

倉橋惣三論

—その業績と遺産について—



宮坂広作

一 歴史における評価の問題

少々固苦しい話を冒頭にもちだして恐縮ですが、この小稿がどんな立場で書かれたかというのを最初におことわりしておいた方がいいとおもって、議論めいたことをこころみることにしました。

わたくしは倉橋先生に一度もお会いしたことがありません。倉橋先生のお仕事を文献のなかでしか知らない者なのです。このことは、わたくしの倉橋先生に対する認識が一面的なものであることを意味します。しかし、また、そのことは倉橋先生の人格に対する景仰の感情ゆえに、倉橋先生の理論に対する評価が動揺することからまぬがれるという利点をもたらすかもしれません。理論家・研究者に対する評価は、かれが書き残したものに拠ってなされるのがふつ

うとされています。たとえば、家庭人としてのルソーは悪夫であり愚父であったとしても『エミール』におけるかれの教育思想のすばらしさについての評価は、みじんもゆるがないと思います。ベスタロッチやフレールベルのばあいは、単なる思想家としてだけではなくて、教育実践家としても評価されなければならないでしょう。だから、昔からベスタロッチやフレールベルについての教育史の記述は、かならずかれらの教育者的資質・人格の問題にふれています。

倉橋先生を理論家・研究者として評価することに限定したとしても、なおかつ先生の人格にふれないことはあやまりかもしれません。先生の幼児教育論が大正期から幼児教育の現場にふかくかつひろく浸透していったのは、もとより時代の潮流にもよるのですが、やはり先生の人柄や魅力があずかって大きかったと思います。理論

の影響、つまり理論がどのくらい現実をうごかす力になったかということも、理論に対する評価の重要な基準のひとつですから、みずすことのできない観点なのです。残念なことに、この側面についてわたくしには評価の資格がありません。

さて、歴史上の人物を評価するさいには、ふたつの視点が必要だと思えます。ひとつは、かれがそれに先行する時代に対してどれほど進歩していたか、また、同時代に対してどれほど先行していたかという歴史的相対的評価です。もうひとつは、こんにちからみればかれのしごとはどういう意味をもつのかという現代的相対的評価です。こんにち到達した地点からうしろをふりかえってみるなら、過去のものもつ欠陥は明らかですから、現代的評価だけでは過去のものを抹殺的清算主義的にみやすくなります。かといって、歴史的評価にかたよると、過去をつい礼賛的相対的肯定的にみることになりやすいのです。このふたつの立場を正しく統一することが必要だと思えますし、ふたつの立場からの評価にたえるような業績をあげた人物をこそ評価の対象とすべきでしょう。倉橋先生こそそのような対象になりうる人物だと思えます。先生が明治期の幼児教育に対していかなる改革をこころみ、いかなる成果をあげたかについて、さらに現代の幼児教育に対していかなる遺産をのこされたか、それを継承し、さらにのりこえていく方向は何かについての

覚え書が、この小稿の性格です。

二 倉橋先生の幼児教育思想

明治期の幼児教育に対する改革者としての倉橋先生の業績に関する評価には、すでに定説的なものがあります。

それは、フレール考案に成る幼児教育の形式・技術を忠実に模倣したもの、必ずしもその本質を理解していたとはいえず、しばしば形骸化の弊に陥っていた明治時代の幼稚園教育に対して、幼児の心性に密着することでそれをリアルに把握し、その自発的活動成長を保証し、助長しようとする新しい幼児教育の方法をうちだし、それを確立せしめたというみかたです。

もちろん、こういう方向での改革は、明治末年に中村五六・東基吉たちを中心としていろいろとこころみられていました。倉橋先生は理論的から実践的にその改革をもっともラジカルにおしすすめたわけです。明治末年、日露戦役の後から、明治時代の旧教育に対する批判が教育界でしだいにさかんになり、〈新教育〉への主張がいろいろなかたちでおこなわれるようになりました。大正時代にはいと、いわゆる「大正デモクラシー」の高揚期で、社会、文化の全面にわたる改新のうごきのなかで、教育界には新教育の黄金時代がおとずれました。それはまた、第一次大戦後の欧米における風潮で

もあり、国際的な動向であったといえます。倉橋先生のしごと、このような時流とかかわり、幼児教育の領域で「新教育」をみごとに開花せしめたものなのです。

そこで、倉橋先生の幼児教育論には大正期の新教育思想と共通な考えかたがあるわけですが、たとえばつぎのような点がそれです。

「子どものしもべ」（『幼稚園雑草』大正一五年、一二—一三頁）という文章は、「先生だと思つたら一番よく子どもの僕になれるのです。私たちの苦心はどうしたら一番よく子どもの僕になれるかというにあります」という書き出しで始まり、幼児保育者が子どもの侶とか、師とかいいもし、思いもしていながら、真実には子どものことを思うよりも、自分のことのほうを考えているばあいが多く、エゴのために「不忠実な僕」になっていることを指摘して「教うるよりも仕うるの難きかな。子どもの為に真の僕となることの、如何にいか難きかな。之れが私たちのまことの嘆声ではありますまいか」ということばで結んでいます。

これは、教育にあつては子どもこそが主人公であり、教師は子どもの要求を尊重し、子どもの発達のために奉仕すべきものとする、いわゆる「児童中心主義」の思想にほかなりません。教育というしごとは、教師の主体性なくしてはできないことでし、いかに献身的な教師でも自我を完全に消去することはできません。教師が自己

の人間的要求を減却することは決して正しい意味の「奉仕」ではないと思ひます。封建社会における忠誠の倫理ではそれが要求され、また、いわゆる「聖職主義」の教師観でもそのような教師が理想像とされました。教師の自我・要求・主体性が教育活動をリードすることをみとめたうえで、それらがしばしば教師のエゴイズムに墮してしまふことへの深刻な反省が、倉橋先生のこの文章なのです。たとえ近代的な教職観——教師の教育活動と私生活を区分し、教師なるがゆえに私生活の是非について干渉されることをしりぞけ、また教育活動の範囲についても一定の限界を設定し、二四時間連続の無限責任を教師に課することをしない——に立つにしても、良心的な教師であるかぎり、倉橋先生が思わず慨嘆の声を洩らされたようなかゝつ、どうから免れるわけにはいかないと思ひます。それにしても、倉橋先生のこの文章には宗教者のようなはりつめたきびしさがあるのですが、他者に対する説教ではなく、むしろ自戒のことばとして語られているために決してリゴリズムにはなっていないところがさすがです。

また、「幼児教育の特色」（『幼稚園雑草』四〇六—四一八頁）では、いろいろなことばであらわされている「児童中心主義の教育、即ち子どもを中心として行なう教育は、言葉を変えていえば、形式及び内容上における自発的教育ということになる」というのが、幼児教

育にかぎらず、現代教育のすべてが向かっている傾向だとされ、「自発性」・「相互性」・「具体性」・「情緒性」を、幼児教育が一般教育とともにあわせもつべき特色だといっています。「幼稚園教育にはいろいろの主義もあり、方法もあるけれども、それが幼稚園教育である限りは脱越することのできない一定の範囲がある筈だ」として、あらゆる保育の方法を包含しようものとして倉橋先生が提示されたのが、右の幼児教育の特色ですから、いわばこれらは幼児教育をして幼児教育たらしめる必要条件であり、幼児教育をみちびく永遠の星とでもいふべき位置におかれているわけです。

以上みてきましたように、もし倉橋先生の幼児教育思想をひとくちで表現してみよということであれば、先生自身がみとめていらっしゃるように「児童中心主義」そのものなのですが、先生のばあいにはほかの大正期新教育論者たちがおかしたような、明治的な絶対主義教育方法に対する反動としてことさらに児童中心主義をおしだし、そのために教育活動における教師の主体性の無視ないし軽視のあやまりに陥っていません。先生は、児童中心主義を特定の時代の特定の思想だなどみなしてはいけません。幼児、すなわち被教育者の自発的生活を尊重しなければならぬなどという「自発性」の原理は、「此事たる決して新しい問題ではない。既に幼稚園を初めたフレーベルが此点に注目したのである。のみならず其れ以来幼児教

育に就いて、いろいろ講究されて居るが、如何なる学説、如何なる新しい試みが行なわれても、幼児の自発的生活を度外に置いて保育の方針を立てるということは、昔も今日も無い」と、その永久性が強調されています。

こういう確信があったればこそだとおもいますが、大正期から昭和期にはいつて日本の教育がファッショ化し、極端な皇道主義的国粹主義や非合理主義教育が「錬成」の名ではびこるような時代になっても、倉橋先生の幼児教育思想をつらぬく原理は、基本的に変わっていません。たとえば、日本両親再教育協会から発行された『子供研究講座』Ⅲ（昭和六年）に収められている「幼児の心理と教育」のなかでも、幼児の「自発性ないし自己活動」——あらゆる周囲に向かつての興味、何んでも自らやってみようとする試行と工夫、心のなかに湧きあがる想像や、あらゆる自己表現への志向など——と被教化性が幼児教育を可能にする条件——前提だといっています。また、「自ら育つものを育てようとする」、「育つものの偉きな力を信頼し、敬重して、その発達の途に遵うて発達を遂げしめようとする」——親と教育者の真情に関するエッセイ、『育ての心』の初版は昭和十一年ですが、昭和十五年に第一八版が出され、さらに、戦後の昭和二十一年一月に「全く異った国情の下に」再刊されています。倉橋先生自身「此の書の内容が、時に即しての所論所説でなく、育つ

ものへの久遠の信仰による光明の伝達に他ならぬ」ことを、戦後復刊の理由にしておられます。

ファシズムと戦争の嵐の時代にも、子らを育てようとする真情の美しき、その明るく温かい世界をひたとみていた倉橋先生の目は、決してごることがなかったものようです。すでに第一次世界大戦中に書かれた「国家のために」(『幼稚園雑草』九—一二頁)で、戦時下国民の斗いがただに戦火のなかでのみならず、各国民の精神的緊張をもつておこなわれており、それは国民各個の職務上の精神的緊張にほかならないのであって、幼児教育者もまた幼児保育の場において斗いの中心にありとし、「あの可愛い頬、あの房々しい垂髪、遊戯、玩具、童話、唱歌、幼稚園の世界は、何時とても愉悅の世界、和楽の天地である。吾等は出来るだけ美しく歌い、出来るだけ高く笑い、彼等の遊びの中に、出来るだけ我を忘れなければならぬ。それが吾等の貴重なる職務である」と教えています。「嗚呼、今や国家大切の時なり。国家の為に、実に国家の為に、子等と共に美しく歌い、高く笑い、楽しく我を忘れて遊ばんかな」という態度は、戦争があまり身近なものでなかった第一次世界大戦時だったから可能だったともみられましょうが、倉橋先生という方はどのような戦争に対しても終始こうした姿勢をくずされなかったようにおもわれます。

児童中心主義のほんものにとせものとをみわけするすべは、その思想が子どもの権利を確認しているか否かだといわれています。倉橋先生は「児童の権利」というようなナマのことばを用いられていないようですが、「一人の尊厳」(『幼稚園雑草』二一—二三頁)という文章では、各個の人間がめいめいに有する神聖なる尊厳、人間が「一人として迎えられ、一人として遇せらるべき、当然の尊厳」が強調されて、「幼きが故に、一人の尊厳に、一毫のかわりもない」と断言されています。児童権は人権として近代ヨーロッパの社会で確立されたものですが、人権といったものが社会的に承認されるためには、社会思想の次元で人格の尊厳についての観念が定着していなければならぬわけです。人格の尊厳の思想によって裏づけられない人権の要求は浅薄なものでしかないし、人権の思想で社会化されない人間の尊厳の思想は単なる抽象的観念に墮してしまします。わたくしは、幼児の人格の尊厳性にかんする倉橋先生の断固たる主張のなかに、ただの子どもかわいさや甘やかしてはならないところの、きびしく高い思想性を読みとらざるをえないのです。

児童中心主義の教授法のほんものにとせものを区別する基準は、子どもの自発性を単に利用すべき手段とみるか、むしろ自発的生活そのものを内容的に大切なものとするかという点にあるとおもわれます。前者だと、幼児の自発的生活ということを持た非干渉、放任

といった方法上の次元でとらえてしまつて、いわゆる「方法主義」に終ります。倉橋先生の自発主義は、むろん形式、内容の両者にわたる真正なものでした。

倉橋先生の幼児教育論については、もっと多面的に、かつ深く掘りさげて検討しなければならぬことがいっぱいあります。さきにくれた幼児教育の特色ということだけでも、相互性（集団生活による社会性の陶冶）・具体性（幼児生活における未分化なままでの統一に應ずる総合的・全面的教育）・情緒主義（概念的・観念的なものの排除）のそれぞれを問題にする必要があります。しかし、もう紙幅があまりありませんし、こんご、幼児教育者のサークルなどで倉橋惣三研究をテーマとしてとりあげてくださることを期待して、先生の業績にかんする紹介はこの程度にとどめておこうとおもいます。

三 遺産の継承についで

倉橋先生は「フレーベル主義新釈」（『幼稚園雑草』四一九—四二七頁）の冒頭のところで、およそ古いものに対する態度に三つの種類があつて、まず「古いものは何んでも貴いものである。一途に尊重、尊敬すべきものであつて、これを非難する如きは勿論、批評を試むるさへも神聖を穢す」というような（尙古主義）、つぎは「古い

ものは何もかも時代後れのもので、今日の新しい時代にあつては、総て無用のものである」という（モダニズム）、それから「総ての古いものを、暫の其の古きが故のみからでなく、慎重なる研究によつて、詳細なる批評を加えると共に、益々其の真価値を尊重しよう」という（批判と撰取）の立場があると述べています。小稿のはじめの方で歴史的評価と現代的評価の統一などと申しましたものは、この第三の立場にあたります。倉橋先生はフレーベル解釈についてこうした類型を示されたわけですが、わたくしたちがこんにち倉橋先生の業績に学ぼうとするばあいにも、批判と撰取の立場に立つて遺産を正しく継承し、さらに発展させるための努力をおこなわなければならないと存じます。

倉橋先生が提起した幼児教育の諸原則は、それが提起された時代には旧いものへの真正面からの挑戦で、じつと女高師附属幼稚園の神聖な恩物箱をただの玩具に格下げしてしまい、遊戯室のフレーベル肖像画をとりはらうといった革命的な実践を伴っていました。しかし、その後自由遊びも自然保育も幼稚園のあいだに普及していくようになると、倉橋理論もしだいに定説化し、保育界の常識になっていきました。電灯も自動車もこんなに一般化してしまうと、いまさら発明者は誰であつたか、などと史的オリジンについての探求がおこなわれないのがふつうです。倉橋理論もまたこんにちそのよう

な運命にあります。

倉橋理論のこのような圧倒的勝利は、倉橋先生にとってある意味で不幸だったといったら、あまりに逆説めくでしょうか。それは、第一に倉橋理論が日本の幼児教育史上でもっていた革命的品格が看過され、倉橋先生はあたりまえのことをあたりまえにいっただけだというふうに通小評価されること、第二に倉橋理論のままに保育現場が停滞し、それをのりこえ、発展させようとする努力が乏しくなつたことが気にかかるからです。わたくしはここで倉橋理論に欠けていたものについて指摘し、それを発展させる方向について示唆してみたいとおもいます。

さきに、幼児教育問題に対する倉橋先生の立場・態度が歴史の動向や社会の変貌にかかわらず、終始一貫して不動のものであり、その内実が幼児の人的尊厳をこのうえなく大切にするという原則であり、つねに幼児のがわから発想するという姿勢を持続されたこと、そしてこうした態度が人間性を圧殺する思想と行動というべきファシズムの教育に対する抵抗の役わりをはたしたことについてふれておきました。さらに一步をすすめて、そうした一貫性を持続することがファシズム教育体制に対する十分かつ有効な抵抗であったかという点になりますと、どうもそうは申せません。倉橋先生は、しだいに進行する社会政治教育のファシズム化に抗議するより

も、自分の影響下にある保育界のなかには、その粗暴な教育政策が侵入しないように精一杯努力されたのですが、いかに花園を乱暴者の泥足からまもろうとする園丁の配慮がゆきとどいたものであつても、もしかが嵐の脅威に眼をつぶっていたとしたら、やはり花も咲かず実もむすばずに終るでしょう。丹精こめて自発性を育てあげた幼な児たちが、やがて無謀な戦争を遂行するための「兵力」として消耗せしめられるような無残な歴史的现实を目前にしなげでは、一種の逃避ともいえます。

保育者はまず子どもから、そして児童学や心理学の成果から学ばなければならぬのは当然ですが、さらに歴史的・社会的認識をふかめることなしには、現代日本の当面する諸課題とのかかわりにおいてアクチュアルな保育実践を展開することができないのではないのでしょうか。幼児保育永遠の課題を追求してわがみちをいくというのでは、その実践は現実から遊離してしまい、やがて成長していった子どもが受験体制のなかでスポイルされたり、キャッシュ・ネクサスのなかでもみくちやにされて人間的感情を失つたりするであろうことへの対決もできなくなりそうです。

もとより、倉橋先生に歴史的・社会的認識がまったく欠如していたというわけではありません。先生は子どもの教育目標を立てるさい

に、地方・社会・家庭の要求など「一国の其の時代に於ける要求」に基ずいて決定すべきだといわれ、現代の保育は人為的文明のために幼児の心身がおびやかされつつあり、とくに子どもの神経系統が受ける被害を憂慮され、幼児保育の新目標は「神経の健全強健なる子どもを造る」ことにあり、また世潮の激烈化に対処しつつ生き甲斐ある生を送るためには「総ての艱難に打ち克つて疲れず所信と使命とを実行して行き得る」実行・精勵・奮斗の「精力主義」の涵養が必要だと申されました。（『幼児保育の新目標』、『幼稚園雑草』三七九—四〇五頁）先生はこういう歴史認識にささえられて、人為的保育の典型である恩物主義・手技主義・静座主義を否定し、戸外の自由で自然な保育を提唱されています。

しかし、わたくしどもがこんにち、日本の子どもをおびやかしているものをリアルにつかもうとすれば、「人為的文明」とか「世潮の激烈化」といったあいまいな認識では不十分ですし、それに対処すべき保育目標も強靱な神経と正しい実行力を付与する野外自由保育によって「此の世の中の劣者となり、敗北者となって終る」ひとを出不さないようにしようということでは足りないとおもいます。この小稿のテーマからして、わたくし自身が日本国民の当面する歴史的課題と、その長期の展望とをどうとらえ、幼児保育の主たる目標をどう設定しているかについての立論を、ここではつつしむべきでし

よう。ただ、倉橋先生の出された視点だけでは、幼児教育目標の社会的性格・基底の追求が不十分であり、その保育方法では現代社会の疎外・緊張に辛うじて耐え、なんとか適応しようする人間は形成できても、それに抵抗し、矛盾を克服していくような国民の基礎づくりは困難ではあるまいかと考えられますので、その点を保育者の皆さんにも検討していただきたいのです。

最後に倉橋先生の情緒主義教育は、幼児の感受性・表現能力・活動力を発展させるうえで大きな業績をあげました。保育の成否がまつまるところ保育者の人間性にかかっていることを教え、保育教育というしごとがそれじたい人間の魂をつくりだす芸術活動にほかならぬことを明らかにされました。幼児教育が小学校や中学校の教育にくらべて、体力・性格・情意の側面に重点をおくべきだということには申すまでもありませんが、情緒主義の主張が幼児における科学的認識、つまり数・量や空間・時間に関する認識能力、分類・比較・系統化といった法則的認識能力の基礎を形成し、抽象的概念の把握を助長する保育を拒否したり、軽視したりするようなあやまりに陥ってはならないとおもいます。倉橋理論ではこの点が十分展開されていませんので、わたくしどもにのこされた課題のなかでとくに重視したい領域なのです。