

幼児教育における近代性と「子どもらしさ」

—リテラシー（読み書き）と評価をめぐる試論—

石 黒 万里子

1. はじめに

本稿は、幼児教育において、近代性がどのように「子どもらしさ」として具現化しているのか、そして「子どもらしさ」の尊重がどのような（意図せざる）結果を導いたのかを、平成元年版と2017年版（最新版）の幼稚園教育要領をめぐるリテラシー（読み書き）と評価に関する議論を手がかりに、検討するものである。そうした作業を通して、幼児教育の中に、子どもらしさについての画一的な本質主義を脱却し、子どもの多様性・複数性⁽¹⁾を回復できる可能性を探してみたい。

「家庭」の外で、意図的に構成された教育的環境の下で集団生活を送るという、今日的な意味での幼児教育⁽²⁾は、近代社会の産物でありまた近代化を促した装置でもある。近代とは、合理的に行為する自立的人間像を想定するが、こうした人間観は、大人をゴールとした成長を自発的に志向し、かつ大人にとって了解可能な子どもという、本質主義的子ども観を生成し、「子どもらしさ」の尊重という近代的な価値観を形成した。

そうした「子どもらしさ」や「子ども観」の内実が、実際にはきわめて多様であることは、日本子ども社会学会編『子ども社会研究』第22号から24号の特集が示すように、様々な場面で指摘されている。時代や地域、社会階層による違い、あるいは文化およびメディアの影響の度合い、さらには「子どもらしさ」の判断主体の別（大人なのか、保育者なのか保護者なのか、あるいは子ども自身なのか）など、様々な観点から子どもらしさの相対化の作業が進められ、そ

れらは子どもカテゴリーの社会的構築性を指摘し、本質主義的子ども観を脱構築している。「子どもらしい」と「子どもらしくない」との間の線引きは、文化的で恣意的なものであるという認識は、今や子ども研究においては共有されつつあるといってよい。あるいは子どもを、文化／自然といった二元論で把握するのではなく、ネットワークの結節点として描き出す視点も提示されている(Prout 訳書、2017)。

幼児教育の分野でも、「子どもにふさわしい」とされる環境や活動についてのとらえ方は、時代や地域、あるいは語り手によって大いに異なる。日本の幼児教育の場を見慣れた上で海外に目を向けると、その環境の違いに驚かされることがある。一括りにはまとめられないことはいうまでもないが、それでも日本の多くの幼児教育の場では、学校の教室を前提とした四角い部屋が、淡いピンクや水色、黄色を基調とし、熊や犬などの動物が大幅にデフォルメされたキャラクターであふれ、それこそが子どもらしさの象徴であると考えられているのに対し、海外では、鮮やかな原色で彩られた四角くない部屋で、異年齢の子どもたちが一緒に活動するという環境が、初等学校以上と異なる幼児教育らしさを示している場合がある。幼児教育の国際比較研究も蓄積され、例えば子どもの身体のとらえ方についての文化的な違いが指摘されている(Burk et al. 訳書、2017 など)。幼児教育は「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行う」(幼稚園教育要領第1章総則第1幼稚園教育の基本³⁾)ことをその原理としているが、環境構成とは、まさにその社会における子どもらしさの生成に関わる作業なのである。

とはいえ実際のところ、本質主義的な子ども観に立脚した「子どもらしさ」の追求に、もっとも力を入れてきた分野が幼児教育であろう。日本の幼児教育思想においては、「子供が真に^レながらで生きて動いて^レいるところの生活をそのままにしておいて、それへ幼稚園を順応させていくことは、なかなか容易ではないかもしれない。しかしそれがほんとうではありますまいか」(倉橋1976、p.23)ということばに象徴されるように、子どもの子どもらしいありのままの生活を尊重することに価値を置いてきた。「幼稚園は、幼児期に^レふさわしい生活を実現することを通して、その^レ発達を可能にする場」(傍点引用者)(文部科学省2013a、p.3)であり、そこでは子どもは、それぞれの発達のために

意味のある活動を積み重ねる存在として描き出されている。

幼児教育の場では、「かつて」の子どもの姿が「本来の」姿であり、それと異なる現代の子どもの姿には大きな課題が見られるという、本質主義的子ども観に基づいた補償教育の発想が、実践を裏づける根拠としてしばしば示される。あるいは、「あの人（あなた）は、子ども（という存在の本質）をわかっていない」ということばは、不適切と判断される教育実践に対する定番の非難である。子どもの行為にはすべて「意味」があり、大人にとって了解可能なはずであるという子ども観を前提に、幼児教育では、子どもらしい子どもの探求と構築が行われ、子どもらしさの内実はともかく、「子どもらしくないこと」はもっとも容認できないこととして退けられがちである。

本質主義的子ども観は、「子ども」カテゴリー一般に留まらない。幼児教育において、子ども一般とは異なる「一人ひとりに応じた」「個性に基づいた」理解がきわめて重要とされているが、その際でも、「本当の〇〇ちゃん」をめぐる、その子どもに関するあらゆるエピソードを収集し、それらを一貫した意味づけに基づいて整合性のある解釈・解説をすることが、保育者の専門性の一角に位置づけられている。ドンズロ (Donzelot 訳書、1991) は、医療や裁判などからなる保護複合体が、家族と子どものあり様を規定していく過程を指摘したが、幼児教育は、子どもの生活環境の構成を通して、あるいは保護者を直接指導しながら、「本来の子どもなるもの」の再生産に貢献してきた。

本稿は以上の観点から、幼児教育の場で近代性がどのように具現化されているのか、そのことと「子どもらしさ」はどのように関わるのかについて、平成元年版と2017年版の幼稚園教育要領をめぐる議論を材料に、リテラシー（文字の読み書き）の伝達と評価の2点を分析視角として考えてみたい。「子どもらしさ」をテーマとする本特集にあまりふさわしくないとされる両場面を採用する理由は、これらが、幼児教育における子どもらしさをめぐる葛藤を端的に示す、恰好の焦点だからである。そもそも幼児教育は、様々な階層的・文化的・思想的葛藤の場であるが（石黒 2019）、その葛藤が端的に見出せるのが、リテラシーと評価をめぐる議論である。

リテラシーの伝達をめぐる、幼児教育は実質的に分化している。幼稚園教育要領では、1956（昭和31）年の発刊以来、文字の読み書きが「できる」こ

とは求められたことはない。要領は常に、子どもが文字に対して「興味・関心をもつ」ことをねらいとし、文字の修得については小学校入学後の課題と位置づけてきた。しかし一方で、実際のところ私立幼稚園の半数以上（52.3%）が、通常の保育時間内に一斉活動としてひらがなを書く練習を行っている（ベネッセ教育総合研究所 2013）。同調査時点で、日本の幼稚園の設置者は私立が 62.7%、全幼稚園児の 82.0% が私立に通っており（平成 24 年度学校基本調査）、これを考慮すれば、実質的には過半数の子どもが就学前に文字を書くことを組織的系統的に伝達されている⁽⁴⁾。リテラシーの伝達は、幼児教育における望ましい経験の理念と実践との乖離が、明確に見出せるところなのである。

ドリル教材を用いて読み書きの修得に力を入れる幼稚園がある一方で、幼児が難解な漢字の読み書きを得意気に披露することに、戸惑いや嫌悪すら示す保育者に出会うことがある。そうした行為は、「書き順や形を間違えて覚えてしまうかもしれないから」、「文字よりも、まずはお友だちや先生と関わることを楽しんでほしいから」などの理由で敬遠される。幼稚園教育要領という公的指針に立脚して「子どもらしさ」を尊重しようとすれば、文字の読み書きができることは「子ども期に必要なではないこと」であり、そうした行為は「子どもらしくない」と判断されることがある。

こうした立場は、幼児教育において普遍的なわけではない。例えば英米圏の幼児教育では、基礎的な読み書きを身につけて初等学校への進学準備をすることが、幼児教育の重大な使命として位置づけられている。

またリテラシーは、政策レベルでの幼児教育の振興についての議論と大いに関わる。現代の世界的な幼児教育政策の重点化の背景として、ノーベル経済学賞を受賞したヘックマン（Heckman, J.J.）に代表される、人的資本論の見地からの幼児教育の推進がある。その議論におけるキーワードに、認知的能力と非認知的能力（社会情動的スキル）がある。認知的能力とは、文字の読み書きに代表されるシンボルの操作能力であり、非認知的能力とは、日本の幼児教育でいうところの「心情・意欲・態度」や「興味・関心」とほぼ同義とされる。この議論の中で幼児期とは、非認知的能力を養う時期であり、幼児期の充実が、後の初等学校以上の認知的能力の育成の基盤となるとされている。こうした見解は国際的な合意を獲得し、日本の幼稚園教育要領にも採り入れられ、幼児教

育振興政策の根拠となっている。

2017年の改訂においては、小学校以上の教育課程との一貫性を確保するために、幼稚園教育において育みたい「資質・能力」の語が登場したのが大きな特徴であった。とはいえ、リテラシーに関する到達目標が示されるようになったわけではない。保育者や友人との関わり、あるいは歌や手遊び、または絵本や紙芝居に触れるなど、子どもが環境と関わる中で、文字等に興味や関心をもてるようにするという、方向目標が示されているだけである。しかしそこには、これまでと大きな違いも見いだせる。すなわち、心情や意欲面での発達は、それ自体が子ども期の生活の充実のために必要である以上に、今次の改訂ではそれらは、将来のリテラシーの獲得のための準備として重視される傾向が強まっている。すなわち2017年の幼稚園教育要領改訂は、幼児教育から大学教育までの一貫した、いわゆる後期近代型学力獲得のための包括的な教育改革の一部なのである。

リテラシーの伝達は、近代教育の意義について考える上で欠かせない要素である。近代教育とは、全ての人にリテラシーへのアクセスを開放し、知の蓄積への接近を可能にすることで、社会の平等化・民主化を図ろうとするものであったと考えれば、リテラシーの伝達に重きを置く教育方法は、まさに近代社会の価値観を実現するものである。読み書き実践は、すべての子どもが等しく学習権をもち、また教育可能で、環境次第でいかようにも育ち、将来に向けて準備する存在であるという、近代的な子ども観の一端の表れなのである。

以上の問題関心を検証するひとつの契機が、評価である。今次の改訂では、「資質・能力」の登場とともに、「評価」に関する記述が厚くなったことが特徴である。幼児期の特性に配慮し、あえて「評価」といわずに「子ども理解」の語を用いてきた幼児教育の公的指針において、小学校以上の教育評価との一貫性を確保すべく、カリキュラム・マネジメントやPDCAサイクルを見据えた「評価」の語が大きくとりあげられることになったことの含意は極めて重要である。評価のための基準となる目標や方法の類型に関する議論には、「子ども」をどのように捉えるのかという様々な立場からの見解が見てとれる。

なお本稿は、幼児教育におけるリテラシーの伝達を、奨励するものでも、抑制するものでもない。リテラシーについての議論を通して、幼児教育における

近代性、「子どもらしさ」、そして日本の幼児教育の特徴について検討しようとするものであることを、予めおことわりしておきたい。

2. 幼児教育の近代性

幼児教育実践を方向づける近代性として、(1) 子ども期それ自体の尊重、(2) 大人になるための準備期としての位置づけ、(3) 意味づけへの希求の3点を指摘したい。

2-1. 幼児教育の2つの潮流

OECD による報告書『Starting Strong II (邦題：OECD 保育白書)』(OECD 訳書、2011) は、世界の幼児教育の潮流を、生活基盤型と就学準備型に大別している。こうした分類は、子ども期への意味づけが、主に二方向に分かれていることによる。

子ども期に対する二重の意味づけは、日本においてもみられるものである。大正時代の新中産階級の台頭に際しては、子どもが無邪気で汚れない存在であることを重視する「童心主義」と、高い学歴をつけることを期待する「学歴主義」が、教育方針として併せ持たれていたという(沢山 1990)。また子どもは、「今を楽しむために今を生きる」世界と、「未来のために今を生きる」世界の二つの世界に生きているとの指摘もある(加藤 2016)。子ども期自体に価値を見出し、その生活の充実を目指す子ども観と、子ども期を大人になるための準備期とみなす子ども観は、近代幼児教育を支える相補的な根本原理であるが、とりわけ前者は、「子どもらしさ」を、大人とは異なる子どもの特徴として具体的に描き出している。

2-2. 発達主義

大人とは異なる子どもらしさに配慮した教育実践を具体的に方向づけているのが、いわゆる発達主義である。ヴィゴツキーによる「発達の最近接領域」(大人が援助(足場かけ)すれば可能となる子どもの能力の領域)を重視する考え方は、幼児教育の基本原理のひとつとして広く浸透している(OECD 訳書、

2011)。

実際のところ、発達主義は、日本の幼児教育実践を貫く行動戦略となっている。キング (King 訳書、1984) やバーンステイン (Bernstein 訳書、1985) の知見を踏まえて実施された調査では、親や教師は、子ども自身に考えさせるような個人本位の教育方法を望ましいとしながらも、そうした方法では判断や評価の基準が曖昧になってしまうという、児童中心主義イデオロギーがもつジレンマゆえに、実際には子どもに対して、発達を根拠とした明示的な統制を行うことが指摘されている (柴野 1989)。

また幼児教育実践の適切さを判断する基準は、発達における「意味」である。幼稚園教育要領およびその解説には、「意味のある環境」「意味のある体験」といった表現がしばしば登場する。幼稚園は、「幼児期にふさわしい生活を実現することを通して、その発達を可能にする場」(文部科学省 2013a,p.3) であり、「その幼児が今、興味や関心をもち、行おうとしている活動の中で表現しようとしていることが、その幼児の発達にとっては意味がある」(文部科学省 2018,p.33) とされる。すなわち「意味のある環境」とは、「発達に必要な体験が得られる適切な環境」であり、幼児教育における教師の役割は、経験の意味を理解することとされている (文部科学省 2018、p.36)。

また子どもの個性の尊重を担保するのも「意味」である。「一見すると同じような活動をしているようでも、一人一人の幼児の発達にとってもつ意味は違っている」(傍点引用者) (文部科学省 2013a、p.7) というように、意味とは、それぞれの子どもによって異なるものとして想定されている。

2-3. 意味づけへの欲求

「近代」の生成には、「意味づけること」への病的欲求が関与したと指摘したのは、シェイクスピアの『マクベス』を論じた柄谷 (1975) であった。実際のところ幼児教育実践には、前述のように「意味」および「意味づけ」があふれている。

その意味とは、発達主義に基づいた意味であると同時に、子どもの「心情」として描き出される。日本の幼児教育の特徴として著しいのが、心情主義 (態度主義) である (汐見 2010)。「楽しい」「嬉しい」「寂しい」「残念な気持ち」といっ

た感情の連なりが、子どもの行為を把握する枠組みとなり、子ども理解を方向づけている。

発達については、例えばログフ (Rogoff 訳書、2006) が、子どもが当該社会の文化的実践への参加の度合いを高めていく、その事実こそを発達と捉える見方を示しているが、日本の場合は、他者との関わりにおける配慮や自己制御といった感情面が、発達の内実としてとらえられる傾向がある。

なお師岡 (2016,p.56) は、日本の幼児教育を牽引し「子どもらしさ」を追求してきた先人たちが、「童心主義」「学歴主義」「厳格主義」(広田 1999) とは異なる見地から、「個性ある子どもをありのままに尊重し、育成することを目標としてきた」と指摘する。「ありのままを尊重する」という姿勢は、一定の基準に基づいて評価を行わないという点で画一的な子ども像から距離をとると同時に、特定の観点にこだわらないことで意味づけの普遍化を可能にし、むしろ子どもの全存在を評価対象とすることにもつながるという点で、両義的である。

以上が本稿の近代性と子どもらしさについての問題関心である。第 3 節、第 4 節ではこれらに基づき、リテラシーと評価をめぐる具体的な議論について確認したい。

3. 幼児教育における読み書きに対する諸見解

3-1. 到達目標から方向目標へ—平成元年幼稚園教育要領の特徴

幼児期に読み書きができたかどうかは、小学校入学後の国語の学力とは対応せず、先取り学習をしたことが、小学校入学後の学業成績において有利に働くとはいえないことが指摘されている(内田 1999)。こうした見解は、いわゆる「早期教育」を求める保護者の期待をよそに、幼児教育の公的指針の基盤となっている。

そもそも日本の幼児教育においては、人は生得的な能力を発達の時期に応じて自然に発揮するようになる则认为、いわゆる成熟主義の考え方が重視されることが多く、子どもの発達段階にそぐわない過度の働きかけや教え込みは、不適切なこととして避けられる傾向にあった(中澤 2016, pp.11-12)。経験の「適

時性」(文部科学省 2018、p.13)を考慮することは、幼児教育の重要な原理となっている。

幼稚園教育要領は、こうした成熟主義的知見を採り入れながら展開したが、とりわけその考え方を色濃く反映して改訂されたのが、1989(平成元)年の幼稚園教育要領であった。平成元年の改訂は、「心情・意欲・態度」、および「環境」を重視し、また、ねらいや内容の記述を到達目標から方向目標へと転換したことが大きな特徴であった。

平成元年以前の幼稚園教育要領を確認すれば、具体的な到達(達成)目標が多く示されていたことがわかる。1956(昭和31)年版には「望ましい経験」として、例えば言語の領域で、

4. 数量や形、位置や速度などの概要を表す簡単な日常用語を使う。○グループの友だちの人数を数える。○ひとつ・ふたつと、一番目・二番目を使い分ける。○日常経験する事物について、数・長さ・広さ・高さ・重さ・形などを表す簡単な日常用語を使って話す。(いくつ・なんにん・なんびき・ながい・みじかい・ひろい・せまい・たかい・ひくい・おもい・かるい・まるい・しかくなど) ○遠近・方向・位置・速度などを表わす簡単な日常用語を使って話す。(とおい・ちかい・むこうへ・こちらへ・うえに・したに・まんなかに・まえに・あとに・はやい・おそいなど)

といった項目が示されている。これに続く1964(昭和39)年版も、「文字については、幼児の年齢や発達の程度に応じて、日常の生活経験のなかでしぜんにわかる程度にすることが望ましいこと」との留意事項を示しながらも、「日常生活に必要なことばが正しく使えるようになる」(傍点引用者)ことを保育内容とし、言葉に関して「できる」ようになるべき行為が、具体的に明示されている。

平成元年の改訂は、こうした記述の特徴を大幅に変更するものであった。ここで、1989年の要領改訂にいたるまでの経緯を確認したい。1964年版に対しては、例えば国会で、

「現行（1964年版：引用者注）の幼稚園教育要領の中にも、例えば数量、図形などについて興味や関心、興味や関心だけでなくその中には、量の大小を比べるとか簡単な数の範囲で数えたり順番を言ったり、速い遅いなどに興味関心とか、ちょっと学校教育とのつながりがあり過ぎるのじゃないかというものまで入っているような気もする。」（1984年5月衆議院文教委員会、社会民主連合議員の発言）（国会会議録）

との指摘があるように、文字や数量の伝達に関して具体的目標が示されていることが、「問題」としてとらえられていた。

文部省は1986（昭和61）年9月に「幼稚園教育の在り方について」を示しているが、ここでは、幼稚園をめぐる状況の変化として、「近年の少子化傾向により、幼児に対する保護者の期待の過熱化と幼稚園経営の困難」が確認され、それを背景とした問題点として、「知識・技能の獲得を急ぐなど、いたずらに競争心をあおる結果を招いている傾向等もみられるようになっている」ことが指摘されている。リテラシーの伝達については、生活体験として自然な形でそれらへの興味・関心が培われるようにすべきこと、「発達の個人差の大きい幼児期に、文字や数量を機械的に暗記させたり、一斉指導を行うなどのことは、かえって文字や数量への自発的な興味・関心や思考力の芽を摘むことになる恐れがある」という。

1986（昭和61）年11月の初等教育教育課程分科審議会では、「文字については、幼児の実態として、幼児の90パーセント程度は文字の読み書きができるのに、あえて幼稚園教育要領に文字の指導をいれていない」ことが指摘され、「幼児の実態を踏まえて、幼稚園において、読み、書き、算の指導ができる余地を許容すべきではないか」という意見も出されていたが⁶⁾、最終的に1987（昭和62）年12月の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」では、文字や数量について、「これを取り上げて指導するのではなく、幼児の活動を豊かに展開することを通して、生活体験として自然な形でそれらへの興味・関心が培われることが望ましいことを一層明確に示すようにする」とまとめている。

こうして平成元年に告示された幼稚園教育要領は、知識・技能の基盤となる

「心情・意欲・態度」の育成を幼稚園教育の基本的なねらいと位置づけた。「心情・意欲・態度は、知識・技能のように到達度をはっきりしたものではなく、方向性」（大場ほか編 1989、p.76）であるという。心情・意欲・態度／知識・技能、方向目標／到達目標という、幼稚園と小学校との区別が示され、「知りたい子どもに知りたいことを教えていくのが幼稚園の指導であり、小学校の系統的な指導を皆一緒に行うことと異なるところである。文字を知りたい使いたい意欲を高めるようにしていくことが幼稚園における指導の中心となる」（文部省内教育課程研究会 1990、p.82）。この時期には「新しい学力観」が掲げられ、小学校では生活科が新設されるなど、幼稚園と小学校との連携が議論されたが、幼児教育では心情を主とし、小学校は心情を基礎とした知識理解へという系統性が敷かれたことにより、幼児教育における心情主義はより際立ったといえよう。

平成元年幼稚園教育要領の第二の特徴は、「環境」の重点化である。第1章総則「幼稚園教育の基本」で、「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることを基本とする」ことが述べられ、「環境」は幼稚園教育の基本原理と位置づけられた。環境の重視は、発達の側面を示す、領域の再編成にも見られる。1964年版に存在した領域「社会」と「自然」は姿を消し、代わって「人間関係」とともに「環境」が領域として登場する。幼稚園教育要領でいう環境とは、「幼稚園の園舎や園庭、そこにおいて幼児が出会うさまざまな動植物、遊具や素材などの物的環境だけでなく、幼児が園で出会う大人や教師、友達などの人的環境」「園の生活の流れを生み出している時間や空間、園やクラスなどの雰囲気」「園外において幼児が出会う自然や地域の生活など」（文部省内教育課程研究会 1990、p.4）を含む、きわめて多義的なものとして示されている。

3-2. 教育方法の多様性

以上のような平成元年の改訂は、それまでの幼児教育の理念や方法を大きく変化させるものであっただけに、実際の幼児教育の場では多くの混乱をもたらした（中坪 2015）。その結果この改訂は、実際のところ、幼児教育における文字との関わり方について、それぞれの園にきわめて大きな自由裁量の余地を残したといえる。

「環境」という語の多義性について、藤永（1990、p.41）は、「環境という語がおよそ無限定であり、森羅万象すべてを包み込んで」おり、「環境が無限定であるならば、どこまでが環境に含まれると規定するかは各人の裁量に任されることになる。だから、これは自由と多様性の容認でもあり、左右の両派のいずれをも等しく満足させるスローガンになる」と指摘する。実際、ドリル教材の活用や教師の積極的な指導でさえも、「環境」の名のもとに正当化されている。例えば文字を書く練習を毎日行うという園では、教育方針に「幼児にふさわしい環境」を掲げ、また特別教材を用いた知能教育に取り組む園では、「望ましい幼児の経験や活動を通し、適切な指導ができるような環境」が教育方針であるという（日本学習図書 2013）。「環境」という官制の言説は、子どもを取り巻くものや人の全てを環境と位置づけ、広義には教材や教師の言葉かけも含み込みながら再文脈化されているのである。

筆者らが実施した保育者に対する聞き取り調査でも、幼児教育における子どもと文字との多様な関わり方が示された（石黒 2015、2016）。文字学習のためのノート型教材を使った実践がある一方で、家族へのプレゼント製作を通して、お店屋さんごっこの中で、あるいは自身の制作物を見分けるためにといった、「自然な」環境で子どもが文字に関心をもつよう、文字との関わり過程に工夫がなされている場合が多かった。なお保育者たちからは、以前の方がむしろ読み書き指導を積極的に行っていたが、現在はそれほどでもないという声が聞かれ、平成元年版の改訂の趣旨が浸透していることが伺えた⁽⁶⁾。

3-3. 到達目標を掲げたリテラシーの伝達の事例

幼児教育において到達目標を掲げることを避ける日本に対し、到達目標を明確に掲げ、幼児教育の振興に取り組む国もある。OECD による類型化が示すような、大人になるための準備期としての子ども観は、社会階層間格差を政策課題ととらえ、格差の是正を幼児教育に求める英米圏で主に展開しており、ここでは、到達目標が示されることもある。

例えば英国においては、長年私的領域と考えられてきた幼児教育が、1990年代以降、国家的事業として重点化されるにともない、「就学準備」というぬらいを軸に、幼児教育政策の大転換が見られた（石黒 2017）。就学前教育のナ

シヨナルカリキュラムである『乳幼児期基礎段階 Early Years Foundation Stage (EYFS)』は、5歳児での初等学校への進学時に求められる学修目標として、リテラシーについて以下のように規定している⁽⁷⁾。

表1 EYFSの領域「リテラシー」における学修目標

読む	単純な文章を読んで理解する。規則的な単語を解読し、正確に音読するために、発音の知識を用いる。いくつかの一般的な不規則単語も読む。読みとったことについてほかの人と話すとき、理解していることを示す。
書く	発せられた音声に合う形で単語を書くために、発音の知識を使う。いくつかの一般的な不規則単語も書く。自分とほかの人が読めるような、単純な文章を書く。いくつかの単語は正確に綴られ、他の単語については発音上もっともらしい。

2017EYFS より拙訳・筆者作成

これに対し、例えば日本の幼稚園教育要領における領域「言葉」を参照すれば、以下の通りである。

ねらい

- (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
- (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
- (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。

以上のように日本の幼児教育のねらいは、「喜びを味わう」「親しむ」といった心情ベースの方向目標であるのに対し、英国は具体的な行為を到達目標として示している。一方で、実際に英国の幼児教育実践を観察すれば、遊び中心 (play-based) の活動を通して、子どもの能動性と保育者の働きかけのバランスをとりながら、リテラシーの伝達が行われていることがわかる。到達目標の設定がすなわち、子どもらしさを無視した、子どもにとって負担の大きい詰め込み教育とは、一概にはいえないのである。

日本の高度経済成長期のいわゆる早期教育ブームにおいて、親たちが求めた幼児教育の中心のひとつは読み書きであった。「方法としては幼児期の特性を生かした遊びという形をとりながら、内容としては文字や数を学ばせていく

という指導方法が幼稚園や保育所に導入されていった」（柴崎編 1997、p.186）という。汐見（2010、p.342）は、到達目標自体が問題なのではなく、そのねらいをどのような方法で実現しようとするかが問題であると指摘している。教育目標のあり方と、その実現の方法とは、区別して考えられるべきなのである。

またいわゆる「早期教育」は、大人にはおよそ不可能と思われるような詰込みも、子どもであるからこそ教育可能であると考えられていることの表れである。教育次第で子どもは変化するという、子どもの可塑性を前提とした教育実践は、子どもの特性を重視した、近代的な価値観を具現化した教育方法ともとらえられる。

3-4. 差異化戦略としての読み書き

幼児教育における読み書き実践に対する見解は、実際のところ立場によって大きく異なる。新1年生対象の保護者会で、小学校から、「小学校入学前に文字や数が分かるようにしっかりやっておかないと小学校の勉強についていけなくなる」といわれたと涙ぐんで幼稚園に相談する保護者の事例（幼稚園・保育所の運営研究会編 2002、p.5081）に見るように、実際に一部の小学校では、就学前におけるリテラシーの修得を前提とした教育が行われている。こうした状況を背景に、文字学習を導入していない幼稚園に子どもを通わせる保護者から、幼稚園に対し、小学校入学に向けた心配や文字学習の要望が示されることもある（幼稚園・保育所の運営研究会編 2002、p.401）。

なお私立幼稚園の 52.3%、私営保育所の 51.6%と、半分以上がひらがなを書くことを保育の中で行っているのに対し、国公立幼稚園では 9.2%、公営保育所では 26.4%と、私立と公立とでは取り組み方が異なっている（ベネッセ教育総合研究所 2013）。従来から私立幼稚園は、教育内容に特色を出すことが園児獲得のための方策であり、その典型のひとつが読み書きであった。東京都内の幼稚園長は、漢字や英語を教える幼稚園の動向について、私立幼稚園と公立幼稚園との競争が背景にあることに触れながら、「私立幼稚園の側での私学の独自性とは、教育内容面で自由がある」ことであり、「自由があるといって、健全な、子ども中心の保育をしていると、親は公立との区別がつかないので公立へいく」ため、私立は「何らかの特色を出さざるを得ない現状にある」と指摘

する（海・平井・宮下 1970、p.12）。

4. 幼児教育における評価の動向

4-1. 2017年改訂の新要領・新指針の特徴

2017年に改訂された最新の幼稚園教育要領は、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領と同時に発刊されたが、そこには、「幼児期の特性を踏まえ」た、「幼児期にふさわしい生活」、「発達の課題に即した指導」、「幼児の主體的な活動」「自発的な活動」（第1章総則第1 幼稚園教育の基本）といった、従来通り子どもらしさの尊重を示す文言が並んでいる。

他方で、これまでの教育要領とは明らかに異なる要素も新しく加えられている。そのひとつが、「幼稚園教育において育みたい資質・能力」である。小学校以上の学習指導要領との一貫性を確保する形で導入されたこの概念は、幼児教育においては、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」からなっている。また新たに、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10項目が加えられ、その中には、「(8)数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」もあり、「遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる」とある。また小学校以上と同じく、「言語活動の充実」に関する記述も加えられている。

さらに新たな項目として、「幼児理解に基づいた評価の実施」（第1章第4指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価）が示された。幼児理解に基づいた評価の実施に当たっては、「他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないこと」（傍点引用者）との文言が加えられ、競争を促すような負担の大きい評価となることへの警告があるが、同時に、「評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行う」べきことも明記されている。こうした文言も小学校以上の学習指導要領との一貫性の確保によるものであるが、これまでの『『できる・できない』ではなく、子どもの発達しつつある姿を認める』という子ども理解の基本に比べ、やや踏み込んだ表

現となっている。合わせて指導要録も改訂され、「評価」は現代の幼児教育改革をめぐる重要なキーワードのひとつとなっている。

4-2. 到達目標／方向目標、量的評価／質的評価

2017年の要領改訂の特徴は、他の学校段階と同様に、幼児教育においてもカリキュラム・マネジメントやPDCAサイクルが必須とされ、評価を通じた確実な「資質・能力」の獲得が目指されたことである。ここで、石黒（2019）をふまえ、幼児教育における評価をめぐる論点として、(1) 到達目標／方向目標、(2) 尺度に基づいた量的評価／記述や語りによる質的評価の2点を整理したい。

第一に、先述のように、到達目標による評価は、幼児にはふさわしくないとされがちであるが、かといって方向目標に基づいた個人評価が、子どもに対して負担を与えないとはいいきれない。現代は、田中（2016）が指摘するように、子どもがちゃんと遊んでいるかを大人がチェックする状況がある。方向目標はむしろ、子どもの全存在を評価の対象とすることにもつながりかねない。

バーンスティン(Bernstein 訳書、1985)が、幼児教育の特徴として指摘した「見えない教育方法」は、達成すべき目標や評価基準が明示されない教育方法であるが、この概念の肝は、そうした教育方法であってもそれは統制の一形態であり、むしろ「見えない」ことによって教える側の自由裁量が増し、統制の度合いは強くなる、ということである。また「あなたが思ったように描いてね」という保育者のことばを、文字通りに受け止める子どもと、明確に示されない評価基準を推測し主体的に従おうとする子どもとの間で、格差が生じやすい教育方法である。

第二に、評価の方法としては、一定の観点に基づいた評定による量的評価と、記述や語りによる質的評価がある。前者は、英米圏で実践の蓄積があり、日本でも導入されつつある。その背景には、OECDを中心とした幼児教育のグローバル化の動向がある。

近年ではOECDが、就学前の5歳児を対象とした「国際乳幼児期の学びと子どものウェルビーイング調査 The International Early Learning and Child Well-being Study」(IELS 調査)を実施、2019年に報告書刊行の予定であり、幼児教育の国際的な基準化はさらに進行しつつある⁶⁾。同調査における子どもにつ

いての評価の領域としては、「読み書き・言語スキルの芽生え (emergent literacy/language skills)」、「数的感覚の芽生え (Emergent numeracy/mathematics)」、「自己規制 (self-regulation)」、「社会情動的スキル (social and emotional skills)」の4領域が設定されており、子どもへの直接調査では、タブレットが導入されている。

一定の尺度にそって、結果を得点化していくような評価には、批判も多い。子どもの存在の多様性、生育環境の複雑性を捨象して、数値として単純化することの可否、あるいは、地域や制度によってその姿が多いに異なる幼児教育に、同一の基準を持ち込むことの是非は、検討されるべき課題である。近代的な抽象化された人間像を前提とした子ども観が、そこにはみてとれる。

こうした尺度を用いた、量的評価に対しては、エピソードや語りに基づいた、いわば質的評価がある。しかし、「心情・意欲・態度」を重視した観察記録や実践記録が、客観性を欠いた状態で、子どもの全存在を評価対象とし、反証可能性が保障されないまま一方的に展開されるのであれば、「全てを大人が了解可能な形で語りつくすことができる予測可能な子ども」という、画一的な子ども観を延命するだけかもしれない。小川 (2016) は、日本の保育記録実践が、時として、それぞれが自己のエピソード語りに集中し過ぎたり、記録の妥当性などについてのメタ認識を欠いていることを指摘している。基準を欠いた恣意的な評価の競合は、時として子ども期が、「子どもをわかる／わかっていない」という知の所有をめぐる、大人同士の差異化競争の資源として消費されてしまうことにつながるかもしれない。

そして子どもの「心情」を同定しようとする試みは、実際場面では、子どもが個人として侵されざるべき内心に大人がどこまで介入し判断すべきなのかという課題 (大桃 2016)、あるいはハイパー・メリトクラシーに通じる、人間存在の触れてはいけない部分への介入 (本田 2005) につながる可能性もある。

ヘックマンに象徴される、人的資本論を前提とした幼児教育における合理的なエビデンスベースの実践の動向（「ヘックマニゼーション」⁽⁹⁾）について、モス (Moss 2019) は、Lather(2006, p.37) による教育研究のパラダイム整理をふまえて、実証主義 (positivism) とそれに対するポスト基礎づけ主義 (postfoundationalism) という枠組みで整理している。エビデンスベースの客

観的な尺度に基づいた教育評価は、前者にあたる。ここでは、合理的で予測可能な、性別も民族的背景も捨棄された、抽象的な人間像が前提とされている。近年の人的資本論に立脚した幼児教育における評価の動向は、ネオ実証主義にあたるという。それに対し、「ポスト構造主義」や「ポストモダン」といった、「ポスト〇〇」と総称される動向の全体を示す包括的概念として、ポスト基礎づけ主義が提示されている。文脈や多様性を重視した、ドキュメンテーションなどによる評価がこれにあたる。

ここで重要なのは、モスは、こうしたパラダイムを意識することで、それぞれが把握する教育現実はいくまでひとつの観点からの見え方・語り方であり、そのことに自覚的になることができると指摘していることである (Moss 2019, p.28)。そこには、「子どもの本質に迫る」ことをねらいとするような子ども理解とは異なる方向性を見出すことができる。

5. まとめにかえて

日本の幼稚園教育要領においては、とりわけ 1989 (平成元) 年の改訂により、「子どもらしさ」としての「心情」やそれに基づいた「方向目標」が重視されてきた。そのいわば意図せざる結果として幼児教育は、2017 (平成 29) 年の改訂では、コミュニケーション能力や意欲といった後期近代型能力獲得のための包括的な教育改革に円滑に組み込まれ、準備教育としての位置づけを強めることになった。これは、小学校以上とは異なる独自性を追求してきた幼児教育にとって、皮肉でパラドキシカルな状況ともいえるだろう。

日本の幼児教育は、少なくとも公的指針においては、「子どもらしさ」が重視されてきたおかげで、道具的な知識獲得型のリテラシー教育へと回帰することは阻止された。そして幼児教育において、読み書きが到達目標として設定されていないからといって、例えば PISA のような国際的な学力試験における日本の順位は、多少の変動はあっても上位層である。たしかに、幼児教育段階においてリテラシーを到達目標化することは、その後の学力と関係していないようにも見える。あるいは、到達目標ではなく、文字に「関心を持てるようにする」という方向目標が、その後の義務教育で効果を発揮しているのかもしれない。

他方で日本の幼児教育においては、実際のところ、知育は家庭で、心情や意欲などの人格形成は幼稚園等の集団教育でという、教育伝達の分業が浸透していた（汐見 2010）。そうした家庭教育の効果が、就学後の学習における成果として表れている可能性も否めない。公的な幼児教育における「子どもらしさ」の追求は、家庭での「子どもらしくない」教育に支えられてきたのかもしれない。

就学前における文字学習が、小学校での言語能力とは関連が無いとはいえ、小学校入学時点での、クラス内での「書ける子」と「書けない子」の差は、歴然として子どもたちにも教員にも、そして保護者にも実感されるだろう。そうした違いを避ける方策として、幼児教育での一切の読み書きを禁止しようとする声も聞かれる。しかしそれは、保育所や幼稚園以外の、家庭や習い事も含めて子どもの生活が成り立っていることを考慮すれば、ますます子どもの文化的環境の格差を広げるだけなのかもしれない。かといって、例えば「せめてひらがなだけでも教える」と規定すれば、その先の漢字学習の先取り競争が起こるだけかもしれない。

家庭で漢字に触れ、保育所や幼稚園でそのことについて否定的な評価を受ける子どもが学びとるのは、どのようなことだろうか。それは、家庭と幼児教育の場では、それぞれが子どもに求める評価基準は異なる、ということだろう。それを隠れたカリキュラムとして学びとった子どもは、大人の期待に応えるために、場面によって「子どもらしさ」を使い分けることになるかもしれない。鶴田（2018）は、「発達障害のある子ども」による「子どもらしさ」の語られ方から、子どもらしさが自然的なものの発露として表明されなければならないものとしてとらえられていることを指摘しているが、それは必ずしも発達障害のある子どもに限らないのではないか。子どもは、周囲の期待する「子どもらしさ」に、場面によって戦略的に応じているのではないか⁽¹⁰⁾。「子どもらしさ」の多様性、複数性について、もっともよく知っているのは、子ども自身なのかもしれない⁽¹¹⁾。

幼児教育における、発達のためのレリバンスという評価軸は、ゆるぎないのだろうか。例えば教育課程外の長時間保育（いわゆる預かり保育）においては、子どもを「ただ預かる」のではなく、幼児教育的意義をもたせるよう留意事項が示されている（文部科学省 2018, pp.250-251 など）。それは端的にいえば、

例えばメディア視聴や電子ゲームで時間をやり過ごすことへの危惧からであろう。保護者や行政、そして社会全体に対して説明責任を果たさなければならない専門機関として、「子どもらしさ」を意図的・計画的に生成しなければならない幼児教育の場のルールを考えれば、それも当然といえる。

とはいえ、あえて、幼児教育の場のどこかで、オルタナティブな時間の過ごし方を構想することはできないのだろうか。「発達」のための意味の連なりに回収される正規の教育課程の時間に対し、大人から意味づけられることのない、猶予の時間が保障される可能性は無いのか。発達のために「意味がある」と解釈されず、かといって「意味が無い」と否定もされない時間、すなわち「子どもらしさ」という評価基準から解放され、意味づけられる客体としての立場を離れ、イレリバントな時間を確保することはできないのか⁽¹²⁾。そしてそうした時間を通して、ありのままを認めてあげる大人／ありのままで許してもらう子ども、あるいは、判断能力のある自立的な大人／解釈される未熟な子どもといった二元論から解放され、慈悲や慈愛の原理とは異なる、不完全で相互依存的な市民による市民資本主義を実現するための誓約（山田 2019）の具現化の一形態として、幼児教育を再定位できないか。そこに、幼児教育において子どもの多様性や複数性を回復する余地を夢想して、本稿をとじたい。

【注】

- (1) 本稿で用いる「複数性」の概念は、主にライール（Lahire 訳書、2003）の議論に依拠している。
- (2) 幼児教育を「幼児期の子どもに対する教育」と広義でとらえれば、家庭で保護者によって実践される幼児のための教育も幼児教育であるが、本稿が対象とするのは、保育所や幼稚園、こども園といった、義務教育前の子どもが家庭外で日常的に集団生活を行う場という意味での幼児教育である。
- (3) 幼児教育の公的指針としては、ほかに保育所保育指針および幼保連携型認定こども園教育・保育要領があるが、三者は幼児教育に関して概ね共通の内容を示している。したがって本稿では、幼児教育についての最大公約数として幼稚園教育要領を扱っている。幼稚園教育の独自性についての検討は、稿を改めたい。幼稚園教育要領は、1956（昭和31）年に初めて発刊され、1964（昭和39）年第1次改訂、1989（平成元）年第2次改訂、1998（平成10）年第3次改訂、2008（平成20）年第4次改訂、2017（平成29）年第5次改訂が行われている。これらのうち本稿では、特徴的な転換点となった1989年版と2017年版を分析対象としている。
- (4) 最新の平成30年度学校基本調査では、幼稚園の設置者の63.9%が私立、全幼稚園児の84.1%が

幼児教育における近代性と「子どもらしさ」
—リテラシー（読み書き）と評価をめぐる試論—

- 私立園に通っている。
- (5) 「62 初等教育教育課程分科審議会議事概要」より（行政文書開示により取得）。
- (6) 引用について、東京成徳大学子ども学部保育職意識研究会代表の小原由美子先生の許可を得ました。
- (7) 英国内におけるこうした就学準備的な幼児教育改革に関する議論については、石黒（2017）を参照されたい。
- (8) こうした動向に対しては、「Baby PISA」（Pence 2016）に代表される疑問が投げかけられている。
- (9) EECERA2017における、Vandenbroeck, M.によるスピーチより
(https://www.youtube.com/watch?v=MwUkm_-d8VE&list=PLtYmuiI5uKi3RKHhIGhng1z9TQb0REnVb&index=2). 2019年2月28日最終閲覧)。なおこの語について、お茶の水女子大学小玉亮子先生より示唆を得ました。
- (10) 子どもはジェンダー役割を消極的に受け止めるだけではなく、自身が積極的にジェンダーを生成し戦略的に活用することも指摘されている（藤田 2015）。
- (11) このような、結局は「子ども」の方が「知っている」という、子ども／大人の二元論的解釈で納得しようとする図式自体が、近代的孩子も観から脱却できない、残念な大人の典型的事例なのかもしれないが。
- (12) 加藤（2016）は、発達としての教育に対し、有用性の原理から離脱し無用で無意味な行為に没頭する、「生成としての教育」を構想している。

【参考文献】

- ベネッセ教育総合研究所 2013 『第2回幼児教育・保育についての基本調査報告書 [2012年]』。
- Bernstein, B. 1977 *Class, Codes and Control vol.3: Toward a Theory of Educational Transmission*, Routledge & Kegan Paul（バーンステイン、萩原元昭編訳 1985 『教育伝達の社会学』 明治図書）
- Burke, R. S. Duncan, J. 2015 *Bodies as Sites of Cultural Reflection in Early Childhood Education*, Taylor & Francis（バーク、ダンカン、七木田敦・中坪史典監訳 2017 『文化を映し出す子どもの身体』 福村出版）
- Department for Education 2017 *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*.
- Donzelot, J. 1977 *La Police des Familles*, Éditions de Minuit（ドンズロ、宇波彰訳 1991 『家族に介入する社会』 新曜社）
- 藤永保 1990 「無垢の環境主義：新・幼稚園教育要領を斬る」『現代保育』4月号, pp.38-41
- 藤田由美子 2015 『子どものジェンダー構築：幼稚園・保育園のエスノグラフィ』 ハーベスト社
- Heckman, J. J. 2013 *Giving Kids a Fair Chance*, Massachusetts Institute of Technology（ヘックマン、古草秀子訳 2015 『幼児教育の経済学』 東洋経済新報社）
- 広田照幸 1999 『日本人のしつけは衰退したか』 講談社現代新書
- 本田由紀 2005 『多元化する「能力」と日本社会 —ハイパー・メリトクラシー化のなかで』 N T T 出版
<http://kokkai.ndl.go.jp/>(国立国会図書館「国会会議録検索システム」)(2019年2月28日最終閲覧)
<http://www.nier.go.jp/guideline/>(国立教育政策研究所学習指導要領データベース)(2019年2月28日最終閲覧)
<http://www.oecd.org/education/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm>(OECDによるIELS調査についてのHP)(2019年2月28日最終閲覧)
- 石黒万里子 2015 「保育方法と保育者の専門性」『幼稚園教員と保育士の保育者意識に関する研究IV—インタビュー調査を通して—』(東京成徳大学子ども学部研究年報 vol.14), pp.32 - 41

- 石黒万里子 2016 「保育内容の多様性と保育者に固有の専門性」『幼稚園教員と保育士の保育者意識に関する研究V—インタビュー調査を通して—』（東京成徳大学子ども学部研究年報 vol.15）、pp.32-40
- 石黒万里子 2017 「英国における乳幼児期の教育とケア（ECEC）の転型論—OECD 報告書『人生の始まりこそ力強く（Starting Strong）』を手がかりに』『日英教育研究フォーラム』、21、pp.71-84
- 石黒万里子 2019 「幼児教育と社会変動」高橋均編『想像力を拓く教育社会学』東洋館
- 海卓子・平井信義・宮下俊彦 1970 「幼児の就学前教育を語る」『保育の友』昭和 45 年 4 月号、pp.12-17
- 加藤理 2016 「文化の内面化と子どもの育ち—「文化の身体化」と「生きる力」の獲得—」増山均・汐見稔幸・加藤理編 2016 『ファンタジーとアニメーション：古田足日「子どもと文化」の継承と発展』童心社
- 柄谷行人 1975 『意味という病』河出書房新社
- King, R. 1978 *All Things Bright and Beautiful? : A sociological study of infants' classrooms*, John Wiley & Sons Ltd (キング、森林・大塚忠剛訳 1984 『幼児教育の理想と現実—学級社会の"新"教育社会学』北大路書房)
- 倉橋惣三 1976 『幼稚園真諦』フレーベル館
- Lahire, B. 1998, *L' homme pluriel: Les resorts de l' action*, Amond Colin, (ライール、鈴木智之訳 2003 『複数の人間：行為のさまざまな原動力』法政大学出版局)
- Lather, P. 2006 "Paradigm Proliferation as a good thing to think with: Teaching research in education as a wild profusion", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), pp.35-57
- 文部科学省 2010 『幼稚園教育指導資料 第 3 集 幼児理解と評価 平成 22 年 7 月改訂（幼稚園教育指導資料 第 3 集）』
- 文部科学省 2013a 『指導計画の作成と保育の展開（平成 25 年 7 月改訂）（幼稚園教育指導資料第 1 集）』
- 文部科学省 2013b 『指導と評価に生かす記録—平成 25 年 7 月（幼稚園教育指導資料第 5 集）』
- 文部科学省 2018 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館
- 文部科学省・厚生労働省・内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017 『平成 29 年告示幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領（原本）』チャイルド本社
- 文部省内教育課程研究会 1990 『幼稚園教育要領の解説』ぎょうせい
- 師岡章 2016 「保育と子どもらしさ」『子ども社会研究』22、pp.5 - 17
- Moss, P. 2019 *Alternative Narratives in Early Childhood: An Introduction for Students and Practitioners*, Routledge
- 元森絵里子 2018 「子ども観の変容と未来—子どもの多様性発見の時代、子ども社会学は何を問うべきか」日本教育社会学会編、稲垣恭子・内田良責任編集『教育社会学のフロンティア 2 変容する社会と教育のゆくえ』岩波書店
- 中室牧子 2015 『「学力」の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 中坪史典 2015 「幼児教育における「子ども中心主義」の理念に潜在する問題—なぜ「りんごの木」か—」『子ども社会研究』21、pp.49-59
- 中澤潤 2016 「子どもの発達」日本保育学会編『保育学講座 3 保育のいとなみ—子ども理解と内容・方法』東京大学出版会、pp.7-24
- 日本学習図書 2013 『平成 26 年度首都圏国立・私立幼稚園入園のてびき』
- OECD 2006 *Starting Strong II , Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing (OECD、

幼児教育における近代性と「子どもらしさ」
—リテラシー（読み書き）と評価をめぐる試論—

- 星三和子ほか訳 2011『OECD 保育白書—人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較』明石書店)
- 大桃敏行 2016「公共政策の対象としての就学前の教育と保育」秋田喜代美監修『あらゆる学問は保育につながる』東京大学出版会
- 大場牧夫・高杉自子・森上史朗編 1989『幼稚園教育要領解説〈平成元年告示〉』フレーベル館
- Pence, A. 2016 “Baby PISA: Dangers that can Arise when Foundations Shift”, *Journal of Childhood Studies*, 41(3), pp.54-58
- Prout, A. 2005 *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*, Routledge (プラウト、元森絵里子訳 2017『これからの子ども社会学：生物・技術・社会のネットワークとしての「子ども」』新曜社).
- Rogoff, B. 2003 *The cultural nature of human development*, Oxford University Press (ログフ、眞千賀子訳 2006『文化的営みとしての発達—個人、世代、コミュニティ』新曜社)
- 沢山美果子 1990「教育家族の誕生」『<教育>』藤原書店、pp.108-131
- 柴野昌山 1989「幼児教育のイデオロギーと相互作用」柴野昌山編『しつけの社会学』世界思想社、pp.33-66
- 柴崎正行編 1997『戦後保育 50 年史証言と未来予測第 2 巻 保育内容と方法の研究』栄光教育文化研究所
- 汐見稔幸 2008「日本の幼児教育・保育改革のゆくえ——保育の質・専門性を問う知的教育」泉千勢・汐見稔幸・一見真理子編『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店
- 田中理絵 2016「子ども社会とは何か—ギャング・エイジの仲間集団研究—」『子ども社会研究』22、pp.5-17
- 内田伸子 1999『発達心理学—ことばの獲得と教育』岩波書店
- 幼稚園・保育所の運営研究会編 2002『幼稚園・保育所の運営トラブル解決事例集』第一法規
- 山田富秋 2019「ケアとシチズンシップの観点から『子ども』を問いなおす」『子ども社会研究』25、pp.5-23