

●特集● コロナウイルス禍における子どもの権利保障

子どもを取り巻く国の動きから、現場の今後の取り組みにむけて

コロナウイルス禍の子どもの学びの機会が十分に補償されない現状を踏まえ、国の教育構想について保育・幼児教育に限定し論じる。戦後の教育を振り返ると、教育がうまく機能するのは、子どもを時代や歴史を担う主体＝市民として扱い、加えて時代、社会の変化の中で子ども自身の願い、気持ち、要望に応答していく場合である。文部科学省の「幼児教育スタートプラン」の成否もこうした視点を有しているか、から見えてくる。



汐見稔幸

1 戦後教育政策の概括

この稿で、国がコロナ禍およびコロナ後に、どのような保育・幼児教育上の施策を考えているかを検討してみたいのだが、ここではそれを子どもの権利の保障という視点と重ねて考察してみたい。

この視点を浮き上がらせるために、遠回りに見えるが、最初に戦後の教育政策の変遷を戦後の社会の変容とかわらせて、簡単に整理しておきたい。

実は、戦後を15年単位で区切ると、社会の動きと教育の動きの関係がよく見える。

戦後最初の15年（1945～1960頃）は、日本国憲法を得て、その精神を根付かせること、平和、民主主義、文化、産業復興等が熱く語られた時代で、復興の15年とも言えた。この間学校等での教育は、子どもたちも教員も貧しかったが、大正期から積み上げてきた

●しおみ・としゆき●

1947年生まれ、東京大学名誉教授、日本保育学会会長、全国保育士養成協議会会長、白梅学園大学名誉学長、社会保障審議会児童部会保育専門委員会委員長、一般社団法人家族・保育デザイン研究所代表理事。

生活綴り方教育など豊かな実践が実り、子どもや保護者の学校と教育への信頼と期待は高かった。実践の豊かさという点において、この頃が戦後最も生産的であったという論者もいる。平和と民主主義の担い手の育成という視点から、現在でいう子どもの権利に注目した実践が最も多かった時期でもあった。

次の15年（1960頃～1975頃）は、農業が主要な産業であった社会から、大規模な工業中心の社会にしようとする時代で、高度経済成長の時代と言われた。その間、重厚長大型産業では、世界のトップクラスにたどり着いたが、教育は次第にそうした社会に人材を効率よく送り込む機関となっていった。高偏差値を取り、銘柄の学校、有名大学に進学して大きな企業に進むことが、わかりやすいサクセスストーリーとして描かれた。受験競争が過熱し、小学校以降の教育内容は、その基礎を教え、培うという口実で難しくなり、落ちこぼれ（落ちこぼし）という言葉が生まれた時期である。その限りでは、子どもの権利という視点も次第に弱くなっていった印象が強い。

次の15年（1975頃～1990頃）はオイル

キーワード：子どもの権利（children's right）、市民（citizen）、歴史の主体（subject of history）、

幼児教育スタートプラン（start plan of early childhood education）

著者連絡先：kahoken2017@yahoo.co.jp

ショックを期に、産業構造の転換が世界的に課せられた時代で、重厚長大型産業から軽薄短小型産業への転換を企業は必死で模索した。そのために国が採用したのは規制緩和と小さな政府論に見られる新自由主義で、しかも80年代後半からは企業は土地の売買ゲームで利ぎやを稼ぐなどの金稼ぎ目当ての不正常な経済に向かってしまった。これは、バブルの崩壊という厳しいしっぺ返しで終わった。

学校や教育は、この新自由主義とは距離をとったが、社会構造全体の変化がもたらす教育目標や方法の転換には鈍感で、子どもたちに古い画一的な教育を強いた。時代の変化に敏感な中学生あたりがそれに激しく違和感を抱き、様々な問題行動、異議申し立てを繰り返した。教員たちがその原因がつかめなかったことがさらにそれらの行動の過熱に拍車をかけた。結果として暴力と管理教育が横行し、子どもたちはいじめ、不登校といった形で異議申し立て行動をさらにエスカレートさせていった。子どもの権利が最も無視された15年であった。

次の15年(1990頃～2005年)は、国全体でバブル経済という不正常な経済活動のツケを払うことになった15年だった。各国が、例えばイギリスではブレア政権、アメリカではクリントン政権など、新自由主義の行き過ぎを是正する政権に移ったのに対して、日本ではそうした政権は生まれず、逆に小泉政権に見られるように、新自由主義をさらに徹底しようとする方向に向かった。

学校の荒れの原因をそれなりに自覚した文部科学省の一部官僚たちは「新しい学力」と銘打った大きな改革を始め「生きる力」など新しい標語で教育の体質改善を図ろうとしたが、古い学力観にこだわる勢力から厳しく批判され、ゆとり教育などと揶揄されながら結局、改革は表面的なものとなって挫折した。その中で小1プロブレムなど、子どもたちか

らの異議申し立て行動は低年齢化していった。1994年には、子どもの権利条約が日本でも批准され、子どもの権利を大事にするこの事実を模索しようとする動きが現場で始まった。

そして現在に続くのがその後の15年(2005頃～2020頃)である。経済的には、アベノミクスという名で大企業に税制等を有利になるように改革がなされた。そこで生まれた利益を下＝庶民におろすという戦略であったが、実際には世界の中で国民の賃金さがり続けた唯一の国になってしまっている。現在では日本国民の賃金は隣国の韓国の平均賃金よりも下になっていて、教育予算も少ない。教育の世界でも子どもたちの希望や夢を育むという点での政策は曖昧なままである。

しかし教育や保育の現場では、ようやく子ども主体というキーワードで子どもの育ちの選択権をできるだけ子ども自身に委ねることを大事にする方向について本格的に模索をすることが始まった。

2 社会の変化の中での子どもの権利

こうしてみると、正確にはいえないまでも、教育や保育の世界で子どもの権利を大事にしようとするときには、一定の必然性があることが分かるように思う。

①50年代のように、社会の歴史的な課題の実現を教師や親が子どもと一緒にあって具体化しようとする時である。子どもをある意味で子ども扱いせず、ひとりの市民として社会の新たな担い手になることを本気で期待する時である。②もうひとつは、80年代のように学校が荒れた時にも、どうして子どもたちは荒れるのか、そしてその市民としての子どもたちが本当に求めているものは何かということ、社会や文化の深層に分け入って探り、可能な限り子どもの願いを実現することを教育の中で模索しようとする時である。言い換えると、子どもの人間としての願いを大

人が感じ取り、それに寄り添おうとする姿勢を持つとする時である。

これは教育が社会の選抜機能を背負わされ階層社会を作り出すことに加担をせざるを得なかった時、子どもの深層の願いから離れていった70年代以降、地道に一部の教師たちの中で追求されてきたことである。その成果は子どもの権利条約の精神を重視しようとする姿勢が広がってきた今世紀によく形になりつつある。

①と②は高度なレベルで統一されることが大事である。②が弱く、①も社会や歴史の課題でなく産業社会を大きくするという一部の利益に限定された時、学校はうまく機能しなくなったことは歴史から学ぶべきであろう。

3 教育・保育の改革構想の評価

さて、こうした視点を足下に置いて、現在の教育・保育の改革構想を評価するとどうなるだろうか。

実は今述べた②を、実際の教育保育の現実の中から探ることは、それほど簡単ではない。

例として1995年頃から小学校低学年の子どもたちが、授業中立ち歩く等の「問題行動」を全国のあちこちでするようになった時のことをみてみよう。こうした現状を読売新聞が「学級崩壊」と名付けたことは周知であろう。学級崩壊状態で、立ち歩き等に同調する子が多くなると、授業にならない。この現実に対して、学校関係者は、国が新しい学力観などを提言し、幼児教育において、教師（保育者）主体から子ども主体に変えよと要求してきたので、子どもが幼児期に好きなことだけをしてわがままに育つようになった、だから学校でじっとしてられないのだ、というような言い方でこの状況を説明することが多かった。

しかし本当にそうだろうか。私は、当時日本教育学会の常任理事をしていたが、学会の中に学級崩壊の原因と対策を考える委員会が

たちあがって、その責任者になった。この委員会で教師たちなどに聞き取り調査等を行ったのであるが、そこで、ある小学校教師が「中心になって騒ぐ子は、家で親に指示をされてばかりで、自分の思いや考えを聞いてもらっていない子たちだ」ということを報告してくれた。つまり、家で自由に自己の感情を表現できないで抑圧されている子が、学校でそのストレスを発散しているというのである。この報告は、私たちにとって保育や教育の質を考えるヒントになった。根本的に異なる視点で問題を指摘してくれたからである。

子どもが自分らしく育つには、幼いころから、自由に感情を表現して受け止めてもらわねばならない。しかしバブル崩壊後の不安な社会で、逆に家庭で厳しくしつけられ、ルールを敷かれた子、あるいは親の不安に付き合わされて、自由に自己の感情を表現できなくなっている子らはそれができないでいる。きつくいうと、子どもは自由に意見を言う権利を家庭で奪われている、と言うのである。そういう子が、ある程度自由にものを言える学校に来て、その鬱憤をはらしてしまう、それが学級崩壊の背景ではないか、ということである。

私は、それに付け加えて、80年代から進んだ都市化の進展で、子どもは道路で遊べなくなった。自由な遊びの中でしたいことを自分で選び自分で実践し、自分で責任をとるという主体的な行動がほとんど生活の中でできなくなっていたことも大きく関係していると考えた。そのために、学校等の場所で子どもたちは、自分たちで分からないことや知らないことを調べたり発表したりという主体性への欲求がとて強くなっているのに、相変わらず教師の言うことをじっと聞いていなさいという受動的な姿勢を要求されることに絶望し、ゆがんだ形でその感情を形にしているのである。それが学級崩壊といわれていること

の本当の背景ではないか、と思ったのである¹⁾。

現在子どもたちの現実の生活は、ゲーム等にかかなりのエネルギーを費やす方向に向かっているが、児童公園が典型的にそうであるように、ゲームや児童公園は、遊びの内容や方法を大人がつくり、子どもはその世界に入り込み、その枠内で遊んでいるだけである。子どもは、大きく見ると、遊んでいるのだけれど、大人の手のひらで遊んでいるのである。

子どもが求めていることは、この世に生まれて、どう自分の人生を具体的に生きるか、自分のいのちの物語を実際にどうつくるのか、その筋書きづくりも、演出も、実際に演じることも自分でしたいということである。現在の社会は、目に見えない大きなレールを歩めというような圧力が子どもの周辺を取り巻いている。そのレールに乗ることを競わされているような感覚を子どもたちは持っている。子どもたちは、逆に、深い意味で自分が歴史の中の主人公になること、歴史の主体になることを求め始めているのである。スウェーデンのグレタさんのような言動は、その典型例に他ならない。そろそろ子どもも若者も、自分の人生は自分で創らせてほしい、学校で受け身で学び、暗記量を競わされるような教育をやめてほしいと感じ出したのである。学級崩壊は、その稚拙な表現に他ならなかった。

少し長くなったが、子どもたちの一見ネガティブに見える行動の後ろに、どのような人間的な願いがかくれているのか、それをあぶり出していくことこそが、教育者、保育者の仕事であると思うのであるが、それはそう簡単なことではない。大事なことは、子どもが歴史を生きる権利主体＝市民として見るということであろう。

4 「幼保小の架け橋プログラム」を開発・推進の背景

さて、本稿の目標は、最近の教育や保育特

に保育や幼児教育をめぐる国の動きを子どもの権利という視点から評価することであった。ここでは2021年5月に文部科学省が2022年度から新たな教育プログラムのモデル事業をスタートし、その後、全国普及を図るという方針をもっていることを明らかにした問題²⁾を見ておきたい。

萩生田文部科学大臣（当時）が記者会見等で訴えたことをまとめると以下のようなものである。まず、前提として、世界的に教育の開始年齢が早期化している、わが国もそれを追いたい、しかし今のままでそれを進めると幼稚園や保育園での現在の保育・教育の内容や実際がバラバラなのでうまく進められない。こうした現状認識を前大臣はまず示した。そこで、この現実にてこ入れをし、ことばの力、情報を活用する力、探究心という生活・学習基盤を全ての5歳児に保障する「幼保小の架け橋プログラム」を開発・推進したい、という方策をもっているということである。これが方策の最も中心のようである。ここで萩生田前大臣は、幼児教育の方策として「情報を活用する力」ということに言及したわけであったが、おそらく幼児教育で情報を活用する力を、と述べたのは今回が初めてであると思われる。彼は会見で、「令和の時代、これから全く今までと違うのは、小学校1年生からパソコンやタブレットが配られる学校が始まっちゃったわけですから、それに合わせてですね、幼児教育段階でもそういった準備ができることはこれから必要だと思います」と発言をした。これは同年7月20日中央教育審議会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」での「幼児教育段階でもデジタル化を推進し、家庭との連携の充実や教員研修の改善等の観点から、ICT環境の整備と効果的な活用を促進する。また、乳児期・幼児期と小学校との連続性を意識した国・自治体における幼児教育推進体制（幼児教育セン

ター38を含む)の充実・強化やスタートカリキュラムの充実を促進する」という形で明文化されることにつながっているからである。

つまり、小学校1年生からタブレットを使った授業をする時代なのだから、幼児にも情報活用の力のある程度育てておかないと、いきなり小学校でタブレットを使いこなせないだろう、ということのようである。なお大臣は、これだけでなく、あわせて「子育て支援の充実と幼児教育推進体制の強化」「保育人材の確保及び資質能力向上」などをはかりたい、とも述べている。

そのねらいについては、これだけでははっきりしないところがあるので、記者会見での発言をもう少し引用しておこう。

「大切なことは、未来を担う子供たちを社会全体で支えていくことであり、全ての子どもに対して幼児教育段階において生活や学習の基盤となる力を育み、しっかりと小学校以上の教育につなげていくことができるようにプランの具体化を進めていきたいと思っています。」「こども庁の議論がなされていることについては、子供の政策に光を当てるという観点では歓迎をしたいと思います。一方で、こども庁に関する議論の如何に関わらず、子供の発達や成長を一貫して支援する観点からの幼児教育の充実は、文科省としてしっかり取り組むべき課題と受け止めており、そのための充実策として、今回の『幼児教育スタートプラン』を発表させていただいたところです。」「どういうところにいてもですね、5歳の1年間は、小学校に上がる前段階として、同じ学びをしていただくことがこれからの義務教育に必要じゃないかと思っています。」

最後の引用では「5歳の1年間……同じ学びをしていただくこと」と発言しているが、これがどういう意味であるかが、論点となるだろう。まず幼稚園、保育園(所)、認定こども園の5歳児が「同じ学び」をするとはどう

いうことか、ということと、もう一つ「5歳の1年間」「同じ学びをしていただく」ことが「これからの義務教育に必要じゃないか」(傍点引用者)と発言しているのはどういう意味か、である。読みようによっては5歳児の1年間は、これからは義務教育と考える、と取ることができる発言である。

この最後の発言部分については、少し敷衍して説明しておきたい。実はかなり以前になるが、1971年の中教審答申、これは重要な答申で、その後シロク答申と略称されているが、ここで「4、5歳児から小学校の低学年の児童までを同じ教育機関で一貫した教育を行うことによって、幼年期の教育効果を高める」ということが提案されたことがあった。つまり、小学校を4歳ないし5歳から始めたいという趣旨の提案であった。その背景には、高度経済成長政策が本格的に展開されていて、今後の日本の産業発展のためには、資源のない国ゆえ人材の開発こそが鍵になるという判断があった。人材の養成を他国より早く始めたい、という思惑が強くなっていたということである。ソニーの井深大氏が「幼児開発協会」を創設し、『幼稚園では遅すぎる』という当時のベストセラーを発刊したのもこの頃である。0歳からの能力開発が本格的に謳われ出したのである。

この4、5歳児からの小学校構想はそうとう物議を醸したが、その後のオイルショックと産業構造の急速な転換という事態の前に、具体化は、計られなかった。

しかしそのあと、同世代の半分以上が大学に進学する高等教育のユニバーサル化時代を迎えていくわが国で、大衆化した大学教育の高度化の中で、初等教育の早期開始化はその後も国の潜在的なテーマとなっていく。

ヨーロッパ諸国は、21世紀のための準備を多角度から始め、1990年代末に保育・幼児教育に自国の教育施策の重点を置くという

幼児教育重視策に移りはじめ、3歳からの無償化や自国の保育幼児教育予算を自国のGDP比1%以上にするなどを具体化し始めた。しかし同じ時期に、日本はバブル経済崩壊の際のつけをどう払うかということに奔走し、21世紀の中長期の戦略を立てる面で大きな遅れを取っていた。日本がこの流れを追い始めたのは21世紀に入ってからであった。2003年に中央教育審議会は、ようやく初等中等教育分科会内に幼児教育部会を新設し、初めて幼児教育部会を開いた。その時の検討事項の一つが「学校教育の始まりとしての幼児教育の在り方について」であった。座長の学校法人渋谷教育学園理事長田村哲夫によれば、その検討内容の核心は、5歳児小学校入学の是非についてということであった。この部会の答申は2005年に出て、3歳児からの無償化等はすぐには難しいとしながらも、6点の重点施策を提案し、わが国も徐々に幼児教育に教育施策の重点を移すことを始めた。

実は、ヨーロッパ諸国の多くは、今世紀に入って幼児教育重視策に移り、その一環として3あるいは4歳からの義務教育制度への移行を検討しつつある。教育開始期の早期化は世界的な時代の流れと言ってよい。

少し長い説明になったが、このようにみれば、先の萩生田氏には、日本も義務教育を5歳から始めたいという問題意識が背後にあって、ああした発言をしたのではないかと思われてもしかたあるまい。

5 幼児教育スタートプランの課題

子ども庁をめぐる議論も今後活発になってくると思うが、その背後に、こうした義務教育開始期の早期化という動機が隠れていることは押さえておきたいことである。

教育開始期の早期化は時代の流れであるに

しても、それを実際にどう行うかは、これから大いなる議論が必要であろう。幼児教育関係者は、子どもの主体性を重視する以上「同じ学び」が同一カリキュラムになることには警戒的である。子どもが何にどう興味を持つか、どう学ぶかはみな異なって当然と考えるからである。またこの稿のはじめでみたように、教育・保育をめぐる議論は、社会の変化にどう対応するかということだけではダメで、そうして変化の中で生きている子ども自身の感じ方、そこで生まれる子ども自身の願いや要望等をできるだけ深くつかみ、その願い、要望にできるだけ深く応答していくという姿勢がもう一方で必要である。今回の萩生田前文科大臣の説明等を聞く限り、そうした子ども自身の声をしっかり聞き分析して、それに応えていく中に社会文化の変化への対応という視点を絡めていくという視点はあまりみられない。この点は、中央教育審議会答申の中につくられた『幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会』の議論に待ちたいところであるが、子どもがどのような学びを求めているかということ仮説的にでも明らかにし、一人一人の学びの履歴＝経験を重視するカリキュラムに沿った教育を構想することが大事であろう。その経験的な学びの質やレベルを評価する技法を編みだし、その質、レベルが可能な限り「同じ」になるということは実践的にはどういうことかを今後明らかにすることが、子どもの権利、子どもの個性のそれぞれを大事にする架け橋原理になっていくだろう。

参考文献

- 1) 汐見稔幸：『本当は怖い小学一年生』（ポプラ新書、2013）
- 2) 文部科学省：萩生田光一文部科学大臣記者会見録（令和3年5月25日）
https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00163.html