合 過去との対話、つなぐ未来	探究学習「貧困と格差の解決に向けて」を掲載。／「グローバル化と私たち」は、世界の食糧問題を図説し、日本の雇用状況の変化を本文で解説。
29	明成社	私たちの歴史総合	「世界秩序の変容と日本」は国際化が国家間と国内の格差を拡大したと本文で説明。
<b>【地理歴史科 日本史探究】</b>			
30	実教	精選日本史探究 今につながる 未来をえがく	「現代日本社会の形成と展開」は、自由化政策が経済格差を拡大したと本文等で解説。子ども食堂の写真と解説を掲載。
31	第一	高等学校 日本史探究	「近現代の地域・日本と世界」は、資本主義の発達が生んだと本文等で解説。1990年代以降の「格差社会」について本文とグラフで解説。
<b>【地理歴史科 世界史探究】</b>			
32	東書	世界史探究	「21世紀の地球的課題と世界史」は、探究学習として「経済格差の是正や経済発展」を掲載。
33	実教	世界史探究	「地球世界の課題」は、規制緩和が格差を拡大したと本文で説明。探究学習として「経済格差の是正や経済発展」を掲載。
34	帝国	新詳世界史探究	「グローバル化する国際経済とその課題」は国際化が経済格差を拡大したと本文で説明。
35	山川	詳説世界史	「冷戦の終結と今日の世界」は、コラム「飢餓とその克服に向けた取り組み」を掲載。
36	山川	高校世界史	「冷戦の終結と今日の世界」は、国際化が経済格差を拡大したと本文で説明。
38	第一	高等学校 世界史探究	「地球世界の課題の探究」は、探究学習として「経済発展と経済格差の是正」を提示。
<b>【公民科 公共】必履修</b>			
39	東書	公共	「私たちの職業生活」は、現代の労働問題とセーフティネットの整備を本文等で解説。／探究学習の例として「日本の不平等と格差」を掲載。
40	教図	公共	「現代社会の諸問題」は、日本の所得格差を本文で解説。テーマ学習として、課税による富の再配分、貧困対策としての学校給食を掲載。
41	実教	詳述公共	「経済活動のあり方と国民福祉」は、規制緩和が経済格差を拡大したこと、セーフティネットの整備の必要性を本文で説明。探究学習「格差から貧困へ」は相対的貧困率に言及。
42	実教	公共	「日本国憲法の基本的性格」は、コラム「生存権の保障とは」を掲載し、自己責任論を批判。「日本経済の特質と国民生活」は、規制緩和によって経済格差が拡大したと本文で解説。コラム「格差から貧困へ」掲載。探究学習「これからの福祉社会を考える」は、世界の公財政教育支出対 GDP比率を比べるグラフを掲載。
43	清水	高等学校 公共	「人権の尊重と日本国憲法」は規制緩和が非正規雇用を拡大したことを本文で説明。／「現代の経済社会と国民生活」は日本の労働問題を本文等で解説。
45	帝国	高等学校 公共	「私たちと経済」は、非正規雇用の拡大と働き方改革、子どもの貧困を本文等で解説。
46	数研	新版 公共	「現代の経済社会と経済活動のあり方」は、日本の非正規雇用の拡大と働き方改革を本文等で解説。／特集「人間の安全保障と貧困の解消」は、貧困概念を解説する。
47	数研	高等学校 公共 これからの社会について考える	「経済活動を行う私たち」は、日本の非正規雇用の拡大と働き方改革を本文等で解説。特集「格差を表す指標と社会保障」を掲載。
48	第一	高等学校 公共	「法的な主体となる私たちは、子どもの貧困を本文で説明。／特集「日本経済のこれまでとこれから②」は、小泉構造改革が所得格差を拡大したと解説。
49	第一	高等学校 新公共	「法的な主体となる私たちは」は相対的貧困をコラムで解説。／「政治的な主体となる私たちは」は日本の労働問題を本文等で解説。特集「安心して働くためにはどのような環境が必要だろうか」国際社会における貧困や格差に日本はどう向きあうべきか」掲載。
50	東法	公共	「変化する日本社会」は、小泉構造改革が所得格差を拡大したと解説。／「豊かな生活の実現」は日本の労働問題を本文等で解説。／探究学習「日本の格差問題」を掲載。
<b>【公民科 倫理】</b>			
51	東書	倫理	「戦争と平和」は経済至上主義の限界を解説。コラム「豊かさ」と「貧しさ」を掲載。
53	数研	倫理	「福祉をめぐる諸課題」は、生活保護制度を図説。
<b>【公民科 政治・経済】</b>			
54	東書	政治・経済	「現代日本の経済」は、日本の労働問題を本文等で解説。コラム「格差を解消するにはどうすればよいか」を掲載。／「現代の国際経済」は、先進国と発展途上国の貧困問題を本文等で解説。コラム「グローバル化における経済発展と格差」を掲載。
55	実教	詳述政治・経済	「経済社会の変容」は、新自由主義が経済格差を拡大したと本文で解説。／「現代経済と福祉の向上」は、日本の労働問題を本文等で解説。特集「格差社会と貧困」を掲載。
56	実教	最新政治・経済	「現代の日本経済と福祉の向上」は、格差と貧困、労働問題を本文で解説し、特集「格差から貧困へ」を掲載。
57	清水	高等学校 政治・経済	「現代経済のしくみと日本」は雇用の変化を本文等で解説。
58	数研	政治・経済	「現代の経済」は、雇用の変化を本文等で解説。
59	第一	高等学校 政治・経済 自助・共助・公助	「現代日本の政治・経済」は、コラム「格差の拡大」掲載。探究学習「格差の理由とその対策」掲載。／「現代日本の諸課題の探究」は、防貧としての社会保障制度、雇用の変化と労働政策を本文で解説。子ども食堂の紹介あり。
<b>【保健体育科 保健体育】必履修</b>			
60	大修館	現代高等保健体育	「現代社会と健康」は、権利としての健康を本文で、健康格差を注釈で解説。
61	大修館	新高等保健体育	「現代社会と健康」は、健康格差を本文等で解説。
<b>【外国語科 英語コミュニケーションⅡ】</b>			
85	大修館	Crossroads English Communication Ⅱ	発展学習「SDGs」は、子どもの貧困問題とNPO「おたらおやつくらぶ」の取り組みを紹介。
86	数研	BLUE MARBLE English Communication Ⅱ	「Approaches to Food Waste」は、日本の食糧廃棄問題とフードバンクの意義を説明。

教科書にみる貧困学習の特徴と課題

88	第一	CREATIVE English Communication II	“Actions to Reduce Loss and Waste”は食糧廃棄問題と公共冷蔵庫の意義を説明。
<b>【外国語科 英語コミュニケーションⅢ】</b>			
91	三省堂	CROWN English CommunicationⅢ	“Does Money Make You Mean?”は、経済格差が社会的流動性や健康格差を拡大すると説明。
93	大修館	PANORAMA English CommunicationⅢ	“From Homeless to Harvard”は路上生活から大学に進学したリズ・マレーの人物記。
95	数研	BLUE MARBLE English CommunicationⅢ	特集“Serving Food with Friendship at Children’s Cafes”は、日本における子どもの貧困問題と子ども食堂の役割を取り上げる。
99	増進堂	FLEX ENGLISH COMMUNICATION Ⅲ	“Skill 5”は、日本の食品ロスとフードドライブを取り上げる。
<b>【外国語科 論理英語Ⅱ】</b>			
109	三省堂	CROWN Logic and Expression II	“Don’t Throw Us Away!”は、日本の食品ロスとフードバンクを取り上げる。
112	桐原	FACTBOOK English Logic and ExpressionⅡ	“Donating the right kind of food”は、フードバンクの意義を取り上げる。
115	いずみ	the English Logic and Expression II Smart	“SDGs and Issues Facing the World”は、日本の経済格差と食格差を取り上げる。
<b>【外国語科 論理英語Ⅲ】</b>			
118	啓林館	Vision Quest English Logic and ExpressionⅢ	“The gap is widening”は、アメリカの経済格差問題を取り上げる。
<b>【家庭科 家庭基礎】選択必修</b>			
123	東書	家庭基礎 自立・共生・創造	「子どもと共に育つ」は、子どもの貧困問題の定義を側注で解説し、貧困が子どもの社会的孤立につながることを本文等で解説。／「食生活をつくる」は、食品ロスとフードバンクを本文等で解説。特集「命を守るフードバンク」と「ホームレス状態を作らない社会」を掲載。
124	教図	未来へつなぐ 家庭基礎 365	「子どもの生活と保育」は、子どもの貧困問題と子ども食堂を本文等で解説。
125	教図	家庭基礎 つながる暮らし 共に創る未来	「保育」は、前掲 124 と同様。
126	教図	Survive!! 高等学校 家庭基礎	「子どもの保育」は、子どもの貧困問題を本文で解説。
127	実教	家庭基礎 気づき力 築く未来	「自分らしい生き方と家族」は、ワーキングプアをコラムで解説。／「子どもとかわる」は、特集「子どもの権利条約について考えよう」で、発展途上国の子どもの貧困問題を紹介。
128	実教	Agenda 家庭基礎	「自分・家族」は、日本の貧困問題と自己責任問題の限界を本文等で解説。／「子ども」は、子どもの貧困問題と就学援助等の支援策を本文で解説。
129	実教	図説家庭基礎	「子どもとかわる」は、世界の子どもの貧困問題、子ども食堂をコラムで解説。
130	開隆堂	家庭基礎 明日の生活を築く	「家族・家庭」の扉で日本の貧困率を紹介し、相対的貧困と社会保障を本文等で解説。／「子どもの生活と保育」は、子どもの貧困問題を本文等で解説。／「食生活と健康」は、先進国の食格差を本文等で解説。／「生活を支える経済」は、相対的貧困に言及。
131	大修館	クリエイティブ・リビング Creative Living 『家庭基礎』で生活をつくらう	「子どもの生活と子育てのマネジメント」は、子どもの貧困問題を本文等で解説。コラム「子ども食堂の企画に高校生が参加」掲載。
132	第一	高等学校 家庭基礎 持続可能な未来をつくる	「次世代をはぐくむ」は、絶対的貧困と相対的貧困、子どもの貧困問題を本文等で解説。
<b>【家庭科 家庭総合】選択必修</b>			
133	東書	家庭総合 自立・共生・創造	前掲 123 と同様の記載。
134	教図	未来へつなぐ 家庭総合 365	特集「これからの子育てを考えよう」は子どもの貧困問題と子ども食堂を紹介。
135	実教	家庭総合	「自分らしい生き方と家族」は、子どもの貧困問題を本文で解説し、ワーキングプアと子ども食堂をコラムで解説。／「子どもとかわる」は、世界の子どもの貧困問題をコラムで解説。
136	開隆堂	家庭総合 明日の生活を築く	「子どもの生活と保育」は、日本の貧困率を本文等で解説。特集「社会保障制度を身近に」を掲載。／「食生活の科学と文化」は先進国の食格差を本文等で解説。／「消費行動と意思決定」は、リスクへの備えを本文で解説し、高等教育費の負担割合をコラムに掲載。
137	大修館	クリエイティブ・リビング Creative Living 『家庭総合』で生活をつくらう	前掲 131 と同様。
138	第一	高等学校 家庭総合 持続可能な未来をつくる	「次世代をはぐくむ」は、絶対的貧困と相対的貧困、日本における子どもの貧困問題を本文等で解説。／「食生活をつくる」は、子ども食堂のコラム掲載。

国語科は必修の「現代の国語」と言語文化、選択履修の論理国語と文学国語等から成る。「現代の国語」は教科書【1】が該当するが、ホームレス問題そのものに焦点を当てていない。言語文化は教科書【2】が該当する。論理国語は4社5冊が該当し、このうち3冊が日本の貧困問題を取り上げる。教科書【4】の「持続可能な福祉社会への道」は広井良典の講演録である。社会保障の不備を明らかにしたうえで、「人生前半の社会保障」という「事前のかつ予防的な社会保障」<sup>48</sup>の充実が必要だと説く。「南の貧困/北の貧困」は見田宗介の論説文である。「北の貧困」は貨幣経済を前提としており、「労働する機会か能力」が欠如した場合、「自己責任」の名のもとに貧困に陥り、「福祉」による「救済」の対象とされるといふ<sup>49</sup>。教科書【5】・【7】は湯浅誠の著書『反貧困』（岩波書店、2008年）からの抜粋である。非正規雇用者は三層のセーフティネットから丸ごと排除された状態にある。セーフティネットからの排除によって、貯金などの「溜め」が失われ、「さまざまな可能性から排除され選択肢を失っていく」と論じ、自己責任論を批判する<sup>50</sup>。文学国語は2社2冊が該当する。

地理歴史科は必修の地理総合と歴史総合、選択履修の地理探究と日本史探究、世界

史探究から成る。地理総合は5社7冊すべてが貧困を取り上げるものの、発展途上国の貧困問題に関する記述が厚く、日本の事情に言及したのは2社2冊にとどまる。教科書【16】は4ページにわたって貧困問題を解説する。絶対的貧困と相対的貧困の定義を説明したうえで、貧困とは「経済的能力に加え、基礎的な教育を受け、健康で衛生的な環境で生活できること、人々の生活を脅かすさまざまな脅威に対処できること、人間としての尊厳やみずからの文化・習慣が尊重され、政治や社会に参加できることという5つの能力が欠如した状態」だと定義する<sup>51</sup>。「日本における貧困」というコラムも掲載しており、相対的貧困率が上昇傾向にあることと、「次世代への負の連鎖」への懸念から社会保障の充実が重要だと解説している。地理探究も3社3冊すべてが貧困問題を取り上げるが、発展途上国に関する記述が中心を占める。

歴史総合は6社10冊が該当する。先述の通り、学習指導要領の「B 近代化と私たち」と「C 国際秩序の変化や大衆化と私たち」のなかで「格差」が取り上げられている。「B 近代化と私たち」に関して、教科書【23】・【27】～【29】は、近代の工業化が経済格差をどのように生み出したのかを問う探究課題を掲載する。「C 国際秩序の変化や大衆化と私たち」の場合、教科書【20】・【21】・【24】・【25】・【28】・【29】は、国際化と新自由主義が日本の経済格差を拡大したことを本文で解説する。教科書【22】は現代日本で経済格差が拡大した背景を問う探究課題を掲載する。日本史探究は2社2冊が該当する。2社とも、新自由主義的な経済政策や規制緩和が格差を拡大し、低所得層を増加させたと本文で解説する。教科書【30】は側注で子どもの貧困問題を背景に子ども食堂が増加したことを記載する。世界史探究は5社7冊すべてが該当する。全教科書が学習指導要領の「E 地球世界の課題」に関連させ、世界の貧困問題を取り上げる。日本の貧困問題は、先進国の経済成長と格差問題という内容のなかで登場する。教科書【33】・【38】は「経済格差の是正や経済発展」という探究課題を掲載し、日本を含む各国がいかにして貧困問題を解決すべきかを問う。

公民科は必履修の公共、選択履修の倫理と政治・経済から成る。公共は8社12冊すべてが該当する。先述の通り、学習指導要領の「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」との関連で、日本の貧困問題が登場する。すべての教科書が、規制緩和によって日本的雇用慣行が崩壊し、非正規労働者が増加したこと、その結果、所得格差と貧困が深刻な社会問題になったと説明する。教科書【40】は「格差是正のために課税すべきか？」というテーマ学習を掲載し、効果的な課税再配分のあり方を問っている。注目すべきは、子どもの貧困問題を取り上げる教科書が複数存在することである。教科書【43】・【45】は相対的貧困率と子どもの貧困率を図解する。教科書【41】・【42】は特集「格差から貧困へ」において、子どもの貧困率が高水準にあることと、「貧困の連鎖」問題を掲載する<sup>53</sup>。教科書【49】も探究課題「日本の格差問題」も貧困の世代間連鎖を解説する。教科書【48】は子どもの貧困対策推進法を紹介する。子どもに対する社会保障のテーマ学習として、教科書【40】は「小学校・中学校に給食は必要か？」を掲載する。子どもの貧困問題の特徴として「外見からでは判断がつかない場合」が多いことや「健康状態や学習環境についてリスクや困難を抱えている」ことを解説する<sup>54</sup>。学校給食が貧困対策として機能してきたことを本文で説明したうえで、誰に給食を提供すべきなのかを問いかける。

倫理は3社3冊が該当し、教科書【51】・【53】は生活保護を取り上げる。教科書【53】は「生活保護制度の利用をよびかける厚生労働省のホームページ」の静止画像を掲載するとど

まる。他方、教科書【51】は、生存権の意義を説いたうえで、生活保護が「いまだに「社会から落ちこぼれてしまった」人々を救済する制度」<sup>55</sup>とみなされていると指摘する。教科書【51】は、「経済的な「豊かさ」だけを追求する世界は、やがて破綻する。〔中略〕「金持ち」になることを全肯定し、世界各地で深刻化する貧困から目をそらすことは、「豊かさ」にかこまれている人々の欺瞞でしかない」と痛烈に批判する。そのうえで、これからの社会のあり方として、「経済的な価値とは異なる文化的な価値を基軸とする方向に社会全体が変化していくこと」が必要ではないかと問いかける。政治・経済はその学習指導要領に「国際経済格差の是正と国際協力」という文言が盛り込まれていることから、5社6冊すべてが発展途上国の貧困と国際協力を取り上げている。日本に関しても、6冊すべてが規制緩和によって非正規雇用者が増加し、貧困が社会問題化したことを記述する。教科書【54】・【55】・【56】・【59】は日本の格差問題に関するコラムを掲載する。日本の相対的貧困率の高さを紹介したうえで、貧困の世代間連鎖の問題点を指摘する。是正をはかるためには、雇用条件の格差を解消し、社会保障や教育を充実させるなど、社会全体で支える仕組みの構築が重要だと述べる。

保健体育科は2社3冊が該当する。教科書【60】は側注で、教科書【61】は本文で健康格差を解説する。教科書【61】は健康格差を是正するためには、医療保険や生活保護などの公助に加え、子ども食堂のような共助が重要だと述べる<sup>56</sup>。芸術科の場合、音楽は1社2冊が該当し、美術は1社1冊が該当する。いずれも発展途上国の問題を取り上げている。

外国語科は必修の英語コミュニケーションⅠ、選択履修の英語コミュニケーションⅡとⅢ、論理英語Ⅰ～Ⅲから成る。英語コミュニケーションⅠは8社14冊が、英語コミュニケーションⅡは9社11冊が、英語コミュニケーションⅢは8社11冊が該当する。論理英語Ⅰは3社5冊が、論理英語Ⅱは4社9冊が、論理英語Ⅲは5社7冊が該当する。発展途上国における貧困問題と国際協力に関する内容が大半を占め、日本の貧困問題を取り上げる教科書は一部にとどまる。教科書【85】は子どもの貧困支援にあたるNPO「おてらおやつくらぶ」の取り組みを、教科書【86】・【88】は貧困対策としてのフードバンクや公共冷蔵庫の取り組みを、教科書【99】・【109】・【112】はフードドライブの実践事例を掲載する。教科書【91】は経済格差が社会的流動性や健康格差を拡大すると指摘する。教科書【95】は発展学習「子ども食堂で親しみある食事を提供する」は、子どもの貧困問題を背景に子ども食堂が増加していることを紹介する。教科書【115】は日本の食格差に触れる。演習問題において「日本で深刻な食糧不安を抱える人数」というグラフを掲載し<sup>57</sup>、グラフから読み取れることは何かを問うている。

家庭科は選択必修の家庭基礎と家庭総合から成る。全12冊の教科書が日本の貧困問題を取り上げ、多くが子どもの貧困問題も併記する。家庭基礎の場合、学習指導要領の「A人の一生と家族・家庭及び福祉」の「(3) 子供の生活と保育」の関連事項として、家庭総合の場合、「A人の一生と家族・家庭及び福祉」の「(3) 子供との関わりと保育・福祉」の関連事項として登場する。教科書【123】・【128】・【130】～【133】・【138】は、子どもの権利条約に生存権が規定されていることを説明し、子どもの貧困問題は生存権を侵害した重大な社会問題だと指摘する。子どもの貧困の定義を記載するのは教科書【123】～【125】・【131】～【135】・【137】であり、相対的貧困の定義を記載するのは教科書【132】・【136】・【138】である。教科書【123】・【131】・【133】は子どもの貧困率の国際比較を掲載し、日

本の深刻さを指摘する。貧困の影響として、教科書【123】・【132】・【133】・【137】・【138】は「経済的に困窮した家庭」で児童虐待が起こりやすいことを本文に記載する<sup>58</sup>。さらに、教科書【124】～【126】・【132】・【138】は貧困の世代間連鎖を解説し、教科書【135】はワーキングプアを説明する。また、子どもの貧困対策として、教科書【123】・【133】は児童虐待防止法の改正と高校の「子育てサロン」を、教科書【126】・【138】は子どもの貧困対策法の制定を挙げ、教科書【124】・【125】・【129】・【131】・【134】・【135】・【137】・【138】は子ども食堂の事例を紹介する。また、教科書【136】は児童手当や児童扶養手当、就学援助制度など教育費への支援策を解説する。これらを網羅的に記載するのが教科書【128】・【130】である。教科書【128】は貧困を含む「生活の困難を家族の内部で抱え込むことのないように、社会がどのように支えることができるのか」<sup>59</sup>と問題提起し、教科書【130】は「親・保護者への十分な所得保障や社会保障の充実はもとより、子どもへの公的教育費と社会福祉の両面からの充実が望まれる」<sup>60</sup>と述べる。他方、教科書【127】は子どもの権利条約を解説するものの、発展途上国の子どもが貧困により権利が侵害されていると指摘するにとどまる。

以上をふまえると、高等学校用教科書における貧困に関する記述の特徴は次の三つに整理できる。一つ目は、中学校用教科書に比して日本の貧困問題を記述する教科書が大幅に増加し、必修の公民科、選択必修の家庭科のすべての教科書が取り扱っている。その内容も貧困が生じた背景や貧困の定義、貧困がもたらす影響とその対応策を構造的に解説するものである。子どもの貧困問題に関しても、定義に加えて、貧困の世代間連鎖を解説している。貧困対策に関しては、自己責任論の限界を押さえたいうえで、「社会の問題」として解決を図る必要性が語られる。具体的な対応策として、セーフティネットの拡充や所得の再分配という公助に加え、子ども食堂やフードバンクの活用という共助の両面が示された。これらより、すべての高校生が相対的貧困や子どもの貧困に関する一定程度の知識に触れる機会があるといえる。

二つ目は、ごく少数ではあるものの、経済的な「豊かさ」を相対化する記述が教科書に登場したことである。教科書【4】の「南の貧困/北の貧困」において、見田は、現代社会の「豊かさ」が貨幣によって規定されるため、その原理的矛盾を補完する「福祉」はどこまでも消極的な定義しか与えられないのだと指摘する。教科書【51】も経済至上主義を批判し、「文化的な価値」を基軸とした社会のあり方を探るべきではないかと問題提起する。

三つ目は、当事者性との関連で、子どもの貧困対策のあり方を生徒自身に問いかける教科書が登場したことである。教科書【40】は「小学校・中学校に給食は必要か」を掲載し、「貧困家庭の子どものために、全員に同じ食事を提供する給食制度を維持すべきか、それとも個別に対策を講ずるべきか」を問うている。議論を補助するため、教科書には両者のメリットとデメリットを掲載している。すなわち、学校給食の義務化は子どものセーフティネットの拡充につながるものの、財源や物的・人的資源を要するという課題が残る。他方、選別主義に基づく給食の提供の場合、財政支出は抑止できるが、子どもに対するスティグマの問題が生じると記述する<sup>61</sup>。学校給食はすべての子どもが対象となりうるため、身近な課題だといえる。さらに、選別主義の考え方に触れることで、生徒は自らに内在する差別意識に気づき、差別を自分事として捉えられる効果をももたらす可能性がある。

## おわりに

本稿では2024年度使用の小学校、中学校、高等学校用検定教科書において貧困がどのように記述されているのかを検討した。その記述の特徴と課題を、貧困に関する知識と当事者意識の喚起という観点から改めて整理しておきたい。

第一の知識については、学習指導要領の規定を超え、全校種の教科書が貧困に関する記述を掲載している。とりわけ、国語科と社会科(地理歴史科と公民科)、英語科、家庭科、道徳科の教科書に貧困に関する記述が頻出する。したがって、子どもたちは小学校から高等学校にかけて教科書から貧困を学ぶ機会があることがわかる。

次に校種別の特徴を述べておきたい。小学校用教科書は発展途上国における絶対的貧困と国際援助に関するエピソードを豊富に掲載する。教科書を通して子どもたちは、貧困とは衣食住がままならない暮らしを強いられることだと理解し、困窮する人々に対しては人的支援や物的支援が有効だと学ぶことになる。一方、相対的貧困に関する記述がほぼ登場しない。また、道徳科教科書は清貧さを美德とする教材を掲載するが、貧困と個人の資質を結びつける発想は個人主義的貧困観の形成につながる恐れがある。

中学校用教科書も絶対的貧困が中心的位置を占めるものの、一部の教科書は日本の貧困問題とその影響を取り上げる。育鵬社を除く社会科教科書は、貧困が歴史的・社会的要因によって生じたという背景を押さえたうえで、生存権保障の観点から雇用機会の拡充や国家による救済制度の拡充が必要だと説明する。すなわち、社会的貧困観に基づいて日本の貧困問題を描写している。人権尊重の理念は国語科や道徳科の教科書でも重視されており、貧困に対する偏見や差別をなくし、多様性の重要性を説く教材が掲載されている。他方、相対的貧困の定義は教科書には掲載されていない。加えて、日本の貧困問題はコラムや側注に登場するが、本文に記述が登場しないため、断片的な知識の提供にとどまる点は課題である。

高等学校用教科書においては相対的貧困に関する記述がより充実し、必修の公共と選択必修の家庭科の教科書はいずれも相対的貧困を取り上げている。いずれの教科書も社会的貧困観に基づき低所得世帯を包摂する社会保障の重要性を記述している。なかには、子どもの貧困問題を取り上げ、貧困の世代間連鎖の問題とその実態を紹介する教科書も存在した。

以上より、貧困として把握されやすく、「わかりやすい」絶対的貧困は小学校用教科書に掲載され、中学校、高等学校用教科書にも繰り返し登場する一方、判断基準が「わかりにくい」相対的貧困は高等学校用教科書から多く取り上げられることが明らかになった<sup>62</sup>。こうした絶対的貧困を中心とした貧困学習は、狭い貧困観の固定化と相対的貧困への「無自覚」に寄与するものだといわざるをえない。

第二の当事者性に関して、小学校、中学校用教科書はそれを主題とする教材をほとんど掲載していない。一部の中学校用教科書は日本の貧困問題を取り上げるものの、事例として登場するのは朝日訴訟や桶川クーラー事件など、学習者である中学生が誕生する以前の出来事である。子どもの貧困問題も教科書にほとんど登場しないため、子どもたちは自身の生活課題との関連性を見出しにくいだろう。また、国語科や道徳科の教科書は差別の被害者の痛みを向けさせる教材を掲載するが、そればかりでは差別や排除が「自分とは異なる普通ではない人びとの行動」として「対象化」されかねず<sup>63</sup>、排除の抑制につながら

ない可能性が高い。高等学校用教科書も同様の特徴を有する。ただし、教育図書の教科書『公共』に関しては、「小学校・中学校に給食は必要か？」という話し合い活動を掲載し、貧困対策としての学校給食が義務制であるべきか、選別主義であるべきかを考えさせ、子どもの思考を揺さぶる。選別主義という概念の獲得は、自己に潜む差別意識や特権性に気づかせる契機を含むものだと考えられる。

以上の整理をふまえ、今後の貧困学習と教科書に求められることを提言しておきたい。第一に、相対的貧困に関する学習の早期化と学習機会の拡充をはかり、狭い貧困観からの脱却を促すことである。日本の貧困を捉える視点を獲得するためには、相対的貧困に関する記述を小学校高学年向けの教科書と中学校用教科書に増やす必要がある。また、その条件整備として学習指導要領に相対的貧困に関する規定を位置づけることも検討されるべきだろう。第二に、子どもが当事者意識をもって取り組める教材の充実である。先の「小学校・中学校に給食は必要か？」は高等学校用教科書に掲載されたが、子どもの生活との関連性を考慮すれば、むしろ小学校、中学校用教科書に掲載することが有効である。高校生向けの教材に関しては、先行研究でも複数の実践事例が報告されている。たとえば、井沼淳一郎は、アルバイトの雇用契約書を用いて、労働法の理解を深め、労使関係の改善について高校生に議論させる実践を紹介する<sup>64</sup>。

こうした学習経験の蓄積は、子どもたちが日本の貧困を捉える視点を獲得し、「他人事としての貧困」の「壁」を乗り越えることに寄与するものである。さらには、「社会的排除」に抗する社会の基盤を形成することにもつながるものだと考えられる。

【註】

- 1 戦後日本の貧困史は特に断りが無い場合、次の文献に基づく。相澤真一ほか『子どもと貧困の戦後史』青弓社、2016年。岩田正美『貧困の戦後史—貧困の「かたち」はどう変わったのか—』筑摩書房、2017年。
- 2 久富善之編著『豊かさの底辺に生きる—学校システムと弱者の再生産—』青木書店、1993年、160-163ページ。
- 3 西村貴直『貧困をどのように捉えるか—H. ガンズの貧困論—』春風社、2013年、13ページ。
- 4 同前、14ページ。
- 5 松本伊智朗編集代表、佐々木宏・鳥山まどか編著『シリーズ子どもの貧困③ 教える・学ぶ—教育に何ができるか—』明石書店、2019年、53-54ページ。桜井智恵子『教育は社会をどう変えたのか—個人化をもたらすリベラリズムの暴力—』明石書店、2021年、139-142ページ。
- 6 青木紀『現代日本の貧困観—「見えない貧困」を可視化する—』明石書店、2010年、17ページ。
- 7 松田恵示監修、入江優子・加瀬進編著『子どもの貧困とチームアプローチ—“見えない”“見えにくい”を乗り越えるために—』書肆クラルテ、2020年、26-29ページ。
- 8 青木前掲書、23ページ。
- 9 前掲『シリーズ子どもの貧困③ 教える・学ぶ—教育に何ができるか—』、295ページ。
- 10 同前、19-27ページ。
- 11 たとえば、前掲『子どもの貧困とチームアプローチ—“見えない”“見えにくい”を乗り越えるために—』、西田芳正『排除する社会・排除に抗する学校』（大阪大学出版会、2012年）、青砥恭・さいたまユースサポートネット編『若者の貧困・居場所・セカンドチャンス』（太郎次郎社エディタス、2015年）、未

## 教科書にみる貧困学習の特徴と課題

- 富芳編著『子どもの貧困対策と教育支援—より良い政策・連携・協働のために—』（明石書店、2017年）、志水宏吉監修、若槻健・知念渉編著『シリーズ学力格差③ 学力格差に向き合う学校』（明石書店、2019年）など。
- 12 前掲『シリーズ子どもの貧困③ 教える・学ぶ—教育に何ができるか—』、294ページ。
  - 13 同前、306-310ページ。
  - 14 坂井俊樹編著『〈社会的排除〉に向き合う授業—考え話し合う子どもたち—』新泉社、2022年、276-293ページ。
  - 15 大阪府立西成高等学校『反貧困学習—格差の連鎖を断つために—』解放出版社、2009年。柏木智子『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり—カリキュラム・学習環境・地域との連携から考える—』明石書店、2020年。
  - 16 青木幸子ほか「貧困と向き合う家庭科教育—高校生の日常生活を対象としたアンケート調査結果から—」『日本家庭科教育学会誌』第59巻第4号、2017年、225ページ。
  - 17 田中由美子ほか「貧困と向き合う家庭科教育—高校家庭科教員への調査結果から—」『日本家庭科教育学会誌』第60巻第4号、2018年、191ページ。
  - 18 神山久美ほか「高等学校家庭科教科書における貧困に関連したキーワードの記述に関する検討」『山梨大学教育学部紀要』第26号、2018年、130ページ。
  - 19 教科書分析の手法は、松尾由希子「小学校・中学校・高等学校の教科書にみる性の多様性に関わる記載の特徴と課題—2018年度～2021年度検定教科書の分析より—」（『静岡大学教育研究』第19号、2023年）に学んだ。なお、高等学校用教科書に関しては、学校教育法施行規則の「別表第三」の「各学科に共通する各教科」を対象とし、「主として専門学科において開設される各教科」は除外した。
  - 20 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』2018年、60ページ。
  - 21 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』2019年、81ページ。
  - 22 同前、58ページ、60ページ。
  - 23 同前、74ページ。
  - 24 同前、88ページ。
  - 25 『内外教育』第6991号、2022年4月19日付、10ページ。
  - 26 SDGsの目標とターゲットは、外務省の訳文を参照した。外務省「我々の世界を変革する—持続可能な開発のための2030アジェンダー（仮訳）」（<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000101402.pdf>）、2024年10月3日閲覧。
  - 27 表2～4の「発行者名」の略称は、「教科書目録」に基づく（文部科学省「小学校用教科書目録（令和6年度使用）」2023年、同「中学校用教科書目録（令和6年度使用）」2023年、同「高等学校用教科書目録（令和6年度使用）」2023年）。
  - 28 大石学ほか『小学社会4』教育出版、2023年、47ページ。
  - 29 池野範男ほか『小学社会5年』日本文教出版、2023年、135ページ。
  - 30 鳴海多恵子ほか『わたしたちの家庭科5・6』開隆堂出版、2023年、134ページ。
  - 31 内容項目は次の通りである。教科書【15】・【18】・【24】・【28】は「国際理解、国際親善」、教科書【20】は「感動、畏敬の念」、教科書【25】・【26】は「よりよく生きる喜び」、教科書【28】は「勤労、公共の精神」である。
  - 32 林泰成ほか『小学道徳5 はばたこう明日へ』教育出版、2023年、114ページ。
  - 33 藤永芳純ほか『小学道徳 生きる力5』日本文教出版、2023年、112-113ページ。

高 田 麻 美

- 34 加藤宣行ほか『小学どうとく ゆたかな心3年』光文書院、2023年、156-157ページ。
- 35 児玉忠ほか『伝え合う言葉 中学国語1』教育出版、2020年、172-173ページ。
- 36 藤井譲治ほか『中学社会 歴史的分野』日本文教出版、2020年、291ページ。
- 37 矢ヶ崎典隆ほか『新しい社会 公民』東京書籍、2020年、56ページ。
- 38 同前、同ページ。
- 39 江口勇治ほか『社会科 中学生の公民 よりよい社会を目指して』帝国書院、2020年、51-52ページ。
- 40 伊藤隆ほか『新しいみんなの公民』育鵬社、2020年、63ページ。新聞記事は、「生活保護、指導3100件 厚労省が初の実態調査」『日本経済新聞』2018年1月24日付朝刊。
- 41 饗場和彦「『育鵬社』の中学校社会科教科書の特徴—「公民」を中心に学習上の問題点と特異な視点について—」『徳島大学社会科学研究』第34号、2020年、5ページ。
- 42 前掲『新しいみんなの公民』、157ページ。
- 43 饗場前掲論文、6ページ。
- 44 前掲『新しい社会 公民』、149ページ。
- 45 前掲『新しいみんなの公民』、138ページ。
- 46 大竹美登利ほか『技術・家庭 家庭分野 生活の土台 自立と共生』開隆堂出版、2020年、64ページ。
- 47 白木みどりほか『道徳 中学校2 生き方を見つめる』日本教科書、2020年、106ページ。
- 48 岩崎昇一ほか『精選 論理国語』三省堂、2023年、254ページ。
- 49 同前、302-304ページ。
- 50 岩崎昇一ほか『新 論理国語』三省堂、2023年、184-185ページ。
- 51 浅野敏久ほか『高等学校 地理総合 世界を学び、地域をつくる』第一学習社、2022年、114ページ。
- 52 同前、116ページ。
- 53 中村達也ほか『詳述公共』実教出版、2022年、192ページ。桐山孝信ほか『公共』実教出版、2022年、135ページ。
- 54 鈴木寛ほか『公共』教育図書、2022年、138-139ページ。
- 55 竹内整一ほか『倫理』東京書籍、2023年、234-235ページ。
- 56 渡辺正樹ほか『新高等保健体育』大修館書店、2022年、17ページ。
- 57 平賀正子ほか『be English Logic and Expression II Smart』いわずな書店、2023年、102ページ。
- 58 牧野カツコほか『家庭基礎 自立・共生・創造』東京書籍、2022年、59-61ページ。牧野カツコほか『家庭総合 自立・共生・創造』東京書籍、2022年、70-71ページ。
- 59 横山哲夫ほか『Agenda 家庭基礎』実教出版、2022年、27ページ。
- 60 大竹美登利ほか『家庭基礎 明日の生活を築く』開隆堂出版、2022年、63ページ。
- 61 前掲『公共』教育図書、139ページ。
- 62 人々が貧困に抱くイメージは、浅井春夫・松本伊智朗・湯澤直美編『子どもの貧困—子ども時代のしあわせ平等のために—』(明石書店、2008年、34ページ)を参照した。
- 63 坂井前掲書、288ページ。
- 64 井沼淳一郎「授業—アルバイトの契約書をもらってみる—」教育科学研究会編『教育』第62巻第3号、2012年、64-70ページ。

## タイにおける第4回海外数学教育実習での授業づくりの成果と課題 —インターナショナルスクールでの授業実践を加えて—

中村 好則\*, 本田 卓\*, 吉井 洋二\*

(2024年11月15日受付, 2025年1月17日受理)

### 第1章 研究の背景

岩手大学教育学部の数学教育科では、2017年度より、英語教育科の協力を得て、タイの Satit PIM [PIM (Panyapiwat Institute of Management, パンヤピワット経営大学) 附属中等学校, Satit PIM Demonstration School, サティット中等学校, 以下 Satit PIM と記す] において海外数学教育実習を実施してきた。2017年度から2019年度までの海外数学教育実習の概要と成果については、それぞれ中村ら(2018), 中村ら(2019), 中村(2021)で報告している。それらでは、海外数学教育実習は日本の数学指導の在り方を再考する機会となることなどの成果が明らかとなった。しかし、2020年度から2022年度までの3年間はコロナウィルス感染症の影響で海外数学教育実習を実施できなかった。2023年5月にコロナウィルス感染症が5類に移行したことにより、2023年度より海外数学教育実習が再開されることとなった。今回の第4回海外数学教育実習では、岩手県八幡平市に開学したハロウインターナショナルスクール安比 (Harrow International School Appi Japan, 以下ハロウ安比校と記す) での授業実践を新たに加え、英語で数学を指導する機会を増やしたこと、タイの公立小学校 (Watchampee School) での授業実践の実施、操作的な活動を取り入れた探究的な学びを意識した授業づくりなど、今までの海外数学教育実習とは異なる活動内容を加えることとなった。そこで、本研究では、第4回海外数学教育実習の概要について整理し報告するとともに、授業での生徒の学習活動の様子、生徒と参加学生への質問紙調査の結果などを基に、英語で行う数学指導の授業づくりの成果と課題を考察する。

### 第2章 研究の目的と方法

#### 1) 研究の目的

本研究の目的は、第4回海外数学教育実習の概要を整理し報告するとともに、生徒の学習活動の様子、生徒と参加学生への質問紙調査の結果の分析を通して、英語で行う数学指導の授業づくりの成果と課題を明らかにすることである。

---

\* 岩手大学教育学部

## 2) 研究の方法

- (1) 第4回海外数学教育実習(ハロウ安比校での授業実践を含む)の概要を整理し, 第1回から第3回までの海外数学教育実習との相違点を明確化する(第3章)。
- (2) Satit PIMでの授業について, 学習指導案(指導過程)と授業のビデオ記録を基に, 参加学生が計画した授業の内容を整理するとともに, 実際に行われた授業について検討する(第4章の第4.1節と第4.2節)。
- (3) Watchampee Schoolでの授業実践の成果と課題をビデオ記録から考察する(第4章の第4.3節)。
- (4) 授業終了後に実施したSatit PIMの生徒に対する質問紙調査の結果と, 海外数学教育実習終了後に行った参加学生への質問紙調査の結果を分析し, 英語で行う数学指導の授業づくりの成果と課題を考察する(第5章, 第6章)。

## 第3章 第4回海外数学教育実習の概要

### 1) 海外数学教育実習の目的

- (1) 日本の数学教育の特徴と指導方法について理解し, それらを活かして, ハロウ安比校とSatit PIMの生徒を対象に, 英語で数学を指導できる。
- (2) Satit PIMやWatchampee Schoolでの授業実践を通して, タイでの教育の一端を学ぶ。
- (3) ハロウ安比校での授業実践を通して, 英国での数学指導の一端を学ぶ。
- (4) 数学科教員免許を取得する学生の国際理解と英語力の向上を図る。

### 2) 日程

タイでの海外数学実習: 2024年1月4日(木)から12日(金)まで(8泊9日)

ハロウ安比校での授業実践: 2023年12月14日(木)(1日)

### 3) 参加学生・引率教員

- (1) 学部学生2名(男2名)  
所属内訳: 数学教育科2名  
学年内訳: 3学年1名, 4学年1名
- (2) 引率教員2名(数学教育科, 数学教育専門1名, 数学専門1名)

### 4) 単位認定: 「英語インターンシッププログラムB (2単位)」が単位認定される。

### 5) 事前指導

後期(10月)から毎週「英語インターンシッププログラムB」の時間にタイの教育や文化, CLIL (Content and Language Integrated Learning, 内容言語統合型学習)についての講義や授業準備等を行った。日本の中学校数学教科書(藤井ら2016, 坂井ら2022)と日本の中学校数学教科書英語版(藤井ら2012)等を使用し, 題材の決定を行い, 日本の数学教育の特徴についての話し合いをもとに学習指導案作成及び教材作り, 模擬授業等を行った。以前に実施した3回の海外数学教育実習の成果と課題を踏まえ, 操作的な活動を取り入れた

## タイにおける第4回海外数学教育実習での授業づくりの成果と課題

探究的な学びを意識した授業づくりを行い、ハロウ安比校において英語で実際に数学の授業実践を行い、指導過程や教材、発問等を吟味した。また、英語のネイティブスピーカーの大学教員に、英語表現等についての指導を受けた。

### 6) ハロウ安比校での授業実践：2023年12月14日(木)

ハロウ安比校の数学科と岩手大学教育の数学教育科とは、2022年11月より交流を開始し、ハロウ安比校(2023年2月8日)と岩手大学附属小学校・附属中学校(2023年2月17日)でお互いの算数・数学の授業参観と研究協議を行うとともに、英国と日本の算数・数学のカリキュラムや指導内容、指導方法等について意見交換を行ってきた。今回は、海外数学教育に参加する学生がハロウ安比校で数学の授業を参観するとともに英国やハロウ安比校の数学のカリキュラムや指導内容についての講義(2023年10月23日、オンライン)を受け、ハロウ安比校の中学校1年生と2年生の生徒を対象に英語で数学の授業実践(2023年12月14日)を行った。表1は、参加学生が授業実践を行うまでの日程である。

表1 ハロウ安比校での授業までの主な日程

月日	主な実習内容
2022年11月 8日(火)	ハロウ安比校の数学科教育の打ち合せ(オンライン)
2023年 2月 8日(水)	ハロウ安比校訪問、ハロウ校の数学の授業参観、研究協議
2023年 2月17日(金)	附属小学校・附属中学校訪問、算数・数学の授業参観、研究協議
2023年10月23日(月)	学生とハロウ校数学科教員の打ち合せ(オンライン)
2023年12月14日(木)	ハロウ校訪問、英語で数学の授業実践(2クラス)、研究協議

### 7) Satit PIMでの教育実習の授業クラス

参加学生2名がそれぞれ1つの授業(授業①、授業②)を準備した。授業は、中心になって準備した学生1名がT1を務め、他の1名がT2を務める形のチーム・ティーチングで行う。第1学年では授業①「Transforming quadrilaterals」を、第2学年では授業②「Ohajiki」を行った。1学年5クラス、2学年は6クラスあるため、授業①を担当した学生は5コマの授業を、授業②を担当した学生は6コマの授業を行った。1コマは日本の中学校と同じ50分である。しかし、日本のように授業と授業の間に休憩時間はない。各クラスの生徒の人数は表3の通りである。日本では、授業①(四角形の変身、はとめ返し)は第2学年で、授業②(薬師算)は第1学年で学習する内容である。そのため、ハロウ安比校では、授業①を第2学年で、授業②を第1学年で行った。しかし、Satit PIMの数学科の先生方との協議を経て授業①を第1学年、授業②を第2学年で行うこととした。表2はタイでの海外数学教育実習の主な日程、表3はSatit PIMの各クラスの生徒数である。

表2 タイでの海外数学教育実習の主な日程

月日	主な実習内容
1月 4日(木)	羽田発, バンコク着
1月 5日(金)	打合せ, Satit PIMの数学教師と学習指導案検討会と模擬授業
1月 6日(土)	校外学習(バンコク市内)
1月 7日(日)	自由行動(授業準備, バンコク市内の校外学習など)
1月 8日(月)	授業準備, 授業(2/6, 1/1, 1/3, 2/5, 2/2), 授業検討会
1月 9日(火)	公立小学校での授業実践(Wat Jumpee School, Suphan Buri)
1月10日(水)	授業準備, 授業(1/2, 2/1, 2/4), PIM見学, PIM学生(日本語学科)と交流会
1月11日(木)	授業準備, 授業(1/5, 1/4, 2/3), 授業検討, Satit PIMの数学科と研究協議
1月12日(金)	バンコク発, 羽田着

(注) 表中の○/□は, ○年□組を表す。

表3 各クラスの生徒の人数(単位:人)

	1組	2組	3組	4組	5組	6組	合計
1学年	35	36	36	36	35		178
2学年	32	30	31	30	28	30	181

## 第4章 授業の概要

### 4.1 授業①「Transforming quadrilaterals (四角形の変身)」(中学校 第1学年)

第1学年の授業①は, 中学校第2学年の教科書〔日本語版は藤井ら(2016)のp.209, 英語版は藤井ら(2012)のp.182〕を参考に授業①「Transforming quadrilaterals」を計画した。授業①は, 四角形を切って, 平行四辺形に作り変えるためには, どのように切って並べ替えばいいのかということと, そのように切って並べ替えると平行四辺形ができる理由を探究する学習活動である。実際に切って並べ替えて考えるための四角形が印刷されたワークシートを作成し持参した。最初の計画では, 平行四辺形への変身(各辺の中点を結んだ線を切る)の後に, 四角形を長方形に変身する方法(1組の対辺の中点を結んだ線分へ残りの辺の中点から垂線を降ろす)と, その方法で長方形になる理由を考える学習活動も計画した。しかし, 生徒の実態と授業時間を考慮し平行四辺形への変身までとした。

授業のビデオ記録と使用したパワーポイントを基に, 学習過程に従って, 実際に行われた授業内容を具体的に述べる。また, 学生が作成した学習指導案は資料として本論文末に示した。資料の学習指導案は, ハロウ安比校での実践の前までに作成したもので, この学習指導案を基に, ハロウ安比校での授業実践と事後検討会, Satit PIMでの模擬授業と事前検討会の結果を経て, 学習過程を再構成し実践を行った。

### 1. 自己紹介 (5分)

このクラスの授業をT1で行う学生が名前や特技等のパワーポイントの画像を示しながら自己紹介を行う。T2の学生についても簡単に名前を紹介する。次に、日本と岩手県について簡単に紹介した。特技の紹介場面では、T1がスカイダイビングしている動画を見て、多くの生徒が歓声を上げた。

### 2. 導入 (15分)

#### 1) Math Magic

ハリーポッターを画像で示しながら、四角形を平行四辺形に変えるマジックをすることを告げる。T2に手伝ってもらいながら、ホワイトボードに貼れる大きな四角形の紙を準備し、マジックで使われる軽快な音楽とともに四角形をはさみで4つの部分に切った。切った4つの部分を並べ替え、平行四辺形を作り、ホワイトボードに貼る。すると、生徒らから大きな拍手が起きる。

#### 2) 用語とその意味の確認

本時の授業で使用する用語とその意味を、パワーポイントの図を示しながら確認する(図1)。教師が発声後に、生徒も発声する。四角形、平行四辺形、中点、対頂角については、用語だけではなく、生徒を指名しながらその意味を確認した。多くの生徒は、本時で使用する用語やその意味を理解している様子であった。

#### 3) 平行四辺形になるための条件の確認

平行四辺形になるための条件について、図2を示しながら生徒と一緒に確認した。次に、本時で使用する平行四辺形になるための条件「四角形の2組の対角が等しいとき、四角形は平行四辺形である」について、図3を示しながら生徒に質問し確かめた。指名された生徒は、すぐに答えることができた。

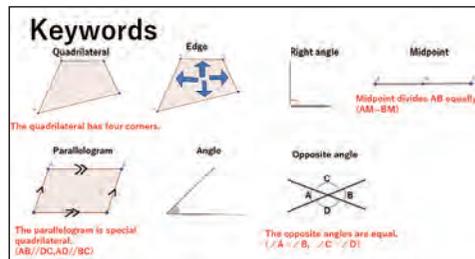


図1 用語とその意味

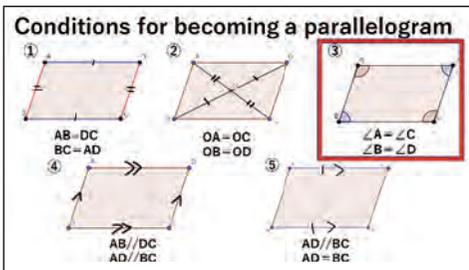


図2 平行四辺形になるための条件

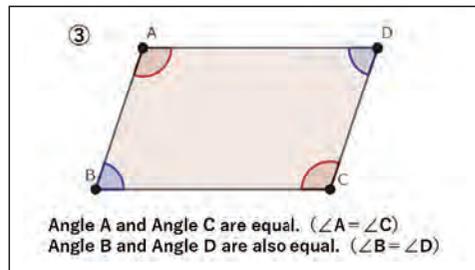


図3 2組の対角が等しい

#### 4) 課題提示

本時の課題「四角形を平行四辺形に変えよう。そして、四角形を平行四辺形に変える方法と、その方法のできる理由を説明しよう」を提示する。まずは、四角形を平行四辺形に変える方法を考えることを伝える。

### 3. 展開

#### 1) 四角形を平行四辺形に変える方法の考察

四角形が印刷してあるプリントとはさみを生徒に配布する。まずは、パワーポイントの図を示しながら、これからの学習活動を説明する。その後、各自で四角形を4つの部分に切り、それらを並べ替えて平行四辺形を作る活動を行う。平行四辺形にできない場合は、グループで相談してもいいことを告げる。また、平行四辺形に変身することに失敗した場合には、別の四角形で再度平行四辺形に変える方法を考えることと、試行錯誤を繰り返すことが大切であることを告げる。

#### 2) ヒントの提示

ある程度時間がたった後に、生徒の活動の様子を見ながら、四角形の各辺の中点を考えることをヒントとして与える。生徒たちは、四角形の各辺の中点を見つけるために、四角形の紙を半分に折ったり、定規で測ったりしながら、各辺の中点をとった。多くの生徒は、とった中点を線で結んで、その線をはさみで切って、4つの部分に分けることができた。その一方で、中点を線で結ばずに、すぐにはさみを使って目分量で切ったり、隣り合った中点を結んだりする生徒がいた。また、うまく切れた生徒も、切った4つの部分を並べ替えて平行四辺形にするために時間がかかった生徒もいた。

#### 3) 四角形を平行四辺形に変える方法の確認

GeoGebraで作成されたアニメーションを使って、四角形の変身(はとめ返し)の様子を見せた。その後、紙板書の四角形とパワーポイントの図を使って、四角形の変身の方法を確認する。アニメーションを見て、数名の生徒から納得したような声があがる。まだ、平行四辺形ができていない生徒は、提示された四角形の変身の方法「①四角形のすべての辺の中点をとる。②向かい合う中点を直線で結ぶ。③結んだ線を切り4つの部分に分ける。④4つの部分を回りながら平行四辺形にする」で、四角形を切り平行四辺形を作る。

#### 4) 平行四辺形になる理由の考察

図4を示しながら、四角形の変身の方法でできた四角形が平行四辺形になる理由をグループで考えることを伝える。話し合いが進まないグループには、元の四角形の内部にできた4つの角(対頂角)は、平行四辺形のどこに移動したかを基に考えるとよいというヒントを伝える。ある程度時間がたったところで、パワーポイントの図5を示しながらクラス全体にもヒントを伝える。

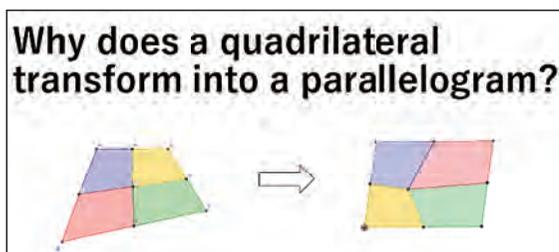


図4 活動の様子(1)

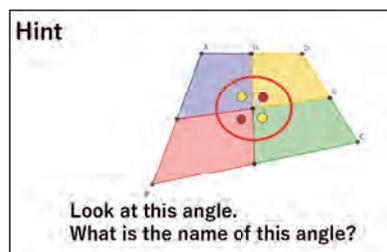


図5 活動の様子(2)

### 5) 平行四辺形になる理由の説明

グループの代表に平行四辺形になる理由を説明してもらう。説明が不足する場合は、T1が図を使って補足説明する。2つのグループが発表した。1つのグループは、四角形を切ったときに中のできる角が対頂角で等しくて、それらの角が平行四辺形の角に移動していることを説明できた。T1である学生が図6を使って補足説明をした。また、もう1つのグループは、2組の向かい合う辺が等しくなることを使って、平行四辺形になることを説明した。そのグループの発表は、想定外の説明であった。なぜそれらの辺が等しくなるかの説明が不足していたため、T1である学生が補足説明をしたが、その理由の理解が難しい生徒も多かった。「四角形の各辺の中点を結んでできる四角形は平行四辺形にあること、平行四辺形の対角線は互いに2等分すること」を使うと、「2組の対辺が等しくなるので、平行四辺形になること」が説明できる。「四角形の各辺の中点を結んでできる四角形は平行四辺形にあること」については、日本では第3学年で学習することから、未習である可能性があった。

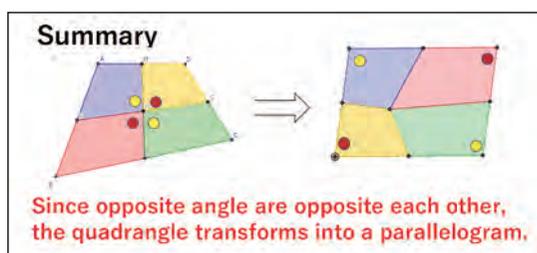


図6 平行四辺形になる理由

## 4. 終結(5分)

### 1) まとめ

英国の数学者でありパズル作家でもあるヘンリー・アーネスト・デュドニーと彼の作った図形変形のパズル(正三角形を正方形に変身)を紹介する。パズルの中にも数学が隠れていることを確認する。

### 2) 振り返り(本時の評価)

最後に、本時の学習内容を振り返りながら、授業アンケートを記入する。

## 5. 補足

今回の授業では、時間の関係で取り上げるところはできなかったが、四角形を長方形に変身する活動についても検討してきた(図7, 図8)。生徒の状況や学習進度、授業時間等を検討して、今回は取り上げないこととした。

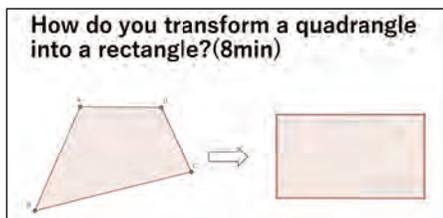


図7 長方形に変身する方法を考える

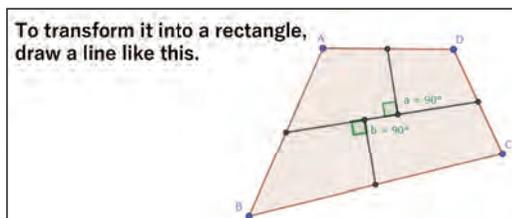


図8 長方形に変身する方法

### 4.2 授業②「Ohajiki (Yakushi calculation, 薬師算)」(中学校 第2学年)

第2学年の授業②「Ohajiki」は、中学校第1学年の教科書(藤井ら2016bのp.249を参考に計画した。この授業②は、おはじきで正方形を作った後に、正方形の1辺のおはじきの数と同じ数になるように並べ変えたときに残ったおはじきの数から、正方形の1辺のおはじきの数と正方形を作るのに必要な全部のおはじきの数を求める方法と、その方法で求めることができる理由を考察する学習活動である。グループで実際におはじきを並べて考えることができるようにおはじき(磁石)と携帯用ホワイトボードを持参した。また、ワークシートを作成し、生徒全員に配布することで、実際に実験した結果を記入しながら学習できるようにした。

授業のビデオ記録とパワーポイントを基に、学習過程に従って、実際に行われた授業内容を具体的に述べる。また、学生が作成した学習指導案は資料として本論文末に示した。資料の学習指導案は、ハロウ安比較での実践の前までに作成したもので、この学習指導案を基に、ハロウ安比較での授業実践と事後検討会、Satit PIMでの模擬授業と事前検討会の結果を経て、学習過程を再構成し実践を行った。

#### 1. 自己紹介(3分)

このクラスを担当するT1の学生が、名前や特技などについてパワーポイントを示しながら自己紹介する。次に、日本や岩手県の紹介を行い、T2の学生が簡単に自己紹介する。T1が小学校での教育実習での様子の写真を示し、日本の小学校の算数ではおはじきを使って学習することやおはじきとはどんなものかを図や写真で示しながら紹介した。その後、今日は、そのおはじきを使って数学の授業をすることを伝える。

#### 2. 導入(7分)

##### 1) Math Magic

代表の生徒に出てもらい、おはじきを使って四角形を作ってもらう。次にその生徒に作った正方形の1辺のおはじきの数と同じ数になるように並べ替えてもらう。最後に、余ったおはじきの数を言ってもらう。その間、T2が生徒の活動を手助ける。代表の生徒が言っ

タイにおける第4回海外数学教育実習での授業づくりの成果と課題

た残り数から、目隠しをしていたT1が正方形の1辺のおはじきの数と、正方形全体のおはじきの数を言い当てる。すると、生徒からは驚きの歓声があがり、大きな拍手がなる。この間、マジックの手順をパワーポイントで示し、どのような順番で行ったかが視覚的に分かるようにした(図9)。

<p><b>Math Magic: Number Guessing</b></p> <p>• Step 1 (Ren sensei: Ohajiki master)</p> <p>Make square of any size you like using ohajiki.</p> 	<p><b>Math magic: Number Guessing Game</b></p> <p>• Step 2 (Ren sensei: Ohajiki master)</p> <p>From the bottom side, lines up pieces without changing the number of pieces on one side.</p> 
<p><b>Math Magic: Number Guessing Game</b></p> <p>Step 3 (Ren sensei: Ohajiki master)</p> <p>Please tell me how many ohajiki were remain.</p> 	<p><b>Math Magic: Number Guessing Game</b></p> <p>Step 4 (Keita sensei)</p> <p>Answer the number of pieces on one side, and total ohajiki.</p>

図9 Math Magic の手順

2) 課題提示

本時の課題「並べ替えたときの残りのおはじきの数から、正方形の1辺と正方形全体のおはじきの数を求める方法と、その理由を考えよう」を提示する。まずは、皆さんも実験をしながら、並べ替えたときの残りのおはじきの数から、正方形の1辺と正方形全体のおはじきの数を求める方法を考えることを告げる。

3. 展開 (35分)

1) 実践準備

グループを作成し、各グループにおはじき(マグネット)と携帯用ホワイトボードを配布する。さらに、学習活動を記録するためのワークシートを生徒1人に1枚を配布する。決められたグループはないため、T1が5名から6名の生徒で1つのグループになるように、座席を見ながら指示を与える。グループ毎で机と席を整えた後に、実験の手順をパワーポイントで確認する。

2) 実験

実験の手順と目的を図10で確認し、さらに正方形の1辺のおはじきは5以上にすることを注意する。グループ毎に、正方形を並べる生徒、おはじきの残りの数から正方形の1辺と全体の数を当てる生徒、結果を記録する生徒など、役割を決め、実験する。役割を交

えながら、正方形の1辺の数を変え、時間内で何回も実験を繰り返す。

Step1	Step2	Step3	Step4	Number Guessing Game														
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ohajiki master make a square.</li> <li>The other students close their eyes.</li> </ul> <p><b>WARNING!!!</b> Ohajiki Master: Please make a square at least <b>5 on each side</b>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ohajiki master lines up pieces clearly from the bottom side without changing the number of one side.</li> <li>And write down the number of remaining pieces and the number of one side.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ohajiki master tell the number of remaining pieces and one side.</li> </ul> <table border="1"> <tr> <td>(For Ohajiki Master)</td> <td>The number of remaining</td> <td>The number of one side</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	(For Ohajiki Master)		The number of remaining	The number of one side				<ul style="list-style-type: none"> <li>The other students guess the number of one side and write down the numbers.</li> </ul> <table border="1"> <tr> <td>(For the other students)</td> <td>The number of remaining</td> <td>The number of one side</td> <td>OK or X</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	(For the other students)	The number of remaining	The number of one side	OK or X				
(For Ohajiki Master)	The number of remaining	The number of one side																
(For the other students)	The number of remaining	The number of one side	OK or X															

図 10 おはじきの数をあてるための手順と理由

### 3) 当てるための方法の考察

実験結果を基に、おはじきの残りの数から、正方形の1辺と全体の数をどのように当てることができるかを考える。いくつかの場合について、実験結果について発表してもらう。発表内容をホワイトボードに書いた表に記入していく。配布したおはじきの数以上の場合についても発表するグループが多くあった。おはじきの残りの数から、正方形の1辺と全体の数を当てる方法については、帰納的に推測することができ、多くの生徒が理解しているようであった。ただし、表からのおはじきの残りの数と、正方形の一辺の数や正方形全体の数の関係に着目するのではなく、「おはじきの残りの数が1増えると、正方形の一辺の数も1増えること」や「おはじきの残りの数が1増えると、正方形全体の数も4増えること」に着目しているグループが多かった。そこで、おはじきの残りの数と、正方形の一辺の数や正方形全体の数の関係に着目するように伝え、[残りのおはじきの数がnのとき、正方形の1辺のおはじきの数は $n + 4$ である]や「残りのおはじきの数がnのとき、正方形全体のおはじきの数は $4(n + 3)$ である」、[残りのおはじきの数がnのとき、正方形全体のおはじきの数は $4(n + 4) - 4$ である]、[残りのおはじきの数がnのとき、正方形全体のおはじきの数は $4n + 12$ である]と正方形全体のおはじきの数について3種類の式が発表された。

### 4) その方法で当てることができる理由の考察

実験結果から帰納的におはじきの残りの数から正方形の1辺と全体の数をあてる方法が分かった。そこで、次は、図11の左側を示しながら、なぜその方法でいいのかの理由を考えることを告げ、グループごとに話し合う。分からないグループには、図11の右側のヒントを与える。ある程度の時間がたったら、いくつかのグループに発表をしてもらう。異なる理由を考えているグループを意図的に指名して、複数の理由を発表してもらう。

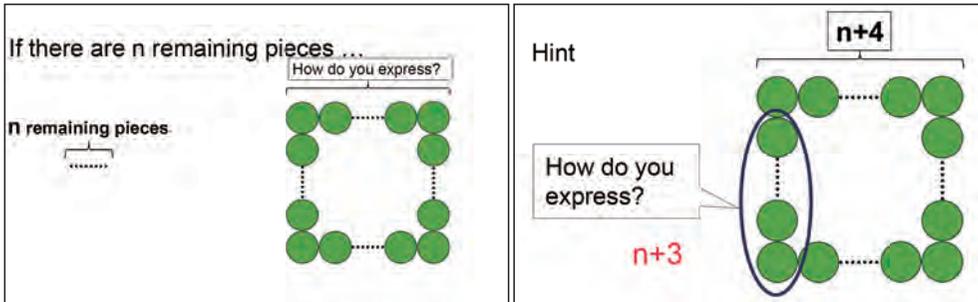


図 11 理由の説明を考えるための図

#### 4. 終結 (5分)

##### 1) まとめ

おはじきの数当てるマジックでは、おはじきの残りの数と辺や全体の数の関係があることを見いだすことができたことを確認する。この学習内容は、日本では薬師算と言って昔からある計算方法で仏教の薬師如来に関係があることを紹介する。

##### 2) 振り返り (本時の評価)

本時の学習内容を振り返りながら、授業アンケートを回答する。

#### 4.3 Watchampee School (公立小学校) での授業実践

タイの Suphan Buri にある公立の小学校である Watchampee School で日本についての授業を行った。Watchampee School は、PIM が支援する小学校の1つである。授業実践の対象児童は、小学校の第1学年と第2学年である。小学校の食堂に約100名の児童が集まった。簡単な日本語や日本文化 (アニメや食べ物など) を紹介し、1から10までの数字や足し算とひき算を題材として日本語とタイ語、英語を交えて授業を行った。児童らは学生の質問に元気に明るく答えてくれるなど、学生と児童の間で活発なやり取りが繰り返し行われた。「数学は世界共通の言語である」ことを、実践を通して理解できたと思う。

### 第5章 Satit PIM 生徒へのアンケート調査の結果と考察

アンケート調査は、学生が自分たちの授業を Satit PIM の生徒がどのように受け止めたかを評価するために実施した。アンケート調査項目は、学生が作成した。表4のように各項目に3段階で回答するものである。

表 4 授業①のアンケート調査項目

	Item	Evaluation
①	Did you enjoy today's class?	Yes Maybe No
②	Did you understand the class?	Yes Maybe No
③	Did you become interested in mathematics through this class?	Yes Maybe No

1) 授業①「Transforming quadrilaterals (四角形の変身)」(中学校 第1学年)

授業①のアンケート調査では、「①今日の授業は楽しかったか」「②今日の学習内容は理解できたか」「③今日の授業を通して数学に興味を持てるようになったか」の3項目について質問した(表4)。調査項目①と②は、各クラスと1学年平均ともに2.5以上(表5)であり、授業①は生徒にとって楽しく理解できたと考えられる。一方、調査項目③は、1学年平均で2.4(表5)であり、標準偏差も大きく値のばらつきがあり、授業を通して数学への興味を向上させるまでには至っておらず課題であると考えられる。

表5 授業①のアンケート調査結果

1年	1(1/8)		2(1/10)		3(1/8)		4(1/11)		5(1/11)		1学年	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
①	2.9	0.34	2.8	0.40	3.0	0.17	2.9	0.31	2.9	0.33	2.9	0.32
②	2.8	0.42	2.5	0.61	2.9	0.42	2.9	0.31	2.8	0.43	2.8	0.38
③	2.3	0.64	2.4	0.78	2.7	0.47	2.4	0.58	2.4	0.65	2.4	0.64
※1	31/35		31	36	35	36	36	36	33	35	166	178
※2	88.6%		86.1%		97.2%		100%		94.3%		93.3%	

(注) 表中の○/□は○月□日を表す。※1は回答数/在籍数を、※2は回答率を示す。

2) 授業②「Ohajiki (Yakushi calculation, 薬師算)」(中学校 第2学年)

授業②のアンケート調査でも、「①今日の授業は楽しかったか」「②今日の学習内容は理解できたか」「③今日の授業を通して数学に興味を持てるようになったか」の3項目について質問した(表4)。調査項目①と②は、各クラスと2学年平均ともに2.8以上(表6)であり、授業②は生徒にとって楽しく理解できたと考えられる。一方、調査項目③は、授業①の結果と同様に、2学年平均で2.4(表6)であり、標準偏差も大きく値のばらつきがあり、授業を通して数学への興味を向上させるまでには至っておらず課題であると考えられる。

表6 授業②のアンケート調査結果

2年	1(1/10)		2(1/8)		3(1/10)		4(1/11)		5(1/8)		6(1/8)		2学年	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
①	3.0	0.17	2.9	0.26	2.9	0.25	3.0	0.19	3.0	0.20	3.0	0.20	3.0	0.21
②	2.9	0.24	2.8	0.41	2.9	0.30	2.9	0.31	2.9	0.32	2.8	0.43	2.9	0.34
③	2.5	0.56	2.4	0.62	2.1	0.75	2.3	0.78	2.7	0.55	2.3	0.68	2.4	0.69
※1	32	32	28	30	31	31	28	30	25	28	25	30	169	181
※2	100%		93.3%		100%		93.3%		89.3%		83.3%		93.4%	

第6章 参加学生の質問紙調査の結果と考察

海外数学教育実習の終了後に、海外数学教育実習について以下の7つの項目について記述で回答する形式で質問紙調査を行った。

## タイにおける第4回海外数学教育実習での授業づくりの成果と課題

- (1) 調査期日と方法：海外数学教育実習の終了後から2024年1月31日(水)までに、Google Formsによる質問項目に回答する方法で実施した。
  - (2) 調査対象：第4回海外数学教育実習へ参加した学生2名
  - (3) 調査項目：以下の7項目
    - ① タイでの海外数学教育実習に参加した理由は何ですか。
    - ② ハロウ安比校での授業は、海外数学教育実習にどのように役立ちましたか。
    - ③ 海外数学教育実習へ参加して、よかったと思うことは何ですか。
    - ④ 海外数学教育実習から、何を学ぶことができましたか。
    - ⑤ 海外数学教育実習で改善した方がよいと思うことは何ですか。
    - ⑥ 英語で数学の授業をすることは、日本語で数学の授業をすることにどのように役立つと思いますか。
    - ⑦ その他に、気づいたことがあれば自由にお書きください。
- インタビュー調査の結果を基に、第4回海外数学教育実習の授業づくりの成果について考察する。

### 1) ①タイでの海外数学教育実習に参加した理由は何ですか。

海外数学教育実習への学生の参加理由については、S1とS2ともに、海外の文化や教育等について知りたいことを第1の理由に挙げている。特に、S2は、実際に現地での体験を通して海外の文化や教育について学べることを述べている(表7)。

表7 「①タイでの海外数学教育実習に参加した理由は何ですか」の回答

<p>S1：楽しそうだったから。海外に行った経験はないが、大学での授業という機会を通して海外に行くことができれば、文化や教育について安心して体験をすることができるのではないかと考えたから。</p> <p>S2：1つは昔から海外に興味があったからです。私は自分が知らない世界をもっと知りたいと思う人間なので新しい文化や人々と出会える海外に大学生のうちには一度は行ってみたいという気持ちがありました。2つ目の日本の教育と海外(タイ)の教育を比較し、日本の教育の良さやタイの教育の良さ、日本が海外から学ぶべきことを実践を通して知りたいと思ったからです。動画や画像を通して海外の現状を知ることができますが、実際に行ってみなければどんな人たちなのか、どんな授業をしているのかなどを知ることができません。このプログラムでは現地に行き実践を通して学べるという事で自分がやりたいことと合致したため、参加しました。</p>
--

### 2) ②ハロウ安比校での授業は、海外数学教育実習にどのように役立ちましたか。

第4回海外教育実習では、初めてタイでの実習の前にインターナショナルスクールにおいて英語で数学の授業を実施した。S1とS2ともに、ハロウ安比校での授業では、事前に英語で数学を教える経験を積むことができたことがよかったことを挙げている。特に、授業においては、事前に発問や予想される生徒の回答を英語で準備しておくが、机間指導における生徒への声掛けや、授業での発問以外での声掛けや指示出しの難しさに気づくことができたことを挙げている(表10)。

S2の回答からは、日本とイギリスの教育に関する共通点に気づくなどの効果もあったことが分かる(表8)。

表8 「②ハロウ 安比校での授業は、海外数学教育実習にどのように役立ちましたか」の回答

<p>S1：実際の中学生を相手に授業をすることができたということは非常に良い経験になったと思う。模擬授業では気づかなかった生徒視点でのつまづきや、授業を進める際に指示出しについて課題点を見つけることができた。また、生徒とのシナリオ以外のコミュニケーションをすることの難しさについても学び、本番に向けて役に立ちそうな言葉遣いなどを勉強するきっかけになった。生徒のレベルが高く、日本語が通じる生徒もいるので、タイでの授業の練習として非常に良い経験だったと思う。</p> <p>S2：英語で授業をするという事の難しさをタイに行く前に知ることができたことが役立った。子供達が取り組みやすいパワポの資料の改善だけでなく、発問の仕方や机間指導の声掛けなどもアドバイス頂いたことがタイの授業でも大いに生かされた。また、タイも日本もイギリスも国は違えど教師の教育に対する熱い思いや子どもたちを主体にした授業というのは共通していると気付かされた。</p>
--

3) ③海外数学教育実習へ参加して、よかったと思うことは何ですか。

参加してよかった点について、S1は、海外で授業をする経験を得ることができたこと、様々な先生 (Satit PIM やハロウ安比校など) から授業についてアドバイスを受けることができたこと、語学力とコミュニケーション能力が向上したことを挙げている (表9)。S2は、多くの人に出会えたこと (Satit PIM やハロウ安比校の先生、PIM の学生など)、タイの数学や言語、文化について学べたこと、自分自身の教育的資質・能力の向上を挙げている (表9)。これらは、海外数学教育実習の目的でもあり、参加学生はこれらの目的を達成できたと言える。

表9 「③海外数学教育実習へ参加して、よかったと思うことは何ですか」の回答

<p>S1：海外で授業をするという経験を得られたこと・様々な先生方からアドバイスを受けることができたこと・語学力、コミュニケーション能力の向上 貴重な経験をたくさんした。教材研究や英語のシナリオ作成などの準備は非常に大変であったが、生徒たちの授業に参加する様子等から、とても有意義な経験をしていることを実感した、ハロウ校の先生やタイの先生方はみな、教育に対して熱い思いを持っており、アドバイスをしていただいた。日々実際に子供たちと授業をしている先生方からのアドバイスは、子供目線のものであり、授業をする際に非常に役立った。また、現地では日本語学科の先生や学生が、案内をしてくれたため、スムーズに実習を行うことができた。現地の先生や学生、現地の子供たちなど様々な人たちと英語や日本語で交流する機会があり、語学力、コミュニケーション能力を向上させることができたと思う。</p> <p>S2：このプログラムを通して、人の輪を広げることができたことである。今回の実習を行うにあたって大学の先生方、Harrow 校の生徒達、先生方、タイの先生方、生徒達、日本語学科の学生など多くの人たちに支えられた。この実習がなければ出会う事のなかった人たちと出会い、数学や言語、文化について学べたことに感謝したい。また、タイという言語の壁がある環境の中で実践を通して自分の教育的資質・能力を向上させることができたこともよかった。3年生のうちに中学生に向けて授業できたことは、来年度の副免実習で授業するときにも生かせると思う。</p>
--

4) ④海外数学教育実習から、何を学ぶことができましたか。

海外教育実習から学ぶことができたことについては、S1は、日本とタイの数学教育の比較を通してタイの生徒の授業の姿勢を理解でき、日本の教育のよさを改めて実感できたことを挙げている(表10)。S2は、日本の数学教育のよさに気づくことができたこと、タイの教育から日本が学ぶべきことに気づくことができたことを挙げている(表10)。

表10 「④海外数学教育実習から、何を学ぶことができましたか」の回答

<p>S1：日本とタイの数学教育の比較の観点から、タイの生徒たちは学びに対して積極的であると感じた。タイの生徒たちは、自分の意見を発表したり、学んだことを生かそうとしたりする意欲があると考えた。一方で、日本の教育の良さについても改めて実感した。日本の生徒たちは、授業中の規律やみんなで協力して考えるということに関しては、非常に良い能力を持っているのではないかと考えた。</p> <p>S2：日本の数学の良さとタイの教育から日本が学ぶべきことに気付けたこと。日本の数学の良さは数学的活動を通じた問題解決場面が沢山あることである。今回の実践ではマグネットを使って数と式の規則性を発見したり、切って回転させる活動を通して図形の変形について学習した。タイの教育ではこのような具体的操作を用いた活動があまり行われていないことがわかり、日本教育の子供達が算数数学を発見するという活動の独自性や良さに気付くことができた。タイの教育から学ぶべきことは、自由度が高く子供達の授業や活動に対する活力、意欲の高さである。タイの子供達は、何にでも興味をもって活発に意欲的に取り組んでいる印象を受けた。日本もそのように取り組んでいる子供達はいるが、タイと日本の中学生を比べたときに日本の学生のほうが冷めているような感じがした。国民性や文化の違いはあれど、教育理念や先生方の子供達に対する接し方なども子供達や学校全体の雰囲気に影響していると考えられる。日本でタイの教育をそのまま実践することは難しいが、タイの良さを授業や日常生活に散りばめながら生かしていきたいと思った。</p>
---

5) ⑤海外数学教育実習で改善した方がよいと思うことは何ですか。

S1からの回答にあるように、第1回から第3回は4名の学生が参加していたが、第4回の海外教育実習の参加人数は2名であった(表11)。授業づくりでは、二人だけだと多様な考えが出にくいということが考えられる。募集の仕方等の検討が必要である。また、英語の指導は英語教育科の教員が、数学の授業づくりは数学教育科が中心に行ったため、基本的には別の時間に指導が行われた。一緒に行くなど、工夫が必要である。

第3回の海外数学教育実習(2019年度)から3年がたったの実施であったため、最近のSatit PIMの授業や生徒の様子については情報がなかった。

表11 「⑤海外数学教育実習で改善した方がよいと思うことは何ですか」の回答

<p>S1：英語科との連携</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・人数は多いほうがもっと楽しいと考えた</li></ul> <p>S2：タイの先生方の授業の様子や子供達の実態が直前まで知れなかったこと。子供達の実態が分からなかったことでタイに行くまで授業の展開の仕方に少し不安があった。</p>
---

6) ⑥英語で数学の授業をすることは、日本語で数学の授業をすることにどのように役立つと思いますか。

S1とS2ともに、発問の仕方、指示の出し方、声掛けなどを挙げており、生徒の学習活動や状況に応じて、どのような発問や指示、声掛けをするかを考えておくことの重要性が分かったことを挙げている(表12)。日本であれば、その場で考えて、取りあえずは、すぐに発問や指示、賞賛、声掛け等はできる。しかし、それが、最適な発問や指示、賞賛、声掛けなのかはあまり検討されない。しかし、今回は、英語で発問や指示、賞賛、声掛け等を行う必要があり、考えられる学習場面や状況、生徒の躓きを想定して、発問や指示、賞賛、声掛け等を準備しておく必要があった。

表12 「⑥英語で数学の授業をすることは、日本語で数学の授業をすることにどのように役立つと思いますか」の回答

<p>S1：普段は使うことのない言語を用いて授業をして、指示出しの重要性、机間巡視を通した子供とのコミュニケーションの重要性に気づくことができた。・自分が話せないので、子供に話す機会を作ろうと思った。</p> <p>S2：1つは、日本でもCLILを実践する機会があった時に役立つ。そして、タイの子供達向けに作った手立ては日本で授業を行う際にも役立つと考える。理由としては、あらゆるわからないを想定し、発問の仕方や指示の出し方、声掛けについて何通りも考えたからである。日本でも子供達のわからないは人それぞれであり、あらゆる手立てを考えておくことは共通している。英語で授業する経験を通して、子供達の躓きや苦手を予想する力がより身に付いたことで日本の授業においても子どもがどこで躓き、どのように支援すればよいか考えられるようになった。</p>
--

7) ⑦その他に、気づいたことがあれば自由にお書きください。

第4回海外教育実習の経費は、今までの中で最も高額であった。それは、コロナ感染症明けによる海外旅行のインバウンド需要による飛行機代金やホテル代金の高騰、円安による影響などがあったためである。S2のように日本学生支援機構(JASSO)の支援だけでは十分ではなく、学生の金銭的な負担が大きかったと言える(表13)。

表13 「⑦その他に、気づいたことがあれば自由にお書きください」の回答

<p>S1：特になし。</p> <p>S2：奨学金はもっと欲しいです。</p>
---

## 第7章 まとめと課題

本論文では、第4回海外数学教育実習で参加学生が実施した2つの数学の授業について、その概要を詳細に報告した。併せて、資料として本論文末には学生が作成した学習指導案も添えた。また、英語で行う数学指導の授業づくりの成果を、参加学生への質問紙調査の結果を基に具体的に明らかにした。その結果、英語で行う数学指導の授業づくりの成果は、

## タイにおける第4回海外数学教育実習での授業づくりの成果と課題

- (1) 英語の数学指導の授業づくりにおいて、考えらえるあらゆる場面を想定し、それらに応じた生徒の学習活動や状況、生徒の躓き等を予想し、発問や指示、賞賛、声掛け等を検討する必要性を実感できたこと。
- (2) 英語の数学指導の授業づくりを通して、日本とタイの数学教育の違いや共通点に気づくことができ、日本の数学教育のよさや課題等について知る機会となったこと。
- (3) 英語の数学指導の授業づくりにおいて、Satit PIMやハロウ安比校の数学科の先生方、PIMのスタッフから、多くのアドバイスを受けることができ、新たな視点と多様な考え方を学ぶことができたこと。

などが明らかとなった。

今後は、数学教育実習で得られた成果を、日本での授業にどのように活用していくことができるかを検討することが課題である。

### <謝辞>

- ・海外数学教育実習にご協力いただきましたSatit PIMとハロウ安比校の数学科の先生方、PIMの国際課スタッフの皆様、質問紙調査にご協力いただき学習指導案等を提供いただいた学生に感謝いたします。

### <付記>

- ・海外数学教育実習への参加学生は、日本学生支援機構(JASSO)の支援を得た。また、本研究の一部は科学研究費補助金基盤研究C(課題番号JP21K02511)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11月8日、承認番号 第202348号)。

### <参考・引用文献>

藤井齊亮, 俣野博ほか38名『新しい数学 英語版 Mathematics 8』, 東京書籍, 2012, p.182.

藤井齊亮, 俣野博ほか38名『新編新しい数学2』, 東京書籍, 2016, p.209.

文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年度告示)解説総則編平成29年7月』, 東山書房, pp.48-54, 2018.

中村好則, 本田卓, 山崎友子, Hall James 『タイのPIM附属校における海外数学教育実習の概要と成果』, 数学教育学会誌, 59(1・2), 2018, pp.31-42.

中村好則, 小川春美, Hall James, 本田卓 『タイのPIM附属校における第2回海外数学教育実習の成果—アンケート調査と教育実習報告書の分析を通して—』, 数学教育学会誌, 60(1・2), 2019, pp.89-103.

中村好則 『第3回海外数学教育実習の授業の概要と授業づくりの成果—参加学生へのインタビュー調査を通して—』, 岩手大学教育学部研究年報, 80, 2021, pp.57-86.

坂井裕, 小谷元子ほか30名『中学数学1』, 教育出版, 2022, p.92.

### 【資料】

#### 1. 授業①「Transforming quadrilaterals (四角形の変身)」の学習指導案

##### <指導のねらい>

四角形を平行四辺形に変える方法と、その方法のできる理由を説明しよう。

Time & Stage	日本語	English
<p>1. 自己紹介 introduction about ourselves and Japan. (5分)</p>	<p>(1) 自己紹介</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>皆さん、こんにちは。初めまして、私たちは日本から来ました。私の名前は〇〇〇〇です。大学で数学を学んでいます。私の趣味は冒険することです。今年はスキダイビングとスキューバダイビングをしてきました。(2人目も同様に自己紹介する)</li> </ul> <p>(2) 岩手県の紹介</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>日本とタイは約4600km離れています。これが日本の地図です。私たちは日本の北側にある岩手県盛岡市というところに住んでいます。盛岡市は米紙ニューヨーク・タイムズで「2023年に行くべき52か所」に選出されました。盛岡市には、歴史ある街並みやお祭り、おいしい食べ物があります。お祭りは「さんさ踊り」が有名です。 (動画を見せる)</li> <li>また、盛岡には冷麺、じゃじゃ麺、わんこそばという盛岡三大麺があります。どれもとてもおいしいです。是非、盛岡に来てください。 (PowerPoint資料で進める。)</li> </ul>	<p>(1) Self-introduction</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hello everyone. Nice to meet you, we are from Japan. My name is 〇〇〇〇. I'm studying mathematics at university. My hobby is adventuring. I've been skydiving and scuba diving this year. (The second person introduces himself in the same way)</li> </ul> <p>(2) Introduction to Iwate Prefecture</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Japan and Thailand are about 4600 km apart. Here is a map of Japan. We live in Morioka City, Iwate Prefecture, in the north of Japan. Morioka City was selected by the New York Times as one of the "52 places to visit in 2023". Morioka City has a historic cityscape, festivals, and delicious food. The festival is famous for its Sansa dance. (Show video)</li> <li>In addition, Morioka has three major noodles in Morioka: cold noodles, jaja noodles, and wankosoba. All of them are very tasty. Please come to Morioka. (Proceed with PowerPoint materials)</li> </ul>
<p>2. 導入 Introduction (15分)</p>	<p>(1) Math Magic</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(四角形を平行四辺形に変身するマジックを見せる。)</li> </ul> <p>(2) 用語とその意味の確認 (PowerPointと紙板書)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>では授業を始めましょう。今日は四角形について学習します。沢山用語が出てくるので、まずは今日使う用語を確認しましょう。これは角です。これは辺です。これは四角形と言います。この四角形を平行四辺形と言います。この四角形を長方形と言います。この角は対頂角と言います。対頂角は等しいです。90°の角を直角と言います。</li> </ul>	<p>(1) Math Magic</p> <p>(2) Confirmation of terminology (PowerPoint and paper board)</p> <p>Let's start the class. Today we will learn about rectangles. There are a lot of terms, so let's check the terms we will use today. This is a horn. This is an edge. This is called a rectangle. This rectangle is called a parallelogram. This rectangle is called a rectangle. This angle is called the opposing angle. The vertical angles are equal. A 90° angle is called a right angle.</p>

タイにおける第4回海外数学教育実習での授業づくりの成果と課題

	<p>(3) 図形の変形 I (平行四辺形)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>これは四角形です。実はどんな四角形もある決まりに従って4つに切って繋ぎ合わせると別の四角形に変身します。</li> </ul> <p>(4) 本時の課題提示</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>四角形をどんな決まりで切ると別の四角形に変身できるでしょうか。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>はさみ, 定規, ペンを準備してください。</li> </ul>	<p>(3) Transformation of the figure I (parallelogram)</p> <p>This is a rectangle. In fact, any rectangle can be cut into four pieces according to a certain rule and connected to transform into another square.</p> <p>(4) Presentation of issues at this time</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>What rules can you use to cut a rectangle to transform it into another rectangle?</p> </div> <p>Prepare scissors, rulers, and pens.</p>
<p>3. 展開 Body (22min)</p>	<p>(1) 図形の変形 I (平行四辺形)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>プリントを配布します。</li> </ul> <p>T2 皆さんが切る前に自分も切つて確かめたいです。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>分かりました。では中瀬先生に作ってもらいましょう。切る前に交わるように2本の直線が交わるように線を引いてからその直線を切ってください。</li> <li>ホワイトボードに書かれた番号順に動かしてみましょう。 (あえて失敗し、適当に切っても図形はできないことと動かし方の確認を行う。)</li> </ul> <p>T2 全然四角形になりません。別の四角形に変身させるにはどうすればいいんだろう。皆さん助けてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>このように何も考えずに切っても別の四角形に変身はできません。</li> <li>皆さんもまずは自分で切つて調べてみましょう。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A4に4つ, 裏表の色を分ける。</li> <li>○ 机間巡視で子どもたちがどのように切っているか確認する。</li> <li>では周りの人と切り方とどんな四角形ができたか共有しましょう。</li> <li>四角形を切つて移動させたら, どんな四角形に変身しましたか?</li> </ul>	<p>(1) Transformation of the figure I. (parallelogram)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribute prints.</li> </ul> <p>T2 I want to make sure I cut it myself before you cut it.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I understand. Now, let's ask Dr. Nakase to make it. Draw a line so that two straight lines intersect before cutting, and then cut the straight line.</li> <li>Let's move them in the order of the numbers written on the whiteboard.</li> </ul> <p>T2 does not form a rectangle at all. How do I transform it into another rectangle? Please help me everyone.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Even if you cut it without thinking about it like this, you will not be able to transform it into another square.</li> <li>Let's cut it yourself first and check it out.</li> <li>Now, let's share with the people around you how to cut and what kind of rectangle you made.</li> <li>If you cut a rectangle and moved it, what kind of rectangle did it turn into?</li> <li>Two sets of opposite corners of a parallelogram are called diagonals. The size of the diagonal is equal. The two sets of opposite sides of a parallelogram are called opposite sides. The length of the opposite sides is equal.</li> </ul>

C 平行四辺形

・ 平行四辺形の向かい合う2組の角を対角と言います。対角の大きさは等しいです。平行四辺形の向かい合う2組の辺を対辺と言います。対辺の長さは等しいです。

・ どのように切ったら平行四辺形に変身しましたか。

(机間巡視のときに代表者を決めて不安な気持ちにならないようあらかじめ声をかけておく。)

C 中点同士を2つの直線が交わるように結ぶ。

2組の対辺の中点を結ぶ。

・ ではなぜ2組の対辺の中点を結ぶと平行四辺形になるでしょう。(少し考える時間)

(子どもたちの状況に応じて問題を解決する手助けをする。シールを使って視覚的な支援も行う。)

ヒント

・ 少し難しいですね。平行四辺形の性質に戻ってみましょう。平行四辺形の対角の大きさは等しくなります。四角形を移動したときに対角になっているのはどの部分ですか。

・ その角はもともとどんな角でしたか？

・ 対頂角はどんな性質がありましたか。

・ 対頂角は等しくなるので、それぞれ対角になる角は等しくなります。

・ 対頂角が対辺の位置に来るので平行四辺形になります。

(2) 図形の変形Ⅱ(長方形)

パターン1

・ 次は四角形を長方形に変身させます。長方形は特別な平行四辺形です。中点から線を引くことは平行四辺形の時と変わりません。ですが、切り方は工夫する必要があります。

・ How did you cut it to turn it into a parallelogram?

- Why, then, is it that connecting the midpoints of two sets of opposite sides results in a parallelogram?

Hint

・ It's a little difficult. Let's go back to the nature of the parallelogram. The diagonal sizes of the parallelograms are equal. When you move a rectangle, what part of the rectangle is diagonal?

・ What kind of horn was that horn originally?

- What were the properties of the diagonal angle?

・ Since the diagonal angles are equal, the angles that are diagonal to each other are equal.

・ Since the opposite angle is at the position of the opposite side, it becomes a parallelogram.

(2) Transformation of the figure II (rectangle)

Pattern 1

Next, transform the rectangle into a rectangle. A rectangle is a special parallelogram. Drawing a line from the midpoint is no different from a parallelogram. However, you need to be creative in how you cut it.

・ Where should I change the cutting method? Let's consider from the features of rectangular figures.

・ What is the size of one corner of a rectangle?

・ Let's find out how to cut it to  $90^\circ$ .

・ What kind of ingenuity did you use to cut it?

タイにおける第4回海外数学教育実習での授業づくりの成果と課題

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 切り方はどこを変えればよいでしょう。長方形の図形の特徴から考えてみましょう。</li> <li>・ 長方形の1つの角の大きさは何度ですか。</li> </ul> <p>C 90°, 直角</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 90°に切るためにはどのように切ればよいかわかるように調べてみましょう。</li> </ul> <p>(机間巡視)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 切り方にどんな工夫をしましたか。</li> <li>・ 1組の対辺の中点を結んだ線にもう1組の中点から垂線をおろして切ると長方形ができます。</li> </ul> <p>ヒント</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 長方形は4つの角すべて90°になります。</li> <li>・ 1組の対辺の中点を結び、その線に90°に垂線をおろしてみてください。</li> <li>・ 平行四辺形の時のように図形を移動してみてください。</li> </ul> <p>パターン2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 原問題の図形を変形する。</li> <li>・ では平行四辺形の時と同じように線を引きてください。</li> </ul> <p>(3) 他の図形の紹介 (ICT)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・他にどんな図形が作れそうですか。</li> <li>・ 平行四辺形や長方形以外にも正方形や三角形、ひし形、台形など四角形の形や切り方を工夫すると様々な図形を作ることができます。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ A rectangle is formed by cutting a perpendicular line from the other set of midpoints to the line connecting the midpoints of one set of opposite sides.</li> </ul> <p>Hint</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ The rectangle has all four corners at 90° .</li> <li>・ Connect the midpoint of one pair of opposite sides and draw a perpendicular line at 90° to that line.</li> <li>・ Try moving the shape as you would in a parallelogram.</li> </ul> <p>Pattern 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transform the shape of the original question.</li> </ul> <p>Now, draw a line in the same way as in the case of a parallelogram.</p> <p>(3) Introduction of other shapes (ICT)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ What other shapes do you think you can make?</li> <li>・ In addition to parallelograms and rectangles, you can create various shapes by devising the shape and cutting of squares, triangles, diamonds, trapezoids, and other squares.</li> </ul>
<p>4. 終結 Conclusion (8min)</p>	<p>(1) 本時のまとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 今日ではどんな四角形も切り方を工夫すると平行四辺形や長方形に変化することを学習しました。</li> <li>・ この不思議な性質を考えたのが、イギリスの数学者、パズル作家のデュードニーさんです。彼は他にも様々な面白いパズルを作りました。有名なものに「仕立屋さんのパズル」があります。これは正三角形を4つの断面に切り分け、それらを並べ、正方形を作るというものです。彼はビクトリア女王の前でこのパズルを披露</li> </ul>	<p>(1) Summary of this time</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ Today we learned that any rectangle can be transformed into a parallelogram or a rectangle if you devise a way to cut it.</li> </ul>

	<p>し、大いに喜ばせました。興味があれば調べてみてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 今回の図形の変身のように、試行錯誤して注意深く考えることで隠れた数学的な性質を発見することができます。これが数学の面白さです。</li> </ul> <p>(2) 振り返り (本時の評価)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本時の授業内容を振り返りながら、授業アンケートをお願いします。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ This mysterious property was conceived by Dudley, a British mathematician and puzzle writer. He also created a variety of other interesting puzzles. One of the most famous is the "Tailor's Puzzle". The idea is to cut an equilateral triangle into four cross-sections and arrange them to form a square. He performed this puzzle in front of Queen Victoria, much to her delight. If you are interested, please check it out.</li> <li>・ As in this transformation of figures, hidden mathematical properties can be discovered through trial and error and careful consideration. This is the fun of mathematics.</li> </ul> <p>(2) Reflection (Evaluation at the time of the event)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ Please review the content of the class at this time and complete the class questionnaire.</li> </ul>
--	---	---

## 2. 授業②「Ohajiki (Yakushi calculation, 薬師算)」の学習指導案

<指導のねらい> 並べ替えたときの残りのおはじきの数から、正方形の1辺と正方形全体のおはじきの数を求める方法と、その方法で求められる理由を説明することができる。

Time & Stage	日本語	English
1. 自己紹介 introduction about ourselves and Japan. (3分)	<p>(1) 自己紹介</p> <p>「私は、〇〇 (T1) といます」 「私は、□□ (T2) です」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本と岩手県について紹介する。</li> <li>・ 自分のことを紹介する。</li> </ul>	<p>(1) Self-introduction</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ Hello everyone. Nice to meet you. My name is 〇〇. I am from Japan. Do you know Japan? Where is Japan? Does anybody know? Please come here. Where is Japan? Correct. This is Japan.</li> <li>・ And my hometown is Iwate. I'm an Iwate University student. I study math there. Maybe I was here in this picture.</li> <li>・ I like math. Do you like math? Oh, you are great. I like you. I am leaning to become a teacher.</li> </ul>

タイにおける第4回海外数学教育実習での授業づくりの成果と課題

	<ul style="list-style-type: none"> <li>おはじきについて紹介する。 これは、おはじきとって、日本では算数の授業の時によく使います」 「今日の授業では、このおはじきを使います」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Look at this picture. In October, I did a lesson in elementary school.</li> <li>In Japan, we often use this. It is called ohajiki. We use it in this class.</li> </ul>
<p>2. 導入 Introduction (7分)</p>	<p>(1) 課題を把握する。</p> <p>「今から、□□先生と協力して数あてマジックをします。私は目隠しをします」 「では、□□先生、おはじきを並べて、正方形を作ってください」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>一辺6個の正方形を作る。 「次に、一辺の個数を変えずに、綺麗に並べ替えてください」</li> <li>おはじきを並び替えた様子を生徒に見せる。 「最後に、並べられずに余ったおはじきの個数を教えてください」 「余ったおはじきは2個です」 「では、私がおはじきの数を当てます。ズバリ一辺の個数は6個ですね」 「はい」 「使ったおはじきの個数は20個ですね」 「はい」 「私は、どうして数を当てることのできたのでしょうか？」 「今日はこの問題を解決してみよう」 「おはじきの個数はどうやったら、わかるかな？」</li> </ul>	<p>(1) Understand the issues.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Now, □ □ sensei and I show a math magic.</li> <li>I will answer the number of ohajiki without watching.</li> <li>Watch it carefully and check the steps.</li> <li>From now I put blindfold.</li> <li>△△ (student) , when I say “Next slide, please”, put this and move to next page.</li> <li>First, make square of any size you like using ohajiki.</li> <li>Step 2, from the bottom side lines up ohajiki clearly without changing the number of pieces on one side.</li> <li>Step 3, please tell me how many ohajiki remain.</li> <li>Step 4, answer the number of pieces on one side, and total ohajiki.</li> <li>Then I answer the number of pieces on one side is 6. And the number of total ohajiki is 20.</li> <li>It’s a math magic.</li> <li>Why could I answer these number?</li> <li>We think about it in this class.</li> </ul>
<p>3. 展開 Body (35min)</p>	<p>(1) 見通しを立てる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>余りの数と一辺の数の関係に着目して考える。 「一辺の数を当てるために、私は何を聞きましたか？」 「あまりの数」 「あまりの数を聞いて、一辺の数を当てたんだよね」 「なんで当てることのできたんだろうね？」 「計算がある」 「何か関係があるんじゃないか？」 「適当にやった」</li> </ul>	<p>(1) Establish a perspective.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>First, we think about the number of pieces on one side.</li> <li>Let’s play the Number Guessing Game to find relationships. I will show the flow.</li> <li>First, Make a group of 3 or 4.</li> <li>Next, in your group, choose one person an ohajiki master, and the other students try to guess the number.</li> <li>Next, do the Number Guessing the Game.</li> <li>If you finished a game, change the roles and try the Number guessing game again.</li> </ul>

(2) 具体物を用いて解決する。

- ・ 一辺の数が4個, 5個, 7個の場合について, 実際に取り組んで考える。
- ・ あまりの数と一辺の数の関係を表にまとめ, 関係を表す。  
「では, 関係を見つけるために実際にやってみましょう」
- ・ ペアに磁石とホワイトボードを配る。  
「私がやった数以外のものを, ペアでやってみましょう」  
「どんな関係が見つかるでしょうか?」
- ・ ペアで取り組む。  
「ペアでやった個数について教えてください」  
「一辺の数は何個にしましたか?」
- ・ 3個, 4個, 5個, 7個  
「その時の余りの数は何個になりましたか?」
- ・ 2個, 0個, 1個, 3個  
「見やすくするために, 表というものを使います」  
「表を知っていますか? 表は, 一目でわかるように並べ替えたり, 整理したりするための道具です」
- ・ ホワイトボードに表をかく  
「さて, 余りの数と一辺の数にはどんな関係があるのでしょうか?」  
「あまりの数に4を足したら, 一辺の数になる」  
「でも3だと成り立たないね」  
「4より多いときは成り立つよ」
- ・ 「一辺の数=あまりの数+4」と大きく板書する。

(3) 文字を用いて解決する。

- ・ 余りの数が4個の場合について予想する。
- ・ 余りの数がn個の場合を, 文字を使ってあらわす。  
「4ってどこから来たの?」  
「4が何を表しているのか, 説明できる人はいる?」

- ・ Now we show the demo-game.
- ・  $\triangle\triangle$ , please come here.
- ・ I am ohajiki master. And  $\square\square$  sensei and  $\triangle\triangle$  try to guess the number.
- ・ First, Ohajiki master make a square. The other students close their eyes.
- ・ In this time, please make a square at least 5 on each side.
- ・ Next, Ohajiki master lines up pieces clearly from the bottom side without changing the number of on one side.
- ・ And write down the number of remaining pieces and the number of one side.
- ・ Next, Ohajiki master tell the number of remaining pieces and one side.
- ・ Last, The other students guess the number of one side and write down the numbers.
- ・ In this time, you don't know the relationships, so please guess the number randomly. Do you understand?

(2) Solve problems using concrete objects.

- ・ We hand out magnet, whiteboard and worksheet.
- ・ Let's play number guessing game.
- ・ Are there any groups that succeeded in guessing the number?
- ・ Tell me about the number you did.
- ・ How many pieces remain?
- ・ How many pieces did you use to make one side?
- ・ Does anyone do any numbers?
- ・ Can you find any relationship between the number of the remaining pieces and the number of pieces one side?

(3) Solve using letters.

- ・ Can anyone explain the relationship using magnet? I will give you a hint.
- ・ Please think how many pieces do you need to make one more line.
- ・ Then, how many pieces are one side when there are 7 remaining pieces?

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 4が表しているものについて具体物を用いて考察する。 (もし困っている様子だったら) 「磁石に注目するといいよ」</li> <li>・ 並べ替えた後の図から4を見つける。 「4列目の足りない部分が4になります」 「いつでもそうなる？」</li> <li>・ 別の個数でやった人にも説明してもらおう。 「じゃあ、元の正方形からも見つけられる？」</li> </ul> <p><b>(4) 発展的に考える。</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 余りの数から、全体の数をもとめる方法を考える。</li> <li>・ 一辺の数を利用して、全体の数を文字を使って表す。</li> <li>・ 法則は見つけられる。なぜ成り立つかを考える場面を作る</li> <li>・ 色んな方法を共有する場面を作る</li> <li>・ 正方形から <math>n + 4</math> を説明する場面を作る 「では、余りの数が4個の時の一辺の個数は何個になると予想されますか？」 「8個」 「では一片の個数が10個の時のあまりの数は何個だと予想されますか？」 「6個」 「荷物が多くなると大変だったので、おはじきは持ってきませんでした。予想が成り立っているかどうか、アニメーションで確認しましょう」</li> <li>・ PowerPointを用いて実演する。 「どうだった？予想はあっていましたか？」 「では、もし、余りの数がn個だったら、一辺の数はどのように表されますか？」 「<math>n + 4</math>」 「では、余りの数がn個の時、全部の個数はどのように表せるでしょう？」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ How many pieces remain when there are 10 pieces on one side?</li> <li>・ I couldn't bring more ohajiki to make these squares. So, I use animation to check it.</li> <li>・ Your answers are correct.</li> <li>・ Next, if there are n remaining pieces, how do we express the number of one side?</li> <li>・ Correct.</li> </ul> <p><b>(4) Think progressively.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ We can guess the number using this relationship!</li> <li>・ Then, if there are n pieces lefts, how can we express the total number?</li> <li>・ I will give you a hint. How do you express this?</li> </ul> <p style="text-align: center;">A</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ Can anyone answer the question, and explain?</li> </ul> <p style="text-align: center;">B</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ There are 4 blocks of <math>n+3</math>.</li> <li>・ And calculate this.</li> <li>・ The answer is <math>4n+12</math>.</li> </ul>
---	--

	<p>「のように表せるか?なぜそう考えたかを教えてください」</p> <p>[<math>4n + 12</math>]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 具体物を使って説明する。</li> <li>・ 文字を使って説明する。</li> </ul>	
<p>4. 終結 Conclusion (8min)</p>	<p>(1) 振り返り・まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 和算を紹介する。</li> <li>・ 本時の学習活動を振り返り, 感じたことについてまとめる。</li> </ul> <p>「今日の学習では, 余りの個数から一辺の個数や全部の個数を求めるということをしましたね」</p> <p>「実は, 今回の問題は日本の江戸時代の塵劫記に, 薬師算という名前で載っています」</p> <p>「薬師如来という仏が名前の由来になっています」</p> <p>「本時の授業内容を振り返りながら, 授業アンケートをお願いします」</p>	<p>(1) Review &amp; Summary</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ In today's lesson, we found the relationships between the number of left and the number of one side, or the number of left and the number of total pieces.</li> <li>・ It is called "Yakushi-Zan".</li> <li>・ This was invented in the Edo era in Japan, about 17 centuries.</li> <li>・ The name comes from a buddha named Yakushi-Nyorai.</li> <li>・ It is called ○○ in Thailand.</li> <li>・ That's all. Thank you for your hard work!</li> <li>・ Please help us with the survey. Thank you!</li> </ul>

## 国語科単元学習再考

藤井 知弘\*

(2025年1月6日受付, 2025年1月17日受理)

### Rethinking Unit-Based Learning in the Japanese Language Curriculum

#### 第1章 問題関心・問題設定

「単元」という術語は当たり前のように使用されている。単元とは児童の学習過程における学習活動の一連の「まとまり」という意味において用いられている。単元概念を最初に明確にしたのはT.ツィラーであるが、「中心統合法」として中心に文学と歴史を置き他教科の内容を関連づけた。J.デューイはシカゴ実践学校において(1896-1903)子どもの生活経験を中心とした単元の学習を実践した。日本においても「大正自由教育」において経験主義カリキュラムによる教育運動が展開され、単元の学習の始まりともいえるのは周知の通りである。戦後日本の経験カリキュラムに基づく「コアカリキュラム」や各地域の教育計画として実践されていくこととなっている。この次期においては「単元学習」という術語は「生活単元学習」とも呼ばれ用いられているし、文部省は昭和29年に『単元学習のすすめ』とするハンドブックも出し、そこでは各教科における実践の方法を示している。「単元学習」は一般的な術語であった。

現行の実践においては「単元の学習」とはいうが、「単元学習」という術語を用いることは特別支援教育における「生活単元学習」として使われることがあっても、学習指導要領上でも使用されていない。今日的に「単元学習」を意識して用いているのは戦後一貫してその理念を掲げてきた「日本国語教育学会」である。

そこで本稿では、以下の点を明らかにすることを目的とする。

- 国語科における「単元の学習」の実践状況における課題を示した上で
- 「単元学習」の概念、原理を明らかにする。
- 国語単元学習の実践である「大村はま単元学習」から実践上の基本原理を明らかにする。

#### 第2章 国語科実践上の課題

##### 1節 実践上の課題

国語の授業実践を俯瞰してみると様々な課題を見出せる。まず、今回の学習指導要領で

---

\* 岩手大学教育学部

も強調されている「付けるべき資質・能力」の学力観の捉え方がまちまちである。内容重視であったり、言語技術側面重視であったり、論理的思考力やクリティカル・シンキングと感性的な思考であったりと、学習材の特性によってその重点が変わることは当然であるが、学習指導のあり方の根幹である学力観が揺れている。

第2に若い教師には特にみられることであるが、教科書使用が前提となっているが故に「学習者よりまず教材先にありきで発想すること」である。この学習材では何をどのようにすればいいのかといった指導書に拠ったハウツウ的なものとなることで、教え込もうとする傾向や、教師の思考過程(指導書に示される)になることが見られる。

第3に「言語活動の充実」は重要な視点であるが、その解釈を誤ると単元終末の言語活動から単元を発想することや、その言語活動が目的化してしまうということがある。一時期、文科教科調査官による指導がこのように誤解され広まったことも見られ、文科はそれを訂正する通知を指導主事に出すという異例の事態も起こった。

第4に学習指導の方法がパターン化してしまうことである。どの学習材でも同じ方法で扱ってしまうことで学習者が飽きてしまうことがある。様々な学習方法を身につけることによって他の単元や学習材においても活用できるようにしたり、発展することができるようにしたい。

第5に「言語活動」は行っているがそこでの内容が伴っていないというかつての「這い回る経験主義」となってしまう可能性があることである。これは国語科学習指導において最も重要な「学習内容」の不明確さに起因している。学習指導案においても「学習活動」の枠はあるが、その活動を通して何を学ぶのか、何を理解するのか、何を根拠として抑えるのか、どんな技能を身につけるのかなどといったことが「学習内容」の枠として示されているものはほとんど見受けられない。) <sup>1)</sup> 国語科は何を教えるのかわからないという曖昧な状況になってしまうのである。

## 2節 国語科単元学習に対する理解

それでは「国語科単元学習」としてどのような理解がなされていることが多いのか。そこには大きな誤解が存在している。まず「教科書を使わない」という捉えである。後に触れる大村はまのように教科書をほとんど使用しないという例はあるものの、教科書も学習材の一部として活用をしている。教科書に拠る授業だけをしている教師にとっては、単元を創ることが難しく、ベテランや習熟した熟練教師にしかできないと感じてしまう。単元の構造をシンプルにすることによってそれも克服することができる。そして「何の力を付けているのかわからない」とされることもあるが、「単元学習」の優れた実践は後に触れる「ホールランゲージ」や「総合的な学習」と重なる部分があり、総合的な言語能力を付けている。

多くの「単元学習」に対するこうした見方は、実践を見たことがない、したことがないという「食わず嫌い」に近いものがあり、未知の領域になっていることが要因になっている。今、学習者の興味・関心はどこにあるのか、どんな力をこれまでにつけてきたのか、どんな力をこれからつける必要があるのかまた付けたいと願っているか、新鮮な感動を生む学習はどうやったら生み出せるか、など実践者、学習者のそれぞれの思いや願いが交錯するところに新たな「単元学習」は生み出されるのである。

### 第3章 国語科単元学習の原理

#### 1節 「単元学習」の定義

日本国語教育学会では「単元」について次のように定義づけている。

単元という用語は、ユニット (unit) の訳語で、学習活動の区分やまとまりをあらわすことばである。実施の学習を展開する上では、まとまりの軸に応じて、教材単元、生活・経験単元、話題・題材単元、作業単元、活動単元、問題単元、教科単元など多様な形で組織されるのが一般的である。) <sup>2)</sup>

単元そのものは、このように学習活動のまとまりとして、様々な意味付けがされていることがわかる。戦後、学習指導要領試案の段階から関わってきた倉澤栄吉は次のように単元をとらえている。

「単」「元」の文字は、ともに「ユニット」という語と関係する。単は単一の単、元は根元の元である。したがって、単元は、存在における一つのまとまりとしての「源流」の意味をなし、事物の生成にかかわる概念である。教材論に即して言えば、教科書の1課、または1作品をいい、「教材単元」という考え方を導いている。(中略) 昭和戦後初頭にアメリカから入ってきた「ユニット」は、学習論または指導論の発想に支えられており、教材のひとまとまりではなく、学習または／および指導のひとまとまりの意味であった。つまりユニット・ティーチングであって(中略) …このように単元は、教材ではなく「教育内容の対象から」から生まれ、しかもそれは最小、最大といったような要素的・量的発想によらず、質の塊りとしてとらえられるものである。質は目的に規定される。つまり、どのような課題を解決するのか、どのような思考力を使うのか、何を創り上げていくのかなどの、学習の行動の原点がしっかりと自覚されていなければならない。ゆえに、単元は学習である。単元学習とはいっても、単元教育、単元教授という言い方は存在しない。<sup>3)</sup>

(下線フジイ)

倉澤は、文部省視学官として戦後の経験主義カリキュラムを間近で見てきた人物であり、西尾実を引きつぎ日本の国語教育の理論的中心におり、日本国語教育学会会長を長らく務めた人物である。(第2代会長職1976-2010) 教材単元という発想ではなく、指導のまとまり、学習のまとまりとしてとらえていることがわかる。

また後の触れる「単元学習」の実践者であった大村はまは、単元のあり方について次のように述べている。

なんとかいう文章がある、これをどうしようか、単元学習を使ってどうやろうか、こういう発想は単元学習への道程としてはありうるけれど、単元学習そのものではないということをしっかり自覚していないとやっていけないのではないかと思うのです。材料が先に決まっているのではなく、ひとつの目あてといおうか、やること、問題、それが先にきまっているということなのです。) <sup>4)</sup>

大村もまた倉澤同様に、はじめに教材ありきでは「単元学習」ではないことを明言している。昭和40年代において言われていたこのことは、現在の単元を創ると共通したもの

であることが確認できる。

それではいわゆる「単元学習」とはどのように規定されるものといえるだろうか。単元学習の中学校における実践者であった代表的な二人の規定を引用する。遠藤瑛子(元・神戸大学附属住吉中)

学習者の関心・意欲に基づき、追究すべき課題を核として展開する活動の一まとまり」を学習活動の単位とする学習方法です。「方法」は単なる技法や方式ではありません。それは、課題を解決するための「思考の道筋」であり、追究の論理です。<sup>5)</sup> (下線フジイ)

安居總子(元・品川区立麴町中、元・大村はま記念国語教育の会理事長 元・日本国語教育学会常任理事)は、大村はまらと「東京都青年国語研究会中学校部会」を運営し、現在に至るまで続けているが次のように規定している。

単元学習とは、目の前にいる学習者をしっかり捉え、その学習者にどのような力を育てたいかを特定し、そのためにどのような学習材と言語活動で学習を成立させ、どのような流れで授業を展開していくかを考える、さらに授業が始まってからは、評価を行いつつ軌道修正を加え、可能な限り最良最善な展開をして学習者に力が付くようにする学習をいう。<sup>6)</sup>

住吉中で総合単元的な学習活動を展開していた遠藤は、問題解決的な道筋を持ち合わせていること、安居は「はじめに学習者ありき」からの構想、展開の重要性を指摘している。

単元学習は、一つの特別な方法といういわば偏った見方がされがちであるが、遠藤にしる安居にしる、学習者の思考のプロセスを重視し、着けたい力を明確にした上での学習材や言語活動の設定をしていることは、まさに今日的に求められている学習活動の展開と軌を一にしているといえる。

## 2節 倉澤栄吉の「単元学習」に基づく教育観

倉澤栄吉は戦後の日本の国語教育を構築した一人といえるが、単元学習については次のように述べている。<sup>7)</sup>

単元学習とは「単元を中心として創る学習」という意味で、いうまでもなく、昭和戦後期に我々に課せられた課題である。これは戦前期には無かった言葉である。考えてみれば、昔は、教科書中心の時代で、「単元」などという言う言葉は無かった。今、「単元」は、誰にも共有の術語で、誤解する人もいないと言ってよい。だから改めて「単元学習とは」と問題を提起する必要はないと言ってよい。(中略)が、どんな単元学習かという問いにまともに答えようとする、百人百様である。単元学習がわかったような、わからないような形になっているのではないかという現状である。

(中略) どうやって子供の、人間の精神活動や思索的人間教育を、教育に取り戻すか。これが、今の、これからの一番の課題ではなからうかと私は考えている。(下線 フジイ)

倉澤は、2010年段階において、もはや「単元学習」は自明のことととらえているが倉澤が指摘するようにその理解は「百人百様」であると指摘している。先の述べたように様々

な誤解や偏見が現在にもあるのも事実である。倉澤の「単元学習」論は人間教育としての国語教育（国語科を超えての言語教育としての）への哲学的な原理論となっている。こうした倉澤国語教育論については首藤久義が論じている。<sup>8)</sup>

倉澤国語教育論の特色は、(1) 特定の主義への排他的狂信を嫌い実践の立場から必要なことを行うという姿勢、(2) 教科書を教え込むのではなく教科をこえて広く言語生活を見通して教材を見出し生活に役立つ国語力の育成を目指す姿勢、(3) 目的を目指す活動とその活動の全過程で反省し続ける評価の精神を重視する姿勢、(4) 安易な学力低下論に乗せられない姿勢、(5) コミュニケーション機能を重視した国語教育観、(6) 子どもの側からの発想を重視し子どもの内面洞察を踏まえて具体的な指導を工夫する点、(7) 理論の空中戦よりも実際の教育実践を大事にする点、などにあり、その基本姿勢や具体的方法には、時代をこえて学ぶべきものがある。

倉澤の理念は刊行されている『倉澤栄吉国語教育全集』における見出しにおいても端的に表れている。

- |             |               |
|-------------|---------------|
| 1. 単元の精神    | 1. 子どもの側からの発想 |
| 1. 学習過程の重視  | 1. 教育的言語観     |
| 1. 沈黙と対話    | 1. 言語生活主体の育成  |
| 1. 教材化研究の過程 | 1. 筆者想定法      |
| 1. 想像と創造    |               |

このように倉澤の理念は次のように集約することができる。

1. 国語教育こそ教育である
1. すべての教師は国語の教師でなければならない
1. 教育実践こそ教師の使命である
1. 学習指導は子どもの側に立って構想され無ければならない
1. 学習はその過程が大切にされなければならない。
1. 言葉の力は言語生活に生きてはたらくものでなくてはならない
1. 国語教室は国語学室でなければならない

### 3節 単元学習の理論的バックグラウンド

「単元学習」が単なる方法論ではなく、哲学的な教育原理を有していることを示してきたが、実践レベルにおいては、その背景ともなる学問領域や理論を見出すことができる。もちろん「単元学習」が最初からこうした理論を有していたわけではない。「単元学習」を進める中において海外の理論との整合性や類似性を見出したというのが実状である。

桑原隆は著書『ホールランゲージ』の中でアリゾナ大学のグッドマン夫妻から「ホールランゲージ」を学ぶ中で日本の「単元学習」との間の多くの共通項を見出したことを述べている。<sup>9)</sup> その中でグッドマンが言語の学習が易しい場合をあげているが、上げられた立場がホールランゲージの立場であり、言語文化、社会、学習者や教師、これらをすべて統合した教育論であると指摘する。

- |                      |                        |               |
|----------------------|------------------------|---------------|
| ・ 実際の自然であるとき         | ・ 全体的であるとき             | ・ 有意義なものであるとき |
| ・ 楽しいものであるとき         | ・ 学習者にとって適切な関係があるとき    |               |
| ・ 学習者自身のものであるとき      | ・ 現実の事象の一部をなしているとき     |               |
| ・ 社会的有用性をもっているとき     | ・ 学習者の目的がはっきりしているとき    |               |
| ・ 学習者自身が自ら選択して使うとき   | ・ 学習者にとって近づきやすいものであるとき |               |
| ・ 学習者がそれだけの力をもっているとき |                        |               |

言語学との関連では、HAK.ハリデーの機能主義の言語観「言語によって言語を学ぶ」<sup>10)</sup>、文学におけるML.ローゼンブラッドの「交流理論」<sup>11)</sup>、心理学ではLS.ヴィゴツキーの「ZPD」や「内言」などを背景としている。

「ホールランゲージ」のこうした「全体言語」と呼べる実践は日本における「総合的な学習」とテーマ設定単位であることや、問題解決的な単元構成となっている点において類似しているといえるが、「カリキュラムを貫く言語 Language Across the Curriculum」の理念があり、実践の中心に言語教育が位置している点において「国語科単元学習」と極めて合致したものとなっている。「単元学習」の実践者がすべてこうしたことを理解し意識していたとは言えないが、論者は自身の「単元学習」創造時には、ホールランゲージの理念を意識し構想するようにしている。

## 第4章 大村はま単元学習の原理

### 1 節 大村はま自身による「単元学習」のとらえ

「大村はま単元学習」と呼ばれる独自の「単元学習」を重ねた大村は、『大村はま国語教室 第一巻』において、自身の実践について以下のように述べている。<sup>12)</sup>（以下、下線はフジイによる）

「私の単元学習の歩み」は、やはり、「私の国語学習の歩み」としたほうがよかったかもしれない。単元学習というものがあって、それを実践してきた歩みのあとのように聞こえるからである。そうではなく、読むことでも、作文でも、話し合いでも、発表でも、一つ一つの国語学習をほんとうに子ども一人一人を伸ばし、一人一人の言語生活をゆたかに高めよう—端的に単純な言い方をすれば、ほんものの国語の力をつけよう—としているうちに、ひとつのそれまでとちがった教室になっていた、そして、単元学習と呼ばれていた、その歩みのあとだからである。

大村が、「単元学習」ということを意識していなかったことについて、倉澤栄吉は、同書の解説において、以下のように述べている。<sup>13)</sup>

単元学習の名は、あとでつけたものであって、大村教室に自覚的に存在していたものではない。この事は、きわめて大切なことである。一生懸命やっているうちに、よそから単元と呼ばれるようになっていた。というのは、いかにも実践の歩みらしい。国語単元学習の生成は、この実践の発想においてとらえなければならない。

単元学習は、「理論」ではない。「実践」である。教授者の考えによって運ばれてはいくが、「学習者」に焦点を当てている。そして、学習とは、実践である、理論ではない。<sup>14)</sup>

さらに倉澤は、大村はまの単元学習の源については次のように述べている。<sup>15)</sup>

大村はまの心の奥底をゆり動かしたのは、つまり、単元学習の湧き出した水源は、浮浪者たちとの出会いにあるといってもよい。「この子どもたちを何とかしなければならない」という深い誓いが教育者の魂をゆさぶり続け、持続的な創意工夫となって、実践されていく。とすれば、国語単元学習の生成は、「無」からであったといってよい。満ち足りた状況の中からでなくては、単元は作られないというのは全く誤りである。(中略)単元学習は、しかしながら、自然にまたはにわかには生成するものではない。大村はまのようなすぐれた実践者でも、時間をかけて実践していけば何とか単元になっていくなどというものではない。人に知られない苦勞の積み重ねが必要である。限りない努力などといえば平俗にしか響かないが、戦後の一教師として、創造を越える研究を続けたのである。無から生まれたと言ったが、無を有にするにはそれだけの研究が必要であった。

大村はま自身は、研究することについて、以下のように述べている。<sup>16)</sup>

研究ということは、「伸びたい」という気持ちがたくさんあって、それに燃えないとできないことです。少しでも忙しければ、すぐおろすになってしまいます。なぜ、研究をしない教師は「先生」と思わないかと申しますと、子どもというのは、「身の程知らずに伸びたい人」のことだと思うからです。いくつであっても、伸びたくて伸びたくて……、学力もなくて、頭も悪くてという人も、伸びたいという精神においては、みな同じだと思います。一步でも前進したくてたまらないのです。そして、力をつけたくて、希望に燃えている、その塊が子どもなのです。勉強するその苦しみと喜びのただ中に生きているのが子どもたちなのです。研究している教師はその子どもたちと同じ世界にいます。研究をせず、子どもと同じ世界にいない教師は、まず「先生」としては失格だと思います。(中略)私は長い間教師をしてきましたけれども、「研究」から離れませんでした。今でも、話しやすい先生として子どもといっしょにいられるということは、それによると思います。そして今、ことに、年をとった今は、子どもと離れないようにと、いっそう研究に努力しています。

さらに、単元学習や新しい原理を進めていく上での考えを大村はまは次のように述べている。<sup>17)</sup>

単元学習を進めたり、新しい指導の理論を生かしたりしていくためには、それに似合うだけのくふうをしなければならないと思います。よさそうだが、力のつかない教室ができたりするということは、やはり、原理が悪いのではなくて、その原理を生かす時に、自分の持ち合わせの教授法の範囲内でいろいろくふうするだけになっているからではないか、全然違った世界へ飛び出して、自分で居る場所をきちっと変えて、そこから、新しい原理にみあうだけの新しいくふうをしないというところにあると思います。

また大村はまは、「単元学習」については<sup>18)</sup>

一人一人を大切にすることも、力の弱い子どもをほんとうに救うことも、主体的に積極的に学習生活に取り組む意欲的な子どもにすることも、生きてはたらく学力を確実に養い、自分の育て方学習方法を身につけさせることも、それは単元学習でこそ思った。そして真に一人一人に、自分なりに日々成長しているという自覚が持たせられたらその教室の底光りのような楽しさ明るさが生まれるにちがいないと思った。

こうした言質からは、大村自身の教師としてのたゆまぬ努力の上に、学習者と常に同じ視点に立った実践者の心構えを感じるのである。

## 2節「大村単元学習」成立の基本条件：学習者に焦点化して

吉田裕久は、「大村はま国語教室の会」研究発表の資料において、「大村国語単元学習」の基本的条件（検討項目）として、以下の項目を挙げている。<sup>19)</sup>

### 1 教師

- ・この単元に関する興味・関心は十分か  
(長く胸に持っていたものであり、なおかつ新たなる感動があるのか)
- ・この単元を展開するにあたって、実力は十分か(たくさんの考え方が自分にあるか)
- ・この単元を展開することによって、自らも成長の機会があるか。

### 2 学習者

- ・興味・関心が得られるか。
- ・個人差に応じられるか(一人一人にかけがえのない位置を与えられるか)
- ・個々との対話の機会は豊かにあるか
- ・単元の程度は、学習者の実態よりも少し高いものになっているか

### 3 単元の中身

- ・国語学力(書く・話す・読む・聞く)を着実に伸ばすことができるか
- ・単元に出てくる語彙は豊かか
- ・「実の場」になっているか
- ・資料は十分にあるか
- ・全体の流れに抑揚・リズムはあるか
- ・時期は適切か
- ・「人間性(人生)の真実」を感じさせられるか

以下吉田の示した〈2学習者〉の4つの観点にそって大村自身の考えをたどることにする。(以下引用における下線はフジイによる)

## 1項 興味について

さて、よい単元といった場合に、誰でも子どもの興味に合うもの、とすぐ考えると思います。で

すから、話はそこからにしたいと思います。子どもの興味を考えるというのは、もちろん当たり前前で、話す必要もないほど当たり前のことです。でも、私はその前に教師のほうの興味が実に大きいということを切に感じます。今になれば当たり前のことと思いますが、教師自身が子どもより前に、そのことについての深い興味を持っていない場合には、たとえ子どもたちが面白いといっても、だめのような気がするのです。<sup>20)</sup>

大村は、子どもよりも教師の側に大きな興味がなければならないと考えている。現在は、子どもたちの興味・関心ばかりを強く意識していて、教師自身があまり興味を持っていないものもあるのではないか。単元を構想し、学習材を準備するのは教師である。教師が興味・関心をもっていないものは、構想の段階で候補として挙がってこない。そのため、教師は広い視野でものごとを見ていき、興味・関心のあるものをたくさん準備しておく必要がある。そこから、単元を構想する際に、学習者の実態や付けたい力に適したものを選択できるようにしておかなければならない。教師が興味をもったことについても、さらに多くの情報収集をしてから、学習者の前に提示するようにしなければならない。

また、大村は、『教えながら教えられながら』において、以下のように述べている。<sup>21)</sup>

子どもの興味と関心を大切に、これはもう知らない人のない、常識中の常識になっています。けれども、それはただ子どもの興味と関心に従っていくことではないと思います。興味や関心を育てていかなければならないと思います。興味や関心を持つようにしていかなければならないと思います。このことに、この方向に、興味を持つようにと願うところへ、静かに、ゆっくり向けていく工夫と努力をしなければならないのです。(中略)

教育には目標というものがございませう。その目標に向かって、子どもを歩かせていくのですが、むりに引張るというのではなく、子どもが、まるで前から慕っているものに出会ったように、喜んで、それぞれの活動に入るのを見たいのです。

教師が大きな興味を持っていることを単元で扱う場合は、教師はただ単に興味があるからという理由だけではなく、目標に適したものであり、そのこと(もの)を取り扱う意図がある。しかし、子どもの興味・関心に従うだけでは、目標との関係が薄くなってしまいう危険性があると考えられる。そのため、教師が子どもの興味・関心を種をまくように育てていかなければならない。また、子どもたちの興味・関心を育てるためには、次の単元の構想を、目標を明確にしてもっていなければならない。次の単元のことを考えて、子どもの興味・関心を育てる工夫と努力をしていく必要がある。

## 2項 個人差に応じられるか

ひとりひとりの「ひとり」という中には、だいたい劣っている子どもが入るような感じですが。よくできる人というのは、だいたいだいじにされると考えて、ひとりひとりを大切にする時には、できない生徒をじょうずに導くとか、生きがいのある学校生活を送らせるとかいうことを考えている方が多いようですね。それから少し進んで、優劣共に力に応じて伸ばしていくというふうにご考えておられるのだと思います。それはもちろんそれでいいのですけれども、私はひとりひとりを大切にする

ということは、優劣—だれがよくってだれがだめといったようなこと—が気にならない教室を作る  
ことだと思います。劣のレッテルを貼ってからいくら親切にしても、こと終わりだと思います。<sup>22)</sup>

この「個人差に応じる」は今日的に「個別最適な学習」として重視されている点である。「個人差に応じる」といった場合、一人一人の力に応じていくというイメージをもつことがある。はっきりと優劣を示し、劣のレッテルを貼るということはないが、教師はいつも特定の子どもの支援をし、他は一人でやらせているというイメージである。(フィンランドではできる子はできるのだからあまり手をかけずに落ちこぼれをなくす事に力を注いでいる)特別な支援を要する子どもや、特定のことが苦手である子どもは今や10%に迫る割合に近づいている。「指導上の特別な配慮」は、教室の中で優劣という格差を作らず、劣のレッテルを貼らずにそれぞれが「学び浸る」ことが重要と考えている。

あの人にはこれ、この人にはこれというふうに、いくつもいくつも頭にないと指導にならないと思います。たくさんもっているというのが一つの雰囲気を作るわけです。自分がたくさんもっていないと、ヒントも出せないわけです。それが、単元学習を指導する教師の姿勢の一つなのです。<sup>23)</sup>

このように一人一人についてどのように指導するかを考えることこそが、劣のレッテルを貼らずに支援ができるのではないかと考える。支援を要する子どもにだけ指導するのではなく、一人一人のことを考えて、優な学習者にも指導する姿勢が大切としている。

また大村は、能力差と個人差に応じる違いについては、以下のように述べている。<sup>24)</sup>

個人個人を指導する機会があって、そして個人個人がそれなりに伸びることができるかという  
ことは、自分の指導案を検討する時のだいじな項目だと思うのです。その時に、ひとりひとりをだい  
じにするということの意味を、よほど深く考えていないと、ただ、力に応ずる、この子はできない  
からこういうふうにするとか、力がないから力がないくらいにするとか、そういうことは、いわゆ  
る能力差に応ずるにすぎないのであって、個人差を大切に個人を伸ばす、ひとりひとりをだい  
じにする教育というわけにはいかないと思います。指導者自身としても、そういうふううまく計  
画してありませんと、指導の実際にあたって、なんとしても優劣が頭に出てくると思うのです。そ  
れで、やっぱりやりにくいものです。自分がそういうことを忘れて向かうのがあたりまえです。

能力差に応じるのではなく、個人差に応じるということが、「ひとりひとりをだいにする教育」だと述べている。一人ひとりへの指導を考える際に、この考え方をもっていないければ、教師自身が優劣を考えてしまい、指導する際にも、知らず知らずのうちに劣のレッテルを貼ってしまうことになってしまう。さらに大村は<sup>25)</sup>

子どもは、常に一人一人を見るべきであって、それ以外は見るとはいい、束にしてみるべき  
ものではないと思います。一斉授業であっても、一人一人を見ているということです。「グループ  
指導」ということをします。「グループ」も、個人をよく生かすために編成するのであって、束にし  
て教えるためではありません。それを、グループにして、束にしたような気持ちになって、グルー  
プ活動させることがありますか、結局「教育」は個人の問題なのではないか、個人を生かすために、

個人にしたり、集団にしたり、小さなグループにしたり、いろいろな方法があるけれども、つまりは個人を伸ばすことが中心であると思います。

一斉授業やグループ指導であっても、一人ひとりを見るのが大切であると述べている。グループ指導の場合、それが最も個人を生かす場であるという理由からそうするのである。個人を生かすためや、個人を伸ばすために、個人差に応じることが必要なもので、個人差に応じるということは、このように個人を生かすために方法を工夫することも含まれると考えていることがわかる。

### 3項 個々との対話の機会は豊かにあるか

問答というのは片一方が問うて、片一方が答えるもので、だいたい日本の先生は問答のことを対話だと思っている、でも大事なのは問答ではなく、対話だとおっしゃった。

でも対話を教室に持ち込むのは容易でないことです。聞き手のいない二人の話、そういうチャンスは単元学習でもしないと、ない。そういうときにほんとうの気持ちを話すという経験ができる。本心が声になって出る習慣というか力というのを持たないと、話しことばというのは成立しないとおっしゃったんです。<sup>26)</sup>

学習者との対話の重要性の指摘といえる。個々との対話の機会を得ることによって、子どもはほんとうの気持ちを話す経験ができると述べている。教師からしても、子どものほんとうの気持ちを聞くことができ、一人一人のことを見て、個人を伸ばすことにも繋がることになる。しかし、ここで気を付けなければならないのは、それが問答であってはいけないということである。教師が子どもに問いかけるだけでもないし、子どもからの問いに答えるだけでもないのである。授業において、個々と話すことはあっても、その多くが対話ではなく問答となってしまっているのではないだろうか。

西尾先生が、「しっかりした対話のないところに国語教室はない。」とおっしゃった頃、私はほんとうにそういうことができませんでした。個人指導がうまくできずに、閉口しておりました。先生は、その時、ひとつのコーナーを作って、そこで個人指導をするようにした方がよいというお話をなさっていたことがございましたので、私も、そういうふうにはやっていたこともあります。今も、このような指導の場所を作ることもあります。<sup>27)</sup>

大村は、個人指導ができなかった際に、西尾実の話から、ひとつの個人指導を行うためのコーナーを設けていたと述べている。コーナーを設けることで、聞き手がいない二人だけの対話の場を保証することができるのである。子どもからしてみても、そのコーナーに行けば、先生と対話ができることが保証されていることで、学習への安心感も生まれる。また、このように、教師自身が単元を進めていく上でうまくできないと思っていることをそのままにせず、どうかしようとして工夫する姿勢、大村はこれを対話と「てびき」として作成し、指導に活用しているのも大きな特質となっている。

#### 4項 単元の程度は、学習者の実態よりも少し高いものとなっているか

大村は、よい単元の条件の一つとして、以下のように述べている。<sup>28)</sup>

今は資料がやさしすぎて失敗した例ですが、どちらかという、ちょっと背伸びしたようなものが、よくいくようです。その方が、私自身も緊張して考えたり、新しいものを発見していきやすく、子どもの方もしまるといのでしょうか—小学校の小さいかたはどうかわかりませんが、ちょっと背伸びしていくところ、ちょっと無理していくところ、その緊張感と教師の謙虚さといったものが、いいと思うのです。

だいたいよい単元の条件には、そういった意味で、教師がなんとなく謙虚になっているようなもののあぶなさでもいっているのでしょうか、得々としていないというか、そういうものが非常に貴重だと思います。そういう態度ですと、つまらないことで不快になったりすることがないからです。(中略)

私はそういう意味でも、ちょっと難しいもの、ちょっと程度が高いということは、いい単元の条件ではないかと思います。

学習者の実態よりも少し程度の高い単元の方が、学習者も教師も緊張感をもって取り組むことができると述べている。緊張感をもつことは、子どもたちにとってやりにくさを感じる一つの要因となることもあるかもしれない。そのため、少し程度が高い単元がよいというのは、学習者というよりも教師にとってのよい条件なのではないだろうか。教師も緊張感をもち、謙虚になれるからである。

さらに教室が倉澤の言うように「学室」となるためにも教師自身の成長を重視している。

<sup>29)</sup>

教室は、生徒を教えながら、教師である私も生徒に教えられながら、生徒が進むとともに、私もその日、何らかの意味で教師として成長する、そういう場所であればならないと思います。そういう教師の成長ということのない教室というのは、いろいろ骨を折ってみても、結局、生きた教室にはならないでしょう。教師である私が何も成長しないで止まっているのに、子どもたちだけを成長させるというわけにはいかないと思います。

このような考えがあったからこそ、大村はまの国語教室には持続的な創意工夫があったのではないか。そして、持続的な創意工夫や謙虚さといったものは、柔軟性に繋がっていく。単元を展開していく上で、構想段階では予想できていなかったことが起こることはたくさんあるが、その時々単元の展開を修正、補足するといった「予測不可能事象」に対する対応力が求められるのである。

## 第5章 結語

現在、学習指導の上でのキーワードは「個別最適な学び」と「協働」である。つい直近までは「深い学び」「アクティブ・ラーニング」であったが、このように文科省行政のかけ声の元、現場実践は振り回されている感が強い。しかし大村に見られるように彼女の実践の実践時期は戦後から始まり、昭和40年代が中心である。そのときであっても現在と同じ

問題意識の基に実践を志向していたことに改めて気づかされる。

とはいうものの、時代が変わり、学習者の状況も変わる中において「単元学習」を構築、展開する上での困難性があることは否めない。

第1に、教師自身の指導力が求められる。教員志望者が激減する中、若い教師には官制研修だけでは十分に成長が保証されない恐れもある。教員養成の大学の教育課程の内容と質の問題もある。特に教育法の授業において半期14回の授業では十分に内容を網羅することができなく、受講人数によっては模擬授業も組むこともままならない現状がある。

第2に学習材の発掘、発見も必要となる。既に用意された教科書だけに拠らないことの多い「単元学習」において学習者の興味関心を掘り起こすような魅力的な学習材を見出すには、指導者自身の新たな創造に向かう発想力が求められる。

第3に学習者の実態についての認識、見取りが重要となる。一人ひとりにあった学習の展開においては、今の学習者の状況を見取りそれに応じた手立てを講じる必要がある。ICT教育によるタブレットの導入がこうした対応となりえるかは今後の実践の試金石となるだろう。使うことが目的化し、教師も学習者も画面を見てしまえば終わりでは有効には働くこととはならないだろう。

第4に学習者自身の「学ぶ力」も求められる。優か劣かではなく、学びに向かう姿勢、心構え、態度など誠実に取り組もうとする能力といえる。大村はこうした姿勢を創るために1年生からの計画的に「学び方」を身に付けさせてくるようにカリキュラムを構成している。ビデオに見られる昭和40年代の学習者は誠実に学習に取り組んでいて、時代を感じさせる。一方、現在ではスマホやタブレット、パソコン等によって「スマホ脳」と言われる集中力の欠如や思考力の低下、耐性のない心など学習を行う上で学びに向かう姿勢に違いを感じる事が多く、最も難しい点とも言えるのではないか。

しかしこうした困難を乗り越え、学習者に「真の国語力」を付けることができる「単元学習」には国語教育の未来だけではなく、「探究的な学習」を希求する「総合的な学習」の中核として機能する役割も担うことができると考える。

大村はまや倉澤栄吉を知らない若い教師にこそ、改めて学び知ってもらうことは論者のような立場の最後の仕事といえるのかもしれない。

- 1) 倉澤栄吉(2010)「単元学習とは」日本国語教育学会『国語単元学習の創造1』東洋館p.1、3
- 2) 項目「言語指導法」執筆：高野保夫日本国語教育学会編(2013)『国語教育総合事典』朝倉書店p.173
- 3) 項目「単元論」執筆：倉澤栄吉 日本国語教育学会編(2001)『国語教育辞典』朝倉書店p.266
- 4) 大村はま(1977)「私の国語単元学習」『国語教育研究』第65号『大村はま国語教室』第1巻p.353 筑摩書房
- 5) 項目「単元学習」執筆：遠藤瑛子 注2同書p.265
- 6) 安居總子(2010)『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造IV中学校編』p.15 東洋館
- 7) 注1同p.3
- 8) 首藤義久(2010)「倉澤栄吉国語教育論考察」『千葉大学教育学部研究紀要』58巻pp.137-147
- 9) 桑原隆(1992)『ホールランゲージ』国土社p.48、49
- 10) Halliday, M.A.K(1984)Three aspects of children's language development:Learning language

learning through language, and learning about language. In M. Goodman, M. Hasussler, & D. Strickland (Eds) *Oral and written language development research: Impact on the schools* (pp. 156-192)

Urbana, IL: National Council of Teachers of English

- 11) Rosenblatt, M.L. (1985) *Literature as Exploration* (fifth edition) 1995  
Modern Language Association 日本においては次の論文に詳しい。鈴木紘治「交流理論とは何か」『読みの活性化に向けて』大学英語教育学会・文学研究会編 1987 弓書房
- 12) 大村はま (1982) 『大村はま国語教室第一巻』筑摩書房 p.7
- 13) 倉澤栄吉 (1982) 「解説」大村はま『大村はま国語教室第一巻』筑摩書房 p.529
- 14) 倉澤栄吉 (2007) 「国語実践力の向上」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』 No.420 p.1
- 15) 倉澤栄吉 (1982) 「解説」大村はま『大村はま国語教室第一巻』筑摩書房 p.630
- 16) 大村はま (1996) 『新編教えるということ』筑摩書房 pp.27-29
- 17) 注12同書 p.344
- 18) 注17同書 p.313
- 19) 吉田裕久 (1989) 「大村はま先生による単元学習の生成と展開」『大村はま国語教育の会発表資料』 p.20
- 20) 大村はま (2004) 『大村はま講演集(下) 教えながら教えられながら』風濤社 pp.109-110
- 21) 大村はま (1989) 『教えながら教えられながら』共文社 pp.139-140
- 22) 大村はま (1982) 『大村はま国語教室第一巻』筑摩書房 pp.338-339
- 23) 同上 p.329
- 24) 同上 p.341
- 25) 注16同書 pp.66-67
- 26) 大村はま/荻谷剛彦・夏子『教えることの復権』筑摩書房 p.70
- 27) 注12同書 pp.363-364
- 28) 注20同書 pp.125-126
- 29) 注21同書 p.137

## 【参考文献】

- ・ 西尾実編 (1957) 『国語教育辞典』朝倉書店
- ・ 日本国語教育学会編 (2001) 『国語教育辞典』朝倉書店
- ・ 田近海一・井上尚美編 (2009) 『国語教育指導用語辞典[第四版]』教育出版
- ・ 文部省 (1954) 『初等教育パンフレット3 単元学習の理解のために』牧書店
- ・ 湊吉正 (1987) 『国語教育新論』明治書院
- ・ 大村はま (1983) 『大村はま国語教室第十一巻』筑摩書房
- ・ 大村はま (1983) 『大村はま国語教室別巻』筑摩書房
- ・ 大村はま (2004) 『大村はま講演集(上) 人と学力を育てるために』風濤社
- ・ 大村はま (1970) 『国語教室の実際』共文社
- ・ 大村はま (1994) 『新編教室をいきいきと1』筑摩書房
- ・ 大村はま (1994) 『新編教室をいきいきと2』筑摩書房
- ・ 大村はま (1995) 『日本の教室に伝えたいこと』筑摩書房
- ・ 大村はま (2005) 『大村はま自叙伝学びひたりて』共文社

- ・ 大村はま (2005) 『大村はま授業を創る』国土社
  - ・ 大村はま (2005) 『大村はま教室に魅力を』国土社
  - ・ 大村はま (1978) 『国語教室おりおりの話』共文社
  - ・ 大村はま (1983) 『大村はまの国語教室②—さまざまのくふう』小学館
  - ・ 大村はま (1984) 『大村はまの国語教室③—学ぶということ』小学館
  - ・ 大村はま (2003) 『教師大村はま96歳の仕事』小学館
  - ・ 荻谷夏子 (2007) 『優劣のかなたに大村はま60のことば』筑摩書房
  - ・ 日本国語教育学会編 (1992) 『国語単元学習の新展開 I 理論編』東洋館出版
  - ・ 日本国語教育学会編 (2010) 『国語単元学習の創造Ⅲ小学校低学年編』東洋館出版
  - ・ 日本国語教育学会編 (2010) 『国語単元学習の創造Ⅳ小学校中学年編』東洋館出版
  - ・ 日本国語教育学会編 (2010) 『国語単元学習の創造Ⅴ小学校高学年編』東洋館出版
  - ・ 野地潤家 (1993) 『大村はま国語教室の探究』共文社
  - ・ 有沢俊太郎 (1990) 「言語生活の指導と学習者研究」大村はま国語教室の会
  - ・ 井上敏夫 (1991) 「大村国語教室の基底をなすもの」大村はま国語教室の会
  - ・ 深沢完興 (1992) 「大村はま氏における『学力』の構想考」大村はま国語教室の会
  - ・ 甲斐雄一郎 (1994) 「大村単元において教材として機能したもの」大村はま国語教室の会
  - ・ 安居總子 (1996) 「大村はま国語教室における学習材・学習材化の構造」大村はま国語教室の会
  - ・ 橋本暢夫 (2005) 『大村はま21世紀の国語教育への提案』大村はま記念の会
  - ・ 梶田叡一 (2011) 「一人一人に『確かな学力』『言葉の力』を」文科省『初等教育資料』No.872
  - ・ 奈須正裕 (2011) 「新学習指導要領の趣旨を実現する授業づくり」文科省『初等教育資料』No.872
- 以下の文献は日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』による
- ・ 田近洵一 (1993) 「国語科単元学習の構想」No.252
  - ・ 安居總子 (1993) 「単元学習と評価」No.252
  - ・ 津田成一 (1996) 「単元学習のための教材研究」No.287
  - ・ 大熊徹 (1996) 「『合校』と単元学習と国語学力」No.291
  - ・ 三浦和尙 (1996) 「『実の場』で育つ今日的な力」No.291
  - ・ 中西一弘 (2000) 「『実の場』を求めて」No.336
  - ・ 首藤久義 (2000) 「目的のある実際の場が確かな言語学習を成立させる」No.336
  - ・ 世羅博昭 (2003) 「一年間を見通した国語科単元学習実践のための視点と方法」No.373
  - ・ 遠藤瑛子 (2003) 「私の単元学習と年間指導計画」No.373
  - ・ 大槻和夫 (2006) 「国語学力を育てる単元学習のあり方」No.408
  - ・ 長崎伸仁 (2007) 「学びの実感・成長の実感を『自覚』させる学習形態の組織化」No.419
  - ・ 甲斐雄一郎 (2007) 「『大村はま国語教室』の再発見」No.419
  - ・ 松崎正治 (2007) 「教師が実践上の蹉跌を乗り越えるとき」No.420
  - ・ 甲斐利恵子 (2007) 「単元学習を支える小さな学習たち」No.420
  - ・ 首藤久義 (2008) 「生活国語力を伸ばす国語活用単元」No.432
  - ・ 桑原隆 (2009) 「言語活動の充実」No.444
  - ・ 吉田裕久 (2011) 「日常の言語生活と学校の国語教室とを結ぶ言語生活単元の開発」No.468



棒の話聞いた。ナガイ先生は当直料をためて並四のラジオを買った。戦時中の話、ラジオ体操を子ども達とするためであった。ある夜、泥棒がはいつて、職員室からラジオが盗まれた。それで、ラジオ体操は『オイチ、ニ!』になつてしまふ。子ども先生も落胆した。一年ほどして警察から電話が入り、泥棒は捕まったという。ナガイさんと子ども達は手紙を書いた。泥棒さん、お元気ですか。ぼくたちは元気ですから、泥棒さんも体と命を大切にしてください。ラジオ体操はできなくなりましたが、みんなで号令をかけてますから、ご安心ください……。しばらくたつて泥棒さんからお詫びの手紙がきた。ナガイさんと子どもたちは、大変喜んだ。また、長野のある方からは、新しいラジオが送られてきたのだつた。それからは、また、ラジオでの体操をつづけたということです。」（五一・五三頁）。

<sup>115</sup> なお、平塚は、永井から聞いた話として、「どろぼうに手紙をだすことになつたのは、子どもたちがいいだしたからであつたという。それまで手紙のやりとりを實際に度重ねてきたことによるものであろう」と記している（平塚、前掲「学級文集改題」三三四頁）。関連して、三好、前掲『体あたり先生』の第九章「九どろぼうさんへの手紙」（一九九・二〇九頁）には、当学級文集の一部が引用されている。

<sup>116</sup> この福原分校で上映、鑑賞された映画は、次に引く「えいがの たろうと ゆうひとは かわいそうだと おもつた」という子どもの手紙の記載から、おそらく『原爆の子』（一九五二年八月六日公開、監督・新藤兼人、主演・乙羽信子）ではないかと推察される。

<sup>117</sup> 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集（2）」一八頁。

<sup>118</sup> 第六八回岩手民教研盛岡集会（二〇二五年一月一日開催、岩手民教連等主催）の「特別分科会①胆沢の教師群像と岩手民教連の歴史」における講師、穴戸春雄氏の講演内での発言から。

\* 岩手大学教育学部

(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(二)——水沢・福原分校二年『はたらく子ども』から」(『岩手大学教育学部研究年報』第八三巻、二〇二四年三月)。なお、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)も、あわせて参照されたい。

(2) 永井庄蔵(ナガイ・ショウゾー)については、例えば、ナガイ・ショウゾー追悼文集編集委員会編『追憶と論考北の教師ナガイ・ショウゾー』(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) 平塚行蔵は、水沢に生まれ、水沢小学校や胆沢第一小学校等に勤務した。なお、平塚行蔵「戦後・生活綴方(二七) (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、一九九一年等、参照)。

(4) 平塚の、この胆江地区民教連機関誌「つながり」の一連の連載論考「生活綴方・ある学級文集」は、(一)から(七)まで続けている。後半の5・6号では、戦前、宮古尋常小学校等での学級文集を取り上げている。その検討は後の機会に譲りたい。

(5) 平塚行蔵「生活綴方・ある学級文集(2)——『はたらく子ども』から」(胆江地区民教連機関誌「つながり」第四八号、一九九三年五月二〇日)。

(6) 『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12戦後/東北」大空社、一九九四年、所収)。

(7) 平塚行蔵「学級文集解題・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)。ここでは深く立ち入れないが、同稿で平塚は永井実践の特質等を総論的に記しており参考になる。

(8) 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集(2)」五一六頁。

(9) 大田耕士(一九〇九年〜一九九八年)。教育者・版画家。戦後、一九五一年に日本教育版画協会を創立し、教育版画運動を牽引した。著作に、大田耕士編『版画の教室——生活版画の手引き』(青銅社、一九五二年)、大田耕士「版画をつくる子供たち」(大蔵出版、一九五四年)等がある。大田は「生活版画は生活綴り方の弟」と語ったとされる。なお、大田耕士・坂本小九郎「対談東北の版画教育」(白い国の詩編「東北のこども版画」東北電力、一九九五年、所収)、平田隆一編『大田耕士著作集——教育版画のあゆみ』(五所川原市教育委員会、一九九九年)等、参照。

(10) 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集(2)」一三四頁。

(11) 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)。なお、同論考は、前掲『追憶と論考北の教師ナガイ・ショウゾー』に収められている。

(12) なお、関連して、三好京三はその小説『体あたり先生』(勁文社、一九九四年)の中で、永井(カナイ・リョウゾー)の恵那の教師たちとの出会いや「生活版画」の交流について描いている。同書第八章「八熱気」一七七〜一九八頁、参照。

(13) 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集(2)」一四頁。

(14) 平塚、前掲「生活綴方・ある学級文集(2)」一七頁。なお、前掲『追憶と論考北の教師ナガイ・ショウゾー』所収の、熊沢文男(秋田県)の追悼稿「下口ボーさんの話」には、このような記述がある。「丸い眼鏡をかけ、坊主刈りの人物が物静かに話しかけて来た。『あなたも東北でガスカ』、名札にはナガイショウゾーと書いてある。錆びた鎌でも振り回している若僧に、自分は水沢に住んでいると告げた。昭和二十七年中津川市の夏であった。…(中略)…秋口に水沢小福原分校を訪ねた。緯度観測所横の畑は、行けども行けども人に会わない道であったが、無事学校の玄関に着く。問のびしたようなオルガンが響いて子ども達が先生と一緒に歌っている。チンチロスズ虫の声…ナガイ式の、悠久の時を感じさせる声であった。そこで学校へ入った泥

の「教育版画」実践の実際の一端が窺われ、版画制作を通しての表現が子どもの現実把握の力を育てていることが見て取れた。『はたらく子ども 4 月号』では、永井は、大田耕士からの、皆の版画実践を意味づけ励ます手紙を学級文集に載せ、大田の批評を学級のみんなのものにしていた。永井は、「なにお、ほるか」は、「しごとの中からみつかる」し、困りごとを考えるとところから「みつかる」のだ、「ほんとに、ほりたくなつたものお みつけてかく」のだし、彫るのだと、その生活認識と表現を励ましていた。平塚は、その指導姿勢は生活綴方の指導姿勢でもある、と指摘していた。

またそこには、ラジオ盗難の犯人と子どもたちの間の手紙の交流を保障する永井の、〈やさしき〉を湛えた実践の姿があった。永井をよく知る水沢の宍戸春雄氏は、この「どろぼうさんへの手紙」の実践を回想し、「永井先生はほんとうに心根の優しい先生だったのです」と語る<sup>18)</sup>。

他方、学級文集では、「ひろしまの げんばくの子へ」の手紙を書き、読みあう原爆・戦争学習の活動も展開され、感想を学級文集で共有し、永井の赤ペンを読みあうことで考えるべき課題を皆のものにする実践が見て取れた。そこには永井の、皆が「わかりあう」ことへの希求、〈人を苦しませるもの〉〈人が人を苦しめることを皆の力でなくすこと〉など考えていかねばならない課題に目を向けさせ、自分の実感を綴りながら現実を考えさせたいとの指導意識と働きかけがはつきりと見えた。

更に、『はたらく子ども 4 月号』には、父母に向けてのお願いと提言を、語りかけるように記している箇所があり、そこでは、「二しょうけんめいな子どもたち、よくなりたくている子どもたち、その子どもたちのすること、かくことに、きつと育つめわ

あることお 忘れないで下さい」と記されていた。ここには、この時点の、永井庄蔵の子ども観と教育観が、直截に表現されていたと捉えることが出来る。子どもたち一人ひとりには「よくないりたくている」存在であり、〈書くこと〉の中に、その人が「育つめ」がきつと「ある」のだという、永井の教育観、その信念・確信がここには見える。そこに記されている、生活綴方教育の意義への視座、書くことがその子を育てるのだという教育観への確信は、おそらく、大正・昭和戦前期以来に永井自身が、そして岩手・東北の生活綴方実践の歴史（北方性教育運動、東北の民間教育研究運動）が、培ってきた教育文化の土壌に立ったものであることは、確かであろう。

以後も、『はたらく子ども』五号と六号を引き続き検討対象とし、永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方教育の実際を押さえていきたい。

#### 【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、重ねて記して、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ていただき、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 22K02261 の助成を受けたものである。

わかる」と言い添えて褒め、こうして震えてなかなか言えないようなどときには「はつきりかいて」から話すとよい、と助言するのだった。

こうして永井学級の文集には、二年生なりに、広島被爆投下とその被爆に目を向ける学びを進め、戦争の悲惨・惨禍とその意味を考える機会を、家庭での学びにつなげている実践の実際が、記されていた。

一、「はたらく子ども4号」の「おまごのこころ」

文集『はたらく子ども4号』の、奥付にあたる、最後のページに、永井は、あとがきとして、このように記している。

かぜが はやって  
せんせいも やられた。  
あまり せきお、するので  
がつこうお やすんだ。  
うつつてわ、たいへんだ  
やすんでいても、だまって いられない。  
げんしだけでも きつて  
はたらく子ども4号、はやく わたしたい。  
はたらく子ども  
こまっているひとのことも わからなくて「は」ならない。  
うれしいことも わかる。  
どんなことおしたのが いいか わるいかも 考える。  
そうゆう いい子どもになるようにと、考えて、  
はたらく子ども4号 お こしらえている。  
かぜお ひかなければ もっと はやくだせたのだった。  
よのなから、かぜのように、人お くるしめるものお、

みんなのくふうで、みんなの力で なくしたら、  
どんなに いいかな。

かぜが ひとお くるしめるより もっと わるいのわ  
人が 人おくるしめるのだね。  
それも、みんなが くふうして みんなの力で  
なくしたら よいな。

1953ねん 1月26日 よる。  
水沢町大畑 の うちで。  
ナガイ ショウソウ  
福原分校 2ねん 27にん

人を苦しめるものを、この世の中からなくすこと、「人が人を苦しめる」ことを、みんなのくふうと「みんなの力でなくしたらよい」という、社会への希求と展望、理想の世界への示唆を記している。永井はここで、広島・長崎への原子爆弾投下とその悲惨・惨禍という、太平洋戦争の現実をも念頭に置きながら、このように記述したのであらうと思われる。

平塚は、永井の『はたらく子ども』三号・四号を取り上げた論考の最後、このように記してその筆を置いている。「分校の子どもは天真爛漫。手紙であるからといって小学二年生をかたにはめることはない。」<sup>(7)</sup>平塚は、永井がその実践の全体の中で、子どもを「かたにはめること」をしていないところを、評価していたのであった。

おわりに

『はたらく子ども3』では、子どもたちの版画作品から、永井

アメリカカワ かんがえて やめたほうが いいと おもいます。

日本・水沢 大野 勝男

★ 思ったとおり 書いたのが いいです。

勝男くんが 考えたこと、どんなことお 考えたか わかるで  
しょう。

はつきり 書いたのが いいです。

どうしてやるのが すきですか。

いいことわ、がんばって やりましょう。

永井は、考えたことをそのまま思った通り書いたことを褒め  
励ましながら、どうしていくことが「いいこと」なのかを、問い  
かけている。

ひろしまに おくってやる おもち

みんなで きめたのです。

わたくしわ げんばくや かじなんか きらいです。

わたくしわ げんしばくだんが くと いやだなと、

なんないうちに そう おもって います。

げんしばくだん あぶないな。

えいがで みても

おとなの ひとや あかんぼうや みんな しんでしまった。

げんしばくだんは、あぶない。

二ねん やまだ まさこ

★ きらいなのが こないようにするのわ、むずかしいか しれませ  
ん。

それでも、みんな、やれば できないことわ、ないでしょう。

いやな、あぶない げんしばくだん、なぜ、つくったり、おとし

たりするのだろう。

いやなお いやだと かき、そのわけも わかって かいいて  
るのが よい。

永井は、「きらいなのが こないようにする」のは難しいこと  
だが「できないことわ、ない」と言い添えつつ、でも「いやな、あ  
ぶない」ものを「なぜ、つくったり、おとしたりするのだろう」と  
重ねて問いかけ、考えさせている。そして「いやなお いやだ  
と」その訳を併せて書いてたのが「よい」、と褒めている。

わたくしたちは えいがをみて うちにかえってから、うちのかあさん  
に おしえた。

かあちゃん、げんばくの子のえいがは あどわ あしたすか ないがら

あした、みさいぐんだ。うんと かなしそうだっけや。あとな ば

くだん おとされでから かあちゃんの そばで あかちゃんか ない

ていた。その かあさんわ しんだんたのだっけと、あとわ むねから

くろいような ちが ながれて、たをれだっけ。わたくしわ かあさ

んに、はなしをするとき ふるえて なかなか いえなかつた

わたくしが、かなしそうなのを、をしえたら かあさんも なみだを

うかべて わたしの はなしを きいていた。

二ねん えんどう みつこ。

★ 一ばん いやだったところお、かいたようだ。

かあさんに かたつて きかしたことお、書いている。

おかあさんわ どうおもったか、みつ子さんか、どうおもったか、

よくわかる

はつきりかいて、はなしてやるとよい。

みつさんは、映画の中の母子の惨禍、その悲しみを家に帰  
ると母親に話して聞かせていた。永井は「どうおもったか、よく

映画の中に描かれた、原爆の被災の悲惨さを記しながら、原子爆弾は「だいきらい」だと、感想が率直に記されている。永井には、「こんなこと」（人を苦しめること）をするのは、「あめりかだけ」ではないことを、気づかせたい意図があつたのではないか。

ひろしまに げんばくを おとされて おとうさんや おかあさんが  
しんだでしょう。

わたくしが、おかあさんに「ひろしまえ もち やつても いいか。」と  
きいたら、「だれさや。」と いわれたから「げんばくにやる。」と  
いつたら「うん、うんでやる。」と いわれた。

それで わたくしのいい「え」の おかあさんが おこるよ。わたくしわ  
おかあさんが、いやだけれども、おかあさんに がっこうから かえつ  
て「つめたい。」と いえば、すぐ、すみお おこしてける。わたくし

が（わ） すかないけれども おかあさんや おとうさんが なんぼ お  
こるたつて おかあさんや、おとうさんが ほしい。

げんばくは、おそろしいものです。なんぼ ふとん かぶつたつて す  
ぐ ひかりで、とけて しまふ。

げんばくは ぎやない。  
まつと こまらせるものがある。すいそ ばくだんも ひとを ころし  
ます。

やまち マサミ

★

おこるから、いやだ とゆうのだが、どんなとき、どんなことで、  
おこられるのだろう。

すぐ、すみお、おこしてくれたおかあさんの しんせつ。なんぼ  
おこるたつて ほしいとゆうところ わかつてるの、よい。

ひとお こまらせるのお、ちよつと 考えているのわよい。もつ  
と ある。なぜ、こまらせるのかなあ。だが、そんなこまらせ  
ることお 考えたり、したりするのかなあ。

マサミさんは、「わたくし」の父と母は「おこる」のだけれども、やはり「おかあさんや、おとうさんが ほしい」と、父母を亡くした子どもを描いた映画を観た感想を記している。永井は、母のやさしさを言い添え、原子爆弾、生命を奪う戦争のように、なぜ人を困らせることがあるのか、それは誰が考えたり行つたりしているのかと、問いかけ、考えるよう促している。

げんばくわ

人お ころす

げんばく、でる

げんばくわ、いやだ と いるのに

げんばくわ おとさなくても いいて みんなが いるのに。

やまもと ももこ。

★

だれも いやなのだろうか。だれも いやだったら、つくらな  
ければ よいのに。おかしいな。

永井は、「人お ころす」原爆は「いやだ」、「おとさなくてもいい」と皆が言っているとしても、誰もが皆、本当にそう思っているのだろうかと厳しく問い返し、「だれも いやだったら、つくらなければ よいのに。おかしいな」と、問いかけ、更に深く考えさせようとしている。

ぼくは えいがで みた。

げんばくの子お えいがで みた。

それで そんなのわ ないほうが いいなあ と おもつた。

げんしばくだんも やんたし

たいほうも やんたし

そんな ひとつろしわ ないほうが いいなと おもつた。

それお おとしたのわ アメリカです。

らでもあろう。

このどろぼうへ手紙をだしたことはラジオで放送されたのであった。しかしそれは、先生方も子どもたちも知らなかったのである。

ある日、長野市の金井幸一郎という人から電蓄がおくられてきて、はじめて知ったのであった。「ちくおんきが うえになって ラジオがなるのわ したですーなどとかいて「い」る子もいた」

何年かのち、長野で教研があったとき、この指導者は金井さんの自宅を訪れたという。<sup>14)</sup>

永井は、ラジオの盗難に遭ったことを、犯人を責める方向で教えるのではなく、子どもたちが、その人から送られてきた手紙への返事を書く機会を保障し、相互の交流を生み出していった。その返事の手紙には、「かとうさん」がいまどのような状況にいるか、なぜそのようなことをしたのかにも思いを致そうとする、この人の立場に立つ共感的な言葉が並ぶ。永井は、ある意味で不幸なこの盗難という出来事から、子どもたちが表現しながら考える機会を保障する、教育実践を切り拓いていたのであった<sup>15)</sup>。

### 一〇、「ひろしまの げんばくの子え」

『はたらく子ども 4(う)』の最後の章では、「げんばくで ひとりごに なったひとえやる おもちに そえた わたしたちの考えたこと 思ったこと かたりたいこと。」という見出しのもとに、映画を観た感想と、広島市の被爆地の子どもたちへのことばを記した手紙文を載せている。おそらく、永井は子どもたちに広島での原爆被災を内容とする映画（おそらく一九五二年八月公開の作品「原爆の子」<sup>16)</sup>と推察される）を上映し鑑賞させ、その感

想とともに、その中に出てくる子ども（遺児）への手紙を、書くようにさせたものと想像される。なお、長田新の編による原爆体験文集『原爆の子―広島市の少年少女のうったえ―』（岩波書店）の刊行は、一九五一年一〇月のことであった。

いずれ、永井学級（あるいは福原分校の全体）では、広島への原子爆弾の投下をも題材とし、こうして戦争と平和に関する学習活動・表現活動を進めていた事実が、学級文集から窺われる。

以下、そのうちの一部を引いてみたい。その一部には、永井の「赤ペン」が添えられている。★がその永井の添え書きの部分である。

わたくしわ、えいがお みて げんしばくだんを みて なきそうになりました。ひろしまに いったら うんと ないたかも しりません。わたくしわ いちばん げねがったところは げんしばくだんのおと、だいぎらい。

ひろしまわ うんと、おおきい まちだから おとされるかと おもっていた。えいがで みたら、みんな かおが めちゃくちゃに なった。それわ、うんと おつかねようだ。わたくしわ、そいに なったら うんと ないたか わかりません。わたくしわ ひろしまに、いたら わたくしわ しんで しまいかも しれない。

えいがの たろうと ゆうひとは かわいそうだと おもった。ひろしまでわ ひとが なんびやくにんか す(し)んだか ちよつと、わかりません。ひとりご なったひとなんか かわいそうに なった。げんしばくだんて だいぎらい。あめりかのひとわ、そんなことおしで だめだと おもった。あめりかのひとわ げね と おもった。

いわま えいこ

★  
あめりかだけ いやですか。こんなことするなら、どこも ですか。

(一)

かとう まもるさん

かとうさん こんにちは、あの とつていった ラジヲわ ちゃんと  
かえって、きました。また きよねんのおしまいのとき、ながの から、  
きました。

あの、とつたことわ ゆるします。かとうさんわ いま さむいところ  
で、はたらいっている。そうだが、さむいでしよう。みんなが かとうさ  
んのことお、きいたら ゆるすと いうので、このことお、みんなで、  
かいたのです。ぼくのほうの ゆきも、つもっています。ぼくわ あし  
が わるいので、つえが、どふどふ なって あるけなくなったり、な  
いたりします。すが「氷のこと」引用者註のはったときわ にかいも、  
ころんでいるのです。きょう ぼくが ゆきに はいって ないていた  
ら せんせいだのなんかに たすけてもらって きょうしつえ いきま  
した。

かとうさん、うみのちかくから、かえつてきたら、がつこうにも、いらつ  
しゃい。

かとう まもるさん

二ねん えんどう まさひこ

かとう まもるさん、らじおのことわ、ぼくも せんせいも、みんな  
ゆるして あげると、いつていたから しんはいわ しなくてもいいで  
す。げんきで はたらいてください。おおきくなつても いらく(え  
らく)なるように、はたらいてください。

ぼくわ、てがみお みて はじめて わかりました。おじさんわ  
さむいところで、はたらいっているのですね。せんせいに、てがみお  
よんでもらつたから、このかみに かくように なつたのです。はたら  
いているところわ、うみの きたのほうで、はたらくなんて、なんだか  
ぼくも ちよつと はたらかれないようです。ぼくたちのがつこうわ  
すとうぶ わ たいていますけど、おじさんわ さむいでしよう。  
おじさんわ ざりなんか はこんで はたらいっているのですね。ざり

のしたになんか なんないように、ても、けがなど、しないようにし  
てくださいね。そつちわ、はたらくところだから しび(ひび)きれな  
いように はたらいてください。

二ねん ふくわら 山口 光雄

(四)

ふくわらの雪わ、ぼさぼさの雪で、はつぱり かたまらない。うみのち  
かくで、さむいでしよう。そして さむいどこで かせん(かせん)で いるの  
すか。まもるさんわ、つみたいところで、かせんでいるの、かわいそ  
うだ。ぼくたちわ、さむくなくて、みんな あかいかおで、げんきです。  
はちのへの海には、さかなが いるから さかな たべるに、いいの  
すか。まもるさんわ、おらほの学校のラジヲ となれば そんな、さ  
むいところに いかなくても いかつたね。わたくしたちは、かないさん  
から ラジヲが おくつてきて、みんなが げんきで、けんかしながら  
きている。うみのなみは、なんぼ はやく くるのつしや。うみわ、  
みたことが ないから わかりません。 : (略) :

二ねん 大橋 啓造

平塚は、この「ラジヲ お とつた かとう さん え」の手  
紙をめぐる出来事の経緯・顛末について、論考の中でこのよう  
に記している。

この人は、前に、校舎の屋根を修理にきたことがあった。それで、校  
内のようなすはわかつていたのだ。

そのとき、持ち去られたのはラジヲ、時計、辞典など。先生がたの机  
の中も荒らされていたという。

その後、このどろぼうさんから手紙がとどいた。青森県八戸からであつ  
た。仕事をしにでかけていったものか。あるいは服役中であつたものか。  
先生がその手紙を読んでやったら、こつちからも手紙をかいておくる  
うといひだした。それまでなん「か」いか手紙やはがきをかいてきたか

になつていたことが、ありました。ほんとうに 体お ひきさかれるような思いでした。

商品価値が大してないのですが、その一枚の紙に、心がこめられてあることお、忘れないで、大事にして下さい。

ほんとに、子供お大事にすることわ、かなり、きびしく、その作品お、大事にすることに なつてくるのです。

それから、はたらく子ども、文詩集やはんが集だけでなく、みんな、みあい、よみあつて、いいところ お、とりあげ、一つの勇氣お もたせるように してやって下さい。

決して、いぢけたり臆病に なつたりしないようにして下さい。はんが集 はたらく子ども3号お みた大田先生わ、こんなにまで喜んでくれて、一人一人 よいところお みつけてわ、げんきずけてくれます。一しようけんめいな子どもたち、よくなりたくている子どもたち、その子どもたちのすること、かくことに、きつと育つめわ あることお 忘れないで下さい。

このようにして、永井は、父母に向けて、「大切なノート 綴方帖が、やぶられて いたこと」を、「ほんとうに いたましいこと」だと記し、その思いを伝えようとしている。版画を見てくれた大田も、これほど喜び元気づけてくれているのだと言いつつ、えながら、学級文集は「子どもたちのした仕事の一つの集積」であるから大事にしてくださいと訴え、学級での取り組み、学級文集のねうちを、父母に語りかけていたのであった。そして子どもの「いいところ お、とりあげ、一つの勇氣お もたせるようにして」くださいと、お願いを記している。その意味で、永井の学級文集の一部は、父母に向けて、学級の学習活動と教師の思念を記した、いわゆる「学級通信」の機能を持たせていたものということになる。

またここからは、子どもの仕事をまとめた文集を、そして子どもが書いた作品を粗末にすること（親の無神経、気質）に対する、永井の、哀しみと怒りの感情が、直截に読み取れる。文集の紙が破られて「ヤカンの下敷にされていた」ことに、「体お ひきさかれるような思い」がしたと、永井は言う。永井にとって学級文集が、学級の子どもたちにとって、そして自身の教育実践にとつて、どれだけ大事なものが、この記述から伝わってくる。「その一枚の紙に、心がこめられてある」のである。「ほんとに、子供お大事にすることわ」実際には相当に厳しく難しいことであつて、それは「その作品お、大事にすること」と深くつながっているのだと、永井は文集で父母に訴えていたのであった。

そして、子どもはどの子も「よくなりたくて」るのであつて、その「すること」（行動・体験）のみならず、「かくこと」（書くという表現行為）そのもののなかに、（その人が）育つ芽がきつとある」と記している。子らの生活のなかに、そしてその生活を「かく」という表現活動のなかに、子どもの「育つめ」があるとの、永井の子ども観と教育観、その信念が、そこには端的に、はつきりと記されていたのであった。

#### 九、「ラジオお とつた かとうさん え」

続いて、文集の一七頁以降では、「かとう まもるさん え」どんなこと。かたつて やつたか」という見出しのもと、六人の子どもの、「かとうさん」への手紙を掲載している。

以下、そのうちの三人の手紙を引用・参照してみたい。

から、よめば、どんなに、みんなの はんがが いいのか わかるでしょう。なげ よいかと いえば、手をきつたりして、ないたりしたこともあるが、一しようけんめい、ほったからです。

ぐっぐつと ほるところわ ぐっぐつと、

ちよこつちよこつとするとところわ ちよこつちよこつと、

でこでこのところわ、でこでこに、と ゆうぐあいに、

よくみて、かんがえて、ほろうとしたからです。これが大事でした。

それから、なにお、ほるか だいいじでした。ずがでも つづりかたでも (おはなし)まねおするのわ、いけない。

牛お、かわいがつて せわおしていると、そこから、みつかる。

しごとお、よくみていると、そのしごとの中から、みつかる。

しごとお、ゆかいにしていると、そのゆかいなしごとの中から みつかる。

ポンプが こわれて、こまっているなど思つて、それお、なおしてやることに、てつだつたり、かんがえて やつたりしていると、その中からみつかる。

雪の中で こまっているバスお、かんがえて やれば、そこから、りつばな、つづりかたも ずがも はんがも でてくる。

なんだりかんたり、まねして やつても だめです。

じぶんが、かんがえてみたこと、いっしようけんめいしたこと。じぶんのこと、ほかのひとのこと、ほんとに、ほりたくなつたものお みつけかかのです。 ほるのです。

これからも そうして ゆきましよう。

一しようけんめい。がんばつて。しあげるまで。

ねどこに、ねてからまで ほつた人も あるそうですね。たれかに ほられて、ないた人もあるそうですね。いいか わるいいか わからないが そんなに、いっしようけんめいなんだな。と思つた。

永井はこうして、三号での版画制作を振り返り、「よくみて、

かんがえて」彫つたその仕事の意義を、学級文集の中で子どもたちに丁寧に語りかけ、確かめていた。「なにお、ほるか」が大事なのだ。「まね」をしてもだめなのだ。題材は毎日の生活の中にある。「なにお、ほるか」は、「ゆかいなしごと」の中から「みつかる」。牛を可愛がつて世話したり、壊れたポンプを皆で直したり、雪の中で困っているバスをどうしようかと考えるところから「みつかる」のだ。困りごとへの対処を考える中から「つづりかたもずがも はんがも でてくる」。「ほんとに、ほりたくなつたものお みつけてかく」こと、そこに値打ちがあるのだ。

平塚は、この永井の版画指導について、「これはまた、生活綴り方の指導姿勢でもあると思うのだ。」<sup>(18)</sup>と、指摘している。

#### 八、「すること」に「育つめわ ある」

また一方、永井は、その同じ箇所において、「お家の かがた」に向けて、このような文章を書いていた。

せんせいより

お家の かがたがたえ。

子どもたちが、うちに、文集詩集、はんが集、そのほかのノートでも、持っているまじしたら、大事にしてやって下さい。

それわ、子どもたちのした仕事の一つの集積、成果でもあります。

子供たちの生活記録でもあり、考えの進歩 見方が、どう進んだかお、はつきりとしめることのできるノート、どう、これから、進んで、いけば

よいかも 考えることのできる 大切な ノート 綴り帖が、やぶら

れて、いたことが あつたのですが、ほんとうに、いたましいことです。

あるところでは、文集の紙が、かんとんにやぶられて、ヤカンの下しき

うちを、呼びかけるように語り励ます手紙を送っていたのであった。そしてこの手紙は、学級の子どもたちとともに、指導者である担任教師・永井自身に送られた手紙でもあり、そこには永井と「渡辺先生」の、教育版画実践の「指導の正しさ」への称賛、評価と激励が記されていた。なお、引用部の中盤の括弧内の謙遜を含めた補記は、永井自身の記入によるものと思われる。

平塚は、その一九九三年の論考のなかで、当時のことを想起しながら、この永井の学級の取り組みへの経緯と、大田耕土からの手紙のことを、このように回想的に記している。

大田先生からの手紙は、わたしもみせてもらった記憶がある。子どもたちのひとつひとつの作品について心をこめたことばをかけてくれるなんてすごくおどろき感心したものだ。教室をもつわれわれ教師はもつと子ども一人一人をよくみつめて伸ばしてやることにつとめなければならぬとおもいをつよくしたのだった。

当時、大田先生を呼んでの講習会が開かれた。これは「はたらく子ども」の指導者がよんだものである。会場は水沢公園地内にあった胆沢教育会館のホールであった。（わたしはこのときはじめて、ばれんというものをつくり方を知ったのであった。夜は岩井屋旅館でおそくまで語り合ったことを思い出す。このとき色紙に墨で肖像画をかいてもらった。）

この文集の指導者は一九五二年岐阜の中津川市で日本作文の会の第一回全国集会所がひらかれたとき、岩手から唯一人参加。このとき、恵那東小学校の版画作品を何枚ももってきたのであった。これが版画を導入するひとつのきっかけとなったもののようにおもわれる。

これはまた、岩手における教育版画のひろまりをうながす原動力ともなっていたのである。<sup>10)</sup>

平塚は、永井が水沢の研究会に大田を迎えた経緯、一九五〇年代における岩手の「教育版画」の始まりのきっかけを記してい

る。なお、ここに言う「この文集の指導者」とは、永井のことである。（平塚のこの連載論考の同号の時点では、論考内で取り上げた実践が誰のものかを、論考同号のこの記述では一時的に伏せていたのであった。以下同。）

永井は、「ナガイ・ショウソウ」の筆名で、日本作文の会の機関誌『作文と教育』一九五二年九月号に、「作文教育全国協議会から帰って」という論稿を書いている<sup>11)</sup>。同集会は八月に開催されており、『はたらく子ども3はんが』が出される同年一二月の僅か前の頃である。この夏の恵那での作文教育全国大会への参加が、この永井学級での教育版画の取り組みのきっかけの一つであったことが、推察される<sup>12)</sup>。

## 七、「なにお、ほるか」は「し」との中から、みつかる」

それに続いて、大田からの手紙を記載しているその直ぐ後に、永井は、版画を彫ることのよさや、題材を「しごと」に求め探して書くことの意義について、学級文集にこう書き込んで、子どもたちに説明し、呼びかけている。

みんなえ、せんせいより。

みんなのはんが お、あつめた、はたらく子どもたち<sup>3</sup>号お、トウキョウにいる 大田先生に おくつてあげたら、こんなに たくさん、先生や みんなに かたりたいことお かいで よこしました。おはなしお、かいでよこした。みんなにわ、すぐわからないところも あるけれども、先生にわ、よく、わかります。★

★ みんなも きつと、この本お なくさないで、もっと大きくなって

きこう。 みよう。

よく わかるうとする 子どもになろう。 にんげんになろう。

よくわかるように、かきます。 はなします。

よく わかつて もらいませう。

うそお いったわ どうですか。 まねお、してわ どうですか。

それにわ、みた とおり、きいた とおり、いったとおり、おもった

とおり 考えたとおり、ゆうのだし、かくのだね。

これはおそらく、前号での版画制作のことや、後述の、「どろぼうさん」との手紙のやりとり、また「げんばくの子」への手紙の内容の含み持つ意味に論及したものと見えよう。あるいは、言葉を交わしてわかりあうことがなかなかできない学級の何らかの状況を眼前に、かたりあいわかりあおうと呼びかけている、永井の言葉ではないかとも思われる。ここで永井が、かたりあつてわかりあうことができることが、「にんげんに」なることなのだと言っていた点には、意味深いものがある。(なお、この「くちが ありません」との内容に纏わる学級での顛末の詳細は、後の『はたらく子ども』5号、6号の中に記されているものと見られる故、その検討は次の機会に譲りたい。)

## 六、「大田せんせい からの てがみ」

先に確認した通り、永井は前号『はたらく子ども』三号・版画特集を、版画教育の大田耕士に送り、大田は返信としてその感想と激励の手紙を永井に送っていた。永井は学級文集『はたらく子ども』四号の中で、その大田からの手紙を掲載し、学級の子どもたちに報告、紹介している。

東京の大田せんせい からの てがみ。

作品集 ありがとう ございます。 旅行して いたりして 御返事

おくれまして。

満を持して バツと出た 作品集 そのすばらしさに、おどろきました。

おせじでわなく、のびのびして 概念的なものが、全くなく 何よりも

驚いたことは、とてもスマートで 近代絵画の 洗礼を受けたのでは

ないかと 思われるような 明るく 美しい 闊達な作品が あること

で これは、他の学校に見えないものです。

1. 石田明子さん(おばあさん) 2. その次の番号なし 無名作品

6. 石川和美さん(かお) 7. 遠藤昌彦君(たつやさんのかお)

などが、その例です。

また、見方や技巧が、まるで 五「・」六年の子のように 鋭いので

とうてい二年生の作品とも 思えない位、しかも、めいめい 個性的な

ほり方で、画面の中に 小さく いじけていない。

恐るべき子どもたちです。これは 恐るべき先生が 指導なさったから

でしょう。(ここわ、どうも、ゲンシおきるのにも ちよっと えずい

気持ちです。実わ、子どもたちが、よくのび、手おかけられたり、まね

お しなかつた だけだと 思ったからです。)

豊かな色彩の 大輪の花を見るような作品群です。「分校の子ども」とゆ

う概念を吹つとばす作品です。ヒューマニティの溢れた すばらしい子

供の情感が あふれていて 私は、目が さめる思いでした。

貴方や 渡辺先生やの 愛情に包まれた子どもたちの幸福を 思いま

す。 渡辺先生にも、よろしくお伝え下さい。

:: (略) ::

一枚毎の 飛躍が、ありありと分る作品です。 貴方の指導の正しさに

うたれます。

次の作品を 楽しみに まっています。

こうして、大田耕士は、永井の学級の子どもたちに、その作品の良さと、版画制作の仕事の意義を褒め、その取り組みのね



『はたらく子ども 4ごう』表紙

『はたらく子ども 4ごう』の目次は以下の通りである。

1. ★はたらく子ども 3号お、おくつてあげたら 大田先生が よこ  
した手紙
  2. ★わたしたちが 出したハガキ
    - むらやま・せいえつくん え
    - たちばな せんせい え
    - たつみ せんせい え
  3. みんなえ きた てがみ
  4. せんせい えきた てがみ
  5. みんなが やった てがみ
    - (第一かいめ)
    - ラジオお とった かとうさん え。
    - ひろしまの げんばくの子え
  6. おしまいの ことば。
- こうして、『はたらく子ども 4ごう』は、言わば、手紙・ハガキ

特集となつてゐる。その序盤には、大田耕士から子どもたちに送られた手紙が紹介され、また中盤には、童謡詩人・異聖歌のほか、永井の交流のある県内の教師などの人たちからの、学級の子どもたちへの『はたらく子ども』三号の感想の手紙、そしてそれへの返事の手紙の記述などが掲載され、また、子どもたちが永井に送つた年賀状の一部が紹介されている。「5」では、学校のラジオを盗んだ「かとうさん」に向けて書いた手紙の文が置かれてゐる。また、広島への原爆投下、被爆の様を描いた映画を鑑賞した後、その感想を含め、広島の被災後の遺児、「げんばくの子え」宛てて書いた手紙の文章を載せてゐる。

##### 五、「よく わかるうとする子ども」

文集の冒頭ページの、目次を記述している欄の直ぐ上に、永井は、このように記していた。

わたしは、くちが ありません。  
 そんな、ひとに なりたくない。  
 みんな かなりあう。  
 わたくしのことお わかつてもらう。  
 ともだちのことも わかる。  
 子どもどうし、わかりあう。  
 おとなたちのことも わかる。  
 せんせいのことも わかる。  
 ほかの とおくのひとたちのことも わかるう。  
 むしたちや、くさや き たちのことも わかるう。  
 うちで、かつてゐる どうぶつたちのことも わかるう。  
 かなりあおう。

三、『はたらく子ども』三号のあとがき

そして、同号の最後のページ、あとがきの箇所、永井はどのように記していた。

はじめて はんが を つくった みんな。

ゆびをきつて、なかれる。いつまでも、なかれて、せんせい、こまった。ちが、でなくなっても、なっているのです。

うちのひとに、するな と、いわれる。たびたび、おらは、しないじゃ。えで、おこられる。と、さかんでいるときも、あった。

それでも、また、はじめている人がある。いつのまにか、ゆびを、きらないように、なってきた。

せつけんで、ホウノキのいたを、ぬらして、クレバスのしたえを、うつして、ほるようになった。

ホウノキのいたが、たりなくなつて、もっとホウノキのいたが、あれ、ばよいと、ゆうように、なつてきた。

バレンも、つくりたいと、いつてきた。はたらく人のように、げんきが、でて、ずんずん、やるようになってきた。

はんが、つくっている時、ねっしんに、やっている。手は、きらないように、じぶんが、ほりたいように、ほれるように、ぐつぐつと、ほる。

とうとう、みんなの、はんが、はたらく子ども、3ごうを、だすようになった。

みんなが、いっしょうけんめい「い」したから、です。

けれども、

それだけでは、できなかった。なぜでしょう。渡辺せんせいが、つかれたからだも、やすめず、すつて、下さいました。じぶんだけでは、できない。みんなが、

それから、いろいろな人、おうえんで、できたのです。

せんせいも、よる、十一じころまで、かかって、せいりしたりしました。こんどは、もっと、よいものが、できるように、しましょう。

永井は、「はたらく人のように、げんきが、でて、ずんずんやるようになってきた」ことを励ましながら、版面制作を皆で頑張ってきた経緯を振り返っている。子どもたちに、「渡辺せんせい」の働きを見つめさせつつ、皆の作品を一つにまとめた版文集の作成を皆で喜び、その成果と前進を労おうとの、永井の心持が表れている。

四、『はたらく子ども 4ごう』：手紙特集

学級文集『はたらく子ども 4ごう』の表紙には、学級の子どもが制作したものと思われる木版画が掲載されている。その表紙の下には、「イワテケン ミズサワ フクワラ 分校 2ネン」と記載があり、表紙タイトル「はたらく子ども 4ごう」(横書き)の記載の、そのすぐ下には、大きな文字で、「かたりあう。／みんな、なかよく。わかりあうのだ。」と記されている。

また、同号の奥付には、「1953ねん 1月26日 よる。水沢町大畑 の、うちで。ナガイ ショウゾウ・福原分校 2ねん 27にん」と記されている。本文は全一七頁である。

こうして、『はたらく子ども』四号は、一九五三年の一月二十七日(頃)に発行されたもので、冬休み後の、年明けに発行されたものである。



★石田明子さん——ともだち

的確な目と鋭い感性 群像など このように表現し得るといえるのは、よほど 考えのすすんだ子だと思ふ。  
 (そうじゃ、すがや いろいろなしごととお 通して 的確なものえし かも 具体の中で、考えるようになったのでわなにかと思ふ。しごと、それわ、へ間お 育てる すばらしいもの。)  
 ただし 喜んでする仕事 熱中してする仕事の中にある。)

⑱ ともだち。  
 石田 明子  
 はなちゃんのとこが、うまく いったよ  
 よかった。  
 たかこちゃんの うしろのたすきのとこが かけるになって いたところが おもしろい。  
 ホックのとれたところ



★青木靖男君—渡辺先生とたつやさん

白と黒の面、床、かべの垂直線と水平線など構成的な美しさがたくましく出ている。よい作品。大中の油画のよう。  
 しかし かおは、ちゃんとしているとよかった。  
 ここまで、九つの作品を取り上げてきたが、総じて、版画制作を通して、状況や行動、事実を鋭くとらえる目と、見たことや考えたことを表現する力を培ってきた子どもたちの育ちの姿が窺われる。そして、大田耕士の親身の激励と、温かい叱咤を、学級文集で子どもたちに返し共有する、永井の指導姿勢が、そこに明瞭に見られた。版画教育は、永井のこれまでの生活綴方実践と同様に、生活をとらえ、その表現を励ます教育実践として、明確な意図の下、実際化されていたと言える。

⑲ わたなべせんせい と、たつやさん。  
 青木 靖男  
 ぼくわ、わたなべせんせいと、たつやさんが、ちようこくお、ほつていたから、ぼくわ、いいと 思った。たつやさんのどこが ぎやねく いった。  
 わたなべせんせいの かみが おもしろくなつた。せんせいにも おせられた。



★遠藤昌彦君—たつやさんのかお

いいかおです。ガツとポリウムのある表現 胴のバランスがへんでも、そこまではむりかも知れません。次には、きつとよくなるだろう。黒と白の力強い構成、目も頭もしっかりしたすばらしい遠藤君。

⑦ たつやさんのかお。

遠藤 昌彦

たつやさんが たたせられた。下に

かおお やつて

げんきも ないようになっていた。

めのところ あんまり

おおきいようだ。

× ×

〈先生から〉

かおわ、なかなかよい。からだ

ふく、うでのところ よくみた

ら もっとよくなったと思う。



★大橋啓造君—こうし

ゆかい。愛情のみなぎった作品。

⑩ こうし。

わらが、もしやもしやなっている。

からだ まるくなっている。

ほどるような かお していた。

× ×

こうしのかおの さんかくに、

ほるところが、さんかくのかどっこ

さんかくに、ほるのがあつて、

よかった。

こうしの このけが、ないんだけれ

ども ほつて しまつて、

しつばい いった。

おおはし けいぞう



★安藤達也君—ミヨちゃん

大胆無類な表現 太い線が強く美しい。

⑬ ミヨちゃんが、

こたつで

てお ぐんとのぼしている

のが おもしろい。

きつと こわくなつたのだ

べと 思った。

あんどう 達也

★伊藤勇雄君—かずおくん

かおの輪郭線や頭、目、鼻など とても一生けんめいに ほったようすがよく分かる。よく考えている。よい作品。ほりたりない感がする もっと追求させてよい。



⑤ かずおくん。

はなのところが、くつくつと、おかしくなっていた。

くちびるが くつくつと なっておかしい。

おかしいから ほりたかった。

伊藤 いさお。

たかおくんが ほったぶのそば

お ほった。

そこお おしえられた。

みみのそば、くつくつと ほって

たら、

こそちて しまった。

あめたいくなてた。

ぼたんほるとき はずれた。



⑥ かお

いしかわ、かずみ。

（先生より）

だれのかおでしょう。

どうしている人のかおでしょう。

はんぎお、みた時 うんと、ほら

さつているので、どうなるのだからと、しんばいした。

ところが、すつてみると、

こんなに、よいので びつくり。

さいごまでしてみることですね。

かおがいい。かおの下のほねが

ちゃんとあつて、かおの かたち

が すっかりしていて、いきいてい

る。かおのみかたが よい。くび

や、からだも、よくみてかいたら、

もっとよくなるよ。

★石川和美さん—かお

風や光を感じさせるような生命的なものを感じさせる。感覚的で実にすぐれた作品。画面一ぱいの構成などすばらしい。先生の評も適切。全く感心しました。

二、子どもたちの版画と大田耕士からの批評

以下まず、『はたらく子ども』三号に掲載されている、子どもたちの版画と作者コメントの幾つかとともに、『はたらく子ども』四号に掲載がある、大田耕士からの、夫々の子どもたちの作品への批評の一部を、あわせて併記し、引用してみたい。ここでは、子どもたちの作品とあわせて、大田が夫々の子どもたちの作品にどのように「評詩」励ましていたかに注目してみたい。以下の引用箇所のうち、大田の評言は★の部分である。



★石田明子さん—おばあさん

かおなかなかなくても美しい。油画のような柔らかさと厚味のある豊かさ、あたたかいものが溢れて 形もよい。春の雪どけのような希望を感じさせるすばらしい作品。うつつと、いなくなった というこの子の満足したことはも自信があつていい。

① おばあさん  
 おばあさんが  
 まめお、たたくと  
 ぼたぼた、なった。  
 石田 明子

おばあさんが、  
 まめ たたき していたから、  
 ずが と、いつしよに かいた。  
 おれが  
 め お、かかないけんとも  
 うつつと  
 いいくなった。



★山口光雄君—ぼくのかお

よく見ている。ガツキリと力強く ぐんぐんほっている。バックの表 現など 鋭い感覚を見せている。人物は陰刻だが これは、自然に陽 刻へ移るから心配はない。よい作品。詩も すばらしい。

② ぼくのかお。  
 ぼくのはな。  
 によくよると、あおく でていた。  
 ぼくわ きたないな 思ってたかんだ。  
 はなくそ でていた。  
 ぼくのはなが  
 まるで すすたまった みたくなくて  
 ぼくのかお くらかった。  
 山口 光雄

ぼくわ  
 学校の かがみで  
 ぼくのかお、うつつた。  
 まるけく ほるの しかくくほつ  
 たり  
 めのどこ ほるのが しどかった。

はたらく子ども

はたらく子ども

げんきな子ども。

みんな、たすけあつてする子ども。

じぶんで、

じぶんたち みんなで

くふうして する子ども

はんが つくるにも、

なにかのまねお、しない。

はたらく子どもわ、

げんきで、みんなで、

くふうしてする、子どもたち

こうして永井は、学級文集の冒頭で、学級の子どもたちにも、何でも助け合つて自分たち「みんなで」「くふうしてする」、「はたらく子ども」としてこれまで暮らしてきたことを呼びかけ、版画づくりでも「なにかのまねお、しない」で「みんなで」進めてきたことを確かめあつていた。

次の頁からは、二十人（作者未詳の一点含め、作品は二二点）の版画とコメント（作者本人の説明、感想等）が掲載されている。各ページの上部（あるいは中心）に版画の縮刷、そして、その下（あるいはページの端）に、本人によるコメント（数行分）が書かれた紙片が貼り付けられている。

作品のタイトルには、例えば、次のようなものがある。「おばあさん」「ぼくのかお」「かずおくん」「たつやさんのかお」「まさひとちゃん」「こうし」「こくばんをみていた、みつおくん」「ラ

ジオたいそう」「あきこさん」「まどから、そとをみている」とも「ともだち」「レントゲンのしかけつくり」「わたなべせんせい」と「たつやさん」。

平塚行蔵は、その論考「生活綴方・ある学級文集（2）——『はたらく子ども』から」（一九九三年）の冒頭、次のように書き始めている。

文集「はたらく子ども」は一九五三年度（昭和二八）二年生二十七名を受け持ったときのもの。八号まであるもの「の」ようであるが現在残っているのは六号までの六冊。六号に予告はしてあるが、あるいははだしかねたものか。また一号と二号のあいだに「げんしばくだん——へいわえのちかい」という特集号がでていいる。

「はたらく子ども」三号は版画の特集になっている。：（中略）：この作品について教育版画の大田耕士先生が批評の手紙を送つてきている。それは手紙を特集した四号にのせてある。

：（略）：

当時、小学二年生に木版画をやらせるのはちよつと無理ではないかともおもわれたのだが、なかなかすばらしい作品がうまれてきたのである。<sup>(8)</sup>

永井は、一九五二年当時、「教育版画」の教育運動を主張・実践していた、版画家・大田耕士<sup>(9)</sup>との交流を持つており、大田に、版画集である学級文集『はたらく子ども』三号を送つていた。そして大田からはその批評等を記した「手紙」が送られていた（その「手紙」の文内容などの詳細は、『はたらく子ども』四号を検討する、後の章にて取り上げたい）。

付言すれば、ここで対象とする『はたらく子ども』四号については、その全文の翻刻(複写)が、『戦前戦後日本の学級文集』(一九九三年)に収められており、その全体が公開され、参照可能となっている。<sup>(6)</sup>そして、同シリーズの『戦前戦後日本の学級文集』別冊に、平塚行蔵が、永井の学級文集『はたらく子ども』の改題・解説を書いている。同稿で平塚は、永井庄蔵の、「戦前戦後を通じて生活綴方を実践し続け、特に戦後岩手における民間教育運動をおこした力は大きい」と記している。<sup>(7)</sup>

一、『はたらく子ども 3』:『はんが集』

学級文集『はたらく子ども 3 はんが』の表紙の真ん中には、「こうちせいりりで、はたらく人。」の様子を描いた子どもの絵が載せられている。その絵の下には、「イワテケン。ミズサワマチ。フクワラ分校。2ネン」と記載がある。総頁は二二頁である。冒頭の「もくじ」の箇所の見出しには、「はんが集」との記載がある。また、同号の奥付には、「二九五二ねん。一二がつ 一五日／イワテケン。ミズサワマチ。フクワラ分校／子どもたち 二十七人。／センセイ。永井 ショウゾウ。」との記載がある。福原分校の二年永井学級には、二七名の子どもがいた。こうして、『はたらく子ども 3号』は「はんが集」(版画特集号)として、一九五二年の二学期末の年末、二月二十五日に発行された学級文集であった。



『はたらく子ども 3 はんが』表紙

『はたらく子ども 3』の冒頭、「はんが集 もくじ。」には、以下の項目が記されている。

- (一) かお。  
なにか、しているかお
- (二) うし。  
かわいがって せわしている うし。
- (三) なにか、しているはんが。

そして、この「もくじ」のすぐ上には、永井が記したと思われる、次の詩のような文が記載されている。

## 戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方（三）

— 水沢・福原分校二年『はたらく子ども』三号・四号から —

\* 土屋 直人

（二〇二五年一月六日受付、二〇二五年一月一七日受理）

### はじめに

本稿は、前稿<sup>(1)</sup>に引き続き、岩手の小学校教師・永井庄蔵（ナガイ・シヨージョー、一九二一年～一九九八年）<sup>(2)</sup>が、水沢町（現・奥州市）の水沢小学校福原分校にて、一九五二年度、二年生の学級担任をしていた時に発行していた学級文集『はたらく子ども』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・意義の一端を探らうとする、一連の論考の一部である。

本稿では、前稿までの作業と同じく、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）<sup>(3)</sup>が書き残した、「胆江地区民教連」の機関誌『つながり』への一連の連載論考「生活綴方・ある学級文集」（一九九三～一九九四年）<sup>(4)</sup>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追い、当時の永井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。）

前稿では『はたらく子ども』二号を対象としたが、ここでは、『はたらく子ども』の内容を巻号ごとに順次追ってゆくべく、前稿に続いて、『はたらく子ども』三号及び四号を検討の対象とする。『はたらく子ども』三号・四号の内容について論及がある先行研究としては、平塚行蔵「生活綴方・ある学級文集（2）」——『はたらく子ども』から——（胆江地区民教連機関誌『つながり』第四八号、一九九三年五月発行）<sup>(5)</sup>がある。本稿では、平塚の同論考を参照・引用するとともに、第一次資料として、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）に所蔵の、『はたらく子ども』三号、四号の現物を参照・引用することとし、基本的に『はたらく子ども』からの引用は当該文集号の第一次資料からとする。（以下、引用箇所における傍点やルビ、傍線等は、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、児童と登場人物の名前については、一部を除きすべて仮名（別名）に改変を施している。）



## 戦後肢体不自由教育における健康問題

—機関誌『肢体不自由教育』の掲載記事の分析から—

柴 垣 登\*

(2024年12月27日受付, 2025年1月17日受理)

### 第1章 課題

肢体不自由児を対象とする特別支援学校(以下「肢体不自由支援学校」)では、戦後一貫して在籍児童生徒の障害の重度・重複化が問題となっている。また、近年では医療的ケアを必要とする児童生徒(以下「医療的ケア児」)の増加が問題となっており、これらへの対応が重要な課題となっている。そのような状況の中で、児童生徒の健康問題への関心の高まりから、関連する研究も蓄積されてきている。それらを大きく整理すると、以下の4つに分類できる。

- ①健康問題を教育活動の中にどのように位置づけるか
- ②医療的ケアの教育的位置づけ
- ③児童生徒の健康問題についての教職員の意識や対応の状況
- ④自立活動の区分「健康の保持」の実施状況

①については、1979年以降1997年までの主として肢体不自由教育における重度・重複障害児の健康管理や医療的ケアに関する文献・資料に基づいて、それまで問題とされてきたことや議論の内容を整理し、今後の課題を明らかにした川住(1998)の研究がある。そこでは、医療的ケアを含めた重度・重複障害児への対応において、医療的対応だけでなく教育的働きかけが不可欠であるとされている。また、野崎・川住(2013)は、肢体不自由・病弱特別支援学校を対象に、超重症児該当児童生徒の実態調査から指導の実態を明らかにしている。結果は、超重症児の場合、健康面の問題が生命の危険につながることから、子どもの健康状態の維持・改善を重視した指導のねらいが設定されていることが明らかにされている。②について、斉藤・安井(2018)は肢体不自由支援学校の教員・養護教諭・看護師へのインタビュー調査の結果から、学校における医療的ケアには他者とのコミュニケーション関係の構築などの教育的視点があるとしている。③について、肢体不自由特別支援学校の教職員を対象にした調査が行われている(秋原ら2005、芝原・田中2009)。これらの調査では、ほとんどの肢体不自由支援学校で児童生徒の健康状況の把握に努めているが、多くの教員がアセスメントに不安を感じていることから、医療機関等との連携を図っていくことや、教員を専門的知識でサポートするための看護師配置などの体制整備の

---

\* 岩手大学教育学部

必要性があることが示されている。野田・鎌田(2012)は、肢体不自由支援学校教員の担当児童生徒の健康状況への認識状況に関するアンケート調査を実施し、教員の健康状況の見極めには経験年数による差があることを明らかにしている。また、野田・鎌田(2019)は、肢体不自由支援学校教員の摂食嚥下機能別健康状態の認識状況について調査を実施し、摂食嚥下機能の発達遅滞が有る児童生徒を担当している教員の方が、バイタルサイン、一般状態、随伴症状の把握度が高いことを明らかにしている。④については数多くの先行研究があり(佐藤2001、中井・高野2011、今野2014、山田・船橋2017、大平ら2020)、ここでは教員の担当児童生徒の健康状況の実態把握は行われているが、自立活動の「健康の保持」の指導はあまり行われていないことが指摘されている。直近の大平ら(2021)の調査では、全体的に自立活動の「健康の保持」の指導の割合は高くなく、それには教員の認識が影響していることが示唆されている。

以上のように、教育的はたらきかけの必要性がいわれ、肢体不自由支援学校教員の児童生徒の健康状況の把握への意識が高いことが明らかにされているものの、実際の指導には反映されていない状況がある。ただ、戦後の肢体不自由教育における対象児童生徒の重度・重複化の中で、健康問題がどのように認識され、どのように対応されてきたのかは十分に明らかにされていない。柴垣(2024)は、1970年に第1号が発行され、現在も継続している日本肢体不自由教育研究会の機関誌『肢体不自由教育』<sup>1</sup>の特集テーマの分析から、特集テーマがその時期の時代状況や教育実態を反映しており、特集テーマを分析することによって、その時々の肢体不自由教育における教育実践課題を明らかにすることが可能であると考えられるとしている。そこで本研究では、『肢体不自由教育』に掲載された「健康」、「医療」、「医療的ケア」(以後「健康等」)に関する特集テーマについて、それらを取り上げられた時期や、掲載されている論説、実践報告等の内容について分析し、戦後の肢体不自由教育において健康問題がどのように認識され、どのように対応がなされてきたのかを明らかにする。そして、そのことが先行研究で示されている肢体不自由支援学校教員の児童生徒の健康状況の把握への意識が高いにもかかわらず、実際の指導には反映されていないという状況とどのように関連しているのかを考察する。

## 第2章 戦後の肢体不自由教育における健康問題

### 1 戦後の肢体不自由教育

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ている(文部省1978)。当時の肢体不自由児施設に入所していた児童の多くは、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。また、当時の肢体不自由児施設が医療が主体で治療を目的としていたこともあり、特に教育の側で対応が必要な健康問題というものは認識されていなかった。

1956年に肢体不自由児のための養護学校(以下「養護学校」)として大阪府立養護学校と愛知県立養護学校が設置され、以後全国で養護学校の設置が進められていく。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するが、養護学校の整備が進むにつれて、脳性マヒ児の増加が問題となった。1970年代後半には、養護学

## 戦後肢体不自由教育における健康問題

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。1979年の養護学校義務制実施により、それまで就学猶予・免除されていた肢体不自由児が就学することにもなって、養護学校在籍児の障害の重度・重複化が進んでいく。その後も養護学校在籍児のよりいっそうの重度・重複化や多様化が進む中で、現在では医療的ケア児の増加とその対応などの問題が生じており、教育の場における健康問題への対応はますます重要性を増している。

## 2 戦後肢体不自由教育における実践課題の変遷

柴垣(2024)は、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(1970.2.1)から第259号(2023.3.10)の特集テーマに着目して、戦後肢体不自由教育における実践課題の変遷を明らかにしている。『肢体不自由教育』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ことを目的として創刊された(村田1997)。各号は、その時々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(柴垣2024)。

表1 区分ごとの頻度の多いテーマ

柴垣(2024)は、対象とした第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<sup>2</sup>に分けて、区分ごとの特集テーマにどのような特徴があるのかを明らかにしている。表1は、「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柴垣が一覧にしたものである<sup>3</sup>。

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

(柴垣[2024]90)

「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」の順となっている。区分別では、「授業全般」が各区分を通じて多く、「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とされる（柴垣[2024]90）。また柴垣（2024）によれば、同じテーマ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しているとされる<sup>4</sup>。

### 3 『肢体不自由教育』に掲載された健康等に関する特集テーマなど

#### 3.1 方法

『肢体不自由教育』の第1号（1970.2.1）から第260号（2023.5.10）の特集テーマのうち、健康等に関する特集テーマと、各号に掲載された巻頭言や論説、実践報告等の中から健康等に関するものを抽出し、その内容を分析した。

#### 3.2 特集テーマ

先の表1では「健康・安全」と「医療」に関わる特集テーマは合計で20となっている。本稿では、「健康」、「医療」、「医療的ケア」（以後「健康等」）に関する特集テーマ、巻頭言、論説、実践報告等を対象とするので、表1で「健康・安全」に含まれていた学校安全や摂食指導などの特集テーマは除いた。そのため、対象となる特集テーマの数に違いが生じている。本稿で対象とする特集テーマは表2の通りである。

表2 「健康」、「医療」、「医療的ケア」に関する特集テーマ

	号	発行年月日	特集テーマ名
1	45	1980.5.30	健康をまもる
2	67	1984.10.30	教育に役立つ医学の知識
3	91	1989.8.30	健康をまもるⅡ
4	100	1991.5.30	教育と医療
5	115	1994.5.30	感染症と学校保健
6	139	1999.9.10	教育と医療2
7	163	2004.1.10	医療的ケアの新たな展開
8	166	2004.9.10	学校保健を考える
9	210	2013.5.10	障害の重い子供たちの健康づくり
10	220	2015.5.10	指導に生かす生理・病理の基礎知識
11	238	2019.1.10	医療的ケアにおける職種間連携

表2のように健康等に関する特集としては、第45号（1980.5.30）で「健康をまもる」と題したものが最初になる。逆説的にいえば第1号が発行された1970年から第45号が発行された1980年までの間は、健康問題はまだそれほど大きくは認識されていなかったといえる。1979年の養護学校義務制の実施によって、それまで就学猶予・免除されていた重度・重複障害児童生徒の増加という状況が生じたことが、健康問題が大きく認識される契機と

なったのである。第45号の編集後記には「心障教育にたずさわる者にとっての最大関心事は子どもの健康であるはずですが、本号を編集してみてこの問題に関する資料が少ないのには驚かされ」、「健康に関する一般論、あるいは学校の保健計画に関するものは皆無」といってよく、逆にそれは「あまりにも多様な児童生徒を抱え込んでいる肢体不自由養護学校の現状を浮き彫りにして」おり、「配慮すべきことが子どもによってあまりにも違いすぎるため、総合的な計画をたてることが困難なのだということでもあるのだろう」と述べられている。そのうえで「義務制実施以来重度・重複障害児、虚弱児が激増している昨今、この問題を等閑視すること」はできず、「今後論議が深められていかなければならない分野」であり、「初めてこの分野に踏み込んだといういささかの自負をこめて本号をお送りするしだい」としており（山下・鈴木峻・鈴木和[1980]64）、現在に続く肢体不自由特別支援学校（養護学校）の健康問題が養護学校義務制実施を契機として生じたものであることがわかる。

第67号（1984.10.30）では「教育に役立つ医学の知識」、第91号（1989.8.30）では「健康をまもるⅡ」の特集が組まれている。養護学校義務制実施から10年を経て「健康をまもるⅡ」を特集した意図について、編集後記には「入学してくる子供たちの障害もますます重度・重複化し、健康の維持・増進が指導の最重点になっている子供たちも多くなりつつある」状況があり、「医療的な配慮を含んだ指導の考え方を中心に、子供たちの健康の維持・増進の指導に関して現場で役立つようにと考え」たと述べられており（若野[1989]64）、医療的な配慮の必要性が増していたことがわかる。

第100号（1991.5.30）では「教育と医療」の特集が組まれているが、これは常時医療的行為<sup>5</sup>を必要とする児童生徒の増加に伴うものである。編集後記には「障害の重度・重複・多様化に伴って、医療的な配慮を必要とする児童生徒は確実に増えています。今、このような児童生徒に対して、教師はどのような対応をしたらよいかのことが問われています。そこで本号では、医療と教育の問題を特集として取り上げ」たと述べられている（M[1991]64）。医療的な配慮が必要な児童生徒の増加という状況に、教育がどのように関わっていくのかが問われており、これ以後は、医療的ケアの教育上の位置づけや実施体制の整備などが大きな問題となっていく。

第115号（1994.5.30）では「感染症と学校保健」、第139号（1999.9.10）では「教育と医療2」、第163号（2004.1.10）では「医療的ケアの新たな展開」の特集が組まれている。第139号で再び教育と医療の特集が組まれたのは、「障害の重い子どもへの医療的ケアが肢体不自由教育で話題になって十年以上が過ぎ」、いまだ解決されない問題がある中で、「様々な解決に向けた取り組み」の「現状と到達点および今後の課題を明らかにするとともに、今後取組を始める時の参考ともなるようにと願って」のことだと編集後記に述べられている（新井・阿部[1999]72）。また、163号で特集が組まれたのは、2003年に文部科学省の「養護学校における医療的ケア体制整備事業」が始まり、全国同じスタートラインに立ったものの「各都道府県によって、具体的な取組み方は様々で、まだまだ混沌としている状況」があること、「医療的ケアに多くの職種が関わることになったことによって、連携の難しさも浮き彫り」になったことによる（尾崎[2003]66）とされ、医療的ケアの実施について新たな課題が生じてきたことがある。

第166号（2004.9.10）で「学校保健を考える」という特集が組まれた後、健康等に関する

の特集はしばらく途絶えるが、第210号(2013.5.10)では「障害の重い子供たちの健康づくり」をテーマに、健康づくりに必要な知識と対応、障害の重い子供の授業づくりに関する内容が特集されている。第220号(2015.5.10)では「指導に生かす生理・病理の基礎知識」をテーマに、肢体不自由教育に必要な医療的な基礎知識や各種の疾患の原因・症状・治療、指導に関する内容が特集されている。第238号(2019.1.10)では、医療的ケアの内容の多様化や高度化という状況の中で、「医療的ケアにおける職種間連携」の特集が生まれ、学校における医療的ケアの課題、医療的ケアの基礎知識、医療的ケアの教育的位置づけに関する内容が特集されている。戦後の肢体不自由教育において、特に養護学校義務制実施以後、様々な課題が生じその対応が行われてきたが、その中で健康問題は重要な課題である。特集テーマの分析からは、対象児童生徒の重度・重複化、多様化がよりいっそう進む状況の中で、医療的ケアの問題にとどまらず、児童生徒の健康状況の把握やそのことを指導とどう関連させていくかなど、再び健康問題に対する関心が高まっていることがわかる。

### 3.3 巻頭言

『肢体不自由教育』の各号の最初には巻頭言が掲載されている。これは、教育、医療、福祉などの分野で肢体不自由児・者に関わる者、あるいは肢体不自由児・者の保護者などが、時々の状況に応じたテーマについての考えを述べたものである。その内容は、特集テーマに関連したものもあれば、特集テーマとは関連しないものもある。表3は、健康等に関する特集号に掲載された巻頭言、論説、解説、実践報告を一覧にしたものである。これを見ればわかるように、第45号、第91号、第100号、第139号、第210号、第220号は特集テーマとは関連しないものになっている。逆に、健康等の特集号ではない号の巻頭言で健康等に触れたものもある。以下が特集号以外で健康等に触れた巻頭言である。

- ・第32号(1977.9.30) 「医療と教育の統合を願って」
- ・第119号(1995.3.30) 「医療面からの養護学校教育に対する希望」
- ・第124号(1996.3.30) 「重症心身障害をもつ人たちへの対応」
- ・第209号(2013.3.10) 「教育と医療の協働」

これらを合わせると、健康等に関連する巻頭言は全部で9つとなる。最初に掲載された第32号の「医療と教育の統合を願って」の筆者は、当時筑波大学人間学類心身障害学系教授であった五味重春である。五味は東京大学整形外科医局で学んだ医師であり、整肢療護園で肢体不自由児の治療に携わり、また理学療法士や作業療法士などの養成にあたり、筑波大学教授を経て、初代の埼玉県リハビリテーションセンター院長を務めるなど、リハビリテーションの面から肢体不自由児の治療や教育に携わった(上田2007)。五味の問題意識は、養護学校義務制の実施に伴い就学してくる児童生徒の症例は非常に重く医療のニーズが高いため、特に養護・訓練を担当する教員には医学的リハビリテーションの高度な専門的知識が必要とされるが、現状では医学的基礎教育を受けていない教員が担当している。養護学校教員が養護・訓練という領域で、心身の発達という面を担うためには、教育関係学以外に広く医学関係の知識を求めなければならないというものである(五味1977)。五味は、第67号の巻頭言で「再び訴える 教育と医学の連携強化を」と題して教育と医学の連携の必要性を強調している。そこでは、肢体不自由養護学校の在籍児の状態が20年前と大きく変わり、重症心身児が多く、今後全国的に肢体不自由養護学校の重度・重複化が

戦後肢体不自由教育における健康問題

表3 健康等に関する特集号に掲載された巻頭言、論説、解説、実践報告の一覧

号	発行年月日	特集テーマ名	巻頭言	論説	解説	実践報告
1	45	1980.5.30	健康をまもる	・連帯の保障を	・肢体不自由教育における健康指導の問題	・健康に関する実践 ・健康をまもる健康指導の課題 ・健康をまもる健康指導 ・学校における健康指導について ・学校訪問教育における健康指導(管理)
2	67	1984.10.30	教育に役立つ医学の知識	・再び持てる教育と医学の特殊化を ・障害をもつ子どもたちのために	・肢体不自由教育のための医学知識の基礎 ・一歩ふかぐとこれだけ理解してほしい	・二分特殊児の特別指導 ・ベルナス病児の指導に当たって ・骨形成不全症の保腎薬の役割 ・進行性筋ジストロフィー-児児の指導 ・てんかんの指導
3	91	1989.5.30	健康をまもるII	・人間性豊かな心・福祉 の心を育てよう	・肢体不自由児の健康管理 ・肢体不自由教育における健康の指導	・障害の重い子どもへの健康管理・指導について ・障害の重い子どもの健康指導 ・失明児童に対する保腎薬の役割 ・HPLCを用いた骨質の測定について ・一歩前進を目指して
4	100	1991.5.30	教育と医療	・100号発行に当たって	・医療的ケアを必要とする児童生徒の教育的配慮について ・肢体不自由児の健康管理 ・医療から見た教育の場での医学的配慮	・医療的な配慮を必要とする児童生徒への対応 ・わたしの学校の医療連携 ・訪問教育部と医療の連携について
5	115	1994.5.30	感染症と学校保健	・これからの学校保健 望むこと	・感染症対策を中心とした学校の保健管理に関する諸問題	・学校における感染症対策
6	139	1999.9.10	教育と医療2	・人が生きるということ	・肢体不自由児の教育における医療的ケアをめぐって ・その経過と今後の課題 ・生命を輝かせ「生活の質」を高める「教育の質」を問う ・学校での医療的ケアに関連した法的諸問題について	・神奈川県での取り組み ・医療的ケアについての学校でのコンセンサスの形成とシステム作りに関する点 ・宮城県での取り組み ・静岡県での取り組み ・東京都での取り組み ・本校における医療的ケアの実践と学校看護師の役割
7	163	2004.1.10	医療的ケアの新たな展開	・医療的ケアと教育	・養護学校における医療的ケアに関する実地体制の整備 ・子探の心に寄り添う医療的ケアを目指して ・養護学校における医療的ケアに関する医師の役割	・神奈川県における医療的ケア体制 ・自立活動と医療的ケアのつながり ・医療的ケアにおける養護教師の役割 ・医療的ケアに関する学校の看護師の連携
8	166	2004.9.10	学校保健を考える	・ここからの学校保健に 望まれること	・肢体不自由養護学校における学校保健の重要性 ・肢体不自由養護学校養護教師の役割 ・一歩前進を目指して ・一歩前進を目指して	・養護教師による学校保健指導 ・一歩前進を目指して ・一歩前進を目指して ・一歩前進を目指して ・一歩前進を目指して ・一歩前進を目指して
9	210	2013.5.10	障害の重い子供たち の健康づくり	・バトン	・健康づくりに必要な知識と対応について ・障害の重い子供たちの健康づくり	・健康安全組織を活用した健康づくり ・ケアアロウ口頭による自立活動の指導 ・子供の学びを支える自立活動の指導 ・体温調節が苦手な子供への対応
10	220	2015.5.10	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	・「基礎知識」として以下のように疾患ごとに解説。「実践報告」はなし。 ・脳性麻痺の原因・症状・治療 ・脳性麻痺のある子供の指導 ・水頭症の原因・症状・治療 ・水頭症のある子供の指導 ・筋ジストロフィーの原因・症状・治療 ・筋ジストロフィーのある子供の指導 ・二分特殊児の原因・症状・治療 ・二分特殊児のある子供の指導 ・骨形成不全症の原因・症状・治療 ・骨形成不全症のある子供の指導	
11	238	2019.1.10	医療的ケアにおける 職員の連携	・学校における医療的ケアの 課題	・学校における医療的ケアの実践における今後の課題 ・医療的ケアのこれまで、これから	・コミュニケーションの力を育てる医療的ケア ・一歩前進を目指して ・地域の小学校・中学校との連携のシステムづくり ・学校卒業後の子供たちを支える活動と医療

進むであろうとしたうえで、第一に障害児の生命の保持と健康の維持増進、第二に生活習慣の確立、第三に身体的機能の向上に配慮することが必要であり、そのためには健康、生活習慣などの医学的常識を背景にした育児学ともいえるものが求められ、校医や養護教諭、主治医や作業療法士などとの協力が必要であるとしている（五味1984）。第32号と第67号には約7年の間があるが、その内容には違いがあり、前者では医療的基礎教育を受けていない教員が医療的行為を行うことに対して厳しい論調<sup>6</sup>になっているが、後者では教育と医療の連携強化を求めるものとなっており変化が見られる。

健康等に関連する巻頭言の執筆者は、医療関係者では、五味をはじめ第119号は高橋勇（島田療育センター副院長）、第124号は有馬正高（東京都立東大和療育センター院長）、第209号は北住映二（心身障害児総合医療療育センターむらさき愛育園長）などである。これら医療関係者からは、重度・重複障害児への対応や医療的ケア児の増加への対応における医療的知識の必要性や教育と医療の連携の必要性が述べられており（高橋1995、有馬1996、北住2013）、第67号における五味以降一貫した内容となっている。

医療関係者以外では、第115号は柳幸一（東京都立北養護学校教頭）、第163号は村上節子（全国肢体不自由養護学校PTA連合会会長）、采女智津江（文部科学省スポーツ・青少年局学校健康教育課健康教育調査官）、第238号は竹内ふき子（前全国肢体不自由特別支援学校PTA連合会会長）である。保護者の立場からは、第163号と第238号で述べられているように、訪問教育を勧められたり、子供が学校で教育を受けるために保護者の付き添いが求められたりしていた状況を踏まえて、医療的ケア児が個々の教育的ニーズに応じた適切な教育を受けられるようにするための教育環境の整備が求められている（村上2004、竹内2019）。

立場の違いがあり、また巻頭言が執筆された当時の状況の違いなどがあるが、肢体不自由教育において、対象児童生徒の重度・重複化や多様化、医療的ケア児の増加などの状況に対応するために、教育、医療の連携が求められてきたことが巻頭言の内容からわかる。

### 3.4 論説

表3にあるように論説では、教育や医療、福祉など肢体不自由児・者に関わるさまざまな分野の専門家が、特集テーマに即してその意義や内容などについて考えを述べている。最初の健康等に関する特集号である第45号では、「肢体不自由教育における健康指導の問題」と題して山形大学教育学部教授である杉浦守邦が論説を執筆している。杉浦は当時の肢体不自由養護学校において脳性マヒ児が増加している状況から、「脳性マヒ児が一般に短命で、その死亡原因の最大が肺炎であることを思うとき、運動障害の対策以上に、日常の健康管理が多方面にわたって、徹底して行われることの必要性が強調される」とした上で、肢体不自由養護学校における健康診断、保健管理、保健教育等の課題について述べている（杉浦[1980]5）。

第100号では、小松昭雄前東京都立八王子東養護学校長、松本嘉一大阪府立茨木養護学校長、北住映二心身障害児総合医療センター外来療育部長（小児科医）、樽井正義慶應義塾大学文学部助教授（倫理学）の4名が論説を執筆している。教育関係者が2名、医療関係者が1名とここまでは従来と変わりはないが、生命倫理を専門とする研究者が執筆していることが特徴である。同号の編集後記には論説執筆者の選定の理由は述べられていないが、

常時医療的行為を必要とする児童生徒の増加という当時の状況の中で、学校で教員が医療的行為を行うことをどう考えるかということが問題となっていたことから、このような人選となったのであろう。

第100号の論説の内容としては、まず小松が、1977年から1990年にかけての全国肢体不自由養護学校児童生徒病因別調査や1989年の国立特殊教育総合研究所の重複障害児の実態調査の結果をもとに、重度・重複障害児が肢体不自由教育在籍者の半数を超えることや、神経疾患や内部疾患等の医療行為を必要とする児童生徒が多数いることを報告している。その上で、肢体不自由養護学校における在籍者の病態の変遷に対応した教育環境の整備が遅れていることから、早急に教育環境の改善整備が必要としている(小松1991)。

松本は、「すべての子らに教育」をという旗印が肢体不自由教育の歩みの根幹をなすものであり、「今、最も困難な課題を担っている子どもに、法や施設設備や教育方法、教育課程を合せる」のがこの教育の先人たちの歩んできた道であることから、重度・重複障害児の増加や医療行為を必要とする児童生徒の増加は当然の帰結であるとしている。そして、そのような肢体不自由教育の歩みを踏まえれば、これまで医療行為を実施してきたこと及び今後も実施することは必要であり、教育の立場からは学校で行なっている痰の吸引などの行為が法で禁止されている医療行為ではなく、一人一人の状況に即した具体的な医師の指示により実施する「限定的医行為」と考えたいと述べている(松本1991)。

小児科医である北住は、医学的配慮を要する子どもが増加しつつある中で、学校では「医学的理由による制限制約が必要以上」になされている場合と「おろそかにされている」場合があることや、「必要であり危険性も伴わないことが『医療行為』であるからという理由で」なされず、逆に注意を要することが「形式的に医療行為ではないために無頓着に行われる」という矛盾があることを指摘している。そのため、「それぞれの子にとって何が必要か、何が危険なのか、正しい理解と対応が進められることを願って」食事水分摂取や呼吸、温度変化、心拍数(脈拍数)などの配慮事項について具体的に述べたうえで、「過大でも過小でもない適切な医学的配慮のもとで、できるだけ制約のない教育的かわりが可能となることを望む」と述べている(北住[1991]22-30)。

樽井は、欧米においてインフォームド・コンセントの原理が確立するまでの経過と日本における状況を検討したうえで、医療とは「患者の意志に基づき患者の福利のために行われる」患者と「医療従事者との共同の作業」であり、「医療における決定権は基本的には患者本人あるとする」ことがインフォームド・コンセントの原理であると述べている(樽井[1991]31-38)。このことが学校における医療的ケアや医療行為の実施と直接的にどのように結びつくのかについて樽井は述べていないが、たとえば北住がいう「それぞれの子にとって何が必要か、何が危険なのか、正しい理解と対応」を考える際に、本人や保護者と十分に共通理解を図り納得を得るために、インフォームド・コンセントの原理について理解しておくことが必要であると考えられる。

この当時は、現在のように学校で実施する医療的ケアについての整理が十分になされておらず、学校で実施することの法的問題や意義、教育における位置づけ、実施する教職員の専門性や役割分担、実施体制、主治医や保護者との連携のあり方など様々な問題についての共通理解が現在のようにはなされていなかった。そのため、特集号における論説についても、さまざまな視点や立場からの論議が必要であり、それがこの第100号における論

説の内容に反映していると考えられる。

第139号の論説では、国立特殊教育総合研究所名誉所員の村田茂<sup>7</sup>が「肢体不自由教育における医療的ケアをめぐる」と題して、それまでの経過と今後の課題について述べている。村田は、肢体不自由教育における対象児童生徒の障害の重度・重複化の中で必要性に迫られて現場の教員が痰の吸引や経管栄養を行ってきたことを踏まえつつ、養護学校義務制実施以降、特にここ十年来（1990年前後以降）、医療的ケアを抜きにしては肢体不自由養護学校における教育が成り立たないと述べている。そのような状況の中で、医療的ケアについては、それを必要とする児童生徒の教育措置をどうするのか、学校における医療的ケアはだれが行うのか、医療的ケアは医療的行為ではないのか、学校において起きた事故の責任はどのようになるのかなどの問題があったことを指摘している（村田1999）。これらの問題に対して、さまざまな考え方や都道府県ごとの対応の違いがある中で、村田は今後の課題として次のことをあげている。

- ① 医療的ケアを通じて人間関係を育てるという教育的意義を認識し、教育課程における位置付けを明確にする。
- ② 個々の児童生徒について、学校における医療的ケアに関する計画を作成する。
- ③ 教員が実施することが可能な医療的ケアの範囲を明確にする。
- ④ 学校に医療職（看護婦資格のある専門職）を配置し、医療職と教員とが協同して医療的ケアを行うための学校体制を整備する。
- ⑤ 教職員に対して、医療的ケアに関して指示または指導助言する指導医を配置する。
- ⑥ 学校において医療的ケアを実施する際に、必要な医療機器等の整備をする。
- ⑦ 教員に対する医療的ケアに関する専門的研修を充実する。
- ⑧ 訪問看護ステーションなど、地域の医療的資源の活用方法について検討する。
- ⑨ 学校に診療所を併設することについて検討する。（村田[1999]11-12）

以後の医療的ケアの体制整備については⑨を除いて、ほぼここにあげられた方向性で進められていることから、この当時にそれまでの経緯を踏まえた課題の整理がなされていたことが村田の論説からわかる。

第238号の論説では、東京都立光明学園統括校長の田村康二郎が「学校における医療的ケアの実施における今後の課題」と題して、2003年度以降の文部科学省の医療的ケア体制整備事業や、2005年の文部科学省通知「医師法第17条、歯科医師法第17条、保健師助産師看護師法第31条の解釈について」や、2012年の「社会福祉士法及び介護福祉士法」改正により医療的ケアの実施体制の整理や整備がされた中で、医療的ケア児の通学手段の確保による学習機会の拡充、看護師と教職員の協働、人工呼吸器の管理をはじめとした高度な医療的ケアへの対応、訪問看護師の活用、校外学習や宿泊学習など学校以外の場所で実施する際の考え方の整理など、新たな課題が見られることを述べている。また、NPO法人地域ケアさばーと研究所理事の下川和弘が「医療的ケアのこれまで、これから」と題して、医療的ケアの歴史的な経過を踏まえた上で、学校において教育活動の一環としての具体的な取り組み（経管栄養、吸引、自己導尿）が行われている現状を報告し、今後の課題として外部専門家（看護師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士など）への依存傾向の強まりによる教員の専門性の相対的な低下への対応や、学校も地域の社会資源の一つとして子どもたちのライフステージを見通した支援を地域とともに考えていく必要性があることをあ

げている。

以上のように特集号の論説の内容をみていくと、肢体不自由養護学校において、在籍児の障害の重度・重複化という状況の中で健康等の問題に関する認識が生まれ、さらに障害の重度・重複化や多様化が生じる中で医療的ケアの問題が生じ、それらに対応してきたことがわかる。また、現在は多職種との連携、関係機関や地域との協働など新たな課題が生じてきていることもわかる。ただ、これらの問題は松本(1991)が述べているように、肢体不自由教育の歩みからみれば当然の帰結であり、「すべての子らに教育を」という旗印のもとで肢体不自由教育がそれらに対応してきたことを考えれば、新たな課題に対してもその旗印を思い返しながらか解決していく必要がある。

### 3.5 解説

解説は、特集テーマに関連する内容について具体的に説明するものである。毎号に必ず掲載されるものではなく、必要に応じて掲載される。健康等に関する解説は、表3のように第45号、第67号、第115号、第139号、第220号、第238号に計8本(第67号ではてんかん発作など疾患別に分けられているが、「教室に必要な医学的知識」として1本と数えた)が掲載されている。

第45号では、東京女子医科大学講師で小児神経科医師の丸山博が「肢体不自由児の健康管理と指導」と題して、肢体不自由児の取扱い上の基礎的留意点と摂食と障害に応じたケアについての考え方について述べたあと、脳性マヒ、二分脊椎、筋ジストロフィー、てんかん、心疾患の疾患ごとにその症状の概略、学校での配慮事項や基本的な対応方法などについて説明している。論説とは異なり、あくまで肢体不自由養護学校在籍児の疾患や障害に応じた配慮事項や対応方法の基本的・具体的な事項を身につけてもらうことが目的となっており、第67号の「肢体不自由教育のための医学知識の基礎」、第220号の「生理・病理の基礎知識を肢体不自由教育に生かす」も取り上げている疾患の細かい違いはあるが、内容としてはほぼ同じである。

第45号では、もう一つ「健康を守るために ―ベテラン教師からの助言」と題する解説が掲載されている。これは、長年肢体不自由教育に携わっている教員がその経験から得た「健康をまもる」ために必要な具体的な方法や技術について述べたものであり、経験の浅い教員の実践の一助とすることを目的としている。内容は、指導上とくに配慮することとして「水分の補給」、「日に一度は横たえる」、「指導にゆとりを」、「過労を避ける ―登校調整―」、「車いすは寒い」を、保護者との連携として「連絡帳の意義」、「担任は医者でも保護者でもない」という項目のそれぞれについて、実際にどのように対応するのが具体的に述べられている。

第139号では、医療的ケアが大きな関心事となっていたことを踏まえ、国立療養所神奈川病院小児科医長の 大野祥一郎が「重症心身障害児(重症児)の健康上の問題と医療的ケア」と題して、重症児の主な合併症であるてんかん、呼吸器疾患、消化器疾患・摂食障害、その他(導尿)について、その症状とケアについて説明している。

第238号では、東京都立東部療育センター小児科医師の立岡祐司が、人工呼吸器と酸素を用いた医療的ケア、胃ろうなど高度な医療的ケアについて、使用機器の取扱いや実施上留意しなければいけない事項、子どもの状況に応じた配慮事項などをQ&A形式で解説し

ている。

以上のように、解説では子どもの健康や医療的ケアについて具体的な内容が説明されるが、時々の子どもの疾患の状況や障害の程度の変化などに応じてその内容には変化がみられる。

### 3.6 実践報告

実践報告は、特集テーマに関連して各学校での実際の取組みが具体的に報告されている。報告者は各学校の管理職を含めた教職員である。

第45号では、「健康に特に配慮を要する重症児の指導事例」、「健康指導の実践」、「学校における健康管理の課題」、「健康をまもる指導」、「寄宿舎の健康指導について」、「本校訪問教育における健康指導（管理）」の5本が報告されている。「健康に特に配慮を要する重症児の指導事例」では、脳性マヒで重度の全身マヒがあり、寝たきりで側弯、座位不可、股関節と腰部に拘縮、知的障害や言語障害の程度が重いという重症児の事例が報告されている。体力づくりを最優先課題にして取組みが進められているが、栄養障害や貧血、過緊張から学校生活への適応の困難さなどがあり、何度も発熱—肺炎—入院を繰り返したことが報告されている。欠席が多いため家庭訪問を頻回に行いながら、なんとか夏期合宿に参加できるようにと取り組んだ内容などが詳しく述べられている。校内ではほぼ1対1での関わり、また入院先の病院訪問や家庭訪問など学校外での関わりも多く、そのことに対して他の保護者からは「なぜあそこまで」ということばも聞かれたとしているが、そのような取組みができたのは他の先生たちの支えがあったからだとして、複数担任の協力体制の重要性が述べられている。「健康指導の実践」では、病気にかかりやすいことと生活リズムが不規則であることが問題となっている重度の脳性マヒ児と、依存行動が目立ち排泄処理についても受け身的である二分脊椎の児童の健康指導の取組みが報告されている。重度の脳性マヒ児に対しては、皮膚の鍛錬や運動量を増やすこと、起床・就寝、食事、排泄などの生活リズムの確立のための具体的な取組内容が報告されている。二分脊椎の児童に対しては、主体的に排泄処理に取り組み自立できるように、生活習慣の確立のための取組みや入園している園と施設とのケース会議の実施や看護婦による学校のトイレでの排泄訓練などの取組みが報告されている。「学校における健康管理の課題」では、重症心身障害児施設併設校として、その健康管理が学校保健において重要な領域を占めるという認識に基づいて、学校で行っている発育・健康状態の把握や環境の衛生管理、疾病の予防方法などの保健管理の取組みが養護教諭によって報告されている。重症心身障害児の場合、子どもたちの健康状態の変化が極めて流動的かつ多様化していること、また自分から身体の変調を訴えることができないという状況から、教職員一人一人が子どもの異常をいち早く発見できる観察眼を養っていかなければならないということと、健康診断の方法や健康状態の把握、環境衛生、疾病予防と早期発見・早期治療、教職員自身の健康維持などについて十分考えることが必要であるとしている。「健康をまもる指導」では、まず学校全体の健康管理について報告したあと、登校時の連絡引継、健康観察など教室における健康管理、乾布まさつや水分補給、マッサージなどの健康指導の具体的な内容や方法、室温管理や衣服の調節、与薬など指導上の配慮事項が報告されている。最後に、日課の中に位置づけて健康に関する指導を行ったが、系統的に実践したものではなく内容的にみても十分とはいえ

ないため、個々の子どもの発達水準や健康状態に応じたきめ細かな指導プログラムを作成して、系統的・継続的な指導を行っていきたいと述べている。「寄宿舎の健康指導について」では、寄宿舎での保健指導や食事指導、体力づくりなどの具体的な内容が報告されている。「本校訪問教育における健康指導（管理）」では、訪問教育の対象である肢体不自由児に対して、スクーリングの機会を利用した療育相談や、身体測定、各種検査など保健行事への参加の取組みと、訪問時におけるマッサージ・乾布まさつ、外気浴・日光浴、体位変換、食事、排泄などの指導について事例も交えて報告している。当時は全県に肢体不自由養護学校が1校というところも多く、肢体不自由児の生活の場である寄宿舎での健康指導も大きな課題であったことや、通学することが難しい重度・重複障害の肢体不自由児に対する健康指導の問題などがあり、実践報告においてもそれらをまんべんなく扱うようにしたと考えられる。また、これらの実践報告で述べられている健康管理や健康指導の取組みの内容は、現在行われている内容と共通するものが多く、その後続く障害の重度・重複化や多様化などに合わせたさまざまな取組みの基盤が、この当時につくられていたことがわかる。

第100号では医療的ケアの教育上の位置づけや実施が大きな問題となっていたこともあり、実践報告も「医療的な配慮を必要とする児童生徒への対応」、「わたしの学校の医教連携」、「訪問教育部と医療との連携について」の3本であり、いずれも各学校における医療的ケアについての報告となっている。「医療的な配慮を必要とする児童生徒への対応」では、自校における医療行為を必要とする児童生徒の増加の状況、必要な医療行為の内容（投薬、呼吸管理〈痰の吸引〉、経管栄養）、養護教諭を中心に担任も加わった実施体制などについて報告した上で、学校としての医療行為の考え方や教職員の研修について報告している。学校における医療行為の実施については「その行為が医学的に認められた方法であり、生命・健康を維持するために必要・相当なものであり、それを受けるものの承諾があれば、更に、医師の適切な指導の下で、教師でも行える『医療行為』があってもいいのではないかと思う」としている（金井[1991]47）。また、教師の意識としても子どもたちが快適に学校生活を送り、学習に参加してほしいという願いから、これまでから行っている投薬、体位交換、発作の処置、経管栄養の注入などの行為については継続したいと考えているが、それ以上の行為についてはできれば他に依頼したいと考えていると、気持ちの揺れがあることも報告している。これらを踏まえて「これからの養護学校は、医療機関との密接な連携の中で、重い障害をもった子どもたちの生きる力となれるような教育はどうあったらいいのかを求めることこそ、必要な課題ではないだろうか。今、学校で行っていることが、『医療行為』としてでなく、その子の生活に必要な行為として、すなわち『生活行為』としての考えをもってはどうなのだろうか」とし（金井[1991]49）、学校における医療的ケアのとらえ方についての考えを述べている。「わたしの学校の医教連携」では、重症心身障害児病棟をもつ病院内の分校における病棟との連携について報告している。医教連携のための諸会議の構成や会議の頻度、取り扱う内容、日常の諸連絡の窓口の一本化、教育活動に対する病院の協力、それらを円滑に行うための学校教職員と病院職員の交流の必要性とその中心となって教頭が果たしている役割について報告している。「訪問教育部と医療との連携について」では、体調の悪化のため通学から自宅への訪問教育へ、さらに病院入院へと移行していった児童の事例を対象に、医師を中心に福祉事務所、保健所、療

育相談所、医療関係者、学校の教職員がケース会議をもつことで連携し、退院後の生活や教育の取組みを進めていったことを報告している。この報告では事例から学んだこととして、研修会を通じた子どもたちの疾患の基礎的理解や日常的な健康観察の重要性とそのポイントの理解、生命活動の基本的な部分でのケアの重要性の理解が図られたことと、それらを学ぶことで逆に教育として何が期待され、何をしなければならないかがわかったことが述べられている。そして、経管栄養や吸引が必要な子どもたちが増加し、教員の側でも今までにない対応が必要となってきた中で、そのような子どもたちが安心して学校教育が受けられるように、制度としての連携、機関としての連携を希望するとしている。

第139号では、「神奈川県での取組み」、「医療的ケアについての学校でのコンセンサスの形成とシステム作りに視点をあてて」、「宮城県での取組み 訪問看護制度を活用した教育と医療の連携」、「東京都立墨東養護学校での取組み 本校における医療的ケアの実際と学校看護婦の役割」が報告されている。各報告の詳細には触れないが、それぞれの養護学校での医療的ケア実施のための校内体制整備のための取組みや、県での医療的ケア実施体制整備のための事業の内容などが報告されている。教育や医療の協働のための体制づくりの必要性や、県などの教育センター（特殊教育）の中に診療所を開設し、そこから各学校に看護師を派遣するシステムをつくることの提案などがなされている。また、今では当たり前となっている看護師を学校に配置して医療的ケアを実施している取組みも報告されている。

第163号では、「神奈川県における医療的ケア体制 —巡回診療型診療所方式による取組—」、「自立活動と医療的ケアのつながり —医療的ケアを安全・確実に実施するために—」、「医療的ケアにおける養護教諭の役割」、「医療的ケアに関する学校と看護師の連携」が報告されている。『肢体不自由教育』第100号で医療的ケアが特集されてから10年以上が経ち、学校における医療的ケアの実施について一定の体制整備が進んだことを踏まえて、報告もより実践的、具体的になっている。神奈川県の事例では県立総合教育センターの中に巡回診療型診療所を設置し、そこに医師、看護師長を配置することによって医療的ケア等の責任を県教育委員会がもつことを明確にしている。また、医師会および看護協会との連携、校内における看護師と担当教員の役割の明確化、看護師と養護教諭の業務分担、実施のための具体的手続き、研修体制、救急体制、校外行事への付き添い体制の確立を図っていることが報告されている。他の報告でも、医療的ケアの必要な児童への自立活動の指導の見直しの実践や、養護教諭がどのような役割を果たすのか、養護教諭と看護師との連携のあり方などについて報告されている。

第210号では、「健康安全相談を活用した健康づくり —プールでの学習を安心・安全に行うために—」、「チームアプローチによる障害の重い子供の授業」、「子供の学びを支える自立活動の指導」、「体温調節が苦手な子供への対応」が報告されている。いずれも重度の子どもたちが対象であり、子どもの健康状態の把握や健康づくりについて詳しく述べられていることはもちろんとして、そこから一歩進めて授業づくりにおいてそれらをどう生かすかという視点から報告されていることが特徴である。「子供の学びを支える自立活動の指導」の報告者である山田は、学校で医療的ケアが行われるようになったことを踏まえて「次の課題は、教育活動を充実させることで医療的ケアを軽減し、そのことによって、さらに子供たちの学習を充実させることが求められている」ことであり、「学校で教師が

行えることは『教育』です。だからこそ私たちは、健康面に関することすべてを医療的ケアに頼るのではなく、教育の中で、その部分をどのように改善していくのかを考えていかなければなりません」と述べている(山田豊美香[2013]33)。これらの報告には、『肢体不自由教育』第100号で医療的ケアが特集されてから約20年以上が経ち、実施体制の整備や看護師等との連携が進む中で、あらためて医療的ケア児への対応における教育の位置づけの確認や、教員の役割が教育指導であるという認識がされるようになってきていたことが反映されていると考えられる。

第238号では、「コミュニケーションの力を育てる ―看護教員と連携して―」、「地域の小学校・中学校との連携のシステムづくり」、「学校卒業後の子供たちを支える活動と医療」が報告されている。「コミュニケーションの力を育てる」では、医療的ケアを自立活動に位置づける考え方や合理的配慮として個別的教育支援計画の中に記載している取組み、医療的ケアの年間計画を作成していること、医療的ケア情報交換会を月1回開催して看護教員との連携を図っていること、担当教員(所定の研修<sup>8</sup>を修了し「認定特定行為業務従事者」として登録された教員)による自分自身のマニュアルの作成などを行っていることが報告されている。「地域の小学校・中学校との連携システムづくり」では、医療的ケア児が在籍する地域の小学校・中学校と特別支援学校が、行政機関の参加も得て情報を共有する医療的ケアネットワーク協議会の実施、小学校・中学校向けのリーフレットの作成、研修会への協力などを行った取組みが報告されている。その中で報告者は「医療に関する配慮の視点だけでなく、教育的な対応もまた重要」であるとして、そのために特別支援学校が相談機能を発揮することが理想であるとしている(大原[2019]37)。医療的ケア児も学校卒業後は社会参加や自立が問題となる。学校卒業後の医療的ケア児の実態や課題について報告したのが「学校卒業後の子供たちを支える活動と医療」である。保護者の有志で設立したNPO法人の余暇活動支援や自立活動支援の取組みの状況について報告するとともに、必要な研修を受けた職員の少なさや職員の離職率の高さ、情報の伝達と共有のシステムの弱さなど施設での医療的ケア実施の課題を報告している。

以上のように実践報告の内容をみていくと、重度・重複障害児の増加にともなう健康管理や健康指導の取組みからはじまり、さらに医療的ケアへの対応を求められる中で、教育委員会の方針なども踏まえながら、医療や福祉などの関係機関との連携・協働の中で取組みを進め、現在に至る医療的ケアへの対応や教育の位置づけの確認、教員の役割が教育指導であることの認識がなされてきたことがわかる。さらには、特別支援学校での取組みだけではなく、地域の小学校・中学校への相談・支援や学校卒業後の地域での生活などの新たな課題が生じていることもわかる。

### 3.7 その他

巻頭言や論説、解説、実践報告の他にも、『肢体不自由教育』では1990年代以降、子どもの健康に関して「障害の重い子供の健康指導」や「医療の基礎知識」、「学校保健と医療的ケアの今」などの連載講座が多数掲載され、そこで健康問題や医療的ケアに関する基礎的な知識や実際の対応の内容などが扱われている。

## 第3章 考察

前章において、『肢体不自由教育』に掲載された健康等に関する特集テーマについて、それらが取り上げられた時期や、掲載されている論説、実践報告等の内容について分析し、戦後の肢体不自由教育において健康問題がどのように認識され、どのように対応がなされてきたのかを明らかにしてきた。本章では、そのことと先行研究によって明らかにされている、肢体不自由支援学校教員の在籍児童生徒の健康状況の把握への意識が高いにもかかわらず、実際の指導には反映されていないという状況がどのように関連するのかを考察する。

『肢体不自由教育』に掲載された健康等に関する特集テーマや論説、実践報告等の内容について分析した結果、1979年の養護学校義務制の実施によって在籍児の重度・重複化が進んだため、肢体不自由教育において健康問題への認識が生じたことがわかった。そのため、在籍児の疾患や障害に応じた医療的な配慮事項についての知識や、基本的・具体的な対応方法を身に付けることが求められた。その後も在籍児の重度・重複化が進む中で、健康の維持・増進の指導が求められ、医療的な配慮の必要性が増していった。またさらには、在籍児の中に医療的な配慮にとどまらず医療行為が必要な子どもが増加していき、学校における医療的ケアの実施が求められた。そこでは、医療と教育の関係や、関係機関との連携のあり方、医療的ケアの教育上の位置づけ、教員が医療行為を行うことについての可否や責任の問題、医療的ケアが必要な子どもへの指導のあり方など、さまざまな問題が生じた。これらの問題を整理し医療的ケアの実施体制を整備するために、文部科学省による体制整備事業が進められ、都道府県教育委員会や養護学校（特別支援学校）においてさまざまな取組みが進められた。『肢体不自由教育』において医療的ケアの問題が特集された第100号（1991.5.30）から約30年経った現在、肢体不自由支援学校における医療的ケアの実施体制の整備がなされ、各学校においても教育活動の一環として当たり前医療的ケアが実施されている。

以上のような経緯を踏まえると、肢体不自由支援学校教員の在籍児の健康状況の把握への意識が高いこと理由は、これまでの肢体不自由教育の経緯から十分に説明ができる。ただし、在籍児の障害が重度・重複化、多様化していることから、野田・鎌田が指摘しているように、在籍児の「障害の程度、種類、経過などから個性が強いため、健康異常を見極めるための基準も個性が大きく、このことを見極めを困難にして」おり、「一般状態・随伴症状・発育経過・バイタルサインといった健康観察指標を用いて日々の健康観察と家族の情報から健康状態を把握」しているが、「それでも健康異常を見極めることは難しく、見極めに自信が持てない」という状況がある（野田・鎌田[2012]9）。そこで教員の不安を解消するために看護等専門職によるサポートの必要性がいられている（秋原ら2005、野田・鎌田2012）。医療的ケアの実施のために看護師が学校に配置され、教員との連携・協働の重要性が認識されている現在の状況において、医療的ケア児の健康状況の把握については看護等専門職によるサポート体制はできているといえる。今後は、医療的ケアが必要ではなくても健康状況の把握や見極めが必要な子どもへの対応において、看護師等専門職によるサポート体制をどのように構築していくかが課題であると考えられるが、すでに学校に看護師が配置されている状況があるため、それほど困難なことであるとは考えられない。要は、そのことが政策課題となるように教育委員会や校長会、PTAなどの関係機関や団体

等による文部科学省等への働きかけをいかにしていくかということが問題であろう。

それでは、「健康状況の把握への意識が高いにもかかわらず、実際の指導には反映されていない」問題はどのように考えればよいのであろうか。

大平・一木らが肢体不自由支援学校2校を対象に行った、重複障害学級に在籍する児童生徒の自立活動を含めた健康面に関する指導の実態についての調査では、対象となった児童生徒のうち半数以上では健康面での指導が行われておらず、その理由は、指導が難しい、教師・養護教諭の配慮で対応、医療的ケアで対応しているなどであったとしている<sup>9</sup>（大平・一木ら2020）。さらに大平・一木らが全国の肢体不自由支援学校40校の重複障害学級に在籍する児童生徒とその担任を対象に行った、自立活動の指導における困難についての調査では、全体として健康面の指導の割合は高いとはいえず、その理由として指導よりも配慮で対応するほうが適している、発達段階・疾患特性から課題とするには難しすぎる、自立活動の指導として認識していなかったという回答が多く、また指導しているとしている場合でも、配慮や対応を指導とらえている可能性があり、基本的に教員の認識に大きく依存しているとしている（大平・一木ら2021）。中井・高野による全国の肢体不自由支援学校の自立活動の実態調査でも、自立活動の目標設定の状況において身体の動きが一番高く、以下コミュニケーション、心理的な安定、環境の把握、健康の保持の順となっており、健康の保持が最も低くなっている。その理由として、在籍児は「医療行為やリハビリテーションが必要である場合が多く、教育を医療と切り離して行うことは状態の変化や障害の悪化を生じさせる可能性を有すること」を指摘している（中井・高野[2011]182）。これらの調査結果からは、肢体不自由教育において教育と医療が不可分の関係にあること、そのため教員の意識として健康に関する問題が指導目標や内容としてではなく、日常的な配慮や対応として認識されていると考えられる。このことは、『肢体不自由教育』第100号の論説で、当時大阪府立茨木養護学校長の松本嘉一が「重症心身障害児と言われるような子らは教育活動そのものが、医療的配慮を抜きにしては成り立たず、「登校してきた子どもの顔色の観察を始め、全体の健康の様子を把握することはどの学校でも行われている基本的な事柄」であり、「入院して治療を受けている子どもにとっては、教育は同時に医療であり、医療は同時に教育であるという性格を持たねばならない」（松本〔1991〕20-21）と述べていたことが大きく関連する。肢体不自由教育が「すべての子らに教育を」という旗印を根幹に発展してきた（松本1991）ことを踏まえれば、肢体不自由教育における教育と医療の不可分性が、このような教員の意識につながっているといえよう。

しかし、健康問題への対応が学校という場で行わる以上、そこに教育としての意義や目標、内容が求められるのは当然である。配慮としての対応からさらに進んだ取組みが求められるが、その際に大きな課題となるのが、大平・一木らが指摘している教員の意識をどのように改善していくかということである。そのことを考える際に参考になるのが、医療的ケアと教育活動のかかわりを考える中で生まれた現場での実践である。たとえ『健康の保持』が『実態把握から目標へ』と『目標から指導へ』という指導計画上のつながりが形成しにくい指導上の難しさ（山田・舟橋[2017]84）があるとしても、そこから次にどう進めるかが重要である。『肢体不自由教育』第210号の実践報告では、重度の子どもたちを対象に、健康状態の把握や健康づくりはもちろん、それらを授業づくりにどう生かすかという視点からの取組みが行われていた。同号の「学校で教師が行えることは『教育です』」

(山田豊美香[2013]33)ということばや、第100号で村田が、「医療的ケアを通じて人間関係を育てるという教育的意義を認識し、教育課程における位置付けを明確にする」(村田[1999]11-12)という課題をあげていることから考えると、医療的ケア児だけではなく、すべての肢体不自由児の指導において、健康そのものの指導をすることが絶対に必要なのではなく、健康に関するさまざまな取組みがもつ教育的意義や教育課程における位置付けを認識し、そのことが学習とどうつながるのか、子どもたち一人一人の教育的ニーズに即して社会参加や自立を目指して行われる授業づくりとどのようにつながりのかを、各学校や各教員が考えて実践を進めることが必要である。ただ、そのことは先行研究で指摘されている「健康の保持」の指導が十分になされていないということは無条件に容認することではない。子どもたち一人一人の疾患や障害の状況、発達段階、特性等に応じてどのような指導が必要かを十分に見極めたうえで、それぞれの教育的ニーズに応じた健康の指導を考えていく必要があるということである。

- 1 1970年の『肢体不自由教育』の発行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ぬと考えます。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った。

- 2 柴垣はこの区分について「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考えると考えられる」としている(柴垣[2024]84)。
- 3 表1における特集テーマに含まれる内容は以下の通りである(柴垣[2024]89-90)

「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

## 戦後肢体不自由教育における健康問題

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、発達の診断、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。

- 4 このことに関して柴垣は、「重度・重複障害」のテーマを例に、時代状況や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とを説明している。それによれば、「1号～100号」(1970年～91年)の区分を、重度・重複障害児というものの定義そのものが明確ではなく、その指導実践が手探りで試行的に行われていた時期、「101号～200号」(1991年～2011年)の区分を、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多様な指導実践が展開していった時期、「201号～259号」(2011年～23年)の区分を、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、それらをいかに具体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時期としている(柴垣2024)。
- 5 この当時はまだ「医療的ケア」という言葉に統一されておらず、「医療行為」、「医療的ケア」、「医療的配慮」、「常時の医療的行為」、「医療的かわり」など様々な言葉が使われている。第100号に掲載されている論説や実践報告でも様々な言葉が使われている。
- 6 1971年の学習指導要領の改訂により「養護・訓練」が新設されたが、この「養護・訓練」を教員が担当することに対して医師からの批判があった。それまでは、「機能訓練」と呼ばれ、内容は「機能の訓練」「職能の訓練」「言語の訓練」の3つに分かれていた。その指導計画の作成にあたっては「専門医の処方に基づき、必要がある場合にはその指導を求め、上記内容のうち個々の児童に最も適したものを選定することが必要」とされ((文部省[1963]9-10)、内容の選定や実施について医師が主導するものであったが、「養護・訓練」になったことにより教師が主導することになったことへの批判であった。このことについての医療と教育の論議の詳細や経過については柴垣(2022)に詳しく述べられている。
- 7 村田は、小学校教諭を経て東京教育大学教育学部附属桐が丘養護学校教諭、文部省初等中等教育局特殊教育課専門職員、国立特殊教育総合研究所肢体不自由教育研究部長、国立久里浜養護学校長、筑波大学教授等を歴任するなど、戦後の肢体不自由教育の発展と充実に尽力した。『肢体不自由教育』の発刊においても中心的役割を果たし、同誌にもたびたび寄稿している。
- 8 県教育委員会などの登録研修機関が実施する研修。「3号研修」ともいわれる。特定の者を対象に、特定の医療的ケア(たんの吸引<口腔内、鼻腔内、気管カニューレ内部>、経管栄養<胃ろう、腸ろう、経鼻経管栄養>)を実施できる。不特定の者を対象とするものは1号・2号研修といわれる。

9 ただし、指導が難しいとしたのは回答者中の22%であり、指導を行う上での困難を検討する際に、この点を念頭におく必要があるとしている(大平・一木ら[2020]128)。

### <引用文献>

- 秋原志穂・篠木絵理・山本美佐子・草薙美穂・岡田洋子「肢体不自由養護学校教職員の行う健康管理」(『小児保健研究』64(6)、2005、811-819)
- 新井雅明・阿部晴美「編集後記」(『肢体不自由教育』139、1999、72)
- 有馬正高「重症心身障害をもつ人々への対応」(『肢体不自由教育』124、1996、2-3)
- 五味重春「医療と教育の統合を願って」(『肢体不自由教育』32、1977、2-3)
- 五味重春「再び訴える 教育と医学の連携強化を ―障害をもつ子どものために」(『肢体不自由教育』67、1984、2-3)
- 金井一男「医療的な配慮を必要とする児童生徒への対応」(『肢体不自由教育』100、1991、42-49)
- 川住隆一「生命活動の極めて脆弱な重複障害児の健康管理に関する課題と研究動向」(『特殊教育学研究』36(3)、1998、41-49)
- 北住映二「医療からみた教育の場での医学的配慮」(『肢体不自由教育』100、1991、22-30)
- 北住映二「教育と医療の協働 ―関係性と主体性を大事にしながら専門性の広がりを―」(『肢体不自由教育』209、2013、2-3)
- 小松昭雄「医療的ケアを必要とする児童生徒の教育的配慮について ―肢体不自由養護学校児童生徒の病態の変遷と適正就学の視座から―」(『肢体不自由教育』100、1991、4-13)
- 今野邦彦「肢体不自由教育における自立活動指導者の専門性の変遷」(『北海道大学大学院教育学研究院紀要』120、2014、159-177)
- M「編集後記」(『肢体不自由教育』100、1991、64)
- 村上節子「医療的ケアと教育」(『肢体不自由教育』163、2004、4-5)
- 大平壇・一木薫・佐々木拓人・鍋島ももこ・橋本朋実・的場雄大「肢体不自由特別支援学校の重複障害学級に在籍する児童生徒の自立活動の区分「健康の保持」に関わる指導の実態に関する予備的調査」(『福岡教育大学紀要』69(4)、2020、123-132)
- 大平壇・一木薫・有馬碧衣・加藤真奈・根津圭佑「肢体不自由特別支援学校の重複障害学級に在籍する児童生徒に対する自立活動「健康の保持」の指導における困難に関する調査」(『福岡教育大学紀要』70、2021、131-150)
- 尾崎美恵子「編集後記」(『肢体不自由教育』163、2003、66)
- 松本嘉一「教育における医療的かわり方を考える」(『肢体不自由教育』100、1991、14-21)
- 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『新版 日本の肢体不自由教育 ―その歴史的發展と展望』(慶應義塾大学出版会、1997)
- 村田茂「100号発行に当たって」(『肢体不自由教育』100、1991、2-3)
- 村田茂「肢体不自由教育における医療的ケアをめぐる ―その経過と今後の課題―」(『肢体不自由教育』139、1999、4-12)
- 中井滋・高野清「特別支援学校(肢体不自由)における自立活動の現状と課題(Ⅰ)」(『宮城教育大学紀要』46、2011、173-183)

## 戦後肢体不自由教育における健康問題

- 野田智子・鎌田尚子「特別支援学校（肢体不自由部門）教諭の児童生徒の健康状態に関する認識状況」（『群馬パース大学紀要』14、2012、3-12）
- 野田智子・鎌田尚子「肢体不自由特別支援学校担任教諭における児童生徒の健康状態の認識状況（第二報）」（『埼玉医科大学看護学科紀要』12（1）、2019、9-16）
- 野崎義和・川住隆一「超重症児該当児童生徒に対する教育の実態に関する調査研究－肢体不自由・病弱特別支援学校における指導の実態－」（『特殊教育研究』51（2）、2013、115-124）
- 大原七生「地域の小学校・中学校との連携システムづくり」（『肢体不自由教育』238、2019、30-37）
- 斉藤有香・安井友康「肢体不自由特別支援学校における医療的ケアの捉え方－教師・養護教諭・看護師のインタビュー調査から－」（『北海道教育大学紀要（教育科学編）』68（2）、2018、173-181）
- 佐藤暁「自立活動をめぐる諸問題－肢体不自由教育を中心に－」（『岡山大学教育実践総合センター紀要』1、2001、31－37）
- 柴垣登「戦後肢体不自由教育における医療から教育へのパラダイムチェンジ」（立命館大学生存学研究所『遡航』5、2022、18-34）
- 柴垣登「戦後肢体不自由教育における実践課題の変遷」（『岩手大学教育学部研究年報』83、2024、83-99）
- 芝原美由紀・田中千恵美「肢体不自由特別支援学校の健康管理の調査」（『小児保健研究』68（6）、2009、692-699）
- 杉浦守邦「肢体不自由教育における健康指導の課題」（『肢体不自由教育』45、1980、4-10）
- 高橋勇「医療面からの養護学校教育に対する要望」（『肢体不自由教育』119、1995、2-3）
- 竹内ふき子「学校における医療的ケアの課題」（『肢体不自由教育』238、2019、4-5）
- 樽井正義「医療におけるインフォームド・コンセント」（『肢体不自由教育』100、1991、31-38）
- 上田敏「追悼 五味重春先生を悼む」（『総合リハビリテーション』35（3）、2007、304）
- 山田豊美香「子供の学びを支える自立活動の指導」（『肢体不自由教育』210、2013、28-33）
- 山田裕一・船橋篤彦「肢体不自由を有する児童生徒を担当する教師の自立活動の指導における実態調査－健康の保持における指導について－」（広島大学『特別支援教育実践センター研究紀要』15、2017、79-87）
- 山下皓三・鈴木峻・鈴木和彦「編集後記」（『肢体不自由教育』45、1980、64）
- 若野昇「編集後記」（『肢体不自由教育』67、1989、64）



## 岩手県内市町村における特別支援学級の状況と 市町村間の差異の要因についての考察

柴 垣 登\*

(2025年1月6日受付, 2025年1月17日受理)

### 第1章 課題

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」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)」の内容に基づいて、2013年に学校教育法の一部改正が行われた。それ以後、現在に至るまで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。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(柴垣2024)。

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。2021年1月に文部科学省の「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」が報告を出している。この会議は、特別支援教育を必要とする子供たちの数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。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のうち、特に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級に移行せざるをえない構造が小中学校にあることが指摘されている。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級に流れ込んだり、送り込まれたりしていると考えられている(鈴木2010、堤2019、柴垣2022、原田2023など)。

---

\* 岩手大学教育学部

このような小中学校の構造について、勝野（2016）は近年の教育委員会主導による指導法・内容のスタンダードの策定などによる授業中の学習規律の画一化などがあることを指摘し、教師が自発的にそのスタンダードに依存する傾向が強まることによって、スタンダードが評価基準とされ、結果として子どものニーズの固有性と多様性への配慮を欠くことになる可能性があるとしている。赤木（2023）は、「同じ」を重視した生活規律・学習規律の強まりが、通常学級が障害児を包摂できなくなりつつある要因の一つであることを指摘している。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いをする自治体があることや、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のぼる問題（眞城2023）も、まさにこのような小中学校の画一化を指向する構造が、通常学級に適応することが難しいために、特別支援学級に移行せざるをえない児童生徒数の増加に大きくかかわっていることは間違いないであろう。

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、さまざまな指摘があるが、その具体的な要因について検討したものは少ない。柴垣（2022）は、特別支援学級に在籍する児童生徒数が増加している状況や都道府県間で差異があることの要因を、学校基本調査などのデータ、都道府県の教育振興計画や特別支援教育推進計画などに示された現状認識や対応方針との関連から検討している。そして都道府県間の差異が生じている要因が、財政面の差異ではなく、特別支援学校や特別支援学級の対象者を決定する基準、学校や学級の配置といった運用面の差異にあることを明らかにしている。他に類例のない研究ではあるが、対象が都道府県にとどまっておらず、小中学校の設置者として学校・学級の設置、就学事務の取り扱いなど、直接的かつ重要な役割を持つ市町村教育委員会は対象とされていない。市区を単位として小学校の特別支援学級の増減の状況を検討したものとして横江・窪島（2020）があるが、対象が天津市、千葉市、横浜市、さいたま市などの比較的大規模な都市に限られていることと、あくまで増減の状況を明らかにすることと、増減の要因については、2014年から2016年にかけて日本におけるインクルーシブ教育と通常学級の「排除」システムのシステム論的カップリングが行われたのではないかという仮説を示しているのみである。

このように現時点では、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、市町村教育委員会を対象にした調査や、その結果に基づいた分析を行なった研究はほとんどない。そのため今後の研究として、インクルーシブ教育<sup>1</sup>を推進していく上で直接的かつ重要な役割をもつ市町村教育委員会に着目して、財政状況、学校設置及び通常学級の状況、特別支援学級の設置状況、インクルーシブ教育推進の方向性、就学相談の運用、他機関との連携の状況や、人口、財政状況などとの関連からそれぞれの特別支援学級の状況を明らかにすることが求められる<sup>2</sup>。小中学校におけるインクルーシブ教育を推進していくためには、市町村のインクルーシブ教育の現状と課題を明らかにしたうえで、その改善を図っていくための現実的な方策を検討することが必要である。

本稿は今後このような研究を行っていくための基礎的研究として位置づけるものであり、岩手県内の33市町村を対象として、総務省の公表データや、学校基本調査、岩手県教育委員会が作成した資料などに記載されている各種のデータを使用して、それぞれの人口や財政状況、学校設置及び通常学級の状況、特別支援学級の設置状況、小中学校等の特別支

援学級に在籍する児童生徒数が義務教育段階の児童生徒数に占める割合などを明らかにする。そのうえで、それらが市町村の特別支援学級の状況とどのように関連しているのかを考察し、その要因について検討する。そして、その結果をもとに今後の研究の方向性や内容、方法等についても検討する。

## 第2章 結果

本章では、岩手県内の33市町村を対象に、学校基本調査や岩手県教育委員会が作成した資料<sup>3</sup>に記載されている各種のデータを使用して、小中学校等<sup>4</sup>の学校・学級数、児童生徒数、通常学級1学級当たりの児童生徒数、特別支援学級数、特別支援学級1学級当たりの児童生徒数、特別支援学級に在籍する児童生徒数が義務教育段階の児童生徒数に占める割合を明らかにするとともに、総務省や岩手県が公開している各種のデータ<sup>5</sup>を使用して、それぞれの人口や財政状況、教育費の状況などを明らかにする。

表1は、そのうち、2023年度の岩手県内市町村の小中学校の学校・学級数、児童生徒数、通常学級1学級当たりの児童生徒数、特別支援学級数、特別支援学級1学級当たりの児童生徒数、特別支援学級に在籍する児童生徒数が義務教育段階の児童生徒数に占める割合、通級指導教室の設置数を一覧にしたものである。表1に示したこれらのデータから明らかになったことは以下のとおりである。

### 1 市町村間の差異の状況

#### 1.1 学校数・学級数と児童生徒数などの状況

小中学校の学校数が最も多いのは盛岡市の64校であり、最も少ないのは田野畑村と普代村の2校である。また、児童生徒数が最も多いのは盛岡市の20,225人、最も少ないのは田野畑村の200人である。しかし、これらは人口などの市町村規模の違いによるものであり、市町村間の差異を比較する指標にはならない。そこで、ここでは市町村間の差異を比較する指標として通常学級1学級当たりの児童生徒数を見る。

県全体の小学校の1学級当たりの児童数が最も多いのは矢巾町の23.8人、最も少ないのは葛巻町の7.1人である。小学校の1学級当たりの児童数の平均は15.3人であり、中央値は15.0人である。県全体の中学校の1学級当たりの生徒数が最も多いのは紫波町の26.1人、最も少ないのは葛巻町の7.1人である。中学校の1学級当たりの生徒数の平均は19.0人であり、中央値は20.4人である。1学級当たりの児童生徒数の最も多い市町村と最も少ない市町村の差は、小学校が約3.1倍、中学校が約3.7倍となっている。

#### 1.2 特別支援学級数と児童生徒数の状況

最初に全小中学校数に占める特別支援学級設置校数の割合を見ると、市町村間で差異はあるものの、県全体では小学校が92.2%、中学校が91.0%となっており、ほとんどの学校に特別支援学級が設置されている<sup>6</sup>。

小中学校の特別支援学級数が最も多いのは盛岡市の182学級であり、最も少ないのは田野畑村と普代村の4学級である。また、特別支援学級児童生徒数が最も多いのは盛岡市の795人、最も少ないのは田野畑村の9人である。しかし、これも小中学校の学校数や児童

柴 垣 登

表 1 2023 年度 岩手県内市町村の小中学校等の状況

事 務 所	市町村	校種	学校数	児童生徒数				特別支援学級(内数)						特別支援学級 設置校数 割合	特別支援学級 対象率 (M/I)	盲・聾 通級数	LD 通級数		
				児童 生徒数	1学級当 り人数	小中計	1学級当 り人数	設置校数	学級数	児童 生徒数	1学級当 り人数	小中計	1学級当 り人数						
1	盛岡市	小学校	41	598	13,252	22.2	20,225	22.9	41	120	510	4.3	795	4.4	100.0%	3.85%	3.93%	11	3
		中学校	23	285	6,973	24.5			21	62	285	4.6			91.3%	4.09%	0	2	
2	八幡平市	小学校	10	69	888	12.9	1,339	14.2	9	14	23	1.6	38	1.8	90.0%	2.59%	2.84%	3	1
		中学校	4	25	451	18.0			4	7	15	2.1			100.0%	3.33%	0	0	
3	雫石町	小学校	5	45	651	14.5	1,026	17.1	5	10	19	1.9	35	2.7	100.0%	2.92%	3.41%	2	0
		中学校	1	15	375	25.0			1	3	16	5.3			100.0%	4.27%	0	0	
4	葛巻町	小学校	4	21	150	7.1	242	7.1	4	6	13	2.2	19	1.9	100.0%	8.67%	7.85%	1	0
		中学校	3	13	92	7.1			3	4	6	1.5			100.0%	6.52%	0	0	
5	岩手町	小学校	3	29	425	14.7	658	14.3	3	7	20	2.9	30	2.5	100.0%	4.71%	4.56%	1	1
		中学校	3	17	233	13.7			3	5	10	2.0			100.0%	4.29%	0	0	
6	滝沢市	小学校	9	134	3,120	23.3	4,755	23.8	6	21	94	4.5	149	4.4	66.7%	3.01%	3.13%	4	1
		中学校	6	66	1,635	24.8			3	13	55	4.2			50.0%	3.36%	0	0	
7	紫波町	小学校	5	74	1,673	22.6	2,508	23.7	5	13	62	4.8	80	4.4	100.0%	3.71%	3.19%	2	0
		中学校	3	32	835	26.1			3	5	18	3.6			100.0%	2.16%	0	0	
8	矢巾町	小学校	4	59	1,403	23.8	2,106	23.7	4	12	50	4.2	72	3.8	100.0%	3.56%	3.42%	1	0
		中学校	2	30	703	23.4			2	7	22	3.1			100.0%	3.13%	0	0	
9	花巻市	小学校	16	209	4,113	19.7	6,396	20.4	16	47	154	3.3	244	3.3	100.0%	3.74%	3.81%	6	1
		中学校	11	104	2,283	22.0			11	27	90	3.3			100.0%	3.94%	0	1	
10	遠野市	小学校	11	79	973	12.3	1,549	14.3	10	19	37	1.9	65	2.4	90.9%	3.80%	4.20%	2	0
		中学校	3	29	576	19.9			3	8	28	3.5			100.0%	4.86%	0	0	
11	北上市	小学校	14	216	4,615	21.4	7,084	21.8	14	48	187	3.9	276	3.6	100.0%	4.05%	3.90%	4	1
		中学校	9	109	2,469	22.7			9	29	89	3.1			100.0%	3.60%	0	2	
12	西和賀町	小学校	2	16	134	8.4	225	9.0	2	4	6	1.5	10	1.4	100.0%	4.48%	4.44%	1	0
		中学校	2	9	91	10.1			2	3	4	1.3			100.0%	4.40%	0	0	
13	奥州市	小学校	20	252	4,991	19.8	7,745	21.4	19	54	204	3.8	284	3.7	95.0%	4.09%	3.67%	7	2
		中学校	7	110	2,754	25.0			7	22	80	3.6			100.0%	2.90%	0	2	
14	金ヶ崎町	小学校	5	49	745	15.2	1,119	17.2	5	14	44	3.1	64	3.6	100.0%	5.91%	5.72%	1	0
		中学校	1	16	374	23.4			1	4	20	5.0			100.0%	5.35%	0	0	
15	一関市	小学校	21	241	4,530	18.8	7,069	19.4	20	63	225	3.6	331	3.4	95.2%	4.97%	4.68%	11	3
		中学校	14	124	2,539	20.5			14	33	106	3.2			100.0%	4.17%	0	1	
16	平泉町	小学校	2	22	331	15.0	503	16.8	2	4	13	3.3	21	3.5	100.0%	3.93%	4.17%	1	0
		中学校	1	8	172	21.5			1	2	8	4.0			100.0%	4.65%	0	0	
17	大船渡市	小学校	11	93	1,344	14.5	2,066	16.1	11	23	61	2.7	91	2.8	100.0%	4.54%	4.40%	3	0
		中学校	4	35	722	20.6			3	10	30	3.0			75.0%	4.16%	0	0	
18	陸前高田市	小学校	8	52	629	12.1	987	14.5	7	11	30	2.7	50	3.3	87.5%	4.77%	5.07%	2	0
		中学校	2	16	358	22.4			2	4	20	5.0			100.0%	5.59%	0	0	
19	任田町	小学校	2	15	136	9.1	231	10.5	2	4	9	2.3	10	2.0	100.0%	6.62%	4.33%	1	0
		中学校	2	7	95	13.6			1	1	1	1.0			50.0%	1.05%	0	0	
20	釜石市	小学校	9	77	1,173	15.2	1,776	16.4	8	16	46	2.9	61	2.8	88.9%	3.92%	3.43%	2	0
		中学校	5	31	603	19.5			4	6	15	2.5			80.0%	2.49%	0	1	
21	大槌町	小学校	2	22	443	20.1	669	20.3	2	4	20	5.0	28	4.7	100.0%	4.51%	4.19%	1	0
		中学校	2	11	226	20.5			1	2	8	4.0			50.0%	3.54%	0	0	
22	富吉市	小学校	13	115	1,913	16.6	2,917	16.6	13	26	88	3.4	118	2.8	100.0%	4.60%	4.05%	3	0
		中学校	11	61	1,004	16.5			10	16	30	1.9			90.9%	2.99%	0	0	
23	山田町	小学校	3	31	559	18.0	857	20.4	3	6	18	3.0	22	2.8	100.0%	3.22%	2.57%	1	0
		中学校	1	11	298	27.1			1	2	4	2.0			100.0%	1.34%	0	0	
24	岩泉町	小学校	5	27	298	11.0	445	10.6	3	6	10	1.7	19	1.6	60.0%	3.36%	4.27%	1	0
		中学校	3	15	147	9.8			3	6	9	1.5			100.0%	6.12%	0	0	
25	田野畑村	小学校	1	8	126	15.8	200	15.4	1	2	6	3.0	9	2.3	100.0%	4.76%	4.50%	1	0
		中学校	1	5	74	14.8			1	2	3	1.5			100.0%	4.05%	0	0	
26	久慈市	小学校	13	100	1,431	14.3	2,271	14.9	11	25	58	2.3	100	2.6	84.6%	4.05%	4.40%	3	1
		中学校	8	52	840	16.2			6	13	42	3.2			75.0%	5.00%	0	1	
27	洋野町	小学校	7	54	570	10.6	888	11.8	7	17	50	2.9	69	2.9	100.0%	8.77%	7.77%	2	1
		中学校	3	21	318	15.1			3	7	19	2.7			100.0%	5.97%	0	0	
28	普代村	小学校	1	8	78	9.8	124	9.5	1	2	7	3.5	11	2.8	100.0%	8.97%	8.87%	1	0
		中学校	1	5	46	9.2			1	2	4	2.0			100.0%	8.70%	0	0	
29	野田村	小学校	1	11	184	16.7	274	17.1	1	4	14	3.5	19	3.2	100.0%	7.61%	6.93%	1	0
		中学校	1	5	90	18.0			1	2	5	2.5			100.0%	5.56%	0	0	
30	二戸市	小学校	8	63	1,001	15.9	1,532	17.2	6	14	45	3.2	71	3.2	75.0%	4.50%	4.63%	4	1
		中学校	3	26	531	20.4			3	8	26	3.3			100.0%	4.90%	0	1	
31	軽米町	小学校	3	22	285	13.0	460	15.3	3	6	8	1.3	15	1.9	100.0%	2.81%	3.26%	1	0
		中学校	1	8	175	21.9			1	2	7	3.5			100.0%	4.00%	0	1	
32	九戸村	小学校	5	23	211	9.2	329	11.0	1	3	4	1.3	10	2.0	20.0%	1.90%	3.04%	1	0
		中学校	1	7	118	16.9			1	2	6	3.0			100.0%	5.08%	0	0	
33	一戸町	小学校	6	31	377	12.2	606	13.5	4	8	22	2.8	31	2.4	66.7%	5.84%	5.12%	1	0
		中学校	3	14	229	16.4			2	5	9	1.8			66.7%	3.93%	0	0	
合計・平均		小学校	270	2,865	52,752	15.3	81,181	19.4	249	633	2,157	3.0	3,247	3.4	92.2%	4.63%	4.48%	87	16
中学校	145	1,322	28,429	19.0	132	324			1,090	3.0	91.0%	4.23%			0	12			

※盛岡市の中学校数には分校1を含む(学級数3、生徒数)  
 ※大槌町の小学校数には義務教育学校前期1を含む(16学級、381人)  
 ※大槌町の中学校には義務教育学校後期1を含む(8学級、196人)  
 ※一戸町の小学校数には分校1を含む(学級数0、生徒数0)  
 ※一戸町の中学校数には分校1を含む(学級数0、生徒数0)  
 ※特別支援学級設置校数割合とは、全学校数に占める特別支援学級設置校数の割合のことである

岩手県内市町村における特別支援学級の状況と市町村間の差異の要因についての考察

生徒数と同じで、市町村規模の違いによるものであり、市町村間の差異を比較する指標にはならない。そこで、ここでは市町村間の差異を比較する指標として特別支援学級1学級当たりの児童生徒数を見る。

県全体の小学校の特別支援学級1学級当たりの児童数の平均値は3.0人、中央値は3.0人、最頻値は2.9人であり、いずれの値もほぼ似通ったものとなっている。1学級当たりの児童数が最も多いのは大槌町の5.0人、最も少ないのは軽米町と九戸町の1.3人である。県全体の中学校の特別支援学級1学級当たりの生徒数の平均値は3.0人、中央値は3.1人、最頻値は1.5人と2.0人である。小学校と異なり、平均値、中央値と最頻値に異なりがあり、小学校とはやや異なっていることから、今後その状況を分析する際には注意が必要であると考えられる。1学級当たりの生徒数が最も多いのは、雫石町の5.3人、最も少ないのは住田町の1.0人である。最も多い市町村と最も少ない市町村の平均値を比較すると、小学校が約3.8倍、中学校が約5.3倍となっている。

### 1.3 特別支援学級児童生徒数が小中学校児童生徒数に占める割合

#### 1.3.1 2023年度の特別支援学級対象率の状況

表2は、表1に示している特別支援学級対象率を高いものから低いものに並べたものである。特別支援学級対象率とは、特別支援学級児童生徒数が小中学校児童生徒数に占める割合であり、以下「特別支援学級対象率」という。

最も高いのが普代村の8.87%、最も低いのは山田町の2.57%である。県全体の平均は4.48%となっている。

一見して、特別支援学級対象率が高い市町村に普代村や洋野町などの県北地域が多いことがわかる。そこで、地域ごとの傾向を見るために、1位から10位、11位から23位、24位から33位の3つのグループに分けて、教育事務所ごとの分布を見ると以下ようになった。

#### 【1位から10位】

最も多いのが県北事務所管内に所在する普代村、洋野町、野田村、一戸町、二戸市の5市町村である。次いで、盛岡教育事務所管内に所在する葛巻町、岩手町の2町、県南教育事務所管内に所在する金ヶ崎町、一関市の2市町、沿岸南部教育事務所管内に所在する陸前高田市の1市となっている。上位10位の

表2 2023年度 岩手県内市町村の特別支援学級対象率の状況

順位	市町村	小中学校児童生徒数	特別支援学級児童生徒数	特別支援学級対象率
1	普代村	124	11	8.87%
2	葛巻町	242	19	7.85%
3	洋野町	888	69	7.77%
4	野田村	274	19	6.93%
5	金ヶ崎町	1,119	64	5.72%
6	一戸町	606	31	5.12%
7	陸前高田市	987	50	5.07%
8	一関市	7,069	331	4.68%
9	二戸市	1,532	71	4.63%
10	岩手町	658	30	4.56%
11	田野畑村	200	9	4.50%
12	西和賀町	225	10	4.44%
13	大船渡市	2,066	91	4.40%
14	久慈市	2,271	100	4.40%
15	住田町	231	10	4.33%
16	岩泉町	445	19	4.27%
17	遠野市	1,549	65	4.20%
18	大槌町	669	28	4.19%
19	平泉町	503	21	4.17%
20	宮古市	2,917	118	4.05%
21	盛岡市	20,225	795	3.93%
22	北上市	7,084	276	3.90%
23	花巻市	6,396	244	3.81%
24	奥州市	7,745	284	3.67%
25	釜石市	1,776	61	3.43%
26	矢巾町	2,106	72	3.42%
27	雫石町	1,026	35	3.41%
28	軽米町	460	15	3.26%
29	紫波町	2,508	80	3.19%
30	滝沢市	4,755	149	3.13%
31	九戸村	329	10	3.04%
32	八幡平市	1,339	38	2.84%
33	山田町	857	22	2.57%
	合計・平均	81,181	3,247	4.48%

特徴としては、県北事務所管内に所在する5市町村以外でも、一関市を除いては、葛巻町、岩手町、金ヶ崎町など都市部以外に所在する市町村がそのほとんどを占めているということである。

#### 【11位から23位】

最も多いのが中部教育事務所管内に所在する西和賀町、遠野市、北上市、花巻市の4市町である。次いで、沿岸南部教育事務所管内に所在する大船渡市、住田町、大槌町の3市町、宮古教育事務所管内に所在する田野畑村、岩泉町、宮古市の3市町、県北教育事務所管内に所在する久慈市の1市、県南教育事務所管内に所在する平泉町の1町、盛岡教育事務所管内に所在する盛岡市の1市となっている。中位の11位から23位の特徴としては、県の中央部に位置する市町と沿岸部の中央から南部に位置する市町村が多いということである。

#### 【24位から33位】

最も多いのが盛岡教育事務所管内に所在する矢巾町、雫石町、紫波町、滝沢市、八幡平市の5市町、次いで、県北教育事務所管内に所在する軽米町、九戸村の2町村、県南教育事務所管内に所在する奥州市の1市、沿岸南部教育事務所管内に所在する釜石市の1市、宮古教育事務所管内に所在する山田町の1町となっている。下位10位の特徴としては、児童生徒数が比較的が多い市町が多くを占めていることである。盛岡教育事務所管内では、滝沢市の4,755人を筆頭に紫波町の2,508人、矢巾町の2,106人、八幡平市の1,339人、雫石町の1,026人といずれも1,000人を超えており、他にも奥州市は7,745人、釜石市は1,776人と

表3 2006年度から2023年度間の特別支援学級対象率の推移

	2006	2009	2012	2015	2018	2021	2023	この間の差
盛岡市	0.88%	1.00%	1.04%	1.64%	2.37%	3.23%	3.93%	4.5倍
八幡平市	0.76%	0.58%	1.28%	1.71%	1.62%	1.88%	2.84%	3.8倍
雫石町	0.38%	0.85%	0.83%	0.75%	1.25%	2.76%	3.41%	9.1倍
葛巻町	0.67%	0.42%	2.50%	1.21%	3.44%	8.06%	7.85%	11.7倍
岩手町	0.64%	1.14%	1.57%	2.48%	2.66%	3.62%	4.56%	7.1倍
滝沢村	0.54%	0.93%	1.16%	1.50%	1.96%	2.24%	3.13%	5.8倍
紫波町	0.55%	0.67%	1.08%	1.46%	2.30%	2.47%	3.19%	5.8倍
矢巾町	0.79%	0.88%	1.47%	1.67%	1.67%	2.47%	3.42%	4.3倍
花巻市	1.03%	1.58%	1.78%	2.01%	2.70%	3.52%	3.81%	3.7倍
遠野市	1.11%	1.01%	1.49%	1.73%	2.79%	3.66%	4.20%	3.8倍
北上市	2.87%	1.47%	1.55%	1.86%	2.54%	3.33%	3.90%	1.4倍
西和賀町	0.20%	0.47%	1.09%	1.26%	1.79%	2.90%	4.44%	21.8倍
奥州市	0.69%	0.90%	1.24%	1.36%	2.02%	2.76%	3.67%	5.3倍
金ヶ崎町	0.77%	0.96%	2.17%	3.07%	4.13%	4.21%	5.72%	7.4倍
一関市	1.15%	1.68%	2.04%	2.78%	3.83%	4.29%	4.68%	4.1倍
平泉町	0.42%	0.46%	2.27%	2.13%	3.64%	3.97%	4.17%	10.0倍
大船渡市	0.95%	1.27%	1.75%	2.49%	2.29%	4.05%	4.40%	4.6倍
陸前高田市	0.81%	1.10%	1.51%	2.11%	3.00%	3.80%	5.07%	6.2倍
住田町	1.57%	1.55%	1.01%	1.18%	1.33%	1.68%	4.33%	2.8倍
釜石市	1.02%	1.16%	1.21%	1.90%	2.08%	2.72%	3.43%	3.4
大槌町	1.39%	0.92%	1.11%	1.75%	2.35%	2.51%	4.19%	3.4倍
宮古市	0.63%	1.15%	1.54%	1.86%	2.14%	3.40%	4.05%	6.4倍
山田町	0.43%	0.64%	0.95%	2.18%	2.95%	2.85%	2.57%	5.9倍
岩泉町	0.46%	1.26%	1.41%	2.38%	2.87%	4.34%	4.27%	9.2倍
田野畑村	0.00%	0.00%	0.69%	0.39%	0.43%	2.75%	4.50%	—
久慈市	0.78%	0.76%	1.19%	1.83%	2.83%	4.06%	4.40%	5.7
洋野町	0.68%	1.00%	1.29%	2.39%	3.93%	5.67%	7.77%	5.7倍
普代村	0.75%	0.85%	3.40%	2.31%	5.99%	6.76%	8.87%	11.8倍
野田村	1.00%	0.76%	1.28%	1.42%	2.68%	4.41%	6.93%	6.9倍
二戸市	0.77%	0.92%	1.23%	1.75%	2.71%	4.17%	4.63%	6.0倍
軽米町	1.03%	2.12%	2.01%	2.11%	3.15%	3.73%	3.26%	3.2倍
九戸村	0.18%	0.00%	0.66%	1.44%	3.80%	1.94%	3.04%	16.7倍
一戸町	0.98%	1.53%	2.06%	2.71%	3.62%	5.04%	5.12%	5.2倍
平均	0.90%	1.11%	1.40%	1.86%	2.55%	3.33%	3.78%	4.2倍

岩手県内市町村における特別支援学級の状況と市町村間の差異の要因についての考察

なっている。

以上のように、特別支援学級対象率の高低について、教育事務所ごとの差異、これは地域ごとの差異ともいえるが、差異があることがわかる。

### 1.3.2 特別支援学級対象率と特別支援学級1学級当たり児童生徒数の推移の状況

表3は、2006年度から2023年度の間の特別支援学級対象率の推移を示したものである。特に増加が著しいのが、西和賀町の21.8倍、九戸村の16.1倍、普代村の約11.8倍、葛巻町の11.7倍などである。逆にあまり増加していないのが北上市の1.4倍、住田町の2.8倍などであり、市町村間で差があるが、いずれの市町村においても特別支援学級対象率が増加していることがわかる。

2006年度は、特別支援教育制度へと転換した2007年度の前年度にあたる。2006年度から2012年度にかけて徐々に増加している状況が表3からわかるが、2018年度あたりから急激な増加となっていることもわかる。2023年度の特別支援学級対象率が最も高い普代村を見ると、2006年度が0.75%、2009年度が0.85%、2012年度が3.40%と増加し、2015年度にいったん2.31%へと下がるが、2018年度には5.59%、2021年度には6.76%、2023年度には8.87%と増加しており、2018年度あたりから急激な増加となっている。2023年度の特別支援学級対象率が高い洋野町や葛巻町、野田村なども同様の傾向を示している。

表4は、2006年度と2023年度の特別支援学級1学級当たり児童生徒数を示したものである。盛岡市や八幡平市、雫石町など一部減少している市町もあるが、全市町村の平均で見ると、2023年度は2006年度と比較して約1.26倍の増加となっている。増加や減少の理由については、この間の小中学校の統廃合や児童生徒数の減少、特別支援学級対象児童生徒数の増加などの状況、市町村教育委員会の特別支援学級の設置をはじめとした特別支援教育の施策の方向性などが関連しながら影響していると推測される。

表4 2006年度と2023年度の特別支援学級1学級当たり児童生徒数

	2006年度	2023年度	2023年度 /2006年度		2006年度	2023年度	2023年度 /2006年度		2006年度	2023年度	2023年度 /2006年度
	1学級当り人数	1学級当り人数			1学級当り人数	1学級当り人数			1学級当り人数	1学級当り人数	
盛岡市	4.5	4.4	0.98	奥州市	2.8	3.7	1.34	岩泉町	1.3	1.6	1.19
八幡平市	2.7	1.8	0.67	金ヶ崎町	3.7	3.6	0.97	田野畑村	0.0	2.3	-
雫石町	3.0	2.7	0.90	一関市	2.5	3.4	1.37	川井村	0.0	-	-
葛巻町	1.0	1.9	1.90	平泉町	1.5	3.5	2.33	久慈市	2.1	2.6	2.00
岩手町	1.8	2.5	1.39	藤沢町	3.0	-	-	洋野町	1.4	2.9	2.09
滝沢村	3.4	4.4	1.30	大船渡市	2.2	2.8	1.27	普代村	1.0	2.8	2.75
紫波町	2.6	4.4	1.73	陸前高田市	2.1	3.3	1.57	野田村	2.5	3.2	1.27
矢巾町	2.8	3.8	1.38	住田町	2.3	2.0	0.86	二戸市	2.6	3.2	1.23
花巻市	2.3	3.3	1.45	釜石市	2.1	2.8	1.34	軽米町	2.5	1.9	0.75
遠野市	2.3	2.4	1.03	大槌町	2.9	4.7	1.63	九戸村	0.0	2.0	-
北上市	3.0	3.6	1.18	宮古市	2.1	2.8	1.32	一戸町	2.2	2.4	1.08
西和賀町	1.0	1.4	1.43	山田町	2.0	2.8	1.38	平均	2.7	3.4	1.26

※藤沢町は2011年9月に一関市に、川井村は2010年1月に宮古市に編入されている。

1.3.3 2023年度岩手県内市町村の特別支援学級の障害種別ごとの対象率の状況

表5は、2023年度の特別支援学級の障害種別ごとの状況を示したものである。ここでいう対象率とは、その市町村の小中学校の特別支援学級に在籍する全児童生徒数に占める障害種別ごとの児童生徒数の割合をいう。肢体不自由、身体虚弱・病弱、難聴、弱視特別

表5 2023年度岩手県内市町村の特別支援学級の障害種別ごとの状況

		知的障害		肢体不自由		身体虚弱・病弱		難聴		弱視		自閉症・情緒障害		特別支援学級 児童生徒数	
		児童生徒数	対象率	児童生徒数	対象率	児童生徒数	対象率	児童生徒数	対象率	児童生徒数	対象率	児童生徒数	対象率		
盛岡市	小学校	268	52.45%	51.70%	8	1.57%	11	2.15%	4	0.78%	3	0.59%	217	42.47%	511
	中学校	143	50.35%		5	1.76%	7	2.46%	3	1.06%	1	0.35%	125	44.01%	284
八幡平市	小学校	7	30.43%	36.84%	0	—	0	—	0	—	2	8.70%	14	60.87%	23
	中学校	7	46.67%		0	—	0	—	0	—	0	—	8	53.33%	15
宇石町	小学校	11	57.89%	45.71%	0	—	1	5.26%	1	5.26%	0	—	6	31.58%	19
	中学校	5	31.25%		0	—	0	—	0	—	0	—	11	68.75%	16
葛巻町	小学校	9	59.23%	68.42%	0	—	0	—	0	—	0	—	4	30.77%	13
	中学校	4	66.67%		0	—	0	—	0	—	0	—	2	33.33%	6
岩手町	小学校	6	30.00%	41.94%	0	—	0	—	3	15.00%	0	—	11	55.00%	20
	中学校	7	63.64%		0	—	0	—	0	—	0	—	4	36.36%	11
滝沢市	小学校	47	50.00%	51.68%	1	1.06%	2	2.13%	1	1.06%	0	—	43	45.74%	94
	中学校	30	54.55%		1	1.82%	0	—	1	1.82%	0	—	23	41.82%	55
紫波町	小学校	15	24.19%	27.50%	0	—	0	—	0	—	0	—	47	75.81%	62
	中学校	7	38.89%		0	—	0	—	0	—	0	—	11	61.11%	18
矢巾町	小学校	17	34.00%	31.94%	0	—	5	10.00%	0	—	1	2.00%	27	54.00%	50
	中学校	6	27.27%		0	—	2	9.09%	1	4.55%	0	—	13	59.09%	22
花巻市	小学校	85	55.19%	54.92%	0	—	6	3.90%	4	2.60%	1	0.65%	58	37.66%	154
	中学校	49	54.44%		0	—	7	7.78%	0	—	0	—	34	37.78%	90
遠野市	小学校	21	56.76%	49.23%	1	2.70%	1	3.57%	2	5.41%	0	—	13	35.14%	37
	中学校	11	39.29%		0	—	1	3.57%	1	3.57%	0	—	15	53.57%	28
北上市	小学校	78	41.71%	40.94%	2	1.07%	3	1.60%	6	3.21%	1	0.53%	97	51.87%	187
	中学校	35	39.33%		2	2.25%	1	1.12%	4	4.49%	1	1.12%	46	51.69%	89
西和賀町	小学校	3	50.00%	50.00%	0	—	0	—	0	—	0	—	3	50.00%	6
	中学校	2	50.00%		0	—	0	—	0	—	0	—	2	50.00%	4
奥州市	小学校	88	43.14%	43.66%	4	1.96%	10	4.90%	2	0.98%	0	—	100	49.02%	204
	中学校	36	45.00%		2	2.50%	6	7.50%	1	1.25%	0	—	35	43.75%	80
金ヶ崎町	小学校	16	36.36%	32.81%	1	2.27%	2	4.55%	1	2.27%	0	—	24	54.55%	44
	中学校	5	25.00%		0	—	2	10.00%	0	—	0	—	13	65.00%	20
一関市	小学校	132	58.67%	58.31%	4	1.78%	4	1.78%	2	0.89%	0	—	83	36.89%	225
	中学校	61	57.55%		3	2.83%	0	—	1	0.94%	0	—	41	38.68%	106
平泉町	小学校	9	59.23%	71.43%	0	—	0	—	0	—	0	—	4	30.77%	13
	中学校	6	75.00%		0	—	0	—	0	—	0	—	2	25.00%	8
大船渡市	小学校	28	45.90%	47.25%	1	1.64%	1	1.64%	1	1.64%	1	1.64%	29	47.54%	61
	中学校	15	50.00%		2	6.67%	0	—	1	3.33%	0	—	12	40.00%	30
陸前高田市	小学校	22	73.33%	64.00%	1	3.33%	0	—	0	—	0	—	7	23.33%	30
	中学校	10	50.00%		0	—	0	—	0	—	0	—	10	50.00%	20
住田町	小学校	5	55.56%	50.00%	0	—	0	—	0	—	0	—	4	44.44%	9
	中学校	0	—		0	—	0	—	0	—	0	—	1	100.00%	1
釜石市	小学校	26	54.35%	45.90%	0	—	0	—	1	2.17%	0	—	20	43.48%	46
	中学校	3	20.00%		0	—	0	—	0	—	0	—	12	80.00%	15
大槌町	小学校	0	—	—	0	—	0	—	0	—	0	—	1	100.00%	1
	中学校	0	—		0	—	0	—	0	—	0	—	0	—	0
宮古市	小学校	42	47.73%	44.07%	1	1.14%	0	—	2	2.27%	0	—	43	48.86%	88
	中学校	10	33.33%		0	—	1	3.33%	0	—	0	—	19	63.33%	30
山田町	小学校	11	61.11%	59.09%	0	—	0	—	0	—	0	—	7	38.89%	18
	中学校	2	50.00%		0	—	0	—	0	—	0	—	2	50.00%	4
岩泉町	小学校	6	60.00%	63.16%	0	—	0	—	0	—	0	—	4	40.00%	10
	中学校	6	66.67%		0	—	0	—	0	—	0	—	3	33.33%	9
田野畑村	小学校	4	66.67%	55.56%	0	—	0	—	0	—	0	—	2	33.33%	6
	中学校	1	33.33%		0	—	0	—	0	—	0	—	2	66.67%	3
久慈市	小学校	29	50.00%	51.00%	2	3.45%	1	1.72%	1	1.72%	1	1.72%	24	41.38%	58
	中学校	22	52.38%		0	—	0	—	0	—	0	—	20	47.62%	42
洋野町	小学校	18	36.00%	33.33%	1	2.00%	0	—	0	—	0	—	31	62.00%	50
	中学校	5	26.32%		1	5.26%	0	—	0	—	0	—	13	68.42%	19
晋代村	小学校	3	42.86%	45.45%	0	—	0	—	0	—	0	—	4	57.14%	7
	中学校	2	50.00%		0	—	0	—	0	—	0	—	2	50.00%	4
野田村	小学校	4	28.57%	36.84%	1	7.14%	0	—	0	—	0	—	9	64.29%	14
	中学校	3	60.00%		0	—	0	—	0	—	0	—	2	40.00%	5
二戸市	小学校	10	22.22%	22.54%	1	2.22%	0	—	0	—	0	—	34	75.56%	45
	中学校	6	23.08%		0	—	0	—	0	—	0	—	20	76.92%	26
軽米町	小学校	4	50.00%	53.33%	1	12.50%	0	—	0	—	0	—	3	37.50%	8
	中学校	4	57.14%		0	—	0	—	0	—	0	—	3	42.86%	7
九戸村	小学校	2	50.00%	40.00%	0	—	0	—	1	25.00%	0	—	1	25.00%	4
	中学校	2	33.33%		0	—	0	—	0	—	0	—	4	66.67%	6
一戸町	小学校	14	63.64%	59.38%	0	—	0	—	0	—	0	—	8	36.36%	22
	中学校	5	50.00%		0	—	0	—	1	10.00%	0	—	4	40.00%	10
全体	小学校	1,039	48.57%	48.08%	30	1.40%	46	2.15%	32	1.50%	10	0.47%	982	45.91%	2,139
	中学校	510	47.09%		16	1.48%	27	2.49%	14	1.29%	2	0.18%	514	47.46%	1,083

岩手県内市町村における特別支援学級の状況と市町村間の差異の要因についての考察

支援学級については、市町村によって設置の有無にばらつきがあることと、対象児童生徒数が少なく比較が難しいことから、ここで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の状況について見る。

知的障害特別支援学級は、大槌町の小中学校等と住田町の中学校を除いたすべての市町村の小中学校に設置されている。県全体の対象率の平均値は小中学校を通じて48.09%となっている。小中学校等を通じて最も対象率が高いのは平泉町の71.43%、次いで葛巻町の68.42%となっており、最も対象率が低いのは二戸市の22.54%、次いで紫波町の27.50%となっている。

自閉症・情緒障害特別支援学級は、大槌町の中学校等を除いたすべての市町村の小中学校に設置されている。県全体の対象率の平均値は、小中学校を通じて46.43%となっている。特別支援学級在籍児が1人であつ自閉症・情緒障害学級在籍のために対象率が100%となっている大槌町を除くと、小中学校等を通じて最も対象率が高いのは二戸市の76.06%、次いで紫波町の72.50%となっている。最も対象率が低いのは葛巻町の31.58%、次いで陸前高田市の34.00%となっている。

市町村によって母数となる特別支援学級対象児童生徒数の違いがあり、母数が少ないと1人2人の違いで対象率も大きく変わってしまう。そのため、単純な比較はできないが、知的障害対象率、自閉症・情緒障害ともに、市町村間で差異があることがわかる。

1.3.4 2023年度岩手県内市町村の特別支援学校対象率の状況

市町村間の比較の参考として、各市町村の特別支援学校在籍者数を見る。表6は、各市町村の特別支援学校在籍児童生徒数、義務教育段階の全児童生徒数<sup>7</sup>に占める特別支援学校在籍児童生徒数の割合（以下「特別支援学校対象率」）の一覧である。

最も割合が高いのが八幡平市の1.69%、0%の田野畑村を除いて最も低いのが岩泉町の0.22%となっている。特別支援学級対象率に比べてそれほど差は大きくはないが、特別支援学校対象率についても市町村間で差異があることがわかる。

表6 2023年度岩手県内の市町村の特別支援学校在籍児童生徒数の状況

市町村	特別支援学校				市町村	特別支援学校				市町村	特別支援学校			
	学部	児童生徒数	小中計	割合		学部	児童生徒数	小中計	割合		学部	児童生徒数	小中計	割合
盛岡市	小学部	135	224	1.10%	奥州市	小学部	37	64	0.82%	田野畑村	小学部	0	0	0.00%
	中学部	89				中学部	27				中学部	0		
八幡平市	小学部	11	23	1.69%	金ヶ崎町	小学部	4	10	0.89%	久慈市	小学部	17	23	1.00%
	中学部	12				中学部	6				中学部	6		
雫石町	小学部	6	12	1.16%	一関市	小学部	45	86	1.20%	洋野町	小学部	7	15	1.66%
	中学部	6				中学部	41				中学部	8		
葛巻町	小学部	1	2	0.82%	平泉町	小学部	1	3	0.59%	普代村	小学部	1	1	0.80%
	中学部	1				中学部	2				中学部	0		
岩手町	小学部	2	5	0.75%	大船渡市	小学部	14	25	1.20%	野田村	小学部	3	3	1.08%
	中学部	3				中学部	11				中学部	0		
滝沢市	小学部	23	39	0.81%	陸前高田市	小学部	4	6	0.60%	二戸市	小学部	8	20	1.29%
	中学部	16				中学部	2				中学部	12		
紫波町	小学部	13	30	1.18%	住田町	小学部	1	1	0.43%	軽米町	小学部	3	4	0.86%
	中学部	17				中学部	0				中学部	1		
矢巾町	小学部	21	29	1.36%	釜石市	小学部	14	23	1.28%	九戸村	小学部	3	4	1.20%
	中学部	8				中学部	9				中学部	1		
花巻市	小学部	21	42	0.65%	大槌町	小学部	6	9	1.33%	一戸町	小学部	5	9	1.46%
	中学部	21				中学部	3				中学部	4		
遠野市	小学部	12	19	1.21%	宮古市	小学部	17	29	0.98%	合計・平均	小学部	478	822	1.00%
	中学部	7				中学部	12				中学部	344		
北上市	小学部	40	56	0.78%	山田町	小学部	2	4	0.46%					
	中学部	16				中学部	2							
西和賀町	小学部	1	1	0.44%	岩泉町	小学部	0	1	0.22%					
	中学部	0				中学部	1							

1.4 人口や財政力、教育費などの状況

1.4.1 市町村の人口などの状況

学校の児童生徒数に影響を与えるものとして市町村の人口がある。表7は、2023年度の各市町村の人口と人口に占める義務教育児童生徒数の割合（以下「義務教育児童生徒数割合」）を示したものである。

人口が最も多いのは盛岡市の282,960人、次いで奥州市の111,632人、最も少ないのは普代村の2,441人、次いで田野畑村の3,061人となっている。義務教育児童生徒数割合では、最も高いのは滝沢市の8.60%、次いで矢巾町の7.93%、最も低いのは葛巻町の4.32%、次いで西和賀町の4.48%となっており、平均は6.25%である。盛岡市や紫波町、北上市が7%台、花巻市や奥州市などが6%台となっており、人口が多い地域で義務教育児童生徒数割合が高い傾向も見られるが、金ヶ崎町や久慈市、田野畑村、野田村などは6%台となっており、一概にそのようにはいえない状況もあることがわかる。

表7 2023年度岩手県内市町村の人口と義務教育児童生徒数が占める割合

市町村	人口※	義務教育児童生徒数割合	市町村	人口※	義務教育児童生徒数割合
盛岡市	282,960	7.15%	陸前高田市	17,970	5.49%
八幡平市	23,975	5.58%	住田町	4,906	4.71%
雫石町	15,559	6.59%	釜石市	30,624	5.80%
葛巻町	5,607	4.32%	大槌町	10,928	6.12%
岩手町	12,133	5.42%	宮古市	48,038	6.07%
滝沢市	55,273	8.60%	山田町	14,486	5.92%
紫波町	33,049	7.59%	岩泉町	8,310	5.35%
矢巾町	26,570	7.93%	田野畑村	3,061	6.53%
花巻市	92,385	6.92%	久慈市	32,645	6.96%
遠野市	25,058	6.18%	洋野町	15,421	5.76%
北上市	92,056	7.70%	普代村	2,441	5.08%
西和賀町	5,022	4.48%	野田村	4,027	6.80%
奥州市	111,632	6.94%	二戸市	25,138	6.09%
金ヶ崎町	15,239	7.34%	軽米町	8,312	5.53%
一関市	109,697	6.44%	九戸村	5,365	6.13%
平泉町	7,010	7.18%	一戸町	11,233	5.39%
大船渡市	33,540	6.16%	全数・平均	946,765	6.25%

※人口には外国人住民を含む

1.4.2 市町村の財政や教育費の状況

小中学校の設置者は市町村であり、その財政状況や教育費をどの程度支出しているかを見ることは、それぞれの市町村の教育に対する関心や優先度を見るうえで重要であると考えられる<sup>9</sup>。表8は、2023年度の岩手県内市町村の財政、教育費などの状況を示したものである。

財政力指数<sup>9</sup>とは、地方公共団体の財政力を示す指数で、財政力指数が高いほど、普通交付税算定上の留保財源が大きいことになり、財源に余裕があるといえるものである。財政力指数が最も高いのは北上市の0.86、次いで盛岡市の0.73となっており、最も低いのは西和賀町の0.14、次いで葛巻町の0.17となっている。全体の平均値は0.37、中央値は0.34となっている。2022年度の全図の市町村平均は0.49であり<sup>10</sup>、岩手県内の市町村では28市町村がこれを下回っていることから、ほとんどの市町村は財源に余裕がない状況であることがわかる。

そのような状況の中で、総歳出額のうち教育費はどれくらい支出されているのであろうか。表8の教育費のうち決算額から学校の新增設にかかる経費である普通建設事業費<sup>11</sup>を除いたものが実質的な教育費にあたりといえる。市町村によって学校数や児童生徒数などが異なるので、これも単純に総額を比較しても意味がない。そこで、市町村の歳出総額に占める教育費の割合（以下「教育費比率」）を見る。教育費比率が最も高いのは北上市の16.9%、次いで大船渡市の16.8%となっている。最も低いのは田野畑村と普代村の5.2%、次いで葛巻町の5.5%となっている。教育費比率についても市町村ごとのさまざまな理由があって決まっているわけで、あえてそれらの理由を考慮せずに単純に比較すると約3倍

岩手県内市町村における特別支援学級の状況と市町村間の差異の要因についての考察

表 8 2023 年度岩手県内市町村の財政、教育費などの状況

市町村	財政力指数 (2022)	歳出総額 (2022)	教育費			教育費比率 A/歳出総額	1人当たり教育費 C/児童生徒数	市町村	財政力指数 (2022)	歳出総額 (2022)	教育費			教育費比率 A/歳出総額	1人当たり教育費 C/児童生徒数
			決算額(A)	うち普通建設 事業費(円)	A-B (C)						決算額(A)	うち普通建設 事業費(円)	A-B (C)		
盛岡市	0.73	136,577,158	15,801,389	8,152,241	7,649,148	11.6%	378	陸前高田市	0.32	24,368,769	1,880,022	296,061	1,583,961	7.7%	1,605
八幡平市	0.30	20,225,487	1,808,534	490,067	1,318,467	8.9%	985	住田町	0.19	5,187,744	442,211	7,937	434,274	8.5%	1,880
帯石町	0.38	11,158,470	1,408,700	441,398	967,302	12.6%	943	釜石市	0.49	21,754,713	1,600,941	41,164	1,559,777	7.4%	878
葛巻町	0.17	9,409,696	518,095	47,440	470,655	5.5%	1,945	大槌町	0.29	10,555,763	606,317	15,848	590,469	5.7%	883
岩手町	0.33	9,226,242	1,156,899	330,047	826,852	12.5%	1,257	宮古市	0.37	35,137,801	2,989,730	588,099	2,401,631	8.5%	823
滝沢市	0.59	22,168,550	1,631,786	142,917	1,488,869	7.4%	313	山田町	0.31	13,158,178	1,401,139	656,572	744,567	10.6%	869
紫波町	0.46	15,633,966	1,301,416	24,053	1,277,363	8.3%	509	岩泉町	0.16	9,996,454	784,056	103,875	680,181	7.8%	1,528
矢巾町	0.66	12,815,966	916,447	156,650	759,797	7.2%	361	田野畑村	0.15	4,335,614	226,560	3,718	222,842	5.2%	1,114
花巻市	0.46	54,863,508	5,110,016	772,275	4,337,741	9.3%	678	久慈市	0.40	22,923,459	2,037,755	537,613	1,500,142	8.9%	661
遠野市	0.31	20,605,172	2,293,785	596,073	1,697,712	11.1%	1,096	洋野町	0.26	11,148,745	1,006,324	45,938	960,386	9.0%	1,082
北上市	0.86	47,767,873	8,080,872	3,766,648	4,314,224	16.9%	609	晋代村	0.15	4,234,227	220,634	1,980	218,654	5.2%	1,763
西和賀町	0.14	7,833,996	590,967	88,829	502,138	7.5%	2,232	野田村	0.20	4,483,905	638,884	270,736	368,148	14.2%	1,344
奥州市	0.43	62,383,954	5,125,154	562,785	4,562,369	8.2%	589	二戸市	0.36	19,192,491	1,599,844	403,874	1,195,970	8.3%	781
金ヶ崎町	0.65	10,144,558	965,984	46,184	919,800	9.5%	822	軽米町	0.34	7,967,505	622,763	82,896	539,867	7.8%	1,174
一関市	0.36	79,548,368	10,940,587	4,432,562	6,508,025	13.8%	921	九戸村	0.20	4,904,731	592,224	130,696	461,528	12.1%	1,403
平泉町	0.30	5,055,751	652,816	121,952	530,864	12.9%	1,055	一戸町	0.34	9,364,841	976,918	87,727	889,191	10.4%	1,467
大船渡市	0.45	24,210,517	4,061,265	2,633,173	1,428,452	16.8%	691	全数・平均	0.37	549,629,232	62,365,072	22,805,294	53,911,366	9.5%	1,050

※ 1 人当たり教育費は単位：千円で示している。

の違いが生じている。

次に児童生徒 1 人にどれくらいの費用がかかっているのかを見る。表 8 の 1 人当たり教育費がそれである。ここでいう 1 人当たり教育費とは、決算額から普通建設事業費を差し引いた額を表 1 に示した児童生徒数で除したものである。表 8 では千円単位で示しているので、盛岡市を例にとれば一人当たり 37 万 8 千円になる。この 1 人当たり教育費を見ると、最も多いのは西和賀町の 223 万 2 千円、次いで葛巻町の 194 万 5 千円、最も少ないのは滝沢市の 31 万 3 千円、次いで矢巾町の 36 万 1 千円となっている。平均値は 105 万円、中央値は 94 万 3 千円となっている。これも 1 学級当たりの児童生徒数の違いなどさまざまな理由があると考えられるが、あえてそれらの理由を考慮せずに単純に比較すると約 7 倍の差が生じている。

以上、2023 年度のデータをもとに、岩手県内市町村の学校数・学級数と児童生徒数の状況、特別支援学級数と児童生徒数の状況、特別支援学級対象率、障害種別ごとの状況、特別支援学校対象率、2006 年度と 2023 年度の間の特別支援学級対象率及び 1 学級当たり児童生徒数の推移、市町村の人口、財政や教育費の支出の状況を確認した。これらの状況をもとに、市町村間の差異の状況をまとめると以下のとおりになる。

- ① 通常学級 1 学級当たりの児童生徒数に差異がある (表 1)
- ② 特別支援学級対象率に差異がある (表 1、表 2)
- ③ 特別支援学級 1 学級当たりの児童生徒数に差異がある (表 1)

- ④2006年度から2023年度間の特別支援学級対象率はほとんどの市町村で増加しているが、減少している市町もあり、その増減の状況には市町村間で差異がある(表3)
- ⑤2006年度から2023年度間の特別支援学級1学級当たりの児童生徒数は増加している市町村と減少している市町村がある(表4)
- ⑥知的障害対象率と自閉症・情緒障害対象率に差異がある(表5)
- ⑦特別支援学校対象率に差異がある(表6)
- ⑧人口に占める義務教育児童生徒数割合に差異がある(表1)
- ⑨教育費比率に差異がある(表1)
- ⑩児童生徒1人当たり教育費に差異がある(表1)

以上のように、特別支援学級対象率の違いだけでなく、市町村間でさまざまな差異が生じていることが明らかになった。

### 第3章 考察

第2章で明らかになった市町村間の差異はなぜ生じているのか。柴垣(2022)は、特別支援学級に在籍する児童生徒数が増加している状況や都道府県間で差異があることについて、学校基本調査などのデータや、都道府県の教育振興計画や特別支援教育推進計画などに示された現状認識や対応方針との関連から検討し、特別支援学校や特別支援学級の対象者を決定する基準、学校や学級の配置といった運用面の差異が、その要因であることを明らかにしている。柴垣が明らかにした都道府県間の差異の状況や要因も参照しつつ、第2章の最後にまとめた①から⑩の市町村間の差異の状況について、それらがどのように特別支援学級対象率の差異と関係しているのかを考察する。

#### 3.1 特別支援学級対象率と知的障害対象率、自閉症・情緒障害対象率との関係

柴垣(2022)は、都道府県の特別支援教育対象率<sup>12</sup>と特別支援学級対象率に強い正の相関があり、特別支援学級対象率と自閉症・情緒障害対象率に正の相関が見られたことから、都道府県の特別支援教育対象率の高低には、特別支援学級対象率の高低が関係しており、特別支援学級対象率の高低には自閉症・情緒障害対象率が関係していることを明らかにしている。そして、そのことから就学先決定における知的障害のない発達障害の児童生徒への対応方法の違いが都道府県間の特別支援教育の状況の差異を生じさせている要因である可能性を指摘している。

そこで、市町村でも同じような状況があるのかを確認するために、特別支援学級対象率と知的障害対象率、自閉症・情緒障害対象率の相関を求めた<sup>13</sup>。表9のとおり、特別支援学級対象率と知的障害対象率、自閉症・情緒障害対象率との間に相関関係は見られないという結果であり、柴垣(2022)が明らかにした都道府県の状況とは異なる結果となっている。

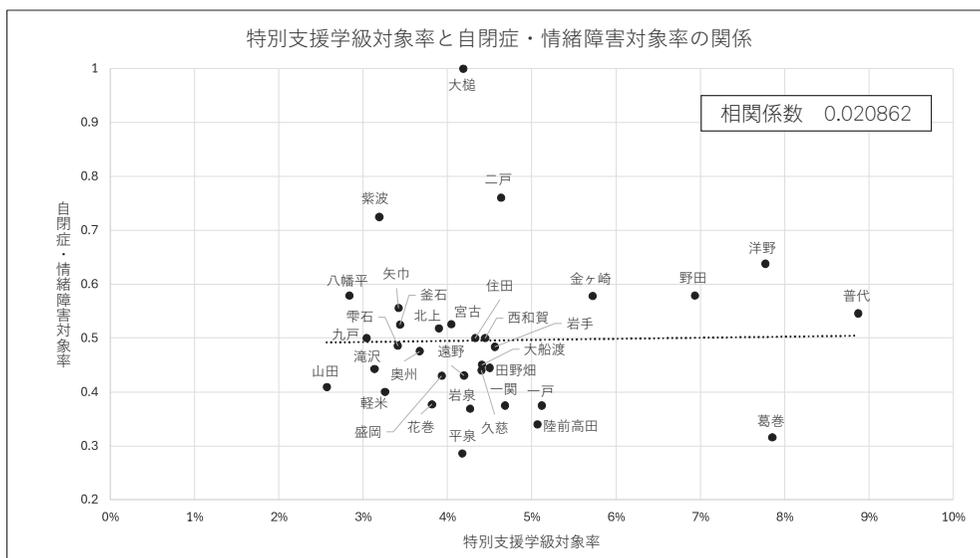
表9 特別支援学級対象率と知的障害対象率、自閉症・情緒障害の相関

	知的障害対象率		自閉症・情緒障害対象率	
特別支援学級対象率	$r=.04$	$p<.01$	$r=.02$	$p<.01$

岩手県内市町村における特別支援学級の状況と市町村間の差異の要因についての考察

図1は特別支援学級対象率と自閉症・情緒障害対象率の散布図である。一見して特別支援学級対象率で3%～5%のあたり、自閉症・情緒障害対象率で40%～60%のあたりに固まっていることがわかる。しかし、特別支援学級対象率と自閉症・情緒障害対象率の間に相関関係が見られなかったとおり、それ以外に何か特徴が見られるわけではない。

図1 特別支援学級対象率と自閉症・情緒障害対象率の散布図



第2章の「1.3.1 2023年度の特別支援学級対象率の状況」で示したように、特別支援学級対象率の高低では、上位の市町村は県北部と都市部以外がほとんどであったことや、中位の市町村は県の中央部と沿岸部の中央から南部の市町村が多かったこと、下位の市町村は県中央部から南部の児童生徒数が比較的が多い市町村が多くを占めていることがわかっている。しかし、第2章の「1.3.3 2023年度岩手県内市町村の特別支援学級の障害種別ごとの対象率の状況」で示したように、自閉症・情緒障害対象率の高低では、上位が二戸市(76.06%)と紫波町(72.50%)の2市町、下位が葛巻町(31.58%)と陸前高田市(34.00%)の2市町となっており、特に地域的な特徴は見られない。

以上のように、都道府県とは異なり、市町村では特別支援学級対象率と自閉症・情緒障害対象率との間には関係は見られない。市町村間では学校数や児童生徒数、1学級当たりの児童生徒数などの違いが大きく、都道府県とは違う結果が出たのではないかと考えられる。また、特に地域的な特徴も見られていないことから、市町村間の特別支援学級対象率の差異の要因を明らかにしようとする際には、自閉症・情緒障害対象率の高低以外の要因を検討する必要があると考えられる。

3.2 特別支援学級対象率と通常学級1学級当たり児童生徒数との関係

第2章の「1.1 学校数・学級数と児童生徒数の状況」で見たように、市町村間で通常学級1学級当たり児童生徒数に差異があった(表1)。この通常学級1学級当たり児童生徒数

と特別支援学級対象率の関係を見る。ここでの仮説は、通常学級1学級当たり児童生徒数が少なければ、通常学級において児童生徒1人ひとりに手厚い指導や支援が行うことができるので、特別支援学級に就学する児童生徒数が減少するために特別支援学級対象率が低くなるのではないかということである。

図2 特別支援学級対象率と通常学級1学級当たり児童数の散布図

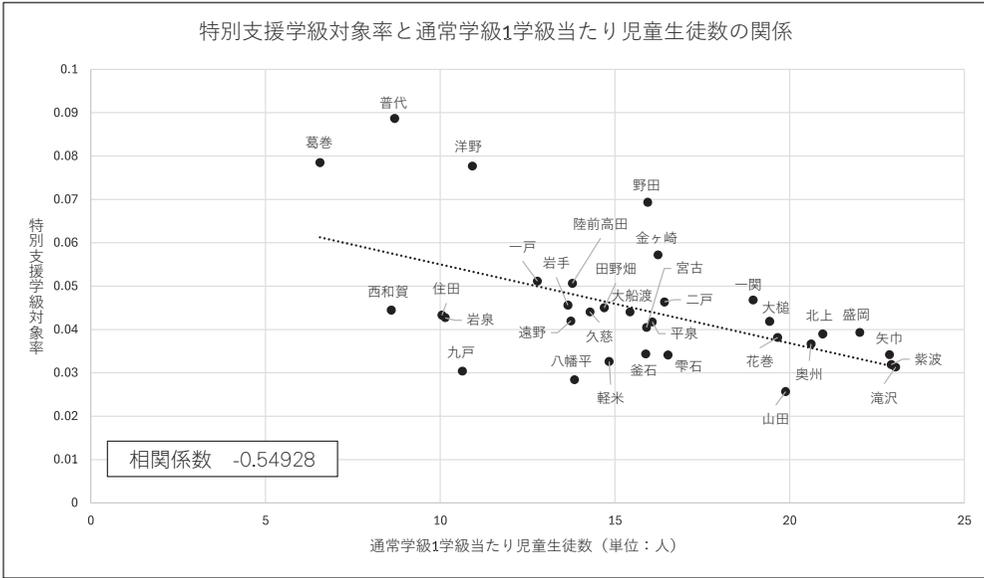
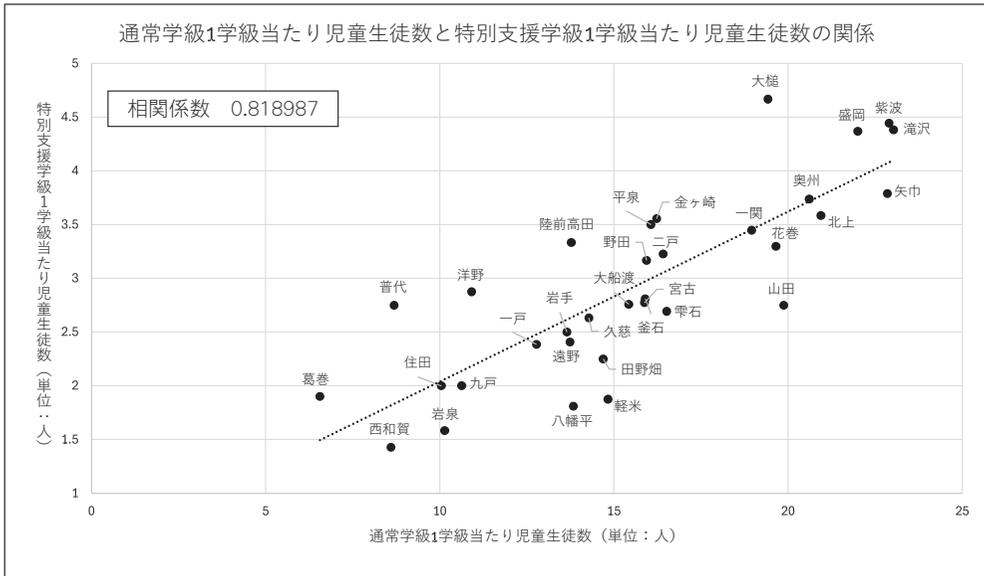


図3 通常学級1学級当たり児童生徒数と特別支援学級1学級当たり児童生徒数の散布図

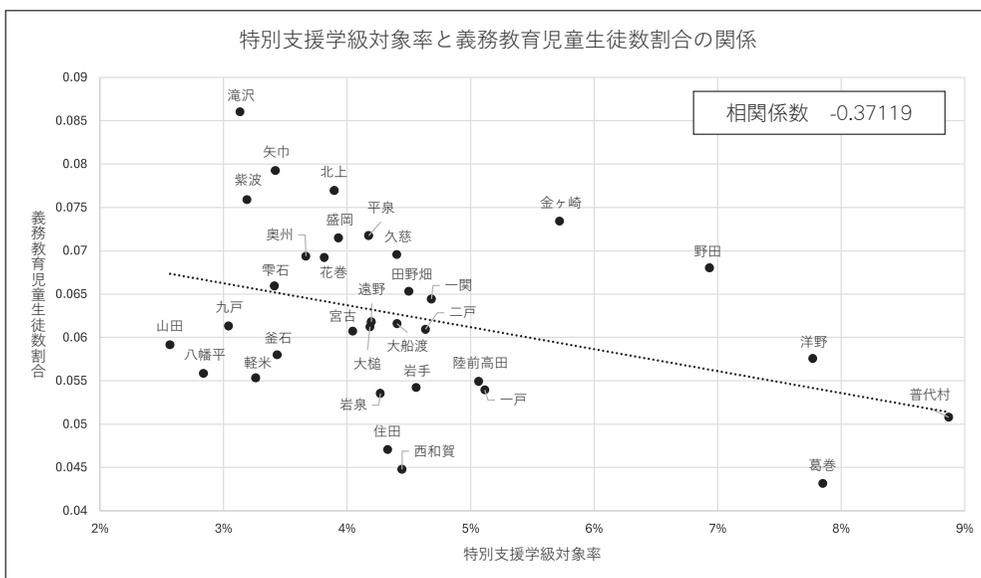


岩手県内市町村における特別支援学級の状況と市町村間の差異の要因についての考察

図2は、特別支援学級対象率と通常学級1学級当たりの児童生徒数との散布図である ( $r=-.55$ ,  $P<.01$ )。相関係数は負の相関を示しているため、仮説とは逆に、通常学級1学級当たり児童生徒数が少ないほど、特別支援学級対象率が高いという結果になっている。そこで、このような結果となっている要因をより詳細に検討するために、通常学級1学級当たり児童生徒数と特別支援学級1学級当たり児童生徒数の関係を見た。図3は、通常学級1学級当たり児童生徒数と特別支援学級1学級当たり児童生徒数との散布図である ( $r=.82$ ,  $p<.01$ )。相関係数は強い正の相関を示しており、通常学級1学級当たり児童生徒数が少ないと特別支援学級1学級当たり児童生徒数も少なくなっていることがわかる。通常学級1学級当たり児童生徒数が少ないということは学校規模が小さいということであり(表1)、そうすると特別支援学級対象児童生徒数も少ないと考えられることから、特別支援学級1学級当たり児童生徒数も少なくなっていると考えられる。

以上の結果からは、通常学級1学級当たり児童生徒数が少なければ、児童生徒1人ひとりに手厚い指導や支援が行うことができるので、特別支援学級に就学する児童生徒数が減少するために特別支援学級対象率が低くなるのではないかという仮説は成立しない。たとえ通常学級1学級当たり児童生徒数が少なくても、さらに手厚い指導や支援を受けることを求めて特別支援学級への就学を選択しているのかなど、そこになんらかの要因があると考えられる。そのため、通常学級1学級当たり児童生徒数が少ないほど、特別支援学級対象率が高いということの要因を明らかにしようとする際には、柴垣(2022)が行なったように、特別支援学級の対象者を決定する基準、学校や学級の配置といった運用面の差異など他の要因を検討する必要があると考えられる。

図4 特別支援学級対象率と義務教育児童生徒数割合の散布図



### 3.3 特別支援学級対象率と義務教育児童生徒数割合の関係

義務教育児童生徒数割合が低いほど子どもの数が少なく、そのため地域の将来構想と関わって義務教育は重要視されていると考えられる<sup>14</sup>。ここでの仮説は、義務教育が重視されていると障害のある児童生徒に対する教育も相応に重要視されるために特別支援学級の設置が促進され、その結果特別支援学級在籍児童生徒数が増加し、特別支援学級対象率が高くなっているのではないかとということである。

図4は、義務教育児童生徒数割合と特別支援学級対象率の散布図である ( $r=-.37, p<.01$ )。相関係数は弱い負の相関を示しており、義務教育児童生徒数割合が低いと特別支援学級対象率が高くなっていることがわかる。ただ、あくまで弱い相関であるため、特別支援学級対象率の高低が義務教育児童生徒数割合の高低が直接的に関係しているといきすることはできない。義務教育児童生徒数割合が低い市町村の中でも、普代村や葛巻町、洋野町のように特別支援学級対象率が高いところと、西和賀町や住田町のように高くはないところがあり、そのような差異が生じている要因を検討する必要があると考えられる。

### 3.4 児童生徒1人当たり教育費と特別支援学級対象率の関係

ここでの仮説は、児童生徒1人当たり教育費が多い市町村では教育が重視されており、障害のある子どもに対してもより手厚い指導や支援を行うために特別支援学級への就学が促進され、その結果として特別支援学級対象率が高くなっているのではないかとということである。

図5 児童生徒1人当たり教育費と特別支援学級対象率との散布図

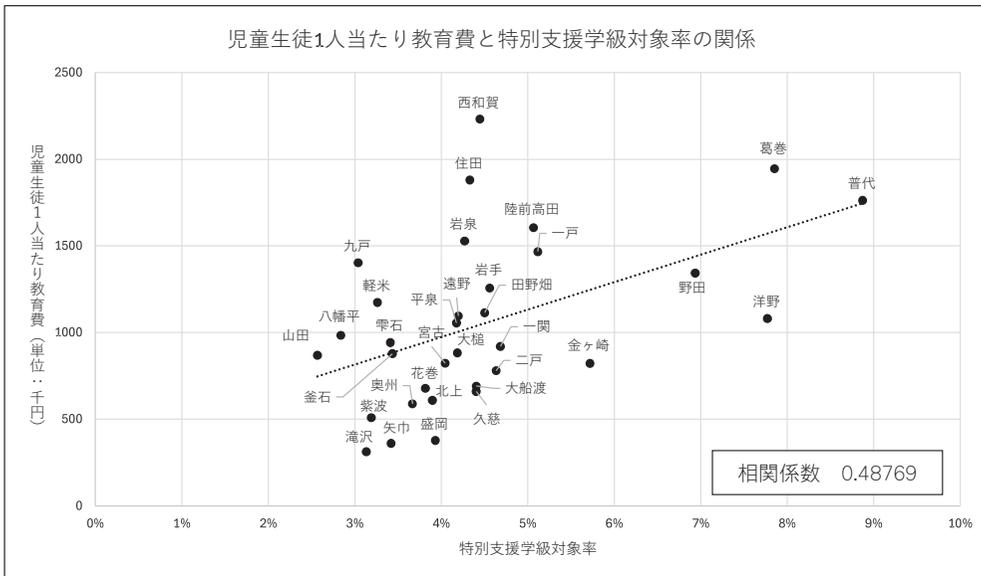


図5は、児童生徒1人当たり教育費と特別支援学級学級1学級当たり児童生徒数との散布図である ( $r=.49, p<.01$ )。相関係数は正の相関を示しており、普代村や葛巻町など特別支援学級対象率が高い町村の方が、児童生徒1人当たり教育費が多くなっていることがわ

## 岩手県内市町村における特別支援学級の状況と市町村間の差異の要因についての考察

かる。そのため、一見すると仮説が成立していると考えられるが、児童生徒1人当たり教育費が同じような額であっても、普代村や葛巻町は特別支援学級対象率が高く、西和賀町や住田町などはそれほど特別支援学級対象率が高いわけではない。なぜこのような差異が生じているのかについて注意しなければならないのは、義務教育の教育費についてはそのほとんどが教職員の人件費であり、市町村ではなく県の負担であることである。その財源は国庫負担金で3分の1が、残りの3分の2は地方交付税で措置されていることや、市町村間の財政力格差については地方交付税措置により是正されていることから、市町村の財政力が教育費に直接的に影響<sup>15</sup>するものではない(柴垣2022)。そのため、児童生徒1人当たり教育費の多少が、必ずしも市町村の教育の重視度を反映しているとはいえないのである。

柴垣(2022)は都道府県間の特別支援学校児童生徒1人当たり教育費において、財政力指数が低い県の方が1人当たり教育費が多くなっていることについて、財政力の問題ではなく教員1人当たりの児童生徒数が少ないことが影響していることを明らかにしている。図5で特別支援学級対象率が高い普代村や葛巻町は、通常学級1学級あたり児童生徒数がそれぞれ9.5人と7.1人となっており(表1)、県内でも低い方から第3位と第1位となっている。そのために児童生徒1人当たり教育費が高くなっていると考えられ、教育費が多いからといって教育が重視されているとはいいきれない可能性がある。

以上のことから、児童生徒1人当たり教育費が多くなっていることについては、通常学級1学級あたり児童生徒数が少ないという学校規模の問題が影響していると考えられる。そのため必ずしも、児童生徒1人当たり教育費が高い市町村では教育が重視されており、障害のある子どもに対しても手厚い指導や支援を行うために、特別支援学級対象率が高くなっているとはいいきれない。児童生徒1人当たり教育費が多い市町村で特別支援学級対象率が高いことについても、特別支援学級の対象者を決定する基準、学校や学級の配置といった運用面の差異など他の要因を検討する必要があると考えられる。

### 3.5 特別支援学級対象率の差異が生じる要因について

ここまで、特別支援学級対象率の高低の差異が生じている状況について、特別支援学級対象率と自閉症・情緒障害対象率の関係、特別支援学級対象率と通常学級1学級あたり児童生徒数との関係、通常学級1学級あたり児童生徒数と特別支援学級1学級あたり児童生徒数との関係、特別支援学級対象率と義務教育児童生徒数割合の関係、児童生徒1人当たり教育費と特別支援学級対象率の関係を検討した。紙数の関係ですべての要因を検討できていないため、これら以外の検討は他に譲るが、ここまでの検討の結果を整理すると以下ようになる。

- ①特別支援学級対象率と自閉症・情緒障害対象率には関係が見られない(図1)
- ②通常学級1学級あたり児童生徒数が少ないと特別支援学級対象率が高くなっている(図2)
- ③通常学級1学級あたり児童生徒数が少ないと特別支援学級1学級あたり児童生徒数も少ない(図3)
- ④義務教育児童生徒数割合が低いと特別支援学級対象率が高くなる傾向がある(図4)
- ⑤児童生徒1人当たり教育費が多いと特別支援学級対象率が高くなっている(図5)

これらの結果から、市町村における特別支援学級対象率の高低には、通常学級1学級当たり児童生徒数の多少、義務教育児童生徒数割合、児童生徒1人当たり教育費の多少が関係していると考えられ、今後これらの関係が生じる具体的な要因の検討が必要である。また、例えば④について、先述のように義務教育児童生徒数割合が同じように低い町村間でも特別支援学級対象率に違いがあるように、差異が生じている要因も一概にはいえない状況がある。そのため、市町村ごとの状況の丁寧な把握にもとづいた慎重な検討が必要である。本稿ではそれらの検討は十分に行えていないため、引き続きそれぞれの市町村の教育振興計画や特別支援教育推進計画などに示された現状認識や対応方針、就学先決定の状況、学校や学級配置の状況、就学前施設や関係機関との連携の状況などとの関連を幅広く検討していく必要がある。

#### 第4章 まとめ

前章まで、各市町村の人口や財政状況、学校設置及び通常学級の状況、特別支援学級の設置状況、小中学校等の特別支援学級に在籍する児童生徒数が義務教育段階の児童生徒数に占める割合などのデータを使用して検討した。その結果、特別支援学級在籍児童生徒数の増加や市町村間での特別支援学級対象率の差異の状況を明らかにするとともに、それらの状況に関係していると考えられる項目を明らかにすることができた。しかし、その具体的な要因を明らかにするところまではできていない。

松田ら(2024)は、都道府県ごとの「特別支援学級・学校在籍率」と、「学力テスト結果(国語・算数の平均)」、「特支学校児童1人あたりの教育費」、「特支学校教員1人あたりの児童数」、「通常学級の大規模率」、「通常学級の小規模率」、「生活保護年度保護率」、「教育物価指数」という7つの要因との関係性を、多変量解析モデルを用いて分析している。これは、従来の柴垣(2022)や横江・窪島(2020)の研究が記述統計にとどまり、統計の精度が低く、特別支援学級・学校在籍児童数が急増している根本的な原因が十分に検討されていないという課題意識による。結果は、小規模学級の割合が高いと特別支援学級・学校の在籍率が高いこと、生活保護受給率が高いと特別支援学級・学校在籍率が低いことの2つが標準回帰係数に有意差があり、それぞれ正、負の影響を与えているというものであった。しかし、この松田らの分析からも特別支援学級・学校在籍数が急増している根本的な原因が明らかにされたとはいえず、推測統計による分析でも特別支援学級・学校在籍児童数が急増している根本的な原因を明らかにすることは難しいと考えられる<sup>16</sup>。

以上のことから、市町村における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や、市町村間で差異があることの要因を検討する際には、柴垣(2022)が都道府県を対象にした検討の中で行なったように、学校基本調査などのデータによる分析とともに、それぞれの教育振興計画や特別支援教育推進計画などに示された現状認識や対応方針、就学先決定の状況、就学前施設や関係機関との連携の状況などの項目との関連を幅広く検討する必要がある<sup>17</sup>。

青木(2011)は、教育行政学を実証的研究に改善していくために、記述的推論の蓄積をふまえて因果的推論に発展させることが必要であるとしている。今後は、記述統計によって市町村の特別支援学級の状況を分類整理し、状況をパターン化して理解するとともに、

## 岩手県内市町村における特別支援学級の状況と市町村間の差異の要因についての考察

推測統計によって因果関係を解明して行くことが求められる。そのため、本稿の結果もふまえながら、引き続き関連する資料の調査を進めるとともに、市町村教育委員会を対象にしたアンケート調査や聞き取り調査などを実施して状況をより詳細に分析し、あわせて推測統計によって因果関係を解明したうえで、そのような関係が生じる要因を検討することが必要である。

- 1 本稿では、「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共に学ぶという理念を表すものとして使用する。それに対して「インクルーシブ教育システム」は、日本における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、文部科学省が主導する日本独自の制度を指すものとして使用する。
- 2 川上(2023)は、教育における政策課題の解決が国レベル、都道府県レベル、市町村レベル、学校レベルとさまざまな単位で課題解決が追求できるようになると同時に、それぞれの政策領域において、民主性・専門性・効率性の調整が求められるようになってきているとしている。そして、国レベルでの最適、都道府県レベルでの最適、市町村レベルでの最適、各学校レベルでの最適のそれぞれについて政治・行政・経営の各観点からの検討を行う一方で、それらが一致するかしないかの検討が必要であるとしている。インクルーシブ教育を推進していく上でも、これらのレベルごとの最適とそれらが一致しているのかの検討が必要である。その意味においても、市町村のインクルーシブ教育の現状と課題を明らかにすることが求められる。
- 3 ここで使用した資料は、2023年度の「学校基本調査」と2023年度の岩手県教育委員会「学校一覧」、2023年度の岩手県教育委員会「岩手の特別支援教育」である。掲載されているURLを以下に示す。

### 2023年度【学校基本調査】

[https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&year=20230&tclass1=000001021812&cycle\\_facet=tclass1&tclass2val=0&metadata=1&ata=1](https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&year=20230&tclass1=000001021812&cycle_facet=tclass1&tclass2val=0&metadata=1&ata=1) (2024.10.29 閲覧)

### 2023年度岩手県教育委員会「学校一覧」

[https://www.pref.iwate.jp/\\_res/projects/default\\_project/\\_page\\_/001/006/311/gakkouitirann22.pdf](https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/006/311/gakkouitirann22.pdf) (2024.10.29 閲覧)

### 2023年度岩手県教育委員会「岩手の特別支援教育」

※現在は2024年度分が掲載されており、2023年度分は掲載されていない。参考のために、2024年度分の掲載URLを示す

[https://www.pref.iwate.jp/\\_res/projects/default\\_project/\\_page\\_/001/060/831/r6iwatenotokubetusienkyouiku.pdf](https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/060/831/r6iwatenotokubetusienkyouiku.pdf) (2024.10.29 閲覧)

- 4 ここでいう「小中学校等」とは小学校、中学校、義務教育学校のことである。以下「小中学校」と表記するが、小学校、中学校、義務教育学校の総称として使用する。また、「小学校」、「中学校」と表記した場合も、それぞれ義務教育学校前期、後期を含む。
- 5 人口については、岩手県のホームページに掲載されている「住民基本台帳年報(令和5年1月1日現在)」によった。

<https://www.pref.iwate.jp/kensei/seisaku/shichouson/juukinet/1066855.html> (2024. 10.19 閲覧)

財政力指数、歳出総額、教育費については、総務省の「令和4年度地方公共団体の主要財政指標一覧」

によった。公開されている年度が令和4(2022)年度までのため、表1に掲載しているデータも2022年度のものである。

[https://www.soumu.go.jp/iken/zaisei/R04\\_chiho.html](https://www.soumu.go.jp/iken/zaisei/R04_chiho.html) (2024.10.19閲覧)

- 6 特別支援学級が設置されていない学校の状況を見ると、中学校の施設内の分校1校を除き、その他の学校では、小学校では全校児童数が14人～56人、中学校では全校生徒数が7人～75人の範囲内であり、全児童生徒数が10人～20人台の学校がほとんどとなっている。そのため、特別支援学級を設置していない理由は、児童生徒数が少なく対象の児童生徒がないためと考えられる。
- 7 「義務教育段階の全児童生徒数」とは、特別支援学級在籍児童生徒数を含む小中学校等在籍児童生徒数に特別支援学校小中学部在籍児童生徒数を加えたものである。ただし、国立及び私立学校在籍児童生徒数は含まない。
- 8 橋野(2016)は、2000年代以降に地方政治の舞台でも教育財政に関わる意思決定が行われるようになったことを指摘している。これは、初等中等教育財政における国庫負担の範囲・率および標準設定に関しては依然として中央政治の領分に属す一方で、人件費配分および標準法を超える教員雇用については地方政治のイシューとなる意思決定の複層構造が生じたことによる(橋野2016)。教育費支出における地方政治の意思決定がどのように行われているかを検討することは必要である。
- 9 財政力指数とは、地方公共団体の財政力を示す指数で、基準財政収入額を基準財政需要額で除して得た数値の過去3年間の平均値のことである。財政力指数が高いほど、普通交付税算定上の留保財源が大きいことになり、財源に余裕があるといえる。
- 10 総務省の「令和4年度地方公共団体の主要財政指標一覧」より。  
[https://www.soumu.go.jp/iken/zaisei/R04\\_chiho.html](https://www.soumu.go.jp/iken/zaisei/R04_chiho.html) (2024.11.04閲覧)
- 11 普通建設事業費とは、道路・橋りょう、学校、庁舎等公共又は公用施設の新増設等の建設事業に要する経費のことである。
- 12 「特別支援教育対象率」とは、特別支援学級在籍児童生徒数を含む公立小中学校在籍児童生徒数と公立特別支援学校小中学部在籍児童生徒数を合わせた全児童生徒数の中で、公立特別支援学校小中学部在籍児童生徒数、公立小中学校特別支援学級在籍児童生徒数、公立小中学校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が占める割合をいう。
- 13 2023年度の市町村ごとの通級による指導の対象者数は、学校基本調査並びに「岩手の特別支援教育」では公表されていない。そのため特別支援教育対象率は算出できないので、ここでは特別支援教育対象率と特別支援学級対象率の相関は算出できていない。
- 14 2023年度の人口が県内で最も少なく、義務教育児童生徒数割合も平均以下(表7)である普代村では、第5次普代村総合発展計画における教育分野の基本目標を「学ぶ喜びを村づくりにつなげよう」としており、教育を村づくりのための重要な施策として位置づけている(普代村「第2期 普代村教育大綱」)。
- 15 青木(2023a)は、我が国では地方自治体間の税源の偏在という問題があることから、全国で格差のない学校教育を展開するために、中央政府から地方自治体への手厚い財政移転制度(融合型府県間教育財政関係)が整備されているとしている。ただし、学級規模別の教員数の配当基準には都道府県によって差があり、都市部と地方部では学級数に応じた教員の配当数は都市部の方が多くなっている(青木2023b)。そのため全く都道府県間で差異がないわけではない。
- 16 ただし、これについてはどのような変数をとるか、どのような手法をとるかによって変わってくる可能性があり、引き続きの検討が必要である。
- 17 川上(2023)は、教育に関する政策課題が多元化・多層化する中で「どう調整されるべきか」の最適解

## 岩手県内市町村における特別支援学級の状況と市町村間の差異の要因についての考察

が技術的・機械的に導き出されるわけではないということと、エビデンスはそれだけで課題解決を指し示すわけではなく、解釈を経て初めて課題解決の方向が導き出されるとしている。インクルーシブ教育を実現するための最適解を見出していくためには、さまざまなデータに基づく統計分析はもちろん、それ以外にも国、都道府県、市町村それぞれのレベルにおけるさまざまな状況を幅広く検討していくことが必要である。

### <引用文献>

- 赤木和重「インクルーシブ教育における『通常学級の改革』の課題と展望」(日本特別ニーズ教育学会『SNEジャーナル』29、文理閣、2023、59-74)。
- 青木栄一「方法としての比較を用いた教育行政学のリノベーション」(『教育学研究』78(4)、2011、40-51)。
- 青木栄一「教育財政のしくみ」(青木栄一・川上泰彦編著『改訂版 教育の行政・政治・経営』、放送大学教育振興会、2023a、60-82)。
- 青木栄一「学校で働く教職員」(青木栄一・川上泰彦編著『改訂版 教育の行政・政治・経営』、放送大学教育振興会、2023b、151-175)。
- 普代村「第2期 普代村教育大綱」(2022)。  
<https://vill.fudai.iwate.jp/img/gyouseifolder/5jisougouhattenkeikaku/kobetukeikaku/2ndkyouikutaikou.pdf>  
(2024.11.11閲覧)
- 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)。
- 橋本晶寛『現代の教育費をめぐる政治と政策』(大学教育出版、2016)。
- 勝野正章「自治体教育政策が教育実践に及ぼす影響—授業スタンダードを事例として—」(『日本教育政策学会年報』23、2016、95-103)。
- 川上泰彦「教育改革と教育政策の課題」(青木栄一・川上泰彦編著『改訂版 教育の行政・政治・経営』、放送大学教育振興会、2023、274-287)。
- 松田華織・生田邦紘・松本伊織・中谷響・赤木和重「なぜ特別支援学級・学校在籍児は増加するのか—固定効果モデルを用いた多変量解析—」(日本特別ニーズ教育学会『第30回記念研究大会 発表要旨集』、117-118)。
- 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、文理閣、2023、25-45)。
- 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)。
- 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—」(『岩手大学教育学部研究年報』83、2024、101-119)。
- 鈴木文治「障害と特別な教育的ニーズの間—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)。
- 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—インクルーシブ社会への教育学』)、東京大学出版会、2019、83-101)。
- 横江真理子・窪島務「インクルージョン時代の障害児教育再考(Ⅱ) 障害児学級在籍児統計の分析方法とその動向」(『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』70、2020、189-205)。



## 自閉スペクトラム症幼児に対する 典型発達幼児の理解とかわり

滝 吉 美知香\*・三 浦 綾 華\*\*

(2025年1月6日受付, 2025年1月17日受理)

### 【問題と目的】

子どもたちにとって最初の集団生活の場となる保育・幼児教育現場では、幼児の障害の有無にかかわらず同じ保育室内で生活をする統合保育が基本となる。これは、1974年に当時の厚生省が通知した「障害児保育事業実施要綱」に基づく保育形態である。「障害児を一般の児童から隔絶することなく社会の一員として、むしろ一般の児童とともに保育することによって障害児自身の発達が促進される面が多く、また、一般の児童も障害児と接触する中で、障害児に対する理解を深めることによって人間として成長する可能性が増し、そのことがまた福祉の理念の涵養にも資する面が多い」(厚生省中央児童福祉審議会, 1973)として統合保育が位置付けられ、現在に至る。

子どもたちが生活および学習の場をともにすることによって、障害のある側のみではなく障害のない側の子どもたちの成長や発達が促進されるという点は、2007年に学校教育法上位置付けられた、すべての学校において一人ひとりの教育的ニーズに合わせた支援を行う特別支援教育の考え方にも通ずるだろう。文部科学省が2012年に取りまとめた「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)」では、「障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。これは、社会の成熟度の指標の一つとなるものである」とされる(文部科学省初等中等教育分科会, 2012)。

さらに昨今では、2021年の『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)』においても、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要」(文部科学省中央教育審議会, 2021)とされ、特別支援教育の枠を超え、障害の有無にかかわらず多様な他者がともに生きる社会の重要性がさらに強調されている。

---

\* 岩手大学, \*\* ニチイ学館

このように、共生社会を育むための子どもたちの学習・教育環境については、その重要性が古くから指摘され近年ますます注目されているにもかかわらず、現場では未だ理念の浸透や具体的な整備が十分とはいえない。背景のひとつには、子どもたちが障害のある相手をどのように理解し関係を構築するのかに関する知見の蓄積が十分ではないことが指摘される。そのような知見の蓄積の不十分さが、現場の保育・幼児教育に携わる者のかかわりの迷いや理解の不十分さにつながっているように思われる。義務教育に先駆けて統合保育を実践してきた保育・幼児教育の分野においても、そのような研究は数少ない。その理由として京林(2000)は、幼児期が言語理解や表現能力の未発達な状態にあることを指摘している。他にも、発達著しい幼児期は、病院を受診し診断に至る子どもに限らず、ことばや運動の発達の遅延、仲間関係の構築しにくさ、集団活動への参加しにくさなどについて、周囲の大人が気になる程度の子どもたちも多く、どこまでを障害ととらえるのか明白な線引きがしにくいことの影響もあるだろう。共生社会の実現に資する統合保育やインクルーシブ教育システムのあり方には、そのような特徴のある子どもたちが、周囲の子どもたちにどのように理解され関係が構築されていくのかという点をふまえた、周囲の大人のかかわりや環境調整が必要不可欠であり、喫緊の課題である。

数少ないながらも、幼児を対象に障害児に対する理解や関係を検討した先行研究として、以下では、戸田(1993)、高橋(1995)、京林(2000)の研究を概観する。なお、ここでは、障害の有無について、一般的に多数派の発達の傾向を辿る典型発達(Typical Development; TD)かどうかという観点から、TD児、非TD児と表記する。

戸田(1993)は、6つの園に在籍する4～5歳のTD児200名以上を対象に、各園に在籍する「ダウン症候群によらない精神遅滞」の非TD児をターゲット児とし、ターゲット児に対する選好度を調査した。個別面接において、日常の中で経験する「手をつなぐ」「隣に座る」などの場面を図版で提示し、その場面と同じ状況になったときに「この子と一緒に～したいと思うか?」と尋ねる形で、ターゲット児と他複数のTD児に対する選好度を求め比較した。その結果、1つの園でのみ、ターゲット児に対する選好度がそうではない幼児に対する選好度よりも有意に低いものの、6園全体では差がないことを示した。また、ターゲット児に対する選好・非選好の理由については、「かわいいから」等の容姿や身体的特徴への言及や、「手伝う」等の援助への言及、「まだわからないから」等の能力的側面への言及などが多い点で特徴的であったとした。

高橋(1995)は、幼児期の言語の未発達さによる状況依存的な回答や一過性の態度が得られやすいという特徴を考慮したうえで、ある園の4歳児クラスのTD児29名を対象に、面接法による選好度の検討と行動観察による態度の検討を併せて行った。対象児らと同じクラスに在籍する、「簡単なコミュニケーションが可能な軽度遅滞」である非TD児をターゲット児として、一緒に遊んだ経験の有無および相手への好意の有無を対象児らに問う形で選好度を調査した。その結果、ターゲット児と遊んだことがあると実感しているTD児ほど「好き」と答える傾向にあること、行動観察において話しかけよりも身体接触の方略を用いたかかわりが多く示されたTD児ほど言語面接での選好度が高く、言語面接で低い選好度を示したTD児ほど行動観察では親和的かかわりよりも攻撃的かかわりが多いことなどを明らかにした。また、言語面接においては、ターゲット児の障害特性からくる不適合な容姿や行動について言及しながらも好意的なTD児が半数以上いたことから、障害の

有無が必ずしも選好度に影響せず、むしろ遊びの実感が伴っているかどうかが重要であることを指摘した。

京林(2000)は、知的障害のある幼児の中にTD児を半数弱受け入れ保育を行う「逆統合保育」において、3～6歳のTD児4名の保護者が記した連絡帳の内容から、他児に対する言及を抜き出し縦断的な分析を行った。自分の子どもを逆統合保育に参加させるという点で、保護者には障害のある幼児に対する意識や態度に高い関心があり、そのような保護者によって抜粋・構成された内容であることに限界はあるものの、家庭内でのTD児の発言からは、他児の障害の有無に限らず身体的・行動的特徴についての言及が多く、年齢の上昇とともに具体的になることが明らかにされた。また、特に他児が知的障害児である場合には、集まりや給食、設定保育場面などの構造化された指導の場が、自由遊びだけでは一緒に遊びを共有しにくい非TD児の行動に目を向ける機会となっていることを指摘した。さらに、一般的に肯定的な言及であることは、保護者により内容が選択されている点をふまえたうえで、逆統合保育の形態は異年齢異能力の少集団という特性を有することから「一人だけが違う」という状況が生じにくい点や、保育者の個々の障害幼児への働きかけが間接的にTD児に肯定的な行動の解釈を提示している点などについて考察した。

これらの先行研究からは、相手の幼児の障害の有無は選好度に関係せず(戸田, 1993)、むしろ、一緒に遊んだという実感や身体的接触の多さが選好度に関係すること(高橋, 1995)、そして、幼児期には相手の障害の有無に限らず身体的・行動的特徴について理解しやすいこと(京林, 2000)が言える。これらの知見をふまえると、幼児どうしの関係をつなぐためには、身体をダイナミックに使用する活動の設定・展開や、互いの遊びの共有を促進するような保育者の声かけやかわりが重要と考えられる。しかし、一方の幼児が、社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥や、感覚刺激への過敏さや鈍感さを伴う行動・興味・または活動の限定された反復な様式を示す自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorder; 以下ASDと表記)の特性を示すとしたら、他児と一緒に遊んだという実感を持ちにくかったり、身体的接触の機会が限られてしまったりすることが懸念される。ASDの症状は典型的には生後2年目の間に気づかれることが多く、特に年少の子どもの場合には、対人的相互反応の欠如により同年代の仲間と一緒に状況場面での学習が妨げられてしまう危険性が指摘されている(American Psychiatric Association, 2022)。そのため、統合保育や通常教育のなかでTD児とASD児の関係をつなぐ支援がより重要になってくるだろう。

また、京林(2000)の指摘にあるように、幼児同士の関係は、そこにかかわる大人による関係調整の働きかけに大きく影響を受ける。よって、高橋(1995)のように、実際にかかわりをもつ幼稚園や保育所の文脈に即した検討が必要である。加えて、同一の診断名や障害特性であっても多様に状態像の異なる非TD児が、どのような幼児であるのかということも、TD児の理解や関係を考察する際の重要な観点となる。障害や発達段階を一括りにした傾向の明確化を求めるのではなく、子どもたちの文脈に添った丁寧な検討が求められよう。

以上のことから、本研究では、統合保育を行うある園において、同じクラスに在籍するASD児に対し、TD児がどのような理解をし、かかわっているのかについて、文脈に即して明らかにすることを目的とする。理解については、ASD児との遊びの共有による好意

度を個別言語面接によりとらえ、かかわりについては、ASD児に対する実際の振る舞いを行動観察によりとらえ、両者を併せて検討を行う。

## 【方法】

### 1. 対象

ASDのある女児A（4歳5か月）が在籍する幼稚園年中クラスのTD児22名（男児10名、女児12名）を対象とした。AがASD診断を受けたのは年少組在籍中で、本研究開始時より12ヶ月前であった。年少組は1クラスで編成されていたのに対し、進級時に新入園児を交え年中組は2クラスで編成された。このうちAが在籍するクラスの担任は、20年以上の経歴を持つ50代女性教諭で、年少組のときもAを担当していた。

クラスメイトであるTD児らに対して、Aからの自発的はたらきかけはほぼ無く、自由時間のAは、大抵どこかの教室の本棚近くで絵本を読んで過ごしたり、副担任や補助の保育者ら大人と一緒に絵を描いたりして過ごしていた。音楽が流れたり音楽に合わせて踊ったりするTD児がいますと、Aはその方向に関心をひかれ近づくこともあったが、その場にいるTD児と一緒に踊るといったよりは、音楽プレーヤーから流れる音に聞き入ったり音に合わせて体を動かしたりといった様子であった。独特な抑揚で発語をすることもあり、例えば絵本を読み終わった後「(絵本を) パタンしたら、片付ける」、ラジカセを操作しながら「進む、止める、一回戻す」など、パターンの決まった行動をする際に定型的な内容の発語がみられた。TD児から話しかけられた場合にAが応答することはほとんどなく、保育者の言葉をAが繰り返したり、Aの発した単語を保育者が周囲のTD児にわかりやすく伝えたりすることで、AとTD児とのやりとりがなんとか成り立つ状態であった。

### 2. 自由保育場面における行動観察

(1) 観察・記録の方法と期間：自由保育場面（登園してから設定保育場面が開始されるまでの約2時間）をビデオカメラで記録し、Aに対するTD児の振る舞いを観察した。観察者は保育者の一員として場に参加しながら、Aの移動に合わせてビデオカメラの位置を調整するなどした。観察者が周囲の幼児から手伝いやかかわりを求められた場合には、必要な範囲で応じ、幼児らに何等かの危険が及ぶと判断した場合には介入するなどしたが、基本的にはAの過ごし方や周囲のTD児とのかかわりを見守るスタンスをとった。

観察は、幼稚園の夏休み明け8月から11月にかけての約3か月間、週に2～3回行い、計29日実施した。そのうち、Aの欠席が3日、訪問者等があり記録不可となったのが2日、機器の不具合等による記録ミスが2日あったため、22日分の記録を分析対象とした。分析対象となった映像記録時間中、自由保育時間内に例外的な行事や予行練習が入った時間帯や、機器の不具合等で発生したブランク時間、観察者が他児に対応している間にAが別室に移動し記録できなかった時間帯などを除外し、最終的に分析可能となった記録時間は約33時間分であった。

(2) エピソードの抽出とカテゴリー化：映像記録より、TD児からAに向けられたかかわりがあった場面をエピソードとして文字化し抽出した。AとTD児1名の2者間で起きたエピソードは、対象児がAに対して話しかけたり接触したり始めてから、その場から離

自閉スペクトラム症幼児に対する典型発達幼児の理解とかわり

れる、または行っていた行動をやめて今までと異なる行動を行う前までを、1つのエピソードとした。AとTD児複数名の間で起きたエピソードは、対象児1人ずつのエピソードとして抽出できるよう、1人の対象児がAに対して話しかけたり接触したり始めてから、別の対象児がAに話しかけたり接触したりする前までを1つのエピソードとした。映像記録からエピソードを抽出するにあたり、各訪問日ごとにワークシートを作成した。ワークシートの一部を例としてTable 1に示す。抽出したエピソードは全部で219個であった。

その後、初回から6回目までのエピソード65個について、著者2名が協議し、共通ま

**Table 1** 映像記録からエピソードを抽出する際に用いたワークシート例の一部

#	時間	Aの行動	TD児からAに向けられた振る舞い	分類
	0:12:03	自由時間開始		
1	0:16:50	絵本を読む	男⑧がAの読んでいる本を見る(14s)	f
	0:17:22	〃	女①がAを見ながら移動(2s)	
2	0:23:35	〃	女⑤がAに近づいてAを見る(12s)	a
	0:26:30	〃	男①がAを見ながら移動(1s)	
3	0:27:30	担任とのかわり	担任がAに話しかけているところに女⑩が近寄る。担任が女⑩に気づき、女⑩の持っていたペットボトルの話題をAにも話しかけながら展開させていく。女⑩は特にAに話しかけたりはせず、担任と会話をする	不可
4	0:27:56	〃	担任、A、女⑩の3人がいるところに女⑨が入ってきて、時々女⑩と担任の方をちらちら見ながら、Aの読んでいる本を見る	f
	0:39:57	他教室へ移動		
		おままごとコーナーのブロック		
5	0:51:26	上で絵本を読む	男⑧がAの服の襟を掴む	h
6	0:51:26	〃	おままごとコーナーでAが絵本を読み始めたため、おままごとで遊んでいた男④はAの読んでいる本を時々掴みながら、Aをじっと見る(27s)	a
7	0:51:28	〃	おままごとで遊んでいた女⑧が「なんでこれ落とすの、最初ここに置いてたんだよ」と言いながら、Aの読んでいる本を退かすように積み木をブロックの上に乗せる	c
	0:52:51	〃	男⑥が転びそうになりAにぶつかる(男⑥はぶつかったことに気付かない)	
8	0:53:57	〃	女⑨がAの読んでいた本を見る(12s)	f
9	0:54:14	〃	男①がAの読んでいた本を見る(11s)	f
	0:55:21	〃	男⑥がAを見る(2s)	
10	0:55:32	〃	男⑥がAの近くにいた実習生に笑顔で「Aちゃんを倒して」という。実習生が「倒さないよ」と言うと、男⑥は何も言わずその場から離れる	b
	0:55:40	他教室へ移動		
	∴			
17	1:26:37	絵本を読む	女③がAの上履きを見つけ、履かせようとする	d
			女③が手洗いの時間になっても絵本を読み続けるAを見て、担任にAがまだ絵本を読んでいることを伝える。担任に「Aちゃんも誘ったら。Aちゃん一緒に手を洗おうって」と促され、「Aちゃん手洗いにいこう」とAを手洗いに誘う。それでもAは絵本を読むのをやめないため、女③はAを絵本から引き離そうと本をつかんだりAの腕を引っ張ったりする	e
	1:28:56	自由時間終了		

#はエピソード番号、囲み数字は対象TD児、( )内は秒数を表す

たは類似した意味に解釈される働きかけごとにカテゴリー分類した。7回目から最終回までの16回分のエピソード154個については、2名それぞれがカテゴリー分類を行い、その一致率は76%であった。一致しなかったエピソードについては、映像記録を見返しながら協議したうえで分類した。最終的にエピソード198個が9つのカテゴリーに分類され、

Table 2 Aに対する振る舞いの分類カテゴリーとエピソード例

カテゴリーの定義	エピソード例
<b>a.見る</b> Aを4秒以上見つめる、または対象児の同一の行動の中でAを合計して4秒以上見る	<ul style="list-style-type: none"> <li>・おままごとコーナーでAが絵本を読み始めると、そのおままごとの場で遊んでいた対象児が、Aの読んでいる本を時々掴みながらAをじっと見る</li> <li>・対象児がAの近くに座って、Aの読んでいる本やAの様子をチラチラ見る</li> </ul>
<b>b.誘い・受容</b> Aを遊びに誘ったり、Aを仲間として受容したりする言動（対象児が保育者等の他者に対して、Aを遊びに誘ったり受容したりするような働きかけを求める間接的な言動も含む）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対象児がAに近づき、Aの読んでいる本を叩きながら「Aちゃん、Aちゃん」と呼びかけた後、Aの手を引っ張って対象児の遊んでいたおままごとの家に連れて行き、「ここ、ここ、ここ」と指差す。そして一緒に遊んでいた他児に「Aちゃんも入っていい？」と聞く</li> <li>・対象児がおままごの家に勉強部屋を作り、Aに「勉強部屋がありますよ、Aちゃん」と声をかける</li> </ul>
<b>c.注意・修正・排除・拒絶</b> 対象児にとって望ましくない行動をAがした時に、注意または修正したり、排除または拒絶したりするような言動（対象児が保育者等の他者に対して、Aの行動を注意または修正したりAを排除または拒絶したりする働きかけを求める間接的な言動も含む）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対象児の作ったおままごとの家にAが入ろうとすると、対象児は「ダメダメ、勝手に入っちゃいけない」と言ってAを押し出す</li> <li>・遊んでいたおままごの場に、Aが寝そべて絵本を読んでいるのを見つけた対象児が、「なんでAちゃんいるの、ここに」と担任を見ながら訴えるように言う</li> </ul>
<b>d.世話・手伝い</b> Aの身辺のお世話をしようとしたり、手伝いをしようとしたりする言動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対象児がAの上履きを本棚の近くで見つけ、絵本を読んでいるAに靴を履かせる</li> <li>・Aが白い紙を探している様子をしばらく見つめていた対象児が、白い紙の入っているかごを無言で引き出す</li> </ul>
<b>e.規範やルールの順守を求める</b> クラスみんなでやるべきことをAがやっていなかったり、Aが決まりを守っていない時に、注意したり止めさせようとしたりする言動（対象児が保育者等の他者に対して、Aの行動を注意したり止めさせたりする働きかけを求める間接的な言動も含む）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・焼き芋を作っている（安全確保のためラックで囲い、園児には入らないよう指導している）場所に入ろうとするAに対し、対象児がAの足元に腕を伸ばして止めようとする</li> <li>・片付けの時間になっても絵本を読み続けるAに対し、対象児が絵本を取ろうとする。それでもAが絵本を読み続けるため、対象児は「先生、Aちゃん何とかして」と保育者を呼ぶ</li> </ul>
<b>f.空間の共有</b> Aの行動や遊びに興味を示し、Aに近い場所で同じ行動や遊びをする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Aの読んでいる本を見る</li> <li>・Aが踊っている場所に近づき同じ音楽と一緒に踊る</li> </ul>
<b>g.大人の環境設定による振る舞い</b> 保育者等の働きかけや存在が介在したことによって生じた、対象児からAへ向けられた肯定的（g）／否定的（g'）言動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Aのいる場所を担任が家に見立て、「ピンポン」とインターホンを押す仕草をすると、それを見た対象児が同様に「ピンポン」と真似をする（g）</li> <li>・おままごの家を作っている対象児らに、クラス担任が「（Aが）ご本見のお部屋はどこ？」と尋ねると、一人の対象児が「ないよ」と答える（g'）</li> </ul>
<b>h.突発的で意図不明な振る舞い</b> 文脈がなく突発的で意図が不明な、Aへの声かけや身体接触	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本を読んでいるAに、対象児が「Aちゃん」と呼びながら走って近づく</li> <li>・対象児がAの後ろからAの頭を叩き、無言で離れる</li> </ul>
<b>i.その他</b> <b>a.~h.</b> に該当しない、Aに向けられた言動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対象児がAにぶつかりそうになって「ごめん」と言う</li> <li>・対象児が遊んでいた場所にあったビニールボールをAの近くに投げ、一緒に遊んでいた子に「Aちゃんの方に投げたよ」と言う</li> </ul>
<b>分類不可</b> Aに向けられているかどうかが明確に判断できない言動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・副担任が「絵本がまだ落ちてる。気づいてくれる人ー？」と言うと、対象児が走っていきAが読み終えた本を片付ける</li> <li>・対象児の近くにいたAが本を落とすと、対象児は落ちた本を少し見たあと、その場から離れる</li> </ul>

分類不可となったエピソードは21個であった。各カテゴリーの定義とエピソードの例をTable 2に示す。

(3) 分析：以下の分析にはIBM SPSS Statistics 27を用いた。

### 3. 個別言語面接

(1) 質問内容：個別言語面接では、対象児のAに対する理解として、遊びの共有の経験や希望の有無による好意度(高橋, 1995)を調べた。個別言語面接は、「お友達のことについて聞かせてほしい」と提示し、対象児にとって、Aについて質問されているという印象が強くならないよう、対象児の友好関係やクラスメイト複数名について尋ねるなかに、Aに関する質問を混ぜ込んだ。質問項目をTable 3に示す。登園後すぐに面接を行った対象児については、1.～2.の質問は前日のことについて質問し、対象児が答えられる範囲で回答を求めた。1.～3.の質問で名前が挙がらなかったクラスメイトの中から、Aを含む3名を抽出し、1名につき4.～7.の質問を1セットにして、3名分(3セット)行った。4.「遊んだことある?」という質問への回答が肯定の場合は【遊びの共有あり・好意あり】、否定の場合は【遊びの共有なし】とした。また、【遊びの共有なし】の場合、5-1「遊んでみたい?」という質問をし、回答が肯定の場合は【好意あり】、否定の場合は【好意なし】とした。後者に対する「どうしてそう思う?」という質問、および、7.「○○ちゃん／くんってどんな子?」という質問により、対象児のAに対する理解を自由に口頭で表現するよう求めた。これらの質問に対する対象児からの回答について、面接者は対象児の回答を受け止めたうえでポジティブな声かけを返すようにした(例えば、対象児が「絵本ばかり読んでる子」と回答した場合、「○○ちゃんは絵本ばかり読むくらい、絵本が大好きなんだね」など)。Aを含め3名の友達について聞き取った後は、あともうひとりだけ他に話したい友達がいるかどうかを確かめ、いる場合にはその友達について自由に話すよう求めて、対象児にとっで存分に話せたという印象を残して面接を終了した。

なお、1.～3.の質問において、対象児からAの名前が挙がった場合には、4.～7.でA以外の友達3名を抽出することとした。提示は、男女比および抽出回数や提示順序に偏りがないよう、カウンターバランスをとって実施した。

Table 3 個別言語面接での質問項目

- |  |
|--|
| 1. 「今日は／昨日は、誰と遊んだ?」  |
| 2. 「その子と何をして遊んだ?」  |
| 3. 「いつも誰とよく遊ぶ?」  |
| 4. 対象児が3.で答えた以外のクラスメイト3名(うち1名にAを含める)を面接者が選択して1名ずつ順番に提示し、「この子と遊んだことある?」   |
| 5. 4. で「ある」と答えた場合【共有あり・好意あり】「どんな遊びをした?」<br>「ない」と答えた場合【共有なし】「遊んでみたい?」5-1) |
| 6. 5-1) で肯定した場合【好意あり】「何をして遊びたい?」<br>否定した場合【好意なし】「どうしてそう思う?」6-1)          |
| 7. 「○○ちゃん／くんってどんな子?」   |

(2) 使用した補助具：年中児を対象とするため、クラスメイトの顔と名前が一致しなかったり、言葉での表現が不十分であったりすることへの対処として、以下の道具を用いた。ホワイトボード(縦40cm×横60cm程度)を2枚準備し、1枚には、クラスメイト全員分の顔写真を1人ずつ貼り付けたマグネットと、園庭や教室内にある遊び道具をイラストにしたマグネットを予め貼っておいた。質問の際、対象児が回答したクラスメイトの顔写真や、面接者が提示したクラスメイトの顔写真、対象児が回答した遊具のマグネットなどを、面接者がもう一方のホワイトボードに貼り換え、誰について話しているのかが明確になるように掲示しながら質問をすすめた。遊びの内容について、対象児の回答が予め用意したイラストのなかに無い場合には、面接者がその場でマーカーで書き込み対処した。

(3) 実施時間・場所：行動観察の時期と並行して、10月から11月の間に、対象児22名全員に対して個別に言語面接を実施した。登園後の朝の準備が終了し自由遊びに入る前のタイミング、自由保育中の遊びが一段落ついて次の遊びに移行する前のタイミング、昼食後それぞれが一人で絵本を読む時間、降園前にビデオを見る時間など、対象児の遊びの妨げにならないタイミングや時間に1人ずつ声をかけ、同意が得られた場合に実施した。普段は園児の休養や職員の打合せ等に使用される、園児の出入りがない小さな部屋に、テーブルを設置して実施した。

(4) 記録と分析：面接の回答を記録する際には、対象児の回答時の表情を確認できるように、できる限りビデオカメラを用いて行った。しかし、行動観察と並行して行う場合もあったため、ビデオカメラ使用中の場合には、ICレコーダーによる音声記録を行った。ビデオカメラまたはICレコーダーの記録から逐語を起こし、分析対象とした。

#### 4. 倫理的配慮

本研究は岩手大学倫理審査委員会の承認を得て実施した(第202008号)。

#### 【結果】

個別言語面接におけるAに関する質問に対して得られた回答と言及をまとめたものをTable 4として示す。Table 3の質問1.～3.においてAの名前を挙げた対象児はいなかったため、Aに関する回答は全て質問4.～7.において得られたものであった。Aと一緒に遊んだことがあると答えた対象児は4名、遊んだことがないと答えた対象児は18名であった。その18名のうち、遊んでみたいと答えた対象児が6名、遊びたくないと答えた対象児が11名、わからないと答えた対象児が1名であった。遊んだことがある、または、遊びたいと答えた対象児10名(男児3名、女児7名)を高好意度群、Aと遊んだことがない、かつ、遊びたくないまたはわからないと回答した対象児12名(男児6名、女児6名)を低好意度群とした。好意度の高低にかかわらず、22名中17名が何らかの形で、Aがいつも絵本を読んでいるという行動特徴に言及していた。

行動観察により得られたエピソードを対象児ごとにカテゴリー別に分けた一覧をTable 5に示す。対象児ごとにエピソード合計数を100%として各カテゴリーの割合を換算し、逆正弦変換を行ったうえで、以下の分析を実施した。好意度の高低によって各カテゴリー分類が異なるのかについて、二要因分散分析を行った。その結果、カテゴリーの主効果

自閉スペクトラム症幼児に対する典型発達幼児の理解とかわり

( $F(5.57,111.46)=9.47, p<.001$ ) と交互作用 ( $F(5.57,111.46)=2.26, p<.05$ ) が有意であった。単純主効果の検定により、d.世話・手伝い ( $F(1,20)=4.50, p<.05$ )、および、h.突発的で意図不明な振る舞い ( $F(1,20)=4.59, p<.05$ ) で有意差が示され、多重比較 (Bonferroni) により、どちらも高好意度群の値が高いことが示された。また、c.注意・修正・排除・拒絶 ( $F(1,20)=3.48, p<.1$ ) では低好意度群、f.空間の共有 ( $F(1,20)=3.53, p<.1$ ) では高好意度群の値がそれぞれ高い傾向が示された。

Table 4 個別言語面接により得られたAに関する質問への回答と言及

	遊んだ 経験	遊び たいか	Aに関する言及	
高好意度群 (10名)	男②	○	- おままごととして遊んだことあるけど、Aは途中で逃げたから、別の友達とそのあと遊んだ。	
	男⑧	○	- Aともう1人の友達と3人で、積み木でロケットコースターを作って遊んだことがある。	
	男⑩	○	- 会社ごっこをしたことがある。	
	女⑪	○	- 1回一緒に本読んだことある。女⑪は絵本が好きで、次は一人で読みたい。Aは先生に甘えたいんだと思う。きっと幼稚園に行くのが初めてだから。	
	女③	×	○ Aは絵本に集中していて、その時に女③はもう遊んでいるから遊んだことがない。一緒に遊ぶなら滑り台をほかの友達やAと一緒に繋がって遊びたい。	
	女④	×	○ 一緒に遊びたいけど本ばかり読んでるから遊べない。Aが本を読んでたら本屋を開いてみんなに渡して、1冊残してAに読ませる。	
	女⑤	×	○ 顔が可愛いから好き。女⑤がお医者さんで、Aが赤ちゃんを持ってくる人になって病院ごっこをしたい。	
	女⑥	×	○ Aは本読んでばかりだから遊ぶことが興味ないみたい。本読むから少し嫌な気持ち。鉄棒とかおままごとをしたけれど、Aは鉄棒できない。	
	女⑨	×	○ 遊んだことない、一緒に片付けたいから片付けの時に本読むのダメだよと言うだけ。一緒に遊ぶなら滑り台で遊びたい。	
	女⑩	×	○ 絵本ばかり読んでるからみんなのこと好きじゃないのかなと思う。Aは話を聞かない子だから1週間くらい一緒に遊ばって何回言っても遊ばないから遊ばない気分だってわかる。Aのできる簡単なブロックとかを皆でしたい。	
低好意度群 (12名)	男③	×	×	絵本見てる途中だから遊びたくないのかなと思う。男③も本読むの好きだけど一緒にじゃなくて一人で絵本を見たい。
	男④	×	×	Aは絵本しか見ないから、一緒に遊びたいと思ったことない。
	男⑤	×	×	先生とだけ遊んでるから一緒に遊びたくない。Aはいつもただ本を読んでいるだけ。
	男⑥	×	×	男⑥の仕事がいっぱいあるから一緒に遊ぶのはだめ。どんな子かわからない。
	男⑦	×	×	Aは本ばかり読んでるから遊びたいと思ったことない。男⑦はベルトとか作るから絵本はいつも読まない。
	男⑨	×	×	Aは本ばかり読むから遊びたいと思わない。男⑨は本を読むより外の方が好き。
	女①	×	×	Aはいつも本を読んでいるから迷惑かけちゃだめだなんて思うから遊びたくない。
	女②	×	×	Aは絵本を見てるから一緒に遊びたいなんて思わない。いつも先生が見てる。Aはいつも違う部屋に行っちゃうから遊べない。
	女⑦	×	×	Aはいつも本をピンパン読んでいるから、本を読むことが好きなんだと思う。いつも本読んでるから一緒に遊びたいと思わない。
	女⑧	×	×	Aは絵本読んでるから一緒に遊ばない。Aは片付けの時も絵本読んでるからお手伝いしないんだって思う。
	女⑫	×	×	Aと一度も遊んだことないからわからない。きっと家でもうがいてから絵本読んでると思う、絵本大好きなんだよ。
	男①	×	DK	遊びたいかどうか分らない。Aはいつも本を読んでいる。

DKは「わからない」という回答、下線は本を読むことに関する言及を示す

Table 5 対象児およびカテゴリーごとのエピソード分類一覧

	a.見る	b.誘い・ 受容	c.注意・ 修正・排 除・拒絶	d.世話・ 手伝い	e.規範・ ルール 順守	f.空間の 共有	g.環境 設定下 で肯定	g'.環境 設定下 で否定	h.突発 的で意 図不明	i.その 他	計	
高好意度群	男②	1(25.0)				1(25.0)			2(50.0)		4	
	男⑧		1(14.3)			5(71.4)			1(14.3)		7	
	男⑩	2(28.6)		1(14.3)		2(28.6)		1(14.3)	1(14.3)		7	
	女⑪	5(35.7)			1(7.1)		6(42.9)	2(14.3)			14	
	女③	8(57.1)			2(14.3)	3(21.4)	1(7.1)				14	
	女④	3(37.5)	1(12.5)				2(25.0)	1(12.5)		1(12.5)	8	
	女⑤	1(20.0)					3(60.0)	1(20.0)			5	
	女⑥	1(9.1)	2(18.2)		1(9.1)		3(27.3)	2(18.2)		2(18.2)	11	
	女⑨	8(33.3)		1(4.2)		7(29.2)	8(33.3)				24	
	女⑩	2(33.3)					2(33.3)	1(16.7)		1(16.7)	6	
計	31	4	2	4	12	31	7	1	8	0	100	
逆正弦変換 値平均[SD]	<b>30.06</b> [13.31]	<b>6.84</b> [11.01]	<b>3.43†</b> [7.56]	<b>5.55*</b> [9.03]	<b>9.28</b> [14.95]	<b>32.69†</b> [16.36]	<b>11.90</b> [12.60]	<b>2.25</b> [7.01]	<b>15.96*</b> [15.32]	<b>0.03</b> [0.02]		
低好意度群	男③										0	
	男④	5(55.6)				2(22.2)	1(11.1)			1(11.1)	9	
	男⑤	1(7.1)		5(35.7)		1(7.1)		1(7.1)	5(35.7)		14	
	男⑥	9(32.1)	4(14.3)	3(10.7)		5(17.9)	1(3.6)	5(17.9)		1(3.6)	28	
	男⑦	3(25.0)		1(8.3)			7(58.3)		1(8.3)		12	
	男⑨	1(50.0)					1(50.0)				2	
	女①	2(16.7)		1(8.3)		6(50.0)		3(25.0)			12	
	女②	3(100)									3	
	女⑦	2(100)									2	
	女⑧	1(9.1)	1(9.1)	4(36.4)				2(18.2)	2(18.2)		1(9.1)	11
	女⑫			1(50.0)		1(50.0)						2
	男①	1(33.3)					2(66.7)					3
計	28	5	15	0	13	14	8	7	6	2	98	
逆正弦変換 値平均[SD]	<b>21.01</b> [17.87]	<b>3.37</b> [7.78]	<b>14.33†</b> [17.09]	<b>0.06*</b> [0.05]	<b>10.92</b> [17.80]	<b>17.03†</b> [21.68]	<b>5.86</b> [10.57]	<b>7.34</b> [11.33]	<b>4.02*</b> [10.75]	<b>3.14</b> [7.19]		

( )内は対象児ごとのエピソード合計数を100%としたときの割合

† $p<.10$ , \* $p<.05$

## 【考察】

### 1. ASD児に対する理解

対象児22名中、高好意度群10名、低好意度群12名と、約半数ずつであったことは、幼児の他児に対する選好度の高低は相手の障害の有無に関連しないとする戸田(1993)や高橋(1995)の指摘に矛盾しない結果といえよう。ただし、本研究では好意の対象についてAとその他のTD児を比較していない点に留意が必要である。また、Aへの好意の高低にかかわらず、対象児のAに関する理解の表現には、Aが本を読んでいることへの言及が多く示された(高好意度群6名、低好意度群11名)。例えば、「(Aは)本ばかり読んでいるから遊べない／高好意度群女④」「絵本ばかり読んでいるからみんなのこと好きじゃないのかな／高好意度群女⑩」「Aは本ばかり読むから遊びたいと思わない／低好意度群男⑨」「Aはいつも本をビシバシ読んでいるから、本を読むことが好きなんだと思う／低好意度群女

⑦]などの言及が該当する(Table 4)。本を読むことと一緒に遊ぶことを関連付けた理由は、一見するとネガティブな言及のようにも思えるが、だから一緒に遊べたまたは遊びたいとする幼児と、だから一緒に遊べないまたは遊びたくないとする幼児の双方が存在していた。

このことは、戸田(1993)においても、ターゲット児の不適合行動が非選好理由にも選好理由にもなっていたとの報告と一致する。戸田(1993)はその理由として、言語化が不十分であることを指摘すると同時に、「ある児の同じ行動が各児にとって意味が異なることはありうる」とし、非TD児に髪を強く引っ張られても嫌がらず一緒に遊ぶTD児が「(これは〇〇ちゃんが)遊んでっていうことなの」と話したエピソードを紹介している。また、高橋(1995)の調査においても、例えば「鼻水を垂らす」「どこかに行ってしまう」など非TD児特有の生活年齢にそぐわない容姿・行動特徴に関する認識をTD児は多く示しながらも、実際には好意的であるTD児が半数いたことが報告されている。これらのことから、かわり手としての周囲の大人が、非TD児に対するTD児の理解を先回りして否定的なもの、非好意的なものとして解釈しないよう注意が必要といえる。非TD児に対するTD児の好意は、一緒に遊べたという感覚の促進や、一緒に遊びたいという気持ちの尊重によって形成されることを保育者が理解しかかわることによって、TD児自身が気づき理解する非TD児の特徴と非TD児への好意が結びつくと考えられる。

一緒に遊びたいと回答した対象児には、「鉄棒とかおままごとをしたいけど、Aは鉄棒できない／高好意度群女⑥」「Aのできる簡単なブロックとかを皆でしたい／高好意度群女⑩」(Table 4)などのように、Aと遊びたい内容があるけれどもAが絵本ばかり読んでいて他の遊びは難しいと考えているような言及もみられた。実際には、Aは保育者の誘いに応じて園庭にある滑り台やうんていなどの遊具で遊ぶこともあり、本を読むこと以外の遊び自体ができないわけではなかった。Aが外に出て遊んでいたり絵本を読むこと以外の遊びをしていたりと、普段見られることの少ない活動をしているときに、保育者が対象児らにAのしていることを共有するような働きかけをすることで、対象児らのAと一緒にしたい遊びの幅は広がるのではないかと考えられた。

さらに、一緒に遊ぶという点について、今回対象としたのは年中クラスであったが、今後成長に伴い徐々にルールのある遊びや集団での活動が増加するに従って、Aがスムーズに参加できない場面も多くなることが予想される。そのような場面でいかにAと他の幼児の関係をつなぐかが課題となるだろう。青井・曾川(2018)は、約半年間の統合保育実践の巡回相談事例において、非TD児とTD児との関係がクラス担任と加配保育士の意識や連携によって変化することを示した。支援開始時、加配保育士と非TD児がふたりきりの関係に閉じてしまっていたことにより、周囲のTD児は非TD児を「いつも加配の先生と一緒にいる」「いてもいなくても自分には関係のない」存在とするような言動や発言を示していた。そのような現場に対し、巡回相談では、保育者どうしの役割や思いを整理することが継続的に行われた。その結果、例えば加配保育士は非TD児の気持ちを代弁してTD児に伝えたり、クラスの集団活動に参加するための手伝いをしたりすること、クラス担任は非TD児がクラスメイトの大切な一人であることを意識した声かけをクラス全体に向けて行うことなどが活性化され、それに伴って、徐々に非TD児とTD児の直接的なかわりが増加したことが報告された。

本研究においても、ASD児とTD児の関係をつなぐような保育者のかわりとして、例

えば下記のようなエピソードが実際に観察された (Table 2)。まず, c.注意・修正・排除・拒絶に分類される場面に, 「遊んでいたおままごとの場に, Aが寝そべて絵本を読んでいるのを見つけた対象児が、『なんでAちゃんいるの, ここに』と担任を見ながら訴えるように言う」ことがあった。これに対してクラス担任が『『ご本見るお部屋はどこ?』と尋ねると, 一人の対象児が『ないよ』と答え』たエピソードは, g'.大人の環境設定による振る舞い (否定的) に分類された。そこで担任は, 「ならご本を読むお部屋を作りましょう, 勉強部屋って言うのはどう?」と言いながら勉強部屋を作り始めた。すると, 先ほど「ないよ」と答えた対象児も部屋作りに参加し始め, 部屋が完成すると自ら「Aに『勉強部屋がありますよ, Aちゃん』と声をかける」姿が観察され, この場面はb.誘い・受容に分類された。このような担任のかかわりは, Aの特性や習慣を尊重しながらも他児とAが遊びを共有できる方法の提案であったといえる。

幼児期の仲間集団における人気度について, 中台・金山・前田 (2003) は, 年長TD児を対象として調査を行い, 社会的スキルに優れているかどうか遊び仲間の選択に影響し, 特に男児ほどそれが顕著であるという結果を示した。この場合の社会的スキルとは, 保育者によって評定された, 積極的に集団に入り込む主張スキル, ルールや保育者からの指示に従う自己統制スキル, 自分の気持ちをコントロールして他者と合わせる協調スキルの高さを意味する。この研究からは, 特に社会的スキルに優れていない幼児は遊び仲間として他児に選択されにくいという幼児期の仲間関係が浮かび上がる。そのようななかで, 相手の社会的スキルを選択の基準としない遊び仲間関係は, 上述のような保育者のかかわりによって生まれ促進されるのではないかと考えられる。他者の特性を尊重しながら一緒に遊ぶための発想の豊かさは, 相手の社会的スキルや性別にかかわらず仲間として認めともに生活する意識の基盤となるだろう。

## 2. ASD児に対する理解と実際のかかわり

高好意度群の対象児に多く観察されたのは, d.世話・手伝い, f.空間の共有, h.突発的で意図不明な振る舞い, の3つのカテゴリーに分類されるエピソードであり, 低好意度群の対象児に多く観察されたのは, c.注意・修正・排除・拒絶に分類されるエピソードであった (Table 5)。以下, カテゴリーごとに考察する。

(1) 世話・手伝い: Aと一緒に遊んだことがある, または一緒に遊びたいと回答したTD児は, Aの身边のお世話や手伝いをするような振る舞いを多く示していた。Aは自分から他者へはたらきかけることはほとんど見られず, 他者からのたらきかけに応答することも少ないものの, 他者からのたらきかけを拒絶することはなく受容的であった。Wing (1996) は, ASDにおける社会的相互交渉の障害について, 孤立群, 受動群, 積極・奇異群, 形式ばった大仰な群の4つに分類している。Aはこのうち, 「他者との接触を受け入れ, 他者を避けはしませんが, 自分から人との交わりを始めようとはしない」「視線が合うことは少ないが, そうすべきことを思い出しさえすれば他者と視線を合わせていられる」「言われたことに従順なので, 他の子どもが遊びに加えてくれることもある。ままごとでの赤ちゃん役や患者役にはなれるが, ちょうどよい役がない遊びに変わると取り残されてしまう」などの記述によって特徴づけられる, 受動群に該当する状態像を示していた。このようなAの状態像が, TD児の世話・手伝い行動を引き起こしたとも考えられる。なお, 幼児の

発達においては2歳ごろから他者に対する世話や援助などの養育的行動がみられはじめ、性役割、きょうだいの存在、被養育経験などの多様な要因がその行動の表出に影響することが指摘されている(北田, 2018)。TD児個々人が持つ要因があることを前提としながらも、本研究の結果からは、TD児が示すAに対する好意が、世話や手伝い等のかかわりと結びついたりと考えられる。保育者からクラス全体にむけた一斉指示に反応しにくいAは、周囲とは異なる行動を示しがちであり、それに対してTD児がお世話や手伝いをする事によって、Aが集団の流れや指示にそった行動や状態となるような場面が複数観察された。年少時に比べて自分でできることが増える年中という発達段階において、自分のお世話や手伝いがAに受け入れられることで、TD児は心地よさや有能感を得て、それがAへの好意度の高まりに影響したことも考えられる。このような関係性に対して、かわり手としての大人が、TD児と同じ生活年齢であるにもかかわらず世話や手伝いを必要とする立場としてAを位置付けてしまうことのないよう注意したい。戸田(1993)が指摘するように、例えば「3月生まれ」「まだわからない」などの言葉で保育者が幼児間の発達差を説明することは、TD児の態度に必ずしも肯定的な影響を与えないことを十分心がける必要がある。

(2) 空間の共有：Aに対する好意度の高いTD児は、Aに近い場所でAと同じような言動をする振る舞いが多くみられた。Aと遊んだことがあるまたは遊びたいという言語での表出と、Aの言動に興味を示し一緒にその遊びをしたいという思いが表れた行動が結びついていると考えられる。他児のそばで類似したおもちゃなどで同じような遊びをするものの直接的な交渉は持たない遊びは「並行遊び」ともいえる。並行遊びについては、2～3歳頃ごろ多くみられるがその後も継続すること(鹿島, 1991)や、低年齢に特有の未熟な行動形態ではなく、4～5歳においても一定の割合で発生し、集団的遊びの流れのなかでみられる一局面であること(藤崎・無藤, 1985)などが指摘されている。平行遊びで一緒に遊んだ感覚を得られる内容や段階から、相互的なやりとりによって一緒に遊んだ感覚を得られる内容や段階へと、遊びの内容や発達の段階が移行するに伴い、このような好意度とかかわりの関係も変化していくと推測される。だからこそ保育者は、空間の共有場面を相互交渉のチャンスととらえ、ASD児の行動や遊びに興味を示すTD児がその行動や遊びをASD児と共有できるような働きかけや環境を工夫することが重要である。集団保育のなかではどうしても抑制・修正されがちなASD児の興味や関心に基づいた言動を、保育者が率先して全体の遊びや活動に取り入れたり、活動の中に組み込む構造の工夫をしたりすることは、その一助となるだろう。そのような保育者の働きかけや環境の工夫によって、クラスの幼児全体の、他児と一緒に遊ぶ方法や観点の獲得が促進され得ると考えられる。

(3) 突発的で意図不明な振る舞い：Aと一緒に遊んだことがある、または一緒に遊びたいと回答したTD児は、文脈なく突発的で意図が不明なAへの声かけや身体接触などをすることが明らかにされた。脈絡なく突然声をかけたり身体接触したりするTD児の振る舞いは、ASD児を驚かせたり不安にさせたりする、不適切な言動や暴力的な言動として保育者に解釈される可能性もある。非TD児に対するTD児のかかわりを親和的にかかわりと攻撃的にかかわりに分類した高橋(1995)は、攻撃的にかかわりが優位なTD児は非TD児に対して好意を示さない傾向を明らかにしており、このことは本研究の結果とは一致しない。ただし、高橋(1995)は同時に、前述のような傾向を示さない児も一定数いることを報告している。他児からの働きかけに応答することも、自分から他児へ働きかけることもほとん

ど行わないAに対し、本研究の対象児らは、好意を示すからこそ、どうかかわったらよいかかわらず、Aからの反応を得たい一心で、突発的で意図の不明な振る舞いをしてきた可能性がある。よって、一見すると不適切であったり暴力的であったりするようなTD児のかかわりの背景に、TD児からASD児へのどのような思いが含まれているのかを、保育者が丁寧に読み取り、その思いを表出し伝える方法をともに考えていくことの重要性が指摘される。

(4) 注意・修正・排除・拒絶：Aと一緒に遊んだことがない、かつ、一緒に遊びたくないまたは遊びたいかどうかわからない、と回答した対象児は、実際の行動観察において、Aに対する注意や修正、排除、拒絶などの否定的な振る舞いを多く示していることが明らかにされた。Aは周りの状況を判断しにくく、興味のあるものにすぐ手を伸ばしてしまうため、周囲のTD児は「入れて」と言われていないのに勝手に場所や遊びに入ってきた、「貸して」と言わずに勝手に物を使われた、という感覚をAに対して抱きやすいことが推察される。そのようなときに「Aちゃんの行動は良くない」とはっきりと言動に表すタイプの対象児は、Aに対して好意を持ちにくいことが考えられた。高橋(1995)の調査において、非TD児と一緒に遊んだことがないと答えたTD児は、身体接触よりも言葉での話しかけが多いことが示されている。言語面での発達が著しくその遅速の個人差も大きい幼児期は特に、TD児とASD児との間で相互的な言葉のやりとりを介した関係性の構築には難しさが伴うだろう。言葉の獲得や使用は他者との関係性の構築や発展において非常に重要であるが、一方で、言葉以外を介した直感的な他者の気持ちや意図の推測も重要である。別府・野村(2005)は、TD児の「心の理論」の発達において言語的理由付けを伴わない「直感的心理化」の段階がみられることを指摘している。言葉で説明はできなくとも他者の気持ちや意図を直感的に理解する力のある子どもたちに対し、かかわり手としての大人が「そのようなときはこう言うべき」というルールやパターンを教示する際は、形骸化した言葉のやりとりを過度に重視しすぎないよう留意すべきであろう。そのようなルールやパターンは、ASD児にとっては他児との相互交渉のきっかけとなるため、社会的スキルとしての獲得を支援することも必要である。しかし、一方で、ASD児にのみ変化を求めるのではなく、TD児の直感的心理化の力を高める支援も、共生社会を育むための統合保育ならではの支援といえるのではないだろうか。相手から言葉として発されていないし、自分でも説明はできなくとも、なんとなく相手が遊びに入りたそう、物を使いたそうにしていることを直感的に感じられる子どもの力に保育者が価値を置くことは、非認知能力としての社会情動的スキル(無藤, 2016)の育成にもつながると考えられる。

### 3. ASD児とTD児の関係をつなぐための保育者のかかわり

エスノグラフィーの手法を用いて統合保育現場における非TD児とTD児らの関係を検討した中坪・上田(2000)は、保育者が非TD児に対して日常的に行う明確に可視化された数々の配慮が、必要以上の「注意」「干渉」という形でTD児らに波及することを指摘している。青井・曾川(2018)もまた、統合保育場面で保育者がTD児に非TD児のお迎えや手伝いなどを依頼することによって、TD児が非TD児の状態や気持ちを考慮しない一方的で半強制的なかかわりをするようになったことを報告している。これらのことから、明らかに多数派とは異なる特別な存在として非TD児への支援が保育者から提供される環境下

では、非TD児に対するTD児の好意度の低下や否定的なかかわりの増加を引き起こす可能性があるといえる。また、本研究では、非TD児に対し好意度の高いTD児が世話や手伝いなどの行為を実際に示すことが明らかにされたが、だからといって保育者がTD児に対し非TD児の世話や手伝いを求めるようなかわりをしてしまうと、TD児から非TD児へのかかわりは一方的で半強制的なものになってしまう危険性があるだろう。

ASD児とTD児の社会的相互作用を促進するためにはまず、既述したように、ASD児に対するTD児の理解を、保育者が先回りして非好意的なものとして解釈しないよう留意しながら、ASD児と一緒に遊べた、一緒に遊びたいというTD児の感覚を促進するよう心がけることが重要である。そのためには、ASD児の興味関心や言動を、TD児と共有したり、集団活動に取り入れたりすることで、TD児がASD児と一緒にしたいと思える遊びの幅を広げるようなかわりや、ASD児がいつもみせている言動や状態を尊重しながらも自分と一緒に遊ぶにはどうしたらいいかというTD児の発想の豊かさを培っていくようなかわりが求められよう。また、TD児からASD児に対して、攻撃的かわりを含む突発的で意図不明な振る舞いや、注意・修正・排除・拒絶などの否定的な振る舞いがみられた場合、その背景にTD児のどのような思いがあるのかを丁寧に読み取り、その思いを尊重しながら、ともにASD児について考えていく姿勢を大切にしたい。決して保育者がTD児に対して一方的に、障害について言い聞かせたり、ASD児の世話や手伝いを求めたりするのではなく、TD児のASD児に対する「どんな子か」という理解を表すことばや振る舞いをそのまま受け入れ、「どうやって一緒に遊ぼうか」とともに考えていくことが、両者の関係をつなぐ第一歩になるのではないだろうか。

## 謝辞

子どもたちおよび先生方をはじめ、様々な形でご協力やご理解をいただきました保護者ならびに関係者の皆様方に、心より感謝いたします。

## 付記

本研究は、科学研究費(基盤(C) A22K027770)の助成を受けた。

## 引用文献

- American Psychiatric Association (2022) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition Text Revision, DSM-5-TR™. American Psychiatric Association Publishing, Washington, D. C., 高橋三郎・大野 裕監訳(2023) DSM-5-TR精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.
- 青井倫子・曾川理恵(2018) 特別な配慮を必要とする幼児に対する健常児の理解や態度の形成—社会教育的視点からの統合保育実践の検討—. 愛媛大学教育学部紀要, 65, 1-12.
- 別府 哲・野村香代(2005) 高機能自閉症児は健常児と異なる「心の理論」をもつのか: 「誤った信念」課題とその言語的理由付けにおける健常児との比較. 発達心理学研究, 16 (3), 257-264.
- 藤崎春代・無藤 隆(1985) 幼児の協同遊びの構造—積み木遊びの場合. 教育心理学研究, 33 (1), 33-42.
- 鹿島達哉(1991) 並行遊び. 山本多喜司監修, 発達心理学用語辞典. 北大路書房.
- 厚生省(1974) 障害児保育事業実施要綱.
- 厚生省中央児童福祉審議会(1973) 当面推進すべき児童福祉対策について(中間答申).

- 北田沙也加 (2018) 乳児に対する幼児の養育的行動に関する研究の外観と展望—ベビースキーマの観点から養育的行動の生起プロセスを探る—. 学校教育学研究論集, 38, 1-15.
- 京林由季子 (2000) 逆統合保育に参加した健常幼児の障害幼児に関する言及内容—連絡帳による分析—. 宇都宮大学教育学部紀要第1部, 50 (1), 39-49.
- 文部科学省 (2013) 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).
- 文部科学省中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申).
- 文部科学省初等中等教育分科会 (2012) 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).
- 無藤 隆 (2016) 生涯の学びを支える「非認知能力」をどう育てるか. これからの幼児教育, 18-21.
- 中台佐喜子・金山元春・前田健一 (2003) 幼児の仲間集団における人気度と社会的スキル—同性仲間と異性仲間からの評価—. 広島大学心理学研究, 2, 151-157.
- 中坪史典・上田敏丈 (2000) 統合保育場面における障害児を取り巻く人間関係. 保育学研究, 38 (1), 45-52.
- 高橋まゆみ (1995) 統合保育における障害児に対する健常児の理解について. 白梅学園短期大学紀要, 31, 113-124.
- 戸田有一 (1993) 統合保育における軽度精神発達遅滞幼児に対する健常幼児の態度の研究. 発達心理学研究, 4 (1), 25-33.
- Wing, L. (1996) *The Autistic Spectrum: a guide for parents and professionals*. Constable and Company Limited, London.
- 久保紘章・佐々木正美・清水康夫監訳 (1998) *自閉症スペクトル—親と専門家のためのガイドブック*. 東京書籍.

◎岩手大学教育学部 FD・教育研究推進専門委員会より

- 1) 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>
- 2) 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。
- 3) 『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 ([edu jim@iwate-u.ac.jp](mailto:edu jim@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6年度 FD・教育研究推進専門委員会

委員長 藤井 知弘  
副委員長 藤井 亜紀  
委員 馬渡健太郎 藤井 義久  
佐合 智弘

表紙デザイン 武元 伸次

Vol. 84 2024年度

---

発行 令和7年3月31日  
発行者 清水 茂幸  
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. 84

## CONTENTS

- 1 Fumio KANAZAWA The Yasuzo Nojima Archive at Iwate University: A Summary of the Materials and the Process of their Identification
- 17 Masatoshi ENDO Location Changes of the Pit-Dwellings and Estimation of the Degree of the Tsunami Disaster Rate on Southern Sanriku Coast, Northeast Japan during the Jomon Period(ca 4700-2900 cal B.P.): Cases of the Akahama-II Site of Ootsuchi Bay and the Hamakawame-sawada-I Site of Yamada Bay
- 39 Masatoshi ENDO Changes in Labor Compensations of the Ainu People in the Ushoro District of Sakhalin Island, 1859-1862
- 61 Asami TAKADA An Examination of the Characteristics and Challenges of Learning about Poverty in Textbooks: Insights from the 2024 School Textbooks
- 81 Yoshinori NAKAMURA, Takashi HONDA, Youji YOSHII Achievements of Teaching Mathematics in English at the Fourth International Internship Program of Mathematics Education at Satit PIM Demonstration School
- 107 Tomohiro FUJII Rethinking Unit-Based Learning in Japanese Language Curriculum
- 123 Naoto TSUCHIYA Shozo Nagai's Educational Practices in Elementary School During the Postwar Period (3)  
: Focusing on 2nd Grade Class Woodblock Prints and the Letter Anthologies "Hataraku Kodomo 3 and 4" Created in 1952 in Iwate.
- 145 Noboru SHIBAGAKI Health Issues in Postwar Education for Children with Physical Disabilities  
: Analysis of Articles Published in the Journal "Education for Children with Physical Disabilities"
- 167 Noboru SHIBAGAKI An Examination of the Status of Class for Special Needs Education in Municipalities of Iwate Prefecture and the Factors Behind Differences Between Municipalities
- 189 Michika TAKIYOSHI, Ayaka MIURA Understanding and Attitudes of Typically Developing Toddlers Towards a Toddler with Autism Spectrum Disorder in the Same Class