

## 合衆国の幼児教育領域における近年の改革動向 — 幼児教育職の専門化をめぐる諸問題 —

鳥光 美緒子<sup>1</sup>

### Current Reform Movements in the Field of Early Childhood Education in the U.S.A. — Issues in Teacher Professionalization —

Mioko Torimitsu<sup>1</sup>

This paper presents an overview of recent arguments on the theme of child development knowledge as the knowledge base of the early childhood education field which are generated by the publication of the Position Statement of Developmentally Appropriate Practice by NAEYC. By analysing these arguments three alternatives towards the possible conceptualization of professionalism in the field of early childhood education are differentiated. One alternative draws on the framework of the structural-functionalist approach to professionalism, arguing that the child development knowledge would serve as the main knowledge base of the field. Another alternative, relying on the findings of recent curriculum studies, advocates the total reconceptualization of the program of the field. And the other calls for to develop the new paradigm of the field's own professionalism, stressing the importance of the role of teacher educators as the 'broker' between practitioners and researchers in the process of conceptualizing the professionalism. As the conclusion of this paper is suggested to explore the further possibilities of the last alternative.

**Key Words:** early childhood education, educational reform, NAEYC, teacher education, teacher professionalization, teacher research

#### 1. はじめに

アメリカの教育界において教職の専門化が重要な課題として議論されるようになったのは、1950年代のことであるという (Murray, 1992)。

当初、めざされたのは、医学や法学などの領域におけるそれをモデルとする専門家、つまり、構造的-機能主義的な専門職概念にもとづく専門家としての地位であった。構造的-機能主義的アプローチは専門性を、理論的知識基盤と拡張された専門的訓練要請によって定義するとともに、専門家の知識基盤がメンバー自身によってコントロールされていることを専門性の成立の要件とする。そしてこのような基準

を設定する限り、教職は、実践を指導する教師研究の確立された科学的知識体系がいまだ存在せずまた自律的統制に関する教職関係者相互のメンバー間の合意も欠落している状況にあっては、準専門職の位置に甘んじるしかない。

今日、80年代の一連の教育改革案の追い風をうけて、専門化という教育界の悲願が実を結びつつあるかに見える。だが今日の議論において特徴的なことは、専門化を推進する主張と並んで、そのような機能主義的な専門職概念そのものに対して批判的な見解もまた同時に提出されていることであろう。そのような意味での専門化の推進は結果的に、国家の望む教室実践の合理化を自主的に推進することにほかならないとの評価もなされている (Labaree, 1992)。この

1 広島大学教育学部附属幼年教育研究施設助教授

ような議論状況にあってしばしば新しい専門性概念として引用され依拠されるのが、ショーン(Shon,D.)の「反省的实践」という、佐藤の紹介を通して我が国でもすでによく知られた概念である(佐藤,1997他)。

「反省的实践」としての専門性は、単なる科学的基礎知識の技術的応用としては捉えることのできない複合性を表現するものとして、専門性を定義する。これまで公式的な知識基盤の確保という専門職概念の資格要件において不十分であるがゆえに、専門化の基準を達成できなかった教育関係者にとって、このショーンの概念のもつ魅力は明らかだろう。この概念は1980年代の半ば、合衆国の教育関係者に圧倒的な人気を獲得する。

だが、技術的熟達性と反省的实践性、技術的合理性とデザイン的合理性を対置させるショーンの図式を援用して、教職の専門性を後者になぞらえる二項対立図式は正当なのだろうか。むしろその両者の合理性の差異は、複合性の程度の差異であって、絶対的な対置の図式と捉えるべきものではないのではないかとも思える。

教師教育者としての教育研究者の立場を考えると、教職の専門化を何らかの形で支援することは教育研究者にとって必須の要請だろう。とはいえ専門化のもたらす帰結に対しても私たちは無関心ではいられない。他方、ショーンの概念が実践者向けにスローガンのように利用されている現状を考えると(佐藤,1997他)、それに安易に依拠することも問題が多いものと思われる。

本稿では80年代以降のアメリカの幼児教育界における専門化をめぐる議論経過を紹介する。幼児教育界の議論状況を特徴づけているのは、教育界一般における専門化論に対するその後発性である。教育界におけるその議論の影響を色濃く残しながら、幼児教育界における議論は現在なお進展中である。注目されるのは教育界一般のそれとはことなっており幼児教育界の議論にあっては、統合のレトリック(後述)には帰着しないままに、教師教育者としての各自の現場をふまえた現実的な専門化論の可能性が模索されていることである。

幼児教育領域の専門性を私たちはどのようなものとして構想することができるのか。それに関わる可能な選択肢とはどのようなものなのか。

## 2. 教育界における専門化論：三つの立場

アメリカの教育界において教職の専門化が一躍議論の中心に登場するのは、80年代の一連の教育改革

論においてである。それらの諸改革提案において専門化は、教育改革の成否を握るものとして注目されたのだった。これらの改革案によって引き起こされた議論展開には、専門化概念に対する次の三つの立場が区別される。

議論の中軸をなすのは、構造主義的一機能主義的専門性概念にもとづいて専門化を促進しようとする動向である。

そのような立場の中心になるのが、カーネギー財団の設置した「教育と経済に関するタスク・フォース」の『備えある国家』(The Carnegie,1986)とホームズ・グループの改革レポート『明日の学校』(The Homes Group,1986)である。これらの改革提案は一般に、教育改革の第二波とされているもので、改革の第一波とされるレーガン政権の『危機に立つ国家』(Nation at Risk,1983)が国家的な主導のもとに提出されたのに対して、それに対する教育関係者側のリアクションとして提出されたものであるとされている。ホームズ・グループもカーネギー財団のタスク・フォースも、ともにその中核メンバーは全米有数の研究大学の教育学関係者であり、とくにホームズ・グループはそれらの大学の教育学部長組織であることから、それらの提案は、研究大学に在籍する研究者兼教師教育者の利害関心を色濃く反映していると思われることができるだろう。現在、広く世論に、また全米の各州の政策決定にもっとも大きな影響力を及ぼしているのはこの立場である<sup>注1</sup>。

その推進する改革の要点は、教職の基礎となる知識基盤の確立と教職内部での自己統制の達成である。対応して提案された政策は次の二点に要約できる。

まず第一に教員養成制度改革である。重点は専門教科学習の強化である。そのための方策として学部段階での教科専門専攻と教職専門科目の五年次への押し上げが提案され、教職修士号のための大学院プログラムの開発が見込まれる。

第二に、教職団体内部での自己規制の達成のための構造改革である。その中心となるのはキャリア・ラダーの形成である。主任教師(lead teacher、カーネギー財団)、上級専門教師(career professional、ホームズ・グループ)といった地位の創設が提案され、それによって教員の自主努力の誘発が期待される。なおカーネギー・グループが提案した「全米教職専門基準委員会」の提案もまた同じ改革系列に属する。

今日、この主流グループの提案は全米の多くの州で選択的、修正的に受け入れられつつあるという(Cooper/Eisenhart,1990)。とはいえこのような改革方向に対しては、批判的、解釈的、フェミニズム的教育

学の観点をとる研究者から根本的な批判が寄せられている。その批判の要点は、主流グループの推進する専門化においては教授行為そのものを政治的な過程の一部として捉える視点が欠落しているという点にある(Giroux/McLaren,1987他)。教授行為を、専門的知識にもとづいて最適の手段を選択する技術的過程として捉える教授についての技術主義的な捉え方は、教授行為のもつ政治的な意味から目をそらせる効果をもつというものである。民主主義の形成という、教育的努力全体に通底する一大原則がここでは真正面に掲げられ、その目的に照らして専門化のプロセスの帰結も評価される。

さらにこれに加えて専門化の推進に対してはフェミニスト研究者から、それが職業的な成功に対する伝統的な男性的な前提を反映しているとの周知の批判が寄せられている他、それは大学に在籍する教師教育者自身の専門化という利害を色濃く反映するものであり、大学教員・研究者と実践者、理論家と実践家のヒエラルキー的関係を強化することに帰結するとの指摘もある(Labaree,1992)。

一方に自由派と新保守主義が合同で押し進める専門化の推進、他方に民主主義という教育の一大目的に照らしての左翼ラディカルズからの批判。この二極対立状況を前提に、近年では両者の「統合」を自認する第三の立場が登場している。「教師研究運動」がそれである。1994年、全米教育学会(The National Society for the Study of Education)のイヤブックの特集『教師研究と教育改革』が参照されよう。ここにおいては「反省的实践家」というショーンの概念が教師による研究、すなわち「教師研究」として定義され直され、「教師研究」を中核とする教育改革が、実践者、教師教育者をまきこむ一大啓蒙運動として提案される。その影響力は広く一般世論にも及んでいて、「探究」、学校と大学の「共同」、「反省的实践」といった、教師研究運動に由来する用語は今日では、教育業界をこえて広範な諸文献に浸透しつつある<sup>注2</sup>。

「教師研究」とはこのとき教師自身による教室実践を対象として遂行される体系的、意図的研究と定義される(Lytle/Cochran-Smith,1994)。そこにおいては特徴的なことに「教師研究」は、単に専門化の進展と教育改革の推進の鍵として提示されるだけではない。それはまた学校と大学、実践家と大学研究者との間のヒエラルキー的関係に終止符をうち、「理論の実践化」から「実践の中の理論」へという、教育研究の認識論的立場の転換を可能にし、それによって従来の実証主義的研究とは異なる新しい教育研究の展望を開くものとして提示される。それだけではない、さら

にはまた「教師研究」は、現実に対する教師の批判的視野を可能にすることによって、批判的観点にたつ教育研究者によって主張されてきた社会改革への展望をも可能にすると主張される(Hollingworth/Socket,1994)。つまりここにおいては「教師研究」は、教職の専門化への展望を開くとともに、教育と社会改革、理論と実践についての認識論的問題など、教育研究の中核に位置する諸問題に新しい展望を与える、いわば魔法の鍵のようなものとして提示されるのである。

「統合」の自認にもかかわらずその立場は、認識論的基盤の問題を強調することを除いては、ホームズ・グループらの提案にきわめて接近している。とりわけホームズ・グループの第二レポート、『明日の学校』(The Homes Group,1990)が提案した「教職専門開発学校」構想とはそれは、「コラボレーション」「探究」など、主要な用語においても重複している。技術的熟達者としての教師と反省的实践家としての教師という二つの概念の認識論的基盤の相違を強調することは、実践者の自己イメージに訴えかける説得力という点においては、きわめて有効であることは間違いないとしても、それによって実質的な教師教育改革構想や実践には大きな相違が生じるかという、必ずしも現状ではそうとはいえない。このように考えるときこの第三の立場はむしろ、第一の立場のバリエーションとして捉える方が妥当であるようにも思える。ちなみにもし、「反省的实践」の概念が実践者向けのスローガン以上の可能性をもつとすればそれは、この概念を研究実践に対する問題提起として受けとめるとき、つまり反省的实践という用語によって括られる教授行為の複合性の理論的解明に対する問題提起として受けとめるときであろう。

### 3. 「発達適切な実践」: 知識基盤にもとづく専門化概念

このような教育界における専門性をめぐる言説動向は幼児教育界にもその痕跡を印している。その際幼児教育界において言説的な焦点となっているのは、全米幼児教育協会(The National Association for the Education of Young Children, NAEYC)という合衆国最大の幼児教育の職能団体が提示した「発達適切な実践」(Developmentally Appropriate Practice, DAP)のガイドラインである。それは実践家、教師教育者、政策決定者その他の幼児教育関係者に向けて、カリキュラム作成や指導方法に関する意志決定のときの指針となるものとして提示されたものであり、その影響力は

ときに幼児教育関係者の「バイブル」とされるほどであるという(New/Mallory,1994)。NAEYCの立場は、それが依拠する専門性概念においても、また専門化をめぐる議論においてそれがしめる位置においても、ほぼホームズ・グループのそれに比することができるだろう。

DAPはまず最初1986年に、NAEYCの機関誌『ヤング・チルドレン』誌上に、「ゼロ歳から八歳までの幼児期プログラムに関する発達的に適切な実践」に関する総論的な立場声明と四・五歳児向けのプログラムのための指針に関する立場声明、この二つの立場声明が発表され、それらが翌年一つにまとめられてパンフレットとして出版されるという形で公表される(Bredenkamp,1987)。その後、プログラムのための指針は、ゼロ歳から八歳を対象とするものまでに拡張されるとともに、さらに1997年には、DAPによって引き起こされたさまざまな批判を取り込む形で大部の修正版が出版されている(Bredenkamp/Cooper,1997)。

DAPの基本的方針は端的にいうと児童中心主義である。「発達的に適切であること」が、ヘッドスタート以来支配的になりつつあった早期介入的な原理に対抗的に提示される。幼児期におけるプログラムは子どもの自発性と自己選択性を基礎とするものでなければならないことが強調される。他方教師に対しては、子どもをよく観察し、それにもとづいて子どもの活動を刺激し、環境を整えることが要求される。さらに指導方法としては、「具体的で、遊び志向的なアプローチ」が適切であるとされる。

DAPのガイドラインには、基本方針とならんで、発達的に適切な実践と不適切な実践の具体例が付されているのだが、その際適切と不適切との相違は端的にいうと、子ども中心的で、遊びをとりいれたインフォーマルな指導例と、学習技術訓練的で教師中心的な、フォーマルなタイプの指導例との差異であるといっている。

なお、児童中心主義の原則は世紀転換期の進歩主義教育の時代以来、幼児教育領域においては伝統的に主張されてきたことであるが、DAPにおいて特徴的なのは、それが最新の科学的知識基盤にもとづいているという根拠のもとに提示されていることである。このとき「知識基盤」として参照されるのは心理学的な児童発達知であり、とりわけピアジェの認知発達理論である。幼児は、「具体的で遊び志向的なアプローチをとってもっともよく学習する」という原則も、それを支持する実証的な最新の研究の示唆のもとに提示される<sup>注3</sup>。

DAPが1986年という時点で提出されたことの意味については、二つの方向から捉えることができるだろう。まず第一に幼児教育をとりまく社会的経済的文化的諸コンテクストとの関連で、そしてさらに幼児期教職の専門化の推進にかかわるNAEYCの関心という職業的なコンテクストとの関連で。

まず社会的経済的文化的コンテクストとの関連でいうと、DAPの立場表明に提示されてる次の二つの目的と状況認識が参考になる。

第一に、1980年代初頭に四歳児向けの公立学校プログラムが開発されたことが機縁となって、基本的な技術を学校教科的に教えるプログラムが幼稚園段階、プレ幼稚園段階に前倒し的におろされてくることに対する懸念があったという示唆である。NAEYCとしてはこのような早期教育ブームの傾向に対して、幼児教育領域に伝統的な児童中心主義を主張する対抗声明をだす必要があった。

さらに第二に、働く母親の増加にともない、幼児期プログラムに登録する幼児数が増加するとともに、登録期間も拡張されるなど、幼児期の集団的ケアに対する需要が増加し、それに対応してプログラムのにも設置団体の種類に関しても、混乱と程度の格差が生じている状況が考慮されなければならない。このような状況に対してNAEYCは、職能団体として何らかの質的な基準を提示する必要に迫られていた。

他方、NAEYCの活動全体を視野に入れていえば、DAPはNAEYCが1980年代以降積極的に推進してきた教職の専門化政策の一貫として捉えることができる。

NAEYCの創立六十周年にあたる1986年は、NAEYCが専門職組織として、教育関係者に、世論に、そして政策担当者に対して広範な影響力を及ぼしていくそのターニングポイントとなった年でもあった。六十周年記念のエッセイのなかで元会長のボーマンは、幼児教育に関わる「知識基盤」の確立を組織の最大の課題として掲げて、教師の専門化の達成も、そしてまたNAEYCが、単なる利害集団をこえた広範な影響力を発揮する専門職団体として組織される可能性も、ひとえに知識基盤の確立にかかっていると述べる(Bowman,1986)。単なる子ども好きで愛情深いレディという幼児期教師の公的イメージは払拭されなければならない、と彼女は主張する。幼児期の教師は専門的知識を駆使する「有能な」専門家とならなければならない。そしてNAEYCもまた、確立された知識基盤にもとづいて積極的に影響力を行使する専門職団体として組織されなければならない。

このような方針のもとにNAEYCは、公的影響力を

期して、一連の立場表明を公表する。その焦点の一つは教師教育と教職構造の改革であり、幼児期教師のキャリア・ラダーの創設と教員養成改革が、提言として表明される。これらの提案は基本的にホームズ・グループらの提案と軌を一にしたもので、主任教師や専門教師にかわってそれに対応する存在として、大学院課程で養成される「保育スペシャリスト」が提案されて、四年制課程を卒業した「正保育者」や二年制課程卒業の「準保育者」との種別化がはかられ、そのそれぞれの養成カリキュラムのための指針が提案される<sup>注4</sup>。

そしてこれに加えて第二に、直接に幼児教育実践の質の向上に焦点をあてて提案されたのが、DAPのガイドラインの公表である。幼児期プログラムの質もまた、それが確立された知識基盤とその分野における最新の実証的研究の知見という基準から見て適切であることに依存するとされた。

少なくとも公的影響力という点から見る限り、確立された知識基盤と最新の科学的研究への示唆というDAPのとった戦略はきわめて有効であったというべきだろう。なによりも科学的言語と実証主義的な研究のもたらす社会的有効性の約束が説得力を発揮するアメリカの風土にあって、それはまさに効果的に作用した。ゴフィンによればDAPは、将来の労働力の保証を確保するべく高い質の幼児期プログラムを望む産業界の報告書や、教育改革に加担する諸団体の報告書ではなじみのレトリックであるし、さらに最近では、低学年向けのアチーブメントテストに対して反対するときの抵抗のリーダーであるとも見なされているという（Goffin,1996 p.125-6）。

#### 4. 領域の専門性概念の再定義： 三つの選択肢

とはいえDAPは、そのような社会的成功にもかかわらず、また多くの批判をも引き寄せた。

従来比較的孤立した言説圏を構成してきた幼児教育研究共同体内部のDAPをめぐる議論に、教育学畑の再構築派カリキュラム研究者が新しく参入したことが集中的な議論の引き金となる。

1989年以来、カリキュラム研究者を中心に、DAPに対抗して幼児教育領域の再構想化をめざすカンファレンスが継続的に開催されるようになったのを受けて<sup>注5</sup>、1991年、デンバーで行われたNAEYCの大会でDAPをめぐるシンポジウムが開かれる。同じ1991年には、雑誌『早期教育と発達』誌に、カリキュラム研究者主導の特集号が組まれる（Swadener/

Kessler,1991）。さらに1996年にはNAEYCの研究機関誌である『季刊幼児期研究』に「児童発達知と幼児期教員養成」をテーマとする特集号が組まれる。

カリキュラム研究者の議論は、これまで幼児教育関係者において自明の理とされていた幼児教育の重要性と社会的意義に対して根本的な異論を申し立てるものであった。カリキュラムの社会学や政治学に依拠しつつ彼女らが明らかにしたのは、幼児教育もまた社会的不平等の再生産過程に組み込まれ、そのメカニズムの一翼を担うものとして機能しているという事実であった。当然ながらDAPもまたその例外ではない。

彼女らの批判はその際とりわけ、DAPの「知識基盤」としての「児童発達知」に集中した。心理学的な発達理論という客観的な真理基準もまたそれ自体自明のものではなく、知と権力との複合的な編みあわせのなかで「真理」として社会的に構築されていることが暴露的に提示にされる（Kessler/Swadener,1991; Lubeck,1994 他）。

そのような挑発的な批判の効果の一つは、幼児教育領域の専門家も「発達知」の問題に眼を向けるようになったことだろう。発達心理学研究の最前線においてはすでに長い以前から進展していた発達理論に対する懐疑的な知見の蓄積に、幼児教育関係者も注目するようになる。幼児期プログラムの基礎としてコード化された発達理論と研究の前線とのギャップが認識される。発達心理学内部における発達の文化的文脈に対する感受性の高まりが参照される。発達理論が指定する普遍的な発達法則という捉え方に埋め込まれた西欧中心的思考様式や個人を優先させる自由主義的発想の限界への言及が、幼児教育関係論文においても自明のこととして登場するようになる。

だが自明の理として前提とされていた発達理論の客観性がそれ自体危ういものであるとすればそのとき、幼児教育領域の専門性は何を基盤として構想することができるのか。あるいは何らかの確証された知識基盤にもとづいて、専門性を定義すること自体が再考されるべきなのか。

三つの選択肢が区別されるように思われる。

第一に、知識基盤としての発達知をもとに領域の専門性を構想するという基本前提は維持したまま、しかし発達知の相対的に低下した真理地位を補うものとして部分的な修正を導入するという選択肢がある。その際、そのような修正として考慮されるのは、第一に心理学研究以外の研究領域、とくに社会科学的な研究領域を参照することであり、そして第二には知識基盤にもとづくガイドを利用する教師の側に、

着目することである。パッケージ化された知識と技術に依存するのではなく、それを主体的に参照する姿勢が、教師に望まれる。

そのような見解を代表するものとして例えばニュー/マロリーは、DAPの基盤である発達理論には、文化的発達の差異をもつ子どもを排除する仮定が埋め込まれていると指摘するが、そのような発達理論の限界を乗り越えるためにもっとも重要なのは教師自身の「探究」的態度であるという。レジオ・エミリアの教師たちが参照される。個々の子どもの行動を観察し解釈し、さらにその結果を同僚の教師と検討しあうことが重要であるとされる (New/Mallory,1994)。

このような、知識基盤としての発達理論という前提は維持しながら、それを「研究する教師」の強調によって補完するというニュー/マロリーの立場は、基本的には1997年版のDAPの修正版のそれと合致する。

このような部分的修正案をとる幼児教育界の主流に対して、他方、カリキュラム研究者は、どのような部分修正を施すにしろ、なんらかの知識基盤の確立が領域の専門性の確立につながるという構想そのものを否定する。彼女らから見れば、あらゆる科学的真理はそれ自体社会的に構築されたものであり、知識基盤の正当性が確立されることはそもそもありえないからである。プログラムと実践を判定する唯一の基準とされるのは、それが民主主義の形成にどれほど寄与するかということ、そのみである。誰の声が沈黙させられているのか、誰の声に耳を傾けなければならないのかという問いが、繰り返し発せられる。沈黙へと排除されている女性や文化的発達の差異をもつ存在の「他者性」を、自伝やインタビューなどの手法をとおして掘り起こすことが研究者の課題でありまた実践者の課題でもあるとされる (Lubeck,1994; Lubeck/Swadener,1995 他)。

この第二の立場を、それが知識基盤とは別の倫理的・政治的な基準にもとづいてプログラムを設定することを提起しているという意味で、再構想派とよんでおくことにしよう。

これら二つの立場については何らかの形で教育界一般の専門化論にもそれとの対比物を見いだすことができる。これに対して幼児教育界に独自の選択肢を提示しているものとしてここでは、ゴフィンの問題提起に注目しておきたい。とはいえ彼女は専門性をどのように捉えるのか、その内実そのものに関わって必ずしも明確な提言をしているわけではない。彼女の問題提起はむしろ、なぜ領域の専門性が問わ

なければならないのかという、専門性の問いの出発点にこそ向けられる。そこには、自動的に専門化の推進を自らの課題として受けとめがちな教師教育者の姿勢に対する批判が、明示的ではないが看取されるように思われる。

彼女は保育者養成の問題を取り上げたエッセイのなかで、研究者であると同時に教師教育者でもある教育学部の教員の役割を、実践と研究、実践者と研究者とを媒介する「ブローカー」として規定する (Katz/Goffin,1990)。このような役割規定はそれ自体、研究者の利害関心と実践者のそれとを一定程度分離して捉えることを前提とすることになろう。ブローカーとしての教師教育者にはこのとき、研究者としての自己の関心と実践者のそれとをいわば観察者の態度で探索し、そしてそこから、幼児教育領域の専門家である教師教育者として何を今なすべきであるかを判定することが要求される。

そのような探索の帰結として彼女が引き出した結論によれば、問題は、「プログラムの質と接近可能性と提供可能性とのトリレンマ」をどう解決するのかということであるという (Goffin,1996,p.128)。処方箋的なパッケージ化されたプログラムの提示は幼児教育実践の質の全体としての向上につながるかもしれないが、それは教師自身を知的消費者としての位置に貶めることになるだろう。かといって教育の仕事を「反省的实践」として提示することは、行為することが最低限前提とする一定の確証性をも教師から奪ってしまうことになりかねない。他方では現実に幼児教育が制度化された状況でどれだけのことが可能かという現実的な要件をも考慮にいれなければならないだろう。ゴフィンにあっては領域の専門性の定義の要請はまさにこの地点において導入される。このトリレンマの解決のためには、幼児教育独自の専門性についてのパラダイムが必要である、として (Goffin,1996)。

## 5. おわりに：

### 幼児期教員養成と領域の専門性

DAPによって引き起こされた「知識基盤」問題の議論をうけて1996年『季刊幼児期研究』誌は、ゴフィンの責任編集で「児童発達知と幼児期教員養成」の特集を組む。寄与者に課せられたのは、発達知の客観的真理性が問われている今日、幼児期の教員養成にかかわる教師教育者は、養成制度をどのようなものとして再構成するのかという問いである。

常識的に考えて、養成のカリキュラムを計画する

ためには、あらかじめ幼児教育領域の専門性が確定されていなければならない。すでに確立された専門性の構想を前提としてはじめて、養成カリキュラムとしてそれを方法化することが可能になる。

部分的修正派の立場をとるのであれば、上記の課題に答えることは比較的容易であろう。実際その特集において、部分的修正派のストット/ボーマンは、反省的に思考する教師の養成を養成カリキュラムの課題として掲げて、基礎的知識基盤を提示するコースと、そしてそのような基礎的知識基盤を自己の個人的な経験と結びつけて反省的に活用することを学習させるコースとを組み合わせ、養成カリキュラムを編成することを提案している。その際、反省的思考のための中核的コースとして提示されるのが、メントール教師の細やかな配慮と共同のもとに行われる学生教師経験である(Stott/Bowman,1996)。

これに対して他方再構想派のルーベックは、苦戦を強いられることになる(Lubeck,1996)。彼女にとっては、反省的实践にしろ、あるいは現在さまざまな形で試みられている文化多元的カリキュラムの実践にしろ、民主主義の将来を保障する万能薬ではありえない(Lubeck,1996)。彼女の立場から帰結するのは、戦略的な闘いの可能性ということだろう。民主主義の形成に向けて、教育実践と研究実践をゲリラ的に組織していくしかない。

大学の教育学部に所属する研究者にして教師教育者であるという教育研究者に通例の制度的な位置をいったん括弧に入れるならば、このような選択肢も当然ありうるだろう。制度化された教育実践に対する対抗的教育運動の理論的支柱となる可能性を、このような言説的な選択肢は示唆しているように思われる。それだけではなく、機能主義的な専門化論の部分修正派が主流を占めている幼児教育界の現状においては、主流言説に対する対抗勢力としての再構想派の存在は、言説構造的なバランスという観点からも必要だろう。

とはいえそのような言説的なパワー・バランスをこえて、制度化された現実において何らかの役割を分担しようとするれば、いやおうなく私たちは、幼児教育領域の可能な構想化を模索せざるをえない。現実に存在する制度化された幼児教育実践とその実践者に対して、幼児教育領域をどのようなものとして提示するのかという課題は、依然として残される。

だがかといって、確定された領域についての構想をもとに、その方法化として教員養成プログラムを編成することができると思うのも幻想だろう。確かに反省的な思考そのものを方法化して大学での養

成カリキュラムにとりこむというストット/ボーマンの提案は、一見妥当と思える。だがそのような養成プログラム構想のもとでは、反省的实践の実現に伴う困難を教師教育者が、実践者とならんで、あるいは実践者以上に、集中的に担わざるをえない。どのようにすれば反省的に思考することを教えることができるのか。反省的实践を教えるという養成課題の知識基盤になりうる研究とはどのようなものであるのか。教師教育者に、これらの問題の解決は委ねられる。

途上にありながら、実践する。そのことにともなる困難を教師教育者と教師は分け合う必要があるだろう。何が問題であるのかを研究者と教師の現場から抽出し言語化し、それを出発点にして領域の独自の専門性の可能性を試行錯誤することが求められている。

## 注

注1 改革の第一波、第二波ともに、教職の専門化を教育改革の鍵としている点については共通しているが、第一波が官僚的な統制の強化によってそれを達成しようとするのに対して、第二波は教師と教師教育者、専門職団体を中心とする教職関係者の自律的統制によってそれを達成しようとしている点においてことなっている。

注2 このような教師研究運動を推進する立場の議論は、佐藤によってほぼそのまま我が国の教育研究と実践の現状に対する問題提起として提起されている(佐藤,1997、とくに「教師の省察と見識」)。

注3 ゴフィンによれば、DAPの成功については、60年代以降蓄積されてきたカリキュラム効果研究の知見において、ピアジェ理論にもとづくハイスコープ・カリキュラムの長期的な効果に関する研究(Weikart et.al., Quality Preschool Programs. New York 1984)が提出されて、それによって遊び中心的アプローチの教授効果に対する社会的認知が高まったことの効果が大きいという(Goffin, 1994 p.122)。

注4 NAEYCの保育者養成に関わる指針の内容については、秋川の一連の文献を参照した(秋川, 1991;1992;1993)。

注5 なおルーベック(Lubeck,1996)によると幼児教育領域の再構想化をめざすカンファレンスはこれまでに五回開催されており、それらの成果はいずれも出版されているという(Hatch,1995;Kessler/Swadener,1992;Mallory/New,1994;Swadener/Lubeck,1995)。

## 引用文献

- 秋川陽一 (1991): アメリカ合衆国における保育者養成カリキュラムの検討(1)——NAEYC「4・5年制保育者養成指針」(1982)の内容の分析を通してみた「正保育者」の能力観——、*倉敷市立短期大学紀要 No.18*. pp.99-113.
- 秋川陽一 (1992): アメリカ合衆国における保育者養成カリキュラムの検討(2)——全米幼児教育協会(NAEYC)「2年制保育者養成指針」(1985)の内容の分析を中心に——、*倉敷市立短期大学紀要 No.19*. pp.53-66.
- 秋川陽一 (1993): アメリカ合衆国における保育者養成カリキュラムの検討(3)——全米幼児教育協会(NAEYC)「大学院課程保育者養成指針」(1991)の内容の分析を中心に——、*倉敷市立短期大学紀要 No.21*. pp.29-37.
- Bowman, B. (1986 January): Birthday Thoughts. In: *Young Children*. pp.3-8.
- Bredenkamp, S.(ed.) (1987): *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Exp. Ed. Washington, D. C.:NAEYC.
- Bredenkamp, S./Copple, C. C.(ed.) (1997): *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Revised Ed. Washington, D. C.:NAEYC.
- Cooper, J. M./Eisenhart, C. E. (1990): The Influence of Recent Educational Reforms on Early Childhood Teacher Education Programs. In: Spodek, B./Saracho, O.N.(ed.), *Early Childhood Teacher Preparation*. New York and London. p.176-191.
- Giroux, H./McLaren, P. (1987): Teacher Education as a Counter Public Sphere: Notes towards a Redefinition. In: Popkewitz, Th.S.(ed.), *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*. London, New York and Philadelphia. p.266-297.
- Goffin, S. G. (1994): *Curriculum Models and Early Childhood Education. Appraising the Relationship*. New York and Tronto.
- Goffin, S. G. (1996): Child Development Knowledge and Early Childhood Teacher Preparation: Assessing the Relationship. A Special Collection. In: *Early Childhood Research Quarterly, 11*, pp.117-133.
- Hatch, A.(ed.) (1995): *Qualitative Research in Early Childhood Settings*. Westport.
- Hollingworth, S./Sockett, H. (1994): Positioning Teacher Research in Educational Reform: An Introduction. In: Hollingworth, S./Sockett, H.(ed.), *Teacher Research and Educational Reform. Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1*. Chicago. p.1-20.
- Katz, L.G./Goffin, S.G. (1990): Issues in the Preparation of Teachers of Young Children. In: Spodek, B./Saracho, O.N.(ed.), *Early Childhood Teacher Preparation*. New York and London. p.192-208.
- Kessler, S. (1991): Early childhood Education as Development: Critique of the Metaphor. In: *Early Education and Development. Vol.2 No.2*, pp.137-152.
- Kessler, S./Swadener, B. B.(ed.) (1992): *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum. Beginning the Dialogue*. New York and London.
- Labaree, D.F. (1992): Power, Knowledge, and Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. In: *Harvard Educational Review Vol.62 No2*, pp.123-154.
- Lubeck, S. (1994): The Politics of Developmentally Appropriate Practice. Exploring Issues of Culture, Class, and Curriculum. In: Mallory, B.L./New, R.S. (ed.), *Diversity and Developmentally Appropriate Practices*. New York and London. p.17-43.
- Lubeck, S. (1996): Deconstructing 'Child Development Knowledge' and 'Teacher Preparation'. In: *Early Childhood Research Quarterly, 11*, pp.147-167.
- Lytel, S. L./Cochran-Smith, M. (1994): Inquiry, Knowledge and Practice. In: Hollingworth, S./Sockett, H.(ed.), *Teacher Research and Educational Reform. Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1*. Chicago. p.22-51.
- Mallory, B. L./New, R. S.(ed.) (1994): *Diversity and Developmentally Appropriate Practices*. New York and London.
- Murray, Chr.E. (1992): Teaching as a Profession. The Rochester Case in Historical Perspective. In: *Harvard Educational Review Vol.62 No4*, pp.494-518.
- New, R. S./Mallory, B. L. (1994): The Ethic of Inclusion. In: Mallory, B. L./New, R. S.(ed.), *Diversity and Developmentally Appropriate Practices*. New York and London. p.1-13.
- 佐藤学 (1997): 教師というアポリア——反省の実践へ 世織書房
- Stott, F./Bowman, B. (1996): Child Development Knowledge: A Slippery Base for Practice. In: *Early Childhood Research Quarterly, 11*, pp.169-183.



Swadener, B. B./Lubeck, S.(ed.) (1995): *Children and Families 'at Promise'. Deconstructiong the Discourse of Risk*. New York.

The Carnegie Forum on Education and the Economy (1986): *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession. New York.

The Homes Group (1986): *Tomorrow's Teachers: A Report of the Homes Group*. East Lansing.

The Homes Group (1990): *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools*. East Lansing.

[ 謝辞 ]

本稿は、1997年度の幼児教育学演習においてゴフインの論文(Goffin, 1996)と修正版のDAP (Bredekamp/Copple, 1997)を題材としてとりあげたことを機縁として成立した。演習に参加し討議をとおして理解と関心を示してくれた以下の学生たちと、そしてその助言とコメントをとおして終始討議を活気づけて下さった幼児心理学講座の深田昭三先生に、ここにその名を記して感謝します。北野幸子、山内紀幸、小山優子、小坂圭子、大江昌恵、真宮美奈子、宗田はるこ、野中弥世(順不同、敬称略)。