

## 倉橋惣三の保育理論研究

### －指導概念を中心に－

岡本和子

#### 要 約

児童中心主義の保育を確立した人として、わが国では、倉橋惣三(1882-1955)がよく知られている。しかし、彼の保育理論は必ずしも正当に評価されているとはいいがたい。なぜならば、保育の実践にあたって彼の保育理論を検討する際、指導形態に関心が多く向けられ、子どもの学びの構造に立脚して検討されることが少ないからである。最近では、特に、子どもの学びの構造に関する研究に目が向けられている。彼はまさに、子どもの学びの構造に立脚して論及したと考えられるのである。今日の保育状況のなかで、保育者にとって最も必要とされる指導概念を得るためには、この子どもの学びの構造を知ることが何よりも大切ではなかろうか。そこで本論では、この子どもの学びの構造に着目することによって、保育における指導概念について考察している。

キーワード：生活形態、自由感と精進感、学びの構造、二人称的他者、二人称的道具

#### 1. 問題の所在

今日、一般的な傾向として、いわゆる児童中心主義的教育思想を基調にして保育は展開されている。たとえば、子どもの個性や内発的な可能性が重視されている。この個性や内発的可能性は、最初から子どものなかに実体として存在するものではない。子どもが社会のなかで成長する過程で、支配的な制度や価値体系との葛藤等を通じて、次第に構成されていくのである<sup>1)</sup>。

しかし、現実の保育の実践においては、自由や自発性の教育的な価値は強調されるが、集団が個人を高め、より発展させる側面は見落されやすい。この状況は、個人の欲求充足に、一義的な価値を置く個人主義の風潮と無縁ではないであろう。個人の自由や自発性と集団生活の課す規律や規範(社会化)とが調和的に両立するようにするためには、保育者の指導が不可欠である。その両立のためには、個人が自分なりの仕方、集団全体で作り出す共通の世界や活動に参加することができ、集団全体が独自の文化を構築することが重要である。

保育の基本は、幼児が心を動かし想像を広げられる興味の対象や、身近な世界のなかでの小さな発見を保育者が大切にすることである。そして、幼児が自分なりに秩序ある意味や価値の世界を構成することの意義を保育者が確認し、そのために必要な援助・指導をすることである。幼児一人ひとりが、さらにクラス全体が、着実に内面世界を拡大していくことが重要である。

このように、保育の指導が重要であるにもかかわらず、とかくその指導概念が曖昧になりやすいのは、なぜであろうか。ここでは教育の過程についてくわしくみてみよう。教育とは人間を人間たらしめる過程である。この過程は、次の三つの側面から成り立っている<sup>2)</sup>。第一の側面は、被教育者の成長発達の過程としての側面である。このことは、生物的な基礎に立って個体としての諸機能、とりわけ精神機能の成熟をめざすことである。第二の側面は、文化諸価値の伝達の過程である。このことは、適切な文化価値の継承によって、社会的・歴史的存在として生きるという、人間存在そのものの在りかたに根拠をもっている。これら二つの側面は、安易に結びつくものではなく、互いにかかわりあいながら、人間が進歩するための条件となる。この二つの過程を創造的に統一していくための被教育者への働きかけの過程、つまり、指導的方法的過程が第三の側面である。これら三つの側面は、教育の過程全体の中で密接に結びついており、いずれか一つの側面を欠いても、教育の過程は成り立たない。これらの三側面の考え方は、幼児の遊びを重視する保育の過程を考察する際にも、保育が人間化の過程である限り、当然、基本にすえられなければならない。しかし、保育においては、幼児の自然的で、主体的な遊びという枠組みの中で、幼児側の論理が強調されるあまり、とかく保育者の指導概念は曖昧になりやすいのであろう。

ところで、子どもの成長と自立にとって必要な教育的な援助の原理は、一つだけではない。たとえば、厳しさと優しさ、父性原理と母性原理という一見相反する二つの原理があり、それらが互いに他を前提としながら共に働くことが望ましい。人間はもともと相反する二面性を併せもつ両極的な存在であり、人間の精神と成熟は、それらの相反する両極原理の間にどういう統合を見出していくかにかかっている。教育が成功するには、どちらか一方が前面に出ているときには他方が背後でこれを支えるという、二つの原理の相補的な共働が必要である。子どもの健全な成長には、「何をしてよい」（無条件に尊重される）という原理と、「してよいこととしてはいけないことがある」（一定の尺度に従って尊重される）という原理の両方が必要である<sup>3)</sup>。

教師に求められるのは、文化の代弁者としての機能と子どもの擁護者としての機能、父性機能と母性機能を「状況の要求」に応じて自由に使い分ける能力である。これらどちらに、比重を傾ける機会が多いかは、子どもたちのその年代の重要な課題が何かによって異なるであろう。事実、幼少時の子どもの教育（保育）は、母性的な援助的かわりが中心である。同時に、他の年齢層の子どもに比べれば、模倣の手本、同一化の対象として、権威ある他者を求める時期でもある。子どもを受容し、共感することの重要さや、子どもに自由を与えることの大事さは自明のことであり、保育においては、特に、強く主張されてきたところである<sup>4)</sup>。しかし、このことの主張だけでは指導概念は曖昧なままである。

この指導概念に関する倉橋の保育理論については、必ずしも明確ではなく、一面的に捉えられる場合が多いように考えられる。たとえば、倉橋惣三の「保育者」理解と「幼児の生活」理解とを併せ見ることから、「基本的に子どもからその刺激を受け、考え、実践するという、いつの時代にも基本的な保育者の姿」の重要性が指摘される<sup>5)</sup>。このこと自体、子ども中心という倉橋理

論の核心にふれる重要なことがらである。しかし、このような見方は、子どもの学びの構造との関連において捉え返されなければならないと考える。

実際、幼稚園教育要領や保育所保育指針は倉橋惣三の考える延長線上に出来上がっていると言われている。こうした理念はわかるとしても、すでにふれたように保育実践上、見落されやすい側面もみられ、実際の保育をどのように行えばよいのかわからないという声が多いことも事実である。このような声の背景にあるものは何かを問う時、しばしば指摘されることは、保育者が子どもから学びながら自分なりのテキストをつくり出していくことの必要性である<sup>6)</sup>。このことは基本的に重要なことであるが、何も保育に限って重要なことではない。この際大切なことは、保育における指導概念が明確にされていることであろう。

倉橋の遺言となった1955年の『幼児の教育』巻頭言のなかで、倉橋は、「根本考察が足りない。根本考察が足りないから、問題がいつでも枝葉のところで動いている」と嘆き、「根拠のある基礎の上に位置すべき」幼児教育の考察を促している。そして倉橋は「幼児教育に関する考えは30年前も現在も根本的には変っていない。基本的真理は時代の変化にかかわらず真理である。」と述べている。「根拠のある基礎の上に」保育を捉えかえすことは、今日のわれわれの課題でもある。

そこで、本論では、わが国において児童中心主義の保育を確立したと評されている倉橋惣三(1882-1955)の保育理論を検討することによって、保育における指導概念と子どもの学びについて考察したい。

## 2. 倉橋惣三の保育理論における指導概念の特色

### (1) 倉橋惣三の保育理論の展開

倉橋の保育論の変遷の過程は、基本的な保育理論が形成された時期(第Ⅰ期、明治45年～昭和6年)、誘導保育論が提起された時期(第Ⅱ期、昭和7年～20年)、戦後、誘導保育論が再構築された時期(第Ⅲ期、昭和21年～30年)の三期に大きく分けられる<sup>7)</sup>。

第Ⅰ期の倉橋の基本的な保育理論は、「就学前教育」(昭和6年)に集約されている<sup>8)</sup>。これは倉橋の著作のなかで最も理論的なものであると言われている。そのなかで、就学前教育の本義について次の点が明示されている。就学前教育の主目的は、人間生活の一切の根であり、基本であるところの自己発達力と人間性の教育である。そして、就学前教育法の特性として、①生活本位、②遊戯の尊重、③社会的、④環境的、⑤機会の捕捉、⑥欲求の充足、⑦生活による誘発、⑧心もちの八つがあげられている。倉橋理論の特徴は、子どもと共に生活するなかから生み出されており、子どもの生活から遊離していない点にある。

これらの基本的な考え方のもとに、第Ⅱ期では、倉橋の最も代表的な著作である『幼稚園保育法真諦』(昭和9年)が出され、誘導保育論が提起されている。そして、『系統的保育案の実際』(昭和10年)や『育ての心』(昭和11年)等が著わされている。

第Ⅲ期では、『幼稚園保育法真諦』が昭和28年に加筆訂正され、『幼稚園真諦』として再刊されているが、その論旨や精神に大きな変りはない<sup>9)</sup>。なお、『幼稚園真諦』は保育方法の基本について述べたものであり、およそ子どもと大人のいるところに共通のものであるため、当然、保育所にも関連がある<sup>10)</sup>。『幼稚園真諦』は、その出版までに少なくとも20年くらいの時間がかけており、指導概念の基本にふれているので、特に詳しく述べることにする。それによれば、幼稚園における幼児らの生活形態が重視されている。この意味は、子どもが真にそのさながらに生きて動いているところの生活をそのままにしておいて、そのなかへ教育を織り込むということである。したがって、子ども一人ひとりの自発性が重んじられる。

倉橋は、「目的なしには一切の教育は存在しない」「幼稚園教育には、幼稚園教育としての厳かな重大な目的」があると述べている。そして「その目的をどういうふうにして、対象の特質に適應させて行くかの工夫があって始めてそこに教育の実際が生れて来ます」と述べている。幼稚園の保育は、教育のいろいろな種類のなかでも、特に対象本位に計画されていくべきものであることを、倉橋は先ず断定している。

また、幼児の生活をさながらにして置くのは、幼児自身の自己充実を信頼してのことである。そして、その十分な実現のためには、生活形態に、いわゆる自由の要素をできるだけ多くもたせることや、適当な設備を必要要件としている。幼児の生活それ自身が自己充実の大きな力をもっているとみなすところに、倉橋は、すでに教育の目的に結びつくつながりを見出している。

ところが、子どもが自分の力で充実したくても、自分だけでそれが出来ないことがある。その場合には子どもを助け、指導する必要がある。それは充実指導と呼ばれる。そのコツは、その子がどの程度に自己充実しようとしているかの見当をつけることである。真の保育は、この点から始められなければならない。充実指導は、相手の内部に即しての指導であるから、保育者の所在は目立たないものである。

次は、幼児の生活を生活として発展させていくことである。そのために倉橋は、幼児生活の誘導を考えている。その際、生活の面白味が起こってくるように、子どもの興味に即した主題が選ばれるが、それには、どれだけの教育目的を実現していく可能性が含まれているかを保育者は別に考えていなければならない。

自己充実、充実指導、誘導の後に教導が持ち出される。いわゆる学校教育のなかでは、教導からが主な仕事になっていると解されている。幼稚園では、教導以前のところが重要である。指導のあり方を考える際、これらは総合的に捉えられる必要があろう。

ここで重要なことは、子ども自らが自由感と精進感とを満たすことができるように、生活形態に配慮することが、子どもの自主性を伸ばして行くと考えられていることである。倉橋によれば、自由感と精進感とは、健全なる人間においては両方共自然であり、両立並行するものである。精進感とは、何かある仕事をし通していきたいという心であり、人間（子どもでも）の大きな楽しみである。倉橋はその自由感と精進感をともに発揮させるために、自由遊びや誘導保育を重視し

た。しかし、坂本彦太郎も指摘しているように、自由感と精進感とを如何に調和させるかについて、倉橋は明確な理論的根拠を示しているわけではない<sup>11)</sup>。

ところで、倉橋は、幼児期の重要な課題として、「自発性」「仲間集団での相互交渉」「統合的発達」および「情動の安定」の4点を強調している。『育ての心』によれば、パーソナリティや認知発達の次のような側面が重視されている。すなわち、失敗を恐れぬ勇氣、「自己抑制」と「自己主張」の補完的な発達、道德生活の基本として「人の好意」と「容赦」を重んじること、集中力、認知発達の動機づけ、個人的達成動機、個性、基本的習慣の重視等である<sup>12)</sup>。これらはいずれも今日的課題とのかかわりで捉え返されるべき内容である。

## (2) 保育法の原理および原則

### ア. 保育法の原理

昭和9年に行われた倉橋の「保育法」講義の記録によると、保育法の原理および原則が明確にされている<sup>13)</sup>。すでにふれた『幼稚園真諦』とこの講義録は、同年代に行われており、内容的には、表裏の関係を持つ。したがって、両者の内容を検討することは、彼の理論のより正確な理解を可能とする。倉橋によれば、保育の実際は、①子どもの様々な相違点、②幼稚園の組織形態、③教育者自身の性情に関係がある。

保育法の原理は、保育の実際の基礎として洞察されたことである。それは、「保育法」講義録によれば、幼児生活の特色から導き出される。その最も重要なものを二つあげるとすれば、それは、「自発的」と「具体的」である。倉橋は、常に大人との対照で子どものあり方を論じている。子どもには、「生命的」ともいえる自発力がある。落書き、いたずら、けんか等もその現れである。子どもは大人ほど、ものの効果を意識したり、自意識にこだわらない。自分の心に率直に生きることが自発性を生み出すのである。今の生活に夢中になれる、子どもの無邪気さは大切である。倉橋によれば、保育者が子どもの自発性を損わずに、さらにそれを育てるためには、子どものさながらを見つめることである。実際の手だてとしては「驚く」こと、そして「子どもの自発に引きずられてゆく」のを楽しむことである。それは先入見を排除し、他者に対して聞かれた態度をとることの重要性を意味している<sup>14)</sup>。

もう一つの保育法の原理としての「具体的」の第一の意味は、生活全体からある一面を抽象して教育の対象とするのではなくて、幼児生活の全体が常にそのままに、教育の対象とされるということである。第二の意味は、仮に普通教育の用法を借りると、幼児教育の教材が、心理学上のいわゆる具体経験を主にして、なるべく抽象経験をを用いないことである。第三に、幼児教育をなるべく幼児の実際生活に近づけ、そのなかで、十分な教育的効果を得ることの必要性を意味している<sup>15)</sup>。これらの点から保育方法として、子どもを全体として見ることの必要性を強調している。教育の意義にかたより、体育・知育・徳育と分けて教育出来ないのは、この意味においてである。子どもが「遊んでいる時には、全体として現れる最上の場合である。」したがって、遊ぶ時にはその子どもの全体と、自分の全体とが遊ぶべきであると、倉橋は主張している。その時、子ども

と遊ぶことが楽しいと感じられるのである。このように、子どもと遊ぶこと、共に生活すること、愛することなど、子どもと大人が共に全体的に触れ合うことが保育の基本におかれている。この点は時代を超えた重みがある。

このようにみえてくると、二つの最も重要な生活原理としての「自発性」と「具体性」は、互いに不可分の関係にある。

倉橋は、子どもを「共に生きる人間」として捉えている。生活のなかでの、このような自・他の融合による直接的理解が、他者理解の基礎であることを、倉橋は認識していた。子どもを対象化して捉えるのではなく、我と汝の関係として、二人称的に捉えようとする視点は、今日、高く評価されている<sup>16)</sup>。このことこそ、まさに触れ合いである。幼児教育が教育の原点であることは、この意味からも了解できる。

#### イ. 保育法の原則

倉橋によれば、保育法の原理は、幼児生活の基にあるため動かすことはできないが、原則は原理と実際方法の中間にあり、その位置が自由である<sup>17)</sup>。保育法の原則として、①間接教育の原則、②相互教育の原則、③共鳴の原則、④生活による誘導の原則の四つがあげられている。

第一の間接教育の原則は、自発性の原理を重んじて、保育者が直接子どもに触れることのないようにすることである。保育者は、教育目的を設備や物に含めて待つことが肝心である。倉橋は、保育においては、「明日来る子をまちうけることが大切である。心の中のみでなく、物でも備えていることが大切」と述べている。「まちうける」という子どもへの保育者の心持、また教育への意志を読みとらなければならない。

第二の相互教育の原則もまた、自発性を尊ぶためであり、子ども相互の関係を仲立ちにした一種の間接教育である。子ども同志は、子ども全体を出して生活する。そして、子ども同志の対外的関係により、子どもの生活活力は強化されていく。保育者は子ども達をマネージする存在であり、しかも、子ども達にとって、決して強い存在に感じられないことが大切である。保育者の眼や声によっても、全体に対する感じが違うのである。そして、子どもの相互生活により、保育者は一個人の力量以上の能力を発揮させることが大切である。

第三の共鳴の原則は、保育者と子どもが直接的に触れ合うことに関している。この原則は保育者の任務としての心掛けとして出されている。共鳴は人間生活において重要なことである。何故特別に保育の原則として取り出すのであろうか。子どもは己の心持、考え方を弱くしか持ち得ず、終始何らかに共鳴されるのを待っている。共鳴されることにより、己の気持が更に判然としてくる。倉橋は子どもは「自分で自分だけの心の生活をしていけない。共鳴せられることによって、辛うじて子どもは生きる」とまでも述べている。そして子どもの気持ちは「淡くして過ぎゆくもの」であり、かすかなものである。このようなものに対してまでも共鳴し得るような気持を保育者に求めている。子どもの生活を育てるには、これより他に方法がないと見做している。子どもを教育してやろうという気持が前面に出ると、現在の子どもの気持に共鳴するよりも、子どもを

批判し審判しがちになる。このような教育者に伴いやすい弊害を避けるために、この共鳴が原則としてあげられている。

共鳴によって、子どもは内面的な真の喜びを体験する。また、人間の良い心持に、たくさん共鳴してくれる先生と共に暮す子どもには善が良く育つと、倉橋は述べている。良い点にはどんどん共鳴して悪い点を見返す暇もない程にする。一つの教育方法として共鳴を用いるのである。さらに、共鳴することは、子どもの動機づけにも大切である。共鳴は子どもの心に解け合っているからこそ出来るのである。そのためには、子どもを可愛がる事である。

第四の生活による誘導の原則とは、保育者自身が先へ生活することによって、子どもを誘導する意味であり、保育者の位置・立場を見たものである。保育者が先にしていることを、子どもはまず見るのである。倉橋によれば、保育者は自分の生活として楽しめるものを、しているのが良いと言う。もちろん、子どもと何らかの関係をもつものでなければならないが、自分の魂を打ち込んでやっている、その後姿に子どもは引き付けられるのである。また、子どもと共に活動することも大切である。このように保育者は身をもって指導していくことが問われている。

以上で明かなように、倉橋理論には保育者の指導概念を明確にする視点が打ち出されている。この点は、倉橋理論が体系化される過程で影響を受けた、当時のアメリカの児童中心主義と照らしあわせた場合、歴史的意味がある<sup>18)</sup>。保育者の願いや思いを実現するための方法としてのこれらの四つの原則は、今日の「環境を通して行う教育」という一括した捉え方よりも具体的に理解しやすいであろう。両者の基本的な考え方は共通しており、中味は時代のニーズによって変化させればよい。自由な保育における保育者の役割が問われている今日、倉橋理論の検討は現代的意義がある。

### 3. 子どもの学びの構造と指導概念

すでに明らかにしたように、目的なしには一切の教育は存在しないこと、その目的を対象の特質にいかに対応させて行くのかの工夫があるところに教育の実際があること、そして保育は、とりわけ対象本位に計画されていくべきものであることを、倉橋は前提としている。ここから、指導のあり方として、自己充実、充実指導、誘導、教導の考え方が打ち出されている。また、保育法の原理として、自発性と具体性があげられ、保育の実践にあたっての保育者の行動の仕方の原則として、①間接教育の原則、②相互教育の原則、③共鳴の原則、④生活による誘導の原則があげられている。保育者の願いや思いを実現するための、幼な子にふさわしい教育のあり方が考察されているのである。しかし、この考え方は60年以上前から主張されているにもかかわらず、今日において、十分に共通理解されているとはいえない。倉橋の主張する保育は、戦後、一般に自由保育と呼ばれており、それは、ある時は自由遊びの時間を設け、設定活動避けさえすればよいというように捉えられる。堀合文子は、そのような状況に対して、「倉橋の考え方を取り違えている」と言う。堀合は、自由保育が放任になる傾向を持つことを指摘し、倉橋の真意はこのよ



うな自由保育ではなく、保育者の知性に裏付けられた教育であることを主張している。なぜこのように倉橋理論の本質は誤解されやすいのであろうか。

倉橋は保育項目について考える際、小学校の学科目と保育項目の違いに着目している<sup>19)</sup>。小学校の学科目は、その源は生活から来たものではあるが、現在の生活の必要性和将来の生活の必要性を鑑み、その学科目を子どもたちに課するのである。社会には文化というものがあり、学問（科学）、芸術がある。そのなかから子どもの前へ、学科として取り出して課するのである。一方、保育項目は直接に文化から取り出してきたのではない。幼稚園では、学科目を指導するのでなく、彼らの生活をさせるのである。

幼児をして十分に生活させるためには、また生活を妨げぬためには、生活全体を通じて、自由が相当に保障されなければならない。倉橋によれば、「自由とは本当はいかなるものか分からぬ。単に不自由の反対であって、不自由の除かれたものを言ったものである。」自由とは外形のものではなく、その人の内に入って見なければ分からないものである。この意味で、相当にしばられたなかにも自由感はあるものである。もともと保育は保育者の計画をもってなされるべきものであるから、すべての自由が得られるべきものではない。「生活の形式の自由さは疑われる。絶対の自由と言えば、かえって放任」になると、倉橋は述べている。たとえ狭い部屋の中で、制限の多い生活であっても、圧迫感がなく、自由感が感じられれば、自由さがあるといえよう。保育においては、この自由感を豊かに感じさせるようにすることが肝要である。また、子どもの感じる自由のなかに、自由感のない自由、つまり「退屈」があることも、倉橋は見落としていない。この意味において、保育における自由については今後大いに検討される必要があろう<sup>20)</sup>。

倉橋は、保育の実際として、遊びが本体であるが、子どもなりの仕事もあると認めている。そして、幼児に業を課するには、弾力的態度を取るより他に方法はないと考えられている。自由感が充分与えられ、保育されているという意識を子どもが感じないようなやり方として、真の生活をさせることが重視される。

倉橋は仮の生活と真の生活を対比的に説明している。仮の生活とは、極めて偶然的な、あるいは人為的なもので、その人において何らの必然性を持たない条件の下で行われるものであり、己の今持つ目的と結びつけられていない。これに対して、真の生活とは、その生活の目的が現在の興味により、今の目的に結びついていなければならない。ここに生活の必然性が得られる。厳密なものではないが、この意味で幼児の遊びは重視されるのである。

根本から見れば、保育方案は、すべて保育の目的から発している。子どもの真の生活を重視するのは、あくまで子どもの成長を視点においた保育の方法である。子どもの興味や今の目的から出発するこの方法は、子どもの発達段階を考慮した保育の方法であり、子どもが幼ければ幼いほど、強調されなければならない。一方的な知識の伝達が一般的であった時代背景を考えあわせた時、その当時の子ども不在のやり方に対して、倉橋が打ち出した保育論は、実に大きな意味をもっていたのである。そして、それは時代を超えて生き続ける基本的なことである。



ところが、そのような学校と保育の場における指導法の違い、つまり、それらの形態の違いだけに目を付け、小学校と幼稚園での教育のあり方は異なると断定されがちである。その違いを見るだけでは、倉橋の本質を理解することにはならない。ここで注意しなければならないことは、その形態の違いが、子どもの学びの構造の違いを意味しないということである。指導概念を明確にするためには、この点が明らかにされなければならない。子どもの学びの構造に立脚すれば、その指導形態が違って、教育の本質は異ならないことは明白である。倉橋理論が子ども中心として一面的に捉えられ、誤解されやすいのは、このような視点で捉えられることが少ないことに起因していると考えられる。

佐伯胖は、その著「『学ぶ』ということの意味」のなかで、ワロンの自我発達論を検討し、その基本的な段階構造は、大人を含めてすべての人がものごとを学んでいくとき経るであろう段階のモデルとしてもみごとにあてはまっていることを指摘している<sup>21)</sup>。そのモデルは、とくに、学びにおける他者の存在の重要性とその役割が自らうきぼりにされるモデルである。さらに、これを発展させて、佐伯は、人の学びをひろげてくれるのは、二人称的他者と二人称の道具との親密な交流であり、それによって、私達の「からだ」＝自我が拡大し、変化し、さらにより深く社会・文化に「入り込んで」いくと述べている。

「学ぶ」ということばは、もともと「まねてする」ことだといわれている。このまねには学びをひろく重要な意味がある。幼児期に重要なのは、単なる「外見上のまね」から、徐々に、その行為者の「意図を再現」するようになることである。このことは、子ども自身が「自分に見えていること」と「相手に見えていること」との違いを知り、内的対話を経て、その違いを解消することである。それは「学び」の成立を意味している。またそのことは、互いの意図を了解し合う相互に親密な共同体のなかでの「見えを変える」共同作業であり、一方的に「まねさせること」からは生じないのである。

このように幼児の学びにおける二人称的他者の役割は大きい、それには二つの側面がある。一つは、「我と汝」との親密さにあるといっても、お互いがどこまでも「未知であること」「独自であること」を尊重する必要がある。信頼と尊敬を互いに持ちあえる相手でなければならない。第二に、本当の二人称的かわりかは「外の世界」と対峙していくことである。つまり外での交流を行き先として常に意識し見つめていることが大切である。

次に二人称的道具の世界について見てみよう。何かを学ぶとき、そこには必ずなんらかの道具[artifacts]が介入する。ここでいう道具とは文化的媒介物であり、ことばや文字どおりの道具などを含んでいる。このような道具とは、先ず、一人ひとりの子どもの実感や経験を生かし、子どもが親しみ、「自分のもの」にすることができることが大切である。第二に、道具が質の高い真正の文化を十分に凝縮させた汲めども尽きない豊かさをもったものになっているか、現実世界の文化的実践の橋渡しになっているか。さらに、そういう文化的価値が、十分多様で、豊かで、一人ひとりの子どもに即して開示されるような「学びの経路」が備わっているかを問うことが重

要である。

以上で明らかのように、指導概念に関しては、子どもの学びの構造に着目し、子ども、二人称的他者、二人称的道具の三者をすべて含めて、それぞれの特徴や関連性を明らかにしていくことが大切である。特に関連性については、看過しやすい点として留意する必要がある。

倉橋は、保育において子どもに自由感を持たせるためには、先ず設備に配慮することを主張している。子どもの気持は、設備の有り様でずいぶん変わるものである。設備（この場合は保育室など）は広く明るいことが望ましい。また健康上のみならず、純真な自由感を起こさせるために、室外を尊重することである。子どもを出来るだけ自然のままの環境に置くことが必要である。ただし、これらには制限がある。子どもが自分の要求を満たし得る場所であるという条件が重要なのである。倉橋は「子どもが己の自由をいかに実現すべきか」について、大いに考えなければならないと述べている<sup>22)</sup>。自分を妨げる何ものもないが、自分を満たしてくれるものは何一つないということであってはならないのである。設備に手をかけすぎれば、子どもはそれに追われて、活動させられることになる。自己を充分に発揮して生活出来るように、設備によって助けられるような程度が望ましい。その幼児の年齢に適切なる自由感を与える設備であることが望まれる。ここには、教育的環境に対する保育者の持つべき重要な視点があげられている。それは、単に子どもが親しむのみならず、子どもの要求が満たされ自己充実し成長するための視点である。

また、前述したように、倉橋は保育における共鳴の原則を重視している。それは単なる親しさのための共鳴ではなく、生活を育てるためのかけがえのない方法として捉えられているのである。それは、子どもの良いものを成長させようとする実践である。したがって、何のために、何に共鳴するかについて保育者は考えていなければならない。

相互教育の原則も、子どもの生活活力の強化が企図され、一個人の力量以上の能力を発揮させるように導くことが意図されている。このことは幼児の本来善良な性情を損なわないための教育的配慮としても重要であると考えられている<sup>23)</sup>。また、生活による誘導の原則は、保育者が身をもって子どもの生活をより良いものに導こうとすることである。このように指導者側からの論理が打ち出されており、倉橋理論の真の理解のためには、この点を見落さないようにしなければならない。

子どもは、子どもらしく自然に生きていく権利をもつと同時に、将来の大人としての人生をうまく生きることができるよう準備される権利も持っているのである<sup>24)</sup>。子どもの真の生活が重視されるという場合、その「真の」の意味は、「子ども一人ひとりの現在が実現されることを見守り援助していこうとするときの、大人の限りない教育的自己反省に裏づけられた形容」ではないか、と浜口は指摘している<sup>25)</sup>。子どもの自己充足のためには、社会の要求、子どもの要求の変化を読み取れるように、大人も変化していかなければならない。この意味で保育者は文化的に磨かれていかなければならない。それは保育者の課題であり、それには、子どもの存在に対する信頼と、知性的洞察とを欠くことができない<sup>26)</sup>。

#### 4. 倉橋惣三の保育理論に関する実践事例よりの検討

##### －主に、堀合文子の実践を通して－

倉橋の保育論を継承発展させているお茶の水女子大学附属幼稚園や十文字幼稚園（東京都）などの保育実践の観察事例から、倉橋理論について検討してみよう。ここでは、特に十文字幼稚園の堀合文子の実践（3歳児クラス）を中心に考えてみたい。堀合は、元お茶の水女子大学附属幼稚園教頭であり、現在十文字幼稚園主事をしている、保育歴約50年のベテランである。

堀合の保育実践は、淡々としていて暖かく、子どもの後ろに居て極めてめだたないものであった。しかし、子どもの生活に対する心遣いの細やかさは随所に溢れていて、それが暖かい印象を醸し出しているように感じられた。

堀合は、社会の情勢と教育との関連づけの大切さを指摘している。今日の子どもたちはとかく受身的な状況にあるため、幼児が自分たちで自分からいろいろ考えて遊ぶことができるように配慮することが、保育上きわめて大切であると堀合は考えている<sup>27)</sup>。そのためには、幼児の内面を見ぬく力が、保育者に求められる。つまり、その時の子どもの気持を察して、できるだけそれに応えようとする。そうすることで子どもとの信頼関係を築き、子どもが自分で遊び出すのを待つのである。

また堀合によれば、今の子どもたちは、従来家庭で行われていた基本的な生活習慣や思いやりの心の涵養など、人としてなすべきことを家庭であまり教えられていないという。また、子どもたちは、大人の暖かい心やスキンシップを待っているともしいう。したがって、「母親的にやさしく包むように子どもに接することによって、外側から見えない大事な部分を先ず育てる」ことが重要であると、堀合は述べている。

それでは、これらの点に関する一例として、外面的には過保護に見えるほど、子ども達の世話を積極的にする場面をとりあげてみよう（十文字幼稚園、1996）。

- ① （登園時の着がえ） 保育者は登園した子どもをげた箱の前で迎え、保育室に伴った後、声をかけながら、上着を脱がせる。
- ② （ご飯粒） 昼食時に、保育者は、一人ひとりの弁当箱の蓋についたご飯粒を、その子の箸で丁寧にとってやる。子どもは、それをよく見ている。
- ③ （おんぶ） 帰りの支度の時、子どもの要求に応じて、おんぶする。そして、おんぶしたまま、帰りの準備をする。

堀合によれば、このように一見過保護に見える保育の営みは、社会情勢や家庭環境と教育の関連づけを行った結果であると述べている。そのことは、たとえば、子どもが親から十分な世話とスキンシップを得ていないため、自ら行動する力が育ちにくい状況にあることに対する、親のかわりの営みであるという。堀合は、このことを保育の重要なポイントであると考えている。

したがって、子どもがやってもらいたいという気持をもっていると読みとると、たとえそれが

出来る子どもであっても、先ず、その子の今の気持ちを充たそうとする。そうした積み重ねによって、子どもとの信頼関係をつくり、子どもが自分から行動するのを待つのである。

当然のことながら、子どもやその子どもの育つ環境・地域性などの違いによって、子どもの状況は異なるので、子どもへの対応のし方はその都度、考慮される必要があろう。

遊びの指導に関しては、その展開にさりげない適切な援助が行われていた。保育者が遊びに入ると子どもが自分の力を使わなくなると読みとると、遠くから見守るなど、その機会、その時、その状態を見分ける姿勢が一貫していた。また、その時々偶発的な出来事にも、実に丁寧に子どもの気持ちを生かしていく姿勢がみられた。

なお現在の幼児は、「保育者の内面の働きを鋭い感覚でキャッチする。」保育者の日頃の生活態度、心の持ち方で幼児たちの生活はとたんに変化してしまう。堀合によれば、このことは、現代求められている大切な保育技術の一つである。

堀合は、倉橋の保育原理を根底において、今の子ども達にあった保育を再構成していくことこそ、倉橋理論の真の継承発展であると述べている。保育の質が問われている今日、保育者と子どもの触れ合いの質を問うことは重要な課題である。「育つものを育てる」ための配慮を重視する、倉橋理論の真の意図をくみとることが、今日のわれわれに求められている。特に、指導者側からの論理が、子どもの生活をふまえたうえで、今後さらに具体的にされる必要があろう。

本論文は、第3回特別研究報告（岡山県立大学・岡山県立大学短期大学部）に、新たな視点を加え、考察および加筆・訂正を行ったものである。

註

- 1) 和田修二・皇紀夫編著『臨床教育学』アカデミア出版会, 1996年, 201-237頁。
- 2) 大田堯『教育研究の課題と方法』岩波書店, 1987年, 136頁。
- 3) 和田他, 前掲書, 179-199頁。
- 4) 金瑛珠「今, 倉橋惣三とは」『保育の実践と研究』(Vol. 1, No. 1) スペース新社保育研究室, 1996年, 75-78頁。平井信義は, カウンセリングと教育の論争に関して, 「人間関係の中でカウンセリングマインドはとても必要であり, あえていうならば教育は必要ないと考えて」いると述べている。すでに述べたように, 教育には, 相異なる二つの原理の連携が必要であり, それぞれの拠って立つ立場に対する自覚が必要であらう。
- 5) 児玉衣子「倉橋惣三の幼児の『生活』理解」『保育研究』(Vol.15, No. 4) 建帛社, 1995年, 24-29頁。  
児玉衣子「倉橋惣三の保育者理解(下)」『幼児の教育』第91巻第6号, 日本幼稚園協会, 1992年, 30-38頁。
- 6) 柴崎正行「保育の原点を考える」『幼児の教育』第88巻第9号, 日本幼稚園協会, 1989年, 10-17頁。
- 7) 松川恵子「倉橋惣三の保育論に関する一考察」『幼児の教育』第94巻第7号, 1995年, 11-19頁。
- 8) 倉橋惣三「就学前の教育」『倉橋惣三選集』(第3巻) フレーベル館, 1965年, 381-445頁。  
〈『教育科学』第6巻(1931年刊) 所収論文〉
- 9) 倉橋惣三「幼稚園真諦」『倉橋惣三選集』(第1巻) フレーベル館, 1965年, 10頁。
- 10) 森上史朗『児童中心主義の保育』教育出版, 1988年, 273頁。
- 11) 坂元彦太郎『倉橋惣三 その人と思想』フレーベル館, 1976年, 168頁。
- 12) 飯島婦佐子『生活をつくる子どもたち』フレーベル館, 1990年, 34-49頁。
- 13) 菊池ふじの監修・土屋とく編『倉橋惣三「保育法」講義録』フレーベル館, 1990年, 68-119頁。
- 14) 榎沢良彦「倉橋惣三『保育法』講義録を現象学的視点から読む」『幼児の教育』第88巻第10号, 日本幼稚園協会, 1989年, 10-20頁。
- 15) 倉橋惣三「保育入門(四)」『婦人と子ども』第14巻第5号, 1914年, 229-237頁。
- 16) 森上史朗『子どもに生きた人・倉橋惣三』フレーベル館, 1993年, 128頁。
- 17) 菊池, 前掲書, 92頁。
- 18) 津守真他「倉橋惣三の人と思想」『幼児の教育』第83巻第11号, 日本幼稚園協会, 1984年, 32-63頁。
- 19) 菊池, 前掲書, 120-124頁。

- 20) このことに関連して次のような見解がある。平井信義は「自由を与えるというのは非常に大事な教育だけど、放任というのは全く教育の路線に出てこないものです。ですから放任は許されないものであり、自由は非常に尊いものである」と述べている。いかなる自由の有り様が教育的に意味を持つのか具体的に問われなければならないであろう。平井信義「保育研究の課題」『保育研究』通巻64号、建帛社、1996年、78頁。
- 21) 佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店、1995年、21－105頁。
- 22) 菊池、前掲書、128頁。
- 23) 児玉衣子「倉橋惣三の保育目標論」『幼児の教育』第88巻第12号、日本幼稚園協会、1989年、18頁。
- 24) 永野重史『保育学再入門』チャイルド本社、1992年、134－136頁。
- 25) 浜口順子「幼児の生活原理について」『幼児の教育』第89巻第1号、日本幼稚園協会、1990年、36－37頁。
- 26) 菊池、前掲書、21－22頁。
- 27) 津守真他「今、人間を育てる」『幼児の教育』第94巻第11号、日本幼稚園協会、1995年、11－12頁。

（平成8年10月31日受付）  
（平成8年12月25日受理）