

向を一々抑制するのでは自由活動の範囲は極度に狭められ、「子供の自由を尊重せよ。」との原則に背くこととなります。この矛盾をとくのは、なるべく抑制のわくをゆるめ、言いかえると、抑制をばどうしても社会生活と相容れないようなものに限定し、この限定せられた範囲内で、自由に自主的に活動せしめるの外に存しません。のみならず、一時に望むときは結局、凡てが中途半端になり、どうしても必要なものにのみ力を注ぐによつて始めて所期の目的は達せられます。それなら、社会的生活に對する最小限度の要求として何が擧げられるでしょうか。

第一に先ず、偽り欺いてはならない。互に偽り合つては社会は成り立ちません。

第二に、他人の邪魔をし、他人に迷惑をかけてはならない。お互に邪魔だてし、人の迷惑を何とも思わないでは相手の権利はふみにじられ、権利をふみにじり合つては協調し得べくもありません。

第三、物ほしさに争つてはならぬ。物ほしさ(利己心)から争つては人の社会と野獸の集りと何の選ぶところもありません。

第四に、我儘をおし通させてはならない。凡てが我意をはり、命令にも勅告にも耳かたむけないとき、秩序はみだれ、おきては破られ、秩序と法則のない社会は到底住むにたえません。

これだけのことなら、幼児期からして、もとより個性と發達程度を考へての上のことですが、ほどほどに要求し得るでしょう。そして以上が社会生活と相容れないものなるに對し、其の裏は何れも、人の、人として有すべき主徳として一般に認められています。一々について言うなら、

第一に、偽り欺かない反面は誠實で、誠實は社会的生活を成り立たす根本徳であります。

第二に、他人の権利を尊重すること、之を正義と言ひ、正義は、知らるる通り、民主的社會の大動脈であります。

第三に、争の反面は親交、利己の反面は好意であり、親しみ助け合うによつてぞ、まこと人間らしい生活は営まれます。

第四に、我儘を抑え、上なるものの命令、定められたおきてに従うによつて社會の秩序は保たれます。そして、父母、教師の命に従うに始まり、社會のおきに從うに半ばし、終に内なる良心の命に従うこと之を「自由」と稱し、自由は我儘ではなくて、却つて我儘を抑えるによつて戦いとられ、従順なるによつて自由への道は開けます。

かように偽らない習慣は「誠實」の徳へ、邪魔もせず迷惑もかけない習慣は「正義」の徳へ、争わない習慣は「好意」の徳へ、我儘を抑える習慣は「従順」の徳へと導き、誠實、正義、好

意、従順の四者は社会生活上最も重要な徳でありますから、偽らない、迷惑をかけない、争わな
い、我儘を通さないようにしつけるのは幼児に對する「しつけ」の眼目であり、これに、何をす
るにも眞面目で、きちようめんにおおせる習慣がつけ加わり、其の上、身體が丈夫でさえあれ
ば大凡、個人的及び社会的な生を分相應に營み得る資格が整います。

前に、「自由に活動させる」と繰返し申しましたが「自由」は放縱ではなく、寧ろ其の逆です
から、自由な活動というものの、それが子供に危害（身體的及び精神的な）を與えないかぎりにお
いて、さような見通しのつくかぎりにおいて許さるべきであり、偽る、迷惑をかける、物欲しさ
に争う、我儘を通すといった如き、精神に、拭い得ない汚點を印するものはどこまでも矯正しな
ければなりません。それこそ、そのみが自由な人格への道であります。ところで子供の自由な
活動の場面は遊戯であり、遊戯における反復練習（身體の、技術の、及び感情、意志の）によつ
て習慣は第二の天性にまで固定するのですから、遊戯する間に、彼等が、例えば嘘つくことの如
何に卑屈であるか、仲よく遊ぶことの如何に楽しきか、遊戯のきまり（遊戯といえども無法則で
はありません）に従うとき、それが着々進行し、且つ出来ばえも良いことを體驗し得たとき、そ
こでは抑制も抑制でなくなり、却つて、欺くまい、争うまい、きまりを守ろう、と無意識ながら

も力めるに至るでしょう。眞面目に遊ぶ（それは眞面目に仕事をすることに發展します。）こと
の楽しさ、自由な運動（それは身體を健康ならしめます）に伴う快感は申すまでもありません。
こう考えると自由な活動と適度の抑制は決して兩立し得ないものではありません。

虚言について尙一言附け加えておきましょう。子供の虚言には、已に述べた通り（第三章、五）
道徳的には虚言と稱し得ないものが多々あります。虚言は大體、（一）記憶の誤りや想像と事實
の混同に由來するものと、（二）意志的なものに區別せられますが、子供の虚言の大部分は前者
であり、後者はそう多くはなく、しかも稍年長けてからのことです。意志的な虚言は或は笑われ
はしないか、叱られるはしないか、などの恐怖心から、或は良く思われたいとの名譽心から、或は
自分の利益になるようにとの利己心から、或は他を傷けようとの悪意から、或は他に迫られて心
にもないことを語るなど、大部分、意志の弱さから來るので、この點から、廣い意味での怯懦は
一切の虚偽（意志的な）の動機であると斷定した學者もあります。怯懦に對立するものは勇氣と自
信です。叱責、威嚇などではなく、奨勵し、勇氣づけ、自信を高めることは、この故に、虚言へ
の第一の對抗策です。それ等はしかし、おおいつつむ愛と、愛による信用と、及び確固不動、終
始一貫の權威にまち、われわれはここでも亦教育の根本動機である愛と權威に立ち返ります。

十

最後に、宗教教育について申しますと、之に、

第一、宗教の事たる、もと世界観の問題であり、児童はまだ最高存在としての神を理解し得るまでに至っていない。だから後になつて児童自身宗教を求めるまで待つがよい。自ら求めないに拘らず、早くから儀式に参加せしめ、又は説教に列せしめると、宗教は單に口先き手先きのものとなり、死せる言葉、機械化せる儀式に墮ちる。それは宗教心の發達を助けないので、却つて有害である。

第二、宗教の事たる、外面的な儀式や、概念的な教説ではなく、内なる感情の問題である。ところで大凡感情は甲から乙へと直接に傳わるから、敬虔な家庭に育つた児童には次第に敬虔な感情がうつり、中にも母の宗教的生活は自然に幼児の宗教的感情を覺醒せしめる。幼児は母と最も内面的、一體的に生活しているから。あながち神の何たるかを理解し得るまで待つに及ばなす。

との二つの意見が對立しています。しかしこれは宗教を如何に解するかという立場の相違に由るので、どこまでも相容れないものではありません。口先きの、又は機械化せる宗教は宗教と稱すべきでないにしろ、内なる體驗の現れとしての宗教的な行い、この體驗を明晰ならしめる爲の説教は宗教心の發達に對し、重要な役目を有つていますし、如何に内面的、感情的であるにしろ、それが適當な形式（儀式）でもつて深められ、理解の伴うによつて明澄なものとなるのは疑うの餘地はありません。こう考えると結論は簡單です。それはなるべく早くから宗教的感情を覺醒すべく、その最も有力な地盤は敬虔な家庭、中にも母の宗教的生活である、というにあります。この點につき、ベスタロッチがどんなに考えていたかは已に本書の始め（第一章、一）に述べておきました。

凡そ、児童に言わば眠つて存するものを外から呼びさまし、内なる萌芽を外から助けて生い立たすは教育一般の形式であり、この故に教育者とは教え授ける人ではなくて、「呼びさます人」であると言われ、字義から言つても「教育」education は導き出すというほどの意味をもつています。それなら児童に、本來、宗教心の萌芽なるものは存するでしょうか（ないものを覺まし生い立たせることは出来ません）。存するとせばどんな姿においてでしょうか。更にどんな筋道で、どんな姿に児童は神を表象するでしょうか。これ等に對し、有名な宗教學者シュライエル

マッヘルは大凡次のように考えています。

「幼少な兒童が童話を喜ぶのは已にこの時期における超世間的なものに對する一種のあこがれを象徴する。彼等が童話の中なる不可思議な存在（妖女、侏儒など）の人間わざを超越した活動を歓迎するのは宗教心の最初の芽ばえと見なされないではない。彼等は「驚異すべきもの超自然的なものに對するあこがれ」をもつてゐる。「祕密な何とも言えない豫感が彼等をこの世以上のものに追いやる。だから彼等はこの世に存しないものを喜び、超世間的な存在の作り話（童話）を好むのである。……」

かように、幼少な兒童において已に超自然的なものに對するあこがれが存し、よし架空な想像に過ぎないにしろ、それが宗教心の萌芽であり、或は宗教心がかように想像のかけに眠つて存するとしたら、早くから之をよび覺ますべきは當然であり、よび覺ますものは家庭、中にも母であり、よび覺ます力は宗教的生活の力強さ、その興える印象の深さに依存し、其の過程は直接的（感情の覺醒であるから）、偶發的（偶發的とは家庭教育一般の形式であるから）で、間接的（知識を介しての）、具案的（簡單なものから複雑なものへと進み行く）ではあり得ません。かようにして内なる宗教的感情が或程度發達したとき、之に應じた外なる宗教的な行いは最早死せる形

式ではなくて、内なる體驗の表現として生きたものとなり、機械化の杞憂も一掃せられます。

次の問題である、神はどんな筋道で、どんな姿に、兒童に表象せられるかにつきシュライエルマッセルは、

「一般の人間と最高存在（神）との關係は兒童と兩親との關係に似通つてゐる。それは神を父として表現する色々の物語に表現せられ、父としての神の表象は兒童にとつて生きた表象である。この類似（人と神の關係と兒童と兩親の關係の）によつて宗教的なものは兒童に與えられ、直觀せられ、これ以外、宗教的表象の發生し得る道は絶たれてゐる。しかもそれは純粹に自然的な發展であるから、之を阻止すべき理由はどこにも存しない。これが一つ。これにもう一つの事柄、即ち兩親との關係において見出される不完全なものの調整という事柄が結びつく。（例えば）從順な兒童は兩親に凡てを打あけ、少しもかくしだてをしない。兩親が阻止するであらうと考へて、かくしだてすること夫れ自身從順に反するからです。（だから）自分の考へた何かについて兩親が知らないか、又は誤解するとき、それ等は從順な彼等には不完全と思われるに違いない。そこに已にこの缺點（不完全）を調整し、最高存在の絕對眞實性、即ち全智の理念に達する手引きを兒童は有つこととなるので、かような自然の筋道で兒童は最高の理

念に導かれ、神の實在性は直接に確かになり、神を父と呼び、其の全智をおぼろげながらも感ずる。……」(括弧内筆者附加)

と述べています。即ち彼は、第一に両親と児童の關係と人と神の關係のと類似、第二に両親において不完全と思われるものの理想化、この二つの結合で以て、神は直接に児童に表象せられるとし、要するに、宗教的感情の覺醒においても、児童にうつる神の姿についても、一切之を家庭的關係にもとづけ、この故に、彼は宗教教育は主に家庭の任務であり、家庭と、そして之に結合して教會が之に與るべきであるとし、學校における宗教教授には反對の態度をもちつづけました。

いささか煩雜に失したきらいはありますが、宗教的體驗に乏しい私は、この點で、シュライエールマツヘルの如き先覺者に聽くの外なく、其の上、大戦中、及び大戦後、宗教教育の如何に大切であるかを、今更の如くに痛感している私にとつては、家庭と宗教の問題が現下最も切實な問題と考えられますので、思はず筆がのびました。それで、しめくくりとして、大體の要點をまとめおきましょう。

宗教心は、他の一切と等しく、母の懷でいぶき始め、母の宗教的感化で以て宗教的感情は先ず

覺醒せられ、覺醒せられた感情は、これ亦、他の一切と等しく、家庭の宗教的な雰圍氣で生い育ちます。宗教的雰圍氣とは家庭の人々の宗教的體驗及びその表現としての愛、畏敬、純潔、節制などから、禮拜、祈り、祭日の行事などの儀式に至るまで、内なる心情と外なる行いが一つに融け合うによつて自然になつたアトモスフィアであり、生い育つとは、この雰圍氣から流れ出る、謂わば無言の(しかし力強い)説教が、本來感情的、想像的で、まだ知識の重荷をしよつていない児童の精神に直接にしみわたることに外ならないし、それに、宗教的な藝術(繪畫、音楽、宗教的象徴など)の意識的な手段が伴うとき、雰圍氣からの印象は愈々深いものとなります。そして、長ずるに従ひ、之にほどほどの物語りや、解説を加え、彼等の理解に適するかぎり、己有の體驗を明澄ならしむべきは言うまでもありません。そしてこのような過程において、始めに擧げた、對立する二つの見解は完全に調和し得られるであらうと思われます。とに角、家庭における宗教教育は一から十まで家庭の宗教的雰圍氣に依存するので、こう考えると、悲しいことではあるが、われわれの家庭生活は其の宗教面において、大部分、始めから立て直しを迫られているのではありますまいか。

第六 家庭教育と幼稚園

今の幼稚園に似た施設は一七七〇年頃から存在しましたが、之を始めて教育的に組織したのはフレイベルで、この點からして、彼は幼稚園創設者の名譽を負うています。生後十箇月、母を失い、四歳から繼母の手に育てられた彼は家庭に好感を有つていなかった、それで家庭に代つて幼児を教育する施設として幼稚園を創めた、との説がかなり擴まつていますが、とんでもない誤解であります。第一、ペスタロッチ、あれほどまでに母の教育を重視したペスタロッチの後繼者と目せられては彼が家庭教育を輕んずる理由はありません。彼は「人は……神自身が單純に、且完全に秩序づけた人間關係によつて最も單純に且つ最も完全に教育せられる。従つて家庭は其の單純性、完全性において、いつでも、この点で模範である。」とも、「家庭の、默する、名もない殿堂からのみ、先ず第一に人類の幸福は再來する。」とも申しています。これによつても彼が如何に家庭教育を重んじたかは知られましょう。それだから、彼は、幼少な兒童の教育の爲に、

「自然に合した教育の出發點を示す」ものとして「母の歌と愛撫の歌」を著し、家庭を、遊戲を通して、兒童の自由な發達を助長する場所たらしめんが爲に、「恩物」を作りました。恩物は幼稚園を創める前に出来上がったので、幼稚園の遊具としてではなく、一般に「幼兒の指導者及び両親」の爲に考案したものです。だから彼の幼稚園は家庭教育の補いとしてよりも、寧ろ家庭教育の爲に創設せられたと考えらるべきであります。もしこの間の消息について語りましょう。

フレイベルは、彼がドイツのブランケンブルクに設けた幼兒の教育所を、始め「遊戲と手技の教育所」と呼び、後に之を「一般ドイツ幼稚園」と改稱しました。ここで言う「一般ドイツ幼稚園」にはドイツ全土の凡ての家庭、凡ての母が幼兒保育の精神に徹し、共同して幼兒の教育に當るなら、ドイツの幼兒及び家庭生活は「神の花園」の如くに繁るであらう、との意味が含まれています。見られよ、自然界において（フレイベルはいつでも自然界から類推します）一つ一つの植物は孤立しないで、他の植物、及び一切の自然的條件（季節、天候、土地など）との關係で生育するではありませんか。同様に幼兒の發達においてもとりまく人と事物が大切であり、幼兒の生育する全雰圍氣を良好ならしめることは幼兒教育の第一の條件であるが、それは一に母の力に俟ち、「婦人の生活と幼兒の保育は再び合一し、母の心情と幼兒に對する慎重な注意が再び一つのもの

とならねばならない」。かように考えて、フレーベルはドイツ全土を幼児と家庭生活の言わば一つの大きな花園（精神的な）たらしめようとし、かような理想の状態を「ドイツ幼稚園」と名づけました。そして其の創立の祝典（一八四〇年六月二十八日）で、彼は、會衆に、「春日の光で冬枯れの草木が芽生え、花咲くを見られよ。同様に幼児保育のほんとうの思想が一般にドイツ人の視界に上りさえすれば、やがてドイツの幼児及び家庭の生活が神の花園のように繁り、花咲き、實ることを期待せられよ。」と、自分の抱負を呼びかけました。

幼稚園の「園」には、この外に——これは誰でも文字の上から思いつくことですが——、幼児の發達は植物の發育に似よつてゐるとの意味がこもつています。これは同じ一八四〇年にフレーベルが「園庭で、神の保護と、經驗に富み、見識を有する園丁の丹精によつて……植物が生長する如くに、ここ（幼稚園）では最も尊い植物、即ち人、人の萌芽としての幼児が」理想的に教育せられ、且つ「この教育に對する道が示されねばならぬ。」と語つてゐるによつても、又、幼稚園の名は彼が郊外散歩の道すがら思いついたのである、と傳えられてゐるによつても明かでありませぬ。

しかし、「一般ドイツ幼稚園」という大理想の實現は決して容易の業ではありません。それに

は先ずどこかでこの大理想をつつむ萌芽が発生しなければなりません。例えば樫の實の殻からはじき出た種子がいつかは樫の大木となるように、若し、以上の大理想をつつむ萌芽がどこかにあつたら、それはやがて「殻から飛び出し」、徐々ながらも「一般ドイツ幼稚園」へと結實するでしょう。そしてフレーベルは自分の創めたブランケンブルクの教育所を、かような意味での萌芽に當て、一八四三年之を單に「幼稚園」と名づけました。現在の意味での「幼稚園」なる名目はこのときに始まります。即ち「幼稚園」は「一般ドイツ幼稚園」の言わば萌芽であり、ドイツ全家庭の則るべき、幼児の教育所であります。模範であるからには、それは單に幼児を保育するのみでなく、同時に一般の女性に幼児の教育の如何にあるべきかを直觀させ、且つ教示する場所とならねばなりません。そうしたらどの家庭でも理想的に幼児を教育するようになるであらうし、少くも、理念上、そうあらねばなりません。だからフレーベルは「家庭其の者は幼稚園とならねばならない。」とはつきり申しています。

以上で、フレーベルの考えた幼稚園には色々の意味があり、幼稚園の教育と家庭の教育とが性質上異つたものでないことは略ぼおわかりでしょう。簡単に表示しますと、ブランケンブルクの幼稚園↓之を模範とする各家庭の幼稚園（最狭義）↓そのドイツ全土に擴まつた、理想としての

「一般ドイツ幼稚園」(最廣義)という順序になります。だから、家庭の教育と幼稚園の教育とは精神においても方法においても一つであるべく、後者は前者の補充でも、又前者から分離(教育的精神において、はた方法において)したものでなく、従つて前者が比較的無難に行われさえすれば後者の必要はなく、逆に言うなら、家庭の教育が其のあるべき姿を喪失するに應じて、幼稚園の教育は益々さしせまつた問題になります。ところが、當時のドイツの家庭は、どうしても幼稚園を必要とし、そこから建て直しをしなければならぬ状態にありました。だからフレイベルも「婦人の生活と幼児の保育は再び合一し……」と述べているのであります。家庭と幼稚園との教育は、以上の如くに、一體であるべきに拘らず、幼稚園を家庭と小學校の中間に位する教育機關であるかに考え、又は一定の年齢になると必ず幼稚園に送るべきかに思いあやまるものも多く見られますが、これ等はフレイベルの精神を著しく歪曲せるもので、私がフレイベルと幼稚園についてかなりこまかく述べたのも、この歪曲を再び本然の姿にかえそうとの微意に外なりません。

二

だが、如何に同じ精神と同じ方法によるべきであるとは言え、家庭と幼稚園とは異つた設備と

異つた教育者によつて行われます。それで「家庭か又は幼稚園か。」ということが當然問題になり、この間に對する答によつて幼稚園の存在理由は一層確かになり、同時に家庭教育のあり方も一層明かになります。

家庭か幼稚園か。満三歳以後の幼児の教育を家庭で行うと、之を幼稚園に託すると何れを選ぶべきであるか、とはわが子の教育に心を使う両親の一度はぶつかる問題でしょう。それは、家庭の現状と近くにある幼稚園とを比較して、両親自身で決定する外ありませんが、一般に比較の標準となるものも存しきではありません。

第一に、教育上の設備では、一般に、幼稚園が家庭にまさっています。設備の整つた幼稚園では子供の遊戯室、洗面所、運動場等があり、繪本、樂器、さまざまの遊具(家庭的な玩具、フレイベルの恩物、モンテッソリーの遊具、砂函などを始め、運動遊戯の器具に至るまで)が備わり、其の上動植物の愛育に對する室内(鳥籠、植木鉢など)及び室外(つき山、花壇、鳥小屋など)の施設もあり、これ等のどれをとつても一般の家庭の及ぶところではありません。

次に、教育者として見たとき、何と言つても両親は幼児の最良の教育者であります。已に詳説した通り、母の愛と父の權威とが一つになり、自然に(教育しようとの意志すらもなく)行はれ

行くところに家庭教育の特色は存し、しかも愛と權威に一貫しない教育は形は整つても精神の伴わないのでありますが、幼稚園の教諭にさような母性的な愛と同時に父性的な權威が望み得られるでしょうか。尤も世には母らしからぬ母、父らしからぬ父も多く、保母（以前にはそう言つていました）にも「偉大な母性」とも稱すべき秀でた人もあり、現に私はさような人を知つていますが、これは例外であり、例外は一般に物ごとを考える場合の標準にはなりません。

第三に、教育が個性に適應すべきことも已に述べておきました。特に子供が幼少であればあるほど個性的なるべく、同じ家庭に育つた兄弟でも、其の教育にはそれぞれ手ごころがあります。ところで愛は理解するとも言われている通り、子供の個性は、四六時中子供に心をくばり、子供の愛に生きる母の眼に最も良くうつり、他方、子供も自分が愛し信頼する母には心のすみまでも打明けますから、母の愛と子供の無邪気さとの呼應する家庭では子供の個性は鏡のように映しとられます。ですから特に個性的取扱が必要な幼児の教育は出來得るなら母の手に任せたいものです。之に對し、幼稚園では、個性の理解も家庭ほどでなく、其の上、少くも十数人以上の幼児（法令では四十人以下となつています）を一人の教諭で保育するのでから、個性に對する注意は屈きかね、自然に一般的取扱が見立つてまいりますし、團體教育であるからにはそれも當然のことです。言いかえると幼稚園の教育は、家庭風というよりも學校風に近づく傾向を内在しています。

第四に、しつけと習慣とについて考えると一長一短です。先ず日々の生活について、幼稚園では手技、唱歌、お話など室内で座席ですることと運動遊戯、動植物の手入など戸外の廣場で行ふことが、何れも時間的に秩序正しく行われ、其の結果、「時間のわりふり」という習慣が自然に形成せられます。そして之と共に凡帳面に事を運ぶとか、秩序を守るとか、自分のものを自分で整頓するとかの習慣も家庭以上に養われます。それ等が將來小學校において具案的教育を受くる場合の重なる基礎的訓練であることは言うまでもありません。次に、同じ年頃の兒童と一所に生活するによつて、社會的訓練に對する機會の無數に存することも幼稚園の一大長所であり、其の反面、悪い仲間の感化も恐ろしく、幼年時代は特に仲間の影響を受け易いから、家庭に之をせきとめるだけの力がなかつたら、いつのまにか悪習に染まります。家庭では兩親で遊び友達を選び得ますが、幼稚園ではそうはまいりません。若し仲間の誘惑で嘘つく、物欲しがる、弱いものをいじめ、うわべをかざる、といった如き汚點を印するようなことがあつたら、それ等は容易にぬぐい去るべくありません。さような悪影響にさらすには、彼等はまだおさなすぎま

す。次に、我儘な子供も家庭ほど我意が通らないし、自然に従順になりはしましうが、それが却つて家庭で益々我儘にふるまう機縁にならぬとも限りません。家庭では我儘、外では従順、といつた兩面的な子供に、私達は屢々接するではありませんか。擧げればまだありましようが、とに角、しつくと習慣の方面では一長一短でありますから、前に幼児期は主として保護の時期（第五章、一）であると述べた點を十分に考慮に入れて、自由に取捨せられたいものです。

最後に、身體と技能に移りますと、これは割合に簡單です。先ず身體について言うなら、満四歳にもなると、走、る、投げる、跳るといつた如き戶外運動を行うに幾らか適してまいりますから、それ等に對する設備の備わつてゐる幼稚園は運動器官の練習において、家庭にまさり、しかもそれは規則的に行われます。だが、其の反面、傳染病、特に小兒病に感染するおそれがあります。次に、語る、歌う、手細工をするなどの技能的方面でも、時間的（規則的）に行われること、具案的に、即ち簡單なものから次第に複雑なものへと順を追うて指導せられ行くこと、仲間の刺戟のあることなど何れも幼稚園の長所であり、要するに、健康（運動遊戲による）と熟練（目、手、耳、發聲器官などの）の點では家庭の到底及び得ないものが存します。だが、ここでもわれわれは幼兒保育の本質の何處にあるかを省みなければなりません。保育の本質は何ぞ。身體の發

育としつづけに留意し、自由な活動を尊重し、快活で、無邪氣で、こだわらない子供の本性をどこまでも守り通すこと、それにこそ幼兒保育の重點はおかるべく、技能の如きは、之に比すれば末梢的なものです。保育の「保」にすらやすんずる、まもる、撫育する、との意味がこもつてゐるではありませんか。だから、規則的、具案的なるが爲に、子供の自由活動の範圍をせばめ、又は妨げるとか、子供らしさから遠ざかるようなことがあつたら、形は整つても保育の精神からそれたものであります。尙又技能の如きは後に幾らでも補い得ますが、子供らしさの喪失は子供としての生き方を失ふことに外なりません。幼稚園が學校風になるのはやむを得ない傾向であるにしろ、それは保育の精神とは異つた方向であり、そこに幼稚園の教育における最も困難な問題がひそんでゐます。

以上の考察により、始めに掲げた「家庭か幼稚園か。」の問題は大凡次の諸點を参酌して決定せらるべきでしょう。前に幼稚園は家庭の補いではないと申しましたが、これは各家庭が幼稚園であつた場合（フレーベルの精神においての）のことで、かような理想から、大凡かけはなれてゐる現代の家庭では幼稚園は當然、家庭教育の補いという意味をもつてゐます。逆に言うと、幼稚園での補充を必要するような家庭は一定の時間子供の保育を幼稚園に託すべきであります。そし

てかような補充を必要とする場合として、

- 一、都會地などで、狭い住宅で、日光にも新鮮な空氣にも恵まれなく、街路の遊びも危険であり、幼稚園が、之とは反對の、良好な環境にあるとき、
 - 二、母までが家庭外の勞務に従事し、子供の教育に對する餘裕のないとき、
 - 三、餘裕は十分あつても、教育に冷淡であるか、或は愛と溺愛、權威と權力をはきちがえるほど教育に無知であるか、或は家庭が不和であるとき、
 - 三、子供が特に元氣で、家庭以外での活動が手廣く、母の手一つでは到底保護し切れないとき、
 - 四、獨り子で兄弟との交りもなく、或は近くによき友達の見當らないとき、
- などが擧げられます。特に(三)と(四)の場合、子供が一定の時間、幼稚園に在るのは、教育上有利であります。元氣すぎる子供の場については別に説明にも及びますが、(四)については疑問をもつ親も少くないでしょう。獨り子を一刻も手離したくないのは母の自然の情でもあります。しかし、獨り子の教育ほどむづかしいものはそうたんとはありません。第一に、獨り子は走り騒ぐことが比較的少なく、爲に、大多數、小食であり、それは屢々身體の發達を妨げ

る。第二に、大人のみの中に育つから、神經質になり易く、早熟の傾きがある。第三に、家庭の中心になり、四方から甘やかされ、何者も他と分け合う必要がないから、自然に利己的になる。之に反し、少しのものでも兄弟に分け合う習慣は自然に利己心への對抗として作用する。第四に、両親がかばいすぎるから、依頼心が強く、外の荒い空氣に觸れさせまいとの懸念から遊び友達も少く、社會的な訓練を受ける機會が乏しい。最後に、遊び友達が少いから、自然に、獨りで想像にふけり、自分の描いた想像の世界に安住する癖がつき、想像が屢々正常以上に、即ち病的に發達するおそれがあり、自分の描いた世界であるから、何の抵抗もなく、従つて意志も弱くなる。—などの諸點は心理學者の見た、獨り子の陥り易い缺陷であり、かような缺陷から救い上げるには幼稚園における多くの幼児との團體生活に如くものではありません。

以上、幼稚園に教育を託する場合の諸條件を擧げましたが、之からして、直ちに、家庭で教育すべき場合も推定せられ、之に對する私の結論は、

世の父母にして、わが子の教育に熱意を有し、且つ子供の教育の目的と内容と方法に對する一通りの常識を具え、この常識を日常の經驗で以て深め行くことを怠らないなら、一般に(と)いうのは獨り子の場合の如く例外がありますから)家庭教育は幼稚園にまさり、特に虚弱な子

供はなるべく家庭で教育すべきである。

との一語に盡きます。

三

上に幼児教育の「目的と内容と方法」を申しました。それ等は本書の到る所で、断片的に述べたところでありますが、其のしめくりとして、ここで稍系統的にまとめておきましょう。もとより、これは家庭にも幼稚園にも共通であり、二者は教育精神においても方法においても一つであるべきは、もう十分おわかりでしょう。異なるは、子供の数が少い（家庭）と多い（幼稚園）とによる適用上のタクトだけです。

第一、教育の目的は究竟の目的と直接の目的に分れます。究竟の目的とは教育の場所と種類にかかわりなく、一般に教育のめざす最後の目的を指し、直接の目的とはこの究竟目的を達成する爲に、教育のこの場所、この種類ではどれだけのことを目的とすべきか（一足飛びに最後の目的は達せられません）という、つまり、場所と種類に従つて異なる教育の目的を指します。一例をとるなら、完全な人格の育成はどの教育にも共通な最後のねらいですが、之に達する爲に、小學

校で何を目的とすべきかは小學校教育の直接の目的であり、嚴密に言うと、直接の目的は學年、學年で段階的に異つてまいります。同様に家庭教育（従つて又幼稚園の教育）にも究竟目的と直接の目的が存すべきであります。

上に、「完全な人格」は教育究竟の目的であると申しましたが、これはまだ問題の提出であつて解決にはなりません。と言うのは、それなら、「完全な人格とはどんな人格であるか。」というものがすぐに問題になるからです。完全な人格は先ず身體が強健であらねばなりません。これは自明のことです。次に精神も健全であらねばなりません。健全の「全」は缺くるなき状態ですから、健全な精神とはどの方面にも缺くるなき精神を指し、もつと具體的に言うなら、生活に必要なだけの知識、技能を具え、藝術的趣味もあり、特に道德的修養を積み、要するに、知識、感情、意志の何れの方面においても人らしき教養を身につけ、しかも、「全」が圓滿を意味する如く、以上の各方面がはなればなれではなくて、道德を中心として（道德は人を人たらしめる根本性質でありますから）調和的に（例えば音楽において異つた音が一つの音を中心として協和する如くに）統一せるもの、之を健全な精神と稱します。もう一つ、健全な精神と強健な身體とはこれ亦調和的に統一し、一體となつて活動しなければなりません。かような状態、即ち各部分の調和的に統

一せる精神と強健な身體との一體的な發動を人は心身諸能力の調和的發展と呼び、かような意味での調和的發展はギリシャ時代から已に教育の一般目的に掲げられています。しかしこれ文ではまだ足りません。人には、素質と生れ育つ環境により、一定の個性が具わり、しかも、人心の異なる其の面の如しで、同じ個性なるものはどこにも見あたりません（だからこそ、個性と言われるのです）。従つて調和的なるを理想としつつも出来上つた姿は人々異らざるを得ません。そして個性的に異つた多くの人が相互に協調して一體的に生活することを社會的生活と稱し、人の、人としての使命は一定の社會で自分の個性に適した活動（之を「職業」と稱します）を営み自分の使命を充實する所に存し、人々、與えられた社會的地位で、それぞれ自分の使命を果すによつて、それによつてのみ社會の發達は望まれます。かような人、即ち個性の許すかぎり、心身の諸能力が調和的に發展し、其の上、個性の長する所に従つて社會的に活動し、自己の生計を維持すると共に、進んで他の爲に、自分を犠牲としても他の爲に活動する人を比較的——と申しますは、ほんとうに完全な人格は最終の理想であり、調和的發展なる語の示す通り、何人も完全な人格を目指しつつ日々精進すべきですから——、完全な人格と稱します。纏めて、教育の究竟目的は、

個性の許すかぎり、心身の諸能力が調和的に發展し、將來の民主的、科學的な社會において自己の道徳的的使命を果そうと力め、且之を楽しむような人格の育成

にあると言えます。そしてここに心身諸能力の發展と、社會的教養と、個性の助長と及び仕事に熱心で且つ之を楽しむ習慣とが、凡ての教育を一貫する最も重要な着眼點になります。

次に、教育直接の目的は、上の究竟目的に達する爲の、各種の教育の直接の目あてでありますから、それから究竟目的への一すじの線が引かれねばなりません。山上から山麓に一條の道が通ずる如くに。即ち直接の目的は究竟の目的への線に沿うて決定せられ、しかも教育の程度が低ければ低いほど、形式は簡單に、内容も平易になります。一言に言うなら、一方では究竟の目的に照し、他方では兒童の發達程度を参酌して定められたものが直接の目的であります。ところで、家庭教育は第一章で詳説した通り、一切の教育の最初の基礎であるから、内容、形式共に最も單純なるべく、同時にこれ亦第一章で述べた通り、發達の各段階における完全な生活は後の段階の自然の、しかも最も確實な基礎でありますから、綜合して、家庭教育の直接目的は幼兒としての「完全な生活」というに歸着します。そこで再び幼兒としての完全な生活とはどんな生活であるか、という問題になりますが、それは、結局、幼兒らしくて、幼兒にふさわしい發達を遂げ、しかもそれ

が、自然に將來の生活の基礎となるような生活に他ならないでしょう。も少し具體的に言うなら、

- 一、身體が健康で、簡単な各種の運動に習熟すること、
 - 二、もろもろの感覺器官特に視覺と聽覺の明銳に作用すること、
 - 三、日常普通の言語を自由につかひこなすこと、
 - 四、子供なりに表現能力を有すること、
 - 五、起居動作など、日常の生活に必要な初步の習慣を身につけること、
 - 六、社會的生活に缺き得ない徳性の芽生え育ちつつあること、
 - 七、自由で、快活で、無邪氣で、率直であるなど、要するに、子供らしい純眞さを持ちつつあること、
 - 八、眞面目に、熱心に、且つ愉快に遊戯すること、
- などは幼兒としての完全な生活の條件であり、これだけのことなら幼兒にも要求し得られるでしょう。そして以上のどれが、前の究竟目的としての完全な人格のどの條項に對應し、其の基礎となるかは、讀者において自由に検討せられたい。

第二に、教育の方法については、先ず、

- 一、要求的でなくてなるべく追隨的なれ。
- 二、自然に従え。自然の發達を先どりし、早まつてはならない。
- 三、自己活動を尊重し、子供らしさを損うな。

との三原則が挙げられます。この中(一)はフレibelが彼の考えた幼稚園の教育法として定立せるものであり、(二)はルソー以後、(三)は十九世紀、特にペスタロッチ以後、一般に認められ、中にもフレibelは特に之を重視し、何れも幼兒の教育に對する先覺者の貴重な遺産であり、之については、第二章において、それぞれ詳説しておきました。特に注意すべきは、其の教育が具案的でなくて偶發的、機會的に行われるということであり、即ちそれは其の時、其の場合における子供の興味と自發的活動に呼應しつつ、適正に指導すべきで、豫め一定の案を立て、之に準據する如きは、本來追隨的なるべき幼兒教育の精神に合しません。のみならず、具案的なるに従い、子供の自由な活動はせまらざるを得ないし、案に拘泥すると、早まつた教育に馳せる危険が多分にあります。追隨しつつ賢明に指導すること、そこに幼兒の教育法は一切の秘密は存します。ところが、家庭では求めずともおのずから追隨的になります。が、賢明に指導する親は少く、幼稚園では得て具案的なるに陥り、近時幼稚園でまゝ採用せられている「統一材料案」

の如きは其の一例であります。これは幼児の興味に適合した材料を、一定の期間（一、二週間又は一ヶ月）中心材料に掲げ、之に連關せしめつつ、生活に必要な色々の事柄を理解せしめようとするもので、もと小學校における教材連關の方式が、幼稚園に天降つたものであります。しかし、幼稚園の良否はそれが家庭風であるか、それとも學校風であるかによつて定まる、と確信している私は、かような案には斷然反對せざるを得ません。

第三に、教育の内容は、一切、遊戯に盡きます。ここで言う遊戯は頗る廣義で、四肢の運動によるもの（運動遊戯）、目と手先きによるもの（構成遊戯）、耳と口によるもの（唱歌）、想像的な心の遊戯（童話の如き）、思うたことを表現するもの（砂遊び、描畫の如き）、目で見て楽しむもの（草花、繪本の觀察の如き）など一切を含み、二、三歳の子供では食事にすら、遊びがおりこまれていきます（食事に際しての彼等の態度を御覽なさい）。そしてこれ等の遊戯は或は單獨に、或は仲間と共に行われ、いつでも言語が伴つています。この意味で、屢々述べた通り、幼兒の世界は遊戯の世界であり、彼等の生活は遊戯に盡き、遊戯からして將來の生活は分化いたします。そして遊戯の本質（第四章、一）からして前に擧げた教育法の三原則はひき出されるので、具案的とは本質上、自由である遊戯とはうらはらのものです。だが、遊戯は幼兒にとつては、わ

れわれ大人とは異り、遊び事ではなくて眞面目な活動であり、彼等が嬉々として終日、之に熱中する姿には自然にひきつけられずにはいられません。そして眞面目に遊戯する間に、形式の上では、心身の諸能力は子供なりに發達し、社會的な感情も生いたち——フレイベルは運動遊戯中、特に社會的な「圓陣遊戯」を重んじました——、動植物愛護の情も培われ——フレイベルは自然に對する畏敬の情を起さしめ、及び仲間と共同に之に従事するによつて社會的感情が養われるとの理由で、園藝や動物の飼養を奨めました——、特に眞面目に脇目もふらず、愉快に遊戯する態度は、後、自分の仕事を眞面目に、熱心に、楽しんで果す態度の基礎になります。事柄は變つても態度は、途中で妨げられないなら、持続しますから。この點で私は前に引用したフレイベルの語（第四章、一）を念頭に刻まれんことを今一度要望いたします。シルレルの有名な語にも「人は遊戯するときのみ全き人である。」とあります。最後に、遊戯は自由な活動であるから、必然に個性的であり、其處に、個性の自然に表現せられることも忘れてはなりません。

以上は遊戯の形式的効果ですが、次に、内容の上では、遊戯する間に、自然及び人生に對する直觀は豊富となり、この直觀は將來伸び行く「世界觀」への第一歩であり、自分の思ひつきを外界に表現するにも慣れ、この表現は將來外界に働きかけ、分に應じた「世界構成」へと導く糸口

になります。直観と言ひ、表現と言ひ、もとより、單純で、且つ斷片的ありますが、それは、本質上、偶發的、機會的なるべき教育の自然の致すところで、毫も意に介するに及びません。そしてこの單純で斷片的なものを補充し、及び整理するのが小學校以後の教育の中心任務の一つであります。

以上の各種の遊戲の内容については已に一通り簡單に述べておきましたが、當時説き及ばなかつた繪本につき、尙一言いたしましょう。繪本は知らるる通り、子供の喜ぶ重要な教育資料ですが、「凡ての繪本が凡ての幼兒に同様に」というわけにはまいりません。例えば同じ牛の繪でも村落で朝夕牛に出くわす田舎の子供と、そうでない大都市の子供とでは繪の書き方も觀察の要點も異つてまいります。或は繪本は知らず爲でなく、見て楽しむもの、即ち主な着眼點は藝術的方面にあるといわれるかもしれません。尤ものことです。しかし、幼兒の藝術品鑑賞の態度は先ずもつて表現せられている内容に向けられることをも忘れてはなりません。これよりも重要なのは發達段階と繪本との關係で、この點から繪本は大凡次の三段階にわかれます。

最初の段階では、玩具、小動物など、幼兒が日常手でつかみ又は運動させている對象を描き、

彼等の注意を、今まで感覺的、運動的に經驗していた對象から、始めて、平面的に、色どりのある表現へと導き、繪からして事物を理解せしめる段階で、この段階では説明（文字による）を加えないのが良く、又加えるに及びません。

第二段は、兒童の興味に合した自然界の事物、現象及び想像的な物語（童話の如き）などを描いたもので、ここでは第一段の個物的なものの表現とは違つて、高低、遠近、明暗などを現す藝術的な手法で以て、個々の對象と共に、事物、事件の相互の關係が示されます。はつきりした輪郭と強い色彩で重要な點を目立たしめ、しかも形式がなるべく單純なるべきは第一段と同じですが、しかし第一段よりも一層藝術的で、繪が子供に話しかけるかのように、子供自身じつと見ていないでいられないほど印象強く表現すべきであります。繪が語りかけるですから文字による解説は不要であります。必要があれば親が語つてきかせ、又は子供の問に應じて解説してやればそれで澤山です。文字による解説は子供自身理解し得ないときは何の用をもなさないし、理解し得るとしたら、却つて彼等の自由な觀察を束縛します。

第三段は、文字による解説の附け加わつたもので、これに繪を文章で解説するものと、文章の内容を圖解するものとあり、其の材料は大部分、自然界の目立つた現象、童話、寓話、歴史譚な

どであります。この中、文章の内容を圖解するものは謂ゆる「繪入入門書」であり、繪を文章で圖解するものは繪本に属しますが、それから入門書へはただの一步です。

以上は大體、幼兒の發達から見た繪本の段階ですが、我國で繪本として販賣せられているものは何れも第三段階のもので、しかも文字による解説があまりにもむづかしく、この解説が教育者（親や幼稚園の教諭）の爲ならば教育者を見くびつたものであり、子供の爲というなら、それは必然に早まつた教育に墮ちさがります。百の害あつて一の益もなく、全然、幼兒の發達を無視したものであります。だから私は、幼兒の繪本から一切の文字を抹削せよと、敢えて提議いたしました。御覽なさい、現在の繪本は大多數、小學校初年級の兒童と幼兒とに兼用されているではありませんか。兄や姉が繪本をよむ（即ち彼等は之を繪入入門書として取扱う）。おさない弟や妹がいつのまにか隨つて讀む。それは自然であり、止めることは出来ません。やがて兄や姉のいないときにも讀む、讀めなかつたら親に聞く、といった状態で、彼等にとりても繪本は繪本でなく、其の實、入門書なのであります。かようにして彼等はいつのまにか讀み且つ書くことをすら覚え、しかも之をほこりかたにふいちようする親もないではありません。もつての外で、幼兒には經驗させ練習させる、もつと大切なことが山ほどあるはずです。のみならず、小學校の教育が、幼兒が

家庭（又は幼稚園）で覺えた文字などに連續するならとに角、そうでないかぎり（事實そうではありません）、それは却つて荷厄介なものになります。言いかえると、已に知つてゐることを、改めて學ぶのですから、自然に不注意になり、怠けくせがつき、時には仲間先んじてゐるとの自負心の種になります。不注意、怠慢、自負心、それ等は拭い難い心の汚點ではありませんか。大凡早まつた教育の大多數は、文字又は其の他抽象的なものへと早まるのであり、早まつた教育ほど邪路にそれたものはありませんから、神童ならいざ知らず、一般には文字や其の他抽象的なものは、出來得るだけ差し控えたいものです。ルソーはエミールの教育で長い間、讀書を禁じたが、それにも大きな理由があります。

尙一つ。幼稚園では、例えば折紙、切紙、紐結び、粘土細工など、謂ゆる手技が課せられています。これはフレールが「遊戯から徐々に作業に導く。」という、彼の教育一貫の原則から作り出したもので、手技は遊戯と作業との中間に位します。手技で一定の作品を構成するのは過程の上から作業と同じですが、其の目的が作品其の者ではなくて（作業では作品其の者が目的なのです）製作による心身の發達と製作に對する興味をひき起すに存する點で、即ち其の教育目的が遊戯と同じである點で作業と區別せられ、區別せられながらも、それから作業への移行行きは

ただの一步であります——モンテッソリーの遊具はフレイベルの恩物よりも、一層作業的に組織せられ、それによる活動は「事實上已に作業である」と批評した學者もあります——。だから、手技の指導では、上述の教育的地位に省み、例えば切り、疊むという如き一定の技術を示すに止め、何を製作するかは幼児の自由に一任し之が方法は追隨的なるべきであります。若し小學校の學級教授をまね、時間的、規則的に、一定の作品を、求めて製作せしめるようなことがあつたら、それは最早手技ではなくて作業であること、小學校の教授が作業であると同じであります。

以上は遊戯から作業への移り行きを外なる活動の方面から眺めたものですが、内なる態度に就くと、遊戯それ自身に已に作業の分子が存し、前に、幼児では遊戯は單なる遊びごとでなくて眞面目な仕事である、といったのは、幼児の遊戯は遊戯であつて同時に作業である、とも言いかえ得られるでしょう。氣まかせに、瞬間毎に移り行く遊戯なら兎に角、苟くも一定の遊戯に眞面目に、臨目もふらず熱中するとき、其の「眞面目さ」はとりもなおさず作業の態度で、之に「一定の目的の爲に」ということが加わりさえすれば形式の上でも作業になります。逆に又、よし他から課せられた作業であろうと、遊戯のように熱中し、即ち心身の全力をかたむけ、且つ愉快に之に従事するとき、一言に言うなら、遊戯的に作業するとき、作業の効果は著しくあがるし、それ

こそ最良の作業であり、この故に作業の價値はそれに存する遊戯的分子によつて定まる、とも言われています。要するに、遊戯と作業には精神的態度においても一貫のものが存し、さればこそ、幼児の生活（遊戯する）は將來の生活（作業する）の、單に實質的にのみでなく、就中、精神的基礎となり得るのであります。何よりも先ず遊戯の、これほどまでに深い意味を身にしめ、心して其の指導に當りたいものです。

ルソー——エミールの十二歳までの教育を、彼の言う「物による」教育、即ち自然の教育に任し、一切これ、直接的、具體的に、即ち經驗によつて學ばしめたルソーはエミールの十二歳の状態について次の如くに語っています。

「彼の觀念は少いがしかし明瞭である。何事も語んじてはいないが經驗によつて多くを知っている。本を読むことは他の子供に劣っているが自然の書を読むにおいてはるかにまさっている。彼の精神は舌の先にはなくて頭の中にある。……他の子供ほど上手に語り得ないが彼等よりも立派に行動する……彼は年相應に、精神的に完全であり、彼に可能なかぎり幸福で且つ自由である。よし運命の手がわれわれの希望の花をつみとろうと、われわれは彼の死と同時に

生までも嘆くに及ばないであらう。……そして言うであらう、少くとも彼は少年時代を楽しんだ、われわれは自然が彼に與えた一物も失はしめなかつたと。」

十二歳まで抽象的なものを一切排斥し、讀書を禁するなどはあまりにも極端に失します。教育の方法についてもルソーの説には首肯し得ないものが少くはなく、前後に著しい矛盾すら認められます。けれども、幼児の教育において身體の發育と感覺器官の練習と言語の習得に主力を注ぐべきこと、及び其の方法が具體的、直接的なるべきことなどは一毫の疑を容るる餘地はありません。極端とか矛盾とかにとられないうで、彼の精神をわれわれの精神とし、そしてわれわれも亦「われわれの希望の花」を年相應に完全ならしめ、自然が與えた一物をも奪い去ることなく、存分に彼等の幼年時代を楽しませ、出來得る限り其の生を幸福ならしめるようつとめましよう。彼等の幸福はわれわれの幸福であり、一家和樂の源泉でさえあります。

著者略歴
京都大學卒業
文學博士
東北大教授
東京文理大教授等ヲ歴任

家庭教育の話



昭和二十四年一月十日 印刷
昭和二十四年一月十五日 發行

定價百五十圓

著者 篠原 助市

發行者 株式會社 中央區 橫町一ノ三

代表者 大葉 久治

印刷者 東京都千代田區神田神保町一ノ五九 竹澤 眞三

發行所 株式會社 寶文館 東京都中央區橫町一ノ三番地

振替口座東京二八〇番

中央印刷株式會社印刷

哲學の話	前東京大學教授	大島正徳著	B六版 上製 二八八頁
倫理の話	前東京大學教授	大島正徳著	B六版 上製 二八三頁
心學の話	前廣島文理大學 教官文學博士	安倍三郎著	B六版 上製 二〇〇頁
社會學の話	前東京大學教授	今井時郎著	B六版 上製 三三〇頁
基督教の話	東京女子大學教授	小島潤著	B六版 上製 二九〇頁
庭園の話	庭園究研權威	重森三玲著	B六版 上製 二七〇頁
家庭教育の話	東京文理大名譽 教授文學博士	篠原助市著	B六版 上製 二四〇頁
日本數學の話	前東北大學教授 理學博士	藤原松三郎著	近刊
詩の話		北川冬彦著	近刊

寶文館發行 振替口座東京二八〇

379.9

SH67

9
17