

〈研究ノート〉

保育者養成校教員の蹉跌

— 訪問指導と事後指導に関する現象学的還元 —

前 正 七 生

(2020年1月31日受理)

要 旨

近年、特に保育者養成において養成の「質」と養成校教員の「質」が取りざたされているが、保育士養成協議会や保育者養成（教師教育）課程においては、長らく実習指導に関しては事前指導を重視するスタイルが主流であった。平成23年の保育士養成課程改訂にて実習指導と保育実践演習が科目として新たに設定されて以降、保育士養成においては特に事後指導を重視する傾向が強くなっている。本稿ではそれら一連の経緯から事後指導およびそれに連なる実習訪問指導の充実を図る上で養成校教員が留意すべき点、これまでの研究成果で示されてきた点について、実際の養成・指導の現実から起こりうる（ありがちな）事象を扱った過去の研究や事例を紐解き、保育者養成の難問（アポリア）と蹉跌（つまづき）として整理した。

キーワード 教師教育、保育士養成、実習指導、実習訪問指導

I. はじめに — 先行研究が示す養成校教員の難問と蹉跌 —

筆者は前号（60号）において保育者養成校教員が抱える実習指導の「質」や養成課程そのものが抱える矛盾と実習指導担当教員の業績や指導における悩み（如何に学ぶか）の構造について簡潔に論じたⁱ。そこでは秋田喜代美が指摘するように「保育学は保育者養成と密接につながって研究が発展」してきたため、「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ること」、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現実を示したが、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」実情を提示したⁱⁱ。

たとえば、様々な学術研究分野と保育学研究の接面に関する課題についても、「……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」点、それ故「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

1

ころ厚くはない」こと、「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」状況など、現行の保育者養成校を成立させてきたもの（デフォルトとして）から、保育者養成校教員の抱える「アポリア」について触れたⁱⁱⁱ。

保育士養成課程の過去30年余に亘る推移とその変遷を紐解くにつけ、各時期の専門委員や各ブロックで保育士養成を中心的に担ってきた養成校教員（研究者）が直面し悩んできたその時代の養成教育における「課題」が窺える^{iv}。至極当たり前のことではあるが、保育士養成課程も教職課程もその時代、時期に立ち現われ直面する「課題」に向き合っていた経緯がある。10年以上前に「未完のプロジェクト」と言われた保育学はその内容と共に実務者としての人材を輩出する「養成教育」と切り離せず二項対立的な性格を抱え現在に至っている^v。

近年、特に保育者養成において養成の「質」と養成校教員の「質」が取りざたされているが、保育士養成協議会や保育者養成（教師教育）課程においては、長らく実習指導に関しては事前指導を重視するスタイルが主流であった。しかしながら、平成23年の保育士養成課程改訂（現行のひとつ前の所謂「新カリ」）にて実習指導と保育実践演習が新規科目として設定されて以降、保育士養成においては特に事後指導を重視する傾向が強くなっている。その理由の一つには従来長きに亘って「企業防衛的に」なされてきたカタとカマエ重視（形式のみ）の教育的な「指導」は、もはや実務者としての保育者の質を担保すること（＝実習の質を高め、即戦力としての保育士に必要な実務能力と対人支援に必要なコミュニケーション能力、自己成長を促し自ら喜ぶような生涯学び続ける力の涵養）に繋がらないことが薄々判ってきたからである。

本稿ではそれら一連の経緯を振り返りつつ、なぜ事前指導よりも事後指導なのか、事後指導およびそれに連なる実習訪問指導の充実が重視されているのか。延いては実習訪問指導と事後指導との接続と連関の充実を図る上で今後、養成校教員が留意すべき点、これまでの研究成果で示されてきた点について、実際の養成・指導の現実から起こりうる（ありがちな）事象を扱った過去の研究や事例を紐解き、保育者養成の難問（アポリア）と蹉跌（つまづき）として整理してみた。慣例ながら、あくまで研究ノートであるため、若干の裏付けの脆弱さや飛躍が含まれている部分もご承知頂く旨、予め申し添えておく。

II. 実習指導の実際と「現象学的還元」

2

1) 実習指導に関する動向と教授内容の変遷

まず、「はじめに」で示した保育者養成の「難問（アポリア）」について先行研究の検討の意味も兼ねて記しておきたい。

1999（平成11）年に創設された保育士養成協議会の前身は1965（昭和40）年設立の保母養成協議会である。保育士養成課程の変遷に関しては元保養協専門委員の一人、佐藤信夫らの研究に示されている通り、1991（平成3）年からほぼ10年ごとが改訂の目途となって

おり、2011（平成23）年のカリキュラム改訂では保育実践演習や保育実習指導を教科目として明示することで、さらなる実践力、即戦力としての保育士養成を志向してきた^{vi}。この度、2017（平成29）年の幼稚園教育要領および保育所保育指針改訂に併せる形で、今年度より保育士養成課程の改訂が、保育士養成課程等検討会の答申を承けた「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の一部改正について^{vii}に基づいて行われている。

保育士養成課程とその内容・養成カリキュラムの変遷に関して更に俯瞰すれば、従前の「保母養成専門教科目教授内容ソースブック」を受け継ぐ形で示された平成15年の厚生労働省「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」が、初めて保育士養成課程における各教授科目とその内容（※現 教授科目）を体系的に明記したものである。

2011年に実習指導と保育実践演習が新規科目（授業）として設定されるにあたり、それまでの事前の準備、身だしなみや挨拶・言葉遣い、記録の「書き方」などの社会性・礼儀としての「カタ」などの事前指導重視型の実習指導は、今や学生が自らの実習経験を相対化し実際の経験を言語化・自己覚知することを通し、「自己課題の明確化」を目的とする事後指導（とそれに繋がる訪問指導）を重視するものにシフトしてきている。いわば、自分の学校、養成校が、現場から悪く言われないよう一実習施設でしかし（やらかし）てこないように、レディネスの整っていない段階から礼儀的なものや躰を中心に一指導する「企業防衛的」な事前指導を行う従前のスタイルから、実際に身体を通した実習での経験を実習中（訪問指導）と事後（終わった後）に覚知し、実習生の学びとその時点での自己課題を明確にすることで単なる実習「体験」を「経験」に昇華・相対化する方向に指導内容は推移している状況にある。

そのような現状にあるからこそ、事後指導とそれに繋がっていく実習訪問指導の内容とその意義が保養協東北ブロックの研究や九州ブロックによる『ミニマム・スタンダード』の改訂によって新たに問われ、今や全国的にも「成果」として共有されている。「事後指導を充実させるとはどのようなことなのか」「訪問指導とは何をやる場なのか」、そういったシンプルな問いがこの10年来、保育士養成において続いており、その構造こそが実習指導担当の「アポリア」として存在し続けているのである。

2) 実習指導の各段階を現象学的にみる

「現象学的還元」とは、「エポケー（判断中止）」と共に用いられる現象学の中心概念で、E. フッサールが最初に提示した概念である。現象学は哲学の一分野とされているが、これは「真理とは何か」を問う類の哲学とは異なる。そのため、日常のあらゆる場面、生活世界における思考の道具となり得る極めてプラクティカルなツールでもある^{viii}。

現象学はむしろ、「それが真であると確信される（あるいは“認識される”、“妥当する”）のは何故、どのようにしてか」を問うための“方法論”であり、“思考原理”であり、「確信成立の条件と構造」を明らかにする思考ツールとも言える。

私たちの世界認識は、通常、「目に見えるものや感覚器官によって知覚・認識できるものが客観的な実体として自然に存在する」と考えがちであり、フッサールはそれを「自然的態度」と呼んだが、よく考えると我々の認識自体、本当に正しい認識と言えるのか、という疑

問が沸く。フッサールは、実は客観的実体や客観的事実というものは存在せず、あるのは認識主体による対象(生活世界)への主観的な解釈ないし評価が存在するのみであると考えた。このフッサールのとった現象学的なアプローチこそ、指導の過程における学生の成長と乳幼児の臨床という「常に変化する難解な現実や事実を如何に認識するか」という点において、また事前指導—訪問指導—事後指導という一貫するがそれぞれ異なるフェイズで、学生のパフォーマンスと自らの指導を精確にとらえ、その意義について止揚できる指導内容を構築する際に最も必要な視点を提示してくれるものと考えられる。

3) 「現象学的還元」で実習を捉えること

主観の背後に存在する意識の支配的な操作を現象学では「志向性」と呼ぶ。自分の意識が何を志向しているかによって、対象(生活世界)の認識が異なり、別の言い方をすれば、世界(認識)は対象世界を意識する主体と無関係に成立することはありえない(無色透明の客観的世界というものは存在しない)ということになる^{ix}。その意味で実習や実習指導の場面とは、本来「志向性」の集積のような場であるとも言えるだろう。

現象学において、あらゆる認識行為は「主体による生活世界の“主観的な確信”である」と考え、その生活世界が自らに立ち現われてくるその「確信の成立の条件と構造」を問い明らかにする行為を「現象学的還元」と呼んでいる。言い直せば、「現象学的還元とは、立ち現れてくる生活世界に対する「確信成立の条件と構造」を解明する思考行為のこと」である。

たとえば、「実習」についていえば、ある学生にとっては、「実習」は子どもと日々を過ごし楽しいものに感じ、ある者には自ら資格免許のためにクリアせねばならない重要課題に、ある者にとっては見知らぬ保育者と対話を求められる苦行の場、一方ではかけがえのない貴重な体験を通しての学びの場と感じられるかもしれない。それは、それぞれの置かれている状況や環境などが異なるからであり、現象学的に言えば各人の意識が異なる志向性を持っているからであって、それによって見える実習をめぐる生活世界も異なってくるものとなる。そうして、それは喜びである、それは苦行である、それは学びである、というそれぞれの認識の違いが生じる。その上で、なぜ、本人にとってその対象が苦痛として立ち現われてきたのか、なぜ喜びとして、学びとして立ち現われてきたのか、という風に、認識対象そのものが自分の主観に立ち現われてくるその背景や条件や理由を考えるのが(確信の成立の条件と構造を問う)のが「現象学的還元」なのである^x。

現象学的に実習場面をみることは、対立する認識や矛盾する価値観があった場合に不毛な議論に陥ることを避け、それぞれの認識や確信が成立した経緯や理由を明らかにすることで、対立する議論を止揚しうることを意味する。また、志向性に支配されている自然的態度による認識や確信を現象学的に還元することで、これまでは見えてこなかった実習経験が見え、実習指導の新たな可能性が開かれてくる。それを実習による「メタ性」「メタ認知の覚知」と実習においては呼ぶこともある。

養成校教員の仕事として、学生の経験する実習がどのようなものとなるか、何よりもその成立の条件と構造を問わねばならない。実習を「現象学的還元」により捉えること、それ自

体は学生よりもむしろ実習指導を行っている養成校教員の側が「なぜその学生はその実習をそう受けとめたのか」、自らの指導という営みを「判断停止」によって捉えなおすことに他ならない。

Ⅲ. 実習指導の現状と「アポリア（難問）」

実習指導における「訪問指導—事後指導の重視」。この流れが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^{xi}。現場との協働、学生にとってより実践的で深い学び（自己成長を伴う）が養成段階で求められる傾向は今後も続くであろう。2012年から実施された「全国保育養成協議会」の専門員委員会による研究結果からは①実習指導に関与する教員とその他の教員間で、保育に関する情報の格差があること、②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」こと、③「同僚に同じ領域の教員がいない」ため、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養成校教員も一定数存在すること等が指摘されている^{xii}。

そういった養成校教員が実際に悩み、苦勞する場面として、数多く典型的に挙げられているのが実習期間中に実習施設に赴き、助言・指導を行う①訪問指導と実習を終えた後、実習についてリフレクションを行う②実習事後指導の二つの指導についてである。何故、この訪問指導と事後指導についての疑問や悩みが多いのであろうか。言うまでもなく理由の一つは簡単である。1章でも記した通り従来、事前指導のみを実習指導として捉え、実習に送り出す前に（実習生が実習先で変なことをしないように、実習先に嫌がられないように）何を教えておくか、そればかり考えてきたからである。保育士養成においても事後指導と訪問指導に関する議論はそれほど古くから存在していたものではない^{xiii}。

1) 養成校における訪問指導の実際

訪問指導に関する研究は蓄積に乏しく、というよりもかなりニッチな領域での研究しか存在しない^{xiv}。実習訪問指導については、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長により出された「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」別紙2「保育実習実施基準」第3の5、6に以下の規定がある^{xv}。

- 5 指定保育士養成施設の実習指導者は、実習期間中に少なくとも1回以上、実習施設を訪問して学生を指導すること。なお、これにより難しい場合はそれと同等の体制を確保すること。
- 6 指定保育士養成施設の実習指導者は、実習期間中に、学生に指導した内容をその都度、記録すること。また、実習施設の実習指導者に対しては、毎日、実習の記録の確認及び指導内容を記述するよう依頼する等、実習を効果的に進められるよう配慮すること。

訪問指導については上記のように、実習期間中に1回以上訪問し「指導」を行うこと、そしてその指導内容について記録を取り、実習施設の実習担当者と協議の上、より充実した実習になるよう協議してくることが明記されているのみである。しかしながら、この「訪問指導」が実習指導において「難問」となるのは、この実習施設に赴いての「指導」内容が分かりにくいことにある。もっと率直に言えばこの「指導」の内容を訪問する養成校教員、現場で対応する教員ともに恣意的に、自己流で各自「自分勝手に」行ってきた実情にある。

保養協東北ブロック作成の『保育実習指導のガイドラインVer. 3』には、訪問指導の意義と内容、訪問の時期やタイミング、訪問指導記録の作成についても示してあるが、ブロック内での多様な形態と実情を次のように分析しており、少し長いが引用する^{xvi}。

「訪問指導記録を記す際に、留意すべきことが大きくふたつある。そのひとつが「施設から」の情報か「実習生の情報」かわからない情報、両者から聞き出すべき事項・項目が混在していることである。……（中略）、学生に関することなのか、施設に関することなのか区別し難い内容が若干あることがわかる。その点で、訪問指導者自身が、「これは施設と話し、教員間で共有すべき事項、こちらは学生から聴き・整理してその場で（あるいは、実習後に）学生にフィードバックできる事項……」というように、実習中に起きている「事実」を峻別・整理し、ありのまま記録する姿勢と力量が必要となる。

もうひとつは、所見、総合所見、巡回者所見、全体評価、総合評価……などのように項目や使用言語の統一である。そもそも、実習訪問指導についても、実習巡回、実習訪問、訪問指導など、表記のばらつきはあるし、学生のように、実習状況、指導・助言、評価、面談結果、要望・報告……など、共通のことを示しているようだが、その実際は「何となく」、曖昧に用いられているものが多い。（下線筆者）

今後も、指定養成施設の教員として日々、記録や日誌の指導に携わる者が、そういった曖昧で抽象的な用語や表現の厳密な意味を問い、「ありふれた」概念を整理して訪問指導を行い、その記録を作成することを意識する必要がある。そして、そのプロセスにおいて、実際の実習の場でやり取りされる情報を精査し、確かめた上で学生の指導に役立てる「実習訪問指導記録」をいかに残していくかが検討、思考され続けねばならない。

重要なことは、各養成校が実習訪問指導にどのような意味合い—学生の実習状況を把握することなのか、施設との関係性の構築なのか—を持たせるかである。間違っても、訪問指導者が如何に無理なく巡回できるか等、事務的・指導的な効率性にその優先順位（プライオリティ）を置いてはならない。重要なのは実習施設への挨拶でも、園長や実習担当者へのご機嫌取りでもなく、学生の実習内容に対する現場での「指導」内容（実習における学びの状況の可視化と修正）なのである。

2) 養成校における実習事後指導の現状

従前の事前指導中心から事後指導を重視する養成へのシフトは、東北ブロックの研究委員

会の研究成果の影響が大きい。筆者個人の25年以上の保育士養成の歴史を踏まえても、事後指導は「実習はどうであったか」などのライトな聞き取りから、学生が実習経験について用紙か口頭かで振り返り、日誌を返却する際にところどころ課題を指摘して修正・指導する程度が関の山であった。なぜなら、今ほどまでに「教授内容」や指導の観点が明確に意識されてこなかったからでもある。

保育士課程の「教科目の教授内容」に示された「保育実習指導Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」における実習事後指導では、すべて共通の目標と内容が記載されている。その〈目標〉は「5. 実習の事後指導を通して、実習の総括と自己評価を行い、新たな課題や学習目標を明確にすること、そして、〈内容〉は「5. 事後指導における実習の総括と課題の明確化」として、「(1) 実習の総括と自己評価」と「(2) 課題の明確化」の2点が挙げられている。

実習全体の振り返り(省察)を行い総括することを通して、学生が主観的かつ客観的に自己評価を行い、保育者を目指す者としての成長と課題を明らかにすることが実習事後指導における主要な目標と内容といえるだろう^{xvii}。

2007年に全保養協九州ブロックの「ミニマム・スタンダード」が世に出て以降、また全保養協が平成3年に再編され今の形(全国保育士養成協議会)となってからは、実習の義務化に併せた教科目の「教授内容」をより明確かつ忠実に指導に反映する傾向が強くなっていった。矢藤誠慈郎らによる「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)の中で岡崎女子大学の伊藤理絵が指摘するように、事後指導を中心とした「手厚い」個別の事後指導について、全国でも特色ある実習指導の筆頭としては、「いわき短期大学」の実践例が知られているが、いわき短期大学で長きに亘り、養成の中心を担っていたK先生のカリスマ的な存在とその影響が東北ブロックにおける事後指導を中心とした実習指導の模索の背景には色濃くあることを忘れてはならない^{xviii}。

「事前指導よりも事後指導の方が効果的である」という語りも研究成果もある訳ではないが、K先生は身体論やスポーツでの試合(実習は練習試合であるとのこと)を引き合いに出しながら、事後指導の重要性(事前指導よりも事後指導の方が学生の成長に直接響く)を説く。「いくら戦う前から理屈をこねたとしても、実際に試合をおこない身体に刻み込む直接の経験には勝てない。学生は実習に出向くがほとんどが「敗けて」帰ってくる。でもその敗因(なぜ自分は敗けたのか、相手(実習施設や職員、子ども)はどうだったのか)は、身体を通し直接戦った後ならば幾らでも考えることができるし、自らの戦力分析、次の試合(実習)への対策も練ることができる(自己課題の明確化)」と。K先生は意識していないかもしれないが、そのアプローチは徹底した「学びの理論」に基づいている。自らがを行い、試し、失敗することを通して最終的に「納得する」こと、それ以外に「常に移ろいゆく臨床の場」を捉え、単なる体験ではなく「経験として」自らの実習を言語化し自己覚知する術はないということである。

訪問指導の際、修正し指導を行ったその学生の実習内容が後半、いかに改善され変わったか。それを確かめ、その経験を通すことで浮き彫りになった自分の弱さと強み、そして現時点での自己課題を抽出することが事後指導の場であり役割であると言える。(この意味で、

実習訪問指導と事後指導の接続に関する養成校教員のアポリア（難問）が存在することも確かである）

IV. 実習指導における「自己課題の明確化」の意味

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となる。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ということである^{xix}。

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。

学生が卒業後、保育所や幼稚園で実務者として従事しても、自らのエージェンシー（行為主体性）を育めるように、実習における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、高等教育機関としてだけでなく保育者養成の場においても必要となってくる。

幼児期において「子どもの最善の利益」が強調されているのと同様に、実習での学びが、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、実習生にとってのウェルビーイング）として養成校教員が考え、実践する時代に在るということである。

従来の教員主導の単なる押し付け講義や、何のためになるのか、学んでいることが何なのか分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（学ぶ気力と業界へのモチベーションの低減をもたらす）ものでしかない。保育実習における最大かつ、最終的な目的が実習ⅡにおいてもⅢにおいても「自己課題の明確化」であることの意義は、実習という身体を通して得た経験を自らの将来や仕事に結び付けた形で「理解」することにあり、そこでの学びが生涯続く自らの問い・課題を産み出し続けるような、まさに「身になる」学びとなることに由来するのである。

V. おわりに

8 養成校教員にとっての、実習とは自らの実習指導の内容について「客観視」「相対化」し、自分の養成校の実習そのものを「自らの教育的営みの結果として」評価すること、その現実を自己覚知するプロセスそのものである。その意味では保育士養成カリキュラムにおいて実習指導の「教授内容」に明記されている、実習生にとっての「自己課題の明確化」と構造的に何ら変わるものではないと言える。

学生が経験する保育実習Ⅱ・Ⅲの教授内容が最終的に「保育士としての自己課題の明確化」であるのと同様に（ちなみに、「実習生として」の自己課題ではなく、「保育士としての」で

あるところに深い意味があるのだが……)、養成校教員としての、或いは実習指導者としての自己課題を自覚すること、それこそが養成という「未完のプロジェクト」の始まりである。

そして、それは己の実践を通して示される評価に自らを晒すという作業によって、養成における一個人としての慧眼とメタ性を高めようと試みる営みの中でのみ生成される。

問いにまみれ、自らの思考を鍛え、自らの営みと実践について「評価し」もがき続ける者だけが、新たな次のフェイズに立ち会い、「更新した自己」に向き合うことができるのである。その一方で、自己とその存立機制を問わないところ（現状維持という惰性）には、言葉だけの薄っぺらい「P-D-C-A」が常套句のように存在することは言わずもがなである。

徐々に進行する少子化の中で保育所や幼稚園のみならず、養成校である短大・大学が自らの脚元を見直さねばならない時期に来ている。バブル期からリーマンショックなどを経ても保育者養成校は生き永らえてきたが、今回ばかりは市場そのものの縮減であり、何処にもその批判の矛先や原因の究明をかわすことはできないであろう。逆に言えば、「いいものしか残れない」「質の高い養成しか残れない現状」、まさに「質」が問われる時代が到来しているとも言える。そして、その「質」の時代とは、思考し続けた者によってなされる、現実との格闘による「問い」から生まれた具体的なアプローチ・モデルを作り出すことである。

それは、保育士のかかわりでいうところの「丁寧にかかわる」「相手に合わせてかかわる」ということでもある。実習生にも実習施設、その両方に対しても我々、養成校教員が行えることに例外はない。そのためにも、訪問指導や事後指導の内容について同水準・同内容を実施できる教員の力量と資質・能力が養成校の側に担保されなければならないだろう。

註

- i 拙稿「保育者養成校において「資質・能力」を育むということー教員ー学生双方の学びの関係と「トランジション（接続）」『淑徳大学短期大学部紀要』第60号 2019年10月
- ii 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「いま、保育を考えるために」p.11-13
- iii この他にも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。をもとに、養成校教員が抱える不安や「業績」に対する考え方の難しさについても触れている。前掲1の拙稿。
- iv 清水、前、諸井、山田ほか「教育実習Ⅰ（幼稚園）におけるドキュメント改訂の試みー幼稚園教育要領の改訂と教職課程コアカリキュラムの策定を受けてー」『淑徳大学高等教育研究所年報』第6号 2019年11月pp.57-70の緒言において、保母養成から保育士養成課程までの教授内容の編成について各時期の課題も含め若干明示している。
- v 2004年の保育学会の自主シンポにおいて、指定討論者の山内紀之は「保育臨床という言葉もまたすぐに消え去る運命にあるのではないか、つまり、AからB、BからC、CからまたAへと議論は堂々巡りしているだけで高まりが生まれない歴史をふまえて、臨床知の制度化に抵抗し続け、それでもなお、臨床知の枠組みを提示していくこと、ライヴがライヴとして生き残るような未完のプロジェクトへの挑戦が必要だ」と述べた。また同様に2000年初頭には代佐伯一弥、矢野智司も保育の場や臨床にまつわる概念を産み出そうとしており、保育学においては最も活発な議論が展開されていた時期であった。

- vi 元全国保育士養成協議会 専門委員(北海道ブロック) 佐藤信雄による『保育制度と保育者養成課程の変遷について』北海道文教大学紀要32号 2008年3月 はじめ多くの研究はあるが、1999年の専門員による調査報告『全国保育士養成協議会保育士養成資料27号 保育士の役割の再認識ー養成課程の見直しー』と『保母養成専門教科目教授内容ソースブック』が現行のカリキュラムと旧保母養成課程との接続・異間を示唆している。
- vii 保育士養成課程等検討会答申(平成29年12月4日)を承け、厚生労働省「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の一部改正について(平成30年3月31日)
- viii フッサール、『現象学的還元』筑摩書房 1985年、超解読! はじめてのフッサール『現象学の理念』(講談社現代新書)1997ほか。
- ix しかしながら「私たちは意識しないとこのような注意深い思慮はできず、生活世界(現象学の用語で「認識の対象」といった意味)というものを客観的に存在する実体・事実の体系ととらえてしまい、フッサールによれば、実はこれはガリレイやデカルトらによって確立された近代的二元論、すなわち「主観」と「客観」とが独立して存在するというパラダイムに多くの現代人が支配されている所以であるという。
- x そのためにはまず、自然的態度で立ち現われてくる確信をひとまず取り払ってどこかに置いておき、「カッコに入れる」と表現され、専門用語では“エポケー(判断中止)”と言われるー「つらい実習がある」と思ったとき、客観的実体のように思える「実習」をカッコに入れ(エポケーし)、なぜその知覚対象が自分に「つらい実習」として妥当してきたのか、を考える。このような思考原理を働かせることで、志向性に支配された意識の世界によって色づけられた認識というものは、他者と共通のものではなく、自分独自の認識であるということが分かり、さらにはなぜ自分がそのように認識したかということ客観的に理解することができるのである。
- xi 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。
- xii 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。
- xiii 訪問指導、事後指導については2007年の保養協九州ブロックによる『保育実習のミニマム・スタンダード』と2015年から徐々に改訂しつつバージョンアップしている東北ブロック『保育実習指導のガイドライン』が嚆矢である。
- xiv 最新のものは秋草学園短期大学 志濃原らの「実習巡回指導に関する研究」があるが、保養協関東ブロックの助成研究であることを考えてもこれまでの養成研究で言われてきたこと以上のものはなく、厳しい言い方になるが現時点で新規性があるようには思えない。「ルーブリック」など新しいワードを盛り込んでいるが「訪問指導によって学生の不安が軽減した」等、調査しなくても判っていることが結論となっている。
- xv 「雇児発第1209001号 一部改正 子 発 0 4 2 7 第3号平成30年4月27日、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長により出された「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」
- xvi 保育士養成脅威議会東北ブロック『保育実習指導のガイドラインver.3』p.79 執筆者は当方。拙稿である。

- xvii 全保養協東北ブロック『保育実習指導のガイドラインver.3』p.83
- xviii 矢藤誠慈郎編「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、事後指導を中心に組みこんできたいわき短期大学での事例についてヒアリングをまとめており、カリスマ的存在のK先生（現東北福祉大学大学院）の影響が東北福祉大学も含む東北ブロック内に少なからずあることを示している。
- xix 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。