

保育者養成の再検討Ⅲ —保育士養成課程のカリキュラム改正と保育士の専門性—

岡本 和子
矢藤誠慈郎*
諏訪 英広**
光本 弥生***

要約

本稿の目的は、保育士の専門性という観点から、今年度（平成14年度）より施行された保育士養成課程の新しいカリキュラムの成立基盤について検討することである。

そのために第一に、専門性に関する理論的な考察から保育職についての代替的な専門職観を概観する。そしてこの専門職観から、学生の実際の学びの状況をいかに捉え得るかについて、筆者らの従来事例研究から検討する。第二に、これまでのカリキュラムの変遷とその動因を概観し、専門性との関わりについて言及する。そして第三に、新カリキュラムの改正の経緯と専門性を見直すことによって、反省的実践家モデルに基づくカリキュラムの検討の必要性を指摘する。

キーワード：保育者養成、カリキュラム、保育者の専門性、反省的実践家モデル、学び

1、研究の目的

筆者らはこれまで、幼稚園教諭も含む保育者の養成について、実習を学びとして成立させるための実習指導（矢藤他，1997・1998），保育ニーズと養成課題についての調査研究（岡本他，2000）により、保育者養成のあり方の見直しを行ってきた。さらに、それらの研究において、保育者の専門性についても考察してきた。その結果として、筆者らは、代替的な専門職観による保育者養成カリキュラムの必要性を導き出した。

一方、近年の多様化する保育ニーズに応え得る保育士の養成という社会的要請により、平成12年に「保育所保育指針」が10年ぶりに改正された。これに伴い、保育士養成課程のカリキュラムも改正された。それでは、今年度（平成14年度）より施行された保育士養成課程の新しいカリキュラムは、筆者らの

* 新見公立短期大学
** 山陽学園短期大学
*** 新見公立短期大学

考える代替的な専門職観を反映しているのだろうか。新しいカリキュラムの成立経緯は、筆者らの考える代替的専門職観の形成過程と類似しているのだろうか。それらのことを明確にするためには、新しいカリキュラムの具現化以前の保育士の専門性をいかに保障しようとしてきたかの経緯等に言及する必要があるまいか。そこで筆者らは、次のような問題に言及することが重要であると考えた。その第一は、保育士の専門性に関する議論に関してである。本稿では、専門性に関する理論的な考察から、保育職についての代替的な専門職観に言及する。そしてこの専門職観から学生の現実的な学びの状況をいかに捉え得るかについて、筆者らの従来事例研究から検討する。第二には、これまでのカリキュラムの変遷とその動因の概観、および専門性との関わりについてである。そして第三には、新カリキュラムの改正の経緯と専門性に関してである。

ところで、保育をとりまく状況の急激な変化に伴い、認可保育所への企業の参入や第三者評価の導入など、保育施策は変化の只中にある。保育士の養成も、保育士の役割の拡大に照らして拡充していくことが求められている。また幼稚園も子育て支援や時間外保育等、現代の保育ニーズに対応することが求められている。

したがって本稿における議論と考察は、保育士養成のみならず幼稚園教諭も含めた保育者全体の養成カリキュラムの改善に寄与するものとする。

なお本稿では、「厚生省」（現「厚生労働省」）、「保母」（現「保育士」）、「社団法人 全国保母養成協議会」（現「社団法人 全国保育士養成協議会」）を当時の名称のまま表記している。保育士一般を指す場合には、名称変更以前の場合も「保育士」と表記した。

II、保育士の専門性に関する議論

本節では、専門性に関する理論的な考察から保育職についての代替的な専門職観を概観する。そしてこの専門職観から学生の実際の学びの状況をいかに捉え得るかについて、筆者らの従来事例研究から検討する。

1 伝統的専門職モデルとしての「技術的熟達者モデル」とその限界

保育士の職務の質を考慮した場合、その専門性をどのように捉えればよいのであろうか。本節では、まず専門職一般の専門性に関する今日の動向を概観し、そこから導き出される現代的専門職モデルをもとに保育士の専門性について論じる。さらにこの代替的なモデルが、筆者らの従来事例研究と適合するものであることを改めて確認する。

名越（1986）は、さまざまな専門職論を整理した上で、専門職の構成要件を、①職務の範囲が明確で、社会的に不可欠な仕事に独占的に従事すること、②理論的に裏付けられた高度な知識や技術が必要とし、その習得のために長期の専門的教育（訓練）が必要となること、③実践者は、個人として

も集団としても広範な自律性が与えられるが、その自律性の範囲内で行った判断や行為については直接に責任を負うこと、④サービスの提供は、営利よりも、公共の利益を第一義的に重視して行うこと、⑤職能水準を維持し向上させるために包括的自治組織を結成し、適用の仕方が具体化されている倫理綱領を持っていること、⑥その職業に従事するためには、国家、またはそれに代わる機関による厳密な資格試験をパスすることが要求されること、とまとめている。

周知の通り、これらの要件を満たす代表的な専門職として、医者・法律家・聖職者（司祭、司教）が想定されている。一般的に、各界の専門職論において、当該職業を専門職となすことを企図して展開される議論のパターンは、まず、その職業の前記要件に対する充足の可否を検証し、次いで、見出された不足要件を満たすために何をなすべきかという流れであった。現在も多くはそうであろう。佐藤によれば、これらの専門職モデルは「技術的熟達者モデル」と呼ばれる（佐藤、1997）。

技術的熟達者モデルは、科学的合理的知識への絶対的な信頼を背景に、唯一最善の知識・技術を探求・適用しようとする専門職モデルであり、上述の伝統的専門職観と軌を一にする。しかしこの唯一最善という発想が幻想に過ぎないということが明らかになってきた今日、このモデルの限界がしばしば指摘される。例えば、メジャー専門職とされる医者を例にとってみよう。今日の医療技術は日進月歩の発展を見せ、未来永劫に利用可能な知識パッケージを手に入れることは困難となってきた。生命倫理問題（脳死判定、臓器移植、生殖医療技術など）は、複雑・不確実な要素が多く、同時に価値観の相違が露呈する問題となっており、万人が納得する対応マニュアルも未だ存在しないし、将来的に完全に合意することも難しい。唯一最善幻想の崩壊である。医者－クライアント関係の変化も見られる。インフォームドコンセント概念の浸透は、医者への絶対的権力の終焉を意味する。両者の関係がより対等なものへと近づこうとしている。このように見てくると専門職の典型である医者でさえ、その存在と営為にゆらぎが生じ始めてきている。つまり伝統的専門職モデル＝技術熟達者モデルの限界が露になってきているのである。

2 代替的専門職モデルとしての「反省的実践家モデル」

しかしながら一方で、専門職論議の変革を促すようなパースペクティブが、特に90年代に入って台頭してきている。「技術的熟達者モデル」から「反省的実践家モデル」へというD.A.ショーン（1983、邦訳2001）の提案に触発された、専門職モデルのパラダイム転換ともいえる動向である。そこで登場してくるのが、複雑性と不確実性が支配する現代における専門職の有効モデルとしての「反省的実践家モデル」である。これは、既知の知識・技術の適用だけでなく、実践に対する反省的思考を通して自己の専門性を高めるモデルである。反省的実践家には、①実践的見識（＝問題状況に主体的に関与し、対象者との動的関係を結び、省察と熟考により問題を抽出し、解決策を選択し判断する見識）、②熟考（＝理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動）、③省察（既存知識や実践者自身の信念・価値・実践に対する積極的・持続的・批判的な思考及び行為）という思

考や行為が強く求められる。反省的実践家は問題解決過程において、固有な省察と熟考の様式を採用する。複雑性や不確実性の縮減を目指してきた技術的熟達者モデルとは異なり、あえて複雑性や不確実性に身を投じ、文脈との対話を通して、問題と対峙するモデルである。反省的実践家は、既用意された問題群に挑む（仮説検証型）だけでなく、状況や文脈から問題を発見し（仮説生成型）、経験に基づく暗黙知などを活用しながら、問題に対して重層かつ複眼的に取り組む。さらに、このモデルでは、専門職—クライアント関係も大きく異なってくる。技術的熟達者モデルにおいて、この関係は専門職からの一方的な指示・管理といった固定的関係であるのに対して、反省的実践家モデルでは、基本的に対等な関係性を想定し、「教え—教えられる」関係が状況によって多様になり得るような協働的關係にある。

3 「反省的実践家」としての保育士

保育という営みの特徴の一つは、その一回性にある。全く同じ状況は繰り返され得ない。ある場面における子どもとの関わりは、複雑で不確実な条件に満ちている。さらに保育士に求められる役割の拡大は、この複雑性や不確実性をさらに増大させている。したがって、保育士にとっての専門的な知とは、知識パッケージよりも、目の前の状況に対峙し、それを解釈し、瞬時に有効な手立てを編み出し、実践するスキーマである。したがって、上記の議論から、保育士における専門職モデルは、伝統的・権威主義的な専門職観に依拠する技術的熟達者モデルよりも、保育実践の特徴に即した反省的実践家モデルの方が、親和性が高いといえる。

そこで、「反省的実践家モデル」に立脚した専門職としての保育士の特徴や内容等について、以下で主要論者の主張を参照しながら論じる。

津守（2000）は、一瞬一瞬を子どもの傍らにいて、柔らかくかつ本気でかかわることを保育者の専門性の第一歩であるとし、「省察」の重要性を強調する。津守によれば、省察する保育者は、常に子どもの内面を理解しようとし、その子ども理解に照らし合わせて自分の保育実践を振り返ることで専門家としての思考と技術を高めていくことができるという。津守のいう保育者のあり方は外面的には評価しにくい上、保育者の考え方・価値観や子どもとの関係性などによって、同じ行為であっても意味が変り得るので、マニュアル化できるものではない。つまり、省察する保育者は、自己の置かれた状況や自己の持つ価値観を相対化・客観化した上で、複雑かつ不確実な子どもとの関係性に臨み、得られた体験・知識をさらに反省的に自己の中に取り入れるのである。

佐藤（1997）は、ショーンの「反省的実践家モデル」をわが国の教師の専門職論に援用し、その詳細な特性を明らかにしている。また、佐藤とともに、反省的実践家としての保育者モデルを提唱するのが秋田（2000）である。秋田は、保育者の成長を「省察」を中核に据えた「自己の変容と生成の過程」と捉えている。両者は、これまでに保育者の専門性として特に重視されてきた保育指導技術の習得について、矮小化された技術論と批判した上で、専門家としての「あり方」「生き方」を重視し、

「学び続ける存在」として保育者を捉えている。

先にも述べたが、ある場面における子どもとの関わりは、複雑で不確実な条件に満ちている、また、今日の保育士に求められる役割の拡大は、この複雑性や不確実性をさらに増大させている。しかし、このような状況下において、反省的実践家としての保育士は、複雑さや不確実さを忌避するのではなく、あえて飛び込み、挑むことを志向する。不確実性は実践の本質であるにもかかわらず、伝統的・権威的専門職観としての技術的熟達者モデルの立場に立った時、保育士は既成の学問や制度の権威に依存し、そこから解決策を導こうとする。しかし、反省的実践家モデルの立場に立った場合、保育士は、既存の知・権威・制度への過剰な依存を行わず、直面する状況の中で知の再構築を行い、新たな知を生成しようとするのである。つまり、反省的実践家としての保育士は、常に、文脈（子どもあるいは自身の置かれた状況など）を多面的・多元的に理解しようとし、熟考を経て、主体的な意思決定を行うのである。さらに、行為・実践の後に、省察を行い、次なる行為・実践を展開するという循環的プロセスを繰り返すのである。

一般に、専門性は長いキャリアの中で身に着くという性格を持つと考えられるが、経験年数と専門性の深化が必ずしも無条件に比例関係となるわけではない。絶えず自分の保育を反省的に振り返り、子どもや保育を見る目を深め、実践をより良いものにしようとする強い意志のもとに最大限の努力を積み重ねることによって、結果として、専門家になっていくものであろう。

だからこそ、「省察」や「反省的実践家」として学び続けることが必要だと考える。知識だけでなく知識の得方、考え方が大切になる。実践を反省的にとらえることが簡単にできるとは思わないが、教師がそれを視野に入れて学生の学びを支援し、そのための機会を提供することはこれからの保育者養成に欠かせないと考える。

4 保育士を目指す学生の学びの状況

筆者らは、前項までの理論的検討と並行して、学生の実習における学びの内実を捉えるべく事例研究を重ねてきた（矢藤他、1997・1998）。

その結果明らかになったことは以下の通りである。学生は、実習を通じて、特に具体的・技術的なことを自覚的に学習し、また情緒的な印象を持ち帰る。省察といった作業を通じて、学びを深めている学生が少数ながらいるが、彼ら／彼女らを学習の進化へと導いているものは、そもそも学生が持ち合わせている意欲的なパーソナリティや、学習の契機を提供する実習指導者の指導に拠るところが大きく、学内指導が機能しているという確証はほとんど得られなかった。

実習が学生と現場の指導者との関わりである以上、学生自身と現場保育者とが学習の重要な要因になることは疑いのないところである。しかし、反省的実践家という保育専門職モデルに依拠するとき、実習での学びに養成校での事前及び事後の指導や各教科目が十分な機能を果たしていない可能性がある。したがって現行の養成のあり方やカリキュラムのあり方を問うことには一定の意義があると考えられる。

III 従来のカリキュラム改正の経緯と動因

本節では、これまでのカリキュラムの変遷とその動因を概観し、専門性との関わりについて言及する。

保育士養成課程のカリキュラムは、昭和22年児童福祉法が制定されたことに伴い、昭和23（1948）年4月8日「保母養成施設の設置及び運営に関する件」（児発第105号）において制度上初めて正式に位置づけられ、それ以降5回の改正を行い現在に至っている。

上記以降の改正時期はそれぞれ以下の通りである。

- ①昭和27(1952)年3月31日厚生省告示33号「保母養成所教育課程」
- ②昭和37(1962)年9月26日厚生省告示328号「保母養成所教育課程」
- ③昭和45(1970)年9月30日厚生省告示352号「保母養成所教育課程」
- ④平成3(1991)年5月30日厚生省告示121号「改正保母養成所指定基準による保母養成教育課程」
- ⑤平成13(2001)年5月23日厚生労働省告示198号「児童福祉法施行規則第39条の2第1項第3号の指定保育士養成施設の修業教科目及び単位数並びに履修方法」

1 昭和27年・昭和37年のカリキュラム改正—保母の確保と養成の拡充—

第1回目の改正である昭和27年厚生省告示33号では、「学科目および授業時間数を短期大学の設置基準に準じて定め、養成所の教育内容及び保母の資質向上を図る」ことと、「保母の増員を期して、大学又は短期大学が指定を受けること」がねらいとされており、その結果、短大保育科等で指定を受ける学校が数多く出現している（岡田他、1980）。しかし、当時のカリキュラムでは、学生に履修させる教科目が、必修26科目87単位の他に4科目以上の選択必修があるために平均95単位と多く、幼稚園教諭など他の職種との併行的養成が難しい状況にあり、高度経済成長を背景に急増する保育所等児童福祉施設で必要とされる保母の数を確保するのに十分とはいえなかった。

この課題に対応することを企図して、昭和37年にカリキュラムが改正された。この改正においては、短大設置基準における履修単位数との調整を図り、保母資格の取得に必要な教科目単位数を73単位以上とし、これまで「総合実習」として20単位であった実習を、就職後取得可能な内容もあることなどを考慮して、「保育実習」10単位としている。さらに実習においては、幼稚園教諭の養成と併行している保母養成校にあっては、「教育実習」4単位の履修をもって保育所での実習4単位を履修したものとみなすことができるようになっている。これらの改正により、短期大学における養成は以前に比べて容易になり、保母養成校が飛躍的に増加している。

また、このカリキュラム改正は「一般教育の重視、専門科目の精選により、保母の質的向上を図った」ものであるとの指摘もある。児童の福祉と教育は一体化された形で行われるべきであり、保育者の養成も一体化して行うべきであるという『教育の理念』が具現化されてきたとし、保母の専門職化の方向として必要なことであるとの位置づけもなされている（水野他、1997）。

この改正以降、保母資格取得者数における保母養成校卒業者数の割合が増加し、保育の質の向上に繋がった面が確かにあると思われる。また養成校の増加に伴い全国保母養成協議会が本格的に始動するなど、保母養成の大きな分岐点となったといえる。

そして、これ以降のカリキュラム改正においては、全国保母養成協議会におけるカリキュラム案がかなり受け入れられる形で進められており、その意味では、専門性についての議論がなされる土壌が作り上げられたとの指摘もある（水野他、1997）。

2 昭和45年カリキュラム改正—保母確保対策の推進と社会的評価の向上—

この改正は、幼稚園教育要領改訂（昭和39年）、保育所保育指針改訂（昭和40年）、保育所緊急整備5か年計画要綱案（昭和41年）、特別乳児保育対策（昭和44年）を受けた形で実施されているが、その主な背景としては次の二点が挙げられる。

第一には、乳児保育の開始による保育内容の拡充とそれに対応できる保母の養成が急務となった点である。昭和40年代以降、乳児保育に関するニーズが急増し、とくに昭和47年度では、措置された乳児の数が前年度に比べて倍増している（昭和46年3,506人→昭和47年7,790人。ちなみに昭和39年1,014人→昭和40年1,286人）。

第二には、保母確保の推進のため、保母養成校に対する社会的評価を向上させることが上げられている。「児童福祉に関する当面の推進策について（意見具申）」（昭和45年1月12日中央児童福祉審議会）によると、保母確保が重要な課題となっているが、その現状と問題点として、保母資格取得者が児童福祉施設に就職せず、無資格者が代用で従事していることを挙げている。そして、その原因として、①保母の処遇が比較的低位にある、②勤務に要する疲労度が高い、③保母の社会的評価が低い、の三点を示している。その対策としては、①保母の社会的評価を高め処遇の改善を図る、②保母の労働条件の緩和を図る、③保母養成所の拡充強化を図る、④その他保母の確保を容易にするための方法を講ずること、の四点を提案している。これまで具体的な教育条件を明らかに示した基準がないことが保母養成校の評価を低くしており、ひいては保母の社会的地位を確保しにくくしているというのである。

そこで、保母養成校のあり方について、その性格、教職員組織および教員の資格、教育課程について言及し、短大の設置基準を参考とし、具体的な基準設置の必要性を提示している。主な内容としては、通常2か年で取得する単位数との調整を図り、単位制による授業を適切に実施するため、保母資格に必要な最低単位数を68単位とし、学生が自主的に選択学習できる余地を多くしている。さらに幼稚園教諭の養成課程との調整を図り、資格・免許を同時に取得することを比較的容易にしている。一方で前回の改正時に盛り込まれた「教育実習4単位の履修をもって保育所における保育実習4単位の履修とみなす措置」について廃止したことは、保育職の独自性を考慮しているという点で興味深い。

3 平成3年カリキュラム改正—児童福祉援助職としての保育養成

改正の趣旨として、「児童を巡る環境の変化，児童福祉施策の進展及び昨年改定された保育所保育指針の趣旨を踏まえ」て児童福祉法施行規則第39条の2の改正を行うことが明示されており，幼稚園教育要領改訂（平成元年），保育所保育指針改訂（平成2年），そして「今後の保育養成の在り方について（意見具申）」（平成3年4月24日中央児童福祉審議会）を受けて，カリキュラム改正が行われた。例えば，選択必修科目に，児童福祉援助の技術・方法を学ぶ科目として「児童福祉Ⅱ」が新設されるなど，児童福祉援助職としての位置づけが改めて打ち出されている。

保育士の量的確保や養成校の拡充といった課題は既にクリアされ，保育士の地位向上という課題も従来に比べれば改善され，特に女子では最も人気が高い職業の一つとなった。したがって，カリキュラム改正の重点は，保育所の子どもの主体的な発達といった保育内容の課題に移ってきており，量的には充足した養成校に今度は独自性を求めるようになった。

以上，4回の改正の背景を概観するとき，次のような変遷をみてとれる。昭和23年～45年の改正については，需要の増大に対応する保育士確保対策としての色彩が強く，改正内容としても短期大学での養成および保育士資格の幼稚園教諭免許との併行取得が前面に出ている。その後，保育士需要がほぼ充足されて，保育内容の充実が課題となり，保育所保育指針が子どもの主体性を重視する観点から大きく改訂され，それに伴い，平成3年のカリキュラム改正がなされた。さらにここでは，それまで幼稚園教諭との接近の中で論じられることの多かった保育士養成課程が，それぞれの養成校の持つ独自性を踏まえて，福祉・養護面を改めて重視したものになった。その意味では，量的な充足から質的な充実が課題となり，保育士の専門性についての関心が喚起されたという見方ができる。

IV 今回のカリキュラム改正と保育士の専門性との関係

本節では，新カリキュラムの改正の経緯と専門性に関する議論を見直し，代替的専門職観に基づくカリキュラムの検討の必要性を指摘する。

1 改正の概略

保育士養成課程のカリキュラムは，「児童福祉法施行規則第39条の2第1項第3号の指定保育士養成施設の修業科目及び単位数並びに履修方法」（平成13年5月23日厚生労働省告示第198号＝以下，「告示」）により10年ぶりに改正され，平成14年4月1日より施行された。

まずはその概略について『児童福祉法施行規則第39条の2第1項第3号の指定保育士養成施設の修業科目及び単位数並びに履修方法』の施行について」（平成13年9月7日厚生労働省雇用均等・

児童家庭局長 雇児発第583号以下、「通知」）及び「今後の保育士養成課程等の見直しについて（報告）」（平成13年2月16日 保育士養成課程等検討委員会以下、「報告」）をもとに確認する。

(1)改正の経緯

平成11年に改訂された保育所保育指針では、①地域の子育て支援、②乳幼児突然死症候群、アトピー性皮膚炎、児童虐待への配慮、③研修を通じた専門性の向上や守秘義務、④教育的内容について幼稚園教育との整合性を図ること、⑤人権への配慮、が主な改訂内容となっている（「保育所保育指針について」平成11年10月29日厚生省児童家庭局保育課長 児保第30号）。それらの課題を担う保育士を養成するために、保育士養成課程のカリキュラム改正が必要になった。

全国保育士養成協議会では、保育所保育指針改訂、児童福祉法改正、教育職員免許法改正等を視野に入れながら、社会の保育ニーズの変化に鑑みて、平成9年度よりカリキュラムの研究を継続して実施している（全国保育士（保母）養成協議会、1997・1998・1999a・1999b・2000a・2000b）。平成12年には新カリキュラム案（全国保育士養成協議会、2000a）を出した。厚生省はこうした作業にも鑑みながら、平成12年9月より保育士養成課程等検討委員会を組織してカリキュラムについて検討し、平成13年2月に前述の報告を出した。これを受けて、告示等が出された。

(2)改正の趣旨

改正の趣旨は、「通知」によると「児童をとりまく家庭や環境の変化に対応し、保育士の専門性の確保、資質の向上を図る」ことである。

「報告」では、①少子化や核家族化の進行、②女性の社会進出の本格化、③就業形態の多様化、④地域の子育て機能の低下など、近年の児童を取りまく環境が著しく変化しているなかで、児童福祉サービスの需要が増大し、多様化・高度化しており、児童福祉の現場やその利用者からの専門性の高い多様なサービスに対応できる資質の高い保育士の養成が求められているとしている。

さらに、保育士資格についても、「児童福祉法の一部を改正する法律」（平成13年11月30日交付）により、次の諸点が示された。すなわち、①保育士の職務として、児童の保育に加えて、児童の保護者に対する保育に関する指導が位置づけられたこと、②欠格事項が規定されたこと、③信用失墜行為の禁止及び守秘義務を明記したこと、④名称独占、⑤研修への努力義務の明記、などである。

(3)改正の内容

履修総単位数については、「報告」において、学生にとって過度の負担とならないことに配慮するよう求めており、従来どおり68単位とされた。

必修科目については、「報告」において、①育児支援等家族支援を担いうる資質の涵養、②学生の自主的学習能力の強化、③保育所における乳児保育の一般化や障害児保育の浸透、④保育所以外の児童福祉施設における保育士としての専門性の確保などの側面における科目の強化を図ることとしている。

その結果、「家族援助論」、「障害児保育」、「養護内容」、「総合演習」が加わった。必修科目の「社会福祉Ⅰ」は「社会福祉」に、「社会福祉Ⅱ」は「社会福祉援助技術」に名称変更、「小児栄養」は講義・実習から演習に、「乳児保育」は講義から演習に授業形態変更、必修科目の所要単位数は47単位から50単位に増加した。

選択必修科目については、「報告」における、多様な資質をもった保育士の養成に向けて各保育士養成校がそれぞれに創意工夫できるようにとの配慮から、従来の、全ての系列にわたり8教科20単位以上設定することとしてうち5科目11単位以上の履修を求めているものを、系列を問わず19単位以上（うち保育実習2単位以上）の設置とし10単位以上（うち保育実習2単位以上）を履修するものへと緩和し、科目も養成校において自主的に設定できることとしている。また「報告」においては、実践力・応用力をもった保育士養成のために現場での実習を強化するよう求めており、これにしたがって、「保育実習Ⅱ（保育所）」と「保育実習Ⅲ（施設）」のいずれかを履修しなければならなくなった。

従来の「基礎科目」は「教養科目」となり、設置すべき単位数は、12単位以上から10単位以上に、履修させるべき単位数は、10単位以上から8単位以上となった。

また「報告」では、養成校の卒業生の多くが幼稚園教諭免許を同時取得している現状から教員養成課程との整合性を図ることと、養成校間格差が生じないようにとの配慮から教授内容（シラバス）の標準的事項が示されている。

2 改正の背景

これらは、平成10年の児童福祉法及びその関連法令の一部改正と、平成10年の「幼稚園教育要領」改正及びそれに伴う平成12年の教育職員免許法及びその関連法令の改正に追随したものと見え、大きくは、平成3年改正の流れを継承している。

(1) 保育士養成課程等検討委員会における議論

カリキュラム改定の検討に当たった保育士養成課程等検討委員会（平成12年9月8日～平成13年2月16日、6回開催）の議事録（厚生労働省ホームページ）によると、新カリキュラムの内容に関して、以下の点が検討されている。

① 同時取得に鑑みた幼免課程との整合性の問題

幼免課程は大幅に大綱化している。これと整合性を図ることにより同時取得時の負担緩和をめざす。

② 近接他資格との関係の問題

幼免課程だけでなく、社会福祉士や介護福祉士の養成課程との兼ね合いが検討されている。しかし、保育士養成課程との共有部分が少ないため、断念する形になっている。一方で、保育所以外の児童福祉施設への視点の弱さが指摘されている。

③養成校間の格差と独自性の問題

養成校間の教授内容の格差を是正するために、ガイドラインとしてのシラバスを提示する必要性が示されている。一方で、養成の独自性を発揮できるよう大綱化を図るべきとされている。

このことが、選択必修科目の大幅な自由化につながっている。

④4年制養成課程の問題

2年制での養成が限界であることは、ほぼ了解事項であり、各種保育団体の見解も同様である。主として4年制で保育士養成課程をもつ大学から、より幅広く深い専門性を余裕をもって涵養するために、4年制の保育士養成課程とその資格を創設することが主張されている。しかし、養成校の90%は2年制であり、4年制化した場合の、人事や財政面での問題があるとされている。また現場でも人事・財政面の問題が生じるとされる。そこで、4年制を主張する委員は、2年制を廃止するのではなく1種・2種に分ける、2年制の基礎保育士にプラス2年で特定領域の専門保育士とする、という提案をしている。

⑤重点化する教科目の問題

特に、保育所への子育て支援機能の付与、また保育所以外の児童福祉施設の児童へのケアの充実の必要性という観点から、対人援助技術の科目の充実が強調されている。

また、目先の技術よりも、将来専門職として伸びていく基盤となる人間形成をすべきという意見もある。

このような考え方が、「社会福祉Ⅱ」の「社会福祉援助技術」への名称変更、「養護内容」の必修化、「家族援助論」や「総合演習」の新設に関わっていると考えられる。

(2)保育士の専門性に関する議論

保育士が求められる専門性の高度化と拡大に照らして4年制課程をとという意見が多くある。しかし、議事録を見る限り、専門性という概念自体は十分には検討されていない。

無論、資格を同時取得させやすいようにといった学校経営サイドの発想でない、専門性の観点の必要性は主張されている。幼稚園教諭と異なる保育士の専門性は何なのか、また福祉サービスの専門性は何なのかといった問いかけもなされている。しかし、そのようなことを考えていかななくてはならないとするだけで、カリキュラムの基盤である専門性についての改めての議論はなく、第3回の委員会からは、カリキュラム構成に際しての技術的な問題に話が移っている。既に方針が固まりつつあり、タイムリミットに照らして実際のカリキュラムを決めていかなければならないので、根本的な議論に立ち返るには限界があるとしても、問題が保育士の職務の基盤に関わるだけに、どこかで十分な議論が必要だったのではないだろうか。

専門性についての新たな議論が十分にはなかったということは、改正作業の過程の議論において暗黙に前提されている専門職観は、従来の伝統的なものを踏まえていると考えてよいだろう。すなわち、伝統的専門職モデルとしての「技術的熟達者モデル」である。ニーズの拡大に合わせて役割を拡大し

て教科目をそれに適合させるという発想は、知識の内容と量が専門性とリンクするということを単純に前提にしていると考えられる。また「保育実習Ⅱ」と「保育実習Ⅲ」のいずれかを選択し必修とする実習重視傾向は、経験の量、つまり技術的熟達が重視されていることを示すといえる。

一方で、学生の修得単位数や実際の時間数を増やさないという制約があったことから、もりだくさんに詰め込んだ内容を、広く浅く教授するというカリキュラムになっており、したがって専門性を十分に深めることが等閑になるという事態に陥る可能性が危惧される。

こうしたいわばカリキュラムの内容の飽和状態に対して、修業年限を延長して余裕を持ってより深い専門教育をとという考え方も見出されるが、仮に修業年限が延長されたとしても、専門性の再検討がなされなければ、単に詰め込む内容を上乘せするというにとどまりかねない。保育士に求められる職務の質を考慮した専門性の再検討が必要であるが、それが今回の改正作業の中で十分になされているとはいえない。

昨今の、幼稚園教諭も含めた保育者の役割の拡大と多様化に対して、保育者の専門性をどう捉え、専門性を身につけるために学生がどのように学んでいったらよいか、またそのためにいかなるカリキュラムや養成システムを用意するかについて、さらに議論や研究を深めていく必要があるだろう。

参考文献

- 1) 秋田喜代美 (2000) 「保育者のライフステージと危機」『発達』No.83, pp.48-52。
- 2) D.A., Schon (1983) The Reflective Practitioner, Basic Books <佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版>。
- 3) 水野浩志他編著(1997) 『保育者と保育者養成』栄光教育文化研究所。
- 4) 名越清家(1986) 「教職の専門職化をめぐる意識と実態」市川昭午編 『教師＝専門職論の再検討』教育開発研究所。
- 5) 岡田正章他編著(1980) 『戦後保育史 第1巻』フレーベル館。
- 6) 岡本和子・諏訪英広・矢藤誠慈郎・光本弥生(2000) 「保育者養成の再検討Ⅱ—保育所入所児童の多様な保育ニーズに関する調査から—」中四国教育学会編 『教育学研究紀要』第46巻第一部, 643-648頁。
- 7) 佐藤学 (1997) 『教師というアポリア』世織書房。
- 8) 津守真 (2000) 「保育者の地平」『発達』No.83, pp.61-67。
- 9) 矢藤・岡本・光本 (1997) 「保育者養成の再検討Ⅰ—実習を学びとして成立させるための学内指導の研究(1)—」中四国教育学会編 『教育学研究紀要』第43巻第一部, 379-384頁。
- 10) 矢藤・岡本・光本・諏訪 (1998) 「保育者養成の再検討Ⅰ—実習を学びとして成立させるための学内指導の研究(2)—」中四国教育学会編 『教育学研究紀要』第44巻第一部, 473-478頁。
- 11) 全国保母養成協議会編 (1997) 『保母養成課程シラバス』(保母養成資料集第19号)。

- 12) 全国保母養成協議会（1998）『保母（保育士）養成課程カリキュラム（案）提案の概要』。
- 13) 全国保育士養成協議会編(1999a)『保育士養成課程カリキュラム第2次案』（保育士養成資料集第26号）。
- 14) 全国保育士養成協議会編(1999b)『保育士の役割の再認識—養成課程の見直し—（第3次案）』（保育士養成資料集第27号）。
- 15) 全国保育士養成協議会編（2000a）「保育士養成所教育課程（案）」『平成11年度期プロジェクトチーム報告』（保育士養成資料集第30号）。
- 16) 全国保育士養成協議会編（2000b）『保育士養成課程と関連する専門職養成課程の比較研究』（保育士養成資料集第31号）。
- 17) 厚生労働省ホームページ=<http://www.mhlw.go.jp/>

〔2002年10月31日受付〕
〔2002年12月25日受理〕