

保育者養成のための教育原理における 系統主義と経験主義をめぐる諸問題

曾田 裕司

はじめに

保育者養成課程において教育原理の科目を計画するとき、留意しなければならないことの一つに、その間接的な性格をあげることができるのではないだろうか。つまり、そこで扱われる内容が、幼児の問題に限定されておらず、とりわけ西洋教育史や日本教育史の領域においては時代的に遡るため、学ぶ側から見れば、保育者にとってやや間接的な話題と感じられる可能性があるということである。しかし実際には、保育を包含する教育という広い領域を概観する学習が、保育者の資質を養うための重要な基礎であることは論を俟たないので、いかにして保育を学ぶ学生の実感に引きつけた議論を展開するかが肝要になると言える。

本校に入学したばかりの1年生全員に、最初の教育原理授業で保育者のイメージについて尋ねたところ、多様な保育者像が浮かび上がったが、全体として、子どもに知識や道徳などを教える人という考え方や、子どもがあらかじめ備えている能力を伸ばすための援助をする人という考え方に大きく分けることができた。これは、教育における系統（教科）主義と経験主義、あるいは教師中心主義と子ども（児童）中心主義などの名称で呼ばれる二分法にあたる。もちろん、教育に関する考え方が全て、これらのどちらかに分けられるというわけではなく、中間的な位置を占める場合や、この尺度にあてはまらない場合も多い。しかし、本校の学習者がレディネスとして備えていた、この二分法的枠組みに便宜的に着目しつつ教育原理の科目を構成することは、学習者が有する問題意識との関連をより明確に保持しながら教授することにつながるのではないだろうか。

本校の教育原理で使用しているテキスト（新保育士養成講座編纂委員会 2011, 3-5。以下、新保育士 2011 と表記）は、上述した二分法を、学校モデルと生活モデルという名称で意識的に用いている。本稿ではまず、新保育士（2011）を手がかりに、学習者の理解を促進するために、教育原理をこの二分法を軸に構成する方法について考察する。しかし、戦後の保育要領（文部省 1948）と幼稚園教育要領や初等・中等教育における学習指導要領の度重なる改訂がこの二分法の間を行き来してきた事実は、こうした二項対立を克服する方法が一層模索されなければならないことを示唆している。そこで、後半では、玉置（1997）による、保育要領や幼稚園教育要領の諸改訂に関するカリキュラム論的議論を手がかりに、二分法克服の可能性について考察する。

1. 保育者養成のための教育原理における系統主義と経験主義

1.1. 学校モデルと生活モデル

新保育士（2011, 3-5）は、保育者養成における教育原理学習の意義を述べた序章において、学校モデルと生活モデルの二分法を提示している。これ以降の各章でこれらの用語が強調されることはないが、授業者や読者の側で、この枠組みを持続的に意識化することによって、教育に関する多様な考え方を、一つの視座を持って議論あるいは受容することが可能になる。

これら二つのモデルの具体例をあげると、序章では、東京女子師範学校附属幼稚園が、当初、フレーベルの保育思想を子どもの現実からではなく形式的に適用していたという意味で「学校モデルをベースに」しており、それに対して倉橋惣三が「生活原理の保育でこそ子どもは育つということを強調した」というように対比が行われている（新保育士 2011, 4）。この対比は、フレーベルの教具である恩物の使用法における論理的傾向が「児童心理研究の面からは不自然であり、それらを厳密に遵守するフレーベル主義」から、自然物を重視した「フレーベルの精神の根源や本質に帰る」（乙訓 2012, 77, 80）ことが必要だ、という倉橋の主張に対応している。また新保育士（2011, 4）では、戦後の動きとして、保育要領が生活モデル、幼稚園教育要領（1956年）が学校モデルに近いとして対比されている。

次に、新保育士（2011）は、保育所保育指針（厚生労働省 2008）と幼稚園教育における教育の定義の違いに着目している。前者では、『教育』とは『養護』と密接に関わっている『発達の援助』であると定義されて」（新保育士 2011, 9）おり、そこで言う「養護」とは、「子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わり」（厚生労働省 2008, 12）を指す。したがって、これは子どもの生活を保証するという意味で生活モデルと言える。これに対して、「意識的に子どもの能力、性向、態度、感情等の発達を促そうとしたわけではないが、結果としてそうなる場合」、つまりいわゆる無意図的教育を『形成』とよぶことがある」とした上で、『教育』を『“形成”の意識的な統制的過程』というように定義することができ、幼稚園における教育はこの発想に近いと述べられている（新保育士 2011, 8-14）。したがって、幼稚園教育は、子どもから自発的に生じる形成的側面を重視するが、それを保育者が意識的に統制する学校モデル的発想を、保育所よりも多く含んでいるということになる。

教育と児童福祉の関連性に関する節では、社会福祉において、どのようなサービスを受けるのかを最終的に決めるのはクライアント本人であるという「自己決定の原則」が、教育における自己決定と接点を持つという考え方が述べられている。教育における例として不登校があげられており、今後の身の振り方を児童生徒本人に主体的に決めさせ、自立をめざさせるという自己決定の考え方は、教育に内在する生活モデル的側面と見ることができ、そこに福祉との共通性を見出すことができる（新保育士 2011, 32-34）。

総論的でやや相互の脈絡をつかみにくい、保育にひきつけた教育原理の導入的部分において、このように学校モデルと生活モデルという表現で、系統性と経験とを重視する考え方が、教育や保育に関わる様々な側面において交錯してきたという見方を提示しておくことは、次

節で検討するように、教育史を考えるために一つの枠組みを与えることにもつながると考える。

1.2. 教育史における系統主義と経験主義

西洋教育史に関して学習者が最初に学ぶ古代ギリシャの教育思想では、しばしば代表的な二つの都市国家スパルタとアテナイが対比される。「スパルタにおいては国家への忠誠と自己犠牲」(加藤 2009, 17) という明確な目標を目指し、子どもたちは「家庭を離れて、共同の教育所で鍛錬主義の教育を受けていた」。これは、系統的に「教え込む教育」と言うことができよう。それに対して、直接民主制が発達したことで知られるアテナイでは、とりわけソクラテスやプラトンによって、弟子から「真実を『引き出す』」教育が行われたとされる。ソクラテスにおける、教師が対話の中で弟子に「自らの力で真理を発見」させる「産婆術」(新保育士 2011, 44, 143, 46) は、子どもの力を引き出すという現代の教育で用いられる言説に近いかもしれない。一方、プラトンの主張した、「時間や空間の束縛を超えて存在する真の存在」である「イデア」という永遠の世界は、人間がもともと知っている「魂の本来の故郷」であり、その記憶を取り戻してイデアの世界に回帰することが教育である(加藤 2009, 37, 39, 40)、という考え方は、現代の世俗的感覚から遊離している点でソクラテスと異なる。こうしたアテナイの哲学的思惟に関わる教育を、20 世紀の経験主義とそのまま同列に論じることはできないが、アテナイにおいて論じられた、もともと保持しているものを基盤に、対話という経験から真実を弟子自身が発見するという考え方を、「子どものなかに可能性を見出し、それを引き出す」という意味で経験主義的思考の一種と捉え、スパルタの系統性と対比させる新保育士(2011, 143)の戦略は、哲学的思惟を理解させるための有効な方策と言えるのではなかろうか。

民主制アテナイなどで盛んに行われたとされる討論という行為において、他者を説得するのに必要な弁論のためのレトリックは、古代ローマ帝国という独裁制のもとで「本来もっていた活動の場を失い、学校での教科の1つになっていった」(加藤 2009, 23)という史実は、その事実にも注目するならば、単に言語教育史の一コマに過ぎないかもしれない。しかしこうした事柄も、個人の意見を表明するツールとしてのレトリックが、「単に偉大な弁論家のことばをひたすら暗唱することに終始する」学習へと変化した(新保育士 2011, 143-4)という説明を付加することによって、教科主義・経験主義という対比的理解の俎上に載せることができる。

中世の教育はキリスト教教育が中心になるため、キリスト教徒以外の者にとって理解しにくい面もあるかもしれない。アウグスティヌスの場合、人間は「善を希求し、幸福に至ろうと欲している」ので、もともと持っているそのような心を「内なる教師」つまりキリストによって引き出すことが教育であるという。具体的な学習に関して言えば、言葉を理解しようとするとき、それが意味するものについての経験がなければ理解できないので、経験を通して心に生じたものを、内なる教師との対話によって発見することが学習であるという(菱刈

2009, 52-54)。この点に焦点を当て、経験に基づいて子ども本来の資質を引き出す教育論としてアウグスティヌスを捉えることにより、キリスト教になじみが薄い場合でも、教育的一般論の枠内で理解することができよう。

近世の教育思想に関しては、コメニウスが提唱した、「被教育者の精神内容を豊富にする」目的のためには知識・技能の習得が重要であるとする実質陶冶と、知識・技能自体よりもその学習を通じた「精神的態度」の習得が重要と考える、ロックの形式陶冶が対比される。両者の対比の基礎には、実質陶冶と形式陶冶だけでなく、コメニウスの教科主義的姿勢に対する、ロックにおける経験重視の姿勢も存在する。つまり、ロックは人間精神をもともと「生得の刻印」のない「白紙（タブラ・ラサ *tabula rasa*）」と考え、「理性的推論と知識に関する素材のすべては経験から得られる」と述べた（新保育士 2011, 54；田村 1992, 65）。彼の思想は啓蒙思想に影響を与えたが、彼の言う白紙には「なんでも書き込める＝教えられる」という含意がある点で（岩下 2009, 119）、ルソーが説いたような生得的な善的性質とは異なる性質を持つ。また、コメニウスの教科主義的性格が、「人間には学識、徳性、敬神の種子が自然的に内在している」が「そのままでは展開しない」（北詰 2009, 88-89）ために考えられたものであることを思い起こせば、コメニウスの方が子どもにもともと備わる特性を重視しているという意味で子ども中心主義的であり、ロックの方が細かなしつけによって「子どもの心を操作する」（岩下 2009, 119）教育法をとるという意味で教師中心主義的であるとも言える。したがって、コメニウスとロックの教育論は、系統（教科）主義がそのまま教師中心主義的であると考えすることはできず、経験主義がそのまま子ども中心主義とも言えない場合があることに、注意を喚起するきっかけになるのではなかろうか。

近代教育思想を代表する人物の一人ルソーは、大人と異なる子どもの特性を見出し、外的世界からの影響を避けて子どもの内なる自然を重んじたという意味で、近代の子ども中心主義の先駆者として位置づけられる（新保育士 2011, 57）。その影響を受けたペスタロッチも、心情、精神、技術力といった人間にもともと備わる諸能力を「自然な形で発展」させる、合自然的教授法を提唱したことで知られる（田中潤 2011, 90-91）。しかし、彼の場合には、「自然の歩みを進行させるには、教育という人為の術による補佐が不可欠である」と考え、独自の教育方法であるメトードを開発した。この方法で構想する教育課程において彼は、『隙間のない』連続的な段階の系列化を構築し、「曖昧な直観」を「明晰な概念」に導こうとする。したがって、ペスタロッチの思想は、子ども中心の発想を基盤にしながら系統主義的色彩も濃いという、折衷的な性格を持つと考えられる。また、ペスタロッチから大きな影響を受けたフレーベルは、「自己の内なる神的な本質を表現し顕現すること」（鳥光 2009, 169, 175）を重んじている。これも、子どもにもともと備わる性質の重視という形でカテゴライズすることができよう。

産業革命やフランス革命などを動因として進展した、公教育としての学校教育の普及は、ヘルバルトによる教育理論の整備を必要とした。授業の秩序維持を意味する「管理」、道徳性の向上をめざす「訓育」、「教材を介して子どもたちに働きかける」「教授」という教育技

術の三領域を基盤として、彼が四段階教授法を提唱したことはよく知られている（山名 2009, 188-90）。彼の理論は、教師による子どもへの働きかけに関する理論という性格を帯びているため、教師中心主義的であると理解される。

近代市民社会において個人をより尊重する民主主義が成熟するに伴い、系統性を重んじるヘルバルト主義に替わって、新教育運動が世界的に広がりを見せた（新保育士 2011, 65）。新教育運動は「子どもの本性を尊重し、それに合うように教育を構想しようとする」子ども中心主義を特徴とし、「子どもの『自立性』『自発性』『自己活動』」を重視し、「子どもたちを窮屈な知育偏重の教育から解放して、身体性や感性などをも含む人間の全体性に配慮した教育をめざす」運動である点で、ヘルバルト主義と対比される（山名 2009, 197）。新教育運動の中心的人物とみなされる「デューイにとって、カリキュラムは、教科書の内容そのものではなく、いろいろな経験の中で、それぞれの子どもの中でつちかわれる知識」であった。したがって、コメニウスにおいて系統（教科）主義と子ども中心主義が、ロックにおいて経験主義と教師中心主義が結びついていた関係性は、ヘルバルトにおいて系統（教科）主義と教師中心主義、新教育運動において経験主義と子ども中心主義へと結びつきを戻すことになる。しかし、このような二分法図式を過度に単純化しないために、既に述べたペスタロッチに似て、デューイの場合も、「子どもの自然本性を目的化し、教育者の役割を否定したのではなく、教育者と子どもとの『相互活動』、カリキュラムと子どもとの『相互作用』を強調していた」（田中智 2009, 271-72, 266）ことに留意しなければならない。

2. 保育要領と幼稚園教育要領に見る二分法克服の諸契機

ここまで述べたように、教育原理において西洋教育史を俯瞰しようとするとき、系統（教科）主義と経験主義、あるいは教師中心主義と子ども（児童）中心主義という二分法を便宜的に用いることによって、個別の事象に拘泥しがちな学習者の理解を整理することができる。これは、教育の歴史において現れたさまざまな思想が、現実に両項のどちらかにしばしば傾斜してきたからであるが、前章で論じたように、この二分法的カテゴリー自体、固定化されるべきものではなく、錯綜することもあるため、本質的にはそこから脱却して、より統合的な把握をめざすことが求められる。そこで、本章においては、「子どもの自発性と指導性をどのように統一するか」を主題とする玉置（1997）を手がかりに、二分法克服の方途を探りたい。玉置（1997, 2）は、「カリキュラム論として幼児教育は『教科主義』と『経験主義』を対比させることが一般的である」が、「子どもの自発性を大事にしながらそのためにも教師の指導性を発揮するべきか、そのためのカリキュラムのあり方」を議論しなければならないと述べ、戦後日本の保育要領や幼稚園教育要領が辿った歴史の中で、二分法を乗り越えようとした諸契機の検証を試みている。

保育要領は、「子どもの興味や要求を重視」している点で、「児童中心主義」的と評価されていると玉置（1997, 3-4）は述べる。しかし、その内実を見ると、自由遊びを中心として

いながら、同時に「六 幼児の保育内容—楽しい幼児の経験—」として自由遊び以外に 11 の典型的経験を列挙している他、「五 幼児の一日の生活」では「幼稚園日課の一例」として、自由遊びの間にそれらの経験を、場合によっては一斉活動として挿入し、また「8 製作」では、用いる材料が明記されていることなどから見て、保育要領では教科主義と経験主義の二つの傾向が統合的に扱われていると考えることができるという。統合的ではあるが、保育要領は、「楽しい幼児の経験」があくまで「子どもの興味」を基盤にして捉えられている点で、次に述べる最初の幼稚園教育要領に比べれば、対極的と言えるほど児童中心主義的傾向が強いと玉置は指摘する（文部省 1948; 玉置 1997, 4-5, 15）。

1956年に告示された幼稚園教育要領は、「学校教育における『はい回る経験主義』批判やスポーツニクショクなどの社会的状況」を背景として、教師の側から子どもを積極的に教育する方向へ舵を切った（玉置 1997, 7-8）。それは、保育要領に述べられる目標が主に保育者側の留意事項という性格を持っているのに対し、幼稚園教育要領に掲げられた目標は、子どもの達成目標という形を取っていることに現れている。また、保育要領における「楽しい幼児の経験」が、ここでは「最善の成長」のために「予想される『望ましい経験』」と形を変え、教師によって選ばれるものとして各領域に示されている（文部省 1956）。同時に、子どもの経験を配列しているという意味では児童中心主義的でもある。この意味で、56年の幼稚園教育要領も統合的と言えるが、その教師中心主義的傾向は保育要領から見れば対極に位置すると言える（玉置 1997, 9, 15）。

続いて1964年の幼稚園教育要領は、教育内容のねらいが、「望ましい幼児の経験」として配列されている点で、56年要領に見られた教師中心主義寄りの統合性を踏襲している。しかしながら、六領域において示されたそれらのねらいは「相互に密接な連絡があり、幼児の具体的、総合的な経験や活動を通して達成されるものである」（文部省 1964）というように、幼児自身の全人的全体性を重んじることが強調されている点で、「56年要領以上に『子どもの経験』を重視する姿勢をとった」ものとして、玉置（1997, 11）は64年要領を特徴づけている。

1989年告示の幼稚園教育要領は、「望ましい幼児の経験」を核とする上述した二つの要領と異なり、「子ども自身の活動の自己展開をめざす形でカリキュラムを構成するという点に問題意識を移行させた」という点で、むしろ保育要領に似た児童中心主義をとっていると見ることができる。しかし、獲得されるべき「知識・技能を完全に排除したわけでは」なく、これ以前の要領ほど具体的ではない多義的な形で、それらについて述べている。この意味では、より自然な仕方で児童中心主義と教師中心主義の境界を乗り越えているように思われるが、個々の「子どもの表出する内面を観察してそれからカリキュラムを構成することになる」ため、「客観的な基準」を持ちにくい難点もある（玉置 1997, 12, 16, 13-14）。

このように、玉置（1997, 15, 23）によれば、56年要領は教師中心主義に、89年要領は児童中心主義に傾いていたが、全体として見れば保育要領及び幼稚園教育要領は、「一貫して子どもの活動・経験に立脚し」、「子どもの興味や主体性を重視」してきただけでなく、「望

ましい幼児の経験」にも焦点を当ててきたという意味で、「子どもの自己活動と教育の指導性を統一しようとしてきた」。より実践的に言えば、例えば、子どもたちの自発的なごっこ遊びをより豊かなものにするために、設定保育における「見学や絵本で子どものイメージを膨らます」というような有機的連関が求められてきた。このような、「保育計画と子どもの主体的な活動をどのように調和させていく」のかに視点を定め、系統主義と経験主義、あるいは教師中心主義と児童中心主義という二分法を超えて統一的に教育活動を捉える考え方が、戦後の幼児教育において追求されてきたと言える。

おわりに

幼児教育では、系統（教科）主義に傾斜する時期があっても、その度合いは学校教育に比べればはるかに低く、常に子ども中心主義や経験主義に基づく発想から大きく遊離しない範囲で方針が定められてきたと考えることができよう。しかしそれは、教育全体の歴史から見れば決して普遍的とは言えず、教育に関する主張は、多くの局面において二つの主義の間で揺れ動いてきたと言える。したがって、保育者養成課程における教育原理では、便宜的に二分法を用いた整理の仕方によって、教育一般で展開されてきた諸思想を把握し、その理解をもとに、幼児教育にとって本質的な、二分法を統合する視点について考察を深めるという学習過程が有効なのではなからうか。

引用文献

菱刈晃夫 2009 「キリスト教と教育」『教育思想史』今井康雄（編）、東京：有斐閣。

岩下誠 2009 「ロック」『教育思想史』今井康雄（編）、東京：有斐閣。

加藤守通 2009 「レトリックと教育」「哲学と教育」『教育思想史』今井康雄（編）、東京：有斐閣。

北詰裕子 2009 「コメニウス」『教育思想史』今井康雄（編）、東京：有斐閣。

厚生労働省 2008 『保育所保育指針』東京：厚生労働省

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04a.pdf>

(accessed November 22, 2013).

文部省 1948 『保育要領』東京：文部省。

<http://www.nier.go.jp/guideline/> (accessed November 22, 2013).

—— 1956 『幼稚園教育要領』東京：文部省。

<http://www.nier.go.jp/guideline/> (accessed November 22, 2013).

—— 1964 『幼稚園教育要領』東京：文部省。

<http://www.nier.go.jp/guideline/> (accessed November 25, 2013).

乙訓稔 2012 「倉橋惣三の幼稚園教育の理念」『実践女子大学生生活科学部紀要』49: 65-80.

- 新保育士養成講座編纂委員会（編）2011『新保育士養成講座第2巻 教育原理』東京：全国社会福祉協議会.
- 玉置哲淳 1997「幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想—戦後幼稚園教育要領のカリキュラム論との比較を手がかりに—」『エデュケア』18: 1-28.
- 田村均 1992「『観念』という装置—ジョン・ロックとステイリングフリートの論争から」『理想』648: 65-76.
- 田中潤一 2011「直観教授の意義と方法—コメニウス・ペスタロッチからディルタイへ—」『佛教大学学会紀要』10: 89-99.
- 田中智志 2009「デューイと新教育」『教育思想史』今井康雄（編）、東京：有斐閣.
- 鳥光美緒子 2009「ペスタロッチとフレーベル」『教育思想史』今井康雄（編）、東京：有斐閣.
- 山名淳 2009「ヘルバルトから新教育へ」『教育思想史』今井康雄（編）、東京：有斐閣.