

ふさわしくない者のための保育者養成

— 逸脱・周縁・変容の教育空間へ —

古 谷 淳

高田短期大学

Training the “Unfit”

— Toward an Educational Space of Deviance, Margins, and Becoming —

Furuya Atsushi

Takata Junior College

Abstract : This study critically examines the construction of “suitability” in Japan’s early childhood educator training system by focusing on students deemed “unfit” for the profession. Experiences often labeled as failure — such as confusion, fear, inarticulateness, and emotional discomfort — are not signs of individual inadequacy but reflect the structural exclusions inherent in institutional definitions of an “ideal” childcare provider. Drawing on Deleuze and Guattari’s concept of becoming, this paper reframes deviation not as a defect to be corrected but as a generative force that exposes and disrupts the normative assumptions embedded in evaluation systems, practicum structures, and curriculum design. Rather than reinforcing the regime of training ideal educators, the study proposes an alternative pedagogical framework that embraces uncertainty, relational fragility, and unspoken experiences as the ground of ethical transformation. Ultimately, it asserts that education should not function to reinforce existing institutional norms, but rather open ruptures — spaces in which previously silenced subjectivities may speak and act. The training of early childhood educators must be reimagined not for the “qualified,” but through and with the “unqualified.”

Key Words : Early Childhood Educator Training, Suitability Assessment, Deviance and Marginality, Pedagogy of Becoming, Institutional Critique

抄録 : 本評論は、保育者養成制度において「ふさわしくない」とされる学生の存在に着目し、制度が前提とする「適性」や「保育者らしさ」の構築性を批判的に検討する。学生の語りや経験に現れる「できなさ」「揺らぎ」「語れなさ」などは、しばしば制度的評価においてマイナスとされ、矯正や排除の対象とされてきた。だがそれらは、制度が想定していない感情や倫理、関係性を開く契機でもある。本評論では、制度の外側に現れるこれらの経験を、教育的失敗ではなく、生成と変容の可能性と捉え直す視座を提示する。評価や実習制度、カリキュラムに内在する統治装置を批判的に読み解きつつ、ドゥルーズ＝ガタリの「生成」概念を基盤に、「逸脱」から出発する保育士養成の思想的枠組を構想する。

キーワード : 保育士養成、適性評価、逸脱と周縁、生成の教育、制度批判

1. 問題提起 「ふさわしさ」は誰が決めるのか

(1) 保育者に「向いていない学生」が排除される構図

「保育者に向いていない学生が増えている」。これは近年、保育者養成校の教育現場で繰り返し語られるフレーズである。成績が伸びない、子どもへの関心が薄い、実習でうまくいかない——そうした学生は「適性がない」と断定され、暗に指導対象から外されていく。問題は、その言説があまりにも自然なものとして受け入れられていることにある。

そもそも、なぜ保育者には「向いている／向いていない」という二項対立が成立するのか。保育者は、どこかの時点で誰かにより、ある特定の性格や技能を備えた「べき乗的存在」として構築されてきた。おそらくそれは、明るく、優しく、子どもが好きで、協調性があり、感情を穏やかに保てる者である。だがこの「理想像」が、制度の中で一つの規範として固定化されていくとき、そこから逸れる人間は制度の外へと押し出される。

「向いていない」という判断は、その多くが本人の語りの外で、制度の内部者によって静かに決定される。そしてその判断は、教員・現場・行政・資格制度・カリキュラムといった複数の言説装置が、複層的に形成している。つまり、「向いていない」というラベルは、その人間の内的本質ではなく、制度が生み出す統制的な効果なのである。

(2) 制度に従わない者こそ、制度にとって脅威である

保育者養成校は、制度にとって「扱いやすい人間」を選別し、整え、配属するための準備装置である。国家資格はその通行証であり、教育課程はそのための予備訓練である。この過程で重要なのは、「制度に従う能力」だ。明文化されないが、制度に忠実であること、つまり「空気を読むこと」「場に馴染むこと」「上手にふるまえること」が、もっとも評価される。

逆に、制度にうまく順応できない者——「空気を読めない」「子ども・保育者と関わるのが怖い」「うまく自己表現ができない」——は、「適性がない」とされる。しかし、彼／彼女らは制度にとって「脅威」であると同時に、制度の限界を映し出す鏡でもある。制度が彼らに適應できないということは、制度の側に盲点があるということだ。つまり、排除され

る側ではなく、排除する制度こそが問い直されねばならない。

(3) 「できなさ」から出発する教育は可能か？

教育とは、できる者にさらなる技術を与えるための場ではなく、本来、「できなさ」を出発点とした変容の可能性を開く場である。にもかかわらず、保育者養成校のカリキュラムは、すでに「保育者らしさ」を内在化している者を前提として組まれている。実習は「らしくふるまえるか」の試験と化し、座学は「正解」をなぞるための作業になりがちだ。

だが、「うまく子どもと関われなかった」「何もできなかった」「怖くて話しかけられなかった」といった体験こそが、保育の原点ではないか。ケアとは、関係を築こうとして、うまくいかなかった経験を反省し、もう一度向き合おうとする営みである。そこには、「わからなさ」「揺らぎ」「ためらい」といった、制度が評価の対象にしない経験がある。保育とは、制度が許容しない感情から始まる実践である。

(4) 「ふさわしくない者」のための養成とは何か

本評論は、「ふさわしさ」を前提とする保育者養成の構造に根源的な疑義を投げかける。むしろ、「ふさわしくない者」を前提とした教育は可能か？という逆転の問いを出発点とする。なぜなら、「向いていない者」の存在が可視化されるとき、それは制度が内在的に含んでいた排除の論理が明るみになる契機でもあるからだ。

本稿が目指すのは、「誰でも保育者になれる」という楽観的な包括ではない。そうではなく、「制度が押しつける保育者像に馴染めない者」が、なお保育という営みに関わり、別の言葉で語る権利をもつために、制度そのものの輪郭をずらし、裂け目を開く思想的実践である。

(5) 本評論の射程

- なぜ保育者には「向き・不向き」が語られ、信じられているのか？
- 「向いていない者」は、誰にとって不都合なのか？
- 「できないこと」から学びを始める教育は、制度内に成立しうるのか？

- ・ 養成校は、制度に仕える場ではなく、制度を逸脱し、変容させる場となり得るか？

これらの問いに答えるために、本評論は、「制度にふさわしくない者」の経験・語り・感情・身体にこそ、保育の未来を再定義する鍵があると考え。そして、その可能性は、従来の教育学でも、政策論でも、実践論でもなく、逸脱から教育を考える思想の地平においてこそ開かれる。

2. 「保育者に向いていない学生」という排除の装置

(1) 適性は「測られる」のではなく、「作られる」

保育者養成校において、学生の「適性」は評価され、測定され、指導されるべき対象とされている。しかし実際には、適性とはあらかじめ存在している素質ではない。それは、制度的な評価基準と指導者のまなざし、実習現場の慣行の中で構築される概念である。

たとえば、面接での表現力、実習での子どもとの関わり方、教員に対する態度、同級生との協調性といった指標は、どれも「見える形」でふるまえることが前提とされる。つまり、「わかりやすく保育者らしい態度」を演じられる者が「適性がある」とされ、それができない者は「向いていない」と見なされる。

この構造の中で、「向いていない」とされる学生は、決して保育そのものに関心がないわけでも、子どもを嫌っているわけでもない。むしろ、過剰な責任感や緊張、不器用さ、あるいは語彙や表現の貧しさなどが、「ふさわしくなさ」として認識される。それは、制度が求める保育者像に「うまく乗れない」ことであり、制度の形式に馴染まない存在として排除される。

適性とは、その人に本来的に備わっている資質ではない。むしろ、それを測定しようとする制度の側が作り出す一種のフィクションであり、そのフィクションの外に位置づけられた者は、教育の名のもとに沈黙を強いられる。

(2) 制度による可視化と無力化のメカニズム

保育者養成校では、「問題学生」「保育に向いていない学生」が静かにリストアップされていく。これは公的に記録されるものではなく、むしろ非公式の

言説ネットワークの中で形成される。「あの子はちょっと厳しいかもしれない」「実習で子どもとうまく関われなかった」「自己表現が苦手」といった曖昧な語りが、次第に学生の評判として定着していく。

こうした語りの積み重ねは、評価として制度に組み込まれた瞬間、教育の可能性を奪うものになる。なぜなら、「保育者に向いていない」というレッテルを貼られた学生は、その瞬間から制度の「例外」とされ、標準的な教育の文脈から外れていくからである。

実習先との連携の中でも、「あの学生をもう一度受け入れるのは難しい」「保育に適性がないのでは」といった声が、養成校に戻ってくる。教員は学生を擁護するのではなく、「あの子は苦労している」「自己肯定感が低い」といった形で、別の言説装置に乗せ替える。だがそれは結果的に、その学生を“指導の対象”ではなく、“問題として管理する対象”に変えていく。

制度はこうして、逸脱する学生を「支援する」のではなく、「整える」ことで制度に回収しようとする。そして整いきれない学生は、「そもそも保育に向いていなかったのでは」とする物語によって、静かに排除される。

(3) 実習制度という統治装置

この排除の機能が最も顕著に現れるのが、保育実習制度である。実習は表向きには「学びの場」であり、「実践的な理解」を深める貴重な機会とされている。しかし実際には、実習は学生にとって通過儀礼＝ふるい落としの装置であり、教育機関にとっては、学生の「適性の有無」を確認・判断する機能を担っている。

保育現場では、「向いている学生」と「向いていない学生」は一目で見分けられると信じられている。そして、うまく関われなかった学生は、「この仕事には向かないかもしれない」という評価とともに、養成校に戻される。制度は、その評価を疑うことなく受け取り、「学生指導」と称して修正と是正のプロセスに入る。

だがここには決定的なねじれがある。学生が「うまくいかない」のは、実習制度が前提としている

「保育者らしさ」に自分を合わせられないからである。そしてその前提は、制度の側が一方的に設定したものであり、その正当性は検証されることなく維持されている。つまり、実習は“保育を学ぶ場”ではなく、“保育者像に適合するかを試される場”になっている。

その構造の中で、「違和感を持った学生」「揺れた学生」「戸惑った学生」は、保育の多様性を開く存在ではなく、「不適応な者」として矯正対象になる。教育とは名ばかりの管理と順応の構造が、そこにはある。

(4) 排除の構造は、制度の正当性を保証する

こうした排除の構造は、単なる教育上のミスでも、指導の失敗でもない。それはむしろ、制度そのものが自己の正当性を維持するために不可欠な機能である。なぜなら、「ふさわしくない者」が制度の外に置かれることによって、「ふさわしい者」＝「制度に適合した者」のイメージがより強固になるからである。

つまり、「適性なき学生」は、制度にとっての他者であり、その存在が逆説的に制度の内部秩序を保っている。排除されることで、制度は「自らが正しい選抜と教育を行っている」という幻想を維持することができる。制度にとって、「逸脱」は障害ではなく、必要不可欠な装置なのである。

(5) 問い直されるべきは、「学生の資質」ではなく、「制度の条件」だ

学生が保育に向いているかどうかを問う前に、我々は制度の側にこそ問いを向けねばならない。なぜなら、「向いていない」という評価の根拠は制度が定めた枠組みに依存しており、その枠組みは固定的でも普遍的でもなく、歴史的・政治的に形成されたものであるからだ。

「保育者らしさ」という幻想がつくりだす枠組みに、自らをうまく合わせられること。それが評価され、卒業を許され、就職を与えられる。その構造の中で、「制度にうまく乗れなかった者」は、変わるべき対象ではない。むしろ、制度の側こそが変容を求められている。

本節が明らかにしたのは、「向いていない学生」と

いう存在が、教育において排除されるだけでなく、制度の正当性を裏づける役割まで担わされているという、極めて政治的な構造である。第3節では、この「逸脱」や「周縁性」が、なぜ恐れられ、排除されるのかをさらに深く掘り下げていく。

3. 逸脱と周縁はなぜ恐れられるのか 「正常性」の再生産装置としての教育

(1) 逸脱は脅威ではなく、制度がつくりだす「影」である

教育において「逸脱」は常に恐れられる。授業についていけない者、協調性に欠ける者、表情が乏しい者、言葉が拙い者。そうした者は「困難な学生」「問題のある学生」と呼ばれ、周囲から距離を取られる。ときに静かに無視され、ときに指導の対象として名指される。しかし、彼／彼女らは本当に“問題”なのだろうか。

むしろ、それは制度の正当性が照らし出す「影」に過ぎない (Foucault, 1980)。「正常」であること、「ふさわしい」こと、「適応している」ことが当然とされる空間において、そうでない者の存在は、「当然」の根拠を揺るがす。逸脱とは、教育制度が無意識に欲望している「例外」であり、それを排除することで制度は自らを再確認しようとする。

つまり、逸脱とは制度の外にあるものではなく、制度の内側が自らを維持するために必然的に生み出すものである。制度が「正常」とされるためには、常に「正常ではない者」が必要なのである。逸脱は、制度が自らを制度たらしめるための装置なのである。

(2) 感情が語れない教育 「不快」が排除される空間

保育者養成校の教育現場では、「子ども・保育者が怖い」「うまく関われない」「保育現場に行きたくない」といった学生の語りはしばしば封じられる。それは「保育者に向いていない証拠」として扱われるか、あるいは「改善すべき問題」としてカウンセリングや指導に委ねられる。

だがそれらの感情——不安、恐怖、違和感、ためらい——は、決して無意味なノイズではない。それはむしろ、制度の枠に収まりきれない現実との出会いであり、教育が本来向き合うべき「学びの裂け目」

である。

にもかかわらず、教育制度はこうした「不快な感情」を組織的に排除する。学生に求められるのは、いつでも「やさしく」「笑顔で」「前向きに」子どもと関われる存在であること。感情とは、表現すべきものではなく、管理すべきものに変換される(Hochschild, 1983)。

このような制度の感情操作は、学生の内面にまで浸透する。やがて学生自身が、「感じてはいけない感情」を抱いた自分を責め始める。「私は保育者に向いていないのではないか」という内面化された不安は、制度の権力が身体と感情を通じて個人を統治するプロセスそのものである(Rose, 1999)。

(3) 語れないということ 逸脱の「言葉の欠如」

多くの「向いていない」とされる学生は、自分の思いや違和感をうまく語れない。指導教員や現場の保育者が求める「それらしい言葉」を使うことができず、評価の言語空間から脱落していく。「子どもと関わって、学びになりました」「責任の重さを実感しました」といった定型句をなぞることができる者だけが、適性のある学生として認定される。

このような状況は、教育が「語りの制度化」を通じて逸脱を沈黙させていることを示している。言葉を持たない者は評価されず、存在の正当性を主張することもできない。彼らの経験は、語りうる言語がないゆえに「なかったこと」にされる(Butler, 2005)。

だが、語れない経験には意味がないのだろうか。むしろそこには、制度の言葉で語りえない現実＝保育の深層が潜んでいるのではないか。保育の現場には、理屈では処理できない不安や違和感、他者との摩擦や感情の亀裂が満ちている。そのすべてを「語れる言葉」に還元しようとする教育こそが、保育の本質を薄めてしまっているのである。

(4) 身体・ジェンダー・「保育者らしさ」の暴力

「保育者にふさわしい身体」があるとすれば、それは誰が、どのように決めてきたのか。笑顔が似合うこと、身だしなみが清潔であること、柔らかな物腰であること、落ち着いた話し方であること——これらは一見すると中立的な基準に見えるが、実際には性別、階級、文化的背景、発達特性などに強く

依存している(Butler, 1990, Skeggs, 1997)。

つまり、「保育者らしさ」は普遍的ではなく、非常に限定的な身体とパフォーマンスの集合にすぎない。そしてこの集合から外れた者は、ジェンダーや身体性、障害、文化的言語の違いによって「違和感のある存在」として周縁化されていく。

このとき、「向いていない」という評価は、教育的評価ではなく、身体的・文化的暴力の言説的表現である。制度は、自らが「合わない」ものを排除しながら、それを学生個人の「資質」や「特性」の問題にすり替える。この構造において、「逸脱」は教育的失敗ではなく、制度的暴力の犠牲である。

(5) 逸脱を恐れる教育から、逸脱を起点とする教育へ

これまで見てきたように、「逸脱」「周縁」「できなさ」「語れなさ」「不快な感情」といったものは、制度教育の中で排除され、沈黙させられ、矯正の対象とされてきた。しかし本来、教育とはこうした逸脱から出発する営みであるはずだ。

逸脱は、制度に従う者では捉えられない視点をもたらす。逸脱は、決まりきった言葉の外側にある新たな言語を要請する。逸脱は、秩序にヒビを入れ、既存の形では届かない子どもたちに手を伸ばす可能性を秘めている。教育が逸脱を恐れる限り、その教育は保育の未来を語ることはできない。

教育は、逸脱を修正する場ではない。むしろ、逸脱が制度の裂け目を開き、そこから新しい保育の姿が立ち上がってくる、生成と変容の空間であるべきだ。次節では、その可能性を、学生の語りや実習経験から具体的に拾い上げ、どのような保育実践が制度の外で芽生えているのかを探っていく。

4. 保育という実践が教えてくれること 「できなさ」「揺らぎ」から始まる学び

(1) 「何もできなかった」という語りの中にあるもの

「子どもと遊べなかった」「どう関わればいいのかわからなかった」「現場の先生が怖かった」——保育実習を終えた学生がこう語る時、多くの教育者はこう応じる。「もっと努力しよう」「積極性が足りない」「失敗から学ぼう」。

だが、本当に問題なのは学生の“足りなさ”なのだろうか？ むしろそこにあるのは、制度が想定する

保育者像と、現実の自己との乖離である。そしてこの違和感こそが、教育が真に出発すべき地点ではないだろうか。

「何もできなかった」と語る学生の声には、現場で感じた混乱、身体の硬直、他者との関係における不確かさといった、制度の言葉では語りきれない経験の密度が詰まっている。これらは、うまく語れないがゆえに「失敗」として処理されるが、実際には、子どもと出会うことの根源的困難さに触れた、非常に誠実な実践の証である。

制度は「できる」ことを評価しようとする。しかし保育という実践が教えてくれるのは、「できなさ」から始まる関係の重さ、他者との距離への戸惑い、応答することの責任である。教育はそれを「できなかったこと」として矯正するのではなく、「まだ語れないが、確かに生じたこと」として受けとめる必要がある。

(2) 揺らぎを許す教育の可能性

実習や授業で「よくわからなかった」「じっくりこなかった」と語る学生の声は、評価という言説空間の中で宙吊りになる。「学び」として処理するには抽象的すぎ、「失敗」として扱うには誠実すぎる。結果として、それは教育の中で見えないものとされてしまう。

しかし、この「わからなさ」「揺らぎ」「じっくりこなさ」にこそ、保育という実践の本質がある。保育とは、明確な手順や理論でコントロールできる営みではない。他者としての子どもの関係は常に予測不能で、反応は不均質で、時に沈黙や拒絶によって返される。だからこそ、わからなさに耐える力、揺れ続ける力が必要とされる。

教育がこの「揺らぎ」を価値あるものとして認めない限り、学生は安心して試行錯誤することができない。逆に、「うまくできないままでもいい」「失敗の途中で学びが始まる」といった教育的態度があれば、学生は制度的適応ではなく、自己と他者の関係性の中で新たな実践を立ち上げることができる。

教育が揺らぎを許すとは、評価を一時停止し、成果を急がず、意味の不在を共に抱えることを意味する。つまり、教育を「訓練」から「共存」へと転換

することである。

(3) 関係の重さに気づいてしまった学生たち

実習後の振り返りで、「子どもや保育者との関係が怖かった」と語る学生がいる。この発言はしばしば「自信のなさ」「自己肯定感の低さ」として診断され、個人のメンタルや意識の問題として処理される。

しかし、ここで起きているのは教育が教えないことに出会ってしまった学生の危機である。保育という営みが、単に「遊ぶこと」や「援助すること」ではなく、一つひとつの関わりが他者の存在を深く変えてしまうという、取り返しのつかなさを含んだ実践であるということ。そのことに身体のどこかで気づいてしまったからこそ、彼／彼女らは怖さを語るなのである。

それは、教育が「安全な学習体験」として包み込もうとする保育のイメージを越えた地点での経験であり、制度にとっては「語られすぎてしまった語り」である。だがそれを抑え込むのではなく、その経験を出発点として「語りうる言葉」を共に探ることこそが、教育に残されたわずかな倫理的空間である。

(4) 失敗を語る場所が教育を変える

保育実践における「失敗」は、評価や修正の対象であると同時に、制度を揺るがす知の起点でもある。「保育をしてみたが、うまくいかなかった」「子どもと距離が縮まらなかった」「場になじめなかった」——これらは、個人の資質の問題ではない。むしろ制度が前提とする保育者像に、身体が、感情が、倫理が、違和感を覚えたからこそ起きた制度的摩擦である。

その摩擦は、学生自身の中に“語れなかった違和感”として沈殿していく。だからこそ、教育の中に必要なのは、「成功」を語る場ではなく、「失敗」を語ってもよいとされる場所である。そこでは評価や分析ではなく、言葉にならない揺らぎを誰かと分かち合うことそのものが、学びと呼ばれる。

失敗を語れる場とは、制度の中心ではなく、制度の端、境界、裂け目に存在する。そして、そこにこそ、教育がまだ希望をもって変わりうる根拠がある。

(5) 保育実践は、制度を外れたところで始まる

本節で見てきたのは、「できなかった」「わからなかった」「怖かった」といった経験の中にこそ、保育という実践の本質的な側面が隠れているという事実である。学生たちは制度が想定する学び方ではなく、制度の外側に足を踏み出してしまったことで、教育が準備していない真実に触れてしまった。

その経験を排除するのではなく、肯定すること。それができるとき、教育ははじめて制度の側からではなく、実践の側から立ち上がることができる。そしてそのとき、「ふさわしくない」とされた学生こそが、教育の根底を揺さぶる存在として再び浮上する。

次節では、こうした逸脱や揺らぎを受けとめるために必要な教育制度の再構築を提案する。すなわち、「適性」ではなく「生成」に基づく、新しい保育者養成のモデルである。

5. 「適性」ではなく「生成」を育む養成モデル

(1) 保育者は「なる」ものであって、「持っている」ものではない

「保育者に向いている／いない」という二項対立は、保育者がある種の固定された属性の持ち主として描き出す。しかし、現実の保育実践において、保育者は経験の積み重ねと関係性の中で、つねに変化し続ける存在である (Deleuze & Guattari, 1987, Wenger, 1998, Taguchi, 2010)。

つまり、保育者とは「すでにそうであるもの」ではなく、「そうになっていくもの」であり、生成する主体である。保育者養成教育は、その生成を止めることなく支え続けるものでなければならない。

ここで問題となるのは、「適性」の論理が、この生成のプロセスを事前に閉ざしてしまうという点である。「向いていない」という評価は、変化しようとする芽を摘み取り、「ならない方がよい」という黙示的な判断を下す。だが、教育とはまさに「今はまだそうではない者」が、「そうになっていく」可能性を肯定する場であるべきだ。

(2) 「適性評価」という制度装置の解体

制度の中に組み込まれている「適性評価」は、実習・面接・進級・教員の印象といった複数の領域に

またがって存在している。そしてこの評価は、表面的には「学生の資質を見極める」ことを目的としているように見えるが、実際には制度にとって都合の良い学生像に収束させていく装置として機能している。

ここで必要なのは、この評価構造を単純に「優しく」することではない。そうではなく、「評価」の枠組みそのものを相対化することで、教育を評価中心主義から脱構築することである (Broadfoot, 1996)。

たとえば、「実習がうまくいかなかった」ことを失敗とせず、「何に揺れ、どう変化したか」を中心に語らせる自己記述型の実習報告制度を導入する。あるいは、他者評価ではなく「語りにくいことを語る」力を評価する面接を設ける。これらの試みは、「保育者にふさわしいか」ではなく、「保育をめぐる関係性にどう向き合おうとしているか」を問う評価軸である。

評価は切断ではなく、生成の途中に立ち会う場へと転換されなければならない。

(3) 制度の外側に開かれたカリキュラムの構想

現在のカリキュラムは、保育に関する知識の習得、スムーズな実習遂行、社会的マナーや倫理観の内面化を中心に構成されている。その結果、定型化された保育者像をなぞるための訓練空間になってしまっている。

ここで提案したいのは、「制度の外側に開かれたカリキュラム」である。

たとえば

- 「できなかったことを語るゼミ」：学生自身が、うまくいかなかった経験を言葉にし、そこに何があったのかを問い直す場
- 「子どもと関われなかった者の保育論」：保育に対する違和感や苦手意識を出発点に、保育とは何かを再構成する学び
- 「ケアの感情社会学」：怒り・怖さ・混乱といった感情を正当な教育資源として扱い、ケアの倫理を探求する場

これらのカリキュラムは、知識を詰め込むことではなく、学生自身の身体と経験から出発して、制度が想定していなかった「保育の語り」を立ち上げていくことを目的とする。

(4) 生成とは逸脱である ドゥルーズ＝ガタリのモデルの導入

哲学者ジル・ドゥルーズとフェリックス・ガタリは、主体とは「固定されたもの」ではなく、「複数の関係と接点によってつねに生成されていくもの」であると述べた (Deleuze & Guattari, 1987)。彼らにとって、逸脱とは失敗ではなく、新しい生の可能性を切り拓く出発点である。

この視点に立てば、「ふさわしくない学生」は、制度の中で矯正されるべき対象ではなく、制度を問い直す生成の媒介者である。つまり、教育の空間を生成的に保つとは、「保育者として成功すること」をゴールにするのではなく、「どこにも馴染まない経験」を持つ者が、なお言葉を発することができる構造をつくることなのである。

生成とは、保育の実践が学生の中に起こす揺れ・ズレ・違和感を受け止め、それを語ることで制度に亀裂を入れる行為でもある。そこから教育は再び出発しなおす。

(5) 保育者養成校の再定義 ― 制度の裂け目にとどまる場として

保育者養成校は、国家資格の供給装置でも、保育産業の下請け機関でもない。むしろ、それが担うべきは、「保育とは何か」「保育者とは誰か」を制度に回収される前に問う空間を維持することである。

「ふさわしい者」を選ぶのではなく、「制度に馴染めない者」がもつ声に耳を澄ますこと。学生が「うまく語れなかった」言葉、「どうにもならなかった」感情、「適応できなかった」体験を、否定ではなく生成の契機として抱きとめること。そのような教育こそが、保育の未来を制度の外側から照らすのである。

(6) 制度は変えられるか

これまで本節では、「適性」ではなく「生成」を中心に据えた養成モデルを提案してきた。それは、制度のルールをすべて無効にするものではない。むしろ制度の枠組みをずらし、逸脱や周縁が可視化され、声をもつことができる空間を構想することである。

最終節となる第6節では、ここまでの議論を総括し、「制度の裂け目から保育者養成の未来を構想する」試みとして、思想的・制度的提言をまとめる。

6. 結論 制度の裂け目から、もうひとつの養成を構想する

(1) 「向いていない者」は制度にとっての異物ではなく、鍵である

本評論の出発点は、「保育者に向いていない」とされる学生の存在であった。保育者養成校という制度の中で、彼／彼女らは繰り返し「適性がない」「表現力が乏しい」「保育者らしくない」と評され、評価の周縁に置かれてきた。だが、我々が見てきたのは、そうした学生の中にこそ、制度が抱える盲点や限界が最も鋭く刻み込まれているという事実である。

「向いていない者」は、制度の誤りではない。むしろ、制度が何を排除し、誰を想定し、どのような「正常性」を前提に構築されているかを明るみに出す存在である。彼／彼女らは、教育を揺るがす力をもつ「語られなかった主語」であり、その声が可視化されたとき、教育制度はついに自らの輪郭を問い直すことを余儀なくされる。

(2) 教育の倫理は、「育てる」ことではなく、「共に揺れる」ことにある

制度の論理は、個人を評価し、選別し、訓練し、配属する方向へと教育を引き寄せる。だが、保育という営みの本質は、制度が想定する能力やスキルの先にある。それは、子どもという存在との応答不可能な関係に対して、安易に答えを出さず、問いの中にとどまり続けることである。

そうであれば、保育者養成の本質もまた、「正しい保育者」を育てることではなく、「揺れる者」と共に揺れながら、まだ名前のない実践を探し続ける姿勢の中にあるべきだ。保育にとって本当に必要な倫理とは、「ふさわしさ」を証明することではなく、「ふさわしくない」とされた存在を抱え続ける態度なのではないか。

この態度を育むことができるかどうか、保育者養成校に問われている唯一の倫理的要件である。

(3) 「逸脱」としての教育 制度の外にこそ可能性がある

本評論が描いてきたのは、「教育の失敗」ではなく、「制度の裂け目としての教育」である。保育者養成校は、資格を与える装置としてだけ存在するので

はない。むしろ、それが真に社会に開かれた教育機関であるためには、制度から「はみ出す」存在を受け入れる空間的余白と思想的ゆらぎが不可欠である。

逸脱は、制度にとっての誤差ではない。逸脱は、制度が未だ定義できていない領域を照らし出す、生成の契機である。教育が制度の安定に奉仕するのではなく、制度の外側に出て、未定義の実践を探索し続ける場であるとき、はじめて「学び」は倫理的に生きたものになる。

だからこそ、「ふさわしくない者のための養成」という逆説的な構想は、現実逃避ではなく、制度教育を更新するための思想的戦略なのだ。

(4) 制度に「馴染まない者」が制度を更新する

「向いていない」「できなかった」「わからなかった」それらの語りは、これまで教育制度の中で「排除すべき逸脱」として処理されてきた。しかし、それらはむしろ、教育の本質を問い直す哲学的言語である。保育という営みにとって必要なのは、完璧な保育者ではなく、答えの出ない問いにとどまる者である。

そしてそれは教育においても同じだ。評価ではなく、共感ではなく、共鳴でもなく、「制度にうまく馴染めなかった他者」とともに、何ができるかを問い続けること。それこそが、教育がまだ制度の手の届かない場所で立ち上げることができる、最後の倫理である。

(5) 思想的宣言 教育は、制度に傷をつける行為である

本論文の最後に、次のように宣言したい。

保育者養成とは、「ふさわしい者を集める」こと

ではない。

「ふさわしさ」からこぼれ落ちた者が、なお保育という営みに関わり続けるための言葉と場所を与えること。

教育とは、制度を補強する営みではなく、制度に亀裂を入れ続ける営みである。

そしてその裂け目から、まだ名前のない保育が生まれる。

「ふさわしくない者のための保育者養成」こそが、制度の臨界において教育を再構築するための、最も誠実な問いなのである。

文献

- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment and society: A sociological analysis*. Open University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. Fordham University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. SAGE.
- Taguchi, H. L. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

受付日：2025年9月25日