

# 保育者養成課程における教科目「教育原理」の 位置づけと役割について

増 田 翼

(2017年12月27日受理)

## The Position and the Role of the “Principles of Education” in Early Childhood Education and Care Teacher Training

Tsubasa MASUDA

要旨：本稿の目的は、保育者養成課程における「教育原理」の位置づけと役割について詳らかにすることである。現在、2019年度からの新たな教職課程および保育士養成課程への改編作業が進められており、各授業担当者においては、文部科学省および厚生労働省によるカリキュラムの二元性を意識した授業設計が求められている。特に、初年次前期開講が一般的な教科目「教育原理」においては、「保育」に携わることを目指す学生に「教育」の原理的考察を求めるという一見しただけでは分かりづらい困難性を抱えている一方、保育者養成課程における学びの基盤づくりや学びの方向づけといった役割も意識しながら授業を組み立てる必要がある。今回は、こうした授業の特性も踏まえながら、受講学生たちが小学校以降の学校教育とは異なる保育・幼児教育の独自性をいかに学んでいくのか、という点に焦点を当てつつ、教科目「教育原理」の位置づけや役割について考察した。

Key words：再課程認定 教職課程コアカリキュラム 保育士養成課程 教育原理 保育・幼児教育の独自性

### I. はじめに

現在、教職課程を有する各大学・短期大学では、「新教職課程の許認可を与える再課程認定への対応が最重要課題」となっている。特に、「大学の教職課程カリキュラムをスタンダード化する教職課程コアカリキュラムが再課程認定の基準として登場した<sup>1)</sup>」ことにより、保育者養成校は従来以上に各教科目の授業内容を精選する必要に迫られている。それというのも、保育者養成課程においては、幼稚園教諭免許状にかかわる文部科学省（以下、文科省と記す）側の教職課程だけでなく、保育士資格にかかわる厚生労働省（以下、厚労省と記す）側の保育士養成課程において提示される各教科目の目標・内容をも考慮せねばならず<sup>2)</sup>、今回教職課程コアカリキュラムが登場したことで、これまで以上に二元性を意識した授業設計が求められるからである<sup>3)</sup>。

ここで取り上げる教科目「教育原理」も、そうした文科省と厚労省にまたがる授業の一つである。特

に、保育者養成校入学直後の初年次前期開講が一般的であるにもかかわらず、「保育」に携わることを目指す学生に「教育」の原理的考察を求めるという一見しただけでは分かりづらい困難性を抱えていることが、この教科目の一つの特徴ともいえる。そこで本稿では、筆者のこれまでの授業担当経験も踏まえながら、カリキュラム改編のこの機会に、教科目「教育原理」の位置づけと役割に関する考えをまとめておきたいと思う<sup>4)</sup>。

ところで、職業人になるとは、その職業世界において共有される振る舞いや考え方およびその職業世界において日常的な言語使用の方法を学ぶことにほかならない。このことを踏まえると、保育者養成とは保育者特有の所作や考え方を理解するとともに、保育の日常を定義づけたり意識づけたりする保育特有の言語使用の方法獲得の場といえるわけだが、学生たちはこれらのことを2～4年という短い養成期間で修得しなければならない。とりわけ、小学校以

降、中学、高校を含めた学校における教育（以下、まとめて学校教育と記す）とは異なる保育・幼児教育の独自性を理解するためには、入学前まで素朴に抱いていた自らの教育観から一度抜け出し、再構築を果たすというプロセスがどうしても必要不可欠となる。したがって、本稿の考察の過程では、「教育原理」を受講する学生の側からこの教科目を眺めてみることで、保育者養成課程における「教育原理」の位置づけと役割を詳らかにすることを主眼においていきたい。

## Ⅱ. 保育者養成課程における教科目「教育原理」の位置づけ

まずは、2019(平成31)年4月から刷新される新教職課程における「教育原理」の位置づけ、ならびに同様に見直される保育士養成課程における「教育原理」の位置づけについての確認からはじめよう。周知のように、教職課程に必ずおかれている「教育原理」「教育原論」「教育概論」といった名称の教科目

は、2019年度以降の新教職課程において、「教育の基礎的理解に関する科目」のうち「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」に該当するもので、幼稚園教諭免許状取得のためだけに設置されるのではなく、小学校教諭、中学校教諭、高等学校教諭等、教育職員になるための教職課程に在籍する学生にとって必修の教科目として設置されるものである。今回の教職課程コアカリキュラムでは、表1のように「全体目標」「一般目標」「到達目標」が提示されている<sup>5)</sup>。

また、同じく2019年度4月から新しくなる厚労省側の保育士養成課程では「教育原理」という科目名が例示されながら、表2のような目標および内容が示されている<sup>6)</sup>。

両者を概観すると、教育の基本的概念や家庭・地域・社会との相互関係、思想・歴史といった項目は共通しているといえる。他方、厚労省側の「教育原理」には、ほかにも「乳幼児期の教育の特性」「教育と子ども家庭福祉の関連性」「教育法規・教育行

表1 教職課程コアカリキュラム「全体目標」「一般目標」「到達目標」  
（「教職課程認定申請の手引き」127頁より作成）

| 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想   |  |
|--|--|
| 全体目標：教育の基本的概念は何か、また、教育の理念にはどのようなものがあり、教育の歴史や思想において、それらがどのように現れてきたかについて学ぶとともに、これまでの教育及び学校の営みがどのように捉えられ、変遷してきたのかを理解する。 |  |
| (1) 教育の基本的概念   |  |
| 一般目標：教育の基本的概念を身に付けるとともに、教育を成り立たせる諸要因とそれら相互の関係を理解する。  |  |
| 到達目標：1) 教育学の諸概念並びに教育の本質及び目標を理解している。  |  |
| 2) 子供・教員・家庭・学校など教育を成り立たせる要素とそれらの相互関係を理解している。   |  |
| (2) 教育に関する歴史   |  |
| 一般目標：教育の歴史に関する基礎的知識を身に付け、それらと多様な教育の理念との関わりや過去から現代に至るまでの教育及び学校の変遷を理解する。   |  |
| 到達目標：1) 家族と社会による教育の歴史を理解している。  |  |
| 2) 近代教育制度の成立と展開を理解している。  |  |
| 3) 現代社会における教育課題を歴史的な視点から理解している。  |  |
| (3) 教育に関する思想   |  |
| 一般目標：教育に関する様々な思想、それらと多様な教育の理念や実際の教育及び学校との関わりを理解している。   |  |
| 到達目標：1) 家庭や子供に関わる教育の思想を理解している。   |  |
| 2) 学校や学習に関わる教育の思想を理解している。  |  |
| 3) 代表的な教育家の思想を理解している。  |  |

表2 保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容  
（「保育士養成課程等の見直しについて(検討の整理)」別添1、3頁より作成）

| 【保育の本質・目的に関する科目】 |  |
|------------------|--|
| <科目名>            | 教育原理（講義・2単位）                               |
| <目 標>            | 1. 教育の意義、目的及び子ども家庭福祉等との関わりについて理解する。        |
|                  | 2. 教育の思想と歴史的変遷について学び、教育に関する基礎的な理論について理解する。 |
|                  | 3. 教育の制度について理解する。                          |
|                  | 4. 教育実践のさまざまな取り組みについて理解する                  |
|                  | 5. 生涯学習社会における教育の現状と課題について理解する。             |
| <内 容>            | 1. 教育の意義、目的及び子ども家庭福祉等との関連性                 |
|                  | (1) 教育の意義                                  |
|                  | (2) 教育の目的                                  |
|                  | (3) 乳幼児期の教育の特性                             |
|                  | (4) 教育と子ども家庭福祉の関連性                         |
|                  | (5) 人間形成と家庭・地域・社会等との関連性                    |
|                  | 2. 教育の思想と歴史的変遷                             |
|                  | (1) 諸外国の教育思想と歴史                            |
|                  | (2) 日本の教育思想と歴史                             |
|                  | (3) 子ども観と教育観の変遷                            |
|                  | 3. 教育の制度                                   |
|                  | (1) 教育制度の基礎                                |
|                  | (2) 教育法規・教育行政の基礎                           |
|                  | (3) 諸外国の教育制度                               |
|                  | 4. 教育の実践                                   |
|                  | (1) 教育実践の基礎理論－内容・方法・計画と評価－                 |
|                  | (2) 教育実践の多様な取り組み                           |
|                  | 5. 生涯学習社会における教育の現状と課題                      |
|                  | (1) 生涯学習社会と教育                              |
|                  | (2) 現代の教育課題                                |

政」「教育実践の多様な取り組み」「生涯学習社会」といった項目が明確に規定されている。いずれにせよ、幼稚園教諭養成課程と学校教育に携わる教員養成課程とで求められるものが同一である文科省側の「教育原理」と保育士資格のための厚労省側の「教育原理」といった二重の取り決めのなかで、保育者養成課程における「教育原理」はどうあるべきなのかという点は非常に重要かつ検討を要するものである。この点について、たとえば、保育者養成校向けに作成されている『教育原理』テキストのなかには、以下のように述べているものがある。少し長くなるが引用しておきたい。

保育を学ぶ者が、どうして「教育原理」を学ばなければならないのか。理由は簡単である。保育は大きな枠でみれば、子どもをその子が属する社会が求める方向にむけて育てる営みであり、その限り、広義の教育の一つにはかならないからである。保育が教育の一つであるならば、教育とは何か、その可能性と限界は何か、教育はどう変遷してきたのか、またこれからどうあるべきなのか、等についてきちんと学んでおくことが保育をとらえるときの視点に深みを与えることは明らかである<sup>7)</sup>。

保育において「教育」を考えると、基本は、「保育所保育指針」にあるように、保育を「養護」と「教育」とを一体的に行うものとして理解する必要がある……しかし一方で、教育学においては「教育」が、人が生まれてから、育ち、成人して以降にも関係するものとして広くとらえられており、そのことが生涯にわたる学びを見通した教育制度として表現されている。保育士が、0歳から就学前までの子ども、あるいは18歳までの児童を保育する資格であるとしても、保育士がかかわる期間以降の子どもの育ちの可能性をできるだけ高めるために、より広い「教育」の概念を知り、その意義を考え、人間の発達を見通した質の高い教育実践について検討する必要がある<sup>8)</sup>。

前者の引用では、保育は「広義の教育の一つにはかならない」ゆえに、教育を学ぶことで「保育をとらえるときの視点に深みを与える」のだとまとめられている。一方、後者では、「保育士がかかわる期間以降の子どもの育ちの可能性をできるだけ高める」ためにも教育を学ぶ必要があると述べられている。このように、保育者養成課程における「教育原理」のあるべき姿というものは、文科省・厚労省の二重の取り決めがあるがゆえに焦点が定まらず、結局のところ、授業担当者自身が見つけ出さなくてはならない状態にある。

それでは筆者は、保育者養成課程における「教育原理」のあるべき姿をどのように捉えているのか。それを次のようにまとめておきたい。保育・幼児教育側からの視点だけでなく、いわゆる学校教育側からの視点も含み込むことで、概念的に似ているようでその背景や内部には複雑な葛藤を含み込む「保育」と「教育」、両側の状態と課題を学習するのが「教育原理」である、と。さらにこのことは、翻って、なぜ6歳を境にしてこれほどまでに営みの全体が変化してしまうのか、人間が学ぶとはどういうことなのか、といった原理的考察を可能とする教科目であることをも意味する。筆者に近い考えの記述として、先にとり上げたテキストの異なる部分を引用しておこう。

保育士になろうとする人が、教育一般の原理について学ぶべきであるというのは、……制度によって6歳を境目に発達や成長をとらえる枠組みや原理が異なってみえるかもしれないが、元来この二つは峻別しなければならないものではなかったし、むしろつなげて理解することでよく見えるものがあるということを理解してもらうためである……同時に、学校という制度によって6歳を境にした育ちの実際のありようが異なるようになっている面があることも事実である。この異なりをどう理解し、その理解をどう保育の営みに生かすのかということもまた保育士の大事な課題である<sup>9)</sup>。

なぜ筆者は、保育・幼児教育側の視点と学校教育側の視点とにこだわるのか。それは、実際に「教育原理」を担当するなかで見てきた学生の姿に基づいている。詳しくは次章以降にて述べていきたい。

### Ⅲ. 学生における「教育」の捉え方およびその転換

#### 1. 高等学校までの12年間におよぶ「学校教育」からの脱却

短期大学入学後間もなくの1回生前期において「教育原理」の授業を開始すると、毎年必ず驚かされることがある。それは、「教育」と聞いて思い浮かぶイメージを受講生で共有するという作業のなかで顕わになるのだが、大半の学生にとって「教育」=「学校教育」であり、それ以外のイメージは何一つ出てこないのである。すなわち、「黒板」の前に「先生」が「立ち」「必要なこと」を「教える」とともに、「机」に向かって「教科書・ノート」を開いた「子ども」たちが黒板を「写し」ながら「勉強」する、といった「一斉授業」の「学校教育」という構図以外のものは滅多に見受けられないのである。なぜ大半の学生がこのようなイメージに固定化されてしまっているのだろうか。もちろんそれには様々な理由があるものと想定されるが、やはり学生自身が高校までの12年間、このような「学校教育」の世界で毎日過ごし、先生の教える内容を学ぶこと=「受容型学習」の繰り返しが「教育」として日常化していたことを物語っているのだろう。

もちろん保育者を目指すうえでは、後述するように、環境を通して子どもたちの発達を援助するという考え方——保育・幼児教育の独自性を理解しなければならないわけだが、そもそも入学生のなかには、子どもの前に立ち、子どもたちに既存の知識や技術を教え、子どもたちをリードするという教師像に強いこだわりをもっている者もあり、こうした学生においては、保育・幼児教育の独自性を理解することからして壁にぶつかってしまう。どうしても先生という職業を学校教育的にしかイメージできない学生にとって、「環境を通した保育」や「発達の援助」という考え方への移行は容易なものではない。

このように考えて、改めて学生の側から保育者養

成校在籍期間を辿ってみると、どうやら「教育」というもの、あるいはその見方、考え方を大きく2回にわたって転換しなければならない、という状況が浮き彫りになってくる。すなわち1回目の転換は、それまで抱いてきた素朴な教育観からの脱却である。たしかに、大多数の人にとっては、その人の育ちのなかで経験された一部分、もしくはマスメディアや周囲の大人の考え方の一側面がもとになって素朴な教育観が形成されている。けれども、先生という職業を目指すのであれば、保育・幼児教育であれ学校教育であれ、教育現実を社会的、文化的連関全体において見通す姿勢が要求され、その結果、自らの教育観に疑念を抱くこともあって当然である。加えて、保育者養成校に限っていえば、ここからさらにもう一つ、2回目の転換が必要となる。それが何度も繰り返すように、保育・幼児教育に特有な見方や考え方、つまりその独自性を理解し自らの実践に具現できるようになるという転換なのである。

こうした二度にわたる教育観転換のきっかけを提案すること、あるいは様々な教育観の比較を促しながら保育・幼児教育の独自性の理解につなげていくこと、これらが初年次前期に開講される教科目「教育原理」の大きな役割の一つと考えられる。換言すれば、教育観の転換を助長しながら保育者養成課程全体に対する基盤づくりや方向づけといった役割を担っているともいえよう。

#### 2. 保育・幼児教育の独自性の理解

保育者養成課程のカリキュラム上に配置されるすべての教科目にとって基本となる保育・幼児教育の原則は、当然のことながら「環境を通して行う」保育である。念のため、2017(平成29)年3月改訂(改定)の「幼稚園教育要領」および「保育所保育指針」の記述を確認しておこう。

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。このため教師

は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする<sup>10)</sup>。

保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている<sup>11)</sup>。

「環境を通して行う」とは、保育活動全体（生活と遊び）を通して「生きる力の基礎を育む」ため、あるいは「資質・能力を一体的に育む」ために採られる保育・幼児教育特有の方法である。この基本の理解がなければ、「①対象を把握し、②ねらいを設定し、③ねらいに沿った遊びや生活等、子どもの活動を想定し、④個々の子どもの経験を助ける環境を構成し、⑤必要な直接的な援助を行い、⑥子どもの様子や状況を見ながら随時環境の再構成を行<sup>12)</sup>」う、といった保育の具体的展開過程それぞれの意味や重要性を捉えることは困難となる。実際に、適切な環境を構成しようとすれば、子どもの生理機能や発達過程の理解、乳幼児期の遊びと生活の理解、子どもの活動を想定しながらねらいへと結びつけていく実践力ほか、様々な専門的知識および技術を獲得しなければならないわけだが、とにかくその根底には、学校教育とは異なる保育・幼児教育の独自性の理解がなければならないのである。そうだとすれば、先にも述べたように高校までの12年間で滲みついてしまった教育観の転換こそが、何にもまして優先されねばならないということも了解できよう。

ところで、これほどまでに独自性ということを前面に打ち出すと、すぐさま次のような問いも生じてくる。すなわち、そもそもなぜ保育・幼児教育では、「環境を通して行う」といった方法が採られているのか、という問いである。これについては、倉

橋惣三（1882-1955）の言葉を借りながら確認しておきたい。かつて倉橋は次のように述べていた。「目的なしには一切の教育は存在しない」が、「目的だけで教育はあり得ない」。「その目的をどういうふうにして、対象の特質に適応させていくかの工夫があって始めて、そこに教育の実際が生まれて」くる。「そのときに、目的の方を主にして押しつけていくか、対象を主にしてそれに目的を適応させていくか」、つまり「おとなの目的を主にして、それへ彼等の生活を引き寄せてくるか、幼児の生活を主にして、おもむろに、慎しやかに、こっちの目的へ誘っていくか、その差は大きな問題になる<sup>13)</sup>」と。いうまでもなく、「幼児期の特性」を踏まえれば「幼児の生活を主にして、おもむろに、慎しやかに、こっちの目的へ誘っていく」という方法（誘導保育）が相応しいことは、子どもに接した経験のある者ならば誰でも合点がいくことである。このような「対象の特質に基づいて教育に臨んでいく」保育・幼児教育に対して、学校教育は「ひたすら目的を本拠として教育に臨んでいく<sup>14)</sup>」という側面が強いのも確かである。これは単に目的に対する方法の違いだという話ではなく、カリキュラム編成の仕方や、それぞれの「先生」たちが抱く教育観にまで影響する本質的な違いなのである。

余談になるが、このような保育・幼児教育と学校教育の違いについて学生たちは、経験主義と系統主義（教科主義）の違いとして「教育原理」のなかでも学習していくことになる。そのなかで、まさに自分たちの抱く教育観を系統主義から経験主義へと転換せねばならない、という気づきも生まれてくる。これこそ、先に述べた教育観転換のきっかけを提案するという場面の一つといえるわけだが、同じことを学校教育に携わる教員養成課程で求めたとしても上手くはいかないだろう。なぜならば、学校教員養成においては、詳細に定められた各教科の指導内容をもとに指導計画を作成したり、系統的、発展的な学習指導のための方法を磨いたりといったことが目指されるからである。学校教員養成では、どうやって分かりやすくかつ効率的に授業内容を教えていくかという「指導方法」が、具体的には板書の仕方な

どが重要な養成のポイントとなるわけだが、子ども一人ひとりの経験をもとに活動を広げていく、といった発想はあまり求められないのである<sup>15)</sup>。

### 3. 学びの本質的理解と学校教育批判

ところで、先に見たように厚労省側の「教育原理」においては、「生涯学習社会と教育」に触れることと明記されている。実際に、「生涯学習社会」に関してどのような授業を展開するかは各授業担当者に委ねられてはいるが、その説明を進めるなかで、次の2点に話が及ぶことは想像に難くない。すなわち、①ある時間にある場所に大勢が集い一斉に知識を受け取るといういわゆる典型的な学校教育型の学習方法それ自体が、個々の自律的学びを認めづらくしているという点<sup>16)</sup>、②「保育者が高度な専門性をもつ職業人として認識されるため」にも「学び続ける保育者像の確立が強く求められている<sup>17)</sup>」現状からすれば、まさに生涯学習社会のなかで自律的に学習を継続できる力が必要だという点<sup>18)</sup>、である。そして、この①②を総合しながら考察を深めていくと、以下のように、学校教育を批判的に捉え直すことも可能となってくるのである。

そもそも乳幼児期の自発的な遊びは問題解決型の学びをしており、このことからすれば、人間は元来自発的に学ぶ生き物だと想定され得る。しかし、もともと学びの姿勢が備わっているはずの人間の人生に、10年間以上に及ぶ学校教育が挟み込まれているがゆえに、その後に大人になっても子どものころのような学ぶ姿勢を取り戻せない人がたくさん生じてしまう。換言すれば、乳幼児期には、遊びを通して自主的に学びを深めているのに、なぜか学校に通い続けると学ぶことから逃避するようになってしまうのである。もちろんこれは先にも述べたように、学校教育が高度に発展した日本社会の形成者を育成するために「ひたすら目的を本拠として教育に臨んでい」る結果である。少し視点を変えれば、高度な目的にかなうような系統的、発展的学習がときに子どもたちの興味・関心に沿わないため、次第に「受容型学習」の強制という感が強くなっていき学びからの逃避が起こる、ということであろう。結局のどこ

ろ、10年間以上に及ぶ学校教育は、乳幼児のころに発揮していた自主的、自律的、自己決定的、問題解決的な学びの姿勢を失わせてしまうのである。

長々となってしまったが、以上のような学校教育を批判する意識が芽生えてくることも、保育者養成課程においては極めて重要だと考える。我々はみな学校教育の恩恵を受けて成長するわけだが、一方で、そのすべてを無批判に受け入れるのではなく、学校教育の機能（社会化、選別と分配、学校文化の伝達など）と限界を理解しようとすることで、保育・幼児教育が守らなければならないことや、接続期に意識しなければならないことなども見えてくるのである。

さらに余分な話にはなるが、保育・幼児教育の場においても、「おとなの目的を主にして、それへ彼らの生活を引き寄せ」ようとする、いわゆる「早期教育」の広がりが見られることについては、ぜひとも保育者養成校在籍中に一度は深く考察する機会がなければならないだろう。もちろん、各幼稚園・保育所・認定こども園には、各々の方針があり、また経営上の観点から取り入れざるを得ない場合もあるため、早期教育を一概に批判したところで何の解決にもならない。しかし、保護者を含めて乳幼児期の保育・幼児教育に携わる関係者が、その独自性を守り抜くための哲学的議論を交わすような機会を維持しなければ、学校教育の方法と原理をそのまま早期にまで適用しようとする風潮の拡大は止められなくなる恐れがある。ここで警鐘を鳴らす意味でも、倉橋惣三の文章を取って引用し、この節を閉じたいと思う。

人生教育の全過程に対する基本として、真乎重要なものは、知能の早き獲得にあらずして、生命の発展勢力の増進と統制とにある。無限の元気であり、多面の興味であり、不断の試行力であり、しかして、年齢に相応せる適度の自己統制とである。皆これ、知能の成果ではなくして、生活活力そのものである。生活活力は根の力である。すなわち、就学前教育は根の教育である。根の力は、自己発展力である。すな

わち、就学前教育は自己発展力の教育である。教育はしばしば余りに多きを求める。葉を求め、花を求め、果実を求める。換言すれば結果を求める。しかも、就学前は、未だ結果を求むべき時期ではない。結果は遠きにある。しかも自然にまつ。今はただひたすらに根の力を養うべきである<sup>19)</sup>。

#### 4. 保幼小連携

##### ——異なるもの同士をどうつなぐか、に対する理解

さてここまで、教科目「教育原理」受講学生における「教育」の捉え方およびその転換を、①高等学校までの12年間におよぶ「学校教育」からの脱却、②保育・幼児教育の独自性の理解、③学びの本質的理解と学校教育批判、という順で取り上げてきた。実際に「教育原理」を受講する学生たちは、上のように考察を深めていくことで、ようやく日本の教育システム上に存在する二つの「段差」にも気づくことになる。つまりそれは、保育・幼児教育から学校教育への移行の際に生じる「段差」、そして学校教育機関を卒業し生涯学習社会を生き抜く自律的学習者としての社会人へと移行する際に生じる「段差」である。特に前者については保育を語るうえでは欠かせなくなった「保幼小連携」理解の基盤となる重要な気づきといえる。当然のことながら、保幼小連携は、単に小学校に合わせるための準備活動としてあるのではない。そうではなくて、保育・幼児教育の独自性と、学校教育における方法や原理とが異なるという構造的問題に由来するギャップを軽減するための総合的な連携活動にほかならない。ここまで「教育」を深く考察し教育観の転換も迫られてきた受講生たちにとっては、こうした保幼小連携がなぜ必要なのかといった問いには、すぐに応じる構えができていよう。

ところで、実際の保幼小連携活動の様子を窺うと、やはり保育・幼児教育側と小学校側とのそもそもの教育観の違い、子ども観の違いがなかなか払拭できず、連携活動を進める先生同士の温度差なども見え隠れするなど一筋縄ではいかないという話をよく耳にする<sup>20)</sup>。やはり、こうした連携において必要

不可欠となるのは、お互いの考え方の基盤を理解し合いながら自分たちの活動を位置づけていくことである。当然、「幼児教育と小学校教育の在り方はそれぞれ尊重すべきである」が、「両者が対等に協力して連携を進め」ていくうえでは、「両者の違いを文化の違いとして<sup>21)</sup>」受け止め双方が相手を知ろうとすることが重要となろう。

特にこの点については、2017年3月改訂、小学校新学習指導要領の総則において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し<sup>22)</sup>」といった記述が新たに加えられたことにより、今後の連携の在り方にも大きな進展が期待できるかたちとなった。なぜなら、子どもの姿を共有しつつ保育者と学校教員が遊び・学びの連続性を語り合うといった理想的な連携の場が、今後ますます広がっていくに違いないからである。この小学校新学習指導要領、総則に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導」という文言が加えられたという歴史的な進歩についても、ここまで書き連ねてきたような「教育」それ自体への原理的考察を経なければ生半可な理解にとどまってしまうのかもしれない。

#### IV. おわりに ——今後求められる視点

以上の議論を踏まえたうえで、今一度、文科省・厚労省における教科目「教育原理」の目標および内容を眺めると、様々な授業構想が考え得るだろう。たとえば、教育の意義や本質をメインテーマにする授業回のなかで、乳幼児期の教育の特性や教育と子ども家庭福祉との関連性に触れることで保育とは何であるかを考察する、近代教育制度の成立によって教育内容・方法を含めた教育思想ならびに教育観がどのように変化したり葛藤が生まれたりしたのかを考察する、といったことが想定される。さらには、日本および諸外国における教育実践の多様な取組みを紹介するなかで、系統主義・経験主義のどちらも重要であるが双方にデメリットも伴うことを理解する、といった授業もよいだろう。ほかにも、保育・

幼児教育制度と学校教育制度の仕組みの違いを理解する、学校教育型の学習スタイルが強い影響をもつ日本において生涯学習社会の実現を阻む種々の課題を見つけていくといった授業も興味深いであろう。いずれにせよ、ここまで何度も強調してきたように、保育者養成課程における「教育原理」である以上、保育・幼児教育の独自性というものを教育全体の原理的考察を通して理解していくという点を忘れないようにしなければならない<sup>23)</sup>。

さて、以上の議論を踏まえるだけでも、15回という授業回数では足りないほどの中身とそれに伴う学生の教育観等の転換を支援する用意が必要となるわけだが、最後に、もう1点、これからの保育者養成課程に求められるであろう重要な視点についても書き残しておきたい。それは、おそらくここ数年が分岐点となって新たに突き進んでいくであろう、新時代の日本社会についてである。

周知の通り、保育・教育は社会化という役割を担っており、その意味では、もちろん到達点としての来るべき日本社会を見据えなければ何もしまらない。しかし、日本の文明の高度化、特にICTの伸展を代表とする止めどない技術革新はますます加速するのみであり、人類が体験したことのないほどの劇的な時代変化によって、我々を待ち受けている近未来の社会さえ見据えることは困難となってしまっている。そもそも人間は皆、今でも裸の赤ん坊で生まれてくる。この事実だけは有史以来、何一つ変わらないにもかかわらず、生まれた後の20年ほどで教育を受け到達すべきそのポイントは、昔とは比べ物にならないくらい果てしなく遠いものとなっている。それと同時に、社会の様相も変化し続けており、インクルーシブ社会や多文化共生社会、さらには持続可能な社会といったものの実現は、これからの日本にとって喫緊の課題ともいえる。さらに今の子どもたちが大人になるころには、日本の人口も減少し、現状とは異なる雇用形態や働き方が普及しているかもしれない——人がいない、という社会のもとに築かれる教育システムは、明らかに自律的でなければならない！。このような時代にあって、「未だ結果を求めべき時期ではない」保育・幼

児教育の在り方は、今後ますます問い直されていくに違いない。だからこそ教科目「教育原理」において、激動の社会の今を知る学生とともに、教育についての原理的考察をその都度交わし、とりわけ保育・幼児教育の独自性について議論を深め続けていけるよう心がけなければならないだろう。保育者養成課程における教科目「教育原理」の位置づけと役割は、こうしたところにあるのだと私は考えている。

### 【註】

- 1) 森田満夫「教職課程コアカリキュラム導入の背景」教育科学研究会編『教育』No.862、かがわ出版、2017年11月、79頁。
- 2) 保育者養成課程におけるカリキュラム二元性の問題については、小川博久『保育者』養成カリキュラムの現状と問題点』（『保育者養成論』萌文書林、2013年、185頁以降）に詳しい。
- 3) 2019年度以降の新教職課程に関する資料としては、文部科学省初等中等教育局教職員課「教職課程認定申請の手引き（平成31年度開設用）【再課程認定】」（[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kyoin/1387995.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1387995.htm)）を参照のこと。また、同じく2019年度以降の保育士養成課程に関する資料としては、保育士養成課程等検討会「保育士養成課程等の見直しについて（検討の整理）」2017年12月4日（<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000185090.html>）を参照のこと。ところで、従来から文科省と厚労省、両者のカリキュラムや各教科目の授業内容を考慮する必要はあったが、今回さらに二元性を意識せざるを得なくなった理由の一つに、「教職課程コアカリキュラム対応表」が挙げられる。これは、15回の各授業のどこでコアカリキュラムの到達目標が満たされるのかを対応づける表で、この作成過程において内容の精選に迫られた方も多いことだろう。
- 4) 教職課程の教科目「教育原理」に関する先行研究はいくつも見られるが、「保育者養成課程」に限定して教科目「教育原理」の位置づけや役割を研究しているものは、管見の限りほとんど見当たらない。関心が近いものとしては、小林紀子「幼児教育原理・保育原理を再考する—子ども観を基盤に—」（『青山学院大学教職研究』第3号、2017年、75-83頁）、有馬知江美「保育者養成課程における人権に関する学びの意義—『教育原理』及び『保育原理』でなされる人権感覚の問い直し—」（『白鷗大学教育学部論集』第9巻第1号、2015年、101-116頁）、曾田裕司「保育者養成のための教育原理における系統主義と経験主義をめぐる諸問題」（『越谷保育専門学校研究紀要』第2号、2013年、27-33頁）などが挙げられる。
- 5) 前掲註3）「教職課程認定申請の手引き」127頁。
- 6) 前掲註3）「保育士養成課程等の見直しについて」別添1、3頁。
- 7) 新保育士養成講座編纂委員会編『教育原理（改訂2版）』全国社会福祉協議会、2015年、2頁。
- 8) 矢藤誠慈郎・北野幸子編『教育原理』中央法規、2016年、Ⅲ頁。
- 9) 新保育士養成講座編纂委員会編、前掲註7）、6頁。
- 10) 文部科学省告示第62号『幼稚園教育要領（平成29年告示）』フレーベル館、2017年、5頁。



- 11) 厚生労働省告示第117号『保育所保育指針〈平成29年告示〉』フレーベル館、2017年、4頁。
- 12) 高山静子『環境構成の理論と実践——保育の専門性に基づいて』エイデル研究所、2014年、31頁。
- 13) 倉橋惣三『フレーベル新書10 幼稚園真諦』フレーベル館、1976年、14-15頁（原著：『幼稚園保育法真諦』1934年）。
- 14) 同上、14頁。
- 15) 酒井朗によれば、「小学校教育には、幼児教育の指導観の基礎である『環境を通して行う教育』という発想が希薄であり、保育・幼児教育のように「周到に配慮された周囲の環境からの刺激を受け止めることで興味が喚起され、そのことから主体的にその環境にかかわり、様々な活動を展開するという学習の在り方が想定され」ることも少なく、そもそも「子どもの興味や関心を喚起するこうした環境への目配りが、小学校の学習指導要領にはほとんど見られない」（387頁）と指摘している。ほかにも、「幼児教育では子どもの興味関心や欲求からスタートさせる形で教育方法が構想されるのに対して、小学校では教師による指導のもとで、生徒の自主性や興味関心をいかに育てるかという観点から方法が構想される」（389頁）といった表現によって、両者の違いを鮮明にしている（酒井朗「教育方法からみた幼児教育と小学校教育の連携の課題—発達段階論の批判的検討に基づく考察—」『教育学研究』第81巻第4号、2014年）。
- 16) 昨今では、ICTの発展にもとづくオープン教育リソースの普及などにより、あらゆる機会にあらゆる場所で学習することが可能な社会が実現されようとしている。今後ますます、学校教育型の、とりわけ受容型学習は、「アクティブ・ラーニング」導入等も含めて見直されていくことになるだろう。
- 17) 神長美津子・湯川秀樹ほか編『専門職としての保育者—保育者の力量形成に視点をあてて—』光生館、2016年、10頁。
- 18) 拙著「『主体的に学ぶ』とは？—自己決定型学習について—」（仁愛女子短期大学地域活動実践センター編『SOCIUS』No. 6、2012年、22-24頁）参照。
- 19) 倉橋惣三「就学前の教育」『倉橋惣三選集』第3巻、フレーベル館、1965年、423頁（原著：『教育科学』第6巻所収論文、1931年）。
- 20) 筆者は以前、福井県内の保幼小連携の取り組みへの助言的参加経験を踏まえ、連携を進めていく立場になった現場保育者の意識変容過程についてまとめたことがある。その際も、計画・準備・打合せ等の日程確保が難しく、実践者同士の有意義な交流にまで至らないという課題が生じていた（増田翼・松川恵子「勝山市における保幼小連携の実践について」『日本保育学会第65回大会要旨集』2012年4月、467頁を参照）。
- 21) 酒井朗、前掲註15）、385頁。
- 22) 文部科学省告示第63号「小学校学習指導要領」2017年3月、7頁（[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661\\_4\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf)）。
- 23) たとえば、曾田裕司は次のような提案をしている。「保育者養成課程における教育原理では、便宜的に二分法（筆者註：系統主義と経験主義）を用いた整理の仕方によって、教育一般で展開されてきた諸思想を把握し、その理解をもとに、幼児教育にとって本質的な、二分法を統合する視点について考察を深めるという学習過程が有効なのではなからうか」と（曾田裕司、前掲註4）、32頁）。