

# 保育内容「人間関係」<sup>[1]</sup>の課題

## —高度専門職としての幼稚園教員の養成課程の構築に向けて—

児童教育学科 走井 洋一

### 1 はじめに

本稿の課題は、教育職員免許法・同施行規則上、幼稚園教諭免許状を取得する教職課程において求められる科目のうち、保育内容「人間関係」において何をどのように扱うべきかの予備的考察として、まずはその課題を明らかにすることである。もちろん、これまでも同科目について多くの養成校<sup>[2]</sup>で実施されてきたところであり、そのためのテキストも数多く出版されてきた。にもかかわらず、保育内容「人間関係」で何をどのように扱うべきかを問い直すのには以下のような理由がある。

第1に、幼稚園教員養成課程については、これまで小学校・中学校・高等学校（以下、小学校等）教員の質の低下<sup>[3]</sup>、さらにはそれに伴う教員養成改革の議論において、エアポケットのように忘れられてきたという実態がある。このことは幼稚園教員の養成が小学校等の教員よりも保育士の養成との親和性が高く、その改革の議論のなかで検討されてきたことも一因と考えられるが、それだけでなく、本論で詳細に検討するように、幼稚園教員養成課程の成立プロセスにその理由を見出すことが可能である。しかしながら、子どもの成長・発達を保障するという観点からすれば、それぞれの発達段階の違いに留意する必要があるものの、幼稚園や保育所と小学校等との差異は見出されないはずである。こうした点から幼稚園教員養成課程とそのなかでの保育内容「人間関係」において何をどのように扱うべきかを問い直す必要があると考えられる。

そして、第1の点とも関連することになるが、法令改正に伴って保育内容「人間関係」の位置づけが変わる。2016（平成28）年11月に「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が成立し、教育職員免許法が改正され、2017（平成29）年11月に「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令」が公布されたことに伴って、「教科に関する科目」に代わって「領域に関する専門的事項」が求められることになった。この概要は本論で詳述するが、保育内容「人間関係」はこれまで「保育内容の指導法」に該当する科目であったにもかかわらず、保育内容そのものも扱ってきた。今回の法令改正に伴って、それらが整理されることになる。この動向を踏まえたうえで、保育内容「人間関係」において何をどのように扱うべきかを再検討する必要がある。

そして、第3に2017（平成29）年に『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』が告示されたことで、保育内容についても変更がなされた。それに伴って当然ながら、保育内容「人間関係」で何をどのように扱うべきかを再考することも求められる。

本稿では、これらの3点について確認していくことで保育内容「人間関係」の課題を明らかにし、何をどのように扱うべきかを考える方向性を見出すこととしたい。

### 2 幼稚園教員養成課程の成立過程とその課題

日本における幼稚園は、先駆的な試みをいくつか見出すことができるものの、制度的には1876（明治9）年の東京女子師範学校附属幼稚園の設立にはじまるといえる[cf. 日本保育学会 1968: 32]。しかしながら、その担い手であった保姆の養成については、当初から軽視されてきたといっていよい[cf. 富田 2016: 94ff.]。もちろん、保姆にとどまらず、教員養成全体が必ずしも専門性を高めることに寄与してこなかっ

たという歴史を確認できる。つまり、公教育制度を立ち上げた際に、それ以前にも存在した寺子屋の師匠といった伝統を断ち切って、「教師は育成されるべきもの」という思想を選び取り、師範学校を設立したにもかかわらず、必ずしも専門性の高い教員養成を行うことができなかつたという現実を看過できない〔cf. 走井 2014b, 2016〕。しかし、第二次大戦後に師範学校制度の反省に立って大学での教員養成を原則としたことから「二階級特進」といわれるように<sup>[4]</sup>、専門性を高める教員養成へと制度を変容させようとしたと考えてよいだろう<sup>[5]</sup>。

一方、幼稚園教員養成課程については、1950（昭和25）年にお茶の水女子大学と奈良女子大学に2年課程が、他には1年課程の指定養成機関の設置が行われたものの、国立大学の教員養成学部への幼稚園教員養成課程の設置は1966（昭和41）年を待たなければならず、その帰結として、幼稚園の教員養成は、国公立大学よりも私立大学で、四年制大学よりも短期大学で行われることとなったのである〔cf. 大岡 2014: 33〕<sup>[6]</sup>。

加えて、「中等教育教員養成に力点を置き、初等・幼児教育教員養成を下位に置くという文化」〔小川 2013: 99〕をアカデミックな出自の大学教員たちが醸成してきたことも指摘できる。とはいえ、これは幼稚園教員養成課程だけにとどまるのではなく、教員養成課程全体が孕む問題でもある。小川〔2013: 93f.〕が自らの経験をもとに幼稚園教員養成課程において「実技重視」の傾向がみられると記述しているが、後にみるように、今回の「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」の背後には、大学、とりわけアカデミックな理論研究に対する不信感をもとに教員養成を徒弟制的なものとして捉え直そうとしていることを見出せる。一方の大学においても実践を軽視してきたことで、「不健全な独立主義」〔走井 2016〕と呼ぶべき事態を生み出してきた。とはいえ、現に行っている実践を継承するだけでは未知の事態が必ず生じる子どもの教育に携わることは困難である。それゆえ、教員養成は、未知の事態にも対応しうるために、実技や実践知の継承にとどまる専門職の育成ではなく、それを理論的・科学的に反省し、新たな実践を生み出すという循環を自覚的に行うことができる高度専門職としての教員の育成が求められるはずである<sup>[7]</sup>。しかしながら、幼稚園教員養成課程の現状においては、実践優位、実技重視の教員養成にとどまっているというのが正直なところであろう。

屋上屋を架すことにもなるが、幼稚園教員養成課程についていえば、小学校教員養成課程をモデルにして構想されてきたことも、独自の専門性が十分には認められてこなかったことの傍証として指摘することができるだろう。このことについては後に言及するので、ここでは指摘するにとどめたい。

こうした幼稚園教員養成課程の扱いの背後には、保育という仕事の専門性への無理解があったと考えられる。小川〔2013: 20〕がいうように「保育という仕事が、これまで母親になれば誰でも自然にやれる仕事であるとみなされてきた子育てと類似するというイメージ」で捉えられてきたからである。とはいえ、田中〔1998: 41f.〕が、保育という言葉について、①乳幼児期にふさわしい人間的成長の保障、さらには、勤労庶民の子どもの人間的成長の保障、②子どもの生命・衛生・健康を守る働きかけ（養護）と、人間的発達をうながす働きかけ（教育）の両方を含むもの、③幼稚園・保育所両者での営みを含み、共同で組織するものであり、国家や自治体の公的責任を重視するもの、④人間らしく働くことと人間らしく子育てすることとを両立させようとする人々の努力と模索のなかで、大切にされ、発展させられ、その意味を豊かにしてきたもの、と述べるように、現在では保育という営みの内実の豊かさが見直され、共有されていると考えてよい。ただ、田中の記述は保育という営みに対する無理解が強かった時代から現在に至るまでの運動のプロセスで勝ち取ってきたものを記述したものである。それゆえ、これを定義として端的にまとめるならば、幼稚園と保育所、幼保連携型認定こども園を通じて子どもの人間形成への支援として行われる養護と教育を一体とした営み、とできるだろう<sup>[8]</sup>。しかしながら、田口〔2016: 60ff.〕が指摘するように、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では、「教育及び保育」と記載されており、保育が教育の必要条件とされていた上記の定義とは異なる捉え方がなされている。すなわち、保育という営みの豊かさが共

有されている一方で、現在においてもなお、その専門性が十分に確立していないといっても正鵠を失ってはいないだろう。

### 3 「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」の概要と幼稚園教員養成課程の課題

2016(平成28)年11月に「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が成立し、2017(平成29)年11月に「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令」が公布されたが、これらは中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて(答申)」(2015(平成27)年12月、以下、2015答申)の内容を踏まえたものである。それゆえ、2015答申の記述も参照しつつ、この一連の法令改正の概要を確認しておきたい。

2015答申では、①社会環境の急速な変化に伴う教員の資質能力の向上、②近年の大量退職・大量採用に伴い年齢、経験年数の不均衡による弊害が生じ、教員の知識・技能の伝承を上手く図ることができない状況、③学び続ける教員を支援する仕組み、④社会に開かれた教育課程の実現、⑤チーム学校の担い手としての教員の育成、といった現状認識や課題を示し、「教員は学校で育つ」というスローガンのもと、養成・採用・研修を通じた方策を提案するとしている。いくつかの課題を踏まえた提案であるものの、大量退職・大量採用に伴い、教員の知識・技能が上手く伝承できない現状のなかで、学校で教員として勤めながら資質能力を向上させるという方策を示していることに注目したい。

日本の教員養成については、大学による養成という原則を保ってきたがゆえに、他国よりも長い教員養成期間を保持してきたが、各国で教員養成の高度化が図られてきたことや、日本においても大量退職・大量採用期に十分に教員の質を担保できないという指摘がなされたことで〔cf. 走井 2016〕、例えば、中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」(2012(平成24)年8月、以下、2102答申)においては、高度専門職としての教員を育成する必要があるとして修士レベルの教員養成の見通しが示されるに至っている。ここで留意すべきなのは、教員の資質能力の担保をどこが行うのかについてのズレがあることである。つまり、2012答申においては教員の質の担保は大学ないしは大学院が担うものとされていた一方で、2015答申においては養成・採用・研修を通じた一体的なシステム構築を目指そうとしているものの、「教員は学校で育つ」というスローガンに象徴されるように教育委員会に教員の質の維持と向上を担わせようとしている<sup>[9]</sup>。このことは、先にも言及したが、「教員は育成されるべきもの」という思想を選び取り、紆余曲折はあったものの、師範学校、新制大学と培ってきた近代的な教員養成システムに対して、いわば前近代的な徒弟制的教員養成に逆戻りしかねないものであるとさえいえる。2015答申では各教育委員会に教員育成指標を定めることを求めていたが、教育公務員特例法改正によって各教育委員会に「校長及び教員の資質の向上に関する指標」を策定することを求めることとなった。このことは、良い意味でも悪い意味でも互いに独立していた養成段階を担う大学と採用・研修段階を担う教育委員会との関係を、教育委員会に従属させるものへと組み換えたとみるのが可能である。

この是非については別途検討する必要があるが、幼稚園教員養成課程についてはこの制度そのものの埒外に置かれているとあってよいだろう。というのも、この制度設計自体が、小学校では全学校数(20,095校)の98.5%(19,794校)が、中学校では全学校数(10,325校)の91.8%が、高等学校(全日制・定時制)では全学校数(4907校)の72.8%が公立学校であるのに対して、幼稚園の場合、公立園は全園数(10,878園)の36.3%(3,952園)にとどまり、幼保連携型認定こども園に至っては、公立園は全園数(3,673園)の15.0%(552園)であることから明らかなように〔平成29年度学校基本調査〕、公立校が多数を占める小学校等の段階を想定しているからである。それゆえ、ここでも幼稚園教員養成課程が教員養成制度改革の議論のエアポケットになっていることを確認できるだろう。

さて、2015答申では養成段階について、①養成段階は教員となる際に必要な最低限基礎的・基盤的な学修を行う段階であること、②学校現場や教職を体験させる機会の充実、③教職課程に対する外部評価制度導入・全学的に教職課程を統括する組織整備の促進、④教員養成カリキュラムについて、学校現場の要望に柔軟に対応できるよう、教職課程の大きくくり化や大学の独自性が発揮されやすい制度とする、ことを提案している。ここでも先にみた「教員は学校で育つ」というスローガンが徹底されていることを見出すことができるが、幼稚園教員養成課程の課題を確認しようとする本稿にとっては、④が重要になろう。④については、「学校を取り巻く様々な教育課題に対応できる教員養成を行うことができるよう、教職課程の科目を担当する教員の意識改革や資質能力の向上も重要」であるとして、「学校現場の要望に柔軟に対応できるよう、教職課程を大きくくり化し、大学の独自性が発揮されやすい制度とすることで、大学と教育委員会の連携を格段に向上させる」[中教審 2015: 17] ことを提案している。

この「大きくくり化」については2つの点で注目すべきことを含んでいる。まず第1に答申において「特に、幼稚園において、幼稚園教育における狙いや内容を「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」領域別に幼稚園教育要領に示しつつ、幼稚園における生活全体を通じて総合的に指導するという幼稚園教育の特性を踏まえて検討を深める必要」[中教審 2015: 37] と言及されていることについてである。先に確認したように、幼稚園教員養成課程は、小学校教員養成課程をモデルとして構築されてきた。その最も顕著な現われは、教育職員免許法別表第一「教科に関する科目」について「……幼稚園教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教科に関する科目の単位の修得方法は、小学校の教科に関する科目について修得するものとし、国語、算数、生活、音楽、図画工作及び体育の教科に関する科目のうち一以上の科目について修得するものとする」(同法施行規則第2条)と定められていたことにある<sup>[10]</sup>。幼稚園の教育課程には教科に該当する区分は存在しない。にもかかわらず、その教員養成においては、「教科に関する科目」として「小学校の教科に関する科目について修得するもの」とされていたのである。幼稚園教員養成課程の目的学科であった場合には、小学校の「教科に関する科目」であったとしても、幼稚園の現実に応じた授業内容が扱われるだろうが、小学校教員養成課程と並置されていた場合、小学校に特化した授業が行われていても、教育職員免許法上は問題がないということになる。こうした事情を踏まえて2015答申では領域に準拠して教職課程を組み立て直すことを提案していたのである。2016(平成28)年11月の教育職員免許法改正において、従来の「教科に関する科目」「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」という区分を撤廃し、「教科及び教職に関する科目」と「大きくくり化」したことを受けて、2017(平成29)年11月の教育職員免許法施行規則改正において、幼稚園教員養成課程については、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」になかに「領域に関する専門的事項」と「保育内容の指導法(情報機器及び教材の活用を含む)」(以下、「保育内容の指導法」)を設けるように組み立て直されたのである。

第2に、その結果として、不分明であった「領域に関する専門的事項」と「保育内容の指導法」が「大きくくり化」に伴ってどちらも指導すべき内容として明確化されたことを指摘できる。このことを確認するために、保育内容「人間関係」においてこれまで養成校でどのような授業が行われていたのかを確認しておきたい。

大分県の保育者養成校を対象として、保育士養成課程の保育内容科目「人間関係」の指導法についての分析を行った渡辺[2017]によれば、その授業内容や計画の方向性としては大きな差異はないと指摘している。また、金城[2017]は、東京都に所在する幼稚園教諭一種免許状を取得できる大学におけるシラバスを対象としてその内容を比較検討し、それらに共通する内容から、保育内容「人間関係」のモデルシラバスとして、導入、展開Ⅰ(乳幼児期の人間関係)、展開Ⅱ(子どもを取り巻く人間関係と環境)、まとめ、を示しており、田中ら[2017]はさらに、乳幼児期の重要性に着目した人とのかかわりが育つ過程、幼稚園、保育所での集団生活の意義、「人と関わる力を養う」という保育者の役割などを扱っていることを明らかにしている<sup>[11]</sup>。これらから保育内容「人間関係」が「教職に関する科目」の「保育内容の指導法」

に該当する科目であったにもかかわらず、その授業内容は保育内容の指導法だけでなく、保育内容そのものに及んでいたことをうかがえる。もちろん、指導法に関する科目において指導される内容に言及することがあってもよい。しかし、「教科に関する科目」と「保育内容の指導法」との不一致を解消するために、これまで保育内容「人間関係」の授業内容は保育内容そのものと指導法をそれほど自覚的ではないまま含むことになっていたとあってよい。とすると、今回の法令改正によって、保育内容「人間関係」は、「領域に関する専門的事項」と「保育内容の指導法」を自覚的に含むように授業を構想することが求められるようになったと考えられる。具体的には、これまでと同様に（とはいえ、それらをいったん切り分け、再統合して）1科目のなかに両者を含むこともありうるだろうし、2科目に分けて実施することも考えられるが、いずれにしても、両者を含むものであることの自覚が求められることを確認しておきたい。

#### 4 『幼稚園教育要領』改訂に伴う領域「人間関係」の課題

最後に2017（平成29）年告示『幼稚園教育要領』の特徴と領域「人間関係」の課題について言及しておきたい<sup>[12]</sup>。

今回の学習指導要領改訂においては、育成すべき資質能力を三つの柱に整理して、全学校段階を通じて育成することを目指しており、幼稚園においては、①「豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」、②「気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」、③「心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」、を「育みたい資質能力」として示している。ここで指摘すべきなのは、幼稚園教育の独自性よりも小学校段階以降の接続を重視したこと、換言すれば、幼稚園から高等学校に至るまでの一貫した見通しのもとに教育課程を位置づけたことであろう。確かにこれまでは、保育と教育の異質性に目を向けて幼稚園教育の独自性を強調してきたといえる。例えば、幼稚園の教育課程を特徴づける「環境を通して行う」教育は、教育の目的志向性がある意味では拒否するものであるが<sup>[13]</sup>、今回の改訂では小学校段階以降の「資質能力の育成」（傍点引用者）といったほどには強い表現ではないものの、「育みたい資質能力」（傍点引用者）としてその目的志向性を明確にしている。このことは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（以下「姿」）が「活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿」（傍点引用者）として示されていることから明らかである。

そして、「姿」として、①「健康な心と体」、②「自立心」、③「協同性」、④「道徳性・規範意識の芽生え」、⑤「社会生活とのかかわり」、⑥「思考力の芽生え」、⑦「自然との関わり・生命尊重」、⑧「数量・図形、文字等への関心・態度」、⑨「言葉による伝え合い」、⑩「豊かな感性と表現」を示している。上述の資質能力が「活動全体を通して」育まれる具体的な姿としての「姿」であるため、『幼稚園教育要領』においては5領域との対応関係を明示していないものの、例えば、無藤ら[2017: 14ff.]が「5領域の内容を10に整理」とまとめていることから考えても、緩やかな対応関係を見出そうとすることが今後多くなるだろう。ただ、すでに教員の資質能力の指標化の問題として指摘したところであるが[cf. 走井2017b]、「姿」を実現することがはたして子どもの全体的成長に寄与するのか、仮に寄与するとしてこれらをどのように統合すればよいのかについての十分な見通しは示されていない。このように分節された「姿」が予定調和的に統合されることを期待するのでは教育とはいいがたい[cf. 走井2017a]。これは5領域についてもいえることであって、J. デューイの指摘を待つまでもなく[cf. 1998: 264f.]、単一のものであるはずの子どもの生活に対して、学問体系に依拠して構築されてきた教科による分節化の妥当性以上に、幼稚園での5領域への分節化の妥当性は自明ではなく、その意味では恣意的な分節化といえるし、さらには生活へと再統合する見通しは示されていない<sup>[14]</sup>。そのうえ、幼稚園教員養成課程が領域別に「領域に関する事項」と「保育内容の指導法」を求められることから、領域はなおいっそう教科的に扱われる

可能性が生じる。これらの検討は別途行う必要があるが、ここではこうした不十分さを含みつつ構成された『幼稚園教育要領』をもとにして編成しなければならない教職課程における保育内容「人間関係」では、分節化に懐疑の目を向けつつも、生活の多面的な有り様にも理解を及ぼし、生活そのものを保育する教員の育成が求められるはずである。

## 5 小括—保育内容「人間関係」の課題

ここまで3つの観点から保育内容「人間関係」の授業内容を再検討する必要性について論じてきた。とはいえ、必ずしも保育内容「人間関係」に特有の課題が明らかになったわけではない。このことは上述したように、そもそも領域が子どもの生活を恣意的に分節したものであるがゆえに、そこに特化した課題を見出せないということもできるが、教育職員免許法・同施行規則上求められる科目であるかぎり、保育内容「人間関係」で何がどのように扱われるべきかについて検討することが求められていることは間違いない。それゆえ、ここまでの議論を踏まえつつ、今後の検討の方向性について言及して稿を閉じることとしたい。

- 幼稚園教員養成課程がこれまで、そして今回も教員養成制度改革の埒外に置かれていたとはいえ、子どもの成長・発達を保障する高度専門職としての教員を育成する必要があることを確認するならば、制度設計のなかで埒外に置かれているからこそ、養成段階を担う大学が自律的に高度専門職としての教員養成を行う必要があり、この前提のもとで保育内容「人間関係」を構想する必要がある。
- 徒弟制的な前近代的教員養成を脱して、高度専門職としての幼稚園教員を育成するための合理的な教職課程およびそのもとの保育内容「人間関係」を構想する必要がある。
- 保育内容「人間関係」が子ども、さらには成長した後の大人の人間関係についての理解とそれに対する保育の有り様の両者を扱わなければならないことを自覚したうえで、それぞれの内実についての理論的・科学的な深い検討が必要である。
- 保育内容「人間関係」の担当者の研究領域が一律ではない現実 [cf. 注 [11]]、この科目を支える基礎学の不在を意味している。それゆえ、諸領域においてこれまで生み出されてきた研究成果を統合して保育内容「人間関係」を構想することが求められるが、その点では人間学的なアプローチが参考になると思われる [cf. 走井 2010, 2015]。
- 高度専門職としての教員を育成する教職課程における保育内容「人間関係」では、単に人間関係の知見を獲得するだけでなく、また、経験知・実践知にもとづく人間関係への関わりを確認するだけでなく、その関わりの妥当性を問い直すことができる資質能力の形成が求められる。

### 注

[1] 本学児童教育学科では現在「保育内容の研究（人間関係）」という名称の科目に該当するように科目名そのものは多様でありうるが、本稿においては「保育内容「人間関係」」と表記することとする。なお、後述するように、法令等の改正によって「領域に関する専門的事項」と「保育内容の指導法」の2つを含む必要が生じたものの、「大きくくり化」によって両者を架橋した科目の設定も可能になっている。そのことも含みつつ、本稿ではさしあたっては両者を合わせたものとして「保育内容「人間関係」」と記述しておきたい。

[2] 小学校等の教員養成課程の場合には「養成大学」と表現することが多いため、「養成校」という表現を用いるのは幼稚園教員養成課程の特徴をなすと考えてよい。本論で確認するように、小学校等の教員養成課程と異なり、幼稚園教員養成課程は、第二次大戦後公布された教育職員免許法が示した大学での養成という原則に必ずしも準じてこなかった歴史があるからである。すなわち、四年制大学よりも、短期大学・指定教員養成機関での養成が主であり、1970（昭和45）年度においてそれらの占める割合は97%であった [cf. 文部省 1972: 931 ff.]。なお、2016（平成28）年現在においても、

- 指定教員養成機関全体のうち、幼稚園教員養成課程が6割を超えている [cf. 文部科学省 2016]。
- [3] 教員の質が本当に低下したのかどうかについては疑問の余地がある。まずそもそも教員の質が低下しているという言説自体に疑問を投げかけることが可能である [cf. 油布ら 2017, p.82]。さらに、もし仮に教員の質の低下が認められるとしても、教員の年齢構成バランスをほとんど考慮してこなかった各教育委員会が大量退職・大量採用を繰り返してきたために、学校現場でのミドルリーダー層が非常に少なくなり、新任教員が多い学校現場となっしまい、結果として、学校全体の教育力を低下させた可能性が考慮されるべきであろう。すなわち、教員一人一人の資質能力の問題というよりも、構造的な問題として受け取るべきである可能性があることも指摘しておきたい。
- [4] この「二階級特進」という表現は、中等教育に位置づけられていた師範学校が第二次大戦後高等教育である新制大学へと改組したこと、すなわち師範学校が労せずして新制大学へと改組したことを揶揄した表現であり、専門性を高める方向への「二階級特進」を必ずしも意味してはいないことにも留意しておきたい。
- [5] 新制大学での養成を原則としたことの成否を問えば、義務教育期間の延長、児童生徒数の増加などの要因による教員需要の増大に対応することが急務であったことから、否と答えざるを得ないものであったことはすでに明らかにしたところである [cf. 走井 2016]。
- [6] 本学についていえば、国立大学の教員養成系学部での幼稚園教員養成課程の設置に先立つ1962（昭和37）年度から大学児童学科において幼稚園教員養成課程の認定を受けている [cf. 渡辺学園 1981: 125f.]。ここから考えても、幼稚園教員養成の高度化は私立大学、とりわけ初期の段階から大学において幼稚園教員養成を行ってきた本学においてこそ実施されるべきものであるとさえ言えるはずである。
- [7] より高度な専門性、ないしは高度専門職としての教員に求められる資質能力の内実については、とりわけ、幼稚園教員に特化した場合にどのような内実を記述できるのかは今後検討すべき課題であるが、さしあたって高度専門職としての教員のもつべき「知」については既に論じたところである [cf. 走井 2014a]。
- [8] このように保育を定義したとしても、養護や教育といった営みをどのように理解し、それらの一体とした営みをどのように捉えればよいのかについては十分に検討していない。教育は意図的計画的な営みであるが [cf. 紺野・走井ほか 2012: 11ff.]、保育もまた、そうした営みであることは同意されるであろう [cf. 小川 2013: 28]。しかしながら、後に指摘するように、幼稚園の独自性を保育に見出すとするならば、そこに目的志向性をどのように取り込むのかについての検討が不可欠である。また、保育に教育が含まれるとするならば、幼稚園の保育と小学校等の教育との関係をどう考えればよいのか、など考えるべき点は多く残っている。これらについては別稿を期して取り組むこととしたい。
- [9] 後に指摘するように、教育委員会が教員の質を担保するという教員養成システムは、その是非は問わないとしても、公立学校が多数を占める小学校等の学校段階では成り立ちうるが、公立園が4割弱にとどまる幼稚園においては成り立ちにくいことを確認しておく必要がある。
- [10] これは教員免許状取得に必要な単位数であって、教職課程認定基準においては「[教科に関する科目]に開設する授業科目は、国語、算数、生活、音楽、図画工作、体育及びこれら科目に含まれる内容を合わせた内容に係る科目その他これら科目に準ずる内容の科目（以下「幼稚園全教科」という。）のうち、一種免許状の課程認定を受ける場合は5教科以上、二種免許状の課程認定を受ける場合は4教科以上の科目ごとに授業科目が開設されなければならない」と規定されていたように [教員養成部会 2015: 4-1- (1)], ほぼすべての科目を開設しなければならなかった。
- [11] 源ら [2014: 11] は、保育内容「人間関係」に相当する授業科目を担当する教員のうち、専任教員

であった216名について専門分野を調査して、心理学に関連する分野（心理学・発達心理学・幼児心理学・教育心理学等）が32%，保育学・幼児教育学に関連する分野が31%，教育学が10%，教科教育に関連する分野（社会科教育・生活科教育・音楽教育・家政教育等）が3%，障害児教育に関連する分野が2%，その他が22%であったものの、第二専門分野も加味すると、全体の半数以上が心理学に基礎を置く研究者であったことを明らかにしている。保育内容「人間関係」のシラバスや授業内容が一定の共通性を持つのに対して、全体の半数以上が心理学領域の研究者ではあるとしても、その担当者の多様性をうかがうことができる。

- [12] 『幼稚園教育要領』を含めた2017（平成29）年告示学習指導要領全体の特徴については、システム型カリキュラムとして特徴づける試みをすでに行った [cf. 走井 2017a]。
- [13] このことは後に見るように、予定調和を期待する教育課程に墮してしまう可能性があることも確認しておきたい。
- [14] 2017（平成29）年告示『幼稚園教育要領』では「各領域に示すねらいは、幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであること、内容は、幼児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることに留意しなければならない」と示されているものの、生活全体と領域との関係は必ずしも明確ではない。

## 参考文献

- 中央教育審議会 [2012] 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」 URL: [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/08/30/1325094_1.pdf), アクセス日: 2018年1月8日
- 中央教育審議会 [2015] 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて（答申）」 URL: [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/01/13/1365896_01.pdf), アクセス日: 2018年1月8日
- デューイ, J. [1998] 『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳, 講談社
- 走井洋一 [2010] 「人間学的態度に基礎づけられた教育学の構想—ディルタイにおける教育学と人間学」『プロテウス—自然と形成—』第12号, pp.87-104
- [2014a] 「教師教育の高度化における「知」の問題—教師に求められる「知」の構造とその協同的性格」『日本教師教育学会年報』第23号, pp.136-146
- [2014b] 「教職観の変遷」戸江茂博監修『保育者・小学校教諭・特別支援学校教諭のための教職論』北大路書房, pp.29-36
- [2015] 「精神諸科学の基礎づけと人間への視点—ディルタイの教育学と人間学」笹田博通編『教育的思考の歩み』ナカニシヤ出版, pp.119-134
- [2016] 「教員養成と教員採用・研修の〈あいだ〉」下司晶・須川公央・関根宏朗編『教員養成を問いなおす—制度・実践・思想』東洋館出版社, pp.42-58
- [2017a] 「カテゴリー型カリキュラムからシステム型カリキュラムへの転換—カリキュラム・マネジメントを可能とする教師に求められる資質能力」『東京家政大学教員養成教育推進室年報』第3号, pp.22-30
- [2017b] 「教師教育の高度化と専門職化—専門職化」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.342-345
- 金城悟 [2017] 「保育者養成課程における「保育内容（人間関係）」「幼児と人間関係」のシラバス構成に向けた基礎的研究（1）授業計画の分析」『東京家政大学教員養成教育推進室年報』第4号, pp.65-71



- 紺野祐・走井洋一ほか [2013] 『教育の現在—子ども・教育・学校を見つめなおす (改訂版)』 学術出版会  
 教員養成部会 [2015] 「教職課程認定基準」 文部科学省 『教職課程認定申請の手引き 平成30年度版』  
 pp.155-170
- 源証香・小谷宣路 [2014] 「『保育内容』研究のあり方に関する一考察—保育者養成校における担当教員の  
 専門分野の実態調査から—」 『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 Vol.13, pp.9-15
- 無藤隆・汐見稔幸・砂上史子 [2017] 『ここがポイント! 3法令ガイドブック—新しい『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』の理解のために』 フレーベル館
- 文部科学省 [2016] 「指定養成機関一覧 (平成28年4月1日現在)」 URL: [http://www.mext.go.jp/  
 component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2016/12/27/1308274\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2016/12/27/1308274_1.pdf), アクセス日:  
 2018年1月6日
- 文部省 [1972] 『学制百年史』 ぎょうせい
- 日本保育学会編 [1986] 『日本幼児教育史』 フレーベル館
- 小川博久 [2013] 『保育者養成論』 萌文書林
- 大岡紀理子 [2009] 「近代日本における幼稚園制度と保姆養成制度の成立過程」 『早稲田大学大学院教育学  
 研究科紀要 別冊』 第17号, pp.181-191
- [2014] 「新制大学成立後の教員養成についての一考察—養成機関の実態と教員養成における諸課題を  
 中心に」 早稲田日本教育史研究会 『日本教育史論集』 第1号, pp.27-34
- 田口賢太郎 [2016] 「保育教諭の「教育原理」は可能か—教員養成と保育士養成のあいだで教育の基礎を  
 問う」 下司晶・須川公央・関根宏朗編 『教員養成を問いなおす—制度・実践・思想』 東洋館出版社,  
 pp.59-74
- 田中孝彦 [1998] 『保育の思想』 ひとなる書房
- 田中卓也・岩沼まどか [2017] 「保育者養成における講義のシラバス分析とその課題に関する考察—保育  
 内容 (人間関係) を中心に」 共栄大学教育学部研究紀要第1号, pp.49-59
- 富田純喜 [2016] 「幼稚園教諭の専門性とその養成」 下司晶・須川公央・関根宏朗編 『教員養成を問いな  
 おす—制度・実践・思想』 東洋館出版社, pp.93-108
- 渡辺学園創立百周年記念事業実行委員会年史編集委員会 [1981] 『渡辺学園百年史』 学校法人渡辺学園
- 渡辺一弘 [2017] 「領域「人間関係」の指導についての検討—保育者養成校において, 他の保育内容の領  
 域との違いを中心に」 会津大学短期大学部研究紀要第74号, pp.122-135
- 油布佐和子・佐藤幹男・走井洋一・島信行 [2017] 「シンポジウム「今後の教員養成と私学の対応」」 関東  
 地区私立大学教職課程研究連絡協議会 『会報』 第81号, pp.58-90