

保育行動論 I 保育／教育思想の脆弱性

—分析哲学の領野から—

長 田 勇

A Childcare Activities Theory I : Fragility of Childcare / Educational Thoughts

— From the Viewpoint of Linguistic Analysis —

OSADA Isamu

キーワード：人間教育主義、教育学的ロマンチズム、分析哲学

I 教育を語ることば

かなり前のことだが、つぎの「声」を新聞で見かけた。教師志望の大学生（東京都、22歳）の「声」である（読点も含め、原文のまま。ただし、文中の／線は原文での改行位置を示す）。

信念なければ教師に向かぬ

先日、教員採用試験を受けた。面接試験でこんな問題が出た。／「カウンセリングの場を想定して、勉強もできず、生きるのがつらいという生徒に、『先生は、何のために生きているのですか』と聞かれたら、何と答えますか」／私はハッとした。これにさっと答えられなければ、教師として失格だと思う。／ただ、知識の伝授のみならば、教師でなくてもできるはずだ。教師は、知識を伝えるとともに、人生の師でなくてはならないと思う。／“でもしか教師”などと言われているが、「先生にでもなるか、先生しかない」という安易な気持ちで、教師になったのでは、生徒がかわいそうだ。そんな人は、教師になるべきではないと思う。／人生に確固たる信念を持った人でなければ、生徒は指導できない。／まず、これから教師になろうとしている人が、何のための学問か、何のた

めの人生かを、よく考えなければならないと思う。／学校教育の生徒に与える影響には、計り知れないものがあるのだから、自分の責任の重さを認識する必要があると私は考える¹⁾。

ずいぶんと粗悪な論である。ところが、これがかなり多くの人びとの共感を得るのだ。実際、私がこれまで出会った学生たちのほとんどがこの「声」への共感を示す（教員養成系大学三、四年生のほとんどを含む）。おそらく、こういう論でも大学のレポートなどでは合格点をもたらしてきたのだろう。

その新聞の反響意見にも「……ご意見、全くその通りだと思います。……よき先生となられるよう、切望してやみません」²⁾という全面支持論がある。批判があっても、「二十代で『人間は何のために生きるのか』という根本問題に信念を持って答えられる人は何十人に一人もいるでしょうか」³⁾というような現実視点からの疑義にすぎない。真正面からの批判はない。

こんな粗悪な論がなぜたやすく通用してしまうのか？ かなり重要な問題である。この問題に答えるための予備作業として、上の論のどこがどう粗悪なのかをさしあたっていくつか略記的に書き出しておく。

①面接試験は「カウンセリングの場を想定して」を前提している。そういう場では、自分の個

人的な人生観（信念）を示してはならない。カウンセリングの常識である。

「生きているのがつらい生徒」であることをその教師がなぜわかったのかはさておいても、少なくとも「君は、なぜそういうことを藪から棒に私に聞くのかい？」という方向に話をもっていかななくてはいけない。子どもの心理をつぶさに知るためである。これがカウンセリングの入り口だ。カウンセラーは、自分自身を語ることに禁欲的で、まして、自分の「信念」なんてけっして語らない（文面では、面接会場で「サッと答える」こととも読めるが、以後の文章から見ると、「子どもの前でも同じ」と読んでもまちがいはあるまい）。

②「知識の伝授のみならば、教師でなくてもできるはずだ」という。浅薄な主張だ。

「知識の伝授」をあたかも“だれでもできること”であるかのようにいともかんたんにさばく。「知識」の内容についての強い関心が見えない。逆にいえば、内容関心が薄いからこそ、そんな浅薄な主張ができるのだ。

たとえば、幼児か小学一年生にひらかなの「い」を教えるとしよう。その筆順について、子どものだれかに「どうして左から先に書くの？」と問われたら、投書者は何と答えるか。「上から下、左から右、の順が原則です」と答えてはいけない。その原則の存在理由を聞かれているのだ（ただし、その歳頃の子ども、とくに幼児の場合は、左右認識が不十分なので「左、右」ということばは使えない。「どうしてこっちから？」と問うのもむずかしい。したがって、その質問はあくまでも仮想である）。

私は、筆順の存在理由をきっちり認識できている教師や学生に出会ったことがほとんどない。何千人にもおよぶ彼らのうちで、わずかに学生一人だ。「知識の伝授」は軽いものではない、ということの例証である（筆順については、本紀要に同時掲載の「教育実践の原理Ⅰ」を参照されたい）。

「知識」は奥深い。「どうして左から？」などのような“問い”に気づけば気づくほど、奥が深まる。別の例を示せば、「分数どうしの割り算は、

分子どうし分母どうしを割ってはいけないか？

あるいは、通分して分子どうしを割ってはいけないか？」はどうだ。「 $1\text{ m} \times 1\text{ m} = 1\text{ m}^2$ といわれるが、1メートルと1メートルという長さどうしをかけることはできるのか？ じゃ、1個×1個の答えはどうなる？」はどうだ。他に例はいくらでもあるが、小中学校で扱われる「知識」であってもかんたんなものではないのだ。

③「教師は……人生の師でなくてはならない」という。思いちがいはなはだしい。

人の「人生」は、他者（たとえば教師）からたやすく見透かされるほどに底の浅いものではない。子どもとはいえ、それぞれが奥行き深いさまざまな「人生」を歩んでいるのだ。それを一人の教師の「信念」で指南しようとするとは、人の「人生」をずいぶん軽く一括的に見なしたものである。そんな思慮の浅い考えで「指導」されては、子どもはたまったものではない。

だれを「人生の師」と見るかは、あくまでも子どもの選択の問題である。教師は、子どもの内面に入り込んで「人生」を導くなんていう権能はもたない。

④「“でもしか教師”などと言われているが、……安易な気持ちで、教師になったのでは、生徒がかわいそうだ」という。世俗的な通念に乗っただけの（これこそ）「安易な」考えである。

「でもしか」であろうと何だろうと、動機自体を問題にしてもほとんど意味がない。仕事をなす人間に問われるのは、動機ではなく、力量なのだ。教師を志望するなら、教師としてどういう力量を形成すればいいか、ということに自覚の重点を置くべきではないか。たとえば、「カウンセリングの場」では何をしてはいけないか（何をすべきか）をまずは考えてみるといい。

⑤「人生に対する確固たる信念を持った人でなければ、生徒は指導できない」のだそうだ。その種の「信念」を教師自身がもっていることと子どもを「指導」することとがどうして関係するのか。困ったものである。

「信念」とは、個人の内部で通用するという限

定性を帯びた“各個人の生活指針”のことをいう。そういう個人内限定通用性の枠を超えて、自分の「信念」の力で他者を「指導」しようとするのは、自己本位もはなはだしい。何ごとかを「指導」せねばならない場合があるというなら、教師はまず自分の「信念」から離れ、子ども個々人の諸問題を臨床的に検討し、それに見合った何かの情報を提供する、ということに徹しなくてはならない。これは、正確に言えば、「指導」という“劣位者を優位者側の掌中におさめる行為”ではなく、「支援」あるいは“情報提供”の一種にすぎない（私は、「生活指導」「生徒指導」という教育界の言語使用法に疑問を感じている）。

⑥「学校教育の生徒に与える影響には、計り知れないものがある」という。こういう無尺度の茫漠たる認識では「自分の責任の重さ」は計量できない。

「影響」についての読みを欠いて、教師はどうして自身の行動をコントロールできるのか。教師は、自覚の及ぶかぎり「生徒に与える影響」の計算をすべきなのだ。そうしてこそ、何か誤りがあったことに気づいたとき、自覚のどこかの部分の修正ができることになる。「影響は計り知れない」「責任は重い」というスローガンを唱えているだけでは、何の実効性もない。

上のおり、欠陥の充満した教師論である。しかし、本論はその指摘を目的としていたわけではない。肝心な点はずぎのことだ。

こういう教師論がなぜ広く共感を得てしまうのか？ 日本の教育界に浸透している同質の教育理念が社会に広く浸透しているからではないか。それが問題なのである。次章で述べる。

II 教育理念（思想）のロマンチズムと分析哲学

1 教育理念（思想）の脆弱性

まず一つ、断っておく。

「教育理念」「教育思想」ということばが教育界で広く使われる。ほとんど定義されない。という

より、定義が困難なことばなのである。

本論では、「理念」とは“理想的な行為規範”であり、通常「……すべきである」「……しなくてはならない」と表現する論を指すこととする。「思想」とは“理念を統括する根源的な考え”であり、「民主主義」みたいに一括的に表現できて広範囲のことに通じていく考えを指すこととする。

「教師は人生の師でなければならない」などと同種の主張は教育界には数多い。常識のように浸透している。「理念」として社会通念化しているようだ。

しかし、多くの人が互いに腹でわかりあっているだけのことではないか？ 論として社会的に鍛えられることがないままに自然と通念化してしまった、というだけのことではなからうか。

たとえば、教育基本法第一条に「教育は、人格の完成を目指し……」とある（旧法では「……めざし……」）。かつて、務台理作はそれをこう解説した。「もちろん人格の完成は、人間の達すべくして達しえない理想的な極点である。……しかしそれだからといって、それを諦めるのではなく、それを目標として一步一步それに近づいてゆくことこそ人間教育にとって最も大切であり、教育の基本的目標だ」⁴⁾

「達しえない」にしても、何だかわからない内容不明の地点なら、めざしようがあるまい。「近づきようもない。めざす「目標」であるなら、到達地点の内容は構想できていなくてはならない。だから、問う。どんな「人格」が「完成」された状態だと考えるのか？ いったいだれがそれを認定するのか？ それが「完成」であることをどう検証するのか？

これらの問いに答えられるわけがない。答えたところで、「人格」像なんて、まさに“個人的な好みの問題”なのだ。前出の「信念」と同じである。

だから、第一に、「完成」と思っても、それは、そう思う個人の構想域内での“好み”の反映にすぎない。第二に、人は経験を重ねることによって

進歩するから、個人の構想域が拡大あるいは構造変換されれば、「好み」は変化する。したがって、「完成」はたちまち「妄想」か「若気の至り」に転ずる。第三に、実際に考えるのは個々の人間だから、それがだれであるかによって中身は異なる。とうぜん、万人普遍の「完成された人格」像なんてありえない。古今東西の人びとを見渡せば、これは容易に想像がつく。

つまり、「完成」という絶対的な「極点」は、原理的に存在しえないのだ。「理想」だというのが、そもそも想念不能のことなのである。まさに形而上学的思弁である。具体的な現象をかえりみず、これが根源であるかのようにことばを連ねて自己陶醉する、という質の教育理念にすぎない。批判を受ければ、あっさりと崩壊してしまう。脆弱なのである。

2 分析哲学の手法

私は、いま、分析哲学の手法で書いている。「分析哲学」といっても、範囲を広げて、C. S. パース（プラグマティズム）、ウィトゲンシュタイン（論理実証主義）、C. モリス（記号論）、G. ライル（分析哲学日常言語学派）、J. L. オースティン（言語現象学）あたりを考えている。かんたんにいえば、「言語分析」の手法を用いている。「正確には言語の哲学的分析」⁵⁾であり、形而上学的な思弁性を排除していく方法だ。

オースティンはいう。「いつ何を言うべきか、いかなる状況でいかなる語を用いるべきか、ということ吟味する場合、われわれは単に言葉だけを（……意味だけを）あらためて見ているわけではなく、その言葉を用いてわれわれが語ろうとしている実在（realities）をも見ているのである」⁶⁾。つまり、たとえば「人格の完成」ということばを使うなら、それによって現実・具体的に何を見ているのかの中身を明示しなければならないのだ。

リアリティのまるで見えないことばを聞いても、人は何も実践できない。どういうことが「人格の完成」に向かっていることなのかがわからなけれ

ば、どういう教育実践をなせばいいのかわからないのだ。これこれの教育実践はいいことだ、という自覚をもつことはだれでもできるが、それが「人格の完成」に向かう実践であるとはだれも判定できない。

実践性の欠如したことばは、天空に浮遊する虚構である。ライルのいう「効力のある実践は、その理論に先行する」⁷⁾とは真逆の空論だ。「理論」らしき装いはしているが、それに符合する「実践」(practice)を明示できなければ、「理論」自体が存在性を失う。

ウィトゲンシュタインもいう。「命題を理解するとは、それが真であるとすれば事実はどうであるかを知ることである」⁸⁾。また、いう。「命題はわれわれにある状況を伝える。それゆえ、命題は状況と本質的に結びついていなければならない」⁹⁾。したがって、とうぜん「『この命題はしかじかの意味をもつ』と言う代わりに、はっきりと『この命題はしかじかの状況を描写する』と言ってよい」¹⁰⁾ということになる。「人格の完成に……近づいてゆくことこそ、……教育の基本的目標だ」というのであるなら、どういう「事実」「状況」があるのかを「描写」せよ。

パースも形而上学を批判している。「われわれは、自分のもつ概念の対象がどういう効力(effects)、まさに実際の行動(practical bearings)につながるであろう効力をもつのか、それを考えよ。そういう効果の概念が対象に関するわれわれの概念の全貌である」¹¹⁾。現実・実際の行動に効力をもたない考えは無効である。

「教育学」の多くは、自らが使用していることばについてかなり無自覚的である。分析哲学あるいは意味論の領野から教育問題を論じている宇佐美寛の一連の著作¹²⁾を見よ。あるいは、B. O. スミス¹³⁾を見よ。彼らから学ぶべきである。

3 教育学的ロマンチズム

「教育学は学問か？」とはよくいわれる。理論の確実な蓄積、学界共通の概念の蓄積が少ない、

ということも一因ではある。しかし、現実を直視しないで情緒的な言説を重ねている「教育学」の現状こそ、つまり、教育学的ロマンチズムこそ、「学問か？」という不審感を生む大きな要因ではないか。いくつか例を挙げよう。

①「教育の目的は、未熟者の中に生まれながらに持っている本来の素質を完全な発展にまで導くことである。教育という意味を表す英語の Education（などは）、……語源的には『引き出す』とか、『引き上げる』という意味から由来しているが、教育作用の本質をまことに適切に表現していると言わなければならない」¹⁴⁾

「生まれながらに持っている本来の素質」とは、だれがどうやって知ることか。たとえば、足し算を知らない乳児にそれを理解できる「生まれながらの素質」があると、どうしてわかるのか。そういう「素質」があると思うのは仮想にすぎない。足し算教育を受けてそれが理解できた人が抱く“同じ人間だから”という理由による単純な仮想である。あるいは、ある教育結果を前提資料にした“教育可能性についての確信”というべきことである。

ところが、そこに意識を向けず、「語源」の文脈に埋没する。安直に思い描くロマンチックな空想である。そうでないなら、教育する側にとってまるで未知の「素質」をもった乳児がいると仮定した場合、どういう「引き出し」「引き上げ」作業ができるというのか。未知なのだから、何も見えず、「引き出」しようもない。

要するに、こちら側の教育構想の範囲におさまりそうなことがらを「本来の素質」と称して相手側に先渡ししておいて、それを「引き出」して「教育」と称す、という論法である。観念内のトリック論法だ。情緒纏綿の教育学的ロマンチズムでは、そのトリックの自己吟味はできない。

②「教育の課題は、人間が人間であるが故に人間となる方向性に求められる。したがって、その本質は、この人間自体の特質の中にこそ存在し、各自がその人となりをも十分に実現することと深く

結びついている」¹⁵⁾

「人間が人間であるが故に人間となる方向性」とはいったい何のことか。すでに「人間であるが故に」、いまさら「人間となる方向」など要らぬ相談ではないか、とタンカを切りたくなる。

生物体としての「人間₁」と、教育する側が描く望ましい人間像としての「人間₂」とを区別したいのではあろう。そのくらいは私にも想像はつく。しかし、「(教育)の本質は、……各自がその人となりをも十分に実現することと深く結びついている」とつづけられてしまうと、想像の限界を超えてしまう。

「十分に実現」できたと自認した場合の各自の「人となり」は、「人間₂」(望ましい人間)となる「方向性」にあるのか？ 教育する側の思惑とはちがう「方向」で「その人となり」が形成された場合、それは「各自がその人となりをも十分に実現」した状態といえるのか否か？ 教育を語るときの「人間」を看板にした論は、ことばの自覚が行き届かず、どうしても筋道が不透明になる。

③「すべての教育、わけても学校教育は人格の完成、すなわち、人格の調和的・全面的発達を目的としていることはいうまでもない」¹⁶⁾

「真の道德教育を行おうとするならば、……すべての児童・生徒の全面発達を旨としたあらゆる分野の教育を調和的に全面的に展開し、その成果を道德に結実させるようにする」¹⁷⁾

自分がどんな人間であるかは、その人自身でも自覚できない。自覚は、つねに自分の個別的な部分についてでしかない。だから、子どもの「人格」を教育しようと思う教師でも、実際には、子どもはどこか個別的な部分を自覚的にとらえることができる、というだけのことでしかない。

「全面的発達」？ 見えるはずもない「全面」の「発達」をどうやってめざすのか？ 教育学的ロマンチズムは、原理的に不可能なことを「いうまでもない」こととして夢見ている。

「真の道德教育」？ 「真の」なんて、だれが見た？ この種の論は「真の……」ということばを使いたがる。何ごとも、自分が「正しい、いい」

と思うことでしかないのだ。それが多くの人びとの間で共同主観化して広がったとしても、人びとの意識を超えたところに何かがあるわけではない。そうであるのに、天からの啓示であるかのように「真の」と称する点で、逆に論の狭隘さを露呈する。

4 「人間まるごと教育」

私は、上のような考えを「人間教育主義」あるいは「人間教育思想」と呼ぶ。人間を教育するのは当たり前のことだが、これらは「人間まるごと」を想定する。現実遊離の情緒的なことばを重ね、実践への何らの指令性ももたない、という性格の主義／思想である。重ねていえば、こういう傾向の主義／思想（それを論じた論）を教育学的ロマンチズムという。これが教育界に浸透している。だから、前出の「信念なければ教師に向かぬ」がいともしかんたんに共感を得るのだ。なぜ、こうなったか。日本特有の現象である。

近代公教育は世界的にはほぼ同時期にはじまった。「公教育の父」といわれるコンドルセ（フランス）はつぎのようにいう。

「教育は、もしもこれをまったくに広義に理解すれば、……事実の真理および計算についての教授のみに限られるものではなく、それはいっさいの政治的、道徳的ないし宗教的な思想をも包含するものである」。しかし、その「思想」の面について「公権力によって与えられる偏見は、……自然的な自由のうちでも最も貴重な部分の一つに対する侵犯である」。したがって、「公権力は、知育のみを規定することとし、残余の教育はこれを家庭に委ねるべきである」¹⁸⁾。

世界の公教育は、おおむね、この思想を受け継いでいる。日本も、その最初の明治5年「学制」では、「其身を脩め知を開き才芸を長ずるは学にあらざれば能はず。是れ学校の設定あるゆゑなり」とし、「邑（ゆう、村）に不学の戸なく家に不学の人なからしめん事を期す」¹⁹⁾と宣言した。読み・書き・算を中心とした知識教育に学校の役割を限

定した世界各国の潮流とはほぼ同じであった。

ところが、自由民権運動の広がりや農民運動の頻発という世情があって、日本の学校教育はさまざま方向を転換する。明治12年の「教学聖旨」は、「仁義忠孝ヲ明カニシ道徳ノ學ハ孔子ヲ主トシテ人々誠實品行ヲ尚トヒ然ル上各科ノ學ハ其才器ニ随テ益々長進シ道徳才藝本末全備シテ」²⁰⁾といい、翌年の「改正教育令」²¹⁾では「修身」を筆頭科目とした。「道徳」（修身）と「各科」の二本立て制であり、道徳教育を重視するという現在にまでつながる日本独特のカリキュラム制度の原点である（諸外国では、韓国などのアジア数カ国を除き、「道徳」は学校カリキュラムとして制度化されてはいない²²⁾）。

戦後も、紆余曲折があったとしても、基本的には「人間教育」「人格教育」「心の教育」が主流である。明治の歴史的遺産は根強く現在にも影響をもたらしている。

では、教育学はどうあるべきか？ あるいは、教師・保育士を養成する場合の大学等における教育学授業はどうあるべきなのか？ これについてはだいぶ以前に論じ²³⁾、いずれ本紀要でも論ずる予定なので、そちらを参照していただきたい。ただ、上述および次章の内容との脈絡で、項目だけをつぎに記しておく。

(1) 教育を一つの文化としてとらえ、その現実を構成している具体的な教育現象を分析すること。つまり、教育学は一つの「文化分析学」であること。

(2) 形而上学的な主張（たとえば「人格の完成をめざすべきだ」）を排除し、事実のたんねんな積み重ねによって論を構成すること。“こうすると、こうなる”という事実と事実の関係性を基軸にしていくこと。

(3) メタ理論性をもつこと。自分の論の正当性を自己検証的に論ずる、という重層的な理論装置を装備していること。とくに保育理論では、このメタ理論性の欠如が目立つ。次章で指摘する。

Ⅲ 保育行動とメタ理論性

わが国の幼児教育界にかなりの影響をもたらした論者がいる。戦前戦後あたりでは倉橋惣三、現代では高杉自子であろう。倉橋については別の機会に述べることにし、ここでは高杉を取りあげる。

1 「気持ちの理解」と保育行動

幼児の保育においては「幼児一人一人の気持ちや思いを理解することがだいじだ」とよくいわれる。これらを「理解する」とは、どういう作業をおこなうことなのか？

高杉は、テレビ番組で見たつぎの例を出して、論ずる。

泥粘土で体中汚れた四歳児が列を作って一人ずつ桶に入って足を洗っていた。そこへA男が順番を無視して反対側から入ろうとした。次の番を待つB子はそれに怒りを感じ、入ってはいけないと止めるが、A男は聞こえないふりをして桶に足をつっこもうとする。ついに二人の間でとっくみあいが始まる。他の子たちからきれいな水の桶を用意すればなどの意見も出たが、先生方は手を出しかねていた。とうとうA男が主張を通し、B子は悔しがって泣きじゃくる、という場面だった。

……中略……

幼稚園教育要領を実践化する視点に幼児一人一人に応じる指導の実現が挙げられている。この事例でも「A男とB子の順番争い」というかたまりで見るのではなく、トラブルのなかの「A男の気持ち」「B子の思い」に心を寄せ、「A男にとって」「B子にとって」の行動の意味を考えながらかわる保育者の在り方が問われていると思う。

つまり、一人一人に応じる指導の実現には幼児の思いに保育者が心を寄せ、相手を理解しようという営みから入らなければならない。

……略……

幼児を理解しようということは、一人一人の幼児の心の動きが伝わるようになることである。一人一人のよさに触れることである。それは相手と直接かかわりあうことから始まる。しかも温かい関心を寄せることである。その子どもを起点として歩み出そうとすることである。だから保育者のもつ概念や枠組みにとらわれずに、その幼児の行動や心の動きのありのままを受け入れようとするに²⁴⁾ある。

高杉は「A男の気持ち」「B子の思い」をどう推察したか。

A男については「B子にいけないと言われたから意地を張り、エスカレートしていったのではないかと思うが、A男なりの意味があるのだろう」という程度である。B子のほうは「列をつくってやっと自分の番がきたときに、A男の侵入を受けることは許せないにちがいない。だから、ぶったり髪を引っぱったり、あらゆる手段で防御し、いけないと知らせる。その気持ちは一応察することができる。そしてA男が侵入しようとするその桶にいつまでもこだわるが、何か奪われそうなときに起こる執着心なのであろう」²⁵⁾というにすぎない。

これが「一人一人の幼児の心の動きが伝わった」ということか？ 「幼児の心の動きのありのままを受け入れ」たということか？ 二人の心理をおとなが想像し整理しただけのことではないか。「保育者のもつ概念や枠組みにとらわれずに」ということとは逆に、まさに「保育者のもつ概念」等で整理しただけである。

幼児の気持ちや思いを「理解する」とは、幼児の行動を見つめ、その子のこれまでの行動傾向と照らしあわせて、その心理を保育者の頭で「推測する」ということである。前述のとおり、人の気持ちは外からは見えないのだ。だから、「推測」以外にはありえない。

しかも、その推測内容は仮説にすぎない。その子のほんとうの気持ちであったかどうかは、その

後につづくその子の諸々の行動を見て判断するし
かない。それでもなお、仮説である。確証を得た
としても、それを“事実”であると断定すること
はできないのだ。かなり経ってから、実はちがっ
ていた、という経験はだれにもあるのではないか。
それに、本人でもほんとうの気持ちはわからない、
ということもいくらでもあるではないか。とくに
幼児の場合は、自分の気持ちの自覚はなかなかむ
ずかしい。

2 メタ理論性の欠如

数学などは「理解する」ことができる。論理整
合性の観点での不具合がなければ、その頭の状態
を指して「理解」といえる。それと同じ意味で幼
児の気持ちなどを「理解する」ことはできない。
この点を高杉は自覚しなくてはいけない。

ところが、高杉は、「一人一人の幼児の心の動
きが伝わるようになること」と同じ地平でいくつ
ものことばを連ねる。「よさにふれる」「温かい関
心を寄せる」などは、「心の動き……」と並列し
たことばであるにすぎない。「理解する」とはど
ういうことか、というメタ性が見られないのであ
る。

“抽象のはしご”を一段一段のぼって、自分の
論を俯瞰的に吟味する、という理論装置をつねに
装備していなければならない。それがメタ理論で
あり、学問として何ごとかを論ずる場合の必要条
件である。それが欠けていては、広い視野から自
分の論を自己吟味することができなくなる。結局
は、教育的ロマンチズムに埋没し、論にある
べき「行動指令性」が欠如することになってしまう。

こういう保育論（幼児教育論）は多い。たいて
いが行動指令性を欠く。

たとえば、幼稚園教育要領解説にこうある。
「幼児の姿を理解しようとするならば、教師は幼
児とかかわっているときの自分自身の在り方やか
かわり方に、少しでも気付いていく必要がある。
実際に行った幼児とのかかわりを振り返り、自分

自身を見つめることを通して、自分自身に気付い
ていくことができるのであり、繰り返し、そのよ
うに努めることで、幼児一人一人に応じたより適
切なかかわりができるようになるのである」²⁶⁾

要するに、「かかわり方を振り返り、自分を見
つめる」と「より適切なかかわりができるようにな
る」ということらしい。“反省がだいじだ”と
いっているに等しい。「かかわり方」のどこをど
う振り返るのか、自分のどこをどう見つめるのか、
どういう反省が必要なのか、という行動指令がま
るで見えない。これだけで読み手には通じると思
うのだろうが、情緒的な共感を読み手に期待した
内容にすぎないのである。いわば“共通感覚のも
てる人へのメッセージ”である。

保育論の多くは脆弱である。日常感覚の周辺で
ぐるぐるまわっている。仲間うちで互いに腹でわ
かりあえそうな質の論で、よくよく検討すると何
らの情報も得られないという保育論である。これ
ではいけない。

保育者自身も、自身の行動、他者の行動、そし
て幼児の行動をたんねんに点検し、メタ理論的に
整理するという習性を自分の中に形成すべきであ
る。そうやってこそ、保育者の保育行動は進歩す
る。

引用注

- 1) 朝日新聞「声」欄 1982年8月21日
- 2) 朝日新聞「声」欄 1982年8月28日
- 3) 同上
- 4) 宗像誠也編『教育基本法』（新評論 1947年）
に所収の務台理作「第一条解説」p.65（2002
年に新装版が出たので、いまなお通用する論
のようだ）
- 5) 永井成男『分析哲学とは何か』紀伊国屋新書
1973年 p. 36
- 6) J. L. オースティン（坂本百大監訳）『オー
スティン哲学論文集』（勁草書房 1991年）
p.289

- 7) Ryle, G. *The Concept of Mind*. PENGUIN BOOKS, 1973, p. 31
- 8) ウイトゲンシュタイン (野矢茂樹訳) 『論理哲学論考』 (岩波文庫 2003 年) p.44
- 9) 同上 p.45
- 10) 同上 p.45
- 11) Peirce, C.S. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, vol.V*. The Belknap Press of Harvard University Press, 1965, p.1
- 12) 宇佐美寛 『思考・記号・意味—教育研究における「思考」—』 (誠信書房 1968 年 本書は、明治図書から改題されて復刻されている)。この書が教育界に衝撃を与えた。これ以降のとくに『論理的思考』 (明治図書)、『「道徳」授業批判』 (明治図書) も参照されるといい。
- 13) Edited by Smith, B.O. & Ennis, R.H. *Language and Concept in Education*. Rand Mc + Nally & Company, 1961.. とくに第 6 章 “A Concept of Teaching” (by Smith) を参照されたい。
- 14) 協同出版編 柳田茂三郎他著 『現代教育原理』 (協同出版 1965 年) p.15
- 15) 大浦猛編 『教育原理』 (山文社 1990 年) p.21
- 16) 十枝修 「道徳の理論の教育と自治能力の形成」 (日本教育方法学会編 『教育方法 19』 (明治図書 1990 年 所収) p.31
- 17) 同上 p.37
- 18) コンドルセ (松島鈞訳) 『公教育の原理』 (明治図書 1974 年) pp.34 ~ 36
- 19) 「学制序文 学事奨励に関する被仰出書」より。
- 20) 神田修・山住正己編 『史料 日本の教育 (改訂増補版)』 (学陽書房 1982 年) による。
- 21) 同上
- 22) 文部省編 『諸外国の学校教育 (欧米編)』 (大蔵省印刷局 1995 年)、および、『同 (アジア・オセアニア編)』 (1996 年) による。
- 23) 拙論 「『教育学』授業の内容構成」 (日本教育大学協会幼児教育部門会編 『現代の幼児教育の諸問題』 川島書店 1981 年 所収)
- 24) 高杉自子 『保育の原点』 (ミネルヴァ書房 2006 年) pp.29 ~ 31
- 25) 同上 p.31
- 26) 文部科学省 『幼稚園教育要領解説』 (フレーベル館 2008 年) p.38

(東京学芸大学非常勤講師 長田 勇)