

職業アイデンティティに対する省察が保育者の専門性の変容に及ぼす影響

— フレット・コルトハーヘンと佐藤学の省察論からの示唆 —

On the Influence of Reflection on the Professional Identity of Child Care Givers

— A Suggestion from Fred Korthagen and Satoh Manabu's Theory —

安部 高太朗* 吉田 直哉**

Abe Kotaro

Yoshida Naoya

The purpose of this paper is to clarify the meaning of reflection on the professional identity of child care givers. We will refer to this kind of reflection in the pedagogy of teacher education: Fred Korthagen's core reflection and Satoh Manabu's ontological approach to the identity as a teacher. According to Korthagen, the student child care givers and the beginner child care givers need to intentionally reflect on their identity as a profession. Satoh's ontological approach will be important for the middle leader child care givers to reestablish their identity as a profession.

1. 本稿の目的と問題の所在

本稿の目的は、保育者のアイデンティティに対する省察 (reflection) が、保育者にとって持つ意義について考察することである。現在の保育学言説において、「省察」が保育者の成長、技術的な熟達を促すということは、広く受け入れられ、疑うべくもない常識だと認識されている。例えば、中坪史典は、「保育実践とは、複雑さ、複合性、不確実性を伴うものであり、だからこそ保育者は、省察を通した探求的態度を形成することが求められる」と保育実践を行う保育者に対して、実践上の複雑性・複合性・不確実性に対処するうえで省察することを必須の条件だとしている⁽¹⁾。

上記の中坪による保育実践に対する「省察」が保育者の成長に結びつくという認識は、保育者養成施設で使われるテキストにおいても見られる程まで一般化している。例えば、三谷大紀は次のように述べる。

子どもや子どもに関わる自分自身の姿を「振り返り」、保育(子どもの見方や具体的な手立てを含む)を作り直していくことを、保育や教育の世界では「省察」と呼びます。[中

* 幼児教育学科

** 大阪府立大学大学院 人間社会システム科学研究科

略]保育者が成長するためには、日々の実践を「省察」することが必要不可欠なのです。そして、そうした「省察」を生み出す、子どもの姿から学ぶ姿勢や、仲間と共に子どもや保育について「語り合い」・「学び合う」ことが保育者の成長には欠かせないのです⁽²⁾。

三谷によれば、「省察」の対象は、第一義的には、日々の保育実践であり、そこに現れる子どもの見方、保育実践を行った保育者による子ども理解である。ただし、三谷はこれを保育者個人の中に止めさせない。「子どもや保育について『語り合い』・『学び合う』ことが保育者の成長に欠かせない」と言われているように、保育者が自らの子ども理解・保育実践への自分自身の関わり方を他者と語り合うことが必要とされる。

同じテキストにおいて三谷は、保育者の「省察」の典型例として、倉橋惣三の次のような文章を引いている⁽³⁾。

子どもらが帰った後、その日の保育が済んで、まずほっとするのはひと時。大切なのはそれからである。

子どもといっしょにいる間は、自分のしていることを反省したり、考えたりする暇はない。子どもの中に入り込みきって、心に一寸の隙間も残らない。ただ一心不乱。

子どもらが帰った後で、朝からのいろいろのことが思いかえされる。われながら、はたと顔の赤くなることもある。しまったと急に冷汗の流れ出ることもある。ああ済まないことをしたと、その子の顔が見えてくることもある。—— 一体保育は……。—— 一体私は……。とまで思い込まれることも^{しばしば}屢々である。

大切なのは此の時である。此の反省を重ねている人だけが、真の保育者になれる。翌日は一歩進んだ保育者として、再び子どもの方へ入り込んでいけるから⁽⁴⁾。

倉橋がここで述べていることは、保育の最中には「反省」ができないほどの没入状態にあるということ、および、保育が終わり、子どもと距離を持った時点において、非意識的・無意図的に「思いかえし」あるいは「思い込まれ」という「反省」が生じてきてしまうということであろう。倉橋は、「反省」が、保育行為の事後になされるということ、そしてそれは意図せず起こることを強調している。倉橋がいう「されてしまう」反省と、三谷のいう「する」省察とは、保育者の意図性の有無という点で大きく異なっているが、そのことを三谷は明示していない。

倉橋において、「子どもらが帰った後」に保育者が行ってしまう「反省」は、それ自体は無意図的な思索であるが、その思索の過程を蓄積していくことが、保育者を「一歩進んだ保育者」へと向上させるという。というのも、日々の日常的な保育実践が子どもの内面世界にとっ

て有する意味を問い返すだけでなく、「一体保育とは……」「一体私は……」と保育者自身のアイデンティティに対する不意の問いかけに応じることが「反省」でもあるからである。

さらに、三谷の言う「省察」と倉橋の言う「反省」は、対象をも異にしている。三谷の言う保育者の「省察」はまず、自らの「姿」、つまり子どもに対する具体的な働きかけ（外的行為）を対象としている。そして、自らの保育行為が、子どもの「姿」に与えた影響、意味を対象としている。三谷のいう「省察」は、あくまで日常的な保育実践（外的行為の適否と自らの行為が子どもに対して及ぼす意味）に対する「振り返り」である。つまり、時間軸は数時間から長くても数ヶ月程度を想定する省察である。この点で、三谷の「省察」は、保育的日常生活を対象とした、短期的（ショートターム）で、意図的な自己認識行為であると言える。ところが、既に見たように、倉橋の言う「反省」は、保育者の存在意義に対する再帰的認識、保育者としての職業アイデンティティに対する自問であり、その対象は子どもを反射鏡のようにして保育者の自らへと投げ返されてくる。

さらに、倉橋が前掲の文章の後半で言っている、保育者としての存在意義にまで対象を拡大し、長期的なスパンを持った「問い直し」については、三谷は触れていない。保育者のアイデンティティに対する省察の意義が、保育カリキュラム論、あるいはその下位領域としての保育評価論の中で議論されることはむしろ稀であると言えるのではないか。すなわち、三谷が象徴的に語っているような今日の保育における「省察」とは、①日々の保育実践に対する省察、②子ども理解に対する省察の二つの事柄を指すが、これまでの保育学においては、倉橋の言う自らへの「反省」、すなわちアイデンティティに迫る省察については十分に問われてこなかったのではないか。

ここで、日本の保育学研究における「省察」論の現状を確認しておきたい。保育学における「省察」の先駆的な研究としては、1990年代後半、吉村香によるものが挙げられる。吉村は保育者が「子どもたちが幼稚園もしくは保育所から帰った後、実に様々なことを考え、思いをめぐらす」行為を「省察」と呼んだ⁽⁵⁾。「保育者の省察」の特徴として吉村が描いたのは、保育実践は同じ場面が二度とは起こらないという意味で「実践の一回性が特徴」であるが、他方で「省察は一度の実践について何度も行うことができ」ということであり、「省察するたびに視点が新たになり、前回の省察で看過していた部分に気づく」ということである⁽⁶⁾。保育が、一回性を特徴とする実践であるにもかかわらず、その省察が複数回行われうるとされているのは、この論考で吉村が題材とする「Y先生」の省察が、録音テープで保育中の会話を聞きなおしたことがモデルとなっているからだろう。「省察」は、記録を通じて可能になる、保育実践の振り返りなのである。ただ、吉村においては保育者のアイデンティティに対する省察は議論されておらず、もっぱら保育実践及び子ども理解に対する省察が対象となっている。

2000年代に入ってから、津守真が「保育者の子どもへのかかわり」のキーワードの一つ

として「省察」を挙げ、次のように述べていることが目を引く。

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後を振り返るときに、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。学校の内外での研修は省察を助ける。その時間がもてなくなったら、保育の質が低下する⁽⁷⁾。

津守における「省察」は、倉橋同様に保育実践から解放された時間に個人においてなされるものである。しかし、津守は倉橋と異なって、省察を「思い起こす」という意図的・意識的な行為として位置づけている。さらに津守が倉橋と異なる点は、同僚と話し合うことで「同じ子どもの異なった側面をも知る」ことができるという点、つまり、子ども理解(子どもの全体像)が他者の目を介して多元化すること、あるいは精緻化することを推奨していることである。つまり、保育の「意味」を、事後的に、かつ意識的に問い直し、その意味の連関を、他者との言語的交流を介して、より厚い共同的なナラティブを構築していく行為を津守は「省察」だと述べているのである。「意味」の精緻な解釈と、意味の多元性への気付きこそが、津守にとっては「保育の質」の向上をもたらすのである。

なお、津守の保育思想の中核に「省察」が位置づいているとした西隆太朗は、「津守の省察は、自ら保育の中に身を置きながら自分自身の先入観を問い直すことを意味」していたと指摘しており⁽⁸⁾、津守の「省察」が主観的で恣意的なものであるという批判を退けている。津守が、保育に対する解釈的行為である「省察」が独善的なものに陥らないための予防策としている「同僚との話し合い」は、まさに解釈の独善性を緩和するものなのである。

2000年代後半には、教師教育学における「反省的实践家としての教師」の典拠となっているドナルド・ショーンの「省察的实践家」モデルを「保育者」に当てはめる論考が登場した。ショーンの『省察的实践とは何か』の全訳者の一人である三輪建二は「省察的实践者としての保育者」についてこう述べている。

もし可能であれば、[先輩保育者からの詰問や厳しい指導の場としてのカンファレンスではなく]保育者が自らの保育実践を〈物語る〉カンファレンスを定期的に取り入れるのが望ましいといえるでしょう。というのは実践を物語ることをとおして、自分自身の中に身につけていた、今まで気づくことのなかった暗黙知に気づき、省察し、変容することができるようになるためです⁽⁹⁾。

三輪は保育者が自らの保育実践を物語る、「省察的なカンファレンス」を通じて、「保育者はそこで気づき、省察し、次の保育実践に活かすようになり、さらにはその保育実践を再び省察し、次に活かしていくというサイクルを創り出せるようになる」という⁽¹⁰⁾。三輪における「省察」は、保育者が自らの実践を他者に向かって物語ることから始められ、他者を介して自らの保育実践が変容することにつながる営みである。三輪によって「物語り」といわれている行為は、暗黙知に支えられていた保育実践を言語知に変換することにより、他者に伝達することを可能にすると同時に、自らの保育実践の「意味」を自覚することによって、自らの保育実践を以前とは違った意味を持つ形へと「変容」させることを可能にする行為である。カンファレンスを通じた保育者の省察は、保育実践をよき方向に変え、保育の技術的な熟達、保育者の専門性の向上に結びつくものと考えられている。

以上のように、「省察」はこれまでも我が国の保育学で論じられてはきたが、それらは、保育者が自らの保育実践について事後的に振り返り、その意味を解釈することにより自覚化する行為として省察を位置づけたり、実践を通じて見えた子ども理解(子どもの全体像)について、記録を取ることで時間的な差を取って振り返ったり、他者を介して新しい視点から子どもについて見直したりすることで、より精緻化された、「正確な子ども像」を描き出すことに収斂するものである。

その一方で、倉橋が言うような、保育者が自らの職業アイデンティティに迫るような省察を行いうることについてはこれまで十分に言及されてこなかった。この点に関連して、浜口順子の指摘を参照しておきたい。浜口は、平成期(1989年改訂以降)の幼稚園教育要領が保育者の専門性にどのような影響を与えたのかについて整理した論考の中で、「省察に類する行為である『反省』については、教育者や保育者としてなすべき責任的行為として、昭和期の幼稚園教育要領から一貫して論じられている」としながらも⁽¹¹⁾、2001年に佐藤学・秋田喜代美によってドナルド・ショーンの著書『省察的实践とは何か』の抄訳が刊行されて以来、保育現場の園内研修やカンファレンス研究を支える理論としてたびたびショーンが言及されるようになり、その際にショーンのいう「省察」について「評価や専門性向上のために有用だから行う『目的論としての省察』」として語られる傾向が強いと述べている⁽¹²⁾。浜口は、ショーンが述べたはずの「熟練し専門化した人が体得する行動様式としての省察、つまり『存在論としての省察』」が保育学に入って来る段階で見落とされてしまったと指摘している⁽¹³⁾。現状においては、保育学において保育者が自らのアイデンティティを問うような省察、倉橋の言う「反省」において問われた、保育者自身の存在を問う省察については議論の対象から漏れてしまっているのである。

こうした状況を踏まえて、倉橋的な「反省」、つまり、保育者のアイデンティティを問う省察が、保育者にとって持つ意義について考察するための理論的前提を提示することを本稿の目

的とする。ただし、保育学の中では上記の意味での「省察」についての論究は、未着手とすべき状況であることを踏まえ、その現状を打破するための示唆を求めるべく、本稿では保育学との隣接領域(教師教育学)に着目する。それというのも、教師教育学においては、ショーンを典拠とした「反省的实践家」という教師モデルが既に1990年代に提起されており、実践者の「存在論としての省察」が議論されてきたからである。具体的には、省察を教師自身のアイデンティティに迫る行為として強調する論者である、オランダの教師教育学者フレット・コルトハーヘンと日本の教育学者佐藤学を参照したい。

2. 教師教育学における省察論①：フレット・コルトハーヘン

(1) コルトハーヘンの「コア・リフレクション」とは何か

オランダの教育学者フレット・コルトハーヘンは、従来の省察が実践者の欠点や実践の異常をあぶりだすことに向かいがちだったことを批判し、その人の強みや成功体験に焦点を合わせた省察を「コア・リフレクション」として提唱している⁽¹⁴⁾。コルトハーヘンは、実践者が持つ職業上の「アイデンティティ」や「使命」を「コア・クオリティ」と呼んでおり、それは次のような省察の深度を示した「玉ねぎモデル」(the onion model describing different levels on which reflection can take place)の中核に位置づけられている⁽¹⁵⁾。

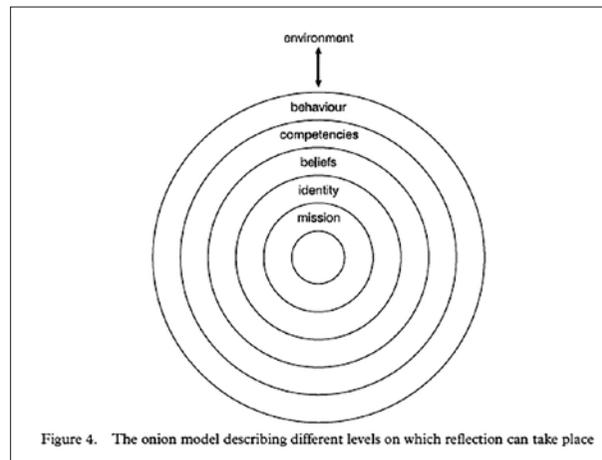


Figure 4. The onion model describing different levels on which reflection can take place

これらの省察の深度を表すそれぞれの層の関係は、「より内側のレベルの層が、より外側のレベルの層の個々の機能する方法を決める」とされるが、その逆方向の影響もあるいわば相互作用的なものだという⁽¹⁶⁾。コルトハーヘンは、この最深部にある二つ、「アイデンティティ」と「使命」に省察が及ぶ場合を「コア・リフレクション」と呼んでいる⁽¹⁷⁾。コルトハーヘン

が「コア・リフレクション」を専門職としての教師にとって必要だとしている理由は、一般的に学校において教師が行っている省察が「玉ねぎモデル」の表層に位置づくレベル(能力や行動)にとどまるものだからである。コルトハーヘンは「人はその自然本性に従い、生まれつき、自らの経験について省察する (by nature people reflect on their experiences) が、意図的で系統立てられた省察 (systematic reflection) は、教師が普段行うのに慣れているものとは異なる」という前提に基づいて、「コア・リフレクション」という意図的で系統性のある省察モデルを提起している⁽¹⁸⁾。つまり、教師は普段行っている“省察”では不充分だとコルトハーヘンは指摘しているのである。それというのも、教師が普段行うのに慣れている“省察”とは、学校文化の影響を受けており、「仕事のプレッシャーから、根本的な課題に光を当てることよりも、むしろ、『当座しのぎ』の何か—実践的な問題に対する即効性のある解決策—を得ることに焦点化することを盛んに求められる」からである⁽¹⁹⁾。コルトハーヘンに言わせれば、教師が慣れてしまっているのは、問題の本質から目を背け、さしあたってなんとかなればよいと思うことである。こうした表層的な“省察”は、せわしない状況にある教師の実情を踏まえると、短期的には効果があるかもしれないが、「その教師が専門職として成長するのをゆくゆくは沈滞化させうる危険性がある」ために⁽²⁰⁾、コルトハーヘンは退けている。彼が目指す省察とは、教師が仕事のプレッシャー(目先の解決策を求めること)から解放されることが前提となる。コルトハーヘンが「コア・リフレクション」と呼ぶ省察においては、実践上の問題を即座に解決することを目指すのではなく、そのような実践上の問題解決を求められるがゆえに覆い隠されてしまっている、教師として成長するとはどういうことかに向き合うことが目指される。つまり、教師が専門職として成長するとは、一度解決できたやり方をその後ずっと同じように繰り返す(即効性のある解決策を行動上繰り返す)ことではなく、その都度、問題の本質に何があるのかを見極め、対応しようとする「専門職としての健全なふるまい (sound professional behavior)」を促進することである⁽²¹⁾。加えて、「コア・リフレクション」は、専門職として「成長する力 (a growth competence)」をつけることを支えるものである⁽²²⁾。

以上に記した通り、コルトハーヘンは、人は生まれつき自らの経験について省察するものの、専門職としての成長に資する、意図的で系統性のある省察が常に行われるとは限らないために、「コア・リフレクション」という専門職としての成長に焦点化した省察のモデルを提起しているのである。この「コア・リフレクション」のきっかけとなるのは、実践者(教師)の心に今なお残っているもの(授業において自分が成し遂げたことに対する不満や、生徒との関係性に影響を与える出来事など、教師にとって思うようにいかなかった場面)である。実践者にとって心の中でくすぶっている現状への違和感が何であるのか、そこから翻って、実践者にとって理想の状況とはどのようなものであるのかを問うことが「コア・リフレクション」の始点となりうる。

「コア・リフレクション」を進める上で役立つ問いは、①理想的な状況とは何か(実践者が起きてほしいと望んでいる状況とは何か)、②①の理想状況が成り立つのを制限している要因は何か、の二つの問いであるという⁽²³⁾。教師教育の指導者は、こうした問いを活用しながら「コア・リフレクション」を進めていくことになる。「コア・リフレクション」においては、「成功体験について他者と語り合いながらリフレクションすること、その対話の中で見えてきた互いの〈コア・クオリティ〉を言語化し合うことが重要である」とされる⁽²⁴⁾。コルトハーヘンが「コア・リフレクション」において、互いの「コア・クオリティ」を言語化することを勧めているのは、玉ねぎの中核に「コア・クオリティ」として位置づくその人の「使命」や「アイデンティティ」を自覚するためである。「コア・クオリティ」の言語化とは、自分が持っている「コア・クオリティ」が社会貢献にどう活かせるのかを実践者自身に考えさせ、その人の「使命」は何かを明らかにすることである。これがその人の職業上の「アイデンティティ」を見つめなおすことにつながり、そのようなアイデンティティへのリフレクションが、実践上の大きな変化をもたらすという⁽²⁵⁾。コルトハーヘンによれば、実践者の「コア・クオリティ」に焦点化した省察は、今日に至るまで、実践者からも研究者からも目の目を見ることなかったのであり、「コア・リフレクション」の特徴は、人々の「コア・クオリティ」に目を向けたことにあるとされる⁽²⁶⁾。コルトハーヘンが「コア・クオリティ」に着目したのは、セリグマンやチクセントミハイによって提唱された「ポジティブ心理学」の影響がある。コルトハーヘンによれば、「ポジティブ心理学」は、従来の心理学が病理状況(弱さやダメージ)に着目し、こうした病理状況の「治療」に焦点化してきたことを踏まえ、「治療」を壊れたものを修復するというだけでなく、何が最善であるのかを確立させることとして読み替えたことに特徴があるとされる。ポジティブ心理学においては「個人のポジティブな特徴がもつ重要性」に着目し、これを「その人の性格上の強み(character strengths)」と呼んでいるが、コルトハーヘンが「玉ねぎモデル」の中核に位置付けた「コア・クオリティ」(使命やアイデンティティ)とは、ポジティブ心理学がいう「性格上の強み」なのである⁽²⁷⁾。それゆえ、「コア・リフレクション」において「コア・クオリティ」に焦点化するということは、その人にとって教師とはどのような存在であるのかを考えることであり、教師としてどのような社会的貢献が果たせるのか、教師がどのような使命を持っているとその人が考えているのかを明らかにすることである。「コア・リフレクション」について議論する際、コルトハーヘンにおいては教師教育を受ける実践者(初任者)が主たる対象となっているが、それは「コア・クオリティ」が自覚されていない、あるいは未確立であることが影響しているのだろう。翻って「コア・クオリティ」が確立され、あるいは自覚されるということは、自分の性格上の強みが何であるかがわかっていて、それを実践者としてどのような形で活かせるのかを考えられていて、どのような振る舞いが実践者として理想であるのかが明確になっているということでもある。「強み」が

自覚されさえすれば、それが漸次、実践が良い方向性へと変化していくはずだというように、コルトハーヘンは教師の潜在的な能力に強い信頼を置いているのである。

上記の通り、コルトハーヘンの「コア・リフレクション」は、その人の性格上の強みである「コア・クオリティ」に焦点を合わせたものであるが、なぜ強みを見ることが重要なのかと言えば、それは従来の省察のように、自分の欠点・苦手な部分に焦点を合わせる省察では、ネガティブな自己像が形成されることになり、それによって行動そのものがネガティブなものとなるからである。コルトハーヘンの「コア・リフレクション」の玉ねぎモデルがネガティブな形で作用するという点については、次のような解説がある。

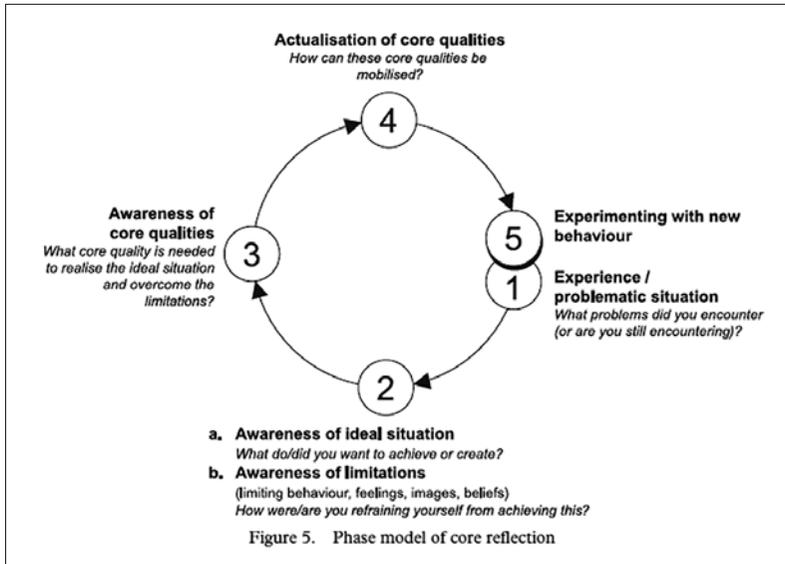
「癖」や「苦手」がわかったら、それを克服すればよいのではないか、と思うひともいるかもしれませんが、しかし、苦手克服は、言うほどには容易なことではありません。なぜなら、「私は〇〇が苦手である」という気づきはすなわち、玉ねぎモデルの「(自分の能力について)信じていること」を形成します。すなわち、気づきそれ自体が、行動に影響するだけでなく、自身のアイデンティティなど、玉ねぎモデルの深い部分までに影響を及ぼしうるのである。もし、同じ短所を他者にも指摘されたとしたら、苦手意識はより一層強固なものとなり、玉ねぎモデルのすべての層に対してネガティブな形で影響するようになります⁽²⁸⁾。

つまり、「コア・リフレクション」において、実践者の性格上の強みである「コア・クオリティ」が焦点化されているのは、行動変容がポジティブな方向に向けてなされる可能性を高めるためであり、その職業上のアイデンティティや(社会的な)外的な圧力によってあてがわれたその職業上の「使命」を自分自身の強みから見つめなおすことができるからなのである⁽²⁹⁾。

(2) コルトハーヘンの「コア・リフレクション」を駆動する問い

実践者が自己の「コア・クオリティ」を自覚すると、その人にとっての「使命」や職業上の「アイデンティティ」がポジティブな方向に再構築され、結果的に実践上の行動そのものもよき方へと向かう。この点に関しては、コルトハーヘンは「コア・リフレクション」が、次のような五つの局面から構成されると述べている⁽³⁰⁾。

下掲図において、「コア・リフレクション」は第二局面、つまり、理想とする状況からかけ離れてしまっている要因、制限されている要因が何であるのかを明確にするところから始まる⁽³¹⁾。第二局面では、理想とする状況、実践上好ましいと思われる状況とはどのような状況であるのかに気づき、こうした理想的な状況が実現していない原因、制限されている要因を明確につかむということが求められる。したがって、①実践者が実現させたいと願う望ましいこ



と・ものは何か、②こうした理想とする状況に実践者が到達することを抑制している要因はどのようなものか、この二つの問いが「コア・リフレクション」を駆動させる問いだといえる。つまり、自らが暗黙のうちに前提している「理想」、つまり価値観を自覚化することが第二局面である。

第二局面での問いかけを通じて、実践者は自分自身の「コア・クオリティ」に気づいていく。このとき、教師教育の指導者には二つの方略があるという⁽³²⁾。一つは、実践者が悩んでいる状況に関連した過去の(うまくできた)経験、以前、うまくいった望ましい状況をたどらせることである。もう一つは、問題だと捉えている状況をより具体的な状況で考えるように導くことで、「自分はできない」と実践者が自身について信じ込むことを制止することである。「コア・リフレクション」は徹底して、実践者が自身の強みである「コア・クオリティ」について自覚を深めることに重きが置かれているが、この「コア・リフレクション」へと誘う、実践者の指導者(教師教育の指導者)には、実践者が自分自身のポジティブな側面に目が向くように配慮して関与することが求められているのである。

以上のような「コア・リフレクション」のプロセスを一瞥すると、一種のセラピーのように感じられる人もいるかもしれない。しかしながら、コルトハーヘンは、「コア・リフレクション」はセラピーとは対照的だとしている⁽³³⁾。というのは、セラピーにおいては、その人のつらい経験や状況も含めてその人の過去について深く掘り下げていくが、「コア・リフレクション」においては、つらい過去や嫌な状況について思いかえすことそのものが避けられているからである。実践者その人にとっての強みが明確になり、その強みを活かすにはどうしたらよいのかを考えるからこそ、実践がよくなるというのが「コア・リフレクション」の根本にある。

すなわち、コルトハーヘンにおいては、「自らの強み」が被覆されることなく開示されることが実践の改善に結びつくものと考えられているのである。

3. 教師教育学における省察論②：佐藤学

(1) 「存在論的アプローチ」と教師の専門性の不確定性

コルトハーヘンの場合はアイデンティティに迫る省察は意図的に行われるものだったが、それとは対照的な、非自発的な省察の重要性を指摘している論者として、教育学者の佐藤学が挙げられる。佐藤は、1990年代初頭から、学校教育という場、教師というエイジェントを取り巻くマクロな社会情勢が大きく変動していることを、近代を支えてきた制度・価値観が揺らぐ「ポストモダン」的状况の帰結として捉え、教師が自らの存在意義を近代的機能として規定することの不可能性を直視するよう訴え続けてきた。近代教育学の範疇では、「教師に関する教育学の言説は、『教師はいかにあるべきか』(ought to)を問う規範的接近か、『いかにして教師になるか〈養成するか〉』(becoming a teacher 〈educating a teacher〉)を問う生成的〈教育的〉接近において議論されてきた」と佐藤は言う。「前者は〈規範〉から〈現実〉へと下降し、後者は〈現実〉から〈規範〉へと上昇していて、この二つの接近は、同じコインの両面のような関係をなしている。しかし、この二つの接近は、その中間に横たわるもう一つの接近を無意識のうちに排除してきた」⁽³⁴⁾。ポストモダンの状況は、前二者の接近が自明のものであることを止め、排除されてきた「もう一つの接近」に教師は直面しつつあるという。佐藤の言う「もう一つの接近」とは、教師が自らに突きつけてくる深刻な問い、自問として現れてくる。それは、『教師であること (being a teacher) はどういうことなのか』『教師であることは何を意味しているのか』そして『なぜ私(あなた)は教師なのか』を問う存在論的な接近(ontological approach)」であると佐藤は言う⁽³⁵⁾。

佐藤によれば、近代教育のスキームが自明性を有していた時期において、この「存在論的な接近」が排除されてきたことには理由がある。それは、「存在論的な接近」が、端的に、教師の教師としての存在意義、アイデンティティに対する根源的な疑義として切迫してくるため、その問いに正面から向き合うことは、教師が教師であることを停止させてしまいかねない、遂行中絶的なインパクトを有しているからである。「事実、今日の教師たちは、『あなた(私)はそれでも教師なのか』と深層から問いかけてくる〈存在論的接近〉を、自我の解体や職業意識の錯乱へと導く危険な問いとして意識している」⁽³⁶⁾。しかしながら、ポストモダンの状況を生きる現在の教師にとって、この根源的な自問、自省から逃避することは不可能である。「教師の意識の深層に押し込められた存在論的な問いは、教職生活の中で何度も浮上して意識の混乱をもたらしているが、通常は危険な問いとして注意深く避けられている。しかし、この危険

な問いを絶えずつきつけてくるのが教育実践という教師の経験世界だろう」⁽³⁷⁾。

以上から明らかなように、佐藤において〈存在論的接近〉は、教職の専門性が確定不可能であることを教師が自らの問題として認めることにつながる問いであって、それ自体が専門性のコアに位置づくものではない。むしろ、教師が、自身の「専門性」であると思っていた思考や行動の様式、態度とそれを支える理念や使命感などを根本から揺さぶってくるような問いが、教師の専門性に対する〈存在論的接近〉なのである。佐藤においては、専門性は一旦確立されたら安定的に維持されるものではなく、不断に解体・再構築をくり返すような、過程的かつ流動的なモデルとして提示されている。「〈存在論的接近〉においては、教師としての『あり方』や『居方』(存在の仕方)が問われている」。「〈存在論的接近〉としての教職への問いは、どれだけ追求しても安定した回答に到達することのできない難題 (aporia) として成立している」⁽³⁸⁾。教師の専門性に対する問いは、まさに、教師が自らの専門性に根源的な疑問符を投げかけるアイデンティティに対する問いであり、それゆえ、アイデンティティ・クライシスと、アイデンティティの再構築を不可避に要求してくるようなものなのだ。佐藤の述べていることは、現在において教師として生きるということは、このような自己を不安定化させ、不断に再構築し、変容させていけることを、自らに課さざるをえない「難題」を抱えた存在であることを認めることによって、初めて可能になるということだ。佐藤は「専門職でありつづけられない専門職」としてこそ教師が存在しうることを、次のような比喩的な表現によって述べている。

教職への〈存在論的接近〉は、いわばどこまでも循環して答えを確定できない『魔法陣』のような問いであり、教職という仕事が『専門職として確定するのは不可能な専門職』(impossible profession) であることの自覚を促す問いなのである⁽³⁹⁾。

ただ、「存在論的な接近」は、教師にとっての常識や日常を一時的に停止し、壊乱させてしまうようなデモニッシュなインパクトを持つのだが、そのことを否定的・悲観的にのみ捉える必要はないということを佐藤は強調する。というのも、既存の教師としての存在意義を一時停止し、それを混乱に陥れた状態から、新しい教師としての存在論を再構築していく可能性が開かれてくるからである。例えば佐藤は次のように述べる。「『教師であること』を問う存在論的接近は、教育実践の内側において生成し、新しい教育実践の創造へ連続する接近として機能している」。「教師への〈存在論的接近〉は、ルソーを起源とするロマン主義の伝統を継承している」。「教師が自らの仕事の意味の証を獲得しようとする意識、すなわち、教育の主体としての存在証明 (identity) と教育実践における真正性 (authenticity) を探求する意識が、この〈存在論的接近〉を成立させた」⁽⁴⁰⁾。つまり、〈存在論的接近〉は、近代的な制度上の支えに無自覚に寄りかかることができなくなった教師が、自らの職業人としての存在意義を構築しようと

始めた果てしない努力の端緒に他ならないのである。

(2) 存在論的な不安定性を抱えた「中間者＝媒介者」であることの可能性

現在における教師の「存在論的」な困難は、教師が「中間者」(intermediator)であるということから生じてくると佐藤は見ている。「教師という存在は〈子ども〉と〈大人〉、〈母性〉と〈父性〉、〈素人〉と〈専門家〉、〈大衆〉と〈知識人〉、〈学習者〉と〈教育者〉、〈実践家〉と〈理論家〉、〈芸術家〉と〈科学者〉、〈市民〉と〈官僚〉、〈従属者〉と〈権力者〉、〈俗人〉と〈聖人〉など、さまざまな二項関係における中間的な性格を露にしている」とし、教師の存在を「中間者」(intermediator)として位置づけている⁽⁴¹⁾。

「中間者」であるということは、方法的・技術的に見れば、教師としての実践方略や理論、あるいは実践に対する評価の「不確実性」として実感される⁽⁴²⁾。「『不確実性』を自らの仕事の宿命として受けとめ、存在論的な接近で『教師であること』への自己言及を開始した教師は、もはや、科学や技術やシステムやプログラムの『確実性』の虚構に身を委ねることはできない」。というのも、「『不確実性』の自覚を通して、教師は、教育実践の創造的性格と探究的な性格を実現する回路を復権することができる。教職の『不確実性』は、教育実践の文脈依存性と価値の多元性と理論の複合性を表現する者にほかならないからである」⁽⁴³⁾という。

それに加えて、佐藤は明示的には語っていないものの、「中間者」であるということは、上記のような二つの社会的構成員の間を繋ぐということ、両者の間の交流を取り持ち、関係性を触発していく触媒になるということの意味でもいるだろう。そのことを、佐藤は、教師が「中間者(intermediator)」であることは、「媒介者(mediator)」であることでもあるという言い方で暗示的に語っている⁽⁴⁴⁾。「媒介者」であるということは、その両極のどちらにも位置付かないという点で、常に自己の存在意義に対する再帰的問いが駆動される可能性を孕んだ存在だということである。しかしながら、さまざまな二項関係の対立図式が揺らぐ時代がポストモダンの状況であるとすれば、まさに両者の架橋として、存在論的な難問を抱えながらも、自己と他者との関係性を問い直し続ける教師の存在意義が浮かび上がってくると佐藤は述べているのではないだろうか。

4. 保育者が自分自身について省察することの意味

(1) フレット・コルトハーヘンと佐藤学のアイデンティティに迫る省察の差異

フレット・コルトハーヘンの場合、「コア・リフレクション」は、実践者の自己の強みに目が向かい、自らの職業上の「アイデンティティ」や「使命」がポジティブに組みなおされることによって、具体的な実践上の行為もよい方向に変化する、というものであった。つまり、そ

れは、行為、実践の意図的なコントロールの方略である。

これに対し、佐藤学の場合には、「存在論的接近」は意図せずに始まってしまうものであり、職業アイデンティティに迫る省察は、教職の専門性が不確定であることを自覚することにつながっていた。佐藤の「存在論的接近」は実践を変容させるために行われる省察ではなくて、意図せずに始まる、答えの見えない自問自答なのである。しかし、「難問」とも思える「存在論的接近」は、近代教育の枠組みに囚われていた教師を救出し、新しい自律的な専門職としての教師の再定義を可能にしてくれるような契機にもなりうるのである。

但し、アイデンティティに迫る省察が意図的なものか非意図的なものかという両者の相違は、両者のいうアイデンティティに迫る省察が相反するということの意味しない。コルトハーヘンの場合には、教員養成の段階や教師歴の初期段階、つまり、教育実習生や初任者を主たる対象としている。教育実習生にしろ、初任者にしろ、その人が教師としてどのようになりたいのか、という職業アイデンティティや使命は未確定である場合が多いだろう。これに対して、佐藤の場合は、既に教職についている状況、教師として働いているという状況が前提になっていて、職業アイデンティティは既に確立されていると思われる。佐藤が強調していたのは、既に職業アイデンティティが確立しているはずの教師においても、「教師であるとは何か」という問いが実践に伴って常に突きつけられるということだった。佐藤におけるアイデンティティに迫る省察は、教師としての存立基盤、自らの存在意義を問われるという点ではアイデンティティが崩壊しかねない厳しいものであるが、他方で、アイデンティティの揺らぎが生じればこそ、新しい教師としての自己定義、教師像の再構築への回路が開かれうるのである。

(2) 教師教育学におけるアイデンティティを問う省察論の保育者論への応用可能性

上記の両者の違いを踏まえつつ、アイデンティティを問う省察が、保育者論に対していかなる意味を持つのかを述べたい。保育者の専門性を論じるに当たってよく参照されるのが、リリアン・カツによる専門職の四つのステージである。カツによれば、保育者の新任から6年間の専門職としての成長には四つのステージがあるという⁽⁴⁵⁾。すなわち、①1～2年目の「生き残り (survival)」の段階、②2～3年目の「統合 (consolidation)」、③3～4年目の「再生 (renewal)」、④5～6年目の「成熟 (maturity)」の四つのステージである。このうちの①の「生き残り」の段階は「自分の思い描いていた保育実践・保育者像とのギャップや、責任の重さ、自己の力量不足などによって思い悩む」とされ、③の「再生」の段階は「ある程度保育実践に自信を持ち能力を発揮できるようになる一方で、これまでと異なる保育実践に関心をもち、より効果的に子どもに影響を及ぼすような実践を模索し始める段階」だとされる⁽⁴⁶⁾。カツの成長の4ステージを踏まえると、保育者は新任の段階だけではなく、3～4年目の段階でも模索期があるということになる。こうした模索には、保育者が自らの職業アイデンティティや

使命を問いただすことも含まれるだろう。①「生き残り」の段階では、アイデンティティが未確立であり、文字通り保育者としての自己の生き残りがかけられているのであるから、この段階では、コルトハーヘンの言うようなアイデンティティを問う省察(つまり、その実践者の性格上の強みを自覚することから実践の変容可能性を見出すという方略)が適していると言えそうである。これに対して、③「再生」の段階では、佐藤が述べる「存在論的接近」が生じていると考えられる。つまり、「保育者とは何か」、「自分が保育者であるとはどういうことなのか」が厳しく問われている段階なのである。ただし、ここでのアイデンティティを問う省察は意識的に始まるというよりは、これまでの実践経験を経て、「どうも最近の実践がしっくりこない」という違和感が生じると共に無意識的に始まってしまっているものと考えられる。佐藤の言うような問いが自らに投げかけられるこの段階では、保育者にとってはそれまでの自分を意味づけていた職業アイデンティティが揺らぐが、それゆえに新しい職業アイデンティティが問われ、その実践者にとっての保育者像(それは自己像でもある)が再構成される契機として位置づけることも可能となる。

上述の通り、アイデンティティを問う省察は、保育者のアイデンティティ・クライシスと呼ぶべき、専門職の成長の途上、画期においてなされるものであって、(新人の時期を除けば)日常的な実践において活用されるものではない。コルトハーヘンの言うような、アイデンティティを問う「コア・リフレクション」は、保育者にとっての自己の性格上の強みが明確化されていない養成段階あるいは新任者段階においてこそ有効に働くのであって、ある程度自分の性格上の強みが自覚され、能力や技能を獲得し、自らの職業アイデンティティを一定程度形成しえた段階では別のアプローチも必要になると考えられる。佐藤のアイデンティティを問う省察、「存在論的接近」は、意図せずに始まってしまうものだが、逆に言えば、アイデンティティが揺らぐということは、そもそものアイデンティティが未確立の不安定な状態にあることが前提になっている。中堅段階以降の保育者が、自己の保育観や自分自身の保育者としての在り方、存在意義を問う時、それは既に存在論的な接近を試みていることになるだろう。いずれの段階においても、保育者としてのアイデンティティや使命を、実践者が自分なりに編みなおす潜在的可能性を担保し続けることが求められているのである。

文献

- (1) 中坪史典：保育実践と省察, 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), p. 31, 東京大学出版会, 2016.
- (2) 三谷大紀：学び合う保育者, 汐見稔幸・大豆生田啓友 編著：保育者論(新しい保育講座②), 第7章, p. 154 [] 内は引用者による補足, ミネルヴァ書房, 2018.
- (3) 三谷大紀：同上, p. 153.

- (4) 倉橋惣三：子どもらが帰ったあと，津守眞・森上史朗 編：育ての心(上) (倉橋惣三文庫③)，p. 49，フレーベル館，2008.
- (5) 吉村香：保育者の省察(1)，幼児の教育96(2)，p. 42，1997.
- (6) 吉村香：同上，p. 47.
- (7) 津守眞：保育の知を求めて，教育學研究69(3)，p. 39，2002.
- (8) 西隆太郎：津守眞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)，p. 39，2016.
- (9) 三輪建二：省察的实践者としての保育者(巻頭言)，幼児の教育107(9)，p. 6 [] 内は引用者による補足，2008.
- (10) 三輪建二：同上，p. 7.
- (11) 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)，p. 71，2014.
- (12) 浜口順子：同上，p. 71.
- (13) 浜口順子：同上，p. 71.
- (14) 学び続ける教育者のための協会(REFLECT) 編：リフレクション入門，p. 24，学文社，2019.
- (15) F. Korthagen and A. Vasalos: Levels in reflection: core reflection as a (sic) means to enhance professional growth, *Teacher and Teaching: Theory and Practice* 11(1)，p. 53f., Routledge, 2005.
- (16) F. Korthagen and A. Vasalos: Ibid., p. 53.
- (17) F. Korthagen and A. Vasalos: Ibid., p. 53.
- (18) F. Korthagen and A. Vasalos: Ibid., p. 48.
- (19) F. Korthagen and A. Vasalos: Ibid., p. 48.
- (20) F. Korthagen and A. Vasalos: Ibid., p. 48.
- (21) F. Korthagen and A. Vasalos: Ibid., p. 48.
- (22) F. Korthagen and A. Vasalos: Ibid., p. 48.
- (23) F. Korthagen and A. Vasalos: Ibid., p. 53.
- (24) 学び続ける教育者のための協会(REFLECT) 編：前掲書，p. 25.
- (25) 学び続ける教育者のための協会(REFLECT) 編：同上，p. 27.
- (26) F. Korthagen and A. Vasalos: op. cit., p. 55.
- (27) F. Korthagen and A. Vasalos: Ibid., p. 56.
- (28) 学び続ける教育者のための協会(REFLECT) 編：同上，p. 86.
- (29) 我が国の教師教育学の分野でコルトハーヘンに早くから着目し、紹介した研究者の一人に山辺恵理子が挙げられる。山辺は、コルトハーヘンの玉ねぎモデルについて、教師の資質・能力を分割せず統合的に論じるための論拠として参照している(山辺恵理子：資質能力の不可分性について：「教員の資質能力」向上の議論の特徴と課題，日本教師教育学会年報23，p. 152ff., 2014.)。山辺はこれまでの教師教育学においては教師の「資質」「能力」が区分されながらも曖昧に使用され、それぞれに偏重した教師教育改革が展開してきたことを踏まえて、あえて「資質」「能力」の連動性に着目し、「資質能力」を一体的に捉えて議論すべきだとしている(山辺：同上，p. 152)。山辺は、「資質能力」の連動性に着目した議論が、コルトハーヘンの玉ねぎモデルであると言う。コルトハーヘンが、玉ねぎモデルにおいて玉ねぎの中心に位置づく「コア・クオリティ」(山辺の議論での「資質」)が「コンピテンシー」や「振る舞い」という玉ねぎの外側の層へと大

大きく影響するとしたことを捉えて、山辺はコルトハーヘンが「資質」と「能力」を一体的に論じていると見なしている。しかし、資質能力を一体のものとして捉えるということと、資質と能力を区別しつつも、両者が緊密に相互作用し合うものとして統合的に捉えるということは同じことではない。山辺は、コルトハーヘンが「自己の核として大切にしたい『資質』についてまず自ら省察することで、自分が伸ばすべき『能力』やとるべき行動を明確化し、自信をもって教師としての目標を掲げることができる」と述べた点を評価しているが、ここでコルトハーヘンが述べていることは、「資質」と「能力」を別のカテゴリーと見なしつつも、両者の相互作用を重視するという点であり、決して両者を一体・不可分のものとするのが主張されているわけではない(もし、コルトハーヘンが、山辺の言う「資質」と「能力」を一体・不可分のものと見なしていたとするなら、なぜ、彼が玉ねぎモデルを同心円状の層化構造として示し、各層に別個の名称を付して区別したのかを理解することができない)。

ここで検討されるべきなのは、教師としての「専門性」の範疇を、玉ねぎモデルのどの層までとするか、という点である。それは、「コア・クオリティ」、山辺のいう「資質」をも「専門性」の範疇に含めるのかという問題である。教師であるために必要とされていることを全て「専門性」の範疇に包み込んでも、そのような茫漠とした「専門性」のうち、玉ねぎモデルのコアに近いものほど「養成」「教育」の対象からは外れていくことになるだろう。「コア・クオリティ」や「資質」をも専門職養成の対象と見なすことは、教師教育学において「態度主義」の亡霊を呼び覚ますことになるのではないか。

- (30) F. Korthagen and A. Vasalos: op. cit., p. 56f.
- (31) F. Korthagen and A. Vasalos: Ibid., p. 56.
- (32) F. Korthagen and A. Vasalos: Ibid., p. 57.
- (33) F. Korthagen and A. Vasalos: Ibid., p. 67.
- (34) 佐藤学：教師というアボリア， p. 4f., 世織書房，1997.
- (35) 佐藤学：同上， p. 5.
- (36) 佐藤学：同上， p. 7.
- (37) 佐藤学：同上， p. 5.
- (38) 佐藤学：同上， p. 6.
- (39) 佐藤学：同上， p. 6.
- (40) 佐藤学：同上， p. 6.
- (41) 佐藤学：同上， p. 9.
- (42) 佐藤学：同上， p. 14.
- (43) 佐藤学：同上， p. 14f.
- (44) 佐藤学：教師像の再構築(現代の教育 第6巻)， p. 21, 岩波書店，1997.
- (45) 児童育成協会 監修／矢藤誠慈郎・天野珠路 編：保育者論(新基本保育シリーズ⑦)， p. 165, 中央法規，2019.
- (46) 児童育成協会 監修：同上， p. 165.

