

保育指導理論の発達心理学的考察

著者	中島 常安
抄録	<p>幼児教育のカリキュラム観あるいは教育方法の理論は,児童中心主義と系統主義とに大別できる。従来この2つの立場は,子どもの主体性を重視するのか,保育者の指導性を重視するのかという対立軸で捉えられてきた。それが最近になって見直しが行われ,両者の統合を図ろうとする動向が注目されるようになった。しかしより重要なのは,両者のそれぞれが拠って立つ発達観であり,発達観の違いから2つの立場を比較したとき,そこに一方における一見した類似性と,他方における本質的な異質性が浮かび上がる。</p> <p>Theories related to the curriculum or educational methods used in early childhood education can be divided into two broad categories: the child-centered approach and the systematic approach. Conventionally, these theories were regarded as opposing, disputing whether it was preferable to attach greater importance to a child's</p> <p>...</p>
雑誌名	紀要
巻	9
ページ	1-18
発行年	2015-03-31
出版者	名寄市立大学
ISSN	18817440
書誌レコードID	AA12272535
論文ID (NAID)	110009886902
URL	http://id.nii.ac.jp/1088/00001574/

保育指導理論の発達心理学的考察

中島常安*

名寄市立大学短期大学部児童学科

【要旨】幼児教育のカリキュラム観あるいは教育方法の理論は、児童中心主義と系統主義とに大別できる。従来この2つの立場は、子どもの主体性を重視するのか、保育者の指導性を重視するのかという対立軸で捉えられてきた。それが最近になって見直しが行われ、両者の統合を図ろうとする動向が注目されるようになった。しかしより重要なのは、両者のそれぞれが拠って立つ発達観であり、発達観の違いから2つの立場を比較したとき、そこに一方における一見した類似性と、他方における本質的な異質性が浮かび上がる。

キーワード：幼児教育，教育方法，児童中心主義，系統主義，発達観

1. はじめに

平成元年（1989年）以降、改訂を重ねながら現在に至っている幼稚園教育要領（以下「教育要領」）は、改訂推進者らによって、倉橋惣三の思想の原点に戻ったものと言われている^[1]。昭和31年（1956年）に改訂された系統主義保育とされていた教育要領から、33年ぶりに大幅に改訂されたものであり、児童中心主義保育への転換である^[2]。本論文では、以下前者を「旧教育要領」、後者を「新教育要領」と呼称することとする。

石垣ら（2002）は新教育要領のカリキュラム観を支持する立場を取りつつも、これまでの日本の幼児教育カリキュラムについての議論が、系統主義か児童中心主義かという論点で行われてきた点を批判している。すなわち「どちらを中心に据えるかという問題として議論されてきた側面がある」。言い換えれば、保育において「子どもの主体性」を重視する立場と「保育者の指導性」を重視する立場が、「まるで対立するものであるかのように」扱われてきたことを批判して、そのどちらの視点も重要なのであって、「近年では、それぞれの立場をどう統一していくかということに議論は発展」してきていると指摘している。そして新教育要領の中にあつての小幅な改訂

であつた平成10年（1998年）版教育要領に対して、「保育者の役割を明確化することによって、子どもの自発性と保育者の指導性を統一させていく方向を目指していると評価できる」としている^[3]。

「発達の系統性を重視」する立場は系統主義であり、「子どもの自己充実を重視」する立場は児童中心主義と考えられている^[4]。前者は「保育者の指導性」を重視する立場であり、後者は「子どもの主体性」を重視する立場であると言い換えることもできる。2つのカリキュラム観の違いをこのように規定するならば、確かにどちらの視点も重要であろう。極端な系統主義は古典的系統主義、その対極にある極端な児童中心主義は古典的児童中心主義と呼ばれるのに対して、保育者の指導性も重視する児童中心主義は計画的児童中心主義と呼ばれ、子どもの主体性も重視する系統主義は活動中心系統主義と呼ばれる。前者は修正された新しい児童中心主義であり、後者は修正された新しい系統主義である。

系統主義と児童中心主義との違いが、保育者主導か子ども主導かによると考えるのであれば、どちらの側面も必要だとする、活動中心系統主義と計画的児童中心主義の本質的な違いはどこにあるのかという疑問が生じる。そこから、両者はどちらの比重が高いかという程度の違いでしかなく、その違いは本質的なものではないとの結論に落ち着いたのではないだろうか。

こうした捉え方は、教育学あるいは保育学の視点からであれば、それなりに妥当性があると言えなくもない。すなわち指導するかどうかではなく、どのような方法で指導するかという視点である。しかし

2014年11月28日受付：2015年2月16日受理

*責任著者

住所 〒096-8641 北海道名寄市西4条北8丁目1

E-mail : nak@nayoro.ac.jp

ながら問題を指導の方法に限定せず、その前提となる教育の目的までを問おうとするのであれば、どのような発達観に立つかが問題になる。そしてもし両者の立場の根底に発達観の違いがあり、その違いが小さくないならば、両者は表面的には類似していたとしても、本質的には異なるものと見なさなければならぬであろう。

教育学と発達心理学とは、一見近い関係にあるようでありながら、他方では疎遠な面もある。用語の概念にも違いがある。たとえば「経験主義」がそうである。教育学においてこの用語は、デューイ (Dewey J) が唱えた、直接経験を通しての教育という意味での経験主義教育を指し、他方心理学においては、ロック (Locke J) の経験論哲学に由来する経験主義心理学を意味する。これは行動主義心理学の言い換えであって、その発達観は経験説と呼ばれる。児童中心主義教育は経験主義教育と同義であり、行動主義心理学における経験説は、人間は環境の中での経験によって作られるものであるとする環境決定論であって、反対に、系統主義を根拠づける理論であると言える。

教育学は望ましい教育とは何かを追究するので、そこに何が望ましいかという、特定の価値観が介入する。他方、発達心理学においては、心理学が元々自然科学と同様に、精神現象の客観的法則を追究するものであるとされ、個々の行動や心理的特性に対して、善し悪しの価値を付与するのは、心理学の役目ではないとされてきた。それらの価値は個人に内在するものではなく、個人の外側にある社会から付与されるものであるため、その社会における規範が異なれば、同じ行動、同じ特性の評価が異なるのである。

ただしそうは言いながらも、心理学は生物学から適応という概念を導入することによって、正常か異常か、望ましいか望ましくないかという価値判断を潜り込ませた。生物学は自然科学の一分野であり、客観科学であるため、そこでの概念を借用すれば、心理学は客観科学の立場を維持できることになる。

II. 適応概念について

発達心理学を含めて、心理学は元々自然科学への指向性が極めて高かったと言える。発達心理学は人間行動学と言い換えられることもある。肉食動物は悪で、草食動物は善であるといった捉え方を生物学

はしない。生物学は人間社会における道徳的価値観を排除する。発達心理学も同様に、客観的科学であるべき発達心理学に、特定の価値観を持ち込むべきではないと考えるが、「適応」という生物学の概念を持ち込むことで、ある種の価値づけを行う。すなわち環境に対して適応的であれば正常であり、適応的でなければ異常であるとみなす。その理由は、生物学において、環境に適応した個体あるいは種が生き残り、その長期的な結果として、進化があると考えられるからである。同様に発達心理学においても、社会環境に対して適応的な個人と、適応的ではない個人とがあり、正常な発達とは、より適応的な発達を意味する。その認知発達の文脈においては、正常な知能、正常な認知能力の発達となり、社会性の発達の文脈においては、反社会的あるいは非社会的行動は適応的ではないと見なされる。

ところが適応という概念は一見すると精緻なようでありながら、実は循環論法に過ぎないとの批判がある。自然選択の原理を唱えたのはダーウィン (Darwin C) であるが、これと似て非なる概念に社会進化論者スペンサー (Spencer H) が唱えた、最適者生存の原理がある。いわゆる弱肉強食の原理である。強い者が弱い者を制し、強い者が生き残る。その長期的な結果として社会の進化が実現できる。事実はどうかといえば、一見もっともらしく思える最適者生存の原理は、現在では誤りであるとされている。一体最適者とは何であるのか。事実是最適者が生き残るのではなく、結果的に生き残った者が最適者だったことになるのではないか。

この最適者という概念に関係して、生物は単一化ではなくて、その反対の多様化という方向で進化したとの事実を指摘できる。なぜ生物は進化の途上で多様化したのかと言えば、地球環境が何度も劇的に変化して来たからである。生物進化の歴史を見れば、ある時期に繁栄していた生物が、環境の激変によって絶滅し、それまでひっそりと生き延びて来ていた日陰者の生物が、その空白を埋めるように、突如表舞台に出て急激に進化して繁栄するといったドラマが、過去に何度も繰り返されている。恐竜の繁栄と絶滅、それに代わってのほ乳類の繁栄はその一例に過ぎない。恐竜は進化の過程で巨大化の一途をたどったが、それは外敵から身を守る上で有利だったからと推測されるが、恐竜絶滅後の地球環境は寒冷化したので、仮に恐竜が絶滅せずに生き延びたとしても、大量のエサを必要とする巨大化は、生存上不利

に働いたはずである。

またもし最適者生存の原理に従って、強者であった恐竜の繁栄期に、弱者であったそれ以外の動物が絶滅していたとしたら、その恐竜も元の姿のままでは生き延びることはできなかったはずなので、現在の地球上に動物の姿はなくなっていたかもしれない。人類が出現するチャンスもなかったであろう。結局のところ、どのような生物種が最も適応的であるかは、環境次第ということになるのである。生物は環境が変化した後で、その変化した環境に適応した種が生き延び進化する。恐竜が繁栄していた時代に、ほ乳類はネズミそっくりの原始的な姿のまま、夜行性動物としてひっそりと生き延びていたと考えられている。ほ乳類の繁栄は、恐竜が絶滅したお陰であり、主役の逆転劇が起こったのである。

人間社会において適応概念を適用しようとする場合でも、同様のことが言える。現代社会における変化は、自然環境の変化よりもはるかに短期間で生じる。日本の社会におけるこうした激変の例として、戦前・戦中から戦後へかけての変化や、安保闘争世代と呼ばれる1960年代から70年代にかけての学生運動の隆盛とその後の変化が挙げられる。

戦前の日本において、「民主主義」や「社会」という言葉は、危険思想を表すものであった。敗戦を境にして政治体制が一変したことで、それまでの国賊として非難されていた者と軍国主義者の立場が逆転した。それにもかかわらず、戦前の政治的指導者や知識人たちの多くは、それまでの自身の信条を忘れてしまったかのように転身を遂げ、戦後民主主義国家建設の推進者となった。見事な適応の例と言えよう。安保闘争世代、とりわけ後半の70年安保闘争世代についても、同様のことが言える。男子学生の長髪とジーンズ姿は、反体制運動の象徴であったが、彼らの多くは卒業が近くなると、政治革命に身を投じることを諦め、リクルート・ファッションに変身して熱心に就職活動を行い、その後企業戦士となって、日本社会の経済成長を支えたと言われる。

政治的、思想的立場を変える「転向」という言葉があるが、政治犯が保身のために転向する場合、それは自分自身を裏切ることになる。これが良心の痛みを伴っているのであれば、表面的な適応である。ところが上に挙げた例では、そうした重さがなく、まるでカメレオンのように、いともたやすく行動を変容させている。このような生き方を、心理学ではプロテウスの生き方と呼ぶ^[5]。プロテウスはどんな

ものにも姿を変えることができるが、唯一自分自身にだけはなることができない。自分が何者であるかというアイデンティティを持たないために、自分以外の何にでもなることができるのである。これも確かに適応のしかたの一つではある。「勝てば官軍」という言葉で言い表されるように、個人が適応しているかどうかは、結果として適応した者によって判断されるにすぎないとしたら、何が適応的かを論じても、循環論法になってしまう。例えばIQの高さのような一義的な基準によって、適応度を規定しようとしても、それによって社会的成功を予測することなどできない。

生物の種内において、特定の環境の元では、より適応的である個体とそうでない個体が見られる。

近年の進化生物学の研究の中には、必ず生き残る生存戦略は存在しない、言い換えれば、生存競争の勝者の決定は困難であること、最適あるいは過度に適応的な個体よりもむしろほどよく適応している個体の方が生き残ること、異なる特徴を持った個体どうしで相互作用が生じると、排除するよりも共存するようになること、つまり進化の仕組みはそれだけ複雑であり、多様性を生み出す仕組みが働いていると主張する説がある^[6]。

これは生物の多様性にも関係している。様々に異なる地球環境の中で、生物は棲み分けをし、その結果として、地球上に様々な種が登場したと考えられるが、そうした生物の多様性によって、環境の変化に対して、全体としての生物が、地球上からの絶滅を免れている。恐竜が繁栄していた時代から存在して原始的なほ乳類は、恐竜が絶滅すると、一気に多様な進化を遂げ、繁栄するようになった。同様に種内においても、起こりうる環境の変化に対応できるように、個体の多様性が維持されていると考えられる。

学力の高さや知能検査によって測定される知能の高さだけで、社会的環境への適応能力という意味での、個人の有能さを判断できるほど、人間社会は単純ではない。最適な適応とは何かということが、前述のように、微生物においてすら単純でないのであれば、人間においてはなおさらであろう。

III. 新しい発達観について

心理学の理論や研究方法は、その成立の当初から、きわめて自然科学的であった。擬似自然科学と言っ

てよい。心理学に実験という手法が初めて導入されたとき、精神物理学という別名があったくらいである。これは精神現象を物理学の手法で研究するという意味である。その後の心理学は、生物学に依拠するようになる。生物学主義とも呼ぶべき傾向が、発達心理学にも顕著に見られ、人間の発達が、他の動物と同様に、未熟な子どもの段階から成長して成熟した大人になるという発達段階説が一般的になった。

発達心理学に見られた生物学主義的傾向と言うのは、発達が文化の違いに拠らない、正常な社会的環境の元での単線的な自然成長の過程と見なされていたという意味である。この自然成長論的発達観においては、社会という環境は、個人が適応すべき社会一般、すなわち抽象的な所与の客体として扱われる。とりわけ認知発達の領域ではそうである。発達心理学も文化という社会的環境を変数として扱わないわけではなかったが、発達の研究がより普遍的であると考えられた認知発達に集中していたし、文化を扱う場合でも、言語やしつけのように、社会が子どもに対して外側から学習を強いるものという意味合いが強かった。

当の生物学の側では、文化もまた生物学の守備範囲であると主張する社会生物学と称する進化生物学が出現した。すなわち文化がどれほど多様であっても、人間という生物種の行動の枠内での変異に過ぎないと見なすのである。

文化あるいは社会は歴史を持っている。人類社会の歴史は近代を境にして、それ以前と以降とに大きく区分することができる。科学としての心理学は、近代社会の成立とともに登場した。そこで扱われる人間は、近代的自我を持った存在であり、没個性的な身分に埋没した前近代人ではない。その近代社会も、かつては社会防衛主義が支配的であった。それを具現していたのが社会進化論や優生学である。

そこでは個人は社会の進歩に寄与すべき存在と見なされた。知能研究はアメリカで隆盛を見たが、その初期においては、知能は遺伝すると考えられた結果、知的障害者を施設に隔離し、結婚を禁止すべきであると主張された^[7]。その極限に至った例が、ナチズムにおけるドイツ民族優越思想である。

第2次世界大戦後の現代社会においては、人権思想が高まり、より一層個人が尊重されるに至った。社会進化論や優生学においては、劣等者が淘汰されることによって、社会あるいは人類が進歩すると考

えられていたが、現代社会における進歩的思想においては、共生社会が追究され、差別されている社会的マイノリティーに目を向けることによって、誰にとっても生きやすい社会が実現できると考えている。平和学はそれを実現するための政治学の一分野であり、そこから平和についての、拡張された新しい概念が生まれた。社会的弱者という意味では、子どももまたマイノリティーの内に含まれる。

健全と障害の区分は最近まで、健康の概念と同様、正常か異常かといった単純な二分法に拠っていた。しかしながら2001年に改訂されたWHOにおける障害の概念は、障害をIQなどの発達水準を指標にした個人の能力に固定せず、社会の中での日常生活のしづらさとも言うべき発想が提起されている。すなわち能力を「心身機能・構造」、「活動」、「参加」の3つの次元と個人因子と環境因子の2つの背景因子でとらえ、その次元ごとに問題が生じている側面として、機能障害、活動制限、参加制約という概念が用いられている^[8]。つまり背景因子によって、能力や障害は可塑的に動くということである^[9]。

障害概念が固定的で単純なものではなくなってきたからには、それに対応して、発達概念も見直されるべきである。長崎勤は単一で透明な能力といったものが実在すると考えるのは錯覚であると主張している。そして近代心理学は能力の心理測定を核に発展し、その中心となったアメリカにおいて開発された知能検査は、学校教育だけではなく、軍隊への入隊の際のスクリーニングとして、すなわち軍隊が求めている士官、下士官、兵卒などの能力にランクする必要性からのものであったと指摘する。ここで「個を捉える」ということは、個のためではなく、学校教育や軍隊という近代社会の基盤をなすシステムを、より円滑に動かしてゆくための社会的な防衛という側面が色濃かったということである^[10]。

長崎によると、発達心理学が社会防衛主義から脱却し、「捉えられていた個」の側から見るようになったのは、1960年代アメリカにおける公民権運動が契機になっているという。この運動は黒人（アフリカン・アメリカン）に対する人種差別撤廃を求める解放運動であったが、その影響は、インディアンと呼ばれてきたネイティブ・アメリカン、移民、障害者など、マイノリティー全体の公民権運動として発展し、ベトナム反戦運動とも呼応しながら、欧米社会のパラダイムを大きく揺さぶった。そしてその中で、検査を行う場合、その検査を受ける立場の人の不利

益になってはならず、何のための検査なのかの説明され、受ける側の承諾がなければ検査を行ってはないなどのコンセンサスができあがっていったのである^[11]。

IV. デューイの児童中心主義における教育と社会との関係

デューイは児童中心主義教育の事実上のリーダーであったと目されている^[12]。児童中心主義教育の理論は、個の発達を実現するための有効な方法として欲求の重視を主張しているが、欲求の対象である環境のとらえ方が自然主義的であり、社会の進歩を民主主義と結びつけている。ただし民主主義をすでに実現しているアメリカ国家を善と見なす、あるいは現実のアメリカ社会には、労働運動などの階級対立や人種差別と言った社会矛盾があったにもかかわらず、あたかも国家が家庭の延長であるような単一の共同体であるかのように見なす、非政治的で体制順応的な色合いが色濃く感じられる。とはいえ、学校教育が社会の進歩と不可分であると考えられていた事実は、それが児童中心主義の立場からの主張であったという点において注目に値する。

彼の主著の中に含まれる『学校と社会』や『民主主義と教育』では、心理学や進化論への高い関心もあって、発達を社会の進歩と結びつけた上で、経験主義とも呼ばれる、あるべき教育の姿を彼なりに考えていたことがわかる。『学校と社会』の中で、社会と学校教育とがいかに密接な関係にあるかについて、以下のように述べられている。

社会が自らのためになしとげた一切のものは、学校のはたらきをとおして、あげてその未来の成員にゆだねられる。社会は、自らにかんするすべてのよりよき思想を、このようにして未来の自己にひらかれている新たな可能性をとおして実現しようと望む。まさにここにおいて個人的見地と社会的見地とが統一される。社会を構成するすべての個人の完全な成長に忠実であることによって始めて、社会はいかなるばあいにも自らにたいして忠実たりうるのである。そして、そのようにしておこなわれる社会の自己指導ということにかけては、学校ほど重要なものはない^[13]。

同じくこの中で、デューイは学校そのものが一つ

の社会であり、子ども同士が互いに学び合うという経験を通して、協同的・相互扶助的な社会的関係を築いていくと説いている。

学校の第一の仕事は、協同的・相互扶助的な生活の仕方について子どもたちを訓練し、かれらのなかに相互依存の意識をやしないそだて、かれらを実際に助けてこの精神を明白な行為として実行させるような適応をなさしめることである^[14]。

『民主主義と教育』では、個人の感情と仲間集団内における他者の感情との同一化が必要であるとして、以下のように述べている。

一定の見たり触れたりすることのできる具体的な行動様式を刺激するような状況を設定することが、最初の段階である。そして、個人をその共同活動の参加者すなわち仲間にして、彼がその成功を自分の成功と感じ、その失敗を自分の失敗と感ずるようになることが、その完成段階なのである。その集団の情動的態度が彼に乗り移るやいなや、彼は、その集団が目ざしている独特の目的や、成功をもたらすために使われる手段を機敏に認知することができるようになるだろう。言い換えれば、彼の信念や観念は、その集団の他の人々のものと同様のものとなるだろう。そしてさらに、彼は他の人々とほとんど同じくらいの知識の貯えを獲得するだろう。なぜなら、その知識は彼がいつもやっていることの構成要素だからである^[15]。

上においてデューイはまた、「われわれは決して直接に教育するのではないのであって、環境によって間接的に教育するのである」と述べている^[16]。児童中心主義と呼ばれるゆえんである。そして仲間という社会的環境が持つ教育的効果についても、同じことがあてはまるとしている。

連続し発展して行く社会の生命にとって必要な態度や性向を子どもたちの内部に発達させることは、信念や情緒や知識の直接的な伝達によってなしうることはない。それは環境という媒介物を通してなされるのである。環境は、ある一個の生物に特有な活動の実行に関わりをも

つ諸条件の総和から成る。また、社会環境とは、その成員の中にある一人の活動の営みに堅く結びつけられている仲間たちの活動全体から成る。それは、ある個人が何らかの連帯的活動に関与つまり参加する程度に応じて、真に教育的効果を発揮する。人は、共同活動における自分の役割を果たすことによって、その共同活動を駆り立てている目的を自分のものとし、その方法や対象を熟知するようになり、必要な技術を獲得し、その情緒的気風に浸るようになるのである^[17]。

デューイの言う環境による間接的な教育は、教師主導による指導の否定を意味するのであろうか。この点について彼は、教育という一般的機能は、「指導」(direction)、「統制」(control)、「補導」(guidance)という3つの特殊な形をとるとして、それらの関係を説明している。この内の補導については、新教育要領になって以降盛んに使われるようになった「援助」に当たるとみてよいであろう。

指導、統制、補導というこれら三つの語の中で、最後のものは、補導される人間の生まれつきの能力を共同作業を通して助けるという観念を最もよく表わす。統制は、どちらかという、外部から加えられ、統制されるものからのいくらかの抵抗に会う力という概念を表わす。指導は、より中間的な用語であって、指導されるものの活動的傾向が、当てどなく分散することなく、一定の連続的進路に導き込まれる、ということを示唆する。指導は基本的機能を表わす語であって、その基本的機能は、一方の極端では補導的助力となり、他方の極端では規制または支配となる傾向がある。しかし、いずれにしても、「統制」という用語の解釈として時どきその語に与えられる一つの意味を注意深く避けなければならない^[18]。

ここで強制的指導と言える「統制」を避けるべきとしているのは当然としても、「補導」(補導的助力)を他方の極端な教育としている点は興味深い。

杉浦宏はデューイが実験室学校(デューイ・スクール)を創って取り組んだ課題を集約すれば、学校の社会化と個性の伸長であったと見る^[19]。ダーウィンの進化論に強く影響を受けていたデューイは、社会は変化し、進化すると考えていたが、パリンガー

(Paringer WA)は社会科学的視点からデューイを論評して、デューイの自由主義における自然的なもの前提には、暗黙の内に今日のイデオロギー的情勢からの「逃避」があり、それが非歴史的・非政治的であるために、現存の支配機構への挑戦をなすには不十分であると指摘している^[20]。

デューイはまた「なすことによって学ぶ」という経験主義を唱えたことで知られるが、谷川彰英によれば、けっきょくこれは学習論であり、子どもたちがどう学んでいくか筋道は述べていても、授業で何をどう教えるかについての教育論が欠落しているのだと批判している^[21]。

V. 倉橋惣三の誘導保育論

倉橋惣三の誘導保育論は、日本における代表的な児童中心主義の保育理論であると言える。この保育理論に立ち返ったのが現行の教育要領であるとされているが、平成元年(1989年)に改訂された時の状況と、この誘導保育論が唱えられたときの状況は対照的である。すなわち旧教育要領から新教育要領への改訂が、系統主義から児童中心主義への転換であったのに対して、誘導保育論は当時の幼稚園に広まっていた、自由遊び中心の極端な児童中心主義に対する批判として登場した。

我国の幼稚園の歴史は、初めに、教え過ぎる幼稚園であった。その弊に対して、次に極端な消極的幼稚園が続いた。その中には、無能も混じた。怠惰も混じた。しかして、終には、幼稚園教育者自ら自分のしていることに、何の積極的信念も、意気も、徹底も有しないようにさえなることもあった。..(中略)..かくて、意味の深い、実に深いルソーやフレーベルの考えが、浅薄な、さらに時には無責任な放任と混同される^[22]。

ここで倉橋は無責任な放任教育を批判しているのであるが、かといって教師主導の系統主義的な教育とは一線を画している。そのことをただの指導ではなく、充実指導であるとして説明している。すなわち「目的へ向かっての指導」という意味を強く考えると、教師の方へ強くひきつけていることになるが、充実指導は目的に基づく指導ではなく、子どもたちに自己充実ができていくかどうかということに重き

を置いて指導するのである。

自己充実になぜ充実指導が必要になるのかといえ、独力で自己充実ができない場合に、教師が援助して実現させる。すなわち誘導である。たとえばブランコに乗って漕いでいる場面で、どうやったらよく漕げるのかと自己充実でやっているにもかかわらず、思うように行かない。そこへ教師がやってきて、その子として「このくらいまで行きたい」というところまで指導するということである。ここでどの高さまで漕ぐかは、その子自身の欲求に従うのであって、それ以上無理に揺すって、子どもに恐怖心を与えてしまうのは、行き過ぎた指導であって、充実指導ではない^[23]。

無計画ではない児童中心主義の考えがよく表されている説明ではあるが、これだけの説明では、この誘導保育論の保育は子どもの個別的活動に終始することになるのかとの疑問がわく。倉橋は保育案の作成に当たっては、「子どもの生活に即する方の意味と、先生の目的に則する方の意味」の2つの案が必要であって、子どもの生活の方からいけば、「どういうことを中心にして子どもの生活を誘導すべきか」という案が立ち、教師の方としては、「常の指導の中に、どういう点を特に心がけていくべきか」という心覚えがあらかじめ立てられていなければならないとしている^[24]。

保育案は自分の選択のきくようにしてあるものがある必要がある。自由を認めるといっても、「その中で何を選ぶかという自由」は許すということであるが、どれを選んでも、子どもたちに適当するものが用意してあるようにしなくてはならない。また子どもが何を選ぶかと迷っている間に時間が経ってしまうようなことではなく、その中のどれかを自然に選びたいくなるように、誘導されるのでなければならないという^[25]。これは現行の教育要領にある「環境を通しての教育」に当たるであろう。

ここでもまだ誘導保育論では、個別的活動の保育になるように思える。倉橋は続けて誘導保育案について説明している。誘導保育案では、子どもが日々幼稚園へ来て、その日に何をするかはあらかじめ決められないのであって、幼稚園で最初に用意しておけるのは、誘導準備だけであり、誘導以外のことは子どもが来てからのことになるのだという。なぜかといえば、幼児自らがどういう活動をするかを見なくては、どう充実してやるべきかがわからないからである^[26]。

それでは具体的に、誘導保育案とはどのようなものなのか。例として倉橋は水族館、汽車の遊び、八百屋、玩具屋、海底、釣り遊び、ステーション食堂などを挙げている。これら保育案に共通するのは、どれも「何かしら子どもの生活にまとまりを与えるもの」である点である^[27]。これらの保育はどれも集団での共同的遊び活動として展開されることが前提になっている。いわゆる一斉保育であるが、どの活動も複数の遊びのコーナーから成り、それらのコーナーがばらばらにあるのではなく、一つの遊びのパーツとして構成され、子どもたちはそのパーツを自由に選択するのである。

誘導保育は自己充実を目的にしている。そのためには、遊びの楽しさが増していくようにしなくてはならない。案が発展性を含んでいるものであれば、案そのものの力で次から次へ誘導していくが、発展性の乏しい案であれば、その種類をたくさんしておくしかない^[28]。案自体に発展性があれば、1日や数日でその保育が終わるはずがなく、内部発展の豊富であるものは、一つの主題で相当に長く続くものと考えられ、外部発展が主になっているものは、小主題がだんだんと変わってゆかなければならない。ここで内部発展というのは、一つの主題の中に、様々な遊びのコーナーを増やして行けるとか、主題を変えずに遊びが次々に変化していくことであり、それが期待できない場合に、元の主題に近い別の主題に移っていくのが外部発展である^[29]。

どれだけ自己充実できたかを、発展しつつ（発展するからであるが）「一つの主題で相当に長く続くもの」の例として、お茶の水女子大学附属幼稚園で実践された「旅へ～東京駅から～」と題する指導記録がある。これは東京駅の構内を保育室に移して再現するもので、切符売り場や乗車口、改札口ばかりでなく、待合室、荷物受付、売店、郵便局、食堂、大時計など様々なコーナーを設定でき、内部的な発展性が期待できる。そして実際にそうだったのであり、2学期の9月から翌年8月までの、実に1年間にも及んだのである^[30]。

以上より、倉橋が考えていた誘導保育は、あくまでも子ども自身の内にある興味・関心に基づいた、それを促し発展させていくための援助の必要性を説いたものであることがわかる。計画的な保育といっても、きっかけづくりとしてのお膳立て、環境構成であり、そこから自由な活動が展開される中で、やりたいけど分からない、できないといった場面にお

いて、保育者が手助けをする。教師・保育者が到達目標を設定する系統主義とは明らかに異なる、追隨的保育であり、自己充実できているかどうかを評価基準にして、その中で子ども自身が自発的に行う活動に、どこまでも委ねてゆこうとする姿勢がうかがえる。児童中心主義保育とは何であるかの間に対する一つの解答が、ここに言い表されている。

VI. 城戸幡太郎による倉橋批判と教育による改造について

倉橋惣三と同時代にあって、城戸幡太郎は系統主義の立場から、児童中心主義教育を批判した。城戸は1939年に刊行した『幼児教育論』の中で批判したのと同じことを、戦後に刊行したその改訂版^[31]の中でも述べている。それは第1に、誘導保育論がそうであるように、児童中心主義の根幹に関わる発達観から来る教育論である。すなわち「児童中心主義の教育では児童から新しい生活の様式を発展させようとする」が、「子供は子供達自身から何を自由に発展させることができるであろうか」というものである。その理由は「児童から新しい社会の発展などは望まれる筈がない」からである。城戸によれば、元々「児童から」の教育には、「教師は子供から何を求められるかということ、教師は子供から何を求めるかということが同時に含まれていた」のであって、「この『要求』ということに新しい生活の様式も社会の発展も認められるのである」という。「要求のないところには希望もなければ進歩も」なく、「教師が子供の要求にばかり応じていたのでは子供の要求水準は高められない」^[32]。

倉橋の考えでは、自己充実と称する、集中して夢中になって遊ぶ体験をすることから得られる満足感、充実感が、より発展した遊びを求めることになり、要求水準が高められるのである。発達の原動力は子ども自身の内にある、つまり自己発達力に依拠する理論であると言えよう。ただしその体験がなければ自己発達力は発揮されないで、そこに教師の指導性が求められることになる。

これに対して城戸の場合は、「子供が生まれながらに持っている要求は極めて限られたもので」あるから、「それをそのままに放任」するのではなく、より直接的、明確、意図的に要求水準を引き上げていかなくてはならないと主張する。倉橋においては、要求すべきなのは子どもの側のみであり、教師の側は、願いとして子どもに期待はしても、要求してはなら

ないと言っているように取れる。このことの意味は、「待つ保育」と言われているものに当たるであろう。批判的な立場の言い方では、これは臆病な指導観である。城戸は一方通行の要求ではなく、子どもと教師双方からの要求が必要であるとして、大人である「われらにもわれらの生活に対する要求がある」と主張する^[33]。

「われらの要求は現実の生活において必ずしも満足されているものではない。われらはそれを希望としていつかは満足させたいと思っている」。ここでの「われらの要求」は、すぐにも実現できそうな卑近なものではなく、次の世代へ託さなくてはならないような、社会変革に関わるようなもの、「現実の社会において求めることのできぬわれらの理想を子供の将来に求めようとする切実な要求」である^[34]。児童中心主義ではあるが、デューイの言う社会の進歩を実現するための教育に通じるかもしれない。

デューイと倉橋とは、児童中心主義を同じくしながら、趣を異にしているように思える。デューイにあって教育は改造であり、「内部からの潜在的な力の開発であるという考えとも」、「物理的事前現象であろうと、過去の文化的産物であろうと」、「そういうものによってなされる外部からの形成作用だ」という考えとも著しい対照をなして、成長の理想は、結局、教育とは経験を絶え間なく再組織ないし改造することである、という考えに帰着するのだという^[35]。

ここで「改造」とは何であり、「再組織」とは何かと言えば、「現在一般に行われている習慣を再生産するためではなく、よりよい習慣が形成されて、そのようにして未来の成人の社会が現在の自分たち自身の社会よりも進歩したものになるように、子どもたちの経験を方向づけようと努力するのである」としている^[36]。指導理論の立場を異にしていながら、教育の社会的使命という点において、また発達を自然成長の過程と見なさない点においての、何という類似であろうか。

対する倉橋にあっては、社会という視点は背景に退いており、それに変わるものは家庭と同様の日常的な生活である。家庭で過ごすのと同じような、あたかも自然に行われているように見える生活が、幼稚園において実現されなくてはならないのである。デューイにあっては、学校は社会と同様の共同体であり、城戸にあって、将来の社会に求められるのは「民生の慶福」を増進するための「社会協力の精神」である。今の社会は社会協力の精神が認められない

「資本と労働との対立による階級闘争が行われているような社会」であって、「現在の社会で両親が子供に要求している教育」は、「自分の子供さえよくなればよい。他人と競争して勝たねばならぬ。すべて利己的栄達主義」である。「子供は生まれながらにして自己保存の本能をあらわす利己的闘争的存在である」が、「これは環境の教育的改造によって矯正して行くことができる」。したがって学校は「新しい生活様式の教育的組織化でなくてはならず、幼稚園や保育所は「子供の自然である利己的生活を共同的生活へ指導して行く任務を負わなければならぬ」ないのであって、「幼稚園、保育所の保育案は『社会協力』ということ指導原理として作成されなければならぬ」ということになる^[37]。

上の城戸が言及した、「子どもは生まれながらに利己的闘争的存在である」との部分については、あらゆる生物は生存競争の結果として現在があるとす、素朴な、あるいは通俗的な進化的生物学的人間観であると言わざるを得ないが、この問題については、発達心理学の進歩がもたらした、いわば性善説とも言べき人間観と関わらせて後述する。

VII. 活動中心系統主義としての伝えあい保育

法政大学心理学教室の教授であった城戸は、保育者に呼びかけて保育問題研究会（現在の東京保育問題研究会の前身）を立ち上げ、教育論の実践を試みた。その活動が、保母（保育士）であった畑谷光代らによって、戦後「伝え合い保育」として実を結んだ。この保育方法は、その後も東京保育問題研究会の中で実践研究が継続され、城戸の助手として戦前から活動に加わっていた乾孝によって、『伝えあい保育の構造』^[38]として理論化された。

保母になって間もない畑谷は、保育問題研究会の実践の場としての意義を込めて1938年に開設された戸越保育所に1942年に職場を移ったことが契機になり、所長が城戸と共に危険思想を理由に治安維持法違反によって職場を追放され、保育所が事実上の閉鎖になったため、疎開保育園、愛育研究所などを経て、1948年に労働者クラブ保育園に落ち着いた。伝えあい保育の歴史はここから始まる。

畑谷は保育問題研究会に参加したことで、「保育というものを、社会的背景のなかでとらえること」を得たと述懐している^[39]。敗戦直後の日本では、戦前の国家主義、全体主義から一転しての民主化の大き

な流れの中で、「自由保育」という名の保育方法が流行し、これに「一斉保育」や「集団保育」が対置されていた。この自由保育なるものを見学した畑谷は、あまりにもバカげているとの印象を持ったという。その方法とはコーナー保育であって、登園した園児たちは、自由に遊びを選べるように、それぞれの教材が部屋のコーナーに用意されていた。ところがそこで絵を描いている子どもは、一様に、家とチューリップと子どもの図柄で、まったく生気のない作品であった。また手技のテーブルでは、先生がきれいにお膳立てした折り紙で、提灯を作っていた。たしかに遊ぶ自由はあるけれど、子どもたちの発想、創造意欲の自由は見あたらなかったのである。これに比べたら、自分の園の集団保育の方が、はるかに活気にあふれた自由があると感じたという^[40]。

畑谷が見た自由保育は、古典的児童中心主義と呼ばれるもので、自由遊び中心の無計画で無責任な保育であるとして、倉橋が批判していたものと同じである。倉橋から見れば、この子どもたちはまったく自己充実をしていないのであるから、充実指導が必要であるということになる。

畑谷が考えた集団保育は、何よりも先ず「弱肉強食」の世界を黙認してはならないということである。「一人一人の存在が、集団に位置づけられる必要、そのためには、『集団の秩序』を、作ることが保育者の任務である」⁽⁴⁰⁾。現在の社会は、誰もが幸福になれるような社会へと変革していかなければならず、そこに教育の役割があるとした城戸の考えが、畑谷にも受け継がれている。

大人たちが、長いものに巻かれ、言いたいことも言えず、抑圧にぎりぎり縛られてきた歴史と、そして、戦後とは言え、日常生活にころがっている社会の力関係の矛盾を思い合わせ、子どもたちを包む抑圧と、その根は、つながっているのだ、大人自身が姿勢を正さなければ、子どもたちの民主的な人間関係は指導できないということに気づきました。そして、集団を大切にす個人、個人を大切にす集団は、表裏一体であるという、仮説が、その頃の私たちの到達点になりました。^[41]

城戸によって東京で発足した保育問題研究会（略称保問研）は、戦後全国各地で組織化されるかたちで再建され、毎年全国集会在開催されている。全国集会には最も歴史が長い分科会である「集団づくり」

分科会があり、畑谷の言う、個人が集団を大切に、集団が個人を大切にするような仲間関係づくりが、すべての保育の土台であり前提であるとの共通認識が作られている。そこからそのような集団を形成することを「自治的集団づくり」と呼ぶようになった。

自治的集団づくりとは、「仲間づくり」と一体になったものである。ここで言う仲間とは、仲の良い友達にとどまらず、共通の目的を達成するための協力関係を指している。自治的集団づくりのための指導は、長期的な見通しの元で段階的に行われ、年長児になれば、相談し合いながら、子どもたちだけで園生活を運営していくことができるようになる。ぶつかり合いが生じた場合でも、子どもたちだけの力で、民主的な解決がはかれるようになる。その保育方法論の原型を作ったのが畑谷たちである。

この集団保育において、「自分さえよければ」という利己主義が認められないのは当然であるが、それを保育者が禁止することではなくして、子どもたち自身がそれを許さないという仲間集団を作っていくのであり、それを子どもたち自身から発する要求になることを見通した保育を行うということである。

自治的集団づくりを土台に置く保問研の方法は、一方的な押しつけではなく、提案をしたり、質問をしたりして、一つ一つ子どもたちに投げ返しなが、子どもたち自身が解決を見いだしていくものである。一見子どもたちにすべてを委ねているようでありながら、保育者の側では、はっきりとした意図があり、結果についての見通しを立てている。意図しない提案や無理な提案が子どもたちの側から出された場合でも、本当にそれでいいのか、他にもっと良い案はないのか考えさせる、あるいはうまくいくはずがないと思っても、子どもたちの発案通りに一度やらせてみる。その結果失敗したら、どうしてうまくいかなかったのか、どうすればうまくいくかをまた考えさせる。この方法は、やりながら考えさせるという点では、デューイの経験主義教育——デューイ自身は児童中心主義という呼び方をしなかった——から生まれた仮説実験授業の方法に似ている一面があり、科学的認識を育てる保育という一面を持っているとも言える。

事実、勅使千鶴・亀谷和史らは、伝えあい保育の実践を、現行の幼稚園教育要領と保育所保育指針において、「幼稚園・保育所では『子ども中心』が強調され、幼児期の知的発達についての実践的な検討や

それをカリキュラム化していくことは十分に行われているとは言えない」^[42]として、この視点から伝えあい保育を評価し、その保育実践を解釈し分析している。畑谷がデューイの経験主義教育に影響されたと思われる——その内容がデューイ自身の意に沿ったものであったかどうかはともかくとして——自由遊び中心の保育に疑問を抱いたように、ここで取り上げた実践を、「当時の経験主義保育と対峙させ、『経験の対象化』と『経験の組織化』を実践の中核におき、指導を進めていることに特徴がある」^[43]と評価している。

東京保問研の中で、「生活と権利部会」から出された子どもの理想像に関する仮説を元に、「生活指導部会」において、保育を構造的にとらえるための討議を行う中から、乾孝が理論をまとめて刊行されたのが『伝えあい保育の構造』である。そして畑谷も生活指導部会の部会員として関わっていた。

この本の副題は「未来の主権者を育てる保育」である。なぜそのような副題を付けたのかと言えば、「保育活動のさまざまな側面は、子どもたちの全面的な人格発達を援助するために組み上げられなければならない」が、「人格発達の目標がはっきりしないと、ひとつひとつの作業のつながりが見えてこない」と考えたからである。そしてその目標が「民主主義的な主権者」とされたのである。民主主義とは何かについては、湯川和夫の『民主主義と現代』の中から、「たたかい」「思想」「手続き・制度」の3つの側面があることを学んだ。そしてこの3つの側面に対応して、「遊び」（たたかい）、「課業」（思想）、「仕事」（手続き）を当てたのである^[44]。

保育目標を「民主主義的な主権者」と置いた理由は何かといえば、たとえば子どもたちの間にケンカが起きたときに、ただその場で仲直りさせればよいわけではないことは当然であるが、解決を通じて、子どもの中に何を残すか、子どもをそこから、どっちに越えさせるかが問題であり、そこでは子どもをこういう子に育てたいという理想像をはっきりさせておく必要がある。そこから「主権者」ということになったのである^[45]。

「生活と権利部会」の中で学び、子どもの理想像に関する仮説の論拠となった本である『民主主義と現代』（湯川和夫編）によると、民主主義の中心にあるものは「人民のたたかい」であり、その中から「思想としての民主主義」が育ってくるし、それを現実化したとき、「手続き・制度としての民主主義」も出

てくるという。「人民のたたかい」が保育では「遊び」に当たると考えた理由は、遊びが「共同の自己実現」だからである。次に「課業」というのは、「音楽」「文学」「絵画」「体育」といった保育内容を指し、最後の「仕事」というのは、当番、係、リーダーといったものになる。ただしどの年齢でも、この区分がはっきりしているわけではなく、3歳未満児ではこれらが未分化になっていて、そこから年中児（4歳児）、年長児（5歳児）へと上になるに従って、分化していくというものである^[46]。

これを子どもの活動の面から見ると、遊びと課業は一体であり、仕事とこれらと区別される。出版当初は、この遊びと課業が一体である点がわかりにくさを生んだ。幼稚園教育要領において5領域の保育内容を遊びとしているように、「課業」と便宜的に名付けてはいても、教科教育のようなものを指しているわけではない。音楽的活動、描画活動、絵本などの文学的活動、戸外遊びなどの身体運動的活動、これらはみな、ここでいう「課業」である場合もあれば、「遊び」である場合もある。「遊び」が共同の自己実現とされているのは、保育者の援助によらない、子どもの純粋に自発的な活動であり、発達の水準がその中で実現されていると見ることができるからである。一方「課業」は保育者が計画するか意図的に働きかける保育であって、ヴィゴツキー（Vygotsky L S）が言うところの、最近接発達領域（発達の最近接領域）を作り出すものである。「保育者は遊びの中から何かを見つけて、それを課業に持ち帰る」。「子どもたちは課業で得たものを遊びに持って行く」^[47]。それが検証できたとき、保育者は新たな最近接発達領域を考えて、課業の保育計画を考える。この上昇的循環の繰り返しによって、発達を実現できるのである。

現行の幼稚園教育要領においては、幼稚園教育は遊びの指導を通して行くとされている。保育所保育指針においては、保育の内容が教育と養護とに分けられるようになったが、幼稚園であっても、遊びがサービスとして提供される遊戯施設ではなく、教育を受ける場である以上、遊び以外の活動がない、あるいはなくてもよいなどということはいえない。5領域の教育内容を見ると、明らかに遊びではなく日常生活に関わる項目も盛り込まれている。「遊び」という用語はそこでは「自発的活動」の言い換えとして用いられているので、一般的な意味での遊びよりも範囲が広いことになる。いずれにしても自由な

活動でなければ遊びとは呼べない。遊びは遊びたいから遊ぶという自己目的的活動であり、それ以上のものでもそれ以下のものでもない。教育要領がそうであるように、遊びに教育的効果を付随させるとしても、それは遊びの必須条件ではない。それは保育者の側の一方的な意図であり、子どもの側がそれを意識する必要はない。もし遊びとして楽しむ以外の目的があることを子どもが意識したら、その時点でその活動はもはや遊びとは呼べない。また発達的に遊び的活動を遊びとして意識できるようになって以降——3歳児はすでにその段階にある——は、それが遊びと言えるためには、現実の生活から区別されていなければならない。遊びには始まりと終わりがあり、その間は遊びの世界の中にいるのである。

畑谷が考えたように、保育を社会的背景のなかでとらえ、そこから現在の社会における子どもの発達課題を明らかにした上で保育を行うためには、遊びを通しての指導だけでは足りない。東京保問研の中での取り組みによって、人格発達の目標を民主主義的主権者に置いた以上、制度としての民主主義を保育の中に実現しなければならない。それが「仕事」である。これは虚構の活動としての遊びではなく、現実の生活に関わる活動である。給食の当番であるとか、飼育栽培している動植物の世話など、多くの幼稚園や保育所で行われている活動は、ここでの仕事に当たるが、それがなぜ遊びではないのかと言えば、行動に責任を伴うからである。

当番活動を行うかどうかの選択は自由である。それを保育者が一方的に規則として定めて強制したら、民主主義的な制度ではなくなる。やりたい、やろうという子どもたちによる集団的合意が必要なのである。しかし民主主義的な手続きに従って決めた以上は、責任が生じることを子どもたちは自覚しなくてはならない。気まぐれにやったりやらなかったりする自由を認めてしまったら、子どもたちの方に不都合が生じるからである。給食当番がさぼったら給食を食べられなくなるし、いい加減な配り方をしたら、困るのは子どもたちである。飼育栽培している動植物にエサやりや水やりをさぼったら、死んだり枯れたりするかもしれない。そうなったときにどうするかを子どもたちに考えさせることも、仕事における指導に関わる。

仕事は課業や遊びから区別されるが、それらと関係がないというわけではない。とりわけ課業との関係は密接である。伝えあい保育における「伝えあい」

とは、相互的コミュニケーションを意味する。それを保育のあらゆる場面に浸透させることが伝えあい保育のねらいである。

たとえば運動会やキャンプ、発表会などの行事は課業であるが、それを保育者が全部計画してお膳立てするのではなく、子どもたちに提案して相談しながら決める。そして運動会や発表会であれば、練習をして本番の準備をする。その決定から本番に至るまでの過程に民主主義的手続きが必要になる。その能力は仕事の中で培われるが、逆の関係もありうる。というのは、幼児の集団は、共感的で相互信頼的な仲間集団でなくては、共同の自己実現が困難であり、課業の中で、保育者の援助によって、みんなで楽しく遊ぶ経験を積むことで仲間集団が形成されるからである。また課業と遊びとの間の関係が、仕事との間にもありうる。遊びは子どもたちの現実の発達の水準が現れるものであるから、仕事において何ができるかのヒントがそこから得られるからである。保育を子ども任せにしない、城戸が言うところの、子どもに要求するための明確な目標があるときに、それを達成するために、保育の構造化が求められたのだと言える。

VIII. 何を統合するのか～発達観の問題～

幼児教育カリキュラム理論の概説書の中で、ピアジェ (Piaget J)、コールバーグ (Kohlberg L)、ヴィゴツキー (Vygotsky LS)、パヴロフ (Pavlov IP)、スキナー (Skinner BF) エリクソン (Erikson EH)、ゲゼル (Gesell AL)、ジャシーールド (Jersild AT)、ソーンダイク (Thorndike EL)、ブルナー (Bruner JS)、フロイト (Freud S)、アイザックス (Isaacs S)、イタール (Itard JMG)、ボウルビー (Bowlby J) といった、多くの心理学者または心理学に関係が深い生理学者や精神医学者が、幼児教育のカリキュラム理論に影響を与えたとして引用されている^[48]。

そしてそこからの結論として、20世紀に入ると、児童中心主義と系統主義という2つの立場を分けて論ずることが不可能なほど教育学と心理学が進歩した結果、2つの流れに分けて論じることが困難になってきたと書かれている^[49]。

現在、欧米で幅広く注目され研究されているカリキュラムは、大別してピアジェの理論に基づく構成主義カリキュラム、デューイの理論に基づく経験主義カリキュラム、ピアジェ、デューイ、ヴィゴツキ

ーの思想を統合する形で出現したレッジョ・エミリア保育があるとし、明確に児童中心主義と系統主義に分けることは、両方の要素が混在している場合が多いことから困難であり、現在では、両者を統合する形の幼児教育カリキュラムの編成が試みられているように思えると述べられている^[50]。

それではここに言う、統合された両方の要素とは何なのか。この点について、ここで以下のように説明されている。

保育では「子どもの主体性」を重視する立場と「保育者の指導性」を重視する立場が、まるで対立するものであるかのように扱われてきました。しかし、教育課程を編成するときには、そのどちらの視点も重要なものになります。児童中心主義・系統主義それぞれの保育理念とその実践を読み取りながら、両者を融合しようとしている新しい教育課程作成の動きを見ておきましょう^[51]。

上で子どもの主体性を重視する立場と保育者の指導性を重視する立場が対立するものであるかのように扱われてきたと述べられていることは、何を意味するのか。児童中心主義は子どもの主体性を重視するために保育者の指導性を否定し、その反対に、系統主義は保育者の指導性を重視するために子どもの主体性を軽視するという意味なのか。両者の素朴な理解としてはそうであろう。しかしそれが両者の立場の真に正しい理解であったのかと言えば、必ずしもそうとは言えない。

前述したように、児童中心主義の代表であるデューイは、補導——援助の意と解する——と統制または支配は、いずれも両極端な教育方法であって、その中間に指導があるとしている。中間的な意味での指導は、望ましい方向へ非支配的に教師が導く方法なのである。デューイの教育論は子どもの側の学習論であって、教師の側の教育論が欠落しているとの批判があったが、デューイ自身は、子どもの主体性を重視しつつも、教育によって社会を進歩させるために、教師の指導性も認めていたことは間違いない。

この点においては、日本の幼児教育界における児童中心主義の代表であると言える倉橋惣三にしても同様であって、当時の教育の放棄とも言える無責任な自由放任の保育を批判していたのである。誘導保育論における誘導の意味するところは、子どもの主

体性を最大限に重視した、保育者による計画的な指導なのである。

他方の系統主義はどうかと言えば、これもまた倉橋惣三の児童中心主義を批判した城戸幡太郎の集団主義保育理論と、それを発展させた東京保育問題研究会による伝えあい保育理論は、単に子どもの欲求に基づくのではなく、子どもの内に欲求を育て発展させる、そのために保育者が主導する系統主義保育である。そしてデューイと同じく、それが社会の進歩につながるために、協働性を重視するのである。

こうしてみると、子どもの側の主体性を重視する子ども主導の視点を児童中心主義的と呼ぶのであれば、確かに教師・保育者主導の系統主義との統合あるいは融合があり得るであろう。このような系統主義は、活動中心系統主義と呼ばれる。それでは計画的指導を一切否定する、古典的児童中心主義とも呼ばれる通俗的な児童中心主義ではなく、これまで見てきたような、計画的児童中心主義とも呼ばれる、保育者による指導を一概に否定しない児童中心主義と、子ども主体の活動中心系統主義との違いはどこにあるのか。

ここでも子ども主導の視点と教師・保育者主導の視点のどちらの視点がより重視されるかで両者を区別するのであれば、その違いは、どちらの視点をより重視するかについての程度の差に過ぎなくなり、質的な違いが解消されてしまう。果たしてそう解釈してよいのであろうか。保育の指導理論が発達心理学に負っている部分が大きいのだとしたら、両者が拠って立つ異なる発達観というものがあるのか、あるのだとしたら、そこにどのような違いがあるのかが問われなくてはならないであろう。

発達観に関わって両者を比較するなら、系統主義はロックの経験説に由来する平等主義であり、対する児童中心主義は、その経験説に対置される生得説に由来する能力主義である。経験説は白紙説とも呼ばれ、行動主義心理学がそうであるように、環境決定論の立場を取る。人間の発達が環境次第で決まるのであれば、環境を操作することによって、かつて行動主義心理学者が夢見たように、意図された発達が思い通りに実現できることになる。現時点における発達の差は、それまでに育った環境の違いの結果であるので、その環境を変えることで差を埋めることができる。それが教育の果たすべき役割ということになる。クラス全体の到達目標を設定し、それが達成できるような指導を行う。平等主義とはそうい

うことである。今日では行動主義心理学は凋落し、人間の発達はそう単純ではないと考えられるようになったが、それでも発達に及ぼす環境の影響が全面的に否定されたわけではない。

生得説は経験説とは反対に、個性は遺伝的な差であるとする遺伝決定論である。この立場では、環境が発達に及ぼす影響は限定的であり、生まれつきの個性を大きく変えるほどの力は持たない。個性は潜在的な可能性として誕生の時点においてすでに備わっていると考えられ、種をまいて水をやるように育てるのが教育の果たす役割ということになる。種から育てることはできても、種自体は変えられない。教育にできることは持って生まれた各自の個性を伸ばすことであり、個性を解消することではない。能力主義とはそういうことである。

行動主義心理学は、アメリカと日本において全盛だった時代がある。それが1980年代に入ってから、突如として猛烈な行動主義批判が、本場のアメリカで始まる。その影響は徐々にではあるが、日本にも及んだ。その結果、行動主義心理学自体も批判を受け入れ、それまでの理論に変更を余儀なくされた。動物にはそれぞれの種に生得的に備わった固有の行動があり、それを消してまで新しい行動を形成することはできないという修正である。経験説に代わって登場した新しい立場は、新生得説と呼ばれる。

遺伝か環境かという議論は、心理学において古くからあった論争であるが、新生得説の登場によって、この論争に決着が付いたと言える。この説は生物学によって科学的に武装された、その呼称にもかかわらず、一面においては経験説の生まれ変わりのようなものであり、従来の生得説とはまったくの別物である。新生得説は生物的制約という概念と結びついている。イヌの子どもは成長してもイヌにしかならず、ネコについても同様である。これは生物の発達に遺伝的な制約があるからである。この事実を疑う者はいないであろうが、経験説が広く支持されていた発達心理学界においては、人間はその制約を受けない例外的な発達をすると主張していた。インドでオオカミに育てられた野生児の伝聞が有名であり、今ではその事実が疑われているが、オオカミに育てられるとオオカミとして発達することを根拠に、人間の発達は環境によって決定されるのであり、その意味で、人間には無限の発達の可能性があると考えたのである。

生物学から見ると、心理学におけるこの経験説は、

まったく科学的な根拠を持たない謬見である。人間も生物である以上、発達に遺伝的な基盤がないはずがない。生物学は20世紀の後半以降、飛躍的に進歩した。その一つが遺伝学である。その結果、遺伝的要因は環境的要因から独立しているのではなく、絶えず変化する環境に適応する仕組み、柔軟性が遺伝子に備わっていると考えられるようになった。遺伝的要因は発達の条件ではあっても、宿命ではないのである。

人間という同一の種内の個人差に目を向ける生得説とは異なり、新生得説は生物学的な種としての人間の発達の固有性に目を向ける。人間も含め、すべての動物はその種に固有の発達をする。遺伝的に人間に最も近縁な種はチンパンジーであり、その近縁さの故に、チンパンジーの行動の研究者たちは、ヒト科の内に含めているくらいである。知能の高さの点でも、チンパンジーは人間に近いし、類似も見られるが、両者の行動を比較すると、多くの点で違いが見えてくる。それは単純に人間の方が優秀だということではない。チンパンジーの発達は人間より早熟だし、短期記憶などでは、人間よりはるかに優れた能力を発揮するなど、人間とは異なる、チンパンジーという種に固有の発達をするということであり、そうした種間の差に比べれば、種内の個体差、すなわち個性の違いはきわめて小さいのである。

そこから新生得説の立場を取る新しい発達心理学では、人間発達の理論を構築するために、生物学的制約としての、人間という種に固有の発達とはどのようなものであるかを解明する研究へと向かった。言語の獲得と発達がそうであり、1歳を過ぎた頃に発語言語が出現して以降、あつという間にちゃんとした文法構造を持った言語能力を獲得することができるのは、言語を学習する能力が生得的に備わっているからであると考えられる。言語の機能の一つであるコミュニケーション能力もそうであり、誕生間もないころから、原初的会話と呼ばれる応答的反応がすでに存在すると言われるようになった。また霊長類学の研究から明らかにされた事実として、チンパンジーの学習行動に模倣はあっても、教えるという行動が見られないという。人間の行動においては、ごく幼い幼児の内から、困っている友だちがそばにいたら、頼まれもしないのに、教えようとする行動が見られる。教わろうとする行動についても同様である。

こうした生得的行動は、あくまで発達の土台であり、その制約の中で、環境的要因と関係し合いなが

ら、その後の発達が実現されると考える。人間としての発達という制約はあるものの、その幅はきわめて広く、発達の可能性は決して小さくはないのである。新生得説が経験説を強く批判しながらも、旧来の生得説に対しては、むしろ経験説の立場に近いと考えられるゆえんである。

以上からわかることは何かと言えば、子どもの主体性を重視するのか保育者の指導性を重視するのかという立場の違いは、発達心理学との関係においては、能力主義か平等主義かの違いに置き換えることで、より本質的な相違点が浮かび上がるということである。能力主義の立場は、子どもの側に本来備わっていると見なされた個性を重視する。この文脈において、子どもの主体性を重視するとは、子ども自身が持つ自己発達力を最大限に引き出すことを意味し、保育者の指導性を重視するとは、保育者の側が望ましいと考える共通の発達を達成することを意味する。教育学の側で、教育学と心理学の進歩によって児童中心主義と系統主義とが統合されたと言うが、系統的な指導を完全に否定する児童中心主義も、子どもの主体性を全く無視する系統主義も、保育の理論としては元々存在しないか、誤った通俗的な解釈にすぎなかったのであり、教育学と心理学が共に未成熟だったからではない。

確かに行動主義心理学が全盛だった時期においては、心理学は系統主義の立場を強く支持し、児童中心主義の立場を否定したであろう。またそもそもかつては児童心理学と呼ばれていた発達心理学——厳密にはまったく同義ではないが——は心理学の中で、「たかが子どもの研究」という片隅に置かれた分野に過ぎなかった。それが今や誕生直後の乳児ですら、以前は想像すらできなかったほどの能力を備えていることが解明され、独立した学会が創設されるほど脚光を浴びるに至った。しかしそれは人間としての発達の研究が進展したということであり、そのことが教育学における2つの対立的であった立場の解消に直結するとは思えない。

系統主義の保育とは「乳幼児の保育で子どもが習得していく力を、乳幼児の内的な興味や関心からではなく、『客観的にある人間の文化、行動様式、知識』から乳幼児期にふさわしい内容を一定の原則の下に、基本的には教師が系統的に選択し、配列して教育課程をつくる保育プログラムである」と定義されている^[52]。

教師が教育課程をつくるからといって、子どもの

側の興味・関心を無視してよいということにはならない。活動中心系統主義においては、「子ども達の関係性（社会性）の発展が発達の基礎であり、その系統的な発展をめざし、保育のカリキュラムを子どもだけ、または、教師だけのものとして構想するのではなく、子どもの主体的な活動と教師の主体的活動の『共同作業』であることを認める」^[53]とされる。これを児童中心主義との統合と見ることもできないわけではないが、それは一面であって、「教育・学習によって子どもの学習が異なる」^[54]とする点で、系統主義であることに変わりはないのである。

新生得説と呼ばれる新しい発達観は、古くからあった「遺伝か環境か」という議論を超越している。つまり遺伝決定論でも環境決定論でもなく、人間としての発達という制約の範囲内の非決定論なのである。生物的制約の代表的なものは、言語学習を可能にする能力や言語獲得以前のコミュニケーション能力である。人間としての発達の可能性が誰にでも同じように備わっていると見なす点では、平等主義の教育観を支持すると言えなくもないが、この発達観はそもそも生得的な個人差への関心が薄いので、能力主義の教育観を否定したり、2つの教育観を統合したりするための根拠にはつながらないように思える。

IX. 新しい発達観と社会的保育の指導理論

教育・保育の目的は、発達の実現である。指導を否定する自由放任主義が批判される理由は、それがすべての子どもの発達を保障できないと考えられるからである。そこからより本質的な問題は、どの程度指導するかではなく、どのような発達観に拠っているかということである。

本論文では「新しい発達観」と称する立場を支持した。この呼称には2つの異なる意味がある。その一つの意味は、新生得説という新しい発達理論における発達観である。新生得説は人間としての発達という生物的制約の範囲内で、発達に及ぼす環境の影響は大きいと考えるので、個性に遺伝的要因が関与しているにしても、それを固定的にとらえない。この考えは生物学における遺伝子研究が明らかにした事実にも合致し、教育の可能性を最大化させようとする系統主義のカリキュラム観につながる。

もう一つの意味は、何のための発達かという、社会との関係を捉える際の新しい視点である。近代国

家の成立以降、社会防衛主義思想が広まったことを前述した。そこでは社会の利益が個人の利益に優先すると考えられたため、社会的弱者や少数者は、社会の進歩のためという社会進化論的発想から、社会の中から排除されるべき存在と見なされた。それがヒューマンイズムや人権思想が優位になる中で、社会と個人との関係が逆転した。アメリカにおいては、1960年代ケネディ政権下における公民権運動とその後のベトナム反戦運動の影響が心理学にも及び、それまでの社会の側から個を捉える視点から、捉えられていた個の側から発達を見る視点へと一転した。

以前の社会から個を捉える視点においては、個人は社会にとってどれくらい有用であるかを基準にして分別される。その逆の個の側から発達を見る視点においては、個人が社会に対して主張し要求する。社会がその要求に応えることによって、誰でも生きやすい社会が実現できる社会は、民主主義がより徹底して実現される社会である。今の日本は民主主義国家であり、制度としての民主主義は実現されているものの、思想としての民主主義はまだ不十分であると言わざるをえないし、貧困や差別、人権侵害など、様々な社会的矛盾を抱えている。その意味で、今の日本はまだ十分に民主主義が実現されている社会とは言えない。社会の変革は、独裁的な為政者ではなく、一人一人の個人の力によって実現されるべきであるから、そこに教育の目的が設定されるべきなのである。

平和学は誰もが幸福になれる社会の実現を目指し、将来の人類社会におけるその実現を学校での平和教育に託している。現在は戦争という暴力が、自衛のためなど、侵略でなければよいとして正当化されるが、平和学は平和的手段によって社会的諸矛盾を克服する社会を目指している。戦争や暴力は良くないという道徳心を教育するのではなく、非攻撃的自己主張と他者理解といったコミュニケーション能力を教育することで、個人間の人間関係から集団間、国家間の問題解決へと将来的に波及していくことを期待するのである^{[55][56]}。

海外では中学校における平和教育のカリキュラムが開発されているが、こうしたカリキュラムを幼児教育にまで下ろすことが可能かどうかについては、未知数とされている。しかしながら伝えあい保育における「集団づくり」の保育実践は、視点を変えれば、そのまま平和教育の実践になっている^[57]。保育の目標を社会との関係でとらえ、個の視点から、よ

り良い社会の実現を目指すために、「社会協力の精神」(城戸)、「民主主義的主権者」といった保育を設定しているからである。

最後に教育をする側の保育者と教育を受ける側の子どもとの関係について述べる。誘導保育論には、誘導保育の方法として保育者との「共同作業」がある。保育者が子どもたちと一緒に本気になって楽しく遊ぶことで、「面白そうだからやってみよう」という気をそそるといふものである。しかしここでは保育者と子どもとの関係において、子どもが発達の主体であるのに対して、大人である保育者は、その外に置かれている。これは対等な関係ではない。子どもの遊びに保育者も加わり、保育者自身もその遊びを楽しむことで遊びがよりダイナミックなものへと発展するから、子どもと保育者との共同作業であると言うが、そこで保育者は子どもの遊びを誘導しているのであって、本当のところは外見が共同作業のように見える保育である。つまりそこで発達するのは子どもの方であって、保育者ではない。保育者はいつでもそのように観察者としての立場を取り、子どものために必要な援助を行う。それが児童中心主義としての誘導保育論の本質であろう。

一般的な意味での指導においては、指導する側とされる側の関係は一方的である。自己充実させるという目標以外に目標を設定しないのが誘導保育であり、「共同」と言っても、そこでの保育者の目的は子どもの遊びを発展させるためであって、遊ぶことが目的であるわけではない。

誘導保育論とは別の視点から保育者と子どもとが「共同」することの意味を考えると、両者の同時代性が浮かび上がる。城戸や畑谷が言うように、今の社会が抱える諸矛盾の反映として、大人たちの行動は、子どもたちにとってお手本になるどころか、反面教師になる場合すらある。そうであれば、大人である保育者自身も子どもと一緒に発達を遂げなくてはならない。たとえば職場の職員集団における協働的関係を築くことが、保育の質を高める上で必要であるが、これはそう簡単にできることではない。なぜなら時代的な制約を受けて、民主主義的主権者として保育者自身も発達途上にあるからである。その意味で、保育者と子どもとは、社会の中で共に生き、共に成長すべき存在であることになる。それでも保育者が子どもを指導できるのは、保育者が子どもの要求の代理者として発達を見通すことができるからである。そしてそうすることで、大人である保育者

よりも長く生きるはずの子どもたちは、やがて保育者を追い越して発達していき、その結果として、今よりもよい社会が実現できる。

ここから伝えあい保育は大人から子どもへのリレーであると言える。発達を実現し、社会を変革するという目標を、保育者と子どもは共有している。その上で、大人の世代がやり残したことを、子どもの世代へ引き継ぐ必要がある。そのための第一段階、一段目ロケットとして幼児期があると言うべきである。

ここでの個を捉える視点が前述した新しい発達観に通じていると解することができるが、それは発達心理学の側から見ての話であって、同様の発達観は城戸の集団主義保育や、それを発展させた伝えあい保育の中にすでに存在した。城戸も乾も心理学者ではあったが、既成の心理学の上に保育理論を打ち立てようとしたわけではなく、先行した保育理論に対して、発達心理学の方が、後になって追いついたのだと言える。

本論文の結論として、児童中心主義的教育と系統主義的教育とは、教師・保育者による指導と、子どもの自発的活動とを融合ないし統合させるという意味で、両者を統合することは可能であり必要でもあると言えるが、子どもの主体性と保育者の指導性の両面が重要であるとする視点は、重点の違いはあれ、すでにデューイの経験主義教育や倉橋惣三の誘導保育論、東京保育問題研究会の伝えあい保育などの中に見られるのであって、新しい視点とは言えないこと。指導と自発活動という両面を統合してもなお、2つの立場にはより本質的な溝が存在すること。それは発達を内在する個性の自己展開と見なして、個々人の自己発達を実現させるところに目標を置く児童中心主義的教育の立場を取るか、社会の中で個が実現し、同時に歴史社会的存在として、歴史を創り社会を変革する主体として発達を見る系統主義的教育の立場を取るのかの違いである。この溝は発達観の相違に関わるものであり、容易に解消できるものではないと考える。

脚注

- [1] 諏訪義英 (1990) 日本の幼児教育思想と倉橋惣三, p.5. 新読書社.
- [2] 石垣恵美子, 玉置哲淳, 島田ミチコ, 植田明 (編著) (2002) 新版 幼児教育 課程論入門, pp.72-73. 建帛社.
- [3] 同上書, pp.64-65.
- [4] 同上書, p.64.

- [5] 心理科学研究会 (1988) かたりあう青年心理学, pp.58-59. 青木書店.
- [6] 四方哲也 (1997) 眠れる遺伝子進化論, 講談社.
- [7] 佐藤達哉 (1997) 知能指数, 講談社.
- [8] 藤永保 (監修) (2013) 最新心理学事典, 平凡社.
- [9] 長崎勤, 古澤頼雄, 藤田継道 (編著) (2002) 臨床発達心理学概論～発達支援の理論と実際～, ミネルヴァ書房.
- [10] 長崎勤 (1998) 能力を考える～個と関係の物語～: 能力という謎 (長崎勤, 本郷一夫編著), p.10. ミネルヴァ書房.
- [11] 同上書.
- [12] 石垣恵美子, 玉置哲淳他 (2002) 前掲書, p.34.
- [13] Dewey J (デューイ) (宮原誠一訳) (1957) 学校と社会, pp.17-18. 岩波書店.
- [14] 同上書, pp.119-120.
- [15] Dewey J (デューイ) (松野安男訳) (1975) 民主主義と教育 上, pp.31-32. 岩波書店.
- [16] 同上書, p.39.
- [17] 同上書, p.44.
- [18] 同上書, p.46.
- [19] 杉浦宏 (1998) デューイ教育学の実践的側面: 日本の戦後教育とデューイ (杉浦宏編), p.4. 世界思想社.
- [20] 同上書, p.13.
- [21] 谷川彰英 (1998) 社会科の成立とデューイ: 日本の戦後教育とデューイ (杉浦宏編), p.39. 世界思想社.
- [22] 倉橋惣三 (1998) 倉橋惣三の「保育者論」, p.33. フレーベル館.
- [23] 倉橋惣三 (1965) 倉橋惣三選集 第1巻, pp.35-38. フレーベル館.
- [24] 同上書, pp.65-66.
- [25] 同上書, pp.67-68.
- [26] 同上書, p.69.
- [27] 同上書, p.70.
- [28] 同上書, pp.70-71.
- [29] 同上書, pp.71-72.
- [30] 石垣恵美子, 玉置哲淳 (1993) 幼児教育課程論入門, pp.102-104. 建帛社.
- [31] 城戸幡太郎 (1954) 幼児の教育, 福村出版.
- [32] 同上書, pp.79-80.
- [33] 同上書, pp.80-81.
- [34] 同上書, p.81.
- [35] Dewey J (デューイ) (松野安男訳) (1975) 前掲書, p.127.
- [36] 同上書, p.131.
- [37] 城戸幡太郎 (1954) 前掲書, pp.82-84.
- [38] 乾孝 (1981) 伝えあい保育の構造～未来の主権者を育てる保育～, いかだ社.
- [39] 畑谷光代 (1968) つたえあい保育の誕生, 文化書房博文社.
- [40] 同上書, p.23.
- [41] 同上書, p.26.
- [42] 勅使千鶴, 亀谷和史, 東内瑠里子 (編著) (2013) 『「知的な育ち」を形成する保育実践～海卓子, 畑谷光代, 高瀬慶子に学ぶ～』, p.3. 新読書社.
- [43] 同上書, p.4.
- [44] 乾孝 (1981) 前掲書, pp.120-121.
- [45] 同上書, pp.121-122.
- [46] 同上書, pp.122-126.
- [47] 同上書, p.126.
- [48] 石垣恵美子, 玉置哲淳, 島田ミチコ, 植田明 (編著) (2002) 前掲書, pp.35-42.
- [49] 同上書, pp.35-39.
- [50] 同上書, pp.42-43.
- [51] 同上書, p.64.
- [52] 石垣恵美子, 玉置哲淳 (編著) (1993) 前掲書, p.47.
- [53] 同上書, pp.52-53.
- [54] 同上書, p.52.
- [55] 君島東彦 (編) (2009) 平和学を学ぶ人のために, pp.22-25. 世界思想社.
- [56] 伊藤武彦 (2001) 攻撃と暴力と平和心理学: 平和を創る心理学～暴力の文化を克服する～, pp.20-22. ナカニシヤ出版.
- [57] 中島常安 (2014) 幼児期の平和教育: 平和を創る心理学 第2版～私とあなたと世界ぜんたいの幸福を求めて～ (心理科学研究会編), pp.121-132. ナカニシヤ出版.

Review

An examination of methodologies for the teaching of young children from point of view of developmental psychology

Tsuneyasu NAKASHIMA *

¹⁾ Department of Early Childhood Education and Care, Nayoro City University Junior College

Abstract: Theories related to the curriculum or educational methods used in early childhood education can be divided into two broad categories: the child-centered approach and the systematic approach. Conventionally, these theories were regarded as opposing, disputing whether it was preferable to attach greater importance to a child's autonomy or to a pre-school teacher's instruction. This perspective has recently been revised, and there is now a discernible movement to reconcile these two approaches. However, it is even more important to consider the fundamental effects each approach has on the child's development, and to acknowledge the differences that emerge when these respective approaches are compared. On one hand, there seem to be similarities; on the other, there appear to be significant differences.

Key words: early childhood education, educational methods, child-centered approach, systematic approach, view of development