

教育の理念

— 教育の歴史及び思想の概観 —

伊 藤 博

要 旨

本稿では、教育学における教育に関する目的・理想や理念の概説からはじめ、西欧と日本の教育史および教育思想や発達段階・発達課題について概観した。

教育の目的については、過去の人物の代表例としてコメニウスをはじめとする教育にかかわる実践者や理論提唱者などの考え方や理論などの概要を紹介した。また教育観については年代とともに変遷を遂げているが、アリエスの研究を軸とした近世のヨーロッパでの考え方の変遷を紹介した。さらに、近代のヨーロッパでの社会の子どもの人権に関する問題についてはエレン・ケイやデューイやモンテッソーリやワロンを中心とした考え方を概説した。

近代日本の教育については江戸時代から明治時代の教育についての概要を解説し、中江藤樹などの実践から福沢諭吉の『學問ノス、メ』まで複数の人物の概略を紹介している。また大正期から昭和期にかけての幼児教育については、倉橋惣三や城戸幡太郎の幼児教育理論などの教育実践を概説した。

さいごに、教育における成長・成熟と発達に関することばの由来を説明するとともに、遺伝的要因と環境的要因が相互に絡み合っただけで教育に関係するということを紹介した。また、発達段階の研究からは子どもの認知機能の発達を4段階に分けたピアジェの研究を始め、ハヴィガーストの発達課題の研究やエリクソンの人間のライフサイクルの考え方、さらにはヴィゴツキーなど幼児教育に関わる「発達の最近接領域」の研究などを概説した。

キーワード：教育理念、教育史、教育思想、近代日本の教育、発達段階と発達課題

1. 教育の意義

(1) 教育の目的

教育は、「人間を養育し、内在する能力や資質を引き出す」ということを主としているが、その他に「次の世代の子どもに自らの経験や蓄積された知識を伝達し、それによって教え導く」という側面もある。つまり、教育とは「何のために教育が行われるのか」あるいは「何のために教え導くのか」といった、明確な「目的」が存在している。そのため、教育の目的とは、「教育において何らかを意図している、あるいは意図されている事柄」と考えられる。

(2) 教育の目的にかかわる観点

教育の目的を考える時、以下のような三つの観点で検討する必要がある。1) 人間に内在する能力や資質を引き出すといった観点、2) 経験や知識を次の世代に伝達し、国家・社会の一員を形成するといった観点、3) 教育法規上の規定といった観点が考えられる。これはそれぞれの観点の違いにより、教育の目的について見え方がそれぞれに異なってくるのが分かる。

1) 人間の内にある能力や資質を引き出すといった観点から

「人間の内にある能力や資質を引き出す」観点からすると、教育の目的は、「一人ひとりの人間がその能力や資質を十分に発達させ、自己実現を目指すこと」となる。このような考え方の代表例としては以下のような人物がいる。

① コメニウス (1592-1670) の考え方

近代教育学の祖として知られるコメニウス¹は、人間はもともと植物や動物にはない独自性あるいは卓越性を備えているので、教育の目的は、「大自然の運行の秩序」に従って、人間特有の卓越性を発揮させることであるとした。コメニウスは、17世紀初頭の知識を詰め込もうとする学校教育の改革をめざして、「自然の摂理」に基づく教育を説いた。

② ルソー (1712-1778) の考え方

ルソー²は、教育の目的を「人間に内在する本来の力を発揮させること」として、「自然の教育」を展開した。彼は大人による注入主義を否定し、子どもの自然な成長力や活動性に従う教育としての「消極教育」を唱えた。

1 J. A. Comenius、教育学者。現代の学校での教育、学校教育のしくみを構想した。

2 J. J. Rousseau、主にフランスで活躍した哲学者、政治哲学者、作曲家。「社会契約 (Social Contract) 説」の論理を提唱した。

③ペスタロッチ（1746-1827）の考え方

ルソーの影響を受けたペスタロッチは、シュタンツなどで孤児や貧民子弟のための学校を開き、生涯を民衆教育に費やし「民衆教育の父」といわれた。彼は、教育の目的は、道徳・知識・技術の基礎的陶冶による人間の調和的育成にあるとし、教育の目的として人間が人間らしくなるための自律性に基づいた道徳的な力の育成を重視した。

2) 経験や知識を次の世代に伝達し国家・社会の一員を形成するといった観点から

「経験や知識を次の世代に伝達し国家・社会の一員を形成する」観点から、教育の目的は、「文化的価値の伝達、社会生活に必要な能力の育成により、国家・社会の構成員を育てること」による「国民」の育成である。このような教育目的観の代表例は以下のような人物がいる。

①プラトン（紀元前427年-紀元前347年）の考え方

プラトンは、教育の目的を「理想の国家に有用な人材を育成すること」として、人間を統治者（支配者）、防衛者（軍人）、生産者の3つの階級に分け、それぞれの素質をもった人間を発見・選別し、訓練することが教育の役目だとした。彼は、生産者には節制、防衛者には勇気、統治者には為政者としての知恵を身につけさせ、それぞれの人間が国家の発展のために役立つことを理想とした。

②コンドルセ（1743-1794）の考え方

コンドルセは、現在の公教育の基本原則である「教育の機会均等」や「教育の中立性」を構想した。国民教育の目的は市民間の真の平等の確立、法律上規定されている政治的平等の実現であるとした。彼は、「国民」を育成するために学校教育制度の確立を求め、国民教育は政府の当然の義務であるとした。

③デュルケーム（1858-1917）の考え方

社会学の祖であるデュルケームは、「教育とは次世代に対する方法的社会化」であり、子どもを社会に同化・適応させて社会を維持し、世代を超えて持続する社会をつくるのが重要だとした。彼にとって教育の目的は、「国家・社会を維持・継続するための構成員の育成」であった。

3) 教育法規上の規定といった観点から

「教育法規上の規定」の観点から、教育の目的をみると現在、多くの国々が国民の育成を前提とした教育の目的を、それぞれの教育法規に明記している。日本では、ま

3 J. H. Pestalozzi、スイスの教育実践家。著書に、『隠者の夕暮』（1780年）、『白鳥の歌』（1826年）などがある。

4 Platon、古代ギリシアの哲学者。『ソクラテスの弁明』や『国家』等の著作で知られる。

5 M. J. A. N. Condorcet、18世紀フランスの数学者、哲学者、政治家。社会学の創設者の一人。

6 E. Durkheim、フランスの社会学者。社会学主義の提唱者。

ず、改正教育基本法の前文において、「…個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創心性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造をめざす教育を推進する」とし、日本が今後めざす教育について規定している。また、教育基本法第1章「教育の目的及び理念」第1条〔教育の目的〕において、以下のように教育の目的を明記している。

「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」

教育基本法に規定されている教育の目的は、日本国憲法第26条「教育を受ける権利、教育の義務」に基づくものであり、各学校の目的は学校教育法に明記されている。

(3) 教育目的の歴史性

ドイツの哲学者で教育学者でもあるディルタイ⁷ (1833-1911) は、教育の目的は歴史的に制約されているので普遍性はないとの論を展開した。教育の理論は教育の実践から生まれると考え、同じ実践は二度できないから、そこから導き出された理論も、永遠不変ではありえないとした。教育の目的もまた、人びとの社会生活上の教育実践からの理論であるため、いつでもどこでも当てはまるような教育目的は存在しないということになる。

しかし、「教育の目的は考えなくてもよい」ということではない。教育の目的は、時代や社会状況を見極めながら、次世代に求められることを考慮しながら、慎重に検討する必要がある、ということが前提となっている。教育は、次世代の成長を援助する人びとの日々の行為であり、歴史的・社会的条件に拘束されながらも、人間が生きるための力量の形成を目的としている。

2. 教育観と子ども観の変遷

(1) 「子ども」の誕生と子どもは「小さな大人」として

① アリエス (1914-1984)

アリエス⁸は、中世の絵画や書簡などを多数分析し、未熟で保護されるべき存在としての「子ども」は、中世以降に誕生したとの論を展開した。それまでは子どもは「小さな大人」として認識されていた。

7 W. Dilthey, 精神史家としての名声を得、『シュライアーマッハーの生涯』、『ヘーゲルの青年時代』、『体験と創作』、『ドイツの偉大な創作と音楽』(これは没後の刊行)などを残している。

8 Philippe Aries, フランスの歴史学者。

中世の西欧社会では、子守役を必要とする幼児期を終え7歳ぐらいになると、子どもたちは日常生活のなかで大人と混在し、仕事や遊びなどを共にしていた。子どもたちはまだ身体は小さく、能力も低い、大人社会に属し大人と何ら区別されなかった。子ども期という概念は全く存在していなかったと考えられる。当時、まだ子どもの生存率も低く、多産多死の時代であり、子どもに対する配慮が無いとともに無頓着さや無関心さが常にあった。さらに「家族」という意識や価値も存在せず、公共の場所で隣人たちの生活が営まれていた。アリエスは、中世の学校には、子どもを保護するといった子どもの教育が本質的な機能としては存在しなかったという。

(2) 子ども期の誕生

16世紀から17世紀の社会の上層階級では、子どもや幼児に大人たちと区別するための特別な衣装を着させるなどして、それまで子どもに無頓着だった時代に比べ、「子ども」の存在が強く意識化された。

このころからモラリストや教育家たちによって、子ども期に対する意識が形成されていく。子どもは心理学的関心と道徳的配慮の対象となっていった。そして、「無垢」である子どもたちを、理性のあるキリスト教徒に育てあげることが目的とされた。17世紀末にはあらゆる階級に子どもへの玩具的愛着が広がっていったが、上層階級では、思いのままに子どもたちを制御するために、子どもたちを「つくり直さなければならぬもの」として見るようになった。それにともない、貴族やブルジョワなどの上層階級において、子どもを囲う家族意識が発達していった。

(3) 学校化された生徒たち

17世紀においても、学校は年齢によって振り分けられず、若い貴族も学業修了を待たずに軍隊へ参加していた一方で、モラリストや教育家たちからは、教化と禁欲に必要な条件として、規律が学校に導入され、生徒たちを厳格なコントロールのもとにおくようになった。

しかし、このころの学校は男性に独占され、少女たちは非常に早くから成長した女性として振る舞うことをしつけられ、家事の修業以外には、どのような教育もなされなかった。当時の女性は、ほとんど読み書きはできず、修道院に入れる慣習も、従順さの訓練と宗教的な教育のためであったと考えられる。

18世紀になると、子どもの衛生と身体的健康への配慮という新しい要素と結びつくことにより、子どもは家庭のなかで中心的な地位を占めることになった。18世紀以降、家族意識もあらゆる身分に拡大された。上層階級の学校は寄宿制度のようにより厳格・効率的となり、子ども期も学校に滞在する期間全体へと延長されていった。

(4) 啓蒙思想と近代学校

子ども期が意識されるようになると多くの啓蒙思想家たちが教育の理念や概念について主張しはじめた。17世紀にコメニウスが、教育は一部の階層だけではなく、すべての人間に必要とされる普遍的なものとの考えが広まった。

①コメニウス (1592-1670)

コメニウスは「近代教育学の父」ともいわれており、主著『大教授学』(1657)のなかでは「あらゆる人にあらゆる事柄を教授する」と述べ、階層や性別などの差別なく偏見のない普遍的知識の体系を学ぶことにより、世界平和の実現を期待した。さらに、世界で初めて絵入りの教科書『世界図絵』(1658)を著し、観察や経験や遊びを重視し、事物を感覚器官をとおして学んでいくといった方法を提唱した。

18世紀になると、さまざまな思想家や教育者たちが、「大人」を基準にその準備段階としての「子ども期」としてとらえるのではなく、「子ども期」に独自の価値をみることの重要性を説くなど、新たな子ども観、教育観を生み出した。

②ルソー (1712-1778)

ルソーは、人間の本性としての自由な意思は、社会契約のなかで保障されなければならないという「社会契約論」を唱えた。主著『エミール』(1762)の中で、子どもは地位や階級にかかわらず、可能性をもっており、それを損なうことなく成長・発達させていくことが重要であるとの主張を展開した。

社会や教育における規則や束縛などにより、子どもたちの育つ力や自分自身に対する権利を奪うものとなる。そのため教育は、子どもたちの自発的な探求への欲求を尊重して、自分で推論し、判断し、実行するといった自由と権利を保障することが重要であるとした。そのためにも教育は、美德や真理を教えるのではなく、不徳や誤謬から守るといった、消極的なものでなければならないと主張した。

③ペスタロッチ (1746-1827)

ペスタロッチはスイスのチューリッヒに生まれ、ルソーの影響を受けた一人であった。当時、貧困に苦しむ農民が経済的に安定した生活を送るための技能を身につけられるような教育の必要性を示し、手仕事や労働作業などをとおして、知識・技術・精神の調和的発達をめざした教育を提唱した。そのため、ペスタロッチは「民衆教育の父」ともよばれた。

また孤児院で教育実践を進め、自立的な人間育成の基盤として、教育活動における家庭的な信頼関係の重要性も強調した。教師と子どもとの間に温かい信頼関係を築き、さらに子どもたち同士の信頼関係へと拡大させ、社会に対して自律的に責任を負う精神を育成することを目指した。

彼は、子どもの自ら学ぶ意欲を重視し、小学校での基礎的陶冶として実物や絵から

感覚器官を通じて知識を習得させていく直感教授を提唱し、その後に理性の教育への展開をするといった方法論を主張した。

④フレーベル (Friedrich Wilhelm August Frobel, 1782-1852)

世界で初めて「幼稚園」をつくり、子どもの本性は神的で善であるとし、それを自然なままに成長させる必要があるとした。そして、子ども期のなかでとくに幼児期が重要とした。教育は命令的であったり干渉的ではなく、受動的あるいは追隨的であるとした。教師は、花を育てるように子どもの成長を手助けするものという考えから、自分がつくった幼稚園を「キンダーガートン Kindergarten」(子どもたちの庭)とした。

3. 近代の社会の教育と「子ども」の人権

(1) 近代国家の成立と人材育成としての教育

18世紀末から19世紀にかけて、市民革命や産業革命を経て近代国家が形成していった。そこでは機械化や工業化が国力を増強させ、それに伴い「人材」も必要となり、子どもたちは安価な大人の労働力としてみなされるようになった。

さらに19世紀後半から経済力と軍事力を背景とした帝国主義的国際競争が激しくなり、国家のための国民育成として国家が国民の教育を管理する必要が出てきた。ここでは子どもを「将来の働き手」としてとらえるようになり、国家が期待する国民へと育てていくといった子ども観や教育観が生まれて来た。そこでは宗教的価値観の醸成だけではなく、道徳教育や公民教育をとおして、愛国心や全体主義的な態度を形成することが主目的となり、労働力の確保と秩序維持が求められた。そのための「義務教育」がこの時代に広がっていった。

一方で、このような国家の押しつけの教育への批判が19世紀後半から20世紀の初めに展開され始めた。このころの国家的教育に対して、コメニウスやルソーなどの子ども観を発展させた「児童中心主義」や「子どもの権利」といった教育観や子ども観といった新教育運動が主張された。その主要な思想家、教育家を以下に紹介する。

①エレン・ケイ⁹ (1849-1926)

主著「児童の世紀」(1900)において、20世紀こそが「子どもの世紀」として、子どもが幸せに育つことのできる平和な社会を築くべき時代であると主張した。ここでは、当時の軍国主義的政策における教育現場での詰め込み主義や形式主義を批判し、子どもの自主性や自発性を尊重した「権利としての教育」の必要性を示し、「児童中

9 Ellen Karolina Sofia Key、スウェーデンの社会思想家、教育学者でもある。

心主義」による教育改革を課題としてあげた。

②デューイ (1859-1952)

デューイ¹⁰は、フレーベルの幼稚園運動にも影響を受け、彼が設立したシカゴ大学付属小学校(シカゴ実験室学校)での実践をまとめ、『学校と社会』(1900)を著した。彼は「子どもが太陽となり、その周囲を教育のさまざまな装置が回転することになる」と述べた。デューイは子どもの自発性を重視し、その成長を促すための環境を整えることが教育の役割だとした。

子どもの経験を中心に据えた教育では、真理や知識を得るためには間違えることや試行錯誤することを積極的に評価し、環境との相互作用をとおして思考をはたかせるという問題解決学習の基礎を形成した。

③モンテッソーリ (1870-1952)

モンテッソーリ¹¹は、知的障がい児に対する感覚教育の効果を援用して、貧困家庭の子どもを対象とした保育施設「子どもの家」でその方法を実践した。感覚教育とは、色とりどりの木製玩具を使用して、子どもたちの五感による経験に基づき、質量や数量の感覚、言語能力や表現力を養うことを目的とした教育方法である。自由な環境のなかでの子どもの自発的な知的好奇心を重視した。

④ワロン (1879-1962)

ワロン¹²は、人間の成長・発達を、身体と精神とに分離させず、統一的、相互作用的なものとしてとらえるとともそれが存在する社会環境をも含めた全体性を重視した。また、子どもの権利を「子どもが子どもであることの権利」とであると定義した。

⑤フレネ (1896-1966)

フレネ¹³は、子どもたちの日常生活のなかにある学びを重視した。子どもたちは生活のなかで見聞きしたことや感じたこと、考えたことなどを綴ったり、地域を散歩したりするなかで、学習材を子どもが自ら発見し、観察や探求を深めていった。発表も含めた学習を進めるため印刷機が導入され、校内新聞など学校間での通信が始まり、子どもたちによる知の発見と交流の場が形成された。

こういった学習は、これまでの教師が子どもに知識を伝達することから生まれる権

10 John Dewey、アメリカの哲学者、教育哲学者、社会思想家である。プラグマティズムを代表する思想家である。デューイの学習論で問題解決学習を提唱した。

11 Maria Montessori、イタリア初の女性医師で幼児教育者。モンテッソーリ教育法の開発者として知られる。

12 Henri Wallon、フランスの精神科医・発達心理学者。人間の成長・発達(個の歴史)を歴史(共同の歴史)とともに全体としてとらえようとした。

13 Celestin Freinet、フランスの教育者。伝統的な教師の権威、理念を絶対的なものとする権威主義的な教育方法に異議を申し立て、自発的なグループ活動を通して子供たちの人間性を養うことを目的とした「積極方式」と呼ばれるスタイルを生み出し、教育界に多大な改革をもたらした。

威主義的な教育を批判し、子どもたちの自主的な活動を中心に据えるものとして主張された。

(2) 子どもの人権

18世紀末以降のアメリカ独立宣言やフランス革命などにより、これらの子ども観や教育観には、近代市民革命での人権思想が大きく影響した。ここでの人権思想は、思想・信条の自由、表現の自由、意見を表明する権利など、人間は基本的に精神の自由をもっているといったことが基本となる。そこから、すべての人間が学問や文化、教育への権利をもつといった思想へとつながっていった。

ここで想定されている「人間」とは、男であり白人である異性愛の大人だった。そしてこの「人権」からは、女性・子ども・障がい者・先住民・移住労働者などさまざまな弱者・少数者が除外されていた。

その後、さまざまな立場から人権の普遍性が主張され、新教育運動のなかでは「子ども」が「発見」され、「子どもの権利」が主張されるようになった。

1924年に子どもの保護と子どもの権利を承認した「児童の権利に関するジュネーブ宣言」（ジュネーブ宣言）が国際連盟で採択された背景には、このような新教育運動の影響が強くあった。

この宣言で、1948年には国際連合総会によって「世界人権宣言」が採択され、1959年の「児童権利宣言」、1966年の「国際人権規約」、1979年の「国際児童年」をとおして、子どもは成長、発達、学習する権利があり、その権利行使の主体であるといった「子どもの権利」論が国際的に議論された。

その後、子どもの権利宣言を条約にするため国際児童年での提案を受けて、1989年に「児童の権利に関する条約」（子どもの権利条約）が国連総会で採択され、日本は1994（平成6）年に批准した。この子どもの権利条約は、（1）生命・生存・発達の権利、（2）アイデンティティの権利、（3）市民的自由の権利、（4）子どもとして保護される権利、（5）教育と文化への権利などを保障している。子どもが保護の対象であり、権利行使の主体であることが条約として国際的に確認されたことになる。

(3) 現代の子ども観の揺らぎ

中世から近代、そして現代へと、社会の変化にともない、子どもへのまなざしやそれをもとにした教育の理念や目的も大きく変化してきた。そして現在、世界は急速な変化を経験し、それにもなって人びとの価値観も非常に多様化してきた。

そして、子どもをめぐるさまざまな問題も意識化されるようになった。一方では、戦争や貧困などのもとの、子どもの権利が十分に保障されず、非常に困難な生活を余

儀なくさせられている子どもたちが多数存在している。また一方では、社会がグローバル化し、資本主義社会における「競争原理」や「情報化」、子育ておよび教育における「学歴競争」や「商品化」に直面し、子どもが十分に余暇を過ごす権利が保障されないまま、競争的な生き方を強いられるといった事態も生じてきている。そして、親や保護者による子どもへの虐待や、子どもの性の商品化なども問題視されるようになった。

4. 近代日本までの教育

(1) 「子ども」のとらえかた

上 (1991)¹ は、日本古来からの民族の子育ては「親をはじめすでに人間として成長し終えた誰かが、〈小さな人間〉である子どもの〈背を高くする〉いとなみである」とし、とくに原始社会では母親による「生物的・愛情的な子育て」によって子どもが育てられていた。そして古代社会以降は社会構造の複雑化により、父親の「社会的・教育的な子育て」が必要となり、現代では母親も本来の役割を忘れ、「社会的・教育的な子育て」を担うようになったと述べている。

日本の伝統的子ども観は、万葉の歌人として知られる山上憶良の歌の「子宝思想」だといわれている。子どもは何ものにもかえがたく、神からの授かりものとして大切な存在であり、家の存続と繁栄は、人として最も大切にしなければならないという価値観によって、子どもは大切にされてきた。

次に、江戸時代に入ると一部の階級の子もだけでなく、一般民衆の子にも教育の機会が広がっていった。支配層の子もたちは政治にかかわっていくために必要な知識や技術を藩校などで学び、一般民衆の子もたちは寺子屋などで生活に必要な読み書きなどを習った。

(2) 江戸時代から明治時代の教育にかかわった人たち

明治維新により多くの西洋文化が導入され始め、その中に西洋の幼児教育もその中にあった。これが、現在の幼稚園教育の始まりといわれる、1876 (明治9) 年に創設された東京女子師範学校附属幼稚園におけるフレーベルの恩物を中心とした保育がある。しかし江戸時代にも、幼児教育を行う施設の必要性を唱えた人物がいた。

1) 中江藤樹 (1608-1648)

中江藤樹は江戸時代前期の儒者であり、日本の陽明学の祖でもある。近江国 (滋賀県) 高島郡小川村に生まれ、9歳で武士であった祖父の養子となったが、27歳のときに脱藩して帰郷し母親のもとへ戻り、学問と門人の教育に尽くした。

中江は、富めるもの・貧しきもの・男・女・年老いたもの・幼きものにかかわらず、階級や身分を問わない平等思想の持ち主であった。いろいろな境遇におかれていても、そのなかでどれだけふさわしい行動を自ら積極的に行うことができるのか、その姿勢と行動によって人の価値が生まれるというものであった。さらに、幼少期から教育が必要であるとし、子ども世界の独自性を踏まえた教育が重要であるとした。

2) 貝原益軒 (1630-1714)

筑前黒田藩士の家に生まれた貝原益軒は江戸前・中期の儒学者であった。14歳のときに本格的に学問を志し、質素な生活をしながら努力を重ねた。貝原の『和俗童子訓¹⁴』は、子女の教育法を説いた著書であり、そのなかで子どもに対する教育は早くするべきであると繰り返している。

また「随年教法¹⁵」という子どもの発達段階に応じた教育法を提唱した。さらに『和俗童子訓』などの『益軒十訓』（養生訓）とよばれる教育書は、仮名入りで著して世の中に広めたことから、社会教育へも貢献したといわれている。

3) 佐藤信淵 (1769-1850)

佐藤信淵は、農業、国家経営に関する多くの著書を残している。そのなかで乳幼児の保育・教育について構想を述べている。湯川 (2001)ⁱⁱ によれば、松前藩に仕えていた大原左金吾の「養育の館」を発展させたものとされている。左金吾の「養育の館」構想の意図は、領土防備と領土拡大のための人材育成と、蔓延する間引き防止にあった。

後に信淵が記した『垂統秘録¹⁶』のなかでは、「慈育館¹⁷」と「遊児廠」という施設を整備する構想が残されている。「慈育館」は貧しい家庭の4～5歳までの子どもを昼夜にわたり養育する施設であり、以後、7歳までの幼児のための保育施設として「遊児廠」を考案している。このように年齢に応じた保育構想を打ち立てた人物として、その先進性について評価されている。さらに、これらの施設の運営が個人の慈善事業ではなく、公の事業として考案された点も評価されている。

4) 森 有礼 (1847-1889)

森有礼は1885 (明治18) 年に第一次伊藤内閣に入閣し、わが国最初の文部大臣となった。国家の発展の基礎は師範教育であるとして、師範教育改革に力を注いだ。1886 (明治19) 年には「師範学校令」や学校教育に関する法を公布し、将来、教員と

14 わぞくどうじくん、『養生訓』、『大和本草』などと並んで彼の代表的な著作である。

15 児童の発達に応じた教育法である。ものを食べ、ものを言いはじめるときからの教育の必要性を述べ、過保護をいましめているとともに、幼児教育の詳細なカリキュラムが考慮されている。

16 すいとうひろく、先行する著作の「経済要略、第4 (垂統)」の内容を詳細に述べ、国家の理想像を描いた書である。

17 「慈育館」は公立の乳児院、「遊児廠」は公立保育所・幼稚園などのような施設と考えられる。

なる師範生の学費や食料、被服に至るまで公費によってまかなわれることになった。また全寮制により徹底した軍隊式教育を行い、そこでは規律に厳しい生活が求められ、守られなかった場合は罰則を与えられた。

この師範教育改革による師範学校の学科課程には、毎週6時間の兵式体操が課され、国家主義的な精神を注入される。これまでは養生として個人レベルでとらえられていた健康は、国家によって強制的な身体活動をもってつくられようとした。

5) 福澤諭吉 (1835-1901)

福澤諭吉は中津藩士の子どもとして生まれた。少年時代から世襲制度による社会の不公平性に常々疑問を感じていた。緒方洪庵との出会いによって、洪庵の塾で主に西欧の自然科学に関して学び、才能を開花させていく。その後、藩命により江戸で蘭学塾を開き、これが慶応義塾の起源となった。その後、英語の必要性を感じ独学で学び、さらにアメリカやヨーロッパ諸国に渡り見聞を広めていく。この経験をまとめ西洋文化について紹介したものが、後の明治政府の近代化において参考とされた。

1871(明治4)年に東京三田に校舎を移転し、その後『學問ノス、メ』『文明論之概略』が刊行した。とくに『學問ノス、メ』にある「天は人の上に人を造らず、人の下に人を造らずと云へり」の言葉は学校の教科書として採用する県もあったといわれる。

(3) 大正期、昭和期の幼児教育

1) さまざまな教育実践

明治時代の末期から大正時代にかけては、子ども中心主義の保育思想が広まった。東基吉(1872-1958)、中村五六(1860-1946)、和田実(1876-1954)らのそのような考え方は、その後の教育運動の流れとともに倉橋惣三(1882-1955)へと継承されていく。さらに幼稚園教育に関する規定の一部改正で、自由な保育思想も生まれる流れができた。このように、日本では大正期の新教育運動によって児童中心主義の教育が始まり、その後多様な教育実践が展開されていくこととなった。

2) プロジェクト・メソッド

20世紀初頭、アメリカのマサチューセッツ州の農業学校で実施されたものが始まりといわれている。生徒が学校で学習した農業知識や技術を家の農場で活用するという生活に結びついた学習方法であった。

これを受け継いだのが、アメリカの教育学者キルパトリック¹⁸(1871-1965)であった。彼は、主体的に思考し、行動することによって初めて学習が成立すると主張した。

18 William Heard Kilpatrick, アメリカ合衆国の教育学者。ジョン・デューイの弟子。

「プロジェクト・メソッド」という教育方法は、学習者自身の自発的な学習活動として生活経験学習が展開されるところに大きな特徴があった。

「プロジェクト・メソッド」は、①目的、②計画、③遂行、④判断といった4つの段階から構成されている。とくに幼児教育では、小学校の教科教育のように時間を区切って保育項目を行うのではなく、幼児の生活のなかから中心的主題をみつけ、それらを統合して指導する方法が用いられた。たとえば「家」という主題から、談話・唱歌・手技といった保育項目が展開するといったものであった。

3) モンテッソーリ・メソッド

モンテッソーリ (M. Montessori, 1870-1952) は、イタリア初の女性医学博士として障がい児教育に携り、幼児期に精神発達の基礎として感覚訓練が重要であると考えた。そこで考案された教具を用いて主体的に活動することにより、子どものもつ能力を引き出していこうとする保育がモンテッソーリ・メソッドであった。

4) 律動遊戯

律動遊戯は、土川五郎¹⁹ (1871-1947) により、考案されたものである。彼は遊戯について子どもの心理や自発的な表現をとらえ、国民性を盛り込む必要があると述べた。本来、遊戯とは子どもにとって楽しい活動だが、今の教育においては大切な感情を教育するという部分を忘れてしまっていると考えた。当時の遊戯は、動作が小さく委縮し活動量も少ないために身体を大きく使った快感を得られないなど、問題が多いことをあげた。

そのため、子どもの動作に合った音楽が外国の曲から取り入れられたり、新たにつくられたりして、子どもの運動発達や能力などを考慮した動きも考えられた。従来の大人の模倣のような遊戯ではなく、リズムカルな音楽に動きを加え幼児にふさわしい遊戯として考案された。それらが保育講習会 (文部省主催 1917) において紹介された際には、賞賛を受けることになった。

5) 園外保育

また園外で幼児に観察やさまざまな経験をさせる保育も、大正時代のこの頃に積極的に行われ、それが幼稚園令 (1926) の保育内容として、観察が加えられた理由でもあった。

橋詰良一²⁰ (1871-1934) の「家なき幼稚園」は、当時注目された幼稚園の一つとし

19 土川五郎 (つちかわ ごろう)、『幼児の遊戯』(1978) を著し、行進遊戯は歌を伴わない楽曲のリズムと音に合わせて気持ちを出して動くものの中で、これを律動遊戯と名付けるとともに56曲を作成している。

20 橋詰良一 (はしづめ りょういち)、大阪毎日新聞社の事業部長などを歴任、屋外保育の理念に基づく外国の幼稚園「ハウスレス・キンダー・ガーデン」を手本に大正10年に「家なき幼稚園」の計画を構想。

てあげられる。大人がつくった園舎から飛び出し、大自然のなかで子ども同士の世界をつくり、そのなかで生活するというものであった。保育室を持たず、主に野外で保育が行われ、自然環境を存分に使って遊ぶことを大切にしていた。初めに「池田家なき幼稚園」が1922（大正11）年に開園され、その後、六つの家なき幼稚園が1925（大正14）年までの間につくられた。

（４）代表的な幼児教育理論

1) 倉橋惣三（1882-1955）の幼児教育理論

倉橋惣三²¹は静岡県の生まれで、裁判所に勤務する父と母の一人息子であった。両親は彼の教育環境として東京を選び、小学校のときに母と2人で上京した。その後、東京府尋常中学校（東京府立一中）、第一高等学校で学んだ。

東京帝国大学で心理学を専攻し、附属幼稚園をはじめ、いろいろな幼稚園に通い、目の前の子どもの姿をとおして子どもの教育に関心を深めていった。大学院を経て、東京女子高等師範学校での教職、そして同校附属幼稚園主事を兼任した。

①倉橋惣三の幼児教育理論の特徴

森上（1993）ⁱⁱⁱによると倉橋の保育論の特徴を、非常に長い期間の熟考と保育実践を重ね合わせ、保育実践とのかかわりにおいて構築した「実践と理論の統合」にあるとしている。

倉橋は、保育とは幼児の生活を中心として保育者の目的に誘っていく姿勢だとした。幼児の生活を中心とするということは、幼稚園での生活をどのように過ごすかといったことが問題となる。それは幼稚園で行われている内容が能力的に難しいといったことではなく、幼稚園での生活形態に無理があってはならないという事を指している。どのような生活がそこで展開されているかといったことは「生活が生活らしさを保っているか」に影響していると述べている。

保育とは、幼児がその生活で自己充実し、また自己充実できないときにどこまで求めているかを考えながら適切に援助することであり、それを充実指導とよんだ。また、子どもの生活を断片的なものから高次元の生活へと質的転換を図らせるために、自由と設備が用意されたなかで、方向性を与え系統性をもたせること、これが倉橋の主張する誘導保育であった。

21 倉橋惣三（くらはし そうぞう）、日本の児童心理学者。1913年、東京女子高等師範学校講師を経て、1917年には教授に就任した。東京女高師附属幼稚園の主事を長年務め、形式化した明治以来のフレーベル主義を改革、幼児教育の発展に尽くした。戦後、教育刷新委員会委員を経て、日本保育学会を創設した。

2) 城戸幡太郎(1893-1985)の幼児教育理論

城戸幡太郎²²は四国の松山に生まれ、東京帝国大学で心理学を学び、のちに精神科学や教育科学に関する研究を進めた。日本における教育科学運動を組織し、生活主義と社会主義のスローガンを打ち出した。1936(昭和11)年、保育問題研究会を結成し、最も子どもの生活に近い保育者とともに、実証的研究を行った。

①城戸幡太郎の幼児教育理論の特徴

城戸は、教育の役割は、学問・芸術・道徳といった、子どもの文化を発達させることだとした。また「学校内の社会生活は学級による集団学習が主であって、学校教育としてはこれが協同、自主および自律の精神によって行われることが必要なのである。この学習態度の訓練が幼稚園および小学校の低学年ではとくに必要であって、これが初等教育の主眼とならなければならないのである」と述べ、将来の学校教育の基礎となる幼稚園や小学校低学年での教育のあり方について言及した。

さらに、幼児の生活に対する保育者の態度には、まず幼児生活の特徴を理解し、保育者自らの態度を反省することだとしている。幼児生活の特徴は、特殊な形態がみられる段階をたどって心身が発達することだとした。

そして目の前の子どもの姿のみをとらえるのではなく、その前後の段階を考慮に入れる必要があり、その子どもらしさをどのように将来へつなげていくかを考えながら教育することが重要だと説いた。そして「幼児を教育する場合にも、単に我々がつくった一定の環境に順応させていく訓練をただけでは十分でなく、それだけでは子どもの将来は行きづまってしまう。幼児教育の目的は、将来の生活に十分自らを処していくことのできる能力、すなわち人間的、社会的知性を養っていかなければならないのである」として、ただ言われたままに行動する力ではなく、[生きる力]を子ども自身が獲得することをめざしている。

5. 教育と成長について

(1) 教育における成長・成熟と発達

教育は人間形成を助成し、人間の発達に助成的に支援する営みである。その中で、「成長」とは、個体の量的な拡大であり、人間の量的な面での心身の変化・変容をさしている。また、「成熟」とは、生物学的に遺伝子内の情報、内部環境に基づく制約によって個体が完全な形になっていく道筋であり、成長に影響している。一方、「発達」は、成長の内側で進行している質的な転換による人間の機能的な面での心身の変

22 城戸幡太郎(きど まんたろう)日本の心理学者、教育学者、北海道大学名誉教授。

化・変容をさす。

ところで、発達を意味する英語は development であり、その動詞形 develop には「開発する」「発展する」という意味もある。反対語の envelop が「包む」「封筒」を意味するように develop には「包まれていたものを開く」「潜在的なものが解き放たれて開花する」というニュアンスがある。

また、education は16世紀に使用されはじめたが、development も同じ時期に現れはじめている。子どもの内部に潜んでいる可能性を開花させるという意味の発達概念と、子どもはこの世に引き出され、養育される存在であるという education 概念の融合により、「教育」についての新しい概念が成立してきた。また、日本語の「そだつ」は、「すだつ（巣立つ）」から転じたもので、生物や人間が成長することを意味する。

これらからもわかることは、教育はもともと親が子どもを養い育てる生物的な子育てに始まっており、それにやがて社会人としての社会的・文化的行動様式を教える意味が加わり、「教育」の概念が成立してきたということである。この歴史的変遷は、現代の子どもの成育史にもあてはまる。

(2) 遺伝的要因と環境的要因

人間の発達に影響する要因としては、これまで遺伝と環境の二つが考えられてきた。遺伝を重視する研究には、有名な人物が生まれた家系を調査して遺伝の優位性を立証しようとした研究があり、また異なる環境で育てられた一卵性双生児を対象とした研究などもあり、この場合、発達は「すべてあらかじめ遺伝的に決定されている」との前提で研究が進められた。また、環境を重視する研究には、人間の行動を学習する機会のなかった環境に育った子どもの事例研究や、白紙説（タブラ・ラサ）である新生児は経験をとおして人間の精神を形成していくという考え方などがあり、この場合、発達は「環境や経験、学習によって変わりうる」と考えられた。

しかし、現在、発達には遺伝や環境のみの影響はありえないとする考えが優勢である。一人の人間のなかで、遺伝的要因と環境的要因は複雑な相互作用として発達に影響を及ぼすことから、両者を厳密に区別して研究することは不可能であり、教育的にはあまり意味がない。教育にとって重要なのは、個々の人間の生得的な能力の違い（遺伝）を認めながら、なお環境によって人は発達するという事実を認識することが必要である。

発達とは、成長・成熟という生物学的要因と社会的学習をとおして、これらの相互作用のなかで獲得される心身の諸機能、人格・精神面での大きな質的構造的変化といえることができる。人間は文化の学習をとおして社会的な存在になると同時にある人が獲得した文化はその人を個性的な存在にするものである。「個性」は気質や気性などの

生得的なものだけではなく、個人が獲得した文化や能力とともに全体として個人のなかに形成されるのである。

(3) 発達段階の研究から

発達と教育とのかかわりで重要なのは、発達段階や発達課題である。人間の発達には共通の仕組みとしてあらかじめ備わっている、特定の年齢時期にみられる他の年齢時期とは異なる一定の特徴のまとまりがあり、それを発達段階といている。

発達段階の研究として、子どもの認知機能の発達を4段階（感覚運動期、前操作期、具体的操作期、形式的操作期）に分けたピアジェ²³（1896-1980）の研究がある。

また、ハヴィガースト²⁴（1900-1991）は、発達の各段階で解決すべき課題を発達課題ととらえて、乳幼児期から老年期に至るまでの全生涯の発達課題を提示した。人生を乳幼児期、児童期、青年期、壮年初期、中年期、老年期の6段階に分けて、各段階の発達課題を6～10項目ほどあげている。ハヴィガーストは「発達課題とは、人生のそれぞれの時期に生ずる課題で、それを達成すればその人は幸福になり、次の発達段階の課題の達成も容易になるが、失敗した場合はその人は不幸になり、社会から承認されず、次の発達段階の課題を成し遂げるのも困難となる課題である」と述べている。ハヴィガーストの規定するこれらの発達課題は、20世紀半ばの米国中流階級の文化を規準にしたものであり、時代や社会の文化を超えた普遍的なものではない。

エリクソン²⁵（1902-1994）も、人間のライフサイクルを8段階に分けて、各段階の発達課題を示すとともに、青年期の「アイデンティティの確立」や「モラトリアム」などの説を主張した。発達段階と発達課題を考えるにあたって、レディネス（準備性）が何歳ごろに整うのかを知る必要があるとしている。またフロイトの精神分析的発達理論に文化的・歴史的視点を取り入れ、乳幼児期から老年期までを8段階に分けて、自我の心理・社会的発達課題と発達の危機を規定した次のような発達段階論が著名である。

23 J. Piaget、スイスの心理学者。20世紀において最も影響力の大きかった心理学者の一人。0歳から12歳以降の期間を感覚運動期、前操作期、具体的操作期、形式的操作期として思考発達段階説を提唱した。

24 R. J. Havighurst、アメリカの教育学者。1930年代の米国の中産階級の子どもの理想的発達像を分析して、その特性を発達段階に分類し、人間の発達課題（developmental task）を提唱した。

25 E. H. Erikson、アメリカの発達心理学者で、精神分析家。「アイデンティティ」の概念を提唱したことで知られる。

- ①乳児期（基本的信頼感対不信感） ②幼児期（自律性対恥と疑惑） ③就学前期（自主性・自発性対罪悪感） ④児童期（勤勉性対劣等感） ⑤青年期（自我同一性対同一性の拡散） ⑥成人初期（親密性対孤独） ⑦成人期（生殖性対停滞） ⑧成熟期（自我の統合対絶望と嫌悪）

ヴィゴツキー²⁶（1896-1934）は、子どもの「発達の最近接領域」（自力で解決できる水準と大人や他人からの援助によって解決可能になる水準の間）に教育・保育者が適切にはたらきかけることを重視した。従来の知能発達の研究においては、子どもが他者からの助けなしに独力でおこなう問題解決だけを知能の指標としてきたのに対して、彼は教師や他の子どもとの協同のなかでは、子どもがより高い発達水準の問題を解くことができることに着目し、これら2つの発達水準の間を「発達の最近接領域」と呼んだ。

ヴィゴツキーのこのような発達理論は、第2次大戦後、諸外国にも広く知れわたり、子どもの発達と教育との相互関係を考えるうえでの基本的前提とされるようになった。この理論の重要な特徴は、子どもの精神発達における教育の主導的役割を認めることにあった。

引用文献

- [i] 上笙一郎（1991）「日本子育て物語—育児の社会史」、筑摩書房、1991、pp. 18-25
[ii] 湯川嘉津美（2001）「日本幼稚園成立史の研究」、風間書房、2001、pp. 12-29
[iii] 森上史郎（1993）「子どもに生きたひと・倉橋惣三」、フレーベル館、1993、pp. 231-233

参考資料

- 資料：文部省「学制百年史」第11版、ぎょうせい、1976、p. 8
資料：文部省「学制百年史」第11版、ぎょうせい、1976、p. 336
資料：文部省「学制百年史」第11版、ぎょうせい、1976、p. 338
資料：文部科学省ホームページ「教育指標の国際比較（平成22年版 p. 63）」

参考文献

- 『社会契約論』、J. J. ルソー1762. 桑原武夫ほか（訳）、岩波書店、1954
『近代日本教育制度史料』、第18巻、大日本雄弁会講談社、1957
『大教授学』（世界教育学選集24）、J. A. コメニウス1657. 鈴木秀勇（訳）、明治図書出版、1962

26 L. S. Vygotsky, 旧ソビエト連邦の心理学者。「発達の最近接領域」を提唱した。これは、他者やなかまとの関係において「あることができるあるいはわかる」という行為の水準ないしは領域のことである。

教育の理念

- 『エミール』(上)(中)(下)、J.J.ルソー1762. 今野一雄(訳)、岩波書店、1962-1964
- 『日本近代教育史事典』、日本近代教育史事典編集委員会(編)、平凡社、1971
- 『学制百年史』文部省、記述編・史料、ぎょうせい、1972
- 『日本近代教育百年史』、国立教育研究所(編)、全10巻、1973-74
- 『戦後日本教育史』、太田堯編著、1978
- 『アメリカ教育使節団報告書』、村井実(訳)、講談社、1979
- 『児童の世紀』、エレン・ケイ1900. 小野寺信・小野寺百合子(訳)、富山房、1979
- 『〈子供〉の誕生アンシャンレージーム期の子供と家族生活』、フィリップ・アリエス1960. 杉山光信・杉山恵美子(訳)、みすず書房、1980
- 『幕末教育史の研究—直轄学校政策—』、倉沢 剛、吉川弘文館、1983
- 『コメニウスとその時代』、堀内守著、玉川大学出版部、1984
- 『ヘルバルトとその時代』、高久清吉著、玉川大学出版部、1984
- 『デューイとその時代』、田浦武雄著、玉川大学出版部、1984
- 『ペスタロッチとその時代』、村井実著、玉川大学出版部、1986
- 『ルソーとその時代』、押村襄他著、玉川大学出版部、1987
- 『世界図絵』、J. A. コメニウス1658. 井ノ口淳三(訳)、平凡社、1995
- 『冒険する教育哲学』、土戸敏彦著、勁草書房、1999
- 『教育名言辞典』、寺崎昌男編、東京書籍、1999
- 『教育学を学ぶ』、柴田義松編著、学文社、2000
- 『教育改革と新自由主義』、斎藤貴男、子どもの未来社、2004
- 『現代の教育危機と総合人間学』、柴田義松編、学文社、2006
- 『データから見る日本の教育2008』、文部科学省、日経印刷、2009