

フィンランドの幼児教育・ 保育制度と保育者養成カリキュラム

大 佐 古 紀 雄

Early Childhood Education and Care System and ECEC Staff Initial Training Curricula in Higher Education Institution in Finland

Osako Norio

本論の目的は、フィンランドにおける現在の幼児教育・保育（Early Childhood Education and Care (ECEC)）制度を概観し、ECEC従事者の養成を行う高等教育機関の具体例からその特徴を検討し、日本と比較することにある。

フィンランドは、ECECを一元的（包括的）に提供している。しかし、ECEC従事者は多元的に存在している。それらの類型、養成課程、基盤となる専門分野はそれぞれに異なる。フィンランドのECEC従事者には2種類ある。幼児教育専門家（early child specialist）とソーシャル・ペダゴグ（social pedagogue）である。養成課程においては、（教員養成としての）ペダゴジー（pedagogy）に専門的基盤を置く大学と、ソーシャル・サービス（social service）に専門的基盤を置く専門大学（university of applied sciences (AMK)）とに違いがある。

日本においては、幼児教育の専門家としての幼稚園教諭のための免許と、児童福祉の専門家としての保育士の資格を、同時に同一の養成校で取得することができる。一方フィンランドではこれが不可能である。我々は、この点をより深く検討する必要がある。

Summary

The objective of this research is to outline the current Early Childhood Education and Care (ECEC) system in Finland and to clarify the characteristics by seeing the concrete education curriculums of Finnish higher education institutions, which train students to become ECEC staff, and make a comparison with that in Japan.

While ECEC is provided comprehensively by the Finnish government, ECEC staff is trained in a pluralistic way. The type, training course and underlying specialty vary depending on the staff. The ECEC staff in Finland is categorized into two types, early child specialist and social pedagogue, and training courses are different between universities

with specialist course for pedagogy (teacher training) and university of applied sciences (AMK) with specialist course of social service.

While a student can be certified as a kindergarten teacher or an expert in early childhood education and as childminder or an expert in child welfare simultaneously and at a same training institution in Japan, it is not possible in Finland. We need to examine the difference closely.

1. はじめに

幼児教育・保育（以下ECEC¹）の重要性が、国際的に広く認知されるようになってきている。その最たるものは、40歳までの追跡調査によって幼児期の教育がその後の人生を大きく左右することを解き明かしたノーベル経済学賞受賞者でもあるジェームズ・J・ヘックマンの研究である。OECDも1990年代からECECの重要性に着目してStarting Strongプロジェクトを立ち上げた。こちら、資本投下に対しての社会的・経済的な見返りが学校教育や成人教育よりも大きいのがECECであること、すなわち、良質なECECをいかに提供するか、その国の個人および社会を強くする鍵であることを、国際的に訴えるものとなっている。

筆者は、保育者²養成を主業とする高等教育機関に籍を置きながら比較を主な方法とした高等教育研究を行ってきた。その立場から見れば、保育者の人手不足や待遇の低さが昨今日本の政策課題として浮上してきている現状が、そのまま保育者の質的低下につながりかねないという危機感を持っている。

文部科学省が3年に1度行っている「学校教員統計調査」をみると、幼稚園教諭が他の校種の教諭と大きく違う特殊性があることに気づく。第1に年齢構成で、若手に偏っている。もっとも多いのが20代前半であり、20代全体で50%弱を占めている。第2に離職率（離職者数を本務教員数で除したもの）で、ほぼ1割と他の校種よりも高い。第3に離職理由で、「その他」と並んで多いのが「家庭の事情」で全体の約3分の1を占める。おそらく、結婚や出産が理由であろう。「転職のため」も約4分の1を占めており、いずれの離職理由も他の校種に比べて割合が高い。つまり、他の校種と比べると人材が定着しにくく、回転が速いのである。本稿では詳しく触れないが、厚生労働省による社会福祉施設等調査などをみる限り、同様の傾向は保育士でもみられると推測される。

一定の年数をかけて育てた保育者が、わずかな勤務期間で離職し、またそこに人材を供給するサイクルができあがっているのが現実で、いわば風呂の栓が抜けているところに、懸命に湯を足しているようなものである。人材が足りていれば、競争原理が働いて質

1 Early Childhood Education and Careの略。後述されるOECDのStarting Strongプロジェクトでも使われているため、国際基準的な表記と判断して使用している。

2 「保育者」は、法令上制度上の名称ではない。幼稚園教諭、保育所等で勤務する保育士、認定こども園で勤務する保育教諭を総称して慣習的にこのように呼ぶ。

の高い者から就職できるが、現在はその逆の状態にある。就職した若手の定着度が上がって新規採用の需要を減らすことができれば、採用時点での一定の質の確保は可能であるが、それも現状ではおぼつかない。政府も、待遇改善などの手は打ち始めているが、他職種との賃金格差を考えれば、まだ「焼け石に水」に近い状態で、また賃金以外の離職要素（勤務の過酷さなど）にもまだ十分手が届いていない。

ECECの重要性、そしてそこで働く保育者の重要性は国際的にも認知されてきているにもかかわらず、日本の保育者をめぐる状況は上記の通り、質量両面において懸念があるといわざるを得ない。

筆者は、フィンランドを対象としてECECの制度だけではなく保育者やその養成などについて、2014年9月および2016年2月の2回にわたって現地を訪問し、オウル（Oulu）市、ヘルシンキ（Helsinki）市、エスポー（Espoo）市で聞き取りなどの調査を行った。その調査で得られた知見などもおりまぜて、日本との特質の違いを、特に養成カリキュラムを中心に検討する。

2. フィンランドを対象とする背景

日本では2000年代、「ゆとり教育による学力低下」が著しい社会「問題」とされた時期があった。当時、OECDによるPISA調査（国際学力到達度調査）で、政府や世論からは「日本が期待される成果を挙げられない」とされた一方で、人口500万人台と人的規模の小さな国でありながら「学力世界一」の実績を挙げて国際的にも注目を集めるようになったのがフィンランドである。日本からも、教育研究者や関係者がこぞってフィンランドを訪ね、その秘訣を学ぼうとしてきた。フィンランドの教育に関する文献は、研究書ばかりではなく一般書も登場した。

その中には、フィンランドの教育が「成功」している要因として「教員の質の高さ」に着目するものもあった。ヤック-シーボネン&ニエミ（2008）では、教員養成、教育実習、現職者へのメンター制度など、多角的にその要因が現地の研究者たちによってまとめられている。福田（2009）は、フィンランドの教育に関する実績を数多く積み上げてきた著者が、特に学校教員に焦点を当てた丹念な現地調査をもとに「教員の質の高さ」の要因に迫ったものである。また、増田（2008）は、ジャーナリストの立場から学校と教師の現場の視点で実情に触れることができる紹介をしている。さらに、パッカラ（2008）は、現地で10年間の小学校教師の経験をへて来日した著者が、当事者的に両国の教育を比較しており、教師に関して言及している箇所も多い。

これらの文献において、フィンランドの「教員の質の高さ」の理由として言及されるのは、主に以下の4点である。

第1に、「教員の学歴の高さ」である。「フィンランドで教師になるには、大学院修士課程を修了することが必要」であるとよく紹介されている。日本でも、これにならうべし

として、教員免許取得の要件として修士課程修了を求める改革案が浮上した時期があった。

第2に、「教員の選抜性の高さ」である。教職は職業としての人気が高く、教育学部の入試競争率が高いことは、多くの文献で言及されている。欧州諸国の教育に関するデータベースであるEurydiceによれば、2014年入試では教育学部の受験者のうち入学できたのが2割であったとのことである。教員が社会的に尊敬されている職業であることも大きい。

第3に、「研究を基礎に置き「探求型」で行われる教員養成や教育実習」である。ヤック・シーボネン&ニエミ（2008）によれば、フィンランドでは1990年代にそれまでの中央集権的な教育制度から現場に権限を移して分権型の制度を導入する方向転換を行った。これに伴って行われた教育改革の中には教員養成も含まれ、「研究に基礎を置く」路線を目指すことで合意した。教師は、教授・学習の在り方について研究・開発・評価ができなければならない。また自分自身の指導力や対人スキルを内省できなければならない。当然、養成校での学びも実習での学びも「研究・探求志向」となるものと考えられている。なお、この路線は、欧州連合が欧州全体での教員養成の基準や枠組みを策定する作業でなされた提案と同様のものではあったとも言及されている。

第4に、「教員に大幅に移譲された裁量と責任」である。上記の分権型教育制度への方向転換とも関連している。個々の教員の裁量に現場での教育は委ねるが、そのことで個々の子どもたちの教育にあたる責任も大きく負うことになる。みずから工夫し改善していく姿勢が、自然と教員に求められることとなる。

「人生の基礎を培う」とまでいわれるECECが、実際にその後の教育の効果を左右する要素であるとすれば、フィンランドの教育の質の高さを支える理由の一つとして、ECECの質の高さおよび携わる保育者の質の高さがあることも推測できる。しかし、これらの文献が対象としているのは、総合学校以降の初等中等教育の教員を対象としたものが大半であり、ECEC段階での保育者を対象としたものは、山田（2007）、伊藤（2007）などごく少ない。

また、フィンランドではECEC自体は当初から一元的になっている一方で、保育者には複数の職種が混在している。一方日本においては、認定こども園制度など幼保一元化をめざす政策が進行中だが、戦後長く幼保二元制度であったことにより、保育者も幼稚園教諭と保育士と二元的である。幼保一元化をめざすうえで、保育者が二元的に存在する状態をどのように考えるかは、すぐれて現代的な課題であると考ええる。

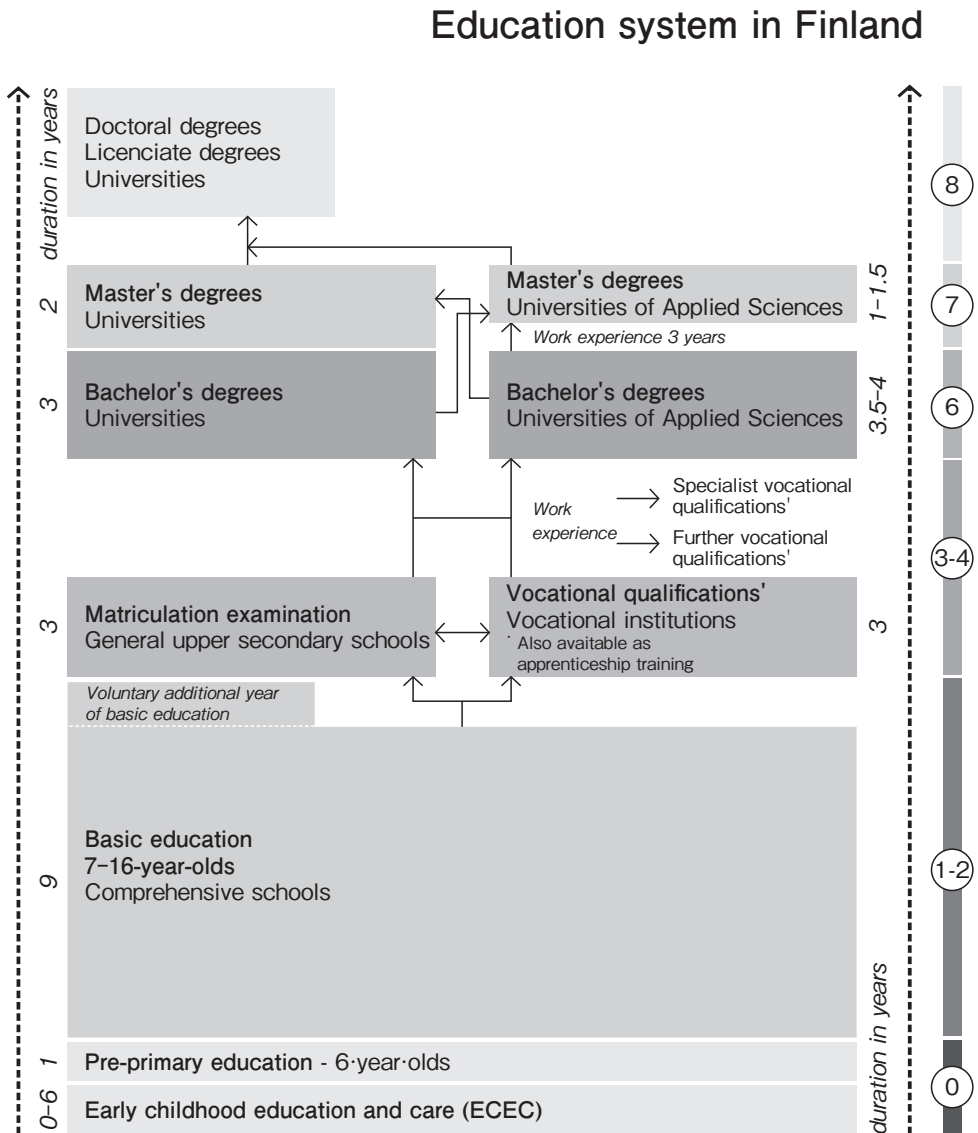
このような背景をもって、本論ではフィンランドを対象とすることとした。

3. フィンランドの学校教育制度

まず、基礎的な知識としてフィンランドの学校教育制度を押さえておきたい。図1が制度を図にしたものである。ECECから高等教育まではほぼ一貫した単線型である。下から

順に説明をしていく。

図1 フィンランドの学校教育制度



出典：フィンランド教育省サイト

① 幼児教育・保育（ECEC：varhaiskasvatus）

0～5歳までを対象としている。日本では幼児教育と保育が別立ての制度となっているが、フィンランドでは一元化されている。次節で詳述する。

② 就学前教育（Pre-Primary Education：esikoulu）

6歳になった段階で、③の基礎学校に入る前段階として1年間の教育期間が設けられている。基礎学校に併設されている場合もあれば、ECECを行う機関に併設されている場合

もある。なお、2015年8月から、就学前教育は義務化されている。

③ 基礎学校 (Comprehensive School : peruskoulu)

7歳から9年制の基礎教育を施す学校。なお、自主的にさらに在学期間を1年追加すること (voluntary additional year of basic education) ができることが図1でもわかる。この制度は日本にも紹介されているが、これは9年間の学習を終えた後で追加するかどうかを判断するばかりではなく、基礎学校在学途中であっても、例えば学習内容の習得状況が遅れている場合に、進級を選ばずに「留年」して当該学年の学習を続け、結果として在学期間が1年追加となる事例もある。また、「留年」しても遅れを取り戻して9年間で卒業することも運用上可能となっている。なお、「voluntary」とあるとおり、こうした「留年」は最終的には保護者や子どもの自主性に基づくものである。いわゆる習得主義が学校や家庭でも強い傾向にあると考えられる。

④ 普通高校 (General upper secondary school : lukio) ・職業学校 (Vocational Institution : ammattikoulu)

基礎学校修了後の後期中等教育段階の進学先としてこれら2つのタイプの学校がある。両者の間に双方向の矢印がついているが、これは両者の間を行き来することができることを意味する。現地調査でうかがったところでは、同じ一日のなかで、時間帯によって普通高校と職業学校を行き来して学ぶような生徒もいるとのことである。いずれも3年制となっている。

⑤ 大学 (University : yliopisto) ・専門大学 (University of Applied Sciences : ammattikorkeakoulu)

前者はいわゆる大学であるが、後者は国によってはポリテクニクと呼ばれている類の職業人養成を主眼とする高等教育機関である。どちらも学位を取得することが可能で、修業年限は、大学が学士課程3年・修士課程2年、専門大学が学士課程3.5～4年・修士課程1～1.5年となっている。博士課程は、大学に限られている。なお、専門大学はフィンランド語を略して"AMK"と表記されることが多い。普通高校からでも職業学校からでも、これらの高等教育機関には進学可能である。

表1 フィンランドの基礎学校段階以上の校種の学校数・在学者数・修了者数

学校種	2009年			2012年			2015年		
	学校	在学	修了	学校	在学	修了	学校	在学	修了
基礎学校	3,100	538,744	65,083	2,644	539,545	61,170	2,482	531,500	58,284
普通高校	398	112,088	33,034	422	107,412	32,002	350	113,100	30,600
職業学校	220	131,200	66,427	190	276,471	70,803	137	209,200	57,200
専門大学	28	139,610	21,039	25	139,876	23,914	26	143,600	26,175
大学	20	168,500	23,800	14	169,041	34,745	14	160,700	32,700

出典：Statistics Finland, Vipunen- education statistics Finland 2016

フィンランドは、職業学校や高等教育機関における成人学習者の割合が高いことから、各学校段階別に「労働人口に占める修了者」の割合を示す統計を取っている。EDUFI³（2017）によれば、高等教育修了者は42%、後期中等教育修了者は45%、基礎教育修了者が13%となっている。

基礎学校段階以上の校種の学校数・児童生徒数・卒業修了者数は表1の通りである。

なお、フィンランドは人口密度が低く、各家庭が地域内で散在していることもあって、小規模校が非常に多く、基礎学校では約3分の1が在校児童数50名未満となっている。このようななかで少子高齢化が進みつつあるため、都市部を中心に学校統廃合が進んでいる。（北川他：2016：pp.13-14）

4. フィンランドにおけるECECの性格とその受け皿

フィンランドのECECは、「教育」と「ケア」を一体的に捉えており、"educare"モデルと称されている。山田（2007）によれば、1888年にハンナ・ロスマン（Hanna Rothman）が貧困家庭の子どものためにヘルシンキに設立した幼稚園が、すでに教育とケアの一体的提供を意識して運営されていた。以後、行政管轄も、教育関係省庁と福祉関係省庁との往復はあったものの、日本のように教育とケアとで行政が分かれる状態にはならず、一貫して一体的な提供がされてきた。

特に、1973年に制定されたECEC法（Varhaiskasvatuslaki：36/1973）が、現在のフィンランドのECECの基本となっており、「ペダゴジーを重点に置いた、計画的かつ目標を設定した教育・発達・ケア」とECECを定義している。また、ECECの享受は子どもが有する権利であることも明記されている。出産休暇、育児休暇などの休暇制度によって、ECECの利用ができるのはおおむね生後10ヶ月前後からとなっている。その受け皿は、主に「デイケア・センター（day-care center）」と「ファミリー・デイケア（family day-care）」である。（EDUFI：2017）

「デイケア・センター」は、フィンランドでは英語で"kindergarden"とも呼ばれる（フィンランド語では「子どもの園」を意味する"lastentarha"または"päiväkoti"が使われる）ため、「幼稚園」とも訳される⁴。フィンランドでは歴史的に幼児教育と保育とを一体的なものとして捉えてきた経緯があるため、"kindergarden"の名称をもちながら、幼児教育と保育を一体的に提供する施設が発展してきた（山田：2007：p.90）。したがって、本論ではこうした経緯を尊重して以後「幼稚園」と表記するが、あくまでECEC施設であること

3 フィンランド全国教育機構（Finnish National Agency for Education）。Finnish National Board of Education（FNBE）が2017年に改組されたものである。

4 伊藤（2007）は、自身の論文の中で"lastentarhanopettaja"の日本語訳に「幼稚園教諭」を充てていることについて、"lastentarha"は「子どもの（lasten）庭（tarha）」を表す言葉であり、"kindergarten"を表す言葉として使用されているが、実際には狭義のプレーベル主義幼稚園だけでなく広い意味での施設保育（pre-school/pre-primary schoolなど）も"lastentarha"と呼ばれており、また"opettaja"は「教師（teacher）」を表す言葉である、と説明している。

を念頭に置く必要がある。⁵

また「ファミリー・デイケア」は、自治体から認可を受けた「チャイルド・マインダー」が自宅に近所のこどもたちを集めて保育するものである（山田：2007：p.92）。

その他、多様な形態のECECが提供されている。どの形態も、公立・公営のものもあるが、私立・民間によるものも存在しており、それぞれに多様性⁶を有している。

なお、ECECは、1924年以降社会保健省（Ministry of Social Affairs and Health）が管轄していたが、2013年に教育文化省（Ministry of Education and Culture）に移管され、EDUFIと協働での管轄を行っている。前者は、教育における最高の権限を有して、公的資金が投入される教育に対して責任を負っており、教育関連法規や予算に関する決定や配分に関する責任を負っている。後者は、高等教育以外のECECを含むあらゆる学校段階に関して責任を負っている。高等教育は、前者が責任を負っている。

次節以降では、幼稚園で保育にあたる保育者に対象を限定して、その養成を含めた制度をとりあげる。

5. フィンランドにおける保育者のタイプと養成ルート

幼児教育と保育を一体的に提供してきた伝統のあるフィンランドだが、そこで保育に従事する保育者に関しては、複数のタイプがあり、養成ルートにも違いがある。

かつては、社会福祉専門職の認定基準に関する法律（Laki sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista：272/2005）および同法に関して定める政令（608/2005）において、幼稚園教諭（lastentarhanopettaja）として勤務するための条件が定められていたが、これらの法令は2016年5月に廃止された。しかし、後継的な法令の存在については所管省庁やEurydiceの公式サイトでも明示されておらず、筆者の手では確かめられていない。本論では上記の旧法令に基づいた幼稚園教諭資格の取得の方法でもって論を進める。なお、幼稚園教諭の資格を取得した場合は、就学前教育の教師としても従事することができる。

第1に、大学の教育学部学士課程で180ECTS⁷を修得し教育学学士を得る方法がある。なお、180ECTSのうち60ECTSを幼児教育および就学前教育に関する科目に充てなければならない。

第2には、専門大学の学士課程で210ECTSを修得し"Sosionomi"と呼ばれるソーシャルサービス分野の学士を取得する方法がある。このうち60ECTSを幼児教育に関する科目に充てなければならない。

5 その点では、日本でも幼保一元化を目指して制度化された「認定こども園」があることから、今後は訳出を「こども園」にすることなども検討課題であると筆者は考える。

6 本論では触れられないが、山田（2007：pp.92-94）によれば、同じ「幼稚園」でも、移動幼稚園、24時間幼稚園など、非常に多様な幼稚園があるとされている。

7 欧州の高等教育機関で共通で使用されている単位制度European Credit Transfer Systemの略称かつ単位の名称。1999年に開始されたボローニャ・プロセスにより現在は欧州のほとんどの国・地域でECTSが共通単位として使用されている。この制度では、「1年間の学習=60ECTS」で換算され、授業科目の単位数は、その科目の修得に必要な勉強量（workload）によって決められる（小野：2000）ため、日本や米国のような学習時間数による単位換算が直接にはできないのが特徴である。

日本のような教員免許制度は存在せず、あくまでしかるべき単位の履修と学位取得がそのまま教員の資格要件となる。

すでに触れたとおり、フィンランドでは教員になるためには修士課程まで修了しなければならないと日本ではさかんに紹介されている。しかし、それは初等中等教育の教師に限ったことで、幼稚園教諭には当てはまらない。現地調査では、幼稚園教諭にも修士の学位を求める路線への改革が検討されていることはうかがったが、本論を執筆している段階では、従来のままとなっている。

また、幼稚園教諭の資格は得られないが、職業学校で「子ども青少年ケア教育専修課程」を選択履修して「ラヒホイタヤ（lähihoitaja）」の資格を取得することで、職務上の権限に制限はあるものの、幼稚園での保育に関わることができる。森川（2012）によれば、ラヒホイタヤとは、フィンランドで1990年代半ばに創設された社会ケア・保健医療ケアの共通基礎資格であり、それまで分立していたこれらの分野の日常ケア（lähihoito）に関するさまざまな中等教育修了レベルの資格が一本化されたものである。職業学校で資格が得られるが、総合学校卒業後に進学して資格を得るルートと、成人教育で入学して資格を得るルートがある。3年間以上の課程で120単位（1単位は40時間）の履修が必要で、内訳は一般教養部分30単位と職業資格教育90単位である。後者はさらに共通職業教育部分50単位、専門職業資格教育（専修課程）30単位、追加的職業資格教育10単位で構成される。専修課程が9種類にわかれており、幼稚園での勤務を希望する場合、「子ども青少年ケア教育専修課程」を選択履修し修了する必要がある。

幼稚園に保育者として勤める資格を得られるのはこれら3つのルートである⁸。とりわけ幼稚園教諭に関しては、2つの養成ルートそれぞれに学校種と専門分野が異なっており、同じ幼稚園教諭でも事実上「大学卒」と「専門大学卒」との2タイプある。そうになると、幼稚園勤務の保育者は3タイプにわけて考える必要が生ずる。では、実際にどのような保育者養成プログラムが提供されているのか。ここからは、高等教育での養成を行っている「幼稚園教諭」を対象を絞って、その養成プログラムの実際を検討する。

6. 幼稚園教諭養成プログラムの実際／オウル大学の例

フィンランド国内14大学のうち、大学の学士課程で教育学学士を取得して幼稚園教諭の資格を得られるプログラムを置いているのは、ヘルシンキ、ユヴァスキュラ、タンペレ、オウル⁹の4大学である。本論では、これらのうちオウル大学（Oulun Yliopisto）における幼稚園教諭の養成についてふれていく。

オウル大学は、1958年に創立され、10学部、学生数約1万4千人、教職員約3千人の規模（2016年現在）をもち、Times Higher Education誌による世界大学ランキング2018年版

8 このほか、伊藤（2007）によれば、教会などが行うプレイグラウンド活動のリーダーの資格や、家庭委託保育者の資格もあるが、本論では扱わない。

では251～300位に位置している（フィンランド国内では4位）。当学が所在しているオウル市は、北緯65度に位置し、かつて携帯電話の世界シェア40%を誇っていたノキアの発祥の地であることなどICT産業がさかんなことでも知られている。オウル大学教育学部は、学生数約1,300人、教職員数130名で、初等中等教育の教員養成も同時に実施している。キャンパス内に附属幼稚園Lastuをもち、学生への教育研究にも役立てている。

表2と表3は、オウル大学教育学部幼児教育学科のカリキュラムで、それぞれ2017～18学年度と2013～14学年度のものである。

表2 オウル大学教育学部の幼児教育学科カリキュラム（2017～18学年度）

（オウル大学 HP 掲載の英語版カリキュラム配当表を筆者が訳した）

幼児教育学科プログラム 180ECTS 科目区分 / 科目名	ECTS	1 年次		2 年次		3 年次	
		秋学期	春学期	秋学期	春学期	秋学期	春学期
言語・コミュニケーションおよびオリエンテーション科目	15						
研究のための教育工学活用学習とオリエンテーション	5	5					
効果的コミュニケーション	5	5					
外国語（英語）	3				3		
第二外国語（スウェーデン語）：書くスキル	1				1		
第二外国語（スウェーデン語）：話すスキル	1				1		
教育学初級科目	25						
科学的研究を志向する教育学	5	5					
成長・発達と学習	5	5					
教授および教育的場面における相互作用	5	5					
社会的・文化的文脈からみる教育	5		5				
教育の哲学的・倫理的基盤と目的	5		5				
教育学中級科目	45						
量的調査基礎講座	5					5	
質的調査基礎講座	5				5		
学士論文	10					5	5
習熟度試験	0						0
幼児教育における特別支援と学習上の課題	5				5		
社会的・文化的現象としての幼児期	5			5			
専門職としての幼稚園教諭職	10						10
幼児教育における多様性	5					5	
幼児教育学専門科目	65						
教育実習Ⅰ	10		10				
教育実習Ⅱ	10			10			
幼児教育における教育計画	5			5			
教師チームにおけるこども集団の管理	5				5		
幼児教育における芸術教育	5				5		
芸術・工芸・科学1：音楽、言葉の芸術と演劇教育	5	5					
芸術・工芸・科学2：工芸、デザインと視覚芸術教育	5		5				
芸術・工芸・科学3：数的、科学のおよび身体的教育	5		5				
芸術・工芸・科学4：言葉の芸術、演劇、工芸とデザインの教育	5			5			
芸術・工芸・科学5：身体と音楽の教育	5			5			
芸術・工芸・科学6：視覚芸術と環境の教育	5				5		
オプション学習							5
副専攻学習						15	10
各学期の総単位数		30	30	30	30	30	30

表3 オウル大学教育学部の幼児教育学科カリキュラム⁹（2013～14学年度）

幼児教育学科プログラム 180ECTS 科目区分 / 科目名	ECTS	1 年次		2 年次		3 年次	
		秋学期	春学期	秋学期	春学期	秋学期	春学期
オリエンテーション科目	6						
学習入門	1	1					
教育のツールとしての情報とコミュニケーション	3	3					
教授学習におけるデジタルメディア	2		2				
言語コミュニケーション科目	9						
第二外国語（スウェーデン語）	2		2				
外国語（英語）	3	1.5	1.5				
科学的コミュニケーション	2	2					
スピーチ・コミュニケーション	2		2				
幼児教育学：初級科目	25						
教育学基礎講座	4	4					
教授法	4	4					
教育心理学	4	4					
教育社会学	4		4				
教育哲学	4		4				
教授学研究演習							
幼児教育分野の基礎的研究	3	3					
幼稚園導入実習	2	2					
幼児教育学：中級科目	45						
子どもの権利と子ども福祉の基礎	3			3			
教授法の実施と分析	3				3		
幼児教育における協働	3			3			
教育専門職としての幼稚園教諭	2					2	
量的調査基礎講座	5					5	
質的調査基礎講座	5					5	
学士論文	10					2	8
文学	4				4		
発達心理学	3			3			
幼児教育における多文化主義	3				3		
幼児期における特別支援教育	4				4		
幼児教育学専門科目	60						
3歳以下の子どもの教授法	3		3				
幼児の発達と学習過程	2			2			
就学前教育と学校への接続	2			2			
就学前教育での実践演習	2				2		
言葉の芸術と演劇Ⅰ	3	3					
言葉の芸術と演劇Ⅱ	2			2			
言語とコミュニケーション	3				3		
音楽教育Ⅰ	2	2					

9 当学HP掲載のフィンランド語によるカリキュラム配当表をgoogle翻訳で英訳したものを筆者が訳した。科目によってはシラバスまで同様の方法で参照するなどしてできる限り厳密に訳を検討したが、それでも訳の正確性には若干の懸念が残る。本表の作成目的は、カリキュラムの全体像を把握することであり、その目的に適う範囲での正確性であることをお断りする。

音楽教育 II	3				3		
演奏法: ピアノまたはギター	2	0.5	0.5	1			
身体教育 I	3		3				
身体教育 II	2				2		
視学芸術および芸術教育 I	3		3				
視学芸術および芸術教育 II	2				2		
手工芸 I	2		2				
手工芸 II	2			2			
手工芸 III	1		1				
環境教育	2			2			
数的科学的教育	3			3			
倫理宗教教育	2		2				
教育実習 I	7			7			
教育実習 II	7						7
オプション学習	10				4	5	1
副専攻学習						11	14
各学期の総単位数		30	30	30	30	30	30

2014年に聞き取り調査¹⁰を行った当時、カリキュラムの改訂作業を進めていたとのことと、表2は、実際に改訂された後のものとなっている。両者を比較し共通点と相違点を吟味すると、現在のカリキュラムの特性が見えてくる。

共通点として第1に「科学的探究ができる教員養成」を目指していることが指摘できる。教育学の基礎を学ぶ科目に「科学研究志向」を銘打って5ECTSの学習量で配置しており、調査分析の手法の基礎を学ぶ科目にも10ECTSの学習量が割かれている。そして、身につけた研究手法を駆使して学士論文に挑む。先述の通り、特に1990年代以降に、そうした志向のもとでのカリキュラム構造改革が進められた成果である。情報・デジタルメディア・ICTを活用した教育にも重点が置かれ、学習への入門にあたる科目が導入として置かれていることにも、そうした志向が反映されていると考えられる。

第2に、多文化主義および多様性を強く尊重する姿勢が貫かれている。フィンランドは多様性を非常に大切にする国であることはよく知られている。第二外国語にスウェーデン語を配置し、さらには多文化や多様性について学ぶ科目が配置されている。

第3に、履修単位180ECTSのうち、オプション学習や副専攻学習の30ECTSを除くすべての科目が必修となっており、必修科目が占める割合はどちらも相対的に高いと考えられる。教員になるが故に、卒業生の質を一定に保とうとする考え方が表れているとも考えられる。

相違点については第1に、科目の融合化が相当に進められたことである。以前のカリキュラムは、教育社会学、教育哲学、発達心理学など、関連する学問分野をそのままオーソドックスに個別科目として提供していたが、現在はそうした科目はほぼ姿を消し、学問分

10 2014年9月17～18日にオウル大学にてHannele Karikoski氏(同大学元教授)およびSatu Karjalainen氏(同大学講師)にそれぞれ聞き取り調査を行った。

野を融合したと思われる科目が置かれている。この傾向は上記のような理論系科目だけではなく、実技系科目においても融合的な科目編成となっている。従来は、音楽、芸術、工芸、身体、数学、科学などをそれぞれ別個に科目だてしていたが、分野の融合をはかった6科目を、内容的にいわゆる「らせん型」の系統性をもたせて配置したと思われる編成に改訂されている。

第2に、最終学期に習熟度試験を配置している。これによって、いっそうの学士学位の質の担保を図ろうとしていると考えられる。

第3に、日本の教育職員免許法に定めるところの「教職の意義等に関する科目」に相当する科目の学習量が倍増されていることも挙げられる。

第4には、実習の時期が大きく変えられている。従来は、1年秋学期に導入実習、2年秋学期と3年春学期に教育実習を配置していたものが、1年春学期と2年秋学期に2期連続で配当され、合計単位数も16ECTSから20ECTSに増加している。他の履修の系統性との関連で検討すると、導入科目、教育学初級科目、幼児教育学専門科目の中でも実技系の科目の前半を1年次に履修し、それらをもってまとまった時期に現場での経験を積ませてから、発展的な理論や実技、そして具体的な調査研究の手法などについて、実習での経験をベースに学ばせることがもくろまれていると考えられる。

また、科目名には直接反映されていないが、米国発祥の「21世紀型スキル」をカリキュラムに取り入れると、聞き取り調査ではうかがっていた。「21世紀型スキル」とはなにか、松尾（2015）の説明から歴史的経緯を要約する。実社会や職場で今日的に求められる資質能力を定義しようとする試みが米国から始まり、2002年には「21世紀型スキルパートナーシップ」が設立された。教育機関だけではなく、政府やICT企業、個人レベルでも参加しているのが特徴である。こうした動きは国際的にも波及し、「21世紀型スキルの学びと評価（ATC21S）」と呼ばれる国際研究プロジェクトが2009年に立ち上がった。ICT系の有力企業が財政的に支援し、フィンランドを含む5カ国が創設メンバーに、米国も翌2010年に参加している。フィンランドでは1970年に全国基礎教育教育課程基準がはじめて策定され、以後おおむね10年おきに改訂されてきたが、1994年の改訂において初めて「コンピテンシー」を基盤とする教育課程となった。OECDが提唱してきた「キー・コンピテンシー」と共有する能力観をこの時点で導入していたのである。そして、2016年8月から導入される新しい全国基礎教育教育課程基準では、7つの汎用的コンピテンシーが新たに設定されている。単に資質能力の目標として設定するだけではなく、各教科の内容の記述と、対応するコンピテンシーを明確にしている。

なお、個々の実践とコンピテンシーを対応させる意識が明確であることは、現地調査で訪問した幼稚園¹¹でも垣間見られた。1週間の保育スケジュール表が壁面に貼ってあったのだが、それらの保育実践のタイトル一つ一つに、括弧付きの英字がつけられていた。

11 2014年9月16日にエスポー市のH/S International School- Your Schoolにおいて訪問視察および聞き取り調査を行った。

うかがったところ、例えば、「(M.O.)は数的目標」のように、その実践がどのコンピテンシーやスキルの育成と関連した目標なのかを示しているとのことであった。ECECの時期から、コンピテンシーを意識した教育を展開していることがわかる。このようなことから、改訂したカリキュラムにおいて「21世紀型スキル」を反映させた教育課程基準についても学生たちが学べるようにしていると考えられる。

7. 幼稚園教諭養成プログラムの実際／メトロポリア専門大学の例

フィンランド国内には24の専門大学のうち、大学の学士課程で教育学学士を取得して幼稚園教諭の資格を得られるプログラムを置いているのは、10校弱である。本論では、これらのうちメトロポリア専門大学(Metropolia AMK) ソーシャルサービス学科における幼稚園教諭の養成についてふれていく。

メトロポリア専門大学は、相互に隣接しているヘルシンキ市、エスポー市、ヴァンター(Vantaa)市の3市が共同設立している公立専門大学である。文化、ビジネス、健康ケア・ソーシャルサービス、工学の4分野で56の教育プログラムを有している。キャンパスはこれら3市の16箇所に分かれているが、2019年にこれらを4箇所に集約する移転計画が進行中である。ソーシャルサービス学科は、現在ソフィアンレードンカツ(Sofianlehdonkatu)キャンパスに拠点を置いている。

表4は、メトロポリア専門大学ソーシャルサービス学科の2017年度のカリキュラムである。2014年に当学で聞き取り調査¹²を行った際、カリキュラム改訂の予定があるとうかがっており、当時のものと比較した。選択科目における「年齢期ごとの特別支援教育」を幼児教育科目群の外に移したこと、幼児教育科目群の「幼児教育における内容の指導」の単位数が10ECTSから5ECTSに減ぜられたこと、必修科目の一部に明記されていた「幼児教育システム」の標記が外されたこと以外は、目立った改訂はされていなかった。以下、カリキュラムの特徴をいくつか指摘する。

第1に、ソーシャル・サービス学科の枠に収められているが故に、幼稚園教諭をめざしていても、多くが福祉分野に関する学習となる点である。専門大学で幼稚園教諭の資格を得る場合、すでに述べたとおり、総履修単位数210ECTSのうち60ECTSの幼児教育関連科目の修得を要するが、逆にいえば150ECTSはより包括的にソーシャル・サービスを学ぶことになる。なお、選択科目群の中に「幼児教育科目」があるが、設定は15ECTSしかない。残り45ECTSはどのように履修するのか現地調査でたずねたが、まず幼稚園で行う実習の単位はすべて幼児教育関連科目として算入できる。また、他の科目でも内容的に幼児教育関連として認められる科目があり、それらを積み上げることで60ECTSに達することが可能であるとのことであった。

12 2014年9月15日に同専門大学講師のSylvia Tast氏に聞き取り調査を行った。

表4 メトロポリア専門大学ソーシャルサービス学科カリキュラム¹³（2017学年度）

ソーシャルサービス学科プログラム 210ECTS 科目区分 / 科目名	ECTS	1 年次		2 年次		3 年次		4 年次
		春学期	秋学期	春学期	秋学期	春学期	秋学期	春学期
ソーシャル・ペダゴジーへの導入 (15ECTS 必修)								
学習入門	5	●						
専門的コミュニケーションと IT スキル	5	●						
ソーシャル・ペダゴジー入門	5	●						
ソーシャルサービス学士の職務環境 (15ECTS 必修)								
福祉国家の開発発展	5	●						
ソーシャルサービスの職務とその環境	10	●						
社会的インクルージョン（15ECTS 選択）								
個人の成長と発達	5		●					
子どもの成長と発達	5		●					
社会参加と疎外	5		●					
フィンランド社会における家族と子どもの 生活	5		●					
個人とコミュニティへのカウンセリング	5		●					
ソーシャル・ペダゴジー職による生活支援 (15ECTS 選択)								
ソーシャル・ペダゴジーによる生活支援と 第1次実習	15		●					
幼児教育における生活支援と第1次実習	15		●					
ソーシャル・ペダゴジー職におけるエンパ ワメント（15ECTS 必修）								
エンパワメントおよび倫理と職務上の課題	10			●				
ボランティア職での実習	5			●				
生活の多様性（15ECTS 選択）								
子どもの養護	5			●				
メンタルヘルスと本質的虐待	5			●				
障害、慢性疾患と特別支援教育	5			●				
幼児教育における特別支援	5			●				
社会的養護と利用者へのカウンセリング (15ECTS 必修)								
事例の管理	10				●			
調査開発の基礎	5				●			
ソーシャル・ペダゴジー職と利用者 (15ECTS 必修)								
第2次実習	15				●			

13 注9に同じ。

多様な能力を深める (15ECTS 必修)								
イノベーション・プロジェクト	10					●		
研究開発応用	5					●		
選択モジュールと選択学習 (30ECTS 必修)								
年齢期ごとの特別支援教育	5					●	●	
多様な社会的統制								
成人へのソーシャル・カウンセリング	5					●	●	
生活上の社会的セキュリティ	5					●	●	
虐待的振る舞いと家庭内暴力	5					●	●	
社会的文化的活性化								
ソーシャル・パダゴジー的な共同体での業務	5					●	●	
創造の方法	5					●	●	
共同体の活性化	5					●	●	
家族とのソーシャル・パダゴジー的職務								
年齢期としての若者	5					●	●	
家族とのワーク	5					●	●	
虐待的振る舞いと家庭内暴力	5					●	●	
幼児教育								
幼児教育の基礎	5					●	●	
幼児の学習	5					●	●	
幼児教育における内容の指導	5					●	●	
ソーシャル・サービスにおけるリーダーシップと研修 (15ECTS 必修)								
学士論文の計画	5						●	
職場コミュニティにおけるリーダーシップと研修	5						●	
学士論文の執筆	5						●	
ソーシャル・サービス学士の専門的開発 (30ECTS 必修)								
学士論文の報告と製本	5							●
福祉における企業は精神、リーダーシップとサービス提供	5							●
第3次実習	20							●
各学期の総単位数		30	30	30	30	30	30	30

第2に、「ソーシャル・ペダゴジー (social pedagogy)」が学習要素として入っている点である。OECD (2006) によれば、ECECにおけるカリキュラム策定の原理には「幼児教育 (early education) アプローチ」と「ソーシャル・ペダゴジー・アプローチ」の2種類がある。前者は、公教育の一環として「学校教育へつなぐための準備教育」のためにECECを提供するアプローチである。中央集権的でカリキュラム内容や方法についても学問的な傾向を持つ。後者は、個々の子どもの包括的な成長発達や家庭を支援するアプローチである。地方分権的で子ども中心主義な傾向を持つ。

ただし、専門大学における幼稚園教諭の養成上の課題もみられる。メトロポリタ専門大学でうかがった話では、学生は自由に選択科目の部分を履修することができるため、例

例えば、実際に誰が、そして何人が本当に幼稚園教員を目指しているのか把握ができないと
のことである。複数の選択分野にまたがって履修をしながら職種を絞り込む学生もいれ
ば、別の職種に希望を変更してそれに合わせた選択科目を改めて履修するといった学生も
いる。はじめから教員志望で進学をしてきていることが明確な大学の学生とは違った対応
が必要とのことである。

8. フィンランドにおける「二元的」な幼稚園教諭の職務

実際にカリキュラムを確認すると、やはり制度上同じ「幼稚園教諭」であっても、大
学卒か専門大学卒かによって、基盤となる学習内容に大きな違いが生じていることがわか
る。一方で、幼児教育に関する専門科目を60ECTS履修する条件は共通している。基盤と
なる専門分野は違っていても、積み上げ部分で幼児教育の専門性における共通化を図るこ
とで、どちらであっても「幼稚園教諭」としての正当性を担保しようとする考え方と思わ
れる。

OECD（2006）では、保育者のタイプを主に3つにわけている。それが表5である。フ
ィンランドの場合は、幼児専門家（The early childhood specialist）とソーシャル・ペダゴ
ーグの両方が該当する。

表5 OECDのStarting Strong IIによる保育者のタイプ区分

プロフィール	該当国	教育
幼児専門家 ペダゴグまたは教師	オーストリア、ベルギー、チェ コ、フィンランド、イタリア、 メキシコ、スウェーデン	1～6歳もしくは3～6歳の 幼児対象のECEC分野の高等 教育学位（オーストリアとチェ コを除く）
教師 就学前教育または初等教育	オーストラリア、カナダ、フ ランス、アイルランド、オラ ンダ、英国、米国	初等教育分野を主とする高等 教育学位
ソーシャル・ペダゴグ	オーストリア、デンマーク、 フィンランド、ドイツ、ノル ウェー	ソーシャル・ペダゴグ的ケ アおよび就学前幼児教育とケ アに関する高等教育を受けて 得た学位または資格

（出典：OECD（2006）、訳と下線は筆者による）

前者は、大学卒の幼稚園教諭のことを指しているが、OECD（2006）によれば、同じ幼
児専門家のカテゴリでも、ケア、成長および教育を含めて子どもとの相互的な作用をみる
観点となるペダゴギー（教授法）の理念に基づくケースがある。フィンランドも、オース
トリア、チェコ、ハンガリー、スウェーデンとともにこのケースに当てはまる。

後者のソーシャル・ペダゴグは、専門大学卒の幼稚園教諭を指している。OECD
（2006）によれば、ソーシャルワーカーの一種であるが、幼稚園に限らず青少年や高齢者
に対してもソーシャルワークを行うために子どものケア、成長、学習に関する専門性を有

するための学習をすることが重要な要件となっている。また、社会をより広く据えた教育を受けており、幼児へのサービスは、教育的な枠組みと子ども家庭支援的な枠組みの両方であると考えられている。

ECECに関する規則（Asetus lasten päivähoidosta : 239/16.3.1973）第6条では、幼稚園の保育者の3分の1は社会福祉専門職の認定基準に関する法律第7条に定める幼稚園教諭の資格を有していること、それ以外の保育者は同法第8条に定めるラヒホイタヤの資格を有していることを要件として定めている。では、実際に現場での職務分担はどのようなになっているのだろうか。

現地調査である幼稚園でうかがったところでは、大学卒の幼稚園教諭、専門大学卒の幼稚園教諭はそれぞれに専門分野の基盤は違うものの、現実的には職務に違いはなく、保育者としての動きは結局同じものが求められるとのことであつた。特に未熟な要素が多分にあり予測がつかない行動を日常的に起こしうる幼児を相手にしている以上、専門分野の違いを理由にして職務分担を明確に切り分けるのは現実的ではないことは確かである。職務権限が制約されているラヒホイタヤについても、同様のことが起きている可能性が高い。

さらに、職員構成比率について法律では上記のように規定されていても、実際に満たしていない幼稚園があるのは決してめずらしいことではないことを複数の方から教示いただいた。また、幼稚園教諭を10年務めた経験を有し、現在幼稚園教員養成にあたっている方からは、「大学卒1：専門大学卒1：ラヒホイタヤ1」が理想であるとの個人的見解もいただいた。教育学を専門性の基盤とする大学卒幼稚園教諭と、ソーシャル・ペダゴグを専門性の基盤とする専門大学卒幼稚園教諭、さらにラヒホイタヤが相まって、協働的に保育を行うことでより豊かな「教育とケアの一体的提供」が可能となるとの考えである。

上述の通り、OECDが提示している保育者のタイプにおいては、フィンランドはペダゴギー（教授法）に基づく幼児専門家とソーシャル・ペダゴグとが混在しているが、両者とも「子どものケア、成長、学習（または教育）」を専門性として有することが前提となっている。したがって、政策的には、大学卒であっても専門大学卒であっても同じ専門性を有する幼稚園教諭であるとみなしていると考えられる。ただ、現場の視点からすれば、やはり基盤となる専門分野の違いは大きな違いであり、その両者が協働する方が理想であるとの見解が生まれている。こうした政策と現場とのギャップがもしフィンランド全体でもみられることであるならば、大きな政策課題であると考えられる。

9. 日本における「二元的」保育者養成

一方、日本における保育者養成はどのようなになっているのだろうか。

就学前の子どもに対する教育と保育は、戦後改革によって旧文部省（現文部科学省）と旧厚生省（現厚生労働省）とが、それぞれに幼児教育と保育を管轄することとなった。

これにより、一学校種として幼児教育を行う幼稚園と、児童福祉施設として「保育に欠ける」子どもに保育を提供する保育所とが並行して存在し、また保育者についても、幼稚園教諭免許制度と保育士（旧保母）資格制度とが並行して存在する状況が、長年続いてきた。

それが、いわゆる「幼保一元化」政策により近年少しずつではあるが変化しつつある。平成18年に制定・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」（平成18年法律第77号：以下認定こども園法）により、「認定こども園」が制度化され、幼児教育と保育とを「総合的に」提供することが可能となり、「幼保連携型」「幼稚園型」「保育所型」「地方裁量型」の4類型が設定された。そして、認定こども園で幼児教育・保育に従事する者は幼稚園教諭免許と保育士資格を併有していることが望ましい、とされた。一方で、これらの免許と資格を併有せず片方のみを有している職員については、どの類型であっても職務上の制約がかかっていた。例えば満3歳未満児に対するいわゆる児童福祉としての保育活動には、保育士資格を持たず幼稚園教諭免許のみしか有していない職員は従事できないなど、かかわる活動内容が幼児教育なのか保育なのかによって、対応する免許・資格を有していることがその活動への従事条件となっていたのである。

しかし、認定こども園法の一部改正を含めて2012年8月にいわゆる「子ども・子育て関連3法」が成立したことにより、2015年度から認定こども園制度も変更された。職員の要件については、特に「幼保連携型」認定こども園での保育従事者の職位として「保育教諭」を新設し、幼稚園教諭免許と保育士資格を併有していることが保育教諭となる条件とされた。ただし、どちらかの免許・資格しか有していない者に対しては、新制度施行から5年間に限り、保育教諭となることができるものとし、この期間内に法令で定める特例講習を受講・修了し、所定の8単位を修得することで、有していない方の免許・資格を取得することができる特例措置を設けた。なお、「幼稚園型」「保育所型」「地方裁量型」は従来通りとされた。

表6 幼稚園教諭免許認定課程と指定保育士養成施設の入学定員ベースでの重複状況（単位：人）

幼免認定課程		保育士不可	保育士も可	幼免も可	幼免不可	保育士養成課程	
計	60,670	10,502	50,168	44,352	7,196	51,548	計
4年制	32,190	10,222	21,968	15,604	1,950	17,554	4年制
短大	25,455	140	25,315	25,200	445	25,645	短大
専修 ^{※1}	3,025	140	2,885	3,005 ^{※2} 543 ^{※3}	4,801	8,349	専修

※1・※2＝文部科学省が指定した指定教員養成機関¹⁴

※3＝大学や短期大学等の通信制課程等との併修による幼免取得

14 指定教員養成機関は、一定の条件を満たして文部科学省の指定を受けることによって、専修学校でも単独で教職課程を置くことができる制度である。2014年4月現在で幼稚園教諭2種免許状を授与できる課程を置いている指定教員養成機関は38校あるが、現在は幼稚園教諭の教職課程に関しては新規でこの指定を受けることはできなくなっている。

このような背景を持つ日本の保育者養成の特徴のひとつとして、幼稚園教諭免許と保育士資格を同時に取得して卒業・修了できる高等教育機関が非常に多いことが挙げられる。表6は、「教員免許状取得可能な大学一覧」（文部科学省作成）および「指定保育士養成施設一覧」（厚生労働省作成）をもとにして、幼稚園教諭免許の課程認定を受けた教職課程については、入学定員数および保育士資格取得の可否を、指定保育士養成施設については、入学定員数および幼稚園教諭免許取得の可否を調査し、筆者が集計したものである（2014年4月1日現在）。

とりわけ短期大学では、幼稚園教諭免許と保育士資格を両方取得できるようにしているところがほとんどである。4年制大学についても、幼稚園教諭免許認定課程のうち入学定員ベースで約3割において保育士資格取得ができないが、それらのうち、入学定員ベースで8割以上が国立大学である。別の免許・資格とはいえ、多くの養成校が2つの免許・資格を取得できるようになっている。この表から読み取る限り、保育教諭になる要件を満たせる養成を単独で行うことができる養成校が非常に多いことが分かる。

では、それぞれの養成カリキュラムはどのようなになっているのか。

幼稚園教諭免許は、教育職員免許法および関連法令によって定められている。なお、同法等改正に伴って2019年度入学者より養成カリキュラムが大きく変わることが確定している。文部科学省より示されている、現行のものと「見直しのイメージ」とを比較対照した図が、図2である。

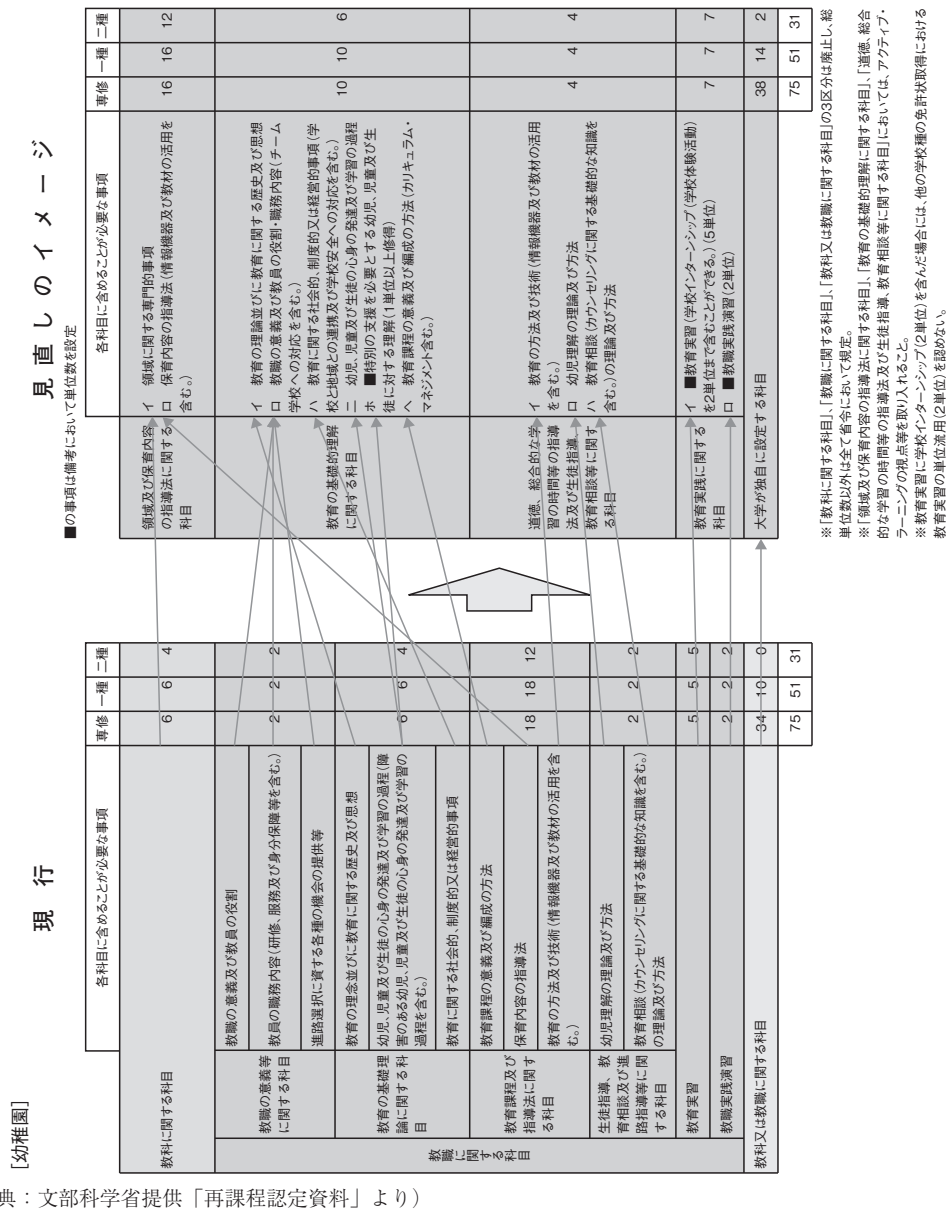
新しいカリキュラムは、おおむね4つのカテゴリで構成されている。いわゆる「保育内容の5領域」を含む保育内容やその指導法に関する科目、教育の基礎的理解に関する科目、教育の方法や技術、幼児理解の理論と方法、教育相談の理論と方法など、そして教育実習と教職実践演習で構成される実践に関する科目である。

新旧どちらのカリキュラムにしても、ベースは学校教員の養成にあるため、こうした科目枠組みは小中高の教員免許とほぼ共通している。幼児教育の特性に鑑みて、その内容に小中高との違いがもたらされている。なお、図2に挙がっている科目の他に、教育職員免許法施行規則第66条の6に定める科目として「日本国憲法」「体育」「情報機器の操作」「外国語コミュニケーション」の4科目（各2単位）が設定されており、すべて必修である。また、主に4年制大学や短期大学で免許取得が可能であるが、免許種別が1種、2種とランク分けされる¹⁵。

保育士資格は、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（厚生労働省通知）により、表7のようにカリキュラムが定められている。なお、このカリキュラムについても、2019年度入学者から適用する予定の新しいカリキュラムが厚生労働省の保育士養成課程等検討会で検討が進められており、見直し案も提示され始めているが、本論執筆時点ですりまとめでまだ至っていないため、現行カリキュラムを提示している。

15 大学院での免許取得は、現実的に4年制大学での1種免許状取得がされていることが前提となっているが、大学院で免許取得できれば専修免許状となる。なお、指定教員養成機関で免許を取得した場合は2種免許状となる。

図2 教育職員免許法改正による幼稚園教諭免許状取得カリキュラムの新旧対照イメージ



保育士は、社会福祉の一環として置かれていることが反映されたカリキュラムとなっている。「教育原理」「保育の心理学」が配置されているなど、教職課程でカバーされて

いる教育・心理分野にも踏み込んでいる。また、幼稚園での保育内容を規定する幼稚園教育要領と、保育所での保育内容を規定する保育所保育指針とで、現在は両者の内容の整合性をとるように調整がなされるようになっており、これらを融合する形で「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」もあわせて定められるようになってきていることから、保育内容に関する部分にも重なるところがある。

表7 指定保育士養成施設におけるカリキュラム

	必修科目	選択必修科目
保育の本質・目的に関する科目	○保育原理（講義2単位） ○教育原理（講義2単位） ○児童家庭福祉（講義2単位） ○社会福祉（講義2単位） ○相談援助（演習1単位） ○社会的養護（講義2単位） ○保育者論（講義2単位）	各指定保育士養成施設にて15単位以上科目を配当し、6単位以上履修させる。
保育の対象理解に関する科目	○保育の心理学Ⅰ（講義2単位） ○保育の心理学Ⅱ（演習1単位） ○子どもの保健Ⅰ（講義4単位） ○子どもの保健Ⅱ（演習1単位） ○子どもの食と栄養（演習2単位） ○家庭支援論（講義2単位）	
保育の内容・方法に関する科目	○保育課程論（講義2単位） ○保育内容総論（演習1単位） ○保育内容演習（演習5単位） ○乳児保育（演習2単位） ○社会的養護内容（演習1単位） ○保育相談支援（演習1単位）	
保育の表現技術	○保育の表現技術（演習4単位）	
保育実習	○保育実習Ⅰ（実習4単位） ○保育実習指導Ⅰ（演習2単位） ※保育所および所定の社会福祉施設においてそれぞれ90時間以上の実習を行う。	○保育実習Ⅱ（実習2単位） ○保育実習指導Ⅱ（演習1単位） ○保育実習Ⅲ（実習2単位） ○保育実習指導Ⅲ（演習1単位） ※ⅡかⅢを選択し、Ⅱなら保育所で、Ⅲなら所定の社会福祉施設で、90時間以上の実習を行い計3単位を修得。
総合演習	○保育実践演習（演習2単位）	

※なお、上記以外に「教養科目」として、外国語2単位以上、体育2単位（講義と実技で各1単位）、その他6単位以上の計10単位以上を開設し、体育2単位を含む8単位以上を履修させることが養成施設には求められている。

4年制大学でも、短期大学でも、専修学校でも厚生労働省から指定保育士養成施設の指定を受ければ、保育士養成課程を設置できる。保育士には種別はなく、どのような取得方法であっても、同じ「保育士」である。

10. まとめ～フィンランドと日本との比較から得られる示唆と今後の課題

フィンランドは、施設型ECECの部分に関しては一貫して一元的に「教育とケアの一体的提供」を行ってきた一方で、保育者の資格やその養成に関しては、幼稚園教諭については二元的、ラヒホイタヤを含めれば多元的な制度をとってきた。一方で、戦後改革以降幼児教育と保育とが二元的に提供されてきた日本では、保育者の免許・資格やその養成も二元的であることは自明の理と考えられてきた節があると考ええる。

しかし、両者とも多元的な免許・資格制度を持ちながら、養成ルートに関しては大きな特性の違いがある。フィンランドにおける幼稚園教諭に至る2つのルートは、教員養成の一環として課程を置いている大学とソーシャルサービス従事者の養成の一環として課程を置いている専門大学とで独立・並行しており、共用ができない。時間を掛ければ大学と専門大学と両方に通うことも可能ではあるが、最低でも6年半かかる。一方、日本では幼児教育従事者であり学校教員でもある幼稚園教諭の免許と、福祉従事者としての保育士の資格との両方を、単一の養成校だけで、最短で2年で取得できるようになっている。

教師としての専門性と、ソーシャルサービス従事者ないし福祉従事者としての専門性は、いずれも広範なものである。だからこそ、フィンランドではそれぞれに3年または3年半をかけて相当の学習を学生に課している。日本においても、別の意味で相当の学習量が求められている。幼稚園教諭にしても保育士資格にしても取得に必要な単位数は少なく、また両方の免許・資格に共通で認められる科目もあまり多くない。そのため、特に両方の免許・資格を同時に取得できる2年制の短期大学になると、卒業時の取得単位数が少なくとも90単位台に上ることが当たり前となっている実情がある。短期大学設置基準の最低修得単位数が2年制で62単位であることを考えれば、修業年限に対する学習量が過重であることは否定できない。

幼保一元化が政策的に進められ、幼保連携型認定こども園に移行する幼稚園や保育所が漸次増加している中で、今後幼児教育と保育とを一保育者として一体的に提供する保育教諭の重要性が増すことが十分に考えられる。現在は幼稚園教諭免許と保育士資格との併有という形でその専門性を担保しようとしているが、これらを融合した資格が必要なのか、それとも既存の免許・資格制度を見直す必要があるのか、幼保一元でありながら資格が多元的であるフィンランドの動向は、今後も日本との比較をしながら追っていく必要があると考える。

今後については、第1に養成校在学時に行う実習をどのように実施して資質能力の向上につなげているか、第2に入学者の質保証としての入試制度、第3に養成校と現場との連携の在り方、第4に、保育者養成の質の保証が国レベルおよび養成校レベルでどのようになされているかを検討することが課題であると考えている。現地調査でこれらの一部については聞き取りなどを行ってきたため、これらの成果については稿を改めて示したい。

（付記）本論は、筆者が研究代表者として行った平成25～27年度科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究）「高等教育における保育者養成プログラム質保証の日欧比較」（研究課題番号25590249）の研究成果の一部である。なお、現地調査は、オウル市100%出資企業であるビジネス・オウル（Business Oulu）の国際コーディネーター内田貴子氏をはじめとする多数の方のサポートを得て実現することができた。みなさまに厚く御礼申し上げます。

（おおさこ のりお・本学経済学部非常勤講師／育英短期大学保育学科准教授）

参考文献

- Eurydice https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page
EDUFI (Finnish National Agency for Education) <http://www.oph.fi/english>
EDUFI (2017) : Education in Finland
福田誠治 (2009) : 『フィンランドは教師の育て方がすごい』、亜紀書房
伊藤喬治 (2007) : 「現代のフィンランドにおける＜保育＞制度と保育者養成」、教育論叢（名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻）50、pp.23-33
北川達夫・中川一史・中橋雄編著 (2016) : 『フィンランドの教育—教育システム・教師・学校・授業・メディア教育から読み解く』、フォーラム・A
増田ユリヤ (2008) : 『教育立国フィンランド流 教師の育て方』、岩波書店
松尾知明 (2015) : 『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』、明石書店
森川美絵 (2012) : 「地域包括ケアシステムに必要とされる人材の考え方—フィンランドの社会・保健医療ケア共通基礎資格ラヒホイタヤを手がかりに—」、保健医療科学61-2、pp.130-38
OECD (2006) : Starting Strong II - Early Childhood Education and Care
小野嘉夫 (2000) : 「ヨーロッパ単位互換制度 (ECTS-European Credit Transfer System) について」、大学評価・学位授与機構研究紀要12、pp.3-28
バックラ、リッカ (2008) : 『フィンランドの教育力 なぜ、PISAで学力世界一になったのか』、学習研究社
ヤック・シーボネン、R.&ニエミ、H.編 (2008) : 『フィンランドの先生 学力世界一のみみつ』、桜井書店（原典／Jakku-Sihvonen, Ritva & Niemi, Hannele (2006) Research-based Teacher Education in Finland, Finnish Educational Research Association.)
山田敏 (2007) : 『北欧福祉諸国の就学前保育』、明治図書