

「何ができるようになるか」と保育

齋藤 尚志

この論文では、現行学習指導要領等で掲げられた「何ができるようになるか」をめざす教育に偏る保育を問題視し、そのような保育に抗うため、子どもの権利条約の精神に則った、「子どもの最善の利益」をめざす保育について検討し、そのような保育へと読みかえていく必要性を検証する。その際、義務教育における年齢主義、子どもの権利条約の精神や原則である「子どもの最善の利益」および「子どもの意見の尊重（とくに「聴聞の機会」の意義）」などの論点を基に考察する。

キーワード：能力主義、「何ができるようになるか」、主体性、教育を受ける権利、子どもの権利条約

はじめに

重度自閉症の障害のある東田直樹が語る幼稚園生活の風景をまずは見てみたい。

クラスで何か作業をする時には、お世話係のような子が、僕にあれこれ指示してくれました。その様子を見て、大人たちは満足そうでした。僕にも友達ができたと言っていました。僕は、友達がどういうものか知りませんでしたが、いろいろやってくれるのが友達ではないことだけは、わかりました。面倒をみてもらっている僕の気持ちは、とてもみじめだったからです。／同級生から教えられたり、注意されたりするたび、僕はみんなと比べて何もできない子だと思知らされました。みなさんは、障害者のこんな思いに気づいたことがありますか？（東田 2012 p.27）

文末の問いかけに意識が向きがちであるが、ここでは、「お世話係のような子」に注目したい。「お世話係のような子」はなぜ東田に「あれこれ指示」して「お世話」をしたのであろうか。ふだん、先生は東田や「お世話係のような子」た

ちに、「身近な人と親しみ、関わりを深め」（人間関係「ねらい」②一部¹⁾）、「自分で考え、自分で行動」（同「内容」②）し、「友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合い」（同「内容」⑤）、「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」（同「ねらい」③）よう、遊びを通して環境づくりをおこなってきたのではないだろうか。そして、「お世話係のような子」は、先生のそれらの「ねらい」（教育的な意図）に沿って、「よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動」（同「内容」⑨）したのではないか。あるいは、「友達との関わりを深め、思いやりをも」（同「内容」⑩）っておこなったのかもしれない。

「お世話係のような子」は実に主体的に、先生の「ねらい」（教育的な意図）どおりに、従順に行動したといえる。おとなたちが「満足そう」であったのは、たんに東田に「友達ができた」からというだけでなく、「お世話係のような子」が主体的に行動し、「ねらい」（教育的な意図）どおりに「できた」からであるとも考えられる。「お世話」された子どもの思いをよそにして。

主体性を意味する subject は、形容詞として

「支配下にある」、「従属する」という逆の意味ももつ。

主体性重視の教育、すなわち「何ができるようになるか」をめざす教育は、子どもがおとなの意図や期待に応えようと、教えられたことを従順におこなう姿を生む。そして、子どもはおとなにとって「のぞましい」言動をおこない、おとなはそのような子どもの言動をもって「主体的」に「できた」ととらえてしまう。

現在、「養護及び教育を一体的に行うことをその特性とする」（保育所保育指針）保育所における保育は、後述するように、福祉あるいは養護の視点が弱まり、「教育」化が進み、「能力主義的な保育」が広がろうとしている。

この論文では、現行学習指導要領および幼稚園教育要領に掲げられた「何ができるようになるか」をめざす「教育」化が進む保育を問題視し、そのような保育に抗う別の保育、すなわち子どもの権利条約（児童の権利に関する条約）²⁾の精神に則った、「子どもの最善の利益」をめざす保育について検討する。

現状の保育所・幼稚園・認定こども園（以下「就学前」）における保育を取り巻く状況について、現行学習指導要領等を基に概観しておく。

2016（平成28）年12月21日、中央教育審議会答申（以下「中教審」）³⁾では、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標、「社会に開かれた教育課程」の実現、「学びの地図」としての学習指導要領などが示され、「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）をはじめとして、6つの改善の論点⁴⁾が掲げられた。

これを受けて、2017（平成29）年3月31日に幼稚園教育要領、小中学校学習指導要領が改訂された。合わせて、就学前では、保育所保育指

針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下「要領等」）の整合性が図られ、幼児期においても育みたい資質・能力の3つの柱（以下「3つの柱」）として、①知識・技能の基礎、②思考力・判断力・表現力等の基礎、③学びに向かう力、人間性等、が示された。そしてその具体的な姿として、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（以下「10の姿」）⁵⁾が示されたのである。

就学前の保育においても、「何ができるようになるか」が問われ、「3つの柱」、その具体的な姿としての「10の姿」が示され、「小学校の教師と共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるもの」（各要領解説 以下「解説」）になった。解説では、「実際の指導では、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』が到達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導されるものではないことに十分留意する必要がある」とされてはいる。

しかし、保育所保育指針（以下「指針」）を検討した柏女（2019）によれば、それら「3つの柱」および「10の姿」を「保育士等が指導を行う際に考慮するもの」として規定したことに最大の特徴があり、「他の場面ではすべて、子どもの主体性を尊重する『援助』という用語が用いられながら、この部分のみ『指導』するということは、文字どおり、それに向けて『指し導いて』いくことを示すことになるのではないか」（pp.111-2）と注意を促している。そして、今次の要領等の改訂に関して、「保育の質の向上が『教育』化と考えられていること」（p.3）、「これまでに大切にしてきた福祉の視点が弱体化し、かえって保育の質の劣化が懸念されます」と述べている。

また「10の姿」を書名に掲げる既刊の私製解説書を分析した井上（2021）は、先の解説の「到

達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導されるものではないこと」などを曲解した私製解説書が流布している現状を指摘し、「できることを増やすことが善きこととされる能力主義的な保育」が進められようとしているとする。そして、「できることを増やすことが善きこととされる能力主義的な保育では、できなさや弱さをもった子どもは、あるがままの姿を認められず、肯定されないだけでなく、排除の対象とされるかもしれません。そのようになれば、子どもの権利を保障していない保育からさらに後退し、子どもの権利を侵害する保育に陥る可能性すらあると言えます」(p.129)と警鐘を鳴らす。

保育の「教育」化（福祉あるいは養護の視点の弱体化）、「能力主義的な保育」が進められるなかで、2021年7月、中央教育審議会（以下「中教審」）初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会（以下「架け橋委員会」）が設置・開催され、保育所・幼稚園・認定こども園の施設に共通して育てたい資質・能力を養い、小学校教育への円滑な接続をめざすとくみ（5歳児から小学校1年生までを「接続期」としたカリキュラム開発）も進められている。

2022年3月31日の審議経過報告では、「幼保小の架け橋プログラム」を実践する際の「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」も作成され、そのなかで「期待する子供像（架け橋期を通してどのような子供を育てたいか）」が掲げられた。

おとな・社会・国が「期待する子供像」を掲げることは、子どもを「援助」でなく「指導」の対象として定位し、「何ができるようになるか」をめざす教育に偏った保育をさらに後押しするのではないかと危ぶまれる。

1. 主体性重視の教育 — 「何ができるようになるか」の系譜—

まずは、「何ができるようになるか」をめざす教育政策の拠ってきたる所以（政策背景および意図）を明らかにする。

戦後70数年の日本の教育をふり返ると、政策上一貫して経済成長に役立つ国民形成として、国民の主体性が育成されてきたといえる。たとえば、1947（昭和22）年教育基本法における「自主的精神」〔第1条（教育の目的）〕および「自発的精神」〔第2条（教育の方針）〕に始まり、経済界が提言した「人的能力の開発」（能力主義の徹底）に呼応した1960年代の「人的能力政策」における「自主独立の個人」〔1966（昭和41）年中教審答申「後期中等教育の拡充整備について」の「別記」、高等教育の大衆化および生涯教育・生涯学習の理念の普及にともなう教育制度のあり方全体を提言した1971（昭和46）年中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について」（いわゆる「四六答申」）における「主体としての人間のあり方」、1981（昭和56）年中教審答申「生涯教育について」における「主体的な成長・発達」、そして現在にもつながる1989年改訂の学習指導要領から登場した「自ら学び、自ら考える力」などである。

1980年代中頃には、新自由主義の教育改革を進めた臨時教育審議会（以下「臨教審」）は、「個性」に着目することによって主体性重視の教育により一層拍車をかけた。臨教審は、「個性重視の原則」を「教育改革の主要な原則」として、「教育の内容、方法、制度、政策など教育の全分野」における抜本的な改革を進めていった。ただし、そこでの「個性」とは、「個人の尊厳、個性の尊重、自由・自律、自己責任の原則、すなわち個性重視の原則を確立すること」とされ、「自己責

任の原則」が「個人の尊厳、個性の尊重、自由・自律」と切り離せないものとして位置づけられていた⁶⁾。

臨教審による教育改革は、従来の教育改革にはない「新しい観点」〔尾崎(1991) p.5〕をもっていた。それは、人間形成そのものを『『主体的』個人の自由な選択』に委ね、その「自由な選択」に基づく政治・経済・社会諸活動の結果として間接的に理想的な国民像が生まれると考えるものであった。そのため、教育改革としては、『『主体的』個人』が「自由な選択」をできる社会を支える人びとの社会意識の形成に着目し、個性尊重や多様性を掲げ、自由・選択・競争、それらの結果として伴う自己責任を担う「主体的」個人という理想的な国民像が生みだされていった。

このような戦後一貫した教育政策上の主体性の育成に関して、桜井(2021)は、そこでの主体性が「時代の変化に主体的に対応できる能力」あるいは「国家を担う子どもの『主体性』」であったとし、新しい統治の型として、「自己を重視するよう仕向けられ、自律的に自分をコントロールする主体化」(自律的な「主体化」)(p.27)を指摘し、そこにおける教育(公教育)の役割を明らかにした。

また、『『主体性』重視の教育は、子どもの権利を尊重する児童中心主義とナショナリズムの両輪に支えられ、展開してきた』(同上 p.29)といい、「教育を守る」や「豊かな教育」を掲げ、国家主導の教育を問い批判してきた、子どもの権利を尊重してきた人びとや団体さえも、主体性重視の教育を自明視してきたことも指摘する。

無批判のままに価値あるものとされてきた主体性重視の教育は今や、就学前から小・中・高校まで、子ども一人ひとりが各々「何ができる

ようになるか」を問い、「できること」を価値とし、「できるーできない」という価値基準で、個人の能力強化をより一層進めている。それは、以下に示すように、国家、というよりも資本主義のグローバル化を担う人材育成(それは「資本による支配」といえる)として進められていることも忘れてはならない⁷⁾。

2014(平成26)年、日本政府とOECD(経済協力開発機構)は、「しなやかで強靱(レジリエント)な経済と包摂的社会-雇用と成長に向けた人々の能力強化」というテーマを掲げ、「人々の能力強化による持続可能でバランスの取れた包摂的成長としなやかで強靱な経済の実現」等をめざすとした。

その後、「2030年に向けた教育の在り方に関する第1回及び第2回日本・OECD政策対話」(報告 2016年3月11日・7月22日)にて、日本が議長国となり、「新しい時代にふさわしいカリキュラムや授業の在り方、アクティブ・ラーニングをはじめとした学習・指導方法、学習評価の在り方等に関する包括的な意見交換」が開催された。

現行の学習指導要領等の改訂および就学前の要領等の整合性が図られたことは、このようなグローバル社会(拡大する資本制社会)を生き抜く「しなやかで強靱(レジリエント)な経済」を担う「しなやかで強靱(レジリエント)」な人材の育成をもその政策背景にもつのである。

人間性を含めた能力強化はすでに「生きる力」によってなされてきた。健康や思いやりまでもが「生きる力」という能力に位置づけられてきた。それをより一層強化しようとするのである。人間らしさを能力に算定されて、本来の人間らしさを奪われてもなお「しなやか」に「強靱(レジリエント)」であらねばならない生き方、働き方にならないだろうか⁸⁾。

さらにコロナ禍において、GIGA スクール構想などの一人ひとりに応じた教育が急激に進められた。それは、教育データの標準化⁹⁾にみられるように、子ども一人ひとりの学びが個別に管理されることも意味している¹⁰⁾。私たちの学びは、国家や資本にとって「主体的」＝「従属的(思考停止)」となり、国家の、資本の求める学びや姿に矮小化されてきているのではないか。私たちは、国家の、資本の求める人材になるべく、個々に教育され、どこまでも学びつづけなければならないのであろうか。

すでに述べたように、現在、架け橋委員会において「期待する子供像」が掲げられた。「主体的」個人を想定し、おとなの意図を汲み、率先して我慢するような子どもの「自律的な『主体化』」がさらに進まないだろうか、おとなが「期待する子供像」(「10の姿」に置き換えても同じことがいえる)に合わない、従わない子どもは「問題のある子」として否定・排除されないだろうか、「期待する子供像」に合う、従う子どもにとっても「できること」がさらに求められていくのではないか、危惧は絶えない。

「何ができるようになるか」をめざす教育は、就学前にとどまらず、教育改革全体として展開されている。私たちは、これから登場するさまざまな保育・教育内容や方法、活動等に課された政策的な意図や意義を丁寧に吟味し、経済成長を担う国民の主体性の育成(個人の能力強化)と共振する現在の保育のあり方について問いつづけなければならない。

2. 教育を受ける権利と子どもの権利条約 －「何ができるようになるか」をめざす教育の考察－

「何ができるようになるか」をめざす教育は、戦後70数年、教育政策上一貫して経済成長に役

立つ国民形成、すなわち主体性重視の教育、の延長上にある。そのような教育は、教育を受ける権利および子どもの権利条約に基づくものなのであろうか。

(1) 「教育を受ける権利」の保障と年齢主義

池田(2020)に基づいて、義務教育制度の原理である「年齢主義」について確認することから始めたい。日本国憲法(以下「憲法」)第26条は、子どももおとなも「すべて国民」は、「教育を受ける権利」をもつと規定している。その権利に年齢制限はない。制限があるのは、保護者がその子どもを小学校等に就学させる義務(就学義務)であり、それは小中学校の9年間つづく。義務教育の終了とは、子どもが小中学校等へ通う期間が終了するのではなく、保護者の就学義務が終了することである。子どもはおとなになっても「教育を受ける権利」を行使し、小中学校等で学びつづけることができる¹¹⁾。

また義務教育の9年間は、小学校等での教育内容の修得(卒業)をもってではなく、子どもが15歳という年齢になる日の属する学年の終わり(3月末)をもって終了する。進級は、学年(年齢)によって教育内容が学習指導要領により定められているものの、その教育内容の修得をもっておこなわれるわけではない。「教育を受ける権利」の保障として、義務教育があるため、履修主義ではなく、年齢主義になっている。

それゆえ、池田(2020)は、「そもそも権利行使をしている者に対して、何かのことがらの修得を義務づけているのだとしたら、もはや権利とは言えず、それ自体が問題にされなければならない。何を、いつ、どのように学ぼうとするかは、本人の権利であり、その学びへの権利は常に自由の領域として保障されていなければならない。」(p.13)と述べる。

そうすると、教育内容の修得、すなわち「何ができるようになるか」をめざす教育は、義務教育制度の原理である年齢主義からすれば、「もはや権利とは言えず、それ自体が問題にされなければならない」事態になりはしないだろうか。

就学前においても、義務教育制度と同じように年齢主義を取っており、履修主義ではない。それゆえ、たとえば、要領等の解説で、「実際の指導では、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』が到達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導されるものではないことに十分留意する必要がある」とされているともいえる。

「10の姿」を到達目標ではなく方向目標としてとらえるのはもちろんのこと、そもそも「教育を受ける権利」の保障としておこなわれる就学前の教育において、「何ができるようになるか」という観点から「10の姿」を修得（到達）をめざした目標として設定すること自体も権利侵害になりうるという認識をもつ必要がある。

保育所（および認定こども園）においても、幸福追求権（憲法第13条）および生存権（同第25条）をもつ子どもが「保育を必要とする」ゆえに、保育所等に通っているのであり、同様といえる。

なお、教育は必ず目的・目標を設定するものである。それゆえ、教育基本法第1条（教育の目的）および第2条（教育の目標）をはじめ、年間計画や指導案にも「ねらい」という目的・目標がある。これらの目的・目標は、たとえば、「主体的・対話的で深い学び」が子どもの修得する学びではなく、教育する側の授業改善の観点とされているように、教育する側の権利保障としての教育活動をふり返り、改善するものとしてあると考えるのが妥当であろう。

「何ができるようになるか」、「資質・能力」、「10

の姿」いずれも、保育者がみずからの保育活動を改善するための観点として位置づけるものである。子ども一人ひとりがどのように育ちたいか、なにを学びたいかを軽視・無視した、「何ができるようになるか」という観点から「資質・能力」や「10の姿」の修得をめざすような教育に偏った保育であってはならない。

(2) 子どもの権利条約に基づく保育

「何ができるようになるか」という観点から「資質・能力」や「10の姿」の修得をめざすような教育に偏った保育に陥らないためには、保育所保育指針に明示されているように、子どもの権利条約の精神や原則に基づいて、「子どもの最善の利益」を追求する保育をおこなっていく必要がある。現在の日本の教育および児童福祉関係法規から考えてみたい。

現在の日本の教育関係法規を上位から並べると、憲法、子どもの権利条約などの条約、教育基本法や学校教育法などの国内法規（命令、規則を含む）となる¹²⁾。児童福祉関係法規では上位から、憲法、子どもの権利条約などの条約、児童福祉法などの国内法規（命令、規則を含む）となる。憲法に基づいて条約を批准すると、憲法第98条第2項（締結した条約の誠実遵守）に従い、その条約の主旨に沿って、国内法規を修正する必要がある。

しかし子どもの権利条約批准1994（平成6）年当時、文部科学省はこの条約が発展途上国向けのもので日本にはあまり関係ないものであるかのように読める通知を出した〔山本ほか（2014）p.79〕。その通知では、内容によっては意見表明権（条約第3条）を認めず、学校側が子どもに一方的に指導・指示等ができるものがあるかのようにも読めるスタンスを示した。

そのため、教育基本法や学校教育法などは、条

約の主旨に沿って修正されることはなく、「児童の権利に関する条約」の用語も、その条約の原則の一つである「児童の最善の利益」の用語も記されていない。

それに対して、児童福祉の国内法規は修正をおこなっている¹³⁾。2016年に改正された児童福祉法第1章総則第1条において、「全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり」と明記され、第2章において「全て国民は、児童が良好な環境において生まれ、かつ、社会のあらゆる分野において、児童の年齢及び発達の程度に応じて、その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮され、心身ともに健やかに育成されるよう努めなければならない。」と、条約の原則である「児童の意見の尊重」および「児童の最善の利益」も明示された。

それゆえ、現行保育所保育指針においても、保育所の役割として、「保育所は、児童福祉法（昭和22年法律第164号）第39条の規定に基づき、保育を必要とする子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設であり、入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場でなければならない。」と、「子どもの最善の利益」の用語が明記されている。

子どもの権利条約に基づいて修正されたものとしての児童福祉法や保育所保育指針と、そうではない教育基本法や幼稚園教育要領。憲法第98条第2項（締結した条約の誠実遵守）に従い、子どもの権利条約の精神や原則に則った保育が実践されるべきであろう。国家（政府）が修正しなくても、「締結した条約の誠実遵守」は子どもと直接関わる保護者、現場の先生や地域住民である私たちおとなに課されたものでもある。

「何ができるようになるか」という観点から

「資質・能力」や「10の姿」の修得をめざするような教育に偏る保育を、子どもの権利条約の精神に則って検証し、「子どもの意見の尊重」がなされ、「子どもの最善の利益」が考慮される保育へと読みかえていかなければならない。

とはいえ、児童福祉法も条約批准後22年の時を経ての明記であり、遅きに失している。それゆえ、鯨岡（2015）によると、「子どもの最善の利益」という文言が、1989（平成元）年に国連で採択された子どもの権利条約にあるものと、日本国内の保育に関する行政文書に謳われているものにおいて、かなりのずれがあるという。

すなわち「子どもの最善の利益」は「『子どもの立場に立って、子どもの権利を最大限に尊重する』というこの文言の本来の精神が背景に押しやられ、『大人の都合から見た子どものための最善の利益』へとその主旨がいつの間にかスライドさせられている」（p.2）というのである。

「大人の都合から見た子どものための最善の利益」とは、子どもを教育・指導・管理の対象として定位していることにならないか。そうであるならばそれは、子ども一人ひとりがどのように育ちたいか、なにを学びたいかという育つ当事者、権利行使の当事者としての子ども（私たちおとなと同じく、生活者である子ども）という認識に欠けていることになる。そして「大人の都合から見た子どものための最善の利益」では、「何ができるようになるか」という観点から「資質・能力」や「10の姿」の修得をめざするような教育に偏った保育を後押しするものになる。

そのような教育に偏った保育を読みかえていくのであれば、条約第12条「意見表明権」が大切になる。同条1項には「締約国は、自己の見解をまとめる力のある子どもに対して、その子どもに影響を与えるすべての事柄について自由

に自己の見解を表明する権利を保障する。その際、子どもの見解が、その年齢および成熟に従い、正当に重視される。」とある。子どもは自由に、自分の思いや考え、願いを発信していいのである。ただし、その子どもは「自己の見解をまとめる力のある子ども」（なお、同条約の政府訳では「自己の意見を形成する能力のある児童」とされる）とある。この「子ども」をどのような子どもとしてとらえ、「力・能力」をどのようなものとして考えるかが要となる。

保育士・教員養成課程の授業でこの「子ども」について尋ねると、多くの学生より小学校高学年から中学生という答えが返ってくる。しかしこの「子ども」は、条約第1条「子どもの定義」にある「18歳未満のすべての者」をさすと応える。そうすると、学生からは「赤ちゃんはどのようにして自己の意見をまとめるのか。そういう能力はまだないと思うが」という疑問の声があがる。

子どもの権利委員会の一般的意見7号(2005)では、「乳幼児は、話し言葉または書き言葉という通常的手段で意思疎通ができるようになるはるか以前に、さまざまな方法で選択を行ない、かつ自分の気持ち、考えおよび望みを伝達しているのである」と述べられている。そしておとなが「子ども中心の態度をとり、乳幼児の声に耳を傾けるとともに、その尊厳および個人としての視点を尊重すること」や、「乳幼児の関心、理解水準および意思疎通の手段に関する好みにあわせて自分たちの期待を修正すること」などが指摘されている。

つまり、乳児と保育者との具体的な行為を示すと、泣きや笑いなどの表情、声かけへの反応、視線による訴えや手を伸ばすなどの行為による要求などから乳児の気もちを、保育者は推し量る。そして乳児と保育者はその一つひとつの気

もちを確認しあい、試行錯誤し、修正を加えながら、乳児の思いや考えを共に創っていく。その際もちろん、他の乳児や担当の保育者以外のおとなのかかわりがその乳児の思いや考えを創る大きな要因としてある。子どもの「自己の見解をまとめる力」、あるいは「何かができる」のは、その子とその子の周囲の人たちによる共同の営み（能力の共同性）として理解する必要がある。

このように考えると、同条2項「この目的のため、子どもは、(中略)聴聞される機会を与えられる。」のなかの「聴聞される機会」とは、おとなの聴き方が問われていることになる。さらにいえば、子どもの話を聴く際に、おとながどのような子ども観を抱いているのかも問われなければならない。たとえば、子どもの権利委員会が指摘するように、「乳幼児は、未発達であり、基礎的な理解力、意思疎通能力および選択能力さえない」(子どもの権利委員会2005 p.5)という子ども観(先の学生の発言である「そういう能力はまだないと思うが」という子ども観)は早急に改められなければならない。

「意見表明権」の行使による「子どもの最善の利益」を追求する際には、保育者は専門家然としてその子を客観的に理解し、その子に「何が必要か」を考え、その子に能力をつけることや、その子にだけ行動変容を強いてはならない。その子を中心にすえて、その子にかかわる他の子どもやおとなたち、そして私と共に、その子が思いや考えを創っていく。おとながどのような子ども観をもち、子どもの声をどのように聴き、その声にどのように応じていくのか。さらに、「力・能力」、あるいは「何かができる」ことをどのようなもの・こととして考える必要があるのか。問われているのは、おとなの側なのである。

おわりに ー「能力」のとらえ方（「能力」をどのようにとらえたらよいのか）ー

「何ができるようになるか」をめざす教育に偏る保育を問題視し、そのような保育に抗う別の保育、すなわち子どもの権利条約の精神に則った、「子どもの最善の利益」をめざす保育について検討し、そのような保育へと読みかえていく必要性を明らかにした。

戦後一貫した教育政策上の主体性の育成から、現在の「何ができるようになるか」をめざす教育にかけて、個人の能力強化（能力は個人が所有し、ゆえにその能力の強化は個人の努力に拠るという考え）が前提にある。個人の能力強化は、能力獲得の結果が個人の責任（自己責任）に求められやすい。自己責任は現代社会のあらゆる場面に浸透しており、多くの社会問題の要因に数えられている。つぎの検討課題は、「能力とは何か」を問うことである。

ただし、「能力」の内容は「時代の変化」によって変わるものであり、「新しい能力」として、たとえば、生きる力、コミュニケーション能力、問題解決能力などが唱えられ、その能力育成にとりくまれてきた。

「メリトクラシーの再帰性」¹⁴⁾を唱える中村(2018)は、『「ではどんな新しい能力が必要か」を無理やりひねり出そうとした結果、最大公約数的な陳腐な能力を、あたかも新しいものであるかのように、あるいはあたかも新しい時代に対応する能力であるかのように看板だけかけ替えて、その場を丸くおさめるといったことを繰り返してきたものなのだ」(p.46)と述べる。

それゆえ、中村(2018)は、幼児教育において昨今注目される健康や根気強さ、注意深さ、意欲や自信などの非認知能力についても、「メリトクラシーの再帰性」現象の一つと位置づけ、次のように指摘する。

「非認知能力は、新しい時代に対応した未知の能力なのではなく、昔から実生活の中で重視されてきたごく普通の能力が、焼き直されてきたにすぎない可能性である。そして、そうした非認知能力的なものは、多くの場合、どの国の教育政策においても無視されてはならず、程度の差はあれ、すでに教育課程のなかに組み込まれていたりする。」(p.228)と。

「時代の変化に主体的に対応できる能力」がこれまでも、そしてこれからも形を変えて現れ、社会はその能力獲得に躍起になるのであろう。「最大公約数的な陳腐な能力」としてやり過ぎすることもできるであろうが、「能力」の内容定義よりも、そもそも「能力」をどのようなものとしてとらえる必要があるのかを考えたい。

稿を改めて、「能力の共同性」について吟味し、近年の医療や福祉現場で再考されるようになった「〈場〉の力」についても合わせて検討していきたい。

注

- 1) 幼稚園教育要領は「人とのかかわりに関する領域『人間関係』」の「ねらい」および「内容」、保育所保育指針は「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」の「人間関係」の「ねらい」および「内容」、幼保連携型認定こども園教育・保育要領は「満3歳以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容」の「人とのかかわりに関する領域『人間関係』」の「ねらい」および「内容」から引用した。
- 2) この論文では、「子どもの権利条約」の名称を用いる。また、第2章の(2)で用いる条文は、国際教育法研究会訳を用いる。
- 3) 中央教育審議会が2014(平成26)年11月に文部科学大臣より諮問を受け、2016(平成28)年12月21日に答申した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」のこと。
- 4) 6つの論点とは、①「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)、②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)、③「どのように学ぶか」

- (各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)、④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)、⑤「何が身に付いたか」(学習評価の充実)、⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)、である。
- 5) 10の姿とは、①健康な心と体、②自立心、③協同性、④道徳性・規範意識の芽生え、⑤社会生活と関わり、⑥思考力の芽生え、⑦自然との関わり・生命尊重、⑧量・凶形、文字等への関心・感覚、⑨言葉による伝え合い、⑩豊かな感性と表現、である。
- 6) 臨教審第一次答申(1985年6月)の「改革の基本的考え方」には、「今次教育改革において最も重要なことは、これまでのわが国の教育の根深い病弊である画一性閉鎖性、非国際性を打破して、個人の尊厳、個性の尊重、自由・自律、自己責任の原則、すなわち個性重視の原則を確立することである。(略)個性重視の原則は、今次教育改革の主要な原則であり、教育の内容方法、制度、政策など教育の全分野がこの原則に照らして、抜本的に見直されなければならない。」とある。
- 7) 笹倉ほか(2021) pp.45-6にて指摘した。
- 8) その影響はすでに、人生すべてを捧げなければならない、人間らしさが奪われる「全人格労働」(『大特集 仕事に全人格を捧げ、私が壊れていく』『AERA』所収 2016年2月15日発行)として現れ、問題化している。
- 9) 文部科学省教育データの標準化 https://www.mext.go.jp/a_menu/other/data_00001.htm (2022/10/01)を参照されたい。なお、教育データの標準化において収集される情報には、主体情報として教職員(勤続年数など)、活動情報として「指導活動」があり、教員の「指導に関する行動の記録」も含まれている。どのような活動情報になるのかは2022年秋頃に公表される。教育データの標準化が免許状更新講習(2022年7月廃止)に代わる、新たな教員研修、ひいては教員の負担、教員管理の手段にならないことを願いたい。
- 10) アメリカ合衆国では、すべての子どもが小学1年からの学力テストの結果はもちろん、あらゆる教科のあらゆる内容の学習についての個人データが、ビッグ・データとして蓄積しており、個人情報の保護においていくつもの問題を引き起こしている。詳細は、佐藤(2021)を参照されたい。
- 11) 現在も、義務教育期間以外に夜間中学校へ通う人たちがいる。夜間中学校とは、「市町村が設置する中学校において、夜の時間帯に授業が行われる公立中学

校の夜間学級のこと」である。文部科学省「夜間中学の設置促進・充実について」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/yakan/index.htm (2022/10/01)を参照されたい。

- 12) ここでは憲法優位説をとる。憲法より条約を上位に置く条約優位説もある。
- 13) 1990(平成2)年の保育所保育指針の改訂には、保育目標に「人権を大切にすることを育てる」という文言が入った。これは、保育所保育指針と幼稚園教育要領の整合性が図られる過程で、同和保育にとりくんでいた部落解放同盟などの団体からの要望(「人権の視点が何もふれられていないではないか」)があったからである。声をあげていくことが大事である例として指摘しておく。鈴木祥藏(1990)および子ども情報研究センター(2000)を参照されたい。
- 14) 「メリトクラシーの再帰性」とは、いかなる抽象的能力も厳密には測定することができず、地位達成や教育選抜において問題化する能力は社会的に構成されるために、メリトクラシーは反省的に常に問い直され、批判される性質をはじめから持っており、それゆえに「新しい能力」として再帰されるものとされる。

引用・参考文献

- ・保育所保育指針・幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育・保育要領、および各解説
- ・井上寿美(2021)「子どもの権利の視点からみた『10の姿』」(井上・佐藤哲也・堀正嗣(2019)『『10の姿』をこえる保育実践のために「エピソード」で語るあるがままの子ども』所収) 解放出版社
- ・桜井智恵子(2021)『教育は社会をどう変えたのか 個人化をもたらすリベラリズムの暴力』 明石書店
- ・笹倉千佳弘・井上寿美・齋藤尚志(2021)『はじめて保育・教育を学ぶ人のために〈わかちあい〉の共育学【応用編】 -子どもと共に未来図を描こう』 明石書店
- ・佐藤学(2021)『第四次産業革命と教育の未来 ポストコロナ時代のICT教育』 岩波書店(ブクレット)
- ・池田賢市(2020)「第一章 『能力論』をめぐる基本的問い」池田賢市・市野川容孝・伊藤書佳・菊池栄治・工藤律子・松嶋健『能力2040 AI時代に人間する』所収 太田出版
- ・柏女霊峰(2019)『混迷する保育政策を解きほぐす 量の拡充・質の確保・幼児教育の振興のゆくえ』 明石書店
- ・中村高康(2018)『暴走する能力主義 -教育と現代社会の病理』 筑摩書房(ちくま新書)

- ・ 鯨岡峻 (2015) 『保育の場で子どもの心をどのように育むのか - 「接面」での心の動きをエピソードに綴る』 ミネルヴァ書房
- ・ 東田直樹 (2012) 『風になる - 自閉症の僕が生きていく風景』 ビッグイシュー日本
- ・ 山本敏郎・藤井啓之・高橋英児・福田敦志 (2014) 『新しい時代の生活指導』 有斐閣
- ・ 三井さよ (2012) 「第1章 〈場〉の力 ケア行為という発想を超えて」 三井さよ・鈴木智之編著 (2012) 『ケアのリアリティ 境界を問いなおす』所収 法政

大学出版局

- ・ 竹内章郎 (2010) 『平等の哲学 新しい福祉思想の扉をひらく』 大月書房
- ・ 子ども情報研究センター (2000) 『改訂保育所保育指針を読む 28のポイント』 子ども情報研究センター
- ・ 尾崎ムゲン (1991) 『戦後教育史論』 インパクト出版会
- ・ 鈴木祥蔵 (1990) 『新しい子ども観を - 共に希望を語ること -』 明石書店

