

乾孝の「伝えあい保育」論における人間＝市民 ——言葉と社会のインターフェイスに着目して——

吉田 直哉

神戸松蔭女子学院大学人間科学部

Author's E-mail Address: naoya.yoshida@shoin.ac.jp

Inui Takashi's Thought on early childhood education

YOSHIDA Naoya

Faculty of Human Sciences, Kobe Shoin Women's University

Abstract

心理学者・乾孝は、戦後、アメリカから我が国に紹介された「一方通行」のコミュニケーション理論を強く批判し、対等かつ双方向的なコミュニケーションが、保育において必要とされると主張した。彼によれば、人間の特色は、事象から、時間的、空間的に距離をとること、すなわち間接的な思考を、言葉によって獲得することにある。言葉が、思考を事象のくびきから解放することによって、言葉同士の関係づけによる思考実験が、自由に行えるようになる。

しかも、言葉は、他者と共有可能なものである。言葉を他者と共有するということは、言葉に凝縮されている思考や認識の枠組みを、他者と共有するということである。思考とは、「心の中での、そこに居合わせない仲間たちとの談合」にほかならないからである。

乾が提唱する「伝えあい」保育では、「心を割った話しあい協力の体験を幼いうちから培い、この原型が子どもの心に移って、とことん人間を信じて考えぬく姿勢をつくること」を狙いとしている。つまり、幼少期の集団内における「伝えあい」は、いわば相互的な外言として捉えられており、これが発達につれて、個人の思考過程として内面化されると乾は考える。

彼にとって、人間はそもそも集团的・社会的な存在であった。そのような性格は、「遊び」の中で活性化する。遊びこそが、「民主主義的主権者」の形成へ向けた、自己変革をもたらすと考えられているのである。

Based on Russian psychology and linguistics, a Japanese psychologist Takashi Inui thought that language has human beings to be able to think. From his point of view, ability to use language also has

human beings to make relations to other people. In learning language, human beings get to acquire ways of thinking of other people. For Inui, this process advances in playing with other children and nurses in childhood.

キーワード：伝えあい保育、パヴロフ、マカレンコ

Key Words: Interaction in childcare, Pavlov, I. P., Makarenko, A. S.

はじめに：第二期保問研の創設から「伝えあい保育」論へ¹⁾

保育の場から、社会の変革を目指して働きかけようとする運動は、戦後において本格化した。具体的には、保育所増設運動が、労働運動と接合し、社会運動として一定の組織力を発揮するに至ったのである。本稿では、戦前から戦後まで、保育と社会との接続・架橋というテーマを抱き続けた児童心理学者である乾孝^{いぬいたかし} (1911-1994) が展開した「伝えあい保育」の構造に焦点を当てる。まず、乾の独特の言語観に焦点を当て、それを基礎とした彼の人間論と民主主義論という二つの軸を中心として、彼の保育構造論が^{いぬいたかし}つくり上げられていることを明らかにしていく。

乾孝は、1911年、東京に生まれ、1935年、法政大学哲学科に入学し、城戸^{きどまんとろう}幡太郎 (1893-1985) に師事する。当時の法政大学では、城戸を中心として「児童問題研究会」が組織されており、保育者に対する児童相談に取り組んでいた。その後、法政大学教授を長く勤めるのと並行して、後述するように東京保育問題研究会の主要メンバーとして活動した。

城戸によって1936年に設立された保育問題研究会（第一期）は、社会科学的な立場に立つことを標榜しながら、保育実践に携わる現職の保育者との共同研究を通して、社会情勢に対するリアルな認識を深めることを目的としていた。倉橋^{そうぞう}惣三 (1982-1955) の主張する児童中心主義的な保育の観念性や曖昧さを批判し、「科学的」な保育観をつくり上げることを目指した。そこでの子ども観は、「社会の中で成長」する存在というものであった（乾 1972：24）。ところが、戦時色の深まりの中で徐々に戦争協力の傾向を強め、保育問題研究会は、1943年の日本保育研究会の組織時に、これに統合されるに至る。

戦後、保育問題研究会（第二期）は、1959年の伊勢湾台風復興時における名古屋市での臨時保育事業の取り組み（ヤジエセツルメント）、関西における保育関連団体の組織化の進展にも触発されながら、これらを統合する形で1953年2月に再発足する。この時の中心メンバーが乾であった。乾は、戦後初期、燎原の火のように普及した、アメリカ由来の経験主義教育に対して厳しい批判を向けている。経験主義（乾は「自由主義」と呼ぶ）批判の中から、大人の指導性が必要であるということが主張される。ここにおける大人の役割とは、「外の世界」と子どもを結びつけること、すなわち外界（環境）と子どもとの媒介者と見なされている。

1961年の全国保育問題研究会の発足を受けて、保育問題研究会は、「東京保育問題研究会」に改称する。1960年代から70年代にかけて、乾自身が、東京保育問題研究会の「合言葉」（乾 1981：102）と述べるまでになった「伝えあい保育」の嚆矢は、「話し合い保育」に関する、東京保育問題研究会メンバーによる、1959年の日本保育学会における共同発表「保育と発達

—保育技術とくに話し合いにおける子どもの理解の問題」である。

その後、「話し合い保育」から「伝えあい保育」へと呼称の変更がなされる。言葉のみによるコミュニケーションではなく、言語外のコミュニケーション、特に芸術活動を通じたコミュニケーションまでも包括する概念への拡張がなされたといつてよい。乾自身も、「話し合い保育」の「いけなかった点」として、「言語中心に傾く危険」を孕んでいたことを挙げている（乾 1972b:43）。「伝えあい保育」は、「言語外の伝え」、すなわち表情、身振りなどボディランゲージ（ノンバーバルコミュニケーション）から、絵画や音楽といった芸術教育の領域までを包含する、広い分野をカバーする概念となった。

当初からの伝えあい保育の指導者の一人であった宍戸健夫^{ししどたけお}は、「伝えあい」は「話し合い」を包含する概念であると述べている（宍戸 1966:69）。1962年の第1回全国保問研集会（比叡山）では、宍戸が「伝えあい保育と集団づくり」という報告を行い、全国での実践事例の報告を交えながら、問題意識の共有が図られている（宍戸・阿部編著 1997:153）。

「伝えあい」の思想は「民主主義」であり、その実践は表現をなかだちにした保育者たちと子どもたちの共同の自己実現であるとされた（乾 1981:102）。北区労働者クラブ保育園や豊川保育園では園長を務めた畑谷光代^{はたやみつよ}らの、白金幼稚園では園長の海卓子^{かいたかこ}らの実践事例が蓄積され、それらの記録は、保問研の機関誌『季刊保育問題研究』に掲載され、共有されていった。

東京保育問題研究会の取り組みは、保育現場における実践から貪欲に学びつづけ、それを理論化し、その理論をさらに実践レベルに置きなおして検証・反省が加えられるという、理論と実践との往還関係が維持された点が特徴的である。それらを理論化する際に、特に影響が大きかったのが、ソヴィエト連邦における心理学、教育学の知見であった。それらは具体的には、イワン・パヴロフ（1849-1936）の「第二信号系」の理論、アントン・マカレンコ（1888-1939）の集団主義教育論であり、彼らの著作は、戦後陸続として翻訳・公刊されている。

先取的に述べれば、乾が構想している「伝えあい保育」とは、(1) 人間に特徴的な信号としての言語の重視、(2) 保育実践における集団性の重視、(3) 保育実践に対する社会的影響への着眼、(4) (3) を媒介とした、社会へのコミットメントの提唱、(5) (4) による、将来的な民主主義的人格の形成とそれによる民主主義諸制度の実質化を目指すこと、といった特徴をもつ。本稿は、このような特徴が、いかなる思想的な角逐の中で形成されたか、いかなる思想からの影響とその内在化によって構築されていったかを明らかにすることを目指すものである。

1. 新教育への批判という動機

戦後、保問研を再建した乾にとって、第一の課題は、アメリカから輸入されてきた教育観のもつ「生物学主義」への批判であった。乾は述べる。「人間は動物だ、ということに力点を^{ママ}措いて、というより何しろ生物として扱うということが一番科学的だということで、他の動物と共通に持っている生命保持のための生物学的基本的欲求から人間の行動を理解していく。これがアメリカ流のやり方」である（乾 1975:176）。「生物学的基本的欲求」という「内因、内部法則」のみに依拠して人間の行動を説明しようとするのは、「生物学的偏向」であり、「人

間から歴史を捨象しようとする立場」なのである（乾 1975：184）。ここで先取りして述べられているように、人間と動物を弁別するものは、「歴史」の有無である。

乾が批判する「生物学主義」は、別のところでは「心理学主義」とも呼ばれる（乾 1975：162）。「心理学主義」が批判されるのは、それが歴史性や社会性に対する認識を欠如させているためである。「人間を生物あつかいするアメリカの心理学者」（乾 1975：162）たちは、子どもを、歴史の中に位置づけて捉えること、集団の中に生きる社会的存在として捉えることをしていない。「生物学主義」と結合した心理学を、「教育基礎科学の中に位置づけたのはアメリカの教育使節団の考え」であり、戦後の新教育、経験主義的カリキュラムの流行の中でひろく普及した（乾 1975：162）。この傾向を、乾は子どもを「自由に」させる「生物学主義的放任主義」と呼んで批判しているのである。

「唯物論」に立つ乾は、教育を「歴史を築くこと」だと考える。それと関わって、「子どもの発達をどう見るかということ、歴史をどう見るかということに深く結びつかざるを得ない」（乾 1975：167）。そうであるならば、「教育をするのには、たとえば経済学とか歴史学というのがもっと基本」になってくるはずである（乾 1975：162）。教育基礎科学は、歴史、経済を把握できる社会科学的な知見に基づいて作り上げられなければならない。「保育者が勉強する」というと、すぐに心理学の勉強をする」というような傾向に批判して、「心理学の勉強はいちばんあとでいい。やはり政治とか歴史とかを勉強するべきだ」（乾 1981：148）と彼は訴える。

乾にとって、「子ども」とは「歴史の中で育ちながら、結局は私たちの歴史を越えていく人たち」として位置づけられる（乾 1981：145）。「歴史」の影響を受けることなく、子どもが発達することはありえない。ところが、この「歴史」に、子どもの発達は完全に決定されるというような宿命論も、乾は退ける。乾にとっての宿命論、あるいは決定論とは、第一に、遺伝による決定論である。乾は、1953年当初は、トロフィム・ルイセンコ（1898-1976）の遺伝学について言及しながら、遺伝が生活条件によって「変革」されることを強調している（宍戸・阿部編著 1997：208）。同様に、子どもを現在の社会の中で、権力が要求するような形に押し込んでしまう「統制主義」もまた、社会制度による決定論として批判されることになるだろう（乾 1972a：557）。

2. 「伝えあい」の原型としての「相談型」コミュニケーション

戦後、アメリカから紹介された思想で、乾が強く批判するのは、経験主義教育だけではない。アメリカ流のコミュニケーション理論に対しても、同様に厳しい批判の矛先が向けられる。乾によれば、それは「命令的コミュニケーション」（乾 1972b：33）とも言えるもので、「上意下達」型のコミュニケーションを当然視しているという（乾 1972b：48）。

「アメリカのマスコミの研究は、「送り手」という方から「受け手」へすっと一本筋に、一つの話が通じないかということばかり言っている」（乾 1972b：33）。あるメッセージが、送り手から受け手に対して、内容が変わることなく弾丸のように飛んでいくというようなコミュニケーションである。乾にとって、これは真に人間的なコミュニケーションのあり方ではない。

このようなコミュニケーションのタイプを、乾は「命令型」と名付ける。

それに対立するようなコミュニケーションのタイプを、乾は「相談型」のコミュニケーションと呼んで区別する（乾 1981：58）。「相談型」のコミュニケーションこそが、育児、保育、教育の営みに必要とされるコミュニケーションの型である。「先生から子どもたちへ、一方的に命令型で教えこむのではなく、子どもたちの中の伝えあい、先生と子どもとの間の伝えあい、先生とおかあさんの伝えあい、それがみんな相談型であるように、という姿勢を表す」ことが求められる（乾 1981：73）。戦後導入されたアメリカの経験主義教育と、その裏付けとしての心理学は、子どもを歴史的存在として捉えない、子どもを個体的な存在として捉え、コミュニケーションを一方通行の伝達型のものとし、子どもの集団の中での他者との対話というコミュニケーションを等閑に付すなどの特徴をもっていた。これら2点を、乾は批判しているのである。

対して、「伝え合い」は、「人間だけに許された伝え」（乾 1976：133）だとして、それを人間の条件として位置づけている。「AからBをくぐってAへ、BからAをくぐってBへ、という型でA・Bの関係が、語り合ったのちに、お互いに一步前進する、これが「伝え合い」というものの意義」（乾 1976：134）と言われていることから分かるように、相互的なコミュニケーションの過程を経て、そこに参加するものが「お互いに」変化することが「伝え合い」の本質なのである。この過程は、「語りかけた人の水準に、語りかけられた人が並ぶのではなくて、いつもそれを追いこしていく、語りかけたほうがそれを追う、そこで歴史を進めることができ」という、弁証法的な進歩のプロセスとして捉えられている（乾 1976：135）。彼によれば、「みんなといっしょに認識し、みんなと相談し、みんなと協力するという生き方こそが、そこねられてはならない「人間性」」なのである（乾 1972a：557）。

3. 伝達型コミュニケーションと対極をなすものとしてのパヴロフ学説の導入

「伝えあい」、言いかえれば「相談型」のコミュニケーションが可能になるのは、人間がもつユニークな言葉という信号によって可能になると乾は言う。そのアイデアを、乾はイワン・パヴロフの信号理論から取り出している。

パヴロフに倣って、乾は、人間のコトバは「第二信号」だという（乾 1981：111）。「第二信号」とは「信号の信号」ともいうべきもので、間接性を特徴とする信号系である。「言葉はまず、ものを代表するということ、しかし、それはただ指示するだけではなく、いまそこにはないという自覚をともなったままでこれを再現する、しかもそのものの大事な側面を代表再現するということ」を特色としている（乾 1976：73）。

乾は、言葉が、不在のものを、不在のまま代理表象することの重要性を述べている。現前するものを捉えるのは「第一信号系」である。言いかえれば、第一信号系は、現前するもの、現在から切り離すことはできない。それをコトバという、「自分の頭の言語系」、すなわち第二信号系につなぎとめることによって、他者との共同的な理解の中で、物事を認識していくことができるようになる。事象から、時間的、空間的に距離をとるということ、言いかえれば、

思考の間接性を、人間はコトバによって獲得するのである。

言葉が、事象のくびきから解放されたことによって、言葉と言葉同士の関係づけによる思考実験が、自由に行えるようになる。「コトバというものが、どういうふうに役に立つかっていうと、コトバというのは、ひとつの体系として、関係づけられているから、それで、あるものの名前を知ると、そのものを他のものとの関係で見直すことができる」ようになる(乾 1981: 75)。その点において、コトバは、「認識の枠組」だということができる(乾 1981: 114)。「子どもたちは、語イ、文法・論理と同時に、その社会で支配的なコミュニケーション様式を身につけ、それによって向後の思考運動を支え、ないしは制約される」のである(乾 1972a: 43)。

しかも、言葉は、他者と共有可能なものである。言葉を他者と共有するということは、言葉に凝縮されている思考や認識の枠組みを、他者と共有するということである。

人間の反映活動は、第二信号系を通じて他者の体験をくぐってする現状認知である。だから現状認知そのものが、すでに、社会的な基礎をもっているのであって、その一環として生起する人間の欲求生活は、生物学的なものに、社会的なものが重なるのではなく、もともと社会的な系譜につらなる願望でなければならない。(乾 1972a: 142)

他者との認識の枠組みの共有は、他者との「相談」すなわち対話が可能になるための前提でもある。

コトバは物事に関係づけることができる。また、みんなに共有されているから、それは、相談の仲立ちになる。相談の仲立ちになるってことは、やがては、そこにいない人と、そこにまだないものについての相談ができるということでもあるし、もう一歩進むとそこにいない自分との相談、つまり考えるというところまで進む。(乾 1981: 76)

言葉による「伝えを媒介に、現在をのりこえるのが人間の本性」(乾 1972a: 142)だと乾は捉えている。「一人の人間でも何時も自分の現在を超越してゆく」というような自己超越こそが、人間の本性なのである。その自己超越は、歴史的存在であることによって可能となり、現在を相対化し、過去を認識することは、言葉によってはじめて可能になる。自己超越的な存在としての人間の本性は、まさしく、言葉によって支えられているものなのである。

言葉を獲得することは、「ちがった時間・観点における自分、ちがった立場にいる他人の間で、そのちがいをこえて相互の体験を交換することを可能」にさせる(乾 1976: 73)。これが、「祖先」を含む、歴史上の他者との交流を可能にする、言葉の本質的な機能のひとつとされるのである。

乾にとっては、コトバは、単なる思考の原基にとどまることなく、歴史の流れのなかで、そのコトバを話す集団(その総体を乾は「民族」と呼ぶ)の思考形式や文化のパターンを沈殿させているものである。いわば「民族のコトバは、その民族の生活を軸に照らし出された

客観法則の反映」なのである(乾 1972a: 42)。このような言及は、乾が、ヨシフ・スターリン(1879-1953)の言語学、すなわち1950年の論文「マルクス主義と言語学の諸問題」の意義を認めていることの表れであると考えられる。乾によれば、スターリンの主張は、「コトバは上部構造としては割り切れない」ということ、「革命が起ったって母国語は変わりはない」というように要約できる(乾 1975: 112)。コトバの「イデオロギー的な側面」だけを問題視していたそれまでのマルクス主義的な言語論と、言語は「資本主義制度にも社会主義制度にも同じように奉仕しうる」として、言語の「中立性」(乾 1975: 113)、あるいは道具的性格を主張したスターリンは一線を画している。乾によれば、「イデオロギー」としてのみコトバを捉えるのではないというこのような見方が、バヴロフの言語学説が再評価されるに至った原因である(乾 1975: 113)。

このように、言葉の特質をその社会性と歴史性に見て、かつ、言葉の獲得を人間の本質と捉えるならば、そこで言う人間の本質は、コトバによる歴史性、社会性の獲得にあるということになるだろう。言葉が、遺伝によっては獲得されえず、歴史的な発展過程の中にある、一つの社会のなかで子どもが獲得していくものであるとするならば、生まれてくる子どもの中には、人間の本質を充たす実質は、あらかじめ含まれていないということになる。このことは、乾が、比較動物学者であるアドルフ・ポルトマン(1897-1982)による生理的早産説を認めていることから明らかである。「ポルトマンは人間という動物は歴史法則に伸だちされなければ人間にならないといえます」(乾 1972a: 365)。その上で次のように述べる。「人間の子どもたちは、他の高等哺乳類の子と違って、まったく未発達なまま生れてくる。だから、環境との交渉はすべてまわりの成人たちによって媒介されなければならない。しかも成人たちによって媒介されるものは、その時点における外界の諸条件ではなく、成人たちによって予測された—いわば「未発」のものなのである」(乾 1972a: 196)。同様のことは、心理学における実証主義的方法論を堅持したとして乾が評価するバヴロフからも示唆されると彼は述べる。バヴロフの学説によって、「子どもの成長を、他の動物の成長から単純に類推する誤り」、彼の言葉で言えば「生物学主義」的な誤謬を避けることの重要性が悟られるというのである(乾 1972a: 555)。「人間の子の脳皮質は、回りの話し合う成員で結ばれた社会につなぎとめられなければならない、正常にはたらかない」(乾 1972a: 556)。

4. 他者とのコミュニケーション過程の内面化としての思考

乾による「言葉主義」に対する批判は大変厳しい(乾 1976: 145)。「言葉によって、いかなるイメージを呼びだすこともなく、われわれの体験の痕跡を、その言葉にからみつけることもなく、一定の音のあとに他の音がつながっている、その流れをよどみなくつづける練習をさせたにすぎない」(乾 1976: 146)。「体験の痕跡」、いわばイメージを伴わない言葉による教育は、「言葉だけのつめこみ教育」として批判されるのである。

バヴロフ説によれば、「コトバは要するに「信号」にすぎない」(乾 1972a: 558)。言いかえれば、「コトバの中に真実がカンヅメになっていたりするのではなく、相手の体験の中にあるものを、この信号が呼びさます」(乾 1972a: 558)。あくまで、第二信号系としての言葉の

機能は、ここでいわれるような触発作用にあるのであって、言葉それ自体を物象化して目的化するのには逸脱だということになる。

第二信号系は、「体の中の体験」すなわち「第一信号系」の条件結合に接続されなければ意味を持ちえない（乾 1981：115）。このことを、乾は次のように述べかえている。「いいかえることができるとは、受け手がはじめからもっていた言葉の系の中に、いま聞いた文句がはいってきて、それを受けた人間の脳にきざみこまれたいろいろの体験をくぐって、それがふたたび自分なりの言葉系によって組み立てられた答えがでてくるとのこと」、「体験の意味づけもかわり、かわったことが、自分の言葉系で確認される」ことである（乾 1976：138）。

思考とは、「心の中での、そこに居合わせない仲間たちとの談合」に他ならない（乾 1981：113）。その「談合」の主題は、眼前にあるものに限定されることはなく、不在の対象にまで拡大していく。「そこにいない人と、ないものについて語り合うことが、実は、私たちが考えるということの基本」である（乾 1981：26）。このように、不在の他者と、不在の対象について対話することができるようになることを目指すことが、思考の発達の援助なのである。

伝えあい保育は、「心を割った話しあい協力の体験を幼いうちから培い、この原型が子どもの心に移って、とことん人間を信じて考えぬく姿勢をつくることを狙いにしている」（乾 1981：113）。つまり、幼少期の集団内における「伝えあい」は、いわばレフ・ヴィゴツキー（1896-1934）の「外言」として捉えられており、これが発達につれて、個人の思考過程として内面化されると乾は考えているのである。「内なる仲間関係、信頼関係」の充実が目指されるのである（乾 1981：113）。

「子どもの心の発達」においては、「頭の中にどれだけ大勢の相談相手呼びだして、どれだけ上手に相談ができるようになるか」が基本となる（乾 1975：36）。それは、「自分の内なる仲間」を豊かにすることであり（乾 1975：44）、大人になってからは「自問自答すること」である（乾 1975：112）。その自問自答は、自己対話と言ってもよい。これが思考である。「憶えるとか、考えるということは、現在の自分と過去、未来の自分とが統一されていることが必要であっていつでも過去の自分の証言を求めるためには、その過去の自我との不断のコミュニケーションが必要であり、そういう時間空間を異にした自分がやはり他者であるとすれば、それだけでも考えるということ、言語系を使って記憶をするという作業が、社会的ではないとはいえない」（乾 1975：183）。自己対話としての思考のモデルになるのが、「その子どもをとりまくまわりでの話のしかた」なのである。発達とは、他者の内面化、それも、他者との仮想的な対話の内面化だと乾は捉える。成長後、「自問自答」の過程、すなわち思考様式が豊かになるためには、幼児期に、質の高いコミュニケーションの基本型を、「組織された仲間集団」におけるやり取りの中から、多く内面化しておかなければならない（乾 1975：112）。

このような集団のモデルとして、乾が念頭に置いているのは、戦前から戦後にかけての生活綴方運動の実践であった。「『生活綴方運動』のねらいは、自分や親たちの生活をジックリと正面から見つめて、綴方に書いてみんなで読みあって確かめあうということ」にあった（乾 1981：81）。「生活綴り方運動の刺激もあって、幼児の中で綴方を書かせることはできないけ

れど、言葉によって認識を進めてゆくためにはどういう手掛りがあるかということを考えていくのに、「お話作り」というようなやり方が工夫された(乾 1972b: 34)。ところが、これは目立った成果を挙げずに終わっている。この反省の中から、1950年代の後半から、「話し合い保育」を目指していくという動きが現れてきたのである。生活綴方の実践においては、「子どもたちといっしょに、自分たちが足をつっこんでいる生活をきちんと見直して、それを文章に定着して、みんなものにしていこうとした。それを表現することが認識であったし、そうやって認識することが、生活の姿勢をきちんとさせることでもあった」(乾 1981: 81)。生活に対する共同の認識の深まりが、生活態度を更新させるというのである。

5. 「伝えあい保育」がもつ集団主義的性格

乾自身が、「伝えあい保育は集団主義保育だといってもよい」と述べているように、「伝えあい保育」における、集団の意義はきわめて大きいものがある(乾 1981: 116)。「伝えあい」は、集団の中においてこそ可能になる。「教育は要するに「伝え合う」ことだし、その伝え合いが効率よく行われたところに集団の第一のねうちがある」(乾 1972a: 141f)。既にコトバの働きについて見たのと同様に、教育を、相互的なコミュニケーションの過程と捉えるならば、教育的な営みは、必然的に、他者との関係性を前提とするものということになる。言いかえれば、教育は、何らかの「集団」の中で、それを介して行われるような営みだということになる。この集団は、そもそも、あらかじめ子どもたちが巻き込まれ、包含されているような社会的な関係性というより、教育的な営み、すなわち「伝えあい」の中で不断に形成され続け、更新され続けるような関係性である。ただ、集団とは、あくまでそれを創ることが目的となるようなものではなく、「集団の力」によって、「子どもたちの人格発達を援助」することに力点が置かれている(乾 1981: 116)。言いかえれば、集団は、あくまで、子どもたちが成長するための場、培地なのである。「ぼくたちが子どもたちにつけてやらなければならない、自由への力というのは、みんなでやりとげる自由です」(乾 1981: 32)。集団を構成し、組織的に行動する力こそが、乾が目指しているものなのである。そのためには、まず集団の中で連帯するという体験のひな形を、子どもたちに体験させなければならない。「集団保育というのは、子どもたちに、見やすい形で連帯を経験させること」(乾 1981: 133)に眼目があるのである。それをもとにして、「子どもたちはだんだんに、目の前にいない人との連帯感をもつところまでぬける」(乾 1981: 133)。ここでは、現前しない他者との連帯までもが視野に入れられている。

乾の集団に対する認識は、ロシアの教育思想家マカレンコに多くを負っている。マカレンコにとっての「集団」は、「上から押しつけられてきた枠ぐみに子どもたちをあわせる手段」ではなく、「子どもたちの条件をひろげるためのスクラム」として捉えられる(乾 1972a: 576)。統制的手段としてではなく、内発的な他者への志向の結果として生じてくるような集団性をマカレンコは重視していたと、乾は捉えているのである。「子どもたちのために、少しでもその条件をよくするための協力を同僚や父母と組むことと切りはなせない形でのクラス経営が集団主義のかなめ」だと彼は述べる(乾 1972a: 577)。

「停滞は集団にとって死だ」というマカレンコの言葉を乾が引用していることから分かるように、集団はつねに、環境との相互作用を経ながら自己変革していくようなシステムなのである（乾 1972a：577）。「[子どもの生活をつくる]ということは、みんなと力を合わせて、肩をならべて、自分たちの課題を見渡すことのできる姿勢と、それを、いっしょに解決していくことのできる相互信頼と、それから、みんなの中で、一役買うことのできる力量を身につけてあげること」に他ならない（乾 1981：85）。そしてその自己変革的なシステムの中において、子どももまた、自己変革を遂げていく。「マカレンコは、子どもたちがその場その場で偶然抱く衝動的な欲望を、その子どもの人格の中心におくようなことをしない——子どもの中の、もっとも尊敬すべき要因は、その子ども自身の発展への可能性」だとされるのである（乾 1972a：579）。

さらに、この集団の中にいる保育者も、集団の変革（それは「伝えあい」の深まりでもある）と無関係にいることはできない。「集団主義をいう場合、指導者の集団内での自己変革をぬきにすることは、全く意味がない」（乾 1972a：128）のである。アンリ・ワロン（1879-1962）のいう「教育は、教師と子どもの相互変革」という方向性は、伝えあい保育もまた、共有しているのである（宍戸・阿部編著 1997：218）。

6. 自己変革から社会変革への昇華：湯川和夫の民主主義論からの示唆

東京保育問題研究会の「生活と権利」部会における、湯川^{やすお}和夫編『民主主義と現代』（青木書店、1976年）の読書会から触発されて（乾 1981：120）、乾は、「伝えあい保育」のマイクロレベルでの実践を、メゾ・マクロレベルでの変革、すなわち社会変革へと昇華させていく道すじについて、考察を深めてゆくことになる。

『民主主義と現代』の編者であった湯川和夫は、社会思想史研究者であり、法政大学社会学部教授を勤めていた。湯川は、いわば乾の同僚である²⁾。その湯川の民主主義論に触れ、乾は、保育の目標が、民主主義を担う人間の育成にあるとして、その理論化を図っていくのである。

湯川は、「民主主義とは何か」と題された論考の中で、民主主義を「人民のたたかい」だとしている（湯川 1976：3）。そして、湯川は、「民主主義」を、「人民のたたかいとしての民主主義」、「手続・制度としての民主主義」、「思想としての民主主義」の三つの側面からなるものとして捉えている（湯川 1976：4）。思想というソフト面、手続・制度というハード面に、「たたかい」という運動論的側面が加えられ、これが、前の二つの側面を「実質化」するものとして位置づけられている。

「思想としての民主主義」は、〈主権は人民のものであり、人民のものでなければならない〉とする「人民主権の思想」である（湯川 1976：7）。その思想は、人間は生まれた時から等しく平等であり、「生命、自由、および幸福追求の権利」をもつとする自然権思想、ヒューマニズムの思想ともいえる（湯川 1976：9）。この「自然権」という概念に対しては、湯川によって、「基本的人権」との相違点が指摘されている。「基本的人権」が、主には〈個人〉としての人間の権利を言い表すのに対し、「自然権」は〈人民〉としての人間の権利だという含意がある（湯川 1976：10f.）。すなわち、「自然権」は、集団としての、複数の主体にかかわるものであ

ると湯川は捉えている。

さらに、人民主権の思想は、「主権は人民になければならない」とする、当為あるいは規範的な捉え方をされる場合と、「主権は人民にある」とする、存在あるいは記述的な捉え方をされる場合がある。「国家の制度としての民主主義」は、「憲法と法律」によって規定されている（湯川 1976：14）。しかしながら、それらの「国家の諸制度・諸機関が、制度的・法律的にどのように規定されているかということと、どのように運営されているか、その実態がどうなっているかということは、はっきり区別されなければならない」（湯川 1976：18）。というのも、制度や機関は、「わたしたちの権利と自由をまもるたたかひの武器」にもなりうるし、同時に、「支配階級とその政府が人民の権利と自由を、あるいは生活と行動を制限し、圧迫するための手段」としても使われるからである（湯川 1976：14）。この「二面性」に気付き、前者の意味において制度・機関が機能するように、「民主主義の実質化」を行うことが求められるのである。この「実質化」を支える前提・条件になるのが、「方法・手続きとしての民主主義」である（湯川 1976：23）。その原則は、「暴力と強制」を避け、「教育と説得」の方法をとることである（湯川 1976：24）。

以上をまとめると、湯川にとっての民主主義とは、人民という複数の主体を包含する集団が、民主主義を「実質化」しようとする運動によって支えられるものである。その運動は、「教育と説得」、または「言論の尊重」といった原則に従う、言葉を介した営みによって展開されると考えられている。

湯川は、別の論考では、民主主義を「人民のたたかひ」という側面と、「方法・形式・制度」としての側面を区分して捉えたのと同様に、権利もまた、二つの側面に着目して分類している。湯川によれば、権利は、「思想上の権利」と「法律上の権利」の二種類がある（湯川 1977：180）。思想上の権利が本来的であり、そのうえに法律上の権利は成り立つ。ただし、「法律上の権利」として制度化された権利が、どれほど「実質的に保障されるか」は、ひとえに「人びとの権利の自覚と権利を守るたたかひに依存する」。すなわち、制度は制度のみで自存するのではなく、たえず、主体による実質化、言い換えるならば賦活、生き直しが求められるものだというのが、湯川の民主主義観であり、それを支える権利思想であったと言える。

「権利」という概念と、「民主主義」という概念のそれぞれを、その形式的・制度的側面と、実質化するプロセス、いわば運動的側面の二面性において捉え、その両者を区別するという、以上に見たような湯川の発想は、実は 1959 年刊行の湯川の単著『社会思想史』（青木書店）においても、既に明瞭に見出すことができる。その冒頭で湯川は、「人民の権利と自由を要求・主張する民主主義の思想」と、「人民の権利と自由とを一定のわく——議会・法律・選挙・その他の制度——のなかに閉じこめ、制限する形式的な民主主義の思想」を区別している（湯川 1959：13）。湯川にとっては、民主主義の形式的側面、すなわち「方法としての民主主義」は、「目的としての民主主義」、言い方を変えれば思想としての民主主義（人民主権）のための、あくまでも「手段」に過ぎない（湯川 1959：213）。方法としての民主主義が制度化されているからと言って、目的としての民主主義の実現へと近づいていると断言することはできない。それと同時に、方法としての民主主義それ自体が、「目的」化してしまうことがあってはなら

ない。

湯川の目指すところは、「体制としてのブルジョア国家における民主主義の形骸化とたたかい、民主主義に実質的な内容を付与するとともに、民主主義の制度と形式をいっそう拡大・発展させるためには、大衆内部における民主主義の形骸化を克服し、人民内部における民主主義の形骸化を克服し、人民内部の団結と統一を固め」ることにある（湯川 1959：201）。とすれば、「人民内部の民主主義」はどのように確立されるのだろうか。この問いに対する答えとして、湯川は毛沢東（1893-1976）を参照しつつ（湯川 1959：203）、次の三点を条件として挙げ、強調している。第一に、人民の内部において、民主主義と自由が保障されていること。それによって、人民の積極性とエネルギーが有効に発揮できるという。第二に、人民に対して、民主主義の有効性を理解させ、「民主主義の形式と方法」に習熟させる指導性が必要であるということ。そして、第三に、その指導性を発揮する「幹部」に対して、絶えざる「監督と批判」が行われることである。この「人民内部の矛盾」に着目し、指導と大衆との「結合」を図ることこそが、湯川の言う民主主義の「実質化」なのである。

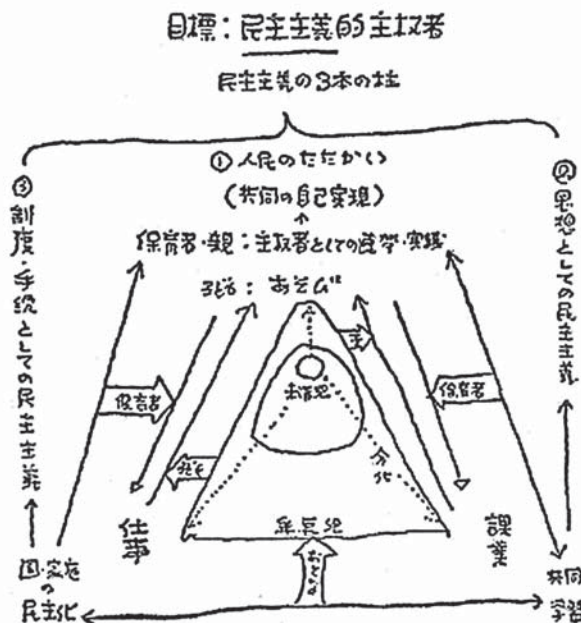
以上みてきたように、湯川にとっての民主主義は、理念上、思想的な側面と、現実的な側面の二面性を持つ、重層的なものであった。湯川は、この二重化された民主主義に対する認識に基づき、望ましい民主主義的組織を、その形式的・制度的側面と、それが硬直化・物象化する危険を避けるために、絶えざる実質化を図る運動的側面の両面において捉えている。

このような湯川の見解は、乾の保育構造論の中に、見事に摂取・翻案されている。その際、乾が特に重視しているのは、「制度の実質化」、絶えざる生き直しのプロセスを、保育実践の中に構造化するということであった。

そこで、乾は、子ども集団のなかに、二つの「矛盾」を見出す。第一に、民主主義的な子ども集団という時の、形式的・手続き的側面と、その実質的側面との間の「矛盾」であり、第二に、子ども集団のなかにおける、リーダー（指導者）と、それ以外の子ども（大衆）との間の、意識と行動における「矛盾」である。この二つの矛盾を克服しよう、保育を構造化することが、乾における課題であった。子ども集団におけるこのような「矛盾」を意識化することができるのは、乾が、湯川の民主主義論から、民主主義的集団のもつ二重的性格というアイデアを得たからに他ならなかった。

乾は、湯川のいう民主主義の三つの側面、すなわち「人民のたたかい」、「思想」、「手続・制度」を、それぞれ、保育における「遊び」、「課業」、「仕事」に当てはめる（乾 1981：121）。これらの三要素のうち、「中心」に位置づけられるのは、湯川において「人民のたたかい」として捉えられているものである（乾 1981：123）。乾においては、子どもにとっての「たたかい」とは、「遊びという共同実現」だとされる（乾 1981：123）。「みんなで、自分というものをできるだけ発揮する、そのための努力」によって、「遊び」は活性化する（乾 1981：149）。乾の保育構造の中で「遊び」は、最上位に位置づけられている。そこから保育者は、「課業」に持ち帰るもの、仕事に導入するものを選び出す（乾 1981：126）。

「課業」には、いわゆる「保育内容」の領域が含まれる。「課業として習ったものが、遊びの中に流れ込んだときに、初めて子どものものとなる」（乾 1981：129）。保育者の意図に基



図表1 伝えあい保育の理念図(乾 1981: 11)

づく実践は、子どもたちの共同的な遊びの中に再現され、発展させられる。ここにおいて、初めて、「課業」、すなわち保育内容が、子どもたちの生活の中に内在化されたということができよう。

第三の「仕事」は、「労働」と呼ばれてきたものであり(乾 1981: 133)、ここには生活指導的働きかけ、例えば「クラス運営」などが含まれる(乾 1981: 174)。「仕事」とは、共同の自己実現である遊びの努力を、「制度・手続」として定着させたものであるとも言える(乾 1981: 150)。

これらの、やや特徴的な保育の三要素は、乾が保育目標を「民主主義的主権者」の育成にしていることから生まれてくる。ただし、低年齢児の場合には、この三要素は未分化な状態におかれ、互いに融合しているが、成長とともに、お互い分化してくると考えられる(乾 1981: 154)。

乾の提案の根底には、子どもたちが生きる現実が、(間接的でなく)直接的に、大人の生活、および意識を通して子どもたちの発達に関わっているという認識がある(乾 1981: 121)。保育内容の側面においては、子どもたち自身による内在化、生活化の過程を、保育者はつぶさに観察し、それを保育計画にフィードバックさせていかなければならない。「子どもと同じ床の上に立って、自分の保育プランが、子どもにどう受け入れられたかということ、平らな気持ちで受け取りながら、軌道修正していく」ことが、保育者には求められるのである(乾 1981: 35)。

同時に、保育の終局的な目標が「民主主義的主権者」の育成にある以上、子どもたちの営みの周囲を、保育者を取り巻いているわけだから、保育者自身も、民主主義的な制度・手続を、「園内民主主義のための働き」を通して、不断に創り上げなければならない（乾 1981：127）。具体的には、同僚との共同学習の中で「民主主義的思想」についての理解を深め、「主権者としての生活」を反省的に捉えなおしていく中で、「今の社会の矛盾」をはっきりと見据えなければならないと乾は説くのである（乾 1981：127）。

おわりに

本稿の前半で見たように、乾の人間理解は、(彼自身の「生物学主義」批判にもかかわらず)きわめて生物学的なメタファーに強く依拠するものであった。そして、その生物学的なメタファーは、「異端としての人間」という自画像を描き出す際の地となっている。「異端動物としての人間」の把握の仕方は、社会的存在、関係的存在、あるいは集団的存在としての人間性の把握と、(奇妙な形で)カップリングしているのである。

彼は、ポルトマンの生理的早産説に言及しながら、乳児の「無能さ」に人間の動物としての独自性、唯一性の根拠を求める。ところが、この「無能さ」という独自性を、今度は社会的な人間性の前提として位置づける。すなわち、人間の乳児は、「無能さ」ゆえに他者を必要とする存在であり、他者との関係性を、言語を介して内化することによって、「(対自的)思考」という更なる人間の独自性(他の動物と比較した際の)が生じてくる、というのである。言語の獲得による思考が人間を、他の動物から分かち条件と見なすというのが、乾の人間観の中核をなしている。

思考による内面世界の形成は、現在の相対化を可能にする。そこから、社会環境を変革しよう、という意図が生じてくる。というのも、社会環境と自己との関連も、言語と、それが産みだす思考によって相対化＝異化することができるからである。現状を絶対化してそこに安住せず、他者と共にその不断の変革を企図し続けるような主体を、乾は民主主義的人格とみなした。自己と、それが位置づく環境としての社会(関係性)を、言語と思考を通して相対化し、変革していく主体の萌芽を促す営みとして、保育が位置づけられるのである。このような、制度と思想、制度の「たたかい＝運動」による実質化のプロセスが、制度と思想の双方にとって重要であるという認識は、社会思想史研究者の湯川和夫から示唆を受けたものであった。子どもの主体化による制度・規範の絶えざる実質化という主題が、乾が、湯川が示した民主主義下の市民の自己主体化の過程とオーバーラップしていることを、われわれは見落としてはならないであろう。

ただ、われわれは最後に、乾が理論化を試みた当時と、現在との間にある懸隔にも、注意を向けなければならぬ。その懸隔とは、保育を、社会変革の培地とみる発想に関わるものである。保育内容、およびそれを支える保育制度に、それを取り巻く社会構造が反映しているという前提がなければ、保育を変革することが、社会変革の運動へと発展してゆくとは言い切れないであろう。保育が、社会の縮図であるという想定、社会が矛盾を抱えているがゆえに、保育もその矛盾を内包しつつあるという前提こそが、不断の変革の過程として

保育を構想する際には不可欠だと言えるであろう。乾は、いわば、保育の変革、あるいは変革的な営みとしての保育を、不断の社会変革としての民主主義の、いわば未分化の原基と捉えていたのである。彼にとっての保育と、民主主義社会は、相同のものだったのである。

ただ、「人民としてのたたかい」という社会レベルでの実践を、保育における「遊びという共同実現」と同型のものとして捉える認識は、今日のわれわれからすれば、突飛なものと感じられるのではなからうか。「遊び」を「たたかい」の同義語とする乾の感覚は、われわれにはすでに失われているのである。それは、実現すべき理想や価値が、何らかの統一的・複合的な力によってゆがめられ、奪われつつあるという危機感を、われわれが失くしたということなのかもしれない。「たたかいてる」対象が、「社会」の領域にあり、「たたかい」の相手が、共有的に認められているという前提がなければ、「たたかい」という言葉を、自己変革と、その積分としての社会変革を表わすものとして読みとり、理解することはできないであろう。

繰り返しになるが、「たたかい」を、主体性の発揮と同義で扱う感覚の背景には、本来あるべきものが「奪われている」という疎外の意識があったと考えられる。人間本来のあり方（類的存在であること）を失いつつあるという剥奪に対する感覚は、現在を相対化する、「理念・思想としての民主主義」を内面化している限りにおいて生じてくるものであろう。

本稿において跡付けてきたように、乾の「伝えあい保育」論の核心には、保育の場で形成される他者との関係性や行為の枠組みは、「民主主義社会」へと「分化」を遂げていく、という発想があった。この発想は、保育の実践・展開を、未分化な民主主義の学習・実践過程であるとする考え方だとも言える。乾は、このように、ミクロの保育実践と、マクロの民主主義的实践との間に、同質性・相同性を見出していたのである。

それゆえ、今日、乾の保育思想を読みなおすということは、われわれが向き合う保育というミクロの場が、その外部にあるマクロの政治的実践の場と、どのような生態学的布置をなしているのか、ということを手づかみに問いかけることを意味しているのである。

注

- 1) 本稿の前半部分は、関東教育学会第63回大会（2015年11月、青山学院大学）における口頭発表原稿に、大幅な加筆修正を施したものである。なお、本稿執筆の直接の動機は、幼児教育史学会研究会（2014年12月、お茶の水女子大学）において、「伝えあい保育」運動における草創期からの指導者の一人であった宍戸健夫先生（愛知県立大学名誉教授）との出会いを果たしたことであった。当時の歴史的な文脈に不慣れた筆者に対し、懇切丁寧な当時の回顧を（情熱をもって）お聴かせ下さった宍戸先生に、改めて感謝の意を表したい。
- 2) 湯川は、1915年に大阪に生まれる。1940年に東京帝国大学文学部哲学科を卒業後、雑誌『改造』編集部勤務を経て、戦後、日本大学、二松学舎大学等で教鞭をとったのち、1951年より法政大学に奉職、同大社会科学部の教授を務めた。1987年に定年退官。

文献

- 天野 章 1972 『つたえあい保育の展開』(実践保育学講座3)、文化書房博文社。
- 乾 孝 1960 「子どもの成長と芸術」『芸術と教育』(岩波講座現代教育学8)、岩波書店。
- 1972a 『乾孝幼児教育論集』、風培社。
- 1972b 『伝えあい保育論集』、新読書社。
- 1975 『表現・発達・伝えあい』、いかだ社。
- 1976 『増補新装版：児童心理学入門』、新評論。
- 1981 『伝えあい保育の構造：未来の主権者を育てる保育』、いかだ社。
- 乾孝・天野章 1953 『保育のための児童心理学』、博文社。
- 浦辺 史 1963 『日本の保育問題』、ミネルヴァ書房。
- 小川太郎 1965 『教育科学研究入門』、明治図書出版。
- 宍戸健夫 1966 『日本の集団保育』(実践保育学講座1)、文化書房博文社。
- 1970 「つたえあい保育について：第16回東京保問研総会に出席して」『教育』20(11)、国土社。
- 2000 『保育実践をひらいた50年』、草土文化。
- 宍戸健夫・阿部真美子編著 1997 『保育思想の潮流』(戦後保育50年史：証言と未来予測第1巻)、栄光教育文化研究所。
- 勅使千鶴・亀谷和史・東内瑠里子編著 2013 『「知的な育ち」を形成する保育実践：海卓子、畑谷光代、高瀬慶子に学ぶ』、新読書社。
- 東京保育問題研究会(編) 1973 『保育問題の20年』第2巻、文化書房博文社。
- 橋本宏子 2006 『戦後保育所づくり運動史：「ポストの数ほど保育所を」の時代』、ひとなる書房。
- 畑谷光代 1968 『つたえあい保育の誕生』(実践保育学講座2)、文化書房博文社。
- 法政大学社会学部学会編 1987 「湯川和夫教授略年譜および著書論文一覧」『社会労働研究』33(3)、(4)。
- ポルトマン 1961 『人間はどこまで動物か：新しい人間像のために』高木正孝訳、岩波書店。
- 松本園子 2003 『昭和戦中期の保育問題研究会：保育者と研究者の共同の軌跡／1936～1943』、新読書社。
- 矢川徳光 1963 『ソビエト教育学入門』、明治図書出版。

矢川徳光・城丸章夫編 1976 『幼児教育』（講座日本の教育 11）、日本出版社。

湯川和夫 1959 『社会思想史』（現代哲学全書 14）、青木書店。

————— 1976 「民主主義とは何か：思想としての民主主義と人民のたたかい」湯川和夫
編『民主主義と現代』、青木書店。

————— 1977 『個人・人民・人間：民主主義と自由』、青木書店。

(受付日：2016. 12. 10)

