

大学と併設園との協働による学生の保育現場体験 －その意義の考察と位置づけの変遷を中心に－

久保田 健一郎*¹ 野 口 知英代*² 矢羽田 ユミ子*³

Field Experience by Collaboration between Nursery Teacher Training Schools and attached Kindergartens

－ Focusing on the significance and the change of position －

Kenichiro Kubota *¹ Chieyo Noguchi*² Yumiko Yahata *³

Abstract

The purpose of this paper is to consider the significance of field experience for students to be nursery teacher and the change of positioning of this experience in teacher-training courses. To achieve this purpose, the researcher reviewed the reports of the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, (MEXT).

As a result of this review, the following was evident. Until the 1980s, the MEXT reports indicated inadequacies in teaching practice, and had no description of the field experience. In the 1990s, these reports began to describe the field experience. Recently, these reports argue the difference between teaching practice and field experience, because field experience is substituted for teaching practice in new teacher training courses.

キーワード

保育者養成 学校インターンシップ 学校体験活動 保育現場との連携

I. はじめに ー問題の設定ー

平成 27 年度より子ども・子育て支援新制度が始まり、日本の保育制度は大きな転換を遂げた。そこでは、まず認定こども園の制度が変更され、幼保連携型認定こども園をその中

* 1 くぼた けんいちろう：大阪国際大学短期大学部准教授（2019. 9. 20 受理）

* 2 のぐち ちえよ：大阪国際大学短期大学部准教授

* 3 やはた ゆみこ：幼保連携型認定こども園大阪国際大和田幼稚園園長

核に置くことになり、幼保一元化が進められるようになった。加えて、地域型保育事業として、小規模保育、家庭的保育など、従来は認可外保育施設として制度の外部に置かれていた多様な保育が制度化されるようになった。こうしたことから、保育士資格は、地域の実態に合わせた多様な保育に対応できる技術を習得することが求められるようになった。また、平成30年度より、新しい幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が施行され、それらに共通して幼児教育の方向目標である「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」が打ち出された。加えて、保育所保育指針に「幼児教育を行う施設」という文言が明記されるなど、幼稚園、保育所、こども園の満3歳児以降の教育内容が統一に向かいつつある。

このように満3歳未満児を中心に保育の形が多様化する一方で、満3歳児以降の教育内容の統一化が進む状況である。加えて、家庭・地域の子育て力の衰退により、子育て支援の重要性も増すなど、保育者の専門性の高度化、複雑化が進んでいる。

また、OECDの一連の報告「人生の始まりより力強く」や、ジョージ・ヘックマンの『幼児教育の経済学』において幼児教育の重要性が指摘されているが、そこでは幼児教育は単なる教育問題ではなく、国力の全般的な向上として捉えられている（OECD 2011, 2019、ヘックマン 2015）。こうした研究により、幼児教育の投資収益率の高さが注目され、現在の幼児教育は経済成長戦略の一つとして語られることも少なくない（池本 2011 他）。このように世界的に乳幼児期の教育・保育の重要性への認識が共有されており、そのことは、この時期を支える保育者の専門性の向上の必要性にも直結している。

他方で、日本においては、待機児童と関連して、都市部を中心に保育者不足が大きな問題となっている。近年の経済状況や政策動向を考えれば、少子化には歯止めがかからないとしても、今後も保育需要が増すことは確実であろう。すなわち、保育者の質的な側面が重要となると同時に、社会的な要請を視野に入れば、量的な側面の重要性も否定できないということである。

以上のように、近年において、保育者養成の重要性は増しているわけだが、とりわけ短期大学の場合、2年という短い期間の教育によって、質量ともに十分な保育者を地域に輩出していかなければならない。他方で、両免許・資格の取得には、様々な規制の下で多くの単位を取得しなければならず、学生に合わせた柔軟な保育者養成が困難な状況である。こうした状況の中、同一法人に併設園を有している場合、現場と密に連携した、柔軟な保育者養成が可能になるだろう。大阪国際大学短期大学部幼児保育学科は、併設の幼保連携型認定こども園大阪国際大和田幼稚園と連携し、養成校と現場の協働による保育者養成を行っている。本研究グループは、こうした協働による保育者養成の意義の明確化、内容の精査、効果の検討を行っているが、本論文はその中でも、とりわけ意義の明確化を目的として、実習以外の現場体験について、政策的な位置づけの変遷と本学の実践について考察していく。

Ⅱ. 先行研究の概観

①小学校以上の学校現場体験

本論文は、大学と併設園との協働に関する研究の中で、主に実習以外の保育現場体験について論じていくものであるが、大学と併設園との協働そのものに関する先行研究の詳細は別稿に譲るとして、実習以外の保育現場体験に関するものを中心に概観していく。実習以外の保育現場体験に関する先行研究は、小学校以上の学校教育現場の体験に拡張すると、近年数多くの成果が見られる。

「学校インターンシップ」、「スクールボランティア」、「学校体験活動」などのタイトルやキーワードを有する研究は、2000年前後から散見され、2010年前後から急増する（後述の論文以外でも、柴山他 2002、原他 2005、中村他 2012 など）。ということは、この時期になって教員養成における学校現場体験が一般的になってきたと言えるだろう。その理由として、当初から学校現場体験に関する研究成果を出している原は、「学生から学校現場での体験を望む声が大きくなってきたこと」、「学校現場からの要請」、「教育委員会の即戦力となる教員を採用したいという意図」を挙げている（原 2009, 38 頁）。これらは、この時期の学力低下の問題に伴う学習支援員などサポート・スタッフの必要性、教職の専門職性が強調されているにも関わらず他の専門職のような研修期間がないこと、「団塊の世代」の教員の大量退職への対策など、様々な要素が絡み合っていることと思われる。

この時期の研究をいくつか見ていくと、まず上述の原は、単なるボランティアより、授業科目に取り入れられ、何らかの使命に基づく学校インターンシップの場合、「結果的には〈自分たちの同僚になるかもしれない後輩〉として〈育てよう〉という現場の意識と重なる体験活動になったとき、その効果は最大となる」（同上 41 頁）とし、現場教員の関わり次第では、インターンシップの教育的効果はとても大きいとしている。また、甲斐は、団塊の世代の大量退職を迎え、「今日的な様々な教育課題に対応していくためには、実践力を備え即戦力になりうる新人教員を量的にも確保していくことが急務となっている」とし、また学校現場も「対応をしなければならない課題が山積となっている」ので、「学校の何らかの助力となる人材が入ってくることは・・・基本的に歓迎される」（甲斐 2009, 186 頁）と述べ、学校インターンシップの問題点を上げつつも、「しっかりとシステム化された学校インターンシップが教員養成において重要な役割を果たすことには異論がない」（同上 190 頁）として、その効果に期待している。こうした時期の研究の集大成として、学校インターンシップに関する論文集が挙げられるだろう（田島、中村、溝上、森下 2016）。実習以外の現場体験は、単行本が出版されるほどに注目されてきたということである。ここでは論文集全体として、教職に限定されず、大学教育そのものを狙上に上げている点が特徴的である。プロローグとしての田島論文では、「学問知と実践知間の生産的な往還（相互参照）の可能性」として、学校インターンシップに注目しており（田島 2016, 3 頁）、他論文も概してこうした視点でインターンシップの意義を引き出す方向性で貫かれている。

ところで、2019 年度より学校インターンシップなどの「学校体験活動」が教育実習の単位の一部として認められるようになったが、その方針が明らかになった後の研究は以前の

それと一線を画している。何故なら、それまでは制度の外部として論じられていたものが、制度の内部に入ることによってその意味は自ずと変容すると予想されるからである。

その時期の研究として、佐藤らは、学校インターシップの法制化に向けた問題点を論じている（佐藤、伊藤 2018）。佐藤らは学校インターシップが、「内容・期間・方法が柔軟であるため、従来の教育実習の枠組みでは不可能であった活動や活動形態が可能となった」わけだが、「法制化され、参加者が増加することによって教育実習のように定型化する可能性も否めない」としている。加えて、受け入れ側が専門性を伴わない活動をしている場合は、「教育職員免許制度によって担保されている教員の専門性が損なわれる危険性があると言える」としている（同上 244 頁）。

原らは、上述のように法改正されたにもかかわらず、大学側は実習としての単位化には積極的ではない傾向を踏まえて、学校インターシップが教育実習の機能を代替することができるかどうか調査を行っている（原、芦原 2019）。その結果、実習では「自己省察」「自己研鑽」「学習指導」を得られるが、学校インターシップにおいても「コミュニケーション」「責任感」「教育的愛情」を得ることはできることが明らかになり、その意味では「教育実習でしか養えない力は確かにあるものの、実践的教員養成は教育実習でしか行えないわけではなく、学校インターシップにおいて教育実習かそれ以上に得られる力や効果がある」（同上 13 頁）としている。

以上、主に小学校以上を想定した実習以外での現場体験の先行研究を概観してきたわけであるが、実習の単位化以前以後で違いがみられるものの、その特徴として、主に就職の準備段階の議論となっていることが挙げられるだろう。その点が、以下に述べる保育者を対象とした論と異なる点である。

②保育者養成における現場体験

それでは保育者を対象としたものに限定するとどうだろうか。小学校以上に比べて論文増加の時期は遅くなるが、近年において数多くの研究成果が見られる（後述の論の他、広瀬 2013、下里 2017、七海 2018、橋本 2018、谷口他 2019 など）。比較的早い時期に研究成果を出した成田他は、「実習にいきなり参加するよりも、その前に保育現場で職場体験を行うことは、教育実習・保育実習の効果を上げるためにも大きな教育的意義があると思われる。同時に幼稚園教諭や保育士に必要な実践的能力を高めるとともに自らの社会性や人間性を培うことにもなる」（成田、森田 2009, 29 頁）としている。このように教育実習、保育実習の失敗を回避する目的で現場体験を行う点は、その後の保育現場体験を対象とした諸研究にも見られる傾向である。また、佐伯らは勤務校の長期インターシップについて論じている（佐伯 2015、佐伯他 2016）。佐伯は早期離職を問題化し、「仕事の継続性を見据えた養成段階の具体的システムとして、長期インターシップの可能性に注目したい」（佐伯 2015, 44 頁）としているが、この点と関連させることも保育者養成の特徴であろう。論文の主旨としては、それまで必修科目だったインターシップが選択科目になった際に、継続する学生としない学生を比較している。継続組は学習成果の実感、前向きな変化の傾向があり、非継続の学生はそうした傾向が見られず、前者は「学びのサイクル」を作れて

いるが、後者はそうではなく、サポートしていく必要があるとしている（同上 53-54 頁）。その他、高木は保育者養成課程における実習指導に、学校インターンシップに関する見識を導入する論であるが、各養成校が実習運営に苦勞をしていることから、こうした視点も保育者養成ならではと言えらる（高木 2018）。

また、単位化に伴う問題に関する論は、保育者養成においては寡聞にしてか現時点では確認していない。その理由として、研究者の対応のスピードの違いも挙げられるかもしれないが、それ以上に多くの養成校で幼稚園教諭と並んで併有している保育士資格の保育所実習、施設実習を抱えており、それらの体験活動の実習単位化は認められていないことから、根本的な変化はないと考えられているのだろう。

③先行研究のまとめ

以上の先行研究の概観から明らかになったことは、以下の三点である。まず一点目は、実習以外の現場体験は、ある時期までは注目されておらず、2000 年前後から注目され始めたということである。逆に言えば、その前後に教員養成、遅れて保育者養成に関する布置、すなわち認識の枠組みに変化があったということであろう。それらは学校現場の状況、専門職としての教師観の変化の中で問題化されてきたと考えられる。

二点目は、現場体験が免許制度の境界で浮遊を続けている点である。それは、実習との関係性が問題になっているということであり、それぞれで何を学ぶかは常に議論されている。加えて、近年の「学校体験活動」の実習単位化によって、ますます実習との関係性が混沌としてきたと言える。

三点目として、小学校以上と保育者養成における論点の相違も注目に値する。小学校以上の場合には主に就職する前段階として議論されているが、他方で保育者養成の場合には主に実習の前段階として議論され、仮に就職であっても早期離職への対応として位置づけられている。こうしたことから、各学校種を目指す学生のタイプの違い、実習の難易度、あるいは学校などの抱えている問題そのものの違いを読みとることができるだろう。

Ⅲ. 実習以外の現場体験の位置づけの変化

①答申の変遷

本章では、前章の先行研究の概観を受けて、現状の保育者養成・教員養成に関する答申を中心として、実習以外の現場体験の位置づけの変化を考察していく。なお、この変遷については、すでに概略的な考察を行っているが、紙数の都合もあり内容的に不十分であった。よって、本論においてはじめて実質的な考察に着手することになる（久保田、野口 2019, 137-138 頁）。

・「教員の資質能力の向上方策等について」（教育職員養成審議会 1987）

教員養成については、上記の答申以前に、いわゆる四六答申である 1971 年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」、1978 年の中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」においても言及されてきた。

前者は「第三の教育改革」として抜本的な教育改革を提案したものとして有名であるが、そこでは「教員の養成確保とその地位の向上のための施策」という節で、「教職の資格を得るためのコースを認定して教育実習も在学中に行うことを要求してきたが、ともすればそれらが形式に流れ、じゅうぶんな効果をあげてきたとはいえない。これをどのように改善するかも今後の重要な課題である」と記されている。後者では、「教育実習については、大学において、学生が安易に教育実習を受けることとならないよう、指導を徹底するとともに、教育実習を円滑に行うため、大学、教育委員会などの関係機関による地域的な連携・協力の組織を設け、実習協力校の整備を図ること」と記されており、両答申ともに現状の教育実習を問題視つつ、その改善を求めるものである。ここでは実習そのものが問題視されているだけであり、実習以外の現場体験の気配すらうかがえない。

その後約10年を経て出された上記の答申であるが、この答申は教員養成の主眼として開放制の原則を踏まえた上で「実践的指導力の向上」を重視する他、免許状を修士、学士、准学士の三段階の階層化、養成課程を経ない特別免許状の創設の提案、更新制度の検討への言及、教育実習に関しては「事前及び事後指導」の新設などの提案をしている。そこでは「教育実習は、学校環境における幼児・児童・生徒との直接的な接触の過程を通して、大学において学んだ地域や理論を現実の学校教育に適用する能力や問題解決能力などを養わせるとともに、教員としての能力・適正についての自覚を得させることを目的とするものである」としつつも、「現在、地域により実習生の派遣・受け入れに関して問題が生じている」として、実習期間を延ばすことはできないとしている。加えて、実習にあたって大学は「教育委員会との連携を図るとともに、実習校との密接な連絡のもとに、実習校の評価資料並びに実習前のオリエンテーション及び実習後のレポート等の評価資料を総合的に用い、評価についての信頼性・妥当性を高めるよう改善を図る必要がある」とされている。すなわち、実習は免許を取得するにあたって重要であるが、現状では大学と現場の連携がないまま行われており、現場も迷惑しており、成績評価の根拠も薄く、より改善が必要であるということである。

こうした記述の中で「事前及び事後指導」の内容として、「大学の指導計画の範囲内で行う他の校種若しくは学校外の施設（専修学校・青少年教育施設・児童福祉施設・少年院等）における教育的経験を含めることができるようにする」と記されており、ここに実習以外の現場体験の萌芽が見られると言えるだろう。ただ、実習を円滑に進めるための体験の意味合いが強く、現場体験にそれ以上の意味を持たせるものとは言えない。

すなわち、ここでは実習以外の現場体験の記述がやや含まれるようになったものの、まだ実習に従属的であり、昭和期の主な関心は教育実習の制度化・組織化による改善であったと言える。故に、本論文のような関心は平成期以降に上がってきたと言えるだろう。

・「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（教育職員養成審議会・第1次答申1997）

この答申は、様々な少年事件が相次いでおり、日本の教育が大きな問い直しに迫られていた時期に出されたものである。よって、教員養成においても従来の答申のような「実践

的指導力」の重要性を強調するだけで事足りるものではなくなっていた。

全体的な特徴としては、教職において、普遍的に必要な資質・能力と、同時代的に必要な資質・能力を分けて論じられている点と、従来のように教師が全人格をかけて引き受けるのではなく、多様な専門家との連携・協働の必要性が記されるようになったことが挙げられるだろう。教育に関する問題がより複雑化しており、伝統的な教師観の再考が迫られていた時期とも言える。

また、教職課程については、新任教員でも担任をもつことから、「教員を志願する者に一定水準以上の知識、技能等を修得させる必要がある」とし、「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」としての「最小限必要な資質能力」を身につける必要が記されている。また、「不十分な教育内容」という項目では、「教員養成教育の中で、教科の専門性（細分化した学問分野の研究成果の教授）が過度に重視され、教科指導をはじめとする教職の専門性がおろそかになっていないか。教員スタッフの専門性に偏した授業が多く、「子どもたちへの教育」につながるといった視点が乏しいのではないかと記されているように、教職課程の教育内容が学問的に偏りすぎていることへの懸念が記されている。

さて、実習以外の現場体験についての記述は、この答申において初めて本格的に現れる。まず、「大学の教職課程の役割」という章の中で、「選択・決定の指導」として、「教育実習その他の体験を通じた教職の実体験・類似体験や他の職業との比較などの機会を教員を志願する者に与えることにより、自らの教職への意欲、適性等を熟考させるとともに、最終的な進路選択について指導・助言するもの」と述べられている。ただ、この場合の「その他の体験」は実習との区別はさほど意味がなく、進路選択に限定されたものである。

他方で、「教員養成カリキュラムの改善」という章の中で、「教職課程の教育内容の改善」という節の「教育実習の充実」という項目の「多様な実習機会の確保：必修部分を超越するもの」という個所において、「各大学は、必修部分を超越する教育実習についても、積極的に企画・実施することを検討する必要がある」とし、ここで実習以外の現場体験についてははっきりと触れられるようになった。その例として、「休業土曜日を活用した子どもたちとのふれあいの機会の設定」「子どもたちとの合宿・交流事業の実施」「毎週学校の授業等の補助を行う試み」が挙げられている。こうした記載は、必修以外の実習という意味ではあるが、教職課程において実習以外の現場体験が明確に位置付けられたと言えるだろう。

教育実習についても、「教育実習の充実」という項目で、「教育実習：本体必修部分」や「事前・事後指導：必修部分」として記されているが、上述の教職課程全体の教育内容に比して大きく問題視をされているとは言えず、前の答申から10年を経て、ある程度制度化・組織化されることで改善されてきたと言えるだろう。こうして教育実習が制度化・組織化されてくることで、逆に「多様な実習機会」として制度化されていない自由な学校体験への言及が出てきたと考えられるだろう。

- ・「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」（中央教育審議会答申 2005年）

この答申は、これまで見てきた教員養成に関する答申と異なり、幼児教育全体を扱ったものである。この時期は、従来軽視されてきた幼児教育にわずかながら光が当たり始めており、理念的な幼児教育の重要性を語るにとどまらず、こども園や幼小連携の構想の他、幼稚園の地域の子育て支援や預かり保育の充実など、その後の政策の原型が記されている。また、「企業における働き方の見直し」や、幼稚園に「家庭・地域社会の教育力の再生・向上」に資する役割が求められるなど、狭義の教育にとどまらず、社会全体を俯瞰するような現在の幼児教育の語り口の萌芽も読み取ることができる。

その中で幼稚園教諭の資質や専門性の向上に関して記されており、一種免許状所有者の増加への施策の提案などがみられるが、そのうちいくつかの箇所では教員養成について触れられている。中でも「幼稚園教員の資質及び専門性の向上」という項では、「養成段階においても一般教育科目の取得のみならず、インターンシップ（就業体験）等、幼稚園現場での実践を経験することが重要である」と記されており、実習に限定されていない現場経験の重要性が指摘されている。ただ、その項の全体的なトーンとしては、教職課程そのものの問題よりも、「標準的な養成年限である4年間の養成を経た一種免許状を有する教員の増加策を検討することが必要である」、あるいは「現職の幼稚園教員は二種免許状所有者が中心であるので、本来、要請されている一種免許状所有者の増加を促進する必要がある」と記されるなど、二種免許が多い現状の幼稚園教諭の資質能力を問題視し、一種免許状保有者を増加させることでその向上を急いでいる側面が読み取れる。また、他の免許種のように、現場で必要な資質能力の問題や、学問に偏した授業の問題には触れられていないが、それは幼稚園の教職課程が現場に密接であることを評価しているのか、そもそも学問として専門性のある授業がなされていないという解釈なのかは不明である。こうした一種免許状促進に当たっては決定的な政策は施されておらず、保育士も含めた保育者の資質能力の向上に関しては、現在でも解消されていない問題である。

・「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（中央教育審議会答申 2006年）

この答申は、免許更新制、教職大学院の他、教職課程への教職実践演習の導入などを提言したものである。加えて、子どもを取り巻く問題の多様化（学力低下、仮想現実やインターネットを原因とした「新しい荒れ」、LD、ADHD、高機能自閉症、アカウンタビリティの必要性など）、指導力不足の教員の増加、教員の多忙化、退職者の増加に伴う量と質の確保など、現代に通じる諸問題が記されている。また、従来の答申で記されていた教員に求められる資質能力に加えて、「教員を取り巻く社会状況が急速に変化し、学校教育が抱える課題も複雑・多様化する現在、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となって」いることから、「学びの精神」が強調されるなど、急速に変化する時代への対応が強調されるようになっている。

教員養成全般に関しては、教職課程の開放制の問題が強調され、各大学において「教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではないこと」、「大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多」いこと、「教職経験者が授業に当たっている例も少ないこと」が挙げられている。

実習に関しては、「教職課程の質的水準の向上」の章で、大学内外の含めた組織的な実習の在り方の重要性（学内的には校内体制の構築、学外的には実習先や教育委員会との連携、自治体による教育実習連絡協議会の設置）が強調されており、その章の中で、教職課程全体を通じた指導や援助が重要性に関する記述において、実習以外での現場経験について触れられている。そこでは、「インターンシップや子どもとの触れ合いの機会、現職教員との意見交換の機会等を積極的に提供することが必要」とされ、実習のみならず、教職課程全体において様々な体験をする機会が重要であるとされる。加えて、「インターンシップなど学校現場を体験する機会や、学校外における子どもとの触れ合いの機会、現職教員との意見交換の機会等を積極的に提供することが必要である」と記され、「これらの活動の機会が、教職課程の全体を通じて、学生の学習状況や成長に応じて効果的に提供される」ことや、「単なる体験活動に終始しないよう、学生自身による体験活動記録の作成や、それを基にした討論を行うなど、省察的な活動を通して、質の高い学習が行われる」必要について記されている。

また、ここで導入が提案されている教職実践演習に関して、「教職課程の他の科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものである」とされているが、その中で「授業方法については、・・・学校や教育委員会等との協力により、実務実習や事例研究、現地調査（フィールドワーク）・・・等を取り入れることが適当である」とも述べられており、実習以外の現場体験が教職課程の内側に入ってきたことがわかる。また、履修時期については、教職科目が履修済みである最終学年が適していると記されていることから、実習の準備という位置づけではないことも明らかである。

このように、この時期に至って、実習のみならず、教職課程全体に渡って現場体験が重要であるという方向性が明確に出されるのである。そして、教職実践演習の授業の中で、現場体験が部分的に単位化されるのである。

・教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（中央教育審議会 答申 2012年）

この答申は、政権交代の流れを受けて出されたもので、「学び続ける教員像」を掲げ、教員養成の修士レベル化による高度専門職業人として位置づけることを提案した意欲的なものである。教員免許を「基礎」「一般」「専門」の3段階に分けることを提案し、それに伴い教員免許更新制の再考を示唆している。新しい専門職教師観を明確に打ち出しているが、再び政権交代したことから、この答申における提案はほとんど実現していない。

上記の政策は、詳細な制度設計にあたっては「スクラップ・アンド・ビルド」の観点から行うことを予定していたため、現行制度の微調整に関しては、「当面の改善方策」として記されており、その中で教育実習や実習以外の現場体験にも部分的に触れられている。

「教員養成カリキュラムの改善」という項目の中で、「学校ボランティアや学校支援地域本部、児童館等での活動など、教育実習以外にも一定期間学校現場等での体験機会の充実

を図る」と記されており、教員を強く志望する者に対する「長期インターンシップ」への言及もある。また、「学校ボランティア等を教育実習の参加要件としたり」することで、教育実習への自覚を高め、「実習公害」の是正について述べられている。他方で、「当面の改善方策」に限定されていることから、当時の政権の関心は修士レベル化であり、「修士レベルの課程への接続を念頭においたカリキュラムの開発や継続的な学校現場での実習・体験活動の在り方を検討する」という記載のように、修士課程への移行を前提とした記述が目立ち、具体的な改善内容に関しては充実しているとは言えない。

このように、この答申は政権交代に伴い教員養成の根本的な改革を目指しているということもあり、実習や現場体験に関する詳細の記述は見られない。こうした高度専門職業人の養成にあたって、実習以外の現場経験をどのように位置づけるかは興味深いテーマではあるが、すでにその内容を知る由もない。

・「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（中央教育審議会答申 2015年）

この答申は、「アクティブ・ラーニング」、「チーム学校」、「カリキュラム・マネジメント」などの様々な用語が詰め込まれているが、内容的には2012年の答申を否定し、それ以前の答申からの流れの到達点と言える。「アクティブ・ラーニング」は、単なる参加型の学習ではなく「主体的・対話的で深い学び」を意味し、1980年代後半以降の新しい学力観の到達点であり、2007年の改正学校教育法第30条第2項の構想内と言える¹。チーム学校も、明治から昭和にかけての全人格的に引き受ける教師観を否定したものであり、多様な専門家との連携・協働は、97年の答申から現れていたものである。カリキュラム・マネジメントも最終的には「社会に開かれた教育課程」の実現を目指したものであり、2006年の改正教育基本法の内容（とりわけ13条）を具現化しているとも言える²。

教員養成に関しては、まず「教員の養成・採用・研修に関する課題」という章の「教員養成に関する問題」という節で、「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である」と記されており、進路指導の一環としての学校現場体験が重要であるとしている。

また、「改革の具体的な方向性」という章の「教員養成に関する改革の具体的な方向性」という節で、実習以外の現場体験について突っ込んだ記述がなされている。まず、「教職課程の学生に、学校現場において教育活動や校務、部活動などに関する支援や補助業務など学校における諸活動を体験させるために学校インターンシップや学校ボランティアなどの取組が定着しつつある」と現状分析した上で、「学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効である」と記されており、上述のような進路指導にとどまらない現場体験の意義が記されている。続けて、「学生がこれからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義であると考えられる」と記され、進路指導の意義を再び明確にした

上で、「さらに学生を受け入れる学校側においても学校の様々な活動を支援する地域人材の確保の観点から有益であることが考えられる」と論じている。この「地域人材」という文言は大きな意味を持つわけだが、後に詳述する。その上で、「既存の教育実習との間で役割分担の明確化」が必要であることや、「受け入れ校の確保や実施内容の検討等のための教育委員会や学校と大学との連携体制の構築」、「事前事後の指導の適切な実施」など、ほとんど実習と変わらない提案がなされている。そして、「これらの点を踏まえ、学校インターンシップについては、各学校種の教職課程の実情等を踏まえ、各教職課程で一律に義務化するのではなく、各大学の判断により教職課程に位置付けられることとする。このため、教育実習の一部に学校インターンシップを充ててもよいこととする」とされ、実習の単位とする提案がなされているのである。

以上のように、この答申では、従来の学校インターンシップへの見解から大きく転換している。まずは、実習の単位化されることで、従来制度の外にあり各答申においても周辺的な位置づけであったものが、制度の内部に組み込まれ、節を立てて論じられるまでになったのである。2006年の答申のような、授業の一部での単位化からまた一步進んでいる。それに伴って、「受け入れ校の確保」「事前事後の指導」も強調されるようになり、実習との差異が不明確になっている。「役割分担の明確化」という文言があるが、両者が制度の中にあるために明確な住み分けが必要になったということである。

二つ目は、「地域人材の確保」という文言が入れられ、学生を労働力に換算する視点が明確になったということである。当然、その背景には教員の労働量の問題があり、それは解消すべき問題であることに異論はないが、学生にその補完の役割を担わせる是非は意見が分かれるだろう。

三つ目は、長期インターンシップを推奨している点であるが、それは就職先のための研修期間の意味を持たせる面も否定できない。インターンシップは大学や学生の側から見ても自由度が高いわけであるが、それは受け入れ校側も同様である。その自由度を活かして、労働力の確保や就職後のための研修に利用することもできるわけである。こうした点は、教員養成、保育者養成の理念に関わってくるわけであるが、その点は次節で論じていく。

②答申の変遷の考察

このように一連の答申を見ていくと、実習そのものの改善に力点を置いていた時代から、教職課程全体を通じて実習以外の現場体験の重要性も強調する時代に移り変わってきたことがわかる。こうして現場体験が定着した結果、それが制度の内側に入ってきて、その延長として、2019年度以降は学校体験活動が実習の単位化されるに至ったのである。

以上の変遷を考察から、以下の3つの問題に突き当たるだろう。

まずは、実習で学ぶことと現場体験で学ぶことが、どのような点で異なるかということである。現場体験は自由度が高く幅広い学びであることから、そこに多様な意味が挟み込まれると考えられるが、学校体験活動として単位化されることで、そうした面が後退しないかということである。この点については次章において引き続き考察したい。

次に、現場体験が、現場への従属につながらないかということである。就職のための研

修や労働力の補完の役割が答申でも触れられていることから、今後このような使われ方がメインになる可能性もある。研修としての位置づけは、医師のような高度専門職としてのようではない場合、単に就職先が即戦力としての使いやすさを求めるだけである。この問題点は、主に就職準備として現場体験を想定していること、比較的時間に余裕のある四年制の学生を想定していることから、主に小学校以上に該当するであろう。

最後に、教員養成、保育者養成の理念と関わるという点である。前述のように2012年の答申では、教員の高度専門職業人を指すものであったが、結局そこでの現場体験がどのようになるかはわからないまま雲散霧消した。他方で、2015年の答申はそれ以前の答申を受け継ぐものであり、専門職という意欲は皆無とは言えないまでも、後退したと言っても過言ではない。そうした意味で、今回の現場体験への見解は専門性の向上というより、現場への慣れや即戦力としての採用を重視したものであり、そうした政策の方向性が適切なのかという問題がある。教員や保育者を高度な専門職として位置づけていくなれば、この方向でよいのかという点は議論が必要であろう。

IV. 大学と併設園との協働による学生の保育現場体験

①保育現場体験について

本章では、大阪国際大学短期大学部幼児保育学科と幼保連携型認定こども園大阪国際大和田幼稚園との協働による、学生の保育現場体験について論じていく。まずはその内容を紹介しつつ、前章までの考察をもとにして、協働における保育現場体験の意義を述べていく。

さて、前章で述べたように、答申の変遷についての考察から3つの論点が明らかになった。一つ目は実習と現場体験の相違であり、二つ目は現場への従属であり、三つ目は専門職性の後退である。

まず、三つ目の専門職性であるが、本学は短期大学であるが故に、この論点は最初に捨象せざるを得ない。本来、保育者は高度な専門職であるべきであり、そもそも2年間は専門職養成の期間としては十分とは言えず、この現場体験のみを取り出してそれについて語るべきではない。この点を考察するならば、別の論文が必要になるだろう。次に二つ目の点も、短期大学である本学には当てはまる部分は少ないであろう。短大の濃密なカリキュラムでは学校の指示なくして長期の現場体験は困難である。加えて、保育者養成校と現場との関係は近年の保育者不足も相まって非常に複雑な状況にあるが故、この点も別途本格的な論考が必要となる問題であり、論文の一部として扱うには適さないだろう。

よって、本章では一つ目の実習以外の現場体験の意義について考察していきたい。先行研究のまとめの中で、現場体験は免許制度の境界で浮遊している点を述べた。そして、2015年の答申とそれに続く法改正により、制度の内に入り込んできたように見える。しかし、全ての大学で現場体験が単位化されるとは限らないし、それに関連する指導は各大学の裁量が大きいのは確かである。

それでは、以下で本学の実践について紹介していく。協働による保育者養成の内容は多岐にわたっており、紙数の都合で全てを紹介することはできないので、本論文と直接的に

大学と併設園との協働による学生の保育現場体験－その意義の考察と位置づけの変遷を中心に－

関わる試みのみを取り上げていく。

②保育現場体験のプログラム

・預かり保育への参加

配当年次：2年生

人数：各回25名程度

時間：4限目（14:40～16:10）

時期：5月中旬から7月中旬（年度当初は外す）

事前レポート：自己課題

事後レポート：振り返り、園児の観察、幼児理解

内容：設定保育、外遊び、おやつ補助など

補足：

本来であれば、保育参加は午前中の保育時間である2限（10:40～12:10）が理想的であるが、学生の時間割を考慮して、ゼミの時間である幼児教育演習Ⅱの金曜日4限を利用している。また、1年次の保育参加も行いたいだが、幼児教育演習Ⅰの時間は金曜日3限であり、お帰りの時間に当たるため避けている。時期としては、子どもたちが落ち着かない年度当初は避け、5月中旬開始にしている。

大和田幼稚園預かり保育レポート	2019年度	2年次生	提出日	月	日
学籍番号（	ゼミ	）	氏名（		）
○預かり保育における事前の自己課題（訪問前に記入し担任に提出）					
○預かり保育当日					
・訪問日： 年 月 日（金） ・組の園児数（ 名）					
・訪問クラス：（年少組・年中組・年長組）・担当教員名（ 先生）					
・グループとしての取り組み内容（ ）					
○預かり保育における事後の振り返り・感想（上記の課題は達成できたか、取り組みについて等）					
○預かり保育の子どもたちの観察と幼児理解について述べよ。					

図1 預かり保育レポート

国際研究論叢

事前指導としては、幼児教育演習Ⅰの時間に事前レポートを作成し、担任に提出する（図 1 参照）。入るクラスを決め、設定保育について話し合い、指導案を作成し、1週間前までに園に提出する。事後指導としては、翌週の幼児教育演習Ⅱの時間にレポートを再配布、作成、回収し、反省会などを行う。

・土曜保育等への参加

配当年次：1年生

人数：各回12名程度

時間：9:00～12:00（行事の場合は変更有）

時期：通年で土曜保育や行事（運動会、音楽発表会、作品展、生活発表会）がある日に参加

内容：土曜保育の場合は保育補助、行事の場合は事前に打ち合わせをした上での運営補助

大和田幼稚園行事及び土曜日保育レポート 2019年度 1年次生		提出日	月	日
学籍番号（	ゼミ	）	氏名（	）
参加日： 年 月 日（土） < 土曜日保育 ・ 行事名（ ） > どちらかに丸 ・ 記述				
○事前の自己課題（訪問一週間前に記入する）				
○大まかな当日のデイリープログラムと学生の行動				
時刻と幼児の活動		学生の行動		
(例) 9:10 保育室に入る		(例) 幼児たちに朝の挨拶をし、身辺整理を手伝う		
○事後の振り返り・感想（上記の課題は達成できたか等）				

図2 土曜保育レポート

補足：

上述のように、平日の保育参加を行うことが理想だが、1年次生のゼミの時間である幼児教育演習Ⅰは3限であるため、その時間は実施していない。代わりに、土曜保育のある日に各ゼミ1人ずつ毎回12名程度参加している。土曜日は運動会などの行事に当たる場合もあり、その際は事前の打ち合わせ時間も設定する。

参加する前に、事前レポートを作成し、課題を明確にし、担任に提出する（図2参照）。参加を終えた後には、再び担任からレポートを受け取り、事後レポートを作成し、提出する。各ゼミ1人ずつの参加のため、ゼミの時間に反省会は行えないので、担任は個別にフォローをする。

・その他

以上、学生の保育参加について詳細に紹介したが、その他にも協働による保育者養成として、園児による学生の劇発表会の鑑賞、園児と学生の人形劇の鑑賞、サツマイモなどの栽培、作品展と本学行事「手作りゲームで遊ぼう！」の同時開催などを行っている。それらは本論文との関連は薄いため、稿を改めて紹介する。

③協働による保育現場体験の考察

以上が本学の保育現場体験の内容であるが、最後にこうした実践の意義について考察していこう。考察にあたって様々な方法論が考えられるが、ここでは教育哲学の視点から考察していく。

本実践は、事前事後の指導があること、予め指導案を作成すること、授業の一部として単位化されることなど、比較的実習に近い要素もある。他方で、同じキャンパス内にあり日常の延長であること、ゼミの仲間たちと参加すること、成績評価の要素は希薄であることなど、実習から大きく離れた点もある。それでは、こうした実習とは異なった現場体験の意義とは何だろうか。

以前筆者は、保育現場では大人の時間と子どもの時間が相克していると述べたことがある（久保田2016）。例えば、子どもたちは同じ遊びを繰り返す、保育者に同じ手遊びを要求する、同じ歌の同じフレーズを繰り返し歌うなど、執拗に反復を求め続ける。子どもたちが反復を好むことは、「おおきなかぶ」や「はらぺこあおむし」が大人気であることから明らかであろう³。他方で、大人は計画通り保育を進めなければならない、日案や週案による保育計画を終わらせることを優先させざるを得ない。こうして幼児教育の現場は、その二つの時間が相克しているのである。小学校以上であれば子どもの時間を大人の時間で統御することによって成立するが、幼児教育ではそうした統御ではうまくいかず、むしろ保育者がその相克を引き受けなければならないのである。ところで、その二つの時間は、哲学史における時間論としては、概ね大人の時間がクロノス、子どもの時間がカイロスに該当すると考えられる。イタリアの哲学者のアガンベンはその著書『幼児期と社会』において、哲学史において支配的であったクロノロジーに対してカイロロジーを積極的に位置付ける潮流があり、そうした試みの政治思想的意義を論じているわけだが（アガンベン

2007)、故にこの二つの時間の相克は哲学史的に考えても大きな意味を有するのである。

さて、実習に論を戻すと、実習生は大人の時間、すなわちクロノスに統御された状態と言えよう。事前に配布された日課表を頭に入れて適切に動かなければならず、設定保育は指導案通りに進めなければならず、実習記録も時系列に沿って書かなければならない⁴。ともすれば、実習とは園内のすべての出来事をクロノスとしての時間に押し込めることと言えるかもしれない。しかし、実際は、子どもは上述のようにカイロスの時間に生きており、絵本や手遊びの反復を求めるのは、クロノスの時間に生きている保育者をカイロスの時間に引きずりこむこととも言える。また、保育者も子どもと遊ぶとき、カイロスに没入する誘惑にかられるが、他方で保育者は保育計画をこなすことも重要であり、実習生なら子どもと遊んでいるだけと思われたくないのも、クロノスの領域に踏みとどまりつつ、カイロスの領域で子どもと遊ぶ。保育者とは、このようなクロノスとカイロスの境界を自由自在に漂うことを求められるが、実習で学ぶことは、ともすればクロノスによるカイロスの統御する技術であるかのように思えてしまい、保育を誤解したまま実習を終えることもある。他方で実習以外の保育現場体験は、こうしたクロノスとしての時間から解放され、カイロスの時間を十全に生きることができただろう。逆に言えば、子どもたちとの遊びに没入し、十全にカイロスの時間を生きてこそ、クロノスの時間も生きることができ、その境界で自由自在に浮遊することができるのである。こうした時間の境界を浮遊する能力こそ、保育者に求められているのであり、保育現場体験はこうした能力を養うことができるのではないだろうか。

V. おわりに

本論文は、学生の保育現場体験の意義についての論考であるが、現場体験の制度化の問題を論じつつ、本学の実践を紹介して、最終的には時間概念の教育哲学的考察より、保育者に求められるもの、換言すれば保育者の専門性への言及になった。当初、2年制の短期大学での保育者養成では、専門性の議論は捨象せざるをえないと論じたが、哲学的に考察すれば、最終的には専門性の話に行きつかざるを得ないのである。近年、保育者の専門性の重要さを語りつつ、逆に専門性のハードルを下げるような政策が相次ぐわけだが、為政者に専門性に関する哲学的探究が欠如しているからこそ、そのような政策に至るであろう。よって、保育者の専門性を哲学的に探究するならば、今後は2年制の保育者養成の是非、あるいは他資格の転用や簡易的な資格の是非についても考察していかなければならないが、本論文はその範囲ではない。

なお、本学の保育現場体験の魅力は、併設園と密接な連携で行っていることであり、そうした連携があるからこそ、短期大学の保育者養成にも関わらず専門性の言及へと至ったのである。また、このような併設園との連携の重要性は、大学の保育者養成に限ったことではなく、より幅広い論点を有している。そうした点については、稿を改めて詳述していきたい。

付記

本研究は平成30年度大阪国際大学・大阪国際大学短期大学部特別研究費「大学と併設園との協働による保育者養成」（課題番号7）の助成を受けた研究成果の一部である。

脚注

- ¹ 「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」（学校教育法第30条第2項）
- ² 「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力を努めるものとする」（教育基本法第13条 学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力）
- ³ 筆者はこの反復に関して、フロイトの「快感原則の彼岸」における「いないいないばあ」の考察より、幼児期の時間概念について論じたことがある（久保田2016）。
- ⁴ 実際は近年の実習記録は「エピソード記録」や「ドキュメンテーション」が採用されることも多く、必ずしも実習記録が時系列を記すわけではないことも補足しておく。

【参考文献】

- アガンベン, G. 2007 『幼児期と社会』 岩波書店
- 中央教育審議会 1971 「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」
- 中央教育審議会 1978 「教員の資質能力の向上について」
- 中央教育審議会 2005 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」
- 中央教育審議会 2006 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
- 中央教育審議会 2012 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」
- 中央教育審議会 2015 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」
- フロイト, G. 1996 「快感原則の彼岸」『自我論集』筑摩書房 113-200 頁
- 池本美香 2011 「経済成長戦略として注目される幼児教育・保育政策」『教育社会学研究』 Vol.88 27-45 頁
- 甲斐謙介 2009 「学校インターンシップの現状と課題 -実践的指導力の育成に向けて」『教育実践研究紀要』 Vol.9 185-190 頁
- 久保田健一郎 2016 「遊びにおける子どもたちの時間 -絵本・玩具と大人を巡って-」『教育哲学会第59回大会』（一般研究発表原稿）
- 久保田健一郎、野口知英代 2019 「保育者養成に関する大学と併設園との協働についての研究」『関西教育学会年報』 Vol.43 136-140 頁
- 久保田健一郎、濱中啓二郎、吉田直哉、田口賢太郎、増田翼、稲井智義 2019 「保育学における理論＝実践問題としての保育者の専門性」『国際論叢』 Vol.33-1 95-111 頁
- 教育職員養成審議会 1987 「教員の資質能力の向上方策等について」
- 教育職員養成審議会 1997 「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」
- 原清治 2009 「現場体験活動は教員志望者の実践力を涵養するのか 学校インターンシップのもつ「効果」について考える」『仏教大学総合研究所紀要』 Vol.16 35-51 頁
- 原清治、芦原典子 2019 「学校インターンシップは教育実習の機能をどこまで代替できるか」『教育学部論集』 Vol.30 1-15 頁
- 橋本忠和 2018 「教員をめざす学生のエンパワーメントを高める幼稚園と大学が連携した学校イン

国際研究論叢

- ターンシップについての一考察」『北海道教育大学紀要 教育科学編』Vol.68-2 511-525 頁
- 広瀬健一郎 2013 「「正統的周辺参加学習モデル」による保育実践力涵養の取り組み；一年次学生に対する「保育補助活動」の意義と成果」『国際人間学部紀要』Vol.19 15-38 頁
- ヘックマン, J. 2015 『幼児教育の経済学』 古草秀子訳 東洋経済新報社
- 七海陽 2018 「認定こども園相模女子大学幼稚部と連携した〈教育インターンシップ(幼稚園)〉」実践報告」『子ども教育研究』 60-64 頁
- 成田信子、森田健 2009 「教育保育インターンシップ2の現状と課題 -保育所・幼稚園の場合」『研究紀要』Vol.10 27-39 頁
- OECD 2011 『OECD 保育白書—人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較』 星三和子他訳 明石書店
- OECD 2019 『OECD 保育の質向上白書 人生の始まりこそ力強く：ECEC のツールボックス』 秋田喜代美他訳 明石書店
- 佐伯知子 2015 「長期的インターンシップ実習における継続性／非継続性の要因に関する研究 -保育・教育系学生の縦断的アンケート調査を手がかりに-」『大阪総合保育大学紀要』Vol.9 43-56 頁 31-42 頁
- 佐伯知子、藤田朋己、東条大輔、俵谷好一、田窪豊、高田昭夫、大方美香 2016 「保育・教育系学生による実習目標の設定・見直しに関する研究 -大阪総合保育大学の長期インターンシップ実習における取り組み-」『大阪総合保育大学紀要』Vol.10 31-42 頁
- 佐藤史人、伊藤博美 2017 「〈学校インターンシップ〉に関する事例研究」『和歌山大学教育学部紀要自然科学』Vol.68-1 239-245 頁
- 柴山直、高橋桂子、鋤柄佐千子、五十嵐由利子 2002 「学校インターンシップ導入に関するアンケート調査の報告」『教育実践総合研究』Vol.1 75-90 頁
- 田島充士、中村直人、溝上慎一、森下覚編著 2015 『学校インターンシップの科学』ナカニシヤ出版
- 谷口一也、下里里枝 2019 「就学前保育・教育施設へのインターンシップの効果と課題（3）目標カードの作成と効果検証」『教育総合研究叢書』167-178 頁
- 牛渡淳 2016 「教師政策の課題と展望」『〈岩波講座〉教育 変革への展望4 学びの専門家としての教師』岩波書店 197-226 頁