

保育者養成における専門性確保の問題

— 保育者は「専門職」たりえるか —

The Issue of Ensuring Professionalism in Training Nursery School and Kindergarten Teachers

— Can Nursery School Teaching and Kindergarten Teaching be Described as a Profession? —

海 口 浩 芳

要約

社会の高度化・複雑化に伴って、多くの職業で専門的知識・技術が必要とされている。保育者においても専門性が求められつつあるが、すでに専門職としての地位を確立している弁護士や公認会計士などと異なり、保育者の場合、専門性の中身が未だ定まっていないのが実情である。そこで本稿では、保育者同様その専門性の必要性が叫ばれながらも未だ条件整備がなされない教員養成の最近の動向から問題点を洗い出し、その上で保育者に求められる専門性とは何かについて検討を行うとともに、養成制度の課題について検討を行う。その結果、保育者の専門性およびその養成過程における新たな課題が浮き彫りとなった。

1. 問題の設定

社会が高度化・複雑化し、知識基盤社会を迎えた現在、多くの職業においてより専門的な知識・技術が求められている。とりわけ国家資格として名称独占・業務独占の法的規定が確保されている職業ほど、その要求される課題は大きい。例えば、弁護士・公認会計士・医師・薬剤師などは、資格の取得以前以後を通しての専門的知識の修得だけでなく、難関である試験をクリアすることで、社会的に「専門職」としてのラベルが付与され、認知される。認知されるがゆえに「専門職」として機能し、その働きが期待される。これに対して教員免許や保育士資格は、主として大学等において必要単位を修得するなどの必要要件を満たせば付与されるため、世間一般の認識として教員や保育者は、専門職として認知されているとは言い難い。とりわけ保育者は、その傾向が強いといえる。しかしながら、専門職として認知されていないからといって、その役割を期待されていないわけではない。むしろ、混迷の度を深める教育問題・児童虐待の問題から推察されるように、教員・保育者に求められる指導性や専門性は、中学・高校よりも小学校、さらには幼稚園・保育所と対象とする子どもの年齢が下がるにしたがって高まっている。

では、このギャップはどこから生じているのだろうか。幾つかの複合的要因が考えられる中で、筆者は、次の2つの観点に注目する。それは、第一に弁護士などの専門職に比べ、「教員免許」資格が容易に取得できることで、保護者・社会人のなかに「ペーパー ティチャー」が多数存

在し、そのことが「専門職＝特別な技能・能力を有する者」と捉える世間の意識との乖離を生じさせ、結果として認知度不足を招いていること、第二に「子育て」がかつては日常のごくありふれた生活の一部であり、あえて「専門的な」知識を必要とするものではなかったため、社会状況が激変した現在でも、その延長として保育をとらえる雰囲気が大勢である、というものである。

このような問題関心から、本稿では、まず、複雑化する教育諸問題への対応の必要性から高度の専門性の修得に向けて、制度化がめざされている新たな教員養成の動向について概観する。そのうえで教員と同様に、あるいは、それ以上に今日、保育者に求められる「専門性」とは何か、およびその「専門性」修得に向けて養成機関に求められる課題とは何か、について検討を行う。

2. 専門職としての教員養成

現在、教員の資質向上に向けて、教員養成の在り方を問う議論が進行している。具体的には、専門職大学院としての教職大学院の設置、教員免許更新制度の導入などである。どちらも複雑化・混迷化する教育問題に対処できるような高度の専門性が教員に求められるようになったことや、指導力不足教員に対する社会からの厳しい批判が背景にある。このうち教職大学院構想は、2004年8月の河村文部科学相（当時）が発表した「義務教育の改革案」を一つの起点として、同年9月の「これからの教育を語る懇談会」（第一次まとめ）を経て、10月に中央教育審議会（以下、中教審）への諮問がなされた。諮問を受け、中教審では専門職大学院ワーキンググループを設置し、2005年7月に審議経過報告として素案を公表した。その概要は以下による。

教職大学院制度の概要（中教審の素案）

1. 制度スタートの目標は2007年度。
2. 修業年限は、従来の修士課程に合わせて標準2年とするが、現職教員に配慮し短期履修コース（1年）、教員免許未取得者のための長期在学コース（3年）も設定可能。
3. 修了要件は45単位以上。
4. 10単位以上は連携協力校等における実習を義務化（現職教員は10単位までは現職経験をもって実習とみなすことが可能）。
5. カリキュラムは、「教育課程の編成・実施」「教科等の実践的な指導方法」「生徒指導、教育相談」「学級経営・学校経営」「学校教育と教員のあり方」の5領域からなる「共通科目（基本科目）」、各大学院独自の「コース（分野）別選択科目」「学校における実習」から構成。
6. 修了者には、「教職修士（専門職）」等の専門職学位を授与。
7. 免許状は、現行の「専修免許状」を活用する方向で検討中。
8. 設置基準上、必要な専任教員は最低11人。
9. 専任教員の4割以上は実務経験者。
10. 共通の名称として「教職大学院」を規定。

教職大学院では、「スクールリーダーの養成」がとくに期待されている。このスクールリーダーとは、校長などの管理職に限定せず、広い分野で指導力を発揮できる教員を意味する。さらに、

実務家教員については、即戦力育成をめざした臨床教育を重視するために、法科や会計といった他の専門職大学院の3割よりも多い4割以上を要求している。

こうした教職大学院による「教員の資質向上」を目的とする教員養成に対して、この案では‘真の’専門職としての教員養成は果たされないと批判する者もいる。例えば、佐藤は日本の教員養成を大学院レベルにアップグレードする必要性を指摘しつつも¹、教職大学院の位置づけ・性格に疑問を呈している。それは欧米の専門職大学院では、第一級の学術研究が専門家教育の基礎とされているのに対し、日本の専門職大学院は、学術研究と実務家教育の対立という構図で制度設計され、その目的が専門家教育ではなく実務家教育にあるという未熟さに由来する。その結果、日本における既存の専門職大学院は、法科大学院を除きほとんどが「専門学校のような大学院」になってしまっていることを批判している（佐藤2006）。すなわち、「問われているのは実務家教育の確立ではなく、教育現場の問題の複雑化と知識社会の高度化に対応する専門家教育であり、教職の専門職化と高度化」（佐藤2006）なのである。

ところで、教職の専門職化をめざし、早くからその制度設計を構想した人物としてデューイ（Dewey, J.）がいる。デューイは、20世紀初頭「大学における教師教育の課題を、医者や弁護士の教育と同一の性格を有する専門家教育（professional education）として構想」し、当時「全米各地で進行していた師範学校の大学教育学部への移行に対応して、教師教育における理論と実践の構造的な関係を組み替えること」に主たる関心があった（佐藤1997 p.108）。そのため、デューイは専門家教育としての教師教育実現のために、「教科の学問内容と教育の科学と哲学と歴史と心理学に基礎づけられた『知性的方法』（intellectual method）」を形成する教育と「その教育の基盤となる『実践的学習』（practical work）」の有機的統合をめざしたのである（佐藤1997 p.118）。このデューイのいう「知性的方法（intellectual method）」こそが、佐藤が指摘する「教職の専門職化と高度化」への鍵概念となる。

また、ウォーラー（Waller, W.）は、「教師文化」という言葉に代表される教師集団に特有の一般社会ではみられない特異な人間関係等に注目して、学校における教師の姿をありのままに描き出している。ウォーラーによれば、教師は形式主義化した学校において、安易で常套化した教育方法にもとづき生徒を支配し、独善的で権威的な態度を示すため、「学校は人間性を養う点で、まことに不毛の土地である」（Waller 訳書1957 pp.550-555）と述べている。そして教師がこのような態度を形成する背景には、地域社会の人々が「学校だけを特に何か理想の奉安所」のように考え、理想を生かしておく「道德博物館」として捉え、教師に対してその体現者としての役割を求めていることが一因であるという（Waller 訳書1957 p.54）。ウォーラーの指摘は、いまから70年以上前の状況を描き出したものであるが、現在でも共通する課題が数多くみられる。

そこでの課題を踏まえ、教員養成の在り方について考えてみれば、めざされるべき方向は実務家教員重視による即戦力育成を念頭に置いた現在の教職大学院構想ではなく、デューイや佐藤の考える「理論と実践の有機的統合」であるといえよう。ウォーラーも「教員志望者は、理論は学校で習うけれど、実際の教育法となると年功を経た先輩からしか教えてもらえない。もし理論が実践に移さるべきものならば、理論もその理論をダイナミックな教室の現実の中に移さなくてはいけない。そこで初めて実際家の経験も現状の理解に役立ち、こうして改革も可能になる」

(Waller 訳書 1957 p.571) と提言するように、実務家教員が現場を離れ大学院で指導することが教員養成に求められることではなく、理論を現場での実践とどう有機的に統合するのかが、混乱の度を深める教育問題の解決に向け喫緊の課題なのである。このことは、教員養成のみならず保育者養成に関しても当然求められる課題となろう。

3. 保育者に求められる専門性とは

さて、保育者として身につけなくてはならない専門性や、それに付随する事柄には、どのようなものがあるのだろうか。この問題について、日本保育学会のこれまでの動向を手がかりとすれば、すでに1987年の保育学年報に「保育者養成」が特集として組まれていることから、古くて新しい課題であるといえる。そして近年の学会発表件数や論稿における割合からみて、この問題に対する研究者の関心は高まっていることが確認できる。にもかかわらず、「保育における専門性とは何か、保育者にふさわしい資質とは如何なるものか、さらに如何にしてその養成が可能となるのかについては多角的に取り上げられながら、なかなか議論が深まらない状態が続いている」(関口2001)。その背景には、第一に保育者の資質・専門性が個人の素質・人柄に還元されてしまう傾向があること、第二に保育実践の場が保護者の経済事情や価値観の影響を受け易く、その結果として保護者に人気のある保育内容や保育方法といった即戦力を重視することから、何が専門性かの決め手を欠く状態(関口2001)であることが考えられる²。

こうした現実を踏まえた上で、関口は現在「保育者の専門性の問題は、知的(知識的)技術的専門性から感性的専門性(気づく、表現する)へ、『知っていること』と『いまここで、すること』の落差をどう埋めるかの問題へ、と展開して来ている」(関口2001)と指摘する。しかしながら、前者についてみれば、「感性的専門性」の定義や捉え方の曖昧さが拭えないこと、および、知的技術的専門性さえも現状では十分に獲得されているとは言い難いことから、関口の指摘には首肯しかねる。だが、後者は、現在大いに求められていることである。保育計画の立案能力や環境構成の能力などはもちろん必要不可欠な能力であるが、それらが「アタマ」で分かっている、刻一刻と移り変わる複雑で多様な保育実践の場面において有効に適用されるとは限らない。すなわち、これまでに培った保育の知識や技術を有効に利用して、いかに臨機応変に対応できるかが保育者に求められる重要な専門性といえるだろう。

従来、我々が「専門職」を捉えるまなざしは、科学的な理論と技術を用いて厳格な問題解決を行う者に対して向けられてきた。ショーン(Schön, D. A.)は、このように専門職を捉えた場合、それを「技術的合理性(technical rationality)」モデルと呼ぶ。技術的合理性モデルに基づいた場合、弁護士・医者などは「メジャーな」専門性を有する者とされるのに対し、社会福祉・教育・神学・都市計画に携わる者は「マイナーな」専門性として区別されている。この「マイナーな」専門職は、「変わりやすい曖昧な目的に悩まされ、実践では不安定な制度的文脈にわずらわされ」ることで「体系的で科学的な専門家の知識の基礎を発展させることができない」(Schön 訳書2001 pp.22-24)のために専門性を確立できないでいる。ところが、この「マイナーな」職業の専門性は、行為の中の省察(reflecting in action)において捉えることができるとショーンは指摘する。これよりショーンは、行為しながら省察するという一連の行動を通して、実践家が暗黙

の認識と判断を行っていることに新たな意味を付与し、この行為の中での省察に基づいた専門性を「反省的実践家 (reflective practitioner)」モデルとして新たに提示する。

この反省的実践家モデルは、日本では佐藤学が教師の専門性において位置づけることをめざし、その影響を受け保育者への適用も試みられているが、村井は、それ以上に「タクト (tact)」という概念で保育者の専門性をより明確に捉えられるとして一試論を提示している。タクトは、これまで教育学研究において多く論じられてきたが³、村井はヴァン＝マーネン (van Manen, M. J.) のタクト論を援用して保育者の専門性を捉えようとする。それに従えば、タクト豊かな保育者とは、子どもにとって大きな意味をもち得る様々かつ具体的な状況において、子どもの内面に何が生じているかを見極め、その意味を解釈した上で、その子どもにとってより良い方向へ状況を舵取りしていくことができる者となる (村井 2001 p.48)。そして、その養成は「同僚との話し合いを通じた反省 (省察)、さらに先入観を排除した現象学的な記述によって涵養されていくもの」(村井 2001 p.50) とされる。

ところで、これら「反省的実践家」や「タクト」による実践の捉え方は、デューイのいう創造的知性と道具主義 (instrumentalism) にも通じる。デューイによれば、人間は絶えず自らの欲求を満たそうとして環境に働きかけるとともに適応しようとし、自身の欲求や社会の変化に応じて個人的な習慣や社会的慣習を作り変えようとする。そのような個人の内面の働きに作用し、より良い慣習等に改めていくのが創造的知性であるという。また、知識の価値はそれ自体にあるのではなく、それを手段としてどれだけ使いこなせるかに知性の有効性があることを強調し、人間の知性は自身が環境に適応するための手段であり、積極的に環境を改善していくための道具であるというのである (Dewey 訳書 1968 pp.86-88)。ここから、「なすことによって学ぶ (learning by doing)」で有名な問題解決学習が導き出されるのである。

これらから読み取れる共通項は、一定の知識・技術を身につけた上で、如何なる状況にも臨機応変に対応できる能力が、実践家としての専門性と位置づけられよう。佐伯は、幼稚園や保育園での子どもの行為は「状況」に埋め込まれているため、保育者があらゆる「状況」を考慮し、それに備えておくことなど不可能であり、必要なのは臨機応変に対応できるようにしておくことであるという。この立場にたてば「保育計画」とは、「子どもそれぞれの状況のなかで、みごとな文化的実践をその都度遂行できるように、必要かもしれない道具を用意しておき、関係づけるかもしれない『環境』を設定しておき、なにが起きても対応できるように、起こりうる事態を多様に想定 (イメージーション) しておくこと」(佐伯 2001 p.182) を意味する。さらに、こうした技量を身につけ磨きをかけるためには、「子どもらしさ」を未熟、幼稚などと一蹴してしまうのではなく、我々の文化の大切な特性であること (文化的実践) を認識し実行することであり、それを佐伯は「円熟」と表現する。つまり、保育者の役割 (さらにいえば専門性) は「『円熟』を文化として大切にし、わたしたちの『生き方』として、すべての人々に『子どもらしさ』のすばらしさ、大切さを訴える文化的実践」(佐伯 2001 p.188) にあるというのである。

以上を踏まえ、ここでの考察を小括すれば、「保育者の専門性とは何か」との問いに対し、これまで反省的実践家モデルやタクト論など他の専門職との対比や新たな実践家モデルの検討がなされてきたが、それらで共通して論じられるのは「如何に臨機応変な対応が可能か」というとこ

ろに帰着する。臨機応変な対応の育成が可能か否かは、学生個人の資質に幾分還元されてしまうことは否めないが、それでもより多くの実習という実地訓練を経て、個々の学生が様々な状況を想定し対応をシミュレーションできるか、すなわち、包括的なイメージーションができるか否かが鍵となろう。よって、保育者養成に求められる課題としては、それらが可能となるような教育方法(実習指導も含めて)の改善が必要となる。

4. 養成制度から考える専門職の課題

ある分野における専門家(profession)の養成を考えた場合、一定の水準を確保する必要から選抜による少数精鋭型が採用されることは、理に適ったことである。しかし、社会からの要請は、そう単純なことばかりではなく、「専門家」を求めつつ、同時に「迅速な対応」をも求めるため、必然的に「専門家」の増員を要求するようになる。すると、本来の趣旨とは異なる結果をもたらすため、新たな制度上の課題が浮き彫りとなる。

例えば、最近の司法試験制度改革の問題がその好例である。周知のように、司法試験制度改革の端緒は、従来の試験制度が難関ゆえに、合格者数が毎年500名前後で推移するとともに、制度改革論議が持ち上がった90年当時、合格平均年齢が28歳を超える状況であったため、そのことが裁判官・検察官の不足を招くとともに、裁判長期化の一因にもなっているというものであった(上石2001 p.196)。さらには、司法試験をめぐる受験競争の過熱で、学生が効率重視の学習に集中し、思考力を身につけていないとの反省から司法試験制度改革の目玉として、法科大学院が日本にも導入された経緯がある。ところが、当初の制度設計では法科大学院を修了すれば、7、8割の者が司法試験に合格する見込みであったが、04年度に法科大学院は予想を超える68校が開校し、約5,800人が入学した。その結果、06年9月22日に発表された法科大学院修了者を対象とする初の新司法試験の合格率は48%であり、当初想定した「7、8割」を下回るとともに、合格者ゼロの法科大学院もあり、学校格差が新たな問題として浮かび上がった⁴。

同じことは、保育者養成にもいえる。すなわち、大学全入時代の到来と受験生の4年制大学志向を受けて短大から4年制大学へ転換する動きや、大綱化によって定員割れ学部学科の改組転換が易化したことで、比較的受験生を集めやすい教育・保育、看護系へのシフトである。例えば、2007(平成19)年度学部学科開設認可が下りた保育者養成校⁵は、9校(うち短大2校)ある。さらにそれらの入学定員をみると、3校(定員50人)を除き入学定員を100人または100以上としている。質の高い専門的知識・技術を擁した保育者の育成を考えた場合、この100人という数字は疑問がある。とりわけ実習指導など実践的な教育場面においては、個々の学生の能力に応じたきめ細かな指導が今後より一層求められるが、100人に対してそれを施すことは極めて困難なことである。これに対して、長い伝統と実績を有する教育系学科や福祉系学科の定員が50名(多くとも80名)程度なのは、故なきことではないのである。

では、なぜ新設の学部学科の多くが100名定員なのだろうか。その根拠は、「指定保育士養成施設指定基準」の第2条「指定基準」第3項の「学生定員」によると思われる。そこでは、「学生定員は原則として100名以上とすること」とされ、定員を100人未満にすることができる場合とは、「(1)当該指定保育士養成施設を含めた学校又は施設全体の経営が不安定なものでないこ

と」、「(2) 当該指定保育士養成施設への入所希望者数に対して定員数が過度に少数でないこと」、「(3) 地域における保育所等児童福祉施設の保育士の確保が困難とならないこと」とされている。しかしながら、現在、どの地域においても(2)や(3)は遵守されていると考えられ、適正配置の観点からいえば100人定員はもはや時代の趨勢に適合していないといえる。むしろ、(1)を本来の趣旨とは異なった解釈をして、大学全入時代における養成機関の危機回避策とするならば、それは海口(2006)が指摘するように、保育者の専門性の向上をもたらすことにはつながらず、保育を巡る新たな問題を惹起させることへとつながる。真に保育者の専門性を向上させるには、少人数制による教育が必要なのはいうまでもない。少子化と大学全入時代という一見不利に思える環境こそ、専門性を確保した保育者育成を実現するまたとない好機なのである。

だが、現実には雨後の筍のように保育系の大学・短大・専門学校が開設されており、受験生確保にしのぎを削っている。そして大学全入時代に保育系に進学する層は、学力的にそう高くない⁶。だからこそ少人数で丁寧な教育による育成がなおのこと必要なのである。しかし、現実はそのような方向に作用していない。そこで、実現の可否は別として制度的に保育者の専門性の向上を確保するシステムの提言を行いたい。それは、「保育士試験」の位置づけを変えるのである。現状は大学・短大などで所定の単位を修得すれば保育士資格は取得でき、そうした過程を経た者以外に対する制度として保育士試験は存在するが、これを大学・短大で所定の単位修得後に受験資格を与え、保育士試験に合格した者に対して保育士資格を授与する、というように変更するのである⁷。同様に教員資格もこうした制度への変更を実施すれば、何も教職大学院などという性格の曖昧な専門職大学院を新たに設置する必要もないのである。

弁護士や会計士、薬剤師などが「専門職」として世間から認知されるのは、大学や大学院などで所定の単位を修得することで「専門職」としての信用を得るのではなく、資格試験をクリアすることで「お墨付き」を得て信用を得るのである。よって、教員や保育者が世間からそうした専門職と同等の地位を獲得しようとするならば、教員資格や保育士資格の厳格化は必須となる。

5. むすび

ここまで、専門職としての教員養成の在り方を踏まえ、保育者に求められる「専門性」とは何か、および、その「専門性」修得に向けて養成機関に求められる課題とは何か、について検討してきた。そこでの結論は、保育者の専門性とは、如何なる場面においても臨機応変な態度がとれるために身につけるべき包括的な事柄を指し、それは単なる知識・技術のみを意味するものではないということであった。この「包括的な事柄」には、概念化が困難な「人間性」であるとか「わざ」といったものが含まれる。ここでいう「『わざ』の習得とは単なる『形』の模倣ではなく、それを超えた『型』の習得」(生田1987 p.107)を意味する⁸。これまで我々は、「知識」と「技能」を分けて考え、知識を人間の精神あるいは心の働きとして捉えるデカルト的な心身二元論⁹に規定され、今もされ続けている。こうした考え方を乗り越えるためにも、状況のなかで身体全体で分かっている方法である「わざ」(生田1987 pp.130-133)こそ保育者に求められる専門性といえよう。したがって、養成機関における教育においても、知識と技能を融合させた指導法の検討および開発などが課題となる。

また、制度面からの批判的検討では、現状の保育者養成制度は専門性の確保について十分に機能しているとは言い難いこと、および設置者側の経営面からの論理による保育者養成機関の増設・拡充は大学全入という時代の趨勢とも相まって、十分な力量が確保されない保育者を現場に大量投入することを意味し、それは保育者の専門性および力量低下を招来しかねないことを指摘した。

最後に付言すれば、昨今、保育者の専門性が盛んに議論されているが、保育者が自信と自覚、責任を持って保育を行っている限り、あえて専門性および専門職という言葉にこだわる必要はないのではなかろうか。むしろ、保育の質を高めるための議論等は必要であるし、現状で十分だとは思われない。だが、現在の主たる議論の方向が、保育の内容や保育者の資質を高めるためというより、学問的にはマイナーな保育学の位置づけの上昇や保育者の待遇改善を念頭に置いた議論であり、実践として役立つための議論へと向いていないように思われる。本来、それらは中身が伴えば自ずと満たされるものである。したがって、結論をいえば保育者は現状では専門職とはなっていない。だが、それは従来型の知識観にもとづいた場合であり、「わざ」を含めた新たな知識観からみれば十分その可能性はある。ただ、その場合、それを専門職と呼ぶのがふさわしいのだろうか、むしろ熟達者あるいは熟練者と呼んだ方が適当だと思われる。

<注>

- 1 先進国においては、もはや大学院レベルでの教員養成は常識となっている。佐藤によれば、アメリカでは教員としての終身雇用には修士号が必須で、7割の者が修士号を取得、校長の半数近くが博士号を取得しており、フィンランドでは修士号取得を教員採用の必須条件にしている。さらにドイツ・フランスでは修士号は必須ではないが、教員養成は医師養成と同様に学部卒後に2年を加えた5～6年制の専門家教育を実施しており、それに比べ日本は修士号取得教員の割合が、幼稚園0.2%、小学校2%、中学校4%、高校25%と低水準であることを指摘している（佐藤2006）。
- 2 柏女は、保育者の専門性について保育所保育指針に則り、保育に関する人間性と知識、技術、倫理が必要であることを指摘するとともに、ソーシャルワークやカウンセリングの知識・技術も範疇に入ることを指摘している（柏女2000 p.177）。
- 3 「タクト」とは、もともとは触覚を意味し、人間の感覚を総合するような感覚を指していたが、近代以降、勘や第六感のようなものと解釈され科学研究の対象から除外されていく。そうした中でヘルバルトは美学、哲学的関心を心理学的に説明することで、タクトは人間の判断力として最も重要なものであり、人間教育に欠かせないものだとし、教師が教育上重要な判断や決断を下す能力を「教育的タクト」と名づけた（鈴木1999 p.98-99）。
- 4 合格率が48%と当初の予想よりも低水準だったとはいえ、旧司法試験の合格率3%程度からは大幅に改善されたといえる。その一方で、当初の想定以上に法科大学院が乱立したことで学校間格差が浮き彫りになり、新司法試験では合格者ゼロの法科大学院が4校、合格率が2割に満たない大学院が6校あった。
- 5 幼稚園教諭免許および保育士資格が取得できる学部学科である。なお、通信教育課程は除く。
- 6 受験産業の偏差値にもとづく、いわゆる学部・学科ランクなどを参照のこと。
- 7 資格取得厳格化の方向は、介護福祉士と社会福祉士において先行している。社会保障審議会福祉部会意見書案

保育者養成における専門性確保の問題

(2006.12.4) では、より専門性を高めるため授業および実習時間の増加を求めただけでなく、資格取得を国家試験に一本化することを提言し、早ければ2009年度からの実施をめざしている。現状では、介護福祉士や社会福祉士と同様の制度的改正は望めないため、質の高い保育者の育成という観点からみれば、各大学で国家試験と同程度の卒業試験あるいは進級試験を実施することが望まれる。

- 8 生田によれば、「型」とは人間が現実感を持った人間として生存する「基本」のことであり、これに対して「形」は学校教育的「型」に代表されるような単なる手続きの連続を習得するものでしかないという（生田 1987 p.4-5）。
- 9 心身二元論、および主知主義的な考え方への批判は、ライル（Ryle, G.）や坂本らの議論に詳しい。

<引用・参考文献>

- 上石圭一 2001 「司法試験改革はいかに語られたか」中河伸俊・北澤毅・土井隆義編『社会構築主義のスペクトラム』ナカニシヤ出版 pp.196-216。
- 生田久美子 1987 『認知科学選書 14「わざ」から知る』東京大学出版会。
- 海口浩芳 2006 「少子化時代の世論の動向と政策の妥当性：保育政策への影響の観点から」『関東教育学会紀要』第33号 pp.41-52。
- 柏女霊峰 2000 「保育者（士）の資質、保育者（士）の専門性」森上史朗・柏女霊峰編『保育用語辞典』ミネルヴァ書店 pp.177-178。
- 佐伯胖 2001 『幼児教育へのいざない：円熟した保育者になるために』東京大学出版会。
- 佐藤学 1997 『教師というアポリア：反省的实践へ』世織書房。
- 佐藤学 2006 『『教職大学院』の検討すべき課題：実務家教育ではなく専門家教育を』『Between』
<http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2006/1201/1201main.html>（最終アクセス：2006.12.12）。
- 坂本百大 1986 『心と身体』岩波書店。
- 鈴木晶子 1999 「ヘルバルトと近代」原聰介他編『近代教育思想を読みなおす』新曜社。
- 関口はつ江 2001 「保育者の専門性と保育者養成（総説）」『保育学研究』第39巻第1号 pp.8-11。
- 日本教育経営学会学校管理職教育プログラム開発特別委員会 2006 『大学院における学校管理職教育プログラム・スタンダードの開発に関する研究』。
- 村井尚子 2001 「保育者における専門性としての「タクト」とその養成に関する一考察」『保育学研究』第39巻第1号 pp.44-51。
- 文部科学省 「『教職大学院』制度の創設－教職課程改善モデルとしての教員養成教育－」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/001/05120901/002-2/011.htm#top
（最終アクセス：2006.12.12）。
- Gardner, H. 1999 *INTELLIGENCE REFRAMED : Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books. (= 2001 松村暢隆訳『MI：個性を生かす多重知能の理論』新曜社）。
- Dewey, J.1904 'The Relation of Theory to Practice in Education' *The Third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, The University of Chicago Press, pp.9-30.
- Dewey, J.1920 *Reconstruction in Philosophy*, New York, Henry Holt. (= 1968 清水幾太郎・清水禮子訳『哲学の改造』岩波文庫）。

Ryle, Gilbert. 1949 *The concept of mind*, Hutchinson.

Schön, Donald A. 1983 *The Reflective Practitioner*, Basic Books, Inc. (= 2001 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版)。

Waller, W. 1932 *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons. (= 1957 石山脩平・橋爪貞雄訳『学校集団：その構造と指導の実態』明治図書)。