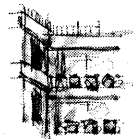


幼児教育を考える

— 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、幼児教育が重要だ、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、学ぶ喜びを失っている、あるいは学校ぎらいの中、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氾濫しているが、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、ただがむしゃ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かという意味で、それは一時期の国家と国民にとってプラスの面もあつたけれど、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めのものであろう。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、どこによりどころ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

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事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コース・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らうかって、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ある。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、盲目的に権威に追従する姿勢を反省し、自らの眼でしっかり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行ってほしい。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行っ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、また現地に入っ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する学問、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)を批判せざるにはいられない。実際、近代文明社会は、神に代って科学・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
に支配しよう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、ということを指摘した
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
の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、
何事も一歩おくれ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困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⇨人間の幸福という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、人間が生きるこ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ねばならない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、具体的にはどういふ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、そのピジョンの欠如、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、そのまま現実に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求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も最善である——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からうか。

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こうとする学者・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ちな教育論

—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」ということば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、人間が生きて生きる、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、人間が生きていく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こうとする生命活動をはぐくむ営みであるからして、人間が生きていく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、人間が生きていく社会になってきて、「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。私は考える。なぜなら、ちがう、ちがうと切り離していくなれば、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。こういう普遍的な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」といって、「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なった場で、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、現象を同じにする——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も、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、そこでの経験の興味も、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、子どもをも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も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、新しい事実に基づき、疑問をいただき、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、ものいわぬ障害児についても、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、自分にかか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。彼らはどう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)