

# 近代幼児教育理論における「個性」の問題

## —倉橋惣三研究ノート(その1)—

大 宮 勇 雄

### 序章 課題と方法—倉橋惣三における「個性」の問題

本稿は、日本における最も本格的な、近代的保育理論を構築した功績によって、「幼児教育の父」とも評される<sup>1)</sup>、倉橋惣三の幼児教育論の内在的解釈とその批判を企図する研究の第一部に当たるものである。その批判に先立って、倉橋惣三の幼児教育論の全体構造についての、内在的体系的解釈を試みる<sup>2)</sup>ことが、本稿の課題である。そして、その際には、一見して「矛盾」した論理を含んでいるとみえる倉橋の幼児教育論が、子どもの「個性」の尊重と形成のための論理として一貫しているものであることを明らかにしていきたい。分析に立入るに先立って、本稿における倉橋惣三研究の課題と方法について簡単にふれておきたい。

#### 1. 倉橋・幼児教育論の「二面性」

倉橋は、そのごく初期に書かれた小論「子供の想像」の中で、幼稚園教育の根本問題として「教育制度論上の問題と保育方法上の問題」の二つを挙げている。この二つの課題に対する倉橋の理論的解明の帰結を包括的に示せば、保護と教育に対する子どもの自然的権利の定式化と、子どもの自然性・自己発達力にもとづく教育方法論としての「誘導保育」の提唱とによって集約させることができる。それゆえ、本論においても、この二つの概念の検討が中心的な問題となる。

ところで、これまでの数多くの先行研究の大半は、その子どもの権利＝制度論と、教育方法論に、「近代的性格」ないしは「側面」を見出している点では共通した評価に立っていると見える。しかしながら、倉橋の思想の全体的構造を歴史的な脈の中で検討した場合には、そこには、その「近代的性格」とは矛盾する側面ないしは前近代的性格が

見出されるとの注目すべき指摘がなされている。

たとえば、倉橋の子どもの権利把握とその幼・保・家庭の関係論の側面に着目した諏訪義英は、その就学前教育の構想を、「結局、親権の尊重、家庭教育中心、そして家庭教育の補助としての幼・保における教育」という、いわば「近代幼年期教育の基本原則の確立」とみなしうると評価する。そして、倉橋における「近代的自然権に根ざした個人の権利の確立」は、一方では「家父長的権威下にある日本家族制度」に対決し、他方では「天皇制絶対主義公教育体制下において、その国家主義的性格に鋭く対立」するものであったという点で、「極めて近代的なもの」だと、歴史的評価を下す。しかし諏訪によれば、倉橋理論には、それと論理的には矛盾する側面、すなわち「典型的な日本家族主義の側面」あるいは「子の尊厳に優先する国家主義的な側面」が存在していると指摘する。そして、この相反する二側面の「癒着」をもたらしたのは、倉橋の「現実態ぬきの抽象的把握」の限界性であったと、諏訪は結んでいる<sup>3)</sup>。

また、教育方法論の点から倉橋の幼児教育理論の歴史的な性格を究明した宍戸健夫は、『『自発性』『個性』といったものの尊厳をみとめる』という点において、倉橋の理論を、「権威」と「恭順」をモラルとする封建的儒教的家族制度下の教育と全く対照的なものと捉える。そして、方法論の中心をなす、子どもの自発的生活の尊重という原則が、子ども同士の対等平等な人間関係の場としての「相互的生活」のなかで最もよく実現されるとした点をとらえて、従前の幼児教育論に対して「飛躍的な前進」をなすとげたものと評価する。しかし宍戸もまた、倉橋には、「自然と人間の連続的一体感」によってとらえる「感覚的情緒主義」が全体に色濃く貫かれており、個人が外界とのあらゆる関係において「すなおさと親しみ」を感じるとる心

を教育の目標とするものであったとする。そのことは、個人の国家への対立意識や階級意識を奪いとして、「労働者の子弟に幼児の時期から、『自然』＝『家族国家』のイデオロギーで教育する」という役割を客観的に果たしたものと批判する。

これら両氏の倉橋理論に対する批判的評価を要約すると、制度論と教育方法論という倉橋が最も重視した幼児教育論の二つの課題に関する中心的概念については、その近代性を肯定的に評価しようとしても、それと矛盾する「情緒主義」「家族主義」的傾向が存在し、その結果、「国家主義」に癒着・接合するものであった、ということになる<sup>4)</sup>。

しかし、論理矛盾を抱えた「二側面」の「癒着」、あるいは明治以来の「形式主義」的教育論に対して「飛躍的前進」ととげた理論が、それ以前の「日本的」「伝統的」な思想に貫かれていた——というような批判の様式は、そうした論理矛盾ないしは歴史的逆説の成立を論理的・内在的に解き明かす義務を負わなくてはならない。両氏にあっては、その点が、現実批判の武器たりうる理論の中に「現実態ぬきの抽象的把握」が存在したとして(諏訪)、あるいは「児童中心な心理学、教育学の欧米の理論」と「日本の伝統的家族主義」との結合として(宍戸)<sup>5)</sup>説明されてしまっており、批判の論理が必ずしも整合的なものとはなっていないように見える。

このような一見して論理矛盾に陥っていると見える、二つの側面の関係を、論理内在的に体系的に説明するためには、二つの側面に共通して登場する基底論理をとり出して検討することが必要となろう。

## 2. 「個性」概念の論理と矛盾

倉橋の幼児教育論における「二面的性格」のいづれをも説明しうる、基底論理は何であろうか。それを抽出するために、まず、前記の先行研究の中で、倉橋の思想の「情緒主義」「国家主義」的側面を端的に示す言説として、とり出されてくるものを検討してみよう。

諏訪・宍戸両氏が、倉橋の「情緒主義」「国家主義」的言説として共通に指摘するのは、「国家のために」と題する小論の文章である。

倉橋は、第一次世界大戦への日本の参戦という戦時下で書いたこの小論の中で、戦時を「国家大切な時」ととらえつつ、その中で「国忙しくして児童

の教育を忘るる事あるは、またしても陥り易き現在の子の弊である。」と、教育軽視の傾向を批判する<sup>6)</sup>。しかし同時に、戦時下の幼稚園教師の「職務」を次のようにとらえる。

「嗚呼、今や国家大切な時なり。国家のために、実に国家のために、子らと共に美しく歌い、高く笑い、我を忘れて楽しく遊ばんかな。」と。

倉橋は教師が、「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」と繰り返し強調する。

倉橋のこの論文に示された言説が、ただちに「国家奉仕」につながるものであるかどうかは慎重な検討を必要とする。むしろ、「どのような戦争に対しても終始」「子らを育てようとする真情」の表われと見る評価もあるからである。

ここでは、ひとまず、倉橋の思想が、戦争へ収斂する国家体制に、何らの批判意識も内包しない協力奉仕のためのものとするかどうかは保留しておこう。むしろ重要なことは、ここで倉橋が、「忘我」を強調し、遊びの中での幼児との「和合」から生ずる情緒に身を委ねてしまうことを教師に勧めている点にあらう。まさに戦争という個人の生命と尊厳がおびやかされている時に際して、倉橋は「国家のために」「我を忘れ」ることを力説しているのではないか。

宍戸は、この点をさして「情緒主義」の傾向を指摘し、それを媒介にして「国家主義」への接合が成立した、と批判している。まさに「忘我」論は、個人の国家に対する対立意識と階級意識を奪いとして、その自立性・独立性を喪失させる論理ではないか、というのである。

宍戸が、倉橋の「情緒主義」を端的に表わすものとして、もうひとつ指摘するのは、「親しむ心」という言葉である。これもまた、自我の確立の否定を意味するかのような「無我」という言葉へ連なっている。

倉橋は幼児教育の基本目的のひとつとして、「性情」＝「人間性」の教育をあげ、その内容を、「人間に対し、すなおさとしたしみと感ずる心」と規定している。そして、倉橋は、「人という人のすべてに親しみ得るのが、真に子供の幸福で、しかして特権」だ<sup>10)</sup>とい、「心のすなおさは無我の淡素をもととし無我の淡素は児童の特色」<sup>11)</sup>だともいう。

こうした点をとらえて、宍戸は、外界のあらゆる事物と人間に対する情緒的一体感の強調である

とし、子どもを家族国家主義の支配体制へと適応させる役割をひきうけたものだとする。しかも、倉橋においては、「すなおさとしたしみ」は、「無我」の状態と同義なのである。

この倉橋の「無我」の強調に関する、木下龍太郎の次のような指摘も参照すべきであろう。

「中世の軍記物語以来、『無心』ないし『無我』は封建的『コ』概念のもとでの『子ども観』の根底に横たわる把握ではなかったろうか。それは、なまじ『我』に目ざめることに伴う苦痛や犠牲の大きさへの大人自身の自戒をもこめて用いられてきた」ものであったと。つまり、倉橋は幼児の特質を、その「無我」「無邪気」においてとらえる点で、その子ども観は「近代的な『コ』概念を喪失した『子ども観』」を有していたと、木下は鋭く指摘するのである。<sup>12)</sup>

さて、このように見てくると、倉橋の「情緒主義」的・「国家主義」的性格と批判されているものは、「忘我」と「無我」という言葉に象徴されるような、自我の確立——国家・社会に対する対立意識と個人の独立の意識を含んだ——への執着の弱さあるいは放棄を意味するように見える言説であるといえる。

### 3. 「近代的性格」における「個性」の論理

自我の確立と、国家・社会に対する個人の独立性の主張とを欠いた教育論が、「近代的」なものとして評価しえないことは、特に説明を要しないほど明らかなことである。しかし、倉橋は、子どもの権利として保障されるべき教育の原理を語る際にも、また教育内容・方法を語る際にも、いずれも、子どもの「個性の尊重」の必要をくり返し強調しているのである。一体、「個性」への注目は、人間各人の固有性と独立性、近代的自我の自覚とに、論理内在的に結びついて成立するものではないのか。

宍戸が、倉橋の教育方法論を「近代的」なものとして評価する時に注目するのも、子どもの「個性の発揮」を実現するための方法論として導き出されたものである。すなわち、倉橋は従来の幼稚園教育における、教師による幼児への画一的、一方的な教授と指示に代えて、子ども同士の相互交流・あそびを教育の中心とする理由を次のように説明する。「其個人々々の持つて居ります所の個性を、充分に自由に発揮せしめる為めには、教師中心よりは相互中心が適当だ。」と。<sup>13)</sup>

あるいは、諏訪が、倉橋の子どもの権利概念を評価するのも、その時「子どもの権利」の内実をなす教育理念が「人間的尊厳と個性的自由」を中核として語られているからである。<sup>14)</sup>

後に詳しく検討するが、倉橋の教育理論の中では、「人間の尊厳」「自発的生活」「自由」などが、いわば子どもの個性形成へと収斂する原則として常に立ち現われてくるのである。

しかし、宍戸は、倉橋が方法論の中で語る時の個性は、単に教育方法としての尊重の対象であるにすぎず、「忘我」「無我」の強調によって、倉橋は結局、「『個性』を全面的に開花させる立場にはなかった」と指摘する。<sup>15)</sup> いわば、個性の形成を教育の目的価値として定立しえなかった点に、倉橋理論の決定的欠落を見出すのである。

以上の行論によって、私たちは、倉橋の幼児教育論の体系的解釈の中心課題を次のようにとらえることができよう。

果たして、倉橋においては、個性尊重の方法論はあっても、個性形成を目的とする方法論は欠落していたのであろうか。換言すれば、自我の確立なしの個性尊重論だとすれば、倉橋の理論は、「二面的」というより、理論的破綻とみなすべきであろうと。

さらに課題を限定するならば、倉橋における「忘我」「無我」という言葉が、ただちに自我の確立・個性の形成に対する断念や否定を意味するものかどうかという点が問題となろう。そのためには、倉橋の個性概念と、個性形成の方法論の内実が、より精細に明らかにされねばなるまい。

そこで本稿では、まず、倉橋の制度論、権利論の中から、その個性概念をとり出して、それが倉橋の教育原理論の基底的論理であることを明らかにしよう。次いで、倉橋の教育方法論の構造的特質を、個性概念との関連において解明することにした。

## 第一章 「子どもの権利」概念と「個性」の論理

### 1. 「子どもの権利」概念の論理的構成

倉橋は、「児童保護の教育原理」という論文のなかで、子どもの保護と教育への権利を次のように簡明に表現している。すなわち、「すべての児童はその偶々置かるるところの境遇上の欠陥から保護

せらるる必要と権利とを有するに止まらず、更に一層根本的に教育せらるるの必要と権利とを有するものである。<sup>16)</sup>

ここに定式化された子どもの権利概念は、幼・保一元化に対する理論的基礎を与える、わが国の幼児教育史における最も初期のものとして評価しうるものであるが、その権利概念の論理的構成の特質として次のような点をあげることができる。

第一に、児童の社会的保護と教育を、一部の特殊な児童に対する慈恵や救済としてではなく、あるいは、婦人労働力の確保・貧乏対策や将来の労働力保全対策など、いわば「人口問題及び生産生活問題に対する」<sup>18)</sup> 功利的見地から説くのではなく、「児童に、人間としての諸種の自然権利を認め、社会生活は、これを擁護する当然の社会的義務あるとの理解」<sup>19)</sup> において、すなわち子どもの自然権として定式化した点にある。

第二は、その保護と教育の双方の権利を保障しうる本来の機関、すなわち「就学前教育の本拠」<sup>20)</sup> は家庭にあるとする点にある。倉橋においては、幼稚園・託児所をはじめとして「いかなる施設が社会的に行なわれるとも、家庭教育の機能は一毫も軽視せらるるものでなく」<sup>21)</sup> それらの施設は、家庭における保護と教育の「補完」機能を果たすものとして位置づけられている。しかし、倉橋は、社会的な保護・教育施設の必要性を、本来家庭が果たすべき機能の欠陥ないし例外的事情によるものとはみなしてはいない。倉橋は、保育所の必要性は、その歴史的起源にさかのぼれば貧困や母親の育児能力の不全など「家庭の欠陥」から生まれたものではあるが、「今日の傾向においては……母親が自分の子供を自分の家庭において育てて行く暇がないということが、必ずしも以前考えていたような、極く狭い意味の労働母性の問題ばかりでなく、いわば一般社会の母の生活全体に広がって来た。」<sup>22)</sup> ととらえる。こうした時代のすう勢の認識に立ちつつ、保育所は、「昔の家庭では各自的機能」として完結していた家庭生活の諸機能が、「共同便宜の利用によって、次第に社会的機能」へと移行するという、いわば生活の社会化の一環だとする。

さらに第三の重要な特質として、教育と保護との不可分性とその統一的保障を強調していた点を挙げなければならない。倉橋は、「教育精神を伴わぬ保護は、真に児童の保護ということは出来ぬ。児童のあるところ、何時でも、何処でも、必ず教

育がなければならぬ」ことは「自明の道理」であるにもかかわらず、現実においては児童保護事業と教育事業との「悲しき分離」が存在すると告発し、その当事者の責任を鋭く問い糾していく。<sup>24)</sup>

児童保護事業の当事者へ向けて、倉橋は「幼児を目の前に置いて、之に教育的精神と教育的態度が起らない訳はない」と問い、教育を欠落させた児童保護は、児童の教育への要求が見えなくなっているという点において、「真実に正しく児童を対象にして居ない」ものと厳しく論断する。<sup>25)</sup>

他方、児童保護に関心を寄せない教育者に対して、「児童を迎えるに、教育せられていることを児童に要求して、その用意なきものを、わが教育の圏外に置くを怪しまない」その姿勢を、「教育のための教育の為に、児童を選ぶのである。否、児童を捨てる」<sup>26)</sup> ものであると非難する。

教育と保護の統一的保障を説く倉橋の内面が、悲憤の感情によって強くつき動かされていることが、一連の文言に歴然としている。<sup>27)</sup>

さて、以上のように、生活の社会化の必然性という現実認識に立ちつつ、保護と教育を、すべての子どもたちの自然権として統一的に保障することが、社会の当然の責務である——これが、幼児教育制度論的課題に対する倉橋の結論であると言えよう。そして、倉橋が定式化した子どもの権利概念を、当時の幼児の保護と教育に関わる政策イデオロギーや諸理論と比較してみるならば、一方において個人的動機にもとづく慈善主義を脱け出し、他方で、国家＝社会の所有物としての子どもの権利把握に立脚する、「児童国家直属」論的ないしは「天皇の赤子」論的児童政策論に対する批判たりうる「近代的性格」を見出すことができよう。<sup>28)</sup>

## 2. 「子どもの権利」概念の基底——「個性」観の特質

### (1) 幼・保の「悲しき分離」批判

では、倉橋の「子どもの権利」概念の「近代性」は、どのようにして成立しえたかを検討しなければならない。

まず、彼が「悲しき分離」とよぶ教育と保護との分裂は、なぜ止揚されねばならなかったのだろうか。

その点を論じる前に指摘しなければならないことは、広義の「幼保一元化」は、当時の教育政策

の中でも「積極的」にとり上げられていたという事実である。1926年の「幼稚園令」は、幼稚園に託児所的性格を付与するものであったし、1938年の教育審議会答申も、「託児所ニ於テモ其ノ教育機能ニ付テハ教育行政上の立場カラ配慮セラルベキデアル」としていたのである。

しかし、この「一元化」論は、基本的に、教育機能と保護機能を峻別した上で、それらの機能を相互に補完、付与するという議論であり、制度上の統一は勿論、施設の目的についての統一を意味するものではなかったのである。<sup>29)</sup>

こうした議論に比して、倉橋は、あくまで「児童保護即児童教育」としている点で、制度的分裂そのものを欠陥とした点で、注目すべきだと思われる。では、それをなぜ「悲しき分離」と倉橋は言うのであろうか。

まず倉橋は、「児童を愛護するものの第一の責任」として、「各の児童の個性を伸ばす」ことを挙げる。「子ども達の中に、如何なる特異の個性をもち、偉大なる天分を有せるものがあるかもしれない」、「境遇と境遇の結果は憐れんでも、其の天与の個性に対しては、どこまでも、小さく見くびってはならない。」と倉橋は説く。<sup>30)</sup>

ここにあるのは、子どもの潜在的発達可能性と「無限の発達可能性」への注目がある。「無能」と「弱さ」の中にある、「偉大さ」と「強さ」という、「子どもの発見」があるとみてよいであろう。

しかし、こうした論拠だけからは、教育機能の決定的重要性は結論しえても、教育と保護の一体性は導かれまいであろう。倉橋は、子どもの発達可能性を前提にしながらも、それを根底から崩壊させてしまう現実があると、次のように言う。

「如何に多くの児童が生くべき方向を抑止せられてゐるか分らない。……そのために、其の特色をあらはすの機会なきのみならず、生命そのものを踏みにじられてゐるか……さういふ不幸が、保護児童の中に、殊に多かつたりする。境遇上の不幸以上に、実に深刻なる最大不幸といふべきである。」さらに言をつないで、「個性に対する無理解」のために「遂に発達停止状態に置かれている児童が少なくない。」とも言う。<sup>31)</sup>

倉橋が、保護事業の中で生じていると見た、「発達停止」「生くべき方向の抑止」「最大不幸」とは何か。そして、それらがすべて、「個性」への「無理解」と「抑制」として語られている時、「個性」と

は何を意味しているのだろうか。

## (2) 「個性」観の特徴

まず、先に、倉橋の「個性」観を検討しよう。彼は、個性に対する二様の見方があることを指摘する。

すなわち、「児童が十人一様ではなく、銘々の個性をもつことは言うまでもないこと」であり、「個性の特質を無視した教育」の誤まりを指摘した上で、それと自己の個性観の相異を強調する。

「個性とは、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。精神的生長の傾向である。……児童の精神が、伸びて開いてゆくべき各自の方向を示してゐるのが個性である。之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。」<sup>32)</sup>

ここで、倉橋が、個性を、個人の「特質」＝多様性とする一般的な見方にはたらず、その本質を個人の「生くべき方向」、つまり、個人はその固有の目的をもって生き、かつ、子どもの発達過程もその個人に固有の方向性に導かれて成立している、という指摘に注目すべきであろう。

倉橋の個性観の特質を、私たちは次のような点に見出すことができるのではないだろうか。

まず第一に、個性は、多数の個人を比較することによって初めて、その実体が測定されるような諸能力の多様性、差異性ではない、とされている点である。個性は、唯一人の子どもそれ自身の中に存在している、固有の方向性である。——これを私たちは、人格的個体が各々有している目的志向性と名づけることができよう。

このことは第二に、個性とは、人間の有する諸能力を、社会的有用性の見地から機能的要素として部分的にとり出したところに成立するものではなく、常に、「一人の人間」という具体性・全体性としてしかとり出しえないものだという見方につながるであろう。換言すれば、個性とは、主体内部において種々の能力＝機能が統合されたところに成立する、一個の人格としての「まとまり」である。——これを、ここでは、人格の統合性と呼んでおきたい。

さらに第三に、倉橋は、個性を「動的なもの」としている点に注目したい。すでに形成された静的、固定的な「傾向」ではなく、人格の内部で常に再構成されるものであり、「動的」過程の所産と

して、「如何なる小さきものと雖も」有するものである。

さて、こうした個性観をふまえるならば、子どもの発達、種々の能力が個々別々に高次化するところに成立するのではなく、子ども一人ひとりが内部に形成する目的へ向って統合された、諸能力の総体＝人格を単位とするものであると、考えなければならぬ。どんな子どもであっても、どのように幼い子どもであっても、固有の志向性をもつ一個の人格として尊重されなければ、発達しえないものである、ということになる。

さて、こうした「個性」観に立って、倉橋は、「児童保護即児童教育」ととらえ、その時の教育の出発点として「人間の尊厳」をあげ、その究極目標を「自我感情」の発達におく。

まず、倉橋は「児童を教育的に見ることの始めは、之を一人の尊厳に於て見ること」だ<sup>33)</sup>という。「如何なる小さきもの」「貧しきものの子」も、また「不具」「痴愚」「不良の行為」などのいかなる理由によっても、「人の子たるの一人の尊厳に於て、毫も差別あるべきものでない」、「人間の一人は絶対のものである」と、倉橋は厳粛に宣言する<sup>34)</sup>。

この「尊厳」とは、「一人の尊厳を個別的に見れば、個性の別」といわれるものである。それゆえ、倉橋において「人間の尊厳」は、能力や有用性の高低、あるいは自然に対する優位性に根拠をもつものではない。それは、すべての人間が、一個の人格として、固有の目的志向性と内的な統合性を有しているがゆえに、外部の力によって抑圧されたり解体されることが許されない不可侵性に根拠をもつのである。

では、「人間の尊厳」から出発する教育の究極的目標は何か。それは、倉橋にとっては「自我感情の健全なる発達といふことに帰着する。」<sup>33)</sup>「人間の尊厳」と同様に、「自我感情」についても倉橋は一切の説明ぬきに語っているけれども、それは、人間の尊厳に対する自己感覚とみなしうるものであろう。自己の人格が、固有の目的志向性と統一性によって形成されているものであるがゆえに、自己の不可侵性・独立性を希求するところに生ずる感情といってもよいのではないか。

### 3. 現実批判の基点としての「個性」

このように、倉橋の教育理念の「中核」にある原理は、「人間の尊厳と個性的自由」を原理とし

たものであった。こうした見地に立つ時、人格的個体としての子どもの権利は、あらゆる場において尊重されるべき「絶対的」なものであるのは言うまでもない。

しかし、児童保護の現実、こうした原理を全くないがしろにしたものとして、倉橋には映っていた。そしてそうした保護事業の欠陥を生み出したものは、「当事者その人が教育的に無理解であったためではなくして、幼児の社会的保護といふ概念そのものに或る不完全があった為……而してその不完全なる概念は、之等の事業の発達の生因から生じたことだ」と、保護事業の歴史的生成過程に問題の根源を求め<sup>36)</sup>る。

児童保護概念の欠陥をもちたらしめたひとつの起源は、「旧式の慈善感情だけから起った」「涙だけからの児童救済」<sup>37)</sup>であって、その下では当然に、子どもに対して「保護してやる、救ってやる」という当事者の態度が生ずる。これを倉橋は、「人の子の憫れむことの誇りだけを知って、人の子に仕ふるの心を有しない」もの、すなわち、人間の尊厳に対する「侮蔑と暴慢」とよぶ<sup>38)</sup>。

他方、「所謂新式な社会観念だけから行なはれた」「社会政策」は、子どもを「一把一とからげ」にして取扱う態度、「児童を一人ひとりとして観るの目の麻痺」をもちたらしめるものとして非難する。そうした扱いの下では、子どもは「一律一斉の規画の中に束縛せられ、集団としての管理下に抑圧せられ、甚だしきは僅に番号の一つとして呼ばれ、個人生存の何等の意義をも許されない様な事」態に追いやられている<sup>39)</sup>。

そして、両者ともに、一人ひとりの子どもの「個性」に対する「無理解」と、「個性伸長」への熱意を欠いたものとならざるをえない。子ども自身の自発的活動の自由を抑圧・束縛して、遂には「発達停止状態」をひきおこすのである。

と同時に、「人間の尊厳」に対して無感覚な「心なき社会」は、「児童達の繊細な自我感情を傷つけ」、「一種の陰性な自我感情」の「ひがみ、ひねくれ、果ては陰險な反抗」を生み出す<sup>40)</sup>。

倉橋にとって、慈善事業と社会政策的児童保護とは、いずれも「貴ぶべき動機」にもとづくものではあるが、人間の尊厳への無感覚、個性への無理解、自我感情への無関心において決定的欠陥をもつものであったのである。個性的存在としての子どもの権利——この原理によって、既存の保護

概念は、放棄されねばならない。つまり、倉橋にとって、保護機能に教育機能を接合するような形で問題が把握されたのではなく、機能論の前提となっている保護概念そのものが——そして同時に教育概念も——変革されねばならなかったのである。

そして、こうした教育＝保護という見地から、改めて、身体・生活への物質的世話という保護的機能の意味が積極的にとらえ直されてくる。倉橋は当時の社会的保護事業が、「衣食住の生活要件に関して、幼児を本位とする完全へ向って努力」していることを認めながらも、「それだけでは、未だ教育的完成」とはいえないとする。むしろ重要なことは、その「科学的完成」ではなく、「身体の健康の問題も、要は精神の問題への一必須要件として、真の価値を認めらるるもの」という点だと、倉橋は指摘する。<sup>41)</sup>

ここに至って、倉橋は、保護機能と教育機能の不可分性についての科学的認識に達していたといわれてよいであろう。ある意味では、教育を受ける権利の階級的差別として、幼・保の「二元化」をとらえる視点に比しても、一歩進んだ見解といえるかもしれない。(なお、倉橋は、戦時下で、幼稚園休園令による園の閉鎖に追いこまれた頃、自ら進んで保育所を開設したという<sup>42)</sup>。倉橋の子どもへの権利概念は、当事者の態度を批判する原理であったばかりでなく、自らの行動を方向づける原理でもあったことは強調しておく必要がある。)

#### 4. 「個性的自由」への希求

さて、これまでの行論によって、倉橋における「幼保一元化」論と子どもの権利概念の中に、個性的人格としての子ども観があることは明らかになったであろう。「自然権」そのものに、個性の論理は必然的に内包されているともいえるであろうが、少なくとも倉橋をして、教育と保護との原理的不可分性を見地から子どもの権利を説かせた根底には、子どもの個性への「理解」とその「伸長」への希求があったことは強調しておく必要がある。

ところで、本稿の課題に照らせば、倉橋における、このような子どもの個性への注目が、方法としての個性尊重へと矮少化されるのか、あるいは目的としての子どもの個性の形成に真に迫りえたのかを明らかにすることが中心問題となる。その点を

彼の幼児教育方法論に即して明らかにすることが次章の課題である。

しかし、それに先立って、倉橋にとって、「個性的自由」の問題は、単に子どもの教育において着意されたものではなく、それ以前に彼自身の自己形成過程において直面した問題であったことを指摘しておきたい。

倉橋は、その自叙伝ともいべき『子供讃歌』によれば、青年期の彼は、「おぼっちゃん育ちの方で、一高寮にいながら武道もせず、野球もせず、ストーム仲間にもはいらず、ひまがあればこの幼稚園へ遊びにくるのを楽しみにするといった、いわばおとなしい青年」であった。<sup>43)</sup> 学生仲間から「大きな赤ん坊」といわれるほど、彼は、純朴で内向的な青年であった。そうした彼が、「何事にも奮然として志を立てるといった風の、強烈な性格の青年」でも、「また、深思して生涯の計画を定めるといった、現実性の持ち主でもなかった」のは、当然のことであつたらう。<sup>44)</sup>

そして倉橋は、自ら訳したフレーベル自伝の中に、自分自身と同じ苦悩を抱えた青年フレーベルを見出して次のように言う。定職をもたない流浪時代の「彼自身の不安定感と、それに伴う内面の精神的苦悩とは、彼の自伝を読むものの同情にたえ難い数頁である。」と。<sup>45)</sup>

こうした一連の文章の中に、青年期において誰も直面する「自我同一性」の形成に伴う苦悩に、強くとらわれた倉橋の姿を見出すことができるのではないかと同時に、そうした不安をもたらしたものが、財産と世襲の原理による職業選択から人間を解き放しつつあった、大正期の知識人青年に共通する自我のめざめであったともいえよう。

このような「自我同一性」の未確立に悩む倉橋は、ペスタロッチ伝との出会いによって「一生がそのとりこになりつづけた」というほどの「陶醉」にとらわれる。そのことによって初めて、「内村鑑三先生のおしえによって、成功とか功名とかのほかには人生があることを、かすかながら考えていた彼」は、「ペスタロッチの生涯にある安定を見出すことができた」<sup>46)</sup>

こうした叙述から、私たちは、青年倉橋をとらえた不安の強さをうかがうことができるであろう。倉橋にとって、「生くべき方向」の自己選択の問題は、非常に大きな内面的煩悶を引き起していたのではないかと。

倉橋によって強く意識された苦悩とは、個性的自己の自由な形成と実現への希求であったと言うことができよう。「私は私の生と私の心との発展の必要に応じて自由に私の性質を伸ばしてゆくことのできる地位を探さねばならない」——このフレーベル自伝の中の一文こそ、青年倉橋の心をとらえて離さなかった「自我感情」の、最も適切な表現とみることができよう。<sup>47)</sup>

このように見てくると、倉橋の教育論における「個性的自由」——個性の自由な形成——の問題は、単なるひとつの理論問題ではなく、自らの激しい希求の念にもとづく中心問題であったことは明らかであろう。

しかし、問題は、個性の自由な実現への希求感情から出発して、倉橋がいかなる教育方法論を導き出したか、という点にある。次章ではまず、彼の教育方法論上の基本問題をどのように設定したか、という点の検討から始めたい。

## 第2章 個性形成の自由と「誘導保育」

### 1. 教育方法論の基本問題

#### (1) 倉橋における「新教育」への疑問

倉橋が幼児教育論の最も中心的課題ととらえたものは、教育方法論の究明であった。そこでまず、個性の自由な形成を希求した倉橋にとって、教育方法論の基本的問題がどのように立現われたのかを検討したい。

ところで、彼の教育方法論が、大正期の新教育運動の諸論の中での、自発性尊重・生活教育・自由教育の主張の影響の下で形成されたであろうことは疑いない。しかし倉橋自身の述懐によれば、お茶の水幼稚園主事に着任した(1917年)当時においては「保育理論プロパーについて教えを乞うべき人をどこにも求め得なかった。児童心理研究は保育に欠く可からざる基礎要件であるが、心理学が即教育学でないことはもとよりで、……とにかく彼は思うこと疑うことをだれにもきいてもらいようもない、あわれなよるべない保育理論研究者であった。<sup>48)</sup>新教育理論も、倉橋の「疑問」を解決しえなかったのだろうか。

倉橋は、当時抱えこんだこの「疑問」が、当時の幼稚園保育方法の「中途半端」さに起因するものだったと言う。すなわち、「もしこの幼稚園〔お

茶の水幼稚園〕が、ほんとに頑固なフレーベリアン・オルソドキシシーであつたら、……〔あるいは〕その反対にもっと近代的なものであつたら、疑問も心に起らなかったかもしれない。」と。<sup>49)</sup>ここでの述懐を注意深く読めば、倉橋が、一方で従来の日本の幼稚園の形式主義的フレーベル解釈にもとづく「恩物主義」の方法論に批判的であったことを示していると同時に、他方で当時の「近代的」な新教育理論に対しても距離をおいていたという点が明らかとなってくる。

倉橋は、その最も体系的理論的に幼児教育論を展開した「就学前の教育」という論文(1931年)の中で、「いわゆる新しい教育法」、つまり当時の新教育の方法論に対して次のように言う。

「いわゆる新しい教育法は、もっぱら幼児中心に教育者が動いていくことを貴ぶ。教育者が主体となって幼児を動かさんとのみしていた旧い教育法に対して、この方が正しい」、しかし、「これは幼児中心という教育原理には合しているが、教育者存在の意義を強いて滅却させることになったりする」と批判する。<sup>50)</sup>

ここに示されているのは、新・旧双方の教育方法——形式主義と自由主義——を批判的にのりこえたところに、自らの方法論が成立していることの自覚であろう。それゆえ、私たちは、倉橋の理論形成を、少くとも倉橋自身の了解にもとづく限りは、新教育理論の単なる摂取によってなされたと思なしてしまつては、その理論の内在的理解が困難になる。

では、倉橋にとって、この対立する二つの方法論はいかなる点で誤まっていると考えられたのだろうか。彼は、「教育のもっとも普通なる誤謬は、教育の目的が直ちに児童の所意と一致すると考えるところにあるという。むしろ両者は、「一般に一致しているものではない」と断言する。<sup>51)</sup>

子どもの自発的活動の自己展開だけでも、あるいは教師の側からの目的達成のための直接的働きかけだけによつても、教育は完成しえない——このような社会(教師)の要求と個人の自発的要求との分裂に対するリアルな認識の欠如こそ、両者に共通する問題点だと倉橋はいうのである。

倉橋は、「就学前教育の方法的に深刻なるむずかしさ」を、「教育方法を行なわんとすれば、その〔子どもの〕生活本位性を失いやすい」ところにあるとも言う。<sup>52)</sup>子どもの自発性を損ねず、かつ「放任



主義、傍観主義に墮する」こともなく、教育目的を実現するための教育方法の確立——これが倉橋の方法論上の基本課題であった。

しかし、こうした問題は、倉橋自身が発見した新たな問題というわけでないことは言うまでもない。子どもの自発性と自由を尊重する、当時の新教育全体に共有されていた問題であったことは言までもなからう。この問題を倉橋が、幼児教育論として具体的にどのように解いたのかを見なければなるまい。

## (2) 「自己発達力」の形成過程

そこで、まず倉橋の教育目的論と対象＝子ども論に即しながら、子どもの発達・成長の過程をどのように理解していたか——それは、子どもの個性形成の具体的プロセスといってもよい——を明らかにしよう。

まず、倉橋は幼児の生活の特性を、第一に、「他動的、機械的でなくして、主体それ自身から自発する」という自発性においてとらえる。第二に、「身体と精神とが不分離に活動」する「全的活動」であり「具体的」なものである点をあげる。

そして、子どもの生活は、「意識をもって作り出され、また作りかえられていないところの、どこまでもさながらなる点」<sup>53)</sup>をあげ、それを「生活としての自然」とよぶ。

この第三の点において、「自然」が「作為」の対語であるだけでなく、「意識」性の欠如として定義されている点は、彼の方法論の最も重大な問題であることは序章でも指摘した。しかし、ここではとりあえず、幼児における意識的諸活動の相対的低さと理解して論を先に進めることにしたい。

上記のような子ども把握は、一章でみた個性観に照らして言えば、幼児自身を一個の人格として——固有の目的志向性（＝自発性）と、内的統合性（＝身心の一体性・未分化性）とを具えた存在として——認めたものと、ひとまず言うのであろう。

では次に倉橋の幼児教育目的論について見てみよう。彼は、就学前の教育を、「人間有用化」のための知識技能や道徳規範の獲得を目的とするものでなく、「人間有用化以前」の「人間生活の一切の根」の力を育てる「基本教育」と性格づけた上で「自己発達力と人間性」<sup>54)</sup>を主たる目的としてあげる。

第一の「自己発達力」とは、「知能の早き獲得」に対置されるもので、その基礎となるべき、「無限

の元気であり、多面の興味であり、不断の試行力であり、しかして、年令に相応せる適度の自己統制とである。<sup>55)</sup>これは、知的能力の基礎として、子どもの自発的興味にもとづく自己活動の保障と、その過程での能動性の形成の重要性を指摘しているものであり、当然のこととは言え、倉橋の発達理解の的確さを示すものと言えるであろう。

ここから当然、子どもの自発性の尊重という方法論上の原則が導き出されてくることは言うまでもない。しかし、より重要な点は、倉橋が、外界に対する主体の能動性の形成と同時に、「適度な自己統制」を掲げている点であろう。

自発的活動の自由は、子どもの興味を多面化し活力を増大させるために必要であることは言うまでもないが、しかしそのままでは、無限定で無方向な能動性＝自己統制の欠如を招くであろう。「放任主義」を否定する倉橋にとって、子どもの自発性・興味を、教師の意図する方向へ導いていくことは不可欠のことでなければならない。そこに、「自己統制」が言われるゆえんがある。

ここに前述した教育方法論の基本問題が登場してくるようになる。これは、個性の自由な形成という点から言えば、次のような問題といえる。

つまり、幼児がすでに有している目的志向性としての「興味」——より正確には外的対象への志向性というべきか——とそれに基づく自己活動は尊重され、その結果、興味は多面的に拡大する。しかし、それらは人格の内部で再び統合されて、より質の高い興味へと「転調」されねばならない。そして、その結果として、多様な外的世界への自己選択性の強さ、一貫した志向性が成立する。——このような主体内部の目的志向性と統合性との相互媒介的高次化を、子どもの自発性を失なわずに、どのようにして促進、実現するか。

倉橋が、幼児の生活が本来「実に刹那的で断片的である」と指摘しつつ、「子供の其の断片性に、或中心を与へて系統をつけさせてやる」<sup>56)</sup>必要性を説くのは、こうした問題の反映である。言うまでもなく、この問題は、「興味」を人格論の基本的カテゴリーとして措定する教育論においては、その形式論整合性を保つために必ず表われてくる問題だといってもよい。しかしここでは、倉橋にとって、子ども自身の自発性を失なわずに、どのようにして「系統性」を与えるか、そのための方法的手段の創出が課題となることを確認しておけば

よいであろう。

### (3) 「人間性」の形成過程

倉橋が、幼児教育の第二の主たる目的として掲げた「人間性」の内容について検討し、そこからいかなる方法論上の問題が立現われてくるのか、明らかにしてみたい。

倉橋が幼児教育の主目的とする「人間性」の内容は、まず「道徳的行為、形式的作法、いわんや善の観念的理解」などの外形的行為や結果に対置されるもので、その前提となるべき、「性情の善良さ」である。<sup>57)</sup>

倉橋によれば、「性情の最も根底をなすものは自我」であり、「自我の本質は、自己肯定と自己主張」であるという。それゆえ、「幼児の善良なる性質」の基本は、いわゆる「おとなしいこと」「従順であること」ではなく、「相当に我を主張し、容易に屈服しないところこそ、頼もしい性情の基本がある」。<sup>58)</sup>

すなわち、「人間性」の形成の基点は、「自己主張」——換言すれば、他者への要求・主張——を「其の内容如何に拘はらず、無暗に圧迫し」ないことである。<sup>59)</sup>自己主張は、そもそも「すべての人間が生まれながらにして必ず具えて居る自我の感情から生ずるものだからである」。<sup>60)</sup>

しかし、旺盛な、統制されることのない「自己主張」は「わがまま」でしかない。ここでも倉橋は「子どもの年令相応に自己抑制力」を養成する必要を説く。そして、それはあくまで「外から如何に抑えるか」ではなく、「如何にしたら子ども自らに内から抑えることの出来るように」<sup>61)</sup>するかが肝要だという。

子ども本来の性向である「自己主張」を自由に展開させながら、どのような方法によって、子ども自身の内的統制力を育てていくことができるのか。倉橋は、その「自己抑制力」につながるものとして、子どもが本来有している他者への「共感性」に注目する。つまり、「周囲の人のこころもちに対して、相当な敏感さ」を幼児はもっており、それが他者への「同情」「自己犠牲」の中心要素となっていくという。<sup>62)</sup>

こうして倉橋は、道徳規範にもとづく行為の前提となるべき「人間性」の内容を、「人間性相互間の最も純真なる反応性」「簡単にいえば、人間に対してすなおさとしたしみを感ずる心」と規定するのである。<sup>63)</sup>

子どもの中に他者への「共感性」を育てることが、道徳教育の基礎的要件であるとする、倉橋の立論には、心理学者としての倉橋の洗練された思考が反映しているといえるであろう。

しかし、ここでも前項の場合と同様に、複雑多様に広がる人間関係の世界の中から感受したものを、主体自身がどのようにしてまとめあげ、自己自身の判断によって規範を選択する基準を確立することができるのか。それは、教育方法論としていかなる視点を提起することになるのだろうか。

## 2. 「無我」・「没我」の個性形成論的意味

### (1) 個性形成論と子どもの「意識」

さて、上述したような方法論上の基本問題の解決を、倉橋はどのようにして解決しようとするのだろうか。その結論としての具体的教育方法論の検討に入る前に、避けることのできない問題がある。それは、倉橋における社会的文化内容（知識・技能・道徳）の伝授と主体の内部における意識性の発生との双方に対する否定的論調の問題である。

まず、こうした否定的論調を示していると思える倉橋の言説を挙げてみよう。彼は、幼児教育の目的たる「自己発達力」と「人間性」を説明した箇所ですべての次のように言う。

すなわち、「自己発達力」は、「皆これ、知能の成果ではなくして、生活活力そのものである。」また、「人間性」の基礎的内容としての「すなおさとしたしみ」は、「規範すなわち道徳、作法すなわち合法の外に、学ばずして、つとめずして、うるおい、にじむところの真情」と説明される。<sup>64)</sup>

こうした文章は、まず第一に、子どもの発達段階・能力水準を無視した、早期の知育・徳育の有害性を、第二に、知識技能や道徳規範などの基礎となる主体内部の力ではなく、外面的結果においてだけ評価する形式主義的教育を批判したものと受けとめる必要があることは言うまでもない。

しかし、先の文章で、倉橋が、人間性や自己発達力を、「知能の成果ではなく」「規範の外に」あって「学ばずして」身につくものと言いつつ、注意する必要があるであろう。そこでは、人間性や生活力の発達が、知識や規範などの社会的文化的価値に媒介されて促がされることへの消極的見解があるように見える。

たとえば倉橋は、道徳教育の方法について次の

ように言う。「出来るだけ道德意識を与えないで子供を育て、彼らの世界から全く道德というものをとり去る事は出来ないだろうか。もしこれが出来たとすれば、かかる間に育った子供が成長してつくる社会——大人の世界——はどんなものであろうか。私は道德の言葉、その観念、その意識のない所に、ある大きな生活がありはしまいか」と。

ここで批判されているのは、早期からの、外面や観念だけの態度主義的道德教育だけではない。むしろ、道德という観念そのもの、意識化された道德それ自体が問題とされているのである。

さらに、私たちは、ここで倉橋が、社会的文化価値の問題から、それによって与えられる主体内部の意識の問題へと論点が行移していることに注意すべきであろう。「子供の訓育上もっとも願わしいことは、是非心すべきことは、子供に道德の意識を持たせたくないと思うこと」だと、倉橋は強調する。

ここで私たちは、序章でふれた「無我」「没我」の問題へ導かれる。倉橋は、幼児が相対的に意識化の水準が低いという心理学的知見を述べているのではなく、むしろ子どもに意識を与えないで育てることを強調する。

倉橋は、幼児の「自然」な生活を次のように定義する。それは、「意識をもって作り出されて、また作りかえられていないところの、どこまでもさながらなる点をさしていう。……その時、生活は無我的であり、没我的であり、一点の自意識も効果意識も伴わない。」

倉橋は、幼児時代の「自意識」も「効果意識」も伴わない生活を、すべての人間としての自然、「本然の無我」の原基として讃美するのである。

それゆえ、倉橋が、教育「方法の手段は、教育が用うところ、工夫するところであって、具体自然の姿を持することは容易でない」と言う時、それは、子供に「無用の意識」を与えないで教育する必要性を説いたものと言えるのである。

ところで、先に、個性形成を目ざす教育論において立現われる方法論の基本的問題を見た。文化価値や「自意識」「効果意識」を与えることなく、個性の要素たる目的志向性・内的統合性を高次化することができるであろうか。むしろ、能動的個人と自我の確立のためには、「自意識」「効果意識」は、子どもの個性的自己形成を着意する教育論において、決定的な契機として位置づくべきもので

はないだろうか。

このことは、当時の新教育の代表的論者の一人であり、教育を「自然の理性化」と見た篠原助市と対照してみると、より明瞭になる。

篠原は、子どもの発達を「自然的個性から普遍的個性」への発展過程ととらえた。そして、個性形成の過程を、「精神的諸能力の関係からは調和的有機的発展」として、そして「あくまで動的、発展的」見地から把えた点で、篠原と倉橋の個性観には共通する点が数多くある。

その篠原において、「人の発展は社会的自覚としての発展であり、社会に具現されている価値に呼びさまされるによって人は初めて自然的個性から普遍的個性に高まり得る」として、「社会に具体的に内存する文化価値」と「社会的関係において自と他が対立することによって発生」する自覚とが、個性形成の決定的な媒介とされていることに注目すべきであろう。倉橋を、当時の新教育理論から区別させている、文化価値と意識への否定的見解は、何故生じてきたのだろうか。

## (2) 「注意」の集中と「自我」の分裂

一体、倉橋にとって「意識」とはいかなるものであったのか。彼は、「本真剣」と題する小論のなかで、子どもが「全心全力を挙げて一定時内ただひとつのことに集中」する力、すなわち「本真剣」の重要性を説きつつ、そうした集中力を奪うものとしての「自意識」「結果〔効果〕意識」にふれている。

まず、「本真剣」＝「集注」とは、「現在自分のしていること」への「専念没頭」であり、それは他のいかなる教育の目標に対して「比較にもならない程大切なこと」だとされている点に注意しておこう。先の篠原においても、「注意は、一定の対象を選択し、之に全精神を集注する作用」と定義された上で、「注意の集中」を作り出すことが「意志教育の根本問題」とされている。

個性形成を目ざす両者の論で共通に「集注」が強調されるのは、それが、より低次の自発性から出発した個性的人格が、種々の興味・欲求「即ち下等の欲望の支配から離れ……理想的動機に就かうとの決意は定まり、そしてその決意を守り通そうと努力する」状態に到達したことを意味するからである。つまり、自己の人生への最も自由で自発的な選択——「生くべき方向」の自己決定——の状態こそ、「集注」なのであり、これは、個性の

自由な形成の究極目標に他ならない。内向的な青年倉橋が、ペスタロッチとの出会いによって、「一生そのとりこになりつづけ」、幼児教育の世界に身を投じた時、それは「本真剣」であり、個性の自由な自己決定であったのである。

さて、「自意識」「結果意識」とは、意識をもたない（＝「無我」）がゆえに本来「自己に忠なる」幼児の「本真剣」（＝「没我」）を失なわせ、自我を分裂させるものである。すなわち、「結果意識」とは、自己を「現在目前の事と……その結果と、常に一時二事的なら」しめるものである。そして、それは「意味の打算であるから、事そのことに当る我と、結果を打算する我と二つに分かれて後の我が前の我を監視すること」になり、「自意識」を生じさせる。ここにおいて、子ども自身の自我は、二方向に分裂させられて、本来の「集注」状態を奪われていると倉橋はいうのである。

さらに倉橋は、子どもの未分化な自我の分裂は、子ども自身の自発性にもとづく活動に対して、その外面的「結果」だけを評価する「結果主義」の教師に起因するものとする。そうした教師の「監視」の目にさらされる時、幼児は「自分を見せなくなる。人に自分を見せる時には、先ず自分で自分を見る。」<sup>76)</sup>ことになる。

こうした中で、幼児なりの「集注」を奪われた時、子どもは自己決定の力の使用を抑えられ、その結果、人生選択の力＝意志の弱さを招くことになる。こうして倉橋は、幼児に「意識」を与えないで導いていくことを、教育方法論の中心原則とするのである。

### (3) 「自意識」と「自我統合」

さて、私たちは、前項での倉橋の「自意識」「結果意識」の発生が、自我の分裂＝「一事二我」と同義で語られるところに、論理の飛躍と混同があることに容易に気づくであろう。

倉橋は、「意識」による自我の分割の問題を、幼児の場合と、青年・大人の場合とを連続した同一の構造として取り扱っている。

まず青年期の「自己意識」を、倉橋は、「自ら自分を凝視もし、批判もし、訂正もする」という、「自我生活の一つの極致」を成立させるものとする。他方、幼児において問題となるのは「自己意識の過早なあらはれ」<sup>77)</sup>から生ずる「虚偽」と「ませた子」の問題なのである。

両者において共通しているのは、子どもの内面

が、「意識された他者」と、「自我」とに分化しているという点である。換言すれば、幼児期においても、自分が他者からどう評価されているか、という意識（これを「自意識」とよびたい）は存在する。(図1-a参照)

しかしながら、幼児は未だ、自己を自己自身によって評価・反省することはなしえない。つまり「自我」の内部が、「自己」と「他我」とに分化してはいないのである。「他我」とは、「意識された多数の他者」が内部で統合されて成立する「内なる他者」といってもよからう。そして、「他我」によって評価された「自己」についての意識＝「自己意識」は、幼児には未成熟なものとししか存在しえない。(図1-b参照)

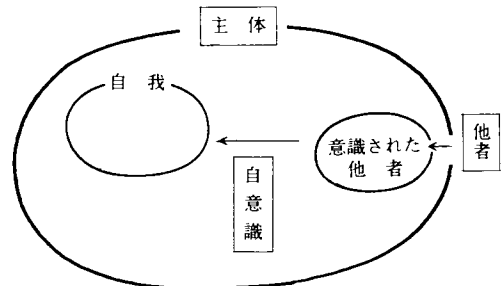


図1-a 幼児期の「自我」の芽ばえ

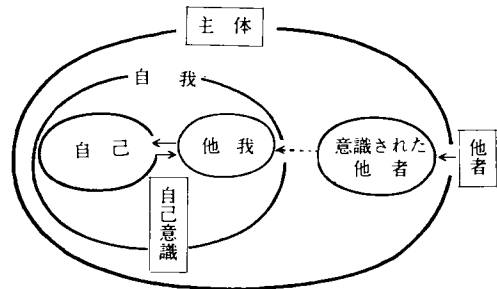


図1-b “自己意識”の成立

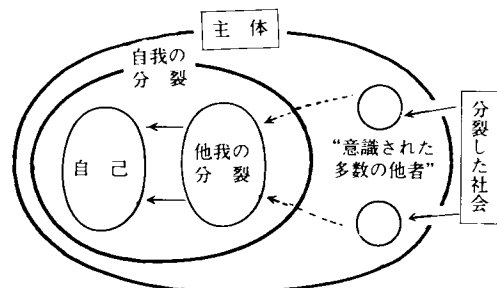


図1-c 「自我の分裂」

実は、倉橋の言う「一時二我」の状態というのは、“自意識”の分裂ではなく、“自己意識”の分裂——“意識された他者”の多数性・対立性から生ずる“他我”の未統合・未確立——の状態の結果として生ずるものではないか。(図1-c参照<sup>78)</sup>)

つまり、倉橋の言葉を使えば、まず自他の区別が未分化な幼児が、自己を評価する他者の存在に漠然と気づき、自他の区分＝「自意識」が芽ばえる。「自意識」に目ざめた子どもは、多様な相互交流の中で、他者の欲求・感情などを「感受」しながら、自我の内部に、もうひとりの自分＝「自分を見る自分」＝“他我”を築いていく。その“他我”は、具体的に「感受」された多数の“意識された他者”を統合したところに成立するものである。その「他我」の形成過程において、現実の他者の間にある対立——たとえば、「いろいろの反対の思想が無遠慮に彼ら青年を襲う」と倉橋が指摘する状態<sup>79)</sup>——が、「他我」の形成——自己評価の準拠枠の確立——をはばんでいるのではないか。

つまり、「自意識」——他者から評価されているという意識——の発生が自我を分裂させるのではなく、評価する他者間の対立・分裂の反映としての意識の未統合が自我の確立を妨げていると見るべきであろう。

しかし、倉橋は、問題を転倒させて定立する。個性形成の究極的目的となる、社会の多様な価値対象に対する自由な自己決定を困難にしている原因を、他者存在が主体にもたらす「自意識」とそれによる自我の分裂という主体の意識に求める。それゆえ、倉橋は、事実としては分裂した社会によって困難となっている、自我の統合を、“意識された多数の他者”の主体自身による意識的再構成によってではなく、分裂する以前の社会＝「家庭」と、分裂に苦悩する必要のない人間＝「自意識」を有しない幼児を、教育の原基とみなすのである。そしてその場においては、「意識」によって媒介されない主体間の相互作用力として、「心もち」と「人情」、「人格的感化」力が、方法的手段としてとり出されてくる。(その具体的展開については、次章で明らかにしたい。)

しかし、倉橋の「意識」に対する否定的論調を、たとえば「自然の理性化」として個性形成を進めようとした篠原より、自我の確立への執着という点で後退したものと論断することはできないと思われる。「理性」の実体が、「社会に内存する具体

的な文化価値」として措定されるとき、それは当時の国家による教育、文化の占有下においては、個性の自由な自己形成と真向から対立するものとなろうから。むしろ、倉橋にとって重要な点は、既成の価値基準を相対化して、新たな基準を自己選択しうる個性的人格の形成にあったのである。

「我々はよくお互いに道徳上の煩悶を語りあいます。……そのごく奥の一番の根本問題は『我々は何故道徳を守らねばならぬのか』『何故道徳が真理であるか』ということに落ちて来る。つまり根底にこの問題の解決に苦しんでいるので、いろいろ反対の思想が無遠慮に彼ら青年を襲う<sup>80)</sup>。」

倉橋の個性形成論の出発点は、この問題にあったのである。しかし、彼は、人生選択の問題を、同じ仲間との「語りあい」によってではなく、遠く時空を離れた先人であったペスタロッチとの偶然の出会いによって、「とりこ」にされ「感激」に打ち震えるような体験によって、一挙に解決した。という事実も、彼の「自意識」論に影響を与えたと推測される<sup>81)</sup>。

さて、以上の行論によって、「人間性」と「自己発達力」を目的とする、教育のプロセスと方法の課題を次のような筋道でおさえることができよう。

- ① 子どもの「自発性の尊重」——子どもの有している自発性(興味・自我主張)にもとづく自己活動の自由な展開。
- ② 子どもの「自発的生活内容」の尊重——自己活動の内容的充実と多面化。
- ③ 子どもの生活の誘導——多面化した興味の「まとまり」と方向づけ、他者から感受の内容の限定と方向づけ。
- ④ より高次の個性の実現——人格の目的志向性と統合性の強化(「本真剣」)

以上のようなプロセスを、子どもの内面に「意識」を与えないままに——自発性をそこねずに——促進することが、教育の方法論の具体的問題として定立されることになる。

その具体的解決は、倉橋の最も実際的な方法論の書といわれる『幼稚園保育法真諦』の中で展開される。この書の検討をへてはじめて、倉橋惣三の幼児教育論の体系的解釈の円環がとじられる。この課題は次稿に引き継ぐこととせざるをえない。

## 注

- 1) 坂元彦太郎『倉橋惣三・その人と思想』フレーベル館 1976年 p. 9
- 2) 倉橋惣三「子供の想像」『婦人と子ども』第10巻7号
- 3) 諏訪義英「倉橋惣三の就学前教育論——家庭制度と家庭教育の再編成——」『暁学園短期大学研究紀要』第4号 1970年
- 4) 宍戸健夫「大正期幼児教育理論の構造——倉橋惣三の保育理論の検討——」『愛知県立女子大学紀要』13号 1963年
- 5) 宍戸「近代日本の保育思想の形成」『教育学研究』35巻3号 1968年
- 6), 7), 8) 倉橋「国家大切の時」『幼稚園雑草』(『倉橋惣三選集』第2巻 フレーベル館 p. 26~27) 以下、「倉橋惣三選集」からの引用は、選集と略記する。(なお、本稿において引用文中の傍点は原文のもの、圏点は引用者のものである。)
- 9) 宮坂広作「倉橋惣三論」『幼児の教育』64巻12号 1965年 p. 24
- 10) 『幼稚園雑草』(選集2 p. 43)
- 11) 倉橋『子供讃歌』(選集1 p. 284)
- 12) 木下龍太郎「幼児観の展開」『全書、国民教育9 日本の幼児』明治図書 1968年 p. 126
- 13) 『幼稚園雑草』(選集2 p. 412)
- 14) 諏訪、前掲論文 p. 24
- 15) 宍戸「大正期幼児教育理論の構造」前掲p. 240
- 16) 倉橋「児童保護の教育原理」(『大正・昭和保育文献集』第8巻) p. 1
- 17) 野沢正子「倉橋惣三と児童保護論」『社会問題研究』第25巻 1975年
- 18) 倉橋「児童保護の教育原理」p. 19
- 19) 倉橋「社会的児童保護概論」『社会政策大系』第8巻 p. 7~8
- 20), 21) 倉橋「就学前教育」(選集3 p. 438)
- 22) 『幼稚園雑草』p. 378
- 23) 「社会的児童保護概論」p. 5
- 24), 25), 26) 「児童保護の教育原理」p. 2~3
- 27) 倉橋は、自らの著作の姿勢について、「私には感情なしには何も書けない」と言う。(『幼稚園雑草の後に』選集2 p. 420) それは彼の非論理的思考法から生まれるのではなく、むしろ感情を喚起するほどの論理の透明への努力を示しているように思える。
- 28) 前掲 野沢論文 p. 37
- 29) 拙稿「城戸幡太郎・幼児教育制度論の検討」『東京大学教育学部教育行政研究室紀要』第1号 参照。
- 30) 「児童保護の教育原理」p. 8
- 31) 同前, p. 7
- 32) 同前, p. 10
- 33) 同前, p. 4
- 34) 『幼稚園雑草』p. 35
- 35) 「児童保護の教育原理」p. 15
- 36) 同前, p. 21
- 37) 同前, p. 2
- 38) 同前, p. 5
- 39) 同前, p. 2~5
- 40) 同前, p. 17
- 41) 同前, p. 20
- 42) 坂元彦太郎、前掲書, p. 142
- 43) 倉橋『子供讃歌』(選集1, p. 178)
- 44) 同前, p. 176
- 45) 倉橋惣三「フレーベル」(選集3巻, p. 315)
- 46) 『子供讃歌』p. 138
- 47) 「フレーベル」p. 320
- 48) 『子供讃歌』p. 178
- 49) 同前, p. 176
- 50) 「就学前教育」p. 426
- 51) 『幼稚園雑草』, p. 215
- 52) 「就学前教育」p. 429
- 53) 同前, p. 427~428
- 54) 同前, p. 427
- 55) 同前, p. 423
- 56) 倉橋惣三『幼稚園保育法真諦』(『大正・昭和保育文献集』第9巻, p. 50)
- 57) 「就学前教育」p. 426~427
- 58) 倉橋「幼児の心理と教育」(『大正・昭和保育文献集』第8巻, p. 138~139)
- 59) 同前, p. 140
- 60) 『育ての心』p. 191
- 61) 同前, p. 195
- 62) 「幼児の心理と教育」p. 423
- 63) 「就学前教育」p. 426~427
- 64) 同前, p. 427
- 65) 『幼稚園雑草』p. 224
- 66) 同前, p. 221
- 67) 「就学前教育」p. 428
- 68) 『育ての心』p. 29

- 69) 「就学前の教育」 p. 429
- 70) 篠原助市『理論的教育学 (改訂版)』1949年  
p. 78~81
- 71) 同前, p. 75~79
- 72) 『幼稚園雑草』 p. 212
- 73) 篠原, 前掲書, p. 399~401
- 74) 同前, p. 401
- 75) 『幼稚園雑草』 p. 214
- 76) 同前, p. 213
- 77) 「幼児の心理と教育」 p. 145~146
- 78) ここでの自我の構造論ならびに図1については  
アンリ・ワロン「自我の水準と変動」(ワロン『身  
体・自我・社会』浜田寿美男訳 ミネルヴァ書房)  
と, その解説を参照した。
- 79) 『幼稚園雑草』 p. 227
- 80) 同前, p. 227
- 81) 倉橋は、『子供讃歌』の中で, ペスタロッチとフ  
レーベルの母国とゆかりの地を訪ね歩いた時の感  
傷的体験を, 「遺跡巡礼」として書き綴っている。  
倉橋にとって, 両者, 殊にペスタロッチは, 信仰  
と巡礼の対象であったともいえるほどの存在で  
あった。

## A Problem of "Individuality" in Sozo Kurahashi's Thought on Early Education

Isao Omiya

Sozo Kurahashi is called "Father of Early Educa-  
tion" in Japan. In this paper, I tried to clarify the  
problem of "Individuality and Early Education" in his  
thought.