

河野清丸における幼小連携の思想としての「自動主義」教育論

—モンテッソーリ教育法受容過程に注目して—

田 口 賢太郎

0. はじめに

本発表の目的は、主に大正期に日本女子大学校附属豊明小学校の主事として活躍した教育学者である河野清丸〔1873（明治6）－1942（昭和17）〕の「幼小連携」に関しての思索を検討し、彼の「幼稚園－小学校」の連続性を捉える視角を把握することである。ただし、「幼小連携」だけでなく、かねてから「幼保連携」についても議論されており、近年では一般的に「幼保小連携」という表現でこれが目指されており、「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」（2006年施行）以降、「認定こども園」の登場ともあいまって、これらの連携に関する議論は過熱しているところである。よって、近年では「幼保小連携」という関心のあり方がこの方面の議論の多くを占めているといえるが、短い本稿においては、煩雑さを避け、議論の過度の拡張を抑えるため、文脈によっては「保育所」を「幼稚園等施設」のうちに収め、主に「幼小連携」に議論の的を絞ることとすることを断っておく。

さて一般的に、幼稚園の子どもの生活は、卒園して小学校に上がると、「遊び」を中心とする経験カリキュラムが念頭におかれた活動から、一斉指導の授業形式を中心とした教科学習へと変わる。子どもたちはそれまで身を置いていた世界とは異なる体系をもった「学校」世界へ参入することになる。この

とき、生じる問題がいわゆる「小1プロブレム」¹⁾であるが、これを引き合いに出すまでもなく、子どもたちの体感する異なる枠組み間でのジャンプは、その変化が急であれば急であるほど新たな世界での適応不全を引き起こすものと考えられるため、丁寧に取り扱うべき「課題」として、これまで、その両岸を滑らかに結ぶような架橋構想が試みられてきた。

これに関して一例をあげれば、2005年の中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」においては、「幼稚園等施設」と「小学校との連携・接続の強化・改善」がうたわれ、生きる力の基礎となる幼児教育の成果を小学校教育に効果的に取り入れる必要性が論じられている²⁾。これを受けて、「教育基本法」に端を発して「幼稚園教育要領」、また「小学校学習指導要領」においても、「幼小連携」として、双方向的な交流・接続が目指されてきた。これについては「幼稚園教育要領」及び「小学校の学習指導要領」は教育基本法と紐付けて読まれるべきだろう。2008年「幼稚園教育要領」（以下、「教育要領」と表記）及び「保育所保育指針」（以下、「保育指針」と表記）の改訂の眼目の一つとして、「発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実」がしばしば指摘される³⁾。なお、幼稚園・小学校の連携のみならず、保育所はもとより、家庭や地域など、広く人々が「連携」して子どもを育てていくことも留意されている。保育・幼児教育の局面においてさまざまに「連携」が要請される折、「幼小連携」もまた、検討すべき現代的教育の課題の一つといってよいだろう。

ただし、このような「課題」自体は、今に始まったものではない。1879（明治9）年の東京女子師範

平成27年1月6日受理
連絡先 〒769-0201 香川県綾歌郡宇多津町浜一番丁10番地
香川短期大学 子ども学科第I部 715研究室
TEL 0877(49)8059 FAX 0877(49)5252
Email Taguchi@kjc.ac.jp

学校の附属幼稚園開設を嚆矢として日本に幼稚園が展開されるころとなって以降、明治十年代後半には各地に広まり、幼稚園の数が増えていく中で、幼小の連携は徐々に課題性を帯び、大正期にはすでに、「喧しい問題の一つ」として浮上している⁴⁾。よって「幼小連携」という課題が「現代的」であるとするならば、大正時代に取り沙汰された「幼小連携」の課題と現代のそれが同根のものであるのか、それとも時代の状況的な違いによって異なるものであるのか、時代を飛び越え短絡的に結びつける議論には慎重であらねばならない。加えて、各時代の文脈の違いも検討せねばならないだろう。そうなるべくと、取り組まねばならない課題はあまりに広いことに気付かされる。よって、本発表の取り組みによって河野から昨今の「幼小連携」に対する「何らかの示唆」を安易に引き出すことを大目的とすることは予め避け、まずは河野の教育思想を問い、その「幼小連携」の思想を明らかにすることを第一義的な目的としたい。

その上で、河野の「幼小連携」についての思索を検討することで、「幼小連携」という課題に対し即効性のある「提言」や「問題解決」としてではなく、当該の課題を思想的な側面をもつ「問い」として捉え直したい。

まず第1節において、河野清丸その人について概観し、彼の「幼小連携」についての記述等をもとに、その基本的な捉え方を確認する。次いで第2節において、河野の「幼小連携」についての思索の背景にあると考えられる自説の「自動教育」論及びモンテッソーリ教育の受容過程について、河野の思想的取り組みを跡付けつつ、考察を加える。そして、幼小の教育段階を貫く河野の自動教育思想という理念のについてまとめ、あわせて河野の思想構造におけるモンテッソーリ受容の果たした役割についても検討する。

1. 河野清丸の幼小連携思想

(1) 河野清丸について

河野清丸は、大正10(1921)年、「八大教育主張」⁵⁾での講演者の一人として登壇する。大正新教育研究の文脈においては、「自動教育論」を唱えた人物と

してその名が知られている。また保育(思想)研究の文脈においては、「モンテッソーリ教育法」をいち早く受容し、日本の教育界に紹介した教育学者の一人として知られる人物でもある⁶⁾。

河野は、東京帝国大学哲学科において教育学を専攻し、吉田熊次に師事、その卒業の翌年にあたる1911(明治44)年、日本女子大学校附属豊明小学校に着任、後に主事となる。なお、豊明小学校においては、没年となる1942(昭和17)年まで同職をつとめあげた。主事としての職務のかたわら、河野は、自身の教育実践を糧として各地で講演を行いつつ、また多数の研究書刊行、雑誌論文等執筆を行った。

いずれにせよ、先行研究としては、このこと以上に河野について論究されたものはあまりなく、さらにはこれら「教育」と「保育」、言いかえるのであれば、小学校段階が念頭に置かれている「教育」と幼稚園段階での「教育」とを結び付けて思想として捉えなおす試みは管見の限り見当たらない。さて、河野の「幼小連携」についての思索を検討するにあたって以下では、これら河野の書物・論文等文献の読解を主軸に据えることとする。

(2) 河野における「幼-小間の接続」

河野の〈幼稚園-小学校〉の接続思想を読み解くにあたりまず押さえておかねばならないだろう点は、河野が「小学校」の主事であったという事実であろう。河野は小学校サイドに立ち、「小学校から幼稚園への希望」⁷⁾を述べている。ただし、その述べるところは、倉橋惣三が嘆いていたような、幼稚園を「小學校の予備機関として小學校の準備教育として」⁸⁾捉えるような、小学校から一方的に要求を突きつけるような観点に立つものではない。

当時としては、小学校における新入学生に対する嘆きは「小学校の方からは幼稚園を責めると云ふやうなことになる易い」⁹⁾ということがしばしばあったようだ。しかし河野は「私の学校の付属幼稚園に於ては最上級は小学校的色彩を帯びしむるやうに、小学校の最下級は幼稚園を参照するという風にして双方から相近づいて連絡をはかつております」¹⁰⁾と述べ、ここに読み取れるように、その「希望」は小学校側から幼稚園側に対し、子どもの教育の「仕上がり」水準を定めようとしたものではない。むしろ

ろ、河野自身は「大學に居た時分は幼稚園の効果を疑つて居た一人」であつたと告白しながらも、「五年間直接幼稚園小学校の教育に接して見て、即ち五年間の経験によって幼稚園の効果を確信した」とすら述べている¹¹⁾。あたかも幼稚園でなされる教育の實際上の方法や効果については改めては問わないかのようだ。

では、河野の幼稚園に対する「希望」とは何か。河野の議論は、教育という包括な活動の領野における幼稚園のあり方、という大きな視野において把握されている。すなわち、問題は「幼稚園教育」と「小学校教育」の相互の関係性のみならず、広く教育という文脈における位置づけとあわせて把握されねばならぬものとなる¹²⁾。教育の幅を広く構えるという点では、「幼児期の教育」を生涯に渡るその人格形成の「基礎」として捉え、「幼小連携」のみではなくさまざまな方面への「連携」を広げようとしている昨今の動向と近いところに位置しているようにも思われる。

以下では、河野の具体的に述べるところを確認していく。

まず、河野において幼稚園は「家庭の延長」¹³⁾として把握される。「家庭」の機能からの類推で「幼稚園」をとらえるという主張自体は、河野に独自性のあるものではない。根本的なところでは、フレーベル(Fröbel, F. 1782～1852)の「子どもの園 Kindergarten」の理念にまで立ち返る必要はあろう。だが、さしあたり日本国内での状況を見てみると、例えば、中島半次郎は幼稚園の役割として「その主とする所は家庭と学校の間立ち半ば家庭の性質を帯び半ば学校の趣旨を汲み、以って幼者保育の任を全うせんとするにあり」と述べている¹⁴⁾。さらに、「幼稚園は一の教育組織とは言へ、猶一の学校にはあらざることなり。……幼稚者を保育する園にして、幼稚者を教授訓練する場所にはあらず」と注意を促している¹⁵⁾。また、河野が師事していた吉田熊次にしても、「小学校令施行規則」にある「(一) 幼児の心身を健全に發達せしむること」「(二) 善良なる習慣を得しむること」「(三) 家庭教育を補佐することに在り」という「保育の目的」を3つ挙げ、なかでも「家庭教育の補佐」に関しては次のように述べている。「家庭教育は天然の保育と

いふべきなり」、また「さらば幼稚園は成るべく家庭に近からしむべく、幼稚園に於ける保育は又家庭教育を補佐することを旨とすべし」、したがって「小学校に於けるが如き窮屈なる学級生活を、多数の幼児に向つて機械的に強ふるが如きは努めて之を避くべきなり」と¹⁶⁾。もし、これらを踏まえた上で河野の独自の視点が有るとすれば、それは次のように述べたところにあるだろう。

「幼稚園をして有効ならしめん為には之を家庭の延長と見ればよい。家庭に於ては幼児はたいてい之を放任せられて居るのであるから、勿論弊害もあるが、且放任に伴う唯一の賜として自発的独立的に挙動するという長所を供へるやうになる、然るに誤れる保育を行ふところの幼稚園になると、あまりに干渉束縛に失する傾きがあるやうです、家庭に於て自発的に行ひ来れるその長所までも没却してしまふといふやうな感じがしないでもない、即ち、一より十まで命令をまつて動かすといふ風になる、弊害に陥ります。」¹⁷⁾

河野において「幼稚園」での保育ないし教育は、「家庭の延長」と言われているが、おそらくこの河野の主張の眼目は「家庭」を保護や世話のある慈愛に満ち溢れたところとしてではなく、「自発的独立的に挙動する長所」を得るような「放任さられて居る」ところ、という把握の仕方にあるだろう。例えば、前述の河野が師事していた吉田熊次は次のように述べている。「家庭は幼児の自然的教育処なり。父母・祖父母の慈愛は自ら幼児の心情を陶冶すべく、家庭に於ける自然なる生活は又自ら幼児の心身の發達を促すべし」¹⁸⁾。

河野の上記引用で述べられていることは家庭と幼稚園の相同性あるいは連絡ということではない。後述することになるが、この「放任」こそ教育の核として、河野が特別に意味を込めたものであり、彼の終生主張するところであつた「自動(主義)教育」と重なってくるものである。よって、河野において、「幼小連携」とは幼稚園と小学校との接続、ということできり離されている両者を何か特別な方策でもって繋ぐ、と考えるよりも、より広く「教育」活動としてその根底にあるべき「自動」が、見かけ

上の「幼小」の区切りの深層部で連続して活きているかどうかが問題となる¹⁹⁾。

2. 河野「自動教育」とモンテッソーリ教育法受容

では、河野の「自動（主義）教育」²⁰⁾とは、いかなる思想であろうか。河野の「自動教育」には、モンテッソーリの「自動教育（自己教育）autoeducazione, auto-education」の影響があると指摘されている²¹⁾。以下では、河野の著作『モンテッソーリ教育法と其応用』（1914（大正3）年刊行）、『モンテッソーリ教育法真髓』（1915（大正4）年刊行）等の著述と合わせて彼の「自動教育」を検討していく。

だが、その際には「幼小連携」に関しても留意しておきたい点がある。それは、他ならぬ河野自らの思想を練り上げんとする活動自体が、そもそも幼稚園と小学校の連続性を考慮せねばならないものであったという点である。

西川ひろ子は、日本におけるモンテッソーリ教具受容史の研究において、日本における受容が他国に比して変則的なものであったことについて、その大きな理由のうちの一つを、河野のモンテッソーリ教育法の受容が「当初から小学校への応用を構想していた」という点に求められることを指摘している²²⁾。河野は、モンテッソーリ教育法を受容するに際して、モンテッソーリ教育法自体は幼児教育を主眼に置いたものである点を予め認めながらも、これを日本で応用するには、「殆ど創作に等しき苦心を要する」²³⁾と述べている。河野のモンテッソーリ教育受容という思想的モメントには、腹背として、幼稚園と小学校の連続性を「教育」というひとつところの観点から捉え直す思想的な格闘もまた認められるであろう。

上記を踏まえ、河野の自説「自動教育」および「モンテッソーリ教育」への思想的態度について彼の議論を適宜参照しつつ、検討する。

まずは「自動（主義）教育」から確認しておこう。「八大教育主張」の翌年刊行された書物では、自動教育に「被教育者の発達を助長する作用である」²⁴⁾と簡明な定義が与えられている。河野は教育の本質として、人間に内在する自らを発展させていく力を

認めている²⁵⁾。これは端的にはルソーの「消極教育 *éducation négative*」を想起させるが、また実際、河野はルソーの『エミール』における教育方法を評価している。河野は、ルソーの『エミール』における、子どもが己自身で気づき学ぶ教育方法について触れ、これを本来的にはよいとしながらも時間や代価が高すぎると指摘する。直近の原因と結果の把握に関して「ろうそくを吹くと火が消える」という程度の因果関係であれば時間もかからないが、隔生遺伝や代を超えるような知は、一人の生きているうちに学び終えられず、一向に「体験の知」にならないとされる。よって、人間に内在する自己を発展させる力にこだわるのであれば、本来的には放任が望ましいが、さりとて「助力」することは必要であると結論づけているのである²⁶⁾。そうであってみれば、子どもに対する教師の関わり方としては、子どもの自発的な活動を支えるという方向性が目指されることになるだろう。河野がモンテッソーリを高く評価していたのもこの点と関わっている。

河野は、モンテッソーリ教育法の長所として、「自動教育」として子どもが自ら学び発達していくこと、次いでその活動を引き出し支える「興味」の尊重、そして、それぞれの子どもの個性に従った「個別教育」の三点を挙げている²⁷⁾。しかし、これらをもって「極端にモンテッソーリ式を小学校に応用することは到底不可能である」²⁸⁾と述べる。というのも、小学校でモンテッソーリ教育法を展開するには、不都合があまりに多いからである。具体的なレベルでは、時間割等の区分を撤廃せねばならなくなり、興味のあることを研究させようとする一般的な学習の時間の割合を減らす等教科整理をせねばならない等が挙げられている。また、自動教育の制限を考慮せねばならないという点では、なんでもやりたいことだけをやらせて伸ばす一点豪華主義ではなく様々な方面への自己修養が必要であるという「対己的制限」と共同体、ひいては社会成立に差し障りがでる危惧から「対他的制限」の必要性があるとしている²⁹⁾。

しかし、それらは、あくまで「自動教育」を「教育」の本義とした場合、モンテッソーリ式のまま持ち込んだのでは障害がでる、ということであろう。よって、河野の「モンテッソーリ教育法」受容の努

力は、自動教育として小学校でこれを実施する際の「障害」を取り除くための加工に注がれることになる³⁰⁾。言い換えれば、河野にとって「モンテッソーリ教育法」から取り入れるべきは方法論や実践の理念であり、また改良すべきは具体的実施方法ということになる。

河野は、「モンテッソーリ教育法」の方法論のうちに「終始一貫せる大原理」を見出しており、ここで行われている原理とは、「自由主義」のことである³¹⁾。別のところで、河野は「自由主義」について、「自由主義の根底は、『凡て生物は自己発展能力を有す』点に在る」³²⁾と述べている。続けて「自由主義は放任教育ではない。教師が自己の教育能力を利用しつつ児童の自己発展能力を助長せしめる」³³⁾としている。さすがにここでは「放任」という言い回し自体は否定されているが、自ら発展することを助力する、ということが「自動教育」思想の大前提であることに変わりない。河野はこれを教育の本義として小学校で展開することを試行錯誤したわけであるが、当然、幼稚園に対しても同様のことを求めている³⁴⁾。

すなわち、「教育」の本質として、小学校に求められるものも、モンテッソーリ教育が「全く幼稚園時代」³⁵⁾の年齢において為していたことも同じく「自動教育」なのである。河野にとっては、両者ともに、この「自動教育」を分かち持つものであらねばならなかったのである。

3. おわりに——今後の課題

河野は予め教育の本質として「放任」、即ち自ら発展していくという「自動教育」を据え、その限りでは幼稚園であろうと小学校であろうと同じ「教育」でなければならなかった。よって、河野の課題は、幼稚園とは異なる小学校の枠組みの中で実践可能な「自動教育」の方法を考えることに過ぎなかった。「幼小連携」という形で、分けられたものを繋ぐのではなく、河野においては、幼小ともに教育的な原理上の連続性がある上で、具体的方策の違いが表出していることになる。

実際、幼稚園と小学校が制度的に異なるという区分けが存在している以上、その移行の際に問題が生

じているのであれば、制度の枠を超えた連携を図らねばならない、ということは当然考えられるべきことである。昨今の「幼小連携」の動向としても、その枠組みの違いを踏まえた上で、様々な関連機関等を巻き込みつつ、幼から小への移行を急激な変化であると子どもに感じさせないように、両者で現下行われている教育実践をゆるやかに近づけていくという「カリキュラム上の配慮」へ関心を寄せるものが多い³⁶⁾。

これに対して河野の場合、「児童保育の目的を誤り、従って誤れる方法を施したなら勿論有害であります。つまり、誤った理想を立てて誤った手段で之を実現しやうとする時に幼稚園教育は有害なので、幼稚園自身が悪いのでは決してありません。」³⁷⁾というように、具体的な教育の成果よりも、本質的な教育の捉え方自体を正確に把握することを河野は求めている。すなわち、予め「教育」の理念が一つ定まっており、具体的な方法が分けて考えられ、そこに両者の違いが現れるという順序で把握されることになる。どちらかの立場から他方に対して要求したり、その差異の克服を検討するのではなく、ある種、幼稚園であろうが小学校であろうが、そこで行われるはずの教育の方法上の理念という点ではすでに共通しているという統一の見地が前提となるわけである。

教育とは何か、という原理的な問い自体が成立し難い状況にある昨今、河野の思弁を現在の幼小連携に当てはめようとすることは、ナイーブに過ぎるだろう。しかし、両施設の具体的な差異やそれぞれの環境、状況等の把握や接合可能性の実証的な検討に加えて、幼小を貫くような、ひいては「教育」という事象そのものを支えるような原理、すなわち哲学や思想といった基礎研究も疎かにせず、当該の課題に取り組む研究領域の一つとして求められるべきではないだろうか。

最後に、河野の思想的な契機としてのモンテッソーリ教育法受容を捉え返しておきたい。河野の思想形成については、モンテッソーリ教育の受容に端を発し、看板でもある自説の「自動（主義）教育」を核としながら、その練り上げは終生続けられた。また、彼の教育への関心自体は方法論よりも、深層において「思想」の練磨に向けられたものであった

と言ってよいだろう³⁸⁾。初期の科学的教育学から晩年の哲学的・宗教学的な方面への傾倒という変遷をたどる河野の教育思想において、その思想形成の初期におけるモンテッソーリとの出会いは、哲学の必要性を見出させ、河野を日本におけるただのモンテッソーリの追従者にはさせなかった。

河野は、一方でモンテッソーリの実際上の教育方法を支える原理に関してはおおいにこれを認め、他方、方法を導く哲学的根拠の不備は河野には許容できなかった。たとえば、河野はモンテッソーリの実際上の教育学について、次のように指摘している。「女史の哲学観は浅薄且独断的である。固女史の教育学は・・・伊太利に於ける教育革新運動に影響せられて起こったものであって、この運動は教育学を哲学と絶縁せしめて、純粹科学的に攻究せんとするものなれば、女史もまた努めて哲学的証明を避けんとして居る様である。然れども教育学は絶対に哲学と無関係に研究し得るものにあらざり、殊に其の目的論にありては、直接倫理学社会学と連関し、従つて哲学の領域に進入しなくては、到底根本的に解決できるものではない。」³⁹⁾。

モンテッソーリ教育法には、実際上の方法論としては「終始一貫せる大原理」が含まれ「大に採るべき点がある」が、「哲学的根拠」を要する「目的論の不備」があるとして、河野はこれを活かすことのできる思想的基盤の模索を志向する⁴⁰⁾。モンテッソーリの方法論のそもそもの基盤は河野から見て評価すべき「生物学的根拠」⁴¹⁾ におかれているが、その「原理」が河野によって、哲学的思索、彼の言葉で言い換えるなら「目的論」へと接合され思案されるようになる。このモンテッソーリ教育における方法面と目的論の切り離し、及び、切り取られた方法論の理念のうちに「哲学的目的論」再縫合するという過程として「自動教育」は深化されていく。すなわち、晩年の哲学的・宗教学的な方面への傾倒の萌芽がここに見られるのではないか。この契機は教育の方法論と思想的取り組みの切り離し、かつ両者を並行して携わるべき課題として認識させることを促したと考えることができるだろう⁴²⁾。

参考資料・〔河野清丸略年譜〕

- 1873 (明治6) : 愛媛県生。
- 1891 (明治24) : 愛媛県尋常師範学校入学。
- 1895 (明治28) : 愛媛県尋常師範学校卒業。
周桑郡小松高等小学校訓導。
- 1895 (明治32) : 同郡国安高等小学校訓導兼校長。
- 1903 (明治36) : 松山商業学校教諭。
- 1905 (明治38) : 中等教員修身科免許状を受領。
- 1906 (明治39) : 東京市神田区三崎町私立大成中学講師 (～明治43)。
8月; 上京。10月; 東京帝国大学文科大哲学科選科入学。
- 1909 (明治42) : 10月; 第一高等学校卒業検定試験合格。文科大学本科最上級編入。
- 1910 (明治43) : 7月; 同大学哲学科 (教育学専攻) を卒業 (37歳)。吉田熊次に師事。
- 1911 (明治44) : 日本女子大学校附属豊明小学校主任 (後に主事) に就任。
5月; 『教育大意』 ←教員検定試験科目 (明治42～)
12月; 『手と人格』
- 1912 (大正元) : 『個性研究 児童と其の境遇』
- 1913 (大正2) : 『改訂教育大意』 (モンテッソーリの項目設置)
- 1914 (大正3) : 『モンテッソーリ教育法と其應用』
『自動主義最新教授論』 (自動主義各科教授論の争論的な理論の補遺)
- 1915 (大正4) : 『モンテッソーリ教育法真髓』
- 1916 (大正5) : 『自動教育法の原理と實際』
- 1919 (大正8) : デューイが豊明小学校を訪問。
『自動教育法の原理と實際』
- 1920 (大正9) : 『創作本位綴方教授の具体的研究』,
『理科新教授法: 自然研究. 尋常科 第5学年』
『理科新教授法: 自然研究. 尋常科 第6学年』
- 1921 (大正10) : 八大教育主張
- 1922 (大正11) : 「自動教育論」『八大教育主張』, 『教育上の論争: 矛盾解決』, 『学校教育と予習復習』
- 1923 (大正12) : 『自動教育論』 (将来公にする予定の「自動主義系統的教育学」の概略。)

1925 (大正14) : 『ヘーベルリンの批判的教育思想』,
『児童教育学概論』
1928 (昭和3) : 『宗教的教育論』, 『門氏教育法の詳
解及批判』
1933 (昭和8) : 『革新的修身教育原論』
1935 (昭和10) : 『母のための教育方法論』
1936 (昭和11) : 『宗教的人格教育論』
1942 (昭和17) : 日本女子大学校附属豊明小学校主
事退任。8月; 逝去。

参考文献

倉橋惣三『幼稚園雑草』内田老鶴圃, 1926年。
河野清丸『モンテッソーリ教育法と其應用』同文館,
1914年。
『モンテッソーリ教育法真髓』北文館, 1915年。
「自由主義の誤解」『婦人と子ども』第十六卷第七号,
1916年, 259-266頁。
「小学校から幼稚園への希望 一」『婦人と子ども』
第16卷第2号, 1916年, 52-56頁。
「自動教育論」『八大教育主張』大日本学術協会,
1922年, 27-74頁。
『自動教育』内外出版, 1923年。
厚生労働省編『保育所保育指針解説書』フレーベル
館, 2008年。
大日本学術協会編「河野清丸氏教育学」『日本現代
教育学大系 第10巻』モナス, 1928年。
田中 正浩「小学校低学年教員の専門性に関する一
考察 - 「幼小連携」及び「小1 プロブレム」を
視野に入れて - 」『駒沢女子短期大学研究紀要』
46, 17-23頁, 2013年。
民秋言編『幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立
と変遷』萌文書林, 2008年。
中央教育審議会「少子化と教育について (報告)」
2000年。(平成12年4月17日)
中央教育審議会「子どもを取り巻く環境の変化を踏
まえた今後の幼児教育の在り方について—子ども
の最善の利益のために幼児教育を考える— (答
申)」2005年。(平成17年1月28日)
文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館,
2008年。
西川ひろ子「河野清丸におけるモンテッソーリ教育

法の受容と自動教育論との関係」
『広島大学教育 学部紀要第一部 (教育学)』第47
号, 179-187頁, 1998年。

西川 ひろ子「大正期におけるモンテッソーリ教育
法の受容—モンテッソーリ教具を中心に」
『保育学研究』第38巻第2号, 144-152頁, 2000
年。

西脇英逸「河野清丸『自動教育論』解説」小原國芳
編『八大教育主張』玉川大学出版部, 1976年。

藤原喜代蔵『明治・大正・昭和 教育思想学説人物
史』第3巻, 東亜政経社, 1943年。

注

- 1) 当該の問題は中央教育審議会においても「中
一ギャップ」と並んで解決すべき課題として目
されているところである。「・・・日本の学校制
度は、戦後、6-3-3-4制の学制を基礎とし
て構築され、戦後の復興、近代国家としての成長
と発展に重要な役割を果たしてきたと考えられま
す。しかしながら、戦後約70年が経ち、現在の学
制が導入された当時より子供の発達が早期化して
いると言われており、また、小1 プロブレムや中
1 ギャップと呼ばれる、進学に伴う新しい環境
への不適応等の課題が指摘されています。・・・」
（「1. 子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じ
た柔軟かつ効果的な教育システムの構築について
(諮問)」、2. これからの学校教育を担う教職員や
チームとしての学校の在り方について (諮問)」
26文科生第253号, 平成26年7月29日。)
- 2) 平成17年の中央教育審議会の答申「子どもを取り
巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在
り方について—子どもの最善の利益のために幼児
教育を考える— (答申)」(2005年。)においては、
「第2章幼児教育の充実のための具体的方策」、と
りわけ「第1節 幼稚園等施設のエデュケーションの強
化・拡大」で詳しく述べられている。
- 3) 民秋言編『幼稚園教育要領・保育所保育指針の
成立と変遷』萌文書林, 2008年。等。
実際、文科省の提出した「新学習指導要領・生き
る力」の解説における「幼稚園教育要領、小・中
学校学習指導要領等の改訂のポイント」として

「幼少連携」が挙げられている。「教育要領」では、第3章第1の1（9）において、「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成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ようにすること」と述べられており、また、これと連動するように「幼稚園等施設」（中教審答申2005）とされる保育所の「保育指針」においても家庭や地域等の様々な社会資源との連携が要請され、厚生労働省編の『保育所保育指針解説書』においてははっきりと「小学校の連携」の必要性が述べられている（12頁）。小学校学習指導要領においては、第1章「総則」第4の2の（12）においては「小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図る」ことへの配慮を促している。もちろん、それらの根拠としては「教育基本法」第十一条における、「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである」という文言に求められるだろう。

4) 例えば、大日本学術協会編『日本現代教育学大系 第10巻』（モナス、1928年。）では、倉橋惣三の論文「幼稚園と小学校との連絡」を紹介する文脈で、「所謂就學前の教養問題として目下喧しい問題の一つ」（217頁。）と述べている。その当該の倉橋の論文に於いても「今日我國で行れて居るやうな小學校と幼稚園の實状」として「小學校と幼稚園との關係」が「理想的に滑らかに行つていない」と述べられている（倉橋惣三『幼稚園雜草』内田老鶴圃、1926年、428頁。）なお、本文・注記を含め、以下、旧漢字等は現代的表記に改めることとする。

5) 「八大教育主張」は1921年（大正10年8月1～8日）に東京第一師範学校の講堂にて第日本学術協会主催で開催された教育についての講演会である。本会には河野の他に、「自学教育論」の樋口長市、「自由教育論」の手塚岸衛、「一切衝動皆満足論」の千葉命吉、「創造教育論」の稲毛金七、「動的教育論」の及川平治、「全人教育論」の小原国芳、「文芸教育論」の片上伸らが登壇した。

6) 西川ひろ子によれば、彼がモンテッソーリ教育法の第一人者として認識されるようになったの

は、フレーベル館機関誌『児童研究』誌上で日本初のモンテッソーリ教具の紹介者として位置づけられたことが大きく作用しているという（西川ひろ子「大正期におけるモンテッソーリ教育法の受容--モンテッソーリ教具を中心に」『保育学研究』第38巻第2号、144～152頁、2000年。）。

7) 河野清丸「小学校から幼稚園への希望 一」『婦人と子ども』第16巻第2号、1916年、52～56頁。

8) 倉橋、前掲書、428頁。

9) 同上。

10) 河野前掲書、55頁。

11) 河野前掲書、54～55頁。

12) このことに関して、倉橋も同様の視点を持っていたようである。昭和21年には次のように述べている。「幼児教育の重視を、学校教育の〔下への〕延長という言葉において論ずることは、或は論議を誘うかもしれない。幼児教育と学校教育は別物であるという論からは、言葉の上の衝突が起こるからである。しかし、それは幼児教育の実質に限定し、固定せしめ手の警告である。学校教育という一つの施設教育ということの意味において用うる時、幼児教育も施設として行われる時、学校という語の中に同存してもいいことになる。・・・しかし、今日、教育実質の刷新によって考えられている新しい学校観念では、必ずしも、その根本の教育理念において、幼児教育と相容れぬものではない。」（倉橋惣三「米国教育使節団報告書中の幼児教育に関する提言と学校教育の下への延長」池田祥子・友松諦道編『戦後保育50年史一証言と未来予測一 第4巻 保育制度改革構想』栄光教育文化研究所、1997年、34頁。但し、〔 〕は引用者がおぎなった。）

13) 河野前掲書、54頁。

14) 『教育學原理 東京専門學校文學教育科一回一學年講義』早稻田大學出版部、1901年、172頁。

15) 同上。

16) 吉田熊次『教育学教科書』目黒書店、1915年、169～172頁。

17) 河野前掲書、52頁、但し下線は引用者。

18) 前掲書、172頁。

19) 幼稚園側からの「幼小連絡」という観点から、倉橋惣三の議論を参照しておく。倉橋は河野と同

様に「幼稚園と教育は決して離れているものではない」(倉橋, 前掲書, 429頁。)としつつも, 幼小を「結ぶ」という観点から議論を展開し, 制度で結びつけるか, 教育内容(方法)で結びつけるかの二択を提示し, 前者は現状としての限界があり, よって後者の「内容」において連続性を持たせるべきだとしている(同書, 432頁。)。教育内容での連続を図る際には, アメリカのプロジェクトメソッドでは幼稚園の自由作業の時間と同じであるため小学校での急な変化がない等例示しながら, 生活様式の変化を低減することを念頭におくよう促している(同書, 437-438頁。)。というのも, 幼小間での変化を心的な方面で把握してしまうと, 「～が足りない」といった「訓練」へ向かってしまうためである。なお付言しておく, 倉橋惣三は, 河野が主幹を務めていた雑誌『教育論叢』(1918(大正7)~1941(昭和16)年)にしばしば寄稿していた。河野と倉橋の幼稚園と小学校に対する眼差し, あるいはその教育観の比較検討も興味深い, これは稿を改めて取り組みたい。

20) 「自動教育」という言葉には「自動主義教育」など, 若干のゆれがある。「私共も初めには, 自動教育と云ふのと, 自動主義教育と云ふのを同義に使ったこともあります。現に先年私の執筆した『自動教育法の原理と実際』という本名書名其物の如きは, 術語を不用意に使った次第であります。」(「自動教育論」『八大教育主張』大日本学術協会, 1922年, 49頁。)よって本稿では, 河野の用いる「自動教育」及び「自動主義教育」を同一の主張とみなし, それらの言葉の統一をあえて図らず, 本文における河野の文章からの引用に関してもそのまま引くこととする。

21) 西脇英逸によると, 河野は, 自身の着任した豊明小学校の附属先である日本女子大学校の教育方針とモンテッソーリ教育との類似点に気づき, 積極的にモンテッソーリ教育法を学びとり, 成瀬仁蔵の自学自動主義に接木をしたと指摘している(西脇英逸「河野清丸『自動教育論』解説」小原國芳編『八大教育主張』玉川大学出版部, 1976年, 249-250頁。)。また, 河野が自らの教育論として成瀬の「自学自動主義」とモンテッソーリ教育の

接合をはかった経緯に関しては, 西川ひろ子が詳らかに論究している。(西川ひろ子「河野清丸におけるモンテッソーリ教育法の受容と自動教育論との関係」『広島大学教育学部紀要第一部(教育学)』第47号, 1998年, 179-187頁。)

22) このほか, モンテッソーリ教育法受容が他国と著しく異なった理由について, (1) 倉橋惣三がモンテッソーリ教育法をフレーベル教育思想の延長上に位置づけたこと, (2) 河野の応用を是とする態度が日本全国に広まったこと, (3) ロイドのモンテッソーリ教育批判の影響, (4) モンテッソーリ協会が発足しなかったこと等も挙げられている(西川 ひろ子「大正期におけるモンテッソーリ教育法の受容-モンテッソーリ教具を中心に」『保育学研究』第38巻第2号, 2000年, 151-152頁。)。

23) 河野清丸『モンテッソーリ教育法と其応用』同文館, 1914年, 392頁。

24) 河野清丸『自動教育』内外出版, 1923年, 1頁。

25) 例えば, 河野は八大教育主張の講演時, 次のように述べている。「即ち, 人類全体を一つの被教育者と見れば, その人類以外にある超越的実在者がいて, これを外から指導し太古の野蛮から今日の文化に発展したとは考えられず, 自ら発展したと考えざるを得ないということである」(河野, 1922年, 38-39頁。)

26) 同上, 41頁。

27) 「吾人はモンテッソーリ教育法より何を学ばねばならぬかといふに, 其の規範とすべき点が確かに三つある・・・第一は自教自訂即自動教育, 第二は学習に非常な興味のある点, 第三は個別教育を施した点がそれである」(河野, 1914年, 393頁。)

28) 同上, 431頁。

29) 河野, 1914年, 431-440頁。

30) 西川は, 「方法論を受容した河野の関心は, 方法論を実践できる教員の養成」へと向かい, 「初等教育に関わっていた河野は, 幼児教育でのモンテッソーリ教具に該当する初等教育を大正とした教材の開発にも順力するようになった」と指摘している(西川, 1998年, 186頁。)

31) 河野, 1915年, 624頁。

32) 河野清丸「自由主義の誤解」『婦人と子ども』

- 第十六卷第七号，1916年，259頁。
- 33) 同上，261頁。
- 34) 「幼稚園に於ては大に自発的独立の精神を助長するやうに保育してやらねばならぬ」(河野「小学校から幼稚園への希望」，54頁。)
- 35) 河野，1914年，393頁。
- 36) 幼小連携に関する研究の多くはカリキュラム構成等，具体的に両者をどのように近づけ，円滑な接続を図るかという観点にたつものである。また，文部科学省「保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集」や「幼小連携（千束幼稚園と千束小学校の事例）」等においても同様に，両者で行われている取り組みの違いを解消するという配慮が基底に見られる。なお，このような傾向は，注記18において述べた倉橋の路線の延長上にあるとみることもできそうである。
- 37) 河野「小学校から幼稚園への希望」，53頁。
- 38) このことに関して，田口は河野の全体的な思想構造の大まかな枠組みの素描として，先に教育思想史学会学会において報告を行っている（「彷徨の軌跡としての大正新教育—河野清丸の「自動主義教育」論以前・以後に着目して—」教育思想史学会第22回大会 2012年10月14日（日）コロキウム2 「歴史と思想のあいだ—新教育を素材に教育思想史の可能性を探る—」。なお，上記報告は，2013年9月『近代教育フォーラム』22号（教育思想史学会編）にも掲載。）。しばしば大正新教育に関して批判の向けられるところである，方法論のみへの拘泥という評価に反して，河野の教育への関心は哲学を中心として教育の包括的な理論構成へ向けられていたと考えられる。
- 39) 同上，622頁，但し下線は引用者。
- 40) 河野清丸『モンテッソーリ教育法真髓』北文館，1915年，607頁。
- 41) 同上，609頁。河野のいうモンテッソーリの「生物学的根拠」とは，生物には目的があり，大きさや形状に制限があるという二つの特徴と，また対他物を同化しながら生を営み，独立的に成長発展し，またこれをなす努力が各個必然的に要請されるという生物学的事実である（同上，610—614）。この生物の原理と自動教育とが同じき一つの原理と河野はみなしていると考えられる。

42) 「理論と実際との分業されて居る今日に於いては，其の理論が所謂空論にして実際に応用すべからざるものあるべく，同時に実際家の行ふ所は，徒に教権を墨守し，時代の進歩に伴はない事もある。然るに門氏の教育法に於けるが如きは，真に理想に近きものと見なければならぬ。少なくとも其の实际的方面には，其の背後に一貫せる理論の潜める事は明らかである。詳言すれば，〔目的論等の検討や哲学的な攻究である〕第一原理は不徹底なるにせよ〔実際の教育にかかわる〕第二原理以上に於いては全体を一貫せる理論がある。」(河野，1915年，627頁，但し〔 〕は引用者が言葉を補った。)