

領域「言葉」の意義と教育行政に関する一考察

船 勢 肇

A Study on the Significance of the Domain “Words” and Educational Administration

Hajime FUNASE

長崎女子短期大学紀要 第48号 令和4年度 別刷

Reprinted form

Nagasaki Women's Junior College Annual Report of Studies, 48 : 90 – 99

2023

領域「言葉」の意義と教育行政に関する一考察

船 勢 肇

A Study on the Significance of the Domain “Words” and Educational Administration

Hajime FUNASE

はじめに

言葉の原理的考察例

本稿では、領域「言葉」に関わり、こどもが言葉を身につける意義について、教育行政の傾向にも視野を広げつつ論じる。領域「言葉」に関して数々の論考が執筆されているが、その多くは養成校における実践的な指導法について考察されたものとなっている。

その中で、原理的な考察をしたものとして、村田（2017）^{*1}がある。村田は、言語を早期教育によって獲得することに危惧を抱き、次のように結論づける。

言葉の獲得プロセスを検討すると、書き言葉や文字等の早期教育によって得られるものはほとんどなく、失われるものは他に代え難い重要な体験だと言わざるをえない^{*2}。

続いて、村田は佐伯啓思の論述を引きながら、SNSに触れつつ不寛容な相互監視社会に論及する。さらに、次のように論じる。

「遊び」を通しての言葉の獲得が自分自身の住まう世界を親密なものと感じる気分的な世界開示であることに鑑みれば、大げさな言い方になるが、早期教育の過熱化は幼児期にすでに深刻な「故郷喪失」を引き起こすような事態だといえる^{*3}。

そして、最後に「幼児教育・保育は、それに外接

する知的学習において自発的な主体性と配慮的な協働性のバランスのとれた知性が育つための基礎となるような、情緒的・感性的な対話交流であるといつてよい」と結んでいる。村田は、こどもの世界が言葉の獲得によって損なわれ、自発性・主体性・情緒・感性といった観点を重視すべきだという。原理的な関心を中心に論じる論考が少ないだけに貴重な論考というべきであろう。

さらに、原理的な考察にやや近いものとして要領や指針を対象にとるものもある^{*4}。これらの成果をいくつか取り上げてみよう。前正（2018）は、AI（人工知能）を議論の俎上に載せている。人間の有用性への懐疑が生まれ、AIにできないコミュニケーションの形成について問題提起している。田中（2020）は、「その他の領域を育むための補完する位置になるのではないだろうか」とし、次のように述べる^{*5}。

【⑨言葉による伝え合い】は、子どもの遊びを充実させたり発展させたりするための重要な役割であるといえる。幼児は遊びを通し、人や環境と関わっていく。その関わりの中で、さまざまなことを体験したり感じたりすることで感性や表現力、思考力を身につけていく。それらを友だちや保育者と共有し、言葉による伝え合いを行うことで、さらに遊びが発展していく。つまりは、「10の姿」において【⑨言葉による伝え合い】は、その他の姿の育ちを根底から支え、補完する役割を果たすものと考えられる^{*6}。

「遊び」や「体験」といったキー概念を用いながら論じているように、要領や指針の内容を理解し、その意味をあらためて確認しているのである。松田（2019）は3つの柱として、「知識及び技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力の基礎」、「学びに向かう力・人間性等」をあげ、やはり日常生活や遊びのなかで豊かな体験を通して身につけることを重視している。このように、要領や指針の内容をその趣旨に則して理解しようという点では、隠岐（2019）も同様である。

なぜ、「言葉」をみにつけるのか

以上のように、早期教育への批判的視座や取り立てて求めないといった点ではおおむね共通しているが、結局は言葉の獲得によりどのようなものを目指すべきなのか。要領・指針のさらに背後には何があるのだろうか。「こどもの主体性を大切に」「子どもの個性を大切に」などという最大公約数はみられるが、より深部に掘り下げたとき、あるいはその前提にまで掘り下げたとき、幼児教育の中で自覚的に共有されているものがどれだけあるといえるのだろうか。

たとえば、松田（2019）は要旨に「社会的な背景」や「今日的意味について述べた」とあるが、この論考はそれを主題としているわけではなく社会的背景は読み取りづらい。常深（2019）は、要領における「直接的な体験」を重視し、高度情報化社会やIT（Information Technology）社会に加えて、高度経済成長にも言及している^{*7}。これは、領域「言葉」についての論考がその考察範囲を広げようとした点で出色といえるが、やはり言葉を学ぶ意義については議論されていない。

現行の教科書から

次に、発刊されている教科書では、なぜ言葉をみにつけるのかという点について、どのように書かれているだろうか。例えば、次のものがある。

人間生活の営みのなかで、文字の文化がない社会はあります。たとえば、2008年6月に日本の先住民族として認められたアイヌの人

たちが使っていたアイヌ語も、文字はありませんでした。しかし、ことばがない社会はないといわれています。人間が人として生きていく上で、ことばがどれほど重要なものであるかがうかがわれます。

なぜ、ことばが重要なのでしょうか。もし、ことばがなかったら、と考えてみてください。私たちが何かを考えると、何かを伝えたいと思ったとき、ことばがなかったらどうでしょう。ことばによって私たちは考えたり、感じたりすることができます。人に思いをつたえることができます。しかし、私たちは、生まれてすぐにことばを話すことはできません。では、生まれてすぐには人と通じ合うことはできないのでしょうか^{*8}。

この文章はこの後、非言語コミュニケーションの重要性に展開されていく。ここでは、ことばがそもそも社会にとって必要条件であると短いながらも確認されている。きわめて簡明に要点を述べている。しかし、それはどのような社会なのだろうか。多様な政治的立場をふまえたとしても、現代日本のわれわれはその社会のあり方について、もう少し共通見解をもってきたはずである。このように問いを立てて考察することは、教育原理や保育原理の範囲になるといわれるかもしれないが、この二つの授業との関連付けが領域「言葉」の実践的な授業に取り組むにあたって出来ないのであれば、幼児教育の体系性に問題があるというべきであろう。

第1章 倉橋惣三の思想から「きかぬ子」

そもそもなぜ言葉を獲得するのか。保育者養成はこの問題を看過しておこなわれているといえるだろう。かかる問題の大きさからすれば、本稿で述べることは螻蛄の斧のようなものであろうが、これに関連して倉橋惣三の論じた「談話」という概念がある。これを分析したものがいくつかある。児玉によれば、倉橋は1920年代に次のように考えていたという。

それ（教科書中心で読み書き重視の国語教育…船勢注）に対して倉橋は、言葉に対する彼自身の際立って豊かな感性を土台に、子ども自身の生活から生じ経験へと実っていく学習の生活を大事にし、そのような子どもの学習を成立させる教授法を求め、学校においてもその意味での「子どもの生活」が成立することを求めます。その基礎には、人間としての尊厳性を最も直接的に表現し守るのが言葉の役割だという西欧近代教育の巨大な思想系譜が感じられます。その思想的影響の下にいるからこそ倉橋もまた、幼児期には言葉の機能のうち、「聞く」「話す」という力の育つ保育のあり方を重視し、小学校期になると「聞く」「話す」「読む」「書く」という機能が万遍なく十分に育てられることを求めていると考えられるのです*9。

ここで重視されているのは、「豊かな感性」「生活」「人間としての尊厳」というところで、また「聞く」と「話す」が強調されている。さらに、児玉は「倉橋の提起した問題点は、日本の子どもの言語能力の成長の意義を、いつ、どこにおいても通用する人間としての成長においていたからこそ捉えられた問題点でした」という*10。

南陽は、次のようにまとめ、「知識の獲得」よりも、共感する経験を重視する点を抽出している。

言語能力の育ちを知識の獲得として捉えるのではなく、聞くことや話すことを通して他者と思いを交わす経験の積み重ねの中で、伝え合う喜びを味わうことの価値を重視しているところに、幼児教育・保育の独自性が見出せるといえる*11。

ここではコミュニケーションの形成というところに意義を見いだしている。

では、倉橋自身は本稿における筆者の問題についてどのように考えていたのだろうか。倉橋が、『幼児の教育』に1927年から1936年にかけて著した文章がある。これは『育ての心』として1936年

に出版された。ここに「きかぬ子」という著述がある。ここで、倉橋は自己主張が強いということに対して次のように評価している。

一世の俗論に反して真理の為に身をすてた学術上、宗教上の殉教者、国難に身を捧げて自ら死に赴いた愛国の士の如き、道徳上の種類からいえば、自己より以上のものの為に自己をすてたということになる。しかも、その人々が何故そういう勇敢なる自己放棄を敢えてし得たかという心理的理由に遡れば、その如く真理を尊び、その如く国を愛し得るように、先ず強い自己主張を有して居たのである。かかる壮烈な行為ばかりでなく、日常普通の生活に於てでも真の善人は決してお人よしではない。東から風が吹けば西に靡き、北から水が流れば南に漂うといったような、ただ人のいいなり放題になって居ることが決して真の善人ではない。そんなものが無我であり捨身であるとするならば善人程たよりにならぬものはないことになる。愛は己れを捨てるなりというが、身をすててこそ活くるなりけれど、それこそ単に最強なるのみならず、最高なる自己主張ではあるまいか。また斯うまで推しつめた最高標準で考えないでも、滔々として利に聡き軽佻の世に立って、厳然として独り俗流に逆らうというような必要のある場合、心中一片耿々の節義を持するものも亦、堅固なる自己主張に他ならない。福沢翁の彼の瘦我慢の説の如き、また詩人ドライデンの句だと覚えて居るが、所謂ノーブル、スタッボーンネス（尊敬すべき頑固）の如き皆これ「きかぬ気」の高尚なものである*12。

倉橋は膨大な著作を残した人物である。そのなかで、国家や社会のあり方、政治問題を論じたことは皆無に近い。倉橋の社会思想がうっすら垣間見える文章の一つがこれである。

ここで倉橋は、学者から宗教者を含む「殉教者」、「愛国の士」を自己を超えるものに自己を捨てた者と評価している。これは一見「自己放棄」にも

みえることだが、そうではなく「自己主張を有して居た」と評価される。自らの意思によって行動する主体と評価しているのであろう。それも、「死」を場合によっては受け容れるということだから、責任を自覚することも含意されている。倉橋がいわゆる「空気を読む」能力を重視していたわけではなく、「厳然として独り俗流に逆らう」というように周囲と摩擦を起こそうとも、自己主張する姿に肯定的な評価をしていた。自ら問題を発見し、自ら考え、自ら責任を自覚し、自ら行動する主体を論じているのである^{*13}。

この引用部分の後に続けて、倉橋は『『負けぬ気』の大小の区別』と分類して、後者を「些細のことに我を張り通して居る人」と批判的に評価する。あるいは、「自主性の負けぬ気と、対象的な負けぬ気の区別」を論じている^{*14}。これらが今日の心理学の水準に耐えられるか否かは本稿では問題ではない。倉橋の関心の所在がこうした分類にあったということである。さらに、この他「気の弱い子」^{*15}、「気の粗い子」^{*16}、「気の鈍い子」^{*17}、「気の散る子」^{*18}、など、類似する論説を記しているが、倉橋の関心はいわば倉橋の子どもの心理的な観点による類型化である。

倉橋の関心が社会思想に向けられた形跡をみつけるのは難しいといわざるをえないものの、広い視野をもって自らの位置や役割を論理的に考察し、行動できる主体に好感を抱いていた論説は存在する。倉橋において言葉を身につけるとは、生活圏内の人間関係を円滑にやり過ごすといった近視眼的な目的ではなく、それを超えた価値を念頭において自己を主張するといったことにつながると類推されるのがみられる。社会思想を積極的に論じなかった倉橋の資料からこれ以上推測を重ねることは控え、以下はデモクラシーと個の関係について考えていく。

第2章 背後にある問題

田中耕太郎の自然法思想 内在する形成力

幼児教育に関する諸法令の1つとして、学校教育法を基礎づける教育基本法がある。ここで旧教育基本法を起草した田中耕太郎におけるデモクラ

シーと個の関係性についてみていく。この田中の思想を方向づけた問題とはなんであろうか。それは次のような資本主義への理解である。

自然法思想が強調せられるは、一般に云へば、社会生活中に於ける勢力の分裂、対立の存する場合及び社会生活に於ける病弊が甚だしく、現実と理想との懸隔が著しき場合である。中世に於ける教会及び国家の対立、近世の中央集権的国家成立に於ける国家間、植民地と本国との対立、仏蘭西革命時代に於ける封建的勢力に対抗しての市民階級の勃興、近時に於ける資本家階級及び労働者階級の対立抗争及び国際関係の紛議に關し之を解決すべき実定的国際法が欠缺せる場合には、屢々自然法が、或は正当に、或は濫用的に援用せられるのである。既存の法律秩序の無力なること又は欠陥あることが立証せらるるとき、其れを強力にし又補完せんが為めに自然法が主張せられる。又既存の法律秩序が不合理なることが感ぜらるるときに、其れを自然法に因りて打破することが主張せられる。仏蘭西革命が自然法思想の政治上に於ける実現であることは云ふを俟たない所である。現代に於ける社会問題、労働問題の正当なる解決は矢張り自然法思想に期待しなければならぬ^{*19}。

田中は資本主義にみられる「分裂」、「対立」、「現実と理想との懸隔が著しい」という「病弊」などを観察していた。こうした「社会問題」「労働問題」をみ、自然法の必要性の根拠とする思考は他にも繰り返してみられ^{*20}、田中の根底的な問題関心の一つとして重視せざるをえない。

さて、田中は代表作の1つである「世界法の理論」を1924年頃から構想しはじめ、1932年に出版している。自然法の主張もこの期間から繰り返され、田中の学問体系が固まり発表される時期がここにあたると思われる。田中は、それ以前から商法を皮切りに研究していたが、例えば商慣習法には異なる国家間を架橋する可能性を見出して

いた。異なる民族や国家の間にも取引が成立するという経済活動の超国家性に普遍性（人類共通の道徳規範、人類共通の合理性）をみたのである。そして、ここから世界法理論や自然法にまで展開している^{*21}。

すなわち、田中は資本主義による経済格差を問題視しながら、それと同時に資本主義における経済活動の広がりを観察し、むしろその観察によって普遍性を見出し、自然法を構想したのであった。田中としては現実的な観察の上に、論を展開したのである。

倉橋は心理の類型的な観点から子どもを考察していた。特性をもった子どもへの関わりをそれぞれの差異に着目しながら、子どもへの対応について論じていた。しかし、そうした具体的な対応を倉橋が論じるということは、人には協調性が内在し、子どもが社会の中で生きていく可能性を信じていたとも考えられる。この協調性が内在しているという点については、このように資本主義をみながら自然法を構想した田中がより積極的に論じていたということである。旧教育基本法はかかる田中によって起草されていた。これは戦後の民主主義に連続していく。

日本国憲法と教育基本法

日本国憲法には様々な自由が列挙されている。しかし、その主旨は、あくまで個人が自由に意見を表明し、民主主義の形成や成熟のために活動することについての自由である。決して、政治に無関心・無関与でいることを自由といわない。そうした人（原子的個人などといわれる）を主体として想定していないのである。また、他者の尊厳を攻撃する自由も認められない。

さらに、旧教育基本法においては、周知のように民主主義の担い手の育成が求められていた。以下はその前文である。

われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育

の力にまつべきものである。

続いて、第一条と第二条には次のようにあった。

第一条（教育の目的） 教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ち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。

第二条（教育の方針） 教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、實際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によつて、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。

これらの条文は、抽象的なものであった。解釈を固定化させず幅を持たせて考えることや学校で押しつけになってはいけない、などといった点は重要である。しかし、「国家及び社会の形成者」が明記されており、公共空間から一切の関係を断ち、隔絶する様な姿を想定しているとは考えにくい。

しかし、現行の教育基本法は憲法との間に、国家と個人の関係について深刻な相違点を指摘されている。たとえば、現教育基本法の前文には「日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する」とある。旧教育基本法にはなかった文言であり、これは国の経済力の振興を重視する国家観によるのであろう。旧教育基本法にみえた個人のための国家という観点は退潮している。制定当時の政府の国会答弁などでは合憲性が説明されてきたが、個人と国家との関係について大きな問題が存在している^{*22}。

しかし、こうした深刻な変化がありながらも、旧教育基本法の文言は残されており、日本国憲法と矛盾なく関連付ける解釈も模索される^{*23}。現教育基本法でも、前文には「民主的で文化的な国家

を更に発展させる」とある。さらに第一条には「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」を期すとある。ここから、個人に国家の目的を押し付ける様な教育はそもそも成り立たず、個人のために国家にそのような教育を実現させる主張が必要ばかりか、依然として可能といわれる^{*24}。つまり、言葉を身につけるということは、専ら国家により多くの納税をおこなうためにするものではなく、依然として経済的価値に収斂されない、それを相対化させる視点をも獲得し、外部にはたらきかけるためのものと考えられることができる。現在の要領や指針の中から、こうした批判力をもった政治主体の生成を直接的に読み取ることは難しいように思えるが、日本国憲法と現教育基本法との関連は当然念頭におかれるべきであろう。個の尊厳を規定とし、自由をうたいながら、民主主義社会を形成する主体が求められている。

第3章 保育者養成の環境

国家と市場に対置させるもの

筆者は以前、国家と市場に中間団体(中間領域)を対置させる試みがなされてきたことについて、特に大学自治論を対象にして述べた^{*25}。

大学自治論とは、大学が国家や社会などの外部と如何に関わるのかを論じたものである。そのため、大学自治論を問題にするならば、社会思想・国家思想との関連を考察せざるをえず、単なる教育行政の具体的な運用といった細かい局面にとどまらず、デモクラシーも論点として付随させざるをえない。

そして、デモクラシーに関わっては、政治学の古典的な論点として中間団体(中間領域)が問題にされてきた。中間団体とは、教会・学校・地域・家庭などを指すが、「新自由主義」や「ポピュリズム」に関連して注目されるようになっている^{*26}。

ここでは、井上達夫の議論を参照しつつ述べていく。井上は、国家・市場・共同体を抑制・均衡させるモデルを論じる。たとえば、共同体について「前国家的あるいは国家外的な共同体秩序」とみて、「国家に対する代替秩序構想としての実効性の「歴史的証明」もある程度得てい」という^{*27}。

その構成要素は、「構成員間の価値・信念の共有の程度が外部の者との間よりも高い」、「構成員間の人間関係が直接的で生活の多方面に渡っている」「多数当事者間で援助の循環を通じて長期的に負担と利益が均衡化される実践が集団内に存在する」点だという^{*28}。

しかし、これは共同体に問題が無いことをいっているわけではなく、その「限界」として次の諸点が示される。すなわち、「産業化の進展に伴い業績主義的競争や人の流動性が高まると瓦解する」「共同体間の抗争が各共同体に軍事力の組織的管理を促し、共同体の国家化をもたらす」「共同体の平等性はその魅力であると同時に怖さでもある」などである。井上は「共同体論はリベラリズムに対する根源的なオルタナティブではなく、その補正思想」^{*29}とし、「国際的規模のNGOのような国家を超えた市民的共同組織を、その共同体の項から排除しない」^{*30}という。

繰り返すが、あくまで井上の論旨は、「国家・市場・共同体という三つの秩序形成装置を併存させて、相互の「抑制と均衡(checks and balances)」を保持すること」をねらいとしている^{*31}。まず、国家は組織的暴力と集権化を招くとみる。この国家に対して、市場の役割を分散と効率化とし、共同体の役割を分権とする。つぎに、市場は購買力の弱い住民を生み出し(搾取)、その生存を守れない(経済権力の専制)とみる。これに対して、国家の役割は独占規制や社会保障とし、共同体の役割を互酬性原理に基づく(相互扶助≠契約)ものとする。最後に、共同体には社会的専制や神聖化されるという問題をみる。これに対して、国家の役割は人権保障や法の支配の貫徹とし、市場の役割は共同体外での生活機会の提供とする^{*32}。

井上はこうした「秩序のトゥリアーデ」について「多様な自由観・秩序観の対立を包含」し、「様々な時代の様々な社会の問題状況と解決手段の差異を、競合する価値や政策間の優先順位の歴史的社会的相対性を解明する原理的な視座を開く」と主張する^{*33}。

中間領域の中身については論者によってかなり幅がある。特に、柄谷行人の世界共和国の構想は

飛躍的といってよく、それは共通点とはいえない。

しかし、中間領域を主張する議論には共通点も考えられる。中間領域の議論の中には、「共同体」を評価しようというものもあれば、「市民社会」を評価するものもある。もちろん、「共同体」や「市民社会」はそれぞれ、すでに多くの批判を受けてきた対象であるが、さりとてこれらを安易に断罪し捨てていくならば、国家や市場に取り込まれる一方になるのではないかという危機感が中間領域を論じる背景となっているといえるだろう。以下、本章ではこうした国家・市場とは異なる視座から少し論じてみよう。

高等教育・短期大学におけるリベラルアーツの現状

現在保育者養成の場の1つである短期大学におけるリベラルアーツの現状について述べておきたい。子どもを民主主義の担い手に育成することの前に、保育者自身はそのように育成される環境なのかどうか、という問題である。

短期大学は職業教育の場と考えられる傾向が強くなり、多くの学生も職業教育の場と考えて入学してくるようである。先にみた倉橋のいうような「自己より以上のものの為に自己をすて」る人材を育成する余地は実質的に切り詰められている。倉橋の「すてる」という表現に問題はあるが、稼ぐ力を高める人材を輩出することにひたすら傾注することは、経済的価値に収斂されない責任をになう保育者の養成と並び立つのであろうか。

2018年の中央教育審議会答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」は生産力の観点で全体を貫通しており、「教養」については数カ所登場するのみである。他にも深刻なのは、教養を重視する日本学術会議による「提言 21世紀の教養と教養教育」は教養教育について長大な論述をし、民主主義の担い手を育成することを論じたものだが、「4年間」や「学士」といった表現が用いられ、4年制大学を自明の前提にして短期大学の存在は全く視野に入れていないようである。

しかし、2014年の中央教育審議会大学分科会大学教育部会短期大学ワーキンググループの「短期

大学の今後の在り方について（審議まとめ）」や前述の「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」の短期大学の項に、「21世紀型市民」に関連付けされながら「幅広い教養」が求められている点においては足場を残している^{*34}。民主社会の担い手（保育者自身と子どもの双方を含む）を育成するという観点が短期大学に必要なとする文言はない。さらに、国外でも民主的市民の育成が含意されている^{*35}。

短期大学の学生も幅広く学び、デモクラシーの形成について取り組むことが求められる。現在のところ、短期大学はとりわけ経営の観点からも実学が4年制大学以上に重視されている。短期大学の教員は、このように軽視・看過されがちであればこそ、大学の経営方針よりも上位の教育基本法、さらに日本国憲法の意義を踏まえ、生計を立てることに限定されない学びの意義づけをあらためて再認識することが特に求められる。たとえ、短期大学に進学する学生の教養へのニーズが小さくとも、もし少数でも向学心ある学生がいるなら、それに応えられる体制を可能な限りとりたいものである。

「コミュニケーション能力」とデモクラシー

最後に、よくいわれる「コミュニケーション能力」について述べる。コミュニケーションそれ自体はデモクラシーの成熟の必要条件に違いない。しかし、大学教育においては、経済産業省のかかげる社会人基礎力の一部を形成する「コミュニケーション能力」が重視されている。ここには最終的には産業力によって貢献する人材の育成が想定されやすく、民主主義の成熟は視野に入りづらいうおそれがある。

個人のアイデンティティの確立とは、他者との関わりの中でおこなわれる。資本主義を前提としても、民主主義を前提としても、個人の自律から他者と関わっていくことを条件としている。現代日本でさかんにいわれる「コミュニケーション能力」はこれらを包含することが強みともいえるし、これらの差異をみえにくくして、特に前者の論理にたやすく取り込まれてしまうことが弱みともい

えるだろう。かつて、日本の武力による野放図な膨張を、丸山真男は「ずるずるべったり」と表現した。およそ勝ち目の無い戦争に、リスクや責任を明確に認識して決断することは無く、受動的に空気を読むことにとらわれ、自己自身をも欺瞞して行き詰まり、破滅的な終局を導き出した者達への評価である^{*36}。コミュニケーション能力とは、単なる同調する能力であってもならないし、近視眼的な世渡りの能力であってもならない。デモクラシー形成の能力という観点をふまえるべきではないだろうか。

もちろん、ただ波風を立てればデモクラシーは成熟するというわけにもいかない。たとえば、自由主義者の河合栄治郎は国家へ抵抗の態度をとったが、非マルクス主義者であった。彼は、マルクス主義の影響をうけながら実践活動に取り組んだ大学生に向けて、次の様に述べていた。

大学において学生の行動が制限されるという事は、大学自体の本質より来たるもので、学生生活を終えた後の社会において、行動が制限されるべきものだというのではない。大学を出でたる後において、各人は勇敢にその所信に邁進すべきである。プロレタリア運動に参加せんとするものは、躊躇するなくこれに赴くべきである。このことは毫も筆者の所説と矛盾するものではない。否寧ろ筆者は労働運動に多大の同情を有するが故にこそ、却って大学における生活を慎重にせんことを求めるのである。社会革命は決して短日月の将来に来たるものではない。幾多の歳月幾多の障害と戦って後にこそ、来たるものならば来たりうるのである。この間に多くの反対説と戦い多くの世上の迫害に苦しむとき、依然として人をして終始一貫主義に殉ぜしむるは、彼れらの衷に潜む固き信念によらねばならぬ。これ一に幾多の学説の検討の後に来たるものである。

大学数年の学生生活は、恵まれたる生涯の時代である。生活を顧慮することなく、静かに沈潜しうる幸福の時代である。(中略) 浅

薄なる理論に満足し席暖まるに違なく行動に奔走するものは、その心事において諒とすべくして、その未来の永続した活動に不安を覚えしめる^{*37}。

河合は政治関心を持ち、議論することを推奨していたが、実践活動には自制を求めている。

なお「学生の本分に反する」という文言^{*38}は、戦後のイールズ声明事件の際にも用いられ、現代にも引き継がれている。あるいは、滝川事件のきっかけとなった滝川幸辰もまた、戦後の学生運動には批判的な姿勢をとった。批判の中には、学生の戦闘的な性格が挙げられていた^{*39}。ここには、そもそも人類にはデモクラシーを成熟せしめるようなコミュニケーションが果たして可能なのかという大きな問題があるが、これについて、たとえば藤原保信のように言語共同体が成立するという一点にその可能性を求める主張もある^{*40}。そもそも、言語とコミュニケーションとはかかる大きな論点を内包するものである。こうした人類史上の難題と領域「言葉」の指導法が同居していることを念頭におくべきであろう。

おわりに

民主主義の担い手を育成する教養教育は、短大を含む高等教育に求められ、国際的にも、日本国憲法からもそれは要請されている。「就職先で役に立たない」という一言をもって、看過されてよいはずのものではない。幼児に対しては、計画で計算しつくせない可能性をもつ遊びが重要される。それと同様に、保育者を目指す学生に対しても、一見無駄に思えるような広い教養を培う機会を提供することが重要と考えるべきであろう。幼児教育が、幼児の可能性を広げるものでなければならぬなら、保育者養成教員もかかる一見無関係な分野を含めた考察をより深め（保育者養成に“遊び”を取り入れる）、保育者養成に反映させられる回路を広く考究していくべきであろう。

本稿における以上の考察は、現場の幼児教育実践に具体的な示唆を与えるものではないかもしれない。しかし、かかる原理的な考察なくして、実

践のみに限定するとすれば、それは幼児教育の充実も決して期待できないであろう。現在の幼児教育の領域「言葉」の指導法に関わっておこなわれる意義づけをみたとき、自らが責任を持って考えて行動する主体は想起できるが、それによって民主社会が形成される可能性まで自覚的に想定されていないのではないか。その関連をあらためて確認するために本稿を記した。

*1 村田康常「幼児教育における領域『言葉』の中心と展開 - 幼児と言葉に関する哲学的考察 -」『名古屋柳城短期大学研究紀要』39、2017年。

*2 同前79頁。

*3 同前80頁。

*4 たとえば、次のものがある。

前正七生「幼稚園教育要領改訂における“ことば”の育ち 領域『言葉』の中よむ・きくの射程」『淑徳大学短期大学部研究紀要』58、2018年。

隠岐厚美「新要領・指針からみた領域『言葉』と指導の在り方」『神戸女子大学教職課程研究』2、2019年。

松田智子「就学前における領域『言葉』とその指導法について」『奈良学園紀要』10、2019年。

常深浩平「領域『言葉』のねらい・内容と新教育要領における『直接的な体験』」『淑徳大学短期大学部研究紀要』59、2019年。

田中勇也「幼稚園教育要領における領域『言葉』に関する一考察『幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿』との関連性について」『中九州短期大学論叢』43(1)、2020年。

*5 田中 (2020)、45頁。

*6 田中 (2020)、45頁。

*7 常深 (2019)、157頁。同、159頁。

*8 福崎純子「第3章 乳幼児のことばの発達をどう理解するか」(『最新保育講座⑩ 保育内容「言葉」』ミネルヴァ書房、2016年、45頁)。

*9 児玉衣子「連載1 倉橋惣三の「子どもの生活」理解を探る 保育から小学校教育へ「談話」と「国語科」との連続性」『幼児の教育』110(5)、2011年、48頁。

*10 児玉、同前49頁。

*11 南陽慶子「倉橋惣三の保育思想における『談話』論『保育法』講義録を中心に」『こども教育宝仙大学紀要』9(2)、2018年、68頁。

*12 倉橋惣三『新版 育ての心』乾元社、1947年(『倉橋惣三選集 第3巻』フレーベル館、1965年、216頁。初出は『婦人と子ども』6、1912年)。

*13 ここであらわれている「愛国」には「俗流に逆らう」という意味が付与されていた。ただ立場の上の人のいうとおりに、時流に合わせて何も考えずに行動するような態度を指していない。しかし、この後の倉橋には

戦争協力したという難点が存在する。倉橋の風見鶏のような身の処し方はこの論説と不一致していたといえるのではないか。

*14 倉橋『育ての心』(224~225頁)。

*15 倉橋『育ての心』(『倉橋惣三選集 第3巻』、230頁。初出は『幼児の教育』33、1933年)。

*16 同前(239頁)。

*17 同前(249頁)。

*18 同前(260頁)。

*19 田中耕太郎「自然法の過去及び其の現代的意義」『法律哲学論集(二)』1930年(田中耕太郎『田中耕太郎著作集6 法哲学 自然法』春秋社、1966年、46~47頁)。

*20 例えば、以下のものがある。

田中耕太郎『法と宗教と社会生活』改造社、1927年、43~44頁。

同189頁。

同273~275頁。

田中耕太郎「法律学概論(二)」(末弘巖太郎編『現代法学全集 第三十二巻』日本評論社、1930年、221~222頁)。

田中耕太郎『田中耕太郎著作集1 世界法の理論第一巻』春秋社、1954年(初出は1932年)、276頁。

田中耕太郎「転換期に於ける若干の法律哲学的問題」『法律哲学論集(3)』1941年(田中耕太郎『田中耕太郎著作集4 法哲学一般理論上』春秋社、1964年、178~182頁)。

田中耕太郎『法律学概論』学生社、1958年、90頁。同259頁。

*21 田中「自然法の過去及び其の現代的意義」(49頁)。「近時に於ける自然法の最も著しき発現とも認むべきものは、各種の法域、例へば鉄道連絡運輸、万国郵便連合、航空法、国際労働法、海商法、工業所有権・著作権の保護、手形及び小切手に関する法等に関し、国家的境界及び民族の差異を超越せる人類共通なる法即ち世界法が成立し始め、又世界的なる商取引に関する慣習法が古来常に存在し来たった事実である。〈中略〉此の世界法の基礎は直接に人類共通の道徳的確信及び人類共通の理性の要求に基づく。即ち世界法は直接に自然法に其の淵源を汲むのである」。

以下も同様である。

田中耕太郎『田中耕太郎著作集3 世界法の理論第三巻』春秋社、1954年(初出は1934年)、225頁。

田中『法律学概論』、73頁。

また、手形法の国際的統一化の動きが商法から世界法への関心を喚起し、さらに第一次大戦後のアメリカにおける日本人移民排斥問題を見て、国家主権の不都合性を感じたと後に回想している(柳沢健『生きて来た道』大空社、1997年、138~139頁)。

*22 日本教育法学会編『コメンタール教育基本法』学陽書房、2021年、5~7頁。

同14~18頁。

*23 同14頁、同40頁など。

*24 同25頁。

*25 拙稿「大学自治論に関する研究史とその課題 デモクラシーと中間領域」『NORTRE CRITIQUE』8、2015年。

*26 特に近年の状況を念頭におきながら、中間領域(大学)に論及したものとして例えば次のものがある。

間宮陽介『増補 ケインズとハイエク 〈自由〉の変容』筑摩書房、2006年、224～231頁。

井上達夫『双書 哲学塾 自由論』岩波書店、2008年、44～89頁。

柄谷行人『世界史の構造』岩波書店、2010年、特に第3部第4章。

同「原発震災と日本」(内橋克人『大震災のなかで私たちは何をすべきか』岩波書店、2011年、22～28頁)。

同『「世界史の構造」を読む』インスクリプト、2011年、83頁。

同、204～206。同、350～351頁。も同様。

*27 井上、55頁。

*28 井上、55頁。

*29 井上、88頁。

*30 井上、98頁。

*31 井上、58頁。

*32 井上、58～59頁。

*33 井上、78頁。

*34 中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」2005年(平成17)には「短期大学における教養教育は、4年制の学士課程における教養教育と同様に、自己の人間としての在り方・生き方にかかわる教育であると考えられる。短期大学の課程の教育上の特色は、こうした『大学における教養教育』を幅広い学習需要に的確に対応したアクセスしやすい形で提供する点にあると考えられる」とある。

教育基本法第7条の大学の項でも「教養」を掲げる。なお文科省はこの条文を「短期大学に関する規定」と位置づける(中央教育審議会大学分科会大学教育部会短期大学ワーキンググループ「短期大学の今後の在り方について(審議まとめ)」2014年、「関連データ」)。

*35 ユネスコ「高等教育世界宣言」1998年では、第一条に「民主的の市民」の形成が述べられている。

OECDについては、羽田貴史編『グローバル社会における高度教養教育を求めて』東北大学出版会、2018年、第1章を参照。

*36 丸山真男「軍国主義者の精神形態」(『丸山真男集 第4巻』岩波書店、1995年。初出は1949年)。

*37 河合栄治郎「(2)大学に於ける自由」『帝国大学新聞』1928年(『河合栄治郎全集 第15巻』社会思想社、1968年、52～53頁)。

*38 拙稿「『職責としての大学自治』論-滝川幸辰を中心として」『日本史研究』541号、2007年など。

*39 拙稿「『職責としての大学自治』論」。

*40 河合や滝川のみたような形で運動に関わる学生は現代ではなかなか存在しないかも知れないが、現代のインターネット上のコミュニケーションが短絡的な攻撃に終始しがちな傾向と全く関連がないであろうか。

また、ハーバーマスの討議倫理は、普遍的な合理性

を共有する困難さを自覚しつつ、それでもニヒリズムやシニシズムに陥ることなく、自律あるコミュニケーションの実現を模索する試みであった。これはデモクラシーの実現について関連する議論と受け止めるべきであろう。藤原保信はハーバーマスにふれつつ次のように論じる。

人間は、最初からなんらかの言語共同体のうちに存在しているのであり、それゆえにかかる会話は相互媒介的におこなわれる。善悪、正邪が区別されるのはこのようにしてである。したがって、個人がアイデンティティを獲得しうるのは、まさにここにおいてであり、かれはこのような他者との関係のなかでおのれの位置を自覚し、何を為すべきであり何を為すべきでないかを自覚していく。かかる言語共同体こそ、「何が価値があり、善であり、為すに値するか」を決定しうる地平を提供しうるのである。かかる地平への参加を通じて個人のアイデンティティは保障される。それゆえにこのような地平を欠き、枠組みを欠いた人間はアイデンティティ喪失に陥る。みずからの生に意味を与えるものを欠くからである。それはおのれの生の意味を欠いたまま大海をさ迷うことになる。

このように考えたとき、近代哲学一般におけるように、善の問題をたんに個人の感情や主観に解消する必要はない。個人がそのような言語共同体のうちに存在し、そこから善悪の観念を獲得していくかぎり、それは合理的説明の不可能なものではない。もちろん、それはつねにどこにおいても普遍妥当性をもつ絶対的真理として主張されうるものではない。むしろつねに蓋然性を含まざるをえないものであり、誤りを減じつつよりよきものへと修正し造り変えていくような形でしかありえない。(藤原保信『自由主義の再検討』岩波書店、1993年、172～173頁)

同書180頁では、「一定の倫理性」にふれるが、言語共同体が成立するという点に、デモクラシーの可能性をみている。