

保育原理における思想家へのアプローチ¹⁾

—歴史認識の類型化の試みと授業実践への提案—

田口賢太郎・吉田直哉*

(香川短期大学子ども学科第Ⅰ部・*東京成徳大学子ども学部)

1. 問題の所在

2011年度から施行されている保育士養成課程の新カリキュラムにおいては、「保育原理」は筆頭科目化され、そのカリキュラム全体に占める重要性が増している。厚生労働省・保育士養成課程等検討会「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」（2010年）によれば、現在の保育士養成課程における科目「保育原理」においては、「保育の思想と歴史の変遷」の理解が、5つ掲げられた「目的」の一つとされており、「諸外国」と「日本」の保育の思想と歴史を「内容」とすることが要請されている。

ところが、保育原理の科目内での「思想」項目について、実際上の授業ではこれを「どう取り扱えばいいのか」といった困難が生じている。その原因は主に二つ考えられる。

第一は、教員側の「保育原理」に対する認識の問題である。この問題は、「保育原理」、ことに「思想」分野を主たる研究領域とする養成校教員が少ないことに起因している。周知のように、養成校教員のバックグラウンドとなる専門領域は、小学校以降の教職課程教員と比較しても、非常に多岐にわたる。思想に関する教育、研究は、大学院レベルで行われ、保育現場では通常行われない。大学院において研究者養成のプログラムを経ず、保育現場での勤務経験を買われて養成校で教鞭を執ることとなった「実務家教員」が「保育原理」を担当した場合、思

想に対する扱いは、きわめて粗雑なものとなりかねない²⁾。現在の日本の保育「現場」における「思想」練磨や「理論」整備への指向性の弱さは、「実務家教員」における思想の不安内や「机上の論理」軽視が背景にあると考えられるかもしれない。逆に、数少ない「思想」研究が、保育学研究への動機づけを提供している保育現場のニーズとは全く無縁の、自己完結的・自閉的な営為となってしまう、自らの思想研究の実践的インプリケーション、あるいは「通俗的」読み替えへの自覚的反省を怠ってきた可能性も否めないであろう。

第二は、学生自身の要求である。保育者養成課程にある学生にとって、実践的に有効な「保育技術」獲得のプライオリティは高く、思想分野の知識習得は実践にとってレリバンス（有機的関連性）が低いと見なされていることが考えられる。2009年現在、保育士養成施設583か所の種別は、四年制大学が216校で37%、短期大学、専修学校等が計367校で63%であり、依然として、二年間の養成課程により保育士資格を取得している者が多数を占めているという現状がある（新保育士養成講座編纂委員会〔2011：24〕）。二年間という短い養成期間では、保育所、施設、幼稚園の各実習スケジュールが過密となっており、学生に対する指導においても、実習へ向けた対策、特にハウツー的な内容が占める実質的なウェイトが高くなることは避けがたい。これらの断続的な実習をこなさなければならない学生の意識としては必然的に、「実習（現場）で役立つ」ことを習得したいというニーズが前面に現れざるを得ない。そのニーズに呼応する形で、教員の提供するそれぞれの科目コンテンツも実習を念頭においたものにシフトしがちとなり、その結果として、「保育の本質・目

平成26年1月7日受理

連絡先 〒769-0201 香川県綾歌郡宇多津町浜一番丁10番地

香川短期大学 子ども学科第Ⅰ部 715研究室

TEL 0877(49)8059 FAX 0877(49)5252

Email Taguchi@kjc.ac.jp

的に関する科目」に属する「保育原理」「保育者論」等の科目コンテンツと、「保育の内容・方法に関する科目」に属する「保育課程論」「保育内容総論」「保育内容演習」等の科目コンテンツが、結果的に同質化していく傾向が生まれてくることが予測される。現下の非常に多数にわたる科目群を、少数の専任教員でまかない切することは不可能であり、非常勤講師に委嘱されるケースが多いことも考えれば、学生にとって、「先生は変わるが、内容は同じ」というケースも見られる。

また、少数ながら存在している教育学系の教員の場合も「思想」分野を主たる研究領域としてきた教員でなければ、保育思想家についての理解のあり方は、学生におけるものと質的に大差ないことも予想される。思想家と、彼の言説の位置する文脈的な価値は、かなり専門性の高い知識であるために、思想研究をプロパーとしていない教員にとっては、複数の保育思想間、ないしは保育思想家間に存在する有機的な連関——思想史的な影響関係や、パラダイムの把握、政治史的・社会史的バックグラウンド等——を、意識的に語ることは極めて難しいためである。保育学研究における思想研究の不十分さは、教育学研究においては、「教育哲学会」という思想研究の専門的な学会が独立しているにもかかわらず、「保育哲学会」が存在していないことにも表れている。加えて、現在の保育思想研究は、保育史研究から十分に独立していない点も指摘できよう。つまり、歴史研究が、人物研究として展開されてきたために、あえて後者を前者から分離させる必要性が認められて来なかったということではあるまいか。一例を挙げれば、「倉橋惣三」という人物研究は、歴史的研究であり、思想研究でもある、という風に。したがって、思想研究と歴史研究の癒合は、後述するような、過去における保育現実と保育思想との安易な同一視、あるいはその反対に保育現実と保育思想の隔絶化を生み出すことになるだろう。例えば、「フレーベル（の保育思想）を理解すること」＝「19世紀ドイツの保育を理解すること」と見なすような態度が前者の「同一視」であり、「フレーベル（の保育思想）は、その偉大さのために当時の未発展な保育の実情とはかけ離れていた」と見なすのが、後者の隔絶化である。いずれにせよ、社会的な文脈へ

の視点、言い換えれば、社会史的な視座が、そこには欠落しているのである。

上述のような、複数の内在的、外在的要因が複合した結果、保育思想は、保育学全体に見られる理論化への志向性の弱さと相まって、保育実践への影響力を失った周縁的かつ雑多な知識の集積となりつつある。

そのような現状においては、学生にとって、保育思想家の名は、その主要な著作名や主張のキーワードなどと並べて暗記するべきものに過ぎず、それは定期試験の後には「剥落する知識」でしかありえなくなっている。公立保育所・幼稚園の採用試験を受験する学生は、定期試験の後に、もう一度これらの保育思想と向き合うことになるが、そこにおいても、保育思想に対する姿勢は、基本的には「重要項目」の羅列の暗記に過ぎない。これでは、カリキュラム改正に見込まれているはずの、「保育の本質・目的」に関して、保育士の専門性に資するものとして「保育原理」が機能するとは考えられないだろう。かつて、教育思想史研究者である小玉重夫は、教職課程における「教育哲学」が「知識としての哲学」に墮してしまい、「暗記科目に成り下がった」（小玉[2003：25]）ことを嘆いてみせたが、それと同様の事態は、保育思想においても見いだせると言えよう。

2. 保育思想へのアプローチの類型化の試み

本稿は、以上のような問題意識に立った上で、科目「保育原理」において可能な、過去の保育思想へのアプローチ法の類型化を試みてゆく。その際、それぞれのアプローチ法のメリット・デメリットを挙示する。なお、本稿では、常識化しているところの現在の保育思想を「保育原理」と呼び、過去において言説として提示された保育思想を「保育思想」と呼ぶこととする。

過去の保育思想家に対するアプローチとして、本稿では、次の三つの類型を想定する。この三類型は、現在の保育原理と過去の保育思想の位置取りをどのように認識するかによって分類されている。

（1）過去の事実としてのアプローチ

- (2) 現在に生きる原理としてのアプローチ
- (3) 現在の原理のルーツとしてのアプローチ

この三つの類型は、過去の思想家に対して、現在の保育原理がどのような位置価値を占めているかという視座からの分類である。このような、現在と過去との距離によって、思想に対するアプローチを分類するというアイディアは、リチャード・ローティの思想史方法論に依拠しているものである。

まず、(1)「過去の事実としてのアプローチ」においては、現在の保育原理と過去の思想家の言説は、原則的には隔絶されている。過去の思想家の言説は、現在の保育にとっては「外部」に属する、「異質」なものともなされる。

次いで、(2)「現在に生きる原理としてのアプローチ」においては、過去の思想家の言説は、現在においても、何らかのアクチュアリティないしは有効性を有しているものと見なされる。つまり、現在においてもなお価値を失わないものとして、思想家の言説に実際的な有用性を見出す。

そして、(3)「現在の原理のルーツとしてのアプローチ」は、過去の思想家の言説と、現在の保育原理との距離を認めつつも、現在の保育原理の中に昇華されている思想の源流、あるいは原基として、過去の思想家の言説に価値を見出すものである。言い換えれば、現在の保育思想の、中核となるべき重要な構成要素を提供したのが、過去の思想家であることと見なされるということである。このアプローチにおいては、過去の思想家の革新的アイディアが、歴史の進行の中で練磨され、徐々に現在の原理へと完成されるに至ったと考えられるのである。

このように、現在との関わりにおいて過去をどう捉えるかによって、「現在の保育原理とは切り離された異質なものの」、「現在の保育原理の初発的な萌芽」、「現在に繋がる断片的素材」というように、過去の思想に対する評価は異なってくることになるのである。

ところで、過去の思想を、現在の保育原理と同質のものと捉え、それを悠久不変のものとして認識する立場を、ここでは「普遍主義」と呼んでおこう。普遍主義によれば、保育の原理、基盤は、歴史の流れの中で変化しないものと見なされる。その根

拠は、保育するものが「ヒト」という動物であるという「生物学的な事実」におかれることが多い。この「生物学的な事実」は、「変化しない」と見なされる。この「変わらないこと」が、崇高さを付与する。すなわち、「人間という動物である以上、保育(子育て)とは普遍的な営みである。ゆえに、それは尊い」とされ、その普遍的事実性の強調に基づいて、現在の保育が称揚され、規範化される。このような立場に立てば当然、現在における保育ニーズの変化への把握は不十分なものとなり、新たに生まれてきた保育形態は、これまでにはなかったもの、つまり「本来あるべき保育」からの「逸脱」や「墮落」として、真剣な検討の埒外に置かれがちとなる。

このような「普遍主義」に比して、前記の(1)は、特に現在と過去との差異を強調するアプローチであると言えるが、過去と現在の間の相違を強調することは、必ずしも現在の相対化に結び付くわけではない。「過去に比べて、現在の保育は格段に改善されている」と見なすならば、過去の保育思想や保育現実は、「野蛮なもの」であり「未熟なもの」であるとされて貶められることにもなる。そこに見てとることの出来る態度は、時間の流れに沿って保育思想も保育現実も改良・改善され続けて来ているという「進歩主義」的な思考法である(その例として、例えば森上[1984]が挙げられる)。この進歩主義的な立場に従えば、現在は、未来への改善・改良の途上であるがゆえに、とりわけ過去の現実や思想に対して規範化される。ただ、この立場によれば、現在もまた、未来へ向けての無限の進歩の階梯の途上なのであるから、現在の保育思想が最善、最高の形態であるとは見なされない。現在の保育思想が、今後の時間の経過の中で、さらなる進化の飛躍を遂げる可能性は、当然担保されるはずだからである。

この「進歩主義」的な立場によれば、過去の思想家は、現在の保育との相違を強調されるか、あるいは当時の保育現実との相違を強調されるかのいずれかの描かれ方となる。当時の保育常識から逸脱し、現在に漸近しつつある——あるいは、こういつてよければ現在を先取りしつつある——という認識において捉えられる。したがって、保育思想家は、歴史上において「早く生まれ過ぎた現代人=異端児」として表現されることになる。この立場に立てば、保

育思想研究は往々にして「先駆者＝ヒーロー探し」に陥る。その一方で、保育思想家の先見性を強調するあまり、保育思想のコンテンツは「偉人列伝」の様相を呈し、現代の保育現実から「天才」ゆえに超然とした存在として描かれることにもなる。結果、彼らが、当の時代を呼吸していたという当たり前の事実が焦点があてられることは少なくなってしまうだろう。

またさらに、過去と現在との相違を強調しつつも、「進歩主義」とは異なるアプローチとして、過去の思想を、現在の思想を相対化するための「外部」の拠り所として利用するという立場が存在する（今井（編）[2009]）。現在とは異質なものとしての過去を顧み、それを橋頭堡とすることによって、現在の常識を異化し可視化することができるという立場である。ここで、このような立場を「相対主義」と呼ぶこととする。この立場は、「常識外れ」に接すれば、「常識」を疑うような心性が生じてくるはずだという、心理主義的な前提を持っている。

「相対主義」においては、過去の思想と現在の思想とは、全く別のパラダイムに属するものと考えられ、両者の間に価値的な優劣はないと見なされる。過去の諸思想は、現代の諸思想と並列する、同等に扱われる資格を持ったものであると考えられるのである。過去の思想への軽視を退け、「寛容さ」を生み出すのがこの立場のメリットといえる。しかしその一方で、「過去」の全てが、場合によっては現在の思想とも同等の資格によって論じられるべく横並びにさせられるために、思想史が、平板な「思想のカタログ」の編集作業のようなものになり、相互の連関や異同を検討することは、等閑視されるというデメリットもある。

これまで述べてきたところを整理しよう。前述した類型の（１）「過去の事実としてのアプローチ」は相対主義的な傾向、（２）「現在に生きる原理としてのアプローチ」は普遍主義的な傾向、（３）「現在の原理のルーツとしてのアプローチ」は進歩主義的な傾向が、それぞれ強いと言えるだろう。ただ、それらの類型は、あくまで理念型として提示しているまでのものであるから、実際のアプローチ法は、それらの類型を混在させているものとなりうるだろう。

3. 三類型を踏まえた保育思想の科目コンテンツ化への提案

以上の検討を、保育士養成課程の学生の認識の視点から再構成してみよう。以上の三類型に共通しているのは、「過去における保育思想家の独自性」と、「現在における保育思想のもつインプリケーション」とを両立しえておらず、両者を総合的に記述することが出来ていないという点である。

学生の立場からすれば、自己と関わりを持たない過去の保育思想を教え込まれることは、保育思想を習得するためのモチベーションの維持という観点からは望ましくないだろう。保育思想が、「過去のものとなった遺物」であろうと「過去の偉大な遺産」であろうと、学生にとっては遠近法＝視野の外部に追いやられてしまいがちになる。その一方で、保育思想とは、現在の保育思想の中に生きるものであるという語り方をすることによって、過去の思想家の新奇性、ユニークネスを減殺してしまうとすれば、あえて保育思想を過去の相の下に捉える必然性、歴史を持ち出す必要性が学生には認識しにくくなるであろう。

学生が抱くであろう保育思想の「つまらなさ」は、そのような、自己自身との、あるいはやがて直面する保育現実とのリンケージの弱さを認識していることから生じているのではないか、というのがわれわれの仮説である。このような学生の保育思想に対する無関心を軽減していくためには、何らかの形で、現在の学生が抱える個人的な問題と保育思想が連関を持ちうるような語りnarrativeが必要とされることだろう。言いかえれば、現在を生きる学生のリアリティと、過去を生きた保育思想家のリアリティとのカップリング、編み合わせの試みが求められてくるということである。

われわれのここで、以下のような提案を行いたい。すなわち、過去の保育思想が、現在の保育をめぐる文脈とは異質な状況への応答として編み出されたことを理解させつつ、かつ、それでもなお、過去の保育思想が現在の保育原理に一定の影響を及ぼしていることを認識させるためには、「思想とは、ある思想家（ x ）が、ある時代状況（ y ）において提示した関数である」と捉えることによってなしう

る、というものである。これに従えば、保育思想の言説 $F(x, y)$ は、そのような、「時代状況」と「思想家」という二変数関数として捉えられる。時代状況が変化すれば、当然、言説は変化しうるし、状況が同一であっても、思想家が異なれば言説もまた異なることが容易に示される。変数は、むしろ、思想家と時代状況の二変数に限定される必然性はない。その他の変数を任意に加え、多変数関数として構成して構わないのである。

このような、思想の多変数関数モデルの最大のメリットは、時代状況に「現在」など、任意の設定を施せば、思想家との仮想的な「対話」が可能になるという点である（先駆的な試みとして、例えば、梅沢[1991]、磯部・山内[2007]などが挙げられる。より思想としての純度を高めた思想史記述の先例としては、マーティン[1987]の労作が存在する）。

以上のようなアイディアに基づく具体的な教育実践案としては、以下のようなものが考えられる。「現在の〇〇という保育問題について、保育思想家の××ならば、どのような意見を述べるだろうか？」や、「現在の△△という保育についての考え方を、過去の保育思想家●●に説明したら、彼（女）はどのような感想を述べるだろうか？」というような教員の発問と、それに対する学生とのディスカッションの試みである。学生は、このようなロールプレイ的思考を通して、保育思想家の主張とその背景を、自らの言葉で語りうるよう、内在化する契機が与えられる。加えて、グループディスカッション等を導入し、各学生の思考実験の結果を共同的かつ相互的な検討に付すことが可能になるならば、「保育思想について語り合う」あるいは「保育思想について教え合う」ことが可能となり、学生の参加度合を飛躍的に向上させることができるのではないだろうか。学生のこのような強いコミットメントは、従来ありがちであったであろう、一方的な「情報の伝達」として思想を扱う方法においてはおよそ実現不可能ではないかと思われる。

以上のように、学生の主体的な思考というリアクションを引き出しつつ、このような変数の操作による「思考実験」を可能にしていけば、学習対象としての思想・ないしは思想家に対する「自己効力感」をも高めることができるであろう。「過去のこ

とだから、変えようもない」、それゆえに「機械的に覚えていくしかないし、それ以上の関心を持ちようがない」という、凝り固まってしまった知への疎外感・無力感から学生を解放しうる可能性を、本実践案はもちうるだろう。主体的にかかわる可能性が遮断されたまま「つまらなさ」の中で「保育思想」の学習が繰り返され、「保育思想は暗記科目だから、自分に関係なくとも覚えるしかない」という「学習性無力感」（セリグマン）から学生を解き放つには、学生からの主体的なアクションに応えうる応答的プログラムとして、保育思想のコンテンツを再構築していく必要があるのではないだろうか。未来がどのような可能性へと開かれているかによって、過去の出来事の捉え方も異なる（サルトル）と考えるのであれば、本論で述べた「保育思想の科目コンテンツ化への試み」は、「保育者」として未来へ開かれつつある時に身を置く自らをまなざしながら、「保育思想」と対話をしていくことで、「過去思想」の意味合いを、学生にとって豊かなものとしていくことだと言えるだろう。

申し添えておかねばならないが、本論で提示している実践案は、保育原理の「思想」を授業で扱う際には、「学生に仮想対話をさせればよい」と単純に述べているわけではない。というのも、単に仮想対話をさせるだけであれば、本論で整理しておいた（１）～（３）の構造が把握されぬままであり、無造作に取り組めば、意図せずどの傾向にも傾きうるからである。

以上のような提案は、保育思想史研究の方法論としてではなく、保育思想のベダゴジー（教育技法）として、示されたものであることを、末筆になるが、特に強調しておきたい。

参考文献

- 磯部裕子・山内紀幸 2007 『ナラティブとしての保育学』 萌文書林。
今井康雄（編） 2009 『教育思想史』 有斐閣。
梅沢信夫 1991 『賢人たちとの対話：欧米教育思想史を訪ねて』 新読書社。
小玉重夫 2003 『シティズンシップの教育思想』 白澤社。

新保育士養成講座編纂委員会（編） 2011 『保育原理：新保育士養成講座第1巻』 全国社会福祉協議会。

マーティン 1987 『女性にとって教育とはなんであったか：教育思想家たちの会話』 村井実監訳、東洋館出版社。

宮澤康人 1998 『大人と子供の関係史序説：教育学と歴史的方法』 柏書房。

森上史朗 1984 『児童中心主義の保育』 教育出版。

ローティ 1988 『連帯と自由の哲学：二元論の幻想を超えて』 富田恭彦訳、岩波書店。

注

1) 本稿は、全国保育士養成協議会第52回研究大会（2013年9月6日、高松市）におけるポスターによる研究発表とフロアにおける質疑応答の内容を踏まえて、当該研究大会における『研究発表論文集』に所収の原稿に、大幅な加筆修正を施したものである。研究発表における分担は、発表論文集所収の論文原稿の執筆、および当日のフロアにおける応答は吉田が担当し、田口はポスター作製と、論文集の原稿の校正を担当した。それを今回の研究ノートへと改稿するにあたって、最終的な構成・記述は、両者の討議において確定されている。それゆえに、本稿の全体にわたって、両者が共同して文責を追うものである。

2) 2011年の全国の保育士養成施設の教員約5,404人に対する調査によれば、「大学院博士課程後期修了（同満期退学含む）」者は28.7%と3割に満たない。なお、「大学院博士課程前期（修士）修了」者37.6%であり、あわせれば約7割が最終学歴を大学院としていることにはなる（社団法人全国保育士養成協議会専門委員会「指定保育士養成施設教員の実態に関する調査報告書Ⅰ」『保育士養成資料集』第54号、社団法人全国保育士養成協議会、2011年、104頁。）。