



## 天野章による集団主義保育論の理論的基盤としての人間観

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2020-04-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉田, 直哉 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00016811">https://doi.org/10.24729/00016811</a>

〈研究ノート〉

## 天野章による集団主義保育論の理論的基盤としての人間観

吉田直哉\*

### はじめに：天野の略歴

本稿は、保育実践家であった天野章（1925-1975）の保育理論のうち、集団主義保育に関する言説を抽出し、彼の保育集団観、子どもをめぐる人間関係に関する認識を、彼の人間観、人間論に焦点を当てつつ、明らかにしようとするものである。まず、天野の略歴を概観しておきたい（天野章著作集刊行委員会編 1976）。天野は1925年9月に長野県で生まれ、その後東京で育つ。1944年から終戦まで宇都宮陸軍飛行学校所属を経て、1948年に法政大学経済学部経済学科を卒業する。法政大学時代は同大教授だった心理学者・乾孝（1911-1994）から薫陶を受けつつ児童心理学、幼児心理学を専攻した（乾の保育思想については、（吉田 2017）を参照のこと）。法大卒業直後から東京都北区立十条中学校教諭を勤めるも、1950年に同中学を退職し、北区労働者クラブ保育園の保父となる。しかし翌年、日本共産党の党内闘争に端を発する労働者クラブ保育園紛争に巻き込まれ、同僚保育者であった畑谷光代らと共に同園を誹首される（松本 2013）。その後、井之頭保育園等で保育者として勤務した。戦後当初は民主保育連盟の会員、1950年代以降は東京保育問題研究会（東京保問研）会員として活動する一方（1967年からは同研究会の機関誌『保育問題研究』の編集長を務める）、日本保育学会、日本心理学会を中心に盛んに研究発表を行った。保育実践研究の分野においては、東京保問研のスローガンでもあった「伝えあい保育」の理論・実践に関する考察を深める一方、保育者による保育実践の有効性を明らかにするための「交叉研究」の主唱者としても知られた（交叉研究とは、保育者の子ども集団への働きかけの影響と効果を確かめるために、普段とは異なる子ども集団に保育者が入るという実践に対するアクション・リサーチの手法である）。晩年は日本女子体育短期大学、法政大学などで教鞭を執りつつも、重度のアルコール依存症に悩まされ続け、そのために1968年頃から悪化していた肝硬変のため、1975年2月に享年49で死去した。同年4月、かつての同僚であり、東京保問研の会員でもあった畑谷光代が、天野の「遺稿集」の出版を提案し、「天野章著作集刊行委員会」が発足した。同会は8回に渡る委員会を開催、翌1976年に『保育その運動と研究：天野章のあゆんだ道』が刊行された（博文社）。本稿も、同書所収の天野のビブリオグラフィを参照し、大いに教えられたことを

\* 大阪府立大学大学院 人間社会システム科学研究科 人間社会学専攻

附記しておく。

天野が「保父」としてのキャリアをスタートさせた1950年代初頭には、戦後徐々に紹介が進んでいたソヴィエト＝ロシアの教育学、心理学における集団主義に触れて大いに感化され、「マカレンコの著作物の安受け売りをして、やれ集団だ、教師の働きかけが保育では大切だなどという理論をふりまわして、他の保母さんから批判」されたという（天野1972はじめに）。しかし、彼はその批判に挫けてマカレンコ流の集団主義を捨て去ったわけではなく、保育における集団の意義というものを生涯にわたって探求し続けた。いわば、天野の保育理論の構築過程とは、主にソヴィエト＝ロシアの集団主義教育学を、天野なりに消化し、集団主義保育学を構成する過程であったとすることができよう（例えば、天野は、法政大学生物生理研究室で助手をしていた島至らとともに、1956年にソヴィエト＝ロシアの児童心理学者アレクサンドル・ザポロージェツ（1905-1981）の心理学テキストを翻訳・刊行している）。本稿は、天野の構想する集団主義保育学の前提となる人間観、社会・集団に対する認識を明らかにしようと試みるものである。

## 1. 集団性を支える「コトバ」の獲得

1950年代、特に天野が東京保問研をベースとして理論的営為を開始した頃、特に天野らが問題視していたのは、戦後アメリカから導入され、学校教育に一気に普及した経験主義であった。50年前後の保育をめぐる議論の状況について、天野は次のように述べている。「一応戦前の訓育主義的保育観が否定され、子ども中心の保育観が主流を占めた」（天野1971：353）。「子ども中心」主義の跋扈に棹さすようにして、ホーマー・レインらが提唱した「抑圧解放理論」の普及が見られた。抑圧解放理論では、「子供のもついろいろの欠陥は、抑圧によって矯正されるものではなく、その逆に、実に子供時代の抑圧の結果生ずる」とする。抑圧を解放しさえすれば、子どもにおける欠陥は全て解消しうるとする短絡的な楽観論に天野は反発した。経験主義、抑圧解放理論、子ども中心主義、さまざまな名称で呼ばれるこれら戦後直後に一世を風靡した児童観の特徴を、天野らは「心理学主義」と名付けている（乾・天野1953：22）。ここでいう「心理学主義」とは、「心」の世界を大きくみすぎて、子供の成長にとってもっと大切な現実の問題がお留守になる傾き」のことである。ここで天野がいう「もっと大切な現実の問題」とは、ミクロからマクロ規模までの社会問題のことである。「心理学主義」と、生物・動物と人間の認識・行動の原理を基本的に同一のものとみなすような後述の「生物学主義」を共に含むのが、経験主義に他ならないと天野は見なしていたのである。

50年代の天野にとって、第一の仮想敵は「経験主義保育」であり、それに次ぐ第二の仮想敵は、「行事中心主義を主体にした画一的、つめこみ教育」（天野1972：44）であった。前者に関しては、「経験学習」における子どもの見方、考え方のなかで、環境適応の面が強すぎる（天野1972：229）ことを天野は問題視する。「子どもの経験や直観力

は、コトバをぬきにして、それほど信頼がおけるものなのかどうか。つまり、子どもの「経験」は、それ自体ナマのままでは、それほど確かな認識の基盤とはなり得ないと天野は考える。「幼児期の活動では、コトバによってものごとを理解するということがまだ非常に弱い。それ故に、体験とコトバの具体的なむすびつきが必要となってくる」（天野 1976 : 195）。幼児期においては、特に、体験とコトバの緊密なリンクが見られ、体験から遊離したコトバだけによる教え込み、あるいは指示は、子ども自身の思考過程からも遊離したものにならざるをえない。「保育者がたとえ説明を加えたにしても、それが、これら子どもたちのイメージと具体的にかみ合わなければ、子どもたちのイメージも殺されてしまうし、また概念的な理解に終わってしまう」。つまり、天野がここで求めているのは、「指導と子どもの理解の合致」（天野 1976 : 196）なのである。幼児期における認識は、イメージによるものが先行し、そこにコトバを乗せていくという過程で深化する。子どもの理解は、まずはイメージに基づくものだとして天野は捉えているわけであるが、このイメージは個別のものであるので、それをいかに集団化していくか、共有していくかという点が検討されなければならない。

天野によれば、子どもの「経験」を認識、知識へと昇華させて行くためには、「コトバ」を介さなければならない。そもそも、「コトバ」とは、当然、社会の中で他者と共有される集団性をその特質としている。子どもにとって、「コトバ」の獲得とその使用は、他者の認識を介した、自分自身の認識の再整理でもある。「コトバ」の獲得によって、子どもは自らの行動や生活を再帰的・反省的に捉えなおし、意味づけなおすことができるようになる。保育者は、子ども自身が「コトバ」を通して、自分の行動や生活を再定義できるよう促す必要がある。天野によれば、保育者による「ひとりひとりの生活の指導」には、「話し合い—その行動をたしかめ—また話し合う、というように、たえずコトバによる話し合いと行動をむすびつけ、子どもたちが話し合いによって、どのように生活体験を整理したかを、みつめ、たしかめる仕事は、たえず必要」である。保育者は「ひとりひとりの子どもの体験を、相手とのつながりにおいて整理してやる」（天野 1976 : 194）ことが必要である。保育者は、体験の意味づけを、社会関係、集団の網目の中でこそ行うべきだとされる。

天野の「コトバ」に対する理解、特にコトバの機能を対人関係の中で捉える視座は、レフ・ヴィゴツキーの言語学に多くを負っている。ヴィゴツキーは、主著『思考と言語』などの中で、発達過程上、言語がまず、思考の外面化として出現することの意義に注目している（ヴィゴツキー 2001）。天野は、ヴィゴツキーの次のような言葉を引用している。「あらゆる高次の精神機能は子どもの発達において二回あらわれる。最初は集団活動・社会的活動として、すなわち、精神間的機能として、二回目には個人的活動として、子どもの思考内部の方法として、精神的機能としてあらわれる」（天野 1972 : 92）。つまり、幼児期初期における「コトバ」の発出は、内面的な思考の外面化、つまり思考の外部へのほとばしりであるという。逆に言えば、その時期において、他者との対話が豊かになされな

い限り、ゆくゆく内面化されるはずの「コトバ」(内言)の豊饒さは保証されないだろう。つまり、ここで天野が示しているのは、「一人の人間の認識は、他の人間や仲間との協力によって得られたもの」という知識観に裏付けられた言語観なのである(天野 1976 : 211)。

## 2. 「個別・個人主義」・「自然成長論」への批判

1970年代になると、天野の批判の矛先は、経験主義というものより、能力主義の幼児教育への浸透へと向け変えられていく。天野には、井深大(1908-1997)の早期教育論(井深の『幼稚園では遅すぎる』の刊行は1971年であった)に典型的に見られるような「環境=教育万能主義」が、「選別=立身出世主義、差別、対立=能力の一面的な発達というきわめて跛行的発達を生みだしていく」ことへの危機感があった(天野 1971 : 362)。

そして天野は、早期教育論の根本には、子どもを個別の存在として捉える子ども観があると考えていた。天野は、1964年に改訂された幼稚園教育要領、1965年に発出された保育所保育指針の中に、三歳未満児における「集団保育否定論」(天野 1971 : 355)を見いだし、これを批判して、三歳未満児においても集団保育が必要であることを説く。

天野の乳児期からの集団保育の必要性に対する主張の背景には、個人と集団との間の発達上の関係性についての彼なりの認識があった。天野によれば、「乳幼児期は、自分と他人の区別がつかない、自分と友だちとの関係が理解できないという発達上の特徴」をもつ(天野 1976 : 209)。そして天野は、乳幼児期における自他未分化の融即の状態の中に、のちの集団生活に繋がっていく萌芽的要素を見て取っている。この認識は、1953年の師・乾孝との共著、天野にとっての初の著作から70年代の晩年まで一貫しているといえよう。このような未分化的原初的集団の状態が、個々人の個の発達を促し、集団のダイナミクスの中で個-集団の相互変革の弁証法を実現しうる状態へと変化していくという天野の発達観は、天野が批判的に捉えるジャン・ピアジェのそれとは対照的である。というのも、ピアジェなどは、自他融合の状態から個人、個が析出され、その析出された個が、その上で関係性を結び、自己中心性を乗り越えていくと捉えていたからだ。それはいわば、個の形成が集団の形成に先行するという発達観である。それに対して天野は、原初的な自他未分化な状態の中にこそ、人間のもつ根源的な社会性、集団への志向があると見なす。原初的な他者との融即の中に、のちの集団性の萌芽を見て取っているのである。

このように、天野の発達観、あるいは児童観の背景には、子どもを個別の存在として認識する個人主義に対する根強い反発があった。天野によれば、64年教育要領、65年保育指針においては「個人と集団の解明」が不十分にしかなされていない。保育指針では、「個別的個人主義」の人間観が前面化されているという(天野 1976 : 206)。例えばそこでは、「個人差」「個別活動」の尊重というように、「個」と「集団」の関係性や相互作用に関する言及がほとんど見られないことを批判している。このような個別的個人主義の背景には、

特殊な発達観があると天野は見なしている。その発達観は、自然成長論ともいうべきものである。まず、自然成長論においては、子どもの「自然成長」に重きを置くため、「保育者の保育の役割」が軽く扱われる（天野 1976：207）。これが、自然成長論の第一の欠点である。保育者の保育の価値が軽視される場所では、「子どもに影響する社会悪や成長上のゆがみに子どもをゆだねる結果を生み出す結果になる。ここで天野が示しているのは、保育者の保育が子どもへのダメージの緩衝材になるというイメージである。

自然成長論の第二の欠点は、社会の変容性と、それに伴い絶え間なく自己変革を求められる人間の特質をとらえきれていないところにある。自然成長論の基盤には、不可変の本能の成熟プロセスがあり、それには教育は十分に働きかけ得ないという消極性があると天野は見なしている。「定められた環境に定められたしかたで適応していく生物や動物の場合、自然成長という考え方はあてはまるかもしれ」ないが、社会的存在である人間に対しては自然成長論は適用できない。つまり、ここには、「生物や動物」と対比したときの、天野の人間観があらわれていると言えよう。「人間の本性は、単なる「自然法則」を超えた「歴史法則」の下で、そのはじまりから築かれていくのだといわなければなりません。この点を見逃して、人間を「生物にすぎない」と割りきってしまうのでは、人間の一番大切な面を見おとすことにもなりましょう。私たちはそうしたまちがいを「生物学主義的人間観」といいます」（乾・天野 1953：66）。天野は、「生物学主義的人間観」が、保育方法として具現化された際、自然成長論として表れてくると見なしていたのである。

そして、64年教育要領、65年保育指針には、自然成長論に基づく「社会適応の人間像」が見られると天野は言い、そのような「社会適応」を目指す教育・保育は、たやすく旧来の訓育主義の考え方へと傾斜しかねないと見るのである。そのように、「社会適応」することこそが発達と見なす立場に対して、天野は、周囲の他者と協同しつつ、「社会創造」を試みていくことを発達観の軸に据える立場を提案する。「子どもの発達を動物のように「自然成長」とするか、現在の社会にずらずと適応していくのが人間なのか、あるいはそうでなく、教育を受け、しかも積極的に仲間と協力して自己を形成し、同時に社会を創造していくのが本来の子どもの発達、人間の姿とするか、平たくいえば、社会や他人さまのことに受け身な人間を人間と考えるか、仲間と一緒にあって、相談しながら協力し、生きていくのが人間なのか、こうした人間観が大きな対立点」となっているという認識を天野は示している（天野 1976：195）。

### 3. 集団主義保育の基本理念：その発達観と集団観

自然成長論に対置されるものとして、子どもの発達に対する保育者の系統的働きかけを重視する立場を天野は提唱する。集団主義保育が理念とする「民主的保育の人間像」においては、「人間の全能力の全面的発達」を目標としており、その実現のためには集団保育が必要である（天野 1971：360）。「全能力の全面的発達」の対立項は、すでにみたように、

能力の一部の跛行的発達であり、能力の中の限られた一側面が、「一部の独占資本」の追求する利益に適うように発達させられることである。これが、1970年代、天野が能力主義的差別として批判する教育・保育のレトリックの根本にあるものである。保育者の働きかけ、すなわち「教育」と、子どもの発達とが「結合」（天野 1976 : 208）することを、天野は重視するのである。教育と発達の結合は、天野によれば集団主義保育の中でこそ実現される。「集団主義」という言葉の典拠は、アントン・マカレンコである。天野は、マカレンコが「集団主義、すなわち自分と他の人々の労働の利益と全社会の利益との結合」を強調していたとする。つまり、マカレンコと天野にとって、集団主義というのは単なる保育形態についての表現なのではなく、自他の利益の共同化という社会構成原理であり、同時に社会規範、倫理でもあったのである。

天野は、集団主義保育の基礎は、言語、労働、協力の三つであるとする。そして、この集団主義保育の三要素は、人間の特徴、特に他の生物・動物と比較した際、人間に特別に見られるような特質に対応したものであるという。「言語、直立姿勢、洞察的行動の三つは、どれもみな、いわば「社会的」な特徴をもった現象で、これこそ人間の、世界に向かって「開かれた」成熟様式なのであって、早くから人間世界の社会的背景を背負ってのみ、それと渡りあうことによつてのみ可能となる」（乾・天野 1953 : 66）。「世界に向かって「開かれた」存在としての人間、という定義は、アドルフ・ポルトマンの人間観と共通するものである（乾 1994）。この言語、労働、協力という人間的な三要素を有機的に組み込むような保育構造は、「はなしあい保育」、のちに「伝えあい保育」と呼称されるカリキュラム案に結実していく。天野によれば、「「はなしあい保育」＝「集団主義保育」という言葉が、保問研会員の中にボツボツ発言されるようになったのは、五八年ごろ」（天野 1972 : 34）だという。

集団主義保育が立つ発達観とは、人間を他者と協同して社会を構成する中で、自らと社会の双方を発展・発達させていくとするものである。「集団主義の発達観は、この人間の相談し、協力し、歴史社会を築き、一人ひとりの人間が人間性を豊かに発展させていくという立場を基調としている」（天野 1972 : 77f.）。さらに天野は述べる。「集団主義の発達観では、たえず、歴史社会における現実—巨視的にいえば社会の発展の方向が問題にされ、微視的に見るならば、保育者と子どもたちとの関係で立ちあらわれるもろもろの保育現実の影響を意識的に取りあげ、どこまでも保育者仲間、子ども仲間と協力しながら一歩一歩現実を変えていく努力をしつづけ、各自が少しずつであっても前進していくという営みが、発達観の底にある」（天野 1972 : 78）。集団こそが、人間の発達にとって不可欠の要因である。「人間の、人間的な「集団」というものこそ、人間の子が人間らしくなるために、欠くことのできないもの」なのであり、「子供たちは、集団の中の一員として、役割をその年なりに分担しながら、大人の指導の下で仕事をするることによって発達」する。子どもの発達は常に、「集団の発達と手をとって進む」（乾・天野 1953 : 46）のである。同様に、保育者も集団として組織化される中で、変革を遂げていく。「仲間との仕事の中での役割を決め実行していくこと、仲間との相互要求の中から、自主的に仕事を分担し進

めていくことなどの集団主義の精神がおとなにも要求される」(天野 1971 : 364)。

つまり、集団主義の発達観に基づく保育は、究極的には、保育者と子どもたちの関係性、天野の言葉では「保育現実」を変革していくことが目的として据えられている。変革が目指される「保育現実」は、単に保育所内のミクロな関係性のダイナミクスだけに留まらず、「一幼稚園、一地域での集団主義保育の発展が、他にも影響し、他との相互交流によって、さらに、多くの財産を共有し相互に発展していく」(天野 1971 : 362) ことが目指されている。

ただ、すでに述べたように、ここでは、集団の中で「話し合う」という保育方法、あるいは保育形態だけが注目されているのではない。この点については、東京保問研の中においても議論ないし批判があったようで、天野は「話し合っていればよい」とする人々と「話し合い→行動→話し合い、そして相互変革をする」と考える人々の対立が東京保問研の中にあつたことを指摘している(天野 1972 : 14)。ここで天野に「話し合っていればよい」と考えているとして批判されている側は、あくまで「話し合い」を、保育方法の一つとして矮小化して捉えているにすぎず、それが社会構成原理や人間観にまで繋がっていくものであることを見落としているということになるだろう。

「話し合い」保育が、「言語中心主義に流れやすい」という性質から、「子どもとお話し合いをすればよいという誤解」が生じるわけなので、(生活綴方教育に範をとって)「生活話し合い」と命名すればいいのではないかという提案は、国分一太郎、大槻健からも出されていたという(天野 1972 : 50)。それを受けて、1960年代初頭に、「絵画、音楽、乳児保育など、言語外のつたえあい」についても考慮に入れていることを闡明するため、天野はじめ東京保問研のメンバーは「つたえあい保育」を称するようになる(天野 1972 : 54)。

天野は、集団主義が、単なる保育方法論に矮小化されることを警戒する。そのきっかけを与えたと思われるのが、全国生活指導研究協議会(全生研)の竹内常一つねかずからの批判であつた(天野 1972 : 54)。竹内は、「つたえあい保育は何を主要な教育内容としているかわからない」という「教育内容」の内実が十分に深められていない点、つまり「生活指導・集団づくり・言語・理科など」複数の内容が含まれているものの、それらが「未分化」な状態に混淆しているという点を批判していた(これ以外にも、竹内は、つたえあい保育が「テーマ」を欠く「その場主義、一発主義的教育方法」であるという批判や、「つたえあい」が、学習集団、学級集団など、集団の組織原理や機能によるつたえあいの多様性を捉えられていない点などを批判している。ただ、天野は、竹内の批判をあくまで「外からの批判」と捉え、その意義を積極的に検討しようとしているわけではない)。

さらに、集団主義保育が、単なる保育形態、保育方法の問題としてのみ捉えられることへの天野の批判的意識は、例えば、1950年頃の集団保育に対する批判、特に多数決をめぐって、在野のマルクス主義教育学者であつた矢川徳光とくみつが行つた次のような批判を天野が真剣に受け止めようとしていることにも表れていると言えよう。「教育学者の矢川徳光先生より、「幼い幼児、とくに判断力の弱い時代に、多数決制をとることは、あやまった指導で

はないか？ しかも、何かを決める場合、子どもだけの考え方に頼ることは、児童中心主義の考え方に流される危険性をもつ」という批判」が出された（天野 1972 : 14）。天野によれば、矢川と同様の批判は、第 4 回保問研総会に参加した保育者からも出されていた（伊井澄子）という。「簡単だからといって、多数決の意見だからといって、『多ぜいの人がこうしたいから』とそれでおしきること、少数のものを無視する点ではどうかと思う、ということで生かすも殺すも保育者の児童観につながっていると思う」（天野 1972 : 14）。集団が「少数のもの」を圧殺することの危険性と、それを回避するための保育者における「児童観」の深化が求められている。なぜ、集団が「少数のもの」を圧殺するような危険性に流れかねないのか。それは、集団主義が、単なる保育方法論としていわば移植されているにすぎないからである。天野は、集団主義は、方法論の移植だけでは実現できず、子どもの自己認識、保育者の子どもへの認識の双方の変革を通して、集団そのものを不断に組み替えていくような、ダイナミックな人間観と、社会観として子どもや保育者に内面化されてこそ、初めて実現すると考えているのである。

アンリ・ワロンが、真の教育は教師と子どもの相互変革といている（天野 1972 : 145）ということ、天野は再三にわたって指摘しているが、子どもと保育者が相互変革のためのインタラクションを可能にするためには、何より、お互いの間に交わされる「コトバ」が、お互いの自己認識や他者認識に揺さぶりをかけるような潜勢力を持っていないとなければならないだろう。天野にとって、「コトバ」とは、労働、協力を有機的に展開させる媒体なのであり、活性化された「コトバ」こそが、子どもの認識を深化させるだけでなく、子どもが生きる集団の質的変容（それは天野の見るところ、集団（とその内部における子ども個人）の発達の過程に他ならない）を触発するような触媒として捉えられているのである。

## 附記

本稿は、科研費若手研究 B の研究助成（題目「「伝えあい保育」の理論と実践における人間観・社会観の関連に関する思想史的研究」）による成果の一部である。なお、本稿の一部は、日本乳幼児教育学会第 29 回大会（東北文教大学、2019 年 12 月）において、「天野章による集団主義保育論の理論的基盤としての人間観」と題して口頭発表されている。当日の発表に対して、貴重なレスポンスを頂戴した大会参加者諸氏、特に武内裕明（弘前大学）、鈴木康弘（八戸学院大学短期大学部）の両氏に心より御礼申し上げたい。

## 参考文献

- 天野章「新しい人間像をめざして」『人格の形成：幼児教育学全集第 7 巻』小学館、1971 年。  
天野章『つたえあい保育の展開』（実践保育学講座 3）、文化書房博文社、1972 年。  
天野章著作集刊行委員会編『保育その運動と研究：天野章のあゆんだ道』博文社、1976 年。

- 乾孝『増補改訂版：社会主義者の心理学』新読書社、1994年。
- 乾孝・天野章『保育のための児童心理学』博文社、1953年。
- ヴィゴツキー『新訳版：思考と言語』柴田義松訳、新読書社、2001年。
- ザポロージェツ『児童心理学』民科心理部会訳、理論社、1956年。
- 宍戸健夫『日本における保育カリキュラム：歴史と課題』新読書社、2017年。
- 宍戸健夫ほか編『保育実践のまなざし：戦後保育実践記録の60年』かもがわ出版、2010年。
- 東京保育問題研究会編『保育問題の20年：1会報巻頭論文集』博文社、1972年。
- 東京保育問題研究会編『伝えあい保育25年』文化書房博文社、1983年。
- マカレンコ『愛と規律の家庭教育』南信四郎訳、三一書房、1950年。
- 松本園子『証言・戦後改革期の保育運動：民主保育連盟の時代』新読書社、2013年。
- 吉田直哉「乾孝の「伝えあい保育」論における人間＝市民：言葉と社会のインターフェースに着目して」『神戸松蔭女子学院大学研究紀要：人間科学部篇』(6)、2017年。
- 吉田直哉「「伝えあい保育」主要文献解題(2)：理論篇」『大阪聖徳保育・福祉論叢』(23)、2018年。

## Akira Amano's collectivist theory of early childhood education

Naoya Yoshida

This paper focuses on Akira Amano's thoughts on early childhood education. Amano was a male childcare worker at a day nursery in Tokyo. Along with his coworkers, he studied theories of early childhood education developed in the Soviet Union. The theory he introduced to Japan was called "collectivism." In the collectivist approach, children grow up collaborating with other children. The use of words is critical for this developmental process, as words encourage them to think together. In doing so, they can develop their intelligence and emotions.