

倉橋惣三の誘導保育論の変遷に関する一考察

－プロジェクト活動との対比を通して－

Changes of Souzou Kurahashi's Yuudou-Hoiku
Comparing to Project Work

杉 本 真由美
(Mayumi, SUGIMOTO)

1. はじめに

本研究は、倉橋惣三の誘導保育論の変遷を概観し、誘導保育論が内包する現代に通ずる課題を抽出するとともに、その解決の方法を考察することを目的とする。

倉橋は、「子どもの自発性を重視した誘導保育論を提唱したほか、実際の子どもとの触れ合いの中で理論形成を行ってきた」人物として知られている¹。1989（平成元）年告示の『幼稚園教育要領』の基本的な考え方は、倉橋の代表的な著作『幼稚園真諦』（1953）と共通する点が多く、わが国の保育の基本となる考え方は、倉橋の保育論の中にそのほとんどが存在しているといっていよう²。このように倉橋惣三の保育論は、現在に至るまで日本の幼児教育の理論や実践に影響を与え続けている。

倉橋は、大正期から昭和初期にかけてのフレーベル研究とアメリカの新教育理論に導かれて誘導保育の考え方を提示した。この保育論は保育界に受け入れられ、日本における代表的な保育理論となった³。宍戸健夫は、「目的をもった総合的活動の展開は今日の幼児教育において引きつがれている貴重な遺産である」⁴とその意義を評価している。

誘導保育論は、これまでの研究によってプロジェクト活動ととらえられ、検討がなされている。加藤繁美は、倉橋の誘導保育論が実践として具体化した東京女子高等師範学校附属幼稚園の事例を「多彩なプロジェクト活動へと発展している」と紹介した上で、誘導保育論の問題点を、「子どもに育てるべき能力を構造的に議論することができなかった保育目標論」にあると指摘すると同時に「保育者のプロジェクト」と「子どものプロジェクト」の統一の困難を指摘している⁵。大豆生田啓友は、「子どもと保育者の相互主体的な性格が可視化されやすい誘導保育論はプロジェクトとして捉えられる」こともあると述べ、倉橋の誘導保育論が子どもの主体性と保育者の教育的意図を限りなく一致に近づけたことを評価する一方で、両者の両立の困難に言及している⁶。浅井幸子は、東京女子高等師範学校附属幼稚園の保育記録に着目し、倉橋の「誘導」の概念化に先行して同園では「プロジェクト活動としての特徴を備えた実践」が行われていたとし、保育者と子どもたちにおける興味と経験の共有の文化的な意義、プロジェクト活動における子どもの固有性との対峙といった課題

を挙げ、これらは現代の保育における問題でもあると指摘している⁷。これらの研究に共通する問題意識は、誘導保育論における保育者の教育的意図と子どもの主体性をどのように統合させるか、また活動の主題をどのように設定するかという問題を、現代の保育におけるプロジェクト活動に通ずる課題としてとらえている点にある。他にも、佐伯胖は保育者の教育的意図と子どもの主体性の関係に言及している。佐伯は、誘導保育における「環境」としての保育者の役割について、子どもが「自発的」に行動しているように見せかけながら、実は陰でそれらを「あやつっている」という間違った保育者像を浮き彫りにしているとし、教師主導で子どもを「支配する」保育になりかねないとその危険性を指摘している⁸。

これらの研究は、プロジェクト活動としての誘導保育について重要な実践的課題を指摘しているものの、倉橋の思考の変遷については触れられておらず、倉橋がこの課題にどう向き合ったかについては判然としない。

それに対して湯川嘉津美は、誘導保育論の形成過程から戦時下における保育論の変質、戦後の再編といった倉橋の思想の軌跡を丁寧に分析して、より踏み込んだ考察を行っている⁹。倉橋の誘導保育論とヒルのコンダクト・カリキュラム¹⁰の違いについて、コンダクト・カリキュラムが「デモクラシーの理想と行動を学ばせるという視座」を含んでいたのに対して、誘導保育論は「幼児の興味に合致した主題を保育に取り入れることで幼児の活動を系統づけ発展させるという、活動重視の保育論であった」との考察は、子どもの興味と活動の目的をどのように設定するかに関わる重要な指摘である。また、戦後の倉橋が徹底した自発保育を主張した理由については、戦時下の誘導保育が、保育者の「教育目的」に誘導する「目的保育」に陥ったことの反省があったと推察している。湯川の研究は、倉橋の誘導保育論の問題点について重要な指摘を行っている。しかし、現在の保育現場におけるプロジェクト活動と関連付けてとらえようとする視点は希薄である。

矢野健夫は、「系統的保育案」の中核を占める「誘導保育」と、「自由遊戯」との関連について考察し、倉橋が「自由遊戯」と「誘導保育」との関連を深めたことが、活動の主題を「遊び」に限定してしまうことになったのではないかと系統的保育案の意義と限界について論じている¹¹。

本研究では、倉橋の誘導保育論の成立とその後の変遷の過程を検討することで、倉橋の問題意識を明確にし、誘導保育論の抱える現代に通ずる課題を抽出したいと考えている。そしてそれらの課題にどう向き合えばよいかについて、デューイを起源とするプロジェクト活動との比較を通して考察したいと考えている。

2. 誘導保育論の変遷

①アメリカ視察と誘導保育論の成立

(1) 社会生活の教育へ

1919（大正8）年、文部省の在外研究員として二年間の欧米留学に出かけた倉橋がアメリカにおいて学んだものは、「個人の完成を目指す従来の「人格本位教育」から、社会的場面の学習を通じて、

社会的性格や態度の形成を目指す「社会的教育主義」への大きな転換であり、それこそが複雑化し変動する社会に適応しつつ、主体的に生きるために必要な教育であるということ」であった¹²。倉橋は、1922（大正11）年の「シカゴ及コロンビア大学附属幼稚園」¹³の中でアメリカの幼稚園におけるデューイの貢献について「社会的な意志的な人間陶冶を主とする教育趣旨を幼稚園にも用いた」と述べている。すなわち「日課の中に、その遊びの中に、社会生活の面影をうつそうとする」もので、「一般教育の原理なる社会生活を主体とした教育目的を幼稚園の日々の保育の実際に取り入れることに尽力した」というのである。倉橋は、デューイのこの考えはフレーベルに遡って見出せるとし、フレーベルが「個人の人格を完全なものとして、その個人が集まって一つのよき社会を創る」としたのに対し、デューイは「教育をして社会生活に直接連絡あらしめるという事は、幼稚園より大学に到る迄、即ち、すべての教育の共通基本原理なるを認めた」と述べ、ミスヒル、キルパトリックは、このデューイの考えに基づいて「社会的教育主義を幼稚園に実現さす事に力をつくした」と結論付けている¹⁴。倉橋は、デューイの考えを摂取した当時のアメリカにおける保育の基本的な考えとは、教育の場に社会を導入し、社会生活を重視することと捉えていた。

教育の場に社会生活を導入することについては、「個人性格と社会性格」¹⁵の中で次のように述べている。「個人の完全と云うことと同時に集合生活、社会生活と云うことに於ての完全と云うものを人間性格の非常に大きなものとして見て行こうとする、此考を基礎に置いた時に初めて、社会生活の教育、社会的生活が出来る人としての訓練と云うものは、社会的性格其ものに於て訓練しなければ出来ないものだ云うことが自然に分って来るのであります。」¹⁶つまり、一人一人を完全な人間として教育した上で、完全な個人の集合体として社会的な生活が成立するのではなく、「一緒に居ることの事実」を第一次的事実と認識して教育していこうというのである。

具体的には、「感ずる所の此人と一緒に居たいと云う感じ、助けると同時に人に助けて貰いたいと云う感じ、与えるだけでなく向こうからもして貰いたいと云う心、人の親切を其儘ずっと楽に受取ると云うような心、所謂個人的性格から見では弱いと云われるような親しみの心、斯う云う風なことを第一次的に矢張人間の中に見出したい」¹⁷と述べる。このように、倉橋の「社会的教育主義」主張は「利己主義」とも「利他主義」とも異なっている。「社会的生活をして居るからそれに間に合うような便利なように訓練すること」を「便宜主義の教育」と退け、相互生活とは「御互に之から助け合ひまして、有無相通じて巧くやりましょう」というような「契約的相談的なもの」ではないと述べる。「共に居ることを喜ぶ」子どもを育てたいと倉橋は願うのである。

（2）自発活動と目的活動

1924（大正13）年に発表された「自発活動と目的活動」によれば、倉橋が自発と目的について検討を重ねていたことがわかる。フレーベルの自発活動の成立について、フレーベルの時代の教育が、「自発活動と云うものを少しも認めなかった生活」「総ての児童の活動の結果だけを考へて、其の出発点に於いて何らの考慮を払わなかった教育法」であったことの反動により、結果よりも出発点に

重きを置く学説ができたと述べている。そして「今日の児童主義教育」も、「やはり生活活動の出発点に自動的な所に重きを置いている」と述べ、「その出発点に重きを置いて、過程及び結果の如何を問題外に置くその自発活動と云うものが、児童生活の全体の教育的働きとしてはどんな風に動いて来るものだろうか」とその教育の全体像について疑問を呈している¹⁸。倉橋は、自発活動が偶然に左右され子供によりよい経験を与えることができないことがあることを危惧し、目的活動を設定するのである。しかし、単に目的に向かって子供を導くのであれば、フレーベルの時代の「結果を重視する保育」と何ら変わらなくなると指摘する。そのために「適切なる過程」を重視するのである。

目的活動について倉橋は、第一に連想するものはデューイであると述べた上で「特に基礎になっているプロジェクトメソッドはつまりこの目的観念を元にした教育の一種の代表的な、近頃の代表的なものということができましよう」とプロジェクト・メソッドに言及している。倉橋は、プロジェクトメソッドのようなある種のメソッドを一括して保育に取り入れるといったことはしないまでも、「目的活動というものは大いに考えなくちゃならぬと思う」と述べる¹⁹。そして「私は所謂垂米利加流のプロジェクトメソッドの話が出ませぬ前から（中略）当然見出されております自然の帰着として有目的教育ということを考えたり人に語ったりしておりました、又ある実行もしていた、其目的教育というものは、今日垂米利加の色々な説に依って見ますれば、つまりプロジェクトメソッドの一部要素をなして居るものであるらしい」と述べている²⁰。キルパトリックの『プロジェクト・メソッド』の刊行は1918年であり、倉橋のアメリカ訪問は1919年から2年間である。日本でプロジェクト・メソッドについて教育雑誌などで盛んに紹介、議論されるようになったのは、1921（大正10）年頃である²¹。倉橋は欧米視察、あるいはキルパトリックの著作『プロジェクト・メソッド』に出会う前から目的活動について考えており、その考えはプロジェクト・メソッドに類似したものであったと述べているのである。

倉橋は、「自発活動の場合を自由遊戯において大いに実現するとしますならば、目的活動の場合においては一々問題を子供に与える、所謂プロジェクトを与えるということが大きな仕事になってくる。」と述べる。自発活動は「楽しく遊べよ、自発を恣にせしめよ、自発的であれよ、後は自然がよく育ててくれるという考え方」²²であり、それに対して目的活動について「目的は与えたい、結果は与えたい、結果的生活はさせたいけれど併しそれは決して、児童のその活動をして無意味なる手段活動ならしめるものではない、その目的と手段とが必然に附着しているものならしめなければいけない」と述べている²³。また、「目的活動の一番狙っている所は、その活動に目的があるかないかの問題ではなく、過程をしっかりと考えているかどうか、早呑み込みしないで、うかうかしていても出来ると思わないで、出鱈目でも到達すると思わないで、過程に向かって慎重に考慮をはらっている生活」であるという。つまり、プロジェクト活動の到達点よりも、その過程の吟味が重要であると述べるのである。

「今日我々の悩んでいる問題は自発活動を尊重しようかという問題でもなく、有目的活動を尊重

しょうかという問題でもなく、下手をするとプラス・マイナスの関係の性質を持っている此の二つをどう実際調和していこうかという問題が今の問題だと思います」²⁴という一文には倉橋の問題意識が明確に表れている。

倉橋は、自発活動と目的活動を吟味し、その二つの活動のバランスが重要であると述べ、その後、誘導保育論を成立させる。そこには動機づけを尊重した方法論の重視と、何を学ぶかよりもどう学ばせるかの過程の重視があった。

（3）誘導保育論の成立

倉橋は、幼児の断片的な興味に系統性を持たせることの重要性について次のように述べている。「幼児なりに生活の系統が与えられるならば、大変幸なことでしょう。すなわち断片よりも系統の方が、単に興味の分量において、まさっているだけでなく、その興味の本質が違ってきます。生活の真の面白味がだんだんそこに入ってくるのです。」²⁵すなわち、子どもの断片的な興味をあるまじまりをもって系統だててやるのが誘導であると述べるのである。倉橋は、「幼稚園という所は、生活の自由感が許され、設備が用意され、懇切、周到、微妙な指導心を持っている先生が、充実指導をして下さると共に、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をして下さるところでなくてはなりません。」²⁶と幼稚園では教師による誘導が重要であると述べている。

（4）誘導保育論における活動の重視

倉橋は、目的活動の過程を重視すると述べる一方で、活動の結果および内容の吟味についての言及は見られない。自発活動の場合はその目的も内容もはっきりせず、すべてのことが子供任せであり偶然に左右されるが、目的活動は、あるプロジェクトを子供に与え、その目的がはっきりしているため、子供の興味にあった活動である事を条件に、必要な活動であるという。さらに、自発活動と目的活動のどちらをより重視するかということが問題なのではなくその二つをどう調和させていくかということが重要だと述べている。つまり、倉橋の自発活動と目的活動の論考によれば、目的までの過程を重視するということが目的活動の趣旨であると述べているのである。

湯川は、倉橋の誘導保育論が「ヒルのコンダクト・カリキュラムの考えを受け継ぐものであることは、その類似性から明らかである」と述べた上で、その違いについて、「コンダクト・カリキュラムがデモクラシーの理想と行動を学ばせるという視座から、社会的場面における子どもの活動を通して、社会的に望ましいとされる個々の習慣を身に付けさせようとするものであったのに対して、『幼稚園保育法真諦』にはそうした目的は明示されておらず、子どもの活動を手段化する考え方も希薄であった」ことから、倉橋の誘導保育論は「幼児の興味に合致した主題を保育に取り入れることで幼児の活動を系統づけ、発展させるという、活動重視の保育論であった」と結論づけている²⁷。誘導保育論において保育の主題は、保育者が吟味して提示するというよりも、子供の興味を

掘り取って構成し、発展させるということである。すると自ずと保育の主題は子供が興味を示したことに限定される。「生活から生活を生活で」を貫いた倉橋の保育は子供が興味を示したことを構成していくという保育を理想としたのである。この倉橋の考え方を幼稚園の保育案として具体化したものが1935（昭和9）年刊行の『系統的保育案の実際』である。『系統的保育案の実際』は、「日本で最初の本格的な幼稚園カリキュラム」であり、幼児の生活を尊重しつつ、保育者の適切な誘導と指導によってその生活を充実させ、幼児の生活のさらなる発展を図ろうとした、倉橋の保育論の特徴を見ることができる²⁸と評価されている。

②誘導保育から自発保育へ

(1) 戦時下の誘導保育の目的

戦時下の倉橋は、皇民教育の重要性と、国民の練成を目的とする「国民幼稚園」論を展開する²⁹。「現時局下に於ける幼児保育（二）」の中で倉橋は、「誘導保育という言葉は保育の仕方からつけた言葉ですが、これを受ける方からいえば、目的保育であります。常に生活活動がそこへ指し示されているのです」と述べている。そして「自発」について「自発の美名にかくれて先生が目的を持たないきまぐれ保育をしてはなりません」³⁰という。

そして「協力には二つの方向が分析されます」と述べ二種の協力について解説している。一つは、「ただ協同を楽しむ。これはある意味においては本能的なものであります」という³¹。そしてもう一つは「進んでゆくこと」「協力も亦目的に向かって進展することでもあります」と述べ、「日本人、実に火の玉とならねばなりません。それでなければ勝ち抜けぬ、押し切れぬ現時局であるとすれば、目的に向かって力を合わせることは協同の快感とは又別でなければなりません。これを保育でどうするか。協同作業、誘導保育がこれであります。」³²と目的に向かって力を合わせることを保育で行うと、協同作業、誘導保育であると述べる。

アメリカ視察の後、倉橋は、社会生活を重視する教育への変換を主張したことは前述した。平穏な時代においては子どもたちを社会の一員としてどう導いていくかという道筋は必ずしも明確でなかったが、戦時には、戦争目的のために子供たちを教育するという主張が成立する。「教育目的をその時代の「社会変動」に求める倉橋にとって、平時には平時の保育、戦時には戦時の保育があるのは当然のこととされていた」³³のである。それは、「全体主義の立場から、日本という全体との関係のなかでの人間の完成のあり方を説く」³⁴ということである。つまり、今ある日本の社会を基軸とした社会生活を前提とするために、その前提となる日本の社会のありようによって、保育の目的³⁵も変動するという主張である。

(2) 自発保育へ

1951年の「幼児の自らもつものを一保育の要諦」によれば、「保育は自ら育つ幼児を育てることである。（中略）その誘導し指導するに当たっては、幼児自らの力により、その力をもとし、そ

の力を借りてゆかなくてはならぬと教えられる。（中略）しかし、この教えに従うだけでは、導き方を教えられるだけで、どこへ誘導し、何に指導するか、他動の領域であって幼児自らのものつものによらないことにもなる。つまり厳密に言葉を使えば、完全に純粹に自発によるのではないということにもなる。」と述べている。また、「普通いうところの学習活動の面においては、学習活動の導きを自発に基かせるだけで、何を学習せしめるかは、他から与えられ、ところによって誘導指導せられる。しかし人間活動の場合においては、どう誘導され、どう指導されることを望ましいかの内容も幼児が自発するのである。すなわち、自発の力による自発保育たるばかりでなく、自発の内容による自発保育であり得るし、又、そこまで自発をさかのぼらせなくてはなるまい。」「幼児は他から与えられることなくしては、望ましい自発の内容を自らもたないとはいえないのである、われらは、そこまで幼児の自発生活を尊重する」と述べている。倉橋は、活動の動機づけをおこなって誘導する誘導保育ではなく、どう生活を作るかの内容までも幼児自身に任せると述べ、幼児はその自発の内容を自ら持っているというのである。それまで、幼児の自発活動は偶然に左右されるためよりよい経験を与えるという意図と、拡散しがちな幼児の興味に保育者が系統を与えるという意図で目的活動を主張し、誘導保育の主張の根拠としてきたが、この時期の倉橋は保育者による教育的配慮の一切を否定するかのような主張を行っている。

戦後の倉橋は自発保育を強調する。そこには、戦時の誘導保育があるべき社会の一員へと子どもたちを誘導する目的を持つ保育に陥った、その「目的」のあり方への反省と、それに加えて、目的活動と自発活動のバランスについて強い問題意識を抱いていた倉橋が、戦時下の保育においては目的活動に比重をおいたために子どもの自発性を重んじる自発活動が十分行えなかったという「自発活動と目的活動のバランス」に関する自省があったと推察される。

（3）誘導保育論が内包する課題

誘導保育論は、幼児のありのままの生活を尊重した上で、保育者の教育的意図と子どもの主体性の統合の実現を図ろうとするものであった。もし保育者の教育的意図が強まれば、保育は「目的保育」となる。一方、子どもの主体性の発揮を尊重すれば保育は「自発保育」となる。先行研究が指摘するようにそのバランスの調整は非常に難しい。倉橋の場合は「戦時下では『保育者の意図』に、戦後は『幼児の自発』に重心を追う保育が慫慂された」³⁶ということができる。教師の指導性と子どもの主体性の調整の難しさを知る倉橋は、戦時下における教師の指導性の強い保育を経て、戦後は自発保育を強調し、教師の指導性を後退させたのである³⁷。

戦時下の誘導保育論が内包するもう一点の課題は、「保育の目的」をどうとらえるかという点である。この点については、次節においてプロジェクト活動と誘導保育論を対比させて考察する。

3. 大正期におけるプロジェクト・アプローチの日本への移入の状況

①誘導保育論とプロジェクト・アプローチ

アメリカにおいてはこれまで、「プロジェクト」を名に冠する研究や実験が次々と着手されてきた³⁸。日本においては、2017(平成29)年の小学校学習指導要領、幼稚園教育要領等の改訂に伴う、「主体的・対話的で深い学び」の導入や、幼児教育と小学校教育の滑らかな接続の必要性、またイタリア、レッジョ・エミリア市の保育実践への注目とともに幼稚園におけるプロジェクト活動への関心が高まっている。

無藤は、歴史的に振り返れば「プロジェクト活動と日本の伝統的な保育は近接したところが多い」³⁹と述べ、プロジェクト・アプローチにおける日本の幼児教育の代表者⁴⁰として倉橋惣三の名前を挙げている。

②デューイの「社会的生活」の理解

プロジェクト活動とは、「問題解決（課題達成）を中心にすえた、おもに子どもたち自身が行う専心的かつ反省的な活動」である。問題解決（課題達成）中心のプロジェクト活動の起源は、20世紀初頭のアメリカにおいてデューイやキルパトリックらが展開した「進歩主義教育」に求められる⁴¹。プロジェクト活動は、デューイの「専心活動（作業）」、キルパトリックの提唱した「プロジェクト・メソッド」に帰着し、大正新教育においてアメリカから導入されたさまざまなタイプのカリキュラム論に見いだされる⁴²。

日本におけるプロジェクト・メソッドの移入に関しては、1918年のキルパトリックの論文「プロジェクト・メソッド」に触発されたわけではなかったことが近年の研究により明らかになっている⁴³。日本に移入されたプロジェクト論は、「デューイ、キルパトリックのプロジェクト論というよりも、デューイ、キルパトリックにかかわりのある人びとのプロジェクト論」、たとえば、スニッデン、レンドール、ブラナム、ヒルなどが論じたプロジェクト論であった⁴⁴。「戦前の日本においてキルパトリックのプロジェクト・メソッドはその他の多くのプロジェクトメソッド論の一つとして受容される傾向が強かった」⁴⁵のである。このように、多様なプロジェクト活動を概括的に把握しようとしたことが、後述するデューイの「社会的生活」に関する理解が深まらなかった原因のひとつになっていると思われる。

欧米視察の際、倉橋は、アメリカの幼稚園におけるデューイの貢献について、教育の場に社会を導入し、社会生活（＝社会的生活）を重視することと捉えていたことは前述した。それでは、デューイは社会的生活をどのようにとらえていたのだろうか。橋本によれば、「デモクラティックな社会」の創出をめざしていたデューイにとって、その土台は、たえずよりよい状態をめざして活動する「社会的生活」（social life）であった。デューイにとって「社会集団」が真に「社会的」と形容されるにふさわしい集団であるためには、その集団の構成員が自由なコミュニケーションを通じて「協同的に生きる過程」をふくんでいなければならなかった。そしてデューイに見られるこうした

「社会的生活」（協同的な生）という概念は、進歩主義の幼稚園を特徴づける理論的基礎の一つであった⁴⁶。それに対し、倉橋の「社会的生活」の理解は、「日課の中に、その遊びの中に、社会生活の面影をうつそうとするもの」といった理解にとどまっていた。デューイの主張する「社会的生活」の形成に、プロジェクト活動がどう寄与するのかは、この時代の日本の保育界に適確に伝わっていなかったということができるだろう。

「社会的生活」の理解は、プロジェクト活動の設定にも関わる重要な概念である。ヒルのコンダクト・カリキュラムには、子どものプロジェクトとその社会的組織の発達過程に関わる記述が見られるものの、『幼稚園保育法真諦』にはそうした記述は見られない。誘導保育論とヒルのコンダクト・カリキュラムの相違はその点にあると思われる。

戦時下の誘導保育論が目的保育に陥った理由については、戦時下のあるべき国民の姿を設定し、それにふさわしい価値や理想をあらかじめ想定した保育を行ったことにあると思われる。これに対し、キルパトリックは現代社会の特質を絶え間ない変化に認め、「その継続的な社会変化に対し、所与の基準や価値へのコンフォミティによってではなく、一人ひとりが主体的に思考し対応する力の育成によって対処」⁴⁷しようとした。つまり、あるべき姿は子ども一人一人によって異なっており、時代や社会の状況によっても変わっていくと言う認識が根底にあるのである。

4. まとめと考察

倉橋の誘導保育論の変遷をたどり、誘導保育論が内包する問題について考察した。誘導保育論が戦前から戦後にかけて目的保育から自発保育へと変化した様子を概観すると、「子どもの自発性と教師の指導性のバランス」という問題と、「子どもの主体的な活動における目的の設定」という二つの問題が認められる。この二つの問題は、現在進められている保育におけるプロジェクト活動の導入や、学習指導要領等の改訂に伴う「主体的・対話的で深い学び」の実施に当たって私たちが抱えるであろう問題でもある。

前者の「子どもの自発性と教師の指導性のバランス」に関してはデューイの考えが示唆的である。幼稚園の保育における、「保育者の指導性か子どもの主体性か」の問いは、小学校における活動を想定して言い換えるならば、「教授か学習か」の問いに置き換えることができる。デューイの“learning by doing”の原理においては「学習と教授が、対立的にではなく、同じ知る過程を構成する二側面として統一的に論じられている」⁴⁸との指摘がある。教師の指導と子どもの自発性を二項対立的にとらえれば、一方に重きをおけば他方を軽んじることになる。デューイが指摘するように、両者を「知る過程を構成する二側面」と一体的に捉える心構えが教師には求められるのである。保育においても、保育者の指導と子どもの主体性は分けて考えるべきではなく、子どもの学びの成立にはどちらも不可欠であると認識すべきであろう。

後者の「子どもの主体的な活動における目的の設定」については「コミュニケーション」がキーワードになるだろう。デューイの「デモクラティックな社会の創出」という目的のためには、集団

の構成員の自由なコミュニケーションが必要とされることは前述した。また、キルパトリックの「一人ひとりが主体的に思考し対応する力の育成」という目的を持ったプロジェクト活動には、一人一人の主体的な思考の交流が必要である。

現在も世界の注目を集めるレッジョ・エミリアの幼児教育の実践を支えてきたローリス・マラグッチは、「関わりと学びは表裏一体」であり、大人と子どもが「相互に質問し合い、聴き合い、応え合うような関わり」の結果、レッジョの子どもたちは、コミュニケーションと経験をとおして通常では見られない学びの恩恵を得ていると述べている⁴⁹。実際にレッジョ・エミリアに子どもを通わせた保護者は、レッジョの教育が「アート教育」という世間の評価よりも「『対話する力を育てる』『他者との関わりを大事にする』ことを重視している」と自身の印象を述べている。子どもたちのプロジェクト活動は、対話の中で生まれたアイデアや発想をもとにして、次の段階に進められていったと述べ⁵⁰、レッジョの教育において対話が重視されていたことを指摘している。

小針は、今回の指導要領等の改訂にともなうアクティブ・ラーニングの導入について「戦時下新教育のように、国家や政府のめざす政治・経済体制に、自発的または能動的に奉仕、奉公することを子どもにもとめる教育になっていくのではないか」⁵¹との懸念を表明し、「教師は児童・生徒たちの『深い学び』を受け止め、学級全体で共有したり、対立する意見をまとめ調整することが可能なのでしょうか」と疑問を投げかけている。子ども達一人ひとりが真に自立した社会の一員となるためには、相手の言葉を真摯に聴き、沈思し、ともに考えを交流する「対話」が生まれる環境が必要なのである。

本研究では、倉橋の誘導保育論の変遷を概観し、現代の教育課題に共通する問題を指摘した上で、プロジェクト活動との比較を通して「コミュニケーション」と「対話」を軸に活動を組織することの重要性を指摘した。倉橋の保育論は現在も私たちに様々な示唆を与え続けている。「現在を問題化する他者が不在となれば現在の対応にのみ目を奪われることになる」⁵²という一文が示すように、過去の実践に学ぶことで、私たちは現在の教育問題を相対化することができるのである。なお今回は、「対話」について詳しく言及することができなかった。今後の課題としたいと考えている。

付記 引用文中の旧漢字・旧かなづかいは現代表記に改めた。

註

- 1 大豆生田啓友「総論 倉橋惣三と現代の保育—今日的意義を考える」『発達』第152号、ミネルヴァ書房、2017、p.2。
- 2 森上史朗『子どもに生きた人・倉橋惣三の生涯と仕事（下）』フレーベル館、2008、pp.96-99。
- 3 湯川嘉津美「日本の幼児教育史における倉橋惣三」『発達』第152号、ミネルヴァ書房、2017、p.12。
- 4 宍戸健夫『日本の幼児保育—昭和保育思想史—上』青木書店、1988、pp.27-52。
- 5 加藤繁美『対話的保育カリキュラム＜上＞理論と構造』ひとなる書房、2007、pp.190-200。
- 6 大豆生田啓友「倉橋惣三の保育方法論と現代の保育」津守真、森上史朗編『倉橋惣三と現代保育』フレー

ベル館、2008、pp.50-58。

- 7 浅井幸子「東京女子高等師範学校附属幼稚園における誘導保育の成立過程－保育記録の語り口に注目して－」『和光大学人間学部紀要』第2号、2009、pp.29-45。浅井は、「保育記録の成立と変容－『婦人と子ども』を中心に－」太田素子・浅井幸子編『保育と家庭教育の誕生1890-1930』藤原書店、2012、においても倉橋の誘導保育論に言及している。
- 8 佐伯胖『幼児教育へのいざない－円熟した保育者になるために－』東京大学出版会、2001、pp.113-134。
- 9 湯川嘉津美「倉橋惣三の人間教育学－誘導保育論の成立と展開」皇紀夫、矢野智司編『日本の教育人間学』玉川大学出版部、1999、pp.60-80。
- 10 ヒルのコンダクトカリキュラムに関しては、杉浦英樹「プロジェクト法の源流(2)－コロンビア大学附属ホーレスマン校と『コンダクトカリキュラム』」『上越教育大学研究紀要』第19巻 第2号、2000、pp.631-651、橋川喜美代『保育形態論の変遷』春風社、2003、pp.385-405に詳しい。
- 11 矢野健夫『日本における保育カリキュラム－歴史と課題－』新読書社、2017、pp.56-62。
- 12 湯川嘉津美、前掲9)、pp.66-67。
- 13 倉橋惣三「シカゴ及コロンビア大学附属幼稚園」『幼児教育』22巻10、11号、1922、pp.335-341。（雑誌『幼児教育』は、1923年7月から『幼児の教育』へ改題されている。）
- 14 倉橋惣三、同上 p.340。
- 15 倉橋惣三「個人性格と社会性格」『幼児教育』23巻2号、1923、pp.69-80。
- 16 倉橋惣三、前掲15) p.80。
- 17 倉橋惣三、前掲15) p.80。
- 18 倉橋惣三「自発活動と目的活動：保育原理の問題」『幼児の教育』24巻2号、1924、pp.45-46。
- 19 倉橋惣三「自発活動と目的活動：保育原理の問題（二）」『幼児の教育』24巻3号、1924、pp.73-74。
- 20 倉橋惣三、同上 p.77。
- 21 橋本は、1920年の及川平治の論考「プロジェクト法に就て」に関して、「米国に起こった種々のプロジェクト概念を整理し、その共通の特徴を本格的に紹介した記事は、1920年以前にはこれ以外見あたらない」と述べている。（橋本美保「明石女子師範学校附属幼稚園における保育カリキュラムの開発過程－アメリカ進歩主義の幼小連携カリキュラムの影響を中心に－」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』第60集、2009、pp.39-51。）
- 22 倉橋惣三、前掲19) p.75。
- 23 倉橋惣三、前掲19) p.77。
- 24 倉橋惣三「自発活動と目的活動：保育原理の問題（三）」『幼児の教育』24巻4号、1924、p.107。
- 25 倉橋惣三『幼稚園保育法真諦』東洋図書、1934、p.45。
- 26 倉橋惣三、同上 p.46。
- 27 湯川嘉津美、前掲9) p.70。
- 28 湯川嘉津美、前掲3) p.12。
- 29 森上史朗は、倉橋は自由主義者であり、基本的には戦争反対の意見を持っていたとした上で、昭和18年以降、『幼児の教育』に掲載された倉橋の文章は読むに耐えないとし、「当時の時代に迎合していた人たちの論と倉橋のそれとの間には何か大きな違いがあります」と述べ、倉橋を擁護している。（森上史朗『子どもに生きた人・倉橋惣三の生涯と仕事』フレーベル館、2008年、p.110。）一方、米田俊彦は、倉橋の戦争認識に触れて、空襲の危険性についての認識が希薄であった点や、日本幼稚園協会が幼児の募金を集めて軍用機製作費用を軍に寄付する形で子どもを戦争に巻き込んでいた点において、幼児教育関係者の責任は小さくないと述べている。（米田俊彦「空襲・疎開から見た『戦争と子ども』」『幼児教育史研究』第10号、2015、pp.57-61。）
- 30 倉橋惣三「現時局下における幼児保育（二）」『幼児の教育』42巻10号、1942、p.13-14。
- 31 倉橋惣三「現時局下における幼児保育（三）」『幼児の教育』42巻11号、1942、p.2。
- 32 倉橋惣三、同上 p.4。
- 33 湯川嘉津美「倉橋惣三における国民幼稚園論の展開」『上智大学教育学論集』32号、1997、pp.8-9。
- 34 湯川嘉津美、同上 p.5。

- 35 湯川は、「幼稚園の目的を『国の教育全体としての目的』に結びつけて考える倉橋は、保育者に向かって、戦時下に『教育勅語』に立脚することを忘れなかったように、戦後は『教育基本法』に立脚して、その目的を幼児において実現しなければならない」と説いたと述べ、倉橋の認識は戦後も変わることがなかったと述べている。湯川嘉津美「シンポジウム記録 コメント：幼児教育史の立場から」『幼児教育史研究』第10号、幼児教育史学会、2015、pp.69-70。
- 36 湯川嘉津美、前掲3）、p.12。
- 37 この点について湯川は、1998（平成元）年改訂の幼稚園教育要領は、戦後の「自発保育」の考え方に近く、最近では「協同的な学び」の必要性やプロジェクト・アプローチの流行を受けて、『幼稚園保育法真諦』で示した「誘導保育」に注目が集まっていると指摘している。（前掲3 p.13。）
- 38 佐藤隆之『キルパトリック教育思想の研究－アメリカにおけるプロジェクト・メソッド論の形成と展開』風間書房、2004、p.6、によれば、幼児期を対象として開発された実践的教授法である「プロジェクト・アプローチ（project approach）」、研究者と教師の共同のもと、社会的構成主義に立つ認知論をベースとして「プロジェクト」を基礎とする学習の展開を分析し、具体的な教授方法を案出しようとする「プロジェクトを基礎とする学習（project-based learning）」や「プロジェクトを基礎とする教授（project-based instruction）」、「多元的知能」の提唱者として著名なガードナーが主張する、子どもの自発的活動に対する評価法やそれをもとにした教授法である「プロジェクト・スペクトラム（project spectrum）」などがある。
- 39 無藤隆「フィールドベースのプロジェクト活動」『幼児教育の原則－保育内容を徹底的に考える－』ミネルヴァ書房、2009、p.18。
- 40 雑誌『幼児の教育』誌上には、東京女子高等師範学校附属幼稚園において、倉橋と保母たちによって1920年代から30年代に行われた誘導保育の実践が掲載されている。私たちは「協同的な学び」であるプロジェクト活動の過去の実践の蓄積に学ぶことができる。
- 41 田中智志・橋本美保『プロジェクト活動－知と生を結ぶ学び』東京大学出版会、2012、pp.3-4。
- 42 田中智志・橋本美保 同上 p.1。
- 43 遠座知恵、橋本美保「日本におけるプロジェクト・メソッドの普及－1920年代の教育雑誌記事の分析を中心に－」『東京学芸大学紀要総合教育科学系』60、2009、pp.53-65、に詳しい。
- 44 田中智志・橋本美保、前掲40） p.4。
- 45 佐藤隆之『キルパトリック教育思想の研究－アメリカにおけるプロジェクト・メソッド論の形成と展開』風間書房、2004、p.24。
- 46 田中智志・橋本美保、前掲41）、pp.96-99。
- 47 佐藤隆之 前掲45）、p.229。
- 48 佐藤隆之「奈良女子高等師範学校の学習研究に対するプロジェクト・メソッドの影響－デューイはどのように受容されたか－」『日本デューイ学会』49巻、2008、p.181。
- 49 C.エドワーズ・L.ガンディーニ・G.フォアマン（編）、佐藤学・森真理・塚田美紀（訳）『子どもたちの100の言葉－レジヨ・エミリアの幼児教育』世織書房、2001、p.100。
- 50 上村香織「レジヨ・エミリア市在住の護者の視点から見た“レジヨ・エミリア”」『発達』第156号、ミネルヴァ書房、2018、p.77。
- 51 小針誠『アクティブ・ラーニング－学校教育の理想と現実－』講談社、2018、p.120。
- 52 富士原紀子「教育方法学における歴史的研究の動向」『教育実践の継承と教育方法学の課題』図書文化社、2018、p.148。