

戦後幼児教育政策における「子どもの自由」概念の検討

——子どもの欲求と社会化の関連——

教育行政学研究室 大 宮 勇 雄

A Study of 'the Freedom for a Child' on Early Childhood Education in Post-War Japan

Isao OMIYA

The purpose of this study is to examine the conception of 'the freedom for a child' on early childhood education in post-war Japan.

There are two documents, published by the Minister of Education as a standard of educational curriculum in a kindergarten (or a day nursery), —“An outline of nurture” and “An outline of education in kindergarten”.

They show contrastive and complementary prescriptions of the essence of education.: the former says that education is to help a child develop his ability by himself, and the latter says that education is to socialize an immature child so as to be adapted for social system.

Based on contrastive views of education, they show a recognition of 'the freedom for a child' in a similar way: they says that every child has his own need and interest, and then 'the freedom for a child' is prescribed that he can act on his need; a gratification of his need increases his activity and stability; finally, in order to socialize a child without spoiling his spontaneity, it is the most effective method on education that an educator should treat him in deferent to his own needs.

Upon this, an educator treats child's needs as an educational resource, and controls them through materials, which gratify them and which is prepared and governed by him. So the need is always directed towards materials and a child endeavours to hold and increase them in quantity.

Such freedom socializes a child adapted for the modern society, which is characterized as a welfare state and a mass consuming society.

目 次

序 子どもの自由と「欲求の教育」

I 『保育要領』における子どもの自由

A 『保育要領』の教育観の特質

B 環境による教育と子どもの自由

II 『幼稚園教育要領』における子どもの自由

A 子どもの社会化としての教育

B 欲求の利己性と教育的意味

III 子どもの社会化と欲求

A パーソンの社会化理論

B 社会化による「欲求の教育」

序 子どもの自由と「欲求の教育」

本論は、戦後日本の幼児教育政策が、教育における子どもの自由にかなる意義を認め、いかなる方法で保障しようとしたのか、を分析しようとするものである。この分析に当って中心的問題となるのは、その自由が、子どもの欲求をどのように教育するものなのか、という点にある。「欲求の教育」というのは、いかにも熟さない言葉であるが、分析に先立って、何故、子どもの自由の中心的問題として、子どもの欲求を取り上げるのか、そ

の理由を述べておきたい。

1 個人の自由の形式的規定

子どもが、現代の学校における「管理」システムにからめとられている状態に現代教育の基本問題を見出し、子どもの自由を教育の中で回復する方途を探ることが、本論の問題意識である。

だが最も深刻な理論的問題は、一方で子どもに自由を認める論理が、他方で内在的に教育の管理的発想を導くという問題である。

例えば、教育内容の決定権の所在をめぐる教育権論争に対して、一つの国家権力として結論を下したといえる、76年の最高裁「旭川学テ事件判決」の次のような論旨に注目すべきであろう。すなわち、判決は、子どもの学習権を承認した上で、「子どもの教育の結果に対して利害と関心をもつ関係者」（強調筆者）である親、教師、住民などが、教育内容の「決定実施に対する支配権ないし発言権」を有することを認める。だが、これに関する意見の対立が避けられず、また関係者の私的利害の恣意性ゆえに、国家権力が「子どもの成長に対する社会公共の利益と関心」の担い手として「必要かつ相当と認められる範囲」において教育内容へ介入することが認められるべきだ、と判決は説示する。そして国家権力の介入は、「誤った知識や一方的な観念を子どもに植えつけるような内容の教育を強制する」場合には抑止されねばならないが、機会均等の保障に必要な物的施設・手段の整備の一定水準を全国的に確保する管理者として認められるのである。

この論旨は、一方で個人の権利の内実を、私的利害の追求とし、他方で国家を公共的利益の実現者としてアプリオリに対置させ、個人の自由を公共性へ昇華すべき与件とみなす点で批判されるべきである¹⁾。だが、そのためには次の二つの問題への解答を用意しなければならない。

第一に、個人の自由（権利）を利害追求の自由とするのは明らかに、自由の実質の一面的理解ではあるが、同時に、自由の形式的、抽象的規定であるが故に、すべての個人の平等を前提としている点に注目すべきである。個人を理性なり真理の代弁者²⁾として自由を付与する仕方は、自由の積極的根拠となるが、同時に個人の能力、性向が一定の価値水準に達していることが前提となる点で問題を含んでいる。あるいは、個人の権利の形式的規定を前提としつつ、自由の実質的内容の高次化される形態——「集団的自由（自律）」³⁾、ないしは「要求の公共化」⁴⁾——を自由の単位主体とする仕方は、その単位集団内の個人の自由の根拠を明らかにしなければならない。個人

の自由の形式規定に対して、理念的な実質を付与したり、現実的な実質への批判を対置するのではなく、形式的規定を認めた上で、自由の内実が形成される現実的基盤を解明し、その基盤そのものから生ずる個人の自由の実質の展開可能性を明らかにしなければならない。

第二の問題は、個人の自由から出発する教育論は、その対極に教育の物的手段の管理を必要とする。先の判決のように国家を公共性と等置することに問題はあるが、今日の教育が物的施設・手段の整備・管理の主体としての教育行政機関を必要とすることは明らかである。いわゆる「内的事項・外的事項」の区分論は、一方に個人の自由の領域として教育内容を、他方に物的条件整備の領域を対置する。問題は、管理に自由を対置することではなく、物的手段の管理と個人の自由との内在的連関を問うことでなければならない。

2 子どもの社会化と「欲求の教育」

こうした見地から本論では、教育における子どもの自由の検討を、まず自由の形式的規定のレベルから出発させる。子どもの自由に関する形式的規定とは、子どもを何か特定の規範、価値への適合性を有した存在としてではなく、欲求、興味（ないし利害）の主体として措定することを意味する。

子どもに欲求主体としての自由を認めることは、教育者（教師・親）を物の管理者と規定することと補完的関係にあることを、次に明らかにしようと思う。分析の中心的問題は、教育の物的手段の管理形態が、子どもの欲求の自覚と充足の様式をどのように規定するか、という点にむけられる。物の管理という一見個人にとって外在的で客観的な関与を通じて、子どもの欲求というすぐれて内面的、価値的要素が、特定の形態へと「教育」される点に、現代公教育において個人の自由の教育的意義が容認される根拠があることを明らかにしたい。

分析の素材は、幼児教育の国家による参考・基準として文部省が発行した二つの文書——『保育要領』と『幼稚園教育要領』と、後者の分析を補完するためにとり上げたT・パーソンズの社会化理論である。この二つの文書は、前者が自由主義・個人主義的教育観に立ち、後者が社会適応的、国家主義的教育観に立つ点で対立的な教育理論といわれている。だが子どもの自由の教育的根拠づけの点で両者を比較すると、前者は教育を「学習するものの自発性を条件とし」て「個人の能力の可能性を、最大限にのばす過程」として、後者は教育を「成人が一定の理想を目標として、未成熟なものを、その社会の持続と発展のために適応させる意識的な社会過程」として規定する立場から行なっている。この両者は「対立しあうと

同時に、またその本質を示している」ような教育本質規定である⁹⁾。それゆえ分析は、両者の教育観の対立関係にむけられるのではなく、それらが子どもの自由と社会適応の内的連関をどのように理解したのか、という点にむけられる。

I 『保育要領』における子どもの自由

A 『保育要領』の教育観の特質

戦後日本の教育改革を指導した主要な教育理念は、個人主義ないし自由主義と呼び慣わされている。本章では、この教育理念における子どもの自由の理解の特質を、幼児教育の手引書として文部省によって刊行された『保育要領』を素材に分析していきたい。

『保育要領—幼児教育の手引』は、1948年に文部省によって刊行されたが、幼稚園、保育所、家庭すべてを通じての幼児教育の参考書たるべく発行された、その冒頭には、「昔から、わが国には子供をたいせつにする習慣があるといわれているが、よく考えてみると、ほんとうに幼い子供たちにふさわしい育て方や取り扱い方が普及していたとはいえない。」と、従来の日本の幼児教育への批判を掲げ、新しい教育観の啓蒙の意欲に溢れたものであった。まず、以下でその強調する点を概略説明しておこう。

1 欲求と興味の主体としての子ども

『保育要領』が強調する第一の点は、幼児固有の内的世界を理解し、肯定することを、教育の本質的要素としている点である。いわく「幼児には幼児特有の世界があり、かけがえのない生活内容がある。」そして、教育が達成すべき「目標に向かっていく場合、あくまでも、その出発となるのは子供の興味や要求であり、その通路となるのは子供の現実の生活であることを忘れてはならない」

こうした子どもの興味・要求を教育の出発とする理由は、子どもは「自分で活動することによって成長するものであることを考えれば、子供たちの動きを引き出す原動力になる興味こそ、子供を成長させる最もたいせつな要素である。」ことによる。子どもは、自己の内発的興味に基く自己活動によって、自己成長をとげる存在とされる。それゆえ、子どもの内発的¹⁰⁾要求は、原則的にすべて肯定されるものである。子どもは、興味や要求の内容が社会的規範に対していかなる評価を下されるものであろうと、それに関わりなく興味の主体であること自体によって自由を付与されるべき存在である。「おのおの子供の持っている知的能力を十分に発達させる」ためには

「それぞれの興味に最もよくかなった自由な活動が許される機会」を提供しなければならないのである。

このようにして、教育における子どもの自由は、究極的に、いかなる興味や要求であろうと、それに基づいて活動しうる自由と定義されているのである。

2 環境による教育

こうした子どもの自由の定義から、教師による教育的働きかけの要点が子どもの「興味に最もよくかなった自由な活動」の機会を提供する点に求められていることは明らかである。それゆえ、教師の子どもの活動に対する直接の指示・介入や、一斉的教育方法が否定される。「どの子供もみんないっせいに同じことをするというのは望ましいことではない。」「遊びや活動を途中でさえぎり、じますることは心して避けなければならない。」

活動場面において教師は消極的に関与すべきだとされるが、積極的に関わるのは「幼児の活動を誘い促し助け、その生長発達に適した環境をつくる」点においてである。つまり「子供がいろいろなものに対する興味を持ち、またその興味をひきおこすことができるように、子供の環境を豊かにととのえること」——これが教師の積極的な教育作用である。

こうして『保育要領』は、子どもの興味と欲求を、その内容の規範的適合性を問わず、形式的に等しく肯定する。しかも、興味と欲求に基づく自己活動が許容されるだけでなく、環境整備による、その多面的な拡大と誘発が、子どもの発達を促すものとして賞揚される。それゆえ、『保育要領』における子どもの自由概念は、欲求の主体としての自己活動の自由として特質づけることができよう。

3 「欲求の個人主義」

欲求主体としての個人の自由という規定の教育的意味を分析するに先立って、このような子どもの自由概念の社会的基礎に触れておきたい。

『保育要領』が、個人と集団との葛藤状況において原則的に個人を優先している点で、個人主義的教育論と規定しうるであろう。だが、個人に自由が付与される場合、興味や欲求の主体として個人が規定されている点に注目する必要がある。というのは、個人主義思想の系譜を辿ってみれば、20世紀以前においては、個人は普遍的理性の主体、ないしは個性の主体と規定されているのであって、欲求の主体として価値付与されていたわけではないからである。そこでは、人間の欲求は、理性や個人的自己発展の必要によって統制される対象とされていたのであった¹¹⁾。

これに対して『保育要領』では、興味や欲求の統制機

能を子どもの中に認めた上で、個人に価値を付与するのではない。『保育要領』において、知性は興味に基づく自己活動によって成長するものであり、個性は興味、欲求の表われの多様性として捉えられている。いわば欲求の自由な充足過程としての自己活動の所産として理性や個性が位置づけられているのであって、興味や欲求に一義的価値が与えられていることは明らかである。こうして子どもの欲求は、その内容に関わりなく等しく尊重され、その充足の機会提供のために環境を整備することが教育の中心問題となる。しかも、その際、子どもの興味や欲求が統制されるのではなく、多面的に拡大するような環境の豊富さが要請されている。それゆえ、個人主義思想としての『保育要領』の特質を、作田啓一の言葉を借りて「欲求の個人主義」と名付けることができよう⁷⁾。

4 資本主義社会における人間の欲求

ところで、この「欲求の個人主義」は、資本主義社会における商品交換関係の浸透によってもたらされた現実的意識の反映であることを見落とすことはできない。

人間欲求の充足が、基本的に商品交換過程によって媒介される資本主義社会においては、人間の欲求をすべて等しく認めること、しかもできるだけ「豊かな」欲求が存在することを、不可欠の発展条件となる。

なぜなら、まず第一に、商品交換は（二人の個人間の単純交換を想定してみれば、）互いに他の所持する商品の使用価値によって、自己の欲求充足を図る過程である。ここでは個人は、自己の欲求充足のみを目的として交換するだけであって、相互の欲求内容には無関心でありながら、交換を成立させるといって一点で相互の欲求が肯定されるのである⁸⁾。

第二に、資本主義社会にとって、人間の欲求の豊富化が不可欠の発展条件となるのは、資本にとって「新しい消費の生産」が必要だからである。生産力の発展による相対的剰余価値の増大は、消費されねばならない商品の増大を生み出す。資本主義社会は、「社会自体から生まれる新しい欲望の発見、創造、充足。社会的な人間のあらゆる性質の陶冶と、できるだけ豊かな欲望をもつものとしてのそうした人間」を「生産の一条件」とする社会である⁹⁾。

資本主義成立以前の社会において、個々人の欲求は、家族、村落共同体、教会など社会的中間集団の共同体的規制の下におかれていた。そこでは欲求の無制限の拡大の共同体的制限によって、個人の多面的欲求は狭隘化され、身分構造に応じて質的に「分割」されていた。欲求は、個人によって形作られるものではなく、身分的構造

によって「自然に与えられた」ものであった¹⁰⁾。

それに対して資本主義社会における商品交換の一般化は、社会的富の量的体現としての貨幣を生み出す。「欲求はもはや、その質に応じ、『自然に与えられた』分業によって分割されることはない。原則的には社会の成員のだれ一人として、いかなる質の欲求の充足からも締め出されていない。ただ欲求の対象をあがなわなければならないだけである。」¹¹⁾

こうして資本主義社会は、個人の現実的意識として、また社会の発展条件としても欲求の拡大と充足の自由を成立させる。『保育要領』にむける欲求観は、資本主義における人間欲求の現象形態の反映であるといえる。

B 環境による教育と子どもの自由

『保育要領』の子ども自由概念を特徴づける「欲求の個人主義」が、教育に関してどのような意味をもっているのだろうか。この点を明らかにするため、まず、『保育要領』が教師の積極的教育作用の中心と考えた。環境整備の内容的特質を分析したい。

1 環境の空間的個別化

『保育要領』は環境の教育的重要性について次のように述べている。「幼児の生長発達には環境のいかに強く依存するものである。……ここでは主として幼稚園として整えるべき、物的な方面についてのみ述べたい。幼児の遊ぶ場所の設備は、子供の身体的、知的、情緒的、社会的発達に大きな差をきたすものである。」

ここで環境整備において重視される第一の点は、設備、教材などの物的環境の豊富さと、それを通しての欲求、興味の多面的誘発である。と同時に見逃せないのは、遊びが豊かに発展するために、「遊び場、保育室の整備」と並んで「遊具の配列」の重要性が指摘されている点である。この配列の視点は、「子供たちの自発的な意志にもとづいて」活動しうるよう空間を個別化、分割化することにある。

『保育要領』には幼稚園設計の参考案が付されているが、そこでの保育室の構成の空間的特質は、個々の子どもの興味に即した多様な活動が同時に可能となるように、勉強のコーナーや絵本を見る場所、絵を描く場所などコーナーに分割されている点にある。¹²⁾そこで子どもは、他の子どもや教師から介入されることなく、「自由に」活動できるのである。空間の個別的分割、そこでの他者からの分離が、子どもの自由の物的保障とされているのである。

2 物の管理と子どもの自由

保育の場が、子どもの興味と欲求の対象たる物の配置

に応じて分割されている中で、子どもは他者から独立して自己活動に専念しうる。物への自由と他者からの自由として規定される個人の自由は、しかし基本的に教師によって管理されているのである。

『保育要領』の執筆メンバーの一人、倉橋惣三は、こうした子どもの自由のとらえ方をすでに戦前の論文で次のように明らかにしていた。「環境は物の興味によって、其の方面に幼児の生活を誘発し、物の配置によって、其の形態に生活を誘導する。理由によらず、力によらず、物によるが故に自発性を害はれない。……不用意なる教育者は言葉と力による外、教育の方法を知らない。周倒なる教育者は、先づ環境一場所と物とを予め支配することによって、幼児を、その自発を失はせずして、意のままに支配する。」¹³⁾

ここには、一方に物への欲求の自由を保障された子どもがおり、他方に物の配列、管理によって子ども統制する教師がいる。物的条件を媒介として、自由と管理が両立するのである。倉橋のこの定式は、「欲求の個人主義」から出発した教育における、子どもの自由の本質を明らかにしている。

戦前日本の教育において、国家主義的、共同態的規制の下に束縛されていた子どもを、その人格的支配関係から解放するために、物的環境による教育を提唱したことは、子どもの自由を保障するための科学的基礎を与えたといつてよい。そして、物的連関の中での個人の自由は、このことによって直ちに管理の可能性を意味している、という逆説的事実をも明らかにしているのである。

しかし、倉橋にとって、そのような意味での子どもの自由は実現すべき課題であり、批判の対象でありえなかったことも事実である。

3 子どもの自由の抽象性

ところで教師が行なう物的環境の管理の要点は、物を空間的に分離して配列することによって、他者からの不干渉と自己欲求に基づく活動への専念を保障する点におかれる。これが『保育要領』における「子どもの自由」の実質的内容であるが、この自由概念の最大の特質は、子どもの欲求が、その対象物との関係においてのみ形成され、充足されるものと把握される点にある。換言すれば、子どもの欲求が、他者との関わりで発現、作用する点には注意が払われていないのである。

倉橋によれば、「物の興味」が幼児の活動を喚起・誘発するとされるが、対象物それ自体によって誘発され、その使用によって欲求は充足される。ここでは、子ども相互の物の専有と奪い合い、あるいは他者の活動の模倣などは、個人の自立性、独立性という前提に反する、望

ましくない行動となる。だが、こうした子どもの行動は、ある同一の物へ欲求が結びつけられる程度が、他者によって媒介されて決定されることを示しているのではないだろうか。

この点に関連して、作田啓一の次のような欲求把握が重要な視点を提供している。「行為は主体 (subject) が客体 (object) を獲得しよう」として起こるが「その際、主体 (S) はなんらかの媒介者 (M) に準拠して客体 (O)」に向かうのであって、「S-M-O」を「人間の欲求充足行為の最も単純な図式」とする¹⁴⁾。ところが、個人主義的な態度は「人間はどんな媒介者とも無関係に自律的に客体へ働きかけることができはざであり、またそうであることが望ましい」とする欲求概念にとらわれたものである¹⁵⁾。つまり、そこでは人間の行動の動機の源泉は、彼の自発性ないしは欲求を「誘い出す客体の特別の性質の中に見いたされ」る。

しかし、媒介者としての理想像やライバルの存在は、人間の欲求の模倣、強化、構造化をもたらすものである。「媒介者の不可避の影響をはっきりと自覚することによってのみ、人間は自由になりうる」という視点の重要性が強調されるのである¹⁶⁾。

子どもの自由の不可欠の要素としての欲求の媒介者の存在に、『保育要領』は着目していない。むしろ反対に、空間の個別的分割によって他者から分離された点を、自由の本義とみなしている。ここには、欲求の源泉としての他者(ないし社会)の欠落という抽象性が表われているのである。

このような欲求概念の抽象性は、子どもの自由概念の次のような抽象性を意味している。作田のいう欲求の三項図式によれば、欲求の対象物は人間にとって、単にそれ自体何らかの使用価値を有した存在であるにとどまらず、他者との関わりで意味を付与された社会的なシンボルとして存在していることになる。ところが、空間的に孤立して物とのみ関わる子どもにとっては、他者によって媒介されて始めて何らかの社会的意味を与えられた対象物が、それ自身意味する存在として表われる。媒介者を自覚しにくい空間関係にある子どもにとっては、人間が意味づける主体ではなく、物が人間を意味づける主体として転倒した姿で存在し、その物それ自体が誘発する欲求の主体として「自由」である。そして、そのような対象物は、教師によって管理、配列されており、子どもは、既成の物的連関の背後にある社会的な意味連関の客体としてとどまるしかない。

結局、『保育要領』における子どもの自由の教育的実体は、空間的にも意味にも他者から分離されて物それ自

体に恵まれる活動の自由であって、物的連関を作り出し意味を付与する主体としての自由たりえないものである。

4 社会化論からの『保育要領』批判

ところで、『保育要領』に対しては、当時から、子どもの自由を認めた点で評価しながら、そこに社会化すべき存在としての子どもの教育という発想の弱さへの批判がなされていた。

たとえば、小川正通は、『保育要領』において子どもを「社会の子」としてとらえる視点がない点を批判し、大人になる存在であり「社会的個人」である子どもを社会化する意図的働きかけとしての教育論の展開の必要性を強調した。一斉保育・設定保育の方法や、集団生活の中での協同の重要性を含んだ教育理論の必要性を説いたのである¹⁷⁾。

こうした小川の『保育重要』批判の様式に対して、今日の時点で久保いとは、次のような問題を指摘している。「小川のいう『社会の子』とはどのような内実のものであるのか……『社会の子』が、子どもとしての自由と人権を確立することと、どのような内的連関によって両立しうるのか」についての「方法論的指摘」が欠落していると¹⁸⁾。

子どもを社会的成員へと社会化することと、子どもに自由を認めることとの内的連関こそ批判の方法論にならねばならない、という久保の指摘は重要である。子どもの自由に社会化を二者択一的に対置するのではなく、両者の関連をどう解こうとしたかという点において子どもの自由概念の分析がされねばならない。

このような視角から見て、小川も久保も十分な注意を払ってはいないのだが、『保育要領』の中の、子どもが社会的規範を獲得する上で、欲求の充足が根本的問題だとする次のような文言に注目すべきであろう。「幸福な満たされた生活をしている子供は、社会的承認行動をとる」「悪い行為の原因は、情緒的混乱と、子供の欲求が満たされないところにある。」ここには、欲求不満一攻撃という精神分析的仮説の影響を見てとることができるが、社会化の基本的過程を成就させるものとして、子どもの欲求(充足)の自由が価値づけられている点に注意する必要がある。自由と社会化の調和的両立という見方が、ここには表われているのである。実は、『保育要領』における子どもの自由は、ある特定の仕方での子どもの社会化を意味しているのであるが、この点は、論文の最後において述べることにしたい。

Ⅱ 『幼稚園教育要領』における子どもの自由

A 子どもの社会化としての教育

『保育要領』に代わる幼児教育の内容的基準として、文部省は56年『幼稚園教育要領』を刊行(64年改訂)した。その強調するところは、子どもの社会的適応を教育の第一義の目的とし、そのための教育目標を具体的に提示する必要性であった。幼児教育改善の第一の視点として打出されたのが、「基本的生活習慣と正しい社会的態度を育成し、豊かな情操を養うことによって、道徳性の芽ばえを培う」点におかれた(教育課程審議会「幼稚園教育課程の改善について」1963年)ことにも、道徳的側面を強調する社会適応の立場は明らかであった。

『教育要領』の教育観の特質をまず二、三指摘しておこう。(尚、引用は64年の改訂版による。)

まず第一に、社会化の目標となる社会規範が、大人(教師)によって伝えられる、と考える。『教育要領』の執筆者による解説書によれば、道徳教育の源泉は大人が子どもに提示する社会規範と権威にある。「正しいこと、真実なるものに対して従うことは、教育のなかの教育とでもいえるべき、道徳教育の根本です。親や教師のいうことは、この正しいこと、真実なるものの代表です。また、そうでなければなりません。……このような外部の権威に従うことによって、こどもはやがて、自分のなかにある権威、つまりこどもの良心に従うことができるようになるのです。」¹⁹⁾

『保育要領』では子どもの欲求、興味が教育の出発点であったのに対し、大人の価値観と規範的要求が出発点となる。

では、この社会規範はどのようにして子どもに学習されるのであろうか。『教育要領』は、道徳教育に際して「道徳的心情が内面的に深まるように配慮して、積極的にかつ根気く指導する」ことの重要性を力説するが『教育要領』の解説書は、道徳的規範が内面化される過程を次のように描いている。すなわち「教師が是認したり指示したり、あるいは否認したりするところをいつの間にか自分自身の気持ちと同化してしまっ、是認される行動を好み、否認される行動をきらうような感情がしだいにできてき、それがさらに深まって、幼児なりに……判断力の芽ばえとでもいえるものが生まれてくるのでしよう。」²⁰⁾

つまり、子どもには「他者へ同一化」しようとする心理的機制があって、教師が具体的な活動の中で与える指示に含まれる基準に適応しようとする傾向によって、道徳的心情が内面化されるとするのである。

こうして、社会規範の内面化は、子どもの教師への「同一化」によって成立するのであるから、教師が最も注意すべきことは、具体的な目標規範に即して、「望ましい幼児の経験や活動を適切に選択し配列」することである。『保育要領』のように、子どもの内面を理解して、興味や欲求に適した活動の誘発に心を砕くことを強調する必要を認めないのである。

さらに『教育要領』は、子どもの教育に際して、個別な活動ではなく、集団的活動を行なわせることが最も有効な方法と考える。「協同の精神の芽ばえ」や「目上の人々に対する敬愛の念」、「幼児に関係の深い人々に対する親しみや感謝の念」は、教師が組織する集団生活へ適応する中で育まれるものだからである。

以上、『教育要領』の教育観の要点をまとめれば、社会的規範と権威を出発点とし、その体现者たる教師によって適切に選択し配列された経験を、集団的活動の中で与えることによって、子どもの教師への同一化を促進すること——これが、社会への適応を成就させるとされるのである。この教育観は『保育要領』と著しく対照的であることは明白である。そして、子どもの内面への着目や、欲求や興味にもとづく自由な自己活動の有する教育的意義が殆んど認められていない。

だが、『教育要領』は、子どもの自由や主体性に対して何ら意義を認めないわけではない。「自発性の尊重」や「欲求や興味」に対する配慮の必要を強調する形で、間接的に子どもの教育における自由を認めるのである。節を改めて、この点を見てみよう。

B 欲求の利己性と教育的意味

1 子どもの自発性の尊重—「方法としての自由」

子どもの社会への適応を第一の目標とする『教育要領』において、子どもの教育における自由がどのように認められているのであろうか。

『教育要領』は、自由という言葉が積極的な意味では用いず、子どもの主体性に関しては「自発性」ないし「自主性」という言葉を使用する。そして、子どもの自主性は教師が教育を行なう際尊重されるべきものとされる。いわく、「道徳性の芽ばえをつちかうにあっては…自主性を尊重しつつ身につけさせる」こと、「幼児の生活体験に即し、その興味や欲求を生かして」指導することが強調される。つまり、子どもの自発性や欲求、興味は、教育の目的を達成する上で教育方法上尊重されるべきものとなる。

ところでこのように、教育において子どもの興味、欲求の方法的意義を認め、その限りで子どもの自由を認め

ようとする考え方は、『保育要領』の作成委員の一人であった山下後郎によって「方法としての自由」と規定されたものに等しいものであった。山下は『保育要領』作成間もない50年頃の所論で、ニールやレインに対して次のように批判していた。つまり、彼らは「しつけを子どもの欲望をねじまげ、押えつけ、子どもの欲求を満たすべき自由を否定する」ものと考えてるのであるが、子どもを社会へ適応させるしつけは不可欠のものである。それ故、子どもの自由は、教育の方法が「どこまでも子供自身の欲求に即し、生活に即し、発達に即し」ていることによって成立するものである²¹⁾。

つまり山下が「方法としての自由」という言葉で示唆しようとするのは、第一に、子どもの社会適応という教育の目標は、欲求にもとづく自由な自己活動によっては達成されないこと、だが第二に、子どもの欲求の尊重は目標達成に対して有効な方法であることである。子どもの欲求(充足の自由)は、一方で目標たる社会規範に直結しえないものとして否定され、他方で目標達成のための有効な条件となる点で肯定されるのである。こうした欲求の肯定と否定という、一見矛盾した見方が成立する根拠がどこにあるのか、を以下『教育要領』に即して見てみよう。

2 欲求主体としての子どもの利己性

まず、『教育要領』において、子どもの社会的適応と、子どもの欲求の自由とが順接的に考えられない理由を明らかにしよう。

『教育要領』は、「幼稚園に幼児が入園して、いわゆる集団生活を経験することが、社会性をやしなうにひじょうな力をもっている」²²⁾と考え、集団生活を子どもの社会化に対する有効な教育力を具えているとする。このように集団生活が意味づけられる理由は、「幼稚園は、同年令の子どもの集団生活ですから、自分だけの勝手は許されません。ここに、家庭生活では得がたい貴量な生活体験をします。」²³⁾と説明される。つまり、集団生活の中で、子どもの利己主義が克服される点に価値を認めようとする。子どもの利己性という点を根拠にして、子どもの欲求主体としての自由は、社会規範と対立するものとして否定されるのである。

このような論理構成が可能となるのは、欲求概念が、自由と利己性を結合させる媒介となっているからである。欲求概念は、人間行動を動機づける内部的要素を示すために仮設されたものであるが、人間の有機体的・生理的欲求に基礎的位置を付与するものである。それゆえ、欲求は、乳幼児にとっては特に、内的、強制的性格をもつという含意がさけられない²⁴⁾。それゆえ欲求は、

外的統制や内的自律をそれ自身受けつけない性格をもつかのように理解される。ここに、自由の形式的規定としての欲求の自由と、子どもの利己性とが等置される理由がある。

3 子どもの欲求の教育的意義

子どもに「方法としての自由」を認める『教育要領』は、まず欲求を「利己的」なものと規定することを見た。しかし真の問題は、「方法としての自由」の中で子どもの欲求の統制がどのような内実をもつかという点にある。欲求の統制は、諸欲求の充足がどのような形態・構造でなされるかによって内実が決定される。それゆえ、次に、『教育要領』において、子どもの興味・欲求の充足が、いかなる理由から方法的価値を認められるかを明らかにしたい。

『教育要領』は、まず第一に知的能力に関わる領域で、環境・事象に対して「興味・関心」をもたせることを目標として掲げる。第二に、養護・世話を教育が円滑に進むための前提と位置づけるが、養護とは「子どもの欲求を満たしながら、常に乳幼児が安定感をもってじゅうぶん活動できるように」する働きかけとされる。

このように『教育要領』は、興味を、外界に対する知的能動性を与える点で、欲求を、内面の情緒的安定性を与える点で、認める。

このように「方法としての自由」を認める立場は、子どもの欲求の充足に対して許容的に対処することを、一方で肯定し他方で否定しているといえる。つまり、第一に、欲求は利己的なものであって、何らかの意味で規制を加えるような社会規範に同調する性質を、本来もっていない、とされる。しかし、第二に欲求の充足は、子どもの能動性や安定性を高めるものであって、教育の目標達成に対する好条件を提供するものであるから、十分に配慮されねばならない、ともいわれる。

『教育要領』の文面からは、本来利己的な性質をもつ子どもの欲求の尊重という方法が、社会適応に対して逆機能的なものではなく、適応を促進するとされる理由を明示しえない。それゆえ、子どもの欲求の尊重は、教師の裁量によってその程度が左右されるようなもろさをもっているように見える。

だが、社会適応的教育には、内在的に子どもの欲求に対する許容的態度を積極的に価値づける必然性があるのである。この点を明らかにするため、次節においてT・パーソンズの社会化理論をとりあげて検討したい。

Ⅲ 子どもの社会化と欲求—T・パーソンズの社会化理論

A パーソンズの社会化理論

本節では、社会適応的教育観が、子どもの欲求の方法的尊重を論理必然的に積極的に肯定するものであることを、T・パーソンズの社会化理論を素材にして明らかにしようと思う。

ところでパーソンズが自らの分析を根拠にして、子どもの欲求の十分な充足を、子どもの社会化を最も有効に進めるものとして次のように評価していることは注目されてよいであろう。すなわち、パーソンズによれば現代アメリカの家族には「子どもに対する寛容度の必然的な増大」傾向が認められるが、それは「親が自らの権威、あるいは責任を放棄することによって、子どもたちの勝手にさせるようになること」を意味しているものではなく、「社会的対象システムならびに規範的文化の内面化を通じて、より高度のレベルへと子どもを『強制する』ことなく『指導する』新たな道が生じてきていることを意味する」と評価するのである²⁵⁾。

ここでパーソンズが、子どもの欲求に対する受容的態度に対して、社会化をより矛盾なく促進する方法として評価していることは明らかである。それゆえ、こうした現実評価を生みだしたパーソンズの社会化理論を手掛りに、『教育要領』における「方法としての自由」の積極的根拠を探ってみることも一つの有意義な分析方法であろうと思う。

さて、ではパーソンズによる子どもの社会化過程の分析の概略を見てみよう。パーソンズは今日では社会化の専門的機関となっている家族に焦点を当てて分析しているが、ここではその乳幼児期の部分に限定する。

① 「役割の内面化」過程の分析

パーソンズにとって、家族の社会化過程は「社会体系とパーソナリティ」との相互関係の最も単純な事例として分析される²⁶⁾。そして社会の価値・規範が子どもに内面化される社会化過程は、「他者の役割の内面化」と定義される²⁷⁾。「役割」とは、分化した社会体系において個人が占める位置であるが、そこにはその社会の一組の価値が含まれている。子どもは、「役割」を内面化することによって、パーソナリティの内部に「欲求性向(needdisposition)」—諸欲求を組織化して一定の方向性を与える動機づけのシステム—を形成する²⁸⁾。これらの説明概念が示唆するように、パーソンズの関心は、有機体的欲求の主体が、いかなるメカニズムによって社会の価値へ同化するか、という点にある。

② 「依存欲求」の確立—乳児期の社会化

まず乳児期の社会化過程は、「世話の担当者」としての母親への同一化によって、子どもに「依存性 (dependency)」が確立する過程とされる。すなわち新生児は、その有機体的欲求の充足を母親の有する手段に全面的に依存している。だが、母親から世話を受ける中で、種々の世話行動を「同じ担当者に結びつけられるようになり、従って彼は、彼女にたいする無限定な愛着、彼女への依存性を獲得する。」²⁹⁾

この母親への愛着 (attachment) によって、子どもの諸欲求の構造的変化が生ずる。すなわち、子どもは個々の欲求による生理的「満足」を世話の担当者へと結びついているようになり、母親との無限定的な受客関係を快感の一般的源泉と認める。この結果、「個々の欲求充足の第一次的な意味は、母親の愛情を確保する、あるいは最大限にするという至上の目標から導かれるようになる」のである。ここに始めて、社会的に学習された欲求として「愛情の欲求」が成立する³⁰⁾。

こうして、子どもにとって個々の欲求の充足と阻害は「母親の意図ないしは態度のシンボル」となり、母親の行動や自己の欲求充足についての正当な期待の水準を学習していく³¹⁾。ここに至って子どもは、「世話をしてくれるものとしての母親の役割」を内在化し、「依存欲求」という単一の欲求性向によって動機づけられた存在へと社会化された。

③ 自律化の訓練——幼児期の社会化

さて、幼児期は依存性 (dependency) を徐々に脱け出し、自律性 (autonomy) —「物事を独力で行なう」存在一を確立するという課題が与えられている。その際、乳児期の「依存欲求」、特にその中心をなす「愛情の欲求」が決定的役割を果たすことが強調されている。

まず、子どもは母親から「自律の強要」を受けるが、これは、依存的状態にあった子どもの欲求阻害、フラストレーションを生み出すものである。このフラストレーションは、母子間の安定的関係にとって脅威となる。

だが、この関係の危機は、「愛情の欲求」——「〔母親への〕愛情が〔母親からの〕愛情によって報われたい欲求」によって回避される。すなわち、母親は子どもの課題の自律的遂行に対して具体的な報酬ないし懲罰を与える。この母親の与える具体的な報酬は、それ自体何らかの個別的充足をもたらすものであるにとどまらず、子どもにとって「愛情—対象としての母親に対する子どもの愛着を受容した—すなわち子どもの愛情に愛情をもって報いたシンボル」として意味をもつものである³²⁾。

こうして母親の愛情は、本来子どもの欲求に対する無限定な受容であったが、子どもの自律的行動という条件

つきで与えられるものとなる³⁴⁾。そして具体的な報酬と懲罰が母親の愛情の増加と減少のシンボルとして、子どもの学習を動機づける機能を果たすようになる。子どもは、母親の愛情を求めて自律化へ動機づけられ、自律欲求を形成するものである。

④ 子どもの自由と社会適応との調和

以上がパーソンズによる乳幼児期の社会化過程分析の概要である。ここには、「他者の役割の内化」を動機づける「愛情の欲求」を「発見」し、この「愛情の欲求」を生み出す子供の依存性の確立—子どもの欲求が無限定に受容される関係—が、積極的に価値化される。「より高いレベルの自律的かつ独立的な業績を求める動機づけを確立するための一つの条件として、親に対する子どもの依存を、発達のある適切な段階において育て上げることが必要なものである。」³⁵⁾

この社会化過程の分析から引出された教育的提言が、『教育要領』における「方法としての自由」の内容と類似していることは明らかである。それゆえ、利己的な欲求の受容を子どもの欲求統制=社会化の条件・方法とする逆説的な欲求観は、パーソンズの分打によって支持されるものである。

このように見てくると、『保育要領』のいう「幸福な満たされた生活をしている子供は、社会的承認行動をとる」という社会適応と子どももの自由の調和的見方と、『教育要領』における「方法としての自由」とは基本的には同一の内容であることも明らかであろう。この二つの文書は、その教育観において著しく対立的であるように見えるが、社会適応という見地から、欲求主体としての子どもの自由を積極的に価値化しているという点において、現実的な教育を同じ方向へ導くのである。

B 社会化による「欲求の教育」

戦後の幼児教育政策は、一貫して教育における子どもの欲求の自由を肯定してきたと言える。欲求主体としての子どもの自由という規定は、欲求内容の価値的適合性を問わずに肯定する点で形式的・抽象的規定であり、それ故子どもの社会化の内実を構成する価値、規範については中立的な規定であるように見える。だが、欲求主体として子どもに自由を与えようとすること自体が、欲求充足に特定の意味づけを与えることによって、人間の欲求を既存の社会にとって適合的なものへ仕上げるという「教育」を行なっているのである。この点を、再びパーソンズの社会化分析の特質に即して明らかにしたい。

パーソンズは、子どもが他者へ同一化する内発的な契機を、「愛情の欲求」がもたらすことを明らかにした。

この分析は、先にふれた『教育要領』に述べていた「他者への同一化」による道徳規範の内面化の過程を、子どもの欲求構造の変化として示したものだといえよう。「利己的」欲求の主体である子どもが、「自発的」に、外在的な規範を内面化し、社会の価値体系へ統合されていく、心理的媒介が「愛情の欲求」である。だが、この「愛情の欲求」に対してパーソンズが与えた内容を分析してみれば、そこに現代社会の価値体系を至上の価値として疑わずに、「利己的」に行動する人間へと「教育」されている子どもが現われてくるのである。

1 「人間そのものへの欲求」

「愛情の欲求」は、人間相互が無限定に受容される関係への欲求であり、しかもその欲求は、対象それ自体がもたらす生理的・物質的充足にも優先する第一義的な欲求だと言われる。それゆえ、そこには、子どもの欲求の体系が、人間それ自体への欲求を基軸にして構造化されていることを示した、すぐれて欲求の人間の、社会的規定があるように見える。

しかも、物が欲求対象として存在するのは、物自体が与える「満足」のみによるのではなく、愛情のシンボルであることによるというパーソンズの欲求概念は、欲求の社会的性質を示した、極めて示唆的な規定である。つまり、物それ自体が欲求を誘発するのではなく、物に付与されたシンボリックな意味が欲求を成立させるのである。

2 「愛情の欲求」の非自立性—物への従属

だが、パーソンズによって分析された社会化過程に表われた子どもにとって、人間への欲求としての「愛情の欲求」は、それ自体として自立して人格を構造化するものではなく、常に物に固着して表われ、現実的には、愛情が、物によってのみ測られるものとして—最終的には物それ自体が目的として、愛情のシンボルとして—立ち現われるに至るのである。

まず「愛情の欲求」の非自立性について説明しよう。パーソンズによれば、「愛情の欲求」は、相互に無限定に受容される関係への欲求であるが、それは常に既成の人間関係へ個人を統合する欲求—「集合体の他のメンバーに対し、彼らと所属を共にしているという関係から、『連帯性を示し』たいという欲求」—である³⁷⁾。ある他者の愛情から、既成の社会関係の変革へ導かれる契機は認められていないのである。

常に既成の社会関係への統合から自立しえないものと見なされる理由は、パーソンズにとって「愛情の欲求」が、その所属する社会集団によって提供される欲求充足の物的手段から自立したものではないからである。パ

ーソンズは「愛情の欲求」が生成する依存状態の構成要素として、①子どもには、「ある決定的な点で、満たされていないというフラストレーション」と、②「フラストレーションから救ってくれる者」への愛着ないし依存があり、③社会化の担当者が、欲求の充足と阻止の源である物的手段の支配者として力の優位性を保持していること、を挙げる³⁷⁾。つまり「愛情」とは、物的手段の支配者によって、決定的な欠如から子どもが「救済」されることへの「感謝」の表現である。

「愛情の欲求」が子どもの至上の目標となるのは、子どもにとっては、母親の愛情というものは、フラストレーションから自己が救済される物的手段を自己が間接的に所有していることの確認記号だからである。それゆえ、子どもの母親への愛情は、自己の個々の欲求充足の手段を手に入れるために、支配された者が利用しうる、つまり、自己が所有する唯一の手段である。

パーソンズは、報酬は愛情のシンボルとして与えられるものとしたが、子どもの現実的意識においては、愛情が、欲求充足の物的手段の自己所有のシンボルなのであり、報酬こそ「意味」ある目的なのである。それゆえ、自律的な課題遂行へむけて教育されている子どもにとって、母親から与えられる報酬は、物的手段の自己所有のシンボルである愛情のシンボルなのである。

結局のところ、欲求の充足の自由を認められつつ自律化へむけて教育されている子どもは、自律的な課題遂行に、母親の愛情を「確保」し「最大限にする」ために能動的にとり組むが、その真の動機=欲求は、自己救済のための物的手段の所有量の拡大にある。

ここに出現する子どもは、愛情を至上の価値としつつも、人間そのものの欲求ではなく、モノの量的拡大のために自律的に（他者から独立して）課題遂行に専念するよう動機づけられた個人である。こうした欲求は、子どもの欲求に寛容的な方法をとる社会化過程それ自体が—大人が与える特定の価値観、規範の内面化によってではなく—生みだしたものである。それゆえ『教育要領』において、欲求主体としての子どもに自由を認めたことそれ自体が、こうした欲求にとらわれた人間を理想とするものなのではないか。個人の自由の形式的規定は、すぐれてモノ自体の量に意義を与え、その拡大のために他者から独立して業績達成に専念する人間へなるよう、子どもの欲求を「教育」するのである。

実は、この社会化過程の中にある子どもの行動様式は、パーソンズが社会化の究極的目的として考える人間像—「道具的活動主義 (instrumental activism)」に他ならない。この人間像とは、利潤や「私的」欲求を超越し

た宗教的倫理的価値（「神の意志の実現」）への献身を自己の規範的義務と感じつつ、「世俗的」には利潤や業績それ自体を個人主義的に追求する人間である⁸⁸⁾。

この人間にとって、至上の価値（愛情、幸福、神による救済）は、際限なく拡大する生産物の最大限の所有をめざす努力の彼方にあり続ける。それゆえ、「方法としての自由」による「欲求の教育」は、すぐれて次のように規定しうる現代社会のイデオロギーの主体化に他ならない。

「すべての人間は欲求と充足の原則の前で平等である。なぜなら、すべての人間はモノと財の使用価値の前で平等だから……。〔中略〕福祉国家と消費社会の政治的作用のすべては、量による自動的平等化と最終段階での均衡（万人のための全面的福祉）の見通しのもとに、財の量を増加することによって内的諸矛盾を克服しようとする努力のうちに存在している。」⁸⁹⁾

（指導教官 牧 証名教授）

注

- 1) 高柳新一「人権としての教育と教師の教育の自由」（高柳他編『教育行政の課題』1980年、勁草書房）の当裁判の論旨への鋭い批判を参照。
- 2) 例えば、宗像誠也が教師を「真理の代弁者」としたことを想起されたい。『宗像誠也著作集第4巻』参照。
- 3) 例えば、高柳；前掲論文（前掲書、p.48）を参照。
- 4) 例えば『日本教育法学会年報』第4号（1975年）に収録された「地域住民と教育法」をめぐる報告と討論を参照（同書、p.102～p.128）
- 5) 勝田守一「教育の概念と教育学」（『勝田著作集』第6巻、p.420～421）
- 6) 作田啓一『個人主義の運命』岩波新書、1981年、p.101～109
- 7) 同上、p.120
- 8) K・マルクス『経済学批判要綱』（高木訳、大月書店）Ⅱ、

p.163～164

- 9) 同上書、p.337～338
- 10) A・ヘラー『マルクスの欲求理論』（良知・小箕訳、法政大出版）p.40～41
- 11) 同上書、p.44～45
- 12) 文部省『幼稚園教育百年史』p.580～581
- 13) 倉橋惣三「就学前教育」『倉橋惣三選集』第3巻。p.432
なお、保育室の空間と子どもの自由との歴史的分析として、拙稿『遊び場』としての保育室の分析視角』（『保育研究』第3巻2号、1982年）を参照されたい。
- 14) 作田、前掲書、p.14
- 15)～16) 同上書 p.18
- 17) 小川正通「保育要領批判」『幼児の教育』1949年第2・3号。
- 18) 岡田正章他編『戦後保育史』第一巻、1980年、p.493
- 19) 上野芳太郎他『幼稚園教育要領の実践』1956年、p.63
- 20) 坂元太郎編『幼稚園教育要領解説』1964年、p.147
- 21) 山下俊郎「ニールをいかに理解すべきか」『教育手帖』1950年9月3号、p.12
- 22) 坂元彦太郎、前掲書、p.52
- 23) 上野芳太郎他、前掲書、1956年、p.62
- 24) ルシアン・セーブ『マルクス主義と人格の理論』（大津真作訳・法政大出版局）p.423～424
- 25) T・パーソンズ『社会構造とパーソナリティ』1964年（武田良三監訳、新泉社）p.284
- 26) T・パーソンズ『家族；核家族と子どもの社会化』（橋爪貞雄他訳・黎明書房）上巻 p.5
- 27) 同上書、上巻 p.88～89
- 28) 同上書、上巻 p.90
- 29) 同上書、上巻 p.99
- 30) 『社会構造とパーソナリティ』p.117～118
- 31) 『家族』上巻 p.102
- 32) 同上書、上巻 p.104
- 33) 『社会構造とパーソナリティ』p.122
- 34) 『家族』上巻 p.107
- 35) 『社会構造とパーソナリティ』p.284
- 36) 『家族』上巻 p.125
- 37) 同上書、上巻 p.96
- 38) 『社会構造とパーソナリティ』p.262～263
- 39) J・ボードリアール『消費社会の神話と構造』（今村、塚原訳、紀伊国屋書店）p.50