

# 九州龍谷短期大学紀要

第64号

## 目次

- 新古唯識の諸問題  
－初期唯識思想と独我論－  
源 重浩……1
- 幼保小連携に係る教育課程の検討  
－保育内容「人間関係」と小学校「生活科」「道徳」「特別活動」  
との関連を中心に－  
余公 裕次・大久保 淳子……23
- これからの社会像としての「地域共生社会」とその含意  
－「新しい社会保障教育」政策と並行する「地域共生社会」観－  
阿部 敦……41
- 情報探索と回答に関する演習のより効果的な教育の研究  
－レファレンスインタビューを中心に－  
木原 すみ子……65
- 組織文化の視点から見た幼稚園と保育所の関係性の考察  
余公 敏子……87
- アプローチカリキュラムの編成・実施を阻害する要因の考察  
－幼稚園等新任教諭の認知度に関連して－  
余公 敏子・大久保淳子・余公 裕次……99
- 保護者の運動と子どもの身体活動との関連性について  
竹森 裕高……113
- 音楽教育におけるリベラル・アーツの可能性  
－幼児教育養成課程での実践を通して－  
西村 幸高……127
- 保育所実習における学生の学びに関する考察  
－保育所実習省察アンケート調査の記述結果から－  
田中 沙来人・余公 敏子……137

平成30年3月

九州龍谷学会

# 新古唯識の諸問題

—初期唯識思想と独我論—

源 重浩

## 0. 序 論

筆者は「初期唯識思想と独我論」のテーマで論文の発表を続けて、大筋の主張はなし終えたが、尚若干の問題が残されていると考えられる。本稿ではその中で、新古唯識に関する諸問題をとりあげることにした。即ち、第一章では、「ダルマキールティの *Santānāntarasiddhi* と新唯識」のテーマで、両者の比較を通じて特に新唯識の問題点を明らかにし、第二章では、「『観念論』『独我論』『唯心論』『実在論』について」のテーマでそれぞれの語の定義を辞書を渉猟することで論じ、第三章では、「根本智における「相（貌）」の有無について—「閉目の比喻」—」のテーマで安慧の主張に対する反論を予想して論じることとする。以上の議論を通じて、新唯識と古唯識の唯識理解の違いが一層鮮明になるであろう。

## 1. ダルマキールティの *Santānāntarasiddhi* と新唯識

ダルマキールティとダルマパーラ（護法）は同じ思想系統に属している<sup>1</sup>。「唯識無境」「万法唯識」を説く唯識思想には仏教内外に論争相手が存在したが<sup>2</sup>、彼らの唯識批判は掘り下げていくと、独我論の問題に帰結すると考えられる。唯識思想の側からすればそのことは十分意識されていたからこそ、ダルマキールティは *Santānāntarasiddhi* を著わしたと考えられるし、新唯識もまたそれなりの対応をしたと考えられるのである。

先ず両者の思想の共通点と差異点を見ていこう。護法の立場で『成唯識論』を著わした玄奘とダルマキールティはほぼ同時代に生きたと考えられる

が<sup>3</sup>、二人の相互影響は不明である。ダルマキールティと護法は同じ思想系統に属しているとされるが、無著・世親にあり護法・玄奘にも、安慧・真諦にさえ存在した阿頼耶識<sup>4</sup>の概念が、ダルマキールティにはない。そのかわり潜在印象（薫習、*vāsanā*, *bag chags*）に経験成立のための絶大な能力が与えられているので、独我論の観点から見ると、思想構造は同じである。潜在印象（薫習）は本来阿頼耶識内で働くものであるから、阿頼耶識の語が使用されなくても独我論の観点から見ると同じことである。また新唯識にある「本質」の概念がダルマキールティにはない。従って、「疎所縁縁」の概念もない。*Santānāntarasiddhi* という作品は大部の作品ではないが、その緻密な議論は安易に表面的に読んでいくと、何処に問題点があるかを見落としてしまう。ここでは核心部分を簡潔に確認しておくことにする<sup>5</sup>。

大きく云えば *Santānāntarasiddhi* の問題点は二つある<sup>6</sup>。第一は、他心の存在論証が成功していないということである。独我論ではないかという批判<sup>7</sup>に対して、それでは他人（他者）の心が実在することを論証して見せようというのが、この *Santānāntarasiddhi* の議論の意図するところである。实在論者（経量部）は、その人の心（意思）が働けば、それを原因として身体の動作という結果が生じるから、目の前に身体の動作があり、それが私の心（意思）によるものでなければ、他人の心（意思）を推論しうると云う。それと同じ論法を使って唯心論者（唯識）も他人の心が実在することを主張できる。即ち、その身体の動作として見えている「表象」があってそれが自分の心（意思）によるものでなければ、その原因としての他人の心（意思）を推論しうる。論証おわり。これがダルマキールティの論証の骨格である。この論証には実際には、前後に詳細で複雑な議論が絡ませてあるが、単純化して一言でまとめるところである。問題点は、この「表象<sup>8</sup>」という概念である。唯識思想では、我われが見ているこの「表象」は我われの心が生み出したもので実在しない。上述の議論の中で、結果である身体の動作から原因としての心をアナロジーで推論しうるとするのは、实在論者と同じく全く問題はない、と考えられる。しかし实在論者の論証と違う点はこの「表象」である。実

## 新古唯識の諸問題

在論者の場合見られた身体の動作は実在であるが、唯心論者の「表象」は非実在である。非実在のものを踏まえて推論しうるのは非実在の心である。今当面問題になっているのは実在の心の論証であって非実在の心の論証ではない。従って実在論者の論証は問題ないが、唯心論者の論証は成功していない。

これに対して、新唯識の場合「他心の存在証明」を正面から行なう形は見られないが<sup>9</sup>、他心の存在を力説する形での対応が見られる。基は『成唯識論述記』において次のように述べている。

「人人の所変の格別なるを名づけて唯識と為す。<sup>10</sup>」

ここには「人々唯識」ということが述べられている<sup>11</sup>。即ち、「唯識」とは自己の識だけではなく「人人」、即ち無数の識が存在していることがここでは語られている。この「人々唯識」の考え方は法相唯識の教学史において一貫して語られている基本的立場である<sup>12</sup>。従って新唯識の場合ラトナキールティ<sup>13</sup>のように自ら「独我論」を主張するものでは決してない。しかしまた、「独我論」ではないかという意味の批判が向けられているのであれば、単に「人々唯識」を主張するだけではなく、「独我論」ではないことの論証をしなければならないであろう。そう考えたからこそダルマキールティは *Santānāntarasiddhi* を書いたに違いない。ところが、いざ論証しようとする<sup>14</sup>と論証できないという妙な事態が生じてくる。何故論証できないか。新唯識に関して云えば、新唯識の観念論は閉じてしまっているからである。つまり、この世界の一切だけでなく、現象の背後にあって現象を支えているもの、即ち「本質」まで自らの心即ち阿頼耶識の所産としたからである。新唯識では、実在しているのは（自己の）識だけであるから強度の観念論である。新唯識では観念論が実在論に展開する場面はないように見える。

## 2. 「観念論」「独我論」「唯心論」「实在論」について

### 2.1 「観念論」と「独我論」

ところで、筆者は本研究の過程で「観念論」の語を使用することを避けてきた。不用意に「観念論」の語を使用すると混乱が生じて議論が深まりにくいからである。理由はこうである。「観念論」の語は本来 idealism や Idealismus の翻訳語である。西洋の哲学史の中で観念論哲学と云われる哲学を、幾人もの哲学者が主張している。代表的な哲学者を挙げれば、プラトン、バークリ、カント、ヘーゲルなどがそうである。イデア  $i\delta\epsilon a$  の想起を語ったプラトンの哲学は客観的観念論<sup>14</sup>と云われるし、「事物<sup>もの</sup>の存在するとは知覚されることである *esse is percipi*」と主張するバークリ<sup>15</sup>の立場は主観的観念論と呼ばれる。カントは経験を可能ならしめるものに重点をおいて一面超越論的観念論を語った<sup>16</sup>。ヘーゲルは客観的観念論と主観的観念論を総合したような絶対的観念論<sup>17</sup>を主張した。プラトン、カント、ヘーゲルの哲学は一面問題を含んではいるが、自己と世界の真実を捉えており論駁するのは容易ではない。極端な主観的観念論の標榜者として扱われるバークリですら、大事な場面で神を登場させる難点にさえ眼をつぶれば、説得力のある議論を展開しているように見える。

おそらくこのような背景には目配りすることなく、インド哲学史の議論では、観念論が誤謬であるかのような議論が存在したように見える。つまり、「唯識は観念論であるか否か」という議論<sup>18</sup>である。このような議論の前提には、おそらくバークリの主観的観念論を想定して、そのような誤った思想である観念論と唯識は同じなのか違うのか、という問題意識が存在している。しかしインド哲学から少し距離を置いて見ている研究者からすると、観念論が何故悪いのだろうと思ってしまうだろう。つまりそれ以上議論が深まらないのである。そこで「観念論か否か」ではなく「独我論か否か」に問題の設定をかえれば、誰の眼にも問題点は何であるか一目瞭然である。本研究のテーマに「独我論」の語を使用したのにはこのような経緯がある。

それでは今、「観念論」の語をあえて使用するのは何故か。それは实在や

實在論の語を使用しなければならない場面に立ち至ったからである。實在(論)の反対概念は観念(論)である。古唯識では宗教経験の極まりにおいて、観念論は實在論へと反転する。新唯識は修道のプロセスにおいて、何処まで行っても観念論である<sup>19</sup>。

*Santānāntarasiddhi* の問題の第二の点は、ダルマキールティは *Santānāntarasiddhi* の議論に限定するかぎり、日常経験における共通経験(共業)がうまく説明できない、ということである。説明できない理由は、上述の新唯識について指摘した事情と大体同じである。ダルマキールティも新唯識と同様最後には「増上縁」の考え方を導入する<sup>20</sup>。ダルマキールティが、*Santānāntarasiddhi* において「増上縁 *adhipatipratyaya*, *bdag po'i rkyen*」の語を使用するのは一箇所だけである。しかしダルマキールティは共通経験(共業)の難問を突き詰めて云えばこの「増上縁」の考え方で解決しようと述べている。「増上縁」の考え方を全面的に否定するわけではないが、独我論の問題に関するかぎり、この「増上縁」の考え方は使用すべきではないことをすでに述べた<sup>21</sup>。

## 2.2. 「唯心論」と「観念論」

ところで、唯識思想を「唯心論」とよぶのは抵抗がある研究者もあるかもしれない。かつて<sup>22</sup> 筆者は「唯心論の訳語の原語は *citta mātra*, *sems tsam* であるが、近年学会では唯心論の訳語で違和感は無くなって来ているように見える。」と述べた<sup>23</sup>。また唯識思想を「観念論」とするのは現今の学会ではむしろ普通であるように見える<sup>24</sup>。このように唯識思想を「唯心論」あるいは「観念論」とよぶのは現今では一般的になりつつあるように見える。

それでは「唯心論」と「観念論」の共通性・差異性はどうなるのか。『哲学辞典』から両者の共通性・差異性は、以下のようなものとしてまとめられるであろう<sup>25</sup>。

「唯心論」は唯物論に対する語として、物的存在より精神(心)のほうがより根源的であるとなす形而上学的見地を意味している。「観念論」は實在

論に対する語として、認識の対象としての世界が自己の観念、意識内容であるとする認識論の見地を意味している。形而上学的、世界観的見地としての「唯心論」と認識論的見地としての「観念論」とは根底において相連関する。

このようなまとめによって、「唯心論」と「観念論」についての、我々に必要な一応のイメージは把握出来たと考えられる。

### 2.3. 「實在、實在性、實在論」

言葉の定義においてもう一つしておかなければならない作業は、「實在、實在性、實在論」の語をどう把握するかである。独我論の問題を考察するにあたり、「實在、實在性、實在論」の語をどう把握するかは極めて重要である。独我論でないことを論証するためには、他者の心が「實在」することを論証する必要があるし、初地の見道における世界や自己が「観念」か「實在」かを検討することは、新古唯識の相違点を考察するうえで、重要な論点だからである。「實在、實在性、實在論」の語の内容を『哲学辞典』を使って把握することにするが、しかし、そこから得られる知見は「独我論」の問題を考える上で一応の目安でしかないことを注意しておきたい。何故なら、『哲学辞典』の中には唯識の悟りの経験における實在非實在の叙述は存在しないからである。参考になるのは普通の意識と世界における叙述であって、悟りの経験における實在非實在の問題は研究者が自ら考えなければならないことである。

紙数の制約があるので、ここでは『岩波 哲学・思想事典』（1998）の叙述をもって諸『哲学辞典』の代表的見解としたい<sup>26</sup>。

〔實在性〔英〕reality〔独〕Realität〔仏〕reeltee

realityはideality（観念性）と対をなし、idealityが意識のうちに観念としてあるあり方を意味するのに対して、realityは意識とは独立に事物・事象としてあるあり方を意味する認識論的な概念である。〕

ここには、「実在性」の概念が「観念性」の概念との対比の中で叙述されており、他の諸『哲学辞典』を見わたすとき、概ね妥当な見解であると考えられる。「実在」や「実在論」の概念についても、これを踏まえて容易にイメージをもちうるであろう。

### 3. 根本智における「相（貌）」の有無について—「閉目の比喩」—

根本智に到達した瑜伽行者は何かを把握しているのか。或いは何も把握していないのか。この問題は独我論の問題を考える時関連してくる大事な問題である。結論を先取りすると、新唯識で捉えられる「真如」は無内容である<sup>27</sup>。古唯識で捉えられる「唯識性」では、「教説の所縁、色声などの所縁」が語られる。即ち、「色かたちなどの相（貌）」が語られている<sup>28</sup>。即ち、古唯識の安慧においては根本智に到達した瑜伽行者は何かを見ているのである<sup>29</sup>。古唯識のこのような考え方を提出すると一つの反論が予想される。無分別智に到達した瑜伽行者は目を閉じているとする「閉目の比喩」があるではないかと。

「閉目の比喩」ということで問題になっているのは、根本智後得智において言語表現即ち所取能取の分別性があるのか無いのかということである、と考えられる。文献を読むところから議論を進めることにする。

「閉目の比喩」と云われるものは、『撰大乘論』第八章「高度の慧学<sup>30</sup>」中の偈頌として出てくるが、関連する文献として『撰大乘論』漢訳の仏陀扇多訳、玄奘訳、真谛訳、笈多共行矩等訳、また「注釈書」として『世親釈』『無性釈』があり、『世親釈』には玄奘訳、真谛訳、笈多共行矩等訳が、『無性釈』には玄奘訳がある。また『撰大乘論』および『世親釈』『無性釈』にはチベット訳がある。

まず『撰大乘論』のこの偈頌のチベット訳<sup>31</sup>を長尾雅人和訳でみると次のとおりである。

「人が眼を閉じた時のように、無分別の智はそれに似ている。



彼が眼を開いた時のように、その後を得られる智はそれに似ている。

[ 1 ]

かの無分別の智は、虚空の如きものと知るべきである。

そこ〔虚空〕に物の像が現れる〔ことが無限である〕ように、

その後を得られる智はそれに似ている。 [ 2 ]

ここで「閉目開目」の叙述は何を云わんとしているのだろうか。「ように」「如き」や「似ている」の語があるから「何か」の比喩である。この「何か」とは、文面からすると、無分別智と後得智の相違点であり、「無分別智」は「閉目」であり「後得智」は「開目」のようなものと述べられている。この偈頌のこのような理解は他の文献のものとすべて同じであると考えられる。以下『撰大乘論』 仏陀扇多訳<sup>32</sup>から列举する<sup>33</sup>。

「人の諸目を蔽ふが如きの彼の智は無分別なり。

彼の後得は開目にして彼の智は所得を藉く。

空の如く智も亦爾る彼の智は無分別なり。

彼の処色は現相にして彼の智は所得を藉く。<sup>34</sup>」

次に『撰大乘論』 玄奘訳。

「人の正しく目を閉づるが如きは 是れ無分別智にして

即ち彼れ復目を開く 後得智も亦爾なり。

応に知るべし、虚空の如くなるは 是れ無分別智にして

中において色像を現ず 後得智も亦爾なり。<sup>35</sup>」

次に『撰大乘論』 真諦訳。

「人の正に目を閉づるが如く 無分別智も亦爾り、

## 新古唯識の諸問題

人の正に目を開くが如く 後得智も亦爾り。  
空の如く無分別には 染と礙と異と辺と無し、  
空中に色の現ずが如く 後得智も亦爾り。<sup>36</sup>」

次に 『撰大乘論』 笈多共行矩等訳。

「人の正に目を閉づるが如きは 是無分別智なり。  
即ち彼の開目の時は 是を後得智と為す。  
此の無分別智は 応に虚空の如しと知るべし。  
空中の色像の如く 後得智も亦爾なり。<sup>37</sup>」

このように文面からすると、無分別智と後得智の相違点が問題となっており、「無分別智」は「閉目」であり「後得智」は「開目」のようなものと述べられている。それでは「無分別智」は「閉目」であり「後得智」は「開目」であるということは如何なることであろうか。次に注釈書をみることにする。『撰大乘論』の注釈には世親によるものと無性によるものがあり、『世親釈』に玄奘、真諦、笈多共行矩等の漢訳、『無性釈』に玄奘による漢訳がある。また『世親釈』『無性釈』にはそれぞれチベット訳<sup>38</sup>が残されている。

はじめに『世親釈』の注釈部分のみを玄奘訳、真諦訳、笈多共行矩等訳の順に列挙する。

(玄奘訳)

「初偈は二智の差別を顯示す、其の相知るべし。「虚空の如し」とは、譬へば虚空の周遍して染無く、能分別に非ず、所分別に非ざるが如く、是の如く根本の無分別智も、応に知るべし亦爾なり。一切の法に遍せる一味の空性なるが故に、周遍と名く。一切の諸法の染する能はざる所なるが故に染無しと名く。自ら分別無し、是の故に説いて能分別に非ずと名け。亦他の分別の行相と為らず、是の故に説いて所分別に非

ずと名く。是の如く応に知るべし。無分別智は譬へば虚空の如し。色像を現ずるとは、譬へば空中に現ずる所の色像の如く、是れ分別すべし。是の如く後得の無分別智も、応に知るべし亦爾なり。是れ所分別にして亦能分別なり。若し是の如き無分別智を以て、修して仏果を成ずれば、既に功用作意の分別を離る。如何が能く諸の有情を利益し安楽にする事を成ずるや。<sup>39</sup>」

(真諦訳)

「此の偈は、但だ根本智及び後得智のみは依止同じからざるに由るが故に差別有ることを顕はす。根本智の依止は心に非らず非心に非らざるも、後得智は即ち心に依止するが故に、二智は境に於て異有り。根本智は境を取らず、境と智と異り無きを以ての故なり。後得智は境を取る、境と智と異り有るを以ての故なり。根本智は境を縁せず、目を閉ずるが如し。後得智は境を縁ず、目を開くが如し。此の偈は境を取らざると境を取ると異り有るが故に差別有ることを顕はす。此の二智の威徳の差別如何ん。」(前四句に対して)

「譬へば虚空に四種の徳有るが如し。一には無染、二には無礙、三には無分別、四には無辺なり。根本智も亦爾り。一切の世間の八法七流等の染すること能はざる所なり。是れ彼の対治なるに由るが故に、故に無染と説き。一切の境に於て、如理如量に障無く著無きが故に、無礙と説き。一切の法に於て、一味の真如の空遍満するが故に、故に無分別と説き。一切の諸辺を離れ、中道にして量るべからざるが故に、故に無辺と説く。譬へば色の空中に於て顕現するに、空は分別すべからざるも、色は分別すべきが如し。後得智も亦爾り。因は分別すべからざるも、此の智は分別すべし。謂く此は是れ能分別にして、亦是れ所分別なりと。若し仏果は是れ無分別智の所顕にして、衆生を分別することを離るれば、如何が衆生利益の事を作して、理の如くにして不倒なることを得るや。無功用の作事を顕はさんが為の故に重ねて偈を説く。<sup>40</sup>」(後ろ四句に対して)

## 新古唯識の諸問題

(笈多共行矩等訳)

「人の正に目を閉ずるが如きとは、此の偈頌は無分別および後得の二種の差別相を顕示する。虚空は無染にして分別有ること無きが如く、亦他所に分別を為さず。無分別智も亦爾なり。一切法に遍在して一味なり。空中の一切法は汚す能はざる故に無染と名づく。自から体は無分別の故に無分別と名づく。亦他分別の相貌を成ずることを為さざるが故に所分別に非ず。此の智は是の如く応に知るべし。空中の色像の如く後得智も亦爾なりとは、色を顕現するが如きは亦是れ所分別なり。復た次に若し無分別智を以て名づけて仏と為さば、既に分別の衆生を離ると云う。何んが衆生を利益することを得成する。分別を離れると雖も理の如く得成するが故に。<sup>41]</sup>」

次に『無性釈』の注釈部分のみを出す。

「此の二頌に由りて根本と後得との差別を顕示す。目を閉ずると目を開くと、虚空と色像とは、俱に二智は是れ無分別なると、是れ有分別なると、是れ其の平等なると、是れ不平等なるとを顕はす。其の加行の智は、未だ証する所有らざるが故に略して説かず。又加行の智は是れ本智の因なり。其の後得智は是れ本智の果なり、是の故に且らく無分別智の所作を成ずる事を弁ず。無分別智を修成する仏果は既に無分別なり。如何が能く有情を利する事を作さん。<sup>42]</sup>」

以上の諸注釈を通読してまず云えることは、偈頌段階で語られていた無分別智と後得智の相違ということが、さらに踏み込んで根本智と後得智の相違として語られているということである。無分別智とは詳しくは加行無分別智、根本無分別智、後得無分別智<sup>43</sup>と云われるが、後得無分別智は後得世間智<sup>44</sup>とも後得清浄世智<sup>45</sup>とも云われる。そして根本智と後得智の相違点として以上の注釈に共通して云えることは、分別の有無である。根本智では分別は

働いておらず、後得智では加行無分別智の段階ではまだ残っていた分別の働きが再び戻ってくる。境位は無分別智のクライマックスである根本智からさらに後得智へと展開するが、それは後得世間智とも云われる。一度出世間の方向へ向かった無分別智は世間に再び戻る形になる。これは修道的な側面である。心の働きの側面で言えば分別が再び働き出すということである。分別の働きがあるからと云っても根本智を一度通り抜けているから、境位は清浄である。そのことが後得清浄世智の語に表われている。

それでは注釈中に出てくる『世親釈』『玄奘訳』の色像、「真諦訳」の境や色、「笈多共行矩等訳」の色像、色、相貌、『無性釈』玄奘訳の色像、が根本智では存在しないとされているのはどう理解すべきなのか。これらの色かたちが無いことが「閉目」の比喻の意味するところであるから、無著の『攝大乘論』および『世親釈』『無性釈』さらにその訳者も含めて、根本智においては色かたちは存在しないと考えていたように見える。それではこのような考え方は安慧の主張と対立するものであろうか。すなわち根本智において瑜伽行者は「教説の所縁、色声などの所縁」を見ているとする主張と対立するものなのであろうか。

そうではないと考えられる。偈頌と諸注釈を仔細に読むと、そこで語られている「色かたち」は迷いの世界で我われが日常見ているものであり、一方安慧がこの場合語っている「教説の所縁、色声などの所縁」は迷いの世界で見えていた「色かたち」が消滅した後で出現したものなのである。たしかに、根本智においては分別が無いから「色かたち」を見ないという叙述になっているが、偈頌や注釈が云っているのは、根本智では分別が働かないから、迷いの世界で見えていた「色かたち」は消滅しているという意味であり、安慧の場合は根本智で迷いの世界の「色かたち」が消滅した後で出現してくるものが問題となっているのである。安慧にも当然、迷いの世界で見えていた「色かたち」が根本智に入ることによって消滅するという考えは存在する。しかし安慧が『唯識三十頌安慧釈』第 28, 29 頌の注釈で問題にしているのは、迷いの世界で見えていた「色かたち」が消滅した後のことである。

「閉目の比喻」にまつわる無著、世親、無性、仏陀扇多、玄奘、真諦、笈多共行矩等の諸唯識家では、この偈頌についての叙述の限りでは、根本智に入り迷いの世界で見ていた「色かたち」が消滅した後のことは問題にされていない。従って、「閉目の比喻」が語っていることと安慧の主張は矛盾するものではない、と考えられる。

#### 4. 結 論

第一章。新唯識ではダルマキールティと違って阿頼耶識を語るが、両者は独我論に関して思想構造が同じなので、両者ともに独我論でないことの論証ができない。また共通経験（共業）がうまく説明できない。第二章。この章で独我論との絡みで重要なことは、『哲学辞典』には唯識の悟りの経験における実在については、現行のものでは何らの叙述もないから、この問題は研究者が自ら考えなければならない、ということである。第三章。「閉目の比喻」の云わんとすることと根本智において「色かたち」が把握されるとする安慧の主張は矛盾するものではない。根本智における「色かたち」の問題として「真如」の概念が検討されねばならないが、今後に期したい。

〈キーワード〉

独我論 他心の存在証明 実在 観念 閉目の比喻 色かたち

#### 【註】

- 1 服部正明は「唯識派がヴァスバンドゥ（世親）以後二つの傾向に分かれていきますが、その一方はディグナーガ（陳那）からダルマキールティ（法称）に連なるもので、これは認識論的な考察をおもにするのです。ダルマパーラはこの系統に属します。」と述べている。（『仏教の思想』4 認識と超越〈唯識〉服部正明、上山春平、角川書店、1970、p.172）
- 2 例えば、ニヤヤー学派のバツタ・ジャンタ (Bhaṭṭa Jayanta 9世紀後半頃)

は唯識説を、瑜伽行派の立場では外界対象は実在せず、認識は認識内部にある「把握対象の形象」（すなわち認識自体）を把握するのみである。すなわち認識の「自己認識」に終わる、と批判するとされる。片岡啓「Jayantaの唯識批判—*Nyāyamañjarī*「認識一元論批判」和訳—」（『哲学年報』第65輯、2006、p.p.39-40.）

- 3 『岩波 仏教辞典』（1989）には、護法（530-561）玄奘（602-664）、ダルマキールティ（7世紀頃）とある。
- 4 真諦は *alayavijñāna* を阿黎耶識と訳している。例えば『撰大乘論』（『大正藏』第31巻、瑜伽部下、p.113b.）
- 5 詳細は拙論「ダルマキールティの *Santānāntarasiddhi* —初期唯識思想と独我論—」（『南アジア古典学』7、2012）参照。
- 6 本研究でダルマキールティについて言及するのは、独我論の問題を意識して書かれた「他心の存在証明」たる *Santānāntarasiddhi*（『他相続の存在論証』）の範囲内であり、ダルマキールティの *Nyāyabindu* 冒頭の認識論及びダルモッタラの注釈などについては言及しない。本研究は「初期唯識思想と独我論」の問題を、主として新古唯識の相違点に着目しつつ論ずる処に基本姿勢があるので、ダルマキールティに言及するのは特に新唯識の特徴を浮き彫りにする範囲においてである。*Nyāyabindu* や *Pramāṇavārttika* などの認識論については、本研究の姉妹編たる『カントと唯識—二つの超越論哲学—』（仮題）においてある程度論じたいと考えている。
- 7 経量部 *Sautrāntika* からの唯識思想批判の中で「独我論」の語が使用されるわけではないが、議論の内容を突き詰めて行くと「独我論」の問題が伏在しているということである。
- 8 *Santānāntarasiddhi* において「表象」と和訳されるチベット語は *rnam par rig pa, rnam par rig byed* である。拙論「ダルマキールティの *Santānāntarasiddhi* —初期唯識思想と独我論—」（『南アジア古典学』7、2012、p.171の注8）参照。

- 9 独我論でないことを論証する正攻法は、他者あるいは他心の存在論証をアナロジー（推論）の仕方で行なうことであることは、独我論ではという疑惑をもたれたバークリがとった方法もそれであったことを考えると頷ける。拙論「バークリにおける独我論の問題—初期唯識思想との関連において—」（『実践哲学研究』第33号、2011、所収）参照。また *Encyclopaedia of Philosophy*, 1967, Vol.1, p.7, Other Minds の項〈J.M.Shorter 執筆〉でも〈他心の存在論証〉の方法として〈Analogy による論証〉を提出している。
- 10 『国訳』論疏部 12, p.375. 『大正蔵』第43巻、論疏部 4, p.321b11.
- 11 横山紘一『『法相二巻抄』を読む 唯識とは何か』（春秋社、1986, p.27）参照。
- 12 「人々唯識」の考えがあることを根拠として、新唯識が独我論でないことを主張する研究者として横山紘一を、また「人々唯識」だからといって独我論に陥っているわけではないとする研究者として竹村牧男を挙げておく。横山紘一は「唯識説は唯心論であるが、決して独我論（solipsism）に陥ることはない。なぜなら、自己以外の他人の存在をみとめ、あらゆるひとびとは各人、自己の阿頼耶識から自己と世界とを作り出すという人々唯識の立場をとるからである。」（前掲『『法相二巻抄』を読む 唯識とは何か』、p.27、注6）と述べ、竹村牧男は「識の面からいえば、人々唯識（にんにんゆいしき）で、各個それぞれに八識なのである。しかし人々唯識だからといって、窓なきモナドなのではない、独我論に陥っているわけではないのである。たとえば、第八識は、種子と五根と器世間を相分に持つのであった。故に唯識における個は、単に身心のみでなく、器世間、つまり環境さえ含むものなのであった。この中、器世間は、共相種子によるものとされている。共相とは、「自他共通に感じ、共同に受用する相」である。また、五根は不共相（各自に固有）であるが、その身体面において各個に共通な面もあるから、不共中の共ともされる。このように、各個の間には、固より共通性と相似性が存在している。しかもこの共相種子が生起するには、共通の業、共業（くうごう）が増上縁となって資助しなければなら



- ないとされる。つまり、各個の間では、共通な営為があり、しかもその一つの営為が他のあらゆる個に重要な影響力（増上縁）を与えているのである。」（『唯識の構造』春秋社、1985, p.142.）と述べている。
- 13 拙論「ラトナキールティの独我論」（『九州龍谷短期大学紀要』63号、2017）参照。
- 14 「客観的観念論」の語については例えば『岩波小辞典 哲学』（1958, p.38）参照。
- 15 拙論「パークリにおける独我論の問題—初期唯識思想との関連において—」（『実践哲学研究』第33号、2011）所収。
- 16 カント哲学については例えば拙論「カントにおける「本来の自己」の問題—主として認識論の範囲において—」（日野賢隆先生還暦記念論集『仏教 その文化と歴史』1996, 所収）参照。
- 17 ヘーゲル哲学を絶対的観念論とする例として例えば、Stephen Priest, *Hegel's Critique of Kant*, 1987, p.2.
- 18 例えば、T.A.Kochumuttom, *A Buddhist Doctrine of Experience*, Delhi, 1982, p.234. 参照。
- 19 拙論「安慧の「何かあるもの」と実在の問題—初期唯識思想と独我論—」（『南アジア古典学』第12号、2017）
- 20 ダルマキールティが本書において使用する間接的統御因 *bdag po'i rkyen* というのは増上縁 *adhipatipratyaya* のことである。Th. Stcherbatsky, ed, *Santānāntarasiddhi of Dharmakīrti*, Bibliotheca Buddhica XIX, 1916, p.46.
- 21 拙論「「本質」と「何かあるもの」について—初期唯識思想と独我論—」（『仏教学研究』第72号、p.19）参照。
- 22 拙論「「本質」と「何かあるもの」について—初期唯識思想と独我論—」（『仏教学研究』第72号、2016, 注②）参照。
- 23 例として、横山紘一『唯識の哲学』（1979, p.5）長尾雅人『撰大乘論 和訳と注解 上』（1982, p.18）桂紹隆「ダルマキールティ「他相続の存在論証」

一和訳とシノプシスー」(『広島大学文学部紀要』第43巻、1983、p.102) 梶山雄一『二十詩篇の唯識論(唯識二十論)』「他人は存在するか 付：ラトナキールティ『他人の心流の論破』試訳」(『創価大学・国際仏教学高等研究所・年報』第3号(1999、p.4)などにも唯心論の訳語が見える。

- 24 勝呂信静「影像門の唯識説と本質の観念」(『印度学仏教学研究』第2巻、第2号、1954、p.564) 北川秀則「仏教における他我存在の証明—*Santānāntarasiddhi*—」(『文化』第18巻、第3号、1954、p.254) 梶山雄一「二十詩篇の唯識論」(『大乘仏典』世界の名著、2、1967、p.429) 横山紘一『唯識の哲学』(1979、p.85) 長尾雅人『撰大乘論 和訳と注解 上』(1982、p.18) などには「観念論」の語が見える。

- 25 『哲学事典』(平凡社、1971)の「唯心論」の項目から要約した。「観念論」と「唯心論」の共通性・差異性について、当面の我々の議論においては、本文において記述した程度のもので充分であると考えられる。尚参照した全文は以下のとおりであるが、『哲学事典』の叙述は当該箇所後に哲学史の叙述が続いている。哲学史の詳細な叙述は今の我々の研究には必要がないと考えられるから割愛する。「唯心論 [英] spiritualism [独] Spiritualismus [仏] spiritualisme 唯物論に対する語。心(精神)は非物体的なもの、物体から区別しうる独自のものであるという考えに発し、世界の真実在は究極において心的(精神的)なものである。存在より精神のほうがより根源的であるとなす形而上学的見地をいう。観念論ともいわれるがこの語は实在論に対する語として、認識の対象としての世界が一般に心の観念であり、意識内容であるとする認識論の見地を意味することが多い。形而上学的、世界観の見地としての唯心論と認識論の見地としての観念論とは根底において相関する。唯物論がけっして心や精神を否定する立場ではないように、唯心論もいきなり物(物体、身体、事物、自然など)の存在を否定し去るのではない。ただ、物は一般に心的、精神的なものの所産、現象形態、客観化だと説明する。」

- 26 入手した限りの『哲学辞典』を以下列挙する。尚詳細な検討は紙数

- の都合で別な場面で行なうことにする。Rudolf Eisler, *Wörterbuch der Philosophischen Begriff*, Berlin, 1904, 『哲学大辞書』(同文館、1909), 『岩波 哲学辞典』(1922), 『岩波小辞典 哲学』(1958), *The Encyclopedia of Philosophy*, Vol One, by W.E.Kennic, 1967, 『現代哲学事典』(講談社現代新書、1970) 『哲学事典』(平凡社、1971) 『岩波 哲学・思想事典』(1998)
- 27 慈恩大師基はこの問題について『成唯識論掌中樞要』において次のように述べている。「相とは、謂ゆる相状なり。状貌なり。此の状貌なし。体相の法なれば、境の体無きには非ず。分別の差別の相無きを以ての故に、相分無しと名づく。見分の言は非分別に通ず。」(『国訳』 瑜伽部 17, p137。『大正蔵』 43, 論疏部 4, p.654c)
- 28 拙論「安慧の「何かあるもの」と実在の問題—初期唯識思想と独我論—」(『南アジア古典学』 12号、2017) 参照。
- 29 同、参照。
- 30 「高度の慧学」は長尾雅人『撰大乘論・和訳と注解』の表現を使用した。玄奘訳『撰大乘論』では「増上慧学分」、真諦訳『撰大乘論』では「依慧学勝相品」である。
- 31 長尾雅人はチベット訳の底本として theg pa chen po bsdus pa (D, No. 4048, 35a, P, No. 5549, 40b) を使用し、デルゲ版、北京版を校合し、また山口、ラモットの両刊本を参照し、テキストクリティークをしている。尚デルゲ版の頁数は長尾の場合のみ東北を使用。
- 32 偈頌のみ。
- 33 チベット訳の「閉目の比喻」の場所は D, No. 4048, 69, 4-5. P, No. 5549, 40b, 6-7.
- 34 原漢文(『大正蔵』 31 卷、瑜伽部、下、p.109a) は「如人蔽諸目 彼智無分別 彼後得開目 彼智藉所得 如空智亦爾 彼智無分別 彼処色現相 彼智藉所得」
- 35 『撰大乘論』玄奘訳と『撰大乘論・世親釈』玄奘訳の偈頌の「閉目の比喻」の部分は同一である。和訳は『撰大乘論・世親釈(玄奘訳)』(『国訳』

## 新古唯識の諸問題

- 瑜伽部 8、p.158、『大正蔵』31 卷、瑜伽部、下、p.366a) を使用した。
- 36 『撰大乘論』真諦訳と『撰大乘論・世親釈』真諦訳の偈頌の「閉目の比喩」の部分は同一である。和訳は『撰大乘論・世親釈(真諦訳)』(『国訳』瑜伽部 9、p.363、『大正蔵』31 卷、瑜伽部、下、p.242c) を使用した。
- 37 原漢文(『大正蔵』31 卷、瑜伽部、下、p.308a) は「如人正閉目 是無分別智 即彼開目 時 是為後得智 此無分別智 応知如虚空 如空中色像 後得智亦爾」
- 38 『世親釈』チベット訳は D,No.4050, 355,7-356,4 P,No.5551,216b,3-217a2.『無性釈』チベット訳は D,No.4051,537,4-7. P,No.5552,325b8-326a4.
- 39 『国訳』瑜伽部 8、p.158、『大正蔵』31 卷、瑜伽部、下、p.366a.
- 40 『国訳』瑜伽部 9、p.363、『大正蔵』31 卷、瑜伽部、下、p.242c.
- 41 原漢文(『大正蔵』31 卷、瑜伽部、下、p.309a) は「如人正閉目者。此偈顯示無分別及後得二種差別相。如虚空無染無有分別。亦不為他所分別。無分別智亦爾。遍在一切法一味。空中一切法不能汚故名無染。自体無分別故名無分別。亦不為他分別成相貌故非所分別。此智如是応知。如空中色像後得智亦爾者。如色顯現亦是能分別。亦是所分別。復次若以無分別智名為仏者。既離分別衆生云。何得成利益衆生事。雖離分別如理得成故。」
- 42 『国訳』瑜伽部 8、p.400、『大正蔵』31 卷、瑜伽部、下、p.431c.
- 43 例えば『撰大乘論・世親釈』玄奘訳(『大正蔵』31 卷、瑜伽部、下、p.363c)
- 44 横山紘一『唯識 仏教辞典』には「後得世間智」の項に「真理(諦、真如)を見る出世間の智の後に見られる世間の智。後得世俗智・後所得世間智・後得世俗智とおなじ。後得智とも略称する。」とある。
- 45 例えば『大乘唯識論』(『大正蔵』31 卷、瑜伽部、下、p.73)

## 【参考文献】

### <一次文献>

*theḡ pa chen po bsduḡ pa*: D, No. 4048, 35a., P, No. 5549.

- 『撰大乘論』 仏陀扇多訳『大正蔵』31、瑜伽部、下。
- 『撰大乘論』 玄奘訳『国訳』瑜伽部8、『大正蔵』31、瑜伽部、下。
- 『撰大乘論』 真谛訳『国訳』瑜伽部8、『大正蔵』31、瑜伽部、下。
- 『撰大乘論』 笈多共行矩等訳『大正蔵』31、瑜伽部、下。
- 『撰大乘論・世親釈』 D, No.4050, P, No.5551.
- 『撰大乘論・世親釈』 玄奘訳『国訳』瑜伽部8、『大正蔵』31、瑜伽部、下。
- 『撰大乘論・世親釈』 真谛訳『国訳』瑜伽部8、『大正蔵』31、瑜伽部、下。
- 『撰大乘論・世親釈』 笈多共行矩等訳『大正蔵』31、瑜伽部、下。
- 『撰大乘論・無性釈』 D, No.4051, P, No.5552.
- 『撰大乘論・無性釈』 玄奘訳『国訳』瑜伽部8、『大正蔵』31、瑜伽部、下。
- 『成唯識論述記』 基『国訳』論疏部12、『大正蔵』43、論疏部4。

<二次文献>

- Rudolf Eisler (1904) *Wörterbuch der Philosophischen Begriff*, Berlin.
- 勝呂信静 (1954) 「影像門の唯識説と本質の觀念」『印度学仏教学研究』第2巻、第2号。
- 北川秀則 (1954) 「仏教における他我存在の証明—*Santānāntarasiddhi*—」『文化』第18巻、第3号。
- J.M.Shorter (1967) *Encyclopaedia of Philosophy*, Vol.1, p.7, Other Minds の項。
- W.E.Kennic (1967) *The Encyclopedia of Philosophy*, Vol One, by W. E. Kennic.
- 梶山雄一 (1967) 「二十詩篇の唯識論」『大乘仏典』世界の名著2。
- 梶山雄一 (1999) 「他人は存在するか 付：ラトナキールティ『他人の心流の論破』試訳」(『創価大学・国際仏教学高等研究所・年報』第3号。
- 服部正明 (1970) 『仏教の思想』4 認識と超越〈唯識〉服部正明、上山春平、角川書店。
- 横山紘一 (1979) 『唯識の哲学』平楽寺書店。

新古唯識の諸問題

- 横山紘一（1986） 『『法相二卷抄』を読む 唯識とは何か』 春秋社。
- 長尾雅人（1982） 『撰大乘論 和訳と注解 上下』 講談社。
- T.A.Kochumuttom（1982） *A Buddhist Doctrine of Experience*, Delhi.
- 桂紹隆（1983） 「ダルマキールティ「他相続の存在論証」  
—和訳とシノブス—」『広島大学文学部紀要』  
第43巻。
- 竹村牧男（1985） 『唯識の構造』 春秋社。
- 片岡啓（2006） 「Jayantaの唯識批判—*Nyāyamañjarī*  
「認識一元論批判」和訳—」『哲学年報』第65輯。
- 源 重浩（2011） 「バークリにおける独我論の問題—初期唯識思想と  
の関連において—」『実践哲学研究』第33号。
- 源 重浩（2012） 「ダルマキールティの *Santānāntarasiddhi*  
—初期唯識思想と独我論—」『南アジア古典学』  
第7号。
- 源 重浩（2016） 「「本質」と「何かあるもの」について  
—初期唯識思想と独我論—」『仏教学研究』第72号。
- 源 重浩（2017） 「ラトナキールティの独我論」  
『九州龍谷短期大学紀要』第63号。



# 幼保小連携に係る教育課程の検討

—保育内容「人間関係」と小学校「生活科」「道徳科」「特別活動」  
との関連を中心に—

余公 裕次・大久保 淳子

## 1 はじめに～問題の所在

幼保小連携は、1990年代後半からのいわゆる「小一プロブレム」の問題から、今日の特別支援教育の需要の増大に伴い重視されるようになった。幼保小連携は、「カリキュラムの接続」「保育者・教師同士の交流」「幼児・児童同士の交流」の側面から推進されることが必要（無藤ら2009）であるとされる。幼保小の円滑な接続カリキュラムとして、アプローチ・カリキュラムとスタート・カリキュラムが様々な事例で提唱されているが、異なる文化をもつ「幼・保・小」という学校・組織が子どもの健やかな育ちのために互いの垣根を越えて協働的に教育・保育を進めていこうとする歩みでもある。

子どもの育ちを形成するカリキュラムを構成していくために教育者・保育者が拠り所とする最たるものに「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」及び「小学校学習指導要領」が挙げられる。幼保小の接続カリキュラムを構成していく上で、「人間関係」領域を注目する側面の一つに掲げ、それらの異同について検討し共通理解を深めていくことは、保育者・教師同士の交流や幼児・児童同士の交流を図る側面からも価値があると考えた。先行研究には伊勢（2014、2015）による「小学校の特別活動」等の内容と保育内容「人間関係」の指導に関する内容の対応関係の考察がある。伊勢は、「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」と「小学校学習指導要領」における生活科、道徳、特別活動等の教科・領域について「人間関係」の内容の対照作業を行い、それらの保育内容の要素は小学校の対象教科・領域のすべてに広く移植されていることが確認されたと述べている。



本稿では、これらの分析の対象教科、領域等の手法等を参考にしながら、平成29年度に学習指導要領、教育要領等が一斉に改訂・告示されたことを機会に、「人間関係」領域の整合性の異同や今後の指導の方向性を探りたい。保育内容「人間関係」における幼保の関連については、幼稚園、保育所及び認定こども園に関する、教育要領、指針等を基に三者の「ヨコの関連性」を図ることが肝要である。今回はそれらの三者に共通する記述は押さえるが、「幼稚園教育要領」を中心に、幼児期等と小学校期との「タテの関連性」についてそれらの異同を考察する。

小学校における「人間関係」の目標(ねらい)や内容は、「生活科」「道徳科」「特別活動」以外の教科・領域にも示されている。例えば、外国語活動の目標は、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」と示されている。外国語活動の目標に見られるコミュニケーション能力の育成は、人間関係形成と密接に関係している。また、社会科、算数科、理科などの教科には、問題解決学習が基本的な学習過程として位置付けられるが、問題の解決や内容の獲得には集団での意見の交流が欠かせない。このことは、他のすべての教科・領域の学習にも当てはまる。ただし、外国語活動、社会科、理科は第3学年以上の教科・領域である。そこで、小学校の「人間関係」に関する教科・領域については、第1学年即ち幼稚園・保育所との接続学年におけるものから、目標・内容に「人間関係」に関する顕著な事項が含まれる教科・領域に焦点化することにした。このような教科・領域が「生活科」「道徳科」及び「特別活動」である。

本稿では、幼稚園教育要領等における保育内容「人間関係」と小学校学習指導要領における3教科・4領域の目標・内容について、①「人間関係」を表す言葉や事項即ち「他の人との関わり」「集団とのかかわり」に関する言葉に傍線(―)を引いて抽出すること、ただし「自立心」に関する言葉は破線(⋯)にする。②保育内容「人間関係」のどの事項と小学校学習指導要領

の3教科・内容におけるどの事項とが関連しているのかを検討することにした。

## 2 幼稚園教育要領等における保育内容「人間関係」における「他の人との関わり」「集団とのかかわり」に関する言葉の抽出

2017（平成29）年3月に「幼稚園教育要領」が告示された。ここに示された5つの領域の一つ「人間関係」の目標、ねらい、内容等について、「他の人との関わり」「集団とのかかわり」に関する言葉の抽出を試みた。なお、これらの目標、ねらい、内容等については、「保育所保育指針」及び「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」のいずれにおいても、「1歳以上3歳未満児の保育に関するねらい及び内容」及び「3歳以上の保育に関するねらい及び内容」に同一の記述がなされている。1歳以上の保育において、「人間関係」領域の整合性は統一的に図られている。

「人間関係」の領域については、大きな目標が次のように示された（傍線は、「他の人との関わり」「集団とのかかわり」に関する事項として筆者が示したものである）。「他の人と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。」この大目標で注目すべきことは、「他の人と親しむ」ことと「支え合って生活する」ことができるようになるために、あるいはその前提として「自立心を育てること」が目標に掲げられていることである。つまり、「人とかかわる力」とともに「自立心」を育てることが本領域の大目標の柱の一つに掲げられているのである。そして、大目標における「他の人との関わり」「集団とのかかわり」についての記述には「他の人と親しむこと」「他の人と支え合って生活すること」が掲げられ、その目的のために「自立心」と「人と関わる力」を養うことが大切であると示されている。このような「人間関係」の目標に「自立心を育てること」が取り込まれる考え方は、小学校における「人間関係」の規定あるいは一般的な概念規定には見られないことである。

このような大目標を受けて次のようなねらいが示されている。(1)幼稚園生

活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。(2)身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。(3)社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。

これらのねらいは、次のような13の内容を実施することにより達成される。

- (1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。
- (2) 自分で考え、自分で行動する。
- (3) 自分でできることは自分でする。
- (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。
- (5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。
- (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。
- (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。
- (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする。
- (9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。
- (10) 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。
- (11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。
- (12) 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。
- (13) 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。

これらの項目は「自立心」や「人と関わること」の内容にあたる。そして、これらは「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として示された10項目のうち次の4項目と密接に関わっていることが分かる。それは、次の4項目である。

- (2) 自立心：身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したり

## 幼保小連携に係る教育課程の検討

しながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。

- (3) 協同性：友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。
- (4) 道徳性・規範意識の芽生え：友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。
- (5) 社会生活との関わり：家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。

図1 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の整理イメージ



「幼児期の教育と小学校の円滑な接続の在り方について（報告）」（平成22年11月11日）に基づく整理

図1は、中央教育審議会では2010（平成22）年に整理されたイメージ図を5領域の項目に当てはめて示したものである。

「社会生活との関わり」は「環境」の領域に係る内容も含んでいるので、「人間関係」と「環境」の2領域が重要な位置を占めていることが分かる。このように重視される領域である「人間関係」に関する4つの姿「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」を窓口として、保育内容と小学校の各教科・領域の内容項目の関連を共通点から検討することにした。

次節で、小学校の道徳科、生活科、特別活動の内容項目を、保育内容「人間関係」の内容に照らして検討する。

### 3 小学校の各教科における「人間関係」の内容の検討

(1) 「特別の教科 道徳」における「人間関係」等の内容項目の抽出

今回の幼稚園教育要領及び学習指導要領の改訂の特徴として、校種間の整合性が図られていることが挙げられる。幼稚園と小学校低学年の「人間関係」の内容項目を語る指標として、「小学校学習指導要領」の「特別の教科 道徳」における幼児期との接続学年（第1学年）の観点を比較検討対象として、「自立心」及び「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」から検討して取り上げたい。即ち、「特別の教科 道徳」における保育内容「人間関係」との関連は「A 主として自分自身に関すること」「B 主として人との関わりに関すること」「C 主として集団や社会との関わりに関すること」の3つの柱と密接に関連している。これらについての「第1学年及び第2学年」の内容項目は次のようなものである。

ア 「A 主として自分自身に関すること」

- 善悪の判断、自律、自由と責任：よいことと悪いこととの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと。
- 正直、誠実：うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活すること。

## 幼保小連携に係る教育課程の検討

- 個性の伸長：自分の特徴に気付くこと。
- 希望と勇気、努力と強い意志：自分のやるべき勉強や仕事をしっかり行うこと。(○真理の追究：第5・6学年以上の項目に示されている)  
イ「B 主として人との関わりに関すること」
- 親切、思いやり：身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること。
- 感謝：家族など日頃お世話になっている人々に感謝すること。
- 礼儀：気持ちのよい挨拶、言葉遣い、動作などに心掛けて、明るく接すること。
- 友情、信頼：友達と仲よくし、助け合うこと。(○相互理解、寛容：第3・4学年以上の項目に示されている)  
ウ「C 主として集団や社会との関わりに関すること」
- 規則の尊重：約束や決まりを守り、みんなが使う物を大切にすること。
- 公正、公平、社会正義：自分の好き嫌いにとらわれないで接すること。
- 勤労、公共の精神：働くことのよさを知り、みんなのために働くこと。
- 家族愛、家庭生活の充実：父母、祖父母を敬愛し、進んで家のお手伝いなどをして、家族の役に立つこと。
- よりよい学校生活、集団生活の充実：先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級や学校の生活を楽しくすること。
- 伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度：我が国や郷土の文化と生活に親しみ、愛着をもつこと。
- 国際理解、国際親善：他国の人々や文化に親しむこと。

### (2)「生活科」における「人間関係」の内容

生活科の目標は、次の通りである。前節と同様に「人間関係」と関連する言葉や事項に傍線、破線を施した。

「具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(1)活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自

然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。(2)身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。(3)身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。つまり、具体的な活動や体験を通して、自立し、生活を豊かにしていくための資質・能力を育成することとしており、保育内容「人間関係」における目標の一つ「自立心」の育成と同一の内容が認められる。

生活科の内容は、自分と対象との関わりを重視するという生活科の特質を基に、9項目で構成されている。この9つの内容は、児童の生活圏としての環境に関する内容として「(1)学校と生活」「(2)家庭と生活」「(3)地域と生活」が充てられている。次に、自らの生活を豊かにしていくために身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容として「(4)公共物や公共施設の利用」「(5)季節の変化と生活」「(6)自然や物を使った遊び」「(7)動植物の飼育・栽培、内容」「(8)生活や出来事の伝え合い」が充てられている。そして、自分自身の生活や成長に関する内容として「(9)自分の成長」が充てられている。ここで注意すべき点は、保育内容「人間関係」と関連する言葉は、上記の傍線及び破線の箇所であるが、対象となる学習は、9つの内容すべてである。

#### ア 内容構成の具体的な視点について

具体的な視点とは、各内容を構成する際に必要となる視点を意味する。生活科の内容は、ここに示した具体的な視点を基に構成されている。したがって、各学校で構成する単元においては、内容を位置付けるだけではなく、具体的な視点がどのように単元構成に取り入れられているかということにも十分配慮しなければならない。9項目の内容は原則として複数の具体的な視点から構成されることになる。今回の改訂においても、前回の改訂と同様に、次の12点（学習指導要領では「ア～サ」のカタカナ12項目で記述）を具体的な視点としている。このうち、次の7項目が、保育内容「人間関係」と関連する視点であると考えられる。

## 幼保小連携に係る教育課程の検討

- (1) 健康で安全な生活 —— 健康や安全に気を付けて、友達と遊んだり、学校に通ったり、規則正しく生活したりすることができるようにする。
- (2) 身近な人々との接し方 —— 家族や友達や先生をはじめ、地域の様々な人々と適切に接することができるようにする。
- (3) 地域への愛着 —— 地域の人々や場所に親しみや愛着をもつことができるようにする。
- (4) 公共の意識とマナー —— みんなで使うものや場所、施設を大切に正しく利用できるようにする。
- (6) 情報と交流 —— 様々な手段を適切に使って直接的間接的に情報を伝え合いながら、身近な人々と関わったり交流したりすることができるようにする。
- (7) 成長への喜び —— 自分でできるようになったことや生活での自分の役割が増えたことなどを喜び、自分の成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもつことができるようにする。
- (8) 基本的な生活習慣や生活技能 —— 日常生活に必要な習慣や技能を身に付けることができるようにする。

### イ 生活科の学習における活動や体験の内容（学習対象）

生活科は、具体的な活動や体験を通して学ぶことを基本としているところに特色がある。具体的な活動や体験は、単なる手段や方法ではなく、目標であり、内容でもある。つまり、生活科で育みたい児童の姿を、どのような対象と関わりながら、どのような活動を行うことによって育てていくかが重要であり、そのこと自体が内容となって構成されている。具体的には、内容構成の具体的な視点を視野に入れながら、低学年の児童に関わってほしい学習対象を選び出し、以下のように整理されている。（傍線・破線筆者。）

①学校の施設 ②学校で働く人 ③友達 ④通学路 ⑤家族 ⑥家庭 ⑦地域で生活したり働いたりしている人 ⑧公共物 ⑨公共施設 ⑩地域の行事・出来事 ⑪身近な自然 ⑫身近にある物 ⑬動物 ⑭植物 ⑮自分のこと

以上のことから、生活科の内容は、先に記した内容構成の具体的な視点と



学習対象とを組み合わせ、そこに生まれる学習活動を核として目指す資質・能力の三つの柱とした内容を構成することになる。こうした内容構成の再整理によって、従前の指導内容「学校と生活」、「家庭と生活」、「地域と生活」、「公共物や公共施設の利用」、「季節の変化と生活」、「自然や物を使った遊び」、「動植物の飼育・栽培」、「生活や出来事の伝え合い」、「自分の成長」の9項目の内容が見直されて示されている。

### (3)小学校「特別活動」における「人間関係」の内容について

ア 小学校学習指導要領の「特別活動」における「人間関係形成」の視点  
今回の改訂では、これまで目標において示してきた要素や特別活動の特質、教育課程全体において特別活動が果たすべき役割などを勘案し、「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の三つの視点が重視されている。

特別活動の目標は、今回の改訂で大幅な見直しが行われ、以下のように示された。「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。(1)多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。(2)集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。(3)自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。」この中で、「人間関係」は、(2)及び(3)の傍線を引いた箇所等、文脈の根底に示されている。

今回の改訂で重視される「人間関係形成」の視点については、次のように述べられている。「『人間関係形成』は、集団の中で、人間関係を自主的、実践的によりよいものへと形成するという視点である。人間関係形成に必要な資質・能力は、集団中において、課題の発見から実践、振り返りなど特別

## 幼保小連携に係る教育課程の検討

活動の学習過程全体を通して、個人と個人あるいは個人と集団という関係性の中で育まれると考えられる。年齢や性別といった属性、考え方や関心、意見の違い等を理解した上で認め合い、互いのよさを生かすような関係をつくることが大切である。なお、『人間関係形成』と『人間関係をよりよく形成すること』は同じ視点として整理している。」

イ 学級活動(2)における「よりよい人間関係形成」の内容「学級生活の充実や向上のため、児童が主体的に組織をつくり、役割を自覚しながら仕事を分担して、協力し合い実践すること。」について

この内容は、特別活動全体において示された「人間関係形成」の視点を、学級活動の具体的な指導時間における運用を図りながら、学級や学校内にとどまらず、より広い意味での人間関係の在り方について取り扱うものである。

「学級活動」の(2)「よりよい人間関係の形成」として、次のような内容が示されている。「学級や学校の生活において互いのよさを見付け、違いを尊重し合い、仲よくしたり信頼し合ったりして生活すること。」この内容については、より広い意味で自他の個性を理解して尊重し、よりよい人間関係を形成することを目指している。さらに、具体的な指導内容として、「友達と仲よく」「仲直り」「男女の協力」「互いのよさの発見」「違いを認め合う」「よい言葉や悪い言葉」「友情を深める」等が示されている。このことは、特別活動（学級活動）におけるこれらの「人間関係」は、児童同士の心身の問題や利害関係、ひいては児童の問題行動を題材として取り上げ、その解決を図る活動であることが想定される。

## 4 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を基にした保育内容「人間関係」と小学校の各教科・領域の関連について

以上述べてきたことを、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」における保育内容「人間関係」の視点ごとに、小学校の各教科・領域との関連からねらいまたは内容の整理をする。なお、特別活動における人間関係に関する記述内容は、「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活と

のかかわり」のすべてにまたがっている。本節では、学級活動(2)に例示された指導内容を掲げるに留める。

(1)「自立心」と関連する小学校の教科・領域の目標・視点・内容等の整理

ア 保育内容「人間関係」の目標とねらい、内容

①目標における「自立心」の位置付け

他の人と親しみ、支え合って生活するために必要な心情として記述されている。

②ねらいにおける記述（破線の位置）

「(1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。」

③内容の項目

「(2) 自分で考え、自分で行動する。」

(3) 自分でできることは自分でする。」

イー1 小学校「特別の教科 道徳」低学年段階における関連視点と内容

①「自立心」と関連する視点「A 主として自分自身に関すること」

②「自立心」と関連する内容

「1 善悪の判断、自律、自由と責任：よいことと悪いこととの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと。」

「2 希望と勇気、努力と強い意志：自分のやるべき勉強や仕事をしっかり行うこと。」

イー2 小学校生活科における関連視点及び内容

①「自立心」と最も関連する視点

「サ 基本的な生活習慣や生活技能 —— 日常生活に必要な習慣や技能を身に付けることができるようにする。」

②「自立心」と最も関連する内容

「(9) 自分の成長」

イー3 小学校学級活動(2)における「イ よりよい人間関係の形成」に掲げられた「自立心」に関する指導内容例

## 幼保小連携に係る教育課程の検討

○特になし。

(2)「協同性」と関連する小学校の教科・領域の目標・視点・内容等の整理

ア 保育内容「人間関係」の目標とねらい、内容

①目標における「協同性」の位置付け

他の人と親しみ、支え合って生活するために必要な力、即ち「人と関わる力」として記述されている。

②ねらいにおける記述（傍線の位置）

「(2) 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。」

③内容の項目

「(5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。

(6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。

(7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。

(8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。」

イー1 小学校「特別の教科 道徳」低学年段階における関連視点と内容

①「協同性」と関連する視点「B 主として人との関わりに関すること」

②「協同性」と関連する内容

「10 友情、信頼：友達と仲よくし、助け合うこと。」

イー2 小学校生活科における最も関連する視点及び内容

①「協同性」と最も関連する視点

「イ 身近な人々との接し方 —— 家族や友達や先生をはじめ、地域の様々な人々と適切に接することができるようにする。」

②「協同性」と関連する内容

(1)から(8)等の内容

イー3 小学校学級活動(2)における「イ よりよい人間関係の形成」に掲げられた「協同性」に関する指導内容例

- 友達と仲よく、仲直り、男女の協力、互いのよさの発見、友情を深める
- (3)「道徳性・規範意識の芽生え」と関連する小学校の教科・領域の目標・視点・内容等の整理

ア 保育内容「人間関係」の目標とねらい、内容

①目標における「道徳性・規範意識の芽生え」の位置付け

「他の人と親しみ、支え合って生活する」や「人と関わる力」等の用語に織り込まれている。

②ねらいにおける記述

「(3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。」

③内容の項目

「(9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。

(10) 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。

(11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。

(12) 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。」

イー1 小学校「特別の教科 道徳」低学年段階における関連視点と内容

①「道徳性・規範意識の芽生え」と関連する視点

「B 主として人との関わりに関すること」

「C 主として集団や社会との関わりに関すること」

②「道徳性・規範意識の芽生え」と関連する内容

「7 親切・思いやり：身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること。」

「12 規則の尊重：約束や決まりを守り、みんなが使う物を大切にすること。」

イー2 小学校生活科における関連視点及び内容

①「道徳性・規範意識の芽生え」と関連する視点

「ア 健康で安全な生活 —— 健康や安全に気を付けて、友達遊んだり、学校に通ったり、規則正しく生活したりすることができる

## 幼保小連携に係る教育課程の検討

ようにする。

エ 公共の意識とマナー —— みんなで使うものや場所、施設を大切に正しく利用できるようにする。

サ 基本的な生活習慣や生活技能 —— 日常生活に必要な習慣や技能を身に付けることができるようにする。」

### ②「道徳性・規範意識の芽生え」と関連する内容

〔(1)学校と生活 (4)公共物や公共施設の利用 他〕

イー 3 小学校学級活動(2)における「イ よりよい人間関係の形成」に掲げられた「道徳性・規範意識の芽生え」に関する指導内容例

○よい言葉や悪い言葉

## (4)「社会生活との関わり」と関連する小学校の教科・領域の目標・視点・内容等の整理

ア 保育内容「人間関係」の目標とねらい、内容

### ①目標における「社会生活との関わり」の位置付け

「他の人と親しみ、支え合って生活する」や「人と関わる力」等の用語に織り込まれている。

### ②ねらいにおける記述

〔(2) 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。

(3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。〕

### ③内容の項目

〔(2) 共同の遊具や用具を大切に、皆で使う。

(3) 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。〕

イー 1 小学校「特別の教科 道徳」低学年段階における関連視点と内容

### ①「社会生活との関わり」と関連する視点

〔B 主として人との関わりに関すること〕

「C 主として集団や社会との関わりに関すること」

②「社会生活との関わり」と関連する内容

「8 感謝：家族など日頃お世話になっている人々に感謝すること。

15 家族愛、家庭生活の充実：父母、祖父母を敬愛し、進んで家の  
お手伝いなどをして、家族の役に立つこと。

16 よりよい学校生活、集団生活の充実：先生を敬愛し、学校の人々  
に親しんで、学級や学校の生活を楽しくすること。

イー2 小学校生活科における最も関連する視点及び内容

①「社会生活との関わり」と関連する視点

「ア 健康で安全な生活（前出）

イ 身近な人々との接し方（前出）

ウ 地域への愛着 —— 地域の人々や場所に親しみや愛着をもつ  
ことができるようにする。

エ 公共の意識とマナー（前出）」

②「社会生活との関わり」と関連する内容

「(2) 家庭と生活 (3) 地域と生活 (4) 公共物や公共施設の利用

(8) 生活や出来事の伝え合い 他」

イー3 小学校学級活動(2)における「イ よりよい人間関係の形成」に掲  
げられた「社会生活との関わり」に関する指導内容例

○なし。

## 5 関連性の課題～終わりに代えて

保育内容「人間関係」に挙げられている内容項目は、小学校における「生活科」「特別の教科 道徳」「特別活動」等の内容項目に関連していることが分かった。しかし、同時に、これらの教科・領域の視点や内容は、必ずしも規則性や整合性をもっていないことも明らかになった。即ち、保育内容「人間関係」の領域は、小学校の「特別の教科 道徳」「生活科」及び特別活動の「学級活動(2)のイ」に若干の整合性をもちながらもあまり整理されることなく織

## 幼保小連携に係る教育課程の検討

り込まれていると考えられる。これまでの関連の検討から一つの課題が導かれる。それは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」及び保育内容「人間関係」と直接関連している小学校の教科・領域は、特別活動ではなく、「特別の教科 道徳」や「生活科」なのかという疑問である。

一様の解決が図られるわけではないが、一つには、保育内容と小学校の各教科・領域の指導原理には「段差」があるということに注目したい。保育内容は、「遊び」を前提とした学びである。これに相応する教科等は、生活科や特別活動（学級活動）であり、「なすことによって学ぶ」という体験を重視したものである。これに対して「特別の教科 道徳」は、道徳的価値の感得や道徳的心情の高まりを目指すものであり、個人や集団の実践化までは求めない。今回の学習指導要領は、小中高の整合性が図られているが、小学校以上の学校種における教科・領域の教育課程の系統性が、幼稚園教育要領からスタートしていないことは、指導原理が異なることから明らかである。

もう一つは、「人間関係」の内容に差異があることである。小学校において「人間関係」を重視する教科・領域は「特別活動（学級活動）」であることは明らかであるが、本領域における「よりよい人間関係の形成」の取り扱い、**「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」**における「人間関係」とは異なる。このことは、従前の学習指導要領等の「人間関係」について検討した伊勢（2015）も述べている。小学校の「人間関係」に関する指導は、他の教科・領域、例えば低学年の生活科における「自立の基礎を育む」目標に委ねられたり、「特別の教科 道徳」における「自分とのかかわり」「他の人とのかかわり」のねらいにおいて指導したりすることになる。これらの「タテの関連性」について、今後さらに検討したい。



**【参考文献】**

- 無藤隆ら 『今すぐできる 幼・保・小連携ハンドブック』 NPO 日本標準教育研究所、2009 年。
- 伊勢正明 「保育内容『人間関係』と小学校教育の内容の関連に関する一考察」、『帯広大谷短期大学紀要』第 51 号、pp.87-97、2014 年。
- 伊勢正明 「小学校『特別活動』の内容と保育内容『人間関係』の指導に関する一考察」、『帯広大谷短期大学紀要』第 52 号、pp.63-70、2015 年。
- 文部科学省 『幼稚園教育要領』2017 年。
- 厚生労働省 『保育所保育指針』2017 年。
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」2017 年。
- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』2015 年。
- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 生活編』2017 年。
- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』2017 年。

# これからの社会像としての 「地域共生社会」とその含意

— 「新しい社会保障教育」政策と並行する「地域共生社会」観—

阿部 敦

## 本論の目的

筆者は、これまでの拙稿を通じて、「新しい社会保障教育」政策の実態に接近してきた<sup>(1)</sup>。その知見を踏まえ、本論の目的として、次の2点を設定する。

1つ目は、近年、厚生労働省が、これからの社会保障・社会福祉政策のキーワードとして用いている「地域共生社会」とは、どのような含意を有する政策用語なのか、ということ进行を明らかにすることである。

2つ目は、その「地域共生社会」というタームが、これまでの拙稿で叙述してきた「新しい社会保障教育」政策と、どのような関係にあるのか、を明らかにすることである。

前記課題を検証する目的で、本論を次の4項目から構成する。それらは順に、(1)「地域共生社会」が政策上のキーワードと位置づけられるに至った大まかな経緯、(2)「地域共生社会」を起点とした政策の方向性と成立した法律、(3)「地域共生社会」に対する評価、(4)「地域共生社会」と「新しい社会保障教育」政策との関係、である。

なお、本論の結論を端的に表現すれば、(i)「地域共生社会」とは、現代版の日本型福祉社会論に通じる政策用語であり、(ii)「新しい社会保障教育」政策と「地域共生社会」との間には、強い質的連動性を見出すことができる、というものである。

## ■ 1. 「地域共生社会」の登場

### □ 1.1 政策用語としての「地域共生社会」

国レベルで、「地域共生社会」という用語が、政策的な意味合いで多用されるようになったのは2016年に入ってからである。しかし、「地域共生社会」という用語に込められた政策的意図は、少なくとも2015年には確認することができる。

たとえば、厚生労働省が公表した「誰もが支え合う地域の構築に向けた福祉サービスの実現——新たな時代に対応した福祉の提供ビジョン（平成27年9月17日）」を概説した資料には「4つの改革」が明示されているが、その最終目標として「**地域**住民の参画と協同により、誰もが支え合う**共生社会**の実現<sup>(2)</sup>」という記述が認められる（傍点は筆者による挿入）。また、その名称からは、主たるアクターは「誰も（＝地域住民）」であり、対象となるフィールドは「福祉領域」、手段は「（住民相互の）支え合い」、そして政策の目的は「（住民による相互扶助的機能の強化をベースにした）新たな福祉サービスの提供」であることは、容易に推察されよう。

そして2016年に入ると、前述した「**地域**住民の参画と協同により、誰もが支え合う**共生社会**」の簡略表記となる「地域共生社会」という表現が、政策用語として定着することになる。

たとえば、「経済財政運営と改革の基本方針2016（骨太方針2016）」（平成28年6月2日）の「第2章 成長と分配の好循環の実現」の「(6)障害者等の活躍支援、地域共生社会の実現」では、「……全ての人々が地域、暮らし、生きがいを共に創り高め合う地域共生社会を実現する。このため、支え手側と受け手側に分かれるのではなく、あらゆる住民が役割を持ち、支え合いながら、自分らしく活躍できる地域コミュニティを育成し、福祉などの公的サービスと協働して助け合いながら暮らすことのできる仕組みを構築する<sup>(3)</sup>」と明記されている。すなわち、「地域共生社会」とは、「全ての人々が地域、暮らし、生きがいを共に創り高め合う」社会、と規定されている。

また、前記「骨太方針2016」と同日に公表された「ニッポン一億総活躍

これからの社会像としての「地域共生社会」とその含意

プラン」(平成28年6月2日閣議決定)では、「4.『介護離職ゼロ』に向けた取組の方向」の「(4)地域共生社会の実現」において「……子供・高齢者・障害者など全ての人々が地域、暮らし、生きがいを共に創り、高め合うことができる『地域共生社会』を実現する。このため、支え手側と受け手側に分かれるのではなく、地域のあらゆる住民が役割を持ち、支え合いながら、自分らしく活躍できる地域コミュニティを育成し、福祉などの公的サービスと協働して助け合いながら暮らすことのできる仕組みを構築する。また、寄附文化を醸成し、NPOとの連携や民間資金の活用を図る<sup>(4)</sup>」と明記され、「地域共生社会」が、政策用語として用いられている。

こうした文章を一読すれば、前記の厚生労働省「誰もが支え合う地域の構築に向けた福祉サービスの実現」の名称に込められた意図が、「骨太方針2016」や「ニッポン一億総活躍プラン」に、そのまま反映されていることは明白である。その際、地域住民のマンパワー的側面を重視するとともに、「民間資金の活用を図る」という記載から理解されるように、国が財源面でも国民に対して期待を表明している点は確認すべきであろう<sup>(5)</sup>。

## □ 1.2 「我が事・丸ごと」地域共生社会実現本部の設置

こうした流れを踏まえ、2016年7月15日、厚生労働省は塩崎泰久厚生労働大臣(以下、塩崎厚労相)をトップとする「我が事・丸ごと」地域共生社会実現本部の設置を表明した(以下、地域共生社会実現本部、もしくは実現本部と表記)。同時に、その下部組織として「地域力強化ワーキンググループ」、「公的サービス改革ワーキンググループ」、「専門人材ワーキンググループ」を置くことも公表された。こうした一連の経緯があればこそ、確認すべきなのは、実現本部の考える「地域共生社会」を構築するための政策であり、その具体的な目標である。

そこで、「地域共生社会実現本部」の設立趣旨に注目すると、そこには「……『他人事』になりがちな地域づくりを地域住民が『我が事』のこととして主体的に取り組んでいただく仕組みを作っていくとともに、市町村においては、

地域づくりの取り組みの支援と、公的な福祉サービスへのつながりを含めた『丸ごと』の総合相談支援の体制整備を進めていく必要がある<sup>(6)</sup>』との一文がある（傍点は筆者による挿入）。すなわち、公的「責任」よりも、公的「支援」を前提とした、住民の相互扶助的機能の強化によるまちづくり政策に主眼が置かれ、かつ、そのような社会の実現が、実現本部の目的であることが理解されよう。

こうした認識の上で、併せて確認すべきことがある。それは、塩崎厚労相が、障害者の高齢化<sup>(7)</sup>などに象徴される福祉サービスの縦割り政策の弊害を指摘しつつ、公的福祉サービスについて「これまでの縦割りを『丸ごと』に変える」として、「高齢者に限らない地域包括ケアを構築する」と表明している点である。換言すれば、住民主体の相互扶助的機能の強化による福祉サービス提供機会の増加を検討する際には、高齢者福祉以外の福祉課題——たとえば、障害者や貧困層、貧困家庭の子どもが直面する学習機会の確保など——も含まれている、ということである。このことは、「地域共生社会」が、従来の地域福祉を考える際の主概念である「地域包括ケアシステム」の上位概念<sup>(8)</sup>になることを含意している。その意味においても、「地域共生社会」の政策用語としての重要度は高いといえよう。

もっとも、「我が事・丸ごと」地域共生社会実現本部の設立が公表されたものの、実現本部による審議資料などは、ほとんど明らかにされなかった。とはいえ、前述した下部組織の一つである「地域力強化ワーキンググループ」となる「地域における住民主体の課題解決力強化・相談支援体制の在り方に関する検討会（地域力強化検討会）」の審議資料は、適宜、厚生労働省のHPに掲載されていた。よって、実現本部が抱くおおよその政策的方向性は確認することが可能となった。同検討会が公表した「地域力強化検討会中間とりまとめ——従来の福祉の地平を超えた、次のステージへ」（2016年12月26日）や「最終とりまとめ案」（2017年7月26日）などは、その実例<sup>(9)</sup>である。

これからの社会像としての「地域共生社会」とその含意

## ■ 2. 「地域共生社会」を実現するための諸政策と法改正への動き

### □ 2.1 「地域共生社会」の構築に資する2つの政策

地域共生社会実現本部が目指す社会像は既述のとおりだが、当該社会を実現するために、どのような政策が表明されてきたのであろうか。ここでは、その具体例として「ニッポン一億総活躍プラン」と、実現本部による政策目標の2つを紹介する。

まず、ニッポン一億総活躍プランの「安心した生活（地域課題の解決力強化と医療・福祉人材の活用）」の「⑨地域共生社会の実現」では、具体的な施策として「……地域包括支援センター、社会福祉協議会、地域に根ざした活動を行う NPO などを中心となって、小中学校区等の住民に身近な圏域で、住民が主体的に地域課題を把握して解決を試みる体制づくりを支援し、2020年～2025年を目途に全国展開を図る。その際、社会福祉法人の地域における公益的な活動との連携も図る<sup>10)</sup>」と明記されている。住民主体による「地域共生社会」の構築という視点は、ここでも繰り返し強調されている。

次に、地域共生社会実現本部においては、その設置時において「地域包括ケアの深化・地域共生社会の実現」（平成28年7月15日）を公表していたわけだが、そこでは「2035年の保健医療システムの構築に向けて」という項目で、①地域包括ケアシステムの構築：医療介護サービス体制の改革、②データヘルス時代の保険者機能強化、③ヘルスケア産業等の推進、④グローバル視点の保健医療政策の推進、という4つの強化軸が表明されている。そして、①において、「地域包括ケアシステムの深化、『地域共生社会』の実現」を位置づけている。また、同資料では、「地域共生社会」の構築に資するという観点から、介護保険法の法改正、介護・障害福祉の報酬改定、生活困窮者支援制度の見直しなども表明されている<sup>11)</sup>。

換言すれば、「地域共生社会」のキープレイヤーは、ニッポン一億総活躍プランが示すとおり「地域包括支援センター、社会福祉協議会、（国際支援などの NGO ではなく）地域に根ざした活動を行う NPO、地域住民、そして社会福祉法人」であり、また、「地域包括ケアの深化・地域共生社会の実現」

が明示するように、福祉領域はもとより、保健医療システムも含めた社会保障領域の抜本的な法「改正」を射程に入れた政策が意図されていることが理解されよう。

## □ 2.2 「地域共生社会」を構築するための法改正

このように、「地域共生社会」という政策用語を用いることで、国は、法改正に向けた取り組みを加速化させることになる。実際、地域共生社会実現本部の設立から約7ヵ月後、内閣は「地域包括ケアシステムの強化のための介護保険法等の一部を改正する法律案」（2017年2月7日）を国会に提出した（以下、「地域包括ケア強化法案」と表記）。ここで注目すべきは、同法案には、関係法律として、介護保険法、医療法、社会福祉法、障害者総合支援法、児童福祉法などが含まれており、合わせると30を超える法律の見直しが付随していたことである。

このような現実に対して、きょうされん理事会は、『我が事・丸ごと』地域共生社会のねらいは何か——『地域包括ケアシステム強化法案』の問題点と障害福祉への影響」（2017年3月21日）を公表し、「……31本の法律を一括した『地域包括ケア強化法案』は突然の提案であり、『我が事・丸ごと』地域共生社会にいたっては、国民にとって寝耳に水の話です<sup>12)</sup>」と批判している。

たしかに、多くの国民にとって、これだけ国民生活に影響を与え得る法案の一括提出は寝耳に水の話ではある。しかし同法案は、衆議院本会議可決（2017年4月18日）、参議院本会議可決（2017年5月26日）を経て、同年6月2日には公布された。このように、国民の生活に深く関わる「地域包括ケア強化法案」と介護保険法などを含む一連の法改正は、既に現実のことである。

これからの社会像としての「地域共生社会」とその含意

### ■ 3. 「地域共生社会」と地域包括ケア強化法案

ここまで、「地域共生社会」および「地域包括ケア強化法案」が成立に至るまでの経緯を概説した。これらの知見を踏まえ、本節では「地域共生社会」および「地域包括ケア強化法案」に対する主要な見解について叙述する。

その上で、当該評価を再考する観点から、「地域共生社会」の実現に向け、主要アクターとして指名された「地域包括支援センター、社会福祉協議会、地域に根ざした活動を行う NPO、地域住民、社会福祉法人」などに注目し、当該アクターに課せられた期待と、現実レベルにおける問題点を確認する。これにより、「地域共生社会」の実現可能性を検証する。

#### □ 3.1 地域包括ケア強化法案の審議

「地域共生社会」および「地域包括ケア強化法案」に対する評価は、大きく2つに分類される。それは単純に、賛成論と反対論である。その際、評価を二分する主因になるのは、「地域共生社会」という考え方において、「公的責任は、どのような立ち位置になるのか」という点である。

こうした認識の妥当性を象徴的に示すのは、地域包括ケア強化法案が提出された後の国会議員らの発言である<sup>43)</sup>。ここでは、同法案推進派の安倍晋三と塩崎泰久、そして、同法案の反対派となる堀内照文の発言を紹介する。なお、傍点は筆者による挿入である。

衆議院本会議（平成 29 年 3 月 28 日）

堀内照文（日本共産党）

——本法案は、我が事・丸ごと地域共生社会づくりを進めるとしています。厚労省の目指す地域共生社会とは、効率化、生産性向上、自助、互助、地域住民の助け合いを最優先に求め、公的責任を後退させ、福祉、介護費用の抑制を狙うもので、今後の社会福祉のあり方を大きく変質させかねません。



安倍晋三（内閣総理大臣）

——地域共生社会についてお尋ねがありました。今回、市町村の努力義務とした、法律に新たに位置づける地域共生社会の実現は、地域住民が主体的に地域の課題に対応し、関係機関が総合的に相談支援を行う体制をつくるものです。地域住民の自助努力に全てを委ねるものではなく、社会福祉の実施主体である自治体がしっかり責任を果たすことに変わりはありません。公的責任を後退させる、社会福祉のあり方を変質させるなどといった批判は当たりません。

衆議院・厚生労働委員会（平成 29 年 4 月 7 日）

堀内照文（日本共産党）

——私、本会議で、助け合いを最優先に求め、公的責任を後退させ、福祉の費用の抑制を狙うもので、社会福祉のあり方を大きく変質させるものだと指摘したんですが、改めてそのことを大臣にも聞きたいと思うんですが、いかがですか。

塩崎泰久（厚生労働大臣）

——結論的に申し上げれば、これは総理も本会議で答弁申し上げておりますけれども、公的責任を後退させるという考え方を私どもは持っていないわけであって、そこに加えて、公的責任を後退させないということ为前提に、地域住民等の取り組みと公的な体制による支援、これが組み合わせあって初めてこの地域共生社会というのが実現できるんだというのが我々の考え方でございます。したがって、公的責任から逃れて、民間の、地域の方々の助け合いの仕組みだけに乗るといようなことは全く考えておりません……。

このように、推進派は「公的責任の後退はない」と明言し、懐疑派は「福祉費用の抑制を狙うもの」だと批判している。しかし、いずれの立場を支持

## これからの社会像としての「地域共生社会」とその含意

するにしろ、こうした議員らの発言は、単なる主義主張の展開に留まるのが実情である。むしろ、ここで認識すべきは、同法案を審議する際、当該法案の「本質がほとんど誰にも把握できていない状態で、審議がなされていた」という現実である。

この点を鋭く突いているのが、前掲したきょうされん理事会による『我が事・丸ごと』地域共生社会のねらいは何か（2017年3月21日）である。そこには、次の文章がある（傍点は筆者による挿入）。

しかし「地域包括ケア強化法案」の介護保険法見直し案は、……〔中略〕……しかも、提案された見直し条文を含めると、介護保険法の文字数は約23万字にもなります（日本国憲法は約1万字）。また、きわめて難解な条文には「政令で定める」が204カ所、「厚労省令で定める」が574カ所もありました。

介護保険給付と利用者負担の負担率は法律の条文に明記されているのに、介護サービス事業所の支援者数や施設の面積、必要な設備と運営基準など、もっとも大切な介護サービスの内容・水準は、国会の採択を必要としない「政令・省令」の通知で、すべて決めるというのです。ということは、この見直し案では、「どのくらいの介護が、どのような水準で提供されるのか」まったくわからないのです。そんな法案の良し悪しを、国会は何を基準に判断するのでしょうか<sup>44</sup>。

このように、地域包括ケア強化法案に関しては、法案の本質を審議することが「実は全くできない状態」で、法案の賛否を論じているのが実情である。そうであるならば、「地域共生社会」に対して——特にそれが30以上もの法案の改正を付随させるのであれば——安易な賛同を表明するのは困難だといえよう。なお、こうした認識の妥当性は、「地域共生社会」の実現に向け、主要アクターとして指名された前出の各アクターの現状に注目することで、確認することができる。

### □ 3.2 主要アクターと期待される役割

「地域共生社会」を構築するためには、さまざまなアクターに、相応の役割が期待されていることは論を待たない。それでは、主要なアクターには、どのような役割が想定されているのだろうか。

はじめに、「地域共生社会」における市町村の役割は、地域住民の主体的な活動の促進を目的とした、基盤整備に象徴される側面支援がメインになっている。実際、前掲した「地域共生社会実現本部」の設立趣旨には、『『他人事』になりがちな地域づくりを地域住民が『我が事』のこととして主体的に取り組んでいただく仕組みを作っていくとともに、市町村においては、地域づくりの取り組みの支援と、公的な福祉サービスへのつなぎを含めた『丸ごと』の総合相談支援の体制整備を進めていく必要がある』と記されている（傍点は筆者による挿入）。

これに対して、「地域共生社会」における国の役割は、側面支援という文脈では、市町村のそれと類似するが、福祉サービスの供給という観点からは、「公的責任」の視点が、ほとんど触れられていない点に特徴がある。実際、地域共生社会実現本部による『『地域共生社会』の実現に向けて（当面の改革工程）』（平成29年2月7日）の文章では、「公的責任」という表現は1回も用いられていないが、「公的支援」という表現の使用は10回にも上っている。こうした表現上の特徴を一つ取っても、「公的責任」の観点ではなく「公的支援」の観点で、「地域共生社会」における「公の役割」が規定されていることが理解されよう<sup>59</sup>。なお、類似の点は、前記「誰もが支え合う地域の構築に向けた福祉サービスの実現——新たな時代に対応した福祉の提供ビジョン」（平成27年9月17日）においても見られたことである。

それでは、現実の実働部隊として期待されている主要アクターとは何であろうか。この点は、前掲したとおりだが、ここでは地域包括ケア強化法が成立した後に開催された「第8回地域力強化検討会」（平成29年6月21日）の「資料4」の文章を紹介することで、当該アクターを列挙したい。そこには「2. 住民に身近な圏域で『丸ごと』受け止めるために求められる機能と仕組みに

これからの社会像としての「地域共生社会」とその含意  
ついて」として、以下の文章がある（一部のみ抜粋）。

- 住民に身近な圏域で「丸ごと」受け止める機能を、専門機関（地域包括支援センター、相談支援事業所、地域子育て支援拠点等）が担う場合には……。
- 住民に身近な圏域で「丸ごと」受け止める機能を、地区社協等の住民が中心的に担う場合には……。
- 住民に身近な圏域で「丸ごと」受け止める機能を、社会福祉事業を実施している社会福祉法人等が担うことも期待される……。
- 協働の中核の役割を、例えば生活困窮者自立支援制度における自立相談支援機関が担う場合には……。一方で地域包括支援センターが担う場合には……。

こうした表現、および前掲した資料からも明らかなように、主要アクターとして期待されているのは「地域住民、地縁組織、NPO 法人、社会福祉協議会、社会福祉法人、地域包括支援センター、自立相談支援機関」などであり、それら各アクター間の有機的運動である。その際、特にキープレイヤーとして重視されているのは、前記「地域共生社会実現本部」の設立趣旨にもあり、「地域住民が『我が事』として取り組む仕組みと、市町村が『丸ごと』相談支援できる体制づくり」の観点から、地域包括支援センター<sup>16)</sup>と、生活困窮者自立支援制度における自立相談支援機関になる。

### □ 3.3 地域包括支援センターと自立相談支援機関に余力はあるか

このように考えた場合、問題は、実働部隊の中核と目されている地域包括支援センターや自立相談支援機関に、「地域共生社会」の実現に向けた地域力強化の重責を——地域住民に対するのと同様に——担わすことが可能なのか、という点に集約されることになる。それは、既存の資料を確認する限り、先のような期待は、机上の空論に留まる可能性が高い。

はじめに、地域包括支援センターについてであるが、「平成 27 年度 老人保健事業推進費等補助金 老人保健健康増進等事業 地域支援事業の包括的支援事業及び任意事業における効果的な運営に関する調査研究事業報告書」(2016 年 3 月)によると、センターが抱える課題について複数回答で尋ねた結果、「地域包括支援センターが抱える課題は、『業務量が過大 (81.6%)』が最も多く、次いで『業務量に対する職員数の不足 (70.2%)』、『職員の力量不足 (53.7%)』、『専門職の確保 (53.5%)』、『職員の入替わりの早さ (22.1%)』<sup>17)</sup> などとなっていた。とりわけ、『専門職の確保』に課題がある場合の理由は、『人材不足 (86.3%)』が最も多く、次いで『予算の確保が難しい (44.0%)』<sup>18)</sup> などとなっている。このように、地域包括支援センターには、「地域共生社会」の実現に向けて、人的および財政的な資源を投入する余力が限られている。

それでもなお、地域包括支援センターを一つの核として「地域共生社会」を構築するとした場合、地域住民の主体的活動を促すためには、特に高齢者のニーズとボランティアなどの地域資源とをマッチングさせることで、生活支援を充実させることを目的とする地域生活支援コーディネーターの役割が重要になってくる。しかし、2018 年までに全市区町村に配置が義務づけられている同コーディネーターは、2016 年 4 月時点において、約 4 割の市区町村で、配置されていないのが実情である<sup>19)</sup>。そこには当然ながら、前掲した予算の壁などが影響している。こうした点を鑑みたとき、地域包括支援センターを核とした「地域共生社会」の構築は、やはり現実的ではないと評することが妥当であろう。

次に、生活困窮者自立支援制度における自立相談支援機関についてである。2015 年 4 月に施行した生活困窮者自立支援制度の詳細は他に譲るが、最低限抑えるべきは、次の点である。それは、同制度においては(1)自立相談支援事業と住居確保給付金支給は必須事業、(2)その他の事業(例：就労準備支援事業、一時生活支援事業、家計相談支援事業、学習支援事業など)は任意事業、という点である<sup>20)</sup>。それ故、同制度への期待は、当然ながら、必須事業

## これからの社会像としての「地域共生社会」とその含意

である自立相談支援事業への期待に直結する。

しかし、生活困窮者自立支援制度は、自治体が「事業や資源を独自に組み合わせる運営のあり方を選び取り、支援員等が生活や就労に関する個別的な支援サービスの提供やコーディネートを行うものである<sup>20)</sup>」ため、もとより「地域ごとの特色や地域間の格差をとまなう<sup>21)</sup>」わけで、ある程度の余力のある自治体でないと、そもそも安易な期待はできないのが実情である。

それ故、制度実施当初<sup>22)</sup>との比較では、実績は上がっているものの、それでも平成 27 年 9 月 24 日に行われた厚生労働省生活困窮者自立支援制度全国担当者会議の資料「生活困窮者自立支援制度の取り組み状況」によれば、「……プラン作成件数は徐々に増加しているが低い水準<sup>24)</sup>」というのが実情である。また、平成 28 年度の任意事業の実施予定自治体数は、就労準備支援事業：414 自治体（全体の 46%）、一時生活支援事業：243 自治体（同 27%）、家計相談支援事業：387 自治体（同 43%）、子どもの学習支援事業：470 自治体（同 52%）などとなっており、全般的に低率であることは否めない<sup>25)</sup>。

なお、他の主要アクターに関しては、紙幅の関係上、簡潔に留めるが、今一つの主要アクターとなるのは、当然、市井の人々である。「地域共生社会」の観点からは、「地域住民の支え合う力を育むとともに、民生委員、児童委員、市民後見人など地域生活を支える人材の活動の促進や育成を進める<sup>26)</sup>」といった提言が認められる。とはいえ、担い手不足により地縁組織が弱体化<sup>27)</sup>している中でのこうした見解は、現実性を欠いた提言であるといえよう。

### □ 3.4 「地域共生社会」に対する筆者の評価

ここまでの検証を鑑みたととき、また、今後に向けて国から提言されている法「改正」案等を鑑みたととき、それらは、社会保障の質的・量的向上を担保しない状態での「国民負担の増大」に直結する政策方針<sup>28)</sup>であることから、「地域共生社会」の本質は、名称を変えた現代版の「日本型福祉社会」論である、と評することが妥当だといえよう。なぜなら、これらの見解は、最終的に「共助・公助」の質的後退を、「自助・互助」の機能強化で補うことを目的とす

る論調に合流する共通項が認められるからである。

こうした筆者の認識に近いものとして、浜岡政好による「地域共生社会」への批判がある。浜岡は、「自助・互助・共助・公助」を、およそ「自己責任・地域社会の支え合い・社会保険・公的扶助」と規定した上で、「地域共生社会」について次のように述べている。

歴史的には「共助」「公助」という社会保障・社会福祉は、資本主義のもとでの生活原理からして「自助」「互助」の限界を修正するために形成されてきたものです。だから「共助」「公助」を抑制するために、「自助」「互助」の役割を拡大するということはありません<sup>29)</sup>。

とはいえ、社会保障抑制政策を堅持しつつ、「共助や公助」を抑制する目的で、「自助や互助」の役割を拡大するというスタンスを当然視する論調が、「地域共生社会」や「福祉ボランティア活動の促進」などと一体化して展開されれば、多くの人々にとっては大した違和感もなく、「自己責任論に依拠した社会保障観」が浸透してゆくことになるであろう<sup>30)</sup>。その意味で、「地域共生社会」が生み出す政策的アウトプットは——いくつかの注目すべき活動事例の創出を伴いつつも——、全体としては「社会保障抑制政策の強化装置」という側面と、「国民間における人や社会に対する信頼感の低下<sup>31)</sup>」に繋がるものである、と捉えることができよう。

## ■ 4. 「新しい社会保障教育」政策と「地域共生社会」

### □ 4.1 社会福祉基礎構造改革路線への親和性

「地域共生社会」を政策用語とし、当該社会の構築を目的とした包括的な社会保障・社会福祉改革——より正確には、社会福祉基礎構造改革路線の更なる強化・推進——という現状認識およびその妥当性は、一連の法改正をみれば明らかな現実である。それはまた、拙稿で叙述した中学・高校生を対

## これからの社会像としての「地域共生社会」とその含意

象にした「新しい社会保障教育」政策が内包する社会福祉基礎構造改革路線の追認的機能<sup>33</sup>と質的に類似するものである。換言すれば、「地域共生社会」の本質は、「日本型福祉社会論」と同様、「社会保障抑制政策の強化装置」であるというのが、筆者の「地域共生社会」に対する認識である。

こうした筆者の認識——「地域共生社会≒日本型福祉社会≒住民主体による福祉系マンパワー重視論」——の妥当性を検証する上で、「地域力強化検討会中間とりまとめ——従来の福祉の地平を超えた、次のステージへ」（2016年12月26日）は、有益な素材である。同14頁には、次の記述がある。なお、傍点は筆者による挿入である。

### (3) 地域福祉計画等法令上の取扱いについて

#### (地域福祉計画)

○また、地域福祉計画は、社会福祉法では、策定は任意とされながらも、7割の自治体で策定が行われており、「我が事・丸ごと」の体制整備をすべての自治体で促進するためにも、任意から義務化するべきである。

今回の改正案では、従来は任意とされていた「地域福祉計画」の策定を、市町村の努力義務とする規定が盛り込まれた<sup>33</sup>わけだが、いずれ前記のように義務化の流れが出てくれば、地域住民による福祉系マンパワー論の観点は、間違いなく重視されることになる<sup>34</sup>。また、「地域福祉計画」の策定が、今後、市町村の努力義務から義務へと変更されるようなことになれば、当然ながら、活動目標なども具体化させる圧力が強まり、従来以上に、上からの「地域共生社会」というまちづくりが強要されることになることは論を待たない。

こうした推察が合理的に導かれるからこそ、きょうされん理事会が指摘するように、「子ども、高齢者、生活困窮者、障害者等の各分野について、それぞれの質的な側面と量的な側面を整備、拡充すること<sup>35</sup>」のない政策展開と並行した、「上からの」福祉のまちづくり政策では、理論必然的に、制度



疲労を起こすことは避けられないといえよう。それ故、「地域共生社会」は、結果的に社会保障・社会福祉領域における自己責任論や地域責任論の強化と、その常態化を促す可能性が高いといわざるを得ない。

#### □ 4.2 時間軸からみた連続性

なお、「新しい社会保障教育」政策との絡みでは、次の点に留意しておきたい。それは、中学・高校生を対象にした「新しい社会保障教育」政策と「地域共生社会」との間には、既述のとおり、質的類似性を見出すことができるが、両者を時間軸の観点から捉えた場合、そこにも連動性を見出せるのではないか、という点である。

まず、地域共生社会実現本部のワーキンググループとなる「地域における住民主体の課題解決力強化・相談支援体制の在り方に関する検討会」の資料「地域力強化検討会中間とりまとめ——従来の福祉の地平を超えた、次のステージへ」（2016年12月26日）には、次の記載がある（傍点は筆者による挿入）。

幼少期から地域福祉に関心を促し、地域活動への参加を通して人間形成を図っていく福祉教育が必要である。就学前から義務教育、高等教育といったそれぞれの段階で地域貢献学習（サービスマーケティングやボランティア活動）などに積極的に取り組み、福祉意識の涵養と理解を深めていくことが大切である。またこうした地域福祉の学びは生涯学習の視点からも取り組んでいかなければならない。

このような初等教育以前の段階をも視野に入れた福祉教育の重視には、同検討会の座長が原田正樹（日本福祉大学社会福祉学部社会福祉学科 教授）であることが大きく影響していると考えられる。とういのは、原田の主な研究テーマは、「小・中学校のための福祉教育・研修プログラムの開発とその実践効果に関する研究」だからである。しかも原田は、日本福祉教育・ボラ

## これからの社会像としての「地域共生社会」とその含意

ンティア学習学会の会長（2016年11月～）でもある。

こうした点を鑑みたとき、仮に早期福祉教育が導入されるのであれば、その基軸は「福祉系ボランティア」となる可能性が高いといえよう。それは、前述した「上からの福祉のまちづくり政策」との親和性から、当然のように——社会福祉従事者らの待遇改善を伴わない「人材確保策」としての——マンパワー論と容易に連結する福祉観の普及、定着に寄与する可能性がある。

もちろん、どのような福祉教育が、将来の初等教育期において重点採用されるのかは、現時点においては不明である。とはいえ、拙稿で叙述した「これからの社会保障教育」の内容を鑑みたとき、次のようなシナリオは、合理的に推察されることになる。それは、幼少期の段階から「福祉系ボランティア教育」により福祉に関心を抱かせ、中学や高校レベルでは「新しい社会保障教育」を介して、自己責任論を強調しつつも、国家政策に対する実像以上の安堵感、信頼感をも育ませる、という流れである。換言すれば、就学前および初等教育時における福祉教育政策の内容次第では、その後の中学・高校時で学ぶ「新しい社会保障教育」に対する現状追認的な若年層を生み出す緩衝材的な事前教育になり得る、ということである。

## おわりに

本論では、わが国の社会保障・社会福祉をとりまく現状を、「地域共生社会」という政策用語を分析視角として——「新しい社会保障教育」政策との絡みも射程に入れつつ——考察した。そして、ここまでの検証を通じて、わが国の社会福祉基礎構造改革路線は、「地域共生社会」や「新しい社会保障教育」政策を介して、その方向性が強化される可能性が高いことが合理的に推察された。また、両者の間には、将来的な連動性も想定された。これは、わが国の若年層が、教育を介して——「新しい社会保障教育」政策が主張する「中立的教育<sup>98)</sup>」の推進とは裏腹に——ある種の政策的方向性を支持する社会保障観に親和的になりやすい状況下に置かれることを含意している。

以上の点を鑑みたとき、わが国の若年層は、初等教育前から高等学校教育に至るまで、結果として、国家政策に対して追隨的、容認的な福祉観に触れる機会の方が、それ以外の福祉観に触れる機会よりも、合理的に多くなることが想定されよう。それは当然ながら、社会福祉基礎構造改革への——消極的賛同も含めた——支持を広げることに機能するものである。

### 【註】

- (1) 阿部敦「平成 27 年度版高等学校公民科（現代社会）における社会保障の描かれ方——『社会保障の教育推進に関する検討会報告書』との比較」『社会福祉科学研究』（5）社会福祉科学研究所、2016 年 7 月、101～122 頁。  
阿部敦「中学・高校生を対象にした社会保障教育政策——『社会保障の教育推進に関する検討会報告書』の観点から」『地域福祉サイエンス』（2）地域福祉総合研究センター、2015 年 10 月、143～161 頁。
- (2) 次を参照（最終閲覧：2017 年 9 月 1 日）。  
[http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu-Kikakuka/siryoul\\_11.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu-Kikakuka/siryoul_11.pdf)
- (3) 「経済財政運営と改革の基本方針 2016—600 兆円経済への道筋」（平成 28 年 6 月 2 日）、10 頁。
- (4) 「ニッポン一億総活躍プラン」（平成 28 年 6 月 2 日）、16 頁。
- (5) これに関連して、厚生労働省「我が事・丸ごと」地域共生社会実現本部による「『地域共生社会』の実現に向けて（当面の改革工程）」（平成 29 年 2 月 7 日）の 8 頁目には、次の一文がある。「…… 民間主体が財政支援を通じて地域づくりに参画できる環境を整備するため、いわゆる『ソーシャル・インパクト・ボンド（SIB）』の手法について、モデル的な実践等を通じて検証し成果を普及する」。次を参照（最終閲覧：2017 年 9 月 1 日）。  
<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000150538.html>  
（別添 1）「地域共生社会」の実現に向けて（当面の改革工程）【概要】

## これからの社会像としての「地域共生社会」とその含意

(別添2)「地域共生社会」の実現に向けて(当面の改革工程)

(6) 次を参照(最終閲覧:2017年9月1日)。http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000130501.html 第1回「我が事・丸ごと」地域共生社会実現本部資料(平成28年7月15日)。

(資料1)「我が事・丸ごと」地域共生社会実現本部について

(資料2)地域包括ケアの深化・地域共生社会の実現

(7) 次を参照。障害関係団体連絡協議会 障害者の高齢化に関する課題検討委員会「障害者の高齢化に関する課題検討報告」(平成27年5月)。

(8) たとえば、平成29年4月5日の衆議院・厚生労働委員会における中島克仁委員からの質問を受けた塩崎泰久(厚生労働大臣)は、次のとおり答弁している。「……地域包括ケアシステムは、高齢期の支援を地域で包括的に確保するというものでございますので、それに対して、地域共生社会は、必要な支援を包括的に提供するという考え方を、障害者、子供などへの支援や複合課題にも広げたものでございますので、地域包括ケアシステムのいわば上位概念とも言えるものかというふうに思います」。詳細は、次の「国会会議録検索システム」より確認のこと(最終閲覧:2017年9月1日)。http://kokkai.ndl.go.jp/

(9) 詳細は、次を参照(最終閲覧:2017年9月1日)。http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/other-syakai.html?tid=383233「地域における住民主体の課題解決力強化・相談支援体制の在り方に関する検討会」(地域力強化検討会)【第1回～第9回までの議事録等一覧】

(10) 「ニッポン一億総活躍プラン」(平成28年6月2日)、60頁。

(11) たとえば、生活困窮者自立支援制度に関しては、平成30年までの間に、「地域課題の解決力強化の観点も踏まえ、見直しについて検討する」としている。前述した「我が事・丸ごと」地域共生社会実現本部資料(平成28年7月15日)を参照のこと(最終閲覧:2017年9月1日)。http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000130501.html

(資料1)「我が事・丸ごと」地域共生社会実現本部について

(資料2) 地域包括ケアの深化・地域共生社会の実現

(12) 次を参照 (最終閲覧: 2017年9月1日)。

<http://www.kyosaren.or.jp/wp-content/uploads/2017/03/c705288fdd0e6dafa80e8683fe7559f2-1.pdf> きょうされん理事会「我が事・丸ごと」地域共生社会のねらいは何か——『地域包括ケアシステム強化法案』の問題点と障害福祉への影響 (2017年3月21日)、1～2頁。

(13) 前述した「国会会議録検索システム」より確認のこと。

<http://kokkai.ndl.go.jp/>

(14) きょうされん、前掲、2～3頁。

(15) なお、国に関しては、本文でも述べているように、法改正という観点での役割も強調されている。たとえば、「地域における住民主体の課題解決力強化・相談支援体制の在り方に関する検討会」(地域力強化検討会)による「地域力強化検討会中間とりまとめ——従来の福祉の地平を超えた、次のステージへ」(2016年12月26日)には、その17頁に、「国の役割」として、次の記述がある。「……国においては、『我が事・丸ごと』を、平成29年の介護保険制度の改正以降の一連の福祉の制度改革を貫く基本コンセプトに位置づける、との考え方のもと、必要な措置を順次、早急に講じるべきである」。

(16) 「地域包括支援センター」は、「地域の高齢者の総合相談、権利擁護や地域の支援体制づくり、介護予防の際に必要な援助を行い、高齢者の健康と福祉の増進を図る機関であり、設置主体は市町村で、原則、保健師、社会福祉士、主任介護支援専門員の3職種が連携して、支援を行うこと」となっている。とはいえ、市町村直営のセンターは3割に過ぎず、7割は社会福祉法人や社会福祉協議会、医療法人などに委託されているのが実情である。次を参照 (最終閲覧: 2017年9月1日)。 <https://www.minnanokaigo.com/news/kaigogaku/no193/> (2016年12月14日)。

<https://www.minnanokaigo.com/news/kaigogaku/no196/> (2016年12月27日)。第193回「地域包括センターは業務過多で機能不全!? 高齢者や

## これからの社会像としての「地域共生社会」とその含意

家族の相談ニーズが高まるものの、職員の力量不足が課題に」

- (17) 「平成 27 年度 老人保健事業推進費等補助金 老人保健健康増進等事業 地域支援事業の包括的支援事業及び任意事業における効果的な運営に関する調査研究事業報告書」株式会社 三菱総合研究所、2016 年 3 月、214 ～ 218 頁。次も参照。第 193 回「地域包括センターは業務過多で機能不全!? 高齢者や家族の相談ニーズが高まるものの、職員の力量不足が課題に」
- (18) 同上（三菱）、218 頁。
- (19) 次を参照（最終閲覧：2017 年 9 月 1 日）。  
<https://www.minnanokaigo.com/news/kaigogaku/no182/>（2016 年 11 月 2 日）。第 182 回「『地域生活支援コーディネーター』の配置はなぜ進まない!? 2018 年 4 月までの配置を義務付けるも、業務負担の重さは深刻なハードル」
- (20) 垣田裕介「社会政策における生活困窮者支援と地方自治体」『社会政策』（第 7 巻第 3 号）、社会政策学会、2016 年 6 月、42 頁。
- (21) 同上、53 頁。
- (22) 同上、53 頁。
- (23) 厚生労働省「生活困窮者自立支援制度における支援状況調査集計結果（平成 27 年 4 月分）」2015 年 6 月 17 日。
- (24) 石坂誠「生活困窮の一形態としての税金・保険料滞納問題と生活困窮者自立支援制度」『福祉研究』（111）、日本福祉大学社会福祉学会、2017 年 4 月、10 ～ 11 頁。
- (25) 同上、10 ～ 11 頁。
- (26) 厚生労働省「我が事・丸ごと」地域共生社会実現本部「『地域共生社会』の実現に向けて（当面の改革工程）」（平成 29 年 2 月 7 日）、7 頁。
- (27) たとえば、次の特集を参照。特集：町内会・自治会と自治体の関係を考える『住民と自治』（2016 年 1 月号）自治体問題研究所、2015 年 12 月 11 日。
- (28) たとえば、きょうされん理事会による前出の「『我が事・丸ごと』地域共生社会のねらいは何か」には、次の文章がある。「……しかし『地域包

括ケア強化法案』の介護保険法見直し案は、何の ためらいもなく3割負担の導入を提案し、課税世帯の応益負担（以下、利用者負担）上限をすべて月 44,400 円にすることを盛り込みました。厚労省は、『3負担の人は介護保険給付者の3%に過ぎない』と説明しますが、識者の一部は『2018年に3割に上がる。当たり前です。今は一定得以上の人だけど、そのうち全員が3割になる』と述べています（2017年1月27日、朝日新聞）。まったく報じられていませんが、見直し案には、介護保険料滞納者に『4割負担』を課すことが提案されています。ケアプラン策定の『1割負担』の導入、要介護1・2の人の介護保険給付からの除外、福祉用具の全額自己負担などは、今回見送りになりましたが、今回の見直し案が通ってしまえば、いずれ提案されることは明らかです」。

- (29) 浜岡政好「厚労省『我が事・丸ごと』をよむ なぜ『協同』ではなく、『共生』なのか」『福祉のひろば』社会福祉法人大阪福祉事業財団、2017年6月、35頁。なお、これに関連して、日本福祉大学の学長でもある二木立は、厚生労働省「誰もが支え合う地域の構築に向けた福祉サービスの実現——新たな時代に対応した福祉の提供ビジョン」（平成27年9月17日）において、次の発言をしている。「……また、近年の厚生労働省の文書の常として、『ビジョン』も国の公的責任についての記述が弱いこと、および『ビジョン』自身も『互助機能の低下』と認めている『地域』をいわば打ち出の小槌のように安易に用いていることも気になります。」次を参照。第45回全国社会福祉教育セミナー「新たな時代に対応した福祉の提供ビジョン」の公表と求められる社会福祉士養成教育——社会福祉士養成カリキュラムの見直しに向けて（2015年11月1日）。
- (30) 横山壽一『社会保障の再構築——市場化から共同化へ』新日本出版社、2009年5月、90頁。脚注1も参照。
- (31) たとえば、次を参照。片岡えみ「信頼社会とは何か——グローバル化と社会的公正からみたEU諸国の一般的信頼」『駒澤社会学研究』（47）、2015年3月、29～51頁。池田清「北九州市の生活保護問題の背景——

これからの社会像としての「地域共生社会」とその含意

北九州市の地域開発とソーシャルキャピタル」『北九州医療・福祉総合研究所年報』(15)、2006年、4頁。

- (32) 脚注1を参照のこと。
- (33) 改正社会福祉法(第107条)(市町村地域福祉計画)第107条 市町村は、地域福祉の推進に関する事項として次に掲げる事項を一体的に定める計画(以下「市町村地域福祉計画」という。)を策定するよう努めるものとする。
- (34) より正確には、「地域における住民主体の課題解決力強化・相談支援体制の在り方に関する検討会」による「地域力強化検討会中間とりまとめ——従来の福祉の地平を超えた、次のステージへ」(2016年12月26日)の19頁に、地域福祉の範疇を越えた総合的なまちづくりを標榜する観点から、従来のボランティアセンターを、「まちづくりボランティアセンター」に改称することなどが提案されている。その意味では、福祉以外の市民活動をも巻き込む形で、より包括的な観点から、福祉のまちづくりを目指す、という認識が正確である。
- (35) きょうされん、前掲、5頁。
- (36) 脚注1を参照のこと。





# 情報探索と回答に関する演習の より効果的な教育の研究

－レファレンスインタビューを中心に－

木原 すみ子

## 1. はじめに

レファレンスサービスは、図書館員の直接的サービスの中心的業務ともいわれる。現在、図書館司書の教育では、そのレファレンスサービスを含んで、「情報サービス概論」で情報サービス業務の役割や内容についての講義をし、「情報サービス演習Ⅰ」「情報サービス演習Ⅱ」で情報探索と回答に関する演習や発信型情報サービス等の演習を行っている。司書資格の必修となっている図書館での実習や、将来図書館で実務をするときに活かせるように、それぞれの学生に多くのテーマについて調査・報告をさせ、情報の探し方や伝え方を中心に演習している。企業においても、ニーズを把握し、必要に応じた情報の収集や提供は重要であり、その手法は活用できる。

そこで、本学でのレファレンス教育に活かすために、図書館でのレファレンスサービスの現状を把握し、レファレンスに関する調査・研究や実践事例を参考にしながら本学での演習を確認・検討する。さらに、前年度の学生の図書館実習でのレファレンス体験の感想や要望をもとに、今年度の学生に、インタビューを中心としたレファレンスの取り組みを実践し、学生のレファレンスに対する理解を深め、レファレンスサービス力をより高めることを試みたので報告する。

## 2. 情報サービスとレファレンスサービス

図書館における情報サービスとは、今・小山（2016）『図書館情報学基礎資料』<sup>(1)</sup>によると、「図書館利用者の課題解決に供するために、図書館員が

行う情報や資料提供などの人的サービス全般」を指し、「レファレンスサービス、情報検索サービス、コンテンツサービス、複写サービス」などがある。インターネットの普及により、来館者ばかりでなく、図書館のウェブサイトを通じてさまざまな情報提供が積極的に行われている。

レファレンスとは、文部科学省の用語解説<sup>(2)</sup>によると「利用者の情報探索行動を、図書館職員が直接的・間接的に支援するサービスのこと」であり、直接的なサービスだけでなく、そのために準備する作業も含めている。詳細に言えば、「利用者の質問や依頼に応じて情報・資料そのもの、あるいは探索方法等を提示する方法や、図書館利用ガイダンス、情報探索法講習会等の直接的な支援と、レファレンス資料の収集や、頻度の多い質問に対して予め書誌・索引等のレファレンスツールを作成しておく等の間接的支援」である。

レファレンスサービスとは、『図書館情報学ハンドブック 第2版』<sup>(3)</sup>によれば、「図書館員による、利用者に対して行われる直接的な援助サービスであり、現代の図書館を特徴づける代表的なサービスの一つ」である。そして、「利用者の図書館に対する要求のあり方によって、そのサービス様式は異なる。」。今・小山(2016)<sup>(4)</sup>によれば、「情報を集める利用者に対して、図書館員が図書館の資料と機能を活用して、必要としている資料の検索方法を教えたり、回答を提供したりする人的援助。直接的サービスの中心的業務であり、…近代図書館の主軸をなす機能となっている」。

図書館の現場では、レファレンスサービスという表現が多いが、司書を養成する科目では、さらに広範な内容を含む「情報サービス演習」という科目名になっている。授業での質問・回答の演習や図書館実習では、レファレンスまたはレファレンスサービスという表現を用いている。

### 3. 本学における情報サービス演習

#### 3-1. 文科省の示す授業内容

図書館司書の科目は、文部科学省の改定により、平成24年4月から新カリキュラムで実施されている。情報サービスの演習科目のみに注目すると、

改定前の「レファレンスサービス演習」(1単位)と「情報検索演習」(1単位)という2科目が「情報サービス演習」(2単位)に発展的に統合(文科省)された。本学ではその科目を、「情報サービス演習Ⅰ」(1単位)・「情報サービス演習Ⅱ」(1単位)で開講している。

文部科学省<sup>(5)</sup>が示す「情報サービス演習」の授業の内容は、「情報サービスの設計から評価に至る各種の業務、利用者の質問に対するレファレンスサービスと情報検索サービス、積極的な発信型情報サービスの演習を通して、実践的な能力を養成する。」となっており、本学でもその内容に沿って授業計画を立て、演習を実施している。

### 3-2. 本学の授業での演習

図書館でのレファレンスサービスの中心となる業務は、利用者の質問・相談・調査依頼に対する回答業務である。司書科目である「情報サービス演習Ⅰ」「情報サービス演習Ⅱ」では、それらを想定して内容別テーマについて調査させ、調査プロセス、回答資料等の内容をまとめ、報告させている。実際の課題に取り組むことにより、そのプロセスに現れた問題点を検討し、調査プロセスを評価することによって、よりよい回答を得る方法を習得させる。調査は、OPAC(オンラインでの蔵書目録)、レファレンスブック(参考図書)、Web情報を用いて行う。後半には、レファレンスツールの評価や、発信型情報サービスであるリンク集作成、探し案内であるパスファインダーの作成をし、積極的な情報発信を理解させている。

授業での演習は、図書館実習や将来の図書館業務を想定しているが、図書館以外の仕事においても情報サービスとして活かすことをめざしている。

本学でのレファレンスの演習では、レファレンスブックや地域関連資料が限られることや電子ジャーナル等の契約がないため、Web情報も含め何らかの手がかりや回答が得られそうな範囲でのテーマを課している。しかし、探したが「資料がない」ということも学びになる。大学図書館と公共図書館のレファレンスブックの特徴の違いを知り、多様な質問を知り、どう対応す

るかを考えることになる。

## 4. 先行の調査及び研究

国立国会図書館の調査結果により、図書館のレファレンスサービスの現状と課題をみる。さらに、レファレンスサービスの教育をより効果的にするための方法を検討するため、レファレンスサービスに関する調査や研究、実際の図書館でのレファレンスサービス事例、他学の授業での取り組み、図書館実習でのレファレンス等に関する先行の事例や研究を確認し、本学の演習で実践している内容の参考にする。

### 4-1. 国立国会図書館の調査によるレファレンスサービスの現状と課題

図書館のレファレンスサービスの現状を概観するために、国立国会図書館の図書館調査研究レポート<sup>14</sup><sup>(6)</sup>を参考に、図書館のレファレンス質問受付実績、図書館員がレファレンス質問と数えている質問、実際に利用者へ直接実践している業務、質問内容の変化、利用者への間接支援、レファレンスサービスの課題について把握した。

表1の平成23年度のレファレンス質問受付実績をみると、受付件数の合計は公共図書館が最も多い。その中では都道府県立の図書館の受付件数が多い。市町村立図書館が対応できなかった質問に対して、自治体が所属する都道府県立図書館や同一自治体内の市町村立図書館に問い合わせることが多い。

質問の内容は、図書館の利用方法や本の所在を問うような質問から、調査を要する質問もある。図書館がどのような質問をレファレンス質問として数えているかであるが、即答できるような簡単な内容ではなく、何らかの調査を必要とするものをレファレンス質問と答えているところが多い。しかし、報告書によると、実際に利用者に対する回答業務は、それらに加えて、「利用者からのあらゆる問い合わせへの対応≒(ほぼイコール)レファレンスサービス」として実施しているところが多い。

表 1. 図書館のレファレンス質問受付実績 (平成 23 年度)

	有効回収数	受付件数 回答機関数	受付件数 合計	1 機関当たり 受付件数
	館室	館室	件	件
全体	3,910	3,181	8,462,460	2,660
公共図書館	2,462	2,055	6,357,816	3,094
[本館・分館別]				
本館	1,049	877	3,986,808	4,546
本館以外	1,413	1,178	2,374,008	2,013
[自治体種別]				
都道府県立	60	58	1,192,121	20,554
特別区立	198	184	743,936	4,043
政令指定都市立	237	233	1,243,263	5,336
その他市立	1,562	1,271	2,959,752	2,329
町村立	393	300	217,800	726
私立	12	9	944	105
大学図書館	1,265	989	1,35,335	1,368
[本館・分館別]				
本館	766	580	844,538	1,456
本館以外	499	409	508,797	1,244
[設置者種別]				
国立	291	258	453,136	1,756
公立	103	78	88,277	1,132
私立	862	645	808,173	1,253
その他	9	8	3,749	469
[校種別]				
大学	1,064	886	1,325,654	1,496
短大	151	72	21,790	303
高専	40	23	2,142	93
その他	10	8	3,749	469
専門図書館	152	112	100,965	901
国立国会図書館及び支部図書館	31	25	650,344	26,014
国立国会図書館	4	3	619,562	206,527
支部図書館	27	22	30,762	1,398

出典：国立国会図書館関西館図書館協力課「図書館調査研究リポート . 14  
日本の図書館におけるレファレンスサービスの課題と展望」国立国会  
図書館、2013 年より

また、10 年前と比較した質問内容の変化に関する回答では、専門的な質問や地域資料に関する質問の増加、所蔵調査や簡単な質問の減少、利用者が事前に調べてからの問い合わせ、デジタル機器に関する質問やメールでの質問が増えている。しかし、大きな変化はない、わからないという回答が多かつ

たとのことである。利用者が事前に調べてからの問い合わせの増加は、Webでの情報探索の容易性や OPAC の利用の影響が大きいことを指摘している。

利用者に対する間接支援（レファレンスサービスをするための準備や環境の整備）として実施している業務は、「レファレンスコレクションの収集・整備」、「地域資料の収集・整備」、「参考図書室や窓口等の環境の整備」が多くあげられている。発信型情報サービスであるパスファインダーやリンク集、特定主題に関する調査研究活動等は、ある程度実施しているものの、実施していない図書館の方が多い。

レファレンスサービスの課題として多くあげられているのが、「研修の時間がとれない」、「レファレンス事例をデータ化し蓄積できていない」、「職員間で経験や知識が共有・蓄積されない」、「人手が足りない」等である。スキルアップの問題や知識の共有がされないこと、人手の問題がある。そのほかに、「利用されていない」、「簡単な質問が多い」という回答もある。しかし、利用者からのあらゆる問い合わせをレファレンスサービスととらえると、ほとんどの図書館がそのための準備や直接支援をしていると思われる。

以上のように、図書館は多くのレファレンス質問を受け付けている。図書館が考えるレファレンス質問は、調査を必要とするものとのとらえかたが多いが、実際には利用者からのあらゆる問い合わせに対応していると言える。

#### 4-2. レファレンスサービスの調査研究

演習にあたって、図書館の実際のレファレンスでは、レファレンスブックや Web 情報も含んだどのようなレファレンスツールがよく利用されているか知る必要がある。

間部・小田（2011）は、国立国会図書館の「レファレンス協同データベース」に参加図書館が登録したレファレンス事例を対象に、その調査過程および回答に用いられたレファレンスブックの抽出・分析を行い、出現頻度上位のリストを類（分類）ごとにまとめ、それらが一般的に基礎的なレファレンスブックと考えられたものであることを確認している<sup>(7)</sup>。

## 情報探索と回答に関する演習のより効果的な教育の研究

吉田（2014）は、図書館現場で図書館員が役立つと評価しているレファレンスツールを図書館員へのアンケート調査により明らかにし、先行調査との比較を行った結果、現場の図書館員が高く評価したレファレンスツールのタイトルは類似していた。さらに、アンケートの結果を、実務経験のない大学生の授業や図書館員向研修で活用し、レファレンスツールに対する理解を深める上で効果的であったという<sup>(8)</sup>。

Webでの情報として、「図書館員が選んだレファレンスツール 2015」というページに、参考図書（レファレンスブック）の部とインターネット情報源・DBの部のランキングの紹介がある<sup>(9)</sup>。使用した図書館員の感想も添えられていてわかりやすい。

また、長澤・石黒（2016）の『レファレンス ブックス 選びかた・使いかた 三訂版』には、情報要求内容別の情報源が詳しく紹介されている<sup>(10)</sup>。

本学の演習では、上述の間部・小田（2011）の調査研究論文を参考に、基礎的なレファレンスブックの確認をし、本学図書館での所有の有無を類ごとに分担して学生にチェックさせ、報告させている。

レファレンスサービスにおいて、職員構成の変化が影響を与えているかの調査がある。間部（2015）は、図書館では正規職員の占める割合が減少し、委託等に基づく職員・非常勤職員が占める割合が増加しているが、職員構成の変化がレファレンスサービスの質にどのような変容をもたらしたのかというインタビュー調査を、実際に職員構成に変化が見られた図書館に対して行っている<sup>(11)</sup>。その調査結果によると、図書館員は与えられた人的リソースの中でレファレンス質問に対する対応をし、質的低下を抑止する取り組みが行われていること、可能であれば正規職員・司書資格有の職員が対応する体制が望ましいと考えていること、職員雇用の継続性が、レファレンスサービスの技能の蓄積・向上や図書館全体でみた場合のレファレンスサービスの質に影響すると考えている図書館が多いことを明らかにしている。

上記の研究に示されるように、特にレファレンスサービスでは、多くの質問への対応や調査の経験の蓄積、図書館資料の熟知、職員の連携が、より迅



速で的確なサービスにつながることを確認した。授業の演習では、このような現状も知りながら、できるだけ多くの演習を積み、調査・提供方法を理解させることを目標としている。

#### 4-3. 図書館でのレファレンスサービスの実践研究

大学図書館におけるレファレンスサービスで、三田（2014）は、課題（問題）解決のためのアプローチ方法や発想の展開を求める学生の質問・相談の具体的事例を紹介し、レファレンス・ワークに欠かすことができないものとして、大学及び学部・学科に関することや専門分野の概論などの基礎知識をあげている<sup>12)</sup>。質問の目的、インタビューによる内容確認、調査のプロセスや回答について実践例を詳細に示し、主題別司書の必要性とその役割を述べている。

このような図書館での実践例を、本学でも演習の参考として活用できれば、インタビュー（質問者と司書のやり取り）、調査、回答のプロセス等が、具体的なものとして学生もとらえやすい。学生に指導する際には、身近な事例の方がより理解しやすいと思われる。国立国会図書館のレファレンス協同データベースには公共図書館を中心に多くの事例が載せられている。学生にもその閲覧をさせ、プロの調査事例、利用者からの質問が多様であることを理解させている。

齊藤（2015）は、利用者が自分で調べられるようにサポートしていくのが図書館員の重要な仕事であり、知識では答えず、出典（情報源）を明らかにした情報提供を行うこと、利用者からのいろいろな質問を受けることが図書館員のスキルを向上させ、次のレファレンスに役立っているという<sup>13)</sup>。自分が知っていることであっても、必ず根拠となる情報源を示す。できるだけ複数が見たい。それゆえ筆者は、本学の演習でも多くの質問を受けることや複数の情報源で調査することでスキルアップになるように体験させている。

青野・余野（2011）は、実施しているEメールレファレンスで、図書館が回答のために参照したホームページのURLをEメールで案内し、利用者が

## 情報探索と回答に関する演習のより効果的な教育の研究

そのメールで情報参照できるという利点をあげている<sup>(4)</sup>。また、利用者がその回答を図書館に持参して、資料やオンラインDB（原文のまま・データベース）を直接閲覧する場合もかなりあるということで、非来館利用者をサポートするサービスであると同時に、来館利用者のサポートおよび来館利用者の増加に結びつくサービスとなっている。自治体が導入しているオンラインDBでは、官報情報や新聞記事に関するものが多い。日経テレコン21は、新聞記事とビジネス情報に活用できるため、公共図書館でも導入が増加しているという。

本学の学生には、データベースの利用を知るために、地域の公共図書館や大学図書館でどのような商用データベースが導入されているかを確認させている。さらに、本学で導入している日本経済新聞社の日経テレコン21を利用し、記事検索を中心に実際に検索を体験させている。Eメールレファレンスはまだ演習にはとりいれていないが、練習として体験させることは可能である。

本学では平成29年度から学校司書資格のための教育がスタートした。三澤（2015）は、学校図書館における情報サービスにおいて、児童・生徒の調べ学習で、課題設定から発表までに至る過程の学び方を習得する意義と、そのための支援を行う役割を担うことを学校図書館担当者が深く認識することの必要性を述べている<sup>(5)</sup>。教員と児童・生徒からの情報要求に基づく質問は、その真意をとらえることが重要であり、学校図書館担当者が教員と児童・生徒に働きかけ、その情報要求を知ろうと努める必要がある。調べ学習のとらえ方においても、教員が個々の授業で何を教えているのかを把握する必要があり、そのためには平素からのコミュニケーションの形成が求められるという。

### 4-4. 他学の発信型情報サービスの取り組みの事例

「情報サービス演習」における発信型情報サービスの演習として、利用者の情報探索のためのリンク集やパスファインダーの作成をしている。他学で

の演習で、授業での参考となる取り組みの事例をあげる。

桂（2013）は発信型情報サービスの体験として、学生のレファレンスブックへの興味を高めるためにレファレンス POP を作成させ、実際に紹介し、評価している<sup>16)</sup>。

同じく発信型情報サービスの学びとして、工藤（2014）は、受講者が、パスファインダーの作成過程で、図書館が所蔵する多様な情報資源の存在を認識し、主題に即した情報探索手段を理解したことを確認している<sup>17)</sup>。さらに、ビブリオグラフィック・インストラクション（図書館利用者に情報をより効果的に入手し利用する方法を習得させることを意図した計画的活動）を意識することが最も重要であるという。

本学では、図書館のおすすめの本についての POP を図書サークルが作成しているが、演習でレファレンスブックの POP を作成することも学生の理解につながるかもしれない。調べ方案内のパスファインダーの作成においては、作成例を示すとその通り作成して終わりになりやすい。図書館にはどのような資料があるのかを知り、利用者の立場に立って、キーワードや利用しやすさ等を工夫することを、より意識的に指導する。発信型情報サービスの場合は特に、ビブリオグラフィック・インストラクションの意識が必要である。

## 5. 図書館実習でのレファレンス

### 5-1. 全国の図書館実習の調査

本学では、図書館実習を必修としており、司書科目の履修者全員が2年次の夏休みに公共図書館で実習を体験する。

川原他（2017）は、図書館実習の開講状況について、2007年度の報告の後、2016年に再調査している<sup>18)</sup>。その結果、司書課程で図書館等での実習を必修としているのが本学も含め、11校である。図書館での実習の意義はわかるものの実際に必修にしている大学は非常に少ないのが現状である。

川原他（2015）の2010年の公立図書館の図書館実習に関するアンケート

## 情報探索と回答に関する演習のより効果的な教育の研究

調査の結果、レファレンスサービスを実際に作業・演習したと答えた割合は、36.1%であった<sup>19)</sup>。北川(2017)によると、もっと事前学習をしておけばよかったものとして、児童文学論、レファレンス、図書館の資料の配置、図書館システム、図書館の事前調査等があげられている。レファレンスは、データベースではなく、図書を引かないと答えられない問題が多くあったとのことである<sup>20)</sup>。

### 5-2. 本学における図書館実習時のレファレンスの取り組み

本学学生の図書館実習でのレファレンスの実施率は、平成28年度は75%、平成29年度は69.2%でかなり高い割合である。レファレンスの多くが、OPACやレファレンスブックを利用する課題であった。本学では、実習ノートにレファレンスの記入欄が多く設けられており、多くの学生が体験させていただいている。国立国会図書館の調査にあったように、利用者のあらゆる問い合わせをレファレンスサービスととらえて含めれば、ほとんどの学生がその業務を体験している。学内での授業だけでなく、現場で実践できることで、多くのことを学ぶことができる。

図書館実習でのレファレンスは、図書館の規模、職員数、時期、実習内容のプログラムによって、実施できない場合もある。その際には、職員の方のレファレンスも含んだ利用者へのサービスを見て学ぶようにしている。

平成28年度の「情報サービス演習Ⅰ」の終了後の夏休みにある図書館実習でのレファレンス体験について学生に記入してもらい、後期の「情報サービス演習Ⅱ」の初回の授業で報告・提出してもらった。報告書は、学生が実際に取り組んだテーマの内容、利用したレファレンスツール、調査のプロセス、司書の方のアドバイスや実際の対応、授業への要望等を記入するものである。

提出してもらった報告書を参考に、レファレンス体験について表2にまとめた。テーマはどのような種類かがわかればいいので、テーマの一部を〇〇としている。「調査プロセス」と「解決したか、どのあたりまでしたか」に

については、テーマごとに違うので、ここでは省略した。

学生が、実際のレファレンス体験を通して、課題を認識し、課題解決に向けて努力していることがうかがわれ、これらの報告の分析により、情報探索と回答に関する教育の成果を踏まえ、今後の指導や研究に活かすことが期待できる。

表 2. 平成 28 年度 図書館実習でのレファレンス体験

内容	学生による報告
実際のテーマか 練習用のテーマか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・両方した</li> <li>・実際のテーマ</li> <li>・練習用のテーマ</li> </ul>
いくつのテーマに取り組んだか	1～5
テーマの内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・〇〇の面白い本が借りたい</li> <li>・〇〇の本はどこか</li> <li>・〇〇藩の歴代藩主と石高を知りたい</li> <li>・日本人の死亡原因と死亡率ベスト3を調べたい</li> <li>・『人々』『云々』など同じ漢字を繰り返すときに使う“々”について調べたい</li> <li>・〇の本はあるか</li> <li>・これに関する本はないか</li> <li>・言葉の意味を調べるもの</li> <li>・ある事柄や人物について調べるもの</li> <li>・〇〇町の地名の由来について知りたい</li> <li>・地域の〇〇について</li> <li>・〇〇の水害に関すること</li> </ul>
1つのテーマにかけた時間	5分～15分
参考資料	<ul style="list-style-type: none"> <li>・レファレンスブックや一般書</li> <li>・〇〇県の地名</li> <li>・〇〇日本地名大辞典 〇〇県</li> <li>・郷土資料</li> </ul>
OPACの利用	全員利用
インターネットの利用	<ul style="list-style-type: none"> <li>・利用しなかった。</li> <li>・辞典で見つからない難解な用語をインターネットで検索し、それを手掛かりに図書の参考資料を探した。</li> </ul>
調査プロセス	省略
解決したかどうか どのあたりまでしたか	省略
司書の方からのアドバイス	<ul style="list-style-type: none"> <li>・OPAC 検索結果用紙の見方</li> <li>・利用者への報告をする際は、説明よりもまず該当ページを見せたほうがよい。</li> <li>・レファレンスは複数人で行う。</li> </ul>

情報探索と回答に関する演習のより効果的な教育の研究

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・効率よく必要なレファレンス資料にたどりつく手順。</li> <li>・探すときは、目次より、索引のほうが早く探せる。</li> <li>・そのまま単語を入れて検索しても見つからない場合、同じ意味の言葉に変換するとよい。</li> <li>・自分が見つけた以外にも資料があることがわかった。</li> <li>・児童書にちょうど良い本があったのを知った。</li> </ul>
苦勞した点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・利用者を待たせている緊張感がある。</li> <li>・探している本が見つからない場合の利用者への言い回しがわからなく、何度も司書に確認した。</li> <li>・他の作業しているときに「〇〇の本ありますか」と声をかけられ、同時にできる力を求められる。</li> <li>・練習用のテーマは1～2時間で回答を探すので大変だった。</li> <li>・授業と違い、情報を探す過程ではなく見つけた情報を伝える練習ができていなかった。</li> <li>・資料がまちがった位置に配置されていてなかなか見つからなかった。</li> <li>・特集や別置図書、閉架の資料を探すときに時間がかかった。</li> <li>・楽譜や楽曲を探す際、一部が載っているものは多く見つかったが、すべて載っているものが少なく苦勞した。</li> <li>・レファレンスインタビューを上手に行うことができなかつたため、資料にたどりつくのに大変苦勞した。</li> <li>・目次ばかりで探したので見つけれず苦勞した。</li> </ul>
司書の応対	記載なし
司書の調査方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・OPACで本が見つからないときは、ネットの本の販売サイトでも検索していた。</li> <li>・レファレンスインタビューから得た情報をOPACで検索し、それをもとに参考になりそうな資料を探しに行く。</li> <li>・ジャパンナレッジやCiNiiなどは普段使う。</li> <li>・本を探している人には質問を聞きながら、インターネットやOPACなどで検索していき、利用者にも画面を見せながら、一緒に適切な資料をさがしていた。</li> </ul>
事例報告書を見たか	見ていない
参考になりそうなレファレンスブック	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ポブラディアは簡潔に書かれていてわかりやすくいいと思った。</li> </ul>
授業で取り入れたらいいと思うこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・短時間での調査</li> <li>・利用者を想定した報告の練習</li> <li>・利用者への応対練習、言い回しの説明</li> <li>・子どもへの応対練習</li> <li>・抽象的なテーマの本を探すときのコツ</li> <li>・レファレンスサービス時にとっても重要なレファレンスインタビューがうまく行えず苦勞したため、インタビューをもっと多く取り入れる。</li> <li>・インタビュー力や資料の取捨選択をする力も求められる。</li> <li>・ボンドややすりを使った本の修理や、CDケースや新刊本へのブッカー掛け</li> </ul>

この年度の実習生は少人数であったが、それぞれ複数のテーマに取り組み、本の所蔵に関する調査と、事実を調べる調査を体験している。文献調査

まではしていない。本に関するものは実際の利用者からの調査が多い。事実調査は練習用のテーマが多く、手がかりを得るための資料が当該図書館にあるものをテーマにしているようである。利用者からのあらゆる問い合わせをレファレンスサービスと考えて対応している。

実際の図書館でそれぞれのテーマを体験した報告書や実習ノートの感想の中で、留意すべき点があげられている。

- ・緊張し、どう利用者に返答したらよいかわからなかった。
- ・利用者とコミュニケーションをとることや、顔や名前を覚えることが必要。
- ・子供への対応の大変さ。
- ・言葉の意味を先に調べるべき。
- ・口頭で説明するより、まず本を見せることが大切。

実際の現場での対応は緊張する上、コミュニケーションのとり方、調査や報告の方法等にも気づきがあったようである。授業の演習では経験しない子供との対応に戸惑いもあった。テーマに含まれる言葉の意味を知らない場合に、先に調べた上で調査にとりかかるべきであることも学んでいる。演習において、テーマの中に知らない言葉が含まれていても、いきなり調査にはいる傾向があったが、現場での実習で体験し、そのことを反省している。また、授業では、結果よりプロセスを先に報告し、その調査方法を学生同士が学ぶという流れにしているが、現場では、待っている質問者にまず結果を提示することが優先になる。

実習ノートにすべてが書かれているとは限らないが、実習指導担当者からアドバイスをもらっている。

- ・やり取りで解決に時間がかかりそうに思ったら、どんどん近くの職員に声をかけよう。
- ・わからないことは「これがわからない」という。
- ・時間配分ができていないようだ。
- ・言葉を先に調べたり、利用者に質問したりして、質問内容を自分で理解して取り組む。

## 情報探索と回答に関する演習のより効果的な教育の研究

・わからないときは周りに尋ね助けを求める。

特に、わからないことは周りに聞く、相談する、助けを求めることのアドバイスが多い。これらは実習生に向けてのものであるとともに、利用者を待たせない、利用者にできるだけ早く必要な情報を提供することの大切さを教えている。ランガナータンの「図書館の五法則」の一つである“図書館利用者の時間を節約せよ”である。

図書館実習でのレファレンス体験について、後期の最初の授業時に報告することで学生同士も学び、次への取り組みの参考にしている。

学生の感想の中に、「実際には、“面白い〇〇の本はありますか”など、抽象的な質問がある。授業では、2週間かけて回答を探すが、10分くらいで探してくる練習をしたと思った。」とあった。授業は週に1回であり、他の授業も多いことを考慮して、テーマを割り振り、次の週までに調査をして報告をまとめ、その次の週に発表して、互いに学ぶ。そして、次のテーマにまた取り組むというサイクルである。しかし、実際の図書館サービスでは、その場に質問者が待っている状態ですぐに取り組むことが多いのが想定されるため、迅速な調査も演習に取り入れる必要がある。抽象的な質問への対応、インタビューへの慣れ、報告の工夫、資料の選択等の方法については、さらに指導の工夫が必要であることも確認した。

## 6. 学生の図書館実習の体験をいかしたレファレンスの取り組み

### 6-1. インタビューを焦点としたレファレンスの取り組み

図書館実習でのレファレンスでは、実際の利用者とのやり取り、図書館が課したテーマへの取り組みで、質問者や出題者にあまりインタビューや確認もせず、調査をしている。図書館実習のためだけでなく、将来の司書業務や一般企業の調査にも活かせるように演習を工夫する必要がある。双方向のコミュニケーション力も重要となる。

前年度の学生が実際の図書館で体験し、感じたことをもとに、問題点や要望を整理し、平成29年度前期の「情報サービス演習Ⅰ」では学生にもそれ



を提示した。インタビューは一度体験させていたが、図書館実習に向けて前期に複数回体験する方がいいことがわかった。実務では、迅速な調査、抽象的な質問への対応、ニーズを引き出すインタビュー、結果の伝え方、資料に慣れることが必要である。

そこで、前年度までの内容に加えて、インタビューを複数回取り入れ、報告もプロセスより結果を先に示すこととした。表3は、レファレンスの演習に対する要望や問題点を受けて特に取り組んだ内容と、期待される効果をまとめたものである。インタビューの重要性を理解させるために、演習の最初にインタビューなしで、「〇〇という本、ありますか」という質問を各学生に課した。迅速な調査をするという体験もかねて、短時間で探し、授業時間内に全員報告をすることとした。

表3. レファレンス演習への要望や問題点を受けての取り組みと期待される効果

要望や問題点	取り組み	期待される効果
迅速な調査が必要	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業時間内にテーマに該当する本を調査し、提示する。</li> <li>「～という本、ありますか」</li> <li>インタビューなしで取り組む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>迅速な調査をする。</li> <li>即答質問</li> <li>インタビューの重要性に気づく。</li> </ul>
抽象的な質問がある	<ul style="list-style-type: none"> <li>あいまいな表現で本の調査を依頼し、ペアで相互にインタビューする。</li> <li>「～に関する本、ありますか」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>あいまいなニーズをインタビューにより、明確にしている。</li> </ul>
インタビューがうまくできないため、苦労した。	<ul style="list-style-type: none"> <li>インタビューを複数回実施する。</li> <li>インタビューする立場（司書）、される立場（利用者）の両方を複数回体験する。</li> <li>質問用紙にインタビュー内容を記録する。</li> <li>抽象的なテーマを課し、インタビューを通して具体的にしている。</li> <li>練習ごとにインタビュー相手を変える。</li> <li>インタビュー内容についても報告させ、アドバイスする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>インタビューの仕方に慣れる。</li> <li>両方の立場や気持ちを考え、聞き方、答え方を工夫する。</li> <li>丁寧な応対をする。</li> <li>確認しながら調査できる。</li> <li>情報ニーズを絞る、または明確にする。</li> <li>さまざまな利用者との対応を想定できる。</li> <li>報告することにより皆で学び、アドバイスを後の実習にいかす。</li> </ul>

## 情報探索と回答に関する演習のより効果的な教育の研究

質問者の存在を想定した報告の練習があるとよい。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 質問者にどう回答するか、説明するかも複数回体験させる。</li> <li>・ 報告の順序を、テーマ→回答資料の提示、プロセス、感想等とし、結論を先に報告する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 調査プロセスと回答資料の報告だけでなく、利用者への応対、表現、説明力を向上させる。</li> <li>・ 質問者に結果を先に示す。</li> </ul>
資料の取捨選択力があるとよい。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 論文やテキストをもとに、実際にどのような資料があるか、どこに配置されているかをよく確認しておく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 資料の種類や配置が理解できると迅速に調査に入れる。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ テキストや資料で紹介されている参考図書も確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 多くの資料が紹介されているテキストを有効活用する。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 多くの課題に取り組む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ いろいろなテーマに参考となる資料を知ることができる。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 他の学生が取り組んだ他のテーマでの参考資料もチェックする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 聞くだけでなく、実際にその資料をみることで、どのような資料であるかがわかる。</li> </ul>

演習に対する要望や問題点を受けて、テーマによって相手を変えてインタビューを2回実施し、そのつど利用者・司書の両方を体験させた。報告もプロセスより結果を先に示すこととした。

### 6-2. 取り組みの結果及び考察

実務を想定し、迅速な調査、ニーズを引き出すインタビュー、特に抽象的な質問への対応、信頼性の高い情報源の利用、質問者への結果の伝え方に、より重点をおいて取り組んだ。前期の授業終了時に、取り組んだ内容について、感想を記入してもらった。学生の理解や効果を確認するために、その感想の中から、学生の取り組みの様子や思い、気づき、成果・効果に言及しているものを、取り組んだ内容ごとに5件ずつピックアップし、表4に示した。

最初にインタビューなしの調査の場合の戸惑いを体験することで、インタビューの必要性を実感している。インタビューを複数回実施することで、慣れるまでには至らないが、その難しさや大切さ、重要性を感じている。インタビューする立場とされる立場を経験し、うまく進めることができなかつたり、相手を変えることで知っている人でも緊張するということが理解できた。抽象的な質問では、インタビューをしてさらにニーズを確認して絞っていくことや、その難しさ、効率の良い質問を考える必要性もあげている。インタ

ビューの練習を通して、参考になったり、考えるきっかけとなったり、勉強になったと答えている。インタビュー全体を通して、テーマに対する知識の必要性を感じた学生もいる。質問者への回答は、前年度まで調査のプロセスを先に説明していたが、今回は結果を先に示しわかりやすく説明する練習になり、「伝える」難しさを感じている。NDC（日本十進分類法）は学んでいるが、実際に図書館の資料を把握するまでには至っていないので、このような演習の方法が資料の配置や存在を確認するきっかけにもなっている。

レファレンス演習への要望や問題点を受けて取り組んだインタビュー、回答・説明の方法、資料の配置の理解に関しては、ある程度期待した効果が得られたと思われる。

表4. 演習での取り組みの終了時の感想

さらに取り組んだこと	学生の感想
簡単なテーマを聞き、インタビューなしで調査する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・細かいことは聞けず、これで合っているのか不安を持ちながらの回答だった。</li> <li>・簡単なテーマでもインタビューしないとわからないことがあり、インタビューをしっかりとしようと思った。</li> <li>・インタビューなしは一番つらかった。</li> <li>・本当に正しいのか不安になってしまう。インタビューの重要性や効率性を理解できた。</li> <li>・何が知りたいのかが詳しくわからなくて、調べるのが大変だった。</li> </ul>
インタビューを複数回実施する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのように相手から情報を聞きだせばいいのか、インタビューの難しさを感じた。</li> <li>・インタビューを何回もすることで、する側の回答へのプロセスも明確になり、また、される側の調べるものがはっきりして、より満足する資料を提供するためには大切だと思った。</li> <li>・テーマについての知識がないと、質問が思い浮かばない。</li> <li>・これがレファレンスで最も重要だと思った。</li> <li>・何を聞いたらいいのがわからない時もあったが、それも演習でできてよかった。</li> </ul>
インタビューする立場(司書)、される立場(質問者)の両方を体験する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・両方体験することで、相手がどんな情報を求めているのかというところも見えてきて、インタビューするときの参考になった。</li> <li>・利用者側も知ることで、インタビューするときの質問の仕方をよく考えることができてよかった。</li> <li>・何を聞けばよいのか、整理して聞くのが難しかった。される立場は、どんなことを聞かれるのか緊張した。</li> <li>・知っている人でも言いたいことが言えなかったり、上手に伝えられないから、本当に利用者へのインタビューでも同じようになるのでは…と不安になった。</li> </ul>

情報探索と回答に関する演習のより効果的な教育の研究

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どちらの立場も緊張するし、お互いのことを考えることができ、勉強になった。</li> </ul>
抽象的なテーマを、インタビューを通して具体的にしていく。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・抽象的なテーマからどのように狭めていけばいいのか、自分で理解していないとなかなか言葉が出てこなかった。</li> <li>・テーマについての知識が必要。</li> <li>・2～3回ではなく、多くの質問をしななければいけなかったので、もっと効率の良い質問を考えたい。</li> <li>・宝探しと言ってはいけないだろうけど、インタビューごとに利用者の知りたいことがわかってきてうれしかった。</li> <li>・相手が求めている事をインタビューを通して明確化するのは難しく大変でしたが、大切なことだと思った。</li> </ul>
インタビューの練習ごとに相手を変える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相手が変わることで緊張感があり、いつもと違う相手と練習することでどのように進めていくのがいいのかというのを考えるきっかけにもなった。</li> <li>・実際の図書館でも老若男女が質問してくるので、相手のペースや年齢・性別におわせて練習できて参考になった。</li> <li>・質問した時に、一言二言で返す人もいれば、質問以上に答えてくれる人がいたので、いろんな人がいることがわかった。</li> <li>・利用者は一人じゃないから、相手を変えるごとにいろいろな人が来る図書館を体験できるからとてもよかった。勉強できたと思う。</li> <li>・いつも同じ相手だと緊張もなくなるので、ほどよく緊張しながらもいろんな人とできてよかった。</li> </ul>
質問者にどう回答するか、説明するかも体験する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉づかいかや話の運び方に気をつけないといけないことがわかり、いかしていきたいと思った。</li> <li>・実際の現場のように、相手によりわかりやすく、該当資料を提供するか考えるきっかけになりよかった。</li> <li>・しっかり内容を整理しておかないと、あいまいな説明になってしまう。</li> <li>・本を指し示しながら説明するなど、言葉だけでは伝わることが難しいものの伝え方を考えさせられた。</li> <li>・調べても相手に伝わらなかったら、調べていないのと変わらないので、「伝える」難しさがわかり、工夫しようと思った。</li> </ul>
実際にどのような資料があるか、どこに配置されているかをよく確認する。(NDCの理解、本の配架を知る)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・思っていた場所には資料がなかったり、分類が違っていたりと、何があるのか、どこにあるのか、というところを把握しておくことの大切さを知った。</li> <li>・ある程度の場所は理解できても、細かい所の把握が難しい。経験が必要。</li> <li>・NDCは理解できているかあやしいところだが、本の配置がNDCに基づいてどこにあるのか理解できた。</li> <li>・レファレンスブックや分類ごとの配置など、回を重ねていくうちに、確認することができた。</li> <li>・参考資料など、普段はあまり見ない本などもあることがわかり自分が次に調べるときの参考になるなと思った。</li> </ul>

## 7. 終わりに

以上のように、本学でのレファレンス教育に活かすために、図書館でのレファレンスサービスの現状を把握し、レファレンスに関する調査・研究や実践事例を参考にしながら、本学での演習でも取り入れていることや参考になること等を考察した。

また、前年度の学生の図書館実習でのレファレンス体験をもとに、学生のレファレンスに対する理解を深める方法を検討し、レファレンス力をより高めるための方法を実践した。今年度は、情報ニーズを把握するためのインタビューに力を入れ、経験を重ねること、質問者の立場に立った応対や配慮を考えるような取り組みを中心に試みた。演習内の体験ではあるが、ある程度インタビューや配慮の必要性や方法を理解したと思われる。さらに、次の図書館実習でのレファレンス体験を分析し、学生のレファレンスサービス力をより向上させる方策を探っていく。

インタビューを含むコミュニケーションスキルは、司書職においてこそ非常に重要であり、また、企業においても、ニーズを把握し、必要に応じた情報を収集・提供する手法は活用できる。情報源の知識や情報探索スキルとともに、より向上させる方法を今後も検討していく予定である。

### 【引用文献・参考文献】

- (1) 今まど子・小山憲司『図書館情報学基礎資料』樹村房、p.103、2016年。
- (2) 文部科学省の用語解説 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/attach/1301655.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/toushin/attach/1301655.htm). (2017年10月27日アクセス)
- (3) 『図書館情報学ハンドブック 第2版』丸善、p.665、1999年。
- (4) 前掲(1)、p.126。
- (5) これからの図書館の在り方検討協力者会議「司書資格取得のために大学において履修すべき図書館に関する科目の在り方について（報告）」2008年2月。
- (6) 国立国会図書館関西館図書館協力課「図書館調査研究リポート. 14 日本

## 情報探索と回答に関する演習のより効果的な教育の研究

の図書館におけるレファレンスサービスの課題と展望」国立国会図書館、2013年。

<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8173850> (2017年10月27日アクセス)

- (7) 間部豊・小田光宏「レファレンス質問への回答を可能にしたレファレンスブックの特性に関する研究」『日本図書館情報学会誌』 Vol.57.No.3、pp.88-102、2011年。
- (8) 吉田昭子「レファレンスツールの評価」『文化学園大学紀要・人文・社会科学研究』22、pp.1-14、2014年。
- (9) 「図書館員が選んだレファレンスツール 2015 参考図書（レファレンスブック）の部とインターネット情報源・DBの部のランキング」第17回図書館総合展 日外アソシエーツ主催フォーラム（大串夏美先生）企画 [http://www.nichigai.co.jp/cgi-bin/ref2015\\_ALLresult.cgi?PASS=OK](http://www.nichigai.co.jp/cgi-bin/ref2015_ALLresult.cgi?PASS=OK) (2017年10月27日アクセス)
- (10) 長澤雅男・石黒祐子『レファレンス ブックス 選びかた・使いかた 三訂版』日本図書館協会、2016年。
- (11) 間部豊「レファレンス質問に対応する公共図書館職員の変容に関する質的調査（概要報告）」『図書館雑誌』 Vol.109.No.3、pp.293-295、2015年。
- (12) 三田加奈「看護学分野のレファレンス・ワークから考える 主題別司書の必要性とその役割」『短期大学図書館研究』第34号、pp.9-16、2014年。
- (13) 齊藤誠一「レファレンス・サービスの実践 -利用者と一緒に調べる図書館員の姿勢-」『短期大学図書館研究』第35号、pp.87-92、2015年。
- (14) 青野正太・余野桃子「都立中央図書館における利用者サポートの実践」『情報の科学と技術』61巻12号、pp.495-500、2011年。
- (15) 三澤勝己「学校図書館における情報サービスの意義と重要性」『跡見学園女子大学コミュニケーション文化』Vol.9、pp.173-180、2015年。
- (16) 桂まに子「情報サービス演習と『レファレンス POP』 -発信型情報サービス向上の一助となる新ツールの開発」『京都女子大学図書館情報学研究紀要』第01号、pp.15-27、2013年。

- (17) 工藤邦彦「司書・司書教諭養成における図書館パスファインダー作成演習の試み」『別府大学紀要』第55号、pp.137-149、2014年。
- (18) 川原亜希世・中道厚子・前川和子・横山桂「大学司書課程における2016年度「図書館実習」の開講状況」『図書館雑誌』Vol.111 No.2、pp.108-111、2017年。
- (19) 川原亜希世・中道厚子・前川和子・横山桂著『図書館実習Q & A』日本図書館協会、p.21、2013年。
- (20) 北川昌子「短期大学における『図書館実習』の現状 - 他大学および大阪城南女子短期大学の場合 -」『大阪城南女子短期大学研究紀要』第51巻、pp.1-30、2017年。

# 組織文化の視点から見た 幼稚園と保育所の関係性の考察

余公 敏子

## 1 研究の背景と目的

### (1) 幼稚園、保育所及び認定こども園に関する動向

認定こども園という幼保一体化施設は、制度として2006（平成18）年に誕生した。それまで、少子化、働く女性の増加等による保育所のニーズ増加、相対的に幼稚園の園児不足等の幼保に関する問題が取りざたされていたが、一つの解決の方向として期待された。2017（平成29）年3月、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」が統一的に改訂（改定）された。これらは三者三様ではなく、目標・ねらい・内容について一定の整合性をもって編成されている。しかし、認定こども園の漸増や、公立幼稚園をはじめとした幼稚園の減少傾向はあっても、三者鼎立の様相は現在も続いている。そのため、幼稚園と保育所の認定こども園への円滑な移行は実現されていないと考えられる。その原因には、幼稚園が認定こども園に移行する際の施設の拡充の問題、補助金の問題などが挙げられるが、最たる問題は、第二次世界大戦後、幼稚園と保育所が複線化の歩みを続けてきたことにより、保育の質・内容、保育時間、保育対象年齢等、差異が多岐にわたることである。筆者は、これらの差異を文化的な側面として、幼稚園文化、保育所文化と捉え、研究を続けてきた。

### (2) 三者に関するこれまでの文化概念構築の試み

余公（2017）<sup>(1)</sup>は、幼稚園、保育所及び認定こども園の三者を、幼児等を教育する「学校」等とみなし、中留（2001 他）の理論的枠組み<sup>(2)</sup>を基に改編・



組織し、幼保等の文化概念の構築を試みた。即ち、4つの下位概念として、①幼稚園・保育所の組織文化、②教職員即ち保育者文化、③教育・保育課程即ちカリキュラム文化、④園児及び保護者文化を位置付け、中でも保育者文化とカリキュラム文化の下位概念を重視してアンケート調査等を行い分析した<sup>(3)</sup>。特に、三者の文化を特徴付けるための視点として、自律性の有無、革新性の有無、協働性の有無の3点を価値尺度として検討した。図1は、三者における下位概念の特色を中心にまとめた図である。

	組織文化	保育者文化	カリキュラム文化	園児・保護者文化
幼保連携型認定こども園	・研修組織の疑集性 ウチ/ソト	幼稚園と保育所の職員に共通する行動様式	教育・保育課程(カリキュラム)	遊びと生活を通して行う養護と教育
幼稚園	・ボトムアップ運営組織あるいはトップダウン運営組織	幼稚園教諭の独自の行動様式(4時間保育)	教育課程 幼稚園制度の枠組み	遊びを通して行う教育活動等
保育所		保育士の持つ独自の行動様式	保育課程 保育所制度の枠組み	遊びと生活を通して行う養護と教育・保育活動等

【図1 幼稚園、保育所、認定こども園に関する文化の下位概念の特色】

筆者作成

保育者文化とカリキュラム文化の下位概念を重視し、幼稚園と保育所の二者への調査結果を分析して明らかになった主なものは、次のようなものである。

ア カリキュラム文化について

幼稚園のカリキュラム文化は、高い自律性、革新性、協働性を備えている。保育所におけるカリキュラム文化については、自律性、革新性は備えていないが、協働性は備えているという結果であった。

イ 保育者文化について

幼稚園は、概して自律性、革新性、協働性がすべて高い。保育所は、

## 組織文化の視点から見た幼稚園と保育所の関係性の考察

協働性は高いが、自律性、革新性は高いとはいえなかった。

両者について共通していることは、協働性が高いということ、保育所は「安定性」を志向しているということができた。

### (3) 学校文化の枠組みから検討することへの課題と新たな研究の目的設定

しかし、これらの調査を進め、結果を整理するにあたって、大きな課題が生じた。それは、幼稚園、保育所の特徴を、上述の下位概念や価値尺度等で図ることは困難であるということである。これは、幼稚園と保育所という2つの異文化的要素がある組織を、同列では図れず、別の枠組み等も考えられるのではないかということである。

幼稚園・保育所にはそれぞれ公立・私立という設置者別の大きな差異もある。そもそも、一つ一つの組織は、個別のものであり、設置条件その他、様々な違いがあり、おしなべて共通の特徴というものを図りにくい存在であるとも言える。

そこで、それぞれの組織に注目した文化の在り方というものを改めて検討することにした。

即ち、幼稚園文化と保育所文化という2つを学校文化という上位概念で捉えるのではなく、学校以外の要素を含む組織の文化という上位概念で関係性を図っていかうと考えたのである。

## 2 組織文化の視点から見た関係性について

組織文化は、1980年代にシャインらによって提唱された企業などの組織に関する文化概念である。

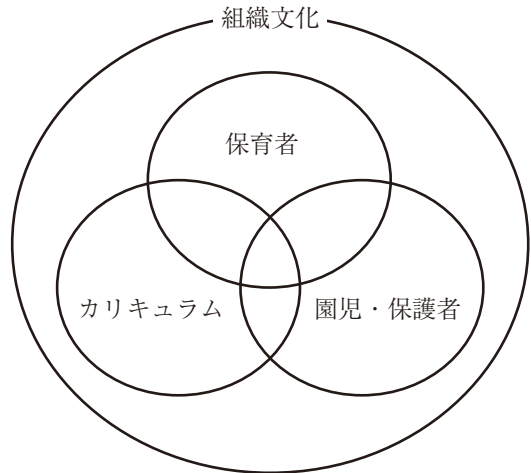
シャインによると組織文化は、企業やある組織などのグループが、外部への適応、さらに、内部の統合化の問題に取り組むプロセスであり、グループによって学習され、共有される基本的な前提認識のパターンであるとしている<sup>(4)</sup>。端的に言うると、組織内に共有化された価値観・規範・信念などであるということが出来る。

組織文化の視点から幼稚園と保育所の関係性を探るということは、幼稚園と保育所の文化概念を組織や保育者やカリキュラムの関係から見直し、また、学校文化論からの脱却を図り、新たな幼稚園と保育所ひいては、幼保連携型認定こども園の組織的な文化概念を明らかにしようとするものである。

つまり、中留らの提唱する学校文化概念の下位概念であった組織文化を上位の文化概念で捉え直し、両者の関係性を探るものである。

それは、組織文化というカテゴリーが一つのサブカルチャーではなく、保育者文化やカリキュラムの文化、園児・保護者文化をも含む上位概念として位置付け直そうとするものである。(図2参照)

幼稚園や保育所などの組織は、その組織内に経営者や管理職、保育者や園児・保護者、園目標やカリキュラム、制度をも内包している。よって、本研究では、幼稚園と保育所における両者の関係性について考察するにあたり、次の2つの検討を行った。



【図2 組織文化を上位に位置付けた下位概念との関係】

筆者作成

ア A県B地区における幼稚園と保育所の管理職に対するアンケート調査(2014～2015年)から幼稚園あるいは保育所のよさ(特質)の記述回答を抽出する<sup>(5)</sup>。

イ C県における幼稚園や保育所勤務者及び勤務経験者への聞き取り調査(2016年)における回答を抽出する<sup>(6)</sup>。

### 3 調査の結果と考察

#### (1) 幼稚園と保育所の管理職を対象とした自園の特質の記述内容の検討

A県B地区における幼稚園と保育所の管理職を対象に自園の特質を記述にて回答していただいた。管理職を対象に行った理由は、組織文化を決定付ける大きな要因の一つに管理職のリーダーシップが考えられるからである。

#### [幼稚園の特質] (抜粋)

##### (教育)

- ・一人一人に応じた教育をしている。
- ・学校教育を行う文化、環境がある。
- ・保育者の幼児の学びに対する理解が優れている。
- ・子どもの遊びを中心に生活が組み立てられている。
- ・環境が4歳児5歳児中心に整えられている。
- ・教育内容とその実践が優れている。
- ・子どもの行動や内面を読み取る力が優れている。
- ・遊びの指導力が優れている。
- ・見通しを持った教育ができる。
- ・幼児にとって必要条件を考え、過程を大事にして、保育を積み上げることがができる。

##### (研修・研究)

- ・職員の研修時間が確保され、研究・研修体制が充実している。
- ・他園の見学や、研修の多くの場の提供から、職員自身が資質向上を心がけることができる。
- ・職員に研究を進める力がある。
- ・会議などで、職員の共通理解がとりやすい。

##### (環境)

- ・教材・素材を取り入れた遊びの展開と指導が充実し、環境も整っている。

- ・園内、園庭の環境が良い。

(連携)

- ・合同校園長会で教育委員会の話を聞き、小・中学校と連携がとりやすい。
- ・子どもの育ちを第一に保護者との連携が行き届いている。
- ・保護者の教育への参加ができ、保護者と共に幼児を育てることができる。
- ・組織力がある。 等

[保育所の特質] (抜粋)

(養護 (生命・情緒))

- ・養護の部分が優れている。
- ・養護の面で生活面全体面を把握している。
- ・基本的な生活習慣を専門的に後押しできる。
- ・子どもが身に付けるべきことを小さいことから教えることができる。
- ・生活面がしっかりしていて、子どもを安心して預けられる。
- ・養護は、生命の保持、情緒の安定である。

(保育)

- ・乳児保育をしている。
- ・縦割りの関係が密である。
- ・おとなとの関わりが近い。
- ・障がい児対応に優れている。
- ・家庭的保育をしている。
- ・0歳児から就学まで長期的な視野を持った保育ができる。
- ・病後児保育をしている。
- ・0歳～2歳児の保育の裏付けのもと、3～5歳児の保育・総合的な子どもの育ちを保障している。
- ・乳幼児とのふれあいがある。

## 組織文化の視点から見た幼稚園と保育所の関係性の考察

・子どもの夢や育ちに合わせてカリキュラムを作成している。

・生活リズムがつくりやすい。

・園児はたくましく、人なつっこい。

・忍耐力がある。

(安全面)

・安全面を重視し、養護面を大切にしている。

・職員数が多い。

(保護者支援)

・地域貢献度が高い。

・家庭支援が密である。

・人がこれから生きていく土台となる部分、根っこの部分を、職員、子どもも保護者、地域がしっかり援助している。

・保護者支援ができる。

・女性の社会進出のための社会貢献を支援している。

・様々な保護者のニーズに応える。

・子どもや保護者をきめ細かく見、コミュニケーションもとれている。

(食育)

・食育に重点を置いている。

・給食がある。

(開園時間)

・長時間保育、開園時間が13時間以上である。

・年末31日、年始1～3日、祝日、日曜以外全て開園している。

・振替休日もなく、保護者のニーズに応えた保育ができる。 等

以上の記述内容を基に、幼稚園、保育所それぞれのよさとしての特質を整理すると、次のような事項、内容で整理することができる。

- |   |
|---|
| <p>【幼稚園】 教育、研修・研究、環境構成、保護者との連携校園長間の連携（幼・小・中連携） 等</p> <p>【保育所】 養護（生命・情緒）、保育、安全、保護者支援、食育、開園時間 等</p> |
|---|

(2) 幼稚園あるいは保育所勤務者及び勤務経験者への聞き取り調査

20園の勤務経験者及び勤務者に、次のような3点の質問を行い、聞き取りを行った。

- 研修が行われているかどうか。
- 研修は行っているが、幼稚園教育要領や保育所保育指針を使った研修が行われているかどうか。
- 幼稚園教育要領や保育所保育指針に基づく教育保育内容を検討したカリキュラム編成にかかわる研修を行っているかどうか。

結果は次の通りであった。

【幼稚園】

- ・研修は行われていない（私立・6園中3園）。
- ・研修は行っているが幼稚園教育要領を意識した研修は行っていない。（私立・6園中3園）。
- ・幼稚園教育要領に基づく教育内容を検討したり、カリキュラム編成にかかわる研修を行っている。（公立・6園中6園）

【保育所】

- ・研修は行われていない。（私立・5園中3園）
- ・研修は行っているが保育所保育指針を意識した研修は行っていない。（公立3園中2園・私立5園中2園）
- ・保育所保育指針に基づく保育内容を検討したりカリキュラム編成にかかわる研修を行っている。（公立・3園中1園）

上記の聞き取りを、研修の有無や質に関する視点から検討すると、図3の

## 組織文化の視点から見た幼稚園と保育所の関係性の考察

ように整理することができる。

	公立幼稚園	私立幼稚園	公立保育所	私立保育所
研修は行われていない。	0	50%	0	60%
研修は行われるが、幼稚園教育要領や保育所保育指針を意識した研修は行われていない。	0	50%	66.7%	40%
幼稚園教育要領や保育所保育指針に基づく教育保育内容を検討したり、カリキュラム編成にかかわる研修を行っている。	100%	0	33.3%	0

【図3 設置別の幼児教育・保育施設における研修の質に関する整理】

筆者作成

### (3) 組織文化の視点から見た両者の関係性の整理

以上の結果から幼稚園と保育所における両者の関係性を整理する。

まず、組織文化における下位概念を整理する。教職員やリーダーに見られる保育者文化の特質について、象徴されることは、幼稚園は教育であり、保育所は、養護、保育である。教育・保育の質に関わる要因であるカリキュラムについては、幼稚園教育要領の5領域が意識されているかどうかは、幼稚園が顕在的である。保育所では、生命、情緒、安全面が重視され、5領域はあまり意識されていない。保育所保育指針は、潜在的だと言える。これらのことから、幼稚園の組織文化を象徴する概念は、意図的、計画的、人格・知の形成などであり、保育所の組織文化を象徴する概念は、ニーズの受容、生活習慣・態度の形成などであると考え。これらの下位概念の関係性を図4に示した。

このように見ていくと幼稚園・保育所はお互い補完の関係にあることがみえてくる。即ち、幼保連携型認定こども園を見据えた、「向指向性」を目指す幼稚園と保育所のよりよい補完と融合が大事であるということを指摘したい。

「向指向性」とは、よりよい方向、よりよい教育課程・保育課程の編成、

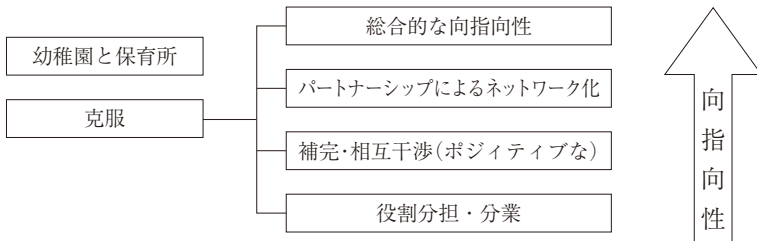


保育の質の向上を示す用語として筆者が規定するものである。「向指向性」を図る関係性の改善パターンの一例を、図5のように例示した。

【幼稚園】	【保育所】
ア 教職員・リーダー（管理職、主任） ○取り出された象徴 〈教育〉 ←————→ 〈養護〉 〈保育〉	
イ カリキュラム （教育・保育の質に関わる要因） ○取り出された象徴 〈5領域〉 ←————→ 〈生命、情緒〉 〈安全〉	
☆『幼稚園教育要領』：顕在的	☆『保育所保育指針』：潜在的
【幼稚園の組織文化を象徴する概念】 〈意図的 計画的 人格・知の形成〉	【保育所の組織文化を象徴する概念】 〈ニーズの受容 生活習慣・態度の形成〉

【図4 組織文化の側面から検討した幼稚園と保育所の下位概念の関係性】

筆者作成



【図5 「向指向性」を図る関係性の改善パターン（例）】

筆者作成

#### 4 幼稚園と保育所の文化の融合に向かう課題について

幼稚園と保育所の補完と融合を実現させるには、克服しなければならないことがある。保育者は、幼稚園教育要領や保育所保育指針を教育保育の拠り所に、5領域を意識し、活用することが大事である。例えば、幼稚園・保育所はお互いの長所や優位性をよく知った上で、役割分担・分業もしなければならない。誰が何をすべきか（例えばカリキュラムの見直し等）の、役割

## 組織文化の視点から見た幼稚園と保育所の関係性の考察

分担を明確にすることが大切である。また、高次のレベルでは、ポジティブな相互干渉が必要になってくる。よいところを認め合い、干渉し、提供し合うのである。さらに、両者のパートナーシップを実現させることによるネットワークを構築させ、お互いの文化が補完と錬磨を繰り返し、よりよい次元の高い融合が図られる必要がある。ここで、「向指向性」は、両者の融合を図るための前提認識、つまり、冒頭で述べた組織文化の共有する価値観や信念を支えるものになると考える。課題については、組織文化論の具体的な本格調査や緻密な分析・検討の必要性である。個々の組織が融合することを目指す中で、共有される価値観や信念は何なのか。また、幼稚園や保育所、ひいては幼保連携型認定こども園の教職員の意識調査はもとより、管理職へのアプローチが大事になってくる。組織を変えるのは、リーダーのリーダーシップである。リーダーが他の教職員と価値観を共有し、どのような影響を及ぼすのか、そのことを抜きにして「向指向性」は望めない。さらに、今回掲げた組織文化における保育者やカリキュラムなどの下位概念が妥当なものかどうかという検討も必要である。アンケートのサンプル数をもっと増やし、さらに、幼稚園でも保育所でも公立と私立の比較検討も必要である、今後の課題としたい。

### 【註】

- (1) 余公敏子「幼稚園文化と保育所文化の差異に関する考察～保育者文化とカリキュラム文化に着目して～」『九州龍谷短期大学紀要』第63号、pp.61-76、2017年。
- (2) 中留武昭・森光義昭「組織文化の変革と想像をはかるリーダーシップ」児島邦宏・天笠茂編『学校経営を変える管理職の条件 第3巻 学校の組織文化を変える－教師の意識変革と組織の再設計－』、ぎょうせい、pp.199-215、2001年。
- (3) 筆者前掲論文。

- (4) エドガー・H／シャイン著 梅津祐良・横山哲夫訳『組織文化とリーダーシップ』白桃書房、p.21、2012年。
- (5) 筆者前掲論文中、紹介のアンケート調査の中の記述式で回答していただいたものを抽出。
- (6) 2016年4月、C県において近隣の幼稚園や保育所に勤務、或いは勤務経験者に聞き取りを行った。倫理的配慮として、園名は特定されることなく、公開することを伝え、同意を得た。

### 【参考文献】

- 余公敏子「教育・保育の原理 一幼稚園・保育所・認定こども園の文化をはぐくむために」光生館、2017年。
- 金子照基・中留武昭編『教育経営の改善事典』学校運営研究会、1994年。
- 中留武昭（編著）『学校文化を創る校長のリーダーシップ—学校改善への道』エイデル研究者、1998年。
- 小田豊著『幼保一体化の変遷』北大路書房、2014年。
- エドガー・H／シャイン著 梅津祐良・横山哲夫訳『組織文化とリーダーシップ』白桃書房、2012年。
- 厚生労働省編『保育所保育指針解説書』フレーベル館、2017年。
- 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2017年。
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』フレーベル館、2017年。

### [付記]

- ※本稿は、日本保育学会第69回大会自由研究発表「幼稚園文化と保育所文化の関係性の検討」において発表したものを元に加筆修正したものである。
- ※ご多用の中、アンケートにご協力くださった皆様に感謝申し上げます。
- ※本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金（奨励研究 課題番号 26907022）による研究成果の一部である。

# アプローチカリキュラムの 編成・実施を阻害する要因の考察

—幼稚園等新任教諭の認知度に関連して—

余公 敏子・大久保 淳子・余公 裕次

## 1 研究の背景と目的

### (1) 幼小接続の政策の側面から

2010（平成22）年11月11日に文部科学省から「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」の報告が出された。この報告では、①ほとんどの地方公共団体が幼小接続の重要性を認識しているものの、その取組は十分とはいえない状況であること。②その理由は、「接続関係を具体的にすることが難しい」「幼小の教育の違いについて十分に理解・意識していない」「接続した教育課程の編成に積極的でない」というもの。③こうした状況を反映して、各学校・施設においても接続のための取組は十分実施されているとはいえないこと等が端的に示された。その後、2015（平成27）年1月に「スタートカリキュラムスタートセット」が文部科学省等から全国の小学校、幼稚園等就学前教育・保育施設に配付された。さらに、2016（平成28）年12月の「中央教育審議会答申」を踏まえて、2017（平成29）年3月には『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』『保育所保育指針』『小学校学習指導要領』等が告示された。これらの一連の過程の中で、幼保小連携は一貫してその重要性が提唱されている。しかし、冒頭に述べた2010年の状況、特に保育者側の接続期カリキュラム（アプローチカリキュラム）は、この数年間で改善されていると言えるのだろうか。

### (2) 接続期カリキュラムに関する幼小教員の認知率の違いから

「学びの芽生えと自覚的な学びをつなぐ幼稚園教育、生活科学習指導の在り方」(福岡市教育センター幼稚園教育、生活科研究室、平成27年度研究紀要)

では、幼小の接続に関する調査について、「就学前施設と小学校における教育が接続することは重要であるか」との設問に100%が「重要である」と回答しているが、アプローチカリキュラムの認知率は就学前施設53%、小学校22%、スタートカリキュラムの認知率は、小学校88%、就学前施設53%であり、この結果から、「本市においても幼小小接続の重要性は認識しているものの、接続期の教育内容について十分に理解していないと考えられた」と報告している。

以上のことから、本稿においては、調査の対象とした新任保育者（今回は幼稚園教員）の幼小小接続に関する理解の現状を基に、保育者側から進められるアプローチカリキュラムの編成・実施を阻害する要因を検討し、これらを促進させる具体的な解決の展望を概観したい。

## 2 アプローチカリキュラムの編成・実施について

### (1) 組織環境・構成の側面から

アプローチカリキュラムは、就学前の幼児が円滑に小学校の生活や学習へ適応できるようにするとともに、幼児期の学びが小学校の生活や学習で生かされてつながるように工夫された5歳児のカリキュラムである。文部科学省では、アプローチカリキュラムの用語を正式には用いておらず、もっぱらスタートカリキュラムの関連や前段階のものとして取り扱われている。アプローチカリキュラムを編成・実施する主体者が保育者であることは言うまでもない。しかし、アプローチカリキュラムは、保育者の努力さえあれば編成・実施が可能になるのであろうか。保育者を取り巻く組織の外部要因、内部要因、保育者個人の要因のカテゴリーで整理したい。

#### ア 幼稚園、保育所等の組織に関する外部要因

保育の質の向上や幼小小連携が推進されなければならないといった今日的な動向や機運、また政策や官公庁、教育委員会といった組織や職場の上位にあるものからの影響と捉えられる。アプローチカリキュラムをはじめとした接続期カリキュラムは、そもそも1990年代における小1プロブレムに端を

## アプローチカリキュラムの編成・実施を阻害する要因の考察

発しているとみられるものであり、これらが重視されている理由は、保育組織の上位に位置する外部要因によるものである。ここで保育関係者が見落とす要因の一つに、保育者養成機関が考えられる。

### イ 幼稚園、保育所等の組織に関する内部要因

保育組織のもつ様々な要因が考えられる。施設や教材・機器というハード面と、校務分掌やチームという組織・人材に関する側面、教育・保育課程や評価・改善等の保育内容・活動というソフトやマネジメントの側面である。園文化という独自の傾向や様式等もこの範疇に入るが、ここで見落としがちな2つの要因として、①幼稚園と保育所等、あるいは異質な組織間の関係的な要因、②個人の集合体としての組織に存する「革新性に対する安定性・予定的調和」という対要因も考えられる。

### ウ 保育者に関する個人的な要因

保育者個人に係る知識・技能といった能力や、関心（インセンティブ）・態度という情意面の資質等が挙げられる。

## (2) 幼保小連携の推進とアプローチカリキュラム編成に関する今日的な動向

幼保小連携を進めるためには、次の3つの視点が大切になる。①教職員同士の交流が活性化すること。②児童と幼児（園児）の交流が活性化されること。③接続期カリキュラム（保育者側からのアプローチカリキュラムと小学校側からのスタートカリキュラム）が編成・実施されること。これらを円滑で積極的に推進させる要因には、教育委員会等による政策のトップダウンを受け、「校長・園長のリーダーシップ」が図られること。主幹・主任教諭等のミドルリーダーによる接続期カリキュラムの編成・実施という「カリキュラム・マネジメント」が推進されること等が挙げられる。その際、接続期の指標として幼保小の教職員が拠とする今日的なツールが「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」である。この10の姿は、「幼稚園教育要領」等における5領域を含めて小学校の教員に理解されなければならない指標・内容である。翻って保育者に理解されるべき内容は、「小学校学習指導要領」である。両

者の間には、5領域と各教科・指導方法等の本質的な違いという「段差」があり、相互理解等を経てこれを克服していくことが要求される。図1は、今日的な動向を踏まえた幼保小連携による接続期カリキュラムのイメージである。

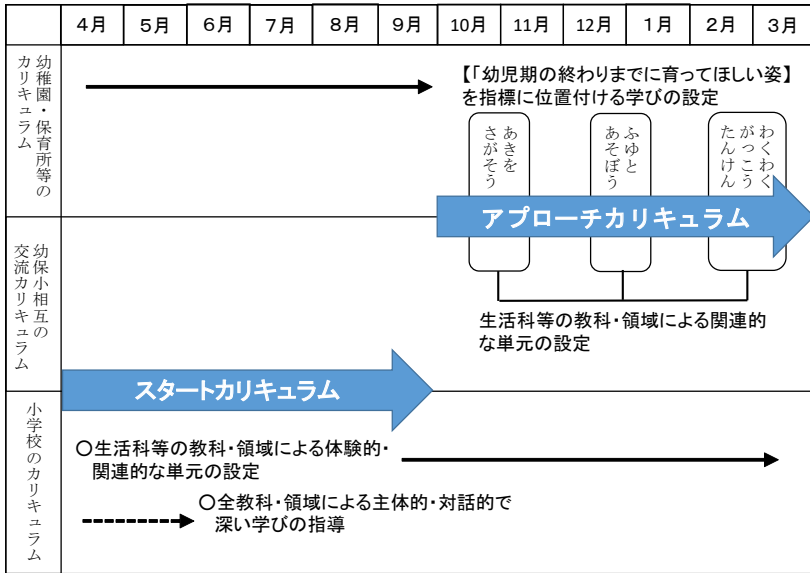


図1 幼保小連携の接続期

筆者作成

それでは、主として幼保側の接続期であるアプローチカリキュラムを編成・実施する保育者の意識はどのようなものであろうか。

### 3 A市における新任幼稚園教諭等の認知度の考察

(1) 保育者に関する接続カリキュラムに関する意識を調査することの意義

幼保小における円滑な接続が重要であることは疑問の余地がないが、冒頭で述べたように、2015（平成27）年の同一市内の小学校及び幼保等の就学前施設に勤務する教職員におけるアプローチカリキュラムの認知率は、スタートカリキュラムとの比較等において芳しくないという結果が報告されて

## アプローチカリキュラムの編成・実施を阻害する要因の考察

いる。

今回、A市の私立幼稚園の新任教諭等にアンケート調査を行う機会を得ることができた（認定こども園勤務5名を含む）。彼らの幼保小接続に関する理解、とりわけアプローチカリキュラムの認識の現状を検討し、アプローチカリキュラムの編成・実施に関する阻害要因の新たな側面を取り上げたい。

### (2) 方法

ア 対象者：A市における私立幼稚園新任教諭 105人

イ 日時：2017（平成29）年8月下旬（新任採用教師研修会）

ウ 調査方法・分析：質問紙による選択肢回答・項目の統計処理

エ 質問項目（本稿の内容に関する項目を抜粋して、結果に記載）

### (3) 結果

**表1 幼稚園教諭免許取得機関について**

①4年制大学 ②短期大学 ③専修学校 ④他

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	1	40	38.1	38.8	38.8
	2	57	54.3	55.3	94.2
	3	5	4.8	4.9	99.0
	4	1	1.0	1.0	100.0
	合計	103	98.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	1.9		
合計		105	100.0		

**表2 「アプローチカリキュラム」という用語の説明ができること**

①できる ②少しできる ③ほとんどできない ④できない

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	1	3	2.9	2.9	2.9
	2	2	1.9	1.9	4.9
	3	18	17.1	17.5	22.3
	4	80	76.2	77.7	100.0
	合計	103	98.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	1.9		
合計		105	100.0		



表3 「小1プロブレム」という用語の説明

(①できる ②少しできる ③ほとんどできない ④できない ※0:未記入)

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	0	2	1.9	1.9	1.9
	1	22	21.0	21.4	23.3
	2	47	44.8	45.6	68.9
	3	13	12.4	12.6	81.6
	4	19	18.1	18.4	100.0
	合計	103	98.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	1.9		

表4 新幼稚園教育要領の改訂について

(①知っている ②少し知っている ③ほとんど知らない ④知らない ※0:未記入)

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	0	3	2.9	2.9	2.9
	1	43	41.0	41.7	44.7
	2	36	34.3	35.0	79.6
	3	13	12.4	12.6	92.2
	4	8	7.6	7.8	100.0
	合計	103	98.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	1.9		
合計		105	100.0		

表5 「幼児期の終わりまでに育ててほしい姿」について

(①知っている ②少し知っている ③ほとんど知らない ④知らない ※0:未記入)

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	0	3	2.9	2.9	2.9
	1	13	12.4	12.6	15.5
	2	37	35.2	35.9	51.5
	3	32	30.5	31.1	82.5
	4	18	17.1	17.5	100.0
	合計	103	98.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	1.9		
合計		105	100.0		

アプローチカリキュラムの編成・実施を阻害する要因の考察

表 6 所属園の子どもと校区内の小学校の児童との交流があるか。

(①はい ②いいえ ③わからない ※0：未記入)

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	1	31	29.5	30.1	30.1
	2	21	20.0	20.4	50.5
	3	47	44.8	45.6	96.1
	4	4	3.9	3.9	100.0
	合計	103	98.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	1.9		
合計		105	100.0		

表 7 所属園の教員と地元の小学校の教員との交流があるか。

(①はい ②いいえ ③わからない ※④：未記入)

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	1	45	42.9	43.7	43.7
	2	20	19.0	19.4	63.1
	3	36	34.3	35.0	98.1
	4	2	1.9	1.9	100.0
	合計	103	98.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	1.9		
合計		105	100.0		

表 8 所属園の教員の小学校への参観の有無

(①はい ②いいえ ③わからない ※④：未記入)

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	1	49	46.7	47.6	47.6
	2	16	15.2	15.5	63.1
	3	36	34.3	35.0	98.1
	4	2	1.9	1.9	100.0
	合計	103	98.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	1.9		
合計		105	100.0		

表9 指導計画（指導案）作成時に、幼稚園教育要領を参考にするか。

(①する ②少しする ③ほとんどしない ④しない ※0：未記入)

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	0	5	4.8	4.9	4.9
	1	18	17.1	17.5	22.3
	2	42	40.0	40.8	63.1
	3	23	21.9	22.3	85.4
	4	15	14.3	14.6	100.0
	合計	103	98.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	1.9		
合計		105	100.0		

表10 「スタートカリキュラム」という用語の説明ができること

(①できる ②少しできる ③ほとんどできない ④できない ※0：未記入)

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	0	4	3.8	3.9	3.9
	1	2	1.9	1.9	5.8
	2	2	1.9	1.9	7.8
	3	37	35.2	35.9	43.7
	4	58	55.2	56.3	100.0
	合計	103	98.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	1.9		
合計		105	100.0		

表11 所属園における5歳児専用の教育課程（カリキュラム）の有無

(①ある ②ない ③分からない ※0：未記入)

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	0	5	4.8	4.9	4.9
	1	30	28.6	29.1	34.0
	2	2	1.9	1.9	35.9
	3	66	62.9	64.1	100.0
	合計	103	98.1	100.0	
欠損値	システム欠損値	2	1.9		
合計		105	100.0		

## アプローチカリキュラムの編成・実施を阻害する要因の考察

### ア 調査対象者の出身校に関する属性について

A市における私立幼稚園の新任教諭は4年制大学出身者が4割程度、短期大学及び専修学校等の出身者が6割程度であり、短期大学・専修学校を経て新規採用された教員が多勢を占めていることが分かる。

### イ アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムの認知について

「アプローチカリキュラムの用語を説明できるか」という質問に対して、「できる」「少しできる」が5%であり、「ほとんどできない」「できない」が95%を越えている。アプローチカリキュラムという用語等を認知していない新規採用教員が圧倒的に多いことが分かる。「スタートカリキュラムの用語を説明できるか」という質問の回答に対しても同様の傾向が見られた。しかし、「小1プロブレム」の用語は、「(説明)できる」「少し(説明)できる」が67%であり、接続期カリキュラムが必要であるという前提に関しては認知している可能性が高い。

### ウ 幼稚園教育要領の改訂に関する認知等について

認知に関する回答が8割であるが、2割が認知していないことになる。また、指導計画(指導案)の作成時に幼稚園教育要領を参考にしない教員が37%に上っている。幼稚園教育要領に関する関心や活用に関する意識は決して高くない。

### エ 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の認知について

今回の幼稚園教育要領で示された重点的な事項である。改訂に先立ち、中央教育審議会答申はもとより、2010(平成22)年に「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」の報告の時期から本事項は示されていたことを考慮すると、5割の認知率は決して高くはない。

### オ 幼小の園児・児童の交流、教職員の交流について

幼小の交流について、園児・児童の交流が3割程度、教職員の交流が4割強である。ただし、一年を経過していない8月時点の調査であり、「分からない」という回答も3～4割に上った。

カ 5歳児専用の教育課程（カリキュラム）の有無について

「ある」という回答が29%であり、「ない」という回答が2%程度であった。しかし、「(あるかどうか)分からない」という回答が63%程度もある。カリキュラムを認知していない新規採用教員が多勢を占めている。

#### (4) 結果に対する考察

A市の私立幼稚園における新任教諭に対する調査では、アプローチカリキュラム・スタートカリキュラム、幼稚園教育要領の改訂や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」等、幼保小連携に関する用語の認知や基礎的・基本的な理解が十分ではないことが分かった。また、幼稚園教育要領（解説）等の活用や教育課程（カリキュラム）の編成・実施も十分にはなされていないこともうかがわれた。これらの幼保小接続に関する認知の欠落や保育現場における教育要領・教育課程の活用や編成の不十分さは、①新任教諭が短期大学や専修学校における短期間の課程では十分に履修されなかった可能性があること、ただし4年制の大学でも履修されているとはいえないこと。②保育現場で、幼稚園教育要領等や教育課程（カリキュラム）が活用されていないこと、あるいは活用したり編成したりしようとするポジティブな文化が形成されていないこと等の可能性が考えられる。

## 4 アプローチカリキュラムの編成・実施を阻害する要因と解決に向けた今後の展望について

### (1) 組織環境・構成の面から

#### ア 幼稚園等の教育・保育組織に関する外部の阻害要因

アプローチカリキュラムは、幼保小の円滑な接続という目的の一環として位置付けられなければならない。外部組織には次のようなものが挙げられ、これらの推進に伴う阻害要因が存在する。

#### ① 幼保小連携に係る組織・体制が十分に整備されていないこと

幼保小連携の3つの視点の一つでも脆弱であると、十分に推進されている

## アプローチカリキュラムの編成・実施を阻害する要因の考察

とはいえない。「幼保小の幼児・児童同士の交流があること」「幼保小の教職員の交流があること」「連携・接続カリキュラムがあること」この3つの視点が促進（積極的に推進）されるためには、幼保小の校長によるリーダーシップが発揮されることが大切である。校長によるリーダーシップが発揮されるには、幼保小連携の目的・目標の設定と組織が確立されなければならない。これらを積極的に展開させることができない阻害要因は、例えば、幼保小連携の取り組みの重要性を上回る教育・保育上緊急性の高い課題（特別支援教育の充実、保護者対応、小学校等における子どもの荒れの沈静化、学力向上対策や不登校対策等）の存在が考えられる。

### ② 保育者養成機関における「幼保小連携」に関する学びの過程の課題

私立の教育・保育施設・機関は、公立の施設・機関に比較して、研修等の内容について技能等の向上に重きが置かれる傾向にある。幼保小における学びの内容の充実や教育計画の策定、教育制度を理解するための研修に多くの時間を捻出することは難しい。今回、新任の私立幼稚園教諭に対する幼保小の連携や接続に関する調査を行ったが、それらの認知が曖昧であることは、4年制大学、短期大学、専修学校等の保育者養成機関において十分な履修がなされていない可能性が高い。特に、アプローチカリキュラム・スタートカリキュラムの編成・実施については、現場の状況から鑑みて、養成段階において認知されるだけでなく実際の手続き等について具体的なプロセスを経て認識されることが大切である。このような教育・保育上の今日的な制度・システムを伝達できない高等教育機関の硬直化も阻害要因の一つに挙げられる。

### イ 幼稚園等の教育・保育組織に関する内部の阻害要因

主幹教諭・主任教諭等のミドルリーダーによる組織的なマネジメントが発揮されなければならない。幼保小連携組織を推進するミドルリーダーの位置付け・適用等がある。ミドルリーダーのマネジメントには、幼保小連携の推進プランの確立（接続カリキュラムの策定、研修組織・計画の策定）、PDCA サイクルの確立等が挙げられる。これらを阻害する要因としては、

組織の成員間に生ずる硬直化として、教職員の態度的な側面が考えられる。例えば、教育・保育の活動の改善を潔しとしないネガティブな安定性、即ち教職員の態度面における目的性（課題性）・同僚性（協同性）・革新性・自律性等の欠如である。

## (2) 接続期カリキュラムの編成・実施に関する制度上の阻害要因

2017（平成29）年3月に、『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』、『小（中、高）学校学習指導要領』等が統一的に改訂（『保育所保育指針』は改定）・告示された。これらは、育みたい資質・能力の面をはじめとして、目標や内容に一貫性、整合性をもって整理されたものとしている。例えば、幼児期から初等中等学齢期に至るまでに育みたい資質・能力は、知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性等の側面から整合性をもって展開されている。確かに、すべての要領等において統一的に括り得るカテゴリーは可能な限り一貫性が施されたといえる。しかし、幼児教育・保育の要領等と小学校以上の学習指導要領には、依然として大きな「段差」があることは間違いない。『幼稚園教育要領』等に示された学びは、遊びを前提とした5領域の目標・ねらい・内容を関連させた「経験的なカリキュラム」といえる総合的な教育活動である。一方、小学校以上の「学習指導要領」に示された学びは、教科等相互の関連化や体験・問題解決といった「主体的で深い学び」が重視されているが、各教科・領域に示された目標・内容等の獲得をねらう「教科カリキュラム」を中心とした教育活動である。この「段差」こそが、幼保小の円滑な接続を阻害する大きな要因であると考えられる。幼児期と児童期の間で、この「段差」を克服し今後の確かな展望を見だしていくためには、幼保小の教職員が指導原理の差異や幼児・児童の実態の差異を相互に理解し、接続カリキュラムの編成と実施を協働的に推進していくことが何よりも大切になる。即ち、幼保の教職員は小学校をよく知ること、小学校の教員は幼児教育・保育をよく知ることが幼保小連携を促進していくことに他ならない。そして、アプローチカリキュラムの編成・実施については、保育者が小学校低学年の目標・計画・内容等の

## アプローチカリキュラムの編成・実施を阻害する要因の考察

教育課程（カリキュラムあるいはスタートカリキュラム）をよく理解し、小学校教員と連携を図りながら実現すべきものである。

### 【主な参考文献】

湯川秀樹・秋田喜代美他「幼稚園、保育所と小学校との連携の在り方」文部科学省『初等教育資料』第 856 号、pp.2-45、2010 年。

文部科学省「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」2010 年。

文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2017 年。

厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館、2017 年。

内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』フレーベル館、2017 年。

文部科学省『小学校学習指導要領』2017 年。





# 保護者の運動と子どもの身体活動との 関連性について

竹森 裕高

## 1. はじめに

近年の子どもたちの健康問題として、体力が低下していると言われ続けている。その要因として子どもを取り巻く環境の変化が挙げられるが、近所に公園があったとしても、遊びが制限されるなど、子どもたちの遊びの環境も変化し、また、共働きの家庭の増加などの家庭環境の変化により、親子で一緒に過ごす時間の確保が困難になってきていることなどが考えられる。そのなかで、文部科学省でも子どもの体力向上を目指した活動が行われている。文部科学省において策定された「幼児期運動指針」では、「幼児にとっては、幼稚園や保育所などに登園しない日でも体を動かす必要がありますから、保育者だけでなく保護者も共に体を動かす時間の確保について工夫することが望まれます。」としており、日常生活の中から身体活動を促す動きがみられる。

文部科学省が作成した「子どもの体力向上のための取組ハンドブック」でも、子どもの体力向上のためには、家庭や地域との連携が必要であるとしている。

塩野谷（2016）の報告でも「親自身の身体活動好意度が高いこと、親が子どもの身体活動を重要だと認識していること、さらには子どもの食事に関する生活習慣にも親が配慮していることが、子どもの身体活動推進に関する親の態度に影響することが示唆された」と述べられている。

このことから、保護者との関わりが子どもへの運動意識や活動状況にも大きく影響すると考えられる。さらに、保護者の運動に対する意識や運動経験においても、子どもの身体活動に関して、何らかの影響を与えられられる。

本研究では、平成 25 年度から 28 年度の 4 年間の調査データを基に、保護者の運動に対する意識や運動経験と子どもの身体活動との関連性をみていき、今後の幼児体育のあり方を検討する。

## 2. 調査方法

調査対象は平成 25 年度から平成 28 年度までの 4 年間に在籍していた R 園の年長クラスの園児と保護者であり、園児数は 25 年度 42 名、26 年度 47 名、27 年度 51 名、28 年度 50 名で計 190 名であり、全園児の保護者を対象とした。

調査内容はアンケート調査を実施し、「子どもの活動の様子」、「保護者の運動経験や運動に対する意識」などの質問項目をアンケート用紙に選択記述式で保護者に回答してもらう形で実施し、回収率は 83.5%であった。

分析方法は SPSS21 を用いて、クロス集計などで分析を行った。

## 3. 結果・考察

### (1) アンケート結果より

食生活については、「朝食の摂取」と「おやつの摂取」では、全年度において 90%以上が「毎日食べる」と回答した。

睡眠については、70%以上が 21 時から 22 時の間に就寝し、90%以上が 6 時から 8 時の間に起床するという結果となった。また、睡眠時間は図 1 の通りであり、「10 時間睡眠」の回答が最も多く、平均は 9.58 時間であった。

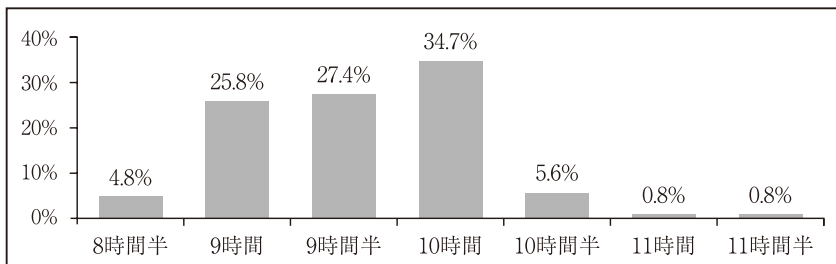


図 1 子どもの睡眠時間

## 保護者の運動と子どもの身体活動との関連性について

運動習慣において、「子どもの外遊びの頻度」では、表1の通りであり、各年度で同じような傾向がみられた。その中で、「週に1, 2日」の回答が40%以上と最も多かった。「毎日遊ぶ」「週に5, 6日」の回答は計35.3%であった。

**表1 子どもの外遊びの頻度**

	毎日遊ぶ	週に5, 6日	週に3, 4日	週に1, 2日	全く遊ばない
26年度 (n = 43)	18.6%	23.3%	23.3%	32.6%	2.3%
27年度 (n = 43)	11.6%	14.0%	25.6%	48.8%	-
28年度 (n = 36)	16.7%	22.2%	16.7%	44.4%	-
合計 (n = 122)	15.6%	19.7%	22.1%	41.8%	0.8%

「親子で体を動かす遊びの頻度」では、表2の通りであり、「週に1, 2日」の回答が54.8%と最も高かった。その次は「月に1, 2日」という結果となり、親子での活動頻度はあまり高くない傾向がみられた。

**表2 親子で体を動かす遊びの頻度**

	ほとんど毎日	週に3, 4日	週に1, 2日	月に1, 2日	全くしない
25年度 (n = 35)	5.7%	14.3%	45.7%	28.6%	5.7%
26年度 (n = 43)	4.7%	11.6%	58.1%	23.3%	2.3%
27年度 (n = 41)	9.8%	4.9%	56.1%	26.8%	2.4%
28年度 (n = 36)	2.8%	8.3%	58.3%	27.8%	2.8%
合計 (n = 155)	5.8%	9.7%	54.8%	26.5%	3.2%

「子どもの外遊びについてどのように考えていますか。」の項目については、表3の通りとなった。「毎日遊ばせたい」の回答は35.9%で最も高く、「週に3, 4日遊ばせたい」「週に5, 6日遊ばせたい」の順で続き、全体の80%以上

の保護者が1週間の半分以上は外で遊ばせたいと考えていることがわかる。

表3 保護者の考える子どもの遊びの頻度

	毎日 遊ばせたい	週に5, 6日 遊ばせたい	週に3, 4日 遊ばせたい	週に1, 2日 遊ばせたい	遊ばなくて よい	あまり 気にしない
25年度 (n=35)	37.1%	25.7%	31.4%	—	5.7%	—
26年度 (n=43)	30.2%	18.6%	34.9%	2.3%	—	14.0%
27年度 (n=41)	34.1%	12.2%	34.1%	12.2%	—	7.3%
28年度 (n=37)	43.2%	10.8%	32.4%	10.8%	—	2.7%
合計 (n=156)	35.9%	16.7%	33.3%	6.4%	1.3%	6.4%

以上の結果より、生活習慣においては、食生活や睡眠時間などは十分に確保している家庭が多い傾向がみられた。運動習慣においては、各年度ではほとんど同じような傾向がみられ、全く外遊びをしない子どもはほとんどいないが、外遊びに積極的な子どもと消極的な子どもに分かれる形となった。親子での活動は、「週に1, 2日」が多く、親の仕事などで都合が合わないことで、親子での時間の確保が困難であったり、時間の確保ができて、身体活動をしなかったりといったことが考えられる。

しかしながら、保護者は子どもの外遊びに対して現状よりもっと遊んでほしいという気持ちがみられた。

## (2) 保護者の運動に対する意識

保護者に対しての「運動は好きですか」については、表4の通りになった。この結果より、比較的運動することに関して意識の高い保護者が多い傾向にあると考えられる。これらを踏まえ、「とても好きである」、「好きである」と回答した者を『運動好き群』、「あまり好きでない」、「好きではない」と回答した者を『運動嫌い群』の2群に分けた。

保護者の運動と子どもの身体活動との関連性について

表4 保護者の運動の好意度

	とても好きである	好きである	あまり好きでない	好きではない
25年度 (n=35)	20.0%	54.3%	22.9%	2.9%
26年度 (n=43)	9.3%	53.5%	32.6%	4.7%
27年度 (n=43)	25.6%	62.8%	7.0%	4.7%
28年度 (n=37)	13.5%	45.9%	35.1%	5.4%
合計 (n=158)	17.1%	54.4%	24.1%	4.4%

「子どもの外遊びにおける環境や現状についてどう思いますか」の項目については、表5の通りになった。「良く遊べている」と回答した保護者は運動好き群が31.3%、運動嫌い群が8.9%と大きな差がみられた。両群ともに「遊ぶ時間がない」の回答が多く、子ども達の習い事や共働きにより目が届かないなどで自由に遊ぶ時間が確保されていないと考えられる。また、「その他」では、「下に弟や妹がいるため、遊びに連れていけない」の意見が多く挙がり、年齢の近い兄弟姉妹がいる家庭における子育ての難しさが影響していると考えられる。

表5 子どもの遊びの環境について

	運動好き群	運動嫌い群
良く遊べている	31.3%	8.9%
遊べる場所がない	31.3%	24.4%
遊ぶ時間がない	38.4%	31.1%
友だちと時間が合わない	14.3%	24.4%
危険な場所が多い	14.3%	17.8%
事件や事故などで安心できない	10.7%	13.3%
室内遊びの方を好む	8.9%	28.9%
習い事が多い	6.3%	6.7%
ケガが心配	6.3%	8.9%
その他	16.1%	20.0%

(3) 保護者の運動好意度と子どもの身体活動

子どもに対して、「体を動かすことが好きですか」の項目については、図2の結果となり、有意差がみられた。全体的に体を動かすことが好きな子どもが多い結果となったが、保護者の運動好意度で比較してみると、「とても好きである」の回答した割合は運動好き群が65.5%、運動嫌い群が37.8%と運動好き群の方が高い結果となり、保護者が運動好きな程、子どもは体を動かすことが好きな傾向がみられた。

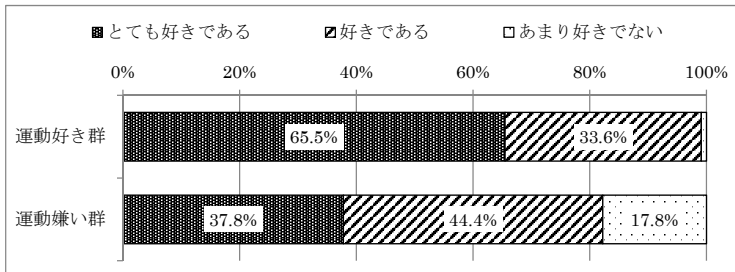


図2 保護者の運動好意度と子どもの運動好意度

「体を活発に動かす遊びをしますか」の項目については、図3の結果となり、有意差がみられた。「非常に良くする」「よくする」と回答した割合は運動好き群が80.2%、運動嫌い群が44.4%と運動好き群の方が高い結果となり、保護者が運動好きな程、子どもは普段から体を活発に動かす遊びをする傾向がみられた。

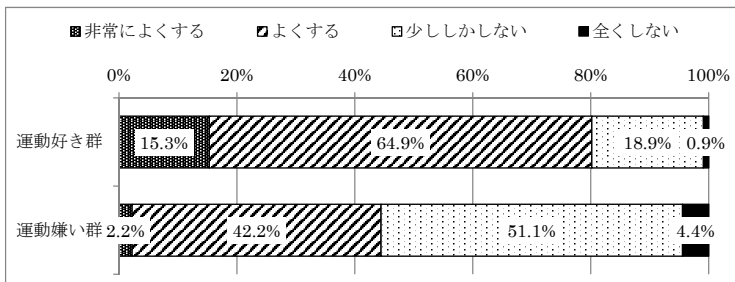


図3 保護者の運動好意度と体を活発に動かす遊びについて

## 保護者の運動と子どもの身体活動との関連性について

「普段の生活において外遊びと室内遊びとどちらが多いですか」の項目については、図4の結果となった。外遊びが多い子どもは「運動好き群」が24.7%、「運動嫌い群」が8.9%と、全体的に室内遊びの方が多いという結果ではあったが、運動嫌い群の方が室内遊びの割合が高い結果となり、運動好き群の方が比較的外で遊ぶ意識が高い結果となった。

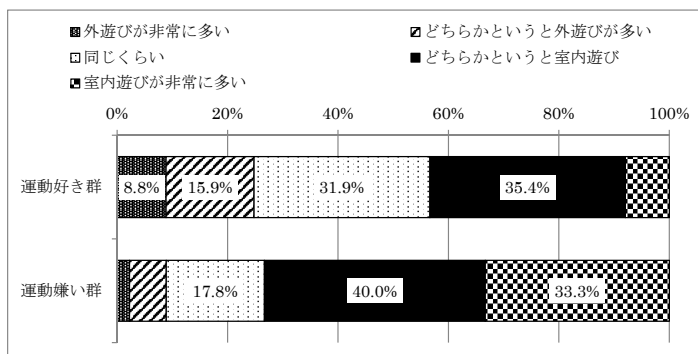


図4 保護者の運動好意度と子どもの外遊びと室内遊びの頻度

「親子で体を動かす遊びの頻度はどのくらいですか」の項目において、図5の結果となり、有意差がみられた。両群ともに最も多かった回答は、「週に1～2日」であったが、運動好き群の方が高く、運動嫌い群では「全くしない」の回答が8.9%であることから、運動好き群の方が親子で遊ぶ頻度が多い結果となり、保護者が運動好きな程、親子で一緒に体を動かして遊ぶ傾向がみられた。

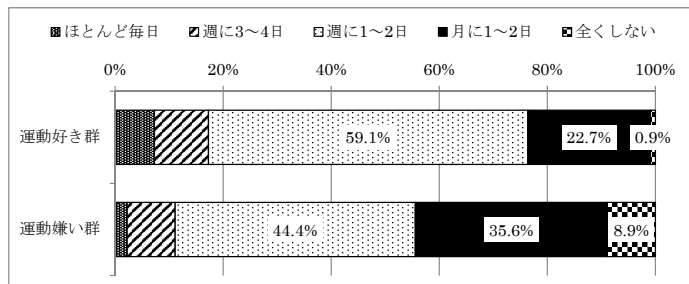


図5 保護者の運動好意度と親子で体を動かす遊びの頻度



以上の結果から、保護者の運動好意度において、「運動好き群」は4項目で有意な差がみられた。運動が好きな保護者の子どもの方が体を動かすことが好きである傾向がみられた。また、子どもの日常生活の中での身体活動においても、運動が好きな保護者の子どもの方が積極的に取り組む傾向がみられた。

これらを踏まえても、保護者の運動好意度が子どもの運動に対する意識や生活における遊びにおいても、少なからず影響を与えることが考えられる。

#### (4) 保護者の運動経験

「学生時代の運動部所属経験の有無」については、小学校から大学の間で運動部に所属していた時期は様々であったが、学生時代においては、父親は80%以上、母親は60%以上と運動部所属経験者は多い結果であった。しかしながら、現在の運動実施状況においては、父親は30%未満、母親は20%未満となかなか運動は実施できていない結果となった。

厚生労働省における「国民健康・栄養調査」の報告によると、運動習慣のある者の割合は、20歳代～40歳代において男女とも20%前後と非常に低い現状が報告されていることから分かるように、仕事中心の生活を送る世代の課題となっている。

これらを踏まえ、学生時代に運動部に所属し、現在も運動を実施している保護者を「学生・現在群」、学生時代のみ運動を経験している保護者を「学生時代群」、運動経験はなかったが現在は運動を実施している保護者を「現在実施群」、全く運動経験がない保護者を「未経験群」の4群に分けると表5の通りとなった。

保護者の運動と子どもの身体活動との関連性について

表5 運動経験グループ

	学生・現在群	学生時代群	現在実施群	未経験群
25年度 (n=35)	34.3%	54.3%	2.9%	8.6%
26年度 (n=43)	34.9%	51.2%	2.3%	11.6%
27年度 (n=45)	35.6%	51.1%	4.4%	8.9%
28年度 (n=37)	32.4%	51.4%	5.4%	10.8%
合計 (n=159)	34.0%	52.2%	3.8%	10.1%

(5) 保護者の運動経験と子どもの身体活動

「子どもの運動好意度」をみると、図6の通りの結果となり、有意差がみられた。運動を経験している群においては、大きな差はみられなかったが、どちらかが運動を経験している家庭と両親ともに全く経験していない家庭において、差がみられ、保護者の運動経験がある方が子どもは体を動かすことが好きな傾向がみられた。

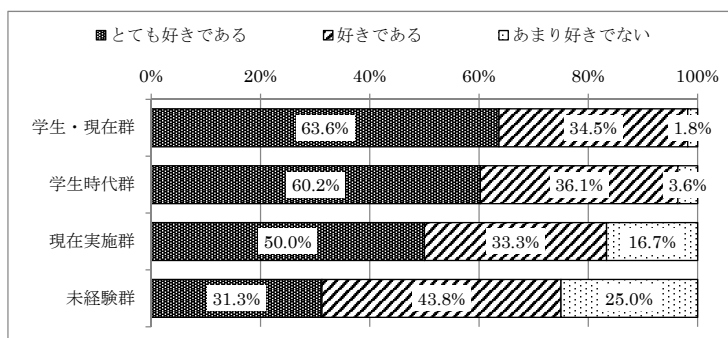


図6 運動経験グループと子どもの運動好意度

「子どもの帰宅後の外遊びの頻度」をみると、図7の通りの結果となり、有意差がみられた。運動を経験している群においては、大きな差がみられなかったが、どちらかが運動を経験している家庭と両親ともに全く経験してい

ない家庭において、差がみられ、保護者の運動経験がある方が子どもは帰宅後に外で遊ぶ傾向がみられた。

ちなみに、帰宅後の遊ぶ時間で最も多かった回答が「30分～1時間」であった。

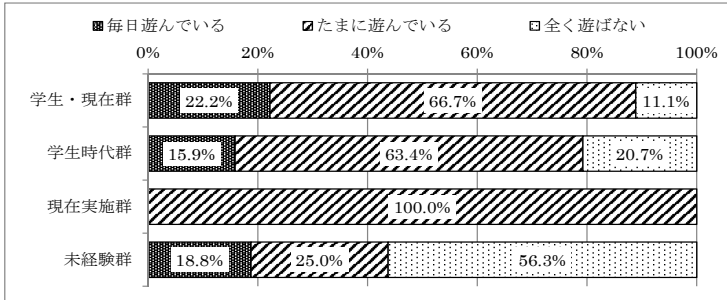


図7 運動経験グループと帰宅後の外で遊ぶ頻度

「休日における外で遊ぶ時間」をみると、図8の通りの結果となり、有意差がみられた。「学生・現在群」や「学生時代群」は同じような傾向がみられたが、「現在実施群」においては、子どもは外で遊んでいるものの、時間がやや短い傾向がみられ、「未経験群」では、「全くしない」の回答が25%であった。

この結果から、どちらかが運動を経験している家庭と両親ともに全く経験していない家庭において、差がみられ、保護者の運動経験がある方が子どもは休日に外で遊ぶ傾向がみられた。

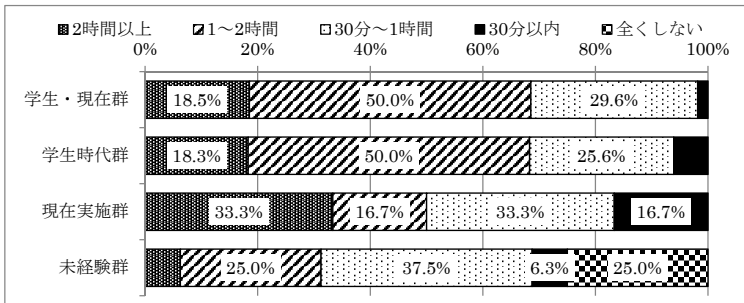


図8 運動経験グループと休日における外で遊ぶ時間

## 保護者の運動と子どもの身体活動との関連性について

「親子で体を動かす遊びの頻度」をみると、図9の通りの結果となり、有意差がみられた。運動を経験している群においては、大きな差がみられなかったが、どちらかが運動を経験している家庭と両親ともに全く経験していない家庭において、差がみられ、保護者の運動経験がある方が親子で一緒に体を動かして遊ぶ傾向がみられた。

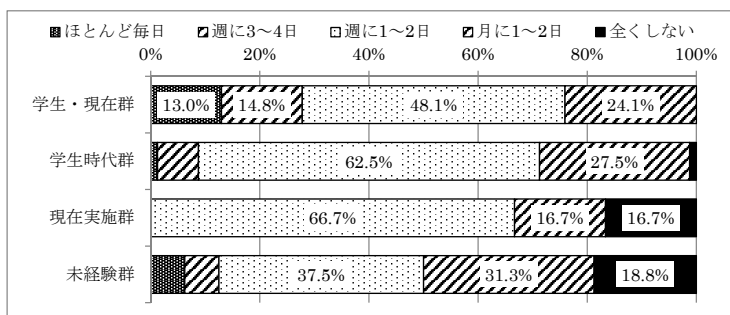


図9 運動経験グループと親子で体を動かす遊びの頻度

以上の結果より、保護者の運動経験において、「学生・現在群」、「学生時代群」、「現在実施群」の3群は3項目において、ほとんど同じような傾向がみられ、有意差はみられなかったが、「未経験群」は他の3群と比べ、子どもの運動好意度や運動実態などで低い傾向がみられた。その要因として、保護者の姿として、「学生・現在群」は運動に対して積極的であり、「学生時代群」、「現在実施群」においても、運動に対しての抵抗が少ないこと、「未経験群」は運動に対して消極的になっていることが、子どもの運動に対する意識や身体活動の実態に影響を与えたと考えられる。

### (5) 幼児期の幼児体育の在り方

今回のアンケート調査から、保護者の運動意識が子どもの運動好意度や生活の中における外遊びの実施に影響を与えていると考えられる。しかしながら、家庭においては、休日には外遊びの時間が十分に確保できているが、平

日に外で遊ばせることは、「毎日遊ぶ」となると非常に難しく、遊べても十分に時間が確保できない現状がみられた。

それらを踏まえ、「幼児期運動指針」でも「毎日、合計 60 分以上遊ぶこと」を推奨している中で、家庭で時間の確保が困難な現状において、保育現場で外遊びを実施することは非常に重要である。また、基本的動作の獲得、運動技能の習得などを考えると、幼児体育の必要性は非常に大きい。

#### 4. まとめ

今回の研究で、保護者の運動意識や運動経験が子どもにどのような影響を与えるかみてきた。今回の調査対象者は全体的に運動に対する意識、経験が高い傾向がみられた。その中でも、運動が好きな保護者、運動経験がある家庭ほど子どもも運動が好きであったり、積極的に外で遊んでいる傾向がみられたことから、子どもの運動意識や、身体活動に大きく影響を与えると考えられる。

しかしながら、今回の研究では、運動経験の時期において、現在実施中と学生時代の経験でみてきたが、「学生時代群」と「現在実施群」では現在群の方が運動に対する意識は高く、結果も高くなると思われたが、学生群の方が高い傾向がみられた。学生時代に運動経験があるものの現在実施していない理由は確認できなかったため、「学生時代群」が上回る結果となった要因は明確にできないが、仕事などによる時間の確保が困難なために実施できていないだけで、運動が好きな保護者が多いと考えられ、運動経験の時期においては、明確な影響は確認できなかった。

また、運動経験においては、父親と母親をまとめて分析を行ったため、両親ともの影響とどちらかの保護者の影響に差があるかどうかまでは確認できていないため、今後の課題でもある。

これらを踏まえて、家庭における外遊びや体を動かす遊びの時間の確保は、やや難しい傾向にあり、保育現場での運動遊びは非常に重要な活動となる。

## 保護者の運動と子どもの身体活動との関連性について

今後の幼児体育では、運動量の確保、基本的動作の獲得を視野に入れながら、内容の検討、実践をしていく必要があり、また、その中で親子での運動遊びの機会や体育の時間以外の遊びの展開を検討していきたい。

### 【引用文献・参考文献】

- ・ 文部科学省、幼児期運動指針策定委員会「幼児期運動指針ガイドブック」
- ・ 文部科学省「子どもの体力向上のための取組ハンドブック」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/kodomo/zencyo/1321132.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kodomo/zencyo/1321132.htm)
- ・ 塩野谷祐子「幼児の身体活動に関する親の態度に影響する要因についての検討」『和洋女子大学紀要』第56集、pp.75-84、2016年。
- ・ 厚生労働省「平成28年国民健康・栄養調査結果の概要」  
<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000177189.html>
- ・ 櫻木真知子他「親子で楽しむ運動遊びの実践が子どもと保護者に与える影響に関する報告」、『聖徳大学研究紀要』聖徳大学第25号 聖徳大学短期大学部第47号、pp.143-151、2014年。
- ・ 長谷川勝一「子どもの群れ遊びと運動能力、行動特性、養育態度との関係について～教師・保護者間の行動特性評価の際に関する一考察～」、『美作大学・美作大学短期大学部紀要』、Vol.60、pp.15-23、2015年。
- ・ 武田直之他「幼児の運動能力と保護者の運動遊びに対する認識の関係―運動遊びに係る保護者の役割―」、『子ども学研究論集』(9)、名古屋経営短期大学子ども学科子育て環境支援研究センター、pp.55-64、2017年。
- ・ 木村琢磨他「幼児の体力・運動能力と行動傾向及び保護者の運動への支援態度との関連」、『子ども学研究論集』(9)、名古屋経営短期大学子ども学科子育て環境支援研究センター、pp.45-54、2017年。
- ・ 竹森裕高、「幼児期の運動能力と保護者の運動経験との関連性-その1-」、『九州龍谷短期大学紀要』第59号、pp.57-70、2013年。



# 音楽教育におけるリベラル・アーツの可能性

## —幼児教育養成課程での実践を通して—

西村 幸高

### 1. はじめに

筆者は現在、短期大学において音楽科目の専任講師として勤めているが、近年の音楽教育の問題として、学校現場からいずれ音楽科を含む芸術科目を学ぶ機会がなくなってしまうのではないかと危惧している。その一番の要因は、文科省の学習指導要領で年々、音楽の授業時間が削減されているからであり、特に高等学校の場合は顕著で、大都市以外の地方では音楽、美術、書道からの選択制となっている場合が多い。学校によっては音楽の選択肢がないこともあり、非常勤教員も派遣されない状況も考えると、今後このような傾向がますます増えるのではないかと考えられる。

また文部科学省の資料によれば、オリンピックのある2020年には国際化を進める一環として小学校低学年にも英語教育に力を入れ、体育にも、掛ける時間数を増やしていく動きが見られる。本研究では、芸術科目の意義をもう一度考えるとともに、リベラル・アーツの観点から「音楽」のもつ新たな可能性を探り、考察していこうと思う。

### 2. リベラル・アーツとは

「リベラル・アーツ」(liberal arts)とは、一体どのような意味であろうか。

日本では「教養教育」と訳されることが多いが、もともとの起源は、中世ヨーロッパの時代にさかのぼり、当時の大学で行われていた「自由学芸」がもとである<sup>(1)</sup>。まず当時の大学教育について、久保田は次のように述べている。



当時の大学は、神学部、医学部、法学部という3つの学部から構成されていました。これら3つの学部は、それぞれ聖職者、医師、国家の役人という職業人を養成することがミッションです。ここで興味深いのは、これら3つの職業が人の命に関わる職業だということです。聖職者は死後の世界、医師は生死、法の番人は罪を犯した者の生死のそれぞれに関わっています。これらを後世に伝える教師（教授）とともに、これら3つの職業は、人間社会を維持していくために必要な職業だったと言えるでしょう<sup>(2)</sup>。

つまり、このような職業のための教育（専門教育）を行う前に、学んでおくことであり、リベラル・アーツはプロフェッショナル教育の基礎にあって、職業人養成には欠くことのできないものである<sup>(3)</sup>。現代で言い換えれば、大学教育と職業が直結していないことがあっても、大学で学んだことは無駄ではなく、思考の土台として、リベラル・アーツは大切である。

リベラル・アーツは専門教育の土台ということから、哲学、倫理学、心理学も重要であった<sup>(4)</sup>。

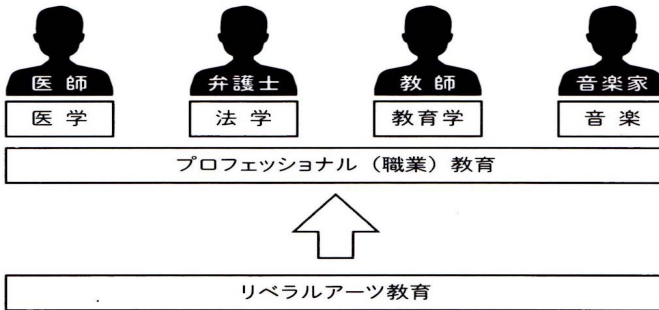


図1 (久保田による主な職業・『2018年問題とこれからの音楽教育』より抜粋)

### 3. 音楽教育での実践

今回、筆者が担当している授業科目である「音楽表現」の後期2ヶ月間の授業を通し、多くの発見、課題があった。それらをリベラル・アーツの観点

から述べていきたい。

### 3.1 歌唱

「音楽表現」内の歌唱授業では「故郷」を題材に取り上げた。取り上げた理由は、本学の学生の多くが「故郷」本来の歌詞の意味をよく理解しているか、疑問だったことと日本の名曲を今後も歌い続けて欲しいという筆者の願いもあった。

まず、作詞者「高野辰之」、作曲者「岡野貞一」のことについて学生たちに考えさせた上で、どんな人物か、どこの出身で、どのようなことを想いながら作詞、作曲したのかを説明した。やはり、「音楽は言葉からできている」と筆者が言っている分、曲目の背景を考えることは大切なことである。次に、歌詞を全員で朗読させた。音程を付ける前に、日本語のイントネーションを大切にしたいと考えた<sup>(5)</sup>。その次に音程の上下、ブレスの場所、クレシェンドの場所等、いろいろと意識をさせたが、このようなことを意識する前の歌い方とその後の歌い方では、大きな違いがあった<sup>(6)</sup>。抑揚もつけて歌ったが、やはりフレーズの始めの言葉を意識すると、きれいな日本語となって歌が流れているように聞こえていた。

上記のことは、筆者だけでなく、音楽に関わる教員も実践している内容である。しかし、この「故郷」の授業を通し、一体何を学ぶことができたかと考えたとき、筆者は限りなく、広く学べる可能性が音楽にはあると思わざるをえない。

上記で行った授業は、確かに音楽であるが、これを作詞家の気持ちになり、昔ながらの日本語を嗜むと「国語」になり、故郷の景色は、学生1人1人イメージが異なるため、それを絵に描かせる授業にすると「美術」になるのではないだろうか。

音楽や美術という芸術科目を評価することは、確かに難しいこともあると思うが、教科の縦割り教育から、一つの科目を違う科目と連携、広げていくこと（教科の横断化）こそが今後の音楽科目の発展するための鍵となるので

はないかと筆者は思う。

歌うこと、その中でも合唱の意義について久保田は、次のように述べている。

合唱では全員が同じところでブレス（息継ぎ）をしますので、歌う人たちの呼吸も同じになるはずですが。（略）息は人間が生きていくうえで根源的な営みです。このような営みをたとえ短い時間ではあっても、大勢の人が共有することで、人は共生していることを互いに実感します。そこに人間的なつながりを経験できるのも、想像に難くないでしょう。また合唱では全員が同じ歌詞を歌います。同じ言葉を同じ呼吸で発するわけです。言葉にも「言霊（ことだま）」という不思議な力があります。詩の朗読は、まさにこの言葉の持つ霊的な力に、心を動かされるわけです。合唱でもそこに歌われる言葉に、聴いている人は感動する。そこから自分のイメージを膨らませ、自らの経験と重ね合わせ、心も動かされてしまうわけです。合唱では、そこに居合わせた人々が同じ呼吸で「息」をすることで、「ともに生きている」という感覚を経験します<sup>(7)</sup>。

歌うという行為が人と人との空間を共有することで、生きる感覚をも体感することは、音楽を狭い世界にとどまらせない本来の姿ではないだろうか。小中学校の多くの卒業式で、合唱が行われているが、心を豊かにする情操教育の上でも今後も続けてほしいと思う。筆者が普段、クラシックのピアノ曲を演奏する際も、最後に目標としていることは「歌い心のあるピアノ」である。「歌うこと（合唱）」こそ、筆者は音楽を通したリベラル・アーツだと考える。

### 3.2 リズムあそび

「音楽表現」の授業でもう一つ、「リズムあそび<sup>(8)</sup>」を取り入れた授業を行った。（譜例1）

## 音楽教育におけるリベラル・アーツの可能性

学生たちにまず上段を練習させ、上段は手、下段は足でさせる。その後、筆者が演奏するピアノに合わせ、楽譜に書かれているリズムを繰り返す。(本来の楽譜では、R右手、L左手でリズムを取るよう書かれている。) 上段だけ、下段だけはできるが、実際、上段、下段同時にさせると、多くの学生たちは最初、戸惑っていた。それに筆者が演奏するクラシックから最近のポップスまでを聞きながらすると、難易度は上がる。しかし、現実にはできる学生もおり、授業最後にはほぼ全員の学生ができるようになっている。これは幼少の頃、テレビやお店等で流れている音楽に身体を揺らしたり、口ずさんだりの動作を気づかないうちに自然としていたことも関係があるのではないだろうか。そのような意味では、幼少期のリトミックは非常に効果的である。

譜例1 (『リトミックであそぼう (リズムのおけいこ編)』より抜粋)

最近では、高等学校も音楽科目は選択性の学校が増えたため、4分音符、8分音符のたたき方さえ、ままたらない学生も入学してくるが、やはり将来、そのような学生たちが大人になった時、音楽を趣味でもいいから嗜みたいとき、最低限の音楽理論は必要である。リベラル・アーツは、人生を豊かにする大きな力があると筆者は考えている。そして何より、最近の学生は昔ほとんどの人が知っていたであろう名曲を知らないという現象がでてきている。よく聞く学生の言葉に「音楽は好きだけど、(たぶんここでは音楽全ジャンルを指していると思われる)、音楽の授業は好きではなかった。」というも

のがあった。もちろん授業のアプローチ次第では、音楽の授業は何倍も可能性の広がる教科であり、魅力的な授業をされている先生もたくさんおられる。ただ、もう少し、音楽を身近な教科に感じてもらうために、普段の生活のテーマと常に密着した授業スタイルが今後は重要になってくるのではないだろうか。例えば、最近のポップスを取り入れた授業は効果的だったのは事実である。

ポップスというと私を含め、クラシック音楽を学んだ者からするとまるで違う領域ではないかと思うことも少なくないが、ほとんどのポップスはもともとクラシック音楽からできている（トニック（T）・ドミナント（D）・サブドミナント（S））こともあり、音楽理論を学ぶ上でも非常に勉強になる。また学生たちのよく耳にしている曲を使用したときは、とっつき易いことから、いつもより集中して講義を受けていた印象があった。このようなことは音楽の授業だけでなく、一般的にピアノを習う子どもが減少していることも関係あると考えられ、今後は今までとは違う角度から習い事としての音楽も見つめ直す必要があるのではないだろうか。

前述のリズムの授業で、筆者がピアノを用いて弾き、聞かせ、説明することにより、リズムの学習になる一方で、一般的な音楽知識も広げていって欲しいと感じている。

筆者が「音楽表現」で演奏した曲目は主に以下の通りである。

- ・線路は続くよどこまでも（作曲者：アメリカ民謡）
- ・世界に一つだけの花（作曲者：槇原敬之）
- ・空も飛べるはず（作曲者：草野正宗）
- ・鉄腕アトム（作曲者：高井達雄）
- ・見上げてごらん夜の星を（作曲者：いずみたく）

※「見上げてごらん夜の星を」の歌詞「手をつなごう」の部分の歌い方について説明する際に使用

- ・きよしのズンドコ節（作曲者：水森英夫）

## 音楽教育におけるリベラル・アーツの可能性

- ・WAになっておどろう（作曲者：長万部太郎）
- ・ありがとうさよなら（作曲者：福田和禾子）
- ・未来へ（作曲者：玉城千春）
- ・Believe（作曲者：杉本竜一）※調号についての授業も加えて

「リズムあそび」はただ単にリズム感を養うのではなく、瞬時に楽譜を読む力、記憶力、先を見る力も身に付けることができる。

また最近では音楽に「視覚」センスを取り入れた分野がいろいろな場面で見られるようになってきている。次項に、いくつかの例を挙げる。

### 3.3 視覚と音楽

筆者は大学院時代、世界的ピアニストで教育者でもあるハンス・ライグラフ（Hans Leygraf, 1920-2011）のメソッドを研究した際、「目に見える形」のメソッドがピアノ初心者の演奏技術向上に非常に有効であった。そのため、「目に見える形」は音楽を広く理解する上で、欠かせないのではないかと考えられる。

梯（2014）は、自身の著書の中で新しい音楽の形を楽器業界の観点から「音と映像」の組み合わせが今後非常に可能性のあることを明らかにしている<sup>(9)</sup>。

梯氏によると、もともと「映像」は楽器と無関係であると思われていたが、突然、販売テーマとなってきており、今のところ、それにふさわしい楽器のスタイルは出現していないと指摘している。また誰もが「映像」を手軽に作り、インターネットと繋がることについて「A PRO（エープロ）」と称している。

実際、最近の演奏家たちの多くがジャンルを問わず、「映像」を使用しており、以前よりも音楽現場へ身近なものになってきているのは理解できる。

また次にカナダのブリティッシュ・コロンビア州の学校教育の例である<sup>(10)</sup>。

ブリティッシュ・コロンビア州では現在、人間と環境との関わりを原点という考え方の元、「音楽」のカリキュラムを位置づけている。教育課程全体

を統一的に考えていく立場からは、今まで必修ではなかった「音楽」が英語や数学と同様に、子どもが教養ある市民として社会で生きていくために必要な教科であるという提言がなされ、必修科目となった今、「ダンス」、「ドラマ」「視覚芸術」と関連を持ち、この4つの分野で芸術科目が構成されることになった。

このように学習者に音楽を「目に見える形」で理解させることは、より深い探究心をも生み出すと考えられる。

上記の例は、音楽と視覚とを結びつけていたが、リベラル・アーツの中には、視覚芸術を取り入れた取り組みも今までに多々実践されている。

山口（2017）は視覚芸術分野で世界最高の実績と評価を得ている英国の美術系大学院大学、ロイヤルカレッジオブアート（以下 RCA）も、ここ数年のあいだで「グローバル企業の幹部トレーニング」を実施しており、早朝のニューヨーク、メトロポリタン美術館で行われているギャラリートークにここ数年でスーツに身を包んだ人たちをよく見かけるようになったことは、MBA（経営学修士）で学ぶような分析的でアクチュアルなスキルよりも、美術系大学院で学ぶような統合的でコンセプチュアルなスキルの重要性が高まっているからだと指摘している<sup>11)</sup>。

また続けて「アートを見ることによって観察力が向上する」ことをエール大学の研究者グループが証明したことに触れ、ノーベル賞受賞者への「絵画や楽器演奏等の芸術的趣味の有無」についての調査で、他の人たちよりも際立って「芸術的趣味を持っている確立が高い」ことが明らかになった<sup>12)</sup>。特にアルバート・アインシュタインはモーツァルトを愛し、どこの旅行に行く際も必ず愛用のバイオリンを備えていた<sup>13)</sup>と言うことから、芸術的な素養としての「美意識」を鍛えられている人は、科学的な領域でも高い知的パフォーマンスを上げていると指摘している。

リベラル・アーツには音楽以外にも絵画、哲学、文学等いろいろあるが、視覚センスを鍛えることは、音楽の能力を向上させることにも大いに役立つと考えられる。

#### 4. おわりに

今回、本研究ではリベラル・アーツの観点から現在、筆者が行っている音楽科目の実践をもとに気づき、考察を行った。まだまだ研究としての気づきは不足しているが、音楽の持っている可能性について、少し広く感じる事ができたように思う。一方で現在、音楽を含む芸術科目は常に削減の危機と隣り合わせであり、音楽教科全体の工夫、取り組みが期待される。18歳人口や日本の人口も減少する中、リベラル・アーツとしての視点で今後も音楽科目の授業を取り組んで生きたいと感じている。

#### 【註】

- (1) 今日では「自由学芸」以外に「自由学科」「教養科目」「一般教養」等と訳される。  
(『2018年問題とこれからの音楽教育』:p.40)
- (2) 久保田慶一 『2018年問題とこれからの音楽教育』ヤマハミュージックメディア社 pp.35-36、2017年。
- (3) 同上 p36
- (4) 久保田によると、教養教育の必要不可欠において、生命について哲学的、倫理的に考えたことがない外科医に、自身の身体にメスを入れて欲しくないし、ただ単に手術の技術だけが優れた外科医だと、解剖されるカエルと同じように自分が扱われてしまうのではないかと思ってしまう可能性がある」と指摘している。(『2018年問題とこれからの音楽教育』:p.36)
- (5) 言葉を意識するだけで、音楽が違って聞こえることがあるくらい、歌詞を意識することは大切である。
- (6) 「音楽表現」の授業より(2017年後期に実施した授業にて)
- (7) 久保田慶一 『2018年問題とこれからの音楽教育』ヤマハミュージックメディア社 pp.91-92、2017年。
- (8) 定成淡紅子 『リトミックであそぼう(リズムのおけいこ編)』全音楽譜



出版社 p.42、1993年。

- (9) 梯郁太郎 『サンプルのない時代』 音楽之友社 p.16、2014年。
- (10) 日本学校音楽教育実践学会「音楽科カリキュラムと授業実践の国際比較」  
音楽之友社 pp.22-23、2012年。
- (11) 山口周 『世界のエリートはなぜ「美意識」を鍛えるのか?』 光文社新書  
社 pp.9-13、2017年。
- (12) 同上 pp.213-215。
- (13) 同上 pp.214-215。

## 【引用文献・参考資料】

### 文献

- ・久保田慶一 『2018年問題とこれからの音楽教育』 ヤマハミュージックメディア社、2017年。
- ・梯郁太郎 『サンプルのない時代』 音楽之友社、2014年。
- ・山口周 『世界のエリートはなぜ「美意識」を鍛えるのか?』 光文社、2017年。
- ・日本学校音楽教育実践学会「音楽科カリキュラムと授業実践の国際比較」  
音楽之友社、2012年。

### 楽譜

- ・定成淡紅子 『リトミックであそぼう (リズムのおけいこ編)』 全音楽譜出版社、1993年。

# 保育所実習における学生の学びに関する考察

—保育所実習省察アンケート調査の記述結果から—

田中 沙来人・余公 敏子

## 1. 問題と目的

### (1) 保育人材確保に関する現状と課題

厚生労働省の調査である「保育人材確保のための『魅力ある職場づくり』に向けて」によると、保育士の有効求人倍率は、毎年1月頃にピークを迎え、平成26年1月では全国平均で1.74倍となっている。平成25年度の新規求人倍率を見ると、9割超の都道府県において1倍を超えており、人手不足感が広がっている。しかし、指定保育士養成施設卒業者のうち、約半数は保育所に就職しておらず、保育士資格を有しながら保育士としての就職を希望しない求職者のうち、半数以上が勤務年数5年未満であり、早期離職の傾向も顕著であると報告されている。また、保育士資格を有するハローワーク求職者のうち約半数は保育士としての就業を希望していないという現状も報告されている。

保育士職への就業を希望しない理由で、就業継続に関する項目としては「責任の重さ・事故への不安」が最も多く、次いで「保護者との関係が難しい」となっている。また、保育士職への就業を希望しない理由で、働く職場の環境改善に関する項目としては、「賃金が希望と合わない」が最も多く、「休暇が少ない・休暇がとりにくい」ことなどが挙げられている。

このことから、職場の環境改善に関しては養成校として支援することは困難であると考えられるものの、責任の重さや保護者との関係が難しいという人材育成に関わる点については、指定保育士養成施設として学生への教育を通して保育士職のあるべき姿を知らせ、就業につなぎ、離職に対するリスク

を減らすことはしていく事ができるのではないかと考えられる。

## (2) 本学の保育実習指導の現状

保育士職としての歩みに関しての大きな礎となる学びとして、保育実習が挙げられる。本学は短期大学であるので、2年間で実習を経験する。1年次の基礎保育実習として10日間の保育所・園での実習を行い、保育所・園の一日の時間の流れの把握や子どもとの関わり方、日誌の書き方などの基礎的な事項を学ぶ。2年次の保育本実習では、10日間の中で、指導目標を設定して行う設定保育等を含めた、より実践的な事項を学ぶ。

保育実習の指導に関して重要なものとして、実習準備が挙げられる。本学では、保育実習に関しては1年次の後期に保育実習指導Ⅰとして、実習日誌や履歴書の書き方の指導、実習の心得や実習で使うおもちゃ作りの指導などを行っている。また、保育内容計画法Ⅱにおいて、指導案の作成や手遊びに関すること、模擬保育による実践指導等を行っている。

実習での実践を通して学生は自身の実習準備に対する評価を行っていると考えられる。実習後の省察・振り返りから本学の実習指導の改善を図ることは重要である。

## (3) 保育所実習における実習体験

実習の特徴は、学内で学んだ理論や演習などを保育の現場で実際に活かすことができることである。学内では経験することができない実際の保育者や子どもと関わり、理想とは違う実際の対応を経験し、環境の設定、立ち居振る舞いなどを学んでいると想定される。その中で自己の技量不足や経験不足により葛藤や困難感、実習を支えるものとしてのポジティブな体験をしている。松永ら(2002)は、4年制大学での調査ではあるものの保育実習と学生の子ども観、保育士観、保育士としての適性観の変化の影響について調査し、保育士の専門性への意識や自己の適性について客観的に見つめなおすことができているとしている。また、現実認識の深まりとして、保育士への志望度

## 保育所実習における学生の学びに関する考察

が減少したことも示した。憧れだけでない自己の適性との吟味による職業選択として保育士への志望を辞めていく学生もいるが、準備不足による失敗体験から、適性がないと考える学生も一定数存在する。林（2012）の保育所実習におけるストレスに関する調査によると学生における実習ストレスの構成要素として、「保育技術の不足」「保育者とのかかわり」「多忙感と精神的疲労」が挙げられており、準備段階での技術の向上や実習イメージを確立させる働きかけなどにより、充実した実習へとつながると考えられる。

実習に関するエピソードに関する研究として林（2016）は子どもとのかかわりでの困難感に焦点を当て「コミュニケーションの取り方」や「けんかの仲裁」、「注意を必要とする場面での対応」などに要約し検討を行っている。実習の体験の振り返りから学生の困難感について振り返っているのである。

これらの先行研究を踏まえ、実習を充実させるための準備や実習中の学生たちの体験を明らかにすることで、本学の実習指導の在り方について振り返り、よりよい授業作りにつなぎ、学生の保育士職への就業につないでいくことが必要であると考えた。

### (4) 本研究の目的

学生の実習前の準備に対する振り返りやポジティブな体験も含めて検討することで、より多角的に実習体験について検討できるのではないかと考える。

そのため、実習後の学生に対し、①実習の準備で役立ったこと②実習の準備で不足だった点③実習で1番勉強になったこと④実習で1番うれしかったこと⑤実習で1番難しかったことの5つの項目に関しての自由記述により上記の実習前から実習中の体験を明らかにしていくことを目的とする。

## 2. 方法

調査時期：2017年7月

調査対象：本学保育学科2年生41名

調査方法：実習事後指導（省察・振り返り）

- 調査項目：① 実習の準備で役立ったことは何か  
② 実習の準備で不足だった点は何か  
③ 実習で1番勉強になったことは何か  
④ 実習で一番うれしかったことは何か  
⑤ 実習で1番難しかったことは何か

の5項目について自由記述式のアンケート調査を行った。

倫理的な配慮：回答に当たり趣旨説明を行い、調査結果については目的以外に使用しないこと、回答に関しては、個人が特定されないような形で分析することを伝え、学生全員から同意を得た。

### 3. 結果と考察

自由記述で記載されていた文章をカテゴリーごとに分け、回答数を質問項目ごとにまとめた。1人の記述の中で、いくつかのカテゴリーの記述があった場合は、それぞれのカテゴリーに関してカウントしている。

#### ① 実習の準備で役立ったことに関する結果と考察

表1. 実習の準備で役立ったことに関する記述量

1. 実習の準備で役立ったことは何ですか？	回答数
指導案の準備	13
絵本の準備（読みきかせの練習を含む）	12
手遊びの準備	8
設定保育の準備（指導案以外の物の作成や練習）	6
エプロンシアターの準備	5
名札	5
発達段階についての学習	4
ピアノ（レパートリーや練習）	3
折り紙の本の準備	2
着替えの準備	2
手品	2

## 保育所実習における学生の学びに関する考察

ペーパーサートの準備	2
紙芝居の準備	1
基礎保育実習の振り返り	1
実習に必要なもの（メモ帳やペン）の準備	1
実習の心得	1
外遊びのレポーター	1
発達障害についての学習	1

実習の準備に関して、最も役立ったとされているのが指導案の作成である。2年生の保育実習では、初めての設定保育を行うことになる。そのため、本学では事前指導として指導案を各年齢に合わせて複数枚作成している。指導する保育士との設定保育での話し合いなどの準備に関しても、指導案を複数枚作成する準備は役立ったと考えていることがわかる。

その他、絵本の準備やエプロンシアター、ピアノの練習などが事前の準備として役立ったとしている。設定保育以外の時間の活動で実施するものも役に立っていると考えていることがわかる。実習の中では、隙間の時間での活動を依頼されることも多いため読み聞かせ絵本の選択やエプロンシアター、ピアノ等のレポーターを充実させることが実習の中で役立っているのだと推察される。

講義に関するものとしては、発達段階や発達障害に関しての講義が役立ったという記述がある。発達段階に関しての知識をもとに子ども理解をしていることや遊びの設定などで役立っていると考えている学生が多かった。発達障害に関する事前知識についての記述は少なかったが、クラスに対象の子どもがいない場合や学生が発達的な偏りに気づくことができなかつた場合もあったと推察される。講義での学び以外の実際のかかわりを事前にとことより一層実習にもつながる学びになると考える。

回答数が少ないが実習で役立ったものとして、手品や外遊びのレポーターなどが含まれる。記述の中では、自己紹介場面で手品をしたことで子どもの関心が向き覚えてもらうことができたというものや、外遊びを任される

ことが多く外遊びのレパートリーが役立ったというものであった。事例を踏まえて実習指導の中で紹介することで、準備に役立つと考えられる。

② 実習の準備で不足だった点に関する結果と考察

表2. 実習の準備で不足だった点の記述量

2. 実習の準備で不足だった点は何ですか？	回答数
ピアノ（レパートリーや練習量）	8
設定保育の準備	8
指導案の工夫	5
絵本の準備（読み聞かせの練習を含む）	4
指導案の枚数	4
手遊びのレパートリー	4
実習園への事前の確認	4
子どもへのかかわり方（声掛け遊び方等）	2
弾き歌い	2
手作りおもちゃ（0歳から2歳に対する）	2
絵本や紙芝居以外の子どもが楽しめる活動の準備	2
日誌の事前記入	1
園児に対するプレゼント	1
着替え	1
実習の目標	1
体調管理	1
自己紹介の準備	1
食事・排泄の対応	1
日誌の書き方	1
漢字の勉強	1
障がいのある園児への対応	1
わらべ歌の練習	1

ピアノのレパートリーや練習量に関する記述と設定保育に関わる準備や指導案の枚数に関する記述が多かった。その他、絵本の準備や手遊び、弾き歌い等の準備に関する記述がみられた。実際に実習をしていく中で、戸惑った

## 保育所実習における学生の学びに関する考察

面や指導を受けた点が挙げられていると推察される。指導案に関しては、事前の準備の段階では子どもたちの様子がわからないまま発達段階に沿って作成している。実際に行う場合、事前に子どもたちの様子を把握し、指導者と相談しながら書き直すことも多くある。記述の中では、たくさんの指導案を作成していたことで、書き直すのもスムーズだったという記述もみられるが、指導案を作成する段階で、園舎の様子やクラス編成などの最低限の情報を収集しておき、実施に関するイメージを持ったうえで作成することを指導する必要があると考えられた。

### ③ 実習で1番勉強になったことに関する結果と考察

表3. 実習で1番勉強になったことの記述量

3. 実習で一番勉強になったことは何ですか？	回答数
年齢や一人一人にあった声掛けの仕方や接し方	15
保育者としての関わり(全体のまとめ方や指導法)	9
設定保育の実践	7
子どもの発達段階	7
保育室の環境等の作り方	3
先生方への挨拶	3
設定保育での下準備	3
食事・排泄の補助の仕方	3
保育士の連携の重要性	2
乳児の安全管理や栄養管理	2
日誌の書き方	2
トラブル場面での対応	2
積極性を持つことの重要性	2
指導案の作成	2
絵本や紙芝居の読み方	2
安全面への配慮	2
保育所全体の雰囲気や職員の働き方や指導、子ども達に影響すること	1
保育者の体験談を聞くことができたこと	1



保育者との関わり	1
縦割りクラスの長所と短所	1
自信を持つことの重要性	1
子どもの名前を覚えることの重要性	1
子ども達を促すときの声かけ	1
興味を引くときの声掛けや行動	1
お皿の持ち方	1
1週間での子どもたちの変化	1

実習で1番勉強になったものとして多く挙げられたのは、年齢毎や一人一人にあった声かけの仕方や接し方についてと保育者としての関わりであった。大学の中ではあまり学ぶことのできない実際の子どもの関わりや集団のまとめ方が1番勉強になったとしている。

続いて、設定保育の実践や子どもの発達段階が挙げられている。模擬保育とは違った難しさや保育者との振り返りにおける学びが記述されていた。発達段階に関しては、講義の中で知識として学んだ年齢帯による運動発達や認知発達と実際の子どもの様子が結びついたという記述がみられた。

その他、自己の性格に関する記述や保育園での安全面への配慮、保育者の体験談を聞くことでの学びなど、実践の中で大学での学びを補完する部分に関する記述が多かった。

#### ④ 実習で一番うれしかったことに関する結果と考察

**表4. 実習で一番うれしかったことは何ですか？の記述量**

4. 実習で一番うれしかったことは何ですか？	回答数
子ども達からの働きかけ（大好きや遊ぼう等）	28
設定保育に対する園児の反応	7
保育者からの働きかけ（ありがとうや助かった等）	7
保育者としての関わりが成功したこと（けんかの仲裁や遊びへの誘い等）	7
保育者の丁寧な指導	5

## 保育所実習における学生の学びに関する考察

設定保育に対する保育者の反応	4
設定保育の成功	1
人形劇を観ることができたこと	1
実習生の分もおやつを用意してくれたこと	1

実習で一番うれしかったことに関する記述では、多くの学生が子どもたちからの働きかけと回答している。その他も、設定保育に対する園児の反応や保育者からの働きかけなど、学生の活動に対する周囲の反応が実習の中で嬉しかったことが挙げられている。

また、保育者としての関わりの成功や設定保育に対する保育者の反応、設定保育の成功など学生の自信につながるものが挙げられている。

自分の活動に対する周囲からのフィードバックや保育者の丁寧な指導、そのことによる成功体験が学生の支えとなっていると推察される。

### ⑤ 実習で一番難しかったことに関する結果と考察

**表5. 実習で一番難しかったことの記述量**

5. 実習で一番難しかったことは何ですか？	回答数
設定保育の進め方	12
年齢や一人一人にあった子どもへの言葉かけ	12
けんかの仲裁	8
全体への言葉かけ・まとめ方	6
日誌の書き方	4
給食中の援助	4
安全管理	3
0歳児へのかかわり方	3
排泄の援助	3
保育者とのコミュニケーション	2
午睡の寝かせ方	2
名前を覚えること	2
けがへの対応	2

読み聞かせ	1
自由遊び	1
子どもたちの体力についていくこと	1
ミルクの飲ませ方	1
絵を描いてと言われた時の対応	1
朝の会と帰りの会	1
トイレトレーニング	1

実習で一番難しかったことの記述量としては、設定保育の進め方や年齢や一人一人にあった子どもへの言葉かけが多く挙げられている。続いて、けんかの仲裁や全体への言葉かけ・まとめ方が挙げられていた。子どもとの関わりに関して戸惑う場面や設定保育として全体をまとめていくことの難しさがうかがえる。

模擬保育での体験の充実や実習以外での子どもと接する機会の充実により上記の困難感を事前準備の段階で補うことが必要と考えられる。また、ケーススタディとして様々な場面での対応に関してイメージしていくことも効果のある可能性がある。

#### 4. まとめと今後の課題

筆者らは、現在、社会問題となっている保育士不足、離職率の高さ等の解決のため、保育士養成施設として可能なことを考え、実習後の省察アンケート調査を実施した。

就職に関しては、学生自身の保育所実習での充実感が大きな鍵になっていると考えたためである。

今回の実習での調査で明らかになったことは大きく次の2点である。

(1) 実習に際して事前の準備を十分に行うこと。

実習に役立ったものの主なものは、指導案の準備、読み聞かせ絵本の準備、手遊びや設定保育のための準備であった。準備不足だったものの主なものは、

## 保育所実習における学生の学びに関する考察

ピアノの練習不足、設定保育の準備不足、指導案の工夫不足、読み聞かせ絵本の準備不足、手遊びのレパートリー、指導案の枚数不足、実習園の事前の確認等であった。

このことから、次のような効果が期待できる。

### ア 準備に伴う不安や悩みの解消

指導案の作成など、授業では数枚書いているのだが、役立った項目にも、準備不足の項目にもあげられている。このことは授業に取り組む一人一人の姿勢にも関係していることが考えられる。

指導案作成に関しては、納得がいくまで何度も書き直す姿勢が大事である事により設定保育実施前にイメージが固まること、また実習中の指導により指導案を改善する場合にも書き直した経験を持つ学生は訂正が容易であることが推察される。

手遊びや読み聞かせ絵本の選択など、準備を十分に行っていれば、保育実習は、不安なく納得できるものになる。これらの準備に関しては、実際に経験した中で不足を感じる面も多いが、実習指導の中でイメージを膨らませることや過去の実習体験の例などを挙げることで準備に関する意識やイメージを与えることができる。

### イ 自己肯定感や自信につなぐ姿勢を備えること

実習に関して事前に学生の話を見ると、どの学生も異口同音に不安や心配があるという。学生自身が前向きな姿勢で、実習に臨むためには、自己肯定感や自信が必要である。

授業では、指導案作成は数枚経験し、模擬保育、個別指導も行っている。手遊びやピアノの楽曲のレパートリーに関しては個人個人ができるものを一覧表にまとめるなどしているが、一覧表にまとめただけで満足し、実際の場面ではできなかったということも予測できる。

実際の園児を前にしての実習は、予測できない行動が多いなど、たくさんのことを実践で学ぶ。学生は経験もなく、初めてのことばかりなので、思い通りにいかないことの方が多い。実際の場面で、勉強になったことと難しかった

たことが、年齢や一人一人に応じた声掛けの仕方や接し方が圧倒的に多いのも頷ける。他にもほとんど同じ回答が多かったことは、難しかったけれど、一番勉強になったと言うことであろう。

ボランティアや園との交流など、子どもとの交流の場を設定する中で、実習前に子どもたちとの関わりを増やすことや、自分の関わりについての振り返りを行っておくことが関わりに対する不安の低減につながっていくと考えられる。

## (2) 認められる経験が大事であること

実習で一番うれしかったことの多くが子どもたちからの働き掛けや、保育者からほめられたことや丁寧な指導を受けたことという項目に表れているように、学生自身が認められたと感じた時である。実習を行う中で、自分に対する評価を行うことは困難である。そのため、他者からのフィードバックにより自分の活動に対する評価を行っているのだと考える。そのことで、自己の適性を判断すると考えられるため、実習園での園児や保育者からのフィードバックは実習を支えるだけでなく、学生の保育士としての歩みを支えるものとなると考えられる。

他者からの肯定的なフィードバックが返ってくるような保育や関わり方を行うためにも前述の準備の必要性がある。

これらの結果から導かれる結論としては、実習に際しての準備は生半可なものではなく、しっかりと自信がもてるまで準備しなければならないということである。

自信がないと、何もうまくいかない。学生の自己肯定感を高めるまで、日々の努力と意欲がなければならない。

実習での出会い（物・こと・人）は、後の人生を大きく左右するといっても過言ではない。実習での充実感で、保育士職に就こうかどうかが決まるからである。

また、就職後も学生時代に築いた自信と技量により、困難感が低減すると

## 保育所実習における学生の学びに関する考察

考えられる。

今回の研究では、実習指導での準備の重要性について論じた。実習の準備について、イメージを持たせることや実際に子どもと関わる場面を設定し、関わりに関する振り返りを行うことが重要であると考えられた。今回は実習指導や模擬保育についての関連にとどまったが、今後は実習の準備に関して講義なども含めた2年間のカリキュラム編成等も含めて検討したい。

今回の調査においては、質問紙での自由記述による振り返りにとどまる。実習前から実習中の体験をインタビュー調査などで明らかにすることで、より個別的な体験を明らかにすることが今後の課題である。個人の特性や実習への意識なども含めた個別的なエピソードを収集することで、学生のサポートにつながる知見を得ていきたい。

### 【引用・参考文献】

- 厚生労働省「保育人材確保のための『魅力ある職場づくり』に向けて」2015年。  
林富公子「初めての保育所実習におけるストレスについての考察」園田学園女子大学論文集、第46号、pp.241-253、2012年。  
林幹士・田中麻紀子「保育実習で学生が子どもとのかかわりでうまくいかなかったことはなにか-保育実習ⅠAにおけるエピソード記述の分析から-」夙川学院短期大学教育実践研究紀要、第10号、pp.70-80、2016年。  
松永しのぶ・坪井寿小・田中奈緒子・伊藤嘉奈子『保育実習が学生の子ども観、保育士観に及ぼす影響』鎌倉女子大学紀要 第9号、pp.22-33、2002年。



## 『九州龍谷短期大学紀要』投稿要領

(平成30年3月 改訂)

1. 本学で開講されている学問分野もしくはその関連領域に関する未発表の学術論文であること。
2. 投稿資格は原則として、九州龍谷短期大学常勤の教職員、名誉教授及び学生の九州龍谷学会正会員、九州龍谷学会賛助会員であること。但し、編集委員会から特に執筆を依頼された場合は、この限りではない。
3. 原稿は、横書きの場合は35字×28行、縦書きの場合は54字×18行とし、8,000字～20,000字程度とする。ワープロソフトで作成し、プリントアウトした原稿2部とUSBメモリ等、「九州龍谷短期大学紀要論文投稿申込書」を併せて提出すること。
4. 本誌掲載の著作物の著作権は、本学会に帰属する。また、本誌は学会誌として刊行すると共に、原則としてオンライン公開する。
5. 論文の採否については、査読委員会で査読の上、決定する。
6. 提出期限：毎年10月末日とする。(期限厳守)
7. 提出先：〒841-0072 佐賀県鳥栖市村田町岩井手1350

九州龍谷短期大学内 九州龍谷学会事務局

電 話：0942-85-1121

F A X：0942-82-8411

E-mail:library@k-ryukoku.ac.jp



## 執筆要項

1. 論文冒頭に題名（副題）と執筆者名を明記する。執筆者名に所属・職名は付さない。
2. 欧文タイトルと氏名のローマ字表記とを併せて提出すること。なお、これらは別紙に記して提出することとし、論文冒頭に掲げることはしない。
3. 註番号は、括弧つき算用数字で付す。（例……と考察される<sup>(1)</sup>。）
4. 註は末註形式とし、その冒頭に「註」と表記する。括弧つき算用数字で通し番号をつけること。
5. 独立引用文は2字下げとし、かぎ括弧は用いない。
6. 引用文献の記載は、註記においてなすことを原則とする。

縦書きの場合は、漢数字を用いる。刊行年の記載は、西暦、元号のいずれを用いてもよいが、いずれかに統一すること。和文・欧文の両方の文献を引用する必要がある場合は、和文文献も含めて西暦に統一する。

この場合、初出箇所以下例に準じて記し、2回目以降は適宜略称を用いる。

### 和文書籍

筒井末春、中野弘一『心身医学入門』南山堂、三五頁、一九八七年。

龍谷太郎「鳥栖市との好ましい連携のあり方」『九州龍谷短期大学紀要』第64号、pp.15-20、2017年。

縦書きの場合 第六十四号、一五～二十頁、二〇一七年。

龍谷太郎・龍谷花子『仏教入門』龍谷出版、pp.15-20、2017年。

欧文雑誌論文：Penelope Wise, “Money Today:

Two Cents for a Dollar,” *No Profit Review* 2 (1987):123.

欧文書籍：David Stafford, *Britain and European Resistance, 1940-1945* (Toronto:University of Toronto Press,1980),90.

7. 欧文で論文を執筆する場合は、それぞれの言語圏での一般的な学術論文の形式に準拠すること。英文の場合は、*The Chicago Manual of Style* によることを原則とする。(前に挙げた英文文献の引用例は、同書によるものである。)
8. 欧文で表記される書名、雑誌名、およびその略号はイタリックで表記することを原則とする。
9. 論文では、常用漢字、現代かなづかいを用いることを原則とする。但し、古典的資料からの引用文に関してはこの限りではない。

## 編集後記

『九州龍谷短期大学紀要』第64号をお届けいたします。

本号は、論文9篇を掲載させていただきました。論文の内容は仏教関係、保育関係、芸術関係、福祉関係の教育研究と多岐にわたっています。ご多用の中、ご執筆いただきました諸先生方に、心より御礼申し上げます。お陰様で、学会員、賛助会員ならびに学生その他の方々の閲覧に供することができました。

本紀要は、昭和28年9月に『龍谷論叢』として創刊され、その後、2度の名称変更を経て今日に至っています。

今年度の大きな改善点に、査読制度を充実させたことが挙げられます。紀要編集委員会において提出論文の分野に精通する担当教員を検討し精査に努めていただきました。

今後、本紀要論文をより充実した内容にしていくため、次年度もさらに査読を厳格にしていきたいと考えています。会員の皆様におかれましては今後とも、ぜひ、本紀要に研究の足跡を記していただきたいと思っています。

皆様の応募を編集委員一同衷心より願っております。

なお、本紀要論文は本学ホームページ上でも閲覧できるようになりました。どうぞよろしく願いいたします。

### 編集委員

余公 敏子（委員長）  
原田 泰教（副委員長）  
水頭 順子  
木原 すみ子  
稲葉 仁佳子

## 執筆者紹介

みなもと じゅう こう  
源 重 浩

九州龍谷学会賛助会員

元本学非常勤講師（仏教学）

よ こう ゆう じ  
余 公 裕 次

九州龍谷学会賛助会員

春日市立春日原小学校主幹教諭（教育学）

おおく ほ じゅん こ  
大久保 淳 子

九州龍谷学会賛助会員

福岡県立大学准教授（幼児教育学）

あ べ あつし  
阿 部 敦

九州龍谷学会賛助会員（社会福祉学）

き はら こ  
木 原 すみ子

本学教授（図書館情報学、ビジネス実務学）

よ こう とし こ  
余 公 敏 子

本学教授（教育学）

たけ もり ひろ たか  
竹 森 裕 高

本学専任講師（健康教育学）

にし むら ゆき たか  
西 村 幸 高

本学専任講師（音楽教育学）

た なか さ き と  
田 中 沙来人

本学専任講師（心理学）

九州龍谷短期大学紀要 第 64 号

平成 30 年 2 月 27 日 印刷

平成 30 年 3 月 1 日 発行

編集者 九州龍谷学会

会長 後 藤 明 信

発行者 〒 841-0072 鳥栖市村田町岩井手 1350

九州龍谷短期大学

T E L 0942(85)1121

F A X 0942(82)8411

印刷所 〒 849-0101 三養基郡みやき町原古賀 6994

コロニー印刷 佐賀春光園

T E L 0942(94)2144

F A X 0942(94)3900

**BULLETIN  
OF  
KYUSYU RYUKOKU JUNIOR COLLEGE**

No. 64

March 2018

CONTENTS

- The Problems of New and Old Yogācāra  
Early Yogācāra and Solipsism  
Juko Minamoto····· (1)
- On the Analysis of Present Curriculum for Preschool-Elementary School  
Cooperation: Focusing on the Relation of Childcare Content (Human  
Relationships) in Preschool and Living Environment Studies, Moral Studies  
and Special Activities in Elementary School  
Yuji Yokoh, Junko Okubo····· (23)
- A Future Social Image "Regional Symbiosis Society" and Its Implication  
Atsushi Abe····· (41)
- A Study on the Effective Education of the Practice about the Information  
Search and Answer  
Focusing on Reference Interview  
Sumiko Kihara····· (65)
- A Study on the Relationship between Kindergarten and Nurseries from  
the Viewpoint of Organizational Culture  
Toshiko Yokoh····· (87)
- A Study on the Obstructive Factors of Curriculum Design and  
Implementation for Approach-Curriculum In relation to the Recognizable  
Level of Preschool beginner teachers  
Toshiko Yokoh, Junko Okubo, Yuji Yokoh····· (99)
- About Association with Exercise of Parents and the Physical Activity  
of their Children  
Hiroataka Takemori····· (113)
- Possibility of Liberal Arts for Music Education  
Through "Teaching Music for Preschool Educators"  
Yukitaka Nishimura····· (127)
- A Study of Student's Learning through Teaching Practice in Nursery School  
From the Result of Survey Questionnaire on Retrospect of Nursery  
School Practice  
Sakito Tanaka, Toshiko Yokoh····· (137)

Edited by

**KYUSYU RYUKOKU GAKKAI**