

保育者の専門性研究の国際比較

—日本および諸外国での専門性の捉えの相違に着目して—

門松 愛

Comparative Study of Professionalism in Early Childhood Care and Education: Differences in Perspectives of Professionalism between Japan and Foreign Countries

Ai KADOMATSU

抄 録

本稿では、日本と諸外国での保育者の専門性研究を整理し、保育者の専門性の捉えに対する相違点と共通点を見いだすことを目的とした。まず、日本では、保育者の専門性とは何かを考えるうえで、人間性、専門的知識・技術、実践のなかにある専門性について議論が見られた。一方で、諸外国では、トップダウンの枠組みに示される専門性と、ボトムアップとしての保育現場からの専門性という構図で専門性研究を整理することができた。結果として、日本と諸外国での専門性の捉えの相違として、「教育者」としての観点、トップダウンの枠組みの有無、「ケアの倫理」という視点を見だし、共通点として、個人的資質への注目、反省的实践家や感情労働という保育現場からの専門性を見いだした。

キーワード：保育者、専門性、国際比較、省察的实践家、ケアの倫理

1. はじめに

近年、保育の質向上が求められるにつれ、国際的に保育者の専門性が注目されている。日本では、保育者の専門性に関する研究は2000年代前半から論文数が急増しているとされ（小笠原ら、2017）⁽¹⁾、後述するように、保育者の専門性をいかに捉えるかという議論は深まってきている。一方で、保育がそもそも文化に根付いたものであることも関連して、保育者の専門性に関する国内での研究は、国内での先行研究を整理するに留まっている場合が多く、国際的に保育者の専門性がいかに議論されているかについては知見に乏しい現状にある。本稿では、この点に注目し、国際的に保育者の専門性がいかに議論されているのかについて、主に先進国での議論を中心として検討し、日本との専門性の捉え方の相違を明らかにすることを目指す。そのために、まず第2節では、日本における保育者の専門性論について先行研究を整理する。そのうえで、第3節において国際的な保育者の専門性に関する議論を整理していく。研究方法は、文献研究である。特に国際的な保育者の専門性の議論の整理に当たっては、2010年前後からの先行研究を対象としている。また、入手できた先行研究の限界もあり、対象国としては、主にオーストラリア、ニュージーランド、アメリカ、イギリス、デンマークを対象とした論文が中

心となっている。

ここで、本稿での議論に先立って、国際的に保育者の専門性に関する議論をするうえでの留意点として、「保育者」という言葉に含まれる職種の多様性に言及しておく。OECD (2019) では、ECEC (Early Childhood Education and Care) のスタッフとして、下記の4つのタイプがあるとされている⁽²⁾。1つ目は、「教員または同等の実践者 (teachers and comparable practitioners)」であり、子どもたちを見る責任を最も持っている人とされ、「pedagogue」や「educator」「childcare practitioner」「pedagogical staff」と呼ばれる人たちである。2つ目は、「チャイルドケアワーカー (child care workers)」であり、ケアを中心とするデイケアセンターなどで3歳以下の子どもたちを見る人とされる。3つ目は、「家庭的ケアワーカー (family and domestic care workers)」であり、「チャイルドマインダー (childminder)」「ナニー (nanny)」など、ファミリーケアや家庭ベースのケアに従事する人とされる。4つ目が、アシスタントや補助のスタッフであり、教員の実践をサポートする人である。このように、保育者という言葉には、国際的には多様な職種の人が含まれ、また、「pedagogue」や「educator」など、各国での名称にも相違がある。本稿では、上記のOECD (2019) の分類のうち、日本の文脈にも即して、1つ目の「教員または同等の実践者」と2つ目の「チャイルドケアワーカー」を議論の対象とし、先行研究で特に言及がない場合を除いて、「保育者」と総称する。

2. 日本における保育者の専門性に関する議論

(1) 保育者の専門性に関する議論

本節では、日本における保育者の専門性に関する議論を整理し、日本における保育者の専門性研究の動向を検討していきたい。結論を先取りすれば、これまでの日本の保育研究においては、保育者の専門性とは何かを考えるうえで、人間性は専門性に含まれるのかという議論、専門的知識・技術を知ることだけではなく、実践のなかにこそ専門性があるのではないのかという議論が生じてきた。このような議論を整理していくにあたり、まずは、保育者の専門性の全体像を構造的に捉えようとする研究から見ていきたい。

金子 (2020) は、保育者の専門性の概念を体系的に整理する試みとして「保育者における適性の同心円モデル」を示している⁽³⁾。そこでは、性格的適性、態度的適性、能力的適性の3層が示される。性格的適性には、「愛他性、共感性、外向性など」が含まれるとされ、態度的特性には「動機付け、保育者アイデンティティ」、能力的適性には「専門的な能力的適性」と「汎用的な能力的適性」が含まれると述べている。また、保育教諭養成課程研究会 (2021) では、幼児教育を担う教員に求められる資質・能力として、A幼児理解を深め、一人一人に応じる資質・能力、B保育を構想する資質・能力、C豊かな体験をつくりだす資質・能力、D特別な配慮を必要とする子供を理解し支援する資質・能力、E他と連携し、協働する資質・能力、Fカリキュラム・マネジメントの資質・能力、G自ら学ぶ姿勢と、教師としての成長 (リーダーシップを含む) の7点を定め、37の具体的な視点を提示している。例えば、一人一人に応じる資質・能力では、「(1) 温かなまなざしをもって子供をみる力」「(2) 子供が経験し学んでいることを読み取る力」「(3) 指導の過程を振り返る力・省察力」「(4) その子らしさを捉え、寄り添う力」「(5) 子供の活動を予想する力」が視点の具体例として挙げられている⁽⁴⁾。いずれの先行研究においても、性格や態度といった人間性に関わる側面と、専門的知識・技術といった

側面が含まれることが分かる。

(2) 保育者の専門性と人間性に関する研究

このような全体像を踏まえたうえで、まず、保育者の専門性に人間性が含まれるという点について先行研究を見ていこう。保育者の専門性として人間性が含まれるとする見解は、日本の保育の父とも称される倉橋惣三も持ち合わせていたとされる。例えば、小山(2016)は、倉橋惣三の著作から倉橋の保育者論の特徴を明らかにしている⁽⁵⁾。そこでは、倉橋は「保育者は幼児教育法を実践する前に、保育者の資質となる保育者の『人間性』が重要である」と述べていたとされ、その人間性には、「保母の苦勞にたえ得る人、保母の慰勞に満足する人、保母の歡喜を第一の歡喜とする人」の三条件があると指摘する。倉橋惣三が日本の保育の基礎を築いた人物であることと考えると、日本では歴史的に保育者に人間性が求められてきたと考えることができる。また、濱名(2016)は、教育・保育者に求められる資質能力として、「善き者に向かい育っていく子どもを信じ、愛する」という「教育愛」を実践のなかで育てていくべき専門性の1つとして指摘している⁽⁶⁾。さらに、齊藤・守(2020)では、保育現場で認識される専門性を検討し、保育者により異なる専門性観があるとしたうえで、「保育者の専門性の意識は、人間性に当たる資質や人間力を基盤としながらも、それぞれの保育者により異なる」「保育者の専門性は、保育者のそれまでの経験や生活への構えである人間性が関与」と述べている⁽⁷⁾。このように、歴史的に古くから近年の先行研究まで、国内研究では保育者の専門性として人間性が含まれるという見解が存在している。

一方で、人間性という要素を、専門性として考えるべきかという点については異なる見解が存在する。例えば、竹石(2011)では、現場で求められている保育者像として「一つは資質の向上であり、豊かな人間性が求められている。もう一つは、専門性の向上及び構築である」と指摘している⁽⁸⁾。しかし、訓練や職場経験によって容易に変化するものではない人柄や人間性に対して、「保育者としての『専門性』は、保育者養成段階で専門的な知識を学び、実習などの経験を通して専門的スキルを身に付けるというように、一定の訓練が必要になるものである。」とし、人柄と専門性とを区別して考えている。さらに、吉田・鈴木・阿部(2018)⁽⁹⁾は、保育者の専門性研究の包括的な整理をおこない、『『努力しても高められない』ような要素は本来『専門性』のカテゴリーには入らないはずである」とし、人間性を専門性の要素として捉えることを批判的に考察している。

このように、日本においては保育者の専門性を捉える際に、保育の歴史や保育現場からのニーズ、実態に即して人間性を重視するような傾向があり、これに対して批判的な立場を取る論者がいるという構造になっていることが指摘できる。

(3) 保育者の専門性と専門的な知識・技能および保育現場からの専門性に関する研究

一方で、保育者の専門性としてどのような知識や技能が求められるのかという研究も数多く蓄積されてきた。上述した保育教諭養成課程研究会(2021)のように求められる知識や技能を列挙的に示す研究のほか、保育の評価の視点から専門的な知識・技術をより構造化して一覧化しようとする研究も見られる。例えば、井口(2023)では、「学生・新任保育者のための評価指標」として、「人間性の涵養」「保育者としての専門的見識の獲得〈理解する〉」「保育表現技術や知識の習得〈心がける、習得する〉」の3点から保育者の専門性に基づいた保育評価の指標を提示している⁽¹⁰⁾。これらの研究は、保育の知識や技術について保育現場で活用できるような振

り返りの視点を提供しているものであると言える。

しかし、保育現場に即して保育者の専門性を考える際、保育の実践が状況依存的であるということから、単に専門的な知識や技術を知っているだけでは保育はおこなえないという批判もおこなわれてきた。専門的知識や技術だけでは保育者の専門性は測れないとするとき、参照されるのが「反省的実践家」「省察的実践家」のように訳出されるドナルド・ショーン (Donald Alan Schön) の専門家像である。反省的実践家・省察的実践家としての専門家像に関しては、保育者養成課程での使用を想定した教科書においても引用されるほど、保育において広く認知されている考えである。例えば高橋 (2017) では、ショーンの考えに基づき『『振り返り』を『行為中に』おこない、クライアント (子ども) 自らの気づきを援助できる専門職が、反省的実践家である」としたうえで、「保育者は『反省的実践家』の性格をもつ」と述べる⁽¹¹⁾。また、白石 (2015) では、「専門的知識・技術を身に付けるだけでは、保育者は専門職にはなれない」⁽¹²⁾と述べる。そして、「反省的実践家としての保育者は、事例的・熟考的・状況的・潜在的・個人的知識にもとづいて、実践上の問題解決過程において状況に応じた判断・試行をする存在である」と述べている⁽¹³⁾。

さらに、反省的実践家や省察的実践家に関連する研究として、保育現場における保育者の専門性を捉える試みが多数なされてきた。例えば、海口 (2007) は、ショーンの反省的実践家やヴァンマーネンのタクト論に基づく専門家論を検討し、保育者の専門性として「いかに臨機応変に対応できるかが保育者に求められる重要な専門性といえるだろう」と指摘する⁽¹⁴⁾。また、本岡ら (2020)⁽¹⁵⁾ は、保育者の専門性について、記録を用いた保育者同士の学びの会をもとに、保育者自身が捉える専門性として、「出来事に合わせて子どもを見る視点を使い分けたり、保育活動の資源として給食スタッフなどの人的環境を活用したりするなどの『柔軟な側面』がある」「言葉に対するテクニカルな面を『保育者の専門性』であると捉えている」「保育実践を意味づける上での面白さや、環境構成における心地よさなど、目には見えない保育者や子どもの情動を、実践と関連づけて『保育者の専門性』であると捉えている」などを指摘している。また、草信・諏訪 (2009) は、保育者の専門性として保育行為のなかでの身体の特質に注目し、「子どもの表情、声、動きなどのからだから発信されるメッセージに保育者が瞬時にからだで響き、その響き合いを続けていく保育行為」を専門性が発揮されている場として見出している⁽¹⁶⁾。さらに、諏訪 (2011)⁽¹⁷⁾ では、保育における感情労働に注目し、多様な保育現場における実践から保育者の実践を検討している。そこでは、「感情労働は保育の専門性 (あるいは技法) の一部なのか」という点については「議論は尽くされていない」とされている⁽¹⁸⁾が、例えば、高橋 (2011) の「保育者が子どもの遊びの状況に価値を見出し、感情を表出したり抑圧したりしながら遊びを支える営みを、保育者の専門性としてとらえることができるのではないだろうか」⁽¹⁹⁾といった指摘や、上月 (2011) の「乳幼児相手に同じ世界で遊べる力を持っているということは、保育者の高度な専門性の1つなのだと考える」⁽²⁰⁾といった指摘からは、保育者の専門性として、感情労働を捉える意義が見えてくる。

このような研究は、保育の営みを重視する研究として、保育者の専門性を深く理解していくために有益であると言えるが、一方で現場主義や場面主義に陥ってしまうという危険性も指摘されている。例えば、香曾我部 (2011)⁽²¹⁾ は、「反省的実践家」の専門家論によって、「保育者の専門性をただ単に知識や技能の量や難易度ではなく、日常の保育者の行為の中に潜む知識や技能、身体に結びついた知として捉え」ており、その代表例である「暗黙知や身体知」の先行研究が「これまでの知識や技能とは切り離された」としたうえで、保育者の専門性を理解して

いくうえでは、暗黙知や身体知と知識や技能とを包括的に捉えていくことが重要であるとしている。また、安倍・吉田（2021）は、「保育者の専門性を語る際に、ショーンの『省察の実践家』を採用することで、保育者の専門性は、保育者が保育実践において当意即妙に行動・判断できることや、保育者が自らの行動・判断を意味づけることに見出されることになる。…（中略）…保育者が『専門家』としての社会的認知を獲得するためには、行動・判断の当意即妙・即興性を言語化していく作業を進めていくのと同時に、その前提にあるはずの、体系的な知識（理論）を身体化する方略の検討と共進させなければならないように思われる」とし、反省的実践家の観点からのみ保育者の専門性を検討することを批判している⁽²²⁾。さらに、浜口（2014）⁽²³⁾は、「日本の保育現場の特殊性」から保育現場の文脈でのみ専門性を検討することは、「保育実践そのものは文脈を必要とし、子ども一人一人、子どもの生きる社会、地域、そして文化の文脈の中でこそ、生き生きとした生命性を発揮する。しかし、その中に埋没し内向化し、その中で問題を論じる危険性には、…（中略）…警戒し続ける必要がある」と指摘し、保育者の専門性を脱文脈化して考える必要があると指摘している。また、吉田・鈴木・阿部（2018）⁽²⁴⁾は、これまでの保育者の専門性研究を「①列挙型の専門性論」と「②還元型の専門性論」に分類し、還元型について、秋田（2001）⁽²⁵⁾を例として「保育者の専門性を『ケア』という最上位の特性のなかに還元する」ものであるとし、「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」と指摘している。このように、日本の先行研究では、保育現場から専門性を見いだす視点が強くあるのに対し、場面的になることに対する批判があるように、営みの中での専門性を体系的に捉える研究は限られていることが指摘できる。

（4）保育者の専門性と倫理に関する研究

さて、上述のような保育者の専門性に関する議論のなかで、日本の先行研究においてあまり検討されていないのが保育者の専門性と倫理に関する研究である。高橋（2017年）では、リーバーマン（Myron Lieberman）の定義に基づき、専門性を確立する要素として倫理綱領があるということが指摘されており⁽²⁶⁾、日本でも全国保育士会が『全国保育士会倫理綱領』を作成している。しかし、2023年9月7日時点でCiniiにて「保育 倫理」と検索した場合、論文として表示されるものは186件のみであり、そのなかで実際に保育の倫理や保育者の倫理に関して扱っているものは、31件となる。

その数少ない研究のなかでも専門性と絡めて議論しているものの1つとして石黒（2009）が挙げられる。石黒は、専門職度を測定する基準として、「体系的な知識の有無やその量だけでなく、それらをふまえた「判断」の機会の有無や頻度は、職業の専門性を規定する第二の要因としてあげられる」と述べる⁽²⁷⁾。そのうえで、倫理的判断が重要であるとし、そのなかでも「ケアの専門性」として「ケア倫理論」に注目している。そして、ケア倫理論とは、「『専心』や『歓待』としてのケアを重視するものである」と述べている。しかし、ケア倫理論に基づいていかなる専門性が構築されるべきかについては詳細には述べられておらず、保育者の専門性を判断する基準として注目するに留まっている。また、谷川（2013）は、専門職としての保育者に求められる倫理とは何かについて、「こどもの命や生活の質に関与する倫理的問題への感知力、保育士自身の価値観と関係者間の価値観の葛藤や対立について分析及び判断力、さらにこれらの認識過程を実際の保育へ結び付けていく総合的な能力」を保育士に求められる倫理的判断能力であるとし、保育士への調査をもとに「こどもの最善の利益の追求」や「保育する責務（平

等性)」などを倫理的要素として見出している⁽²⁸⁾。いずれも専門職としての倫理的判断とは何かという点で、保育者の専門性に関する貴重な研究として捉えることができよう。

以上のように、日本においては、保育者の専門性に関する研究は、人間性、知識・技能、知識や技能だけではない実践のなかでの専門性という観点が主となっており、倫理的側面に関しては研究が限られているのが現状であると言える。

3. 諸外国における保育者の専門性に関する論点

(1) 先行研究の収集方法と保育者の専門家像の枠組み

続いて、諸外国における先行研究から、保育者の専門性の捉えを整理していきたい。本稿で対象とした論文については、Research Gate⁽²⁹⁾にて“early childhood profession”と検索し、出てきた論文および、国際ジャーナルとして“Early Childhood Education Journal”“International Journal of Childcare and Education Policy”“International Journal of Early Childhood”“Child Indicators Research”“Contemporary issues in Early Childhood”“Early Childhood Research Quarterly”の各ジャーナル⁽³⁰⁾で“profession”と検索した結果出てきた論文を主な対象とし、各先行研究のなかで引用されていた文献を追加的に検討している。当然ながら、国際的にはさらに多くのジャーナルがあることから、ここに本稿の限界があることを先に述べておきたい。また、対象とした先行研究については、結果的に、オーストラリア、ニュージーランド、アメリカ、イギリス、デンマークでの研究が主対象となった。

諸外国において保育者の専門性をどう捉え、構築していくかという点について、まずは Moss (2006) における ECCE 専門家像の分類を検討していきたい⁽³¹⁾。Moss (2006) では、現代における保育職のイメージとして次の3つを挙げている。1つ目は、代理的母 (the worker as substitute mother) であり、2つ目は、技術者 (technician) であり、3つ目は、研究者 (researcher) である。1つ目の代理的母というイメージについては、この見方をする国は今日ではほとんどないとされているが、アタッチメント理論から幼い子どもには母親のケアが必要であり、そのケアを代わりにおこなう保育職は、女性がおこなうものでほとんど特別な教育が必要なもののみなされていたとする。2つ目の技術者とは、英語圏の国で広まっているものであるとし、保育職は、より発達的な教育学的な役割を果たすものと期待される。その役割は、事前に指定されたもしくは計測可能な結果をもたらすことができるように定まったプロセスを通して技術を適用することであるとする。つまり、目標に向けて目標を達成できるように技術を発揮することが求められると言えよう。3つ目の研究者としての保育者では、イタリアのレッジョエミアが例として挙げられている。それは、保育者が、特に子どもの学習プロセスと子ども自身について継続的に試行錯誤して思考し、より深い理解と新しい知識を求めるといったものである。研究者としての保育者は、自分自身も探究し、アイデンティティや価値、知識を構築し、他者との関係についても知識を創造していくとされる。さらに、反省的で対話的な実践者であるとも述べられている。この Moss (2006) の枠組みをもとに、Irvine ら (2023) は、保育者自身が自身の専門性をどう認識しているかをもとにして、保育者が自覚する専門的な役割として、ペダゴグとしての役割、技術者としての役割、養育者／労働者としての役割の3つに分類している⁽³²⁾。

このような Moss (2006) や Irvine ら (2023) の分類からは、国際的にも保育者の専門性が

議論の途上であり、母親的にケアする人から、専門的知識や技術と意図をもって教育する人、子どもを理解し保育を探究する人へなど、専門家像が異なることが見て取れる。このような分類を前提としたうえで、先行研究を整理すると、その議論は、トップダウンによる専門性の構築とボトムアップによる専門性の捉え直しという構図で理解できる。

(2) トップダウンによる専門性の構築

まず、トップダウンによる専門性の構築の例としては特にアメリカやオーストラリアを対象として先行研究が確認できる。端的に言えば、学歴等の資格条件の向上と、保育者の専門性に関する事項の指標化である。例えば、オーストラリアでの先行研究として、Ortrippら(2011)は、オーストラリアで乳幼児期の学習枠組み(Early Years Learning Framework：以下、EYLF)⁽³³⁾が定められたことを受け、その影響を専門性という点から検討している⁽³⁴⁾。その結果、EYLFは、教員の専門的なアイデンティティを形成する可能性がある一方で、上述のMoss(2006)でいう技術者に陥ってしまうことや、保育者からはアウトカムベースである学習枠組みへの抵抗感もあり、このような保育者は自身のことを柔軟で子ども中心で文脈に応答できる専門家であると認識していることを示している。ただし、肯定的な見解として、保育者へのインタビュー調査の結果からは、EYLFのような学習枠組みがあることは、意図のある実践をすることや自身の実践が良い実践なのかどうかを判断することに役立つという意見や、自身がおこなっている実践が価値のあるものであるということ周囲に認識してもらうことに役立つ、つまり、保育職の地位向上に役立つという意見が得られている。また、Wilinski(2021)では、アメリカのPre-K(Pre-Kindergarten：4-5歳児クラス)において子どもの評価方法や家族との関わり方の規定を定めた政策が、教員にとっては、自身の実践の専門性を担保するものである一方で、意思決定において専門的な判断をする教員自身の能力を限定的にしてしまうものであると指摘する⁽³⁵⁾。そのうえで、実際の教員の事例を検討し、実践に関する規定が、「専門家としてどうふるまっていたかまたはふるまうかということについて新しい規範と境界を作り、教員の主観を形成した」と指摘している。しかし、その主観としては、教員自身の考える専門性が、必ずしも政策的に求められた専門性とは一致していないことも明らかにしている。これらの先行研究からは、トップダウンで示された実践に関する指標や規定が、保育者の専門的な地位向上や専門性の向上に有益である一方で、現場の教員の認識とは合わない規定となる危険性があることを指摘していることが分かる。

このような議論が生じるようなトップダウンの指標とはどのようなものなのか、表1にEYLFの例を示した。表1に示されているように、教員が専門職としてどのような行動を取ることが良いのかが一般化された表現で示されている。場面依存的な表現ではないため、例えば、「子どもたちと1対1の関わりをもつ」とはどのような関わりをもてばよいのかなど、この指標のみをもって実践をおこなうことは困難であると考えられる。しかし、環境設定や保育者自身の行動を振り返ったり、子どもの様子を理解したりする視点としては生かすことができると言えるだろう。椋木(2022)によれば、オーストラリアでは観察担当となる保育者がおり、その保育者は観察と記録を中心としておこない、このEYLFの項目に基づきながら具体的な内容を記録していくという実践事例が報告されている⁽³⁶⁾。つまり、日々の実践を評価し、振り返る根拠としてEYLFが使用され、これが保育者として、単に子どもを預かっているわけではなく、専門的な教育をおこなっているという専門性の根拠となっていると言えるだろう。

表1. EYLFの例

アウトカム1: 子どもたちはアイデンティティの強い感覚を持つ ・子どもたちは他の人びととケア、共感、尊重をもって関わることを学ぶ	
子どもたちに関する根拠の例	教員がこの学習を促進するための例
<ul style="list-style-type: none"> ・他の子どもたちに興味を示し、グループの一員になろうとする ・子どもたちは共有する遊びの経験に参加し、貢献しようとする ・多くの感情、考え、見方を建設的に表現する ・他の人びとへの関心を表現したり共感したりする ・他の人の見方を尊重し、興味を示す ・彼らの行動を振り返り、他の人の結果を考察する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちと1対1の関わりをもつ。特に乳児期や未満児の日々の日課において。 ・少人数での交流や遊び経験を促進するように学習環境を組織する。 ・子どもたちやスタッフ、家族へのケアや共感、尊重のモデルとなる。 ・子どもたちが交流を主導したり遊びや社会的な経験に参加したりする支援として、他の子どもたちと持続的で生産的な関係を築ける方法でコミュニケーション戦略を明示的に示す。 ・代替的な見方や社会的なインクルージョンの考えを促進するように、子どもたちの複雑な関係を理解し、敏感に介入する。

The Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments. (2009) p.24.

また、EYLFとは文脈は異なるものの、ヨーロッパでは、保育者の専門性研究として、CoRe⁽³⁷⁾というプロジェクトが実施された。これは、ヨーロッパの15か国を対象とし、個人レベル、機関・チームレベル、機関間レベル、ガバナンスレベルの4段階で、専門職としての保育者に必要なコンピテンシーを検討したものである。一覧化されている能力のうち、個人レベルに関するものを一部抜粋し、表3に示した。表3からは、ヨーロッパ諸国において保育者レベルで求められる専門性の力点が、日本とは若干異なることが分かるだろう。例えば、学習戦略に関する専門性は詳細に求められている一方でケアに関する専門性は非常に端的にまとめられている。また、「子どもの興味から始まる小グループでのプロジェクトの整備」などは日本における保育者の専門性研究ではあまり目にしない文言である。上述のEYLFでも「少人数での交流や遊び経験を促進するように学習環境を組織する」とあり、これらの指標では、教育的な視点での関わりを指標化していることが特徴的であると言える。

表2. CoReにおける個人のコンピテンシーに関する記述（抜粋）

知識	実践	価値
子どもの様々な学習戦略への知識 (遊びベース、社会的学習、早期の読みと算数、言語の獲得と多言語主義)	<ul style="list-style-type: none"> ・効果的な学習環境の創造と組織 ・子どもの興味から始まる小グループでのプロジェクトの整備（探究的な学習） ・子どもの個々の取り組みへの奨励 ・構造的または非構造的な適切な方法を通じた子どもの象徴遊びへの支援 ・言語、算数、科学的スキルの表出を刺激する適切なカリキュラムの一般化（以下略） 	<ul style="list-style-type: none"> ・能力ある活動的な者、自分の学習の主人公としての子どもへの見方をもつ子ども中心のアプローチの適用 ・子どもたちの社会参加への成功とさらなる学習を奨励することを保障する co-constructed でオープンエンドな学習への理解（以下略）
幼い子どもの健康とケアと社会的な保護に関する基礎知識	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの安全、衛生、栄養に関する適切な実践 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの福祉とウェルビーイングへのコミットメント

The European Commission, Directorate-General for Education and Care (2011)
pp.35-38.

(2) ボトムアップによる専門性の検討

しかし、このような指標による専門性の捉えに対して批判をおこなう研究も多数存在している。それらの研究は、ボトムアップから、または保育者内部からの専門性の捉えを主張するものである。

例として、イギリスを対象としたOsgood (2010) を挙げたい⁽³⁸⁾。Osgood (2010) は、保育者の専門家像として、「内部からの専門職化 (professionalism from within)」に賛同し、「批判的で省察的で情動的な専門家 (Critically Reflective Emotional Professional)」という見方を示している。これは、日本で議論されていた省察的实践家と感情労働に類似するものである。Osgood (2010) は、政府によって示された専門性ではなく、保育者自身によって考えられた専門性が必要であるとし、感情労働を通じておこなわれる「ケアの倫理 (ethics of care)」に対する個々の保育者の実践に注目すべきであると主張する。さらに「測定可能で、説明責任を果たし、技術的能力を主張する政府による専門家像は、実際の専門的な実践に反映される主観的な経験を否定しており、個々の人生経験と専門的な主観を発揮するための知恵のためのスペースが作られると、その仕事に対するより深いレベルの会得が可能になる」と主張している。その中心となるのが感情労働であり、感情労働の専門家像をより強固にしていくべきであると結論づけている。

また、ニュージーランドの事例としてDalli (2008) は、「愛情とケア」が、保育者が仕事を語る上では根強く残るとしたうえで、この言説を、専門性を語るうえで軽視してはならないと主張する。そして、ニュージーランドの保育者が専門性を定義づける際の言説として、明示的な教育スタイル (distinct pedagogical style)、特別な知識と実践、協同的な関係の3つがあるとしている⁽³⁹⁾。例えば、明示的な教育スタイルとは、子どもたちの話を注意して聞くこと、「子

どもと同じレベルで」話すことなどを含めた全ての子どもへの平等と尊重の態度を意味する。さらに、子どもたちの「合図 (cues)」やメッセージに敏感に応答し、子どもたちの興味や今あることに対する態度、「ケアの倫理」に基づいた関わりが現場では重視されていることを指摘している。このように保育者の現場の観点を取り入れながら専門性を検討していくことが重要であるとしている。

さらに、カナダ、ナイジェリア、南アフリカの保育者を対象としたHarwood (2012) の研究では、保育者自身が認識する専門性として、忍耐力や情熱と言った要素が保育者の語りからは抽出でき、このような感情に関する要素を含めた「ケアの倫理」の側面が専門職であることを定義する統合的な要素であると指摘している⁽⁴⁰⁾。

デンマークの保育者の専門性について述べたJensen (2016) においては、デンマークにおけるベダゴジーの議論に基づけば「ベタゴジカルな実践とは、個々の状況の判断に築かれるものであり、多くの知識源から引き出されるものである」とし、実践者自身の人生経験や感情、価値観や道徳も実践には影響すると述べ、良い専門家であるためには、アカデミックな側面と個人の側面とを統合して理解することが重要であるとしている⁽⁴¹⁾。

このような内部からの専門職化に関する議論においては、「人間性」という言葉こそ出てこないものの、情熱、忍耐などの個人の資質的側面や、感情労働や反省的实践家という点は日本と共通して生じる観点であることが分かる。一方で、本稿で対象とした諸外国の研究では「ケアの倫理」という観点が、保育者の実践から専門性を見出すうえでの観点として重視されていることがうかがえる。「ケアの倫理」について、Langford & Richardson (2020) は、「ケアの倫理」に基づけば、ケアとは、まず相手のニーズを分析し、次にニーズに対して、感情、思考、能力、知識など全てを用いて対応し、ただ対応するだけではなく、最後に、ケアを受ける人がどう感じたかも含めて批判的に自身のケアを振り返りおこなっていくものであり、その過程においては、手段や単なる技術としてのケアではなく、倫理的な意思決定を含めておこなわれるケアが重要であるとしている⁽⁴²⁾。つまり、「ケアの倫理」に基づいて、子どものニーズへの対応やその適切性について個別的・状況的な視点から専門的に振り返る視点が得られるというように解釈できよう。

4. 保育者の専門性研究に関する国際比較から見えるもの

以上、保育者の専門性研究について、日本国内と諸外国での研究を整理してきた。保育者の専門性を論じるうえでの共通点や相違点として、本稿で対象とした先行研究からは、下記の3点が指摘できるだろう。

1点目が、「教育者」としての専門性を見る観点の相違である。専門性の要素を羅列した保育教諭養成課程研究会 (2021) などの研究と、EYLFやCoReとを比較すると、日本では、「(1) 温かなまなざしをもって子供をみる力」など、「教育的関わり」というよりも「保育」という視点で総合的に、子ども理解に基づいた保育者の専門性が考えられているように見受けられる。一方で、EYLFやCoReなどの基準を見ると、「少人数での交流や遊び経験を促進する」「子どもの興味から始まる小グループでのプロジェクトの整備」など、教育者としての意図性を指標化して捉えていることがうかがえる。

2点目は、上記に関連するが、トップダウンによる専門性の構築という取り組みの有無であ

る。近年では日本でも、専門性研究ではないが、国立教育政策研究所幼児教育研究センター（2023）において、保育のプロセスの質を捉える指標が開発されているなど、徐々に日本的な文脈に即して保育の営みを指標化する枠組みが考えられつつある⁽⁴³⁾。専門性を指標化して捉えることは、既述の通り、保育の文脈とは合致しない部分もあり、保育現場からの専門性という点では批判も大きい。一方で、諸外国での研究を見ると、専門性を対外的に示すうえで一定の価値があるということも指摘できる。

3点目に、保育現場からの専門性という議論で見ると、個人の資質への注目や、反省的実践家や感情労働といった類似する視点が見られることが指摘できる。一方で、「ケアの倫理」という視点は日本においては、あまり参照されていない。「ケアの倫理」という言葉自体が、保育の分野では一般的ではないと考えられ、Ciniiで「ケアの倫理」で検索をすると353件（2023年9月11日時点）該当するが、看護や作業療法、哲学等の領域の論文が多く、保育に関するものは、既述した石黒（2009）のほか、仁科（2018）が子育て支援についてケアの倫理の概念を援用して使用している1件のみに留まる⁽⁴⁴⁾。「ケアの倫理」という視点は、保育現場からの専門性を捉える際の視点であり、日本でも保育現場からの専門性研究は豊富にあるものの、この概念は一般的ではないという点において、保育者の専門性研究の日本と諸外国の相違点として注目される。

以上、本稿では、日本と諸外国での保育者の専門性研究を整理し、その相違点として、「教育者」としての観点、トップダウンの枠組みの有無、「ケアの倫理」という視点を見だし、共通点として、個人的資質への注目、反省的実践家や感情労働という保育現場からの専門性を見いだした。ただし、はじめに述べたように、本稿では、対象とした先行研究が限られていることに注意が必要である。今後は、各国ごとの先行研究の整理をおこない、保育者の専門性についての文化的な相違をより鮮明に見いだしていくことが課題である。

注・引用文献

- (1) 小笠原文考ら「保育現場の視点から捉えた「保育士の専門性」議論の再考」『保育科学研究』第8号、2017年、84-92頁。
- (2) OECD. *Good Practice for Good Jobs in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing Paris. 2019. p.13.
- (3) 金子智昭「保育者の専門性再考—『保育者における適性の同心円モデル』の構築—」『応用心理学研究』第38巻、第1号（通巻第53号）、2020年、77-94頁。
- (4) 保育教諭養成課程研究会『令和2年度幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究—幼稚園における指導の在り方等に関する調査研究—「幼児教育を担う教員に求められる資質・能力と研修モデル（試案）」』2021年、10-12頁。
- (5) 小山優子「倉橋惣三の保育者・教師論—幼稚園教諭と小学校教諭に求められる資質・能力の観点から—」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』第55号、2016年、31-40頁。
- (6) 濱名陽子「教育・保育者に求められる資質能力としての「教育愛」に関する考察」『教育総合研究叢書』(9)、2016年、165-173頁。
- (7) 齊藤勇紀・守巧「保育者が捉える保育の専門性に関する研究—同一園の保育者に対するフォーカス・グループ・インタビューからの検討—」『新潟青陵学会誌』第13巻第2号、2020年、14-27頁。
- (8) 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』第42号、2011年、95-10頁。
- (9) 吉田直哉・鈴木康弘・阿部高太郎「保育者の『専門性』の構造的把握をめぐる諸問題」『敬心・研究ジャーナル』第2号（2）、2018年、81-89頁。
- (10) 井口眞美『保育の評価指標：保育者としての専門性向上を目指す』八千代出版、2023年。
- (11) 高橋貴志『これからの保育者論—日々の実践に宿る専門性—』萌文書林、2017年、125-126頁。

- (12) 白石崇人『幼児教育の理論とその応用②保育者の専門性とは何か [改訂版]』社会評論社、2015年、183頁。
- (13) 同上書、191頁。
- (14) 海口浩芳「保育者養成における専門性確保の問題—保育者は『専門職』たりえるか—」『北陸学院短期大学紀要』第39号、2007年、35-44頁。
- (15) 本岡美保子・濱名潔・山田直之「保育者は『保育者の専門性』をどのように捉えているか—保育記録を用いた学びの会の議事録に着目して—」『広島都市学園大学子ども教育学部紀要』第7号(1)、2020年、27-36頁。
- (16) 草信和世・諏訪きぬ「現代における保育者の専門性に関する一考察—子どもと響き合う保育者の身体知を求めて—」『保育学研究』第47巻第2号、2009年、186-195頁。
- (17) 諏訪きぬ監修、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。
- (18) 同上書、219頁。
- (19) 高橋真由美「遊びを支える営みにおける保育者の感情労働」同上書、51頁。
- (20) 上月智晴「保育者養成の窓から見た感情労働」同上書、154頁。
- (21) 香曾我部琢「保育者の専門性を捉えるパラダイムシフトがもたらした問題」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第59集第2号、2011年、53-68頁。
- (22) 安倍高太郎・吉田直哉「日本の保育学における『反省的实践家』論の諸解釈—ドナルド・ショーン理解の混乱—」『敬心・研究ジャーナル』第5巻(2)、2021年、11-19頁。
- (23) 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』第81巻、第4号、2014年、66-77頁。
- (24) 吉田直哉・鈴木康弘・阿部高太郎、2018年、前掲論文。
- (25) 秋田喜代美「保育者とアイデンティティ」森上史郎・岸井慶子編『保育者論の探究』（新保育講座2）、ミネルヴァ書房、2001年。
- (26) 高橋貴志、2017年、前掲書、110頁。
- (27) 石黒万里子「保育者の専門性に関する一考察—保育者に固有の「知識」と「判断」—」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部紀要』第41号、2009年、1-6頁。
- (28) 谷川友美「保育実践における倫理—倫理的な保育実践システムの構築を目指して—」『別府大学短期大学部紀要』第32号、2013年、51-60頁。
- (29) <https://www.researchgate.net/> (最終アクセス2023年9月13日)
- (30) “Early Childhood Education Journal” (<https://www.springer.com/journal/10643>)
 “International Journal of Childcare and Education Policy” (<https://ijcecp.springeropen.com/>)
 “International Journal of Early Childhood” (<https://www.springer.com/journal/13158>) “Child Indicators Research” (<https://www.springer.com/journal/12187>) “Contemporary Issues in Early Childhood” (<https://journals.sagepub.com/home/cie>) “Early Childhood Research Quarterly” (<https://www.sciencedirect.com/journal/early-childhood-research-quarterly>) (全て最終アクセス2023年9月13日)
- (31) Moss, P. “Structures, Understandings and Discourses: Possibilities for Re-envisioning the Early Childhood Worker.” *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol.7, No.1, 2006, pp.30-41.
- (32) Irvine, S., Lunn, J., and Sumsion, J., et.al. “Professionalization and Professionalism: Quality Improvement in Early Childhood Education and Care (ECEC).” *Early Childhood Education Journal*. 2023. (<https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6>)
- (33) The Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments. *Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. Commonwealth of Australia. 2009.
- (34) Ortlipp, M., Arthur, L. and Woodrow, C. “Discourses of the Early Years Learning Framework: Constructing the Early Childhood Professional.” *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol.12, No.1, 2011, pp.56-70.
- (35) Wilinski, B. “Making up Teachers: Pre-kindergarten Policy and Teachers’ Lived Experiences.” *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol.22, No.1, 2021, pp.47-58.
- (36) 椋木香子「オーストラリアにおける幼児教育・保育カリキュラムと実践事例の検討—幼児教育・保育のフレームワークとカリキュラム、実践との関連を中心に—」『宮崎大学教育学部付属教育共同開発センター研究紀要』第30号、2022年、1-13頁。
- (37) The European Commission, Directorate-General for Education and Care. *CoRe: Competence Requirements*

- in Early Childhood Education and Care Final Report*. London and Ghent. 2011.
- (38) Osgood, J. "Reconstructing Professionalism in ECEC: the Case for the 'Critically Reflective Emotional Professional'." *Early Years*. Vol.30, No.2, 2010, pp.119-133.
- (39) Dalli, C. "Pedagogy, Knowledge and Collaboration: Towards a Ground-up Perspective on Professionalism." *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol.16, No.2, 2008, pp.171-185.
- (40) Harwood, D., and Vanderlee, M. L. "It's more than care": Early Childhood Educators' Concepts of Professionalism." *Early Years International Journal of Research and Development*. 2012, pp.1-14.
- (41) Jensen, J. J., "The Danish Pedagogue Education." Vandenbroeck, M., Urban, M., and Peeters, J. (eds.) *Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care*. Routledge: N.Y., 2016, pp.15-28.
- (42) Langford, R. & Richardson, B. "Ethics of Care in Practice: An Observational Study of Interactions and Power Relations between Children and Educators in Urban Ontario Early Childhood Settings." *Journal of Childhood Studies*. Vol.45, No.1. 2020. pp.33-47.
- (43) 国立教育政策研究所幼児教育研究センター『幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究〈報告書第2巻〉 幼児教育におけるプロセスの質に関する研究』2023年。
- (44) 仁科薫「子育ての困難とケアの倫理に基づく子育て支援政策の可能性」『国際ジェンダー学会誌』第16号、2018年、81-102頁。

謝 辞

本研究は、JSPS若手研究「子どもと関わる技術の教授法に関する比較研究：アジア途上国に注目して」（課題番号19K14161）における助成を受けおこなった研究の成果である。

Abstract

This study examines the differences in the perspectives of professionalism in early childhood care and education between Japan and foreign countries by analysis of previous studies in the literatures. First, the Japanese studies are divided into three perspectives; humanity, professional skills and knowledge and professionalism in practice. On the other hand, the previous studies in foreign countries focus on top-down professionalism and bottom-up professionalism which means professionalism from within. The differences between Japan and foreign countries are described from the viewpoint of "educator/pedagogue", professional framework from top-down and perspective from "ethics of care". Then, attention to personal qualities and thoughts such as passion or love and perspective of reflective practitioner or emotional worker are shown as the similarities.

