

倉橋惣三の幼稚園教育の理念

乙訓 稔

生活文化学科 教育学研究室

Kurahashi Sozo's Idea of Kindergarten Education

Minoru OTOKUNI

Department of Human Sciences and Arts, Jissen Women's University

It is said that the kindergarten education theory of Sozo Kurahashi had a great influence on the infant educational fronts of Japan from the Taisho era period to World War II. His idea of his kindergarten education criticized the doctrinarism of Froebelian in the nurture world of Japan at that time and the immobilization of the usage of Gabe. While he was working in the kindergarten of Tokyo Women's Normal School, which was established in 1876 (Meiji 9) as the first Japanese kindergarten, he advocated the new kindergarten education based on thought of "the new education" that was the trend of educational thought of then Europe and America.

His basic education philosophy was "educationalization of the child's life", and he avoided the word of education in the kindergarten. It was based on life and it incorporated the education in to the life style of child. He gave an element of the freedom as possible to the form of the kindergarten and avoided any unnatural point for movement of the life of the child as much as possible. In other words, he insisted on "derivative nurture plan" to derive the life of the child that was not partial.

He took good care of to enable children to play freely, and rather did not increase an instructional element called the education, but primarily put rising play in the feeling freely. According to him, the nurture itself denies from essentially free play, and so nurture and freedom of play should not be distinguished.

In this way, the characteristic of Kurahashi is criticizing the kindergarten education of Froebel' principle in Japan during early period of Meiji, and he took the situation of the principle of nurture mainly on the life and gave a great influence on the infant educational front of new Japan. As a result, it may be said that a continuity between kindergarten and primary school, and the need of "the connection of kindergarten and a primary school" are needed in Japanese elementary school education.

Key words : Kurahashi Sozo (倉橋惣三), kindergarten education (幼稚園教育),
nurture method (保育法), derivative nurture (誘導保育), kindergarten teacher (幼稚園教師)

1. 緒言

世界最初の幼稚園の設立は、フレーベル (Friedrich W. A. Fröbel, 1782-1852) によって 1840 年 6 月 28 日ドイツのブランケンブルクに設けられた「普遍ドイツ幼稚園」であるとされているが、正確にはすでに彼が 1837 年 3 月に始めた「自己教授と自己教育とに導く直観教授のための施設」や「幼児と青少年の作業衝動を育成するための施設」として始められた「自動教授施設」が原型である。そして、1839 年 6 月に「児童

指導者の養成施設」が併設され、翌年のグーテンベルク (Johannes G. Gutenberg, 1394-1468) の印刷術発明の 400 年記念祭にあたる 1840 年 6 月 28 日に正式に「普遍ドイツ幼稚園」と命名され、お披露目されたのである¹⁾。

1848 年 3 月、いわゆるドイツ 3 月革命が起こり、フランクフルト国民議会の開催や解散と帝位を巡る混乱があり、結果として政治状況はプロイセンを盟主とする旧ドイツ連邦への復古・反動へと変わって²⁾、フ

レーベルの幼稚園は危機に陥った。すなわち、1851年8月7日、プロイセン政府によりフレーベル主義の幼稚園の禁止が布告されたのである。幼稚園禁止令の原因は、フレーベルの甥のカール・フレーベル (Karl Fröbel, 1807-没年不明) が書いた『女子高等専門学校と幼稚園』(Die Hochschule für Mädchen und Kindergärten, 1849) が社会主義と無神論を原理にし、幼稚園をその体系の一部分に構成していると見なされ、またフレーベル主義の幼稚園は幼い者を無神論へと育成していると、プロイセン当局が見なしたことにあった³⁾。

フレーベルは、彼の幼稚園教育の原理が不法でないばかりか、非宗教的でもないことを公にするために、それまで書いた本や小冊子をベルリンに送った。また、フレーベルの幼稚園の最もよき支援者であったマーレンホルツ-ビューロー (Bertha von Marenholtz-Bülow, 1810-1893) 男爵夫人もフレーベルの嘆願書をプロイセン王に仲介し、さらにフレーベルの1849年以後の賛助者でドイツ国民学校改革の著名な教育思想家ディースターヴェーク (Friedrich A. W. Diesterweg, 1790-1866) は多くの教育関係者や教師たちが参加した1852年6月3日のゴータでの教育集会において抗議を表明したが、空しいものであった。フレーベル幼稚園の禁止令は、フレーベルの死を早める原因となり、彼は間もなく病床に伏して1852年6月21日マイニンゲンのマリーエンタールにて没した。幼稚園禁止令が撤廃されたのは彼の死の8年後の1860年3月10日であり⁴⁾、フレーベルの幼稚園はそれまでドイツでは目の目を見ることがなかった。しかし、フレーベルの死後フレーベル主義幼稚園の運動と禁止令撤回運動が、彼の有力な支援者であったマーレンホルツ-ビューロー男爵夫人やディースターヴェークなどの進歩的教師たちと自由主義的勢力によって展開された。とりわけ、マーレンホルツ-ビューロー夫人は、幼稚園禁止令が撤廃されるまで、ヨーロッパ各国でフレーベル主義の幼稚園の普及に努め、幼稚園禁止令が撤廃された19世紀後半のドイツ幼児教育界においてフレーベル主義の幼稚園を主流に導いた⁵⁾。

イギリスでは、幼稚園は1854年に伝えられ、富裕階層に限られていたが支持され、1874年の幼児学校の改革において幼稚園の教育方法が採用された。アメリカ合衆国では1860年に最初の幼稚園がボストンに

開設され、その後の数十年に多数の私立幼稚園が設立されたが、公立幼稚園はフレーベル主義者であったハリス (William Henry Harris, 1867-1934) 博士とブロー (Susan E. Blow, 1843-1916) によって1873年にセントルイス市の公立学校制度の一部となり、以後多くの都市の公立学校のなかで制度化されたのである⁶⁾。

フレーベルによってドイツで創設された幼稚園は、イギリスやアメリカ合衆国で1800年代の四半期に盛んとなったが、日本における最初の幼稚園は1876(明治9)年10月16日に東京女子師範学校内に附属幼稚園として設立され、同師範学校英語教授 関信三が監事となり、同じ英語教師 松野クララ・チーテルマンを主席保母として開園された⁷⁾。開設に至るまでに、最初は欧米各国の巡歴経験のある文部卿 田中不二麿が建議し、再度の建議には女子師範学校摂理の中村正直の協力を得て開園に至らせたのである⁸⁾。これを契機に日本における幼稚園の設立は、「1890(明治23)年頃までに国立1、公立52、私立14カ所の幼稚園が続々と設立」⁹⁾されたのである。

日本最初の幼稚園開設の前後から明治20年代前後まで、幼稚園の創設者フレーベルの伝記や教育法が英米書から翻訳され、またその後フレーベルの著書が訳され、さらに大正期には欧米での「新教育」運動、特にアメリカ合衆国のデューイ (John Dewey, 1859-1952) を指導者とする進歩主義教育の勃興が日本の教育界に影響を及ぼし、幼稚園教育においても新たな展開がなされ¹⁰⁾、本論の主題である倉橋惣三が活躍することになったのである。すなわち、「倉橋はフレーベル教育をこれまでとは違う角度から理解し紹介し……彼のフレーベル教育観がわが国の幼児教育界に与えた衝撃と影響は多大であった」¹¹⁾とされているのである。そこで、以下に倉橋の人と彼の幼稚園教育の理念を論究し、その特質を指摘しよう。

2. 倉橋惣三の経歴

倉橋惣三の年譜¹²⁾によれば、彼は1882(明治15)年12月28日、静岡県鷹匠町で父 政直と母 とくの長男として生まれた。父は裁判所の下級職員で、家計が必ずしも裕福ではなかったけれども、一人息子の彼は両親の十分な愛情のもとで成長した。父の実家は現在の静岡市紺屋町にあったが、惣三は幼少年期を父親の転勤で岡山県の津山市と岡山市で過ごした。彼は、岡

山市内山下小学校に入学したが、教育熱心であった父親の意向から東京の学校で勉強するために母と二人で上京し、浅草小学校4年生に転校した¹³⁾。その後、倉橋は1900(明治33)年に東京府尋常中学校(後の東京府立一中、現・都立日比谷高校)を卒業して旧制第一高等学校文科へ進み、1903(明治36)年に同校を卒業後東京帝国大学文科大学哲学科に入学して心理学を専攻し、1906(明治39)年に同大学を卒業している¹⁴⁾。

倉橋が晩年の71歳の1954(昭和29)年に著した自伝的な書『子供讃歌』によれば、彼は中学校の頃に創刊間もない『児童研究』を購読し、一高時代は寄宿舎に住みながら武道や野球などの部活動もせず、暇があれば幼稚園にたびたび通う、おとなしい青年であった¹⁵⁾。その幼稚園は、当時お茶の水の湯島通りにあった東京女子師範学校附属の幼稚園で、倉橋が同園に通い始めた経緯は、彼が以前から子ども好きであったことと、前記の『児童研究』に影響を受けたからであった¹⁶⁾。その頃の夏休み、彼はドゥ・ガン(Roger de Guimps, 1802-1894)の1874年の書*Histoire de Pestalozzi*を読んで感激し、ペスタロッチ(Johann H. Pestalozzi, 1746-1827)の書と人のとりこになった。それは一高教授であった内村鑑三の人の生き方の教えがペスタロッチのそれに親灸させたのであって、その夏休みのみならず彼の生涯のとりこになり続けたのであった。倉橋がフレーベルを読み、その幼稚園論を研究するのはずっと後のことで、幼稚園に彼が通ったのは、フレーベルの幼稚園論によってではなく幼い子どもたちの群れに惹かれて遊ぶためであった¹⁷⁾。

倉橋は、大学ではホール(Granville S. Hall, 1844-1924)に学んだ教授元良勇次郎の指導のもとで児童心理学を学び、児童研究を目的にそれまでのお茶の水幼稚園や中央線信濃町のスラム街にあった二葉幼稚園(1930年・大正5年に二葉保育園に名称変更)、また1891(明治24)年に設立された日本最初の知的障害児施設であった滝乃川学園や小石川の東京盲啞学校などにも通った¹⁸⁾。彼は二葉保育(幼稚)園では、保育所と幼稚園の教育的使命が社会的境遇によって差別のないことを、また同園の講師であった女子学習院教授の野口幽香女史から保育の真髄を学んだ。そして、滝乃川学園では精神障害児の教育の難しさと石井亮一学園長を通じて真の教育精神を学び、東京盲啞学校で

は視聴覚障害児と交わるなかで感覚障害があってもその各々の子どもは変わらない子どもであるという児童観を獲得したのであった¹⁹⁾。

倉橋は、1906(明治39)年に大学を卒業し、その後も東京帝国大学大学院で児童心理学を研究していたが、卒業の年の暮れに1年間志願兵として入隊した。その1年間は、児童研究には空費であったけれども、軍事演習で農村に寄宿した折りに田舎の子どもたちと交わって純朴な子どもを知り、また見習い士官になった頃には連隊の将校婦人会で児童心理の講演をしたりしている²⁰⁾。

1910(明治43)年、倉橋は1890(明治23)年に設立された東京女子高等師範学校(以後は女高師と略記)嘱託講師に就き、児童心理学を教えながら高校生の頃から通っていた附属幼稚園²¹⁾に教員として自由に入り浸るなかで、幼稚園と保育理論について関心を持ち、同園の古い書庫の文献を読み漁った²²⁾。彼は書庫に所蔵されていたフレーベルの原典である『人間の教育』(*Die Menschenerziehung*, 1826)と『母の歌と愛撫の歌』(*Mutter-und Koselieder*, 1844)や「恩物」(Gabe)に関する書を読み、フレーベルの幼児教育の精神と創意に敬服したのである。しかし、当時の日本の保育界におけるフレーベル主義の恩物使用の固定化やフレーベル主義者の教条主義、彼の言葉で言えば「フレーベリアン・オルソドキシシー」に疑問を抱いたのであった²³⁾。翌1911(明治44)年、彼は女高師附属幼稚園内にあった保育の研究会「フレーベル会」(1918年・大正7年に倉橋が「日本幼稚園協会」と改称)で家庭教育について講演し、月刊保育雑誌『婦人と子ども』(1918年・大正7年に倉橋が『幼児の教育』と改称)の編集にあたって児童心理学の応用的論考を執筆したり、また関西の保育界指導者たちと交わるなかで要請に応じて新幼稚園論を語り、新保育論を講じた²⁴⁾。

1917(大正6)年11月、倉橋は、女高師の講師から教授に任命され、同時に附属幼稚園の主事の兼任を命じられた²⁵⁾。彼は、その後25年間主事を務めるが、一切を任せられた附属幼稚園の幾つかの改変、例えば疑問を持っていた「フレーベリアン・オルソドキシシー」によって棚上され使われていなかった古い20の恩物箱をごちゃ混ぜにして幼児の積み木遊びに使わせたり、遊戯室の正面に掛けられていた「しぶい顔のフレーベルの肖像」画を職員室の壁面に移したりした。それ

は、決してフレーベルと、彼の創意の恩物を蔑ろにするのではなく、むしろフレーベルや恩物をその精神において敬服しつつ、幼稚園を子どもの立場からや子どものためと心掛けての変更であった²⁶⁾。

1919(大正8)年から1921(大正11)年まで、倉橋は文部省から教育学および心理学の在外研究員として欧米留学を命じられた²⁷⁾。アメリカでは、デューイが「新教育」を興したコロンビア大学とその幼稚園、またイギリスでは新教育政策におけるロンドン保育学校、ドイツではペスタロッチ・フレーベル・ハウス、フランスとベルギーやスイスなどでは有名な幼稚園の保育状況を、イタリアではモンテッソーリ(Maria Montessori, 1870-1952)の「子どもの家」などの保育を見学し、彼の言う「新保育」機関の生きた状況を理解することになった²⁸⁾。倉橋によれば、コロンビア大学ではキルパトリック(William Kilpatrick, 1871-1965)が教育哲学を講じており、倉橋は彼の講義に出席し、講義後キルパトリックとハドソン河畔を歩きながら話をしたようで、また同大学の幼稚園の主管であったミス・ヒル(Patty S. Hill, 1868-1946)と「新保育」について意見交換をするなど親好を深め、彼女からイギリスのマクミラン(Margaret McMillan, 1860-1931)女史²⁹⁾をはじめ欧州各地の知名の保育者への紹介状を得て、欧米各地の「新保育」の幼稚園の実際を見学した³⁰⁾。

イギリスでは、倉橋は1818年の教育制度改革で学齢前の教育機関と公認されたロンドンのマクミラン「保育学校」を数日に亘って見学した。また、彼はロンドン滞在中、ロンドンで開催されていたモンテッソーリの講習会で講演を聞き、その後イタリアに「子どもの家」を訪ねているが、女史は外国へ講演旅行中で、彼女のいわゆるモンテッソーリ法の実際を見ることはできなかった。そして、第一次世界大戦後のドイツのベルリンでは、フレーベルの従姉の娘でフレーベルの教えを受けたブライマン(Henriette S. Breymann, 1827-1899)が1873年に創設したペスタロッチ・フレーベル・ハウスを訪れた³¹⁾。また、彼はベルギーのブリュッセルで開かれた世界児童保護会議に日本の代表の一人として出るようにとの文部省からの電報を受け、内務省と司法省の役人とともに出席し、その後マルセイユから当時すでに開通していたスエズ運河を通過して、コロンボ、シンガポール、香港を経由して帰

国したのである³²⁾。

倉橋は、1921(大正11)年3月に留学から帰国するが、4月から保育学、保育原理、教育史を講義するとともに、また幼児教育雑誌『コドモノクニ』の編集顧問にも迎えられた³³⁾。一方で、ちょうど当時始められた文部省の家庭教育振興運動に協力し、休日休暇を用いて日本の東西南北を駆け巡り、満州(現中国東北部)の満鉄沿線にまで出掛けた³⁴⁾。そうした講演旅行から帰った1923(大正12)年夏期休暇の9月1日、関東大震災に襲われた。夏休み期間であったため、附属幼稚園には子どもたちはおらず被災しなかったが、園舎は焼失して煉瓦も崩れ壊滅状態になった。彼は、幼稚園を早く再開させるべく大塚の帝国女子専門学校の2教室を借り、1924(大正13)年3月に仮校舎に移るまでの5カ月間ほど何も無いなかで床にゴザを敷いて保育を行った³⁵⁾。同年、倉橋は東京女高師の附属高等女学校主事に任命され、附属幼稚園主事と当初は兼任であったが、12月に幼稚園主事の任を解かれ、その後女子教育に専念するとともに執筆活動や全国の保育会からの講演依頼に向き、1926(大正15)年7月に彼の前半生期の思想を『幼稚園雑草』として内田老鶴園から出版した³⁶⁾。

1927(昭和2)年3月、倉橋は学内の内紛に巻き込まれ、東京女高師附属の高等女学校主事を解かれたが、管理職を離れたこともあって11月には『キンダーブック』(フレーベル館)の編集顧問となり、また緋田工との共著『農繁託児所の経営』(富山房)を出版したり、翌1928(昭和3)年には天皇と皇后に「乳幼児精神発達」を講じ、1929(昭和4)年には文部省に社会教育局が設けられたことから社会教育官を兼任することになり、家庭教育論の講演行脚にたびたび出掛けた³⁷⁾。

1930(昭和5)年11月、倉橋は附属幼稚園の主事に帰り咲き、1931(昭和6)年岩波講座『教育の科学』に「就学前の教育」を執筆、1934(昭和9)年には彼の保育の集大成と言える『幼稚園保育法真諦』(東洋図書、1953年・昭和28年加筆し『幼稚園真諦』と改題)を、また1936(昭和11)年には『育ての心』(刀江書院)を出版した³⁸⁾。その間の1934(昭和9)年5月、新庄よしことの共著『日本幼稚園史』(東洋図書、1956年・昭和31年フレーベル館より再販)を、また1939(昭和14)年には『フレーベル』を岩波書店から出版している³⁹⁾。その前後、1934(昭和9)年から

1937（昭和 12）年まで、彼は皇后に週 1 回「児童教育問題」を講じ、1937（昭和 12）年秋からは 1939（昭和 14）年まで皇太子（現天皇）の、1939（昭和 14）年から 1940（昭和 15）年までは弟宮（現常陸宮）の遊び相手に選ばれて、宮中や東宮御所や各地の御用邸に出仕した⁴⁰⁾。

1944（昭和 19）年、太平洋戦争の戦局悪化のなかで幼稚園を「戦時保育所」に改名せよとの指令とともに 4 月幼稚園休園令が出され、また翌年 4 月に幼稚園は文部省の事務所として接收され、閉園となったのであった⁴¹⁾。一方、女高師の学生は勤労働員に狩り出され、附属の高女や小学校は生徒や児童とともにすでに地方に疎開し、最後に残った幼稚園も閉鎖されたので、倉橋は師範学校長に辞表を提出し——校長は受け取ったが文部省に届けなかった——、家族とともに姫路に疎開して終戦を迎えた⁴²⁾。

1945（昭和 20）年 9 月、敗戦直後の混乱のなかではあったが、学生や生徒や児童も学校に戻りつつあり、幼稚園休園令も解かれたので倉橋も帰京し、焼け跡の子どもたちのために「御近所幼稚園」という臨時の募集案内を出し、遊び場を失っていた子どもたちを集めてそれまでの上流階層中心の幼稚園とは異なる庶民の幼稚園を開いたのである⁴³⁾。

1946（昭和 21）年 3 月、占領軍総司令部（GHQ）のマッカーサー総司令官の要請により、日本の教育改革の諸問題に助言を与え、日本の教育関係者たちと協議するために 27 名の（第 1 次）アメリカ教育使節団が合衆国から来日し、1 カ月に亘って日本の教育を視察・調査し、約 2 万語からなる報告書を連合国総司令官に提出して帰国した。倉橋は日本側の委員となり幼稚園の伝統を維持した幼稚園制度の拡充、すなわち就学前教育としての義務教育化などの提言をした⁴⁴⁾。また、倉橋は同年に発足した幼児教育内容調査委員会の委員長を務め、さらに幼稚園教育の手引き書として「保育要領」の作成の着手など、様々な活動を行いながら 1948（昭和 23）年 11 月、日本保育学会を創設して会長に就任した⁴⁵⁾。

1949（昭和 24）年は、戦後教育改革による新学校制度が発足し、東京女高師はお茶の水女子大学に改名され、倉橋は同大学教授と女高師教授の兼務と、また附属幼稚園長も兼任し、日本の児童学の科学的研究の

基礎を確立するために児童学科を創設したが、同年 12 月健康を事由に 67 歳で依願退官した⁴⁶⁾。倉橋は、退職後も『幼児の教育』の編集主幹を続け、全国に講演会をして回った。1954（昭和 29）年、彼は健康の勝れないなか『子供讃歌』を出版したが、1955（昭和 30）年 4 月 21 日中野の自宅で脳血栓のために倒れ、午後 3 時 50 分に 72 歳の生涯を閉じた。葬儀は同月 24 日青山斎場で神式で行われ、遺骸は都下の府中市多摩霊園に埋葬された。墓碑には、彼の言葉「自ら育つものを育てようとする心。それが育ての心である」が刻まれている⁴⁷⁾。

3. 児童の臨床的心理論

倉橋が 1936（昭和 11）年に刀江書院から出版した『育ての心』は、18 刷されて 1940（昭和 15）年に再版となり、また 1945（昭和 20）年の再刊の序によれば再版は 22 刷されたほど多くの人に読まれた書である。同書には「子どもの心」や「幼児の心」、「いろいろの子ども」と題する論考が所収されていて、そうした論考は彼が 1924（大正 13）年 12 月に東京女高師の附属幼稚園の主事職を解かれていた頃や 1930（昭和 5）年 11 月に附属幼稚園の主事に帰り咲いて幼稚園教育に邁進していた頃に、月刊保育雑誌『幼児の教育』に掲載したもので幼稚園の保育現場での観察に基づく臨床的な児童心理論が見られる。

倉橋は「子どもの心」の冒頭で、心理学は児童の心理を分析的に教えてくれ、児童に関する詳細な理解を与えてくれるが、それだけでは児童のすべてが分かるわけではなく、また児童の心理を理解するにはそれに味わい触れるということが大切であり、子どもの心に触れなくては生きた教育はできないと述べている⁴⁸⁾。また、彼は「幼児の心」という論考では、幼児の心は複雑でないけれども内容は多く、未分化の状態であっても豊かな内容を持っていると述べ、また幼児の心は外に働き掛ける力が弱いけれども、その生活に及ぼす影響は非常に強いと述べていて⁴⁹⁾、さらに幼児の心を見るのに大人の基準で見ではならず、経験を積んだ深く鋭い省察が必要であると述べている⁵⁰⁾。

このような児童心理の研究者の視点から、倉橋は幼稚園教育に関わる子どもの一般的な心理的特性を論じ、「いろいろの子ども」において児童の問題行動とその心の状態について個別的な心理論を展開してい

る。彼は、まず「子どものわがまま」について、それは子どもの生活の著しい特色のひとつであり、わがままだどの子どもにも多少ともあるのであって、わがままだない子どもは子どもらしくない子どもであると述べている。彼によれば、一体にわがままだとは自分の思うままを通すことであり、遠慮や我慢がないことであって、他人の都合よりも自分の都合や欲望をどこまでも押し通し、主張して実行することである。それは、時と場合によって強情や身勝手、相手次第では反抗的態度にもなれば、怒りやけんかにもなるのであって、いずれにしてもわがままだとは他人に負けていない自我主張の心から出るものなのである。また、自我主張は人間に生まれながらに備わった、当然なことに子どもにも備わった自我の感情であり、それは子どもが単純なだけに大人よりも強く、3・4歳になると他との対抗心として著しく表れる自我感情であって、子どもの生活を支配する感情なのである。したがって、自我感情が主になっている子どもの生活では常にわがままだになり勝ちなのであるが、倉橋は子どものわがままだを自分と他とを区別する自我が養成される自然性と捉えているのである⁵¹⁾。

このように、ある種のわがままだが子どもの自我形成の契機と見る倉橋は、子どもの時から少しも自己主張や意地張りのない子どもは確かに取り扱いやすいおとなしい子であろうが、それが大人に抑えつけられて育った結果であれば無気力やいじけた子どもになり兼ねないのである。彼は、子どものわがままだを根から捨てたものとは見ないが、しかし子どもの不当なわがままだとその原因である誤った教育を次のように問題としている。すなわち、子どもは本性からして自己主張が強く、その経験や思慮の不足から他者に迷惑をかけるのは止む得ないのであるが、子どもだからと言ってまったく他者のことを顧みなくてよいのではなく、年齢相応の他者を顧みる心を発達させることが必要なのである。しかし、人によりわがままだは子どもだから仕方ないとして甘やかす、また人によってはいくら子どもでもと、子どものわがままだを厳しく抑えつけたりする。このような過保護と過干渉という誤った二つの教育方法によってわがままだが起こる⁵²⁾と、彼は考えるのである。

倉橋によれば、心理的にはわがままだを抑えるのは子どもの内なる自己抑制力にあるのであり、わがままだを

外から厳しく力で抑えつけてもわがままだが無くなることはないのであって、わがままだはその子どもを甘やかして自己抑制力を養成しなかった誤った教育の結果なのであり、わがままだに対する教育は子どもの年齢相応の自己抑制力を養うことなのである。他方、子どもの正当な自己主張も始終抑えつけて満足させない厳しい干渉や薄幸な境遇は、子どもをひねくれた偏屈な性格にさせ、一層憂慮すべき結果を引き起こすのである⁵³⁾。

次に、倉橋は「子どもの同情心」について心理学的考察をしている。彼は、子どもは元来身勝手なものであるが、3歳前後になると自他の区別が明らかになるようになり、そうした自我観念は日常生活において利己的な行動を多くするが、それは大人のような下劣な我利根性に基づいているものばかりではないので、幼い子どもの利己的態度を直ぐに道徳的悪として裁断してしまうのは誤りであって、その利己的な子どもの本性を利他的な心に導いていく第一歩が同情心の養成であるとしている。

倉橋によれば、同情心の養成には子どもに自ら同情の経験をさせる必要がある、その初動は子どもに同情を受動的に感じる機会を作ること、つまり他の人が自分に同情してくれているということを味合わせることであって、その受けた感情をもとにして与える感情へと転移させることが、すなわち子ども自らが同情を發動する経験をさせることが当然必要なのである。そして、同情心の育成の方法として、彼は子どもの遊戯における人形遊びなどで、人形に対する優しい心情や態度の芽生えが同情心を育て、また小鳥や犬猫などを飼育することで生まれる情愛や憐れみが、さらに同年齢の友だちとの対等な相互的交わりのなかで思いやりや同情心を育むと、考えているのである⁵⁴⁾。

また、彼は「子どもの自重心」について、子どもの自立の根底になるのは自重心であって、自重心を害することは子どもの自立を妨げる最も誤った教育であると断言している。彼は、子どもの自重心の発達を害するのは過度の甘やかしと厳格であって、その両方が子どもの自立を阻むだけでなく、子どもを無気力にしてしまうと述べている。そして、自重心を育成するには、子どもの身体と神経系統の健康、子どもの正当な自己主張を持たせる子どもに相応しい権利の承認、子どもを生き生きと発達させる明るく励ます環境、子どもに

成就の満足感や自信を持たせる得意な経験をさせることなどを挙げ、自重心の育成に最も有効なこととして「自分は愛されている」と感じさせることであると⁵⁵⁾、述べている。

一方、個別的な心理論として「いろいろの子ども」における問題となる子どもの行動とその心の状態についてであるが、その前提となる一般論として、倉橋はいわゆる「きかぬ子」について論じている。彼によれば、きかぬ子とは人の言うことを聞かない子で、自己主張の強い子であり、教師からは不従順で可愛気がないとされるが、心性のしっかりした子とも見られ、その自己主張が正当ならば問題とならないのであるけれども、一般には「きかぬ子」とは悪い意味で使われ、不当な自己主張をする根性の曲がった子を意味する。また、「きかぬ子」の自己主張とは、主張すべき自己そのものが正しい理性の平衡を失い偏った状態にある「頑固」や「わからずや」と、主張の貫徹よりも主張することの快感を求める「わがまま」や「あまのじゃく」が考えられるのである⁵⁶⁾。

このような「きかぬ子」の心の乱調は、倉橋によれば誤った教育の結果であるが、子どもの成長期における心理的・生理的な理由による乱調は、一般に主我生活期にある3・4歳と、強い自己発揮の10歳前後、また自我覚醒期にある16・17歳に見られるが、そうした傾向が癖として残らない限りは自然に治るのであるけれども、身体的な不調などの生理的原因の場合は慢性的な「気むずかしや」になってしまうことがある。倉橋は、後者の場合の「きかぬ子」の矯正は身体上の治療によって行われなくてはならないが、前者の「きかぬ子」の教育上の指導取り扱いの要訣として「柔よく剛を制す」の秘訣のように「きかぬ子」をそっとして置いて、その子への抵抗を無くすことであり、親や教師が和らぎをもって「きかぬ子」の主張をふっくらと受け止めることであるとしている⁵⁷⁾。

そこで、「いろいろの子ども」における問題となる児童の行動とその心の状態についての個別的な心理分析やその教育的対応であるが、倉橋はまず「気の弱い子」を挙げ、気の弱い子とは自我・自分という性格の弱い子のことで、子どもは一般に新しい物に対して好奇心や興味が強いのであるが、気の弱い子はその点に欠ける子で新しいことに臆病な子であるとしている。気の弱い子は、また物に対するだけでなく人に対して

も気遅れしたり人怖じする子どもであるが、倉橋によればそれは或る子どもには強く出る自己防御の本能であって、気の弱い子は甘やかされて過保護に育てられ、そうした自然の本能が適度に訓練されなかった結果なのである。したがって、そうした子どもの教育的対応は、急激なかたちで自己防御の本能を強くする生活態度を経験させたり、厳しく責め非難するのではなく、その子に相応しいかたちで出来るだけのことを自分でさせるという意志の鍛錬を徐々に静々と努めるように心掛けることであると結論している⁵⁸⁾。

次に挙げられているのが「気の粗い子」で、倉橋によれば気の粗い子とは気の弱い子とは反対の「気の強い子」ではなく、気の粗い子とは心の中では気の弱い子で、外へ現れるところが荒っぽい子なのである。その荒っぽくなる原因は外からの刺激に対する易激性があり、「気の粗い子」は興奮状態になり易い子、いわゆる癩癩持ちの子を意味する。また、そうした癩癩の強い子は結果として粗暴な心になり、人を叩いたり蹴ったり、物を投げたりする行為など手足の動きに現れて乱暴な振る舞いをしたりするが、それは抑える力が足りないからであって、発作的な振る舞いが悪い癖になり、年少の子を残忍に虐めたり、喧嘩を面白く思うようになって、また大人には反抗的な態度をとる子となるのである。そのようになる原因は、小さい頃からわがまま放題に育てられ、我慢や自己抑制を経験せずに育てられた結果と、気の粗い喧嘩の絶えない生育環境の影響からなのである。このような子どもに対する教育には、倉橋はそのような子どもには刺激の少ない環境をはじめ、関心や興味を違った面に仕向けたり、小鳥や草花の世話をさせたりするなかで、荒っぽくなった感情を和らげ自己抑制の力を長い時間をかけて養っていくことが必要であるとしている⁵⁹⁾。

続いて挙げられるのが「気の鈍い子」であって、倉橋は気の鈍い子とは性質は穏やかなのであるが、何事にも対応が面白くなさそうで、ひとりぼんやりと気の抜けた状態にいる子で、外に働きかける興味に疎く、したがって知的にも遅れてしまうことになる子であるとしている。彼によれば、そうした気の鈍い子になっている原因は、鼻が悪いとか扁桃腺があるとかの身体的な不調や家庭環境の問題が考えられ、特に家庭生活上の慢性的睡眠不足、また子どもとともに大人の単調な家庭生活の雰囲気の原因となっていて、食欲がな

いのと同じように興味に対する精神の欲求力が鈍くなっているのである。したがって、そうした子には、教育の場ではことさら注意して何でも努めて相手になって話しかけ、またそうした子どもから話を引き出し、興味を誘う刺激を与えたり、欲求力を強めるために面白い物を与える方法などが必要なのである⁶⁰⁾。

そして、最後に倉橋が問題にしているのが「気の鈍い子」とは反対の「気の散る子」であって、彼によれば気の散る子とは何時もひとつの事に心を落ち着けることができない子であり、関心が次から次へと移り、きよろきよろ脇見をしたり体も静かにしていることのできない子なのである。そうした子は、課題などに専心・心が集中できないことから注意深さを欠き、知識の習得も浅いものになってしまう恐れがあるのである。このような子どものタイプを倉橋はさらに4つに分類し、各々のタイプに合わせて教育的な指導を述べている。すなわち、第1には外の刺激に容易に引かれ移り気になっている子で、そうした子には外からの刺激をなるべく与えないような生活を経験させ、精神のまとまる経験を重ねる教育的方法を心掛けることであり、その方法として禅のようにある決められた時間を1室で子どもを静かに座らせて精神集中をさせることが考えられるが、それは子どもには難しいことなのでむしろそうした子どもには気を散らせないために多くの玩具や絵本などを与えない消極的な方法が望ましいとしている⁶¹⁾。

第2には、創造性が逞しいがために気がひとつにまとまらない子で、そうした子には抽象的な生活から具体的な生活に向けていくことで矯正する方法がよく、子どもに考えさせることは必要ではあるが空想ではなく形の上で制作していく作業や課題を与えていることが望ましいのである。また、第3には結果に心が動いて現在のことに没頭できない子で、その原因を倉橋は結果の効果を直ぐに持ち出す教育の誤りに見ていて、そうした子どもには結果を気にさせないように作業や課題そのものへの集中とその過程を励ます教育方法がよいとしている。そして、第4としては、没頭している子が外からの贅辞などが気になり、自意識過剰となったことからくるもので、倉橋はこれも誤った教育によるものとしていて、没頭している子どもに余計なおせっかいをしない態度や方法をとることを忠告しているのである⁶²⁾。

以上のように、倉橋は保育現場で問題となる子どもを心理学的知見から子どもの姿とその保育や教育の方法を具体的に平明に論じていて、その考察や論述は子どもの立場での子ども理解と子どもへの深い愛情に溢れたものである。まさに、それゆえにこの書が最も多くの人に読まれた理由なのである。

4. 幼稚園教育の理念と本質

(1) 幼稚園教育の理念

倉橋は、1910（明治43）年に女高師の講師となって間もなく神戸市での京阪神保育連合会で行った講演「幼児保育の新目標」において、幼児教育の目標について論じている。彼は、教育程度が高い教育機関、すなわち小学校以上の教育は規程が整っているが、幼稚園教育に関してはその性質上から自由が与えられているけれども規定のないのは問題であり、幼稚園教育は明確な根本的な目標を持つことが必要であると述べている。彼によれば、一般に教育目標はその地方の社会や家庭の個別的な要求によって定められているが、教育の大目標は一国のその時代における要求に基づかなくはならないものであって、人類の児童に要求する大目標は昔と今も変わりがなく、当然なこととして幼稚園の目標は幼児の知性と道徳的品性を高めるとともに、幼児の神経系統の保護とその鍛錬であると述べている⁶³⁾。

とりわけ、倉橋の考える幼稚園における新目標とは、「神経の健全強健なる子供を作る」⁶⁴⁾ ことであって、その内実は幼稚園教育の場として子どもの神経系統に害を与える酸素欠乏をもたらす室内から空気のよい戸外や野外での保育、また室内の机上で長時間座らせて細かい手技手芸を行わせる保育から野外で自然物を用いて遊ばせる自然的保育を説くのである。これは、彼がベルリンのペスタロッチ・フレーベル・ハウスでの野外の自然的保育に学んだものであって、倉橋はフレーベルの恩物による人為的保育を批判的に解釈し、「恩物」(Gabe) を天が与えてくれた石や砂と土や水、また樹木や草などの自然物と考え、自然物による保育を考えるようになったのである⁶⁵⁾。

倉橋の幼稚園教育の理念は、また彼が1915（大正4）年に京阪神保育連合会で行った講演「幼児教育の特色」においても窺うことができる。彼は、幼児教育は幼児の自発的な生活を尊重して保育の方針を立てるべきで

あると述べ、保育方法では幼児を自発的状态に置いて、そこに保育者が与えようとする所を仕向ける保育を有効にすることと、また幼児の自発的な生活そのものを保育内容に利用して豊かな教育をすべきであると論じている。この彼の幼児の自発的生活を尊重する教育とは、干渉的・束縛的な保育の方法に対してただ非干渉や放任ではなく、自発的生活の内容を尊重し、また利用して積極的に幼児を教育することであって、まさに幼児の自然的な自発に従う教育なのである⁶⁶⁾。

一方、倉橋のこのような幼児の自発的生活を尊重する保育の具体的な理念は、幼児の相互的な生活によって幼児一人ひとりの個人的特性を發揮させること、すなわち幼児の個性の自由な自発性の發揮の機会を与えて鍛錬していくこと、また幼児の生活を分割して特別な面の片寄った發達をさせる教師中心の分割的教育や具体性のない抽象的な教育をしてはならないこと、さらには幼児の生活は情緒的生活を特色とするため幼児教育は概念的・観念的ではない情緒を中心とした教育を行われなくてはならないことなのである⁶⁷⁾。このような自発性、相互性、具体性、情緒性を尊重する教育は、いわゆる児童中心主義的教育であって、幼児の自発性を尊重しない教師中心の干渉的で観念的な教育によってどのような成果を挙げても、それは幼児教育ではなくなると考えられているのである⁶⁸⁾。このような幼児教育の理念は、いわば倉橋がフレーベルから学び發展させたもので、いわゆる児童中心主義に基づく幼稚園教育の理念に他ならないのである。

(2) 幼稚園教育の本質

倉橋の幼児教育論と保育の方法や内容が比較的体系的に著されている書は、彼の主著と言える 1934 (昭和 9) 年 7 月出版の『幼稚園保育法真諦』(東洋図書)であり、同書は 30 年余り後の 1953 (昭和 28) 年 5 月に『幼稚園真諦』と改題されて復刊されている。彼は、同書の冒頭で、幼稚園教育は対象の子どもが幼いことから、教育する大人が教育目的を子どもに押しつけて当てはめていくのではなく、対象である子どもの方に教育する大人が手を差し伸べていかななくてはならないのであって、幼稚園の保育はいろいろな教育のなかでも特に対象本位に計画されていくべきものなのであると、子ども中心主義を強調している。したがって、彼のこのような主張は、まず幼稚園における幼児の生活

が考慮され、幼稚園の生活形態が幼児に適していることを要求するのである⁶⁹⁾。すなわち、幼稚園は教育の場である前に子ども自身の場所であること、子どもが真にそのさながら生きて働いているところの生活をそのままにしておいて、そこに幼稚園を順応させていくことを彼は考えるのである。つまり、子どもの真の生活形態のままに教育をすること、子どもの真の「生活へ教育を」⁷⁰⁾と考えているのである。

倉橋によれば、当時の教育思潮であった生活主義教育の説く「教育の生活化」は、幼児教育においては「生活の教育化」でなくてはならないのであって、彼はさらに徹底して幼稚園では教育という言葉を避けて幼児の生活を主体としてその生活のなかに教育を織り込み、挟むことを考えているのである。その意味で、幼児の生活を主とするためには幼稚園の生活形態と幼児の生活の社会的要件を重視し、幼稚園の生活形態に自由の要素をできるだけ持たせて幼児の生活の動きに不自然な点をできるだけ避けることが必要なのである。しかし、それは教育のない放置状態にすることではなく、また教育目的を押しつけることでもなく、幼児の生活そのものが持つ自己充実の力を教育の目的に結びつけることなのである⁷¹⁾。

また、幼児の生活の自己充実のためには幼稚園全体の設備が整えられる必要があり、倉橋は幼稚園とは幼児の生活がその自己充実を十分に發揮し得る設備とそれに必要な自己の生活活動のできる場所であると定義している。そして、さらに彼は幼児の生活の自己充実に教師の働きが加わる「充実指導」という概念を説き、幼児の指導において自己充実ができていのかどうかに重点を置く指導、換言すれば幼児が充実したくても自分の力で出来ないところを助け指導してやる方法を説いている。そのような保育方法が、倉橋の説く幼児のなかに入って行く「内部指導」であり、真の保育法の要点なのであって、それがまさに幼稚園保育法の真諦、つまり本質なのである⁷²⁾。

しかし、教師が「充実指導」を心掛けていても幼児が自ら何もしない場合、外から少しばかり強い働きを加えることが必要なのであり、それを倉橋は「幼児生活の誘導」と呼んでいる。彼によれば、幼児の生活の特色は利他的で断片的であるので、その断片性に中心を与えたり系統性を付けさせることで、幼児や幼児の「生活興味」を広く大きくさせ、發展させていくこと

ができるのである。このことが倉橋の説く「誘導」なのであって、彼においては指導心を持つ教師が幼児の生活の充実指導をし、幼児の興味に即した主題を持って幼児の生活を誘導するところに幼稚園の存在価値が考えられているのである⁷³⁾。

そして、倉橋は「誘導」の後にさらに「教導」ということを考えている。彼によれば、「教導」とは学校教育における主要な仕事であって、幼稚園教育においては最後にくるものであり、幼児自身の持っている生活の「誘導」の後に、幼児にもうひとつ付け加えるものとして知識を加えることなのである⁷⁴⁾。このような幼児の生活のなかで幼児の諸能力は徐々に発展することになるのであるが、幼稚園も人間教育の場である以上、幼児の性格の発達や陶冶に理想的で完全なものが目的とされるのであって、倉橋においては幼稚園における陶冶は根本的に幼児の生活に即したものと考えられているのである⁷⁵⁾。

5. 誘導保育案とその保育過程

『幼稚園真諦』には倉橋の保育方針とその実践の過程が同書の第2編の「保育案の実際」と第3編の「保育過程の実際」において具体的に論じられている。そこで、まず倉橋の保育案についてであるが、彼はこれまで論じてきた彼の幼稚園教育の真諦・本質論が子どもの自由を尊重するところから保育の計画案を持たぬ「無案保育説」と誤解されているのではないかという疑念から、倉橋は子どもを教育するのに計画や保育案を持たずに行うのは無責任であると述べ、彼の持論の「子供生活へ教育を持っていく」という目的論に基づいて、子どもの日々の生活に保育案を合わせていくのが幼稚園の保育案であって、その保育案の良し悪しは幼児の生活に対して採っている態度の如何によると述べている⁷⁶⁾。

したがって、彼は保育案を定義して、「幼児生活そのものを、どうこしらえ、形を変えていくかということではなく、あるがままの幼児生活を、どう誘導するか⁷⁷⁾」が保育案であると述べ、幼稚園に何時にきて何時に何々をしてという幼児の一日の生活のきまりが主な内容になった時間割は保育案ではなく、また自由遊びとか唱歌や観察などを配列した「教課課程時間割」は彼の考える幼児の生活へ教育を持っていく保育法に反すると断じている⁷⁸⁾。彼によれば、保育案とはどこま

でも子どもの生活を本体として、それに即して子どもの生活を偏らなくする目的を教師が指導において、どのようなことを中心として子どもの生活を誘導すべきかを心得て立案すること、つまり子どもの生活と教師の目的を併せ持った計画案が保育案なのであって、それが彼の説く「誘導保育案」なのである⁷⁹⁾。

倉橋によれば、誘導保育案とは子どもの生活にまともを与えるような遊び、例えば汽車遊びや釣り遊びなどを幼児の保育において用意することで幼児の生活を発展させる案そのものが手本となるのではなく、それらが中心となって主題が導かれ、暗示されたり促される保育方法でなければならず、幼児の生活が主題の誘導力によって次々に生みだされる保育案でなくてはならないのである⁸⁰⁾。この倉橋の言う保育案の誘導力のある主題は、よく誘導価値を発揮するために子どもの興味に合い、子どもの年齢が持っている一般的な興味や、子どもの環境がその子どもに促す興味から選ぶ必要があり、季節や年中行事などと時折の偶発的な事柄が適当に取り入れられて作成される必要があり、また誘導保育案もそのような主題によって構成されるべきなのである⁸¹⁾。

例えば、お店ごっこという誘導保育の主題と教育目的の関連において、お店や品物づくりの制作の問題と、そこでの文字表記の問題などの保育事項、そして品物を売り買いする際の数という保育事項などが多く含まれていればいほど教育目的の実現は効果的になるのであって、また誘導保育案としての価値が多い保育案となるのである。その際、留意すべきことは、準備の制作過程と制作物を使っての「ごっこ遊び」が分離したり、制作が課業になってしまってはならず、また遊びにのみ終始してしまうのでは保育の教育目的は達成されないものであって、幼稚園教育の独自の意味が失われないように気をつけなくてはならないのである。また、幼稚園の保育においては保育項目の羅列により保育案があるのではなく、まず主題は幼児の生活に基づいてあるのであって、そのなかに各々の保育内容が入ってくるのであり、誘導保育の案を立てるなかで各々の保育内容事項が考えられなくてはならないのである⁸²⁾。

さて、以上のような幼児教育の計画である保育案に基づいてどのような保育が具体的に行われるのであるか。その点について倉橋の考える幼稚園教育の実際

として彼の保育過程論を一瞥しよう。倉橋は、保育案が本当に生きた働きが表れるのは保育の過程であって、日々の保育がどのように実行されるかであり、いかに立派な目的と適切な保育案を持っていてもそれらをどう実現するかが重要であると述べ、幼稚園教育の本質に基づく保育の過程の実際的要点について論じている。彼によれば、保育過程の出発は朝であり、幼稚園の朝は1日の保育に非常に重要である。そして、幼児の生活を土台に保育を行うには幼児たちにまず自由な感じを十分に持たせること、自然な自由遊びを十分に楽しませるのが最も大切なのである。なぜなら、幼児たちは家庭の生活から登園してくるので、朝はまず自由遊びから始めるのが幼稚園としては最も自然である⁸³⁾と、彼は考えるのである。

自由遊びとは、倉橋によれば幼児が自由感を持って遊んでいることであり、その遊びの内容は特別のものを意味するのではなく、誘導保育の主題から誘導されて自由に遊んでいけば自由遊びなのであって、教導という指導要素が加わらない幼児自らの自由感に満ちている遊びを言うのである。彼によれば、保育事項そのものは元来自由遊びのなかから取り出されたものであり、自由遊びのなかには保育事項のどれかが行われているのであって、保育事項と自由遊びとは並べて区別することが出来ないのである⁸⁴⁾。

自由遊びで始まる幼稚園の保育の流れは、倉橋においては自由遊びの延長で考えられていて、自由遊びからだんだんと目的のある仕事にまとまっていく保育過程が本質と考えられているのであり、彼は伝統的な固くらしい朝の集会に賛成しないのである。彼によれば、人間は自由を求める自然要求があると同時にまたあるまとまりを求める自然傾向があり、そして自由感が満たされるなかで目的に結びついた仕事を望む「精進感」が得られるのであって、それは幼児においても同じで幼児が自然遊びによって真の自由感に満たされると自然遊びから仕事へという順序が生じるので、その機会を保育のひとつのコツとして見落とさないことが必要なのである。まさに、幼児の生活をそうした自由感から精進感へと移していくことが、倉橋においては幼稚園の保育過程の本流となっているのである⁸⁵⁾。

倉橋は、幼稚園児の自由遊びから仕事の流れは個がばらばらで始まるが、その生活の社会的形態として小さなグループができたり、やがて大きなグループに発

展し、仕事も各自部分的に行っていることが共同的、全体的になっていくと考えるのである。彼は、クラスからグループ、グループから個へと分けていく保育の過程とは反対の方向を考えるのである。例えば、ある制作活動において全体から部分に、部分から個へと分けていく通常の方法よりも個から小グループ、小グループから大きなグループへの共同的な方法が望ましいと、彼は考えるのである。彼によれば、それが生活の自然の成り行きの方であり、また幼児教育の目的論的な幼児の生活の社会的進展の順序なのであって、その順序が全体の生活体である幼稚園児の生活の方向と考えるのである⁸⁶⁾。

それでは、幼児たちの1日の個の指導について、つまり個々の子の1日の個別的指導についてはどのように考えられるのであろうか。倉橋によれば、個々の子の生活を尊重するという個性に即する教育には、その教育が不均等にならないためにも個々の子がその日にした仕事をひとつひとつ記録することが必要であって、それには教師が個々の子がその日に何をしたかが分かるように個々の子の仕事を表記しておいて、幼児たちが帰った後にその日に自分が行った保育が個々の子においてどのように行われたかを省みて研究すべきなのである。そのように、保育の事項の効果は個々の子の仕事表だけでよいのであるが、一方で倉橋は幼児の個からグループへの活動の展開における際のグループの組み合わせについて、グループの組み合わせは幼児の生活態度によって自然的、流動的に行われるので、異なった幼児のグループ分けが保育効果のあることと考え、幼稚園のグループ分けは始終固定化しないことが良いと考えるのである⁸⁷⁾。

かくして、倉橋の考える保育方針の案は、幼稚園は教授単元に基づいて学科を配当して教育する学校でもなく、また規律本位で生活を鍛える道場でもないので、幼児の生活に立脚してその生活を教育に持っていくという幼児自身の生活の自然を妨げないで幼児の自己充実を指導する誘導保育案でなくてはならず、そうした誘導保育案によってこそ幼稚園らしい保育ができると考えられているのである。また、倉橋においては幼児の1日の生活の始まりが朝の自由遊びであり、その展開が誘導保育によって指導され、水のような流れに沿った幼児の生活が保育の過程と考えられているのである⁸⁸⁾。但し、この誘導保育による幼稚園児の生活

の流れの方向は、ただ流れのままに放任するのではなく、流れに偶発的に起こる生活の事項も常に生かしていくなかで、その向きと速度が教師の指導によって加減され舵取りされなくてはならないのであって、その際に幼児の実際生活を尊重し、幼児の個人としての必要な実際生活と幼稚園における集団生活での必要な実際生活が重視されなくてはならないのである⁸⁹⁾。

6. 幼児教育者論

倉橋の幼稚園の教師論は、1926（大正15）年7月に内田老鶴圃から出版した彼の最初の著書『幼稚園雑草』のなかに「幼児の教育者」としてまとめられている。彼は、冒頭で保母に関する一般の見方を2つ挙げ、それに関して彼の所論を展開している。すなわち、第1は保母の仕事は可愛らしい幼児たちを相手にして玩具と歌と遊びで、幼児たちと一緒に笑っていればよい気楽な面白い仕事であるという見方、第2はそれとは反対に年中世話のやける面倒な幼児のおもりばかりしている気骨の折れる苦勞な仕事という見方である。これらの見方に対し、倉橋は実際に保母にその仕事を尋ねてみたら保母の仕事が嫌だと言う人はひとりもいないと述べ、保母の仕事は決して局外の人が表面的に見るような面白く気楽一方ではなく、幼児と遊ぶということは本当は非常に難しく深い心遣いをする仕事であり、1日や半日ならともかく日々繰り返す仕事としては容易でないと考えるのである。また彼は、保母も長い間には気分もすぐれず、心配や思い煩うことがあり、動揺の起こりがちな若い年頃の人が毎日同じように機嫌よく幼児と遊ばなくてはならないことから、誰にでもできる容易な仕事ではないと考えるのである⁹⁰⁾。

倉橋は、幼稚園の教師・保母の仕事は小学校以上の学校教育とは違って、教育の効果が目に見えず「手答え」の少ない仕事であり、また気苦勞の多い細々とした手のかかる幼児の世話や立ち時間の長い身体疲勞の大きい大変な仕事であるが、一方で保母の仕事は清純無垢な幼児の心情と愛情を慰勞として受け取り得る仕事であって、そのような慰勞や喜悅を感じることでできない人は保母としての仕事に従事できないと述べている。そして、保母に必要な資質として、①保母の苦勞に耐え得る人、②保母の慰勞に満足する人、③保母の歡喜を第1の歡喜とする人を挙げ、この3つの条件を備えた人が真に幼児教育に適した人であるとしてい

る。彼によれば、幼児教育の学問的な研究者や吹奏者と、幼児教育の事務上の管理者はこれらの資質を必ずしも絶対条件としないが、幼児たちに直接的に接して教育する人・保母には3つの条件は欠くことのできない資質であると結論している⁹¹⁾。まさに、倉橋においては制度や方法と設備などの幼稚園教育の総合作用のうちで最も基本的で究極的な作用は「人の作用」である「保母その人」の作用と考えられていて、保母の作用があってはじめて他の作用が教育的に活きるのであると考えられている。したがって、その保母がとりわけ必須とする要件を、彼はまず幼児を尊重する人として保母自身が自由の人でなくてはならず、また幼児の個性を尊重して發展向上させなければならない教育者として自らの個性を自認し、また保母自らにも發展向上の努力を要求するのである⁹²⁾。

さらに倉橋は、自分を含めた幼稚園の教育者は「幼児を愛する人」、「幼児を尊重する人」でなければならないと述べ、幼児が小さくても「一個の人格として尊重する」ことを忘れてはならないと述べている。また、幼児を尊重することとは、具体的に幼児の生活を尊重すること、とりわけ幼児が自ら有している偉大な發達の力を尊重し、自然の理法として幼児の發達を理解するだけでなく、一人ひとりの幼児においてその發達を尊重することであると述べ、幼児を尊重せずに輕蔑することは教育者自らが自らを輕蔑することに他ならないと断言しているのである⁹³⁾。

一方で、倉橋は幼児教育には多くの基礎知識を必要とするだけでなく、子どもの心性を知り、子どもにどのように関わるかという方法を本や講義で得るだけでなく、むしろ「子どもから学ぶ」べきことを説いている。すなわち、幼稚園教育の第1原理である「自己活動」の原理論は、フレーベルが幼児教育者に与えた格言「子どもから学ぶ」と言うように、彼自身がよく子どもから学んだ結果であり、またモンテッソーリの教育説も子どもに学んだ結果であると、子どもを師として学ぶことを述べている。そして、倉橋は幼稚園の教育者は伝統的、機械的な容易さを日々繰り返すことに安んじることなく、新たに疑い疑問を考えよと忠告し、ルソー（Jean Jaques Rousseau, 1712-1778）に始まる「消極的教育」説の要点を理解しつつ、その点に留まることなく、幼稚園教育の積極的態度として子どもをただ遊ばせるだけでなく、子どもを教育する者としての責任

と自信を持たなくてはならないと、説いているのである⁹⁴⁾。

倉橋は、1934 (昭和 9) 年出版の『幼稚園保育法要諦』においても、幼稚園の教師の在り方を論じている。すなわち、彼は幼稚園の本当の特質が子どもの生活を主にし、その生活を主体としているところから、幼稚園の教師の役目はそうした教育目的を持ちながらも子どもの生活に対する心遣いの細やかさにあると述べ、教育者の位置としては第 1 に外から見て強い存在に見えないこと、第 2 には子どもたちにとって決して強い存在と感じさせないことにあると述べている。彼においては、そのような教師が幼稚園の保育方法の実践上手な教師以上の存在と考えられているのである⁹⁵⁾。

かくして、倉橋における幼稚園の教師像は、幼児を愛し尊重する教師で、幼児の生活を尊重するために幼児の生活を主体として幼児の持つ能力の発達を尊重する教師が望ましいと考えられているのである。まさに、彼が言う「幼児をしてそれにふさわしき幼稚園生活に生かすめよ」⁹⁶⁾を実践する教師なのである。したがって、彼の考える幼稚園の理想の教師は、具体的には幼稚園教育の目的に沿う責任と自信を秘めながら、外見には強く目立たず子どもの生活に細やかな心遣いができる教師であり、子どもに強制性を感じさせない教師であって、「子どもから学べ」を標語として自らの向上発展に努める教師であるとともに、保母の仕事の労苦に耐え、保育の喜びを感じ得る人なのである。

7. 結語

これまで倉橋の考える幼稚園教育の理念や保育方針と、その実践方法としての誘導保育案と保育過程論、そして幼稚園の教師としての幼児教育者論について論じてきたが、結語として倉橋の業績について論評しておこう。すなわち、倉橋は、フレーベル主義の恩物による形式主義を批判しながらもフレーベルの精神である近代自然主義教育の根本である児童中心主義をアメリカ留学で見た新教育運動において汲み取り、日本において彼の命名の「誘導保育」法において保育実践者を指導し、大正期から第 2 次世界大戦前までの日本の保育思想の形成に大きな役割を果たした教育家であった、と評することができるであろう。

一方で、倉橋は日本でのフレーベル研究の先覚者のひとりであって、明治時代末期からフレーベル会の機

関誌『婦人と子ども』の編集にあたるなかで次々と論考を発表し、1939 (昭和 14) 年には岩波書店から「大教育家文庫」の第 20 巻として、フレーベルの教育思想を批判的、創造的に解明した『フレーベル』を出版している。同書は、1951 (昭和 26) 年に再版され、また 1965 (昭和 40) 年に出版された『倉橋惣三選集』第 1 巻に収録されているが、フレーベルについてはすでに 1926 (大正 15) 年出版の『幼稚園雑草』のなかの「フレーベル主義新釈」(『倉橋惣三選集』第 2 巻所収) において論究している。

倉橋は、フレーベルの貴重なる根本精神は児童の自己活動を尊重し、遊戯を最も貴重な教育法とするとともに自然を最も貴重な教材とした点であると捉え、フレーベルを幼児教育の天才的思想家としつつも、フレーベルの精神に誤った表出を与えたフレーベル主義を批判している。すなわち、フレーベルの「母と子の遊戯」の象徴的遊戯法によって真の遊戯の意義が誤られ、理論的恩物の案出により自然物による教育の新しい意義が減ぜられたと、倉橋は批判するのである。つまり、彼はフレーベル教育の特徴である象徴主義と、その教材としての恩物の論理的方法が児童心理研究の面からは不自然であり、それらを厳密に遵守するフレーベル主義を批判しているのである⁹⁷⁾。そして、倉橋はフレーベルを尊敬する者はフレーベルを研究して、その深い真の精神を誤らぬよう大胆に新しい教育法に赴くべきであるとし、その新しい教育法を彼は「誘導保育法」として考案したのであり、いわば倉橋はフレーベルの幼児教育の批判者にして発展者とも言えるのである。

さらに、倉橋は今日の我が国で「小 1 プロブレム」として問題となっている幼稚園と小学校との連携、いわゆる「幼小連携」の必要性を「幼稚園と小学校との連絡」という論考において言及し、その先見のな見解を表明している。すなわち、彼は 1919 (大正 8) 年から 1921 (大正 11) 年までの欧米留学の経験からアメリカにおける「8 歳までの統一系」の初等教育の在り方をモデルに幼稚園と小学校の連携を論じていて、3 歳からの幼稚園と 6 歳から 8 歳までの小学校の一体化した教育を次のように述べている。すなわち、「実際問題として、子供の個人の発達からいっても、あるいは子供の教育全体から見通していいにしても、幼稚園と小学校は教育的に決して離れているものでないの

ありますから、今よりはもっと結びつける工夫もされていいと思う⁹⁸⁾と述べ、とりわけ幼稚園と小学校の教育方法において問題解決の教育方法・「プロジェクトメソッド」を模範に日本でも小学校の初年級における生活・学習態度に自分で目的を解決していくプロジェクトの生活や制作の生活が導入されれば、幼稚園でなされた生活態度が小学校に準備されていることになり、それによって幼稚園と小学校との本当の滑らかな連携ができる⁹⁹⁾と、論じているのである。このような幼小連携の在り方は、必ずしも今日の日本において考えられていないわけではないが、彼は1926(大正15)年当時において「我が国では、幼稚園から来た子は小学校における学習態度の準備が出来ていないと、非難されている。つまり、受動訓練が足りないとか、集団的におとなしくしている訓練が足りないとか、いかって非難されたりする¹⁰⁰⁾と、今日の問題状況をすでに指摘していたのである。

他方で、倉橋は1931(昭和6)年の論考「就学前の教育」において、就学前教育の目的は人間の長い教育過程の基礎、人間生活の一切の根で基本である自己発展力と人間性の教育なのであって、次の教育段階である小学校教育の目の前の準備を目的にすべきではないと言ひ、したがってイギリスの「インファント・スクール」・幼児学校が、小学校のように学習の基礎である「読み方」「書き方」「数え方」の初歩的能力を授けている実質的知能の教育は誤謬であると断言している¹⁰¹⁾。当然、幼稚園と小学校の主目的はそれぞれ違うであろうが、しかしこのような幼小の教育目的や内容の違いを明確に裁断することは、かえって幼小の連携を遠ざける論理になり兼ねないと言えよう。

一体に、倉橋の幼稚園教育の理念は、前述したように「子供の生活へ教育を持っていく」という目的論にあった。それは、彼が欧米留学の時期に親好を深めたコロンビア大学幼稚園の主管であったミス・ヒルをはじめ、講義を聴いて影響を受けたキルパトリックなどの当時の世界の教育界を統べた「新教育」の思潮であって、いわゆる児童中心主義の生活主義や問題解決学習の系譜に属する教育理念であり、フレーベルの幼稚園に典型な「近代教育」思想とそのサバイバルであった「新教育」のなかに位置づけられるのである。こうした同時代の教育思潮であった生活主義教育の「教育の生活化」によって、倉橋は幼児教育での「生活の教育

化」を主張し、幼稚園において教育という言葉を避けて、園児の生活を保育という言葉で重視したとも言えるのである。そして、彼は新教育の始祖デュイやその弟子のキルパトリックと同様にフレーベルの象徴主義を批判し¹⁰²⁾、固定化され硬直化したフレーベル主義を批判して「新保育」の理念を標榜したのである。

しかし、倉橋の幼稚園における生活中心の保育主義が、彼も指摘している幼稚園と小学校の連絡や連続性を特に必要とする一因となったとも考えられるのであって、それはまた今日の日本の「幼小連携」の課題克服の契機とも考えられるのである。まさに、その後の教育史上では歴史の皮肉と言うべきか、経験主義教育も系統主義教育の立場から基礎能力としての「読み方」「書き方」「数え方」をはじめとする学力形成の不十分さを批判されたのである。思うに、系統主義と経験主義の教育思想における能力ないし学力観が初等教育において総合的に止揚されるなかで、幼稚園での生活に即応した知的教育が昨今の「幼小連携」問題において考えられて然るべきなのである。

註

- 1) vgl., Johannes Prüfer, *Friedrich Fröbel – Sein Leben und Schaffen*, B.G.Teubner, Leipzig, Berlin 1927, 3Auffl., S.64, S.96. 乙訓 稔、廣嶋龍太郎訳『フリードリヒ・フレーベル—その生涯と業績—』東信堂、2011年、86頁、127頁～128頁参照。
- 2) フレーベルは1848年の民衆蜂起に大いに期待し、市民革命に敬意を表するとともに、市民革命による教育改革と幼稚園の理念の徹底を配慮していた(小笠原道雄著『フレーベルとその時代』玉川大学出版部、1994年、379頁～381頁)。
- 3) vgl. Johannes Prüfer, a. a. O., S. 125ff.. 前掲『フリードリヒ・フレーベル—その生涯と業績—』162頁以下参照。
- 4) Paul Monroe, *A Text-Book in the History of Education*, Macmillan, New York 1905, p.672.
- 5) 岩崎次男著『フレーベル教育学の研究』玉川大学出版部、1999年、331頁～332頁参照。
- 6) pp., Paul Monroe, p. 672f..
- 7) 倉橋惣三、新庄よしこ共著『日本幼稚園史』フレーベル館、1956年、35頁～36頁。
- 8) 同前書、10頁～11頁、湯川嘉津美著『日本幼稚園成立史の研究』風間書房、2001年、90頁～91頁。

- 9) 酒井玲子著『我が国に見るフレーベル教育の探求』共同文化社、2011年、27頁。
- 10) 同前書、98頁。
- 11) 同前書、104頁。
- 12) 倉橋惣三著『倉橋惣三選集』第1巻、フレーベル館、1965年、1969年3版、405頁。
- 13) 森上史朗著『子どもに生きた人・倉橋惣三の生涯と仕事』上巻、フレーベル館、2008年、17頁、22頁、19頁参照。
- 14) 同前書、23頁、38頁、前掲倉橋年譜、405頁。
- 15) 前掲『倉橋惣三選集』第1巻、134頁～135頁。
- 16) 森上史朗前掲書、24頁～25頁。
- 17) 前掲『倉橋惣三選集』第1巻、137頁～139頁。
- 18) 同前書、141頁、143頁、前掲森上史朗著『子どもに生きた人・倉橋惣三の生涯と仕事』上巻38頁、40頁参照。
- 19) 前掲『倉橋惣三選集』第1巻、144頁、146頁～148頁、151頁～152頁。
- 20) 同前書、156頁～158頁。
- 21) 同園は、1876(明治9)年東京女子師範学校附属幼稚園として現在の文京区湯島3丁目に開園された日本最初の幼稚園であり、1923(大正12)年9月1日の関東大震災で園舎が焼失したが、翌1923(大正13)年3月お茶の水の仮園舎に移転し、また現園舎の文京区大塚2-1-1には1932(昭和7)年12月から移転した。太平洋戦争の激化した1945(昭和20)年3月に閉園したが、戦後の学校制度の改編で1952(昭和27)年3月お茶の水女子大学文教育学部附属幼稚園と改称され、1980(昭和55)年4月にお茶の水女子大学附属幼稚園となり、現在に至っている。
- 22) 同前書、172頁～173頁。
- 23) 同前書、174頁～176頁。
- 24) 同前書、178頁～179頁、182頁～183頁。
- 25) 前掲『倉橋惣三選集』第1巻、198頁。
- 26) 同前書、198頁～201頁。
- 27) 森上史朗前掲書、63頁。
- 28) 前掲『倉橋惣三選集』第1巻、201頁～202頁。
- 29) 1919年からの倉橋の留学で、彼が会ったこのマクミラン女史とは、妹のMargaret McMillanと考えられる。なぜなら、姉のRachel McMillanは1917年に死没しているからである。マクミラン姉妹は、自宅を開放してロンドンの貧民区に乳幼児のために、共働き家庭の5歳以下の子どもを対象とする「保育学校」を1911年に創設し、労働者階級と貧困家庭の子どもたちの栄養や衛生と戸外での遊びを重視し、彼らの健康面の改善と生活の指導に至るまで、子どもたちの心身に亘る保育を行った。「すべての子どもをあなた自身の子どものように教育しなさい」を標語として社会的にも高く評価され、イギリスの「保育学校」(Nursery School)の模範となった。
- 30) 前掲『倉橋惣三選集』第1巻、201頁～202頁。
- 31) 同前書、206頁～211頁参照。
- 32) 同前書、243頁～244頁、239頁参照。
- 33) 森上史朗前掲書、78頁、82頁。
- 34) 前掲『倉橋惣三選集』第1巻、252頁、259頁。
- 35) 同前書、262頁～264頁、坂元彦太郎著『倉橋惣三その人と思想』フレーベル館、2008年、88頁～89頁参照。
- 36) 森上史朗前掲書、88頁、坂元彦太郎前掲書、71頁。
- 37) 森上史朗前掲書、92頁～95頁。
- 38) 同前書、98頁～101頁、坂元彦太郎前掲書、101頁。
- 39) 坂元彦太郎前掲書、154頁、183頁。
- 40) 森上史朗前掲書、105頁。
- 41) 前掲『倉橋惣三選集』第1巻、277頁～278頁。
- 42) 倉橋の辞表は当時の校長藤本萬治に出されたが、校長は倉橋に退官を思い留まるように説得するとともに、校長の独断で倉橋の辞表を文部省に取り継がなかった(森上史朗前掲書、115頁～118頁)。結果として、倉橋は敗戦直後の焦土のなかで復活の光明として幼稚園の再開と著書の出版に尽力することができたのである。
- 43) 同前書、119頁～120頁。
- 44) 同前書、122頁～124頁。
- 45) 同前書、125頁。
- 46) 同前書、126頁～127頁。
- 47) 同前書、131頁～133頁。
- 48) 倉橋惣三著『倉橋惣三選集』第3巻、フレーベル館、1965年、1969年3版、174頁、176頁。
- 49) 同前書、179頁、181頁～182頁。
- 50) 同前書、183頁、185頁～187頁。ここでの「自我の養成」という表現は「自我の成長」の意味で使われていて、また「自然性」は子どもの自我の発達・成長という「本性の当然」を意味する言葉であって、児童心理学を専門とした倉橋なりの指摘の論述である。
- 51) 同前書、189頁～192頁。
- 52) 同前書、193頁～194頁。
- 53) 同前書、194頁～196頁。
- 54) 同前書、197頁～202頁。
- 55) 同前書、204頁、210頁～213頁。
- 56) 同前書、216頁～219頁。
- 57) 同前書、223頁～224頁、226頁。

- 58) 同前書、230 頁～233 頁、235 頁～237 頁。
- 59) 同前書、239 頁～247 頁。
- 60) 同前書、249 頁～259 頁。
- 61) 同前書、260 頁～263 頁、268 頁～269 頁。
- 62) 同前書、269 頁～271 頁。
- 63) 倉橋惣三著『倉橋惣三選集』第 2 巻、フレーベル館、1965 年、1969 年 3 版、323 頁～328 頁。
- 64) 同前書、330 頁。
- 65) 同前書、333 頁～334 頁、339 頁～340 頁。この野外での幼稚園教育ないし保育が倉橋の幼稚園教育法の特徴であって、彼が附属幼稚園の主事となってからそれまでフレーベル主義に基づいた幼稚園教育法を変えて、フレーベルの精神の根源や本質に帰るために恩物を用いることに固守することなく、石や砂と土や水、また樹木や草などの自然物による保育を行ったのである。まさに、フレーベル自身はフレーベル主義者とは異なり、フランクフルト模範学校の教師時代にペスタロッチの教育方法にならって自然や園芸のなかで知識の習得をする野外授業を行い、また彼自身が開設したカイルハウの学園では自然を直接学習するために、しばしば森や林の散策など野外での活動を行ったのである (J.H. ボードマン著、乙訓稔訳『フレーベルとペスタロッチ』東信堂、2004 年、64 頁、69 頁参照)。
- 66) 同前書、345 頁～346 頁。
- 67) 同前書、347 頁～349 頁。
- 68) 同前書、350 頁、352 頁。
- 69) 前掲『倉橋惣三選集』第 1 巻、15 頁～19 頁。
- 70) 同前書、24 頁～26 頁。
- 71) 同前書、30 頁～31 頁。
- 72) 同前書、39 頁～40 頁。
- 73) 同前書、42 頁～46 頁。
- 74) 同前書、47 頁。
- 75) 同前書、48 頁。
- 76) 同前書、58 頁～60 頁。
- 77) 同前書、65 頁。
- 78) 同前書、62 頁～64 頁。
- 79) 同前書、65 頁。
- 80) 同前書、70 頁、72 頁。
- 81) 同前書、74 頁。
- 82) 同前書、75 頁～78 頁。
- 83) 同前書、90 頁～92 頁。
- 84) 同前書、92 頁～93 頁。
- 85) 同前書、94 頁～98 頁。ここでの「自然遊びによって真の自由感に満たされると自然遊びから仕事へという順序が生じる」という倉橋自身による用語は、文脈から幼稚園での子どもの「仕事」は「活動」、また「順序」は「過程」という言葉が今日的な幼稚園の保育や教育において相応しいと考えられる。したがって、以後の論述における「仕事」という言葉も「活動」に解釈して用いる必要を感じるのである。
- 86) 同前書、99 頁～102 頁参照。
- 87) 同前書、103 頁～107 頁参照。
- 88) 同前書、108 頁～109 頁、111 頁～112 頁。
- 89) 同前書、111 頁、113 頁～114 頁。
- 90) 前掲『倉橋惣三選集』第 2 巻、250 頁～252 頁。
- 91) 同前書、252 頁～254 頁、257 頁。
- 92) 同前書、258 頁～260 頁。
- 93) 同前書、267 頁～269 頁。
- 94) 同前書、270 頁～271 頁、273 頁～276 頁、280 頁参照。ここでの倉橋の説く「子どもから学ぶ」とは、フレーベルやモンテッソーリがそうであったように子どもの行動や活動をよく観察し、子どもの本質を理解して教育や保育に活用する必要を説いているのであり、またルソーの「消極的教育」の原理は倉橋が言うように子どもの「自己活動」を尊重すること、つまりルソーとペスタロッチやフレーベルなどの近代教育思想における児童中心主義の教育原理であって、倉橋はそれを留学したアメリカ合衆国で知ることになった「新教育」思潮における進歩主義教育の思想が基底となっていると考えられるのである。
- 95) 同前書、54 頁～56 頁。
- 96) 前掲『倉橋惣三選集』第 1 巻、110 頁。
- 97) 前掲『倉橋惣三選集』第 2 巻、353 頁～358 頁。
- 98) 同前書、361 頁。
- 99) 同前書、364 頁～367 頁。
- 100) 同前書、366 頁～367 頁。
- 101) 前掲『倉橋惣三選集』第 3 巻、427 頁、422 頁～423 頁参照。
- 102) デューイは 1899 年の論考 *Froebel's Educational Principles, in: The School and Society* (The University of Chicago Press, Chicago) において、またキルパトリックは 1916 年の著書 *Froebel's Kindergarten Principles, Critically Examined* (Macmillan, New York) において、フレーベルの象徴主義を根源的に批判している。