

# 保育学建設に資する「中間的な語彙」の創造

— 理論＝実践のインターフェイスとして —

吉田直哉

大阪府立大学

## Toward Construction of Paradigm on ECEC in Japan

Yoshida Naoya

Osaka Prefecture University

**抄録：**本稿は、現在の「保育学」言説の問題点を指摘し、それを超克する保育理論を提示しうる保育学の建設に資する語彙の創出に関する提案を行うものである。本稿では、「保育学」の学的基盤の弱さ、およびそれと関連する研究共同体としての紐帯の弱さに起因する養成校教員の学問的コミュニケーションの疎外という隘路を突破するために必要とされる語彙を、グラウンデッド・セオリー・アプローチにおける「中核概念」のアナロジーで捉えなおす。それにより、保育実践の方略をリードするような「中間的な語彙」の創出と構造化という課題に応じる保育学の礎石を据えようとするものである。

**キーワード：**保育理論、保育原理、保育者養成学、グラウンデッド・セオリー

### 1. 「保育とは何か」という問いの過剰と、「保育学とは何か」という問いの過少

本稿は、現在における「保育学」言説の問題点を指摘し、その超克を目指すべく、実践的貢献を実現する保育理論を提示しうるような「保育学」の建設に資する語彙の創出に関する提案を行おうとするものである<sup>1)</sup>。

「保育学」言説の特徴として、学的対象に対する関心の過剰と、学的方法に対する関心の過少を指摘することができる。1980年の時点で既に日名子太郎は、「保育学」の体系化のために、「研究対象」の確定と、「研究方法」の構築の必要性を指摘していた。「“保育学”という科学が体系化されてゆくためには、その基本的条件として、その2点を考えることが必要である」。第一の基本的条件として「保育学の研究対象は何か」を明らかにする必要性を指摘する

(日名子 1980: 94)。その上で、第二の基本的条件として、「研究方法」の確立を挙げ、「特定の科学にもっとも適した具体的方法は、その科学があつかう研究対象に依存するべきものである」と述べる。ところが、日名子は、「保育学」に「もっとも適した具体的方法」の存在を、少なくとも1980年の時点では認めていない。彼は述べる。「保育学は、その研究対象から考えて、生物学、医学、心理学、教育学、社会学、文化人類学など既成諸科学（これを保育関係諸科学とよぶ）の交流点に成立する新らしい科学的分野である」（日名子 1980: 95）。ここで日名子が述べているのは、「既成諸科学」の方法論を借りながら、保育という「研究対象」を、いわば学際的に研究し、それが「交流」し合うという保育学のイメージである。以上を踏まえた日名子による「保育学」の定義は、「乳幼児の心身の成長・発達を促す保

育的行為の場に応じてのあり方とその効果を因果的に説明することを目標とし、保育的行為の構造化とその説明的理解を図る科学である」というものである(日名子 1980:96)。「保育的行為」の「構造化」と「説明的理解」を担うのが保育学だとしている点で、保育計画論と保育方法論への貢献を保育学の担うべき主要な役割と認めている。

この二つの課題は、日名子の指摘から四半世紀経った2006年においても、小川博久によって指摘されつづけている。小川は、保育学を担う場としての日本保育学会(1948年創設)の性格について、次のように述べる。「保育学会は保育学についての基本的な性格を不明確にしたまま、保育をめぐる様々な問題状況を解決するために、必要とされる様々な研究上のアプローチを専門とする人々のいわば、集合体として成立している」(小川 2006:67)。つまり、学問的「性格」についての検討がないがしろにされたまま、「問題状況を解決する」ための、いわば対症療法的な知の産出への要請が、かろうじて「保育学」(およびその担い手としての日本保育学会)の存在意義とまとまりを与えてきたというのである。つまり、「保育学研究は、多様な問題解決のために誕生した」(小川 2006:67)。「問題」が先行し、それへの対応に迫られて、事後的に行われてきたのが「保育学研究」であるとされる。

小川のみるところ、保育学は、保育者にとっての有効な知を産出し、それを言語化する責務を負う。「近代教育福祉制度のもとでの職能としての保育者に必要な専門性の内実となるべき知の確立が保育学の最も基本とすべき課題である」(小川 2006:67)と述べるように、小川は保育者の「専門性の内実となるべき知」を保育学の主たる課題としており、保育者養成学の内容(コンテンツ)として保育学を位置付けている。保育者養成学としての保育学は、単に知を生産するのみならず、その知の現実性を省察的に捉え直すメタ的な性格を持つとされる。「保育者が実践するにあたって、なにゆえにその知が必要なのか、その知によって保育者自身の現状を反省し、その知の有効性や限界、さらには自らの実践の組み替えに寄与するような知である必要がある。そうした知は単に実践に必要な個々の知識であることを越えて、その知を実践とのかかわりの中で、省察

しうる知、つまりメタ的に自分の知を組み替えられる知、すなわち、保育学でなければならない」(小川 2006:68)。

小川によれば、現状の保育者養成は、養成校における「言語によって伝達」される知識と、「経験」を通して伝承・獲得される「身体技法」としての知が乖離し、両者の関連性の検討がおざなりにされている(小川 2006:68)結果、言語知が、身体技法へと転化されたり、逆に身体技法が言語知として蓄積されるということが起こりにくい。「言語によって伝達」される知の中に保育理論が含まれるのだが、この言語知としての理論知が、研究機関としての機能を有しない養成校においては軽視され、「言語によって伝達」される知は、保育原理として養成課程上は位置づけられ、その中核とされてはいるが、それは学問的知としては見なされてこず、周縁化された位置に甘んじてきたという(小川 2006:68)。

我々は、小川と同様に、小川は、学知としての保育学、すなわち「言語」によって構築された保育学の重要性を強調する(小川 2006:70)。そして「保育学」の構成要素たるべき「言語」、語彙の不在こそが、「保育学」の未成熟、あるいは未完成の主因であることを、本稿では指摘する<sup>2)</sup>。

## 2. 「保育学」の不在がもたらす養成校教員間のディスコミュニケーション

「保育学」は、保育者養成校教員によって担われてきた。その言説の生産者が養成校教員であると同時に、その言説のオーディエンス、受容者も養成校教員であるという二重の意味において、養成校教員が言説の主体なのである。無藤(2003)は、日本の保育研究の特色として、①実践的特質、②養成的特質、③文脈的特質、④保育の多様性に応じた研究の多様性を挙げているが、①保育研究が実践と強固な結びつきを取っている点、②養成教育への貢献を重視している点は、まさに養成校教員が保育研究を担ってきたという事情を反映したものであろう<sup>3)</sup>。

ところが、養成校において、「保育研究」を専門分野としている教員は少数派であるのが実態である。というのも、養成校教員は、「保育」を専門としている人(現場経験者)か、「保育」以外の「研究」を専門としている人かのいずれかであるからである。最

新のデータとは言い難いが、2011年の全国保育士養成協議会の専門委員会報告（『保育士養成資料集』54号、「指定保育士養成施設教員の実態に関する調査」報告書Ⅰ所収）を参照してみよう。同報告書は、養成校教員のプロフィール（経歴）についての調査結果を収載している。同調査は、全国保育士養成協議会会員校の教員を対象とし、2399人から回答を得た（回収率44.4%）。調査実施は2011年2～3月である。

それによると、養成校教員の最終学歴は、四大卒24.9%、修士卒37.6%、博士（満退含む）28.7%である。つまり、養成校教員の三分の一は、大学院在学経験がなく、研究の方法論についての基礎的なトレーニングを受けていない。

所有資格・免許は、中学校教諭50.2%、高等学校教諭49.9%、小学校教諭21.6%、幼稚園教諭19.6%、保育士15.8%となっている。驚くべきことに、養成校教員が最も多く持っている資格・免許は中・高の教員免許状であり、保育士資格取得者は2割に満たない。

専門領域は、保育系18.9%、教育系16.3%、心理系13.5%、音楽系11.5%、福祉系10.3%、体育系9.5%であり、その分散は大きい。上掲の保有資格・免許における幼稚園教諭免許状取得者と、保育系を専門領域とする者の割合が近似していることから、「保育系」を専門領域と回答した教員は、幼保の免許・資格取得者であり、かつ、現場経験者であることが推測される。つまり、「保育」が専門だと自己認識している養成校教員は、現場経験者であり、かつ研究者としての基本的トレーニングを大学院で経ていない可能性がある<sup>4)</sup>。

養成校の人的構成は、上述のように学歴、専門分野（取得資格）、職務経験が多様であり、この多様な人間たちが、「養成校」という組織を構成し、保育者養成という単一の仕事を協同して遂行する必要に迫られている。そもそもバックグラウンドを異にする人間の集合体であるから、そこには所与の語彙（それは「常識」の言語化でもある）が存在しない。

養成校内で、教員同士が学的コミュニケーションをとるためには、そのための共有的な語彙が必要となる。だが、この語彙の創出というミッションを、保育者養成学としての保育学は充分担いえてきたの

であろうか。保育者養成学としての保育学を担うエイジェントは、「保育原理」を担当する教員であったはずである。しかしながら、前出の小川が指摘するように、「保育原理を担当する教師」は、「研究者として養成された自らの学問的出自は、その大部分が心理学研究室あるいは、教育学研究室であり、保育問題に対する探究を保育学として自覚することもあまりなかった」（小川 2006：68）。この事情は、「四年制大学や大学院に保育学という講座がきわめて少な」かったため（小川 2006：68）、「保育原理を担当する教師」が必ずしも「保育学研究者」でなく、「保育学」の創出が養成校の内部においてなされてこなかったのである。

### 3. 保育学説史の展望と現在のドミナントな保育言説の性格

柴崎正行は、戦後における「保育学」学説史をレビューする中で、1948年の日本保育学会の設立が、「保育に関する諸問題を科学的に研究するという目的」を持ちつつなされたと指摘している（柴崎 1997：141）。日本保育学会設立趣旨に関する柴崎の指摘で重要なのは、保育学が①「問題」を対象とする学問であると位置づけられていた点、②「科学的」手法をとるとされていた点で、特に②「科学的」手法の探究という主題は、昭和50年代までの学会の主流を占めていたという。「保育の科学化を目指すのが保育学の目的」とする論者が日本保育学会のメインストリームを成したと柴崎は言い、その例として日名子太郎を挙げる。ここで問題なのは、保育の「科学」化と言ったときに、具体的にどのような「科学」を連想するかという点である。つまり、保育「科学」のモデルとなるディシプリンを、既存の「科学」のうち、どれに照準するかという問題である。

科学モデルを既存のディシプリンのいずれに設定するかという問題は、当時においても意識されていた。「この頃の保育学は科学性を唱えてはいてもまだ独自の的方法論が確立されたわけではなく、教育学、心理学、医学などの方法論を乳幼児を対象に用いていたにすぎない。したがって、有機的、総合的な学問分野というよりも、それらの分野の研究者が対象の共通性を基盤にして連携していた」。つまり、方法論の自立という課題に取り組む以前に、「乳幼

児」という「対象」に、既存の複数の「科学」の方法論をいわば応用することによって成立していたのが「保育学」であり、そこでの保育学は「保育を対象とする学問」という以外に共通性、あるいは求心性を持ち得ていなかったのである。

隣接科学の「適用」とは別の方途として提示されたのは、「発達保障に視点を置いた乳幼児学」、発達という規範的語彙の導入による保育学の「総合科学」化という道筋である。守屋光雄のように、「発達心理学を中核としながら、医学、福祉学、社会学、行財政学など近接各分野を多面的、有機的、総合的に包括する理論的、実践的総合科学」と保育学を位置づける道である。この構想では、「発達」を規範化し、それを価値として「保障」するために、既存の諸科学を総動員するというフォーラム（場）として保育学が位置づけられる。ここでは、保育学はもっぱら、規範としての「発達」概念の明確化と、「発達」に対して既存の諸科学がどのように貢献しうるかを提案する判定役を担うことになる。

如上の保育学の「科学」化という試みとは別の形で、保育学の再定義が行われたのは、柴崎によれば、昭和60年代であったという。保育学を、対象によって定義するのではなく、保育学の方法論としての自立を図る動きが生じてきたのである。

1980年の段階で、日名子太郎は、保育学の「科学化」は単なる科学的手法の借用によっては成立し得ず、「保育の本質」に即した「独自の方法」を創出する必要性を主張していた。「かえって科学的であろうとして、すべての面にわたって科学的手法を用いようとするの余り、保育の本質を見失ないかねない場合もあるから余程注意しなくてはならない。保育学には、保育学独自の方法があり、それを今後、漸進的に案出していかなくてはならない」（日名子1980：98）。保育学の方法論的自立という願望は、保育学の「科学」化とその行き詰まり、「近代科学」への懐疑の提出というポストモダンの言説状況の出現による「科学」概念の拡散を経て、1980年代後半から前面化してきたように見える。

「保育学的方法論の探求」とも言うべきこの動向は、方法論としての意味論的ターンを志向した。この意味論的方法論においては、保育学の対象としての子どもは「人間」とされ、「人間」に対する「理

解」のための方法論の確立こそが、保育学の方法論的自立のための必須の条件と考えられた。ここにおいて、保育学の方法論とは、「子ども理解の方法論」とほとんど同値か、少なくともそれを核心とするものとして構想される。つまり、保育学は、子ども理解のための学問として位置づけられるのである。例えば、森上史朗の「保育への人間科学的アプローチ」を、この潮流に位置づけることができる。森上は、保育学のように生きた人間を対象とする学問分野では従来の自然科学的な手法ではその行為の意味が理解できないとし、相手との関係の中に身を置く現象学的手法によって共感的に意味を理解することが必要となることを主張した。森上によって提起された保育学方法論を「現象学的な方向性」において探求したのは、柴崎によれば津守真を嚆矢とする。この「現象学的」保育学、つまり現象学的に子どもを「理解」することを方法論の核心に据える傾向は、現在にまで継続しているというのが柴崎の見立てである。「現在の保育学は保育を人間現象としてとらえており、保育において展開される生きた保育的状況に参加してその意味的世界を共感的・分析的に理解することにより、その保育の妥当性の根拠を検討し、それをより有意義なものにする学問という方向性をめざしている」のが、現在の保育学のドミナントな潮流である。

現在の「保育学」におけるドミナントな潮流に対する柴崎の見立ては、山内紀幸の「保育学」言説に関する分析と重なり合う。山内は、現在の「保育学」言説を成り立たせている二項コードの存在を指摘した上で（山内 2007：149-156）、保育学の代表的な言説の生産者として、平井信義、大場牧夫、小田豊、津守真、鯨岡峻らを挙げ、その言説の特色を抽出しようとしている。山内によれば、「保育学」言説は「全人的・直観的な研究」を志向し、これは「数量的・客観的な研究」に対置される。さらに、「保育現場と一体化した研究」が推奨され、その背景には「状況的・可変的な発達観」があり、「連続的・固定的な発達観」は退けられるという。現在の保育学言説は、遺伝的な素質が年齢に即して段階的に発露してくるとする「発達心理学」のもつ発達観を問題視し、「保育者と子どもとのかかわりの中で立ち現れてくる個別の発達」を重視するようなコードを有し

ているというのである。

現在の保育のドミナントな潮流を形作っている津守真らの所論に対する有効な批判は、やはり小川博久が提起している。小川の指摘する津守の問題点は、「保育者の実践は個人の行動の自由な変化にのみ焦点をしばればよいと考えてしまった点」（小川 2016：78）にある。そこからは、「子どもどうしのかかわり」や「集団保育」における保育者の役割というような、「状況的背景」の中で生起してくる「保育の実現」が捨象されているという点で「形而上学的」である（小川 2016：82）。こういった津守の理論的な欠点は、「外的事実をとらえることを捨てて、幼児の内面世界と向き合う方法を志向」することから生まれてきたものであり、「実証主義的研究方法の放棄」という、上述の保育学言説を規定する方法論的転換と軌を一にするものである。「幼児の内面世界」が、個々の子どもの「うち」にある「生」の体験である以上、それは個別のもの、独自のものとならざるを得ない。それを認識しようとする津守の「現象学的な本質直観」も、個々の子どもの内面に向けられたものとなるから、結局、保育者と子どもとの一対一の関わりのみが焦点化されることになる（小川 2016：82）。そこには、「外面的な事実をいくら重ねても、そこからは何も明らかにならない」という方法論の放棄あるいは諦観が伏在しているという。

#### 4. 現在の保育学が抱える問題とは何か：「中間的な語彙」の不在

「保育学」をめぐるディスコミュニケーションという問題は、保育研究を統合する、あるいは隣接諸科学を架橋・交流する（交通整理する）〈場〉としての保育学の不在という問題と重なり合っている。「保育学」は、学問独自の手法を供えているわけではなく（つまり方法論によって規定されたカテゴリーではなく）、対象によって規定されたカテゴリーであると認識されてきたのである。言い方を変えれば、「保育」「子ども」とその周辺を対象としていれば、それらは全て「保育学」でありえてき（てしまっ）たということである。

「保育」「子ども」という対象へのアプローチは、日名子が指摘したように、心理学的手法、社会学的

手法、哲学的手法（現象学的手法を含む）、歴史学的手法など様々なアプローチが可能であるが、現状では、心理学者による保育研究、社会学者による保育研究、思想研究者による保育研究、歴史学者による保育研究が併存しており、それらの間はほとんど没交渉であり、学際的な交流あるいはディスカッションが活性化しているとは言いがたい現状にある。それを引き起こしているのが、交流するための語彙の不足であるというのが本稿の仮説であった。前述のように、養成校教員同士のコミュニケーションのための語彙、保育研究を行う相異なるディシプリンに依拠する研究者同士のコミュニケーションのための語彙、これらの語彙がいずれも欠落している。これらの語彙は、既存の隣接諸科学の中から借用するわけにはいかず、新たに創り出す必要がある。このような共通語彙を案出するのが、本来の保育学の任務のはずである。

隣接諸科学の保育学的再構築を図るため、保育学を「基礎学」の上に建設しようとするいわば二階建工法を提案しているのは汐見稔幸である。この「基礎学」が、いわば諸科学の共通語彙を提供するリソースとして機能する。汐見は、「人間学」を保育学の「基礎学」として位置づけようとする。人間学の知見を「応用」「適用」することによって総合科学としての保育学を作ろうとするのではなく、人間学を基礎学として、既存の関連・隣接諸科学の知見をその上に再構成・再構築しようとする試みである。汐見は言う。「教育学とか保育学というのは [中略]、他のさまざまな学問を借りながら自分たちのやっっていくことを説明していくというところがある。そうした基礎学を置かざるを得ない」（汐見・久保編 2016：109）。汐見が述べているのは、隣接諸科学を借用しながらも、それらの知見を対外的に「説明」するための語彙のリソースとして基礎学が定義されるということである。汐見によれば、基礎学として、心理学、生物学、医学などを選択することもできるし、社会学や哲学、人間学を基礎学にすることもできる。ただ、汐見が人間学を基礎学として提案するのは、彼のいう「人間学」が、「脳科学」や「遺伝学」と反目し合わない融通性を有しているからである。「関連諸学の知見を貪欲に吸収しながら、今まで自明だと思ってきたものをすべて疑い直すと

いうか、そうやって基礎学をもう一度確認して、保育学をはっきりと、こういった学問を基礎として保育理論をつくりあげる必要がある（汐見・久保編 2016：110）。つまり、汐見の見るところ、「保育理論」というのはあくまで基礎学が提案するものであり、隣接諸科学そのものの直接的移入ではない。「保育理論」を生成しうるリソースとしての基礎学は、「議論」のためのフォーラム、学際的交流のプラットフォームの形成・維持のために必要なのである。

ここで重要な、かつ懸念すべきことは、柴崎や山内が現在ドミナント（支配的）となっていると指摘するような保育言説、特に現象学に範を取るような、「子ども理解」を中心とする言説が、汐見の言うような隣接諸科学をも巻き込んだ議論的交流のプラットフォームを形成する「基礎学」としての機能を全く果たしていないということである。2019年現在、「保育学」を冠する最新の著作である西隆太郎の著作（西 2018）において主題的に取り上げられているのが倉橋惣三と津守真であるが、この二者は子どもと保育者の関係性を現象学的に見て取る、いわば保育者から子どもに対する理解の方法論の提示者として扱われている。

西に対しては、小川が津守に対して向けた批判がそのまま当てはまる。西は、「子どもたちとの人間的な出会いを通して、実践と研究を結ぶ新たな保育学を探究」することを課題として挙げている（西 2018：ii 傍点引用者）。そのために必要な「考え方」として西が挙げるのが「関係性と相互性」「イメージと物語」「人間的な視野」である（西 2018：iii）。これらはいずれも、子どもを「理解」あるいは「解釈」するために必要な基本的前提である。つまり、西が言う子どもと「出会う」ことは、子どもを「理解・解釈する」とほとんど同値である。つまり、西にとって、「保育学」とは、子どもの「心の世界」「気持ち」を「理解」「解釈」するための方法論を意味している（西 2018：vii）。「保育者にとって、行為の意味を理解し解釈することは、基本的な行為である」（西 2018：vii）ことは到底否定しがたいが、なぜ保育者の行為の方略について、西は何も語らないのであろうか。西に見られるような保育者の行為の方略について語る方法論の欠如は、子どもの行為の理解を通して子どもの「心」を理解すれば、おのず

から保育者は適切に子どもに行為する（関わる）ことができる、と西が暗黙のうちに前提していることの帰結であろう。このような、理解論への方法論の塗り込めこそが、小川は指摘していなかった現象学的保育言説の大きな問題点なのである。

現在のドミナントとなっている保育学言説のリソースとなっている倉橋や津守のテキストには、学問的レファレンスが極めて少なく、倉橋や津守のテキストを、学問的な思想空間の座標軸上に定位することは困難である。このような思想史的断絶に加え、詩的＝私的な子どもとの一回性の関係記述が前面化され、それによって編み上げられたテキストが「保育学」と呼称されていることは、それを媒介とした言説の「場」としての「保育学」の成立をさらに困難にさせる。津守と共に保育記録を蓄積した本田和子は、子どもを「観る」ことが「身体感覚や情動」という、保育者の個人的な感覚に依存するため、それを記述するためには「科学の言葉」よりも「文学（詩）の言葉」が使用されると述べる（秋田 2016：99）。「観る者」としての保育者が、子どもと共存する場から切りはなせない存在として位置づけられている以上、その記述も、他者への転用可能性を持たない（一回限りの、掛け替えのない現象である）という特質のゆえに、方法論への転化ないし昇華をかたくなに拒むものにならざるを得ないのである。このような詩的＝私的な言語あるいは物語の紡ぎ出しとしての保育学は、一回性＝普遍性の中に塗り込められたものであり、学問的交流のプラットフォーム建設に資することがない。というのも、このような詩的＝私的な子どもとの関係性記述は、まさにそれが一回限りの「動かしがたい、否定しがたい厳然たる事実」と記述者自身に観念されているがゆえに、自らの言説の前提を相対化し、議論の対象とすることを許さないからだ。

つまり、一回限りの過去を物語として後付的に、あるいは後出的に記述しているのに過ぎないから、その言説は未来における実践をエンパワーメントしない。それは子ども「世界」に対する理解の方法論であり、保育方法論、保育計画論ではない。つまり、保育者はどうすればよいか、については何も語らない。物語（ナラティブ）としての保育言説は、事後的な語彙（後理論）であり、「前理論」では

ない（ヴェーニガー 2010）。理解の方法論は「後理論」に傾斜する。「前理論」が方法論、つまり実践をエンパワーメントする、あるいは実践を生成する理論である。実践を生成するためには、適度に抽象的・適度に具体的でなければならない。つまり、既存の保育学言説は、保育者の行為を導く「中間的な語彙」を提供していないのである。

保育学における「中間的な語彙」とは、コルトハーヘンが教師教育学、特に教育実習生の指導において重視している「小文字の理論（フロネーシス）」に相当している。コルトハーヘンによれば、「小文字の理論」とは、「実習生自身の経験に近く、どう行なうかを決める際に役立つような状況の把握を促してくれるようなシンプルで具体的な原理」（コルトハーヘン編 2016：168）である。本稿においても、理論による行為へのエンパワーメントというコルトハーヘンの強調点は共有されている<sup>5)</sup>。

既に、教師教育学をめぐることは、教育学の学知、知識と教育実践の関連についての議論が展開されてきている。秋田喜代美がギボンズを引用しながら述べているように（秋田 1999）、教育学における「研究」をめぐることは、それが生み出す知識の二つのモードの存在を前提とし、その両者の「関係」を結び直すことが必要となる。知識の二つのモードとは、「モードⅠ」が「研究の価値がその学問の内的規範や論理によって規定され、研究成果の評価は学問の知識体系の発展にいかんにか貢献しているかを同業者がピアレビューし評価することによって決まる」言説のパターンである。それに対して、「モードⅡ」は、「社会に開かれた知識生産活動」によって生じる知識であり、「解決に取り組むべき現実の課題が研究テーマとなる」。それにより問題への「解の共有」を目指すのが「モードⅡ」である。重要なことは、「複数のモードⅠ的な知識から課題解決に必要な知識を配置すること」が、「モードⅡ的な知的生産の重要な役割」であるということである。秋田が強調するように、「モード間の関係を基礎と応用、学問と実践という二分法で捉えない」ことが重要である。つまり、「モードⅠ」の応用的言説が「モードⅡ」なのではない。「学問的研究は基礎という発想」を乗り越えて、「モードⅠ」の「モードⅡ」への変換あるいは再構成、「モードⅡ」の、「モードⅠ」へのリソース

化など、両者の関係性の編み直しこそが求められることを秋田は強調した上で、「教育の知の生産活動」を行う「大学の研究者」が今後、自覚的に両モード間の言説的変換を果たしていくことを期待するのである。「モードⅠ」が、汐見のいう「基礎学」に相当するとすれば、「モードⅡ」は、この「基礎学」の「問題」の次元における展開であり、問題の「解」へと向けた言説の再編成が、実践という問題の文脈に即して試みられることになる。その結果産出された「モードⅡ」化された「モードⅠ」、あるいは「問題」の文脈をくぐることで「モードⅠ」と「モードⅡ」が止揚された新しい知こそが、本稿において「中間的な語彙」と呼ばれる言語知に他ならない。

保育学における「中間的な語彙」の不在という問題は、山内紀幸が指摘する保育界独特の語法、山内の言う「保育指導案ジャーゴン」（山内 2007：201）の問題点とも重なり合う。保育者が多用する独特の語彙や言い回しである「保育指導案ジャーゴン」は、「保育者が保育で目指すべき保育内容を何も示さない」、「何が子どもにとって必要な環境で、教材なのかという具体的な語りができない」、「けっして評価言語として要件を満たしていない。「〇〇くんは楽しさを味わっています」「〇〇さんは心情が育っています」と言っても、それは具体的にどういった姿を指すのか、何も示さない」というような、具体性を欠如させていることを山内は問題視している。この具体性の欠如という問題は、上述の現象学的保育学が生み出す一回限りの関係性を解釈することだけに留まるようなミクロ的すぎる語彙にも共通する問題である。これらの語彙はいずれも、極度に文脈依存的であるために、今後の実践をエンパワーメントしない<sup>6)</sup>。

この問題への山内の対案は、「保育指導案ジャーゴン」を「細分化」することで「具体的な評価言語」を創出するというものである。その「評価言語」は、保育者の間で「お互いに語り合うことができる」共通性、共有性を備えるものである。つまり、「保育指導案ジャーゴン」は、具体性を欠く空虚な語彙であるために実践をエンパワーメントしえないので、具体性が見えてくるまで「細分化」して外延（意味内容）を「小さくする」ことを提案しているのである。逆に、現象学的保育学が生み出す「一回限りの関係

記述」は、当事者以外に適応不可能であるという点で、小さすぎる。小さすぎるがゆえに、実践をエンパワーメントしえない。本稿が「中間的な語彙」の必要性を訴えるのは何より、「中間的な語彙」こそが実践をエンパワーメントする「前理論」の構成要素になりうるからである。

## 5. 保育学の構成要素としての「中間的な語彙」の創出

本稿における提案は、山内の言う「細分化」された語彙、あるいは「中間的な語彙」を、グラウンデッド・セオリー・アプローチにおける「中核概念」のアナロジーで捉えるというものである。グラウンデッド・セオリー・アプローチの提唱者のグレイザーとストラウスによれば、それは「こまごまとしたデータを関連づけ、体系化し、理解し、かつ彼らが関心を抱いた社会現象がどのように行われているのかを説明する、ある基本的な概念—中核概念—を取り出す」ことを目的にする（フリック 2016：24）。グラウンデッド・セオリー・アプローチとは、社会調査などにおける質的調査データなどの分析手法の一つであり、インタビューなどによって得られたデータ（言説）に、コードを付け（コーディング）、そのコードをもとに理論化を行う手法である。語り・言説としてのデータをまず文章化し、その文章を細かく分断した内容に具体的なラベルを付けて、そのラベルをさらにグループ化したりグループを関連づけたりすることで現象を表し、ラベル間・グループ間の関係性を明らかにしていく。グラウンデッド・セオリー・アプローチにおける「中核概念」は、生成段階においては「後理論」だが、それが具体的行為の意味づけに関する概念であるという点で、後続の行為を導き出す「前理論」としても機能する。

フリックの言う「こまごまとしたデータ」は、「事例」に当たるのであり、「事例」の「関連」を説明する概念を提示するのが保育学の役割であるということになる。本稿では、「中核概念」を「中間的な語彙」と呼び直したい。「中間的な語彙」は、バカでかい理念・タテマエとしての概念（例えば、人権、子どもの最善の利益、子どもの心への寄り添い、受容と共感、子どもの全面的発達の保障、など）と、ミ

クロ文脈に依存した局地的ジャーゴンとの中間にある語彙である。そして、①中間的な語彙の創出と、②中間的な語彙と他の中間的な語彙の関連性、接続の態様を吟味する営みとして「保育学」を位置づけたい<sup>7)</sup>。

本稿の言う「中間的な語彙」は、第一義的には、保育者の実践についての語りから抽出されるものを想定している。ところが、本稿の言う質的研究法を転用した意味的・解釈的方法は、学的言説を含む保育言説に適用することも可能である。対象が保育者のナラティブであっても、「保育研究者」が生み出す言説であっても、そこから中核概念、すなわち「中間的な語彙」を抽出し、複数の「中間的な語彙」間の関連性を精査し、語彙のコンステレーションの提示を目指す本稿の提案する方法論を適応しうる。

筆者が、保育学の構成要素としての「中間的な語彙」の創出の方法論として、グラウンデッド・セオリー・アプローチという質的研究法にモデルを採るのは、質的研究法が語彙の創出を本旨とするということの他に、保育学言説が、保育実践の意味づけとその実践への再応用を目指すという保育者養成学的性格を担うからである。保育実践の意味づけと実践への再応用が可能な「中間的な語彙」こそ、小川が言うような保育者養成学としての保育学の構成要素となるものである。

本稿が提案する「中間的な語彙」の抽出・創出のための実際のプロセスは四つの段階からなる。①語りのテキスト化、②意味的ユニットの抽出、③ユニットのカテゴリー化、④カテゴリー間の関連化である。まず保育言説を、単位化（ユニット化）する。それ以上分割できない単位まで、語りを分割する（言説素への分解）。第二に、複数の言説素（ユニット）を意味的な集合にまとめる（カテゴリー化、コード化）。言説を一段階上位のメタ的意味へと抽象するプロセスであるから、このプロセスが肝要である。カテゴリーを命名し、意味付与する。当然のことながら、カテゴリーは複数登場しうる。カテゴリーの名称は、相互に違いが分かるようにしておく必要がある（相違点の具体化）。カテゴリーの下に、サブカテゴリー（下位のカテゴリー）を設けることもできる。カテゴリーが複数抽出できれば、カテゴリー同士の関連化の作業を行う。複数のカテゴリー



ごとの水準が異なると関連化ができない。カテゴリー生成のプロセスは一段階の抽象化のプロセスである。この抽象化が、「一段階」に留まることが重要である。つまり、あまりに小さい、具体的すぎるカテゴリーでも不適切であり、かといって、バカでかすぎる、抽象的すぎるカテゴリーでも不適切である。ここでいうカテゴリーの名称こそが「中間的な語彙」に相当するのであり、カテゴリー相互の関連性を命題化したものが「理論」に他ならない。ここでいう「中間的」とは、保育実践者にとって具体的な行動の指針となる水準である。

以上のような手法は、言説に対して客観主義を採るわけではなく、実践への応用可能性、変容可能性を常に念頭に置くと言う意味で実践との連絡を確保しようとする点では、プラグマティックでさえあるという点で、前述の小川のいう「保育理論」である。

我々は、「保育学」がコトバで構成されているということを再反省する必要があるのではないか。保育学の構成要素としての保育研究は、コトバで構成されるよりほかないという単純な事実を意識化する。言い換えれば、コトバの質こそが、「保育学」の質、すなわち理論としての水準を決定するのである。

#### 附記

本稿は、日本保育者養成教育学会第4回研究大会（2020年3月、福山市立大学）において、口頭発表される予定であった草稿を含む（当該研究大会は不開催）。なお、本稿のアイデアは、筆者が行った「保育者養成校教員にとって「質的研究」とは何か」と題された近畿ブロック全国保育士養成協議会2019年度総会講演（「保育者養成校教員にとって「質的研究」とは何か」、2019年4月、神戸女子短期大学）を準備する過程において萌出したものである。

#### 注

- 1) 本稿においては、小川（2016）に依拠して、「保育思想」を「保育という現象についての総体的観念」およびその言語化された構築物とし、「保育理論」を、「保育思想」のうち、「保育実践との関係を具体的に明らかにできる」言語的構築物とする。本稿における「保育学」は、「保育理論」を産出するための営為の総体とその成果物である。
- 2) 小川のいう「確かな知」としての保育学が未成立である中で、保育の学的コミュニケーションは、幼稚園教育要領、保育所保育指針など「告示」の語彙を援用する形で行われてきた。公的文書の語彙が、交流のための理論的語彙、学知的語彙を機能的に代替するという状態が生み出されている。ただ、保育所保育指針などの「大綱」は、それ

が「大綱」であるがゆえに、つねに抽象的であり、それを読む者の創造的な補完を必要とする。その読み手（受け手）側の補完によって、「遊び」「生活」「子ども」などの中心的概念の内包は、ほとんど無限に微分化していき、それらの中心的概念のみによって学問的コミュニケーションを成立させることは不可能である。各々が脳裡に思い描いている内包が異なるためである。

- 3) 「保育学」をタイトルに持つ書籍は、保育原理のテキストであり続けてきた事実からも、無藤の指摘する保育研究の「養成的特質」が読み取れよう。戦後初の「保育学」を書名に關した山下俊郎『保育学概説』（恒星社厚生閣、1956年）から、日名子太郎『保育学序説』（福村出版、1966年）、鯉坂二夫・寛田知義・中島誠共編『保育学概論』（ミネルヴァ書房、1967年）、山根薫・森重敏・高橋種昭編『保育学概論』（東京同文書院、1971年）、守屋光雄『保育学原論：乳幼児の発達保障と保育』（朝倉書店、1976年）と、戦後刊行されてきた「保育学」書籍は、「概説」「序説」「原論」などをタイトルに持つことからわかるように、保育学生、特に初学の学生が読むことを想定としたテキストである。保育学生を対象とした「概論」や「序説」など入門的著作しか刊行されていないことに、学的深化ないし発展の弱さを読み取りうる。
- 4) 対象地域は限定的ではあるが、全国保育士養成協議会九州ブロック会員校に対する2019年の調査（55校中35校から回答）でも、おおよそ同様の結果が示されている（門田ほか2019）。それによると、中・高のみの免許状を有するのが24.3%、保幼のみが15.1%であった。中高教員免許の教科は、音楽、保健体育、美術、国語の順に多い。最終学歴は修士課程修了が46.6%、満期退学を含む博士課程修了が33.1%で、四大卒以下は20.3%ということになる。修士課程修了以上の8割が保育実践なしと回答している。
- 5) ただ、コルトハーヘンにおいては、「大文字の理論（エピステーメ）」、つまり書籍や研究論文にテキスト化された理論の価値が不当に低く見積もられており、かつ、「大文字の理論」と「小文字の理論」の相互作用、特に前者から後者への翻訳可能性について十分な検討がなされていない。コルトハーヘンにおける「大文字の理論」は、上記の汐見が指摘する「基礎学」とオーバーラップする。コルトハーヘンにおいては、「基礎学」、すなわち「大文字の理論」の「小文字の理論」化のプロセスが検討されていない。
- 6) さらに、これらの詩的＝私的言語は、他者との共有可能性を重視しないため、独我論（その「我」が一人称複数であろうとも）に陥る。
- 7) 本稿における「保育学」の位置付けは、宮澤康人が教育学に即して提案した「教育の論理学」の保育におけるカウンターパートとも言えるであろう。宮澤は、早くも1984年（「座談会：史哲研究室10年をふりかえる：史哲における新たな教育学をめざして」東京大学教育学部教育史・教育哲学研究室『研究室紀要』（10）、1984年）、教育史研究、教育哲学研究の「教育学」に対する貢献を論じる中で、「教育学独自の概念を設定して、それを論理的に吟味し、構成していく」作業を行う「教育の論理学」の必要性を唱えている。宮澤は、「緻密なモノグラフィックな研究が、歴史

的研究にせよ理論的研究にせよ、非常にタコツボ的になっていく」現状が、教育史研究者、教育哲学研究者の「不安」を掻き立てているにもかかわらず、「いろんなテーマを媒介する共通概念がないためにやむをえずそうになっていく」現状を批判している。不可欠な「ほんとの研究交流」を可能にするためには、教育学独自の概念の吟味と構成が不可欠であると宮澤は言う。

#### 参考文献

- 秋田喜代美「「モードⅡの活動による教育研究と教育」を考える」香川大学教育学研究室編『教育という「物語」』世織書房、1999年。
- 秋田喜代美「保育学としての問いと研究方法」日本保育学会編『保育学とは：問いと成り立ち』（保育学講座1）、東京大学出版会、2016年。
- ヴェーニガー「教育における理論と実践」（宮野安治訳）、『教育学研究論集』6-7、2010年。
- 小川博久「保育学の学問的性格をめぐって」『研究紀要：人文学部』17、2006年。
- 小川博久「保育を支えてきた理論と思想」日本保育学会編『保育学とは：問いと成り立ち』（保育学講座1）、東京大学出版会、2016年。
- 門田理世・渡邊由恵・阪木啓二・原陽一郎・小栗正裕・大谷朝・山田朋子「保育者養成校における保育政策情報収集に関する一考察」『2019年度全国保育士養成セミナー実施要項』全国保育士養成協議会、2019年。

- ギブス『質的データの分析』砂上史子ほか訳、新曜社、2017年。
- コルトハーゲン編著『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリティック・アプローチ』武田信子監訳、学文社、2010年。
- 佐藤郁哉『質的データ分析法』新曜社、2008年。
- 汐見稔幸・久保健太編著『保育のグランドデザインを描く』ミネルヴァ書房、2016年。
- 柴崎正行「わが国において保育学はどのように探求されてきたか」『東京家政大学研究紀要』37集、(1)、1997年。
- 津守真「保育学の発展の必要」『幼児の教育』67、(1)、1968年。
- 西隆太郎『子どもと出会う保育学：思想と実践の融合をめざして』ミネルヴァ書房、2018年。
- 日名子太郎「“保育学”の学的性格に関する一考察」『論叢』(21)、1980年。
- フリック『質的研究のデザイン』鈴木聡志訳、新曜社、2016年。
- 無藤隆「保育学研究の現状と展望」『保育学研究』70、(3)、2003年。
- 山内紀幸「保育ジャーゴンの研究：社会文脈実践家としての保育者」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。

受付日：2020年3月2日