

# 幼児教育理論の今日的課題について

古 庄 高

## Zusammenfassung

### Über die heutigen Aufgaben der Theorie der frühkindlichen Erziehung

Takashi Furusho

In den letzten zwanzig Jahren ist die Zahl der Vorschulkinder weniger geworden. Das wäre eigentlich eine gute Chance für die qualitative Verbesserung der Vorschulerziehung, aber das Gegenteil ist der Fall.

Der Wettbewerb um die Aufforderung der Kinder zum eigenen Kindergarten führte bisweilen zum Haschen nach Popularität. Infolgedessen scheint es unmöglich, die Vermittlungsprozesse der Vorschulerziehung mit einem ganzheitlichen Konzept zu verbinden. Es fehlt uns auch an einem übergeordneten Menschenbild, damit das pädagogische Handeln sich daran orientieren kann. Das ist aber nicht immer eine negative Situation, sondern das drängt uns, einen Berührungspunkt zwischen Erziehung und Realität heutiger Gesellschaft wieder zu finden. In diesem Sinne soll der Begriff "Präsentation" von K. Mollenhauer berücksichtigt werden.

Präsentation ist die unabsichtliche Übertragung der Lebensformen der Erwachsenen auf die Kinder. Im Fach Kindererziehung müssen die Bedeutung, Grundlage und Richtung der Präsentation erfaßt werden, weil das Leben der Erwachsenen wesentlich verändert ist. Damit kann die Kindergartenpädagogik zur Lösung ihrer heutigen Aufgaben den ersten Schritt tun.

西ドイツの幼児教育学は現在いわば「思考停止期間」にあると言われている<sup>1)</sup>。すなわち現在は1960年代半ばから1970年代半ばにかけての教育改革が終わりを告げ、しかし新しい教育改革の試みは未だ開始されていない休止的な時期にあたる。そして現実の切迫した問題に関しては沈黙が守られ、枝葉末節的な問題ばかりが取り上げられる状況にあるというわけである。「幼稚園はどこへ?」という言葉が専門会議のテーマに掲げられる程、幼児教育の方向性が見失われているのだ。幼児教育学を含め西ドイツの教育界全体が「思考停止期間」にあるのは、単に教育学の内的要因だけでなく、様々な政治、経済、社会的要因がからみ合っていることである。我が国では西ドイツにおける教育改革ほど強力な改革は行なわれなかったため、現在が休止の時期だという性格はもたないように思われるが、幼児教育学を基礎づけ方向づけるような理論的枠組みを有していない点については同様な状況にあるのではなからうか。

もともと幼児教育の領域における教育学的理論構築の弱さについては、以前から指摘されている。M. トーマスは弱さの原因を次のように説明する<sup>2)</sup>。すなわち幼児教育の理論構築が心理学、社会学、政治学、統計学、人口統計学など他の学問分野に由来しているか、あるいは幼児教育理論が単に教育実践のみから構成されるからであると。確かに幼児教育学は他の隣接諸科学と密接な関係にあり、「既成諸科学の交流点に成立する新しい科学的分野<sup>3)</sup>」である。そこで例えばJ. ピアジェの発達理論に基づいて幼児教育の理論や実践を裏づけていこうとする試みもあるが、ピアジェの発生的認識論自体、生物が環境へ適応していく過程にみられる同化と調節という有機体と環境との相互作用をモデルにして考えられているのである<sup>4)</sup>。幼児教育学が「既成諸科学の交流点に成立する」からには、このように他の学問分野とつながりをもつのは当然である。恐らくM. トーマスの批判は他の学問分野における特定の見方や原理をそのまま幼児教育の領域に移すこと、言い換えれば幼児教育学をもっぱら心理学や生物学や社会学などの見方に還元して、幼児教育学を単にそれらの応用にすぎないとする考え方に向けられているのであろう。

子どもが人間として成長するにあたっては生理的・身体的発達のみならず心理・精神的にも、つまり人格をもった一人の人間存在として発達するわけであるから、人間の統合的・全体的理解が必要である。だがまさしく人間の統合的・全体的理解こそ、個別諸科学の進歩によってむしろ困難になった事柄なのである<sup>5)</sup>。幼児教育学では他の諸科学の成果を、各々固有な学問的視座から得られた真理や事実として尊重しなければならないが、それを無批判・無条件に幼児教育学の原理や法則として受け入れることは、子どもを過度に単純化して理解する危険性を伴うに違いない。次にM. トーマスの挙げた第二の原因、すなわち幼児教育理論が単に教育実践のみに由来する場合の教育学的—理論的構築の貧困さについてであるが、恐らくそのような実践は単なる慣行や個人的な好み、あるいは素朴な直観的理解などに基づく実践を意味しているのであろう。それ故実践についての厳しい自己反省を欠き、また様々な角度からの理論的吟

味に対して十分に開かれていないであろう。教育実践が他の諸科学、他の教育学的立場からの問いや経験に対して開かれていなければ、ややもすればドグマ的な「閉ざされた人間像<sup>6)</sup>」を意識的あるいは無意識的に作り上げ、それを自らの教育実践の指標に据える結果になるように思われる。M. トーマスの主張は結局、幼児教育学が自らを他の学問分野（心理学、社会学、生物学、医学等）の理論によって基礎づけるのではなく、他の諸科学との連関性を自らの領域内に正しく位置づけながら独自の理論的枠組みを構成する必要性、および幼児教育の実践が教育理論に向かって開かれ、理論と実践の統合が絶えず検討されて両者の正しい関係を打ち立てる必要性とを要求しているのではないだろうか。この2つの課題は急激な社会変動のもとにある今後の幼児教育学にとって最も重要な課題であるように思われるが、それだけに多くの研究者、実践者との協力が不可欠であるに違いない。情報化社会、脱工業化社会と言われる今日、上の幼児教育の課題をどのように把え、進めていくのかについて、西ドイツの幼児教育学を参考にしながら考察してみよう。

## 2

教育にはJ. デューイが示したように「共に生活するという過程そのものが教育を行なう」ような「非制度的」側面があり<sup>7)</sup>、それによって社会は自己の存続を可能にし、子どもはその集団の知識や慣行を身につける。教育のこのような非制度的伝達の側面は必然的に保守的な性格をもつが、教育のこの保守性、現状肯定性を批判し克服しようという課題意識を強くもったのが解放的教育学である<sup>8)</sup>。確かに教育が既存のもの、慣習、知識、技術、制度など今あるものの単なる伝達である限り、また子どもがその伝達内容を受動的に、あたかもコピーのようにそっくりそのまま受けとるのであれば、教育は外から強制的に働く作用として人間を支配し、主体の自由を制限する機能でしかないということになる。そして教育の保守性を克服し、人間はいかなる強制からも自由であることが望ましいと思っても、非制度的教育を媒介にした伝達は社会が存続するためには必須の要因であり、社会の生命の更新自体のうちに認められる事実なのである。解放的教育学を代表する一人であるK. モレンハウアーは、この非制度的教育の事実性を「提示 (Präsentation)」と名付け、「私たちが子どもたちと生活する以上、私たちは——他に道はない——彼らと共に私たちの生活を送るしかない。私たちは社会的存在であるということ消し去ることはできず、生命のないもの、あるいは中立的なものとして自分を指定することもできない。これは確かに卑俗なことではあるが、いわば第一の、そして最も深刻な教育学的事実である。教育は、したがってまず第一に伝承であり、私たちにあって重要であるものの伝達である<sup>9)</sup>」と述べている。教育の伝達の側面は否定し得ない、人間社会の最も原初的な事実である。

では子どもたちは提示によって伝達される慣行や情緒的および知的性向、あるいは信仰や道徳的規範や技術から「自由」になり、「解放」されることはないのだろうか。自由や解放が提示によって子どもに学ばれ伝達されるあらゆるものと、絶対的に矛盾するのであれば、言い換えれば自由や解放があらゆる制限や拘束からの自由であるのなら、そのような絶対的自由の実現

はかえって世界の破局でしかありえない。モレンハウアーは大人が子どもと一緒に生活する過程で提示する、大人自身あるいは大人の生活形式のうち、最も基本的かつ重要なものの一つである言語の習得を取り上げて次のことを明らかにした<sup>10)</sup>。言語の獲得は決して、ある音声とある事物が「条件づけ」によって一対一に結合されるような行動主義的過程ではない。まず子どもがその中で母国語を学習する言語環境自体、すでに特定の秩序あるいは構造を示している。更に子どもが一つの語を、語と事物とを関係づける「意味のシステム」の中で正しく理解し、自分のものとしていくためには、子どもは秩序や構造や規則を認識する主体として能動的であらねばならない。ある音声がある対象を指示しているという関係が理解できるのは、子どもが前もってシンボルの機能、あるいはそれに先立つ標識の機能を身につけているからである<sup>11)</sup>。要するに語または音声と事物との関係づけは母国語という一つの言語構造体系を背景として成立しているものであり、語と事物とを一つの独立した関係として安易に抽象化してしまうことは不可能である。言語の習得はそれ故、言語を秩序づける複雑な構造体系を理解する主体の能動的、知的能力が前提となっている。

同様なことは言語習得の過程に限らない。大人の個々の動作や身ぶりとそれが遂行される場面、もしくはそれが意味する事柄との関係づけも、その関係づけが大人の生活形式を構成する種々様々な意味および価値の体系の枠組みの中で行なわれる限りにおいて理解されると思われる。例えば父親が朝、起床後に玄関へ行くのは朝刊を取りに行くのであり、コーヒーを飲み終えて新聞をたたむのは、出勤の時間が近づいたからである。各々の動作や行為はその背後に無数のコンテクストを伴っているのだ。ピアジェの言う感覚運動的シエマの獲得も、子どもがシエマを内的な意味連関の世界の中で、構造化された内的秩序の中で正しく位置づけ得たとき初めて、意味をもつのである。

E. H. エリクソンが育児行為について「たとえわれわれが細かい点で何をしようが、子どもはおとなが何によって生きているか最初に感じてしまう<sup>12)</sup>」と述べて、子どもが大人の行なう個々の行為を超えて、その本質である世界観、価値観をも直観的に見通していく力をもつことを示しているが、これも子どもが大人によって提示される慣習的行為や知的、情緒的習慣を単に受動的に受け入れ、個々バラバラの経験として蓄積するのではなく、子どもが自らの内の一つの価値体系を構成し、世界に対して能動的にかかわる主体であるからこそ可能なのだと考えられる。それ故に、しつけの特定の項目を一つだけ取り出してその是非を論じても意味がない。伝統的なしつけについても、それをあくまでも全体的な体系としてその社会との関連性において見るとき、正しく理解できるものであることをエリクソンは明らかにしたのだ<sup>13)</sup>。

更に幼児が積木、おもちゃ、人形等を使って現実を再構成する遊び、あるいはごっこ遊びにおいては、構造化する主体としての幼児の性格はより一層明確である。彼らは出来事や体験をもう一度、遊びの世界で模倣しつつ再現し、それによって「現実の支配」を学んでいるのだ。従って調節と同化というピアジェの用いる生物学からのアナロジーも、彼のように同化と調節とをはっきりと分離して、その2つの作用の均衡のあり方に応じて知能、模倣、遊びの3つの活動を特徴づけることは不可能であるように思われる。ピアジェによれば生物と環境との関係

は、生物が環境に働きかける同化と、逆に環境の方から生物に働きかける調節という相互作用の関係にあるが、あらゆる知的活動は同化と調節の均衡であり、均衡がまだ得られず調節が同化よりも優勢なときには模倣が、反対に同化が調節よりも優勢であるときには遊びが生じるというのである<sup>14)</sup>。だが模倣は外的世界の単なる受容や模写ではない。ある動作やある対象に関心を抱き、模倣しようという意志をもつこと自体、主体の側からの働きかけなのである。また模倣の行為そのものも、孤立した感覚運動的シエマの再現ではなく、主体のあらゆる身体シエマとの連関性を有し、それを背景に成立する構造的統一体である。従って模倣において調節が同化よりも優勢であるとは言えないだろう。反対にまたピアジェの象徴的遊びの記述を読み進んでいくと、子どもが現実や経験を子どもなりにできるだけ忠実に再現しようと努めており、時にはピアジェの説明に反して調節の方が優勢に思われるような遊びの例さえもある。ところが現実の忠実な再現であっても、全体的に見れば子どもが遊びを通して自分なりに現実をマスターしようとする試みなのである。模倣と象徴的遊びとの間にはっきりとした境界線を引くことはできないし、模倣および遊びの活動の両方において、言語の習得や育児行為の場合と同じく、個々の活動は他の身体シエマや認識シエマとの諸連関が理解される限りにおいてのみ、すなわち主体が外的世界との相互作用の過程で構造を理解し学ぶ限りにおいてのみ、意味ある模倣あるいは象徴的遊び活動として遂行されるのである。「子どもたちは、すでに構造を理解している限りにおいてのみ、個物を理解する！教育という事態の最初の、そして言葉の厳密な意味において『基礎的』な過程は、したがって構造の提示である<sup>15)</sup>」とのモレンハウアーの指摘は、彼が例示した言語習得の過程にとどまらず、子どもが大人との生活で提示されるものを学んでいく際の一般的な法則である。また大人の提示する非制度的教育の内容は習慣的行動様式、感情的・知的性向、文化的対象、人間相互のコミュニケーション、倫理的態度など、具体的・個別的なものから抽象的・一般的なものも含めて、相互に関連し合い、一つの全体的な文化を構成している。

大人が子どもと共に生活するなかで、大人の生活形式が構造として提示され、次の世代に伝達される。知識や技術や道徳が伝達されることで社会が存在し続けるのだ。既成文化の伝達という面に重点を置くと、かかる提示や伝達は、前述したように保守的性格を持たざるを得ないだろう。それは子どもを外から規定する枠であり、子どもの信仰や関心のあり方まで方向づける。しかし子どもは提示された生活形式の単なる受容者ではないのだ。言語の習得、育児行為、模倣や象徴的遊びと、順を追って見てきたように、提示された大人の生活形式は自動的に子どもに刻印されるわけではない。生活形式は構造として提示され、子どもは構造を理解し、読み取ろうとする。子どもは受容者であると同時に理解者、認識者である。ここに既存のもの、伝承されたものを超えて発展する子どもの主体性、自由の根拠がある。教育事象の第一の、根底的なかたちである提示が子どもに及ぼす作用は、子どもを制限し、限定すると同時に、子どもの可能性を実現し、解放するのである。提示のこの両義性はいくら強調してもしすぎることはない。

文明が進歩するにつれて非制度的な教育や訓練だけでは社会に蓄積された知識や技術の伝達

が不可能になる。しかし教育の最初の過程が共同生活における構造の提示であることに変わりはない。とりわけ幼児教育学では教育のあり方、両親や周りの大人の態度が提示の両義性を大きく左右すると思われる。子どもを親の思い通りにしようとするのか、それとも幼児の素質やその暮らしさを大事にするかによって、提示はその性格を異にする。強制的な圧力であったり、逆に子どもの可能性を実現するための基盤になったりするのだ。更に提示の内容すなわち提示によって伝達される生活形式の問い直し、言い換えれば生活習慣、観念、情緒的態度など、伝達される文化全体の吟味が不可欠である。そのなかには当然、次の世代に伝達される文化の伝承価値や、社会の変化を見定める未来への展望といった、価値問題も含まれている。価値問題はややもすれば文明論や政治的イデオロギーと結びつけて論じられる可能性があるが、提示を避けて通れない以上、そして提示が価値体系を含んだ生活形式の提示である以上、価値に対して白紙であることは許されないのだ。日常的共同生活における提示の多くは非反省的である。大人は自分の生活を生きているにすぎない。ところが子どもは大人のなにげない行為にも意味連関性を求め、価値判断をしている場合が少なくない。幼児教育学の第一の課題は、あらゆる教育的事象のなかでも最初で最も基礎的な教育的事実である提示について反省することだと言っても、過言ではないように思われる。

### 3

次に子どものあり方を規定する生物学的、心理学的条件について目をとめておこう。大人が自らの生活を通して彼の生活形式を次の世代に伝達する提示が、第一の教育学的事実であることは先に述べたが、他方、提示を積極的、能動的に自らのなかに取り入れようとする子どもは、その発達段階に応じて生物学的、心理学的に規定されている。子ども（とりわけ乳児）が無力で、母親の援助がなければ生きていけない存在であることは、人間の誕生時の状態が「生理的早産」であることによって説明されるのが常である。子どもが無力な存在として生まれることは、それ故人間では本能体制が弱体化して、その分だけ環境による制約から自由になっていること、言い換えれば人間が世界に開かれていることを意味する。あるいはポルトマンのこの生理的早産説は、直立姿勢、コミュニケーション手段としての言語の獲得、「意味連関を洞察し了解する<sup>16)</sup>」行為という、人間を他の動物から区別するうえで非常に重要な3つの特徴が、母の胎内をはなれた環境で、つまり人間の文化的、歴史的環境のなかで発達することを指摘しているのだ。その上、この3つの特殊性は生後第一年のほぼ同じ時期、生後約9—10ヶ月に、各々重大な発達段階を迎える。子どもが母国語の言葉を模倣しはじめるのがこの時期であり、直立姿勢および意味連関性の洞察が可能になる時期とちょうど重なっている<sup>17)</sup>。人間が単に哺乳類の進化の延長線上にあるのなら、これらの能力はいずれも母の胎内で成熟してもおかしくない。成熟というもともと自然法則のもとで発育する過程が、子宮外で、刺激に富んだ文化環境のなかで過ごされる。この刺激には当然、第一の教育学的事実である大人の生活形式の提示も含まれているから、最も原初的な教育事象である提示は、人間の種を特徴づける3つの能力の発育・成熟過程にまで浸透しているわけである。逆に言えば提示は決して子どもが種としての成熟

過程を終えた後に始まるのではない。すなわち教育は人間の種としての成熟にとって欠かすことのできない条件であり、成熟そのものに組み込まれているのだ。この一般的な教育の必然性は、人間発達の特示性を示す生理的早産という自然の事実性と不可分だと言うこともできよう。人間が世界に開かれていること、本能体制が弱いこと、それだけに教育が不可欠であることは、まさに生物学的に基礎づけられたひとつの存在様式の現われなのである。人間の発達においては他の動物とちがって生物学的成熟を社会的接触から、つまり文化的、歴史的関連性から切り離しては論ずることができないのだ。

H. ゴーゼッケはかかる人間の特殊性から2つの互いに矛盾した考え方が生まれうると述べている。一方では「その環境を形成する人間の能力、その環境の中で自己自身を発展させる人間の能力を無限」だと考える「教育学的楽天主義」が由来する<sup>18)</sup>。人間は教育によってその最大限の完成が可能だというわけである。しかし他方では人間の生物学的に条件づけられた世界開示性を本能体制の欠損状態とみなす考え方がある。つまり人間は「欠陥-存在」なのだ。世界開示性は自分の生を自ら築かねばならない労苦を意味し、大きな葛藤と不確かさを惹起する。自然による欠損を補うためには社会的環境、例えば制度やイデオロギーの中に支柱を求めることで生活に確かさを、また自己の方向づけを確立するしかないとする悲観主義的立場である。ギーゼッケは人間がこの楽天主義と悲観主義の両極の間の揺れ動く存在であること、その場合の振幅の限界は文化や個人によって異なることを示した<sup>19)</sup>。それ以外にも時代的情況によって大きく左右されるだろう。この2つの立場は楽天主義にせよ悲観主義にせよ、共に生物学的に規定された人間の世界開示性から導き出される故に、各々正当性を有している。更にまた、教育によって人間の最大限の完成を実現できるとする楽天主義といっても、個人の自由な発展、個性の伸長を目指す人文主義的教育と、早期からの積極的指導による知能促進や才能開発を主張する早期教育、才能教育とでは、教育によって目指す人間像あるいは人間の本質をいかに把握るかということが非常に異なっている。従って人間の本性についての問いが教育の最も原初的形態である提示の段階で既に重要な役割を果たしているわけである。

結局、人間の生理的早産あるいは世界の開示性から導かれる子どもの発達に及ぼす影響には、子どもがそこで育つ社会の歴史的、文化的環境に加えて、両親や周囲の大人・年長者の各々の価値観、世界観も含まれる。人間の場合、精神的価値がいかに重要かつ不可欠な環境要素としてその発達過程に浸透しているかが今や明らかである。言い換えれば子どもにとって、外界からの刺激はすべて最初から、たとえ物理的作用であろうとも精神的（人間的）意味を担っているのである。個々の刺激の精神的意味が全体として調和のとれた秩序を構成しているか否かは大切な問題である。なぜなら子ども自身、人間的環境の中でよく生きるには、秩序ある意味連関性を内的に構成しなければならないからである。

今日の社会で意図的あるいは無意図的になされている大人の生活形式の提示の内容および方法についてはどうなのだろうか。近代化される以前の日本の伝統的産育においては、家および近隣社会での生活そのものが成人（一人前）の果すべき労働や社会的役割を具体的に示していた。大人は厳しい生活を生きるためによりも働くことに忙しく、子育てに多くの時間をさく



余裕はなかったが、親の懸命に働く姿が教育であった。子どもは生活習慣、親類近所の交際のしかた、生産者としての労働、年中行事である祭祀の際の役割などを、ある時は直接的な指示・指導によって、ある時は見よう見真似で徐々に身につけていったのである。子どもにとって生活と学習とが直結し、生活全体が生産活動を中心にいわば有機的な統一性を保っていたのであるから、子どもは提示される生活形式を疑うことなく受け取ればよかった。一つ一つの伝統行事や慣習や労働の学習を通して、一人前の生産者、村人として、多くの人々と共通の感情を育み、価値観、世界観を共有したのである。

ところが田嶋一によると、日本の土着的祖霊信仰のもとでは、死後の世界（祖霊界）と現世とが隣り合い、両者が決定的に断絶していないという点で、キリスト教や仏教の死生観とは異なる。そして田嶋は「祖霊信仰のように、超越的彼岸の思想をもたず、生と死や時間がとじた環の中でどうどうめぐりをしているという観念の中からは、社会の進化や歴史の発展の思想はなかなか生まれてこないといつてよいだろう<sup>20)</sup>」と述べ、日本の伝統的社会的保守的性格を看取する。社会の保守性は子どもの教育にとっても決定的な意味をもち、「子どもは既存の文化の中へ鑄こまれるべき存在<sup>20)</sup>」だととらえられる。従って近代以前の村共同体における教育は、子どもを大切に育てはしても、子どもが伝統を守り、家や村を維持するという範囲内のことであり、本来の意味における子どもの個性や主体性を大切にしたいわけではない。

生活に密着して子どもを全体的、総合的に育てた昔の教育に対して、「子ども期の消滅」とまで言われる現代社会においては、提示によって示される大人の生活は消費的で、全体の構造は不透明になっている。子どもは親の気まぐれな消費活動や怠惰な余暇を数多く目にするだろう。母親の育児行為は科学的知識は増大しても、非常に断片的、部分的でしかない。家庭と親の職場と子どもの学習の場とが各々バラバラに分離している。それ故大人の生活形式の提示として残されているものといえば、近代家族の家庭生活が中心である。しつけや労働を通して父親、母親が生きる姿勢や信仰を教えた、昔のような提示の確かさ、豊かさはない。子どもが生活を通して学ぶのは食事、入浴、睡眠、買物、掃除、洗濯など基本的な生活習慣と娯楽や余暇活動が大部分である。生産と結合した家庭生活ではないので、それらの活動の統合性は弱体化せざるを得ない。家庭の雰囲気、基本的感情もその時その時の各人の気分が大きく影響されるだろう。科学的根拠に基づく授乳、病気への対応といった個々の育児行為も、それらを統合する際の中核となるべきものを欠いているのだ。中核となるべきものは大人が自分の行為に対してもつ信頼であり、その信頼は恐らく伝統や将来への見通しからしか生まれまいであろう。一人前の人間のイメージが鮮明で疑い得ない確かなものであれば、育児や子どもの教育に安定した方向性が得られる。かつて日本の農耕社会では「一人前」の基準が農作業の能力を目安にして具体的に決められていたが、現在ではそのような具体的基準は存在しない。年齢や職業技能は具体的でわかり易いが、今日ではより複雑な知的、精神的能力が要求されるからである。その上、個人の内的な価値をどれだけ高めることができるか、どうすれば自分らしさを発揮できるかというように、一人一人の独自性、内面性が追求されねばならない。それだけに大人の生活形式の提示は、かつての伝統や慣習に依存した無自覚的なあり方から、自覚的・反省的なあり

方へと変わる必要があるだろう。それは大人が自らの生活を自己点検すること、消費的性格の強い生活の中での自己の感情や気分も含めて、自己のあり方を問い直すことでもある。幼児教育の今日の課題は、大人が自分の日常的な生活行為、まったく身近な自己の行動内容を、その意味や行動のあり方とともに問い直すところまで行き着くのである。つまり幼児教育の問題は我々大人に課せられた問題でもあるということだ。これは子どもと過ごす毎日の生活の、日常的行為の反省であるだけに、いざ実行するとなると難しい課題である。まったく自己の責任において、自発的に遂行するしかないのだ。

同時に子どもの側でも、もはや「既存の文化の中へ鑄こまれるべき存在」ではないのであり、大人と同じように自らの責任において主体的に固有の内的価値を確立して、自己の生活を自分で築かねばならない。もちろんあまりにも幼少の時期から子どもに選択や決定をまかせるわけにはいかないが、家庭や学校の教育を通して新しい文化を創造できるような基礎的能力を養う必要があるだろう。その場合にも親や周りの大人達が、自己の責任と主体性において自らの生を生きている状況こそが、子どもの自主的な内的世界の構築の手本となり励ましとなるであろう。

#### 4

家庭での生活が伝統や慣習の単なる継承ではなく、自分で自覚的に選択し決意する行為によって構成されねばならない現在、幼稚園教育の課題は何であるのか、次に考察してみよう。ヨーロッパで最初の保育施設が開かれたのは、産業革命を軸とした社会構造の変化を契機にしている。つまり都市への人口集中、低賃金労働者の増加、子どもの労働など、封建社会から近代資本主義への移行によって様々な問題が生じた。その頃のヒューマニストによって初めて開設された19世紀当初の就学前教育施設は、まず何よりも悲惨な状況下にある子ども達の救済、養護に力を入れたのである。その後の保育施設はそのような福祉的機能に加えて教育的機能も合わせもつようになった。ところが1960年代以降、西側先進諸国は高度経済成長期を迎え、子どもの生活は根底から大きな変化を被ったのである。当時の幼児教育の課題としてA. フリットナーは、大人の生活や活動への参加・協働、遊びの促進、社会性の教育、言語の発達の4つを挙げた<sup>21)</sup>。また彼は「前工業的形態での職業生活および家族生活においては容易に可能であったもの、つまり何事にも煩わされない子どもの自己活動ならびに大人の生活への豊かな参加とは、工業化社会においては計画的に新たに生み出されねばならない<sup>22)</sup>」と述べ、社会の工業化に伴う子どものあり方の変化に対応した、新しい教育的配慮の必要性を主張しているのである。以前の生活では自明であった子どもの大人の活動への参加と、自由で没頭できる活動とが子どもの発達にとって重要な条件として見直され、それ故にそのような機会をできるだけ多く意識的に与えねばならないというわけだ。

しかし高度経済成長期以降の社会変化、子どもをめぐる生活状況の変化はあまりに著しく、もはやフリットナーの4つの課題を指摘するだけでは不十分ではないだろうか。なぜなら子どもが参加すべき大人の生活や活動は益々非生産的活動の占める割合が多くなっているし、子ど

もの遊び活動も情報化社会の中で「戸外で、仲間と、全身を使ってする遊び」から、「室内で、一人で、受身の形の遊び」へと大きく変質しているからである<sup>29)</sup>。近代以前の社会に含まれていた、教育的見地からみて価値の高い子どもの活動は、今では容易には実現不可能である。従って消費的性格の強い家庭環境の中で成長する現代の子どもの教育を考えると、子どもの健全な成長に欠かせない数多くの要求が浮かび上がってくるだろう。複雑化した現代社会によく生きるためには、子どものもつ特定の能力や資質を伸ばすだけでなく、子どもの諸可能性のすべてをできる限り十全に発展させること、つまり子どもの全体的な発達を肝要だと考えられるからである。例えば K. レンナーは就学前教育の基本的動機として、(劣悪な環境からの) 社会的予防、(様々な社会階層の) 社会的統合、社会的キリスト教的慈善、特殊な技能の早期学習、早期の適合力の形成、経済的競争力を保証する手段、補償教育、機会均等要求の履行、社会的学習の場、子ども期の実現という10項目を挙げている<sup>29)</sup>。いずれの項目も就学前の施設教育に期待される動機として妥当なものばかりであろう。しかしながら幼児教育に要求されるものが多様化し細分化するほど、それらが単に列挙されるばかりで、かえって全体的には空疎になってしまう危険性がある。恐らくその危険性を考慮してのことと思われるが、基本的な考え方としてレンナーは就学前教育を大人の利害によって決定される子ども期の再構成として捉える考え方と、子どもが子ども本来のあり方であることを可能にするものとして捉える考え方の2つに分けている。前者は子どもにとっての都市環境の劣悪さ(住宅環境、交通事情、各種の犯罪、遊び場などの劣悪な条件)から子どもを守り保護するために、子どもを大人の世界から隔離しようとするのであるが、ややもすれば大人の文化の世界をその是非を問うことなく是認した上で、子どもを幼稚園や保育所の中に隔離し、子どものための本や玩具、テレビ番組などのいわゆる子ども文化を提供しようというわけである。子どもの隔離によって子どもの教育は教師に委託され、親の責任は不問に付される。そのほか劣悪な、子どもに不適當な都市環境、交通事情、社会・文化的環境などについても、子どもの教育環境として相応しいかどうかの問題は、子どもだけの場所や空間に子どもを閉じ込めることによって回避されてしまう。しかし保育施設だけが大人の世界から切り離された離島の楽園であることによって、上述のレンナーの挙げた幼児教育の課題の多くは決して解決できない。補償教育といった教育的処置だけで社会の歪みから生み出される学力の遅れを取り戻すことの困難さは、ヘッド・スタート計画の結果が示す通りである<sup>29)</sup>。我々はやはり幼児教育の問題を親や家族の生活、近隣社会、教育全体のあり方、マス・メディアなど、子どもを直接、間接に取り巻く今日の社会状況から切り離して論ずるわけにはいかないのだ。一方では子どもを社会の悪影響から庇護せねばならず、他方では社会とのつながりは保たねばならないわけであるから、幼稚園や保育所のあり方を考える時、そこに根本的な矛盾があるといえよう。

この矛盾はレンナーが挙げた就学前教育についてのもうひとつの考え方、つまり子どもが子ども本来のあり方であることを可能にする教育という考え方とも関連してくるのである。それというのも、子どもが子どもであることを可能にする、子どもも最初から人間存在として完全な価値を有するのであり、教育は子どもがその人間存在を実現するよう援助する過程であると

いっても、既に述べたように人間存在が生理的早産の状態生まれ、人間存在を実現するためには誕生の瞬間から社会的・文化的環境との交流を前提にしているからだ。人間本来のあり方、真の子どもらしいあり方が世界との関係において実現されねばならない以上、子どもの内的なもの、固有な世界と彼の外的世界との関係を教育的にいかにつえ、いかに整えるのかが、問われることになる。

子ども本来のあり方は何か、人間存在の本質は何かとの問いはあまりにも大きすぎるので、ここでは単に、子どもに敵対する環境、子どものいのちを脅かす危険性から子どもが守られねばならないこと、それは子どもを現代社会から隔離することによってではなく、むしろ親や教師をはじめ、大人全員の協力によって達成されねばならないことを指摘するに留めたい。そしてそのためには子どもを一方向的に大人の世界に適合させるのではなく、大人の世界を正しく改変し、望ましい世界の実現に努めねばならない。この意味でも前述した大人の生活の自己点検、大人のあり方の吟味が必要である。

W. ベームは幼児教育の全体を見渡すと6つの理論があるとして、母親的・家庭的教育としての幼児教育、学習としての幼児教育、経験を通しての幼児教育、正常な発達としての幼児教育、遊びとしての幼児教育、人格の実現としての幼児教育にまとめているが<sup>26)</sup>、最後にあげた人格の実現としての幼児教育が様々な理論を統合できる考え方ではないかと述べている。子どもが人間に成る、生成するということに焦点を当てることによって、子どもの成長を素質（遺伝）か環境（学習）か、発達（開発）か教授（形成）かといった二者択一に陥ることなく、あるいは両者のあいまいな妥協に陥ることなく、自己創造として、人格的産出として捉えられるというのである。確かに子どもの固有な世界を認めながら、なおかつそれが大人の世界からの隔離、あるいは大人による管理下におかれなくするための、つまり子どもに固有なものの、内的なものと外的世界からの働きかけ（教育的作用も含めて）の2つの契機を両立させ、統合するために、「子ども自身が欲し、選択し、産出し、形成し、自己自身から作り出すもの<sup>26)</sup>」すなわち人格的に産出されたものにその都度目を向けていくという考え方は大切であろう。残念なことにはベームの「人格の実現」についての説明はあまりにも抽象的すぎるのではないかと。彼のように自由、召喚、対話などの概念をもち出すのではなく、子どもが遊びにせよ何かの作業にせよ、全身心を傾注して我を忘れて真正面からひとつの活動に打ち込む行為にもっと注目してみたい。ややもすると自己創造の自己、人格的産出の人格とは、予め想像できるような特定の形姿をしていると考えられ、それ故、自己に内的なものの開発とはある具体的な能力、潜在的な能力の実現だと考えられがちであるが、開発すべき自己は作業や活動において「ただ自ら実現するというか発現するというか、ともかく自分を惜しみなく露わすこと」である<sup>27)</sup>。すると幼児が無心で何かを作ったり遊んでいることが自己の創造であり、その都度その都度、自己の発現である。遠い将来に人格を産出するのではなく、今子どもが取り組んでいる活動において、どれだけ本気でやっているかが、人格の実現の度合いなのだ。我々はその時々の子どもの活動にこそ注目しなければならない。何事についてもいい加減にせず、真正面から取り組む姿勢が身についてくると、自ずと自分の人間的成長にとって価値ある事柄を選択する力もそな

わってくるのではなからうか。

その意味で最近 M. ベルガーが、幼稚園教育における園芸の復活を強く主張しているのは注目に値する<sup>28)</sup>。創造が脅かされ、枯渇状態にある今日、フレーベル教育学における子どものための菜園の意義をはじめ、「ペスタロッターフレーベルハウス」、モンテッソーリの「子どもの家」、1930年代における幼稚園教員養成ゼミナールなどでの園芸作業の重視を顧ることは、時宜を得ているといえよう。土を耕し、種を蒔き、植物を育てる作業は、何よりも直接的に土のいのち、植物のいのちと交流して、その交流において自己を発現する行為だからである。園芸活動以外にも、幼稚園の豊かな環境、暖かい雰囲気のもとで、子どもの自由で自発的な活動が心ゆくまで行われるならば、それらの活動自体が子どもを次の高次の活動へと誘い導くのではないだろうか。

#### 注

- 1) Thea Sprey-Wessing: Kindergarten-wohin? in: Sozialpädagogische Blätter, 38, 1987, S. 1-9.
- 2) 本論の R. Murray Thomas の理論については、Winfried Böhm による M. Thomas: Comparing Theories of Child Development, 1979. の引用ならびに紹介を参照にしたものである。W. Böhm: Theorie der frühkindlichen Erziehung, in: Pädagogische Rundschau, 42, 1988. S. 262-264.
- 3) 日名子太郎「“保育学”の学的性格に関する一考察」玉川大学文学部紀要「論叢」21号, 1980, 95頁
- 4) ピアジェ理論の生物学主義に対する批判については、園原太郎「子どもの心と発達」(岩波新書, 1979) を引用しながら和田修二の行なっている論述を参照されたい。和田修二「子どもの人間学」第一法規, 1982, 119-121頁  
またピアジェの発達論における個体と外界との相互作用では、認識機能の新たな構造的変化による均衡の実現が、個体の潜在的な有機的構造のうち可能性として予め前提されているように説明される。ピアジェの遊びについての考察で遊びの創造性、生産性よりも、調節や模倣の方がどうしても優勢になるのはこのためであろう。拙論「幼児の認識と身体発達」(京都大学教育学部紀要, 第22号1976), Andreas Flitner: Spielen-Lernen, München 1986, S. 48-54.
- 5) Otto Friedrich Bollnow: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen 1965, S. 24-30.
- 6) Ebd., S. 51-52.
- 7) John Dewey: Democracy and Education, New York 1966, S. 6. (松野安男訳「民主主義と教育」(上) 岩波書店 1980, 18頁)
- 8) 小笠原道雄編著「教育学における理論=実践問題」学文社 1985 参照
- 9) Klaus Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge, München 1985, S. 20. (今井康雄訳「忘れられた連関」みすず書房, 1987, 16頁)  
本論では「提示」という用語をモレンハウアーのこの定義に従って用いている。
- 10) Ebd., S. 22-33. (邦訳 19-35頁)
- 11) Jean Piaget: Play, Dreams and Imitation in Childhood, London 1972 を参照
- 12) Erik H. Erikson: Identity and the life cycle, in "Psychological issues," Vol. 1. No. 1, New York 1968, S. 71. (小此木啓吾訳「自我同一性」誠信書房 1980, 83-84頁)
- 13) Ebd., S. 58-63. (邦訳 64-71頁)
- 14) Jean Piaget: a. a. O., S. 86-87.
- 15) K. Mollenhauer: a. a. O., S. 27. (邦訳 27頁)

- 16) アドルフ・ポルトマン「人間はどこまで動物か」高木正孝訳, 岩波新書, 1973, 112 頁
- 17) 同書, 98 - 117 頁
- 18) Hermann Giesecke: Einführung in die Pädagogik, München 1982, S. 23.
- 19) Ebd., S. 23-25.
- 20) 田嶋一「民衆の子育ての習俗とその思想」「子どもの発達と教育2」所収, 岩波書店 1979, 4 頁
- 21) Andreas Flitner: Der Streit um die Vorschul-Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 13, 1967, S. 525-530.
- 22) Ebd., S. 535.
- 23) 深谷昌志「孤立化する子どもたち」日本放送出版協会, 1983, 35 頁
- 24) Karl Renner: Vorschulerziehung als Rekonstruktion von Kindheit?, in: Die Pädagogik und ihre Bereiche, hrsg. von W. Brinkmann u. K. Renner. Paderborn 1982, S. 296-306.
- 25) Vgl. Winfried Böhm: Probleme der Vorschulerziehung in den USA, in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 49, 1973, S. 263-280.
- 26) Winfried Böhm: Theorie der frühkindlichen Erziehung, S. 264-280.
- 27) 和田重正「あしかび全集」第5巻, 柏樹社 1977, 34 頁
- 28) Manfred Berger: Die Schöpfung am Rande der Er-schöpfung, in: Sozialpädagogische Blätter, 39, 1988, S. 21-26.

(原稿受理 1988年11月28日)