

倉橋惣三の保育思想における「談話」論

— 「保育法」講義録を中心に —

A Study of Sozo Kurahashi's Concept of "Dan-wa":
Focusing on "Lecture Notes for Childcare Methods"

南陽慶子
NANYO, Yoshiko

Abstract

This study aims to examine one of Sozo Kurahashi's arguments about content related to childcare, or "Dan-wa", by focusing on a lecture record of Kurahashi performed at the Tokyo Women's Higher Normal School Childcare Training Department in 1934-1935. As a result, Kurahashi stated that there are two aspects for "Dan-wa": "Conversation" and "Storytelling". In Conversation, Kurahashi noticed that becoming a good listener and sympathizing with a child are important roles for a kindergarten teacher. Further, it was emphasized that to enjoy familiarity by communicating with each other is more important than correcting the contents or the words in children's speech. Concerning Storytelling, narrating "a story" to children includes two different activities, which are expression and imagination, and it was also stressed that the activity of Storytelling has to attempt to connect with a child's inner consciousness. This study clarified that this argument made by Kurahashi has succeeded in being included within the scope of "Language" in the current kindergarten curriculum guidelines.

キーワード：倉橋惣三、談話、保育項目、言葉、保育内容

I. 問題と目的

倉橋惣三(1882-1955)は、大正期から昭和前期にかけてわが国の幼児教育を先導した人物である。彼の思想や功績は、当時のみならず、現在の日本の幼児教育・保育にも大きな影響を与えており、日本の幼児教育の父とも呼ばれている。倉橋は、東京女子高等師範学校附属幼稚園の主事(現在の園長)を務め、保育現場に身を置き、実践とのかかわりの中で保育論や思想を築いていった(森上, 1993)。倉橋は数多くの著作や雑誌記事を残すとともに、講演会などにおいても積極的に発言し、そこでの語りや倉橋自身や受講生などの手により記録され、その穏やかで時にユーモアを交えた口調とともに現代に生きる私たちにも伝えられている。こうした多数の著作や語りの中に、私たちは倉橋の保育思想を見ることができる。

現在、幼児教育・保育の内容は「幼稚園教育要領」および「保育所保育指針」に保育内容として5領域で示されている。「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」である。この5領域は、幼児教育・保育において育つことが期待される生きる力の基礎となる心情、意欲、態度など

の事項を、子どもの発達の側面から5つの領域としてまとめて示したものであり、さまざまな遊びや活動を含む保育生活の全体を通して総合的に展開されるものとされている。現在の保育内容の変遷をたどると、その基礎となったのは、1876(明治9)年、東京女子師範学校(現在のお茶の水女子大学)に附属してわが国最初の幼稚園が開設され、その翌年に制定された幼稚園規則の保育科目三科二十五子目に端を発し、その後次第に整理されて1947(昭和22)年まで続いた「保育項目」であるとされる(文部省, 1979、児玉, 2008)。しかし、現在の保育内容がもつ性質とは異なり、当時の「保育項目」とは保育の活動の種類を示したものであった。我が国における幼稚園に関する最初の法令である1899(明治32)年の「幼稚園保育及設備規程」では「遊戯」「唱歌」「談話」「手技」の四項目、その後、1926(大正15)年の「幼稚園令施行規則」では「遊戯」「唱歌」「観察」「談話」「手技」等の五項目となった(文部省, 1979)。

倉橋惣三の論を網羅的に検討した児玉(2008)によれば、この保育項目の内容理解について、当時の一般的な理解と倉橋の理解との間には大きな違いがあったという。当時の保育者にとって保育項目活動とは、保育者があらかじめその内容も順序も方法もすべて決めた上で、それ

を子どもに教える活動であるという理解が一般的であったという。つまり、保育項目の内容は小学校の教科内容の予備段階と理解され、その結果、教材の選択や配列を含む準備についての工夫に保育者は力を注いできた(児玉, 1994)。このようなあり方に対して、倉橋は、保育項目について彼独自の新しい解釈をしていたと考察されている(児玉, 2008)。

以上のことから、倉橋の保育項目についての論考には、当時の保育実践において、倉橋が子どもの育ちをどのようなこととして捉えていたのか、また、子どもの育ちと保育者の関係をどのように捉えていたのかという問いに対する答えが含まれていると考えられる。そして、「今のわが国の保育の基本となる考え方は、彼の保育論の中にそのほとんどが存在している」(森上, 1993, p. 312)と言われることから、倉橋の保育項目に関する見解を明らかにすることで、現在の保育内容を考える上でも有益な示唆が得られることが期待される。

そこで本研究では、倉橋の保育思想の中でも、保育項目「談話」に対する彼の論考に着目したいと考える。これまで、保育項目「談話」に関する倉橋の思想については、以下の先行研究で検討がなされてきた。児玉(1994)は、倉橋の幼児の「生活」理解について検討し、彼の理念が実践においてどのように生かされたのかということ「系統的保育案」における保育項目「談話」を例に探っている。また、児玉(2011)は、倉橋の保育項目「談話」と小学校「国語科」に関する論を取り上げ、保育と小学校教育との連続性について考察している。幼児教育史の観点からは、小山(2011)が明治期から戦後における「おはなし」の受容と変容について明らかにする中で、保育項目「談話」と倉橋の論に触れており、小山(2008)は、大正から昭和初期の幼稚園における「お話」の成立過程を明らかにし、そこで倉橋が果たした役割について述べている。これらの先行研究から、倉橋が保育項目「談話」に関して多くの論を残しており、その思想や見識は当時の保育界に大きな影響を与えていたということがうかがえる。

一方、倉橋は、東京女子高等師範学校で教鞭をとり、保育者の養成にも携わっていた。その間の1934(昭和9)年4月から1935(昭和10)年3月に至る保育実習科における講義を受けた学生によるノートが元になり、時を経て『倉橋惣三「保育法」講義録：保育の原点を探る』という一冊の本となって発行されている。倉橋がこの講義をしている最中の1934年7月には、彼の著作の中で最も体系的な『幼稚園保育法真諦』が出版された。津守(1990)は、この『倉橋惣三「保育法」講義録』について、倉橋はここに至るまでに30年間に渡って幼児教育について考えをめぐらし、附属幼稚園主事として保育の実際にも長年携わり、保育については相当の自信を持っていた。倉

橋が最も充実していた時の講義と言えると評している。また、本書の刊行にあたり編集を務めた土屋(1990)は、本資料について、「その内容は、倉橋先生が、幼児教育の基本理念を信念をもって若い人たちに説き、理想の保育者養成に力を傾けておられた心情が、そのまま伝わり感じられるものとなっています」(p. 26)と紹介している。従って、『倉橋惣三「保育法」講義録』は、保育者養成に携わっていた倉橋の思想を知る貴重な資料であり、保育項目「談話」に関する見解と、倉橋の求める保育者のあるべき姿が色濃く反映されたものであると考えられる。

以上のことから、かつて保育者養成の場において倉橋が保育項目「談話」について語った記録を基にして、倉橋が子どもの言葉の育ちをどのようなこととして捉えていたのか、また、子どもの言葉の育ちと保育者のかわりとの関係をどのように考え説いていたのかについて丁寧に確認しておくことは、現在においても示唆に富むものとなるだろう。そこで本研究では、倉橋惣三の『「保育法」講義録』を中心として、保育項目「談話」に関する彼の語りおよび論考を整理し、そこに表れている倉橋の「談話」論について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 分析対象

本研究では、『倉橋惣三「保育法」講義録：保育の原点を探る』(菊池ふじの監修、土屋とく編)より、保育項目「談話」とそれに関連する部分を分析の対象とする。本書は、倉橋が1934年4月より1935年3月まで約1年にわたって東京女子高等師範学校保育実習科の学生を対象に行った講義の内容を記録したものである。当時の受講生が講義をノートにとり、さらに同附属幼稚園の保姆であった菊池ふじのが全文書写し、保存していたノートの再現である。このノートは、幼児教育に関する優れた資料として当時の附属幼稚園関係者には知られていたものの公開されることはなかったが、その後1983(昭和58)年、このノートの存在を知り感銘を受けた土屋とくがノートの復元を図り、1989(昭和64)年の『幼児の教育』1月号から5月号までの誌上で「保育の原点を探る：倉橋惣三『保育法』講義録」として公開された。さらにその後、読者の反響と要望の大きさから、一冊の本にまとめようという運びとなり、時を越えて1990(平成2)年に発行されたものである。

なお、本稿では、上記文献の他に、保育項目「談話」に関連する倉橋の講習会や座談会の記録なども適宜参照する。

『倉橋惣三「保育法」講義録』の全体の章立ては以下のとおりである。

- 第一章 幼稚園
 - 第一節 幼稚園の目的
 - 第二節 学齢前の教育
 - 第三節 保育の意義
- 第二章 保育法の原理
- 第三章 保育法の原則
 - 第一原則 間接教育の原則
 - 第二原則 相互教育の原則
 - 第三原則 共鳴の原則
 - 第四原則 生活による誘導の原則
- 第四章 保育方案
 - I 保育項目
 - II 仕組み
- 第五章 保育項目
 - 一、製作（手技）
 - 二、観察
 - 三、談話
 - 四、唱歌、及び、遊戯
 - 五、遊戯

2. 分析の視点

本研究では、『「保育法」講義録』を中心に表れている倉橋惣三の「談話」論を明らかにするため、保育項目「談話」に関する彼の語りおよび論考を整理する。その際、以下のことを分析の視点とした。まず、倉橋は保育項目「談話」をどのようなこととして捉えていたのか。この分析を通して、倉橋独自の「談話」に対する見解の全体像を明らかにしたい。そして、倉橋は幼児期においてどのように言語能力は育まれていくと考えていたのか。この分析を通して、幼児期の子どもにはどのような経験が必要であると考えられていたのか、また、保育者はどのようにかかわることが必要であると考えられていたのかを具体的に明らかにしていく。

なお、以降の分析において、引用部分の傍点は原文のまま、傍線はすべて筆者によるものである。また、ページ数のみが表記された引用の出典はすべて『倉橋惣三「保育法」講義録』である。

Ⅲ. 分析とその結果

1. ConversationとStorytelling

倉橋は、「談話」には“Conversation”と“Storytelling”の二つの意味が考えられると述べている。Conversationは、「普通の談話であって、人と人の間に両方から話されるもので、話合い、互い話、会話など」である。Storytellingは、「いわゆる『おはなし』であって、おはなしとして出ているものを子どもに語り聞かせる」ことであると

述べられている（p. 193）。

なお、当時の保育項目の内容に対する一般的な理解は、「幼稚園保育及設備規程」（1899年）からの延長的な影響を受けていたとされている（児玉，2008）。その「幼稚園保育及設備規程」では、保育項目「談話」について、「談話ハ有益ニシテ興味アル事実及寓言、通常ノ天然物及人工物等ニ就キテ之ヲナシ徳性ヲ涵養シ観察注意ノ力ヲ養ヒ兼テ発音ヲ正シクシ言語ヲ練習セシム」（文部省，1979，p. 505）とされていた。これに対して、倉橋は「談話」をどのように捉えていたのだろうか。

ここでは、倉橋のいうConversationとStorytellingの指し示すところが何であるのかを明らかにしていく。

1) 「談話」におけるConversationとは何か

まず、保育におけるConversationとはどのようなものであるのかを具体的に見ていこう。倉橋はこのConversationについて、[A]「行われるままに行わしめて、それに保育上の価値を十分に認めていく」話合いや会話と、[B]「保育上の目的を持ってきて特に行わしむる話合い」とに分けられると述べている（p. 194）。

(1) さながらに行われるConversation

[A]「行われるままに行わしめて」いく話合い、倉橋の別の言葉によれば「さながらに行われる」話合いに関しては、次のように述べられている。

[A]は、生活の中に行われていく保育としては当然過ぎる程行われてくることであるが、しかも実際においては、保母は、幼児に話すことの多きに比して幼児と語ることは少ないのである。

「〇〇と語る」ことは、幼児の話しかけてくることを聴くというのに重きがおかれねばならぬ。

即ち、聴き手としての保母の任務、技量が強調されるのである。

よき聴き手は必ず返事の上手なものである。

即ち、聴くことによって、相手をいよいよ語らせてやる人である。さて、これはいつ起こるとも、どこで起こるとも分からぬのである。随所に起こるのである。（中略）

しかし、また、良き聴き手であるのみならず、良き話しかけ手である場合には、その機会をこちらより作ることが出来る。話しかけてくることの少ない子には、特にこれが必要である。

しかしこの場合でも、出来るだけ生活の中にしぜんに行われていくようにすることが要訣である。

（pp. 194-195）

ここで倉橋は、幼児期の言葉の育ちを支える保育者の在り方に言及している。「話す」ことと「語る」ことの違いに触れ、保育者には子どもと「語る」かかわりを求めており、子どもが話しかけてくることを「聴く」ということの重要性を主張している。そして、保育者の大事な役割は、まず子どもの話をよく聴くことであり、「よき聴き手」となることが子どもの言葉の育ちにもつながると考えていると捉えられる。これに関して、倉橋は本講義と同時期に行われた文部省主催の夏期講習会においても、「幼稚園生活の中に於きまして、談話と云ふ保育項目の生きた取扱ひをして行く第一の要點は、先生がよき話手である前に、よききゝ手であると云ふ事、其處に先づ要點を置き度いのであります」(倉橋, 1934, p. 73) と述べており、「よき聴き手」としての保育者のかかわりを最重視していることがわかる。

それに加えて、保育者には「良き話しかけ手」であることも求めており、個々の子どもの姿に応じて時には話しかけ手として子どもとの会話の機会をつくり出すことの必要性についても言及している。しかしこの場合においても、子どものペースや気持ちを尊重し、無理なく行われることが重視されている。

(2) Conversationがもたらす保育効果

倉橋は、以上のような「行われるままに行わしめて」いく自然な話合い、すなわち「さながら」に行われる話合いが生む保育効果として、次の二つを挙げている。

(1) は話を通して訓練せられる「人」対「人」の親しみである。親しみがある故に、話す話の中において親しみが味わわれるのである。

さて話の内容が何であるかは問わず、また話し方が何ら重大でもない。その意味において、いわゆる実質的教育価値とは、趣を異にするものである。

(2) 二つ目の価値

- ①子どもをして表現の意志を強からしむ。
- ②表現方法に馴れしむる。
 - a、語り方
 - b、発音
 - c、言語
- ③子どもをして、その観念的内容を自らに明瞭ならしめ、また、自己訂正の機会を与える。

(pp. 195-196)

ここで倉橋は、生活の中で自然に行われる会話、話合いにおいては、その内容や話し方の正しさよりも、他者と話をする中でうまれる「親しみ」を味わうことの大事さを第一に説いている。つまり、「談話」における保育効

果とは、他者の存在に対する親しみが育まれることであると考えると捉えられる。そして、二つ目の価値として、子どもが自ら表現したいという意志を強め、その一つの表現方法としての言葉の育ちを認めている。自らを表現したいという意志が強まることに伴って、言葉も身に付いていくのだと考えていたといえる。

また、ここでは、子どもが話し方や発音などを正しく習得するための積極的な働きかけを保育者に求めているということがうかがえる。これに関して倉橋は、「こちらは正しい発音をして、向こうの言った言語は一度そのまま受けてやるのである。どこまで訂正するかということは、程度問題、しかし親しみがくずれない以上は、正しくしてやりたい。」(p. 197) と述べており、訂正する場合は親しみが崩れない程度にするぐらいでよいとしている。倉橋は、子どもの発音や言葉の正しさを優先的な事項としては捉えておらず、話をするにより「親しみ」が味わわれることを最も重視していたと考えられる。

(3) 計画的に行う Conversation

倉橋のいう Conversation には、もう一つの [B]、「保育上の目的を持って特に行わしむる話合い」がある。これは、計画的に「一定の時間を定めて話合いを試みる」ということ (p. 197) であるという。そして、計画的な話合いでは、上述した保育効果のうち、二つ目の価値が主になると述べている。しかし、このような計画的な話合いであっても、「保育全体の要諦として、出来るだけ故意らしくしないことは大切である」(p. 197) と指摘しており、できるだけ自然に、生活の自然な流れの中で行われていくことの重要性を主張している。そして、ここでも保育者の在り方に関して、以下のように述べられている。

実際として、保母は、良き聴き手でなければならぬ。向こうの話に上手に適應するように、また、次の話が楽に発せられるような態度をとらなければならぬ。

根本として大切なことは、向こうの言うことに共鳴することであり、幼児の心理、興味等を知らなければならぬが、こちらに相当のゆとりがなくてはならぬ。

また、こちらより話しかける、向こうの言いたいという気持ちを、ほどいていくようなこと。

この両者は共に人間の親しみが、本質なのである。故に内容のないものでよい。ただ、つなぎであればよい。ただ親しみに受けてやりたい。用件なのではない。彼の出した親しきは、その場合においてすぐに受けてやらねばならぬ。

(p. 198)

ここでも倉橋は、幼児期の子どもの言葉の育ちに保育者はどのようにかかわることが必要かという問題に対する自らの主張を述べており、「談話」での人間関係の在りようを重視していることがわかる。保育者が子どもにとって「良き聴き手」となるためには、子どもに「共鳴」することが肝要であり、その本質には「人間の親しみ」があるのだと主張している。そして、「共鳴」のためには、保育者に「ゆとり」がなければならないという。つまり、保育者には、子どもの言うこと、子どもの気持ちがすぐに保育者の心の中に入ってくるような余地を十分にもった状態であることが求められていると捉えられる。また、話の内容如何ではなく、子どもが発する話、すなわちその背後にある子どもが発する親しみを、その場その一瞬において保育者の親しみによって受け止めることが求められている。倉橋は、子どもの大事な時機を見逃さない感受性を保育者に求めているのだと捉えられよう。

(4) Conversationにおける「共鳴」

倉橋は、「共鳴」ということについて、「向こうの気持ちを、うまく受けられ、こちらも同じ気持ちになれて、他へ返す程の意味」(p.104)であると述べ、本講義の中でも紙幅を割いて論じている。『「保育法」講義録』の「第三章 保育法の原則」の中で、「第三原則 共鳴の原則」として倉橋の「共鳴」についての主張が詳述されている。以下にその一部を引用する。

共鳴とは、人間生活において重要な原則である。
(中略)

幼児は共鳴を是非必要とするのである。幼児は何かにつけて大人に訴える。言いかえれば甘ったれるのである。

その訴えによって相手が共鳴してくれれば、己の気持ちが更に判然としてくる。彼らは共鳴なくしては、自らの生活をして行くことは出来ないのである。四方から求めるのである。

自分で自分だけの心の生活を、していけない。共鳴せられることによって、辛うじて子どもは生きるとまでも言い得る。

(前略) 子どもの気持ちは「淡くして過ぎゆくもの」であり、かすかなものであるから、共鳴することを任務として心掛け、それを原則化する程でなければならぬ。(中略)

幼児は他に共鳴してもらえば、そこに自分として本当の嬉しさが身につく。

彼らが持っているもの、かすかなれどかねて持っている生活を育てるには、これより他に方法なし。

(pp. 104-106)

ここで倉橋は、「共鳴」が保育のみならず人間生活の全般において重要な原則であることを指摘した上で、なぜ幼児期の子どもに「共鳴」が特に必要とされるのか、その理由について述べている。子どもには、自分の行為を認めてくれる者の存在が必要であり、そうした他者のかかりによって、子どもは自分自身に気づいていく。そして、そこに喜びや嬉しさを感じ、自己肯定感が育まれていくと倉橋は考えていたのではないだろうか。周囲の者の温かく細やかな心遣いを求め、必要とするのが子どもという存在であり、子どもはこうした心の状態を生きているということを倉橋は主張していると捉えられる。

そして、時に一瞬で過ぎ去るような「淡く」て「かすかな」子どもの心の在りようと、その心に共鳴する保育者の在り方については、倉橋の著書『育ての心』の中の「こころもち」という次の有名な文章に、彼の主張が象徴されている。

子どもは心もちに生きている。その心もちを汲んでくれる人、その心もちに触れてくれる人だけが、子どもにとって、有り難い人、うれしい人である。

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。

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。

その子の今の心もちにのみ、今のその子がある。

(倉橋, 1936/2008, p. 34)

「心もち」とは、「心の持ち方。気立て。気持ち」などのことである。子どもの「心もち」は「極めてかすかに、極めて短い」というように、ささやかで、一瞬で、わかりにくい中にあるという特性に触れた上で、その「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」と述べている。これはそのまま、保育者のあるべき姿につながるといえよう。そして、「心もち」は原因や理由とは別のことであり、「その子の今の心もちにのみ、今のその子がある」のだから、「子どもの今の心もち」をそのまま感じ取り共感することが大切であると捉えられる。

倉橋は、こうした子どもの「心もち」への「共鳴」を、「談話」においても保育者の在り方の根本に置いていたと

考えられる。さらに、倉橋は「共鳴は子どもの心に解け合っているからこそ出来るのである」(p. 116)とも述べている。こうした主張には、保育者と子どものかかわりを教える－教えられるという関係で捉えるのではなく、双方の関係を「解け合う」存在として捉えようとする倉橋の思いがうかがえる。

2) 「談話」における Storytelling とは何か

さて、保育項目「談話」のうち、倉橋がもう一つの構成要素として挙げたのが、「Storytelling」であった。これは、「いわゆる『おはなし』であって、おはなしとして出来ているものを子どもに語り聞かせる」(p. 193) ことである。小山(2011)によれば、倉橋は「おはなし」という言葉を初めて用いた実践的教育者であるという。なお、本稿では、その時代に使用された語句はそのまま用いることとするため、引用部分では原典に倣い、これ以降では「おはなし」を「お話」や「話」などと表記する場合もある。

倉橋は、この「おはなし」に関して、東京女子高等師範学校での講義の約15年前となる1919年(大正8)において既に、「保育手段としてのお話」と題する講演を行っている。この講演の内容については、『幼児の教育』に倉橋自身が講演の梗概筆記を寄せている。ここで倉橋は、「おはなし」の定義として、日常において目的を達するための一つの方法として使われる話や、人がいて互いに語りたから語るもの、または議論というようなものなどは区別し、「其のものが純粹に主になつて居るものを一般に藝術的だとすれば、こゝに云ふ、お話は即ち藝術的なものである」と述べている。そして、「お話の保育手段としての形式的価値は味はふ」ということにあるとして、生活の中で味わうという態度を持つことの重要性を説いている。さらに、お話の内容的価値は、話し手が話すことを通して、科学観・哲学観・道徳観・宗教観が分化されない状態で聞き手に受け取られるのであり、そこにお話の本質があると述べられている。そして、お話を聞いている子どもの心理的作用についても言及しており、子どもにとって「おはなし」が目に見えない心の育ちをもたらすという倉橋の思想がうかがえる(倉橋, 1919, pp. 409-416)。

それでは引き続き、『「保育法」講義録』における倉橋の「おはなし」に関する主張を見ていこう。

(1) 「おはなし」を求める子どもの心と保育者の配慮

倉橋は、「おはなし」に触れる子どもの心の作用について、子どもはなぜ「おはなし」を聞きたがるのか、「おはなし」を求める子どもならではの理由を理解することによって、保育者のかかわりや配慮の在り方を説くことを

試みている。そして、子どもが「おはなし」を求める理由の一つが「親しみ」であるとし、以下のように述べている。

1、話は聞いていることによって、先生との親しみを楽しもうとする。これは「互い話」のごとく、相互的には行われて来ないけれども、ことによると、互い話の場合よりも深刻なる場合で、その関係が保たれる。

母は常に、この意味を忘れないことが必要。話が主であることは勿論だが、話し手と聞き手との間にとり交わされる親しみとは、重大なことなのである。また、終始聞いている中に、いよいよ親しみがでてくる。(中略)

故に話は手段であり、その先生の人[・]が本[・]体[・]な[・]のである。話しながらいかに親しみを出し得るか。幼稚園における話の態度は、子どもの親しみの態度を満足させるようにすべし。

内容と方法にのみ工夫を凝らすと、この大切なことが忘れられ勝ちなのである。(pp. 199-201)

ここで倉橋は、保育者が子どもに聞かせる「おはなし」では、相互的な会話が起きているわけではないが、互いに話をする場合よりも、さらに深い人間関係と親しみが育まれる可能性があるということに言及している。「話というものには、技巧が重大であるが、子どもが話を楽しむ時には、それよりも先生の話をして顔を見つめることが楽しいのである」(p. 204)とも述べており、子どもは「おはなし」の内容以上に保育者と一緒に楽しむこと、保育者と「親しみ」を交わし合うこと、そのこと自体を味わっているのだと倉橋は主張していると捉えられる。故に、「おはなし」は手段であって、保育者こそがこの活動の「本体」であり、話し手と聞き手との間の「親しみの交換」(p. 204)が肝要なのだと言われている。そして、「おはなし」の内容や方法に捕らわれすぎて、「親しみ」を味わう方法として「おはなし」があることを忘れてはいけないと倉橋は指摘している。

倉橋は、子どもが「おはなし」を求めるもう一つの理由について、次のように述べている。

2、話をしてもらうことにおいて、現実の生活からしばし離れた世界においてももらえる愉快。

我々大人も、小説、芝居、映画によって現実から離れれば楽になるのである。

目的、義務、意味のある現実には窮屈である。現実で忙しい者ほど、楽な世界を求めるものなのである。

子どもにもこういった愉快があるのである。気楽

な世界においてやるのが大切なのである。

(pp. 201-202)

ここで倉橋は、目的や義務などのある現実の世界から子どもの心を自由で気楽な世界に誘うおはなしの特性について言及している。そして、子どもは時に現実の世界から離れ、自由な心の状態を楽しむことを求めているのであり、そうした子どもの心を「おはなし」が叶えてくれるのだと倉橋は主張していると捉えられる。さらに、このような心の状態を持っている子どもとかわる保育者の配慮に関して、次のように述べている。

与えんとする目的と、喜び求むる理由とが、全部同じであるということは難しい。しかし、これが全然食い違っているということは保育の本質として宜しくない。

大人の心持を子どもに理解させることは難しい。そこで、子どもの求むるものを、尊重していくということが重要である。求める理由に立脚して、話をしていかなばならぬ。最も理想なのは、両者が合致することであるのは言うまでもない。(p. 202)

倉橋は、保育者が与えようとする目的、すなわち教育的意義と、子どもが喜び求める理由とが完全に一致することは難しいと述べている。だからこそ、子どもはなぜ「おはなし」を聞きたがるのか、「おはなし」を求める子どもなりの理由を尊重していくことが重要であり、その理由に立って「おはなし」をするべきであると主張している。つまり、倉橋は、子どもの立場に立っていつでも子どもに寄り添う姿勢を保育者に求めていると捉えられる。

(2)「おはなし」がもたらす心の動き

倉橋は、保育者が語る「おはなし」を聞いている時の子どもの心の動きについて、さらに次のように述べている。

彼らが話を聞いている時は、受身の生活ではない。発動・活動の生活である。座って行儀よくはしているが、これは外部であり、内部生活においては非常な活動をしている。彼らは聞いている楽しさでなく、人に話をしてもらって、自分がするよりも多く自分の心を働かす楽しさである。

(pp. 205-206)

ここでは、外見は受身で静的に見えても、聞いている子どもの心は能動的に働いていて、子どもの内側では「おは

なし」と共にさまざまに心が動いているということが述べられている。倉橋は、本講義と同時期に行われた講習会でも、「動的聴き方(或は活動的聴き方)」(倉橋, 1934, p. 105)としてこのような子どもの状態について言及しており、保育者がしている「おはなし」を自分が言っているかの如く、子どもは想像力を働かせつつ聴いているのだと述べている。そして、ここで感じる楽しさの根底にも、「親しみ」を楽しむ味わおうとする子どもの心があり、この楽しさは保育者への「親しみ」を基盤としてうまれるものであると倉橋は考えていると捉えられる。

さらに倉橋は、「おはなし」をしてもらって働く子どもの心の作用を表現活動と想像活動の二面から捉え、以下のように詳しく述べている。

表現活動=子どもは自らの心の中に持っているものを話し手によって、表現してもらうことによって、表現の愉快を味わうのである。子どもの心の中に表現しよう、外に表そう表そうとしているものがあるが、印象も薄いし、表現の術もないのを先生が表現してくれると、願っていたものが、表現された満足である。

(中略)

想像活動=次から次へと自分の想像をめぐらしていくものである。「大きい」と言って「大きさ」を想像させていく。聞いているはずの彼らも実は、話を作っているのである。先生のしてくれる話を機会として、子どもが話を作っていけるように仕向けてやる。(中略)

向こうの心の引出し役、手伝い役でなければならぬ。(pp. 206-207)

ここで倉橋は、「表現活動」として、子どもが自分の心の中にすでに持っているが印象が薄かったり表現の術がなかったりするものを、保育者がする「おはなし」に自らの心の中の思いが投影されることで、満足が味わえるのだと主張している。そして、「想像活動」としては、「大きい」と聞いて自分の中でその「大きさ」を想像していく、すなわち、聞いている子どもも実は「おはなし」を心の中で作っているのだと考えられている。そして、子どもがこのような想像力を働かせて「おはなし」を作っていけるように、子どもの心が働き出す余地を残したかわりを保育者に求めていることがうかがえる。倉橋は、子どもの心の内部は多くのもので満ちており、それらは外に表現されるときを待っているのだと考えていたといえる。その契機となるのが、「おはなし」であり、子どもの心に寄り添い、子どもの「心の引出し役、手伝い役」となる保育者の存在であると捉えられる。

こうした子どもの想像性に関して、倉橋はかねてより「今日の子供を取囲む世界は、その想像の当然の発達をさまたげるようなものばかりが多い」(倉橋, 1924/2008, p. 242)として、「想像性の教育」の重要性を指摘していた。そして、保育において想像性を大事にすべき根拠を以下のように述べている。

私の言う想像性は今日の現実的な、科学的な、一寸の隙もなく引締められている生活に於いて、慰安としてでなく、娯楽としてではなく、その現実の重さと、科学の精密さとを人間的に生活しながら、その中に捕虜とりことならないために、今日の生活にこそより必要なより偉大な想像性を言うのである。それはあの微かなる如き子どもの想像性に出発して、これを教養することによってのみ得られるものである。

(倉橋, 1924/2008, p. 247)

倉橋は、人間の生活において生きる意味を与える基礎となる力として想像性を捉えており、「人間としての独特の尊さが想像性にあると言ってもよい」(同上, p. 245)とも述べている。子どもが自然にすでに持っている想像性がさらに養われていくために、「おはなし」のもたらす保育効果や意義を倉橋は認めていたと考えられる。

(3) 生活に「おはなし」が入っていくための条件

倉橋は、子どもの生活の中に「おはなし」が入っていくためには、二つの条件が必要であると考えていた。これについては、講義と同時期に行われた「保育項目の実際」と題した講習会において、次のように言及している。

二つの条件のうち一つは、「先生が随分話を餘計知つてなくちやならぬ」(倉橋, 1934, p. 83) ことであると述べ、保育者は「おはなし」の材料をたくさん持っていないと指摘している。保育者の「おはなし」が上手いか不味いかは第二第三の問題であり、最も大切なことはたくさん話を知っていることであるという。倉橋は、その理由について、「子供がどんな感情に出て行くか解らぬ」のだから「先生が話が澤山あつて色々な心境に相應しき話をすぐ出せると云ふ事が必要」(同上, p. 84) であると述べており、子どものさまざまな心境に応じるために、保育者はたくさんの「おはなし」を知っている必要があると主張している。そして、古い「おはなし」を知っているばかりでなく、都合によってはその場でとっさに作ってもよろしいとも述べており、子どもの心境に即して物語る保育者の姿勢が一貫して求められているといえよう。

そして、もう一つの条件が、子どもの心境に即して「おはなし」をしていこうとする際、保育者は「おはなし」

をする相手が何人であるかを気にしてはいけないということである。倉橋は、「必ずしも揃へて話すと云ふ、あの修身講話の様な形のを幼稚園の談話形式としないと云ふ事がありますから、幼稚園保育項目としての談話は相手の揃つて居ると云ふ事を一つ絶して仕舞はなければ生きて来ない」(同上, p. 85) のだと述べ、小学校教育との違いに触れて保育項目としての「談話」の在り方を明確にしている。そして、一人か二人の子どもを相手にしている「おはなし」でも、それが本当に子どもの心境に即し、保育者がそれに共鳴して話をしていくならば、自然と「おはなし」を聞く子どもが集まって一つの全体となってくるのだと述べられている。それこそが、生活の中に「おはなし」が入っていく方法であると考えられている。

2. 保育現場における「おはなし」の実際

これまで見てきたように、倉橋は「おはなし」という言葉を用いて、保育項目「談話」の一側面について論じていた。そして、1930年の『幼児の教育』には、「保育座談会：談話について」と題する倉橋と保育者の座談会の様子を記した記事が掲載されており、当時の「おはなし」に関する保育現場の様子をうかがい知ることができる。それでは、実際にはどのような実践が行われていたのだろうか、また、そうした実際に対して倉橋はどのような言及をしたのだろうか。以下に座談会の記事から一部を引用して示す。

及川保母：私だつて小さい組の時は下手ながらかなり澤山にお話をしましたけれども大きい組になつたこの頃では話によつて幼児が「それはこしらへたのでせう」といふ様な時もあつてその話の材料や話し方もよほど工夫しないと面白くないと思ひます。幼児は話はよほど好きで殊に私など時にしかいたしませんので喜びますが外の仕事をどうしても多くしてしまふ様でいけません。

榎原保母：私の組でも全體に聞かせる事が殆どありません。みんなにあつた話がみつきりませんから、五六人宛ではよく「話」を致しますけど。

(倉橋ほか, 1930, p. 21)

ここでは、「おはなし」の技術的な難しさと、実際にはクラスの全体活動としてはあまり実践できないでいる現状を保育者が打ち明けている。子どもが求める「おはなし」に十分に答えられず苦慮する保育者の姿がうかがえる。これに対し倉橋は、「ちやんとした技巧を伴ふお話は誰でも話せるというふわけにはいかない。理想としては皆練習してうまくなるべきは勿論だけど。」(同上, p. 22)

と保育者が身につけるべき技術について触れつつ、表現技術を要する「おはなし」の場合には、「おはなし」が好きで得意な保育者が多く行えばよいという主張をしている。

こうした倉橋の見解に対して出た異論と、その異論に対する倉橋の回答を以下に記す。

堀主事：(前略) 小學校の唱歌の様に特定の先生一人に頼むがいゝか何うかを私は疑ふ。

(中略)

倉橋：便利上、ふだんの話といふ話を「乙種の話」あらたまつた方を「甲種の話」をしませう。「乙種の話」は其の人から聞く愉快が大部分です、トンチンカン・シリキレトンボ・話の効果が強くと無からうがちつとも失望しない。しかし「甲種の話」は文化としてあるのだからそれは出来るだけちやんと與える事が必要です。即ち、ふだんのラクな「話」の他に「甲種の話」が週に一度でも、月に一度でもプログラム中に按配しておかれなければならない。又「甲種の話」は出来るだけうまいがいゝからその園で一番うまい人がその任に當つてもよい。便法としてね。勿論理想としては皆が其の技倆を持つがいゝにきまつてゐるがね。(同上, pp. 23-24)

ここで倉橋は、「おはなし」には、ふだんの楽な話(乙種)と、あらたまつたもので文化として存在する話(甲種)の2種があると述べている。「乙種の話」は、話の内容や出来ばえは問題でなく、人から聞くという愉快を味わうことがその活動の大部分であるという。一方の「甲種の話」は、人類の文化芸術であるという意識をもって取り入れていく必要のあるものだという。後者について、倉橋はアンデルセンの話为例として挙げ説明を加えており、「甲種の話」は主旨を持った話であるから、その意味と芸術性が十分に発揮されるような話し方や取り入れ方が求められるのだと述べている。そして、この「甲種の話」に関して、どこの幼稚園でも昔はこの方ばかりに力を入れていたが、この頃はその逆になって「生活の話」を主にするために「甲種の話」が忘れられていると指摘し、次のように述べている。

倉橋：極端に云へば「話」には、生活の機會を捕へて教育するといふ保育原則以外の原則を持つて居る。人類がいゝ話を作つて置いて呉れなければしなくてもいゝが、それがあるのだ。名所がなければ家で遊ばせるだけで、旅行はさせないが、名所があるから子供の時から見せて歩くのです。話を聞く事によつて生活を高め、深め、教養効果を與へてやる爲には「生活しながら」主義の名家でも特に一定の案を立

て、しなくちやならぬ。

(同上, p. 27)

ここで倉橋は、「甲種の話」には、保育の原則とは別の次元の原則が存在するのだと言及しており、「甲種の話」が持つ芸術性に特別な価値を見出していることがうかがえる。さらに、「甲種の話」について「これが所謂幼稚園の積極効果ですね」という一方、「フダンは子供の心理的要求に合すればよろしい」(同上, p. 28)と述べており、普段は子どもの心が求める「おはなし」(乙種)をしていくことを勧めている。幼稚園の生活では、乙種と甲種の「おはなし」がそれぞれ異なる役割を持っているのだから、その両方をその特性に合わせて適宜行っていくべきだと考えていると捉えられる。

なお、倉橋は『「保育法」講義録』では「おはなし」を乙種、甲種と分けて語ることはしておらず、保育者養成の場においては、子どもが求めるものを尊重していくことに力点を置いていたことがうかがえる。

IV. まとめ

以上で明らかになったように、倉橋は、「談話」には“Conversation”と“Storytelling”の2つの面があると述べていることがわかった。Conversationでは、子どもの話の内容や言葉の正しさよりも、伝え合うことで生まれる親しみを味わうことが重要であると考えられていた。そして、保育者はよい聴き手となること、子どもの心もちに共鳴することが大切であるということが捉えられた。Storytellingでは、子どもが「おはなし」を求める理由が、保育者と親しみを交わし合うことを楽しむことに見出されていた。また、「おはなし」をしてもらう子どもの心の作用を、表現活動と想像活動の2つの面から捉えていたことが明らかとなった。ConversationとStorytellingのいずれにおいても、「親しみの交換」がその活動の基盤とされており、保育は味わわれるものでなければならないことが重ねて説かれていた。このように倉橋は、保育項目「談話」の内容を、その活動時の子どもの心の把握というかたちで貫こうとしており、子どもの心性への接近と理解によって、保育者のかかわりを導き出そうとしていた。従って、倉橋の「談話」論は、保育者の指導の仕方を示したのではなく、子どもの発達に合わせた教材の選択や配列についての工夫を問うてきた従来の流れとは大きく異なるものであったといえる。そして、子どもにいかに関わりかけるかではなく、子どもの言葉や話、心もちをいかに受け取るかということに倉橋は一貫して考え説いていたことが明らかとなった。

また、倉橋の「談話」論では、子どもの言語能力の育ちが、その子ども自身の話したい気持ちから始まると考

えられていた。そして、子どもの話したい気持ちの発現には、親しみを感じられる他者の存在が不可欠であり、子どもの話したい気持ちの実現には、他者と話す中で育まれる親しみを味わうことのできる聴き手の存在が不可欠であるということが示された。つまり、子どもの言語能力は、人との関係性の中で生まれていくものであると倉橋は考えていたと捉えられる。そして、子どもの言語能力の育ちを、語彙の獲得といったスキルの問題として子ども自身の能力に転嫁するのではなく、保育者との関わり合いの中で生まれていくものとして捉えていた。つまり、保育者の親しみの在りようが、子どもの言語能力の育ちに大きく影響を及ぼすということである。いかに親しみが子どもに満たされるのかが「談話」における最も重大な問題として考えられており、倉橋が保育者に求めていたのは、親しみを生みだせる人間性と、親しみを交わすことを子どもと共に味わい、子どもの心もちに共鳴することのできる感受性であったといえるだろう。

そして、こうした倉橋の主張は、現在の幼稚園教育要領における保育内容「言葉」にも受け継がれていることがわかる。話の内容如何よりも、子どもが自分の気持ちを表現する楽しさを味わうこと、話すということ自体が他者への興味と親しみを生むということが主軸となっていて、共通点を見出せる。また、言語能力の育ちを知識の獲得として捉えるのではなく、聞くことや話すことを通して他者と思いを交わす経験の積み重ねの中で、伝え合う喜びを味わうことの価値を重視しているところに、幼児教育・保育の独自性が見出せるといえる。倉橋の言葉を借りれば、「実質的教育的価値とは、趣を異にする」(p. 195) ところにこそ、幼児期の子どもの言葉の育ちを支え、育む要素があるということである。

最後に今後の課題として、本稿では倉橋の「談話」論を明らかにすることに留まり、現在の教育要領・保育指針とのつながりについてはわずかに触れるのみであったが、今後はそのつながりの比較検討と、倉橋の論考を現在の保育者養成に活かす具体的な方策の検討が求められる。特に、倉橋が繰り返し主張していた人に対して発せられる「親しみ」や他者への「共鳴」は、保育者を目指す学生の養成課程においてどのように育成され得るのか、今後さらなる検討が求められる。

引用文献

- 菊池ふじの監修、土屋とく編 (1990) 倉橋惣三「保育法」講義録：保育の原点を探る。フレーベル館。
児玉衣子 (1994) 倉橋惣三の幼児の「生活」理解：「系統的保育案」における保育項目「談話」の場合。北陸学院短期大学紀要 26, 1-15。
児玉衣子 (2008) 改訂 倉橋惣三の保育論。現代図書。

- 児玉衣子 (2011) 倉橋惣三の「子どもの生活」理解を探る：保育から小学校教育へ「談話」と「国語科」との連続性。幼児の教育 110 (5), 45-49。
小山祥子 (2011) 幼児教育史における「おはなし」の受容と変容。駒沢女子短期大学研究紀要 44, 1-11。
小山みずえ (2008) 大正・昭和初期の幼稚園における「お話」の成立過程：大阪市立幼稚園における実践・研究を中心に。保育学研究 46 (2), 121-130。
倉橋惣三 (1919) 保育手段としてのお話 (一)：講演の梗概筆記。幼児の教育 19 (10), 409-416。
倉橋惣三 (1924) 想像性の教育。(倉橋惣三 (2008) 倉橋惣三選集 第5巻。フレーベル館。242-247に収録)
倉橋惣三ほか (1930) 保育座談會：談話について。幼児の教育 30 (1), 20-29。
倉橋惣三 (1934) 保育項目の實際：夏期講習會講義速記。幼児の教育 34 (8-9), 53-145。
倉橋惣三 (1936/2008) こころもち。育ての心 (上)。フレーベル館。
文部省 (1979) 幼稚園教育百年史。ひかりのくに。
森上史朗 (1993) 子どもに生きた人・倉橋惣三：その生涯・思想・保育・教育。フレーベル館。
津守真 (1990) いまなぜ倉橋惣三か。倉橋惣三「保育法」講義録：保育の原点を探る。フレーベル館。11-25。
土屋とく (1990) ノート整理の経過。倉橋惣三「保育法」講義録：保育の原点を探る。フレーベル館。26-28。