

研究報告

保育学における理論＝実践問題としての保育者の専門性  
—日本保育学会第72回大会における自主シンポジウムの記録：問題提起—

久保田健一郎<sup>\*1</sup> 濱中啓二郎<sup>\*2</sup> 吉田 直哉<sup>\*3</sup>  
田口賢太郎<sup>\*4</sup> 増田 翼<sup>\*5</sup> 稲井 智義<sup>\*6</sup>

**Professionalism in Nursery School Teachers in the  
Theory vs Practice Issue**  
— A document of the 72th Independent Symposium of the  
Japan Society of Research on Early Childhood Care and  
Education —

Kenichiro Kubota<sup>\*1</sup> Keijiro Hamanaka<sup>\*2</sup> Naoya Yoshida<sup>\*3</sup>  
Kentaro Taguchi<sup>\*4</sup> Tsubasa Masuda<sup>\*5</sup> Tomoyoshi Inai<sup>\*6</sup>

**Abstract**

This paper is a document of the 72th Independent Symposium of the Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education. This symposium considered professionalism in nursery school teachers in terms of the theory vs practice dichotomy in research on early childhood care and education. To achieve this, the researchers analyze the views on childcare of Sozo Kurahashi and Eiichi Mochida, and the state of nursery teacher training schools.

As a result of these analyses, the following was evident. Theories on early childhood care and education are developed according to the views of nursery school teachers. These theories see the teachers as human beings, not as professionals.

**キーワード**

子ども観、教育即生活論、生活者、短期大学における保育者養成、教師＝専門職論

- 
- \*1 くぼた けんいちろう：大阪国際大学短期大学部准教授（2019.7.5受理）  
\*2 はまなか けいじろう：新渡戸文化短期大学講師  
\*3 よしだ なおや：大阪府立大学大学院准教授  
\*4 たぐち けんたろう：山梨学院短期大学講師  
\*5 ますだ つばさ：仁愛女子短期大学准教授  
\*6 いない ともし：北海道教育大学准教授

## 1. シンポジウムの主旨説明と課題提起

本稿は、日本保育学会第72回大会（2019年5月、大妻女子大学）における自主シンポジウム「保育学における理論＝実践問題としての保育者の専門性」（以下、本シンポジウム）の記録である。本シンポジウムは、保育者論こそが「保育学における理論＝実践問題」を構成すると見なして、保育者の専門性に関する議論に対する新機軸を提示するための予備的な試みであった。本シンポジウムでは、当日の司会を務めた吉田直哉（大阪府立大学）が、下記のように、本シンポジウムの初発の関心・主旨について、簡潔に説明した。

保育とは対人援助「実践」であり、つとめて臨床的な営みである。ところが、保育が「実践」であり、実践以外のものでないと思なすことは、保育と「理論」との関連性を見失わせる。保育に関する学的言説における「実践」に関する言説は、「理論」に関するそれに対する圧倒的優位を保っている。「実践」に関する言説の優位とは、「実践」への有用性を持ちうる言説への需要が高いことから生じてくる。「実践」に関する言説の優位は、「実践」への有用性を持ちうる言説への需要が高いことから生じる。そこにおいては、実践と理論の間の往還関係が失認され、理論の実践に対する関連性が不当に低く見積もられている。理論ではないものとしての実践があり、実践の場における行為を導きうるかという実践化可能性こそが、保育言説の価値と見なされてきたのである。「実践」以外を視野におさめない保育言説は、「保育における実践とは何か？」という省察的な問題提起をなしえず、それゆえ「実践」の質的向上に資することはない。「実践」を省察的に問い、同時に、実践を行うことの意味と、実践を省察することの意味を同時に問うことは、「実践」の内部においては行いえないはずである。

しかし、我々が注意すべきことに、そのことは、保育実践に関わる「理論」が存在しないということを意味するのではない。保育実践において、各保育者が、いわば「素朴な保育理論」を抱いているにもかかわらず、それが自覚化されないばかりか、「素朴な保育理論」に依拠した独善的なタクトが墨守され、それについて再帰的な検討を行う機会が失われているということを意味している。ここで「素朴な保育理論」と言われているものは、汐見稔幸によって「子ども観」と呼ばれているものと重なり合う。汐見によれば、「子ども観」は、「具体的でかくかくの子ども観という形で明示的、顕示的に表れるのではなく、実際の育児や教育のうしろに隠れた形で、その育児や教育に一定の形や特徴を与えている」（汐見稔幸「子ども観」汐見稔幸・松本園子・高田文子・矢治夕起・森川敬子『日本の保育の歴史：子ども観と保育の歴史150年』萌文書林、2017年、18頁）。子ども観は、暗示的にしか表出されないという特徴を持つだけでなく、言語化もなされないことが多い。「子ども観は、そのままの形で言説化できるような考え方や思想として存在しているのではなく、その育児や保育・教育を枠づけ方向づける機能として存在している」（汐見前掲、20頁）。汐見の指摘で重要なのは、保育・教育の営みが、暗示的な、いわば隠された、意識化されない理念によって駆動されているということだけでなく、それが、保育・教育を意味づける、つまり価値を付与する規範的役割を果たしているということである。

実際の保育実践を裏付け、意味づけているのは、汐見のいう「子ども観」や「素朴な保育理論」、個々の保育者の抱く暗黙の「経験知」なのであり、それには学問的な検討も、

共同的な検討もいっさい施されることはない。幼稚園教育要領、保育所保育指針などのナショナル・カリキュラムが改訂されようが、それらの「経験知」に基づく「素朴な保育理論」は容易に変更されず、保育実践の方略を縛り続けるのである。いわば、「素朴な保育理論」は、容易に変容させ得ないという一種の保守性をその特色とする。このような、暗黙の「子ども観」や「素朴な保育理論」による呪縛から解き放たれ、理論と実践のせめぎ合いを触媒とする保育の質的変容を活性化するためには、それらとは違う、明示的・意識化された「理論」の構築とその実践化の方途を真剣に検討しなければならない。

本シンポジウムは、理論を、実践と不可分な営みとして捉えなおそうとする試みであった。ここでの「理論」とは、実践を意味づける価値の体系、あるいは学知の体系である。意味付けを必要としないルーティーンを別にすれば、「何のために」保育的行為を行っているのか、の意味づけ・枠づけは、それが保育者にとって非自覚的であろうとも、常になされているはずである。

教育学、特に教育哲学の分野においては、自らが研究対象とする思想、哲学、それらを包含するカテゴリーとしての「理論」が、実践とどのような関係性を持つのかについての、自省的な、そしていささか切迫した議論が交わされてきた。「理論」はいかに実践と切り結ぶか、という問い自体が、「理論」の側にいる人間から発せられるものである。つまり、実践からの疎外感に苛まれ、自らの「理論」的営みが、実践上無価値ではないのか、という焦燥から生じてくる問いである。

日本において、理論=実践問題を自覚的に取り上げたのは小笠原道雄（1936-）であった（小笠原道雄「教育学における理論=実践問題とは何か」小笠原道雄編著『教育学における理論=実践問題』学文社、1985年）。本シンポジウムの問題関心は、多分に小笠原の問題設定に依拠し、リードされているため、やや詳細に小笠原の所論を説明しておきたい。小笠原は、「概念の適用の可能性の条件が、概念の意味、ひいては対象の可能性の条件」（小笠原前掲、3頁）であるという前提に立つ。その上で、「認識にとって経験の中での概念の適用という判断力の働きが不可欠であり、しかもその能力は具体的な事例による練習を通してのみ獲得されうるとすれば、認識の基礎には一種の「実践」が存する」（小笠原前掲、4頁）と述べ、認識は、「事例」に触れる中で概念の「経験」への適用によるとする。ここで小笠原が述べているのは、認識と経験の不可分性についてであるが、それだけではない。「認識の基礎」に「実践」があること、実践と認識の不可分性についても言っているのである。

実践諸科学としての教育学における理論と実践はいわば「循環」する。この「循環」を否定的に捉えるのではなく、どう保証するかこそが、教育学における理論=実践問題ということになる。理論と実践の往還を実現させる〈場〉を確定しておくこと、これが実践科学としての教育学が理論=実践問題というアポリアに陥らない唯一の方策である。

教育学が実践科学であることを自認する以上、「教育学は必然的に、学自体のための教育の理論であるのではなく、教育者に奉仕する学問である」（小笠原前掲、7頁）。というの、実践は「教育者」という主体を経て初めて具体化・現実化するものであるからだ。とするならば、「理論と実践の往還を実現させる〈場〉」とは、「教育者」を描いては

あり得ない。「教育学は、それ自体から実践に作用することはできず、教育的課題の実践的優位に位置する教育者を介してのみ実践に作用しうる」からである。小笠原はディートリヒ・ベンナーを援用し、次のように述べる。「教育学は教育実践をその具体的現実において、理論的に捉えることもなしえないし、具体的な教育的現実の中に実践的に介入することもできない」。つまり、小笠原の結論はこうだ。「理論と実践の間のこの二重の教育学の差異は、理論の受取人としての教育者、また実践を演ずる者としての教育者を介することによってのみ架橋されうる」（小笠原前掲、8頁）。教育学の理論＝実践問題は、「教育者」という〈場〉を焦点として、議論されることになる。つまり、教育学の理論＝実践問題は、教育者が理論を介して実践をどう認識するか、同時に、教育者が、実践を経て理論をどう認識するか、をめぐって展開される。いわば、教育者における実践的理論と、教育者による理論的实践、および、その両者に対する（反省的）検討として、教育学は存立しうる。つまり、教育学は、教育者論、教師論という形式においてのみ、存立しうるのである。

もし、小笠原の結論を「保育学」において引き受けるとすれば、「保育学は、保育者論という形式においてのみ、存立しうる」ということになる。ここでいう「保育学」は、理論と実践の不可分性という前提に立ち、理論が持つ実践的性格（小笠原前掲、6頁）のみならず、実践の持つ理論的性格についての検討を行う営みである。実践との相互作用によってこそ理論の体系化が実現し、同時に、実践は理論のもたらす概念によってこそ、意味を付与され、実践者にとって認識可能（反省可能）なものとなるであろう。このことは、小川博久が、「臨床の知」としての保育学＝保育実践学に寄せて述べていることと重なり合う。小川のいう「臨床」は、私たちが先に〈場〉と言ったものに近く、理論と実践がせめぎ合うトポスである。小川は、「当事者」相互の日常的関係性を省察し、言語化する営みを「臨床的アプローチ」と呼ぶ（小川博久『保育者養成論』萌文書林、2013年、262頁）。実践知を、暗黙知の次元に押し込めるのではなく、それを言語化して相互伝達、相互省察に結びつけようとする試みが、小川のいう臨床的アプローチである。臨床的〈場〉において、保育者の理論知と実践知がせめぎ合うとすれば、そこで保育学が担うべき課題はどのように定位されるか。小川によれば、「保育の知を言語を使って学生に伝達するとき、その伝え方、また伝わったものが確かなものであるか否かを保育の知の言語的展開（論述）のレベルで、間主観的に確認し合う」という「論証、解釈基準の確認」が保育学の第一の課題であり、その次に、保育者の身体技法として行使された「保育の知」を、「自己準拠性に依存」しつつ「省察」し、自らの行為の意味を子どもとの関連性の中で「理解」し、さらにそれを言語化して保育をディスコース化するという第二の課題が存する（小川前掲、278頁）。

小川の問題提起は、保育の〈場〉を、言語化された知と、身体化された知がせめぎ合うという「保育者」を取り巻く「臨床」として概念化する鋭いものであるが、同時に限界もある。「臨床」と、「学としての資格」が承認された「確かな知」、我々の言い方では学知の「臨床」化の問題についての検討が深められていないという点である（小川前掲：278）。学知は、普遍的な承認・妥当可能性を志向すると言う点で、汎人称的、あるいは脱

人称的な性格を持つ。そのような汎人称的・脱人称的学知を、保育者自身が一人称化ないし二人称化するに至るプロセスを言語化し方略化することこそが、保育者論としての「保育学」が把握すべき「理論＝実践問題」を構成するのではなからうか。

以上の主旨説明の後、「保育者の養成と専門性をめぐる保育学の理論＝実践問題：「生活」を手掛かりに」と題して田口賢太郎（山梨学院短期大学）、「地方小規模短大における保育の〈理論・実践〉問題の捉え方：今後の保育者育成環境を考える」と題して増田翼（仁愛女子短期大学）、「持田栄一による「人間・生活者」としての教師・保育者論」と題して稲井智義（北海道教育大学）の三つの話題提供が行われた。それらを受けて、濱中啓二郎（新渡戸文化短期大学）、久保田健一郎（大阪国際大学短期大学部）が指定討論者として総括討論を行った。本稿には、濱中は「保育者養成における「理論と実践の往還関係」についての考察」、久保田は「理論＝実践問題における保育者の存在」と題するコメントを寄せた。

## 2. 保育者の養成と専門性をめぐる保育学の理論＝実践問題：「生活」を手掛かりに

本節では、養成校教員の立場から、そして、「保育学」研究に関わっている者という立場から、保育者の専門性をめぐって、理論と実践の関係について問うてみたい。保育学において理論と実践の関わりはいかなる姿を取りうるだろうか。たとえば、理論が実践を導き、あるいは実践が理論を構築する、といった相補的な体系をなす以外の関係はあり得るか。また、保育の領野を保育者養成という観点から眺めたときに、実践と理論のおのおのが生起する場は重なり合っているのか、それとも相互に無関係であるのか。保育の専門性を形成するのに必要な理論、専門性を形成する実践、これらを誰か—保護者、子ども、地域、仲間に向けて語る保育者の言葉は、保育学の言葉であり得るか。このような問いを根底に、理論＝実践問題について、保育学における両者の関わりのある方を検討し、養成校の教員としてこの問題にどう臨むべきか、模索してみたい。

なお、本節執筆者は、地方私立の短期大学の保育科の教員である。理論と実践、ということに関連付けていえば、「保育原理」や「保育課程論」といった理論系科目とともに「保育所保育実習指導」等実習関連の実践に近い科目も担当している。また、学内の分掌としては、就職関連の委員も担当している。多くの養成校教員と同様、実習中の訪問やその他の機会において幼稚園・保育所・認定こども園に赴くこともある。その際に、養成校の実習担当・就職担当であるため、園から次の様な相談が寄せられる。「だれかいいい子はいないか」「挨拶がきちんとできる子なら構わない」「子どもが好きな学生であれば大丈夫」「元気がよくて明るい子なら、うちでぜひ働いてほしい」といったものである。このような「声」にある学生像に、養成校としては、落胆して見せねばならない。なぜなら、そこに描かれている各園で採用したい学生の資質が、どれも養成校を経て身につくはずの技術や能力ではなく、そもそもその学生が備えていたであろう素質や人間性についてばかりであるからだ。この声には、実は、養成校に対する期待の無さが見て取れるのではない



だろうか。もちろん、「人間性は専門性の基盤であり実践において両者は緊密に関係」（榎沢良彦「保育者の専門性」日本保育学会編『保育学講座4：保育者を生きる：専門性と養成』東京大学出版会、5-25頁、2016年）しているということを踏まえれば、保育者の専門的な特性に起因する部分もあるかもしれないが、端的に保育現場においては、専門性よりも人間性・人柄の方が重視されるという指摘もある（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、95-103頁、2011年）。あるいは、現場において職能の専門性の伸長を担うというOJTの意識が強いのかかもしれない。だとすれば、専門性とその養成が関連付けられてとらえられていない、という問題がここにはあるかもしれない。それは、保育者の「専門性」といわれるものの全体像のわからなさに関わっているように思われる。

### 保育者の専門性の全体像

なぜ、保育者の専門性の全体像がつかめないのか。それは、どこからどこまでが保育の仕事で何についてのどんなスキルなのか不透明であるためではないだろうか。榎沢は保育実践の難しさにある種の保育者の専門性として指摘する。例えば、対象たる子どもは主体的存在として扱われることが求められているが、同時に主体性を獲得するべく教育的働きかけを被る存在である。ここに、保育の矛盾ないしは両義性があり、保育者としてはその「矛盾をいかに生きるかが実践を左右する」という（榎沢前掲書）。

もちろん、主体性をすでもつ存在として認めることを「養護」的な関わりとして、主体性を育むことを「教育」として切り分けることも可能ではある。が、保育はこれらを切り離し別々に機能するものではなく、両者の一体化した営みとして捉える道へと進んできた。もしこれを再び切り離せば、養護の意義が低く見積もられ、教育の前提へと還元されてしまうといったことも起きかねない。ところで、保育として一体化した保育は、両者を含むというよりは、実践においてひとつの保育という活動の全体を構成する。もはや、これは教育でこれは養護といった形に切り分けることはできない。「全体」であるとは、別様に言えば、保育それ自体が「生活」であって、個別の目的に照準した活動を行っているのではない、ということでもある。いうまでもないことではあるが、保育所保育指針、幼稚園教育要領等に立ち返れば、例えば、保育における計画は「生活の全体を通して」「総合的に展開」されるようになされねばならないとされている。また、保育がそういったものである以上、目的的行為として活動に限界確定を施されるものでもない。「領域」概念を取り出すまでもなく、生活を何らかの目的に奉仕する部分に分化させないという前提がある。

「生活」。例の呪文である「生活を生活で生活へ」（倉橋惣三「幼稚園真諦」『倉橋惣三選集：第3巻』フレーベル館、1973年、23頁）を引き合いに出すまでもなく、倉橋惣三において、したがって保育においても最も多くの機能を担わされている語の一つである。以下、「生活」解釈に関して、倉橋に基づけつつ、いくつかの彼の発言を引く。ただし、これは〈倉橋に結び付けて説明する保育（学）的言説〉を前提としたものであり、倉橋＝保育の淵源それ自体の妥当性については検討を加えるものではない。

### 「生活している者」としての保育者

倉橋は、保育者のあり方として子どもとの「生活」を重視する。たとえば保育は「教育（＝目的に応じた指導）」と峻別され、全体性を保持したままの生活として把握される（倉橋前掲、92－93頁）。

先生は子供を前にしてから動き出す者ではないのです。ですから、幼稚園の先生の在り方は、子供より先きにあるものです。言いかえれば、先生は先ず自ら生活しているのではありません。・・・中略・・・いずれにせよ、誘導保育をうまく成功させるには、先生は子供の前に立たず、子供の前から生活しているものです。

あるいは、別の個所では次の様にも言われている（倉橋前掲、118頁）。

先生はさせてやることと見ることで以上はしない。これに対し、先生がまず、ないしは一緒に仕事をしてゆくことであるのが誘導である。・・・中略・・・例えば、幼児が幼稚園へ来てみると、まず見るものは先生が何しろ何かしている様子である。何か先に仕事をしているのである。これが、原則と合致した生活である。原則として考えた時、先生が「子どもに何かしなさい」と言う代わりに、先生がしているのである。そうすると、子どもは先生が実際に生活している、そのにじみ出る力によって、子どももそれをしたくなるのである。

保育に忠実であろうとするなら、生活をするのであって、その保育＝生活の中に他に還元可能な要素は見いだせないことになる。そう考えれば、この生活には理論が関わる余地はないのかもしれない。もちろん、教育に利用される方法としての「生活」、すなわち理論に沿った実践としての生活というものもなくはなかった。たとえば一部の「教育即生活論」においては、生活の形式で行われる教育としての面が見て取れるものもあった。

### 対象理解の深化と保育の実践理論を欠く保育技術指導

もしも「生活」が「全体」的なものであるとするならば、その生活に含まれている何かが特別に意味のあるものであったり、何か別のものに向けて機能するもの、といった形で分節されることが受け付けられない。例の呪文になぞらえていえば、生活は、生活を通して、生活にしか至らない。その場合、〈全体〉としての保育を語る言葉は目的合理的な言葉ではありえないものとなる。そこでは、その都度の個別具体的な出来事に触れ、開かれる語りこそが力強く、実践を感化する訴求力のあるものとなる。あるいは、理論を必要としない、実践との循環を必要としない教える技法に訴えることが語りよりも力をもちうるだろう。

では保育の理論は何を語ってきたのか。恐らくはこのような保育の実践把握と共存可能であったのは、「対象理解」の理論である。

再び倉橋惣三の言を引く。「今日の教育者は何よりも先ず『発達』に就いて学ぶことを

急としなければならない。正確なるその知識によって、現代教育の理想と、これに従うべき教育の順序とが教えられなければならない」が、「児童心理研究は普通の心理学概論の知識をまっ後初めて理解し得らるるというものではない」し、「児童心理研究上の学語は、必ずしも心理学概論で準備して置かなければならない程のものではない」とのことである（倉橋、「教育の基礎としての心理学教授に対する希望」『倉橋惣三選集第5巻』フレーベル館（初出大正2年『心理研究』第3巻第6冊）、207-211頁）。

くわえてこの「理論」は、必ず理論を逃れるもの、例えば標準化に抗する個別具体性への配慮が力を持つ形で対置されてきた（倉橋、1973年、52-53頁）。

今日、教育者が幼児の個性を先ず知ること、非常に重きをおいています。これは誠に当然なことです。しかし私がここで特に言いたいことは、——個性を児童心理学的に知ることがつまらぬとか不必要であるとかいうのでは、素よりありませんけれども、——今まで申して参ったようなやり方に保育が進んでいきますならば、心理学的に個性を認める前に、保育の結果は、当然個性的になってござるを得ないということであります。……その子その子の生活に即して保育してゆくことさえ、しっかりできていれば、おのずから個性的になるものなのであります。

このような倉橋惣三の謂いに従えば、子どもをよく知って生活をすれば、おのずとそこに保育の実践があるのであり、したがって保育の理論は、実践に向けられるものではないことになる（倉橋前掲、52-53頁）。

どの親も、わが子の個性について、心理学的にはっきりしているわけではありません。しかも、どの親も、その子の産まれたその日から、その子の生活に即して共に生活をしてきたのですから、始めから生活教育をただしくやっといさえすれば、幾歳になっても、その子にふさわしい以外のことは、出来てこないわけであります。…われわれが真に生活保育をすれば、きっと個性的になっていくという事を断言しているのです。

仮に保育が「生活の全体」であったとして、その実践把握、および実践に関わる理論とが編みなおされなければ、保育自体に向けられた理論の深化はあり得ないのではないだろうか。端的には指導科目の内容が、保育の何と関わっているのか、それが実践の相においていかなる実を結ぶものであるのか、丁寧に振り返り、養成校として組織しなおしてみたい。

### 3. 地方小規模短大における保育の〈理論・実践〉問題の捉え方：今後の保育者育成環境を考える

#### 問題の背景

人口減少期を迎えている地域に立地する、いわゆる「地方小規模短大」において、保育



の〈理論・実践〉問題をどのように捉えるべきなのかを考察してみたい。そもそも福井県には、保育者養成課程を設置している大学・短期大学、専門学校がごく少数しか存在しない。そのため福井県における保育者供給源は、仁愛女子短期大学幼児教育学科と、同学園が設置している仁愛大学子ども教育学科が主となっている。ところがここ数年、人口減少に伴う福井県内高校女子生徒数の落ち込みや、近隣県（石川・滋賀・京都・大阪・岐阜・愛知）への県外流出増加（四年制大学が入学しやすくなった）により、保育者として輩出できる卒業生の数が以前と比べて減少し始めている。他方、福井県内の保育施設はどこも人手不足が深刻である。人がいないので労働環境が悪化し、それがまたメディア等の報道に取り上げられることで保育職志望者減につながる、という悪循環が顕在化しつつある。

人口数や保育職志望者数が減少すると、保育者の養成・採用・研修といったことにどのような影響が出てくるのか。すぐに思い浮かぶのは、次の3点である。すなわち、人が少ない地域では、①競争（選抜）が上手く機能せず、志望さえすれば、ひとまず保育の道に入ることができてしまう（＝質がばらつく、二極化していく）、②人材確保に難渋し、一人辞めることが多大な損失につながる、③身近で多様な経験をする機会が失われていく（＝県外流出の動機を止められなくなる）、といった負の連鎖が顕著となるのである。このような悪循環や負の連鎖が続けば、当然、現場保育者たちの保育に対するイメージは低下する一方であり、それがお互いの自信喪失や疲弊感の蔓延といった事態を余計に引き起こしてしまう。こうした状況を転じて、素朴に「保育って楽しい」「保育ってすばらしい」という感情に満たされるためには、どうしたらよいのだろうか。

もちろん、こうした負の連鎖は、なにも保育業界に限ったことではなく、昨今では様々な産業界において同様の人手不足が顕著になりつつある。たとえば、建設業、運輸業、医療・介護分野などが挙げられよう。これらは、賃金や離職率の問題を含め、社会構造全体を見直さない限りなかなか改善するものではないが、だからといってこのまま流れに身を任せてばかりでは、現場の荒廃は続き、悪循環を断ち切ることは不可能となる。保育業界においては、賃金引上げ、ICT導入等業務効率化、修学資金貸付、潜在保育者の再就職支援など、種々の対策が講じられ始めているとはいえ、明確な改善に結びついているとはいえないのが実情であろう。

### 保育の〈持続可能性〉

上記のような背景のもと、現在仁愛女子短期大学では、2018年度私立大学研究ブランディング事業「保育者育成のためのキャリア・ループリックの開発：シームレスな高校・短大・保育現場の繋がりを目指して」（事業取組担当責任者：増田翼）の採択を受け、連携協定を結ぶ福井市・永平寺町との協働のもと、保育者育成環境の改善に向けて本格的な議論や取り組みを開始したところである。採択以降、様々な関係部署で話し合いが重ねられてきているが、概していえることは、養成・採用・研修などが好循環のもとに実施され、保育に関係する人々が少しでも安定感を感じ、将来を見据えた養成教育、保育活動、マネジメント等を展開できるような環境づくりが何よりも求められているということである。換言すれば、養成・採用・研修の各段階におけるあらゆる活動全般が、5年10年20年

先を念頭に置きながら〈持続可能性〉という視点を持ち、これをいかに高めていくか意識することが重要だということである。

ところで、こうした〈持続可能性〉を意識した取り組みへの転換を考察していくに当たり、特に危惧しているのは、「保育」がどうしても低く見積もられることが多い、という点である。つまり、保育者がどれほどの配慮と苦勞をしながら子どもの育ちを捉え支援しているか、という肝心な部分が伝わらないままに、単に、子どもを預かってくれる人、子どものお世話をしてくれる人、といったイメージに留まっているように思われるのである——もちろん間違ったイメージではないが、現在国が求めている「保育」という職務内容の本質・根幹を示しているかといえは不十分であろう。このように保育が低く見積もられる一因として考えられるのは、保育者自身が「保育」を説明することを苦手としている現状にあるのではないだろうか。たしかに「保育」は、門外漢には理解し難い原理をその基盤としている部分があり、他方で、「先生」の仕事という括られ方をしてしまうと、小学校以降のいわゆる学校教育の先生と同等の職務内容のように勝手にイメージされることもあって、なかなか「保育」を説明することが困難であることは理解できる。けれども、その原理を幅広く多くの人々に伝えるための説明言語を生み出したり、種々の工夫を重ねたりする努力を惜しんではならない。自分たちのしている仕事の中身や意味、社会的意義について見失うことなく、「保育」の存在根拠を自分たちの内側から自覚し、あるいは定義し、さらに一般の人々にも開いていくことで、社会のなかに「保育」をしっかりと位置づけていくことが、保育の〈持続可能性〉の実現には不可欠のように思われる。

### 保育者養成校教員の役割と〈理論・実践〉関係

さてこのように、保育者養成・育成環境を取り巻く現状と課題を確認したところで、以下では、我々養成校教員が、どのように保育の〈持続可能性〉に寄与できるのか考えてみたい。これすなわち、養成校教員として保育（学）理論と現場保育者の実践をどのように取り結ぶか、という観点で〈理論・実践〉関係を問うことにほかならない。

たとえば、かつてヴェーニガー（Erich Weniger, 1894-1961）が、「教育的活動は、理論によって前から、そして後ろから包囲され支えられている。実践はその行為の前提としての理論を含み、さらに行為の結果としての理論を通じて『経験』へと仕上げられる」（Erich Weniger: *Theorie und Praxis in der Erziehung*, in: *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, Weinheim 1975, S. 38.）と述べているように、個人としての保育者は、実践を方向づける道しるべとしての前理論と、自分の実践を意味づけた経験の再構成していく際に刻まれていく後理論によって支えられている。さらに個人という視点をとび越えて、理論を提供する機会の多い集団＝研究者集団（養成校教員）と、実際に現場において実践を担っている保育者集団との関係性という視点に置き換えたとしても、おそらく同様の構図が確認できるはずである。すなわち、理論側を代表する養成校教員は、保育者の明日の実践を今まで以上によく方向づけるような前理論を提供するとともに、保育者のこれまでの実践を意味づけ経験の再構成に寄与するかたちで理論化を試みたりしているはずである。こうしたことは、現場研修、教員免許状更新講習、キャリ

アアップ研修等を通じて、多くの養成校教員がすでに担っていることであろう。

しかし、こうした研修等の機会において、養成校教員は次のことを考慮しているだろうか。すなわち、「保育者の明日の実践を今まで以上にによりよく方向づけるような前理論を提供」したり、「実践を意味づけ経験の再構成に寄与するかたちで理論化を試み」たりする際に、現場保育者が保育の「専門性」を最大限意識できるように考慮しているだろうか。そもそも「専門性」とは、他との違いを明確化する範囲（領域）を示すものであって、他では求められない独自の要素＝独自性が謳われなければならない。それは外側から眺めれば、保育をよく知らなかった人が感じる保育の「魅力」ともいえるものであり、対外的な存在証明となるはずのものである。このような意識を、果たして我々養成校教員はどこまで携えているだろうか。「保育者の明日の実践を今まで以上にによりよく方向づけるような前理論を提供」したり、「実践を意味づけ経験の再構成に寄与するかたちで理論化を試み」たりするということは、保育の「専門性」「独自性」「魅力」を言葉にし共有するとともに、そのプロセスにおいて自信を取り戻したり、保育のすばらしさを再確認することに相違ないはずである。言い換えれば、我々は〈理論・実践〉関係を問うていくなかで「専門性」について絶えず考え、その議論を通して「保育」を守っていかなければならないのである——従来の保育学においては、こうした点が弱く、保育に関係する様々な人々の〈持続可能性〉に関する議論がほとんど活性化してこなかったように思う。その結果が、全国での保育に対するイメージの悪化や、解決の見えない人手不足といった現状の要因なのかもしれないという自省を促すべきなのはいままでもない。

思い返してみれば、保育を詳しく知らない人に対して保育の「専門性」を伝える、という仕事を日常的に担っているのは、我々養成校の教員である。養成校教員は、ときには高校を訪問し、保育の「魅力」を一つひとつ伝えながら保育職志望の高校生募集を行っている。また、養成校の授業においても、まだ保育とは何かをよく知らない学生たちに対して、その原理や本質を伝えている。さらに養成校教員は、保育現場側に対しても種々の研修等で大きな関わりを有しており、その地域の保育全体を見渡すことが可能な立場にある。このように考えれば、特に福井県のように人口減少期を迎え、各セクションにおいて悪循環が生じているような地域にあっては、その現状を好循環へと転換する役目を率先して担うべきは、やはり養成校教員において他にはいないといえるだろう。我々の担うべき役割を意識することこそが、ゆくゆく保育そのものを守り抜くことにつながっていくのはいうまでもない。

たしかに保育者養成校というのは、各学問分野研究者の寄せ集めによって成立しており、なかなかそれらを束ねる軸が見つけない、というのは否めない。しかし、上記のように養成校教員が率先して地域の保育の〈持続可能性〉を支えていくためには、せめてこれだけは、という軸を共有する必要があるだろう。ここまで何度も示してきたことだが、この共有すべき軸こそが「専門性」「独自性」「魅力」である。今こそ、とにかく「専門性」「独自性」「魅力」といったことを養成校教員が主導となりながら、現場保育者との協働のもとで盛んに議論しなければならない。これこそが、「地方小規模短大」における保育の〈理論・実践〉問題の捉え方なのではないだろうか。

#### 4. 持田栄一による「人間・生活者」としての教師・保育者論

本節では、第一に、教師・保育者を「専門職」ではない存在として定義する動向について述べる。その上で、教育学者持田栄一（1925-1978）による「人間・生活者」としての教師・保育者論を紹介する。それらを踏まえ、持田から離れて話題提供者が本シンポジウムのテーマに対して考えていることを述べる。

##### 教師・保育者を「専門職」ではない存在として定義する動向

教師あるいは保育者の、「私」（あるいは「人間」）、「市民」としての側面に注目する動向がある。教師・保育者の「私」という側面に注目するものとして、浅井幸子の研究をあげることができる。浅井は、1920-30年代日本の新教育の実践記録で、教師である「私」と固有名を持つ子どもが語られていたことに注目した（浅井幸子『教師の語りと新教育』東京大学出版会、2008年）。さらに浅井は、別の論文で、津守真が「保育者である「私」は専門家である前に一人の人間」であると、ネル・ノディングスが「教師である「私」は専門家である前にケアする者である」と定義したことを紹介する。浅井が「私」に注目する背景には、20世紀型の専門職から新しい専門職へのあり方を求めて、専門職を再定義しようとする20世紀後半以降の議論がある（浅井幸子「幼年教育者の現代的課題」の「第3章 保育の専門性」、青木久子・浅井『幼年教育者の問い』萌文書林、2007年）。

他方で、1990年代以降の市民性教育への関心の高まりを受けて、教師を「市民」として定義する動向もある。小玉重夫は、慶応義塾大学教職課程センターの初代所長・野地洋行（1930-）による「教師である前に市民であること」という発言を紹介する（小玉重夫『学力幻想』ちくま新書、2013年、69頁、167頁）。

指定討論者の久保田氏から、「市民に注目する意義」についての質問はあった。小玉は、「できること」と「できないけど、考えること」に注目している（小玉前掲、155-157頁）。専門家は何かができる存在であり、市民は何かができるわけではないけれど、それについて考えることができる存在である。このことを、教師・保育者の問題にあてはめると次のようになる。ピアノを上手に弾けなくても、歌を上手に歌えなくても、歌詞の意味や背景、歌を歌うことの意味について考えることができる。こうした教師・保育者は、「専門家」とは言いがたいが、市民的であると言えよう。「できないけど考える」ことにつながる教育を念頭に置くことは、教員養成、保育者養成においても重要な視点であろうと思われる。

##### 持田栄一の教師・保育者論

つづいて、教師・保育者を「専門職」ではない存在として位置づける理論の一つとして、1970年代前半の教育学者持田栄一による「人間・生活者」としての教師・保育者論を示したい。

1970年頃の保育者養成の状況は、持田の指導院生であった伊藤祥子がまとめている（伊藤祥子「専門職としての保育者：その資格・養成・給与」持田栄一編『幼保一元化』明治図書、1972年）。伊藤によれば、教師は専門職と位置づけられているものの、保育者は、



むしろ専門職以前の状況である。「前の持田論文にも指摘されたごとく、専門職である教師は、専門職者たる前に、人間としてあるべきであるという問題が生じ、故に専門職否定の対象とすらなる。しかしながら、保育者の実状を見た場合、現実には専門職以前のものという感を隠し切れない」（伊藤前掲、164頁）。伊藤はまた、「保母と幼稚園教諭を同時に養成できる」ことから、保育者の養成が幼保二元体制下において「一番一元化志向」的であると指摘した（伊藤前掲、170頁）。どちらの指摘も、21世紀初頭日本の保育者（養成）の状況にもある程度あてはまる。

持田が「「専門職」保育者から「人間」保育者へ」（持田栄一編『専門職としての保育者』チャイルド本社、1973年）で述べる内容を要約すれば、以下のとおりである。

保育者の「苦悩」は、近代的な「専門職」がかかえている矛盾に由来している。つまり教師・保育者は専門職の「カラ」に閉じこもり、「生きた生活実践から遊離」している。そうではなく、「保育者が日常の教育実践のなかで自己を変革していく」ことが大切であり、そこに「「専門職」保育者から「人間」保育者への脱皮」の可能性がある。

最後に「理論=実践問題」に関わると思われる持田の指摘を、以下に引用する（持田前掲、86頁）。

紙に書かれた出来上った教育課程よりも、それを運用していく過程で、子どもがどのように成長し、教師が何を反省したかをたいせつにする体制がつくられることが必要でしょう。／カリキュラムにあるから実践するというのではなく、カリキュラムにあることを自分のアタマとところでたしかめてみて自ら納得して教育をすすめる、一つ一つの教育の仕事が自分にとって何であるのかを問うてみる必要があります。

ここでは、既存の教育課程や理論ではなく、子どもの現実在即して教師が反省する重要性が語られている。そのうえで、生活をともにする保育者と子ども、親との共同体制をどのように構築するか（持田前掲、87頁）、そこに研究者や大学、理論がどのように関わるかは、現在のわれわれも共有すべき課題であると思われる。

教師・保育者を「専門職」ではない存在として定義する動向は、日本では遅くとも1920年代から存在する。そこでは、専門家・専門職ではなく、「私」、「人間」、「市民」といった概念をキーとして、教師・保育者像を再構築することが試みられている。例えば持田は、「教師=専門職」論への対案として、教師・保育者が自己を変革する契機が生活実践・日常の教育実践のなかにあるということに可能性を見出していた。

理論と実践は、互いにとって外部・ノイズ・異物・都合の悪いもの・足りないもの（に気づかせてくれることもあるもの）でもありうる。そのような〈外部〉を、教師・保育者が自らの内に持つことができるかは、重要であると思う。理論と実践の関係について考えることは、大学教員と学生・現場の教師・保育者との関係を考えることにもつながるであろう。



## 5. 保育者養成における「理論と実践の往還関係」についての考察

### 理論＝実践問題の根幹

理論＝実践問題を考える上で、キーポイントとなってくるのが、最初で指摘されているように「理論と実践の往還関係」であろう。本来、保育学に関わらず様々な学問領域は、「理論」は「実践」を支えるという機能を持っているはずである。

保育者養成において、保育原理や教育原理などの科目が設置され、そこでは保育・教育の歴史、思想、哲学、法規などの、いわゆる保育に関する基礎「理論」が学ばれている。しかし、保育現場に出れば、こういった歴史、思想、哲学、法規は軽視され、人間性（話題提供者が指摘しているように、「挨拶ができる」「子どもが好き」「元気がよい」などの保育現場の声を含む）と実技（ピアノ、紙芝居、手遊びなど）が重要視される。保育者養成校で教鞭をとっていると、「保育学」と「保育現場」の乖離を強く感じる。学生が想定する保育現場とは、就職というより、保育実習であろう。保育学においては、保育学と保育現場（保育実習）が別々のものであるかのように感じてしまう。

### 理論＝実践問題が生じる背景

上述のように、保育者の専門性を考える場合、学生からすると、保育実習を想定しているといえる。つまり、学生側からすると、保育実習で「使えるか使えないか」という側面から保育学を捉えがちである。

保育現場からの要請も、学生の人間性に加え、「ピアノがうまいか」「絵本の読み聞かせができるか」「日誌が書けているか」などが中核を占めている。学生のニーズと保育現場の求めているものが「実践」で合致している以上、「実践」にはじまり「実践」に終わるという面が当然のように認識され、「理論」が低くみられてしまう。保育実習で求められるものが専門性化しているという面がある。

### 保育者養成校と「理論＝実践問題」

しかし、保育現場で十数年と長く仕事をしている人は、「理論」の重要性を認識している。例えば、「保育思想は保育現場で生きて働く理論になりそうである」と倉橋惣三やJ.デューイの思想に耳を傾け、それを日々の保育実践に活かそうとする。つまり、長年の保育「実践」の中で、上述した歴史、思想、哲学、法規の意義を、「実践」を通して認識しているのである。それは、「実践の中で理論の重要性を再認識した」といえる。つまり、「実践」の省察ではなく「実践から理論を再認識する試み」も存在している。

学生は、「実践」後に「理論」の重要性を再認識する場がほとんどないため、「理論」と「実践」を往還的に捉えることが難しい状態にある。加えて、保育現場も、保育実習という限られた時間の中では、どうしても人間性と実技、日誌の記入内容でしか評価できない。そうになると、なおさら「理論と実践が往還」する場が失われてしまう。

### 専門性の形成と前理論と後理論

そこで注目したいのが、話題提供者が指摘したヴェーニガーの「前理論」と「後理論」

である。確かに、保育者養成校で、実習の前に「理論」を学んでも、実習後に教育原理などの理論的事項を再認識する時間はほとんどない。

学生にとって、実践的経験を踏んでから歴史、思想、哲学、法規を再認識する時間が必要である。それが、本シンポジウムの最初に示されている、各人が持つ「素朴な保育理論」を自身の経験や子ども観のみに囚われずに、実践を理論化することができる力につながっていくと思われる。それが本当の意味での保育者の専門性であるといえないだろうか。

### 生活者としての保育者の専門性

上述されているように、保育「実践」は「生活」の中で存在する。話題提供者が指摘した倉橋惣三の「生活」概念や持田栄一の「人間・生活者」論からもわかるように、保育者も生活者である。またそれが保育者の専門性をわかりにくくしている面があるという。かかる指摘は、現代的な考察も必要である。

保育者養成校に所属する最近の学生は、子どものお手本になるはずの「生活そのもの」ができていないという傾向がある。それは、実習先からの意見でもある。つまり、我々が生活の中で、掃除する、洗濯する、片付ける、子どもの面倒をみる、といった当たり前にしてきたことが最近の学生にはできないという。それは、社会、環境、価値観の変化などからくるものであり、AI技術が進歩すればさらに進む。これまでの従来型の倉橋、持田らの指摘は、現在の「生活できていない保育を学ぶ学生」の実情とは離れているものの、「生活」＝「教育」の概念を再認識するという視点に立てば、大切な理論となりうるものである。

## 6. 理論＝実践問題における保育者の存在

### 理論＝実践問題のアクチュアリティ

本シンポジウムのテーマ、理論＝実践問題は、保育者養成校の教員たちにとって、極めてアクチュアルな問いである。何故なら、これまで多くの哲学者たちを悩ましてきた古典的な問いが、近年の養成校の現場に現れているからである。

周知のように理論＝実践問題とは、アリストテレスにおけるテオリアとプラクシスの分離以降、古代ギリシャから現代まで通じて議論されている。この問題は、近代に至り、理論はマルクス主義によって実践のための道具とされ、実践は実証主義によって理論の夾雑物とされ、理論と実践の対立は実体化され先鋭化していく。

このような理論と実践の対立に関して、隣接の教育学の領域では、以前から意識化されていた。とりわけ2000年前後より教職課程の見直しが進み、教職科目が実践重視の内容に傾斜するにつれ、理論を担う研究者たちは自らの学問分野の意義を意識化せざるを得なくなったのである。このような状況から、教育哲学を中心に学会等で理論＝実践問題は次々と取り上げられてきた。他方で、保育の領域では表立って取り上げられてきたとは言えず、遅ればせながらも問題化されたと言えよう。

また、近年、保育者養成校の教員は、学生のみならず現場の保育者など、実践家の前に

理論家として立たなければならぬことも、理論＝実践問題の意識化を推し進めていると言えるだろう。養成校の教員は、教員免許状更新講習、キャリアアップ研修などで、実践家から理論家としてのまなざしを浴びている。その際、理論家は実践家と対立するというよりも、日々の困難な実践を解決する処方箋を持つ存在として期待されることも多い。専門分野によればこうした処方箋を有しているわけではないが、こうした期待の中、自らの理論の意義を再考せざるを得ないのである。

### 剥き出しの存在としての保育者

このように、養成校教員にとって理論＝実践問題は極めてアクチュアルである。シンポジウム当日はこうしたアクチュアルな現場に身を置いた発表者たちより、刺激的な議論が展開された。

それらの議論から筆者が読み取ったことは、従来の保育学において理論＝実践問題を解決、あるいは回避するためには、理論と実践を往還する場に保育者を置き、そこを空洞化してきたということである。それは倉橋惣三の「生活」しかり、持田栄一の「生活者」「市民」も当てはまるであろう。それらの概念には全て存在者が放り込まれることで、保育者は単に存在するものと化している。すなわち専門性として分化する保育者になる前に、人間として存在するのであり、存在することそのものが保育者なのである。

こうした存在論的な語りは、保育者養成の実状を端的に表しているだろう。保育という領域の個別の専門性よりも、理想的な人間としてその場にいることを強いられ、評価されるのである。そこには、剥き出しの存在として保育現場に立たされる苦悩が垣間見えるだろう。

また、養成校はいまだに短期大学が多く、募集に苦戦している大学も多い。保育士不足から、加えて、現場で疲弊した実践家が研修などに現れ、それらの現場では保育を前向きに語る物語を構成せざるを得ない。理論とは、安易な物語化への抵抗はその使命と言えるが、こうした状況において物語化の魅惑の中に身を置かざるを得ない。他方で、持続可能性のためには物語が不可欠なのか、それとも、物語化に抗いながらの持続可能性を追求していくか、私たちの前で道は分かれているだろう。

### 出来事の蒐集として保育理論

最後に筆者より、理論＝実践問題に関する提案を行う。

理論家が保育現場に足を踏み入れるとき、日々の保育の実践で、魅力的な出来事が生じていることに気づくだろう。しかし、保育者はその出来事を掬い取れているとは限らない。むしろ保育者は自身の保育計画をこなすことで精一杯であり、保育者の関わりがむしろその出来事の可能性を縮減してしまうことさえもある。

他方で、ふとした保育者の関わりや言葉がけが、その出来事の可能性を大きく開くこともある。そのようなとき、保育者は自らの関わりによって可能性が開かれたことを気づいているとは限らないし、逆に予定通りに保育が進まないことに苛立っている可能性もある。しかし、それはかけがえのない瞬間であり、誰かがその瞬間を記録していく必要があ

るだろう。

理論家は、理論という物事を観察するための道具を有している。そうした理論を通して保育現場を観察し、保育者と子どもとの間で豊かな出来事を拾い集め、瞬間を記録していくことは可能であろう。その保育者と子どもとの間で生じる出来事を起点に保育理論を構想していくことこそが求められているのではないだろうか。

