

〈コロキウム3〉

教育思想史研究の対象としての「教員養成」

Teacher Education : A Subject for History of Educational Thought

宇内一文 (Kazufumi Unai) ・ 須川公央 (Kimio Sukawa) ・ 河野桃子 (Momoko Kono)
 田口賢太郎 (Kentaro Taguchi) ・ 高柳充利 (Mitsutoshi Takayanagi)

企画趣旨

宇内一文・須川公央

教員養成の問題は、これまでも様々な立場や角度から教育学者らによって論じられてきた。従来の検討は、教育学者の多くが、教員養成のポストに就いていることもあり、下部構造的な関心から論じられ、思想史的アプローチが本格的に採用されることは意外なほど少なかった。あるいは、教育思想が歴史的対象としてとりあげられても、現代の教員養成に対して示唆を与える役割しか与えられてこなかった。

しかし、思想史研究が、現実問題の相対化を重要な任務の一つとしていることを考慮すれば、教員養成を本格的に思想史研究の対象とすることは、現代に対する示唆としても、迂遠なように見えて実は有効なアプローチとなり得る可能性に拓かれているのではないか。

上記の問題意識から、教員養成という既存の制度の有り様を前提として教育思想史の立場からアプローチするのではなく、逆に教育思想の内在的検討のなかから教員養成の問題がどう浮かび上がってくるのか、ということを中心とする検討課題として、本コロキウムは企画された。

コロキウム当日は、まず河野桃子氏が、スローン、ゲーテ、シュタイナーの検討から、従来の科学主義的なそれとは異なる子どもの見方について、報告を行った。河野氏によれば、現行の教員養成課程における子どもの見方をめぐる方法論には、総じて心理学的発達観を土台とする科学主義的な偏りが見られると言う。氏が主張するのは、子どもの見方をめぐる

科学主義——とりわけ心理主義的傾向に対する異議申し立てと、ゲーテやシュタイナーに見られる参与観察を軸とした独自の思想的方法論にもとづく子ども理解の可能性である。

続く第二報告では、田口賢太郎氏が、倉橋惣三の保育論と河野清丸の教育論の比較から、保育の思想から反照される教育ないしは教師の輪郭を描くことで、現代の教員養成に対する示唆的なアプローチが試みられている。報告では、「保育」と「教育」という立場の違いこそあれ、ともに「生活」について語った倉橋と河野の科学観の異同に関する分析を中心に、教員養成に関して幾つかの興味深い問題提起がなされている。

最後の高柳充利氏による報告では、教員養成ないしは広く教師教育に関わる議論に散見される理論-実践問題への切り口として、エマソンの「創造的読書」を取りあげ、学者としての教師が「読むこと」の意義について検討がなされた。「読むこと」において、教師は常に自己と出会い直し、また自らもテキストとして学び手により読まれる。それは、従来の理論-実践図式を止揚しうるような新たな教師像を描く意欲的な試みであると言えよう。

以下は、各報告者による当日の報告内容の概要である。教員養成に対する思想史のアプローチの斬新な一試みとして、今後における議論の展開を大いに期待したい。

報告1 教員養成における「見ること」—自己変容を伴いつつ「見ること」という観点 河野桃子

わが国の教員養成課程において、「学校現場の問題解決重視」「カウンセリング重視」の傾向が顕著になってきたことの背景に、70年代から80年代にかけての「教育の荒廃」への対処の要請が関与していたことが指摘されている(木村2014、117頁)。このことから、現在の教員養成では、学校現場で培われた知、心理学の知によって、子ども達に現れている問題をどのように解決するか、という観点が重視されているように思われる。そこでは当然、子どもをどう「見る」かについても、問題解決的な視点から学生に説明がなされる機会が多くなる。

これに対し本報告では、そうした見方の有効性は十分に認めつつも、そこに、ゲーテ(Johann Wolfgang von Goethe 1749-1832)、シュタイナー(Rudolf Steiner 1861-1925)、スローン(Douglas Sloan 1933-)が共通して主張した、「自己変容を伴いつつ「見ること」」についての論を対置してみたい。そこから、教員養成において「見ること」をどのように位置づけ直すことができるか考察を行う。

コロンビア大学ティーチャーズカレッジで教育哲学・教育史の教授を務めたスローンは、「構築的ポストモダン」と「脱構築的ポストモダン」とを区別する。その上でスローンは、我々が、近代的な「神・自我・目的・真理などの観念をすべて脱構築し排除しようとする」(スローン2000、294頁)潮流である「脱構築的ポストモダニズム」を離れ、教育の新たな実践理論を再構築していく「構築的ポストモダニズム」へと向かう思考の抜本的改革を図るには、「知る者」と「知られるもの」との間に「真の参加」があるような知の様式が必要となると述べた(同、297頁)。

「知る者」が主体として客体としての対象を知るとい、いわゆる客観性を担保する知を目指して対象を「見ること」は、「自分の投影した覆いで他者を包み込むだけであり、彼のことを真に理解することではない」(Sloan2008(1983), p.184 = スローン2000、208頁)。このため、対象をより現実に近いあり方で「見る」には、「知る者」が参加的に対象を「見ること」「知ること」が必要となるという主張である。スローンは、こうした「真の参加」によって、従来の意味とは

異なった「新しい意味での客観性」(Ibid.p.182 = 同、206頁)が可能になると言い、それを通じて、とくに教育を中心領域とした「全体性」の回復を求める。

スローンの主張する「新しい意味での客観性」で鍵となるのが、他者を知ろうとして「見る」ときに、「自分自身が変容する」必要があるということである。ここから得られる知は、従来の意味の客観性からすれば「不正確な知」であるかもしれない。しかしそこで言う「正確な知」には他者を自らの枠組みで包み込んでしまう側面もある以上、「真に理解すること」は、実際には、主客二元論を超えて参加的に他者を「見て」、そこで自身に付きまとう諸々の性質をよりよく認識していくというプロセスのなかでのみ可能になるということになる。

スローンは、こうした参加的な「見ること」の源流を、シュタイナー、そしてシュタイナーに多大な影響を与えたゲーテにまで遡る(スローン2000、297頁)。この意味でスローンは、ゲーテにより論じられた「見ること」を、教育や療法の領域において具体的に展開させたシュタイナーの「見ること」を、さらに現代の自然科学や神学の成果を踏まえつつ先鋭化した、と評価し得るだろう。

スローンが自身の論の源流とみなすのが、ゲーテの「対象的思考(gegenständliches Denken)」であり、それは、「見る私」が「見られる世界」のなかにますます深く入りこみ、世界に対してわが身を開いているということ(高橋1988、102頁)を指す。そこでは世界と自己とが一元論的構造をもつことで、ある対象の純粋な像を得ることが可能になるとされる。

ゲーテは、無機界では、知覚面での因果関係を明確に把握する証明的判断力によって事象を説明し、きることができるとしても、有機界には、通常の知覚では捉えられないが、思考の働きを強めることで捉え得るものがあること(原植物・原動物)を経験的に理解していた。ここから、有機界を「見る」際には、見えているものにはくまなく思考が浸透していることを理解し、思考を信頼することで、同じ知覚内容をより繊細にしていくことが必要であるとした。またそのとき、主体が自己変容し、自身を対象に沿わせること(=スローンの言う「参加的に「見ること」」)を求めた。

シュタイナーは、ゲーテがこのように無機的自然と

有機的自然の見方を明確に区別したことを評価した (Steiner 2003 (1886), S.100f.=105頁)。シュタイナーにとっては、世間ではこの点が理解されず、有機物にも無機物の見方をそのまま適用しているケースが多いこと、またそれにより、認識には限界があるという当時の通念が形成されていることが大きな問題だったためである。

シュタイナー思想に基づく実践の一つ、「オイリュトミー療法 (Eurythmietherapie)」では、こうした、自己変容を伴いつつ「見ること」が重要な意味をもつ。報告者が、ドイツのシュタイナー学校に勤務するオイリュトミー療法士の方に行った調査によると、患者 (子ども) を「見る」際に重要になるのが、「(対象者である) その人の目で見る」ことであるという。実際に、報告者が校内の会議に立ち合わせていただいた際、療法を受けている子どもについて語る場面で、その子どもの行動を模倣してみるということを行っていた。これは、ある現れ (行動) を理解する上で、自分がその動きに入ってみることで、その子どもの「何 (が問題か)」ではなく、「いかに (問題を感じているか)」を「見る」ためであるということであった。

こうした「見ること」に特徴的なのが、不調和を感じさせる現れを「健常」に近付けることではなく、不調和を感じさせる現れの内側の状態を「見て」、そこに調和をもたらしようとする姿勢である。調和のあり方は人それぞれに異なるため、「見る」側だけの判断で、「健常」のあり方を定めることはできない。主客が一体となった、「その人の目で「見る」」という意味での「見ること」に基づき療法を行うなかで、各人が各人の調和にもたらされることが目指されるのである。(ただし、このような「見ること」が恣意的判断に陥りやすいことは十分に考慮されており、それを防ぐために、チームでの意見交換によって、自身による見立てを客観化する (objektivieren) 等の方法がとられていた。)

現在、人間を機械論的に捉えることへの違和感は、一般に広く共有されていると言うことができる。しかし一方で、実際に教育において「問題」とされる出来事に直面したときには、子どもをできるだけ上手く「健常」に導き得る「正解」の対応を求める思いが生じることもまた、自然なことだろう。こうした教師の自然な思いが、やがて安易なノウハウへの依存や思考停止にまで至ってしまうことへの歯止めとして、上

述のような、「この」教師と「この」子どもの間だからこそ生起し得る——しかしだからこそより現実に迫り得る——「見ること」の存在が意識化される必要があるのではないか。教育の目的が「社会化」だけに収まるものではないとするならば、ゲーテ、シュタイナー、スローンに通底してきた「見ること」の意味をいま一度考え直すことが、現在の教員養成に求められるべきことであると思われる。

付記：本報告はJSPS科研費 25885043 の助成を受けたものである。

引用文献

Sloan, D.: *Insight-imagination. The emancipation of thought and the modern world*, The Barfield Press, 2008 (1983)

Steiner, R.: *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, mit besonderer Rücksicht auf Schiller*, GA2, Rudolf Steiner Verlag, 2003 (1886) = シュタイナー1991『ゲーテの世界観の認識論要綱』筑摩書房

木村拓也2014「国立大学教育学部における教育学各分野の量的変遷」、林泰成ほか編著『教員養成を哲学する—教育哲学に何ができるか』東信堂

スローン2000『洞察=想像力—知の解放とポストモダンの教育』東信堂

高橋義人1988『形態と象徴』岩波書店

報告2 教員養成の背景思想としての「発達」観、あるいは教師と子どもの関係について——「生活」をめぐる倉橋惣三の保育論と河野清丸の教育論の比較から——

田口賢太郎

本報告では、「教員養成」の背景にある「発達」観を、教師と子どもの関係性という視点から探り、「教育」に「保育」を対置することによって、「保育」という鏡から「教員養成」の特質を対比的に照射してみたい。

ついでには、日本の幼稚園教育の立役者である倉橋惣三〔1882 (明治15) -1955 (昭和30) 年〕の保育論と、大正新教育の旗手の一人として名を馳せた教育学者である河野清丸〔1873 (明治6) -1942 (昭和

17) 年] の教育論の比較検討を行う。二人とも大正から昭和にかけて同時期に活躍した人物であり、「子どもの自発性」を担保するという同じ着眼点から子どもたちを見つめていた。だが、保育者ないしは教育者と子どもとの関わりに関しては幾分異なる結論を引き出していたように思われる。

倉橋惣三と河野清丸にはいくつかの共通点がある。第一には、二人とも比較的早期に「モンテッソーリ教育」に関心を示した点である。第二には、子どもの「生活」をそのままに「教育」と結びつける「生活即教育論」への賛意である。すなわち、現在と将来という生活の二元化、さらに現在の未来に対する方便化、従って知が方便のみになり生活準備でしかないような「学校生活」を「生活」として取り戻そうと訴えた。

子どもの「自発性」を教育ないしは保育において保持しようという取り組みは、河野においては「自動(主義)教育」の主張となり、倉橋においては「誘導保育」へ発展していく。河野の「自動(主義)教育」とは、子どもの「自己活動の本位に基いて」行われる教育であり、自分の力で学ぶことを本位とする〔河野1914:128〕。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信頼し、これを支える「助力」が目指される。

他方、倉橋の「誘導保育」においても同様、保育者のねらいを子どもに投影する保育は否定され、自由な遊びの重要性が説かれる。この際、倉橋において重視されるのは、子どもの「生活」である。ここで、倉橋の有名な「生活を生活で生活へ」〔倉橋1973:23〕というフレーズの内実を確認しておこう。

倉橋は、保育と区別して「教育」を、ある部分に注意を向けてその点を抽象し徹底して伸ばそうとする作用であるとみなす〔菊池・土屋1990:82-87〕。「体育なら体育」、「数学なら数学」という具合に、ある目的をたてることは他を捨ててしまうということである。他方、目指されるべき保育は、そのような区切りもなく、目的による方向付けも忌避される。仮に「保育者側の目的」があったとしても、それを直接子どもに押し付けず、子どものほうから動き出すのを「待つ」のである〔倉橋2008:121〕。「遊ぶときは、太郎の全体と、自分の全体とが遊ぶべきなのである」〔同上:84〕とされているように、保育者は子どもとその「生活」の全体性を共有する。保育外から目的に

よって牽引されないため、「生活」それ自体としては、相変わらず「生活」のままである。仮に「生活」の実質が変化しているとしても、ある目的に基づけられて測ることのできる変化、すなわち達成具合等で看取されるものではない。

河野の「教育即生活論」はどうか。こちらも、倉橋の「生活」把握と根幹を共にしているが、その中身には、ずれがある。その背景にあるのが、発達に対する両者のスタンスの差異である。

河野の発達観は、当時の生物学的な言説を下敷きにした「生物の進化の事実」〔河野1916:38〕に基づいているが、時代が下るとここに「低い物から高い物へ転化」〔河野1923:7〕という理念が読み込まれ、この伸長が目指されるようになっていく。郷土についての教授を例に取れば、この科目は地理の基礎観念を育てるだけでなく、自然現象や社会的法則の基礎などの観念をも既に含んでおり、さらに多くの知の発展可能性を読み込める。すなわち、子ども達のみならず教育によって彼らが獲得するであろう「知」自体も「発達するもの」としてあらかじめ構造化されている。必然的に、河野の「生活」には発展先があることになる。河野は、モンテッソーリ撰取の当初から彼女の主張に目的論の不備を唱え、自身の「自動教育」についても最後まで「目的論」の補足にこだわり続けた。最終的には、宗教方面へその興味関心を転回し、教育の目的を体系づけるため、「神」を見出すまでに至る。

これに対し、倉橋においては、「発達」はあくまで、その子どもと保育者のあいだに留まる。倉橋は、教師を志す者に対して心理学の基礎知識としての「発達」の学習を要求している〔倉橋2008:207〕。ただし、「児童心理研究は普通の心理学概論の知識をまって後初めて理解し得るるというものではない」〔倉橋2008:209-211〕。保育者があくまで、子ども一人一人の生活に即するのであれば、心理学が明らかにするところの「個性」把握に頼らなくても、目の前の子どもの個性が察知される。倉橋にとって心理学は目の前の子どもと照らし合わせて確認するための参照先、ないしは体系づけられた真理と関係を持つ科学としてではなく、その子どもと保育者の「生活」上で機能する関係性の「科学」であった。しかも、それは、必ずしも心理学のことばではない仕方で獲得され得る。倉橋における「子どもの発達」の「科学」

はやがて、保育者もそれに沿って発達する動きであるような、子どもと一体となる「すきまのなさ」〔倉橋1965:188〕を獲得する。これは晩年には、「絶対関係」〔倉橋1965:191〕として描かれ、「対象観的な距離を挟んでの児童観以外の渾一的児童観」となり、保育者と子どもとの距離はもはやなくなってしまう〔同上:196〕。そして、「発達」は「客観的」であることをやめ、お互いが寄り添い発達する関係として編みなおされる〔同上:191-192〕。

倉橋の「発達」概念は、子どもと保育者との互いが対象同士として構えないような場であり、子どもそのものとの結びつきをもつ「生活」なのであって、したがって、その「生活」自体もどこかを指した動きではなく、その子どもと共に経験する「変化」そのものの自体をさす。倉橋の「生活」は、「生活を生活で生活へ」とフレーズのごとく、繰り返される「動き」そのものであると考えることができるだろう。

仮にこどもがその生活において何かを得たとしても、それは結果であり、予め何らかの外的な指標に基づけられて分割されることがない。それゆえ、幼稚園での子ども達の生活は「遊び」なのだろう。幼稚園での「遊びを通しての保育」という形で、倉橋の「生活」は今も温存されている。昨今、幼保小連携が急務であると言われている。たとえば、この「遊び」が一つの要因となっている問題が、小1プロブレムであろう。一般に、幼稚園の子ども達の生活は、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。この断絶の要因は、幼稚園では好き勝手に遊んでよかったのが小学校では通用しなくなった、という子どもの「自由」から発し、さらには「教員」のもつ知の体系が保育者のそれと異なるということにもつながっているように思われる。現在の状況としても、倉橋の思考した「保育」と対立する「教育」という関係性は、まだ続いているようにも思われる。

引用文献

- 河野清丸『自動主義最新教授論』日本学術普及会、1914年、128頁。
 河野清丸『自動教育法の原理と実際』両円社、1916年、38頁。
 河野清丸『自動教育論』内外出版、1923年、7頁。
 倉橋惣三「幼稚園真諦」『倉橋惣三選集 第3巻』フレーベル館、

1973年、23頁。

「教育の基礎としての心理学教授に対する希望」『倉橋惣三選集第5巻』フレーベル館、2008年、207頁。

菊池ふじの監修、土屋とく編『倉橋惣三「保育法」講義録』フレーベル館、1990年、82-87頁。

「教育の徹底について」『倉橋惣三選集第5巻』フレーベル館、2008年、121頁。

『倉橋惣三選集第5巻』フレーベル館、2008年、209-211頁。

報告3 カベルによる「エマソンの道徳的完成主義」と教員養成における「読むこと」

高柳充利

教育思想史研究の対象としての教員養成へと目を向けるうえで、S. カベルによるR. W. エマソンの解釈を手がかりとする。カベルはエマソンの著作「経験」(Experience)に登場する人間の条件(human condition)との語句に着目し、人間と社会との関わりを言語哲学に通じる観点から示唆する表現であると考える。⁽¹⁾すなわち、con-は「共に」、-dit-が「語る」という意味をもつ(Standish and Saito, p. 5)ことから、人間の条件は「共に語る」(speaking together)ことにある(Cavell, 1990, p. 39)。たしかに人が言葉を話すとは、言語共同体で共有されるその言語において語ることであり、そうした意味で、いかなる個人の発話も、他者と、社会と、共に語るという側面があることは否めない。しかし同時にこの点において、「人々の口にする言葉が、ひとつひとつ私たちにくち惜しい思いをさせる」(Emerson, p. 136)。私の思想を語るということが、同時に他者の言葉を話す、ということであるから。ゆえに「共に」という側面ばかりが強調されては、人の語りはすべて追従になってしまう。追従を迫る性質をもつ社会(言語共同体)に向き合いつつ、自らが語るということを可能にする、そのような言語への関わりとはいかなるものなのか。

ここに「創造的読書」が関わってくる。書物を読むということは、その書物が書かれた言語共同体への追従を迫られることである一方で、私自身が否定していた自らの思想に気づく過程でもある。エマソンは次のように述べている。

人間は、自分の思想を、自分のものであるという

ことだけで、唐突に見捨ててしまう。偉才の作品 (work of genius) を見ると、私たちはいつも、私たち自身の見捨てた思想がふくまれていることに気づく。かつては自分のものであった思想が、一種縁遠い威厳をそなえて戻ってくるのだ (p. 131)。(2)

自分の思想というだけで退けてしまった考えが、他者のテキストにおいて独特の魅力を湛え自らに戻ってくる。このような意味で、「読むこと」とは、ある意味で、常に他者の言葉を誤読しつつ、自らの思想に出会い直すことでもある。しかしながらこの出会いは、他者のテキスト、言語共同体の介在なしには、なし得なかったことという性質をもつ。自分の思想を、自分のものであるということだけで退けるとは、「私の考えなど、とるにたらない」という自己卑下によって切り捨てる、という意味合いとしてひとまず受け取ることができる。しかしここで、カベルが懐疑主義に強い関心を示す哲学者であることをふまえるなら、自己の思想への懐疑——私が考えていることは、本当に意味をなすのか、との問い——を見て取ることも可能なように思われる。こうした懐疑と偉才の作品との出会いから考えられることのひとつは、自己の思想は、他者の言葉を通して関わり直すかたちでのみ語ることが可能となる、ということである。

このことは、教えることにおいても同様である。どのような独自の教えであっても、他者に教えるときには、共同体の言葉で語らなければならない。そうした意味で、教える側は、学ぶ側の理解の保障をもたないばかりか、自らの教えを表現することにおいても常に失望が伴う。また、教える側であるとは、読まれる側であり、誤読される側ということにもなる。そのような条件にある人間にとって、教えるということは、単純な情報の伝達であるどころか、教え手の表現においては追従の強要を、学び手の受容においては誤読の可能性を、それぞれ不可避免的に含む困難な営みでもある。「偉大だということは誤解されるということだ (Emerson, p. 137)」とエマソンは述べる。偉才の作品において、他者の言葉と共に語られた、威厳をそなえた自らの思想に気づくことは、同時に、それを言葉にするや否や自らの偉才が誤解にさらされることを含意している。

このように考えると、人はテキストを「読むこと」において(すなわち誤読しているさなかに)、自らの教

師としての姿(誤読される私)を前兆として見ていることになる。そしてまた、そのテキストの書き手の思想ですら、かつて見捨てられた思想であった、との意味において、テキストとの関わり直しをくぐりぬけて自らの思想を語る教師の姿もまた予兆される。人はテキストを「読むこと」において、読まれつつ、読み誤られつつ、自己と社会との向き合い直しをもたらす教師としての自己に出会っている、といえるのではなからうか。カベルがエマソンの著作「歴史」(History)の表現を援用して提起する「未達成だが達成可能な自己」(unattained but attainable self) (Emerson, p. 115; Cavell, 1990, p. 8)のひとつのかたちとして。

このようにみるなら、教師という職業的生に関わろうとすることには、より注意深く読むという営みへの関わりが内在していると考えられよう。エマソンの友人、ソローの言葉を借用するならば、教師には、「より高い意味で読むこと」(Thoreau, p. 95; Cavell, 1992, p. 4)が、読む人として、そして「読む人としての教師」として、二重の切実さでもって必要とされるのではあるまいか。教育思想史研究の対象としての教員養成という問題意識へのアプローチのひとつとして、「読む人としての教師」という事項の検討を続けたい。

注

- (1) 当該の用語が登場する文章は次のとおり。「あらゆるものが、しっかりと掴もうとする私たちのあいだからすべりおちてしまう、このはかなさととらえがたさを、私は、私たち人間の条件の、醜い部分だと思う (Emerson, p. 218)。」
- (2) 「創造的読書」のテキストは何か、という問いに対しては、偉才の作品、すなわち、自らの見捨てた思想の再来が生起するような書物、という説明が成り立つ。アルシラは、カベルが想定するテキストの性質は、カベルが論じる「友情」(friendship)によって特徴づけられるとしたうえで、それを「完成主義のテキスト」と呼び、検討を加えている (Arcilla, pp. 160-161)。

引用文献

- Arcilla, R. (2012) Perfectionism's Educational Address, N. Saito and P. Standish (eds), *Stanley Cavell and the Education of Grownups*, New York, Fordham University Press.
- Standish, P. and Saito, N. (2012) Introduction, N. Saito and P. Standish (eds), *Stanley Cavell and the Education of Grownups*, New York,

- Fordham University Press.
- Cavell, S. (1990) *Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Cavell, S. (1992) *The Senses of Walden (An Expanded Edition)*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Cavell, S. (2004) *Cities of Words: Pedagogical Letters on a Register of the Moral Life*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Emerson, R. W. (1990) *Ralph Waldo Emerson*, Oxford, Oxford University Press.
- Thoreau, H. D. (1997) *Walden*, Oxford, Oxford University Press.
- 倉橋惣三「子供賛歌」『倉橋惣三選集 第1巻』フレーベル館、1965年、188頁。

執筆者

- 宇内一文 (うない かずふみ)
山陽学園短期大学 (Sanyo Gakuen College)
- 須川公央 (すかわ きみお)
弘前学院大学 (Hirosaki Gakuin University)
- 河野桃子 (こうの ももこ)
信州大学 (Shinshu University)
- 田口賢太郎 (たぐち けんたろう)
山梨学院短期大学 (Yamanashi Gakuin Junior College)
- 高柳充利 (たかやなぎ みつとし)
信州大学 (Shinshu University)