

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着目して

浅井幸子 *ASAI Sachiko*

— はじめに

- 1章— 「本真剣」の追求
- 2章— 「個人性」の主張
- 3章— プロジェクトメソッドの導入
- 4章— 誘導保育の成立

【要旨】 誘導保育の概念とその実践は、1930年代前半の東京女子高等師範学校附属幼稚園において成立した。本稿の主題は、従来は幼稚園主事の倉橋惣三の保育論の展開に即して記述されることの多かったその成立過程を、附属幼稚園の保育者たちの保育記録の展開に即して検討することにある。1910年代後半から30年代前半における保育者たちの模索の軌跡は、誘導保育へとつながる継続的で共同的な製作活動が試みられる過程に、保育者と子どもたちにおける興味と経験の共有、子どもの固有性との対峙といった多様な課題が含まれていたことを示している。

—はじめに

本論文の主題は、保育者による記録に即して誘導保育の成立を記述し、その過程における保育の質的な変容を検討することにある。

倉橋惣三における誘導保育の構想については、彼の著書である『幼稚園保育法真諦』（1934年）、『系統的保育案の実際』（1935年）、『幼稚園真諦』（1954年）、および雑誌『幼児の教育』に寄稿された論考の検討を中心に、多くの研究が蓄積されている。森上史朗『児童中心主義の保育』（1984）は、『幼稚園真諦』の記述に即しつつ、「誘導」を子どもの生活の「断片」に「方向性」と「系統性」を与えることによって「より深い生活の興味」へと

発展させることとして特徴づけている¹⁾。宍戸健夫の『日本の幼児保育』（1988年）は、『系統的保育案の実際』の「誘導保育案」を検討し、自由遊びをふまえつつも「教育的な価値評価」を伴う「目的をもった総合的活動」として特徴づけている²⁾。諏訪義英『日本の幼児教育思想と倉橋惣三』（1990年）は、倉橋の「誘導保育法」を子どもの「日常生活」からの「誘導」という明治以降の「遊戯論」の系譜に位置づけて検討しつつ、その独自性を「教師自身の生活」による「誘導」という考えを打ち出した点に指摘している³⁾。湯川嘉津美「倉橋惣三の人間学的教育学」（1999年）は、「誘導保育論」の成立過程をアメリカの幼稚園改革運動との関係に着目しつつ詳細に検討している。湯川の研究は、倉橋の「誘導

保育論」が基本的にコロンビア大学におけるヒルのコンダクト・カリキュラムを継承していること、ただしコンダクト・カリキュラムが「デモクラシーの理想と行動を学ばせる」という視座において構成されていたのに対して、誘導保育論が目的の希薄な活動重視の保育論であったことを指摘している点において重要である⁴⁾。

ところでこれらの研究では、倉橋の誘導保育論が東京女子高等師範学校附属幼稚園における実践を基盤として形成されたことが指摘されている。実際に、倉橋の著書『幼稚園保育法真諦』には、『幼児の教育』に発表された保育者による保育の実践記録が5編収録されている⁵⁾。これらの記録が倉橋が誘導保育論を公にする以前に発表されている点に着目した森上は、倉橋による海外の保育の紹介と保育者の実践の相互関係において誘導保育論が形成されたと指摘している⁶⁾。にもかかわらず、誘導保育を検討するにあたって、保育者による保育の記録はあまり重視されてきていない。実践記録の検討がないわけではない。穴戸健夫『日本の幼児保育』は、神原キクによる「大売出しあそび」の記録に言及しつつ、「誘導保育案」における「子供相互の間」の指導の弱さを指摘している⁷⁾。高月教恵「倉橋惣三の誘導保育論の実際」(2000年)は、倉橋の誘導保育論に即して菊池ふじのの記録「人形の家を中心にして」を検討し、「物的環境による誘導」「話し合いによる誘導」「主題による誘導」「保育者自身の生活による誘導」「大仕掛けな製作活動による誘導」という5種の誘導の方法を抽出している⁸⁾。加藤繁美は『対話的保育カリキュラム』(2007年)において、倉橋の誘導保育論の特徴を保育者の「教育要求」と子どもの「活動要求」の接点

の創造に求めた上で、徳久孝子の実践記録「わたくし達の自動車」にその具体化としての「興味の共同体」の創出を指摘している⁹⁾。これらの検討は個々の保育者の実践について興味深い指摘を行っているとはいえ、実践記録を誘導保育論の具体化として静的に把握するにとどまっている。

それに対して橋川喜代美の『保育形態論の変遷』(2003年)は、誘導保育論の成立過程において保育者の言葉を検討している点で着目に値する。橋川は倉橋の議論とあわせて及川ふみや菊池ふじのの論考を検討し、子どもの「自発性」を原理とする倉橋の保育理論に対して現場の保育者たちがとまどったこと、その中から保育者自らが興味を持って率先して活動に取り組むことによって子どもを引っ張っていくという「保母の生活性による誘導」が生み出されたことを指摘している¹⁰⁾。この指摘の重要性は「誘導」の保育者における意味の解明を志向している点にあるといえよう。とはいえ橋川の研究においても、検討の中心は倉橋の論考に置かれており、保育者による記事はそれを補足するものとして参照されているにすぎない。保育の現場を焦点化し、保育者の経験を跡付ける研究、保育実践の歴史的な展開に誘導保育論の成立を位置づける研究が必要である。

そこで本論文は、保育者による保育記録の検討を通して、誘導保育の実践の成立過程における幼児教育の変容の様相を明らかにすることを目指す。具体的には、東京女子高等師範学校附属幼稚園内フレーベル会を母体とする雑誌『婦人と子ども』(後に『幼児教育』『幼児の教育』と誌名変更)に掲載された記事のうち、1910年代後半から1930年代前半にかけて保育者が寄せたものを主要な検討の対象

として、保育者による新たな保育実践の試みの展開過程をその語り口に即して記述する。保育者の記録に着目するならば、彼女らが倉橋と課題を共有しながらも多様な試みを行っていたこと、それらは必ずしも誘導保育論には結実しなかった異なる可能性を含んでいたことがわかる。

以下、本論文の構成を示す。1910年代後半は、『婦人と子ども』誌を編集していた倉橋が附属幼稚園の主事となり、誌面の構成が保育現場への関心を強く打ち出したものになるとともに、附属幼稚園における実験的な試みが掲載されるようになる時期である。1章では、この時期における保育者の模索を、倉橋が提起し彼女たちが用いた「本真剣」の概念に着目して検討する。誘導保育に似た活動、すなわち主題の設定された共同的で継続的な活動は、この「本真剣」の追求において胚胎している。2章では、「本真剣」と同時期に倉橋が提示した「個人性」の概念を検討する。「個人性」の概念は、「本真剣」のように保育者に用いられることはなかったが、確かに保育者のあり方に影響を与えている。

誘導保育の成立は1930年代前半に見出せる。1932年1月から1933年11月にかけて、共同的で継続的な製作活動の様子が次々に『幼児の教育』誌上で報告された。それらを「誘導保育」の実践として理論化した倉橋の講演が、1933年8月号の『幼児の教育』に掲載される。倉橋の講演と保育者の記録を収録した『幼稚園保育法真諦』は、1934年に出版された。3章では、誘導保育の成立につながるプロジェクトメソッドの導入を、1920年代の倉橋の議論と保育者の記録において検討する。4章では、『幼稚園保育法真諦』に収録された保育記録の検討を行い、誘導保育とその実践の語

り口の特徴を明らかにする。

1章——「本真剣」の追求

1901年に創刊された『婦人と子ども』は、1919年1月から『幼児教育』へと改題され、さらに1923年9月から『幼児の教育』へと改められた。1912年から同誌の編集を行っていた倉橋惣三は、1919年の改題について、「やや通俗的な名称」を改めて「専門的教育雑誌にしなければならぬ」と考えたと説明している¹⁾。誌面の構成に着目するならば、既にこの頃には『婦人と子ども』が創刊された当初の家庭雑誌としての面影はなく、幼稚園教育の専門雑誌として編集されていた。とりわけ17巻以降は、全国各地の幼稚園に対するアンケート結果に誌面の多くが費やされている。テーマは「会集の研究」(17巻1号)、「紀元節と幼稚園」(17巻2号)、「新保育期に当りて」(17巻4号5号)、「幼児訓練の標的」(18巻3号4号)、「改良と計画と理想と」(19巻1号)、「我園の一日」(20巻1号-3号)と多様である。保育の理念を尋ねるものと保育の経験を問うものの双方が含まれているが、その特徴は実践的な関心に貫かれている点に求めることができる。このような変化の背景に存していたのは、1917年4月、倉橋の東京女子師範学校附属幼稚園主事への就任である。ちょうど同じ頃から『婦人と子ども』誌上には、同園の保育者である池田とよや小高つやらによる実験的な保育の記録が登場しはじめている。

着目したいのは、池田や小高が自らの試みが目指すものを「本真剣」という言葉で表現している点である。倉橋が「本真剣」のタイトルを持つ論考を発表したのは1918年の初頭だった。彼は「我等」という主語を用いつつ、

子どもへの希望として「物事[に]本真剣」である、「本真剣になれる」ということを最も大切にしていると述べている。彼によれば、「本真剣」とは「全身全力を挙げて一定時内唯一のことに集中して居る」ということである¹²⁾。ここで問題とされているのは単なる活動への集中ではない。教育における「目的」が子どもの「直接目的」を踏みにじってしまうということである。「直接目的」とはいわゆる「目的」がない状態、活動そのものに没頭している状態として理解できよう。

興味深いことに、倉橋は教育という目的的な営みにおける「直接目的」のはく奪を、子どものみならず大人についても問題化した。彼はその状況を、子どもについては教育の「乱暴」、教育者については教育の「悲劇」と表現し批判している¹³⁾。保護者向けの説話「幼稚園の此項」（1918年）では、「本真剣」と同じ主題が「一生懸命」という語で論じられた。倉橋は幼稚園の「生命」を「一生懸命」になって、他のことを投げ打って無心になって遊ぶということに求めている。そしてここでもやはり、大人にとって「おもちゃなり砂なり」をもって子どもとともに「一生懸命」になることは非常に困難だと発言し、大人である保育者が「無心」になって遊ぶことの必要を示唆している¹⁴⁾。

池田の保育記録「動物園あそびの記」（1918年）には、子どもと保育者の双方における「本真剣」の追求の様相が鮮明に記述されている。津守真が最初の「誘導保育」の記録として評価している論考である¹⁵⁾。筆者である池田は、「動物園あそび」が企画され準備され実現する過程を展開に即して詳細に記述している。硝子戸棚の中の鳥や獣の標本を利用して動物園をつくらうという発案が出発点と

なる。他の動物もほしい、水族館もほしい、見に来た人への土産もほしいという話が出る。剥製のない「象」「獅子」「虎」「熊」「駝鳥」を壁画でおぎなうことになる。実物大の「象」を教生に紙に描いてもらい、子どもたちが切り抜く。土曜日の午後に子どもたちを家に帰したあと、先生たちが総出で「動物園」を完成させる。動物を並べ、池、水禽の家、水族館、海などを、色画用紙、針金、竹といった道具を使ってつくる。月曜日も朝から装飾を行う。子どもたちは先生と一緒に動物園を一巡した後、自由に見物を行う。翌日以降も、動物の写生をする、動物の歌をうたう、動物のお話を聞くといった活動が行われる。附属小学校の子どもたちや、園児の親兄弟が見物にくる。このようにして「動物園あそび」は約一週間続くことになる。

池田が「本真剣」および「一生懸命」という言葉を用いているのは、教生が象の絵を描く文脈においてである。動物園にまで出かけてほぼ「実物大」の象の絵を完成させたという教生の取り組みについて、池田は「其尊き本真剣な努力。子供は之を見た。実に之を見た」と述べ、その意義を強調している。続く記述は、出来上がった象の絵を切り抜く子どもたちの活動への没頭を描いている。

愈々象が出来上がったとなると、其喜びは一通りでない。「象が出来ましたよ」と云えば、見たさ、剪りたさに、何もかも捨てて慌て出した。やがて遊戯室に広く塵が敷かれ、其上に象が拵げられた。「やや大きいなあ」「先生剪らせて下さい」「僕も剪らせて下さい」「僕、鼻ッと」「僕あたまッと」「僕脚ッと」「僕背中」と各自が欲する所を申出して、鉈を握

って座った。先生に更に範囲をきめて貰って、各自剪り始めた。何れもベストを尽そうと鈴の様な眼を見張って夢中になって剪っている。座っているもの、足を出しているもの、腹這いになっているもの、其とりどりの姿に力が籠る。大きな象を小さな人が八人がかりで丸で象に吸い込まれた様になって剪っている。何と云う尊い光景であろう。やがて七八分したかと思う頃、象は紙から抜け出した。子供も夢中、大人も夢中、壁に掲げて見なければ承知が出来ない。取敢えず仮に正面の壁に掲げられた。先生は此時子供がどんなに悦んだか、其れを見、其れを悦ぶ余裕もなく、自分が先ず象に釣り込まれてしまった¹⁶⁾。

池田の語りは、子どもと保育者の「本真剣」の様相、いわば望ましいあり方を描出している。子どもにとってそれは、活動に魅了されて他のことは「何もかも捨てて」しまう状態であり、活動に「夢中になって」いる状態であり、対象に「吸い込まれた様」になっている状態である。むろん「大人」「先生」も「夢中」でなければならない。おそらく池田自身と考えられる「先生」が、「子供」の様子が眼中になくなるほど対象に「釣り込まれてしまった」状態が、ここには肯定的に記述されている。

ただし保育者である池田は、単に子どもとともに活動に没頭しているわけではない。論考の終わりには「此の動物園の保育上の意義」として、幼児が楽しいという点、単調な幼稚園生活に変化をもたらすという点、規模の大きな作業ができるという点、社交的で祭典的な喜びを経験できるという点などを指摘して

いる。この考察部分では教師の没頭でさえも、子どもがそれを見ることによって教育的な価値を帯びるという観点から意味付けられている。この記録に立ち現れている池田は、子どもとともに活動に従事する主体であるばかりでなく、活動を意義づける主体でもあるという二重性を帯びている。

「本真剣」の追求において展開されたのは、「動物園あそび」という大規模な製作への取り組みばかりではない。興味深いのは、「本真剣」を目指す試み、「本真剣」という語の含意の多様性である。池田の「幼児の自由選択につきて」(1918年)では、子どもによる活動の「自由選択」が「遊び其物に本真剣たらしめんが為」のものとして説明されている。子どもたちは「自由選択」において、「製作結果」を問われることなく「外遊、西方、積木、豆細工、摺紙、縫取、織紙」の中から自分の活動を選択する。池田はどれが選ばれたかを子ども一人ひとりと全体について数値化して示しつつ、「設備」と「人数」に配慮して「注意」が乱れないようにすべきだと指摘している。ここでは「本真剣」ということが、養うべき「心の態度」として概念化されている¹⁷⁾。

「分団保育の試み」(1919年)では、子どもを小集団に分ける「分団保育」を導入した理由が、全体が一緒では、「もっと子供に本真剣な、じっくりした、しんみりさを味わせたい」と考えても困難だからと述べられている。論考の前半で問題化されているのは、大人数での活動が子どもの落ち着きを妨げ保育者に「管理」の「無駄骨折」を要請するという点である。小集団の導入の成果を、池田は子どもが静かに「一生懸命」に何かをしている瞬間の「けだかさ」「輝」として表現している。

後半で論じられているのは、保育者が計画して小集団をつくる「不自然」さの問題である。池田は子どもが勝手に友達どうしで遊んでいるときの状況を、「不自然」や「矛盾」がない、「何もかも絶対に子供自身の者」である、「子供は全く本真剣」と理想化して語っている。そして子どもが自ら「理想的なまとい」を作っている場合には保育計画を放棄する可能性、子ども自身が活動を選択することによって小集団を形成する可能性に言及している¹⁸⁾。

小高は池田と「本真剣」という概念を共有しながらも、かなり質の異なる保育実践の試みを行っている。「彩色遊びに就て」(1918年)において報告されているのは、図案を彩色する活動、すなわち塗り絵の取り組みである。小高の試みは、都会の子どもは刺激が多くて「移り気で散漫になり易」い、とりわけ幼稚園のような「集団生活」では「一事に本真剣になって熱中するという場合が極めて少ない」という問題意識から出発している。彼女が目指すのは、集団生活でありながらも、「しっくりと落ちついた静かなそして皆がたとい五分でも十分でも無言で一つの事に没頭する様な場合」の実現である。彼女は子どもが描いた絵の彩色を「一生懸命」に行っている姿にヒントを得て「彩色遊び」を企図する。子どもが取り組んでいる時の「本真剣」は、「熱中」「無言」「静粛」「荘厳」「集中」といった言葉で表現され、その具体的な様子が保育者に用のある子の「ささやき」、ときどきもれる「かわいらしいため息」、紙に「頭をうずめる様」な仕草として描出されている。そして論考の最後には、目的は「本真剣」であり上手い下手は関係ないと付言されている¹⁹⁾。

池田と小高における「本真剣」の概念はともに、子どもたちが活動に没頭する瞬間の静

けさを伴った集中の感覚を含んでいる。しかし実践の質は大きく異なる。池田は子ども自身の興味や欲求に即した自由な活動に「本真剣」の可能性を模索しているが、小高の「彩色遊び」は逆に一定の活動の型の中に子どもを入れ込んでいくことによって静寂と集中の実現を追求している。また保育者の「本真剣」については、小高は明確には主題化していないが、池田は保育者における活動への没頭において、保育者と子どもたちが興味と経験を共有することの価値を見出している。このことは「本真剣」の概念が保育者において、多様な保育実践を貫く質的な探求の概念として機能していたことを示している。そしてこの時点では、後の誘導保育の実践を想起させる「動物園」のプロジェクト的な活動も、その多様な「本真剣」の追求の試みの一部として位置づいていたといえよう。

なお同じ時期の附属幼稚園の保育者による記録には、保育者の仕事の異なる側面を伝える報告も含まれている。坂内みつの「子供を通じて」(1919年)が報告しているのは、子どもたちの人間関係と親の人間関係の変化である。彼女はいふ。新入園児の中に「しん子」「たみ子」「時三」という近所に住む三人の子どもがいた。その親たちは何かと競いあい、反目しあう様子を見せる。坂内はその状況に心を痛み、幼稚園を通して関係の「調和」を目指す。一年たつと三人の子どもたちはすっかり仲良しになり、それに伴って親たちの感情的な対立もやわらいだ。坂内はこの状況の変化について、「子供を通して家庭を改良するという幼稚園の任務の一つが果されたと思う嬉しさ」を述べている²⁰⁾。この小さな記録は、子どもたちの人間関係の調整はむろん、子どもたちの家庭への啓蒙的な関与もまた保

育者の仕事として意識されていたことを示している。

2章——「個人性」の主張

倉橋は1919年から2年間にわたり、文部省の在外研究員として欧米に留学する。ここで注目したいのは、その期間を含む1910年代半ばから20年代半ばにかけて、彼が「個人性」あるいは「一人としての子供」「一人の尊厳」ということについて繰り返し述べている事実である。「個人性」の概念の重要性は、「個性」とは明確に区別され、存在の固有性および個の絶対的な尊厳を表現する言葉として用いられている点にある。すなわち倉橋における「個人性」の主張は、当時の初等教育を中心とする「個性尊重」の主張との差異において理解される必要がある。

子どもの存在の固有性をめぐる議論は、1916年に『婦人と子ども』に発表された記事「新入園児を迎えて」において輪郭を帯びている。倉橋は保育者に向かって「あなたは如何なる感想を以て新入園児を迎えらるるや」と問いかけ、次のように述べる。

われわれの教育的敏感性を鈍らす原因は少くないが、その中でも主なることの一つは、児童を一群、一団として見ることに慣れて、其の一人を一人として注意し、洞察し、憂慮することの足りないことである。教育の理論や教育の行政上には、「生徒」、「児童」、「幼児」と言った様な概念的な対象体をつくる。しかも、教育の実際に於て、現実に我等の取扱うものは、個別的な一人一人である太郎である。花子である。決して「幼児なるもの」で

はない。家庭に於て親は決して、子供というものや、子供の群を其の教育の対象としては居ない学校に於ても、幼稚園に於ても、真の教育は此の現実な個別的な一人一人が対象とせられなければならないのである²¹⁾。

ここで倉橋は、個別教育を主張しているのではない。彼はむしろ、「相互的教育効果」を原則とする幼稚園では「個人教育」を行ってはいけないと述べている。彼が主張しているのは、「一人を一人として見る目」の重要性である。「教育の実際に於て、現実に我等の取扱うものは、個別的な一人一人である太郎である。花子である」という言葉や親子関係の参照は、「一人を一人として見る」ことが、固有名の子ども、すなわち特異な存在としての子どもに関わることに他ならないという事実を鮮明に表している。

「一人として」の子どもをめぐる議論は、「子どもの研究は個人的でありたきこと」(1919年)と題された記事において、「個人性」の概念の導入を通して深められている。倉橋はこの論考において、子どもが固有の存在として、すなわち「いま、ここ」を生きるかけがえのない存在として屹立するために「私」の屹立が必要であること、「私」との親密さを伴う関わりが必要であることを指摘した。彼はまず、「太郎は何処迄も太郎、花子は何処までも花子それ自身である」と述べ、子ども一人ひとりが「置きかえる事の出来ない」存在だということ、「絶対に価値ある」「かけがえのない」存在として扱わねばならないことを確認する。そして興味深いことに、「子供の個人そのものを認める」ために、まず大人が「自己の個人性」を認めねばならないと

主張する。

私は絶対に私である、長所もある短所もある、しかしその長、短と云うのはやはり尺度をもって来てはかった時の話で存在の事実として私は私なのである。たとい駄目だからと云っても私のかわりに誰か他の人をもって来れば、それは私ではなくなってしまう、この意味で実に私は無比ユニークな存在なのである。それ故先ず自分としての存在を充分尊重し、之を認めると云う事が大切である²³⁾。

この「私」の絶対性の感覚を、倉橋は「個性」と区別しつつ「個人性」と名付けている。彼によれば、この「自己」の「個人性」の感覚がなければ、子どもの「個人性」を認めることはできない。しかもそれだけでは十分ではない。自己の個人性と他人の個人性を認めただけでは、「絶対無比の人間がただ集合した」に過ぎないからである。倉橋はさらに、「個人尊重」のためには、認められた個人の人格が「自己という主観」に結びつかなければならないという。必要なのは、「子供を具体的存在の事実として認め」とともに、「その実在を愛する」ということである。ここでは「私」の「個人性」における子どもとの関わりに、子どもの「個人性」の尊重が見出されている。またその関わりは、具体的なものであると同時に、「愛する」と表現されるようなある種の親密さを帯びたものであることが示されている。

倉橋は欧米留学を経た1923年4月の『幼児の教育』の巻頭言「一人の尊厳」においても、子どもを「一人として」迎え遇えねばならないということ、それは「個性」の「尊重」と

は異なる「一人の尊厳」であるということを書いて述べている²³⁾。彼にとって「個人性」あるいは「一人としての子供」ということは、保育における重要な観点であり続けていたといえよう。

「本真剣」の概念が保育者に共有され保育の模索の指針となっていたのに対して、「個人性」という概念や「一人としての子供」という言葉は、直接的には保育者の語りにあらわれていない。ただし着目すべきは、「一人としての子供」という主題との関わりにおいて、「私」という一人称の語りに固有名の子どもが登場する記録、「私」と子どもたちの経験した出来事が物語のかたちで記述されている記録が成立している事実である。次に引用するのは、倉橋の「子どもの研究は個人的でありたきこと」(1919年)の数ヶ月後に、「HN子」の名で発表されたエッセー「夏休みを終って」の一部である。タイトルどおり夏休みの明けた9月1日の「私」と子どもたちの関わりを記述している。

今日こそは、一人一人子供を迎えて、我が心の中にシッカリと受け入れようと思って待ち受ける。室の掃除も整頓も先ず出来た。玄関に出たり、廊下を歩いて見たり、室の中の小さな椅子に腰かけて見たりして。／Sさんが見えた。女学校の大きい姉さんに連れられて。サッサと姉さんの手から離れて私の所へ来た。「先生お早うございます」と。私が顔をのぞきこむと「フフ」と何とも云われない嬉しそうな顔をして笑う。入園当時など笑う様な子供になるかとさえ案じられたSさんが、今日はもう黙って私の手を握って嬉しそうに笑う様になった。続いて

R子さん、Y郎さん、S二さん、雨にもまけずに来られた。……(中略)……夜を日に続いて遊びたりない様なH吉さんやY造さんは、もう来るなり直に、莫蔭をひろげ、その上に座って、積木遊びに余念がない。「オイ君、隧道するんだよ！僕は今大きな長い汽車をつくるからね！」五六人此处へ集まって来た²⁴⁾。

「一人一人子供を迎えて」という言葉は、子どもを「一人として」遇するという課題が意識されていたことを示唆している。記録は「私」がその追求を、「S子さん」「R子さん」と素朴に丁寧に行おうとしたことを端的に伝えている。「我が心の中にシックリと受入れよう」という受動的で受容的な「私」のまなざしが、一人ひとりの子どものあり様を浮き上がらせる。

このような語りの系譜を引く保育者の記録は必ずしも多くはないが、1925年には「一保母」の名前で興味深い記録「幼児の生活」が発表されている。「一保母」は「私」という一人称で、固有名の子どもたちの砂遊びのエピソードを印象的に描出している。砂場での遊びは次のように進行する。「博さん」や「晃さん」が砂場で遊んでいるうちに、大きくて固い山ができてくる。「秀之さん」が先日の「箱庭」のことを思い出して「苔」を植えはじめ、「博さん」「浩子さん」らも加わって「苔」と「木」の植えられた山になる。その山に「私」と「文雄さん」がトンネルをつくる。すると「浩一さん」「正雄さん」「博さん」がもう一つトンネルを掘り、四方の口のあるトンネルになる。みながたいそう喜び、汽車を通して遊ぶ、そこで保育者が声をかけ、崩れないようにかためる作業を行っていたと

きに、小さな事件が起きる。

その中に正雄さんの方の入口がドサッと崩れてしまいました。一寸手をおいて私の顔を見ていましたが／「やあ 崩れた崩れた」／と云いながらふみつぶし始めました。すると文雄さんも博さんも浩一さんも秀之さんも大悦びで上りつぶしてしまいました。／「やあやあ」／と云いながら手をふり上げ、足踏みして嬉しがらる様、／貞子さんと浩子さんと私はただぼかんとして見ているだけでした。私の心の何処かに惜しいと云う淡い感じがしていました²⁵⁾。

「一保母」はこの出来事について考察は行っていない。砂遊びの活動の教育的な意義も述べていない。しかし、その語り口が、「私」と子どもたち一人ひとりの関心のあり方や感情を、具体的な言動の記述において伝えるものとなっている点が重要である。しかしこの後の保育の語りの展開、とりわけ誘導保育の記録の様式の形成において、このような「私」と固有名の子どものエピソードを記述する記録の文体は、十分に展開されないままとなる。

3章——プロジェクトメソッドの導入

倉橋は2年間の欧米留学中、シカゴ大学とコロンビア大学においてデューイの系譜をひく進歩主義教育の実地研究を行った。その経験が附属幼稚園の保育に与えた影響は大きく、とりわけコロンビア大学でパトリック・ヒルを中心に開発された「コンダクト・カリキュラム」の原理は、倉橋が1933年に発表する「誘導保育」の構想に直接的に引き継がれる

こととなる²⁶⁾。

プロジェクトメソッドの導入が主題的に論じられるのは、1924年の論考「自発活動と目的活動」においてである²⁷⁾。倉橋はフレーベルにおける「遊戯」による教育の主張を「自発活動」の重視において特徴づけ、その意義を「極度の他律的教育方法」に対する批判に指摘する。そして活動の出発点における「自発」の重視を、「自然の発達過程」をとることとして定位している。「目的活動」の導入が問われるのはここにおいてである。「自発興味」に即して子どもを育てること、すなわち「リターン、ツー、ネーチャア」ということには、「総てを解決したような安心があるよう」である半面で、「悪」に向かうのではないかという「人間的不安」がつきまとう。そこで「自発」を埋め合わせる、あるいは「自発」に対立する「目的活動」が持ち出されるという。続けて倉橋は、「目的活動」をデュイの「プロジェクトメソッド」に代表させつつ、その保育における位置を問うていく。ただ絵を描きたいから描くというだけではなく、たとえば「クリスマス」という「大プロジェクト」における「クリスマスの額を作る」という「小プロジェクト」として絵を描く、そういう「組織立て」もまた一面で必要だろうというのが、その結論である。

こうして倉橋が「目的活動」の必要性を主張して以降、保育者たちの記録にもプロジェクト活動としての特徴を備えた実践、後の誘導保育につながっていくような製作活動の報告が増えていく。論考の多い及川ふみを中心に、1920年代後半の附属幼稚園における保育の模索の軌跡を確認しよう。及川による最初の保育記録は「八百屋遊び」(1925年)である。ある雨の日に、画用紙に野菜の絵を描き

ためておいたものを用いて、子どもたちが八百屋さん、銀行屋さん、買手になってお店屋さんごっこをくりひろげる。短く簡単な記録だが、子どもたちにとって「八百屋遊び」がなじみの活動になっている様子がうかがえる。及川が「八百屋さん遊びをしましょう」と声をかけるだけで、子どもたちがつい立てをとりに行き、「八百屋」になりたい子がその中に入る。終わった後には「先生またこんどね」「わたしはこんど八百屋さんにしてね」と言う²⁸⁾。附属幼稚園では1925年の時点で、このような小規模なプロジェクト活動が定着していたことがわかる。

及川は「八百屋遊び」のような継続性のある一連の活動を、1928年の論考において「連続的作業を中心としての手技」と呼び、その意義の考察を行った。彼女は「手技」を断片的にやっていくのも一つの方法だが、子どもの「製作の力」が進み「電車」や「お人形」をつくるようになってくるとそれでは面白くなくなるという。そこで企画されるのが「八百屋遊び」「おもちゃや」「動物園」といった「まとまった目的」に向かう製作である。及川はその活動を附属小学校の作業教育と重ね合わせつつ、次のように述べている。

小学校のそれにくらべては誠にものたりないではありますが、ここに私共の立場としては出来上がったものは、たわいないものにして幼児の興味をつづけさせるのに保姆自身先ずその仕事にやみがたい興味をもってやらねばならないのであります。先生があれこれといかにもおもしろそうにしているので、幼児もついつりこまれて渦巻の中にまきこまれるという様に、はじめのうちは保姆の方から積

極的態度に出るといふ事も許さるべき一つのみちゆきであります²⁹⁾。

興味深いのは、「保姆自身」の「やみがたい興味」を強調する及川の言葉が、保育者における活動への没頭への要請を「本真剣」の概念から継承したことを示唆している点である。ただし変化も大きい。池田が保育者の「本真剣」に見出していたのは、子どもたちがその姿を目の当たりにすることの教育的な価値であり、保育者と子どもたちが没頭を共有する瞬間の喜ばしさだった。それに対して及川においては、保育者の活動への興味が、子どもたちの興味を継続させ活動に巻き込んでいくための手段として位置づいている。

及川によるプロジェクト活動の模索はさらに続く。1929年の論考「新入幼児をむかえて」では、「大きい組」の子どもたちが新入園児を迎える際の活動として、「おもちゃ遊び」の企画が説明されている。「おもちゃ遊び」の活動内容は、たくさんのおもちゃを手作りし、「おもちゃやさん」を開いて全園の子どもに売るといふことである。及川は売切れは「可哀想」だから一ヶ月か一ヶ月半前から十分におもちゃを製作すべきことを注意したうえで、「紙入」「落下傘」「人形」といった玩具をつくる材料と手順を簡潔に説明している³⁰⁾。「箱のお家」(1929年)では、空き箱を利用して子どもたちが「家」をつくり、それに共同製作の「郵便局」「幼稚園」等を加えて「まち」にするという活動が紹介されている。ここで強調されているのは、なるべく「幼児の手だけで」製作するためにボール紙ではなく空き箱を用いるという点である。及川はその方法を思いついた喜びを、「私としては自分でいつも苦心しておりました時に考え出した

ので私自身としては誠によい思いつきとほんとうにうれしくて勇氣出してやりはじめたのであります」と語っている³¹⁾。

印象的なのは、及川の模索が次第に製作の材料や具体的な方法を焦点化している点である。ここで彼女を含む保育者たちが、それぞれに得意とする分野の教材の紹介者として『幼児の教育』の誌面に立ち現れていた事実注目したい。及川は「切り紙」の図案や人形の製作方法の開発者である。「切り紙」の教材としては、たとえば「猫のお見舞」というお話が紹介され、その中の一場面を「切り紙」で表現するための家、橋、犬の実物大の図案が示されている³²⁾。「ふらふら人形」という記事で彼女が紹介しているのは、「人形芝居」で躍らせる人形を、紙を蛇腹に折って製作する方法である³³⁾。新庄よしこは子どもに聞かせる「おはなし」の製作者である。1922年に最初に掲載された記事を参照するならば、「いたずら鳥」「お猿さん」といったタイトルの短い話がいくつか収録されている³⁴⁾。菊池ふじのは「人形芝居」の方法である。論考「人形芝居」(1930年)では人形を何でどのように製作するかが示されている³⁵⁾。そして次号では童話をもとにした脚本が紹介されている³⁶⁾。

これらの記事は、附属幼稚園の保育者たちが開発した教材を全国の保育者に紹介し、質の高い保育を技術面で支援する役割を担っていたのだろう。そして1920年代におけるこの種の記事の増加は、おそらく読者の高い需要を受けているのだろう。しかしそのことによって、保育者における保育の語りが変質し、保育者の役割を狭く規定するかたちで機能したのではないか。実際に、1910年代の池田や小高が保育の研究者として語っていたのに比

するならば、1920年代の附属幼稚園の保育者たちは保育の技術者としての相貌を強く帯びている。

保育の技術的な側面の重視は、とりわけ1920年代末以降、『幼児の教育』の誌面を規定していくこととなる。その傾向は1929年7月から30年11月にかけて数回掲載された「保育座談会」に顕著である。倉橋、主事の堀、そして附属幼稚園の保育者による座談のテーマは、製作活動で使用する材料に関するものが多い。初回については、保育者の新庄から「幼児の仕事の際に於ける保母の態度並に、若し保母の力を加うべき場合如何程の程度に力を添えていいでしょうか」という問題が提起され、主として「自由画」について議論が行われている。ここでは「手本」を用いるか否かということ、あるいは保育者が描かれたものをどのように指導するかといったことが問われたほか、具体的な子どもの絵の表現をめぐって話し合いがなされている³⁷⁾。しかし座談の重点は、次第に子どもとの経験を離れて技術や方法へと移行していく。翌月の議論は、分団保育を行う時の人数はどのくらいがいいか、複数の分団にどのように目配りするかということをめぐる行われている³⁸⁾。その後は「ぬり絵きり紙」(29巻10号)、「粘土」(29巻11号)、「木工・きびがら細工・豆細工・摺紙・織紙」(29巻12号)といった製作がテーマとなる。とりわけ材料をタイトルに掲げた11号、12号の話し合いでは、活動の意味以上に、素材の特質、使用上あるいは保存上の問題、子どもに作業させる際の注意点などが焦点となっている³⁹⁾。

「保育座談会」における技術化と方法化への志向は、少なくとも途中からは意図的なものだったと考えられる。1930年に断続的に掲

載されている座談会は、「談話について」(30巻1号)、「遊戯、唱歌について」(30巻5号)、「観察」(30巻10号)と保育項目に即したかたちでテーマが設定されていた。議論されている内容は、保育プランを作成しようとする意志を感じさせるものとなっている。たとえば「談話」に関する座談会では、週に何回程度「お話」をしているか、年少ではどうか、年長ではどうか、どのような種類の話をしているかといったことが話題となっている。その最後に倉橋は、「シンデレラ、ピーターパンが英人をつくる」と言われていることに言及しつつ、「我国の子どもの為」にもそういった作品が欲しいと述べていた⁴⁰⁾。

初回の座談会ように具体的な子どもに関する話題が出てくるのは、「問題の子ども」をテーマとする1930年11月の座談会においてである。菊池のクラスの「いうことをきかない」子どもを事例に、教室での人間関係のこと、保育者や実習生との関係のこと、その子の家庭のことなどが話し合われている。興味深いのは、この日はテーマを決めていない状態で座談会が開始され、保育者の新庄から「問題の子ども」について話し合うことが提起されている点である⁴¹⁾。毎回のテーマを保育者が設定したならば、保育座談会は技術には特化されないかたちで展開しえたかもしれない。新庄は「幼稚園の五月」と題された1929年のエッセーにおいて、「子供のあつかい」ということについて次のような出来事を記している。新入園児のお母さんが、命令も禁止もしないのに子どもたちが動く「A先生」の教室の様子を見て、「子供のあつかいがお上手」だと述べた。実際に「A先生」は子どもたちが騒いでも泣いても動じることはない。自分は「最も進歩した理想的保育方法」を知ろう

としている一方で、このような『子供のあつかい』の心をうっかりしている」ような気がする、と⁴²⁾。彼女の言葉は、当時の附属幼稚園で行われていた「保育方法」の追求に対する微妙な違和を感じさせる。

4章——誘導保育の成立

倉橋は1933年の夏に行われた講演「保育の真諦並に保育案、保育課程の実際」において「誘導」を概念化している。彼は「幼児生活」の特徴を「刹那的」であり「断片的」であるという点に求め、そのこと自体は肯定しながらも、「真の生活興味」を味わうことができるように指導する必要があると述べている。そこで必要とされるのが「生活に系統をつける」こととしての「誘導」である。倉橋は講演時に会場である幼稚園の部屋に繰り広げられていた製作物に言及しつつ、「水族館」あるいは「汽車」という主題が与えられることによって、「子供の興味」「子供の生活」が「誘導」されていくと述べている⁴³⁾。倉橋がここで述べていることから読み取れる「誘導」とは、子どもが関心を抱くと考えられる主題を設定することによって製作を継続的に発展させることに他ならない。

では保育者たちの実践記録はどのような展開過程をどのように描出しているだろうか。文体はそれぞれに個性的であるが、特徴的なのは、材料、作り方、手順といった技術的な側面に多くのページが割かれている点である。後に『幼稚園保育法真諦』の「誘導保育案の試み」と題された章に収録される5編の実践記録のうち最初に発表された神原きく『『大売り出し』あそび』(1932年)の場合、「おもちゃ屋」「下駄屋」「家具屋」「呉服屋」「瀬戸物

屋」のそれぞれで何を売ったのか、どのような材料で製作したのかということが中心的に記録されている⁴⁴⁾。

菊池ふじの「人形のお家を中心にして」(1932年)も同様に、材料や製作方法の説明に多くの誌面を割いている。人形の家をつくる活動の出発点としては、子どもの頃に人形遊びをして楽しかったという彼女自身の思い出が参照されるに留まっている。それに対して製作活動を進めていく手順の記述は非常に詳細である。二体の人形を準備して、「メリーさん」「マリーさん」と名付けて子どもたちに紹介する。「人形のお家」をつくろうと提案する。家の骨組をつくり、床板を張り、窓をつけ、天井をはる。家の外側に塗料をぬり、内側に壁紙をはり、子どもが描いたカーテンと縫いとりをしたカーペットを準備する。家具や小道具を製作する。家の寸法や窓の位置、材料の種類や色、製作方法なども記録されており、菊池の実践を真似て同じものを製作することさえ不可能ではない。

子どもたちの様子の記述は決して充実してはいない。人形を教室に持ち込んだ時の子どもたちの喜びは報告されている。とりわけ女の子たちが喜んで人形の世話をしたこと、人形の家や電車をつくろうと言った時に男の子が嬉しげな様子をしたことなどが記されている。子どもたちが人形の家をつくるという大仕事のうちのどの作業を行ったかということも記されている。そして家ができたあと子どもたちが遊んだことは分かる。しかしその語りは、子どもたちの様子を具体的に伝えるものとはなっていない。

お家の出来上がりしました今日は、これも写真の様に男の子も女の子も、このお家

につづけては、おごぎを引いたり、お椅子を並べたりして、このお家を中心に遊んでいます。お外へ出る事が少くて困る程でございますが、やがてはまた飽きる時も来ようとそのままにしていりました。他の組の御子さんまでが時々は入って来ては、「よく出来たね、これバルコニーかい」等と云いながら前から、後ろから飽かず眺めてくれる姿を見ますと、たまらなく嬉しく思います⁴⁵⁾。

菊池の記録は、子どもたちが「人形のお家」で楽しく遊んだことと、その様子を見た彼女の嬉しさを繰り返し述べるばかりである。それ以外の活動の意義については言及がない。すなわち子どもたちがどのように活動したのか、それを通してどう変化したのか、あるいは成長したのかということとは分からない。

菊池の「人形のお家を中心にして」以降に発表された誘導保育の記録に、徳久孝子の「わたくし達の自動車」(1932年)や村上露子の「わたくし達の特急列車『うさぎ号』」(1932年)がある。菊池の実践が誘導保育の一つの範例となったのだろうか、徳久や村上の記録は、一方で子どもたちの喜びようを報告し、もう一方で製作物の材料や大きさを詳細に記録するという記録の様式を踏襲するものとなっている⁴⁶⁾。徳久の記録は、子どもたちが「木工」を好むようになり「自働車」を製作することに決定するところから始まり、「土台」「踏み板」「側面」「ドア」といった細部の製作の様子がサイズおよび材料を中心に報告されている⁴⁷⁾。村上の記録は、出来た汽車で子どもたちが喜ばしく遊ぶ様子を報告した前半と、「機関車」「連結器」「シグナル」といった「列車」の細部の材料や作り方を詳

述した後半からなる⁴⁸⁾。誘導保育の記録の様式は、保育の技術面を重視するという『幼児の教育』の誌面の方向性において成立していたといえよう。

菊池の他の保育記録を参照するならば、彼女が異なる保育の語り口を有していたことは明白である。元気のいい男の子たちをめぐるエピソードを収録した「小さい猛者連」(1935年)を参照しよう。菊池の組には「軍人の方の御子さん」をリーダーとする男の子の団があった。10月頃のある日、彼らは隣の組の子たちが野球に興じているところに邪魔に入り、自分たちは戦争ごっこを始めてしまった。「私」は隣の組の子たちに「心で詫び」つつも、この事件を「好機到来」と喜ぶ。リーダーである「成信ちゃん」の「横暴」のために落ち着いて仕事に取り組むことが困難になっており、「リーダーの力を殺ぎ度い」と考えていたからである。彼女は組の子どもたち皆に出来事を語り、彼らの行為が「悪いこと」だと確認した上で、「大将」の交代を提案する。女の子たちは新たな「大将」に「清ちゃん」を推し、男の子たちからは「清ちゃん」「省さん」「達夫ちゃん」の名前が出る。「善治さん」が「僕が大将がいい」と言い、菊池は「思わず爆笑してしま」う。「口投票」の結果、「清ちゃん」が「大将」ということになる。ところが、である。

お弁当の空を職員室に置いてお部屋にもどって見たら、これは又どうでしょう、いつもは、早く食べ終えて、お遊戯室前のテレスで、さっきのつづきの遊びをして成信君の済むのを待っている連中なのに、成信君が外へ出ずに、窓際のスチームの所で絵本を見ていたら、みんなが遊

びを止めては入って来るではありませんか。そして成信君を中心にみんな頭を集めて絵本に見入っているのである。今が今、成信君の悪を認めて、成信君が大將でなくなった筈のが、事實は、依然として成信大將なのである。／愚かなる保母の長い間の信念、リーダーの力を殺ぐ方法としての第一段の構えは、一瞬にしてもの見事に敗北したのであった⁴⁹⁾。

菊池は、「リーダーの力を殺ぐ」という「私」の意図、そしてその働きかけが失敗する過程をユーモアたっぷりに描き出している。子どもたちの言動がありありと描き出されているばかりではない。子どもの具体的な出来事から出発し、子どもに「私」として働きかけ、それを省察するという基本的な保育の過程が、ここには含まれている。

菊池は「人形のお家を中心として」の記録のしめくりにおいて、「併し茲で、私が自身にたしなめて居ります事は、作ることの面白さ出来上りの喜びに、ともすれば、一人としての子供を見逃し勝ちであると云う事です」と述べていた⁵⁰⁾。「一人としての子供」という特徴的な表現は、倉橋が1910年代後半から20年代前半にかけてこだわっていた「個性」をめぐる議論を想起させる。菊池の言葉は、一方で、子どもを「一人として」遇するという課題が、1930年代の附属幼稚園においても保育者に保持されていたことを伝えている。しかし同時に彼女の言葉は、「誘導保育」の模索が、その課題との両立が困難なかたちで展開してしまったことを示唆している。事実、『幼稚園保育法真諦』に収録された5つの誘導保育の記録のうち、子どもたちの言動が固有名をもって記述されているのは、村上

の記録のみ、その中でも完成した「自動車」で遊ぶ様子を描いた末尾部分のみである。

誘導保育の試みはなぜ、「一人としての子供」に向き合うという課題をうまく組み込めないかたちで展開してしまったのだろうか。一方に存しているのは「誘導」という方法の問題である。「本真剣」の追求において見出された保育者における活動への没頭の意義は、保育者の興味による子どもの興味の「誘導」の手段としての正当化として継承された。しかも倉橋は、「誘導保育」の主題の文化的な意義については、子どもが興味を持つことであるべきだという以上のことは述べなかった。そのことによって保育者たちは、一人ひとりの子どもの興味を受けとめそれを文化的な価値との関係において展開させていくという「誘導」の道筋を模索しそこねてしまったのではないか。もう一方には、誘導保育が保育の技術化と重なる過程において成立したことの問題を指摘できる。誘導保育の記録は、製作活動に従事する子どもたちのエピソードを描くことよりも、製作活動の材料と方法を提示することに重点が置かれている。そのような保育の語り口において「一人としての子供」に向き合うことは、菊池でなくとも困難だろう。

1910年代後半から30年代前半における東京女子高等師範学校附属幼稚園の保育者たちの模索の軌跡は、「誘導保育」へとつながる継続的で共同的な製作活動の試みの過程において、多様な異なる可能性が開かれていたことを示唆している。保育者と子どもたちが価値的な活動を共有すること、あるいはプロジェクト活動において固有な存在としての子どもに向き合うことは、おそらく今もなお保育の重要な課題であり続けている。

《注》

- 1) 森上史朗『児童中心主義の保育』教育出版、1984年、235-290頁。
- 2) 穴戸健夫『日本の幼児保育—昭和保育思想史—上』青木書店、1988年。
- 3) 諏訪義英『日本の幼児教育思想と倉橋惣三』新読書社、1990年。
- 4) 湯川嘉津美「倉橋惣三の人間学的教育学—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』1999年、玉川大学出版部、60-80頁。
- 5) 『幼児の教育』に発表された実践記録は以下の5編。神原さく『「大売り出し」あそび』(32巻1号、1932年、58-67頁)、徳久孝子「わたくし達の自動車」(32巻7号、1932年、37-45頁)、村上露子「わたくし達の特急列車『うさぎ号』」(32巻7号、1932年、46-52頁)、新庄よし子「旅へ—東京駅から」(33巻11号、1933年、28-39頁)。
- 6) 森上史朗『子どもに生きた人・倉橋惣三』フレール館、1993年。
- 7) 穴戸健夫『日本の幼児保育—昭和保育思想史—上』上掲書、46-48頁。
- 8) 高月教恵「倉橋惣三の誘導保育論の実際—菊池ふじの『人形の家を中心にして』の実践記録を通して—」『新見公立短期大学紀要』第21巻、2000年、31-41頁。
- 9) 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年、177-200頁。
- 10) 橋川喜代美『保育形態論の変遷』春風社、2003年、486-518頁。
- 11) 倉橋惣三「会名変更と改題を中心にして」『幼児の教育』30巻4号、1930年、46-49頁。
- 12) 倉橋惣三「本真剣」『婦人と子ども』18巻1号、1918年、2-6頁。
- 13) 倉橋惣三「本真剣(二)」『婦人と子ども』18巻2号、1918年、42-45頁。
- 14) 倉橋惣三「幼稚園の此頃」『婦人と子ども』18巻7号、1918年、253-257頁。
- 15) 津守真「解題」『復刻・幼児の教育 別巻』1979年、3-11頁。
- 16) とよ子「動物園あそびの記」『婦人と子ども』18巻3号、1918年、110-118頁。
- 17) 池田とよ「幼児の自由選択につきて」『婦人と子ども』18巻8号、1918年、295-298頁。
- 18) 池田とよ「分団保育の試み」『幼児教育』19巻9号、1919年、356-360頁。
- 19) つや子「彩色遊びに就て」『婦人と子ども』18巻5号、1918年、181-186頁。
- 20) 坂内みつ「子供を通じて」『幼児教育』19巻9号、1919年、389-391頁。
- 21) 倉橋惣三「新入園児を迎えて」『婦人と子ども』16巻4号、1916年、137-142頁。
- 22) 倉橋惣三「子供の研究は個人的でありたきこと—某講演演説に於ける講話の一節—」『幼児教育』19巻6号、1919年6月、254-258頁。
- 23) 倉橋惣三「一人の尊厳」『幼児の教育』23巻4号、1923年、125頁。
- 24) H N子「夏休みを終って」『幼児教育』19巻10号、1919年、396-398頁。
- 25) 附属幼稚園内一保母「幼児の生活」『幼児の教育』25巻6号、1925年、44-45頁。
- 26) 湯川嘉津美「倉橋惣三の人間学的教育学」前掲、65-71頁。
- 27) 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年、36-47頁、「自発活動と目的活動(二)」『幼児の教育』24巻3号、1924年、68-79頁、「自発活動と目的活動(三)」『幼児の教育』24巻4号、1924年、102-108頁。
- 28) 及川ふみ「八百屋遊び」『幼児の教育』25巻5号、1925年、51-53頁。
- 29) 及川ふみ「連続的作業を中心としての手技」『幼児の教育』28巻11号、1928年、55-58頁。
- 30) 及川ふみ「新入幼児をむかえて」『幼児の教育』29巻4号、1929年、17-21頁。
- 31) 及川ふみ「箱のお家」『幼児の教育』29巻11号、1929年、66-70頁。
- 32) 及川ふみ「切り紙(猫のお見舞)」『幼児の教育』30巻5号、1930年、71-78頁。
- 33) 及川ふみ「ふらふら人形」『幼児の教育』28巻10号、1928年、58-59頁。
- 34) 新城よし子「おはなし」『幼児教育』22巻12号、1922年、364-368頁。

- 35) 菊池フジノ「人形芝居」『幼児の教育』30巻1号、1930年、37-40頁。
- 36) 菊池ふじの「人形芝居 お菓子の家」『幼児の教育』30巻2号、1930年、59-63頁。
- 37) 「保育座談会（第一回）」『幼児の教育』29巻7号、1929年、31-48頁。
- 38) 「保育座談会（第二回）」『幼児の教育』29巻8号、1929年、24-34頁。
- 39) 「保育座談会—ぬり絵きり紙—」『幼児の教育』29巻10号、1929年、40-56頁。「保育座談会—粘土—」『幼児の教育』29巻11号、1929年、48-65頁。「保育座談会—木工・きびがら細工・豆細工・摺紙・織紙—」『幼児の教育』29巻12号、1929年、50-63頁。
- 40) 「保育座談会—談話について—」『幼児の教育』30巻1号、1930年、20-29頁。
- 41) 「保育座談会—問題の子どもについて—」『幼児の教育』30巻11号、1930年、18-29頁。
- 42) よしこ「幼稚園の五月」『幼児の教育』29巻5号、1929年、25-27頁。
- 43) 倉橋惣三「保育の真諦並に保育案、保育課程の実際」『幼児の教育』33巻8・9号、1933年、2-70頁。
- 44) 神原きく「『大売り出し』あそび」『幼児の教育』32巻1号、1932年、58-67頁。
- 45) 菊池ふじの「人形のお家を中心にして」『幼児の教育』32巻5号、1932年、54-64頁。
- 46) 1936年から37年にかけて『幼児の教育』に「『系統的保育案の実際』解説」が連載された際に、菊池が誘導保育の項を担当した事実は、彼女の誘導保育の実践が一定の評価を得ていたことを示唆している。ちなみに、生活訓練は倉橋、唱歌遊戯は村上と小島その、談話は新庄、観察は小島光子、手技は及川が担当している。
- 47) 徳久孝子「わたくし達の自動車—具体的生活指導による保育」『幼児の教育』32巻7号、1932年、37-45頁。
- 48) 村上露子「わたくし達の特急列車『うさぎ号』—具体的生活指導による保育—」『幼児の教育』32巻7号、1932年、46-52頁。
- 49) 菊池ふじの「小さい猛者達」『幼児の教育』35巻2号、1935年、60-68頁。
- 50) 菊池ふじの「人形のお家を中心にして」上掲。