

教職課程研究論集

第26号

(教職課程年報 2025)

目 次

I. 竹笛（篠笛）を基軸とした系統的カリキュラム構想 —学校教育法施行規則改正に伴う幼稚園教育要領・小学校学習指導要領・中学校学習指導要領・高等学校学習指導要領の音楽編における内容を通して—	篠原 眞紀子 …… 1
II. 外部専門職のとらえた療育に携わる保育者の専門性	中嶋 理香 …… 31
III. 研究成立の条件と論文作成支援の体系化 —研究指導と総合的な探究との接続を視野に入れて—	小阪 成洋 …… 42
IV. 教育制度論における教育課程制度の理解を支える講義設計 —法令体系と学習指導要領策定過程を中心に—	小阪 成洋 …… 53
V. 生徒指導における「登校の目的」をめぐる対立と学年集団への波及 —逸脱行動の拡大を防ぐための教育委員会関与と出席停止（教育的措置）の位置づけ—	小阪 成洋 …… 59

VI. 教育相談における「心の傷」の扱い方に関する講義設計

—教師が知っておくべき留意事項を中心に—

小阪 成洋 63

VII. 民主政治を考える授業実践

—多数決原理の限界と合意形成を問い直す高校公民科の授業—

川村 潤子 68

VIII. 高等学校地理総合「自然環境と防災」におけるハザードマップの活用

—知多半島地域の防災を学ぶためのため池ハザードマップの場合—

加茂 浩靖 79

IX. 教職課程統計資料

2025 年度 教職課程履修状況	93
2025 年度 教育職員免許状取得状況	94
2025 年度 教員採用状況	95
日本福祉大学総合教職実践センター規程	96

竹笛(篠笛)を基軸とした系統的カリキュラム構想

—学校教育法施行規則改正に伴う幼稚園教育要領・小学校学習指導要領・中学校学習指導要領・高等学校学習指導要領の音楽編における内容を通して—

篠原真紀子(教育・心理学部)

問題の所在

音楽教育に関して、日本の伝統音楽や郷土の音楽学習が西洋音楽と同様に扱われることは、自国の文化を育むと同時に、対外的に独自性を示すことにおいて重要である。

では表現領域で日本の伝統音楽や郷土の音楽学習はどのような扱い方をされているかといえば、未だに系統的なカリキュラムが組まれているとは言い難い。著者は、地道に構築していくほかないと考えている。竹笛(篠笛)の旋律楽器学習を単発的に実践しても、「身に付く」までの習得に導くことは困難である。そこには、幼い時期から成人まで習得するカリキュラムの見通しを組んでいかなければ、大学生や成人になって「そういうのあったな」程度の単発的なイベントの記憶に留まってしまい、身に付いた学習には到達しない。身に付いて、伝統の担い手になるにはどう考えたらよいか。

旋律楽器は囃子手の中では地味な存在であるが、民俗芸能の保存に関し、コロナ禍を経て旋律が残らないと、囃子が消滅してしまうということがわかってきた。著者は身近な地域における祭礼囃子を調べてきたが、伝承学習のみならず、使用する楽器にはもっと汎用性があり、音楽教育の中でなじみある器楽学習の1楽器になりえ、他の芸能にも通じる、楽器自体のインクルーシブ性を帯びた楽器になるのではないかと仮定している。そのためには、まず学習の系統的なカリキュラムを構想する必要があると考えた。

1 研究の目的・方法・対象

本研究の目的は、竹笛(篠笛)の学習を単なるイベントにするのではなく、成人に至るまでに教育機関において、演奏のみならず社会的・文化的な連関的学習を目指し、幼稚園から高校にいたるまで、1つの連続的なカリキュラムを立て、系統的な和楽器学習の1つのカリキュラム案を示すことである。

研究方法は、教育要領(『幼稚園教育要領』2017年改訂2018年告示)および学習指導

要領（『小学校学習指導要領解説音楽編』2017年告示、『中学校学習指導要領解説音楽編』2017年告示『高等学校学習指導要領解説芸術編音楽編 美術編』2018年告示）に提示している、竹笛（篠笛）の学習を主軸においた日本伝統音楽学習について記載事項を検討し、それらから幼稚園から高校まで連続したカリキュラムを組む方法をとる。よって検討対象は2017年改訂の『幼稚園教育要領』（2018年告示）、『小学校学習指導要領解説音楽編』（2017年告示）、『中学校学習指導要領解説音楽編』（2017年告示）『高等学校学習指導要領解説芸術編音楽編 美術編』（2018年告示）とする。

2 教育・指導要領中に明記される日本伝統音楽と郷土の音楽についての取り扱いについて

2. 1 幼稚園教育要領にみる「伝統」周辺についての表記

音楽教育における公的に規定された最初の学習対象は幼稚園に当たるが、幼児教育の規程を示す幼稚園教育要領は2017年3月31日に学校教育法施行規則を改正するとともに、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領を公示した。幼稚園教育要領は、2018年4月1日から実施されているが¹、本教育要領中の伝統や郷土学習について着目してみると、その根本原理は教育基本法にあることが示されている。

教育基本法第二条²第五項

五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

ここでは、「伝統と文化の尊重」が自国を愛するだけでなく、他国の伝統や文化を尊重する態度を涵養することが明記され、「伝統や文化」を指導の内容に図っていくことが、教育基本法2017年3月改訂の基本方針の中に明記されている。その改訂の方針を受けて、幼稚園教育要領の総説では次のような内容が示されている。

第1章総説第6節第2項「家庭や地域社会との連携」

各地域には、それぞれ永年にわたって培われ、伝えられた文化や伝統がある。これらに触れる中で、幼児が、日本やその地域が長い歴史の中で育んできた伝統や文化の豊かさに気付いたりすることもあろう。また、地域の祭りや行事に参加したりし

¹ 幼稚園教育要領は、2017年3月31日に学校教育法施行規則を改正するとともに、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領とならんで公示されている。『幼稚園教育要領解説』には、2018年4月1日から実施することとしている。

² 本法第二条は教育の目的を実現するために、学問の自由を尊重しつつ、目標達成するように掲げられている。

て、自分たちの住む地域に一層親しみを感じたりすることもある。このように、幼児が行事などを通して地域の文化や伝統に十分触れて、ときには豊かな体験をすることも大切である。

地域の伝統的な祭礼や行事に参加する体験を持つために幼稚園が地域と連携をはかるように示されているのである。この「伝統」は、2017年度の幼稚園教育要領改訂5つの基本方針の一項目「環境」の中で扱われている³。

日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ

この文面を「内容」第6項として新たに示した。また「内容の取扱い」第4項で次のように明記している。

文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにする。

この説明として、日常生活の中で、幼児が国や地域社会における様々な文化や伝統に触れる機会をもち、そうすることによって、長く育まれた文化や伝統の豊かさに気付くのだと述べている。その一例として、幼稚園で地域の祭りに合わせて、地域の人が幼稚園で太鼓のたたき方を見せてくれる機会をつくるなど、幼児が地域の人々との関わり、自分たちの住む地域に親しみを感じたりすることが大切だと述べている⁴。

「内容の取扱い」には、「そして文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること」などが明記されている。

「日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」項目では、幼児が、日常生活の中で我が国や地域社会における様々な文化や伝統に触れ、長い歴史の中で育んできた文化や伝統の豊かさに気付くことは大切なことだと述べている。地域の祭りに沿った囃子太鼓の叩き方を見る機会をつくる例示が記述されている。

総じて、幼稚園教育要領における伝統や文化については、地域社会という環境におけ

³ 改訂では「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5項目が示されている。

⁴ 文部科学省 2018 『幼稚園教育要領（2018年告示）解説』p.201 参照。

る体験に重点が置かれている。音楽に関しては、「国歌、唱歌、わらべうた」ともっばら歌う学習や太鼓の見学学習については触れられているが、竹笛(篠笛)を吹くことについての記載は見当たらない。

歌うことを強調する傾向は、音楽教育導入の時期が「唱歌」だったことに由来するものであろう。幼児期は見学するだけでなく、身体ごと感じたり、声を出したり、叩いたりする体験があってもよいだろう。主体者となるためには、粗大運動であれば容易く、伝統的な身体性をイメージ体感することが有効なのではないかと考えられる。吹奏に関しては小学第3学年のリコーダー導入の問題もあるため、幼稚園では吹奏前の身体づくりや伝統を親しむ時期としてカリキュラムを組んでいくとよいものと考えられる。

2. 2 「竹笛（篠笛）」学習を授業で実践する際の前提——小学校学習指導要領「音楽科」における「伝統」や「郷土学習」周辺の表記について

「小学校学習指導要領（2017年3月31日施行2018年4月1日実施）」において、竹笛（篠笛）学習の上位項目である「我が国及び郷土の伝統音楽」に関する項目について検討してみる。当学習指導要領における総説を検証し、各学年についての「目標」「内容」の推移を確認していく。

次に規定を示す小学校学習指導要領における「伝統」周辺の記述について、総説では、改訂の基本方針の一項目に⁵、「伝統や文化に関する教育の充実」という見出しが明記されている。その説明として次のように述べられている。

音楽を聴いてそのよさや価値等を考えたりしていくこと、我が国や郷土の伝統音楽に親しみ、よさを一層味わえるようにしていくこと、生活や社会における音や音楽の働き、音楽文化についての関心や理解を深めていくことについては、更なる充実が求められるところである。

この文言には、中央教育審議会答申において、「我が国や郷土の伝統音楽に親しみ、よさを一層味わえるようにしていくこと」の「更なる充実が求められる」ものとして示された経緯がある。

小学校の音楽科教育には、表現領域に歌唱・器楽・音楽づくりの下位項目があり、その表現領域に対峙して鑑賞領域がある。日本の伝統音楽は「歌いもの」、「語りもの」に大別され、歌唱と器楽は密接に関わっているが、本論では郷土の各地域で伝承されてきた祭礼囃子に用いられている和楽器でしかも吹奏楽器である竹笛（篠笛）に視点を充てて考えてみる。

⁵ 第1章「総説」第1節「改訂の経緯及び基本方針」第1項「改訂の経緯」参照。

指導計画の作成と内容の取扱い」中「内容の取扱いと指導上の配慮事項」の第3項として、「我が国や郷土の音楽の指導に当たっては、そのよさなどを感じ取って表現したり鑑賞したりできるよう、音源や楽譜等の示し方、伴奏の仕方、曲に合った歌い方や楽器の演奏の仕方などの指導方法を工夫すること

上記のように、今回の学習指導要領は改訂している⁶。日本や郷土の音楽は楽器の演奏の仕方などの指導方法を工夫することについて示したものである。我が国や郷土の音楽は主に口承されてきたり、人々の生活や文化と関わって伝承されてきたりしたという特性があることを示し、指導に当たっては、その特性を踏まえて、知識や技能の習得に偏ることなく、そのよさなどを十分に感じ取って表現したり鑑賞したりできるよう、指導方法を工夫することが重要だと述べている。そこで、教材については楽譜や映像資料を効果的に使うよう指示されている。また、和楽器の学習には、適宜、口唱歌を効果的に活用することなども述べられている⁷。

ここまで「我が国や郷土の音楽」という用語であるが、幼稚園教育要領から、これから中学校、高校学習指導要領まで定型語として扱われており、一定の留意が必要である。

小学校学習指導要領第3章「特別の教科」道徳 第2節「内容」C「主として集団や社会との関わりに関すること」として「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」が明記されている。第1学年及び第2学年では、「我が国や郷土の文化と生活に親しみ、愛着をもつこと。」、第3学年及び第4学年では「我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、国や郷土を愛する心をもつこと。」、第5学年及び第6学年では「我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、国や郷土を愛する心をもつこと。」と規定している。つまり、伝統と文化は愛国心と密接に関係する対象として位置づけているのである。この「伝統と文化」を尊重して愛国心を育むことを規定する文言は幼稚園教育要領にも明記されている文言であり、同じく中学校学習指導要領の道徳に同様に規定されている⁸。つまり、教材を閉じた状態で扱うと、その吹き方だけが正しく、その音楽だけが絶対であるというような指導をしていくと、他を排除して愛国心を植え付ける指導にもなり兼ねないということである。国民学校下で音楽教育が愛国心を煽り国威掲揚の重要な科目として存在していたことは忘れてはならない事実である。また、日本音楽が伝統を崇高に固守すると

⁶ 第4章第2節第3項参照。

⁷ 口唱歌とは、和楽器の伝承において用いられてきた学習方法で、リズムや旋律を「チン・トン・シャン」などの言葉に置き換えて唱えることである。

⁸ 2017年度改訂「幼稚園教育要領」参照。2017年度改訂「小学校学習指導要領」第3章「特別の教科」道徳 第2節「内容」C参照。

いうことで流派ごとに秘伝として扱い自由な演奏を阻んできたことも事実である。一方、明治時代に義務教育の一教科となった音楽科教育は西洋音楽一辺倒で、明治以前の日本の伝統音楽や郷土の音楽を低俗なものとして排除してきたことも否めない。よって、規定の中で扱われる「我が国や郷土の音楽」という言い回しには一定の留意が必要である。この理念については本論の直接の対象ではないので他の機会に精査することとして、ここでは留意事項として扱うにとどめる。

系統的に学んでいくということは、習得段階をどのようにとらえていくかという問題になる。次に各々の就学期における竹笛（篠笛）学習の位置づけを各就学期の目標から検証してみたい。小学校第1学年及び第2学年の目標については次の通りに示されている。

- (1) 曲想と音楽の構造などとの関わりについて気付くとともに音楽表現を楽しむために必要な歌唱、器楽、音楽づくりの技能を身に付けるようにする。
- (2) 音楽表現を考えて表現に対する思いをもつことや、曲や演奏の楽しさを見いだしながら音楽を味わって聴くことができるようにする。
- (3) 楽しく音楽に関わり、協働して音楽活動をする楽しさを感じながら、身の回りの様々な音楽に親しむとともに、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養う。

低学年の音楽の授業は楽しく行うことが目標だといってよい。第3学年及び第4学年の中学年になると、「進んで」行う自主性をもつこと、「意図をもって」学ぶこと、「(演奏の際の) 関わりについて気付く」「曲や演奏のよさなどを見い出す」「様々な音楽に親しむ」など、多様な音楽を親しんでその中から「気付く」ことに方向づけることが示されている。第5及び第6学年の高学年では、「関わりを理解する」「音楽活動する楽しさを味わう」など音楽の構造について理解できるような指導を求めている。目標には別段、日本音楽や郷土音楽の学習については規定されていない。

竹笛（篠笛）学習は音楽科教育の中では器楽領域と鑑賞領域で学習されるものであるが、各学年の器楽領域には直接の記載はない。また低学年においては吹奏楽器についての記載もない。

鑑賞領域で、具体的に各学年についての記載を調べてみると、

第1学年及び第2学年 鑑賞領域の鑑賞教材例として

我が国及び諸外国のわらべうたや遊びうた、行進曲や踊りの音楽など体を動かすことの快さを感じ取りやすい音楽、日常の生活に関連して情景を思い浮かべやすい音楽など、いろいろな種類の曲

第3学年及び第4学年 鑑賞領域の鑑賞教材例として

和楽器の音楽を含めた我が国の音楽、郷土の音楽、諸外国に伝わる民謡など生活との関わりを捉えやすい音楽、劇の音楽、人々に長く親しまれている音楽など、いろいろな種類の曲

第5学年及び第6学年 鑑賞領域の鑑賞教材例として

和楽器の音楽を含めた我が国の音楽、郷土の音楽、諸外国に伝わる民謡など生活との関わりを捉えやすい音楽、劇の音楽、人々に長く親しまれている音楽など、いろいろな種類の曲

とあり、第1学年及び第2学年の音楽科の目標と内容には、和楽器を学習する文言は示されていない。第3学年及び第4学年になると、鑑賞教材として具体的に和楽器の音楽を含めるように指示がある。この文言が異なる理由には2つの理由があげられる。日本音楽の学習のはじまりには「わらべうた」を基底にしていこうとする意図があり、低学年はその出発点と考えていることにあるだろう。これは幼稚園教育要領「環境」中の「ねらい及び内容」にも記載される教材対象であり、幼稚園では親しむこと、小学校低学年でも身体ごと拍、フレーズなどを感じることが出来る教材として扱っており、その連続性も考慮されていることがわかる。

第3学年及び第4学年で和楽器を含めたところには、第3学年から旋律楽器であり吹奏楽器に分類されるリコーダー学習が必須化されているため、楽器学習の実感を伴いながら、楽器の音づくりに気付く学習の対象となり得ることを意味するものだと考えられる。この鑑賞教材の規程に関して次のように説明している。

児童がいろいろな種類の音楽に親しむようにし、児童の発達の段階に応じて適切な教材を選択するための観点である。具体的には、箏や和太鼓の音楽など和楽器の音楽を含めた我が国の音楽、わらべうたや民謡、祭り囃子など生活している地域などで親しまれている郷土の音楽、諸外国で親しまれ伝えられている民謡など、児童にとって興味・関心が湧きやすく、人々の生活との関わりを捉えやすい音楽

実感する学習についての踏み込んだ説明である。第3学年から社会科の授業が開始され、中学年で社会見学に行く機会も多くなっていくため、地域に祭礼を見学することによって、文化的脈絡の中に存在している祭り囃子に関して気付きをもって鑑賞することができるからであろう。

第5学年及び第6学年では次のように説明している。

多くの人々に親しまれている、我が国の音楽の特徴を捉えやすい和楽器による音楽、雅楽、歌舞伎、狂言、文楽の一場面などの我が国の音楽、民謡、祭り囃子などの郷土の音楽、諸外国の音楽など、我が国の伝統や文化への理解を深め、諸外国の文化への興味・関心をもたせる音楽」

やはり、中学年は旋律の楽器学習開始時において和楽器を扱っており、昨今の社会で話題になっている音楽劇と関連づけて対象化している。一方、高学年は和楽器のみならず、伝統と文化の観点から教材を捉えようとしている。これは高学年になると社会科の歴史学習が始まる時期に対応するような取り上げ方をしている。日本の伝統音楽にもジャンルがあるということを歴史的経緯から学んでいくべきだという意図が読み取れる。

ただし、表現領域には記載はない。目標と内容については、日本音楽の「伝統」周辺はやや雑駁な感を受ける。ここには 2008 年改訂で日本の伝統音楽の学習推進を提示したものの、実際には現場の教師が日本音楽学習に精通しておらず、まして楽器は教えられないという現状があり、それは現在も改善しきれていない現状がある。

和楽器の音楽を含めた我が国の音楽や諸外国の音楽など文化との関わりを捉えやすい音楽、人々に長く親しまれている音楽など、いろいろな種類の曲」具体的記述し、児童の発達の段階に応じて適切な教材を選択するものと示されている。多くの人々に親しまれている、我が国の音楽の特徴を捉えやすい和楽器による音楽、雅楽、歌舞伎、狂言、文楽の一場面などの我が国の音楽、民謡、祭り囃子などの郷土の音楽、諸外国の音楽など、我が国の伝統や文化への理解を深め、諸外国の文化への興味・関心をもたせる音楽を教材として選択することが考えられる。

と述べられ⁹、教育現場で未だ日本や郷土の音楽指導が確立されていない現状をふまえ、移行期的なあいまいな説明に留められている。

2. 3 中学校学習指導要領「音楽科」に明記される日本伝統音楽と郷土の音楽についての取り扱い

義務教育下の学校教育法施行規則改正に伴う中学校学習指導要領音楽編において伝統周辺の取り扱いをみてみよう。第1章「総説」第1節「改訂の経緯及び基本方針」第2項「改訂の基本方針」(5)教育内容の主な改善事項として、「伝統や文化に関する教育」が挙げられている。また、中央教育審議会答申において音楽科、芸術科(音楽)においては、

⁹ 第3章「各学年の目標及び内容」第3節「第5学年及び第6学年の目標と内容」3ア参照。

次のように示されている。

音楽のよさや楽しさを感じるとともに、思いや意図を持って表現したり味わって聴いたりする力を育成すること、音楽と生活との関わりに関心を持って、生涯にわたり音楽文化に親しむ態度を育むこと等に重点を置いて、その充実を図ってきたところである。

上記のように述べられており¹⁰、音楽文化は「生涯にわたり」と表現されているように、ずっと継続的に学ぶ機会が続いて漸く演奏能力が形成される。その観点からすると、中学校の音楽科は小学校での音楽学習から高校に続く中継地点の音楽学習であったり、人によっては学校教育としてはこの時期で終わる学習かもしれない。何れにしても、義務教育の中では小学校よりも完成度の高い学習成果が求められる。

では、今回対象としている器楽学習を中心にすえた日本の伝統音楽学習は、学習指導要領ではどのように扱われているのか。

器楽の指導において、我が国の伝統的な和楽器を扱う際の配慮事項として「生徒が我が国や郷土の伝統音楽のよさを味わい、愛着をもつことができるよう工夫すること」を新たに示した。「音楽科の目標及び内容」について述べている。

「教科の目標」として、「表現及び鑑賞の幅広い活動とは、多様な音楽活動を行うことを意味している。我が国や郷土の伝統音楽を含む我が国及び諸外国の様々な音楽を教材として扱い、音楽の素材となる音に関心をもったり音楽の多様性を理解したりしながら、生徒一人一人の個性や興味・関心を生かした器楽活動を行うことが重要である。

「音楽的な見方・考え方」は、音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や社会、伝統や文化などと関連付けることができるのだと考えられる。学習指導要領では次のように明記している。

音楽的な見方・考え方は、音楽科の特質に応じた、物事を捉える視点や考え方であり、音楽科を学ぶ本質的な意義の中核をなすものである。

として、その態度を位置づけている。

音楽的な見方・考え方は、音楽的な見方・考え方を働かせた音楽科の学習を積み重ねる

¹⁰ 第1章「総説」第2節「音楽科の改訂の趣旨及び要点」

ことによって広がったり深まったりするなどし、その後の人生においても生きて働くものとなるだろう。

音楽の背景となる文化や歴史などについて次のように明記する。

背景となるものが、人間の生活の基盤である風土、文化や歴史、伝統といった環境であり、音楽自体、そして人間の表現行為自体、それらの影響の下で生み出されてきた。

ここには、その中で「儀式や祭礼などの全体構成も音楽の特徴と密接に関わっている。」ことも明記している。

我が国や諸外国の様々な音楽は、それぞれが生み出され、育まれてきた背景と切り離すことはできない。例えば音の出し方も、それを育ててきた人々の感性や価値観と結び付いていると考えられる。音楽がどのような風土、文化や歴史などを背景としているかといった視点をもつことが、曲の捉え方や表現を深めることにつながっていく。

としている。

日本の伝統音楽や郷土の音楽を学習することは、単なる音楽そのものを習得するだけでなく、音楽の背景となる文化や歴史がコンテクストとして混然一体となって身に付くものだと考えられる。

では、日本の楽器については、各学年の目標と内容はどのように示されているのか。次にあげる事項は器楽全般についての記載であるが、楽器の特徴はその楽器を生み出した風土、文化、歴史によって形作られるものであり、楽器の音色や響き、奏法¹¹はその既定から確定してきたものであると説明している。

音色がその地域を既定してくるものであれば、当然、楽器が生まれる音環境が起因するだろう。音環境を実感して竹笛（篠笛）を吹くのか、知らないで吹くかでは、演奏の音色や響き方が大きく違ってくる。

「楽器を理解する」とは、その楽器固有の音色や響きがあり、そのことが奏法と密接に関わっていることを捉えていくことだと述べているが、未経験の生徒に気付きのきっかけを指導しなければ、ただ曲を吹いてこなすだけで、耳は開いてこない。文化的脈絡を理解するという上で、環境としてのサウンドスケープと楽器づくりから実感して理解していくことは有効であろう。

¹¹ 奏法とは、その楽器固有の演奏方法のことである。

次に、和楽器も含め、中学校で取り扱う鑑賞について「我が国や郷土の伝統音楽及び諸外国の様々な音楽の特徴と、その特徴から生まれる音楽の多様性を理解するとともに、音楽表現の共通性や固有性を考え、「音楽のよさや美しさを味わって聴くこと」という内容を指導する」とある。

鑑賞領域も広く、第1学年では、アジア地域の諸民族の音楽と、第2学年は全世界の諸民族の音楽を日本及び郷土の伝統音楽と比較検討せよと指示している。

郷土の音楽は他の地域からやって来た旅芸人たちから都度、影響を受けて文化編入し、純粋に固有のものなど存在しない。竹笛（篠笛）の奏法もさまざまな社会的事情から音楽の型となって定着し固有化されてきた。

また音楽にはそれぞれ質感というものがある。適宜、アジアやその他諸民族の音楽理解について、比較していくことにより、共通点と相違点を発見するように指導していけば、自身の郷土の伝統音楽がどのように影響を受け、どのように固有性をもっているのかも自覚することができるようになる。比較探求は微視的にも。各地区に伝承される囃子旋律が各々違う地区ごとの節付けがあることに着目することで明らかにすることができる。

これは重要な観点で、伝統音楽はその地域や流派だけに閉じてしまうと蝸壺化して、他を排除する傾向を示してしまうことも、これまでの日本の伝統音楽の伝承から否定できないからである。逆に、比較検討すれば、それは多様性を認めていく学習になりえる。どう指導していくか教師が留意していく重要な方向性であるものと考えられる。

今回の改訂では、適宜、口唱歌を用いることを新たに示しているが、これは注目に値する。

我が国の伝統的な歌唱や和楽器の指導に当たっては、言葉と音楽との関係、姿勢や身体の使い方についても配慮するとともに、適宜、口唱歌を用いること。」¹²

としている。口唱歌は、楽器の音を、日本語のもつ固有の響きによって表すもので、単に「唱歌」とも呼ばれる。「言葉と音楽との関係」において解説しているように、我が国では、伝統的に、和楽器の指導や稽古において口唱歌を用いてきた。口唱歌は、旋律やリズムだけでなく、その楽器の音色や響き、奏法などをも表すことができ、竹笛（篠笛）学習には重要である。口唱歌は、吹く前の段階で学習に充てておくと、いざ吹くようになって、よい音を出すことができるようになる。

また、音楽づくり領域では、日本音楽における旋律型を示す「手」についても取り上げ

¹² 第4章「指導計画の作成と内容の取扱い」第2節「内容の取扱いと指導上の配慮事項」第2項⑥」参照。

られている¹³。第2学年及び第3学年の創作領域に求める内容であるが、ただ模倣するだけでなく、「手」をさらに創作していくことを求めている。生徒は模倣するだけでは正確に「手」を把握しているかは確かめようもないということがありえる。「手」を展開するとは、すなわち、その「手」を理解していなければ展開することはできない。また、「手」を展開して新しいヴァリエーションの曲を作っていくという点において、創造性を育むことができる。

日本音楽には、「拍のある音楽」と「拍のない音楽」の2つの種類があり、また、「拍のある音楽」には、「拍子のある音楽」と「拍子のない音楽」がある。「拍のない音楽」とは、追分節のように、一定の間隔で手拍子を打つことができないものである。「拍はあるが拍子のない音楽」とは、拍のまとまりに、拍子のような周期性がないものである。例えば、我が国の伝承遊びの歌には、言葉のまとまりが拍のまとまりをつくっていて、そのまとまりには拍子のような周期性がないものがある。このような例は、世界の諸民族の音楽に広く見られる。このような拍の意識を授業で経験することができれば有益である。

器楽の学習において用いる楽器については、和楽器世界の諸民族の楽器を、従来の楽器に加えて用いる指示も示している。

箏、三味線、尺八、篠笛、太鼓、雅楽で用いられる楽器などの和楽器については、平成10年告示の中学校学習指導要領で必修化して以降の成果と課題を基に、指導を更に充実するため、引き続き、中学校第1学年から第3学年までの間に1種類以上の和楽器を扱い、表現活動を通して、生徒が我が国や郷土の伝統音楽のよさを味わうことができるよう工夫することを示すとともに、今回の改訂では、愛着をもつことができるよう工夫することを新たに示している。生徒が実際に演奏する活動を通して、音色や響き、奏法の特徴、表現力の豊かさや繊細さなどを感じ取ることは、我が国や郷土の伝統音楽のよさを味わい、愛着をもつことにつながっていくと考えられる。

と明記している。

実際には和楽器が指導できない教師も多く、当初は実施できない報告を学会や研究会で受けてきた。しかし、その際、地域の指導者や演奏家と共同してチーム・ティーチングを行うことも考えられる。むしろ地域の伝承者や伝承者集団に指導を依頼することは、文化財の伝承を持続的に循環させていくことにつながって有効である。

このように中学校学習指導要領音楽編において竹笛（篠笛）学習と関連する伝統や郷土の音楽などの事項を検討したが、小学校から半減する授業時間数の中で如何に学習を継

¹³ 第3章「各学年の目標及び内容」第2節「第2学年及び第3学年の目標と内容」第2項「内容」(1) A「表現」③創作（指導計画の作成と内容の取扱い）イ（ア）参照。

続していけるのが課題である。

2. 4 高等学校学習指導要領「芸術（音楽 美術 工芸 書道）編 音楽編 美術編」にみる「伝統」や「郷土」の音楽学習について

芸術（音楽 美術 工芸 書道）編音楽編 美術編（2017年3月31日施行 2018年4月1日実施）についての分析を行う。高等学校音楽科学習指導要領における第1学年、第2学年、第3学年の「性格」「目標」「内容」の推移を提示していく。

そこに示されている各学年の「性格」について、竹笛（篠笛）学習に関与する箇所を見てみると、学年ごとの位置づけが示されている。第1学年の「音楽Ⅰ」は、中学校音楽科における学習を基礎にして、「A表現」の「器楽」、及び「B鑑賞」について、幅広い活動を展開し、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と幅広く関わる資質・能力を育成することを目指している。第2学年の「音楽Ⅱ」と第3学年「音楽Ⅲ」は、その発展的な学習の基礎を養う科目という性格を規定している。

次に「目標」についてみると、第1学年では、次のように示されている。

音楽の幅広い活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と幅広く関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 曲想と音楽の構造や文化的・歴史的背景などとの関わり及び音楽の多様性について理解するとともに、創意工夫を生かした音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする。

(2) 自己のイメージをもって音楽表現を創意工夫することや、音楽を評価しながらよさや美しさを自ら味わって聴くことができるようにする。

(3) 主体的・協働的に音楽の幅広い活動に取り組み、生涯にわたり音楽を愛好する心情を育むとともに、感性を高め、音楽文化に親しみ、音楽によって生活や社会を明るく豊かなものにしていく態度を養う。

この目標では「幅広さ」「理解すること」「自己のイメージをもつこと」が中学校からさらに発展した目標になっている。

第2学年は、「幅広い活動」から「諸活動」へ、音・音楽・音楽文化に「幅広く活動」することから「深く関り」、音楽学習を深化させることを求めている。具体項目の1項目目として「理解する」ことから「深く理解する」に、2項目目として「自己のイメージ」から「個性豊かに」、3項目目として「幅広い活動」から「諸活動」への取り組みを求めている。

第3学年の目標では、全般の目標として文化的・歴史的背景との関わり、及び音楽文化の多様性への理解を明記している。具体項目としての下位学年との相違点は、「多様な

理解」と「知識・技能を総合的に働かせる」ことである。

器楽領域の指示として、第1学年では次の通りである。

第1学年

器楽に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 器楽表現に関わる知識や技能を得たり生かしたりしながら、自己のイメージをもって器楽表現を創意工夫すること。

イ 次の（ア）から（ウ）までについて理解すること。

（ア）曲想と音楽の構造や文化的・歴史的背景との関わり

（イ）曲想と楽器の音色や奏法との関わり

（ウ）様々な表現形態による器楽表現の特徴

第2学年は「自己のイメージ」から「個性豊かに器楽表現を創意工夫すること」、「曲想と音楽の構造や文化的・歴史的背景との関わり及びその関わりによって生み出される表現上の効果」を求めることが明記されている。また、音楽の単なる「特徴」にとどまらず、「表現の固有性や多様性」を追求することが求められている。

第3学年では、第2学年で習得する各々の知識・技能を総合化するように示されている。義務教育ではなく選択授業であるため、かなりの専門性を求める記述になっている。内容的にも、「曲や楽器を、人々の営みと共に生まれ、発展し、継承されてきた文化として捉えることとなり、音楽文化の多様性を理解することにつながる。指導に当たっては、音によるコミュニケーションとしての音楽独自の特質を踏まえ、曲や演奏することによって、人は自己の心情をどのように表現しているのか、人と人とがどのように感情を伝え合い、共有し合っているのかなどについて、生徒が実感できるようにすることが大切である。」と明記しており、ただ器楽演奏表現の授業ではなく、その文化的・歴史的・社会的背景を踏まえた授業指導することを求めていることがわかる。

そうしてみると、鑑賞領域で、演奏を補完することが必要になってくる。鑑賞領域は「知識」に関する資質・能力になるが、「鑑賞」領域の伝統や郷土の音楽に関連する記述について調べてみると、鑑賞する芸術・芸能の種類があげられている。

「我が国や郷土の伝統音楽の種類には、雅楽、声明、能楽、琵琶楽、歌舞伎音楽、箏曲、三味線音楽、尺八音楽などや、我が国の各地域に伝承されている民謡や民俗芸能における音楽などがある。」との多岐にわたる記述である。それらの学習については、複数の種類の音楽を教材として扱い、それぞれの特徴を比較できるようにするなどの指導の工夫が大切だとしているが、必ずしも多くの種類の音楽を網羅的に扱うことを求めているわけではなく、1対象を深化させることも十分な留意する必要があると述べている。

よって表現領域と鑑賞領域を併せてカリキュラム化する場合には、有効な位置づけを考

慮する必要がある。

具体的には、第1学年で、それぞれの特徴には、音楽を形づくっている要素による特徴、各音楽に固有の口唱歌、楽器及びその奏法やピッチ合わせ、記譜法などがある。これらの特徴を理解できるようになることも学習課題だが、生徒が我が国や郷土の伝統音楽の種類とそれぞれの特徴に関する知識を習得することも、我が国の自然や風土、そこで育まれた美意識などに根ざしていることを明記し、表現領域と鑑賞領域の関りについて述べている。第2学年の第1学年との相違点は、「自分や社会にとっての音楽の意味や価値」、「音楽の特徴と文化的・歴史的背景、他の芸術との関わり」、「我が国や郷土の伝統音楽の種類とそれぞれの特徴」などの理解を求めている点である。

第3学年については、日本や今日の伝統音楽や関する指示はない。

領域をまたぐ「共通事項」および「内容の取扱い」において、「A表現」の指導に当たっては、我が国の伝統的な和楽器を含めるように明記されている。「和楽器においては、音色や響き、奏法の特徴などから生み出される表現力の豊かさや繊細さなどを感じ取り、それらを生かした表現を追求する活動を通して、自己の音楽経験を広げながら、我が国や郷土の伝統音楽に対する理解を深め、愛着をもつことができるようにすることが大切である。」としている。これは中学校の器楽領域にも同様の内容が記載されている。

我が国や郷土の伝統音楽を含む我が国及び諸外国の様々な音楽から幅広く扱うようにするという観点から、「B鑑賞」の教材については、アジア地域のみならず諸外国の音楽を含めて扱うように指示されている。

ということは、生徒が音楽を身近な生活圏から竹笛（篠笛）をとらえたとしても、思いなくただ吹奏するだけでなく、アジアさらに諸外国の音楽の違いを理解することで、多様性を受容する感性を培いながら、音色・リズム・間合いを自覚しながら表現のキャパシティを広げていくことになる。表現領域と鑑賞領域で音楽的視野を広げることは、音楽文化についての理解を深めるだけでなく、吹く生徒にとっての演奏を深めていく。また、郷土で参加する囃子手という立場性に関しても、伝統的な共同体としての演奏集団として参加している意識も高めていくことにつながるだろう。

2. 5 各々の教育・指導要領検討から得られた竹笛（篠笛）の系統的な学習目標

ここまで、竹笛（篠笛）の学習を想定しながら、幼稚園から高校にいたるまでの「日本や郷土の伝統音楽」に関して、教育・指導要領から検討した。検討の結果、次のような目標が考えられる。

幼稚園は「地域に親しみをもつこと・吹く前の身体づくり」、小学校第1学年「祭りや竹をめぐる音環境を楽しむ」、小学校第2学年「竹の音に注意を向ける」など吹奏前哨の学びが目標として考えられる。

小学校第3学年「祭りから祭礼囃子への気付き」、小学校第4学年「竹笛（篠笛）の音

色に気付くこと」、小学校第5学年「音から響きへのつながりを理解すること」、小学校第6学年「竹笛（篠笛）の音が鳴る音の筋道を理解すること・響かせ方を理解すること」などである。

中学校第1学年では「竹笛（篠笛）をめぐるアジア諸国の楽器に目を向けること」、中学第2、第3学年はグローバルに視野を広げることである。一方で中学校学齢期に「自分の吹く笛の手や間を自覚し理論的な理解を伴って演奏の型を確実なものにしていくこと」が目標として考えられる。

高校第1学年では「日本の笛の源流を探求する」、高校第2学年では「日本の音を意図して吹くこと」、高校第3学年では竹笛（篠笛）を歴史的・文化的な観点から総合的に理解し表現する」という目標が考えられる。

次章では、この目標に沿って、幼稚園から高校に至る竹笛（篠笛）習得の系統的カリキュラムを作成してみたい。

表1 竹笛(篠笛)学習を主軸においた学年横断的カリキュラム一覧

幼稚園 地域に親しみをもつこと・吹く前の身体づくり		
1 学期	2 学期	3 学期
春祭り見物 わらべうたで遊ぶ 深呼吸する 息を吐く	秋祭り見物 わらべうたで拍子を体感する 腹式呼吸を意識する 口唱歌の各音韻を発音する	祭り練習を見に行く 手拍子を叩きながらわらべうたを歌う 腹式発声する 口章がの各音韻を言い合い遊ぶ
小学校第1 学年 祭りや竹をめぐる音環境を楽しむ		
1 学期	2 学期	3 学期
春祭り見物 竹藪をみんなで歩く 深呼吸する 息を吐く	秋祭り見物 竹藪の葉っぱの音を聴く 腹式呼吸を意識する 口唱歌の各音韻を発音する	祭り練習を見に行く 竹藪の音の音マップを書く 腹式発声する 口章がの各音韻を言い合い遊ぶ
小学校第2 学年 竹の音に注意を向ける		
1 学期	2 学期	3 学期
春祭り見物 竹藪で春の音を探す 大小の息を吹き分ける 口唱歌を腹式発声で唱える	秋祭り見物 竹藪で秋の音を探す 息を声に替える練習をする 口唱歌の各音韻を発音する	祭り練習を見に行く 竹藪の四季折々のサウンド・マップを作る 補助具またはホイッスルで音を出す 口唱歌をまねっこする
小学校第3 学年 祭りから祭礼囃子への気付き		
1 学期	2 学期	3 学期
春祭り見学 竹製の音色を聞いてみる 深呼吸する 補助具または歌口吹奏する	秋祭り見学 祭礼囃子の音を聞いてみる 腹式呼吸を意識する 口唱歌の各音韻を発音する	祭り練習を見学 竹音のエコマップを書く 腹式発声する 口唱歌を唱えながら補助具又は歌口吹奏する

小学校第4学年 篠笛の音色に気付くこと		
1学期	2学期	3学期
春祭りを見学する 竹製の音色をよく聴いてみる 腹式発音で担当する1音の口唱歌を唱える 竹笛(篠笛)の1音がでるようにする	秋祭りを見学する 自分の地域に伝承される祭礼囃子の中での篠笛の音をよく聴いてみる 他の地域に伝承される囃子の中の篠笛の音をよく聴いてみる 各竹笛(篠笛)(1~12本調子)1音で即興遊びする	祭り向けの祭礼囃子の練習に参加体験する 祭礼囃子の音色や速さを意識して聴く 自分の地域に伝承される祭礼囃子と他の地区で伝承されている祭礼囃子を比較する。 各自1音担当で図形楽譜を描いて合同創作する
小学校第5学年 音から響きへのつながりを理解すること		
1学期	2学期	3学期
春祭り見学 竹製楽器・音具についての音色を考える 竹笛(篠笛)の2音がでるようにする	秋祭り見学 竹製楽器・音具についての音の響き方について考える 竹笛(篠笛)で2音からなるわらべ歌を吹く	祭り向けの祭礼囃子の練習に参加する 竹製楽器・音具の音色と響きの関係について考える わらべ歌を音頭一同形式で合奏する
小学校第6学年 篠笛の音が鳴る息の筋道を理解すること・響かせ方を理解すること		
1学期	2学期	3学期
春祭りに参加する 自身の吹く竹笛(篠笛)の音の音色・響き方について自覚していく 竹笛(篠笛)の3音がでるようにする	秋祭りに参加する 自身の吹く竹笛(篠笛)の音と他者の吹く音がつながっているか気をつけて吹奏する (篠笛)篠笛3音で可能なわらべ歌のリレー合奏を行う	祭り囃子練習に参加して、下級生に教える 自身の吹く竹笛(篠笛)の音色・響きと他者の吹く音色・響きがつながっているか留意する。 竹笛(篠笛)で3音担当する民謡のリレー合奏を試みる

*4音目から運指が難しくなる

中学校第1学年		第1～第3学年 篠笛の運指をマスターして演奏する	
1学期	2学期	3学期	
竹笛(篠笛)八調子七の運指と吹奏をマスターする(跳躍音・上演開始音等に使用)	竹笛(篠笛)八本調子四の運指と吹奏をマスターする(運指が難しい。三～順次進行)	竹笛(篠笛)八本調子五の運指と吹奏をマスターする(運指はやや難解。四～順次進行)	
使用曲例 《南部牛追唄》甲を開始音として使用)	使用する曲はラの音が見習得なので移調が必要。(《ほたるこい》を長2度移調するなど)	使用する曲はラの音が見習得なので移調が必要。五が加わることにより沖縄のテトラコルドは表現可能。(《ていんさくの花》など)	
各地に分布する追分形式の民謡について学び、竹笛(篠笛)七の音高に有効な伴奏方法を知る。	竹笛(篠笛)が使用される日本の祭礼囃子と竹が使用されるアジア諸国の民族音楽を知り、その比較を行う。(モンゴルの笙、フィリピンのトガトン他)	竹笛(篠笛)が使用される日本の祭礼囃子以外の神楽という民俗芸能のジャンルがあることを知り、笛が使用されるアジア諸国に伝承される民俗芸能に出会い、その比較をする。	
中学校第2学年	1学期	2学期	3学期
竹笛(篠笛)八調子六の運指と吹奏をマスターする(ラの基音に該当する音高)	竹笛(篠笛)八本調子で民謡のテトラコルドからなる曲を1曲マスターする。	竹笛(篠笛)八本調子で律のテトラコルドからなる曲を1曲マスターする。	
使用曲例 原調 《たこたこあがれ》《ほたるこい》など	使用曲例 《ソーラン節》《アリラン》など	使用曲例 雅楽「越天楽」	
竹笛(篠笛)が使用される日本の祭礼囃子以外の田楽という民俗芸能のジャンルがあることを知り、木製の笛を使用する諸外国に伝承される民俗芸能に出会う。(ラテンアメリカのケナーなど)	竹笛(篠笛)が使用される日本の祭礼囃子以外の風流という民俗芸能のジャンルがあることを知り、独植物の自然素材による諸外国に伝承される吹奏楽器に出会う。(スイスのアルペンホルンなど)	竹笛(篠笛)が使用される日本の祭礼囃子以外の・舞台芸(狂言・万歳)のジャンルがあることを知る。地域の産物で作られた諸外国の吹奏楽器を比較し奏法を考える。	
中学校第3学年	1学期	2学期	3学期
竹笛(篠笛)八本調子で都節のテトラコルドからなる曲	竹笛(篠笛)八本調子で沖縄のテトラコルドからなる曲	竹笛(篠笛)で合奏を行い1曲を仕上げる。	
使用曲例 《子守歌》	使用曲例 《谷茶煎》	使用曲例 《祭囃子》	
竹製の楽器を使用するアジア諸外国(フィリッピン)の民俗音楽の響きを比較し、共通点と相違点を明らかにすることで、文化的枠組みについて考える。	竹や自然物で作られた吹奏楽器が使用される諸外国の民俗・宗教芸能について知る。(韓国のパンソリ、ギリシアのアウロスのデイオニソス祭など)	篠笛が使用される民族芸能と吹奏楽器がしようされる諸外国の民俗芸能と比較し、共通点と相違点を明らかにして、お互いの文化理解を確かめる。	

高校第1学年 幅広さと表現の自己イメージをもつことが目標		
1 学期	2 学期	3 学期
<p>表現領域では、竹笛（篠笛）そのものだけでなく、その前身の楽器についての意味を知り、歴史・文化を体感していくことを具体目標にする。</p> <p>吹きものを使用する前身のジャンルとして、雅楽の竜笛を取り上げて、演奏表現を学ぶ。</p>	<p>竹笛（篠笛学習）を継続しつつ、竜笛（もしくは自身の篠笛で）を見立て、2学期は平安時代に確立された左舞の楽としての唐楽、右舞としての高麗楽の管弦における竜笛パートを吹いて、唐楽と高麗楽に対する自己の表現イメージをもつようにする。</p>	<p>竹笛（篠笛）による地域囃子曲の間合いや拍子、学習した竜笛による雅楽曲の間合いや拍子を比較し、その違いと類似点を、実感しながら比較検討して、それぞれの演奏スタイルの自己イメージをもっていく。</p>
<p>使用曲例 地域囃子曲、越殿楽 残楽》</p>	<p>使用曲例 地域囃子曲、《五常楽急》</p>	<p>使用曲例 地域囃子曲と雅楽竜笛のパート</p>
<p>鑑賞領域では仏教伝来とともに伝わった雅楽についての歴史的背景と音楽の特徴を理解していく。</p> <p>また、同時に雅楽の元といわれる新羅楽、百濟楽、高句麗楽、唐楽、伎楽、林邑楽、渤海額についても幅広く理解する。</p>	<p>篠笛が使用される日本の民俗音楽の音の響きと、竹製の楽器を使用するアジア諸外国（フィリッピン）の民俗音楽の響きを比較し、共通点と相違点を明らかにすることで、文化的枠組みについて考える。</p>	<p>3学期は鎌倉時代の猿楽能と田楽について歴史的・文化的背景を理解していく。</p>

高校第2学年 深めることが目標		
1 学期	2 学期	3 学期
<p>表現領域では、篠笛そのものだけでなく、その前身の楽器についての意味を知り、歴史・文化を体感していくことを具体目標にする。</p> <p>吹きものを使用する前身のジャンルとして、能楽の能管を取り上げて、演奏表現を学ぶ。《高砂》《敦盛》の囃子を吹く。</p>	<p>表現領域では、篠笛そのものだけでなく、その前身の楽器についての意味を知り、歴史・文化を体感していくことを具体目標にする。</p> <p>吹きものを使用する前身のジャンルとして、能楽の能管を取り上げて、演奏表現を学ぶ。《羽衣》《俊寛》の囃子を吹</p>	<p>竜笛（もしくは自身の篠笛で）で、表現領域では、切能物《紅葉狩》の演奏を行う。能独特の8拍子を取りながら吹奏していく。</p>

使用曲例 脇能で《高砂》 修羅物では《敦盛》	使用曲例 葛物で《羽衣》 雑能物では《俊寛》	使用曲例 切能物で《紅葉狩》
鑑賞領域では鎌倉時代から武家社会の庇護の下、発展した能楽についての形式・形態、音楽的な特徴を深く掘り下げて理解していく。能楽5種の中、神を象徴とする初番目物（脇能物）、男性を象徴とする二番目（修羅物）について理解を深める。	第2学期では、能楽5種の中、女性を象徴とする三番目物（葛物）、狂を象徴する四番目物（雑能物）についての理解を深める。	第3学期は、鬼を象徴とする五番目物（切能物）の理解を深める。

高校第3学年 総合的に演奏表現する		
1学期	2学期	3学期
《勸進帳》の囃子を1年かけて仕上げていく。		
鑑賞領域では3大歌舞伎浄瑠璃の《義経千本桜》を取り上げ歌舞伎の下座音楽についてその歴史的経緯を学ぶ。	鑑賞領域では郷土の音楽として《八木節》を取り上げる。日本の民俗音楽のリズムには2つの系統の元となる有拍の《八木節》を取り上げ、囃子手としてのリズムを保持しながら篠笛の吹き合わせについて学ぶ。	第3学期は、鑑賞領域で学んだ知識を伴い《勸進帳》囃子の総合的な芸術表現としてまとめる。

3. 竹笛（篠笛）学習を主軸においた学年横断的カリキュラム

前章では各学齢期の教育・学習指導要領を検討し、竹笛（篠笛）学習の系統的な目標を構想した。本章では、その目標を基に各々の授業配分を勘案しながら、竹笛（篠笛）を学習対象の主軸においた系統的なカリキュラムについて述べていく。

幼稚園は日常の園生活の中で自由な時間調整は可能である。

小学校の授業で「音楽」の授業配分は1時間（以下、本論では授業45分の単位時間を1時間と示す）で週2回となる。週2回の授業の時間枠の中で、竹笛（篠笛）学習以外の歌唱、器楽、音楽づくり、鑑賞の4領域の授業を行わなくてはならない。一方で、竹笛（篠笛）学習を生活・社会・文化に根差した継続学習と見据えるならば、絶えず継続学習

していく計画立案が必要である。毎週 1 時間の中で一定時間を配分するものと想定する。よって見物・見学は音楽科の通常の時間枠でなく課外授業というかたちになる。

中学校における音楽の授業時間配分は週 1 時間枠である。よって授業 1 時間の半分の時間内で行える内容を設定する。

高校においては小学校と同じく週に 2 時間である。連続して 2 時間枠（実質 100 分）連続する場合は現行は多いので、実演鑑賞や合奏などの長時間授業も可能である。

3. 1 篠笛学習の前哨：地域に親しみをもつこと・吹く前の身体づくりを目標とした幼稚園での取り組みとして

幼稚園は活動に親しみをもっておくことが大切である、1 学期は最寄りの春祭りを、2 学期には秋祭りを見物し、3 学期には祭礼に向けた囃子練習を見学体験するなど、竹笛（篠笛）が根付いている地域の祭礼囃子に親しむ機会をもうける。

また、わらべうた遊びで日本の旋法感覚に馴染んでおくことが望まれ、1 学期は遊びながら旋法感になじんでおく。2、3 学期も同じくわらべうた遊びを継続し、リズム・拍子感覚を身に付けていく。有拍の日本音楽には日本独特のタメがあるのだが、わらべうたはその原初的な拍子をもっている。わらべうたで意識的に 2 拍子を体感することは囃子学習の基礎にもなってくる。

篠笛吹奏のための身体づくりも大切である。1 学期には呼吸を深くすること、息をしっかり吐くことなど吹く前の身体づくりを開始し、2、3 学期は竹笛（篠笛）のタンキングに当たる口唱歌の発音に慣れておく。

3. 2. 1 篠笛学習の前哨：祭りや竹をめぐる音環境を楽しむことから注目へ

小学校の低学年の音楽はもっぱら楽しんで行うことが大切である。幼稚園から継続して祭り見物やお囃子の練習を見学するように促していく。音の弁別は、聴こうとすれば聴覚が開き、注目しなければ聴く耳は養われない。竹の音・音環境についても意識的に聴取すると、自然音が弁別できるようになり竹の音が聴こえるようになる。1 学期は竹藪をみなで歩き、2 学期は竹藪を音に注目して歩いていく。そして 3 学期には竹藪の所どころから聞こえてきた音のマップを描く¹⁴。そして竹の音がどこからやって来たのかを知る。呼吸と身体づくりは幼稚園から継続的に繰り返していく。第 2 学年は第 1 学年と同じような内容であるが、行っていることに注意を向けることで音への意識をさらに細かく対象化し変化することを導いていくことである。例えば同じ場所でも季節によって聞こえるサウ

¹⁴ サウンドマップを描くことは主観的に受けた音感覚を客観視することでもある。音を出しても自分の出した音が聞けない子どもが多くなっており、サウンドスケープからの意識的な音聴取は聴覚の発達には大切な事項である。

ンドスケープが異なってくること、息から声を出すことなどである（表1参照）。

3. 2. 2 竹笛（篠笛）稽古事始め：祭礼から祭礼囃子への気付き・篠笛音色への気付き

第3学年になると、リコーダー学習が始まり、漸く竹笛（篠笛）吹奏練習始めに良い時期となる。また、第3学年から社会科の授業も始まり身近な地域の見学を行って郷土の社会に改めて気付く時期でもある。自分の竹笛（篠笛）と地域の祭礼囃子の音を聴いて、竹の音を体感しながら客観視して気付きを明確化していく道筋を各学期に設定した。口唱歌を唱えて竹笛（篠笛）を吹けば違う音がすることに気付くだろうし、自身の吹く素材そのものの音であること、祭り囃子合奏の音であることに気付くだろう。篠笛は1音が出るまでに時間を要する。まずは補助具（写真4参照）を使用したり¹⁵、穴を押さえずもともと音が出やすい歌口吹奏の練習を繰り返していく。

第4学年では、1音は音が出るように各児童が努力するよう教え合っていく。ただ、すべてのポジション音が鳴るまでには労力がかかる。従来の練習スタイルでは囃子合奏に至るまでに挫折する児童も少なくないので、1音が出たらその成果を興味・関心を動機付けしていく必要がある。例えば、自生する竹は長いものもあれば短いものもある。一本調子から十二本調子までの竹笛（篠笛）各種を作り¹⁶、各々は一音だけでも、他者の音とやり取りして、即興合奏する。また、合同で一曲を作曲するなどの学び合いによる動機づけは十分考えられる。

3. 2. 3 篠笛の単音から響きへのつながりを理解していくこと

第5、6学年になると、習慣づけていけばかなり音を弁別することができるようになる。同じ音高で吹く音もそれぞれの音色が理解できるようになる。自分の奏でる音が美しい音であるのかかすれているのか。また、単音から複数の音が重なり合って響くその音色への意識を向けることができるようになるということである。2音の音高が出るようになるとわらべうたが「演奏できる」「吹きことができる」という表現の幅を広げることにつながる。また竹笛（篠笛）の調子を複数つかえば旋法の骨格を意識することも調整可能になる。簡単な民謡も吹奏可能な3音ごとに担当を決めて1曲をパートに分けると、リレー合奏が可能である（篠原 2025）。リレー合奏は責任をもって拍を数え、適所で音を鳴らさないと全体の音楽が止まってしまうので、練習も熱心に行えるようになる。また、他の人の音をよく聴いていないと旋律が続いて聞こえないので、リレー合奏は児童にとってスリルの

¹⁵ 篠笛は横吹きで中々音が出にくいですが、リコーダーと同じように口にくわえたら音が出る仕組みになっている。

¹⁶ 一般的には三本調子から使われるが、手作りであり即興的な音楽には一本調子から使用可能である。

ある活動でもある。

3. 3 運指をマスターして演奏する

中学校での音楽の授業は週に1時間で小学校から半減する。まして器楽の一部である竹笛（篠笛）学習に時間を割く余裕はない。限られた短い時間で行わなければならない。しかし、たとえ短時間でも続けていかないと演奏の習得した技術は忘れ去ってしまう。小学校で折角音が出るようになったのに練習を中断してしまうと、成人した時にその手続き記憶を忘れてしまい、小学校の頃に吹いたのにもう吹けないということになってしまう。中教審が今回の改訂で掲げた「生涯にわたり音楽文化に親しむ態度を育むこと等に重点を置く」¹⁷こととはかけ離れてしまう。また、

音楽の実技学習では、「なんのためにあれだけ練習して習得したのか。」という喪失感を生むだけの取り組みになってしまうこともよくある。労力のかけた割に、成果があがらなかつたり、学習の手ごたえを感じられなかつたりするのでは音楽科の意義は認められない。少しでも継続していくこと、それを考えるならば、竹笛（篠笛）学習ではポジションをマスターしていくという達成課題をあげることができるだろう。

竹笛（篠笛）は7穴あるが、1つの穴を押さえて音が鳴るようになると、演奏表現の範囲が広がっていく。小学校では簡易な指づかいまではできるようになっているので、中学第1学年では甲の音を出すこともできる小指だけを押さえる七の音を出すことを1学期の目標とすることが妥当であろう。甲の音は拍有の八木節様式と対峙する拍のない追分様式の開始音としてよく使われる音である¹⁸。その音を練習すること自体が地域の囃子音楽をはじめとするお囃子の最初の吹き出しの練習ともなりえる。2学期は左全押さえと右小指押さえの四の音をマスターすることにする。そうすると演奏はドレミファシが演奏可能となる。ラの音は運指が複雑なので最後にマスターするが、それを待っているとあまり曲は吹けない。そのため、原曲を長2度下げると色々な曲が吹けるようになる。《ほたるこい》もその例であり、あまり授業の中で時間をかけず吹くことが習得されやすい。耳や型は同じ旋律傾向のものばかり繰り返すと定着する半面、固定化してきてしまう。3学期は左人差し指と中指押さえ、右小指押さえの五の音をマスターすることにする。そうするとソが加わり、沖縄の旋法ドミファソシで音が構成される曲が吹けるようになる。《ていんさくの花》がその例である。

中学第2学年1学期で音のポジションはすべてマスターできることになる。2、3学年

¹⁷ 第1章「総説」第2節「音楽科の改訂の趣旨及び要点」中央教育審議会答申において音楽科、芸術科（音楽）

¹⁸ 追分様式はその音を長く延ばして次の音からは細かいシラブルのこぶしを入れた旋律法をとる。

は諸民族の音楽を知ることが学習指導要領などの課題としてもあげられているので、鑑賞教材に木製の楽器を使用する民族音楽を鑑賞で取り上げ、関連づけていくことが有益である。諸民族の音楽から感じられる調性感と郷土を含む日本の伝統音楽の調性感は異なるので、骨格をなすテトラコルドを竹笛（篠笛）で確かめて、その違いを実際に確認していくことは実感を伴う大切な学習になりえる。テトラコルドを確かめる程度の時間は3つの音を鳴らす行為だけなので容易い。むしろ比較してそれぞれの旋法における文化的枠組みがどうなっているのかを考えることに時間が割かれることになる。しかしこの考察に関していえば、4領域を週1時間ずつ配分するとして、鑑賞の1時間で行えばよい。日本の代表的なテトラコルドは律のテトラコルド、民謡のテトラコルド、都節のテトラコルド、沖縄のテトラコルドの4種であるが、中学校の後半1学期ごとに確認を繰り返していくと、そのポジションが身に付いてくる（表1の中学校を参照）。

3. 4 雅楽・能楽・歌舞伎浄瑠璃の囃子演奏を行いながら歴史・文化を学ぶ

高校音楽の学習すべき鑑賞領域の課題には我が国の伝統音楽について多くの種類を理解することが求められているが¹⁹、日本及び郷土の音楽、諸民族の音楽を学習する際、適宜、表現領域と併行することが示されている。高校は義務教育ではなく選択性であるので、専門的な演奏技術のある程度は求めてもよいと著者は考えている。そのために、竹製の笛が使用される日本の代表的な伝統音楽を各学年ごとに設定して、各種の芸能を実際の演奏に結び付けながら学習していくこととする。そうすることによって竹笛（篠笛）の演奏表現の幅が広がっていくからである。高校の音楽は週2時間分でしかも連続して授業を行うことができる。義務教育ではなく生徒は音楽を選択して授業に挑むため、長大な曲やある程度訓練を要する専門的な曲を取り上げることが場合によっては求められる。

第1学年は雅楽の竜笛について、その演奏法を学びながら雅楽全般の様式を理解していく。竜笛はその名のごとく、「竜の鳴き声」を象徴し、竜笛の奏でる響きは「空」を表す。よってその概念をイメージして音色づくりをする必要がある。地域囃子の演奏を続けると共に仏教伝来より続いている雅楽の竹製楽器の竜笛についても実際に可能な範囲で演奏し、理解を深めていく。雅楽といっても中国経由の唐楽と朝鮮半島経由の高麗楽とでは様式が異なっているのでその旋律の違いについても体感しつつ確かめていく。

第2学年は、能の囃子手に属する能管を取り上げて、その奏法を学びながら能全般の様式についても理解していく。能の演目には大きくわけて5つの種目があり、能管の音色もその種目によって替わってくる。1学期は神の世界を象徴する脇能の《高砂》囃子旋律を、男性を象徴する修羅能の《敦盛》の旋律を囃す練習をすると同時に鑑賞ではその歴史的・文化的意味について考察するように設定すると深化することができる。

¹⁹ 2017年改訂高等学校学習指導要領芸術音楽編 美術編参照。

第3学年は、郷土の民俗芸能にも直接的に影響を与えた歌舞伎浄瑠璃の囃子演目を仕上げ演奏表現するという課題を設定し、《勸進帳》の囃子を取り上げて仕上げていくことを到達目標として設定してみる。そして、1曲を深化すると同時に鑑賞領域では、同じ種目の他の演目についても学んでいく。3大歌舞伎浄瑠璃の各演目を各学期ごとに充て、演奏と相まって総合的な理解の基、演奏表現を充実させる。

鑑賞領域では篠笛が使用される江戸時代に興隆し現在まで受け継がれている歌舞伎の下座音楽についてその歴史的経緯を学んでいく。鑑賞曲としては歌舞伎の3大代表作とされる作品を各学期で1題目とりあげる。第1学期の鑑賞対象は《義経千本桜》を取り上げるが、表現領域演奏課題《勸進帳》の主要登場人物源義経が当曲の主要登場人物である。

また、郷土の音楽は、他地域と切り離されて存在するのではなく、他地域とも影響し合いながら囃子という形態で併せて伝承されている。生徒の幅広い理解が養われてこそ、音楽学習の意義がある。篠笛の表現課題として《お囃子》を取り上げるのもそのような目標設定の意図からである。当曲は多くの郷土祭礼囃子の演奏形態である篠笛と長太鼓による合奏形式をとる。

2学期の郷土の音楽として《八木節》を取り上げる。日本の民俗音楽のリズムには2つの系統がある²⁰。その元となる有拍の《八木節》を取り上げ、囃子手としてのリズム感を保持しながら篠笛を吹き合わせていくものである。

まとめと今後の課題

ここまで、地域の祭礼囃子でよく使用される竹笛（篠笛）を主軸に、各々の教育要領および学習指導要領における関連箇所を検討し、学齢期における音楽の授業で継続的に学習していく系統的なカリキュラム作成を試みた。

各学齢期における授業時間の制約を鑑みながら、案出した目標を基に各学年のカリキュラムを作成してみたが、一生涯続けていく学習につなげていくためには、次のような順路がまとめとして考えられる。

親しみ→楽しむ→音に注目する→篠笛の音色と祭礼囃子の響きへの気付き→演奏する型の習得→篠笛の歴史的源流→歴史・社会・文化的コンテクストを含む篠笛の理解

日本音楽のカリキュラム化は未だ、暗中模索の状態である。

今後の課題は山積みであるが、実現可能な2つの課題をあげておく。1つに他の楽器、他の媒体についても系統的に考え、それぞれの学習が成り立つ時間配分の折り合いをつけ、カリキュラムを適宜、改善していく必要がある。

²⁰ 拍のない追分形式と、有拍の八木節形式である。

あと1つの課題は、学齢期による習得の継続的な問題である。著者は学校教育および社会教育の現場で、幼児、児童、生徒、学生、社会人に対して竹笛（篠笛）学習を展開してきたが、それらは断片的な成果に過ぎないと感じている。幼稚園から高校までのカリキュラムが系統的に充実すれば、竹笛（篠笛）の習得は確実なものになっていくであろう。リコーダー学習はそれを証明する例である。小学第3学年から一貫して各学齢による指導要領に具体的な到達目標が掲げられているために、得意・苦手の個人差は別として、大学で再びリコーダーを吹奏する学生は、ポジションを押さえ吹くことを容易く行えている。これは習得を裏付ける事項であり、竹笛（篠笛）学習についても各学齢期に連続したカリキュラムを打ち出していけば、習得することは実現可能になるのではないかと考えている。今は構想の段階なので、今後、教育現場で都度、実践を試みて改善していくことが課題である。

地域社会では、昨今、地域の祭礼の担い手が少なくなり、コロナ禍で追い打ちをかけるように存続の危機にさらされてきた。本研究で示した学習を実現することで、地域の伝統芸能の継承の助力として貢献することにも繋がるだろう。

また、難しいとされてきた日本の伝統音楽の継承方法についても、一つの方向性を示すことができただろう。学校現場において子どもたちが実感できる日本の伝統音楽学習を系統的なカリキュラム構想していくことは、日本古来より日本の伝統を保持していく根本的な文化の学習の基底づくりにつながるものだと著者は考えている。

子どもが自身の生活する地場の伝統・地域文化を音楽学習することで実感していくこと、その土地にずっと生活してきた人にとっては、地域文化を継承することである。また、他地域から移り住む子どもたちにとって、その土地やその国の伝統音楽を学習していくことは、その土地・国の文化を実感して学ぶことに他ならない。

日本の伝統音楽はその構成要素を変化させて多くの芸能や芸術に連続性をつくってきた。竹笛（篠笛）にも、日本における文化を横断する音楽が散在し、系統的なカリキュラム構想は、芸能から芸術に至る日本の文化を通文化的に理解していくことになり得る。地域一国家間の文化学習において、新たな担い手に学習の枠を広げ、相互に文化を尊重する子どもを形成していくのである。だからこそ、学習対象がなにものであるのか曖昧にせず、その学習対象のアイデンティティを明確化して系統的なカリキュラム構想が必要なのである。

参考文献

- 文部科学省 2018 『幼稚園教育要領』（2018年告示）
- 文部科学省 2018 『幼稚園教育要領（2018年告示）解説』
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領解説音楽編』（2017年告示）
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領解説音楽編（2017年告示）解説』
- 文部科学省 2018 『中学校学習指導要領解説音楽編』（2017年告示）
- 文部科学省 2018 『中学校学習指導要領解説音楽編（2017年告示）解説』
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領解芸術編音楽編 美術編』（2018年告示）
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領解芸術編音楽編 美術編（2018年告示）解説』
- 新実徳英 2024 『おんがくのおくりもの小学音楽1』教育出版社
- 新実徳英 2024 『おんがくのおくりもの小学音楽2』教育出版社
- 新実徳英 2024 『おんがくのおくりもの小学音楽3』教育出版社
- 新実徳英 2024 『おんがくのおくりもの小学音楽4』教育出版社
- 新実徳英 2024 『おんがくのおくりもの小学音楽5』教育出版社
- 新実徳英 2024 『おんがくのおくりもの小学音楽6』教育出版社
- 小原光一 2024 『小学生の音楽1』教育芸術社
- 小原光一 2024 『小学生の音楽2』教育芸術社
- 小原光一 2024 『小学生の音楽3』教育芸術社
- 小原光一 2024 『小学生の音楽4』教育芸術社
- 小原光一 2024 『小学生の音楽5』教育芸術社
- 小原光一 2024 『小学生の音楽6』教育芸術社
- 新実徳英 2024 『音楽のおくりもの中学音楽1』教育出版社
- 新実徳英 2024 『音楽のおくりもの中学音楽2・3下』教育出版社
- 新実徳英 2024 『音楽のおくりもの中学器楽』教育出版社
- 小原光一 2024 『中学生の音楽1』教育芸術社
- 小原光一 2024 『中学生の音楽2・3上』教育芸術社
- 小原光一 2024 『中学生の器楽』教育芸術社
- 山下薫子 2024 『ON! 1』音楽之友社
- 山下薫子 2024 『ON! 2』音楽之友社
- 山下薫子 2024 『ON! 3』音楽之友社
- 山本文茂 2021 『高校生の音楽1』音楽之友社
- 山本文茂 2021 『高校生の音楽2』音楽之友社
- 山本文茂 2021 『高校生の音楽3』音楽之友社
- 小原光一 2024 『Joy of Music 高等学校用教科書I』教育芸術社

- 小原光一 2024 『Joy of Music 高等学校用教科書Ⅱ』教育芸術社
- 小原光一 2024 『Joy of Music 高等学校用教科書Ⅲ』教育芸術社
- 新実徳英 2024 『Tutti + 音楽Ⅰ』教育出版社
- 新実徳英 2024 『Tutti + 音楽Ⅱ』教育出版社
- 新実徳英 2024 『Tutti + 音楽Ⅲ』教育出版社
- 荒木康彦 2005 「地域伝承音楽の教材集と開発の検証」『学校音楽教育研究』9. 80-81.
- 小泉文夫 1977 『日本の音—世界の中の日本音楽』青土社
- 小泉文夫 1958 『日本伝統音楽の研究1』音楽之友社
- 小泉文夫 1985 『日本伝統音楽の研究2』音楽之友社
- 小島律子 2018 『「郷土の音楽」の教材開発と実践』黎明書房
- 篠原眞紀子 2022 「小学校音楽科における日本伝統音楽のカリキュラム構想—自国文化への感性を培う教育のスタートラインとして」『大阪国際大学・大阪国際大学短期大学部紀要 国際研究論叢』35-3. 175-196.
- 茂手木潔子・江谷和樹 2004 「日本の音具を教材とした日本音楽の学習—小学校低学年を対象として」『上越教育大学研究紀要』24. 199-218.
- 日本学校音楽教育実践学会編 2018 『日本伝統音楽カリキュラムと授業実践—生成の原理による音楽の授業』

写真1



写真2



写真3



写真4



外部専門職のとらえた療育に携わる保育者の専門性

中 嶋 理 香（教育・心理学部）

和文要旨

保育の専門性は、これまで保育学の中で問われてきた。本論では、発達支援事業所にかかわる外部専門職が保育の専門性について1年間のドキュメンテーション資料を基に検討した。ドキュメンテーション資料は、保育者の身体性や五感を通じて立ち現れてくる意味に突き動かされた行動と判断した場面や偶発性を重視した実践に焦点化して収集した。結果、療育活動に参加したくない子どもの姿から生じた「気持ちに寄り添う」場面とあらかじめ想定した環境設定を柔軟に変更して「子どもに伝わる」ことを重視している場面が抽出された。具体的なエピソード内容では、前者には、①子どもが自分の好きなおもちゃを活動中に「持っていたい」気持ちを抱くときの対応、②自分の要求を言葉にできないときの対応、③他児やその場に一緒にいられないときの対応、④「できない」「食べられない」（偏食）への対応、以上の4つのエピソードがあった。後者は、①場所の指定・共有する ②食具・道具・教材の使用を促す ③場面を切り替える ④活動内容を伝える の4つのエピソードであった。保育者は、子どもに寄り添い、「伝える」ではなく「伝わる」方法を見出す専門家であった。

1. 目的

2020年代に入り子どもの置かれている状況は、社会情勢が大きく変動する中で大きく変化し、保育学研究の動向もそれに応じた実践報告が増えている¹⁾。発達障害児、医療的ケア児、外国籍の子どもといった子どもに焦点をあてた研究だけでなく、多職種連携、チームアプローチといった組織・連携といった研究も多く、多様なニーズに応えるうる保育の専門性とは何かは今問われている。

保育の専門性は、これまで保育学の中で問われてきた。門脇は、『保育者の専門性研究の国際比較』で「これまでの日本の保育学研究においては、～ 略 ～ 人間性が保育の専門性に含まれるのかという議論、専門的知識・技術を知ることだけでなく実践のなかにこそ専門性があるのではないかという議論が生じてきた²⁾」と述べている。また、岩崎は、幼児教育における保育者の職能成長には、充実した研修とそれを支える組織形成を課題として挙げている³⁾。保育学において、または、保育者養成においても保育者としての人間性を重視し、さらに、その人間性を実践のなかで発揮できる知識と技術を持つことが保育の専門性であるとし、そうした専門性を教育や研修が下支えしてきていることがわかる。

障害児保育では特に障害特性に応じた知識と技術が保育者に求められる。さらに保育者は「障害に気づく」そして、気になる子どもの行動について「保護者に伝える」という役割も担っている。その背景には、女性の社会進出がある。2024年の国民生活基礎調査⁴⁾によると18歳未満の子どもがいる世帯のうち母親が仕事をしていると回答した世帯の割合が80.9%となり、過去最高となった。加えて、同年の子ども家庭庁による「保育所等関連状況とりまとめ」によると、3歳未満の保育所等利用児童数の割合は、全利用児童の46%、そのうち0歳児は17.3%、1・2歳児は59.3%に上り、2023年度に比べて1・2歳児が1.5%増加している⁵⁾。子どもの総数が減少している中、乳児期早期から保育所等を利用する割合が増加している。この現状は、乳幼児健康診査を受診する前の1歳児に対して保育所等が子どもの発達上の問題を早期に発見する役割を担う社会的な構造となっていることを意味し、こうした社会構造の変化が保育者の専門性としての「障害に気づく」「保護者に伝える」機会の増加につながっていると思われる。一方で2000年以降の「障害に気づく」保育者がその気づきに不安を覚えたり⁶⁾、知識不足や子どもの理解と保育計画立案の困難さ⁷⁾を生み、外部専門職との連携ニーズが高まった。

「障害に気づく」ことについて横山・木谷⁸⁾は、先行研究を概観して「気になる親子」の存在に触れて、経験知に基づく支援の必要性とはどのようなものかを考察した。これによると子どもも保護者も気づいていない小さな異変を保育者自身が「気がかりなこと」として認知することが起点となり、支援につながるその後の行動を左右する⁸⁾。さらに「保育士が気がかりな親子を察知するのは、身体性や五感を活用して、親子の様子や気持ちを読み取る連続作業を通して起こる⁸⁾」と表現し、こうした身体感覚から察知した気がかりなことは、日々患者の看護に身体感覚を通じてあたっている看護実践と共通点が多いことを指摘している。そのうえで現象学的視点を引用して保育者の視線に写る親子の姿から立ち現れる意味こそが重要である⁸⁾と結んでいる。目の前にいる親子の姿や子ども同士の関わり合いの姿から身体性や五感を通じて立ち現れてくる意味は、おそらく保育者の知識と経験に基づいた保育者以外の専門職では立ち現れてこない意味であろう。言い換えるとそれこそが保育者の専門性と考えられる。

多職種連携が進む中、保育者以外の専門職は保育者の専門性についてどのように見ているのであろうか。長澤は、外部専門家による巡回指導において「同じ対象（保育者にとって気になる子ども）に対して、従来の実践知と新たに導入された専門知（外部専門家の専門領域）が重なって適用されるためコンフリクトや緊張関係がより生じやすい」ことを指摘している⁶⁾。この指摘は、保育職以外の職種が子ども個人の能力やスキルを社会的にその年齢に期待される水準にあてはめることが求められているのに対して、保育者は集団活動での偶発性を重視した実践を通じて子どもと共に育つという相互的な関係性にあり、両者の立場の違いから生じたと思われる。こうした立場の違いによって緊張関係が生じる背景は、職種のもつ特性の違いであり、その職種の存在意義と言い換えることもできるだろう。つまりはその職種の専門性ではないだろうか。

医療職と比較して保育の特殊性について触れておく。障害の子どもを対象とする発達支援センター・事業所で行われる保育は「療育」と呼ばれている。療育では、特別な支援を必要とする子どもを対象として子どもの日常的な生活で繰り返される遊びや食事、排泄、昼寝を療育活動として位置づけている。保育者は、こうした療育活動を通じて子どもの特性を理解する。医療の領域では、保護者がある目的をもって受診し、その目的を遂行するために限られた時間枠内で結果を出すことが求められる。子どもは、言ってみれば「蚊帳の外」に置かれている。したがって医療職が見ているのは生活から切り取られた子ども像であろう。これに対して療育の場面は、日常であるがゆえに繰り返しがああり、その繰り返して養われてくる保育者の知識の基づいた身体感覚が子どもの躓きに気づかせ、さらにはその躓きに対する「手だて」を講じて子どもの力を引き出す場として機能している。

また、多職種との連携する際にコンフリクトが生じやすい原因として、知りえる子どもの姿の違いが挙げられている⁶⁾。本来社会的な存在である私たちは、所属する集団の特性に応じた社会的な役割を有し、集団内の人間関係に応じたそれぞれの顔を見せている。このことを考えれば子どもの姿が異なるのは当然であろう。集団場面での子どもの姿は、個人を対象とする他の専門職にとってはあまり見ることでできない姿である。この点を他専門職が保育職の特殊性であると認識するとコンフリクトの原因とはならず、子どもの理解を深めることになると思われる。保育者は子ども同士や保育者と子どもといった相手によって異なる子どもの対人意識を知ることができる。保育者 A といつも一緒にいたい、B ちゃんの隣に座りたい、など他者に見せる姿の違いを通じてより強く社会的な存在としての子どもを意識できることは、保育者の特殊性であろう。これら以外にも療育では通常、主担当の保育者と補助の保育者が子どもの人数に応じて割り振られ、常に複数の保育者が療育に携わっている。したがって療育場面での子どもの様子を複数の目で確認している。複数の目で子どもの状態を見守ることは個別性の高い医療の場面にはない特殊性でもある。

以上のような保育の特殊性を踏まえて、本論は保育学の中での専門性論に新たに保育学以外からの視点を加えることを通じて保育の専門性がより一層明らかになるのではないかという発想を基に、外部専門家派遣事業に参加した他専門職から見た保育、今回は、療育にかかわる保育者の専門性を考察することを目的とする。保育者の専門性が発揮されている場面として過去の研究^{6) 8)}をもとに身体性や五感を通じて立ち現れてくる意味に応じた行動を保育者がとっている場面と集団を対象とし偶発性を重視した実践の場面とした。

11. 対象と方法

1. 対象：愛知県内の児童発達支援事業所の療育活動（自由遊び、朝の会、主活動、給食、自由遊び（親子クラスの場合は分離））場面 月に1度 計11回。

2. 実施期間：2024年5月～2025年3月

筆者は外部専門家として児童発達支援事業所に月に1度訪問し、保育者に対して保育実践（以下療育活動）や保護者対応へのコンサルテーションと保護者や子どもに対する直接支援を行っている。この事業所は、3クラス（各クラス10人程度）、13人の職員で運営している。2歳から就学前までの子どもを対象とし、親子通園と単独通園事業、これに加えて、親子通園週1クラスを設けている。対象児は、発達障害だけでなく身体障害や知的障害およびその疑いのある子どもたちである。保護者の希望に応じて就学まで利用することも、あるいは、地域の保育園や幼稚園との併用（以下 並行通園）も可能である。就学先は、地域の小学校（通常級／特別支援学級）や特別支援学校である。

3. 研究の手続き：直接観察法で得た写真資料を基に場面とエピソードを記録する方法を用いた質的な研究である。具体的には、身体性や五感を通じて立ち現れてくる意味に突き動かされた保育者の行動や集団を対象とし、その場で保育者が偶発性を重視して柔軟な対応を取った実践を写真とコメントによって記録した。写真資料の収集は、保育者の行動・言動・環境設定によってその後の子どもの行動に変化があったと筆者が感じられた場面を身体性や五感を通じて立ち現れてくる意味に突き動かされた保育者の行動や偶発性を重視した実践であると主観的に判断した。写真は、デジタルカメラ（Canon IXY 650）を用いて撮影した。資料は、場面（例 朝の会 給食など）ごとに分けて、エピソード（例 離席、偏食 など）にラベルをつけたのちに、前後の文脈の説明文を加えてまとめた。そのうえで、エピソードに対してキーワード（例 言葉で導く 関心を広げる）をつけた。キーワードは、文脈で想起する子どもや保育者の気持ちを筆者の視点で書き添えた。すべての資料がそろったのちにそれらをキーワードで分類し、カテゴリー化して「保育の専門性」として文章化した。

4. 倫理：日本福祉大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認を得て実施した。対象とする児童発達支援事業所を管轄する行政機関に対しては、研究許可を得るとともに同施設の利用の保護者及び同施設の保育者に対しては、写真撮影、研究の目的、公表の仕方について施設長から口頭で説明がなされ、書面にて同意を得た。施設長には、強制参加にならない配慮、意思表示する際の手続きへの配慮を依頼した。

III. 結果

145 枚の写真を集めた。それらを場面とエピソードに分けた。以下数値は場面及びエピソードの件数である。

場面：設定保育 52、朝の会 31 給食 31 プログラムとプログラムの間の待ち時間（以下隙間時間）14 環境の工夫 9 自由遊び 8 計 145。

場面の内訳は、表 1 に示す。保育者の行動は太字で記した。朝の会では子どもが参加したくないエピソードが 15（持っていたい 9、座りたくない 4、部屋にいたくない／やりたくない 各 1、計 15）、保育者が誘うエピソードが 16（一緒にやって課題を伝える 4、見本を見せて課題を伝える／スケジュールを伝える／みんな一緒に感じる 各 3、失敗しない工夫 2、興味を引き付ける工夫 1）であった。設定保育では、子どもが参加したくないエピソードが 20（持っていたい 9、遊べない・やれない 6、切り替えができない 5 計 20）、

表 1 場面ごとのキーワードとエピソード数

場面	朝の会	設定保育	給食	隙間時間	自由遊び					
キ ー フ レ ー ズ	持っていたい	9	持っていたい	9	準備・片付けを行う	10	持っていたい	4	見守る	3
	すわりたくない	4	あそべない・やれない	6	偏食への対応	9	待つ工夫	9	一緒に絵を眺める	2
	部屋にいたくない	1	切り替えができない	5	落ち着く場所を作る	5	抱っこ	1	落ち着く場所を作る	2
	やりたくない	1	リアルを感じる工夫	14	食具の工夫	5			一緒にあそぶ	1
	一緒にやって課題を伝える	4	好きな感触を見つけた後の活動	9	お代わりを要求する	2				
	見本を見せて課題を伝える	3	子どもに合わせた教具の変更	7						
	スケジュールを伝える工夫	3	見本を見せるて課題を伝える	2						
	みんな一緒に感じる工夫	3								
	失敗しない工夫	2								
	興味を引きつける工夫	1								
		31	52	31	14	8				

太字：保育者の行動

数字：数

保育者による課題の例示と課題を実施する際になされた工夫 32（リアルを感じる工夫 14、好きな感触を見つけた後の活動 9、子どもに合わせた教具の変更 7、見本を見せる 2、計 32）であった。給食では、食に対する子どもの姿 12（準備・片付け 2、お代わりを要求する 2）、保育者が行う工夫 19（偏食への対応 9、食具への対応 5 場所への対応 5）であった。隙間時間では、子どもの行動 5（トイレや水分補給時に子どもがおもちゃを持っていたい 4、抱っこを要求する 1）、保育者による待つための工夫 9 であった。自由遊びは、子どもが自由に遊びながら保育者がかかわる日常であり、保育者の行動場面が中心であったが、数としては少なく 8（子どもたち同士のかかわりを見守る 3、子どもと同じ絵や生き物をじっと見守る 2 落ち着く場所を確保する 2、一人遊びの子どもと別室で一緒に遊ぶ 1）であった。

朝の会と設定保育の場面において、子どもが参加したくないという姿が見られた。また、保育者は場面に応じて個々の子どもに対する工夫（参加するための場所・道具）を行っていた。

エピソード：身体性や五感に立ち現れてくる意味に沿った子どもの気持ちを読み取り、その気持ちに合わせたエピソードと偶発性を重視した実践エピソードをキーフレーズに基づいて整理した。身体性や五感に立ち現れてくる意味によって保育者が行った行動は、子どもの「(お気に入りのおもちゃ等をずっと)持っていたい」「やりたくない」「部屋にいたくない」姿から生じた行動である。これらを「気持ちに寄り添う」カテゴリーとした。偶発性を重視した実践には「好きな感触を見つけた後の活動」「子どもに合わせた教具の変

更」「一緒にやってみる」「失敗しない工夫」などがあり、あらかじめ想定した環境設定や例示・提案が活動を繰り返すなかで柔軟に変更したエピソードである。これを「子どもに伝わる」カテゴリーとした。

具体的な内容では、「気持ちに寄り添う」エピソードに①子どもが自分の好きなおもちゃを活動中に「持っていたい」気持ちを抱くときの対応、②自分の要求を言葉にできないときの対応、③他児やその場に一緒にいられないときの対応、④「できない」「食べられない」（偏食）への対応、以上の4つのエピソードがあった。「子どもに伝わる」エピソードに①場所の指定・共有する ②食具・道具・教材の使用を促す ③場面を切り替える ④活動内容を伝える、の4つのエピソードがあった。

IV. 考察

本研究は約1年間の写真資料をもとに他職種から療育に携わる保育者の専門性について考察することを目的とした。場面とエピソードという2つの観点から専門性について考察する。

1. 場面

朝の会や設定保育場面は、他の場面に比べて子どもの意思表示が可能な場面で子どもが参加したくないことを示す行動をとっていた。朝の会は1日のスケジュールの確認に始まり、出席調べ、ふれあい遊び、はてなボックス（箱の中にその日の音楽遊びの道具が隠れている：シフォンや楽器など）、粗大運動あそびの順番で行う。言うならば日々の繰り返しによって子どもは何を行うかを予測できる。設定保育は、季節や発達段階に応じた遊びで構成され、その日に子どもに知らされる。子どもにとって朝の会は予測可能、一方で設定保育は予測不可能である。これは保育者にとっても同様に日々繰り返す朝の会は、子どもの変化をとらえる場面として機能していた。これに対して設定保育は、子どもの姿から保育者の身体性や五感から立ち上がってくる意味によって保育者の行動が引き出される場面である。言い換えると、子どもの拒否や不安を感じ取り、子どもにわかるように伝え返す場面であり、保育者の柔軟性が試される場面として機能していた。これら以外の自由遊び、給食、隙間時間では、子どもの個別性に対応した工夫が多く、個人に合わせた落ち着く場所の確保や使用できる道具の準備が具体的な手立てとなり、筆者にとっては訪問時ごとに変化する環境として印象に残った。保育者は、繰り返す子どもの行動を時間軸の中で意味づけて、その子どもの個別性を重視した対応をとっていた。

2. エピソード：

気持ちに寄り添う

- i. 「持っていたい」への対応：複数の子どもが自分の好きなおもちゃを手放すことができない場面で保育者はそのおもちゃ等を持ったままで「活動」に参加することを許容していた。粘土やスライム活動が苦手な子どもは、活動中に時折おもちゃを触る、持つ、おもちゃとスライムを組み合わせる、などをしながら「活動」に参加することができた。また、おもちゃを持ったままではできない手洗い・トイレの場面では、おもちゃの置き場所を作っていた。この置き場所は、保育者に渡す行動が「取り上げられる」というメッセージになる可能性を回避し、所有しているという子どもの身体的な距離感を保育者が五感で感じ取った結果とした位置に設定されてあった。おもちゃ等を持っていたいという子どもの気

持ちに寄り添いながら、活動や生活の流れに沿っておもちゃと距離を置く経験を「身体感覚」として子どもに経験させていた。こうした身体感覚が徐々に事物と物理的距離だけでなく心理的な距離を取ることに導くと感じられた。

ii. 自身の要求を言葉にできないときの対応：正確な PECS (Picture Exchange Communication System) ではないが、この施設では1日のスケジュールやプログラムの内容、おもちゃの種類、給食のお代わり、行きたい場所を絵や写真にしている。子どもの発達段階や保護者の要望に応じて使用するが、日常的に保育者・保護者が使用するので子どももその利用が習慣化している。子ども自らが絵カードを見て、次に何をするのかを確認するエピソードやお代わりを要求するエピソードが見られた。毎日、同じことを繰り返すことで「絵カード」の意味（提示とその結果）が定着し、保育者と子どもの共通のツールとなっていった。共通のツールがあることによって保育者と子どもが伝え合う関係となっていた。

iii. 一緒にいられないときの対応：保育者が付きそうことを原則とし、子どもの落ち着ける場所を確保するだけでなく、一緒にいられない原因を試行錯誤しながら見つけていた。結果として、衝立の利用、他の部屋の確保、ここではなく他の場所（保育者の膝の上、本来の活動場所ではない場所）でよいなど、子どもにとって心地よい場所を用意して、全体活動との物理的な距離を利用していた。保育者は、物理的な距離を子どもの集団活動や他者に対する「心理的距離」として解釈していた。

iv. 「できない」「食べられない」（偏食）への対応：いつの時代も好き嫌いをなくすことは、障害の有無にかかわらず家庭だけでなく保育の課題でもある。この事業所では、栄養の確保を第一優先とし、食べられるものを持参することを許容している。子どもは、給食の中で食べられるものを食べてから持参した食べ物を要求することができるという手続きが身についていた。保育者は、食べられる具材を選び出して、子どもに食べるように提示している。この行為は、食べ物に接近する子どもの姿から好きな食感・食材・量をその日の献立から保育者が予測しながら、新しい食材に対して「試してごらん」を行った結果であった。こうした保育者自身がその場で仮説を立てて実践するエピソードは、スライム・小麦粉活動や新しい活動の導入場面で見ることができた。スライム・小麦粉活動では、直接手に触れられない場合にプリンカップやスプーンなどをはじめから机上に用意するのではなく、それまでの活動への参加状況から予測してあらかじめ道具を準備しておき、時間差で道具を提示していた。時間差で道具を提示することを通じて、直接触れる経験を優先していることが筆者にも伝わった。また、「だるまさんがころんだ」遊びでは、既存のルールから始めるのではなく、子どもがわかるであろうとする仮説的ルールから始め、遊ぶ回数ごとに徐々に既存のルールへ移行するという時間差を用いた実践が行われた。できない・やらないに直面した際に、それを子どもの理解を深める良い機会であるととらえて、新たな仮説を立ててその仮説を検証していることが伝わってきた。

子どもに伝える

i. 場所の指定・共有：保育の場面では次の活動準備のために「ここに座って待つ」や粗大な運動遊びでは「ここからスタート」といった場所を指定・共有することがある。子どもは「ここ」の意味を理解することが求められる。この事業所では、他児がトイレに行っている間の隙間時間や朝の会、遊具の使用の順番、靴を履く時に子どもに「ここで待つ」

「ここでやる」ことを要求している。こうした場面では床や椅子に自分のマークがついていることによって「ここ」が自分の場所であることが子どもに伝わっていた。また、床に寝転ぶ子どもには小さなスツールを用意し、そのスツールがあると寝転がらずに座る姿も見られた。さらに次の活動までの隙間時間には、次の活動を行う場所で保育者は小道具とともにわらべ歌を行い、トイレや水分補給が終わった子どもは、自然に保育者の周りに集まっていった。つまり、次の活動を行う場所として「ここ」が子どもの中に自然と伝えられていった。

ii. 食具・道具・教材を伝える：道具の使用、特に食事の自立は幼児期の課題である。巧緻な操作が要求される食具操作は、障害のある子どもであっても年齢相応の操作が要求される。せっかくスプーンですくったのにそれをそのまま口に運ばずに一旦食材を手でつまんで食べる子どもや食具を持つことだけでなく、食具をもって口に運ぶという一連の操作がわからない子どもなど、個人差も大きい。子どもの手の大きさと握りやすさ、食具の重さと子どもの操作能力を考慮し、食器の工夫だけでなく手づかみで食べてもよい食（ご飯ではなく小さなおにぎり）への変更など、随所に工夫が感じられた。たとえばパック牛乳が持てない子どもに対して、コップの中にパックを入れておき、子どもが飲みたいときにコップの持ち手をもって飲めるようにしていた。これは、コップを口に近づけるときの必要な手首を回転させる操作ができないために牛乳がこぼれることやパック牛乳の幅(厚さ)を手で持つことができないがコップの持ち手であれば持てることを発見した結果の工夫であった。また、食材を載せたスプーンを手渡してもスプーンから食材を手づかみして食べることに對して、子どもにとってスプーンにのった食材は、皿や手のひらにのった食材が提示されることと同じであると判断し、何か刺すものを食具として使用すればつまむ行為を誘発し、そのまま口にするのではないかと考えた結果、つまようじを使用する工夫がなされた。子どもの躓きから保育者の身体性や五感から立ち現れてきた意味が支援への「手だて」を考えるきっかけとなった。

iii. 場面の切り替えを伝える：次の活動への移行がスムーズにできない「切り替えの難しさ」には、今の活動を続けたい気持ちや次に何をやるのかわからないといった子どもの理由があると思われる。昨今、スケジュールを決めずに子どもの身体感覚に合わせて給食や午睡の時間を設定するゆるやかな保育もあるが、この事業所では時間の枠（始まりと終わり）を意識させる保育を実施している。自由遊びの終わりを予測させるための時計提示、遊びの終わりに「〇〇組さん 遊びはこれで おしまい」といったフレーズを保育者とともに唱えてから片付ける、プログラムの終わりにその活動の「絵カード」をスケジュール表から外して袋にしまう等の行為を通して終わりを伝えている。終わりたくない気持ちから時計を見せられると教室から出て行く、皆がお片付けをしている最中にぐるぐると教室内を走り回る等の身体で表現する子どももいる。なんでも一番になりたい子どもは、自由遊び中に絶えず「時計」を気にして終わりの時間までにはまだ十分あるのにもかかわらず、次の活動への準備を早々にし始めて保育者から「まだ時間があるよ」などと声掛けされる場面もあった。子どものこうした行動の意味付けは、日常の中で子どもの行動を見守ってきた保育者が身体性や五感を通じて立ち現れてきた意味であり、その日限りのかわりしかない筆者ではわからない。「終わり」「次の場面への切り替え」を保育者は、一定の手続き（時計を見せる、パターンのフレーズを唱える）だけでなく、その時々の子どもの心

の動きの「言語化」(楽しかった、今度やろうね)、次の活動で使用するものの「提示」、保育者や子どもたちが一斉に片付ける、あるいは、みんなで一緒に移動するといった「集団の意識化」を用いて伝えなおしていた。伝えなおしは、子どもに「今ここの活動の終わり」を伝えると同時に「次の場面に切り替わること」のメッセージとなっていた。

- iv. 活動内容を柔軟に伝え返す：新しい活動を導入する際に、保育士にはその活動を行う意図や目的がある。その活動を楽しむ子どもの姿は、その意図や目的が「伝わった」と判断する材料である。一方で子どもは、新しい活動に対して楽しむ姿をすぐには見せてくれない。子どもは、その活動に主体的にかかわっているという身体感覚を通じて楽しさを感じるとするならば、新しい活動の中に意味を見つけていく過程には個人差があるだろう。この事業所では、例示した後に参加への声掛けや促しだけでなく、その子どもなりの参加を認めることを大切にしていた。触れ合い遊び等の全身を使って歌に合わせて踊る活動やバランス等を要求する粗大運動活動になると、床に寝転ぶ、少し遠くにあるベンチに移動し座る子どもがいる。制作等の机上遊びでは、子どもに対して見る、触る等の探索の時間を充分にとり、子どもが素材と向き合う姿から「子どもができる・わかる」素材や道具を見つけ出していた。さらにお店屋さんごっこでは、子どもが感じられるお店の「リアルさ」を模索し、大人から見たのとは異なる点に「リアルさ」を見出していった。毎回の遊びの中でそうした工夫が子どもの活動の主体的参加を引き出していた。子どもの行動から立ち現れてくる意味を活動内容の意図や目的に沿って伝え方を柔軟に変化させていくプロセスは、子どもに「子どもに伝える」メッセージから「子どもに伝わるメッセージ」へと変化させた伝えなおしを大切にしている保育者の姿として筆者に伝わった。

V. 結論

一定のプログラムが組まれている療育活動では、そのプログラムに参加しない子どもたちが一定数いる。プログラムの目的や意図が理解できない、やれない、やりたくないといった意思表示として、その場から離れる等の行動が見られた場合に、保育者は物理的な距離や位置を利用したり、時間差をつけた道具・ルールを提示を介して子どもへ伝えなおしをなされていた。活動の目的や意図は、すぐに子どもの楽しむ姿として成果が得られるのではなく、伝え方やかかわり方を柔軟に変化させていく中で子どもの姿が変化していった。これは、子どもの行動に対して保育者自身の身体性や五感から立ち現れてくる意味付けだけで生じる変化ではなく、その子どもが受け入れるまで試行錯誤を繰り返しながら伝え返し・伝えなおした結果であった。子どもの拒否・戸惑い・不安から主体的な参加へと導くときに保育者は活動の目的・意図を柔軟に伝え返す方法が理解しており、偶発的な場面においてその知識を生かしていると思われた。

また、子どものマーク、スケジュール、場所、おもちゃを示す絵カードや終了を示す時計等は、保育者が日常的に子どもに伝える手段として機能するだけでなく、日常的に繰り返し使用することで子どもにとっても要求を伝える手段としても機能し、両者の共通のツールとなっていた。

他の専門職と違い保育者は子どもと過ごす時間が圧倒的に長い。子どもと生活をともにする中で保育者は子どもに伝えることではなく子どもに伝わる方法を見出し、実践を通じて検証していると思われた。言い換えると、保育者には子どもに伝わるまで伝え方を変化させることができる時間と空間が用意され、試行錯誤するなかでその専門性を高めていた。

この点が他の専門職と保育者とは異なっている。健診や病院で出会う子どもたちは生活から切り取られた時間と空間に置かれ、大人から多くのことを伝えられ続けているように思う。他の専門職も子どもに伝わる方法を見つけ出す必要があると感じる一方で、子どもに伝わる方法を模索できる知識と技量を持ち合わせていることが保育の専門性だと考えられた。

本研究は、外部専門家として筆者の目を通じて1年間の療育活動から印象に残ったエピソードを抽出し、「保育者の専門性」について考察することを目的とした。収集した資料を身体性や五感に立ち現れてくる意味に突き動かされた保育者の行動と偶発性を重視した実践の観点から整理し、具体的なエピソードに対して筆者が意味付けを行った。その結果、保育者は、子どもに寄り添い、伝えるではなく「伝わる」方法を見出す専門家であった。

本研究に関して、利益相反に関する開示事項はありません。

引用文献

- 1) 砂上史子. 多様なニーズと保育. 保育学研究 2024 ; 62 : 5-9.
- 2) 門脇 愛. 保育者の専門性研究の国際比較 ―日本および諸外国での専門性のとらえの相違に着目して―. 名古屋女子大学紀要 2024 ; 70 : 113-125.
- 3) 岩崎ちひろ. 現代日本の幼児教育における「保育者」としての職能成長に関する研究. 常盤短期大学研究紀要 2024 ; 52 : 1-19.
- 4) 厚生労働省. 2024（令和6）年 “ 国民生活基礎調査の概況”
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa24/dl/02.pdf>（参照 2025. 9. 12）
- 5) こども家庭庁.“ 保育所等関連状況とりまとめ（令和6年4月1日）”
<https://www.cfa.go.jp/policies/hoiku/torimatome/>（参照 2025. 9. 12）
- 6) 長澤真史. 特別ニーズを持つ子どもの保育をめぐる多職種協働 ―活動システムのモデルを用いた歴史的変遷と課題の分析―. 保育学研究 2024 ; 62 : 57-67.
- 7) 中嶋理香. 障害児統合保育現場での医療者支援 ―保育施設のアンケート調査をもとに―. 小児保健研究 2002 ; 52 : 52-58.
- 8) 横山正美 木谷岐子. 保育士はいかにして「気がかりな親子」を察知するのか. 北海道文教大学論集 2024 ; 26 : 15-22.

研究成立の条件と論文作成支援の体系化

—研究指導と総合的な探究との接続を視野に入れて—

小 阪 成 洋 (スポーツ科学部非常勤講師)

【概要】

研究とはどのような営みか。研究とは、勉強と似て非なるものである。研究をするためにはその前提として様々な知識を得るために、勉強が必要になる。しかし、勉強をすればそれによって研究が達成されるかといえば、そうではない。勉強はあくまでも勉強であり、知識の吸収である。これに対して、研究は、知識の創造を行う営みである。そのため、勉強をしたうえで、自身で様々な情報を収集して整理する段階を経、問を立てて解くことによって、はじめて研究が成立しうる。

勉強は知識の吸収であり、いわば「作品鑑賞」である。これに対して、研究は知識の創造であり、いわば「作品づくり」である。研究が研究として成立するためには、様々な条件をそろえる必要がある。この事実が暗黙のものとして存在していることが多く、研究を始めたばかりの初心者にとって、大きなハードルとなってしまう場合がある。そこで足止めを食らわなくて済むように、本稿を作成した。

【目次】

第1章. 研究のイメージ

第2章. 研究の条件

第3章. 研究の第1段階 スタート

第4章. 研究の第2段階

第5章. 研究の第3段階

第6章. 研究の第4段階 ゴール

第7章. 研究で最も大切なこと

第8章. 論文作成の手順

第9章. 卒論・修論・博論のレベル

第10章. 探究とは

第11章. 私の卒業論文

第12章. 研究と勉強を分けて考える

第13章. 卒論や修論によって、教員をするのに有効などのような力がつくのか？

補章1. 研究と評論を分けて考える

補章2. 本稿の具体的な活用方法

補章3. 人文科学・社会科学における「科学」とは

付録. 先行研究を読まずに問が浮かび上がる事例

—子どもが授業に積極的に参加しても、教師が「ありがとう」を言わない慣習について

第1章. 研究のイメージ

研究と勉強は異なる。結論から言えば、研究と勉強の関係は、作品づくりと作品鑑賞の関係にある。いくら沢山の作品を鑑賞したからといって、作品づくりができるようになるわけではない。同じことが研究にも言える。いくら基礎知識を勉強しても、いくら優れた研究から知識を吸収したとしても、それによって研究ができるようになるわけではない。研究ができるようになるためには、研究を「やってみる」ことである。

研究は、知の創造である。勉強は、知の吸収である。創造と吸収は、異なる。たとえ話に戻ろう。作品づくりの例を挙げるとすると、イラストや彫刻が思いつく。どちらも、スタートは、落書きや試しに彫刻をやってみたという程度のことでよい。こうした段階なくして、イラストも彫刻も、上達はしないだろう。

第2章. 研究の条件

研究についても同様である。

研究には、研究の条件がある。美術について浅薄ながら例として述べるならば、イラストの条件は「面に描くこと」であり、彫刻の条件は「立体をつくる」ことと言えるだろう。研究は、複数の条件を満たさないと研究にはならない。思いつく限り挙げるとすると、下記ようになる。

- ①先行研究について把握し、自身が創造した知を描くために適切に先行研究を整理する。
- ②自身が創造した知について、研究的意義、社会的意義が説明できる。
- ③知の創造に際して、適切な方法が設定・実施され、それが適切に説明されている。
- ④得られた結果を正確に報告し、他者にわかりやすく提示している。
- ⑤結果について、必要十分な考察を加え、他者にわかりやすく提示している。
- ⑥研究は科学である。自然科学は、より広範囲に、よりシンプルに、物事を説明する『法則』を追求する。これに対し、人文・社会科学は、現象の背後にある『意味』や『構造』を、誰もが検証可能な手続き（透明性の高い方法論）によって明らかにすることを目指す営みである。詳しくは、「補章3」を参照のこと。
- ⑦先行研究に自身の知見を適切に位置づけている。
- ⑧研究の意義と今後の課題について、必要十分な記述をしている。
- ⑨上記すべてを通して、新しい知の創造とその適切な解釈・解説に成功している。
- ⑩はじめに（課題の設定）において、研究の必要性について必要十分な言及をしている。
- ⑪おわりに（総括）において、手短かに研究の概要を述べ、再度研究を価値づけている。
- ⑫抄録において、研究の概要について必要十分な記述をしている。

以上12点がそろって、はじめて研究の形式を満たす。

第3章. 研究の第1段階 スタート

では、研究のスタートはどのようなものなのだろうか？これは、落書きをイメージしてもらいたい。落書きのように、気楽に描きたいイラストを描くように、研究も、スタートは「これってどうなっているんだろう？」「こんなことに気づいたんだけど、これってまだ発見されていないんじゃないかな？」というところからスタートできる。あくまでも、研究の主は、「新しい知の創造」である。勉強した成果をまとめたものは、ただの勉強ノートであって、研究ではない。ただ、関心のある事柄について文献・先行研究を読むなかで、自分のオリジナルの間を見つけることができる。卒論に挑むには、この作業が欠かせない。まずは、知の吸収から始まる。ただ、卵が先か鶏が先かという程度問題でもある。もし可能ならば、問の設定をいきなり試してみてもよい

だろう。問を設定してみて、その間に関連する文献・先行研究を読みこなしてみることである。すると、自身の問が研究群のどこに位置づくのかが分かる。もしくは、すでにその問が解決済であることがわかるかもしれない。こうした作業が、研究には欠かせない。

第4章. 研究の第2段階

研究を始めてみて、次の段階は「発見されていないことを見つけた（もしくは見つけられそう）なのだが、どうやって報告文をまとめるとよいのだろうか？」ということである。ここまで至れると、かなり研究としては良い。ただ、報告文のまとめ方として、研究の形式があるのである。研究という営みは、すでに行われて公になっている研究の成果（一般的に未刊行であるため卒論・修論を除く。CiniiやJ-STAGEで検索してヒットするレベルの、公に刊行された論文が該当する）に、自分の成果を付け加えていくものである。そのために、①～⑫の条件を満たす必要がある。とくに、①と⑦である。既存の研究を整理して、自分の創造した知をそこに新しく加える作業が、研究である。そのためには、①と⑦を避けては通れない。

条件を満たすために、先行研究を読み込んでみると、自分の問や見つけた知が、すでに解決済であることがわかる場合がある。そうなれば、問を立てるところからやり直しになる。まったく新しい事柄について問を立ててもよいが、それだと卒論などの場合大変なので、おススメできない。おススメは、少し角度を変えてみたり、位置をずらしたりするようなことである。

角度を変えたり位置をずらしたりするとはどういうことか。例えば、最初に「いじめの4層構造について研究したい」と思っていたとする。しかし、それについては既に解決済みの課題であることが勉強していてわかる。そうしたら、「いじめの加害者の意識について研究する」というように、いじめに関連する他の事柄を研究することにするということである。

第5章. 研究の第3段階

研究の条件①～⑫を満たす際に、もう1つポイントになることがある。先行研究の穴を埋める研究テーマの設定と、そのテーマに対応したデータ収集および検証が必要なので、これらの辻褄を合わせることになる。いくら新発見をしたと思っても、それを検証するデータがとれないとなれば、③～⑥を満たせないことになる。そのため、入手可能なデータと、穴埋めが可能な研究テーマ（問）、そしてそのテーマの研究的意義・社会的意義という3点をそろえる必要がある。これには、パズルをそろえるような難しさが伴う。

データのとり方として、大きく2パターンある。質的調査と量的調査である。質的調査とはインタビューや観察などである。質的調査に対して、量的調査というものが存在している。これは、統計調査を意味する。調査対象の母集団についてすべて調べることができる場合（悉皆調査）は、記述統計で十分に説得力をもつ。しかしながら、母集団が大きければ大きい程、母集団全体を検証するのは難しい場合が多い。そのため、母集団の中から一部を抽出して調査をかける手続き（抽出調査）が必要となる。これを推測統計という。母集団すべてに対して調査をかけられることは稀なので、一般的に統計というと、推測統計が多くなるはずである。推測統計のイメージとしては、母集団を設定して実施するアンケート調査を思い浮かべてもらおうとよいだろう。推測統計をつかうとなると、主成分分析、重回帰分析、ロジスティック回帰分析、クロス集計など、手続きが煩雑な分析手法が必要となってくる。また、検定をかけて分析の精度を確かめるといった手続きも必要となる。抽出調査による統計解析には、なかなかの煩雑さが伴う点に留意が必要である。

第6章. 研究の第4段階 ゴール

データを収集し、分析したら、研究の半分を終えたイメージである。データの分析まで終われば、やっと、他のやるべきことが決まってくる。分析の内容を、「結果」に書く。結果から自然に導かれる内容を「考察」に書く。「考察」に必要な情報のうち、これまでの研究成果で判明していることを「先行研究の整理」に書く。全体の調和をとりながら、「まとめ（総括）」と「はじめに（緒言）」を書く。全体の要約を「抄録」に書く。そして、順番に並べる（順番は「8. 論文作成の手順」参照）。

第7章. 研究で最も大切なこと

再び、美術のたとえ話に戻ろう。作品づくりにおいて最も大切なのは、落書きや試し彫りをしてみるということである。それ無しに、作品づくりはありえない。ただ、質の高いイラストや彫刻を鑑賞した経験は、何等かの形で自身の作品づくりに生かすことができる。研究も同じで、優れた研究を読破した経験は、何等かの形で自身の研究に生かすことができる。

また、作品づくりの際に、自身のオリジナリティをなくさないために他者の作品を見ないようにするというのも、研究と通ずるところがある。研究においても、勉強から脱出して知の創造に至るために、いったん勉強をやめる段階が必要な場合がある。基礎知識や他者の研究を勉強するばかりでなく、自身の問題意識と向き合う作業が必要になる場合があるのだ。

まとめると、美術作品について、鑑賞なくして作品づくりなし、である。研究においても、知の吸収（勉強）なくして、知の創造はありえない。ただ、いわゆる勉強からは少し距離をとることが、研究上必要な場合もあるのである。

最も大切なことは、研究に着手してみるということである。やってみなければ、何も始まらない。その際、自身の興味関心を追いかけることになる。その作業は、膨大な量の先行研究を読みこなすことから始まる。もしも、先行研究を読んでいる間に自身の興味関心が満たされ、問題意識が解決したとすれば、その行動は「研究を開始しようとしたが勉強で終わった」ということになる。それはそれでよいのである。そうならば、別の問を探して、それに関連する先行研究を読む作業に入っていく。その繰り返しで研究をしようとするということである。

しかしながら、卒論・修論の場合には、短期間の期限が定められているため、せっかく読みこなした膨大な量の先行研究に関する知識を生かして研究の成果をアウトプットする方が効率がよい。そのため、「4」で述べたように、微妙に問の角度や位置をずらすことで対応するのが賢明なやり方となる。ちなみに、自身の研究関心に基づかないで研究を始めると、研究がただの面倒くさい作業となってしまう、とりわけ文系では研究が捗らなくなるので注意が必要である。

第8章. 論文作成の手順

論文の章立ては、おおよそ下記のようになる。

- ①目次
- ②抄録（要約）
- ③はじめに（本研究の目的）
- ④先行研究の整理と検討
- ⑤研究の方法
- ⑥結果
- ⑦考察
- ⑧本研究の研究的意義・社会的意義と成果、先行研究への位置づけ

⑨おわりに

卒論・修論は①～⑨を作成すればよし。博論は、①～⑨のワンセットを3～6つ程度作成し、それを一連の研究成果としてまとめる。複数ある研究のうちの1～2つ以上を全国学会の査読に通してあることが博士号授与の条件となる場合が多いだろう。

ところで、研究と論文の関係について述べておきたい。つまり、研究は、論文の①～⑨の順番に進んでいくのではないということである。私の感覚としては、下記の通りである。

まず、先行研究を読みながら、メモを作成する(④の準備)。先行研究の穴を見つけ、それが自身の問題意識と重なるならば、研究したくなる。研究したくなる、とは、物事を追究して明らかにしたくなる、ということである。そこから、⑤～⑦ができそうか検討する。⑤～⑦ができそうとなれば、着手してみる。手ごたえを確かめ、成果を出せそうとなれば、研究を続ける。研究の成果が出たら、⑤～⑦を記述する。その後、④と⑧を書く。研究の成果が出ているからこそ、その成果を際立たせるように④を書くことができる。⑧についても同様である。その後、④～⑧に対応するように、③と⑨を書く。これで研究全体が完成する。そこで、②を書く。さいごに①を書いて、体裁を整えて研究が論文として完成する。

なお、私の場合、⑤～⑦に着手する際、まずは草稿を作成してみる。さらに、そこから②も仮作成してみる。これにより、全体の見通しが立つ。仮作成した②は、③～⑨が完成した後で修正するようにしている。

第9章. 卒論・修論・博論のレベル

卒論は、学内の学生の中に、自分以上に論文内容について詳しい人物がいない程度。修論は、全国の修士課程在学学生の中に、自分以上に論文内容について詳しい人物がいない程度。博論は、全国のどこにも自分以上に論文内容について詳しい人物がいない程度。つまり、その内容の第一人者であるというレベルが求められる。ちなみに、卒論・修論・博論、どの段階についても、指導教員よりも自身の方が論文内容に詳しいことは条件として必須である。これは、学生が論文の作者であり、指導教員はあくまでも助言をくれる鑑賞者でしかないことによる。

作者こそが、その作品、つまり論文について最も詳しいのである。

第10章. 探究とは

高校における「探究」も研究・論文作成と本質は同じであるが、相対的に重視点が異なる面もある。そこで、大学の卒論との比較によって、その性質について述べておく。

第一に、客観性の重みづけの差異である。卒論は、学術的な新規性や根拠に基づく説明可能性が相対的に強く要請され、先行研究の中に自分の研究を位置づける「公(パブリック)」な営みとして構成される傾向にある。一方で、探究は、客観性それ自体よりも、「なぜ自分がその課題に取り組むのか(自分事化)」という主観的な意味づけや、地域社会との接点が相対的に重視される傾向にある。

第二に、先行研究・情報の信憑性の扱いの差異である。卒論は、先行研究の検討を踏まえ、引用ルールに従って知見を整理することが研究成立の重要条件となる。一方で、探究では、高校生が論文検索エンジン(Ciniiなど)を使いこなすこと自体が一定のハードルである。そのため、網羅的な先行研究検討というよりも、インターネット情報やインタビューで得た情報の妥当性をどう吟味するかという、情報リテラシーに近い指導が中心となる傾向がある。

第三に、課題解決の定義(最適解志向か、納得解・行動変容志向か)の差異である。卒論では、厳密なデータ分析や論理構成により、より妥当な結論に近づくことが目指される。一方で、

探究では、社会課題など正解のない問いに対し、自分たちなりにどう向き合うかという納得解の構築や、実際にアクションを起こすといった行動変容が評価されやすい。

高校と大学の役割分担としては、高校では、研究・論文作成の下地を醸成するために主観性の高い「探究」を実施し、大学では、その下地の上に、より客観性が要請される「研究」をする、という傾向がある。大学での研究・論文作成の準備という面でも、高校において探究の指導が必要とされているものと考えられる。

第11章. 私の卒業論文

ちなみに私は学部時代、大きな勘違いをしていた。指導教員が指導してくれるように論文を書いていけば、卒論が書けると思っていたのである。それは、作者が鑑賞者（指導教員）に指示されるがままに作品づくりをしようとしているようなことで、まったくもっておかしなことである。実際、私が期待したような卒論指導はなく、結果として私の卒業論文は、数冊の本や少数の既存研究を雑にまとめて我田引水の考察を述べただけの残念な作品となった。新しい知をまったく創造できなかったのである。評価はBをいただいたが、CやDであってもおかしくなかったと思返される。くれぐれも、指導教員というのは、共同研究者ではなく、あくまでも鑑賞者であることを忘れてはならない。鑑賞者の立場から様々なコメントをくださるのが指導教員であると捉えておいた方がよいだろう。

私が在籍していた教員養成大学では、卒業論文で初めて研究を実践することとなった。逆に言えば、卒業論文意外の大学のレポート課題は、頭の体操や作文の練習にはなっていたものの、論文を書く練習にはなっていなかったのである。

第12章. 研究と勉強を分けて考える

卒論開始当初、とりあえず私に関心をもっていただいていたこととして「いじめ」があった。教員になる上で、「いじめ」への対応はできなくてはならないし、そのノウハウを学んでおく必要があると思ったのである。そこで、卒論の研究テーマとして「いじめ」をやりたい旨、指導教員に申し伝えたところ、「やめた方がいい」とのご助言をいただいた。理由としては、「いじめ」については既に大量の研究がなされているため、先行研究を読むのに膨大な手間がかかってしまうこと。また、新しい知見・発見を生み出すことがとても難しいと想定されることが挙げられた。具体的な先行研究の量としては、CiNiiで「いじめ」を調べた結果としては、論文が12,243件、本が1,777件ヒットした¹。

「いじめ」について研究をするということは、これらのうちの多くを読みこなし、その上で、まだ解明されていない事柄を見つけだして、仮説生成するなり検証するなりして、知を創造してそれを先行研究に位置付けるという作業が求められる。作業量が膨大になってしまう。だから、「いじめ」の研究は避けた方が賢明なのである。「いじめ」に関心があって将来的に教員として対処する必要があるということなのであれば、あくまでも、関心の向くままに数冊の本やいくつかの論文を読むという程度、つまり勉強する程度に留めておくのがよいだろう。

この体験から得られる教訓は、「研究と勉強は分けて考えよ」ということである。教員になっていく上で、もしくは他の職業に就く上で必要な知識については、勉強すればよい。卒論の作成、つまり研究については、研究として成立させることがまず必要なので、研究され尽くしたテーマは避ける方がよい。ただ、よほどオリジナリティのある新発見であれば、事実上、研究とし

¹ 2025年12月30日、検索閲覧。

て成立はしうる。しかし、卒論という研究の極初歩の段階で、それを目指すのはリスクیでもある。

どうしても「いじめ」でやるとしたら、膨大な文献・先行研究を読んだ上で、明らかにされていない事柄を問として設定し、その問を解くための研究をすればよい。しかし、それがいかに困難なことか、着手してみると実感が湧いてくるだろう。

無理やり研究を成立させる方法として、研究対象を極狭い範囲に限定するという方法がある。例えば、研究テーマを「いじめの発生機序に関する一考察～〇〇大学4年生のいじめ体験に関するインタビュー調査を通して」とすれば、〇〇大学4年生を対象とした研究はこれまでなされていないので、新しい知見であるということが出来る。ただ、その知見の研究的意義・社会的意義を描くのが難しくなる。しかしながら、そうは言っても、卒論という研究の練習段階として、指導教員によっては、認めてくれる場合がある。私が卒論で所属していた研究室の指導教員は次のように言っていた。

「たくさん勉強したことをまとめて、研究としての体裁を整えて、そこに新しい知見をほんの少しでも付け加え、先行研究に位置付けることができれば、それだけで卒論として十分なレベルに達する」

指導教員がどのようにご助言くださるかによるが、研究と勉強を分けて考えることは、研究を乗り切る上で有効かつ必要な考え方である。

第13章. 卒論や修論によって、教員をするのに有効などのような力がつくのか？

情報を収集し、問を立て、問を適切に解く力が身につく。この力は、教材研究の力となる。教材研究とは、子どもに授業をするに際して、どのように授業を展開すればよいかを考え、計画する営みである。当該の教材、つまり教科書で言えば単元の目標をまず把握する。しかし、単元の目標を把握しても、それは抽象的で、具体的に何をどう教えればよいかは不明のままである。そこで、指導書を読む。しかし、指導書も一通りの具体例は書いてあるのだが、書き方が煩雑であったり、情報量が多かったり、あいまいな書き方がされていて結局何をどのようにすればよいのかが書かれていなかったりして、役に立たないことが多い。そこで力になるのが、研究を成し遂げた体験である。研究を作成した体験が、教科書・指導書・副教材・学習指導要領等の膨大な情報量を検討・整理し、自分の受け持つ子どもたちに対して必要な授業展開を作成するための胆力となるのである。これは、既存の情報から授業展開を作成するばかりでない。自身の実感から、子どもたちにとって真に必要な能力をつけさせるためのオリジナリティのある授業展開を作成することも可能にしていける胆力なのである。

ちなみに、教育技術の基本的なことを知っていなくては、授業展開が上手でも、授業による子どもの成長は半減する。そのため、指示の出し方や説明の仕方、個別に評定をくだすことの効果等々、基礎的な教育技術については知っておく必要がある。知っておけば、現場で実践していく中で血肉化していくため、使いこなせるようになる。教育技術については、最悪、現場に出てから関連本を読み漁ることで身に付けることができる。一方で、授業展開の力量を左右する研究力は、身につけるのに時間がかかる。そのため、大学(院)段階で、研究力を身につけておけると、教員になった時にスタートダッシュをかけられるものである。卒論などで研究に向き合った経験は、授業展開を様々な工夫する能力となって、子どもたちに還元されることだろう。

補章1. 研究と評論を分けて考える

ここまでは、研究と勉強を対比しながら、研究という営みについて述べた。これで、勉強と研究の違いについては、明確になったはずである。ところで、もう1つ、人によっては、勉強の他にもう1つ研究と判別が難しい事柄がある。それは「評論」である。

私は教育学を専門としているため、教育について研究と評論の違いを述べることにする。例えば、2026年現在、教員不足や教員の待遇改善が必要という論調がある。これに対して賛成の意見をもっているとする。その意見を述べるのは、それは評論であって、研究ではないことに注意が必要である。

仮に、どこかに存在しているデータを参照しながら、「だから教員の待遇改善が必要である」と述べた場合であっても、残念ながらそれは評論の域を出ない。ここをはき違えると、いつまでも研究がはじまらず、堂々巡りの評論を繰り返すことになるので気をつける必要がある。評論から研究へと移行するには、まず、自分の賛成・反対の意見は置いておいて、データを自分で発掘してくる（一次資料）か、既にあるデータ（二次資料）をただ参照するのではなく組み合わせたり整理したりして新しい知見を発見する必要がある。いったんは、自分の評論家としての意見をよそに置いておいて、まずはデータと向き合う必要がある。これをすることで、評論を脱して、研究を進めていくことができるようになる。

補章2. 本稿の具体的な活用方法

例えば、卒論指導に際しては、下記のような手順で本稿を活用されたい。

- I 学生たちと本稿を読み合わせして、わかりにくいところについて質疑応答に応じる。
- II 学生各自の課題が何で、どこから手を付けられそうなのか、尋ねる。ここでは、ひとまず関心のある事柄が、学生から出てくればよい。
- III 重要なのは、関心のある事柄について闇雲に文献を読むことまでは必要ないということである。いくつかの文献は読んでみる必要はあるが、いくつか読んでいるうちに、ふと疑問に思うことが出て来たら、それを卒論のテーマにしていくことができる。もしくは、文献を読む前から、疑問に思っていることがあるならば、それを問として設定することも可能である。当然ながら、その場合には、その問がすでに解かれていないことを、先行研究を洗い出して確認したうえで、問に向き合うようにする必要がある。
- IV 検証が難しいような大きなテーマを思いついた場合には、その問について、例えば調査対象を所属している大学の学生に絞るなどして、小さくすれば、卒論として成立しうる。
- V 本稿に沿って、データ収集、結果、考察、を作成し、それに対応するように先行研究の整理等をすればよい。
- VI 以上の方法で卒論指導に尽力すれば、「卒論で、何をどのような手順で進めたらよいかかわからない」という状況に学生が陥り、「卒論に取り組んでいるのに、まったく進まない」という事態になることは防ぐことができるだろう。

補章3. 人文科学・社会科学における「科学」とは

人文科学・社会科学における「科学」とは、少なくとも以下の4条件を満たすものである。

1. 論理的な一貫性と反証可能性
自身の主張が、提示したデータや資料から論理的な飛躍なく導き出されており、他者が同じプロセスを辿った際にその誤りを指摘できる（反証できる）状態にあること。
2. 徹底した資料批判と文脈化

人文科学においては、対象とするテキストや史料の信頼性を吟味し、それを当時の時代背景や思想的文脈の中に適切に位置づけて解釈していること。

3. 価値自由（客観性）への努力

社会科学においては、研究者自身の主観や「こうあるべき」という価値観（評論的な視点）を、分析データから意識的に切り離し、事象をありのままに記述・分析しようとする態度をもつこと。

4. 理論の射程の明示

自然科学のような「法則」を目指すのではなく、その知見が「どのような条件下（地域、時代、集団など）において有効か」という適用範囲を明確にすること。

付録. 先行研究を読まずに問が浮かび上がる事例

一子どもが授業に積極的に参加しても、教師が「ありがとう」を言わない慣習について

以下は、教育実習等で遭遇しうる事象をもとに、**研究課題化の過程**を示すための例である。記述は、特定の学校・個人が同定されないよう配慮し、必要に応じて一部を一般化している。

先行研究を読み続けているなかで、未解決の問を発見できることは、極当たり前のことである。これに対して、先行研究を読まなくても、実体験等をもとにして、問を立てることも可能である。その例として、学生が教育実習において出会う体験について下記に紹介した。なお、この過程は、研究の条件の、①先行研究整理、②意義、③方法、⑦位置づけ、をそろえる作業に相当している²。

学生が教育実習に行くと、次の事実に出会う場合が散見される。

授業中に、子どもが指示に従ったり、挙手して発言したりした際に、子どもに対して「ありがとう」とは言ってはいけないという事実である。多くは、実習生として授業をさせてもらった際に、子どもに対して「ありがとう」と言ってしまう、指導教官からそれが不適切であるという指摘を受ける。その理由としては、「授業への参加は子どもが自分自身のために行っているものであって、教師のために行っているものではないから」というものである。

一方で、大学の講義を受講している際には、講義中に大学教員から学生の発言に対して「ありがとうございます。」は度々聞くことがある。また、大人向けのセミナーでは、セミナー中、一般参加者が発言した際に、講師が「ありがとう」を言うことは度々目にするがある。果たして、学校において、子どもの授業への積極的な参加に対して「ありがとう」と言わない慣習は、日本中で共通なのだろうか？

このようにして、仮に、学生が自らの教育実習の体験をもとに問を立てたとする。まずもって、問としては成立している。

次に、先行研究を調べて、まったく同じ研究の有無を確認する必要がある。それが無ければ、類似の研究や近い研究を探して学ぶことになる。これが、先行研究の穴を埋めることができる研究かどうか見分ける作業となる。先行研究を読んでいるうちに、この問が、生徒指導に関する研究群のなかに位置づけることがわかってくる。自分の問が、どこに位置づけるかを説明できるようになると、研究的意義が説明できる状態に至る。(①先行研究整理、②意義、⑦位置づけ)

² 「第2章. 研究の条件」を参照のこと。

その後、もしくは同時に、問を検証するためのデータの取得方法について検討する。「日本で共通なのか？」という問を検証するためには、少なくとも 47 都道府県からデータを取る必要が生じるうえに、さらに詳細に分析しようとする、全市区町村についてデータをとる必要が発生する。すぐに、これらがとても難しいことがわかる。そこで、問の角度をずらす。例えば、「子どもの積極的な授業参加に『ありがとう』を言わない慣習は、どのようにして維持されているか？」という問への変換をする。こうすると、少数の教員に対して、「あなたは、いつ、『ありがとう』を言ってはいけない、という認識に変わったか？」、「はじめて、この考え方を知った時に戸惑ったか否か」、戸惑いを感じた教員に対して、「慣れるにつれて戸惑いはなくなったかもしれないが、実際に子どもを指導する上で、今現在、有益な留意点だと思うか否か」等を問うインタビュー調査によって、問を検証することができるようになる。これで、データ取得と、問について整合性がとれるようになる。なお、研究倫理上の配慮として「調査に際しては、学校・個人が特定されないよう配慮し、必要な同意手続きを踏む」ようにしておく必要がある。(③方法)

さらに、次には、社会的意義を満たすためのロジックを考案する。

感謝を他者に伝えることは、学校において子どもに指導されている価値的な態度であり、日常では、教師はそれを率先垂範している。そうした中で、子どもの授業への参加に対しては、教師が感謝の意を表現しないことが、果たして本当に教育上効果的であるのかを、本研究によって検証することができる。これは、子どもに対して感謝を学ばせるための、教師のあるべき姿を検証するのに必要であるため、そこに社会的な意義があると考えられる。

このように述べることによって、研究の社会的意義を示すことができる。(②意義)

ここまで来れば、パズルがそろったことになる。すなわち、入手可能なデータと、穴埋めが可能な研究テーマ（問）、そしてそのテーマの研究的意義・社会的意義という 3 点である³。

あとは、「第 6 章. 研究の第 4 段階 ゴール」に記載されている手順の通りに進めれば、研究は仕上がる。

このようにして、実体験をもとにした問であっても、研究として成立させることができる。なお、ここでは、研究のレベルとしては、卒論を想定して上記について述べているので留意されたい。これが仮に、修論や博論である場合、問やデータ、意義について、レベルが高まることになる。その詳細については、ここでは割愛する。

こうした「日常の違和感から問いを立て、現実的な調査手法へ落とし込む」というプロセスは、高校での『総合的な探究の時間』における課題設定の指導においても有効なモデルとなるだろう。身近な疑問を学術的な手続き（科学）へと昇華させる手続きこそが、探究と研究を繋ぐ架け橋なのである。

³ 「第 5 章. 研究の第 3 段階」を参照のこと。

Conditions for Establishing Research and Systematizing Thesis Support
—With an Eye Toward Connecting Research Guidance and Comprehensive Inquiry—

Narihiro KOSAKA*

Abstract

What is research? Research is similar to, yet distinct from, study. To conduct research, one must first acquire various forms of knowledge through study. However, merely studying does not guarantee the achievement of research. Study remains study—the absorption of knowledge. In contrast, research is the activity of creating knowledge. Therefore, only after studying, and then going through the stages of independently collecting and organizing various information, formulating questions, and solving them, can research truly be established.

Study is the absorption of knowledge; it is akin to “appreciating a work of art.” Research, in contrast, is the creation of knowledge; it is akin to “creating a work of art.” For research to be valid as research, various conditions must be met. This fact often exists as an implicit assumption, which can become a significant hurdle for beginners just starting research. This paper was created to help avoid getting stuck at this point.

* Faculty of Sport Sciences Lecturer, Nihon Fukushi University

教育制度論における教育課程制度の理解を支える講義設計

—法令体系と学習指導要領策定過程を中心に—

小 阪 成 洋（スポーツ科学部非常勤講師）

はじめに

本稿は、「教育制度論」のうち、とくに教育課程に関する制度（法令体系と学習指導要領の策定・運用）を、初学者が見通しよく理解できるようにするための講義設計を共有するものである。以下には、実際に授業で配布した講義資料（穴埋めを含む）を、体裁調整と最小限の校正のみ行っただけで掲載する。教職課程においては、教育課程制度を「理念（教育基本法）—制度（学校教育法等）—運用（学習指導要領）」の多層構造として把握することが重要であり、本資料はその理解を支えることを目的とする。

【本資料について】

本資料は、文部科学省による「教職課程コアカリキュラム」における「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」に関する科目の講義資料の一部である。教育制度論のうち教育課程制度（法令体系と学習指導要領策定過程）の理解を目的としている。

基礎的な知識の確認のために、〔 〕内を穴埋め形式として、学生が用語を書き込みながら受講できるように設計してある。大括弧の左端に、数字を連番で付してあり、番号と用語を対応させながら講師が板書していく使用方法を想定している。

教育制度論のうち教育課程制度は、初学者が法令体系を見失いやすいため、授業で用いた説明順序を共有する。なお、本資料は講義で用いた実物ではなく、表記の整理・出典明示等の校正を中心に整えたものとなっている。

【講義資料】

テーマ：教育課程の法的根拠

1. なぜ、学校で学ぶことを自由に決められないのか？

学習指導要領 小学校編 2017年3月公示

各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童の人間として調和のとれた育成を目指し、児童の心身の発達の段階や特性及び学校や地域の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。

各学校が、教育基本法や学校教育法などの法規に従い、文部科学大臣が別に公示する学習指導要領を基準として教育課程を編成しなければならない。また各学校において、児童又は生徒や学校、地域の実態並びに児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を考慮して編成しなければならない。

2. 教育課程に関する法律

〔① 日本国憲法 > 教育基本法 > 学校教育法 > 学校教育法施行規則〕

※参考：国際的枠組みとして「子どもの権利条約」等がある。

- ・教育基本法：日本国憲法の精神にもとづいて、わが国の教育の基本原則を定めた法律。1947（昭和22）年に制定されたが、2006（平成18）年に全面的に改正された。

教育基本法			
第1条	教育の目的	第11条	幼児期の教育
第2条	教育の目標	第12条	社会教育
第3条	生涯学習の理念	第13条	学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力
第4条	教育の機会均等		
第5条	義務教育	第14条	政治教育
第6条	学校教育	第15条	宗教教育
第7条	大学	第16条	教育行政
第8条	私立学校	第17条	教育振興基本計画
第9条	教員	第18条	法令の制定
第10条	家庭教育		

教育基本法の第1条では、教育の目的を定めている。教育の目的を〔② 人格の完成〕とし、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」を目指して教育をおこなう。そして、この目標を実現するために、第2条で5つの教育の目標を定めている。

第1条 教育の目的

教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

第2条 教育の目標

教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 幅広い〔③ 知識と教養〕を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、〔④ 自主及び自律〕の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、〔⑤ 公共の精神〕に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

・学校教育法

学校教育法では、〔⑥ 学校段階〕ごとの目的・目標等が定められている。

学校教育法			
第1章 総則	第1～15条	第7章 中等教育学校	第63～71条
第2章 義務教育	第16～21条	第8章 特別支援教育	第72～82条
第3章 幼稚園	第22～28条	第9章 大学	第83～104条
第4章 小学校	第29～44条	第10章 高等専門学校	第105～123条
第5章 中学校	第45～49条	第11章 専修学校	第124～133条
第5章の2 義務教育学校	第49条の2～8	第12章 雑則	第134～142条
第6章 高等学校	第50～62条	第13条 罰則	第143～146条

・学校教育法施行規則

学校教育法にもとづいて、各学校について「教育課程」を定めることが記載されている¹。具体的には、学校で学ぶ教科等と〔⑦ 標準授業時数〕（小・中）／科目と単位（高）

¹ 学校教育法施行規則第50・51条（別表第一）、第72・73条（別表第二）、第83条（別表第三）等

を定めている（下記の表参照）。高校においては、卒業に必要な単位数を定めている。図表における「時間」は、正確には「単位時間」で、原則として、小学校では45分間、中学校では50分間である。ところで、図表に登場する数値の多くが、35の倍数である。35, 70, 105, 140, 175, 210, 245...910, 980, 1015。この35という数値は、科目が実施される標準的な授業週数をあらわしている。算出方法は、右記である。

- ・夏休み等の長期休業が70日、祝日が12日、土日が83日の、計165日ある。
- ・そのため、授業のできる日数は、年間で200日程度ということになる。
- ・これを週5日で換算すると、年間40週が授業日となる。
- ・授業だけでなく、様々な行事があるため、それらをすべてあわせて5週程度と想定する。
- ・すると、年間35週を授業日数としてカウントできる。

※小学1年生のみ34週としているのは、最初の1週間を学校に慣れるための期間としているためである。

（参考）学校教育法施行規則に定める標準授業時数

小学校の標準授業時数

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
国語	306	315	245	245	175	175
社会	-	-	70	90	100	105
算数	136	175	175	175	175	175
理科	-	-	90	105	105	105
生活	102	105	-	-	-	-
音楽	68	70	60	60	50	50
図画工作	68	70	60	60	50	50
家庭	-	-	-	-	60	55
体育	102	105	105	105	90	90
特別の教科 道徳	34	35	35	35	35	35
特別活動	34	35	35	35	35	35
総合的な 学習の時間	-	-	70	70	70	70
外国語活動	-	-	35	35	-	-
外国語	-	-	-	-	70	70
合計	850	910	980	1015	1015	1015

中学校の標準授業時数

	1年	2年	3年
国語	140	140	105
社会	105	105	140
数学	140	105	140
理科	105	140	140
音楽	45	35	35
美術	45	35	35
保健体育	105	105	105
技術・家庭	70	70	35
外国語	140	140	140
特別の教科 である道徳	35	35	35
総合的な 学習の時間	50	70	70
特別活動	35	35	35
合計	1015	1015	1015

備考
 一 この表の授業時数の一単位時間は、五十分とする。
 二 特別活動の授業時数は、中学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。

出典：文部科学省（2021）「第124回 教育課程部会 資料4」https://www.mext.go.jp/content/20210629-mxt_kyoiku01-000016453_4.pdf（2025年12月30日閲覧）。

・〔⑧ 学習指導要領〕

幼稚園から高校までの教育課程の全国的な基準を定めたもの。

学校教育法および学校教育法施行規則にもとづいて、文部科学大臣が学習指導要領を告示する。

学校教育法施行規則²において

「教育課程については、(中略) 文部科学大臣が別に公示する学習指導要領によるものとする」と定められている。したがって、学習指導要領は法令に基づく基準として位置づけられ、教育課程編成の〔⑨ 拠り所〕となる。

学習指導要領に示されている内容は、すべての児童生徒に対して原則として指導することが求められる。さらに、児童生徒の学習状況などの実態に応じて、必要がある場合には、各学校(校長)の判断により、学習指導要領に示されていない内容を加えて指導することも可能である。また、各教科の指導の〔⑩ 順序〕について適切な工夫を行うこともありえる。

・中央教育審議会(〔⑪ 中教審〕)

学習指導要領の作成は、文科大臣が中教審に、「次の学習指導要領はどうあるとよいか」意見を求めることから始まる(諮問)。中教審というのは、文科省に設置される審議会である。メンバーは、文科大臣に任命された学識経験者等で構成される。やることとしては、教育に関する調査や審議である。

中教審では学習指導要領の方針を作成する。これを〔⑫ 答申〕と呼ぶ。この答申を踏まえて、学習指導要領が刷新される。

・〔⑬ 教科書検定と採択〕

新しい学習指導要領が公示されると、その内容に対応した教科書がつくられる。日本では、「検定教科書」という仕組みがとられている。民間の教科書会社が作成した図書を文科大臣が審査し、審査を通過したものが教科書(〔⑭ 教科用図書〕)となる。学習指導要領は、この審査の基準として使われるので、学校での学びに直接的な影響をもっている。こうして、複数の教科書会社から様々な教科書が生まれる。地域ごとに教育委員会が教科書を〔⑮ 採択〕する。このようなプロセスを経て、教科書が用意され、各学校で新しい教育課程のもとに教育が実践される。

・〔⑯ 未履修問題〕

2006年、12%の高校で必修教科・科目を履修させていない「未履修問題」が明らかとなった。特に多かったのが世界史の未履修であった。そのため、「世界史未履修問題」として有名である。未履修がなぜ問題かというのは、大学に置き換えて考えるとわかりやすい。卒業に必要な授業科目や教員免許取得に必要な授業科目を大学が開講していなかったとすると、学生は、卒業できなかつたり教員免許が取れなかつたりする。同様に、高校で世界史が未履修であったというのは、卒業に必要な〔⑰ 単位〕がそろっておらず、卒業生に高卒資格がなかったということになる。文科省は、未履修の最中にある高校に対して、未履修分の授業を実施することや、それができない場合にはレポート課題で補うことを指示した。すでに卒業した者には不利益が出ないような特例措置をとって対応した。

² 学校教育法施行規則第 52,74,84 条

おわりに

本講義は、教育課程制度を（1）法令体系に基づく位置づけ、（2）策定過程（審議・通知）、の二点から概観し、受講生が「各学校が教育課程を編成する基準として学習指導要領が機能する」ことを説明できる状態を到達目標とした。なお、制度・用語・運用は法令改正や通知、自治体の実務運用により変動しうるため、必要に応じて最新の公的資料で確認することを前提とする。本資料が、教育制度論・教育課程論の授業設計や校内研修での論点整理の一助となれば幸いである。

生徒指導における「登校の目的」をめぐる対立と学年集団への波及 —逸脱行動の拡大を防ぐための教育委員会関与と出席停止(教育的措置)の位置づけ—

小 阪 成 洋 (スポーツ科学部非常勤講師)

【目次】

1. 問題の所在
2. 事例の概要
3. 生徒指導上の主要論点
 - 3.1 「合理的配慮」と「特例運用」の設計
 - 3.2 「登校の目的」をめぐる対立の構造
 - 3.3 教育委員会関与の落とし穴
 - 3.4 集団への波及(規範弛緩のメカニズム)
4. 対応方略の提案:二つの軸「支援の具体化」と「秩序の担保」
 - 4.1 学校が先に整えるべき最低限の枠組み(短期)
 - 4.2 個別支援計画の骨子(中期)
 - 4.3 出席停止の位置づけ(秩序担保の制度運用)
5. 総括:生徒指導の本質は「個別支援」と「公平の設計」の同時達成

1. 問題の所在

学校は学習と社会化の場であり、生徒指導は個々の生徒の成長支援と集団の教育環境の維持を同時に担う。しかし近年、個別最適化・合理的配慮・多様な登校形態の容認が進む一方で、「個別対応」が学年集団へ負の外部性(規範弛緩、逸脱の模倣、治安悪化)を及ぼす局面も生じる。とりわけ、保護者の強い要求や教育委員会からの指示が介在した場合、学校の裁量(校長の管理責任、生徒指導体制)が縮減し、結果として「個別の要求を通すことが最適解」と誤学習される危険がある。

本稿は、中学3年生女子複数名が授業から離脱し、うち1名が服装逸脱を伴いながら「学習ではなく楽しむために登校する」と明確に表明した事例を素材に、生徒指導上の争点(①登校の目的、②合理的配慮と説明責任、③教育委員会の関与の仕方、④集団への波及)を整理する。さらに、出席停止を「懲罰」ではなく「教育的措置」として位置づけ、学校・教育委員会が取り得る現実的な対応方略を提案する。

なお、本稿での「逸脱」は校則違反一般ではなく「教育活動(授業参加)からの継続的離脱と、それを正当化する行動」を指す。

2. 事例の概要

本稿の事例は、個人・学校が特定されないよう一部情報を加工・匿名化してある。

ある中学校において、3年生女子複数名が授業を抜け、トイレや保健室に長時間滞在する状況が継続した。そのうち1名は服装規定から逸脱した格好で登校していたが、円形脱毛症のため、健康上の理由からフード付きパーカーの着用が校内で特例として認められていた。他方、当該健康情報は本人・家庭が公表を望まず、他生徒へ特例の理由を説明しないまま運用されていた。

学年主任が「学校は学習の場であるため教室に戻る」よう指導・説得したところ、本人および保護者は「学ぶために学校に来ているのではない。休み時間等に楽しむために来ている。楽しむためには逸脱を長時間続ける必要がある」と明確に主張した。学年主任は「学習に参加しないのであれば学校に滞在させられない」と指導したが、本人・保護者は「学校が理不尽に楽しむための通学を拒む」と強く反発し、教育委員会へのクレームへ発展した。

教育委員会は、本人・保護者の意向に沿って学校が対応するように校長・学年主任へ指示し、学校は結果として、授業離脱と逸脱を反復しつつ「学習ではなく享乐的に過ごす目的で登校する」生徒の滞在を受け入れる形となった。その後、学年の他生徒にも規範弛緩が波及し、逸脱者が増加して学年の秩序が大きく崩れた。

3. 生徒指導上の主要論点

3.1 「合理的配慮」と「特例運用」の設計

健康上の理由による服装の特例は、教育的にも妥当である。一方で、理由を開示しない場合、周囲からは「えこひいき」「校則の形骸化」と見えやすい。ここで重要なのは、個別情報（病名等）を公表せずとも、学校として「健康上の理由により必要な配慮をしている」というレベルの説明は可能であり、説明責任とプライバシー保護は両立し得る点である。特例は「例外」ではなく「配慮としてのルール」であり、その位置づけが共有されないと、規範意識の弱体化を招く。

3.2 「登校の目的」をめぐる対立の構造

本人・保護者の主張は、「学習参加」を学校のコア要件として捉える学校側の理解と正面衝突している。ここで論点は二つある。第一に、本人の主張が“本当に学習不参加の固定化”なのか、それとも心理的負担、対人不安、いじめ・からかい等の背景により「学習場面に入れない」状態を合理化しているのか、アセスメントが必要である。第二に、仮に学習参加の意思が乏しいとしても、学校は単純に排除するか受容するかの二択ではなく、「学習への再接続」を目標とする段階的支援（別室登校・短時間の教室での学習への参加・個別での課題学習等）を設計し得る。

3.3 教育委員会関与の落とし穴

教育委員会が「本人・保護者の意向に沿え」とのみ指示する場合、学校が担うべき教育的判断（成長支援、集団の教育環境維持、安全配慮）が置き去りになりやすい。生徒指導は、個別要望へのサービスを提供するのではなく、教育的妥当性・公平性・安全性を満たす形での支援設計である。教育委員会が介入するなら、本来は「要求の受容」ではなく、①学校が取り得る支援の選択肢、②集団影響の評価、③学校と家庭の合意形成の枠組み、④必要ならば指導措置（出席停止等）を含む制度運用、を提示すべきである。

3.4 集団への波及（規範弛緩のメカニズム）

本事例の深刻さは、個別の逸脱・離脱行動それ自体よりも、「学習より享楽を優先し、逸脱を長時間継続しても、最終的に教育委員会が学校へ受容を命じた」というメッセージが学年集団へ伝播した点にある。学年の生徒ら多数は、ルールに従い学習へ向かっていたにもかかわらず、「守る側が損をする」構造が生まれると、規範は一気に崩れる。生徒指導には、個別支援と同時に、「規範を守る側を守る」設計（公平感の維持）が不可欠である。

4. 対応方略の提案：二つの軸「支援の具体化」と「秩序の担保」

本節では、学校と教育委員会が採るべき対応を、(A)支援計画の具体化、(B)秩序担保の制度運用、の二軸で整理する。

4.1 学校が先に整えるべき最低限の枠組み（短期）

1. 事実記録の徹底：授業離脱の頻度、滞在場所、声かけ内容、本人発言、保護者発言、行政対応の経緯を時系列で記録する（後の合意形成と説明責任の基盤）。
2. チーム対応化：学年主任を含む学年団のみによる交渉にしない。管理職、生徒指導主事、養護教諭、SC等の協議によって方針を統一する。
3. 「特例運用」の整理：服装配慮は「健康上の理由による配慮」として校内で位置づけ、個人情報の開示せずとも“配慮はルールに基づく”と共有する。

4.2 個別支援計画の骨子（中期）

本人が教室に入れない背景があるなら、学校は「学習への再接続」をゴールに据えた段階的支援計画を提示する。

例：

目標：①在席の安定化 → ②短時間の授業参加 → ③教科参加の拡大

手段：別室学習、保健室利用のルール化（時間・目的・記録）、課題提出、オンライン教材の併用

支援：心理的負担の評価、対人関係調整、家庭との情報共有の手順

ここまで作ると、学校側は「排除」ではなく「教育的支援」として、本人および保護者に、個別支援計画を提案できるようになる。

4.3 出席停止の位置づけ（秩序担保の制度運用）

それでもなお、本人・保護者が「学習不参加への強い意思」「逸脱の継続」を明確に宣言し、かつ集団の教育環境を著しく毀損する場合、教育委員会は出席停止を「懲罰」ではなく「教育的措置」として検討し得る。ここでのポイントは三つである。

- (1) 目的は罰ではなく、支援計画の実効性を担保し、本人の学習・生活を立て直すこと。
- (2) 学校内での無秩序な在席を「黙認」するより、期間と目標を区切り、個別指導計画（学習機会の保障を含む）を行政が責任をもって設計・監督する方が、本人にも集団にも合理的である。
- (3) 出席停止は「本人のため」と同時に、「他の生徒の学習権・教育環境」を守る措置でもある。

本事例では、教育委員会が学校へ「受け入れよ」と一方向に命じた結果、学年の秩序が崩壊した。教育委員会が果たすべきは、苦情処理としての「要求受容」ではなく、支援計画と秩序担保を両立させる制度運用の提示であった。今回の事例においては、出席停止は、その選択肢として検討に値する。

5. 総括：生徒指導の本質は「個別支援」と「公平の設計」の同時達成

本事例は、合理的配慮（服装特例）という正当な個別対応が、説明責任の設計不足と、教育委員会が介入の在り方を誤ったことで、集団への逸脱の波及を招いた点に特徴がある。

生徒指導は、個別の困難を抱える生徒の支援にとどまらず、学年集団の公平感と教育環境を守る設計行為である。教育委員会は、学校を「要求受容の窓口」に変えてしまうのではなく、学校が教育的に対応できるよう、個別支援計画の構築・監督、必要な制度運用（出席停止を含む）のために、学校に伴走する必要がある。

今後、同様の事例に備えるためには、(1)特例運用のルール化（配慮はルールである）、(2)別室・保健室利用の基準整備、(3)苦情発生時の行政関与の手順（個別支援計画を前提にする）、(4)集団影響の評価視点、を学校・教育委員会で共有することが重要である。

教育相談における「心の傷」の扱い方に関する講義設計

—教師が知っておくべき留意事項を中心に—

小 阪 成 洋（スポーツ科学部非常勤講師）

はじめに

本稿は、教職課程における教育相談（カウンセリングに関する基礎的理解を含む）の講義の一部として、教育相談のうち「心のケア」に関して、教師が最低限押さえておくべき留意事項を整理するものである。学校現場では、子どもの語りを引き出すこと自体が支援になる場合がある一方、対応の仕方によっては、語りが二次被害となり得る。したがって本稿では、「話すことは万能ではない」という前提に立ち、共感的・受容的態度の意義と限界、ならびに心理士（師）等の専門職への接続の考え方を、初学者にも理解できる形で示す。

なお、以下に示す講義資料には導入ワークを含むが、ワークは受講生の心理的安全性を最優先し、共有は任意（パス可）とし、内容はグループ外に持ち出さないこと（守秘）を前提とする。

【講義資料の実物】

テーマ：心の傷の扱い方について

1. 導入のワーク

『心の傷は話すことで癒える』と言われるが、うまく話せなかった、あるいは否定されたことで傷ついた経験はあるか？それはどのような経験だったか？「軽く傷ついた」事例があれば、書いてみよう。書いたら、グループで事例を共有しよう（共有できるとよいですが、繊細な問題なので、パスも OK です）。

* 授業者が軽く傷ついた事例

車を運転していたときに、道路が工事中だった。交通整理のおじさんが車をとめるように旗をふっていたのだが、旗の振り方とおじさんの表情が、威嚇的で怒っているように見えて、車に乗っているのが悪いことのように感じられた。いつも、交通整理の人は腰が低くて丁寧な対応のことが多いので、その時は驚いたし、軽くショックを受けた。そのことを友達に話して、共感的に聞いてもらおうとしたら、友達は「そう

いうこともあるでしょ。交通整理の人だってイラつくことはあるだろうし。」と軽く流してきた。話すんじゃなかった、と後悔した。

○あなたが軽く傷ついた事例のうち、グループで話せそうなもの（話せる事例がなければ、秘密にしておきたい事例について書いても OK です。その場合、グループでの話し合いではパスをしてください。この用紙もグループメンバーに見せなくて大丈夫です）

注釈：共感的・受容的態度の意義

- ・誰かの心の傷の話进行否定することは、かさぶたをはがすような行為です
- ・このワークは、ただ話すのではなく、“聴く”練習でもあるのです
- ・否定せず、相手の言葉を「そう感じたんだね」と受け止めること
- ・自分の体験が語れないときは「パス」も OK
- ・ワーク中の内容はグループ外には口外しない（守秘の約束）

→このワークは、模範的に「守秘義務」や「傾聴姿勢」を体感する意味があります。

2. 講義：心の癒し方 ～「役割の変化」とその受容

心の傷には、浅いものから深いものまで様々な段階があります。浅い傷であれば、時間とともに自然と癒えていくこともありますが、深い傷は、放っておくことでむしろ悪化してしまうことがあります。

「心の傷は、人に話すことで癒える」とよく言われます。しかし、それは必ずしもすべてのケースに当てはまるわけではありません。たとえば、話を聞いてくれる相手が共感的でなかったり、否定や批判をされてしまったりした場合、かえって傷が深くなることもあります¹。

心の傷を「話す」という行為は、体の擦り傷にたとえるなら「傷口を他人に見せること」です。見せる相手が、信頼できる専門家や、共感的に話を聞いてくれる友人であれば、癒しが促される可能性があります。逆に、対応を誤られると、かさぶたが剥がれるように痛みが増すのです。

特に注意したいのは、心の傷のケアは誰でもできるわけではないという点です。体の傷であれば、多くの医師が適切に処置できますが、心のケアに関しては、精神科医であっても詳しいとは限りません。薬による治療を主とする精神科医も多く、心の傷の深さに応じたケアを行える精神科医は限られています。臨床心理士や公認心理師など、心理療法の専門家による支援が必要になることもあるのです。

ただし、すべての心の傷が専門的支援を要するわけではありません。傷の深さを判断する方法には、主に2つあります。ひとつは、「時間経過とともに癒えるかどうか」を見る方法です。しばらく経っても改善が見られないようなら、より深い傷である可能性が高いでしょう。

¹ また、そもそも傷が深い場合には、話すことによって悪化することがあります。そうした場合には、話す以外の別の方法によって治療する必要があります。

もうひとつは、心理検査を利用する方法です。たとえば「IES-R (PTSD 評価尺度)」という心理検査があります。これは、インターネットで公開されており、ストレスとなった出来事を思い浮かべながら回答することで、自分の状態が客観的に把握できます。得点が高い場合は、専門的なケアを必要とする可能性が高いです。ちなみに、心の医療の専門家と見なされている精神科医ですが、IES-R について精神科医が知らない場合も散見されます。精神科医は、あくまでも投薬によって脳の不調を改善するという役割が強いのです。では、心の治療²の専門家にアクセスするにはどうすればよいのでしょうか。ここでいう専門家とは、心理士(師)です。医療領域の心理士(師)につながるには、まず精神科や心療内科を受診する必要があります。その際に、医師に「心理士(師)による支援を希望します」と伝えることが大切です。診察時には、傷の詳細をすべて語る必要はなく、心理検査の結果などを示して、「こういう理由で心理士(師)の支援を希望しています」と伝えるだけで十分です。精神科医は心の治療について無知である場合もあるため、不用意な言葉で傷をえぐってしまうこともあります。心の傷を診せることには、リスクが伴います。

深い心の傷が人生に与える影響はとて大きく、ときには自分の「役割」そのものを変えてしまうことがあります。精神科医の水島広子(2011)は、トラウマからの回復とは、「失われた役割を受け入れること」だと述べています。

たとえば、いじめによって不登校になり、本来なら進学していたはずの高校や大学に行けなかった場合、「高校生・大学生」という役割が失われたこととなります。現在の自分が「ひきこもり」や「居場所のない存在」と感じてしまうのも自然なことです。このように、深い傷ほど、人生の中での「自分の在り方」や「社会とのつながり」に影を落とします。そうした変化を受け入れるのは容易ではありませんが、心理士(師)の支援を受けながら、少しずつ「今の自分」を再構築していくことが、回復への道になります。

体の治療と心の治療では、大きく異なる点があります。体の治療は、医師や看護師が主となって行われ、患者³は身を任せればよい場合が多いです。一方で、心の治療では、治療の主役は患者自身です。心理士(師)はあくまで伴走者であり、「心の主治医」は自分自身だと捉えることが大切です。つまり、心理士(師)は心のケアのために傾聴をしてくれますが、そこで話す主体は患者自身だということです。患者は自分の力で、心の内にある痛みを言語化し、アウトプットする役割が求められます。その意味で、心の傷の治療の場合には、治療の主役は患者自身ということになるのです。

心理士(師)に出会えたとしても、すぐに回復が始まるとは限りません。ときには、黙って寄り添ってくれるだけの時間が必要なこともあるでしょう。そんなときこそ、「どうすれば自分の傷は癒えるのか?」と心理士(師)に問うて、自らの治癒力を信じ、少しずつ言葉を紡いでいくことが必要になります。

心の傷は、以上のような機序で、回復に向かいます。教師として、この事実を知っておいてください。教師自身は、心のケアの専門家ではありません。子どもが抱えている心の

² 正確には、心理士(師)が行うのは「治療」ではなく「心理療法」と呼ばれます。

³ 「患者」ではなく「クライアント」や「カウンセラー」という呼び方が使われることが一般的です。

傷を、無理に開示させたり、さらには、センシティブな心の傷について、教師が素人の視点で助言をしたりすることで、子どもの心の傷が却って深刻化する場合があります。このことに留意しましょう。

おわりに

本稿の要点は、①心の傷は「話せば癒える」と単純化できず、聴き手の態度次第で悪化し得ること、②教師は心のケアの専門家ではなく、安易な助言や開示要求が深刻化を招き得ること、③必要に応じて心理士（師）等の専門職へつなぐ判断枠組みを持つこと、の三点である。教育相談において教師が担うべき役割は、子どもの語りを否定せずに受け止める一次的対応（安心・安全の確保）と、状況に応じた適切な連携・接続である。子どもの「心の主治医」は子ども自身であり、教師はその回復過程を支える環境づくりと支援資源への橋渡しを担う存在として位置づく。本稿が、受講生にとって「何をしても大丈夫で、何をしてはいけないか」という実務的境界線を明確にし、学校現場での教育相談の安全性を高める一助となれば幸いである。

【参考文献】

- ・水島広子（2011）『対人関係療法で治す ト라우マ・PTSD』創元社
- ・一般社団法人 日本ストレスティック・トラウマ学会（2017）「PTSD 評価尺度（IES-R）」

【付録】

■ 人の心が傷つく場面 一覧表		
傷つく場面・出来事	説明	脅かされる領域
1 人格否定・ジャッジメント	人格に価値判断を下される（例：「キモイ」「君はそういう人間だ」など）	人格・存在の価値
2 信頼の裏切り	信じていた相手に裏切られ、安心・安全の感覚が崩れる	信頼関係・安心感
3 無視・軽視・存在の否定	意見を無視されたり、存在を軽視されることで「自分はいても意味がない」と感じる	存在意義・社会的承認
4 過度の期待・過小評価	実力以上の期待をかけられたり、逆に不当に低く評価される	役割・能力評価
5 比較・競争による敗北	他者との比較によって自分の価値が低く見えるように感じる	自己価値・社会的比較
6 拒絶・排除・仲間外れ	集団や関係からの排除、仲間外れ、呼ばれないといった扱いを受ける	所属感・つながり
7 自己評価の低下（失敗体験）	期待していた結果が得られず、「自分はダメだ」と感じてしまう	自己効力感・自尊心
8 セルフジャッジメント（自己否定）	自分自身に対して「自分は価値がない」などと厳しく否定的な評価を繰り返す	自己概念・内面の安定
すべての場面に共通しているのは、「私はこのままでいてよいのか？」という 自己存在への問い に対し、 否定的な答えを与えられてしまうこと 。これこそが「人格否定」に通じる深い傷つきの根源である。		

注) 2～6 は対人関係上の出来事、7～8 は自己評価過程として整理できる。いずれも自己価値の脅かしに波及し得る。この表に登場する 1～8 のいずれもが、「人格否定・ジャッジメント」として総括される。

民主政治を考える授業実践

—多数決原理の限界と合意形成を問い直す高校公民科の授業—

川村潤子（経済学部）

はじめに

民主主義はしばしば「多数決によって物事を決める制度」として理解されがちである。しかし、歴史を振り返れば、多数決や選挙といった民主的手続きのもとで、かえって人権や自由が侵害され、全体主義的な政治体制が生み出された事例も少なくない。第一次世界大戦後の大衆民主主義の広がりの中で、ナチス・ドイツが選挙や国民投票を通して政権を掌握し、結果としてファシズム体制を築いたことは、その代表的な例である。この歴史的事実は、「民主主義であれば常に正しい決定がなされるわけではない」という重要な問いを私たちに投げかけている。

一方で、高校生の学習場面においては、海外のニュースや全体主義的な政治体制下にある国々の状況を踏まえ、「日本は民主主義国家であるから問題は起こらない」といった発言がみられることもある。このような認識は、民主主義を固定的・自明なものとして捉える傾向を示しており、民主主義がいかなる条件によって支えられ、いかなる局面で脆弱性を抱えるのかを十分に考察する機会が必ずしも確保されていないことを示唆している。高等学校公民科の教科書においても、「民主政治では、政治的な意思決定はたいてい多数決で行われる（間宮陽介他(2022: 17)」、「多数決による決定が基本的人権を侵害するならば、それは「法の支配」に反し、問題である。多数意見が少数派の権利を不当に侵害するとすれば、「多数者の専制」であり許されない（間宮陽介他(2022: 17)）」と指摘されている。このように、民主政治の基本原則として多数決原理が示される一方で、多数派による少数派の権利侵害、いわゆる多数者の専制への警戒が強調されている。さらに、大衆民主主義がファシズムを生み出した背景として、経済的不安やプロパガンダ、排他的な世論形成の問題が指摘されており、民主主義を支えるためには多様な意見の尊重と異議申し立ての自由が不可欠であることが示されている。しかし、生徒にとってこれらの記述は抽象的に理解されやすく、自分たちの社会や意思決定とどのようにつながるのかを生徒が実感することは必ずしも容易ではない。

そこで本実践では、高校3年生を対象に、「政治・経済」の授業において、民主主義の原理とその危うさを具体的に考察する授業を行った。多数決による決定が常に正当化されるのか、排除された意見はどのような結果を生みうるのかといった問いを中心に、歴史事例や映画『1984』などの題材を用いながら、グループワークを通して生徒自身に考え、議論

させることをねらいとした。なお、本論は、筆者が2024年度に岐阜県のT高等学校において、高校3年生を対象に50分2コマで実施した「政治・経済」の授業実践をまとめたものである。使用した教科書は、『政治・経済』（東京書籍、2022年発行）である。さらに本論では、生徒が民主主義を単なる「手続き」としてではなく、「継続的な対話と合意を形成していく営み」として捉え直していく過程と、その教育的意義について検討する。

1. 授業実践の位置づけ・ねらい

本実践では、高校3年生を対象に、民主主義の原理とその危うさを具体的に考察する授業を構想した。高校3年生となると、18歳となり選挙権を持つ生徒も現れる時期であり、民主主義や政治参加に対する関心が、具体的な生活や社会の中で意識されやすくなる。一方で、多くの生徒は「民主主義＝多数決」という理解に疑問を持たず、少数意見が排除される可能性や、多数派が常に正しいとは限らないことの危うさについて十分に考えた経験が少ない傾向があった。

こうした生徒の状況を踏まえ、本実践では、民主主義の制度や歴史的背景についても振り返ることを重視した。リンカンの「人民の人民による人民のための政治」という言葉を手がかりに、間接民主制と直接民主制の違いや、19世紀までの制限選挙の歴史、大衆民主主義の拡がりのなかで選挙権がどのように拡大してきたのかといった教科書内容を参照しながら、生徒自身に考えさせる構成とした。これにより、民主主義が単なる形式的な多数決ではなく、歴史的・社会的文脈のなかで形成されてきた制度であることを理解させることを目指す。さらに、この制度理解を踏まえたうえで、授業では歴史事例や映画『1984』などを題材として、多数決の限界や少数意見の扱いに関する問題を生徒自身に考えさせ、隣同士での話し合いやグループワークを通して議論させることをねらいとした。生徒が、民主主義を「選挙で決める仕組み」だけのものとしてではなく、人と話し合いながら物事を決めていく考え方として理解し、現代社会の問題や自分自身の政治への関わりについて考える力を育てることを目的とする。

また、本実践は学習指導要領の趣旨とも接続されている。例えば、「現代日本の政治・経済」では、個人の尊厳や基本的人権の尊重、対立・協調・効率・公正といった観点から諸課題を追求・解決する活動を通して、政治・法の意義や権利と義務の関係、議会制民主主義や地方自治などの理解を深めることが求められている。また、民主政治の本質や日本国憲法との関連、多面的・多角的な思考、政治参加の在り方について考察・表現する力の育成も重視されている。詳細は表1に示すとおり、学習指導要領には必要な内容が明記されている（筆者により一部抜粋）。この趣旨に沿い、本実践では、生徒が民主主義の本質や少数意見の尊重、合意形成の重要性について理解を深められるよう授業を構成した。

表1 A 現代日本における政治・経済の諸課題 内容とその取扱い

<p>(1) 現代日本の政治・経済</p> <p>個人の尊厳と基本的人権の尊重、対立・協調・効率・公正などに着目して、現代の諸課題を追求したり解決に向けて構想したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p>
--

ア 次のような知識及び技能を身に付けること。

(ア) 政治と法の意義と機能、基本的人権の保障と法の支配、権利と義務との関係、議会制民主主義、地方自治について、現実社会の諸事象を通して理解を深めること。

(ウ) 現代日本の政治・経済に関する諸資料から、課題の解決に向けて考察・構想する際に必要な情報を適切かつ効果的に収集し、読み取る技能を身に付けること。

イ 次のような思考力・判断力・表現力を身に付けること。

(ア) 民主政治の本質を基に、日本国憲法と現代政治の在り方との関連について多面的・多角的に考察し、表現すること。

(イ) 政党政治や選挙などの観点から、望ましい政治の在り方及び主権者としての政治参加の在り方について多面的・多角的に考察・構想し、表現すること。

(2) 内容の取扱いに当たっては、次の事項に配慮するものとする。

ウ 内容の A については、次のとおり取り扱うものとする。

(オ) (1) のイの (ア) の「民主政治の本質」については、世界の主な政治体制と関連させて取り扱うこと。

(カ) (1) のイの (イ) の「望ましい政治の在り方及び主権者としての政治参加の在り方」については、(1) のイの (ア) の「現代政治の在り方」との関連性に留意して、世論の形成などについて具体的な事例を取り上げて扱い、主権者としての政治に対する関心を高め、主体的に社会に参画する意欲をもたせるよう指導すること。

出典『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 公民編』pp.128-129.

2. 授業計画・構成

本実践は、50 分×2 コマで構成され、民主主義の原理とその危うさを理解させることを目的とした。使用教材としては、高等学校公民教科書『政治・経済』（東京書籍、2022 年）、映画『1984』、および関連資料を用いた。授業は、歴史的背景の理解を通して民主主義の本質に迫る 1 コマ目と、映画の視聴や隣同士での話し合い、グループワークを通して、現代社会における民主主義の課題を考察する 2 コマ目からなる。

2.1 第 1 コマ目：歴史事例を通して多数決の限界と少数意見の重要性を考える

授業は、リンカンの「人民の人民による人民のための政治」という言葉を提示することから始めた。筆者はまず、図 1 を参照しながら、この言葉がよく知られたフレーズであることを紹介し、「教科書やニュースで耳にしたことがあるかもしれない」と生徒に親近感を持たせた。そのうえで、意味や背景を具体的に説明した。すなわち、リンカンがこの言葉を述べたのは南北戦争の最中であり、国家が分裂する危機にあったアメリカにおいて、「政治は特定の支配者のためではなく、すべての人々のために行われるべきである」という理念を示したものであることを説明した。さらに、当時の政治状況や奴隷制度の問題に触れ、民主主義の理念がどのような歴史的文脈で生まれたのかを簡単に整理した。

図1 演説するリンカン



演説するリンカン リンカンはアメリカ合衆国の第16代大統領。南北戦争の激戦地ゲティスバーグでの記念式典(1863年)で「人民の人民による人民のための政治」という有名な演説を行った。

出典：高等学校公民科教科書『政治・経済』（東京書籍、2022年、p.15）

その後、筆者は「この言葉から現代の民主政治についてどんなことが読み取れるか」「私たちの社会にどのように関係すると思うか」と問いかけ、生徒に自由に意見を出させる時間を設けた。これにより、生徒はすでに知っているフレーズを手がかりに意見を出すことができたものの、リンカンの時代の奴隷制度や政治が一部の人々によって行われていたという具体的な状況については、十分に実感できていない様子であった。この反応を受けて、筆者は当時の社会背景や市民の権利制限の具体例を補足し、生徒が民主主義の理念と歴史的現実との関係をより具体的に理解できるよう工夫した。

次に、民主政治の具体的な制度として直接民主制と間接民主制の違いを紹介した。筆者は古代アテネの例を挙げ、直接民主制では全ての市民が政策決定に参加していたことを説明したうえで、「直接民主制を実現できる環境とはどのような条件が必要か」と発問し、生徒が隣同士で討議する時間を設けた。これにより、生徒は民主政治の制度は単に形式として存在するのではなく、社会の構造や参加する人々の条件によって成立していることを実感することができた。また、多くの生徒は、直接民主制が現実の社会で実際に行われている例があることを知らず、このことを知ることで制度の多様性に気づく様子が見られた。さらに、古代ギリシャの民主政治を理解するために、ソクラテス、プラトン、アリストテレスの思想を簡単に紹介した（図2）。ソクラテスは市民自身が考え、議論することの重要性を説き、民主政治の理念を個々人の自律的判断と結びつけた。プラトンは多数決による意思決定の危うさを指摘し、「知恵ある者による統治」の必要性を主張した。アリストテレスは、多数者と少数者の関係、また共同体の善を実現するための政治の目的を考察し、民主政治の理想と現実の限界を分析した。これらを通して、生徒は古代ギリシャの民主政治は理想的な理念を持ちながらも、市民の知識や参加の条件に依存するため限界があったことを理解した。そして、この理解を現代日本の政治に照らし合わせることで、民主政治もまた市民一人ひとりの理解や参加に支えられていることを意識させ、身近な政治参加の重要性につなげることができた。

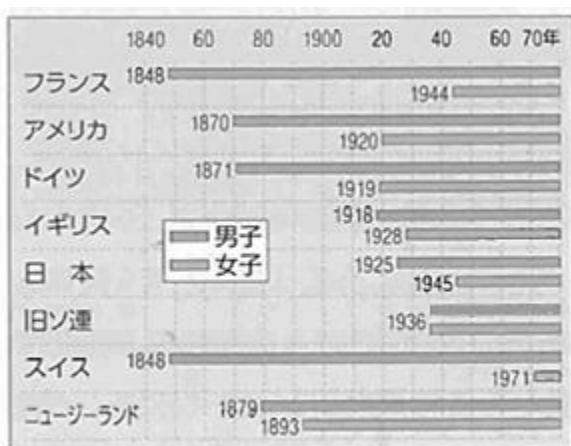
図2 古代ギリシャ哲学者と民主政治



筆者作成

さらに、近代民主政治の歴史として、19世紀の制限選挙制を取り上げた。納税額や財産を基準に一部の市民のみが選挙権を持っていたことを説明し、「なぜ納税額と選挙制度が結びついていたのか」「この制度のメリットとデメリットは何か」と問いかけた。生徒は、19世紀以前の政治制度においては、納税額や財産、社会的地位によって選挙権が制限され、一部の富裕層や教養のある市民のみが政治に参加できたことを理解した。この制約は、当時の社会階層構造や経済的格差と密接に関連しており、全ての市民が平等に意思決定に関われるわけではなかったことを考察した（図3）。さらに、生徒はこうした歴史的背景を踏まえることで、民主政治の理念が現実の社会状況や市民の条件に依存していることを実感し、制度の成立条件や限界を具体的に理解することができた。その後、チャーティスト運動（図4）による参政権拡大の流れと、日本での第一次世界大戦後の男子普通選挙制、大衆民主主義の広がりを説明した。筆者は「大衆民主主義の広がりは社会や政治にどのような影響を与えたか」と問いかけ、生徒に歴史的事実と政治参加の関係を考えさせた。

図3 国別・男女普通選挙権の実現



国別・男女別普通選挙権の実現

図4 チャーティスト運動



チャーティスト運動 1838年に男子普通選挙制など6か条の人民憲章を発表、議会への請願を繰り返したが、政府の激しい弾圧を受けた。

出典：高等学校公民科教科書『政治・経済』（東京書籍、2022年、pp.15-16）

1 コマ目の最後に、生徒には「なぜ、こうして民主政治が徐々に広がり、市民の権利や参政権が拡大してきたにもかかわらず、ファシズムのような全体主義体制が生まれたのか」という問題意識を持たせた。ここでは、第一次世界大戦後の経済的不安や社会的混乱、情報操作による世論形成など、大衆民主主義の下で起こりうる制度の脆弱性を簡単に説明した。これにより、多数決や選挙といった民主的手続きが必ずしも正しい判断を生むわけではないこと、少数意見の排除や大衆迎合的な政治の危うさを考える必要があることを生徒に意識させた。そして、「この問いについて、自分たちの意見や考えをグループで整理し、次回の授業で映画『1984』を通してさらに深める」という形で1コマ目を終了した。これにより、生徒は単に歴史事例を学ぶだけでなく、自分たちの考えを持ち、次の議論につなげる準備をすることができた。

2.2 第2コマ目：現代における民主主義の課題を考える

第2コマ目では、民主政治が抱える危うさや限界について、生徒自身が具体的に考察できるような授業を構成した。

まず授業の冒頭では、前時に設定した「なぜ、こうして民主政治が徐々に広がり、市民の権利や参政権が拡大してきたにもかかわらず、ファシズムのような全体主義体制が生まれたのか」という問いについて、グループごとに出された意見を黒板に板書した。生徒からは、「不況や社会不安による不満の高まり」「強い指導者を求める心理」「民主主義がうまく機能しなかったから」などの意見が出された。ここでは、民主政治＝常に正しい方向に進むものではないという問題意識を全体で共有することを意図した。そのうえで、民主主義が直面してきた危機として、実際の歴史におけるファシズムの台頭を取り上げた。教科書のコラムを用いながら、ファシズムの特徴として、「議会政治の否認」「対立政党の否定と一党独裁」「独裁者を頂点とする官僚集権機構」「暴力的手段による人権の抑圧」を確認した（図5）。あわせて、ナチス・ドイツにおいてユダヤ人が強制的に収容所へ送られ、約600万人が犠牲になったとされるホロコーストを取り上げ、大衆民主主義が危機に直面したとき、社会がどのようにして全体主義的体制へと傾斜していったのかを説明した。ここでは、全体主義やファシズムが決して特殊な国や時代だけの例外ではなく、民主主義社会の内部からも生じうるものであることを強調した。

図5 コラム ファシズムが生み出したものは何か

コラム **ファシズムを生み出したものは何か**

1920年以降、大衆の経済的、社会的不安を巧みに利用してファシズムが台頭し、イタリアのムッソリーニが組織したファシスタ党をはじめとする独裁的な政治体制がつくられた。特にドイツでは、組織的なプロパガンダ(宣伝)が行われ、選挙や国民投票を通してナチスが政権を獲得し、強大な権力を行使した。全権委任法を制定してワイマール憲法を事実上無効化すると、ヒトラー(A.Hitler(1889~1945))に大統領権限を委譲するための国民投票では、賛成票が89.9%を占めた。

ファシズムの特徴は、議会政治の否認、対立政党の否定と一党独裁、独裁者を頂点とする極端な官僚集権機構、さらに暴力的な手段による人権の抑圧などにある。ヒトラーはゲルマン民族の優越を唱えてユダヤ人を強制的に収容所に送り込み、600万人

におよぶといわれる大量虐殺(ホロコースト)を行った。大衆民主主義が、危機に際して残虐な独裁政治を生み出した歴史的事実を私たちは忘れてはならない。



ナチスの集会でのヒトラー ナチスは巧みな大衆宣伝によって、民衆を動員していった。

出典：高等学校公民科教科書『政治・経済』（東京書籍、2022年、p.16）

次に、生徒に全体主義社会をより実感をもって捉えさせるため、映画『1984』の一部を視聴させた。視聴前に筆者から、本作品は1949年にジョージ・オーウェルによって発表された小説を原作とし、スターリン体制への批判を背景に、革命や理想を掲げた体制であっても、権力が集中すれば人間の自由が徹底的に抑圧されうるという問題を描いたフィクション作品であることを簡潔に説明した。映像では、国家による常時監視のもとで人々が自由に意見を述べられなくなっていく社会や、子どもが親や周囲の大人を監視・告発する存在へと変化していく様子が描かれている。また、拷問の場面において「何本見えるか」と問われ、主人公ウィンストンが「4本です」と答えると、「党が5本だと言えば5本なのだ」と強要される場面を取り上げ、事実や現実そのものが権力によってねじ曲げられる全体主義社会の本質を示した。

視聴後には、「国家が個人を常に監視する社会」「異なる意見をもつことが許されない社会」「支配者に都合のよい情報だけが「真実」として流通する社会」といった特徴を整理した。そのうえで、映画『1984』で描かれた社会は架空の世界であるが、実際の歴史においても、人々が思考停止に陥り、異論を許さない空気が形成された結果、ユダヤ人大虐殺のような重大な人権侵害が現実起こったことを改めて確認した。この実践を通して、全体主義は空想の中の物語ではなく、現実社会において人々が「考えること」「疑うこと」をやめたときに成立しうる体制であることを、生徒に具体的なイメージとして理解させることをねらいとした。

その上で、民主政治の課題について教科書を用いて整理した。民主政治は世論にもとづいて政治を行うが、その世論は、正しい情報にもとづいていること開かれた議論の中で形成されていることが不可欠であることを確認した。そして、大衆民主主義は、多数の支持を得るために大衆迎合的な政治、すなわちポピュリズムに陥る危険性があること、また、多数決による意思決定には効率性というメリットがある一方で、マイノリティの意見が切り捨てられる可能性があるという注意点があることを説明した。

最後に、ナチス・ドイツにおける戦争犯罪に関与した官僚であるアドルフ・アイヒマンの裁判での発言を取り上げた。アイヒマンは、ユダヤ人を強制収容所へ移送する政策の実務を担った人物であるが、戦後の裁判において、自らの行為について「自分はただヒトラーの命令に従っただけであり、個人的な判断で行動したわけではない」と主張したとされている。筆者はここで、アイヒマンが特別に残虐な思想をもった人物であったというよりも、「命令に従うこと」「組織の一員として役割を果たすこと」を優先した結果、重大な人権侵害に加担してしまった点に注目するよう生徒に促した。この事例を通して、全体主義体制における加害者は、必ずしも一部の異常な人物だけによって生み出されたのではなく、思考停止のまま命令に従う多数の「普通の人びと」によって支えられていた可能性があることを説明した。そのうえで筆者は、「もし自分がその時代、その社会に生きていたとしたら、本当に「命令だから」という理由で疑問をもたずに従わなかったと言い切れるだろうか」という発問を行い、生徒に自分自身の問題として考えさせることを意図した。さらに、この事例を民主主義の課題と結びつけ、民主政治は市民一人ひとりが主体的に考え、判断し、異議を唱えることによって支えられる制度である一方で、その主体性が失われたとき、民主主義は容易に全体主義へと転化し得ることを指摘した。

筆者は最終的に、「民主主義と全体主義は決して無関係なものではなく、人びとの思考や行動のあり方によっては、表裏一体の関係になり得るのではないか」という問いを提示し、現代社会に生きる自分たちが民主主義をどのように支えていくべきかを考察させることを本時のまとめとした。

3. 生徒の反応・学習活動の記録

授業当初、生徒からは「ヒトラーのような人物は、当時のドイツという特殊な歴史的状況があったからこそ生まれたのであり、現代や日本では同じことは起こらないのではないか」といった発言が多くみられた。このことから、生徒はファシズムや全体主義を、過去の特定の国・時代に限定された出来事として捉えている傾向が強いことがうかがえた。また、多数決以外の意思決定の方法について問いかけた際には、「他の決め方があるのか分からない」「結局は多数決が一番公平なのではないか」といった意見が出され、民主主義の制度や仕組みを十分に吟味することなく、自明のものとして受け止めている様子が見られた。

一方で、映画『1984』の視聴や、ファシズムの歴史的事例、ホロコーストの説明を行った後には、生徒の発言内容に変化がみられた。「多数決は話し合いを簡単に終わらせられるが、少数派の意見が切り捨てられる危険がある」「多くの人が支持した結果として独裁が生まれたことを考えると、民主主義も絶対に安全とは言えない」といった意見が出され、民主主義のもつ利点と同時に危うさにも目を向け始めている様子が確認できた。さらに、「自分の意見を言える機会があること自体が当たり前ではない」「SNSで気軽に発言できる時代

だからこそ、情報の正しさや発言の責任を考える必要がある」「学校や職場など、身近なところにも、命令や官僚制のように自分では逆らいにくい仕組みがある」といった発言もみられ、現代社会と結びつけながら民主主義の在り方を考えようとする姿勢が見られた。

また、学習上の困難点として、日本は民主主義国家であるため「全体主義のような体制にはならないだろう」「他の国はどうであろうが、日本は大丈夫だろう」という思い込みが生徒の中に根強く存在していた点が挙げられる。ファシズムを一部の国や過去の出来事として捉え、自分たちの生活や社会と結びつけて考えることが難しい様子も見られた。民主主義の課題を「自分たち自身の問題」「身近な問題」として認識させることの難しさが、本実践を通して明らかとなった。

表 2 授業における生徒の発言と思考の変容

	生徒の主な発言・反応	考察・意味合い
授業当初	「ヒトラーのような人物は当時のドイツだから生まれた」 「現代や日本では同じことは起こらないのでは」 「他の決め方があるのか分からない」 「多数決が一番公平では？」	・ファシズムを過去の特殊な事例として捉えている傾向が強い。 ・民主主義の制度を自明のものとして受け止めている。
映画『1984』視聴・歴史事例後	「多数決は便利だが、少数派の意見が切り捨てられる危険がある」 「民主主義も絶対安全ではない」 「自分の意見を言える機会が当たり前ではない」 「SNSで発言する責任を考える必要がある」 「身近な組織にも逆らいにくい仕組みがある」	・民主主義の利点と危うさの両方に目を向け始めた。 ・現代社会や身近な状況と結びつけ、民主主義の在り方を考える姿勢が見られた。
学習上の困難点	「それでも日本は大丈夫だろう」 「全体主義は遠い国の問題のような気がする」	・自分たちの生活や社会と結びつけることが難しく、民主主義の課題を身近な問題として認識するのが困難。

筆者作成

4. 授業実践の分析

本単元の授業目標は、民主主義の理念や歴史的成立過程を理解するだけでなく、その限界や危うさを現代社会に生きる自分たち自身の問題として捉え、主体的に考察できるようにすることであった。第1コマ目では、リンカンの言葉を起点に民主主義の理念を確認し、直接民主制・間接民主制の違いや、古代ギリシャ思想、制限選挙制から大衆民主主義への展開を扱った。これにより、生徒は民主主義が歴史的に拡大してきた制度であり、市民の条件や社会構造に依存して成立してきたことを理解しつつあった。

この理解を踏まえた第2コマ目では、「民主主義が拡大したにもかかわらず、なぜファシズムのような全体主義体制が生まれたのか」という問いを中心に授業を構成した。前時のグループ意見を板書し、生徒の考えを出発点としたことで、思考の連続性を保つことができた点は効果的であった。また、映画『1984』を用いた導入は、生徒にとって印象的な映像資料であり、教科書の記述だけでは捉えにくい全体主義社会の特徴を視覚的・感覚的に

理解させるうえで有効であった。知らない世界や価値観に触れることで、生徒の問題意識を喚起できた点は、映像や文学教材を用いる教育的意義を示している。

さらに、ファシズムの特徴として官僚制に注目し、「独裁者一人が社会を動かしているのではなく、多くの組織や人々が命令を実行することで体制が維持される」という点を強調した。これに対し、生徒からは身近な組織での経験と結びつけた発言がみられ、官僚制が決して特殊な政治体制に限られた問題ではないことに気づく様子が確認できた。この視点は、アイヒマンの「命令に従っただけ」という発言を理解するうえでも有効であり、民主主義を支える主体としての市民の責任を考えさせる契機となった。

一方で課題も明らかになった。第1コマ目で民主主義の理念や発展を学んだ影響から、「日本は民主主義国家であるため、全体主義にはならないだろう」という思い込みが生徒の中に強く残っている生徒が一部いた。また、現在のニュースや政界情勢と直接結びつけて考察するところまで十分に踏み込むことはできなかった。現代の政治的話題を扱うことへの難しさや、生徒の理解段階への配慮から、抽象的・歴史的な説明にとどまった面があり、民主主義の課題を「今、起きている問題」として実感させる点には改善の余地がある。

以上のことから、本実践は、民主主義を理想的な制度として理解する段階にとどまらず、映像教材や文学作品を通して生徒の思考を揺さぶり、官僚制や命令への服従といった、組織など身近な場面にも通じる問題へと視点を広げる点において、一定の成果を上げたと評価できる。特に、全体主義を支える構造を特別な誰かの問題ではなく、「考えずに従うこと」や「役割を果たすこと」を優先する日常的な行動と結びつけて考えさせた点は、民主主義を支える主体としての市民の在り方を問い直す契機となった。また、民主主義の課題を自分たちの日常に潜む問題としてより切実に捉えさせるためには、現代社会との接続を一層強化する工夫が必要である。繰り返しもなるが、官僚制や世論形成、ポピュリズムといった視点を、現在のニュースや政界情勢、政策決定の過程と結びつけて扱うことが十分にできなかった点は、本実践の課題として挙げられる。現代の政治的事象を扱う際の難しさや、生徒の理解段階への配慮から歴史的・抽象的な説明にとどまった面があったが、今後は具体的な事例を段階的に取り入れることで、民主主義の光と影を「今、私たちが生きている社会の問題」として考察させる授業へと発展させていきたい。

5. 教育的意義・考察

本実践を通して、生徒は民主主義を単なる制度や手続きとしてではなく、対話と合意形成を重ねていく営みとして捉え直しつつある様子が見られた。多数決という結果のみを重視する見方から、どのような議論が行われ、どのような情報に基づいて意思決定がなされるのかという過程の重要性に目を向ける生徒の発言が確認できたことは、本実践の意義である。

また、高校生にとって、ファシズムやホロコーストといった歴史事例は、教科書の記述だけでは現実感をもって理解することが難しい。映画『1984』のような映像教材や文学作品を用いることで、全体主義社会の空気や個人の生きづらさを具体的にイメージでき、抽象的な概念への理解を深める効果があった。映像教材に触れることは、生徒の思考を揺さぶり、受動的な理解から主体的な問いへと学習を転換させる契機となった。

さらに、官僚制や命令への服従といった視点を取り入れたことで、民主主義の課題を遠

い歴史上の出来事ではなく、社会における日常的な問題として捉える足がかりをつくることができた。教科書中心の学習では届きにくい考え続ける姿勢や疑問をもつ力を育てるうえで、本実践で用いた手法は一定の教育的効果を持つと考えられる。

6. 結論

本実践を通して、高校3年生の生徒は、民主主義を単なる多数決や制度として理解する段階から、対話と合意形成の営みとして捉え直す契機を得たと評価できる。歴史事例としてナチス・ドイツの政権掌握やホロコーストを取り上げ、映画『1984』の映像教材を用いたことで、抽象的な概念を感覚的に理解でき、制度の背後に潜む権力構造や命令・官僚制に従う日常的な行動の影響についても考察することができた。これにより、「全体主義は特殊な歴史の産物」と捉える思考から脱し、民主主義の脆弱性や日常的な課題としての視点を得ることができた点は、大きな成果である。

また、生徒はグループワークを通して、多数決や政策決定の過程が常に公正や正義を保証するものではないことに気づき、排除された意見やマイノリティの権利が侵害される可能性について議論した。SNS や身近な組織における意思決定と歴史的事例を比較し、民主主義が個人個人の判断や情報の質に依存していることを実感する様子も見られた。一方で、現代ニュースや政界情勢と結びつけて考察すること、また留学生や外国ルーツの生徒の視点を取り入れた多様な政治経験に関する話し合いの場を十分に設けることには踏み込めなかった点は課題である。日本の民主主義の安定性に安心感を持ちやすく、遠い国の問題として捉えがちな傾向が強かったことも、現実の課題との接続を難しくしていた。

使用した教材や授業の進め方についてみると、教科書だけでは伝わりにくい全体主義の怖さや権力構造を、映画や文学作品を通じて体験的に理解させることができたこと、さらに官僚制や命令への服従を身近な組織と関連づけて考察させることで、歴史的事実を自分ごととして捉える力を育むことができた点は教育的意義が大きい。今後は、現代のニュースや政策事例を取り入れるとともに、多様な生徒の政治経験や国際的な事例を議論に反映させることで、民主主義の課題をより現実的かつ多角的に考察させる工夫が望まれる。これらのことから、本実践は、民主主義の理念理解から批判的・主体的思考への橋渡しとして有効であり、映像教材やグループ討議を通じた学びの構造は、今後の実践研究にも示唆を与えるものであった。

引用文献

ジョージ・オーウェル (2009) 『1984』早川書房.

間宮陽介、杉田敦、土居丈朗、遠藤乾、佐々木利幸、山倉和正、今村有作 (2022) 『政治・経済』東京書籍株式会社.

文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 公民編』、東京書籍株式会社.

高等学校地理総合「自然環境と防災」におけるハザードマップの活用

—知多半島地域の防災を学ぶためのため池ハザードマップの場合—

加 茂 浩 靖（経済学部）

第1章 はじめに

高等学校学習指導要領（平成30年告示）地理総合には、3つの大項目「地図や地理情報システムで捉える現代世界」、「国際理解と国際協力」、「持続可能な地域づくりと私たち」が設けられている。このうち「持続可能な地域づくりと私たち」の中項目の1つに設置されているのが「自然環境と防災」である。地理総合の柱の1つとして防災が取り上げられたのは、社会的な関心の高まりを反映したものであり、地理総合においてその科目特性を生かして防災教育を実践することが求められている。

この地理総合のなかで取り上げられているのがハザードマップである。ハザードマップは防災を目的として作られる主題図の1つである。学習指導要領には、「自然環境と防災」の項目にハザードマップの記述があり、ハザードマップの読み取りなどを通して地理的技能を身に付けることや防災意識を高めることが求められている。この学習で重視されているのは、知識や技能の習得だけではない。自然災害に対してどのように行動するかを考えることも重要である。生徒が災害を自分の問題として捉えるためには、できるだけ身近な地域に関係する教材を活用することが大切である（山脇，2017，p.98）。文部科学省（2022，p.62）もこの点を明示していて、地理総合の「自然環境と防災」の目標には、「様々な自然災害に対応したハザードマップや新旧地形図をはじめとする各種の地理情報については、例えば、生徒の生活圏などにおいて、洪水、土砂災害、地震災害、火山災害などによりどのような場所がどのような自然災害の影響を受けるか、その情報を読み取ることのできるハザードマップや新旧地形図をはじめとする各種の資料を意味している」と解説が加えられている。生活圏で生じる自然災害に対応する力を身に付けるのであれば、身近な地域の各種資料を教材として用いるのが最適と考えられる。しかしながら、教科書に掲載されているハザードマップは、教科書用に選定された特定の地域のものであり、多くの生徒にとって身近な地域のものというわけではない。身近な地域の防災の授業を実践するためには、教師が地域の自然環境や発生しうる災害を理解し、それに適したハザードマップを入手する必要がある。さらに、入手したハザードマップをいかに活用するのかを研究する必要がある。

授業におけるハザードマップの活用方法を探究した先行研究も存在する。笹田・諏訪（2017）は、身近な地域のハザードマップを用いた防災の授業を紹介し、その教育的効果を検証した。森田（2018）は、生徒がハザードマップについて学習したうえで、生徒

自身がハザードマップを作成する授業を提案した。加茂(2021)は、東海市の防災マップとフィールドワークを組み合わせた授業を提案した。一方、ハザードマップを含む主題図を用いた防災学習の方法を地域別に提案した研究もある。伊藤(2024)は、全国から22地域を選び、それぞれの地域の自然災害と防災を学習するのに適した主題図を示しながら学習方法を解説している。このようにハザードマップを用いた授業実践に関する研究が増えているものの、地理総合の授業開始から約4年が経過したにすぎず、研究の一層の蓄積が求められる。以上から本研究は、生徒の生活圏等の身近な地域で公表されているハザードマップを自然環境と防災の授業に生かす方法を追究する。

本研究では自然災害と防災の授業の事例地域に知多半島を選定する。知多半島には10の市町が存在し(図1)、それぞれの市町に高等学校が立地する。各高等学校にはその学校が立地する市町からのみ生徒が通学するわけではなく、近隣の市町からも通学する。知多半島に立地する高等学校の主たる通学圏は知多半島である。したがって、知多半島はこの地域の高校生にとって身近な地域とみなすことができる。

本研究が焦点を当てる題材は、ため池をめぐる自然災害とその防災である。ため池は知多半島に特徴的な農業用施設で、これに関連する災害は10市町すべてにおいて発生する可能性があるからである。知多半島沿岸は、1959年の伊勢湾台風による被害を受けた地域であり、南海トラフ地震の被害が懸念される地域でもある。このため高潮や津波に着目して授業をつくる案も適切であるが、先行研究によってケーススタディが紹介されている。例えば伊藤(2024)は、伊勢湾沿岸地域における洪水対策を地理総合の授業に生かす案を紹介している。ため池をめぐる自然災害は、知多半島にとって身近な問題でありながら、先行研究が取り上げていないという点で新規性がある。

以上から本研究は、知多半島を対象地域とした自然災害と防災の授業において、ため池ハザードマップをいかに活用するのかを検討する。次の第2章で学習指導要領および教科書でのハザードマップの取り扱い方を概観する。第3章で知多半島の市町が公表するハザードマップを分析し、この地域のハザードマップの特徴を明らかにする。そのうえで、第4章でため池ハザードマップを用いた授業案を検討する。

第2章 教科書におけるハザードマップ

第1節 ハザードマップ

国土交通省国土地理院(2026)によると、ハザードマップとは、自然災害による被害



図1 知多半島の10市町の位置

の軽減や防災対策に使用する目的で、被災想定区域や避難場所・避難経路などの防災関係施設の位置などを表示した地図であり、防災マップ、被害予測図、被害想定図、アボイド（回避）マップ、リスクマップなどと呼ばれているものもある。国立国語研究所によると、ハザードマップは災害予測地図あるいは防災地図と訳される。それゆえ、防災地図、防災マップという名称でハザードマップを公表する自治体もある。その一方で瀧本（2016, p.86）は、ハザードマップと防災マップが混同される傾向にあると指摘する。ハザードマップは災害の外力と公的避難所等の行政が定めた防災資源を示したものであり、防災マップはそれをベースに住民が、自分たちに必要な情報を書き入れたものである。ハザードマップはその地域で災害が発生した際の影響に関するアセスメントの結果をわかりやすく表示、説明したもので、行政がつくるもの、一方、防災マップはそれに対する対策、対応に直結した情報が記載されているもので、住民がつくるべきものである。また鈴木編（2015, p.21）は、ハザードマップの定義は一通りではないと指摘し、ハザードマップを次の6種類①実際に発生した災害を示した地図、②災害の発生に関わる土地の性質を示した地図、③災害の発生しやすさを示した地図、④災害の発生場所を予測した地図、⑤被害の状態を予測した地図、⑥災害発生後、個人や企業・行政などが、避難・救援・二次災害防止・復旧などを円滑に行うために必要な情報を示した図、に分類したうえで、「自然災害の危険性に関連する種々の分布情報を、災害軽減を図るために紙や電子画面等（何らかのメディア）に表記したもの」と定義する。

防災行政においては、災害の種別ごとにそれぞれの法律が定められ、国や自治体が行わなければならない具体的な施策が決められている（鈴木編，2015，p.39）。努力義務を含めて、個別の法律によってハザードマップの作成・周知が求められている災害種別としては洪水、内水、津波、高潮、土砂災害、火山がある。2022年防災白書によると、2021年9月末にハザードマップを公表している市町村の割合は洪水で98%、内水で40%、津波で95%、高潮で29%、土砂災害で95%、火山で100%である。

他方、ハザードマップの可能性と限界を示した研究もある。牛山（2017）は、最近10数年におけるハザードマップの整備・普及を通じて、防災情報が飛躍的に充実したと述べる一方で、ハザードマップに対する認知率が上昇しない点、ハザードマップの情報を理解し熟知するのは困難という立場に立った取り組みの不足、読み取れる情報に限界があることなどを指摘する。

第2節 学習指導要領におけるハザードマップ

表1は、高等学校学習指導要領（平成30年告示）「第2章 各学科に共通する各教科」の「第2節 地理歴史」の地理総合におけるハザードマップに関する記述を示す。これによると、内容および内容の取扱いにおいてハザードマップが明記されている。内容には、「様々な自然災害に対応したハザードマップや新旧地形図をはじめとする各種の地理情報について、その情報を収集し、読み取り、まとめる地理的スキルを身に付けること」と記載されている。すなわち、自然災害と防災に関する知識を身に付けるだけでなく、ハザードマップ等を活用して自然災害と防災に関する情報を収集し、読み取るスキルを身に付けることが期待されている。加えて、表1のア（ア）とイ（ア）から、生徒の生活圏で見られる自然災害など、地域性を踏まえた学習内容にすることを読み取ることがで

きる。この点は内容の取扱いからも看取される。「生徒の生活圏で見られる自然災害」については様々な自然災害のなかから適切な事例を取り上げると示されている。さらに、具体例を通して取り扱う際には、地形図やハザードマップなどの主題図の読図など、日常生活と結び付いた地理的技能を身に付けるよう工夫としている。したがって、身近な地域で入手できるハザードマップを授業で活用することは、学習指導要領に則した教育といえる。

なお、高等学校学習指導要領「地理探究」にハザードマップの記述はない。ただし、地理探究の「A 現代世界の系統地理的考察」の「(1) 自然環境」の内容の取扱いにおいて、「ここで取り上げる自然環境については、「地理総合」の内容のCの(1)の自然環境と防災における学習を踏まえた取扱いに留意すること」と記されている。このため地理探究「(1) 自然環境」の学習においてハザードマップに関する記述や図版を載せる教科書もある。東京書籍と帝国書院の教科書は、ハザードマップを用いて生活圏の自然災害を調べることを提案している。一方、二宮書店の教科書は、延岡市付近の津波ハザードマップを掲載し、ハザードマップからリスクを知る試みを紹介している。

表1 学習指導要領「地理総合」におけるハザードマップに関する記述

<p>2 内容</p> <p>C 持続可能な地域づくりと私たち</p> <p>(1) 自然環境と防災</p> <p>人間と自然環境との相互依存関係や地域などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 次のような知識及び技能を身に付けること。</p> <p>(ア) 我が国をはじめ世界で見られる自然災害や生徒の生活圏で見られる自然災害を基に、地域の自然環境の特色と自然災害への備えや対応との関わりとともに、自然災害の規模や頻度、地域性を踏まえた備えや対応の重要性などについて理解すること。</p> <p>(イ) 様々な自然災害に対応したハザードマップや新旧地形図をはじめとする各種の地理情報について、その情報を収集し、読み取り、まとめる地理的技能を身に付けること。</p> <p>イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。</p> <p>(ア) 地域性を踏まえた防災について、自然及び社会的条件との関わり、地域の共通点や差異、持続可能な地域づくりなどに着目して、主題を設定し、自然災害への備えや対応などを多面的・多角的に考察し、表現すること。</p> <p>3 内容の取扱い</p> <p>ウ 内容のCについては、次のとおり取り扱うものとする。</p> <p>(ア) (1) については、次のとおり取り扱うこと。</p> <p>日本は変化に富んだ地形や気候をもち、様々な自然災害が多発することから、早くから自然災害への対応に努めてきたことなどを、具体例を通して取り扱うこと。その際、地形図やハザードマップなどの主題図の読図など、日常生活と結び付いた地理的技能を身に付けるとともに、防災意識を高めるよう工夫すること。</p> <p>「我が国をはじめ世界で見られる自然災害」及び「生徒の生活圏で見られる自然災害」については、それぞれ地震災害や津波災害、風水害、火山災害などの中から、適切な事例を取り上げること。</p>
--

注) ハザードマップにアンダーラインを付した。

資料：文部科学省（2023）をもとに作成。

第3節 教科書におけるハザードマップの取り扱い

本節では、筆者が入手した5つの高等学校地理総合教科書（表2）をもとに、教科書でハザードマップがどう取り扱われているかを分析する。5つの教科書においてハザードマップという記述がある項目は、「地図や地理情報」と「自然災害と防災」である。このうち、「地図や地理情報」にハザードマップの記述がある教科書は4つ、「自然災害と防災」に記述がある教科書は5つである。「地図や地理情報」での記述をみると、実教出版と第一学習社の教科書では、ハザードマップは主題図の例として取り上げられている。そこではハザードマップを「各種災害の被災度を予測した地図」（実教出版）、「災害発生の危険度や想定される被害の大きさなどを示した地図で防災対策に活用されている」（第一学習社）と説明している。一方、帝国書院と東京書籍の教科書では地理情報システムの項目においてハザードマップが取り上げられている。帝国書院では、ArcGISのハザードマップがオンラインで提供されていること、東京書籍では、国がWebGISで公開する地理的情報の1つにハザードマップがあることが記述されている。

ハザードマップが主として掲載されている項目は、5つの教科書のいずれも「自然環境と防災」である。「自然環境と防災」のページ数は最も少ない実教出版で22ページ、最も多い第一学習社で30ページあり、そのなかにハザードマップという言葉が複数回登場する。すべての教科書に共通するのは、ハザードマップの図版が掲載されていることである。図版の数が最も多い二宮書店で8枚、最も少ない実教出版で1枚掲載されている。実教出版の教科書では図版の数が少ない分だけ、「自然環境と防災」の項目のページ数も22ページと少ない。

ハザードマップの図版の取り上げ方は教科書によって異なる。二宮書店は風水害、火

表2 地理総合教科書に掲載されているハザードマップと取り上げた地域

掲載箇所	二宮書店 地理総合	第一学習社 高等学校地理総合	東京書籍 地理総合	帝国書院 新地理総合	実教出版 地理総合
「地図や地理情報」		広島市	大阪市	浜松市	文字のみ
中項目「自然災害と防災」のページ数	24	30	29	26	22
風水害	倉敷市真備町 ¹⁾ 荒川江戸川	名古屋市市中川区 人吉市 ¹⁾	千曲川 名古屋市		中野区 ¹⁾
火山	富士山 富士山 ¹⁾	十勝岳	富士山	有珠山	
地震・津波	須崎市中心部 朝霞市 ¹⁾	大阪市	高知市周辺	函館市 ¹⁾ 高知県黒瀬町 ¹⁾	
土砂災害	秩父郡皆野町 ¹⁾	広島市安佐南区			
都市型災害（帰宅支援マップ）	上越市				

注）表中の1）は地図の読み取りなどの地理技能習得を目的に掲載されているハザードマップである。

資料：松原ほか(2022)、菊地ほか(2022)、吉田ほか(2022)、戸井田ほか(2022)、浅野ほか(2022)をもとに作成。

山、地震・津波、土砂災害、都市型災害（帰宅支援マップ）の各災害に対応する図版を掲載している。同様に、第一学習社は風水害、火山、地震・津波、土砂災害、東京書籍は風水害、火山、地震・津波、帝国書院は火山、地震・津波、実教出版は風水害の災害に対応する図版を掲載している。ただし、実教出版の教科書がハザードマップを掲載しているのは教科書本編ではなく、アクティブという読図学習のページである。このアクティブには「洪水と地形の関係を読み取ろう」と記され、ハザードマップから情報を読み取る問題が提示されている。二宮書店、第一学習社、帝国書院の教科書にも同様に、ハザードマップから情報を読み取る問題が掲載されている。

また、ハザードマップの利用方法を説明する教科書もある。帝国書院は「ハザードマップの見方」において、函館市の津波ハザードマップを提示しつつ、ハザードマップの用語説明および利用する際の注意点を記載している。帝国書院の教科書にはこの他にも、防災ゲーム「クロスロード」が紹介されている。このゲームは、防災に関する取り組みで見られるジレンマを題材に、二者択一の設問に YES または NO の判断を下すことを通じて防災について生徒自らが考え、相互に意見交換することをねらいとした集団ゲームである。教科書では防災ゲーム「クロスロード」について説明するとともに、津波浸水想定ハザードマップを用いたこのゲームの例が紹介されている。ハザードマップの利用方法や活用例が教科書で紹介される背景には、防災に関する知識や技能を身に付けるのに、アクティブ・ラーニングが一定の効果をもっていることにもよる。ハザードマップを用いて生徒が能動的に学習することで、自然災害を自分のこととして捉えるようになるという考え方である。以上のように、地理総合の教科書では多様な事例をあげながら、様々な手法を用いて自然災害と防災に関する知識・技能が身に付くよう工夫されている。

とはいえ教科書に掲載されているハザードマップは、生徒にとって必ずしも身近な地域のものとは限らない。表2にみるように、5つの教科書で取り上げられたハザードマップは、内容に照らし合わせて適切と判断された地域のハザードマップである。学習指導要領が示すように、防災の授業は身近な地域と結びついたものであることが望ましい。鈴木編（2015, p.197）は、昨今の防災教育の充実化の動きにともない、地域ごとに異なる災害に対する授業が求められ、ハザードマップは各地域における災害リスクを示す主題図として授業で使用される傾向にある、と述べる。防災教育の効果を向上させるためには、身近な地域の自治体が発行するハザードマップを入手し、その性質を理解したうえで、授業づくりを試みるということが重要である。

第3章 知多半島の市町が公表するハザードマップ

日本で発生する多種多様な自然災害のうち、主要なものについては法令に基づいてハザードマップが整備されている。西村(2025)によると、各市町村はハザードマップの作成・公表の義務あるいは努力義務が課せられている災害について、国や都道府県の災害種別ごとのハザードマップを参考に、必要な情報を抽出、取捨選択、付加して独自のハザードマップを作成している。ハザードマップを作成するためには、その地域の土地の成り立ち、地形や地盤の特徴、過去の災害履歴、避難場所、避難経路などの情報が必要になる。一方で、各地で発生する多種多様な災害を1枚の地図の上で要領よく表現することは難しく、作成過程で情報の取捨選択が行われる。

表3は、知多半島の市町別にハザードマップの公表状況を示している。ただし、個別法令に基づいて市町村に作成が求められている洪水、内水、高潮、津波、土砂災害のハザードマップを除いている。すなわちこの表は、上記災害のハザードマップ以外で、個々の市町村が必要と判断して公表しているものを示す。なお、ハザードマップを公表する際には、複数の災害のハザードマップを「風水害編」「地震災害編」などにまとめて掲載する市町が多い。例えば、知多市は地震編に被害想定震度分布、津波の浸水深、液状化危険度の情報を、風水害編に洪水、高潮、土砂災害の情報を掲載している。表3に示すのは、風水害編等のまとめられたハザードマップではなく、災害ごとのハザードマップである。

表3から読み取れることの1つは、多くの市町が公表しているハザードマップと、少数の市町のみが公表しているハザードマップがあることである。多くの市町が公表しているものとしては、防災ガイド、想定震度分布、液状化、帰宅支援マップ、ため池ハザードマップがあげられる。このうち防災ガイドは地図ではないが、住民に防災について周知する目的で作成される啓発用の資料である。その名称は市町で異なり、東海市は「防災ハンドブック」の名称で公表している。東海市の防災ハンドブックには、防災情報の入手方法、自然災害別の対策、避難の方法等が掲載されている。つぎに、液状化ハザードマップは、地震が発生したときに液状化が生じやすい場所や液状化による被害の程度を示した地図である。法令によって作成が義務づけられているものではないが、9市町がこれを作成・公表している。帰宅支援マップは、大規模災害で交通機関が止まり、徒歩で帰宅せざるを得なくなった者を支援するために、安全に歩けるルートや支援施設を示した地図である。7市町が帰宅支援マップを公表している。そして、10市町すべてが公表しているという点において特記されるのが、ため池ハザードマップである。ため池ハザードマップは、地震や大雨等によりため池が決壊した場合の浸水想定区域図を作成するとともに、ため池が破堤した際の被害予測や浸水範囲、避難場所等に係る情報を住民にわかりやすく提供し、被害を最小限に止めることを目的とした地図である（花巻市, 2023）。農業用ため池の管理及び保全に関する法律により、特定農業用ため池を有する市町村には、ハザードマップ作成を含む避難対策を講じる努力義務が課される。農業用ため池が決壊した際に下流の住宅や公共施設等に大きな影響を与えるおそれのあるため池を、愛知県は「防災重点ため池」と位置づけ、ハザードマップの作成等を進めて

表3 知多半島の市町におけるハザードマップの公表状況

	半田市	常滑市	東海市	大府市	知多市	阿久比町	東浦町	南知多町	美浜町	武豊町
防災ガイド	○	○	○	○	○	○	○			○
想定震度分布	○	○	○		○	○	○		○	○
液状化	○	○	○	○	○	○	○		○	○
帰宅支援マップ	○	○	○	○	○	○	○			
ため池	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
浸水実績図	○	○		○	○					
山地災害危険マップ					○		○	○	○	
都市浸水想定区域図			○	○			○			

注) ○はハザードマップが公表されていることを示す。

資料：各市の市役所、各町の役場のウェブサイトをもとに作成。

いる（常滑市,2024）。防災重点ため池は知多半島の10市町すべてに分布する。2025年3月時点でのこのため池の数は、10市町の合計で261、最も多い大府市で35、最も少ない阿久比町で15である。ため池ハザードマップを10市町間で比較すると、その内容は共通していて、満水状態の水がすべて流出した際の浸水区域および浸水深、避難場所がため池ごとに示されている。ただし、ハザードマップの表示方法には市町間で違いがみられる。大府市ではすべてのため池の情報を1つの地図にまとめて表示しているのに対し、大府市以外の9市町ではため池ごとの地図を表示している。常滑市のウェブサイトには、34の防災重点ため池のうち、これまでに作成された22池のハザードマップが公表されている（常滑市,2024）。

他方、少数の市町が公表するハザードマップとしては、浸水実績図、山地災害危険地マップ、都市浸水想定区域図等があげられる。これらが公表されているのは、それぞれの市町の自然環境や都市化の状況等が考慮された結果だと推察される。まず、浸水実績図を公表するのは半田市、常滑市、大府市、知多市である。この4市が公表する浸水実績図は、いずれも2000年の東海豪雨により河川が増水、氾濫したときの実績にもとづいて、浸水範囲とその程度を示す。つぎに、山地災害危険地マップを公表するのは知多市、阿久比町、東浦町、美浜町、南知多町である。この1市4町は、愛知県が作成した「愛知の治山」という名称の山地災害危険地マップを公表している。「愛知の治山2025」によると、これらの市町には山地災害危険地区が比較的多く存在するが、なかでも南知多町には10市町合計175地区のうちの44.0%に相当する77の山地災害危険地区が存在する。さいごに、都市浸水想定区域図を公表するのは東海市、大府市、東浦町である。この図は、一時的に大量の降雨が生じた場合、この降雨を下水道・河川等に排水できないことによって発生が予想される浸水（すなわち都市浸水）について、その区域および想定される水深等を示す。

以上、知多半島の市町が公表するハザードマップを取り上げて、その特徴を検討した。10市町すべてが、ため池ハザードマップを公表している点は注目される。このことは、ため池が10市町にとって身近な存在であるとともに、すべての市町がその災害対策に取り組まなければならないことを示唆する。したがって、ため池ハザードマップの活用は、知多半島の高等学校に通学する生徒を対象にした防災の授業において意義があると考えられる。

第4章 ため池ハザードマップを用いた授業

この章では、知多半島地域のため池ハザードマップを用いて、どのような授業が実践可能かを検討する。授業の題目は、ため池の役割と自然災害への備えである。また学習課題は、身近な地域に分布するため池を事例として、自然環境と自然災害およびその災害を軽減するための対策がどのようなものであるかを理解することである。

次の(1)~(4)の流れにしたがって学習を進める。(1)知多半島の自然環境とため池の関係、ため池がこの地域に果たしてきた役割を理解する。(2)新旧の地形図や空中写真を用いて、知多半島の自然環境および土地利用の変化を考察する。(3)ため池ハザードマップを用いて、その周辺地域でどのような災害が発生する可能性があるのかを推察する。(4)ハザードマップや関連資料をもとに、どのような防災が実施されているのかを理解する。表1

の学習指導要領の「内容」に照らし合わせると、上記(1)～(4)の内容は、生徒の生活圏で見られる自然災害を基にしている点、ハザードマップ等の地理情報を読み取り、まとめる活動を含んでいる点、自然及び社会的条件との関わり、地域の共通点や差異などに着目して主題を設定し、自然災害への備えを考察する点において、学習指導要領の内容に適合すると考えられる。

なお、本計画の(1)ではため池が地域にもたらす恩恵についても学習する。地理総合の教科書のなかには、「自然環境と防災」において自然環境が人間にもたらす恩恵を学習内容に取り入れたものもある。例えば、二宮書店「地理総合」の「4 火山の噴火と防災」の学習目標に「火山と共存して暮らしていくにはどうすればよいだろうか。火山がもたらす恩恵と、噴火によるさまざまな災害について学ぼう」と記されている。

(1)～(4)のそれぞれの学習活動を以下に示す。

第1に、「(1)知多半島の自然環境とため池の関係、ため池がこの地域に果たしてきた役割を理解する」である。ここでは、知多半島におけるため池の成り立ち、存在意義、役割を生徒が理解できるよう文献資料を活用する。知多半島におけるため池の変遷に関して、独立行政法人水資源機構愛知用水総合管理所(2025)は、「知多半島には大きな河川がなく、農業や生活で使用する水を川から取ることが難しかった。このため、住民は井戸やため池をつくって喝水に備えていた。しかし、1947年の干ばつをきっかけに、1955年に愛知用水公団が設立され、愛知用水の建設事業が開始された。愛知用水の利用は1961年に始まり、農業や生活で使用する水をため池に頼る必要がなくなった」と記述する。また東海市史編さん委員会編(1990)は、ため池は丘陵にはさまれた低地や浸食谷の谷頭に築造されたこと、大きなため池には取水側に堤防を築いてその中に取水路を設けたこと、堤防の中心に粘土と赤土で練り固めたハガネ土を入れて漏水防止を図ったことを記している。

さらに、愛知用水を利用できるようになった1960年代以降、ため池の数は減少したものの、半田市(2024)によると、現在でも1,000以上のため池が知多半島に残っている。これを踏まえ、ため池に様々な役割があることを生徒に説明する。農林水産省(2020)は、ため池の役割を表4のようにまとめている。すなわち、ため池の水は農業用水としてだけでなく、防火用水等の地域用水としても活用されている。また、ため池は農業用水を貯留するだけでなく、豪雨時には雨水を一時的に溜める洪水調節や土砂流出の防止などの役割、多様な生物の生息場所としての機能も有している。さらに、ため池のなかには地域の言い伝えや祭りなどの伝承文化の発祥となっているものもある。

表4 ため池が有する主な機能

農業用水の貯留	農業用水を貯め、必要に応じ補給。
洪水調節	豪雨時に一時的に洪水を貯留。
土砂流出防止	上流から流入する土砂や土石流を溜める。
生態系の保全	水生植物、昆虫類等の生息場所。
保健休養	地域の人々の憩いの場。
その他の機能	防火用水などへの活用。

資料：農林水産省(2020)をもとに作成。

第2に、「(2)新旧の地形図や空中写真を用いて、知多半島の自然環境および土地利用の変化を考察する」である。新旧の地形図や空中写真を用いた学習のねらいは、自然環境の特色と土地利用や開発の歴史を把握し、その地域で想定される災害の種類や地域社会の変化と災害の関係を考察することにある。同様の学習方法は地理総合の教科書でも紹介されている。第一学習社の教科書(p.197)では「地形図の読図と作業にチャレンジしよう」において、1930年と現在の地形図を用いて、仙台西北部の土地利用の変化を読み取ることを紹介している。この教科書では、現在住宅団地になっている地域がもともとのような地形だったのかという問いかけを通じて、2つの年次間の土地利用の違いに気づかせようとしている。

知多半島の場合でも、生徒が新旧の地形図や空中写真を比較して過去の地形や土地利用を調べ、想定される自然災害を考えることは可能である。図2は、知多市黒廻間池^{くろばさま}周辺の空中写真の2024年版と1961年～1969年版を並べたものである。この2つの空中写真を比較することで、ため池周辺の土地利用がどのように変化したのかを把握することができる。例えば、「黒廻間池周辺の土地利用は、1960年代と2024年でどのように変化しただろうか」と問いかけることで生徒に思考を促す。

なお、知多市における土地利用の変化に関する情報を文献から得ることもできる。知多市(2025)によると、知多市の内陸部は、工場で働く人々のベッドタウン化が進んだ。1970年頃から丘陵地の一部が切り開かれ、アパート群や一戸建て住宅が立ち並び、つじが丘、八幡台、粕谷台、にしの台といった住宅地がいくつも生まれた。

第3に、「(3)ため池ハザードマップを用いて、その周辺地域でどのような災害が発生する可能性があるのかを推察する」である。まずは、文献資料を用いてため池と災害の関係について生徒に説明する。愛知県(2024)によると、平成30年7月豪雨など、近年、全国では豪雨等により多くの農業用ため池が被災し甚大な被害が発生している。さらに

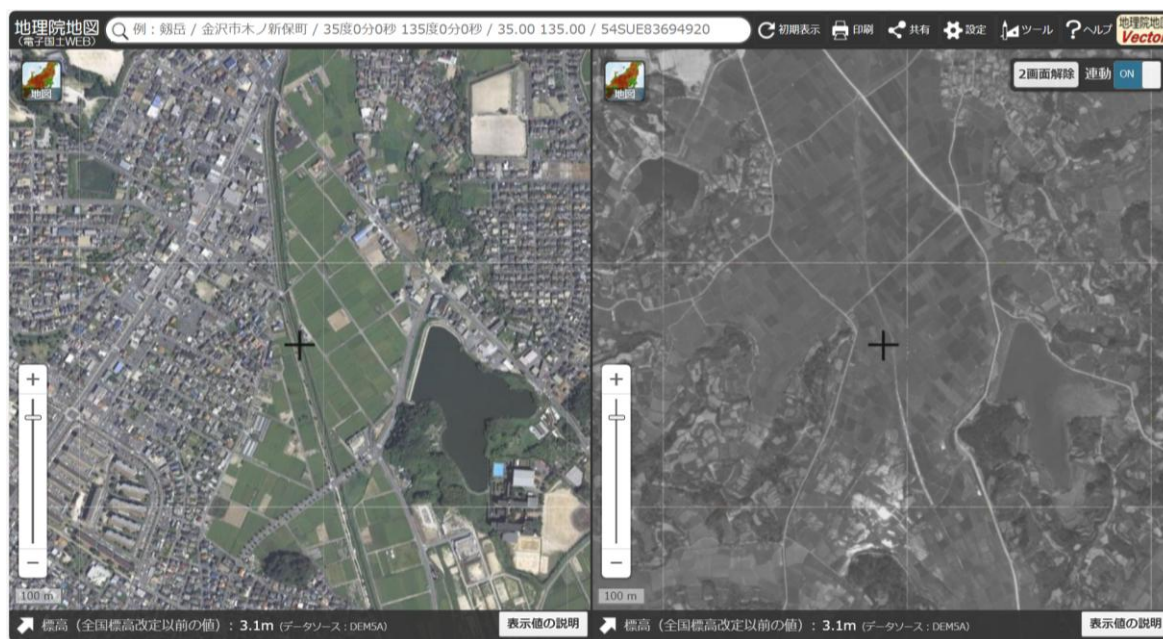


図2 知多市黒廻間池周辺の地理院地図空中写真(左2024年、右1961年～1969年)

資料：地理院地図

農林水産省（2020）は、ため池を取り巻く災害について次のように指摘する。すなわち、豪雨時に大量の雨水がため池に流入し、貯留水が堤体を越流すると、越流水によって堤体が浸食され、非常に危険である。また、雨水が下流法面に大量に浸み込むと、下流法面が崩壊する場合がある。地震時には揺れによって土の強度が低下して、法面の崩壊や堤体の沈下により決壊することがある。

つぎに、事例ため池ハザードマップを用意し、これを見て読み取り作業を実践する。図3はその事例の知多市ため池ハザードマップ（黒廻間池）である。ため池周辺で発生する可能性のある自然災害を推察するために、生徒に以下の質問を投げかける。「黒廻間池の堤防が決壊した場合、どのような災害が発生するだろうか」。「岩ノ脇の浸水深が1mに達するのは決壊の何分後だろうか」。「ため池の堤防が決壊した場合、浸水はどの範囲に及ぶだろうか」。「浸水範囲にはどのような地形的な特徴があるだろうか」。

また被災の状況を予測するためには、地域社会の変化との関係を探る視点も重要である。図2の空中写真と図3のハザードマップを対比し、「1960年代から2024年の間に住宅が建設された地域の中に、黒廻間池が決壊して浸水する可能性のある地域はないだろうか」と問いかけることで、ため池周辺地域の土地利用の変化に気づかせる。

第4に、「(4)ハザードマップや関連資料をもとに、どのような防災が実施されているのかを理解する」である。対策の実施状況については、ため池ハザードマップや行政資料等から読み取ることができる。図3を見ると、ため池ハザードマップに広域避難場所、一時避難場所等が示されている。そこで、図3を提示し「避難するとすればどこに避難すればよいだろうか」と質問することで避難場所の存在に気づかせる。

一方、行政機関が実施している対策は行政資料から読み取ることができる。愛知県

知多市 黒廻間池 ハザードマップ

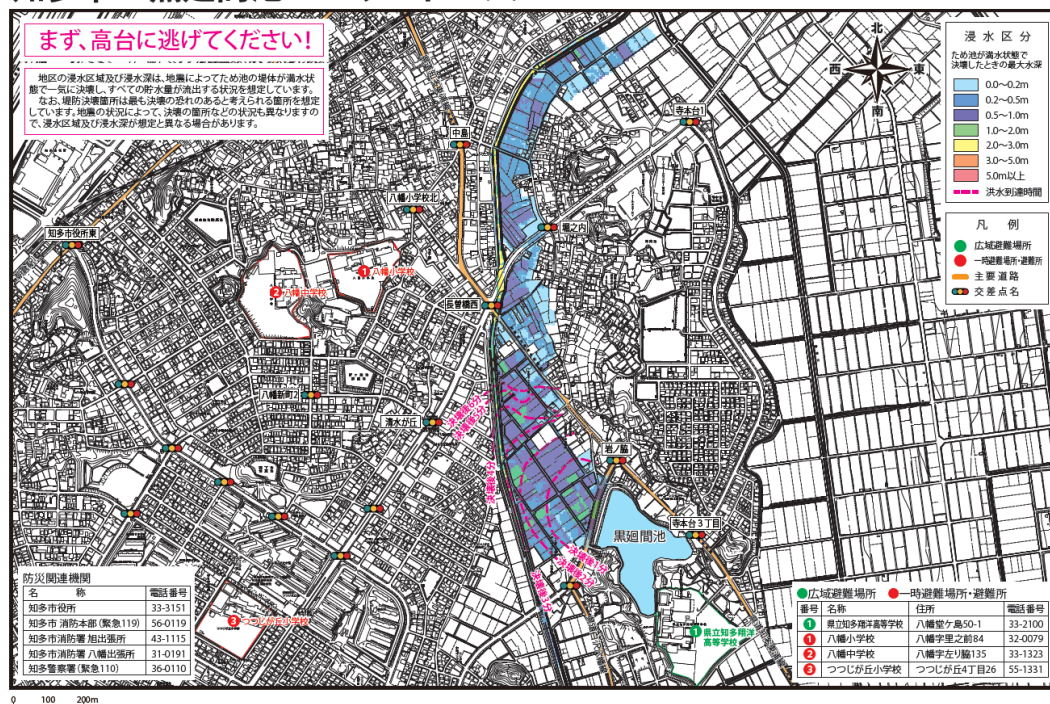


図3 知多市ため池ハザードマップ（黒廻間池）

資料：知多市（2025b）

(2024)によれば、愛知県はため池の地震耐性と豪雨耐性を確認するための地震耐性評価および豪雨耐性評価を実施している。また農林水産省(2020)は、ため池の災害を防ぐために所有者に対して以下の対策を提示している。①災害の可能性が予測される場合は、監視や緊急点検等の対応に加え、円滑に関係機関と連絡できる体制を整える。②ため池の貯留水を事前に放流し水位を下げておくことで、下流の浸水被害を軽減させることができ、併せてため池の決壊を防止する効果も期待できる。③大雨や局地的豪雨が予想される場合は、身の安全に注意しながらため池を監視する。④震度4以上の地震があった場合は、堤高15m以上の防災重点ため池に対して速やかに目視により外観を点検して、その結果を直ちに市町村の担当者へ連絡する。

以上、ため池所有者と行政機関による災害対策を取り上げたが、周辺住民が対策を講じていることも予想される。これについては、地域の自治会への聞き取り調査等によって情報を収集することができると考えられる。

第5章 おわりに

本研究は、生徒の生活圏等の身近な地域で公表されているハザードマップを、自然環境と防災の授業に活用することを検討した。このため本研究では、知多半島を事例地域に選定し、そこで利用可能なため池ハザードマップを取り上げて研究を行った。本研究の結果は以下のとおりである。

高等学校学習指導要領では、「自然環境と防災」の内容の取扱いにおいてハザードマップが明記され、授業におけるハザードマップ等の主題図の活用が推奨されている。一方、地理総合の教科書では、全国の生徒が自然環境と防災について無理なくに学習できるよう、自然災害の典型的な地域事例が取り上げられている。このため、教科書に掲載されるハザードマップもそれに対応した地域のものである。そのなかで、身近な地域を対象に授業を実践するには、教師がその地域の自然環境と自然災害を独自に研究し、これに適したハザードマップを選び、その地図の性質を理解したうえで活用することが求められる。

知多半島10市町のハザードマップの分析から、公表するハザードマップが10市町で共通するものと、市町間で異なるものがあることが明らかになった。前者には液状化マップ、帰宅支援マップ、ため池ハザードマップ等があり、ここには地域全体に共通する自然環境や社会環境が反映されている。後者には浸水実績図、山地災害危険地マップ、都市浸水想定区域図等があり、公表する市町の地域性が反映されている。なかでもため池ハザードマップは、10市町すべてが公表していることから、ため池が住民にとって身近な存在であるとともに、すべての市町がその防災に取り組まなければならないことを示唆する。

本研究が提案したのは以下の(1)~(4)の過程で展開する授業である。(1)知多半島の自然環境とため池の関係、ため池がこの地域に果たしてきた役割を理解する。(2)新旧の地形図や空中写真を用いて、知多半島の自然環境および土地利用の変化を考察する。(3)ため池ハザードマップを用いて、その周辺地域でどのような災害が発生する可能性があるのかを推察する。(4)ハザードマップや関連資料をもとに、どのような防災が実施されているのかを理解する。この学習活動によって、自然災害とその防災に関する知識、主題図

を読み取る技能が向上するとともに、地域の自然環境や社会の変化に興味を示し、防災に主体的に取り組む態度が向上すると期待できる。

本研究が取り上げた知多半島の10市町は、それぞれ多様なハザードマップを公表している。これは知多半島以外の市町村でも同様である。各市町村が多様なハザードマップを公表するなかで、どのマップをいかに授業で活用するかという研究は地理教育の分野においてまだ少ない。こうした研究の進展が今後の課題といえる。

文献

- 愛知県（2024）：農業用ため池について。 <https://www.pref.aichi.jp/soshiki/nochikeikaku/nogyotameike.html>（最終閲覧 2026 年 1 月 4 日）。
- 浅野敏久ほか 10 名（2022）：『高等学校地理総合』第一学習社。
- 伊藤智章（2024）：『いとちりの防災教育に GIS』二宮書店。
- 牛山素行（2017）：ハザードマップへの期待と不安。地理 62-8, 28-35.
- 加茂浩靖（2020）：高等学校地理歴史「自然環境と防災」における東海市防災マップの活用。日本福祉大学教職課程研究論集 20.
- 菊地俊夫ほか 15 名（2022）：『地理総合 世界に学び地域へつなぐ』二宮書店。
- 国土交通省国土地理院（2026）：ハザードマップ。 <https://www.gsi.go.jp/hokkaido/oyakudachi-databox.htm>（最終閲覧 2026 年 1 月 2 日）。
- 笹田茂樹・諏訪清二（2017）：「生活圏における防災」について考察する教材の開発研究—社会科・地歴科教育法での授業実践から—。富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究 12, 139-147.
- 鈴木康弘編（2015）：『防災・減災につなげる ハザードマップの活かし方』岩波書店。
- 瀧本浩一（2016）：『自治体議会政策学会叢書 第4版 地域防災とまちづくり—みんなをその気にさせる災害図上訓練—』イマジン出版。
- 知多市（2025a）：『知多市のあゆみ 2025』知多市企画部秘書広報課。
- 知多市（2025b）：知多市ため池ハザードマップ（黒廻間池）。 <https://www.city.chita.lg.jp/docs/2013121600613/>（最終閲覧 2026 年 1 月 2 日）。
- 手塚 章ほか 18 名（2023）：『地理探究』二宮書店。
- 戸井田克己ほか 17 名（2022）：『高等学校新地理総合』帝国書院。
- 東海市史編さん委員会編（1990）：『東海市史，通史編』東海市。
- 独立行政法人水資源機構愛知用水総合管理所（2025）：“愛知用水”ってなあに？。 <https://www.water.go.jp/chubu/ai tyosui /index.html>（最終閲覧 2026 年 1 月 4 日）。
- 常滑市（2024）：ため池ハザードマップ。 <https://www.city.tokoname.aichi.jp/kurashi/bousai/1000390/1003434.html>（最終閲覧 2026 年 1 月 2 日）。
- 西村智博（2025）：ハザードマップの作成現場から。2025 年日本地理学会春季学術大会発表要旨集 2025s, 94.
- 農林水産省（2020）：『ため池管理マニュアル』農林水産省農村振興局整備部防災課。
- 花巻市（2023）：ため池ハザードマップとは。 <https://www.city.hanamaki.iwate.jp/business/norinchi kusan/1000242/1000158/1011107.html>（最終閲覧 2026 年 1 月 22 日）。

- 半田市(2024) : ため池について. <https://www.city.handa.lg.jp/jigyosha/norin/1003602/1003603.html> (最終閲覧 2026 年 1 月 10 日).
- 松原 宏ほか 29 名 (2022) : 『地理総合』 東京書籍.
- 松原 宏ほか 29 名 (2023) : 『地理探究』 東京書籍.
- 森田浩司 (2018) : 身近な地域の自然環境と防災 ―ハザードマップの作図と活用―.
大阪教育大学附属高等学校池田校舎研究紀要 50, 29-35.
- 文部科学省 (2022) : 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 地理歴史編 (令和 3 年 8 月一部改訂)』. https://www.mext.go.jp/content/20220802-mxt_kyoi ku02-100002620_03.pdf (最終閲覧 2026 年 1 月 7 日).
- 文部科学省 (2023) : 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示). https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoi ku02-100002604_03.pdf (最終閲覧 2026 年 1 月 7 日).
- 矢ヶ崎典隆ほか 20 名 (2023) : 『新詳地理探究』 帝国書院.
- 山脇正資 (2017) : 身近な地域の教材を防災教育に. 地理 62-11, 98-103.
- 吉田圭一郎ほか 17 名 (2022) : 『地理総合』 実教出版.

教職課程統計資料

2025年度 教職課程履修状況

R7.5.1現在

学年	学部・学科・専修	小1種	中1種			高1種					特支1種	履修者 実人数 合計	
			社会	英語	保体	公民	福祉	地歴	英語	保体			
2 年 生	社会福祉学部社会福祉学科						6					6	102
	経済学部経済学科		3			3		3				3	
	国際学部国際学科			0					0			0	
	教育・心理学部学校教育学科	63	37								25	63	
	スポーツ科学部スポーツ科学科				30						30	16	
3 年 生	社会福祉学部社会福祉学科						10					10	95
	経済学部経済学科		5			5		5				5	
	国際福祉開発学部国際福祉開発学科			3					3			3	
	教育・心理学部子ども発達学科学校教育専修学校教育コース	21	21									21	
	教育・心理学部子ども発達学科学校教育専修特別支援教育コース	20									20	20	
	スポーツ科学部スポーツ科学科				36						36	21	
4 年 生	社会福祉学部社会福祉学科						10					10	116
	経済学部経済学科		4			4		4				4	
	国際福祉開発学部国際福祉開発学科			5					5			5	
	教育・心理学部子ども発達学科学校教育専修学校教育コース	39	29									39	
	教育・心理学部子ども発達学科学校教育専修特別支援教育コース	25									21	25	
	スポーツ科学部スポーツ科学科				33						33	22	
	合計	168	99	8	99	12	26	12	8	99	125	313	313

2025年度 教育職員免許状取得状況

(1)教育職員免許状取得者数:141人

社会福祉学部社会福祉学科	10人
経済学部経済学科	3人
国際福祉開発学部国際福祉開発学科	5人
教育・心理学部子ども発達学科	86人
スポーツ科学部スポーツ科学科	32人

(2)免許状の種類別取得者数

免許状の種類	教科	社会福祉 学科	経済 学科	国際福祉 開発学科	子ども発 達学科	スポーツ 科学科	合計
中学校教諭一種免許状	社会		3		28		31
中学校教諭一種免許状	英語			5			5
中学校教諭一種免許状	保健 体育					32	32
高等学校教諭一種免許状	公民		3				3
高等学校教諭一種免許状	福祉	10					10
高等学校教諭一種免許状	地理 歴史		3				3
高等学校教諭一種免許状	英語			5			5
高等学校教諭一種免許状	保健 体育					32	32
幼稚園教諭一種免許状					26		26
小学校教諭一種免許状					60		60
特別支援学校教諭一種免許状					21	21	42

2025年度 公立教員等採用状況

学 校 種 別	子ども発達 学科	社会福祉学 科	経済学科	国際福祉開 発学科	スポーツ科 学科	合計
小学校	15					15
中学校	0					0
高等学校		2	1	0		3
特別支援学校	14				12	26
合 計	29	2	1	0	12	44

就職先

学 校 名	子ども発達 学科	社会福祉学 科	経済学科	国際福祉開 発学科	スポーツ科 学科	合計
愛知県 公立 小学校	8					8
岐阜県 公立 小学校	2					2
三重県 公立 小学校	1					1
千葉県 公立 小学校	1					1
東京都 公立 小学校	1					1
富山県 公立 小学校	1					1
北九州市 公立 小学校	1					1
愛知県 公立 高等学校		1				1
三重県 公立 高等学校			1			1
富山県 公立 高等学校		1				1
愛知県 公立 特別支援学校	5					5
岐阜県 公立 特別支援学校	1				1	2
静岡県 公立 特別支援学校	1					1
和歌山県 公立 特別支援学校					1	1
東京都 公立 特別支援学校	2				2	4
神奈川県 公立 特別支援学校	1				1	2
富山県 公立 特別支援学校	1					1
福井県 公立 特別支援学校	1					1
名古屋市 公立 特別支援学校	2				4	6
福岡県 公立 特別支援学校					1	1
熊本県 公立 特別支援学校					1	1
大分県 公立 特別支援学校					1	1
合 計	29	2	1	0	12	44

日本福祉大学総合教職実践センター規程

(趣旨)

第1条 本規程は、日本福祉大学総合教職実践センターの事業・組織・運営について定める

(名称)

第2条 本センターは、日本福祉大学総合教職実践センターと称する。

2 本センターの英語名称は、Center for Teacher Education and Educational Practice, Nihon Fukushi University とする。

(目的)

第3条 日本福祉大学総合教職実践センター（以下、「総合教職実践センター」という。）は、本学の教職課程（幼稚園教諭を除く）に関する事項全般を円滑、効果的に運営するとともにその充実を図ることを目的とする。

2 現職の教員・保育士（以下、「教員等」という。）に対する研修及び教育実践・保育実践領域での研究の蓄積と発信並びに教育現場における課題解決に資する組織的な支援と連携に関する取組を通じて、地域の教育実践・保育実践研究の拠点形成を目的とする。

(設置)

第4条 総合教職実践センターは、美浜キャンパス及び東海キャンパスの2箇所に置く。

(部門)

第5条 第3条に定める目的達成のため、総合教職実践センターに次の部門を置く。

- (1) 養成部門
- (2) 採用部門
- (3) 研修部門
- (4) 連携部門

(事業)

第6条 第5条に定める各部門においては次の事業を行う。

- 2 養成部門においては、教職課程の運営にかかる事業を行う。
- 3 採用部門においては、教員採用試験対策の企画・運営にかかる事業を行う。
- 4 研修部門においては、教育実践研究にかかる事業を行うとともに、リカレント教育事業にかかる学内の関係機関との連携を担う。
- 5 連携部門においては、地域連携にかかる事業及び組織連携にかかる事業を行う。
- 6 上記のほか、第3条に定める目的達成に必要な事業を行う。

(組織)

第7条 総合教職実践センターには、総合教職実践センター長（以下、「センター長」という。）、運営委員及びセンター会議を置く。

2 総合教職実践センターには、学長の承認を経て副センター長（美浜担当及び東海担当）2名を置くことができる。

（センター長）

第8条 センター長は、総合教職実践センターの管理・運営に責任を負う。

2 センター長は、教職課程を有する学科の教員の中から大学評議会において選出し、学長が任命する。

3 センター長の任期は2年とし、再任を妨げない。

（副センター長）

第9条 副センター長（美浜担当）は、センター長を補佐し、副センター長（東海担当）は、東海キャンパスにおける総合教職実践センターの管理・運営に責任を負う。

2 副センター長は、第11条に定める運営委員の中から大学評議会において選出し、学長が任命する。

3 副センター長の任期は2年とし、再任を妨げない。

（部門長）

第10条 総合教職実践センターには、第5条に定める各部門の事業の推進を担う部門長を置くことができる。

2 部門長は、第11条に定める運営委員の中からセンター長が指名し、複数の部門長の兼任を妨げない。

（運営委員）

第11条 総合教職実践センターの運営委員は、次のとおりとする。

(1) 幼稚園教諭を除く教員養成を行う学科の科目担当教員から各1名以上

(2) 教員、幼稚園教諭及び保育士養成を行う学科で教育実践を担う教員から若干名

（センター会議）

第12条 センター会議は、総合教職実践センター長、運営委員及び事務責任者をもって構成する。

2 センター会議では、第6条事項について審議する。

3 センター会議の下に、各部門における事業の遂行を目的として、当該部門の運営委員及び学内の関係教員による部門会議を設けることができる。

（規程の所管課室）

第13条 本規程の所管課室は、教職課程事務室とする。

（規程の改廃）

第14条 本規程の改廃は、大学評議会が審議し、学長が決定する。

附 則

1 この規程は、2025年4月1日から施行する。

2 日本福祉大学教職課程センター規程及び日本福祉大学教育実践研究センター規程は、2025年3月31日をもって廃止する。

日本福祉大学 教職課程研究論集 第 26 号
(教職課程年報 2025)

2026 年 3 月 1 日発行

発行責任者 日本福祉大学 総合教職実践センター
愛知県知多郡美浜町奥田会下前 35-6