

# 保育学言説における〈保育—教育〉のコントラスト

— 保育内容総論・保育課程論のテキスト分析から —

鈴木 康弘<sup>1)</sup> 吉田 直哉<sup>2)</sup> 安部 高太朗<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> 東京大学大学院

<sup>2)</sup> 大阪府立大学

<sup>3)</sup> 日本児童教育専門学校

## An Analysis of “An Introduction to ECEC” Textbooks, Focusing on the Substantial Contrast between *Hoiku* (Early Child Care) and *Kyouiku* (Education)

Suzuki Yasuhiro<sup>1)</sup> Yoshida Naoya<sup>2)</sup> Abe Kotaro<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> The Graduate School of Education, the University of Tokyo

<sup>2)</sup> Osaka Prefecture University

<sup>3)</sup> Japan Juvenile Education College

**Abstract** : The purpose of this paper is to clarify the substantial contrast between *Hoiku* (Early Childhood Care) and *Kyouiku* (Education) in textbooks, based on a text-analysis of “An Introduction to ECEC (Early Childhood Education and Care)” using KH coder.

Both *Hoiku* and *Kyouiku* frequently appear in the textbooks of “An Introduction to ECEC.” We found that there is a co-occurrence relation between *Hoiku* and *Kyouiku*. In the textbooks, *Hoiku* is differentiated from *Kyouiku*, often by describing what it is not, for example, “*Hoiku* is not the *Kyouiku* after elementary school.”

However, there is also a connection between *Hoiku* and *Kyouiku*. In other words, the difference between *Hoiku* and *Kyouiku* has a double meaning. On the one hand, *Hoiku* is different from *Kyouiku* in regard to the method of learning (learning through play or study). This shows the *originality* or *singularity* of *Hoiku*. On the other hand, there is a *connection* between *Hoiku* and *Kyoiku* in regard to the curricula.

**Key Words** : Research on Early childhood Education and Care, An Introduction to ECEC, dialogue analysis, text mining

**抄録** : 本稿の目的は、保育内容総論等のテキスト（教科書）を対象として、「保育」と「教育」に関する言説がどのような関係性の下に記述されているのかを、KHコーダーを用いたテキスト分析の手法を用いて明らかにすることである。

対象テキスト群のなかで、「教育」と「保育」は、は共に対象テキストにおける頻出語であり、両者には共起関係が認められる。対象テキスト群において「保育」に関する言説は、「教育的ではないもの」といったような「否定形」として構築されている。ただし、同時に「否定形」で語られる差異は、小学校への「接続」の中で解消されるべきものとして語られており、両義的な性格を有していることが明らかになった。特に、「領域」という概念は、〈対比〉と〈接続〉という二重の意味が付加されており、保育の〈独自性〉を示すと同時に、生活や体験、遊びを通じた小学校以上の教育との〈連続性〉を示すものとして語られている。

**キーワード** : 保育学、保育内容総論、言説分析、テキストマイニング

## 1. 目的と問題の所在

本稿の目的は、保育内容総論および保育課程論の保育者養成課程の市販テキスト（教科書）を対象として、「保育」と「教育」に関する言説が、どのような関係性の下に記述されているのかを明らかにすることである。保育は、養護と教育が一体化した営みであるということ、保育所保育指針が強調し続けてきたことは周知のとおりである。そこでは、保育が教育を包含していると捉えられてきた。いわば、保育が教育の上位概念であったわけである。保育指針のように、教育を保育の一部として、同質的かつ連続的なものとして位置づける認識がある一方、保育と教育を対立的な概念として位置づける認識も存在してきた。それは、教育に関する言説（「教育学」言説）の中においてよりも、保育に関する言説（「保育学」言説）の中において特徴的に見出される<sup>(1)</sup>。本稿は、このような保育に関する言説の一つのヴァリエーションである保育者養成課程のテキストのうち、保育内容総論および保育課程論のテキストを取り上げ、そこにおいて保育と教育がどのような関係性を取り結ぶものとして語られているかに注目する。

まず、現状において、「保育」と「教育」の関係性がどのような議論の文脈で問われているのかを、①幼小連携、②子ども・子育て支援新制度、③学校化（Schoolification）という三つの問題系から整理することで、本稿の背景と問題の所在を明確にしてみたい。

一つ目の幼小連携または幼保小連携は、近年、保育・幼児教育の領域で、幼稚園・保育所・認定こども園から小学校教育への円滑な接続をめぐるテーマとして重要性が増しつつあることから、注目されるに至った問題系である。2008年の保育所保育指針・幼稚園教育要領・学習指導要領の改訂の際には、改めて保育者養成課程において学ぶべきテーマとして幼小連携が位置づけられるようになったのは、この問題系が重視されつつあることの証左であろう。例えば、無藤（2013）は、幼児教育における学びの芽生えである①遊び、②興味、③自己調整力、④気づき、⑤伝えあいの五点に、小学校との接続を可能にするものを見出し、幼小連携の必要性を論じると同時に、その実践に理論的基礎を与えている。

しかし、山口（2015）が指摘するように、幼保小連携に関わる現場の実態としては、教師・保護者た

ちにはさまざまな意識の違いがあり、「接続期カリキュラム」の認知度や、指導要録の参照への意識も低く、その周知が十分であるとは言えない。

また、小学校段階の側から、幼小連携という課題が取り上げられたのは、いわゆる「小1プロブレム」と呼ばれる小学校に入学した児童の不応答や学級崩壊などの問題への対処という側面を有していたことも重要である（酒井・横井 2011, 福元 2014）。というのも、「小1プロブレム」を問題視することから必要視される幼小連携とは、幼保を、最終的に小学校へと回収・収斂されていくものとして捉える見方を内在しており、幼保の小学校に対する独自性を軽視することに繋がりがかねないからである。そもそも、「保育」と「教育」という理念あるいは概念の間にあるギャップの存在は、既に指摘されてきたことである。例えば、教育社会学者の酒井朗は、小学校学習指導要領の記述を、幼稚園教育要領と保育所保育指針の記述と比較しながら、小学校教育には「環境を通して行う教育」という記述がなく、小学校教育の側に学習環境のデザインに関する議論が、構造的に欠けていることを明らかにしている（酒井 2014）。幼小連携の中には、このような「保育」と「教育」の間の相違と断絶は、「あってはならぬもの」として、小学校側の目線から解消を図ろうとするロジックが、忍び込まされているといえよう。

二つ目に取り上げる子ども・子育て支援新制度とは、2015年に導入された幼児教育・保育・子育て支援を含めた法令および諸制度の大幅な改正のことである。これは、幼稚園と保育所の機能を統合した幼保連携型の認定こども園を普及させるとともに、その量の拡充と質の向上を目指す試みであった。ここで注目すべきは、この新制度の導入に伴い次の図で示すように、新制度で重視される幼保連携型認定こども園では、これまで養護と教育が一体のものとしてきた「保育（養護及び教育）」とは別のものとして、「教育（学校教育）」が新たに導入されたということである。ただし、山内（2014）が論じているように、この新制度で導入された「教育（学校教育）」と、それとは異なる「保育（養護および教育）」とは、それぞれどのようなものなのか、その定義や両者の差異が明らかにされているとはいえない。新制度化においては、「教育」という概念が、幼・保・こ

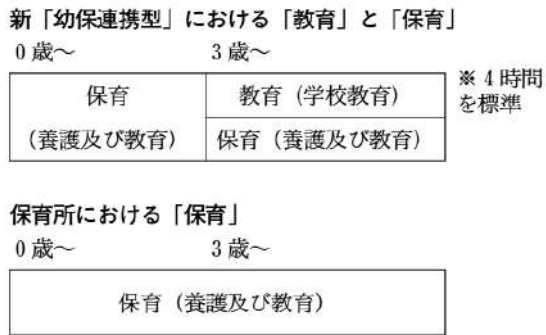


図1 新「幼保連携型認定こども園」「保育所」における「教育」と「保育」 山内(2014)より

ども園の施設の種別を問わず導入されているのだが、この「教育」と、従前「保育」と言われてきた営みと、「保育」の定義であるところの「養護および教育の一体化」と言った時の「教育」(いわば「保育の中にある教育」)との関連性については、十分な吟味がなされていない。

しかし、制度の変化が先行する形で浮上してきた、このような「保育」と「教育」の関係性の問い直しの必要性は、幼児教育・保育を学校教育体系のなかに位置づける世界的な議論の中にも見出せるものである。教育を保育の一部としてではなく、保育を教育の一部として捉え直す動きは、幼児教育・保育の学校化(Schoolification)とも呼ばれ、英米のアングロサクソン諸国を中心に推進されている(Moss 2013)。これらの議論は、就学前教育が人的資本の形成に対して就学前教育が持つ効果を重視する立場のみならず、幼少期から「聞く」や「話す」、文字の読み書きに慣れ親しむことで、貧困の解決や教育格差の縮小を目指す立場からも評価・推進され

てきた。そのため、幼稚園・保育所段階での早期教育を主張する議論は、保育の質の保証を求める議論、幼児教育の無償化や義務教育化などのカリキュラムの前倒し論とも重なりながら、経済協力開発機構(OECD)の提言に組み込まれるなど、強い影響力を有している。ただし、これらの議論に対しても批判が寄せられており、ドイツや北欧諸国のソーシャルペダゴジー(Social Pedagogy)型<sup>(2)</sup>の教育福祉的な領域との対立関係をどう捉えるか、乳幼児期独自の生活や遊びをどう担保するかなどが問われていると言えよう。

これらの議論を踏まえれば、我が国における「小1プロブレム」や、それを機縁とした子ども・子育て支援新制度の導入などは、小学校教育の基礎・準備段階としての幼児教育・保育を改めて教育の一環として再定義しようとしている世界的な幼児教育改革の動向に掉さすものだということがわかる。

以上のように、三つの問題系として「保育」と「教育」の関係性の問い直しの動向を整理することが可能だとしても、山内(2014)も指摘するように、「保育」と「教育」に関する関係性には、すでに定まったフレームがあるというわけではない。とはいえ、学校教育という「狭義の教育」を全否定することは困難である以上、さらに、「保育」を経験する子どもたちが、やがては何らかの形で「狭義の教育」の中に巻き込まれていく可能性が極めて高い以上、さまざまなレトリックを駆使して、「保育」と「教育」を矛盾なく語る議論を組み立てざるをえないというのが、現在の「保育」と「教育」の関係性に関する言説の磁場なのである。

表 対象テキスト群における出現上位30語のリスト

| 順位 | 単語                 | 出現数  | 順位 | 単語  | 出現数 | 順位 | 単語  | 出現数 |
|----|--------------------|------|----|-----|-----|----|-----|-----|
| 1  | 保育                 | 1260 | 11 | 発達  | 212 | 21 | 理解  | 105 |
| 2  | 子ども <sup>(3)</sup> | 844  | 12 | 遊び  | 211 | 22 | 考える | 106 |
| 3  | 教育                 | 392  | 13 | 課程  | 153 | 23 | 体験  | 104 |
| 4  | 生活                 | 365  | 14 | 必要  | 149 | 24 | 言葉  | 104 |
| 5  | 計画                 | 321  | 15 | 行う  | 140 | 25 | 要領  | 101 |
| 6  | 幼稚園                | 302  | 16 | 小学校 | 131 | 26 | 大切  | 102 |
| 7  | 環境                 | 287  | 17 | 幼児  | 125 | 27 | 展開  | 92  |
| 8  | 内容                 | 218  | 18 | 示す  | 123 | 28 | 指針  | 90  |
| 9  | 指導                 | 218  | 19 | 自分  | 121 | 29 | 具体  | 86  |
| 10 | 活動                 | 213  | 20 | 領域  | 109 | 30 | 経験  | 85  |

## 2. 分析の対象と方法

本稿では、保育の側からの教育についての語り方を見るために、保育士養成課程の必修科目「保育内容総論」と「保育課程論」を扱った市販テキスト（教科書）を対象とする。そして、そこにおける「保育」と「教育」の関係性に関する記述のパターンを、テキストマイニングソフト（KH コーダー）を用いた計量テキスト分析の手法を用いて明らかにすることを試みた。

今回取り上げた対象テキストは、程度の違いはあるものの、「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」、「保育所保育指針解説書」などを引用・言及しながら執筆されている。それゆえ、法令や指針の解釈をめぐって、対象テキストの説明や記述には共通した部分があるものの、執筆者の問題関心や強調点によって、「教育」や「保育」という語を用いた記述や解釈に違いが生じている。

対象として選定したテキスト（教科書）は、以下の通りである。テキストの範囲は、「教育」と「保育」という語の概念や理念について記述している箇所を選定した。該当範囲をテキストデータ化し、前述のテキストマイニングソフトを用いて処理した

（なお、今回の分析にあたっては、コラムやワークシートの部分は除いている）。

- ① 柴崎正行・戸田雅美・増田まゆみ編『保育課程・教育課程総論（最新保育講座⑤）』ミネルヴァ書房、2010年<sup>(4)</sup>。（本文中では、以下、「柴崎テキスト」と呼ぶ）
- ② 大豆生田啓友編『保育内容総論（最新保育講座④）第2版』ミネルヴァ書房、2014年<sup>(5)</sup>。（本文中では、以下、「大豆生田テキスト」と呼ぶ）
- ③ 岩崎淳子・及川留美・粕谷亘正『教育・保育課程論：書いて学べる指導計画』萌文書林、2015年<sup>(6)</sup>。（本文中では、以下、「岩崎テキスト」と呼ぶ）
- ④ 石川昭義・松川恵子編『保育内容総論（基本保育シリーズ⑮）』中央法規出版、2015年<sup>(7)</sup>。（本文中では、以下、「石川テキスト」と呼ぶ）
- ⑤ 新保育士養成講座編纂委員会編『保育内容総論（新保育士養成講座 第⑪巻）改訂1版』全国社会福祉協議会、2015年<sup>(8)</sup>。（本文中では、以下、「全社協テキスト」と呼ぶ）

上記テキスト群において、まず、「教育」や「保育」というキーワードが、どのような語彙やフレー

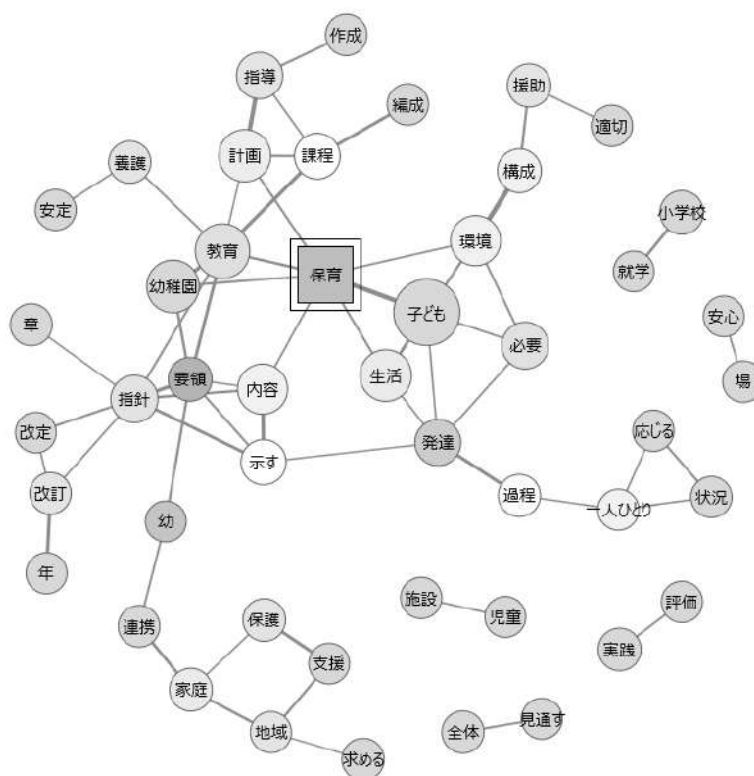


図2 対象テキスト群における「保育」という語に着目した共起ネットワーク図（集計単位：文）

ズと高い関連性・共起性を持って登場するのかをみる。次に、両者が共起するテキスト例を提示する。それらの文例に分析を加え、「教育」と「保育」に関する言説のパターンを抽出することを試みる。

### 3. 分析と考察

まず、「教育」や「保育」というキーワードが、どのような特定の語彙やフレーズと高い関連性・共起性を持って登場したのかを確認したい<sup>(9)</sup>。

前々頁の表は、テキスト分析の結果、頻出語の上位30語を示したものである。表が示しているように、対象テキスト群において、「保育」という言葉は、1,260回出現しており、「教育」という言葉は、三番目に多い392回出現していた。そのうち、「教育」と「保育」という言葉が共起して出現していたのは、163回 (Jaccard 係数: 0.1781) である<sup>(10)</sup>。これは、「保育」と「子ども」(287回、Jaccard 係数: 0.2621) という組み合わせに次いで、高い頻度で出現している<sup>(11)</sup>。それゆえ、「保育」と「教育」という二語には、一定の共起関係を見いだせるといえよう。

上記の図2は、「保育」というキーワードが、対象テキスト群のなかで、どのような語と結びついて出現しているのかを視覚的なネットワークとして示したものである。この図から読み取ることができるのは、「保育」の出現度数が「教育」より大きく、かつ、「教育」は「保育」と共起していること、そして、「保育」は、「保育内容」「保育計画」「保育課程」などの連語として用いられるケースが多く、「教育」は、「幼稚園」、「計画」、「要領」、「養護」などと共起しているということである。さらに、保育学言説においては、「教育」という言葉が、狭義における小学校以上の「学校教育」だけでなく、「計画」を通じて取り組まれる行為であることや、「要領」や「指針」のなかで規定されている概念として用いられていることがわかる。

以上のように、「保育」と「教育」は、共に対象テキストにおける頻出語であり、かつ、両者は一定の共起関係にある。このことは、「保育」と「教育」という二概念が、対象テキストにおいて「コード code」として用いられていることを示唆するのではなかろうか。ここでコードというのは、二値論理を

出力する判断の基準である。ルーマン (2003) は、近代社会の機能システムは、自らのシステムの独自性について語るという自己言及性があることを指摘している。例えば、保育も近代社会の中で機能する一つのシステムなのだが、保育が自らの独自性 (近代社会の中での価値、存在意義) について言及するとき、自らの機能を把握するため、学問 (「保育学」) に依拠する。その学問は、それが支えるシステムを特徴づけるため、「二項コード」(A と非 A) を創出することによってシステムを、他のシステムから区別し、境界と機能を維持しようとする。磯部・山内 (2007) は、保育学のなかに、「二項コード」が存在していることを指摘し、そのコードが、複雑な保育現実をわかりやすくする機能を持つことを論じているが、保育言説における保育／教育も、二項対立のコードをなしていると考えられる。つまり、「保育」の意味を維持するために、「保育的でないもの」という対立項が立てられる。この「保育的でないもの」という保育の対立項として位置づけられてきたのが「(学校) 教育」ではないのか、というのが本稿における仮説である。

次節以下においては、今回の抽出語である「教育」と「保育」の KWIC コンコーダンスの出力を踏まえながら、KWIC コンコーダンスにおいて抽出された具体的な文例を、①教育と保育が対立性 (異質性) をもって語られているか、②教育と保育が連続性 (同質性) をもって語られているか、という二つのカテゴリーに分類し、それぞれの具体的な文例を挙げつつ、それぞれについての分析を加える。

#### 3-1. 「保育」と「教育」の対立

##### 3-1-1 対立①: 領域／教科、総合／分化のコントラスト

対象テキストのなかで、保育や教育を説明する際に用いられる方法として多く見られたのが、「領域」と「教科」という観点から説明する方法である。それは、「保育」や「領域」という曖昧なものを定義するとき、皆がイメージしやすい「教育」「学習」「授業」でないものとして、消極的に定義するという論法と捉えることもできる。

例えば、柴崎テキストにおいては、保育内容の枠組みとしての「領域」は、次のように説明される。

このように領域は、子どもたちの発達を見る側面ではあるのですが、たとえば、友達関係が広がると言葉が豊かになるというように、子どもたちの発達はいくつもの領域が相互に関連しあって総合的に成し遂げられていくものです。決して領域別に発達していくものではありません。そのために保育所や幼稚園では、小学校以上のような領域別の指導は行わないのです。

(柴崎ほか編 2010 : 11)

「領域」とは、保育内容のねらいや子どもの発達を捉えるための緩やかな枠組みであり、相互に重なり合う形で成り立つとされる。石川テキストが、「小学校以降の教育（授業）では、教師（教える者）が教材（教える媒介）を使って、子ども（教えられる者）に知識・技能等を伝えるという教授中心の教育方法がまだまだ多い」（石川ほか編 2015 : 105）と述べているように、「領域」を「教科」と対立させて定義している説明スタイルは、保育内容総論および保育課程論のテキストにみられる特徴の一つであろう。

このような保育・幼児教育に固有の考え方である「領域」をより具体的に説明する際には、「経験」や「総合的」、「相互連関的」というキーワードが用いられる。

このような「領域」が小学校以上の教科と異なる特徴として、「領域」別に活動や時間があるのではなく、子どもの主体的な遊び（活動）や生活を通して、総合的にあるいは相互連関的に経験させるところにあります。

(大豆生田編 2014 : 12)

ここでは、「領域」は、子どもの「総合的」かつ「相互連関的」な経験の捉え方であると同時に、保育者の側からの認識の枠組み（あるいは「窓」とされている。大豆生田テキストにおいては、「領域」とは、小学校以上の教育方法を「一斉形態」とは違ったものとして、保育者が子どもの活動を捉えるための枠組みが記述されている。

領域を教科と対立させたうえで、教科を「独立」「特定」の活動とし、そうではないものとして領域を特徴づける論法は、全社協テキストにも見られる。

ただ、教科が活動なのであれば、領域も活動であるはずなのだが、領域は「子どもの育ちをとらえる視点」、すなわち保育者側の認識の枠組みとされている。認識の枠組みである「領域」が、「教科」という授業を中心とする教育方法と対置させられているのは、コントラストの軸に捻じれが生じていることを示している。

以上のような、「領域」を「教科ではないもの」として否定的に記述するロジックは、保育内容の法令上の規定に関する歴史的記述によっても強化されている。例えば、柴崎テキストのなかでは、歴史的な経緯は、次のように描かれている。

1947（昭和22）年、小・中学校において教育内容の基準として「学習指導要領」が示され、新しい学校教育に対応するカリキュラムを模索する動きが見られていました。小学校を中心としたカリキュラム運動の影響から、保育に携わる者たちの間でカリキュラム・ブームが起きました。そうした批判とカリキュラム・ブームの流れを受けた形で、1956年「幼稚園教育要領」が刊行されます。

(柴崎ほか編 2010 : 104)

つまり、戦後における幼児教育・保育の小学校的な「教科化」に向かうトレンドは、批判的な記述がなされることで、「領域」と「教科」の対比が強調されるようになっていたのである。

そして、保育と教育の対立点は、生活体験における教育関係の差異としても語られる。例えば、全社協テキストにおいては、授業という教育形態は、保育にはふさわしくないものとして否定的に語られている。

一方、保育は、保護・養育・教育が一体となったことばでもあり、その実践においては、小学校教育のように教科別の学習や教師による授業の形態は適当ではないと考えられてきた。実際、保育所では子どもが生活や遊びをとおり多様な経験を積むことを大切にするとともに、保育士の養護的関わりと子どもの主体的な活動とのつながりや一体性を大切にしていると言えよう。

(新保育士養成講座編纂委員会編 2015 : 12)

保育所における「保育」が、「子どもが生活や遊びをとおり多様な経験」（新保育士養成講座編纂委員会編 2015：12）をすることを重視している一方で、「教育」という語は、「保育」の特徴を際立たせるための対立項として言及される。そこでの「教育」とは、価値的に低い位置づけを与えているのである。

以上で確認してきたように、対象テキスト群での保育・幼児教育と小学校との連続性の言説を生み出しているのは、小学校段階との差異の認識の存在であると指摘することができる。

### 3-1-2：対立②：遊び・生活／学習（遊びでないもの）

幼保と小学校の差異を強調する際、用いられるコードに「遊び」がある。例えば、以下の柴崎テキストでは、「遊びを中心とした生活」を軸とする幼保と、「学習を中心とした生活」を軸とする小学校が対立的に提示されている。

子どもたちには、小学生になることへの喜びと期待があります。しかし、それまでの遊びを中心とした生活から学習を中心とした生活への移行は子どもによって段差が大きく、保育者や教師の期待とは裏腹に成長が停滞することも起こりえます。

（柴崎ほか編 2010：81）

そして、幼保と小の間にある生活パターンの差異は、「発達」の「質的变化の大きな節目」の差異と重なり合うものとされる。ここでは、「遊びを通して得た経験の積み重ね」を発達の要因とする保育と、「教授指導による活動をとおして学習」することを発達の要因とする教育が、対比的に提示されるのである。

子どもの生活は、当然のことながら乳児期から幼児期を経て学童期へと連続している。子どもにとって就学はたいへん大きな出来事であり、保育所とは異なる生活や学習に期待とともに不安を覚えることだろう。子どもの気持ちや発達過程をふまえて、保育所での生活のなかで培われてきたさまざまな力が小学校においても十分に発揮され、1人ひとりの子どもがいきいきと学校生活をおくることができるよう保育所と小学校との連携・協

力が求められる。

（新保育士養成講座編纂委員会編 2015：19）

「遊び」「経験」と「学習」「教授」という二項対立は、大豆生田テキストにも見出される。大豆生田テキストにおいては、小学校的な「勉強」的教育と幼児教育の対立が示される。そこでは小学校的な「勉強」「教える」という活動とは異質の、かつ小学校以降の活動の前提となる「基礎」として、「心や身体の成長」が位置づけられる。

一般的に教育的な側面と言うと、どうしても何かを教えるという意味合いが強く感じられるかもしれません。しかし、保育所保育指針や幼稚園教育要領で言う教育とは、小学校教育以降の学びの基礎となる心や身体の成長を指しているのです。したがって教育といっても決して小学校以上のような勉強的な内容を意味しているわけではないのです。具体的には、5領域の教育的側面として示されている各内容そのもののことであり、幅広い内容が含まれているとも言えます。

（大豆生田編 2014：78-79）

保育と教育を対比させる際、保育における「遊び」、教育における「学習」という二項対立は全社協テキストにおいても見られる。全社協テキストでは、遊びに対しては「発達援助」、学習に対しては「指導」の対比を、次のように論じている。

それに対して、保育は子どもの遊びを通して発達を実現していくものであり、そこに教育の要素が含まれる。したがって、保育における教育とは、学習指導ではなく、発達援助である。この部分の理解が不十分であると、保育所でも教育しないといけないということで、子どもに文字の読み書きなどを直接指導するような保育者が現れてくる。そうではなく、保育における教育は発達援助であるから、遊びをとおして総合的に保育することとして理解されなければならない。

（新保育士養成講座編纂委員会編 2015：180-181）

以上のように、保育と教育の対立的側面は、領域

と教科の対立と、そこから帰結する「遊び」・「生活」と「授業」・「学習」の対立、それを実現するための働きかけとしての「指導」と「発達援助」の対立として示されているのである。

### 3-2 「保育」と「教育」の連続

#### 3-2-1 連続①：幼保小接続、職員間・子ども間の交流、情報共有（システム上の連続）

前節では、「保育」と「教育」は、保育所と小学校という学校種の違いに依拠しながら、ある種の対比的・対立的な論じられ方がされていることを確認してきた。しかし、そのような違いや断絶ゆえ、小学校の連続性や同質性を追求する言説が産出されているのではないか。以下では、幼保小接続に関する記述から考察を加えてみたい。

幼保小の連続性が語られるのは、いわゆる「幼保小接続」が語られる文脈においてである。ここでは、小学校学習指導要領や幼稚園教育要領・保育所保育指針が引用されつつ、職員間および幼児と児童の交流の重要性が強調される。例えば、柴崎テキストにおいては、「子どもの発達や学びの連続性が保証されること」（柴崎ほか編 2010：88）とされている。同様のことは、石川テキストにおいては、次のように具体的な記述されている。

第1に、子どもの小学校へのスムーズな移行のためである。小学校の在校生との交流を通じて、入学後も継続するかかわりをつくるなど、幼児が小学校の生活を垣間見て、小学生になる自身を想像し、期待をもっとともに、児童も幼児に思いやりのところを寄せ、自身の成長に気づく。第2に、教員同士の情報交換（教育内容・子どもの様子）、合同での研修・研究などを通し、小学校との情報共有や相互理解を図るためである。

（石川ほか編 2015：145）

石川テキストに示されている幼保小の連携とは、就学前教育施設に通う子どもたちに、学校に通う生徒たちと直接交流をする機会を準備することである。そこでは、小学校を準拠集団とした予期的社会化という形で、小学校において要請される振る舞いの内面化を促すことが意図されているといえよう。

これらの対象テキスト群の引用が示しているように、幼保小の接続とは、「幼稚園から小学校への接続に段差があると、小学校に入ってから生活や学習に困難が生じる」（大豆生田編 2014：82）ことの無いよう、「スムーズ」な「連続性」が強調されている。言い換えれば、小学校への就学に付随する「段差」のイメージは忌避されており、就学に付随してきたある種の通過儀礼的意味合いは後景化されているといえよう。

また、幼保小の連携におけるもう一つの方策は、異なる学校種の教員同士のパートナーシップを制度的に構築するということであった。全社協テキストにおいては、幼保と小の職員が情報共有に取り組むなかで、両者の連続性を担保するうえで重要とされているのが、保育所児童保育要録の存在である。

「養護と教育」のねらいである子どもが身につけることが望まれる「心情・意欲・態度」は、小学校に受け渡す資料である保育所児童保育要録に示されている。保育所での子どもの育ちをそれ以降の生活や学びへとつなげていくものである。幼児期の保育（遊びを通した総合的な保育）と小学校の教育（教科を主体とした学び）のギャップの解消である。保育者と小学校教諭の発達や生活の連続性に対する共通理解に役立つ。

（新保育士養成講座編纂委員会編 2015：54）

保育所児童保育要録とは、各々の子どもの保育所生活全体を通じた育ちや健康状態を記した個人情報に関する記録のことである<sup>(12)</sup>。ただし、具体的に小学校教員がどのような情報を求め、子どもの生育・発達歴、生活のどの部分に着目するのか、といった実践に関する記述は少ない。しかしながら、現状では、文章を媒体とした幼保と小の架橋が、要録に限られているため、要録の重要性が、対象テキスト群では強調されているのであろう。

ただし、全社協テキストの記述からは、「保育所での子どもの育ちをそれ以降の生活や学びへとつなげていく」必要性が論じられたうえで、「幼児期の保育（遊びを通した総合的な保育）と小学校の教育（教科を主体とした学び）のギャップ」の解消の必要性が指摘されている。このことは、「育ち」、すなわち発



達の連続性を前提としつつも、その「育ち」への働きかけの相違が「保育」と「教育」の相違とみなす認識の存在を暗示している。

### 3-2-2 連続②：小学校以降への学び、人格形成の基礎としての幼・保

上記のような、職員間の交流や情報共有と言ったようなシステム上の連続性の他には、「学び」の共通性、通底性を保育と教育の中に見出し、小学校以降の「学び」の基礎の形成を保育に求めるという論法も見られる。この場合の連続性は、小学校段階の教育への同質化を強調した記述となっている。

大豆生田テキストにおいては、「体験の積み上げ」という観点から、保育を、「乳幼児期からのさまざまな体験の意味が、その後の学びに大きな影響力をもってくる」（大豆生田編 2014：85）ものとして位置づけている。

また、柴崎テキストは、「幼児期に育った協同性は、小学校の学習の基盤となります」（柴崎ほか編 2010：78）として、小学校教育の基礎となるものを、「協同性」というタームを用いて説明している。「協同性」とは、友達と意見や考えを交わし合う「学び合い」に不可欠なものである。柴崎テキストにおいては、幼児教育・保育段階と小学校段階の学びの共通性は、集団生活を基盤としているという認識が示されているのである。

柴崎・大豆生田の両テキストにおいて用いられた「体験」や「協同性」のようなキーワードには、そこにおいて「学習」が生起する場という意味が付与されている。つまり、幼児教育・保育は、経験の中での学習という点においては、小学校段階の教育と同質のものとして位置づけられているのである。

岩崎テキストと石川テキストでは、保育の重要性は、小学校段階以上への学校教育への連続性という点だけではなく、生涯にわたる「人間形成」や「生きる力」の基礎を育てるという点に見出されている。

保育所では、生涯にわたる人間形成の基礎を培う重要な時期にある“現在”の子どもが、一個の主体として大事にされ、心地よさや安心感に包まれた中で幸せに、かつ主体的に楽しんで生活できること、また、子どもの望ましい“未来”を見据え

て、今後の生涯にわたる生きる力の基礎を培うことを目標として保育を行っていくことが重要です。（岩崎ほか 2015：67）

保育士等は、保育所の生活を通して、（中略）子どもが生涯にわたる生きる力の基礎を培い、創造的な思考や主体的な生活態度の基礎を培っていることを認識することが必要である。

（石川ほか編 2015：33）

そして、石川テキストでは、乳幼児期の授乳やオムツ替えにも教育的な要素を見出している。一般的に養護的な関わりとして理解される授乳やオムツ替えという行為にも、身体的な成長を支える機能や言語によるコミュニケーションなどの教育的な関わりを見出すことにより、「教育は0歳児から行われている」（石川ほか編 2015：95）という論理が展開されるのである。

以上のような教育の論理を、乳幼児期の子どもの生活からも見出す議論の背景には、2006年の教育基本法の改正によって、「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培う」という文言が明記されたことの影響が考えられる<sup>(13)</sup>。

その他、大豆生田テキストのなかで、幼児教育・保育と小学校段階をつなげるキーワードとなっているものが、「遊び」である。大豆生田テキストにおいては、「遊びのなかの学び」というフレーズによって、学びと遊びの同質性、同時性、複合性が論じられている。

子どもが遊びのなかで多くのことを学んでいくためには、遊びのなかで何が育っているのかを読み取れる保育者の存在が重要です。保育者のかかわり方によって、また環境の出し方によって、子どもの遊びが貧弱になったり、豊かになったりします。また個々のイメージや遊びの展開によっても、子どもの遊びや育ちは大きく異なってしまうからです。（大豆生田編 2014：62）

大豆生田テキストのなかの「学び」と「遊び」と渾然一体であるとする議論の根拠として言及されているのは、「学び」と「勉強」の区別である。これ

は、認知科学の領域から教育や保育を研究している佐伯胖（2003,2004）による議論がもとになっている。佐伯によれば、「学び」とは、共同体の活動に参加することで、アイデンティティの確立に寄与することである。それは、他者や共同体とどのような関係を作るのかということに焦点が当たれている。その一方で、「学び」に対置される「勉強」とは、「正解にたどり着くこと」であるとされる。言い換えれば、教師から見たのぞましい知識や技能を習得すること、能力を身につけることである。

大豆生田テキストは、これらの区別に依拠しながら、「遊び」も「学び」も、子ども自らがかわるということでは共通しています」（大豆生田編 2014：62）と述べているように、「学び」と「遊び」の同質性を主張することで、「遊び」と「学び」を分化したものとする小学校以上の学習と、幼保段階の学びを区別するというロジックを提示しているのである。

同様の記述は、柴崎テキストや岩崎テキストのなかにもみられ、「遊び自体が幼児期特有の一つの学びの形態となっている」（柴崎ほか編 2015：39）や、「幼稚園は集団の教育力を生かす場」（岩崎ほか 2015：40）という遊びや集団の教育的意義を主張する記述などは、幼稚園・保育所・認定子ども園等を、「学校教育」とは異なる、広義の「教育」として位置づけ、「教育」という言葉の意味の外延を拡張させようとする試みと捉えることもできよう。これは、近年、保育を「人間形成」や「生きる力」の基礎を育むという形で、近年の乳幼児期の発達研究や非認知スキル研究などの成果を踏まえながら、教育の一つとして再定義しようとする潮流の中に位置するといえよう。

#### 4. 総括

以上に見た分析の結果、「保育」に関する自己言及的な言説は、「教育的ではないもの」といったような「否定形」として構築されつつも、その「否定」は、小学校への「接続」の中で解消されるべきものとして語られてもいるという、両義的な性格を有していることが明らかになった。

例えば、「保育」の「領域」という概念には、「教育」の「教科」に対して、「対立」と「連続」という

二重の意味が付加されており、幼児期における教育目標や内容の独自性を示すと同時に、生活や体験、遊びを通じた小学校以上の教育との連続を示すものとして語られていることが明らかになった。そして、保育者と小学校教師の関係としては、要録の送付や意見交換、合同の研究の機会などを通じて、相互の立場の違いについて「理解」を得ることが求められる記述がなされている。

上記のように、保育／教育というコードが編成する言説の場においては、保育にとっての「教育」は、〈対立〉と〈連続〉、〈差異〉と〈同質〉という二つの両極的なニュアンスを帯びながら、主に保育の側からの参照項として引用されているのである。

なぜ、このように、保育を定義する際に「教育」という「保育ならざるもの」が措定されなければならないのか。それは、「保育」は「教育ではないもの」という、「否定形」としてしか定義しようのない「空虚」な記号（あるいは後述する「プラスチック・ワード」）であるからであろう。ただ、保育はその「空虚さ」を認めると自己否定に陥るため、教育の否定形として、かろうじて自分の定義と存在意義を守ろうとする。「教育ではないもの」として保育を語り、教育からの差異において保育を意味づけようと図るが、では保育は何なのだ、と問われても積極的（ポジティブ）には記述できないという弱みがある。否定文ではなく、肯定文では「保育」の特性・示差性を記述できないのである。肯定文において定義しようとしても、極めてあいまいな語彙を使用せざるを得ない。「保育」に関わる自己言及的な言説、すなわち、それは「保育とは何か」に関する定義に関する言説でもあるのだが、それは、教育との対立構図を前提にして提示されるというパターンが成立してしまっている。このような保育言説の磁場が成り立っているのは、「保育」を規定する語彙が十分に鍛え上げられていないという事情があろう。それは、言い換えれば「保育学」の未成熟と言う問題である。

以上で検討してきた「保育」や「教育」、あるいはその問題圏の中にある「遊び」、「学習」、「発達」、「生活」などの概念語はいずれも、ドイツの言語学者であるウヴェ・ペルクゼン（2007）のいう「プラスチック・ワード」に該当する。ペルクゼンによれば、プラスチック・ワードは、その語彙にある種の方向

性や規範性が埋め込まれているという意味で、強い命令性を持つという。言い換えれば、「保育」、「教育」、「遊び」、「学習」、「発達」、「生活」、いずれもそれらは本質的に「良い」と見なされており、その「本来性」からの逸脱を批判する際に、これらの語彙が引用される傾向がある。ただ、これらのプラスチック・ワードはいずれも、意味の方向が説明されているだけで、内容が説明されていない。言い換えれば、語義が極めて曖昧である。プラスチック・ワードは、その語義の曖昧さのゆえに、多様な意味を許容し、多くの論者に共有・使用されうる融通性（使い勝手の良さ）を獲得してしまう<sup>(14)</sup>。

このことは、その語彙の使用者や使用の文脈によって、そこに込められる意味がずれる可能性をはらんでいることを示しており、使用者が実際に論じたい内容と、相手が理解している内容との間に齟齬が生じる危険性があることを示している。つまり、プラスチック・ワードは、学問の成立のためには資するところが少ない。このようなプラスチック・ワードを多用せざるをえないところに、「保育学」の貧困を見出すことができるのではなかろうか。

## 註

- (1): 教育学における言説分析というアプローチは、1990年代の教育社会学を中心に広田(1996)や今津・榎田編(1997)、今津・榎田編(2010)などの成果としてまとめられている。
- (2): ソーシャル・ペダゴジー (social pedagogy) とは、幼児期を生涯学習の基盤として位置づけ、ケア・養育・教育を包括的に扱うドイツや北欧諸国で主流とされている幼児教育・保育のアプローチを示す。
- (3): 「子ども」は、「子供」(28回)と「こども」(1回)の用例と合わせて集計している。
- (4): 柴崎テキストの該当箇所は、次の通りとした。「はじめに「保育課程・教育課程総論」を学ぶ人のために」(i - ii頁)、「第1章 保育の基本と計画」(5-22頁)、「第5章 小学校における計画との関係」(81-96頁)、「第6章 保育における計画の変遷」(97-112頁)。
- (5): 大豆生田テキストの該当箇所は、次の通りとした。「第1章 ワークで学ぶ 保育の第一歩」(15-54頁)、「第3章 遊びや生活を通して学ぶということ」(55-72頁)、「第4章 保育所保育指針と幼稚園教育要領における保育内容の捉え方」(73-90頁)、「第5章 事例で学ぶ「領域と保育内容」—子どもの育ちは総合的で創造的である」(92-129頁)。
- (6): 岩崎テキストの該当箇所は、次の通りとした。「第1章 保育の基本について」(7-16頁)、「第2章「教育課程」・「保育課程」と指導計画」(17-30頁)、「第3章 幼稚園の理

- 解」(31-60頁)、「第4章 保育所の理解」(61-94頁)。
- (7): 石川テキストの該当箇所は、次の通りとした。「第1講 保育所保管指針に基づく保育の基本および保育内容の理解」(2-13頁)、「第2講 保育の全体構造と保育内容① 養護にかかわる内容」(14-25頁)、「第3講 保育の全体構造と保育内容② 教育にかかわる内容」(26-39頁)、「第4講 保育内容の歴史の変遷」(40-53頁)、「第12講 家庭、地域、小学校等と連携を踏まえた保育」(140-153頁)。
- (8): 全社協テキストの該当箇所は、次の通りとした。「序論 保育内容総論とは」(1-8頁)、「第1章 保育の基本と保育内容」(9-56頁)、「第4章 保育の基本をふまえた保育内容」(153-192頁)。
- (9): 共起とは、ある単語が出現している文や段落のなかに、別の異なる単語が出現していることを意味している。
- (10): Jaccard 係数の読み取り方について、樋口耕一は、「0.1 → 関連がある、0.2 → 強い関連がある、0.3 → とても強い関連がある」といったように捉えうると述べる ([http://koichi.nihon.to/cgi-bin/bbs\\_khn/khcf.cgi?no=122&mode=allread](http://koichi.nihon.to/cgi-bin/bbs_khn/khcf.cgi?no=122&mode=allread) [最終閲覧日: 2018/02/03])。
- (11): その他、「保育」という言葉と共起していた主な言葉は、「生活」(共起の回数は、132回、Jaccard 係数は、0.1409)、「環境」(116回、0.1305)、「指導」(85回、0.0852)、「発達」(72回: 0.082)、「援助」(43回、0.0541)、「保護」(36回、0.045)、「養護」(31回、0.0395)などがある。
- (12): 幼稚園では、それぞれ「幼稚園幼児指導要録」、認定こども園では、「認定こども園こども要録」が用いられている。
- (13): ただ、こういった議論における連続性は、小学校以降の学びにとって幼保はいかに有用か、という観点からの連続性である。言い換えれば、この意味での連続性は、幼保の保育目標を、小学校への順応へと回収していく文脈、幼保と小における目標の同質化を帰結しかねない。この傾向は、2017年の小学校学習指導要領改訂に伴う3法令の一斉改訂において、「三つの能力・資質」が幼保・こども園から小学校以降へと貫通的に一斉導入されたこともあり、加速していく可能性がある。ただし、そこにおいて重視されているペダゴジーは、保育において重視されてきたペダゴジー、すなわちアクティブラーニングであり、従前の能力主義的な立場からの幼児教育再編論といった文脈からは距離があることには注意しなければならない。
- (14): 同様の指摘として、保育学研究者の浜口順子(2008)は、保育の価値に関わる重要な事柄でありながら、なんとなく用いられてしまっている語として、「育ち」や「ありのまま」、「出会い」、「受容」などを挙げている。こういったあいまいな語彙(ジャーゴン)を用いるデメリットとして、意見の違いや雰囲気の変化を忌避し、惰性的なかかわりを助長させる悪循環を生む危険性についても指摘している。

参考文献

- 磯部裕子・山内紀幸 (2007) 『ナラティブとしての保育学』 萌文書林。
- 今津孝次郎・樋田大二郎編 (1997) 『教育言説をどう読むか：教育を語ることばのしくみとはたらき』 新曜社。
- (2010) 『続・教育言説をどう読むか：教育を語ることばから教育を問いなおす』 新曜社。
- 佐伯胖 (2003) 『「学び」を問い続けて：授業改革の原点』 小学館。
- (2004) 『「わかり方」の探求』 小学館
- 酒井朗・横井紘子 (2011) 『保幼小連携の原理と実践：移行期の子どもへの支援』 ミネルヴァ書房。
- 酒井朗 (2014) 『「教育方法からみた幼児教育と小学校教育の連携の課題—発達段階論の批判的検討に基づく考察」』 『教育学研究』 第81巻4号。
- 浜口順子 (2008) 『「育ち」観からの保育者論』 風間書房。
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析：内容分析の継承と発展を目指して』 ナカニシヤ出版。
- 広田照幸 (1996) 「教育言説研究の課題と方法：歴史的アプローチを通じて」 『アカデミア 人文・社会科学編』 第63号。
- 福元真由美 (2014) 「幼小接続カリキュラムの動向と課題：教育政策における2つのアプローチ」 『教育学研究』 第81巻4号。
- ベルクゼン、ウヴェ (2007) 『プラスチック・ワード：歴史を喪失したことばの蔓延』 糟谷啓介訳、藤原書店。
- 無藤隆 (2013) 「幼児教育から小学校教育への接続とは」 『子ども学』 第1号。
- 山内紀幸 (2014) 「「子ども・子育て支援新制度」がもたらす「保育」概念の瓦解」 『教育学研究』 第81巻4号。
- 山口美和 (2015) 「幼保小連携における「接続期カリキュラム」の意義と課題」 『長野県短期大学紀要』 第70号。
- ルーマン、ニクラス (2003) 『近代の観察』 馬場康雄訳、法政大学出版社。
- Moss, Peter (2013) “The relationship between early childhood and compulsory education A properly political question”. Peter Moss (ed) *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship*. Routledge.

受付日：2018年3月10日

受理日：2018年5月7日