

THE ANNUAL REPORT OF
THE FACULTY OF EDUCATION
IWATE UNIVERSITY

岩手大学
教育学部

第81巻
2021年度

研究年報

目 次

- | | | |
|-----|-------------------|---|
| 1 | 米谷 毅彦 | 声楽における母語以外の母音の理解と応用についての一考察
ードイツ語の音節と日本語モーラに基づく日頃の歌唱指導を事例としてー |
| 19 | 岡田 浩行 | 読みとり付加型あらすじ作成
ー宮澤賢治「狼森と朧森、盗森」編ー |
| 35 | 泉 光世 | 女子大学生の恋愛経験の有無と自尊感情と親子関係の関係性と恋愛教育 (RE) のニーズについて
ー恋愛教育プログラム Love Note 3.0 の活用についての検証ー |
| 53 | 泉 光世 | 小学校教師を目指す大学生の米国恋愛教育プログラム Love Note 3.0 のインパクト
ーソーシャルメディアを介した性や男女関係に関する被害防止のための教材に焦点を当ててー |
| 67 | 鈴木久米男・福島 正行・阿部 洋己 | 2011年東北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故における福島県内の避難指定区域にあった小学校や中学校、高等学校の教育活動継続の取組 |
| 83 | 佐々木 全・渡辺 修二 | 岩手県盛岡市「尾入野湿性植物園」のトンボ相
ー小学校生活科や理科における教育利用のための基礎資料としてー |
| 97 | 土屋 直人 | 永井庄蔵の「憲法科」創設提案について |
| 117 | 藤井 知弘 | 小学校教員養成における国語科教育の課題
ー「書くこと領域」の学習内容の設定ー |
| 131 | 山本 奨 | いじめ問題対応教師効力感の獲得
ー大学生の学修成果と現職教員との比較ー |
| 143 | 柴垣 登 | 戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義について I
ー盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級の開級の経緯に着目してー |
| 163 | 柴垣 登 | 戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義について II
ー盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級の養護学校義務制実施までの状況に着目してー |
| 183 | 滝吉美知香・武田 琴楓 | 言語獲得期に多言語環境にある CODA (Children of Deaf Adults) における聴覚情報処理障害症状および認知特性 |
| 193 | 中嶋 文雄 | フーコーの振り子について |

声楽における母語以外の母音の理解と応用についての一考察 —ドイツ語の音節と日本語モーラに基づく日唄の歌唱指導を事例として—

米 谷 毅 彦*

(2021年12月10日受付, 2022年1月13日受理)

序

第一節 問題の所在と研究の目的

西洋音楽における声楽を日本人が学ぶ際にまず壁となるのは、ベルカント唱法と呼ばれる発声法と、母語ではないドイツ語等の言語の発音法を、いかに習得するかという問題である。筆者は、この問題に対し、自らオペラ歌手として、また学生等への声楽指導者として長年にわたり取り組んできた。

本稿では、日本人によるドイツ語歌唱とオーストリア人による日本語歌唱の事例分析を通して、声楽における「母音」の理解と応用について考察し、母語以外の言語による歌唱の課題を克服するための1方法を示すことを目的とする。

さて、声楽を「楽器」としてとらえて「演奏」するためには、まずに音程と音価を確定する要素として、「母音」の概念を把握する必要がある。そこで声楽芸術において主な対象とされてきたドイツ語やイタリア語等の数か国語で「母音」とその対になる「子音」を比較してみると、「母音」と「子音」それぞれの語の成り立ちにおいて、各国語に興味深い共通点が見出される。その共通点とは、「子音」はあくまで「母音」と一体化して音を発するものとしての役割を果たすという特性である。声楽においては、この特性が各言語の成り立ちにいかんなく発揮されているといえる。

さて、「母音」を形成する人体の箇所は頭蓋骨であるが、西洋白色人種コーカソイドと東洋黄色人種モンゴロイドではその構造が大きく異なる。教会音楽にその起源を持つ西洋音楽とりわけ声楽芸術は、音声に対する美意識を育んできた元になる人体、すなわち頭蓋骨においてコーカソイドの特徴に根ざしている。

では、コーカソイド以外のモンゴロイドあるいはネグロイドの頭蓋骨を持つ人種は、西洋音楽における豊かな共鳴と美しい音色の形成には全く不利なのだろうか。この問いへの答えを探求するために、日本語の中から特に「母音」の特性について考えてみる。

第二節 研究の視点と方法

* 岩手大学教育学部

ここで先行研究として注目すべきは、「母音」の範疇を確定するものさしに差異を生む「日本語モーラ」の理論(高橋2005、村尾2012他)である。声楽家の高橋大海¹⁾は、「日本語モーラ」を「日本語の発音のリズムの単位。1つの子音と1つの短母音を組み合わせたもの。一個の長さが1モーラで、『ん』や『っ』も1モーラである。」(高橋2005、46頁)と定義している。この「日本語モーラ」の理論は、日本人の声楽の学習における課題と解決方法を探るのに、有益な視点を与えてくれるので、本稿では分析の視点として参照することとする。

本稿では特に、村尾忠廣²⁾の分析による「日本語モーラ」の研究から、とりわけ撥音「ん」の分析例を参照し、西洋音楽における声楽技術への結びつきを論じる。ただし歌唱の実際に焦点を当てる本稿では、言語学的な側面よりも「楽器」としての音声について述べるので、前段の「母音」について、主に掘り下げていくことにする。

これら「母音」に関する特性を把握した上で歌唱の実際にあたるには、次の3点の注意がとりわけ重要と考える。まず撥音「ん」の扱い、次に日本語五十音の「え」とは異なる3種の「e」つづり、そしてその深さにおいて大きく異なる「う」「母音」についてである。

一方、西洋音楽の声楽作品では、その音符へ歌詞を配する際に「[音節]」単位で対処するが、同じ五線譜へ日本語歌詞をのせる場合は「日本語モーラ」に従っている場合が多い。本稿では、ドイツ語の「音節」と「日本語モーラ」の比較を研究の視点として、分析と考察を進めることとする。

第三節 研究対象

本稿では、声楽曲として、ドイツ語の《ローレライ》³⁾と日本語の《赤とんぼ》を主要事例として取り上げ、分析の対象とする。

ハイネ作詞・ジルヒャー作曲のドイツ語による《ローレライ》は、日本でも長年にわたり親しまれてきた楽曲であるので事例とした。その第一節より「e」つづりの「母音」に注目して抜き出し、「e」の3種の発音つまり[e]、[ə]、[ɛ]の差異を分析する。

一方、「日本語モーラ」が音程も音価も有する例として、瀧廉太郎の作品より《荒城の月》及び《花》を、さらに山田耕筰の作品《赤とんぼ》の歌詞より「う」の「母音」を抜き出しドイツ語のウムラウトとの関連についても分析する。

では、一見かけ離れているように思われるドイツ語と日本語の歌詞を、「母音」の観点からいかにしてより美しい歌唱の実践へ取り組むべきであろうか。筆者がオペラ歌手として掘り下げてきた発声と共鳴の構造を元に、「母音」の形成に論点を絞り、特にここではドイツ語と日本語の歌唱を例に取り比較検討する。その結果として、西洋クラシック音楽において長年培われてきた発声技術上の課題が、その解決への大きなヒントを得られることとなった。

なお、実践例として、筆者がリハーサルから舞台本番の演奏までを指揮指導した日本人の児童合唱団とオーストリア人の合唱団を取り上げる。また、「独唱か合唱か」や「混声か女声あるいは男声か」さらには「成人か児童か」について、本稿では特に論じない。しかし国際的な意味での専門的な声楽トレーニングを受けていない世代の歌唱により、各母国語による演奏が象徴的に響いたことは非常に大きな収穫である。児童合唱のあり方や指導現場から感じた日本とオーストリアの違いについては、あらためて機会を設けて論じたい。

第一章 歌唱時の「母音」のとらえ方

第一節 「母音」と「子音」について

第一項 「母音」とは

声楽という演奏形態が身体そのものを「楽器」として奏でる必要上、楽器たる人体及びその種類について大まかな俯瞰を試みる必要がある。とはいえ、ひとえに発声と唱えても多種多様な切り口が可能であるから、ここではまず「母音」の共鳴という観点から述べる。歌唱に求められる発声は閉鎖された声帯が呼気を伴い、その振動が空気中で音声として知覚される。やがてその人声が音楽として空間を支配するわけだが、ここで言葉を歌詞に持つ声楽特有の「母音」と「子音」という概念が生じる。では、先に述べた「声帯の振動」がどれに当たるかといえば、それは他でもない「母音」である。例えばイタリア語の「母音 *vovale*」と「声 *voce*」の様に、各種の言語で「母音」が「声」と同系列語として存在している事でも、「母音」が「声」という楽器を意味していることが明らかである。

以下に、僅かながら主な言語で「母音」と「声」の両単語を並記するが、取り分けラテン系言語においてはその類似が顕著であり、一方でゲルマン系ドイツ語が「情緒」や「気分」を意味する *Stimmung* と語源を同じくする *Stimme* が「声」という語として用いられているのも興味深い。

日本語	母音	声
英語	Vowel	voice
イタリア語	vocale	voce
フランス語	voyelle	voix
ドイツ語	Vokal	Stimme

第二項 「子音」とは

次に「母音」に対して、原則として「声帯の振動」を伴わない「子音」はどうであろうか。声楽があらゆる楽器の中で唯一言葉を持つからには、情報伝達に必須の「子音」発音が「声帯の振動」無しでいかに音楽へ貢献するのかを考えるべきである。但し、ここでは両者の範疇を俯瞰するのが第一の目的であるから、日本語の五十音に沿った捉え方で「母音」に対しての「子音」について考察していく。

参考までに前項に倣い、各国語で「子音」を列記すると、次の通り、その大意は各語共に「母音」に対してのラテン語表現「*con*」と「*sonare*」より成る「*consonans*」で共通している。

日本語	子音
英語	consonant
イタリア語	consonante
フランス語	cononne
ドイツ語	Konsonant

そもそも「声帯の振動」を伴わないのであれば音程が生じるはずのない「子音」だが、もちろん例外は存在し、m、n、r、z等は楽曲の指定で旋律を形成する事も少なくない。取り分けzはJ.オッフェンバック作曲の喜歌劇《地獄のオルフェ》⁴⁾第二幕における《蠅の二重唱》(譜例1)に使われている例は特筆すべきである。

作曲家オッフェンバックについては、日本を代表する作曲家の柴田南雄が、以下のよう
に評している。

譜例1 J.オッフェンバック作曲 喜歌劇『地獄のオルフェ』(邦訳 天国と地獄)
第二幕における蠅の二重唱 (J.Offenbach 2000、pp.134)

134

Animato* (imitant le bourdonnement de la mouche)
(das Summen der Fliegen nachahmend)

17 Jup ment! an. Zi, zi, zi, si, si, si, si,

23 EURYDICE Ah! la bel - le mou - che! Le jo - li
Ach, die hüb - sche Flie - ge! Und sie

29 E li fre - don! Ah! la bel - le mou - che! Le jo - li fre - don!
sumst so schön! Ach, die hüb - sche Flie - ge! Und sie sumst so schön!

29 Jup zi, si, Ma
Ja,

十四歳の時パリに出て音楽院に入学してチェロを学び、退屈して一年でとび出し、劇場のチェロ奏者となるかたわらアレヴィについて作曲を修行、やがて指揮者、そし

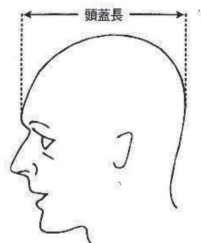
て劇場の支配人となる。その間彼の作曲したオペレッタはその機智にとんだ、甘さと通俗性を多分にふくむ音楽で全パ리를席卷した(柴田1973、282頁)。

筆者はかつて同オペレッタのジュピテール役を主演する機会を得たが⁵⁾、蠅の声として終始[z]のみの「子音」でフレーズを演唱する発声技術には苦労すると共に、その響きを保つことがレガート唱法を徹底させるという意味で、新たな共鳴の発見にも役立った。つまり、舌と歯の摩擦音を持続しながらの声帯の振動は、殊のほか呼気を消費するため、その歌唱フレーズの見通しが「母音」へバトンタッチされないことによる複雑な呼気吸気逆算の訓練となったのである。

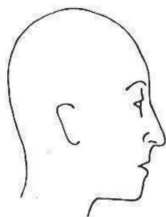
第二節 コーカソイドとモンゴロイド

第一項 身体を楽器として「母音」の形成について

音声の発生源が声帯であるとすれば、その直接的な共鳴空間はまず頭蓋骨ということになる。しかし、はるか数百万年前の氷河期以降に様々な変遷をたどり人種が存在し始め、それに伴って頭蓋骨も種ごとの特性を帯び、「母音」へ影響を与えることとなった。ここで大きく三種に分類されるのは、コーカソイドとモンゴロイドそしてネグロイドだが、本稿では西洋音楽の歌唱に関連の深い前二者への絞りを述べる⁶⁾。考古学的推移に興味は尽きないが中原多代による概説と図解は、発声、とりわけ「母音」の形成を俯瞰するのに十分なものである。



㉑ 平均的白人種の横顔



㉒ 平均的黄褐色人種の横顔

解剖図の解説

(1) 黄褐色人種(モンゴロイド)と白人種(コーカソイド)との頭蓋図および諸器官の相異。
黄褐色人種は顔面が平坦で白人種は立体的です。これは共鳴にもたいへん関係がありますので(6)の説明を見て下さい。しかし最近世界的に混血が進み、従前ほどの相異はなくなってきたようです。頭蓋長とは頭骨の奥行きのことです。

白人種と黄褐色人種との諸器官の相異

	白人種	黄褐色人種
頭蓋長	主に長頭	特に短頭
頬骨	後退	突出
硬口蓋	深く底部が狭く、小凹陥を有する者が多い	浅く幅広く平坦である
鼻腔	硬口蓋の形に準ずる	同左
口蓋長および鼻腔長	主に長頭のため口蓋長も鼻腔長も大である	特に短頭のため両者ともこれに準ずる
喉頭	大差なし	大差なし
脊柱	身長に比して短い	身長に比して長い
腕の長さ	大腕1.3m、小腕4~5m	大腕1.5m、小腕5~6m

図1 声とからだ(中原1996、68~69頁)

われわれ日本人は東洋人つまり黄褐色人種（モンゴロイド）で、こと発声に関してはあらゆる点で西洋人、つまり白色人種（コーカソイド）とは異なっています。解剖学的に考えれば人類としての形体およびその機能はだいたい同じですが、厳密に分析すれば細部にはいろいろと違いがあるのです（図1）。ことに言語および音声については、ほとんど共通点はありません（中原1996、60頁）。

第二項 コーカソイドについて

人種コーカソイドについて骨格の特徴としては、何よりもまず頭蓋長であろう。つまり、後頭部から額までの距離が長いことにより他の特徴も全て決定されると言うてよく、眼窩の深さや硬口蓋の高さが共鳴空間の確保に貢献している。よく彫りが深いなどと表現されるが、これは主に顔立ち、すなわち頭部を前面から見た印象であり、ここで注目すべきはむしろ後頭部の膨らみたる特徴である。発声における共鳴が他の楽器構造と同様に、空間を絶対条件としていることを考えると、この特徴は極めて理想的と考えられる。

テノール歌手で優れた声楽指導者でもあった狩野了衛は、この身体構造と発声技術との兼ね合いを以下のように端的に記している。

声帯の振動により生じた音声がなんのさまたげもなく、諸共鳴腔へ直行できるようなフォームを作るわけですが（中略）人体の諸共鳴腔の所在を頭にえがきながらそこに響きを求めて根気よくくり返して練習することが、共鳴体得のいちばんの近道であることを忘れることはできません（狩野1980、47～48頁）。

ここで息の通り道と理想的な共鳴の経路図が、狩野により低中高の音域ごとに示されているので（図2）参照されたい（狩野1980、48頁）。

つまり共鳴すべき空間である共鳴腔がより広く確保されるのに、非常に有利な「型」を備えているのである。さて、それならば西洋音楽における声楽発声の共鳴という側面では、圧倒的にコーカソイド優位の構造なのであろうか。

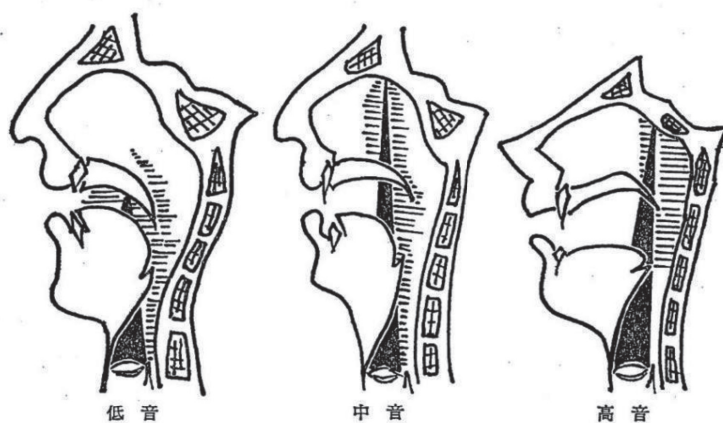


図30 低音、中音、高音の発声時の理想的な息の進路。響（黒い矢印）もまたこれと同じ点（方向）に感ずればよい。

図2 発声法の手引（狩野1980、48頁）

第三項 モンゴロイドについて

人種の分類について、もう少し詳しい記述と図解を中原の『人とN』（1985）より引用する。

人類発生の地は大体西半球で、西アジア、南ヨーロッパ、北アフリカあたりの温暖な地域（中略）大抵現在のヨーロッパに拡がって行った種をコーカソイドと云い、現在のヨーロッパ人は、人種としてはコーカソイドに属しています。又西アジアからユーラシア大陸（現在のアジア大陸）を東の方へ移動して行ったのがモンゴロイドで、大体に於いて東洋人といわれています。その他アフリカ大陸へ南下して行ったのがネグロイド。（中略）一般的にはコーカソイドはいわゆる白色人種、モンゴロイドは黄色人種、ネグロイドは黒色人種といわれています（中原1985、22～23頁）。

演奏の実際においては、言うまでもなく、生成された音声の対象への方向性をもって響き渡らねばならないと考える。とすると、広く確保された共鳴空間がともすれば音声の「溜まり」となり、出口を巧く見出されぬ不具合が生じる場合がある。言い換えれば、美しい共鳴で成り立った音声が頭蓋骨内に残り、充分な開放を得られぬままに歌唱が進行する恐れさえ少なくないのである。⁷⁾

一方で、いわゆる「平べったい」などと表現されるモンゴロイド（図3）は前項で記述の不利な「型」が、実は共鳴腔が前面に位置していることにより巧みに共鳴が駆使されれば、それが「溜まり」にくいという利点ともなり得るのである（中原1996、78頁）。

(6) 鼻道
これは上顎の鼻の部分の内部の図です。思ったより複雑ですね。鼻に故障などないように、いつも気をつけて鼻呼吸をして下さい。この図の中にも、共鳴腔として使われているものがあります。たとえば上顎窩（洞）などです。解剖図(1)にもあるように、黄褐色人種（モンゴロイド）は顔面が比較的平坦ですから、この上顎窩なども共鳴腔として重要なのです。鼻腔は本当に共鳴腔の宝庫ですね。

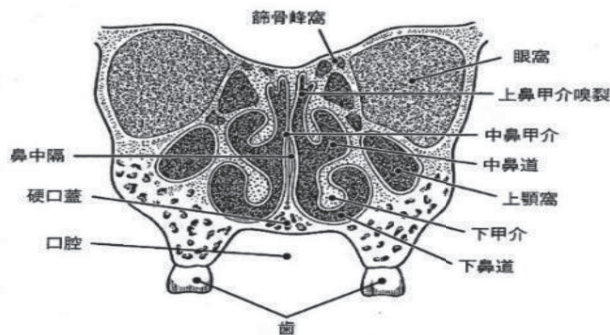


図3 声とからだ（中原1996、78頁）

第二章 日本語とドイツ語による声楽的アプローチの比較

第1節 日本人が西洋音楽を演奏する場合の「母音」について

第一項 日本語の「母音」の特性について

日本人がどの国の言語へいかにアプローチするにしても、観念の元になるのが日本語であるのは否めないで、日本語の特性を「母音」の面から確認してみることにする。

言語学者の金田一春彦は『日本語の特質』の中で、次のように概説している(表1、表2参照)

表1 日本語の特質(表II-1金田一1981、53頁)

表II-1 日本語の拍の一覧表

ア	イ	ウ	エ	オ	ヤ	ユ	ヨ	ワ	ヲ
カ	キ	ク	ケ	コ	キヤ	キユ	キョ		
ガ	ギ	グ	ゲ	ゴ	ギヤ	ギユ	ギョ		
サ	シ	ス	セ	ソ	シヤ	シユ	ショ		
ザ	ジ	ズ	ゼ	ゾ	ジヤ	ジユ	ジョ		
タ			テ	ト					
ダ	ニ	ヌ	デ	ド	ニヤ	ニユ	ニョ		
ハ	ヒ	フ	ヘ	ホ	ヒヤ	ヒユ	ヒョ		
バ	ビ	ブ	ベ	ボ	ビヤ	ビユ	ビョ		
マ	ミ	ム	メ	モ	ミヤ	ミユ	ミョ		
ラ	リ	ル	レ	ロ	リヤ	リユ	リョ		
		ン	ッ	ー					

表2 日本語の特質(表II-2金田一1981、62頁)

表II-2 日本語の拍の一覧表

a	i	u	e	o	ja	ju	jo	(je)	wa	(wi)	(we)	wo
ha	hi	hu	he	ho	hja	hju	hjo	(hje)	(hwa)	(hwi)	(hwe)	(hwo)
ga	gi	gu	ge	go	gja	gju	gjo					
ka	ki	ku	ke	ko	kja	kju	kjo		(kwa)			
ga	gi	gu	ge	go	gja	gju	gjo					
da	(di)	(du)	de	do			(dju)					
ta	(ti)	(tu)	te	to			(tju)					
na	ni	nu	ne	no	nja	nju	njo					
ba	bi	bu	be	bo	bja	bju	bjo					
pa	pi	pu	pe	po	pja	pju	pjo					
ma	mi	mu	me	mo	mja	mju	mjo					
za	zi	zu	ze	zo	zja	zju	zjo	(zje)				
sa	si	su	se	so	sja	sju	sjo	(sje)				
(ca)	ci	cu	(ce)	(co)	cja	cju	cjo	(cje)				
ra	ri	ru	re	ro	rja	rju	rjo					
			N	T	R							

拍というものは、普通いわれる母音と子音の組み合わせで出来ております。ところがその組合わり方が日本語では独特な性質をもっている。

表Ⅱ-2.は、「拍の一覧表」で、発音記号で子音と母音に分けたものです。表Ⅱ-1.では、外来語にだけ使われるのは数えませんでした。今度は（ ）の中に入れて補っておきました。（中略）これを見ておきまして、日本語の拍は、ほかの言語の拍と違う大きな特色があります。それは、日本語の場合、多くのものはha hi hu he ho, ga gi gu ge goのように一つの子音と一つの母音から出来ている。そのほかにhja hju hjoのように、間に半母音が入ったものが少しありますが、どっちにしても母音で終わっている。これがやはり日本語の大きな特色です。（金田一1981、61~62頁）。

このように金田一も日本語の特色として「母音」の重要性を強調しているが、彼の言う日本語の「拍」は、日本語を構成する韻律の単位である「モーラ *mora*」と解釈することことも可能だろう。「音節」ではなく「拍」と言い換えて説明しているのは、いわゆる日本語の「モーラ」のことと考えられる。

ここで、「音節」と「日本語モーラ」について、整理しておきたい。「音節」は、音の長さを母音の数で数えるのに対し、「日本語モーラ」は「1つの子音と1つの短母音を組み合わせたもの。」（高橋2005、46頁）なので、数え方が異なってくる。例えば、「母音」は「Bo-in」と2音節だが、「日本語モーラ」で数えると「ぼ・い・ん」と3モーラとなる。両者の違いを自覚することが声楽の学習には重要である。

ところが、日本人の声楽学習者においては、言語学あるいは歌唱技術の研鑽に際して詩の探求を試み、ようやくこの特質を整理するに至る例が多く、そうでなければ何の抵抗もなく「音節」と「モーラ」（上記引用内の「拍」）を混用したままである。その結果、独唱でも合唱でも音符へ日本語歌詞を載せる作業に外国語以上の苦勞を強いられ、これまでの声楽指導現場では「イタリア歌曲」から「ドイツリート」そして次により「日本歌曲」の実践と研鑽へ進むのが慣わしとなっている。このこと自体は、演奏家を志す声楽学習者にとっては致命的ではないが、諸外国の歌手同士では甚だ特異な現象と感じられるのは、想像に難くないであろう。⁸⁾

第二項 音価が示す「母音」の長さについて

実際に音符に載せた日本語歌詞の対応について、ラテン語声楽曲の譜面と比べていくつかの例を挙げて説明する。西洋音楽におけるテキストと音価の関係は、基本的には「音符の長さが「母音」の長さを指示」している。

つまり「[音節]ごとくに付随する「子音」はその前後へ差し込む」のが西洋音楽における声楽歌唱の大原則であり、その技術がレガート唱法を実現出来るか否かの分かれ目でもある。

ここでまず、ラテン語のミサ通常文⁹⁾ G.ロッシーニ作曲『小荘厳ミサ曲』¹⁰⁾より、第1曲《キリエ・エレイソン》の86~88小節を見てみよう。（譜例2）

87小節目1拍目の表は「e」音でその裏拍の休符は無音であるが、88小節目3拍目の表は「o」音でその裏拍は「n」音となる。従って、3拍目の裏は休符であるにもかかわらず、イ長調の和音の音程を伴い「n」が響く事になる。つまり、これが「音節」に沿った音符処理であり、音程を有する「子音」であっても音価が割り当てられていない歌唱上の原則なのである。

次に土井晩翠作詩/瀧廉太郎作曲の《荒城の月》（譜例3）の第一節から歌い出しの4小節目を見てみよう。

譜例2 G.ロッシェニ作曲《小荘厳ミサ曲》より、第1曲《キリエ・エレイソン》の86~88小節 (G.Rossini 1992、p.7)

86 - e, Ky - ri - e e - le - i - son.

譜例3 瀧廉太郎作曲《荒城の月》(瀧廉太郎2002、4頁)

1. は る ご う ろ う の は な の え ん ろ く
 2. あ き じ ん え い の は な の え ん ろ く
 3. い ま ん じ ゚ ゚ け い の は な の え ん ろ く
 4. て ん じ ゚ ゚ け い の は な の え ん ろ く

「はなのえん」の「n」音は「音節」として成立していないが、「モーラ」を成しているので第4小節目で3拍間もの音価を有していることがわかる。

これらの比較を通じて、ドイツ語の「音節」と日本語の「モーラ」の違いを理解することが、日本語による声楽作品の読譜さらには邦訳された楽曲への取り組みにおける必要最低条件とされるのである。

第三項 音価を有する撥音「ん」が持つ拍について

前項で述べたように、「音節」単位で音価を有する譜割になれた西洋音楽の演奏者は、「日本語モーラ」の中でもとりわけ撥音「ん」の拍について注目することになる。西洋音楽の読譜と歌唱について、「音節」と「日本語モーラ」の関連を村尾忠廣は次のように述べている。

日本語の撥音「ん」は、基本的に独立した1拍をもつモーラである。日本語以外のほとんどの言語は、「ん」は、「n」、「m」、「ng」という「子音」であり、「母音」に付随してシラブルを形成する。「ん」が独立した1拍をもつという言語はきわめて特殊と言ってよいだろう。モーラは基本的に、等拍であり、強弱アクセトをもたない(村尾2012、87頁)。

この撥音「ん」の拍についての意識が、「音節」単位で記譜された西洋音楽の歌唱における音のつながり、つまりレガート唱法のヒントとなり得る事例を次に述べる。

第二節 日本人の歌うドイツ語とドイツ人の歌う日本語の事例分析

第一項 日墺の両合唱団の指導事例

東京都荒川区は、オーストリアの首都ウィーン市ドナウシュタット区と友好都市提携¹¹⁾を結んでいるが、ここでは東京荒川少年少女合唱隊¹²⁾の常任指揮者を務める筆者が、2度のウィーン演奏旅行で共演した現地オーストリア人との音楽創りに対しての事例を取り上げる。

中でも、2017年に共演したウィーン・フォルクスオパー児童合唱団¹³⁾、そしてボルガーギムナジウム¹⁴⁾の学生達を指揮した際、新たな発見が認められた「母音」の響きについて、具体的な楽曲に沿って事例分析を行い、考察を述べる。

2017年の文化交流の際には、日墺両国で長い歴史を持つ児童合唱団と青少年により約50名の混声合唱団が編成された。どちらからともなく、「相手の国で大切に歌われてきた愛唱歌を共に学び歌いたい。」という声上がり、やり取りを重ねる内に選ばれたのが《ローレライ》と《赤とんぼ》の2曲である。顔合わせから温かい親睦の中でリハーサルは開始されたが、真に交流と言うべきは、呼吸法と共鳴の理解に基づいた発声練習での共感であった。西洋音楽の歴史を踏まえたベルカント唱法を基本にトレーニングを重ねて来た各合唱団ではあるが、声という音を通じての共感と交流は、正にこの共通する発声技術であろうと思われ、舞台共演への意気込みが俄然増したのは言うまでもない。

日墺親善のジョイントコンサートは、ウィーン・フォルクスオパー児童合唱団と2017年3月27日にウィーン・聖エリザベト教会¹⁵⁾、ボルガーギムナジウムの学生達と同年3月28日にウィーン・コプト教会¹⁶⁾にて催された。双方の合唱団の各ステージ以外に、F.ジルヒャー作曲《ローレライ》¹⁷⁾をドイツ語で、そして山田耕筰作曲《赤とんぼ》を日本語で、合同演奏も行った。

第二項 F.ジルヒャー 作曲《ローレライ》のドイツ語歌唱

まずは、H.ハイネの歌詞より第一節を例に取り、筆者による訳と共に紹介する。

Die Lorelei	ローレライ
Ich weiß nicht, was soll es bedeuten,	何故悲しげな気分になるのか、
Daß ich so traurig bin,	私には分からない
Ein Märchen aus alten Zeiten,	いにしえよりの言い伝えが、
Das kommt mir nicht aus dem Sinn.	私の心を乱すのだ
Die Luft ist kühl und es dunkelt,	大気は冷たく暗く、
Und ruhig fließt der Rhein;	ライン川の流れは穏やかで
Der Gipfel des Berges funkelt,	夕映えの彼方には、
Im Abendsonnenschein.	山の頂きが輝いている

日本人がドイツ語の発音を習得しようとする際に第一に身構えるのは、その複雑に研ぎ澄まされた「子音」への取り組みというのが一般的である。しかし、これまで述べてきたように「楽器」としての音声たる「母音」へ焦点を当てると、母国語としてドイツ語を話す

オーストリア人の歌唱から極めて印象的に気づかされる点があり、それは他でもない[ə]発音である¹⁷⁾。

我々日本人は五十音のア行で「母音」をイメージすることから始めるので、5つの「母音」つまりe綴りのドイツ語に3種類の発音を当てはめて捉える。一つはleben[le:bən]第1音節で「狭いエ」と習う[e]、次にEnde[ɛndə]第1音節で「広いエ」と習う[ɛ]がある。そしてもう一つが「曖昧なエ」と習う事が多い[ə]でこの「母音」は、実は上記lebenとEnde両単語の共に第2音節の「母音」である。この「曖昧」という表現が硬質なイメージのドイツ語習得と両立し難く、学習者は長きに渡り[e]又は[ɛ]いずれかに寄ってしまう誤りに悩まされて来た。ましてや歌唱の場合においては、そこに音程と音価さらには音色の推敲が求められるのであるから、そこに「曖昧」あるいは「中立」などという概念で音声を発することで益々迷いが生じるのである。

ここで、上記歌詞の第1節から語尾にe綴りで[ə]発音の単語を拾い出してみると、合成語の「Abendsonnenschein」内の「Abend」と「sonnen」を加えると以下の8つとなる。

- 一行目 bedeuten[bə'dɔ:tən],
- 三行目 Märchen[ˈmɛʁçn̩],alten[ˈaltŋ],Zeiten[ˈtsaɪtən]
- 五行目 dunkelt[ˈdʊŋklt]
- 七行目 funkelt[ˈfʊŋklt]
- 八行目 Abend[ˈa:bənt],sonnen[ˈzɔnən]

さて、たくさんの作曲家の創作意欲をかきたてたこの詩には、数多くの名歌が残されているが、ここではF.ジルヒャーの民謡調の合唱作品で、この部分を見てみよう。(譜例4)

まず、4小節目4拍目bedeuten[bə'dɔ:tən]の第3音節[tən]と、8小節目4拍目Zeiten[ˈtsaɪtən]の第2音節[tən]は「母音」が存在する。一方、7小節目2拍目裏Märchen[ˈmɛʁçn̩]の第2音節[çn̩]と、同小節6拍目alten[ˈaltŋ]の第2音節[tŋ]には発音上の「母音」が指示されていない。さらに、12小節目4拍目dunkelt[ˈdʊŋklt]の第2音節[klt]と、16小節目4拍目funktelt[ˈfʊŋklt]の第2音節[klt]にも発音上の「母音」が指示されていない。そして、17小節目3拍目Abend[ˈa:bənt]の第2音節[bənt]と、同小節6拍目sonnen[ˈzɔnən]の第2音節[nən]には「母音」が指示されている。つまり、IPA発音記号からドイツ語原詩を譜面にのせて歌唱しようとする外国人にとっては、少なくとも日本人にとって容易とは思われない[ə]母音が明記される、又はされないの両場合に渡り、頻繁に対応を求められるということにほかならない。

では、どの様に発音して歌うべきか、ここで今一度「日本語モーラ」を思い起してほしい。既述通り、高橋大海によるモーラの概説を再掲すると、「日本語の発音のリズムの単位。1つの「子音」と1つの短「母音」を組み合わせたもの。一個の長さが1モーラで、『ん』や『っ』も1モーラである。」(高橋2005, 46頁)とある。

これがわかりやすく一つのフレーズに現れるのは、瀧廉太郎作曲《花》第三節、次の譜面を参照頂きたい。(譜例5)

「げにいっこもせんきんの」の「っ」がh音の16分音符、2度現れる「ん」がそれぞれh音の4分音符とa音の8分音符である。加えて、これら3音ともが前後と音程を異にする

声楽における母語以外の母音の理解と応用についての一考察

事から、旋律を構成する上で極めて重要な音符である事が明らかである。よって、上述懸案のドイツ語「母音」は「日本語モーラ」の実感をもって旋律歌唱する事で、「[ə]「母音」としてあるいは「母音」の指示が無い「音節」を響かせる方向性が見えてくるのである。この感覚を獲得することにより、日本人はわずか16分音符しか与えられていない *alten*['altŋ] の第2音節 [tŋ] や、5度下行音型の *dunkelt*['dʊŋklt] の第2音節 [klt] を明確に響かせられる。さらには、旋律中で最も難解ともいべき6度上行で最高音 *fis* へ達する *funktelt*['fʊŋklt] の第2音節 [klt] も、民謡調の弱拍の柔かい歌唱表現を実現することが可能となるのである。

これは明らかに、撥音「ん」を音価として響かせられる日本人の感覚が敏感に対応したものであり、コーカソイドのオーストリア人が得ている頭蓋骨の有利な空間へ、日本語の譜例4 ジルヒャー作曲《ローレライ Lorelei》(F.Silcher 2002、pp.1～2)

Vocal score

Lorelei

Melody: Friedrich Silcher
Words: Heinrich Heine
Arrangement: Gerald Wirth

1. Ich weiß nicht was soll es bedeuten, dass
2. Die schönste Jungfrau sitzet dort
3. Den Schiffen im kleinen nem Schiffchen er-
ich so traurig bin. Ein Märchen aus alten Zeiten, das
oben Wunderbar. Ihr goldnes Geschmeide blitzet, sie
greift mit wildem Weh. Er schaut nicht die Felsenriffe an,
er
geht mir nicht aus dem Sinn. Die Luft ist kühl und es dunkelt und
klimmt ihr goldenes Haar. Sie klimmt es mit goldenem Kamme und
schaut nur hin auf in die Höhe. Ich glaube, die Wellen verschlingen am
ruhig fließt der Rhein. Der Gipfel des Berges
singt ein Liedchen da bei. Das hat eine wunder-
Eude Schiffer und Kahn. Und das hat mit ihr
finckelt im Abendsonnen Schein.
sammeln, gewollt sie Meeresdecke.
Singen die Lorelei Gesellen.

Copyright 2002 Kunst & Kultur am Bläkerhof

-2-

譜例5 瀧廉太郎作曲《花》第三節(瀧廉太郎2020、5頁)

げにいっこくもせんきんのながめを

歌詞1番：

第5小節目1拍目表裏「ゆうやけ」の「ゆ」[yüü]、第11小節目1拍目裏「いつのひか」の「つ」[tsü]。

歌詞2番：

第15小節目1拍目表「くわのみ」の「く」[Ku]、第18小節目一拍目表「つんだ」の「つ」[tsu]。

歌詞3番：

第21小節目1拍目表裏「じゅうご」の「じゅ」[Dschüü]、第23小節目3拍目「よめにゆき」の「ゆ」[yü]。

歌詞4番：

第29小節目1拍目表裏「ゆうやけ」の「ゆ」[yüü]、第34小節目「とまっているよ」の「る」[lu]。

ヨーロッパで声楽を学ぶ者が一度は必ず注意される点に、「日本人の[u]母音は浅い」という指摘があるが²⁰⁾、それだけ日本人の[u]母音には欧州の響きからすると、ある種の「癖」が有る。つまり、同じ[u]母音であってもドイツ語を母国語とする人々が捉える[u]とウムラウト²¹⁾された[ü]に大別する事で、現地の合唱団はより自然な日本語に近い響きを試みていたわけである。そして、オーストリア人によるその試みと実際の歌唱表現は見事に成功しており、合同リハーサルの指導と本番指揮を任された筆者は、「日本語歌詞の発音」の注意にはほとんど時間を取られなかった驚くべき事実を、今でもはっきりと記憶している。

第四項 西洋音楽における声楽発声の課題とその対応

以上、コーカソイドのオーストリア人とモンゴロイドの日本人の合同で編成された合唱団を、ドイツ語と日本語の曲で実地指導及び公演本番の指揮を務めた経験より、次の通り結論が導かれた。

西洋音楽における発声技術に有利な骨格を有するのは、コーカソイドのオーストリア人であることは確かである。しかし「音節」と認識されない「日本語モーラ」を旋律線上で響かせる習慣を持つ日本人は、モンゴロイドの骨格でありながら、共鳴を絶やさずに「母音」を移行する技術を訓練次第で獲得することができる。一方で、「母音」にドイツ語のウムラウトを持つオーストリア人は、その各「母音」を日本語歌詞の「母音」へ巧みに当てはめることによって、相当に近い発音を身につけることができる。よって、各人種の骨格で単純に優劣をつけることなく、母語以外の言語の母音の理解と応用により、西洋音楽の発声に基づくレパートリーを発展させる可能性が高まったと言えるだろう。

ちなみに、技術的な指導も表現についての助言も、現地ウィーンでのリハーサル指導は全てドイツ語で行なった。日本の児童合唱隊員が通訳なしで敏感に反応していたのは、確かに日頃の稽古のたまものによるものではあろう。しかし、お互いの国の有名な歌を口ずさむ程度ではなく、舞台上で通用する説得力のある音創りをする現場でこそ、音楽文化の相互理解への道が開けると実感される。そして、今後も何とか機会を設け、ドイツ語の歌を日本の子どもたちに、そして日本語の歌をオーストリアの人々に歌ってもらいたいと願うものである。

結

西洋音楽における声楽発声の基本は、呼吸法と共鳴の原理に基づくベルカント唱法である。イタリア語の「ベルカント *Bel Canto*」が何かといえば、伊和辞典で引くと「*bello*」が「美しい」を意味し「*canto*」が「歌」である。しかし声楽で用いられるこの「*canto*」という語は、ラテン語「*cantus*」の意味を引き継いでおり、多声教会音楽の「定旋律」で知られる「カントゥス・フィルムス *cantus firmus*」の「*cantus*」と同じ意味の「旋律」であると考えられる。すなわち、ベルカント唱法を実現することは、極言すれば、美しい歌でも声でもなく、美しい旋律線の紡ぎ方と解釈することもできる。そうであるならば、西洋音楽における声楽作品の美しい再現には、人種の特性による声自体ではなく、その旋律を美しくつなぐ方法としてのドイツ語の「母音」の研究と、日本語の「モーラ」をはじめとする各言語の特性の理解と応用が重要である。

本稿においては、「母音」を形成する身体的な特徴を、頭蓋骨を中心に比較検討することから、「母音」についてドイツ語の「音節」と日本語の「モーラ」の両面からとらえて分析し、考察した。そして、筆者が指揮者として、ドイツ語を話すコーカソイドのオーストリア人と、日本語を話すモンゴロイドの日本人による混合の合唱団を指導し、本番舞台の演奏まで関わる経験をもとに事例の分析と考察を進めた。

結論として、ドイツ語《ローレライ》も日本語《赤とんぼ》も、両外国語を歌う合唱団員にとって、旋律線を美しくつなぐヒントを各々自国語の特性から見出し歌唱へ実践したことが、明らかとなった。すなわち、オーストリア人にとってはドイツ語のウムラウト、日本人にとっては日本語の「モーラ」の特質を理解し生かすことで、それぞれが慣れない外国語の「母音」の課題を克服し、美しい旋律歌唱として実を結ぶことができたのである。

今一度述べると、「母音」は「音節」としては2つまり「Bo-in」だが、「日本語モーラ」としては3つまり「ぼ-い-ん」である。この理解が日本語の歌を美しく演奏するキーなのであり、同時に外国語の歌唱のヒントともなりうる重要な技術であることを忘れてはならない。

注

- 1) 高橋大海(たかはしたいかい)は日本を代表するバス歌手として日本のオペラ界を牽引してきた一方で、声明や仏教にも造詣が深く、近年は指揮者としてバリトン歌手の筆者との共演も多い。
- 2) 村尾忠廣(むらおただひろ)は、唱歌・童謡などの伴奏和声のほか、「日本語モーラ」とその弱化について研究を続けている。
- 3) ローレライ *Die Lorelei* は、ライン川の流域で、水面から高く突き出た岩山。その名の美しき妖精が歌声により船乗りを魅了し、聴き惚れてしまい難破する伝説で知られる。
- 4) 喜歌劇『地獄のオルフェ』 *Opéra bouffe, Orphée aux Enfers* は、1858年にパリで初演、J. オッフエンバックが神話による道徳を風刺した代表作。
- 5) 2007年6月「東京オペラ・プロデュース主催/第79回定期公演」なかのZERO大ホール、高野秀峰指揮東京ユニバーサル・フィルハーモニー管弦楽団、原語フランス語上演。
- 6) 分類する際の「オーストラロイド *australoid*」も、西洋音楽の歌唱に関連の深い「コーカソイド」と「モ

声楽における母語以外の母音の理解と応用についての一考察

ングロイド」に的を絞る理由により本稿では言及しない。

- 7) 筆者はヨーロッパの各コンクールやオーディションへ挑んだ経験から、恵まれた体格や持ち前の美声を生かせぬ「コーカソイド」の歌手仲間を少なからず見てきた。
- 8) 筆者がウィーンに在住していた1997~98年には、日本料理店で箏の伴奏によって日本歌曲を歌う仕事をする日本人留学生がいた。しかし箏とのアンサンブルにより和風の雰囲気を出すのに、効果的な選曲へ苦勞する者が多く、邦人声楽家のレパートリーの偏りが話題になったものだった。
- 9) ミサ通常文はカトリック教会の中心をなす礼拝で、ラテン語によって歌唱されるテキスト。
- 10) G. ロッシーニ作曲『小荘厳ミサ曲』Petite Messe Solennelleは、1863年の作曲、独唱と合唱に2台ピアノとハルモニウムによる。
- 11) 荒川区とドナウシュタット区Donaustadtは、1992年より両区の児童絵画展を契機に交流が始まり、数度に渡る東京荒川少年少女合唱隊の派遣を通じて1996年10月1日に友好都市提携を調印した。ドナウシュタット区内には、日本小道Nippon-gasseや東京通りTokio-str.、荒川通りArakawa-str.そして尾久小道Ogu-gasseの命名及び道路標示も見られる。
- 12) 東京荒川少年少女合唱隊は、1965年に創立され東京都荒川区を中心に地域文化の向上と青少年育成を目的として、年2回の定期演奏会や都内をはじめ全国での演奏活動を展開。2007年より常任指揮者兼指導者代表に米谷毅彦を迎え、2度のウィーン演奏旅行を成功させる他、その活動は国内外へと広がっている。
- 13) ウィーン・フォルクスオパー青少年合唱団Kinderchor und Jugendchor der Volks Oper Wienは、主に同歌劇場公演の児童合唱を担当する7歳以上の80人程から成る合唱団。
- 14) ボルガーギムナジウムPolger Gymnasiumは、ドナウシュタット区内の9年制学校、日本の小中高等学校にあたり、とりわけ音楽活動への取り組みが盛んである。
- 15) ウィーン・聖エリザベト教会Pfarre St. Elisabeth, 1040 Vienna Sankt-Elisabeth-Platz 9.
- 16) ウィーン・コプト教会Koptisch-Orthodoxe Kirche, 1220 Vienna Quadenstraße 4
- 17) ここで言及する発音記号は、国際音声学協会(International Phoneticssociation)が制定したIPAによる。
- 18) 北村協一はオペラや合唱の分野で活躍した指揮者、2006年に74歳で没。
- 19) ここでは譜面に書き込まれた通りに記すので、前述IPAによる発音記号ではない。
- 20) イタリアの声楽教師の間には「日本風ウ」を意味する「U-giapponese」なる言葉があり、残念ながら自身もそれを指摘された苦い思い出がある。
- 21) ウムラウトUmlautは、ドイツ語における「母音変音」、その「母音」の上に記される発音区別符号DiacriticalMarkは、横並びの点2つで[ä]、[ö]、[ü]の3種類がある。

引用文献

- 狩野了衛 1980『発声法の手引』東京：音楽之友社。
金田一春彦 1981『日本語の特質』新NHK市民大学叢書10』東京：日本放送出版協会。
柴田南雄 1973『西洋音楽の歴史 下(一)』東京：音楽之友社。
高橋大海 2005『歌唱の実際-東京芸大での25年-第2巻』東京：NPO法人日本の音芸術を創る会。
中原多代 1985『声の文化「ん」とN』東京：日本声楽発声学会。
中原多代 1996『声とからだ』東京：ヤマハミュージックメディア。
村尾忠廣・夏目佳子 2012『子どもの歌における撥音「ん」のモーラ処理ー「ん」の配置、シラブル化の様

米 谷 毅 彦

相をめぐって』奈良：帝塚山大学現代生活学部紀要』第8号 87～99頁。

引用楽譜

- Offenbach , Jacques 2000 “*ORPHEE AUX ENFERS : Partition chant-piano Kritische Ausgabe Jean-Cristoph Keck*”. London : BOOSEY&HAWKES. pp.134~135.
- Rossini , Gioachino 1992 “*Petite messe solennelle :The New Novello Choral Edition*”. London : Novello. p.7.
- 瀧 廉太郎《荒城の月》2002『最新・日本歌曲選集 瀧 廉太郎 歌曲集』東京：音楽之友社. 4頁.
- Silcher , Friedrich 2002 “Lorelei: arrangement : Gerald Wirth”. Wien : Kunst & Kultur am Bäckerhof. pp.1 ~ 2.
- 瀧 廉太郎《花》2020 『中学生の音楽 指導書 2・3下』 東京：教育芸術社 5頁.
- 山田 耕筰《赤とんぼ》2015 Wien : Wiener Saenger Knaben所蔵オリジナル譜 51 ~ 52頁.

読みとり付加型あらすじ作成

—宮澤賢治「狼森と筑森、盗森」編—

岡田 浩 行*

(2021年12月23日受付, 2022年1月13日受理)

第1章 読みとり付加型あらすじの作成の取り組み

(1) 本実践の目的

本稿は、東京にある私立の中高一貫制の男子校において、2019年度、中学一年生を対象に国語の授業内で筆者自身が行ったあらすじ作成の取り組みに関する報告および考察である。

○**本実践の目的としての物語の意味化** 文章理解力を養う方策としてよく知られているのは、「要約」であろう。評論文はもとより、小説についても、例えば、物語に「初期設定」・「出来事」・「結末」という三つの要素を認め、それをつながりのある文章に直すといった活動が行われてきている(工藤順一(2007)、工藤順一(2010))。「Aが、あれこれの末(あれこれの理由で)、Bになった」という「物語の原型」を抽出するのである。一作品の少ない言語情報を、結末に至る文脈として集約する意識を持たせることは、小説の読解力の向上に資するであろう。

だがその上で、もう一つ課題を提示したいのである。

小説で授業をした際、しばしば、「言っていることは分かるが、意味が分からない。」といった感想を聞く。こうした感想は、なるほど一見、小説の細部は理解できるが全体的に結末へとどう集約していいか分からないことを訴えているようである。だが一方で、生徒のそうした感想が、何かしら物語世界内の細部の文脈(部分と部分の関連づけ)の読み落としに起因している、換言すれば物語の意味化が十分でない結果であるということにも、同時に気がつくのである。

そこで一文要約の取り組みではなく、細部の文脈化を指向する読みとり付加型のあらすじの作成を課そうと思いついた次第だ。

(2) 本実践の概要

○**読みとり付加の方法** 中学生対象の学習上の用語として、その細部の文脈を、〈隠されたストーリー〉と仮に言っておく。〈隠されたストーリー〉の累積が小説の意味となる。そ

* 岩手大学教育学部

の意味理解を喚起する方途として、あらすじ作成を行うのだが、その作成過程で細部の文脈に気づいたら、それをあらすじ内に記述する。そうしたものを本稿では「よみとり付加型あらすじ」と称する。

無論あらすじである以上、物語世界内の出来事の集約、抽象化を行うのである。しかし読解力の課題が細部の意味化にあるとすれば、一意的に略記する体のあらすじでは、かえって問題点を助長しかねない。そこで生徒には〈隠されたストーリー〉に気がついたならそれを書き込むように指示する。出来事を略記しつつ、その意味を同時に付加する、そういった作業工程が想定される。

あらすじを書きながら、そうした文と文、語と語の連関への気づきを活性化させたい。そのために、いわば遂行的に読みとりを挿入していくこと、換言すれば小説を自ら書き直すような体験が必要だと思うのである。こうした実践の裏面にあるのは、本当に「言っていること」が分かっているのか疑い、もう一步、文と文、語と語の連関を読みとろうとすること、そういったねらいである。

次章以降で取り扱う〈隠されたストーリー〉は、すべて小説世界の隠微な結節点を認識する読みとりの例である⁽¹⁾。

○あらすじの分析・評価 本実践報告を論文化するにあたり、生徒たちのあらすじを分析・評価する手立てとして、あえて表1のとおり形象間の連関を分類・整理することとする。本活動をとおして明らかになった生徒の読みとりの偏向、あるいは次第に高まっていく読みとりの志向性を、明示的に記述するためである。

まず「連関」(Ⅰ)と「単独」(Ⅱ)との区別である。

「連関」は、意味化の上で認められる形象相互の繋がりを指す。語用の状況上、この中に位置的な区別〔I a〕、内容的な区別〔I b〕、論理的な区別〔I c〕を立てる。さらにそれぞれ近接1／遠隔2、共通・類似1／相違・対照2、因果1／反復2／対句3／対比4／例外5／矛盾6に細分化する。

「単独」は、連辞関係による明確な意味を(少なくとも表面上は)持たないもの、単独で意味作用を担う形象を指す。読みとりの上では、文脈の中で違和感を抱かせる箇所である。したがって語用の状況的な区別はできない。ただやはり伝統的な文学的技法としてイ、物語世界固有の決まり事、ロ、額縁、ハ、外部(情報の参照)の区別はできる。文脈上特異な箇所であることから、「単独」もあらすじで落とせない事項となろう。

表1：相関分類

連関Ⅰ	
I a1/2 (a1:近接/a2遠隔)：位置的な区別	
I b1/2 (b1:共通・類似/b2:相違・対照)：内容的な区別	
I c1/2/3/4/5/6 (c1:因果/c2:反復/c3:対句/c4:対比/c5:例外/c6:矛盾)：論理的な区別	
単独Ⅱ	
Ⅱイ：物語世界固有の決まり事	Ⅱハ：外部(情報の参照)
Ⅱロ：額縁	

○あらすじ作成の対象作品 次にあらすじ作成の対象とした小説について。宮澤賢治の童話集『注文の多い料理店』（杜陵出版部、大正13・12）から「狼森と策森、盗森」、「水仙月の四日」、「山男の四月」、「月夜のでんしんばしら」⁽²⁾の四篇をピックアップし、一年かけて順次あらすじの作成を行った。

本稿では、まず第一回「狼森と策森、盗森」のあらすじ例の分析と評価から、生徒たちの読みとりの課題を探る。

第2章 「狼森と策森、盗森」における自然と人間との関係性に関する読みとり

(1) 人間に対する森の優しさ

宮澤賢治「狼森と策森、盗森」は、小岩井農場の北に実在する森が点在した地域に入植してきた開拓民たちと、森たちとの交情を描く。入植直後三度にわたって開拓民たちに事件が降りかかる。その後、森、あるいは森の住人の事件への関与が判明する度に、翌年の狼森、翌々年の策森、最後に黒坂森と盗森が、人間たちから粟餅の供出に与る経緯が、近代になって黒坂森の巨きな巖によって語られていくのである。

これまで同作を論じた先行研究では、人間に対して相反する評価がなされている。すなわち「自然と人間の交流し合う世界」（岡屋昭雄（1995），p.63）や「自然という神への畏敬」（関口（2008），p.196）といった自然に拝跪する人間か、逆に「現在の悪」（山内修（1991），p.69）・「人間の持つ根源的悪」（中野隆之（1993），p.210）といった自然に対し驕りを見せる人間である。この相違は、開拓民が入植時に自然に許可を願った前半の場면을重視するか、人間たちが森に供出する粟餅が縮小化されたことを語る最終場면을重視するかの差であるが、研究的には『注文の多い料理店』全篇の理解に関わる作家論にも繋がる。ゆえに論調は後者に傾く傾向にある。⁽³⁾

なるほど物語内容を語るのも、黒坂森の巨巖から聞き書きする「わたくし」人間であり、「わたくし」が想定する読者も人間、それも近代の人間である以上、人間を焦点化するのとは必然でもある。しかし気になるのは、賢治自身の自作解題で、「人と森との原始的な交渉で、自然の順違二面が農民に与へた永い間の印象です」（宮澤賢治『注文の多い料理店』広告ちらし（小）、大13・11）と語られている、農民たちの記憶中の「自然の順違二面」の印象とは何かである。その場合の自然とは、近代の読者によってつかまれる前の物語世界内の「自然」である。まずはこの確認から行う。

○働く人間を見る森—〈隠されたストーリー①〉 本作で自然はどう造形されているか、小岩井農場の四つの森とその住人の造形から考察する。

まず森そのものの造形である作中の四つの森たちからして、人の面影を感じさせる造形となっている。特に開拓民たちへの優しさは、四つの森に通底している。森の人間への優しさは、開拓民たちを冬の北風から「一生懸命」防ぐことにすでに顕著である。そして森たちが、人間に優しくすることには、小岩井農場を拓く開拓民たちの働く姿勢が与っている。「次の日から、森はその人たちのきちがひのやうになつて、働らいてゐるのを見ました。（中略）その人たちのために、森は冬のあいだ、一生懸命、北からの風を防いでやりました」、と。まず、論理関係から文脈として措定しうる、この森の人間への心情が、読みとりの〈隠されたストーリー①〉としたい。

○誕生後からの森の変化―〈隠されたストーリー②〉 森たちの人間へ向けた優しさにまず注目したのは、森が、誕生直後はそうではなかったからである。岩手山の噴火後は、「森にはまだ名前もなく、めいめい勝手に、おれはおれだと思つてゐるだけでした。」と、自分勝手にさえあったのだ。森たちの斯様な変化の理由を指摘した論は未見である。⁽⁴⁾人間は森たちに礼を尽くし、かつ一生懸命労働に励んだ。一方森たちもそんな開拓民たちを見て自分勝手な意識を改め、協同的な姿勢へと態度を変化させた。そうした相互に真摯な姿が垣間見えると言つていだろう。

以上、森の原初の姿からの変化を、〈隠されたストーリー②〉とする。

○子供を励ます狼森―〈隠されたストーリー③〉 そしてもう一つ、この森の優しさが、最初の狼森の事件を惹起した点が肝要であろう。続いて森の住人の考察に入ろう。

森の住人とは、狼森では狼、策森では策とその中に隠れていた山男、盗森では大男である。こうした住人は森の「人間化された自然」(小森陽一(1996), p.61)の表象とされる。また一方、森の依代・尸童とも見られよう。確かに森の住人が居て、人間に森との交通を辛うじて可能にしている点では、尸童であり森の「人間化」、広い意味での森の擬人化である。(こうした森の擬人化を、人間による自然支配や、宗教化の文脈で捉えることも可能だが、本稿では、後述するとおり、言葉の遊びの機能として捉え、擬人化の意味作用に民俗学的な外部的コンテクストは措定しない(3章(2)).)

さて、狼森の事件とは、入植者たちの「九人のこどもらのなかの、小さな四人がどうしたのか夜の間に見えなくなつ」たという出来事であり、やがて狼森の住人である狼の関与が判明する。

この子供等の失踪については、「狼森と策森、盗森」論において種々の解釈が立ちあげられてきた。それは民俗学的なアプローチを主とし、「神人共食の宴」(谷川雁(1985), p.69)という棄て児の儀礼的な習俗とする見解と、「困童」が異界と媒介することによる「共同体の起源」(赤坂憲雄(1990), p.159)とする見解に大別されよう。「共食」の理解は、狼たちが「ご馳走した」という物語世界により基づくため、「共食の儀式」によって「親密な関係」(中野隆之(1993), p.212)が、あるいは「共助関係」(関口安義(2008), p.197)が築かれた等と、その後受け容れられていく。

ともあれ、当然入植時にいた「五つ六つより下の子供が九人」の幼児らの内、なぜ失踪者が「小さな四人」に限定されたのが問題となる。その四人の子は、澤田由紀子(1995)、小森陽一(1996)の指摘のとおり、前年に入植した年の冬、森が北風から人間達を守ったが、「それでも、小さなこどもらは寒がつて、(中略)よく泣きました。」という子供らとすべきだろう。なかでも、澤田由紀子(1995)では、「共食」の文脈を設定し、子供らに「冬を越す力」を与えようとしたとされる(p.72)。「共食」といった外部情報⁽⁵⁾の過剰な参照は抑制すべきだが、「小さな」という(表現上は近接しているが時間的には離れた)部分と部分との連関(共通項)に着目することで、前年の冬に寒さで特に辛い思いをした「小さな」子供らを、「その年の秋」、即ち収穫の時期でありかつ冬が本格化する直前に、狼たちが歓待したという文脈が顕わになる(本稿の分類でI a2b1c1)。森たちの、入植当時の人間たちを庇護する関係性というものが意味化されるのである。

以上のように確認できる森たちの変化の裏面には、協同して開拓に励む人間たちに対する、森たちの共感があると言つてよい。この森の変化は、後述するとおり(2章(2))、共

読みとり付加型あらすじ作成

同体の生成とは、人間の働きかけをきっかけとしながら、人と自然との間に互酬的な関係性を築くことであることの、森(自然)側の文脈を物語っている。

ともあれ、ここでは、岩手山を除けば森たちも共同体の一員として相対的であり、決して無謬で完全な存在とすべきでないとするのが妥当だということのみ、付言しておく。「小さな」という結節点を根拠とした森の庇護を、〈隠されたストーリー③〉とする。

○あらすじの分析 次にあらすじ作成活動をとおしての、生徒らの作品冒頭に関する理解を考察する。

まず〈隠されたストーリー①〉である。

ここは「その人たち」と指標辞があり、指示内容は開拓民一丸となって働いているという直前の箇所であるから、頑張っているのが北風を防いだという経緯は読みとりやすいと思われる。(共通事項の本稿での分類はb1)

- 【1】次の日から森たちは人たちが真面目に働いているかを見ていました。その働いている姿を見て、森は人を信用しました。森は人のために冬、一生懸命北の風を防いでやりました。〔I a1b1c1〕
- 【2】次の日からは皆は仕事にはげんでいた。それを見た森は、皆を応援しようと北からの雨風を防いだ。〔I a1b1c1〕

森が北風から開拓民を守った場面を記述した生徒は55名(26%※あらすじ総数は213)。「【1】【2】の生徒のように、一生懸命な開拓民の姿を見たことを森が人々を守ることを結果したと捉えた生徒は15名(7%)という結果であった。

次に〈隠されたストーリー②〉である。

連関する部分と部分とに距離がある中で、森の対比的な性格を読まねばならず、なかなか気づけないことが想定される箇所だ。(b2)

- 【3】噴火がしづまり南の方から草が生え柏や松も生え今の四つの森ができました。この時はまだ名前はなく、おれはおれだと勝手に思っているだけでした。〔1a2b2c4〕

果たして、開拓民に協力的になる森の変化を捉えた生徒はいなかった。「【3】の生徒のように、作中冒頭に書かれた原初の森の自己中心性について記述した生徒が19名(9%)。名前が無かった事実のみ記述した生徒でも34名(16%)という結果であった。

最後に〈隠されたストーリー③〉である。

「小さな」という結節点に気づくためには、物語の部分と部分との連関の指標となる、同語反復や類義語に注目する必要がある。さらに当該箇所では、なぜ「四人」だったのか、という範列的な思考が解釈上必要である。

- 【4】あくる日人間の童がいなくなっていました。しかし狼森に知っていることを知って行ってみると狼たちが泣いていた童たちを元気付けてやろうとしているかのように栗だのきのこだのを、ご馳走していました。〔I a2b1c1〕
- 【5】一年目の秋には狼のいる狼森の狼が寒いと言っている子供をあたためようとつれ

さり、それを大人たちが探しに行きました。〔I a2b1c1〕

幼児の失踪と狼たちによる饗応については、189名(89%)と、大多数の生徒が言及しているが、前年の冬に寒さで泣いた幼い子どもらを特に饗応したことまで記述した生徒は2名(1%)という結果だった。

○分析結果まとめ 北風を防いだ森の側の優しさには気づいても(26%)、その気持ちが協同する人間たちに向けられていたことまで気づいた生徒は少ない(7%)。次に「めいめい勝手」な森に言及しても、そこから今の優しい森へと変容したという文脈に繋がらない(0%)。そしてさらに、その優しさから子供を歓待したという文脈が理解されにくい(1%)。以上、森と人間との関わりが築かれて行くという意味理解が不十分だと言える。

内容的な対比しか連関の手立ての無い〈隠されたストーリー②〉より、①と③のように指標のある方が文脈を把握しやすいとは言えそうである。よって、今後の実践では、近接から遠隔へ、指標有りから無しへという気づきの深化を意識させることが課題だと考える。

(2) 人間の森に対する謝意

○収穫儀礼の確立—〈隠されたストーリー④〉 前節で見た森の変化から、「狼森と策森、盗森」が提示する重要な点に、狼森に影響を与えているのが人間だという事実がある。共同体とは、森といった環境も含めたもので、その形成に人間はむしろ主体的に関わっているのだ。だが人間の関与は悪とは捉えられなかったのだろうか。それには物語世界内の三つの事件の意味を是非捉えねばならない。

開拓民たちの身に三度にわたって事件が降りかかり、そのつど森への探訪と粟餅の供出が反復される。その三度の繰り返しが、三度目に破綻する展開は、「昔話の法則」(中野隆之(1993), p.211)とされる。その話形は、各話の共通点も相違点も、ともに浮き彫りにする形式であるはずだ。では、各場面の累積によって、何が意味されるか。

先行研究では、三つの事件は開拓民の農耕のプランを開示するとされる。一年目の「蕎麦」と「稗」の作付は、佐々木高明(1971)『稲作以前』によれば、成育期間が極端に短くて済む「蕎麦」と、粟に比べ収量が多くて冷涼な気候に強い雑穀栽培地域でしばしば主食となる「稗」ということであった(p.95-110参照)。「稗」は「救荒食糧」で「馬の飼料」ともなる(谷川雁(1985), p.65)。以上から判断するに、「蕎麦」と「稗」の作付は、おそらく入植を安定化させるための選択とみられる。これを踏まえると、小森陽一(1996)で示された、最初に狼森に供出した粟餅だけが収穫物でなく翌年播くはずの「種粟」で作られたという事実が顕在化する。佐々木高明(1971)によれば、日本の稲作以前の農耕において「アワがもっとも重要な作物の一つ」(p.110)なのであれば、誠に人間の森に対する謝意は明瞭なのである。

以上に、三つの事件がすべて秋に起こっていることを考えあわせれば、粟餅の供出が収穫の儀礼に関わるという意味が立ちあがってこよう。すなわち物語世界が示唆するのは、収穫儀礼のはじまりのイメージである。

たしかに三つの事件の人間の対応に、このあとすぐ検討するような抵抗も見出せるのは事実だが、人間の粟餅の供出のなかに、収穫に対する「自然」への感謝の気持ちが間違いなくあることを忘れてはならない。黒坂森の巨巖が語って聞かせるのは、開拓民の入植か

ら始まった人と森との互酬的な関係が秩序化された経緯の物語だと、本稿では考えるのである。

話を戻すが、収穫儀礼の読みとりが前提としているのは、事件がすべて晩秋から初冬にかけて、換言すれば収穫後に起こっているということ、および各事件を境に人間がそれぞれの森に共通して粟餅を供しているということの読みとりであろう。ゆえに、自然への感謝と畏れから秋の収穫儀礼を確立するというのが、〈隠されたストーリー④〉となる。

○人間と自然との間の衝突―〈隠されたストーリー⑤〉 一方で、すでに触れたように、開拓民の自然に対する抵抗の姿があることも事実である。「狼森と叢森、盗森」中の開拓民は、時に自然に向かって対立姿勢を顕わにする。人間は自然に拝跪しているのか、それとも驕っているのか。

昔話の話型としての三度の出来事の反復のなかでも、むしろ微差を注視することは読みとりの手立てとして妥当なのだが、その結果、次のように人間の違背が指摘された。

すなわち砂の混入を、中野隆之(1993)では「人間の根源的な悪」(p.215)の萌芽だとする。澤田由紀子(1995)は、開拓民が盗森に行く際の持ち物の表記が「え物」であることに「狼森や叢森の場合とは異なった緊迫感」を看取し、砂の混入を「人間側からの森(自然)への処罰」(p.80,85)とする、といったように。

斯様に森に対する人間のネガティブな心情が意味化されてきたのは尤もなことのように見える。少なくとも、「え物」・「砂」の連関を読みとることは、教科教育上の問題であり、よって本稿でも、「え物」と「砂」への記述から三つの事件の間に開拓民の対立意識が高まったとする理解を〈隠されたストーリー⑤〉とする次第だ。

しかしこの開拓民のネガティブな心情の、小説全体における意味の理解については異論がある。今更めくが、人間たちの穏やかならぬ心情が表出されるのは二度で、一つは物語世界(入植三カ年)、もう一つは語りの現在(額縁としての近代)である。この差異は当たり前のことだろうか。だが、存外等閑視されてきたように思えてならない。

中野隆之(1993)では、「粟餅を持っている者が一番偉いと考えはじめている」(p.212)とし、澤田由紀子(1995)では、「自然の大きな宇宙的秩序と人間たちとの乖離」(p.88)は、盗森の事件を機に「原初の秩序には同調できなくなっている」(p.84)ことに萌しているとし、小森陽一(1996)では、開墾さえ「ジェノサイド」(p.43,59)と見なすに至っている。そしてこの理解が研究史的な趨勢であるとも言えるのだ。

なるほど人間が自然に対しネガティブな心情を持つことは、自然界の秩序に対する重要な違背となる。盗森に供出した粟餅に砂を混入するなど、「岩手山の宣告にもそむくことになる」のであり、絶対であるべき「岩手山の神聖」への冒瀆ともなりかねない(谷川雁(1985), p.77)。(6)ただ以上は、語りの現在(近代)における粟餅の縮小化との連関を過剰に見出す遡及的な理解、換言すれば物語世界(入植三カ年)と、語りの現在(額縁としての近代)との差異を混同した読みではないかと思うのだ。

本稿では、黒坂森の巨巖の言葉どおり、入植三カ年間は「森もすつかりみんなの友だち」となるまでの経過期間とすべきで、人間が非自然化の姿勢を見せる近代の文脈とは区別すべきだと考える。黒坂森の巨巖の言説が信頼できない謂れはないし、仮に開拓民たちが入植三カ年にして自然への畏怖に疑問を少しでも抱いたならば、その後永く、恐らく年によって収量の多寡があったであろうのに、毎年粟餅の供出を続けられはしないだろう。

入植当時の開拓者たちが「え物」を携えたり、砂を混入させたりなどと対立姿勢を示したのは、森への畏怖や「種粟」に見られた謝意を失ったからでない。「え物」や砂の混入が事実でありながら開拓民たちの森への謝意も真実なものとするれば、人間は入植の初期にこの山間の地に居場所を見出したのだが、それは森たちとの誤解や疑念・衝突を経てであったということだ。忘れてならないのは、「和解しがたい関係にかりうじて折り合いをつけるためにこそ、儀礼や祭りが必要とされる」（赤坂憲雄（1993），p.123）ということである。あくまで収穫儀礼が慣習化されるか否かという物語世界の当時、相互に相容れないからこそ相互に関係を模索するものなのではなかろうか。その結果互いに包み隠すことのない「友だち」となりえたのであり、粟餅の供出がその宥和を定着し得た、即ち儀礼が慣習化するに至ったのである。

ゆえに入植三カ年の人間と自然との衝突は、単に入植の困難さを表す、人間と自然との関係性で言えば、場合によって対立しかねない関係にあることのみを示すと考える。斯様な本稿の理解からすれば、「甘やかな神話語り」（赤坂憲雄（1993），p.124⁽⁷⁾）や「黄金時代」（山内修（1991），p.69）の創出、あるいは「人間と自然との交流、自然という神への畏敬」（関口安義（2008），p.196）を認める先行研究に同意したい。（しかし、このような入植三カ年についての理解を示す先行研究についても、語りの現在を踏まえた批判的な人間理解を示す点には異論がある。粟餅の縮小化は、共同体の起源の、むしろ起源化を指示していると本稿では考えている。）

自然の先述したような変化（2章(1)）や、またこの収穫儀礼によって人間に泥む森の姿は、なるほど「人間化」と言える。しかしここから人間の驕りを捉えるのは、やや自然対人間の生硬な主客二元論のように思う。そうではなく、自然は人間の庇護者たらんと自ら態度決定したと考えるべきではないだろうか。と同時に逆に、自然との交通で人間も「人間化」を果たしたに違いないのだ。すなわち森の、時に恐ろしくもユーモアのある等身大の姿（賢治の言う「自然の順違二面」）に触れ、自然の有り難さを知り、そうした関係性におかれた存在として自己定義していくのだ。

森は自発的に変わり、選択的に自ら好んで影響を受けている。人間も自然のなかに「人間化」して定着する。人間は森に影響を与えたに違いないが、その影響は人間にとって目的的に目指されたものではないだろう。一方、森は人間を受容するばかりである。つまり相互に受動的であり、依他的なのだ。

収穫儀礼の慣習化とは、なるほど「和解しがたい関係」の偶然的な「折り合い」に違いなく、そもそもこの「関係」を通してしか、世界に人間も自然も定位されえない。森も人間も「人間化」を経巡る動態において依他的に表出する。人間と自然とが存在するという事実の中に、〈対立〉も〈共生〉も既定されてある。その意味で、人と協同する森たちと収穫儀礼を確立する開拓民とはよく似ており、「狼森と策森、盗森」において森たちは理想化されていないし、人間も自然とは背反的な悪とされてもいない。

○あらすじの分析 では、生徒たちのあらすじの検討に入る。まず〈隠されたストーリー④〉についてである。

【6】それからというもの、粟餅を置くのが毎年の行事となりました。[1a2b1c2]

【7】ある日、そばに花が咲いた秋に、子供四人がさわられ、秋の末の喜びを感じてい

読みとり付加型あらすじ作成

ころ農具が無くなった。霜がおりたころには粟がなくなった。これはすべて秋で収穫後なのである。それは収穫した物を届けることをさせるためだ。土地をもらっているかわりに収穫物の一部をわたすという関係が成り立つようになっていく。〔1a2b1c2〕

- 【8】秋が来ると、人々が豊作を喜んでいるところに、子供たちが消える事件があった。(中略)翌年の晩秋人々がさらなる豊作を喜んでいるところに、農具がすべて消えてしまった。(中略)さらに翌年の秋、人々が大豊作を喜んでいるところに、粟が全てなくなるという事件が起き(中略)それから人々は、すっかり森と友だちになって、毎年、冬のはじめに粟餅をお供えするようになった。〔1a2b1c2〕

粟餅を供出するようになることへの言及は、156名(73%)。現代にまで続く収穫儀礼の縁起とする【6】のようなあらすじは4名(2%)である。続発する事件に晩秋という时期的な共通性を見出し、収穫儀礼にまで結びつける明確な文脈設定をするのは、【7】、【8】の2名(1%)であった。

次に〈隠されたストーリー⑤〉について。

- 【9】朝納屋のなかの粟が全部なくなっていたのです。みんなはすきなえ物を持って探しにいきました。〔1a2b2c4〕

「え物」に言及したのは、2名(1%)で、そこに開拓民の険悪な気持ちを読みとったあらすじは無かった。開拓民たちの自然に対する反抗がうかがえる箇所については、気づきにくかったかと思われる。

- 【10】そこでどの森にも粟餅をふるまった。しかし盗森にはしかえしの意味をこめて砂を入れた。〔1a1b2c4〕

「砂」の混入について言及したあらすじは13名(6%)、砂の混入に盗森への仕返しの意味を読みとったあらすじは、【10】をはじめ2名(1%)となる。

○分析結果まとめ 粟餅を供出するようになる点とは、多くのあらすじで言及される(73%)一方で、季節を春・夏とする誤読自体も目立った。このため収穫儀礼の確立という〈隠されたストーリー〉への言及が少なくなり、現代にまで続く儀礼の縁起とするあらすじが少数にとどまったと思われる(2%)。種粟という相違についての記述も、雑穀に関する専門的知識の援用に依存的な解釈になるが、本来なければならないところであろう。近接する相違の連関の読みとりが課題であることが、ここからも分かる。

〈隠されたストーリー⑤〉について。先行研究に沿って、農民たちが森に三度赴く際の、「色々な農具をもつて」・「こんどはなんにももたないで」・「てんでにすきなえ物を持って」という、持ち物について、および、盗森の粟餅への砂の混入という、農民達の森への姿勢が険しくなっている、収穫儀礼の確立にあたっての紆余曲折が、「え物」への気づき(1%)、砂の混入への気づき(6%)と、読みとりが不十分だ。やはり相違への着眼が課題だが、特にこの小説のように、出来事の繰り返しといった形式では、意識化させたい。

以上、近接する形象間における連関 (a1b1、a1b2) と、遠隔の相違 (a2b2) の意識化という課題が明確になった。

第3章 「単独」の読みとりに対する評価 ：「狼森と策森、盗森」における入植の起源化の仕方

(1) 近代における非自然化：「単独」の読みとり

○近代化する社会—〈隠されたストーリー⑥〉 黒坂森の巨巖の口から最後に、近年農民たちが供出する粟餅が縮小化した事実が語られる。「しかしその粟餅も、時節がら、ずいぶん小さくなつたが、これもどうも仕方がないと、黒坂森のまん中のまつくろな大きな巖がおしまひに云つてみました。」、と。この「時節がら」とは何時なのか。開拓民たちがどういったつもりで粟餅を小さくし、黒坂森の大きな巖はどういった気持ちで「これもどうも仕方がない」と言ったのか。文脈上明らかに唐突であり、むしろ外部の情報の参照を積極的に促す、テキストの外部へと開かれた箇所と言える（本稿の分類ではⅡハ）。この縮小化は、入植三カ年のあいだの人間の反抗とは別に、語りの現時としての近代における、人間の自然への違背と捉えるべきなのか。

先行研究によれば、粟餅の縮小化は「儀礼の衰弱と形骸化」（赤坂憲雄（1993），p.124）と捉えられるのだろう。そして2章(2)で指摘したとおり、「人間のずるさへの批判、そして諦念」（中野隆之（1993），p.215）、「交換価値としての自然の脅威が小さくなった」（澤田由紀子（1995），p.88）、「人間の驕りやずるさ」（関口安義（2008），p.206）など、自然と人間を相互排他的に捉え、人間側の要因を批判的に見出すわけだ。思うに、「貨幣」の件があるので、語りの現在が近代であるのは間違いなく、近代化の影響を指摘する流れとなっている。だが、このようないわば近代化批判・人間批判を読む場合でも、大きな巖が「これもどうも仕方がない」と答えている点は、拘ってもいいのではないか。（2章(2)で提示した、収穫儀礼の慣習化における森の自発的な庇護者としての態度決定という論点に関わるのが、ここである。）

「仕方がない」という巨巖の言葉を単なる諦めと理解すべきなのか。それは、人間が自然に「仕方がない」と言わせるほど、巨大な存在だと信じられていることを意味するが、「狼森と策森、盗森」がそうした人間／自然理解を提示する小説だとは思えない。むしろ物語世界内の森たちの協同する姿を考えた時、大きな巖や森たちは人間たちに変わず優しく、彼等を承認しているとすべきではないか。つまり「仕方がない」と言うのも、それは森たちの選択だということだ。当然森たちには承認しない選択もできようからだ。無論、この場合自然は人間に都合の良い自然ではなくなる。しかし「狼森と策森、盗森」では自然を「岩手山」を頂点として階層化して造形しているのである、ならば自然の人間に対する優位性は同作において自明の前提なのではないか。

そして、あらためて自然の選択可能性という点に想到すると、逆に人間の側も自然の優しい心情をまだ裏切らずにいることに気づく。例えば、語り手「わたくし」からの、黒坂森の大きな巖への取材の謝礼が既に粟餅でなく「貨幣」であったとおり、人間が貨幣経済に浸潤し非自然の傾きを見せたにせよ、大きな巖の話に耳を傾けるのも、これまた人間に違いないという事実一つとっても、そうである。人間と自然の、決して順調ばかりではな

い、互酬的な関係性の構築の歴史が仄見えてこないだろうか。森たちは往時と同様人間たちを承認しており、人間たちもまたどうであれ栗餅を供え続けてきたのであり、供え続けていくのである。人間は自然との斯かる意味での関係性から自由になれる訳ではない。

2章(2)で提示した開拓民と森たちとの相同性という論点から引き続く、近代化の栗餅の縮小化にも見出せる互酬的な関係性という理解が重要なのは、それが批判する主体の問題に関わるからである。人間は超越的に(自然の、そして人間の)「人間化」を批判できるのか。そうした視点が無いと、物語世界内の開拓民たち、のみならず語りの現在である「わたくし」たちについても、誤った先入観を持つことになりかねない。自然の選択可能性を顧慮しない人間批判は、どこか人間中心的で感傷的だと言わざるをえないと思うのである。

以上より、供出する栗餅の縮小化にみる、恐ろしい自然からの(森たちの許容しうる限りでの)人間の近代的自立が〈隠されたストーリー⑥〉である。着目すべきは、栗餅の縮小化と、「仕方がない」という黒坂森の巨きな巖の承認とである。

○あらすじの分析 では、〈隠されたストーリー⑥〉に関するあらすじの分析に入る。

- [11]そしてその後「時節がら、栗餅もずるぶん小さくなった」から自然と人との共存がうすくなってきていると感じた。〔Ⅱハ〕
- [12]その栗餅も、時節がら、ずるぶん小さくなったが、これもどうも仕方がないと黒坂森の巨きな巖がしまひに云ってゐました。昔は人間と自然が共存していたが、今は森林破壊などで栗などの物も少なくなってしまったと考えられる。〔Ⅱハ〕
- [13]栗餅がしだいにどんどん小さくなっていっているため、森のめぐみが少しずつなくなってきているかと思う。〔Ⅱハ〕
- [14]しかしその栗餅も人間たちが少しずつ森を出ていくせいでずいぶん小さくなったが、これもどうも仕方がないと黒坂森のまん中のまっくらな巨きな巖がおしまひに云ってゐました。〔Ⅱハ〕
- [15]しかしその栗もちも人間が自然からはなれていくためかずいぶん小さくなったが、これもどうもしかたないと大きな巖がおしまいに言いました。〔Ⅱハ〕
- [16]しかしそのもちがだんだんちいさくなっている。自然への敬いがうすれてきているから。しかしそれは仕方がないと巖は言っていました。〔Ⅱハ〕
- [17]それから人々と森は仲が良かったが、ある時からそんな森への気持ちが子孫に伝わらなくなっていき、ただの伝統となってしまった。〔Ⅱハ〕

栗餅の縮小化への言及は、67名(32%)。読みとりとして妥当な範囲での栗餅の縮小化の理由への言及は、9名(4%)。また栗餅の縮小化を黒坂森の巨きな巖が承認することへの言及は、45名(21%)。黒坂森の巖が承認する理由について言及したあらすじは無かった。

○分析結果まとめ さて活動評価であるが、結末の、外部となる栗餅の縮小化への言及は、文脈化しづらいことを勘案すれば決して少ないとは言えない(32%)。読みとりに踏み込んだのは【11】～【17】などと、少数にとどまったのは(4%)、むしろ読みとり付加型のあらすじ作成というものへの不慣れさに起因する面もあろう。環境破壊や生活形態の都市化か、それによる自然資源の枯渇か、そしてそれに起因する自然の比重の低下、共存の減

退、結果としての収穫儀礼の形骸化など、多分に生徒の推測に拠るだろうが、既述の解釈に照らして必ずしも的外れとは言えないものだった。一方黒坂森の大きな巖が最後に栗餅の縮小化を「仕方ない」とする箇所についての言及も多くなかった(21%)。これは栗餅の縮小化に比べ、大きな巖の心情理解が推測困難だからであろう。ただしこの台詞の看過は、先行研究にも見られた傾向でもある。

以上、作品の結末には、読みとりから解釈へと拡大させる、暗示的・示唆的な工夫があることは、一層意識するよう促す必要はあるが、際立つ単独の場合、むしろ生徒らも気づきやすいとは言えるだろう。

(2) 開拓の起源における同語反復と相対化：前後照応の読み取り

○起源の起源化としての「地名起源」—〈隠されたストーリー⑦〉—では、なぜこの大きな巖の語りという枠に近代の不協和音を書くことが必要だったのか。人間と自然との違和という賢治研究の問題系があるのは承知しているが(山内修(1991)、赤坂憲雄(1995))、先にもう一点「狼森と笹森、盗森」の読みとりで考慮したい点がある。「地名起源」という作品の枠である。

この小説は、黒坂森の大きな巖からの聞き書きとして、注目すべき前後照応の形式が認められる。まず「地名起源説話」型童話の体で小説は始まる。「この森がいつごろどうしてできたのか、どうしてこんな奇体な名前がついたのか、それをいちばんはじめから、すっかり知つてゐるものは、おれ一人だと黒坂森のまんなかの大きな巖が、ある日、威張つてこのおはなしをわたくしに聞かせました。」と(本稿の分類では、Ⅱ口)。だが「狼森と笹森、盗森」研究で既に指摘されるとおり、出来事が単純に地名の由来になってないことは明らかだ。「狼森」の初出は森の狼達自身が「狼森のまんなかで」と歌っていた歌詞であり、その後は開拓民にとって「笹森の笹はもつとも」、「名からしてぬすと臭い」と名前が事件の前提にさえなっていく。

森の擬人化についてはすでに言及したが(2章(1))、この森の擬人化を、小森(1996)が指摘するような「人間の側の慢心」(p.65)の結果、自然が平準化されるといった否定的な意味での「人間化」された存在でも、厳密に宗教的な存在でもないと考えるのは、この「地名起源」に関連した擬人化であるからだが、従来ことさら森の擬人化が意味化されるのは、そもそも「地名起源」としての斯かる不完全さに起因していよう。

まず命名が存在に先行する矛盾に対する先行研究の見解から概観する。谷川雁(1985)では、「地名起源」とは開拓民の苦難を起源とする「年中行事の祭り」の幼児の記憶(p.57,82)が森の側からの語りへとスライドされたものとする。小森陽一(1996)では、農耕から私有財産制まで「人間社会の歴史的発展過程」が描かれていると解釈する立場から、「それぞれの社会構造にみあった「形」で、人間が自然を名づけている」とされる(p.72)。つまり「地名起源」という枠は、共同体の行事紹介ないし社会発展の比喩と考え、それによって「地名起源」の文脈の破綻を軽減させようというのであろう。しかしそれでは「地名起源」の瑕疵を是正する説明とはなっても、なぜ「地名起源」でなければならなかったのかという理由の説明とはなっていないのである。

それならば、大きな巖の言葉どおり「地名起源」と受け取ってはどうか。

小森陽一(1996)でも、「アイヌの人々が名づけていた地名」を漢字表記に改めた事実を

挙げ、命名には「侵略と植民の歴史が刻まれてもいる」という指摘があった (p.38)。重要なのは、「侵略」といった人間の暴力性よりも、命名以前に (異なった言語体系のなかで) すでに地名がありうる事態を示している点だ。赤坂憲雄 (2006) では「土地の名づけとは、人間のがわが一方的に大地に押し付けるものではありえない。むしろ、大地にはすでに名前が宿されてある。」 (p.137) とする。たしかに「地名起源説話」とは本質的に同語反復的であることが不可避なように思う。名前を有しなかったモノに、ある時から言葉を付与する、そんな名称目録的な「地名起源」の方が、(そうした言語事実はあったとしても) 言語の実相からはズレるように思う。「狼森」以前にオイノモリがあった。つまり、アイヌ語起源の地名と同様、オイノモリ (自然の体系) が「狼森」 (人間の体系) へと反復・再編されるというような事態が想定される。言語事象とは、言語化と意味化とを同時に実現する。地名の名づけと、開拓民たちおよび森たちの「人間化」の推移とは、軌を一にしている。

しかしそれでも、何も語り手によって、実際にアイヌ語起源の地名のように、オイノモリなる言語が客観的に想定されていたわけではないだろう。あくまで虚構として同語反復的な「地名起源」が採られている。語学的に客観的な「地名起源」なわけではないのだ。

だとするなら、森の名のもじり (詩的機能) から自由に森の住人が着想され、開拓民との間に事件を構想する、そんな、遊戯的に「人と森との原始的な交渉」における農民の中に刻まれた「永い間の印象」を豊かに有意味化する仕掛けではなかったかと考えるのである (『注文の多い料理店』広告ちらし)。起源の現実化は言語化以前を想起する困難に似るだろう。それを逆手にとって〈起源〉の定着を虚構化しようというのが、この小説の体裁のもつ意味であったと考える。そうした理解は、「イーハトヴは一つの地名で夢の国としての日本岩手県であります。」 (宮澤賢治『注文の多い料理店』広告ちらし (小)) という、イーハトヴ観に相即しよう。

そこであらためて、なぜ近代の不協和音を持ち込んでまで大きな巖の語りが必要であったのかである。すでに森たちの選択的承認と人間に違背がない点は確認した (3章(1))。本稿では、近代の不協和音は、「地名起源」の遊戯性に基づく起源の虚構化という文脈に回収されるものと考えている。

遊戯的な森の名のもじり (詩的機能) と人間批判 (粟餅の縮小化) とではいかにも不釣り合いに思える。しかし大きな巖による近代についての言及無しに物語世界を造形するならば、森にまつわる起源は現在のこととして表現するしかない。起源は現在化された時、逆説的だが、否応なく幸福であった起源性を失う。あるいは、その現前性ゆえに起源が身近に知覚されるかわりに、往時が反復可能に錯覚されて、相対的に起源としての価値を減退させると言っても良い。語りの現在 (近代) による相対化 (近代の不協和音) があればこそ、入植当時を遠い回想のなかで起源化し得る、そんなパラドックスがある。近代の不協和音の前景化こそ、入植当時の起源を理想的に起源化し、「地名起源」の書き換え (虚構化) を可能にするというわけだ。「地名起源」も、近代の不協和音の前景化も、率直に入植当目を好ましいと思える形で起源化することを意味していたと見られる。小岩井農場が開設されたのは、明治24 (1891) 年1月である。以後、岩手南麓の不毛な火山灰地に一大農場が形成されたようだ⁽⁸⁾。この地の開拓者は実際には「狼森と策森、盗森」の開拓民ではなかった。同語反復 (地名起源) と相対化 (粟餅の縮小化) が、「狼森と策森、盗森」なりの起源の定着として理に適った方法と思われたのではなかったか。

以上、開拓初期の人間の自然との間に起こった衝突と、近代化後に生じた農業中心の生活習慣の衰微など紆余曲折ありながら、共同体の今がある。この今に続く互酬的な関係を前提に、共同体成立の起源を起源化し、小岩井の記憶を（再生ではなく）新生させる小説と見られるのである。

以上より、共同体が形成されたことの幸福な起源化が〈隠されたストーリー⑦〉となる。

○あらすじの分析 まず冒頭の「地名起源説話」を摘記するあらすじは107名（50%）。小説冒頭・結末問わず、「単独」は意識化し易いと言えるかも知れない。

次に、後段、森たちがその名前を語られる件は、今度は冒頭の額縁との連関の前後照応〔I a1b1〕となる。実際あらすじを書き進めながら、冒頭との首尾一貫を図る生徒もあった。

【18】大人たちは狼たちを追いやりましたが、栗やきのこをご馳走してもらったことを知り、栗餅を置いて行きました。このことによって狼森と名付けられました。

〔I a1b1c1〕

【19】農具を箆に入れることによって箆森だと言ったこと。〔I a1b1c1〕

【20】ぬすとのいる森で盗森と名づけた。〔I a1b1c1〕

上記【18】～【20】のような、「地名起源」との整合性をつける前後照応は25名（12%）という結果だった。

問題は、巨巖の語りが「地名起源」の矛盾を示す点だ。近接の連関の読み取りに不十分さが示された以上、「単独」だけでなく、前後照応といった連関する形象相互に距離がある場合でも、読みとり困難な状況が予想できる。結果的には、「単独」の場合とは逆に、意識化が十分でないという結果となった。巨巖の語る人間と森たちとの交渉以前から名前があるという点に気づいたあらすじは確認できなかったのである。ただし冒頭の「地名起源」の額縁の前後照応を、にもかかわらずそれを逸脱するストーリーを指摘する【21】、【22】のようなあらすじは、先行研究（谷川雁（1985））にもあった論調であり、「地名起源」の矛盾に幾許か気づいていると認めてよいだろう。

【21】世の中「名が体を表す」ということは確かではあるが話してみれば解りあえ、打ちとけることができるということをこの話は伝えたかったのだと思います。〔I a1b1c6〕

【22】きっとこの岩は、地名の由来だけではなく、一人いいことがあると、みんなうらやましく思うので、一人じめするのではなく、みんなにわけあうべきであるということも私に伝えたかったのだろう。〔I a1b1c6〕

○分析結果まとめ 同時代状況であれ、小説自体のコンテクストについては、どんな言及も許容したいので、勿論【18】～【20】のような首尾一貫を図る前後照応でも読みとりとして評価したい。しかしそのためにも、小説の外部への読みを示唆するような開かれた表現箇所に着目することが必要だ。その点で、前後照応の矛盾に読みとりが及ばなかったのは課題だ（0%）。「単独」（額縁）の場合とは対照的で、形象相互に距離がある場合（前後照応）が、あらすじ活動の課題となった。

第4章 結び—読みとり付加型あらすじ作成活動の課題

以上、2、3章にわたって、あらすじ作成活動の初期段階における読みとりの課題を、第一回「狼森と笹森、盗森」から抽出した。その結果、冒頭・結末の「単独」（額縁・外部）は意識化しているものの、むしろ近接の連関〔I a1〕、遠隔の連関としての前後照応〔I a2〕への意識づけが、課題として浮き彫りになった。あらすじ活動期間中、評価シートでの各生徒のあらすじ評価、あるいは学年全体のあらすじからの抜粋集などによって、各生徒が、連関に基づいた読みとりのありようを参照する機会を作っていた。

今後の課題として、こうした取り組みによって、第二回「水仙月の四日」以降、生徒の読みの偏向にいかなる変化が生じるかを、見極めていきたいと思う。

〈注〉

- (1) 小説を読む際、記されている形象を他の形象との連関において意味化することは不可避である。その認識の工程を、何らかの外部情報の参照も要する狭義の解釈と区別し、本稿では「読みとり」と称している。読みとりは、物語世界内の要素と要素との結節点を見出すことである。と同時に、書いてないことの意味化には客観的な妥当性が認められねばならない。その意味の読みとりの妥当性を証するのは、また別の細部である。（ただし、言うまでもなく外部と物語世界内とは地続きであり、截然と区別できるわけではない。）
- (2) 本文は、『宮沢賢治全集8』（ちくま文庫、昭和61・1）に拠る。
- (3) 「かしはばやしの夜」における「《自然》の側の拒否」・「現実の関係性の違和」という解釈枠（山内修（1991）、p.68,69）を「狼森と笹森、盗森」にも当て嵌めるわけだ。
- (4) 小森陽一（1996、p.39）では、そうした森のあり様は、命名による「分節化」の「不要」を表すとされる。しかし「おれはおれだ」という姿勢がすでにして「分節化」でないだろうか。
- (5) 研究史ではおおそ支持された観のある谷川雁（1985）における「神人共食」だが、一方で「神人共食」という「共同体の行事」が、物語世界では「幼児の眼に焼きつけられた一回かぎりの体験」（p.71）として描かれたとした裏読みの部分はその後採られておらず、本稿でも通説に倣って「共同体の行事」の戯画ではなく原型と捉えている。
- (6) 盗森の粟餅への砂の混入は「こどもらによって作られる」（谷川雁（1985）p.82）ことで生じた偶然の結果だと読みも、弥縫策との印象を禁じ得ない。盗森が悪戯を許されて人間が許されない道理もない以上、強いて岩手山への違背と考えるまでもない、頑是無い悪戯だと解しよう。例えば自然に対し人間が悪だとする人間批判論が自然を貴んでいると言えるだろうか。斯様な人間の自己批判は、自己陶醉の逆説的な表れとも言い得る。小森陽一（1996）における、「ジェノサイド」という解釈はその前提を私有財産制による「共同性にある亀裂が入りはじめている」という読みにかかっている。その根拠は「てんで」という表現のようだ。当初「みんな」だったのが、「おらの粟」、「おらの道具」と。だが、人間が入植の許諾を求める場面でも「てんで」とある。ややマルクス主義的歴史観に寄った解釈かと思われる。
- (7) しかし赤坂憲雄（1993）では、入植三カ年の衝突に「根源的な異和の風景」（p.123）も指摘しており、語りの現在（近代）における人間の違背を指定する理解も示している。

岡田浩行

- (8) 日本経営史研究所(1998)によれば、創業者井上勝、出資者岩崎弥之助、後援者小野義真によって創設された。なお同書は、小岩井の地が「一望千里の荒蕪地」であったこと、「奥羽山脈を越えた寒い北風が、文字通り吹きおろしてくる」こと、「今日そこに展開している「自然」の景色は、ほとんどすべて小岩井農場百年の人間の営為が、太陽と雨と土の恵みを受けながら、創り出したものである」ことを記している。

〈引用文献〉

- 赤坂憲雄(2006)「狼森と策森、盗森」『国文学解釈と鑑賞』71(9)
一(1995)「イーハトヴを探して」赤坂憲雄・吉田文憲編著(1995)『『注文の多い料理店』考』五柳書院
一(1993)「山の神の祭り」『宮沢賢治』12
一(1990)「神隠し譚」『現代詩手帖』33(3)
大類雅敏(1993)『文章の作り方』ぎょうせい
岡屋昭雄(1995)『宮澤賢治論』おうふう
工藤順一(2010)『文章術』中央公論新社
工藤順一・国語専科教室(2007)『これで書く力がぐんぐんのびる!!』合同出版
小森陽一(1996)『最新宮沢賢治講義』朝日新聞社
佐々木高明(1971)『稲作以前』日本放送出版協会 ※引用は、佐々木高明(2014)『新版稲作以前』NHK出から。
澤田由紀子(1995)「『狼森と策森、盗森』考」赤坂憲雄・吉田文憲編著(1995)『『注文の多い料理店』考』五柳書院
関口安義(2008)『賢治童話を読む』港の人
谷川雁(1985)『賢治初期童話考』潮出版社
続橋達雄(1972)「盗森の盗み」『賢治研究』12 ※引用は、続橋達雄編(1975)『宮澤賢治研究叢書6『注文の多い料理店』研究Ⅱ』学芸書林から。
一(1957)「童話集『注文の多い料理店』序説」『四次元』84 ※引用は、続橋達雄編(1975)『宮澤賢治研究叢書5『注文の多い料理店』研究Ⅰ』学芸書林から。
中野隆之(1993)「狼森と策森、盗森」『宮沢賢治』12
日本経営史研究所編(1998)『小岩井農場百年史』小岩井農場
山内修(1991)『宮澤賢治研究ノート―受苦と祈り』河出書房新社
吉村綱編(2005)『日本語と表現の工夫』双文社出版

女子大学生の恋愛経験の有無と自尊感情と親子関係の関係性と 恋愛教育(RE)のニーズについて

恋愛教育プログラム Love Note 3.0 の活用についての検証

泉 光 世*

(2021年11月25日受付, 2022年1月13日受理)

第1章：研究の背景

自尊感情と内的要因と恋愛に対する姿勢：現代の日本社会においては、若者の恋愛離れが進んでいるといわれている(牛窪,2015; 永久, 寺島, 山崎, 2019)。実際、高坂(2013)、中西(2018)らの大学生に対して行った恋愛に関する調査においては、現在恋人がいると報告していたものは全体の約3割で、大半は恋人がいないという実態が明らかになっている。また、内閣府(2015)が2014年に行った結婚・家族形成に関する意識調査においては、1割強の者が「異性と交際するのが怖いために恋人を欲しいと思わない」と回答していた。また、同調査において、恋人がいないと回答した者に対して異性と交際するうえでの不安について質問した結果、「自分は魅力がないのではないかと思う」(34.2%)、「自分が恋愛感情を抱くことができるか不安だ」(20.5%)という、恋愛に対する自信のなさを表す理由を挙げていた。これらのことから、男女ともに恋愛に消極的な者は自分に自信がないと認識している傾向があることがうかがえる。また、自己評価の低い者は、異性が自分のデートの誘いを受け入れてくれる可能性は低いという思いを抱き、相手からの拒絶を恐れる傾向が高いことが報告されている(松井・山本 1985、遠藤・馬場・板垣 2011)。また、豊田・松本(2004)は、自己の性格及び容姿の両側面において満足度の高いものほど、高い自尊感情を持つ傾向がある、つまり、性格や容姿に満足していないものは自尊感情が低いということを報告している。さらに、村田ら(2015)が大学生477人(9割が1年生)に対して行った調査研究において、男女ともに約8割の者が異性との交際を求めているが、そのうち3割が異性とのコミュニケーションに抵抗があり、好きな人ができたときに自分からアプローチしない傾向があると報告していた。また、異性とのコミュニケーションに抵抗がある理由として「自信がない」「恥ずかしい」などを挙げていた。以上の研究から、自己を尊重する「自尊感情/自尊心」を持つことは、若者が健全な恋愛をするためには重要な意味を持ち、それは若者の身体的、内面的自己評価や、コミュニケーション力などと関係していることが明らかになった。

* 岩手大学大学院教育学研究科

しかし、上記のように若者の恋愛に重要な影響を与える、自尊感情は年々低下傾向にあると指摘されている。小塩ら(2014)の研究では、日本で測定されたRosenberg(1965)の自尊感情尺度の平均値について1980年～2013年までの査読誌256研究を分析した結果、中高生や成人においては最近の調査であるほど直線的に自尊感情の平均値が低下している。さらに、大学生では曲線的に変化し近年は低下傾向にあった。上記小塩ら(2014)の報告した自尊感情の経年変化については、白井(2015)も同様の傾向を報告している。

自尊感情と親子関係：若者の自尊感情に影響を与える身体的/内面的自己評価やコミュニケーション力など個人内の要因以外の要因として、親子関係が考えられる。松並ら(2012)は、自己を価値あるものとして体験しようとする基本的な欲求である自己愛について、健康的な現れ方と不健康な現れ方の2種類があると述べている。自己愛の健康的な現れ方として「真の意味で自分を愛する」という感覚、「自分は生きている価値がある」と思える自己に対する信頼をセルフラブと定義している。これに対して、セルフラブの欠如/不足により、過度に他者からの注目や賞賛を求めると自己を過大評価するという、不健康な現れ方をナルシズムと定義している。この健全なセルフラブの形成については、子どもの頃の親子関係が影響を与えるという報告がされている。さらに、セルフラブが獲得される条件として、子どもの時に他者から愛される経験、特に親との適切な相互交流や両親の子どもへの関与が重要であることが報告されている。豊田・松本(2004)は、大学生の男女150名に対して、以下の8つの要因(①性別②家族統合度③家族関係④両親の養育態度⑤過去の学校生活⑥大学生生活⑦自尊心を守る能力⑧自己受容)と自尊心との関連性について検証している。結果、大学生の自尊感情と関連していた要因は、家族統合度、両親との関係、過去の学校生活での得意科目及び充実感があったこと、過去及び現在の大学生生活での友人関係、自尊心を守る能力、自己受容などであった。この結果から、大学生の家族や両親との関係性が、大学生の自尊心(自尊感情)の一要因であることが理解できる。また、この研究結果において、回答者の大学生の自尊感情と「親の養育態度」との間には関係性が見られなかった一方で、大学生自身が認知する「家族統合度」(家族のまとまり)、「家族関係」(父親/母親等との関係性)との間には、関係性が見られた。このことは、回答者である大学生が、精神的自立し大人へと成長していく移行期において、実際の親の養育態度よりも、親との関係性における信頼が得られていると認知していることや、家族全体が「うまくいっている」と認知していることの方が、自尊感情と深い関係性があることを示唆している(豊田・松本2004)。この関係性について、鈴山・徳田(2009)、若原(2003)の研究においても同様に、家族関係が子どもに影響を及ぼす際に、両親が夫婦関係や母子関係、父子関係、家族システムの機能状態をどのように評価していたかより、子ども自身の評価がより重要であることが明らかにされている。つまり、実際の家族や両親の関係そのものよりも、若者が、その関係性に対してどのような認識を持っているかという視点で扱うことが重要であるということが示唆されている(鈴山・徳田2009；若原2003)。以上の研究から、若者の自尊感情は、若者が認知する、家族、特に親子関係との間に関連性があることが示唆された。

親子関係と恋愛観：上記のように若者の自尊感情と恋愛や親子関係との間に関連性が見られたことから、親子関係と若者の恋愛についても関係性があるのではないかと推測される。実際以下のような報告がされている。宮下・村山(1996)は、親子関係が良好な場合は成

女子大学生の恋愛経験の有無と自尊感情と親子関係の関係性と恋愛教育 (RE) のニーズについて

熟した恋愛観が、親子関係が良好でない場合には未熟な恋愛観が形成されると指摘している。加えて、恋愛関係においてデートDVの加害経験の要因として、幼少期の親の態度や、親との関係性を指摘し、恋愛に対する親子関係の重要性を示唆している。また、安岡・窪田 (2009) は大学生 82 名 (男子 40 名、女子 42 名) を対象として、調査対象者が認知する親子関係が、自らの恋愛観に及ぼす影響に関する研究を行っている。この調査結果では、調査対象者である男女ともに、自分の異性の親の養育態度として、自分が保護され、かつ干渉されすぎない健全な愛情を受けて育てられてきたと認知している者ほど、適切な愛情表現の仕方や愛情の与え方を学び、それらを恋愛対象者に対して伝えられるようになることと認識している傾向がみられると報告されている。

以上のことから、若者の自尊感情、親子関係、恋愛観は互いに影響し合う関係にあることが明らかになった。しかし、上記の研究の多くは、大学生の恋愛について、実際の恋愛経験の有無による、自尊感情及び親子関係の間にある関係性の違いについての検証が行われていない。筆者の知る限り、日本の女子大学生の恋愛と親子関係及び自尊感情に関する現状と課題を踏まえ、彼女らが健全な恋愛をするための教育的支援策として、米国で開発された恋愛教育の活用について検証した研究報告は見当たらない。

Relationship Education = 恋愛関係教育とは：Relationship Education (RE) は直訳すれば人間関係教育であるが、Darling, Cassidy & Powell (2014) 及びPonzetti (2016) は、REについての記述の中で、この教育を受ける対象者は結婚を準備しているカップル、及び成人になったばかりの若者とし、教育内容としては、恋愛関係について適切な判断力のつけかたなどを学び、不健全な関係を回避し、お互いに満足し健全な関係性を築くための適切な態度や行動を実践するために必要な知識やコミュニケーションスキル、性に関することなどを挙げていることから、「人間関係教育」と訳すよりは、「恋愛関係教育」と訳す方が適切であると考えられる。「結婚教育」が主にカップルを対象に実施するのに対して、REはカップルだけではなく個人も対象として高校や大学、コミュニティーセンターなどにおいて実施されている (Darling, Cassidy & Powell, 2014)。

Love Note 3.0 とは：以下の3つの行動理論・アプローチに基づき作成されている。

(1) Theory of Reasoned Action / Planned Action: 若者が恋愛関係、性行動、個人の成長・発達に関する意思決定をする際に影響する信念や価値観を提示する。

(2) Social Learning Theory: 若者が行動を起こすために、自信を高めたりや行動の許容範囲を広げることを目的とし、若者が行いそうな行動の基本的考え方を提示する。

(3) Youth Development Perspective: 若者が健全な成長・発達を経験するために必要な実際の資源やスキルを提供する。特に若者が実際に活用できる能力を高めるための自信を構築する方法、自分自身を知る方法を伝授する (Ponzetti 2016)

このプログラムはMarline Pearson (2018) によって開発された、16-24歳を対象としたREである。米国内において、ティーネージャーたちの性行動の抑制、及び、コンドームなど避妊具の活用を促進する効果が科学的に実証され、信頼性の高い教育プログラムとして認知されている (Ponzetti 2016)。このプログラムは、実在の人物アントワン・フィッシュャーズ氏の半生を描いた実話をもとに創られている。同氏の壮絶な生い立ちから、問題行動を繰り返した後、信頼できる大人と、愛する人との出会いで再生していく同氏の人生を教訓として、若者たちに、自分の過去が現在の自分に影響を及ぼすこと、ありのままの

自分を受け入れ大切にすること、信頼できる大人との出会いの重要性について、理解を深めさせることに中心に構成されている。プログラムの最初に、参加者たちに上記実話が描かれた映画の視聴を促すことで、このプログラムの基本コンセプトの理解できるようになっている。人としての成長と人生の目標を明確にするために、「内省」をすることに重きを置き、恋愛経験や恋人の有無に関係なく、すべての若者たちを対象とした学習内容になっている。具体的な学習内容については、このプログラムのファシリテーターマニュアルの全13章からなる目次をTable9.に示す。学習形態としては、講師一人が複数の参加者にレクチャーをはじめとする、ゲーム、クイズ、ディスカッション、ワークシート、動画鑑賞など様々な手法を取り入れた学習を進めていく。また、学習者が効率的に学習内容を理解できるように構成されているワークブックが用意されており、講義の中で適宜活用される(Pearson 2018)。

また、このプログラムでは、先に述べたように、若者が恋愛を含む、人生において困難な問題に直面した時にその問題を相談できる親を含む「信頼できる大人」の存在が重要な役割を果たすという基本コンセプトを採用している。上記に示した13章の各章の学習のまとめとして「信頼できる大人」とどのように、恋愛や性について話し合ったり相談したりすればよいのか具体的な対応法を提示している(Pearson 2018)。

第2章：研究の目的

本研究では、上記先行研究において明らかにされてきたことを踏まえ、特に女子大学生に焦点を当てる。恋愛に関する実態と自尊感情(自尊感情スコア/容姿・性格の満足度)と親子関係(父親/母親との関係性の満足度)、同性/異性とのコミュニケーション力、若者の認知する親の夫婦関係、及び交際相手のいる者に関して恋愛のクオリティーを加え、交際経験の有無におけるこれらの要素についての関係性の違いを探る。加えて、女子大生の恋愛に関する課題と、恋愛教育に対するニーズを明らかにし、米国で開発実践されている恋愛教育プログラムLove Note 3.0(Pearson, 2018)の教育教材の活用の可能性を探ることを目的とする。

第3章：研究の方法

調査時期：2020年12月

調査対象：日本国内の大学生男女100名(男子50名、女子50名)

本研究においては、女子大学生50名のデータを使用した。

調査方法：オンライン調査会社に登録している国内に在住する男女大学生各50名ずつに、無記名によるオンラインアンケート調査法を活用し実施した。

質問項目：Table1.に示すように、15項目から構成した。質問項目は大学生の恋愛、自尊感情、親子関係の実態や課題を具体化した内容とするために、備考欄に示した関連資料を参考に作成した。また、現在交際相手が居ると報告した回答者に対して、Table1.に示す交際相手との関係に関する質問項目の第6項目「恋愛の質」に関する5つの設問のスコアを合算し、恋愛の質(Quality of Relationship = QR)を図るスケールとして活用した。

女子大学生の恋愛経験の有無と自尊感情と親子関係の関係性と恋愛教育 (RE) のニーズについて

本研究では、Table1.に示す質問項目のうち、No.1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 15の主に恋愛の実態とコミュニケーション力の認知度を含む自尊感情、及び親子関係に関連するものについて、分析・考察を行った。

Table 1. 質問項目

	質問項目	備考 (質問項目の内容作成に関連した参考資料)
1	属性 (年齢・性別・職業・大学種別)	
2	恋人・交際経験・告白経験有無	
3	恋愛で得られるもの・失われるもの	[Love Notes3.0] Pearson (2018)
4	恋人に求めるもの・認めてほしいこと	[Love Notes3.0] Pearson (2018)
5	交際時期	
6	恋愛の質 <ul style="list-style-type: none"> ● 恋人と一緒に居るとき、お互いにありのままの自分でいられるか ● 恋人に困ったことがあると相談できる ● 恋人が望むファッションや立ち居振る舞いになるよう努力している ● 恋人に自分が望むファッションや立ち居振る舞いになるよう努力して欲しい ● 将来像について話し合う 	大本、坂部 (2020)、及び、坂部、大本 (2020) [Love Notes3.0] Pearson (2018)
7	自尊感情 (設問10項目)	[ローゼンバーグ自尊感情尺度 日本語版] 桜井 (2000)
8	自分の容姿・性格の満足度	豊田、松本 (2004)
9	異性・同性とのコミュニケーション得意度	牛窪 (2015) 及び、大森 (2014)
10	父母との関係性の満足度・父母の夫婦関係	今川 (2017)、大森 (2014)
11	恋愛アドバイスもらう度合い 父・母・異性友・同性友	今川 (2017)
12	恋人と交際について周囲の目 ● 周囲お目を気にして交際躊躇	高井 (2008)、及び、牛窪 (2015)
13	恋愛の相談相手 <ul style="list-style-type: none"> ● 交際の相談できる信頼できる大人の有無 ● 交際に関する相談相手 ● 相談相手いない人の解決法 ● 相談相手に求める要素 	[Love Notes3.0] Pearson (2018)
14	疑似恋愛について	山田 (2019)、 [Love Notes3.0] Pearson (2018)
15	恋愛教育について <ul style="list-style-type: none"> ● 受講希望有無 ● 受講形態・学習内容 ● 小中高校で恋愛教育実施に対する意見等 	[Love Notes3.0] (Pearson, 2018)

使用したスケール

1. 自尊感情：ローゼンバーグの自尊感情尺度 (SES) 日本語版 (桜井 2000)

以下に示す10項目の設問に対して4段階（1＝はい、2＝どちらかといえばはい、3＝どちらかといえばいいえ、4＝いいえ）のリッカートスケールを用いた。①私は自分に満足している。②私は自分がダメな人間だと思う。③私は自分には見所があると思う。④私は、たいていの人がやれる程度には物事ができる。⑤私には得意に思うことがない。⑥私は自分が役立たずだと感じる。⑦私は自分が、少なくとも他人と同じくらいの価値がある人間だと思う。⑧もう少し自分を尊敬できたらと思う。⑨自分を失敗者だと思いがちである。⑩私は自分に対して前向きな態度をとっている。上記10個の設問のスコアの合算値を自尊感情レベルとして、スコア得点が高いほど自尊感情が高いと判断できるように以下のように修正を加えた。上記10個の設問のうち、①、③、④、⑦、⑧、⑩の設問に関しては、データ処理の際、スケールの段階の順序を以下の通りに変更しデータ処理を施した。（1＝いいえ、2＝どちらかといえばいいえ、3＝どちらかといえばはい、4＝はい）

1. 恋愛の質スケール：Quality of Relationship Scale = QRS)

以下に示す5項目の設問に対して4段階（1＝はい、2＝どちらかといえばはい、3＝どちらかといえばいいえ、4＝いいえ）のリッカートスケールを用い、合算したスコアを恋愛の質（Quality of Relationship = QR）とした。

①恋人と一緒にいるとき、お互いにありのままですぐいられますか？②恋人に困ったことがあるとき相談できますか？③恋人の望むようなファッションや、立ち居振る舞いになるように努力をしていますか？④相手に自分が望むようなファッションや、立ち居振る舞いになるように努力してほしいですか？⑤恋人と将来の結婚、家族、仕事などの目標や希望について話し合いますか？上記5個の設問のスコアの合算値をQRレベルとして、スコア得点が高いほどQRレベルが高いと判断できるように以下のように修正を加えた。上記5つの設問のうち、①、②、⑤の設問に関しては、データ処理の際、スケールの段階の順序を以下の通りに変更しデータ処理を施した。（1＝いいえ、2＝どちらかといえばいいえ、3＝どちらかといえばはい、4＝はい）

2. 自己満足度（容姿・性格）：以下に示す2つの設問に対して（1. 0～25%、2. 26～50%、3. 51～75%、4. 76～100%）の4段階のリッカートスケールを用いて測定した。スコアが高いほど自己満足度が高いと判断する。①自分の容姿の満足度はどのくらいですか？②自分の性格の満足度はどのくらいですか？

3. 同性・同性とのコミュニケーション力：以下に示す2つの設問に対して（1＝得意ではない、2＝あまり得意ではない、3＝どちらかといえば得意、4＝得意）の4段階のリッカートスケールを用いて測定した。①異性とのコミュニケーションをとることは得意ですか？②同性とコミュニケーションをとることは得意ですか？

4. 父母との関係性：以下に示す2つの設問に関して（1＝満足していない、2＝あまり満足していない、3＝どちらかという満足している、4＝満足している）の4段階のリッカートスケールを用いて測定した。①自分と母親との関係性に満足していますか？②自分と父親との関係性に満足していますか？

5. 父母の夫婦関係：以下の設問に対して（1＝とても悪い、2＝悪い、3＝どちらかといえば悪い、4＝どちらかといえばよい、5＝良い、6＝とても良い）の6段階のリッカートスケールを用いて測定した。①母と父の夫婦としての在り方についてどう感じていますか？

女子大学生の恋愛経験の有無と自尊感情と親子関係の関係性と恋愛教育 (RE) のニーズについて

分析方法：SPSSVersion28を使用し、記述統計、相関関係、Mann-Whitney U検定等の統計学的手法を活用し分析した量的研究である。

語彙の定義：

恋愛教育：結婚前の10代半ばから20代半ばの若者が恋愛関係について、不健全な関係を回避し、お互いに満足し健全な関係性を築くために必要な知識について包括的に学ぶ教育。学習を通して、自尊感情の高め方、適切な恋人の選び方、恋人間に起こった問題の解決法、コミュニケーションスキル、信頼関係の深め方、不健全な関係の断ち切り方、性的な関係を持つ際の心構えや、正しい知識やスキルを習得できるもの。

倫理的配慮：本研究は、アンケート回答者に事前にアンケートに参加することは強要されるものではないこと、如何なる理由で如何なるタイミングにおいてもアンケートを中断できることを事前に提示し、アンケートに参加することの同意を得て実施している。また、研究の内容及びアンケートの質問項目の内容は岩手大学医学系研究倫理審査委員の承認を得て実施している。

第4章：結果と考察

1. 恋愛の実態 (交際経験の有無)

本研究における回答者として全国の男女大学生100名のうち50名の女子についてのデータを分析した。結果、表-3に示す通り、回答者50名中恋人がいると回答したものは8名、交際経験があると回答したものは23名であった。交際経験のある者の方が若干少ないが、ほぼ半数の者が、交際経験があることが明らかになった。(Table2.参照)

Table2. 恋人・交際経験の有無

	有(人)	無(人)	合計(人)
恋人	8	42	50
交際経験	23	27	50

2. 自尊感情・自己満足度 (容姿・性格/異性&同性とのコミュニケーション力)・父母との関係性・父母の夫婦関係

大学生の自尊感情レベル、容姿・性格に関する自己満足度、異性或同性とのコミュニケーション力についての自己評価、父親・母親其々との関係性についての満足度、及び回答者が認知する父母の夫婦関係の在り方についての設問を設定した。これらの設問については、交際経験の有るもの、無いものに区別して結果を算出した。

本研究の回答者である女子大生の認知する、自尊感情、容姿及び性格の自己満足度、同性・異性とのコミュニケーション力、親との関係性に対する満足度、親の夫婦関係の在り方についての結果はTable 3.に示した通りである。また、交際経験の有無によって、これらの要因の数値に違いがあるか検証するために、Mann-Whitney U検定を実施し、その結果をTable 4.に示した。これらの結果から、恋愛関係の有無によって、有意な差がみられたのは、「同性とのコミュニケーション力」と「異性とのコミュニケーション力」の2項目で交際経

験の有るグループの方が、スコアが高いという結果が得られた。つまり、交際経験の有るグループは、同性異性を問わず、交際経験のないグループに比べコミュニケーションに対して自信がある傾向があると考えられる。この結果は、先に述べた村田ら (2015) が行った研究結果と同様に、恋愛に対して積極的な者は、消極的な者に比べコミュニケーション力に自信がある。言い換えれば、恋愛に消極的な者はコミュニケーション力に自信がない傾向があることが明らかになった。しかし、交際経験のあるグループとの違いは、「コミュニケーション」に関するファクターだけで、それ以外に違いはないということも明らかになった。(Table3&4参照) 以上のことから、以下に示す教育的支援策が求められる。

教育的支援策1 (コミュニケーション力向上)

Table3. 自尊感情・自己満足度・親子関係・両親夫婦関係

	n	M (SD)		n	M (SD)
1. 自尊感情	交際有 (23)	24.61 (4.952)	5. 同性コミュ力	交際有 (23)	3.09 (.733)
	交際無 (27)	23.19 (5.321)		交際無 (27)	2.41 (.797)
2. 容姿満足度	交際有 (23)	1.91 (.596)	6. 母親関係性	交際有 (23)	3.48 (.790)
	交際無 (27)	2.19 (.736)		交際無 (27)	3.30 (.724)
3. 性格満足度	交際有 (23)	2.04 (.767)	7. 父親関係性	交際有 (23)	3.00 (1.087)
	交際無 (27)	2.33 (.832)		交際無 (27)	2.67 (1.000)
4. 異性コミュ力	交際有 (23)	2.07 (1.020)	8. 両親夫婦関係	交際有 (23)	4.13 (1.740)
	交際無 (27)	1.93 (.675)		交際無 (27)	3.85 (1.586)

Table4. Mann-Whitney U検定:恋愛有無による自尊感情・自己満足度・親子関係・親夫婦関係の差

	自尊感情	容姿満足	性格満足	異性コミュ	同性コミュ	母関係性	父関係性	親夫婦関係
<i>U</i>	274.0	243.5	255.5	175.5	169.5	258.5	249.0	273.0
<i>Z</i>	-.713	-1.443	-1.145	-2.783	-2.923	-1.123	-1.247	-0.744
<i>p</i>	.476	.149	.252	.005**	.003**	.261	.212	.475

*p***<.01

次に、交際経験の有るグループと無いグループのそれぞれについて、上記に示した自尊感情、容姿・性格満足度、異性・同性コミュニケーション力、父母との関係性、親の夫婦関係の在り方についての相関関係を検証した。また、交際経験の有るグループについては、これらの項目にQREを加え上記の要因との関係性について検証した。

交際経験有グループ:

1. **自尊感情 (SES)**: 自尊感情と有意な相関関係にあるのは、Table5. に示すように、「異性とのコミュニケーション力」と「両親の夫婦関係の在り方」であった。これは、実際に異性と交際をするという経験の中で、上手にコミュニケーションをとれているという実感を得られた者ほど、自尊感情もそれに比例して高まる傾向があると推察できる。この結果は、先に述べた、村田ら (2015) の研究結果を裏付けするものであった。また、「自尊感情」と「両親の夫婦関係の在り方」との間に相関関係が見られた結果について、子どもだけではなく、親が、自らの夫婦関係が、子どもの自尊感情に影響を与える事を認識し、改善する意識を持つ必要性があると考えられる。以上のことから、以下の3つの教育的支援策が求められる。

女子大学生の恋愛経験の有無と自尊感情と親子関係の関係性と恋愛教育 (RE) のニーズについて
る。

教育的支援策1 (コミュニケーション力向上)

教育的支援策2 (自尊感情を高める方法)

教育的支援策3 (両親が夫婦関係をよりよくする方法)

2. QR:QRに関しては「父親との関係性」との間にのみ、有意な正の相関関係が認められた。この結果から、交際経験があるものにとって、父親との関係性が、交際相手との関係性に影響を与えていることが示唆された。つまり、父親と良い関係を築けている者ほど恋人との関係性も健全であることがいえる。この結果は、安岡・窪田 (2009) の行った研究結果を裏付けるものであり、娘が認知する父親と娘の関係性が、娘が恋人との関係性に影響を与えようということが示された。以上のことから、以下の教育的支援策が求められる。

教育的支援策4 (親子関係構築法)

3. 容姿と性格満足度：容姿満足度と性格満足度との間に強い正の相関関係がみられ、自分の容姿に満足しているものほど、性格にも満足しているという傾向がみられた。(Table5. 参照) これは、自分の容姿に自信がある者ほど性格にも自信が持てる傾向があることが示唆されている。この結果は、先に述べた豊田・松本 (2004) 調査研究においても同様の結果が得られている。しかし、容姿に関して自信を持つことは大切なことであるが、容姿に自信が持てないことが性格に自信が持てないことにつながることは、精神的に健全な状態であるとはいえない。このことから以下の教育的支援策が求められる。人間にとって重要なことは内面的なものであり、自らが判断する容姿の美醜によって、内面性を評価することに問題があることに気づかせる教育的支援が必要である (Pearson, 2018)。以上のことから、以下に示す教育的支援策が求められる。

教育的支援策5 (内面性の重要性)

4. 同性/異性とのコミュニケーション力：さらに、同性とのコミュニケーション力と異性とのコミュニケーション力との間に強い正の相関関係がみられたことから、同性とのコミュニケーションが得意なものほど、異性とのコミュニケーションも得意だと認知する傾向があることが明らかになった。(Table5. 参照)

このことから、同性、異性にかかわらず、人とコミュニケーションを上手にとれるようなコミュニケーション力を高めるために、以下の教育的支援策が求められる。

教育的支援策1 (コミュニケーション力向上)

5. 父母との関係性：同性とのコミュニケーション力と「母親との関係性」及び「父親との関係性」との間に正の相関関係がみられた。このことから、同性とのコミュニケーション力があると認知しているものほど、父母との関係性に満足している傾向があることが明らかになった。また、「母親との関係性」と「父親との関係性」との間に強い正の相関関係がみられたことから、母親との関係性がよいものほど父親との関係性もよいと認知しているという傾向が認められた。(Table5. 参照) さらに、「母親との関係性」と「父親との関係性」共に「両親の夫婦関係の在り方」と正の相関関係が認められ、特に「父親との関係性」との間に強い相関関係が認められた。このことから、回答者自身の父母との関係性と、両親の夫婦関係との間に関係性があることが示唆された。このことは、交際経験のある者は、調査参加者の認知する、親子関係と、親の夫婦関係が互いに影響し合っており、「家族」としてもつながりを感じていると考えられる。このことから、以下に示す教育的支援策が求

められる。

教育的支援策1 (コミュニケーション力向上)

教育的支援策3 (両親が夫婦関係をよりよくする方法)

教育的支援策4 (親子関係構築法)

Table5. 交際経験有グループ 相関関係

	SES	QRE	容姿満足	性格満足	異性 コミュ	同性 コミュ	母親 関係性	父親 関係性	両親 夫婦関係
SES	1.00	-.295	.210	.229	.443*	.288	.196	.194	.493*
QRE		1.00	-.582	-.388	.398	.272	.533	.736*	.519
容姿満足			1.00	.603**	-.136	-.404	-.317	-.419	-.008
性格満足				1.00	.130	-.007	.167	.127	.405
異性コミュ					1.00	.721**	.345	.318	.185
同性コミュ						1.00	.503*	.439*	.207
母親関係性							1.00	.669**	.443*
父親関係性								1.00	.707**
両親夫婦関係									1.00

$p^* < .05, p^{**} < .01$

交際経験無グループ：次に、交際経験のないグループについての結果を検証する。

1. 自尊感情 (SES)：自尊感情に関しては、Table6. に示すように「容姿満足度」と「性格満足度」に強い相関関係がみられた。つまり、交際経験のない者の自尊感情は、自らの容姿や性格に対する満足度に強く影響されているということが考えられ、この傾向は交際経験のある者には見られなかった。このことは、交際経験のない者の方が、自分の存在価値を性格や容姿に強く関連付けて捉えていると考えられる。先に述べたように、自分の容姿に自信を持つことは大切なことであるが、それが自分の内面的な価値評価や、存在そのものに対して影響を与えることは健全な状況とはいえない。また、Table6. に示すように「同性とのコミュニケーション」との間に正の相関関係が認められた。この結果は、交際経験のあるグループが「自尊感情」と「異性とのコミュニケーション」との間に、相関関係が見られた結果と異なっていた。これらの結果から考えられるのは、交際経験のあるグループは異性と交際する中で、異性とのコミュニケーションをする機会が多くあると考えられる。しかし、交際経験のないものは異性とのコミュニケーションをとる機会自体が限られているため、それぞれの日頃接する機会の多いものとの経験や体験が自尊感情に影響を与えていることが推察される。以上の結果から、性別に関わらず様々な人とのコミュニケーションがとれるようなスキルや知識を得る必要がある。以上のことから、以下に示す教育的支援策が求められる。

教育支援策1 (コミュニケーション力向上)

教育的支援策2 (自尊感情を高める方法)

教育的支援策5 (内面性の重要性)

2. 容姿と性格満足度：「容姿満足度」と「性格満足度」との間に、正の相関関係が認められたことから、自分の容姿に満足するものほど性格にも満足している傾向があることが明らかになった。この結果は交際経験があるグループにも同様の傾向が見られた。(Table5&6. 参照) 以上のことから、以下に示す教育的支援策が求められる。

女子大学生の恋愛経験の有無と自尊感情と親子関係の関係性と恋愛教育 (RE) のニーズについて

教育的支援策5 (内面性の重要性)

3. 同性/異性コミュニケーション力：さらに、「異性とのコミュニケーション力」と「同性とのコミュニケーション力」との間に正の相関関係が認められたことから、異性とのコミュニケーション力があると認知しているものほど、同性とのコミュニケーション力もあると認知している傾向があることが明らかになった。この結果は、交際経験があるグループも同様の傾向が見られた。(Table5&6.参照) 以上のことから、以下に示す教育的支援策が求められる。

教育的支援策1 (コミュニケーション力向上)

4. 父母との関係性：「父親との関係性」と「母親との関係性」との間に相関関係は見られなかった。また、「父親との関係性」と「両親の夫婦関係の在り方」との間に強い正の相関関係がみられた一方で、「母親との関係性」と「両親の夫婦関係の在り方」に有意な相関関係が認められなかった。このことから、交際経験のないものたちにとって、父親との関係性が、両親の夫婦関係をどのようにとらえるかに影響を与えていると考えられ、父親との関係性の重要性が示唆された。この結果は、「父親との関係性」と「母親との関係性」との間に相関が見られ、また、「親の夫婦関係の在り方」と「父親・母親との関係性」にも有意な相関関係が見られたという交際経験があるグループとの結果とは異なっていた。(Table5&6.参照) これは、交際経験のないものが、「家族」のつながりがどこかで途切れているのではないかと推察される。以上のことから、以下に示す教育的支援策が求められる。

教育的支援策3 (両親が夫婦関係をよりよくする方法)

教育的支援策4 (親子関係構築法)

Table6. 交際経験無グループ 相関関係

	SES	容姿満足	性格満足	異性 コミュ	同性 コミュ	母親 関係性	父親 関係性	両親 夫婦関係
SES	1.00	.589**	.617**	.360	.434*	-.145	.123	-.104
容姿満足		1.00	.413*	.004	.153	-.146	.105	-.014
性格満足			1.00	.079	.094	.161	.046	.125
異性コミュ				1.00	.410*	-.274	.294	-.122
同性コミュ					1.00	.100	.091	-.013
母親関係性						1.00	.125	.373
父親関係性							1.00	.542**
両親夫婦関係								1.00

$p^* < .05, p^{**} < .01$

3. 恋愛教育に対するニーズ

本研究における調査では、回答者に対して先に示した通りの「恋愛教育」の定義を明示し、「あなたは大学で恋愛教育を学べる講座が開講されていたら、受講したいですか?」という設問を設定し恋愛教育に対するニーズを明らかにした。結果は、Table7.に示す通り、大学で恋愛教育をオンラインのみ・対面のみ・どちらも受講したいと回答したものを合わせて、本研究の全調査対象者の約6割のものが受講したいと回答していた。また、交際経験有グループ、交際経験なしグループのどちらも、オンラインでの受講なら希望すると回答している者が最も多かった。また、オンラインでの受講は交際経験がある者の方が多い

傾向がみられた。さらに、オンライン・対面に関係なく恋愛教育講座を受講したいと回答しているのは、交際経験がない者の方が多い傾向にあった。以上の結果から、過半数のものが大学で恋愛教育の講座が開講されていれば受講の希望があることが明らかになり、受講形式としてはオンラインが好まれ、その傾向は恋愛経験がある者に強いことが明らかになった。これは、対面式よりもオンラインの方が個人のプライバシーが守られることが考えられる。

Table7. 恋愛教育受講形式

	交際経験有 n=23		交際経験無 n=27		合計 N=50(%)	
	n	%	n	%	n	%
オンラインなら受講	11	47.8	9	33.3	20	40.0
対面式なら受講	0	0	1	3.7	1	2.0
どちらも受講	2	8.7	6	22.2	8	16.0
どちらも受講しない	10	43.5	11	40.7	21	42.0
合 計	23	100	27	100	50	100

次に、回答者に「あなたが恋愛教育を大学で学ぶとしたらどんなことを学びたいですか?」という問いに対して、Table8.の10項目の学習内容の中から複数回答可として自由に選択するような設問を設定した。交際経験有グループ23名中の最も多くの11名(47.8%)ものが「自尊感情」と「信頼関係の築き方」を選択していた。次に10名(43.5%)のものが「コミュニケーションスキル」と「親・友人などとの人間関係の構築の仕方」、3番目に多く選択していたのは「恋人の選び方」で、6名(26.1%)のものが選択していた。

それに対して、交際経験がないもグループの最も多くのもの、27名中15名(55.6%)のものが「コミュニケーションスキル」を選択していた。次いで、12名(44.4%)のものが「自尊感情」、3番目に多かったのは「親/友人などとの人間関係の構築の仕方」で11名(37.0%)が選択していた。

以上の結果から、交際経験の有るものは自尊感情や信頼関係の構築の仕方などメンタルに関する学習内容を希望する傾向があったことは、天谷(2007)の研究において恋愛経験のある者の方が、他者に対して不信感を抱く傾向があるという結果を裏付けするものであると考えられる。この結果から、交際相手との関係の中で、自尊感情が傷つけられたり、信頼関係をうまく築けなかったりするような経験をする機会が多くなることが推察される。また、コミュニケーションスキルや、恋人の選び方が上位に上がっていることから、交際経験を通して生じる様々な問題を解決するための方策や、今後、新たな関係性を求めている傾向が伺える。このことから、これらの学習内容について学んでみたいと思う者が多く見られたのではないかと考えられる。一方、交際がないグループに関しては、最も多くのものが「自尊感情」を選び、コミュニケーションスキルを学んでみたいと考える者が2番目、3番目には親・友人との人間関係の構築法が選ばれていた。交際経験がないグループは、学んでみたい学習内容として上位3位の中に「恋人の選び方」選ばれていなかった。このことは、恋人を選ぶ前に、コミュニケーション力、自尊感情の向上など、自分自身を高めるための知識やスキルを習得し、親・友人など身近な人との関係性を改善する必

女子大学生の恋愛経験の有無と自尊感情と親子関係の関係性と恋愛教育 (RE) のニーズについて

要があると捉えているのではないかと推察される。

両グループとも「性に関する知識」「別れ方」などは、比較的選択する者が少ない傾向が共通してみられた。これらの学習内容に関しては個々の価値観や経験など、個人のプライバシーに関する事柄であり、信頼関係が築けていない自分以外の他者と公の場で共有しづらい内容であると捉えられた可能性がある。また、「SNSの活用法」については、両グループとも、ごくわずかの者しか選択していなかった。これは、質問項目が書かれた画面上に、この項目が、SNSを通じた性被害などに関わる問題についての対応策などを学べるという具体的な学習内容についての説明を明示しなかったことが一因として考えられる。

Table8. 恋愛教育における教育内容

学習内容	自尊感情	恋人選び方	問題解決	コミュニケーションスキル	信頼関係築き方	別れ方	性的問題	SNSの活用法	親・友人人間関係	その他
交際経験有 n=23	11	6	5	10	11	5	5	3	10	0
(%)	47.8	26.1	21.7	43.5	47.8	21.7	21.7	13	43.5	0
交際経験無 n=27	12	10	10	15	8	5	7	4	11	1
(%)	44.4	37.0	37.0	55.6	29.6	18.5	25.9	14.8	40.7	3.7

4. LOVE NOTE 3.0の活用の検証

本研究において行った調査結果から、調査参加者である女子大学生に求められる教育的支援策の内容と、彼女らが学んでみたい恋愛教育の学習内容が、先に述べた米国のREプログラム LOVE NOTE3.0 (Pearson 2018) の教育内容が網羅しているか検証した。(Table9. 参照) Table9. が示すとおり、本研究の調査結果から導かれた、女子大生に対する教育的支援策及び、恋愛教育において学んでみたい学習内容の上位3項目は、米国REプログラム LOVE NOTE 3.0 (Pearson 2018) の教材の内容に網羅されていることが明らかになった。

Table9. LOVE NOTE3.0の学習内容と求められる教育的支援策

Love Notes 3.0		求められる教育的支援策	学びたい学習内容ベスト3 (表内数字は順位を表す)	
テキスト目次	学習内容の概要	本文中支援策番号	交際有り	交際無
1.現代の恋愛	恋愛関係の重要性・パートナーの選び方	2; 4; 5	3. 恋人選び方	
2.自分自身を知る	全ての良い人間関係は自分を知り、健全な内面からはじまる、求める将来像、家族の起源	2; 4; 5	1.自尊感情 2.親/友人人間関係	2.自尊感情
3.私の期待—私の将来	恋愛関係や相手に求めること、自分にとって何が大切か知る、将来の家族・子ども・責任・結婚を考える	4; 5	1.自尊感情	2.自尊感情
4.魅力と恋愛の始まり	健全な恋愛関係とは何かについて考える、異性に惹かれること、恋と愛の違いについて	2; 4; 5	3. 恋人選び方	
5.賢い恋愛関係の法則	恋愛関係の中の意思決定/賢明な恋愛について	2; 4; 5	1.自尊感情 1.信頼関係	2.自尊感情
6.それは健全な恋愛関係?	男女間の健全・不健全な関係の見極め方、恋人との別れ方/別れた後に前に進む方法	2; 4; 5	1.自尊感情 1.信頼関係	2.自尊感情

Love Notes 3.0		求められる 教育的支援策	学びたい学習内容ベスト3 (表内数字は順位を表す)	
テキスト目次	学習内容の概要	本文中 支援策番号	交際有り	交際無
7.危険な愛	肉体的・心的・性的暴力、ストーカー、見極め方、子どもへの影響、人としての尊厳・尊重	2; 4; 5	1.自尊感情	2.自尊感情
8.決断、なし崩しは×！ 恋愛の危険を軽減する	恋愛関係・性行為を始めること、続けることは意思を持って「決断」することが重要	2; 4; 5	1.自尊感情 1.信頼関係	2.自尊感情
9.コミュニケーションで 何を得的の？	全ての人間関係におけるコミュニケーションと葛藤の対処法、けんかをしそうな時の会話法	1; 4	2.コミュスキル 2.親/友人人間関係	1.コミュスキル 3.親/友人との関係
10.コミュニケーションの 挑戦とより多くの スキル	問題が生じるときのコミュニケーションのパターンを知る、表面化していない問題の対処方法	1; 4	2.コミュスキル 2.親/友人人間関係	1.コミュスキル 3.親/友人との関係
11.SEXについて話そう	性行為、性感染症及び避妊に関する意思決定、	4		
12.SEXの選択・計画	性行為に関する意思決定、性の価値、位置づけ、	4		
13.子どもの目を通した 家族	若くして子どもを持つことのデメリット	4		
14.テクノロジーとソー シャルメディア	現実とヴァーチャル、SNS恋愛や性的メッセージの危険性、ネットいじめ・ポルノの影響と実態	4		

また、先に述べたようにLOVE NOTE3.0 (Pearson 2018) のプログラムマニュアルの各章の最後に、親を含む「信頼できる大人」と、恋愛や性に関して、どのような会話を、どのようにすれば良いのか、具体的に教示されている。そして、その話し合いの結果信頼できる大人から、若者に対してメッセージやコメントをもらう書き込み式のシートが提示されている。このことから、父母との関係性の築き方を学ぶ教育的支援策4 に関しては、Table9.に示してあるテキストのコミュニケーションに関する章だけではなく、プログラム全体を通して、恋愛や性、人間関係、そして人生に関する全てのことについて包括的に、より良い関係性の築き方が学べるように構成されている (Pearson 2018)。これらのことから、米国REプログラム Love Notes 3.0 (Pearson 2018) は、本研究における調査参加者に対して活用できる可能性が示唆された。

教育的支援策3に関しては、女子大生に対する教育的支援ではなく、その親に対する支援策であるため、このLOVE NOTE3.0には含まれていない。対応策として、大学生を子どもに持つような、長年夫婦を続けている夫婦のための、夫婦関係改善のための教育的支援が望まれる。

第5章：総括

本研究では、女子大学生に焦点を絞り、交際関係の有無による、親子関係や自尊感情に関連するファクターとの関係性について検証した。調査結果から、半数弱のものに交際経験があることが明らかになった。

交際経験のある者、ない者の両グループに共通して見られた傾向は、同性と異性とのコ

女子大学生の恋愛経験の有無と自尊感情と親子関係の関係性と恋愛教育 (RE) のニーズについて

コミュニケーション力との間に見られた相関関係があること、及び容姿と性格の満足度の間に見られた相関関係があることであった。

上記両グループの異なる傾向は以下に示す通りである。

1. 交際経験のあるグループより交際経験のないグループの方が、同性・異性とのコミュニケーション力が低い。
2. 交際経験のあるグループは自尊感情と「容姿」「性格」の満足度のどちらとも関係性が見られなかったが、交際経験のないグループには関係性が認められた。これは、交際経験がないものほど、自分の容姿や性格と自分の存在価値を関連付けて考える傾向があることが推察される。
3. 交際経験のある者は「異性とのコミュニケーション」が得意なものほど、自尊感情が高い傾向が見られ、これは実際に異性とコミュニケーションをする機会に恵まれ、その経験が、彼女らの自尊感情に影響を与えていると考えられる。それに対して、交際経験のないものは「同性とのコミュニケーション」が得意なものほど、自尊感情が高い傾向が見られた。この結果の違いについては、日頃よく交流する者の性別によると考えられる。
4. 交際経験のあるグループに関しては、同性とのコミュニケーション力と、父母との関係性の満足度との間に関係性が認められたが、交際経験のないグループでは認められなかった。
5. 交際経験のある者は「父親との関係」と「母親との関係」との間に強い相関関係が見られ、また、父母それぞれの関係性と「親の夫婦関係の在り方」との間に相関関係が見られた。それに対して、交際経験のないものは、「父親との関係性」と「母親との関係性」との間に相関関係は認められず、「親の夫婦関係の在り方」と「父親との関係性」のみにしか相関関係が見られなかった。これらの結果から、交際経験のある者は、調査参加者の認知する親子関係と、親の夫婦関係が互いに影響し合っており、「家族」としてもつながりを感じているが、交際関係のないものは「家族」のつながりがどこかで途切れていると捉えていると考えられる。
6. 現在恋人がいると答えた者の、恋人との関係性の質を示したQRは、「父親との関係性」のみと相関関係が認められたことから、異性の親との望ましい関係性が恋人との関係性のクオリティーも高める傾向があることが明らかになった。

以上、本研究で得られた調査結果より、交際経験の有無にかかわらず、女子大生自身の自尊感情や、コミュニケーション力を高めることが、恋愛には重要なファクターであることが明らかになった。また、交際経験のある者とないものとは、自尊感情や親子関係や親の夫婦関係など家族間の関係性などに、違いが認められる。特に、交際経験のある者の方が、交際経験のないものよりも「家族としての繋がり」を感じ取っている傾向があることが浮き彫りになったことは、注視するべき点であると考えられる。

先に述べたように、女子大学生が自尊感情やコミュニケーション力をはじめとする、恋愛に関する知識やスキルを習得するための教育的支援策が求められる。その一つの方策として米国で開発された Love Notes 3.0等のREプログラムを参考に、日本の女子大学生の実情とニーズ、及び言語や文化的な面な違いを考慮し、彼女らに適した独自の恋愛教育プログラムを開発し、教育的支援を実施していくことが求められる。加えて、「家族全体の関係性」を改善するためには、女子大学生の「親の夫婦関係」を改善していくことの必要性

も示唆された。この課題については、泉(2021)が提唱する、中高年者のための夫婦関係を改善するマリッジエデュケーション(ME)の活用が一つの方策として考えられる。女子大学生の恋愛支援をするためには、当事者のみならず、全ての若者や子どもを持つ親も、親子・恋人・夫婦などの関係性における、それぞれの抱える課題/問題を解決/改善するためのスキルや知識を学ぶことが望まれる。また、この研究で焦点を当てた米国の恋愛教育プログラムLove Note 3.0ではTable 9に示すように、プログラムマニュアルの中に「13. 子どもの目を通した家族」という項目を設定している。内容としては、夫婦・パートナーとの関係が、如何に子どもたちの心身の発達や、学業などに影響を及ぼすのかを伝えている。良好な夫婦関係を築くことは、自分たちだけのためではなく、次の世代の子どもたちを健全に育成し、その子どもたちが健全な恋愛や結婚をするためにも重要なことであることを若い世代に伝えていく必要がある。

以上のことから、若者の親たちの夫婦関係の改善だけではなく、子どもを持ちたいと考える若者たちに、次の世代の子どもたちのためにも、自分たちの夫婦やパートナーとの関係性を良好に保つための知識やスキルを伝えていかなければならない。そのためには、日本における個人や世代のニーズ等状況に応じたREやMEの教材の開発、指導者の育成、教育の場の設置など総合的な恋愛・結婚教育のシステム作りが求められる。

引用文献

1. 牛窪恵『恋愛しない若者たち コンビニ化する性とコスバ化する結婚』(ディスカヴァー・トゥエンティワン,2015)
2. 永久ひさ子・寺島 拓幸・山崎 幸子「未婚男女における恋愛意欲と対人志向性の関連：若者の恋愛離れと「おひとりさま」志向」(『文京学院大学総合研究所紀要』第19号, 2019,143-154頁)
3. 高坂康雅「青年期における“恋人を欲しいと思わない”理由と自我発達との関連」(『発達心理研究』, 第24号, 第3巻,2013,284-294頁)
4. 中西祐子「現代大学生恋愛事情—ロマンティック・ラブ/コンフルエント・ラブ/草食化—」(『シオロジスト』武蔵大学社会学,20号第1巻, 2018, 1-47頁)
5. 内閣府政府統括官,「結婚・家族形成に関する意識調査報告書」(2015) <https://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/research/h26/zentai-pdf/index.html>
6. 松井豊・山本真理子「異性交際の対象選択に及ぼす外見的印象と自己評価の影響」(『社会心理学研究』第1号, 第1巻,1985,9-14頁)
7. 遠藤健治・馬場靖子・板垣瑠衣「女子大生の恋愛と自尊感情」(『The AGU Journal of Psychology』第11号, 2011,49-62頁)
8. 豊田加奈子・松本恒之「大学生の自尊心と関連する諸要因に関する研究」(『東洋大学人間科学総合研究所紀要』第1号,2004,38-54頁)
9. 村田諒・佐野紫織・児玉千恵・田中さゆり・坂口さゆみ・芳賀亜紀子・徳武千足・米山美希・金井誠・市川元基・大平雅美「大学生の生活と対人関係および恋愛・結婚に対する意識について」(『長野県母子衛生学会誌』第17号,2015,18-25頁)
10. 小塩真司・岡田涼・茂垣まどか・並川努・脇田貴文「自尊感情平均値に及ぼす年齢と調査年の影響—Rosenbergの自尊感情尺度日本語版のメタ分析—」(『教育心理学研究』第62号,2014,273-282頁)

女子大学生の恋愛経験の有無と自尊感情と親子関係の関係性と恋愛教育 (RE) のニーズについて

11. Rosenberg, M. *Society and the adolescent self-image* (Princeton University Press, Princeton, NJ, 1965)。
12. 白井利明「自尊感情を高める教育実践を再考する」(『大阪教育大学紀要Ⅳ』第64号第1巻, 2015, 147-156頁)
13. 松並知子・青野篤子・赤沢淳子・井ノ崎敦子・上野淳子「デートDVの実態と心理的要因—自己愛との関連を中心に—」(神戸女学院大学機関リポジトリ『助成額評論』第26号, 2012, 43-65頁)
14. 鈴山可奈子・徳田智代「夫婦関係および家族システムの機能状態が青年期の不安に及ぼす影響」(『家族心理学研究』第23号, 第1巻, 2009, 1-11頁)
15. 宮下一博・村山真澄「青年における恋愛観と親子関係」(『千葉大学教育学部研究紀要教育科学編』第44号, 1996, 13-17頁)
16. 若原まどか「青年が認識する親への愛情や尊敬と、同一視および充実感との関連」(『発達心理学研究』第14号, 第1, 2003, 39-50頁)
17. 安岡佐和子・窪田由紀「親子関係が恋愛に及ぼす影響 - 異性親と子の関係を中心に—」(『九州産業大学院 臨床心理学論集』第4号, 2009, 71-82頁)
18. Darling, C. A., Cassidy, D. & Powell, L., *Family Life Education : Working with Families across the Lifespan*, (Waveland Press, Long Grove, IL, 2016)
19. Ponzetti, James. Jr., *Evidence-based Approaches to Relationship and Marriage Education*, (Routledge Press, NY, 2016)
20. Marline, Pearson, *Love Notes 3.0 : Relationship Skills for Love, Life, and Work*, (The Dibble Institute, CA, 2018)
21. 大本久美子・坂部涼:「他者との関係構築に関する質的調査—良好な関係を築く要素に焦点を当てて—」(『生活文化研究』, vol.57, 2020, 11-18頁)
22. 坂部涼・大本久美子:「高等学校家庭科におけるパートナーとの関係に関する学習プログラムの開発」(『生活文化研究』, vol.57, 2020, 19-28頁)
23. 桜井茂男「ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討」(『筑波大学発達臨床心理学研究』第12号, 2000, 65-71頁)
24. 大森美佐「日本の若年独身者における親密性: 性行動内容に注目して」(『人間文化創成科学論叢』, 19, 2016, 135-143頁)
25. 今川真治「恋愛や結婚に関する親とのコミュニケーションと大学生の結婚観との関連」(『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』, 66, 2017, 213-222頁)
26. 高井範子「対人関係の視点による生き方態度の発達の研究」(『教育心理学研究』, 47 (3) , 1999, 317-327頁)
27. 山田昌弘「恋愛・結婚の衰退とバーチャル関係の興隆」(『生活福祉研究: 明治安田生活福祉研究所調査報』, 97, 2019, 20-33頁)
28. 天谷祐子「恋愛経験・恋人の有無による恋愛観・一体感・信頼感の変動—大学生を対象として」(『東海学園大学研究紀要』第12号, 2007, 17-31頁)
29. 泉光世「中高年者の夫婦関係の実態とシニアマレッジエデュケーション (SME) に対するニーズアセスメント: 米国MEプログラムプログラムELEVATEの活用の検討」(『家族関係学』, 40, 2021, 113-120頁)

(引用順)

小学校教師を目指す大学生の 米国恋愛教育プログラム Love Note 3.0 のインパクト

—ソーシャルメディアを介した
性や男女関係に関する被害防止のための教材に焦点を当てて—

泉 光 世*

(2021年11月25日受付, 2022年1月13日受理)

第1章：研究の背景

近年、インターネットを利用する児童がソーシャルネットワークキングサービス (SNS) 等を通して性に関する情報に触れる機会が増加している。そして、それに伴い SNS の利用による児童が受ける被害件数も増加傾向にあり、インターネットを正しく安全に使う力を身につける必要性が増している。(村上、2018；大澤、青柳、2018；中條、2020) しかし、学校で SNS の利用に関する指導を受けているのは、SNS 利用による被害を受けた児童のうち約半数にとどまっているという報告がされている (政府広報オンライン、2019)。大澤、青柳 (2018) は、小学校 5.6 年生 (有効回答数 112 名：男子 56 名、女子 56 名) と小学校養護教諭 (有効回答者数 15 名) を対象とした男女交際に関する調査研究を実施している。大澤らは、その研究において、児童の中には男女交際が原因となり、その他の人間関係に悪影響を及ぼすケースがみられるため、「異性のかかわり方」「付き合う上で気を付けること」「SNS 利用上のトラブル防止」など男女交際に限らず相手を尊重する気持ちや良好な人間関係を築くためのコミュニケーション能力を養う児童に対する指導や支援が求められると、養護教諭の意見として報告している。

小学生を取り巻く、SNS、性・男女関係を含む人との関わりに関する問題を改善するためには、小学校の学校現場において、健全な性や男女関係をはじめとする人間関係の在り方/築き方を学ぶ必要性があり、SNS 等を介した性被害から身を守るための教育が求められる (村瀬、2003；鹿児島県総合教育センター、2016)。しかし、学校現場においては教師の指導力不足・性・恋愛に関する専門的知識不足・インターネットのサービスや機能に対する経験不足などが原因となり、学習・授業環境が整っていない。加えて、児童・保護者の性・恋愛教育への認識不足等が原因で、児童に対する指導が行き届いていないのが実情である (泉、2020)。

以上のことから、小学校において教師自身が、正しい SNS の活用法、健全な性活動の

* 岩手大学教育学部

在り方、男女関係な人との関わり方に関する知識やスキル等を習得する必要があると考えられる(鹿児島県総合教育センター、2016; Balter, Rhijin, & Davies, 2018)。理想としては、教師になる前の小学校教師を目指す大学生が、児童に指導するために必要な性・男女関係、SNSの活用法に関する知識やスキルなど習得することが望まれる。以上のことから、教員養成系大学などにおいて、小学校教師を目指す大学生に効率的・効果的に上記学習内容を指導することができる教材の開発が至急求められると考える。

本研究における語句の定義

恋愛教育：主に若者を対象とした、性や恋愛関係及び、人間関係全般について、お互いの心身に悪影響を及ぼすような不健全な関係を回避し、健全な関係性を築くために必要な知識やスキルについて包括的に学ぶものである。(Ponzetti, Jr., 2016; Pearson, 2018; 泉, 2020)。

Love Notes 3.0 (Marline Pearson, 2018) : 16-24歳を対象とした恋愛教育プログラム

基礎理論

- ① Theory of Reasoned Action / Planned Action: 若者が恋愛関係、性行動、個人の成長・発達に関する意思決定をする際に影響する信念や価値観を提示する。
- ② Social Learning Theory: 若者が行動を起こすために、自信を高め、行動の許容範囲を広げることを目的とし、若者が行いそうな行動の在り方の基本的考え方を提示する。
- ③ Youth Development Perspective: 若者が健全な成長・発達を経験するために必要な実際の資源やスキルを提供する。(Ponzetti, Jr., 2016)

このプログラムは、上記3つの理論を基に、指導者及び学習者に対する教材が開発されている。このプログラムのファシリテーター用マニュアルをもとに、学習内容について6つのカテゴリーに分類した。(表-1.参照)このファシリテーター用マニュアルには、パワーポイント、ワークブック、ゲーム、音楽、動画など豊富な教材や関連する情報が提示/別添されており、その活用法や教授法について詳細が記載されている。また、このプログラムについてDr.Kerpelmanらが、米国内において5年間にわたり、8000人の高校生を対象に、トレーニングを受けた学校の教師がこのプログラムを実施し、教育効果について評価した。その結果、以下の3つのことが明らかにされた: 1. 言葉による恋人からの暴力の減少、2. 不道徳・不適切な男女関係を持つという考えを持つ高 校生の減少、3. 問題の対処法を上達させる。(Ponzetti, Jr., 2016; Pearson, 2018)。

本研究では、表- 1 に示す④性について、⑥恋愛・性に関するテクノロジーとバーチャルリアリティの教材を活用し、調査参加者に対して筆者が講義を行った。

表- 1. Love Note 3.0 学習内容の概要

学習項目	学習内容
①自分を知る・自尊感情を高める	過去・現在を客観的に捉え 理想の未来像を描くための方法
②健全・不健全な恋愛の見分け方	望ましいパートナーとの関係の在り方 適切なパートナーの選び方
③コミュニケーション/人間関係構築法	パートナー・人間関係の築き方・別れ方

④性について	性規範性行為の危険性とメリット 性行為を実行する際の心構え/性にかかわる問題
⑤親教育	若くして子どもを持った親のための教育
⑥恋愛・性に関するテクノロジーとバーチャルリアリティー	SNS・ソーシャルメディアの適切な活用法 利用上のトラブル防止

第2章：研究の目的

本研究では、実際に教員養成課程に在籍する大学生に対して、恋愛教育プログラム Love Note 3.0 中の性に関する知識や、SNSの正しい活用法について扱われている一部の教材を活用し講義を実施した。本研究は、この講義や利用した教材についての調査参加者である大学生にとっての教材としてのインパクト、及び小学生の教材としてインパクトについて明らかにし、将来の教員養成系大学の学生のための教材として活用できるかその可能性を探ることを目的とする。

第3章：研究の方法

調査対象：I大学教育学部 小学校課程の家庭科に関する科目を履修する男女大学生76名 (2-4年生)

調査時期：2021年6-7月

データコレクション：無記名によるオンラインアンケート調査

調査質問項目：表2-4に示す

分析方法：SPSS ver.28による記述統計分析を実施した。

倫理的配慮：本研究における調査は、無記名によるオンラインアンケート調査で、筆者が、講義の際に、調査参加者に対して口頭で、個人情報保護及び、いかなる理由においてもこのアンケート調査の回答を途中離脱することが可能で、回答をしたくない設問に関しては回答する必要がないことを説明した。さらに、調査参加者がオンライン上でアンケートを実施する直前の画面において、上記事項について文書で説明をした。本研究は、岩手大学医学系研究倫理審査委員の承認を得て実施している。

第4章：結果と考察

1. 学習内容

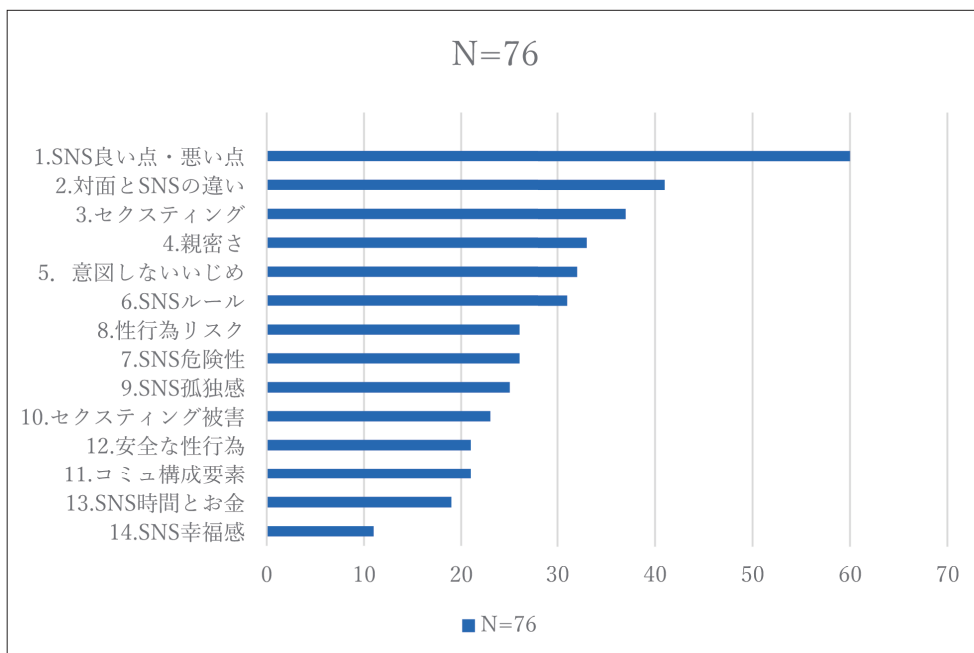
①調査参加者に対して実施した講義の中で扱った表-2.に示す学習内容について調査参加者自身の生活の中で役立つと思うものを選択した結果(複数回答可)を、グラフ-1に示す。このグラフ-1が示す通り、調査参加者が最も役立つと回答していたのは「ソーシャルメディアを利用することについての良い点・悪い点」(n=60, 78.9%)で、次いで「対面とソーシャルメディア(SNS)を通じた交流の違い」(n=41, 53.9%)、三番目として「セクシング(性的なメッセージや画像などをSNSなどネット上に書き込む)危険性について」

(n=37,48.7%) が多く選択されていた。

表- 2. 設問項目 1 - 3 & 学習内容

設問項目 1-3	学習内容 選択肢
1. 今回受けた授業の中で自分自身の生活の中で役立つと思った学習内容はどれですか？ (複数回答可)	1. ソーシャルメディアを利用することについての良い点・悪い点
2. 自分が将来小学校における授業の教材として適切だと思う学習内容はどれですか？ (複数回答可)	2. コミュニケーションの構成要素（言葉、声や声のトーン、ボディラングエージ）の割合
3. 自分が将来小学校における授業の中で取り扱う際に不適切だと思う学習内容はどれですか？ (複数回答可)	3. ソーシャルメディアを使うことによって感じる孤独感
	4. ソーシャルメディアを使うことと幸福感
	5. ソーシャルメディアを使う時間とお金
	6. 対面とソーシャルメディアを通じた交流の違い
	7. ソーシャルメディアを通じた交際と親密さを増していくことの危険性
	8. セクスティング（性的なメッセージや画像などをSNSなどネット上に書き込む）の危険性について
	9. セクスティングを通じた被害から身を守る方法
	10. 意図しないでネットいじめの加害者になる可能性
	11. SNS利用についてのルールを考える
	12. 「親密さ」とはどういうことなのか（体の関係だけが親密なことではないということ）
	13. 信頼関係を伴わない、早急な性行為が「感情」に与えるリスク
	14. 「安全な性行為」のために必要なこと
	15. その他（不適切と思うものはない） 設問3のみ適用

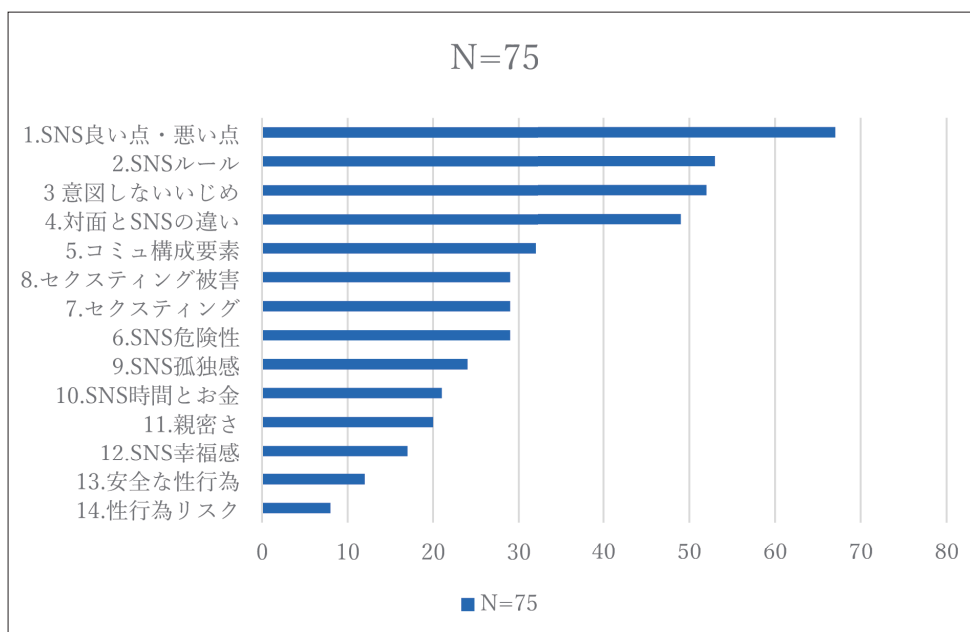
グラフ- 1. 大学生が役立つと思う学習内容



小学校教師を目指す大学生の米国恋愛教育プログラム Love Note 3.0 のインパクト

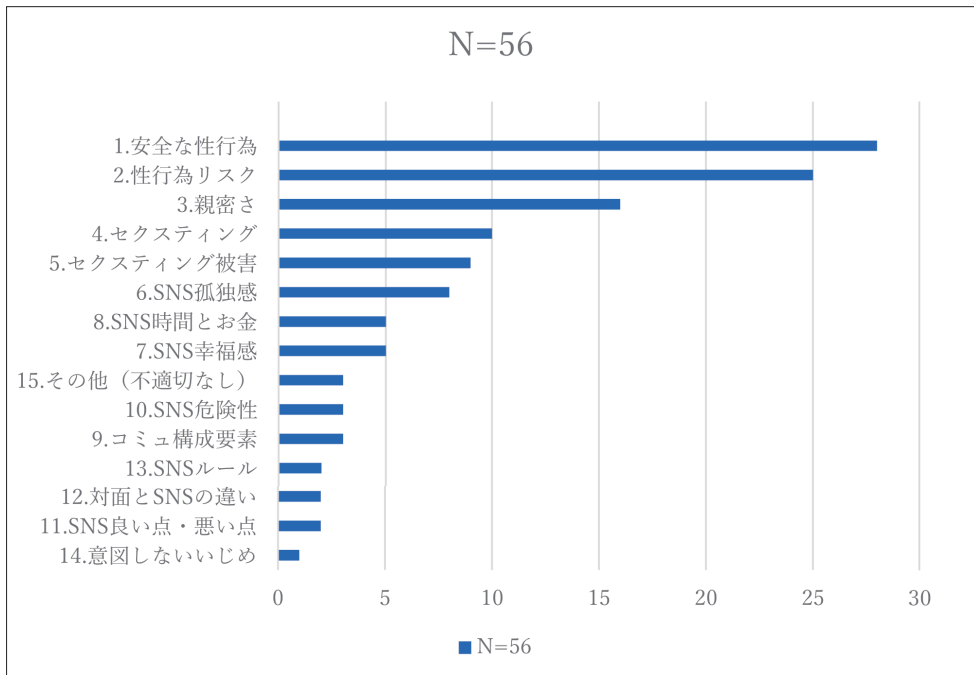
②調査参加者が将来小学校における授業で扱う題材として、表-2に示す学習内容から適切だと思うものを選択した結果（複数回答可）をグラフ-2に示す。グラフ-2が示す通り、最も多くの調査参加者が選択していたものは「ソーシャルメディアを利用することについての良い点・悪い点」（n=67,89.3%）で、次いで「SNS利用についてのルールを考える」（n=53,70.7%）であった。三番目に多く選択されていたのは「意図しないいじめの加害者になる可能性」（n=52,69.3%）で、四番目には「対面とソーシャルメディアを通じた交流の違い」（n=49,65.3%）が多く選択されていた。

グラフ-2. 小学校の学習内容として適切なもの



③調査参加者が将来小学校の授業の題材として扱う際に、表-2.に示す学習内容の中で不適切と思われるものを選択した結果（複数回答可）をグラフ-3に示した。グラフ-3に示す通り、最も多くのものが選択していたのは「安全な性行為のために必要なこと」（n=28,50%）で、次いで「信頼関係を伴わない、早急な性行為が感情に与えるリスク」（n=25,44.6%）、三番目に多く選択されていたのは「親密さとはどういうことなのか（体の関係があることだけが親密ではないということ）」（n=16,28.6%）であった。上記3つの学習内容以外の11項目の（その他を除く）の学習内容に関して、不適切であると回答していたものは回答者数全体の20%未満であった。また、少数ではあるが、調査回答者75名中3名がその他を選択し「不適切な学習内容はない」と回答していた。

グラフ-3. 小学校の学習内容として不適切なもの



以上の結果から、調査参加者である大学生は、「ソーシャルメディアを利用することについての良い点・悪い点」という学習内容に関しては、自分自身及び小学生の双方の教材として肯定的に捉えている傾向があることが明らかになった。しかし、「セクスティング(性的なメッセージや画像などをSNSなどネット上に書き込む)危険性について」は、自分たちにとっては役立つと考えるものが多いが小学生にとって適切な教材だと捉えているものは少ない傾向がみられた。総じて、小学生に対する教材として不適切だと思う学習内容としては「性行為」に関する学習内容を選択するものが多い傾向がみられた。このことから、小学生に対して性行為に関する授業を行う際には、今後扱う資料や、学習内容の修正・改善が求められることが示唆された。またSNSの利用のルールや、意図しないいじめの加害者になる、という学習内容については、自分よりも小学生に適切な学習内容であると捉えている傾向があることが明らかになった。

本研究で扱った学習内容は、小学生を対象とした学習の題材として不適切であると捉えているものは少数派であった。このことから、本研究で扱った、恋愛教育プログラム Love Note3.0の④性についてと、⑥恋愛・性に関するテクノロジーとバーチャルリアリティーで扱われている学習内容は、修正・改善すべき内容はあるものの、小学校教師を目指す大学生が、将来小学生のための学習の題材として活用できる可能性が示唆された。

2. 学習教材・学習形態

①本研究において調査対象者に対して実施した講義の中で利用した教材及び、授業形態についての、調査参加者のインパクトについて「1.とても学習しにくかった」～「6.とても学習しやすかった」という6段階のリッカート尺度を用いて測定した。(表-3.参照)

表- 3. 設問項目 4

質問項目 4	尺度
4. 今回の学習の中で使われた以下に示す学習スタイル・教材について、学習しやすさについて教えてください。 ①レクチャー（講義） ②ワークシート：円グラフに1日の生活時間をかく ③ワークシート：セクスティングに関するアンケート ④グループディスカッション ⑤動画：1. スマホだけでのメッセージのやりとりをする交際と直接会う交際 ⑥動画：2. 過去の自分の危険な行為などが写った写真などが、就職試験の面接官に見られている ⑦動画：3. 動画：男女がビデオ通話機能を使って会話していて、当事者である女の子の傍らに、画面に映らない二人の女の子がその通話の状況を黙ってみている状況の中、当事者の女の子が男の子に裸になることを要求する ⑧動画：4. クラスメートの男の子からもらったラブレターを面白半分で、ネット上にアップした結果、男の子が退学に追い込まれ	1. とても学習しにくかった～ 6. とても学習しやすかった

結果は表- 4. に示す通りである。この表- 4. から、調査参加者に最も学習しやすいとされた教材は、動画（面接試験）（ $M=4.92$ $SD=1.02$ ）であり、次いで動画（ラブレター）（ $M=4.73$ $SD=1.05$ ）であった。これらの動画は、登場人物が英語でセリフを話しているため、筆者が視聴前に口頭で、調査参加者にあらすじを日本語で説明をした。一つ目の動画の内容は、就職活動をしている学生が面接官の前で、自己アピールをする際に、面接官はPC上でその学生又は、第三者によってインターネット上に投稿された不適切な行動が撮影されている写真を眺めているというものである。これは、ソーシャルメディアをはじめとするインターネットを利用する際の危険性について説明するために利用した教材である。二つ目の動画は、高校のクラスメートの女の子に好意を寄せる男子高校生が、手書きのラブレターを彼女の鞆に忍ばせる。帰宅後そのラブレターに気づいた女の子は、面白がってそのラブレターを写真にとってインターネット上に投稿する。翌日、その男の子はその事実を知り、学校にいられなくなってしまう。これは、自分は意図しないでも、軽はずみな行動が、相手を傷つけ、自分が加害者になってしまう可能性があることを説明する際に利用したものである。上記2つの動画は、インターネット上の軽率な言動が、人の人生を狂わせてしまう可能性を孕んでいることを伝えているものである。この結果は、この教材が調査参加者にインターネットを利用する際には、常に自分が加害者にも被害者にもなりうることを想起させたことを示唆している。このことから、この教材を活用し、今後ネットを利用する際の軽率な言動を抑止する効果を期待できることが示唆された。また、先に述べた通り、調査参加者に対して、筆者が事前にあらすじを説明してあるものの、この動画で使われている言語が英語であるため、学習者にとって内容が正確に理解できない場面があったことが推察される。このことから今後は、日本語訳を記した紙媒体の資料などの補助教材が求められる。

三番目に多く選ばれたのは、「WS:円グラフに一日の生活時間を書く」（ $M=4.72$, $SD=1.00$ ）であった。これは、学習者に、円グラフを使って、一日24時間のうち何時間(何%)

PC/スマホの利用時間に使っているのか「見える化」させる学習教材である。これは、一日のうち多大な時間を、自分が無意識的にPC/スマホを使っていることを理解させ、如何に自分たちがそれらに依存した生活を送っているのかについて考える機会を与えるための教材である。

以上の結果から、調査参加者らは、インターネット・ソーシャルメディア等を利用する際の危険性や、それらに依存している自分たちの生活について見直すことの重要性について認識していることが示唆された。

また、「セク스팅 (性的なメッセージや画像などをSNSなどネット上に書き込む) に関するアンケート」については、他の教材に比べて学習のしやすさに対するスコアが低かった ($M=4.04, SD=1.29$)。これは、講義の際に、セク스팅に関して、自分や周りの者が行ったことがあるか、又は、見聞きしたことがあるかなどについてアンケート形式で提示したワークシート (WS) を各自回答するように指示を与えた。このアンケートを記載しているWSは、提出する必要はなく、アンケートの結果を記録したり、集計したりすることを目的としないことを調査参加者に事前に周知しておいた。しかし、アンケートの内容が非常にプライバシーにかかわる問題であるため、講話中は学習活動の際にクラスメートや、講師である筆者が机間巡視の際目にする可能性があることを憂慮し、提示した設問に回答しづらかったことが推測できる。また、この結果は、先に述べた自分にとって役立つ学習内容として、三番目に多くの調査参加者が「セク스팅 (性的なメッセージや画像などをSNSなどネット上に書き込む) 危険性について」を選択している結果と矛盾するものとなっている。つまり、「セク스팅の危険性」について学ぶことについては肯定的にとらえているが、この教材の学習のしやすさとしての評価が低いということは、扱う題材に問題があるのではなく、教材の内容 (言葉・表現など) や、学習の形態やアプローチの仕方 (アンケート形式、集団学習) などが調査参加者のニーズに即していないことが推測される。

学習形態としては、グループディスカッションという学習形態についての学習のしやすさについての評価 ($M=4.01, SD=1.12$) は、レクチャーの評価 ($M=4.39, SD=1.12$) に比べて低かった。これは、先に述べたように、プライバシーにかかわる内容については、話し合いがしづらいこともあったことが考えられる。また、男女混合のクラスであったため、周囲の目を意識して、自分の意見を発言することに抵抗を感じていた可能性も考えられる。

以上のことを踏まえ、個々の大学生の性に関するソーシャルメディアの活用の仕方や、セク스팅など抱えている問題についての実態や、望まれる学習内容、学習形態、アプローチの仕方などについてのニーズを十分に把握したうえで、それぞれの実態とニーズに対応できるような、カスタマイズ可能な教材の開発と学習システムが必要であることが示唆された。

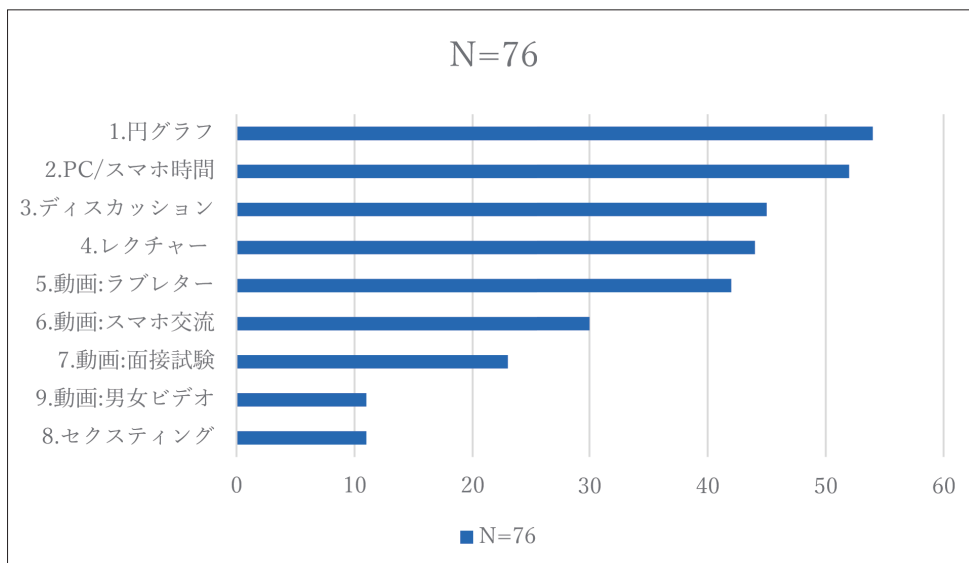
表-4. 大学生の学習のしやすさ

講義・教材タイプ	M	SD
レクチャー (n=76)	4.39	1.12
WS:円グラフ (n=76)	4.72	1.00
WS:PC/スマホ時間 (n=76)	4.64	1.20
WS:セク스팅 (n=75)	4.04	1.29
ディスカッション (n=72)	4.01	1.12
動画:スマホ交流 (n=74)	4.69	1.16
動画:面接試験 (n=75)	4.92	1.02
動画:男女ビデオ (n=76)	4.67	1.05
動画:ラブレター (n=74)	4.73	1.05

小学校教師を目指す大学生の米国恋愛教育プログラム Love Note 3.0 のインパクト

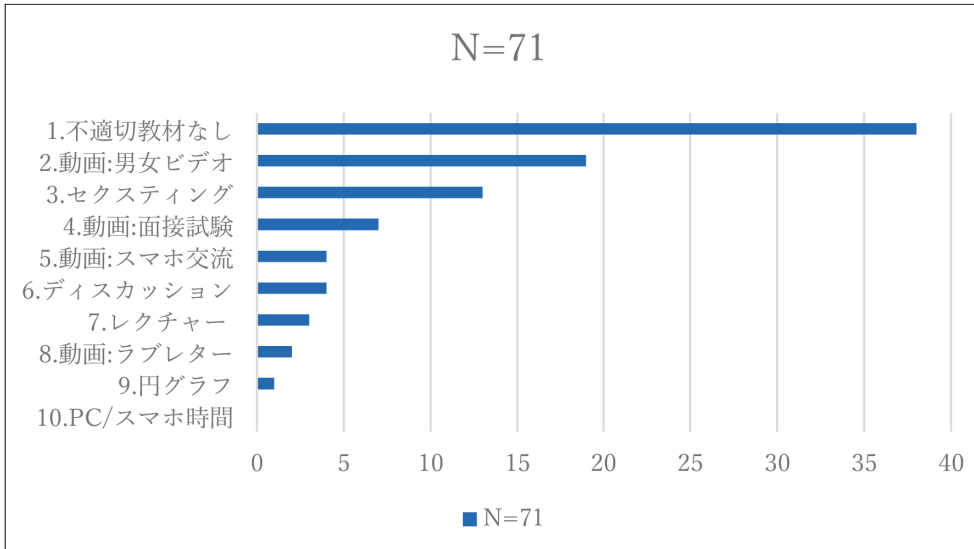
②調査参加者が将来小学校の授業の中で活用してみたいと思う、学習形態・教材について質問した結果をグラフ-4に示した。グラフ-4が示す通り、最も多くの調査参加者が「WS:円グラフに一日の生活時間を書く」(n=54, 71.1%)を選択していた。次いで「WS:PC/スマホなどを使う時間を減らすことで、よくなること、悪くなること」(n=44, 57.9%)、三番目に「グループディスカッション」(n=45, 59.8%)が多く選ばれていた。

グラフ-4. 将来小学校の授業で活用したい教材・学習形態



また、小学校で利用する教材として、不適切だと思われる教材について質問した結果は、グラフ-5に示す通りである。このグラフ-5から、この質問の回答者71名中半数強の38名(53.5%)は、不適切と思うものはないと回答していた。しかし、19名(26.8%)のものは「動画:男女がビデオ通話機能を使って会話していて、当事者である女の子の傍らに、画面に映らない二人の女の子がその通話の状況を黙ってみている状況の中、当事者の女の子が男の子に裸になることを要求する」、13名(18.3%)のものは「WS:セクスティングに関するアンケート」、7名(9.9%)のものは「動画:過去の自分の不適切な行為が写った写

真などが就職試験の面接官に見られている」など、不適切な教材として報告していた。
 グラフ-5. 小学生の教材として不適切なもの



以上の結果から、「WS:円グラフに一日の生活時間を書く」は、調査参加者が自分たち大学生、及び小学生の双方にとって学習しやすい教材として捉えられていることが明らかになった。また、この教材を使った学習に連動した学習として、自分たちが如何にスマホに依存しているのかを認識し、その生活を見直すきっかけを与えるための教材として、「WS:PC/スマホなどを使う時間を減らすことで、よくなること、悪くなること」を、将来小学生を指導する際に適切な教材として認識していることがうかがえる。また、小学生にとって適切な学習形態として「レクチャー」を選んだものより (n=44,57.9%)、「グループディスカッション」を選んだものの方がわずかに多いが、どちらの形式も約6割のものが活用してみたいと肯定的に捉えていた。「動画：男女がビデオ通話機能を使って会話していて、当事者である女の子の傍らに、画面に映らない二人の女の子がその通話の状況を黙ってみている状況の中、当事者の女の子が男の子に裸になることを要求する」、「WS:セクスティングに関するアンケート」、「動画：過去の自分の不適切な行為が写った写真などが就職試験の面接官に見られている」などの性にかかわる教材は、小学生に対する教材としては不適切であると報告するものが多い傾向がみられた。これらの教材については、日本人の小学生の実情に即した内容に修正することが求められる。しかし、先に述べた通り、本研究で使用した教材について、過半数の調査参加者が小学生の教材として不適切な教材はないと回答していた。また、本研究で扱った米国の恋愛教育プログラムLOVE NOTE 3.0の教材に対して性に関する教材以外は、不適切なものであると捉える者は少数派であることが明らかになった。以上のことから、この米国の教材は、小学校教師を目指す大学生が、将来小学生のための学習の教材として活用できる可能性が示唆された。

総括

本研究における調査参加者の講座に対するインパクト：

1. 学習内容：ソーシャルメディアを利用することについてのメリットデメリットなどに関する内容や、セクスティングに関する学習内容などが、自分にとって役立つものであると捉えていた。

2. 教材：

①学習しやすさについて高い評価を得た「面接試験」「ラブレター」の2つの動画に関しては、インターネットの利用に際して、常に自分が加害者にも被害者にもなりうることを想起させ、ネット上での軽はずみな行為を自制する可能性が示唆された。これらの英語の動画は映像を見るだけでほぼ内容が理解できるようなものだが、学習者がより正確に理解ができるように、今後は日本語訳を記した補助教材が求められる。

②「セクスティングに関するアンケートに対する」評価は低いが、学習内容としては役立つと回答したものが多くみられたことから、今後教材の内容やアプローチの仕方を大学生の意見やニーズを反映したものに改善していく必要性が示唆された。

③円グラフを使って一日24時間のうちのどのくらいの時間を使っているのか「見える化」できる教材に対する評価が高い傾向がみられた。これらのことから、インターネット・ソーシャルメディア等を利用する際の危険性や、それらに依存している自分たちの生活について見直すことの重要性について認識していることが明らかになった。

3. 授業形態：

グループディスカッションについての評価は、レクチャーに比べ低いという結果となった。これは、「性」というプライバシーにかかわるテーマを含み、かつ男女混合のクラスであったため、自分の意見を発言することに抵抗を感じたことが推察される。

将来小学校で扱う教材としてのインパクト：

1. 学習内容

①適切：SNSの利用のルールや、意図しないいじめの加害者になる、という学習内容については、小学生に適切な学習内容であると捉えている。

②不適切：「安全な性行為のために必要なこと」

「信頼関係を伴わない、早急な性行為が感情に与えるリスク」

「親密さとはどういうことなのか（体の関係があることだけが親密ではない）」

2. 教材

①将来使ってみたい教材

● WS:円グラフに一日の生活時間を書く

● WS:PC/スマホなどを使う時間を減らすことで、よくなること、悪くなること」

②不適切：主に「性」に関係する教材。

● 動画：男女がビデオ通話機能を使って会話していて、当事者である女の子の傍らに、画面に映らない二人の女の子がその通話の状況を黙ってみている状況の中、当事者の女の子が男の子に裸になることを要求する」

● 動画：過去の自分の不適切な行為が写った写真などが就職試験の面接官に見られてい

る

- WS:セクスティングに関するアンケート

*過半数の調査参加者が本研究において使用した教育教材は、小学生の教材として不適切な教材はないと回答していた。

3. 授業形態

「レクチャー」より「グループディスカッション」の方が小学生にとって適切である

以上の結果から、本研究で扱った米国の恋愛教育プログラムLOVE NOTE 3.0の教材は、本研究の調査参加者である、小学校教師を目指す大学生自身が、性に関するソーシャルメディアの活用法について学ぶ教材として肯定的な印象を抱いているという結果が得られた。また、将来小学生に対する教育するための教材としても、修正・改善するべき点も挙げられるが、全体としては不適切な教材という印象を抱くものは少数派であった。このことから、上記米国のREプログラムは将来の小学校教師を目指す大学生の教材として、また将来の小学生の教材として活用できる可能性が示唆された。

謝辞

本研究のアンケートに参加していただいた、学生の皆様をはじめとする、ご協力いただいた皆様に、心からの御礼を申し上げます。

引用文献

1. 村上睦美 (2018) 「高等学校家庭科「学校家庭 科クラブ活動」による小学生を対象とした情報モラル教育出前講座の効果」、『コンピューター&エデュケーション』45、121-125頁。
2. 大澤愛海、青柳直子 (2018) 「児童期における男女交際の実態と恋愛観」、『茨木大学教育実践研究』37、287-302頁。
3. 中條武 (2020) 「子ども向け動画制作教室におけるネットリテラシー講座」『日本セキュリティ・マネジメント学会誌』34 (2) , 15-21頁。
4. 政府広報オンライン (2019) 「SNS利用による性被害から子どもを守るにはー暮らしに役立つ情報」, <https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201508/1.htm> (最終アクセス 2021.10.19)
5. 村瀬幸浩 (2003) 「性の自己決定力を育てるとは」『性教育実践2003』168-182頁。
6. 鹿児島県総合教育センター (2016) 「児童生徒の豊かな人間関係づくりに関する研究ーSNSの利用による友人関係への影響に着目してー」『鹿児島県総合教育センター平成28年度研究紀要 教育相談課』61-105頁。
7. 泉光世 (2020) 「小学校教員を目指す大学生の「小学校家庭科におけるSNSの正しい利用法を含む恋愛教育実践」に対する意識とニーズ」『岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要』1, 1-12頁。
8. Balter, S.A., Rhijin, V. T. & Davies, W.J. A“Equipping early childhood educators to support the development of sexuality in childhood: Identification of pre- and post-services training needs”The Canadian Journal of Human Sexuality,27 (12) , pp.33-42.

小学校教師を目指す大学生の米国恋愛教育プログラム Love Note 3.0 のインパクト

9. Ponzetti, James. Jr (2016) "Evidence-based Approaches to Relationship and Marriage Education". NY: Routledge. pp.253-270.
10. Pearson, Marline (2018) "Love Notes 3.0: Relationship Skills for Love, Life, and Work", CA: The Dibble Institute. pp.1-416.

(引用順)

2011年東北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故における福島県内の避難指定区域にあった小学校や中学校、高等学校の教育活動継続の取組

鈴木 久米男* ・ 福島 正行** ・ 阿部 洋己***

(2021年12月22日受付, 2022年1月13日受理)

1 はじめに

本研究の目的は、2011年3月11日に発生した東北地方太平洋沖地震による揺れや津波による災害やその後の福島第一原子力発電所事故等(以降地震及び災害両者の場合:東日本大震災と記載)での小学校や中学校及び高等学校における教育活動継続のための取り組みを検証することである。このことにより、重大な災害や事故における教育活動継続のための、県や市町村等の行政対応の在り方を検討する。

本稿で扱う重大な災害や事故の発生において、学校における教育活動を継続させるためには、解決すべき様々な課題がある。地震等の被災において、教育活動を継続させるためには、児童生徒の安否確認とともに、学校施設の状況確認が必要となる。それらの確認を教育委員会及び学校管理職、教員等が適切に実施することが求められる。さらに、様々な状況により学校施設が使用不能となった場合、教育委員会が中心になって教育活動を継続させるための対応にあたることになる。

本稿では、2011年3月に発生した東日本大震災による教育活動継続のための取組として、福島県における市町村や県の教育行政及び学校の対応を検証する。このことにより、重大な災害における学校の危機管理の在り方を検討する。

本研究の課題を設定した理由は、福島第一原子力発電所事故による重大事故において、教育行政や学校が直面した課題が多くあったことにある。それは、学校における安全な教育活動の展開において、児童・生徒の安全確保に関する正しい情報に基づいた危機管理があった。さらに、重大な自然災害や事故は、児童生徒を含んだ住民の居住権をも侵害することを認識すべきである。加えて、重大な災害や事故は、教育活動の継続を阻害する場合もある。また、原子力発電所事故においては、教員や教育行政担当者及び児童生徒が放射線のリスクの程度を正しく評価できる科学的な知識をもつ必要があり、このことが、放射線の危険性に対して「正しく恐れること」につながること等であった。これらの課題を検

* 岩手大学教育学部

** 盛岡大学文学部

*** 福島県立本宮高等学校

討することが、本研究の目的を設定した理由である。

本研究の論点を踏まえて、重大災害時の学校における危機管理及び原子力発電所事故時の住民の避難行動、さらに原子力発電所事故と学校の教育活動との関わりについてこれまでの先行研究をたどる。

第一は、重大事故時の学校における危機管理に関する先行研究である。学校における危機管理について、宮崎(2015)は既存の資料を整理し課題等を考察した。その中で、学校における危機管理の内容を整理するとともに、学校における実践を検証している。その上で、教職員が危機管理意識をもつとともに、地域や関係機関との連携の必要性を指摘している。また、学校における災害発生時の対応の実態について、上野・鈴木・吉川 他(2017)が、考察している。その中で、和歌山県内の学校における防災教育の実践を踏まえ、教育活動と地域連携の観点から、学校が避難所となった場合の取り組みについて検証している。さらに横澤(2017)は、高等学校の視点から学校事故について考察している。報告の中で、建物や施設等及び生徒指導、教科指導、部活動に関わる事故の具体例をあげ、対応を検討するとともに、学校事故対応として危機管理マニュアルの見直しや教職員全体での危機管理の必要性等を指摘している。同様に、松尾・平田(2019)は、学校の危機と校長のリーダーシップに関して考察した。その中で、学校の安全・安心に関する動向を整理するとともに、危機管理として、平常時や事故発生時、収束時の3つのフェーズを踏まえた対応が必要であることを示した。さらに、危機管理における校長のリーダーシップでもっとも重要なのは危機発生時の対応であり、そのための研修の機会が重要であるとした。

これらの先行研究は、学校における災害発生時の危機管理や校長のリーダーシップ等を検討している。しかし、これらは原子力発電所事故等の重大事故により学校が移転し、教育活動が中断されるような状況は想定していない。

第二は、原子力発電所事故時の被災状況及び住民の避難行動に関する先行研究である。被災状況として、坂井(2012)は、東日本大震災における被災地の現状を報告した。その中で、福島県の現状について原子力発電所に比較的近い福島県立田村高等学校の社会科教諭の報告を掲載している。報告では、福島第一原子力発電所と地域との関わりや被災状況を述べるとともに、放射線等への不安を「正当にこわがる」ことの必要性を指摘している。また、和井田(2017)は、東日本大震災の現状について、福島県内の福島市及び相双地区を中心に現地調査の結果を報告している。その中で、福島第一原子力発電所事故の被災状況とともに、教育活動との関わりを踏まえた復興への取組の現状や一部の学校の復帰状況を報告した。加えて、住民の避難状況について、長谷川(2014)は、福島第一原子力発電所事故による長期避難生活の拠点形成の現状と課題を報告している。その中で、復興公営住宅への入居希望の実態及び、双葉町や大熊町等の公営住宅への入居希望さらに避難状況の実態等を示した。加えて、今後の課題として住宅の整備とともに、ソフト面としての生活支援やコミュニティ形成支援の重要性を指摘した。

これらの先行研究は、東日本大震災による被害状況や住民の避難の実態等を明らかにしているが、報告の中で学校に通う児童・生徒の状況との関連づけは十分ではない。

第三は、原子力発電所事故時における学校の教育活動に関する先行研究である。鈴木(2013)は、東日本大震災及び福島第一原子力発電所事故時の学校管理職としての経験に基づき、放射線に対する教員及び生徒の知識の少なさによる危険性の過小評価及び漠然と

2011年 北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故における
福島県内の避難指定区域にあった小学校や中学校、高等学校の教育活動継続の取組

した恐怖の実態を指摘した。また、福島(2012)は大熊町、吉田(2018)は浪江町、小島(2014)は福島県立学校及び笹田(2017)は福島県内の自治体の対応を報告した。さらに、千野・須沢・井本他(2018)は、原子力発電所事故後の小・中学校の再編プロセスの検証を福島県内の南相馬市や楡葉町、双葉町、広野町、大熊町、富岡町、葛尾村、飯館村、田村市の9市町村を対象として行った。報告の中で、避難に関する9市町村の統一性のなさや市町村独自の対応の実態を報告した。

これらの先行研究は、東日本大震災及び原子力発電所事故における、小・中学校や高等学校の対応状況を検証している。しかし、原子力発電所事故後の小・中学校や高等学校の実態及びその後の経過についての検証は不十分である。

以上の先行研究の成果と課題を踏まえ、本報告の目的を、2011年3月11日に発生した東北地方太平洋沖地震及びその後の福島第一原子力発電所事故、いわゆる東日本大震災における教育活動継続のための取り組み状況を踏まえ、重大な災害や事故における対応について検討することとした。そのために、東日本大震災及び福島第一原子力発電所事故の状況とともに、市町村教育委員会や県教育委員会の対応の経過をたどる。

研究の目的に迫るために、2章において、東日本大震災及び福島第一原子力発電所事故発生時の学校及び住民の避難の実態を明らかにする。3章では、避難指定区域の住民の避難状況や小・中学校の教育活動継続のための取組を検証する。さらに4章では、県立学校の取り組みを、県教育委員会の対応を踏まえて検証する。5章では、まとめを行う。

2 東北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故の状況

本章では、東北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故の主な経過とともに、避難指示区域内住民の避難状況をたどる。

(1) 東北地方太平洋沖地震発生時及び住民の避難状況

本節では、東北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故の経過、国や福島県などの行政の対応とそれに応じた該当地区住民の避難状況をたどる。

2011年3月11日14時46分に、宮城県南鹿半島沖の東南東130km、深さ24kmを震源とするM9.0の東北地方太平洋沖地震が発生し、ゆれにより東北地方を中心に東日本全域に被害を及ぼした。加えて津波により青森県や岩手県、宮城県、福島県、茨城県等は甚大な被害を受けた。

地震発生後の状況として、福島県いわき市における被害状況⁽¹⁾を示す。3月11日の東北地方太平洋沖地震において、いわき市では震度6弱の揺れにより建物被害とともに下水道や水道、電気などのインフラ設備が一時的に使用不能となった。さらに津波により多くの家屋が倒壊した。加えて4月12日の余震でも震度6弱を観測し、渡辺地区において山崩れなどの被害を受けた。2011年8月19日時点でのいわき市全体の人的被害は、死者308名、行方不明者39名にも及んだ。

加えて、福島第一原子力発電所では地震により送電線の鉄塔が損壊し外部からの送電が停止した。その後の津波で原子力建屋の非常電源が喪失したことにより、原子炉が冷却停止に陥り、核燃料のメルトダウン及び水素爆発が発生した。このことにより放射性物質が各地に拡散し、地域の放射線量が急激に上昇したことで、地区住民が避難しなければなら

ない状況に陥った(成合 2012)。

該当地区住民の避難の状況として、福島県災害対策本部の被害状況即報(第913報)⁽²⁾によると、2013年4月1日において、福島県の住民の98,764人が県内へ避難、56,920人が県外に避難していた。また、震災関連の人的被害として、直接死、関連死の合計は3,191人となっていた。

現在の該当地区住民の避難状況として、被害状況即報(第1782報)⁽³⁾によると、令和3年11月5日現在、福島県の住民の8,826人が県内へ避難、27,819人が県外に避難している。さらに、震災関連の人的被害として、直接死、関連死の合計は4,162人となっている。

以上のように、該当地区住民の現在の避難状況として、2013年当時と比較して、県内避難の住民数は約1/10に減少したものの、県外避難は約1/2と多くの住民の避難生活が続いている。

(2) 福島第一原子力発電所事故の経過

東北地方太平洋沖地震の発生時、東京電力福島第一原子力発電所の1から3号機は運転中であったが、4から6号機は定期検査中で停止中だった。地震の強い揺れにより、1から3号機は、運転が自動緊急停止された(東京電力福島原子力発電所事故調査委員会 2012)。さらに、地震の揺れにより施設外部から電気を供給するための送電線の鉄塔が倒壊し、送電が停止した。そのために非常用ディーゼル発電機が起動し、電気の供給を開始した。しかし、その後の津波の襲来により、全電源を喪失した。このことにより、1号機は同日18時50分頃に炉心損傷が始まり、翌日の15時36分に原子炉建屋の水素爆発が発生した。2号機は3月14日から炉心の損傷が始まり、翌日の朝6時に圧力抑制室の破損が原因とされる放射性物質が放出された。3号機は3月13日から、炉心の損傷が始まり、翌日の11時01分に原子炉建屋で水素爆発が発生した。加えて4号機は運転停止中ではあったが、3月15日の6時過ぎに原子炉建屋で水素爆発が発生した(表1 参照)。

表 1 東日本大震災及び原子力発電所事故の経過と行政等の対応

月日	時間	事故の状況・主な対策などの取り組み	行政等の主な対応
3月11日	14:46	東日本大震災発生、原発送電線倒壊、津波発生	
	15:27	福島県沿岸に津波 第1波	
	15:35	津波 第2波 福島第一原発非常用電源喪失	
	19:03		国：原子力緊急事態宣言を発出
	20:50		県：原発から半径2 km 圏内に避難を要請
	21:23		国：半径3 km 圏内に避難指示、半径3～10km 圏内に屋内退避指示
12日	3:06		保安院：東電と合同で1号機のベント実施公表
	5:44		国：半径10km 圏内に避難指示
	15:36	福島第一原子力発電所 1号機 水素爆発	
	18:25		国：半径20km 圏内に避難指示
14日	11:01	福島第一原子力発電所 3号機 水素爆発	
15日	5:30		国・東電・保安院：総合対策本部立ち上げ
	6:12	福島第一原子力発電所 4号機 水素爆発	
	11:00		国：半径20 から30km 圏内に屋内退避指示
4月21、22日			国：半径20km 圏内 警戒区域 立入原則禁止

(3) 原子力発電所事故による放射性物質の拡散と住民への避難指示

福島第一原子力発電所の冷却停止により原子炉が損傷を受け、大量の放射性物質が拡散

した。このことにより、国は放射性物質の拡散状況を踏まえ、住民を避難させる区域を決定した。

東京電力は、原子力発電所の制御不能の状況により、国に対して原子力災害対策特別措置法15条該当事象を通報した。このことを踏まえ国は、3月11日19時03分に緊急事態宣言を発出した（東京電力福島原子力発電所事故調査委員会 2012）。このことを受け福島県は、福島第一原子力発電所から2km圏内の住民に対して避難を要請した。その後国は、原子力発電所から3km圏内に避難指示、さらに10km圏内には屋内退避指示を出した。その後の福島第一原子力発電所1号機の水素爆発により、20km圏内に避難指示が出された。

3月14、15日の3号機、4号機の水素爆発による放射性物質の拡散により、4月21、22日には原子力発電所から20km圏内を警戒区域として原則立ち入り禁止とした。同時に、計画的避難区域と緊急時避難準備区域を設定した。

福島市における放射線量の推移として、3月15日には $25 \mu\text{Sv/h}$ という高い値を示した。原子力発電所の水素爆発は12日に発生しており、このことは、放射性物質の拡散は同心円状ではないことを示していた。さらに、事故発生から約一ヶ月後の放射線量の分布状況によると、水素爆発が起こった時の風向きにより、放射性物質の拡散状況に偏りが見られることが明らかになった。

初期の段階では、放射性物質の拡散による被害を避けるための避難区域の設定であり、原子力発電所からの距離によって設定された。これは、実際の拡散状況の調査結果に基づいた指示ではなかった。このことから、住民の避難に関して後に混乱を招くこととなった。

住民の避難が強制された避難指示区域には、幼稚園や小学校、中学校、高等学校等があり、域内での教育活動の継続は不可能となった。その後、避難指示区域は、放射線の年間積算線量が 50mSv を超え5年を経過しても 20mSv を下回らないおそれのある「帰還困難区域」と、年間積算線量が 20mSv を超える「居住制限区域」となった。このことにより、該当地区の住民は帰還が長期的に困難になった。

以上のように、福島県の太平洋沿岸は、東北地方太平洋沖地震の発生による揺れや津波で被害を受けるとともに、福島第一原子力発電所建屋の水素爆発等による大量の放射性物質の放出により、住民は居住地からの退避を余儀なくされた。さらに、当初は、爆発した原子力発電所からの距離で避難指示が出されたが、放射性物質の飛散状況が明らかになるにつれて、指定区域が特定され、場所によっては30km圏内にも及んだ。その後、帰還困難区域と居住制限区域が指定され、該当地区の住民は長期的に帰還が困難になった。

3 避難指示区域内の小・中学校の取り組み

福島第一原子力発電所の水素爆発事故により、大量の放射性物質が原子炉外に放出された。当初、国及び福島県は、原子力発電所からの距離により避難等を指示した。しかし、後に放射性物質の拡散は同心円状ではなく、天気や風向きなどにより偏りがあることが明らかになった。そこで地区の放射線量に応じた避難指示がされるようになった。特に放射線量が高い地区は「避難指定区域」となった。このことから避難指定区域内の住民は避難を強制されるとともに、指定区域内の学校は教育活動ができない状況に陥った。そのため、避難指定区域内の町村教育委員会は、学校再開のための様々な取り組みをした。小・

中学校の再開については、これまで福島（2012）や吉田（2018）等が報告している。このことを踏まえ本章では、県全体の状況及び浪江町や双葉町、富岡町、大熊町及び楡葉町の状況を検証する。

(1) 避難指定区域住民の避難状況

避難指定区域内の住民は当初、臨時に設置された避難所や親戚、知人を頼って避難した。また、多くの住民が県外にも避難した。

避難の際、避難地区の住民が地区のまとまりごとに避難する傾向がみられた。このことから、表2「避難指示区域町村住民の県内への避難状況」⁽⁴⁾に示したように、各町村の避難者が比較的多い市や町に仮設住宅が建設されて入居したり、民間アパートを借り上げ住宅として入居したりした。また公営住宅や雇用促進住宅に入居する住民もいた。さらに、親戚や知人宅などに住まわせてもらう住民もいた。

具体的な避難状況として、飯館村であれば各地の借上住宅とともに福島市が最も多く、同様に浪江町は二本松市や福島市、大熊町は会津若松市、富岡町は郡山市等となっていた。これらのことから、各町村の役場機能もこれらを踏まえて飯館村は福島市、浪江町は二本松市等に移転した。

表2 避難指示区域町村住民の県内への避難状況（仮設住宅、親戚等の区分）（2013年3月現在）⁽⁵⁾

市町村	仮設住宅、借上住宅(一般)設置の主な市町村								借上住宅 (特別) 公営住宅	親戚 知人	合計
	福島	二本松	本宮	郡山	いわき	会津若松	三春	その他			
飯館村	693							559	4003	411	5666
浪江町	1709	1849	611	13				650	8935	不明	不明
葛尾村							854	11	514	46	1425
双葉町	144			246	420	12		139	2468	180	3609
大熊町				37	1390	1557		30	5757	278	9049
富岡町				1295	866		400	868	8028	658	12115
川内村				1004	126			116	1020	110	2376
楡葉町					2738	42		331	3734	140	7035
広野町					1637			60	2138	200	4065

さらに、避難先は県内ばかりではなく、県外に及び、2013年3月の時点で、避難者は約6万人にも及んだ。主な避難先として、山形県が9,420人と最も多く、次いで東京都の7,415人、新潟県の5,688人等となっていた。

以上のように、避難指定区域内の住民は県内外での避難生活を余儀なくされた。それらの実態として、浪江町や双葉町、富岡町、大熊町、楡葉町の住民の避難状況及び学校再開の実態を概観する。

(2) 浪江町の状況

浪江町の東日本大震災発生後の避難状況を、なみえ創成小学校・中学校の記録により概観する⁽⁷⁾。福島第一原子力発電所の事故を踏まえ、国は2011年3月11日21時23分に原

表3 県外避難の状況（2013年3月現在）⁽⁶⁾

都道府県	避難所	親族 知人	公営住宅等	合計
山形		442	8978	9420
東京		1556	5859	7415
新潟		230	5458	5688
茨城		529	3494	4023
埼玉	132		3640	3772
千葉		3352		3352
神奈川			2416	2416
栃木		466	2474	2940
宮城		954	1372	2326
その他		3152	12416	15568
合計	132	10681	46107	56920

2011年北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故における
福島県内の避難指定区域にあった小学校や中学校、高等学校の教育活動継続の取組

子力発電所から3km圏内に避難、10km圏内に屋内退避指示を発令した。さらに翌12日5時44分に国は、避難指示区域を10km圏内とした。浪江町では、3月12日の朝に、町の広報で原子力発電所が危険な状況にあり、津島方面に避難するようにとの呼びかけがあった。そこで多くの町民が、着の身着のままで、津島方面に避難した。さらに同日の15時36分には、同原子力発電所の1号機で水素爆発が発生し、建屋が損壊した。このことを踏まえて国は、避難指示区域を20km圏内とした。これを受け、浪江町民は、津島地区から二本松市や福島市等に移動した。同時に役場機能を二本松市の東和支所へ、さらに同市郭内その後同市平石に移した。

東日本大震災発災時の町の人口は20,905人であった。それらの多くの町民が福島市や二本松市、そして郡山市等に避難した。また、3割程度は県外に避難していた。

3月27日現在で同町内の小学生は1,162名であり、中学生は610名であった。避難後間もない4月には、新年度である2011年度の入学式が行われた。町内の児童・生徒は避難先の小・中学校に区域外就学の手続きを行い入学した。

浪江町教育委員会は、住民が比較的多く避難し役場も移転していた二本松市において、同年8月25日に浪江小学校・中学校を再開することができた。同校の在籍数は、小学生28名、中学生33名であった。その後、2014年4月には、同町立津島小学校が二本松市の別の場所において在籍児童数3名で再開した。

同町教育委員会は、避難区域解除後の学校再開を想定して、2016年10月28日に、学校再開のための準備委員会を設置した。翌年の2017年3月、国は帰還困難区域を除く一部の地区に避難指示の解除を行った。この避難指示の解除を踏まえ、同年5月に浪江町学校教育復興推進協議会を設置した。検討結果を踏まえ、2018年4月に、浪江町幾世橋地区に、浪江町立なみえ創成小学校・中学校が開設された。小学校に8名、中学校に2名の計10名が入学し、「なみえ創成型コミュニティ・スクールの教育活動」がスタートした。2020年3月13日には、創立後初めてとなる卒業式が実施された(浪江町2021)。

(3) 双葉町の状況

双葉町の避難状況を概観する。双葉町は、福島第一原子力発電所の立地自治体である。震災直後、3月12日までに原発から20km圏内に避難指示区域を拡大しているが、全町がその範囲内にある。震災直後の避難と役場機能の移転については次のようになっている(双葉町HP「各年度の町の動き」⁽⁸⁾、広報ふたば〈災害版〉⁽⁹⁾)。

双葉町は、3月12日までに川俣町へ集団避難することを決定した。川俣町に避難したのは約2,200人ほどであった。その後、3月15日に原発周辺20-30km屋内退避指示が出たことを受け、3月18日には、さいたま市へと避難先を変え、3月末からは埼玉県加須市の旧騎西高校に避難先を変えた。6月時点での避難先は、福島県内に2,872人、集団避難先がある埼玉県に1,591人、そのほかは宮城県や関東地方を中心に約2,500人という状況であった(2010年時点の双葉町人口は6,932人)。

役場機能についてみると、4月1日、集団避難先となった加須市に双葉町埼玉支所が開設され、同日同猪苗代出張所(9月30日まで)が開設となった。10月28日には福島支所(郡山市、2013年6月に「郡山支所」に改称)、12月12日にはつくば出張所(つくば市)、2012年4月1日にはいわき南台連絡所が開設された。その後、2013年、役場機能の本体がいわき市に移転することになるが(双葉町いわき事務所)、埼玉支所、郡山支所は、避

難者支援のために残されることになった。2020年3月4日に、双葉町内初となる避難指示解除が実現したことを受け双葉町内に「コミュニティセンター連絡所」が開設することになったが、2021年時点において、避難指示が解除されているのは双葉町の中でもごく一部にとどまっている。役場機能はいわき市にあり、郡山・埼玉の各支所及びつくば・南相馬（2014年6月30日から）の各連絡所は解消されていない。

双葉町立学校は震災前において、幼稚園1校（2010年時点で130人）、小学校2校（同343人）、中学校1校（同208人）であった（福島県HP⁽¹⁰⁾）。震災直後においては、避難先の学校への転入により対応した。2013年度における双葉中学校

表4 双葉町立双葉中学校の区域外就学の在籍状況（2013年度）

学年	県内避難			県外避難			
	いわき市	郡山市	その他	埼玉県	茨城県	新潟県	その他
1年	15	5	28	6	1	3	33
2年	13	6		7	4	1	
3年	19	4		16	3	3	
小計	47	15		29	8	7	
合計	90			77			
備考	避難先 福島市4、白河市4、会津若松市4等			避難先 神奈川県6、栃木県5、富山県5、東京都4等			

※ 福島県中学校長会（2014）を基に著者が作成

の区域外就学の状況を示したのが、表4である。県内に避難した生徒は、いわき市や郡山市が多く、さらに福島市や白河市等であり、合計は90人であった。さらに、県外避難生徒は、神奈川県や栃木県、富山県等で合計は77人であった。

双葉町教育委員会は、2014年4月1日にふたば幼稚園や双葉南・北小学校、双葉中学校をいわき市内の民間企業の旧店舗にて再開した。同年8月には完成した仮設校舎に移った。2020年末の在籍者数は、幼稚園1校に5人、小学校2校に30人、中学校1校に12人であった。

(4) 富岡町の状況

富岡町の避難状況を概観する。富岡町は、福島第一原子力発電所の立地自治体である大熊町の南側に位置している。震災直後、3月12日までに原発から20km圏内に避難指示区域を拡大しているが、全町がその範囲内にある。震災直後の避難と役場機能の移転については次のようになっている（富岡町2015、2016年以降は『広報とみおか』⁽¹¹⁾参照）。

富岡町は、3月12日までに富岡町の西隣にある川内村に全町避難を開始した。その後、3月15日に避難指示区域が再拡大すると、3月16日には「ビッグバレットふくしま」（郡山市）に避難先を移した。「ビッグバレット」を含む郡山市には、約1,700人の町民が避難した。また、避難に当たっては友好都市である埼玉県杉戸町のバスが利用されたこともあり、一部の住民が杉戸町とその周辺の自治体に避難した。他にも東京都や栃木県の公共施設が避難者を受け入れた。その後、郡山市や三春町、大玉村、いわき市に町応急仮設住宅を建設し、町民はそれらに二次避難することとなった（6月以降）。2014年3月時点の避難状況は、郡山・三春・大玉の各市町村に約3,600人、いわき市に約5,800人、その他県内市町村に約1,600人、県外避難者4,300人という状況であった（2010年の富岡町の住民は15,755人）。

役場機能についてみると、まず、2011年4月14日には富岡町役場郡山出張所が「ビッグバレット」内に開設された。12月19日には、郡山出張所が郡山市内に移転された他、

2011年 北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故における
福島県内の避難指定区域にあった小学校や中学校、高等学校の教育活動継続の取組

仮設住宅があり町民が多く住むいわき市（のち2014年いわき市内にいわき支所として移転）、三春町、大玉村にそれぞれ出張所が開設された。2015年10月1日に、復旧課・復興推進課が富岡町内で再開された後、2017年3月の町内における避難指示の解除を受け（帰宅困難区域を除く町面積の85%）、4月には町内において役場機能が再開された（いわきと郡山に支所を残し、町外の出張所等が閉じられた）。

富岡町立学校は震災前において、幼稚園3校（2010年時点で192人）、小学校2校（同937人）、中学校2校（同550人）であった（福島県HP⁽¹²⁾）。震災以降、町立学校は臨時休校となり、2011年の新学期以降は、それぞれの避難先で区域外通学をすることになった。教員は、町立学校と児童生徒が通学する学校とを兼務する形で、町外の学校に配置された。富岡町教育委員会は、2011年9月1日、富岡町立学校園を三春町に再開した（三春校）。幼稚園児7人（教職員7人）、小学生29人（教職員19人）、中学生28人（教職員19人）でスタートした（本来の在籍園児・児童・生徒数の5%）。2015年6月には、三春校敷地内に仮設体育館を竣工した。2018年4月1日、富岡町立小中学校が富岡町内で再開され（富岡校）、小学校2校、中学校2校については、それぞれが三春校を残しつつ、現在に至っている（2021年時点）。2020年現在、町立幼稚園在籍者数は39人、小学校在籍者数は35人、中学校在籍者数は15人となっている。

(5) 大熊町の状況

大熊町の避難状況を概観する。大熊町は、福島第一原子力発電所の立地自治体であった。震災直後、3月12日までに原発から20km圏内に避難指示区域を拡大しており、「全町避難」が急務な状況であった。震災直後の避難と役場機能の移転については次のようになっている（大熊町2017）。

大熊町は、3月12日までに田村市へ集団避難した。この時点では集団避難先の田村市以外にも、三春町や小野町、郡山市など、20以上の避難所に町民は避難していた。その後、「落ち着いた環境」「町民と一緒にこれからの考える拠点」「4月からの学校再開」を視野に、3月25日には町長により会津若松市を二次避難先とする表明があり、4月3・4日にバスにて町民の避難が行われた。5日には役場機能を会津若松市に移した（会津若松出張所）。2011年9月の時点で、会津若松市をはじめ、会津地方に避難した町民は4,175人である（2010年時点の大熊町人口は11,264人）。

帰町に向けての動きについてであるが、2011年10月11日に、大熊町から遠くないいわき市にいわき連絡事務所を開設した。2012年10月1日には、二本松市に中通り連絡事務所を開設した（2016年4月1日に郡山市へ）。またこの年の12月10日に避難指示区域が、避難指示解除準備区域（町面積の23%、人口の0.2%）、居住制限区域（町面積の15%、人口の3.3%）、帰宅困難区域（町面積の62%、人口の96.5%）へ再編されたことに伴い、大熊町内に現地連絡事務所を開設するに至った（2013年4月）。その後、2019年4月10日、大熊町内の大川原地区などの避難指示が解除されたことに伴い、19日、大川原地区に大熊町新庁舎を開設した。

大熊町立学校は震災前において、幼稚園2校（2010年時点で352人）、小学校2校（同756人）、中学校1校（同371人）であった（福島県HP⁽¹³⁾）。大熊町教育委員会は、2019年に大熊町内に移すまでの期間に役場機能を置いていた会津若松市の廃校に、幼稚園と小・中学校を開設し、4月16日には入学式、19日には始業式を実施した。2011年4月28日

時点において、会津若松市に開設された学校に通学した児童生徒等は、幼稚園（2校1施設）で136人、小学校（2校1施設）で351人、中学校（1校）で213人であった。会津若松市に避難しなかった児童生徒もいたが、区域外就学で対応した。会津若松市立学校に区域外就学したのは、小学生121人、中学生55人であった（福島2012）。2013年4月には大熊中学校の仮説校舎が建てられた（会津若松市）。その後、2021年度より、中学校が、別の場所に開設していた小学校校舎内に移転することになり、2021年現在では、小中学校が1施設となっている。

2023年、大熊町大川原地区での義務教育学校開校が予定されている（大熊町総合教育会議2020年6月「教育大綱」）。2020年現在、町立幼稚園在籍者数は5人、小学校在籍者数は9人、中学校在籍者数は3人となっており（いずれも会津若松市）、大熊町の教育大綱でも「幼児・児童・生徒は被災前の約1.4%まで減少」していることを記している。

(6) 榎葉町の状況

榎葉町の避難状況を概観する。榎葉町は、福島第一原子力発電所の立地自治体である大熊町の南方に位置している。震災直後、3月12日までに原発から20km圏内に避難指示区域を拡大しているが、町の大部分がその範囲内にある。震災直後の避難と役場機能の移転については次のようになっている（榎葉町2014；2016；2021）。

榎葉町は、3月12日までに広野町を挟んで南に位置するいわき市に全町避難を開始した。両市町には「災害時における相互応援協定」が締結されている経緯があった。市内9か所の避難所に5,366人が避難した。その他約2,000人は、県内外へ避難した（2010年の榎葉町の住民は7,700人）。3月16日以降同じく「災害時における相互応援協定」が締結されていた会津美里町へ集団避難した。この時、実際に会津美里町に避難したのは1,195人であった。これは、会津美里町における避難者の収容人数に制約があったためである。このことから、引き続きいわき市で避難を続けた町民も多かった。いわき市避難者については6月までに約450人が、会津美里町及び周辺3市町避難者については9月までに約600人が二次避難を終えたが、避難所生活を続けた住民や自分で家を借りた住民も多かった。並行して仮設住宅への入居も始まった。2014年7月時点で、避難者は、いわき市（5,478人）、会津美里町（379人）、会津若松市（132人）、郡山市（107人）等となっており、県内避難者は6,376人であり、県外避難者は、関東地方を中心に1,269人であった。

役場機能についてみると、3月25日、避難先である会津美里町に榎葉町役場会津美里出張所が開設された。他方で、避難者数が多いいわき市には、いわき明星大学（2019年に医療創生大学と名称変更）大学会館にいわき出張所を開設した。その後、9月に緊急時避難準備区域の解除などがあり、2012年1月17日には、災害対策本部を会津美里町からいわき市に移した。また、8月10日には町内の警戒区域が解除となり、避難指示区域が避難指示解除準備区域へと変更された。これらの状況を受け、2014年6月には、帰町準備室など役場機能の一部を榎葉町内に移した。2015年には避難指示が解除となり、役場機能が町内に復帰した。

榎葉町立学校は震災前において、幼稚園1校（2010年時点で168人）、小学校2校（同432人）、中学校1校（同254人）であった（福島県HP⁽¹⁴⁾）。震災以降、会津美里町に避難した児童生徒は会津美里町立学校へ、その他の地域に避難した児童生徒の通学は保護者に委ねられた。榎葉町教育委員会は、2012年4月6日、いわき市内に仮校舎を設置して町

2011年 北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故における
福島県内の避難指定区域にあった小学校や中学校、高等学校の教育活動継続の取組

立小中学校を再開した（児童63人、生徒38人）。2013年にはこども園の仮設園舎を設置して幼児教育を再開した。避難区域の解除に伴って、2013年には、震災の被害が少なかった町内の小学校1校の復旧工事が始まり、楢葉町内の中学校も2015年には新校舎が完成した。2015年に設置された学校再開検討委員会は、避難者の意向を汲みながら学校再開までの道筋を探り、2017年、町内で小中学校の再開が実現した。2020年現在、町立こども園在籍者数は107人、小学校在籍者数は98人、中学校在籍者数は38人となっている。

以上のように、東北地方太平洋沖地震による原子力発電所事故により、避難指定区域内の住民は、県内や県外に避難した。避難は地区ごとに行われる状況がみられ、さらに役場機能を浪江町は避難者が多い二本松市、双葉町は一度は埼玉県に加須市に移したがその後いわき市に移転するなど行政の対応は異なった。このような状況の中、各町村は教育委員会が中心になって学校再開に取り組んだ。現時点で、震災前の町村に戻った学校として飯館村や浪江町等があるが、双葉町や大熊町、富岡町の一部の学校は未だに復帰が叶っていない。その中で、富岡町は2021年度末をもって、三春校の閉校が予定されている。

4 避難指示区域内の高等学校の取り組み

(1) サテライト校の開設

本章では、東日本大震災時に福島県の避難指定区域にあった県立高等学校の状況を、県教育委員会の取り組みを踏まえて検証する（鈴木 2022）。

2011年3月12日に、国は福島第一原子力発電所から半径20km圏内の住民に避難指示を出した。この指示により、住民は福島県内の各地域及び県外へ避難した。小・中学生の場合、避難先にある小・中学校に編入学したり、市町村が避難先で学校を開設するのを待ったりすることもあった。しかし、高等学校では、入学者の居住地が広範囲にあることから、避難先が多様であったり、転入学の制度が異なったりした。このことから小・中学校とは異なる対応が求められた。

同年3月下旬には、避難指定区域にあった各高等学校において入学試験の結果を踏まえ、合格発表が行われた。しかし、各高等学校の生徒及び入学希望生は県内、県外の様々な地域に避難していた（表2、3参照）。このような状況を踏まえ、福島県教育委員会は、避難指定区域内にあった県立高等学校の再開の対応にあたる部局を、福島県教育庁学校経営支援課とした。その後県教育委員会は、避難指定区域内高等学校の再開において、県内の避難住民が多い地区に新たに臨時的に校舎を開設するいわゆるサテライト校を設置することにした。

サテライト校設置のために、はじめに取り組んだのは各地区に分散して避難していた生徒の状況把握であった。人数把握後、サテライト校の設置場所を決定した。サテライト校設置の概要が確定した後、県教育委員会は、同年4月3日に、「避難指示区域・屋内避難区域内（いわゆる30km圏内）の県立高等学校のサテライト設置と学習活動について」とする通知文を発出した⁽¹⁵⁾。

その中で、サテライト校を、県北、県中、会津、いわき、相双の各地区に設置予定であることや、各地区のサテライト校への希望者が10名を超えた場合に開設すること等の基本方針を示した。これらの方針に基づき、4月上旬には方部別説明会を開催し、4月中旬

には、転入学希望の受付が行われ、さらに4月22日には各サテライト校の生徒数を確定した。これらの手続きを踏まえ、サテライト校の開設とともに教員の配置を確定した。その後、開設準備が終了した避難指示区域内にある高等学校のサテライト校を順次開校していった。このことにより5月9日には、双葉高校や浪江高校、双葉翔陽高校の一部が、さらに、10日には富岡高校等が開校した。同月18日の相馬農業高校飯館分校の開校により、全てのサテライト校が開校した(表5参照)。

各高等学校のサテライト校は、表5に示したように何カ所にも分散して運営された。双葉高校は福島南高校やあさか開成高校等4カ所、小高工業高校は二本松工業高校や郡山北工業高校等5カ所にも及んだ。

表5 サテライト校の設置及び廃止の変遷 福島県教育委員会の資料⁽¹⁶⁾及び鈴木(2022)を基に作成

学校名	開設時の場所及び在籍生徒数 [※]			最終的な措置	開校等
	設立時の開設校等	人数	合計		
双葉高校	福島南高校	33	201	休校	2015.4.1～ ふたば未来学園高校開校 (広野町大字下浅見川)
	あさか開成高校	59			
	葵高校	34			
	磐城高校	75			
浪江高校	安達高校	108	130	休校	
	好間高校	22			
同津島分校	二本松市中央公民館	50	50		
富岡高校	福島北高校	60	160	休校	
	光南高校	26			
	磐城桜が丘高校	59			
	猪苗代高校	15			
双葉翔陽高校	安達東高校	23	181	休校	
	小野高校	22			
	坂下高校	75			
	平商業高校	61			
原町高校	福島西高校	53	339	復帰	
	相馬高校	286			
相馬農業高校	相馬高校(体育館)	208	208	復帰	
同飯館分校	県教育センター	79	79	休校	2018.4 募集停止
小高商業高校	福島商業高校	57	150	統合	2017.4.1～ 小高産業技術高校 開校 (南相馬市小高区吉名)
	相馬東高校	93			
小高工業高校	二本松工業高校	75	391		
	郡山北工業高校	49			
	会津工業高校	27			
	平工業高校	30			
	相馬東高校	210			

※ サテライト校開設時の人数は、2011年5月10日現在

(2) 浪江高校の震災対応と学校再開

サテライト校を開設した高等学校として、浪江高校の震災対応の実態を当時の校長(鈴木 2012)の報告を基にたどる。

東北地方太平洋沖地震が発生した3月11日、浪江高校では高校入試期間中であり、教職員それぞれが入試業務にあっていた。校地内に生徒はいなかったが、部活動のため校門付近に十数名の生徒がいることを確認し、教員が高台に向かわせた。14日の合格発表は延期との知らせがテレビニュースで放映された。臨時に会議を開催して対応を協議し、浪江高校の本校を当面休校とし、分校である津島校も浪江町民の避難所となったことから、当面休校措置とすることを決定した。翌12日早朝に町の防災放送と広報車が津島地区への避難の呼びかけをした。本校の職員も津島校へ避難し、避難所の運営を行った。その後の原子力発電所1号機、3号機、4号機建屋の水素爆発により、15日の夜に、津島校から二本松方面に避難した。

2011年 北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故における
福島県内の避難指定区域にあった小学校や中学校、高等学校の教育活動継続の取組

18日には県教育委員会から4月の人事異動凍結の連絡と生徒の安否確認の指示を受けた。21日には、浪江高校の臨時窓口を岩瀬農業高校に置くとの連絡が入り、翌22日に臨時窓口を設置、学校再開に向けた業務を開始した。23日時点で、全校生213名のうち、県内への避難者は106名、県外は106名、未確認生徒1名であった。30日に県教育委員会より、安達高校での授業再開はどうかとの打診を受け、サテライト校開設の準備を開始した。4月3日にサテライト校に関する説明会が福島第一小学校で開催され、浪江高校のサテライト校の候補校が示された。最終的には、学校本部機能の拠点となるのが安達高校、いわき地区のサテライト校が好間高校となった。その後、安達高校において授業再開に向けた準備を進め、同月26日に実施した運営委員会で、始業日を5月9日、新入生オリエンテーションを10日に、授業開始を11日にすることを決定した。同時に津島校は、安達高校に仮設校舎が完成するまで二本松市文化センターを借用することも決定した。

始業日である5月9日現在の安達サテライト校の在籍生徒数は108名、好間サテライト校は22名の合計130名であったことから、在籍生徒数は4月8日時点の279名の約半数であった。教員によっては安達サテライト校と好間サテライト校を兼務していることから、移動の負担が大きかったが、二学期以降は講師が配置され、緩和された。津島校については、5月9日現在の在籍生徒数は50名であり、4月8日時点の生徒数が61名であったことから11名が県内外の高等学校へ転学したことになる。

授業の実施において、協力校との関係で使用施設が重なったり、学校外の施設を使用するために時間的な制約があったりした。さらにグラウンドの放射線量が高くなって使用できないこともあった。同様に部活動も練習場所の確保など制約が多かった。加えて、避難所から通学してくる生徒は、遠距離通学や避難所での生活環境のため十分な学習時間が確保できない状況にあった。さらに、保護者の生活基盤が失われたことから、生徒の進学希望の実現が難しい状況に陥った。

以上が、浪江高校における地震発生から授業再開までの主な経過である。その後、浪江高校は、安達高校及び好間高校のサテライト校が集約され、本宮高校に設置されたサテライト校に移転した。さらに2015年4月のふたば未来学園高等学校の開校により、2017年の3月をもって休校となった。

(3) サテライト校集約と高等学校新設の動き

サテライト校開設の翌年である2012年度に改編が行われ、双葉高校と双葉翔陽高校の2校が、いわき明星大学に集約された。さらに浪江高校は安達高校と好間高校にあったサテライト校を、本宮高校に新設した仮設校舎に集約された。加えて、浪江高校の津島校が安達高校の仮設校舎に移転した。富岡高校は、光南高校と磐城桜が丘高校のサテライト校はいわき明星大学に集約されたが、福島北高校、猪苗代高校、静岡県立三島長陵高校の4ヶ所での分散状況は、休校となる2017年3月まで続いた。

そのような中、双葉地区の将来に向けた人材育成を踏まえ、高等学校の新設構想が浮かび上がった。2012年12月に、「福島県双葉郡教育復興に関する協議会」が双葉郡教育長会や福島県、福島大学、文部科学省、復興庁をメンバーに設置された。その中で、双葉地区の震災後の教育の在り方を協議した。同協議会は2013年7月に「双葉郡教育復興ビジョン」を発表し、中高一貫校の新設を打ち出した(福島県双葉郡教育復興に関する協議会)⁽¹⁷⁾。この教育復興ビジョンを踏まえ2015年4月に、広野町立広野中学校の校舎を間借りする

ことにより、「福島県立ふたば未来学園高等学校」が開校した。同校の開校により、双葉高校や富岡高校、浪江高校等は募集停止となり、在校生が卒業した2017年3月には休校となった。

以上のように、避難指示区域内の県立学校は、該当地区住民の避難状況により、サテライト校を開設して学習機会の確保をした。東日本大震災の翌年度には、それらのサテライト校は本来の教育環境にするために、一部例外はあったが集約されたり、設立当時の場所に復帰したりした。さらに「双葉郡教育復興ビジョン」に基づいて、ふたば未来学園高等学校が新設され、双葉高校や浪江高校、富岡高校等は休校となった。

5 おわりに

本研究は、2011年3月11日に発生した東北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故に伴う、避難指定区域にあった小・中学校及び県立高等学校の状況を検討したものである。

福島県の太平洋沿岸地区住民の状況として、東北地方太平洋沖地震の発生による揺れや津波で被害を受けるとともに、福島第一原子力発電所建屋の水素爆発による大量の放射性物質の放出により、居住地からの避難を余儀なくされた。住民の避難については、当初は、爆発した原子力発電所からの距離で避難指示が出された。しかし、放射性物質の飛散状況が明らかになるにつれて、指定区域が特定され、場所によっては30km圏内にも及んだ。さらに放射線量により、帰還困難区域と居住制限区域が指定され、該当地区の住民は長期的に帰還が困難になった。

避難指定区域内の住民は、県内や県外に避難した。避難は地区ごとに行われる状況がみられ、さらに役場機能を浪江町は避難者が多い二本松市、双葉町は一度は埼玉県の加須市に移したがその後いわき市に移転するなど行政の対応は異なった。このような状況の中、各町村は教育委員会が中心になって学校再開に取り組んだ。現時点で、震災前の町村に戻った学校として飯館村や浪江町等があるが、双葉町や大熊町、富岡町の一部の学校は未だに復帰が叶えられていない。その中で、富岡町は2021年度末をもって、三春校の閉校が予定されている。

高等学校の対応として、避難指示区域内の学校は、該当地区住民の避難状況により、サテライト校を開設して学習機会を確保した。東日本大震災の翌年度には、それらのサテライト校は本来の教育環境にするために、一部例外はあったが集約されたり、設立当時の場所に復帰したりした。さらに「双葉郡教育復興ビジョン」に基づいて、中高一貫校であるふたば未来学園高等学校・中学校が新設され、双葉高校や浪江高校、富岡高校等は休校となった。

以上のように、2011年3月11日に発生した東北地方太平洋沖地震による揺れや津波による災害やその後の福島第一原子力発電所事故等における小学校や中学校及び高等学校における教育活動継続のための取り組み状況を、県や町村等の行政の対応を踏まえて検討した。

教育活動を継続させるために、福島県や各市町村は、できうる様々な手立てを講じていた。しかし、放射線量の違いにより現在も学校が避難当時の場所に戻ることができていな

2011年 北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故における
福島県内の避難指定区域にあった小学校や中学校、高等学校の教育活動継続の取組

い状況にある。このことから、教育活動に対する福島第一原子力発電所事故による影響はまだ収束していない。

本研究は、東日本大震災による福島第一原子力発電所事故による避難指示区域内の小学校や中学校、高等学校の状況をみてきた。しかし、町村により住民の避難の実態や各学校の状況は様々であり、概要を検討したにすぎない。今後は、小学校や中学校及び高等学校、各校の具体的な対応の経過を明らかにしていきたい。

【註】

- (1) 福島県いわき市の被害状況「東日本大震災被害報告 ～いわき市～」いわき市役所災害対策本部 2011.8.19日 発表、<http://apcs.city.fukuoka.lg.jp/download/practical/pdf/12%20iwaki%209WJ.pdf>、2021年12月 閲覧
- (2) 福島県被害対策本部 2013「平成23年東北地方太平洋沖地震による被害状況即報（第913報）」、<http://www.pref.fukushima.lg.jp/uploaded/attachment/421341.pdf>、2021年12月 閲覧
- (3) 福島県被害対策本部 2021「平成23年東北地方太平洋沖地震による被害状況即報（第1782報）」、<http://www.pref.fukushima.lg.jp/uploaded/attachment/483951.pdf>、2021年12月 閲覧
- (4) (2)と同様
- (5) (2)と同様
- (6) (2)と同様
- (7) 福島県双葉郡浪江町立なみえ創成小学校・なみえ創成中学校HP、<https://namie.fcs.ed.jp/wysiwyg/file/download/7/4859>、2021年12月 閲覧
- (8) 双葉町HP、<https://www.town.fukushima-futaba.lg.jp/>、2021年12月 閲覧
- (9) 双葉町『広報ふたば』（2011年6月号～2020年12月号まで）
- (10) 福島県HP、<https://www.pref.fukushima.lg.jp/sec/11045b/r2gakkoukohonzenbun.html>、2021年12月 閲覧
- (11) 富岡町『広報とみおか』（2015年1月号～2021年11月号まで）
- (12) (10)と同様
- (13) (10)と同様
- (14) (10)と同様
- (15) 福島県教育委員会「避難指示区域・屋内退避指示区域内（いわゆる30km圏内）の県立高等学校のサテライト設置と学習活動について」（平成23年4月3日）
- (16) 福島県のサテライト校の変遷、<https://www.pref.fukushima.lg.jp/uploaded/attachment/317162.pdf>、2021年12月 閲覧
- (17) 福島県双葉郡教育復興に関する協議会「福島県双葉郡教育復興ビジョン」、<http://futaba-educ.sakura.ne.jp/wp/wp-content/uploads/2014/06/vision20130731.pdf>、2019年7月 閲覧

【引用・参考文献】

- 上野和久・鈴木晴久・古川好司・栗原充司・牧野博・一色秀之「災害発生時における学校の対応に関する研究」（『和歌山大学教育学部紀要. 教育科学』68、2018）203-209
大熊町『大熊町震災記録誌』2017

- 小島稔「聞き書き 福島県のサテライト校の3年間」(『都市問題』Vol.105、No.3、2014) 109-118
- 坂井俊樹「東日本大震災・被災地の現在 第61回全国研究大会(北海道教育大学札幌校)での報告」(『社会科学教育研究』115、2012) 116-127
- 笹田茂樹「東日本大震災後の福島県における学校の再開・移転・統廃合 一児童・生徒の学習権保障を目的とした災害時における自治体・学校の対応一」(『教師教育学会特別課題研究「震災・学校危機と教師教育」研究報告』2017) 63-70
- 鈴木久米男「一災害発生以降の学校とその後の対応一」(『グローバル時代の学校教育』日本学校教育学会編、三恵社、2013) 214-223
- 鈴木久米男「災害発生時における危機管理の主体と教育活動の継続 ー2011年 東北地方太平洋沖地震及び福島第一原子力発電所事故における福島県立高等学校のサテライト校の設置と廃止を例にー」(『安全教育学研究』日本安全教育学会、印刷中(2022年発刊 予定))
- 鈴木吉重「2011・3・11 東日本大震災と学校」(『幸あるわれら ～3・11 東日本大震災と原発事故萌芽の体験記～』福島県立浪江高等学校、2012) 94-99
- 千野優斗・須沢栞・井本佐保里・大月俊雄「福島第一原子力発電所事故後の小中学校の再編プロセスに関する研究 ー福島県9市町村を対象としてー」(『日本建築学会計画系論文集』 83-749、2018) 1205-1215
- 東京電力福島原子力発電所事故調査委員会(『国会事故調報告書』、徳間書店、2012)
- 富岡町『「東日本大震災・原子力災害」の記憶と記録』、2015
- 浪江町『浪江町 震災・復興記録誌 未来へつなぐ 浪江の記憶』、2021
- 檜葉町『災害記録誌』、2014
- 檜葉町『災害記録誌 第2編』、2016
- 檜葉町『災害記録誌 第3編』、2021
- 成合秀樹「福島第一原子力発電所事故について」(『RADIOISOTOPES』Vol61、No.4、2012) 193-207
- 長谷川洋「福島原子力災害避難者の長期避難 生活拠点の形成に向けた取組みと課題」(『都市住宅学』86、2014) 12-17
- 福島県「東日本大震災と福島県 ー3.11を風化させないためにー」、<https://www.pref.fukushima.lg.jp/img/kyouiku/attachment/902113.pdf>、2021年11月 閲覧
- 福島県中学校長会『ふくしまを生きる 第2集 凜と生きる ～私たちの責務～』、2014
- 福島正行「東日本大震災における他自治体への「学校移転」に関する事例研究：被災自治体・大熊町教育委員会と受け入れ自治体・会津若松市教育委員会へのインタビュー調査を通じて」(『東京学芸大学紀要総合教育科学系』63-2、2012) 333-345
- 松尾敏実・平田淳「学校の危機管理と校長のリーダーシップに関する一考察」(『佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要』3、2019) 110-119
- 宮崎弘尚「学校における危機管理についての考察」(『宮崎学園短期大学紀要』8、2015) 52-65
- 和井田節子「東日本大震災 福島県 現地調査報告 一福島市・相双地区一」(『教師教育会特別課題研究「震災・学校危機と教師教育」研究報告』、2017) 55-62
- 横澤幸仁「学校事故と向き合う：高等学校の視点から(特集 学校事故と向き合う)」(『スクール・コンプライアンス研究』5、2017) 16-22
- 吉田尚史「全町避難を強いられた教育委員会による「学校再開」に関する研究ー福島県浪江町を事例としてー」(『学校経営学論集』6、2018) 21-30

岩手県盛岡市「尾入野湿性植物園」のトンボ相

—小学校生活科や理科における教育利用のための基礎資料として—

佐々木 全* ・ 渡辺 修 二**

(2021年11月13日受付, 2022年1月13日受理)

第1章 問題と目的

小学校生活科や理科においては、学校周辺における自然観察が行われることがある。その題材の一つに昆虫がある。これは、小学校学習指導要領解説理科編による「飼育が簡単に身近に見られる昆虫を扱う」や、小学校学習指導要領解説生活科編による「動物を飼ったり、植物を育てたりする活動を行う」との内容に基づくものである。

これに関して、岩手県内で使用されている生活科の教科書7種類^{注1)}、理科の教科書5種類^{注2)}では、いずれにおいてもトンボが取り上げられている。トンボは身近でなじみ深く、かつ多様性に富み、種によって発生する季節や生息環境を変えることから各地域の自然環境を象徴する指標ともなり、教育利用には一定の価値があると考えられる。

生活科や理科の授業として、昆虫を採集する活動が実施される場合、トンボをはじめチョウやバタなどが対象とされることが多い。この活動は、一学期に設定される内容であるため、必然的にその季節に発生する種に限定される。また、ここで採集した昆虫を飼育し、生育過程を観察する活動が実施される場合、モンシロチョウが多く用いられる。これは、卵や幼虫の採集が容易であり、草食であることから給餌もしやすいこと、成虫になるまでの期間が短いことによる。一方でトンボは、卵や幼虫(ヤゴ)の採集が容易ではなく、肉食であることから給餌もしにくい。そのためトンボの飼育は比して難しいものと察せられる。

教科書で取り上げられているトンボは、種名が明示されているものでは、シオカラトンボ、アキアカネ、オニヤンマ、ギンヤンマの4種がある。しかし、自然観察においては、季節や地域によって、確認される種は多少なりとも異なるだろう。例えば、岩手大学キャンパス内の人工池においては、例年、初夏になると複数の小学校の児童が訪れ自然観察や昆虫採集でにぎわう。ここで確認された種に上記4種も含まれるが、一学期における季節消長をみるならば、オツネトンボ、ホソミオツネトンボ、オゼイトトンボ、クロスジギンヤンマ、ノシメトンボ、コシアキトンボ、ショウジョウトンボ、シオカラトンボ、シ

* 岩手大学大学院教育学研究科

** 岩手県立博物館

オヤトンボなど4科9種の確認が期待される(佐々木・渡邊, 2021)。

このように、地域によっては、教科書に例示される種を越える豊かで独自のトンボ相がある。元来、盛岡市は、都市部、山間部、河川部など多様な自然環境を有しており、それに応じたトンボ相がある。また、その環境下に小学校が42校設置されているが、各小学校周辺地域におけるトンボ相を予め把握することは、教育利用のために有益であろう。

そもそも、岩手県のトンボは12科82種が報告されており(小岩, 1986)、盛岡市では当初12科58種が報告され(小岩, 1980a;1980b;1981)、後に5科7種^{註3)}が追加され(盛岡市民生活部生活環境課, 1996)、さらに、これらから四半世紀を経て、岩手大学キャンパス内における調査によって2科2種^{註4)}が新たに記録された(佐々木・渡辺, 2021)。これをもって、盛岡市における既知種は12科67種とされる。

しかし、これらは、限られた調査地であり、各学校周辺の地域におけるトンボ相を明らかにしているとはいえない。各小学校における教育利用のためには、各地域に根差した調査が必要であろう。

例えば、盛岡市の西端で雫石町に隣接する繋地区には、「尾入野湿生植物園」がある。ここは、北上川水系雫石川に建設されたダム湖である御所湖周辺に整備されたレクリエーション施設「岩手県立御所湖広域公園」の一角である。実のところ、尾入野湿生植物園はトンボの生息地として市民に知られており、初夏から秋にかけて、トンボとりをする親子の姿がよくみられる。また、例年、近隣の盛岡市ならびに雫石町の小学校による自然観察が行われている。加えて、指定管理者による一般市民向けのイベントとして、「ホテル鑑賞会」「自然観察会」などが開催されており、尾入野湿生植物園には学校教育にとどまらない文化的・教育的な価値がある。

しかしながら、尾入野湿性植物園は、トンボ相についての盛岡市における過去の調査いづれにおいても、調査地には含まれておらず、ここでのトンボ相は、指定管理者による発行物^{註5)}の文中に断片的な記載が散見されるものの、これまでに十分な調査記録はない。

そこで、本研究では、盛岡市「尾入野湿性植物園」のトンボ相を明らかにすることを目的とする。このことは、盛岡市内全域のトンボ相を明らかにすることの端緒であり、ひいては、各小学校周辺の地域におけるトンボ相を明らかにし、小学校生活科や理科における教育利用のための基礎資料を得ようとするものである。

第2章 方法

第1節 調査地

調査地である尾入野湿生植物園は、東西を山林に挟まれた谷にある。谷底には、北側から河川が流れ込み、南側で御所湖に通じている。岩手県道258号線に面した駐車場から遊歩道を下ると、展望所、カキツバタ園、スイレン園に行きつく。5月中旬から6月中旬には、カキツバタやスイレンが見頃となる。園内各所の案内表示において、生息する動植物が紹介されている。この内容では、カキツバタやスイレン、ホテルはもとより、シオヤトンボやシオカラトンボ、モリアオガエルなどが紹介されている。無論、これらは園内における豊かな生物相の一部にすぎない。調査地の概観を図1に示した。

また、2018～2020年における第一筆者の事前調査において、安定的なトンボの飛来

地あるいは生息地であること、歩道が整備され、トンボを観察しやすい状況にあることを確認した。なお、調査に用いた歩道の長さは約400m程度、標高約180～205mであった。

なお、調査期間中、6月上旬にカキツバタ園の水が抜かれ、草刈り作業が実施された。併せて、遊歩道周辺の区域の草刈り作業が行われた。

第2節 調査方法

調査はルートセンサス法(福井, 2005)をもって実施した。ルートは、園内の遊歩道とした。調査者は、これを歩きながら上下左右各5m程度の範囲を目視で確認、あるいは捕獲し、種及び雌雄の別を同定した。種及び雌雄の別を同定に際しては、日本に分布するトンボ全203種を網羅した図鑑「日本のトンボ」(尾園・川島・二橋, 2012)に準拠して実施した。また、捕獲した個体については、位置情報と撮影日及び時間が自動的に記録されるよう設定したカメラで撮影したのちリリースした。

また、個体数については、「1頭(単独)」「2～3頭(少数)」「4～9頭」「10頭以上(多数)」として概算として記録した。なお、目視や捕獲による確認と同定ができなかった個体については記録しなかった。

さらに、確認された種が、調査地に飛来した種か、調査地で生息・定着している種なのかを検討するために、羽化の形跡(未成熟な個体の確認も含む)や繁殖行動(連結、産卵)の有無を記録した。

調査の期間は、2021年5月下旬～9月下旬(約4ヶ月間)とし、月2～3回程度を目安に全20回、1回あたり2時間程度実施した。これは、2018～2020年に実施した事前調査から把握した調査地におけるトンボの季節消長を参考とした。調査開始日は、天候を鑑み5月23日とした。当日は最高気温が20℃をやや下回り、時折日差しが注ぐものの薄曇りの天候であった。前年の同じ時期に比して、シオヤトンボとコサナエの個体数は少なめであり、羽化後間もない個体が目立った。調査終了日とした9月23日は、一時的に最高気温25℃程度まで上がったものの、薄曇りの天候であった。総じて、9月は最低気温が20度を超えることはなく、太陽が陰ると肌寒く感じられる日が続いていた。日が当たる時間帯や場所に限りノシメトンボ、アキアカネ、マユタテアカネなどが飛び交っていた。



図1 尾入野湿性植物園の外観(2021.9.4)

第3章 結果

調査の結果、尾入野湿性植物園において9科31種が確認された。これには事前調査において確認された種も含めた。その内容として、科名及び種名、個体数(概算)、雌雄の別、確認回数等及び盛岡市における過去の調査における確認状況との対比を表1に示した。また、季節消長を表2に一覧した。これらの概況を以下に記す。なお、種の掲載順及び学名は尾園・川島・二橋(2012)に従った。

表1 「尾入野湿生植物園」において確認された種

科	種	本調査における確認状況		備考 (羽化の形跡、繁殖行動など)	事前調査における確認状況		過去の盛岡市調査における確認状況	
		確認回数 (雌雄)	個体数 (雌雄の別)		確認回数	個体数		
アオイイトトンボ科	オオアオイイトトンボ	0	***♂♀	7	羽・連	0	***♂羽 (2018.7.15.; 2020.6.30,2020.7.23.)	0 (小岩,1980a.; 佐々木・渡辺,2021.)
	ニホカワイトトンボ	0	**♂♀	2		0	**♂♀ (2021.6.12.; 2021.5.28.)	0 (小岩,1980a.; 当時の呼称であるカワイトトンボと記載)
	ハクロイトトンボ	0	*♀	1		0	**♂♀ (2018.8.15.; 2019.6.23.)	0 (小岩,1980a.)
カワイトトンボ科	アオハチイトトンボ	×		0		0	**♂♀ (2020.6.7.; 6.13.)	0 (小岩,1980a.; 佐々木・渡辺,2021.)
	ミヤマカワイトトンボ	×		0		0	*♀ (2020.6.20.)	0 (小岩,1980a.)
	モノサシトンボ科	0	***♂♀	8	羽・連・産	0	***♂♀ (2018.7.15.;7.30.;2019.6.23.;6.30.;2019.6.23.;6.30.;7.18.;7.21.;8.3.)	0 (小岩,1980a.)
イトトンボ科	キイトトンボ	0	**♂♀	2	未	0	**♀ (2018.7.30.;2019.6.23.;6.30.)	0 (小岩,1980a.)
	オオイトトンボ	0	**♂♀	7	未	0	**♂♀羽 (2018.7.15.;2019.6.23.;6.30.)	0 (盛岡市市民生活部生活環境課,1996)
	モートンイトトンボ	0	**♂♀	2	未	0	**♂♀ (2019.6.23.;6.30.)	0 (小岩,1980a.)
	ミルンヤンマ	0	*♀	1	産	×	×	0 (小岩,1980b.)
	オオルリボシヤンマ	0	***♂♀	7	連・産,♂型♀個体	(2021.8.21.)	0	**♂♀産 (2018.7.30.;8.15.;9.15.)
ヤンマ科	ルリボシヤンマ	0	**♂	2		×	×	0 (盛岡市市民生活部生活環境課,1996)
	ギンヤンマ	0	**♂	1		×	×	0 (小岩,1980b.; 佐々木・渡辺,2021.)
サナエイトトンボ科	クロスジギンヤンマ	0	***♂♀	5		0	***♂♀ (2019.6.23.; 2020.6.13.; 6.20.)	0 (盛岡市市民生活部生活環境課,1996; 佐々木・渡辺,2021.)
	コオニヤンマ	0	**♂♀	9	産	×	×	0 (小岩,1980b.)
	オナガサナエ	0	*♀	1	産	×	×	0 (小岩,1980b.; 佐々木・渡辺,2021.)
	タビトサナエ	0	*♀	1		×	×	0 (小岩,1980b.; 佐々木・渡辺,2021.)
	コサナエ	0	**♂♀	8	未		0	***♂♀羽・連・産 (2018.7.1.;7.15.;2019.6.23.;2020.6.7.;2020.6.20.; 6.21.)
オニヤンマ科	オニヤンマ	0	***♂♀	10	連結	0	***♂♀ (2018.8.15.;9.15.;2019.7.21.;7.24.;8.3.)	0 (小岩,1980b.; 佐々木・渡辺,2021.)
	エゾトンボ科	0	**♂	2		0	*♂ (2019.7.20.)	0 (小岩,1980b.)
トンボ科	タカネトンボ	0	**♂♀	2		×	×	0 (小岩,1981; 佐々木・渡辺,2020)
	ナツアカネ	0	**♂♀	2		×	×	0 (小岩,1981; 佐々木・渡辺,2020)
	ノシメトンボ	0	***♂♀	12	連・産	0	***♂♀連・産 (2018.9.15.;2019.7.21.;2020.7.18.;7.24.)	0 (小岩,1981; 佐々木・渡辺,2021.)
	アキアカネ	0	***♂♀	11		0	***♂♀連 (2019.7.21.; 2020.7.24.)	0 (小岩,1981; 佐々木・渡辺,2021.)
	マコダテアカネ	0	***♂♀	12	羽・連・産 初産型♀個体 (2021.8.21.)、♂型♀ 個体 (2021.8.22.)、翅端に黒色斑の ある個体 (2021.8.21.;9.11.) を含む。	0	***♂♀ (2019.8.3.; 2020.7.24.)	0 (小岩,1981; 佐々木・渡辺,2021.)
トンボ科	ミヤマアカネ	×		0		0	**♂♀ (2019.7.20.; 2020.7.24.)	0 (小岩,1980b.)
	コシアケトンボ	0	**♂♀	2		0	*♂未 (2020.7.24.)	0 (小岩,1981; 佐々木・渡辺,2021.)
	ウスハギトンボ	0	**♂	2		×	×	0 (小岩,1981; 佐々木・渡辺,2021.)
	ハラビロトンボ	×		0		0	*♀ (2019.6.23.; 2020.7.23.)	0 (小岩,1981; 佐々木・渡辺,2021.)
	シオカラトンボ	0	***♂♀	6	産	0	***♂♀羽 (2018.7.15.;7.30.;8.15.;9.23.;2019.6.23.;7.20.;7.21.;8.3.;2020.7.18.;7.23.;7.24.)	0 (小岩,1981; 佐々木・渡辺,2021.)
	シオヤイトトンボ	0	***♂♀	7	未	0	***♂♀羽・連・産 (2018.7.1.;7.15.;7.30.;2019.6.23.;2020.5.16.;6.6.;6.20.)	0 (小岩,1981; 佐々木・渡辺,2021.)
	オオシオカラトンボ	0	***♂♀	7	未	0	***♂♀産 (2018.7.1.;7.15.;7.30.;2019.6.23.;7.20.;7.21.;7.23.;7.28.8.3.; 2020.5.16.;6.6.;6.20.;7.23.)	0 (小岩,1981; 佐々木・渡辺,2021.)

有=0, 無=×

*1頭 (単独), **2~3頭 (少数), ***4~9頭, ****10頭以上 (多数) 不=雌雄不明, 未=未成熟, 羽=羽化, 連=連結, 産=産卵

岩手県盛岡市「尾入野湿性植物園」のトンボ相

表2 季節消長

科	種	調査日																		
		5.23.	5.24.	5.29.	6.5.	6.6.	6.12.	6.13.	6.20.	7.10.	7.18.	7.23.	7.24.	8.21.	8.22.	8.29.	9.4.	9.11.	9.23.	
アオイトトンボ科	アオイトトンボ	○							♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂
	ニホシカウトンボ	○																		
	ハタロトンボ	○																		
カワトンボ科	アオハダトンボ	×																		
	ミヤマカワトンボ	×																		
モノサシトンボ科	モノサシトンボ	○							♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂
	キイトンボ	○																		
イトトンボ科	オセイトトンボ	○							♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂
	モートイトトンボ	○							♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂
ヤンマ科	ミルンヤンマ	○																		
	オオルリボシヤンマ	○																		
	ルリボシヤンマ	○																		
	ギンヤンマ	○																		
	クロシギンヤンマ	○																		
サナエイトンボ科	コトニヤンマ	○							♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂
	オナガサエ	○																		
	タビトサエ	○																		
オニヤンマ科	コサエ	○																		
	オニヤンマ	○																		
エゾトンボ科	タカネトンボ	○																		
	ナツアカネ	○																		
トンボ科	ノシメトンボ	○																		
	アキアカネ	○																		
	マコタテアカネ	○																		
	ミヤマアカネ	×																		
	コシアキトンボ	○																		
オオシオカワトンボ科	ウスハキトンボ	×																		
	ハラビロトンボ	○																		
	シオカラトンボ	○																		
	シオヤトンボ	○																		

○ = 確認有, × = 確認無, * = 1頭 (単独), ** = 2~3頭 (少数), *** = 4~9頭, **** = 多数 (10頭以上) 不 = 雌雄不明, 未 = 未成熟, 羽 = 羽化, 連 = 連続, 産 = 産卵

第1節 アオイトトンボ科 Lestidae

アオイトトンボ科では、オオアオイトトンボのみ1種が確認された。

オオアオイトトンボ *Lestes temporalis* Selys,1883は、7月に調査地中心部のスイレンが繁茂する池にて、盛んに羽化し、飛び立つ♀両個体多数が確認された。♂個体の写真を図2に示した。



図2 オオアオイトトンボ ♂
(2021.7.10.)

第2節 カワトンボ科 Calopterygidae

カワトンボ科では、ニホンカワトンボ、ハグロトンボ、アオハダトンボ、ミヤマカワトンボの4種が確認された。また、いずれにも羽化の形跡や繁殖行動は確認されなかった。

ニホンカワトンボ *Mnais costalis* Selys,1869は、5月下旬から6月中旬にかけて調査地南側のカキツバタが繁茂する湿地と河川との間の茂みにて、飛翔する♂♀両個体いずれも単独が2回確認された。♂個体の写真を図3に示した。



図3 ニホンカワトンボ ♀
(2021.6.12.)

ハグロトンボ *Atrocalopteryx atrata* (Selys,1853)は、8月上旬に調査地南側のカキツバタが繁茂する湿地周辺の歩道にて、飛翔する♀個体単独が1回確認された。ただし、本調査において鮮明な写真が得られなかったため、調査地近隣地域で撮影した代替の写真を図4に示した。



図4 ハグロトンボ ♀
(2020.7.18. 滝沢市)

アオハダトンボ *Calopteryx japonica* Selys,1869は、本調査では確認されなかったが、事前調査では、5月下旬から6月中旬にかけて調査地南側のカキツバタが繁茂する湿地脇の小高い樹木に止まる♂♀両個体いずれも単独が2回確認された。♂個体の写真を図5に示した。



図5 アオハダトンボ ♀
(2020.6.13.)

ミヤマカワトンボ *Calopteryx cornelia* Selys,1853は、本調査では確認されなかったが、事前調査では、5月下旬から6月中旬にかけて調査地南側のカキツバタが繁茂する湿地脇を飛翔する♀個体単独が1回確認された。♀個体の写真を図6に示した。



図6 ミカワカワトンボ ♀
(2020.6.20.)

第3節 モノサシトンボ科 Platycnemididae

モノサシトンボ科では、モノサシトンボのみ1種が確認された。

モノサシトンボ *Pseudocoperca annulata* (Selys,1863)は、7月～8月に調査地中心部のスイレンが繁茂する池にて、盛んに羽化し飛翔する♂♀両個体多数が確認された。また、8月には繁殖行動が確認された。♂個体の写真を図7に示した。なお、♂個体の写真を図7に示した。

第4節 イトンボ科 Coenagrionidae

イトトンボ科では、キイトトンボ、オゼイトトンボ、モートンイトトンボの3種を確認した。また、いずれにおいても、未成熟な個体を確認された。

キイトトンボ *Ceriagrion melanurum* Selys, 1876 は、7月下旬に調査地南側のカキツバタが繁茂する湿地内とその脇の草地にて、草に紛れ飛翔する♂♀両個体少数が2回確認された。♂個体の写真を図8に示した。

オゼイトトンボ *Coenagrion terue* (Asahina, 1949) は、5月下旬から8月下旬に調査地北川と南側のカキツバタが繁茂する湿地内とその脇の草地にて、草に紛れ飛翔する♂♀両個体が少数確認された。なお、♂個体の写真を図9に示した。

モートンイトトンボ *Mortonagrion selenion* (Ris, 1916) は、7月下旬に調査地南側のカキツバタが繁茂する湿地内とその脇の草地にて、草に紛れ飛翔する♂♀両個体少数が2回確認された。♂個体の写真を図10に示した。

第5節 ヤンマ科 Aeshnidae

ヤンマ科では、ミルンヤンマ、オオルリボシヤンマ、ルリボシヤンマ、ギンヤンマ、クロスジギンヤンマの5種が確認された。

ミルンヤンマ *Planaeschna milnei* (Selys, 1883) は、8月下旬に調査地中心部のスイレンが繁茂する池にて、産卵とホバリングを繰り返す♀個体単独が確認された。♀個体の写真を図11に示した。

オオルリボシヤンマ *Aeshna crenata* Hagen, 1856 は、8月中旬から9月中旬に調査地の至る所で縄張り飛行し種の異同を問わず争う♂個体、産卵する♀個体を確認された。これには、♂型の♀個体が含まれた。争った異種には、ギンヤンマ、コオニヤンマ、オニヤンマがいた。珍しい♂型の♀個体の写真を図12に示した。

ルリボシヤンマ *Aeshna juncea* (Linnaeus, 1758) は、8月下旬から9月上旬に調査地南側のカキツバタが繁茂する湿



図7 モノサシトンボ ♂
(2020.7.18.)



図8 キイトトンボ ♂
(2021.7.23.)

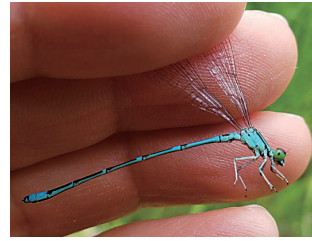


図9 オゼイトトンボ ♂
(2021.6.12.)

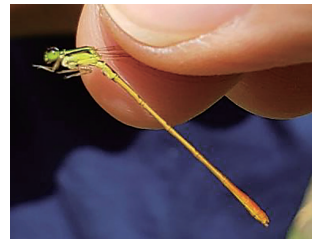


図10 モートンイトトンボ ♂
(2019.6.23.)



図11 ミルンヤンマ ♀
(2021.8.29.)



図12 オオルリボシヤンマ ♀
(♂型 2021.8.21.)



図13 ルリボシヤンマ ♂
(2021.8.29.)

地にて縄張飛行する♂個体単独が2回確認された。また、羽化の形跡や繁殖行動は確認されなかった。♂個体の写真を図13に示した。

ギンヤンマ *Anax parthenope* (Selys,1839) は、8月上旬に調査地北側のカキツバタが繁茂する湿地にて、オオルリボシヤンマと争う♂個体単独が1回確認された。また、羽化の形跡や繁殖行動は確認されなかった。♂個体の写真を図14に示した。

クロスジギンヤンマ *Anax nigrofasciatus* Oguma,1915 は、5月下旬から7月上旬に調査地の至る所で縄張飛行する♂個体、産卵する♀両個体が確認された。♂個体の写真を図15に示した。

第6項 サナエトンボ科 Gomphidae

サナエトンボ科では、コオニヤンマ、オナガサナエ、ダビドサナエ、コサナエの4種が確認された。

コオニヤンマ *Sieboldius albardae* Selys,1886 は、6月下旬から8月下旬に調査地の至る所で飛行したりスイレンの葉や遊歩道の地面に止まったりする♂個体、産卵する♀両個体が少数確認された。♂個体の写真を図16に示した。

オナガサナエ *Melligomphus viridicostus* (Oguma,1926) は、9月上旬に調査地中心部のスイレンが繁茂する池にて飛翔する♀個体単独が1回確認された。また、羽化の形跡や繁殖行動は確認されなかった。♀個体の写真を図17に示した。

ダビドサナエ *Davidius nanus* (Selys,1869) は、5月下旬に調査地北側のカキツバタが繁茂する湿地脇の草地にて、葉に止まる♀個体単独が1回確認された。また、羽化の形跡や繁殖行動は確認されなかった。♀個体の写真を図18に示した。

コサナエ *Trigomphus melampus* (Selys,1869) は、5月下旬から7月下旬に調査地南側のカキツバタが繁茂する湿地脇の草地にて葉の上に止まる♂♀両個体が少数確認された。また、未成熟な個体が確認された。なお、♂個体の写真を図19に示した。

第7節 オニヤンマ科 Cordulegastridae

オニヤンマ科では、オニヤンマのみ1種が確認された。

オニヤンマ *Anotogaster sieboldii* (Selys,1854) は、7月上旬から9月中旬に調査地の至る所で縄張飛行し種の異同を問わず争う♂♀両個体が確認された。争った異種には、オオルリボシヤンマ、ギンヤンマ、コオニヤンマがいた。ま



図14 ギンヤンマ ♂
(2021.8.22.)



図15 クロスジギンヤンマ ♂
(2021.6.5.)



図16 コオニヤンマ ♂
(2021.7.10.)



図17 オナガサナエ ♀
(2021.9.4.)



図18 ダビドサナエ ♀
(2021.5.23.)

た、連結が確認された。♀個体の写真を図20に示した。

第8節 エゾトンボ科 Corduliidae

エゾイトトンボ科では、タカネトンボのみ1種が確認された。

タカネトンボ *Somatochlora uchidai* Forster, 1909 は、7月上旬に調査地中央部の小高い樹木の冠部分を狭く縄張飛行する♂♀不明個体が確認された。また、羽化の形跡や繁殖行動は確認なかった。♂個体の写真を図21に示した。

第9項 トンボ科 Libellulidae

トンボ科は、ナツアカネ、ノシメトンボ、アキアカネ、マユタテアカネ、ミヤマアカネ、コシアキトンボ、ウスバキトンボ、ハラビロトンボ、シオカラトンボ、シオヤトンボ、オオシオカラトンボの11種が確認された。

ナツアカネ *Sympetrum darwinianum* (Selys, 1883) は、7月中旬と9月下旬に調査地北側のカキツバタが繁茂する湿地を飛翔する♂♀両個体少数が確認された。♂個体の写真を図22に示した。

ノシメトンボ *Sympetrum infuscatum* (Selys, 1883) は、7月上旬から9月下旬に調査地の至る所で飛翔する♂♀両個体多数が確認された。また、連結が確認された。♀個体の写真を図23に示した。

アキアカネ *Sympetrum frequens* (Selys, 1883) は、7月下旬から10月下旬に調査地南側のカキツバタが繁茂する湿地を飛翔する♂♀両個体が多数確認された。また、連結が確認された。♀個体の写真を図24に示した。

マユタテアカネ *Sympetrum eroticum* (Selys, 1883) は、7月上旬から9月下旬に調査地中心部のスイレンが繁茂する池にて、盛んに羽化し飛翔する♂♀両個体多数が確認された。ここでは、♂型の♀個体と、翅端に黒色斑のある♀個体が含まれた。また、連結・産卵が確認された。♀個体の写真を図25に示した。

ミヤマアカネ *Sympetrum pedemontanum* (Allioni, 1766) は、



図19 コサナエ ♂
(2020.6.20.)



図20 オニヤンマ ♂
(2021.8.22.)



図21 タカネトンボ ♂
(2019.7.20.)



図22 ナツアカネ ♂
(2021.9.23.)



図23 ノシメトンボ ♀
(2020.7.24.)



図24 アキアカネ ♀
(2019.7.21.)



図25 マユタテアカネ ♀
(2021.7.10.)

本調査では確認されなかったが、事前調査では、7月下旬に調査地北側のカキツバタが繁茂する湿地を飛翔する♂♀両個体少数が1回確認された。また、羽化の形跡や繁殖行動は確認されなかった。♀個体の写真を図26に示した。



図26 ミヤマアカネ ♀
(2020.7.24.)

コシアキトンボ *Pseudothemis zonata* (Burmeister,1839)は、本調査では確認されなかったが、事前調査では、6月下旬から7月下旬に調査地北側のカキツバタが繁茂する湿地脇を飛翔したり、調査地中心部のスイレンが繁茂する池の水面を飛翔したりする♂♀両個体それぞれ単独が確認された。♂個体の写真を図27に示した。



図27 コシアキトンボ ♂
(未成熟、2020.7.24.)

ウスバキトンボ *Pantala flavescens* (Fabricius,1798)は、9月上旬に調査地にて飛翔する♂♀不明個体が確認された。また、羽化の形跡や繁殖行動は確認されなかった。ただし、本調査において鮮明な写真が得られなかったため、調査地近隣地域で撮影した代替の写真を図28に示した。



図28 ウスバキトンボ ♀
(2020.9.5. 滝沢市)

ハラピロトンボ *Lyriothemis pachygastra* (Selys,1878)は、本調査では確認されなかったが、事前調査では、6月下旬から7月下旬にかけて調査地南側のカキツバタが繁茂する湿地脇を飛翔する♀個体単独が2回確認された。また、羽化の形跡や繁殖行動は確認されなかった。♀個体の写真を図29に示した。



図29 ハラピロトンボ ♀
(2019.6.23.)

シオカラトンボ *Orthetrum albistylum* (Selys,1848)は、6月上旬から7月下旬に調査地にて飛翔する♂♀両個体が確認された。また、未成熟個体が確認された。♂個体の写真を図30に示した。



図30 シオカラトンボ ♂
(2021.6.12.)

シオヤトンボ *Orthetrum japonicum* (Uhler,1858)は、5月下旬から7月上旬に調査地南側のカキツバタが繁茂する湿地内にて飛翔する♂♀両個体が確認された。また、未成熟個体が確認された。♂♀両個体の写真を図31に示した。

オオシオカラトンボ *Orthetrum melania* (Selys,1883)は、7月上旬から9月上旬に調査地の至る所で縄張飛行する♂個体と草地に潜む♀個体少数が確認された。また、未成熟個体が確認された。♂♀両個体の写真を図32に示した。

第10項 種ごとの個体数(概算)と確認回数

確認された9科31種が、調査地に飛来した種か、調査地で生息・定着している種なのかを検討する作業のために、種ごとの個体数(概算)と確認回数に基づき散布図を作成した。これを図33に示した。この中で個体数と確認回数が少ない種については飛来種である可能性がある。個体数と確認回数が少ない種について、個体数が「1頭(単独)」

岩手県盛岡市「尾入野湿性植物園」のトンボ相

または「2～3頭(少数)」かつ確認回数が2回以下のものと操作的に定義するならば、これには次の17種が該当した。すなわち、ニホンカワトンボ、ハグロトンボ、アオハダトンボ、ミヤマカワトンボ、キイトンボ、モートンイトンボ、ミルンヤンマ、ルリボシヤンマ、ギンヤンマ、オナガサナエ、ダビドサナエ、タカネトンボ、ナツアカネ、ミヤマアカネ、コシアキトンボ、ウスバキトンボ、ハラビロトンボであった。



図31 シオヤトンボ (上が♀、下が♂ 2021.5.23.)



図32 オオシオカラトンボ (上が♀、下が♂ 2019.7.21.)

第4章 考察

調査地である尾入野湿性植物園において確認されたトンボは9科31種であった。これらを盛岡市における既知種12科67種(小岩, 1980a; 1980b; 1981; 1986及び盛岡市市民生活部生活環境課, 1996; 佐々木・渡辺, 2021)と対照させたところ、全て合致した。

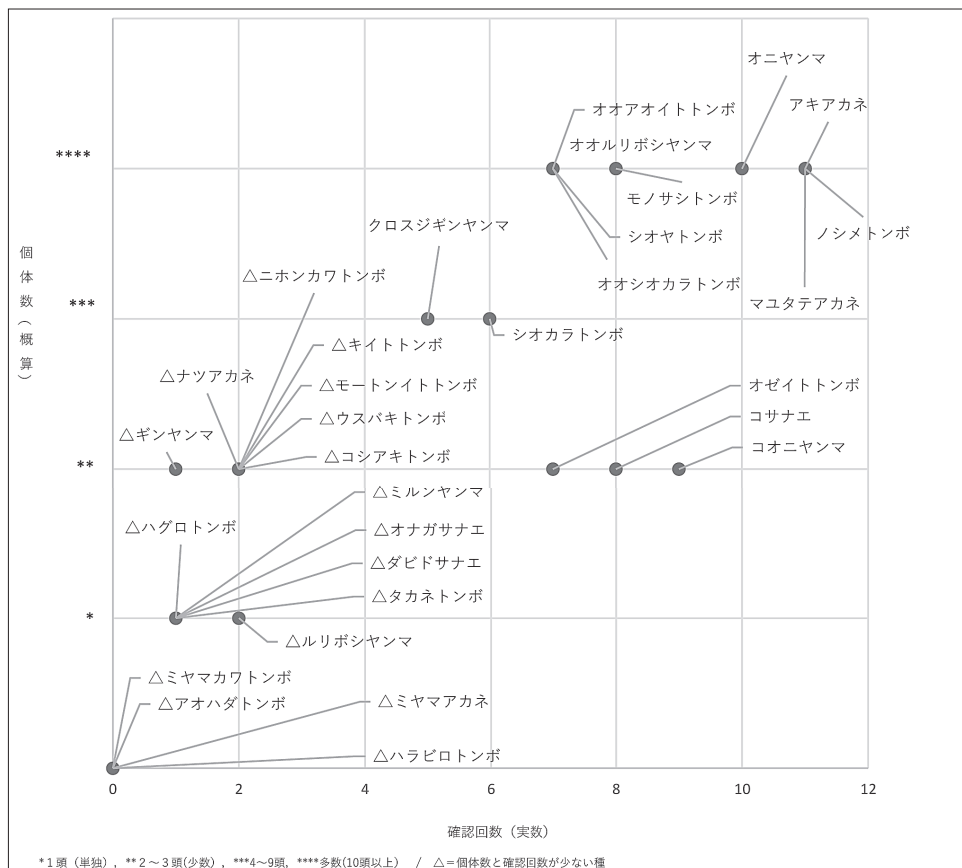


図33 個体数と確認回数の散布図

次いで、「岩手レッドデータブック」(岩手県環境生活部自然保護課, 2014)と対照させたところ, モートンイトトンボがDランク(準絶滅危惧種に準ずる種, 及び優れた自然環境の指標となる種)とされていた。また, 環境省レッドリスト(環境省, 2020)と対照させたところ, アオハダトンボと, モートンイトトンボの2種が準絶滅危惧種とされていた。

さらに, 確認された9科31種のうち, 個体数と確認回数が少ない17種について, 事前調査における確認の有無, 事前調査並びに本調査における羽化の形跡(未成熟な個体の確認も含む)や繁殖行動(連結, 産卵)の有無を対照させるならば, 次の仮説が得られた。

すなわち, ①少数であるものの, 本調査並びに事前調査で確認された, あるいは羽化の形跡や繁殖行動が確認された5種(ハグロトンボ, キイトンボ, モートンイトトンボ, ミルンヤンマ, コシアキトンボ)は, 個体数が少ないものの, 調査地に生息・定着している種ではないか。②本調査で確認されず, 事前調査のみで確認された5種(ミヤマカワトンボ, アオハダトンボ, ミヤマアカネ, ハラビロトンボ)は, 当時の飛来種ではないか。③少数であり, 事前調査で確認されず, 羽化の形跡や繁殖行動が確認されなかった8種(ニホンカワトンボ, オナガサナエ, ダビドサナエ, タカネトンボ, ルリボシヤンマ, ギンヤンマ, ナツアカネ, ウスバキトンボ)は, 本調査期間における飛来種ではないか。これらの仮説は, 継続的な調査によって検証されるだろう。

本調査で確認された豊かなトンボ相は, 尾入野湿生植物園ひいては盛岡市並びに御所湖周辺地域の豊かな自然環境の一端を示唆するものとも考えられる。今後, 盛岡市内の他地域における調査を実施し, 市内全域のトンボ相を明らかにするとともに, 各小学校周辺地域におけるトンボ相を明らかにしたい。また, 得られた資料を利活用した小学校生活科や理科の教育実践の創出を促進したい。

注

- 1) 参照した生活科の教科書は, 東京書籍, 教育出版, 大日本図書, 啓林館, 学校図書, 光村図書, 日本文教出版による出版物(岩手大学所蔵)であった。
- 2) 参照した理科の教科書は, 東京書籍, 教育出版, 大日本図書, 啓林館, 学校図書による出版物(岩手大学所蔵)であった。
- 3) ここで記録されたオオモノサシトンボは, そもそもその分布が限られており(尾園暁・川島逸郎・二橋亮, 2012), 記録の正しさに疑問があるため, 本稿では誤同定として扱った。
- 4) ここで記録されたセスジイトトンボとチョウトンボは, 盛岡市における新記録であった。しかし, セスジイトトンボについては, 新記録であることが明記されていなかった。これは過去の記録の誤認によるものであり, 本稿ではこれを正して扱った。
- 5) 発行物とは, 岩手県立御所湖広域公園のホームページにて毎月公開されている「御所野随想」である。2009年8月に創刊号が発行, 2021年9月現在までに154回の発行を数える。ここでは, 種名が明記された記事も含まれ, アオイトトンボ, オオルリボシヤンマ, マユタテアカネ(NO.83, 2015.9.13.開催の「虫の観察会in尾入野湿生植物園」の記事)が確認された。なお, ホームページでは, 尾入野湿生植物園を含む関連施設ごとの案内がある(https://www.koiwai.co.jp/shiteikanri/gosyo_park; 2021.9.7閲覧)。

謝辞

本調査はご理解とご支援をいただいた方々へ、心より感謝申し上げます。

御所湖広域公園指定管理者 小岩井農牧(株) 共同企業体“KOIWA” 御所湖広域公園管理事務所 所長 澤田一憲 様には、調査の実施と公表について快諾いただきました。

佐々木悠太 さん(滝沢市在住, 当時小学2年生)には、クロスジギンヤンマ, コオニヤンマ, ダビドサナエ, コシアキトンボの捕獲や情報提供をいただきました。

澤崎わかな さん(盛岡市在住, 当時小学4年生)とその保護者様には、事前調査の際にご一緒し、周辺地域のトンボ相に関する情報提供をいただきました。

盛岡市立仁王小学校教諭 川村一真 先生には、小学校生活科と理科の学習における題材の取り扱いや実施上の留意点などについてご教示いただきました。

〈引用文献〉

- 福井順治「トンボの調査法」『トンボの調べ方』, 2005, pp180-188.
- 岩手県環境生活部自然保護課「いわてレッドデータブック 岩手の希少な野生生物web版」, <http://www2.pref.iwate.jp/~hp0316/rdb/index.html> (2021.9.7閲覧), 2014.
- 環境省「環境省レッドリスト2020」, <https://www.env.go.jp/press/107905.html> (2021.9.7閲覧), 2020.
- 小岩勳夫「盛岡のトンボ覚え書〔I〕」『岩手蟲乃會會報』, 4, 1980a, pp9-11.
- 小岩勳夫「盛岡のトンボ覚え書〔II〕」『岩手蟲乃會會報』, 5, 1980b, pp5-8.
- 小岩勳夫「盛岡のトンボ覚え書〔III〕」『岩手蟲乃會會報』, 6, 1981, pp9-12.
- 小岩勳夫「岩手のトンボ」『岩手蟲乃會會報』, 13, 1986, pp13-21.
- 盛岡市市民生活部生活環境課『盛岡市域の自然環境調査報告書』, 1996, p107.
- 尾園暁・川島逸郎・二橋亮『ネイチャーガイド 日本のトンボ』文一総合出版, 2012.
- 佐々木全・渡辺修二「岩手大学キャンパス「北水の池」におけるトンボ相—生活科教育法における題材開発のための基礎資料—」『岩手大学教育学部研究年報』, 80, 2021, pp41-56.

永井庄蔵の「憲法科」創設提案について

土 屋 直 人*

(2021年12月23日受付, 2022年1月13日受理)

はじめに

本稿は、戦前から生活綴方実践を重ね、戦後もその実践を継続しながら岩手の戦後民間教育研究運動の中核を担ってきた一人の小学校教師、永井庄蔵(ナガイ・ショーゾー)らが、1950年代後半に提起・主張していた、「憲法科」の創設の提案をめぐる議論に注目し、その主張の特質と意義について検討しようとするものである。

今から約60数年前の、1956～57年頃、全国的に特設「道徳」の教育政策動向をめぐる議論がなされていた時期、岩手・胆江地区の当時の教員サークル「イサワ教育こんわ会」の教師たちは、独立した一つの教科「憲法科」の創設についての考察を進め、県内での議論・主張を進めていた。教育科学研究会編の機関誌『教育』の復刻版に所収の、『教科研ニュース』第19号(1957年10月10日発行)に、「サークル機関紙から」欄(謄写刷)があり、そこにはイサワ教育こんわ会の「なぜ 憲法科の特設を 主張するのか—いまの日本で ぜひまなばなければならない 憲法—」というタイトルの論稿が収められていた⁽¹⁾。その文体や内容からして、この稿をその中心となって考え、文を執筆したのは、イサワ教育こんわ会の中心人物の一人、永井庄蔵(ナガイ・ショーゾー、1911～1998)であったものと思われる。

この永井は、その後、全国的な教育雑誌『教師の友』⁽²⁾の1960年5月号に、「永井庄蔵」の名で、「憲法科を創設することの提案」という論稿を書いていた⁽³⁾。

筆者は以前に、上記の「イサワ教育こんわ会」の憲法科創設論についての検討を行った⁽⁴⁾。本稿は、1958年の「道徳」特設後の、1960年の時点で、その永井が個人名で記した上記の論考を、直接の検討の対象とするものであり、上記拙稿の続編に位置付くものである⁽⁵⁾。

永井(ら)は当時、何故「憲法科」創設を主張したのか。彼らはどのような議論を展開し、何を主張しようとしていたのか。その「憲法科」創設論の中に、永井の人となりや、その戦前・戦後の教育実践運動の歩みのなかで考えていたことの一端がどのように現れていたのか。永井の「憲法科」創設提案の実質を、いま一度捉え返すべく、永井の論考の記述を丁寧に追いながら、その議論の内実を具体的に確かめ、その主張を吟味し、彼の当時の問題提起の持っていた意義を問い直してみたい。

* 岩手大学教育学部

1. 永井庄蔵(ナガイ・ショーゾー)の略歴等について

永井庄蔵(ナガイ・ショーゾー)の教師としての歩みやその人柄、その活動の展開や、残してきた論稿などの一部は、ナガイ・ショーゾー追悼文集編集委員会編『追憶と論考 北の教師ナガイ・ショーゾー』(2000年)に詳しい⁽⁶⁾。ここでは、同書に依りながら、その略歴の一端のみを確認したい。

永井庄蔵は1911(明治44)年3月15日、水沢に生まれる。1930(昭和5)年3月、岩手県師範学校を卒業。同年9月より以降、下閉伊・宮古地帯の小学校教師となる。戦後も胆江・水沢地域の「生活綴方教師」として実践を重ねていた。戦前には『よくなる子』ほか、戦後は『はたらく子ども』ほかの学級文集をつくっていた。

そして永井は、戦後、教育科学研究会にその「再建」当初から参加。岩手教科研、岩手民教連、イサワ教育こんわ会など戦後岩手の民間教育運動を、それらの創設以来一貫して支え、その中心にあって進めた教師であった。水沢・常盤小学校時代は、卒業式で子どもたちと「緑の山河」を歌っていたが、一部の地域住民・PTAから不当な干渉・攻撃を受け、事態收拾のために同校全教員同時異動となる出来事があった(いわゆる「常盤小問題」、1960年)⁽⁷⁾。本稿で対象とする論考を記していた当時(1959年末頃)に、永井は、常盤小学校に勤めており(校長事務取扱)、およそその全員転出騒動の起こるすぐ直前の頃であったと推察される。

永井らが「憲法科」の創設(「特設」)を論じていた時期はほぼ、彼がこのいわゆる「常盤小問題」の渦中にあった頃であり、1960年5月の論稿「憲法科を創設することの提案」を書いていたのはこうした事情・条件下であったということをも、念頭に置く必要がある。1967年に小学校教員を退職後は、民主的な地域をつくる市民運動に力を注ぐ。1998年3月16日逝去、享年87歳⁽⁸⁾。

永井はその自らの名を記す時、論稿にも大抵「永井庄蔵」ではなく「ナガイ・ショーゾー」とカタカナ書きしていた⁽⁹⁾。ここで取り上げる論考は、その筆名を永井庄蔵と記している、数少ない論考のうちの一つである⁽¹⁰⁾。

2. 憲法を国民の「血肉」・「常識」に

永井庄蔵の論考「憲法科を創設することの提案」(『教師の友』1960年5月号)の全体は、7つの章からなる。

同論稿の第1章の冒頭、永井はこう述べ始める。

一九五八年でした。水沢の東ホテルで、憲法科を日本の義務教育のなかにもうけて、学んでいかなければならないと話しかけ、夜中まで論争したが、納得してもらえなかった。日本の義務教育のなかにも、憲法科をもうけて、子どもたちも教師も学習してきたなら、それにとまって、PTAでも家庭でも学習されてきたにちがいない。国民の広い層に、憲法が精神が平明に、しかもしっかりとつかまされたにちがいない。そのため、むだな混乱をおこさないで、すんだのではないか。

それどころではない、教育も政治もいきいきとした建設的なものになっていたのではないか。憲法

永井庄蔵の「憲法科」創設提案について

は国民に方向づけをするものだ。教育も国民に方向づけをするものだ。ものの見方、考え方、行動を方向づける。日本の教育は、日本の憲法の精神、条文にもらわれているなかみにのっとっておこなわれる。憲法の理想の実現は、根本的には教育の力によらなければならない。教育と憲法はとくに密接な関係がある。⁽¹¹⁾

永井は議論の冒頭、約2年前に、県内の教師たちに憲法科創設を訴えたが「納得してもらえなかった」ことを記す。永井らは、文部省が1958年に「道徳」の時間を特設する以前から憲法科特設を主張していたが、「道徳」特設と同年も、研究会で憲法科創設を訴えていた⁽¹²⁾。

永井は、もしも、日本の義務教育に憲法科を設け、子どもたちと教師たちが学習をしてきていたならば、それに伴い、PTAでも家庭でも憲法が学習され、ひいては、国民の広い層に憲法の精神が平明に、しっかりとつかまれたに相違ない、とする。こうして、もし憲法科があったならば、「教育も政治もいきいきとした建設的なものになっていたのではないか」。永井は、当時の教育と政治のなかに、(それらを「建設的なもの」にさせない)「むだな混乱」が起きていたとの認識を持っていたことが知れる。

この永井の所論には、学校の社会科等の教科での狭義の憲法学習という議論に収まらない、社会教育という文脈を含めた、国民教育運動としての、広い意味での国民的な憲法学習への視点・視座がある。

憲法も、教育も、「国民に方向づけをするもの」であり、また、国民の「ものの見方、考え方、行動を方向づける」ものである。教育基本法の前文にある通り「憲法の理想の実現は、根本的には教育の力によらなければならない。」⁽¹³⁾ その意味で「教育と憲法はとくに密接な関係がある」。永井は、日本の教育は日本の憲法の精神、条文に盛られている「なかみ」に則って行われるという原則に言及しつつ、憲法と教育との密接なつながりという点から、憲法科創設提案を論じ始めている。

永井は次に、こう論じ進める。

封建社会では、封建社会の秩序をたもちつづけるために必要な教育をした。資本主義社会では、資本主義社会を維持発展させ、それをすこしでも破壊するものはわるいものとしてしまうように判断し、にくむような国民にしていく教育をするようにしている。

主権在民、恒久平和、基本的人権が尊重される社会をめざす日本では、そのような憲法をもち、そのような教育をすすめていかなければならない。

教育は反動勢力とその政策によって圧迫され、制度や教育の内容まで変えられてきている。だが、平和に反するもの、民主主義に反するもの、基本的人権の尊重に反するものにむかって、憲法をよりどころにして抵抗している。平和と民主主義と基本的人権を保障している憲法があるという事実は、だれも否定することはできない。日本国憲法は、日本の社会を進歩発展させる役割をじゅうぶんもっている憲法である。

しかし、まだ、国民の血肉とはなっていない。常識となっていない。義務教育がほんとうに国民教育としての役割をはたすには、民族の歴史、人類の歴史のなかで創造された真理と原則、苦闘のなかで獲得した憲法を、国民のものにしていく仕事をなしとげなくてはならない。⁽¹⁴⁾

「封建社会」ではその秩序維持に必要な教育をしてきたし、「資本主義社会」でもそれを維持発展させ、その破壊は悪と判断し憎む国民にしていく教育をしている。しかし、「主権在民、恒久平和、基本的人権が尊重される社会をめざす日本」では、その内実を持つ憲法を保持しているのであるから、その憲法を実質化・現実化する、「そのような教育をすすめていかなければならない。」

「教育は反動勢力とその政策によって圧迫され、制度や教育の内容まで変えられてきている」。この現状のなか、「平和に反するもの、民主主義に反するもの、基本的人権の尊重に反するものにむかって、憲法をよりどころにして抵抗している」者がいる、と永井は確認する。「平和と民主主義と基本的人権を保障している憲法があるという事実」は、誰も否定はできない。日本国憲法は「日本の社会を進歩発展させる役割をじゅうぶんもっている」。しかし、未だ国民の「血肉」「常識」となっていない。

憲法とは「民族の歴史、人類の歴史のなかで創造された真理と原則、苦闘のなかで獲得した」ものなのだ。だから「義務教育がほんとうに国民教育としての役割をはたすには」、その憲法を、「国民のものにしていく仕事」を成し遂げなくてはならない、と主張していた。

3. 父母負担軽減、義務教育無償と「憲法」の学習

では、憲法が国民の血肉・常識になっていない現実とその背景を、永井はどこに見ていたか。永井は続く第2章で、憲法26条の内実に関連する、次のような叙述を具体的に展開する。

わたしたちは、ものの見方、考え方を大切にしてきた。それにとמוּ行動を大切にしてきた。教育活動のなかでも、教員組合運動のなかでも……。

そこで、いままで、わたしたちの民主的で自主的な組織である教員組合の運動方針や運動のすすめ方についても、やかましく論議した。見方、考え方をあいまいにしておけば、その行動、実践もあいまいになる。見とおしのないものになる。スローガン、方針もかざりものになる。

父母負担の軽減をはかろう——これは、このごろ、毎年かけられるスローガンだ。運動の方向として拍手のもとに決定される。しかし、この運動はあいまいなものである。それは、父母の負担が軽減されていない事実が証明している。

なぜ、父母負担の軽減をはかるのか。われわれの運動としなければならないのか。主体的につかんでいるか。自己のなかに確立された運動となっているのか。

- (1) 父母の生活が苦しいから、負担をかるくしてやらなくてはならないからだ。
- (2) 父母との提携のためにかかげるのだ。
- (3) 教育の機会均等、子どもに差別をつけないためだ。

といったぐあいにいろいろだ。

わたしたちは、このスローガン、具体的な運動の方向を積極的に理解してPTAや職場のなかで、具体化していくとはいっても、それは理想で、現実がちがう。PTAの公費肩がわり、寄付あつめはおこなわれる。人間が人間であるために必要な教育をうける権利、差別なく、どの子どもも教育をうける権利をもっていることに根ざしている教育無償への一段階としての父母負担軽減が、多くの職場やPTAでは、それほど重要なものであるという自覚がない。⁽¹⁵⁾

「わたしたち」は「ものの見方、考え方」を大切にしてきたはずだが、この、「見方、考え方をあいまいにしておけば、その行動、実践もあいまいになる」。父母負担軽減の実現は毎年、教育運動のスローガンに掲げられはするが、「この運動はあいまいなもの」になっている、と永井は断じる。それは「父母の負担が軽減されていない事実が証明している。」運動の方向への「理解」はあれど、その実現は「理想」と見做され、PTAの公費肩代わりや寄付集めが行われている「現実」を許している。この運動の「あいまい」⁽¹⁶⁾の後ろ側には、「教育をうける権利」を内容とする憲法への「自覚」の欠落がある。父母負担軽減が「教育をうける権利」に根ざす「教育無償」への一段階として重要なのだという自覚がない。こうして、永井は憲法科への議論の中で、「わたしたち」教員の「ものの見方、考え方」の質を、そしてその「あいまい」さが及ぼす、実践と運動の不徹底さを、問題にしていたのであった。そしてこう議論を続ける。

義務教育が無償であることを憲法が保障しているのはなぜか、そして、現実にそうならないのはなぜか、学習されていない。とおりにっぺんである。「しらしむべからず、よらしむべし」は、封建社会の支配者が、支配のための鉄則として口ぐせにいったことばだ。いままそうである。そして、われわれ教師も、教育をすすめていくうえの基本、国民の基本的な人間としての権利、平和と民主主義を保障する憲法を知り、常識化していくしごと、それを正しく伝え知らせるしごとさえ、していないのではないか。理想と現実がちがう、憲法は理想だといひ、憲法はあってもないのも同然なものとしているのではないか。

法によって圧迫されてきた経験は多い。けれども、法をもってたたかってきた経験はすくない。基本である憲法を知って、父母負担の軽減から教育無償へ、そして教育の本質をあきらかにして、その精神を常識化、つまり国民のすべての見方、考え方にまでし、国民のための国民教育としていかななくてはならない——とわたしたちは考える。⁽¹⁷⁾

憲法がなぜ義務教育無償を記しているか、なぜ現実にそうならないのか（国民に、そして教師に）学習されていない。永井は、「われわれ教師」は「教育をすすめていくうえの基本」でもある憲法を知り常識化していく仕事、それを正しく伝え知らせる仕事さえしていない、と強く問う。ここには、「われわれ教師」の現状に対する、実に厳しい、直截な自己批判がある。無論それは同時に永井の、自己自身への厳しい問いと戒めでもあったろう。

支配者の「支配のための鉄則」としての「しらしむべからず、よらしむべし」に貫かれた、日本の政治教育の歴史。それは「いままそうである」。憲法は「理想」だとうそぶき、「憲法はあってもないのも同然なものとしているのではないか」と、「われわれ教師」の憲法認識、立憲主義認識を問い質す。うわべだけで誠意のない「とおりにっぺん」ではないか、と。

憲法は「現実」からかけ離れた、「現実」から切断された単なる「理想」などではない。「憲法を知る」ことは、「父母負担の軽減から教育無償へ」の道筋や「教育の本質をあきらかに」することにつながり、教育を、「国民のための国民教育としてい」くことにつながる。「義務教育がほんとうに国民教育としての役割をはたすには」憲法を「国民のものにしていく仕事をなしとげなくてはならない」。憲法を「国民のすべての見方、考え方にまで」してゆ

くのだ。憲法を知り、それを「血肉」「常識」にすることは、教育をほんとうの「国民教育」とすることなのだ、と永井は主張していた。この永井の所論には、学習権の思想、「教育を求める権利」を保障する政治をつくる教育への期待と主張が含み込まれている。

かくして、憲法科をつくり、教育を「国民のための国民教育」にしていくこと。そうして憲法を血肉・常識にし、憲法を「国民のすべての見方、考え方にまでし」ていくこと、そして憲法を「現実」にしていくことを、永井らは考えていた。

4. 強制寄付と憲法の「自由」

永井の論考の、続く第3章では、「強制寄付」と信教の自由、「不合理と封建制」の由来などについて、永井の自身の経験を含め、実感的に議論を述べ重ねている。

また、わたしは、かつて“NHK村の公民館”の放送原稿^(マ)を、松丸志摩さんから送られてきたことがあった。それは、こうであった。——千葉県のある部落^(ママ)にすんでいる高校の先生が、村の鎮守の社の改築費寄付をことわった。「あいつはなまいきだ。とっちめてやろう」というので、部落民全員が集まっているところに呼びだした。高校の先生は、憲法第二十条をだし、信教の自由、宗教上の行為・祝典・儀式・行事に強制的に参加させてはいけないこと、強制すれば憲法違反になることをじゅんじゅんと説いた。とっちめようとした部落民が、かえって説得され、この強制寄付はできなかった。高校の先生は憲法によって自由を守ることができた——。

当時、水沢地方にも強制寄付が多く、不満をもっているが、しかたなく寄付をだしていた人がたくさんいたことを知っていた。学校と神社・仏閣の寄付はことわれない。子どものことだ。神様のことだ。仏のことだ。ごむりごもつとも、だしていた。ここから、不合理と封建制がはびこる。ボスがふるまう。

そこで、強制寄付反対同盟をつくった。そして、市民として、国民として、人類がながい間たたかって獲得し、憲法に保障されている信教の自由、教育は国民の権利、政府の責任とすることに反する行為に、反対することにした。そういうときだったから、高校のこの先生が、憲法を日常生活のなかでいかしたことに、市民として心を動かされた。⁽¹⁸⁾

地域にはびこる「不合理と封建制」、強制寄付という「市民として、国民として、人類がながい間たたかって獲得し、憲法に保障されている信教の自由、教育は国民の権利、政府の責任とすることに反する行為に」反対すべく、「強制寄付反対同盟をつくった」永井ら。そういう時だったからこそ、その経験から永井は、寄付を断った「高校のこの先生」の「憲法を日常生活のなかでいかした」行為の話に、「市民として心を動かされた」と記している。憲法が日常生活に生きる道筋を、永井は求めている。

後に教員を退職したあと、永井は陳情等の様々な地域活動を手がけてゆくが、その根底には、憲法に貫かれた「自由」を求める気概があったことが、想像される。

5. 憲法に貫かれた「教育実践」

そして、論考の第4章で、永井は教師と教育実践の実際と、その内在的課題に言い及ぶ。

永井庄蔵の「憲法科」創設提案について

真実をもとめる、基本的な人間の権利をもとめる、平和をもとめる教育実践。それをいつも集団にまでたかめる教育実践。学級づくり、学校づくりに、努力している教師たちがいる。子どもたちの認識を大切に、ひとりびとりの人権を大切に、それを集団のものとしていく努力をしている教師たちがいる。教科の独自の役割をはたさせるような学習のなかで、また教科外活動のなかで、真実を見ぬき、真実に感動する人間。みんながしあわせになるため、人間としての権利がゆがめられたり、はぎとられたりしないように、尊重されるようにと働く人間。そして、そのためにひとりだけでなく、みんなと手をつなぎ、団結してやる人間となるように教育をすすめていく、そういう教師たちがいる。

しかし、こういう教師たちは、教師のすべてではない。無意識にはあるが、かえてこのような教育をさまたげる結果になったりすることもある。だから、わたしたちの民主的で自主的な組織＝教員組合のなかで研究討議し、つくりあげている民主教育の方向と、ずれるようなことさえしていることがある。

わたしたち教師が、国民が否定することのできない客観的な事実としてある憲法、人類歴史の成果、日本民族のぶつかった戦争の不幸のなかから得た憲法のもつ恒久平和、基本的人権の尊重、民主主義をめざし、最大悪一戦争とそれにつらなるいっさいに反対し、封建的なこりかすに反対し、不合理に反対し、社会を前進させていくものを、教育実践のなかに脈うたせなくてはならないのではないか。そうでなければ、憲法軽視・無視の動きのなかで、教師はこんらんするのではないか。どの教師も、教育実践をつらぬかれるべきもので、つらぬいていなくてはならない。それは、国民のだれもが否定することのできない憲法によることだと考えた。⁽¹⁹⁾

人権・平和を子どもたちのものにしていく教師、真実を見抜き人権を尊重する人間を育てる教育をすすめる教師たちは、いる。だが、「すべてではない」現実がある。

「国民が否定することのできない客観的な事実としてある」憲法は、「人類歴史の成果、日本民族のぶつかった戦争の不幸のなかから得た」ものだ。だから「わたしたち教師」が、その憲法の「もつ恒久平和、基本的人権の尊重、民主主義をめざし」で「最大悪」である「戦争とそれにつらなるいっさいに反対し、封建的なこりかすに反対し、不合理に反対し、社会を前進させていくもの」を、「教育実践のなかに脈うたせなくてはならない」。「教育実践をつらぬかれるべきもの」としての憲法。憲法を人間尊重のための「教育実践のなかに脈うたせ」ること。その憲法に貫かれた教育実践を求めるために、との主張である。

ここには、「わたしたち教師」にとってこそ、憲法科の創設が必要なのだ、という永井の明確な一つの主張が読み取れる。あの戦争の時代を潜り抜け、戦前から生活綴方教師として実践を一貫して続けてきた永井にとって、「憲法」は大切にされるべきものだった。

6. 「国民の意志」、父母の願いと憲法

続いて、第5章で、また別の角度から、永井はこのように記す。

一九五三年、東北地区教育科学研究大会が水沢でひらかれたときにこられた斎藤秋男さんが、一九五五年に『世界の教育』を送ってきた。そのなかで、社会主義のある国の教育では、正式な教科として憲法学習をしていることを知った。社会主義の国では、誠実に、人民の意志の結集である憲法を国民教育のなかできちんと子どもたちに伝え知らせ、その国の社会発展と国民の幸福を、人民の努力

土 屋 直 人

のなかで着実にすすめようとしているからであろうかと考えた。その国の方針をあきらかにしている憲法をそまつにしていることは、国民の意志をそまつにしていることになる。主権在民に反することだ。この国の教育が、この国の国民の意志を大切にすのなら、この国の憲法を国民のだれにもきちんとしめとおらせ、国民のエネルギーとすることが大切でないか。

わたしたちは、父母の願いにこたえるということが、父母の個人的な願い、さまざまな願い、あるときはたがいに相反するような願いに当惑してしまうことになってしまうことにぶつかる。しかし父母の願いは、それを深く国民の意志として見るとき、憲法のなかにあるのではないか。⁽²⁰⁾

ここには、立憲主義の理念が明確にある。憲法の中には「国民の意志」がある。とすれば、「父母の願い」も、「憲法のなかにある」のだといえる。「国民の意志」としての憲法を大切にすることは、「父母の願い」を大切にすることに連なる。「その国の方針をあきらかにしている憲法をそまつにしている」公権力は、「国民の意志をそまつにしていることになる」。ここには、憲法第99条に照らして、政府の教育政策、公権力を担う人々は憲法を、国民（の意志）を大切にしているものであるかを問う視座がある。「この国の教育が、この国の国民の意志を大切にすのなら、この国の憲法を国民のだれにもきちんとしめとおらせ、国民のエネルギーとすることが大切でないか。」この言に、憲法科の必要性、その国民教育としての必然的要求の根拠が、言い尽くされているといつてよい。

7. 「年表」づくりから

第6章では、永井が、勤評反対闘争のとらえにかかわって、年表をつくっていったことが述べられており、その作成意図のほか、そこに書き込んでいったことの内実についても、具体的に詳述されている。

勤評反対闘争のなかで、まず、わたしたち自身、歴史的にどんな意味をもつものかをはっきりしておかなくては、たたかう力、意欲がおきてこない。親たちにわかってもらえない。国民的なたたかいにならない。

そう考えて、権力に奉仕する教育か、子どもたち＝国民のためにする教育か、天下り教育か、創造されていく教育かに目をむけながら“表”をつくっていった。年代、世界の動き、日本の政治教育（権力側）、教育（国民の側・現場）とにわけてつくっていった。

一九五四年から一九五五年の間に、つぎのようなことがつよくぎっしりつまっていた。

——バートランド・ラッセルなどが原子戦のキケンを訴える。一方、日本では、日米共同（もちろん政府）で日本の防衛と海外派兵が声明としてだされ、安保条約が双務防衛条約に発展する見とおしを得たことで、つぎへの歴史の一步をふみだしたものだとして保守党が喜んだ。自衛隊増強案がでる。オネストジョンがくる。地方自治を財政再建特別措置法でおさえ、独占資本、ボスにつながる保守政府の考えに教科書をあわせ、教育をあわせるように教委任命制にし、教科書検定を一方的に偏向させる行政措置教科書調査官制度とし、小・中学校指導要領改訂と教師への不信の空気をつくるために学力調査結果の発表がなされ、大きな効果をあげた——。

——自治と教育への強い圧力・空気づくりのなかで憲法改悪のための改正論が政府与党からだされてくる。もうすでに社会科は民主党の“うれうべき教科書”問題以後、圧迫され、平和、人権、科学的

永井庄蔵の「憲法科」創設提案について

な地理・歴史、真実はゆがめられてきた——。

——一九五四年、近くの姉体中学の高野善一先生は教科学習のなかで憲法学習をやっていたが、おいだされる結果となった——。⁽²¹⁾

永井は、「たたかう力」と「意欲」をおこすために「勤評反対闘争のなかで」憲法と権力、憲法と教育を考えながら、年表をつくり、年表をつくりながら「憲法科」を考えていた⁽²²⁾。

「憲法改悪のための改正論が政府与党からだされ」続けている政治状況の中、「権力に奉仕する教育」「天下り教育」ではなく、「国民のためにする教育」「創造されていく教育」と、歴史を凝視する、この永井の「年表づくり」という作業が、憲法科創設の構想にあたってなされていたことは、興味深い。そこには、永井の同時代認識がはっきりと記されている。

一方、永井は、「もうすでに」社会科は「圧迫され、平和、人権、科学的な地理・歴史、真実はゆがめられてきた」という認識を持っていた。永井は厳しく、社会科をとりまく状況を押さえている。

また、高野善一⁽²³⁾の免職処分のことについても触れ、岩手・水沢地域のなかにある厳しい現状にも言及していた。

勤評はひとつぼつんととりだして、考えてみてもわからない。一九四九年、朝鮮戦争をはじめるまえの年から、急速にアメリカ政府と合作のうで国民を分裂させ、労働組合や民主的な団体を孤立化させようとしてきている。そして、一方では、従順な人を育成しようとしている。アメリカのきらいなものは、①憲法、②民主団体と労働組合、③銃をとらない青少年、日教組ということだ——。

日本国憲法で保障されている諸権利、人類がながい歴史のなかでたたかいてきた人類の平和と幸福のために有効な諸権利が、日本政府、資本家を代弁する党によって制約される。なかでもとくに教師が制約されてきている。人間として、国民として、かたわに^(ママ)されている教師が、抑圧されている教師が、人間教育をやるということはむずかしい。教育をするためにも、また人間となるためにも、いっさいの権力による抑圧をとりのぞくために、わたしたちはたたかわなくてはならない。手あるものは手で、口あるものは口で、足あるものは足で、それぞれの力で、と、年表のわきにかきそえた。

そして、実在としている憲法、主権者である国民のすきな憲法で、そういうエネルギーを、国民教育のなかにもたせるべきではないかと考えた。

市民として、人間として、組合員として生き、たたかうなかで、教員として、教育をやっていくなかで、だれでもやれるようにしていけるには、なにをもとにしていけばよいかを考えているうちに、憲法を教材とした教科をつくることではないかと、思うようになってきた。だれでもみとめざるを得ないものこそ、有力なのだ。⁽²⁴⁾

人間として、国民として「抑圧されている教師が、人間教育をやるということはむずかしい」との厳しい言葉を、永井は自らの年表に書き込んでいた。「いっさいの権力による抑圧をとりのぞき、「教育をするために」そして「また人間となるために」、「わたしたちはたたかわなくてはならない」。そして永井は、「教育をやっていくなかで、だれでもやれるようにしていけるには、なにをもとにしていけばよいかを考えているうちに、憲法を教材とした教科をつくることではないかと、思うようになってきた。」と憲法科への着想を記す。それは「だれでもみとめざるを得ないもの」である故に「有力なのだ」。市民として、

人間として、そして教員として、「だれでも」やれるように、「だれでもみとめざるを得ないもの」としての憲法を「もとにしていけばよい」。この思考が、永井の、「国民教育」としての「憲法科」創設提案、その主張の底に流れる根拠、その主張の論理の筋の一つであった。憲法に貫かれた「国民教育」は、「人間教育」のための「たたかい」なのだというのである。

8. 「社会科を中心とする全教科でやっていくべきだとする人たちの主張

最後に、第7章では、約4年前の教育研究集会での議論の内実について、こう振り返る。

一九五六年、憲法科論議をおこなったが、そこで、どんな教育のために、どんな教科が必要か、その教科はどんな役割をはたすべきかを検討し、教育と教科を批判した。

そのとき、教科構造特別委員会は、その時代に一定の役割をはたす教育と、それにしがう教科がだされなくてはならないというのであった。

習字ははじきだされ、英語については国際理解のうえからも特定の外国語だけに限定されている現状はイカンだということになった。

これにひきつづき、市民のなかに、国民のなかに、憲法が常識としていきいきと生きて生活の力となっていないとき、とくに反動的な勢力から憲法が軽視され無視され、日に日に逆コースの力をまし、生活・人権・真実をゆがめようとしている時代にこそ、日本の義務教育のなかに憲法科を設けるべきだと、わたしは主張した。しかし、社会科を中心とする全教科でやっていくべきだとする人たちの主張は、つぎのようであった。⁽²⁵⁾

永井らは、「道徳」特設のおよそ2年前頃から、岩手県教員組合教育研究集会の「特別委員会」の場、教科構造を議論する場において、憲法科の提起と、議論を行っていたのであった。

続く行論では、「社会科を中心とする全教科」論と、憲法科創設論の、あいだで、議論があったことを記している。その「教科構造特別委員会」については、教育研究集会の記録に、僅かな記載があるが⁽²⁶⁾、実質的な議論の内実の詳細についてはそこからは窺い知れない。

永井は具体的に、「社会科を中心とする全教科でやっていくべきだとする人たちの主張」を次の12点に要約している。

- (1) 憲法科特設は現状では不可能ではないか。
- (2) 憲法科の特設と社会科の改廃との関連をどうするか。社会科を解体して地理・歴史・憲法としてゆくののがぞましいが、現状ではキケン性がある。時期が早すぎる。
- (3) 日本人の人間像が具体的につかまれていなかったために、いろいろな問題がおきている。これをはっきりさせる必要がある。憲法科でなく、全教科ではっきりさせていくべきだ。
- (4) 憲法科は野党の道徳教育、修身科は与党の道徳教育と一般に誤解されやすい。現行制度のもとでやったほうが、政治的にならずに実質的でよい。
- (5) 社会科のねらいと憲法科のねらいは、一致しているはずだ。
- (6) 現行制度のもとでやれるはずであるから、やり方を考える。教育基本法・憲法の精神の研究が大切。重点をおさえておく指導方法を考えてやればよい。

永井庄蔵の「憲法科」創設提案について

- (7) 特設すると、徳主義におちいりやすく、文部省の意図にはまりやすい。
- (8) 系統学習をさせないといわれてきたことが憲法科特設でひっくりかえる。生活単元学習という新しい教育の方法をくつがえすことになるから反対。
- (9) 憲法科特設の場合、さらに一時間ふやすのか。中学校では時間が多くなっているが、ガイダンスのなかでやってもよいではないか。
- (10) 憲法科を特設すると、中学校では教科担任制なので、一部教師にかぎられる傾向がでる。全教科のなかでやっていくとよい。
- (11) 各教科のなかに、憲法についての具体的指導計画をたてる。
- (12) 現行のワク内で、憲法重視の道德教育をどう進めていくか。
 - 小学一年 命を大切に。安全教育(たとえば、まわりみちで)
 - 小学二年 差別をつけない(自分のもちもの)
 - 小学三年 働く(産業をさかんにする)
 - 小学四年 みんなのために一遊びときまり(自治活動のなかで)
 - 小学五年 日本の産業(産業の知的なもの)
 - 小学六年 政治と歴史(民主主義と政治)⁽²⁷⁾

9. 「憲法科」特設の主張の具体

一方、永井らは、「こういうことでよいだろうか」と上記の主張に異議を唱え、「憲法科特設」の主張として、彼らの憲法科特設を主張する論拠20点を、続いて列挙している

こういうことでよいだろうか。わたしたちは憲法科特設を主張した。

- (1) 現行制度のなかでは、憲法の精神が強調されない。ほねぬきにされた社会科では、憲法の精神が強調されない。
- (2) 社会科には、社会科としての独自の任務がある。
- (3) 中学校では全教科のなかで憲法をいかしていくというが、むずかしいのではないか。
- (4) 現行制度のままでは、大部分の教師は憲法の精神で教育をすすめていけない。やると偏向教育ということになる。
- (5) 教科書の改悪がおこなわれている現状では特設されればこそ、はっきりとやれる(とくに教科書教師だから、われわれは)。
- (6) 憲法科をつくることによって各教科、生活指導、教師と子どもの人間関係にも、すっきりしたすじがはいる。
- (7) 憲法の中味からでてくる徳目ならいいのではないか。
- (8) 憲法の精神がはっきりつかまれることによって、道德も自然あらたになる。
- (9) 教師自身も精神的支柱を失いかけていないか。憲法は教師をふくめ、国民の精神的支柱である。
- (10) 人権尊重の憲法がみんなのものになっていない。権利意識がまだ低い。憲法教育が必要だ。あらたな問題意識のめざめをうながす。
- (11) 憲法学習のなかで、国家権力、封建性のこりかすでおさえられていることを学ぶ。
- (12) 憲法科特設によって、事大主義的傾向のある親たちをふくめて人間改造がなされ、教育と子どもが生きる社会環境がよくなる。民主教育がしやすくなる。

土 屋 直 人

- (13) 憲法尊重の空気はつくられる。現状としては、政治的な意味でもとりあげるべきだ。
- (14) 憲法科特設の必要は、人命軽視、封建、差別、圧迫、ギヤクタイ、レイゾクなどとたたかう手だてとして、意識の統一、父母と手をにぎり拡大していくために必要だ。国民共通のものとして憲法があるということは有効である。
- (15) 戦前は、教育勅語が教育の基盤であった。戦後は憲法がそうだ。憲法を教育勅語ぐらいに大事にしていくべきだ。
- (16) 憲法科特設によって国民が憲法のなかののっていることがら（言論の自由、差別とりのぞき、義務教育無償、労働の権利、学問思想の自由、税金のゆくえなど）を獲得した歴史を知ること、またそれと照応して現状はどうか、原因、これからどうしていけばよいかなどについて国民的自覚がもてる。
- (17) 条文の学習だけにおわらないで、憲法は歴史的所産であり、国民の意志、力で変えることができるということによって、発展の見とおし、民族の若々しさをもたせる。
- (18) 教師は公務員として、他の公務員とともに憲法を尊重し、守ることの自覚を、子どもたちや親たちとの関係のなかでたかめることができる。
- (19) 週一時間のもんだいは教科構造の再編成、時間割編成で考える。
- (20) 新しい日本国民のすすみちをしめした平和と民主主義と人権尊重の憲法を大事にまなびとる憲法科の特設は、当然だ。⁽²⁸⁾

永井は、以上のように「教科構造特別委員会」での議論をまとめている。そして、それに続いて論考の末尾ではこのような指摘をしている。

三日間二十時間にわたって、論争はつづけられ、特設については異論はあったが、憲法重視は支持された。

憲法重視の考えが確固としているなら、国民にしみとおっていない現状のなかで、とくに憲法科特設は実現されなくてはならない。

- 一、二年 ①いのちを大事にする。②差別をしない。③要求をだしあう。④集団でしごとをしていく。
——子どもたちの生活を子どもたちと教師が見るなかで、めざめざすなかであつかう。
- 三、四年 ①みんながくらしよくするためみんなで働く。②人を支配しないし、人に支配されない。
差別しない。③憲法の内容のうち、大切なものを理解する。
- 五、六年 ①三・四年の土台のうえに、知的にその内容を理解する。②正しい社会的実践の基礎になる考え方、感じ方を育てる。
- 中学校 ①憲法の中味を歴史的につかみ、見とおしをつけさせる。社会の進歩に対する確信をもたせるようにあつかう。②時事問題を憲法の問題でつかませる。③条文についてもまなぶ。

日教組でだした『憲法学習』『わたしたちの憲法』（有斐閣）などや外国の憲法学習、憲法とかかわりのある教材あつめなどの作業をすすめていかななくてはならないと考えている。なお、憲法について学びたいという声があれば、憲法科特設を国民請願によっても盛りあげ、実現させようのではないか。

⁽²⁹⁾

ここに記されている各学年段階での学習構想は、日教組編『憲法学習』を参考にしたも

のであると考えられる⁽³⁰⁾。なお、『わたしたちの憲法』（有斐閣）とは、憲法学者・宮沢俊義と教育評論家・国分一太郎の編になる青少年向けの憲法読本のことである⁽³¹⁾。永井は、憲法科への着想や、憲法科の具体的な教育課程を構想するにあたり、日教組編『憲法学習』や『わたしたちの憲法』（有斐閣）を参考にしていたことが窺われる。

10. 「社会科を中心とする全教科」論と憲法科創設論の相違

こうして、「教科構造特別委員会」での双方の見解と議論を見ていくと、それぞれの論拠と疑念が、それぞれの立場から提起されていたことがわかる。

社会科中心・全教科論の中では、科目の特設は現状では不可能・不必要で憲法教育は現行制度のもとでやれるという主張があった。そして、以下の疑念や懸念、意見・主張、憲法科創設反対論、消極論があった。即ち、中学校では教科担任制なので、憲法科を特設すると一部教師に限られる傾向が出てしまう。中学校では時間が多くなっているのに憲法科特設で「さらに一時間ふやす」のは良くない。憲法科は「野党の道德教育」と誤解されやすく、現行制度のもとでやったほうが政治的にならない。特設すると徳自主義に陥りやすく、文部省の意図にはまりやすくなる。系統学習をさせないとの趣旨が憲法科特設でひっくりかえり、生活単元学習という新しい教育方法を覆すことになるので、全教科のなかでやっていくとよい。現行の枠内で憲法重視の道德教育をどう進めていくか。各教科の中に憲法についての具体的指導計画を立てればよいので憲法科はいらない……。

また、憲法科の特設と社会科の改廃との関連をどうするかとの課題も示され、社会科を解体して地理・歴史・憲法としてゆくのが望ましいとする見解もあったという。だがそれは「現状はキケン」で時期尚早であるので、社会科を解体・廃止して憲法科を創設するのは反対であるという議論である。一方、社会科のねらいと憲法科のねらいは一致しているのであるから憲法科はいらないという考えもあった。

他方、これらの疑念や主張に対して、「こういうことでよいだろうか」と、永井らは憲法科特設をこう主張していた。

まず、社会科は「ほねぬきにされ」ている現状があり、この「ほねぬきにされた社会科では、憲法の精神は強調されない。」そして憲法科が創設されても「社会科には、社会科としての独自の任務がある。」

そして、道德及び道德教育については、「憲法の中味からでてくる徳目」は大切であり、「憲法の精神がはっきりつかまれることによって、道德も」新たになる。「戦前は、教育勅語が教育の基盤であった」が、戦後は憲法が「教育の基盤」となったのであって、故に憲法を「大事にしていくべきだ」。

一方、教師にとってはどうか。われわれは「教科書教師」だから、教科書改悪が行なわれている現状では、特設されればこそ、はっきりと憲法教育がやれる。「憲法科をつくることによって各教科、生活指導、教師と子どもの人間関係にも」すっきりした筋が入る。「大部分の教師は憲法の精神で教育をすすめてい」くことができる。憲法は「教育の基盤」にあるものであり、教師の、国民の精神的支柱である。憲法科特設は「人命軽視、封建、差別、圧迫、ギャクタイ、レイゾクなどとたたかう手だてとして、意識の統一、父母と手をにぎり拡大していくために必要」である。「教師は公務員として、他の公務員とともに憲法を

尊重し、守る」という憲法第99条への自覚を、「子どもたちや親たちとの関係のなかでたかめることができる。」

子どもや父母（親）、国民にとってはどうか。憲法科があれば「憲法の精神がはっきりつかまれる」。憲法科特設によって「国民が憲法のなかについていることがら（言論の自由、差別とりのぞき、義務教育無償、労働の権利、学問思想の自由、税金のゆくえなど）を獲得した歴史を知ること」ができる。「憲法が常識としていきいきと生きて生活の力となってい」くように、憲法科を創るのだ。「人権尊重の憲法」を「みんなのものに」してゆく（ために）、「権利意識」を高めるために、憲法科を創設しての、憲法教育が必要である。それは、新たな問題意識の目覚めを促すためでもある。憲法学習のなかで、「国家権力、封建性のこりかす」で抑えられていることが学べる。「憲法科特設によって、事大主義的傾向のある親たちをふくめて人間改造がなされ、教育と子どもの生きている社会環境がよくなる。民主教育がしやすくなる。」

こうして、憲法科によって「憲法尊重の空気はつくられる」。また諸権利の獲得の歴史と「照応して現状はどうか、原因、これからどうしていけばよいかなどについて国民的自覚がもてる」。「新しい日本国民のすすむみちをしめした平和と民主主義と人権尊重の憲法」を「大事にまなびとる憲法科」の特設は当然だ。

最後に、上記の2つの立場・主張を、7つの論点に整理しておきたい。（下掲【表】参照）

【表】〈社会科中心での全教科論〉と〈憲法科創設論〉の比較

7つの論点	「社会科を中心とする全教科でやっていくべきだとする人たちの主張」	「わたしたちの」憲法科特設の主張
社会科と憲法科、現状・現行制度では…？	(1) 憲法科特設は現状では不可能ではないか。 (2) 憲法科の特設と社会科の改廃との関連をどうするか。社会科を解体して地理・歴史・憲法としてゆくのがのぞましいが、現状ではキケン性がある。時期が早すぎる。 (6) 現行制度のもとでやれるはずであるから、やり方を考える。教育基本法・憲法の精神の研究が大切。重点をおさえておく指導方法を考えてやればよい。	(1) 現行制度のなかでは、憲法の精神が強調されない。ほねぬきにされた社会科では、憲法の精神が強調されない。 (5) 教科書の改悪がおこなわれている現状では特設されればこそ、はっきりとやれる（とくに教科書教師だから、われわれは）。
	(5) 社会科のねらいと憲法科のねらいは、一致しているはずだ。	(2) 社会科には、社会科としての独自の任務がある。
全教科で？	(3) 日本人の人間像が具体的につかまれていなかったために、いろいろな問題がおきている。これをはっきりさせる必要がある。憲法科でなく、全教科ではっきりさせていくべきだ。 (10) 憲法科を特設すると、中学校では教科担任制なので、一部教師にかぎられる傾向がでる。全教科のなかでやっていくとよい。 (11) 各教科のなかで、憲法についての具体的指導計画をたてる。	(3) 中学校では全教科のなかで憲法をいかしていくというが、むずかしいのではないか。 (6) 憲法科をつくることによって各教科、生活指導、教師と子どもの人間関係にも、すっきりしたすじがはいる。
政治的？	(4) 憲法科は野党の道徳教育、修身科は与党の道徳教育と一般に誤解されやすい。現行制度のもとでやったほうが、政治的にならずに実質的でよい。	(4) 現行制度のままでは、大部分の教師は憲法の精神で教育をすすめていけない。やると偏向教育ということになる。 (13) 憲法尊重の空気はつくられる。現状としては、政治的な意味でもとりあげるべきだ。

永井庄蔵の「憲法科」創設提案について

<p>徳目主義？ 憲法と道徳</p>	<p>(7) 特設すると、徳自主義におちいりやすく、文部省の意図にはまりやすい。 (12) 現行のワク内で、憲法重視の道徳教育をどう進めていくか。 小学一年 命を大切に 小学二年 差別をつけない 小学三年 働く 小学四年 みんなのために 小学五年 日本の産業 小学六年 政治と歴史</p>	<p>(7) 憲法の中味からでてくる徳目ならいいのではないか。 (8) 憲法の精神がはっきりつかまれることによって、道徳も自然あらたになる。 (15) 戦前は、教育勅語が教育の基盤であった。戦後は憲法がそうだ。憲法を教育勅語ぐらいに大事にしていくべきだ。</p>
<p>系統学習？教育の内容・方法</p>	<p>(8) 系統学習をさせないといわれてきたことが憲法科特設でひっくりかえる。生活単元学習という新しい教育の方法をくつがえすことになるから反対。</p>	<p>(16) 憲法科特設によって国民が憲法のなかにのっていることがら（言論の自由、差別とりのぞき、義務教育無償、労働の権利、学問思想の自由、税金のゆくえなど）を獲得した歴史を知ること、またそれと照応して現状はどうか、原因、これからどうしていけばよいかなどについて国民的自覚がもてる。 (17) 条文の学習だけにおわらないで、憲法は歴史的所産であり、国民の意志、力で変えることができるということによって、発展の見とおし、民族の若々しさをもたせる。 (20) 新しい日本国民のすすむみちをしめした平和と民主主義と人権尊重の憲法を大事にまなびとる憲法科の特設は、当然だ。</p>
<p>週一時間？</p>	<p>(9) 憲法科特設の場合、さらに一時間ふやすのか。中学校では時間が多くなっているが、ガイダンスのなかでやってもよいではないか。</p>	<p>(19) 週一時間のもんだいは教科構造の再編成、時間割編成で考える。</p>
<p>教師、父母(親)、地域、国民</p>	<p>(なし?)</p>	<p>(9) 教師自身も精神的支柱を失いかけていないか。憲法は教師をふくめ、国民の精神的支柱である。 (10) 人権尊重の憲法がみんなのものになっていない。権利意識がまだ低い。憲法教育が必要だ。あらたな問題意識のめざめをうながす。 (11) 憲法学習のなかで、国家権力、封建性のこりかすでおさえられていることを学ぶ。 (12) 憲法科特設によって、事大主義的傾向のある親たちをふくめて人間改造がなされ、教育と子どもの生きている社会環境がよくなる。民主教育がしやすくなる。 (14) 憲法科特設の必要は、人命軽視、封建、差別、圧迫、ギャクタイ、レイゾクなどたたかう手だてとして、意識の統一、父母と手をにぎり拡大していくために必要だ。国民共通のものとして憲法があるということは有効である。 (18) 教師は公務員として、他の公務員とともに憲法を尊重し、守ることの自覚を、子どもたちや親たちとの関係のなかでたかめることができる。</p>

(永井庄蔵「憲法科を創設することの提案」『教師の友』1960年5月号) 60-61頁より筆者作成。)

憲法学習・憲法教育を、社会科を中心に全教科でという論と、憲法科創設論との間の大きな相違点は何か。上の表を参照してわかる通り、「社会科を中心とする全教科」論に欠落している（あるいは、弱い）視点（そしてそれは憲法科創設論の特質でもある）は、言わば〈父母、地域、国民、教師〉という視点、〈父母、地域、国民、教師〉への視点である。

憲法科創設論はこう主張する。憲法科特設によって、日々の国民生活それ自身が「国家権力、封建性のこのりかすでおさえられていることを学ぶ」ことができ、「事大主義的傾向のある親たちをふくめて人間改造がなされ、教育と子どもの生きている社会環境がよくなる。民主教育がしやすくなる。」そしてそれにより「憲法尊重の空気はつくられる」ことになるのではないか。「憲法科特設の必要は、人命軽視、封建、差別、圧迫、ギャクタイ、レイゾクなどとたたかう手だてとして、意識の統一、父母と手をにぎり拡大していくために必要」であり、「国民共通のものとして憲法があるということ」の有効性に目を向けるべきだ。憲法科創設論には「国民教育」論が内在していたのである。

と同時に、これらの主張の諸点は、憲法前文の文脈、平和的生存権に通じる視点であり、そして憲法を「生活の力」とするべく、「たたかう」ための、社会権としての学習権、「教育を求める権利」の指摘でもあった。

かくして、ここに20点にわたって示されている、永井らの憲法科創設論には、大きく見て、以下の4つの視点・論点があるように思える。

- (1) 道徳と憲法について：憲法が道徳の内容を構成する、とする議論。
- (2) 道徳の特設と、憲法の創設について：道徳の時間の特設ではなく憲法科の創設を、という議論。
- (3) 国民教育運動のための憲法科創設論について：憲法の精神を「血肉」「常識」にしてゆくために、真に国民のための教育をつくっていくために。国民教育に憲法という支柱をつくる。憲法に基づく政治の実現のために、憲法に基づく教育を、憲法を学ぶ教育を、という議論。教育を受ける権利の保障を実質化するため、という議論。
- (4) 教師のための憲法科創設論について：教師が憲法を学んでいない。憲法の精神で教育をすすめていけるように、教師が憲法を学ぶためにも憲法科が必要である、という議論。

11. 若干の考察

永井は、同時代の状況を「生活・人権・真実をゆがめようとしている時代」と見ていた。永井は、現実の政治が憲法に基づくものとなっているか、憲法を実現する政治となっているかを問い、その実現を、国民教育の自己変革の中で見通し、そこから憲法科の創設を唱えていた。

敗戦後、長く政権与党を占めてきた自由民主党は、結党以来一貫して憲法「改正」、「新憲法」制定を主張してきた。敗戦後以降、今日まで続く、言わば〈憲法の危機〉に対して、憲法を国民のものとする国民教育を念願し、求めるため、永井らは「憲法科」創設を提起していた。

近代以降の日本において、学校における教科・科目の改廃は、時々の政権、公権力がその実質を担ってきた（支配してきた）。地域住民・市民や父母、教員と児童・生徒が、その改廃に関わる議論の場に直接広く参加し、民主的な協議と合意形成のなかで教科等の改

廃の決定をしてゆくことは、公式的にはなされてこなかった。その意味で、教育は国家のものであり続けてきたのである。その点で、1960年代以降の、いわゆる教育課程の自主編成運動は、家永教科書裁判や「国民の教育権」論などの展開の中で、重い意味を占めてきたと言ってよい。民間教育研究運動にかかわる、一教師、あるいは一市民としての、永井らのこの、1950年代半中盤頃の、「憲法科」という新教科を創設し、その教育課程を現場からつくりあげようと呼びかける主張は、近代日本教育史の中でも特筆すべきものであり、また、のちの教育課程の自主的編成の運動の流れ(の源流)、その発想の走列の中にあつた〈一つの魁〉であったとも言える。

本稿の冒頭に記した通り、『教科研ニュース』第19号(1957年10月10日発行)の「サークル機関紙から」欄(謄写刷)に、「イサワ教育こんわ会」の「なぜ 憲法科の特設を 主張するのか」という稿が収められていた。その議論の内容と、永井の筆名になるこの論考での議論を重ね合わせれば、両者の主張に一貫したものがあることは明らかである。⁽³²⁾

ただし、この上記の1957年の論考「なぜ憲法科の特設を主張するのか」の議論は、1958年の道徳の時間の特設以前、特設「道徳」ではなく憲法科を特設しようと主張することを主眼とするものであった。本稿で参照した永井の憲法科創設提案の論考は、「道徳」の時間特設から約2年後のものである。その意味で、言わば道徳科の代わりに憲法科をとという論旨の強調は、この論考の中では僅かの部分にあるのみで、全体的な論旨の基調には、特設道徳を許してしまったにせよ、主に、憲法を国民の血肉・常識とするにはどうすればいいか、父母の公費肩代わりの問題や父母負担軽減、強制寄付などの不合理・封建性を打ち破る方途として憲法を暮らしに生かし「自由」を求める国民教育をいかにしてつっていか、という問題意識からの議論・主張であったように思われる。

おわりに

なぜ「憲法科」の創設が必要なのか。「憲法科」創設の意図は何か。そして「憲法科」の創設を提案する(した)ことの意図は何か。

前述の通り、永井らの主張の一つの根拠は、父母や地域の理解(人権尊重、憲法尊重)のため、社会をよりよい方向へと変えるため、「国民教育」としてそれが必要である、という点から出てきている。「社会科を中心とする全教科」論と、憲法科創設論の、両論の相違性、あるいは齟齬の所以の一つは、「社会科を中心とする全教科」論の現状論(憲法教育観)にこうした視点が欠落していたからであった、とも読める。

また、永井には、上に見たように、政権与党が改憲を迫る中「もうすでに社会科は民主党の“うれうべき教科書”問題以後、圧迫され、平和、人権、科学的な地理・歴史、真実はゆがめられてきた」、社会科は「ほねぬきにされ」てきた、という状況認識があった。これはある意味では憲法という存在に対する、社会科という教科の持つべき役割・意義への深刻な問いかけであるとも読める。「ほねぬきにされた社会科では、憲法の本質は強調されない。」永井らのこの憲法科創設論は、常に「圧迫され」「ゆがめられてきた」戦後社会科、その憲法教育に占める意味・意義への、一つの問いかけではなかったか。憲法を教えるはずの、本来の「社会科」への問い返しとは読めまいか。

戦後日本における、一貫してこの憲法を言わば「壊そう」とする政権与党の姿勢は、憲

法に基づく政治の実現を理想とする教育、そして、日本国憲法に示された理想の実現が基本的に教育の力によるとした、戦後日本の「教育基本法」(47基本法)と、相容れるものではない。現に、第一次安倍政権は、2006年、この47教育基本法を「改正」し、「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。」という文言を消し去った。

現在の学校教師、国民の憲法認識の実態、社会科その他学校教育全体における憲法教育の実態、そして、教育運動としての憲法教育の不振と、「憲法学習」の形骸化の実態を、どう見ればよいか。「圧迫」により「ゆがめられ」、いわば「骨抜き」にされてきた末の今日の教育。今から約50年前の、戦前から生活綴方教師として生きてきた永井の、われわれへのこの問いかけは、重く大きいものと言わねばならない。

註

(1) 『教科研ニュース』第19号、1957年10月10日発行(月刊)(教育科学研究会『教育』復刻版冊子(ほるぷ出版、1985年)に所収)。なお、このイサワ教育こんわ会の論稿「なぜ 憲法科の特設を 主張するのか」は、イサワ教育こんわ会のサークル機関紙(誌)の『なかま』に収められているものと思われるが、その実際の機関紙(誌)の当該論原稿の所収巻は、現時点では未見である(所収資料の現物である第一次史資料の探索を試みるも未確認である)。

(2) 復刻版「教師の友」刊行委員会編『教師の友』復刻版(全17冊揃、桐書房、1988年)所収による。雑誌『教師の友』は、

(3) 永井庄蔵「憲法科を創設することの提案」(『教師の友』通巻79号、1960年5月号)。

(4) 拙稿『「イサワ教育こんわ会」の憲法科特設論について』(『岩手大学教育学部研究年報』第69巻、2010年)を参照されたい。

(5) なお本稿は、以前に筆者が発表した、拙稿「永井庄蔵の『憲法科を創設することの提案』を読む」(岩手県歴史教育者協議会編『岩手の歴史地理教育』第8号、2009年)に、大幅な加筆・修正を施し、新たに再構成したものである。

(6) ナガイ・ショーゾー追悼文集編集委員会編『追憶と論考 北の教師 ナガイ・ショーゾー』胆江地区民間教育研究団体連絡協議会発行、2000年。なお、本稿で扱う論考「憲法科を創設することの提案」は、同書にも収められている(142-151頁)。なお、伊藤喜助『教師の群像』杜陵印刷、1983年、参照。

(7) 岩手県教職員組合胆沢支部編『語り継ぐ胆沢の教育』1989年、126-128頁、ほか参照。

(8) 「ナガイ・ショーゾー略年譜」(前掲『追憶と論考 北の教師 ナガイ・ショーゾー』所収)。

(9) 吉田六太郎「愛することと教えること」(『作文と教育』1982年9月号)95頁。永井が終生自らの名を「ナガイ」と書き続けた由来は、戦前、受け持った一人の子どもであったという。永井は、家が貧しく仕事のため学校に満足に来られず、勉強のおくれていた教え子・A子に読み書きを教えようと手紙を書いた。欠席が多くひらがなを読めないこの子に手紙を読んでもらうためには、差出人名もカタカナでなければならなかった。

(10) 永井が、その論稿の筆名を漢字にしているのは、現時点で、筆者の見限り、この憲法科創設提案の論稿の他数点のみである。

永井庄蔵の「憲法科」創設提案について

- (11) 永井、前掲「憲法科を創設することの提案」56頁。
- (12) 前掲拙稿『「イサワ教育こんわ会」の憲法科特設論について』を参照されたい。
- (13) 1947年の教育基本法は、法律では異例の前文を置き、約1ヵ月後に施行される日本国憲法との関連にあえて言及していた。その前文が、平和と民主主義、個人の尊厳の実現を求める憲法の精神、その理想の実現が「教育の力」による、と記していたことは重要である。民主国家の実現を担う主体の形成は、教育にかかっている。憲法の理想を実現するための具体的な教育理念の表明として教育基本法が制定されたこと、ここに、教育基本法が「準憲法的性格」を持つ「教育の憲法」といわれた所以が端的に示されていた。だが2006年12月15日、第一次安倍政権の下、改正教育基本法が臨時国会において成立、同月22日に公布・施行され、この「教育の力」の文言・文脈はその前文から消された。1947年の教育基本法は、戦前の教育が軍国主義と極端な国家主義に奉仕したことへの深い反省に立ち、憲法の理念の実現を教育に託したものであった。なお、堀尾輝久『いま、教育基本法を読む―歴史・争点・再発見―』岩波書店、2002年、ほか参照。あわせて、拙稿「Q16 憲法に教育についての条文が少ないのはなぜですか」(歴史教育者協議会編『ちゃんと学ぼう! 憲法1』青木書店、2008年)を参照されたい。
- (14) 前掲、『追憶と論考 北の教師 ナガイ・ショーゾー』56-57頁。
- (15) 永井、前掲「憲法科を創設することの提案」57頁。
- (16) 後の1960年代後半の、ナガイ・ショーゾーの「誌上シンポジウム《「平和の理念と教育的立場」意見・VIII あいまいと すりかえは いたるところに》(『教育』No.217、1968年2月号)と題する論考の一部には、このような記述がある。「いま、繁栄と開発、道徳、協力などのコトバと行動によって 国民が教師がむしばまれている。新装国民精神総動員運動が すずめられている。主犯者はだれであるか。教員は その協力者として分担させられている。さしあたり 教員はホウ助罪というところか。公費かたがわりは 税外負担として、憲法、地財法にさえ そむくのに、子どものためにというすりかえで 生活を圧迫してくる。…(後略)…」(120-121頁。なお、同論考は、前掲『追憶と論考 ナガイ・ショーゾー』に所収。)永井の念頭には、「生活を圧迫」する「すりかえ」、公費肩代わりという憲法違反への認識が明瞭にあった。
- (17) 永井、前掲「憲法科を創設することの提案」57頁。
- (18) 永井、前掲「憲法科を創設することの提案」57-58頁。
- (19) 永井、前掲「憲法科を創設することの提案」58頁。
- (20) 永井、前掲「憲法科を創設することの提案」58-59頁。
- (21) 永井、前掲「憲法科を創設することの提案」59頁。
- (22) 勤務評定をめぐるのは、例えば岩手県教職員組合の組合員が交渉を求めて県教育庁の庁舎に徹夜で座り込み、その「排除」のために警官隊が出動し、激しいみ合いとなりけが人が出たとされる。岩手県教職員組合編『岩教組20年史』1977年、716-771頁。
- (23) 岩手県胆沢郡姉体中学校教諭であった高野善一は、1954年1月23日、「偏向教育その他約十二項目にわたるところの教員としてふさわしからぬ行為」があるとして、姉体村教育委員会から懲戒免職処分をうけたとされる(「第19回国会 衆議院文部委員会 第16号 昭和29年3月12日」(国会会議録テキスト、<https://kokkai.ndl.go.jp/simple/detail?minId=101905115X01619540312&spkNum=0#s0>)。なお、高野善一「Z先生失敗の巻」(教育科学研究会編『教育』1953年12月号)、高野善一『教育の探求』時事通信社、1969年、高野善一『小説 偏向教師』鳩の森書房、1976年、前掲『語り継ぐ胆沢の教育』129-130頁、明神勲「教職員レッド・パーズ概要ノート(その1)―青森・岩手県における教職員レッド・パーズ―」(『北海道教育大学紀要(第一部C教育科学編)』第34巻第1号、1983年)、参照。
- (24) 永井、前掲「憲法科を創設することの提案」59-60頁。

土 屋 直 人

- (25) 永井、前掲「憲法科を創設することの提案」60頁。
- (26) 岩手県教員組合教育研究集会報告『岩手の教育』1958年（岩手県立図書館所蔵）。その「特別委員会」の記録の箇所には、「教科構造のぎん味 胆沢 常磐小 永井庄蔵」という記載が見られ、永井の報告があったことが窺われる（280頁）。
- (27) 永井、前掲「憲法科を創設することの提案」60-61頁。
- (28) 永井、前掲「憲法科を創設することの提案」61頁。
- (29) 永井、前掲「憲法科を創設することの提案」61-62頁。
- (30) 日本教職員組合教育文化部編集『憲法学習—教師のための案内—』（日本教職員組合、1956年）。なお、拙稿「小学校低学年における生活指導と『憲法学習』—土田茂範『村の一年生』の再読から—」（『岩手大学文化論叢』第10輯、2021年）を参照されたい。
- (31) 宮沢俊義・国分一太郎編『わたしたちの憲法』（有斐閣、1955年）。
- (32) 前掲拙稿「『イサワ教育こんわ会』の憲法科特設論について」をあわせて参照されたい。

小学校教員養成における国語科教育の課題

「書くこと領域」の学習内容の設定

藤井 知弘*

(2021年12月20日受付, 2022年1月13日受理)

1章 問題関心と問題設定

論者は、20年に渡り本学において「小学校教育法」の授業担当をしてきている。学会等において提示される様々な研究内容は、国語教育に対する造詣が深い人々に拠っているが故に理論が先行し、実態に即したものとイえるかは不確かなところがある。本学で授業を履修する学生は主免許が小学校コースの85名(うち国語科は15名)中学校コース(国語は6名程度)を含めて授業科目受講者は前後期を併せて130名程度が通例である。その多くは国語を専門としない学生であり、こうした学生のうち、副免許状としての中学校国語、高等学校国語を取得していく学生を除くと、多くは「小学校教育法」1科目だけの履修で、小学校教員として採用されていくことになる。(下線 藤井)100分×14回の授業を履修しただけで、小学校において最も授業時数の多い国語科の学習を行うことを保証することとなり得るのだろうか。カリキュラム編成は各大学によって異なるので、必修科目がこれだけでも取得できるというのは、カリキュラムマネジメントの問題ともいえる。(書写の授業科目は1科目あるが、必修であった教科専門教員も関わる「小学校国語A」は選択と変更された)もちろん、教師になってからの研修等によって、また教科書指導書をなぞることによって授業自体を行うことは可能となるだろう。採用されてから一人前になるのだということで、教員養成としての責務を果たしたといえるだろうかは常に考えることである。

ここで問題としたいのは、国語教育に熱心に取り組んでいる人たちを対象としてではなく、国語が嫌い、国語科苦手と感じているよう学生が、教員になったときにどのような授業を展開するだけの能力を大学教育として準備できうるのかという点である。本学においては、理数コースの設定によって、小学校教員を目指す理系の学生が一定数おり、こうした学生は国語に対する関心も違い、教材の見方や指導法については「小学校教育法」において初めて触れるということがほとんどである。教育実習に向けて苦手教科の克服として設定された「小学校実践研究」(国語、算数は全員選択、理科、社会、英語はどれか1教科を選択、各教科の授業回数は4回)の授業は昨年度まで3年生の必修科目であったが、今年度は選択となり、同時間帯の必修科目の設定により、わずか14名の履修にしか過ぎな

* 岩手大学教育学部

かった。確かに教育実習において実践経験は踏むものの、コロナ下にある実習は4週間から3週間に減り、実習で実際に授業を行ったのは8時間(附属小学校)程度となっている。そのうち国語の授業は1時間であり、学習材の一部分を担ったに過ぎないのが現状である。こうした国語科実践の経験のまま、4月には新採用として教壇に立つ者が、「楽しい、わかる、やってみたい」といった実践を展開できるかどうかは難しいことだろう。初任研を通しての研修は行われるが、なってからの修養によって実践力は時間と共に身につけていくと割り切れるものではない。だからといって論者は、最初からそれ相応の授業を行うことを求めているのではない。教員スタート時に最低限身に備わっておくべき、知識や技能、授業方法や教材研究はどの程度が必要とされるかについての共通理解を持つべきだと考える。

そこで本論においては問題設定を、○小学校教師を目指す学生にとって、既習の学習経験がどれほどのものとして生きているか ○授業を通して学生は何を学んでいるか を踏まえた上で

◆授業科目「教育法」においてどれだけの内容を押さえるべきかについての問題提起を行い、学会において同じく教科教育を担当している会員と問題を共有し、今後その内容を明らかにしたいと考える。中でも「書くことの学習」に絞ってそのあり方について検討することとする。

2章 教師教育における課題

2-1 学部教育における課題

ここでは、本学の教科教育学の先人である望月善次と教師教育に積極的に国語科教育の教師教育並びに教科内容について発言を重ねている鶴田清司を中心に学部教育の課題について述べる。

望月善次(1983)は学部教育について研究と教育の統一の困難さに対処するために「大学教師各自が自らの教育実態を吟味し直す」ことがなされていないことを指摘している。そして教科教育担当者の分担する講義内容について、

教育職員免許法との対応を第一義とされる様な事態が現出し、その内容・レベルが余り吟味されないままに「教育法」「教材研究」の名称が用いられている。甚だしきに至っては、「教育法」は教育方法を「教材研究」は教材を研究する時間であるとする笑えぬ悲喜劇をもたらしている。^{*1}

と述べ、当時における小学校免許希望者による授業科目「国語科教材研究」(2単位)と「国語科教育法」(4単位・中学校免許希望者)とに分けていることの問題をあげている。また望月・飛田(1988)では「教師教育から見た小学校『国語』教師」の中において大学における教育と就職後の勤務実態との乖離をあげている。^{*2}

さらに望月(2006)は教師の力量形成の課題を7観点に渡ってあげている。中でも①(教授・学習材)分析力 ②(年間計画/単元)構成力が具体的には教科指導に関わることとなるが、望月は①の定着度は充分とはいえず大学の責任が重いこと、②では卒業後の力量形成に頼らざるを得ないとみている。論者は④(教室対応力)であげられている「発問・指示・

説明の言語化」は教育法の中でも具体的な授業場面を想定して扱える内容と考える。^{*3}

望月は、岩手大学に最初に赴任した「教科教育学」の教員として本格的な教科教育学の実践へと向かったが、当時においては教科教育学は学問ではないという批判も学内において強かったと聞いている。昭和57年当時、望月は「教育職員免許法」上の「国語科教育法」「国語科教材研究」を分けて実施している。「教材研究」が小学校教諭・教職に関する専門科目となっており必修、「国語概論」（教科に関する専門科目）が必修、合計4単位が必要とされていた。「国語科教材研究」は計13回実施され、中でも「表現（作文）」は、戸田唯巳（1975）（1980）『作文＝どのように書かせるか』『続・同』（共に明治図書）を用いての授業を行っているが、書くことに関してはこの1回だけとなっている。

望月（2006）があげた「教師の力量」7観点は以下の通りとなっている。

- ①（教授・学習材）分析力 ②（年間計画／単元）構成力 ③集団（統率）力 ④教室対応力 ⑤（学校）組織（対応）力 ⑥臨床力 ⑦展望力（個体史・歴史・国際）

以上7点について、①がカリキュラムに組み込みやすいものとしているが、具体的な分析方法を身につけないまま卒業していく学生も多いと指摘、その他の項目すべてが大学において十分に扱えていないと述べている。それらが就職してから後の現場において頼らざるを得ないとしているが、学校現場には、場と時間が不足していると述べている。

④教室対応力の内容としてあげられる「発問・指示・説明の言語化」については、論者は授業の中において、学生に実際の場面を想定して授業者が「発問」しその適切さや内容の吟味する、また自分だったら何と言うのかということで、ペアワーク、もしくは四人グループでの検討などを活動として組んで考えるようにしている。

鶴田清司（2007）^{*4}は、「大学における授業改革の試み」として、全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』（2013）において「教師教育」の観点から先行研究をレビューしている。その結果、「自らの教師教育実践に基づく臨床的・具体的データに基づいて、国語科教師教育のカリキュラムや授業内容の見直しをすること」と総括し、教師教育のあり方を共同で模索していくことの必要性を提示している^{*5}のは論者の問題意識と合致したものとなっている。

また鶴田（2013）は、大学での講義、演習のあり方を見直す中で、「学び合う」ことを実感させることが生きた「テキスト」となること、卒業論文の意義について検討されるべきことを指摘している。学部の卒論指導は、個々の教員の取り組みに大きな差異があり、少なくとも本学ではその質保証が科内において十分に検討・吟味されているとはいえない。ウィキペディアからの引用によって構成されるような卒論も見受けられるのは由々しき問題である。国語科のみならず、論理的に文章を作成する知見について学ぶ場は重要であり、その力量はやがて現場における教材研究や研究の促進につながることになる。鶴田（2002）によれば、研究方法論の科目が設定されている大学、一般的学部科目としての論文作成に関わる科目が設定されている大学は極めて少ないことも報告されている。^{*6}

2-2 初任研における内容

では初任者である新任教員はその1年目においてどのような内容を研修において学ぶことになるのかを、「初任者研修会」の内容から見てみる。

初任者研修において示された内容 平成○年度の例 講習時間90分

- 資料：「I県小学校初任者研修講座 I 教科指導の進め方 国語科」I県総合教育センター
- ・平成20年版学習指導要領 国語科の目標と29年版の目標との比較
注目点として「言葉による見方・考え方を働かせ」「言語活動を通して」
- ・国語科の学習過程と指導事項(解説p.9)
- ・課題解決的な言語活動を位置づけた単元構成(モデル図)(センターガイドブックp.15)
- ・「本県の授業づくり3つの視点」
 - ①学習の見通し(学習課題を設定し学習のゴールを見通す)
 - ②学習課題(学習問題)を解決するための学習活動<発問作り演習>
 - ③学習の振り返り(学習内容と学習プロセスの振り返り)

◆発問づくり演習の例 ごんぎつねにおける「どうしてごんは兵十のかげぼうしをふみながらついていったのですか」→(演習を通して)〈考えを広げたい場合の例〉「ただついていっただけで二人の話は聞けるのに、ごんはなぜ兵十のかげぼうしをふもうと思ったのだろう」

⇒この研修においては、領域は「読むこと」素材としては文学的文章のみを扱い、「書くこと」領域には触れていない。初任1年目において国語科についての研修はこれだけとなっていたことから、現場においてつけるべき能力は多岐に渡り、大学教育の担うことが多いこととなる。

3章 「教育法」の授業内容に関する先行研究

3-1 全国大学国語教育学会編テキストの内容

全国の教育養成系大学の国語科教育学担当者を中心として構成されている「全国大学国語教育学会」では『小学校国語科教育研究』と題したテキストとなり得る刊行を1991年(長谷川孝士理事長)2009年(吉田裕久/同)2019年(山元隆春/同)と行っている。それぞれが当時の学習指導要領を反映した内容となっているが、書くことを扱う頁数も増えている。^{*7}

[1991 pp74-82 9頁/全168頁 5.3%比]

[2009 pp70-89 19頁/全182頁 10.4%]

[2019 pp104-124 20頁/全181頁 11%]

その内容構成としては見出しから整理すると

	1991	2009	2019
意義と目標	○	○	○
文章形態	○	○文種	○ジャンル
作文能力	○		
指導の方法	○		○低中高
指導上の留意点	○		
書くことの学習過程	○	○	○
学習者の発達と指導		○低中高	○低中高

小学校教員養成における国語科教育の課題

言語活動例		○	
学指要 領域と構成		○	○
現代的な書く			○ICT

2009年以降において「様式」を意識しての内容が登場することになる。指導方法は学習過程に沿って記述され、低中高の段階に合わせてその内容が示されているが、共通しているのは、書くことの目的でもある「自分の思いや考えを表現できる」とするための指導のあり方を示していることである。

学会編でテキストともなる『小学校国語科教育研究』では学会所属会員による執筆となっているが、91年版においては平成元年3月の学習指導要領を踏まえたものとなっているので、各学年毎の目標設定であり、[表現] [理解]の領域設定のもとでの内容構成となっている。

09年版においては平成20年版学習指導要領を受け、2学年表示による内容提示となり、言語活動例が示されることになった。「書くこと」に関わる言語活動例12を受け、執筆者である渡部洋一郎は「文章の種類」として西尾実、飛田多喜雄の論を踏まえ、「文種に応じた指導」の重要性を述べている。^{*8}そこで渡部は発達段階に即した指導がそれによって可能となることを指摘する。文種を発達段階と照らしたのは、井上一郎（当時文科省小学校教科調査官）が先導した学習指導要領によっても明らかにされており、その後の大きな柱となっていく。

2019年版においては、平成29年版の学習指導要領を受けての内容記述となり、学習過程が明確に示され、[題材の選定]から[共有]までの指導事項が明示された。「文種」に「ジャンル」という用語も用いられ、各学年の指導においてもそのジャンルを意識しての指導方法や内容が記述されることとなっている。特に論者は文産出過程を踏まえてのモニタリングや協働的な活動、ICTを踏まえての記述活動にも言及しており、これからの書くことの学習の方向性を示した。^{*9}

その他に「小学校国語科教育法」を扱った出版物として管見の範囲では以下のものもあげられる。

○藤井國彦（1980）『小学校国語科教育法』図書文化

○中西昇、野地潤家、安西勉夫、湊吉正編（1985）『小学校国語科教育法』桜楓社

○田近洵一、井上尚美、大熊徹編（1985）『教育養成基礎教養シリーズ 新版小学校国語科授業研究』教育出版

○野地潤家、湊吉正編（2002）『新編 小学校国語科教育法』おうふう

いずれのものも、「書くこと」についての記述は限られたものとなっており、扱うべき具体的な指導事項が示されたものとはなっていない。^{*10}

3-2 研究論文における内容の取り扱い

鶴田（1997）は国語科教育教員養成について「単に『授業で何をどう教えるか』『教材研究をどのように行うか』『指導案をどう書くか』といった実務的・方法的レベルにとどまることはできない」と指摘しているが、学生の立場からするとその点が最も知りたい、学びたい重要な学習内容といえる。また鶴田（2001）では「実践に役立つ知識・技能・方法

は学生一人ひとりが切実な実践経験の場を通して獲得するしかない」としている。^{*11}

大学における授業として「教育法」のあり方を検討している研究としては、今井敏博(1998) 世羅博昭(2003) 遠藤庄治・渡辺春美(2005) 町田守弘(2008) 時田詠子(2009) 都築則幸(2011) 天野かおり・志々田まなみ・宮崎尚子(2014) 鈴木愛理(2014) 吉田茂樹(2015) 桐生直代・東茂美(2019) などがあげられる。これらの多くが、大学での模擬授業の実施による考察が中心となっている。^{*12}

鈴木(2014)は小学校学習指導要領に拠りながら、毎時間毎の予習としての宿題を元にしてワークショップで協議、発表、まとめというパターンで進めている。書くことについては、1回の扱いである。鈴木は「大学において大切なのは、いま国語科教育に求められているものを自らどうにかして知ろうとし、その知る方法を学ぶことである」として学習指導要領を理解した上で、「何を教えることが国語科教育で、なぜ国語を教育するかななどを自分のものとして向き合えること」を目標とした授業展開をしている。毎回の授業のテーマに関わる内容について理解してくることを予習として宿題とし、授業中において各が考えたことをグループで話し合い、全体化しまとめとするという展開である。こうした展開の中で、学生たちは本質的に「ことばの教育」について自分なりの理解を深めていくことができていように見受けられた。

吉田(2015)は「自ら経験することを通して実践的な授業力」という観点から学習指導案作りが5週、班別代表模擬授業を5週にわたって展開する。桐生らは、短期大学での中学校二種免許対象の実践であるが、書くことの学習が2週、模擬授業を5週にわたって展開している。

いずれの研究においても学生が学ぶ学習内容として何を設定したかについては明記されおらず、模擬授業授業が適切であったかどうかの考察は、学生の感想によってしか測ることことができない。

国語科教師教育に関する研究は、学会でも1985年以降においてもその研究が重ねられていることは先にも述べたように『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』^{*13}において鶴田が整理している。そこでは2010年までの学会における9回に渡る課題研究やシンポジウムにおいて国語科教師教育のあり方が取り上げられている。ここでの「国語科教師」とはやはり国語科教育を専門とする教師を少なくとも指していると思われ、国語に関心がない、国語が好きではないというごく普通の教師を対象とはしていない。

先行研究の中でも、今井(1998)は教育実習後の学生が行った議論を取り上げているが、そこで学生は「大学の授業は理想論のように感じられる。(中略) 授業の方法などの基礎的な事は大学でふれられることはあるが、実際に子どもたちと接する場面で生ずるであろう事柄については扱われてはいない。」「3回生までで大学で学んだことで教育実習に実際役立つことは少なかったと思う。大学の授業と教育実習とを全く別のものとしてとらえてしまっている。」「教科教育法の授業も様々で、教育法を学んでいるという実感のあるものもあるが、そうでないものもあるように思う。」「特に小学校教科〇〇という科目の授業は、小学校の教師を念頭において大学で授業してほしい。」など学生の本音が表されている。教育法担当者として傾聴しなければならない意見といえる。

都築(2011)は平成20年度の私立大学20校における授業内容を整理する中で、「国語科教育法」の授業の約半数が「読むこと」に関する内容と、模擬授業にあてられていることを

特徴的な点として指摘している。教育法担当者が一般学部出身であれば、文学教材を中心とした「読むこと」指導に偏ることは当然で、それを学んだ学生が教師になったときにはこの偏りが再生産されることになる」と述べている。

2021年段階においては、都築論文より10年が経過し、アクティブ・ラーニングが叫ばれる中において、さすがに文学偏重は改善されてきているとはいえるものの、学生の既習学習体験は、圧倒的に物語教材の記憶だけが残っている者がほとんどといえる。

その他の先行研究は、先に述べたように「模擬授業」を柱とする展開となっている。模擬授業については、論者は否定的な立場である。確かに鶴田のいうように実践経験へと模擬授業がつながることは認めるが、学習者反応のないところでの模擬授業（学生が生徒役をやったとしても）では、発問や、指示、板書の適切さを見取ることができても、反応を元に学習者の考えを紡ぎ出していく、学習者相互の交流による授業、予測反応事象に対する対応の仕方などは難しい。模擬授業実施において克服しなければならない点としては以下のようなことが考えられる。

- 一教材における授業展開のあり方が、他教材、他単元へと生かすことへとつながるか
- 単元構想の中における一単位時間として見る事が難しく、どうしてもその場面における展開が対象となってしまうこと
- 学習者の反応を学生が代弁することによって、リアルな実態予想へとつながるか
- 教師主導型の展開で進めるしかなく、発問や指示、板書の提示などの有用性の検討に限定されがちである
- 予想外反応の設定が難しく、即興的・即時的な対応にはなりにくい
- 教室に立つ教師としての立ち振る舞い、音声言語表現の適切さなどを見ることはできるが、そのことと国語科学習内容とが分離しがち

4章 学生の学びの実際

4-1 学習の履歴による意識

R3年度「小学校教育法」を受講している2年生小学校コースが主となる学生77名に簡単なアンケートを実施した。(R3.6.14)

- 書くことが(好き27%/嫌い38%/どちらでもない33%)
- 書くことの学習が今に生きていると感じることは(ある79% ない21%)
→「ある」の回答のほとんどが、高校時における小論文指導をあげている
- 今になってこうしたことを教えてほしかったは
→自由記述による異なり回答数のべ100を整理すると
 - ・様々なジャンル・文章の書き方に関わる回答 39 (小論文やレポートなどの文種10 / 読書感想文9 / メール など手紙4 / 目的に応じた書き方3 / 社会に出てから書く 文章の書き方2 など)
 - ・文章構成に関わる回答 19 (構成11 / まとめ方3 構想の立て方2 など)
 - ・その他の回答 (推敲の仕方4 / 要約の仕方4 / 記述前指導4 / 目的意識・相手意識2 など)

■4割近くの学生が嫌いだと答える中、入試のための小論文指導の学習経験が大学生のレポー

ト作成などに生きていることを実感しつつも、論理的な文章の書き方を「教えてほしかった」とあげているのも特徴的である。

4-2 既習の学習経験から

本研究室4年生・本堂桜花による学生調査による文種による指導を受けたかどうかについての記憶について回答を得た。

文種指導を受けた記憶と長期休業課題 (R3.7月実施)

文 種	指導を受けた記憶		長期休業課題	
	名	%	名	%
説明文	40名	71%	8名	14%
記録文	5	9	5	9
報告文	6	11	1	2
意見文	27	48	3	5
新聞記事	27	48	4	7
物語文	39	70	8	14
俳句短歌	35	63	10	18
詩	32	57	3	5
日記	24	43	36	64
手紙	31	55	1	2
読書感想文	17	30	5	9

■対象学生は4-1と同学生 回答にあっては、書くこと単元というだけでなく、読むことの単元中における書く活動も含み混在しての回答となっている。説明文、物語文を書くことの指導は多く行われてきたことがうかがえる。反対に読むこと領域ではあるが、「読書感想文」の指導されることなく、課題としてだけほぼ出されていたことは大きな課題といえる。

■学生の記憶では、小学校時代の学習経験は曖昧であるが、文種に応じた指導については、説明文、物語文というおおきなくくりの中でとらえており、大学入試に関わる小論文指導が論理的な文章指導としては最も大きな学習経験となっている。読書感想文の経験は、読書感想文コンクールに向けての課題として出されているためだが、7割の学生がどのように書くかについての指導がなされていないことがわかる。この対象となる大学生は、平成20年版の学習指導要領に準拠して学んできた人たちであるので、単元を通して言語活動の充実を図る学習を受けてきている。しかし、書くことの単元において文種を意識しての学習経験は少なく、論理的な文章としては、説明文、意見文に集約される。これらの文種は読むことのテキストとセット化されたものとして経験してきている。作文の学習として従来からも多く行われてきたいわゆる「行事作文」としての記述経験は高いが、そこでの技能向上を伴う指導というよりも、経験を日記的に残す意図が強いと反応からは見て取れた。また日記指導も同様に学習者の生活や内面理解といった生徒指導的意味から行われていたといえる。

5章 「書くこと」の学習における学習内容

5-1 論者の授業における学習内容の提示

論者の「小学校教育法」における目標は

- 言語の教育の重要性を知ること
- 自分の受けてきた学習にとらわれることなく新しい（未来志向）の学習のあり方について知り、そのあり方について考えること
そして「書くことの学習」領域については、2回半の時間（実質230分間：朝読みと称して新聞の読みを毎回授業導入時に入れている）設定の中において以下のような内容を扱った。（通算でレジュメA3を13枚配布している）
 - 基本的には講義解説をし、実際の授業であり得る場面を想定しての発問を混ぜ展開した。
- 文産出の過程（フラワー&ヘイズ）の提示
→先行スキーマに基づき、構想・記述・推敲の段階をたどることは学習指導要領の項目段階とも共通していること、今回の学習指導要領では書き終えたものを「共有」することがキーとなっていること
- 心理学が明らかにしている書くことの研究
→記述量や質は何によって影響されるか
- NHK人間ドキュメント「岩手県木細工小学校」における書くことの日常化のビデオ視聴
→生活綴り方に通じる「生活作文」の実際例
- 渡辺雅子「4コマ漫画の作文実験」日米仏の記述スタイルを比較する『BERD』6号
→時系列型と因果型、俯瞰型の違いはそれぞれの国の国語教育のあり方が影響していること^{*14}
- 様式に応じて書くということ：PISAの結果から求められる「書くことの授業改善（文科省）」
- 井上一郎による様式論の整理：文種の提示
- 学習指導要領に示された言語活動例の確認
- 大村はま「筆無精と国語教室」
- 「大村はま国語教室」から単元の実践
「この人のこの作文をめぐって」ことばを選ぶ／書き足す 「先生への手紙」^{*15}
→語彙の拡充や書き足すことも書くことの学習となること、書いたものの自己評価のあり方と教師による評価観点の設定
- ワークショップ：教科書（東京書籍版 H20年学習指導要領準拠版）をペアで1セット用い、書くこと単元の洗いだしと文種の見取りを行った後に、ペア課題として「書くこと」単元の系統表（1年から6年）作りを課して提出させた。（整理する観点として[目標][文種][主な活動]）
 - 授業形態としては、大人数の受講（半期毎約70名）となっているので、ペアを組み、発問、問題提起について言語活動としての対話を通して考えることを基本的な進め方としている。考えの多様性や追求などの話題、課題の場合には対話ペア×2の4人組によって交流を進めている。
 - 渡辺雅子の指摘の通り、日本の書くことの指導は小学校1年生から「順序よく」という

指導事項によって時系列による記述が、生活文記述においてはほとんどとなっている。大学生への聞き取りにおいてもそのことはうなずける。教科書におけるモデル文においてしかるべき段階において書き方（構成）の異なるモデルを提示し、自分の書きたいものほどのような記述によるのが適当であるかを選択させたり、考えさせることも必要だろう。

■大村はまの「先生への手紙」は中学校の実践ではあるが、小学校段階においても活用できる指導法、評価法といえる。つけるべき言語能力が明確化されていない作文活動では、教師の評価も曖昧な内容に対するコメントになりがちである。学習者自身が[題材][めあて][特に書き表したかったこと][そのために工夫したこと]などを意識して記述に取り組んだり、振り返ったりすることが自らの表現に自覚的になることができる。また[表現]について作文の文章中に記号とつけ、自分のうまくかけていること、迷いなど教師に指導やアドバイスをもらい箇所を明記することも、内容だけの評価でなく具体的に評価することにもつながり、国語が専門ではない教師にとっても観点を示すことができるものとなる。もちろん小学校では、発達段階や学年段階、もしくは記述能力に応じてこうした観点設定を工夫する必要はある。(末尾に掲示)

5-2 学習者である学生の反応：ポートフォリオ

◆学生A（社会サブコース）私自身が、様々な様式で文章の書き方を理解しておらず、書いた経験のある文章の様式が少ないということ。また自分自身が文章を書いた経験が少ないのに、児童に文章を書く手立てを教えることができるか不安に感じた。

◆学生B（国語サブコース）今まで作文を書くときに、構想をしっかり考える時間は特になく、いきなり「書いて下さい」といわれていた。その為、書いているうちに自分の考えがうまくまとまらず、結局よくわからないようにという風になっていた。教師はまず構想の部分を指導すべきだ。

◆学生C（教育学サブコース）書くことの学習のICT活用について考えた際、複雑な感情となった。その感情の原因は、文字を手書きすることの意義の揺らぎである。班の話し合いの中でも社会に出たらパソコンで資料を作成することがほとんどであるから小学生のうちからパソコンに慣れておくべきだという意見もあり、一旦納得したが、書道以外に書く機会がなくなるなるということでは、手書きによって得られる自分の考えがはっきりしてくる感覚や書く内容に対する思いは、文字を打つ行為では得られにくいと考えるようになった。

◆学生D（特別支援サブコース）私が今まで受けてきた授業に意味はあったのかと思えるほど、様々な学習方法・指導方法を学んだ。特に書くことでは、構想・記述・推敲の各段階で課題に沿っているかをモニタリングする指導方法は参考になった。高校になって、推薦入試のために小論文指導を受けていたが、課題に沿った記述が出来ていないクラスメイトが多くいたことを覚えている。

5-3 ミニマムスタンダードとしての学習内容

以上の学生の状況に鑑み以下の項目、内容はミニマムスタンダードとして押さえる必要があると考える。

- 書くことの意義と目標
- 学習指導要領の指導事項の内容
- 指導事項の順序性が記述のプロセスとなっていること（産出過程）
 - 記述前、中、後における指導のあり方
- 言語活動例の内容他にも想定される活動例の提示 活動例が例の提示であること
の理解
- 文種に応じた指導（学年段階に応じた文種の設定）
- 学年段階別の指導のポイント
 - 「思い」から「考え」へ 帰納から演繹へ 時系列から因果律へ
- ICT時代におけるコンピュータ等を利用した「打つ表現」での留意点
- 「協働的」に書くこと具体例
 - 編集する、相互批評を行う
- 「共有」における観点
 - 良さを見出す、共感する、疑問を持つ、批評する共有する場の設定

■すべての項目が、概説的な教授ではなく、実践例を用いながら、こうした事項について具体的な授業場面においてどのように機能するかを考えさせ、わからなければ指導し、その状況を思い描くことができるようにすることが肝要と考える。特に教科書において示しているモデル文は、どのように「学習内容」と結びつけて活用するかを考え、いずれは自分で学習材として作成できるまでにその力を伸ばしてあげたいが、実際は時間不足でできていない。

■教育法の授業の多くが模擬授業を取り入れ展開しているのは、実践場面に身を置くことによって具体的に考える事が狙いにもなっているだろうが、ある教材のある場面において考えることが他の場面や材においても応用活用できるようになるかがポイントとなるだろう。そのことを踏まえると、実践例や実践場面における具体的な状況において、どんな発問や指示を出すかを協働的に考え（このグループでは低学年に、別のグループでは、中学年においてのように、大人数を分散させ）、交流し合うことで、学年に応じた指導のあり方へと広げていくことが展開の方法論として設定できる。

例えば、意見文が書けない児童に対しては、[意見が形成されていないのか] [構成が定まっていないのか] [文章レベル、語句・語彙レベルで躓いているのか] など様々な場合を考えさせた上で、記述前指導における意見の醸成が十分であるかという単元レベルで考えをすることも重要であることを考えさせてみるなど、その場面だけでなく、単元としてのあり方に目を向けさせる必要がある。

6章 結語

本論では、問題提起として小学校教員養成課程において、様々な学習経験/履歴を持っている学生、それも必要最小単位において免許を取得しようとするような学生に対して、どれだけのカリキュラム内容を提供すればよいのかについて提示を行った。全国学調に

において繰り返し指摘される「表現力」の弱さは、何をどのように書くのかという段階から、考えることが出来ないという段階にまでなっているように感じられる。それは今の大学生にも当てはまる。だとすれば、書く機会を言語活動として様々な場面、状況の中において設定し、学習者に与え、思考を文章として確定させ無ければならない。その学習の場を生み出す立場である教師そのものが記述人としての能力を有していなければならないといえる。国語が苦手、嫌いという学生は、十分に書くこと価値や意味、喜びや楽しさを味わって来ておらず、受験のための記述に明け暮れた者が多い。今までの既習の経験から、また数少ない教育実習での体験のみから（実習校では国語の授業は2時間程度の実施がほとんどとなっている現状）それを再びなぞるだけのような授業を展開するのでは新しい展望は築けないだろう。

大学においては、多くの研究者が教育者として学生に対峙している。免許を与えるための重要な科目である「教育法」が自分の得意分野や趣味の世界の授業内容であってはならない。理論と実践の往還が実の意味を持つためには、理論が実際の授業場面においてどのように機能するかを示すことによって学習者も納得することができる。そして実際の学習では、何よりもいわゆる書けない児童の立場に立つての「手立て」を講じることが重要となる。「書くことが好きではなく、書けなかった」経験の持ち主であればこそ、「書き出し」が浮かばない児童に対して、大村はまのようにいくつもの書き出しをその状況に応じて提示できる教師となってほしい。

- *1 望月善次(1983)「国語科教育学の学部教育に関する一実践」『岩手大学教育学部附属教育工学センター教育講座学 研究』5号 pp.29-43
- *2 望月善次・飛田多喜雄編著(1988)『国語科教育学到達点の整理と今後の展望』日本教育図書センター(論者未見)
- *3 望月善次(2006)『提案3 国語科に求められる教師像』『日本教師教育学会年報』15 pp.151-153
- *4 鶴田清司(2007)『国語科教師の専門的力量的形成』溪水社 pp.9-20
同内容は鶴田(1997)『『国語科教育学』教育はいかなる教師像の実現を目指すべきか』全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』明治図書 pp.57-75に収録
- *5 鶴田清司(2013)「大学における国語科教育②に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』 pp.423-430
- *6 鶴田清司(2002)「国語科教育学研究方法論の教育 国内の教育一卒業論文の指導を中心に」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書p.519
- *7 全国大学国語教育学会編(1991)『新版小学校国語科教育研究』学芸図書
同上(2009)『新たな時代を拓く小学校国語科教育研究』学芸図書
同上(2019)『新たな時代の学びを創る小学校国語科教育研究』東洋館
- *8 全国大学国語教育学会編(2009)『新たな時代を拓く小学校国語科教育研究』学芸図書pp.74-78 渡部洋一郎執筆担当
- *9 同上(2019)『新たな時代の学びを創る小学校国語科教育研究』東洋館 pp.120-124 藤井知弘執筆
- *10 その他の刊行物として次のようなものもあげられる
○ 浅野敏彦(2006)『小学校教育法』ふくろう出版

小学校教員養成における国語科教育の課題

- 牛頭哲宏 森篤嗣(2012)『現場で役立つ小学校国語科教育法』ココ出版
- 阿部藤子 益地恵一(2018)『小学校国語科教育法』建帛社
- 高木徹(2020)『小学校国語科教育法ノート』第4版 学術図書
- *11 鶴田清司(1997)『『国語科教育学』教育はいかなる教師像の実現を目指すべきか』全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』明治図書 p.57
- 鶴田清司(2001)「国語科教師は専門的力量的の形成にどう取り組むべきか－「学び続ける・学び合う」教師を育てるために－『国語科教育』第58集pp.4-5
- *12 ○ 今井敏博(1998)「教員免許取得希望学生の教育実習後の『大学と教育実習』についての意識』『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』No.8 pp.121-124
- 世羅博昭(2003)「目標の三層構造化を図った学部授業の試み－『初等国語科授業論』を中心に－』『鳴門教育大学授業実践研究』第2号 pp.29-36
- 遠藤庄治・渡辺春美(2005)「沖縄国際大学国語科教職課程の歩みと指導構想」、渡辺春美編著(2006)「国語科教職 課程の歩みと指導構想』『国語科教職課程の展開－国語科教育実践力の探究』溪水社 pp.3－39所収
- 町田守弘(2008)『『国語科教育法』をどのように扱うか－『メタ授業』としての要素を生かすために－』『早稲田大学教育学部学術研究(国語・国語学)』第56号 pp.1-14
- 時田詠子(2009)「教員養成課程における『実践的指導力』の捉え方に関する一考察－当事者の捉え方の違いに着目して－』『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』17号(1) pp.249-259
- 都築則幸(2011)『『国語科教育法』の授業改善に関する一考察－私立大学を中心に－』『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』19号-1 pp.251-262
- 天野かおり・志々田まなみ・宮崎尚子(2014)「教職に関する科目『教育方法論』と『教科教育法』の連携と接続をめぐる改善の試み－『国語科指導法』における実践的指導力の形成を軸として－』『尚綱大学研究紀要』第46巻 pp1-14
- 鈴木愛理(2014)「教員養成の国語教育学科目における教育内容と方法に関する一考察：国語教育の意義を問いつける授業の試み』『国語教育思想研究』(8) pp.103-112
- 吉田茂樹(2015)「学部の教員養成課程における授業の改善：国語科における模擬授業の取り組みを中心に』『語文と教育』(29) 鳴門教育大学国語教育学会 pp.33-44
- 桐生直代 東茂美(2019)「短期大学における国語科教育法の課題』福岡女学院大学大学院紀要『発達教育学』7 pp. 9-19
- ◆その他にも以下のものもあげられる
- 吉田茂樹(2016)「学部の教員養成課程における実践的な授業力の育成－国語科授業をメタ化する取り組みを中心に－』『語文と教育』(30) 鳴門教育大学国語教育学会 pp.66-56
ここでは「中等国語科教育法Ⅰ」においてモデル授業、模擬授業を通して手立てを考え、それを指導観として確立することを狙った授業となっている。
- 伊坂淳一 伊藤宗子 鈴木宏子 安部朋世(2018)「小学校教員養成課程における国語科の専門的事項についての提言』『千葉大学教育学部研究紀要』66(2) pp.39-58
ここでは「書くこと」の基本的事項として8つの文種を書くことを提示している。(調査報告文/意見文/報告文/鑑賞文/体験文、随筆文/創作文/パンフレット・冊子/実用的、実務的な文章) 発 達段階による考察はない。

*13注5同書

*14 渡辺雅子 (2004) 『納得の構造』東洋館出版

*15 大村はま (1983) 「作文処理のさまざま」『大村はま国語教室』6巻 筑摩書房 (S40 石川台中実践)

pp.186-188

187 作文処理のさまざま

一 先生への手紙によって

先生への手紙

これは、生徒が自分の作文を提出するときに添える、先生への手紙である。

また、これは、ひいてはもちろん生徒自身のためのものであるが、直接には、指導者の作文処理に役立てるものである。作文の処理を少し楽に、そして効果的にしたい、教えた、教えられたという互いの実感、確かな手ごたえがあるようにしたい、それを能率的にしたいと思った。

プリント

私の作文

「」に添えて

二年組

()

まず、題材についてですが、この題材は、

めあては、

この作文で、私が、とくに書きあらわしたかったのは、

そのために、くふうしたこと、気をつけたことは、

構想は上のちんのようになっていきます。もう一つ、下のようにも考えていました。

書き出しは、次のようにも考えてみました。

表現については、次のように、符号(注)がつけてあります。

A ここはもっと簡単にあっさりと言ったべきであったでしょうか。

B ここは、もっとくわしく、こまかく書くべきであったでしょうか。

C このへんは、すらすらと書きました。

D このへんは、もっとも進まず、つかえて書きました。

E このへんは、よく書けたように思います。

F このへんは、どうもよく書けていないと思います。

G このことば、言い方は、たいへん、もの足りないです。しかし、ほかのことばが、どうも思いつきませんので、とにかく、このように書いてあります。

このほか、この作文について、私の考えていること、また、疑問に思われることは、

(注) 長い間、あたためていたような題材なのか、あまり書きたいという強い気持ちがないが、ほかにこれという書くことが

いじめ問題対応教師効力感の獲得 —大学生の学修成果と現職教員との比較—

山 本 奨*

(2021年11月16日受付, 2022年1月13日受理)

I. 問題と目的

2013年にいじめ防止対策推進法が施行されて以降, 学校におけるいじめ問題はそれまでの生徒指導上の問題では取まらない学校経営上の性格をも併せてもつようになった。ひとたびいじめの重大事態が生じると, 学校は正常な教育活動を維持できなくなり, その機能を失うことが多い。また, いじめの重大事態に至らない事案においても, その対処の失敗は学校や教員にとって大きな負担をもたらす。いじめ問題は, 今日, 児童生徒はもちろん, 教員にとっても大きな課題であり, 学校安全を脅かす問題となっている。教員及び教職科目を履修する大学生には, いじめ問題に対応できる具体的な能力の獲得が求められている。

いじめ防止対策推進法は, 児童生徒の人権や尊厳の保持のために設けられたものであるが, その定義において, 行為の対象となった者の苦痛を基準とする主観主義を採用したことから, 学校現場には戸惑いが生じた。苦痛の訴えがあれば, たとえその行為が好意から為されたものであったとしても, いじめだと判断されることになる(文部科学省, 2013, 2017)。そこには人権侵害を伴う深刻な問題に加えて, 人間関係上のスキルや態度の未熟さから生じる問題や, 場合によっては「被害者」側の認知の様式に起因する問題も含まれる。

このように, 教員が備えなければならないいじめ問題への対応能力や知識は, 制度上の理解や児童生徒の人権や尊厳を保持しようとする態度, 人間関係を円滑に進めるための姿勢や能力を涵養する力, 加害者や被害者双方の心理や行動に関する専門的知見など, 多岐にわたることが推察される。

この課題に関し, 教員に求められている力について, 伊藤・山本(2020)は国や都道府県教育委員会が実施する教員研修会のプログラムから接近することを試みている。そこでは, 研修内容を収集し, (i) いじめ事例を取り扱うもの, (ii) いじめの認識を点検するもの, (iii) 未然防止, 早期発見, 情報共有の方法に関するもの, (iv) 他機関や保護者との連携に関するもの, (v) 心理臨床の視点に関するものに分類できるとしている。そして, その件数には大きな偏りがあり, いじめ事例を取り扱うものが全体の3分の2を占め突出

* 岩手大学大学院教育学研究科

していることを報告している。さらにそれが事例の提示とグループ協議によるものであり、これでは、教員が持っている普段の力で対処しようとするため、新たな発想に至ることができないと指摘している。このように、対応に必要なとされる力は必ずしも明確に整理されているわけではない。

では、教員にはどのような力が求められ、教員自身はどのような力を必要としているのであろうか。そして、教員養成では、どのような力を獲得させる必要があるのだろうか。これらを追究するにあたり、現職教員や大学生の能力そのものを査定することは困難であるが、このような場合、その能力の遂行の見通しに関する効力期待に着目し、効力感について追究することが、これまでも試みられてきた(不登校問題を扱った山本(2015)など)。

教員がその職務全般を遂行しようとする際に生じる効力感は教師効力感(Teacher Efficacy)と呼ばれるが(Gibson & Dembo, 1984)、それとは別に教科の指導や不登校問題など課題毎に固有の教師効力感があることが指摘されていることから(岩永・吉川, 2001; 山本, 2015など)、いじめ問題の対応にも課題固有の教師効力感が存在することが推察される。そしてそのいじめ問題対応教師効力感について追究したものには上村・茅野(2018)や伊藤・山本(2020)の尺度開発の研究がある。

上村・茅野(2018)は、教育実習を終えた大学生を対象に調査を行い、「子どもからなんでも相談してもらえ関係を築く」「級友と協同活動をする楽しさを味わえるようにする」などによる〈関係づくり〉、「説教・説諭に偏らず、子どもの気持ちを丁寧に聞く」「いじめた側の子の抱える課題にも目を向け支援をする」などによる〈子ども・保護者への対応と支援〉、「子どもとの個別相談を定期的に行う」「どんな理由があろうといじめはいけないという姿勢を崩さない」などによる〈教師の主体的な行動と態度〉の3下位尺度により構成される「いじめ対応教師効力感尺度」を作成している。そして被援助志向性を高めることが効力感を向上させることを指摘している。

これに対し、伊藤・山本(2020)の「いじめ対応教師効力感尺度」は、いじめ問題に関する教員研修会の成果を測定するために開発されたものである。そして、「加害者にいじめ以外の行動をとるようにさせる」「いじめの当事者以外の周りの生徒にいじめを止めさせる」などによる〈加害者指導〉、「自分の学校のいじめ基本方針を保護者に説明する」「いじめ対策委員会に報告する基準を理解している」などによる〈ルールに沿った手続き〉、「職員間で児童生徒に関することについて何でも話せる関係を作る」「職員間で連携して対応する」などによる〈早期発見〉の3下位尺度により構成される「いじめ対応教師効力感尺度」を作成している。そして研修会を実施することで〈加害者指導〉に関する効力感を向上させることはできたが、他の2つの効力感を向上させ得なかったことを報告し、各課題に焦点を当てた研修会の必要性を指摘している。

これらの尺度は、前者は大学生を、後者は現職教員をそれぞれ対象として開発されたものである。しかし、大学生がいじめ問題対応教師効力感をどのように獲得していくのかを追究するためには、そして学校教育の向上に資する知見を追究するためには、結果期待に添う事項について教育現場を理解する現職教員から収集した上で、教員及び大学生に共通して適用可能な尺度を開発する必要があると考えられる。そして、これに近似の取組には、山本(2020)の「いじめ問題対応教師効力感暫定尺度」がある。これは「いじめ問題に対応するために教師に求められる力」を、教育学研究科で学修する現職院生及び学卒院生から

いじめ問題対応教師効力感の獲得

収集し、大学生(学部生)への適用を試みたものである。それは次の7カテゴリーに基づく45項目からなるものであり、そのカテゴリーは、(i)法令や学校のルールに関する『分かる』、(ii)未然防止に関する『防ぐ』、(iii)早期発見に関する『見つける』、(iv)心情や客観的事実の理解と把握に関する『聴き取る』、(v)生じているいじめの制止に関する『止める』、(vi)心理や行動の理解に基づく介入に関する『変える』、(vii)事態の收拾に関する『収める』であった。しかし、その構造は未だ不明であり尺度化には至っていない。

そこで、本研究では、いじめ問題対応という課題固有の教師効力感について、現職教員及びいじめ問題について学修する大学生に共通して適用可能な尺度を、その構造を基に作成した上で、学修者の当該効力感の獲得に関する諸相を明らかにすることを目的とする。本研究によって得られる知見は、いじめ問題に自信と展望をもって対応できる教員の養成に資すると共に、学校教育における教員支援に資することが期待される。

Ⅱ. 研究1：いじめ問題対応効力感尺度の作成

1 目的

いじめ問題対応教師効力感尺度を作成する。

2 方法

調査対象：教職科目を履修する大学生172名及び研修会に参加した現職教員93名を対象に調査を行い、これを因子分析及び内的整合性の検討に用いた。

教育学研究科で学ぶ大学院生(現職院生8名及び学卒院生10名)を対象に調査を行い、これを安定性及び妥当性の検討に用いた。

調査時期：2019年7～9月

調査材料：効力感に関しては、45項目からなる「いじめ問題対応教師効力感暫定尺度」(山本, 2020)を用いた。これは、各項目に「とても自信がある」から「全く自信がない」までの5件法で回答を求めるものである。

妥当性を検討するために、伊藤・山本(2020)の「いじめ対応教師効力感尺度」を用いた。これは、29項目に5件法で回答を求めるもので、〈加害者指導〉、〈ルールに沿った手続き〉、〈早期発見〉の3下位尺度からなる。

調査手続き：大学生に対しては、教職科目「生徒指導・進路指導」の授業時に質問紙を配布し、その場で回答を求め回収した。現職教員に対しては、研修会場で質問紙を配布しその場で回答を求め回収する方法と、質問紙を配布し研修会終了後任意の時間に回答してもらい機関(学校)毎に取りまとめて貰う方法によった。大学院生に対しては、研究協力者を通して質問紙を配布し、任意の時間に回答して貰い、これを取りまとめて貰った。

倫理的配慮：いずれにおいても回答が任意であること、一旦回答を始めてもいつでも自由に止めることができること、回答の有無や回答の内容が成績等に影響することがないことを質問紙に明記し、その上で口頭により説明を行った。

3 結果と考察

大学生からは160名の協力が得られ(回収率93.02%)、現職教員からは90名の協力が

得られ(回収率96.77%)、分析に用いられた。大学院生は全員から協力が得られた。

(1) 構造の探索

いじめ問題対応教師効力感の構造を因子分析により探索することとした。大学生と現職教員を別々に分析したが、同一の構造だと判断されたので、合わせて分析を行うこととした。累積寄与率50%超と固有値の落差を手がかりに因子を抽出したところ、解釈可能な4因子が得られた(最尤法, プロマックス回転, 累積寄与率53.69%)。そのパターン行列と因子間相関を表1に示した(表1にはこの後に記述する内的整合性, 安定性, 下位尺度間相関に関する情報も記載している)。

第1因子では、「いじめが起きにくい学級を作ることができる」や「いじめを早期に発見することができる」など、暫定尺度作成時のカテゴリーでは主に「防ぐ」「見つける」「止める」「収める」の項目で高い負荷量が見られた。これらはいじめ防止対策推進法が求める未然防止, 早期発見, 適切な対処にあたるものだと考えられたことから『防止・発見・対処』因子と命名した。

第2因子では、「勤務した学校のいじめ防止基本方針の内容を理解することができる」や「勤務した学校のいじめ対応のルールを理解することができる」など、暫定尺度作成時のカテゴリーでは主に「分かる」の項目で高い負荷量が見られた。これらは法令や各校の定めるルールや手続きなどの理解に関するものだと考えられたことから『制度の理解』と命名した。

第3因子では、「周囲の子供たちから何があったのか事実を聴き取ることができる」「被害者の言い分を聴き取ることができる」など、暫定尺度作成時のカテゴリーでは主に「聴き取る」の項目で高い負荷量が見られた。これらは心情や客観的事実の理解と把握に関するものだと考えられたことから『聴き取る力』と命名した。

第4因子では、「なぜいじめが起こるのか子供の心理と行動の仕組みを理解している」「いじめの状況に応じた対応方法を理解している」など、暫定尺度作成時のカテゴリーでは主に「変える」の項目で高い負荷量が見られた。これらは心理や行動の理解や介入に関するものだと考えられたことから『心理と行動の理解』と命名した。

また、確認的因子分析の結果は、GFI=.859, RMSEA=.048であり、4因子モデルの適合性は概ね認められた。

(2) 信頼性と妥当性の検討

次に、各因子に高い負荷量を呈した項目への回答を足し上げる下位尺度を作成することを試みた。『防止・発見・対処』尺度のCronbachの α 係数は.884であり十分な内的整合性が得られた。また削除することで α 係数が向上する項目も見られなかった。同様に、『制度の理解』尺度では.828, 『聴き取る力』尺度では.843, 『心理と行動の理解』尺度では.824であり、十分な内的整合性が確認された。

安定性については、大学院生のデータを用いて、1週間の間隔を置く再検査のPearsonの積率相関係数を求めることで検討した。その結果、『防止・発見・対処』尺度では.908, 『制度の理解』尺度では.897, 『聴き取る力』尺度では.899, 『心理と行動の理解』尺度では.899であり、高い安定性が認められた。

いじめ問題対応教師効力感の獲得

表 1 いじめ問題対応教師効力感の因子分析結果

	平均	SD	因子				内的整合性 安定性
			1	2	3	4	
136_いじめが起きにくい学級を作ることができる	3.080	0.855	0.856	-0.046	-0.018	-0.152	$\alpha = .884$
142_いじめを早期に発見することができる	2.867	0.939	0.823	-0.126	0.004	-0.030	$r = .908^{**}$
123_いじめを未然に防止することができる	2.587	0.868	0.798	-0.162	-0.085	-0.016	
135_発生したいじめを解決することができる	2.887	0.871	0.692	0.010	-0.105	0.129	
144_加害者にいじめをしにくい環境を提供することができる	3.000	0.803	0.640	0.003	0.062	0.062	
117_いじめの被害を受けている子供に気づくことができる	3.453	0.799	0.533	-0.003	0.175	-0.098	
145_被害者に安心感を提供することができる	3.353	0.891	0.497	0.008	0.245	0.017	
128_加害者の保護者の納得を得ることができる	2.807	0.888	0.457	0.104	-0.049	0.221	
127_いじめられないための方策を被害者に獲得させることができる	2.913	0.897	0.436	0.119	0.128	0.141	
112_被害者に安全な環境を提供することができる	3.420	0.821	0.417	0.202	0.132	-0.041	
115_勤務した学校のいじめ防止基本方針の内容を理解することができる	3.807	0.841	-0.089	0.831	0.066	-0.110	$\alpha = .828$
122_勤務した学校のいじめ対応のルールを理解することができる	3.873	0.805	-0.093	0.751	0.190	-0.182	$r = .897^{**}$
129_法令が定めるいじめの「重大事態」とは何かを理解している	3.753	0.941	-0.141	0.589	-0.112	0.165	
108_いじめ防止対策推進法の内容を理解している	3.013	1.043	0.125	0.579	-0.124	0.039	
101_法律が定める「いじめ」とは何かを理解している	3.887	0.886	-0.118	0.573	-0.075	0.169	
124_いじめの加害行為にはどのような種類があるのかを理解している	3.673	0.909	0.080	0.487	-0.066	0.237	
109_いじめとは何かを子供に理解させることができる	3.833	0.862	0.094	0.448	0.178	-0.021	
131_いじめの発見につながるアンケートを作成することができる	3.193	1.085	0.161	0.392	-0.060	0.233	
125_周囲の子供たちから何が合ったのか事実を聞き取ることができる	3.840	0.752	-0.007	0.003	0.770	-0.032	$\alpha = .843$
138_加害者の言い分を聞き取ることができる	3.833	0.772	-0.204	-0.168	0.685	0.434	$r = .899^{**}$
118_被害者側から何をされたのか事実を聞き取ることができる	3.940	0.658	0.060	-0.054	0.682	0.028	
111_加害者側から何をしたのか事実を聞き取ることができる	3.720	0.778	0.049	-0.133	0.671	0.148	
126_発生した事案を正確に把握することができる	3.593	0.812	0.164	0.103	0.520	-0.094	
143_発生した事案を事実に基づいて記録することができる	3.740	0.847	0.044	0.270	0.491	-0.024	
104_被害者の苦痛を聞き取ることができる	3.853	0.789	-0.015	0.060	0.454	0.088	
134_なぜいじめが起こるのか子供の心理と行動の仕組みを理解している	3.300	0.932	-0.069	0.246	-0.003	0.646	$\alpha = .824$
139_いじめの状況に応じた対応方法を理解している	3.207	0.922	0.216	0.005	0.073	0.580	$r = .899^{**}$
130_どのような状況のときに子供がいじめをするのかを理解している	3.440	0.855	-0.080	0.298	0.018	0.523	
113_加害者が何のためにいじめをしているのかその理由を理解することができる	3.560	0.790	-0.081	-0.111	0.310	0.521	
140_加害者の行動を変容させるための手立てを理解している	3.000	0.905	0.331	0.124	-0.046	0.504	
防止・発見・対処				0.431	0.526	0.575	
制度の理解			.558**		0.465	0.537	
聞き取る力			.609**	.531**		0.452	
心理と行動の理解			.734**	.670**	.755**		

累積寄与率 = 53.688%

下位尺度間相関 (左) と因子間相関 (右)

これらにより作成された尺度は、『防止・発見・対処』尺度は10項目で50～10点の間で点数化され、得点が高いほどそのいじめ問題対応教師効力感が高いことを表すものである。同様に、『制度の理解』尺度は8項目で40～8点の間で、『聴き取る力』尺度は7項目で35～7点の間で、『心理と行動の理解』尺度は5項目で25～5点の間で点数化され、得点が高いほどそのいじめ問題対応教師効力感が高いことを表すものである。その下位尺度間相関を表1に示した。その相関は中程度からやや高いもので、完全には独立せず、相互に関連し合ったものであることがうかがわれた。

さらに、妥当性を検討するために、ここで作成した「いじめ問題対応教師効力感尺度」と既存の伊藤・山本(2020)の「いじめ対応教師効力感尺度」の各下位尺度間のPearsonの積率相関係数を算出した(表2)。その結果、『防止・発見・対処』は伊藤・山本(2020)の〈加害者指導〉と、『制度の理解』は〈ルールに沿った手続き〉と、『聴き取る力』は〈早期発見〉と、『心理と行動の理解』は〈ルールに沿った手続き〉と関係することが示された。その関係は合理的なものであり、本尺度はいじめ問題対応という課題固有の教師効力感を適切に測定しているものと考えられた。これと、先の確認的因子分析による4因子モデルの適切性とを併せて、妥当性は認められたものと考えられた。

表2 いじめ問題対応教師効力感尺度の伊藤・山本(2020)の尺度との相関

下位尺度	伊藤・山本(2020)のいじめ対応教師効力感尺度		
	加害者指導	ルールに沿った手続き	早期発見
防止・発見・対処	.807 **	.710 **	.465 *
制度の理解	.438 *	.829 **	.182
聴き取る力	.496 **	.598 **	.655 **
心理と行動の理解	.580 **	.783 **	.431 *

* $p < .05$ ** $p < .01$

Ⅲ. 研究2：効力感の大学生と現職教員との比較

1 目的

いじめ問題について学修途上にある大学生のいじめ問題対応教師効力感について、現職教員との異同を明らかにする。

2 方法

調査対象：研究1と同一の大学生160名及び現職教員90名を対象とした。

調査時期：大学生は2019年5月と7月の2回の測定を行った。7月調査に関しては研究1と同一データである。現職教員は研究1と同一データであり1回の測定を行った。

調査材料：研究1で作成された「いじめ問題対応教師効力感尺度」を用いた。

調査手続き：160名の大学生は教職科目「生徒指導・進路指導」を履修し、同一授業(対面、講義形式)を受講した。いじめ問題を未学修の状態では5月の測定を行い、9回のいじめ問題に関する授業の最終回に7月の測定を行った。90名の現職教員の調査手続きは研究1と同一である。

倫理的配慮：研究1と同様の配慮を行った。

3 結果と考察

(1) 学修前の大学生と現職教員の比較

下位尺度毎に、大学生と現職教員の得点を t 検定により検討した。各条件の平均と標準偏差及び t 検定の結果を表 3 に示した。分析の結果、いずれの下位尺度においても、大学生と現職教員の得点差は有意で、大学生の方が低かった。これにより、未学修の状態においては、大学生は低い効力感しか備えていないことが分かった。

表 3 学修前の大学生と現職教員の比較

	<i>N</i>		防止・発見・対処	制度の理解	聴き取る力	心理と行動の理解
現職教員	90	平均	29.87	28.30	26.00	15.58
		<i>SD</i>	6.71	5.43	4.10	3.48
大学生	160	平均	25.55	21.11	24.18	13.26
		<i>SD</i>	6.28	5.15	4.50	3.55
t (248)			5.09 **	10.40 **	3.17 **	5.00 **
Cohen's d			0.67	1.37	0.42	0.66

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

(2) 学修後の大学生と現職教員の比較

下位尺度毎に、大学生と現職教員の得点を t 検定により検討することとした。本尺度は高い安定性を備えたものであったので、現職教員の効力感は容易には変化しないものと考えられた。そこで、ここでの現職教員のデータは、上の「(1) 学修前の大学生と現職教員の差」で用いたものと同一のものとした。各条件の平均と標準偏差及び t 検定の結果を表 4 に示した。分析の結果、『防止・発見・対処』、『制度の理解』、『聴き取る力』については、前節に示したとおり学修前はその差は有意で大学生の方が低かったが、学修後ではその差は有意ではなくなった。『心理と行動の理解』には有意差が見られ、学修前とは逆に大学生の方が高かった。これにより、大学生は学修によりいじめ問題対応教師効力感を向上させ、特に『心理と行動の理解』にあつては、現職教員よりも高い効力感を備えるに至ったことが示された。

表 4 学修後の大学生と現職教員の比較

	<i>N</i>		防止・発見・対処	制度の理解	聴き取る力	心理と行動の理解
現職教員	90	平均	29.87	28.30	26.00	15.58
		<i>SD</i>	6.71	5.43	4.10	3.48
大学生	160	平均	30.66	29.32	26.78	17.83
		<i>SD</i>	5.71	4.79	3.84	2.90
t (248)			-0.99	-1.54	-1.49	-5.48 **
Cohen's d			0.13	0.20	0.20	0.72

※現職教員のデータは表 3 と同一である。

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

IV. 効力感向上に関する授業方法による比較

1 目的

いじめ問題について学修途上にある大学生のいじめ問題対応教師効力感の獲得について、異なる授業方法の成果を手がかりに検討する。ここでは、その授業方法について、既に研究1及び2で用いた通常の対面授業と、これとは異なるものとして遠隔授業を取り上げることとした。一般に遠隔授業は、(i)遠隔会議システムを用いて教員・学生間双方向で画像データ及び音声データを送受信するリアルタイムによるもの、(ii)教員が講義を収録し、学生がこれを任意のタイミングで受講するオンデマンドによるもの、(iii)教員が資料や課題を提示し、学生がその指示に従いレポートを作成しこれを提出する課題提示型の3種類に大別されると言われる。ここでは、その中でも対面授業との差異が最も大きいと考えられる(iii)の課題提示型の実践における成果を用いた。

2 方法

調査対象：いじめ問題について学修する大学生を対象とした。対面授業受講者は研究1及び2と同一であり、そのデータは研究2で用いたものと同じである(160名)。遠隔授業受講者はその翌年度の同期同一科目受講者203名であった。

調査時期：対面授業受講者に対しては、研究2と同一であり、2019年5月と7月の2回の測定を行った。遠隔授業受講者に対しては2020年5月と7月の2回の測定を行った。

調査材料：研究1で作成した「いじめ問題対応教師効力感尺度」を用いた。

調査手続き：対面授業受講者の調査手続きは研究2と同一である。遠隔授業受講者の授業は、テキストの指定箇所を読み、課されたレポートの提出を求めるもので、授業の指示はカリキュラム管理システムを用いて発出した。期間中に13問の課題を課し、その提出締め切り後に解説を同管理システム上で掲示した(山本, 2021)。「いじめ問題対応教師効力感尺度」も同管理システムによりデータファイルで配布した。併せて学内に設けられた所定の窓口で質問紙を配布した。これらを、同管理システムによりデータファイルで、または学内に設けられた提出ポストまたは郵送により用紙で回収した。

倫理的配慮：研究1と同様の配慮を行った。

3 結果と考察

遠隔授業(2020年度前期)では190名から回答が得られた(回収率93.60%)。対面授業のデータは研究2と同一であるので160名であった。対面授業と遠隔授業における学修者のいじめ問題対応教師効力感の獲得成果を比較するために、下位尺度毎に、処遇要因(対面授業・遠隔授業)×事前事後要因の2×2の2要因混合計画の分散分析を行った。各条件の平均と標準偏差及び分散分析の結果を表5に示した。分析の結果、いずれの下位尺度においても、交互作用は有意でなく、処遇要因と事前事後要因の主効果がそれぞれ有意であり、遠隔授業が対面授業よりも高く、事後が事前よりも高かった。

表5 学修前後の大学生の変化

		N	防止・発見・対処	制度の理解	聴き取る力	心理と行動の理解
対面授業	事前	平均	25.55	21.11	24.18	13.26
		SD	6.26	5.14	4.48	3.53
	事後	平均	30.66	29.32	26.78	17.83
		SD	5.69	4.77	3.83	2.89
遠隔授業	事前	平均	30.53	25.18	26.23	15.70
		SD	7.05	5.38	4.74	3.53
	事後	平均	35.66	33.01	28.06	20.28
		SD	7.04	4.58	4.25	3.22
処遇要因	F (1,348)	67.00 **	83.85 **	17.13 **	71.92 **	
	η_p^2	0.16	0.19	0.05	0.17	
事前事後要因	F (1,348)	194.18 **	600.76 **	85.29 **	479.41 **	
	η_p^2	0.36	0.63	0.20	0.58	

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

いじめ問題対応教師効力感尺度のすべての下位尺度において、事前よりも事後の方が有意に向上していることから、授業方法に関わらず、学修者は、いずれの効力感についても獲得することができたものと考えられた。その中でも、効果量から『制度の理解』と『心理と行動の理解』の向上が著しいことが分かった。これらの2つは知識の獲得に依るところが大きく、『防止・発見・対処』と『聴き取る力』の2つは実践に依るところが大きいと考えられる。この違いにより、効果量に差異が生じたものと考えられた。

そして、すべての効力感において、遠隔授業は対面授業に比べて、高い効力感が得られていることが示された。しかし、いじめ問題の学修前の段階から既に遠隔授業の方が高い効力感を呈していることから、肯定的な結果とは言えないと考えられた。いじめ問題を扱う前の時点で既に、対面授業によって受講者に伝えられる現実の困難さや職務遂行上の要点が、遠隔授業では同程度に伝えることができていないとの問題が生じていたと考えられた。これがいじめ問題学修前の5月測定時の高さの理由だと推察された。そして、それはいじめ問題の学修過程においても修正することができず、そのために7月の学修後の測定においても同じく高い反応になったものと考えられた。事前事後間で、知識に係るものは効果量が高く、実践に係るものはそれが低いとの、直前に得た知見を踏まえると質感を伴わない指導では、現実に即さない過度な自信や展望が獲得される危険があるとの示唆が得られたものと考えられた。それは、必ずしも遠隔授業特有の課題とは言えないことから、いじめ問題に有効に対応できる教員養成を行うためには、テキストで伝えられる知識とともに現実の質感の伝達が欠かせないことが示されたと言えよう。

V. 総合的な考察

本研究の目的は、いじめ問題対応という課題固有の教師効力感について、現職教員及びいじめ問題について学修する大学生に共通して適用可能な尺度を、その構造を基に作成した上で、学修者の当該効力感の獲得に関する諸相を明らかにすることであった。検討の結果、いじめ問題対応教師効力感は、『防止・発見・対処』『制度の理解』『聴き取る力』『心理と行動の理解』の4つの側面から捉えられることが示唆され、これに沿った信頼性と妥

当性を備えた尺度を作成することができた。また、教職科目を履修する大学生は、各効力感を備えていないところから学修を開始し、学修によりこれを向上させている様子が捉えられた。それは、効力感という自己評価の上では現職教員に追いつく過程であり、その中でも『心理と行動の理解』という効力感は、現職教員よりも高い自己評価を得ていることが示された。確かに、『心理と行動の理解』は、教育心理学や臨床心理学などの学問的な背景をもつものであることから、実践家としての教師よりも、学修者としての大学生の方が容易に向上させられるという側面をもつ。しかし、質的情報を伴わない学修が、非現実的な自信や展望を生じさせることが示唆されている。これを踏まえると、『心理と行動の理解』の向上についても、その実質は必ずしも現職教員を上回るものではなく、質的な側面に留意しながら、効力感を獲得させる必要があるものと考えられた。

ここで得られた知見は、現職教員や学校支援、そして教員研修会の在り方にも援用できると考えられる。伊藤・山本(2020)は、いじめに係る教員研修会が事例検討に偏っていることを指摘しているが、そこで扱われる内容は、本研究で作成した「いじめ問題対応教師効力感尺度」の『防止・発見・対処』に相当するものだと考えられる。しかし、研修会で得られた効力感は般化し難いとの伊藤・山本(2020)の指摘を踏まえると、研修会でこのような内容を行うだけでは、教員が必要としている『制度の理解』『聴き取る力』『心理と行動の理解』には応えられないと考えられる。例えば、いじめ防止対策推進法制定後は、児童生徒支援に加えて、法令や学校自身が公表する学校いじめ防止基本方針が定める手続きに沿った対応を行うことが求められるようになった。学校いじめ防止基本方針が、学校、児童生徒、保護者、地域間の契約であることを踏まえると、教員は自校のそれを熟知する必要があり、その意味で『制度の理解』に関し教員研修会で扱うことの意味は大きいと言えよう。一方、『聴き取る力』は、教員の生徒指導や教育相談の力の基盤となるものであると考えられる。同時に、例えば山本・大谷・小関(2018)が、加害者からの聴き取りには、「いじめ」という評価的な用語を用いず、具体的な行動そのものを扱うことが要点だとしているように、そこには、いじめ問題固有の技術が存在することも推察される。そのことから、教育相談に関する研修会といじめ問題に関する研修会を関連付けながら計画運営する必要があると考えられる。さらに、教員が自身の経験と信念に基づいて実践しているいじめの防止や発見や対処について、『心理と行動の理解』に関する理論的な視点から定期的に点検することは、対応の実効を担保するものとなるであろう。

加えて、各効力感の安定性が高いことが示され、容易にはこれが変容できないことや、研修会の効果は減衰しやすいとの伊藤・山本(2020)の指摘を考慮すると、現職教員に対しては、計画的に繰り返し研修会を開催し受講してもらうことが要点だと考えられた。

本研究は、上記の成果を上げたが、その一方で大学生に対して、授業のどの部面がいずれの効力感を向上させるのかを明らかにするには至っていない。また、現実的な効力感の向上のために必要な質的情報についても、精査し特定することが求められると考えられた。また、現職教員の不登校問題に対する効力感の向上要因を追究した山本(2015)の成果と同様に、いじめ問題に対する効力感の向上要因を明らかにすることが、今後の課題として残された。

引用文献

- Gibson, S. & Dembo, M. 1984 Teacher Efficacy: A Construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- 伊藤綱俊・山本奨 2020 いじめに関する校内研修の効果の研究－いじめに対する教師効力感の変容から－, 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 4, 103-116.
- 岩永啓子・吉川眞理 2001 「教師のための不登校対応自己効力感尺度」の要因に関する研究, 教育実践学研究, 7, 33-42.
- 文部科学省 2013 いじめ防止等のための基本的な方針
- 文部科学省 2017 いじめ防止等のための基本的な方針
- 上村桃香・茅野理恵 2018 いじめ対応教師効力感に関する研究－教育学部生の実態調査と尺度作成の試み－, 信州心理臨床紀要 17, 29-40.
- 山本奨・大谷哲弘・小関俊祐 2018 いじめ問題解決ハンドブック：教師とカウンセラーの実践を支える学校臨床心理学の発想, 金子書房.
- 山本奨 2015 不登校対応教師効力感に関する研究－経験量及び被援助感による検討－, 学校心理学研究, 15, 17-29.
- 山本奨 2020 いじめ問題対応教師効力感暫定尺度作成の試み, 教育実践研究論文集, 7, 109-114.
- 山本奨 2021 遠隔授業によるいじめ問題対応教師効力感の向上－実験群となる授業実践の報告－, 教育実践研究論文集, 8, 80-85.

要旨

本研究の目的は、いじめ問題対応という課題固有の教師効力感について、いじめ問題を学修する大学生と現職教員に共通して適用することができる尺度を、その構造を基に作成した上で、学修者の当該効力感の獲得に関する諸相を明らかにすることであった。まず、大学生160名と現職教員90名を対象に質問紙調査を行い、因子分析に基づき、『防止・発見・対処』『制度の理解』『聞き取る力』『心理と行動の理解』の4下位尺度からなる「いじめ問題対応教師効力感尺度」を作成した。これを用いて、大学生と現職教員を比較したところ、大学生は現職教員よりも、学修前はいずれの効力感も低く、学修後は現職教員に追いつき、『心理と行動の理解』に限っては現職教員を上回ることが示された。その一方で、授業方法の違いを用いて大学生の学修成果を検討したところ、実践に沿わない過剰な自信を得ている可能性が示唆された。

キーワード：いじめ, 教師効力感, 教職科目

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義について I

—盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級の開級の経緯に着目して—

柴 垣 登*

(2021年11月23日受付, 2022年1月13日受理)

第1章 はじめに

我が国の戦後の肢体不自由教育は、肢体不自由児施設等に設けられた特殊学級から始まり、次いで公立養護学校の設置にともない養護学校での教育が行われるという経緯をたどっている(文部省1978)。そのような状況の中で、昭和27(1952)年4月に大阪府教育委員会によって、大阪府立盲学校内に特殊学級が設置されている。ただし、これは肢体不自由養護学校創設の前段階として実験的研究のために設置されたものである。地域社会から通学してくる肢体不自由児のための特殊学級は、昭和29(1954)年5月に姫路市立広畑小学校に、同30(1955)年4月には尼崎市立長洲小学校及び姫路市立粟生小学校に設置されている。本研究の対象とする盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級(以下「河北小肢体学級¹⁾」という)は、これらとほぼ同時期の昭和31(1956)年11月に設置された我が国でも初期の小学校内肢体不自由特殊学級の一つである。

岩手県内初の肢体不自由養護学校である岩手県立養護学校の設置は昭和37(1962)年4月であり、それに先立ち設置された同学級の設立の経緯とその後の60年間にわたる実践の経過を明らかにすることは、岩手県内の肢体不自由教育のみならず、戦後の我が国における肢体不自由教育の歴史を明らかにすることにも資すると考えられる。

我が国全体や岩手県の戦後の肢体不自由教育の歴史について概括的に明らかにしたものに、文部省(1978)の『特殊教育百年史』や岩手県障害児教育史研究会(1996)の『岩手の障害児教育史』がある。このうち後者は、戦前戦後の岩手県の障害児教育史について全体的な流れとともに障害種ごとの歴史について明らかにしている。しかし、肢体不自由教育、特に河北小肢体学級の歴史については、ごく簡潔に述べられているのみで、同学級の設置の経緯とこれまでの実践の持つ意義が十分に明らかにされているとはいえない。そのような状況の中で、戦後の肢体不自由教育の草創期に設置された同学級の設置の経緯とその後展開されてきた実践の持つ意義²⁾を明らかにすることは、肢体不自由特殊学級に着目して戦後の我が国における肢体不自由教育の歴史について検討するという独自性を持っている。そして同時に、障害の有無にかかわらず全ての子供が共に学ぶことを目指すインク

* 岩手大学教育学部

ルーシブ教育システムの構築を推進していくための方向性や具体的な方策を検討する上でも、有益な知見を提供するものであると考える。

本論文では、そのような研究を進めていく上での出発点として、我が国の戦後肢体不自由教育の発展について概括するとともに、現時点で収集できている資料をもとに河北小肢体学級の設置の経緯を中心に同学級の設置後の状況を明らかにする。その上で、資料の収集や関係者からの聞き取りなど今後の研究を進める上での方向性や課題について整理する。

第2章 戦後肢体不自由教育の展開

河北小肢体学級が、戦後肢体不自由教育が展開していく中でどのような位置づけを有するのかを検討する前段として、本章では『特殊教育百年史』（文部省1978）と『新版 日本肢体不自由教育』（村田1997）、『日本障害児教育史〔戦後編〕』（中村2019）に拠りながら、我が国の戦後肢体不自由教育の展開を概括する。

1 肢体不自由児施設の設置と学校教育

先述のように我が国の戦後の肢体不自由教育は、肢体不自由児施設等に設けられた特殊学級から始まり、次いで公立養護学校の設置にともない養護学校での教育が行われるという経緯をたどっている（文部省1978）。表1は肢体不自由児施設設置と学校教育開始の状況を示したものである。

表1 肢体不自由児施設設置と学校教育開始の状況（昭和25年～31年）

都道府県	施設開設年月日	施設名	学校教育開始年月	学校名	備考
東京	S25.3	多摩緑会整骨園	S26.1	都立光明小・中学校分校	S34.4東京都立小平養護学校
群馬	S25.4	群馬整肢療護園	S26.4	私立嫩葉学園（養護学校）	S31.10群馬町立金古小・中央中分校 S34.1群馬県立二葉養護学校
東京	S26.10	整肢療護園	S27.9	東京教育大学附属小学校から教員派遣	S29.4東京教育大学附属小特殊学級
大阪	S27.9	大阪整肢学院	S28.4	府立盲学校分校（肢体不自由児学級）	S33.4東京教育学部附属養護学校 S31.4大阪府立養護学校中津分校
福島	S27.10	福島整肢療護園	S28.4	平市立第四小・第一中肢体不自由学級	S35.11福島県立養護学校 S45.4福島県立平養護学校
愛媛	S27.12	愛媛整肢療護園	S27.12	今治市立別宮小・近見中学校	49.4愛媛県立第一養護学校整肢療護園分校
広島	S28.4	若草園	S28.7	広島市立長尾小・二葉中学校	S38.4広島県立養護学校若草園分校
静岡	S28.4	静岡療育園	S28.4	静岡市立西豊田小・豊田中分校	S33.4静岡県立静岡養護学校
北海道	S28.4	北海道整肢学院	S28.4	琴似町立琴似小・中分校	S39.4北海道札幌琴似養護学校
福岡	S28.4	粕屋新光園	S29.1	新宮町立新宮小・中分校	S40.4福岡県立養護学校新光園分校
長崎	S29.12	整肢療育園	S30.4	諫早市立御館山小・北諫早中分校	S39.4奈良県立明日香養護学校整肢療護園分校
長野	S30.5	信濃整肢療護園	S32.9	下諏訪町立下諏訪小・中分室	S32.6信濃整肢療護園 S37.9長野県立諏訪養護学校
愛知	S30.6	青い鳥学園	S30.12	愛知県教育委員会から教員派遣	S31.4愛知県立養護学校
奈良	S30.7	東大寺整肢園	S30.9	奈良市立鼓阪小・若草中肢体不自由児学級	S53.4奈良県立明日香養護学校整肢療護園分校
熊本	S30.7	松橋療護園	S30.12	松橋町立松橋小・西部中分校	S44.4熊本県立松橋養護学校療護園分校
宮城	S30.9	整肢拓桃園	S30.9	秋保村立湯元小・秋保中分校	S43.4宮城県立船岡養護学校拓桃園分校
鳥取	S30.9	整肢学園	S30.9	米子市立福生小・第二中分校	S38.4鳥取県立米子皆生学舎
高知	S31.8	整肢小鹿園	S31.10	高知市立朝倉小・中分校	S38.4高知県立高知若草養護学校
群馬	S31.9	両毛整肢療護園	S31.10	桐生市立広沢小・中分校	S35.6桐生市立養護学校

文部省（1978）『特殊教育百年史』P.416より

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義について I

肢体不自由児教育が、肢体不自由児施設設置に伴って設けられた特殊学級における教育から発足した背景には、以下のような事情があった。

児童福祉法の草案起草委員の一人でもあった高木憲次が、児童の福祉を守り、これを増進する児童福祉法に、肢体不自由問題を含めることを再三再四力説した結果、肢体不自由児問題は、法的な裏づけのもとに、肢体不自由児療育事業として発展させることができるような基盤が、確立されたからである。(文部省1978 [413])

表1にあるように昭和25(1950)年以降順次肢体不自由児施設が設置されていく。それにともない入所する子供たちへの教育の問題が顕在化していく。設置当初子供たちの教育は施設において解決しなければならない問題とされ、施設職員による独自の教育が行われた。また、施設入所中の学齢児童生徒を就学させる義務が施設の長にあるのか、保護者に残されているのかが不明であったが、施設の長が保護者に準じて直接就学させる義務を負うことが明らかにされた。この結果、肢体不自由児施設に入所する学齢児童生徒に対する義務教育を実施する必要に迫られ、施設内に近隣小・中学校の特殊学級が設けられるようになった。このように戦後の肢体不自由教育は、施設内に特殊学級を設置するという方式で出発することになった(村田1997)。

肢体不自由児施設内に近隣の小・中学校の特殊学級を設置することと並行して、地域に居住する肢体不自由児のために小学校内に肢体不自由特殊学級が設置されはじめた。先述のように、昭和27(1952)年4月に大阪府教育委員会によって、大阪府立盲学校内に設置された最初の肢体不自由児のための特殊学級は、肢体不自由養護学校創設の前段階として実験的研究のために設置されたものである。また、地域社会から通学してくる肢体不自由児のための特殊学級は、昭和29(1954)年5月に姫路市立広畑小学校に設置されたものが初めてになる。同30(1955)年4月には尼崎市立長洲小学校及び姫路市立粟生小学校、同市立船場小学校にも設置された。その後、同31(1956)年11月に河北小肢体学級が、同33(1958)年には西宮市立浜脇小学校に設置されている(文部省1978、村田1997)。

昭和22(1947)年に学校教育法に養護学校が規定されたが、戦前にほとんど実体のなかった養護学校制度を新規に構築するための資源は、戦争に敗れ社会的にも経済的にも極度の貧窮状態にあった我が国にはなかった。養護学校の機能を代替するものとして特殊学級の設置が促進されたが、肢体不自由児のための特殊学級の設置もその方向性と軌を一にする。特に小学校内の特殊学級の設置には次のような特長がある。

この時代には、この前後にみられない現象があった。それは、文部省と現場教員あるいは市町村との協力のもとに、特殊学級(補助学級・特別学級等)によって、養護学校に代わる機能を果たそうとしたことである。したがって、特殊学級の運営責任は、県の協力も必要ではあったが、市町村の尽力が中心だった。これは、国が強力なイニシアティブをとり、県がそれに協力するシステムであった養護学校義務制時代とはかなり異なる状況だった。この意味で、精神薄弱児とその教育が地域社会にとって、養護学校時代よりも近かったといえるのではなからうか。(中村2019 [160])。

ここでは精神薄弱児とその教育の地域社会との近さが述べられているが、それは肢体不自由でも同じであると考えられる。施設内の特殊学級と小学校内の特殊学級では地域社会との近さが大きく異なる。少ないとはいえ、昭和30(1955)年前後に市立小学校内に肢体不自由特殊学級が設置されたことの意義は大きい。現行学習指導要領では社会に開かれた教育課程が重要であるとされているが、河北小肢体学級設立の経緯とこれまでの経過を明らかにすることは、肢体不自由教育が地域の中でどのように受けとめられ展開されてきたのかを明確にするという意味でも重要であると考えられる。

2 肢体不自由養護学校の設置

戦前に肢体不自由児のための唯一の学校であった東京市立光明学校は、疎開先である長野県上山田温泉に所在したまま昭和22(1947)年4月に学校教育法により東京都立光明小学校・中学校となった³。学校教育法に養護学校が規定されたにもかかわらず小学校・中学校となったのは、養護学校が義務教育ではないために国からの支援が受けられず財政的に不利であったためである(文部省1978)。昭和30(1955)年4月に開校した神戸市立友生小学校も実質は肢体不自由養護学校であったが、同じ理由から養護学校とはせず小学校として発足している⁴。

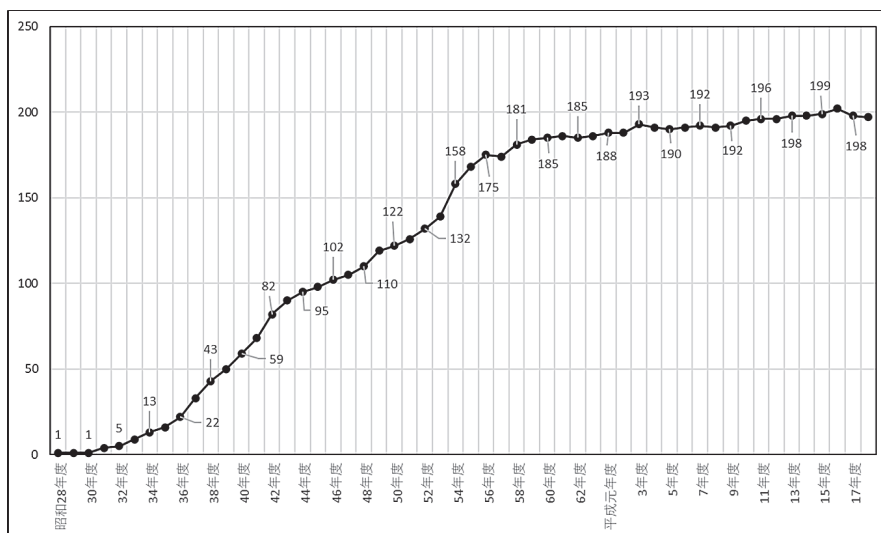
そのような中で国の支援を受けず独自の裁量で昭和31(1956)年4月に開校したのが大阪府立養護学校である(河合2019a)。昭和26(1951)年4月に群馬整肢療護園(昭和25<1950>年3月完成)内に「養護学校」と称する日本最初の肢体不自由児のための学校である「養護学校嫩葉学園⁵」が開校していたが、これは私立であり公的な教育機関としては大阪府立養護学校が初めての養護学校であった。同校は、昭和27(1952)年4月に大阪府立盲学校内に設置された肢体不自由児のための特殊学級を母体としたものである。また、同じ昭和31(1956)年4月に愛知県立養護学校が開校している。同校は、昭和30(1955)年6月に設置された肢体不自由児施設である青い鳥学園内に設けられた特殊学級を母体としている。前者のように肢体不自由児施設や病院と関係なく設けられ通学する者のみを対象とする学校を「単独養護学校」、後者のように施設内の児童のみを対象とする学校を「併設養護学校」、「併設養護学校」として発足し、その後家庭からの通学児も対象とするようになった学校を「隣接養護学校」と呼ぶ(文部省1978)。

昭和32(1957)年の公立養護学校整備特別措置法の施行後、肢体不自由養護学校が増加していく。肢体不自由児施設は表1に示したものの以外にも、昭和32(1957)年には7施設、33(1958)年には7施設、34(1959)年には6施設、35(1960)年には6施設、36(1961)年には5施設と着実に増加し、昭和36年度には全都道府県に設置された(村田1997)。そしてこれらの肢体不自由児施設内に設置された特殊学級も順次養護学校となっていった。

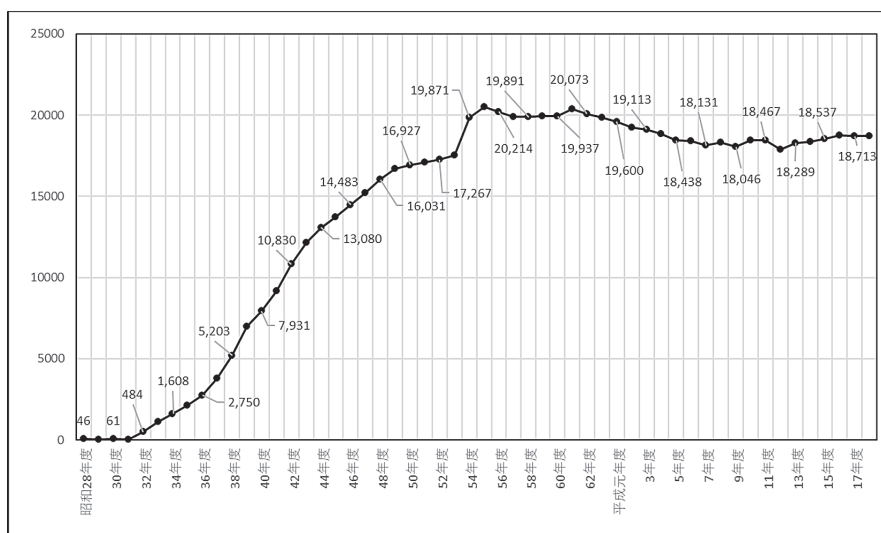
文部省は養護学校の設置を促進するために昭和35(1960)年を起点とする五か年計画を立て、全国どこの都道府県にも少なくとも1校の肢体不自由養護学校を設置させることを目標として整備を進め、昭和44(1969)年に滋賀県立養護学校が開設され全都道府県設置が実現した。図1は肢体不自由養護学校数の推移を、図2は肢体不自由養護学校在学者数の推移を示したものである。昭和44(1959)年時点での養護学校数は95校であり、在学者数は13,080人である。養護学校義務制の実施にともない就学猶予・免除されていた重度・重複障害のある児童生徒が就学することにともない⁶、昭和54(1979)年度には158校、

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義について I

特別支援教育制度⁷に移行する直前の平成17(2005)年度には198校まで増加している(図1)。肢体不自由養護学校数が増加するにともなって在学者数も増加し、昭和28年度に46人であったものが、昭和54(1979)年度には19,871人、平成17(2005)年度には18,713人に増加している。在学者数の増加とともに肢体不自由養護学校在学者のうち重度・重複障害のある児童生徒の占める比率は、平成29(2017)年度には89.1%にまで高まっており、教育課程の編成や日々の指導・支援をどうするかや、年々増加する医療的ケアを必要とする児童生徒への対応などが大きな課題となっている(柴垣2019)。



文部科学省『令和元年度特別支援教育資料』所収のデータから作成
図1 肢体不自由養護学校数の推移

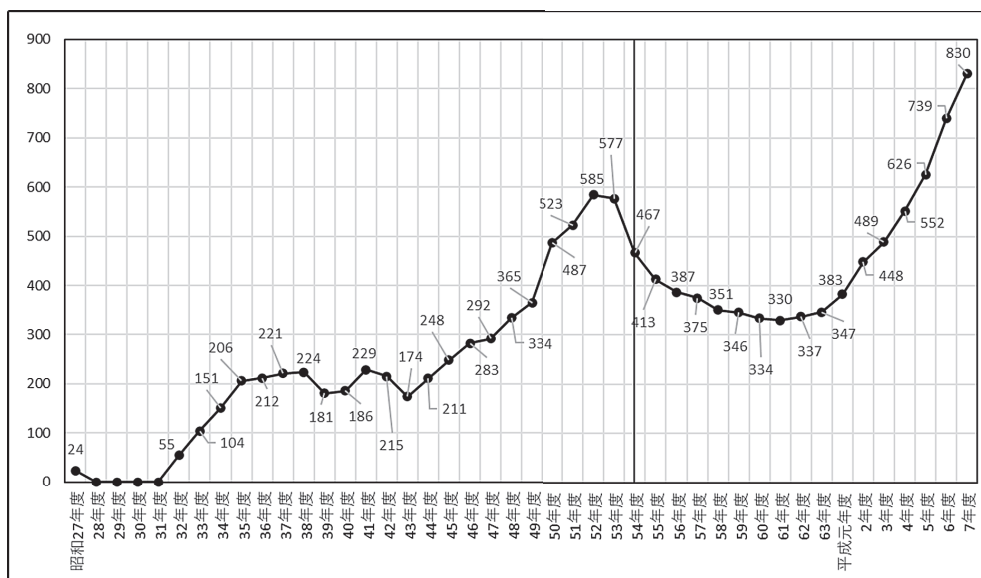


文部科学省『令和元年度特別支援教育資料』所収のデータから作成
図2 肢体不自由養護学校在学者数の推移

3 肢体不自由特殊学級の推移

図3は、昭和27年度から平成7年度までの肢体不自由特殊学級数の推移を示したものである⁸。これを見ると昭和32(1957)ごろから学級数が急激に増加しており、これは「昭和32年ごろからの肢体不自由児施設の急激な増加」(村田[1997]115)に対応したものである。その後昭和38(1963)年をピークに一時減少傾向にあるが、これは「昭和37年ごろからの肢体不自由養護学校の急激な増加」(村田[1997]115)に対応したものである。また、昭和44(1969)年ごろから学級数が増加しているが、これは「訪問指導のための学級(いわゆる訪問学級)として設置される特殊学級の試みがなされるようになった反映であると推測される」(村田[1997]116)。

昭和52年度に585学級まで増加した学級数はその後減少に転じる。これは昭和54(1979)年に養護学校義務制が実施されたことにより、それまで「就学猶予・免除の対象となっていた子供の受け皿となっていた特殊学級が閉級となったり、特殊学級が独立して肢体不自由養護学校となったりしたためといえる(河合[2019b]727)。図4は、昭和27年度から平成7年度までの肢体不自由養護学校数と肢体不自由特殊学級数の推移を示したものであるが、これを見ると村田や河合のいう肢体不自由特殊学級の増減と肢体不自由養護学校の増加との関係がよくわかる。



※昭和28年度～30年度は調査資料なし。

図3 肢体不自由特殊学級数の推移

平成期に入ると一転増加に転じるが、「これは、対象児が一人のような場合であっても、肢体不自由特殊学級を設置する市町村が増えている結果といえる。また、肢体不自由については、平成5年度から開始された通級による指導を行う通級指導教室の数が極めて少なく(平成18年度では、小学校5人、中学校1人のみである)、このことが特殊学級数の増加につながった可能性もある」(河合[2019b]727-728)からであるとされる。そう考える根拠として河合(2019b)は、肢体不自由特殊学級一学級当たりの児童生徒数が昭和40

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義について I

(1965) 年度には10人程度であったものが、平成7 (1995) 年度には一人台にまで減少していることをあげている。このような傾向はその後も続き、令和元 (2019) 年度には小中学校合わせた肢体不自由特別支援学級数は3,150学級、在籍児童生徒数は4,697人、一学級当たり児童生徒数は1.5人となっている⁹。

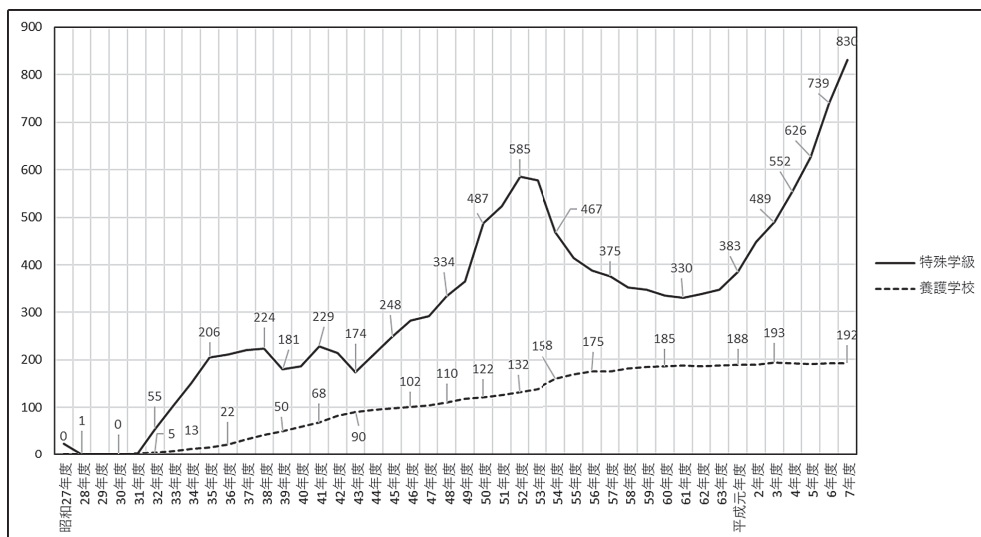


図4 肢体不自由養護学校数と肢体不自由特殊学級数の推移の比較

以上のことから、肢体不自由特殊学級（特別支援学級）数の推移は、肢体不自由養護学校の整備状況や、保護者・本人の地域の小中学校で学びたいというニーズなどその時々状況などに関連しているといえる。河北小肢体学級設立の経緯とこれまでの経過を明らかにする際には、このような時々状況との関連も踏まえながら検討することが必要である。

4 肢体不自由特殊学級在籍児童生徒の実態

4.1 実態調査

昭和29 (1954) 年度に、文部省が小学校に就学する児童等を対象に肢体不自由児の実態調査を実施している¹⁰。調査の結果、肢体不自由児の数は約80,000人、比率は0.67%であった。また、在学児童中の肢体不自由児の疾患別分類の比率は表2、障害の程度や状況から適当と考えられる教育的取扱いの比率は表3の通りである (文部省1978)。

この調査結果から、肢体不自由養護学校か特殊学級、あるいは肢体不自由児施設内学級で教育を行なうべき者が50.7%おり、特殊教育の対象とすべき肢体不自由児の比率が小学校に就学する児童等のうち0.34%程度いることが示された。またこの調査で、小学校に通学している肢体不自由児は、普通児に比べて一学期中11日以上欠席する者の比率が高いことや、1ヶ月以上の欠席者が8%もいることが注目されている (文部省1978)。疾患別の分類では、マヒ性疾患が最も多く38.36%、次いで結核性骨関節疾患が14.22%となっている。後年肢体不自由養護学校及び肢体不自由特殊学級在籍児童生徒の中で多数を占める脳性(小児)マヒの割合は14.55%とそれほど多くはなっていない。

昭和42 (1967) 年度に、文部省は中学校も含めて再度実態調査を実施している¹¹。調査

の結果、肢体不自由児の学齢児童生徒人口中に占める比率は0.18%、その数は約26,000人であった。昭和29(1954)年度の調査と比較して比率がかなり低くなっている。この点については、昭和29(1954)年度の調査が、「①部分的で小規模であったこと、②重複障害を有する児童生徒が、重複する障害のそれぞれの数に重複して含まれていたこと、③その後の国民の生活水準及び保健・医療の向上などがあずかっていたと考えられる」(文部省[1978]426-427)。昭和42(1967)年度の肢体不自由特殊学級に在籍する児童生徒数は2,184人であり、小中学校に在籍する肢体不自由児のうちの約8%である。

表2 疾患別分類比率

	比率 (%)
イ. マヒ性疾患	38.36
┌ 脊髄性小児マヒ	┌ 20.13
└ 脳性小児マヒ	└ 14.55
└ その他	└ 3.68
ロ. 結核性骨関節疾患	14.22
ハ. 外傷性疾患	7.70
ニ. 骨疾患	3.86
ホ. 関節疾患	24.97
ヘ. 形態異常	10.35
ト. 無記	0.54
計	100.00

文部省(1978)『特殊教育百年史』P.425より

表3 適当と考えられる教育的取扱い

取扱い	比率 (%)
肢体不自由養護学校特殊学級 または肢体不自由児施設内学 級にいれるべき者	50.7
不治疾患児施設に收容すべき 者	5.4
普通小中学校で教育可能な者	35.0
無記	8.9
計	100.00

文部省(1978)『特殊教育百年史』P.425より

4.2 病類別児童生徒の変化

「肢体不自由教育の対象児童生徒の変化のうち最も注目されるのは、草創期の肢体不自由教育では、脊髄性小児まひ、結核性骨・関節疾患、先天性股関節脱臼が比較的多かったが、近年の予防医学や治療医学の進歩によって、それが減少し、代わって脳性まひ児が増加してきたことである」(文部省[1978]427)。その根拠となるのが表4である。ポリオや骨関節結核などが年々減少し、代わって脳性まひが増加していることがよくわかる。このことは義務教育段階の肢体不自由児でも同じであり「昭和51年(1976)の全国肢体不自由養護学校長会の調査では、全国の在学児童生徒の約70パーセントが脳性まひ児である。このように当時すでに、肢体不自由教育のおもな対象は脳性まひ児に移りつつあって、

表4 肢体不自由児施設における入所患児の病類別推移(全国)

年次	脳性マヒ	ポリオ	先天股脱	骨関節結核	外傷	その他
昭和34年	22.7%	23.9%	13.7%	12.2%	6.9%	20.0%
37年	30.3%	31.2%	14.1%	5.5%	3.6%	15.4%
39年	37.2%	26.1%	13.1%	3.0%	4.0%	16.6%
42年	48.0%	19.2%	9.5%	1.0%	2.5%	19.9%
45年	57.0%	9.4%	7.5%	0.5%	2.8%	22.8%
49年	63.8%	2.8%	5.3%	0.1%	2.3%	25.7%
50年	64.8%	1.2%	4.9%	0.1%	2.2%	26.8%

(注) いずれも毎年3月1日現在、但し、昭和49、50年は5月1日現在
文部省(1978)『特殊教育百年史』P.427より

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義について I

さらに、その脳性まひ児の障害の状況は、それまでと比べると、かなり重度の者が多くなっており、加えていわゆる重度・重複障害児が相対的に増加しているといえることができる(村田 [1997] 119-120)。

養護学校義務制実施にともなっていくたん減少傾向にあった肢体不自由特殊学級が、平成になってから増加傾向に転じたことは先に述べた(図3)。このことの原因について村田(1997)は次のように述べている。

肢体不自由特殊学級在学者の起因疾患についても、養護学校在学者の場合とほとんど変わらず、全児童生徒の67パーセントが脳性まひ等の脳性疾患によるものである。また、在学児童生徒の60パーセントが精神薄弱養護学校の教科を取り入れた教育課程によっていることから推測すると、その障害の状態も養護学校在学者と比べて軽度であるとは言い難い状況にあると思われる。教育措置基準によれば、軽度の肢体不自由児童生徒が肢体不自由特殊学級の対象とされているが、ほとんど養護学校在学者と同様の障害の肢体不自由児童生徒が、特殊学級に在学しているといえることができる(村田 [1997] 128)。

河合は、平成12(2000)年に国立特殊教育総合研究所が行った肢体不自由特殊学級の全国調査結果をもとに「学校教育法施行令第22条の3の規定に従えば、肢体不自由養護学校への就学に該当するような障害の重い子どもも肢体不自由特殊学級に在籍していたことがわかる」としている(河合 [2019b] 730)。以上のように肢体不自由特殊学級においても、脳性まひ児の増加と障害の重度・重複化が進んできた。

5 肢体不自由養護学校及び特殊学級の指導の実態

在籍児童生徒の実態の変化は肢体不自由特殊学級における指導の態様の変化をもたらす。学習指導要領が制定される以前の肢体不自由養護学校の教育は、学校教育法施行規則の規定に従い小学校や中学校の学習指導要領の基準によっていた¹²。文部省では「発足間もない養護学校においては、この教育のありかたをはじめ、教育課程そのものについても暗中模索の状態」であったことや、「研究の場である養護学校そのものの数がきわめて少なく、求めうる資料もほとんどなかった」ために学習指導要領の作成が不可能であったこと、「学校の自由な研究を促進し、その成果をよりどころにして指導ができるように」昭和34(1959)年ごろまでは学習指導要領の作成を見合わせていた(村田 [1997] 102)。しかし、養護学校が漸次増加していく中で学校間の相違が生じていたことや、養護学校自体での研究の積み重ねもできてきたことから校長会等を通じて教育課程の基準を定める要望が高まってきた(文部省1978)。このような動きを受け、昭和38(1963)年度から『養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編』が、同39(1964)年度から『養護学校中学部学習指導要領肢体不自由教育編』がそれぞれ実施された。この学習指導要領は「肢体不自由という単一の障害を有するもので、しかも学校の教室に通って授業を受けられるものを対象として作成され、重複障害児や肢体不自由児施設等に入所療養中のものについては、特例という形で考慮¹³」されるものであった(村田 [1997] 103)。

養護学校に在籍する児童生徒の重度・重複化が進むにつれ、肢体不自由単一の障害を対

象とした学習指導要領では十分な対応が難しくなり、それぞれの障害の状況に応じたよりきめ細かな教育を行なうことができるように教育課程を改善することが求められた。こうして学習指導要領の改訂が行われ、昭和46(1971)年3月に『養護学校(肢体不自由教育)小学部・中学部学習指導要領』が、同47(1972)年10月には『養護学校(肢体不自由教育)高等部学習指導要領』が告示され、小学部は昭和46(1971)年度から、中学部は同47(1972)年度から、高等部は同48(1973)年度から実施された。この学習指導要領では、心身の発達上の遅滞や欠陥を補うために必要な特別の指導分野を充実するために「養護・訓練」の領域が新設されたことや、児童生徒の障害の種類、程度や能力・適性等の多様性に応ずるため、教育課程の弾力的な編成が可能となるようにしたという特色がある。しかし、この学習指導要領は「就学者に占める脳性まひ者の割合が高まりつつあっても、基本的には教育課程編成の本則が、おおむね肢体不自由という単一の障害を有するものを想定している」ものであり、「原則的には、小学校・中学校・高等学校の各教科等の目標・内容に準ずるといふ点に変わりはなかった」(村田[1997]104)。

養護学校義務制が実施された昭和54(1979)年には学習指導要領が改訂された。それまで障害種別ごとに分かれていた学習指導要領が一本化され『盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領』、『盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領』として告示、昭和55(1980)年度の小学部から学年進行で中学部、高等部と実施された。養護学校義務制実施により、それまで就学猶予・免除されていた子供たちが就学し重度化・重複化が一層進行することにもとめない教育内容の充実と指導法の開発や個に応じた指導を推進することが求められた。肢体不自由教育においても、障害の重い子供に対応できる教育課程の編成が求められ教育課程の類型化¹⁴が行われるようになった。

先述のように肢体不自由特殊学級に在籍する児童生徒の実態はほとんど養護学校在学者と変わらず、その指導の実態も大きくは変わらない。河合(2019b)は、国立特殊教育総合研究所が昭和63(1988)年、平成5(1993)年、平成12(2000)年に実施した全国肢体不自由特殊学級についての実態調査の結果から、「肢体不自由特殊学級の教育課程は基本的には小学校や中学校と同一であるが、(一)で述べた通り、障害の状態は肢体不自由養護学校に類似していたため、学校教育法施行規則第73条の19の『特別の教育課程によることができる』という規定を適用し、養護学校の学習指導要領の内容を取り入れた教育課程が編成されていた」(河合[2019b]732)としている。このことから、肢体不自由特殊学級における指導の実態は、肢体不自由養護学校の指導の実態と同様であったと考えられる。

第3章 河北小肢体学級の設置とその後の経緯

1 岩手県肢体不自由児協会の設立

戦前から肢体不自由児への教育の必要性を訴えていた高木憲次¹⁵は、戦後も児童福祉法の草案起草委員や、昭和20(1945)年の空襲によって施設の大部分を焼失した整肢療護園の再開など様々な形で肢体不自由児の教育や福祉の推進・充実のために尽力していた。高木は昭和23(1948)年には、肢体不自由児療育事業の推進母体となる日本肢体不自由児協会¹⁶を発足させている。同協会は昭和24(1949)年12月から同27(1952)年秋まで

全国都道府県にわたって、肢体不自由者（児）巡回療育指導を実施するなどして、肢体不自由児療育事業の重要性を社会的に認識させることに重要な役割を果たしている（文部省[1978] 413-414）。

岩手県では、まず小川口清¹⁷らによって昭和28（1953）年に岩手県肢体不自由児母の会が結成されている。同会では療育施設設置運動を展開したが、母親のみの力では弱く、広く一般社会の賛同者を糾すべく準備を進め、昭和29（1954）年9月に岩手県肢体不自由児協会が設立されている。同協会は当時の国分兼吉岩手県知事を会長に頂き、小川口は常任理事として協会の中核となった（岩手県障害児教育史研究会1996）。

岩手県肢体不自由児協会では昭和32（1957）年に肢体不自由児保育園を発足させ、入園児の診断、療育指導などに大きな力を発揮した。同33（1958）年には盛岡市の援助を得て、盛岡市青山町に園舎を建て運営を軌道に乗せている。また、肢体不自由児のための療育施設設置を県に陳情し、昭和32（1957）年12月には肢体不自由児療育施設である県立都南学園（現「岩手県立療育センター」）が設立された。

治療とともに教育の重要性を考えた小川口を中心とした同協会が盛岡市に肢体不自由特殊学級の設置を陳情した結果、昭和31（1956）年に河北小肢体学級が設置されている。昭和37（1962）年には、同協会を中心とした設置運動により岩手県立養護学校（後に岩手県立盛岡養護学校、現「岩手県立盛岡となん支援学校」）が開校している。

以上のように岩手県肢体不自由児協会は岩手県内の肢体不自由児の療育の発展・充実に大きな役割を果たしたが、平成31（2019）年1月に解散し、その役割を終えている。

2 河北小肢体学級の設置

河北小肢体学級が設置されるに至るまでの経過及び昭和31（1956）年11月1日の入学式の様子について、翌日の11月2日の岩手日報の記事が詳しく報じているので、少し長くなるが引用する。

一日盛岡市河北小学校で九名の児童の入学式があった。これまで放置されたまま満足以学校生活を送れなかった身体不自由児のための県下初の「身体不自由児教室」の入学式 — 学齢になっても学校に行けなかった子、入学しても普通学級でツマはじきにされる子、「本読みたい」と訴えても登校出来なかった子。しかしこの日九人¹⁸の子供たちの表情は明るかった。それにもまして母親たちの感慨は深く、これまで不幸の連続だった不びんな愛児たちの幸福そうな姿にどの母親も泣いていた。

県身体不自由児協会が中心になって身体不自由児の保護育成運動が続けられてきたが、盲、ろう学校があり、さらに精薄児のための特殊学級も県下主要小学校に設置されているのに、身体不自由児の教育だけは放置されたままだった。不自由児は県下で五千人、小学校の児童だけで千三百人いる¹⁹。

その半数は脳性マヒなどにより知能が遅れ、普通学級でみんなと一緒にやっけない児童たちばかり。このほか通学出来ても手足が不自由のため学校生活が無理で就学免除、就学猶予の児童も十名に八名の割合でいるといわれ、また入学していても手足が不自由のためツマはじきにされてとり残されていく児童も多かった。

こうした実状から盛岡市教委では春以来「身体不自由児教室」を計画、三十万円の予算を計上して交通の便が良く、また教室に余裕のある河北小学校を選んだ。テスト・ケースなので、二年だけ募集したところ九名（市内の小学校に在籍中の者八名就学猶予中の一名）の申し込みがあった。担任教師は宮古市で精薄児特殊学級で成果をあげた佐藤ミツ先生。教育するかかわら治療するため岩手医大整形外科島田助教授を囑託医に依頼、ほかに児童心理学の先生二人が加わり学級を運営していく。また教室の机、イスは児童が疲れないよう特別につくった。

入学式は一日午前十時から阿部盛岡市教育長、玉村厚生部長、佐野校長、佐藤ミツ先生らが出席し九人の児童とともに九人の母親もつきそっていた。各関係者の祝辞などあったのち、河北小の児童たちが歓迎の合唱、紙芝居などやって新しい友達を喜ばせた。母親たちは無心に喜ぶ子供達の姿に泣きくずれていたが、中には「学校に行きたいとせがまれてもどうにも出来ず抱きあって泣いてくらししました」「学校から泣いて帰ってくるので聞いてみると同級生にビッコとってはやされて次の日から学校に行きたくないというのです。胸が張りさけるばかりでした」「知能が遅れていることが判ってどうにもならず行末が心配で楽しいと思った日は一日もありませんでした」— とこれまでの辛苦を語り「このような特殊学級で学ばせてもらえるとは夢のようです」と感涙にむせていた。なお身体不自由児の特殊学級は東北、北海道でも例が無いが、市教委では今後三学級までふやす予定だという。

記事に書かれているように河北小肢体学級の設置は、「県身体不自由児協会が中心になって身体不自由児の保護育成運動が続けられてきた」結果である。それまで「身体不自由児の教育だけは放置」され、「学校に行きたいとせがまれてもどうにも出来ず抱きあって泣いてくらし」たり、「学校から泣いて帰ってくるので聞いてみると同級生にビッコとってはやされて次の日から学校に行きたくないというのです。胸が張りさけるばかりでした」など、肢体不自由のある子供を持つ親の心情には切実なものがあった。

盛岡市教育委員会では、このような子供たちの願いや保護者の子供を思う心情に応える形で河北小肢体学級を設置したが、学級の設置に当たって肢体不自由学級設置協議会を設けてその準備に当たった。同協議会の委員には、盛岡市の教育委員3名、医師4名、岩手大学教授2名、河北小学校など小学校代表4名、合計13名の関係者が委嘱され、「入級基準、入級児童選考、学級経営、施設設備等にいたるまで学級開設に向けての計画が慎重に審議された」（岩手県障害児教育史研究会 [1996] 143）。設置後も記事にあるように「岩手医大整形外科島田助教授を囑託医に依頼、ほかに児童心理学の先生二人が加わり学級を運営」するなど十分な手立てが講じられていたことがわかる。初代の担任であった佐藤教諭²⁰は、平成18（2006）年11月に学級設置50周年を記念して刊行された『あおば学級開級記念』誌の中でこの当時のことを「輝いて余りある50年」と題して次のように回想している。

昭和31年、菊香る11月1日、市内の小学校から2年生に進級する児童と、1年生7人で県下初の普通学校における肢体不自由特殊学級が開級したのでした。

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義について I

担任の私は10月1日の着任でしたから、佐野格校長先生に急がされて、机や椅子、機能訓練器具の発注をはじめ、養護学校や養護施設見学に走りました。先輩、同僚の声援を受け、希望して着任したのだと自分に言い聞かせながらの毎日でした。(佐藤 [2006] 6)

佐藤教諭は学級設置直前の10月1日の着任であり、そこから入学式までの1ヵ月の間に準備に奔走した様子がよくわかる。同教諭によれば入学式後の児童の様子は次のようなものであった。

児童の身体的な面では岩手大学の石川桂司先生を頼りました。急がず、慌てず、先を見据えながらと激励され、試行錯誤が続きました。広く街の人々の支援もあり、男児5人、女児2人へと、7つのお人形を抱えての訪問もありました。このお人形遊びで、親指と人差し指が合わせられるようになり、鉛筆で文字らしきものを書き出したのでした。親の喜ぶ姿はいまも忘れません。

学校生活にも馴れ出した頃、2年生は、社会科と音楽の時間、普通学級での学習が始まり、喜んで出かけ、喜んで原学級に帰りました。いつの日か普通学級で学習する日を待ちながら機能訓練に励む子の姿はいじらしかったです。

給食には全員揃いました。ミルクをこぼしたり、パンをちぎる手でおかずを引っ繰り返す等は毎回のことでしたが、兄弟のようにいたり、助け合いながらの食事は微笑ましいものでした。給食を食べたいから欠席はしないとの言葉に涙したこともありました。(佐藤 [2006] 6)

先例がない中での学級設置であり、担任にとって試行錯誤の日々であったが、学校に通えるようになった子供たちが嬉々として学習に励む様子や、学校で給食を食べるという当たり前のことが肢体不自由の子供たちにとってかけがえのないものであったことがよくわかる記述である。ここからは、学校に通うという当たり前のことが持つ意味がどのようなものであるかを改めて考えさせられるものである。このような経過を経て同学級は設置され、爾後60年を超える歩みを始めた。

3 河北小肢体学級設置後の経過

河北小肢体学級設置当時の肢体不自由特殊学級の対象となる児童の障害の状態や程度がどのようなものであったかを、昭和28(1953)年6月に出された文部事務次官通達「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準について²¹⁾」から見る。

定義

肢体(体幹と四肢)に不自由なところがあり、そのままでは将来生業を営む上に支障をきたす虞のあるものを肢体不自由者とする。

基準

- 1 きわめて長期にわたり病状が持続し、あるいはしばしば再発を繰り返すもの、および終生不治で機能障害が高度のもの。

- 2 治療に長期間(二か年以上)を要するもの。
- 3 比較的短期間で治療の完了するもの。
- 4 約一か年で治療が完了するもの、またはこの間に運動機能の相当の自然改善、進歩が望まれるもの。

教育的措置

- 1 基準1に規定した程度に該当するものに対しては、就学免除を考慮する。
- 2 基準2に規定した程度に該当するものに対しては、養護学校(有寮)か特殊学級に入れて、教育を行い治療を受けることが望ましい。
- 3 基準3に規定した程度に該当するものに対しては、特殊学級に入れて指導するか、または普通学級で特に留意して指導するのが望ましい。
- 4 基準4に規定した程度に該当するものに対しては、就学猶予を考慮する。

この当時の肢体不自由児の主たる疾患が脊髄性小児まひや結核性骨・関節疾患、先天性股関節脱臼などであったことから、治療に要する期間が教育的措置を判断する基準となっている。これによると特殊学級の対象となるのは基準の2と3に該当するものになる。

昭和38年10月に発行された河北小学校の『創立10周年記念誌』に掲載されている肢体学級の病種別児童数では、脳性小児マヒ8名、脊髄性小児マヒ6名、骨髄炎1名、股関節脱臼1名、外傷後遺症1名となっている。同誌の記述では肢体学級在籍児童の機能訓練について次のように記述されており、その障害の程度が治療あるいは改善が可能な児童が多かったことがわかる²²。

機能訓練、盲学校生徒と先生の奉仕によるマッサージによる不自由な身体の機能を回復し普通学級へ復帰できた児童をはじめ、現在学級には入級当初鉛筆をにぎることも不能だった児童が筆記が可能となり、歩行困難な児童がどうやら歩行可能となったものもある。また普通学級との接触も多く経験も豊富になり極めて明朗快活に育っている。(河北小[1963]10)。

また、肢体学級設置後の学校全体の雰囲気について岩持祐三第二代校長(昭和33年4月～同36年3月在任)は、昭和48(1973)年11月に発行された河北小学校の『創立20周年記念誌』で次のように述べている。

当時の職員は皆、肢体不自由児学級の子ども達を大事にしたことです(今もそうだと思います)この子ども達は職員室を一番気楽に振舞える場所と心得ているように見えました。職員のこの子ども達を大事にする心が全校生徒に伝わらない筈はありません。昇降口、廊下いたる所でこの子ども達を危険から護り、大事にしている場面が見られました。教育は口で伝えるものではなく、行動で教えるものだということあらためて学びました。(岩持[1973]10-11)

しかし、同学級の歩みは設置当初からけっして平坦なものであったのではない。初代担任の佐藤教諭は、平成5(1993)年11月に発行された河北小学校の『創立40周年記念誌』

で設置当時の様子を回想した文書の中で次のように述べている。

既に、手代森に都南学園が設立されていて、本学級もやがての日には、そこに吸収されるのではとの考えもあったようでしたが、普通学校内に開設された意義が、後々大いに発揮され歴史を重ねることになったわけです。(佐藤 [1993] 30)

先に引用した岩手日報の記事では「市教委では今後三学級までふやす予定だという」と記されていたが、このように河北小肢体学級が設置された当初には、いずれは県内に肢体不自由養護学校が開校した際にはそこに吸収されるとの考えもあったことがわかる。昭和47年度から56年度まで同学級の担任であった杉村景弘教諭は昭和53(1978)年に『教育研究 岩手』第41号に「交流学習のあり方を求めて」と題した報告を行なっている。その中で設置以後の同学級の存在意義の変化について次のように述べている。

本校における肢不学級は、本県最初の肢体不自由教育の場であり困難の多いスタートだったが、公開研究会や、研究指定校の機会に恵まれる一方、マスコミにとり上げられたり参観者が訪れるなどして、社会の関心を集め実践も深まった。しかし、県立都南学園(現都南の園)、県立養護学校(現盛岡養護学校)が開園開校し、充実発展するに従い肢不学級の存在が薄くなってきた。

しかも、ポリオや脳性まひの児童がふえるに従って、障害が多様化、重度化、重複化してきたことにより、肢不学級が普通校にあることに対する疑問が論議されることになった。(杉村 [1978] 50)

そもそも療育施設や養護学校との関係性の中から「そこに吸収され」るとの考えがあったことや、「肢不学級の存在が薄くなってきた」ことの理由は、我が国の戦後の肢体不自由教育が発展してきた経緯にある。第2章で述べたように、我が国の戦後の肢体不自由教育は、肢体不自由児施設等に設けられた特殊学級から始まり、次いで公立養護学校の設置にともない養護学校での教育が行われるという経緯をたどっている。岩手県内では県立肢体不自由児療育施設である県立都南学園の設立が昭和32(1957)年、肢体不自由養護学校である県立養護学校の設置が昭和37(1962)年である。肢体不自由児の教育施設としては、都南学園の設立にともない学園内に都南村立手代森小学校、同乙部中学校の特殊学級が設置されたのは、河北小肢体学級の設置よりも1年遅れとなっている。当時義務制ではなかった養護学校は、建築費の補助や教職員給与費、教材費などの国庫負担がなく、そのことが設置の大きな障壁となっていた。昭和31年6月に公立養護学校整備特別措置法²³が成立し、翌32年4月から国の負担や補助を受けられることとなったことを受け、その後は全国で肢体不自由養護学校の設置が促進されることになった。肢体不自由の子供たちが通う学校がない状況の中で設置された河北小肢体学級が、専門の施設・設備や多くの教員を有する肢体不自由養護学校が設置され充実発展していく中で、また学級に在籍する児童の障害が多様化、重度化、重複化し肢体不自由養護学校に在籍する児童と変わらないという状況の中で、その存在意義が薄れていくのはやむを得ないことであったかと思われる。

しかし結果から見れば、河北小肢体学級は県立養護学校等に吸収されることはなく現在

まで存続している。杉村は「昭和31年に開級した河北小学校肢体不自由児学級が、児童の実態の変化や肢体不自由児教育機関の開設といった状況の中で、学級の実存意義は健体児とあるいは普通学級との“交流”にあるのではないかと考え、それをふまえた学級経営に取り組んだ」と述べている(杉村[1978]50)。肢体不自由児学級が小学校内に存在することの意義を交流にあるとする考え方は現在に至るまで引き継がれている。現在(2021年4月現在)の河北小肢体学級の担任である千葉奈穂美教諭は、同学級に在籍する児童の学びについて次のように述べている。

令和二年度の全校児童数は156名。このうち、あおば学級として、知的障がい学級に3名、肢体不自由学級に12名、計15名の児童が在籍しています。学年や発達段階、障がいの種類も、二分脊椎、筋ジストロフィー、脳性まひ等それぞれです。教育課程や学習、生活の場はそれぞれ異なります。各学級での学び、あおば学級合同での学び、交流学級である通常の学級での学び等、一人一人に合った場所や内容で、個に応じた学びを推進しています。なかでも、交流学級との学びについては、開設当時から本校の特色でもあり、今日の「交流及び共同学習」につながるものといえます。(千葉[2021]18)

このように河北小肢体学級の実存意義として「交流」が持つ意味は大きく、同学級の担任経験者の回想や開級35周年や50周年の節目の校長の挨拶の中でも、そのことは必ず述べられている。肢体不自由の種類や程度に応じた専門的な教育を施すことのみを志向するのであれば肢体不自由養護学校と変わらず、あえて肢体不自由特別支援学級を小学校内に置く意義はない。「交流」にその実存意義を認め、子供たち同士が「一生懸命頑張る仲間として心を通い合わせ、助け合い、温かい絆を結んでいる」(三浦2006)ことが、河北小肢体学級が現在まで存続してきた最大の理由であると考えられる。

第4章 まとめ

河北小肢体学級は、身体の不自由を補いながら共に学ばせたいという保護者や関係者の強い願いのもとに設置され、共に学ぶという基本理念を受け継ぎながら現在に至っている(千葉2021)。それは、障害の有無に関わらず全ての児童が共に学ぶことを目指すインクルーシブ教育システムの理念を先取りし具現化してきたものといえる。その意味において、河北小肢体学級の設置以後現在に至るまでの経緯を明らかにすることは、今後のインクルーシブ教育システム構築に向けた取組を推進していくための方向性や具体的な方策を検討する上で有益な知見を提供するものである。

しかし現在、同学級について残された資料は少なく、その少ない資料もまとまった形で整理もされていない。筆者は2020年から河北小学校に残された資料や、盛岡市教育委員会、岩手県教育資料センター、岩手県総合教育センター等に収蔵されている特殊教育(特別支援教育)関係の資料に当たり、その中から同学級に関するものを策出・収集しているが、まだまだ十分とはいえない。

そのような状況の中で、同学級について研究を進めていく上で今後取り組んでいくべき

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義について I

方向性を以下のように考えている。一つは、同学級に関する資料を引き続き収集していくことである。これに関しては、岩手県肢体不自由児父母の会や岩手県身体障害者福祉協会などの関連団体などにも範囲を広げていく。二つには、岩手県立養護学校（現岩手県立盛岡となん支援学校）や岩手県立都南学園（現岩手県療育センター）の開設の経緯やその後の経過と同学級のこれまでの経過を比較検討することを通して、岩手県下の肢体不自由教育が進展していく中の同学級の位置づけや存在意義を明らかにすることである。三つには、同学級の担任経験者や在籍した児童及び保護者という当事者からの聞き取りを行うことである。聞き取りからは、同学級での生活や経験とそのことをどのように価値づけているかを知ることによって、文献資料からだけでは知ることができない同学級の存在意義を明らかにすることができると思われる。

以上の取組を進めることにより、インクルーシブ教育システムの構築において同学級のこれまでの実践が持つ意義を明らかにしていくことが今後の課題である。

-
- 1 平成19年4月より特殊学級は特別支援学級となった。これにともない盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級も特別支援学級となっている。本論文では、両者を一括して「河北小肢体学級」という。
 - 2 中村（2019）は、市町村が主体となって特殊学級や養護学校が設立されていった意義について次のように述べている。

これらの事実は、行政と思考の枠組みが中央集権体制を基本としている現在、戦後初期における特殊教育機関の設立主体の意義を評価する人はほとんどいないと思われるが、今後の日本の障害児教育の在り方を考える場合、重要な示唆を与えるように思われる。（中村2019 [165]）

中村がいうように、障害の有無にかかわらず地域の小中学校で共に学ぶことを志向するインクルーシブ教育システムの構築を目指すとき、戦後初期に市町村が主体となって特殊教育機関が設立されていったことの意義を評価し、そのことから学ぶことは重要であるといえる。

- 3 同校は東京に寄宿舎が完成する昭和24（1949）年5月まで約4年間長野県上山田温泉で疎開生活を送っている（内田・河合2019）。
- 4 同校は、昭和32年4月から公立養護学校整備特別措置法が施行され国からの支援が受けられるようになるとともに神戸市立友生養護学校と改称している（文部省1978、河合2019a）。
- 5 同校は教員の人件費等を賄うのが困難になり、昭和31（1956）年10月に群馬町立金古小学校と群馬町立中央中学校の「嫩葉分校」となり、同34（1959）年1月に「群馬県立二葉養護学校」となっている。（河合2019a）。
- 6 東京教育大学（現筑波大学）教育学部附属桐が丘養護学校教諭、文部省特殊教育課教科調査官、群馬大学教育学部助教授、教授として肢体不自由教育の進展に一貫して関わり、国立特殊教育総合研究所理事長も務めた細村迪夫は、我が国の戦後の肢体不自由教育の歩みについて、二十世紀後半の約50年間の「特殊教育の時代」と21世紀に入ってから「特別支援教育の時代」とに大別している。その上で特殊教育の時代を養護学校義務制実施までの30年間とその後の20年間に分け、後半の20年を、主として社会の変化や児童生徒等の障害の重度・重複化、多様化等に応じて教育課程編成の弾力化や医療的ケア等の問題への対策を講じた時代としている（細村2011）。

- 7 学校教育法等の改正により平成19年度から特別支援教育制度に移行したことにより、養護学校は複数の障害種に対応する特別支援学校となった。
- 8 村田(1997) P.116に所収の「表4-3 肢体不自由特殊学級数および児童生徒数の推移(毎年度5月1日現在)」より作成。
- 9 文部科学省(2020)『令和元年度 特別支援教育資料』より。
https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt_tokubetu02-000009987_02.pdf (2021.11.22閲覧)
- 10 この調査の対象は、昭和29(1954)年度において小学校に就学すべき年齢に達したもので実際に就学しなかった児童(就学猶予・免除者を含む)及び同年度において小学校第1学年ないし第6学年の各学年に在学する児童(長期欠席児童を含む)である。ただし、中学校の生徒は、この調査から除かれている。調査は、同年9月から10月にかけて行われた。調査の方法は、大阪府、兵庫県、長崎県、岡山県、徳島県及び岩手県の全小学校児童を対象に悉皆で行われている(文部省1978)。
- 11 この調査は、昭和42年度の全国の公立小・中学校に在籍するすべての児童生徒(特殊学級を含む)を対象とした第一次調査と、全国から約2%の公立小・中学校を抽出し、当該校における第一次調査で「心身に障害があるか、またはその疑いがあるとされた」すべての児童生徒を対象とした第二次調査からなる(文部省1978)。
- 12 その当時の肢体不自由養護学校における「教科と週配当時数」の実例は次のようなものである。

学習指導要領において重要な部分を占める「教科と週配当時数」について、その当時の肢体不自由養護学校の実例をみると、国語等の各教科のほかに、「治療三単位時間」(昭和31年度、大阪府立養護学校)、「療育、体育と合わせて六単位時間」(同33年度、京都市立呉竹養護学校)、「機能訓練、体育と合わせて11単位時間」(同33年度、愛知県立養護学校)のように肢体不自由教育独自の教科が設けられていた。

このように、当時の養護学校における教科とその週配当時数が、同じ時期の小・中学校におけるそれに準拠していたことがうかがわれるが、現在の「養護・訓練」に相当する指導が、大阪府立養護学校で「治療」として、また京都市立呉竹養護学校では「療育」として、更に、愛知県立養護学校では「機能訓練」といった教科名で週三時間から一一時間にわたる配当時数で行われていたのは興味深い(文部省[1978]430)。

- 13 教育課程編成の特例として次のように規定されている。

重症脳性まひ児童のために特別に編制された学級や肢体不自由児施設等に入院治療中の児童については、実情に応じた特別な教育課程を編成し実施することができる(文部省昭和37年度版『養護学校小学部学習指導要領 肢体不自由教育編』3)。

- 14 一般的には以下のような教育課程のことをいう。
 - A：通常の学校と同一の教育目標・内容に養護・訓練を加えた教育課程(準ずる課程)
 - B：目標・内容を下学部・下学年の目標・内容に代える教育課程(下学年適用の課程)
 - C：知的障害養護学校の教科の目標・内容と代える教育課程(知的代替の課程)
 - D：養護・訓練の時間数を多く充てる養護・訓練を主とした教育課程(養護・訓練を主とした課程)
- 15 明治22(1889)年～昭和38(1963)年。東京帝国大学医学部整形外科学講座教授、整肢療護園初代理

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義について I

事長等を歴任。肢体不自由児の父、療育の父と呼ばれる。我が国の肢体不自由児の療育の充実・発展に重要な役割を果たした。詳細は、以下を参照。

https://www.youtube.com/watch?v=uPf9_1GHYZY&t=45s (2021.11.22閲覧)

- 16 昭和23(1948)年9月に任意団体として発足し、同27(1952)年に社会福祉法人に組織を変更し今日に至っている。その起源は、大正14(1924)年に高木憲次が設立した「肢節不完児福利会」にまでさかのぼることができる。この協会は、一般への啓発活動や事業推進のための民間活動を行ってきたが、特に草創期の肢体不自由教育の発展のために大きな貢献をしたとされる(文部省[1978]441)。
- 17 岩手県の肢体不自由教育の母と呼ばれる。明治38(1905)年東京生まれ。大正11(1921)年に岩手県立盛岡高等女学校本科卒業後、翌12(1922)年に同校補習科を修了し、同年小学校教員免許状、昭和3(1928)年に盲啞学校教員免許状を取得。

大正12(1922)年に私立岩手盲啞学校教員となり、その後岩手県立盲啞学校、滋賀県立聾話学校、台北州立盲啞学校、岩手県立盲啞学校を歴任。

二男が脳性まひであり、その療育に尽力した経験から岩手県内の肢体不自由児療育の充実と発展に尽力した。昭和28(1953)年に「岩手県肢体不自由児母の会」を結成し、療育施設設置運動を展開した。同29(1953)年に「岩手県肢体不自由児協会」を設立し、昭和31(1956)年の「肢体不自由保育園」の発足や、昭和32(1957)年の「肢体不自由児療育施設県立都南学園」の設置に尽力した。河北小肢体学級の設置でも大きな役割を果たした。その後も肢体不自由児の福祉と教育の発展に貢献し、平成7(1995)年死去(89歳)。(岩手県障害児教育史研究会1996)
- 18 同記事ではこの時に入学した児童は9人となっており、河北小肢体学級開設50周年記念誌(河北小2006)等でも昭和31年度の児童数は9人とされている。しかし初代担任の佐藤ミツの回想によればこの時の児童数は7人となっており相違がある。詳細は不明。
- 19 昭和29(1954)年当時、県内公立小学校に在籍する肢体不自由児童数は男女合計1,230名で あったとされる(岩手県教育委員会[1982]582)。また、学齢児童生徒中の肢体不自由児数は2,720名、割合は0.94%であったとされる(岩手県教育委員会[1982]562)。
- 20 昭和31(1956)年11月から同34(1959)年3月在任。
- 21 国としての施策を立てるに当たって肢体不自由児がどれくらいいるのか実数を把握する必要上、肢体不自由児とみなす基準を一定する必要がある。そのために文部省は昭和26(1951)年1月に「異常児鑑別基準作成委員会」を設け、「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準試案」の作成に着手し、この基準試案を「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準について」として公にし、同時にこの基準試案の解説書を発行した(文部省[1978]421-422)。この通達は昭和37年3月、学校教育法施行令の改正に伴って失効した。
- 22 この時の入級基準及び経営方針、教育内容、方法等は以下のようなものであった。

入級基準は、市内小学校一、二年在籍中の者で、IQ70以上、機能訓練の効果の可能性があり、基礎的な生活能力を有する者となっていた。経営の方針は、機能が回復した場合普通学級に復帰させることとし、個別指導に重点を置き、機能訓練及び学習指導の効果を高めることとした。同校の教育は、小学校学習指導要領に基づいて行われ、一・二年複式の学習形態をとった。教育の中で重要な位置を占めた機能訓練は、校医である岩手医科大学整形外科島田昌治の指導を受け、体育(即機能訓練)の時間に取扱った。この教育では、児童にとって総ての動作が機能訓練であり、父兄も機能訓練による機能の回復を強く要望した。しかし、学校としては普通教育の充実も大切であり、医

療と教育をどう並行させるかが大きな課題であった。(岩手県教育委員会[1982]582-583)

23 昭和31(1956)年6月の第24回国会において議員立法として成立した。養護学校における義務教育の早期実施を目標として公立養護学校の設置を促進し、併せて公立養護学校における教育の充実を図ることを目的としており、具体的には、建物の建築費、教職員の給与費、教材費等について、他の公立教育諸学校と同様に、国庫による負担又は補助の道を講じた。この法律の規定のうち、建物の建築費の補助に関する部分は公布と同時に施行され、その他の国の負担に関する部分については、翌32年度から施行されることとなった(文部省[1978]202)。

内実としては肢体不自由養護学校であった東京都立光明小・中学校や神戸市立友生小学校は国庫による負担や補助がなかったことから義務制の小学校や中学校として発足したが、同法の成立により補助を受けられるようになったことから養護学校となり、校名を東京都立光明養護学校、神戸市立友生養護学校と改称している。

〈文献〉

- 千葉奈穂美「小学校肢体不自由特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習」(日本肢体不自由教育研究会『肢体不自由教育』248、2021)18-23。
- 細村迪夫「肢体不自由教育の歩みと展望」(日本肢体不自由教育研究会『肢体不自由教育』200、2011)4-9。
- 岩持祐三「思い出」(盛岡市立河北小学校『創立20周年記念誌』、1973)10-11。
- 岩手県教育委員会『岩手近代教育史』第3巻(1982)。
- 岩手県障害児教育史研究会『岩手の障害児教育史』(1996)。
- 河合康「府県の独自の政策における肢体不自由養護学校の設立」(中村満紀男『日本障害児教育史[戦後編]』、明石書房、2019a)217-219。
- 河合康「肢体不自由特殊学級」(中村満紀男『日本障害児教育史[戦後編]』、明石書房、2019b)727-737。
- 三浦レイ「あおば学級開級五十周年、三十周年を迎えて」(盛岡市立河北小学校『あおば学級開級記念 肢体不自由特殊学級50周年 知的障害特殊学級30周年』、2006)3。
- 文部省『特殊教育百年史』(東洋館出版社、1978)。
- 文部省『養護学校小学部学習指導要領 肢体不自由教育編』(1953)。
- 村田茂『新版 日本の肢体不自由教育』(慶應義塾大学出版会、1997)。
- 中村満紀男『日本障害児教育史[戦後編]』(明石書房、2019)。
- 佐藤ミツ「肢体不自由児学級回想の記」(盛岡市立河北小学校『創立40周年記念誌』、1993)30。
- 佐藤ミツ「輝いて余りある50年」(盛岡市立河北小学校『あおば学級開級記念 肢体不自由特殊学級50周年 知的障害特殊学級30周年』、2006)6。
- 柴垣登「児童生徒数や教職員数などの学校規模から見た肢体不自由特別支援学校の現状と課題」(『立命館教職教育研究』第6号、2019)23-31。
- 杉村景弘「交流学习のあり方を求めて」(岩手県立教育センター『教育研究 岩手』第41号、1978)50-51。
- 内田康一・河合康「光明学校における戦前の理念・実践の継承と新たな取り組み」(中村満紀男『日本障害児教育史[戦後編]』、明石書房、2019)201-209。

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅡ

一盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級の 養護学校義務制実施までの状況に着目して一

柴 垣 登*

(2021年11月23日受付, 2022年1月13日受理)

第1章 はじめに

我が国の戦後の肢体不自由教育は、肢体不自由児施設等に設けられた特殊学級から始まり、次いで公立養護学校の設置にともない養護学校での教育が行われるという経緯をたどっている(文部省1978)。盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級(以下「河北小肢体学級」)は、そのような状況の中で昭和31(1956)年11月に小学校内に設置された通学制の学級である。同学級の設置に当たっては、昭和29(1954)年9月に設立された岩手県肢体不自由児協会を中心とした、肢体不自由のある子供を持つ親たちの我が子を学校に通わせたいという切実な願いに基づいた運動があった。

以後60年にわたり同学級は共に学ぶことを基本理念として取組を進めてきたが(千葉2021)、その道筋はけっして平坦なものであったわけではない。同学級の設置の当初から、いずれ肢体不自由養護学校や肢体不自由児療育施設等の整備が進めばそこに吸収されるという考えがあった(佐藤1993)。また、県立養護学校や県立の療育施設が整備されていく中で、同学級の存在意義そのものが問われることになった(杉村1978)。

そのような状況の中で、同学級の存在意義は何かを考えた杉村(1978)は、その存在意義を健常児あるいは普通学級との「交流」に求め、それをふまえた学級経営に取り組んだと述べている。そもそも同学級が小学校内にある意義を子供たちの交流にあるとする考え方は、同学級設置の当初から河北小学校の中に通底するものであった。同校の第二代校長(昭和33年4月～36年3月在任)であった岩持祐三(1973)は、当時の職員が同学級の子供たちを大事にしたこと、職員の同学級の子供たちを大事にするという心が全校の子供たちに伝わり、同学級の子供たちを大事にする場面が見られたとしている。

学級設置から現在までの60年間の歩みの中でその存在意義を問われることはあったが、同学級が現在まで存続してきた最大の理由は「交流」にあったと考えられる(柴垣2022)。障害の有無にかかわらずすべての子供が共に学ぶインクルーシブ教育システムの構築が進められている今、「交流」をその存在意義として取組を進めてきた同学級のこれまでの経

* 岩手大学教育学部

緯を明らかにし、そこからすべての子供が共に学ぶことを実現するために必要な理念と実践の在り方を学ぶことが求められる。本論文では、同学級の設置から養護学校義務制が実施された昭和54(1979)年までの状況に着目し、そこからすべての子供が共に学ぶことを実現するために必要な理念と実践の在り方を明らかにすることを目的とする。なお期間を昭和54年までとするのは、その期間に肢体不自由養護学校の整備が進んだこと、養護学校義務制が実施されたことにともない、小学校内の通学制肢体不自由特殊学級の存在意義が変化していく状況が顕著に見られるためである。

第2章 河北小肢体学級の設置と養護学校義務制実施までの状況

1 河北小肢体学級設置までの経緯

文部省は、昭和29(1954)年度に小学校に就学する児童等を対象に肢体不自由児の実態調査を実施している¹。調査の結果、肢体不自由児の数は約80,000人、比率は0.67%であった(文部省1978)。この時、岩手県でも実態調査が実施されている。その結果、県内公立小学校に在籍する肢体不自由児数は男女合計1,230人(岩手県教育委員会[1982]582)、学齢児童生徒中の肢体不自由児数は2,720人で、その割合は0.94%であったとされる(岩手県教育委員会[1982]562)。この当時は肢体不自由児のための特殊学級や養護学校はなく、肢体不自由の程度が軽度で知的な遅れのない児童生徒が通常学級で教育を受けていた²。しかし、通常学級では肢体不自由児の障害特性に応じた指導や他児からの理解が得られていたわけではない³。

このような状況の中で昭和29(1954)年に結成された岩手県肢体不自由児協会⁴は、盛岡市に肢体不自由特殊学級設置の陳情を行い、その結果河北小肢体学級が昭和31(1956)年11月1日に開級した。盛岡市は同学級の開級に向けて肢体不自由学級設置協議会⁵を設けてその準備に当たった。また、昭和31(1956)年8月には河北小学校の教諭1名を特殊学級(肢体不自由者)担当者講習会に派遣し、県下公立学校最初の肢体不自由特殊学級開設に備えている(岩手県教育委員会[1982]565)。

昭和31(1956)年11月2日の岩手日報は、前日の11月1日に行われた河北小肢体学級の入学式での児童や保護者の様子を次のように伝えている。

学齢になっても学校に行けなかった子、入学しても普通学級でツマはじきにされる子、「本読みたい」と訴えても登校出来なかった子。しかしこの日九人の子供たちの表情は明るかった。それにもまして母親たちの感慨は深く、これまで不幸の連続だった不びんな愛児たちの幸福そうな姿にどの母親も泣いていた。

同学級の初代担任(昭和31年11月～同33年3月在任)であった佐藤ミツ教諭は、同学級の開級後の状況を次のように述べている。

机、椅子は身体を支えやすく工夫され、昇降口は緩やかな傾斜に手摺が付けられ、教室には、訓練用の器具が少しずつ備えられました。中央病院の嶋田教授、岩大の石川桂司先生のご指導を頼りに、未経験の私は、やる気だけを頼りの担任となりました

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅡ

た。(中略)

学習中、新聞記者が見えたり、参観者も数多く見えました、嫌がることもなく人々に心を開いていました。

特別の教科に限り普通学級でということから協力学級の先生、多くの友達から声をかけられて学校生活の範囲が広がりました。

バス停迄おんぶして送るのを欠かせない子も二人いました。待たせている間に行方不明となり学校中を騒がせたこともありました。母親に「学校の給食をもう一度食べたい」と言い残し息を引きとった子もいました。(佐藤 [1993] 30)

施設・設備から訓練や学習指導、介助のすべてが手探りの状況であったことがわかる。そのような状況の中で、子供たちにとっては先生や多くの友達に見守られながらのかけがえのない学校生活であった。

2 設置から養護学校義務制実施までの状況

表1⁶は、同学級に関わる事項を年表にまとめたものである。内容は河北小肢体学級に関する事項、県内の肢体不自由児者の療育や教育に関する事項、全国の肢体不自由教育に関する事項、全国の教育一般・特殊教育に関する事項からなっている。期間は、我が国初の肢体不自由児のための学校である東京市立光明学校⁷が設立された昭和7(1932)年から養護学校義務制が実施された昭和54(1979)年の間となっている。以下その内容も踏まえながら、河北小肢体学級の設置後から昭和54(1979)年の養護学校義務制実施までの状況について各種の資料に拠って述べる。

表1 河北小学校肢体不自由特殊学級関連年表

年	肢体不自由学級(あおば学級)事項		県内関連事項	全国肢体不自由教育関連事項	全国教育一般・特殊教育関連事項
	学級数	児童数			
昭和7年(1932)				東京市立光明学校設立。 肢体不自由児童協会発会。	
昭和9年(1934)				日本肢体不自由者教育協会発会。	
昭和10年(1935)				衆議院、「肢体不自由者救済教育令制定に関する建議」可決。 日本肢体不自由児療育協会発会。 肢体不自由者看護協議会設立。	
昭和12年(1937)				衆議院、「肢体不自由者教育令制定に関する建議」採択。 厚生省、肢体不自由児調査を実施。 東京市立光明学校、世田谷区松原に校舎新築移転。 財団法人肢体不自由者看護協会設立(昭和16年、財団法人肢体看護協会と改称)。 菊池看護専門学校開校。	
昭和13年(1938)					
昭和14年(1939)					
昭和17年(1942)					
昭和19年(1944)				東京都立九段中学校に肢体不自由者を対象とする養護学級を設置(昭和29年3月廃止)。	
昭和22年(1947)					「学校教育法」に養護学校を規定。 品川区立大崎中学校分校敷地として、文部省教育審議会内に特殊学級設置(現在の東京都立教育特別支援学校)。 日本教職員組合の結成に伴い、特殊学校部設置。 文部省初等教育課に特殊教育担当課学級設置。
昭和23年(1948)				高木憲次が「日本肢体不自由児協会」を発足。	
昭和24年(1949)				厚生省後援「肢体不自由者(児)巡回教育指導」実施(昭和27年秋まで)。 「身体障害者福祉法」公布。 3月多摩緑地会養育園開設。 4月群馬養護特別園開設。 東京都立大塚小・中学校、分校設置。 笠原看護園が肢体不自由児施設として再発足。	
昭和25年(1950)					門司市立白野江養護学校開校(最初の養護学校)。
昭和26年(1951)					文部省初等中等教育局に特殊教育室設置。 養護教育費庫庫費法公布(昭和28年4月施行)。
昭和27年(1952)				大塚新養護院、福島新養護園、愛媛新養護園開設。 同年末以降、肢体不自由児施設数とほとんど同時に特殊学級又は分校が設置される。 4月大塚府立教育委員会によって、実験的研究のために大塚府立盲学校内に肢体不自由特殊学級である「希望学級」が設置(後に大塚府立希望学校に発展)。	
昭和28年(1953)			小川口清を中心に、5人の母親たちが「肢体不自由児母の会」をつくり、県に所属。	北海道療養院、静岡療養園、岩手園(広島)開設。 6月文部省初等中等教育課「教育上特別な取扱を要する児童生徒の別別基準について」が出され。	文部省、精神障害児養育調査実施。
昭和29年(1954)		4.1河北小学校創立。	東京養護学校副園長・五味正春を招き、母の会主催で療育相談を実施。県内各地から200人ほどが参加。 9月に「非正常肢体不自由児協会」を結成。より組織的に活動を開始。	初等学級(福岡)、養護教育園(長崎)開設。 5月福路市立広津小学校在肢体不自由特殊学級設置。 文部省による肢体不自由児および身体虚弱児実態調査実施(小学校のみ)。 児童福祉法改正。身体障害児の育成医療給付等が定められる。	特殊学級教員養成講習会始まる。 中央教育審議会、「特殊教育およびへき地教育振興に関する管中」を発表。園の財政赤字のめまき作務。 盲学校、ろう学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」公布。ただし、養護学校については原則学校になつてから適用されるとした。 山本三郎、しいのみ学園開設。

柴 垣 登

年	肢体不自由学校（あおぼ学校）事項		県内関連事項	全国肢体不自由教育関連事項	全国教育一般・特殊教育関連事項	
	学級数	児童数				
昭和30年 (1955)			肢体不自由児協会として盛岡市に特殊学級の設置を陳情。 「肢体不自由学級設置協議会」が設けられ人感基準、入感児童選考、学級経営、施設設備等、学級開設に向けての計画を審議。	4月尾崎市立長洲小学校及び雄踏市立東生小学校・同市立給場小学校・肢体不自由特殊学級設置。 養護学校・青い鳥学園(愛知)、東大寺養護学校(奈良)、松蔭養護学校(熊本)、鳥取養護学校、笠枝拓樹園(宮城)開設。 同年末までに、全国各地に17の肢体不自由施設が開設され、肢体不自由児がこれらの施設に入所することにより、それまでほとんど無視されていた教育の問題が大きく注目されることになった。 「養護学校・特殊学級設置促進協議会」発足。養護学校義務制促進、特殊学級設置促進運動始まる。 養護学校・特殊学級教員養成講習会に肢体不自由の部を設ける。 日本肢体不自由児協会、「肢体不自由児教育協議会」設置。		
昭和31年 (1956)	1	9	8.河北小学校教諭八重島実を特殊学級(肢体不自由者)担当学級委員に派遣。 10.20安南右側の校庭井樋口を約40坪のコンクリートスロープとする。 11.河北小学校肢体不自由学級開設。1年生4名、2年生5名、計9名が在籍。 11.10肢体不自由特殊学級開設のため校舎一部棟替え(50年超に記載あり)。	4月大取県立管野小学校内に設置された肢体不自由特殊学級から発展した大取府立養護学校(後に大取府立特養学校)と、愛知県立肢体不自由児施設青い鳥学園の一環を担った愛知県立養護学校(後に愛知県立名古屋養護学校)が開設。また、実質上は肢体不自由養護学校である神戸市立友生小学校が設立。 宮沢市立材木小学校に肢体不自由特殊学級設置。 第1回肢体不自由教育研究発表会開催。	「公立養護学校設備特別措置法」公布。 「盲学校、ろう学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」一部改正。義務教育と見做らない養護学校の小学生、中学生ならびに盲学校、ろう学校及び養護学校の高等部に就学する児童、生徒も本法の適用をうけられることに改められた。	
昭和32年 (1957)	1	9		12.1郡南学園開校。収容定員50人。 郡南村立手代着小学校及び乙郡中学校の「郡南分校」開設。小学校、中学校それぞれ学級、児童生徒数47名。	4月「公立養護学校整備特別措置法」全面施行。 4月東京府立光明小・中学校及び神戸市立友生小学校が養護学校となる。 第1回肢体不自由教育研究発表会開催。 4月静岡県立管野小学校、中学校静岡養護学校内分教場から静岡県立養護学校(後に静岡県立中央養護学校)、尾崎市立長洲小学校肢体不自由児施設青い鳥学園が開設。東京府立養護学校附属小・中学校養護学校肢体不自由学級から東京教育大学教育学部附属養護学校(後に筑波大学附属朝が丘養護学校)がそれぞれ設立。 東京府立光明養護学校に高等部設置。 4月京都市立立竹養護学校が設立。 10月神奈川県立ゆかり養護学校が設立。 全国肢体不自由養護学校協議会結成。 文部省「肢体不自由児教育の手引き(上)」編集発行。	全国養護学校校長会結成。 文部省、特殊教育に関する事務を初等中等教育局初等、特殊教育課から分離し特殊教育主任官の所掌とする 文部省、特殊学級設置補助開始 文部省、「国立養護所における入所児童の教育について」通達。 盲・聾教育80周年記念式典。
昭和33年 (1958)	1	6	郡南学園在園時の保護者を会員とした「父兄会」を結成。県肢体不自由児協会を中心とした県立養護学校設置運動に協力。 青山町に肢体不自由児育園開園。	全国肢体不自由養護学校義務制促進大会開催。 全国養護学校校長会を改組し、全国養護学校長協会を結成。全国肢体不自由(児)養護学校長会が発足。 4月新設公立管野小学校に肢体不自由児を対象とした「ひまわり学級」が開設。ただし、当初は精神薄弱特殊学級として設置認可。 全国肢体不自由養護学校義務制促進運動開始。 文部省が、昭和35年度を初年度とする5か年計画を立て、養護学校未設置県に肢体不自由養護学校の設置を勧奨。「肢体不自由養護学校設置促進協議会」開催。 8月文部省が東京立光明養護学校において、「肢体不自由養護学校設置促進研究協議会」を開催。	中央教育審議会「特殊教育の充実振興について」審判。	
昭和34年 (1959)	1	6	3.9特殊教育公開研究会開催。 4.1小泉久仁雄氏が校長に就任し、主として肢体不自由特殊学級の健康指導に当たる。			
昭和35年 (1960)	2	15			文部省、養護学校設備費補助開始。 「精神薄弱者福祉法」公布。	
昭和36年 (1961)	2	16	2.17岩手県特殊教育研究会肢体不自由部公開研究会開催。	10月から郡南学園隣接地に養護学校の建設開始。	島田教育園(重症心身障害児)開園。 サリドマイド剤による薬禍が問題となり始める。	
昭和37年 (1962)	2	16	4.1三田地正二氏より特殊学級へ児童遊具費として1万5千円寄贈。 6.12市教育委員会より特殊教育研究学校に指定。	4.1県立養護学校小学部、中学部開設。10.15第1回入学式舉行。小学部6学級、中学部3学級、定員135名、全員寄附寄贈。郡南学園分室設置。	文部省初等中等教育局特殊教育主任官を廃止し、「特殊教育課」設置。	
昭和38年 (1963)	2	16	3.31研究記録肢体不自由児の研究刊行。 7.12特殊教育公開研究会開催。	3月文部省が「肢体不自由児の養護学校設置のために」(手引)を刊行し、配布。 全国肢体不自由児父母の会連合会結成。 3月特殊教育推進行政令22号において「養護学校の対象となる肢体不自由者の程度を定める」。 肢体不自由児施設、全国各都道府県に設置実施。 全国肢体不自由児福祉大会開催。 4.1「養護学校小学部学習指導要領肢体不自由者学級」実施。 公立養護教育課程学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」一部改正。養護学校の同法の適用範囲に加える。 「子どもたちの未来を願う父母の会」結成(サリドマイド身畸形をもつ親を中心に)。	日本特殊教育学会発足。 厚生省、「重症心身障害児の教育について」通達。 水上元、「揮霍総理大臣殿」の書簡を『中央公論』誌上に発表。	
昭和39年 (1964)	2	19	1.21ライオンスクラブより肢体不自由特殊学級にテレビ1台寄贈。	4月に県立盛岡商業高等学校肢体不自由学級を県立養護学校に設置(高等部の前身)。	特殊教育教育課程地区別研究会始まる。 第1回全国特殊教育協議大会開催。特殊教育の完全電算化授業システム等が注目。 全国特殊教育推進連盟結成。 全国重症心身障害児(者)を支援結成。 東京オリンピック。	
昭和40年 (1965)	2	16		4月に、県立養護学校に全日制普通科として高等部を設置。第1学年13名、第2学年編入9名。	日本肢体不自由者ハンビパーション協会発足。 厚生省、身体障害児(者)実態調査を実施。	
昭和41年 (1966)	2	19		文部省、特殊教育教育課程研究指定校を指定。 文部省、重症障害者教育設備費補助(毎年50学級)開始。 神戸市立友生養護学校、幼稚部を設置。 文部省、「児童生徒の心身障害に関する調査」実施。 「公立高等学校の設置、適性配属及び教職員定数の標準等に関する法律」一部改正。特殊教育諸学校高等部を同法の適用範囲に加える。 身体障害者福祉法の一部改正。15歳以上の児童についても、同法による福祉の措置の適用を認めることによる特別措置。 サリドマイド・テズメリアール製の小学校教員について問題となる。	文部省、初等中等教育局特殊教育主任官を廃止し、「特殊教育課」設置。 「母子保護法」公布。 文部省、「特殊教育総合研究調査協力者会議」発足。 全国特殊教育推進連盟、「特殊教育振興方策について」発表。 「児童福祉法」一部改正。新たに重症心身障害児施設を規定。 全国障害者問題研究会結成。	
昭和42年 (1967)	2	16		県立養護学校中学部に特別学級(重症学級)を設ける。	文部省、「特殊教育総合研究調査協力者会議」発足。 全国特殊教育推進連盟、「特殊教育振興方策について」発表。 「児童福祉法」一部改正。新たに重症心身障害児施設を規定。 全国障害者問題研究会結成。	
昭和43年 (1968)	2	13			特殊教育総合研究調査協力者会議、「特殊教育総合研究機関の設置について(報告)」および「特殊教育の基本的な施策のあり方について(中報告)」発表。 厚生省、児童家庭局に「障害福祉課」新設。 特殊教育総合研究調査協力者会議、「特殊教育の基本的な施策のあり方について(総報告)」発表。 文部省、「国立特殊教育総合研究所」の設置の方針決定。 学級義務制予・免除者に対する教科書の無償貸与開始。 「心身障害者対策基本法」公布。 「社会福祉法人・全国心身障害児福祉財団」設立認可。 日本肢体不自由教育研究会、幸刊誌「肢体不自由教育」創刊。	
昭和44年 (1969)	2	11		岩手県で開催された第6回全国身体障害者スポーツ大会に県立養護学校高等部生徒6名が出場し、金2、銀2、銅2のメダルを獲得。	文部省、養護学校幼稚部設備費補助開始。 在宅障害児に対する「訪問教育」の試みが始まる。 身体障害者福祉協議会、「身体障害者福祉法」の推進に関する審判」。重度障害者のための福祉工場、養護施設設置等。 日本肢体不自由教育研究会、幸刊誌「肢体不自由教育」創刊。	
昭和45年 (1970)	2	13			「心身障害者対策基本法」公布。 「社会福祉法人・全国心身障害児福祉財団」設立認可。 日本肢体不自由教育研究会、「盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について(小学部、中学部)」審判。	

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅡ

年	肢体不自由学級（あおぼ学級）事項		県内関連事項	全国肢体不自由教育関連事項	全国教育一般・特殊教育関連事項
	学級数	児童数			
昭和46年 (1971)	2	14		「特殊教育種学校小学部・中学部学習指導要領」告示。新領域「養護・訓練」設定（小学部は昭和46年度、中学部は昭和47年度実施）。	中央教育審議会「今後の学校教育の拡充整備のための基本的施策について」答申。特殊教育の積極的な拡充整備を指す。「国立特殊教育総合研究所」創設。埼玉県立浦和高校入試で、血友病の受験生が不合格となり問題となる。「心身障害者福祉協会」（国立コロニー）発足。
昭和47年 (1972)	1	7	12月登下校タクシー通学開始。	4.1「養護学校（肢体不自由）中学部学習指導要領」実施。 12.27「養護学校（肢体不自由）高等部学習指導要領」公示。	教育職員養成審議会、「教員養成の改善方策について」建議。 中央心身障害者対策協議会、「総合的な心身障害者対策の推進について」中間報告。 教育課程審議会、「盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について（高等部）」答申。 文部省、養護学校教育の義務制実施を目指して、養護学校整備七か年計画策定。
昭和48年 (1973)	1	8	4月に岩手県立養護学校から岩手県立盛岡養護学校に校名変更。	4.1「養護学校（肢体不自由）高等部学習指導要領」実施。 国立久里浜養護学校設置。	「教育職員免許法」一部改正。養護訓練教員について、教員資格認定試験制度創設。 「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に際する部分の施行期日決定める政令」公布。養護学校における義務教育は、昭和48年度から実施。 東京学芸大学、広島大学及び熊本大学に「特殊教育学部」設置。 東京学芸大学、広島大学及び熊本大学に「特殊教育学部」設置。 東京都教育委員会、都立特殊教育学校への入学希望者の全員入学許可の方針発表。
昭和49年 (1974)	2	12	12.13盛岡市特殊学校合同学習発表会参加（以後毎年参加）。	都南学区分が盛岡養護学校都南分校に昇格。 4.1奥中山小学校に肢体不自由特殊学級設置。 盛岡県立養護学校が文部省特殊教育課程研究校として2年間の研究を開始「よりよいしかな肢体不自由教育をめざして」（50.11.21に公開発表並びに研究発表会開催）。	文部省、養護学校教育義務制等準備活動費、訪問指導員経費及び介助員経費について補助開始。 文部省、「精神薄弱児童施設に適用する児童、生徒の教育について」通達。適用に際し就学義務遵守・免除の手続きを要しないことになる。 厚生省、「障害児保護事業の実施について」通達。 日本学術会議、障害児の就学権の保障など、「社会福祉の研究・教育体制」について、政府へ勧告採択。 アメリカで「全障児教育法」公布。
昭和50年 (1975)	2	14	6.22盛岡市特殊学級合同運動会参加（以後毎年参加）。		国際連合総会、「障害者の権利宣言」採択。学校教育法施行規則一部改正、主任制度実施。
昭和51年 (1976)	2	12		4月に上田中学校肢体不自由学級設置。 第1回東北地区肢体不自由教育研究協議会（盛岡養護学校）開催。	「身体障害者雇用促進法」一部改正。身体障害者雇用奨励金創設。
昭和52年 (1977)	1	5	2.29肢体不自由特殊学級手洗い場改修 4.1精神薄弱特殊学級開設（特殊学級を「あおぼ学級」と名付ける。肢体1-1組、精神薄弱-2組）。	肢体不自由養護学校総数は、本校115校、分校17となる。 第1回「日本肢体不自由教育研究大会」開催。	「訪問指導担当職員講習会」開始。
昭和53年 (1978)	1	6			特殊教育に関する研究調査会、「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方」報告。 「学校教育法施行令及び学校保健法施行令の一部を改正する政令」公布。養護学校における就学義務の施行に係る関係規定等を整備。 文部省、「教育上特別な教育的取扱いを要する児童・生徒の教育増進について」通達。 教育課程審議会、「盲学校、聾学校及び養護学校の小学部、中学部及び高等部の教育課程の基準の改訂について」答申。 行政管理局、「心身障害児の教育及び保護育成に関する行政監視結果に基づく動向」公表。 「特殊教育百年記念式典」開催。 イギリスで「ウェル・ノック報告」策定。
昭和54年 (1979)	1	6	4.1奥中山中学校に肢体不自由特殊学級設置。 盛岡養護学校で訪問教育開始。	養護学校義務制実施。 「特殊教育種学校小学部・中学部学習指導要領」及び「特殊教育種学校高等部学習指導要領」改正告示。訪問教育の特約が加わる（小学部は55年度、中学部は56年度、高等部は57年度実施）。	文部省、「心身障害児理解促進校」指定開始。 国際連合総会、「国際障害者の行動計画」採択。 この年「国際児童年」。

2.1 昭和30年代の状況

2.1.1 全国及び県下の状況

先述のように、我が国の戦後の肢体不自由教育は、肢体不自由児施設等に設けられた特殊学級から始まり、次いで公立養護学校の設置にともない養護学校での教育が行われるという経緯をたどっている。岩手県内でも、昭和32（1957）年12月に県立の肢体不自由児施設である都南学園が開設され、同時に学園内に手代森小学校、乙部中学校の特殊学級が設置されている。昭和32年4月に公立養護学校整備特別措置法⁸が施行され、建築費や教職員給与、教材費等について国の負担や補助が受けられるようになったことにともない、以後は公立の肢体不自由養護学校が順次開設されていくことになる。岩手県内でも昭和37（1962）年4月に、都南学園に隣接して岩手県立養護学校が開校している。

2.1.2 河北小肢体学級の児童数や病類の状況

表2に示したように、在籍する児童数も順次増加し、昭和35（1960）年には2学級となり、児童数は15人となっている。昭和37年には岩手県立養護学校が開校しているが、その後

も児童数は増加し昭和39(1964)年には19人となっている。

表2 昭和30年代の
児童数推移

年度	学級数	児童数
昭和31 (1956)	肢1	9
32 (1957)	肢1	9
33 (1958)	肢1	6
34 (1959)	肢1	6
35 (1960)	肢2	15
36 (1961)	肢2	16
37 (1962)	肢2	16
38 (1963)	肢2	16
39 (1964)	肢2	19

杉村(1973)より抜粋

表3 昭和30年代の病類別児童数推移

年度	学級数	CP	ポリオ	結核性 関節炎	先天性股 関節脱臼	外傷	骨髄炎	ベルテス	ジストロ フィー	合計
昭和31 (1956)	1	4	0	5	0	0	0	0	0	9
32 (1957)	1	4	0	5	0	0	0	0	0	9
33 (1958)	1	4	0	2	0	0	0	0	0	6
34 (1959)	1	4	0	2	0	0	0	0	0	6
35 (1960)	2	6	3	2	2	2	0	0	0	15
36 (1961)	2	8	4	1	2	1	0	0	0	16
37 (1962)	2	8	5	0	1	1	1	0	0	16
38 (1963)	2	8	6	0	1	1	1	0	0	17
39 (1964)	2	9	5	0	2	2	1	0	0	19

河北小(1992)より抜粋

また、昭和30年代は在籍する児童の病類が変化した時期でもある。表3は病類別の児童数の推移を示したものである。開級した当初は、CP(脳性マヒ)と結核性関節炎がほぼ半々となっているが、結核性関節炎は徐々に減少し、昭和35(1960)年あたりからはポリオが増加するとともに、先天性股関節脱臼や外傷、骨髄炎が出てくるなど多様化の傾向が生じてきていることがわかる。昭和30年代に結核性関節炎が減少し、CPやポリオが増加するのは全国的な傾向であり(文部省1978)、河北小肢体学級でも同じ状況であった。

在籍児童数が増加し、その病類が変化していく中で学級運営上の課題も生じている。昭和33(1958)年11月23日～25日に、河北小学校を会場にして岩手県教員組合教育研究集会の特殊教育分会が開催され、河北小肢体学級初代担任の佐藤ミツ教諭が報告を行っている⁹。数が圧倒的に多い精神薄弱児の指導が主とした議題となる中で、肢体不自由児特殊学級の課題としては、精神薄弱との重複障害(報告では「二重障害」と記されている)の児童が混在している場合の指導が困難であることを報告している。同分科会の報告(記録)には以下のように記述されている。

肢体不自由児はすべて知能が低いわけではない。普通の知能をもったものが多いのである。こうなると教育課程も普通学級に準じて選択配列されなければならない。しかし精薄児にはそうした考え方は矛盾している。特別にくまれた教育課程によって指導の徹底を期さなければならない。更に肢体不自由児には機能訓練に指導の重点がおかれなければならない等から精薄児が混在していると、複雑な教育課程を必要として、個別指導に不徹底となり、どちらのためにも不利益であるばかりでなく、教師の負担が増し、遂には教師が倒れてしまうか、特殊学級の中に忘れられた子らを作る結果になってしまう。(岩手県教員組合[1958]38)

肢体不自由の原因となる病類の変化だけではなく、肢体不自由と精神薄弱の重複障害のある児童が在籍することによって、教育課程が複雑になること、障害の状態や程度に応じた個別指導が不徹底になること、教師の負担が増すことなどが課題として述べられている。このことから、先に見た病類の多様化の傾向とともに肢体不自由単一の児童と、肢体不自由と精神薄弱の重複障害の児童が混在することによる教育課程編成や指導の困難さが生じていたことがわかる。このような教育課程編成や指導の困難さは、後述するように昭和40年代の河北小肢体不自由学級の実践上の課題にもつながっていく。

2.1.3 河北小肢体学級の指導の状況

岩手県立養護学校が開校するまで、自宅で生活する肢体不自由児を対象とした学校は河北小肢体学級だけであった。このような状況の中で河北小肢体学級の実践は注目を集め、表1の年表にもあるように昭和35(1960)年、同36(1961)年、同38(1963)年には公開研究会を開催し、同38(1963)年には『研究記録 肢体不自由児の研究¹⁰⁾』を刊行している。

昭和38(1963)年に発刊された河北小学校の『創立10周年記念誌』には、「肢体不自由教育の進展を期して」と題して、肢体学級の開設以来の経緯と意義が次のように述べられている。

本校では開設以来斯教育の普及と向上をはかり県内1,500人以上といわれる肢体不自由児が教育の上から救済されるよう唯一の特殊学級として既に3回の研究公開を行い、各位の御指導をいただいた。身体不自由のため普通学級の一隅に或は校庭のほとりに、家庭にとりのこされ、さびしく一日をおくっている児童の上に充分療育と教育が行きわたるよう願うものである。(河北小[1963]10)

また同誌には「特殊児童の機能訓練」と題して同学級での機能訓練等の実践により在籍児童の障害が改善した様子が述べられている。

機能訓練、盲学校生徒と先生の奉仕によるマッサージによる不自由な身体の機能を回復し普通学級へ復帰できた児童をはじめ、現在学級には入級当初鉛筆を握ることも不能だった児童が筆記が可能となり、歩行困難な児童がどうやら歩行可能となったものもいる。また普通学級との接触も多く経験も豊富になり極めて明朗快活に育っている。(河北小[1963]10)

同誌には児童が機能訓練に取り組む様子を撮影した写真が掲載されている(図1)。肢体学級の児童が機能訓練として自転車を漕いだり、大きなハンドル様の器具を回したりしていることが確認できる。また、いずれの児童も体幹や立位が安定し自ら機能訓練に取り組んでいる状況が見られ、当時の在籍児童の障害の状況や程度がよくわかる。



図1 昭和30年代の機能訓練の様子
(河北小10周年記念誌より転載)

2.1.4 昭和30年代の総括

昭和30年代の河北小肢体学級は、肢体不自由児の教育保障の場として、また県内の肢体不自由教育を主導するという位置づけのもとで実践を進めていた。それは単に学級だけの取組にとどまらず学校全体としての取組であった。先に引用した初代担任の佐藤の回想(佐藤 [1993] 30)の中の「特別の教科に限り普通学級でということから協力学級の先生、多くの友達から声をかけられて学校生活の範囲が広がりました」という記述や、第二代校長の岩持祐三(1973)が同学級の子供を全校の職員や子供たちが大事にしたことを回想しているように、子供たちの「交流」を重視するという現在に続く同校の基盤が形成された時期であった。

また、その一方では在籍児童の病類の多様化や肢体不自由と精神薄弱の重複障害のある児童が在籍するようになったことにもなる教育課程編成や指導の困難さというその後も続く学級運営上の課題が萌芽した時期でもあった。

2.2 昭和40年から同54年養護学校義務制実施までの状況

2.2.1 全国及び県下の状況

昭和40年代には全国的に肢体不自由養護学校の学校数が増加し、昭和44年の滋賀県立養護学校の開設をもって全都道府県への設置が完了した。

図2は昭和27(1952)年度から平成7年度までの肢体不自由養護学校数と肢体不自由特殊学級数の推移を示したものである。肢体不自由特殊学級数は昭和39(1964)年度と同43(1968)年度には一時的に減少するものの、昭和31(1956)年度以降一貫して増加していることがわかる。肢体不自由特殊学級数の推移は、「昭和32年ごろからの肢体不自由児施設の急激な増加」と「昭和37年ごろからの肢体不自由養護学校の急激な増加」(村田 [1997] 115)に対応したものである。また、昭和45(1970)年ごろからの学級数の増加は、「訪問指導のための学級(いわゆる訪問学級)として設置される特殊学級の試みがなされるようになった反映であると推測される」(村田 [1997] 115)。

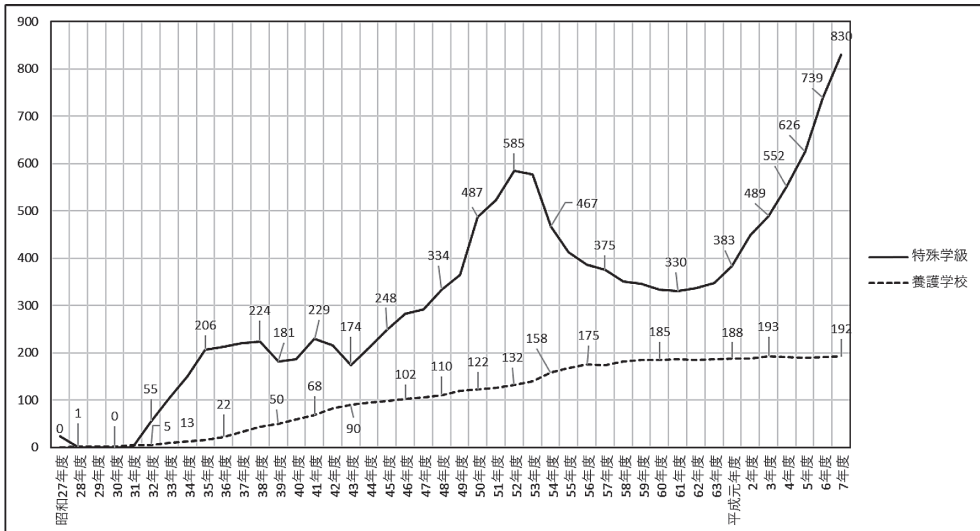


図2 肢体不自由養護学校数と肢体不自由特殊学級数の推移の比較(柴垣2022より)

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅡ

また昭和40年代には養護学校義務制実施への気運が高まり、昭和48(1973)年には、昭和54年度から養護学校義務制を実施するとの予告政令が出された。これは、それまで就学猶予・免除されていた重度・重複障害の児童生徒が就学してくることによる肢体不自由養護学校の教育課程の変革が迫られることを意味するものであった。

昭和40年代の県下の状況は、岩手県立養護学校が県下の肢体不自由教育の中で重要さを増していった時代になる¹¹。表1の年表にあるように、量的な面では昭和40(1965)年には高等部が、同42(1962)年には中学部に特別学級(重複学級)が設置され、同49(1974)年には都南学園分室が分校に昇格している。また、同47(1972)年には養護・訓練の専門担当者が配置され、同49(1974)年には文部省特殊教育課程研究校として「よりたしかな肢体不自由教育をめざして」を主題に研究を開始するなど質的な面での充実も図られていった。

肢体不自由特殊学級では、同49(1974)年に奥中山小学校に肢体不自由学級が新たに設置されている。

2.2.2 河北小肢体学級の児童数や病類の状況

表4は昭和40(1965)年から養護学校義務制が実施された同54(1979)年までの河北小肢体学級の児童数の推移を示したものである。昭和40年から同54年にかけてはつきはあるものの減少傾向であることがわかる。特に養護学校義務制直前の同52年(1977)以降は一気に減少している。

表4 昭和40年から同

54年までの児童数推移

表5 昭和40年から同54年までの病類別児童数推移

年度	学級数	児童数	年度	学級数	CP	ポリオ	結核性 関節炎	先天性股 関節脱臼	外傷	骨髄炎	ヘルペス	ジストロ フィー	合計
昭和40 (1965)	肢2	16	40 (1965)	2	9	5	0	1	1	0	0	0	16
41 (1966)	肢2	19	41 (1966)	2	8	8	0	1	0	0	1	0	18
42 (1967)	肢2	16	42 (1967)	2	5	9	0	1	0	0	1	0	16
43 (1968)	肢2	13	43 (1968)	2	4	7	0	1	0	0	0	1	13
44 (1969)	肢2	11	44 (1969)	2	5	4	0	0	1	0	0	1	11
45 (1970)	肢2	13	45 (1970)	2	6	5	0	0	1	0	0	1	13
46 (1971)	肢2	14	46 (1971)	2	9	5	0	0	0	0	0	1	15
47 (1972)	肢1	7	47 (1972)	1	7	0	0	0	0	0	0	1	8
48 (1973)	肢1	8											
49 (1974)	肢2	12											
50 (1975)	肢2	14											
51 (1976)	肢2	12											
52 (1977)	肢1	5											
53 (1978)	肢1	6											
54 (1979)	肢1	6											

杉村(1973)より抜粋

河北小(1992)より抜粋

表5は、同じ時期の病類別の児童数の推移を示したものである。ただし、昭和48(1973)

年から同54年のデータは現時点では明らかではないため同47年までのデータのみを示している。昭和46(1971)年まではポリオの児童も一定数いるが、同47(1972)年になるとポリオはゼロとなりCPがほとんどとなっている。

昭和47(1972)年度に盛岡市教育研究所が市内小中学校児童生徒の心身の障害の状況を調査している¹²。小学校に在籍する肢体不自由のある児童数は55人で、そのうち障害の程度がA(日常生活や体育等の実技教科の学習に概ね参加できる)の児童が37人、B(日常生活や体育等の実技教科の学習への参加がかなり困難)の児童が19人で、重度の児童はゼロとなっている。そのうちBの8人が河北小肢体学級に在籍しており他は普通学級に在籍している。Bの児童でも普通学級に在籍している児童数の方が多いが、この理由については「小学校普通学級の1、2年に肢体不自由児のB段階の児童が多い。理由としては、河北小学校肢体不自由の特殊学級があまり知られていないこと。障害に対する理解が一般の人々に深まっていないことが考えられる」と述べられている(盛岡市教育研究所[1973]11)。この結果から昭和47年には、河北小肢体学級に在籍する児童はすべてBの児童であり、日常生活や体育等の実技教科の学習がかなり困難な者がほとんどであったことがわかる。また、昭和46(1971)年度の河北小学校の実践記録集に所収されている肢体学級の指導案からは中度の精神薄弱のある児童が在籍していたことがわかる(河北小1971)¹³。在籍児童の病類の変化とともに、在籍児童の教育の在り方が様々に問われることになった。

2.2.3 河北小肢体学級の指導の状況

2.2.3.1 肢体不自由教育の全体状況

昭和40年代は、肢体不自由養護学校数が増加するとともに、それまで学校によってバラバラであった養護学校における教育課程の基準が定められていった時期でもある。それまでは小学校や中学校の学習指導要領の基準によっていたものが、昭和38(1963)年度から『養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編』が、同39(1964)年度から『養護学校中学部学習指導要領肢体不自由教育編』が実施され、肢体不自由養護学校独自の教育課程の基準が定められた。ただ、これらの学習指導要領はあくまで肢体不自由単一の障害を有する者を対象としており、昭和40年代になり養護学校に在籍する児童生徒の重度・重複化が進んだことへの対応が難しくなった。そのため、昭和46年(1971)年3月に『養護学校(肢体不自由)小学部・中学部学習指導要領』が、同47年(1972)年10月には『養護学校(肢体不自由)高等部学習指導要領』が告示され、新たに「養護・訓練」の領域が新設¹⁴されるとともに、教育課程の弾力的な編成が可能になった¹⁵。

2.2.3.2 河北小肢体学級の学級経営方針など

このような全国的な状況の中で、河北小肢体学級はあくまで肢体不自由単一の児童を対象とすることを基本としていた。昭和41(1966)年2月の河北小学校『学級経営の概要』には「肢体不自由児学級の経営について」として1項が設けられている。その中で経営方針は次のようにされている。

普通教育の中で身体の不自由からくる困難性を調整し、克服して強い意志と自信を持たせ、明るい、健康的な精神と社会に適応できる能力を養う。(下線筆者、河北小[1966]29)

また、児童選定の基準は次のようにされている。

- イ 市内在住で通学可能なもの。
- ロ IQ (知能指数) 80以上のもの。
- ハ 機能訓練の効果の可能なもの。
- ニ 基礎的生活能力のある人。
- ホ 学級は3学年複々式となるので人員は10名位とする。(下線筆者、河北小 [1966] 29)

下線部に示されているように河北小肢体学級では、後述するように実態は必ずしもそうではなかったとはいえ、あくまでも肢体不自由単一で知的障害のない児童を対象に普通教育を行い、その中で肢体不自由から生じる困難を調整、克服することを目的とすとしていた。

2.2.3.3 学習指導の状況

昭和46(1971)年9月に実施された河北小肢体学級高学年(4,5,6年)の「国語」の授業は、6年生の男児4名と女児1名、4年生の男児1名の計6名を対象にしている。高学年学級には他に女児1名が在籍しているが、同児は中度の精神薄弱があり一緒に授業は受けていない。異学年合同の授業であることや同学年であっても差が大きいことから、6年生2グループと4年生のそれぞれで教材も異なり複々式で授業が行われている。授業後の教師の反省には「能力差の大きい少人数の学級でしかも複式の授業となると個別指導中心になりやすい。そのため相互作用により自主的に考え、創造的な可能性を培うために両学年共通の学習目標を設定して協力的な学習活動を展開し、学習効果を高めるために同単元異教材指導が適当と思われる」と述べられ、この時期の学習が肢体学級の中で、複式あるいは複々式で異なる教材を用いて行われていたことがわかる¹⁶。また「指導形態やカリキュラム編成など工夫することも大事であるが、一番この子供達にとって大事なことは普通に扱ってもらいたい。普通学級に対する劣等感のように思われる。やはり、数多くの友達と磨きあい、いろいろな経験の場を与えてやることではないだろうか。その意味で10月から全教科普通学級で学習できることになったことは喜ばしい事だと思う」(河北小1971)とも述べられているように、この年度の後半から全教科を普通学級で学習する交流学習が実施されるようになったことがわかる。

昭和50年度の学級経営案では、経営方針として可能な限り普通学級(普通児)との交流をはかることを第一にあげるとともに、教科指導では各教科の基礎的な事項の指導に時間をかけ、理解を確かなものにする、個別指導の利点を生かすとともに集団学習の経験を大切にすることなどをあげている。生活(特活)指導では自分たちで問題解決を図る自主的、実践的な生活行動を育てることや障害をのりこえ進んで行事や児童会クラブの活動に参加する態度を育てることなどをあげている。これらの基にあるのは肢体不自由による経験不足や受け身の行動が多くなることから、心理的な葛藤や情緒的な不安定さがあるという児童の実態からである(河北小1975)。

先述のようにこの時期に在籍児童の病類が変化していったことや上記のような児童の実態により、肢体学級の教育の在り方が問われ、複々式形態による少人数学級での指導から、

普通学級での教科学習を基本とし交流を重視する方針へと転換していった。

2.2.3.4 機能訓練等の状況

学習指導とともに、「障害の改善、機能の向上或いは成長過程にみられる二次変形の防止と残存機能の向上、とくに言語障害の訓練等について、児童一人一人の障害の状況に応じて訓練を行い、日常の起居動作の不自由を克服して生活能力を育成する」ことを目的として機能訓練や言語訓練、職能訓練にも力が入れられていた。教室の他に訓練室も設けられ、階段付スベリ台、肋木、訓練用平均台、自転車運動訓練器、肩関節輪転運動器など様々な訓練器具が整備され、それらを活用して個人別、能力別に日常機能動作訓練、発声や呼吸の基本訓練、教育活動全般の中で求められる総合的な応用動作の訓練などを行っていた（河北小1966、図1を参照）。

2.2.4 普通学級との交流の取組

昭和47（1972）年度から同56年（1981）年度まで河北小肢体学級の担任を務めた杉村景弘は、昭和47年当時の同学級の問題点として次の6点をあげている（杉村[1973]43）。

- ①普通学校に併設する意義
 - a 肢体不自由学級の性格は何か
 - b 養護学校との関連においてどうか
 - c 普通学級との交流の基本理念は何か
 - d それをどう具体化するか
- ②入学入級について
 - a 入学案内の手続きや機関はどうなっているか
 - b 入級基準はどうか
 - c 判別委員会の設置と役割について
 - d その最終判定者と時期
- ③教育課程の編成について
 - a 教育課程の特質（ねらい、内容、時数、学級形態など）について
 - b 特に「養護・訓練」について（だれが、何にもとずいて、どのように行うのか）
- ④経営上の予算について
 - a 施設設備について
 - b 研修について
- ⑤重度障害児の取扱いについて
 - a 実態と学級経営について
 - b 市や学校としてどうするか
- ⑥通学について
 - a 通学をどう保障するか

これらの問題について杉村は、校内の肢体不自由児対策委員会で協議し、その結果を職員会議にはかる（4月）、市教委と話し合いをもち、以後検討の会をもつことにする（5月）、解明、対策の基調となるとらえ方をまとめる（6月）、基調となる考え方と対策を職員会議で討議し、検討する（7月）といった手順を踏みつつその問題の解決に取り組んでいった。

10月以降具体的な取組を進め、理学療法士の来校による機能訓練の実施¹⁷、児童それぞれに応じた進路の処置¹⁸、市からの補助により登校時のタクシー利用の実現¹⁹（下校時は前年度から）などが図られた。

交流学習については、交流学級を決め、該当の児童（1年1名、2年2名、3年2名、6年5名）は朝から普通学級で生活し、合同体育、給食、清掃の時に肢体学級に戻るといった形がとられた²⁰。交流で期待される面と問題点を予想し、その克服のための担任連絡会を定期的にもつという対応も取られた。子どもの様子は、高学年よりも低学年ほどスムーズに順応しており、肢体学級で生活していた時に比べて生き生きとし、生活が意欲的になり、けじめのある生活態度になってきたとされている。一方で交流学級では、意欲はうかがえるが発言が少なく、積極性に欠ける面もあるとされている。交流学級の児童たちは、多少遠慮しながら、そっと見守っているといた態度をとっていた（杉村1973）。

2.2.5昭和40年から同54年養護学校義務制実施までの状況の総括

河北小学校の創立20周年記念誌に肢体学級の在籍児童が学級紹介を書いている。ここでは、ここまで記述してきた当時の同学級の様子が児童の視点から描写されている。

わたしたちの学級は、先生を入れて十人です。先生一人、二年生一人、三年生三人、四年生三人、五年生二人と学年がばらばらです。また、住んでいるところもちがいます。本宮、東中野、新庄、山岸、夕顔瀬、青山、月が丘、北厨川などです。からだの不自由なので、遠くから通学するのはとても大変でしたが、ことしの四月からは、行き帰りのタクシーで通学できるようになり、とてもうれしいです。

わたしたちは、ほかの学級の人たちと同じような勉強をしていますが、一つだけちがうところがあります。それは「訓練」の時間があるということです。思うように動かせないからだがか少しでも動かせるように訓練するのです。

学校のめあては二つあります。「つまらないけんかをしない。」「注意されたらすなおに聞く。」です。毎日、終わりの会で反省をしてみんなで守るためにがんばっています。

わたしたちは、これからも、元気で、明るく、強くなるように、みんなで力をだしあっています。（河北小[1973]48）

児童たちが盛岡市内全域から通学していること、通学にタクシーが利用されていること、普通学級と同じような勉強をしていること、訓練があること、実践的な生活行動を身に付けるために毎日の終わりの会で反省をしていることがわかる。また、同誌には学級担任と児童の集合写真（図3）が掲載されているが、当時の在籍児童の状況がよくわかる。この写真を見る限りでは車いすの児童は1人もおらず、体育



図3 学級の集合写真
（河北小20周年記念誌より転載）

の授業は普通学級で一緒に受けることは難しくても、国語などの授業を一緒に受けたり児童会や特活等で一緒に活動したりすることが可能な児童たちであったことがわかる。

昭和40(1965)年から養護学校義務制実施の同54(1979)年までは、肢体不自由養護学校における教育の充実や、在籍児童の病類の多様化や障害の重度重複化という課題への対応など同学級の存在意義が問いなおされ、そこから小学校内にあることを生かした普通学級との交流を重視した実践の推進や、関係機関との連携の中で機能訓練の充実などを図った期間であった。

第3章 まとめ

杉村は、設置以来17年にわたる河北小肢体学級の位置づけの変化について次のように述べている(杉村[1973]43)。

無からスタートした肢体不自由教育であったので、初めから暗中模索の状態であった。しかしただ一つの間でもあったので関心も高く、研究校に指定されたり、公開研究会を開催したり、研究会の会場にあてられたりした。またマスコミにもとりあげられ紹介されることも多かった。その中で施設設備もふえ、実践もふかまり、2学級と広がってきた。しかし、養護学校が開校し都南学園が充実してくるにつれて肢体不自由児教育の場が移り、学級の存在がうすれ、担当者の努力にもかかわらず関心が低くなっていったことはいなめない。

また、児童の実態を見ると、最初は軽度のものだったとはいえない。脳性マヒと結核性関節炎のこどもたちだったけど、中にはその障害で死亡することももいたほどである。それでも、そのうちポリオがふえてくるに従って障害が多様になり、ポリオの全盛が過ぎると脳性マヒにしばられ、総体的にしだいに重度化、重複化してきたといえる。

以上のような推移の中で、学級の存在意義を検討せざるをえない状況になってきたといえる。(杉村[1973]43)

杉村は、以上のような問題意識のもとで先述のような実践に取り組んだのであるが、養護学校義務制が実施される直前の昭和53(1978)年には、交流学习の経験年数が多い高学年になるに従って、同情的意識や好意的意識に加えてなかま的意識が出てくるという普通学級の児童への意識調査の結果も踏まえて、交流学习が大きな意義をもっていることを述べている。同時に、在籍児童の重度重複化に対応し、より望ましい交流のあり方を追求することの必要を述べている(杉村1978)。

昭和40(1965)年から養護学校義務制が実施された昭和54(1979)年への河北小肢体学級のあゆみは、肢体不自由養護学校が整備されてくる中での養護学校との差異化や、在籍児童の病類の変化や重度重複化が進行していく中での肢体学級の存在意義を模索していった時期であったと考えられる。同時に設置当初は社会の注目を集めた同学級が、昭和40年代後半には「河北小学校肢体不自由の特殊学級があまり知られていない」(盛岡市教育研究所[1973]11)状況となっており、同学級在籍児童と同程度の肢体不自由の児童が普

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅡ

通学級に在籍する者の方が多いという状況があった。そのような状況に対応するためにもその存在意義を明確にしていく必要があった。昭和40(1965)年から養護学校義務制実施の昭和54(1979)年の時期は、同学級を取り巻く校内外の状況の変化に合わせ、小学校内に存在する肢体不自由特殊学級の存在意義を問い直し、現在に続く交流を重視した実践の基盤を構築していった重要な時期であったといえる。

- 1 この調査の対象は、昭和29(1954)年度において小学校に就学すべき年齢に達したもので実際に就学しなかった児童(就学猶予・免除者を含む)及び同年度において小学校第1学年ないし第6学年の各学年に在学する児童(長期欠席児童を含む)である。ただし、中学校の生徒は、この調査から除かれている。調査は、同年9月から10月にかけて行われた。調査の方法は、大阪府、兵庫県、長崎県、岡山県、徳島県及び岩手県の全小学校児童を対象に悉皆で行われている(文部省1978)。
- 2 昭和31(1956)年度の『岩手県 教育年報 1956』によれば、肢体不自由による就学免除者数は36人、就学猶予者数は67人となっている。ちなみに県内の肢体不自由児数は昭和29(1954)年度の調査で1,200人であったことが記載されている。
- 3 昭和30年代の通常学級に在籍する肢体不自由児の状況について、昭和34(1959)年11月に岩手県教育研究所が発行した『岩手教育』に事例が報告されている。対象児童は、生後8カ月目に高熱を発し脳性小児麻痺と診断されている。両足の麻痺により歩行が不安定で転倒しやすく介助が必要である。知能指数は62で、国語学習には興味があり読むことを楽しんでいるが、算数は苦手で、具体物があれば20以内の数の把握が可能と報告されている。登下校はもちろん授業中も母親が付き添い、用便の世話や担任の手が届きかねるところを介助している。対象児童と一緒に学校生活を送ることについて、学習上や生活上のきまりなどを学級活動で話し合いを重ねたことなどにより、学級の雰囲気が変わっていった様子や対象の児童の性格が明るくなったことが報告されている。しかし、4年生の段階では、他の児童と同じ学習についていくことが難しいこと、50名もいる児童の中では担任としても手が回らないことなどの問題が生じていることが報告されている(菅野1959)。

一学級の定員も多く、施設・設備や校内の体制も現在とは比べものにならない中で、通常学級で肢体不自由児を受け入れていくことには大きな困難があった。この事例では母親の協力や他児の理解、担任の努力があり通常学級での受け入れが行われているが、このような事例の方が少なかったのではないかと考えられる(少ないからこそ県の教育事務所が発行する公的な機関誌に事例報告が掲載されたとも考えられる)。対象児の肢体不自由や知的発達の程度によっても異なるが、当時通常学級において肢体不自由児を受け入れることはそう簡単ではなかった。
- 4 自身が肢体不自由児の母であった小川口清を中心に昭和29(1954)年9月に設立された。同協会は、昭和32(1957)年の肢体不自由児保育園の発足、同32(1957)年12月の肢体不自由児療育施設である県立都南学園(現「岩手県立療育センター」)の設立、同37(1962)年の岩手県立養護学校(後に岩手県立盛岡養護学校、現「岩手県立盛岡となん支援学校」)の開校に尽力した(岩手県障害児教育史研究会1996)。

以上のように岩手県肢体不自由児協会は岩手県内の肢体不自由児の療育の発展・充実に大きな役割を果たしたが、平成31(2019)年1月に解散した。
- 5 同協議会の委員には、盛岡市の教育委員3名、医師4名、岩手大学教授2名、河北小学校など小学校代表4名、合計13名の関係者が委嘱され、「入級基準、入級児童選考、学級経営、施設設備等」にいた

るまで学級開設に向けての計画が慎重に審議された」(岩手県障害児教育史研究会 [1996] 143)。

- 6 文部省(1978)『特殊教育百年史』、村田茂(1997)『新版 日本の肢体不自由教育』、岩手県障害児教育史研究会(1996)『岩手の障害児教育史』、盛岡市立河北小学校の周年記念誌、同肢体不自由特殊学級の開級記念誌等を参考にして作成した。
- 7 我が国最初の肢体不自由児学校。小学校に類する各種学校として昭和7(1932)年6月に設立された。小学校に準じた教科目や授業時数の他、治療・矯正が行われた。校医の指示により、マッサージ療法、太陽燈照射、日光浴、入浴、ギブス療法、矯正体操を看護婦が毎日実施した。戦後は、義務制ではなかった養護学校として発足する財政的な不利益等を避けるため、東京都立光明小学校・中学校となっていたが、昭和32年4月からは東京都立光明養護学校となった(文部省1978)。
- 8 昭和31(1956)年6月の第24回国会において議員立法として成立した。養護学校における義務教育の早期実施を目標として公立養護学校の設置を促進し、併せて公立養護学校における教育の充実を図ることを目的としており、具体的には、建物の建築費、教職員の給与費、教材費等について、他の公立教育諸学校と同様に、国庫による負担又は補助の道を講じた。この法律の規定のうち、建物の建築費の補助に関する部分は公布と同時に施行され、その他の国の負担に関する部分については、翌32年度から施行されることとなった(文部省[1978] 202)。
- 9 岩手県教育組合(1958)『岩手の教育 1・2・3・4分科会』より。なお、この分科会には共同討議者として岩手県肢体不自由児協会が、講師として岩手県立肢体不自由児施設である都南学園の箱崎喜雄氏が参加したことが記録されている。
- 10 現物は未確認(2021年6月末時点)。
- 11 平成5(1993)年に刊行された岩手県立養護学校の『創立30周年記念誌』では、同校が設置された昭和37(1962)年から同46(1971)年までを「草創期」、同47(1972)年から同56(1981)年までを「発展期」と区分している。本論文で取扱った昭和40年代から養護学校義務制実施(昭和54年)までの時期は、この「発展期」にあたる。

同校の初代教頭であった渡辺正治は、設置当初の同校の状況について次のように述べている。

1. 教育の対象となる「肢体不自由児」とは、いかなる障害を持った子供であるかを直接、子供たちと寝食を共にして知ることから始めることであった(これは、まさに教育の原点である)。
2. 県内各地から集まった子供たちに対する最も基本的な問題はなんであったか。それは、この子供たちに、毎日いかにして食べさせ、いかにして寝させ、いかにして入浴させ排泄させ、いかにして人と人との和をつなげさせるかにあった。

当時は、寄宿舎未完成、浴室もなく、寝室もなかった。一理科室を寝室とし、古いボイラーで仮浴室を造り入浴させた。教材の大部分と機能訓練の小道具は教職員の工夫考案による手作りである。

3. 教職員には本来の役割がある。しかし、そんな分けをするような状態ではない。手の空いている者は誰であれ、自発的になんでもやらねば学校は動かぬ。かくして、昭和37年度は無我夢中で過ぎていった。—それなるがゆえに教職員の団結と自発性、独創性は養われたものと思う。この動因となったのは、つねに眼前の肢体不自由児である。そして、その教育の姿は、寝食を共にし、苦勞を分かち合う「生活塾」の姿勢である。

心から、子供たちに感謝と敬意を表し、その将来に期待をおくものである。(渡辺 [1993] 51)

施設や設備も十分ではない中で、教職員が子供たちと共に生活する中で様々な努力と工夫を重ねながら取組を進めていったことがわかる。このような状況の中から、「草創期」には寄宿舎や体育館の完

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅡ

成などの施設面の整備、教職員の工夫考案による手作りの教材や機能訓練用の小道具の整備、小学部・中学部に加えて昭和40(1965)年には高等部が設置されるなど制度面での整備が進められていった。

昭和47(1972)年からの「発展期」には、同46(1971)年の養護学校(肢体不自由教育)学習指導要領によって教育課程に位置付けられた養護・訓練への対応や、増加しつつある脳性まひ児への対応、特別学級(重複学級)の設置、小・中学部における音楽活動、高等部のスポーツ活動などの多彩な教育活動が行われていった(岩手県立盛岡養護学校1993、岩手県障害児教育史研究会1996)。

- 12 結果は昭和48(1973)年4月に発行された『盛岡市における児童・生徒の心身障害に関する実態調査』にまとめられている。この調査では肢体不自由の程度はA、B、Cの3段階で区分されている。それぞれの区分の判断基準は以下の通りである(盛岡市教育研究所[1973]49)。

A 体育(保健体育)、図画工作(美術)、家庭(技術、家庭)などの各教科の学習が、ときにはできなかったり、あるいは見学していることもあるが、だいたいは普通の児童、生徒と変わりなくでき、さらに登下校、学校内の移動、用便、学校給食等の日常の学校生活もほとんど支障なく、教育評価も通常の基準に従ってできる者

B 下記の(1)(2)の両方か、いずれか一方に該当する者

(1) 体育(保健体育)、図画工作(美術)、家庭(技術、家庭)などの各教科の学習に普通に参加することがかなり困難である。

(2) 登下校、学校内の移動、用便、学校給食等の日常の学校生活がかなり困難である。

C 肢体不自由のために長期間(おおむね3ヶ月以上)にわたって欠席している者

- 13 昭和40年代の河北小肢体学級に肢体不自由だけでなく、精神薄弱のある児童が在籍していた状況は当時の各種の資料からもわかる。例えば盛岡市教育研究会が毎年発行している研究紀要の昭和43年度版に河北小肢体不自由学級の音楽指導の事例が掲載されている。そこには学級編成上の課題として以下の3つが挙げられている(盛岡市教育研究会[1969]223)。

- ・ 年齢差が大きく、病種が多様である→病虚の施設に入ると思われる。
- ・ IQ差の中も大きく、測定不能者もおお→精薄施設に入るもの。
- ・ 訓練基準がないので訓練の目やすがつかない。

また、このことに関連して、盛岡市教育研究会特殊教育研究班の中の精薄班(含肢体不自由)の昭和42(1967)年度の報告には、14才の肢体不自由と精神薄弱の重複障害児が河北小肢体学級に編入されたことが報告されている。そして「子供にどの程度の力をつければよいのか 中学では受け入れられないのか」という問題提起がなされ、そのことへの対応として「心身障害班別委員会の設置至急 前記小学校の14才児小学校編入学肢体不自由児の精薄学級の編入等の解決」が提起されている(盛岡市教育研究会[1968]145)。

他に岩手県特殊教育研究会の『昭和35年度研究集録 特殊児童生徒の指導の実際』に掲載された河北小肢体学級の実践報告(河北小学校肢体不自由学級1961)にも、IQ測定不能の児童が在籍し指導上の課題が生じていることが述べられている。河北小肢体学級における精神薄弱との重複障害のある児童への対応は、昭和30年代から40年代に続く大きな課題であった。

- 14 養護・訓練が新設された理由について、当時国立特殊教育総合研究所肢体不自由教育研究室長であった村田は次のように述べている。

特殊教育諸学校の教育課程が、通常の学校と全く同様の柱立てであったときにおきましても、実は、一般の児童生徒とは異なった内容を含んだ、いわば心身の障害を配慮した教育活動という

ものが、学校では行われていたわけでありませぬ。それは、各教科などの柱(領域)の中に間借りをして、その中でなんとかこなしてきたといっても過言ではありません。肢体不自由養護学校におきましては、「機能訓練」が各教科の中に含まれていたわけだ。それも独立した教科としてではなく、機能訓練もある面から見れば体育と同様に身体活動であるということから、体育という教科に包含されていたのであります。(中略)

そのように、なんとか屁理屈をくっつけて、主として各教科の中に、障害に即して必要とする特別な教育的サービスがまぎれ込んでいたというのが、従前の例であります。(中略)。昭和四十六年の特殊教育諸学校の学習指導要領の改正によって、種々の心身障害に即して必要とする特別な教育的サービスを内容とする教育活動は、その重要性を勘案して、通常の学校の教育活動の柱——教育課程の構成領域——のほかに、新しく特設すべきであるという考え方にもとづきまして、「養護・訓練」という名称のもとに新領域として独立したわけでありませぬ(下線筆者、村田[1973] 6-7)。

そしてこの養護・訓練の性格は次のように述べられており、この当時はまだその内容は確立したのではなく、児童生徒の必要から内容を検討し実施していくというものであった。

このような養護・訓練の性格として、障害をもっている児童生徒個々に注目するときにおきまして、各教科とか道徳とか特別活動の領域においては、じゅうぶんな指導あるいは教育的サービスを行ないがたいような、種々の教育的活動を内容として含んでいるというように、ご理解いただいてさしつかえないのであります(村田[1973] 7)。

当時の通学制肢体不自由養護学校における養護・訓練の現状(内容、指導形態、時間数、新たな試み、実施上の問題点とその方策など)を調査した栗原らは、その結果をもとに次のように述べている。

当初予想したような、教育現場での「養護・訓練」に対する意義づけや実施方法の多様性というより、むしろ従来の機能訓練、職能訓練、言語訓練の継続の根強さが注目された。

しかしこれは、「養護・訓練」の理念なり具体像なりが明確にされていない現状を反映したものであって、少ないながら新たな試みが見出されることを考えれば、それは、今後の発展を秘めた過渡期の現象と解される(栗原ら[1973] 35)。

それまで行われていた「機能訓練」は、「機能の訓練」、「職能の訓練」、「言語の訓練」という三つのまとまりから成り立っており、医学的あるいは生理学的な面に基礎をおき(学校で機能訓練を行う際には必ず医師の処方が必要としていた)、それにもとづいた内容が主であった。脳性マヒ児が主たる対象となっていくことや、在籍児童生徒の重度・重複化という状況の中で、それまでの医学的あるいは生理学的な面だけでなく、心理学的な面も考える必要がある(村田[1973] 10)というのが、村田の説明や栗原らの調査の背景にあった。

本稿の主題とは直接関係しないのでここでは詳述しないが、養護・訓練の新設に際しては、様々な問題提起と論争があった。問題提起は主として医学的な立場から行われた。養護・訓練における「機能訓練」と「職能訓練」が、リハビリテーションにおける理学療法や作業療法となぜ別個の名称を冠しななければいけないのか、そのことが単に用語の問題にとどまらず、背後に養護・訓練の今後のあり方に

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅡ

関する本質的な課題につながっているとの指摘があった(小池[1973]2-3)。

このことに関連して整肢療護園園長・日本障害者リハビリテーション協会事務局長であった小池文英と、動作理論による動作訓練を提唱した九州大学教育学部教授であった成瀬悟策との間で論争が行われている。詳細は『肢体不自由教育』14、16～18号に掲載されているので参照されたい。

- 15 この時に示された教育課程の弾力的な編成とは、以下の通りである(文部省[1973]51-76)。
 - ・特に必要がある場合各教科の各学年の目標及び内容に関する事項の一部を欠き、またはその全部もしくは一部を当該学年の前の学年や学部各教科の目標及び内容に関する事項の全部もしくは一部によって代えることができる。
 - ・あわせ有する障害の種類によって盲学校、聾学校、養護学校の各教科の目標および内容に関する事項の一部によって代えることができる。
 - ・重複障害者のうち、脳性マヒ等の児童生徒については、「脳性まひ等の児童及び生徒に係る各教科の特例」によることができる。
 - ・重複障害者のうち、学習が著しく困難な児童生徒については、各教科、道徳、特別活動の目標および内容に関する一部の事項を欠き、養護・訓練を主として指導を行うことができる。
- 16 岩手県特殊教育研究会が昭和36(1961)年に発行した『昭和35年度研究集録 特殊児童生徒の指導の実際』に「肢体不自由学級の経営について」と題して河北小肢体学級の事例が報告されている。そこには「学習の指導にあたっては、三ヶ学年の複式であるため、その指導は複雑となり、能力差による指導も加わって個別指導が主となり、担任の負担は大となっている」(河北小学校肢体不自由学級1961)と述べられている。複式あるいは複々式での指導形態が、学級設置以後昭和46年度まで行われていた通常の形態であったことがわかる。
- 17 機能訓練の実施に先立ち、9月に都南学園での全児童の診察を行い、全般的に全児童とも筋力が弱く訓練の必要があること、訓練の時期は早いほど日常継続的なほどよいことなどを明らかにした上で取り組んでいる(杉村[1973]44)。
- 18 結果として6年生の6名は普通中学校へ(1名は特殊学級)、1年生の1名は2年進級時に普通学級へ、1年生の2名と2年生の1名は養護学校へ手続きをし交渉したが、学校側の事情で不許可、4年生の1名は西多賀ベッドスクールへ転入学(5月)となっている(杉村[1973]45)。
- 19 父兄負担月500円、PTAからも援助。3コースで運用(杉村[1973]45)。

昭和47(1972)年11月に盛岡市宛に肢体学級保護者、PTA会長、校長の連名で出された陳情書には次のように記されている。

盛岡市立河北小学校の肢体不自由児童7名の住居は市内全域にわたっておりますので通学上、安全の面から昨年十月より下校時の配車について特段のご配慮を賜わり厚く感謝いたしております。

それにいたしましても、現今、交通量が甚だ激しくなりつつあり、しかも冬期をむかえる時期になっておりますので、登校時の通学安全確保にもいよいよ心痛いたしている現状であります。

つきましては、せめて十二月一日より三月の終了式までの期間における登校時の配車について、新たに補助金の増額を賜わりたく右陳情申しあげる次第であります。(河北小学校保存資料より)

- 20 昭和48(1973)年度の4年生の児童の場合、体育をのぞく各教科、道徳、特別活動(学級会、クラブ)を普通学級で行い、連合音楽会、学習発表会もそこを基盤として参加している。

肢体学級では、体育や養護・訓練、学級会、給食、清掃などを行っている。(杉村[1973]45-46)。

〈文献〉

- 千葉奈穂美「小学校肢体不自由特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習」(日本肢体不自由教育研究会『肢体不自由教育』248、2021)18-23。
- 岩持祐三「思い出」(盛岡市立河北小学校『創立20周年記念誌』、1973)10-11。
- 岩手県教育委員会『岩手県 教育年報 1956』(1956)。
- 岩手県教育委員会『岩手近代教育史』第3巻(1982)。
- 岩手県教育組合『岩手の教育 1・2・3・4分科会』(1958)、35-45。
- 岩手県立盛岡養護学校『創立30周年記念誌』(1993)。
- 岩手県障害児教育史研究会『岩手の障害児教育史』(1996)。
- 河北小学校肢体不自由特殊学級「肢体不自由児学級の経営について」(岩手県特殊教育研究会『昭和35年度研究集録 特殊児童生徒の指導の実際』、1961)。
- 菅野円子「手足の不自由な子を見つめて」(岩手県教育研究所『岩手教育』34、1959)12-14。
- 小池文英「養護・訓練について」(日本肢体不自由教育研究会『肢体不自由教育』14、1973)2-3。
- 栗原輝雄・柳本雄次・緑川雅宏「通学制肢体不自由養護学校における『養護・訓練』の現状」(日本肢体不自由教育研究会『肢体不自由教育』15、1973)32-35。
- 文部省『養護学校学習指導要領(肢体不自由教育)小学部・中学部学習指導要領』(1973)。
- 文部省『特殊教育百年史』(東洋館出版社、1978)。
- 盛岡市立河北小学校『創立10周年記念誌』(1963)。
- 盛岡市立河北小学校『学級経営の概要』(1966)。
- 盛岡市立河北小学校『昭和46年度実践記録集 河北の教育』(1971)。
- 盛岡市立河北小学校「陳情書」(1972)。
- 盛岡市立河北小学校『創立20周年記念誌』(1973)。
- 盛岡市立河北小学校『学級経営要覧 一昭和50年度学年・学級経営』(1975)。
- 盛岡市立河北小学校『あおば学級開級記念 肢体不自由特殊学級35周年 精神薄弱特殊学級15周年』(1992)。
- 盛岡市教育研究会『昭和42年度 研究紀要』(1968)。
- 盛岡市教育研究会『昭和43年度 研究紀要』(1969)。
- 盛岡市教育研究所『盛岡市における児童・生徒の心身障害に関する実態調査』(1973)。
- 村田茂「養護・訓練をめぐる」(日本肢体不自由教育研究会『肢体不自由教育』15、1973)4-13。
- 村田茂『新版 日本の肢体不自由教育』、(慶應義塾大学出版会、1997)。
- 佐藤ミツ「肢体不自由児学級回想の記」(盛岡市立河北小学校『創立40周年記念誌』、1993)30。
- 柴垣登「戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてI」(『岩手大学教育学部研究年報』81、2022)143-162。
- 杉村景弘「肢体不自由学級の運営」(岩手県立教育センター『教育研究 岩手』27、1973)41-46。
- 杉村景弘「交流学習のあり方を求めて」(岩手県立教育センター『教育研究 岩手』41、1978)50-51。
- 渡辺正治(1993)「県立養護学校発足の原点」(岩手県立盛岡養護学校『創立30周年記念誌』、1993)51。

言語獲得期に多言語環境にある CODA (Children of Deaf Adults) における聴覚情報処理障害症状および認知特性

滝 吉 美知香* ・ 武 田 琴 楓**

(2021年12月23日受付, 2022年1月13日受理)

問題と目的

聴覚情報処理障害 (Auditory Processing Disorder, 以下 APD) は, 標準純音聴力検査では正常であるにも関わらず, 聴きとりにくさを訴える症状のことを指す (小淵, 2015)。未梢聴力には明白な難聴を呈さないにもかかわらず, 騒音下や, 歪みのある語音の認知に問題を生じる状態であり, かつ言語や注意など, その他の高次脳機能に目立った障害はない (福島・川崎, 2008)。APDの主な症状の例としては, 雑音など聴取環境が悪い状況下での聴きとりが難しい, 口頭で言われたことは忘れてしまったり理解しにくかったりする, 長い話になると注意して聴き続けるのが難しい, などが挙げられる (小淵, 2019)。しかし, その背景要因については一貫した見解がなく, 未だ統一された定義がない現状にある (久保・田原・勝二・原島, 2020)。一方で, 小学校通常学級児童を対象として, 学級担任による回答や, きこえ困難を調査するチェックリストの実施などによって, 2.8%~3.5%の児童がきこえへの配慮を必要としている実態が報告されている (小川・加藤・小淵・原島・堅田, 2007; 小川・原島・堅田, 2013; 小川, 2019)。このような現状や実態をふまえ, 近年ようやく APD に関する検査 (小淵・原島・田中・坂本・小林, 2020) や発達アセスメントツール (加藤・嶋田・木谷, 2021) の開発が試みられ, その適用や臨床応用の可能性について論議されるようになってきた。

APDの背景要因には, 様々な認知的偏り (注意の問題, ワーキングメモリの問題, 発達障害, 精神障害など) のほか, 言語獲得期に多言語環境下にあることが指摘されている (小淵, 2015)。言語獲得期とは, 第一言語 (母語) や第二言語のとらえ方, 習得の定義などにより多様な見解が存在する (白畑, 2004) が, ここでは言語学習能力の高い乳幼児期から小児期頃と考える。また, 多言語環境とは, 養育者間の母国語の違いによって家庭で複数の言語が使用される環境や, 家庭と家庭外とで異なる言語が使用される環境などを意味する。言語には, 日本語や英語など音声言語のほかにも, 視覚言語である手話 (手話言語) も含まれる。独自の文法構造を有する手話は, 国際的には障害者の権利に関する条約

* 岩手大学教育学部

** 大崎市立古川第五小学校

において、また国内では障害者基本法や各自治体の条例において、言語として定められている。このことから、言語獲得期に音声言語と視覚言語の多言語環境に置かれる存在として、聴覚障害者の家庭で養育を受ける非聴覚障害児、すなわち Children of Deaf Adults (以下、CODA) が注目される。

日本ではCODAの人口統計の報告はされていないが、中津・廣田(2020)は厚生労働省の実態調査における聴覚障害者人口をもとに、CODAの人口を22,000例程度と推定している。もしCODAが多言語環境に置かれることでAPD症状を呈しやすいのであれば、言語獲得期の段階から、音声言語の使用場面ではその音声情報が入力されやすいような環境の調整や、その情報入力の特徴に合わせた学習上の配慮が必要となるだろう。しかし、CODAにおけるAPD症状や情報入力の特徴について検討した研究は見当たらない。ここでいう情報入力の特徴とは、目や耳などの感覚器から入った視覚的・聴覚的な情報を理解したり、整理したり、記憶したり、表現したりする方法、つまり認知特性を意味する。APD症状への対策のひとつとして、聴覚情報処理以外の認知的な機能を代償方法として用いることにより、限られた音声情報であっても十分な学習やコミュニケーションの能力を担保するアプローチがある(福島・川崎, 2008)。よって、APD症状の有無や程度とあわせて、認知特性の傾向を探ることにより、より情報入力の促進に効果的な環境調整や学習支援につなげることが可能となると考える。

以上より、本研究では、言語獲得期に音声言語(口話)と視覚言語(手話)の多言語環境にあるCODAが、どのようなAPD症状および認知特性を示すのかを明らかにすることを目的とする。

方法

1 対象

インターネット上で質問項目を作成し、協力者を募って回答を求めた。言語獲得期を小学生頃までとし、回答可能な年齢を中学生(12歳)以上とした。回答URLを大学構内の掲示や講義前後の配布等によって周知し、任意での協力者を募った。そのほか、CODA当事者個人や当事者活動グループ、また視聴覚障害者情報センター等に直接依頼し、協力者を求めた。最終的な協力者の総数は174名であった。

対象者の基礎情報および言語環境に関する質問項目の一覧をTable 1に示す。協力者の年齢幅は、下限が17歳以下、上限が50歳以上59歳以下であった。発達障害や聴覚障害の診断がある場合(No.3, 4)や、言語獲得期に日本語または手話以外の言語環境にあった場合(No.5)、加齢に伴う生活音の聞きとりづらさの可能性がある場合(No.6)などに該当した39名を除外した。その結果、有効回答は135名となった。

有効回答のうち、生活を共にする聴覚障害者の存在とその関係性、および、日常的な手話の使用の有無(No.7~11)によって、CODA(養育者のどちらかのみが聴覚障害者である場合も含む)でありかつ言語獲得期において日常的に手話を使用していた者22名を手話群、CODAまたは非CODAであり言語獲得期において日常的に口話を使用していた者113名を口話群とした。

Table 1 対象者の基礎情報および言語環境に関する質問項目

No.	質問内容【回答内容】
1	性別を教えてください【回答選択肢】男性/女性/その他
2	当てはまる年齢を選択してください【回答選択肢】17歳以下/18歳以上29歳以下/30歳以上39歳以下/40歳以上49歳以下/50歳以上59歳以下/60歳以上69歳以下/70歳以上
3	あなたは今までに、以下のような診断を受けたことがありますか？ ○難聴・中途難聴(聞こえない、または聴力は残っているが聞こえにくい) ○ろう(言葉を習得する前に失聴している状態) ○片耳難聴(先天性・後天性どちらも含む) ○メニエール病やストレス等による一時的な難聴 ○その他の聴覚障害【回答選択肢】はい/いいえ
4	あなたは今までに、以下のような診断を受けたことがありますか？ ○発達障害(例：自閉スペクトラム症(ASD)や注意欠陥多動性障害/注意欠陥障害(ADHD/ADD)など) ○精神疾患(例：適応障害・鬱病・境界性パーソナリティ障害など) ○睡眠障害 ○明確な脳損傷【回答選択肢】はい/いいえ
5	12歳までのことについて伺います。その時に、外国語圏に住んでいたり、親が他国語を話すなど日常的に複数の言語が使われるような環境にいましたか？ただし、ここでは、手話を除いて考えてください。また、あなた自身が、バイリンガル(2言語以上話すことができる人)であるかどうかについては問いません。 【回答選択肢】はい/いいえ
6	以下のようなシーンにおいて、聴きとりづらさがありますか？ ○会話を除いた生活音(例：洗濯機や冷蔵庫などの家庭用機器からの電子音、ピアノやテレビなどの音響機器からの音など)の聴きとりづらさ ○加齢に伴う聴きとりづらさ【回答選択肢】はい/いいえ
7	あなたが一緒に生活してきた人に、聴覚障害を有している人はいましたか？(例：親、祖父母、兄弟姉妹、親戚など)【回答選択肢】はい/いいえ
8	聴覚障害を有している人の中に、日常的に手話を話す人はいますか？【回答選択肢】はい/いいえ
9	日常的に手話で話す人について、当てはまるものを選択してください。 【回答選択肢】両親(どちらも)/片親(のみ)/祖父母(どちらも)/いずれかの祖父母/(兄・姉のような)年上のきょうだい/(弟・妹のような)年下のきょうだい/親戚/上記以外の人
10	『上記以外の人』を選択した方は、差し支えなければ、詳しく教えてください。 【回答方法】自由回答
11	あなたの環境について、当てはまるものを選択してください。 【回答選択肢】(1)家庭内は、口話のみであり、手話で話す人はいない。/(2)養育者に限定すると、手話で話す人も、口話で話す人もいた。(例：両親は手話を使うが、一緒に暮らしている祖父母は手話をつかわない。母親は口話を使うが、父親は手話で話す)/ (3)養育者に限定すると、手話で話す人だけである。(例：両親は手話を使うが、妹とは口話で話す)/ (4)家庭内は、手話で話す人だけである。

2 質問内容

小淵(2015)や小川(2019)の先行研究においてAPD症状の主な例として挙げられている項目や基準を参考に、13項目の質問を作成し、APD症状に関する質問項目とした(Table 2)。各質問について「とてもそう思う(4点)」「どちらかと言えばそう思う(3点)」「どちらかと言えばそう思わない(2点)」「全くそう思わない(1点)」の4件法で回答を求めた。

認知特性の把握を効果的な環境調整や学習支援につなげるため、認知特性と学習方略の関連を検討した先行研究(都築・神山・吉田・木全, 2016)にならい、本田(2012)による認知特性分類を参照した。本田(2012)は、35の質問により、認知特性のパターンを①視覚優位・写真(カメラアイ)タイプ、②視覚優位・三次元映像タイプ、③言語優位・言語映像タイプ、④言語優位・言語抽象タイプ、⑤聴覚優位・聴覚言語タイプ、⑥聴覚優位・聴覚&音タイプの6つに分類した。本研究ではインターネットでの回答を求める性質上、回答者にとって質問項目が多すぎると感じられた場合に途中で回答を中止してしまう可能性があることから、質問項目は本研究の目的および対象に適合した内容を厳選し選出して用いることとした。本研究では、APD症状がある場合の環境調整や学習支援について検討する目的から、視覚優位(①②)タイプを主に判別するための質問を中心に選択した。また、回答の対象年齢が12歳以上であることから、中学生や高校生にとって回答しにくいことが想定される(例えば、飲酒や男女交際を想像する内容など)項目は削除した。その結果、質問項目は計20問となり、これらを認知特性に関する質問項目とした(Table 3)。

3 調査期間

調査は2020年11月～12月に行った。

4 倫理的配慮

回答は任意かつ匿名であること、および、個人の情報や内容は特定されないこと、回答は研究以外に用いられることは無いことなどを、協力者募集周知の文面およびインターネット上での回答ページの冒頭に明記した。

5 分析

以下の分析には、IBM SPSS Statistics 27を使用した。

Table 2 APD症状に関する質問項目と手話群・口話群における得点の比較

APD症状に関する質問項目	手話群	口話群	t 値
(1) 普段聞き返しや聞き誤りが多いと感じる	2.27 (0.93)	2.02 (0.83)	1.29
(2) 雑音などがある騒がしい場所では、聴きとりが難しいと感じる	2.68 (0.95)	2.29 (0.81)	2.01*
(3) 口頭で言われたことは、忘れてしまったり、理解しにくいと感じる	2.32 (0.95)	2.17 (0.89)	0.72
(4) 目に比べて耳から学ぶことが困難であると感じる	2.18 (1.01)	2.13 (0.88)	0.23
(5) 長い話になると注意して聞き続けるのが難しいと感じる	2.55 (0.96)	2.41 (0.94)	0.63
(6) 音が聞こえても、言葉が聴きとりづらいつ感じる	2.14 (0.94)	1.77 (0.77)	1.97*
(7) 電話やスピーカーなどの機会を通した言葉(電子音)が聴きとりづらいつ感じる	1.82 (0.96)	1.66 (0.76)	0.83
(8) 相手の話のスピードが速いと、ついていけないと感じる	1.91 (0.92)	2.05 (0.91)	0.68
(9) 複数の人に話しかけられると、どちらの話も分からなくなる	2.00 (0.76)	2.27 (0.86)	1.40
(10) テレビは字幕を付けて見ている。または字幕があった方が分かりやすい	2.59 (1.14)	1.83 (0.94)	3.33*
(11) 横や後ろから、話している人の口元が見えない状態で話しかけられると、上手く聴きとれない	1.68 (0.84)	1.56 (0.78)	0.68
(12) 音のする方向や距離がつかみにくいと感じる	1.45 (0.60)	1.47 (0.67)	0.09
(13) 音楽を聴くときに、注意して聞かないと歌詞を聴きとれない	2.05 (1.09)	1.96 (0.97)	0.39

* $p < .05$ ()内はSD

Table 3 認知特性に関する各質問項目及び得点内訳

1. 自宅に人を招くとき、道順をどうやって説明しますか？
A：地図を書いて渡す (①4点, ④2点) B：近くまで来てもらい、電話でそこから何が見えるかを手がかりに道順を伝える (②2点) C：事前に言葉 (メールなど) で道順を説明する (③4点, ⑤2点, ⑥1点)
2. 初対面の人の顔をどの程度覚えていますか？ A：すぐに顔を覚えることができ、しっかりと思い出せる (①4点, ②2点) B：眼鏡をかけているといった特徴などは覚えている (③1点) C：眼鏡をかけていたかどうかすら覚えていない (④2点, ⑤2点, ⑥2点)
3. スーパーマーケットで1週間分の食料を買うとき、どうしますか？ A：買う商品のイメージを思い浮かべる (①2点) B：商品がどこの売り場に置いてあるのか思い浮かべる (②2点, ③1点) C：買う商品の名前をすべてメモする (④4点) D：「にんじんは“に”」というように商品の頭文字を覚える (⑤2点, ⑥2点)
4. あなたの1番古い記憶はいつのものでか？ A：3歳以前の記憶がいくつかある (①2点, ②2点) B：4歳以前の記憶がもっとも古い (③2点, ⑤1点, ⑥1点) C：最近の記憶しか思い浮かばない (④2点)
5. 一番古い記憶の映像をイメージしてください。 A：自分の目から見た記憶で、その場面に自分はいない (①2点, ②4点) B：その場に自分がいて、客観的に見ている (③2点, ④1点) C：わからない (⑤1点, ⑥1点)
6. モノマネは得意ですか？ A：人の動作のマネも声のマネも得意 (⑤2点, ⑥4点) B：人の動作の特徴は何となく思い浮かべてマネすることができる (②2点, ③2点) C：特徴をつかむことができない (①1点, ④1点)
7. 1分間で野菜の名前をできるだけ多くあげてください。
A：野菜の写真やスーパーマーケットの野菜売り場をイメージして名前をあげた (①4点, ②4点, ③1点)
B：五十音で野菜の名前を思い出しながらあげた (④2点, ⑤4点, ⑥4点)
8. ドラマや映画を観たあと、友だちと感想を話すときにイメージしてください。 A：シーンを写真のように止まった画像、あるいは画像をコマ送りにして思い出しつつ感想を言う (①4点) B：シーンの映像を思い出しながら感想を言い合う (②4点) C：登場人物のセリフを思い出しながら感想を言う (③4点, ④1点, ⑤2点) D：音や挿入歌からシーンをイメージして感想を言う (⑥4点)
9. 1度だけ行ったことのある場所に、もう一度行くとすると？ A：すぐに道順が分かり、迷わずに目的地までスイスイ行ける (②4点, ③2点) B：大きな目印となる場所は覚えているが、次に進む道はあいまいだ (①2点, ④1点) C：もう一度道を調べ直すか、誰かに道案内してもらわないと行けない (⑤1点, ⑥1点)
10. 文字を勉強したときのことを思い出してください。
A：ひらがな、カタカナ、漢字は苦労しないで覚えられた (③2点, ④4点, ⑤2点) B：ひらがな、カタカナよりも漢字の方が覚えやすかった (②2点) C：文字の形は覚えられたが、書き順はなかなか覚えられなかった (①2点) D：文字を覚えるのに苦労した (得点なし)
11. 気がつけば携帯電話が見つからない。さて、あなたはどのように探しますか。 A：自分の足取りを順々にイメージ映像として思い浮かべて探す (②2点) B：それまでの自分の足取りを言葉にしながら、携帯電話がどこにあるのかを考える (③2点, ④1点, ⑤1点, ⑥1点) C：最後に携帯電話を見た場所を、写真のように思い出す (①2点)
12. 学生時代を振り返ってください。教科書を暗記するとき、あなたはどのように暗記していましたか？ A：教科書の文章を書き写す (③2点) B：教科書全体をじっと見る (①2点, ②1点) C：教科書の重要部分にマーカーで線を引く (④4点) D：何度も黙読する (⑤2点) E：何度も音読する (⑥2点)
13. コレクションしているものはありますか？ A：大金をはたいてでも、いろいろなモノを集めたいコレクターである (①2点, ②1点) B：ペットボトルについているようなおまけやストラップぐらいなら、集めてもいいと思う (③1点) C：コレクターの気持ちが分からない (得点なし)
14. 機械の操作は得意ですか？ A：取扱説明書なんか読まなくてもできる (①2点, ②2点) B：取扱説明書を読みながらやる (③2点, ④2点) C：取扱説明書を読むと余計に分からなくなるので、とりあえずやってみる (得点なし)
15. マンションの物件探しをしているときのことを想像してください。 A：間取りを見ただけで、その場になっような感覚になり、部屋を想像できる (②2点, ③2点) B：間取りを見て、何となく部屋の想像がつく (①2点, ④1点) C：間取りを見ていても、どのような部屋なのかまったく想像できない (得点なし)
16. 子どもの頃、どんな遊びが好きでしたか？ A：歌や「アルプス一万尺」などの手遊び歌 (⑥2点) B：お人形遊びやヒーローごっこなど、場面を空想しながら遊ぶ (②4点, ③2点) C：カルタやしりとりなどの言葉遊び (④1点, ⑤2点) D：昆虫採集やキャラクターもの集めなど (①1点)
17. 友だちの顔を思い出してください。 A：その人の笑った顔や怒った顔、真顔などいろいろな表情をはっきり思い出せる (②2点, ③1点) B：笑った顔あるいは真顔など、その人がよくしている表情しか思い出せない (④1点) C：よく知っている友人の顔も、いざ思い出すととなると曖昧になる (得点なし) D：写真で見た顔を思い出す (①2点)
18. ことわざは好きですか？ A：その場に合った格言やことわざ、言い回しがすぐに思い浮かぶ (③2点, ⑤1点) B：何となくイメージが湧くが、正しく表現できない (④1点, ⑥1点) C：格言やことわざ、難しい言い回し自体を使わない (①1点, ②1点)
19. 外国語を学ぶとき、どのように学びますか？ A：読むより聞いて覚えるラジオ講座派 (⑥2点) B：文法からきちんと学ぶ教科書派 (③1点, ④2点) C：外国人と話して学ぶ実践派 (⑤2点) D：どれも苦手 (①1点, ②1点)
20. 最近見かけるテレビのテロップについてどう思いますか？ A：わかりやすい。あるいは、テロップがあったほうがおもしろい (①2点, ②1点, ④2点) B：わかりにくい。あるいは、ないほうがいい (⑤4点, ⑥2点) C：どちらでもない (③1点)

①視覚優位・写真(カメラアイ)タイプ(最大44点) ②視覚優位・三次元映像タイプ(最大45点) ③言語優位・言語映像タイプ(最大37点) ④言語優位・言語抽象タイプ(最大35点) ⑤聴覚優位・聴覚言語タイプ(最大31点) ⑥聴覚優位・聴覚&音タイプ(最大30点)

結果

言語獲得期の言語環境と現在のAPD症状との関連について検討するため、まず、手話群・口話群それぞれのAPD症状合計得点を*t*検定により比較したが、有意差は示されなかった ($t(133) = 1.31, n.s.$)。次に、質問項目ごとの得点を*t*検定により比較したところ、(2)「雑音などがある騒がしい場所では、聴きとりが難しいと感じる」、(6)「音が聞こえても、言葉が聴きとりづらいと感じる」、(10)「テレビは字幕を付けて見ている。または字幕があった方が分かりやすい」において有意な差がみられ、いずれも手話群のほうが得点が高かった (Table 2)。

言語獲得期の言語環境と現在の認知特性との関連を検討するため、言語環境 (手話群・口話群) × 認知特性 (①～⑥) の2要因分散分析を行った。その結果、交互作用 ($F(3.54, 471.10) = 4.52, p < .01$)、認知特性の主効果 ($F(3.54, 471.10) = 177.65, p < .01$) が有意であり、言語環境の主効果 ($F(1, 133) = .25, n.s.$) は有意ではなかった。群ごとの各認知特性タイプの平均得点を Figure 1 に示す。それぞれの群において、各認知特性水準ペアごとに多重比較 (Bonferroni) を行った結果を Table 4 に示す。

APD症状と認知特性との関連について検討するため、APD症状合計得点と、各認知特性タイプの得点について相関係数を求めたが、いずれも有意差は示されなかった (① $r = .02$; ② $r = -.05$; ③ $r = -.08$; ④ $r = -.05$; ⑤ $r = -.09$; ⑥ $r = -.14$, すべて $n.s.$)。

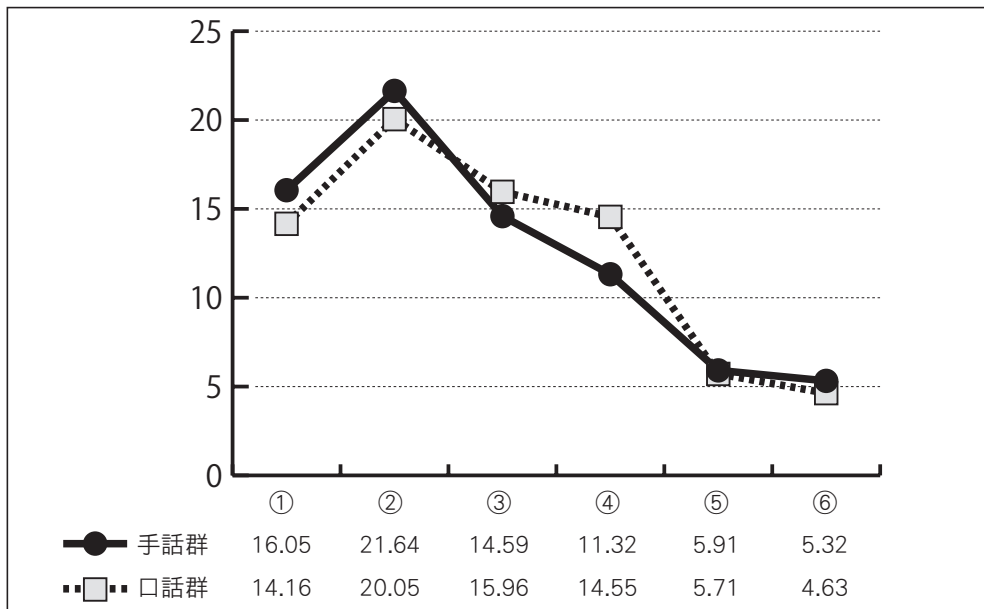


Figure 1 手話群・口話群における各認知特性タイプの平均点

Table 4 各群における認知特性水準ペアごとの多重比較の結果

	手話群						口話群					
	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③	④	⑤	⑥
①	-	-5.60* (1.48)	1.46 (1.06)	4.73* (1.07)	10.14* (0.90)	10.73* (1.01)	-	-5.89* (0.54)	-1.81 (0.64)	-0.39 (0.59)	8.45* (0.51)	9.53* (0.55)
②		-	7.05* (1.47)	10.32* (1.85)	15.73* (1.53)	16.32* (1.85)		-	4.09* (0.60)	5.50* (0.64)	14.35* (0.56)	15.43* (0.58)
③			-	3.27 (1.09)	8.68* (1.06)	9.27* (1.18)			-	1.42 (0.50)	10.26* (0.37)	11.34* (0.43)
④				-	5.41* (0.99)	6.00* (1.15)				-	8.84* (0.39)	9.92* (0.43)
⑤					-	0.59 (0.58)					-	1.08* (0.22)
⑥						-						-

* $p < .05$ 強調文字は片方の群のみで示された有意差を表す

考察

言語獲得期に音声言語と視覚言語の多言語環境にあるCODAは、言語獲得期以降にAPD症状を呈しやすいかどうかについて、本研究ではインターネットによる質問項目への回答を分析することによって示すことを試みた。APD症状に関する質問の合計得点の高さは、言語獲得期に日常的に手話を使用する言語環境であったかどうかとは関連しないことが明らかにされた。しかし、一部の質問項目(2)「雑音などがある騒がしい場所では、聴きとりが難しいと感じる」、(6)「音が聞こえても、言葉が聴きとりづらいと感じる」、(10)「テレビは字幕を付けて見ている。または字幕があった方が分かりやすい」においては、手話を使用するCODAのほうが、口話を使用するCODAおよび非CODAに比べて有意に高い得点が示された(Table 2)。このことは、本研究において使用したAPD症状をとらえるための13の質問項目の全体が、総得点として高ければAPDを診断できるような各項目間の相互関連性をふまえた尺度として確立したものではないことが影響していると考えられる。APD症状の把握に関する質問紙やチェックリスト等は複数提案されているものの、現時点でAPDを診断するための共通見解やスクリーニング方法はない(福島・川崎, 2008; 益田, 2020)。総得点としては差が無かったものの、13問中3つの質問項目において示された有意差は、すべて手話を使用するCODAのほうが高く、言葉の聴きとりづらさや字幕での情報補填に関するものであった。このことから、日常的に聴覚と視覚の両方を用いて言語情報を受け取る環境下で言語能力を培ってきたCODAは、聴覚のみの情報の受け取りに曖昧さや不十分さを感じる場合があること、それを補うために視覚情報(字幕)を積極的に活用していることが推察される。

また、養育者である聴覚障害者が手話とともに発声を伴ってCODAとコミュニケーションをとったり、CODA以外の聴者とのやりとりで発声を伴ったりすることも少なくない。一般的な日本語の発声に比べると、聴覚障害者の発声は、強弱や明瞭性やイントネーションが非常に幅広く、個人差がある。聴者どうしの場合にはある程度共有される、声の出し方についての規範(大きさ、トーン、抑揚、アクセント、テンポ、間など)が、聴覚障害

者の場合には共有されにくい(渋谷, 2009)ことによる。養育者の手話とともに発声も言葉として受け取るCODAにとって、言葉を構成するための音は幅広く、雑音などの環境の影響によって小さな音の違いを聞き分けられないと感じたり、聞こえた音がすぐ言葉に結びつかなかったりする体験の機会があることを意味していると考えられる。

言語獲得期の言語環境と現在の認知特性との関連については、Figure 1 および Table 4 より、両群の間で異なる特徴として、以下の点が示された。すなわち、言語獲得期に日常的に手話と口話の両方を使用する環境にあったCODAの認知特性は、①視覚優位・写真(カメラアイ)タイプのほうが④言語優位・言語抽象タイプよりも有意に得点が高く、⑤聴覚優位・聴覚言語タイプと⑥聴覚優位・聴覚&音タイプの得点には差がないことである。①視覚優位・写真(カメラアイ)タイプとは、本田(2012)によれば、頭の中にあるカメラのシャッターをきって撮った写真を記憶として保持するような、目で見た情報の処理を瞬時に行うタイプをいう。一方、④言語優位・言語抽象タイプは、言葉を見て覚えることを得意とし、抽象化された文字や文章として記憶するタイプを意味する(本田, 2012)。養育者とのコミュニケーションの媒体として手話を用いて視覚言語を獲得するCODAは、記憶や思考の際、関連する状況や場面を視覚的な情報として活用する一方、文字や文章に抽象化することは少ないことが推察される。渋谷(2009)は、CODAを対象としたフィールドワークをもとにした著書の中で、CODAの視線の使い方や思考の映像化の特異性に着目している。資料を読んだりメモをとったりしながらではなく、しっかりと話し相手の目や顔を見て反応を返すことを聴く姿勢として身に付けている様子や、興味関心があるものや気になるものはまじまじと見て確認をしようとする、頭の中で場面の映像を見ながら旅行の準備をすることなどについて、当事者の語りや具体的なエピソードをもとに言及している。その内容は、本研究で明らかになった記憶や思考に視覚的な情報を活用しやすいというCODAの認知特性と一致する。また、抽象化された文字や文章から記憶や思考をすることの少なさは、CODAが母語として身につけている手話には独自の文法体系があり、日本語として読み書きされる文章とは構造自体が異なることが反映されているのではないかと考える。

⑤聴覚優位・聴覚言語タイプと⑥聴覚優位・聴覚&音タイプに関しては、どちらも聴覚が優位である点は共通しており、前者は言葉を聞いて覚える、つまり音声という聴覚言語によって記憶や思考を行うのに対し、後者は音階や音色といった言語的な意味を持たない情報も活用して記憶や思考を行う(本田, 2012)。口話群では、⑥よりも⑤の得点が有意に高く示されたのに対して、手話群では差がみられなかった。様々な聴覚情報の中でも、特に音声としての言語情報により重きを置いて記憶や思考を行う特徴は、言語獲得期に手話と口話の多言語環境にあったCODAには見られない、口話群に特有の特徴といえるだろう。

なお、APD症状得点と認知特性タイプについて相関が示されなかったことは、APD症状が認知特性ではない他の要因、例えば言語獲得期の環境と関連するのではないかという本研究の仮説を否定するものではない。ただし、本研究ではインターネットによる自己回答から回答者の認知特性タイプを得点化しており、検査等を用いて明らかにされた認知特性を扱っているわけではない。あくまで回答者本人が日常生活の中で感じているであろう記憶や思考の方法を自己申告してもらうことにより得点化したものであり、そこにイン

ターネットを介した調査であることの限界点もある。

以上、本研究で明らかにされたことは、言語獲得期に手話と口話の多言語環境にあったCODAは、雑音などの環境下では聴きとりの難しさを感じたり、音がすぐ言葉に結びつかない体験をしていたりすること、そのような聴覚情報の入力における曖昧さや不十分さを補うため積極的に視覚情報を活用しようとしていること、音声や文字として抽象化された言語情報よりも状況や場面などのイメージをとらえた視覚情報を活用しやすい特徴があることなどである。かかわり手はCODAがこのような状況にあることを把握することによって、聴覚的な情報入力がされやすい環境を整えること、活用しやすい視覚情報を提供することなどが可能となるだろう。特に、言語獲得期や学齢期にあるCODAに対し、環境調整や視覚情報の配慮を行うことは、CODAの言葉や学習の習得にも直結する重要な視点といえる。具体的な配慮例として、話者の声が聴きとりやすく口形が見えやすい座席位置の工夫や、緩衝材・絨毯・カーテンなどを利用し雑音や反響音を減らす工夫、複数の発言が重ならず発言者を特定できるようなルールの設定、キーワードや重要なポイントの文字化などがあげられる(小淵・田原・大金・坂本, 2016)。さらに、課題にあわせたイメージや図解などの視覚的方略の提示(都築・神山・吉田・木全, 2016)や、新規の言葉や漢字の学習の際に写真や挿絵などを提示することなども効果的であるだろう。顔を見てゆっくりはっきりと声掛けを行うこと、聴覚情報と視覚情報の提示や説明のタイミングを重ねないことなども配慮の視点となる。いずれの方法も、対象となるCODAの聴きとりの状態や様子に合わせて個別に検討されることが望ましい。

最後に、家庭外での聴者とのかかわりによりCODAが日本語という音声言語を獲得する場合には、その母語が手話であることをかかわり手が理解し尊重する必要があることについて強調したい。小淵(2015)は、複数の言語環境にある場合のAPD症状について、母語となる言語の語彙力や構文力などの言語力の向上が不可欠であることを指摘している。手話を母語とするCODAの場合にも同様で、まずは母語である手話による言語力の向上が重視されるべきである。聴者であり日本人であるからという理由で、多数派の規範や感覚をかかわり手側が無意識に求めることのないように留意し、CODA個々の背景や状態を丁寧に考察していく姿勢を大切にしたいと考える。

〈引用文献〉

- 福島邦博・川崎聡大(2008) 聴覚情報処理障害(APD)について、音声言語医学, 49, 1-6.
- 本田真美(2012) 医師の作った「頭のよさ」テスト 認知特性から見た6つのパターン, 光文社新書
- 加藤正晴・嶋田容子・木谷俊介(2021) 学童期における日本語を用いた選択的聴取能力—選択的聴取の児童向けアセスメントツール開発—, 日本音響学会誌, 77, 500-503.
- 久保愛恵・田原 敬・勝二博亮・原島恒夫(2020) 聴覚情報処理障害の症状を示す幼児に関する研究の動向と展望—雑音下聴取困難に焦点をあてて—, 障害科学研究, 44, 137-147.
- 益田 慎(2019) 聴覚情報処理障害の診断と対応, 日本耳鼻咽喉科学会会報, 123, 275-277.
- 中津真美・廣田栄子(2020) 聴覚障害の親をもつ健聴児(Children of Deaf Adults: CODA)の通訳役割の実態と関連する要因の検討, *Audiology Japan*, 63, 69-77.
- 小淵千絵(2015) 聴覚情報処理障害(auditory processing disorder, APD)の評価と支援, 音声言語医学, 56,

301-307.

- 小淵千絵・田原 敬・大金さや香・坂本 圭(2016) APDへの支援 小淵千絵・原島恒夫(編著) きこえていないのにわからないAPD [聴覚情報処理障害] の理解と支援 金剛出版, pp.109-130.
- 小淵千絵(2019) 聴覚情報処理障害 (Auditory processing disorder, APD) の現状と対応, 小児耳鼻咽喉科, 40, 225-230.
- 小淵千絵・原島恒夫・田中慶太・坂本 圭・小林優子(2020) 聴覚情報処理検査の作成と健聴学齢児への適用, 国際医療福祉大学学会誌, 25, 29-36.
- 小川征利(2019) 「聴性困難」の臨床的対応に関する研究, 中部学院大学大学院人間福祉学研究科 博士(社会福祉学) 学位論文
- 小川征利・原島恒夫・堅田明義(2013) 通常学級に在籍する児童のきこえの困難さ検出用チェックリストの作成—因子分析的検討を通して—, 特殊教育学研究, 51, 21-29.
- 小川征利・加藤登美子・小淵千絵・原島恒夫・堅田明義(2007) 聴覚情報処理障害 (Auditory Processing Disorders: APD) の実態に関する調査, 日本特殊教育学会第45回発表論文集, 794.
- 渋谷智子(2009) コーダの世界—手話の文化と声の文化, 医学書院
- 白畑知彦(2004) 言語獲得の臨界期について, 第二言語, 3, 3-24.
- 都築繁幸・神山 忠・吉田優英・木全祐子(2016) 認知特性から考える授業づくり—小学校・算数の指導を中心に—, 障害者教育・福祉学研究, 12, 109-119.

Mathematical treatment for the oscillation of the solution of the equation for Foucault's pendulum

Fumio Nakajima *

(Received 11 December 2021; Accepted 13 January 2022)

1 Introduction

We shall consider the 4-dimensional non-linear system

$$\dot{x} = Ax + f(x) \tag{1}$$

where $x = x(t)$ is the 4-dimensional vector-valued function of t , $x = (x_k(t))$, $1 \leq k \leq 4$, $\dot{x} = \left(\frac{d}{dt}x_k(t)\right)$, $1 \leq k \leq 4$, $|x|$ the norm of x , for example

$$|x| = \sum_{k=1}^4 |x_k|, f(x) \text{ is differential with respect to } x,$$

$$|f(x)| = o(|x|) \quad \text{as } |x| \rightarrow 0 \tag{2}$$

and moreover A is the constant 4×4 matrix, $A = (a_{ij})_{\substack{1 \leq i \leq 4 \\ 1 \leq j \leq 4}}$, and $|A|$ the operator norm with respect to $|x|$. As is stated in the below, the equation for Foucault's pendulum may be written in the form of (1) and (2), and furthermore the following assertion is made in the arguments of its physics.

If every eigenvalue of A is not a real number and if $|x(0)|$ is sufficiently small and not zero, then each component $x_k(t)$ of solution $x(t)$ oscillates.

Although this assertion is seemed in the physics to be treated with no problem, we propose to investigate it from the view of mathematics.

Now, the equation for Foucault's pendulum is the following

$$\begin{cases} \ddot{x} + ax = b\dot{y} - \frac{x}{l^2}v \\ \ddot{y} + ay = -b\dot{x} - c\dot{z} - \frac{y}{l^2}v \end{cases} \tag{3}$$

where t is time, x and y are functions of t , \cdot denotes the derivative with respect to t , v is defined by (4)

$$\begin{cases} v = \dot{x}^2 + \dot{y}^2 + \dot{z}^2 + b(x\dot{y} - \dot{x}y) + c(\dot{y}z - y\dot{z}) - cl\dot{y} - gz \\ z = l - \sqrt{l^2 - x^2 - y^2}, \quad \dot{z} = \frac{x\dot{x} + y\dot{y}}{l - z} \end{cases} \tag{4}$$

*The professor emeritus of Iwate University, Morioka, Iwate, Japan. f-naka@iwate-u.ac.jp

and g is the gravitational constant, l the length of the string of the pendulum, $a = \frac{g}{l}$, b and c are positive constants determined from the latitude on the earth to the position of the supporting point of the pendulum. Our initial condition is that $x(0) \neq 0$ and $x(0) = y(0) = \dot{y}(0) = 0$, and it is a feature that $y(t)$ begins to oscillate as t goes on, which exhibits the rotation of the earth.

When we set that $x = (x, \dot{x}, y, \dot{y})$, the linear part of (3) may be written in the following system

$$\dot{x} = Ax \tag{5}$$

where

$$A = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 1 & 0 \\ -a & 0 & 0 & b \\ 0 & 0 & 0 & 1 \\ 0 & -b & -a & 0 \end{pmatrix} \tag{6}$$

and $f(x)$ comes from v .

The assertion made in the arguments of physics is the following : (3) is reduced to (5) by the neglect of higher order terms of $\frac{x}{l}$ and $\frac{y}{l}$ when $\frac{x}{l}$ and $\frac{y}{l}$ are sufficiently small, and since every eigenvalue of A of (6) is distinct and pure imaginary number, $x(t)$ and $y(t)$ of non-identically zero solutions of (5) oscillate. Therefore $x(t)$ and $y(t)$ of non-identically zero solutions of (3) with small initial value oscillate (see [3], [4], [5], [6]).

We think that the oscillations of solutions of (5) do not necessarily imply the oscillations of solutions of (3) with small initial value, and as our conclusion of the investigation that we additionally require the stability for identically zero solution of (3), which may guarantee for the above reduction to hold for all $t > 0$ and result the infinitely many times oscillations of $x(t)$ and $y(t)$, respectively.

We shall state our results of Theorems 1, 2 and 3 in below, whose proofs will be shown in the section 2, respectively. Through this paper we may assume that A satisfy the following conditions (i) and (ii) :

- (i) every eigenvalue of A is not a real number
- (ii) A cannot be taken to the following form by any permutation of $1 \leq i, j \leq 4$

$$A = \begin{pmatrix} A_1 & 0 \\ A_2 & A_3 \end{pmatrix}$$

where A_1, A_2, A_3 and O are 2×2 matrices and O is the zero matrix.

Theorem 1

Let $u(t) = e^{At}u(0)$, where $u(0)$ is the 4-dimensional nonzero vector. Then each component $u_k(t)$ of $u(t)$, $1 \leq k \leq 4$, is not identically zero and oscillates infinitely many times in the manner such that $u_k(t)$ changes its sign on the

interval $[nT, (n+1)T]$, where T is a positive constant and n is any positive number, that is, there exist at least two numbers t_1 and t_2 , $nT \leq t_1 \leq t_2 \leq (n+1)T$, such that

$$u_k(t_1)u_k(t_2) < 0 \quad (7)$$

Remark 1

In the proof of Theorem 1, two kind of T 's are given depending on the multiplicity of eigenvalues of A .

Theorem 2

Let $x(t)$ be a solution of (1) with initial condition $x(0)$ which is not zero and sufficiently small. Then each component $x_k(t)$ of $x(t)$ for $1 \leq k \leq 4$, changes its sign on the interval $0 \leq t \leq T$, where T is the constant of Theorem 1, that is, there exist at least two numbers t_1 and t_2 , $0 \leq t_1 \leq t_2 \leq T$, such that

$$x_k(t_1)x_k(t_2) < 0 \quad (8)$$

Moreover, if the identically zero solution of (1) is stable, then each component $x_k(t)$ of $x(t)$ oscillates infinitely many times in the manner as in (7).

Remark 2

The stability of identically zero solution of (1) is not seemed to be known because the eigenvalues of A of (6) are purely imaginary numbers.

Next we shall treat the damped case of (3) such that

$$\begin{aligned} \ddot{x} + k\dot{x} + ax &= b\dot{y} - \frac{x}{l^2}v \\ \ddot{y} + k\dot{y} + ay &= -b\dot{x} - c\dot{z} - \frac{y}{l^2}v \end{aligned} \quad (9)$$

where k is a positive constant.

Theorem 3

Assume that (10) and (11) hold

$$a < 4 \quad (10)$$

$$k^2 > \frac{\sqrt{K^2 + a(4-a)(2a+b)^2} - K}{4-a} \quad (11)$$

where $K = 2a + 2b^2 - ab^2 - 2a^2$. Then the identically zero solution of (9) is asymptotically stable. Consequently if $|x(0)| + |\dot{x}(0)| + |y(0)| + |\dot{y}(0)|$ is not zero and sufficiently small, then the both of $x(t)$ and $y(t)$ oscillate infinitely many times in manner of (7), respectively.

Remark 3

Since $a = \frac{g}{l}$, (10) means that l is sufficiently large compared with g .

2 Proofs of Theorem 1, 2 and 3

2.1 Proof of Theorem 1

Clearly $u(t)$ satisfies

$$\dot{u}(t) = Au(t)$$

which may be written in the following such that for $1 \leq k \leq 4$,

$$\dot{u}_k(t) = \sum_{j=1}^4 a_{kj} u_j(t) \quad (12)$$

Now we shall prove that

$$u_k(t) \neq 0 \quad \text{for } 1 \leq k \leq 4 \quad (13)$$

On the contrary suppose that some component of $u(t)$ is identically zero, say

$$u_1(t) \equiv 0 \quad (14)$$

If $a_{12} = a_{13} = a_{14} = 0$, then a_{11} must be the real eigenvalue of A , and hence a_{1k} is not zero for some $2 \leq k \leq 4$, which may be written by a permutation of $\{1, 2, 3, 4\}$ that

$$a_{12} \neq 0 \quad (15)$$

and moreover by a suitable choice of the unit of t that

$$a_{12} = 1 \quad (16)$$

It follow from (12) that

$$u_2 = -a_{13}u_3 - a_{14}u_4 \quad (17)$$

and moreover that u_3 and u_4 satisfy the 2-dimensional system

$$\begin{pmatrix} \dot{u}_3 \\ \dot{u}_4 \end{pmatrix} = B \begin{pmatrix} u_3 \\ u_4 \end{pmatrix} \quad (18)$$

where B is the 2×2 matrix, $B = (b_{ij})_{\substack{1 \leq i \leq 2 \\ 1 \leq j \leq 2}}$, and

$$\begin{aligned} b_{11} &= a_{33} - a_{32}a_{13} & b_{12} &= a_{34} - a_{32}a_{14} \\ b_{21} &= a_{43} - a_{42}a_{13} & b_{22} &= a_{44} - a_{42}a_{14} \end{aligned}$$

Now we shall show that

$$u_3 \equiv u_4 \equiv 0 \quad (19)$$

If (19) does not hold, then the two eigenvalues of B are not real numbers. In fact, in the case of (i) where eigenvalues of A are simple complex numbers,

we may write these eigenvalues in form such that $\lambda_1 = \alpha_1 + i\beta_1$ and $\lambda_2 = \alpha_2 + i\beta_2$, where $\alpha_1, \alpha_2, \beta_1$ and β_2 are real numbers, $\beta_1 \neq 0, \beta_2 \neq 0$ and either $\alpha_1 \neq \alpha_2$ or $\beta_1 \neq \beta_2$. Therefore the argument of the Jordan canonical form of A shows that $u_3(t)$ and $u_4(t)$ take the form such that

$$u_k(t) = e^{\alpha_1 t}(C_{k1} \cos \beta_1 t + D_{k1} \sin \beta_1 t) + e^{\alpha_2 t}(C_{k2} \cos \beta_2 t + D_{k2} \sin \beta_2 t) \quad (20)$$

where C_{k1}, C_{k2}, D_{k1} and D_{k2} are constants for $k = 3$ and for $k = 4$. On the other hand, in the case of (ii) where eigenvalues of A are double and complex numbers, we may write these eigenvalues in the form such that $\lambda = \alpha + i\beta$, where α and β are real numbers and $\beta \neq 0$, and $u_3(t)$ and $u_4(t)$ take the form such that

$$u_k(t) = e^{\alpha t}\{(C_{k1} + tC_{k2}) \cos \beta t + (D_{k1} + tD_{k2}) \sin \beta t\} \quad (21)$$

where C_{k1}, C_{k2}, D_{k1} and D_{k2} are constants for $k = 3$ and for $k = 4$. In order that (18) has the solution of the form of either (20) or (21), eigenvalues of B must be complex conjugate numbers, say $\lambda = \alpha + i\beta$, where α and β are real numbers and $\beta \neq 0$. Therefore both (20) and (21) are reduced to the form such that

$$u_k(t) = e^{\alpha t}(C_k \cos \beta t + D_k \sin \beta t) \quad (22)$$

where C_k and D_k are constants for $k = 3$ and for $k = 4$. We shall show that $u_3(t) \equiv 0$. From (18) it follows that

$$\dot{u}_3(t) = b_{11}u_3(t) + b_{12}u_4(t) \quad (23)$$

and hence substituting (22) into the right hand side of (23) we obtain that

$$\dot{u}_3(t) = e^{\alpha t}(E_1 \cos \beta t + E_2 \sin \beta t) \quad (24)$$

where $E_1 = b_{11}C_3 + b_{12}C_4$ and $E_2 = b_{11}D_3 + b_{12}D_4$. On the other hand, it follows from the direct differentiation of $u_3(t)$ of (22) that

$$\dot{u}_3(t) = e^{\alpha t}\{(\alpha C_3 + \beta D_3) \cos \beta t + (\alpha D_3 - \beta C_3) \sin \beta t\} \quad (25)$$

Equating the both of the right hand sides of (24) and (25) we may obtain the equation such that

$$\begin{aligned} \alpha C_3 + \beta D_3 &= E_1 \\ \alpha D_3 - \beta C_3 &= E_2 \end{aligned} \quad (26)$$

Since (26) must hold if β is replaced by $-\beta$, it follows that

$$\begin{aligned} \alpha C_3 - \beta D_3 &= E_1 \\ \alpha D_3 + \beta C_3 &= E_2 \end{aligned} \quad (27)$$

(26) and (27) implies that

$$C_3 = D_3 = 0 \quad (28)$$

which implies that $u_3 \equiv 0$. Similarly we may show that $u_4 \equiv 0$. Above all we obtain that $u_3 \equiv u_4 \equiv 0$, which contradicts to our assumption such that (19) does not hold.

Next we shall show that (7) holds. If (7) does not hold, then we may assume that

$$u_k(t) \geq 0 \quad \text{for } nT \leq t \leq (n+1)T \quad (29)$$

for some $k, 1 \leq k \leq 4$, and for some positive number n . Firstly we shall treat the case where eigenvalues of A are simple, and hence $u_k(t)$ takes the form of (20). In this case we set T to be any number such that

$$T > \frac{\pi}{\beta_1} + \frac{\pi}{\beta_2} \quad (30)$$

where both of β_1 and β_2 in (20) are assumed to be positive. Now we consider the function $w(t)$ such that

$$w(t) = e^{-\alpha_1 t} u_k(t) \quad (31)$$

that is

$$w(t) = C_{k1} \cos \beta_1 t + D_{k1} \sin \beta_1 t + e^{(\alpha_2 - \alpha_1)t} (C_{k2} \cos \beta_2 t + D_{k2} \sin \beta_2 t)$$

(29) and (31) imply that

$$w(t) \geq 0 \quad \text{for } nT \leq t \leq (n+1)T \quad (32)$$

Moreover we see that

$$w(t) + w\left(t + \frac{\pi}{\beta_1}\right) = e^{(\alpha_2 - \alpha_1)t} z(t) \quad (33)$$

that is

$$z(t) = C_{k2} \cos \beta_2 t + D_{k2} \sin \beta_2 t + e^{(\alpha_2 - \alpha_1)\frac{\pi}{\beta_1}} \left\{ C_{k2} \cos\left(\beta_2 t + \frac{\beta_2}{\beta_1} \pi\right) + D_{k2} \sin\left(\beta_2 t + \frac{\beta_2}{\beta_1} \pi\right) \right\}$$

where (32) implies that

$$z(t) \geq 0 \quad \text{for } nT \leq t \leq nT + T - \frac{\pi}{\beta_1} \quad (34)$$

Since

$$z(t) + z\left(t + \frac{\pi}{\beta_2}\right) \equiv 0 \quad (35)$$

it follows from (34) that

$$z(t) \equiv 0 \quad \text{for } nT \leq t \leq nT + T - \frac{\pi}{\beta_1} - \frac{\pi}{\beta_2} \quad (36)$$

Therefore (33) implies that

$$w(t) + w\left(t + \frac{\pi}{\beta_1}\right) \equiv 0 \quad \text{for } nT \leq t \leq nT + T - \frac{\pi}{\beta_1} - \frac{\pi}{\beta_2} \quad (37)$$

and hence (32) that

$$w(t) \equiv 0 \quad \text{for } nT \leq t \leq nT + T - \frac{\pi}{\beta_1} - \frac{\pi}{\beta_2} \quad (38)$$

which implies together with (31) that

$$u_k(t) \equiv 0 \quad \text{for } nT \leq t \leq nT + T - \frac{\pi}{\beta_1} - \frac{\pi}{\beta_2} \quad (39)$$

Since $u_k(t)$ is analytic for t and $T > \frac{\pi}{\beta_1} + \frac{\pi}{\beta_2}$, (39) implies that

$$u_k(t) \equiv 0 \quad (40)$$

which contradicts to our first assertion of Theorem 1.

Secondly we shall treat the case of (i) where eigenvalue of A are double complex numbers, and hence $u_k(t)$ takes the form of (21). In this case, we set T to be any number such that

$$T > \frac{\pi}{\beta} \quad (41)$$

where β is the number of (21) and positive. Now we consider

$$w(t) = e^{-\alpha t} u_k(t) \quad (42)$$

this is

$$w(t) = (C_{k1} + tC_{k2}) \cos \beta t + (D_{k1} + tD_{k2}) \sin \beta t \quad (43)$$

(29) and (42) imply that

$$w(t) \geq 0 \quad \text{for } nT \leq t \leq (n+1)T \quad (44)$$

Since

$$w(t) + w\left(t + \frac{\pi}{\beta}\right) \equiv 0 \quad (45)$$

it follows from (44) that

$$w(t) \equiv 0 \quad \text{for } nT \leq t \leq nT + T - \frac{\pi}{\beta} \quad (46)$$

and hence from (42) that

$$u_k(t) \equiv 0 \quad \text{for } nT \leq t \leq nT + T - \frac{\pi}{\beta} \quad (47)$$

Since $u_k(t)$ is analytic for t and $T > \frac{\pi}{\beta}$, we may see that

$$u_k(t) \equiv 0$$

which is a contradiction. Thus the proof of Theorem 1 is completed.

2.2 Proof of Theorem 2

Firstly we shall prove the first part of our assertion such that each component $x_k(t)$ changes its sign on the interval $[0, T]$ when $|x(0)|$ is not zero and sufficiently small.

On the contrary suppose that this does not holds, and hence that

$$x_k(t) \geq 0 \quad \text{for } 0 \leq t \leq T \quad (48)$$

Setting m to be the number such that

$$m = \max_{0 \leq t \leq T} |x(t)|$$

which is positive, we may see from the continuity of solutions of (1) with respect to its initial value $x(0)$ that

$$m \rightarrow 0 \quad \text{as } |x(0)| \rightarrow 0$$

and from (2) that

$$\frac{|f(x(t))|}{m} \rightarrow 0 \quad (49)$$

uniformly for $0 \leq t \leq T$ as $|x(0)| \rightarrow 0$. Setting

$$u(t) = \frac{x(t)}{m}$$

we may obtain the following

$$\dot{u}(t) = Au(t) + \frac{f(x(t))}{m} \quad (50)$$

$$|u(t)| \leq 1 \quad \text{for } 0 \leq t \leq T \quad (51)$$

$$|u(s)| = 1 \quad \text{for some } s, 0 \leq s \leq T \quad (52)$$

We may obtain from (50) that

$$|\dot{u}(t)| < |A| + 1 \quad \text{for } 0 \leq t \leq T \quad (53)$$

when $|x(0)|$ is sufficiently small. Since (51) and (53) imply that the family $\{u(t)\}$, where m is sufficiently small, is uniformly bounded and equicontinuous on $[0, T]$, and hence we may assume by Ascoli-Arzerà's theorem that $\{u(t)\}$ converges uniformly on $[0, T]$ as $|x(0)| \rightarrow 0$. Therefore we may set

$$w(t) = \lim_{x(0) \rightarrow 0} u(t) \quad (54)$$

and hence it follows from (49) and (50) that

$$\dot{w}(t) = Aw(t) \quad (55)$$

where (52) implies that $|w(\sigma)| = 1$ for some σ , $0 \leq \sigma \leq T$ and (48) implies that

$$w_k(t) \geq 0 \quad \text{for } 0 \leq t \leq T \quad (56)$$

These contradict to the conclusion of Theorem 1, and hence the first part of our assertion is proved. The second part is proved similarly. In fact, since the identically zero solution of (1) is stable, we may assume that $x(t)$ is sufficiently small for all $t > 0$ when $x(0)$ is sufficiently small. Therefore the argument of our first holds for $[nT, (n+1)T]$ for any positive number n , and hence each component $x_k(t)$ changes its sign on $[nT, (n+1)T]$, which shows the second part of our assertion. Thus the proof of Theorem 2 is completed.

2.3 Proof of Theorem 3

We shall prove that identically zero solution of (9) is asymptotically stable. The linear part of (9) is the following

$$\begin{aligned} \ddot{x} + k\dot{x} + ax &= b\dot{y} \\ \ddot{y} + k\dot{y} + ay &= -b\dot{x} \end{aligned} \quad (57)$$

which has the characteristic equation such that

$$\lambda^4 + a_1\lambda^3 + a_2\lambda^2 + a_3\lambda + a_4 = 0 \quad (58)$$

where

$$a_1 = 2k, \quad a_2 = k^2 + b^2 + 2a, \quad a_3 = 2ak, \quad a_4 = a^2 \quad (59)$$

It follows from [Routh-Hurwitz problem, 2] that generally every root of (58) has a negative real part if and only if

$$a_1 > 0, \quad a_2 > 0, \quad a_3(a_1a_2 - a_3) > a_2^2a_4 \quad (60)$$

which is equal to the following in the case of (59)

$$(4 - a)k^4 + 2Kk^2 - a(4 - a)(2a + b)^2 > 0 \quad (61)$$

Since (10) and (11) implies (60), every root of (58) with (59) has a negative real part. Therefore [Theorem 1.1, 1] guarantees that the identically zero solution of (9) is asymptotically stable, and hence the proof is completed.

Acknowledgment The author thanks to Prof. Yoshifumi Yamashita in Physical Society of Japan for his many advices concerning with references [3], [4], [5] and [6].

References

- 1 E. Coddington, N. Levinson, 1955, Theory of Ordinary Differential Equations, p.314, McGRAW-Hill Book Company.
- 2 W. A. Coppel, 1965, Stability and Asymptotic Behavior of Differential Equations, p.158, Heath Mathematical Monographs, D.C.Heath and Company, Boston.
- 3 M. L. Foucault, Demonstration of the rotation of earth by means of the pendulum,
<http://www.fi.edu/time/journey/Pendulum/foucaulthepaper-three.html>
- 4 A. Sommerfeld, 1952, Mechanics, Lectures on Theoretical Physics, vol.1, pp.171-174, Translated by M. O. Stern, New York, N. Y. , Academic Press, Publications.
- 5 Y. Yamashita, 2016, Foucault pendulum without driving, J. Phys. Soc. Japan 85, 064002.
- 6 <http://kiso3www.phy.human.nagoya-u.ac.jp/Foucault/explain>

◎『岩手大学教育学部研究年報』編集委員会より

- 1) 本委員会は、岩手大学教育学部 FD・教育研究推進委員会の中に置かれています。
- 2) 本委員会規則、投稿規程、原稿作成要領につきましては、以下の URL (学内専用) からダウンロードできます。<https://iwjmcg.adm.iwate-u.ac.jp/cgi-bin/cbgrn/grn.cgi/cabinet/index?hid=105>
- 3) 学術成果の公開を促進するため、岩手大学では過去にさかのぼって学内紀要等への掲載論文を電子化し、岩手大学学術成果コレクション (岩手大学リポジトリ) で公開中です。つきましては、過去『岩手大学教育学部研究年報』第1巻以降に論文・作品等が掲載されている著者には、学術成果の蓄積と公開のため、著作物の岩手大学リポジトリへの掲載許諾についてご理解・ご協力を賜りますよう、お願い申し上げます。
なお、掲載許諾の詳細につきましては <https://www.edu.iwate-u.ac.jp/report-list/> をご覧下さい。
- 4) 『岩手大学教育学部研究年報』に関するお問い合わせは、以下の当委員会メールアドレス (edurep@iwate-u.ac.jp) まで電子メールにてお願いいたします。

岩手大学教育学部

令和3年度 FD・教育研究推進委員会

委員長	佐藤由紀男*		
副委員長	藤井 義久		
委員	藤井 知弘	佐合 智弘	
	三井 隆弘	金沢 文緒	
	佐々木 全	鈴木 久米男	

表紙デザイン 武元 伸次

(*:『岩手大学教育学部研究年報』第81巻編集委員長)

Vol. 81 2021年度

発行	令和4年2月28日
発行者	宇佐美公生
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. 81

CONTENTS

- 1 Takehiko MAIYA Understanding and Applying Vowels in Singing Practice: Instruction Using German Syllables and Japanese Mora
- 19 Hiroyuki OKADA Drafting an interpretative Summary with Miyazawa Kenji's "Oinomori and Zarumori, Nusutomori"
- 35 Mitsuyo IZUMI The Relationship between Female College Students' Experiences with Romance, their Self-esteem, their Parent-Child Relationships, and their Needs for Education on Romantic Relationships: Verifying the Relationship Education Program Love Note 3.0
- 53 Mitsuyo IZUMI The Impact of the U.S. Relationship Education Program Love Note 3.0 on Teacher Trainees: Educational Materials for Preventing Victimization in Sexual and Relationship Related Matters on Social Media
- 67 Kumeo SUZUKI, Masayuki FUKUSHIMA, Hiroki ABE The Continuation of Educational Activities at Primary and Secondary Schools in the Designated Evacuation Zones for the 2011 Fukushima Daiichi Nuclear Power Plant Accident
- 83 Zen SASAKI , Shuji WATANABE The Dragonfly fauna at "Oirino Wet Botanical Garden" in Morioka City, Iwate Prefecture: Basic Materials for Educational Use in Elementary School Life Science and Science
- 97 Naoto TSUCHIYA About the Proposal by Shozo Nagai to Create a Subject called "Constitution"
- 117 Tomohiro FUJII Issues in Language Arts Education in Primary School Teacher Training: Setting the Learning Contents of a "Writing Program" Based on Students' Learning Histories
- 131 Susumu YAMAMOTO Acquisition of Teacher Efficacy for Bullying Intervention: Comparing Students' Learning Outcomes with Teachers
- 143 Noboru SHIBAGAKI About the Significance of the Postwar Elementary School Special Class for Physical Disabilities I: Focusing on the Establishment of Morioka City Kahoku Elementary School Special Class for Physical Disabilities-
- 163 Noboru SHIBAGAKI About the Significance of the Postwar Elementary School Special Class for Physical Disabilities II: Focusing on the Situation of Morioka City Kahoku Elementary School Special Class for Physical Disabilities until its Implementation of the Compulsory Special School System for Children with Disabilities
- 183 Michika TAKIYOSHI, Kotoka TAKEDA Characteristics of Auditory Processing and Cognition in Children of Deaf Adults (CODA) in a Multilingual Environment during Language Acquisition
- 193 Fumio NAKAJIMA Mathematical Treatment for the Oscillation of the Solution of the Equation for Foucault's Pendulum