

保育現場における「教育」を考える

—子ども・子育て支援新制度との関連から—

松 浦 崇

はじめに

2012年8月、「子ども・子育て関連三法」が成立し、2015年度より「子ども・子育て支援新制度」（以下、新制度）が開始される予定となっている。新制度について、国は、幼稚園と保育所の良さをあわせ持つ「幼保連携型認定こども園」の普及を進めることで、「質の高い幼児期の学校教育・保育、地域での子育て支援を総合的に提供すること」などをメリットとして挙げている¹⁾。

こうして、新制度において「学校教育と保育の総合的提供」が謳われているが、このことはかえって、保育現場における「教育」とは何か、「保育」とは何かという本質理解を曖昧なものとし、子どもの「教育への権利」、「最善の利益」の保障を後退させるものとなっている。

本稿は、新制度によって保育現場における「教育」がどのように変わろうとしているのか、その問題点を明らかにし、保育現場における「教育」に求められる視点を提示することを目的とする。

1. 近年の教育制度改革とその問題点

新制度における「教育」は、保育・幼児教育分野のみではなく、小学校以降の教育制度改革と深く関連した形で展開されようとしている。そこで本章では、保育現場における「教育」にも影響を与えている近年の教育制度改革の動向とその問題点について検討する。

(1) 近年の教育制度改革の特徴

第二次安倍政権発足以降、教育改革が政府の重要施策と位置づけられ、幼児教育も含め急速に改革が進められている。2011年7月、自民党「国家戦略本部（第6分科会【教育】）報告書」（以下、報告書）が発表されているが、教育改革の方向性はそこに端的に示されているように思われる。その特徴は、以下の3点である。

第一は、日本の「良き伝統文化」に基づく道德教育の重視（復権）である。報告書では、現在の教育の危機的状況として、①家庭の教育力低下や過保護な親と無関心な親の存在、②学校における悪平等・画一主義の蔓延による子どもの個性、伸びる力の抑圧、③いじめ、不登校、学級崩壊、青少年犯罪の続発、④子どもの権利を重視するあまり「公」を軽視する傾向、⑤グローバル化、情報化が進む中、旧態依然たる教育システムの継続、の5点が挙げられている。そして、「家族・家庭の重視、良き伝統、文化、道德を大切にする教育を実現」することを基本的考え方とし、『『自助自

立する国民』『家族、地域社会、国への帰属意識を持つ国民』『良き歴史、伝統、文化を大切にする国民』『自ら考え、判断し、意欲にあふれる国民』を育成することを、教育の目標とする」ことが示されている。

こうして、日本の「良き伝統文化」とそれに基づく道徳を教育することが重視されており、それを阻害している閉鎖的な教育制度（教科書検定および教科書の採択方法、教育委員会制度など）の改革・解体、および教育内容の充実（道徳の教科化^②、国旗掲揚・国歌斉唱の義務化など）を図ることが教育制度改革の目的とされている。

第二は、家庭教育の重視である。報告書では、日本の「良き伝統文化」の象徴として「家庭」「家族の絆」の重要性が強調され、家庭の責任を基盤とした形で家庭教育・幼児教育を充実させることが謳われている。報告書の「はじめに」では、「（民主党は）子ども手当に見られるように、『子どもは親が育てる』という日本人の常識を捨て去り『子どもは社会が育てる』という誤った考え方でマニフェストを作り、その予算化を進めている」（括弧内引用者、下線原文）と、「子どもは社会が育てる」という発想が明確に否定され、「子どもは親が育てる」べきこと、「0歳児については、家庭で育てることを原則と」すべきことが強調されている。

そして第三は、学力向上の重視である。報告書では学力が低下している現状が厳しく批判され、その原因の一つが、機会の平等ではなく結果の平等を追求するという「行きすぎた平等」にあると捉えられている。そのため、飛び級の導入や小中一貫教育の制度化、中高一貫教育の拡大など、これまでの教育制度改革や、教授会自治の廃止など閉鎖的な体制の改革による高等教育の質の向上などによって学力向上を図るとされている。

こうした教育制度改革の特徴は、2013年1月24日に開催された第1回教育再生実行会議における安倍首相の挨拶によく表れている。

教育再生は経済再生と並ぶ、日本国の最重要課題であります。もちろん、安倍政権にとりまして最も重要な課題であります。「強い日本」を取り戻していくためには、日本の将来を担っていく子供たちの教育を再生することは不可欠でございます。教育再生の最終的な大目標は、世界のトップレベルの学力と規範意識を身に付ける機会を保障していくことであります。

ここに示されているように、現在進められている教育制度改革は、グローバル経済を担う「人材」を育成するため、世界トップレベルの学力と、日本の「良き伝統文化」に基づく規範意識を身につけさせることを目的としていると言えよう。

(2)教育制度改革の問題点

こうした教育制度改革については、特に教育現場への国家介入が強まるという危惧から多くの批判がなされている^③。ここでは、教育と保育の権利保障という視点から、2つの問題点を指摘したい。

第一は、諸問題の教育・道徳問題へのすり替えが見られるという点である。

佐藤学は、報告書において「教育の質と平等の危機、OECD加盟国でワースト4に入る子どもの貧困率、同加盟国では最低レベルの公教育費支出、世界最高額の親の教育費負担、教師の多忙、学力格差の拡大などには、一言も触れられていない」点を批判し、こうした状況から教育の危機の本質を理解すべきであると主張している⁽⁴⁾。佐藤の指摘にあるように、近年の教育制度改革をめぐる論調では、子どもや家庭の背後にある問題を捉えることなく、すべての問題は教育（道徳、規範意識）によって解決できるという教育万能主義的な発想、ないしは問題の矮小化が見られる。

例えば、子ども虐待の増加やモンスター・ペアレント問題などを受けて、家庭の教育力の低下が問題とされ、家庭教育や親の責任を強調する動きが強まっている⁽⁵⁾。こうした動きの背景には、今の親に対する強い、しかし不確かな不信感と、問題が昔ながらの伝統的な子育てや家族が復活することによって解決できるという、これもまた根拠のない思い込みがあるように思われる。しかし、家庭をめぐる問題の背景には、親の資質の問題のみではなく、過重労働や非正規雇用の増加といった労働環境の悪化、経済的困窮や人間関係からの孤立という貧困・社会的排除の深刻化など、社会構造的な要因が多く存在している。あるいは、いじめや不登校の背景には、国連・子どもの権利委員会の第3回最終所見（2010年6月）においても指摘された「過度に競争的な教育環境」⁽⁶⁾や、2014年に発表されたOECDの調査結果において明らかにされた「教師の多忙化」（教師の勤務時間〔とりわけ授業以外にかける時間〕が加盟国中最も長く、子どもと向き合う時間が奪われている現状）といった問題が存在している。

こうした問題の背景を捉えることなく、道徳や規範意識を教育することで問題の解決を図ろうとすることは、問題の本質理解を誤ったものとし、解決につながらないどころか、かえって問題を深刻なものとする危険性を有している。

歴史的にも、内務官僚であった井上友一の「夫れ救貧は末にして防貧は本なり。防貧は委にして風化は源なり」⁽⁷⁾ という主張に見られるように、救貧問題を防貧や風化といった規範意識あるいは教育の問題へ転嫁しようとする動きは繰り返し見られる。諸問題を教育問題としてのみ捉えることで、背後にある社会構造的な問題への討究を弱めることのないよう、留意しなければならないであろう⁽⁸⁾。

第二は、国家のための「人材」育成が主眼とされている点である。

2003年、OECDの国際学習到達度調査（PISA）の結果が急落したことなどを契機として、学力低下、脱ゆとり教育が声高に叫ばれ、「学力重視」の政策が進められている。2007～2008年の学習指導要領改訂では、学習内容・授業時数が増加し、発展的学習が推奨されている。また、2007年からは「全国学力・学習状況調査」が実施され、2014年には、自治体ごとに学校別の成績を公表することが認められることとなった。その他、教育再生実行会議では、義務教育期間の見直し（5歳からの義務教育化）、小中一貫教育の制度化なども検討されている。こうして、これまでの「悪しき平等意識」を打破し、競争を促すことで学力向上を図り、グローバル競争時代の日本を支える「人材」を育成することが教育改革の目標とされている。

ここでは、国家のため、日本社会を支える「人材」育成のため、という視点が中心となり、子どもにはどのような「学力」が必要であるかという視点、すなわち子どもの立場から学びの質を問う視点が欠落している。ユネスコ「学習権宣言」（1985）は、経済発展の手段としてではなく、「人々を、なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていく」ために不可欠な、「基本的人権の一つとしての学習権」の重要性を打ち出している。こうした、子どもの成長発達に不可欠な（競争社会に勝ち抜いて自己実現を果たすということではない）、基本的人権と結びついた学び^⑨を保障することなく、人生の早期から競争を強いることは、子どもの人間性を大きく傷つけ、かえって国の力を低下させることにつながるのではないだろうか。

2. 子ども・子育て支援新制度における「教育」

こうした教育制度改革の動向を受け、新制度では、「教育」がどのように位置づけられているのであろうか。本章では、新制度における「教育」の捉え方について、保育における「教育」との乖離および就学準備教育としての性格の強化という2点から検討し、その問題点を明らかにしていきたい。

(1)保育における「教育」との乖離

新制度が進める幼保連携型認定こども園は、従来、幼稚園では「教育」（学校教育）、保育所では「保育」（児童福祉）と分かれていた機能を統合し、「教育」と「保育」の両方を提供するものと考えられている。

この「教育」について、「子ども・子育て支援法」（第7条2）では、「この法律において『教育』とは、満三歳以上の小学校就学前子どもに対して義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして教育基本法（平成十八年法律第百二十号）第六条第一項に規定する法律に定める学校において行われる教育をいう」と定義されている。すなわち、新制度における「教育」は、「満3歳以上の子どもを対象とした学校教育」に限定されている。

周知の通り、保育所においては、1965年に保育所保育指針が制定された当初より、環境を通して「養護」及び「教育」を一体的に行うことが保育所保育の特性として重視されてきた。2008年の改定では、「教育」とは、「子どもが健やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達の援助」であり、養護的側面と切り離せないものであるとされている。しかし、「子ども・子育て支援法」において「教育」が「学校教育」とであると定義された（限定された）ことにより、認定こども園における学校教育としての「教育」と、保育の中の「教育」とは別のものであることが示されたことになる。そのため、新制度に関する説明では、「質の高い幼児期の学校教育と保育を総合的に提供するものである」というように、「教育」ではなく「学校教育」（ないしは「幼児教育」）という文言が多く用いられている。このことは同時に、新制度において「教育」と「保育」が完全に切り分けられていることを示している。

こうして、「教育」「保育」という言葉が、これまで保育現場で用いられてきたものとは異なる形で定義されているのであるが、2014年に告示された「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では、これまでの「教育」や「保育」との違いについては言及されず、「教育及び保育」という表現が繰り返し用いられ、「教育と保育は一体的に展開される生活を通してなされる」ことが示されている。そのため、これまで「保育」において大切にされてきた「教育」と幼保連携型認定こども園における「教育」とはどのような違いがあるのか、これまで「保育」が積み重ねてきた価値、成果を幼保連携型認定こども園ではどのように活かしていくのか、という点は曖昧なものとなっている。加えて、「教育及び保育」とされることで、「教育」「保育」それぞれの独自の性格やその保障すべき内容が不明瞭なものとなってしまっている。乱暴な形で一体化が謳われることによって、かえって、「教育」「保育」それぞれの意義が弱められ、権利保障に向けた取り組みが後退されていると言えるだろう。

(2)就学準備教育としての性格の強化

新制度における「教育」が「学校教育」と定義されたことは、単にこれまでの幼稚園教育＝学校教育という性格を明確にしたということだけではなく、新制度における「教育」が、従来に比べてより就学準備教育としての性格を強く有していることを示している。

例えば、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領の告示の公示について（通知）」（2014年4月30日）では、以下のように、「小学校教育との円滑な接続」を図った点が要領のポイントとして示されている。

- ・幼保連携型認定こども園における教育及び保育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、乳幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにしたこと。
- ・幼保連携型認定こども園の園児と小学校の児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど連携を通じた質の向上を図るものとしたこと。

この点について、内閣府の子ども・子育て会議の会長を勤める無藤隆は、「従来、子どもの交流や保育者・教師の共同というあたりの連携に止まっていたものが、それに加えて、カリキュラムの接続を重視することに進んでいます。そして、小学校を見通した教育・保育の内容の工夫を求めています」と、小学校教育との接続が従来よりも進められていることを説明している⁹⁹。

また、政府の「教育再生実行会議」の第5次提言（2014年7月3日）では、「幼児期の教育は、その後の生活や学習の基礎を確固たるものとし、生涯にわたる学びと資質・能力の向上に大きく寄与するものであり、言葉の習得や心身の発達の早期化、小学校教育との接続等を踏まえ、幼児教育の機会均等と水準の維持向上を図ることが重要です。幼児教育の質の向上のため、国は、幼稚園教育要領について、子供の言葉の習得など発達の早期化等を踏まえ、小学校教育との接続を意識した

見直しを行う」と、幼児教育において小学校教育との接続を重視することが示され、5歳から義務教育とすることなどの提言もなされている。

新制度における「教育」が小学校との接続を重視している点について、阿部和子は以下のように述べ、就学準備のための教育ではなく、乳幼児期の子どもの発達に則した教育の重要性を指摘している。

新システムでは乳幼児の教育を未来から現在をみている印象があります。たとえば小学校へ行ったら文字が書けなければいけないから、幼児期にこれをやるというように。そうではなくて、子どもの興味関心から生活を広げ、そのなかで文字や数に触れ、獲得されるというのが子どもの発達の自然な流れだと思います。それを興味も関心もないところで「学校に行って困るから」ということではないと思うのです。¹¹⁾

実際、幼・保・小一貫教育が推進された品川区において、小学校への就学準備に重点が置かれることで、子どもの生活を豊かに創造する保育が、「聞く」「待つ」「座る」といった習慣の習得訓練へと変質している現状が報告されている¹²⁾。

国連子どもの権利委員会の一般的注釈第7号「乳幼児期における子どもの権利の実施」（2005年）において示されている通り、乳幼児期はその後の人生におけるさまざまな権利を実現し、人格を形成していくためにこそ重要な時期である。幼児期の子どもの教育は、学校教育に適応するための基盤を作ることのみではなく、人格の成長発達を支え、子どもの権利・最善の利益を保障することこそが主眼とされなければならないであろう。

従来、保育現場においては、学校の準備教育、早期教育としてではない、保育現場独自の「教育」の価値を討究し、子どもの生活や興味関心に基づく教育を展開してきた。例えば、『保育所保育指針解説書』（2008）では、「小学校での生活や学びにつながる保育とは、これらを取捨するということではありません」と、小学校の先取り保育・教育ではないことが強調されている。しかし、新制度において「教育」が学校教育と位置づけられることで、学校教育としての性格や小学校への接続が強調され、就学に向けた準備教育ないしは早期教育という性格が強くなっている。乳幼児期が持つ固有の価値を改めて確認し、その価値を保障するための「教育」のあり方を検討することが求められよう。

3. 保育現場における「教育」に求められるもの

これまでの検討をふまえ、新制度が進められようとしている状況において、保育現場における「教育」を考える上で必要と思われる視点を2点提示したい。

(1)「教育」とは何かの捉え直し

第一は、保育現場における「教育」がどのような営みであり、どのような価値をもつものであるのかを、学校教育との関連から自覚的に捉え直すという視点である。これまで述べてきたように、新制度では「教育」が「学校教育」と定義されることによって、保育現場における「教育」が何を目的とし、何を保障するものであるかが不明確となっている。教育改革が、グローバル経済を担う「人材」として、世界トップレベルの学力と日本の「良き伝統文化」に基づく規範意識を身につけさせることを目的として進められようとしている今日、教育の本質および目的に関して無自覚であるならば、保育現場は、子どものためではなく国家のために、早期に学力と規範意識を身に付けさせるための場となってしまうであろう。

ここで、子どもの権利条約第29条第1項に対する国連子どもの権利委員会一般的注釈第1号（2001年）において、教育の目的は「本条約の本質的な価値、すなわち、あらゆる子どもが生まれながらに有している人間としての尊厳および平等かつ不可侵の権利を促進し、援助し、かつ保護する」ものであり、かつ、「教育が子ども中心的なもの、子どもに役立つもの、および子どもをエンパワーするものである必要性を強調する」とされていることを改めて確認しておきたい。この注釈にあるように、「教育」は国家のため、大人のためのもの（手段）ではなく、子どもを中心とした、子どものためのものでなければならないはずである。特に、グローバル競争に勝ち抜くための学力が強調され、学びが自分自身の生活、あるいは、からだや他者との関わりから切り離されている状況^③において、これまで保育現場が大切にしてきた、子どもの主体性を尊重し、目的志向型ではなく生活や遊び^④といった文脈のなかで学びを培う「教育」の意義^⑤はますます大きくなっているように思われる。

保育現場における「教育」が、学校教育に適応させることのみを価値とすることなく、子どもの最善の利益を保障し、「自らの歴史をつくる主体」を育てるものとなり得ているか、自覚的に捉え直すことが求められよう。

(2)「養護」と一体となった「教育」

第二は、改めて「養護」^⑥を重視し、「養護」と一体となった「教育」を行うという視点である。

保育所においては、「養護」と「教育」とが一体となって行われることが保育の特性であるとされ、「保育所保育指針」において、「『養護』とは、子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わりである」とされている。しかし、幼稚園では、「幼稚園教育要領」の総則に情緒の安定について若干触れられているものの、「養護」という言葉自体は使われておらず、「養護」は保育所保育固有のものと捉えられる傾向もあった。こうした点について、鯨岡峻は、次のように「養護」の働きの重要性について指摘している。

「養護」を通してこそ（つまり子どもを主体として受け止め・認める保育者の対応を通してこそ）、子どもは自分を肯定する心や他者を信頼する心を育むことができるようになります。自己肯定感が

育ち、信頼感が育ち、そこから意欲が現れ……という心の育ちは、「子どもの思いを受け止める」という保育者の「養護」の働きかけがあればこそだと思います。それは本来、幼稚園の保育者の対応にも当然見られるものであり、それゆえ、「保育園には養護がある」というのではなく、「幼稚園に養護の項目がないのがおかしい」という議論にならなければなりません。

…中略…「なる」に向かう教育的な営みは、しかし「ある」をしっかりと受け止める「養護」の営みが背景にあるからこそ、保育として成り立つのだというのが私の最も強調したい点です。(括弧内、原文)¹⁷⁾

鯨岡の指摘にもある通り、「養護」は、情緒の安定といったことに留まらず、子どもの存在を丸ごと受け止め、認める営みであり、自己肯定感を育み、人への信頼感を培う上で重要な役割を果たすものである。「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では、内容ではなく総則の部分において、「養護の行き届いた環境の下生命の保持や情緒の安定を図るため、幼保連携型認定こども園における教育及び保育を展開するにあたっては、次の事項に留意すること」として、「保育所保育指針」における「養護」のねらいや内容に準じた留意点が示されている。この点は、従来の「幼稚園教育要領」における養護的側面の不足を補うものとして積極的に捉えることができる。

長年、不登校など、特に思春期における心の問題と向き合ってきた高垣忠一郎は、自己肯定感の重要性について、以下のように述べている。

私が「自分が自分であって大丈夫」という自己肯定感をことさらに強調してきたのは、「競争原理」の支配の中で、子どもたちが「あなたがあなたであってはダメなんだ」というメッセージをシャワーのように浴びながら育ってきているからである。常に他人を引き合いに出して、他人と比べられ、駆り立てられて育ってきている子どもたちは、「自分が自分であってはダメで、他人でなければならない」と思いこまされてきているのである。だから、「自分が自分であって大丈夫」という自己肯定感をもてないでいる。自己肯定感のない人は、自分が「何をしたいかよりも、他人からどう評価されるか」ということがとても気になって、自分の考えや自分の気持ちに従って、自分の行動や人生を選ぶことが困難になる。¹⁸⁾

学校において競争の激化とその低年齢化が進んでいること、また、貧困・孤立を背景として家庭の養育力が低下していることを考える時、保育現場が子どもの思いを受け止め、自己肯定感を育むことの重要性は、かつてないほど高まっているように思われる。保育現場が学力獲得競争の一翼を担い、子どもの存在を否定する「教育」に偏重することなく、ありのままの自分が受け止められ、自己の存在が認められるという「養護」と一体となった「教育」を保障することが求められていると言えよう。

おわりに

以上検討してきたように、新制度において「教育」は「学校教育」として定義され、就学に向けた準備教育および早期教育としての性格が強められる傾向にある。また、「学校教育と保育の総合的提供」が謳われることで、「教育」の目的や保障すべき内容がより不明瞭なものになろうとしている。

そうした動向をふまえ、本稿では、保育現場において「教育」を考える際の視点として、「教育」をどのような営みとして捉え、何を目的とするのかを子どもの権利保障の視点から捉え直すこと、表面的な学力を重視し人格を否定する「教育」ではなく、「養護」と一体となり、自己肯定感を高めていく「教育」を保障することの重要性について提起した。

新制度は、待機児童対策や労働問題対策といった大人の視点、社会の視点を中心に作られており、保育現場において子どもにどのような育ちを保障するのか、どのように最善の利益を保障するのか、という子どもの視点を欠落している所に決定的な問題がある。「教育」は誰のために行われているのか、何を目的として行われているのか、そこに子どもの視点は含まれているのかを常に自覚的に検討することが求められる。

そして、「教育」について考える際には、「教育」のみで問題解決を図るという教育万能主義的な考えに陥らないよう留意しなければならない。子どもの育ちをめぐる問題を「教育」問題とのみ矮小化させることなく、生活保障をはじめとする諸問題、「福祉」をめぐる問題についても、「教育」「福祉」それぞれの役割を曖昧にすることなく、追求していかなければならないであろう。

本稿は、新制度との関連から、保育現場における「教育」について検討してきたが、真に子どもの権利を保障するためには、「教育」の問題とあわせて、「福祉」をめぐる問題についても検討し、「教育」と「福祉」の権利を統一的に保障する「保育」のあり方を明らかにすることが必要である。その検討については、他日を期したい。

（捕注）本論で検討した新制度および教育改革の内容については、本稿脱稿時（2014年11月）のものである。

〔註〕

- (1) 例えば、内閣府広報用パンフレット「子ども・子育て支援新制度なるほどBOOK」、「おしえて！子ども・子育て支援新制度」など。いずれも、内閣府ホームページ（<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/index.html>）より閲覧できる。
- (2) 中央教育審議会は、小中学校の道徳の時間を「特別の教科 道徳」（仮称）とすることを答申している（「道徳に係る教育課程の改善等について」2014年10月21日）。
- (3) 佐藤学・勝野正章『安倍政権で教育はどう変わるか』（岩波書店、2013年）、子どもと教科書全国ネット21編『教科書の国定化か!?—安倍流「教育再生」を問う』（かもがわ出版、2013年）など。
- (4) 前掲『安倍政権で教育はどう変わるか』。なお、報告書では、公教育費支出の問題については触れられている。

- (5) 家庭教育および家族の責任が強調されている現状とその背景については、本田由紀『「家庭教育」の隘路—子育てに強迫される母親たち』(勁草書房、2008年)、拙稿「教育、福祉における家族依存の進行と学校の役割—社会的養護問題と学校教育の接点—」(『兵庫民主教育研究所紀要』第3号、2013年)を参照。
- (6) 国連・子どもの権利委員会の第3回最終所見(2010年6月)第70項において、「本委員会は、また、高度に競争主義的な学校環境が、就学年齢にある子どもの間のいじめ、精神的障害、不登校・登校拒否、中退および自殺に寄与しうる」ことが懸念として示されている(DCI日本の訳による)。
- (7) 井上友一『救済制度要義』博文社、1909年。
- (8) 教育と福祉をめぐる問題の歴史的検討については、小川利夫、土井洋一編著『教育と福祉の理論』(一粒社、1978年)、小川利夫『教育福祉の基本問題』(勁草書房、1985年)を参照。
- (9) 矢川徳光は、1970年代に、国家の望む「がまん人間」を育てようとする教育のあり方を批判し、基本的人権の自覚や人間人格を発達させることを目指す教育の重要性を説いている。そして、日本の青少年に必要な能動的力(徳)として、「手をつなぐ力」「だまされない力」「平和を守る力」の3つを挙げている。矢川徳光『教育とは何か』(新日本出版社、1973年)。
- (10) 無藤隆『はじめての幼保連携型認定こども園教育・保育要領ガイドブック』フレーベル館、2014年、p.105。
- (11) 「てい談 保育の原点から教育を問う」、全国社会福祉協議会『保育の友』第60巻12号、2012年、p.15。
- (12) 品川の保育を考える会、佐貫浩編『保育園でいま何が起きているのか—品川版<保育改革>・待機児対策の現実』共栄書房、2014年。
- (13) 岩川直樹「貧困と学力 からだ・場・社会関係の織物の傷つき」、岩川直樹・伊田広行編著『貧困と学力』(明石書店、2007年)所収を参照。
- (14) 遊びとは、IPA(International Play Association)が1977年に採択した「子どもの遊ぶ権利宣言」に見られるように、単なる余暇活動ではなく、子どもの成長発達にとって不可欠な営みとして捉えるべきものである。「遊びは、栄養や健康や住まいや教育などが子どもの生活に欠かせないものであるのと同じように、子どもが生まれながらに持っている能力を伸ばすのに欠かせないものです。」「遊びは、子どもの体や心や感情や社会性を発達させます。遊びは、子どもが生きていくために必要なさまざまな能力を身につけるために不可欠のものであって、時間を浪費することではありません。」(IPA日本支部の訳による)。
- (15) 北野幸子「保育所における教育の独自性とは」、全国社会福祉協議会『保育の友』58巻11号、2010年、pp.21-25を参照。
- (16) 保育における「養護」概念および「養護」概念の多義性については、拙稿「教育、福祉の諸制度における『養護』概念—社会的養護における『養護』概念の明確化に向けて」、近大姫路大学人文学・人権教育研究所『翰苑』Vol.1(海風社、2014年)を参照のこと。
- (17) 鯨岡峻『保育・主体として育てる営み』ミネルヴァ書房、2010年、pp.69-70。
- (18) 高垣忠一郎『生きることと自己肯定感』新日本出版社、2004年、p.63。