

## 保育所保育指針（2017年）の分析に基づく 保育士養成の授業に関する一考察

——「保育原理」ならびに「保育内容総論」を事例として——

田 中 崇 教\*

A Study of Lesson in ECEC Teachers' Education: On the Case of  
'Principles of ECEC' and 'Study of Contents for ECEC'

Takanori TANAKA\*

### はじめに

2017年3月に保育所保育指針（以下、保育指針と略記）、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領ならびに学習指導要領が改められた。これに呼応する形で、保育士養成や教員養成に関する改革もまたその骨子<sup>1)</sup>が示されている。

ところで、今回のみならず保育指針や学習指導要領等をリニューアルする際には、その重要課題（改善点）がキャッチフレーズ化されると同時に、批評を伴う論議も活発になされている。とはいえ、議論の多くはその都度の特徴として重視された点に絞った検討になっている。確かに、不断に示される改革・改善の方向性に関する検討という一定の意義が認められるものの、そこで示される重要課題（改善点）自体が従来から提起されてきたあらゆる問題点に向き合っているわけでは必ずしもない。だからこそ、今回の改定・改訂をめぐる様々な取り組みのトレンドから距離を取った立ち位置で検討することは、時代の潮流の中で等閑にされつつある従

来問題に光をあてるという意義が見出されるのではないだろうか。

以上の問題関心に基づき、本研究は保育所保育指針や保育士養成課程等をめぐる今日的動向を整理し、今後の保育士養成において求められる方向性を確認するとともに、一連の改革の中で構築された諸々のキャッチフレーズが見落としている視点に基づき、教育実践としての授業について考察する。

### 1 保育所保育指針（2017年）の分析に基づく保育内容の基本的特徴および全体構造

汐見（2017年）によれば、保育指針改定際の重点課題として、まず「乳児（0歳）の保育および1歳以上3歳未満の保育の充実」と「幼児教育施設としての保育所の位置づけ」があげられる<sup>2)</sup>。一点目の「乳児（0歳）の保育および1歳以上3歳未満の保育の充実」、いわゆる3歳未満児の保育内容の充実は、保育指針第2章で確認することができるが、2017年の改定における「全体の特徴」を反映したものと強調される<sup>3)</sup>。それは、2008年の改定にて保育指針が告示化・大綱化された際、年齢別の発達に関する

\* 本学准教授

記述が省略されたことを起因とする。保育指針は「『幼稚園教育要領（以下、教育要領と略記）』にならい、年齢を区別しないで5領域の『ねらい』と『内容』を書く形に」編成された。ところが、参考にした教育要領が3歳以上児を想定して編成されているため、0歳児、1歳児および2歳児の保育の内容とねらいに関する記述が2008年以前の保育指針と比較した際、「薄く」なったとされる<sup>4)</sup>。すなわち、3歳未満児の保育に関する記述の質・量の不十分さを改善することにより、「3歳未満児の保育」と「3歳以上児の保育」の間で決定的にあったアンバランスを克服し、併せて保育の全体構造を補強する企図が確認される。

続く二点目の「幼児教育施設としての保育所の位置づけ」は、いわゆる改定認定こども園法（2012年）以降に鮮明になる保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園の各々の法的区分と機能上の同質化を反映したものである。保育指針第1章「総則」4「幼児教育を行う施設として共有すべき事項」で確認されるように、保育所を幼児教育施設として位置づけることが保育所保育の基本原則の一つとして漸く明文化されたといえよう。

保育所を幼稚園や幼保連携型認定こども園と同様に「重要な日本の幼児教育機関」に据えるにあたり、今回（2017年）の改定において「育みたい資質・能力」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が教育要領や幼保連携型認定こども園教育・保育要領（2017年）と同様に新たに記載されたことも注目に値する。「育みたい資質・能力」は、「知識及び技能（の基礎）」、「思考力・判断力・表現力等（の基礎）」そして、「学びに向かう力・人間性等」を柱とする。これらの資質・能力は、就学前から初等教育を経て中等教育に至るまで一貫する形で保持される。

とりわけ、環境を通して行われ、遊びを通して総合的な指導がなされる幼児期の教育では、例えば文部科学省教育課程審議会幼児教育部会「審議のとりまとめ」（2016年）等<sup>5)</sup>の資料で確認されるように、「知識・技能の基礎」とは「遊びや生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何が分かったり、何ができるようになるのか」とされる。同様に、「思考力・判断力・表現力等の基礎」とは、「遊びや生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなども使いながら、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか」とされ、「学びに向かう力・人間力等」とは、「心情、意欲、態度が育つ中で、いかによりよい生活を営むか」と記される。こうした資質・能力の面において強調されたものが、「非認知的能力」あるいは社会情動的スキルである。例えば無藤、古賀（2015年）にて整理されるように、こうしたスキルは近年において認知的スキル（知識・思考・経験を獲得する精神的な能力および、獲得した知識をもとに解釈し、考え、外挿する能力）よりもむしろ重視され始め、さらにその獲得・向上には乳幼児期の経験が強く影響を及ぼしていることが明らかになった。こうした国内外の研究成果をも保育指針は反映しているのである<sup>6)</sup>。

また、保育所、幼稚園、幼保連携認定こども園等において共通する「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、「健康な心と体」、「自立心」、「協同性」、「道徳性・規範意識の芽生え」、「社会生活との関わり」、「思考力の芽生え」、「自然との関わり・生命尊重」、「数量・図形、文字等への関心・感覚」、「言葉による伝え合い」、「豊かな感性と表現」の10項目にて構成される。幼稚園教育要領を解説した無藤（2017年）によれば、幼児期の終わりまでに成長していく形態

は1989年以来、「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」の5領域から捉えられてきた。そうした「5領域の内容を10に整理した」ものが、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の各々とされる<sup>7)</sup>。すなわち、(乳)幼児期における「育みたい資質・能力」は「5領域の『ねらい』に反映され、『内容』に示された活動の中で」育まれる。そして、「年長児から小学校にかけて（さらにその後の）子どもの成長していく様子がこの10の姿を通して示され」ているのである<sup>8)</sup>。

さらに、先述の通り、保育指針第2章「保育の内容」では、いわゆる3歳未満児の保育を充実させていることが確認される。具体的には、「乳児保育に関わるねらい及び内容」、「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」が設定され、「3歳以上児の保育に関わるねらい及び内容」と併せて発達段階に綿密かつ丁寧に応じる保育への意識が看取される。とりわけ乳児保育では、いわゆる従来の5領域ではなく3つの「視点」から乳児の発達を捉え、「ねらい」や「内容」が構成されており、注目に値する。「身体的発達に関する視点『健やかに伸び伸びと育つ』」、「社会的発達に関する視点『身近な人と気持ちを通じ合う』」、「精神的発達に関する視点『身近なものに関わり感性が育つ』」から構成される3つの「視点」は、5領域では明確に発達を捉えにくい乳児（0歳）期への配慮として理解される。しかし、汐見（2017年）も論じるように、決して5領域から独立した異なるものではなく、例えば、「社会的発達に関する視点」から領域「人間関係」あるいは領域「言葉」へといった発達の連続的の捉えが重視される。すなわち、乳幼児期における子どもの発達上のつながりを丁寧に捉えた「ねらい」や「内容」の理解が保育士等に求められるのである<sup>9)</sup>。

以上に概観した内容は、従来保育課程として包括的に構築され、各保育所が養護（生命の保持・情緒の安定）と教育を一体的に展開するための礎に置かれていた。2017年の改定でこの「保育課程」なる名称が「全体的な計画」として改められたのである。すでに確認の通り、この措置もまた幼稚園や幼保連携型認定こども園にて同様になされた事項であり、幼稚園も教育課程を「全体的な計画」と称することになったのである。そして、保育指針（2017年）第1章総則3「保育の計画及び評価」における指導計画の作成・展開の箇所ならびに、同第2章保育の内容にて確認されるように、子どもの「主体的・対話的で深い学び」を示す諸記述が保育の実施に関する留意事項として記述され、「知識及び技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力・人間性等」すなわち「育みたい資質能力」の基礎の獲得向上に準え、小学校との連携の在り方の一つとされる。こうした点にも、2017年は保育所と幼稚園の保育・教育内容・方法上をめぐる同質化への試みが散見される。

さらには、災害、子育て支援、保育士の資質向上、小規模・家庭的保育への新たな対応が記述された点もまた保育指針（2017年）の注目すべき点である。同第3章健康及び安全では、従来からの「子どもの健康支援」、「食育の推進」、「環境及び衛生管理並びに安全管理」に加え、「災害への備え」が新設された。事前の備えや発生時の対応のみならず同章内にて「事後の子ども等への精神保健（メンタルヘルス）」への配慮が示された点は特徴的でとされる<sup>10)</sup>。養護に関する基本的事項の明記や保護者（相談）支援から子育て支援への拡充、そして厚生労働省「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」（2017年）策定に基づく保育士等のキャリアアップ

(資質向上)なども注目すべき特徴として位置づけつつ、保育指針(2017年)は「発達(年齢)に応じた丁寧な関わり」と「幼稚園や小学校等との具体的な連携(共通化)に基づく教育保障」の重視を、保育所保育における基本や保育及び保育内容の全体構造に通底する特徴としている。

## 2 保育士養成において求められる資質能力等の方向性—報告書「保育士養成課程等の見直しについて—より実践力のある保育士の養成に向けて(検討の整理)」(2017年)に基づいて—

保育指針(2017年)の策定に準え、保育士養成課程の検討が先述の通り保育士養成課程等検討会(以下、検討会と略記)によって2017年5月以降進められている。そこで本研究は、2017年12月に提示された報告書「保育士養成課程等の見直しについて—より実践力のある保育士の養成に向けて—(検討の整理)」(以下、「報告書」と略記)に基づき、保育士養成課程等の検討事項とその背景を整理し、今後の保育士養成において求められる資質能力の方向性を確認する。

「報告書」(2017年)によれば、保育士養成課程に関する検討の観点として次の6点をあげる。すなわち(i)「乳児保育(3歳未満児を念頭においた保育)の充実」、(ii)「幼児教育を行う施設としての保育の実践」、(iii)「『養護』の視点を踏まえた実践力の向上」、(iv)「子どもの育ちや家庭への支援の充実」、(v)「社会的養護や障害児保育の充実」、(vi)「保育者としての資質・専門性の向上」である。ただし、創意工夫に基づく養成(教育)課程の質の高さや効果的かつ効率的な教育実践を指定保育士養成校の各々に担保させるため、検討上の留意事項が次の3点に示された。まずは、「保育士養成課程を構成する教科目全体の体系化・構造化、それによる各

教科目の位置付けや教科目間の関連性の明確化(特に基礎的事項の理解と、それを踏まえた実践力の習得)」である。続いて、「保育所等の保育施設のみならず、児童養護施設や障害児支援関係施設を含めた保育士が勤務する多様な施設を念頭に置いた、子ども(18歳未満)及び家庭(保護者等)への支援の実践」である。そして最後に、「子どもや家庭を取り巻く状況が多様化・複雑化する中において、保育の専門職としての継続的なキャリアアップや、他の専門職(医師、看護師、栄養士等)等との連携・協働の必要性を踏まえ、原稿の履修総単位数(68単位)を維持しつつ、養成施設卒業時(保育士資格取得時)に習得すべき内容が過度にならないような配慮」である。子どもや家庭に関与する保育(保育士)をとりまく時代の状況に鑑みた構造的な改善・補完を念頭に置いていることが確認される。

こうした観点に基づき、教科目の名称や教授内容等の検討の方向性が示されるが、本研究では全体的概略に基づきつつ、「保育原理(講義)」と「保育内容総論(演習)」を事例とする。

まず、保育士養成課程の全体を俯瞰した際、各教科目は「教養科目」(「外国語(演習)」、「体育(講義)」、「体育(実技)」と「その他」)、「必修科目」、「選択必修科目」(「保育実習Ⅱ」または「保育実習Ⅲ」と「保育実習指導Ⅱ」または「保育実習指導Ⅲ」)から構成される。その中でも「必修科目」は、さらに5つの「系列」によって分けられる。具体的には、まず①「保育の本質・目的に関する科目」系列として、「保育原理(講義)」、「教育原理(講義)」、「子ども家庭福祉(講義)」、「社会福祉(講義)」、「子ども家庭支援論(講義)」、「社会的養護Ⅰ(講義)」、「保育者論(講義)」が設定される。また、②「保育の対象の理解に関する科目」系列として、「保育の心理学(講義)」、「子ども家庭支援の心理学



（講義）」、「子どもの理解と援助（演習）」、「子どもの保健（講義）」、「子どもの食と栄養（演習）」が設定される。さらに、③「保育の内容・方法に関する科目」として、「保育の計画と評価（講義）」、「保育内容総論（演習）」、「保育内容演習（演習）」、「保育内容の理解と方法（演習）」、「乳児保育Ⅰ（講義）」、「乳児保育Ⅱ（演習）」、「子どもの健康と安全（演習）」、「障害児保育（演習）」、「社会的養護Ⅱ（演習）」、「子育て支援（演習）」が設定される。そして、④「保育実習」系列に「保育実習Ⅰ」と「保育実習指導Ⅰ」が設定され、⑤「総合演習」系列に「保育実践演習（演習）」が設定される。

この全体構成における変更点は、従来の「保育の表現技術」系列を「保育の内容・方法に関する科目」系列に統合し、教科目間の関連性を一層明確にした点とされる。また、教科目の新設や名称変更、教授内容等の整理充実が、先述した6つの見直しの観点に基づき、詳細に示される。そこで、本研究の対象である「保育原理（講義）」と「保育内容総論（演習）」は次のとおりになる。まず「保育原理（講義）」では、従来から継続される保育の思想・歴史的変遷や現代保育の特徴と諸課題とともに、＜目標＞の箇所、保育の目的の理解と法令制度の理解および、保育の現状と課題についての理解が加わった。そこで＜内容＞の箇所において、子ども最善の利益や家庭福祉といった事項と保育との関連、あるいは保育の役割や責任について保育指針（2017年）のみならず関連諸法令・制度と絡めつつ理解することが記載されている。さらには、保育指針（2017年）自体も、構成内容に従って体系的に整理し把握する必要があると示される。加えて、保育の計画・実践・記録・省察・評価・改善と保育の一連の過程が詳述されると同時に、子ども理解に基づくことが新たに明記されてい

る。

他方「保育内容総論（演習）」では、従来から継続される現代における保育の多様な展開（病児・病後児保育等）とともに、「保育の内容」に関する基本的かつ全体的な構造の理解を保育指針（2017年）にも示される「育みたい資質・能力」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」から、あるいは子どもを取り巻く社会的（空間的）・歴史的（時間的）背景から理解することが強調されている。また、保育内容の基本について、子どもの発達や実態に即した具体的な保育の過程（計画・実践・観察・記録・評価・改善）につなげて理解することが示されている。のみならず、「報告書」（2017年）における検討の観点に準えば、より充実すべき科目として「保育内容総論（演習）」を位置づけている点が確認される。具体的には、（i）「乳児保育（3歳未満児を念頭においた保育）の充実」、（ii）「幼児教育を行う施設としての保育の実践」における「イ. 子どもの生活と遊びの援助に関する内容の充実」、（iii）「『養護』の視点を踏まえた実践力の向上」における「ア. 『養護』及び『養護と教育の一体性』全般に関する内容の充実」の観点からの充実が「保育内容総論」求められている。加えて、直接の記載は確認されないものの、子どもの発達理解や子育て支援といった観点もこの科目の＜目標＞や＜内容＞に記載されている。

このように、「保育原理（講義）」と「保育内容（演習）」は、保育の本質・目的・内容・方法、保育の対象理解等の包括的把握を共通のテーマとしつつ、とりわけ保育指針（2017年）に記載される「保育の基本的な考え方」の理解を多面的に行うと同時に、他科目と連携しつつ理解を深めることが強調されているのである。

### 3 「主体的・対話的で深い学び」に関する考察—「事例」を用いた授業を「事例」として省察し、人間形成上の問いに迫ることの可能性

保育指針や学習指導要領等が改められた(2017年)際、就学前等や初等教育から高等教育にかけての授業(保育)に少なからぬ影響を及ぼすテーマが投げかけられた。いわゆる「主体的・対話的で深い学び」であり、アクティブ・ラーニングである。例えば、2016年の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」<sup>11)</sup>は、こうした学びについて「特定の指導方法のことも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない」とまず前置く。そして、子どもが「学習内容を深く理解し、資質能力を身に付け、生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続ける」こととされる。そして同時に「形式的に対話型を取り入れた授業」や(とにかく対話型一辺倒といった)「特定の指導の型を目指した技術」で授業を行うことに対して批判的な姿勢を示す。また、「主体的な学び」では、何のため(目的)に、あるいは何につながる(成果)のかといった活動の「見通し」の明確化が重視される。そして「先哲の考え方」をも手掛かりに「自己の考えを広げ深める」ことが「対話的な学び」の重要なねらいにあり、決して周囲の人間(クラスメイトや教員、家族・地域住民)との対話のみが手段(ねらい)として位置づけられているわけではないことが確認される。「主体的・対話的で深い学び」を肯定的あるいは批判的に扱う論議は、従来からのアクティブ・ラーニングと相俟って活発になされてきた。加えて、そうした諸相自体を皮肉的に「騒ぎ」として取り

上げて問題とみなしたり、「主体的・対話的で深い学び」への一連の取り組みに対する「疲弊」的状况を問題として取り上げたりする論もみられる<sup>12)</sup>。

保育士・教員養成校では「主体的・対話的で深い学び」等が論議される以前から、関連する問題関心に基づき、理論的・実践的な検討が積み上げられてきた。科目「保育原理」や科目「保育内容総論」に焦点をあてただけでも、一定の蓄積がある<sup>13)</sup>。本研究は、保育士ならびに教員養成の授業に関するこうした論議を参考にしつつ、加えて保育所保育ならびに保育士養成をめぐる今日的(2017年)動向に注意を払った考察を試みる。その手掛かりを授業(教育実践)における「事例」の提供とする<sup>14)</sup>。

科目「保育原理」や科目「保育内容総論」のみならず、総じて授業において「事例」は、ある命題の理解を促進させるためのツールとして頻繁に用いられる。その「事例」は、例えば授業者が保育士や教員あるいは親として実際に子どもと関わった「自己の経験」に基づくものであったり、授業者が見聞きした「他人の経験」に基づくものであったり、保育士や教員あるいは親と子どもとのかかわりの場面に「授業者が傍観者ではなく何らかの形で関与する経験」に基づくものであったりする。このようにして生成された「事例」は、授業者の恣意性を含んだ解釈(意味づけ)を通して受講生に伝えられる。もちろん、その際に重要な点は、授業者による解釈を含んだ「事例」が普遍性を有する、すなわち聞き手(受講者)に対しての通用性を持ち、当該授業の内容として妥当性を有することにある。「なぜ、この事例を聞かなければならないのか」といった聞き手の根本的な問いに「事例」は十分に応答しうるものでなければならないし、昨今の授業論議に従えば、「自己の考えを広げ深

め」、「生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続ける」ためのきっかけになることが望まれているといえるだろう。そのためにも、授業でその「事例」と受講生がどのように向き合うかを授業者は事前に構想しておく必要があるとされる。

ところが、普遍的妥当性を「事例」に求め過ぎる場合、ドグマ（教義）化に陥ることになり、「事例」に対する受講者の関心の幅を狭めてしまうことも起こりうる。また逆に、話し合い活動によって提起された「事例」に関する見解を吟味することなく「いろいろな見方や考え方があって、それぞれでよい」では、受講者は「事例」に内在する本質的命題への接近に物足りなさを抱いてしまう恐れもある。そこには、「自らの見解を声に出して相手に伝えること」や「自らの意志によって取捨選択していくこと」で個人的欲望を満たし、所与の学習活動に「心地よさ（楽しさ）を覚えること」を学ぶ楽しさとみならず風潮が長らくかつ根強くあるとされる。こうした傾向を批判的に吟味した松下（2003年）は次のように述べる。

「合理的に計算され演出された楽しさの享受を通じて所与の意味を一方的に受容する体験が豊富に与えられても、対話＝＜自己と対象の間でなされる意味の投げかけ-受け取りの往還作用＞を通じて自ら意味を構成し世界（他者・自然・事物・事件）を理解していく経験は枯渇する。そうになると、対話の能力が損なわれた子どもたちは、世界から一方的に力を押しつけられるか、世界に対して一方的に力を押しつけるかのいずれかしかでできなくなってしまうであろう。当然そこでは、世界に対する関心は衰えていくばかりか、新学力観のめざす『生きる

力』など培われるはずもない」<sup>15)</sup>

授業において主題となる本質的命題に迫ると同時に「学ぶことの意義と筋道を明らかにする」という「わかる」よりもむしろ「学習を楽しむこと」を過度に重視する傾向が、受講者（学習者）による「知的な探求を遮断」するだけでなく、学校自体に潜む「構造的矛盾の隠蔽」に拍車をかけているというのである。

こうした指摘を踏まえた際、授業における本質的内容や「事例」自体の吟味、それら受講者との関係の吟味を従来の「目的／手段」や「能動／受動」「動／静」「楽しい／楽しくない」などといった枠組みにとどまらない検討が必要であろう。授業自身による授業自体も吟味の対象として組み込んだ省察的思考を通して、保育や教育の本質的意義のみならず、これらの営みへの関与としての人間形成の在り様に迫りうるのではないだろうか。

## おわりに

2008年の「保育所保育指針改定」に関する検討会ならびに「保育所保育指針」解説書検討ワーキンググループの一員であった柴崎（2011年）は、保育の実際を「領域の枠を越えて総合的に展開され」ていくと捉え、巨視的に検討する「保育内容総論」の意義を唱える<sup>16)</sup>。同様に大豆生田（2011年）も、園生活における子どもの（成長）経験は、保育内容の五領域で示されるものの、決して個々で断片的になされるのではない。「遊びや生活のなかで総合的に」なされるがゆえ、保育内容を『総論』として『総合的に』検討する必要性を主張する<sup>17)</sup>。また森上（2009年）は、多様な保育士養成諸科目の「それぞれがまったく別個のものではなく、根底は一つの水脈（保育の基本原理）につながっている」

ことを学ぶ科目として科目「保育原理」を捉える<sup>18)</sup>。科目「保育内容総論」や科目「保育原理」の授業は、保育の基本を総括的に検討するからこそ、「事例」が一つの方向に（一つの観点）に容易に収斂されやすくなる可能性がある。だからこそ、これらの科目で「事例」を検討する意義は大きいといえる。さらにいえば、「事例」の省察的思考は授業者をも「事例」に関与した者として「主体的・対話的で深い学び」に誘いうるだろう。

以上、本研究は保育所保育や保育士養成等をめぐる今日動向を踏まえつつ、授業への従来のアプローチに再検討を試みる可能性を授業における「事例」への迫り方から検討した。自らの実践（様々な立場で子育てに携わる「自身」も含め）も検討「事例」として位置づけることは、授業内容のみならず知的探究活動としての授業（教育活動）自体の妥当性を問いなおす契機になるのである。

## 註および参考文献

- 1) 次の資料を参照。  
厚生労働省保育士養成課程等検討会（2017年）「保育士養成課程等の見直しについて—より実践力のある保育士の養成に向けて（検討の整理）」<http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000189068.html>（2017年12月18日閲覧）  
文部科学省教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017年）「教職課程コアカリキュラム」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm)（2017年12月22日閲覧）
- 2) 汐見俊幸解説（2017年）「保育所保育指針」無藤隆・汐見俊幸・砂上史子『ここがポイント！3法令ガイドブック』フレーベル館、76頁。
- 3) 同上書、79頁。
- 4) 同上書、79頁参照。
- 5) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会幼児教育部会（2016年）「幼児教育部会における審議の取りまとめについて（報告）」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/1377007.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/1377007.htm)（2017年12月12

- 日閲覧）
- 6) 無藤 隆・古賀松香（2016年）『社会情動的スキルを育む『保育内容人間関係』—乳幼児期から小学校へつなぐ非認知的能力とは』北大路書房、1-11頁参照。
  - 7) 無藤 隆解説（2017年）「幼稚園教育要領」無藤隆・汐見俊幸・砂上史子前掲書、15頁。
  - 8) 同上書、14-15頁参照。
  - 9) 汐見（2017年）前掲書、104-105頁参照。
  - 10) 同上書、133頁参照。
  - 11) 文部科学省中央教育審議会（2016年）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)（2017年12月8日閲覧）
  - 12) 例えば、次の資料を参照。  
日本教育学会第75回大会公開シンポジウム（2017年）「『育成すべき資質・能力』と『アクティブ・ラーニング』をめぐって—次期学習指導要領改訂に向けて—」日本教育学会『教育学研究』第84号第1巻、61-68頁。  
西岡加名恵（2017年）「日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開」日本教育学会『教育学研究』第84巻第3号、311-319頁。  
藤川大祐（2017年）「アクティブ・ラーニングとゲーミフィケーション—『主体的・対話的で深い学び』のデザインに関する考察』『教育におけるゲーミフィケーションに関する実践研究（2）』千葉大学大学院人文社会科学部研究プロジェクト報告書第319集、1-9頁。  
松下佳代（2015年）『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために』勁草書房。
  - 13) 例えば、次のような取り組みが報告されている。  
住友克彦（2016年）「大学におけるアクティブ・ラーニングを取り入れた授業展開への試み—『保育原理』の授業実践を通して進める『主体的・対話的で深い学び』」新見公立大学『新見公立大学紀要』第37巻、7-13頁。  
佐藤暁子・八代陽子・山本双葉・我妻瑠美（2016年）「『保育内容総論』における大学2年生のグループ学習の成果と課題—グループで力を合わせて、子どもたちを『夏祭り』に招待しよう！」東京家政大学『東京家政大学研究紀要1 人文社会科学』第56集（1）、9-19頁。

また、保育士養成科目間での連携を試みた近年の取り組みとして次の取り組みがある。  
高橋さおり・清水桂子（2015年）「保育内容の総合的理解を目指した保育者養成の検討—『保育原理』と『保育内容人間関係』の科目間連携を通して」北



翔大学『北翔大学短期大学部研究紀要』第53巻、89-95頁。

14) 本研究は次の文献を参考にしている。

生田久美子・丸山恭司（2017年）「課題研究（哲学生成の現場としての教育実践—教育哲学のフロンティア（3））に関する総括的討議」教育哲学会『教育哲学研究』第115号、47-52頁。

丸山恭司（2006年）「教職の倫理を考える」小笠原道雄・伴野昌弘・渡邊 満編著『教育的思考の作法—教職概論』福村出版、162-172頁。

松下良平（2003年）「楽しい授業・学校論の系譜学—子ども中心主義教育理念のアイロニー」森田尚人・森田伸子・今井康雄編『教育と政治—戦後教育

史を読みなおす』勁草書房、142-166頁。

15) 松下（2003年）前掲書、162-163頁。

16) 柴崎正行（2011年）「はじめに—『保育内容総論』を学ぶ人のために」大豆生田啓友・渡辺英則・柴崎正行・増田まゆみ編『保育内容総論』ミネルヴァ書房、ii 頁。

17) 大豆生啓友（2011年）「第1章ワークで学ぶ保育内容はじめの一步」大豆生田啓友・渡辺英則・柴崎正行・増田まゆみ編前掲書、1 頁。

18) 森上史朗（2009年）「はじめに—『保育原理』を学ぶ人のために」森上史朗・小林紀子・若月芳浩編『保育原理』ミネルヴァ書房、i 頁。