

保育士の専門性に関する一考察

－福祉専門職としての観点から－

中原 大介

福山平成大学
(福祉健康学部こども学科)

E-mail : nakahara@heisei-u.ac.jp

【要旨】

本稿では、保育士の専門性について、特に福祉専門職としての観点から検討を行った。

全国的な保育士不足が解消しない中で、こども家庭庁の設置や新たな子育て支援施策の実施など、保育分野においては更なるマンパワーが必要とされている。また、地域子育て支援や虐待防止の観点から、保護者支援をさらに充実させることも同時に求められている。

保育士養成課程の変遷を概観すると、かつてはソーシャルワーク関連科目が多く設置され、生活援助者としての役割が重視されていたことが分かった。その後、幼稚園教諭免許状の同時取得などを一つのきっかけに、保育士養成課程に必要とされる知識・技能に関する内容が曖昧になっていったとされている。

次に共通基礎課程制度と幼稚園免許状取得者に対する特定制度について概観する中で、各制度における福祉専門科目の取扱とソーシャルワーク関連科目の取扱について取り上げた。

その後、資格取得と養成教育の観点から、社会福祉士等の福祉専門職との比較を行った。保育士資格取得には国家試験の受験が不要である事や資格法の制定がなされていないことなど様々な違いがあり、資格の更なる階層化やジェネラリストとしての保育士資格を基盤としながらも、援助の対象に応じた資格の再構築などの提案がなされていることが明らかとなった。

今後、保育士養成における専門性、とりわけ福祉専門職としての専門性向上には、社会的養護や療育、幼児教育など様々なニーズに対応しつつも、その根底には保育士が「生活を支援する職種」であることを改めて認識する必要があると結論づけた。

キーワード：保育士養成 福祉専門職 ソーシャルワーク

はじめに

保育の量的確保と質的確保が言われてから久しいが、令和3年度の保育士登録者は1,722,679人、令和2年度に指定保育士養成施設を卒業し、資格取得に至った者は36,824人であるとされている¹⁾。

地域によっては、少子化の影響もあり保育士の量的確保の課題については都市部において、依然保育士不足が解決している状況とは言い難い。一方で大都市に隣接する自治体の知事などが、大都市に保育士が流出している等として、処遇改善を国に要望するといったニュースも取り上げられており、保育士不足は依然として社会における大きな課題であるといえるだろう。

一方で、令和4年4月には日本において初めて「こども」をその名に冠した「こども家庭庁」が誕生し、「こどもまんなか社会」の実現に向けて新しいスタートを切った。しかしながら、少子化の傾向はとどまることを知らず、毎年「これまでの歴史上、最少の出生数」という言葉がくり返し報道される事態となっている。さらに生まれてきた子ども達に対する支援を充実させていく必要から、これまでも様々な対策を国として打ち出してきた。2026年には「こども誰でも通園制度」といった新たに保育士のマンパワーを必要とする制度も実施される予定になっている。

保育分野において更なるマンパワーを必要とすると同時に、保護者支援の難しさや児童虐待の数が減少しないことなど、保育士に求められる「ソーシャルワーク」スキルは益々重要視されることとなる。しかしながら、保育士養成課程の改定毎に「社会福祉援助技術」、「家族援助論」、「相談援助」、「保育相談支援」、「子ども家庭支援論」「子育て支援論」などいわゆるソーシャルワーク関連科目は統廃合をくり返ししながら、結果的に縮小傾向にあると言わざるを得ない²⁾。

本論では、保育士養成課程のカリキュラム変遷をソーシャルワーク関連科目に重点を置いた上で概観する。その上で保育士の専門性、とりわけ福祉専門職としての専門性をより深めることの重要性について考察する。

1. 保育士養成課程におけるソーシャルワーク関連科目の変遷

本章では保育士養成課程におけるソーシャルワーク関連科目、福祉関連科目の変遷について概観する。

菱田（2003）によると、児童福祉法施行後の昭和23年以降は「養成課程において福祉系教科目の比重が高い」

時期であったとしている。その根拠として、「保母養成所の学科目及び配当時間数」（昭和23年4月8日第105号児童局長通知）、「保母養成所の学科目及び配当時間数」（昭和27年3月1日厚生省告示第33号）において、「ケースワークやグループワーク、ケースワーク実習、コミュニティオーガニゼーションなど援助技術系の教科目が設置されており、ケースワークが保母の専門性に含まれ、保母は幼児教育者というよりも生活援助者としての側面が強かった」³⁾としている。

当時の割り当てられた単位数を概観すると講義系と思われるケースワーク、グループワーク、コミュニティオーガニゼーションがそれぞれ2単位、ケースワーク実習、グループワーク実習がそれぞれ1単位となっており、合計8単位となっている⁴⁾。現行の保育士養成課程においては、福祉に関わる科目の内ソーシャルワークに関連する科目として挙げられる子ども家庭支援論（2単位）及び子育て支援（1単位）両科目を合計しても3単位となっており、資格取得に向けて必要とされる科目数と単位数共に現在よりも多く設定されていることが理解できる⁵⁾。

戦後、児童福祉法が制定され、当初は子どもの最善の利益を保障するケースワーカーとしての役割が保母（保育士）に強く求められていたことがその背景にあると考えられる。

その後、菱田（2003）によると新たな保母養成課程である「保母養成における教育課程」（昭和45年9月30日厚生省告示第352号）が告示され、1972（昭和47）年から1991（平成3）年までは「その中で福祉系科目の単位数が減り、保育・教育系科目の必須化、単位増が図られ、保育所保母と幼稚園教諭との養成カリキュラムの接近が図られていった」⁶⁾とされている。

現在、保育士資格と幼稚園教諭免許を併修できるカリキュラムを実施している保育士養成校は多数あり、2023（令和5）年4月現在で、498校の養成校が幼稚園教諭免許の取得が「可」として公表されている⁷⁾。

さらにこの点について、全国保育士養成協議会専門委員会（2006）は保育士養成課程の歴史的変遷に関する報告書の中で、幼稚園教諭と保母・保育士養成の流れとしてまとめている。

保育士養成課程の変遷において、歴史的特質としてあげられている項目がいくつかあるがその中に、短期大学等での幼稚園教諭免許状との同時取得をその特質の一つとしている。この同時取得について「両者の接近によ

り、各養成課程の独自性はかなり後退しているといっている⁸⁾とし、さらに「保母・保育士養成課程が幼稚園教諭養成課程へ半ば依拠するような形を採るようになったことは、保育士に必要な知識・技能をきわめて曖昧なものへ化していくきっかけともなった。」⁹⁾と批判的に述べている。

また幼稚園教諭との同時取得だけでなく、保育所やこども園で勤務するいわゆる「保育所保育士」やそれ以外の児童福祉施設や社会福祉施設で勤務するいわゆる「施設保育士」の養成に関し、「それぞれ分離・独立させて行うか否かの問題である。」¹⁰⁾とその課題についても触れている。そもそも保育士資格そのものが幅広い職域を対象とした資格であり、教育内容についても拡散しやすい傾向があり、結果的に資格取得を希望する学生は養成課程において多様な分野の専門科目を取得することを求められる。

1992（平成4）年の改定以降は「指導」から「援助」を中心とした保母養成が続いたとし、さらに2002（平成14）年からは「子どもの総合的な生活福祉を支援していく」「生活援助者」としての立場が明確になったとしている¹¹⁾。

その後、2009（平成21）年4月の保育所保育指針の改訂において「保護者支援が重点項目の1つ」¹²⁾とされ、その後の子ども・子育て関連3法の施行（2015年）があり、幼保連携型認定こども園における地域支援の充実など、ソーシャルワーク技術を活用した地域における子育て支援の充実が図られるようになった。

木村ら（2006）は児童福祉法の保育士の定義から、保育士の役割は保育士の役割は大きく二分されており、児童に直接関わる「保育」と保護者や家族に関わる「保育指導」の二点があるとしている。このことについて子どもの保育、いわゆる「ケアワーク」、保護者支援や子育て支援を「ソーシャルワーク」として2つの機能を持つことを保育士は求められていると述べている¹³⁾。また、保護者指導に関わる内容については「高度なソーシャルワーク技術」が求められるともしている¹⁴⁾。一方で、秋山（2007）はソーシャルワーカーの国家資格に関連し、「国家資格であってもソーシャルワーカーでない保育士は除いて考える」¹⁵⁾と記述しており、これらの事柄を勘案すると、保育士はソーシャルワーカーそのものではないが、ソーシャルワークの技術と知識が必要とされる職種として位置づけられているといえる。

しかしながら前述のように、養成教育においては幼稚

園教諭免許状の取得希望者への対応を進めていくことで、徐々にソーシャルワーク関連科目が減少していったと考えられる。

また子育て支援という観点で考えると、保育所保育指針の中にあるように子育て支援は「保育指導」であり、「保育の専門性を活かしながら、保護者に寄り添い、受容的に対応していく」事が求められる。つまり、こどもの生活やあそび、心身の発達や疾病や障がいに関する内容等を含んだ専門性に依拠した上で、ソーシャルワークの知識や技術を持って保護者と関わる事が求められている。このことについては、中原（2022）は過去の保育士養成課程審議会の議論を引いて、「保育士養成教育における相談援助の重要性を示す一方で、保育士の職務の多様性と難しさについて葛藤があるような意見も出されていた。」¹⁶⁾としており、保育士にとって業務が多様かつ過多となる可能性を危惧していた。

さらに保育士離職の原因には、経済的理由や職場の人間関係などを理由にしたものがあるが、「保護者対応等の大変さ」を理由に離職する保育者も一定数存在する¹⁷⁾。しかしながら、養成校在学中に保護者対応については実践的に学ぶ機会はそれほど多くない。保護者対応については、養成課程に設置されている教科目、また保育実習Ⅱにおける教授内容としても示されており、全国保育士養成協議会（2018）の「保育実習のミニマムスタンダード」としても、その内容が示されている¹⁸⁾。しかし、実習のみで保護者支援について実践的に学ぶ事には限界があり、それぞれの養成校において演習や正課外の行事等に工夫を凝らしているが、機会や時間の確保には困難も考えられる。

しかしながらこのような背景があるにもかかわらず、ソーシャルワーク関連科目については統廃合が進み、学修時間がさらに減少している状況がある。

2. 福祉専門職としての保育士と共通基礎課程制度及び特例制度

2017（平成29）年度に厚生労働省は「地域共生社会」の実現に向けて「対人援助を行う専門資格に共通の基礎課程創設の検討」、「福祉系国家資格を持つ場合の保育士養成課程・試験科目の一部免除の検討」を行うとし¹⁹⁾、医療福祉系資格取得に関し多様な資格を取得しやすくする制度が提案された。

この「共通基礎課程制度」については、2024（令和6）年9月現在も実現していない。しかし、人材確保に

苦しむ業界からの要請に応じるためのシステム構築を企図した部分もあると思われ、様々な観点から検討は続いている²⁰⁾。社会福祉やこども家庭福祉など、原論に関わるような科目については共通化が可能な部分もあるだろうが、その科目担当教員の専門性によっては保育分野に特化した教授内容がシラバス等で示されることが多くなり、実際の授業においても子どもに関する内容がより多くなることは想像に難くない。

また「福祉系国家資格を持つ場合の保育士養成課程・試験科目の一部免除の検討」については、社会福祉士・介護福祉士・精神保健福祉士資格を有する場合、保育士試験の一部科目免除の取扱として、「社会的養護」「児童家庭福祉」「社会福祉」の3科目が免除されることになっている²¹⁾。さらに2015（平成27）年以降、幼保連携型認定こども園の制度がスタートすると共に、幼稚園教諭免許状を取得している現任者に対して、特例制度を設けている。この幼稚園教諭免許状取得者に対する特例制度については、現場での勤務経験とあわせて特例教科目を受講することで保育士試験免除となる。その科目については、社会福祉・子ども家庭福祉・子どもの保健・子どもの食と栄養・保育原理・社会的養護となっており、これに対応する為の特例教科目として「福祉と養護（講義）」「子ども家庭支援論（講義）」「保健と食と栄養（講義）」「乳児保育（演習）」が設定されている。対応する告示に定める教科目としては、「社会福祉」「子ども家庭福祉」「子ども家庭支援論」「子育て支援」「社会的養護Ⅰ」といった福祉関連科目、ソーシャルワークや福祉に関する科目が大半を占めることになっている²²⁾。

もちろん、幼稚園教諭免許状取得者が教職課程に関する科目のみを取得している場合は、これらの福祉系科目を履修する機会のはば無い。つまり、保育士資格を取得するにあたって、これら福祉関連科目やソーシャルワーク関連科目の取得が必要となることは、保育士の専門性の一つとして「福祉」に関する内容を修得しなければ、どのような場合であっても保育士資格を取得できないことの表れであるともいえる。この様に保育士資格の取得を巡っては福祉専門職としての専門性を身につける事が求められていると理解できる。

3. 養成教育と資格

本章では保育士の専門性について、養成教育と資格の視点から検討していく。

保育士以外に福祉に関連する専門職資格として、社会

福祉士及び介護福祉士、精神保健福祉士が挙げられる。それぞれ養成課程を終えたあとに、国家試験受験資格が与えられ、国家試験に合格することで資格取得へと至る。保育士資格の取得にあたり、指定保育士養成施設を卒業した場合については、国家試験を受験すること無く、保育士登録を行うことで資格を得ることができる。このような養成課程修了者に対する国家試験の必要性については、これまでも様々なところで議論がなされているが、現時点ではまだ養成校修了者については、国家試験の受験は不要となっている。

青木（2017）は指定保育士養成施設の構成比について、私立学校法人がその大半を担っていることに言及した後、次のように述べている。「このような動向は、これまでとは社会的状況が大きく変化した現在でも、子育ては専門的知識を必要とするものではないという社会認識があり」²³⁾、さらに「深刻な『労働力不足』を補うため、安価な女性の労働力を迅速かつ大量に保育現場に投入してきた」²⁴⁾事がこれまでの保育士養成の特徴であったとしている。

前述のように現在においても、多様な保育ニーズを充足するために、保育士の量的確保は依然として大きな課題となっている。しかしながら、一方で保育の質的向上が問われるようになり、その一翼を担う保育士養成教育そのものに対する質的保障が今後の課題となるだろう。

他職種に目を向けると、青木は社会福祉士養成に係るカリキュラムについて、『社会福祉学を基礎とするソーシャルワーク教育のコア・カリキュラム』自体が社会福祉学教育か社会福祉専門職養成教育かといった『対立』を内包して統一されたものとなっている。²⁵⁾と述べている。今後保育士養成校は、青木のいう「保育専門職養成教育」のみに傾斜し、単に資格を付与するだけの学校となるのではなく、保育学とは何か、その質的向上を目的とした人材養成とは、という命題にも向き合い、その両方を内包しつつ、次世代の人材を養成していく姿勢が求められる。

小川（2013）は保育者養成カリキュラムにおいて、「生活全般に関わる故に」、「総合的視点をもつ必要があり」、その為には「学際性」が求められると述べている²⁶⁾。保育士養成課程に関わる教員は、その学際性から様々な分野の教員が関わっている。心理学、教育学、小児保健、保育の内容に関わる表現分野（例えば音楽や図画工作など）、また本論で中心に取り上げている福祉を専門とする教員など多様である。

その一方で、北野（2007）が行った保育士養成課程の現状調査では、保育士養成校に勤務する教員の所属学会を調査し、保育学会に所属する教員があまり数多くいないことを指摘している。平成 18 年の調査ではあるが、養成校に勤務する教員 6373 人中、941 名のみが保育学会に所属しているとの結果を示している²⁷⁾。

このように、教育、福祉分野にかかわらず多様な教員が関わりながら養成教育に当たっていくことになるが、一見学際的であると考えられるのと同時に主となる軸足がどこに置かれているのかがわかりにくい状況であるともいえる。

また矢藤（2022）は他職種との専門性、資格取得方法の比較の中で、次のように述べている。保育士の専門性を向上していくには、学位に応じた階層化、あるいは「学位に応じたジェネラリストとしての上乗せではなく、例えば乳児保育、障害児保育、子育て支援、保育保健、社会的養護などの特定の分野をより深く学修することでより高度な資格を認定するようなスペシャリストとしての上乗せ」²⁸⁾を提案している。保育士の専門性は基本的に「ジェネラリストである事」が求められながらも、他方では幼稚園教諭免許状取得希望者への対応や、また四年制と二年制の養成課程がある事への対応から取得総単位数の工夫が必要となるなど、カリキュラム構成上多くの配慮を必要とする。これらの要因を同時並行的に考えながら、ある意味パズルを組むように保育士養成教育におけるカリキュラムは変更がなされてきたともいえる。その結果、一見カリキュラムは学際的に見えるが、一方でその専門性の深化について模索を続けることになったと思われる。

秋山（2007）はソーシャルワーカーの国家資格の統合を論じる中で、医療ソーシャルワーカーの資格と関連し、「福祉先進国の中で同一職種・同一職務のソーシャルワーカーが異なる分野ではたらいっているのに過ぎないのに、なぜ、異なった資格しかも国家資格が必要」なのかと問い、そこには「中央官庁の『縦割り行政』による『縄張り』」³⁰⁾が関係していると論じている。保育士資格においても、2017（平成 29）年度の 3 指針（保育所保育指針・幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育要領）の改訂時に「幼児教育を行う施設」としての位置づけがなされており、保育士・幼稚園教諭共に幼児教育を担う専門職であることは明らかである。

一方で、かつての保育士（保母）の役割について柏女（2007）は保育士資格法定化の背景を説明していく中で、

児童福祉法成立時には「子育ては地域社会の互助によって行われる事を前提としており、それができない場合に子どもを家庭や地域社会から切り離し、児童福祉施設で保育を行う事によってその福祉を図ることを目的としていた」³¹⁾とし、その仕事を担っていたのが保母（保育士）であると述べ、「つまり、施設保育士が唯一の保育士だったわけである。」³²⁾としている。柏女が論じているように、保育士は施設保育士としての役割が当初は大きく、また現在においても保育所・こども園以外の児童福祉施設や社会福祉施設においても職務にあたっている。保育士資格においては、秋山がいうような縦割り行政による幼稚園教諭免許状との併修に関する課題に加え、さらにその歴史的背景が加わって同じ子どもを対象としながらも、幼児教育を担う役割と子どもの養護を行う役割とが複雑に混在した状況を生み出しているものと考えられる。

4. 生活支援を基軸とした専門職としての保育士

発達心理学者である鯨岡（2021）は「関係発達論」の立場から、「対人実践のすべての領域は『共に生きる』ということが本来のテーマであるはずだ」³³⁾と述べている。この関係性の中にはもちろん、子どもと親の関係のみならず、子どもと教師、患者と看護師等様々な関係について、このテーマが当てはまるとしている。

また鯨岡は「共に生きる」関係性について、その主体はその相手だけの世界の中で関係性が構築されるのではなく、「家族や職場や学校との関係、社会や文化との関係と切り離せない『生活の中で生きる主体』でもある」と述べている³⁴⁾。また、「共に生きる」関係性はさらに大きな家族や職場、社会との関係の中においても生まれてくるとしている。さらにこの「共に生きる関係性」を維持するために「ほどよさ」という概念の必要性を挙げている。

この「ほどよさ」について鯨岡は『私は私』と『私は私たち』のヤジロベエのバランスを上手く自己調整できることとして、『ほどよさ』が発揮されるように自己性形成ができない場合などに「共に生きる関係性」が壊れてしまう可能性がある³⁵⁾と指摘している。

また、このような自己性形成について「自己性形成の萌芽が幼児期から学校教育へ引き継がれ」ていくとしながらも、「残念ながらわが国の学校教育はカリキュラムに沿った能力育成に大きく傾き、そうした自己性形成が学校教育に必要なものとしてしっかり位置づけられるに至ってません。」³⁶⁾と指摘している。

このことは保育士養成教育においても、次のような示唆があると考えられる。まずは、対人援助職として対象者と「共に生きる」関係性をどのように構築していくかということである。学生と養成校教員の関係性、現場で働く保育士と養成校教員の関係性、また、学生を養成する上で「共に生きる」関係性を対象者とどのように構築するのかについて学生に教授する技術的な課題である。さらにはその関係性を構築する両者が社会の中で生きる「生活」者であるという視点をもつことができるような教育を実践していくことが肝要ではないだろうか。

小川(2013)は保育者養成カリキュラム、とりわけ「保育者」の専門性を確立するためのカリキュラム要件として5つの要件を挙げている。そのうちの一つに『『保育者』の専門性は、家庭保育に対する子育て支援から、従来の幼稚園教諭や保育士の仕事までをフォロー（網羅）するという意味で『福祉』的視点、つまり、幼児の養育の視点で望ましい現代の生活へのあり方への視野を含むものでなければならない。その点で生活が出発点にならない。』³⁷⁾と「福祉的視点」と「生活」を重視することが、保育者の専門性を高めるカリキュラム要因となるとしている。このことについては、青木(2017)も小川の意見を取り上げながら「保育の前提に人間の生活があるというのは当然であり、保育士養成カリキュラムの本質に関する規定のなかで、社会福祉ということが語られることは当然のことであろう。」³⁸⁾と述べている。

ジェネラリストである事が保育士の専門性であるとするならば、その軸足の曖昧さをもって「ジェネラルである」とするのではなく、「生活支援者」としての保育士の資質をベースとすることをジェネラルであるとし、そのジェネラルな資質の上に積み重ねられる更なる専門性を追求していく必要がある。

またともすれば、保育士養成校において「福祉」の観点を重視した保育士養成教育というと児童養護施設や障がい児施設など社会的養護を目的とする施設で働く保育士の養成を考えがちである。しかしながら、これまで述べてきたように「福祉」を「子どもの生活そのもの」として考え、子ども達が充実した生活を送ることができるよう支援できる保育士養成教育を志向する重要性があると考えられる。

おわりに

これまで保育士養成課程におけるソーシャルワーク関連科目の変遷、福祉系関連資格としての共通基礎課程制

度、幼稚園教諭免許状との併修を目指す特例制度の関連を概観してきた。さらに、保育士養成教育において「生活支援者」としての視点を持つことの重要性を論じてきた。

木村(2006)は4年間の保育士養成課程において、どのように学生が成長するかについてまとめ、次のように述べている。「専門性の獲得へと至る道筋は、『ゆらぎ』と『気づき』の連続性の中にこそその深化があり、保育という営みに特定するならば、子どもと並びあう位置関係の中でしか培われないであろう。保育士という専門職の資質は、学生各個人それぞれの内に存在する。」

さらに「ある特定の知識や技術を持っているといった外側からの規定は、保育士にとって真の意味をなすものでは無いのである。」⁴⁰⁾とも述べている。もちろん、国家資格としての保育士資格を取得する上で、保育や福祉に関する知識や技術が全くない状況をもって専門職としての資質があるとはいえない。しかしながら、この木村の示唆は鯨岡のいう「ヤジロベエ」のようにバランスを取ることの重要性を示しているようにも思われる。つまり、知識や技術に裏打ちされた専門性と子どもと関わる中で感じるその専門性を揺さぶる「ゆらぎ」と「気づき」の絶妙なバランスが保育士としての資質、専門性を高めていくと考えられる。その為には鯨岡のいう「カリキュラムに沿った能力育成に大きく傾くことなく、専門職としての「ほどよい自己性形成」を促す全人的な養成教育を志向していく必要があるのではないだろうか。

保育の質的向上が求められる今後、「保育専門職養成教育」におけるカリキュラムのみに目を向けるのではなく、ジェネラリストとしての資質を持ちながら、さらに専門性を深めていくカリキュラム構成を考えていく必要があると考える。

柏女は2007(平成19)年に「子ども家庭福祉専門職の再構築と保育士」として、保育職の再構築の必要性について述べている。就学前の子ども達と関わる「就学前保育士」、虐待を受けた子どもや障がいのある子どもの療育等に関わる「養育(療育)保育士」、子育て支援等に関わる「子育て支援専門員」の3資格を提案している。ここでも保育士基礎資格を基にして、その上に専門的知識や技術を獲得するために「実質3年課程以上」とすることなど「いずれにしてもこうした検討を幅広く行っていくことが必要である。」としている⁴¹⁾。柏女の資格再構築の提案から17年が経つ今、あらためて対象者と共に生きる生活者としての視点、子ども達の生活を出発点

とした福祉的視点を持った保育士養成の重要性を再認識する必要があるのではないだろうか。

引用・参考文献

- 1) 厚生労働省 保育士養成課程等検討会「保育士資格関係資料」<https://www.mhlw.go.jp/content/11901000/000941422.pdf> (2024年9月12日)
- 2) 中原大介 (2018)「保育士養成課程における相談援助・家庭支援関連科目に関する一考察」『福祉健康科学研究』13、p.26
- 3) 菱田隆昭 (2003)「新保育士養成課程の趣旨と上田女子短期大学幼児教育学科カリキュラムについて：設置科目及び保育実習を中心として」『上田女子短期大学幼児教育学科保育者養成年報』1、p.7
- 4) 社団法人全国保育士養成協議会専門委員会 (2006)『保育士養成資料集第44号』、全国保育士養成協議会、p.51
- 5) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について（子発0831第1号）」別紙3 教科目の教授内容を参考に筆者が算出した。
- 6) 前掲書 p.44
- 7) こども家庭庁 HP「指定保育士養成施設一覧(R5.4.1現在)」より筆者カウント <https://www.cfa.go.jp/policies/hoiku> (2024年9月12日確認)
- 8) 社団法人全国保育士養成協議会専門委員会 (2006)『保育士養成資料集第44号』、全国保育士養成協議会、p.42
- 9) 前掲書 p.42
- 10) 前掲書 p.41
- 11) 菱田隆昭 (2003)「新保育士養成課程の趣旨と上田女子短期大学幼児教育学科カリキュラムについて：設置科目及び保育実習を中心として」『上田女子短期大学幼児教育学科保育者養成年報』1、p.7
- 12) 角野雅彦 (2018)「保育者養成課程における相談援助科目「保育相談支援」の課題：「保育相談支援」の統合化がなぜ困難になったのか」『福祉社会学部論集』37、p.4
- 13) 木村匡登、安原青児 (2006)「4年制大学における保育士養成教育の研究：保育所実習における『ゆらぎ』と『気づき』」『九州保健福祉大学研究紀要』7、p.124
- 14) 前掲書 p.124
- 15) 秋山智久 (2007)『社会福祉専門職の研究』、ミネルヴァ書房、p.71
- 16) 中原大介 (2022)「保育士養成課程における教科目「子育て支援」に関する一考察」『福祉科学研究』17、p.60
- 17) 厚生労働省 (2020)「保育士の現状と主な取り組み」<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000661531.pdf>、(2024年9月12日確認)
- 18) 一般社団法人全国保育士養成協議会編 (2018)『保育実習のミニマムスタンダード Ver.2』中央法規、p.103
- 19) 厚生労働省 HP「『地域共生社会』の実現に向けて」https://www.mhlw.go.jp/stf/AA10K-newpage_00506.html (2024年9月12日確認)
- 20) 内閣府 平成28年第8回経済財政諮問会議 資料6「経済・財政再生計画に沿った社会保障改革の推進②」https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2016/0511/shiryo_06.pdf (2024年9月12日確認)
- 21) 一般社団法人全国保育士養成協議会 HP「社会福祉士・介護福祉士・精神保健福祉士資格所有者の免除について」<https://www.hoyokyo.or.jp/exam/qa/worker.html> (2024年9月12日確認)
- 22) 厚生労働省 HP「幼保連携型認定こども園で勤務する保育教諭に係る保育士資格取得の特例について」<https://www.mhlw.go.jp/content/11901000/000949772.pdf> (2024年9月12日確認)
- 23) 青木紀 (2017)『ケア専門職養成教育の研究』、明石書店、p.82
- 24) 前掲書 p.82
- 25) 青木紀 (2017)『ケア専門職養成教育の研究』、明石書店、p.124
- 26) 小川博久 (2013)『保育者養成論』、萌文書林、p.194
- 27) 北野幸子 (2007)「平成18年度厚生労働科学研究政策科学推進研究事業 ケア・教育・子育て支援を担う保育士養成システムの現状調査と4年制モデル養成システムの検討」、p.10
- 28) 矢藤誠慈郎 (2022)「保育士養成の現状と課題」『日本家政学会誌』73、5、p.280
- 29) 秋山智久 (2007)『社会福祉専門職の研究』、ミネルヴァ書房、p.71
- 30) 前掲書 p.71

- 31) 柏女霊峰 (2007) 「保育士資格の法定化と保育士の課題」『淑徳大学総合福祉学部研究紀要』41、p.4
- 32) 前掲書 p.4
- 33) 鯨岡峻、大倉得史 (2021)『接面を生きる人間学-「共に生きる」とはどういうことか-』、ミネルヴァ書房、p.20
- 34) 前掲書 p.25
- 35) 前掲書 p.25
- 36) 前掲書 p.25
- 37) 小川博久 (2013)『保育者養成論』、萌文書林、p.194
- 38) 青木紀 (2017)『ケア専門職養成教育の研究』、明石書店、p.136
- 39) 木村匡登、安原青兒 (2006) 「4 年制大学における保育士養成教育の研究：保育所実習における『ゆらぎ』と『気づき』」『九州保健福祉大学研究紀要』7、p.129
- 40) 前掲書 p.129
- 41) 柏女霊峰 (2007) 「保育士資格の法定化と保育士の課題」『淑徳大学総合福祉学部研究紀要』41、p.9

A Study on the Professionalism of Childcare Workers : From the Perspective of Welfare Professionals

Daisuke NAKAHARA

Department of Childhood Education, Faculty of Welfare and Health Science,
Fukuyama Heisei University

E-mail : nakahara@heisei-u.ac.jp

Abstract

This paper examines the professionalism of childcare workers, particularly from the perspective of welfare professionals.

Japan's nationwide shortage of childcare workers has not been resolved, and a larger workforce is needed in the childcare field, including measures such as the establishment of the Children and Families Agency and the implementation of new childcare support measures. At the same time, there is a need to further enhance support for parents from the perspective of community parenting support and abuse prevention. This study conducted an overview of the evolution of childcare training programs, revealing that many social work-related courses were offered in the past, and the role of the childcare worker as a support worker was emphasized. Subsequently, it appears that the content regarding the knowledge and skills required for childcare worker training programs became less clear. This was in part due to the simultaneous acquisition of kindergarten teaching licenses. Next, the study conducted an overview of the common basic course system and the specific system for kindergarten licensees, discussing issues relating to the handling of specialized welfare subjects and social work-related subjects under each system. Subsequently, a comparison was made with social workers and other welfare professionals in terms of qualifications, training, and education. Various differences were identified, such as the fact that there is no need to take a national exam to obtain a childcare worker qualification and that there is no legal framework for qualifications. The study also clarified the fact that proposals have been made to further stratify and restructure qualifications according to the kinds of support that professionals provide, while remaining grounded on the foundation of the childcare worker qualification as a generalist.

The study concludes that in order to improve professionalism in the training of childcare workers, especially as welfare professionals, it is necessary to reaffirm that the childcare worker is fundamentally an occupation that is about supporting people in living their lives, while also responding to their various needs in terms of social care, medical care, and early childhood education.

KEYWORDS: nursery teacher training school, childcare support, regional revitalization