

家庭・保育所・幼稚園

幼児の教育

第七十一卷

第十一号



日本幼稚園協会

豊かな保育の世界が ここに始まる

保育カリキュラム資料〈全6巻〉

1…春 2…夏 3…秋 4…冬 5…遊び 6…小事典
B5判 136頁 各600円(送料110)



《春》《夏》《秋》《冬》好評発売中!!

続刊予定 〈遊び〉 〈小事典〉

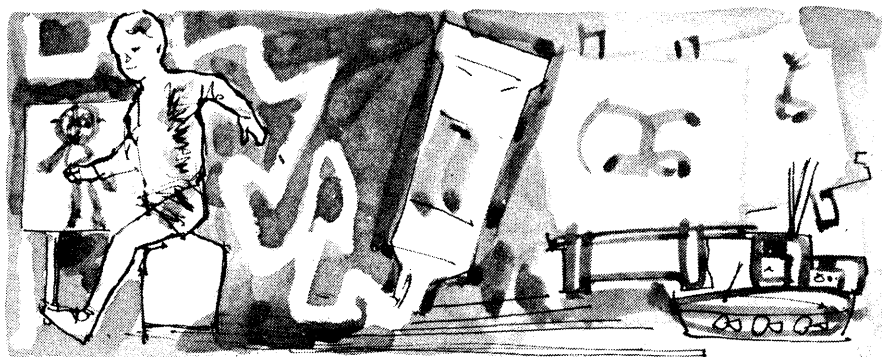
子どもは一時としてじっとしてはおりません。その一瞬一瞬を力いっぱい活動し生活しているのです。せっかく苦心して作り上げたカリキュラム表も、あっというまにくずされることもしばしばです。

そんなとき、いつ、どこでもすぐに役立つのがこの資料集です。あしたのカリキュラムのためのヒントを集めた、あなたのための保育ハンドブックです。

幼児の教育

第七十一巻 第十一号





幼児の教育 目次

—— 第七十一卷 十一月号 ——

表紙 園 房江
カッタ 斎藤信也

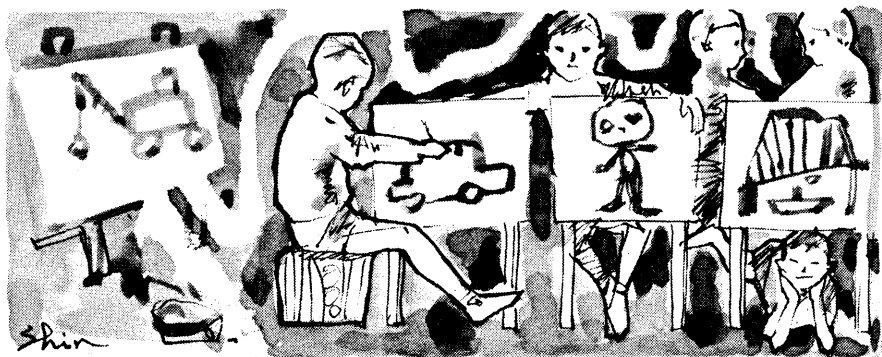
倉橋惣三選集より……………(4)

巻頭……………猪熊葉子……………(5)

★講演

昔話のユング的解釈・その三

—— 浦島太郎……………河合隼雄……………(9)



幼児教育を考える

— 氾濫する教育論を批判して —

清水 美智子…(26)

保育者の目で見たヨーロッパの保育の原点

副島 ハマ…(39)

★ ユートピア・ある経験

田中 澄子…(46)

「幼児教育の源流」II

ルソーの幼児教育思想(上)

宮本 光雄…(48)

私の保育

桑田 幸子…(65)

発達の見かた

津守 真…(70)

弾 力

栗の實が落ちる。ポーンと音を立てて、地を打って跳ね返って。
 を裂いて、秋の木の實、草の實では、強い弾力の持主である。み
 るとは、秋の野も山も、この弾力の小粒の持主で、ちんかち
 ん張り切っている。
 幼児が駆け来てぶつかると、コッンと音でもしそうだ。そう
 して自分で跳ね返って飛んでゆく。幼児達互いの間に、言葉が
 跳ね返る。目がぶつかる。肩がぶつかる。争いじゃない。戦い
 じゃない。勿論悪意の反発ではない。ただ弾力なのだ。弾力と
 弾力との快い、怡しい触れ方なのだ。幼稚園は今、この弾力の
 かわいらしい持主で、こっぴど張りと弾力的にさせられる程
 に。



猪 熊 葉 子

最近ある停留所でバス待ちをしていた時のことである。近くの公園にでもいったらしい保育園の子どもたちが三十人ほど、ふたりずつ手をつないで近づいてきた。その停留所のうしろはガソリンスタンドで、折から一台の車が大ジャッキで空中にしずしずともちあげられていくところだった。大きな車が徐々に空中に浮き上がっていくさまは、おとなが見てもなかなかおもしろい。そこで私は通りがかった子どもたちがきつと立ち止まってながめるにちがいないと考えた。ところがその予想は見事はずれてしまった。子どもたちの大部分はただおとなしく先生のあとをついて通り過

ぎていき、車の方に目をむける者はほとんどいなかったのである。ちらりと見る者はあるにはあっても、わざわざ立ち止まってまで見ることはない。今時の子どもたちにとって、こんな光景は珍しくもなんともないものなのだろうか。それとも「外に出たらおきょうぎよくしましょう。ちゃんと並んで静かに歩くのですよ」というたぐいの先生の教えが好奇心にブレーキをかけていたのであろうか。

すると、皆から三、四メートルおくれでぶらぶらやってくる一組が目についた。男の子が歩道でみつけた石ころをけとばしてみたり、歩道沿いにはしっている

さくの上につもった砂ほこりを指でしごきおとしてみたりしているの、相棒の女の子の方もついつりこまれ、いっしょに道草をくっていたものらしい。

この一組はあの空中に持ちあげられた自動車にどんな反応を示すだろうか。この子どもたちは足をとめ、日ごろは見ることでできない車の裏側を、おもしろがってのぞいてみるのではないだろうか。

案の定ふたりは立ち止まった。たちまち好奇心を表情にあらわした子どもたちは、ジャッキのすぐ下にかけてより、自動車を指さしては何やらうれしげに話している。そのうち先生のひとりが気づき、小走りに戻ってきた。始め先生はふたりが列と離れたことをたしなめていたようだったが、そのうちふたりの説明を理解したらしい先生は、ほかの子どもたちにも見せてやっただけだと思いついたようすで、先の方を進んでいく一行に声をかけて呼びもどした。すると一行はまた黙々と、子羊の群でもあるかのように、もとへもどってきた。先生がわざわざよびもどしたからには何かあるらしいぞ、と好奇心にかられた顔つきをしている子どもたちはほとんどなかった。大方の子どもは無

表情で、先生が車を指さしながら話をしているのを黙って聞いているだけだった。そのうち待っていたバスが来てしまったので、私の観察は自然そこで終わった。だが私の心から久しぶりに見たこの大勢の子羊のような子どもたちの姿がしばらく消えなかった。

子どもたちのすべてが自動車に興味をもつことは考えられないし、それに自動車が子どもたちの好奇心の対象としてふさわしいものであるともいえないだろう。またあの時見かけた子どもたちの姿から、現在の子どもたちは、すべて幼年時代を特徴づける旺盛な好奇心を欠いていると断じることと誤りであろう。そう考えはするのだが、どうしても私は自分を納得させることができなかった。

かつてイギリスの浪漫派詩人コールリッジは、幼い息子ハートレイが遊びたわむれているさまを、さらさら流れる小川や、風にかろやかに舞うポプラの葉にたとえた。子どもがいきいきとした好奇心をアンテナにして外界にじかに触れている時、子どもはあのようになりこくった無表情な子羊にはならないのではなから

うか。

しかし、すべてとはいわないが少なくとも一部の子どもたち、人生のなかでも一番好奇心の旺盛に働くはずの幼児から、そのいきいきした好奇心が失われかけているように思われるのは一体なぜなのだろう。それは、子どもたちがひとりひとり独自の好奇心を働かすことを邪魔しているものが、子どもたちの置かれている環境のなかにあるからにちがいない。

詩人であるばかりでなく教育に対してすぐれた提言をしたコールリッジは、子どもを「目の専制から解放せよ」と説いた。その言葉を借りるなら、現在の子どもたちは、目ばかりか耳の専制からも解放されなければならぬまい。なぜなら現在、あまりにも大量の規格的、画一的、功利的インフォメーションが、時には「事実」の名のもとに、時には「理想」の美名にかくれてさまざまな媒体を通じ、日々子どもたちの目や耳からとびこんでくるからである。そして子どもたちの目や耳はそれらのインフォメーションによって占領されてしまっている。その結果、その目や耳の働きは型にはめられ、独自の働きをしなくなってしまうのである。子

どもたちが本来そなえているはずの、それこそ幼児期の一大特徴ともいうべき旺盛な好奇心が鈍っていくのはそのためではないのか。そういう状況が存在することが、なまの事物に直接ぶつかって、そこから成長に役立つものを吸収することを不可能にしてしまっているのである。今日の子どもたちが、コールリッジの描いた「本当の子ども」のイメージである風に舞うポプラの葉からほど遠い姿であるのは、そのためではないのだろうか。

現在幼児教育の場で真剣に考えなければならないことが、ここにひとつあると私には思われる。このままだけでも手をつかねたまま子どもたちを「目や耳の専制」にゆだねておいてはいけない。外部からたえず子どもをめがけて発射されてくるインフォメーションから子どもを人工的に隔離する方策を講じなくてはいいのではないのか。子どもが事物にじかに出会うことのできる状況をつくり、子どもたちのうちにそなわっているもろもろの能力―好奇心はそれらをいきいきと働かせるために欠くべからざるものである―を引き出すことを考えなくてはいけないのではないか。そのた

めに、一番てっとり早い方法のひとつは、幼稚園などでは子どもをいつも集団のなかにとかしこむことばかりをせずに、時にはひとりにすることだと私は思うのである。

幼稚園は、社会性を養い、創造性を開発するなど、さまざまなプログラムをかかえている。そしてそれらはいずれも、集団で行なわれるのが普通である。だが、そういう集団で行なうプログラムを思いきってへらし、ひとりひとりの子どもがひとりで自由にしたいことをするような時間を大幅にふやしてみたらどうなのだろうか。そういう時間には、原則として子どもはひとりで行動する。だが友だちと遊びたくなったらいつでもそれを許してよい。家庭ではこういう点がうまくいかない。ひとり遊びはできるかもしれないが、気のむいた時に、いつでも友だちを得られるとは限らないからだ。

外国の小学校のなかには、低学年の児童にこういう試みを実行しているところもあると聞く。だがこのような試みは、幼稚園の段階で行なうことが、さらに有効なのではないかと思われる。もし幼稚園でもすでに

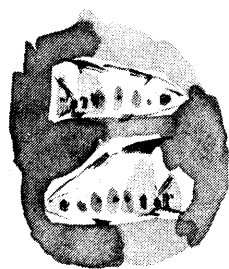
行なわれているならば、その実態をぜひ知りたいものである。

右のようなことを実行に移すとなれば、保育料を払っているのに、幼稚園では何も教えてくれないのは困るという苦情が親から出ることが当然予想される。どんなに意義のある試みであっても、それが親に理解されなくては実を結びはしない。だから、幼稚園の保育の内容を変えていくためには、まず親の教育から始まなくてはならないだろう。逆説になるが、もし親やおとなの意識を改造することに成功するなら、幼稚園のあり方をそうそう変えなくてもすむかもしれないのである。今日、ひとり幼児の教育のみならず、教育一般のかかえている数々の矛盾の解決には、おとなの意識改造を行なう以外にはないか。だからそのための具体的なプログラムを作るのが先決問題であろう。

昔話のユング的解釈・その三

浦島太郎

河合 隼雄



浦島太郎の話

今日は浦島太郎の話をしましょう。皆さんの中で浦島太郎の話を知らない人など、まずいいないことと思います。ところが、浦島太郎の話はいつごろにできて、もともとの話はどんなものであったか、——これは皆さんの知っているお話とは大分違っているのですが——などについて知っている人は少ないと思います。

ところで、皆さんの知っている浦島太郎のお話はどんなのか、誰かに話をしてもらいましょう。（ここで、一人の学生が浦島太郎の話をする）そうですね。大体皆同じような話を知っていると思いますが、これを要約すると、浦島太郎という主人公が、①亀を助ける、②亀の報恩で龍宮へいく、③龍宮で乙姫さまのも

てなしを受ける、④故郷に帰りたくなり、玉手箱をもらって帰る、⑤故郷は全く知らない土地になり、長年月たっていることを知り驚く、⑥玉手箱を開けて、そのため白髪のおじいさんになる、といったお話になると思います。

この話を聞いて、一つ疑問に思うのは、浦島と乙姫の関係です。二人は結婚したのかしなかったのか、皆さんはどう思いますか？ ちょっと皆さん手をあげてください。結婚しなかったと思う人、はい。おもしろいですね、結婚しなかったと思っている人の方が多いようですが、こんなこと調査すると面白いでしょうね。年齢や性による差が出ることだろうと思います。ところで、実は、昔の物語りには浦島と乙姫の結婚のことが、ちゃんと出ているのです。皆さんの知っているのとは大分違っ

いて、それも時代によって変遷してくるのですが、そのことは後で触れるとして、まず、民話の浦島をとりあげてみることにしましょう。

民話の浦島

民話としての浦島は、関敬吾編の日本昔話集成にいろいろなバリエーションと共に出ています。その中で香川県仲多度郡で採集されたお話が、同氏編の岩波文庫の日本の昔話の方にくわしくのっていますので、ちょっとこれを紹介してみましよう。

「昔、北前の大浦に、浦島太郎という人がいました。七十あまって八十に近い、一人の母親と二人でくらしていました。」というのが話の始まりです。浦島は母一人子一人の家族で、しかも四十歳にしてひとり者だとあります。

この浦島が海へ釣りに出かけて、亀を釣ります。これを逃がしてやりましたが、また釣れて三度も逃がしてやります。魚は一向釣れず帰ろうとすると、渡海舟がやってきて「竜宮の乙姫さまからのお迎えじゃ」といって浦島を乗せて竜宮界にいきまします。そこで乙姫さまのもてなしを受け、三年という月日を過ごし、帰ろうとすると乙姫さまは三重ねの玉手箱をくれて、「途方にくれたときにこの箱をあけるがよい」と教えてくれます。

浦島が村に帰って長年月が経っていることを知り驚くのは、

皆さんも知っているとおりです。ところで、浦島は思案にくれて、乙姫に言われたとおり玉手箱のふたをあけてみると、最初の箱には鶴の羽、二段目は白い煙がはいっていました。その煙のために浦島はじいさんになり、三番目の箱をあけると、これには鏡がはいっていて、これを見ると、自分がじいさんになっていることがわかりました。不思議に思っていると、さっきの鶴の羽が背中についてしまいました。

「そこで飛び上がってお母の墓のまわりを飛んでいると、乙姫さまが亀になって浦島を見に来て、浜へ上がっていました。

鶴と亀とは舞をまうという伊勢音頭は、それからできたものだそうである。」

これが、香川県仲多度郡の浦島です。どうですか、皆さんの知っているのとは大分異なったところがあるでしょう。この本には鹿児島県大島郡で採集された「浦島」というのものがっています。もうその話の紹介はしませんが、これは古事記にある有名な「海幸、山幸」に非常によく似ているところがあることを指摘しておきましょう。なお、こちらのお話には「亀」はでてきません。

もう一つ日本昔話集成に収録されている新潟県南蒲原郡葛巻村のお話をみますと、これは、ある魚釣りをしていた男が村人に屋根替をたのみ、自分は魚釣りに行きます。そこで、美

女にさそわれ「水底のさかべつとうの浄土」に行き、歓待され案内した女の婿になります。子ども、孫、ひこ、やさごまでできたが、家のことが心配になり女に送られて帰ると、釣竿はもとのまま、家に帰ると屋根葺の最中だというお話です。

このお話では、男女の結婚のテーマが存在すること、亀がでてこないこと、それに時間の関係が逆で、水の底の世界の長時間の体験が、こちらの世界では短時間に相当すること、などが特徴的です。

この他いろいろありますし、これに韓国、中国、アジア諸国のものまで考え出しますと、ずいぶん多くのものになりますが、今回は省略して、初めにあげた民話を基にして、解釈をすすめていきましょう。

母一人・子一人

この民話で興味深いのは、浦島太郎が八十歳の母親と一緒に住み、四十歳になってもまだ独身でいる男として語られている点にあります。前にのべましたように、物語りの最初の人物構成は非常に大切です。この話では、母と息子だけで、父親が登場しません。ここでこの物語りの全体を一人の人間の心の状態を表わすものと考え、主人公の男性を、その自我を表わすものと考えてみますと、この自我は母親との結びつきが強く、父性

原理との接触を欠いた状態にあると考えることができます。このような男性の自我はしたがって、自立性を獲得し得ていないと考えられます

このような男性を、心理学では「母親と結びついている子」(mother-bound child)といいます。男性を十分に確立することができず、いつまでも母親に依存しているのですから結婚できるはずがありません。もともと、結婚していても、社会的、経済的に独立しているのに、心理的には母親との結びつきが切れずにいる人もずいぶん多いものですが。

ところで、このような母親と息子の強い結びつきを強調した、「母一人・子一人」のお話は、世界中の神話や伝説に非常に多くあります。このような現象を説明するものとして、フロイトが近親相姦という点に注目し、すべての人間の心の中にエディプス・コンプレックスが存在すると考えたことは、皆さんよくご存知のことと思います。これに対して、ユングは、そのような点が存在することは認めながらも、この現象をもっと広く解釈し、これを単に、ある男の子とその母親との近親相姦関係であるというふうに個人的なレベルでみるのではなく、広く人類一般に共通する、人間の自我の成長過程における一つの段階を反映しているものと考えました。つまり、先ほどもいいましたように、この男の子を自我の萌芽のイメージとしてみると、

それがまだ無意識（母で表わされる）と分離できずにいる状態を写すものと考えるわけである。

少し話がむずかしくなりましたが、ここで話をもとに戻してみますと、この四十歳の子どもはひとりて海へ漁に出かけることとなります。ところが、魚は一匹も釣れません。海は母性の象徴であり、まさに無意識そのものを表わします。海の上で孤独な状態にあり、しかも魚も釣れないというのは、「貧乏神」のところで前回にお話したのと同様の「退行」が起っていることを示しています。

おとぎ話の始まりに、この「退行」のテーマはしばしば生じます。日本昔話集成にある福井県坂井郡で収集されたお話では、浦島が母親と往吉へお参りにいき、雑踏の中で母親にはぐれてしまったところから話が始まります。「迷い子」や、森の中に迷いこんだことや、捨子にされることなど、すべて強い退行が始まったことを意味するものです。（この坂井郡のお話では、浦島太郎は継子だということになっています。これも興味深いことですが、ここでは触れずにおきましょう）退行して、無意識の奥深くわけ入った主人公は、そこで、いろいろなものに出会うこととなります。森の中へ迷いこんで、ある人は美しい白鳥を見、ある人はお菓子の家にたどりつきます。

実際、この退行が「創造的退行」であるためには、そこに新

しい要素が生じてくる必要があります。また、主人公もそれにふさわしい努力を拂わねばなりません。われわれのお話の主人公は一体、何に出会ったのでしょうか。民話によると、一匹の亀を釣りあげたとあります。あるいは、われわれのよく知っているお話では、子どもにいじめられていた亀を逃がしてやったということです。もっとも、新潟県南蒲原郡のお話のように、初めから美女が現われて、亀がでてこない話もありますが、亀のでてくるお話では、その亀が乙姫と直接、関係のあることが示されています。このような点を考慮しながら、この亀について少し考えてみることにしましょう。

亀

亀は日本の伝説や民話などに割によく登場します。まず、日本昔話集成のなかで、「龍宮童子」としてまとめられている多くの話では、——これは浦島とはいろんな点で類比できるところが多いお話ですが——乙姫さまの使いとして亀がでてきます。あるいは、先にものべました「海幸、山幸」の物語りで、日本書紀には、豊玉姫が大亀にのって現われてくるのとべている箇所もあります。このように亀が海、あるいは海底の国に住む女性と関係が深いことが認められます。

あるいは、古事記には、神武天皇の東征のとき、「亀の甲に乗り

て、釣しつ打ち羽振り来る人」が現われ、誰かと尋ねると「僕は国つ神なり」と答え、これが水先案内をしたことがのべられています。つまり、「天つ神」に対する「国つ神」の属性として、亀の甲に乗ることが描かれているのです。余談になりますが、浦島太郎が亀に乗って龍宮に行くという話は、もともとは無くて、江戸時代になってからのことだと言われていますが、そのもとのアイデアをたどっていくと、案外こんな古いところにあるのかもしれない。ともかく、亀が「国つ神」の乗りものとして登場しているのは興味深いことです。

ここで、中国の方を見てみますと、「列子」という本に、亀についての面白い話がのっています。中国における空想上の山で、不老長寿の世界と同一視されていた五つの山が、遠くの海に浮かんでいるのですが、それが大きい亀の上ののっているのです。この五つの山の名はむずかしいものばかりですが、その最後の蓬萊山というのは皆さんもお聞きになったことと思います。実のところ、浦島伝説の古い記録として存在する日本書紀では、浦島が「とこよのくに」へ行ったと書いてあるのですが、その「とこよのくに」というのに「蓬萊山」の字があてられているので、中国の列子の中の蓬萊山を乗せている亀は、案外、浦島の亀と関係があるのかもしれない。ともあれ、ここでも亀は、海、あるいは、何かの「下」にあるものという意味をもって出てき

ているのです。

また、インドの神話では、ヴィシュヌ神が大海をかきまわすときの棒の土台として、大亀が使われているところがあります。これらの点を見ますと、天と地、精神と肉体(物質)、父と母などの対立を考えると、土、物質、母、などのイメージのまとまりを代表するものとして亀が象徴的な意味をもっていることがわかります。あるいは、もつと極端にいつて、天地、父母などの分離以前の混沌たる状態といっているかもしれません。そのような意味で、西洋の錬金術において、まだ何も精錬されていない最初の素材——これをマッサコンヒューサといいます——を亀によって象徴することがあると、ユングはのべています。

このような意味をもった亀が登場するのですが、それが非常に劇的な変身をするさまを、丹後国の風土記は見事に描いています。ところでここで浦島についての古い記録についてのべておきますと、先にのべました、日本書紀、そしてこの丹後国の風土記などは奈良朝時代のずいぶん古いものです。多分一番古いものは、万葉集の高橋蟲麻呂の歌とされている「詠水江浦嶋子一首并短歌」だろうと思います。これらのお話で私が注目したいのは、一番最初に皆さんがよく知っているお話としてあげた浦島太郎の話と大分異なっているところがあるということです。

す。

丹後の風土記をみてみますと、主人公は「筒川の鰯子」とよばれ、「為人、姿容秀美しく、風流なること類なかりき」とあります。これがひとりで釣に出て三日三晩一つの魚も釣れずいたところ、五色の亀を釣ります。おかしいと思いながら、船の中に置き、しばらく寝ている間に、この亀がたちまち女になります。それは「容美麗しく、更比ふべきものなかりき」というのですから鰯子も驚いてしまいます。ところが、この女性には、「賊妾が意は、天地と畢へ、日月と極まらむとおもふを、但、君は奈何にか、許不の意を早先にせむことを」といいます。つまり、自分の決心は固まっているが、あなたはどう思いますか早く答えてください。とばかり突然にプロポーズしたのですから、何とも気の早い話です。このあたりの亀の変身ぶりは真に素晴らしいものと思いますが、ここで不思議に思うのは、「亀の報恩」というテーマが存在しないことです。風土記の話ですと、この女性にはハンサムな男性がひとりで舟を浮かべているのを見て、プロポーズするために亀となってやってきたのであって、別に助けられた亀が恩がえしに竜宮城に招待に来たのではないのです。

亀の報恩

事実、奈良朝時代の浦島には、亀の報恩のテーマは存在しません。おそらく、これが物語りの中に取り入れられたのは、御伽草子の中であろうと言われています。つまり、余計なテーマがつけ加わってきたのです。そして、それと同時に、亀が絶世の美人に変身するテーマは消え去ってしまったのです。

時間がありませんので、このあたりのことは簡単にお話しますが、実は、浦島の話とは別に、「亀の報恩」をテーマとした話が他にあるのです。たとえば、宇治拾遺物語第十三巻の四、「亀を買て放つ事」というお話は、同様の話が、今昔物語や打聞集などにものっているのですが、亀を助けるために買いとってやったら、あとで亀がそのお金を返しにきたという報恩の物語りなのです。あるいは、中国の搜神後記という本にも、亀の報恩の話がのべられています。これらはおそらく、因果応報を説く佛教説話であり、インドに起源があるのではないかと思えます。――まだ私はインドのお話は見ていないのですが――

こんな点を考えますと、もともとは素晴らしい美女の変身のお話だったのに、いつの間にか佛教の影響を受けて、動物報恩のテーマがつけ加わった上、大切なテーマが脱落してしまったのだと思われます。

亀姫と乙姫

今、私は「大切なテーマ」といいましたが、確かに、この亀と女性とのつながりは大切な点と思います。初めにいいましたように、物語りは、母親との結びつきの強い男性の退行によって始まっています。そして、それが創造的退行になるためには、何か新しい要素が生じなければ駄目だといいました。その新しい要素が、つまり亀の化身としての美女なのです。母親と結びつきの強い男性がそれを断ち切るためには、一人の女、母親とは異なる魅力をそなえた女性に出合わねばなりません。あるいは、違ったいい方をすれば、すべての男性の心の中には、決定的とも言える魅力をそなえた女性像が存在し、無意識界の奥深くはいついていた男性の自我は、このような女性像に必ず遭遇するといってもよいと思います。

男性の無意識内に存在するような女性像を、ユングはアニマ像と呼んでいます。これに対して、女性の場合は男性像が存在するのですが、それはアニムスと呼ばれます。アニムスについては「眠りの森の美女」の時にお話するとして、アニマについていいますと、その母胎となるものは、母親像です。しかし、それはだんだんと母親像とは分離して異なった性格をもつようになり、男性の人格の成長に伴なって、アニマ像も変遷してゆくことをユングは指摘しています。このことについてもくわしくのべている余裕がありませんが、そのアニマの第一段階

として生じるのは、「生物的なアニマ」とでもいうべきもので、ともかく、肉体をそなえた女性として、子どもが生めるということ、「性」ということが強調された女性像であると言われています。

さて、浦島が母親のところを離れて、海の上であった女性はどうもこのようなたぐいの女性であったようです。それが亀比賣と呼ばれていることからわかるように、先ほどもいいました亀の象徴的な意味から考えますと、「低いアニマ像」であることは明らかです。もっとも、外見は絶世の美人で「更比ふべきものなかりき」という素晴らしさだったようですが、男性にとって残念な事実であります。このような「低いアニマ」であるから、この女性性は、自分から強引なプロポーズをしたのではないかと思われれます。

ところで、浦島はこのプロポーズをすぐに承知してしまいます。そして、この女性の家へ着き、その門のあたりで童子が話合っているのを聞いて、相手の女性が亀比賣^{かめひめ}というのだと悟ります。何とも相手の素性も知らぬうちに、女性にプロポーズされ、すぐについて行ったのですから、全くどうかしていると思います。こんなところが、母親と結びついている男の特徴のようにも思われます。そして、その夜二人は結婚することにな

ります。

男性が孤独の中で退行現象をおこすとき、それにかこつけて現われた女性の力には抗することができないかもしれません。たとえば、仕事はするが物を食わない女がいたら嫁にほしいと思っていた男が——大体こんな現実性のない虫のよいことを考えるところが退行現象の特徴ですが——そこへ押しかけてきた女が物を食わずに仕事をするというので、嫁にもらったため、あとで恐ろしい目に合うお話があります。これは日本の「飯くわぬ女」という民話で、興味のある人は読んでおいてほしいと思いますが、結局この女は山うばで、何でもかでものみこんでしまう女なのです。

亀姫はそれほど恐ろしくないので、浦島の心を奪ってしまつて、浦島は現実の世界とのつながりを忘れ、ここに三年もとどまることになってしまいます。つまり、これらの女性像はアニメといつても、まだ母親のネガティブな面を多くもつていて、その何ものも呑みこんだり、かかえこんだりする力によつて、男性の自立を妨げているものといふことができます。

亀姫の強引なプロポーズに対して、これと全く逆の印象を与える女性像を考えると、われわれにおなじみの「かぐや姫」の像が浮かんできます。これは自分からプロポーズするどころか、五人の男性にプロポーズされながら、それをすべて断わつ

て、月の世界へと登つていった美しい女性です。亀姫が海底に住んでいるのに対して、かぐや姫は天上に住んでいます。かぐや姫こそ「永遠の乙女」というのにふさわしい女性でしょう。

ところで、奈良朝時代の乙姫様は浦島ちゃんと結婚しているのに、われわれの知っている浦島はどうして結婚していないのですか。これは桃太郎の場合も同様で、桃太郎の結婚の話は、われわれが子どものときに聞いたお話に出て来ませんでした。が、もともとこの話には結婚話が存在しているのです。このことは、おそらく男女七歳にして席を同じうせずといわれた儒教の教えの日本人に対する影響ではないかと思われまふ。つまり、結婚の話は子どもに話すのは適當でないという配慮が働いたのだと思います。そして、それとすりかえに、亀の報恩のテーマが生じてきたのです。そして、乙姫と亀が分離されて、亀はあくまでも亀で、女性に変身したりすることがなくなった代りに、亀的な要素を失つた乙姫は、結婚の対象としては考えてならない、つまり、かぐや姫の像に接近していったのだと思われまふ。これは、日本人の女性観をよく反映しているようです。上に結びついた、肉体をもった女としての亀姫か、そうでなかったら結婚の対象とは考えることのできない天上に住むかぐや姫か、この二つに分離してしまつて、天と地、精神と肉体の相克の中に生きる女性を結実させることができないのです。

日本人の女性像

亀姫とかぐや姫、という分離があまりにも著しく、その兩者の間にひとつの女性像を結実させることは、日本人にとって非常に困難であるといいました。これは実際はどういうことなのかを示すと共に、心理療法を専門にしている私が、このような浦島の話を生懸命に調べあげたりすることは、何も趣味や遊びのみでしているのではなく、心理療法の実際と結びついた仕事であることを明らかにする意味で、ここに、ある夫婦の事例を簡単に話してみることしましょう。

これは、いわば現代の浦島と乙姫の物語りでもあるわけですが、個人の秘密ということもありますので、話は少し省略したり、変えたりしてお話しますので、その点は了承してください。離婚問題で相談にいられた若い夫婦のお話です。

奥さんは「更比ふべきものなかりき」とまでは言えないにしても、なかなかの美人でした。独身時代に、この美人にまいてしまったご主人は、プロポーズをしたところ、たちどころに断わられてしまったそうです。このあたり、この女性はこの男性にとっての「かぐや姫」的存在だったということができます。しかし、このかぐや姫は天に登らず、ずっと下界にいるものですから、男性はあきらめきれず何度も何度もプロポーズをくり

返したのだそうです。

ここまでは、たしかに昔風の日本男性とは大分異なっていると思います。昔の男なら、女であれば誰と結婚してもあまり変わらないと思ったり、女性にいったん断わられたりすると、女のくせに……というわけで見向きもしなくなったかもしれませんが、あきらめずに一人の女性にプロポーズをくりかえすあたりは大したもの、この女性もついにそれにほだされて結婚します。

ところが、それからが面白いのです。この男性は女性を「自分のもの」にすると、すっかり安心してしまって、自分勝手な行動をとり始めます。かぐや姫は結婚と同時に下落して、亀姫どころか、男の子のためなら何でもしてくれ、甘やかしてくれ「母ちゃん」になることを期待されることになったのです。

ところで、女性の方はどうだったかというと「あれほど愛された人と結婚するのだから、何もかもきつとうまくいくと思っていた」のだそうです。つまり、愛する人と結婚するということは、レースのカーテンがつけられた美しい部屋で、ステレオとカラーテレビをならべて美しい服を着て過ごすのだと思っていたのです。しかし、現実とは全く期待に反し、男はわがままを通そうとするものですから、彼女はいろいろな理屈をつけて、アルサロへ内職のために出かけます。これが「かぐや姫」でありた

い彼女の夢ももう一度という願いをこめてなされたものであることは明らかだと思います。実のところ、アルサロというのは、かぐや姫と亀姫との区別をつけられない男性がうようよ集まってくるようなのです。

ところで、この亀姫はたちまち適当な男性を見つけて、二人で逃避行をころもします。ところが、たちまち金に困ったので——龍宮とちがつてこの世はせちがらくできています——女の実家へ行きます。折角、近代的なプロポーズで始まったお話も、このあたりから俄然古くさい日本的なお話になってきますね。いざとなると親に頼ろうというのですから。そして、この女の人の父親が怒りもせずに、この二人を迎えてやるのです。

この後で、夫の男性が追いかけてきて、別れる別れないという話になり、相談に來られたのです。この話は表面的には、個人の愛というのを大切に、近代的に生きようとした人たちの話のようですが、ちょっと立ちいつて考えてみると、風土記の時代とあまり変わらないほどのものであることが明らかになります。

この男性について言えば、女性をかぐや姫として見、プロポーズをくり返すあたりはまだ近代ですが、結婚によって、この女性を「自分のものにした」と考えるや、自分とは異なる一個の人格をそなえた人を愛するということが何を意味するかを

考えてもみない。ただこの女性を自分の「お母ちゃん」としたがつている。また女性の方も、愛するということは「大事にされる」ことであって、それに対して自分が現実にとのよう生きるかという点は無反省で、かぐや姫か乙姫のように、誰かに大事にされて生きることしか考えられない。次に亀姫となつて新たに男性を獲得しても、生活のためには父親に頼っていく、この父と娘との結びつきは、最初の夫の、心理的な意味での母との結びつきと対応しているもので、男女の關係がこのような關係でのみ安定していて、一個の人格をもつた男性と女性が一平面上で關係をもつということは、全く至難のことだと考えられるのです。

實際このような男女關係の話が、昔々のことではなく、公害の煙の立ちこめる現代の都会において——それも数多く——実在することを考えてみますと、日本人の男女關係の本質は、神代以來少しでも變化したのだろうかとか疑わしくさなってくるです。

白鳥の乙女

かぐや姫の話と親近性の深いものに「羽衣伝説」があります。このように空をとぶ女性が、下界に現われてくる話は、一般に「白鳥の乙女」の伝説といわれているもので、世界中に類似の

話をもっています。多くの場合、この白鳥の乙女と下界の男性との結婚話を中心となるもので、その結末はいろいろなバリエーションがあります。この白鳥の乙女は、ユングのいうアニマ像の典型としてまことに興味深いのですが、この話をし始めると一年間の講義でもいいつくことができないでしょう。そこで、私もこの永遠の女性を深追いすることはやめて、日本の白鳥の乙女の話の中できわめて特異な、またそれだけに日本人の女性像をよく反映しているひとつの話を紹介するだけにしておきましょう。

これは浦島の話ののっている丹後国の風土記にある「奈具の社」というお話です。簡単にいいますと、この国の真奈井というところに天女が八人来て水浴みをします。それを見たある老夫婦が天女の一人のころもをかくしてしまい、結局その天女を自分の養女にします。それから十余年の間、この天女はよい酒をつくり、そのため老夫婦は大金持になります。ところが、金持になってしまふとこの夫婦は天女に対して、お前は自分たちの子どもではないからと追い出そうとします。天女は悲しみますが、老人に追い立てられ泣く泣く家を出ます。

これからこの話はどうのように展開すると思いますか。このかわいそうな天女はどうなると思いますか。天女はあちこちとさまよい歩きますが、もう天に帰ることもできず、もちろん身よ

りありません。この悲しい話の展開として風土記の語るところは天女の心は荒鹽あらしほと異なるところがないので、荒鹽あらしほという地名ができたこと、木にもたれて哭ないたところは哭木の村といわれること、そして、奈具の村にきてとうとう心がおさまって、そこにとどまったということです。そして、「斯こゝろは謂いはゆる竹野の郡ぐんの奈具なぐの社に坐す豊字賀能賣命とよじがねのみことなり」ということで話が終わります。

この話を特異だと私がいいましたのは、ここに結婚のテーマが生じないからです。もちろん日本の話はすべてがこうだというわけではありません。わが国における白鳥の乙女の話で結婚のテーマのでてくるものもたくさんあります。しかし、このような話がひとつでもあるということは、日本の特殊性を示しているものと考えられます。白鳥の乙女と男性の結婚ではなく、老夫婦との物語りになってしまふ。そして、ひどい仕打ちをうけた女性を助け出すために王子さまが現われることもなく——眠りの森の美女や白雪姫のことを思い出してください——彼女はなんとなく心を平静にし、最後は簡単に神さまになってしまつて終わるのです。

考えてみると「永遠の乙女」を妻にしようなどというのはあまりにもふらちなことなのかもしれません。このふらちなことに挑戦しつづけた西洋において「愛」ということが見いだされ

れていったように「永遠の乙女」にあえて挑戦せず、そのかなしみに耐えていこうとした日本には「あわれ」ということが見いだされてきたのかもしれない。私は文学的才能がありまさんので、じょうずに表現することができませんが、いわば西洋的な観点からみるならば、馬鹿げてさえみえるこの「奈具の社」のお話からだって、十分に美しい「あわれ」を引き出すことができるでしょう。あの有名な小川未明の童話「赤いろうそく」も、こんなところからインスパイヤされて出てきたのではないだろうかと思ふのです。

深追いしないといえながら、知らぬ間に話が少し横道にそれてしまったようです。浦島ならずとも、やはり乙姫さまというのは男性の心を狂わす力をもっているようです。

日本人の女性像として私が強調したかったことは、日本の男性にとって、それは天上に住む永遠の乙女として、どうしても結婚の対象とならないものか、あるいは泥の中に住む亀姫として、肉体的な面が強調される結婚の対象となるものか、どちらかに分離してしまい、同一平面上に存在し対等な愛の対象となる女性像が、完全に欠落してしまっているということなのです。

無意識の無時間性

さて、風土記の浦島の物語りの方にかえってきますと、浦島

は亀姫のいうままに結婚し、そこに三年間とどまることとなります。浦島が竜宮にとどまった期間は、お話によってはどのくらいかを示していないものもありますが、三年、あるいは三日というのが圧倒的に多いことがわかります。浦島がはじめ海で釣りをしていたときも三日間何も釣れなかったということで、ここにも「三」という数が示されています。三の意味についてはあとで考察するとして、物語りによれば、竜宮での三年は現世での三百年に相当し、このために浦島は帰還後に困り果ててしまうこととなります。

無意識の世界の中にわけいって、そこでアニメ像とめぐりあったときから、浦島の時間感覚は、現世とは異なるものになってしまったのです。無意識内の無時間性ということは、ユングがしばしば強調することですが、われわれはそれを常に夢の中で体験しています。夢の中で、過去と現代が混合したり、瞬時のうちに長時間の体験をしたりすることは珍しくありません。浦島の物語もその無時間性をよく示していますが、興味深いのは始めにちょっと紹介した新潟県のお話のように、竜宮での長時間の体験が、この世では屋根のふき替えをする時間に相当するというわけで、時間関係が逆にとらえられています。これは有名な「邯鄲の夢」の話をおもわせるものがあります。あるいは、御伽草子では竜宮城のありさまをのべているなかに、東

の窓からは春の景色、南には夏、西には秋、北には冬の景色が見えたと思いますが、これは竜宮のこの世ならぬ素晴らしさのべると共に、時間の法則の支配を受けていないことを如実に示しているものと思われまゝす。

鎌倉時代にある浦島の物語の記録として「水鏡」「古事談」などがありますが、これらの記述によると、竜宮から帰ってきた浦島が「いとけなかりける形」をしていたとか、「幼童の如し」などとのべられています。これも無意識界の無時間性を示すものですが、浦島が出発したときよりも幼なくなつて帰つてきたというのは、なかなかの興味の深いことです。おそらくこれは、ユングの強調する「始源児」、あるいは元型としての子どものテーマにもつながつてくるものと思いますが、ここでは、その点については触れないでおくことにしましょう。

ともかく、このようにして文字通りの時の経つのを忘れてすごしていた浦島も、故郷のことを思い出して、帰りたくなります。風土記によれば、亀姫はずいぶんと嘆き悲しみますが、玉匣をわたして、「君、終に賤妾を遺れず、眷び尋ねむとならば、堅く匣を握りて、慎、な開き見たまひそ、」といつて、浦島の帰るのを許します。

現実とのつながり

浦島は帰ってきますが、ご存知のとおり、故郷は変わり果てていて、すでに三百年たつていたとか、「尋ねて七世の孫に値はず」(浦島子伝)ということになつて、困り切つてしまうのです。日本書紀にある非常に簡単な記録を除いては、ほとんどの浦島のお話も、浦島の帰国と、玉手箱のテーマを伝えています。

実際、われわれが「今浦島」などというとき、それは亀姫との華やかな体験や、亀を助けるテーマなどよりは、故郷に帰つてきたものの、それがあまりにも変わつてゐるために驚いてしまうことを重視していることが多いと思います。「あちらの国」の体験をした人が、「こちらの国」へ帰り着いて、変わらぬ生活をするとは本當にむずかしいことなのです。先ほどあげました若い夫婦の例にしましても、あの女性は男性から何度もプロポーズを受けているうちに「あちらの国」についてしまつて、こんなに愛してくれるのだから何もかもうまくいくと思ひこんでしまふのです。ところが、結婚と同時に——結婚ということは、あちらの国に住んでいた恋人たちをこちらの国に引きもどすことが多いのですが——たちまちにして、生活が面白くなくなつてくるのです。

われわれはいかに空想の世界や、無意識の世界にはいつていくにしろ、現実とのつながりを失つてしまわないようにすることが、大切であると思います。さもないければ、浦島と同様の嘆

きをわれわれはくり返さなければならぬからです。

こんな点から考えてみますと、「あちらの国」へ行きながら「こちらの国」とのつながりを忘れなかった見事な例が、山城国の風土記にのっています。これは「宇治の橋姫」というお話ですが、簡単にいいますと龍神——これが女性なので、この点も考えてみると面白いのですが、省略するとして——にみこまされて聳となった男性が、龍宮で物を食べないようにし、陸へあがってきたようにしていたので、ついにこの世に帰ってくる事ができたという話です。「あちらの国」で物を食べると、こちらに帰って来られないというテーマは、わが国の神話のなかの伊邪那美命の黄泉戸喫の話や、ギリシャ神話のペルセフォの物語など、世界中に分布しているものですが、この主人公がそのような心掛けをもっていたために、現実界とのつながりを失わなかったというのは、興味の深い話です。

われわれ心理療法師は、常に人間の無意識界——つまり「あちらの国」——にはいりこんでいくので、現実とのつながりを忘れないようにすることは本当に大切なことと、つくづく思います。

さて浦島太郎はこのような点であまりにも不用意だったようです。亀姫に誘惑されるとすぐに結婚し、故郷が恋しくなるとあまり考えもせず帰ってくる。そこで、乙姫が「開けてはな

ない」という玉手箱をわたしたことは意味の深いことだと思います。ここで、浦島は禁止を守りぬく意志をためかっていると考えることができるからです。退行を創造的たらしめるためにはそこに新しい要素が出現し、主人公は努力を払わねばならないといいました。この点、浦島は努力がなすすぎたのです。

浦島の話にしばしば出てくる「三」という数のテーマは、そこに重要な要素がひとつつけ加わるべきことを示唆しているようです。三と四の象徴性については、ユングはしばしばのべていますが（たとえば「おとぎ話の精神の現象学」、三という数は力動的なものであり、そこに、ひとつのものが加わって、四という完全数が成立するとユングは考えています。この際、浦島にとって必要なことは乙姫というアニメ像との統合に必要な、意志力をそなえた男性性にあると考えられます。だからこそ、この結婚を成就するために浦島の意志力をためす課題が与えられたと思われます。そして、われわれの知っている浦島のお話では、浦島はそれを守り切れずに、箱を開けて老人になってしまふのです。

ここに示された「禁止」のテーマは、それを守ることが必ずしも得策でない。禁止を破ることによって、道をひらく例もあることを指摘するだけにして、ここではあまり触れないでおくことにしましょう。ともかく、ここで浦島は自らの意志では

なく、「なんとなく」開けてしまったことが、問題と考えられます。

話の結末

意志の弱い浦島が、現実界に帰って老人になってしまったのは当然のことでしょう。あるいは、この場合は、万葉集にあるような結末の方がふさわしいかもしれません。

「玉櫛すこし開くに、白雲の筥より出でて、常世辺に棚引き行けば、立ち走り叫び袖振り臥いまろび足摺りしつ、勿ちに心消失せぬ。若かりし肌も皺みぬ。黒かりし髪も白けぬ。ゆりゆりは息さえ絶えて、後遂に命死にける。」というのですから、この劇の結末としては、死こそふさわしいものと、詩人の心には思われたのでしょう。

話がこのようにすすんでくると、浦島の死や、老人となることを当然と思うものの、一方では、もっと幸福な結末を考えたい希望もわれわれの心に生じてきます。といって、単純にハッピーエンドにするわけにもいかない。ここで物語の筋そのものに変更を加えながら、結末をもう少し違ったものにしようとするところができてきます。

そのひとつとして、近松の「浦島年代記」というのを見ますとこれは大分手のこんだお話になっていてもとの話を相当潤色

したのですが、結末で浦島が自らの意志をもって玉手箱をあけることになっています。話は省略しますが、これは浦島が玉手箱には「八千歳の寿命」がはいっていることを知りながら、悪人をこらしめるため、自分から浦島であることを立証しようとして開けることになっています。近松という人が江戸時代において、人間の自由精神に基づいた作品をよくつくり出した事実を考えますと、この意志的な浦島像の創造は非常に興味深く思われます。ただし、ここでも浦島と乙姫の結婚の成就という結果になっていないことは注目すべきことと思います。

これに対して、始めにあげた民話の結末も面白いものです。これは乙姫の示唆に従って箱があげられます。そして、最後の鶴と亀との出現は、男性と女性、精神と肉体、天と地などの対立物の合一というテーマをはのめかしています。これはあくまで、鶴と亀のペアであって、人間の結婚ではありません。つまり、自然に挑戦するのではなく、自然に還ることによっての平安を示しているように思われます。「挑戦」とか「対決」かを内包するものとしてのロマンチックな愛ということを描き出すことは、日本人にとって非常にむずかしいことを、これらの物語は示しているようです。

ところで、このような点から浦島の話に変革をこころみることは、やはり明治以後においてなされているように思います。

もう時間がなくて、これらについてはあまり触れられませんが、幸田露伴、島崎藤村、森鷗外、坪内逍遙、武者小路実篤などに、浦島を基にした作品があり、おのおのの特徴を示しています。

興味のある人は読んでほしいと思います。そのなかで、たとえば藤村の落梅集にある「浦島」という詩の一部を引用してみますと、浦島が釣りをしているところが一段にあって、次に、

流れ藻の青き葉蔭に

隠れ寄る魚かとばかり

手を延べて水を出でたる

うらわかき処女^{むすめ}のひとり

と第二段に処女が登場し、これが乙姫であることが三段、四段に歌われ、最後に、

竜の宮荒れなげ荒れぬ

捨てて来て海へは入らじ

ああ君の胸にのみこそ

けふよりは住むべかりけれ

と歌われています。

つまり、ここでは乙姫は竜宮を捨てて、浦島の胸の中に住もうと決意する女性として歌われています。これは本当に近代的な女性像を示すものとして注目に値しますが、ここに残念なことは、今まで考察を重ねてきたような亀、玉手箱、などのテ-

マは完全に無現されてしまつて、一体、これがわれわれのよく知っている乙姫さまなのかさえわからなくなっているのです。

この点は武者小路の浦島ではもっと極端に示されます。最後のあたりに、浦島が女性にプロポーズして「あなたは私を愛して下さいますか」というと、女性は「あなたに妾の一生をさげます」などというところが出てきます。しかし、この結末に女性が「ね。この世に竜宮をたてるものの上に幸福を。」という点に示されるように、これは、何だか、「あちらの国」と「こちら」の国を単純にいれかえただけで、めでたい結婚が出現したような安易さを感じさせられます。

明治以後の小説家たちのこのような努力は、わが国における新しい女性像の探索として、私は興味深く思いますが、何となく不満足な感じを受けるのは、先にのべたような底の浅さのためだと思います。これらの点については、私ももう少し考察を続けてみたいとは思っています。

物語りの変遷

終りに近づいてずいぶん話を省略してしまつた感がありますが、この話を通じて私のいいかかったことは、浦島というひとつの伝説が時代とともにいろいろと変遷し、その中に日本人の心のあり方の変遷を反映してきていることです。ここで、参

考のために日本書紀にある簡単な記録を示しておきましょう。
これは雄略天皇の時代のこととして記載されています。

丹波国余社郡の管川の人、水江浦嶋子、船に乗りて釣す。逆
に大亀を得たり、便ち女に化^なる。是に浦嶋子感^かりて、婦と為
し、相遂^{あひ}ひて海に入りぬ。蓬萊山^{とうらいざん}に到りて、仙衆^{せんしゆ}を歴^{めぐ}る。

これだけのものですが、これが伝説となりおとぎ話となりす
る間に、今まで考察を重ねてきたような、いろいろなテーマが
取り去られたり、つけ加わったりしてきたのです。

そして、現在われわれが知っているようなお話のように、結
婚のテーマが消え失せ、亀の報恩^{ほうおん}のことが前面に押し出され
きたりはしましたが、やはり、この話が子どもたちの心をとら
えるのは、アニメ像としての乙姫の存在が大きい意味をもつて
いることは明らかだと思います。事実もともとの話は、アニメ
との突然の遭遇を描き出すことに重点があつたと考えられます。

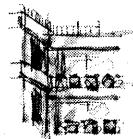
付記

これはお茶の水女子大学での講義を基にしたものであるが、当日
は資料不足のために十分に話せなかつたので、今回発表するにあ
つて、ほとんど書きあらためたものである。



幼児教育を考える

— 氾濫する教育論を批判して —



清水 美智子

はじめに

この論文は、読み流さないでください。ゆっくり立ちどまって考え、考えながら読んでください。情報過剰で、書きつ放し読みつ放しになりがちな今日、最も必要なのは、自分の頭でゆっくり考えることだと思うからです。

一、この矛盾——教育過熱の中の教育不在

今日、ちまたに「教育」とか「指導」ということばが氾濫している。成人教育、生涯教育、性教育、才能教育、感覚教育、ゼロ歳教育、……教育改革、教育審議会……

と、新聞をひろげて目にとまらぬ日はなく、政治家、財界人から庶民に至るまで、教育に関心をもたぬものはいほど、教育論議は盛んである。幼児教育も例外ではなく、幼児教育が重要な、重要だと各方面から叫ばれ、みんなが熱中している感がある。また長ずれば、高校も準義務教育化してきたし、なぜだかわからぬままに、同年齢の青年の三分の一が大学へ押しかける時勢になってきた。まさに国をあげての教育過熱の様相を呈している。しかるに一方では、教育の人間疎外状況が顕著になり、何のために勉強するのかわからない、学ぶ喜びを知らない、あるいは学校ざらいの中、高校生が激増し、大学へ入ったものの自ら学ぶすべを知らず、自分の人生をどう

きりひらいていくかという課題に直面して立往生してしまふ青年、ルートにのって流されていく無気力さに耐えかねて、生きがいを求め、生きる喜びを求めて狂奔する青年の増加など、教育喪失、教育不在の様相は深刻である。教育不信、教育の退廃、混乱を訴える声が出てからも久しい。

この奇妙な対照、教育過熱と教育不在という矛盾した現実を、私たちは両の眼をあけてしっかりとみつめているだろうか。この矛盾がどこから招来したのかを考えようとしているだろうか。いかにしてこの矛盾を克服していくべきかを、自らの課題としてうけとめているだろうか。

花々しい教育改革論争や教育論文が汨濫しているが、少しもこの「教育」の現実の矛盾を正視して、その本質に迫っていくとするとするものがないことに気づく。子どもたち、特に思春期以後の青年の上にあられる思想と行動上の問題に対しては、単に一方的に教育を非難するか、青少年対策としてとり扱われるだけで、それと全く無関係に、他方では教育過熱の風潮を促す教育論が提起されていく。どの教育現場でも矛盾は複合し高まるばかりで、どうしていいかわからぬ混乱を内包しながら、それを克服していく方向を見いだせぬまま日々の実践が行なわれ

ていく。いや、自分たちのやっている事に疑問をいただき、矛盾に悩んでいる人々はまだよいが、矛盾にすら気づかず、何の疑問ももつことなく、ただがむしやらに教育過熱の雰囲気の中で突走っている人々の姿を見る時ほど恐ろしいものはない。

被教育対象である子どもたちの発達に、人間としての生き方に、どのような影響を与えるものであろうか。年齢が幼い時からまきこまれる者ほど、その影響は大きく深刻であり、ビジョンをもたないおとなの動きによって、どのようにでも飼いならされていく子どもたちの姿に、私は心の痛みを感じずにはいられない。

二、冷静により広い視野で、より長い眼で、幼児教育を考えよう

一体に、私たち日本人は、何にでもすぐ過熱化し、ムードに弱く、原理にさかのぼって考えないで、近視眼的に挙国一致で邁進する傾向が強すぎるようである。明治の文明開化以来、今日までの歴史はこの国民性をよく物語っている。『進取の気性に富んだ』という意味で、それは一時期の国家と国民にとってプラスの面もあったけれど、マイナスの影響も実に大きかった。とくに人々の生

活や文化の伝承と発展という面から見た時、マイナスが大きかったのではないだろうか。

近年の情報化社会、大衆化社会の到来と軍事大国に代る経済大国への成長がまた、世界に類を見ぬすみやかさで、高度に達成されて今日の姿に至ったことも、実にこの挙国一致体制をとりやすい国民性のたまものである。私たちの生活のあり方が、みるみるうちに変貌をとげ、物質的に豊かで便利な西欧近代文明を謳歌できるようになった60年代の移り変りは、他方では、近代文明社会のかかる問題点、大きなマイナス面が続々とあらわれてくる過程でもあった。人々が、目に見える物質的な豊かさや便利さに目を奪われ、すぐ目に見えてあらわれる近代化のプラス面だけを追い求めているうちに、裏側では、潜在するマイナス面が着々と累積し、ふと気がついた時には他国をひき離れた公害先進国、管理化社会となり、ゆたかな自然と風土に根ざした日本古来の文化の精神生活の知恵が失われ、どこによりどこを求めているかわからない不安定感と、何のために生きているのかわからない、息苦しい深刻な人間疎外状況が到来してしまっていた、というのが現実の日本の姿なのである。

今日の幼児教育ブームも、この近視眼的にプラス面だ

けに目を注いで過熱化しやすい日本人の特性と無関係ではない。それゆえ、私はブームの時ほど、バスに乗り遅れまいとするのではなく、一步ふみとどまって、事柄の本質を考えてみる冷静さが必要であると判断する。複雑な矛盾を内包したまま、よりどころなくビジョンがなく、ゆれ動いている今日の教育界を正視して、問題の根をほりおこして、矛盾を止揚していく方向を模索するためには、教育界や直接的な教育論の外に目を向け、私たちが生きている社会の歴史的現実をみつめ、そこにあらわれている諸現象の意味を考え未来を展望し、それとのかかわり合いで教育界のかかえている問題をとらえ直すという仕事が必要ではないか、と私は考えている。すなわち、教育界にあるものの閉鎖的思考を打破して、社会に開かれた視座で、教育問題を考える姿勢をとろうということである。私にとって、教育について考えるとは、実に人間について、思想について、文化について、歴史についてそして自分自身の人生について考えることだと思えるからである。

三、教育論に欠けている幅広い具体的な現実認識

——日本の学者・学問の体質と関連して——

そこで私は、氾濫する教育論に欠けているものの一つ

として、現代日本の社会、近代文明社会のかかえる問題点への洞察の欠如、すなわち、幅広く具体的な現実認識の欠如を指摘せねばならない。その点で、私は日本の教育学者の視野の狭さ、その不勉強、自らの実践をふまえていない観念論の根の浅さを、最も鋭く批判したい。更に関連して、教育学に限らず、日本の学問の主流が、人間存在や自然的社会的現象を虚心坦懐に観察して、それへの疑問からスタートする学問ではなく、外国から輸入して紹介する式の、文献的、外国崇拜的学問に傾斜していたことも鋭く指摘しておかねばならない。自分の生きている具体的な現実をみつめて、疑問をもち、現象の背後にあるその意味、本質を追求して、自らの学問理論を構築していくという真理探求の精神に之しく、外国ではやる学説をとり入れる事に敏感で、しかもきわめて実利的に、借りてきた理論を日本の現実——独自の文化をもつ歴史的動態として日本の現実を理解しようとする努力を欠いて——性急に安直に応用しようと発言する学者の何と多いことか。教育学・教育心理学という現実の実践活動に密接する学問でも、この傾向が顕著で、しかもそのことが教育現場に、教師や母親により多くの混乱を

もたらしてきていると私は判断する。

近年の幼児教育界をみると、その様相が実によくわかる。ある学者は、ピアジェの学説を皮相的に借りてきて、幼児教育界をリードしようとし、ある学者はブルナーらのアメリカの教育論でものをいい、あるいはギルフォードの知能理論を軽薄に応用して人間を忘れた英才教育を行なおうとし、またある系統の学者は感覚教育をはじめとするソビエトの教育理論を導入しようとし、また他はドイツの学齡成熟の考え方に、あるいはモンテッソーリに傾斜していく。それらは広く多様な学問の先達から学ぶという姿勢ではなく、それぞれが無批判に全面的に一つの学説を盲信して、借りてきた理論を安直に現場におろそうとするばかりでなく、互いに異なる理論には無関心であり自らの信奉する理論をもとに他を批判し合いかみ合う論争は全く行なわれない。そこには学問研究に必須の批判的精神も謙虚な真理探求の精神も皆無である。私は、このような日本の学問、学者の体質を批判し、学究の一人として深く反省することから、幼児教育論をはじめたい。日本の社会の現状を歴史的に多角的に考察するとき、この学問、学者の体質が否応なくクローズ・アップされるからである。しかも今日のような高

度の情報化社会において、学者・専門家の肩書きのもとに、雑多な諸説が断片的に併列的に一方的に流される時、それによって困惑し、右往左往するのは実践者としての教師であり、善良な庶民である母親なのだ。権威に弱い日本の国民性が一層それに拍車をかける。

しかし、無批判の学者の指導するカリキュラムにすがっていく保育者も、自分の目の前に生きて活動し成長を志向している幼児の実態をみつめ、今、子どもは何を求めているのかという内面への洞察をもつ時、ふと自分の行なっている「教育」への疑問をいだくことがあるのだろう。昨年、私が訪れたある私立幼稚園で主任の先生から聞いた話である。

「このごろ、私立幼稚園が十園集まれば、その内七園は、例の新しい科学的な保育とやらをやっています。もうまるで私たちのような保育は古い時代遅れのような、肩身の狭い感じになってしまつて……。それでいて、新しい科学的保育をやっている先生自身が、本当にこれでいいんだろうかって、半信半疑のところがあるんですよ。園長の方は経営上、親の要望にこたえる必要があると乗気だけど、実際にやっている先生自身は、悩んでられるみたいですよ……」

こういう、じかに子どもと触れて子どもの発達にかかわり合っている、保育者の生の声、素朴な疑問にこそ、謙虚に耳を傾け、現場に足を運んで子どもの実態をみつめ、保育者の疑問を自らの課題としてうけとめ追求していく学者の出現が、今日の混乱する幼児教育界に必要なのではないだろうか。またそこにこそ真の教育学の芽生えがあるのではなからうか。啓蒙主義の行き詰りを、学者は思い知るべきであろう。他方、保育実践者は、盲目的に権威に追隨する姿勢を反省し、自らの眼でしっかりと子どもの全体を見つめる努力をし、子どもの内面的欲求を見抜く目を育て、現場での活発な討論を重ねて、自分の頭と体を働かせて、幼児教育のあるべき姿を考え追求していつてほしい。そして、どんどん現場から学者や学問批判の声をおこしていつてほしいと私は熱望する。「四日市・死の海と闘う」（岩波新書）の著者、田尻宗昭氏が、また現地に入つて公害を追求している宇井純氏が、現場に背を向け、事実を見て考えようという学問、学者を鋭く批判してられるのと全く同じ気持ちで、私は現在の教育学（者）・心理学（者）を批判せずにはいられない。実際、近代文明社会は、神に代つて科学・学問に導かれて発展してきた。そして自然のシステムを無視したそ

の発展の結果が、恐ろしい公害や環境破壊、人間疎外をもたらし、人間の生きるよろこびが見失われ、人類の生存そのものが問われる危機的な段階にまで至っていることを、私たちひとりひとりがもっと切実な問題としてうけとめるべきではなからうか。創造主としての神への畏敬の念を喪失し、人間および人間が生み出した科学技術が、神の摂理（自然のシステム）に代って、世界を完全に支配しうるが如き錯覚と思いがかりが、結果的に現在人間存在を追いつめてきている事への認識が最もおくられているのが教育界であり、多くの教育論にみられる共通点として鋭く批判すべき第二点は、教育界における科学への過信である。第三点は、人間理解の観点（人間観）の不明確さ、あるいは、その確立への努力の欠如、第四点として、上記をすべて包括する基本的な問題点として、教育を論じ、あるいは実践を行なう人々に、自分自身の哲学が欠けているのではないか、ということ指摘したい。以上の四点は、便宜的に分けてとり出したが、根は一つにつながっている。第一点については述べたので、第二点以下について順次述べていこう。

四、教育論にみられる科学過信を批判する

——人間科学（生物系諸科学）

のあり方への疑問——

多くの教育論にみられる科学過信、科学至上主義の思想は、そのまま、近代科学文明謳歌の思想で、現代社会を肯定的にのみとらえ、その延長としての未来をバラ色に描くことにつながっている。いわば、現実認識の欠如あるいはこの甘さの上に立って、教育の現代化、教育の科学化が叫ばれ、進められてきた。

一九五七年のソ連による宇宙衛星打ち上げにショックをうけたアメリカが、遅れをとり戻せとばかり早期より科学技術教育に力を入れ始め、バラ色の輝かしい未来宇宙科学時代にふさわしい教育の現代化、科学化への歩みが、ブルーナーを始めとする学者たちによって推進され始めた。科学技術においてソ連に追いつけ追いこせを念頭において、ピアジェの業績もモンテッソーリの業績も、みなアメリカ流に適当に消化して、使えるところだけ使っていく式にとり入れられてきた。そして日本は、何事も一歩おくらせてアメリカにならっていくアメリカ一辺倒主義に即して、教育界でも現代化、科学化の促進をよびかける学者が多くなり、バスにのり遅れまいとする

現場の動きをよびおこしてきたのだった。ソビエト心理学、教授—学習理論を信奉する学者の動きもこれに類したもので、子どもの生活の背景にある国情のちがいを考察することなく、その部分、その理論だけをとり入れて、科学的組織的な教育の成果を追い求めようとしてきたのである。そこには科学至上主義、科学の進歩こそが人間に幸せをもたらすという思想が潜在している。そしてこの思想は、人間の精神活動、生命活動、人間性そのものをも完全に科学的に解明し得る——人間の発達を、人間が生きていること自体を、外側から科学が（科学を駆使する人間が）完全に管理・統制し得るといった考えにつながることを見抜かねばならない。

しかしながら、50年代末から60年代初めにかけて、科学の進歩、知識の増大に酔って、バラ色の未来を夢見て突走ろうとしていた時から十年たった今日、日本を筆頭に先進国は重大な価値意識の転換を迫られているのである。科学の進歩・文明の進歩⇨善⇨人間の幸福といふこれまでの価値観に根本的な疑問が生じてきている。人間にとって科学とは何か、人間の幸福とは何か、人間が生きていることの意味はどこにあるのか、という根本への問いかけこそが、60年代の科学至上主義、効率第一主義がも

たらしたものを冷静にみつめ反省して、われわれの未来を導く新しい価値観を樹立していかなばならない70年代の課題なのである。

ところが今日、教育を論議する人たちにこの認識があまりにも欠けている。この十年の間に激変したわれわれの社会のかかえる根本問題に目を向けることなく、いまだに60年代初頭の夢を描きつづけて、ひたすらに教育の現代化・科学化を説く教育学者。

たとえば、最新刊の「これからの保育内容」（日本保育学会編、保育学年報一九七一・七二年版、フレールベル館）掲載の、上野辰美氏の論文「保育内容再構成の方向——幼児知能の立場から」は、一九五九年の全米教育協会内、教授に関するプロゼクト委員会の発表した「60年代の学校」というレポートの指摘する現代教育の基本的課題を全面的に受容して、その線にそった主張で貫かれている。『宇宙科学時代に育ちゆく今日の幼児に対する教育』といい、

「……今日の日進月歩にある科学技術がもたらした最新かつ最高の所産や成果を、教育内容の中に積極的にとり入れていくことによって、これまでの時代のおくれや内容のズレを解消していくこと（教育の現代化）、また

このような最新の科学技術の進歩による研究成果にもとづいて、教育内容を合理的に精選することによって、あいまいな部分や非科学的な要素を排除して、あくまでも精確にして実証的な科学性をもったものにまで改造再編成すること（教育内容の科学化）……」（三〇ページ）

と、この十年間の社会の変貌の事実を全くしらない、驚くべき樂觀論で、幼児知育を観念的に説いている。読者諸氏は、是非ともこの上野論文を精読して、そこにどのような教育理念や人間観があるのか、具体的にはどういう保育内容になるのか、よく考えてみてほしい。私は、彼の科学過信、現代万歳の思想と共に、そのビジョンの欠如、明確な人間観の欠如、その具体性、論理性の欠如が恐ろしいのである。同じような批判は、ソビエトの教授—学習理論の立場で教育を論じる学者の主張、たとえば、言語教育をつねづね説いておられる国立国語研究所の天野清氏の主張にもあてはまる。（天野清氏「言語の領域における学習の制御」、教育学叢書10巻東洋編著「教授と学習」の第三章教授—学習過程の意識に立った教育・一二五ページ—一五二ページ、第一法規出版株式会社、一九六八）

こういった学者たちは、なんら疑うこともなく、科学

の成果を最高の善と信じ、科学的にとり出された法則を、そのまま現実生きて変化成長していく生身の人間にあてはめて知識を教えることが、最も効果的、合理的、能率的な教育と信じきっている。そこには「真の科学する心」は見いだされない。なぜなら科学は「絶対正しい」と信じるのではなく「疑う」ところから始まるのだし、批判的精神を必須とするのだから。科学、学問は永遠に真理を探究しつづける謙虚な姿勢をその根底にもつものだと私は考えている。そしてこの謙虚さを失った科学者の思い上がり、人間の傲慢さこそが、今日の科学技術の暴走を生んだのだと思う。

しかもより重大な見のがせない点として、こういう学者、専門家の傲慢さが教育活動にもちこまれる時、「何ごとも教えてやらなければわからないのだ」「科学的に正しい一定の教え方がすべての子どもに最善である——個人的要因を無視できる」、「教えることはすなわち学ぶことである」……といった子どもを見下し、子どもの個性を棄却していく考え方になることだ。子どもを（人間を）画一的にとらえる立場と教える者の絶対優位の立場が貫かれていて、共に生きて学び合い、共感しながら育っていく教育的人間関係の本質を喪失してしまうこと

を問題にしたい。

このような、教師も子どもから学び、動態としての子どもに即して、自らの行動を選択し、教育活動を創造的に展開していくという、相互の心のふれ合いを欠いた、いわば人間疎外の「教育」が、現代の科学的な新しい保育としてひろがっていくとしたら、それはどのような人間形成につながっていくのだろうか？

より具体的には、梅根悟・久保田浩・横地清氏の企画・編集になる、「領域別、幼稚園・保育園百科——あたらしい保育内容の具体化」全七巻・別巻（誠文堂新光社、一九六九）にしっかりと目を通して、私がここで問題にしていることの重大な意味を、みなさん自身で考えていただきたい。そして率直な疑問や意見をどんどん開かれた場に出していただくように希望する。私は、今年度、大学で保育内容「言語」と授業を担当した際に、このシリーズの第五巻「言語」の一部を他の異質の保育内容の資料と共に学生に提供して、この考え方、このカリキュラムをみて、何を感じどう考え、どんな疑問をもつかという討論を展開した。現場の先生方の中でも、そういう具体的な討論をやっていくことが、混乱を内包したまま過熱して突走っている幼児教育界を冷静にみつめ、あるべ

き姿をめいめいが模索していく手がかりになるのではないだろうか。

従来から、教育界は閉鎖的であり、意識改革が最も遅れていく向きがあったが、社会変動が激しく、人間存在の意味が問い直され、価値観の根本的な変革を迫られている今日なお、日本の現実を把握して考えずに、十年以上も前の他国の国策的な教育論を信奉したり、いきいきとした子どもの全体像をイメージに描き出せるほどに、生きて成長を志向している子どもたちの生態にふれることもせずに、高踏的に「学問研究の成果」として一定の理論をあてはめて、子どもの発達を管理していかうとする学者・専門家の多いことに、私はまたもや、学究の一人として深く社会的責任を感じてしまうのである。あえて学者批判をする理由はここにある。

五、人間理解の観点がいまいな教育論

—本質にさかのぼって考えないこの傾向—

前述三、四の問題点をさぐっていくと、次の批判すべき点がかびあがってくる。すなわち、教育問題が論じられる時、本来必ずその基底に問われなければならない人間理解の観点（人間観）がきわめて不明確ではないか

ということである。

今日の教育界の混乱・教育不在の状態を打開していくカギは、「人間にとって教育とは何か」という根本への問いかけを、ひとりひとりがしていくことではないかと私は考えている。こういう本質にさかのぼって現象をみつめる姿勢をもたずに、現象に流され、結果に直結した方法を追い求める教育論の氾濫は、ますます教育界を混乱させるばかりであろう。この根本への問いかけこそ、つねに教育学（者）のとりくむべき、古くて新しい課題ではないか。昨今、「原点への復帰」ということが各方面で口にされているが、私は、人間社会のあらゆる事象、営みの原点を追求していくと、すべては「人間が生きる、生きつづけていく」ということに帰するだろうと思っている。社会の営みのすべては、人間が生きるという事実から始まっている。「教育」の原点もまさにここにある、いな、教育は自然界の動物の一種としての人間が、動物と異なる人間らしい人間として、自らを高めながら生きていくとする生命活動をはぐくむ営みであるからして、人間が生きることの根本に深くかかわっている。科学技術の進歩に導かれた近代化が人間疎外をうみ、人間が生きにくい社会になってきて、「人間は何のため

に生きるのか」「人間とは何か」ということが改めて人々の意識にのぼるようになってきているからこそ、いろんな分野において原点に戻ろうという動きが出てきているのだろう。

また教育の重要性がクローズ・アップされ、生涯教育という観点がでてきているのも、単に新しい日進月歩の科学技術や知識の再学習が必要だから、といった皮相的なことではなく、自分は何のために生きているのか、こういう技術が導入されそれに習熟することにどんな意味があるのか、激動する情勢をみきわめ、混乱の中から理想を求めて、自らはいかに生きていることが幸せなのかを、終生、たえず問い直しながら、人間らしく生きていく努力をしていかねば自己を見失ってしまうような、きびしい時代に我々が直面しているからだ、と私は判断している。

「人間にとって教育とは何か」を問い続けていくためには、まず、人間理解の観点を明確にしていかなければならない。人間観の確立である。「人間」をどう理解するかというとき、あらゆる形容詞をぬきにして、一切の人間を包括し得る視野から迫っていくことが必須である。それはタテには、あらゆる年齢層にまたがり、生命の誕生

から死に至るまで生きつづけていく人間を包括し、ヨコには、一切の肩書や地位・階級・性差・能力差や障害の有無など現象のちがいをこえて包括しうる、普遍的な人間理解を基底にもとうとするものでなければならぬとい私は考える。なぜなら、ちがう、ちがうと切り離していくならば、二人と同じ人間は存在しない、ひとりひとり独自の存在なのだから。こういう普遍的人間性の理解を進めていく視座には、当然、自分自身も含まれることを、ゆめ忘れてはなるまい。自分だけは特別の人間だ、とみなす理由は誰もどこにもないからである。

次に、“教育”あるいは“教育活動”をその本質においてとらえようとする時も、“人間”の場合と同様に、一切の形容をぬきにしたすべての“教育”を包括しうる普遍的な概念に迫っていくべきである。“人間”といい、“教育”という時、現象的には多種多様な人間が存在し、多種多様な教育がある。大学教育、職業教育、幼児教育、初等教育、家庭教育、ろう教育、病虚弱児教育、重複障害児教育、社会教育……と、現在、私が直接にかかわりあるいは深い関心をもっていることだけをひろいあげても、こんなにも現象的には異った場で、多様な教育が、教育活動が行なわれている。しかも、ともかくそこには、

人間が生きているのであり、“教育”ということばで表現される以上は、本来、何か共通の概念をふまえたものであるはずだ。もしそうでなければ、ことばはあまりにもむなしではないか。いや、概念のあいまいなことばが氾濫しすぎて、ことばにふりまわされているような当世だからこそ、私たちは、ここでも冷静に、多様な現象のちがいをこえて共通する本質、見かけの多様性の背景に一貫して流れているべき目に見えぬ本質の意味を模索する努力をせねばならないのだと、私は考える。

こういう本質への問いかけを抜きにして、幼児教育を論じるとき、その視野は幼児期だけに限られ、また各種の障害児を除いた幼児（“よい子”）だけに限られて、ビジョンを欠いて現象にふりまわされ、せっかちに今すぐ目に見える効果だけを追い求める、独断的で教師の自己満足的なものになってしまふ。実際、今日の日本の教育界にみられる混乱は、みな現象と本質を混同し、目に見えぬ本質を考えることをせずに、目に見える現象だけをいじくり、現象と同じにする——画一化することによって、子どもたちに等しい経験を与えている、等しい意味がある、といった錯覚に陥っているところに根本原因があるのではないか。

発達心理学を専攻して、人間が発達するとはどういうことか、発達はいかにして実現していくのかということに関心をもってきた私は、自分が親しくふれてみつめてきた多様な教育現場の実態や、自らがとりくんできた教育実践の経験を、主体的に統括して、「人間にとって教育とは何か」という命題に迫っていくべき内的必然性を自覚して、久しく模索しつづけてきたものである。

最近の論文で、その思索のまとめをはじめているが、前掲の保育学年報「これからの保育内容」に掲載の論文、「科学としての心理学のあり方をふまえて」において、私は、その一端を次のように述べている。

「いわゆる科学的分析的方法によった心理学的知見は第一に長い時間的経過と深い内面的総合化という、タテとヨコの広がりと複合を考慮の外においた、刺激—反応の因果関係の法則的認識である。第二に、計量化し統計的に処理して、個体差を棄却したことによって成り立つ、確率論的にあてはまるものである。この二点は、科学の法則的認識の特質、（いわゆる科学的合理主義）であるう。

しかるに、教育という営みは、ひとりひとり個性的存

在である子どもが、長期にわたって独自の発達をとげていこうとする生命活動を導き、助長していく活動である。先天的素因も、今日に至るまでの生育環境も、そこでの経験の中味も、みなそれぞれに異っている。それらが総合され具現化したものが個性であり、個性のちがいをこえた共通のものとして把握できるのが、発達を志向する傾向、すなわち生命活動である。この二点、個性と発達と理解、いいかえれば、個性的に発達していく存在として子どもを理解するという観点をぬきにしては、真の教育活動は成立しないだろうと私は考える。

そうしてみると、物理科学的法則的認識のもつ二つの特質は、私が児童（人間）理解の本質、したがって教育活動の本質にかかわると考える二つの特質と全く矛盾する性質のものであることがわかる。このような考察を加えずして……」（同書、一〇一ページ—一〇二ページ）

ここで私は、人間における差異性（独自性）として個性を、共通性（普遍性）として成長・発達を志向して生きたつづける、あるいは生きる限りは発達を志向する傾向を、指摘し、それぞれに、個性的に発達していく存在として、子どもを、いや自分も含めたすべての人間を理解

するという観点を出した。個性的存在としての人間理解が成立するためには、異質の存在である他者との共存が必須である。ゆえに、人間が本質的に、共存性、社会的存在であることが前提になる。したがって、早期から画一的な教育指導をうけ没個性化を強いられていくと、個性ある自我の確立が妨げられると同時に、異なる個性をもつ他者への認識も育たず、真に社会的存在として生きることが不可能になってしまう恐れがある。まさに人間は、個性的存在であると同時に社会的存在であるという矛盾をはらんだ存在なのであり、この内部矛盾を止揚していく過程にこそ意義がある。また、発達を志向する傾向は、すべての生命活動に内在するものであり、人間の場合、とくに子どもの場合には、内在する発達への欲求は、未知の世界にとりかこまれ、日々の変化あるくり返しの中に新たな発見と感動と試行錯誤の経験を通して充足され、自らが成長していく喜びとして自覚されていく。その自覚が、また一層、次の発達への欲求を促していく。学問の真理探求の精神は、実に本来子ども（人間）に内在するものなのだ。

ほかならぬ私自身、ひとりの人間として、今日でもなお、新しい事実に気づき、疑問をいだき、あるいは何ら

かの洞察がおこって変化し成長していく自分についての感動を自覚するのであり、ものいわね障害児についても、個性はちがっても、この内面の欲求とその充足のプロセスは十分に類推できる。そして教育実践者であり、教育臨床の研究者である私は、自分にかわり合う個性的な子どもや青年たちの上に、何らかの新しい事実を見いだした時、その意味を考えさせられ、多くを教えられて共に生きて成長していく人間としての共通の次元に立っていることを確認するのである。

こういう、自分も含めたすべての人間を統一的に理解しようとする観点に立った時、すでに批判の対象としてあげたような論文や著者の説くところの教育論は、私にはどうしても納得できないのである。読者のみなさんは、再び、前掲論文などをよみ返して考えてほしい。彼らは、どのような人間観に立っているのだろうか？ と。

— つづく —

（大阪教育大学）

保育者の目で見た ヨーロッパの保育の原点



副 島 ハ マ

保育者ならではの楽しい旅行

★カム カム 何を はじめてお目にかかった方々に、百年の知己のほほえみがかわせたのは、保育界に長い先生ばかりで、自然に心が通じたせいでしょうか。

“先生、ここ、ここ”と、飛行機で隣の席をすめたり、笑いさざめきの話しぶりは、まるで園児の遠足風景。

Y先生の“ウオター、プリーズ”の頼みにたいして、スチュワーデスが“カム カム”と手招いたら“何をかむの？”といって、お話がかみあわない。おいでといわれていることがわかったら、Y先生ご自身、てらわず、隠さず、皆に聞かせて一同大笑い。天真らん漫な保育者こそ人間中の人間——。

★サザエさんと長谷川町子 第一日目に、服を着たまま、シャワーをひねって水を浴びて、着かえようにも旅行かばんがまだホテルについていなくて困ったサザエさん。二日目には机の上に時計があるのに、ベッドの下をごきぶりスタイルではいまわったサザエさん。お守り役長谷川町子さんと二人は、毎朝の食事に笑いの種を提供する名カップル。

★雨もリマイクロバス チューリンゲン地方にあるフレーベル先生の遺跡巡礼のため、東ベルリンから来たマイクロバスでは、あいにくその日だけ降った雨がもって、頭から雨の洗礼を受けたAさんが“キヤーツ”の叫び声。その声に驚いて運転手が車をとめたら、こんどは前の席のBさんが“キヤーツ”と雨の洗礼。やがてエンコ。三

十分くらいで、非常電話の連絡がつき、二時間半の後、代りが来る”というお話。外国は悠長である。

外はどしゃ降り、小さなマイクロバスに閉じこめられて浮かぬ顔のご一行さま。僭越ながら即席団長の私が司会申しあげて、ラジオ体操、キャンプソング、のど自慢、さては中教審答申の幼児学校をテーマのディスカッションなど……。ようやく代りのバスに乗りかえ発車する時、東ドイツのガイド氏と運転手が、日本人つて大した国民だ、三時間の間、誰一人不平をいわず、時間を有意義に過ごして……。これが他の国の人ならばくたちはなぐられてけがしてたかも——”と話していた由。これも保育者であるからよ。実際は旅行はじめのこのハプニングで、皆親しくなれてよかったのですよ。

目と耳で学んだ保育施設

三週間で見た幼稚園と保育所は、①アーバンプラネン保育所、幼稚園（デンマーク コペンハーゲン）

②レイトピュブシュ フリッデシュジェスン アント

コウル幼稚園、放課後教室（同前）

③キンダータゲシュテテ三八番幼稚園（西ドイツ
フランクフルト）

④ペスタロッツ、フレーベルハウス保育所 幼稚園
（西ベルリン）

⑤東ベルリン幼稚園

⑥フレーベル第二幼稚園（東ドイツ、ブランケンブルグ）

⑦フレーベル第一幼稚園（東ドイツ、オーベルワイスパッハ）

⑧シュールハウス幼稚園（スイス、チューリッヒ）

⑨モンテソリーセスター幼稚園（イタリー、ペルジア）

⑩二十区エコール マテルネル（パリ）

⑪キングウッド、プライマリー スクール（ロンドン）

⑫レイチェル ヤーリング、ナースリー スクール（ロンドン）の十二カ所

所屬

・イギリスの保育学校（二〜五歳）の認可と教育指導は文部省、保健の指導監督は厚生省。幼児学校（五〜七歳）は文部省。

・フランスの幼稚園は独立校舎であれば母親学校、小学校附設の場合は母親学級といい、母親学校（二〜六歳）母親学級（四〜六歳）ともに認可は文部省、監督指導は

文部省初等教育視学官、健康管理は公衆衛生人口省。

・西ドイツの専門保育施設は、乳児保育所（〇―一歳半）と幼児保育所（一歳半―三歳の二つをまとめて、小児保育所とよび、他に幼稚園（三―六歳）がある。小児保育所の認可と全般の指導監督は社会福祉省で、教育面だけ文部省視学が指導する。幼稚園の指導監督は州によって、社会福祉省、文部省、内務省、青少年省などまちまち。

・スウェーデンの幼稚園（プレー スクール）は、学童のクラブや青年センター、学校給食、学習手当などと共に児童福祉省の所管。

費用

イギリス、フランスなどでは義務教育でないのに無料。スウェーデンは、誕生すぐから義務教育終了の十六歳まで、一人当たり年間八万四千円の子童手当が交付されるためか、幼稚園（プレー、スクール）では、親の収入により一ヵ月三万五千円から八万五千円までの保育料を納入する。幼稚園には一年間一園児一万四千円の運営費が支払われる。

職員の資格

イギリス、フランスとも小学校と同じで、移行もできし、フランスでは、小学校よりも幼稚園就職希望者の

方が多い由。

クラス担当人員

イギリスの場合、二歳児十五人に教員一、助手一、副手一。三、四歳児三十人に教員一、助手一。五歳児四十人に教員一、助手一。

教員勤務時間

前述⑩の国の場合、午前午後三時間ずつ計六時間、早朝と昼（大半は昼食を食べるため帰宅）と夕方はおばさん先生が世話する。東ベルリンの場合は、一週間に四十時間（保育準備のための五時間を含む）。

設備

前述①と②の園の遊具は既成の金属のものでなく、セメントだるや材木を利用した先生方の手製のもので心あたたく感じられた。室内玩具のままごと道具などは、その国の家庭生活との関係からか、豪華なものが多かったが、特に前述⑩の園にはごっこ遊びの材料がふんだんにあって、美容院ごっここの材料の中に、パーマのおかまや、子ども用のかつらまであったのには驚いた。

また興味深かったのは積木のほとんどが、フレール恩物の原型に近いものが使用されていたことで、大きい積木には堅いエバソフトが使用されていた。どの国でも

「幼稚園」の名にふさわしく、庭には樹木や芝生など、緑がいばいだった。

内容

前述⑧の園では、子どもたちと話しあいながら、親を主とした劇あそびの保育を見たが、先生のギター伴奏と、使用した小道具が全部先生の手製であると聞いて感心した。最後に積極的に仲間入りできなかった一人の子どもに、私たち旅行団の土産を受ける役を振りあてられたことから、これこそ性格づくり、心を大切にされた保育と感心した。

前述の⑨の園では、モンテソリー教具の中の、洗面、洗おけ、掃除道具が印象に残り、⑩の園では三、四歳の幼児が、その日のおやつを楽しそうに作っていたのが、印象的だった。

前述の⑪の園は、文部省中教審の幼児学校構想のモデルであったと聞いて訪問したが、その内容は幼稚園を七歳まで延長した感じのもので、小学校教育を低年齢まで下げるといふ感じでは全然なかった。とにかくこの国も天才を生むための早教育とか、エリート教育でなく、幼児として楽しい遊びの生活を充実させ、遊びを通して健康も社会性も愛情も知識も、共に伸ばすことが考えら

れているように思えた。

保育の先駆者の遺跡を尋ねて

アンデルセンは幼稚園と特別関係ないともいえようが、保育と切り離せない童話作家なので計画に入れた。一八〇五年彼が生まれたデンマーク、フューン島、オーゼンセルにある彼の生家は、クリスマスツリーにぶらさげる家を連想させるようなかわいい感じの家、後方が博物館になって彼の愛用の旅行かばん、各国語に訳された童話の本、夢多い彼の切り紙細工、押し花などが陳列されている。

彼は貧しい靴職人だった父から詩的才能と、母から信仰心と、祖母から空想をうけついで成長した。彼の作品「絵のない絵本」などに見られる文才、叙情的な情緒と美しい幻想、あたたかいヒューマニズムなどは、彼の成長期の環境に大きく影響されているようである。

ペスタロッチは一七四六年、スイスのチューリッヒに生まれたが、外科医であった父に死の床から、当時五歳の彼の教育について依頼された家事手伝バベリは、一生をささげて、彼の母スザンナと共に、教育の責任を果たした。

彼のノイホーフにおける農民指導のための農業事業――
↓貧民学校――↓「隠者の夕暮」――↓「リーンハルトとゲ
ルトロード」――↓「クリストフとエルゼ」などの出版――
↓スタンツの孤児院長――↓ブルグドルフ公立小学校教員
――↓ブルグドルフに小学校設立――↓「ゲルトロードの教
授法」出版などなど、そして七十三歳の時クリンティ
ール貧民学校設立、八十三歳死亡という彼の生涯をふり
かえてみると、学校制度と児童福祉制度ができてい
なかった当時、誰一人手をつけなかった貧しい児童の教育
と孤児の保護など、彼自身、自分の使命と思ったこれら
のことを、失敗しても失敗してもやり通した彼の強い意
志は、彼の後年の著述に「わが友バベリ」とたたえてい
るバベリの影響が大きかったものと思われて、側面的な
教育にたずさわる保育者の立場から興味深く感じる。

チューリッヒにあるペスタロッツ研究所と、現在是不
良性を帯びた青年の農業指導に使用されているノイホー
フ。そして「貧しき者の救い主、孤児の父、国民の創立
者、すべてを他人のために」と彼の徳を刻みこんだ墓に
参った時は感無量であった。

フレールは一七八二年、ドイツのチューリンゲンの
オーベルワイスパッハに生まれ、彼の生後九ヵ月十八日

目に母親を失い、四歳の時第二の母が来て不幸な生活が
はじまり、親戚の家に預けられ、義務教育終了後自宅に
帰り、イエナ大学に入り、月謝未納のため九週間監禁――
↓農夫――↓山林局書記――↓模範学校教師――↓ペスタロッ
ツに師事――↓ゲッテン大学入学……、幾度か職歴が変
わり、五十五歳の時母親学校開設、子どもの遊びの必要
を説き恩物を考案し、二年後に「幼稚園」と命名した。

彼は手記の中に「私は実母がなつかしく、ありありと
実母の姿を心に描いていた。私の幸福の基礎は家族愛、
兄弟愛」といつているが、母親のイメージが心にあつた
らばこそ、母親学校、それからその付属として作った幼
稚園開設という偉大な仕事を全うしたと思う。私たちは
子どもの心のイメージの一部となって残るような教師に
なりたいたいものである。

モンテリリーは一八七〇年ローマ郊外に生まれ、ロー
マ大学で医学を専攻し、二十六歳の時、イタリー初めて
の女性医学博士号を受け、卒業後大学付属精神病院助手
になり、ちえ遅れの子どもが病児扱いされてるのに義憤
を感じ、精薄児を研究、指導した。ちえ遅れの子どもの方
が一般児より知能指数が高かったことから、一般児の教
育にも応用したのだった。

ローマから三〇〇キロのペルシアに、モンテソーリ研究所を訪れた。所長は直弟子パオルミ博士（女性）。女史の説明で教具などを見た時は真に満足であった。モンテソーリの教育原理は①自由、②整理された環境、③感覚教育の重視の三つで、いずれも行きすぎると問題になるおそれがないでもないが、研究所と保母養成学校、そして付属幼稚園のいずれも、整理された環境そのものであったのも、モンテソーリお仕こみの所長の指導によるものかと思った。

フレーベルの教育思想

欧州の幼稚園にはフレーベル型（主として新教系）モンテソーリ型（カトリック系）中間混合型（公立その他）の三つがあるが、基本的教育思想はそれぞれの園で生かされているように思った。フレーベルの場合、左の五つに要約できる。

①神と自然と人間との神統統一 彼は人間を含めて自然万物が神から出て神に支配されているという「万有在神」を基本とし、天体と宇宙、また鉱、植、動物などの自然を科学し、子ども自らを自発的、知的、形成的、創造的に発展させ、自然と人間とに共通する神性を認識

させることが教育の作業であるといっている。

ルソーは子どもを人間とし発見し、ペスタロッチは貧農の子どもも王座にいる人と変わらないとし、フレーベルは子どもの心に神性を見いだしたのである。

この第一の教育思想の表象として、宇宙のあらゆるものは、球（天体など）円筒（樹木や人間の身体の部分など）立方体（人工的なもの）の三体にまとめられるといい、彼の墓や、最初の幼稚園跡にも三体がある。

②自己発達の原理 幼児の内的動機に基く創造的な行動は、興味と成長しようとする力に支えられた活動で、教師は子どもがどの方面に伸びるかを注意深く見守りながら、変化に富んだ充分な設備と、その時どきに必要ないち助言と、適当な刺激を与えることが大切であると彼はいう。

既にご実行の方も多いと存じますが、これこそ今すぐ私たちの毎日の保育にとりいれるべきことだと思います。

③成長発達に即した教育 人間の発達は連続的なもので、前の段階の完全な発達を基礎として、次の段階の発達を期待することができるというのが、彼の主張である。学童の年齢に達したから学童となるのではなく、幼児期に精神的にも身体的にも種々な要求と課題が果たされ

て、はじめて学童期に入るべきであるといっている。

これは、知能的な早教育をする傾向にあるわが国の保育界で、もう一度原点に立つて考えたい問題でもある。

④**労作学習の原理** フレーベルは、人間は自覚的に自己の内的生命を表現する活動によってはじめて成長し、幼児は創造的な遊びをすることで学習するといっている。私たちは子どもが全能力をそそいで楽しく労作し遊べるように、子どもの次の段階を見越して、刺激になるものを毎日の保育でどれだけ準備してやってくるだろうか。

⑤**他との調和を考える** フレーベルは、人間は家族、社会、民族、全人間種族の一員であり、宇宙の一部である。すべてのものに統一、調和が望まれるように、幼児も個性を重んじると同時に、社会と調和すべきであると強調した。私たち保育者は、子どもたち同志、子どもたちと周囲のおとなとがうまく調和できるように、また子どもと環境との関係、細かくいえば紙一枚、クレヨン、はさみなども大切にうまく使いこなすというような所まで押しひろげ調和を考え、指導したいものである。

まとめ

三週間のかけ歩きで見た保育の原点は、観察力の弱さ、

基礎的勉強の不足もあって、真に不十分な恥ずかしいかぎりの報告であるが、このごろ、知的にも標準より上で大学に入学し、親の社会的地位や経済力も一般社会の中より上にあると思われる家庭の、ごく一部の青年ではあるが、他人さまの生命を無視した悲しむべき行動に驚かされ、彼等の性格形成時代の幼児期に彼らはどのような心の教育を受けたのであろうかなど考え、保育者として息のつまる思いをしているのは私一人ではありませんまい。

子どもをエリートにしたいとか、また企業や経済発展の一要素として見るのではなく、人として尊重したい。このごろ日本人の代名詞のように使われるエコノミック、アニマル——経済的には豊かになったが、心は自己中心で他を顧みない動物——というあだ名を返上するために、性格形成時代の子どもの扱っている保育者、国の人づくりの重要なポストにいる幼児教育家が、もう一度「心」の教育、「人として」の教育に立ちかえりたいものであるとは、保育の原点をたずねてヨーロッパ旅行をした私の結論でございました。

(国立音楽大学)

アピトユ

験経るあ

子澄中田

自閉症ということばを耳にして十数年はたった。当時、京都大学教育学部の大学院生であつたTさんから、I君の保育を依頼されたにはじまる。何もわからないのに若かつた私は無謀にもおうけして、手さぐりのまま二年間を過ごした。今にして思えば、I君には本当に相すまいことをしたと深く反省している。先日、彼のその後が知りたくて訪ねたら東京へ転宅され、今春中学も卒業して、

就職したとの事であつた。機会があれば会つてみたいが、彼がどんな反応を示すか不安でもある。

この事が縁で、自閉症を診断された子をおうけするようになった。自閉症と診断するにはどうかと思うようなO君、軽症のA君、そしてK君たちである。殊にK君との二年間は学ぶことが多かつた。彼は卒園生の紹介で入園したが、初対面で大いに驚かされた。彼の行動はいうなれば動物的であり、手あたり次第に口に入れ、嗅ぎ、そして叫び、高い所へ飛び上がり、父母の存在さえ無視の状態であつた。声となるのはコマーシャルのひとりごと、叫びだけである。正直なところ困惑した。私の力の及ぶ範囲にあらずと判断し、まわりの子どもへの影響も考えて、きっぱりとお断りを決意した。口まで

出かけた時、父母の目に涙をみた。結果は心とは反対におうけすることとなつたのである。

四月は他の子どもへの影響も考慮して休んでいただき、五月から通園をはじめた。母親は当時出産直後であつたため、はじめから付添人なくおうけした。予想外の激しい奇行の日々に、私は途中、何度かダウンしたが、彼は私におかまいなく通園して来た。彼の忠実な僕となつて私は観察をつづけた。集団生活である以上、できるだけお友だちの仲間入りをと誘いかけるきっかけをみつけ出す、手さぐりの毎日であつた。六月なかばごろ、ようよう靴をぬぎ、靴箱へも始末ができるようになった。やれば何とかなる手がかりを得た事は感激であつた。

その後七月中旬のプール開きまで

は、基本的な生活習慣を身につけることや、彼の好きな音であそぶなどをくり返した。六月末にはピアノのリズムにあわせてグルグルまわり、両手をひろげて笑いころげ、快の表情もあった。トランポリン上でも共にはねたりもしたが、プールでの水あそびは、彼にとっては何よりもまさる、長つづきのするあそびであった、文字どおりの天衣無縫の姿で、お迎えがみえても、帰ろうとはせず、自分の世界に浸っていた。

二期期にはマンツーマンから組への仲間入りを試みた。絵画制作、体育あそび、リズムあそびの類はその内容や、方法により彼の興味にあわせて、三歳児、四歳児のお友だちと一緒にあそびせた、案じていたがまわりの子どもたちはK君の世話を進んでし、話しかけてもきた。このこ

ろから私は文楽の人形づかいよろしく、黒子となって行動への誘導をした。ハブニングはついてまわったが、彼の心がわかるにしがいい、私の心もようよう落着きを得た。母親におんぶされた事のなかった彼が、私におんぶを求めるしぐさをし、抱っこをせがみ、母親を驚かせた。

そして人間らしい心の表情をあらわせないかった彼にも、ようようそのきざしがみえはじめたのである。私は無性にうれしかった、だがことばだけは交わらなかったのである。ことばをかわしたい。コマージュを言うところに着眼して、彼特有のコマージュを使ってかわつてみた。たとえば「ハヤシもあるでよう」と彼が言えは、即座に机をたたいて「机もあるでよう」といった具合である。これは意外に効果がみられた

ので、二年目の二期期ごろから、どんどん試してみた。三学期には「K君これ何？」と問えば「えーといす」と対応するところまでになった。生活発表会のリズム合奏にも参加した。そして今春小学校の特別学級へ入学した。

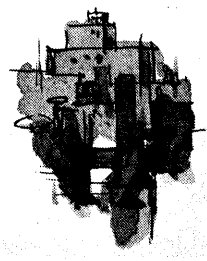
入学式には私も参列した。喜々として校庭を走りまわっていた彼も、式では落着かず、とうとう立ちかけたところを制止された。その後は反抗をつづけ、記念写真撮影の時には父母の前でひっぱたかれた。「学校は幼稚園みたいに甘やかされへんので」のことばを頭上にあびて。悲しい入学式であった。

先ほど、参観して来たら、彼は失語症の先輩の世話の許で学校生活をしていた。お早うといっても挨拶もしないで無表情のままです。

(京都光明幼稚園)

「幼児教育の源流」Ⅱ

ルソーの幼児教育思想（上）



宮 本 光 雄

はじめに

「自然の原理」に立脚して、政治、経済、社会、宗教、道徳、学芸、教育など、広範囲にわたって新たな再構成を試みようとしたジャン・ジャック・ルソー（一七二一—一七七八）は、自由と平等を基底とする熱烈にして個性的な近代精神の持主ゆえに、近代史上不朽の位置を保っている。ルソーの生きた十八世紀は、あらゆる面で封建的・伝統的な勢力と革新的な動向とが互いに激しく火花を散らし、その趨勢はとどまるところを知らず、次々と新たな運動を巻き起こし、近代市民社会を興す胎動をなしていたのは周知の事柄である。

また、この世紀は「哲学の世紀」とよばれ、ルソーも、当時

一流の著名な「哲学者」（フィロゾフ）であるヴォルテール、モンテスキュー、ダランベール、デイドロなどの中にあり、旧制度（アンシャン・レジーム）下の不正・邪惡の根源を究明し、人間や社会の真のあり方を説き、人間解放の必要を絶叫し、自由・平等な社会を実現することが何よりも急務であることを言明していた。しかしながら、人間と社会に対する自主的で批判的な知的探求という点では、当時一流の著名な「哲学者たち」と同一線上に立ちながら、その究明の仕方、あるいは問題解決の仕方においては、彼らと異なったルソー独自の位置を占めている。すなわち「哲学者たち」は、反キリスト教的、反封建的な立場から社会を批判し、自然法的な普遍主義と人間理性性に基礎をおく個人主義とによって、偏見や誤謬から人々を解放する

ことには貢献したが、偏見や誤謬の奥にあって、それらを成り立たしめている権力の問題、あるいは社会機構の問題を真正面から取り上げるには至らなかった。これに対して、ルソーは、人間生活における政治と教育の決定的な重要性を認め、はやくも『人間不平等起原論』において、現実の社会の本質を財産関係の不平等、私有財産制という点に求め、所有こそ社会の不平等の源泉であることを論述した。この点において、とりわけ当時の「哲学者たち」と一線を異にするルソーは、数多くの思想家たちの中にありながら、その問題への鋭い観察と熱烈な追求とによって人々を奮い立たせ、フランス革命に数年先立って歿しながらも、その思想的源泉となり、ついには時代をもこえて現代にも立向かうに至っているのである。

ここに取り上げようとしているルソーの幼児教育思想も、その例外ではなく、今日においてもその新鮮さみずみずしさなどを少なからず保っているといえる。幼児教育という視角からルソーに接近しようとするとき、ルソーは頭上の人、というよりはむしろ私たちに身近な存在であるということがわかる。そのことは、いまどの国の幼児でも愛唱しているあの「結んで、ひらいての」メロディーが、彼の代表的な音楽作品であるオペラ『村の占者』（一七五二年）の中の一節である（参考文献⑩の13ページ、以下すべて⑩―13と記す）、ということからもうかが

えるであろう。

さて、ルソーの幼児教育思想を考察するにあたって、何よりも先ずルソーの根本思想を、彼の著作の代表的なものを通じて一瞥しておく必要がある。

（一）ルソーの根本思想

社会創造の側面　ルソーは、『学問芸術論』（一七四九年）において、学問芸術の批判という形をとって当時の習俗の腐敗や趣味の墮落を指摘し、それらの腐敗・墮落が、社会的・政治的不平等に基いていることを『人間不平等起原論』（一七五五）において明らかにし、自由で平等な孤立人の世界として「自然状態」を構想し、その自然状態が完全に、また永久的に否定された状態として「社会状態」を描いている。

この作品以後の彼の思想は、この「自然状態」と「社会状態」を軸として展開されるといっても過言ではない。教育論『エミール』の根本概念となる「自然人」も、この作品によってその原型を提示されている。

さて、この牧歌的な「自然状態」から既存の「社会状態」への移行もしくは転換をもたらしたものが、結局のところ財産の「不平等」であり、私有財産であると彼はする。だから、『人間不平等起原論』は、財産の不平等がどうして発生するかを中心

問題として取り上げ、「社会状態」すなわち、現実の社会がいかに救いたいものであるかを徹底的に批判することを内容としている。だから、この作品は社会批判としてきわめて鋭いものであるが、ではこの矛盾にみちた現実の社会の中で、どうすれば人間の自由と平等を回復することができるかという問題には多くを答えてはない。(⑦―226)

しかしながら、ルソーは、牧歌的な「自然状態」を既存の「社会状態」に對置することから、さらに進んで社会状態の中で人間はいかにして回復することができるかという問題を「社会契約論」(一七六二)の冒頭において提起し、次のように述べている。

「人間は生まれながらにして自由であるが、しかしいたるところで鉄鎖につながれている。自分が他の人々の主人であると思信じている者も、実は彼ら以上に奴隷なのである。どうしてこのような変化が生じたのか、私は知らない。何がそれを正当なものとするのか、私はこの問題なら解くことができると思う」(②―4、⑦―15)と。ここに「自然状態」のもとでの人間の自然的自由が、既存の「社会状態」において鉄鎖の拘束にかわつてくることを指摘し、制度によって政治的自由を剝奪されている奴隷と、社会的偏見によって道德的自由を失っている主人とを對置している。そしてこのような「社会状態」のゆがみを

どうすれば「正当なものとするのか」ということを、ルソーは問題にし、この問題に答えたのが「社会契約論」であるといえる。

「自然状態」のもとでの人間の自由と平等とをを目指す人間の意志は、「社会状態」のもとでも決して失われるものではないとするルソーは、「社会契約論」において、問題の重点を「自然状態」から「社会状態」に移し、真の「社会状態」創造の根本原理を追求し、「社会契約論」における人民主権論、社会契約論、一般意志論として結実させたのである。すなわち、人民が主権者となり、自由と平等とを目指す人民の「一般意志」によって決められた「社会契約」を基調とする真の「社会状態」を構想するに至ったのである。

ここにおいて、既存の不平等な「社会状態」を、牧歌的な「自然状態」に引きもどし、この「自然状態」を基盤として、彼独自の人民主権論、社会契約論、一般意志論を媒介にして、真の「社会状態」を構想しえたといえるのである。

人間創造の側面　しかしながら、一方、真の「社会状態」に生きる人間の問題が残されてくる。すなわち、新しい人間形成の理論的探究の問題である。既存の「社会状態」においては、あまりにも不正や不平等や不合理などが顕著なゆえに、真の人間形成は不可能に近いとするルソーは、「自然状態」を基盤とし

て人間形成の問題を考えている。

ルソーは、『人間不平等起原論』で、不平等の起原を探るために自然の手からでたままの平等で幸福な人間を想定している。そして人間から超自然的なあらゆる社会的要素をとり去ると、そこには動物と本質的にあまりかわることのない未開人が考えられる。彼らは、健康で敏捷で孤立して生活し、ただ自己保存の本能しかない動物的な「自然人」である。この場合、孤立ということが、彼らを「自然人」たらしめる絶対の条件であって、社会の中にいない人間、社会に影響されない人間を、この「自然人」は具象化しているのである。正、不正、善悪の觀念も、したがって良心も、理性も発達していない。これは良心も理性もすべて潜在的能力としてしか存在しないもので、みな歴史的、社会的に発達したものであることを意味する。(⑤―188)

ルソーのいう「自然状態」は、孤立した個人が各々自立的な生活を営むという意味で自由と平等を得ている状態である。それゆえ、「自然状態」においては、未開人（動物的な自然人）のように不平等はほとんどなく、平和で幸福であった。このような未開人は、しかしながら、動物とは全く異なるものをもってゐる。すなわち、人間と動物を区別する特質として、人間には「自らを完成する能力」(①―236, ⑤―49) があることである。この「完成能力」が、既存の矛盾にみちた「社会状態」のため

に、「この特異なほとんど無制限な能力が人間のあらゆる不幸の源泉」(①―237, ⑤―49) になっているとルソーはいうのである。それゆえ、新たに生まれた人間を既存の不平等な「社会状態」から隔離して、その自然の本性をまっすぐのぼすなら、いまでも真の「自然人」が存在し得るとルソーは考えたのである。

そこで教育論『エミール』(一七六二年) において、ルソーは生まれたばかりの子どもをとりあげ、これを社会から隔離してただ一人の教師によって教育させる。この教師は、現実の不平等社会の悪弊を見ぬき、自由・平等な社会への見通しをそなえた人間でなければならぬ。つまり、教師は、エミールが将来成るべき者にすでに成っている者でなければならない。また「教師」は「社会契約論」における「立法者」の困難な任務を教育において引き受ける者である。(⑪―51)

ここにおいて注意しなければならないことは、ルソーが牧歌的な「自然状態」における未開人（動物的な自然人）を再現せしめんとしているのではなく、社会の中に生きる真の「自然人」を形成しようとしている、ということである。このことは、彼の次の言葉からもうかがえる。「子どもは、自然状態にあつてさえも不完全な自由しか享受できないものだ。それは、社会状態においておとなが享受している不完全な自由と似ている」(③―123, ⑧―71) すなわち、「自然状態」において不完全な自由しか

享受できない子どもを教育によって、真の「自然人」にまで高めなければならぬということを暗に示している。ルソーは、「自然状態」を前提にして、「人間は教育によって形成される」(③―11、⑧―14)というとき、教育はまず人間を人間たらしめることを目的とするものであり、教育によって真の「自然人」をつくらうとしているのである。

しかしながら、人間は社会的な存在である。ルソー自身も、人間は生まれおちると同時に社会の中で生活しなければならぬことを認めている。それゆえ、ルソーのいう「自然人」は、決して荒野をさまよう動物的な「自然人」を意味するのではなく、社会の中での「自然人」を意味している。このことは、彼自身次のように言明している。「自然状態のうちに生きる自然人と、社会状態のうちに生きる自然人との間には大きな違いがある。エミールは人の住まないところに追いやられる未開人ではなくて、都会に住むようにつくられた未開人である」(③―418、⑧―220)と。すなわち、ルソーの目指す「自然人」は、社会の渦中であって、しかも偏見や誤謬によって社会に束縛されない人間であり、他人の意見の中でなければ生きられないような人間ではなく、社会の中で生活しながらも、なお自らの目で見、自らの感情で感じ、自らの理性に照らして判断し行動する人間である。

ここに、ルソーは、実在の自然に手掛りを求めて、動物的な「自然人」を真の「自然人」にまで導き、「社会に生きる真の自然人」を生み出すために、教育論『エミール』を書き、特に青年の恋愛と、家族社会の形成に即して『新エロイズ』(一七六一年)を描いた、と跡づけることができる。

社会と人間の統一　以上より、ルソーは、『人間不平等起原論』において指摘した荒廃した社会と自然を失って墮落した人間という解決しなければならない現実の課題に、『社会契約論』と『エミール』とにおいて理論的な解答を同時に提出したといえる。『社会契約論』と『エミール』は同時に書かれながらも、それらは互いに異った次元におかれていて、直接的につながらないが、究極的には統一されるべきものであったのであろう。

すなわち、『人間不平等起原論』において、まず既存の悪しき「社会状態」を否定すると同時に、牧歌的な「自然状態」を想起し、それを基盤にして、社会創造という側面から、新しいよき「社会状態」の建設を目指し、『社会契約論』における人民主権論、社会契約論、一般意志論に基く真の「社会状態」を構想し得るに至った。他方、これと並行して、牧歌的な「自然状態」を、実在する自然つまり田園に求め、それを基盤にして、人間創造という側面から、牧歌的な「自然状態」における動物的な「自然人」を教育によって真の「自然人」にまで高めることを

目指し、『エミール』における「社会に生きる真の自然人」に結実させるに至った。そしてこれら二側面からの結果が統一された段階において、真の自由・平等な新しい社会が実現し、「真の社会に生きる真の自然人」をみる事ができるとルソーは考えたのである。ルソーが目指した人類最高の究極点は、まさにこの「真の社会に生きる真の自然人」にあったといえる。このことは、彼の「自然状態のもつあらゆる長所と社会状態のもつ長所とが、共和国において一つに結び合うであろう」(③—124、⑧—71)という言葉からもうかがうことができる。

こうした見地から、ルソーは社会創造としての政治と人間創造としての教育を重視したのである。しかしながら、ルソーは、二元的な立場から、社会創造の問題と人間創造の問題とを別個に追求しているがゆえに、理念的には統一できたとしても、現実的・実際的にはまだまだ多くの問題を残し、幾多の限界をもっているといえる。とはいえ、これらの問題は今日においてさえ、解決をみるに至っていないし、常に私たちが想起し、問いかけなければならない問題であり、課題である。封建的、伝統的な社会の価値観を退けて、民主主義社会創造のための基本的な原理と新しい人間像を浮き彫りにしたところに、時代をこえて、ルソーをルソーたらしめているゆえんがあるといえるであらう。

(二) ルソー教育論の基本原則

これまで、ルソーの根本思想として、人間が自由・平等で幸福であるためにはどうすればよいかということを、人間そのもののについての考察と社会についての考察の両側面から追求することが、ルソーの中心問題であり、解決すべき課題であったことをみてきた。そこで、これらのことを常に頭に描きながら、ルソーの幼児教育思想の背景をなす彼の教育の基本原則を次に考察してみたい。

合自然の教育

ルソーの教育論の特色は、合自然の教育、すなわち自然に即して教育を行なわなければならないということである。ルソーによれば、教育には「自然の教育」と「事物の教育」と「人間の教育」の三種が含まれる。「自然の教育」とは、人間の能力と器官の内部的発達で、これは人間の力で左右することのできないものである。「事物の教育」とは、人間の外部にある事物に感覚を刺激されて、人間が経験で獲得する経験教育で、これは人間の力である程度自由になるものである。

「人間の教育」とは、人間の能力と器官の内部的発達をいかに活用するかを教える教育で、これは私たちの手にゆだねられているものである。それには子どものまわりにいるすべての人の言葉や行動を完全に指揮できるという前提条件が不可欠であ

るが、それはほとんど不可能に近い。それゆえ、完全な教育といえるのは、三種の教育が矛盾しないで「あらゆる点で一致して同じ目的を目指している」場合である。(③―12―13、⑧―14―15) ここにおいて、ルソーは次のように述べている。「完全な教育には三つの教育が手を携えて進むことが必要なのだから、私たちの力でどうすることもできない自然の教育へ、ほかの二つの教育を合わせるようにしなければならない」(③―13、⑧―15)と。ここに、ルソーの教育論は、自然の教育を中心にして展開されるのである。

発達段階説

そこで、ルソーは自然の発達段階ともいうべきことについて次のように述べている。「私たちは感性的なものとして生まれる。そこで、生まれ落ちるとすぐに、私たちは、私たちをとりまくすべての事物からさまざまな刺激を受ける。私たちの感覚をいわば意識するようになるとすぐに、それらの感覚を生み出すものを求めたり、避けたりするようになる。はじめは、快・不快により、ついで、事物と自分との適合・不適合にに応じて、そして最後には、理性によって与えられた幸福あるいは完全という観念に基いて判断した結果に従って、求めたり、避けたりするようになる。このような傾向は、私たちの感受性が一層鋭敏になり、一層分別がついてくるにつれて、ますますその領域を拡張、堅固になるものである。しかし、この傾

向は、私たちの習慣によって束縛されており、また私たちの誤った考えによって多かれ少なかれゆがんだものになっている。このゆがまない前の傾向を、私たち人間の内なる自然と私が呼ぶものである」(③―14―15、⑧―16)と。ここに、ルソーは「自然」という言葉を通して、自然の発達段階説を提示したのである。すなわち、人間は生まれてすぐは快・不快による感性的判断(感性的存在)を、次には適・不適による悟性的判断(悟性的存在)を、そして最後にはイデーによる理性的判断(理性的存在)に達するというのである。それゆえ、教育は子どもの心身の発達過程に合わせて段階的に行なわれなければならないのである。

早期教育の否定

世の親たちのように、子どもを最初から理性的な存在にしようとして、子どもに理性的判断を求め、知識を詰め込むような教育を、ルソーはこの自然の発達段階に合わないものとして排除したのである。そのことは、彼の次の言葉からもうかがうことができる。

「もし、子どもたちが乳飲み子から一足飛びに理性の年齢に達するものなら、今日おこなわれている教育も子どもたちに適し得るかもしれない。しかし自然の歩みに従うならば、彼らには全然逆の教育が必要なのである。精神がそのすべての能力を発揮するようになるまでは、彼らの精神を用いることは、何一

つ彼らにさせないようにしなければならない。なぜなら、彼らの精神がまだ盲目である間は、いかにあなた方が導きの光を差し向けてやろうと、彼らの精神がそれを認めることは不可能であるからだ。まして、さまざまな観念の広漠たる大平原の中を、最もすぐれた眼の持主にすら、なお、ほのかにしか理性が示してくれない一筋の道を、この盲目の精神がたどろうなどということは、とてもできないことであるからである」(③―143―144、⑧―82)と。すなわち、子どもは乳飲み子からすぐに理性をもった存在であるのではないということである。それゆえ、子どもにもあまり早いうちからそれにふさわしくない知識や観念を与えてはならないし、このような教育によっては、教育の本来の目的を達成することができないとルソーは考えるのである。

消極教育 ここに至って、ルソーは次のようにいうのである。「初期の教育は、美徳や真理を教えることでなく、心を悪徳から、精神を誤謬から守ってやることである。もしあなた方が何一つせず、また何一つさせずにいられるなら、またあなた方の生徒を、右手と左手を区別することもできないままに健康で頑丈な体にして十二歳まで導いていけるなら、あなた方の授業の第一歩から、彼の悟性の眼は自ずから理性に向かって開くであろう。なんらの偏見も習性ももっていないから、彼は、あなた方の配慮の効

果を妨げるようなものを何一つもっていないだろう。やがて、彼は、あなた方の手に導かれて、最も賢明な人間に成長するだろう。こうして、何事もしないということからはじめて、あなた方はすばらしい教育をしたことになるだろう」(③―144―145、⑧―82)と。

このようにルソーの教育は消極教育である。ルソーの消極教育は彼が子どものもつ自由性と活動性を重視することから生まれ、時に初期の教育は純粹に消極的であるべきことを彼は力説したのである。したがって、それは、外からの強制によつて教えるような、詰め込み主義的な教育ではなく、子どもの自然の発達を保護し、よき環境を整えてやることである。すばらしい教育とは、悪い感化を及ぼす早期教育と、さらに悪影響を及ぼす既存の社会に由来する一切のものを退けることによって、子どもの純粹な自然性を保護すると共に、子どもの自然の生長力や自然の歩みに従つて行なう教育をいうのである。

ここで、前述のルソーの自然の発達段階説と合わせていえることは、子ども時代は子どもらしく育て、子どもにおとなのようなことを期待するな、快・不快による感覚的判断で動く時期には、そのようにのびのびと生活させよ、そして適・不適による悟性的判断で行動する時期に達したら、それにふさわしく生き生きと生活させよ、そして最後に理性的判断の時期に到達

したとき、はじめて理性に訴える教育をせよ、というのである。ここに、ルソーは近代的教育観を提示したといえる。

教育区分

ルソーは、自然の発達段階説に即して、人間の教育期を五区分し、それぞれに『エミール』の五編をあてている。第一編は、新生児誕生から言葉覚えはじめる乳幼児期で、主として四肢の自由な運動を通して身体を健康にする身体教育の時期、第二編は、感覚・身体諸器官の発達する児童期（三歳～十二歳まで）で、主として感覚器官の訓練をする感覚教育の時期、第三編は、感覚を統制する悟性が生ずる少年期（十二歳～十五歳まで）で、主として悟性と手工教育の時期、第四編は、個としての人間が完成に向かう青年前期（十五歳～二十歳まで）で、主として感情・道徳教育の時期、第五編は、配偶者を見だし、家族、社会、国家などについて理解を深める青年後期で、市民、家庭人として独立するための最後の仕上げをする時期である。

それで、私たちが幼児教育として扱う時期は、ルソーの乳幼期と児童期の前半期にあたると思われる。そこで、以下、ここに焦点を合わせて、ルソーの幼児教育論の中心を形成している幼児観ないしは児童観、家庭教育論、身体教育論、感覚教育論などを取り上げ、ルソーの幼児教育思想の一端を跡づけてみたいと思う。

(三) ルソーの幼児観

子ども研究の重要性

ルソーは、『エミール』の序において、教育の対象である子どもの研究がいかに重要であるかを力説して次のようにいっている。

「人は子どもというものをまるで知らない。だから、人が子どもについて現在持っているようなまちがった考えをもとにして進むならば、進めば進むだけまちがった方向にいつてしまう。最も賢明な人たちができえ、おとなが知らなければならぬことだけに心をうばわれていて、子どもたちが現在どんなことを学ぶことのできる状態にあるのかということを考えてみようという。彼らは常に子どもの中におとなを求め、おとなになる前に、子どもがどんなものであるかを考えない。この点こそ、私が、最も心を打ち込んだ研究である。それは、たとえ私の教育方法がすべて空想であり、まちがったものであったとしても、なお、私の観察は依然として立派に役立つようにという考えからである。どうすべきかということについては、私がひどくまちがっている場合もあるかもしれない。しかし、教育しなければならぬ対象があるかについては、私は正しく見とどけていると信じる。だから、あなた方はまず、あなた方の生徒をもっとよく研究することからはじめなさい。なぜなら、

あなた方が生徒をまるで知っていないということは全く確かなのだから」(③—4—5、⑧—8)と。

少し長い引用になったが、この言葉の中に、ルソー独自の幼児観ないし児童観の立場を明確にするための重要な手掛りがあるように思われる。ここに、ルソーは「子どもについて現在持っているまちがった」封建的・伝統的幼児観に批判を加えるとともに、子どもとはなにかを考察することの重要性を説いたのである。「おとなが知らなければならないことだけに心をうばわれていて」とか「子どもの中におとなを求め」という言葉が示すように、一般に世のおとなたちはおとなを基準にして子どもをみる傾向があることを指摘し、この点に、教育における最大の誤りがあると彼はいうのである。他方「子どもたちが現在どんなことを学ぶことのできる状態にあるのか」、「おとなになる前に、子どもがどんなものであるのか」の研究こそ、すばらしい教育への最大の鍵であるというのである。すなわち、教育の対象である子どもをよく観察し、よく研究することが、教育の基本的研究課題であることを説いたところにルソーの先駆的意味があるのである。

おとな中心から子ども中心へ 「子どもの中におとな」を求めることは、おとなを基準にして、おとなの社会や生活に対して都合のよいように子どもをとらえる見方である。これは、

当然、子どもを単におとなとなるための準備としたり、子どもをおとなの不完全なものとしたりするとならえ方と結びついている。「子どもの中におとな」を求めるべきでないとするルソーは、「子どもは動物でもおとなでもあつてはならない。子どもは子どもでなければならない」(③—122、⑧—70)とし、さらに、次のようにいうのである。

「人類は事物の秩序の中にその位置をもっている。子どもは人間の生活の秩序の中に位置をもっている。おとなをおとなのなかにおいて、子どもを子どもの中において考えなければならぬ。各人にそれぞれの位置を定め、その位置に安定せしめること、人間の本態に従って諸情念を秩序づけること、これが人間の幸福のために私たちがなし得るすべてである」(③—110、⑧—64)と。ここに、おとなはおとなとして、子どもは子どもとして、正當に位置づけようとするルソーの姿勢がうかがわれる。旧来の封建的・伝統的幼児観は、おとなを基準として、子どもをおとなの不完全なものとしたり、おとなの付属物としたり、おとなの命令に従うべきものとしたり、要するに、おとなの立場から都合のよいように、さまざまに解釈するものである。そしてそのようなおとなの立場から、子どもは酷使されたり、強制されたり、放任されたりしたのである。さらに、子どもは動物的で、衝動によって生きているにすぎないとする見方まで存

在していたのである。このような見方、考え方に対して、ルソーは、声を大にして、子どもはおとなでも動物でもなく、まさに子どもは子どもでなければならぬというのである。

他方、子どもを甘やかし過保護に陥っている世のおとなたちに対して、一見、これは子どもを重視しているようにみえるが、これも自然の道に反するものであり、おとなの都合によるものだとしてルソーは次のようにいっている。「それは、母親が母親としての世話を怠るのに反して、世話をやきすぎる場合である。

彼女は自分の子を熱愛するあまり偶像に仕立てあげ、子どもに彼の弱さを感じさせまいとしてかえって子どもを弱くする。また、自然の法則からのがれさせようとして、当然起こってくるいろいろな苦痛を子どもから遠ざける。が、それは、当面のわずかな不都合を一時防いでやるかわりに、どれほど将来に不慮の災難を子どもの頭上に積み重ねることになるか、また、おとなになってから苦労しなければならぬほど子ども時代の弱さをもちつづけさせることが、どんなにおろかな用心であるか、そういうことを考えもしないのだ」(③―33―34、⑧―25)と。

さらにルソーは、おとなの都合や気まぐれによって、子どもを甘やかし、過保護にしておくかと思うと、手におえなくなると親の権威をふりまわして子どもに命令し、時には体罰を加えるという、世の多くの親たちの子どもの見方、扱い方を指摘し、

そのような扱い方が、また子どもの性格形成上にも大きな欠陥を生じさせることになるとし、次のようにいっている。

「生まれると同時に子どもは泣く。子ども時代の初期は泣くことに明け暮れる。人は、子どもをなだめようとして、ゆすぶったり、あやしたりする。また、子どもを泣きやませようとして、おどしたり、ぶつたりする。私たちは、子どもの氣に入ることをしてやるかと思えば、また、自分の氣に入ること子どもに要求する。私たちが子どもの氣まぐれに従うか、子どもを私たち自身の氣まぐれに従わせるか、どちらかだ。まるで中庸というものがない。子どもは、命令するか命令されるかのどちらかを選ばなければならない。……また時には、人は、子どもが自分の過失を認めることもできないのに、いやむしろ、過失を犯すことすらできないのに、子どもを罰する。こうして人は、早くから子どもの幼い心の中に、かんしゃく、ひがみといった激しい情念を注ぎ込み、あとでは、これを自然のせいにする。そして子どもを悪くするように自らせつせと骨を折っておきながら、いったんそうなったのを見るとこれを嘆くのである」(③―36―37、⑧―27)と。

このように、おとなを基準として、おとなの都合より子どもをとらえ、扱ってきた幼児観に対して、あくまでも子どもを子どもとして把握しようとするルソーは、子どもにおとなとは異

なつた独自の意味と価値を見いだしているのである。ここに、おとな中心から子ども中心への転換があるのである。

発達段階における子どもの発見 ルソーは、「おとなになる

までは、子どもは子どもであることを自然は望んでいる。この順序を私たちが転倒させようとすると、熟しきらない、風味もない、すぐに腐ってしまう速成の果実をならせることになる。」

(③—136、⑧—78)と述べている。おとなとなる前に必ず子ども時代を過ごさなければならぬ自然のおきてがあるということとは、子ども時代においてしか味得ることのできない人間究極の絶対的意味と価値があるということである。そして子ども時代を子ども時代として充実させればさせるほど、人間的成長・発達の可能性が増大することを意味する。このことは、当然子どもに与えられがちな未成熟とか不完全とかいう観念を根本的に一掃するものである。それは、ルソーの「人生のそれぞれの時期、それぞれの状態には、それ相應の完成というものがあり、それ固有の成熟というものがある」(③—305—306、⑧—162)という言葉からも明確にみとることができる。子どもの現在の生活は、人間的成長・発達の過程であるだけでなく、それ自身が自己目的であることを意味する。つまり、それぞれの発達段階において固有の価値と意味を認め、その発達段階にふさわしい最大の完成と成熟を子どもの中にみようとするものである。

ここに、ルソーの発達段階における子どもの発見がある。

学習の主体としての子どもの発見 子どもの発達段階にお

いて固有の価値と意味とを認めたことは、また子どもの精神的・身体的発達に応じて、各時期に適應した教育を行なうべきことを明らかにしたといえる。この点については、すでにみたように、ルソーが、彼独自の発達段階説に従って、乳幼児期から青年期までを五段階の教育期に区分し、それぞれの段階のために『エミール』の五編をあてていることからもうかがえる。

さらに、ルソーは、「子どもには、子ども特有のものの見方、考え方、感じ方があるものだ。それにかえて、私たちおとなのものの見方、考え方を押しつけるくらい、愚かしく無分別なことではない」(③—136—137、⑧—78)と述べている。ここに、ルソーは、子どもの独自の存在がまず発達心理的におとなと異なっており、したがって、おとなの意図をそのまま子どもに押しつけてはならないというのである。子どもの成長・発達はおとなによって一方的に予想されない可能性を包含している。子どもの成長・発達の可能性を、おとなの固定的な意図によって歪曲しないためにも、子どもの自由や個性を尊重し、子どもの興味と要求に応じて、自発的に自主的に活動させ、学習させる必要がある。つまり、子どもの心身発達に即した教育が、真の教育であるとルソーはいうのである。このことは、『エミール』を通

じて彼がしばしば強調するところである。それゆえ、おとなの都合による意図や内容を、一方的に押しつけ教え込むやり方を退け、成長・発達の可能性を秘めている学習の主体としての子どもに着目し、子どもの側に立った教育を打ち出したといえる。ここに、学習の主体としての子どもの発見がある。

このように、子どもの独自性を認め、子どもの心身の発達に即して教育を行なおうとするルソーは、当然、子どもを子どもとして扱うという教育方法を引き出し、特に幼児期において重要であるという消極教育の方法を提示するに至ったのである。

この消極教育については、前述したように、外からの強制によって教える教育ではなく、子どもの心身の発達を保護し、よき環境を整えることであり、子どもに物を教えるのではなく、知りたいという欲求を起こさせることであり、真理を教えることではなく、真理を発見する方法を教える教育であった。

ここで、重要なことは、学習の主体としての子どもの発見であり、ルソーの消極教育が、学習の主体としての子どもの側からみるときわめて積極的教育であるということである。まさにこの点に、ルソーの幼児教育論の基本的立場があるといえるのである。

教師・書物中心から子ども中心へ 学習の主体として子どもを把握するルソーは、幼児期における教育が如何に重要であ

るかを強調し、次のようにいつている。「子どもたちにとってなんの意味もない言葉をあたかも学問であるかのように思い込ませることによって、危険な偏見を彼らに吹き込みはじめているのではないか。子どもがそれで満足してしまう最初の一語、自分ではその価値もわからずに他人の言葉で教え込まれる最初の事物、そのとき彼の判断力は失なわれるのである」(③―190、⑧―105)と。

子どもも心身の発達段階を無視して、無意味な言葉や知識を子どもに吹き込むことによって、危険な偏見を子どもにうえつけることになる。その上、他人の意見によって左右される人間にしてしまう恐れがあるとルソーはいうのである。自分の目で見、自分の感情で感じ、自分の理性に照らして判断し行動する人間の育成を目指しているルソーは、そのような教育に反対したのは当然である。

さらに、ルソーは、「子どもの頭の中に最初にまちがった観念がはいり込むと、それが、彼らのうちにあって、誤謬と悪の萌芽となる。この最初の一步にこそ特に注意をはらわなければならない」(③―133、134、⑧―76)と力説している。既存の秩序に基づく価値体系と既存の知識や観念を子どもに詰め込み注入することの危険性を彼は指摘しているのである。そして、特に注意しなければならないのは最初の時期、つまり幼児期であるとル

ルソーはいうのである。というのは、「子どもがそれらの言葉に、はじめに、誤った諸観念を結びつけてしまうのがこわいのだ。いったん結びつけてしまった誤った観念は、どうして取り去ったらよいかわからないし、また取り去ることは到底できないだろうからである」(③―133、⑧―76)

さらに、ルソーは、子どもを無視し犠牲にしている当時一般の教育に対して痛烈に非難し、次のようにいつている。「コレージュと呼ばれる例のばかげた施設のことなど公共的教育の機関と見るわけにはいかない。同様に世間の教育などというものも、私には問題にならない」(③―18、⑧―18)と。

当時の教育界は、イエズス会が設立したコレージュと呼ばれる中等学校を中核にして組織されていた。それゆえ、イエズス会は事実上フランス教育界の中心的存在であったのである。彼らはイエズス会の教育の不当性を痛烈に非難すると共に、イエズス会の教育をも含めた当時の教育の本質的誤謬に挑戦したのである。ここでの教育は、伝統的な知識を注入し、伝統的なしつけを強制訓練しなければならないとする書物中心的な、また教師中心的教育であった。それゆえ、学校は、注入主義に基づく知識伝達の間であり、形式的訓練主義に基づくしつけの間であった。教師は、書物を片手に教権をふりまわす監視者であった。したがって、ここでの子どもは独自性を認められず、その個性

や興味や要求などは無視されていたのである。このことは、宗教的権威のもとに、子どもというものは、しつけなければ悪くなるという封建的・伝統的な幼児観に根ざしているのである。

このような封建的・伝統的な教育に立つ限り、教育は社会統制の機能、つまり支配的な社会秩序維持のためのもの、となる危険性がある。既存の社会を否定し、新しい社会と新しい人間創造を目指すルソーが、既存の秩序に基づく価値体系や既存の知識の詰め込みによる注入主義や伝統的な形式的しつけ訓練主義などを批判したことは当然である。特に、ルソーが当時の書物中心的な主知主義教育に反対して、十二歳まで「子どもたちの最大の不幸となる道具、すなわち書物を排斥する」(③―201、⑧―111)といったことも、彼の幼児観の立場からうなずけるのである。

ここに教育の観点から、注入主義や形式訓練主義の教育は排除され、子どもの個性や興味や要求を重視し、子どもの心身の発達段階に即して、子どもの自発性や自主性を中心とした教育への転換が行なわれたといえる。端的にいえば、教師・書物中心から子ども中心への転換がなされたのである。

子どもの権利 ルソーの幼児観において、注目すべきことは、子どもの権利の擁護者としての位置を幼児教育史上に確保しているということである。このことは、彼の次の言葉からも明確によみとることができる。「子どもたちは、人間として、ま

た自由なものとして生まれる。彼らの自由は、彼らのものであって、彼ら以外の何人もそれを勝手に処分する権利はもたない」(②-12、⑦-22) さらに、ルソーは「子どもの権利」となるで、「世代の権利」を打ち出し次のようにいつている。「ある専制政府が正当であるためには、各世代ごとに、人民が自由にそれを承認したり、拒否したりできることが必要だろう。しかし、そうなれば、その政府はもはや専制的でなくなるだろう」(②-12、⑦-22)と。

ここに、子どもの権利、世代の権利とは、総じて既存の政体に対する自由、すなわち、既存の政体を承認したり拒否したりできる自由、いいかえれば、それを検討し吟味し批判し更新するための自由を意味する。ここに、審判者としての子どもの発見がある。それゆえ、このような世代の存在は、単なる未成熟者あるいは非社会的存在として、既存の社会秩序や意見に對置されるものと見なされてはならず、その存在は、それとして、常に独自の価値と意味においてとらえなければならない。それは、彼らの一人一人の自発性と創造性を引き出し、自己自身の力・真理を知る能力を高めると同時に、自然の原理に即して彼らの潜在的可能性を埋もれないように、全面的に発達させることを目指しているともいえる。ここに、子どもの権利、世代の権利を中核にして、新しい教育概念を提出したということがで

きる。

ここで重要なことは、子ども独自の権利が認識され、子どもの心身の発達段階においてその可能性を十分に開花させ、人間的に成長・発達する権利を有することが確認されたことである。

以上のように、ルソーの幼児観は、子どもとおとなとの本質的な差異に着目することによって、「おとな中心」から「子ども中心」へ、教育の観点から「教師中心」「書物中心」から「子ども中心」へ、また、発達段階における子どもを発見し、学習の主体としての子どもを発見し、さらに、審判者としての子どもを発見し、さらにまた、子どもの権利、世代の権利を確認したこれらの諸点によって、ルソーの幼児観は、近代的幼児観確立への礎石となったといえる。

しかしながら、ルソーの幼児観における最大の限界は、現実の不平等社会から子どもを解放するということが、とりもなおさずこの現実の社会の中で、しかも現実の歴史の中でのみ達成されるという観点に立脚した考察がなされなかったところにある。それゆえ、子どもの集団生活を通しての子どもの発見なり、子どもの変革という問題が、解決されなければならない課題として残されたといえる。この限界は、ルソーの社会性の欠落といたところにあるのではなく、すでにみたように、社会創造の

問題と人間創造の問題とを別個に追求しているところにある。と思われる。

とはいえ、子どもの客観的研究こそ教育の基本であり。子どもをもっと多面的に考慮する必要があることを声を大にして訴えたところに幼児教育史上においてもルソーをルソーたらしめているゆえんがある。ここに、ルネサンス以来の「人間の発見」が、ルソーに至って「子どもの発見」となり、それが、ペスタロッチの「子ども愛」やフレーベルの「子ども神聖論」へと幼児観は展開されていくのである。

(広島大学)

ジャン＝ジャック・ルソー (一七二一—一七七八)

一七二二年六月二十八日スイスのジュネーブで時計師の子として生まれる。生後九日目で母を失い、父と叔母によって育てられる。幼いころから父と共に小説を読みふける。十歳の時、父が家を出たため、ジュネーブ近郊の牧師宅にあずけられる。十三歳の時徒弟弟奉公に出されて以来読書と自然に自らの慰みを求め、十六歳の時には、故郷を去って放浪生活にとびこむ。一七三一年、彼に大きな影響を

与えたヴァラン夫人という庇護者を見いだす。三十歳の時、彼の発明した「音楽新記譜法」とコメディ「ナルシス」を手にしてパリに出る。音楽では成功しなかったがサロンに出入りしてディドロ、ダランベールなどと知り合う。一七四九年、ディジョンのアカデミーの懸賞論文に応募した『学問芸術論』(一七五〇年)が当選し思想家として一躍有名になり、その後、一七五三年、再びディジョンのアカデミーが世に問うた懸賞論文に応募した『人間不平等起原論』(一七五五年)、ディドロ編集の『百科全書』に寄稿した『政治経済論』(一七五五年)、恋愛と倫理を情熱こめて語る小説『新エロイズ』(一七六一年)などの作品を次々に発表しその名を全欧にひろめる。さらに、近代政治史上に不朽の足跡を残した『社会契約論』(一七六二年)と自然の原理を重んずる教育論『エミール』(一七六二年)とを相次いで発表する。彼の二大名著といわれるこれらは、烈しい非難と反響を巻き起こし、彼は有罪の宣告をうけてパリを去り、各地に亡命し、一七六六年イギリスに逃がれて、ヒュームと相交す。ヨーロッパ各地放浪の受難生活の中から生まれたのが、有名な自伝文学『告白』(一七八二年—八九年)である。一七七〇年、パリに戻ることを許され、そこで『孤独な散歩者の夢想』(一七八二年)を書く。一七七八年七月四日、パリ郊外で、六十六年の波瀾にみちた人生の幕をとじる。

(参考文献)

- ①Oeuvres complètes de J. J. Rousseau par P. R. Auguis. Tome I. 1824.
- ②Oeuvres complètes de J. J. Rousseau par P. R. Auguis. Tome VI. 1824.
- ③Oeuvres complètes de J. J. Rousseau par P. R. Auguis. Tome III. 1824.
- ④前川貞次郎訳、『学問芸術論』、岩波書店、一九六八年版
- ⑤本田喜代治・平岡昇訳、『人間不平等起原論』、岩波書店、一九六六年版
- ⑥河野健二訳、『政治経済論』、岩波書店、一九七〇年版
- ⑦桑原武夫・前川貞次郎訳、『社会契約論』、岩波書店、一九六六年版
- ⑧永杉喜輔・宮本文好・押村襄訳、『エミール』、玉川大学出版部、一九七一年版
- ⑨安士正夫訳、『新エロイズ』、岩波書店、一九七一年版
- ⑩平岡昇責任編集、『ルソー』、中央公論社、一九六六年版
- ⑪桑原武夫編、『ルソー研究』、岩波書店、一九六八年版
- ⑫稻富栄次郎著、『ルソオの教育思想』、福村出版、一九七〇年版
- ⑬梅根悟著、『ルソー「エミール」入門』、明治図書、一九七一年版

- ⑭『バイディアNo. 3、ルソー記念号』、同志社大学教育学会、一九六三

(付記) 原典は、考察しようとする視点から概念を明確にするために使用した。他は訳本によっている。



私の保育

私はこの四月に、保育者としての第一歩を踏み出した。入園式前、これからの保育のために、保育室の諸々の準備が行なわれた。その準備でさえ、ロッカーはどのように並べるか、おままごとはどこに置こうか、絵本は何をどこに出そうか、と一つ一つの事に戸惑う私だった。先輩の先生方に助けていただきながら、一応保育室が、形として整った。『明日から、子どもたちとの生活がここで始まる……』期待と、より大きな不安とを胸に、入園式を迎えようとしていた。

入園式の日、父母に付き添われて、初めて保育室へ入って来た子どもたち一人一人を、「○○ちゃん、おはようございます」と、私は精一杯の気持ちで迎えた。この一瞬の子どもたちの目ほど、印象的なものはない。じーっと見つめる目、不安そうに見上げる目、につこりした目、キョロキョロ探っている目、私

を決して見ようとしめない目……、子どもたちの一瞬の表情に緊張した私の心は、大きく揺れた。三月に一度、おひな祭りに招待されてこの子どもたちと会ってはいたけれど、入園式の日「○○ちゃん、おはようございます」の瞬間に、この子どもたちと、出会ったと感じた。

あくる日は、年長組の子どもたちも登園し、入園式のなんとなくぎこちない雰囲気とは異なって、生き生きした子どもたちの声や動きで、幼稚園は活気に満ちてきた。私は、四歳児二十六名を、フリーの先生に手伝っていたきながら、担任する事になっていった。失敗だらけで、悪戦苦闘の毎日が過ぎていった。そして、保育の現場では、実にさまざまなことが、次から次へと起こった。それらが、たとえささいな事でも、時として非常に重みのある事として、保育者である私には、はね返って来る事

桑 田 幸 子



があった。そこで、保育者ならば、誰もが経験し、感じる事だ
とは思ふが、子どもと触れ合う中で、いろいろと感じた事を、
断片的になるが、つづつていきたいと思う。

入園まもないころ、登園してきた子どもたちはそれぞれに異
なつた表情をし、異なつた行動を示していた。このころは、『シ
ールをはる』『スモックに着替える』『うがいをする』これだ
けの事も、なかなか大変であつた。子どもたちの登園時刻には、
三十分ほどの幅があり、次から次へと登園する一人一人に、こ
れらの事を促すのだが、最後の一人が終わるまで、相当、時間
もかかつていた。新米の私は、保育室の中を行つたり来たりし
ながら、これらの事にあたるのが、やつとだつた。保育時間も、
まだ午前中とあつて、朝と帰りの支度で、一日が過ぎてしまう
ようでもあつた。子どもたちの中には玩具で遊んだり、庭を元
気にはねまわる子どももいたが、部屋の中で、じつと一日中立
っている者もいたし、私の体のまわりには、常に数人の子とも
たちが、磁石のように付いてまわつた。私が、スモックの着替
え等で、室内を動きまわつていたある時、朝の仕度の終わつた
一人の女兒が、『何したらいいの?……何していいのかわかん
ない』と、真剣なまなざしで、問いかけてきた。私は思わず、
はつとした。無理もない。この女兒だけではない。おそらく、
他の子どもたちも、告げることもできないで、このような気持

ちを胸にかかこんでいたにちがいない。『保育者が、いっし
よになつて遊ばなくては』『保育者が遊ばなくては』頭の中で
わかつていたはずなのに、実際には、何もできていなかったの
であつた。

私は、例のごとく私の体についてまわる子どもたちもいっし
よに『お庭に行つてみましょう』と、手に手をとつて、庭に出
た。庭にはたんぽぽが、あちこちで咲いていて、何人かの子ど
もたちが、花を摘んでいた。私たちもその中に入り、花を摘む
ことにした。子どもたちは、急に生き生きとした表情を見せ、
花摘みに夢中になりだした。「ここにも咲いていたよ」「ほら、
こんなに長い」「私はこの草を摘むの」「たいへん、あつち
にも咲いている」と、言葉が自然に、とび出てきた。

何日かが過ぎ、子どもたちも私も、次第に緊張がときほぐれ
てきた。多くの子どもたちは、庭へ出て遊ぶのが、気に入りの
ようだった。すべり台やグロブジャングル等の遊具を使つた
り、砂場に穴を堀つたり、友だちとのつながりも、少しずつで
はあるが、できてきた。なかでも、草花を摘む事は、子どもた
ちの気に入らだつた。入園当初は、泣きながら部屋に入り、話
しかけても、一言も発せず、立つたままで、緊張と不安のかた
まりみたいな男児も、『たんぽぽが咲いていたよ』と、小さな
声で、小さな花を私に見せたりもした。草や花はすぐに、子ど

もたちと友だちになれるようで、遊べないで困っていた新米の保育者としては、少し、救われた気もした。入園当初の訳のわからない状態から、少し落ち着きもと戻してきたある日、降園後、保育室の掃除をしていると、子どもたちに摘みとられた草やたんばの花が、半ばしおれて、床に散ったり、ロッカーの上にころがったりしていた。子どもたちは、摘むことだけにとどまってしまっていた。しおれた草花を見つめながら、自分の足りなさを、責めるしかなかった。それから、『摘んだ草花をどうしようか』『大切にしよう』等、考えながら行なった。うさぎに食べさせたり、あきびんを花びんにして飾ったり、まごとの材料にしたり、花束を作ってプレゼントにしたり、スモックのボタン穴にさして、花のボタンを作ったり……。保育者は、子どもが遊んでいるのを、ボンヤリ見過ごしてはいけないという事を、花摘みという一つの事を通して、つくづく感じさせられた。

四月の父母会で「おもしろいけれど、まだ先生に言えないらしくて……」と、ある母親から言われた。それは、その子どもと私とが、まだ心のつながりを持てず、子どもの心が開いていなかったという事でもあるが、私が、おもしろに気づかなかったという事でもあった。その子どもが、どのような気持ちでいたかと思うと、とてもすまない気がした。このように、『気

づかない』『目が行き届かない』といった事は、多くあった。ある日、砂場のどろんこ遊びから、保育室へ行こうとした時、部屋の入口で、男児たちが、取っ組み合いのけんかを始めた。一人の男児が数人の子どもたちに、責められているようだった。突然、その男児が、思い余ったように、猛烈にとびかかったのだった。激しく組み合うのに、私があわててとんで行くと、その男児は、せき込むように泣きだした。とてもくやしそうな、とても悲しそうな泣き方だった。事の起りは、彼が、床にクレヨンで描いたという事だった。だから、まわりの子どもたちが、彼を責めたのも、無理のない事なのだが、あまり激しく責められて、どうしようもなくなったようだった。彼は、クレヨンを床に描いた以上の責めを、受けてしまっていた。

『私が、もっと早く気づいていれば、男児は、これほどまで傷つかなかったのに……』と、すまない気持ちで一杯になった。ふと見ると、少し離れた所で、数人の子どもたちが、一生懸命、ぬれ雑巾で床をみがいていた。それは、半ば、面白がっているが、クレヨンが消しているのだった。思いがけない事から、子どもたちがつながっていた。そして、このクレヨン騒動はいろいろな事を、私に知らせてくれたのだった。自分の目が行き届かなかった事は、言うまでもないが、「困ったことがあったら、いつでも呼んでね」と、言っではいても、子どもたちにと

って、まだまだ私は、信賴される先生ではなかったものであり、子どもの心がまだ開いていなかったという事でもあった。

五月の下旬、折からの風邪気味のせいもあって、私は声が、全く出なくなってしまうた。耳もとでささやく程度は、どうにかできて、子どもたちが、声をあげて遊んでいる中では、そんなか細い声は、かき消されてしまうのだった。言うまでもなく、声が出ないのは、大変不便であり、いぎ、話せなくなってみて、保育中にずいぶん、あれこれとしゃべっている事が、あらためて感じられた。新米の保育者ゆえに、のどが鍛えられていない事もあるかもしれないが、子どもたちに大声でどなっていた事も、一つの原因であろうと思った。お弁当や帰りのお集りで、皆がなかなかそろわなかったり、静かにならなかったりした時、おかたづけをしない時、つい大声をあげていたのだった。

今度は声が出ないのだから、大声をあげたくてもあげられなくなった私は、ある時、砂場で数人の子どもたちが、遊んでいるのに、そと入って遊んだ。そして、砂でおだんごを、いくつも作った。いつの間にか、「先生の大きいね」「ぼくのも大きいよ」「私は固いおだんご、作ってるの」「ぶつけてみようか」と、競争みたいに、大きいや、固いのや、黒いのや、白いのや、いろんなおだんご作りになっていった。私は黙ったま

まだったけれど、一生懸命泥をこね、砂をかき集めて遊んだ。それは、とてもものんびりした、なごやかなひとときだった。保育の場で、何か形として集団がまとまる事ばかりに気をとられ、大声をあげたり、あちこちとせわしなくただ動きまわっていて、子どもと共に、自分も夢中になって遊ぶ事を忘れていたのではないか、この砂場でのひとときは、そんな事を感じさせてくれた。保育者としての自覚や構えは、必要ではあるが、保育者は、集団のまとめ役ではないであろう。そして、保育者が子どもと共に触れ合い、遊び、出会った所から、保育は始まっていくのだと思った。

こうして、保育者としては失敗だらけのうちにも、子どもたちは次第にうちとけ、遊べるようになってきた。望遠鏡やカメラ作り、おぼけごっこ、おいかけっこ、くすりやさんごっこ、さかなつり、ブランコやすべり台の遊具で遊んだり、クローバーの首飾りを作ったり……保育室や園庭のあちらこちらで、それぞれに楽しそうだった。子どもたちのつながりも、次第に出てきた。お弁当を、ボロボロこぼしながら食べている男児に「こぼすのの名人だー」と言いながらもいっしょに遊ぶために四〜五人の男児たちは、食べ終わるのを待っていたり、欠席の子どもがいると「○○ちゃん、どうしたの?」「きょうはきてる?」と、登園するなり聞いたりもした。

六月に入ったある雨の日、降園前に、皆でいす取りを行なった。最初は人数だけのいすを用意して、全員がすわれるようにした。次に、少しずついすを減らしていくと、子どもたちも興にのつてきた。途中で、BCGのために保健室へ行っていた数人の子どもたちが、部屋へ戻ってくると、「おしえてあげるから」と、他の子どもたちは誘い、あとから来た者も、自然にわけこんだ。いすの数が少なくなってくると、残っている子どもはもちろん、まわりの子どもたちも、懸命になって応援した。その応援に答えて、手を振りながらいすをまわる子ども、体中で声援を感じながら、いすから目を離さないで用心深くまわる子ども——室内が、子どもたちの歓声と熱気でふくれ上がった。

よりよい保育をめざすならば、結局、保育者の保育観や児童観が、そのより所となるであろう。ところで、入園当初「席が決まっていけないので、どの席にすわればいいのか迷っている」とか「前の幼稚園では、朝行くと、『きょうは〇〇しましょう』と、その日の活動が決まっていたけれど、今度はそれがいないで困っているらしい」と、母親から聞かされた子どもがいた。絵の具を用意したりすると、とてもおつてきて描くのだが、活動を特に用意していない日は、朝からぶらぶらし続けているようだった。私の導き方も至らないのだが、その差が、非常に目

立っていた。お弁当やおあつまりの知らせには敏感で、保育者の言う事には素直に従うのだが、自らぶつかり、試し、考えてみるという事が、とても欠けているように感ぜられた。私の保育は、まだ始まったばかりだけれど、この子どもを含めて皆が、意欲を持ち、ぶつかり、生き生きとしながら伸びて行く事を、願っている。そして、保育のさまざまな活動も、保育者の「一人一人に対する願い」に支えられるのであり、願い無くして、意図はあり得ないと思う。

一学期はあっという間に過ぎ、今はもう夏休み……。なかの三ヵ月を、かけ足で通り過ぎたようで、あちこちで大切なものを見過ごしたように感じる。日々の保育に追われていると、ふり返って考え直す事がなかなかむずかしいが、こまで書く中でも、私としては、反省や発見等、新たに学ぶ事ができた。頭の中で、あれこれと思っても、実際に保育の中で展開するのはむずかしい。が、これからは、もっと動ける自分になりたいと思う。あせらず、一步一步大地を踏みしめるように、よりよいものをめざして行きたい。

(学習院幼稚園)

発達の見かた



津 守 真

人間の発達をどのように見るかということが、教育の考え方や方法をきめていくように思う。私は発達をどのように考えているかを次に述べる。

1 私が子どもの行動を見たり聞いたりするとき、そこで知覚しているものがすべてではなく、それは、私に直接見えていない子どもの世界の表現であると考ええる。

だから、どんなにこまかく、見聞きしたことを記述したとしても、そこで起こっていることがわかるとはかぎらない。そこで見聞きしているものは、子どもの中に生じていることの、ある側面があらわれたものとして見ると、わかってくることかたくさんある。

2 自分が子どもと共に動き、共に遊び、共にそばにいたりとき、そこで感じとることが出来るものがある。それはそこで動いているものの全体に関連するものともいえる。おとなが自分の概念や意図をすてて、子どもと共に身をおくとき、そこで感じることのできるものは、少なくとも子どもの中に生じていることの重要な部分であると考えてよい。それがどれだけ、そこで生じていることの中心にふれることができるかは、おとなの側の修練による。いずれにせよ、そこでは子どもとおとなとはある感じ方を共有し、そこから次の行為が生まれる。

3 おとなが自分の幼少時代にいつも立ちもどって、そこから

発達を考えていくことは、発達の理解にとって重要である。過去を考えるということは、過去に固着することではない。過去は思い起こすたびに新たになり、過去には気付かなかったことが、後になって新たに気付かされる。自分自身の発達をみつめるとき、人間にとって価値あるものにいきあたることを可能にする。いまでもありありと目に浮かぶような過去は、発達にとって重要なものをふくんでいるのではないか。他人の発達は、自分自身の発達と関係がないという考えからは、機械論的な発達の見方が生まれやすい。

4 生きた人間と出会うことは、思いもよらないことに出会うことである。予測どおりにいかず、計画のように運ばず、怒り、悲しみ、喜ぶのは、自分も生きており、他人も生きていることの証拠である。意外であり、偶然とみえることがらに、深い意味がかくされていることが多い。生きた人間の発達には、偶然が大きな要素である。それをどう受けとるか、そこに何を発見するかが人間の課題である。

5 子どもの行為にふれて考えさせられることは、おとなにも共通の、人間世界の意味にふれることが多い。どうしてよいか

わからないうで泣きわめく子ども——おとなにも混沌として糸口のつかめない状態がある。自分のしたいことがありながら、それが見いだせないでおとなにつきまとう子ども——おとなでも、家族や先輩、神にうるさくつきまとうことは多い。そういうときには、人はどうやって自分の道を見いだすようになるだろうか。

ありの穴の中には、ご殿があり、食堂もあって、世界の真中にまでつながっているといつてありの穴に枝をつっこむ子ども、くもは糸一本だけで島にいけるのもいるんだよ、といつてくもの巣に見入る子ども、など——子どもは、ありの穴、くもの巣を通して、他の世界への入口を見ている。おとなは目に見ただけしか信用しない、だからだんだんに世界観が貧弱になる。子どもの見方に教えられて、ありの穴、くもの巣の意味を考えることができ、忘れた世界をとりもどすことができるのである。子どもは私どもに、多くのことを考えさせてくれる。子どもと共にいる人は、宝の倉にいるようなものである。一日子どもと共に過ごせば、一生かかっても考えきれない多くの材料がそこにある。

6 発達をどう見るかにより、教育のあり方が違ってくる。発

達の見方を養うことが、指導法そのものよりずっと重要といえる。長年にわたって子どもの成長をみたとき、そのことは一層明瞭になる。見方が養われると、指導法はそこから生まれてくる。

子どものしていることを直接に見たところでだけしかとらえないのではなくて、おとなの目には見えず、気付かれていない世界がその底にあることを前提とせねばならないと思う。子どもという神秘的な存在、未知なるものを多くもつ存在に対するおそれを感じずにいられない。いま気が付いていない世界のあることに気付き、そこからの声に耳を傾け、そのあらわれである表現に目を開くことがたいせつなのだと思う。子どもはそれをやっているのだ。現代に住む私共は、あまりにも自分にとらわれた狭い世界に住んでいる。

幼児の教育 第七十一巻 第十一号

十一月号 定価一〇〇円

昭和四十七年十月二十五日印刷
昭和四十七年十一月一日発行

112 東京都文京区大塚二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

編集兼 津 守 真
発行者

112 東京都文京区大塚二ノ一ノ一

お茶の水女子大学附属幼稚園内

発行者 日本幼稚園協会

東京都板橋区志村一ノ一

印刷所 凸版印刷株式会社

111 東京都千代田区神田小川町三ノ一

発売所 株式会社 フレーベル館

振替口座東京一九六四〇番

◎本誌御購読についての御注文は発売所
フレーベル館にお願いいたします

キンダーノコール絵皿



☆かんたんに作れる楽しい絵皿

園児が好きなように描いた原画がそのままプラスチックのきれいな絵皿としてのこります。焼きものとはちがい、焼いたり、薬をかけたりする手間はまったくありません。キンダーノコール絵皿の特殊な加工は、割れたり変質したりせず、退色を防いで、園生活の楽しい1コマをいつまでもカラフルにとどめ、**卒園の記念**には、最適です。なお、描画用具としては、水彩絵具、インキ、クレヨン、色鉛筆、サインペンなどかわきの早いものならなんでもご使用になれます。

☆申込方法

もよりのフレーベル館代理店・支社・支店・出張所にお申込みください。折り返し、絵皿用の特殊用紙をお届けいたします。お描きくださった原画を圧着加工して絵皿に仕上げ、個人別包装にして園にお届けいたします。絵皿たてもサービスいたします。

☆思い出がのこります

絵皿（皿たてつき）

1枚 250円

ほかに用紙———

（50枚1組）50円



キンダーぬいぐるみフレッシュ

見ているだけでも楽しくなる、新しい感覚の「ぬいぐるみ」です。このキンダーぬいぐるみフレッシュは、幼児の活動力、情感、色彩感、感触感などを大切に考え、それらをあますところなくとり入れてつくられています。乱暴な取り扱いにもたえられるように研究、縫製されており、大胆で単純なデザインも新鮮で、現代っ子にピッタリです。

色・柄は、流行により多少の変更があります。よごれた場合には、ドライクリーニングをご利用ください。
生地：アクリル100% つめ込み物：バンヤ

ファミリーシリーズ (3体1セット) 7,000円	いもむしさん一家 大(おとうさん) 3,000円 中(おかあさん) 2,200円 小(こども) 1,800円
スイートシリーズ (5体1セット) 7,600円	① ニコニコ 1,100円 ② オーオー 1,100円 ③ スヤスヤ 1,800円 ④ プンブン 1,800円 ⑤ エンエン 1,800円
海のシリーズ (4体1セット) 9,800円	① カメ 3,500円 ② イカ 2,100円 ③ カレイ 2,100円 ④ マンボウ 2,100円

●分売もいたします。

株式会社 **フレール館**