

[論 文]

教員養成制度改革における保育者養成の課題 —教員養成修士レベル化の観点から—

Issues of Child Care Workers in the Reform of the Teacher Training System —With Regard to Teacher Training for Master's Degrees—

海 口 浩 芳*

要旨

中央教育審議会は2012年8月の答申において、教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置づける教員養成制度改革を打ち出した。現在、保育者養成の大半は短大が担っているなど諸般の理由から、今後小学校以上の学校種の教員養成以上に制度改革の影響を大きく受けることが懸念される。本稿では、教員・保育者に求められる資質能力・専門性についての考察を踏まえ、保育者養成の制度的課題について検討した。その結果、教員・保育者ともに求められる資質能力・専門性は同じであるにもかかわらず、現実的には要求されるレベルに差異があり、そのことが今後の保育者養成の課題であることが浮き彫りとなった。また、修士レベル化にともなう学費負担が教員免許取得をめざす学生に少なからぬ影響を及ぼすことも調査から明らかとなった。

キーワード：教員養成／保育者養成／免許制度改革／教員・保育者の専門性

1. 問題の設定

教員の資質能力および専門性の向上がいわれて久しいが、2006（平成18）年7月11日の中央教育審議会（以下、中教審）答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」以降、教員養成をめぐる制度改革がにわかに胎動してきた。とりわけ、2010（平成21）年6月3日に文部科学大臣から中教審への諮問を受けて設置された「教員の資質能力向上特別部会」では、今後の教員養成・免許制度について踏み込んだ議論が行われた。12回の審議を経て、2012（平成24）年6月25日の「審議の最終まとめ（案）」ではドラスティックな方向性が示され、その後8月28日の中教審総会において答申された。その方向性とは、「教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置付ける」とともに、教員免許制度に

については「一般免許状（仮称）」、「基礎免許状（仮称）」、「専門免許状（仮称）」を創設するというものである。

具体的な制度設計が進められるなかで、教員養成を修士レベル化することで惹起する問題点として、教員免許取得にかかる経済的・時間的コストから教員志願者が減少する懸念や、修士課程を持たない大学や短大等では教員養成そのものが困難になることがあげられる。とりわけ、幼稚園の教員養成において、その影響は大きい。佐久間（2009）によれば、2004年の時点で、幼稚園教諭の約8割を短大卒程度が占め、大卒は2割にすぎず、大学院修了程度の専修免許保持者は0.3%程度でしかないという。

修士レベル化にともなう幼稚園教諭の養成上の課題は、当初から特別部会においても議論されていたが、「審議の最終まとめ（案）」では、5月15日に示された「審議の最終まとめ」に対するパブリックコメントの募集や教育関係69団体への意見聴取（このうち34団体が回答）を受けて、一

部文言の追加修正等が行われた。追加されたのは、「今後、詳細な制度設計を行う際には、必要な支援措置について考慮するとともに、学校種、職種の特性、国公私の設置形態に留意する必要がある。」（審議の最終まとめ（案）p.7）など、主として養成の大半を短大が担う幼稚園教諭の教員養成に配慮した記述である。ここで注目したいのは、「幼稚園教諭については、現職教員の二種免許状保有者の割合が7割を超える現状、今後の幼保一体化に関する制度設計等の状況を踏まえ、新しい時代における質の担保・向上という観点から適切な制度設計を検討することが必要」（審議の最終まとめ（案）p.11）としつつ、「学校種、職種の特性、…に留意する必要がある」と暫定的には現状容認ともとれる記述である。つまり、幼稚園教諭の養成は、小学校以上の学校種の教員養成ほど切迫感をもって捉えられておらず、それによって保育者養成と教員養成との間に質的な面でいま以上に大きな隔たりが生じる可能性を否認しない。

そこで本稿では、今後の教員養成制度改革が保育者養成に与える影響を検討するため、まず教員養成を修士レベル化する議論の主たる理由である「教員／保育者の資質能力、専門性の向上」について、小学校以上の学校種の教員と就学前の幼児を対象とする保育者で質的な差異があるのか否か、仮にあるとすれば、それは何であるのかを考察する。そのうえで保育者養成の課題を制度面から考察し、保育者をめざす学生に対して行った調査結果と併せて検討する。

2. 教員に求められる資質能力、専門性

教員に求められる資質能力については、これまで中教審（2001年以前は、教育職員養成審議会（教養審））がたびたび提言してきた。例えば、1997（平成9）年の教養審第一次答申では、子どもたちに〔生きる力〕を育む観点から、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等」を意味する「①いつの時代にも求められる資質能力」、および「地球的視野に立って行動するための資質能力（地球、国家、人間等に関する適切な理解、豊か

な人間性、国際社会で必要とされる基本的資質能力）、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力（課題探究能力等に関わるもの、人間関係に関わるもの、社会の変化に適応するための知識及び技術）、教員の職務から必然的に求められる資質能力（幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解、教職に対する愛着、誇り、一体感、教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度）」を意味する「②今後特に求められる資質能力」、そして「画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切であること」を強調して「③得意分野を持つ個性豊かな教員」の3つが示された。

また、2005（平成17）年10月の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、優れた教師の条件として、「教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など」といった「①教職に対する強い情熱」、「子どもの理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力など」にみられる「②教育の専門家としての確かな力量」、「豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと」を意味する「③総合的な人間力」の3つが示された。

これらの提言について、2006（平成18）年7月11日の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、「これからの社会の進展や、国民の学校教育に対する期待等を考えた時、これらの答申で示した基本的な考え方は、今後も尊重していくことが適当である」としている。

これまで中教審において示されてきた教員の資質能力をみると、その中核には教科指導・生徒指導と並び「教育愛」が強調されている。教育愛は、「子どもの内面を鼓舞する教育は、教師と子どもの関係が家族のような信愛の情にもとづき、しかもその関係が道徳的である場合に限られる」（森田1996, p.166）というペスタロッチ（Pestalozzi, J. H.）の思想を源流とするが、森田によれば、「こ

* UMIGUCHI, Hiroyoshi
北陸学院大学 人間総合学部 社会学科
教育社会学

のことが教育学において理論と実践の問題に、教師の人間としての生き方が問われるという、他の学問にはまれなスタイルが持ち込まれるきっかけになった」という。すなわち、教員の資質能力を考える際には、単なる技術・技能面のみを捉えたのでは不十分ということになるが、中教審の提言では「教育愛」の具体的な向上策を示していない。

一方、教員の専門性については、ショーン(Schön, D.) の *The Reflective Practitioner* (反省的実践家) が日本に紹介されて以降、教育や保育のさまざまな場面において「省察」(Reflection) が注目され、日々の授業や保育のなかで生ずる「不確実性と独自性における実践の技法を、科学者の研究の技法と結びつける認識論」(Schön 訳書 2001 p.121) の文脈において語られてきた。

また、教員の専門性向上と密接な要素に、現在では「同僚性」(collegiality) があげられる。ハーグリーブズ(Hargreaves, A.) (2000) は教員が「同僚との関係のなかで行う仕事」などに「情緒」¹ (emotion) が大きく影響していることを指摘し、教員の仕事を理解するうえで「情緒」は中心的課題であることを指摘している。ハーグリーブズによれば、日本は西洋とは異なり以前から「協働(collaboration) の精神や同僚性(collegiality) といったものにより強く方向づけられた仕事のパターンが取り入れられ」ていたというが(Hargreaves, 2000 pp.284-285)、現在教員の多忙化が問題となるなかで、かつては一般的に行われていた先輩教員による新任教員への指導や助言等が困難となっている。こうした教員の多忙化にともない同僚性が衰退しつつあるなかで、教員の実践力をどう向上させていくのかについては、稲垣忠彦、佐藤学、秋田喜代美らが提唱する授業のカンファレンスが、教師の同僚性を力量形成の場とする具体的な試みであるとの指摘がある(紅林 2007 p.177)。

ところで、教員の専門性をめぐる近年の政策の特徴として、専門職化と脱専門職化というアンビバレントな動向があげられる(野平 2008, p.2)。専門職化は、教職大学院の開設や教員養成の修士レベル化にみられ、脱専門職化は、特別免許状による採用や民間人校長の登用にみられる。野平によれば、医師や弁護士といったいわゆる古典的な専門職においても脱専門職化は生じているが、

「教職は脱専門職化する以前にそもそも専門職ではないことが指摘されている」(野平 2008, p.4)。そのうえで、「教職固有の専門性とは、教育の私事的性格と社会的性格とのバランスのなかで、子どもの声に耳を傾けつつ(必要に応じてその声を代弁し)、保護者や地域社会と対話的な協力関係を保ちながら教育実践を創り出していく、自律的な能力である」という(野平 2008, p.10)。

以上、教員の専門性について概括したが、教職の自律性が確立されていない現在、野平のいう教育実践を創り出していく自律的な能力を、今後どのように育成していくのが大きな課題であろう。

3. 保育者養成の課題

3.1. 保育者の専門性

現在、保育者の専門性について世界的に議論されている。例えば、OECD(経済協力開発機構)は、2001年から現在まで加盟国対象の調査等から保育者の専門性向上についての政策提言を行っている(OECD 2001, *Starting Strong Early Childhood Education and Care*. & OECD 2006, *Starting Strong II Early Childhood Education and Care*. & OECD 2012, *Starting Strong III A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*.)。

また、中坪(2011)によれば、欧州乳幼児教育学会(European Early Childhood Education Research Association)は2008年の学術雑誌で保育者の専門性を特集するとともに、養成や研修のあり方に関する論考を提示しているという。

一方、日本においては、保育学会が2001年の『保育学研究』(第39巻第1号)において「特集：保育者の専門性と保育者養成」に取り組んで以降、保育者の専門性に関する議論が活発に行われている。中坪(2011)によれば、これまで保育者の専門性に関する議論は、①技術的実践としての保育者の専門性に関する議論、②反省的実践家としての保育者の専門性に関する議論、の二つのモデルが論じられてきたが、最近では保育者の専門性を感情の側面から検討する動きがみられるという(例えば、秋田2010, 中坪・小川・諏訪2010, 中坪・秋田・増田・安見・砂上・箕輪2010)。

保育者の専門性と感情の関係について中坪(2011)は、①子どもとの関係における保育者の

感情的実践、②保護者や同僚との関係における保育者の感情的実践、の視点から先行研究をレビューしたうえで、保育者の専門性としての感情的実践は、ケアリングや子どもとの相互作用における保育者の言動であったり、子どもとの関係だけでなく保護者支援の文脈においても展開されるものだという。ただし、中坪自身が自覚しているように、感情労働の概念を教職の専門性に位置づけることは、厳密にはホックシールド(Hochschild, A. R.)の提起する定義と異なることや、「教職については、専門職の要件である自律性の獲得が不完全であるため、医師や弁護士とは区別されて、『準専門職』『半専門職』と位置づけられてきた」(油布2010, p.27) 経緯から、保育者も含めた教職の専門性に感情労働を位置づけるには、さらなる検討が必要であろう。

3.2. 養成をめぐる制度的課題

一口に教員の資質能力の向上といっても、そこには大きな課題がある。このことが、保育者養成における質の確保および向上という問題に大きく影響しているといっても過言ではない。以下、いくつかの制度的課題について検討する。

まず、免許資格の課題である。周知のように、小学校以上の学校は一部を除き文部科学省所管の下、教員免許状を有する教員によって教育が行われる。一方、就学前教育／保育では、幼稚園に勤務する場合は幼稚園教諭免許状(文部科学省所管)、保育所に勤務する場合は保育士資格(厚生労働省所管)が必要となる。さらに、教員免許状については二種(短大卒、一種(大卒)、専修(大学院修了)と三段階なのに対して、保育士資格は短大卒と大卒とで資格上の差はない。なお、2006年10月に施行された「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」によって、新たに文部科学省と厚生労働省が共同で所管する「認定こども園」² が開設されたが、教員資格等は二元されたままである³。なお、「第1回保育士養成課程等検討会参考資料1-8(2009年11月16日)」によれば、指定保育士養成施設における保育士資格と幼稚園教諭免許状の同時取得者は8割以上である。

次に養成機関ごとの育成レベルの課題である。

幼稚園教諭の養成は、文部科学大臣による課程認定大学や指定教員養成機関において行われ、前者は同一大学の異なる学部・学科を含めて延べ763校(「幼稚園教員の免許資格を取得することのできる大学」2009年4月1日現在、文部科学省)、後者は、44校(「平成23年現在の指定教員養成機関一覧」2011年4月1日現在、文部科学省)にのぼる。一方、保育士の養成は、587校(「指定保育士養成施設一覧」2011年4月1日現在、厚生労働省)で行われ、近年の傾向として国立大学法人の参入や、私立大学・短大では学生確保のためにそれまで保育分野とは無縁だった学校法人の新規参入がみられる。こうした現状を踏まえ、保育士の育成レベル、教育環境を考察すると、指定保育士養成施設のうち国立大学法人はわずか17校で全体の3%弱に過ぎず、入学定員も10~30名程度と少ないのに対して、養成校の大半を占める私立短大では、入学定員が50~300名程度と多い傾向がある。また、入学者選抜についても、国立大学法人や一部有名私立大学ではいわゆる受験学力を問う入試形態での入学者が多数を占めるのに対して、多くの私立大学・短大では推薦入試をはじめ、2科目以下での受験が主流など入試の多様化をはかることで、入学者のレベルも多様化している現実がある。まさに廿日出がいうように「それぞれの養成現場は『保育者養成』という共通点はあるものの、在籍する学生の人数や傾向に違いがあり、全てを同じくくりで語ることはできない」(2011, p.68) のである。

第三に、任用に関する課題である。就学前教育の幼稚園は圧倒的に私立が多いため⁴、教員の新規採用はそれぞれの学校法人ごとに行われるが、小学校以上の学校種では公私が逆転し、公立が多くなる⁵。公立では毎年各県・指定都市ごとに採用試験が実施され、一括採用後に各学校に配置される。最近では倍率が下がってきたとはいえ、依然として狭き門に変わりはなく学力面では一定レベルを維持している。この採用形態の違いが、教員としての質の確保の担保に少なからぬ影響があることは否めない。また、採用後の研修についても、研修内容の適否は別として公立の場合は、各県・指定都市の教育委員会による行政研修が制度化されているのに対して、私立(幼稚園)の場合

は、体系立った研修を実施しているところは少ない。この課題については、さきの中教審答申においても看過されている。中教審答申では、「教員採用の在り方」、「現職研修等（教員免許更新制、10年経験者研修を含む）の改善」について今後の方向性が示され、そこでは教員養成から採用、研修が一体となって教職生活全体を通じて学び続ける教員像が描かれているが、この教員像は小学校以上の学校種の教員を念頭に置いたもので、保育者については閑却されている⁶。

ところで、保育士養成の視点からさきの中教審答申をみた場合、さらなる制度的課題が浮き彫りとなる。保育士の専門性向上及び保育所における保育の質の向上等をめざし、2009年11月に保育士養成課程検討会が設置され、「保育士養成課程の改正について（中間まとめ）」（2010年3月24日）が出されたが、タイムラグがあるとはいえ中教審の求める教員の資質能力向上のスタンスと基本的なずれがみられる。これは中教審答申が2年後の提出によるためというよりは、上述したように中教審は小学校以上の教員を念頭に制度設計しているのに対して、保育士養成課程検討会は養成機関の実情や採用状況等の現実的な視点から今後の方向性を打ち出していることによる齟齬と解釈するのが妥当だろう。具体的には、保育士養成課程の今後の検討課題として「中間まとめ」では、「第1部⁷では、当面、2年制の課程を想定することを基本として、保育士養成課程の改正案を示したが、保育士の専門性の構築と質の向上のためには、保育士養成や保育士資格の在り方を見直すことが必要である。そのためにも、4年制課程や大学院での学びなど専門性の更なる向上を視野に入れた養成年限や国家試験の実施の可否等について検討することが必要である」と述べている。この文言は、既述したように保育士養成機関の大半が短大であることに配慮した表現であり、専門性の向上＝養成期間の延長、すなわち大学以上での養成への移行が容易ではないことを物語っている。

4. 保育者をめざす学生の意識

4.1. 調査対象の概要と方法

中教審が示した今後の教員養成の修士レベル化について、保育者／教員をめざす学生たちは、ど

のように捉えているのだろうか。今回の調査は、今後に予定する本調査の予備調査として行ったものだが、修士レベル化を批判する意見にみられた「教員免許取得にかかる経済的・時間的コストから教員志願者が減少する懸念」が読み取れるなど興味深い結果が得られたので分析資料として使用した。ただし、あくまでも予備調査のためサンプル数に限界があるので参考とするのが妥当だろう。

しかしながら、後述する調査対象は、地方の保育者養成校に在籍する学生⁸であることから、地元への就職と密接に関係した地方の保育者養成校の今後のあり方を探るうえで意義のあるものと考えられる。

調査対象は、本学開講科目「教育社会学」受講者71名のうち、質問紙調査を実施した授業日（2012年7月18日）に出席した43名であり、その全員から回答を得た。調査対象の属性は男性が6名、女性が37名、取得を希望する免許資格は表1のとおりであった。

表1 取得を希望する免許資格 (N=43)

小免のみ	1
保育士資格のみ	5
幼免+保育士資格	24
幼免+小免	3
幼免+小免+保育士資格	4
いずれの免許資格も取得を希望しない	6

注) 幼稚園教諭免許状は幼免、
小学校教諭免許状は小免と略記。

調査実施にあたって、今後の教員養成制度改革の内容（教員養成の修士レベル化等）について学生が的確に理解するように、筆者が担当する教育社会学（教職の課程認定を受けている場合、教員免許法施行規則の定める「教育の基礎理論に関する科目」の一つであり、「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」を科目に含めることが求められる）の授業において1回分（90分）講義を行った後に、5段階のリッカート尺度を用いた質問紙調査を実施した。

4.2. 学生は教員免許の修士レベル化をどう考えているか

大半の学生が将来の進路として保育者を視野に入れ、そのための免許資格取得をめざすなかで、学生たちは教員免許の修士レベル化をどのように考えているのだろうか。単純集計した結果をグラフ化したものが図1である。修士レベル化を肯定的に捉える者の割合は、「とてもいいことだと思う」2%と「まあいいことだと思う」33%を合わせて35%であった。一方、修士レベル化を否定的に捉える者の割合は、「いいことだと思わない」12%、「あまりいいことだと思わない」23%と合わせて35%で肯定的に捉える者と同じ割合であった。修士レベル化を肯定的あるいは否定的に捉える者の割合が同程度の結果となったが、修士レベル化を積極的に肯定する「とてもいいことだと思う」者の割合が極端に低いのは、「教員免許取得にかかる経済的・時間的コスト」の問題が関係している可能性がある。そこで、「教員免許の修士レベル化をどう思うか」の設問において「いいことだと思わない」、「あまりいいことだと思わない」を選択した者に、その理由を尋ねた結

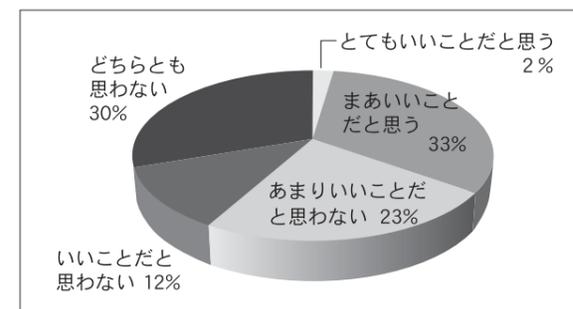


図1 教員免許の修士レベル化をどう思うか

果が図2である。この結果から「学費」というコストの問題と併せて、大学院に進学することが本当に教員／保育者としての「質の向上」につながるのかという疑念も修士レベル化を否定的に捉える理由の一つといえよう。さらに「その他」を選択した者には、その理由の記述を求めたところ、「4年間学んだ後、現場に出て、現場からより学びを深めていくべきだと思えるから」、「実力はつくかもしれないが、その実力が実践力となるかは疑問」との回答を得た。これより「その他」を選択した者も、その理由は概ね「大学院まで行ってもあまり実力がつくとは思わない」と考えており、それが修士レベル化に否定的見解を持つ要因の一つと考えられる。断定は早計だが、こうした傾向は教職をめざす大学生全般に当てはまるのではないかと推測が、教職大学院の恒常的な定員割れ⁹から推察される。

次に、中教審答申には具体的期間は明記されなかったが、特別部会での議論等では俎上に乗った教員養成の修士レベル化にともない教育実習期間を1年間とする案について、肯定的に捉える学生にその理由を尋ねた回答が表2である。

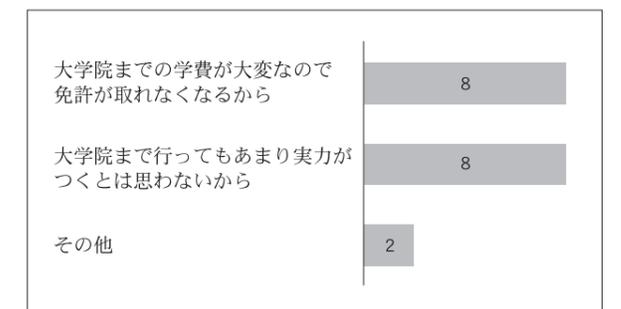


図2 修士レベル化について「あまりいいことだと思わない」「いいことだと思わない」と考える理由

表2 教員免許の修士レベル化にともない教育実習期間を1年間に延長する案について「とてもいいことだと思う」、「まあいいことだと思う」ことの理由

- ・10～15日の実習で本当に現場に出られるほどの技術を得られるとは思えないから。
- ・教員の質の向上や教育を志す者を振り分けられて良いと思う。ただし、1年間の実習内容を検討する必要がある。
- ・教育の実際の現場を長期にわたって体験できることはいいことだと思うから。
- ・その間に学ぶことが沢山あって時間をかけて深めることができるから。
- ・教員免許以前に学ぶべきことがいろいろあるから。
- ・学ぶ期間が増えると知識が増えるから。
- ・能力を高めてから就職できていいと思う。
- ・1年でやっと児童のことが分かると思うから。
- ・その分だけ深く現場を知ることができるから。
- ・その分職場に出たときに困ることが少ないから。
- ・実力がつくと思うから。

肯定的に捉える学生の多くは、すでに幼稚園や保育所における実習を経験していることから、自身の経験を踏まえて教育実習の長期化を歓迎しているようである。ただし、教育実習の長期化を歓迎する者のなかでも、自身が体験した実習を省察し、その内容を反省的に捉えたいという真摯に肯定する者と、期間が延びればそれに応じて身につく知識や技術・技能の量が増えると短絡的に考える者との間で「意識の高低」が二極化していることに注意する必要がある。

図3は、「教員養成が修士レベル化された場合に教員免許を取得しようと思うか」との設問に対する回答の割合である。修士レベル化されても取得を希望する者は、「強くそう思う」「一応取得したいと思う」を合わせて24%であるのに対し、取得を希望しない者は、「全く思わない」「あまり思わない」を合わせて36%と取得を希望しない者の割合が4割近い結果となった。

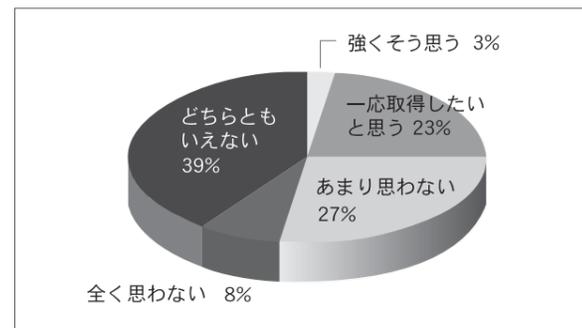


図3 修士レベル化された場合、教員免許を取得しようと思うか

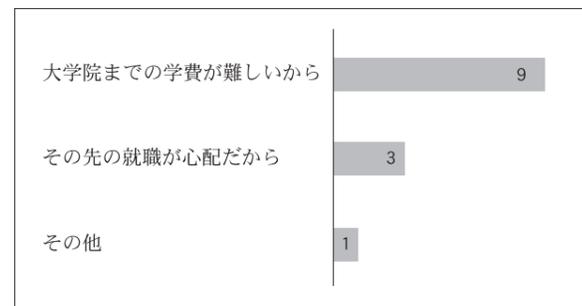


図4 修士レベル化した場合、教員免許を取得したいと「あまり思わない」「全く思わない」理由

上記の結果を踏まえ、修士レベル化された場合、教員免許の取得を希望しないと答えた者に対して、その理由を尋ねた回答が図4である。やはり多くの指摘があるように「学費」に関するコストの問題が取得の妨げとなっていることが分かる。

なお、この調査データを用いて、さらに教員免許の修士レベル化を肯定的に捉える者と修士レベル化された場合に教員免許を取得しようと思う者との相関やその反対のパターンの相関、また修士レベル化された場合に教員免許の取得を希望しない者と経済的理由（「学費」負担）をあげる者との相関などについて分析したが、いずれもサンプル数が少ないために独立性の検定において難があるため¹⁰ 分析結果は割愛した。

5. むすび

本稿では、今後の教員養成制度改革が保育者養成に与える影響を検討するため、すでに大学での養成が主流である小学校以上の学校種の教員と、いまだ短大での養成が主流である幼稚園教諭／保育士とで、「求められる資質能力、専門性」について質的な差異があるのかを検討した。その結果、教員／保育者ともに求められる資質能力および専門性に違いはなく、その中身もほぼ同様であることが確認できた。しかし、最も問題なのは専門性の内容以前に、教員／保育者の資質能力・専門性について、保育者と小学校以上の学校種の教員では、社会からのまなざしと期待に違いがあることである。それを裏づける証左として、中教審が示す理念型は小学校以上の学校種の教員を念頭に描かれており、審議の最終まとめでは保育者（幼稚園教諭／保育士）養成が抱える課題には触れず、その後の最終まとめ（案）で関係団体からの要望を受けて文言が追加されている。

本来、人間形成において最も重要な時期にあたる幼児期を預かる保育者には、より豊かな資質能力と深い専門性が求められるはずだが、これまで社会からの要請そして養成制度においても反映されてこなかった。このことは、就職後の待遇問題や短大が主たる養成を担ってきたことと無縁ではあるまい。

また、教員／保育者をめざす学生の意識調査からは、教員養成が修士レベル化された場合には教

員免許の取得を希望しない者が4割近くに達し、その主な理由に学費の問題をあげていることが明らかとなった。地方の一大学における結果ではあるが、家庭の経済的事情から都市部の大学への進学を控え地元大学へ進学する高校生が増える傾向があるなかで、無視できない結果といえる。

中教審「教員の資質能力向上特別部会」基本制度ワーキンググループ委員で、今回の教員養成制度改革案の作成に携わった松木は、戦後の教員養成の特徴である大学における教員養成と開放制の教員養成の原則によって、これまで質の高い教員養成が行われてきたことを認めつつも、「大学が大衆化した現代では、開放制の中で教員免許状をオプションとして提供する大学の経営戦略の影響を受け、毎年20万人前後が教員免許状を取得している。このような教師教育のやり方では、教師への信頼を勝ち取ることはほとんど不可能である。4年制大学でオプションとして教員資格を得るシステムが、教師への信頼を制度的に失わせてきたことにメスを入れなければ、教育の再生は不可能であろう」（2011, p.113）と制度改革の必要性を強く主張する。松木の批判は大学の学生募集戦略の一つを批判したもののだが、保育者養成の現場では、教員免許取得に必要な科目を卒業要件と関係させる場合が多い（つまりオプションではない）が、そのことでかえって保育者として必要な資質能力・専門性を十分に身につけさせないままに、現場に送り出すことが少なからずある。現在は、まだ待機児童問題やそれにとまなう保育者不足の影響から就職において他の分野に比べて「保育者特需」が存在し、それが「就職率」として大学の広告塔に活用できるため、「資質能力・専門性」の確保についての危機感が薄いだが、この機会に保育者にも小学校以上の学校種の教員と同等の専門性を社会から期待されるよう、保育者養成に携わる者はいま一度自覚的になる必要がある。そのことが、教員養成制度改革に向けた備えとなるはずである。

〈注〉

- 1 'emotion'を感情社会学では「感情」と訳すが、引用論文では「これにしたがって'emotional'を『感情的』と訳すと意味が異なるため、ここでは『情緒』と訳すことにする」としている。
- 2 認定こども園は、2012年4月現在、全国911件（公立182、私立729）が認定されている。類型別では、幼保連携型486、幼稚園型273、保育所型122、地方裁量型30件である。
- 3 認定こども園においては、0～2歳児の担当には保育士資格が求められ、3～5歳児の担当には保育士資格と幼稚園教諭免許状の併有が望ましいとされる。
- 4 2012年度学校基本調査によれば、幼稚園のうち公立は4,925園で園児数は283,332人、私立は8,197園で園児数は1,314,955人である。なお、保育所は全国に23,385カ所、利用児童数は2,122,951人である（「保育所関連状況取りまとめ（平成23年4月1日）」厚生労働省）。
- 5 2012年度学校基本調査によれば、小学校のうち公立は21,166校で児童数は6,642,740人、私立は220校で児童数は78,641人である。なお、中学校は公立9,860校で生徒数3,269,779人、私立766校で生徒数251,325人である。
- 6 このことは、中教審教員の資質能力向上特別部会から、審議の最終まとめ（2012年5月15日）公表後に教育団体に求めた意見照会に対し、日本保育学会が提出した意見書（2012年6月8日）の「学校教育全体の教員の資質向上のあり方を検討しているはずであるにもかかわらず、幼稚園教諭に関しては、担当委員が誰も入っておらず幼児教育が分かる専門委員もいない。そのために学校教育の始まりでありながら、常に忘れられ取り残されている現状にある」の一文に表されている。
- 7 中間まとめは、「第1部 保育士養成課程及び保育士試験の改正」と「第2部 保育士養成課程等における今後の検討課題」の2部構成となっている。
- 8 一部、教員／保育者養成とは関係のない学科の学生が含まれる。
- 9 教職大学院は、2008（平成20）年度にスタートし、開設初年度の認可大学院数は国立15校、私立4校の計19校で入学定員は総計706人だった。2012年度現在、教職大学院は国立19校、私立6校の計25校で入学定員は総計815人だが、読売新聞の調査によれば、2012年度の定員充足状況は教職大学院25校のうち13校で定員充足率が60～95%だった（読売新聞2012年8月27日記事）。制度発足から5年連続で4割超の大学院で定員割れが恒常化している。
- 10 サンプル数に限界がある場合には、SPSSの正確確率

検定を用いるのも一方策だが、本稿では紙幅の関係から単純集計のみとして採用しなかった。

<文献>

- 秋田喜代美, 2010, 『保育のおもむき』ひかりのくに。
- 紅林伸幸, 2007, 「協働の同僚性としての《チーム》－学校臨床社会学から－」『教育学研究』第74巻第2号, pp.36-49。
- 佐久間亜紀, 2009, 「六年制教員養成の可能性と問題点」『季刊教育法』, pp.21-27。
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子, 2010, 「保育カンファレンスにおける保育者の語りの特徴－保育者の感情の認識と表出を中心に－」『乳幼児教育学研究』第19号, pp.1-10。
- 中坪史典・小川晶・諏訪きぬ, 2010, 「高学歴・高齢出産の母親支援における保育士の感情労働のプロセス」『乳幼児教育学研究』第19号, pp.155-166。
- 中坪史典, 2011, 「保育者の専門性としての感情実践に関する研究動向」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第60号, pp.241-248。
- 野平慎二, 2008, 「学校教育の公共性と教師の専門性－対話による基礎づけの試み－」『教育学研究』第75巻第4号, pp.2-13。
- 廿日出里美, 2011, 「保育者養成という現場の日常－人々を実践に向かわせる知の再構成－」『教育社会学研究 特集：幼児教育の社会学』第88集, pp.65-84。
- 松木健一, 2011, 「教育職員免許状改革に関する2010年前後の動きと今後の展開－中教審教員の資質向上特別部会審議経過報告を中心に－」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻『教師教育研究』vol.4, pp.105-113。
- 森田尚人, 1996, 「この学問を形づくった人々－世界教育学説史－」アエラムックNo.13『教育学がわかる』朝日新聞社, pp.163-168。
- 油布佐和子, 2010, 「教職の病理現象にどう向き合うか－教育労働論の構築に向けて－」『教育社会学研究』第86集, pp.23-37。
- Hargreaves, A. (西躰容子訳), 2000, 「21世紀に向けてのティーチングの社会学－教室・同僚・コミュニティと社会変化－」藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力』新曜社, pp.262-299。
- Hochschild, A. R. (石川准・室伏亜紀訳), 2000, 『管理される心－感情が商品になるとき』世界思想社。
- Schön, D. (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。