

持田栄一の「幼保一元化」構想

—近代公教育批判の発展としての—

吉田直哉

幼年期教育の背景にある「私事性」への批判

本稿は、教育行政学者・持田栄一によって主に1970年代に展開された「幼保一元化」論を、彼の終生のテーマであった近代公教育批判の文脈に重ねながら読み解いていく。持田の「幼保一元化」論の核心は、近現代日本において幼年期教育が二元化されているという事態が、「近代教育の本質」と関わっているという認識にある。幼・保が二元化されていることそれ自体が、近代教育思想の理念そのものの帰結だと考えられているのである。それゆえ、彼にとって、幼・保の二元性を分析することは、近代教育思想の拠って立つ基盤そのものを批判的に乗り越えようとすることに繋がっていく。幼・保の「一元化」を試みることは、現代の資本主義社会における教育観と、それに基づいた教育制度を批判的に捉え、それを「変革」することにほかならないと持田はみていたのである(なお、持田は、保育所における保育と幼稚園における幼児教育の総称として、「幼年期教育」という語を用いているため、本稿でもその表記に従う)。

持田は、1925年1月、群馬県館林町(現・館林市)出身である。1944年に大阪高等学校を卒業、海軍航空隊をへて、1949年に東京帝国大学文学部教育学科を卒業した。東大では宗像誠也に師事、教育行政学を専攻した。その後、国立教育研究所(現・国立教育政策研究所)勤務、東京大学教育学部助教授を経て、1969年に同大教授となる。この間、1965年から翌年にかけて、文部省在外研究員として旧西ドイツに滞在している。1978年7月、膵臓癌のため、現職のまま没した(享年53)。

持田の幼年期教育に対する見方は、彼の近代公教育批判の理論に基づいている。持田の近代公教育批判の中心は、教育の「私事性」に対する批判に置かれている。つまり、教育する権利を、家庭内における親の私的な権利であるとし、親の教育する権利を組織化・共同化することによって公教育の制度が組み上がっているとする考え方、すなわち「家庭教育中心主義」を、持田は厳しく批判している(「家庭教育中心主義」は、「家庭保育中心主義」と表記されることもあるが、同義である)。「家庭教育中心主義」に立てば、教育の公共性は、私事である家庭教育を組織化・共同化することによって生まれるということになる。

持田は、親の自然権としての教育権は、資本主義社会においては、あくまで資本主義社会に

適合する形においてしか行使されえず、そこからは資本主義社会の「変革」は生じないとみていた。というのも、持田によれば、「近代社会の現実においては、人間はマンパワー——労働力商品としてのみ現存」するほかないからである。近代社会においては、「教育」は「一定量の知識と技術と道徳を伝習し習得させることによってひとりひとりの人間をマンパワーに仕立てあげ」、人間一人ひとりを「規格化された能力」を有する個人に育成し、資本主義社会の原動力を再生産することが期待される。そして、教育を私事だと捉えるのであれば、私事の場合である家庭において、子どもたちは資本主義社会を支える労働力として再生産されていく以外の可能性をもたないことになる。ここでいうマンパワー(持田はマンパワーとも表記する)とは、「人的資本」のことである。人的資本論においては、人間を生産のために必要な「資本」と捉え、そこに教育という形で「投資」をすることによって、「資本」として人間の価値を高めていくことが目指される。

近代の資本主義社会においては、私事としての家庭教育には、つねに「親のエゴイズムへの傾斜」がみられる。そして、その「エゴイズム」の実現を「補完」するものとして、幼年期から高等教育に至るまでの「学校」が設けられるのである(持田 1972b : 13)。近代における家庭と、そこにおける自然発生的な教育を、法律によって教育権として位置づけても、それは資本主義社会における労働力(マンパワー)として子どもを育てる親の自由を保障することにしかないとする持田はみる。つまり、「親の教育権」は、近代においては「子どもの私有権」を意味しているのであり(持田 1972a : 192)、それは子どもを資本主義社会における労働力(人的資本)として育てる自由を意味するのである。この事情は、幼年期教育においても当てはまる。

近代における幼年期教育施設の分離と「幼保一元化」への展望

持田によれば、近代における幼児教育施設は、厳密に言えば三つの類型に大別される。すなわち、①幼稚園、②保育所、③幼年学校であるが、これらはいずれも国家によって「上から」組織されたものであり、「教育」ないし「保護」を与える施設であるという共通性を持つ(持田 1972a : 22)。これらの幼児教育施設は、理念としては、「子ども・親・教師の「生活」共同の場たることをめざしながらも、現実には、生きた子どもの生活からは遊離した存在」となってしまってきた。その原因として特に、子どもの生活を、「個人」の生活としてみるという特質があった(持田 1984 : 225)。つまり、子どもの生活の社会的・共同的な性格を十分に把握することができていなかったというのである。

持田によれば、近代における幼児教育施設は、まずは、幼児の「保護」施設として成立し発展してきた(持田 1972a : 23)。これが、①保育所の原型である。イギリスなどの先発資本主義国では、女性労働・児童労働が一般化し、その困窮が社会問題化していたことが、保育所設立が急がれた背景にある。「保護」施設としての幼児教育施設は、「救貧と治安、婦人労働力の確

保という観点から組織されたもの」であったため、「母親である婦人労働者も彼女たちの子どもたちも「人間」としてはとり扱われず労働力としてだけその保護の対象とされた」（持田 1972a : 24）。「保護」を目的とする幼児教育施設においては、人間形成、人間教育は二義的にしか扱われなかったのである。「保護」を与えるための施設を設置したのは、あくまで「市民階級」、すなわちブルジョワジーであった。「市民階級が勤労大衆の子弟にかける期待は決して彼らの知的関心の開発や人間的向上ではなく、自律的能力の育成」におかれた。保育所は「市民階級が慈惠的および労務管理上の必要から勤労大衆とくに婦人労働者のためにつくり出したもの」（持田 1984 : 172）であったから、あくまでそれは市民階級の利益に合致するように作られた施設であった。市民階級、すなわちブルジョワジーは、保育所を「教育施設」としては見ておらず、「保護」の機能を果たすことのみを期待していた。つまり、保育所は、従来もっぱら「保護」機能を担うものとされ、そこにおける幼児「教育」は二義的なものとしてしか考えられてこなかったのである（持田 1984 : 51）。

一方、②幼稚園の原型とされている、フリードリヒ・フレーベルの幼児教育施設であったキンダーガルテン(1840年設立)は、家庭における子ども部屋での子どもの生活を発展させることを目的として建設されたものであったという（持田 1972a : 25）。幼稚園は、「母親たちに家庭保育のあるべき範型を提示するために創設」された家庭のモデルであった（持田 1984 : 172）。幼稚園は、家庭よりも家庭的であることが求められたのである。家庭的な雰囲気満たされた場としての幼稚園においては、「自由にして自主的な自由人に幼児の内面的心情を育てあげることに力点がおかれた。資本主義の初期の段階、いまだに工場生産が十分に発達しなかった田園牧歌の時期においては、市民階級は彼らの子どもたちにたくましい自由人としての内面的心情を形成することを期待していた」。事実、フレーベルが、1840年代にキンダーガルテンの普及に努めていたのは、ブランケンブルクというドイツ内陸部の小都市であり、当時は、統一前のドイツの諸邦が産業革命に突入する直前期であった。ところが、資本主義が高度化していくにつれ、「私的関心によって裏づけられない内面的心情は現実的には無力であり、子どもの自主活動も外界に対し創造的に働きかける知的活動と結合されないかぎり抽象的なものに終わる」という、「現実遊離的傾向」が批判されるようになった（持田 1984 : 172）。資本主義が発達していくなかで、幼年期教育においては、内面的心情を重視する家庭的教育以上のものが求められるようになっていったというのである。

幼稚園における内面重視の性格を方向づけたフレーベルの人間観ならびに教育観について、持田は次のように述べている。

フレーベルは、自然と精神は分離対立するものではなく、両者は一層根源的な普遍的絶対自我があらわれたものとして、根底においては一つに会するものだと考えるシェリングの

同一哲学の浪漫主義的立場[理性よりも、感情・心情などを尊重し、自然との一体化を目指す思想]に立っていましたから、彼が説く幼児の作業や自主活動は、現実に関わりかけ科学的知性を発展させるものというよりは、内なる人格を深化させるものと考えられ、折角の作業教育が宗教教育と一体としてのみとらえられたわけです。(持田 1972a : 26)

それゆえに、フレーベルが強調する「あそび」は「子どもの生活実践としてのリアルなあそび」ではなく、理念化され象徴化された、いわば形式的な「あそび」となってしまったという。形式化された遊びは、教師によって「上から」与えられる遊びとなってしまった(持田 1972b : 19)。例えば、明治初期の日本の幼稚園においては、フレーベルの開発した教具であった恩物を使用する活動は、教師が主導する一斉活動となっていた。

その一方で、幼稚園における「遊び」はあくまで家庭における遊びの延長であったから、遊びの「学習」としての側面が強調されることはなかった。むしろ、幼稚園における遊びの強調は、学習の「拒否」につながったのである(持田 1972a : 26)。

その背景には、人間の能力は生まれつき決定されていて、その能力は発達の過程で遅かれ早かれ発現してくるはずだという成熟説的な能力発達観があった。「近代の幼児教育の世界では、どうせ人間の能力は先天的に決まっているのだから、能力ある子どもであれば将来必ず力を発揮するはずである。だから、幼児の時くらいはノンビリと遊ばせてやりたい、といった式の能力観が強くみられた」(持田 1972b : 16)ことが、系統的な学習を軽視することにつながったというのである。その結果、幼稚園は「教育施設とはいっても「学校」とは区別され、そこでは、すでに子どもたちが知的関心をもっているのにもかかわらず、それを系統的に発展させること」はなくなる(持田 1972a : 26)。

従来の幼稚園は、伝統的に「教育」機関として位置づけられ、「保護」機能を担わないものとされてきた(持田 1984 : 50)。そして、幼稚園においては、「自由にして自主的な自由人に幼児の内面的心情を育てあげることに力点が置かれた」(持田 1984 : 172)。内面の発達に焦点があてられたため、子どもへの保育者の側からの積極的な働きかけは、むしろ避けるべきものと考えられてきた。

従来、幼児教育関係者の間では、子どもの成長発達は、かれらの内奥にひそむものによるのであり、われわれはこれを引き出すことはできるが、それを作り変えることはできないという自由主義的教育観が広く支持され、無作為の教育こそが最上の教育だとされてきました。その結果、幼児においては系統的な教育が退けられ、「あそび」を中心に自然のままにのびのび育てることが追求されてきました。(持田 1984 : 278)

ところが、無作為・放任的な保育において育つ内面的心情というのは、社会的現実に関わり、それを変革するような力をもたない。「私的関心によって裏づけられない内面的心情は現実的には無力であり、子どもの自主活動も外界に対し創造的に働きかける知的活動と結合されないかぎり抽象的なものに終わる」(持田 1984 : 172)といわれてきたように、幼稚園は「現実遊離的傾向」を有していることが批判されつづけてきたのである。つまり、従来、「幼稚園教育においては子どもの生活をリアルにつきつめることをしないで、これを神聖視し浪漫化する傾向が強かった」といえる(持田 1984 : 179)。

以上みてきたように、成立の目的と機能を異にする幼稚園と保育所の関係性を取り結ぼうとするとき、様々なパターンがありうると持田はいう。

第一に、幼稚園、保育所をそれぞれ別系統の施設として設置し、一定の事項について共通化を図る形である。施設の二元性は維持しつつも、機能および内容の一部分について整合を図るものである。戦後の日本はこの形態に属する(持田 1972b : 58)。

第二に、3歳児以上を学校教育機関としての幼稚園で保育し、低年齢児は「保護」施設に収容するという形である(持田 1972b : 59)。低年齢児を保育所で、高年齢児を幼稚園で保育するというように、年齢によって通う施設を区別する形である。イギリス、フランス、アメリカなどにおいては、旧来の幼児の保護施設を教育的に再構成することによって「幼年学校」を主体とした幼児教育体制が確立された。それらの諸国では、乳幼児は保育所、3歳児以上は学校としての幼児教育施設というように二元化されているが、同一年齢についてみるかぎり、施設は一元化されている(持田 1972b : 25)。持田によれば、3歳を区切りとして、幼稚園と保育所を二分する構想は、「学校教育と家庭教育を機能的に区別し、前者を知的教育を中心とした系統的教育の場としてとらえるのに対し、後者を「保護」をふくめた人間そのものの教育として、位置づける西欧近代における発想」の上に立っているという(持田 1972a : 217)。

第三に、施設としては保育所に一本化するが、その中に幼稚園の教育課程を含め多様なプログラムを包摂する形である。いわば保育所の中に幼稚園的機能を包摂してしまう形である。持田によれば、当時の西ドイツがこれに該当する(持田 1972b : 60)。「ドイツでは、家庭教育を補完するための社会教育施設という形で幼稚園が普及したが、特権的な幼稚園と貧民救済的な託児所が二元化されており、幼稚園に続いて託児所が成立するという経緯をたどった」(持田 1972b : 26)。この経緯を踏まえ、後発の託児所＝保育所に、既存の幼稚園を組み込もうとする一元化の形である。

第四に、幼稚園、保育所という二つの制度を統合し、「第三」の幼児教育施設を創設する形である。1959年以降のソヴィエト連邦など社会主義諸国で見られる形態である。ソヴィエト連邦においては、教育省の管轄下に、幼稚園と保育所を統合した「保育＝幼稚園」を置いていた。持田は、この第四のプラン、すなわち「第三」の施設の新設と、それへの幼・保の発展的

解消による統合を支持している。彼によれば、「現在の幼稚園でもなければ保育所でもない「第三」の幼児教育施設をつくりだしていくことこそが、「幼保一元化」の課題」にほかならないのである(持田編 1979 : 154)。

従来みられた幼児教育施設は、幼稚園にしても幼年学校にしても、「生活、あそび、学習という本来統一的にとらえられなければならないものを機能的に分解し、保育所は子どもの「生活」を、幼稚園は「あそび」を、そして、小学校は「学習」を保障するものと考えられてきた」。つまり、統一体としての子どもの活動、およびその活動の場を、機能を基準にして三分割してしまい、それらが幼・保・小という相異なる三つの教育施設に別々に割り当てられているというのである。持田によれば、子どもの活動とその場の分解を克服し、「現在の幼稚園でもなければ保育所でもない「第三」の幼児教育施設」を創出する必要がある。このような統合の取り組みを、持田は「幼保一元化」の課題として受けとめていたのである(持田編 1979 : 154)。

本稿の冒頭でみたように、持田の幼年期教育分析の大前提は、それが「家庭保育(教育)原則主義」に立っているということであった。すなわち、「家庭教育こそがいつさいの教育の基礎とされ、それを補うものとして学校教育が位置づけられる」(持田編 1979 : 132)ということが、幼年期教育のみならず近代教育の特質なのである。近代初期において「私学の自由がみとめられるようになってはじめて、絶対君主の教育独占を退け、ひとりひとりの親——市民がわが子の教育を自らの思想信条にしたがってとり行う自由を獲得した」(持田 1984 : 289)。つまり、自らの子どもの教育権を、自由権として主張することにより、専制国家による干渉から守ろうとしたのである。

ただ、現代において、「家庭保育(教育)原則主義」に基づいて公教育のみならず幼年期教育を捉えることは不適切だと持田は述べる。というのも第一に、「家庭」には、既に資本主義に由来する社会問題が浸透してしまっているということである。持田はいう。「家庭は、社会諸矛盾から隔離された「自由の砦」——聖域だとする考え方がみられますが、「家庭」も資本主義社会の一翼に位置し、労働力再生産の機能を担うものであり、現実の社会諸矛盾は、「茶の間」にも浸透している」(持田 1984 : 262)。ここでいう「社会諸矛盾」は、社会問題という程度に理解すればよいであろう。家庭は、既に資本主義社会の諸矛盾の中に組み込まれてしまっているのであるから、家庭を拠点として、近代教育を変革したり、社会を変革したりすることはそもそも不可能である。持田によれば、家庭保育原則主義の背景には「教育によって社会を変革しようとする志向」があるが、それは夢にすぎない。「教育による社会変革」という発想の背景には「教育を社会的現実から超越した価値的なもの、「聖」なるものとしてとらえる考え方が前提とされているが、「家庭」同様、「教育」も社会的諸関係によって規定され、社会諸矛盾を集約しているものというべき」だからである(持田 1984 : 263)。つまり、家庭と教育は、関連づけて捉えられなければならない。

第二に、近代の資本主義社会の中では、「家庭」が崩壊しつつあるということである(近代の資本主義社会における「家庭」の惨状については、19世紀中葉には既にフリードリヒ・エンゲルスやカール・マルクスがその著作『イギリスにおける労働者階級の状態』や『資本論』などで厳しく糾弾している)。持田によれば、「保育施設の成立と発展は、資本主義が高度化する過程において家庭教育が崩壊したことに対応するもの」(持田 1984:171)である。当然のことながら、「家庭」における保育が「欠ける」ようになったため、保育所において家庭保育を「補完」する必要性が生じたのである。この事情は、幼稚園にも当てはまる。幼稚園は、「家庭教育が崩壊していく現実のなかでこれをくいとめ、これを建てなおしていくために、母親たちに家庭保育のあるべき範型を提示するために創設されたもの」(持田 1984:172)であるという。つまり、幼稚園は、崩壊した家庭を再興する際、家庭のモデルとなるべきものとして創り出されたものだというのである。

一方で、保育所に関していえば、それは「保護」を必要としない子どもには関与しなかったわけであり、それゆえ、保育所保育は限定された対象者への「福祉」として位置づけられてきた。しかしながら、「福祉」が、単に「貧困者に対する物的生活の保障のみを意味せず、すべての人間の精神的物質的生活を健康なものとするを意味するならば、人間の精神的発達を豊かなものとするはそれ自体重要な福祉の課題」だということもできる(持田 1984:251)。つまり、「福祉」を普遍化していくことで、既に教育を受ける権利として普遍化している「教育」と重ね合わせることができる。その二つが、保育の場においてオーバーラップしあうとき、持田のいう「幼保一元化」が実現するのである。

戦後日本における幼年期教育の現状

前節でみた幼・保の分離という事情は、日本でも同様に生起したと持田はみている。近代日本においては、幼稚園は「一部特権的指導層の飾物的存在」として登場した(持田 1972b:26)。つまり、子どもの生活からは遊離した、海外からの輸入物として日本の幼稚園はスタートした。具体的には、フレーベルの考案した恩物の使用マニュアルに則った形式的な保育が展開されることになった。日本初の官立幼稚園として知られる東京女子師範学校附属幼稚園は、1876年に開園しているが、通園していたのは華族や富豪の子どもたちに限定されていた。そのような特権的施設だった幼稚園は、明治後期から大正にかけて徐々に園数を増やし、新興中産階級の子どもたちを取りこみながら普及していく。特に大正以降の幼稚園の拡大は、主に私立園の増加によるものであった。

しかし、戦前日本における幼稚園の大衆化は、幼稚園教育を義務教育化し、無償化するところまでは目指していなかった。「当時の生活状況からみると勤労大衆の幼児の多くは実質上その枠外に放置されることとなった」。つまり、「幼稚園の大衆化を志向し、幼稚園のなかに「保

護」機能をくみ入れることを課題としては自覚しながらも、そこにおいては依然、子どもの生活を理念化してとらえる自由主義的幼児観が堅持されていた」(持田 1972b : 29)。戦前における幼稚園普及運動の先頭に立った幼児教育学者の倉橋惣三は、「現代の子供は都会が与える神経系統上の迫害に堪える、すなわちこれと戦って、これに堪えていくだけの準備をしなければならぬということが新しい時代の必要となっている」とし、都市部における幼児の生育環境の変化を懸念していたというが、持田によれば、子どもに対する捉え方は「抽象的、一般的」なものに留まり、倉橋においては、都市部の「有産階級の幼児」だけが念頭に置かれているということは自覚されなかった(持田 1972a : 41)。そこで見落とされていたのは、生活の上で「保護」を必要とする貧困家庭の子どもたちの実態であった。

一方で、保育所の原型である託児所の成立の経緯は、幼稚園とは全く異なるものであった。託児所に代表される戦前の「勤労大衆の幼児に対する保護施設は、西欧諸国と同様わが国においても、人道的な私人や私的団体、とりわけ宗教団体による慈恵的社会事業として、また、企業を主体に労務管理の一環として組織化」されることになった(持田 1972a : 44)。明治後期以降の託児所には、キリスト教、仏教などの宗教家の篤志によって、東京・大阪などの大都市部の貧民街に設立されたものが複数存在していたと同時に、多くの女性労働者の勤務する工場内(鐘ヶ淵紡績、東京紡績などの紡績会社や、三井田川鉱業所、三菱金田炭鉱などの炭鉱)に託児所が設置された例が知られている。これらの託児所は、いずれも私立であった。あくまで親、特に母親の労働力を確保するための「労務管理」にすぎなかった保育所(戦前の日本においては一般的に「託児所」と呼称されていた)は、それゆえに、幼稚園とは目的・内容において区別されることになった。

戦後の学制改革の一環として制定された学校教育法(1947年施行)により、幼稚園は「学校化され、幼稚園は依然「保護」機能を欠落した形で運営されることとなった」(持田 1972b : 33)。幼稚園に「教育」が、保育所に「保護」が、それぞれ機能的に割り振られ、保育所が児童福祉法(1948年施行)において児童福祉施設として法定化されると、両者の制度的な分離も明確なものとなった。

保育所保育と幼稚園教育の関係性について規定した 1963 年の中央児童福祉審議会(旧厚生省児童家庭局の管轄)の答申「保育問題をこう考える」は、次のような七原則を打ち出し、家庭保育を保育の前提とし、それを保育所保育のモデルにするという立場を明確にした。

- ①両親による愛情にみちた家庭保育
- ②母親の保育責任と父親の協力義務
- ③保育方法の選択の自由と子どもの母親に保育される権利
- ④家庭保育を守るための公的援助

- ⑤家庭外の保育の家庭化
- ⑥年齢に応じた処遇
- ⑦集団保育

この七原則は、教育における母親の役割を重視し、教育の基盤をあくまで家庭に置いたうえで、保育所保育のモデルを母親による「愛情」に据えて、保育所保育における能力の育ちが軽視される結果を生み出した(持田 1972a : 112)。1965年に厚生省児童家庭局長から通知された保育所保育指針においては、保育所保育における「養護と教育の一体性」が強調されている。教育は養護と一体なのだ、養護の中に教育が含まれているのだという主張が前面に押し出されることによって、「現実には子どもの学習の組織化、知的能力の開発を軽視したスキンシップの教育、素朴で観念的な情愛の教育が免罪」され、維持されていくという事態を持田は危惧している(持田 1972b : 62)。保育方法の原理を、愛情の自然な発露においてしまったら、保育内容の系統化などは保育者の意識にはのぼらなくなってしまうからである。

この状況に変化を生じさせたのは、資本主義の高度化という外圧であった。日本が高度経済成長の只中にあった1960年代、「世界各国で技術革新と情報化が進行し、いままでの教育のあり方をこの際あらためないことには、教育の本質的なあり方を保障することはもちろんのことマンパワーを効率的に形成することも不可能」であるという認識が一般化した(持田 1972a : 66)。日本における1960年代は、生涯教育論の興隆を受けて、「マンパワー」育成のための教育投資として、幼児教育の振興が政策化されていった時代である。具体的には、1961年の参議院文教委員会の幼児教育振興に関する決議、63年の文部省による「幼稚園教育振興計画」(七カ年)の策定、翌64年の幼稚園教育要領の告示が、「マンパワー」育成のための具体的施策といえよう。1956年通知、64年告示の幼稚園教育要領において保育内容のねらいの枠組みとして示された6つの「領域」が、小学校以上の「教科」に対応するものと捉えられたことにより、「幼児教育の系統化」が、幼稚園の「小学校」化として帰結してしまった(持田 1972b : 56)。

1960年代の幼児教育改革は、「小学校」化する幼稚園が学校教育機関としての性向を強めていく一方、保育所は幼児保護施設として普及していき、その一方で保育所への収容対象となる子どもが、家庭において「保育に欠ける」子どもだけに厳格に限定されていく時期であった。それゆえ、60年代を通して、「保育に欠ける」子どもが「保護」を受ける保育所、「保育に欠けない」子どもが「教育」を受ける幼稚園というように、従来の幼保の二元性はより強化されたと持田は断じている(持田 1972b : 57)。

公共圏としての保育へ

持田は、本来の教育、そして保育も、社会共同的な集団生活のなかでの人格の自己形成の中

軸にして実践されるべきだと考えていた。それゆえ、「保育の権利」は、「保育を受ける権利」として受動的に捉えられるよりは、子どもの「自主的集団的自己形成の権利」として理解されるべきものである(持田 1972b : 66)。持田にとって、幼年期教育のモデルは、「露地裏」で遊ぶ子どもの姿の中にあった。そして、「露地裏」での遊びにおける自然・人間・社会との相互作用の経験は、成人して以降の「労働」にも共通するような、総合的・実践的な学びを生むという。

幼児は露地裏の「遊び」のなかで、自然・人間・社会について彼らなりにさまざまなことを学び、身につけていく。勤労青年は日常の労働をとおして、生産に必要な技術を習得するばかりでなく、人間としてのあり方を身につけ、社会諸関係についての認識を発展させていく。このように人間は、生活実践を通して環境に働きかけ、これをつくりかえてゆく過程で社会的諸関係を取り結び、そのなかで、みずからを变革し発展させていく。(持田 1972b : 65)

「保育の権利」は、教育権と同様に、生存権、生活権を保障することと密接不離のものとしてとらえられなければならない。従来、保育は、特定の子どもの「保護」として、つまり特定の恵まれない条件にある子どもに特殊な機能と考えられてきた。「保護」の機能が、特殊な子どもに対して限定的なものだと捉えられたために、「保護」が、教育制度のなかに正しく位置づけられてこなかったと持田はみている。「保護の機能」を、「教育の機能」の一つとして位置づけなおす必要がある。特殊な機能であった「保護」を、普遍的な機能であった「教育」の中に取りこむことで、「保護」と「教育」が機能的に一体となった「保育の一元化」を実現しようというのである。

持田によれば、本来一体であるべき子どもの「保護」と、「遊び」・「学習」に対する関与としての「教育」が分離することは、「保護」機能を果たす施設と、「教育」機能を果たす施設を分離させてしまうのである(持田 1972b : 17)。子どもの人間性尊重、能力の全面的開花のためには、子どもたちの「生活、とくにその肉体的、物質的生活を保障する「保護」の仕事と、その活動を育てる「遊び」、そして「遊び」活動のなかで自主的に育つ認識と芸術的想像力、集団的規律をより系統的なものとして発展させるための「学習」と教育的働きかけ、この三者が有機的に統一されていることが必要」なのにもかかわらず、これら「三つの機能はきりはなされ、そのいずれかが強調」されて現在にいたっている。これらの分化してしまった三機能が、幼児教育施設の三類型、保育所・幼稚園・幼年学校にそれぞれ分断されることにより、二元化ないし三元化が生じてしまったのである。

幼児教育施設の制度上の分裂を乗り越え、幼年期教育の再興を図るためには、幼児教育施設

と、家庭との関係性を再吟味することが必須である。というのも、持田によれば、幼年期教育に限らず、日本においては学校教育と家庭教育の分離が不明確であるがゆえに、「学校教育がなんでも背負っている」という状況があり、一方で「家庭教育というものの独自の領域」がないという事態が生起している(持田 1984 : 350)。重要なのは、学校教育の機能強化よりも、家庭教育の独自の領域はどこなのか、家庭教育の領域が失われているのではないかと問いなおすことだと持田は考えているのである。

この問いへの持田の暫定的な回答は、子どもへの教育・保護の基本的機能を幼児教育施設が担い、その機能を子どもが体験して、それを生活に実践し、身につけていく場が家庭だとすべきだというものである。いわば、子どもの発達支援の、基礎的部分を園が、それを前提とした応用的部分を家庭が担うべきだという発想である。これは、いうまでもなく、家庭教育こそあらゆる学校教育の原型であり前提であると見なす近代教育思想、すなわち「家庭教育中心主義」を逆転させた発想にほかならない。彼はいう。

幼児の教育と保護の作用のうち、基礎的な部分を多くの幼児を対象として行なうところに園の任務があり、園で教えられ続けられたことを現実の生活のなかで一人ひとりの子どもに定着させていくのが家庭教育の課題だ(持田 1984 : 174)

持田において、基礎段階としての園教育と、応用段階としての家庭教育は、両者が統合され一元化されることが必要である。当然のことながら、どちらか一方を、他方に解消させてしまおうとすることは避けなければならない。園教育と家庭教育は、お互いに相違しながらも、有機的に関連しあうことが必要なのである。持田は、家庭教育と園教育の違いを、次の三点にわたって指摘している(持田 1972a : 204)。

- (1)家庭教育は生活そのもののなかで行なわれるもので未系統であり応用的です。これに対し園の教育は、一定のプログラムにもとづいてすすめられるものであり、系統的であり基礎的です。
- (2)家庭における教育は親子の情愛関係を基礎としています。だから、絶対的である反面盲目的となりやすい、これに対し、園の教育は一定の教育科学的知見と専門的教育技術に裏づけられたものですから、つねに「教育」的である反面他人行儀の冷ややかさがあります。
- (3)家庭教育は個別的であり、異なった年齢の者の間の相互作用であるのに対し、学校教育は同一年齢の者を対象としつねに集団的に営まれる点で特徴があります。

持田は、家庭教育と園教育を、〈未系統／系統〉、〈应用的／基礎的〉、〈情愛／教育科学〉、〈個別的／集団的〉、〈異年齢／同年齢〉というように、いくつかの特徴を捉えて対比しているが、どちらかだけを肯定し、どちらかを否定しているというわけではない。持田にとって重要なことは、園教育が基礎をなし、家庭教育がそれを応用する場であると捉え、両者の関連を明確化することである。

園教育が基礎的な段階であるということは、持田の教育観・発達観、すなわち、人間の人格形成は、つねに社会共同的な場でなされるべきだという思想に由来するものだろう。子どもは、社会共同的生活の場である園教育で体得したことを、家庭において試行的に応用すると捉えられている。園教育による経験が、子どもの家庭教育をより充実したものにさせると考えられているのである。

持田において、家庭教育も、社会共同の場として開かれていくことが必要である。社会共同の場における関係性は、相互的な人間的承認によって特徴づけられる。家庭教育における親子関係も、承認関係を基盤とするべきである。しかしながら、親子の承認関係は、狭い二者ないし三者関係のカプセルに閉じ込められるべきではなく、親子関係が、いわば水平方向につながり合って、新たな関係性の場を構成していくことが求められているのである。持田はいう。「子どもと親の関係は、保護・扶養されるものとそれを与え行なうものという関係をこえて、両者が人間として、お互いを認めあうべきである。また、子どもの教育はひとりひとりの親個人が私的に占有すべきではなく、社会共同の事業として考えられるべきである。そのためには、子どもの教育を受ける権利を、ひとりひとりの親個人が保障するという体制に変わってこれを社会共同の事業として運営してゆくことが課題となる」(持田 1972b : 69f.)。

水平的な相互承認の関係が連鎖していくこと、これを持田は公共性のモデルと見なしていた。持田は、「教育の公共性」を、教育が「勤労人民の共同の利益」を保障して、「社会共同の事業」として創り上げていく中から生まれるものだとする。そのような公共性は、国家による「上から」の「教育の公共性」の問題点を明らかにし、それを変革していくことを課題とすべきだと信じていた。持田は、戦前からの教育行政学のように、「教育法制を中心とした教育の国家基準にしたがうことをもって「教育の公共性」と考える」ような、「上からの公共性」観を厳しく斥けている(持田編 1979 : 157)。

持田にとって、教育の公共性とは、単に「私事性」の対立項なのではない。

教育の公共性というとき、それは、一般には私事性、私的性格に対置する概念だといえませんが、教育の私事性、私的性格に正しく対置するものは社会性であり、「共同社会」的性格です。しかし、近代国家においては、その共同社会的性格は、「国家」によって「法」を通して保障されるのが、建前となっています。いわゆる教育の公共性とは、このような

国家によって付与された教育の「共同社会」的性格の謂です。(持田 1972a : 149)

持田は、二つの公共性モデルをきびしく対立させている。すなわち、「上からの」公共性といわれる国家的公共性と、「下からの」公共性といわれる共同社会的公共性の二つのモデルである。教育の公共性を、国家的性格をもつものとして捉えるか、共同社会的性格をもつものとして捉えるかによって、教育の公共性への認識は大きく変わってくることになるだろう。

持田は、幼児教育を社会共同の事業として運営していくためには、「幼児教育行政が親や市民、教育関係者の直接的参与をまわって運営される体制」を構築することが求められると考えた。そのような共同的参画による行政運営は、「教育行政と一般地方行政との総合化、教育行政と福祉、医療行政との総合化」という行政の「一元化」へと進んでいくことになるだろう(持田編 1979 : 158)

ただ、行政官や、市民としての保護者、教師は、つねに・すでに社会共同の主体として存在しているわけではない。彼ら・彼女らは皆、行政官であると同時に市民であり、市民であると同時に労働者であり、労働者であると同時に親であるという様々な側面を持ちながら生活しており、それぞれの側面は、しばしば「矛盾」しあう。それぞれの人間は、社会生活に巻き込まれているがゆえに、自分が果たすべき様々な役割の間の葛藤に悩まざるをえない。これは、持田における根本的な人間観である。彼にとっての人間は、社会生活の主体として、すなわち労働者として生きると同時に、「人間」としても生きるがゆえに、「矛盾」を抱えた存在にほかならないのである。そしてその「矛盾」を、即座に解消しようとするのではなく、「矛盾」を互に見つめ合おうと彼は提案するのである。「親・保育者それぞれが「人間」たることと「親」「教師」たることが近代社会とそこにおける公教育の体制的秩序においては矛盾していることを自覚し、疎外されている「人間」を復元していってはいじめてほんとの話し合いと結びつきが可能となる」(持田 1972a : 265)。

本来生きたい生活を生きられないこと、すなわち「疎外」。社会生活のなかで関わり合う様々な他者との関係性の中で、様々な悩みを抱えるということ、すなわち「矛盾」。これらを、互に見つめ合いながら、それを乗り越えようと努力すること、その努力は必ずしも成功するわけではないが、その努力を不断につづけ、互いの努力を認め合おうとするプロセスそのものの中に、「人間」の本質がほのかに現われはじめるということ。持田が「公共性」の機縁として拾い出そうとしていたのは、そのような、人間たちのささやかな縁であったように思われるのである。

附記

本稿は、2023年度科研費若手研究の助成(21K13516)を受けた研究成果の一部である。なお、

本稿の一部は、日本保育文化学会第9回研究大会(2023年9月10日、長野県立大学)、および吉田直哉『保育思想の持田栄一：近代・宗教・公共性』(学術研究出版、2023年)において発表されている。

引用・参考文献

1. 池田祥子・友松諦道編著(2014)『保育制度改革構想』(戦後保育50年史第4巻)、日本図書センター
2. 伊藤祥子(1975)「教育福祉と幼保一元化」持田栄一・市川昭午編『教育福祉の理論と実際』教育開発研究所
3. 稲井智義(2016)「持田栄一の幼児教育制度論：ルンビニー学園における実践の「共有化」との関わりに着目して」『幼児教育史研究』11
4. 井深雄二(2016)『戦後日本の教育学：史的唯物論と教育科学』勁草書房
5. 大阪府私立幼稚園連盟編(1971)『幼児教育の現代化』明治図書出版
6. 小川正通(1966)『世界の幼児教育：歴史・思想・施設』明治図書出版
7. 黒沢惟昭(2007)「市民的ヘゲモニーの形成：持田栄一氏の「批判教育計画」の再審」『季報唯物論研究』101
8. 故持田栄一教授追悼論文集編集委員会編(1981)『現代公教育変革の課題：80年代の新しい教育をめざして』日本教育新聞社
9. 汐見稔幸・松本園子・高田文子・矢治佑起・森川敬子(2017)『日本の保育の歴史：子ども観と保育の歴史150年』萌文書林
10. 竹内通夫(2011)『戦後幼児教育問題史』風媒社
11. 東京大学教育学部教育行政学科編(1979)『持田栄一先生追悼論文集』
12. 鳥光美緒子(2003)「戦後保育・幼児教育政策の歩みを見なおす：幼保二元行政システムのもたらしたもの」森田尚人ほか編著『教育と政治：戦後教育史を読みなおす』勁草書房
13. 福井豊信編(1972)『幼稚園：2才～5才までの教育』国土社
14. 宮坂広作(2005)「故持田栄一教授の幼児保育論」『生涯学習フォーラム』8(1)
15. 持田栄一(1964)「現代幼年期教育論：「幼」「保」一元化の問題(幼年教育の基本的な問題点)」『教育評論』(151)
16. 持田栄一(1967)「幼稚園：家庭教育の補完」『福祉国家の教育像：現代西ドイツの教育』国土社
17. 持田栄一(1968)「現代幼年期教育学制の展望：幼児の権利の保障についての覚え書」『教育学研究』35(3)

18. 持田栄一（1969）「総説・現代の幼年期教育：課題と展望」現代幼年期教育研究会編『現代の幼年期教育：世界と日本』ひかりのくに昭和出版
19. 持田栄一編（1969）『教育』（講座マルクス主義 6）、日本評論社
20. 持田栄一（1972a）『幼児教育改革：課題と展望』講談社
21. 持田栄一（1972b）「幼保一元化：その構想と批判」持田栄一編『幼保一元化』明治図書出版
22. 持田栄一（1973）『教育における親の復権』明治図書出版
23. 持田栄一編（1973）『教育変革への視座：「国民教育論」批判』田畑書店
24. 持田栄一編著者代表（1973）『家庭の中の幼児教育』チャイルド本社
25. 持田栄一編（1975）『幼児能力の早期開発』明治図書出版
26. 持田栄一編（1979）『仏教と教育』日本評論社
27. 持田栄一（1984）『幼年期教育の制度と理論：持田栄一遺稿論文』持田栄一遺稿論文刊行会
28. 文部省編（1979）『幼稚園教育百年史』ひかりのくに