

〈研究ノート〉

倉橋惣三の誘導保育論に関する一考察 — 教育方法的及び援助技術論的側面を通して —

金子晃之

要約

本論は、日本の幼稚園保育の開拓者である倉橋惣三の誘導保育論について考察している。

第一に、誘導保育論の理論的整理を行い、その特性を明らかにしている。

第二に、誘導保育論を教育方法的側面と援助技術論的側面から考察し、その特性を明らかにしている。

第三に、現行の「保育所保育指針」と「幼稚園教育要領」を、誘導保育論の視点から検討している。

キーワード 倉橋惣三、誘導保育、坪上宏、保育所保育指針、幼稚園教育要領

目次

1. 問題の所在
2. 倉橋の誘導保育論
3. 誘導保育論における子どもと教育者と保育案（指導計画）
4. 誘導保育論の教育方法的側面
5. 誘導保育論の援助技術論的側面
6. 坪上宏の「援助関係論」の視点から
7. 「保育所保育指針」と誘導保育論
8. 「幼稚園教育要領」と誘導保育論
9. 誘導保育論が問いかける問題

1. 問題の所在

倉橋惣三（1882～1955）とは、わが国において、幼稚園保育に大きな足跡を残した人物である。1910年（明治43年）に東京女子高等師範学校（現お茶の水女子大学）に赴任し、1917年（大正6年）に同附属幼稚園の主事を兼務する。1919年（大正8年）にアメリカ、コロンビア大学に留学し、イギリス、ドイツにも赴いた。1922年（大正11年）に帰国し、附属幼稚園主事に復職する。1924年（大正13年）に附属幼稚園主事を辞した。戦後は、教育刷新委員会のメンバー、日本保育学会の創設を行い、幼稚園保育に多大な貢献をした。

そうした倉橋は、1916年（大正5年）に「斯くてまた暮れゆく」に、次のように述べている。

「根本考察が足りない。根本考察が足りないから、問題がいつまでも枝葉のところ動いている。～

意味の分からない模倣や雷同や。同じく意味のない反対の非難や。こんなことの繰り返しのうちに我国の幼稚園教育界は、余りに無意味に疲れている。」^[1]

倉橋の理論と実践は、常に本質を問おうとし、常に根本的な検討と批判を自他に投げ掛けていたのである。そうした倉橋は、実践のみならず、児童心理学、幼児教育論の領域における研究、雑誌編集にも携わった。倉橋の視点は、海外での実践や研究の成果を、そのまま日本に紹介して日本の現状を批判するのではなく、日本の社会の中でそのまま生活している子どもたち一人一人の姿を起点とし、海外の成果も、どのようにしたら日本的に受容して現場で使用できるのかという「接続」の作業を常に念頭においていた。

このような倉橋の理論と実践は、今日の保育と教育の現状において、多くの示唆を含んでいると考えられる。本論はこのことを一考察として浮上させたい。人物の理論研究は往々にして現代への警鐘を示唆するが、現代の中でそれをどのように解釈して用いていくかという「接続」の部分は、それほど論じられないものである。ゆえに人は古典から離れていくのである。本論ではこの「接続」の課題に自覚的になり、過去の倉橋が現代に応用されるよう考察を進めていきたい。

さて倉橋は、実践を基本に置いたばかりでなく、研究の側面からも幼稚園の実践を常に照射し、ペスタロッチやフレーベルなどの教育思想、児童心理学を始めとする外国の理論や実践にも精通していた。しかし倉橋の実践は、彼自身の言葉で言えば、直接にはそうしたものからの影響ではなく子どもに内在することによって、彼自身の中に開けてきたものであったという。これはおそらく、自らの特性を言い当てた言葉であると解して良いであろう。なぜならば、倉橋は年齢固有の発達を心理学から裏付けていくことに最終的には重きを置かず、その子どもの生活の中でその子どもを捉えようとしていたからである。有名な「生活を生活で生活へ」という倉橋の言葉に象徴されるように、倉橋が生活を強調したのは子どもという存在に内在しきること、幼児の発達心理学が実証してきた「子どもの姿」に依拠せずとも、子どもが子どもとして成長して行けることを、また大人が子どもを見守ることを、子どもと寄り添う中で実感したからに他ならないからである^[2]。生活に内在することで、子どもを評価する際の科学的な基準というものから一定の距離を置こうとした倉橋は（科学に依拠しないということではない）、幼稚園教育の個々の理論や実践の差異を越えて、本質的な保育方法論を託した理論書、『幼稚園保育法真諦』^[3]を1934年（昭和9年）に著した。倉橋の実践観は、子どもの保育や教育の困難さが意識される今日において、また倉橋が大切に「生活」に学力が遊離して著しい今日において、そして教育と福祉と医療の境界線がさらに重なり合う今日において、我々の実践と研究に対して問いかけるものを多く含んでいるといえる。

ここから本論は、倉橋の誘導保育論を、倉橋の論に内在しつつ、教育方法論と援助技術論という方法論的側面から照射してその特性を浮上させ、今日の「保育所保育指針」、「幼稚園教育要領」と併せて、倉橋の誘導保育論をどのように読み込んでいけば良いのかを考察する

ことにしたい。その作業により、過去の倉橋の仕事が、今の私たちの実践に問いかけているものを明確に「接続」することが可能になるであろう。

2. 倉橋の誘導保育論

倉橋の保育方法と計画は、次の過程を辿る。

「幼児のさながらの生活」→「自由と設備」→「自己充実」→「充実指導」→「誘導」→「教導」という順である。倉橋はこれらを一括して「誘導保育」と称している。

但し倉橋は、頻繁に使用するこれらの用語について、必ずしも明確な定義を与えているわけではない。特に「幼児のさながらの生活」や「自己充実」という言葉は、キーワードでありながらも、倉橋の最も理論的な書である『幼稚園真諦』においてさえ、明確な定義をしていない。本論ではこのことを否定的に捉えることなく、倉橋のほかのテキストでの記述を参考にしつつ解釈していくことにしたい。

第一に、「幼児のさながらの生活」についてである。

倉橋は、この用語について、『幼稚園真諦』で明確な定義をしていないが、『育ての心』の中の「こころもち」において、こう述べている。

「子どもの心もちは、極めてかすかに、極めて短い。濃い心もち、久しい心もちは、誰でも見落とさない。かすかにして短き心もちを見落とさない人だけが、子どもと俱にいる人である。」^[4]

このかすかな心については、「飛びついてきた子ども」において次のように書かれている。それは、あつという間に飛びついてきて、すぐにどこかに行ってしまった子どもの後を追い、飛びついてきた気持ちを受け止めてあげられなかったことに埋め合わせをしようとする、既に子どもが別の気持ちに移っていたというのである^[5]。これも幼児のさながらの生活の一角であるといえよう。倉橋の言及からすれば、「幼児のさながらの生活」とは、子どもたちのそのままの様々な姿であり、特別な姿ではなく日常的な姿を指している。

そして倉橋は、自由に遊ぶ子どもの、幼稚園での生活について、次のように述べている。

「むずかしいことを教えないようにせよと、そんなことを申すのではない。やすいことを教えても、生活形態に無理があつてはならないのです。またその逆に、多少はむずかしいと見えることでも、自然な生活形態の中でなら、取り扱ってかまわないこともありましょう。それほど生活形態が第一なのであります。」^[6]

倉橋は幼稚園で大切なことを、難易度とは解釈せずに「自然な生活形態」と述べている。それを重視するのは、次の理由にある。

「…生活はその形態によってこそ、始めてその真実なる生活性を発揮し得るものであるからであります。生きているものは皆生活しているが、それが生活らしく十分に生活出来るか出来ないかは、そのおかれた形態によって支配されるものです。俺は俺の生活を俺の力でやっている、という個人的の強さは、案外力の弱いものであって、いかなる生活形態に置か

れてあるかということによってこそ、始めて、その生活が真の生活らしさをもたらすものがあります。」^[7]

倉橋にとって生活とは、形態によって、真の生活性を発揮すると解釈されている。では生活の形態とは何か。

「…切ってこまごまの区画が出来たら流れではありません。すなわち、子どもの生きた生活ではありません。幼稚園の生活も、一日の中が幾つにも仕切りをつけられて、その切れ切れの教育効果を幼稚園の目的とされたのでは寄木細工に過ぎません。朝来てからお帰りまで、ずっと流れつづけているのが幼児の幼稚園の一日です。～ もっとも流れているからといって、教育の間の — 子供の — 生活は河の水と違って、次から次へと形も中味も変えていきます。ただ、その変わり方が、ぽつんぽつんと切り離れたものにならないで、いつの間にか移っていき、移り変わるには、変わるだけの必然性があるって変わっていくことを見落としはならないのであります。」^[8]

ここで倉橋は、子どもの生活を、明確な区切りが存在することなく流れていくものであると解釈している。このような、集まって自由に遊ぶ子どもの姿を「幼児さながらの生活」とする倉橋は、幼稚園へ子どもを来させるのではなく、街の中で子どもが遊んでいる所へ教員が向く「巡回保育」もしくは「出張保育」を夢想しながら、「これならば子供の生活形態を全く自然のままにしておいて、保育が出来るでしょう」^[9]と述べる。そうした「幼児さながらの生活」を壊さない方法を幼稚園の中で実現することが、倉橋が「生活を生活で生活へ」に託したことだったのである。

第二に、「自由と設備」と「自己充実」についてである。

倉橋は幼稚園を、教育の場である前に、子ども自身の場所であり、溜り場であると解釈している。その子どもの場所である幼稚園とは「それには子供自身が自分の生活を充実する工夫を自ら持っていることを信用して、それを発揮出来るようにこしらえておいてやりたいのです。すなわち、こちらの目的を子供に押しつけるに都合のいいように仕組むのではなくして、子供が来て、ラクに、自分たちのものと感ずるようになっておいてやりたいのです」^[10]といったように、子どもが自身の生活を充実させることが可能だという前提のもと、生活を充実させることを整備していくのが幼稚園であると述べている。

この「自己充実」という言葉もまた厳密な定義がなく、本論では、子どもが目の前の遊びの中に、自由な気持ちで無心にのめり込もうとする行為が満たされた状態と解釈する。そしてこの自己充実は、設備と相俟って、幼稚園でこそ深まるものとして解釈された。そのことを倉橋は、次のように述べている。

「…幼稚園として適当な設備を必要要件とします。この意味において、幼稚園とは幼児の生活が、その自己充実力を発揮し得る設備と、それに必要な自己の生活活動の出来る場所であると、こう言っているのではありません。…とにかく設備なしに自己充実を十分にさせることは出来ません。設備によってこそ生活が発揮される。この意味において幼稚園というところ

はまた、こうも言えます。すなわち、先生が自身直接に幼児に接する前に、設備によって保育するところであります。」^[11]

このように設備には、「その設備の心の中に、先生の教育目的が大いに入っているのがあります」^[12] というように、子どもをどのように誘導していくかという教育者側の意図的なものが込められていた。その設備が、束縛や規制のない形で自由に使用できるときに、設備は効用を発揮し、子どもの遊びにおける自己充実が深まると解釈された^[13]。

第三に「充実指導」である。

設備を通した自己充実が、子どもに対する教育者側の間接的な働きかけに留まるのに対して、充実指導の段階において教育者は直接的な働きかけを試みるようになる。

充実指導とは、「子供が自分の力で、充実したくても、自分だけでそれが出来ないところを、助け指導してやる」^[14] というものであり、要点となるのは、「どの位の程度に自己充実しようとしているか」^[15] ということである。いっばいに教え込むのではなく、「その子が求めている程度」を見極めることが、教育者側に専門家として求められる点であることを倉橋は説いている^[16]。

第四に、「誘導」である。

倉橋は、子どもの生活を、「その大きな特色として、実に刹那的であり断片的である」からこそ、「真の生活興味」を「味わう」ためには、子どもの生活に系統が与えられなければならないと述べる^[17]。

例えば、幼稚園の一室が水族館になっており、季節が夏ならば、そこに夏の魚介の作り物が置いてあり、そこで遊ぶ子どもたちが、魚を捕まえること、食べること、飼うこと等を考え、さらに水質のこと、餌のこと、船のこと、泳ぐこと、生き物のこと等を連想してくるであろう。そうした興味を、断片としてではなく、系統として繋げていく方へ引っ張る（一まとまりの生活として捉える）のが誘導である。

倉橋は、「自分の興味にある系統がついているときに初めて、生活興味（事物個々の興味でなく）が起こってくる」とし、それが「幼児の生活を、生活としてだんだん発展させていくこと」になるとしている^[18]。ここで倉橋の言う「系統」とは、教科の系統ではなく、生活の流れとして繋がるということを指している。

第五に、「教導」である。

教育者は、子どもの興味を誘導して、いよいよ教導に辿り着くわけであるが、「幼稚園教育としては最後にあって、むしろちょっとするだけのこと」として位置づけられ、個々の子どもに対して個別に付け加えることとされる。例えば、水族館に見立てた部屋で、魚に魅了され、他の魚について興味を喚起し質問してきた子どもに、さらに何かを教えていくということを指している^[19]。

このような一連の流れを倉橋は次のように表現している。

「…幼稚園というところは、生活の自由感が許され、設備が用意され、懇切、周到、微妙なる指導心をもっている先生が、充実指導して下さると共に、それ以上に、さらに子供の興味に即した主題をもって、子供たちの生活を誘導して下さるところでなければなりません。ところで、設備と自由とによる自己充実から、直接の個人的充実指導位までは、家庭でもいくら出来ることですが、誘導となると、一般家庭ではむずかしいことです。これを相当大仕掛けにやっていただけることに、幼稚園の一つの存在価値があるといつてよいのです。」^[20]

このように倉橋の誘導保育論は、子どもが自由に遊ぶことを途切れさせることなく集中させ、子どもの生活から見えてくる地平の中で、経験や物事を繋げて理解できるように誘導するというものであった。また倉橋にとって幼稚園とは、家庭では不可能な大仕掛けの設備というものを介して、子どもの生活を誘導し、子どもが自らの生活を、広がりともまとまりのあるものとして捉えていく空間として意図されていたものであった。

3. 誘導保育論における子どもと教育者と保育案（指導計画）

倉橋の時代は、欧米の新教育運動と我国の大正自由主義教育からの影響を多分に受ける時代であった。大正から昭和にかけて、我国でも新中間層を中心にして、童心主義と学力獲得との狭間の中で、我が子の個性を問う「教育家族」が出現することになる。その中であつて、倉橋もまた幼児の個性について考察をしている。

先に見た倉橋の誘導保育論は、子どもの生活に内在しきることによって、個性も保障するものであった。

「今まで申して参つたようなやり方に保育法が進んでいきますならば、心理学的に個性を認める前に、保育の結果は、当然個性的になつてこざるを得ないということであります。予めその子の個性を科学的に調べて、その個性に相応するように保育していくというのは、心理学を基として考えた言い方であり、参考とし、注意条件としては有益なことでありますが、その子その子の生活に即して保育してゆくことさえ、しっかりできていれば、自ずから個性的になるものなのであります。」^[21]

倉橋にとって個性とは、心理学的な解明をしてから教育者が働きかけていくものではなく（倉橋は心理学を否定しているのではない）、「その子の生活にしっかり即して入っていければ、自然にそこ（その子の個性）に行き着き、行き当たってくる」^[22]ものだとし、「一人ひとりの子供の生活を離れない教育」^[23]を強調する。

こうした「子供の生活を離れない教育」を担う教育者とは、「子供の生活に対して常に気が利いている」^[24]という存在でなければならず、また「幼稚園の先生とは、子供に対してはどこまでも強く響かぬ存在だが、しかも、幼児たちのために、指導することにおいて、誘導することにおいて、教導することにおいて、実に周到な、実に細やかな活動をしている人でなければなりません」^[25]といったように位置づけられる。教育者とは、目立つことなく、深く細かく子どもを見つめ、計画的に介入していく存在である。だが計画的に介入するとはい

え、教育者（計画を立てる側）の目的は、子どもの生活よりも先行させてはならないのである。倉橋にとって保育方法とは、「こちらで先に方法を組み立てておいて、それを先方へあてがっていくのではない」ものであり、「幼児の生活を尊重して、その生活に向かってこちらから教育をもっていく」という行為であった^[26]。

つまり倉橋にとっての計画とは、明確な保育方法を前提にして、その方法の枠組みに子どもを投げ込むのではなく、「一人ひとりの子供から方法が生まれてくると考えるところに、ここにこそ、幼稚園が終始生きている所以を生じ」^[27]るといったように、子どもの個々の生活に内在しながら構成していくべきものであった。

この内在の視点は、保育案のあり方にも大きな影響を与えている。倉橋は保育案について、「どういうのがいいか悪いかということは、出来上がっている保育案の一つ一つを比較していい悪いを選ぶ前に、その幼稚園が、その幼児の生活に対してとっている態度の如何によって、先ず考えられるべきものと見なければなりません」^[28]と述べる。ここでも生活が優先である。生活に照準を合わせて保育案が作成されなければならない。そこから、食事やおやつといった生活規律を守るための時間割を、保育案と重ねて見てはいけないということが説かれる。保育案は、子どもたちの流れる生活を誘導するものだからである。倉橋は次のように述べている。

「幼児生活の自己充実に、こっちで案を立てることはむずかしい。また充実指導にもこっちで案を立てることはむずかしい。ほんとうに案らしい案が立てられるのは、幼児生活の誘導の所です。誘導の本原としての計画においてこそ、案が立てられる。すなわち幼児生活そのものを、どうこしらえ、形を変えていくかということではなくて、あるがままの幼児生活を、どう誘導するかという所に、保育案が立てられるのであります。」^[29]

誘導において立てられる保育案は、子どもの年齢に応じて立てられるものである。その際に二つの視点で見るべきことが説かれる。

一つは、「子供の生活の方からいえば、どういうことを中心にして子供の生活を誘導すべきか」という部分であり、もう一つは、「常の指導の中に、どういう点を特に心掛けていくべきかという心覚えが予め立てられていなくてはなりません」とし、このことを倉橋は、「子供の生活に即する方の意味」と「先生の目的に即する方の意味」として分けている^[30]。

後者について倉橋は、「先生方の目的を、偏りなく子供の生活の中に持っていくについて、ある方面が欠けないように、ある方面が多過ぎないように」と配慮しなければならないとする^[31]。

ここで、子どもは設備を介して自由に遊びを行うわけであるが、あらかじめ教育者は、子どもが何を選ぶかの選択範囲を想定し、どれを選んだとしても、その子の年齢や「生活を偏させないように、細かいまた豊かな注意が怠らず行われていなくてはなりません」^[32]とといったように、子どもに内在することが重視されるのである。

そして、子どもが何をして遊ぶかと迷うのに時間がかかるようなことなく、「その中のどれかを自然に選びたくなるように、誘導されるのでなければなりません」とされ、「そ

れも誘導されているとは露知らず、自然と遊ぶ気になるのですが、どれを選ぶにしても、選んだものの中には必要な滋養価値 — 教育価値 — がちゃんと配分されているのでなければなりませんまい」とされ、「こういう行きとどいた準備が保育案だと思うのです」とされる^[33]。

このように倉橋にとって保育案とは、あらかじめ明確に設定されているものではなく、誘導において現れてくるものであった。そして先の二つの視点を大切にしながら、ある組では汽車の遊びをして、ある組では釣り遊びをする中で、「何かしら子供の生活にまとまりを与えるようなもの」^[34]として組み立てられてこそ、誘導保育の保育案となると述べている。

例えば、このことを倉橋は、八百屋遊びをする場合に、お金を数える子ども、売り出し始める子どもがいるが、まず仕入れてくることから始めて行き、その後の流れを誘導していくと述べている。そうならなければ生活として組み立てられないということである。その際に、遊びの方へすぐに行ってしまうのではなく、「遊びの前のいわば潜在的な工夫興味として、それに誘われ、そこへたどりいく仕事にも重きが置かれるのでなければなりませんまい」とし、「個々の準備に力を入れさせる」ことが説かれる^[35]。(ここで言う準備とは商品や店そのものを子どもが作るという意味である)

ここで整理をすると、保育案は誘導において現れてくるものである。倉橋にとって、最初に「保育項目」(現行の「幼稚園教育要領」の教育課程編成における「ねらい」を指す)が存在して保育案が組み立てられるのではなく、誘導の段階で保育案が組み立てられてから「保育内容事項」(現行の「幼稚園教育要領」の教育課程編成における「ねらい」の次にある「内容」を指す)が考えられなければならないとされる。

そして「保育項目」はそれ自身が教材の基になるものではなく、「誘導される内容」だとされる^[36]。

この誘導保育案を年間どの程度の数を設定するかと言う問題は、一週間で別の保育案に移っていく場合もあるし、一ヶ月毎の場合もあるし、一年持続する場合もあるかもしれないとされる。それを規定するのは、「興味の発展していく力が少ない」^[37]という子どもの年齢、そして保育案そのものの発展性にあるとする。保育案が、発展性のあるものか、乏しいものかという問題は、「その年齢の子供がもっている興味の一般的心理」と「子供の環境が、その子供に促してくる興味、すなわち興味の社会条件」(季節、年中行事、その時々々の偶発的事件)にかかわるとされる^[38]。また保育案と自由遊びを区別するのではなく、常に行き来できる密接な関係として捉えなければならないことが説かれる。

このような誘導保育案において教育者は、創造性を持たなければならない。その創造性であるが、誘導保育において教育者は、「終始先生が自ら工夫して、先に先に生活している」という存在であり、「何か前に用意しておいて、子供を誘導するやり方」をしなければならないとされる^[39]。また教育者は、生活性も問われる。例えば、八百屋に屋根があり、そこに鳥の巣を置いてみたり、道に犬が歩いているとしたり、店の入り口の道端に品物を並べる子どもに対しては「お客さんはどこから入るのだろう？」と声を掛けること等である。そうした生活感に現実味を与える工夫は、その教育者の「具体的生活性」にかかっているとされ

る^[40]。

4. 誘導保育論の教育方法論的側面

これまでの考察から明らかなように、倉橋の教育方法は、教育目的を設定して、それに相応しい時間表で区切った時間割構成へ、子どもの生活を当てはめて再編成しようとしたものではない。それは「幼児の生活を尊重して、その生活に向かってこちらから教育をもっていく」という考えや「こちらで先に方法を組み立てておいて、それを先方へあてがっていくのでない」といった考えに見て取れる^[41]。

「いつも目的から出発して、その目的をどうして子供に与えようかとばかりしているので、方法もそういうことから強くなる。」^[42]

これは既存の幼稚園に対する倉橋の批判である。倉橋が戒めたいと思ったことは、この点にあった。おそらく当時の幼稚園の中で、教育者の仕掛ける部分が強くなり、子どもの「さながらの生活」が見えなくなっていく幼稚園保育の実践に対して、倉橋の方法論は一線を画するものとして自覚されていたのであろう。

幼児のさながらの生活そのものから出発し、それを大切にすべきだと考えたからこそ、倉橋は「出張保育」を夢想した。そして教育者側が考える教育目的が、幼稚園の中で前面に出てくることを、「何だか変だ」^[43] = 「幼稚園臭い」^[44]という言葉で表現した。子どもは幼稚園に入れられると幼稚園臭くなる。倉橋は、子どもを「もっと生のままで置くことは出来まいか。子供の純粋な匂いだけで、幼稚園という特殊の臭みのしないところには出来まいか。— 私は始終それを考えているのであります」^[45]と述べている。

彼は日々の実践の中で、自らの実践を常に「何だか変だ」というイメージで点検していたのである。このことは、倉橋が、教育者側の意図に子どもを嵌めていくことで、子どもの生活観が失われていくという、「近代の学校制度」が孕んでいた問題から極力距離を置こうとしていたといえるが、しかし同時に、学校において教育者側の意図を計画化するという「近代の学校制度」の前提を捨象したことを意味しない。倉橋は、教育者側の意図に子どもを嵌めていくということを回避しようとしたただけであり、教育者側の意図の計画化を強過ぎない形で進めるのである。

教育者は、設備に意図を込め^[46]、充実指導になって初めて教育者の顔を覗かせる（子どもの前で動き始めるという意味）^[47]と述べているように、幼稚園において教育者の意図は子どもに見えにくくなっているだけであるが、教育者は子どものさながらの生活を尊重するために、指導的言動にきわめて禁欲的になりながら、「それも誘導されているとは露知らず、自然と遊ぶ気になるのですが、どれを選ぶにしても、選んだものの中には必要な滋養価値 — 教育価値 — がちゃんと配分されているのでなければなりませんまい」^[48]という形で、教育者側の計画は貫徹されることになる。教育者は、「目的そのもの以外のその人の働きとしての隠れた力が非常に使われているのです」^[49]とされるように、教育者側の目的が強く子どもに伝わるような指導性を隠しながらも、常に子どもの指導を念頭において行動する役割が

期待されていたのである。

このような特性からして、倉橋の誘導保育論は、国民国家と工業化社会を背景とした一斉指導による公教育制度の前提としてあった「近代の学校制度」、そこにある教育者の指導性と計画性が強い教育方法（教育目的に合わせた教育方法）に対して、子どもに内在する視点から、子どもの年齢と特性に合わせた教育方法を組み立てていくことを重視したものであった。この点で倉橋の誘導保育論は、当時の新教育運動の枠組みにあったものだといえる。

5. 誘導保育論の援助技術論的側面

他者に対して意図的かつ計画的に働きかける援助と教育とは、方法論としてほぼ同じ形態のものであり、それが実践される福祉領域と教育領域において、今日では相互が重なり合う部分がより大きくなってきている。そのようなところから、通常は教育の領域で語られてきた倉橋の誘導保育論を、援助技術論的側面から読み込もうとするのは、無理な作業ではないであろう。では倉橋は、向き合う者同士の関係性、向き合うもの同士が支え合うという行為を、どのように捉えていたのであろうか。

倉橋は次のように述べている。

「ものの強さは、それ自身がもっている真の力の強さの他に、その力を行う物の強弱で変わってくる。たとえば一ボルトの電流を通ずるとして、その一ボルトは強くないが、一ボルトを通ずることの出来ない針金に通じたら、針金は切れてしまって、そこでは大変強いものとしてあらわれてくる。」^[50]

ここから、教育目的を達成することに対する強い思い入れを以って、教育者が子どもに接したとしても、その思いの強さに子どもが耐え切れないという、幼児特有の弱さをもっていたとしたら、両者の関係は一方の押し付けになると倉橋は説く。そのことには意味がないからこそ倉橋の中では、「子供が自分の力で、充実したくても、自分だけでそれが出来ないところを、助け指導してやるという趣旨」の「充実指導」という概念が出てくるのである^[51]。

この充実指導を行う際に教育者は、その子どもが、「どの位の程度に自己充実しようとしているか」^[52]を見極めなければならない。それは良く観察をするというレベルではなく、相手の中に「本当に入りきっていなければ出来ないこと」であり、「外部の標準」ではなく「相手の内部に即して」の視点で以って相手を理解しなければならないのである^[53]。

つまり倉橋の充実指導とは、子どもを尊重するという意味だけでなく、相手とこちらとの力の強弱を常に考慮しながら相手に働きかけること、その際に先ずこちらが無理なく出来ることとして、相手の充実を手助けすることが重要なのだという解釈があったのである。

この点からすると、倉橋の論では援助者側は相手に内在しきる謙虚さを常に保たなければならない。それは「設備と自由との後に隠れたる先生」というように、教育者は「子供のしている自己充実を内から指導していただけ」という目立たぬ存在となるのである^[54]。倉橋の誘導保育論において、教育者はまず、相手に内在しきりながら援助する姿勢をもたなければ

ばならない。

では次に援助者と被援助者との関係を、倉橋はどのように捉えていたのであろうか。倉橋は、『育ての心』の中で次のように述べている。

「教育はお互いである。それも知識を持てるものが、知識を持たぬものを教えてゆく意味では、或いは一方が与えるだけである。しかし、人が人に触れてゆく意味では、両方が、与えもし与えられもする。

幼稚園では、与えることより触れ合うことが多い。しかも、あの純粹善良な幼児と触れるのである。こっちの与えられる方が多いともいわなければならぬ。」^[55]

倉橋は、子どもとのかかわりを、教える教えられるという教師生徒間関係だけではなく、双方の存在が「触れ合う」ものだと表現していた。また倉橋はこうも言う。

「子どもの心もちは、極めてかすかに、極めて短い。濃い心もち、久しい心もちは、誰でも見落とさない。かすかにして短き心もちを見落とさない人だけが、子どもと俱にいる人である。

心もちは心もちである。その原因、理由とは別のことである。ましてや、その結果とは切り離されることである。多くの人が、原因や理由をたずねて、子どもの今の心もちを共感してくれない。結果がどうなるのかを問うて、今の、此の、心もちを諒察してくれない。殊に先生という人がそうだ。」^[56]

ここで倉橋は、原因や理由とは別に、そのときの子どもの気持ちを、そのまま汲み取り共感しなければならないことを説いている。誘導保育において、自己充実の手助けをするために教育者は、常に相手に内在し共感しなければならないのである。この内在するということに倉橋は、『育ての心』の中の「ひきつけられて」と題する箇所でも、こう述べている。

「子どもがいたずらをしている。その一生懸命さに引きつけられて、止めるのを忘れている人。気がついて止めてみたが、またすぐに始めた。そんなに面白いのか、なるほど、子どもとしてはさぞ面白かろうと、識らず識らず引きつけられて、ほほえみながら、叱るのも忘れて人。

実際的にはすぐに止めなければ困る。教育的には素より叱らなければためにならぬ。しかも、それよりも先ず、取り敢えず、子どもの今、その今の心もちに引きつけられる人である。

それだけでは教育になるまい。しかし、教育の前に、まず子どもに引きつけられてこそ、子どもへ²即くというものである。子どもにとってうれしい人とは、こういう先生をいうのであろう。側から見てもうれしい光景である。」^[57]

また倉橋は、「廊下で」と題する箇所でも、こうも述べている。

「泣いている子がある。涙は拭いてやる。泣いてはいけないという。なぜ泣くのと尋ねる。弱虫ねえという。……随分いろいろのことはいいもし、してやりもするが、ただ一つしてやらないことがある。泣かずにいられない心もちへの共感である。

お世話になる先生、お手数をかける先生、それは有り難い先生である。しかし有り難い先生よりも、もっとほしいのはうれしい先生である。そのうれしい先生はその時々的心もちに

共感してくれる先生である。

泣いている子を取り囲んで、子どもが立っている。何にもしない。何にもいわない。たださもさも悲しそうな顔をして、友だちの泣いている顔を見ている。なかには何だかわけも分からず、自分も泣きそうになっている子さえいる。』^[58]

引用した二つのものには、子どもの心に、子ども同士が惹き込まれたり、教育者が我を忘れて惹き込まれて魅せられている場面が描かれている。仕事を次に進めていくことは取り敢えず置いておいて、相手にまず内在して共感することが尊い行為であるとする倉橋の思いの強さが伝わってくる内容である。このように倉橋は「触れ合う」と「共感」とを人間相互の関係の中に、大切なものとして位置づけており、援助者と被援助者の関係のみならず、友達同士にも見られるように、一方が相手のゲシュタルト（ここでは、相手が置かれている状況とそこでの相手の心情という意味）に内在する行為を不可欠のものとして想定していた。そして内在した後に、内在した側はどのように変わるのであろうか。このことを倉橋は、「仏心と童心」と題する箇所ですべてのよう述べている。

「仏心は慈悲。慈悲に先ずゆるす心である。その大きなゆるしの前には、多分善もなし悪もなし、ただすべてに対する無差別の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ことが出来る。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、^{いつわ}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。

仏心の宏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くれる。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。誰でも心の心が直ぐ本然の無我に帰らされずにいない。』^[59]

ここで倉橋は、慈悲を、「先ずゆるす心」という能動的なものとして捉えており、そこに簡単には到達できない距離感を述べているが、「ゆるされる心」という慈悲を受ける側を、「咎められない心」という童心だと解釈している。教育者は子どもの童心に触れることで、慈悲を持つ私ではなく、咎められることのない子どもという存在によって、我執から解放された無我の状態に私を導くと解釈しているといえよう。倉橋にとって保育の場面での援助者は、援助を実践している過程で被援助者から影響を受けるというよりも、まず被援助者の存在（子ども）そのものによって影響を受ける（我執からの解放）と解釈されていたのである。

倉橋は、教育実践の中で、教育者が常に反省をして次の実践に備えるということを当然のことながら想定していたのであるが、援助技術論的側面という点からすると、まずは被援助者の存在そのものからの影響を重視していたのである。

ここで倉橋の論を、我国において精神障害を担う人へのソーシャルワークにおいて、実践と研究の両面から援助技術の整理を試みてきた坪上宏の「援助関係論」に依拠しながら、整理していくことにしたい。これにより倉橋の論点の特性がさらに明らかになるはずである。

6. 坪上宏の「援助関係論」の視点から

坪上は、援助技術を捉えるとき、「援助関係における三つの性質」を説く。

一つめは、援助の一方的な関係である。これは、援助を行う側（援助者）が、援助を受ける側（被援助者）の状況を一方的に判断して働きかけるというものである。

二つめは、相互的な関係である。これは、援助者と被援助者とのやり取りの中で、双方が折り合いを求めようとする際、双方がそれぞれの解釈で折り合いを見出すというものである。

三つめは、循環的な関係である。双方が相手を通して自分自身を見直すというものである。

こうした三つの性質は、援助の中で境界線を明確に引けるものではなく、常に援助という行為の過程に重なり合って営まれていると坪上により解釈される^[60]。

これらをさらに詳述すると、一方的関係において援助者は、自分の関心・都合によるゲシュタルトを通して被援助者の状況を解釈して働きかけるに留まり、被援助者から自分へ向けられる、自分の関心・都合への働きかけについて無関心に留まる。

相互的な関係において援助者も被援助者も、自分の関心・都合によるゲシュタルトによってお互いに相手を捉えて働きかけあう。

循環的な関係において援助者は、自分の関心・都合に基づく言動が、被援助者の関心・都合によるゲシュタルトに、どのように位置づけられているのかを知って自己点検する。つまり援助者は、被援助者の言動を、被援助者の関心・都合によるゲシュタルトに内在して理解しようとすることである。また被援助者の関心・都合を通して、自分の関心・都合を見直すことである^[61]。

このような坪上の解釈からすると、倉橋がいうところの、教育者が子どもの心もちに入り込んで、自分が無我になるという行為は、教育者が自分の都合・関心によるゲシュタルトを通して子どもを見るのではなく、それをひとまず置いておいて、教育者が子どもの都合・関心によるゲシュタルトに内在して子どもを見るという状況を指しており、坪上がいう循環的な関係に発展していくものを含んでいるといえよう。

ここからすれば倉橋の誘導保育論とは、子どもという存在が、教育者の強い思いを受け止めきれぬ存在ではないからこそ、教育者が子どもへ何かを一方的に押し付けるという行為を回避し、子どもの自己充実を助けることを第一とする。そのために教育者は、子どもの都合・関心によるゲシュタルトに内在して「心もち」に常に入り込みながら、子どもの自己充実の根底にある「幼児のさながらの生活」の流れを途切れさせることなく、また教育者が子どもの目に強く映ることもなく、設備を通した誘導に徹するという方法を採用することになるのである。これが倉橋の誘導保育論の特性であるといえよう。

7. 「保育所保育指針」と誘導保育論

これまで見て来たように倉橋の誘導保育論とは、徹頭徹尾、子どもの存在と特性に埋没した方法論であった。では倉橋の誘導保育論からすると、現代の保育所や幼稚園での実践の枠組みとは、どのようなものとして映るのであろうか。ここでは現行の「保育所保育指針」の7章の内、保育の内容と計画の過程が規定されている第1章から第4章までを取り上げることにはしたい。

「保育所保育指針」は1965年に保育所保育のガイドラインとして制定され、1990年、2000年、2008年と改定された。現行の「保育所保育指針」は、家庭や地域において人や自然と関わる経験の減少、子どもに相応しくない生活内容の増加、生活リズムの混乱、不安や悩みを抱える保護者の増加、養育力の低下、児童虐待の増加等が背景となり、保育指針を大臣告示とし、規範性のある基準の側面を強く打ち出すのと同時に、保育所の自主性や創意工夫を尊重することを打ち出している。指針の中で保育所は、養護と教育を一体的に行うこと、環境を通して子どもの保育を総合的に実施すること、保護者に対する支援を行う場所として位置づけられている。ここではやや詳細に、現行の「保育所保育指針」の概要を掴みながら、倉橋の誘導保育論からすると現代とはどのようなものとして映るのか、逆に言えば倉橋の誘導保育論を現代においてどのように読み解いていけば良いのかを考察したい。

まず、現行の「保育所保育指針」第1章総則「3 保育の原理」において、「(1) 保育の目標」は、要約すると、以下のように書かれている。(ア) 生命の保持及び情緒の安定を図る、(イ) 心身の健康の基礎を培う、(ウ) 道徳性の芽生えを培う、(エ) 生命、自然、社会に対する心情や思考力の芽生えを培う、(オ) 言葉の豊かさを養う、(カ) 創造性の芽生えを培うとなっている^[62]。

続く「(2) 保育の方法」の箇所では、(ア) 子どもの主体としての思いや願いを受け止めること、(イ) 自己を十分に発揮できる環境を整えること、(ウ) 子どもの個人差に十分配慮すること、(エ) 集団における活動を効果あるものにするよう援助すること、(オ) 子どもが自発的、意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること、特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること、(カ) 一人一人の保護者を適切に援助することとある^[63]。

さらに「(3) 保育の環境」の箇所では、環境というものを、「保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会の事象」からなるものとし、計画的に環境を構成し、工夫して保育しなければならないとする^[64]。

誘導保育論からすれば、保育士が子どもの思いを受け止めること、子どもが自己を発揮すること、環境を整えること、生活と遊びを通して保育を行うこと等は、誘導保育論の前提にあって重視するところとなるが、保育士は子どもが遊ぶ「設備」を重視し、それに綿密な教育的な意図を忍ばせ、あくまでも誘導に徹することになる。この点が、誘導保育論的な読み方となる。

第2章「子どもの発達」では、年齢段階に即した発達課題が書かれている。

第3章「保育の内容」では、保育が「養護に関するねらい及び内容」と「教育に関するねらい及び内容」から大きく構成され、養護は「子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わりである」と定義され、教育は「子どもが健やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達の援助」と定義される^[65]。

指針では、養護を、現実の生を保障する行為として、また教育を、今後のより良い発達を促進する行為として捉えているとよいであろう。「養護」という言葉は、保育所が福祉行政の領域にあることから使われるようになった経緯があるので、幼稚園で実践された誘導保育論において倉橋の時代、「養護」という言葉は一般的に用いられておらず、倉橋もまた「養護」という言葉を殆ど使用していない。しかし誘導保育論が子どものさながらの生活の存在を前提としており、その場合の生活とは広い範疇のものとして使われていたところからして、誘導保育論が「養護」的なものもある程度は前提にしていたと解釈して良いであろう。というのは、「1 保育のねらい及び内容」では、「(1) 養護に関わるねらい及び内容」で生命の保持、情緒の安定、「(2) 教育に関わるねらい及び内容」では、健康、人間関係、環境、言葉、表現とあるが、倉橋は、子どもの様々な心のありようを著作『育ての心』の中で深く洞察して整理しているからである。

第4章「保育の計画及び評価」では、第1章「総則」で示された保育の目標を達成するために、「保育課程」を編成し「指導計画」を作成するとある。「保育課程」とは、第3章「保育の内容」で示された事柄が保育所生活の全体を通して展開されるよう作成されなければならない、これが年間や月間や週間や1日の「指導計画」となる。

指針の中の「指導計画の作成」では、(ア) 子どもの生活や発達を見通した長期的な指導と、より具体的な子どもの日々の生活に即した短期的な指導計画の二つが作成されなければならない、(イ) 子ども一人一人の発達過程や状況を十分に踏まえること、(ウ) 生活の連続性や季節の変化を考慮し、子どもの実態に即した具体的なねらい及び内容を設定する、(エ) 子どもの生活する姿や発想を大切に適切な環境を構成し、子どもが主体的に活動できるようにすることとされる。

「指導計画の展開」では、(ア) 職員による適切な役割分担と協力体制を整える、(イ) 子どもが望ましい方向に向かって自ら活動を展開できるよう必要な援助を行うこと、(ウ) 子どもの情緒の安定や発達に必要な豊かな経験が得られるよう援助すること、(エ) 保育の過程を記録するとともに、これらを踏まえ、指導計画に基づく保育の内容の見直しを行い、改善を図ることとされる。これらが第4章の要点である^[66]。

第4章の内容は、指導計画が、生活の連続性を考慮して環境を構成し、子どもが自ら活動を展開できるように援助することが書かれており、これらのことは誘導保育論の前提となることであるが、誘導保育論からすれば、前述したように、「幼児生活そのものを、どうこしらえ、形を変えていくかということではなくて、あるがままの幼児生活を、どう誘導するかという所に、保育案が立てられるのであります」と倉橋が述べるように、指導計画の出発点は

「あるがままの生活」ということになる。また誘導保育論では、保育案（指導計画）そのものが、「その年齢の子供がもっている興味の一般的心理」と「子供の環境が、その子供に促してくる興味、すなわち興味の社会条件」（季節、年中行事、その時々偶発的事件）という点から、発展性のあるものかどうか問われていく。このことは、目の前の子どもの今を丁寧に拾い上げることを意味していることから、現行の「保育所保育指針」の指導計画とは、誘導保育論からすれば、どこまで深く子どもの生活を捉えて、そこから出発するのかが問われることになるであろう。

8. 「幼稚園教育要領」と誘導保育論

「幼稚園教育要領」は2009年から、新しく改訂されたものが実施される。その第1章総則では、幼稚園教育が、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うことが基本とされている。そして重視すべき点が、1. 自己を十分に発揮し、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. 遊びを通しての指導を中心として教育のねらい及び内容を達成する、3. 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とされている^[67]。

第2章「ねらい及び内容」では、心身の健康に関する領域「健康」、人とのかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」からなる。

第3章「指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項」では、「第1 指導計画の作成に当たっての留意事項」とあり、「一般的な留意事項」として(1) 一人一人の幼児が幼児期にふさわしい生活を展開し、必要な体験を得られるようにするために、具体的に作成すること、(2) 具体的なねらい及び内容を明確に設定し、適切な環境を構成することなどにより活動が選択・展開されるようにする、(3) 入園当初の一人一人の遊びや教師との触れ合いを通して幼稚園に親しみ、安定していく時期から、やがて友達同士で目的をもって幼稚園生活を展開し、深めていく時期などに至るまでの過程を様々な経ながら広げられていくものであることを考慮する、(4) 一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにすること、(5) 長期の指導計画と短期の指導計画を作成し、週、日などの短期の指導計画については、幼児生活のリズムに配慮し、幼児の意識や興味の連続性のある活動が相互に関連して幼稚園生活の自然な流れの中に組み込まれるようにすること、(6) 幼稚園全体の教師による協力体制をつくりながら、一人一人の幼児が興味や欲求を十分に満足させるよう適切な援助を行うようにすること、(7) 幼児の発達に必要な豊かな体験が得られるよう、活動の場面に応じて、適切な指導を行うようにすること、(8) 地域資源を活用し家庭との連携を図ること、(9) 小学校以降の生活や学習の基盤につながることに配慮し、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培う^[68]。

現行の「幼稚園教育要領」では、一つ一つの体験が結び付くこと、意識や興味が連続して生活の自然な流れに組み込まれることが留意事項として唱えられている。これらも誘導保育論の前提になっていることであるが、このことを誘導保育論から深く捉えるならば、子ど

もの生活を、教科としての系統ではなく、生活の流れとして繋げることが重要になる。誘導保育論では、子どもの生活を小学校の教科に準じた形で系統を与えていくのではなく、様々な生活の場面や体験で抱いた興味を個別の興味としてではなく、「誘導」によって一つ一つの興味を繋げて、生活としての連続性を実感させていくことを意図している。現行の「幼稚園教育要領」が、小学校の教科に準じた形で幼稚園にて教えよと謳っているわけではないが、この点を強く意識した幼稚園の実践が存在するならば、そうした実践は誘導保育論において厳しい批判を受けることになるであろう。

9. 誘導保育論が問いかける問題

本論では倉橋の誘導保育論の論点を整理し、その特性を教育方法論的側面、援助技術論的側面を通して考察した。そして誘導保育論から今日の現場の実践的枠組みを読み解くことを試みたわけである。こうした作業を経ると、誘導保育論とは、子どもという存在が、教育者の強い思いを受け止めきれない存在ではないからこそ、教育者からの一方的な押し付けを戒め、子どもの自己充実を助けることを第一にするものであった。教育者は、子どもの都合・関心によるゲシュタルトに内在して「心もち」に常に入り込みながら、子どもの自己充実の根底にある「幼児のさながらの生活」の流れを途切れさせることなく、また教育者が子どもの目に強く映ることもなく、設備を通した誘導に徹するわけである。そして、様々な生活の場面や体験で抱いた興味を個別の興味としてではなく、「誘導」を通して一つ一つの興味を繋げ、生活としての連続性を実感させていくことを意図していたのである。誘導保育論からすれば、現場の実践者は、子どもの「心もち」に深く共感して、子どもの「生活」とは何か、それを繋げるに相応しいどのような「設備」を用いて、どのように「誘導」していくかを、深く掘り下げていかなければならない。

子どもの「心もち」をどのようなものとして捉えるか、また生活の連続性とは何かについては、様々な見解が現場や研究で議論され、実践の中で模索されている。例えば子どもの内面を深く理解するのではなく、子どもの心を「浅く軽くつかもうとすべき」ことを留意点としながらも、遊びに夢中になる子どもを、対象である遊びに向けて自分を投げ出している状態であり、そのことを重視する論もある^[69]。そのように倉橋の論と重なりながらも倉橋の論では覆いきれない見解や実践は、それぞれ意味を持ちながら多様に存在するわけであるが、実践者が日々の実践の中で、子どもに元気がなくなっていく様子を感じて、何か変だという違和感を感じる場合、子どもの「心もち」への共感の仕方、子どもの「生活」の捉え方、それを繋げる「設備」の発展性、生活を連続として捉えるための「誘導」の仕方等を点検していくことは、意味のあることであろう。倉橋の誘導保育論が今日の我々に問いかけていることは、方法論としての組み立てが、子どもの特性に内在したものであるのかどうかという本質論である。

最後になるが、倉橋の誘導保育論という方法論を核に、どのような家族論や母親像を包括した幼稚園経営論が、倉橋の中で解釈され実践されていたのかを本研究の次の考察課題とし

たい。

註

- [1] 倉橋惣三『幼稚園雑草（下）』（倉橋惣三文庫⑥）フレーベル館、東京、pp.42-43、2008年。但し、最初の出版は、1926年（大正15年）に内田老鶴園から出版された。
- [2] 倉橋は青年期から常に子どもと関わり、子どもを見続けていた。その深さが綴られているのが『子供賛歌』である。倉橋惣三『子供賛歌』（倉橋惣三文庫②）フレーベル館、東京、2008年。最初の出版は、1954年（昭和29年）にフレーベル館から出版された。
- [3] 『幼稚園保育法真諦』は、1934年（昭和9年）に東洋図書から出版された。この著作を倉橋は、一部を削除し、加筆整理の上、1953年（昭和28年）に『幼稚園真諦』としてフレーベル館から出版した。本論では、倉橋惣三『幼稚園真諦』（倉橋惣三文庫①）フレーベル館、東京、2008年のものを使用している。
- [4] 倉橋惣三『育ての心（上）』（倉橋惣三文庫③）フレーベル館、東京、p.34、2008年。この著作は、1936年（昭和11）に刀江書院から出版された。
- [5] 同上、p.38
- [6] 前掲書『幼稚園真諦』、p.21
- [7] 同上、pp.21-22
- [8] 同上、pp.122-123
- [9] 同上、p.26
- [10] 同上、p.26
- [11] 同上、p.32
- [12] 同上、p.32
- [13] 同上、pp.32-33
- [14] 同上、p.38
- [15] 同上、p.39
- [16] 同上、pp.38-40
- [17] 同上、p.43
- [18] 同上、pp.45-46
- [19] 同上、p.49
- [20] 同上、p.47
- [21] 同上、pp.53-54
- [22] 同上、p.54
- [23] 同上、p.55
- [24] 同上、p.57
- [25] 同上、p.58
- [26] 同上、p.59
- [27] 同上、p.60
- [28] 同上、pp.66-67
- [29] 同上、pp.71-72
- [30] 同上、p.72
- [31] 同上、p.72

- [32] 同上、p.75
- [33] 同上、p.75
- [34] 同上、p.77
- [35] 同上、pp.86-87
- [36] 同上、p.87
- [37] 同上、p.77
- [38] 同上、p.82
- [39] 同上、p.96
- [40] 同上、p.99
- [41] 同上、p.41
- [42] 同上、p.56
- [43] 同上、p.22
- [44] 同上、p.23
- [45] 同上、p.23
- [46] 同上、p.32
- [47] 同上、p.35
- [48] 同上、p.75
- [49] 同上、p.59
- [50] 同上、p.36
- [51] 同上、p.38
- [52] 同上、p.39
- [53] 同上、p.40
- [54] 同上、p.40
- [55] 前掲書『育ての心（上）』p.47
- [56] 同上、p.34
- [57] 同上、p.36
- [58] 同上、p.35
- [59] 同上、p.27
- [60] 坪上宏『援助関係論を目指して 坪上宏の世界』やどかり出版、埼玉、p.117、1998年
- [61] 同上、pp.291-292
- [62] ミネルヴァ書房編集部編『保育所保育指針 幼稚園教育要領 解説とポイント』ミネルヴァ書房、京都、p.3、2008年
- [63] 同上、p.4
- [64] 同上、p.4
- [65] 同上、p.9
- [66] 同上、pp.20-21
- [67] 同上、p.244
- [68] 同上、pp.255-257
- [69] 加用文男「遊び、自意識、自己肯定感？（上）」『現代と保育』No.64、ひとなる書房、東京、2006年3月。同（中）『現代と保育』No.65、2006年7月。同（下）『現代と保育』No.66、2007年11月。同（下の下）『現代と保育』No.67、2007年3月。

参考文献

1. 児玉依子『倉橋惣三の保育論』現代新書、東京、2003年
2. 坂元彦太郎『倉橋惣三 その人と思想』フレーベル館、東京、1976年
3. 坪上宏、谷中輝雄編『あたりまえの生活 P S Wの哲学的基礎 早川進の世界』やどかり出版、埼玉、1995年
4. 中内敏夫『教材と教具の理論 — 教育原論Ⅱ』あゆみ出版、東京、1990年
5. 長尾十三二編『新教育運動の歴史的考察』明治図書、東京、1988年
6. 森上史朗『子どもに生きた人・倉橋惣三』フレーベル館、東京、1993年

Summary

A Study on “Inducement Child Care Theory (YUUDOU-HOIKU)”
of Souzou Kurahashi
— A Consideration from the Point of View of the Method
of Education and the Helping Practice —

Teruyuki Kaneko

The main discourse considers “Inducement Child Care Theory (YUUDOU-HOIKU)” of Souzou Kurahashi who is the pioneer of the kindergarten child care of Japan. First, the inducement child care theory is theoretically arranged, and the characteristic is clarified. Secondly, the inducement child care theory is considered from the point of view of the method of education and the helping practice, and the characteristic is clarified. Thirdly, present 'Day-care center early childhood care indicator' and 'Kindergarten education points' are examined from the aspect of the inducement child care theory.

Keywords Souzou Kurahashi, Inducement Child Care Theory (YUUDOU-HOIKU), Hiroshi Tsubokami, Day-care Center Early Childhood Care Indicator, Kindergarten Education Points

(2008年12月3日受領)