

津守真における「省察」する保育者の反専門職的特質

吉田直哉

大阪公立大学

Criticism of Tsumori Makoto's thoughts on reflection of childcarer

Yoshida Naoya

Osaka Metropolitan University

抄録：本稿は、児童心理学者・津守真の保育者論において、保育者に求められる「省察」が、専門性の枠を逸脱することを指摘するものである。津守は、子どもの内的世界を理解するための二つの前提を指摘する。すなわち、①生活の共有、②幼児期の共有である。保育者として成長することを、子どもとの関係の深まりそのものと見なすため、その子ども以外の子どものかかわりを始める場合は、そのたびごとに保育者の専門性は初期化される。生活を共にすることによって解釈＝省察（再解釈、解釈の更新）が可能になり、その解釈の精度の向上が専門性の深まり自体だとすると、保育者の専門性は、保育者自身に内在するものではなく、特定の子どものかかわりに限局された個別文脈的な関係性だということになる。津守における専門性の個別文脈化は、専門性の応用可能性を把握不能とすると同時に、個々の保育者における専門性の獲得・蓄積についての検討をも不可能にする。

キーワード：保育者の専門性、情緒主義、専門職論、現象学的保育研究

はじめに：対象と先行研究の状況

本稿は、児童心理学者・津守真（1926-2018）の保育者論において、保育者に求められている「省察」が、人間現象という普遍的な概念に依拠させられることによって、専門性の枠を逸脱することを指摘するものである。それによって、保育者の専門性として、保育者自身の心情・情緒的側面を位置づけることの問題性を議論するための契機を提供しようとするものである（本稿において専門性 professionalism とは、高度な教育・訓練の結果獲得される特殊な知識 expertise および技能 skill を意味する。専門職 profession は、professionalism を有することを前提とする知的職種を意味する）。

津守は1926年東京に生まれ、1948年東京帝国大学文学部心理学科を卒業、1951年から2年間ミネソ

タ大学大学院に留学する。帰朝後お茶の水女子大学に就職し、同大在職中に、子どもの具体的な生活の姿から精神発達の様相を多面的にとらえようと試みる「乳幼児精神発達診断法」を公刊した（1961年）。1983年に同大を退職（その後名誉教授）、愛育養護学校校長に転じる（～1995年）。愛育養護学校在職中は、校長として障害児（乳幼児ではなく、学齢児童・生徒）と交流して、その過程を「保育」と呼び、その体験を綿密な記録として発表する。それらはのちに『保育者の地平』（1997年）に集成された。2000年より、日本保育学会第5代会長を務める（～2003年）。2018年に92歳で病没している。

津守は、1970年代から、オランダの現象学的教育学（特にユトレヒト大学のエディット・フェルメール）に刺激を受け、保育実践への解釈的方法を、単

に保育研究法としてではなく、「保育方法」として取り入れようと試みている。津守は、「一つの行為の意味を考えるのに、行為者の生活に内面的に参加し、その子どもの生活を展開しつつ、その動力となっている意味を発見しようとするのが、保育における方法である」（津守 1997：288）と述べ、「意味」への探究が、生活への内面的な参加とされることを強調し、保育方法と、保育研究法が分かち難いとする。本発表が扱う「省察」も、保育研究法であると同時に保育方法としても提示されているという特色がある。

前述の通り、1983年にお茶の水女子大学を退職後、愛育養護学校の障害を有する児童・生徒たちに対する「保育」を通して、津守は科学研究・実証主義的研究から「観察者の主観的解釈による子ども理解」に基づく研究へと「転回」を遂げた（鳥光ほか 1999：2）。そして、「転回」後の津守の研究方法論は、「今日の保育学界において、これこそが保育研究の王道であると称され、神話化されつつあり、保育研究の在り方を主張する際に各論者もまた、頻繁にその論拠として用いている」という現状にある（津守の言説をほとんど無批判に受容し、それが保育研究方法のみならず保育方法の規範でもあるとする典型例として、西（2016）が挙げられる）。

山内（2007）は、津守を、「数量的・客観的な研究」を批判した「全人的・直観的な研究」を「体現したかのような人物」だとし、「子どもとのかかわりでの個別の内的体験を内省していくことによって、普遍的な意味を獲得した」とする（ここでいう「普遍的な意味」とは、「特定の子どものための意味」を、「他の人に対しても広げ」た意味のことである）。「全人的・直観的な研究」を遂行する際の核心となる行為が、本稿が焦点化する「省察」である。

鳥光らが、津守の言説は「神話化されつつ」あると述べているように、津守の保育研究方法論は、保育方法論にも拡大しつつ、保育界における主導的な言説の地位を占めていることもあり、一般的に、津守の業績に対しては賞賛が多く、相対的な検討、批判的吟味は極めて乏しい現状にある。現象学的・解釈的手法を、保育研究法としてだけではなく、保育方法論として、そして方法論と緊密に結びついた保育者の存在論として転用することの当否についての

検討はほとんどなされてきていない。ただ、津守の言説に対する批判を提示している稀有な例が、前出の鳥光ら、そして小川（2016）である。

鳥光ほか（1999）は、「転回」後の津守の研究方法論の問題点を3点にわたって指摘している。第一に、「観察と実践の一元化」によって、「研究者の第三者的視点を排斥する」恐れが生じてくること（研究者と実践者との関係性に関する問題）。第二に、「実践者と子どもとの一対一の人格的人間関係を前提とし、さらに子どもの行為や作品にあらわれた子どもの内面世界が分析の対象」となり、「保育行為が成立するコンテクストや保育行為の基盤となる前理論を捉えることが困難になる」こと（研究対象の縮減に関する問題）。第三に、子どもへの解釈に研究者自身の「前理解」が作用し、それによって捉えられるものだけが浮上し可視化される危険があること（主観的な解釈に伴う問題）。第二の問題については、後述する小川（2016）や、吉田（2018）においても指摘されている。

小川（2016）は、津守は、「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ことを志向」したとする。そのことは、「保育者と子ども集団の関係の中で生み出される保育の現象から乖離していく」ことを帰結させた。「津守は当初、保育における保育者と子どもとのかかわりの多面性を共同研究者と追求したにもかかわらず、彼らとの共同主観性の形式を放棄し、最終的には子どもの内面追求に収斂してしまった感がある」。「保育といういとなみが保育者と子どもたちのかかわりにおいて成り立っているという事実を無視し、個々の子どもを対象にするいとなみのみ限定して短絡的にとらえてしまっている」という「保育研究に対する心理主義的バイアス」を有しているという。

ただ、鳥光らと小川は共に、研究方法論としての津守の限界を指摘してはいても、その研究方法論が、保育方法論や、保育者の存在論へと拡張させられていくことの意味あるいは問題を自覚的に論じているわけではない。津守の言説のインパクトの大きさは、それが単に保育研究方法論として、保育研究者にのみ宛てられたものではなく、「保育者」というより広義の対象に向けて発せられたものであったことから生じているだろう。ということは、津守の研

究方法論が、保育者の存在論へと横滑りしていったことの意味、あるいは帰結を検討しなければ、津守が、今日における保育学言説のメインストリームを形成していることの問題性を十分に把握することは困難であろう。

1. 子どもの意味世界に対する理解としての「省察」

津守にとっての保育者による「省察」とは、保育者自身の自省、「反省」に留まらない。「省察」とは単なる反省的（リフレクティブ）思考を意味するのではなく、対象はより広義の保育実践であり、自らが実践した保育行為、およびそれによる子どもとの交流に対する考察ともいうべきものである。自らの実践に対する考察としての省察は、子どもに対する理解としてなされる。ここで理解されるものは、子どもの内面、すなわち「心」における「意味」である。「意味」とは、「子どもが心に感じるもの」、いわば心象であり、保育者は、子どもと生活世界を共有することによって、子どもの心象としての「意味」を共有することが可能になるとされる。津守は、この共有可能性に開かれた意味世界を「人間現象」と呼ぶ（津守 1999：24）。

津守は、省察を、実践の最中に行なわれる省察と、実践が終わった後に行なわれる省察に、時制上区分しているが、重視されているのは後者であるように思われる。「後になって、その日のことを自分一人で振り返るとき、保育の最中には分からなかったことが、見えてくる。多くの場合、「もう一度心をとめて見よというかのごとくに」現象の方から追ってくる」（津守 1997：294）。ここで津守が言っているのは、無意識的な領域において捉えられた「意味」は、意識的な精神作用によって捉えられるのではなく、むしろ意識的ではなく、過去から到来するような形で表われてくる、遡及してくるものだという事である。津守は、「時間をへだて」ることによって、無意識の領域において感じとられたような「意味」まで検出しようという。単に過去を振り返るという「反省」ではなく、そこに「意味」を読み取ろうとする「精神作業」としての考察を伴う点で、津守は「省察」というのである。津守は次のように述べる（津守 1980：9）。

実践における省察は、時間をへだてて、そのことをふり返って見るときに、それを意識化し、その意味を問い直すことができる。そのときに、実践の場では気づかれなかった子どもの世界や、自分自身の前提を、より明瞭に見ることができし、それらのことの本質に近づくであろう。／時間をへだててふり返ること、すなわち、反省は、英語では reflection であり、flex は、身体を折り曲げて後ろを見るという意味である。実践は、一回限りの、不可逆なできごとであるが、反省によって、人はそのことを道徳規準に照らして評価するのではなく、まして、後悔し残念に思うのではなく、体験として、ほとんど無意識の中にとらえられている体感の認識に何度も立ち返り、そのことの意味を問うのである。意味を見出すことによって、過去は現在となり、そして、未来を生み出す力になる。その精神作業は、反省に考察を加えること、すなわち、省察である。

津守によれば、保育は、「実際の保育の場における保育実践」と「保育の後や前に、保育の場で起こったことを考えること」、すなわち「保育の考察」からなる（津守 1979：195f.）。保育実践そのものと、それに時間的には後続し、自身の実践を再帰的に問い直す考察とが一体化された営みを津守は保育と呼ぶ。つまり、津守にとって「省察」は、一連の保育過程の中に統合されており、「省察」と保育の両者を切り離すことはできない。

考察、あるいは省察とは、保育者にとって「子どもが生きていた世界に改めて目をとめる余裕」のなかで、場面と、それをなぞる言葉の「選択」を行うことでもある。大人である保育者にとっての「自由な思考」をはたらかせることが、そこではじめて可能になるのであり、その痕跡は「言葉」、つまり記録として残される。事後的に言葉を与える作業、それは、再帰的に内的体験の「意味」を問いなおす作業であり、意味的な再体験だということもできるだろう。それは、「保育の場面で、保育者が心に感じたことを、自分の内的感覚によって、体験しなおすこと」であるとされる（津守 1979：197）。

「省察」の対象であるところの「意味」の母胎、あ

るいは触媒となるのは、津守においては「体感」によって触発された「イメージ」である。イメージは、子どもとの具体的・実践的な関わりの中で、保育者自身に喚起されたものであるから、個別的なものであると同時に、一面的なものである。さらに津守は「省察する」ことを「保育者のかかわり」の一フェーズだとして、次のように述べる。「子どもたちが眼前から去ったあと、保育者は、さし迫った現実の要求からひととき解放され、子どもと応答していたときの体感や物質のイメージなどを思い起こす。ひとりになって実践の跡を振り返るときに、保育者は自分が巻き込まれて応答していた最中の意味をより深く考えることができる。また、保育の後に同僚と話し合うとき、同じ子どもの異なった側面をも知ることができ、子どもの全体像が見えてくる」（津守 2002：359）。

そして同時に、その「省察」は、「子どもの行動にふれて、大人が自分自身の心に感じたものを、自分自身の体験に照らして、その意味をたずねること」でもある（津守 1979：198）。子どもの体験の意味には、心に感じたものを、大人自身の体験のうちに、一旦くぐらせることによってしか肉薄できないとされるのである。「自分の内的感覚」を通過させることが「省察」に含まれる以上、「省察」は、本質的に「自分」が行うよりほかない営み、個別的な行為となる。それゆえ、省察は「だれでもが同じようにできるわけではない。保育の省察の修練を積むうちにできるようになる」（津守 1997：293）とされる。つまり、「内的体験」が個別の、一回性を有するものである以上、それを經由する「省察」する力の高まりは、個別的な道筋を辿るほかない。この「省察」する力を高めるための努力を津守は「修練」と呼ぶが、それがどのような過程をたどってなされるのかについての津守自身の言及は見られない。

2. 保育者の「省察」の有する人間的=反専門性的性格

津守は、現象学的解釈の主体として（保育研究者のみならず）保育者を位置づけていた。津守においては、保育研究者（観察者）は同時に保育者でもあるとされる（逆に、保育者が同時に保育研究者であるとはされていない）。保育者は生活者であり、解釈

者となる。つまり、保育者は子どもとの世界の共有者、世界の解釈者である。保育研究者は子どもと「共に生き、保育を行う実践者になって初めて、子どもの世界と交わることが可能となり、内面世界が理解できる」ということになる。その時、「観察者はもはや保育者と一体化」しているというほかない（鳥光ほか 1999：5）。「[子どもの]一つの行為の意味を考えるのに、行為者の生活に内面に関与し、その子どもの生活を展開しつつ、その動力となっている意味を発見しようとするのが、保育における方法である」（津守 1997：288）。

津守は、子どもの内的世界を理解するための二つの前提があるという。すなわち、①生活の共有、②幼児期の共有（保育者もかつては子どもであったという事実）である。

保育を、子どもと共同的に生きる営みと見なす津守にとっては、保育者という概念は、単に幼児教育・保育に携わる職業名であることを超えて、子どもという人間と関わる者との関係性の中で捉えられるもの、いわば関係的な概念である。保育者とは何かという問いに応答する思索と、子どもを理解するとはいかなることかという問いに対する思索が並行的に深められ、両者は切り離すことができないほどに強く結びつけられていく。津守自身は、「保育の実践と省察は切り離すことができない」と述べている（津守 1997：193）。この主張は、子どもと生きることと、子ども理解は切り離すことができないという指摘だと言い換えることもできよう。津守にとって、子どもを理解することは、保育することとほとんど重なり合うものなのであった。津守にとっての生活とは、保育者と子どもとが、共同の生活の場へとお互いに自らを開いていくことである。そして、共同生活の生成と維持が、保育の過程そのものと同一視される。そして、子どもへの理解が専門性であるとしたならば、子どもと共に生活することが専門性そのものだということになる。津守自身は、次のように語る。「日々の保育の生活は、どこにそのような重要な意味があるのかも分からないような、小さなことの連続である。しかし、よく見ると、そこには、日々、異なった状況がある。その状況をどのように読みとり行為するかは、保育者に与えられた高度の専門的課題である」（津守 1997：103f.）。つ

まり、津守にとっての保育者の専門性は、子どもの生活状況を「読みとる」こと、それに基づいて「行為する」ことにあるということである。

つまり、津守においては、保育者であるということと生活者であるということ、〈理解者＝解釈者＝省察者〉であるということの三者が癒着しているのである。保育すること、生活すること、理解＝省察することが癒合していることが規範化・理想化されてしまっているのであれば、三者の関連を論じることとはきわめて困難になるであろう（「関連」とは、異なるカテゴリー間において議論されるものだからである）。津守のレトリックでは、解釈するということと省察するということ、解釈するということと保育するということの間の異同や関連、相互作用を説明することは、きわめて困難となる。

さらに津守は、子どもと保育者との個別なかわりや、保育者もかつては子どもであったという幼児期体験の共有に支えられた「人間現象」だとする。津守は、子どもの行動を、内面世界の表現であるとみている。「子どもの行動は、あらわれたものがすべてではなく、あらわれていない世界の表現である」。この世界を、津守は「他」の世界と呼び、保育者の側から見えているものは、あくまでその「周縁」であると述べる。「他」の世界に属する子どもの行為の意味を観察することを、津守はなぜ「内的」だといふのであろうか。それは、津守によれば、この「他」の世界とは、「人間の精神の原型」として、大人の精神の内奥にも共有されているものだからである。

津守によれば、内的世界に触れることとしての「現象」とは、次のようなものである。「われわれは子どもの行動を対象として知覚するのみでなく、われわれ自身、心に感じるものをもってふれる。すなわち、現象としてとらえている。子どもが心に感じるものと、われわれが心に感じるものとは、まったく同じとはいえないが、同型のものであり、共通のものを多くもっていると考える」（津守ほか 1999：24）。

現象が理解されるのは、子どもを理解する側と子どもの双方が、共通のものを既に持っているからである。津守によれば、この共通のものは、「意識の底に没している原体験としての幼児期」である（津

守 1977：168）。原体験としての自らの幼児期を媒介させながら子どもに触れることによって、万人は、子どもと共通の体験を得るのである。「幼児は、人がだれでも関心をもつことのでき、心の中に共通のものを感じさせる存在である。その意味で幼児のことを考えることは、人間に共通の現象を考えることである」（津守 1977：167）。「心に感じるものはその大部分はわれわれにはかくされた、より根源的な世界の、茫漠とした意識としてあらわれた側面である」と津守がいうように、子どもと大人とに共通の現象の意味は、必ずしも明瞭に感じ取られるものではない。この茫洋とした「根源的な世界は、人間の心の世界に共通の傾向である」とも述べられる（津守ほか 1999：24）。しかしながら、ここで津守がいう共通のものとは、仮に子どもと大人が文化的な解釈枠組みを共有していなかったとしても、大人には、子どものことがおのずから理解されてしまうというような、相互理解のあり方を説明するものである。このような、子どものことが理解されてしまうという事態に至るには、「大人は、最初は努力を要するのだが、子どもの生活に参加することによって、子どもの時間を共有して体験することができる」。この過程は徐々に進行し、突然、双方が互いに相手に対して開かれる。そのとき、子どもは自分の世界を生きはじめ、大人も、自分自身の底に、子どもの世界があったことに気づくのだという（津守 1997：249）。体験の共有は、観察者である大人の内面の奥底に、子どもと共通の世界が存在していることに、意図せずに気づくことによってなされるというのである。

以上を前提として、共有可能な意味世界における「人間現象」の意味を捉えようとする保育学は「人間学」として位置づけられるため、保育者論が人間論へと退縮していつてしまう（保育者を〈人間〉としてしか議論できなくなる）危険性がある。そこでは、保育者の存在意義は、〈生きてきたこと〉〈生きていること〉の中に見て取られることになる。保育者の存在意義は、訓練・教育の結果獲得し得る専門性を有した専門職としての機能によってではなく、剥き出しの人間として存在していることそのものの中に見出されることになる。そこでは訓練・教育（津守はこれらの言葉を使用しない）の結果として意図的

に獲得される専門性は視野の外に追いやられてしまう。

そして、保育者として成長することを、子どもとの関係の深まりそのものと見なすため、その子ども以外の子どものかかわりを始める場合は、そのたびごとに保育者の専門性は初期化されることになる。津守は、次のように述べている。「保育者は、子どもとかかわるとき、それまでの自分を転回させて、新しい自分となって子どもに向きあう」（津守1997：211）。子どもと生活を共にすることによって解釈＝省察（再解釈、解釈の更新）が可能になり、その解釈の精度の向上が専門性の深まりそのものであるとすると、保育者の専門性は、保育者自身に内在するものではなく、特定の子どものかかわりに局限された個別文脈的な専門性だということになる（もしそうだとするならば、良く見知っているA児には専門性が高いが、あまり関わっていないB児には専門性は低いというような（奇妙な）保育者という存在を想定せざるをえなくなるだろう）。

しかし、専門性を、一回限りの、かけがえのない固有名を持った子どものかかわりの中に文脈化したことの論理的帰結は、現職保育者のみならず、多くの保育者養成校教員の実感に反するものであるはずである。すなわち、ある子どもに対して「質の高い」援助を実践できる保育者は、別の、初対面の子どもに対しても、「質の高い」援助を実践しうる（相対的に大きな）ポテンシャルを有しているかのように観念されているのではないか。しかしながら、津守における専門性の個別文脈化は、保育者の専門性が、他の子どものかかわりや、別の場面へと「転移」されていくことを議論できなくしてしまう。それゆえ、関わりをもたなかった子どもに対しても、「質の高い」援助を行うことができる保育者の専門性を捉え損ねることになってしまう。つまり、津守のレトリックに忠実である限り、保育者の専門性の応用可能性は議論の範疇外に追いやられてしまうのである。のみならず、それと同時に、個々の保育者における専門性の獲得・蓄積についても検討することができなくなってしまう。つまり、保育者個人としての専門性の向上、あるいは質の向上を議論することができなくなってしまう（津守においては、保育者としての「専門性」は、特定の子どもの共同

生活の中で高められ、その子どもに対してのみ発現しうるような、特定の関係の中でのみ生成する個別文脈的なものであるから、当然である）。このような論理的帰結は、津守の保育者論の有する反専門的性格、あるいは反専門職主義的性格を端的に示すものと断ずるほかはないであろう。

おわりに：津守保育論を養成カリキュラムに導入することの困難

本稿において通覧してきたように、保育者は子どもと共同生活するという、保育者自身も子ども期をかつて生きてきたという体験を持つということ、これらの基盤によって、津守は保育者による子どもへの理解が成り立ちうるとする。このような津守のレトリックを承認したとしても、なお、それを保育者養成の文脈に位置づけたとき、数多くの疑問が生じてくる。

津守がいう、子どもとの共同生活や、かつて子どもでもあったということは、（保育者の人格を構成する要素ではあるにせよ）保育者の「専門性」の一側面、あるいはその表れ（行動化）と見なしてよいのだろうか。保育者が一人の人間として生きることや、成長してきたことを、「専門性」として位置づけることは、保育者の専門性を議論するときに、どのような影響を及ぼすのだろうか。筆者は、津守を引用する多くの保育学研究者が、これらの問いに真摯に応答しようと試みてきたと見なすことには少なからぬ躊躇を覚える。

さらに、保育者養成学の立場から問い直せば、保育者養成という専門職教育のカリキュラムは、子どもとの共同生活、かつて子どもであったこと、というこれら二つの前提の構成に、どのように関与するのであろうか。「子どもとの共同生活」の機会を提供すること以外に、保育者養成教育が行いうることはいかなることなのか。それと、「子どもとの共同生活」はどのように関連するのか。

さらに、「かつて子どもであったこと」は過去の事実として変更しようがない。とすると、その過去の事実としての自らの子ども期の意味を解釈すること、あるいは解釈変更することを促すことが保育者養成カリキュラムの内容だということになるのである。

保育者の専門性の核心を「(子どもとの共同)生活者」、「かつて子どもであった一人の人間」であることとして定位することは、専門職養成を行う方法学としての保育者養成学の構築とは、根本的に相容れない性質を有する言説であるということが、十分に自覚されなければならない。ここで付言しておかなければならないが、筆者は、津守のような保育者論が語られることを否定しようとしているのではない。そうではなくて、筆者が主張したいのは、津守の保育者論を受け入れる者は、既存の保育者養成カリキュラム、およびそれを支える保育者養成学の双方を、総体的に否定することになる（全く新規な保育者養成課程、保育者養成学の構想を、代案（オルタナティブ）として提示する必要がある）という旗幟を鮮明にするべきだということである。

津守の保育者論においては、言語による知の構築および知の伝達は、二次的な位置しか与えられていない。言い方を変えれば、津守による保育者の「専門性」論を承認する限り、現在の保育者養成の現実、および保育者養成を支える学的枠組の存在意義を軽視することにつながりかねない。というのも、保育者養成を支える学的枠組は、言語によって構築されているからである。言語によって構築不可能な内容、あるいは言語によって伝達不可能な内容は、保育者養成カリキュラムの中軸とはなりえない（そうでなければ、内容の共通性を担保できないからである）。

ただ、すぐさま次のことを確認しておきたい。ここで筆者は、「子どもとの共同生活」や「かつて子どもであったこと」が、保育者としての存在にとって無用であるとか、無意味であると述べているのではない。保育者が、保育者としての専門職である以上、一個人として、あるいは一人格として生存していることは否定しようのない事実だからである。しかしながら、そのような個人的な経験のみに依拠して、保育者の専門性、および専門性の教育を語ることは危険だということを、本稿において筆者は略述してきたのである。「子どもとの共同生活」や、「かつて子どもであったこと」は、保育者として存在することの必要条件ではあるかもしれないが、十分条件ではない。そして、ここで筆者が指摘したいのは、「子どもとの共同生活」や「かつて子どもであったこと」

以外の部分においてこそ、保育者の専門性の核心が見出されるはずであり、そのような専門性は、養成教育カリキュラムの改善により、相対的に高い向上が期待されるはずだということである（それに対して、人格や、幼少期を含めた個人的な経験を、専門教育によって操作したり、あるいは創出しようとすることは、著しく困難であるのみならず、おそろしく権力的である）。

津守のレトリックが追い込まれる「保育者の専門性の個別文脈化」という隘路は、ひとり津守にのみ当てはまるものではない。保育者の専門性を、保育者と子どもとの唯一的な関係性に立脚するものとして位置づけるならば、この隘路には誰であっても嵌りうる。例えば、現象学に依拠するとする保育論者（鯨岡峻、榎沢良彦、中田基昭、西隆太郎ら）にも当てはまるであろう。さらにいえば、倉橋惣三における「心もち」への共感を、保育者の専門性の現れとみるような、「情緒主義」に賛同する論者も、この隘路から自由ではありえない（繰り返しになるが、保育者の専門性の核心を、子どもの心情や感情と連動するものとしての保育者自身の心情や感情の発出に置く「情緒主義」的立場もまた、専門職養成を行う方法学としての保育者養成学の構築とは、相反する性格を有する）。私たちは今後、個別の関係性を称揚することと、実践的な保育者論を構想することとの間にある矛盾を自覚し（小川 2016）、その矛盾が解消されるものなのかという原理的な考察へと進んでゆかなければならないであろう。

附記

本稿の一部は、日本保育者養成教育学会第6回大会（2022年3月6日、オンライン開催）において口頭発表されている（吉田直哉・安部高太郎・田口賢太郎「津守真の保育者論における「省察」の有する反専門職的特質」）。当日、発表に対してコメントを頂戴した吉田龍宏（名古屋学院大学）、岩田遵子（東京都市大学）の両氏に御礼申し上げたい。なお、本稿は、2021年度科研費若手研究の助成（研究課題名「1989年幼稚園教育要領を中心とした平成期子ども中心主義保育理念の形成過程の解明」）を受けた研究成果の一部である。

参考文献

荒井聡史（2011）「日本の幼児教育に対するランゲフェルト教育思想の影響：雑誌『幼児の教育』と津守真」和田修二・皇紀夫・矢野智司編『ランゲフェルト教育学との対話：「子ども人間学」への応答』玉川大学出版部。

榎沢良彦 (2018) 『幼児教育と対話：子どもとともに生きる遊びの世界』岩波書店。

小川博久 (2016) 「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。

鯨岡峻 (2019) 「津守真の思想から私たちは何を引き継ぐのか」『発達』40、(160)。

汐見稔幸 (2019) 「人間学からみた津守真」『発達』40、(160)。

津守真 (1977) 「おとなと子どもの接点：保育研究の方法について」本田和子・津守真共編『保育現象の文化論的展開：人間現象としての保育研究3』光生館。

津守真 (1979) 『子ども学のはじまり』フレーベル館。

津守真 (1980) 『保育の体験と思索：子どもの世界の探究』大日本図書。

津守真 (1987) 『子どもの世界をどうみるか：行為とその意味』日本放送出版協会。

津守真 (1997) 『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。

津守真 (2002) 「保育の知を求めて」『教育学研究』69、(3)。

津守真・本田和子・松井とし・浜口順子 (1999) 『人間現象

としての保育研究』(増補版)、光生館。

鳥光美緒子・北野幸子・山内紀幸・中坪史典・小山優子 (1999) 「保育現実の分析のための方法論的検討：津守真における転回をめぐって」『幼年教育研究年報』21。

中田基昭編著 (2019) 『保育のまなざし：子どもをまるごととらえる現象学の視点』新曜社。

西隆太朗 (2016) 「津守真の保育思想における省察：子ども達との出会いに立ち返って」『保育学研究』54、(1)。

西隆太朗 (2018) 『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。

西隆太朗 (2021) 「津守真における保育記録：「心のあと」をたどって」『発達』42、(167)。

山内紀幸 (2007) 「自己言及する保育学：啓発からナラティブへ」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。

吉田直哉 (2018) 「津守真の「子ども学」構想における子ども理解法の射程：子どもとの共同的な生活を介した理解の到達点と課題」『関西教育学会研究紀要』18。

受付日：2022年3月23日