

保育者の「専門性」の構造的把握をめぐる諸問題

吉田直哉¹⁾ 鈴木康弘²⁾ 安部高太郎³⁾

¹⁾ 大阪府立大学

²⁾ 敬心学園職業教育研究開発センター 客員研究員

³⁾ 日本児童教育専門学校

Toward a Structural Understanding of the Professionalism of Childcarers

Yoshida Naoya¹⁾ Suzuki Yasuhiro²⁾ Abe Kotaro³⁾

¹⁾ Osaka Prefecture University

²⁾ VET/RDI Center

³⁾ Japan Juvenile Education College

Abstract : This paper focuses on discussions on childcarer professionalism in Japan and related issues. Since the year 2000, two definitions of childcarer professionalism have been presented. In the first version, professionalism is characterized by the various situations that childcarers usually face. However, these various definitions adapted to specific situations cannot be integrated into a single definition. In the second version, professionalism is derived from “caring,” which is a central idea of the profession. However, this central concept is too abstract, so the question of “what is caring?” should be discussed. In both of these definitions, possible methods of learning professionalism are not clarified. For instance, professionalism might be attributed to the innate character of the childcarer.

Key Words :

抄録 : 本稿の目的は、保育者の専門性に関する議論の現状と、その課題を明らかにすることにある。現在の保育者の専門性論には、保育者の専門性を、具体的に保育者が向き合う複数の職務の場面ごとに専門性を当てはめていく論法、あるいは、ケアという保育者にとっての根源的・核心的な専門性を想定し、そこから保育者の具体的な職務能力が派生すると考える論法の二つの形態が見られる。前者は、複数に分化した専門性の間の関連性が見失われがちであるという欠点、後者は、ケアという心理的・倫理的概念が、保育者の専門性を、個人の人格的な特性や資質といった、訓練可能なスキル以外のものに押し込めてしまう欠点を有している。今後の保育者の専門性論は、これらの欠点の克服、つまり、保育者の専門性諸要素の構造化と、保育者の専門性を訓練可能、伝達可能なスキル・知識の体系として構築することという二つの課題に向き合わなければならない。

キーワード : 専門職論、態度主義、ポスト近代型能力、保育者の熟達、キャリアパス研修

はじめに：倫理的カテゴリーとしての専門性と人格主義

本稿は、保育者の専門性論の現状と、そこにおける課題を指摘し、専門職としての保育者の専門性の高度化を図る際に、保育学、保育者養成学が担うべき課題の所在を示唆しようとするものである。

専門職として保育者を位置づけ、その専門性の高度化を図ろうとする議論は、2000年代以降、活発化してきた¹⁾。その背景には、保育現場に求められるニーズの多様化・複雑化に対し、「専門性」の高度化が追い付いて行っていないという危機認識があったと思われる。例えば、小山道雄（2007）は、福祉保育労働組合に寄せられたレポートを紹介しながら、保育現場の実態と要求される専門性のギャップの存在を明らかにしている。2000年代以降、保育現場では、「気になる子」や「配慮が必要な子」などの家庭を含めた支援が必要な子どもたちが増加しているものの、これらは、保育者の専門性の向上という観点からは解決できるものではないと小山は指摘する。むしろ、保育者の長時間労働や不安定雇用、配置の不十分さなどの保育園の経営面の責任という保育現場を取り巻く条件面からも議論されるべき課題である。実際、新規に開園した保育所を中心に、臨時職の多用や人件費の抑制が横行しており、小山は、こういった営利追求型の経営手法が、保育者の労働条件の悪化や専門性の低下につながっていることを批判しているのである。小山の指摘は、保育者の専門性が語られる際、もっぱらそれが保育者の個人的な資質や能力に還元して論じられる傾向があり、そのような傾向は、その背後にある労働条件の厳しさをむしろ隠蔽する危険性があることを示唆している。

保育士養成課程の必修科目として、「保育者論」が「保育原理」から分離したのは2011年のことであった²⁾。保育者における「専門性」とは、「良い」保育者が持っていると言われる資質、能力、技能という意味で用いられる。「悪い」専門性を想定できない、ということは、その「専門性」が倫理的、あるいは規範的なカテゴリーであることを示している。後述するように、既存の保育者の専門性に対する認識は、基本的には、このような倫理的、規範的なカテゴリーの中に納まりきっている。

ところで、「専門性」は「高める」「向上させる」

ものであり、「努力をしても高められない」ような要素は本来「専門性」のカテゴリーの中には入らないはずである。しかしながら、養成校を取り巻く現状としては、養成課程における教育においては「高められない」はずの、あるいは養成課程が「高める」ことが想定されていないような「資質」、すなわち「人柄」とか「人間性」と言われるものが、「専門性」のカテゴリーの中に含まれるという事態が存在している³⁾。この、人間性、あるいは人格を、専門性のカテゴリーに納まるものと捉える心性と、専門性を倫理的、規範的なカテゴリーと捉える心性は同一のものである。というのも、そこで人間性、あるいは人格と言う時に言及されているのは、あるいは求められているのは、人間性の「善さ」であり、人格の「高潔さ」であるからである。人間性、人格、人柄と言うのは、ほかならぬ倫理的、規範的なカテゴリーだからである。

なぜ、保育者の専門性を論じる時に、このような倫理的、規範的なカテゴリーが持ち出されるという傾向が生じてくるのか。特に、就職採用件数を向上させるという保育者養成校の目標を実現するためには、採用側が求める保育者の「資質」と「専門性」はほとんど区別されてこなかった。現場ニーズとしては、「人間性」と「保育技術」が挙げられるのであるが、保育者の「資質」が、この人格志向と技術志向に二極化している現状からは、保育者の「専門性」の構造を議論しようとする動機は生まれてこないであろう。「専門性」とは何なのか、という議論の貧困の一因は、このような保育者の資質、あるいは人格と専門性を同値させるような状況にあると言える。

以上のように、既存の保育者の専門性論が、十分に説得的なロジックを提供できていないという指摘は、浜口順子によってもなされてきた（浜口 2014）。浜口は、保育者（特に幼稚園教諭）の専門性に関する定義を大きく変更した1989年改訂の幼稚園教育要領（以下、89年要領）に着目している。1989年改訂の背景となったのは、「子どもの自発性を重視する保育への転回」だったと浜口は捉えており、「子どもの発達に即し、その自発性を第一義に尊重し、保育者は環境構成という方法で指導力、専門性を発揮するという考え方」を「平成期の子ども中心主義」と呼んでいる（浜口 2014：450）。こうした特徴を

持つ89年要領における保育者の専門性について、それと①保育の専門用語としてのテクニカル・タームの消失による保育者の専門性の拡散、および②専門性としての「省察」の永続化による専門性向上のプロセスの拡散、③保育者の子どもに対する指導性の曖昧化、という三つの視点から論じている。

第一に、要領に使用されていた漢語の和語化という現象（例えば、「個」ではなく、「一人一人」という和語が使われるようになった等々）が起り、保育者の専門性を裏付けるものとしてのテクニカル・タームが、いわば日常的な語彙の中に解消されてしまった（浜口 2014：451）。

第二に、89年要領により保育者の指導性の発揮方法が不明確になったことを受けて、1990年代以降、保育者自身、自らの役割を問う必要に迫られるようになってきたが、それに対応する形で保育者の専門性のキーワードとして提示されるようになったのが「省察」である。浜口は、ドナルド・ショーンの議論をもとに、省察には、「目的論としての省察」（改善させるために省察する）と「存在論としての省察」（一連の行為の中に埋め込まれたもので、熟練の行動様式の一つ）があるとしたうえで、後者に位置づけるものとして津守真の省察論を挙げている（浜口 2014：453）。そのうえで、浜口自身は、この津守の「想起」（子どもが帰ったあとに、遊び道具が散らかっている様子から、保育の最中には気づかなかった子どもの心の動きに想いを馳せること＝モノに触発された想像的な解釈）をもとにして、保育者の省察モデルを「実践－想起－言語化－解釈－再実践」という循環的らせん構造を持つと捉え、それを保育者自身の発達過程と同一視している（浜口 2014：453）。つまり、「存在論としての省察」を保育者の専門性として位置づけることで、保育者の専門性の向上・深化は生涯発達の過程と同一視され、生涯発達という曖昧模糊としたロングスパンのプロセスの中に拡散したとされる（浜口 2014：452）。

第三に、89年要領以降の保育者の専門性は、子どもの自発性を指導することとされ、保育者の役割が曖昧化された。保育者の役割は、1998年改訂要領では「物的・空間的環境を構成」という面が強調され、幼児一人一人の活動に応じて、それが豊かになるよう関わるのが求められ、子どもに対する間接的

な関わりが規範視されるようになった。そこでは、保育者の役割は、自立的に子どもがものごとを行うことを支援する場合の保育者のかかわりは、手を加えないことと同義ではない、というような曖昧な形でしか表現しえなくなっている（浜口 2014：455）。

本稿における問題提起は、浜口の三つの論点のうち、第一、第二の論点、①保育の専門用語としてのテクニカル・タームの消失による保育者の専門性の拡散、および②専門性としての「省察」の永続化による専門性向上のプロセスの拡散、という二つの点に関わりをもつ。

既存の専門性論①：列挙型の専門性論

とはいえ、今日に至るまで、保育者の専門性の内実を規定すべく努力してきた保育研究者が皆無というわけではない⁴⁾。例えば、2008年の厚生労働省編『保育所保育指針解説書』における保育士の専門性に関する記述では、6項目の保育士の専門性に関する技術的要素が列挙されており、この6項目は、2017年改訂の新指針解説にも踏襲されている（子どもの成長・発達を援助する技術、子どもの生活援助の技術、保育の環境を構成する技術、遊びを展開していく知識・技術、関係構築の知識・技術、保護者等への相談・助言に関する知識・技術）。この6項目は、保育者の専門性についての記述と言うよりも、保育者の職務の内容を挙げたものにすぎない。このような項目主義、あるいは羅列主義、要素主義の傾向は、2003年の全国保育士会倫理綱領において既に見られる（全国保育士会編 2009）。倫理綱領においては、8つの倫理項目が列挙されているわけだが、これらは倫理項目というより、保育者の職務のカテゴリーごとに分類された、各職務遂行上の配慮事項ともいえるべきものである。専門職団体が提示する倫理項目と専門性が同質化しているという事態をとっても、専門性が倫理、あるいは道徳性の範疇にあるものとして受け止められているという現状があることがわかる。つまり、職業倫理と専門性が未分化であり、人格主義、あるいは態度主義のくびきから自由とは言えないということが専門性把握の課題として浮かび上がってくる。

以上のような、倫理的な色彩の強い専門性把握とは一線を画する専門性の提示を試みているのは、児

童福祉学者の柏女霊峰である(柏女 2006)。柏女は、保育者に求められる「技能」を、受信型／発信型の二極において捉えるという類型化を試みている⁵⁾。

柏女らの専門性論に対しては、専門性の個々のカテゴリーが列挙されるにとどまり、諸要素間の構造化がなされていないことが指摘できる。柏女の二類型でいうならば、受信型技能と発信型技能はどのように関連しているのかが吟味されていないということである。専門性の諸要素の総合化、構造化、統合化がなされていないのである。このような専門性の諸要素の分断は、保育の具体的場面をいくつかの諸側面に分け、それぞれに適合するものとして専門性を、いわば場当たりに「当てはめ」ているために生じてくると考えられる。そのような「当てはめ」型の専門性把握においては、なぜ、それが専門性として求められるのかという問いに対して、保育現場がそれを専門性として求めているからだ、現実がその専門性を必要としているからだ、という同語反復に陥るため、その専門性が、他の専門性とどのような関係性にあるのか、という問いは生じてこない。

このように、保育の具体的場面を想定し、その場面に対応することができる知識ないし技術を保育者の専門性と位置付ける「当てはめ」型の論法は、保育者の専門性向上の場・機会を、保育現場における研修、さらには日々の実践の内部における実地の学びに押し込める危険性がある。

例えば、保育の専門性のあり方を、研修システムの開発の観点から類型化している北野幸子(2018)は、まず、保育の専門性の要素を、「普遍的な傾向があるもの」と「可変的な傾向があるもの」という区分を提示する。もちろん、保育の専門知識や専門技術には、普遍的な要素と可変的な要素を含むものもあり、明確に分類できるというわけではない。そこで、改めて北野が、保育の専門性を捉え直すうえで注目するのが、それらを学び身につける道筋と養成段階から保育現場へという順序性である。

北野によれば、保育の専門性である知識・技術・実践力(判断力・活用力・応用力)とは、①一般基礎力、②専門基礎力、③子ども理解力、④実践構成力、⑤洞察・判断力、⑥成長力(省察・評価)の順に、下から上へのピラミッド型に積み上がっていく層化された図式として描くことが可能である。ただ

し、この図式に基づくならば、保育専門職は、保育現場の実践と省察に近づくほど、可変的な傾向の強い専門性の要件を有するといえる。北野が主張する保育専門職の研修の必要性は、特に保育現場の不確実性に起因する部分を中心であり、保育実践の質の維持・保障のためには、研修とその制度化が不可欠とされるということになる。このことは、現場の不確実性に応じるための知識・技能(北野の言う「可変的な要素」)を体得するためには、就職後、現場における反省的かつ共同的な学びが必須であり、その学びは、現場においてしか実現しえないと北野が認識していることを示している。

同時に、北野の専門性の六層図式においては、「普遍的な要素」が構造化されていない。「普遍的な要素」こそが、保育者の専門性の「当てはめ」的把握からの跳躍を可能にさせるはずなのに、それがおざなりにされている。その結果として、北野の専門性論は、結局、保育実践という個々の文脈に応じるための専門性は、現場で実地に、他の保育者と学び合いながら漸進的に獲得していくしかないという帰結に達する。このように、個々の応用文脈、実践文脈に引きずられる形で保育者の専門性を論じるロジックにおいては、専門性を、複数のお互いに相異なる知識・技能を列挙・羅列するしかなく、そのように細分化・断片化された複数の専門性を相互に関連付け、構造化する契機をもちえないのである。専門性諸要素を統合的・総合的に把握するためには、専門性を統括するメタ専門性が要請されることが、ここから示唆されよう。

既存の専門性論②：還元型

上記の「列挙型」の専門性論に対して、教育学者の秋田喜代美による保育者の専門性論は、保育者の専門性の中核を「ケア」という概念に見出し、それを子どもに対する保育と、保護者に対する子育て支援という相異なる職務にひとしく適用されるものと位置付けるものである(秋田 2001)。いわば、保育者の専門性を、「ケア」という核心的な特性から派生してくるものとして捉えようとするアプローチである。言い方を変えれば、保育者の専門性を「ケア」という最上位の特性の中に還元する、いわば還元主義的なアプローチである。この系譜に位置づくもの

として、網野武博（網野 2006）、大場幸夫（大場 2007）などが挙げられよう。

ケアは、他者関係のなかで構築的に倫理判断がなされる状況に着目する中で見出されてきた倫理学の概念である。そのため、受容性と応答性を含みこむ点において、他者関係のなかで保育者の専門性を捉えようとする際には説得性の高いロジックを提供しうる。

ただ、秋田のようなケア論に依拠する専門性論は、2つの危険性をはらんでいる。まず、保育者の専門性を、ケアという同一の概念の中に落とし込む還元主義的な思考がもたらす危険性がある。保育者の専門性が、唯一の核心的専門性から派生するものであるとすると、その核心的専門性が個々の場面（文脈）の中でどのように適用・活用されるかという議論は別に行わなければならない。言い方を変えれば、ケアが懐の広い概念であるがゆえに、保育者の専門性に対する記述が、事例主義に陥ってしまう危険性があるということである。個々の事例の中での保育者の行為の中から専門性を事後的に抽出し記述しようとする事例主義においては、結局「こういう場面ではこうするべきだ」、「こうできているのは専門性があるからだ」というような、先述の「当てはめ」型、列挙型の記述に陥るであろう。

もう一つの危険性は、ケアという心理主義的な専門性の位置づけ方が、「人格」「人間性」というようなポスト・メリトクラティックな能力観（本田由紀のいう「ポスト近代型能力」への要請（本田 2005））と結びつき、保育者としての知識・技能が軽視されるという、態度主義を帰結させることである⁶⁾。ただ、保育者養成校を取り巻く現状としては、能力観のポスト近代とはやや異なった文脈が存在しているかもしれない。それは、保育者養成校学生には近代型能力を期待できないという、現場サイド、養成校サイドの両面からの、ある種の諦念に近い現状把握という問題である。依然として、保育者養成校の6割が短期大学・専門学校であり、メリトクラティックな意味におけるリテラシーが相対的に低い学生が保育者養成校に集うことと相まって、就職採用側からは、「知識・技能は中途半端でも、人柄さえ良ければいい。社会人としてのマナーと常識だけを養成校が叩き込んでくれればいい」というニーズが寄せら

れる。人格、人間性が、養成校段階というキャリアパスの極めて初期に強調されるとすれば、それは養成校における専門的知識・技能の養成が軽視されていることの証左と言えるであろう⁷⁾。

保育者養成へのニーズとしての技術と人格との乖離

保育者養成校と就職先の保育現場のインターフェイスという点から見れば、保育者養成校に寄せられるニーズは、保育現場が要求するピアノや手遊びといった断片的な「保育技術」の習熟と、「受動的勤勉性」とでもいうべき「性格」「人格」「人柄」「人間性」といった態度の育成に二極化しており、専門性の核心とは何かという保育者論的な問いが放置されたまま、「就職ニーズ」を前にして、養成校の側は、十分な応答が出来ぬまま押し切られている現状がある。断片的な保育技術の向上であれば、成果は見えやすい（例えば、クラシックピアノのグレードの向上）。ところが、このようなピアノ（弾き歌い）、手遊び、絵本の読み聞かせ等の断片的な「保育技術」の要請とは別の文脈において、人間性が「就職ニーズ」として求められている。

とはいえ、「人間性」「人格」に関しても、それが行動に現れる、「目で見てとれる」ものであれば評価されやすい。とすれば、「人間性」「人格」を求められる養成校が、安易な行動＝態度主義に流されるということは容易に起こりうる事態ということになるであろう。この「人格主義」とも言うべき専門性論を典型的な形で提示しているのが、発達心理学者の鯨岡峻である。鯨岡は、保育者の専門性を、知的専門性の側面と感性的専門性の二側面から見ようとする（鯨岡 2000）、鯨岡は、専門性の知的側面と感性的側面の分離を批判し、両者が「合体」したものであることを強調している。しかしながら、ここで「感性」という極めて主観的な心的態度ともいうべきものが「専門性」と呼ばれていることに注意しておきたい。鯨岡にとって、保育者の専門性とは「人間性を貫く知性と感性」なのであり、知性も、感性も同様に「人間性」という人格的カテゴリーの中に塗りこめられ、その人格的カテゴリーに「専門性」というラベルが与えられているのである。

保育者の専門性を「人間性」「人格」へと包摂させ

てしまうという問題を考える際、拠り所になるのが、保育における「感情労働」論への忌避感という問題である（戸田ほか編 2011）。面従腹背を嫌う、態度と心情の一致を求める職業文化が、感情労働論への忌避感を生んでいるのではないか。言い方を変えると、保育的な心情や情緒がまずあって、それが妨げられることなく、生々しく、外面に行為として奔出することを良しとする職業文化があるのではないか。内面の重視と、外面の内面への一致を求めるというこの問題は、心情主義、情緒主義への傾斜とも言えるし、心情と一致した態度を称揚するという点においては、態度主義の問題とも言える。

なぜこのような心情主義、態度主義が跋扈するかと言えば、技術論、方法論、養成論の不在と関わりがあるのではないか。「身につけるべき知識・技術」の枠組みが曖昧であり、かつ、それを身につけるためにはどうすればよいのかという方法論（専門職としての保育者養成学）が未熟であるため、知識・技術向上という面から保育者の専門性を語るよりも、精神論に訴えてしまう。若年保育者を導く立場にあるはずのベテラン保育者は、自らが獲得してきたはずの保育者としての知識や技術を伝達するだけの語彙を持っていなかったとしたら、「結局、人間性だ」「結局、経験だ」と言ったような、具体的かつさまざまな場面に応用可能な実践的知識を求めている若年保育者から見れば、実践可能性が限りなくゼロに近いという意味において、全く無内容な「アドバイス」に終始するよりほかない。結局、若年保育者からすれば、先輩からの「アドバイス」が、態度に関するものだけに限定されているように受け止められ、「職業上の態度が悪い」と言われているに等しいダメージを受けるのである。

脱心情主義・人格主義の専門性確立のための学的課題と政策的展望

保育者の専門職としての社会的評価の向上を目指すのであれば、保育者の専門性の本質主義、基礎づけ主義から構成主義への転換を求めることが必要である、というのが、本稿における筆者らの提案である。というのも、保育者の専門性が、訓練不可能なものに依拠するのであれば、「長期にわたる訓練」を条件とする専門職には、保育職は該当しえないとい

うことになってしまうからである。心情主義によって保育者の資質が論じられているという現状から脱却し、専門性を獲得可能なものとして、学習・習得可能なものとして議論できるようにするためには何が必要であろうか。筆者らには、次の二つの問いを提示することから出発することが必要なのではないかと思われる。

①「どのような身体的姿勢・態度を示せるようにすることが、保育者としてふさわしいと言えるのか」という問い。これは、保育学、原理的探究を導く問いである。保育実践に関する技術が、言語化が困難な身体知・実践知・暗黙知によって支えられるものであることは指摘されてきた。しかしながら、言葉にしにくいからと言って、言語化の努力を放棄すれば、保育知識は体系的な形で伝達・共有できないし、それを相互的に確認できない。「語りえぬもの」を「語り続けよう」とする努力、保育技術を言語化し、知の体系とする努力（保育学の建設）が求められるゆえんである。当然のことながら、保育者の専門性を論じる際には、専門性と、保育者の職業倫理との関連性は、この水準において議論されなければならない。

②「①のような身体的姿勢・態度を示せるようにするためには、どのようなトレーニングの過程が必要とされるか」という問い。これは、保育者養成学、方法論的探究を導く問いである。①で確定されたような身体知、実践知、言語化された知識・技能の体系を獲得し、習熟するためには、どのような方法を採ればよいか、についての方法的な関心に端を発する問いである。②に関しては、隣接の対人援助専門職の養成課程、特に社会福祉士等ソーシャルワーカー、看護師等の医療専門職の養成課程、あるいはかつての保育養成課程を参照する必要があるであろう。

繰り返しとなるが、上記の2つの問題系、およびそこにおける取組みは、保育者の専門性を「資質」として捉えるのではなく、後天的に獲得することが可能な「スキル」として捉えなおしていくために求められるものである。「保育者の基本は人間性・人柄である」とすると、例えば保育者が離職した場合、辞められた園側が、当該保育者には「適性が欠如していた」と考えたとしたら、その考えは、「適性がな

いから辞めたのだ」という自己慰撫、ひいては「辞めたことに、園側の責任はない」というように、「保育者としての能力を伸ばせなかった」ことに対する反省的姿勢の欠落を帰結しかねない。別の言い方をすれば、「保育者の基本は人間性・人柄である」という考え方に立っていると、リアン・カッツの述べるような専門職としての熟達（フィニホカ 1992）やキャリアパスを議論できなくなってしまう。というのも、「人間性・人柄」は、「もはや伸ばしようがない、変えようがない」ものであったり、「伸ばし方、変え方、改善の仕方がよくわからない」ものであるからだ。保育者の専門性を、「（もはや伸ばしようがない）適性」ではなく「（正しい方法論に則れば）訓練可能なもの」、「伸ばせる専門性」として議論し表現することが求められているのである。

この訓練可能な、可視的な専門性の枠組みをデザインする試みの一環として、各都道府県の事業として、現在、導入が進められているキャリアアップ研修を挙げることができるだろう（全国保育団体連絡会・保育研究所編 2017）。

キャリアアップ研修の導入が、保育者の専門性論に及ぼすインパクトとしては、次の三点が挙げられよう。第一に、保育者が、キャリアコースを経る中で、必要とされる専門性は変化していくはずだという認識が示されたことである。保育者としての経験を積んでゆけば、直面する保育実践課題は異なったものになる。とすれば、そこで必要とされる専門性も、質的に変化していくであろうということである。キャリアアップ研修は、当該保育者の経験年数により、研修の内容を差別化・階層化している。

第二に、保育者の専門性は、養成校段階で確定されるものではなく、キャリアコースの中で深化していくものだという認識が示されたことである。従来の保育者養成は、完成教育を旨としていた。取りあえずの形にして現場に送り込むことが養成校の社会的使命の第一と考えられていたのである。その背景には、保育者の継続勤務年数が短く、養成校を出た後の状況から、たいして経験も積まぬうちに離職する、というのが一般的であったため、就職以後の学びが事実上機能してこなかったという事情がある。キャリアアップ研修では、研修修了と、職務の内容、給与が紐づけられている。給与が継時的に改

善するということは、勤続年数の長期化を念頭に置いているということである。

第三に、キャリアアップ研修の受講認定が、都道府県の別を問わず、勤務先を異動したとしても有効であることから、保育者の専門性のモビリティ（移動可能性）が保障されたことである。園ごとの細かなルールや慣習に習熟するというマイクロなものを専門性として見るのではなく、その基礎に存在する体系的かつ汎用的な知識体系が存在するという前提に立たなければ、専門性のモビリティは議論できない。

今回のキャリアアップ研修の導入が、本稿における資質、精神論としてではなく技術論としての保育の専門性論、「自己研鑽」として自己責任化した場当たりの学びではなく、共同的な学び、継続的な学びの中で体系化され、かつ、公的組織によってオーソライズされるということなど、本稿が提起する専門性の進むべき方向性と共有的な要素を持っていることは極めて興味深いと言える。

注

- 1) 日本保育学会が、学会機関誌『保育学研究』において、「保育者の専門性と保育者養成」と題した特集を組んだのは2001年である（『保育学研究』39、(1)）。
- 2) 保育者の専門職性論の議論の下敷きになっているのは、1950年代にアメリカの教育学者マイロン・リーバーマン（Myron Lieberman）が提示した古典的専門職論であろう。リーバーマンは、専門職の条件として、長い訓練期間、倫理綱領の共有など数項目を挙げている。リーバーマンの専門職性の条件は、現在に至るまで、保育者の専門職性を論じる際、しばしば引用されるものである（例えば、保育者論のテキストにおいてリーバーマンの所論を提示しているものとして、増田まゆみの論考がある（増田 2012：93））。ただし、そこでは専門性とは「専門職のもつ要素」とされ、専門性と専門職性は混然と論じられている。専門性を高めることと、専門職としての基盤を確立しステータスを向上させ社会的承認を得ることがいわば渾然として論じられてきているというのが、保育をめぐる専門職論と専門性論の現状である。言い換えれば、専門性を向上させれば、おのずと専門職としての社会的認知が進むであろう、というように、両者の予定調和的な前進が期待・希望されているに過ぎない。本来は、保育者は専門職なのか、専門職でないとするれば、専門職として認知されるためには何が必要なのかという問いと、保育者の専門性とは何か、どのような特質を有していることによって保育者は他の職種と区別されるのか、という問いは別個の問いである。本稿が扱うのは、前者のような保育者の専門職性論ではなく、後者の専門性論である。
- 3) この類の言説は、保育者養成校の教員によっても再生産

され続けている。例えば、竹石聖子「保育者の専門性についての一考察：「人間性」と「専門性」に着目して」『常葉学園短期大学紀要』(42)、2011年、安部孝・石山貴章「保育実践力の育成に関する考察1：実習指導における横断性への着目」『埼玉純真短期大学研究論文集』1、2008年、黒川哲也・光本弥生・森洋介「保育者としての熟達化を促す養成カリキュラム試論：人格的自立と専門性の養成の統一」『鈴峯女子短期大学人文社会科学研究集報』53、2006年など、枚挙にいとまがない。

4) 2013年には、子ども子育て支援新制度の施行に先立って、「これからの保育者の専門性」と題する特集が、『発達』(34、(134)、ミネルヴァ書房)誌上で組まれている。なお、同誌は、2000年にも「保育者の成長と専門性」と題する特集(『発達』21、(83))を組んでいる。2000年特集における寄稿者は森上史朗、佐伯胖、秋田喜代美、鯨岡峻、津守真らであり、2013年特集における寄稿者は鯨岡峻、秋田喜代美、浜田寿美男、子安増生らである。前者の特集では、現場経験のある実践家も多く寄稿していることが特色であり、後者の特集では、浜田、子安のほか杉山登志郎ら、心理学、小児精神医学の研究者が、発達障害に関連させて保育者の専門性を論じていることが特色であると言えよう。2013年の段階では、発達障害への対応だけでなく、保護者支援のあり方も保育者の職務内容に含まれるようになっていた。現に、2013年の特集では、保護者支援の専門性について言及する論者が含まれている。このように、保育者の職務の多様化、拡大に伴い、専門性に関する論の焦点が拡散していく傾向が見て取れる。職務の拡大は、その拡大した職務に新しい専門性の項目を割り当てるといった傾向を生むという点で、後述する項目主義、羅列主義を生み出す要因の一つとなる。

5) 柏女の専門性論は、彼自身が、2003年の児童福祉法改正に伴う保護者への子育て支援の保育者の業務への追加に関して、子育て支援に関する専門性の枠組みが構築されていないという問題意識に支えられたものである。つまり、受信/発信という二元的な専門性へのとらえ方自体が、保護者への対応を念頭に構想されたものと考えられる。

6) 本田の言うポスト近代型能力は、対人コミュニケーション能力を重視するものである(本田 2005)。保育者の専門性論に関して言えば、2000年代以降、「チームワークとしての専門性」(秋田 2013)が重視されていることを指摘しておく必要がある。2000年に、佐伯胖が「学び合う保育者」というフレーズを示し、保育が「チーム」として実践されることの重要性を指摘しているが、これは早期の例である。保育者共同体の中で、自らの役割を自覚し、作業を「分担」し、他の保育者の視点に触れることで「多元的」な保育への視座を確立することの重要性を佐伯は指摘している。このような「保育者共同体」におけるメンバーシップの獲得とその深まりを、保育者の専門性の深化そのものと同一視する佐伯のモチーフは、「目標-実行-評価」という一連のサイクルを重視する「技術的合理主義」を批判することにあつた(佐伯 2000)。つまり、1990年代末から保育実践にも導入され、普及した「PDCA サイクル」に代表されるような、経営学的思考への批判があつたのである。

専門性は、保育者共同体という集団の中で、相互的に構築されるナラティブであると捉えるならば、保育者の専門性は、共同体ごとに生成されるローカルな文化という文脈においてのみ議論されることとなり、秋田が求めるような保育の「神髄」のような普遍的・一般的な専門性論の定義は困難になる(秋田 2013)。共同性としての専門性論は、専門性が構築される場について言及するものであつたとしても、そこで何が、どのように専門性として提示されたのか、については一切語らない。佐伯と秋田の間には、保育者の専門性の形態を、社会構築主義的なものと見なす立場と、その背後、あるいは基礎にある不変の「神髄」を重視する普遍主義との立場との間の葛藤が存していたのである。

7) なお、筆者らは、保育者としての適性として、人格的要素が求められるということをお否定しているわけではない。人格的要素は、保育者の専門性の諸要素を統合する際の核、あるいは基礎として必須のものと思われる。筆者らがここで主張していることは、保育者の職務において人格(あるいは人間性)が必要ない、あるいは重要でないということではなく、人間性、あるいは人格を、保育者の「専門性」だとすべきではない、ということに尽きる。逆に考えてみれば、人間性や人格を全く必要としない、あるいは必要とすることを公言しない職種は、ポスト産業社会における第三次産業の中には存在しないであろう。挨拶ができる、とか、いつもにこやか、とか、口答えしない、とか、指示はちゃんと聞く、とか、返事をする、とかいうことは、保育者だけに求められているわけではない。保育者「だけ」に求められるものを、他職種から保育者を区別しうる弁別点としての「専門性」と呼ぶべきであり、その「専門性」はどのようなものなのかを確定していきたい、というのが筆者らの関心なのである。

参考文献

- 秋田喜代美「保育者とアイデンティティ」森上史朗・岸井慶子編『保育者論の探求』(新保育講座2)、ミネルヴァ書房、2001年。
- 秋田喜代美「総論：保育者の専門性の探究」『発達』34、(134)、2013年。
- 網野武博「保育の原点」網野武博・無藤隆・増田まゆみ・柏女霊峰『これからの保育者にもとめられること』ひかりのくに、2006年。
- 石川昭義・小原敏郎編著『保育者のためのキャリア形成論』建帛社、2015年。
- 磯部裕子・山内紀幸『ナラティブとしての保育学』(幼児教育知の探究1)、萌文書林、2007年。
- 榎澤良彦「保育者の専門性」日本保育学会編『保育者を生きる：専門性と養成』(保育学講座4)、東京大学出版会、2016年。
- 大場幸夫『こどもの傍らに在ることの意味：保育臨床論考』萌文書林、2007年。
- 小川博久『保育者養成論』萌文書林、2013年。
- 柏女霊峰「保育の「今」と「これから」」網野武博・無藤隆・増田まゆみ・柏女霊峰『これからの保育者にもとめられること』ひかりのくに、2006年。

垣内国光編著『保育に生きる人びと：調査に見る保育者の実態と専門性』ひとなる書房、2011年。
北野幸子「保育者の専門性と保育実践の質の維持・向上を図る研修の実態」『子ども学』6号、2018年。
鯨岡峻「保育者の専門性とは何か」『発達』21、(83)、2000年。
小山道雄「保育者の専門性と労働条件」『季刊保育問題研究』(226)、2007年。
佐伯胖「学び合う保育者：チーム保育における保育者の成長と学び」『発達』21、(83)、2000年。
ショーン『専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える』佐藤学・秋田喜代美訳、ゆみる出版、2001年。
全国保育士会編『改訂版：全国保育士会倫理綱領ガイドブック』全国社会福祉協議会、2009年。
全国保育団体連絡会・保育研究所編『保育白書：2017年版』ひとなる書房、2017年。
津守真『保育者の地平：私的体験から普遍に向けて』ミネルヴァ書房、1997年。
戸田有一・中坪史典・高橋真由美・上月智晴編著『保育における感情労働：保育者の専門性を考える視点として』北大路書房、2011年。
ノディングス『ケアリング：倫理と道徳の教育：女性の観点から』立山善康ほか訳、晃陽書房、1997年。
浜口順子「平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性」『教育

学研究』81、(4)、2014年。
平井信義『保育者のために』新曜社、1986年。
フィニ・クリステンセン・モラヴィック『乳幼児教育への招待：新しい保育者の役割・新しい保育の実践』宮原英種ほか訳、ミネルヴァ書房、1992年。
本田由紀『多元化する「能力」と日本社会：ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版、2005年。
増田まゆみ「保育者に求められる専門性とその向上」新保育士養成講座編纂委員会編『保育者論』（新保育士養成講座12巻）、全国社会福祉協議会、2012年。
メイヤロフ『ケアの本質：生きることの意味』田村真ほか訳、ゆみる出版、1987年。
森上史朗「保育者の専門性・保育者の成長を問う：あすの保育者像の構築のために」『発達』21、(83)、2000年。
矢藤誠慈郎『保育の質を高めるチームづくり：園と保育者の成長を支える』わかば社、2017年。
吉田直哉「ポスト近代社会における保育者像：母性・ケアからの脱皮」吉田直哉編著『保育学の遠近法』三恵社、2012年。
吉田直哉「保育者の専門性としての「ケア」再考」『社会臨床雑誌』25巻3号、2018年。

受付日：2018年9月21日

