

第Ⅱ部

研究論文

学生の主体的な学びのために

——Multiple Intelligences 理論、Universal Design for Learning を活用した授業の試み——

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 遠藤 裕子

1. はじめに

2018 年度春学期より、教育心理学を担当することになった。100 分の授業デザインを作成するにあたり、「学生の主体的な学び」につながる試みをしたいと考えた。授業がスタートしてみなければ、どのくらいの学生が受講するのかわからない状態であったが、大人数（100 名くらいを想定）でも対応できることを念頭において授業デザインを作成した。

2. 問題と目的

文部科学省（以下、文科省）の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」（H.24 年 8 月・2012）において、学生の主体的な学修や能動的学修（アクティブ・ラーニング）という文言が登場し、以来、学生の学びの質的転換が強調されるようになった。この「学生の学びの質的転換」について、佐貫（2016）は、受験学力の一方的な詰め込み、伝授型授業を克服することは明確となるとしながら、次のように述べて、テーゼ的に視点を提示している。

「ただ討論形式を取り入れれば良いとか、発表形式を増やせば良いとかいうことではなく、より根本的な「転換」これらの否定的な要素を全てひっくり返す（転換する）学習の組み換え、学習空間の性格全体の構造的転換——を必要とすることとなる。」（以上、引用）

また、教育心理学が教職に関する専門科目であることから、授業を受ける立場から授業をする立場へ、すなわち「教師への転換」の梯子としての大学の学び^{（注1）}を意識しての授業づくりを考える必要がある。その指針として、ここでも、佐貫論文（2016）から一文を引用する。

「大学における教員養成の最も大きな課題は、受験学習の歪みや矛盾や問題を批判的に総括し、本来の人間的な学習とは何かを発見し直すこと、そしてそのためには、学生自身が、大学教育において、自らの学びにおいて、本当の学習のおもしろさを発見するという学びの体験を味わうこと——あえて学びの体験の作り直しと呼んでおこう——にあると思うのである。」（以上、引用）

佐貫の言う「学習空間の性格全体の構造的転換」や「学びの体験の作り直し」は容易ならざる課題であるが、少しでも近づくべく、まずは「学生の主体的な学び」につながる授業づくりを試みる。

3. 方法

「学生の主体的な学び」につながる授業をデザインし、展開していくために、Multiple Intelligences 理論（以下、MI 理論）や Universal Design for Learning（以下、UDL）の活用が有効であると考え、授業で取り上げる。授業では、学生が MI 理論や UDL について学問として学ぶにとどまらず、教育現場で生かせるようにすることを目標として、MI 理論や UDL を取り入れた授業を体験する。ワークシートやリアクションペーパーへの記述に基づいて結果の検討を行う。ワークシートやリアクションペーパーへの記載については、学生が記述したとおりに掲載する。授業では、MI 理論は「個性をとらえる」の単元で、UDL は「学習理論」の単元で取り上げるが、UDL はできるだけ毎回の授業に取り入れ、学生が体験的に学べるようにする。ここで、MI 理論とは何か、UDL とは何か、どのような文脈において、どのように学ぶかを、若干解説しておきたい。

（1）MI 理論について

MI 理論とは、1980 年頃から、ハワード・ガードナー（Howard Gardner 1943～ 米・ハーバード大学教授 心理学者。以下、ガードナー）によって提唱され、日本語では「多元的知能」や「多重知能」、「マルチ能力」と訳されている。ガードナーは、人間の能力の基本となる知性について、脳科学的知見に基づき 8 つの知能（身体、視覚、論理、言語、間人間、内省、音楽、自然）に分け、一人ひとりの違いを尊重することが大切であり、人によってその人に合った学び方が多様に存在するとしている。さらに、人を評価する方法はいく通りもあり、人がその足跡を残す方法もまた無限にあるとして、今日、欧米においては影響力のある教育理論のひとつとなっている。

教育心理学では、「個性をとらえる」というテーマにおいて、パーソナリティ理論と並んで知能について学

ぶ。知能は、さまざまな知的活動を遂行するのに必要とされる基本的能力のことであるが、それ自体は実態のない抽象概念であるため、行動の科学としての心理学においては、測定して目にみえる形になったもの、すなわち何らかの知能検査の成績、認知課題の結果、問題場面での行動などの分析を通して論じられる。もちろん、心理学における知能のとらえ方や測定・分析について学ぶことは、教育心理学の授業の必須項目である。しかしながら、分析結果だけで人間の能力を決めてしまうことがないように細心の注意を払わなければならないこと、また、「インプット・アウトプットの力」に偏りがちな受験学力のイメージで能力の高低を判断することの危険性を伝えておきたい。とりわけ、教職を志す学生には、教室には「さまざまな能力」をもつ生徒が存在していることをしっかりと認識してほしいと願う。この「さまざまな能力」という文脈において、MI 理論を学ぶことが有効であると考えて授業に取り入れた。

まず、分析ツールであるチェックシートを用いて、8つの知能を可視化する。チェックシートは、トーマス・アームストロング(以下、アームストロング)(2002)が作成したものなど、ネット上でも様々紹介されていて、比較的簡単に行うことができる。しかしながら、アームストロングが、「各個人が持っている「マルチ能力」のレベルを明らかにすることは、簡単なことではありません。どのようなテストを行ったとしても、人の能力の特質について正確に測定することはできないからです。」(以上、引用)と述べているように、解釈や取り扱いは十分配慮して行わなければならない。なお、この小論を書くにあたり検討した先行研究では、しばしば「知性」という文言が使用されているが、ここでは、ガードナーの著作の訳である「知能」を使う。

今期の授業では、村上(2015)が、オランダ・イエナプラン教育の専門家であるヒュバート・ウィンターズ氏から提供されたチェックシートと村上ら(2015)が独自に開発したレーダーチャートを使用した(注2)。村上(2015)は、8つの知能について、個々人の知能の特徴をレーダーチャートに表し、グループワークを行う際には、それぞれの強い知能がバランスよく配置できるようにグルーピングする。そうすることによって、グループワークをより効果的に行うことが期待できるとしている。授業では村上の研究を参考に、チェックシートを基に作成したレーダーチャートを用いてグルーピングを行い、グループワークを行った。なお、8つの知能の解釈については、資料として最後に掲載する。

(2) UDL について

UDLは「学びのユニバーサルデザイン」と訳される。Tracey E Hallら(2018)は「UDLは、学習科学に基づいた三原則をめぐって構造化された指導のフレームワークである。」と述べ、この三原則がすべての学習者にとって効果的であり、インクルーシブなカリキュラムのデザインと開発を導くとしている。三原則とは、20年来の学習困難のありかたと学習環境のデザインに関しての研究に基づいて、3つの脳のネットワーク(認知、方略、感情)を投影したものである。UDLを推進し研究する教育NPOであるCAST(米国マサチューセッツ州)はガイドラインを作成し、この3つのネットワークを使って、学習中に脳がどのように機能するのかを説明している。

UDLは、しばしばインクルーシブという文脈で登場することから、障害を補うためのICTの活用と捉えられがちな面があるが、障害の有無など様々な背景にかかわらず、ガイドラインには多様な学習者すべてに等しく学習の機会を提供できるカリキュラム(教育の目標・方法・教材教具・評価)を開発するためにまとめた3つの原則と、それぞれに対応したチェックポイントが提示されている。Tracey E Hallら(2018)の著書「UDL 学びのユニバーサルデザイン」の翻訳者であるバーンズ亀山(2018)は訳者解説の中で、次のように述べている。

「UDLは、何かのやり方、つまりハウツーではありません。UDLは概念的なフレームワークであり、授業を計画・デザインする教師が「どうすれば良いかな?」と考える時の判断基準として使える枠組みです。」(以上、引用)さらに、バーンズ亀山が「UDLの究極的な目標は学びのエキスパートを育てること」と述べているように、UDLの目標は、学習者が、自らの学びを調整しながら、目的を達成するちからを育むことにあり、このことを念頭において授業デザインを行う。バーンズ亀山(2018)は以下のようにまとめている。

「今、この授業(あるいは単元)で、何を学習の目標にして、その達成のために意識してどんな教材や指導法を選び柔軟性をもたせるか、また評価が正確にできるためにどんな方法をとるか、それらを決めていくときにUDLのガイドラインが役に立つのです。」(以上、引用)

今期の授業においては、短時間の文献講読を取り入れ、実施の際には複数の方法を体験し、最後には学生が選び、UDL体験の省察を行うということを試みた。なお、同じ課題に対して複数の方法を用いた場合の評価(バーンズ亀山が言うところの「正確な評価」)については、ルーブリックの作成やポートフォリオ評価法を学び、一部、学生の評価にも用いた。この評価に対

する考え方は、人を評価する方法はいく通りもあり、人がその足跡を残す方法もまた無限にあるとする MI 理論にも共通するところである。

4. 結果と考察

(1) MI 理論と UDL を文献講読に活用

①学習内容（単元） 知能

②学習活動

授業時間の 15 分間を使って文献を読み、その後ワークシートを完成させる。文献の読みは、MI によってグルーピングした 3～4 人のグループでのまる読みを基本とするが、UDL に基づき、一人ひとりの意志を尊重して、やり方を個々人で調整することができることを提示する。例えば、黙読する人がいてもよいし、グループを外れて、ひとりで読む（音読・黙読）こともできる。黙読をするのに音読の音が気になる場合は、教室を出てロビーを利用してもよい。他によいと思う方法があれば、試みてもよいとする。

③評価

ワークシートへの記入によって評価する。

④あるグループ（A グループとする）の取組み

まず、M 理論に基づいたグルーピングを行う。A グループのメンバー 4 人のうち、2 人のレーダーチャートに表れた知能が真逆であった。B さんは、身体と間人間の知能が高い。言語と内省の知能が低い。C さんは、身体と間人間の知能が低い。言語と内省の知能が高い。A グループでは、4 人で意思確認をした結果、B さんを含む 3 人でまる読みを行い、C さんはグループの傍で黙読を行うことになった。

⑤ワークシート（以下、WS）やリアクションペーパー（以下、RP）への記載内容

（B さん）

丸読みでは、C さんが読まないけれど、同じリズムで黙読していて、わからない漢字の読みを教えてください、実際では 4 人で読みきった、と思います。今日は先生が教えてくれたけれど、これから様々な授業でグループワークがあつたりすると思うので、自分で気づけて声をかけたり、提案することが重要だと感じます。15 分間の短い時間で大きな経験ができました。

（C さん）

コメントカード（RP）にあった、マル読みで黙読していた人というのはおそらく私だと思うのですが、本当は皆と同じタイミングで読んでいたわけではありません。しかし、ああ書いてもらったことで、違うところを読んでいても、音読にも意識

が払われていて、とっさのときに手助けができていたのだなと感じました。グループが足並みを揃えていなくても、グループであると意識しているだけで変わるのかもしれない。

※WS、RP の記述をそのまま転記したが、（ ）は筆者が補足的に加筆した。

⑥考察

MI の身体と間人間の知能が高い B さんにはグループでの音読が適していたと考えられる。さらに、この先のグループワークでは「自分で気づけて声をかけたり、提案することが重要だと感じる」と述べていて、この記述も B さんの MI の特徴を表していると言える。C さんの MI では、C さんはグループでの音読がどちらかと言えば苦手であることが読み取れる。多様な選択肢があることを提示しなければ、C さんは、不本意であるグループでのまる読みに参加していたかもしれない。また、C さんは、黙読を行っているが、ひとりにはならず、グループの傍らでグループの手助けができていたことを、B さんの RP によって気づかされている。MI の特徴の違う人同士でグループ活動をすることで、低いスコアの知能が高められるということが言われており、まさにこの場面がそうであったのではないかと考える。

(2) クラス全体の MI の特徴と WS や RP の記載との関連

身体的知能や間人間的知能、あるいは両方が高い傾向にある学生の PR への記載を拾ってみる。

（D さん）

本日は風邪でのが少しやられていて、まる読みをする際、黙読しようか迷いましたが、自分は全員でしっかり声を出したほうがいいと思い読んだのですが、声が聞きづらかったと思ったので、申し訳なかったです。

（E さん）

今回も、グループで文献を音読しましたが、やはり皆で一緒に読んだ方が文章の理解もさらに深まったので、とてもよい時間だと感じました。

（F さん）

まる読みのやつ、自分は聴覚よりも視覚の方が情報を得やすいタイプだけど、あの中で一人だけ断るのも気がひける。

授業ではグループワークやペアワークがいつも比較的スムーズに進められた。それには、身体的知能や間人間的知能の高めの学生が多く存在していたことも関係しているのではないかと考えている。

また、個人内の MI のバランスはとれているものの、全体的なスコアが低く、自信のなさうかがえる G さんは次のように記述している。

(G さん)

グループワークのおかげで、他人と話せるようになってきた。自分から話せるようにもなれた。

G さんの記述は、前述した「MI の特徴の違う人同士でグループ活動をすることで、低いスコアの知能が高められることがある」ということを表しているのではないかと考える。

(3) UDL を含むさまざまな授業形態を用いたことに対する WS や RP への記載

(H さん)

先生の授業はとても「人と人との関わり」という印象がありました。通いやすかったですし、リラックスした気持ちで受けることができました。私が目指す授業のひとつの形として、大切にしたいと思います。ひとりひとりの在り方、やり方を否定しないことの大切さを感じました。

(I さん)

今回のグループワーク（音読）を通して、ペアの人と文章の内容のまとめを共有したり、ペアの意見を聞くことが出来たので、とても有意義な時間だと感じました。

(J さん)

音読は今まで一人でする場合は、解説とか全然関係のないものを考えてやっていたけれど、ペアですると一文一文理解しようとしていた気がします。僕はもともと黙読派なので、頭に入らなさそうなのですが、いろいろ試すべきだと思いました。

(K さん)

最近、授業が楽しくなってきました。始めは、親の強制で教職を取得するために、嫌々受けていた部分がありましたが、今では、ワークシートに教科書を読んで自分でまとめていくことが作業ではなく、少しずつ学びながら出来ている気がします。今期、「学生の主体的に学び」につながることを目標として、MI 理論と UDL を活用した授業を試みた。個人内 MI の低い知能が補完されることが「学びやすい」という感覚につながると思われること、UDL を取り入れることで、学生が自分の学びやすい方法で課題に取り組む様子がみられたことなどから、「MI 理論や UDL を活用することは、一定、学生が主体的に学ぶための援けになると言える」と考える。

5. 今後の課題

兼務している仕事の関係で、今期は土曜日・1 限目の授業となった。1 回目と 2 回目の授業で 32 名の学生が出席し、そのうちの 28 名が登録して、26 名に単位を認定した。未認定となった 2 名の学生のうち 1 名は途中から授業に来なくなった。理由は不明である。もう 1 名の学生は土曜日にあるサークル活動と授業が重なることが多く、途中で断念した。大人数（100 名）を想定して作成した授業デザインであったが、実際は 28 名での授業だったため、大人数になったときに、どのようなになるのかが課題として残る。

6. おわりに

ここ 2, 3 年、MI 理論と UDL に関心を寄せ、文献や研究会で勉強を重ねてきて、今期の授業が初めての実践・研究となった。論文として著すことを想定していたわけではなかったこともあり、教育心理学の研究論文としては甚だ不十分であると言わざるを得ないが、実践・研究をスタートするきっかけとなったことにおいて、今回の執筆の意味は大きいと考えている。

今後の実践・研究は、次の 3 点をもって、継続・発展させる計画である。

- ①来期の授業で、この試みを継続する。
- ②小、中、高校の学校現場において、授業に参加してもらったかたちで、MI 理論や UDL を活用した授業を授業者と共に創る。
- ③教育心理学の研究として、効果研究などを視野に入れる。

注 1: 「教師への転換」の梯子としての大学の学び――

この文言は、法政大学教職課程センター 2018 年度シンポジウム（市ヶ谷）において、シンポジストの一人であった佐貫氏の発言（レジュメ）から引用した。レジュメのタイトルは「現代の大学と学生の性格と課題」である。

注 2: 村上氏によるチェックシートとレーダーチャートの使用については、第 26 日本学校教育相談学会中央研修会（2016 年 1 月）における村上氏からのレクチャーを経て、自身の実践・研究

の中でのみ用いることを許可されている。現段階では、チェックシートとレーダーチャートそのものの論文への掲載許可はクリアできていないため、この本稿での掲載も差し控える。また、この本稿での取り扱いについては、村上氏に承諾を得ている。

参考文献

- Howard Gardner 黒上 晴夫監訳（2003）多元的知能の世界—MI 理論の活用と可能性— 日本文教出版
- Howard Gardner 松村 暢隆翻訳（2018） MI:個性を生かす多重知能の理論 新曜社
- Tracey E Hall, Anne Meyer, David H. Rose バーンズ 亀山 静子翻訳（2018）UDL 学びのユニバーサルデザイン 東洋館出版社
- 文部科学省中央教育審議会（H.25 8 月・2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」
- 村上 忠幸（2015）新しい時代の理科教育への一考察（3）京都教育大学教育実践研究紀要第 15 号（pp.81 - pp.90）

- 佐貫 浩（2016）アクティブラーニングと受験学力—大学生の学びの転換を考える—法政大学教職課程年報 VOL.14（pp.33 - pp.38）
- Thomas Armstrong 吉田 新一郎翻訳（2002）「マルチ知能」が育む 子どもの能力 小学館

引用文献

- 佐貫 浩（2016）アクティブラーニングと受験学力—大学生の学びの転換を考える—法政大学教職課程年報 VOL.14（pp.33 - pp.38）
- Thomas Armstrong 吉田 新一郎翻訳（2002）「マルチ知能」が育む 子どもの能力 小学館
- Tracey E Hall, Anne Meyer, David H. Rose バーンズ 亀山 静子翻訳（2018）UDL 学びのユニバーサルデザイン 東洋館出版社

資料：8つの知能の解釈について

トーマス・アームストロングによる解釈ならびに第26日本学校教育相談学会 中央研修会（2016年1月）における村上氏からのレクチャーに使用された資料に依拠して作成した。

1. トーマス・アームストロングによる解釈

トーマス・アームストロングの著書の訳本では **Intelligence** は能力と訳されている。

- | | |
|-------------------------------------|-----------|
| ① Linguistic Intelligence | 言語能力 |
| ② Logical-mathematical Intelligence | 論理的・数学的能力 |
| ③ Spatial Intelligence | 空間的知性 |
| ④ Bodily-Kinesthetic Intelligence | 身体・運動能力 |
| ⑤ Musical Intelligence | 音感能力 |
| ⑥ Interpersonal Intelligence | 人間関係形成能力 |
| ⑦ Intra-personal Intelligence | 自己観察・管理能力 |
| ⑧ Naturalist Intelligence | 自然との共生能力 |

2. 村上氏による解釈

(1) 解釈の心得

①各能力は、潜在的な能力を示したもので、性格や人格を表したものではない。②スコアの大きい・小さいにはこだわらない。③ 時間によって変化することがある。④プロフィールは個人の個性を示しているとみる。

(2) 各インテリジェンスの解釈

それぞれの特徴は、その傾向がある程度にとらえる。

上段は一般的な表現、下段は実際的な特徴である。

- ① 言語・表現
 - ・話し言葉と書き言葉の感受性および学ぶ能力。
 - ・しゃべるというよりも、読み、書きが強い。
- ② 論理・数学
 - ・論理的に分析したり、数学的な操作を実行したり、科学的に究明したりする能力。
 - ・体より先に頭が動く人が多い。
- ③ 視覚・空間的
 - ・広い空間のパターンを認識して操作する能力。
 - ・発想豊かな人が多い。
- ④ 身体的
 - ・問題を解決したり、何かを作り出したりするときに、体全体や身体部位を使う能力。
 - ・考えるより先に身体が動く人が多い。
- ⑤ 音楽的
 - ・音楽的パターンの演奏や作曲、鑑賞のスキルを伴う能力。
 - ・発想にこだわりがみられることが多い。
- ⑥ 間人間
 - ・他人の意図や動機付け、欲求を理解して、他人とうまくやっていく能力。
 - ・この人がいるとチームのコミュニケーションが活発化する。
- ⑦ 内的的
 - ・自分自身を理解したり、自己の作業もモデルを効果的に用いたりする能力。
 - ・いろいろなことをこまごまと考える傾向があり、一見暗く見えることもある。
- ⑧ 自然派的
 - ・博物的能力。自分の環境の多数の種を見分けて分類する能力。
 - ・自然や生活の中で見るものの解像度が高い。細かく見て分類できる。

「発達障害」について、考えなければならない、 理解や支援の余白にあること

——「発達・教育の理論」の講義を通じて、受講生たちが教えてくれたことを交えつつ——

法政大学社会学部兼任講師 山下 大厚

1 発達障害の発見

2002年に文科省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」において、公立の小・中学校には6.3%の確率で「発達障害と思われる子どもたち」の存在が推定されることとなった。そうした子どもたちが学級崩壊の引き金になり、学習面でついていけず置き去りにされる傾向があるとの教育関係者からの指摘を受け、関係団体の賛同の下、発達障害への支援の法制化を求める運動が展開され¹⁾、2004年、発達障害者支援法が制定される。これを受け、身体・知的障害児を対象とした特殊教育から、一人ひとりのニーズを把握し、適切な指導、必要な支援をしていくものである特別支援教育への流れにつながっていった（三浦 2013）。

10年後の2012年実施の同調査では、6.5%という結果が報告され、発達障害児が、本人や保護者の自覚なく通常学級に紛れ込んでいる実態に、改めて裏付けを得たと述べている向きもあるが、この数値は、「知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合」（傍点は筆者による）であって、専門家が発達障害と診断したものではなく、あくまでも担任教員が、専門的ツールに準拠したスケールや質問票に回答したものであることに留意すべきだと考えるが、一定程度、通常の学級のなかにも〈軽度〉の発達障害²⁾が疑われる子どもたちがいるらしい、という〈実証的調査に基づく実態〉が独り歩きする結果につながったのではないだろうか。

1990年代の終わりに、学級崩壊や扱いの難しい子どもたちの対処に、教員たちの疲弊が、社会的にも目に見えて目立つようになっていた。そんな中、2000年に愛知県で高校3年生の少年が女性を刺殺し、医療少年院でアスペルガー症候群と診断されるなど、いくつもの少年事件によって発達障害に対する世間の関心を一層高めることとなった。

指導力不足とされた教員が追いつめられるなか、原因はこれまで見逃されてきた発達障害であるという専門家たちの意見は、福音であったに違いない。

『指導力不足ではないかと自問したり、逆に保護者

の責任と決め付けていた。その子の特徴と分かれば、お互いに肩の荷が降りた気持ちになれる』と認める教師」（『毎日新聞』2002.07.28, 佐賀県版, 19頁）の声に共感したのは、教員のみならず、保護者のなかにも数多くいたのではなかろうか。

このような背景と重なって、2002年の全国実態調査が示した6.3パーセントという数値が示されたことによって、落ち着きがなく、教員の話の聞こうともしない子どもたちに手を焼き、授業を普通に行えず苦悩していた教員にとって（私もその1人だったが）謎を解く鍵であり、根拠ある理由付けになったのではないだろうか。しかし、問題の本質的解決策が示されたわけではなかった。むしろ、問題を目の前から取り除く、都合のよい方便が示されたとみなすのは過言だろうか。

もっとも、この6.3%という数字は、「学習面か行動面で著しい困難を示す」6.3%、「学習面で著しい困難を示す」4.5%、「行動面で著しい困難を示す」2.9%、「学習面と行動面ともに著しい困難を示す」1.2%という結果から、学習面4.5%と行動面2.9%を足して、重複分1.2%を引いた数字だと思われるが、小さな数字を、大きく見せている印象を受ける。

調査報告で示された2つ目の集計表は、「知的発達に遅れはないものの学習面や行動面の各領域で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合」となっており、「A：『聞く』『話す』『読む』『書く』『計算する』『推論する』に著しい困難を示す」4.5%、「B：『不注意』又は『多動性－衝動性』の問題を著しく示す」2.5%、「C：『対人関係やこだわり等』の問題を著しく示す」0.8%となっている。

こちらは、学習障害、ADHD、自閉症スペクトラム障害に対応していると考えられるが、Aに関しては成績不良や授業態度が悪い、もしくは学習意欲がない児童生徒と、学習障害との鑑別が難しい数字ではないのだろうか。Bにかんしても、クラスに1人くらいはそんな子がいたし、今も同じようにいると思うのは、呑気な考えだろうか。また、報告書のなかで、学年が上がるにつれ、困難が解消されて、問題ある児童生徒の割合は、小さくなっていく傾向があると述べている。小中学生の健全な発達から素朴に理解すれば、ごく当

たり前の傾向が示されたと考えるべきではないか。

かくて、2007年に特別支援教育が学校教育法に位置づけられることになり、それから、すでに10余年が過ぎた。「発達障害」ということばも、一般にひろく知られることとなった。そこここの教室に、実は発達障害が隠れていた、と騒がれた頃の困惑と、謎が解けたような安堵感は遠ざかり、発達障害は、当たり前にならちのなかに紛れ混んでいて、はじめは本人も気づいていないが、何かをきっかけに知ることになるかもしれない、あるいは、専門家から宣告される秘められたアイデンティティの問題であるかのようだ。

専門家や教員、あるいは大人たちにとって、発達障害（神経発達症群）の人間が、必ずいくらかの割合で、社会のなかに存在することは今や既定の事実である。成長過程の子どもたちは、何かのきっかけで、自らの中枢神経発達上の不具合（秩序的でないこと）、あるいは脳の個性のひみつを専門家から打ち明けられ、それがあなたのアイデンティティだと告げられる。そしてそれは、神経発達上の個性だから、あなたの責任ではない、と慰められ、本当は誰にも確認できない中枢神経の発生障害を宿命として、それに合わせて生きればいい、と助言されたとしても、そこに葛藤や戸惑いが生じないわけがないと私は考えてしまう。

これまで、学校や周りの人びとに理解されず、ひとりで、あるいは親子で困難を抱えてきた者たちにとっては、ようやく社会的に認知され、支援が受けられることが当たり前になってきた発達障害という秘められたアイデンティティを発見できたことは、場合によっては荷下ろしやエンパワーメントであるかもしれない。

福祉や支援を論じる立場からみれば、発達障害の療育や教育、就労などへの理解や支援はまだまだ不十分であり、啓発、相談の充実、そして何よりもすべての基礎となる早期の発見と診断が不可欠だということになるだろう。しかし、そうした側面は十分理解しつつも、発達障害は、ややもすると診断の濫用であり、もっと慎重に用いられるべきではないかと感じている人は少なくないのではないか。

ここ数年、社会学部で「発達・教育の理論」という科目を担当させてもらっているが、児童、生徒、若者の、あるいは人間というものの発達をテーマに講義するということからいえば、発達障害概念の位置づけに苦慮している。発達障害との向き合い方はとても難しいと感じる。多少なりとも、発達障害が何であるか、専門的にはどう定義されるものであるのか、知れば知るほど、発達障害をめぐる日常の身の回りで起きていることについて、どう考えるべきなのか、どう話すべきなのか、戸惑いが消えるどころか、迷いは深まっている。

2 神経発達症群とニューロダイバーシティ

発達障害は、アメリカ精神医学会による「精神疾患の診断と統計マニュアル第5版（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder 5th edition: DSM-5）」（以下、略してDSMと表記）では、Neurodevelopmental disorder となっており、ここでのdevelopは、脳神経の発生発達を意味しており、正確には、神経発生発達障害と訳すべきだという（大隈2016:15）。あるいはまた、原語の表現を忠実に日本語に置き換えれば、『中枢神経系の発達が秩序的でない』ため、情動や知能の獲得に問題が出てくる諸状態を分類してまとめたのが『神経発達症群』（松本2017:11）となる。一般に普及している「発達障害」の語感とは、かなり違う印象を受けるのではないだろうか。

DSM-5の診断分類では、知的障害、コミュニケーション障害、自閉症スペクトラム、注意欠陥／多動性障害、限局性学習障害、運動障害、その他の神経発達障害が、発達障害の下位分類となっている。

脳科学、神経生物学の立場から言えば、発達障害の発達は、脳神経系の発生の意味であり、その発生が平均的な軌跡と異なるプロセスを示していることを意味しているのであって、脳に障害があるわけではない、という（山口2016:30）。こうした解説は、なるほど、そうだったのか、とわかったような気にさせられるが、社会的な場面や教育現場では、「発達障害」の診断は、支援を必要とする障害のある児童生徒の姿をとる。DSMでは、disorderだから、差別や蔑みの対象にされがちな「障害」ではなく、「症患者」の意味だから違うのだと解説されても、（日本）社会の文脈において、すでに「障害」の語によって意味されるところと切り離すことはできなくなっている。

おそらくは、どこかで、知能や遺伝、遺伝子に取って代わる新しい人間差別観に科学的根拠を与えた専門家であると批判されまいと、彼らは、この見解に、神経発生上の個性、脳特性、あるいは脳神経的な別な個性をもった種族 tribes、あるいはまた、そのようなマイノリティ／種族に対する異文化理解のような仕方、発達障害者に対して優劣の判断を超えた捉え方をすべきだと提唱している。スティーヴ・シルバーマンは、脳神経学的多様性、ニューロダイバーシティという言葉案を提案している（Silberman 2015）。

こうした神経発生学から出された見解は、子どもの発達障害を（とりわけ自閉症スペクトラム障害にかんして）、子育ての仕方や、子どもを冷たく突き放す「冷蔵庫マザー」と呼ばれる愛情の欠如した母親に原因があるとする、従来からある根強い見方を棄却するために、今一層強調されているようにもみえる。

発達障害を、脳の特性、個性と捉えることで、かつての3歳児神話のように、冷蔵庫マザーなどといったことをまじめに主張する人はいなくなるかもしれない。しかし、一人ひとりのニーズをつかみ、それに沿って立てられた個別支援計画にもとづく支援というあり方は、まるでミシェル・フーコーのいった牧人的権力が具現化しているかのようであって、ニューロダイバーシティという発想は、支援のための診断なのか、選別のための診断なのか、今の混乱した状況を変える力になるというより、互いに呼応し合って、脳の特性という決定論のドグマを強化しているようにみえる。

3 DSMによる診断過剰

診断を下す立場にある精神医学の専門家からは、DSM-IIIからDSM-IVへの改訂によって、明らかに過剰診断が起きていると指摘する数多くの声が上がっている。DSMは、精神科における診断の診断者ごと、国ごとによる不一致をなくし、病因論を廃し、症状のみで一貫性のある診断と治療が行えることを目指したものである。当初はさほど注目されていなかったが、DSM-IIIから分厚い精神医学のバイブルと化した。『〈正常〉を救え（原題 *Saving Normal*）』の著者アレン・フランセスによれば、

DSMは正常と精神疾患のあいだに決定的な境界線を引くものであるため、社会にとってきわめて大きな意味を持つものになっており、人々の生活に計り知れない影響を与える幾多の重要な事柄を左右している——たとえば、だれが健康でだれが病気だと見なされるのか、どんな治療が提供されるのか、だれが障害者手当を受給するのか、だれに精神衛生や学校や職業などに関したサービスを受ける資格があるのか。（Frances 2013:17）

そうした多くの福祉や医療、教育にかかわる多くの事柄に、強い指針を示すものになっている。

このフランセス自身、20年間にわたってDSMにかかわり、DSM-IVの作成委員会を率いた精神医学博士であるように、DSMは、多くの批判や議論を巻き起こすも、精神疾患の診断マニュアルのグローバル・スタンダードとして世界を席卷し続けている。

じゅうぶんに正常な人々がDSM-5の広すぎる診断の網にとらわれるのが私には想像できず、多くの人々が必要もないのにともすれば危険な副作用のある薬の影響にさらされる恐れがあった。（中略）診断の氾濫を食い止めようと努力したにもかかわらず、

DSM-IVは診断のバブルを膨らませるためにずっと乱用されてきた。目標を退屈なほど控えめなものにし、方法に執拗なまで細かくこだわり、頑固なくらい保守的なものを作ろうとしたのに、子どもたちのあいだに精神疾患の三つのまやかしの流行が新たに発生するのを予見も予防もできなかった。——自閉症、注意欠陥・多動性障害（ADHD）、小児双極性障害（CBD）の三つである⁴。（Frances 2013:19-20）

過剰診断に陥ったのは、過剰診断にならないようにDSM-IVが備えた仕組みが仇になったようである。機能障害を評価する項目が無視され、いくつ症状があてはまるかばかりが重視され、治療が必要でない軽度の症状まで精神疾患として診断される結果を招いたとしている（大野 2014: 3）。その一方で、この機を逃さまいという考えも現れてくる。「時代は変わってきている。児童青年期精神科領域が広がり、精神医学自体を変えつつある時期」が到来しているという。そして、「何よりも児童精神領域の精神医学を知ることによって、精神医学は予防の科学に展開することができる。（中略）発達障害の臨床経験拔きに精神科医を名乗ることが今後困難になるのではないかと思う」（杉山・高貝・涌澤 2014: 58）と述べている。臨床心理士のみならず、精神科医が学校にやってくるようになった今、これからも長期にわたり、子ども・若者に対する精神医学パラダイムが強い影響力を及ぼし続けることを懸念するのは、私だけだろうか。

4 教育、就労支援の現場の声

「発達・教育の理論」では、ここ数年、社会学部の卒業生で通信制高校の教員をしているMさんにゲスト講師として来てもらい、担任した生徒たちとの学園生活について話してもらっている。その学校には、さまざまな理由から全日制高校には行けなかった子どもたちが入学している。中学校で不登校であったり、軽度知的障害やアスペルガー症候群（DSM-5からは、自閉症スペクトラムに含まれて、独立した診断名ではなくなっている）であったり、数学に関してギフテッドと思われる才能があったがために、学校の授業に退屈し、教員と折り合いが悪くなり、内申点も悪くなった結果、普通高校に進学できなかった者などなど。

他にも普通高校に進学したものの、転編入してくる者もあり、担任教員としては、学園生活になじんでもらい、楽しく過ごせるように見守り、手助けすることを重視している³⁾が、卒業後のことを考慮すると、必要に応じて心理検査を受けさせ、知的障害や発達障害の診断を出してもらい、障害者手帳の申請を勧め、学

校での日常の様子について担任として証言することも重要な仕事になっているという。もちろん、障害者手帳を申請することに対して、子どもも親も、抵抗感を示す場合もあるが、就職の支援に携わる側の学校サイドとしての実感では、手帳を持つことのメリットを親身になって伝え、親子を説得することもある。

その一方で、親や本人に自覚がなく、それゆえ、担任としても事前には何も知らないのだが、日々の学園生活の中で、生徒の様子を見ていて思うところがあり、精神科の受診をすすめ、はじめて軽度知的障害などに気づくこともあり、そうした場合、親からもっと早く教えてもらいたかった、わかっていれば、苦労はもっと少なかった、などと責められることもあるという。

もちろん、自分を発達障害だと思ってもいない生徒に、診断を受けさせ、障害を自認させ、「障害者」にしてしまうことに抵抗がないわけではないが、今なお、発達障害に対する理解のない業界、職場も少なくなく、生徒たちの将来を考え、就職させていくには、医師の診断を受け、障害者枠で採用してもらえるように、働きかけていかざるをえないという。また、身体障害者の方が、就労支援の仕組みが出来上がっていて就職はし易いと感じるほど、発達障害についての理解と受け入れは、世の中でいうほど進んでおらず、支援は期待できないと痛感するという。たとえば、小児科医の石川憲彦はつぎのように述べている。

軽度発達障害者に対する雇用枠を獲得する私の診断書は、就労中のより重度の障害者を福祉的就労施設へ追い出す書類ともなり、さらにより重症の障害者を別の場へと追いやるという、玉突き現象を生みかねません。医療産業は市場を拡大させるだけで真のサービスを用意しないばかりか、学校で、職場で、地域で、支援がかえって障害者間の内部競争の激化を助長するという矛盾を拡大させているのです。(石川 2014:76)

このように、石川は、障害に診断名をつける「分類支援」には限界、あるいは逆説があると考えている。診断によってメリットを得るのは、医療産業だけで、障害者労働市場の小さなパイの奪い合いを激しくさせるだけになっているという。当事者にしても、診断を受け診断名をもらうことで、ハードルが下がり、支援を期待させるが、期待は期待にすぎないことを思い知らされるだけなのかもしれない。

5 アスペルガーの功と罪

発達障害が増加している、あるいは過剰診断されて

いるといわれる背景には、主に二つの要因があるといわれる。すでに述べたように、ひとつは DSM であり、もうひとつは発達障害のひとつ、自閉スペクトラム症という捉え方にある。

自閉症の子どもの問題を世に知らしめたのは、主にローナ・ウィングの功績であるとされるのだが、その背景には、ウィングによる、レオ・カナーとハンス・アスペルガーの症例の発掘がある。カナーは論文「情緒的接触の自閉的障害」のなかで、「自閉的孤立」、「同一性保持への欲求」、「能力の孤島」を自閉症の特徴とし、「ごく普通に情緒的に接するという生物学的に備わる能力を、先天的に欠いて生まれてきた」としている。アスペルガーは「子どもの自閉的精神病質」において、共感能力の欠如や一方的なコミュニケーション、特定の興味への強い没頭、ぎこちない動作などを報告している(大隈 2016: 37)。カナーもアスペルガーも「接触の喪失、自己への引きこもりと外界に無関心」という統合失調症の症状をとらえるオイゲン・ブロイラーの「自閉 Autism」という表現を用いたと考えられ、精神科医であるカナーは、統合失調症の子どもも版精神病として否定的にとらえたが、小児科医であるアスペルガーは、特定のものに強い興味を持ち、偏奇した人格傾向を肯定的にとらえ、統合失調症とのつながりを払拭し、精神病ではなく、精神病質(パーソナリティ障害)と考え、予後を楽観視し、偏りのある興味を生かした就業が可能だろうと考えた(石川 2007:14)。

カナーに対して、アスペルガーは、知的な遅れのない、いやむしろ特殊な才能を持った子どもたちの存在に気づき、適切に治療的な教育を施すならば、すぐれた力を発揮すると考えた。この考え方が広まるなかで、ひょっとしたら天才が隠れているかもしれないという、アスペルガー症候群のイメージが作り上げられた。

しかし、これにはまた別の背景があって、アスペルガーは、ナチス優生思想下の医師の1人であったことも、大きく影響しているという。生きるに値しない命とされ、安楽殺⁴⁾の対象となった障害児たちとは一線を画す、帝国の役に立つ子どもたちがおり、自閉的な子どもは区別して救うべきだと主張した。この子どもたちは、アブノーマルであっても、劣等ではないと、アスペルガーは、ナチス・ドイツ下の医師にありながら、果敢にも主張したのである(石川 2007:14)(Steve 2015: 145-6)。そして、この思想があるからこそ、逆説的に、現代の知的障害のないとされる〈軽度〉発達障害と〈重い〉知的障害とを、区別／差別する分割線が引かれる淵源になったのではないだろうか。

アスペルガー自身は、彼の症例となった子どもたちに共感し、ナチスの T4 計画の犠牲となる障害児・者の中から、なんとか救い出そうとしたため、二度ゲシュ

タポから逮捕されそうになっている。また、この子どもたちを暗号解読者にしたらどうか、という提案をしている。アスペルガーは、1943年の学位論文の結びに、自分たちには「こうした子どもたちを擁護する権利と義務がある」と書いたが、これは後世の障害児のために書かれた言葉であって、このころにはオーストリアとドイツの障害児は殺されていただろうと、シルバーマンは推察している(Steve 2015: 158-9)。

ところで、シルバーマンは、人々が自閉症について、かなり正確なイメージを持つことができたのは、『レインマン』のダスティン・ホフマンの演技のおかげだと述べている⁵⁾。そのくらい、われわれは、おぼろげな印象で空想し、障害者の将来を左右する議論をしてしまっているのかもしれない。

6 パーソナリティ検査とWISC-Ⅲが測るもの

〈軽度〉発達障害は、「知的障害がほとんどみられない」という差別化によって、発達障害の下位分類のひとつである知的障害と一線を画したことが、診断数を増やし、また、一般に「発達障害グレーゾーン」と呼ばれるものをつくり出したとも考えられるが、アスペルガーが自閉症を精神病質、パーソナリティ障害ととらえていたところにも、決定的ではないが、脆弱ではないつながりがあるように思える。

パーソナリティの特性論は、「他者とは違った存在になるためにすべての人が持っている能力」(Danziger 1997=2005: 33)であり、誰も一人ひとり異なる特性を持っているという考え方に立つ。誰であれ、多かれ少なかれ、〈軽度〉発達障害の症状にみられるような特性を共通して持っており、あてはまる項目が多いとすれば、自分はひょっとしたら〈軽度〉発達障害ではないだろうか、と考えてしまうあり方と共通した論理構造をもっている。

カート・ダンジガーによれば、「非知性的な特性」(当初はパーソナリティとは呼ばれていなかったもの)を評価する方法の研究に力が注ぎ込まれることになったのは、大きな期待に反して、「知能検査の実用上の欠点」が、徐々に認識されるようになったからだという。

知能の「測定用具は、学業的な成功とは関連するものの、学業と関係のない場面では、せいぜい何名かの明らかな不適格者をふるいにかけることができるくらいで、その有用性は非常にかぎられていた。そのため、(中略)すぐに、知性とは関係のない資質を大雑把に評価して知能検査を補おうとする試みが現われた。(中略)戦後、米国の学校で知能検査が大々的に広まると、知性という本来の分野でさえも、この技術に寄せられた過剰な期待には応えられないことがはっきりしてき

た。学校での成功を予測するというこのテストの価値は過大評価されており、『非知性的な特性』の評価を盛り込むことが必要である、という意見が増えていた。知能検査の限界についての同様の認識は、職業選択、犯罪や非行の予測、精神科患者の予後の検査などとの関連でも広がっていた」(Danziger 1977=2005: 31-2)。そこで、待望されたのは、非知性的な特性、すなわち、「その構成要素のあいだの関係に左右される」、「多様な、種々の傾向の集合体」であるパーソナリティを測定する方法であった。

パーソナリティを測定する心理学は、個人のあいだの要素の違いが純粋に数量的な違いとなるように工夫しており、そのため、すべての個人に同じ普遍的な所属性が割り当てられるようになっていた。(中略)「パーソナリティ」は、普遍的に存在する測定可能な個人内要素の総和として構成されたのである。(Danziger 1977=2005: 36)

北米のメンタルヘルス運動は、「個人の不適応の潜在的な事例を見分け、時宜を得た治療を施すことに専念」し、「すでに障害として分類されている人々のパーソナリティだけではなく、すべての人のパーソナリティが、将来の障害の芽を抱えているという理由で、医学的関心の対象になったのである」(Danziger 1977=2005: 34)。だからこそ、あてはまる症状を数え上げていけば、誰しもパーソナリティの障害が疑われるのであり、診断のインフレが起こり得る構造が生まれたのである。

ビネー式の流れを汲む知能テストは、知能という尺度によって、量的な違いで、人間の間に線引きをしたが、それでは不十分であり、行動として表出される、ある人間の「特徴的で、一貫性のある認知、感情、対人関係機能、衝動の制御」(鈴木 :322)といったパーソナリティ属性が捕捉できる心理技術でなければ、社会の期待に応えられなかったのだ。しかし、その「表現型は連続的なものであり、正常と異常を明確に区別することが困難な」(鈴木 :322)パーソナリティのなかに障害を見い出してゆけば、対象の境界が曖昧な、大きな広がりのあるものになることは避けられない。

60,70年代から、知能テストとその他の心理テストによる、子どもたちのふるい分けが生み出す問題に取り組んできた篠原睦治は、特殊学級へと「精神薄弱児」を選別するために田中・ビネー式知能テストとWISC(児童・生徒用ウェクスラー式知能テスト)が用いられてきたが、従来の特殊学級対象児と異なる「発達障害児」、すなわち、学習障害(LD)児、注意欠陥・多動性障害(ADHD)児、高機能自閉症児が登場して以来、これらの発見、診断に、改訂版のWISC-Ⅲが用いられ

るようになっていることを指摘し、なぜ、WISC-Ⅲが登場し、こうした用途に使われるようになったのか、と問うている（篠原 2008:208,215）。

1958年に就学時健診制度が成立して以来、集団的知能テストとビネー式知能テスト、ウェクスラー式が本格的に活用され、普及してゆくが、ビネー式が将来の社会経済的階層予測を行ない、優秀児学級か普通学級か特殊学級かという教育措置の決定に利用されたのに対して、ウェクスラー式は、偏差IQの導入によって、同一生活年齢集団内の相対的知的聡明さ（個人間比較）を示すことによって、教育選別に貢献した。

特にビネー式がひとつのIQを算出するのに対して、ウェクスラー式は、全IQ、言語性IQ、動作性IQの三つを示し（篠原 2008:210）、全IQが、特定個人の集団内の相対的地位・序列を表すのに対して、言語性検査、および動作性検査と、WISC-Ⅲから加わった記号探しの下位検査が示す四つの下位指数（言語理解、知覚統合、注意記憶、処理速度）を用いた比較や組み合わせによって、同一個人内の知的機能のバランス・偏り、学習や行動上の不適応の特徴やパターンを読み取り「個人内比較」を行なうものとなっていることが、WISC-Ⅲの決定的な特徴になっているという（篠原 2008:229-30）。言語性IQと動作性IQの間に有意差が存在し、言語性IQ>動作性IQであれば、言語理解、言語表出に問題があるとされ、動作性IQ>言語性IQであれば、視知覚、視覚-運動協応、空間認知に問題がある、といった示唆が得られるというのだ（永田 2001:242）。

このように、ビネー・テストのIQであれ、偏差IQであれ、子どもたちをふるいにかけ、それまでは知的障害を選別するだけであったものが、WISC-Ⅲでは、全体的な知的能力の遅滞は認められなくても、個人のなかの能力のいびつさ、アンバランスさ、偏り、歪みを把握し、それを障害として診断することの実現に至ったのである。（知能）以外の、知的能力の特性、個性が、WISC-Ⅲによって測ることが可能になり、発達障害の診断分類に当てはまれば、特性に応じて支援することができるようになった。画一的な教育にはできなかったことである。かつて、教育の画一主義を悪として、その対極に、個性の尊重、個別的配慮を置き、その二項対立のなかで、より良い教育が議論されてきたことを考えれば、ようやく個別のかつ継続的に、個々の特性に配慮し、支援することが具体的なかたちで実現の運びとなったのだろうが、個別的な支援計画づくりは、容易なものではないようである。心理技術によって割り出された、個性や特性は、社会の側からみたときの精神病質的なものであって、当事者が理解や共感を必要としている困難と、果たして同じものだと考えていいのだろうか。社会の側が望んでいるのは、その行動

の変容であって、だからこそ、行動療法や薬剤療法が用意されているのではないだろうか。

7 拡がる診断と治療、そして当事者の苦しさ

「発達障害」概念の一般への普及、というか、世の中のそこはかたない肯定的な受容が進んできたのは、アスペルガー症候群概念と、知的な遅れがない高機能自閉症、しかもスペクトラムという概念によって、これまで「健常」の範疇にあった子ども・成人のなかに大きく外延を拡げる一方で、従来からの発達に遅れがあるとか、発達が止まってしまったと診断されてきた知的障害とのあいだに分割線を引くことが可能であり、それとは区別される「発達障害」には、支援、訓練、治療の可能性が示されたからではないだろうか。

従来「広汎性発達障害（PDD）」としてまとめられていたものが、（中略）レット症候群を除いて、すべて「自閉症スペクトラム（ASD）」のなかにはめ込まれています。このスペクトラムという言い方は、かつてから虹のように連続した層を成すという意味合いでよく使われていたのですが、それが今回は正式な診断名として「重症の者から軽症の者まで境界を引かずに連続している」ものとして使われるようになったのです。これ自体は現実的な診断として、そうだろうなと思う一方で、これもまた歯止めなく、ご都合主義的に使われる危険性をもつものと言わなければなりません。赤から紫までの虹の七色の層の比喩が分かりやすいのですが、そこからは可視の層を超えて、赤外線や紫外線までも境界なく診断に組み込んでしまう可能性を排除できないからです。（浜田 2014:65）

アスペルガー症候群の拡散とスペクトラム概念を提唱したウィング自身、重度の知的障害のある自閉症の娘があり、支援なしで子育てすることの困難さを痛切に感じ、カナリー型自閉症と合致しないため自閉症と診断されない事例を憂慮し、アスペルガー型とカナリー型とを自閉症スペクトラム障害として、ひとつにまとめ、自閉症の不均質性を考慮したスペクトラム障害概念を提示した。自閉症と診断が出ないことで、必要な行政サービスを受けられないという事態をなくすため、定義の幅を広げるよう、DSMとICDの改訂に意見を述べている（石川 2007）。スペクトラム概念が導入されたこうした経緯を考えると、一面的に批判することはできないが、このような概念や定義は、その成り立ちが忘却され、独り歩きし始めると、当初の思想とはかけ離れた振る舞いをし始める。

私自身、講義のなかで、「発達障害」について取り上げるとき、これまで「普通」の範疇にいた子どもたちの中に、問題を見つけ出し、「発達障害」の診断が出されてしまえば、レッテルを貼るだけでなく普通学級にいても脅かされる可能性が出てくる。学習障害の場合は、ICT 機器を活用して、障害を乗り越えたという美談がある一方、無理して勉強しなくてもいい、という配慮がなされ、学年と相応しない簡単なプリント学習と将来の就労のための訓練が日々繰り返されたり、あるいは ADHD の場合は、薬剤療法が待ち受けている⁶⁾。周りからも、「ショーガイ」扱いされることに苦しむことになる、と述べるのは、診断やレッテル貼りの歯止めの効かない拡散を憂慮するからである。

しかし、福祉や支援の視点から語られる、「発達障害」は、これまで気づかれなかった、みえにくく理解されることのなかった障害が、社会的に認知されるようになってきている、当事者の困っていることを理解・共感し、さまざまな援助をしていくことが当たり前な世の中になっていくことが望ましいという話であり、そのように聞いてきた学生は、戸惑い、反論もしてくるが、「発達障害」と診断された家族やクラスメートが身近にいた学生は、障害の受容や克服よりも、また、周囲の理解や支援よりも、診断や治療、差別に対する本人の苦悩があったことを思い出して、レポートにそのときの状況を書き綴ってくる。

ある受講生の家族は、遅刻や忘れ物が多く、プリントもなくしてしまうほどで、学校の成績も悪く、「普通の人々が普通にこなすことがどうしても出来」ず、失敗を繰り返す。そうした経験と非常に内向的な性格から、外に出ることを「怖い」と思い始めるようになってしまった。外に出ると、「皆が自分を見ているような気がする。自分がパンツ一丁になった気分になる」と言っていたという。その後、学校には行けなくなり、家に引きこもるようになる。その当時よく、「なんでこうなっちゃったんだろ」と自問していたという。彼は「自分がなぜこんなに失敗をするのか分らなかった。また、なぜ人が怖いのかも自分ではよく分かっていなかった。私も両親もひどく心配した」。次の年の高校受験を考えると不安が募り、家族としても気が進まなかったが、精神科を受診した。カウンセリングを受け、発達障害の可能性があると診断され、「ADHD とそれを主な起因とする社交不安症」と言われた。「本人以外の家族はホッとした気分になった。大人からしたら、今までの彼の行動に診断名がつけられてホッとしてしまうのかもしれない。だが、彼は違った。『自分が障害者扱いされている気分だった』と言っていた」。「集中力をあげる薬と不安を和らげる薬」が処方され、「最初のうちは自分から飲んでしたが、だんだんと飲むことを

拒否し始めた。薬の効果はあったと本人も言っている。しかし、『精神病院で貰った薬を飲んでる自分』が嫌だという。薬がないと精神的に大丈夫な状態になれない自分が嫌いだと言っていた。しかし、親としてはそれを黙認することはどうしても出来なかった。少しでもいいから、よくなってほしい。常にそう思っていた。だから、「夕食に薬を混ぜるなどして」本人にわからないように吞ませた。「私は親と子のそういった姿をみて、どうすればいいのか全く分らなかった。薬を飲むだけでは解決しないが、彼の気持ちに寄り添って投薬は見送るべきではないのか。あの時は毎日考えこんでいた」という。その後、その家族は「チャレンジスクール」である三部制・定時制・総合学科単位制の高校に進学した。カウンセラーが数人おり、発達障害の生徒への就労支援もある。「この高校は彼にはとても合っていた。具体的な障害名を突きつけられたときはいくつもの否定的な反応をしていたが、この高校に入学以降、それまで悩んでいた社交不安も少しずつ治ってきた」⁷⁾。

支援の体制が整った高校に進学することで、彼の困難は減じることとなったとみるべきか、時間と本人の成長が問題を解決していったとみるべきか、いずれにせよ、発達途上で多感な時期に、中学校生活独特の息苦しさの問題が問われることなく、精神病理学的なとらえ方のみで、発達障害の診断を下され、薬剤治療をめぐる親子の葛藤が繰り返されたのである。精神科で障害を認定され、処方された薬を服用し続けないと、あなたはノーマルではいられない、そう診断されたことを受け入れなくてはならない、ということは、10 歳代で、中学生のころには、どれほどの試練だったろうかと思わずにはいられない。これ以外に、受講生自身が発達障害を疑われ検査を受けた事例も複数あった。当時、「発達障害と診断されていたら、ここにはいなかったと思います」という言葉もあった。

小学校高学年のときのクラスメートの思い出を書いてくれた受講生がいる。特別支援学級がないため通常学級に籍を置く A 君のことは、「みんなとは少し違って、身の回りのことができなかったり、授業についていけなかったりするかもしれません。だからみんなが助け合って、A 君と楽しい学校生活を過ごしましょう」と 1 年生のときから学年集会で毎年説明を受けていた。高学年になって初めて同じクラスになり、A 君には特別の配慮から席も一番前の指定席で、授業の後半は、特別課題をさせられていることに気づき、非常に戸惑ったという。A 君は、同級生から、あからさまではない形をとった、いじめを受けていた。やがて、夏休み明けのクラス対抗大縄跳び大会で事件が起こる。運動の得意な子が多く、優勝を狙って練習するが、A 君は必ず失敗してしまう。A 君に厳しい言葉を浴びせる者も

現れた。「A 君は相当責任を感じていたらしく、初めて皆の前で涙を流した。その姿に誰も声をかけられず、黙って A 君が泣き止むのを待つしかなかった。この日から数日間、それまで毎日必ず行われていた朝練と放課後練が中止された。この状況を見た私は、以前に A 君を助けられなかった後悔から、どうにかして A 君を含めた全員で縄跳びをできる方法がないか考えた。そこで画期的なアイデアを思いついた。『A 君を縄の回し手にする』のだ」。いつ頃からか、小中学校で大縄跳びなど自己を抑え集団全体のリズムとの調和が重視される競技が定番化しているようだ。しかも調和を崩さず全力で跳び続けなければならない。学級という、凸凹なメンバーが集まる集団には難題だ。だからこそ教育的意義があり達成感があるというのだろうが、勝利が至上課題となると、「足手まとい」が摘み出される。その問題を等閑にすれば教育ではなくなるのではないだろうか。さて、それでも課題は多く、困難は続いたが、練習と工夫を重ねた結果、A 君は非常に上達し、大会当日の縄跳びは完璧な出来となった。しかし、結果は惜しくも 2 位であった。それでもクラスメートは A 君を称え、担任は、子どもたちに涙して感謝を述べたという。以来、A 君へのいじめはなくなり、クラスに温かさが生まれた。放課後、担任と A 君は 2 人で補習をしていたが、やがて、他の子どもたちも学校に残り、一緒に宿題をするようになったという⁸⁾。子どもたちの力で排除の論理を乗り越えた事例であろう。

これまで公立の一般の小中学校では、雑多な集団のなかで子どもは押し合い圧し合い育っていたはずだが、「1990 年代後半から 21 世紀初頭にかけて注目された学級崩壊と一部の少年事件の原因を、自閉症スペクトラム障害や注意欠如／多動性障害に求める」（高岡 2013）大きな強い流れが生まれ、保育や教育現場に変化をつくり出していった。こうした潮流に乗って、発達障害を探し出し、ラベルを貼ることは、何かおかしい、と述べるとき、まるで従来から障害児として処遇されてきた子どもたちと一緒にすべきでないと拒否するために、発達障害の過剰診断を批判しているような構図に捉えられてしまう。なぜそうになってしまうのか。

そもそも、いわゆる「発達障害」概念は、知的な障害のない、「高機能」だとか「軽度」という言い方で、従来からの知的障害と区別することを狙ってきたのではない。「発達」に「障害」が付くものの、アスペルガー症候群に代表されるように、ときとして、知的能力は高く、非凡な才能の持ち主であった偉人たちも、アスペルガー症候群（≒発達障害）であった、とか、高名な精神科医や心理学者も、今現在、自分が子どもであったら、おそらく「発達障害」と診断されただろう、などと言ってはばからない。確かに、北米のポピュラー・

メディアの中でも、学習障害は生まれつきの特性であって、普通の子たちと同じような勉強は苦手だが、他の分野では普通の子以上に才能を発揮する可能性があるという描かれ方が定石であった。『ビバリーヒルズ高校白書』のドナは、当初、主要な女性登場人物のさえない女友達、目立たない脇役でしかなかったが、あるとき学習障害だと診断され、中心的なキャラクターが降板する中、少しずつ頭角をあらわし、実はファッション・ビジネスの才能に長けた人格的にも深みのある女性に成長するという描かれ方をしていたと思う。

彼女は学習面で困難を抱えているが、それはひとつの個性ともいうべき能力の偏りであって、健常者の若者の仲間であることに何ら変わりはないのだ。そして、このドラマは、学校の勉強に困難を抱えることをドナのような少女に代表させることによって、普通教育から排除された知的障害児者を不可視にする。しかし、ドラマにおける有色人種の非在と同じくらい、〈軽度〉でも〈高機能〉でもない、知的障害の非在が示唆する異和感を打ち消すことはできていない。あるいは、そうではなく、ドナのような少女は学習障害であっても、個性的な能力があると強調することで、従来の知的障害を、健常者からも、軽度発達障害からも（つまり二重に）区別／差別し、結果として第三項排除する。〈発達障害〉概念とは、そのような社会的仕掛けなのだ。

小児科医の石川憲彦によれば、「DSM-Ⅲの改訂が起案された 1974 年、（中略）発達障害という言葉が小児科の一部で使用されはじめたばかり。（中略）当時は知的障害・脳性まひ・てんかんなどを意味」⁹⁾（石川 2014: 74）していた。1980 年に刊行された「DSM-Ⅲは、知的障害、広汎性発達障害を他の精神障害（ADHD など）と区別して、発達障害（第Ⅱ軸）に特殊分類しています。この変化は、てんかんが薬剤で直接治療できる神経学的疾病、脳性まひが早期リハビリテーションの対象として、直接的な医学支援の対象となり、発達障害の位置から外れていった流れと関連しています。ただ一つ、医学的支援から取り残され、発達障害にとどまったのは知的障害です。差別的告白をすると、当時未解明の発達医学的障害は、ほとんどこの診断で間に合わせていたのが実情で、多くの医師は裏でゴミ箱診断と呼んでいました」（石川 2014: 74）と述べている。今日の〈軽度〉発達障害や〈高機能〉自閉症、あるいは DSM 診断名ではなくなったものの、アスペルガー症候群にせよ、知的障害に対する差別／区別の上に構築されているのではないか。受講生を前に、発達障害の過剰診断を批判する言葉を口にしたとき、ふとそのことが頭をよぎり言葉を失った。この決定的な分割線をどう考えるべきなのか、引き続き本講義の課題である。

私が述べたことに対する受講生からの異論は、支援

の立場に立つものだけではなかった。(私からすれば、だが) レポートには差別と排除の論理が率直に表明された事例も複数みられた。この受講生は、教員が日常的に排除への恐怖を、子どもたちの管理に利用していた例を教えてくれた。発達障害児のためのクラスは 4 組と呼ばれ、教員たちは「何かあったら 4 組に行かれますよ!」と脅し文句に使い、「子どもたちにとって行きたくない場所」という雰囲気があったという。それ以外にも、問題のある生徒に対して周りの子どもたちが、どんな感情を持っていたか教えてくれた。「あいつはおかしい」、「何を考えているのかわからない」、「怒る意味がわからない」などと常日頃から口にし、「小学生ながら自分は、『なぜ、特別支援学級に入らずに、はじめもあるのに、普通学級に居続けるのだろうか。学校は対応しないのだろうか』と思っていた」という。

また、ある受講生は小学校時代を振り返り、通級と特別支援を行き来するも、日ごろから交流のあった大人しい C 君と、「さんざん嫌な思いをさせられていた」、「ヤバイ」、「問題児」の D ちゃんの思い出を書いてくれた。C 君は最終的に特別支援に籍を移すことになったのだが、一方、D ちゃんの方は、ずっと通級で一緒にになり、その受講生を悩ませ続けた。他人に「迷惑をかけ、いやな思いをさせる子は、学校が病院の受診を勧めるべきであると思うし、診断結果によって特別支援学級へ移すべきだと考える」と述べた上で、自分の考えを確かめるため親類の高校教員と小学校教員にも尋ねたという。高校教員は「発達障害などのある子たちを通級に混ぜることが平等だと考えるのはおかしい。そのことはむしろその子たちの学ぶ機会を奪っており、それぞれに合った教育をすることこそが学校に課せられた義務ではないか」と述べた。一方、小学校教員は、発達障害の子について、以前は学年全体で考えていたが、ある先生が特別支援学校教諭免許を取得すると、特別支援学級の担任に据えられ、発達障害児と問題児のすべてが任せられ、他の教員たちは自分たちのクラスと授業に専念できると考えるようになってしまった。熱意を持って特別支援学校教諭免許を取得したのだが、今、その先生はひどく後悔しているという¹⁰⁾。

紙数も尽き、もはや詳しく論じる余地がないが、(今に始まったことではないとはいえ、) 一般の児童生徒の教育を受ける権利を、問題児や障害児が通級にすることで侵害している、あるいはまた、問題児や障害児が、個別的な支援のない通級にいることは、その子たちの教育を受ける権利も損ねている。専門の教員もいて特別支援学級があり、一人ひとりのニーズにあった教育が行われているのだから、そこに行くことが最も合理的で、そうしてくれれば、通常のクラスの先生たちも、煩わされることなく、一般の児童生徒のために、授業

に専念できるのだ。一般の児童生徒と障害児双方の権利を、互いに侵害せずすむ仕組みが、今はちゃんとあるのだから、それをしっかり生かすことが最善であるという論理は、見かけ上、真っ当にみえるのだが、実際には差別と排除の論理が正当化され、まるまる温存されてしまっている。だから、それは、しばしば剥き出しで、悪気なく、あっけらかんと表明されてしまうことになっているのではないか。マジョリティが自らの権利擁護を公然と主張するとき、差別と排除の論理を温存し、強化することになっていないか、攪乱やすり替えに抗してしっかりみていく必要があると思う。

社会学部「発達・教育の理論」の受講生から刺激をもらって書きました。受講生全員に感謝します。

[注]

- 1) 「しかし、発達障害者支援法はその成立に当たって、障害者の権利条約を無視し、当然主要構成メンバーであるべき発達障害者当事者を準備過程からまったく排除したまま作成された」(石川 2014:76) という指摘もあるが、今回、私はその真偽を確認できていない。
- 2) 〈軽度〉発達障害ということばは、意味が明確でないとして、文科省も使用しないように注意を促しているが、発達障害診断に含まれる知的障害との区別／差別を、より際立たせている。
- 3) しかし、受講生のレポートには、次のような意見があった。「不登校が原因の(その裏には様々な障害を抱えていた) 人たちと、いわゆる不良で、行ける高校がなかったため、通信制にきた人たちが共に過ごす空間というのはとても特殊だった」。ゲスト講師の M さんの話を聞くと、生徒たちには、「過ごしやすい環境」が提供され、授業に意識が集中できるように、「確かに自分の高校でも、細かいところまで配慮されていたなと実感した。でも、当時はそれに気付かなかった」。「それがなかったらあの空間は成り立っていなかった」。しかしその後、大学や専門学校に入学してみると、配慮された環境でなくなったことにギャップを感じ、やめてしまう友達もたくさんいた。「特別扱いされる楽さを知っている分」、「普通」として生きていくことの大変さに直面することになったという。2017 年 12 月の受講生のレポートから。
- 4) 一般に「安楽死」といわれているが、むしろ惨い殺され方をしており、人体実験や標本づくりにも利用されたようである。「安楽」とは、「苦しまずに」という意味ではなく、生きる価値がなく、障害者自身のために、国家・社会の重荷でしかない命を終わらせて、安らぎを与える温

情の死という意味で用いられた。

- 5) 日本の映像作品では、嵐の二宮和也が2007年のテレビ・ドラマで、マラソンに挑戦する自閉症の韓国人青年の役を演じたのを覚えている。二宮は自閉症患者の仕種を観察し、演技に生かしたと述べている。周到に考え、用意していたかのような発言をする彼のことから、『レインマン』のダスティン・ホフマンを意識して、このように述べたのかもしれない。しかし、一方で、特定の仕種から、障害の徴候を読み取ることは、障害への理解なのか、識別のためのマーカーなのか、複雑な思いにも駆られるのは、「あなたのお子さんは、いつも手をひらひらさせている」と言って私を追及し悩ませた保育園の保育士がいたからである。
- 6) ADHDの薬物治療には製薬会社のキャンペーンもあり、子どもへの将来的な副作用も未知なため批判があるが、薬で救われたという当事者の声もあり、厳格な診断が不可欠だとする意見がある。その一方で、「発達障害に対する治療では、中長期的な効果を認める方法はまったく確立していません。唯一有効性が宣伝されてきたADHDの薬剤療法も今、批判にさらされています。副作用の問題も深刻ですが、より重要なことは、短期的な一時効果は存在するとしても、その効果が中長期的な予後に結びついていないことです」(石川 2014:75)という指摘もある。
- 7), 8) 2018年1月の受講生のレポートから。
- 9) この引用の続きにはこうある。「大学を離れてもっとも衝撃を受けたのは、障害児には幼児期から男児にはパイプカット、女児には男性ホルモン投与による性機能廃絶が、推奨されていたことです。親も医師も、そうすることで他人に負担をかけないことが、将来よい施設に入所するための必要条件で、子どもの幸せにつながると信じていたのです。戦後30年、発達障害児者は施設や精神病院に隔離収容されるのが常識でした。今日なら非人道的とされる去勢的処置も、立派な医療支援と考えられていたのです」(石川 2014:74)。
- 10) 2018年1月の受講生のレポートから。

【文献】

- Danziger, Kurt, 1997, *AMING THE MIND*, London: Sage Publication. (=2005, 河野哲也監訳『心を名づけること(下)心理学の社会的構成』勁草書房.)
- Frances, Allen, 2013, *Saving Normal*, London, Conville & Walsh Limited. (=アレン・フランセス, 大野裕監修, 青木創訳, 2013, 『〈正常〉を救え——

- 精神医学を混乱させるDSM-5への警告』講談社.)
- 浜田寿美男, 2014, 「『発達、発達』と叫ばれる時代の発達診断——移動の時代とむき出しの個人」:60-5.
- 石川元編著, 2007, 『アスペルガー症候群 歴史と現場から究める』至文堂.
- 石川憲彦, 2014, 「診断による支援制度の黄昏と障害の未来」:72-7
- 大隅典子, 2016, 『脳からみた自閉症 「障害」と「個性」のあいだ』講談社.
- 大野裕, 2014, 「DSM-5と精神科診断学——人を診る科学としての精神医学を目指して」『発達』ミネルヴァ書房, 5(139): 2-7.
- Silberman, Steve, 2015, *NeuroTribes: The Legacy of Autism and How to Think Smarter About People Who Think Differently*, Avery. (=2017, 正高信男・入口真夕子訳, 『自閉症の世界 多様性に満ちた内面の真実』講談社.)
- 鈴木智美, 2001, 「パーソナリティ障害 (人格障害)」上里一郎監修『臨床心理学と心理学を学ぶ人のための心理学基礎事典』至文堂: 322-3
- 松本均彦, 2017, 「精神疾患の現状と治療 その32・精神疾患の病態と向精神薬」『薬事日報』11935:11面.
- 三浦恵美子, 2013, 「『発達障害』再考 育てにくい子育ての経験から」『季刊福祉労働』現代書館, 140:43-9.
- 篠原睦治, 2008, 「第五章 いま、なぜ、『発達障害』なのか、WISC-IIIなのか」日本社会臨床学会編『シリーズ「社会臨床の視界」第四巻 心理主義化する社会』現代書館:200-44
- 杉山登志郎・高貝就・涌澤圭介, 2014, 「第2章 児童青年期の精神疾患」森則夫・杉山登志郎・岩田泰英編著『臨床家のためのDSM-5 虎の巻』日本評論社:17-61.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2012年12月5日, 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」.
- 永田雅子, 2001, 「臨床心理査定 認知発達・知能査定」上里一郎監修『臨床心理学と心理学を学ぶ人のための心理学基礎事典』至文堂: 242.
- 高岡健, 2013, 「発達障害の『増加』をどう考えるか 医療現場から」『季刊福祉労働』現代書館, 140:13-22.
- 山口真美, 2016, 『発達障害の素顔 脳の発達と視覚形成からのアプローチ』講談社.
- 吉田友子, 2006, 「高機能自閉症スペクトラムとAD/HD」原仁編, 日本知的障害福祉連盟・日本発達障害学会企画『発達障害医学の進歩18』診断と治療社: 1-10.

城戸幡太郎と教育心理学

法政大学社会学部兼任講師 安齊 順子

はじめに

本論文においては、特に 1916-1945 年の城戸幡太郎の活動に注目し、その活動と教育心理学との関係について振り返り考察することを目的とする。城戸は 1924（大正 13）年より、法政大学法文学部心理学担当者として教授として就任した。このことから、法政大学における心理学研究の創始者は城戸だと考えられている。

なお、日本の教育心理学の学会は、1959 年に第 1 回日本教育心理学会総会が行われ、学会が設立されているため、本論では城戸の活動時期である戦前の日本心理学会における活動を中心に述べている。保育問題研究会については、先行研究がすでにあるため（松本、2003）、記載は最小限にし、初期の心理学理論と、教育心理学的活動に焦点をあてた。

1. 城戸幡太郎の受けた教育と略歴

城戸幡太郎は、1893 年 7 月 1 日生まれ。1985 年 11 月 18 日没。愛媛出身、早稲田大学予科で学ぶ。1916（大正 5）年、東京帝国大学文科大学哲学科心理学専修を修了（卒論「書の心理学的研究」、選科生で学士を取得せず）、東京帝国大学心理学教室の副手となる。1913 年 7 月から心理学の教授となっていた松本亦太郎に指導を受けた。1917（大正 6）年には桑田芳蔵が助教授となった。桑田にも指導を受けていた可能性がある。

はじめての論文と考えられるのが、1917 年に『心理研究』に掲載された「心理学に於ける民族的研究の方法について」（第 12 巻 5 冊）である。1919 年頃より留岡清男や三井透らと自主的な勉強会を主催した。1922（大正 11）年ドイツのライプチヒ大学に私費留学（1924 まで）をした。

日本心理学会 75 年史によれば、第 1 回の全日本心理学大会、つまり『心理研究』から『心理学研究』にかわり、東京帝国大学の心理学専攻を卒業した元学生を中心としたサークルから心理学の団体が全国組織へと変貌するとき、城戸は重要な役目を果たした。第 1 回大会は 1927（昭和 2）年に東京帝国大学にて開催された。この時期は 1897（明治 30）年に京都帝国大学が創設されたあと、大正時代に私立大学などでも心理

学研究室が相次いで開設されており、全国的な組織が必要となっていた。

第 1 巻の発刊前に城戸はライプチヒに遊学していた。城戸はライプチヒでドイツ心理学会に参加した。ライプチヒは、1875 年にヴントがライプチヒ大学哲学教授に就任し、心理学実験室の基礎作りを行っており、日本の心理学者にとっては「心理学の道場」として認識されていた場所であった。

城戸の帰国は大正 13 年、1924 年のことである。城戸は 1924（大正 13）年より、法政大学法文学部心理学担当者として教授として就任した。高橋穰（のちの成城学園総長）の後任といわれている。

第 1 回全日本心理学大会の講演題目は、城戸幡太郎「心理学的実験としての共同発生法について」であり、所属は法政大学となっていた。第 1 回大会は 1927（昭和 2）年に東京帝国大学にて開催された。その当時の東京帝国大学の心理学の主任教授は、1912 年までは元良勇次郎が教授であり、12 月に在職のまま亡くなった後には、松本亦太郎が主任教授となった。城戸は日本心理学会の会長となった松本を長く支えていった。

1927 年頃よりカントの読書会を持ち、メンバーは留岡清男、青木誠四郎、学生であった波多野完治、山下俊郎、依田新らが参加した。

1929 年（昭和 4）年、法政大学児童研究所を設立して所長となる（所員は、留岡清男、三井透、奥田三郎、内田勇三郎、吉益修夫、青木誠四郎、石川謙、波多野完治）。

1931 年（昭和 6）年、岩波講座『教育科学』を編集し、同講座の付録として『教育』を刊行した（1931-1933）。

城戸は昭和 40 年 7 月 16 日に日本心理学会名誉会員に推挙された。当時の所属は北海道学芸大学元学長、役職は日本心理学会の編集主任であった。

1965 年に、教育心理学の発展を期して、日本教育心理学会に「城戸奨励賞」基金を設けた。

1968 年には勲二等瑞宝賞を受賞した。1985 年 11 月 18 日に亡くなった。

城戸の生没年、学歴などは「日本心理学者事典」（大泉滄編、クレス出版）を参考にした。また、学会開催前後については、「日本心理学会 75 年史」を参考とした。

2. 日本の教育心理学

城戸は教育心理学者であるが、城戸が法政大学に勤務する以前からの教育学、教育心理学の流れを述べる。特に、心理学史で重視されている心理学の翻訳書との関連について述べる。

日本の教育学の領域では、高嶺秀夫、伊沢修二がアメリカに派遣され、帰国後（1878、明治11年）に東京師範学校においてペスタロッツ主義教育を展開した。高峰が翻訳紹介した、ジョホノットの教育学には「心理学」を重視する旨が記されており、高嶺は東京師範学校において「心理学」を独立した科目として扱っていた（安齊、2008）。

明治20年（1887）代前半は、ヘルバルト主義が台頭したが、それはハウスクネヒトの来朝によるものであった。「教育報知」「大日本教育会雑誌」などを中心に本荘太郎を中心に紹介された。本荘の批判はジョホノットの教育学に向けられた。ジョホノットの目指す教育は基本的に個人を形作るもので、目標が国家ではない点が批判された。国家の教育をいかにすべきかを論及する、という形でジョホノット対ヘルバルト主義が本荘を中心に繰り広げられた（今野、1983）。ハウスクネヒトは1887（明治20）年9月からドイツ語学、教育学の教授として東京大学文科大学にて授業を行っていた。日本の中学校の歴史教育を論じるなど、国家がどのように人材を教育するべきかという理論を展開していった。1889（明治22）年にはハウスクネヒト本人が、生徒をして徳行の日本国民たらしめんことを教育の目標とする、と述べていた（今野、1986）。当時の教育の状況として、1890（明治23）年10月には「教育勅語」が發布されている。

ヘルバルトの教育学を広めた谷本富は、心理学にも造詣が深く、パリでの第4回国際心理学会議にも参加した（1900）。谷本富には、「実用 教育学及び教授法」という著作があり、ヘルバルト主義を翻訳ではなく、自らの言葉で紹介した。

高等師範学校では、1900（明治33）年以後、研究科に「児童研究」や「実験心理学」の科目名がみられるようになった。

教育心理学と似た名称の古い本としては有賀長雄著『教育適用心理学』（1885、明治18）があり、教育心理学を冠するはじめての書は塚原政次『教育心理学』（1889）だといわれている。さかのぼれば、1875-76（明治8-9）年にかけて文部省から出版された翻訳書『奚般（ヘブン）氏心理学』が、教育のための心理学としての翻訳であったと理解されている（鈴木祐、2007）。明治5年に学制が敷かれ、東京師範学校では1877（明治10）年に中学師範学科に「心理学」が教科

として加えられ、ウェイランドの原著が用いられた。1879（明治12）年には『奚般（ヘブン）氏心理学』が教科書として使用された（鈴木祐、2007）。

『奚般（ヘブン）氏心理学』の訳者は西周であり、幕末明治期に活躍した翻訳家、思想家である。西周に翻訳を依頼した人物は不明であるが、西は「心理学」の翻訳のあとは、兵部省に仕事の拠点を移し、軍事関係の翻訳に従事するため、心理学だけをその後教えていたわけではない。

高等師範学校の心理学は元良勇次郎、松本亦太郎らが担当しており、彼らは同時期に東京帝国大学の心理学の教授でもあった。

この時期、例えば1910（明治43）年には京都府教育会冬季講習会で野上俊夫が「教育的実験心理学」を講演し、教育に心理学を応用するにはまず、実験心理学を確立し、実験心理学の方法をもって、教育を研究するという趣旨を述べている（大泉、1997）。

この時期はいわば翻訳による「心理学」から、松本を中心とする「実験心理学」に心理学の研究が動いている時期であり、1924年に教授に就任した城戸は、実験心理学の勃興期、精力的に活動した松本や野上の近くで学び、自分も実験心理学を応用して教育現場の、子供そのものの研究を進めていこうとする気持ちを持っていたと考えられる。

1906（明治39）年、松本が京都帝国大学の心理学講座の教授として就任し、ドイツ等から輸入した実験機器を東京高等師範学校から持参し、心理学実験演習を開講し、実験研究の指導にあたっていた。松本が留学中に購入した機器は、本来は東京高等師範学校のために購入し、教育のための心理学的研究に使われるはずのものであった（安齊、2008）。そのことから見ても、松本の実験心理学は本来、教育と深いかわりを持っているはずである。

3. 城戸の心理学理論

若き日に城戸が学んだ心理学理論について述べる。

『心理研究』は、元良勇次郎のもとで学んだ東京大学心理学専修卒業生を中心とした勉強会を中心とした団体が刊行していた雑誌である。その後、日本心理学会が設立されたのちに、『心理学研究』となる。

1917年に『心理研究』に掲載された「心理学に於ける民族的研究の方法について」は、ヴントの民族心理学に関する論文であると考えられる。1920年の「ト筈の起源と聯想の形式（一）」（城戸、1920）において、3年前の論文の続きとして城戸は、まずヴントの研究法に対しての自分の見解を述べたのち、ト筈に対してその思考や認識の形態を述べ、日本の民族的活動であ

るト筈がどのような心理学的背景があるかを述べた。当時から城戸はヴントの研究法に対しても一定の見識を持ち、批判的精神から論を述べており、海外の心理学理論の受け売りではなく、アグレッシブな研究態度を持っていた。

1926年に「形態心理学の形態」（心理学研究）を発表し、同年に「児童に於ける特殊なる知能の問題」（心理学研究）を6号に発表していたことから、「心理学研究第1巻」のころの城戸は、形態心理学と児童心理に注目していたようである。『形態心理学の形態』の内容は、「近頃形態心理学（ゲシュタルト心理学）」という言葉が流行してきた。アメリカでドイツ語のゲシュタルトをそのまま使っているようである。ゲシュタルトを「形態」と訳すのは正しくなく、むしろ「形象」と訳したほうがよいように思われる。これをはじめて訳したのは大正11年刊行された岩波の哲学辞典で、矢田部くん（著者注、矢田部達郎）がグラーツ学派の学説を解説したのがはじまりであった」という。以上のように、流行りだした「形態心理学」についての解説を書いている。1925(大正14)年は恩師の松本が「智能心理学」を刊行しており、城戸が影響を受けたことが考えられる。

前年1925(大正14)年には「新カント学派としてのパウル・ナトルプの心理学に就て」（城戸、1925）を発表し、ナトルプの思想に強く惹かれていた。1921(大正10)年にナトルプの『心理学概要』を翻訳書として出版しており、おそらくナトルプに共鳴し、その思想をもとに研究をしようと考えていたのだろう。

心理学全体については、城戸は「心理学の問題」という著書で大きな問題に取り組み、それを心理学史を研究することによって解明しようとした。

『心理学の問題』（1925・大正14）より引用

「要するに心理学の問題は経験の精神的統一であり、精神的統一の表現は個性であり、個性の表現は文化の発展である。ゆえに経験心理学は、同時に個性心理学であり、また文化心理学でなければならぬ。ただし問題は何処までも問題であって解決ではない。之を心理学の問題とすることは、同時に自分にとっては心理学其者が問題である。此の問題を解決することによって自分の心理学は組織される。此の論文集は「心理学の問題」として自分の「心理学の系統」に於ける単なる序曲を奏するものである。自分は此の問題を解決するために今から「心理学の歴史」を探索してみたいと思っている。」と述べ、城戸は、心理学の問題そのものの解決を歴史検討に求めた。

この時期の城戸ではない心理学者で、ゲシュタルト心理学の流行に関与したのは佐久間鼎と小野島右左雄であった。佐久間鼎はベルリン大学に留学しクルト・

レヴィンに直接指導を受けて、1925（大正14）年より九州帝国大学法文学部心理学教授として教えた。ゲシュタルト心理学は熱狂的に受け止められ、1933（昭和8）年にはレヴィンが来日した。東京大学助教授であった増田惟茂とレヴィンはトポロジーについて激しい論争を行った。「知覚の恒常現象」などのテーマについては、九州大学を中心に研究が行われた（安齊、2007）。

教育については、「教科及び教科書の品等より観たる徳川時代に於ける教育の態度」（石川、城戸、1918）において、徳川時代の教科書について数量的に調べ、素読が重視されており、当時の教育では道徳と歴史が最も重要とされた、と過去の教育について分析し、論文化している。城戸は大学を出てすぐの時期から、教育に深い関心を持っていたと考えられる。

4. パウル・ナトルプについて

城戸が翻訳紹介していた、ナトルプについて述べる。

パウル・ナトルプは、19世紀末から20世紀のはじめにかけて活躍したドイツの哲学者、教育学者であり、日本では特にその教育学が大正から昭和にかけて広く知られた人物である。彼の蔵書はナトルプ文庫として成城大学に保管されている。成城大学は1925(大正14)年にこの蔵書を購入した。ナトルプは『社会的教育学』の提唱者であり、「人間は社会によってのみ人間となる」という言葉を残している。

新カント派のマールブルク学派の代表者の一人であり、1885年マールブルク大学員外教授、92年同教授。観念論の創始者をプラトンとし、プラトン入門が哲学入門であるとしていた。教育学的にはペスタロッチを重視し、個人教育と同時に集団生活における社会教育の重要性を説いた（ブリタニカ、2014）。ナトルプが『ヘルバルト、ペスタロッチ及び現今の教育学説の問題』（1899）という書を公にしたことから、ヘルバルト学派は終焉を迎え、ペスタロッチが復興した（松浦、1987『ナトルプ一般教育学の研究』による）といえる。つまり、城戸は、ヘルバルト学派からペスタロッチ学派への移行期の人物の書物の翻訳を行っていた。

ナトルプは心理学を、現象学と体験諸統一の段階の心理学との二段階にわけた。現象学は、心理学的研究の存在的、静的側面を代表している。ナトルプは、体験諸統一の段階において、「無限の段階にある客観化のプロセスを遡行的に追求し、一切の客観化以前に意識の中でいきいきとしていたものに至る」（篠木、1979）という課題を心理学に与えた。このようにナトルプは心理学の理論と調査研究について言及し、調査研究においてはヴントの内観のように体験諸統一の段階を設

けた理論を構成した。

カントはドイツ啓蒙主義の時代に、理性に対する批判を行った。フランシス・ベーコンを引用し、「先入観」「見かけ」に騙されないで、理性による批判を行うことを提唱した（石川、1995）。このカントはヴントが若き日に学んだ学問の中に含まれており、形而上学を疑うことはのちのフェヒナーを経由してヴントに受け継がれている。この流れから、カントからフェヒナーを経由してヴントに受け継がれた心理学の根本哲学を城戸は検討していたと言える。

5. 岩波講座教育科学と保育問題研究会

城戸は、1931－1933年に岩波講座「教育科学」の編集の中心となって活躍した。これは教育科学研究会としての活動であった。城戸の仲間は阿部重孝、留岡清男であった。現在も存在する教育科学研究会のホームページによれば、当時は「在野精神、科学的方法、教育実践の対象化、実践家と研究者の協働を目指す」研究を行っていたという。

1939（昭和14）年9月に刊行された『教育科学研究』の第1巻第1号の巻頭言では、城戸は教育における科学的研究の重要性を訴え、国民学校などの文部省の計画では、調査機関が併設されず、机上の空論であることに懸念を示し、教育における科学的研究の重要性に言及した。

保育問題研究会は、1936年（昭和11年）に、東京で発足した。機関誌は『保育問題研究』（1938-1941）である。松本（2003）による城戸へのインタビューによれば、法政大学で心理学を教え始めた城戸は、発達に興味を持ち、幼児の問題に取り組み、研究会を作り、それが児童研究所になった。実際の子供と接して研究を行う企画などをしており、児童相談も行い、それが発展して保育問題研究会となった、ということである。

この研究会は、8年間の活動の後、1944年には、保問研の会長であった城戸幡太郎をはじめとする多くの会員たちが、「治安維持法」（民主主義を犯罪とする法律）によって逮捕投獄され、活動停止となった。城戸は1944（昭和19）年6月、「教科研事件」で検挙拘置され（1945年5月まで）、1944（昭和19）年7月には法政大学も辞職を余儀なくさせられた。

松本（2018）によれば、「東京保育研究会」がまず存在し、それは東京帝大セツルメント内に組織された「児童問題研究会」の「保育研究部」の後身であった。その後1936年10月に「保育問題研究会」が城戸幡太郎を会長として発足された。

東京帝大セツルメントのメンバーは学生が多く、小学校教諭としての仕事が決まるなどで脱落し、「児童

問題研究会」自体は「保育研究部」のみを残して消滅した。保育研究部のみが独立し、働いている保育者や婦人運動活動家などによって活動が進められていった。

「保育問題研究会」と合流したのちも、「東京保育研究会」は継続していたと松本（2018）は述べている。

法政大学内で『保育問題研究会』では1936年10月に行われた会合で、保育士7名が託児所の保育案について報告を行った。保育の問題を科学的に研究するというテーマ以外に、母の問題や託児所の普及発達という問題に取り組んでいた。

この時期は1937（昭和12）年3月に『母子保護法』が公布され、1938（昭和13）年1月に施行された。例えば帝大セツルメント託児部の子どもの家庭と貧困と生活問題が事例を通して語られた。

6. 1937（昭和12）年－1945（昭和20）年教育科学研究会を結成した時期の社会情勢について

機関誌『教育科学研究』（1938－1941）を刊行したころ、研究会の会長は城戸幡太郎（法政大学教授）、幹事長は留岡清男（法政大学教授）、幹事は宗像誠也（東京帝国大学助手）、宮原誠一（日本放送協会）山田清人（東京市小学校訓導）がメンバーであった。この研究会は従来の思弁的教育学を批判し、教育の現実の問題を科学的に研究することをうたった団体であった。

政治情勢としては、日本は満州事変（1931年9月から1933年5月）に巻き込まれ、1933（昭和8）年に国際連盟を脱退した。思想や学問の弾圧と国家主義の高揚の時代となり、1933（昭和8）年には京都帝国大学の滝川幸辰教授の刑法学説が問題とされ、著書は発禁処分、滝川自身も休職となり、京都帝国大学の法学部の全教員が辞表を提出して抗議をした通称滝川事件があった。1935（昭和10）年には、元陸軍中将の菊池武夫貴族院議員が、当時の憲法学の権威であった美濃部達吉に対し、天皇機関説は国体に背く学説であり、反逆であるという攻撃をはじめ、天皇機関説論争が起こった。1937（昭和12）年、盧溝橋事件が勃発し、日中戦争がはじまった。それにより、国民精神総動員運動が開始された（大日方、2002）。1938（昭和13）年、国家総動員法が制定され、国民を総動員するという名目で企画院という官庁の元、管理が厳しくなっていた（山内・佐藤、2017）。

1940（昭和15）年7月、第二次近衛文麿内閣時代に、新体制運動が開始され、政党を解散し、大政翼賛会が形成された。その総裁には近衛首相自らが就任した。

このような時勢のなか、城戸と留岡は、大政翼賛会（1940年10月）の活動に対して、参画を表明した。

この活動に参加することにより、教育改革を進めようとしたが、それは幻想であった。1940 年代後半より、生活綴方教師をはじめ、地方会員に一齐に弾圧が加えられた。1944(昭和 19)年 3 月に『教育』は廃刊となり、城戸と留岡は同年 6 月に検挙された(教育科学研究会ホームページ、歴史より)。

なお、教育科学研究会は戦後に再結成され、現在も活動を続けている。

この時期、1941(昭和 16)年には国民学校令が出され、小学校が国民学校に改組され、義務教育が八年制となった。1941(昭和 16)年 12 月には真珠湾攻撃が行われた。

7. 戦時期の心理学

ここでは、大泉博らによって復刻された文献選集「教育と保護の心理学」昭和戦前戦中期、クレス出版の中の第 9 巻に収められた「日本心理学会第 7 回大会記録」(『心理学研究』昭和 14 年・1939)中の城戸の発言から引用して論を進める。この記録には日本心理学会による厚生・文部・司法各省への「精神薄弱」児童の保護・教育法規の制定を求める建議が収録されていた。城戸により提案され設立された「精神薄弱者研究委員会」のメンバーにより論文が書かれている。「精神薄弱者」のための保護や教育法制定の必要性が、「興亜の大業達成」に必要な「人的資源の利用厚生」という日中戦争開始後の国家総動員体制下の国策遂行と密接な関係をもって意義付けられていた(平田、1998)。城戸論文では、「精神薄弱者に対しては積極的な保護によって彼らを社会に活用せしむることができる」「彼らが一国民として社会的職責を果たし得るだけの特殊なる職能教育を施すことが、彼らのための国民教育であり義務教育でもある」と主張した。文部省へは、「促進学級」(小学校の場合)「特別学級」(青年学校の場合)「精神薄弱児のための幼稚園」の設置を要望している。城戸は「現在のように余りに能力に懸隔のあるものを同じ学校で教育することは学業成績劣等なるものを教育することができなくなると同時に優秀なるものの教育をも犠牲にすることになる」とのべ、処遇の分離を検討していた(平田、1998)。また、職員養成所の設置を提言した。

学会の動向では、戦時色が濃くなってきた 1941(昭和 16)年には、日本心理学会、応用心理学会、関西応用心理学会、精神技術協会の 4 学会は統合され、一つの「心理学会」が設立された。

精神薄弱などについては、知能検査が 1915(大正 4)年、三田谷啓によってビネ式の翻訳がはじめて発売されたのち、久保良英、鈴木治太郎、田中寛一らによっ

てビネ式が日本風に翻訳、改訂されて、つぎつぎに標準化されていった。1918(大正 7)年、久保は『児童研究所紀要』第 1 巻に「小学児童の知能査定の研究」を発表した(鈴木朋、2007)。このような知能検査の導入により、知能を測定することはできるようになっていたが、当時は児童相談所が東京に 1 か所しかなく、大学で相談所を設置していた場所も東京文理科大学しか確認されていないため(現時点で不明であるだけで、相談を行っていた私立大学がある可能性はある)、多くの場所で知能検査が受けられたとは考えにくい。

清水(2006)によれば、国府台陸軍病院を 1938—1941 までに退院した知的障害患者たちは、脳研式智能検査法の簡易版を実施されていた。東京帝国大学脳研究所は東京帝国大学精神科医、三宅鉦一により設置された研究所である。実施されていた検査は従来の久保式などのような個別式よりも簡易で大量に行えるように改変されているものであった。清水によれば、戦争末期には兵役義務を免除されるべき知的障害者が少なからず戦地に派遣され、精神神経疾患を併発した場合は多くあった。徴兵検査における心理学的審査の不備があったのではないかと指摘されている。

戦争時期の心理学者については、安齊・鈴木・中谷(2006)によれば、鈴木清(戦後の教育心理学者)は、1939(昭和 14)から、東京文理科大学助手として勤務していたが、都内を転々としながら仕事を続けていた。1944(昭和 19)年に夜間空襲を受け、家族は疎開し、鈴木のみ単身で吉祥寺に残った。その当時は海軍技術研究所実験心理部の講師としての記録が残っている。このような時代であるから、城戸たちが信念をもって教育の研究を行おうとしても困難な時代が続いた。なお、城戸の恩師である松本亦太郎は、1943(昭和 18)年に死去している。

考察

城戸は若き日には留学し、ヴントの民族心理学と、ナトルプの心理学を学んでいた。その後、法政大学に勤務ののちに、発達に興味を持ち、実際の子供の観察や研究を志した。その後、教育科学研究会を中心に、科学的な教育研究を目指した。

城戸の戦時期の日本心理学会第 7 回大会における提言は、現在の特別支援教育の先取りといえるものと考えられる。城戸の活躍時期を 1940 年と考えると、78 年の時間を経てもなお、現在においても発達障害の分類や診断の問題、そのような子供たちをどのように処遇するか(学校内の特殊学級とするか、別な特別支援学校で処遇するか等)ということについては、議論や政策が行われているが、まだまだ検討の余地がある状

況である。職員養成所の設置についても提言しており、障害児の診断、教育に関わる人材の育成についても一定以上のレベルの人材が必要だと考えていたことがわかる。また、戦後に一時検討された習熟度別クラス編成授業についても言及していた。

清水（2006）の研究にみられるような、徴兵時の心理検査の不備により、知的障害者が多く戦地へ送られた問題について検討する。戦争中という非常時ではあるが、城戸が指摘したような（正しい心理検査の利用を含む）適切な障害者の選別が行われ、また検査実施者の育成が間に合っていれば、多くの被害者を出さずにすんだのではないかと考えさせられる。知能検査の歴史、精神障害者の選別や処遇の問題と含め、今後も心理学史の中で城戸の指摘について検討していくべきであると考えられる。

城戸の科学的心理学、また心理学を応用した教育研究、教育への視点は今日なお見るべきものがあり、また重要な視点を含んでいるといえる。城戸らの科学的心理学研究は戦争という惨禍によって途絶させられた。また、東京帝大セツルメントが行っていた保育事業に関わり、保育の現場の職員との交流、保育の研究などは、まったくもって当時としては先駆的活動であり、高く評価されるべきである。

なお、今回は扱えなかったが、城戸は戦後も北海道を中心に教員免許に関わる教育者を育てる大学等で教え続け、教育心理学に関わり続けた。晩年には心理学史の著作を残した。今後は戦後の城戸の活動について分析したいと考えている。

引用文献

- 安齊順子 2008 日本の教育心理学 服部環編『使える教育心理学』北樹出版
- 安齊順子 2007 日本の心理学「昭和」 大山正監修『あたりまえの心理学』文化書房博文社
- 石川文康 1995 カント入門 ちくま新書
- 石川 謙、城戸 幡太郎 1918 教科及び教科書の品等より観たる徳川時代に於ける教育の態度 心理研究 13巻73号 p.61-75
- 今野 三郎 1983 明治20年代のヘルバルト主義教育思想—ハウスクネヒト・門下生の著作の検討を中心に— 教育学雑誌 第17号 p40-54
- 今野 三郎 1986 ヘルバルト主義論争 教育学雑誌 第20号 p31-46
- 大泉 博 1997 解題「第3巻 明治の実験心理学と教育への寄与」（文献選集「教育と保護の心理学」復刻版解題）クレス出版
- 大日方 純夫 2002 初めて学ぶ日本近代史 下

- 大月書店
- 城戸幡太郎 1917 心理学に於ける民族的研究の方法について 心理研究第12巻5冊（通巻71号1917）
- 城戸幡太郎 1920 ト筈の起源と聯想の形式（一）聯想及び想像の民族的研究（その三） 心理研究 18巻103号 p.54-64
- 城戸幡太郎 1921 ナトルプ「心理学概要」翻訳 大村書店
- 城戸幡太郎 1925 『心理学の問題』 岩波書店
- 城戸幡太郎 1925 新カント学派としてのパウル・ナトルプの心理学に就て 日本心理学雑誌『日本心理學雑誌』第3巻2冊（1925）
- 城戸幡太郎 1926 形態心理学の形態 『心理學研究』第1巻（1926）
- 城戸幡太郎 1926 兒童に於ける特殊なる知能の問題 『心理學研究』第1巻6号（1926）
- 教育科学研究会ホームページ（1）戦前の教育科学研究会 <https://kyoukaken.jp/about>
- 清水 寛編著 2006 日本帝国陸軍と精神障害兵士 不二出版
- 篠木 芳夫 1979 ナトルプの一般心理学のフッサー 哲学 (29) p173-183
- 鈴木朋子 2007 日本の心理学「大正」 大山正監修『あたりまえの心理学』文化書房博文社
- 鈴木祐子 2007 日本の心理学「明治」 大山正監修『あたりまえの心理学』文化書房博文社
- 平田 勝政 1998 解題「昭和戦前戦中期の特殊兒童問題」（文献選集「教育と保護の心理学」復刻版解題）クレス出版
- ブリタニカジャパン 2014 「小項目 ナトルプ」ブリタニカ国際大百科事典
- 松本 園子 2003 昭和戦中期の保育問題研究会—保育者と研究者の共同の軌跡— 新読書社
- 松本 園子 2018 資料紹介・日中戦争直前の東京保育研究会と『保育問題研究』誌 東京社会福祉史研究 第12号 109-128.
- 松浦 鶴造 1987 ナトルプ一般教育学の研究 五月書房
- 山内 昌之・佐藤 優 2017 大日本史 文春新書
- 謝辞
- 本論作成にあたり、白梅学園大学名誉教授、松本園子先生、神戸市外国語大学、山本昭宏先生にご助言いただきました。記して感謝いたします。

新学習指導要領における社会科系科目の再編に関する一考察

－日本学術会議の議論を中心に－

法政大学キャリアデザイン学部教授 松尾 知明

高等学校における世界史未履修問題や公職選挙法の改正をきっかけに、地理歴史科、公民科における新科目「地理総合」、「歴史総合」「公共」の創設といった社会科系教育の抜本的な改革が進展することになった。未履修問題は、授業時数が限られる中で受験に関係のない必履修の世界史を避けようとする傾向が直接的には起因していた。しかし、この問題は世界史という 1 科目のみを改善すれば解決するものではないという認識が共有され、社会科系教育の構造上の課題や接続、及び、地理歴史教育のあり方などの根本的な問題が問われることになったのである。他方で、公民教育においては、選挙年齢が 20 歳から 18 歳へ引き下げられることになり、主権者教育を進めていく課題が突きつけられることになった。高校における政治活動はこれまで禁止・制限されていたが、高校生が有権者となることへの対応として政治的リテラシーの育成が求められるようになったのである。このような世界史未履修問題や選挙年齢引き下げを契機として、社会科系教育のあり方をめぐる議論が展開した結果、今回の学習指導要領の改訂では、科目構成の大幅な見直しが実施され、高校において「地理総合」「歴史総合」「公共」などといった新科目が設置されることになった。こうして、「公民としての資質・能力」の育成をめざして、時間認識と空間認識を育み現代社会の課題解決に挑んでいく新たな社会科系教育をめざした実質的な改革が進められたのである。

では、このような社会科系科目の再編をめぐっては、どのような経緯や論点があったのだろうか。社会科系科目の全体的な接続や構造上の課題に応じて、いかなる科目構成等の見直しが進められたのだろうか。今回の改革によって、いかに直面する問題が改善され、また、どんな課題が残されているのだろうか。

新学習指導要領をめぐる社会科系教育の改革に関しては、科学に関する重要事項を審議し政府に対して政策提言などを行っている「日本学術会議」の議論や提言が大きな影響を与えている¹⁾。そこで本稿では、日本学術会議における議論等を中心に、新学習指導要領と社会科、地理歴史科、公民科の再編をめぐる背景や経緯、成果及び残された課題について明らかにすることを目的としたい。

1. 社会科系科目構成の見直しと新教科「地理総合」「歴史総合」「公共」の創設

まず、世界史未履修問題や選挙年齢の引き下げを契機として、いかに社会科系科目構成の見直しが進められていったかの概要について検討したい。

(1)世界史未履修問題と地理歴史教育をめぐる議論の展開

2006 年秋に世界史未履修問題が発覚し、マスコミで大きく取り上げられることになった。全国の 1 割に当たる高校で、世界史を履修していないという事実が表面化したのである。世界史は、①グローバル化が進む中で国際的な知識が必要であること、また、②中学社会が日本史と地理を中心としていること、などの理由で高校において必履修の科目となっていた（日本学術会議提言、2011）。世界史が必履修であることが未履修を誘発していたが、その直接の原因は、高校の授業時数が限られる中で、受験に関わる科目以外は学びたくないといった心理があったとされる（鳥越、2008）。大学受験に関係がない場合に、世界史を実質的に履修していなくても卒業を認めたり、世界史の授業をそもそも開設していなかったりする高校の状況がみられたのである（久保、2016）。ただ、文部科学省の調査によると、公立・私立高校では未履修が 1994 年度には 7.2% で何らかの科目で発生しており、2006 年までの累計では 663 校で、その内訳は、地歴科 42%、情報科 22.6%、公民科 9.7%となっていた（文部科学省、2006）。未履修の問題は世界史が確かに最も多かったものの、他の科目についても広く認められる現象でもあった。

未履修問題をめぐっては、世界史の必履修を徹底させるべきといった意見が出される一方で、日本史を必履修にしたらどうかといった全く別の次元からの主張もみられるようになった。そうした中で、世界史か日本史かといった科目の選択の問題ではなく、そもそも高校における歴史教育はどうあるべきかといった根本問題が問われるようになっていったのである（久保、2016）。

こうした高校における世界史未履修問題の解決に向けて、日本学術会議では、2007 年 5 月に、史学委員会、地域研究委員会と心理学・考古学・教育学委員会の 3 委員会の合同で高校地理歴史科教育に関する分科会を

発足させることになった。同分科会では、世界史未履修問題というものにはいくつかの複合的な原因があると捉え、地理歴史教育が空間認識と歴史認識の両方を育てるためにどうあるべきかといった本質的な問題の検討が進められていくことになった（油井、2011）。

同分科会では、2008年6月に、「高等教育における時間と空間認識の統合—世界史未履修問題をどう解決するか」と題する公開シンポジウムを開催してマスコミにも大きく取り上げられ、『学術の動向』2008年10月号においては特集「高校における地理・歴史教育の改革」も組まれている。

日本学術会議では、世界史未履修問題を解決するには、高校の地理歴史教育についての多面的な検討が必要であるとして、その後も引き続き議論が重ねられていった。そして、2011年8月には、同分科会提言「新しい高校地理・歴史教育の創造—グローバル化に対応した時空間認識の育成」が出され、高校における地理歴史科教育の短期的改革案、長期的改革案、関連分野における改革案が示されることになる。「地理基礎」や「歴史基礎」などの新科目の設立に言及したこの提言は、大きな注目を集めることになった⁽²⁾。さらに、2014年6月には、日本学術会議史学委員会提言「再び高校歴史教育のあり方について」が出され、高校歴史教育に求められる「歴史基礎」科目の構成原則（①歴史の理解を深めることを主眼に、②日本史と世界史の統合、③グローバル・ヒストリーをめぐる近年の成果の反映、④日本と近隣諸国の重視、⑤歴史における長期・広域の問題の考察、⑥教育の方法としてのQ&A方式の重視）が提言されている。2013年から2014年にかけて、日本史科目の必修化を求める動きが見られるようになる中で、改めて高校の歴史教育のあり方が明確にされ、新設すべき科目の基本的な方向性が示されたのであった（久保、2016）。

地理教育においても、新科目「地理総合」の教育内容をめぐって、2014年9月には、日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会提言「地理教育におけるオープンデータの利活用と地図力/GIS技能の育成—地域の課題を分析し地域づくりに参画する人材育成」が出され、学校教育におけるオープンデータ利活用の環境を整備することが提言されている。さらに、2017年8月の日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会提言「持続可能な社会づくりに向けた地理教育の充実」では、持続可能な社会づくりに向けて地理教育はどうあるべきかについて提言されている。

地理歴史教育をめぐるこうした議論と並行して、文部科学省においても研究開発校制度により新設科目の検討が進められており、京都府立西乙訓高等学校

（2010～2012）、日本橋女学館高等学校（2011～2013）、神戸大学附属中等教育学校（2013～2016）で新しい科目に関する実践研究が取り組まれている。

(2) 選挙年齢の18歳への引き下げと新科目「公共」

新科目「公共」の導入については、科目のあり方をめぐり学問的な議論が展開した地理歴史科とはまったく異なった創設の経緯を辿っている。

「公共」が話題に上るようになったのは、2010年頃からの政治の動きの中に見出すことができる。自由民主党（2010）はそれまで公共性や社会性を育てることを公約に掲げてきたが、「自民党政策集 J-ファイル 2010（マニフェスト）」において、「……わが国の将来を担う主権者を育成する教育を推進し……道徳教育や市民教育、消費者教育等の推進を図るため、新科目「公共」を設置します」（p.34）と、「公共」と称する科目の創設に言及していた。

そうした中で、2015年6月17日には、選挙権年齢を20歳以上から18歳以上に引き下げる改正公職選挙法が成立した。同法により、高校生が選挙権をもつ年齢となることになり、国家・社会の形成者を育む主権者教育を推進していくことが急務となったのである。

文部科学省では長い間、学生運動の高揚への対応として出された「高等学校における政治的教養と政治的活動について」（1969年通達）に従い、高校での政治活動を禁止・制限するとともに、政治教育が具体的な政治を取り上げることに慎重であるべきという立場をとっていた。それが、選挙権年齢の引き下げの動きに対応して、同通達は廃止され、「高校における政治的教養の教育と生徒の政治参加等に関する文部科学省通知」（2014年10月29日）が出されることになった。模擬選挙や模擬裁判など生徒が主体的に身近な政治に関わる主権者教育が推奨されることになったのである。ただし、この通知は、学校内における高校生の政治活動に対して厳しく制限をかけるものでもあった。

これらの動きを受けて、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（2014年11月20日）では、選挙権年齢の引き下げを受け、国家及び社会の責任ある形成者となるための新科目の検討といった内容が盛り込まれることになった⁽³⁾。そして、「教育課程企画特別部会 論点整理」において、「歴史総合」「地理総合」とともに「公共」といった新科目の創設についての記述がみられるに至ったのである。一方で、新科目「公共」は、「現代社会」を廃止して設置されることになった科目である。しかし、40年の歴史をもつ「現代社会」をめぐるのは、これまでさまざまな議論が重ねられてきたが、今回の学習指導要領の改訂では科目の総括がなされないまま進められていった。

答申（2016）には、「現行の選択必修科目「現代社会」については、科目を設置しないことが適切である」としか示されていない。

日本学術会議では、「公共」が新設されることになったことを受けて、2016年5月に、心理学・教育学委員会提言「18歳を市民にー市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革」が出され、①高校の公民科に市民性の涵養を行う新科目を設置し、他教科等との連携を図ること、②多様性へと開かれた関係として公共性を捉えることが提言されている。また、2017年2月の日本学術会議政治学委員会提言「高等学校新設科目「公共」にむけてー政治学からの提言」においては、科目内容を一層充実したものにするために、①教室を越える「公共」学習の促進、②リアルな政治学習と「政治的中立性」の担保、③「トライやるデイズ」（仮称）の導入が提言されている。

このように新科目についての議論が展開する一方で、地理歴史科とは対照的に、「公共」については、研究開発学校における実践研究は進められていない。

2006年10月	世界史未履修問題
2008年6月	公開シンポ「高等教育における時間と空間認識の統合ー世界史未履修問題をどう解決するか」
2010年	「自民党政策集 J ファイル 2010」新科目「公共」の設置に言及
2011年8月	日本学術会議心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同高校地理歴史科教育に関する分科会提言「新しい高校地理・歴史教育の創造ーグローバル化に対応した時空間認識の育成」
2014年6月	18歳選挙権の法制化
2014年6月	日本学術会議史学委員会提言「再び高校歴史教育のあり方について」
2014年9月	日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会 提言「地理教育におけるオープンデータの利活用と地図力/GIS 技能の育成ー地域の課題を分析し地域づくりに参画する人材育成」
2014年10月	高校における政治的教養の教育と生徒の政治参加等に関する文部科学省通知 教育課程企画特別部会 論点整理（中央教育審議会教育課程特別部会）
2016年5月	日本学術会議心理学・教育学委員会提言「18歳を市民にー市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革」
2016年12月	文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
2017年2月	日本学術会議政治学委員会提言「高等学校新設科目「公共」にむけてー政治学からの提言」

2017年3月	小学校学習指導要領告示、中学校学習指導要領告示
2017年8月	日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会提言「持続可能な社会づくりに向けた地理教育の充実」
2018年3月	高等学校学習指導要領告示

2. 社会科系教育の抜本的な改革を生んだ背景や問題点

では、社会科系科目の再編という大きな改革になった背景や問題点には、どのようなものがあったのだろうか。地理歴史科の現状と課題については、日本学術会議の提言（2011）の論点をもとに、新科目「公共」の課題については、日本学術会議の提言（2016）の記述を中心にみてみたい。

(1) 地理歴史科教育の現状と課題ー日本学術会議の提言（2011）の論点をもとに

① 世界史の現状と課題

まず、世界史の状況について、提言（2011）の中では、未履修問題を引き起していたいくつかの複合的な原因をもとに言及されている。その主な原因には、第一に、小中学校の社会科において、世界史の内容がわずかしこ教えられていないという状況があったという。そのため、すでに学んでいる日本史や地理に比べ、高校ではじめて本格的に学ぶ世界史は、苦手意識を生みやすい傾向にあったのである。

第二に、世界史における教科書の内容の増加と知識詰め込み式のやり方によって生徒が負担感を覚えることになり、世界史離れを助長していた。大学入試では、歴史的用語についての穴埋め式や○×記式の問題が出題される傾向にあり、年々増加する膨大な数の用語を暗記することを強いられ、また、授業も暗記中心で知識詰め込み型の教育となっている現状があったのである。

第三に、地理歴史科の科目に振り分けることのできる履修時間数の減少があった。1998ー1999年の学習指導要領の改訂では、週5日制への移行に伴い高校の総単位数が削減されるとともに、情報や総合的な学習の時間などの新しい教科や領域が導入されることになった。こうした社会科系科目に割り当てることのできる時間数の削減のため、かつてのように高校において世界史、日本史、地理の3科目をすべて履修することが困難になったのである。

世界史未履修問題の解決は、以上のように、高校の世界史のみを改善すればすむようなものではなく、科目の構成や接続、社会科系教育のあり方、履修時間数などを含んだ複合的で根本的な問題がその背景にあっ

たといえる。

②日本史の現状と課題

次に、日本史の現状と課題について、提言（2011）をもとにみてみたい。第一に、日本史には、世界史と切り離された「一国史」的な構成と内容に陥っているといった長きにわたり指摘されてきた問題があった。一国史的な枠組みは、日本の自国史＝日本列島上の歴史として理解する傾向を助長しているという。また、世界史との分離は、日本史と世界史が融合することのないパラレルな歴史として捉える見方を生みやすく、グローバルな歴史的思考を育むものになっていなかったのである。

第二に、日本史には、中学校と高校においてダブリや繰り返しが多いという問題があった。世界史とは対照的に、日本史は、小学校と中学校においても学習しているが、とくに中学校と高校の間の教科書の内容や学び方の違いをいかにつくるのが課題となっていた。

第三に、日本史は内容が多く、伝統的な知識の詰め込み教育となっていたという課題があった。日本史は、大学入試に対応して詳しい教科書が好まれる傾向にあった。また、思考力を育てるような教授法の改善が進んでおらず、暗記中心の授業になっていたといえる。

これらに加えて、提言（2011）では、教科書が日本史研究者によって執筆されているため記述内容の増大化を生んでいること、また、何ら未履修問題の解決に寄与しないにもかかわらず日本史必修化の動きがあること、などが挙げられている。以上のように、世界史か日本史かの選択というよりは、高校においてどのような歴史認識をいかに育てていくのが課題になっていたといえる。

③地理の現状と課題

地理の現状と課題については、提言（2011）によれば、第一に、暗記する「地名・物産の地理」と批判され、考えるという学び方を重視した学習活動が少ない状況にあった。基礎・基本の知識に習熟し自然と人間の関係を考える地理学習及び技能（スキル）としての地理のバランスをとることが課題となっていた。

第二に、高校では地理が選択科目であるために、重要な内容を扱っているにもかかわらず、地理を履修せずに卒業していく生徒が多くなっていた。すなわち、地理は、重要性が増している地球環境や防災科学の基礎科目といった性格をもつものであり、また、空間認識を育てる重要な科目である。にもかかわらず、高校での履修者が減少しており、地理の知識が欠如した生徒を生んでいるという状況にあったのである。

第三に、地理が魅力的で社会にも役立つ科目であるという内容面での充実が必要であるとされていた。地理教育は、地理的知識よりも GIS(地理情報システム)

の利活用を含んだスキルを重視する傾向にあり、また、フィールドワークを取り入れた実社会での利活用を想定した改善などが必要とされていた。

地理においては、以上のように、高校における地理教育の改善とともに、すべての生徒に歴史認識だけではなく空間認識を育てることが課題となっていたのである。

提言（2011）ではその他、高校地歴科教育における人類学・考古学の役割と問題点、デジタル化と将来の地歴科教育、に関しても現状と課題が整理されている。以上のような提言にみられる地理歴史科の現状や課題の分析から、問題の根底には、地理歴史教育が魅力的な科目となっていないことが底流にあり、その視点からの改善が求められていたといえる（鳥越、2008）。

(2)公民科教育と新科目「公共」の課題－日本学術会議提言（2016）を中心に

一方で、公民科教育では、18歳選挙権を踏まえた主権者教育を推進する新科目の設置が必要とされることになった。新科目の基本的な立場をめぐっては、政治的主体の育成をめざして、いかなる「公民としての資質・能力」を培っていくのが問われることになったといえる。ただし、前述の通り、「現代社会」についての総括は行われていないため、現状や課題が整理されないままに新たな科目の目標や内容の検討が進んでいた。

日本学術会議提言（2016）を手がかりに、新科目に求められる趣旨や方向性について検討してみると、第一に、国家、社会を形成する主権者、政治的主体である市民としての市民性を育む科目とすることが挙げられていた。教育基本法第14条（旧8条）において、政治的教養を育む政治教育の重要性が謳われているものの、政治的中立がこれまで強調される傾向が続いていた。さらに、学生運動を背景に高校における政治活動を禁止・制限する1969年通達が出されたことで、高校生に対する政治教育はいっそう形骸化していったという状況がある。それが、18歳選挙権が成立したことにより2015年通知が出され、政治的教養をもつ主権者を育てる教育が直近の課題となったのである。一方で、同通知では校内での高校生の政治的活動の制限・禁止といった内容も盛り込まれており、政治教育の指導を委縮されてしまう懸念もあった。したがって、高校生を政治的主体と位置づけ、市民性を涵養する形でいかに新科目を構想していくのが課題となっていたのである。

第二に、高校公民科を支えるカリキュラム原理として、アクティブ・ラーニングや他教科等との連携を推進することが挙げられていた。政治的リテラシーの涵

養のためにも、従来の知識習得型ではなく、アクティ
ブ・ラーニングによるリテラシー育成型のカリキュラ
ムが求められる。また、生徒主体の活動型の学習を深
めるために、新科目単独ではなく、他教科、特別活動、
総合的な探求の時間と連携したり関連づけたりして展
開していくことが考えられる。知識詰め込み式ではなく、
生徒がリアルな文脈で主体的に活動できる学びを実現
していくことが課題となっていたといえる。

なお、新科目の導入については、社会への適応を強
調して、道徳的な意識を高めようという自由民主党に
よる政治的意図もみられる。そのため、「市民社会を構
成する市民の育成というより、国家や社会を形成する
公民の育成という、権力者側からの社会統合の視点が
強い」といった側面もある（杉浦、2018：163）。しか
しながら、政治的主体としての主権者を育てるには、
社会に統合される客体としてではなく、社会づくりに
積極的に参画していく主体としての市民性を涵養して
いくことが課題となっているといえる。

3. 新学習指導要領における社会科、地理歴史 科、公民科の見直し

ここでは、以上のような課題に応じて、新学習指導
要領における社会科、地理歴史科、公民科において、
いかに内容や科目構成が見直されたかについて整理し
ておきたい。

現行の学習指導要領の課題について、答申（2016）
によれば、社会科、地理歴史科、公民科においては、
①主体的に社会の形成に参画しようとする態度の育成
が十分ではない、②資料から読み取った情報を基にし
て社会的事象の特色や意味などについて比較したり関
連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する
力の育成が十分ではない、③社会的な見方や考え方につ
いての全体像が不明確で、それを養うための具体策が
定着していない、④近現代に関する学習の定着状況
が低い、⑤課題を追究したり解決したりする活動を取
り入れた授業が十分に行われていない、と整理されて
いる。

新学習指導要領では、こうした課題を受けて、社会
科における対象や内容の枠組みが改善されるとともに、
高校においては、地理歴史科、公民科の科目構成の大

幅な見直しが進められることになった。

まず、小中学校の社会科については、内容の枠組み
や小中のつながりが改善されることになった。これま
で、小学校社会科は社会的事象を総合的に捉える内容
として構成される一方で、中学校社会科は分野別の構
成となっていた。そのため、社会科全体における位置
づけや小中学校社会科のつながりへの意識といった点
で改善が必要とされていた。そこで、今回の改訂では、
小・中学校社会科の内容を、㉞地理的環境と人々の生
活、㉟歴史と人々の生活、㊱現代社会の仕組みや働き
と人々の生活という3つの枠組みをもとに再整理され
ることになった。また、㉞、㉟は空間的な広がりを含
頭に地域、日本、世界と、㊱は社会的事象について経
済・産業、政治及び国際関係といった形で対象が区分
されることになったのである。

次に、高校については、これまでも言及してきたよ
うに、科目構成が大きく見直されることになった。地
理歴史科では、共通必修修科目としての新科目「歴史
総合」と「地理総合」が創設され、選択履修科目とし
て、「日本史探究」「世界史探究」「地理探究」が設置さ
れることになった。歴史総合は、国家・社会の責任あ
る形成者、自立した人間として生きる力を育成するた
め、影響し合う日本と世界の歴史について近現代を中
心に学ぶ科目として、地理総合は、持続可能な社会づ
くりに必要な地理的な見方や考え方を育む科目として
構想されることになった。また、これらを発展的に学
習する選択履修科目として、日本史探究、世界史探究、
地理探究が設置されることになったのである。

一方、公民科では、共通必修修科目として、「現代社
会」がなくなり、「公共」が新たな科目として設置され、
選択履修科目としては、引き続き「倫理」と「政治・
経済」が設置されることになった。公共は、主体的な
社会参画に必要な力を人間としての在り方・生き方と
関わらせながら実践的に育む科目として構想されるこ
とになった。また、これらを発展的に学習する選択履
修科目として、倫理と政治・経済が位置づけられるこ
とになったのである。

今回の学習指導要領の改訂で大きな変更となった高
校における地理歴史科、公民科の科目構成をみてみる
と、現行と新たな共通必修修科目と選択履修科目は表
1の通りとなっている。

表1 地理歴史科、公民科の科目構成の見直し

	共通必修・選択	現行学習指導要領	新学習指導要領
地理歴史科	共通必修修科目	世界史A・Bから1科目、日本史A・B及び地理	歴史総合 地理総合
	選択履修科目	A・Bから1科目の合計2科目・4単位以上を必修修	日本史探究、世界史探究、地理探究
公民科	共通必修修科目	現代社会	公共
	選択履修科目	倫理、政治・経済	倫理、政治・経済

4. 社会科系教育における改善点と残された課題

では、このような見直しによって実現した主な改善点にはどのようなものがあるのだろうか。また、残された課題には何があるのだろうか。

(1)学習指導要領の改訂による改善点

今回の学習指導要領の改訂では、社会科系教育においてこれまで指摘されてきた諸課題に対応して抜本的な改革が実施され、大きな改善点がみられたといえる。

第一に、新科目「歴史総合」と「地理総合」の創設と必修化によって、高校において歴史認識と空間認識を総合的に学習する科目構成に改善されたということが挙げられる。すなわち、「地理歴史教育は、本来、世界史・日本史・地理すべてを学習して得ることのできる空間認識と時間認識及びそれによってもたらせる地理歴史の総合的思考力の育成こそ主眼が置かれるべきである」(小林、2008: 46)とされてきた。しかしながら、限られた履修時間のため、高校においてはこれまで、世界史が必修で、日本史と地理は選択履修となっており、また、以前のようにすべての科目をとることはできない状況にあった。それが、今回の科目構成の見直しにより、「地理総合」「歴史総合」を必修科目としたことで、高校において空間認識と時間認識を総合的に育成していくことのできる科目構成に改善されたといえる。

第二に、歴史教育において、新科目「歴史総合」を新設したことで、世界史と日本史とを関連付けて、歴史認識を育成する科目が誕生したことが挙げられる。前述の通り、世界史と日本史とは別々に扱われる傾向にあり、グローバルな歴史的思考を育てるものになっていなかった。それが、見方・考え方の育成に主眼を置いた歴史総合の創設により、両者を関連づけてグローバルな歴史認識を育てる視点をもつ科目が設置されたといえる。

第三に、地理教育において、新科目「地理総合」を新設し必修としたことで、すべての生徒を対象に空間認識の学習が可能になったことが挙げられる。高校において地理を選択する生徒が少ないこともあり、すべての生徒に必要な高まっている空間認識を育てる機会を提供することが課題であった。それが、地理総合が創設され、高校において必修となったことで、小学校の社会科における地理的環境(地理的内容)、中学校社会科の地理的分野、高等学校の地理歴史科の地理総合という形で、すべての子どもが高等学校まで地理を学習する環境が整備されたといえる(井田、2016)。

第四に、小学校から高校まで、「見方・考え方」を軸に、社会科、地理歴史科、公民科でめざす目標が明確にされ、学習内容が整理されたことが挙げられる。社会科

系教育についてはこれまで、高校における科目構成のみならず、全体のつながりや構造において課題があった。それが、今回の学習指導要領の改訂では、見方・考え方の視点から社会科系教育の全体的な展開が整理され、新科目「歴史総合」「地理総合」「公共」の創設を含む改革を通して、社会科系教育全体の内容構成の枠組みが整備されたといえる。

第五に、社会科系教育において、知識詰め込み式の授業の改善がめざされ、主体的・対話的で深い学びを促す方向性が示されたことが挙げられる。これまでは、社会科系科目はいずれも、知識詰め込み式で見方や考え方を育てる学習に必ずしもなっていないといった批判があった。それが、新学習指導要領では、各教科等において見方・考え方を育むことが中心的な課題となり、資質・能力の育成をめざした教育へと大きく変えていくことが意図されているのである。ただ、授業が変わるには、大学入試の改革や見方・考え方を育てることのできる教員の力量形成が不可欠であり、実際にどこまで変わるのかの実効性はわからない。

今回の学習指導要領の改訂は、以上のように、社会科系教育において内容構成や教育のあり方の根本的な改善をめざした大きな改革を進めるものであったといえる。

(2)残された課題

このように社会科系教育の構造改革が進んだ新学習指導要領であるが、今回の改訂を経た上で残された未解決の課題にはどのようなものがあるのだろうか。

第一に、新科目の内容構成についてである。新科目の創設をめぐっては、その位置づけや目標、枠組みや内容に関して課題も残されている。歴史総合については、日本史と世界史を関連させ、限られた時間でいかに内容を構成するののかといった問題があり、例えば、近現代史を「近代化」「大衆化」「グローバル化」という枠組みで捉えることが妥当なのかを引き続き検討することが必要である(篠塚、2018)。地理総合については、例えば、地図/GISの地理的技能を育て、現代的課題や地理的事象を対象に、生徒が主体的に地域づくりなどへの社会参画に関わる学習をいかに実現していくのかが課題となっている。公共については、「現代社会」との断絶(田中、2018)を解消するとともに、①公共という概念に関する学術的な検討、②自立した主体としてあげられている4領域(政治的主体、経済的主体、法的主体、様々な情報を発信・受信する主体)の妥当性、③政治的指導のあり方などについての検討(重松、2016)が必要であろう。新たな科目をつくるには、目標を達成できるような内容構成になっているのか、学問的な裏付けはあるのかなど、検討すべき課題も多い。

第二に、地理と歴史を統合した科目である「地歴基礎」の創設についてである。地理歴史教育といった名称をもつため、理想としては、地歴総合といった科目の創設が求められるだろう。今回の議論でも、地歴総合といった新科目についても検討がなされている。しかし、現段階では、地理と歴史を統合した科目は現実的ではないということで、次善の策として、歴史総合と地理総合という 2 つの科目に落ち着いたという経緯がある。しかしながら、地理歴史科であるためには、複合として学習する視点が必要であり、歴史学と地理学との学問的な交流を進めつつ、地歴総合の科目の設立が現実化させていくことが今後の課題となっているといえる（桜井、2008）。

第三に、教員の力量形成の問題がある。今回の学習指導要領の改訂に対応して、知識詰め込み式の教育を脱却し、主体的・対話的で深い学びに授業を変えていく課題がある。さらに、新科目の授業にあたってこれまでにない内容について指導する力量も求められる。例えば、地理総合については、地理を専門とする教員に限られる中で GIS などの技能が求められているが、専門ではない教員が地理を楽しく教えられるための支援が必要となっている（碓井、2008）。歴史総合についても、そもそも日本史と世界史を総合的に見るということは、学問的にも難しいことが指摘されている（篠塚、2018）。このような見方・考え方を育む指導を実現するとともに、新科目の新たな教育内容に対応していくためにも、現職の教員の研修を充実させて支援していくことが不可欠である。また、これらの課題は、教員研修だけではなく、教員養成にも同様に対応していくことが必要になる。

第四に、大学入試改革の問題がある。空間認識や歴史認識を育てるために社会科系教育のあり方を変えようとしても、大学入試が変わらなければ知識詰め込み式の従来のやり方は実質的に変わらない。現在、確かに、思考力を評価することを意図する方向で大学入試改革は進められてはいるが、社会科系の科目においてこのような視点からどの程度まで入試の内容が改善されていくのかは未知数である。

社会科系教育においては、以上のように、内容面でのさらなる改善や制度的な整備などが課題として残されているといえる。

おわりに

新学習指導要領をめぐる今回の社会科系教育の改革は、これまで検討してきたように、科目構成を大幅に見直すとともに、見方・考え方を育成する教育のあり方へと抜本的に改革しようとしている点で大きな意義をも

つものだったといえるだろう。

地理歴史教育については、内容構成上の積み残してきた課題に対応して、大きな改善が図られるものであったといえる。社会科系教育の全体的な構造や接続についても、見方・考え方を軸に幼稚園から高校までを見通した枠組みとして構造化されることになり、学校種間の接続が改善されることになった。さらに、社会科系教育の授業についても、知識詰め込み式から見方・考え方を育む主体的・対話的で深い学びへと展開しようとしている点も評価できる。

一方で、公民科教育については、改正公職選挙法の成立により新科目「公共」が創設されることになったが、「現代社会」の総括がなされておらず、それとの連続性などの点で課題を残すものであった。また、高校生が主体的な主権者となるための政治教育のあり方についても継続的な検討が必要であろう。

最後に、新学習指導要領では、社会科系教育の内容的な枠組みが整備されるとともに、見方・考え方を育てる学び方の変革も期待されている。一方で、こうした授業の改善がその意図の通りにどこまで実現していくのかは未知数であるともいえる。新しい教育課程が動き出そうとしている今、社会科系教育が実質的にこれからどこまで変容を遂げていけるのか、新学習指導要領を実現していくための現職教員への支援や研修の推進、教員の養成、大学入試の改革などの課題も含め、新しい社会科系教育の今後の動向に注目したい。

注

- (1) 日本学術会議とは、行政、産業及び国民生活に科学を反映、浸透させることを目的として、1949 年に設立された政府から独立して職務を行う「特別の機関」である。科学に関する重要事項を審議し、その実現を図ること、科学に関する研究の連絡を図り、その能率を向上させること、の 2 つの職務を担っている。その役割は、①政府に対する政策提言、②国際的な活動、③科学者間ネットワークの構築、④科学の役割についての世論啓発などとなっている。（<http://www.scj.go.jp/ja/scj/index.html>、2018 年 12 月 28 日確認）
- (2) 日本学術会議で当初提案されていた、新科目名「地理基礎」が「地理総合」へ変更になった理由としては、小学校でも中学校でも地理は学習されているため「基礎」ではないのではないか、あるいは、地理基礎の学習内容が地理の基礎ではないのではないかといった疑問が出されたためであるという（井田、2016：76－77）。
- (3) 諮問文には、高等学校教育において、「今後、国民投票の投票権年齢が満 18 歳以上となることや、

選挙権年齢についても同様の引下げが検討されるなど、満18歳をもって「大人」として扱おうとする議論がなされていることも踏まえ、国家及び社会の責任ある形成者となるための教養と行動規範や、主体的に社会に参画し自立して社会生活を営むために必要な力を、実践的に身に付けるための新たな科目等の在り方」の検討とある。

引用・参考文献

- 油井大三郎 (2011) 「高校地理・歴史科教育の現状と改革案の全体像」『学術の動向』16 (9)、8-13.
- 井田仁康 (2011) 「高校地理歴史科・必修修科目としての「地理基礎」案」『学術の動向』16 (9)、28-34.
- 井田仁康 (2016) 「高等学校「地理」の動向と今後の地理教育の展望」『人文地理』68 (1)、66-78.
- 碓井照子 (2008) 「地理歴史科教員の実態と地理的知識低下の問題点」『学術の動向』13 (10)、13-19.
- 碓井照子 (2016) 「新科目「地理総合」における地理／GIS リテラシーの在り方」『地図』54 (3)、7-25.
- 久保亨 (2016) 「高校歴史教育のあり方をめぐってー「世界史」未履修問題表面化以来の日本学術会議の取組」『学術の動向』21 (5)、22-26.
- 鳥越泰彦 (2008) 「世界史未履修問題を考える」『学術の動向』13 (10)、8-12.
- 小林正人 (2008) 「時間と空間認識の統合を目指してー高校地理歴史科教員からの提言」『学術の動向』13 (10)、46-49.
- 桜井由躬雄 (2008) 「歴史基礎科目創設の可能性について」『学術の動向』13 (10)、26-31.
- 重松克也 (2016) 「公開研究会「新科目『公共』(仮称)を考える」報告」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』127、25-35.
- 篠塚明彦「第2章「歴史総合」の創設と展開」和井田清司他編『[新版] 中等社会科の研究ー「地理総合」「歴史総合」「公共」の可能性と課題』三恵社、126-156.
- 杉浦真理 (2018) 「第3章「公共」の創設と展開 2. 「公共」の可能性と課題」和井田清司他編『[新版] 中等社会科の研究ー「地理総合」「歴史総合」「公共」の可能性と課題』三恵社、160-171.
- 田中佑児 (2018) 「第3章「公共」の創設と展開 1. はじめに」和井田清司他編『[新版] 中等社会科の研究ー「地理総合」「歴史総合」「公共」の可能性と課題』三恵社、157-159.
- 日本学術会議、心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同、高校地理歴史科教育に関する分科会「新しい高校地理・歴史教育の創造ーグローバル

- 化に対応した時空間認識の育成」2011年8月3日.
- 日本学術会議史学委員会提言「再び高校歴史教育のあり方について」2014年6月13日.
- 日本学術会議 地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同 地理教育分科会提言「地理教育におけるオープンデータの利活用と 地図力/GIS 技能の育成ー地域の課題を分析し地域づくりに参画する人材育成」2014年9月30日.
- 日本学術会議心理学・教育学委員会提言「18歳を市民にー市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革」2016年5月16日.
- 日本学術会議政治学委員会 提言「高等学校新設科目「公共」にむけてー政治学からの提言」2017年2月3日.
- 日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会提言「持続可能な社会づくりに向けた地理教育の充実」2017年8月8日.
- 自由民主党 (2010) 「自民党政策集 J-ファイル 2010」. https://www.jimin.jp/election/results/sen_san22/ko-uyaku/22_sensan/contents/08.html (2018.12.18 確認).
- 文部科学省「高等学校等の未履修開始年度等について」2006年12月13日.
- 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」2016年12月21日.

高等学校における特別支援教育の取組

～高等学校における通級の開始と肢体不自由の生徒への合理的配慮について～

法政大学教職課程センター市ヶ谷相談指導員 戸塚 吉彦

はじめに

今夏の教員採用試験突破を目指す学生たちにとって、教職教養・専門教科・小論文・面接など身に付けなければならない分野は多岐にわたる。それらの中で、全面実施が目前となってきた新学習指導要領（小学校は2020年度、中学校は2021年度から全面実施。高等学校は2022年度から年次進行で実施。）の把握は極めて重要である。新学習指導要領を読み解くキーワードには、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」「社会に開かれた教育課程」「カリキュラム・マネジメント」などがある。加えて、今回の改訂で「総則」に新たに項を立てて記述された、「第4 生徒の発達の支援」の第2節「特別な配慮を必要とする生徒への指導」に注目が必要である。特別な配慮を必要とする生徒とは、「障害のある生徒などへの指導」・「海外から帰国した生徒などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある生徒に対する日本語指導」・「不登校生徒への配慮」である。本稿はその3つのうちで「障害のある生徒などへの指導」について、高等学校における通級の開始と、肢体不自由の生徒への合理的配慮の取組状況を東京都の事例を中心にまとめたものである。

1 高等学校における通級の開始と障害のある生徒への合理的配慮が求められる背景

(1) 特別な配慮を必要とする児童生徒の在籍数は増加傾向

文部科学省が平成30（2018）年6月に公表した「平成29年度 特別支援教育資料」によると、平成29年度、特別支援学校に在籍する幼児児童生徒数（幼稚園から高等部）は141,944人、特別支援学級に在籍する児童生徒数（小学校・中学校）は235,487人、通級による指導を受けている児童生徒数は108,946人である。東京都においては、このような特別支援学校に在籍する幼児児童生徒数の増加を受け、2019年度に臨海地区と王子地区、2020年度に八王子市に、特別支援学校を合わせて3校新たに設立する（「都立特別支援学校の規模と配置の適正化に関する施設整備計画」より）。さらに同整備計画には、新設に向けて基本設計や工事に入っている特別支援学校が6校記述されている。

また、学校教育法が改正されて盲・聾・養護学校や特殊学級から特別支援学校や特別支援学級に転換された平成19年度、さらにその十年前の平成9年度のそれぞれの人数と比較してみると図表1（特別支援教育を受けている幼児児童生徒数）のとおりである。

図表1 特別支援教育を受けている幼児児童生徒数

	平成9年度	平成19年度	平成29年度
特別支援学校に在籍する幼児児童生徒数	86,444人	108,173人	141,944人
特別支援学級に在籍する児童生徒数	66,681人	113,377人	235,487人
通級による指導を受けている児童生徒数	22,926人	45,240人	108,946人
幼児児童生徒全体に占める特別支援教育を受けている割合	0.9%	1.7%	3.2%

※平成9年度は特別支援学校ではなく、盲・聾・養護学校に在籍する幼児児童生徒数
（文部科学省「平成29年度 特別支援教育資料」より抜粋）

これを見ると、特別な配慮を必要とする児童生徒の人数は明らかに増加傾向にあり、子ども全体に占める特別支援教育を受けている割合も0.9%→1.7%→3.2%と増加の状況を裏付けている。在籍数増加のデータの見方については、特別な配慮を必要とする幅が広がり、障害が重たく就学猶予を受けていた子どもや、逆に従前は見過ごされていた特別な配慮の必要性が比較的低い子どもへの支援が増えてきているといえる。

(2) 障害のある子どもを包容するあらゆる段階の教育制度確保への動き

障害者への特別な配慮をする取組の推進において、大きな影響を与えたのが「障害者の権利に関する条約」である。「障害者の権利に関する条約」は2006年12月13日に国際連合で採択された障害者に対する初めての国際条約である。日本は関連する国内法の整備などを経て、平成26（2014）年1月20日に同条約を批准した。

「障害者の権利に関する条約」の第24条において、「教育についての障害者の権利を認める。締約国は、

この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度及び生涯学習を確保する」と定めている。そして第2条には、「合理的配慮とは、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、（中略）、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」とある。「合理的配慮」とは障害をもつ児童生徒の障壁を取り除いて包容するため、今まさに最重視されている取組である。加えて第2条では、合理的配慮の否定は「差別」であると明記されている。

「障害者の権利に関する条約」批准に至る過程で国内法の整備がなされ、平成23（2011）年8月、「障害者基本法」が改正された。第1条で「全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現するため」と、目指すべきこれからの社会の在り方として「共生社会」の実現を前面に打ち出している。そして、第4条において「合理的な配慮がなされなければならない」としている。「合理的配慮」とは、負担が過重でなければ取り除かなければならない物理的・精神的なあらゆるものである。

2 高等学校における通級の開始と課題

(1) 高等学校における通級開始までの過程

小中学校における通級の制度は平成5年度から開始され、当初は12,240人が利用するスタートであった。それから25年、小学校・中学校において通級の指導を受けている児童生徒数が108,946人にも達した現在、教育支援の継続は義務教育を越えて求められることは必然の流れといえる。

平成28年3月、高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議から、「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」（報告）が文部科学省に提出された。報告では、「高等学校における特別支援教育のための体制については、平成19年度以降、徐々に整備が進められてきており、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名といった基礎的な体制は、高等学校において整えられつつある」と述べられている。そして、小学校・中学校においては通常の学級、通級による指導、特別支援学級という連続性のある「学びの場」が整備されているのに対し、「中学校卒業後の進学先は、主として高等学校の通常の学級又は特別支援学校に限られている」として、現状の連続性の不備を指摘し、「高等学校において、速やかに適切な指導及び支援が行われなく

てはならない」とし、文部科学省に迅速・適正な対応を求めた。

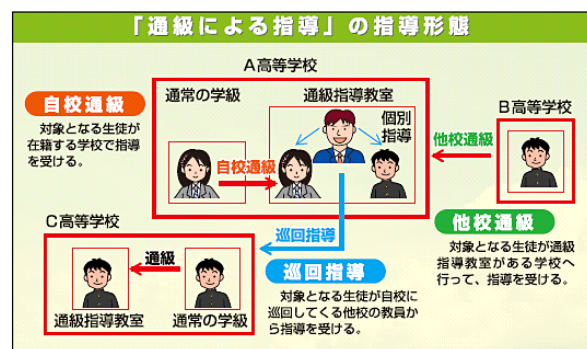
これを受け、文部科学省は平成28年11月、学校教育法施行規則第140条を改正し、高等学校において通級による指導（障害に応じた特別な指導）を特別の教育課程で実施できるものとした。この制度改正により、高等学校における通級による指導は平成30年度から運用が開始され、翌31年度以降、全ての各都道府県は本格実施をしなければならない。「通級による指導」とは通常の学級に在籍し、大部分の授業を通常の学級で受けながら、一部の授業について、障害に応じた特別の指導を特別な場（通級指導教室）で受ける指導形態となる。

(2) 高等学校における通級の運用開始

平成30年度、高等学校における通級による指導の運用が開始された。本格実施は翌年度以降ということもあり、①複数の高等学校において運用を開始した、②1校において運用を開始した、③平成30年度は研究指定校とし、翌年度から実施する、など各都道府県の対応は様々である。①の例としては、宮城県・神奈川県・大阪府・愛媛県など、②の例としては東京都など、③の例としては栃木県・三重県などが挙げられる。これらの中で、高等学校における通級による指導への取組として注目したいのは宮城県である。宮城県教育委員会の高等学校における「通級による指導」リーフレットには、「宮城県では「エリアサポート体制」として構築している県内7エリアに学科や課程等（普通科、職業学科、定時制、通信制等）を考慮し、それぞれ1校以上、合計7校以上での実施を目指しています」とある。宮城県の高等学校における「通級による指導」については、今後の定着と進展について眼を離さずに見守ってゆくこととしたい。

「通級による指導」の形態については図表2（高等学校における「通級による指導」の指導形態）のとおり、「自校通級」「他校通級」「巡回指導」の3タイプがある。

図表2 高等学校における「通級による指導」の指導形態



（宮城県教育委員会 「高等学校における「通級による指導」リーフレット」より）

運用が開始された現段階（平成 30 年度）においては、多くの都道府県が「自校通級」を選択している。また、対象とする生徒の選定にあたっては、学習上又は生活上の困難を有しているもののうち、本人と保護者が希望する者で、特別の教育課程を行うことが適当と実施校の校内委員会等で判断された生徒である。

(3) 東京都の新たなタイプの高等学校における通級の現状と課題

平成 30 年 12 月 18 日、東京都教職員研修センターにおいて、「平成 30 年度 高等学校における発達障害のある生徒の支援に関する講習会」が開催された。講習会では、今年度から東京都で唯一「通級による指導」を開始した、東京都立秋留台高等学校の特別支援教育コーディネーターから「都立秋留台高等学校における通級による指導の実際」のタイトルで事例報告があった。都立秋留台高等学校は、東京都による「都立高校改革推進計画」の中で生まれた、エンカレッジスクールという「新たなタイプ」の高等学校である。エンカレッジスクールとは、中学校において学習等でつまづいた生徒を対象とする全日制の高等学校で、入学者選抜における学力検査はなく、調査書・小論文（作文）・面接で合格者が選考される。授業は 30 分授業で午前中実施され、午後は体験活動や選択科目にあてられる。定期考査もなく、クラスは 2 人担任制である。東京都では現在、職業高校を含めて 5 校がエンカレッジスクールとして展開し、入学者選抜においても一定の倍率を確保している。

都立秋留台高等学校における「通級による指導」は、週に 1 回 2 時間を 1 年生は放課後に、2・3 年生は選択科目の時間に設定している。1 年生が放課後に設定しているのは、都立秋留台高等学校の 1 年生の教育課程が全て必修科目のため、制度上「通級による指導」を授業時間内に置くことができないからである。「通級による指導」を利用している生徒数は 1 年生 17 名、2 年生 11 名、3 年生 9 名である。

都立秋留台高等学校における「通級による指導」の課題としては

- ① 「通級による指導」時間を設定する教育課程上の問題 … 特に 1 年生
- ② 年度途中の入退級が難しい … 2・3 年生の選択授業の関係
- ③ 自己理解・受容ができない生徒がいる … 「みんな」と違う不安
- ④ 中学校が進路指導の際、都立秋留台高等学校の取組への過度の期待を抱く傾向
- ⑤ チャレンジスクールの高等学校との違いの明確化が必要

※チャレンジスクールの高等学校とは、エンカレッジスクールと同じく「新たなタイプ」の高等学校で、中学校時代に不登校を経験した生徒などを対象とする。入学者選抜に学力検査はなく、小論文（作文）・面接・志願申告書で選考される。昼夜間 3 部定時制で総合学科の単位制である。東京都では現在 5 校のチャレンジスクールがあり、さらに 1 校に学年 2 クラスのチャレンジ枠を設けている。

⑥ 担任・教科担当者との連携が十分ではない

これらの課題の中で最も大切なことは、「担任・教科担当者との連携が十分ではない」点である。「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」（報告）の中で、「通級による指導はあくまでも個別に設定された時間で行う指導であり、障害のある生徒の学びの充実のためには、他の全ての授業においても指導方法の工夫・改善が重要となる。すなわち、障害のある生徒にとって分かりやすい授業は、障害のない生徒にも分かりやすい授業であることを全ての教員が理解し、指導力の向上に努めることが必要である」と明記されている。「通級による指導」をとおして、学習上又は生活上の困難を抱える生徒への支援を効果あるものにするためには、「チームとしての学校」の意識の下、通級による指導の担当教員、生徒の担任、通常授業の教科担当者が保護者を含めた関係者間で定期的に情報共有をし、連携して指導を進めることが求められる。

3 高等学校における肢体不自由の生徒への合理的配慮の取組

(1) 肢体不自由の生徒が受検を決めた高等学校

ここでは、東京都立八王子拓真高等学校における、肢体不自由の生徒の入学者選抜受検から入学後の「合理的配慮」の取組について述べる。都立八王子拓真高等学校は、前述の都立秋留台高等学校のようなエンカレッジスクールやチャレンジスクールと同じく、「新たなタイプ」の昼夜間 3 部定時制高等学校として平成 19 年 4 月に開校した。入学者選抜は学力検査（他の数校の昼夜間定時制高校は東京都共通問題だが、八王子拓真高校は自校作成問題）を実施し、単位制・普通科である。また、同一学年に一般枠クラスと不登校経験等を有する生徒が在籍するチャレンジ枠クラスを併置する都内唯一の高校である。チャレンジ枠クラスの入学者選抜は、チャレンジスクールと同スタイルで学力検査は実施せず、小論文（作文）・面接・志願申告書で選考される。

定時制高校ではあるが選択科目の履修により、全日

制の高等学校と同じ3年間で卒業する生徒が6~7割を占めている。基本スタイルの一日4時間授業では、Ⅰ部生徒は午前中のみ、Ⅱ部生徒は午後のみ、Ⅲ部生徒は夜のみの授業となる。入学してくる生徒は学習歴の差、生活習慣の違い等、多様である。多様な生徒の様々なニーズに対応するために、開校以来、学年制の良さを残しつつ単位制のもつ柔軟さを活かす教育課程の編成や、それに基づく様々な特色ある取組を実践している。その一例として、中学時代、学習の定着が十分ではなかった生徒向けの「わかる」シリーズの選択科目の設定が挙げられる。「わかる国語」「わかる社会」「わかる数学」「わかる英語」が設定され、四文字熟語、都道府県庁所在地、加減乗除、曜日の英語など、基礎・基本からスモールステップで理解を進めていく。

(2) 肢体不自由の生徒の受検から入学後へ向けた取組

特別支援学校の中等部に在籍する女子生徒から受検の意志が示された。当該の女子生徒は小学5年生の時に小脳出血が起こり、影響で脳幹の一部が圧迫されて損傷した。後遺症として、右手・右足に麻痺がある。また、思うような動きや姿勢を正常に保てないため運動失調症状があり、常時、車椅子を使用する。嚥下障害や構音障害あり、話し方は不明瞭であり、ゆっくりである。気管切開を行っている。鼻水や唾液などの喀痰の排出を、吸引器を使って定期的に行う必要がある。

入学者選抜の願書提出に先立って、「障害による学力検査実施上の特別措置」申請がされた。申請をもとに、東京都教育委員会や在籍する特別支援学校との確認を経て、次の特別措置を決定した。

- ① 筆記試験（小論文）は別室受検とし、試験時間を1.3倍に延長する（50分を65分）
- ② 筆記試験（小論文）は口述筆記を認め、在籍する特別支援学校の教員が代筆
- ③ 家族による送迎
- ④ 器具（ルーペ）の持ち込み、ティッシュ及びティッシュを入れるゴミ袋

生徒は小論文・面接を含め、優秀な成績でⅡ部チャレンジ枠に合格した。

合格後、特別支援教育コーディネーターを中心に本人・保護者との高校生活への「合理的配慮」事項の確認を複数回重ねた。また、在籍する特別支援学校担当者との引継ぎ等を実施した。保護者との話の中で、母親から「本人は高校生活を楽しまたいと思っている。ただ、私がダメで、子どもと離れられない」と、障害をもつ子どもの母親の不安を率直に伝えてくれた。最終的に、高校生活を送る上での「合理的配慮」計画と入学後の実際の状況は次のとおりである。

①学習

介助員による予備ノートの作成

実際：生徒は右手に麻痺があり、授業時間内に板書を全てノートに取ることは困難

実際：教育委員会により、介助員の配置は承認されたものの、介助員を探すのは学校。入学後、約1ヵ月は介助員を確保できず、保健相談部の教員を中心に対応。

車椅子が使用できる斜向台付きの大きな机の使用

実際：在籍していた特別支援学校から、生徒が使用していた机を譲り受けて使用

定期考査は別室受験と試験時間の延長

実際：考査の試験時間は1学期中間考査において1.3倍で受験。本人が筆記。国語・英語は時間が足りなかったため、期末考査から国語・英語は90分とした。

解答用紙は拡大（A4→B4）… 問題用紙は拡大不要
配布するプリント類は介助員の分も含めて2枚用意
体育実技における授業支援 … 当該女子生徒専任の時間講師任用の承認される

実際：体育の授業で他の生徒たちがグラウンドで持久走の練習をしている時には、専任の講師の指導の下、車椅子でトラックを3周した。数日後、母親は「本人は大変だ、疲れた、手が痛い、と言いながら、充実感があるようです」と伝えてくれた。

②学校生活

年度当初、3部合同の学年集会で周知し、理解・協力を要請

移動の少ない教室配置 … 習熟度別授業の際、当該女子生徒の講座を自教室とする

車椅子で平行移動可能な、別棟の3階の階段踊り場の空きスペースに吸引のためのスペースを設置

実際：教育委員会に「合理的な配慮」として仮設部屋の設置を要請し、1学期途中に実現
教室棟から小体育館へ通じる渡り廊下のスロープの斜度を改善

実際：現状のスロープではスピードが出てしまうため、緩やかな斜度に改善工事

登下校における送迎のため、専用の駐車スペースを確保

実際：母親は毎日送迎し、介助員が対応している授業中には相談室待機。途中、一度、吸引のために母親が対応。

③コミュニケーション

自分の意見や要求を教員や介助員に伝えるよう本人が努める

実際：下校時や校内で会った際には意識して本人・母親に話しかける。入学後しばらくは、「友

だちができないので寂しい」と言っていたが、部活動（園芸部）にも入部し、定期考査においても成果が出た科目が幾つもあり、月日が経つごとに会話が成立するようになった。学期末には、母娘で通知表を持って報告に来室。当該生徒と話をする際には、生徒と目線の高さを合わせて話をしよう意識した。

以上の「合理的配慮」の適正な実施と実践に基づく見直しのため、特別支援教育コーディネーターが校内委員会や職員会議で報告。指導方針・内容の共通理解のために、定期的に拡大の学年団・教科担当者会議を開催。入学直後、教員の中には「合理的配慮」の一部に消極的な意見が出ることがあったが、徐々に組織としての取組となっていく。

(3) 女子生徒の作文「高等学校に入学して、将来への目標」

1 学期後半、当該の女子生徒に「校長だより」に載せる作文を依頼し、平成 29 年 6 月 23 日発行の「校長だより 第 9 号」に掲載した。

“私は小学校 5 年生の時、病気で入院しました。意識が戻ってからも、誰が誰なのか、自分が誰なのか分かりませんでした。でも、リハビリをしていくうちに感情が豊かになり、前のことを少しずつ思い出し、毎日のように泣いていました。

退院した時は 6 年生だったので、卒業まで前に通っていた小学校に行き、中学校からは特別支援学校に通うことにしました。しばらくして気持ちが落ち着いてくると、普通校との違いに戸惑いを感じるようになりました。自分なりに考え、高校は違う学校に行こうと思い担任の先生に相談すると、車椅子でも通える学校の資料をくださいました。家でもいろいろと調べて、八王子拓真高校が良いと思い、母に話すと体力的に無理と言われ反対されてしまいました。でも、私は諦めたくなかったので、「中学はお母さんが決めた学校に行ったんだから、高校は自分で決める」と言い、母を説得しました。母も私が本気だと分かってくれ、それからは一緒に学校説明会と文化祭に行ってくれました。

入学が決まり、実際に行ってみると、拓真高校は思っていた通りに素晴らしい学校でした。車椅子に対してあまり偏見がなく、先生方も生徒の皆さんもみんな優しいです。4 時間授業も体力的に合っていて、入学してから休まず通っています。

また、教科「人間と社会」の授業では、福祉と共生について教わり、いろいろな仕事があることを知りました。今まで私は、社会福祉士になりたいと思

っていました。けれど、他にもできそうな仕事があることを知ったので、今はまだ将来の夢は決めていません。ただ、障害のある人たちと関わる仕事がしたいと思っているので、拓真高校でしっかり勉強して将来につなげたいと思います。”

※補足：教科「人間と社会」は、平成 28 年度から全ての都立高等学校において実施されている。教科「奉仕」の発展形である。体験活動などを取り入れ、道徳教育とキャリア教育の一体化を図ることを目的とする。

(4) 1 年間の終わり、1 学年の修了式

学年末の修了式が終わった夕方、本人と保護者が通知表を持って来室。いつものように目線の高さを合わせて坐ると、生徒は「成績が 3 から 4 に上がった科目があるんですよ」と、嬉しそうに通知表を見せてくれた。昨年度までは年に十日近く欠席していたのが、欠席がほとんどなく、成績のアップに加えてそれも嬉しそう。母親も、入学前 3 月の打合せでの「私がダメで、子どもと離れられない」の様子に比べ、格段の落ち着きと明るさを見ることができるようになっていた。

4 まとめ

肢体不自由の女子生徒への「合理的配慮」の実践は、正直、学校として手探り状態での 1 年間の取組であった。本稿に記述した内容については、特別支援学校教員や専門家の皆様からは、「合理的配慮」が十分ではなかったり、誤解している取組があったりと御指摘を受けるのではと思われる。

本稿をまとめるにあたり、高等学校における特別支援教育への意識と実践が、義務教育学校のそれに比べて遅れていることを改めて実感した。高等学校における「通級による指導」の普及と、障害のある生徒への「合理的配慮」の浸透を今後も注視していきたい。

最後に、大分県立舞鶴高等学校が平成 28 年 3 月に HP に掲載した「合理的配慮提供手続きマニュアル」は、学校が取組むべき全体の流れを知る上で非常に優れたものであることを紹介させていただく。

引用・参考文献

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申） 中央教育審議会 平成 28 年 12 月
「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」（報告） 高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 平成

28 年 3 月

「教育支援資料」 文部科学省 平成 25 年 10 月

「平成 29 年度 特別支援教育資料」 文部科学省 平成 30 年 6 月

「教育的観点からの合理的配慮の提供に関するガイド」
宮崎県教育委員会 平成 28 年 3 月

『通常学校の障害児教育』 清水 貞夫 かもがわ出版

『親と教師で取り組む障害児教育 7 こうすれば成功する！ 家庭との連携の深め方』 小松 栄生
明治図書

『基礎からはじめる インクルーシブ教育の実践 とともに学び とともに育つ』 須田 正信 明治図書

『全特長ビジョン 共生社会の礎を築く 10 の提言』
全国特別支援学校長会 ジアース教育新社