

〈研究ノート〉

## 保育者養成校において「資質・能力」を育むということ — 教員— 学生双方の学びの関係と「トランジション (接続)」—

前 正 七 生

(2019年9月10日受理)

### 要 旨

本論は、保育者養成校教員の学びのスタイルや傾向、いわば養成校教員の資質・能力について、過去の保育士養成校教員に関する研究(\*全国保育士養成協議会「指定保育士養成施設教員の実態に関する調査」2011年から2012年等)などの報告や研究の蓄積を紐解きながら整理を試みたものである。養成校教員自身の「学びに向かう人間性」について、子どもや生徒・学生だけではなく、「教員の方は実際どうなのか?」という疑問、子どもや学生自身の「非認知能力」等について語る養成校教員自らの「資質・能力」はどうかという視点から、あくまでも研究ノートとして書き連ね、保育者養成校の教員の学びの傾向(姿勢)を構成するものと—それを構成してきたもの両面を(あくまで現時点で)整理してみた。

キーワード 保育者養成、養成教育、実習指導

### I. はじめに

教育学者の佐藤学が『カリキュラムの批評』の中で、「どんなに新しいものでも教育の文脈に入るとたちまち色褪せて旧臭くなる」と述べていたのは1990年代半ばのことである<sup>i</sup>。AI文化と情報機器の浸透の中で場と空間、時間がかつてのような意味(優位性)を持たなくなっている昨今、「これだけICTなどの環境が整い、創造・伝達の機会が拓かれていても、あまりにも多くの人がそういう現実を知らない」と、多くの分野でも囁かれている<sup>ii</sup>。いわば、「時代の変化に比べて、教育(界)の変化が遅すぎる」ということをいっているのだが、事態は意外に深刻らしい。以前から教育は「国家百年の大計」と言われ、本来は長期的な見通しのもと、平均値を中心として「質」よりも「量」の普及を大切にしてきたシステムであり、元々その手の新規性、先駆性に欠け後手に回らざるを得ない性質、それ故に急激な変化に弱い性格も持っている。今や圧倒的な精確性と速さで我々の生活を凌駕する—さらに言えば「標準化する作業」と「平均的な」人間の仕事の大半は肩代わりできる—人工知能の前に、もはや教育や研究に携わる生身の人間にできることは何なのかが突き付けられているといえ

1

る。とどのつまり、「そもそも人が人に教えること、そのものの意味」を我々自身が真摯に考える時期に来ていることは間違いないだろう。

しかし……である。この数年、保育士養成や保育学系の学会や研究会でその手の話は殆ど聞いたことはなく<sup>iii</sup>、保育士養成校教員が人工知能を想定し、五領域や保育内容における幼児期の経験を（特に言語、身体）、人工知能との対比の文脈で講義したり、改訂された学習指導要領や幼稚園教育要領、保育所保育指針の背景にそういった時流を読んで講義しているという話はあまり聞いたことはなく（正確に言えば、筆者の周辺で意識の高い教員には僅かに存在するが、極めて少数派）、個人的には幼稚園教育要領改訂の直前に研究会で、改訂当事者の汐見、無藤両氏がほんの一瞬、その話題に含みを持たせ話したのを聞いた程度である<sup>iv</sup>。当然ながらこの度の指針・要領等の改訂では「AIとの対比の上で人間の能力をみる」視点が欠落したままではその内容も（最も本質的な部分は特に）読み込めなくなっているのだが、何故にそんなにも保育者養成校教員は他分野の研究者に比べ、学びに関する保守的傾向（自己防衛的傾向ともいえる）が強いのかと考えさせられることも多い<sup>v</sup>。

本論では、こうした養成校教員の学びのスタイルや傾向について、具体的に言うならば一養成校教員の資質・能力について一、過去の保育士養成校教員に関する研究（\*全国保育士養成協議会「指定保育士養成施設教員の実態に関する調査」2011年から2012年等）などの報告や研究の蓄積を紐解きながら整理してみたい<sup>vi</sup>。一昨年に改訂された幼稚園教育要領を皮切りとする学習指導要領の改訂に伴い、小・中・高、さらには大学等の高等教育機関を含むすべての学校段階で「三本の柱」が示されたが、それらは「身に付けたか否か」を学習成果として可視化することが求める評価の基準—①知識・技能 ②思考力・判断力 ③学びに向かう人間性—を示したものである。今回は特に③の「学びに向かう人間性」について、子ども、生徒・学生だけではなく、「教員の方は実際どうなのか？」という疑問、子どもや学生自身の「非認知能力」について語る養成校教員自らの「社会的情動スキル」はどうなのかという視点から、あくまでも研究ノートとして書き連ねてみたい。無論、このテーマ自体、広く全保養協『保育者養成研究所』が数年前から取り組んでいるもので、小論のみでは到底明らかにできるものではない壮大な内容であることを承知の上で、敢えて、保育者養成校の教員の学びの傾向（姿勢）を構成するものと—それを構成してきたものを（あくまで現時点で）整理したいと考えている<sup>vii</sup>。恐らく非常に煩雑で、拡散的な内容に終始するであろうことを予めお詫びしておく。

## 2 II. 保育者養成校教員の現状

「はじめに」において、筆者が示した「思いつき」も強ち根拠がない訳ではない。というのも、先の全国保育士養成協議会総会にて保育者養成研究所副所長の矢藤誠慈郎が強調しているように、今や養成校教員の質的な問題が取り沙汰されているのが実情である<sup>viii</sup>。全保養協では過去、効果的な実習に関する研究や報告、提言を行い、多くの研究者、各種施設の臨床経験者、実践者が保育士と施設保育士と実習そのものの質的向上のために研究と教育に時

間を費やしてきた。経験則による実感的な話をするならば、筆者が保育士養成に携わり始めた1990年代以降、D. ショーンの「反省的実践家」という概念やJ. レイヴとE. ヴェンガーの状況的学習等、旧来の「教え—学び」関係を革新する理論がもたらされたことで、養成課程においては従来、実習・授業の「受け手」として語られてきた実習生だけでなく「教える」側である教員側の「学び」を含む視点が構築されてきた。いわば、教えている側の教員、現場で実習生を指導する保育士や幼稚園教諭自身の学びはどのようなのかという問いを生み、それが現在進行形の研修による自己研鑽（生涯学び続けること＝学びに向かう人間性）や養成校と現場との協働・連携（往還的な実習と指導、評価やかかわりの質等）という新規の概念を生成してきたと言える<sup>ix</sup>。

この度の幼稚園教育要領、保育所保育指針改訂というタイミングだけでなく、国際的な動向として「保育の質に関する議論」「保育者の質とかかわりの質」「研修の充実によるキャリアパスの明確化」等が改革の論点となり、子育て新システムの導入に合わせた「保育士の質＝養成の質」という議論が高まっている実情・背景には、そうした1980年代後半から1990年代に保育士養成課程（の教員）に対して「学びの理論」が与えた影響が間違いなく存在している。

そのような中で、全国保育士養成協議会専門員委員会では平成22年以降、「指定保育士養成施設教員の実態に関する調査」を行っている<sup>x</sup>。そこでは「保育士養成教員の教育研究活動の取り組みや養成教育に対する意識等を把握することにより、養成施設教員の現状と課題を分析し、養成教育の質的向上のために必要なことは何かを探ることを目的として<sup>xi</sup>」いると示しており、「反省的実践家としての保育士」という専門職像を提起するとともに、養成システムとして、人材育成や実務者養成＝再生産という視点から養成理念と養成教育とそれを担う教員の在り方を2010年代初頭から継続的に研究・検討し続けてきている。

この2011年に報告された研究成果は「養成校教員の在り方について」「どのような専門性を背景にした教員がどのような思いや考えをもって養成教育にあたっているのか」その実態に初めてアプローチした大規模な調査であった。

その調査内容は①組織単位の「養成校調査」と②養成施設の専任教員を対象とする個人単位の「教員調査」の二種類で構成され、特に第3章以降の教員調査では「保育士養成施設教員の背景となる専門性や養成教育に対する意識」および授業や実習指導等、実際の取り組みの実態把握を試みている<sup>xii</sup>。この調査への回答率は、養成施設調査が51.4%、教員調査が44.4%であったが、その事実（数字）をどう読むか、筆者はここに養成校教員の実態が読みとれると考えている。

この半数近い未回答の養成校、教員がこれまでの量としての養成を支えてきた訳で、文部科学省、厚生労働省が昨年の教職再課程認定、保育士養成課程改変の際に「担当科目と専門性の適合性」を強調したが、それはいわば、従来、保育士養成においては細かく問われてこなかった専門性や業績の拡大解釈やその曖昧性について（大規模な教員養成、教職課程の全面見直しに合わせ）、ついに養成校教員の専門性や業績の適合性にメスが入られたともいえるだろう。同時に、この流れは、全保養協において計画されている養成校教員の指定制や

養成校教員の研修の義務化など、養成校教員の質の「評価」に繋がるものであるだろうことは、保育者養成研究所副所長の矢藤誠慈朗が指摘する通りである<sup>xiii</sup>。

調査内容では、実習指導に関わる教員の現状として、そうでない（実習指導に直接関わらない、訪問指導程度の参与）教員との対比の上で「実習先の知識が少ない」「学内での実習指導の内容を具体的に知らない」「対象学生のことをあまり知らない」「日誌や部分実習などの指導が出来ない」「最近の保育動向について知識が少ない」などの点が意識されている。

この結果からは実習指導に関与する教員とその他の教員間に保育に関する情報の格差が指摘されているのと同時に、専門領域の異なる教員が多いこともあり、「他の教員の授業や研究に対する取り組みを説明できない」「同僚に同じ領域の教員がいない」ことで、実習に積極的にかかわろうとしても「情報や知識の面で」格差を実感する無力感を持つ（自信の無い）養成校教員も一定数（1～2割）存在することが示されている。

保育学と政策学や最先端の発達科学が結び付きにくい理由に、学術研究を担う研究者養成の問題が大きいと言われている。秋田喜代美は保育学研究と保育者養成（研究）の関係について次のように言う。

「保育学は保育者養成と密接につながって研究が発展してきた。保育者養成は短大や専門学校が養成機関としては中心であり、また四年制大学であっても大学においては保育者養成のための教育が中心となっている。いわゆる研究を主として行うことが求められる研究大学においては保育学の研究者養成が大学院博士課程でなされているところは非常に少ない」<sup>xiv</sup>

また、様々な学術研究分野と保育学研究の接面についても以下の様に記している。

「……幼児教育の研究や研究者養成はあっても乳幼児期全体を網羅した保育の研究や養成はない。一方で……法学、工学、農学、栄養学などでも子どもの生活にかかわる分野の研究がそれぞれの専門分野の一下位分野としては位置づいてきた。しかし、それ以上の学際研究としての発展は必ずしも十分にはしてこなかった。したがって、いわゆるこうした発達保育実践政策学的な研究者養成の機会はなかったため、研究者の層も現在のところ厚くはない。心理学、社会学等の分野で学術研究者養成はなされてきているが、そこでの発達心理学や子ども社会学の研究者が保育の場のことを十分に理解しているとは必ずしも言えない……」<sup>xv</sup>

今や保育の「質」やその養成の「質」を考えるに際し、こうした個々の研究分野、すなわち研究者＝養成校教員の質と研究（個々の学び）の実際を射程に収める必要はありそうだ。

### Ⅲ. 教育と教育臨床における「語り」

4

#### 1) 幼児と「教育臨床」の生成

人間の生に関しても連続的な右上がりの発達観で語り尽くせるものではなく、「右上がりの」発達を称揚する教育や楽観的に人間の成長をみることでそれ自体の過ちに教育学或いは広義の教育に携わる人々が気づいてから三十年が経つ。むしろ生の悲劇性や人間の傷つきやすさに目を向け、〈他者〉の様々な様態に向き合い、その出来事を事実にして物語ることをとりわけ臨床教育（人間）学の研究者たちはおこなってきた<sup>xvi</sup>。1990年代以降、臨床教育

人間学を立ち上げてきた田中智志は「臨床」という言葉について、「かけがえのない個体存在としての私が同じくかけがえのない個体存在としての他者に応答すること」としている<sup>xvii</sup>。田中智志が言うこの語義としての「臨床(的)」とは言うまでもなく、一人ひとりの「生」・人間と向き合うこと、英語ではclinical、意味としては「死の床に臨む＝看取ること」をその本義とする。

そういったCareやclinicalといった「死」に関連する概念が用いられるようになったのは1990年以降、機能不全に陥った学校教育システムを再言語化する過程で、グローバル化に伴う「有用性」や「機能性」に絡め取られない人間の生・個人の価値を教育(学)そのものがその対象とせざるを得なくなったこと、また、情報化と効率性のもとで、人間を語り、評価する言語そのものを教育(学)の場が失ったことに依る。例えば、教師が「教え」れば生徒は「学ぶ」ものだという素朴な思い込み、教師のまなざしはあまねく子どもの内面を理解できるという「確信」、あるいは「教える側」と「学ぶ側」にかつては共有されていた暗黙の「約束事」などすべてが崩壊したことがある。

同時に、教員養成や保育士養成の語りの中に、そういった教育の現実(人間内面に起きている規範・価値のズレ)が全く抜け落ちていたことは、養成課程に携わる者は危機感をより募らせることとなった<sup>xviii</sup>。

旧来「教えの学」として存在してきた教育学研究が、近代教育を批判し、戦後の教育システムを批判的に検討してはじめてみえてきたものに、近代教育が侵食してきた「子どもの自己塑成、自己生成の営み」そのものがあつた。その営みを個々人の具体的な生活・成育史のプロセスで見定めていく術としての「語り」の中にこそ、「臨床」的なまなざしの必然性が生じたのである<sup>xix</sup>。そして、それが従来の教育行政学や教育方法学ではなく、幼児教育や保育が教育学研究の「中心(センター)」に据えられるというパラダイムシフトに繋がっていた<sup>xx</sup>。

それに伴う少子高齢化に向けての子育て支援策拡充が合わさって、子ども一人ひとりを徹底的にみる「臨床」、「保育(幼児教育)臨床」ということばが必要とされるに至っている<sup>xxi</sup>。その流れは現在では授業改革や学力世界一のフィンランドに代表される「教師の質」や授業の質的研究として意識される一方、研修や自己研鑽など学びに向かう人間性、生涯まなび続ける姿勢と“リアルな”子育ての現実、子どもの育ちとそれと並行する大人の育ち(親または保育者としての自己成長)を厳密に語る道具としても「臨床」という言葉が未だ有効である。そして、それらの動きが今回の保育所保育指針、幼稚園教育要領改訂の改訂においても「研修」・キャリアアップの記載の充実や幼児期の「思考力・判断力の基礎」、「生涯に亘る学び」等に表わされている(学びに向かう人間性)といえる。

5

## 2) 保育者養成における現象学的還元—トポスとしての学校システム—

1990年代以降、子どもが家庭、地域社会、学校、そして保育者養成での自己成長や発達の在り様を記述するための有効な方法として、現象学の方法が用いられてきた<sup>xxii</sup>。従来のデュルケムの見方<sup>xxiii</sup>—「人間の行動や思考は、個人を超越した集団や社会のしきたり、慣

習などによって支配されるという文明化の物語」—ではなく、学校や、親、教育行政や子ども自身など複数の関係性のまなざしが錯綜する中で子どもが成長すること、集団自体の流動性や可変性、個人の集団形成の関与を含む「個人の物語」それ自体を動的に記述するアプローチが必要とされたのである。

学校共同体が消え、教室の秩序が保てず、教師の威信が低下し、不登校や引きこもりの子どもが一向に減少しないのは1970年以後経済成長の果てに、「文明化の物語」が「消費の物語」に取って代わられたからである<sup>xxiv</sup>。さらに、学び（の理論とその語り）や自己学習が浸透するにつれ、「自己実現」「自分探し」「自分らしさ」という個人の追求こそが子どもの学びを支える究極の物語となったことによる<sup>xxv</sup>。こうした学校空間や子ども（生徒）の教育＝自己生成・自己塑成のプロセスを教育人間学的にとらえ直す営みは、現象学や解釈学の手法、そしてポスト構造主義や構築主義の方法を基盤として成り立つものであったし、それらは学校空間や教室を出来上がったシステムや制度としてではなく、複数の多様なまなざしが交差するなかで意味が生成される「対話空間—トポス」として、学校や教育そのものを捉える見方へとより強化されていった。

学校や教育の場は、教師の一元的モノローグに子どもが付き合うのではなく、子どもと子ども、子どもと大人たちがそれぞれの世界の捉え直しをめぐって対話し、それぞれの世界が構築されるダイアローグの空間（トポス）と今や認識される。その意味でも「一人ひとり」に向き合う「臨床」の場として、また個々の物語を紡ぎ、生成する場としてその様相も変容してきた<sup>xxvi</sup>。その意味では、個別の子ども、学生を取り巻く教育や養成校教員の成長の「語り」もまた然り、今の保育者養成の現実に必要なものはダイアローグとしての語りを紡ぐこと、その中にある。

#### IV. 子どもと保育に関する「語り」の実際

認知科学の佐伯胖は、「人間は道徳的存在であり、人間は間柄的存在である。」という<sup>xxvii</sup>。そこで意味されるものが単純な「性善説」ではなく村井実が唱えてきた「向善説」であることは既によく知られるところであるが<sup>xxviii</sup>、いわば、子どもが何か自分の考えを「表明」する際には、誰か聞いている相手に向けて、「お互いにとっての「善さ」に向けて、自分自身からの提言・「訴え」となっているという<sup>xxix</sup>。

この二十数年の幼児期を基盤とする教育改革の中で、保育の場、幼児教育の場では子どもたちの「願い」をきくことが大切だとする見方が一般的となってきた（子どもの「思い」に寄り添うとか、受け止めるなどと言われてきた）が、佐伯胖はムーアの『倫理学原理』（Moore, G.E. *Principia Ethica*）を引用し<sup>xxx</sup>、その子（ひと）が望んでいることを伝えあう、また、そのために「訴える」という間柄的な概念—一人と人との関係（関係論的視点）が前提—が必要だとしている<sup>xxxi</sup>。その意味で人間は「間柄的存在」であり、つねに、相手とお互いにとって「よいこと」を願わずにいられない生き物だということそれ故、人間はもともと道徳的な存在で、人間本来の「道徳性」は「訴え」を「訴え」として聞き合う関係を作り出すこと

がその前提となると述べている。

子どもたちは自然に相手を気遣い、そこから「お互いにとって、よいこと」を願い、訴え合う —そこはこうした方がいいんじゃないか、こうするとたのしい、こっちの方がもっと面白いよ……— そういったことは当たり前のように日々、保育園や幼稚園に転がっていることを、保育者や実務経験者、現場に明るい養成校教員は知っている。

全国保育士養成協議会のあるブロック理事の言葉がかつて、「現場は眩しすぎる……」と障害児の臨床を例えたことがある。それは、まさに「現場から真摯に学ぶ姿勢」、子どもたちとの現実の中にしか本質は見出せないというその感覚。眩しすぎて臨床に携わる者であっても時折見失うが、研究者（実習生も含む外部の者）はその光の中にあるものを実践に、臨床に子どもにまみれる中で「みよう」としなければならぬ、ということを表したものである。そういった感覚が保育実習のなかで、現場に触れる中で学生たちに伝わっていく（学ばれる）ものなのか……この側面が養成校教員に乏しいと無機質で、実践を謳いながらも無味乾燥な、システムティックな養成に墮する<sup>xxxii</sup>。

保育の場をよく観ていると、二、三歳の子どもでさえも自分より小さい人、赤ちゃんを気遣い、「面倒」をみようとする。また、子どもは「いいことがあると放っておけない」、自分の思う「よりよいもの」を相手に伝えようとする、「訴えずにはいられない」存在であることを示す例はたくさんある。この「相手を気遣い、自分のよさを伝え、相手のよさにも耳を傾ける」関係性を我々養成校教員はもう一度、子どもの姿から（佐伯胖曰く「みごとな」子どもの世界を味わう（鑑賞する：appreciate)）、真摯に学ぶ必要がある。それこそ、一人の人間として養成校教員が子どもとその臨床に立ち会い、向き合うことである。

## V. 学習成果とトランジション（接続）

AIの浸透による産業構造や就労の変化に伴い、人間に求められる「資質・能力」が変容するであろうことは様々な分野で取り沙汰されている。立教大学経営学部の高橋俊之はリーダーシップ教育や論理的思考教育に取り組む中で、若者の育つ環境の変化—①複雑かつ変化が多い②創造性が求められる③スピードが求められる—が、高等教育機関から社会へのトランジション（接続—大学から社会、大学から大学院、大学院から社会などの移行、接続）の難易度を上げている現実を指摘する。早期離職、メンタル不全、伸び悩みという、かつては保育専門職の領域で3年目以内の若手について言われていた現象が、もはやほとんど全ての領域・職種等、社会全般に当て嵌まるとされている。そういった学生（保育者養成で言えば実習生や資格・免許を持つ学生）が、社会に出る際のハードルや難度を下げ、いかにスムーズに移行できるか、それが「トランジション（接続）」の考え方である。

例えば、BLP（Business Leadership Program）＝全員発揮のリーダーシップ教育というアプローチを採る高橋は、今回の学習指導・教育要領で示された「自分で考える（思考力）」「自分から動く（主体的・能動的）」「人とコラボする（協働）」という、「教えるだけでは身につかない資質・能力」に焦点を当て、プロジェクト型の学びとスキル強化型の学びを段階的に

繰り返す中で、授業に参加している全員が自ら考え、動き、人とコラボする力（そのモチベーション）を身に付ける実践を多岐に亘り行っている<sup>xxxiii</sup>。

学習成果の可視化が謳われ、高等教育機関でも「学習成果……」が日常的になればなるほど、そこで示された「学習成果」がその大学独自の3つのポリシーであったり、学校が求めるローカル・スタンダードを満たす評価基準や成績、資格などを意味したりすることが多い。

そこには、その学生の将来、いわば「卒業後にその学生の人生や生きることそのものの役に立つ＝身になるもの」があるか否かという議論は希薄である。いわば、卒業したらそれまで……それでは、誰のためのディプロマ、誰にとっての何のためのカリキュラムなのか（そこにあるのは在学中の「幸せ」「学生満足度」なのではないか）、そういう話なのである。

幼児期においては、「子どもの最善の利益」が強調されているのと同様に、高等教育機関での学びが、誰のものであるのか、その利益を卒業後、将来に亘りその学生が享受できること（学生にとってのウェルビーイング）として高等教育機関が考え、実践する時代に在ることである。教員主導の単なる押し付けや、何のためになるのか、学んでいることが何なのかかわからないような授業は結果として、学生が社会に臨み、保育の臨床に出る際のトランジションを阻害するものでしかない。

京都大学高等教育開発推進センターの山田剛史は、過去20年に亘る我が国のアクティブラーニングの取り組みを振り返り、アクティブラーニングを行えば行うほど、授業改革を推進すればするほど、大学改革で教学が一丸となって「手厚い」サポートを行えば行う程、学生が「主体的ではなくなる」現実を実数で示している<sup>xxxiv</sup>。

学生が卒業後も、自らのエージェンシー（行為主体性）を育み、学生エンゲージメントを高め、自らのやりたいことに現実的に近づける（社会に出るハードルや難易度が下がる）ような「身になる」学びが、今後、高等教育機関だけでなく保育者養成の場において必要となってくる。（ここで意味するものは、実技・実践的なものにとどまるではない。むしろ逆である。自ら遊びや子どもや障害児者に「主体的に」臨め、そこにある楽しさ・深さを享受できる視野と感性。ただ、敢えて言えば、ワード、エクセルで指導計画を作成するスキル等は実践的と言えるかもしれない）

## VI. おわりに

かつて、1980年代からバブルの終焉あたりにかけて言われていた古典的な教育学の言説によると、ドイツ文化教育学のシュプラングは「教育とは文化の伝達である」とし、バーナード・ベイリンは「文化そのものが伝わっていくその過程、プロセスそのものを教育として捉える」ことを唱え、それまでの唯物史観的な教育史研究に一石を投じた<sup>xxxv</sup>。残念ながら、1990年代の後半で佐伯胖が教育学を認知科学的アプローチにより半ば脱構築したことで（子どもの学びや文化的実践は「モノ」のように、ハイそれと受け渡せるようなものではなく、その子ども＝学び手の内部にある「わかる実感」であり、その共有・賞賛に参与する実践（パフォーマンス）である）、教育史における文化伝達・伝承に関するアプローチはその勢いを



失ったかのようなのである<sup>xxxvi</sup>。かく言う筆者もその経緯を凝視してきた一人である。

こうした90年代初頭までは当然視された文化の継承・文化伝達に関する教育学的な見方も「今は昔」である。しかしながら、具体的な社会的・文化的実践(学びの共同体、共同的な学び)として教育や学びを読み替えることが自明となった21世紀現在にあって、否、逆にそういう時代だからこそ保育士養成校教員としての基礎・基本や臨床に向き合う視点や感覚(この辺りは「深い学び」に直結する)、養成校教員としての在り様=佇(たたず)まいを誰から継承したか、言い換えれば「誰に教わったか」、それが極めて重要になっているような気がしてならない。いわば、養成のための心構えと基礎基本、保育者養成に携わる者の倫理と矜持を誰から受け取った(受け継いだ)のかということである。

保育士養成課程30年余の趨勢と保育者養成の変化を目の当たりにし、実感していることがふたつある。ひとつは筆者が、保育者養成に携わり始めた初期において、各指定養成施設で養成のいろはを手ほどきしてくれる、その地域の重鎮のような存在一所謂、臨床(実務)にも理論にも強いカリスマ的な教員一が必ずいたが、そういった「現場、実践にも理論にも通じた」存在が少なくなっているということである(実際、20年前に比べ現職の施設職員、現場の実習担当、保育士が「全国保育士養成協議会セミナー」等に参加する率は減少している)。但し、それについては一概に言えないところもあり、矢藤ら「保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究」(保育士養成協議会 2018年)の中では、岡崎女子大学の伊藤理絵が指摘するように、これまでの「絶対的なひとりのカリスマによって支えられてきた実習指導」ではなく、今後の保育者養成がチームによる、組織単位での質の底上げが求められる時代になっていることも以下のように示されている。

「しかしながら、これまでの養成校はK先生のような非常に信念のあるカリスマが支えてきたところがあり、中心となっていた先生が抜けた後の継続性は課題となっている。そのためには、評価の観点としてルーブリックを作成したり、特に保育内容総論と五領域の科目については、非常勤講師とも連携して指導案の指導を行ったりするなど、いかにチームで行うかがさらに大事になってくる。保育者養成は一人ではできないので、同僚性や横と繋がって協同していくこととともに、一人ひとりの教員の質の担保が重要になってくる<sup>xxxvii</sup>。」

もうひとつは、養成校教員自身の「学ぶ姿勢」の変化である。この度の学習指導要領・幼稚園教育要領の改訂のベース(3本の柱の一つ)に「学びに向かう人間性」「生涯に亘る学び」が示された。大学院拡充政策から20年以上が経ち、養成校教員の資格としては修士、博士修了が当たり前となった今の時代であるが、永く保育者養成課程は多様な分野から、多くの大学院修了者を受け入れてきた。その意味ではポストク問題が囁かれる前から全国の数多くの保育者養成校はその受け皿としてポストク的な器として機能してきた面が少なからずある(\*この構造は秋田喜代美監修『あらゆる学問は保育につながる』東京大学出版会 p.11以降に詳しい)<sup>xxxviii</sup>。

その状況下で、実習や実習指導という授業・科目は、誰にでも担当できるものと見做され

がちである。そして、その一方で本来の専門分野の業績とは「別に」何を学び、その業績とするのが曖昧でわからないまま養成校教員として勤める人たちは意外に多い実情がある。

フランスの小説家ルイ・アラゴン (Louis Aragon, 1897年-1982年) は、「学ぶとは心に誠実を刻むこと。教えるとはともに希望を語ること」だと言う。アラゴンに依れば「学ぶ」と「教える」には相手がいることが前提であり、そこに「誠実さ」と「希望」があるならば、「学ぶ」と「教える」の循環は血の巡りが良くなり、人はいつも元気であり続ける。そして、その中でも最もよい「学び」の体験こそが「教えること」であるとも言っている。

保育士養成の質が問われる以前から、筆者は保育士養成課程の教員の在り方をこのアラゴンや佐伯胖の「学び」の理論に依って常に俯瞰してきた。だからこそ、昨今の専門性の希薄さとそれに紛れる業績や実績の肥大化 (\* 審査の曖昧性然り)、「専門でないものまで専門だと言い(虚勢を)張らねばならない現実」(その「人」が問題なのではなくそういう状況を成立させている、いわば、保育士養成課程の存立機制それ自体に)に違和感を覚えずにいられない。

拙文であるが以下の養成課程と養成校教員の質を問う—今やそういう時期に来ている—こと、こうした問いがこれまで以上に養成校の現実として諮られていくであろうことを示して筆をおくことにする。

「保育士養成課程における時流としての「ルーブリック」や「主体的な学び」とは、養成校教員自身が横のつながりを持ち、連携するという越境を「恐れる」ことなく寧ろ望み、教員自らが他領域との相違・異間に関して感性を研ぎ澄ませ「主体的に」学び続けることそのものを意味する。」

「—そうした教員によってなされる授業の工夫や評価の改革が、真に能動的に思考し、自ら保育を創っていくために「学び続ける」姿勢を涵養できる授業を創り、既存の実習指導を変えるものとして「時代(次代)の求める養成」に向けての工夫に繋がるものなのか否か。—何よりもまずは自分の行っている授業を「疑う」こと、実習を含む養成の流れ、養成課程のありように疑問を呈することから始まるように思える<sup>xxxix</sup>。」(p.41から引用)

## 註

- i 佐藤学『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房 1997年 pp.111-112. 同様のことは田中智志も『教育学がわかる辞典』にて「教育の文脈に落とすと、全て古臭くなる」述べている。pp.118-119.
- ii 具体的には田中智志編『グローバルな学びへ』山内紀之「グローバル社会における学力」田中智志編『グローバルな学びへ』、東信堂。2008年、第6章 pp.195-212. においては場の優位性の喪失、2019年3月23-24日に行われた「高等教育フォーラム」(於 京都大学)のシンポジウムにおいても人工知能の進歩、情報環境の変化速度に比べ「教育界の変化のスピードが遅すぎる」ということが、まとめの場で話題となった。因みに、哲学者であり認知科学にてAI文化の研究も行っている河野哲也によれば、「AI文化とはAIができないことが重視される文化」のことである。2018年3月「高等教育フォーラム」シンポジウムの資料参照。

- iii この原稿執筆中、次年度の保育学会のシンポジウムのテーマに「AI社会の到来」に関する内容が扱われるのが判った。筆者を含め周辺ではその手の話をしてきていたため、「やっど……」の感有り。保育所の研修や保育士養成学会でもAI / 人工知能の話をする「ものすごく新しい」かのように受け止められ恐縮してしまうことばかりである。
- iv 臨床幼児教育研究会（於 新渡戸短期大学）2017年4月の幼稚園教育要領、保育所保育指針改訂について行われた研究会で、汐見稔幸は「今回の改訂教育要領と保育指針は子どもたちが社会に出ていく10年、20年後を想定して作られている」と述べた。
- v この問題提起、問題の所在そのものにもっと客観性があれば、本稿ははじめから論ずるに値しない。敢えて言うが、この保育者養成の変わらぬ雰囲気こそが今後、語られていく必要が有るものだと考えている。この当事者性、長らくこの業界にいる者にとっての閉塞感に風穴をあけたいというのが、正直な発想である。客観性も根拠性もなく「この変わらぬ空気こそが保育士養成である」と言える。
- vi 全国保育士養成協議会 専門委員による報告書『指定保育士養成施設教員の実態に関する調査』2011年、『指定保育士養成施設教員の実態に関する調査』報告書Ⅱ 2012年。
- vii この保育士養成のデフォルトとしての「存立機制」を問うことは極めて重要である。、いかにもポストモダンのであるが、これは田中智志が『教育学がわかる辞典』2002年 の中で教育学そのものを問う手続きとして採用した手法であり、自己批判と自己生成に行き詰まったシステムを再構築する際に有効である。
- viii 2019年6月16日全国保育士養成協議会総会にても、保育者養成研究所副所長の矢藤氏は、保育者養成校教員そのものの質の研究、保育士養成校の質を高める研究が今後必要とされることを述べている。
- ix レイヴとウェンガー著／佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書、1993. Situated learning : legitimate peripheral participation/Jean Lave, Etienne Wenger. — (BA13636737) Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press, 1991 138 p.; 24 cm. — (Learning in doing: social, cognitive, and computational perspectives) — 筆者はこの佐伯の仕事が、教育界、保育界、養成課程に与えた影響は測り知れないと考えている。佐藤学、佐伯胖の90年代以降の仕事は、現在の保育や教育の質、評価の質、PDCA、研修による自己研鑽＝生涯まなび続ける力、学びに向かう人間性という概念を生み、それが学びの共同体であり、現場との協働・連携という言葉（学ぶことは一人ではできない）まで生み出しているからである。
- x 全国保育士養成協議会専門委員会『保育士養成資料集 第54号 「指定保育士養成施設教員の実態に関する調査」報告書Ⅰ』2011年9月ほか
- xi 同上 全保養協専門員会『報告書』p.214
- xii 同上 全保養協専門員会『報告書』pp201-204
- xiii 全国保育士養成協議会は、保育者養成研究所を主体として実習指導担当教員の研修や認定制による「実習・実習指導の質的向上」を新規に計画している。
- xiv 秋田喜代美監修『あらゆる学問は保育につながる』東京大学出版会 2016 p.11
- xv 同上 秋田喜代美「いま「保育」を考えるために」p.13

- xvi 臨床教育人間学会編『臨床教育人間学3 生きること』東信堂 2008年 1-6頁  
また、田中智志は『教育学がわかる事典』日本時事出版社 2002年233頁や、『教育学の基礎』一菟社 2011年6頁で、教育学研究法の課題として教育方法学(教員養成学)と教育基礎学(臨床人間学、歴史・哲学などをベースとした基礎研究)に分け、「リアルな事実認識の上に果敢に理想を掲げること」を教育学はその先鋒とするべきだとする。
- xvii 臨床教育人間学会『教育臨床人間学1 他者に臨む知』世織書房 2004年。
- xviii 山口恒夫「臨床経験のリフレクションと「教育」を語る言葉」臨床教育人間学会編『臨床教育人間学2 リフレクション』東信堂 2007年 15頁。
- xix 田中智志『教育学がわかる事典』日本実業出版社 2002年 231頁
- xx その後、90年代後半から2000年代初頭にかけて佐伯胖や佐藤学による「学びの理論」が教育の場に浸透する過程で、特に、幼児教育や保育を取り巻く状況では、80年代までの高等教育改革が未遂に終わり「幼児期からの教育改革」推進の方向性を文部科学省が採ったことが大きく影響している。
- xxi 佐伯胖『学びの構造』をはじめとする認知科学的なアプローチが教育学、特に幼児教育の場に導入されたことは1990年代以降、上から(高等教育改革)ではない下から(就学前)の教育の立て直しを教育研究の本流に据え、「幼児(教育)を知らずして教育は語れない」意識・状況が研究者コミュニティ内に構築されていった。
- xxii 保育者養成における、或いは保育学における現象学と言えば鯨岡峻2000年代初頭。
- xxiii デュルクームによると「社会的事実」とは、個人の外にあって個人の行動や考え方を拘束する、集団あるいは全体社会に共有された行動・思考の様式のことであり、「集合表象」(直訳だと集合意識)とも呼ばれている。デュルクームの理論は長い間、近代教育を支え、学校教育の中で展開される「教育的事象」「発達・成長」の物語を「社会化」の文脈で、社会科学的に分析する有効な手段となり得た。原聡介監修 田中智志編『教育学の基礎』一菟社 2011年 24頁。
- xxiv 諏訪哲二『学校はなぜ壊れたか』筑摩書房 1999年 49頁。
- xxv 前掲 原聡介監修 田中智志編『教育学の基礎』一菟社 2011年 26-30頁。
- xxvi 残念ながら、こうした教育全般に対する学としての捉え直しがなされてきたにも拘わらず、一部の教員養成系大学、教育学部では相変わらず「教育テクノロジー」「如何に教えるか」への期待が相変わらず亡霊のように燻っている。「教え方」に関する議論の前提にはこうした「教育臨床」、「個人の変容」、「まなざし」と「物語」が存在しており、その枠組みの上で学びのスタイルに寄り添う一つの在り方としてでしか、もはや「教育方法」は存在しえないと個人的には考えている。
- xxvii 前掲 佐伯胖 2013年 93頁。
- xxviii 村井実『道徳は教えられるか(村井実 著作集4)』小学館 1987年。原典は村井実『道徳は教えられるか』国土社 1967年。

- xxix ソクラテス研究の大家、村井実は「道徳は教えられるか」という論考の中で、人間は生物学的動物であると同時に道徳的存在であること、つまり「人間は善い悪いを問題にする動物である」ということを、有名な「ロビンソン・クルーソー」の話から説き起こしている。ロビンソン・クルーソーが孤島で、一人きりで生活していた時は彼自身の行ないに善いも悪いもない。自分が欲しいものを得ようとするだけである。そこに、フライデーが現れた瞬間から「欲する・欲しない」は二人にとっての「善い・悪い」に変わらざるを得なかった。いわばそれまでの一人きりの単純な「〇〇が欲しい」は他者が現れることによって、「自分は〇〇を欲することが望ましいと思うのだが」という「訴え」に変わるということになる。前掲佐伯胖 2013年 32頁にも、佐伯胖『わかるということの意味』小学館 2006年にもある。
- xxx Moore,G.E. Principia Ethica ムーアはこの『倫理学原理』のなかで、「望んでいる (desired)」ことから「望ましい (desire)」ということ論理的には導出できないのだが、このように導出できないことをできるかのように扱うことを「自然主義的誤謬」という。そして、その「自然主義的誤謬」に倫理学、心理学、教育学が知らず知らずのうちに陥っていると指摘する。
- xxxii 前掲 村井実『道徳は教えられるか (村井実 著作集4)』小学館 1987年。村井実は「善さ」については、どういうことが「善い」ことかを予め定義し、何らかの原理・原則から導くことはできない」とし、それはお互いが訴えあい、訴えを聞き合う関係から創り上げることだとしている。
- xxxiii これについて先の某保養協東北ブロック理事は「実習に対する、現場に対する愛がない」と言う。このことは情緒的な話ではなく、極めて養成教育の本質を突く問題、即ち養成校教員のアイデンティティに関わる水準の話であると考えている。
- xxxiv 高橋俊之『リーダーシップ教育のフロンティア (実践編)』『リーダーシップ教育のフロンティア (研究編)』共に北大路書房 2018
- xxxv 山田剛史「トランジションをどう理解し、学校教育の中に位置づけるか」高等教育フォーラム シンポジウム「高校から大学、大学から大学院、大学から社会へのトランジション」資料 京都大学 2019.3.24
- xxxvi シュプラランガー『教育の文化伝達』、バーナード・ベイリン『文化継承のプロセス』等、ちなみにこの文化教育学的な考え方は、アリエスの心性史や我が国の寺崎昌男、佐藤秀夫らの実証的な学校文化史 (誌) にも繋がっていく。
- xxxvii 佐伯胖『幼児教育への誘い』東大出版 2002年
- xxxviii 平成29年度子ども・子育て支援推進調査研究事業 (厚生労働省)「保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究」(保育士養成協議会 2018年)「震災を通して明確になった実習指導体制の特長と課題 (いわき短期大学)」p.107
- xxxix 秋田喜代美監修『あらゆる学問は保育につながる』東京大学出版会 2016 p.11
- xxxix 拙稿 (2017)「主体性」と思考を育む震災後の保育士養成の試み—養成課程における科目編成とルーブリックの可能性—、いわき短期大学研究紀要、第50巻、pp.25-44.