

幼稚園の「自由保育」が有する教育学的意義に関する一考察

——倉橋惣三の「根の教育」を手がかりとして——

A Study on the Educational Significance of ‘Play to the Full’ in Early Childhood Education

——Based on Kurahashi Sozo’s theory of “Root Education”——

林 修 平松 美由紀 藤澤 薫 里
Osamu HAYASHI Miyuki HIRAMATSU Kaori FUJISAWA
(和歌山大学) (中国学園大学) (京都教育大学附属小学校)

2018年10月26日受理

要約

本研究は、倉橋惣三の幼児教育論の中心概念である「根の教育」を手がかりとして、幼稚園における「自由保育」が有する教育学的意義を考察することを目的とした。

「自由保育」は全国の幼稚園で数多く取り入れられている集団的な幼児教育の形態の一つである。「自由保育」は、幼児の自発的な遊びや活動を重視し、その中で一人ひとりの発達の課題に即した指導を行うところに特徴がある。倉橋は、「幼児期の思考と活動が未分化な状態にあることを幼児教育の出発点」とし、遊びの発展過程にみる幼児の成長力そのものを育てていくことを重視した。そのうえで、「根」が有する成長力を幼児の成長力の根源とした。この倉橋の「根の教育」は、「自由保育」という場においてこそ具現化され得るものである。さらに、倉橋のいう「生活活力」は、エリクソンの「virtue」に、「根」は「grand plan(基本計画)」にそれぞれ対応したことから、「根の教育」は幼児の自我発達を促す教育論であるものと考えられた。よって、「根の教育」を具現化する場である「自由保育」は幼児の自我発達に資する可能性を有しているところに教育学的意義を見出し得るものと考えられた。

キーワード：自由保育、教育学的意義、倉橋惣三、「根の教育」

I. はじめに

一般に、小学校では授業(課業)が、幼稚園・保育所では保育がそれぞれ展開されている。学校教育法(抄)第4章によれば、「小学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする」とされている。この目的達成に向けて、小学校の授業(課業)では、基礎的・基本的な知識と技術の習得に向かう、いわゆる「閉じた目標」に向かって教育活動が展開されることになる。

一方、同法第3章幼稚園によれば、「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」とされている。この目的達成に向けて、幼稚園の保育では、幼児の自発的な活動を促し、この時期にふさわしい生活をゴールフリー(開いた目標)として教育活動が展開されることになる。とりわけ、「自由保育」は、「忍耐力」、「自己抑制」、「目標への情熱」、他者と協力するための「社会性」、「敬意」、「思いやり」、「自尊心」、「樂觀性」、「自信」などを培う場として設定されている。このことは、数多くの幼稚園でその教育的な

意味が認識されていることの現れである。

しかしその一方で、「自由保育」に対して批判的な意見も見受けられる。

新垣(2008)¹⁾は、「自由保育」において、遊びの始発点が幼児の自発的な「やりたい」、「作りたい」という気持ちにあるとしつつ、「もしもそのとき、その気持ちをかなえるための具体的な方法や知識が子どもたちのそれまでの経験になかったとき、子どもたちの気持ちはそこでしばんでしまう」と指摘した。そのうえで、「土ねんど遊び」を例に、初期の段階で課業的な土ねんど制作活動を取り入れて、土ねんどの可塑性と焼成による耐久性の効果を体験的に学ばせたことが幼児に素材選択肢を豊富に持たせ、結果的にアイデアの広がりや自発的な活動の幅を広げることに結びついたと報告している。

また浅川(2009)²⁾は、「自由保育」と「一斉保育」のそれぞれを中心的に展開している幼稚園を取り上げ、子どもと保育者が「主体—主体」関係を築くことができるのかについて、保育者へのインタビューから比較検討した。その結果、長期保育の観点では「自由保育」は子ども中心、「一斉保育」は保育者中心であったこと

を報告している。さらに短期保育の観点からは、両園に大きな差異が認められなかったとしつつ、実践レベルにおいては、「一斉保育」の園の方に子どもの主体的な言動が認められたとしている。加えて「自由保育」では、保育者から課題を提示しないため、幼児に「ちょっと背伸びをする課題」を見つけ出させていく点で指導の難しさがあると指摘した。

このように「自由保育」に対する賛否は認められるものの、現実的には大半の幼稚園で取り入れられている。では、幼稚園教諭は「自由保育」への批判に対して手だてを講じていないのであろうか。ここに一つの手がかりがある。それは、幼稚園教諭が「自由保育」の中でめざす幼児の姿を「遊びきる」という言葉でイメージしていることである。実際に、教育方針や教育理念、さらには教育目標の中に「遊びきる」といった言葉を掲げている幼稚園も数多く、T県では、県教育委員会が2016年に「『遊びきる子ども』を育む取組事例集」を発売している例もある³⁾。

では、「遊びきる」とはどのような幼児の姿なのであろうか。「遊びきる」という言葉を三省堂「新明解国語辞典」で調べてみた。しかし、「遊びきる」という語句は見あたらなかった。そこで、「遊ぶ」と「きる」で調べてみた。

遊ぶとは「遊ぶこと、酒色やばくちにふけること」「命令・強制や義務からではなく自分がしたいと思うことをして時間を過ごす」とされ、「きる」とは「余すところなく何かをする」と記されていた。

よって、「遊びきる」とは「自分の関心・欲求に根ざした活動を行うことで心が十分に満たされ、余すことなく時間を過ごすこと」と捉えられる。しかし、幼稚園教諭が用いるこの独特の表現は、語源的な意味にとどまらず、もっと深い意味を内包していることは十分に予想される。

そこで、幼稚園教諭に直接話を聴いてみた。すると、幼稚園教諭の言葉からおおきく3つの内容が浮かび上がってきた。

1つ目は「遊びに夢中になって取り組んでいる姿」、「遊びを繰り返す姿」、「新たな遊びに立ち向かい、遊びを楽しんでいる姿」など、遊びに没入して夢中になって取り組んでいる姿であった。

2つ目は、「仲間とのトラブルを解決して仲良く遊んでいる姿」、「遊びの中で友だちとの意見の食い違いやぶつかり合いが生じたときに自分たちで解決する姿」、「仲間と話し合って約束を決めたり場を工夫したりする姿」、「みんなが楽しく遊ぶための約束を話し合いで決めていく姿」、「お互いの思いや考えを理解し、共有する姿」など、友だちとの人間関係を築いていく(仲間づくり)姿であった。

3つ目は、「自分たちが考えた遊びから満足感や達成感を味わっている姿」、「遊びを通して自分自身が成長

したことを実感している姿」、「遊びを通して自信がいたり自己を確立したりする姿」など、達成感や満足感を味わい、自らを成長発達させていく姿であった。

幼稚園教育要領(平成29年3月)には「幼稚園教育の基本」として次の3点が示されている(下線は著者らによる)。

①幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。

②幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。

③幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また、幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること。

これらのことから、聞き取りした範囲に限定されるものの、幼稚園教諭がイメージする「遊びきる」幼児の姿は、上記幼稚園教育要領のねらいに示されている「自己を十全に発揮する」、「主体的な活動」、「自発的な活動としての遊び」、「多様な経過を辿って成し遂げられる」などに通じる具体的な幼児の姿であると考えられる。よって、「遊びきる」とは、先の「自由保育」に対する批判にみられるような問題に陥らないための実践の智慧として幼児教育において受け継がれている幼児像ではないかと考えられる。

現在、大半の幼稚園において「自由保育」が取り入れられ、そこでは幼児の「遊びきる」姿を期待して保育が展開されている。その一方で「自由保育」に対する批判もみられることから、この「自由保育」が有する教育学的意義を改めて問い直してみることは、これからの幼児教育を考えていく上で有意義と考えられる。

そこで本研究では、「自由保育」が有する教育学的意義を倉橋惣三の幼児教育論の中心概念である「根の教育」を手がかりとして考察することにした。

II. 「自由保育」が有する教育的意義

(1)なぜ倉橋惣三の「根の教育」か

倉橋惣三の幼児期の教育論について検討するにあたり、まず倉橋の生涯について概観する。

表1は、倉橋の生涯と主な出来事についてまとめたものである。

倉橋惣三は、児童心理学者・実践者として一生を歩

んだ人物である。

倉橋は10歳で上京し、18歳で旧制一高に入学した。この進学が倉橋に児童心理学者への道を歩む契機となった。倉橋は生来の子ども好きに加え、日本最初の心理学者である元良勇次郎とその門下生により1898年に創刊された「児童研究」の購読を続けていた。ここで芽生えた興味・関心からか、倉橋は寄宿舎近くにあった「女子高等師範学校附属幼稚園」へ毎日のように遊びに行き始めたのである。

この明治30年代前半は児童研究が隆盛であった時代であり、幼稚園で子どもたちと遊ぶ倉橋がその影響を受けたとしても不思議ではない。

また、倉橋は、一高時代に教師として勤務していた内村鑑三と出会った。これを契機に、倉橋は内村主催のキリスト教講習会へも参加し、聖書講義を学びつつ内村の教育観に傾倒していったのである。

この頃、倉橋は伝記作者ド・ガンが著した「ペスタロッチの生涯と事業」から強い影響を受け、ペスタロッチのように、子どもと共に生き、子どもに学ぶことのできる心をもった人間になりたいと願うようになったのである。ここが、幼児教育者としての道を歩み続けることになった起点になったようである。

現に、倉橋は21歳で東京帝国大学文科大学哲学科へ

入学し、元良教授のもとで心理学専攻児童心理学を学び始めた。この頃、倉橋は指導者元良教授の下で、実験を重んじながらも科学的心理学の担うべき課題を哲学的に探究しつつ、心理学の体系化を進めていったのである。

この当手を振り返り、倉橋(1965)⁴⁾は「元良先生のおかげで、児童心理学者の児童知らずといったことにならずにすんだ」と回顧している。この言葉からも倉橋自身の児童心理学研究が、子どもの事実⁵⁾に依拠していたことは十分にうかがい知れる。

倉橋は東京帝国大学文科大学哲学科卒業後、28歳で東京女子高等師範学校講師となり、児童心理学を担当した。さらに35歳で附属幼稚園主事(後のお茶の水女子大学附属幼稚園)となり、自由保育を推し進めた。

その後倉橋は、37歳のときに主事を辞して欧米へ留学した。留学先ではフレーベル、モンテッソーリなどの教育法を自身で学ぶこととなった。帰国後は、再び幼稚園主事を務め、関東大震災や戦争の惨禍をくぐりぬけながらも自由保育の実践に挑み続けた。

そして、67歳で退官ののち、1955年、72歳で脳血管に倒れた。

(2)倉橋惣三の幼児教育論

坂元(2008)⁶⁾は、倉橋の幼児教育論について、子どもの自発性を重んじ、自由感と精進感をいかに調和させるかといった方法論での課題を指摘し、倉橋の誘導保育が、子どもの自発性を重んじつつ、教師が誘い、促し、助けることによって子どもの自主性を誘導する方法であると評価した。

また、倉橋の研究者として著名な津守(1965)⁷⁾は、次のようにいう。

40年前に問題とされたことが、40年後の今日でも、いまだにすっかり解決されず、同じ問題がくりかえし提出されているのが幼児教育界の現状である。また、40年前に、彼(倉橋)が提出した幼児教育論は、当時であって新しかったものであるが、いまだに結実されずに現代にもちこざれているともいえよう…(中略)…彼が強調している幼児教育の新目標は何か、それは神経の健全、強健な子どもをつくることであるといっている。すなわち、「困難に打ち克って疲れず、所信と使命とを実行して行き得る」人間を現代が要求しているという。そのために幼稚園は何をすればよいかといえば、第一には、自然に子どもをふれさせ…(中略)…第二には子どもを机から解放し、小さな手仕事から、大筋肉を使う方向へとかえてゆかねばならないという。

このように津守は、倉橋の誘導保育の基礎には、人間を尊重し、子どもを一人の人間として尊重する児童

表1. 倉橋惣三の生涯

1882	0	誕生。父は岡山の裁判所に勤務
1900	18	旧制第一高等学校入学 寄宿舎生活 内村鑑三と出会う 「児童研究」購読 幼稚園を訪問する 「ペスタロッチの生涯と事業」に感銘を受ける
1903	21	東京帝国大学文科大学哲学科入学(心理学専攻)
1906	24	大学卒業 静岡歩連隊1年志願兵入隊
1910	28	東京女子高等師範学校講師 児童心理学担当 青山女学院 講師
1912	30	結婚 日本橋書店の三女トク
1917	35	東京女子高等師範学校教授昇格 附属幼稚園主事 自由主義の保育実践
1919	37	欧米留学 (NYコロンビア大学～ロンドン保育学校) フレーベルやモンテッソーリらの教育法に触れる
1922	40	帰国 第二期主事時代
1923	41	関東大震災 幼稚園焼失
1927	45	幼稚園主事を辞める
1928	46	「幼児の心理と教育」著す(第2章「根の教育」)
1929	47	文部省社会教育官となる
1930	48	再び幼稚園主事となる 第三期主事時代
1941	59	太平洋戦争勃発 自由主義教育者として軍から監視される
1945	63	4月 お茶の水幼稚園閉鎖 辞表提出
1945	63	8月 終戦 御近所幼稚園開設
1949	67	東京女高師教授・園長 退官
1955	72	4月21日 脳血管に倒れ、没する

観があるとし、「困難に打ち克って疲れず、所信と使命とを実行して行き得る」力の育成を強調しているとした。

一方、倉橋の幼児教育論への批判もみられる。

宍戸(1963)⁷⁾は、倉橋の幼児教育論に対して、「家」という狭いワクの中で育てられている子どもを、もっと広い、もっと、相互にその人格が尊重される場所に解放することを願った理論であると評価する中で、集団保育理論の立場からみれば、倉橋の幼児教育論は、子どもの欲求を満足させることにとどまっているとして、次のように批判した。

家族国家観の幼児版であり、保育所と幼稚園の統一は家族主義の原理にもとづく統一であり、国民一人ひとりの主権を確立する教育ではなかったのである。むしろ、日本的な江戸時代の伝統思想への復帰をむしろその本質にかかえこんでいたために、個性の空洞化が倉橋に存在している。

こうした批判は認められるものの、倉橋惣三の幼児教育論は、子どもたちに感じる力を呼び戻し、その感じる力を根底に備えた拓かれた身体を育てようとする教育論であり、日本の幼児教育の道を拓いた人物であることは確かである。ここに、倉橋惣三の幼児教育論を取り上げた理由がある。

(3)倉橋惣三の「根の教育」と「自由保育」

倉橋(1935)⁸⁾は、幼児期の特徴をつぎのようにいう。

ものが発達することは次第に分化してゆくことであるから、未分化はまだ発達の低い階程たるに違ひないが、未分化には未分化の特有の意義と価値がある。これを渾一性といふことが出来る。こまごと小さく細分しない、全的の生活である。従つて、幼児期の教育は渾一たる全的の生活を、そのまゝに充實させてゆくところに、實質的な大きな本義があるといへるのである。

このように、倉橋は幼児期を渾一性の状態として特徴付けた。つまり、幼児期の思考と活動が未分化な状態にあることを幼児教育の出発点として抑え、その状態を是としてそこに教育の可能性を見出していたのである。さらに倉橋(1935)⁹⁾は、幼児教育の第一義を次のようにいう。

たゞ強い生長力そのものを育てることを専一とする。生長力の強いものにして置けば、後は、その力が自ら一切を生み出してゆく。幼児期に於て、その生長力を伸ばさずに置いて、眞の発達を期待することは出来ない。

このように倉橋は、保育の意義を結果としての知識や技術の獲得に置くのではなく、幼児の成長力そのものを育てていくことを第一義とし、「根」が有する成長力を幼児の発達のエネルギーと捉えたのである。そしてこの成長力こそが生涯に亘って発達を自己開示していく人間へと繋がって行くものと捉えていたのである。

こうした倉橋の幼児教育論は、「自然のまま」の教育を主張したルソーの思想、教育の目的を人間の諸能力の調和的発展に置き、直観教育を展開したペスタロッチの思想、その影響を強く受けて、子どもの創造的な活動衝動を看過することなく、「恩物」による教育を展開したフレーベルの思想などの影響を強く受けていたものと考えられる。これより、倉橋は、教育を農業や植物栽培に例え、幼児は草木のように自らが育つ力を持っているので、教師はその力を最大限に発揮させるための世話(水やりや肥料の補給)をすることが責務であるとする考え方である。

倉橋(1935)¹⁰⁾はいう。

急いで花を咲かすことでもなく、強いて實を結ばせることでもない。さういふことは後の仕事である。たゞ強い生長力そのものを育てることを専一とする。生長力の強いものにして置けば、後は、その力が自ら一切を生み出してゆく。幼児期に於て、その生長力を伸ばさずに置いて、眞の発達を期待することは出来ない。その根を根として充實させることが、幼児期教育の第一義である。

このように、倉橋は幼児教育において強い成長力を育てていくことを重視した。ここに記されている「急いで咲かせる花」や「強いて実を結ばせる」とは、小学校期以降で習得すべき客観的な知識や技術をさしているものである。このように捉えると、幼児期では「ability」よりも「capacity」を育てていくことを重視したものと考えられる。換言すれば、倉橋は、学んだ結果としての知識や技術の習得だけではなく、「学びとり方」¹¹⁾の能力を育成することが幼児の発達を拓く原動力になると考えていたのである。

このように倉橋(1935)¹²⁾は、「根」を「根」としてたくましく太らせるところに意義があるという。その理由を次のようにいう。

人生教育の全過程に対する基本として、真乎重要なものは、知能の早き獲得にあらずして、生命の発展勢力の増進と統制にある。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、年齢に相応せる適度の自己統制とである。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、生活活力は根の力である。すなわち就学前教育は根の教育である(下線は著者らによる)。

このように倉橋は、人生教育の基本を生命の発展勢力の増進と統制にあると捉えた。そして、無限の元気、多面の興味、不断の試行力を挙げ、それらを「生活活力」とした。このことは、自分の定めた目標に向かって、あきらめることなくチャレンジする実践力と捉えることができる。これより、倉橋がいう上記3つの力は、「遊びきる」子どもの姿として浮かび上がった、遊びに夢中になる子ども、トラブルを乗り越えて遊び続ける子ども、自己の成長発達を実感する子どもといった姿を実現するために欠くことのできない力であると考えられる。

さらに倉橋(1935)¹³⁾は、ここで示した「根」の特質を次のようにいう。

根の特質は發達の力のもとであるばかりではない。更に著しいことは、一切を内蔵してゐながら未だ枝とか葉とか花とかに分れてゐない點である。

このように、倉橋は「根」を未分化な状態で捉え、そこから枝や葉や花へと分化していく可能性を指摘している。つまり、発達のエネルギーが「根」ということになる。ここには「根」が有する教育可能性が感じられる。これは、人間が生まれながらに備えてある強さの根源である。換言すれば、「根」の成長力は、人間の基本的な強さに通じるものであり、人間の中に必然的に備わっている力である。これは幼児が自らが生きる人生の中で、それぞれの成長段階において自分の道を切り拓きつつ進んでゆく根源的な力となるのである。この奥には、幼児は生き生きとした人生を送ってほしいという倉橋の願いを感じとることができる。

倉橋の幼児教育論の意味について現代の幼児教育学者である森上(1993)¹⁴⁾は次のようにいう。

惣三は教育が学齡期から始まると考えるのは間違っていると、幼児期には幼児期の教育があり、それはその人の生涯に大きな影響を与えるという。それは、幼児が驚くほど盛んな発達性をもっているからである。それは自ら伸びようとする自発性であったり、自己活動であったりする。また、周囲に対する強い好奇心、何でもやってみようとする試行や工夫といった活動性、心の中から湧き上がってくる想像、絶えず自分を表現しようとする発表性などをもち、それらが幼児の精神をぐんぐんと発展させる。この発達性は年齢が進むにつれて、次第に減じてくる。こうした点からして、幼児期こそ、教育のもっとも必要な時期であり、またこの時期に適切な教育をしないと、空過させてしまうことになるという(下線は著者らによる)。

このように、森上は幼児教育における「根の教育」

の重要性を指摘した。その上で、この時期の本義を誤ってしまうと、幼児の成長を見過ごしてしまうとした。

この著述の中で、幼児教育の特徴として、自発性や自己活動、試行、工夫といった活動性が幼児の精神を発達させるという。これは、「自由保育」の特徴と同じであり、とくに幼稚園教諭が描く「遊びきる」幼児の姿と重なる部分が多い。

以上のことから、倉橋の考える幼児期の教育は、ありのままの子どもの姿を自らが探ろうとすることから始まり、子どもの生活すべてが「根の力」を育てるための対象になるものと考えられた。こうしたことから、倉橋の「根の教育」は、今日の「自由保育」の根幹をなす理念に通じるものといえる。換言すれば、倉橋の「根の教育」は、教師の課業的な保育ではなく、幼児の自発性や自己活動を基盤とする「自由保育」場面においてこそ展開し得るものと考えられる。

さらに、倉橋の幼児教育論は、幼年期にとどまらず、生涯に亘って豊かな人生を送るための「生き方」教育としての性格を有するものと考えられた。

(4)「根の教育」と自我発達

前述したように、倉橋は幼児教育を単に小学校教育の前段階として位置づけるのではなく、人生において生きて働く「無限の元気」、「多面の興味」、「普段の試行力」を育む基本となる段階として捉えていたのである。そして、これらを「生活活力」とよんだ。

では、この「生活活力」とは何を意味するのであろうか。西平(1993)¹⁵⁾はE.H.エリクソン(以下、エリクソンとする)の自我発達論を取り上げて次のようにいう。

〈人が生き生きするような論理〉を構想してゆくことこそ、エリクソンの話の眼目であって、一人の人が生き生きとすることが可能になるのは、その人間関係がどうある時なのか、また、社会や歴史はどう関わっている時なのか、そういう問い方をするのである。ということは、エリクソンの論理とは、人が生き生きすることを抑圧してしまうような〈強制〉ではないと共に、しかし、身勝手な無秩序につながる〈放任〉とも区別されるような、なんらかの「秩序」つまり、一人の人が生き生きすることが他者をも生き生きさせることにつながるような、実存と共存を両立させる「生き方の秩序」であったことになる。

このように、西平は一人の人間が生き生きすることは、決して自分だけのことではなく、社会環境や人間関係における生き方の秩序であるという。これは倉橋のいう人間の基本教育に通ずるものである。こうしたことから、「自由保育」における「遊びきる」幼児の姿は、教師からの「強制」でもなければ「身勝手な無秩

序」でもなく、さらには「放任」でもない。それは幼児が仲間とともに「生き生きとした姿」を生み出す「秩序」をつくり出すことに他ならないと考えられる。

さらに西平は、エリクソンの研究を人が生き生きとしていくという出来事に実践的にかかわり続けようとしたところに意味があるとした。

倉橋の幼児教育論は、机の上に積み上げられた理論から作り出されたものではなく、常に「一人一人の子どもの姿」に始まり、「一人一人の子どもの心もち」の上にていねいに積み重ねられていったものである。これはエリクソンが臨床の立場から、「子どもが生き生きするのは社会や歴史とどういう関係を持つ時なのか」という問いを常に立てつつ、実践的に関わり続けようとした研究姿勢と相通じるものである。

エリクソンの自我発達論の中心概念は、「virtue」と「grand plan」である。「virtue」は、vitalityの語源であり、エリクソンはこれを「人格的活力」とした。これは、いわゆる「気」であり、人間一人一人が有するその人らしさである。

エリクソン(1963)¹⁶⁾は、人生を8つライフステージに分け、それぞれのステージにおいて環境社会との間に相対的な心理・社会的葛藤が生じるとした。そして、この葛藤を「virtue」の発動によって乗り越えていく過程そのものを発達と捉えた。

エリクソン(1973)¹⁷⁾はいう。

自我の全面的な課題とは、最も簡単に表現すれば、消極的なものを積極的なものに変えること、すなわち、イドや超自我の禁止命令を主体的な意欲に変えることにある。…(中略)…自分が他人によって動かされながら、同時に他人を動かし、自分の持つ個性によって他人を動かしながら同時に、他人のもつ人間的個性によって自分が影響される。

人間は新しい環境に適合すべく具体的な生活周期の中で発達してきた被造物であることに変わりはないのである。—そしてこれは、人間は、つねに自己革新的な活力的適応能力(vital adaptation)を潜在的可能性として持っていることを意味している。

これらの指摘にみられるように、エリクソンは自我が環境へ主体的に働きかけたり、他者との関係性によって自己を変革したりする機能を有しているとした。つまり、自我の働きを環境社会への適応能(順応)に約めるのではなく、自我それ自体が環境社会へと立ち向かい、環境社会を変革していく原動力となるとともに、環境社会からの働き返し(反逆)により、自己変革がなされる根本と捉えたのである。

倉橋(1965)¹⁸⁾はいう。

幼児は常に多くの欲求をもつが、その欲求を自ら満足させることは容易ではない。描かんと欲す。しかし意のままを表現し能わない。作らんと欲す。しかも計画のままを実現できない。そこに幼児の努力も生まれるが、努力には限度がある。その限度以上は幼児において少なくとも一味の不満足として残る、不満足は努力を必要たらしめるが、努力を楽しませない…(中略)…自己の欲求が充足され、充足せらるる時に自己努力以上の満足が味わわれ、その喜びから次の力を自発させられる。

倉橋が捉えた子どもの欲求は、簡単に満たされるものではない。例えば、泥だんごを作る子どもが作っては壊れ作っては壊れという過程を繰り返したとする。それでもその子は自分で作りたい、自分の泥だんごが作りたいという欲求に根ざして何日もかけてそれを満たそうとする。しかし、自分の思うように作れないことに嫌気がさして作ることを諦めかけた時、教師や友達に関わるともう少しやってみようという気持ちになる。また、友達が「この土がいい」と教えてくれたことで、再度、作りたい欲求が奮起することもある。こうした子どもの姿は、エリクソンのいう「いきいきとした姿」であり、何度も繰り返し試行錯誤する中で子どもは内に沸く新たな気持ちを感じるようになる。このように、葛藤を感じつつ、何度もあきらめずに挑戦する試行力は常に新たな「virtue」を発動することに繋がっていくように考えられる。そして、自らの手で作り上げた時に、新しい自分へと「自己革新的」な体験が生じるのである。

これらのことから、倉橋のいう「生活活力」はエリクソンの「virtue」と同義であるものと考えられる。

では、「生活活力」と「根」の関係をどのように捉えればよいであろうか。

倉橋(1965)¹⁹⁾は幼児教育の目的を生活活力の全体的発達におき、生活の実質の第一要件として自発を挙げている。そして、幼児の生活は、単なる運動ではないとし、他動的、機械的でもなく、主体それ自身から自発するものでなければならないとしている。ここでいう主体とは幼児であり生活活力であるという。

そして、その発動について次のようにいう。

その自発活動が、本能であっても、意志であっても、またそれは発達の程度に従い、また多くはこれを混ざるものであろうが、ともかくも、内なる生命から発動するものでなければならぬ。

このように倉橋は、幼児の内面から「生活活力」が発動されるとした。

林・梅野(2005)²⁰⁾は、エリクソンの自我発達論の中心概念である「virtue」と「ground plan」の関係について

で次のようにいう。

‘ground plan’は、心理・社会的葛藤を乗り越えるアイテムとして、‘virtue’の深層に位置し、下からその発動を支えている基になるものと捉えられる。要するに‘ground plan’は心理・社会的葛藤を乗り越えるために‘virtue’を発動させるとともに、それを自らの中に焼き直すことでさらに拡大・深化し、次の‘ライフステージ’への新たな地平を開くものと解せられる。これより、‘ground plan’はそれぞれのライフステージの‘地’として、‘virtue’はこの‘地’を基盤として発動される‘図’としてそれぞれを押さえることは可能であろう。

エリクソンは‘ground plan’を「発生体としての有機体の成長から引き出される漸成原理」と捉えている。これらことから、‘virtue’を発動させる場としての‘ground plan’は、‘身体’と解せる可能性がある。

このように、林・梅野は「ground plan」が「virtue」を発動させる「場」であるととした。さらに「ground plan」は「virtue」を発動するとともに、それを自らに焼き直すことで更なる拡大・深化をもたらすとした。こうして自我は更新されていくのである。こうした関係から倉橋のいう「生活活力」と「根」の関係を考えてみると、「生活活力」を発動する「内なる生命」は「根」である。これより、「根」はエリクソンのいう「ground plan」に相当する。故に「根」は、「生活活力」を発動するとともに、それを自らに焼き直すことで「根」自身も拡大・深化するものと考えられる。これは倉橋の「その根を根として充實させることが、幼児期教育の第一義である」とする指摘そのものである。

こうしたことから、倉橋の「根の教育」は、「下から上」、「内から外」を重視した自我発達論としての意味を有するものと考えられた。

猪飼(1968)²¹⁾は、「下から上」への教育を「さかさの教育」といい、次のようにいう。

のっぴきならぬ瞬間、心身ともに最高度の興奮をしているときに、左にすべきか右にすべきかの判断を下し、そのタイミングを違うことなく行使するためには、情動の強い制御を必要とするのである。これは、安静なときにはとうてい考えられない「場」であり、情動脳のトレーニングにはきわめて有効なものである。…(中略)…あたまだけで、からだにこれに伴わないとき、ここに空転が生じ、無理が生じ、自分勝手が起り、不和が起り、破壊が生ずる。情動教育とは自分で体験し、他人の体験することを感じとり、お互いに共存していくための感覚を体得することにほかならない。それは相手の身になって

みることであり、相手の気持ちを知ることである。

このように猪飼は、教育生理学の立場から‘情動の教育’における身体的負荷・労作の重要性を指摘した。これは、‘下から上’への教育の重視、すなわち‘脳幹・脊髄系’からのフィードバックを重要視するものであり、これを‘身体教育(体育)’にとらえたのである。

‘上から下’の視座に立つ教育では、言葉によるコミュニケーションを中心に言語的思考が営まれることになる。つまり大脳皮質を中心にした‘認知－思考－判断’によって思考活動が展開される。これは個人によって異なることから、言葉の意味理解と事物・事象のイメージネーションが個別的に形成されることになる。

逆に‘下から上’の視座に立つ教育では、言葉によらないコミュニケーション、すなわち身体的思考(ボディーワーク)を中心に、外的世界の響き、肌触り、温もり等を快－不快の感知により知覚することが重視される。

当然のこととして、これら双方向への教育は、個人の内部で一体的に融合させなければならないものである。エリクソンの言説を借りるならば、こうした教育は、「ground plan」を‘地’としつつ‘virtue’を‘図’とする‘図と地’の関係の統一に他ならず、その統一の可能性は葛藤の乗り越えに求められることになる。そのためには、猪飼が指摘するように脳幹・脊髄系からの発振(身体からのフィードバック系機能の向上を目指した教育)が重視されなければならない。

こうした教育を保障するためには、幼児が自身の身体でものや人に関わり、学んでいく生活的・体験的な学習の場を準備する必要がある。ここに「自由保育」の重要性が浮かび上がってくる。すなわち、「自由保育」の中で「遊びきる」姿を実現していくことが「根」を育てることであり、この時期の自我発達を促す可能性が広がるものと考えられる。換言すれば、倉橋の「根の教育」を基盤として展開される「自由保育」は、「根」から「生活活力」を発動させ、結果として幼児の自我発達を促す可能性の高いところに、その教育的な意義を有するものと考えられた。

III. まとめ

本研究では、倉橋の「根の教育」を手がかりとして「自由保育」が有する教育的意味を考察した。

倉橋の幼児教育論は、幼児期を単なる就学前の準備的段階としてではなく、生涯に亘る人格発達の基礎を培う時期と押さえていた。その上で、子ども自身の生命に内在する生長しようとする力を重視したところに特徴がある。つまり、根の未分化性を教育可能性と捉え、根の生長力を伸ばすことを幼児教育の本義としたのである。そのうえで、倉橋は、「根の力」が幼児の発達を促す原動力となって、無限の元気、多面の興味、不断の試行力、自己統制といった「生活活力」が「内

なる生命から発動」されると捉えた。こうした関係性は、エリクソンの「virtue」と「ground plan」と近似する。つまり「ground plan」は心理・社会的葛藤を乗り越えるために「virtue」を発動させるとともに、それを自らの中に焼き直すことでさらに拡大・深化するといった関係性である。

これらのことから、倉橋の「生活活力」はエリクソンの「virtue」に、「根」は「ground plan」にそれぞれ相当するものである。よって、倉橋の「根の教育」は、根からの発振、すなわち「下から上へ」「内から外へ」の発振を重視する教育論であり、幼児期の自我発達を促す可能性を有しているものと考えられた。

参考文献

- 1) 浅川蘭子(2009),「子どもと保育者がともに主体である保育についての検討ー自由保育と一斉保育の比較からー」,植草学園短期大学紀要 10:0:67-78.
- 2) 新垣理佳(2008),「自由保育と課業的な行いのかかわりについてー土粘土での制作活動を例にしてー」,授業実践開発研究1, pp.51-58. 千葉大学教育学部授業実践開発研究室.
- 3) 鳥取県教育委員会事務局小中学校課(2016),鳥取県『遊びきる子ども』を育む取組事例集ー幼児教育・保育の充実をめざしてー.鳥取県教育委員会.
- 4) 倉橋惣三(1965),倉橋惣三選集第1集,フレーベル館,東京, p.22.
- 5) 坂元彦太郎(2008),倉橋惣三・その人と思想,フレーベル館,東京, p.13.
- 6) 津守真(1965),「倉橋惣三と誘導保育論ー倉橋惣三の幼児教育論の紹介ー」,フレーベル館,幼児の教育64巻10号 pp.9-23.
- 7) 宍戸健夫,「大正期幼児教育理論の構造ー倉橋惣三の保育理論の検討ー」,愛知県立女子大学紀要13号,1963, pp.223-247
- 8) 倉橋惣三(1935),幼児の心理と教育,大正・昭和保育文献集8巻,東京,雄山閣. p.78.
- 9) ibid.P.78.
- 10) ibid.P.79.
- 11) 広岡亮蔵.(1973).学習論ー認知の形成ー.東京,明治図書. pp.37-52.
- 12) 倉橋前掲書 8), p.423.
- 13) ibid.P.78.
- 14) 森上史朗(1993),子どもに生きた人・倉橋惣三ーその生涯・思想・保育・教育ー,フレーベル館, p.246.
- 15) 西平直(1993),エリクソンの人間学,東京大学出版会,東京, p.49.
- 16) E.H.エリクソン(1963),幼児期と社会ー第2版ー.仁科弥生訳,みすず書房. pp.317-354.
- 17) E.H.エリクソン(1973),アイデンティティ,岩瀬庸理訳,金沢文庫. 東京, P.305.
- 18) 倉橋惣三(1965),倉橋惣三選集第3巻,フレーベル館,東京, p.434.
- 19) ibid.P.423.
- 20) 林修,梅野圭史(2005),「身体教育における人格発達に関するー考察ーエリクソンの自我発達論の体育実践への読み替えー」,体育・スポーツ哲学研究, p.24.
- 21) 猪飼道夫(1968)「教育生理学」,猪飼道夫・須藤春一共著,教育学叢書第17巻,第一法規. pp.159-183.