

倉橋惣三の児童観と幼児教育思想（下）

A Study on Souzo Kurahashi (2)

His View of Children and Thought of Early Childhood Education

山田 明*
Akira Yamada

第3章 昭和戦前期における児童観の展開

第1節 大正期・昭和戦前期の幼児教育界の動向と倉橋の位置

明治末年から大正期初めの倉橋は、幼児教育界革新のリーダーとして、その積極的役割を果たした。そして大正期を通して児童中心主義の幼児教育が大勢を占めるに至るとともに、幼児教育界は幼児教育を次の段階へおし進めることを求めるようになった。それは、新しい理念に基づく幼児教育方法の確立と、日本社会の幼児教育問題の拡大に対応した幼児教育の大衆化であったといえる。そしてこのそれぞれについて、多くの実践者・研究者などが対応してきた。ここでは倉橋の同時代的背景として、それらの動向を概観しておきたい。

新しい幼児教育方法の提唱と普及を活発にすすめる自由な雰囲気があったのが、大正期の特徴であった。村山貞夫が行なった概観などをもとに、それを年次別に示すと次のとおりである⁽⁷⁷⁾。

大正1年 フレーベル会でモンテッソーリー法を研究（倉橋が講演）

2年 愛珠幼稚園で幼児劇を実施

8年 山形県、自由画教育提唱

内山寛尚、児童教育提唱

この頃「分団教育」始まる

10年 土川五郎、律動遊戯・表情遊戯を提唱

久保良英、プロジェクト・メソッドを提唱

11年 橋詰良一、家なき幼稚園設立

14年 小林宗作、リトミック運動提唱

ここにあげたものは、当時かなりの影響力をもったものであるが、このほかにも各幼稚園でそれぞれ教育内容・方法の改善のための努力が行なわれた。たとえば大正8年1月の『幼児の教育』誌では、「改良と計画と理想と」が特集され、多くの保母の意見が寄せられている。穴戸健夫はその特徴を、室内の保育から室外の保育への転換、飼育・栽培・製作など手や身体全体を動かす活動の組織の2点だといっている⁽⁷⁸⁾。

そして昭和期になると、昭和9年に倉橋が『幼稚園保育法真諦』を発刊し、その翌年にはお茶の水幼稚園が『系統的保育案の実際』を発刊した。これらは倉橋やお茶の水幼稚園にとっての保育内容論の体系化であり「日本の保育カリキュラムの原型⁽⁷⁹⁾」として、その後の幼児

教育に大きな影響を与えたものである。

大正期の幼児教育の内容・方法上の新思潮は、明治末年以来の新保育論の具体化であるが、そのほとんどが試行的なものであったり、幼児教育の内容の部分的刷新であるという時代的制約をもっていた。そしてそうした1つひとつの努力のうえに、昭和期になってその体系化が実現したともいえるのであろう。倉橋は、自らも新しい保育のありようを積極的に主張する一方で、他の保育研究者などが提唱した新しい教育論についても、それが真保育につながるものである限り、積極的な支持をおしななかった。なかでも土川五郎の律動遊戯論については、倉橋が編集顧問をしていた『コドモノクニ』誌上で、ほぼ毎号とりあげたり、東京女子高等師範学校の講師に招くなどして、その普及に熱心な協力をした。

大正期の終わり頃の倉橋の活動や関心が多方面に拡大し、その一方で倉橋自身の教育論や児童観に拡散化の傾向がみられることは、第2章第3節でみたところであるが、その背景に幼児教育界の多様化傾向や、幼児教育問題の広がりがあったのである。

この幼児教育問題の広がりや、幼児教育の大衆化がつよく求められてきたことにその中心があった。

大正期から昭和戦前期の時期は、幼稚園教育

が明治期に始まった幼稚園の定着のうえに急速に拡大していった時期であったが、表2はこの間の幼稚園数ならびに幼児数の推移を示したものである。明治44年から大正15年までの15年間の増加比をみると、幼稚園数では公立が1.4倍、私立が2.5倍、幼児数では公立が1.7倍、私立が2.7倍、昭和6年までの20年間の増加比では、幼稚園数では公立が1.8倍、私立が4.1倍、幼児数では公立が2.1倍、私立が3.9倍である。幼稚園そのものが増加しているが、その中でも私立幼稚園の増加が著しい。この私立幼稚園増加の要因を、穴戸は「都市の小市民層を中心として、幼稚園への関心、要求が高まってきたこと⁽⁸⁰⁾」をあげている。明治期の幼稚園が、結果的には、お茶の水幼稚園にもみられるように、一部上層階級の子弟を対象としていたのが、大正期の市民社会の形成・拡大とともに、都市市民層の幼児教育機関としての性格をもつにいたったわけである。

大正15年に制定された幼稚園令は、このように量的に著しく増加してきた幼稚園教育をわが国の学校教育制度の中に位置づけることを主たる目的としたものであったが、あわせて幼児教育の対象を拡大することが図られた。これを、大正14年の文政審議会への文部大臣のあいさつでみてみよう。「生存競争ノ激甚ナル所ニ在リマシテハ、父母ハ終日業務ノ為ニ鞅掌致シマシ

表2 幼稚園数幼児数推移

年 度	幼 稚 園 数		幼 児 数	
	公 立	私 立	公 立	私 立
明 治 44 年	222	275	27,828	17,374
大 正 5 年	243	420	27,790	25,821
大 正 10 年	269	464	32,213	30,850
大 正 15 年	374	692	47,048	47,373
昭 和 6 年	500	1,120	58,525	68,039
昭 和 11 年	580	1,364	66,825	85,802
昭 和 16 年	673	1,411	90,837	120,625

(『幼稚園教育九十年史』1969年 581頁より作成)

テ、己ムヲ得ズ子女ノ教育ヲ等閑ニ附スル家庭ガ段々年ト共ニ増加セントスルノ傾向デアリマス。是ニ於テ幼稚園ガ家庭教育ヲ補ハントスル任務ガ益々重要ノ度ヲ加ヘル次第デアリマス⁽⁸¹⁾」。したがって、こうした家庭の子女をも対象とするため、特別な事情がある場合には3歳未満児をも入学させることができるようにし、保育時間に関する規定を定めないことで、終日業務の父母がその子女を預ける託児所としての性格をもたせた。

この時期に倉橋が農繁期託児所の普及や家庭教育の振興について積極的に発言し、活動したことは、こうした社会的要請と一致するものであったわけである。

第2節 幼児教育論の理論化と児童観の体系

欧米留学後、倉橋の関心と活動が多方面に広がり、その説くところにもやや拡散傾向がみえたことは、先にふれたとおりである。こうした倉橋にとっての活動の場の広がりにつづいて、それらを理論的にまとめなおし、従来の幼児教育論と児童観とを合わせて追求しながら、さらに高いレベルの理論的把握を行なった時期が、昭和初期の倉橋であった。昭和2年に、長谷川良信（編）『社会政策体系』第8巻に収められた「社会的児童保護概論」、昭和4年に中央社会事業協会（編）『社会事業体系』第2巻に収められた「児童保護の教育原理⁽⁸²⁾」、昭和6年に発行された「就学前の教育」（岩波講座『教育科学』第6巻所収）がこのような時期の倉橋の著作となるので、本節ではこれらの著作にみられる児童観を概観し、特徴を述べることにする。

（1）「社会的児童保護概論」の児童観

この著作は、倉橋が児童問題と社会の関係を体系的に整理した最初のものである。その冒頭で倉橋は、「或る極端な社会論では、すべての児童が社会に直属する如き考え方をする。児童の保護に関する家庭の職能を無視し、若しくは

取り去ろうとするのである。もし此の考へ方によれば児童の保護は全部社会的児童保護となる⁽⁸³⁾」と児童問題をすべて社会問題とする考え方を排し、児童保護における家庭の独自のかつ絶対的役割を確認する。そして、学校が学齢後の教育をその任務とすることから、学齢前の教育は家庭の任務とする考えが一般的であるが、学齢前教育の学校が整備されれば、学齢前期の教育が家庭の専務でなければならないことはないとし、「家庭補助機関」として学齢前教育機関が位置づくとする⁽⁸⁴⁾。

こうした家庭と社会政策としての児童保護施策の結びつきを強調しながら、わが国に正しい意味での児童保護思想が普及していないと述べ、その問題点を、「それがまだ、単に論理的であって、知識的でないところがある。（中略）母として、小さい母として、社会の母としての知識でなければならない。（中略）児童尊重の合理的観念の尊重でなければならない」と指摘し、結論として「之れを要するに、社会全体として、我が子を真に愛せしめ、其の愛を人の子に移さしめ、我が子と人の子に対する、社会的大切さを理解せしめるのではなくては、社会的児童保護の業は、目的としても、手段としても、決して成功しないのである」と言う⁽⁸⁵⁾。

この時期は、我が国の児童保護問題が大きな社会問題となり、その全体像や児童保護対策の体系的性が問われ、とくに各種の児童保護施設を整備する必要があった。それに対して倉橋は、真の児童理解をその基礎におかなければならないことを強調したのである。ここに、倉橋の社会観と児童観の接点のオリジナリティをみることができる。他の論者には希薄な論点であった。

（2）「児童保護の教育原理」の児童観

この著作は、社会事業施設の中での児童保護がややもすれば教育的精神で貫かれていないことに対して、児童保護事業において貫かれるべき教育的精神の原理を説き、あわせて幼児保護事業における教育原理を述べたものである。

ここではまず児童保護における教育の意味について正しく理解しなければならないと説いて

いる。「教育精神を伴はぬ保護は、真に児童の保護といふことは出来ぬ⁽⁸⁶⁾」。しかし教育精神の伴わない児童保護事業がたくさんあるとして、倉橋は「涙だけからの児童救済」「理論だけからの社会政策」、あるいは「教育のための教育を知って児童のための教育を知らない教育者」「児童のための教育を考へても児童の現実の生活に目の届かない教育者」の4例をあげている⁽⁸⁷⁾。そしてその理由として⁽⁸⁸⁾、前2例については、「感情の同情的興奮だけを以てしては、全体生活者としての児童が見えないことがある。社会理論の形式的帰結だけを以てしては、実的生活者としての児童が見えないことがある。全的にして実的な生活者として見ないところに、児童の教育はなし得ないのである」ということをあげる。そして後2例については、「真に児童の為の教育を憂えず、児童の現実の生活に目が届かない自然の結果として、児童を迎えて教育することはしても、教育を以て児童の中へ注ぐことをしない」、そして「教育の為に、児童を選ぶのである。否、児童を捨てるのである」と断ずる。

すなわち、倉橋が言うところによれば、児童保護事業において、児童を全的かつ実的生活者として見る事ができれば、その事業におのずと真に教育的な精神を貫くことができるというのである。そしてその際の教育的精神は生活の中に発揮されるものなのである。こうした児童観は、倉橋が『幼稚園雑草』の中でも繰り返し強調していたもので、いわば倉橋の児童観の基礎ともなっているものである。

この基礎のうえに「児童保護の教育原理」で展開されたのは、その先の段階として児童教育をどう行なうかという教育原理であった。そしてこの教育原理として、①児童を一人の尊厳においてみること、②児童の個性を正しくみること、③児童の内部的発達を尊重すること、④発達の自然的順序を尊重すること、の4点をあげ、それらは結局、自我感情の健全な発達をはかることであるとする。ここで倉橋が述べていることを大まかに整理すると、以下のような

る。

- ① 一人の尊厳
 - ② 個性の理解
 - ・その点に生くべき特色
 - ・個性の発見
 - ③ 内部発達の尊重
 - ④ 発達の自然的順序の尊重
 - ・結果を急がず、自然に従ふて待つ心
- このうち、①、③、④の諸点は、倉橋が『幼稚園雑草』でそれぞれ独立して部分的に述べていたことと重なっている。したがってこの著作で新たに示された理論的展開は、とくに②の児童の個性をどうみるかという点にある。これを倉橋は、「個人とは、その児童が他の児童から区別せられる点であるといふよりも、その点に於て生くべき特色である。(中略)之れを単なる差別として見るのは足りない。即ち、個性はもっと動的なものである。謂はば各自が生くべき方向である⁽⁸⁹⁾」と説明する。児童の個性を把握するということが、ややもすると、児童の身体的・精神的属性のあれやこれやをただ外からみて特徴づけることになりがちであるのに対して、人格あるいは自我感情にかかわる「生くべき方向」を的確に捉えることと理解しなければならない、と倉橋は言うのである。

こうした個性の発見のために、教師は、「すべての世人が捨てても、われだけは信を捨てず、敬を離れない心を持ち続けなくてはならぬ⁽⁹⁰⁾」、と倉橋は言う。

児童教育の要義をこのように捉えたうえで、人間教育の基本としての幼児教育で重視すべき主要なものを次の①～⑤だとしている⁽⁹¹⁾。

- ① 自発性
 - イ) 外界の事物に対する自発的興味
 - ロ) 自己の力を自ら試みんとする発見性及び工夫(創作性)
 - ハ) 自発的発表性
- ② 知性
 - ・感情の発達
 - ・思考の基本的機能
 - ・観念の整理に関する相当の発達

③ 人間性（対人関係に於ける諸道徳的基本）

- ・人に対する親しみの感
- ・デリケートなる共感性

④ 社会性

- ・幼児相互に於ける社会的生活

⑤ 理想性

- ・自然や美術に対する知的反応以上の美とか崇高とかの或る感情

倉橋が、『幼稚園雑草』などで部分的に述べていた幼児教育を行なううえでの重要なことがらがこういう形で体系化されたことに、この著作の意義があったと言えるのであろう。

（3）「就学前の教育」の児童観

昭和6年に発行されたこの著作について坂元彦太郎は、「彼の前半生における理論的なピーク⁽⁹²⁾」と評しているが、その評価のとおり「児童保護の教育原理」をさらに発展させたものである。その第6章就学前教育の本義は、そのタイトルが示すとおり、倉橋の幼児教育論の真髓を示すものとなっている。

その内容は次に示すように、就学前教育の目的と教育法に大別され、それぞれ数項目で構成されている⁽⁹³⁾。

＜就学前教育の主目的＞

① 基本教育

- ・生命の発展勢力（生活活力）の増進と統制

② 身体の強健

③ 性情の教育

- ・人間的性情，人間相互間における最も純真なる反応性

＜就学前教育法の特性＞

① 生活本位

イ) 自発的

- ロ) 生活としての純なるあらわれのまま

② 遊戯の尊重

③ 社会的（相互的方法）

④ 環境的

- ・物の興味
- ・物の配置

⑤ 機会の捕捉

⑥ 欲求の充足

⑦ 生活（人）による誘発

⑧ 心もち

倉橋がこの著作で目的論および教育方法論をどのように展開したかを概観をしてみよう。

まず教育目的論についてみてみよう。ここで倉橋が幼児教育の目的としてあげていることをその内容からみると、人間の基本教育という一点である。その内容についてはこれ以前の著作で述べてきたことと同一である。ただここでは強調する点として、基本教育であるためには、幼児教育が精神教育や知識教育・形式訓練に偏したり、先走ったりしてはならないこと、そのためには生活活力の増進と人間的性情の教育を重視しなければならないと言うのである。

そして生命の発展勢力の増進と統制あるいは生活活力の増進を実践していくうえでの主要なキーワードとして、「無限の元気」「多面の興味」「不断の試行力」「適度の自己統制」などがあげられている⁽⁹⁴⁾。また人間的性情の教育を実践していくうえでの主要なものとして、「すなおさとしたしみ」があげられている。

次に教育方法論についてみてみよう。まず第1の生活本位ということでは⁽⁹⁵⁾、生活が「主体それ自身から身発するもの」で、分化していないという意味で「全的なものでなければならぬ」とされ、「どこまでもさながらなる」ものでなければならないとされる。これはさらにそのような生活が「無我的であり，没我的であり，一点の自意識も効果意志も伴わない。従って，たとえば水の流るるがごとく，風のゆくがごとく，一切の努力点をも伴わない。快であって快でなく，苦であって苦でなく，一つにこれ自然である」と説明される。こうした哲学的人間観と、現実的生活としての保育方法とのギャップをどううずめるかという困難性については、「教育方法を行なわんとすれば，その生活本位性を失いやすい。ここに就学前教育の方法的に深刻なるむずかしさがある⁽⁹⁶⁾」と、語られている。

第2の遊戯の尊重、第3の社会的、第4の環境的ということについては、これまで折にふれて言っていたことがまとめられている。

第5の機会の捕捉ということは、この著作ではじめて出された概念であり、その後の保育方法論の展開に重要な意味をもつ。このことを倉橋は、「幼児を生活しながらにおいて、しかも教育者の意図を実行せんとするには、機会を捕えなければならぬ。(中略)機会を捕うるといえば、命令するにあらず、注文を強いるにあらず、幼児のあらわし来る機会に対して、受動の活動が周密に行なわなければならぬ」と説明する。さらに「幼児の心もちへの共鳴」が必要だと述べ、これには「幼児の心もちにおいて機会を捕えるという微妙さ⁽⁹⁷⁾」が必要だということである。

第6の欲求の充足についても、このような形で整理され教育方法として位置づけられたのは、この著作においてはじめてであった。幼児は多くの欲求をもつが、それ自ら満足させることができず、そのための幼児の努力にも限度がある。そこで「その時、その欲求もとの心もちに共鳴して、助力によってある程度の満足を味わわせる時、満足は次の生活を進展せしめる」——これは後の充実指導などにつらなる考え方である、教師の教育的働きかけを打ち出したものと言えよう。

第7の生活による誘発ということも、その内容にかかわることは『幼稚園雑草』でくり返し述べられていたが、このように整理し、位置づけられたのはこの著作においてはじめてであった。これは、以前の著作では物的環境とあわせて人的環境として位置づけられていたことであり、ここでも「教育者自身の生活による誘導である⁽⁹⁹⁾」と説明されている。ここでは、教育者の生活としてと、生活の2文字が追加されたことに現われているように、教師の「生活のもつ動き、力、換言すれば、強く生活されているということが幼児に及ぼす誘発的効果こそ、就学前教育法として、重要なものである」と、教師の生活の熱心、緊張、努力などがよく求

められたのである⁽¹⁰⁰⁾。これは「生活性そのものによる生活性の教育」あるいは「生活を生活で教育する」と言われたりもしている⁽¹⁰¹⁾。

以上みてきたように、倉橋が到達した教育論は、生活による生活の教育をするという意味での生活教育論だったのである。しかしその生活には、何よりも「心もちが潤うており、心もちが滲んでいなければならぬ⁽¹⁰²⁾」。したがって、教育の成否をにぎるのは、教師の心もちということになるのである。こうして教育方法の第8の点として、心もちが位置づけられているのである。

ところで、このようにみえてくると教師の役割や資質にきわめて高いものが要求されることになってくる。このことについて「児童保護の教育原理」で、①明るい人(暖い人)、②自発性のある人、③熱中の人⁽¹⁰³⁾の3点があげられている。後の検討のために、ここに紹介しておく。

以上見てきたように、この時期にその独特の児童観をもとにした倉橋の幼児教育論の骨格が一応の体系化をされるのである。これ以後倉橋は一方ではその教育精神をいっそうゆたかにし、他方で教育方法論の体系化の方向にすすむ。前者は『育ての心』としてまとめられ、後者は『幼稚園保育法真諦』として発展させられた。

第3節 児童観と教育法の結合への試行

(1)『育ての心』の児童観

昭和11年末に発行された『育ての心』は、『幼児の教育』誌の第31巻(昭和6年)から第36巻(昭和11年)に掲載された小文や論稿を中心に編集してできたもので、その内容ならびに製作過程からみて、『幼稚園雑草』の続編としての性格をもつものである。ただ、昭和2年から昭和5年の4年間ものは掲載されておらず、ちょうど昭和5年11月に倉橋が三たびお茶の水幼稚園の主事に就任し、あわせて『幼児の教育』誌の主幹に就任して以後のものに限られている。この4年間にも倉橋は『幼児の教育』誌上に多くの小文を掲載しているにもかかわらず、こ

のような編集になったことの経過や意味は不明である。第2章で倉橋の児童観の展開を詳細におっていったことからすると、本節でも、この空白の4年間の意味を検討しなければならないわけであるが、ここでは第3章第2節でみた児童観の体系が、『育ての心』でどのように深められているかという視点から、その児童観を概観することに限定したい。

この著作の中で倉橋は子どもについてさまざまに語っているが、それらは、子どもが本来もっている真実性を見だし語ったものと、子どもが現実世界の中で表わしている姿を語ったものとに分けることができる。大まかにいうと「子どもたちの中にいて」という題のもとでまとめられた小文は前者に属し、「母ものがたり」「子どもの癖しらべ」「子どもの心」「いろいろの子ども」「子どもの相手」の題の下にまとめられた小文はだいたい後者に属するものである。これをこの本全体の中の分量で比較すると、前者2に対して後者8程度になっている。それほどに、実際にはいろいろな問題をもった子どもの問題にぶつかり、その問題について語ったわけであろうが、それと同時に、あるいはそうであればこそ、児童の中に本来あるべき本性を発見しようとする倉橋の心が働いたのであろう。

倉橋がここであげている現実の子どもの姿は、「ぐずぐず癖」「虚言癖」「子どものわがまま」「気の弱い子」「うるさい子ども」などの表題にもみられるように、現在の子どもにも共通するあれこれの問題像である。その限りでは、その問題指摘や方向づけには倉橋の独自のものはあまりみられない。そしてこうした子ども像の対極に語られた子どもの姿や児童観にこそ、倉橋らしさが、従来の児童観以上に深まったかたちで現われていると言えそうである。

たとえば幼児の顔をとりあげた「涼しい顔」という小文がある。7月の日中ひなかを駆け回りながらも子どもたちの顔は涼しい。倉橋はこのような子どもの姿を見たことにつづけて、「焦らない心は涼しい。もだえない心は涼しい。鬱積せる愚痴、追いまわす慾念、密閉せる我執、塗り

あげる虚飾。思っただけでも蒸し暑い、それが幼児にない。忘れた我、事に即し今に生きる真剣。熱風裡に居て熱を知らず汗にぬれて汗を知らぬ幼児の顔⁽¹⁰⁴⁾」と児童の本態を見究める。

同じような子ども把握が続く。「子どもの心のはだ」という小文は、子どものはだのやわらかさを言い、あわせて子どものはだのやわらかさを言う。そしてそれに続けて、「それにしても、われわれ大人のはだのなんとあれていることか。自省に洗われ、道徳に彩られ、作法に塗られてはいても、心の地はだのなんと粗くなっていることか⁽¹⁰⁵⁾」と言う。

ここには、世俗の汚れに染まった大人と、純心無垢な子どもという対比した把握があるが、倉橋はこうした対比的把握を意識的に行なっている。倉橋がそうする意図は、「仏心と童心」という小文にも示されている。倉橋の児童観の底流となっている思想を知るうえで重要と思われるので、やや長い引用してみよう。

「仏心は慈悲。慈悲は先ずゆるす心である。その大きなゆるしの前には、多分善もなく悪もなく、ただすべてに対するいたわりだけがあるのであろう。仏心の偉大さは容易に測り知り得ない。しかし、ゆるされる心がどういう心かは考えてみる事が出来る。責めつけられない心である。咎められない心である。罪をいつまでも追跡されない心である。従ってその前にあるものは、隠しや、飾りや、詐りや、反抗や、執拗や、そういう一切の我執から解放させられる。つまり、万人がその本然の無我に帰らされるのである⁽¹⁰⁶⁾」。倉橋はこれまでも我執を捨て、一事一我すなわち無我の状態ですらに事にあたることが目標であり、理想であると語ってきた。それは、ここでの記述によれば仏心の慈悲の前での無我と同一態だと言うのである。

そして倉橋はこれに続けて言う。「仏心の廣大無辺に較ぶべくもないが、童心がこれと似た幸福を私たちに与えて呉れる。しかも、仏心は余りに崇高で、時に私たちの方から近づき兼ねる事があつたりするが、童心にはそういうところもない。そこにはゆるされるとも識らずにゆ

るされる心易さがある。抱かれるよりも抱いてやる親しさがある。誰でもが心が直ぐ本然の無我に帰らされずにいない⁽¹⁰⁷⁾」。童心と仏心が重なり、童心の中に、すべてを容赦する慈悲を見ようとしている倉橋の姿がここにはある。

ただ単に子どもを無垢なものとして捉えているのではない。倉橋はそこに仏心を見ることによって、童心のもつ慈悲を大きく拡大するのである。そして、世俗に汚れた大人の性情が童心の慈悲によって洗われることの願望がそこに出てくるからこそ、「涼しい顔」や「子どもの心のはだ」で、大人の性情を対比することになるのではなかろうか。

この時期の倉橋の児童観の特徴の1つは、以上みてきたように童心=仏心論に傾斜していくことにあるといえようか。

この時期の倉橋の児童観の第2の特徴は、児童にかかわる教師の資質や人間的性情への要求水準がいっそう鋭く、いっそう高いものとなったことである。「児童保護の教育原理」で示された、明るい人、自発性のある人、熱中の人という3つの条件は、いっそう拡大された。それをまとめたものが表3である。

こうであるべきという方をプラス面、こうであってはならないという方をマイナス面として表示した。ここでは、教師の人間的性情がいろいろに語られているが、結局は、このように子

どもとの向かいあいの中で求められる性情を自らの中に創り出していく心と努力をもっていることの必要を言っているのであろう。

(2) 『幼稚園保育法真諦』と誘導保育案

昭和9年に発行されたこの著作は、幼稚園保育法の基本的枠組を示したところにその画期的意義がある。それは主に第一編保育法真諦に示されている⁽¹⁰⁸⁾。

そこでは第1に、いかなる生活形態に幼児を生活させるかが問題とされる。「子供が真にそのさながらで生きて動いているところの生活をそのままにして置いてそれへ幼稚園を順応させていこう」というのである。第2にそのような生活を作っておいて、「その間に自分の自己充実が出来て行くように」することであり、第3に、そのような自己充実ができるような設備と自由を具えることだとされている。そして第4に、その生活的自己充実でなお足りないところを手伝う(充実指導)。そしてその次に第5として幼児生活の誘導を行なう。子どもの生活や自己充実の断片性に対して系統性を与えたりする。そのうえで第6に、「ああ、此の子にもう一つ付け加えてやりたい」というところで教導を行なう。このほか第7として、性格に重きをおいた生活陶冶を行なうというのである。

以上の系統は、表4のように示されている。

ここで発展させられたものは、生活→自己充

表3 教師の資質

プラス面	マイナス面
・よろこびの人	←→不平不満の人
・性格の底からにじみ出る真実性	←→不真実
・いきいきしさ	←→鈍い心
・驚く心をもつ人	←→驚く心が失せた人
・まめやかさ	
・心もちを汲んでくれる人	←→原因や理由をたずねて今の心もちを共感してくれない人
・親切(相手に忠な心)	←→不親切
・謙遜なる自己教育の心	←→反省と創意のない教育
・自らを新たにす努力	←→惰性化した教育

表4 保 育 系 統

1	自己充実	自由 設備
2	充実指導	
3	誘導	
4	教導	

実→充実指導→誘導という、子どもの内的な力の熟成と、教師の指導・誘導の系統性を示したことである。このような系統性の中での子どものとらえ方や、教師の人間的性情については、すでにこれ以前に倉橋は再三述べているが、ここではそのうえに、保育案として、その保育の場を設定することを打ち出しているのである。それが倉橋の言う誘導保育案であった⁽¹⁰⁹⁾。具体的には、保育室、水族館や汽車遊びのセットを用意し、1カ月～半年という長い見通しで、それにとりくむよう誘導する。それによって、子どもの生活にまとまりや系統性をつけ、より深い生活興味を味わわせようというのである。

このような保育案の中で倉橋が考える児童の人間教育を行ない、人間の基本としての性情を育くもうとしたのであった。

これ以後、こうした誘導保育案の中で実際に子どもがどう育ち、倉橋の考えた保育法がどう検証されていくかが課題となるが、それはこの小論では追いきれないので、今後の課題としたい。

付節⁽¹¹⁰⁾ 明治期における幼稚園教育制度

わが国における幼稚園教育は、まず海外先進国の幼児教育の紹介というかたちで導入された。そのもっとも最初のもは、明治5年の学制における幼稚小学の規定ということができる。ここでは、小学校の種類として「尋常小学女児小学村落小学貧人小学小学私塾幼稚小学」(第21章)と、幼稚小学が小学校の1つとされ、その内容として、「幼稚小学ハ男女ノ子弟6歳迄ノモノ小学ニ入ル前ノ端緒ヲ教ルナリ」(第2章)と、

いわば就学前教育機関として構想されていた。しかし実際にはこの規程にもとづいて幼稚小学が設置されたことはなく、文部省としても、幼稚小学設置の行政指導を行なった形跡はない。これは学制制定にあたって参考にしたフランスの学制にあった育幼院をそのまま機械的にもちこんだことによる不手際だとする理解が一般的である⁽¹¹¹⁾。

ただこの学制と前後して各国の幼児教育制度やその実際が文献や実際の見聞をもとにしてたびたび紹介されていた。また小学校教育の普及にともなって6歳以前の幼児が小学校に就学する割合もしだいに増加していった。たとえば文部省年報によると、明治8年には全国で26,510名の幼児が就学していた。

こうした明治初年の状況から考えると、学制の規程のいかんにかかわらず、幼児教育を実践としても制度としても創りだすことを必要とする状況があったといえる。そしてこの明治初年には幼稚園創設へのいくつかの試行的努力があった。それを年次別に示すと、次のとおりである。

- 明治4年 横浜に「亜米利加婦人教授所」開設
- 6年 京都に「鴨東幼稚園」開設
- 7年 愛知県師範学校に附属保育施設設置
- 8年 京都に「幼穉遊嬉場」「幼稚院」設置
- 9年 女子師範学校附属幼稚園開設

わずか数年の略年譜であるが、ここにはキリスト教会や一地方が試行的に幼児教育に取り組んだことから、やがて文部省が師範学校に附属幼稚園を設置するという形で、積極的な幼児教育政策を打ち出していく経過をみることができる。

ここではとくに女子師範附属幼稚園（以下お茶の水幼稚園とする）の開設とそこにかかわった関係者の意図が重要な歴史的意味をもつと思われる。このお茶の水幼稚園の推進者は明治初年のわが国教育制度創設の中心人物で、諸外国の幼児教育制度の紹介にも功のあった田中不二麻呂文部大輔であった。女子教育にあたらうとする者は自ら良き妻良き母でなければならず、そ

のためには実際に幼児の教育に接する必要があるとの発想がそこにはあった。

このお茶の水幼稚園は、その後作られていく幼稚園の模範幼稚園として設備面でも教育内容・方法の点でも万全の体制がとられた。そしてそこに通う幼児は、結果として当時の上層階層の子弟ということになった。田中不二麻呂らの当時の開明的文部官僚の意図は、わが国に幼児教育を普及定着させることであり、その内容についてもひとつの理想を貫ぬこうとしたものであったと思われるが、実際にはその水準を高くして費用がかかりすぎるために、あまり広がらなかった。その結果、明治15年までの7年間に全国でわずか7園の新設があるのみであった。

これ以後、文部省は幼稚園教育の水準を高く保つという理想主義を後退させ、むしろ簡便な規模での普及に力を注ぐようになった。明治15年に文部省示諭として示した内容はその第1段階であった。そこでは文部省直轄の幼稚園とは別種の幼稚園として、「貧民力役者等ノ児童ニシテ父母其養育ヲ顧ミルニ暇アラサルモノ皆之ニ入ルコトヲ得ヘキモノ」が示され、そこでは「編制ヲ簡単ニシ唯善ク幼児ヲ看護保育スルニ堪フル保姆ヲ得テ平穩ノ遊嬉ヲナサシムル」とされた⁽¹¹²⁾。これは従来の英才主義教育にも通ずるところをもつ理想主義的幼稚園教育とは別に、国民の間に広く問題となっていた幼児の託児問題に対応する幼稚園教育を志向したもので、その意味では大きな方向転換であった。

この方向転換の最大の要因は学齡小学校就学中の6歳未満児の増加であった。こうした未満児は明治16年には117,857人、全就学児童の3.7%になっていた。そして明治17年には文部省は府県知事に、「学齡未満ノ幼児ヲ学校ニ入レ学齡児童ト同一ノ教育ヲ受ケシムルハ其害不尠候

条右幼児ハ幼稚園ノ方法ニ因リ保育候様取計フベシ」と通達した⁽¹¹³⁾。ここに至ってやっと幼稚園教育は全国的な普及のきざしを見せたのである。これ以後の幼稚園数の増加傾向は表5のとおりである。この数的推移からみると、この時期以前はわが国幼稚園教育の草創期、この時期以後を普及期ということもできよう。

普及期に入るとともに、幼稚園教育に関する法制上の整備の必要度も増してきた。明治23年の小学校令の制定によって、市町村が幼稚園を設置できる旨の規定がなされ、明治24年には「幼稚園図書館盲啞学校其他小学校ニ類スル各種学校及私立小学校等ニ関スル規則」が制定された。ここで幼稚園保母の資格がはじめて規定された。すなわち「女子ニシテ小学校教員タルヘキ資格ヲ有スル者又ハ其他府県知事ノ免許ヲ得タルモノトス」というものであった⁽¹¹⁴⁾。

幼稚園の増加とともに保母も増え、しだいに横の連携を密にしていた。そして明治29年にはフレーベル会が結成され、明治31年にはフレーベル会が「幼稚園制度ニ関スル建議書」を文部大臣に提出するまでになった。そこでは幼稚園教育令の制定を要求し、あわせて保育規程を定めることを求め、その案までも示した。これを受けて翌明治32年に幼稚園保育及設備規程が制定され、保育年齢、時間、保母定数、保育内容の基準が示された。これ以後、明治33年の小学校令改正、明治44年の小学校令再改正にともなって同規定の部分的改正が行なわれた。すなわち明治33年には小学校に附属幼稚園が設置できることとなり、明治44年には同規定の保育内容に関する規定が削除されたほか、保育時間や定員に関して制限が緩和された。とくに明治44年改正の内容は倉橋が幼児教育に接した時期と重なり、倉橋の幼児教育観の形成に与えた影響も

表5 幼稚園普及期の幼稚園数

年 度	1887年	1892年	1897年	1902年	1907年	1912年	1917年
園 数	67	177	222	263	386	534	677

少なくないと思われるので、後で検討を加える。

あとがき

倉橋の児童観が、日本の幼児教育の普及・安定の流れの中でどう発展してくるかをみようとしたが、諸条件の制約からきわめて不十分なものとなってしまった。

とくに欧米留学後の児童観ならびに幼児教育観の評価と、誘導保育案の分析の点で、中途半端なものになった。前者は、この時期の倉橋の著作や活動の全体像をつかみ、その後その時期の倉橋を評価するべきであったが、時間と資料の制約から『幼稚園雑草』のみで私なりの評価をせざるをえなかった。そのため一面的な評価になってしまったことが気がかりだが、今はそのままにせざるをえなかった。

誘導保育案については、当初のテーマ設定が児童観ということだったことから、検討の対象としないはずであったのが、児童観の展開を追ってくるなかでその検討をする必要を感じ、つけ加えたものであるが、不十分なものに止まってしまった。今後を期したい。

なお、この研究は山田悦子（立川市西砂保育園）との共同研究として行ない、1981年に執筆したものである。研究資料の利用ならびに研究方法の点で、白梅学園短大の久保田浩先生、黒田瑛先生のあたたかいご指導をいただいた。深く感謝申し上げたい。

注

- (77) 村山貞雄「大正期の保育方法の改善の努力」日本保育学会『日本幼児保育史』第3巻 フレーベル館 1969年 136-160頁
- (78) 穴戸健夫「幼児教育の発展」『日本近代教育百年史』第6巻 1974年 1225頁
- (79) 同上 1304頁
- (80) 同上 1207頁
- (81) 同上 1236頁
- (82) この『社会事業大系』全3巻は、同書の序によると、これより先に、『社会事業講座』全

12巻として発刊したものを再編成したものである。したがって「児童保護の教育原理」の実際の発行年は、これより1～2年早い時期だと思われる。

- (83) 倉橋惣三「社会的児童保護概論」長谷川良信（編）『社会政策大系』第8巻 大東出版社 1927年 1-2頁
- (84) 同上 51-52頁
- (85) 同上 84-85頁
- (86) 倉橋惣三「児童保護の教育原理」中央社会事業研究会（編）『社会事業大系』第2巻 1929年 2頁
- (87) 同上 2頁
- (88) 同上 2-3頁
- (89) 同上 6頁
- (90) 同上 8頁
- (91) 同上 22-24頁
- (92) 坂元彦太郎『倉橋惣三 その人と思想』フレーベル館 1976年 59頁
- (93) 倉橋惣三「就学前の教育」（1931年）選集第3巻 421-437頁
- (94) 同上 423頁
- (95) 同上 427-429頁
- (96) 同上 429頁
- (97) 同上 432-433頁
- (98) 同上 433頁
- (99) 同上 435頁
- (100) 同上 435頁
- (101) 同上 435-436頁
- (102) 同上 436頁
- (103) 「児童保護の教育原理」 43-44頁
- (104) 倉橋惣三『育ての心』（1936年）選集第3巻 26頁
- (105) 同上 27頁
- (106) 同上 29頁
- (107) 同上 29頁
- (108) 倉橋惣三『幼稚園保育真諦』（1934年）『大正・昭和保育文献集』第9巻 2-102頁
- (109) 同上 95-103頁
- (110) この節は前号掲載の第1章の第1節として書いたものだが、前号の枚数制限から不自然な

がらここに付けさせていただくこととした。

(111) 国立教育研究所(編)『日本近代教育百年史』

第6巻 1974年 40頁

(112) 同上 1058頁

(113) 同上 1060頁

(114) 同上 1100頁

(115) 同上 1063頁