

倉橋惣三の保育思想における道德教育観
—連載「人間性の涵養」(1953年)の分析を通して—

水 津 幸 恵*

Sozo Kurahashi's Philosophies of Moral Education:
Analysis of *Cultivation of Humanity* Published in 1953

SUIZU Sachie

Abstract

This study discusses Sozo Kurahashi's philosophies of moral education in early childhood through an analysis of *Cultivation of Humanity* (*Ningensei no Kanyō*), published in 1953. Specifically, two points have been discussed in this study. In analysis 1, Kurahashi puts forth the idea that moralities are generated by humanity which is based on empathy for others. He criticizes moral education which instructs moral behaviors, because it disturbs the emergence of natural emotions toward moralities. In analysis 2, he considers that humanity is cultivated through interaction between peers, which is not a conscious moral action but an unconscious friendly action. To cultivate children's humanity, teachers should receive and empathize with children's minds of actions without judging if their actions are prosocial or not.

Keywords : Sozo Kurahashi, moral education, *Cultivation of Humanity*, empathy, nature

1. 問題と目的

倉橋惣三(1882-1955)は、わが国の「幼児教育の父」と呼ばれ、日本の幼児教育・保育に大きな影響を与えた人物である。倉橋は、東京女子高等師範学校附属幼稚園主事を務め、保育者たちの保育実践から保育理論や思想を築いていった。それらは『幼稚園真諦』をはじめとする刊行物や、倉橋自らが長年にわたって編集主幹を務めた保育雑誌『幼児の教育』に執筆した数多くの記事や詩的な巻頭言において情感豊かに表されている。本研究では、倉橋の保育思想の中でも、道德教育に関する著書の分析を通して、倉橋の道德教育観を検討することとする。

これまで、道德教育に対する倉橋の保育思想については、以下の倉橋の著書を分析対象として検討されてきた。分析対象の発刊年順に挙げると、1919(大正8)年「斯く育てたしと思ふこと」(増田, 2007; 児玉, 2008)、1926(大正15)年の『教育講話』の「第八章 児童と道德」(森上, 2008)、1931(昭和6)年「幼児性情の涵養(一)」、1935(昭和10)年「幼児性情の涵養—講習筆記—」とその補足として同年に書かれている「幼児の性情の涵養」(児玉, 2008)である。これらの検討からは、倉橋が、人間本来の心の中に道德的傾向というものが豊かにあると考へ(森上, 2008)、1919(大正8)年の時点から何が道德であるかという道德意識をもたせるのではなく、つまり徳目を習得していくやり方ではなく、人の好意を感じる性情に目を向けている(増田, 2007)ことが明らかにされている。また、倉橋の著書を網羅的に検討した児玉(2008)は、1890(明治23)年に天皇から下賜された教育勅語との関係について、倉橋は、幼稚園令から将来の方向性を教育勅語と直結させる方向性にはなく、それに直接的には全く関係しない心理学的領域から論を形成していると考察している。すなわち、倉橋は戦前から、

キーワード：倉橋惣三、道德教育、「人間性の涵養」、共感、自然

*平成27年度生 人間発達科学専攻

当時の徳目主義的な修身教育を批判し、独自の道德教育観を展開していたと捉えられる。

一方で、これらの倉橋による戦前の著書では、どのような「性情」をいかに涵養するかが主に議論されている。これは1926（大正15）年の幼稚園令において教育の目的に「善良なる性情を涵養」することが位置づけられたことを受けたものである。特に1935（昭和10）年「幼児性情の涵養—講習筆記—」において、倉橋は63頁にわたって性情の涵養について詳細に説明している。そこで「性情」とは、端的には「性格の情的要素」とであると述べられている。具体的には、「幼稚園の目的は性格の教育」とし、幼児期においては、「性格」を構成する要素の中でも意識的な「意志」や「知識」の教育ではなく、自ずと生じる「感情」、つまり情的要素に重きを置くべきだとして「性情」を説明している。そして、その補足として同年に書かれた「幼児の性情の涵養」においては、涵養したい「性情」として「素直さ」、「謙遜」、「感謝・敬」が挙げられている。ただし、このように具体的にどのような「性情」を涵養するべきであるのかという「内容的各論の方は、随分むづかしい問題」であり、「正直に言へば之に對する定論は中々立て得ない」と前置きをしている。ここに、徳目を前提とした修身教育が常とされる時代において、独自の道德教育観を洗練させていくことに格闘する跡が垣間見える。

これに対して、倉橋は戦後、1953（昭和28）年に雑誌『幼児の教育』誌上にて連載「人間性の涵養」を行っている。この連載は、倉橋が1955（昭和30）年に没する二年前という晩年に執筆されたものでもある。ここでは「性情」の代わりに「人間性」という言葉が用いられている。そして、この連載の終盤において、倉橋は「筆者は以上、道德性というものを敢て語らずして、専ら人間性を説いて来た。しかも、道德性を否定するものではなくすべての道德性は、人間性の生むところであることを思うのである」と述べている。ここで道德性を生む基盤であるとした「人間性」が指し示すところは何であるのか。激動の時代を子どもと共に生き、修身教育の廃止と民主主義の流入という大きな転換を経て倉橋が到達した道德教育観が、この「人間性」という言葉に込められているように思われる。そして、倉橋のいう人間性の涵養のために具体的に幼児に必要なとされる経験や保育者としての在り方は、現在においても十分に示唆に富むであろう。しかしながら、本連載を検討したものは未だ見られない。そこで本研究は、1953（昭和28）年の連載「人間性の涵養」を分析し、そこに表れている倉橋惣三の道德教育観を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 分析対象

本研究では、雑誌『幼児の教育』誌上における連載「人間性の涵養」を分析対象とする。本連載は1953（昭和28）年に7回にわたって倉橋によって執筆され、いずれも巻頭（2-3頁）に掲載されている（表1）。連載は「序論」に始まり、本論は「(二)～(五)」と4回にわたって展開され、(五)において「終り」と締めくくられている。その後、補足回として「拾遺」、「拾遺(二)」が掲載されている。連載1回分の頁数は2頁であり、連載全体の総頁数は14頁であった。

表1 連載「人間性の涵養」（1953年）の概要

タイトル	初出		
人間性の涵養 一序論一	幼児の教育	第52巻	第5号 2-3頁
人間性の涵養(二)	幼児の教育	第52巻	第6号 2-3頁
人間性の涵養(三)	幼児の教育	第52巻	第7号 2-3頁
人間性の涵養(四)	幼児の教育	第52巻	第8号 2-3頁
人間性の涵養(五)	幼児の教育	第52巻	第10号 2-3頁
人間性の涵養(拾遺)	幼児の教育	第52巻	第11号 2-3頁
人間性の涵養(拾遺二)	幼児の教育	第52巻	第12号 2-3頁

(2) 分析の視点

本研究では、連載「人間性の涵養」に表れている倉橋惣三の道德教育観を明らかにするため、以下の2点を分析の視点とした。分析1では、倉橋のいう「人間性の涵養」とは何か、を分析の視点とした。この分析を通して、「人間性」の指し示すところとは何か、それは「性情」とはどのように異なるものであるのかを明らかにしていく。また、「涵養」という言葉に表れる、倉橋に一貫する従来の道德教育への批判のありようを明らかにしていく。分析2では、倉橋は幼児期においてどのように人間性は涵養されていくと考えていたのか、を分析の視点とした。この分析を通して、幼児にはどのような経験が必要であると考えられていたのか、また、保育者はどのように子どもにかかわることが必要であると考えられていたのかを具体的に明らかにしていく。

3. 分析とその結果

(1) 分析1 倉橋のいう「人間性の涵養」とは何か

倉橋のいう「人間性の涵養」とは何か。この分析を通して、「人間性」の指し示すところとは何か、それは「性情」とはどのように異なるものであるのかを明らかにしていく。また、「涵養」という言葉に表れる、倉橋に一貫する従来の道德教育への批判のありようを明らかにしていく。

まず、連載「人間性の涵養」の一応の完結の回である「人間性の涵養(五)」では以下のようにまとめられている。なお、以降の分析において、引用部分の傍線はすべて筆者によるもの、傍点は原文のままである。

人間性は、特に教えらるべく、余りに自然である。自然を以て自然を養うを涵養という。(p. 3)

倉橋は、「人間性」とは余りに「自然」であり、「涵養」とはこの「自然」(すなわち人間性)を「自然を以て」養うことであると述べている。連載「人間性の涵養」において「自然」という言葉は、14頁中23回用いられており、特に完結の回である(五)では、2頁中12回用いられている。回数だけで推し量れるものではないが、「人間性の涵養」が「自然」ということに触れなければ説明し得ないということは読み取れよう。そこで以降の分析では「自然」という言葉に着目しながら進めていくこととする。

① 「人間性」とは何か、それが「自然」であるとはどういうことか

まず、倉橋のいう「人間性」とは具体的にどのようなものであるのか。これに関する記述を「人間性の涵養(二)」から引用して以下に示す。

人間性とは、人間が人間を感じずることをいう。人間を感じずるとは、人間どうしが、対者のこゝろもちを共感しあうことである。共感(ミットフューレン)する^レというよりは、対者の感情状態に同ずるのであつて、有意的に^レと^レか^レしないとかいうのでなく、同じ感じになるのである。それも理解を待つのでなく、物質に温度の伝導がある如く、人間どうしのこゝろもちの伝導である。(p. 2)

「人間性」とは「人間が人間を感じずること」、すなわち「人間どうしが、対者のこゝろもちを共感しあうこと」とであると述べられている。「性情」が「性格の情的要素」であったのに対して、ここで倉橋のいう「人間性」は、その人間の性質のありようを指すという一般的な意味合いでは用いられていないことが分かる。連載「人間性の涵養」の他の回において、倉橋は「人間性は、言葉として何となく特殊めくか、極く平板平常の人間生活に外ならない」(四)、「平に言えば人情」(拾遺)であるとも述べている。これらを勘案すると、この連載において倉橋のいう「人間性」とは、人が人との間で、他者を人間として感じ、共感的にかかわりあって生きるという意味合いで用いられているといえよう。つまり、「性情」と「人間性」における重要な違いは、「性情」が、どのような性格を善良として育むかといういわば模範的な道德的人間像を示さざるを得ないものであったのに対し、「人間性」は、人が人との間で、他者を人間として感じ、共感的にかかわりあって生きるというかかわりあいのありように焦点を当てるものであるということである。

それでは、このような人間性が「自然」であるということはどういうことであるのか。先の引用からは、意識的に「共感（ミットフューレン）する」というよりも、「同じ感じになる」、「人間どうしのこゝろもちの伝導」であるということと捉えられる。これに関して、「人間性の涵養（五）」では以下のように述べられている。

喜びを頌つは容易にして、われも亦幸福である。悲しみを頌つは、容易ならずしてわれは快でない。そこに、道德的意味を以ての同情の通念とするの観があり、我れ持てり、人持たざる時相頌つ（すなわち、我れを犠牲にする）同情の美德とする。（中略）人の苦痛にミットフューレンする場合のみ同情の徳とするは、古来、難きを道德の価値とする、一種の不自然癖に出づるものであろうか。自然的完たさを以て貴しとするわれらの、同じ難きところである。また強く道德を説かずして、人間性の平凡を説く所以でもある。難きにおいて克己修養するも人間必要のことでもあろう。しかし、先ず養うべきは、人間の自然性の豊かなることであるまいか殊に、その生活の自然味において勝れている幼児期の教育において。（p. 2）

ここでは、自ずと生じる喜びへの共感を軽んじ、意識的に苦痛に共感（ミットフューレン）する場合のみを同情の美德とすることを「難きを道德の価値とする、一種の不自然癖」として批判し、「自然味」のすぐれた幼児期にまず養うべきは「人間の自然性の豊かなること」であると述べている。すなわち「人間性」の「自然」とは、ここでいう喜びへの共感といった自ずと湧き起こる情感によって「同じ感じになる」ことを指し示すものといえよう。そして、この自然に湧き起こる情感を軽視し、ここでいう苦痛に「共感（ミットフューレン）する」というような意識的な道德的行動のみに価値を置くことに、倉橋は疑義を投げかけていると捉えられる。

これに関して、倉橋は戦前においても意識的な意志ではなく自然に生じる「感情」の重要性を指摘していた。例えば、1926（大正15）年の『教育講話』の「第八章 児童と道德」では、子どもはただ外部にある「道德といふ規則」に従って正直や親切といった道德的な行動を行うのではなく、「おのづとさうせずにはゐられない」という「自然の心が動いて来る」、つまり、真実でないことを気持ち悪く感じたり、苦しんでいる人を見ると助けたくなくなったりするという情感が、まず自ずと湧き起こってくることを指摘していた。このことは、幼稚園令における「性情」を「性格の情的要素」と説明し、「感情」に重きを置いた所以とも捉えられる。つまり、「性情」と「人間性」のどちらにおいても、子どもを自ずと道德へと向かう存在であると捉え、その「自然」を尊重しようとする倉橋のスタンスは一貫したものと捉えられる。

② 「自然を以て」養うとはどういうことか

人間性の自然を「自然を以て」養うとは具体的にどういうことであるのか。倉橋は、人間性を失わせるものとして「人間的意識過剰」を挙げている。すなわち、「人間的意識過剰」は「自然を以て」養うことの対極と捉えられる。これに関する箇所を「人間性の涵養（三）」から以下に引用する。

人間性を失わせることは、人間的意識過剰によることが屢々であり、それは屢々倫理観念の喚起によつて冷却され、硬化されることも屢々である。幼児教育において、修身の教育が細かく警戒せられなければならぬというのもその故である。道德は、人間性の結実であるが、また屢々、人間性を枯渇させる。折角く愛と知らず愛を持している子を、愛と知らせることによつて、愛の人間性を失うことも多いのである。（p. 2）

つまり倉橋は、何が道德的であるのかといった倫理観念を意識にのぼらせることは、人間性を失わせるので避けるべきと考えていたと捉えられる。先行研究でも明らかにされていたように、幼児期に倫理観念や道德観念を教授し意識させる修身の教育を行うことに対して、倉橋は戦前の著書においても一貫して批判的な態度をとっていた。例えば、1919（大正8）年の「斯く育てたしと思ふこと」において、既に倉橋は、「子供に道德の意識を持たせたくない」と主張している。その理由は、よい事を行うよう教えられたという倉橋自身の幼児期に照らして以下のように述べられている。

誠に自然にしておけばウツカリとよい事をして居るのにそれを一々意識にのぼる様に取扱つては其度びに折角の眞な自然の體驗を壊してしまつたのです。つまり道德を餘り意識にのぼせつけたことが害になつてしまつて、今となつて體驗の困難を感

ずるのです。(p. 107)

倉橋は、「自然にしておけば」、つまり道徳を意識させなければ、「真な自然の体験」ができるにもかかわらず、何が道徳的であるかを教えるような教育の在り方ではそれを壊してしまうことを批判的に指摘している。すなわち、倉橋が「自然を以て」というのは、道徳を観念的に意識させるような、教授的な道徳教育に対するアンチテーゼと捉えられる。

倉橋は、特に幼児期における教授的な道徳教育に警鐘を鳴らしているが、これは必ずしも幼児期に限ったことではない。1937（昭和12）年の「道徳教育に関する一つの疑点」においては、「道徳教育のかくの如く盛んなるに拘らず、道徳生活の必ずしも充實せざる所以は、道徳教育の観念化の作用に於いて多すぎるが爲である」とし、以下のように述べている。

（前略）此の（幼學年の）時期に於いては、過早により、早く道徳の観念化を興ふることによつて、道徳生活の感激的方面を冷却し、硬化するの危険がありはしないかといふことになるのである。吾人は今此の問題を実際的に、何年生より修身を教科として始むべきかといふ如き議論をしようとするのではないが、かういふ議論の存在することは、修身教科による道徳教育が、多ければ多いだけよきことであるといふ簡單なる考へ方に對しては、反對の考へ方の存することを示すものである。此の問題は、幼學年の問題としてのみ云はれて居ることであるが、若し感激性を主とせる時期の道徳教育といふ一般性に於いて、それを取り扱ふとすれば、或は青年期の問題に於いても、或る意味に於いて、同様なる論法の可能なることを暗示するものである。（pp. 421-422）

ここで倉橋は、道徳教育が盛んであるにもかかわらず道徳生活が必ずしも充実していない要因として、何が道徳的であるのかという観念的な理解を促す教育に偏ることによって、「道徳生活の感激的方面」、つまり道徳へ向かう情感が自ずと沸き起こるといふ自然が停滞することを指摘している。そして幼学年は特にそうであるが、同じことがどの発達段階においてもあり得ると倉橋は主張していると捉えられる。

③ 分析1のまとめ

以上、分析1では、「人間性の涵養」とは何かを、「自然」という言葉に着目して分析してきた。その結果、まず、「性情」ではどのような性格を善良として育むかを示さざるを得なかったのに対し、「人間性」は、人が人との間で、他者を人間として感じ、共感的にかかわりあって生きるというかかわりあいのありように焦点を当てるものであることが示された。この「人間性」が「自然」であるということは、共感が自ずと沸き起こる情感によって生じるものであることを指し示すものであり、意識的な道徳的行動のみに価値を置いて自然に沸き起こる情感を軽視することに疑義を投げかけるものであると捉えられた。そして、何が道徳的であるかを教えるような教育は、倫理観念を意識にのぼらせて真の自然な体験を壊してしまうとし、教授的な道徳教育を批判していたことが捉えられた。

(2) 分析2 どのように人間性は涵養されるのか

倉橋は、幼児期においてどのように人間性は涵養されていくと考えていたのか。この分析を通して、幼児にはどのような経験が必要であると考えられていたのか、また、保育者はどのように子どもにかかわることが必要であると考えられていたのかを具体的に明らかにしていく。この問いについても、分析1と同様、連載「人間性の涵養」の一応の完結の回である「人間性の涵養（五）」から出発する。

近世の教育は、自発を説く。人間性の教育も亦、自発によること多きはいうまでもない。しかも、教育せんとして工夫工作せられるものにあつては、自発を妨げられないとも限らない。工夫せられた先生の努力でなく、先生の自然の人間性から涵養せられるのである。人間は人間の中に居て人間になる。幼稚園は、先生と友達一人間特に友達によつた人間性を涵養せられるのである。幼稚園の幼き友達は特に道徳でなく、豊富なる、淡々たる人間性の交りを以て、互の人間性を涵養する。（p. 3）

幼児期においてどのように人間性が涵養されるかについて、ここでは大きく二つ述べられている。まず、幼児に必要な経験としては、特に道德でない「友達」との「豊富なる、淡々たる人間性の交り」が挙げられている。次に、保育者は、教育しようと工夫工作に努力するのではなく、「先生の自然の人間性」によって子どもの人間性を涵養するのだと述べられている。そこで、以降の分析では、第一に、「友達」との「豊富なる、淡々たる人間性の交り」とは具体的にどのようなものであるのかを、第二に、「先生の自然の人間性」による涵養とは具体的にどういうことであるのかを明らかにしていくこととする。

① 「友達」との「豊富なる、淡々たる人間性の交り」とは何か

「友達」との「豊富なる、淡々たる人間性の交り」とは具体的にどのようなものであるのか。これに関して、「人間性の涵養（四）」では、「人の好意を感じるのは、人間性のはじめである」として、子ども同士の交わりを以下のように具体的に示している。

幼い子供達が、路傍の草花をとつて、仲間に与うころを笑つてはならない。小さい好意のひらめきである。(中略) その純心を受くるに純心を以てすれば小さきものゝ小さき好意を、人間のことゝとして生かすであらう。(中略)

明るさと温かさに、常の心満されずにおかない。箇々の感情、論理の結論、倫理の努力でなくて、その全生活の自然が好意から好意のものとならずにいない。その意味において、すべての善の芽が、その子に発芽せずにはいない。そして、人間自然の善の下地が耕され来るのである。(中略)

かくの如くして、人間性の涵養は、同年齢、同教養程度の同友相互の間に行われる。多くは、無意識の交渉の間に行われる。特に人間的というほど、顕著の情感、特殊の行動によらないのである。(p.2-3)

ここでは、子どもたちの淡くささやかな、小さな好意の受け取りあい、具体例として示されていた。そして、その明るさや温かさに満たされ、生活全体が好意のものとなることは、善の芽が発芽する下地となるのだという。このようにして、人間性の涵養は、友達同士における「無意識の交渉の間」に行われるのであり、「顕著の情感、特殊の行動によらない」という。ここで「無意識の交渉の間」というのは、意識的な交わりではなく、無意識の内に自然に生じる交わり、具体例でいうところの小さな好意の受け取りあいであると捉えられる。そして、それと相対するものとして、「顕著の情感」や「特殊の行動」が挙げられている。

これに関して、分析1において検討した、倉橋が、自ずと生じる喜びへの共感を軽んじ、意識的に人の苦痛に共感することのみを美德とすることを「難きを道德の価値とする、一種の不自然癖」として批判していたことを踏まえると、友達同士における小さな好意の受け取りあいといった「無意識の交渉の間」とは、つまり無意識の内に自然に生じる喜びへの共感であり、その中で人間性は涵養されるのだと捉えられる。それに対して、「顕著の情感」とは意識的に苦痛に共感することを、「特殊の行動」とはこのような難きをはじめとした道德的行動を指し示すものと捉えられ、人間性はこのような意識的な情感や行動によって涵養されるものではないと倉橋は考えていたと捉えられる。

② 「先生の自然の人間性」による涵養とは何か

「先生の自然の人間性」による涵養とは具体的にどういうことであるのか。まず、分析1において、倉橋のいう「人間性」とは、他者への共感性、より具体的にいえば、人が人との間で、他者を人間として感じ、共感的にかかわりあって生きることと捉えられた。これを踏まえると「先生の自然の人間性」とは、子どもに対する共感性であると捉えられる。これに関して「人間性の涵養（二）」では以下のように述べられている。

教育者は、幼児の生活行動に対し、良否の正しい批判力をもつものである。しかし、その良否を感ずることによつて、児童の人間性を涵養することはできない。児童自らが、自己の生活の良否を批判している場合でも、——道德性の発達によつて、それを忘れさせる程に濃かな共感性こそ、幼児保育者の人間性でなければならぬのである。(p. 3)

ここでは、子どもの行動に対する「良否の正しい批判力」ではなく、それを忘れさせるほどの「共感性」が、

保育者に必要な人間性であると述べられている。もう少し具体的に噛み砕けば、その行動の良否ではなく、その行動をした子どもの心もちに共感することが、保育者には求められているといえよう。

さて、保育者が子どもの心もちを受け取って共感する上で留意する点として、それが非常に「微か」であることが指摘されている。「人間性の涵養—序論—」から引用して以下に示す。

『お礼をいわない幼児のよろこび』『強いて尽さない幼児の好意』敢て敬意を表さない幼児の尊敬『歌わざる幼児の嘆美』しかもそのよろこびも、好意も、尊敬も、嘆美も、決して、無ではない。不感ではない。無関心ではない。その微かにして真なるものを、感じないものは、誰かか。そうして、またしても、感謝せよという。自己を尽せよ。尊敬の形をあらわせよ。声を美しくして歌えよというのは、誰か。(中略) その人は、幼児の傍にあるにたえないのである。憐れなるものよ。そうして、気の毒なのは幼児である。そうして、その憐れなる先生に対して、自分を濃してゆく術を覚えてゆくのである。そのたびに、その微かなる真を失つてゆくのである。(p. 3)

ここでは、表にはあらわれない、子どもがその内に確かにもっているよろこび、好意、尊敬、嘆美といった「微かなる真」を受け取ることなく、道徳的な行動を促すことを批判している。これは、分析1で明らかにした、教授的な道徳教育を批判し「自然を以て」養うとする「涵養」を説くことに通底しているといえよう。

このことは「芽を重んずる」ことにも通じている。同じく「人間性の涵養—序論—」では、「芽を芽として重んずるがゆえに、芽以上を求めない」として、以下のように述べられている。

芽は芽にて足る。幼児教育者はハンプルである。ハンプルであるが故に小さき点を愛する。誇張をきらう。見せかけを忌む。忌みきらうというよりも、おそれる。微かなる点を求めて、そこに止まる。その代り、微かなる真実に敏感にしてそれを見失わないのみならず、その微かなるものに、一ばいの価値をおく。微かさを気づかないのは、微かなるがゆえではなくして、求むるところの多きに由ることが多い。(p. 2-3)

「ハンプル」とは、直訳すると謙遜や控えめであることを意味する。そして「微かなる点」、つまり子どもが持つ「微かなる真」を求め、そこに「一ばいの価値をおく」のである。それに気付かない場合は「求むるところの多きに由ることが多い」という。つまり、「芽以上」を求める時、「微かなる真」は見失われるのである。これまでの分析に基づけば、ここで「芽以上」とは、道徳の観念的な理解や判断やそれに基づく道徳的な行動といったものを指すものと捉えられる。そうした「芽以上」を求めると、重んずるべき「芽」、すなわち「微かなる真」であるその心もちが見落とされ、そして失われ得るのである。だからこそ、子どもの目に見える行動の良否ではなく、その背後にある心もちを、その微かなる真を受け取って共感することを倉橋は重視しているといえよう。

③ 分析2のまとめ

以上、分析2では、倉橋は幼児期においてどのように人間性は涵養されていくと考えていたのかを明らかにするため、人間性が涵養されるために幼児に必要な経験と保育者のかかわりについて分析してきた。その結果、まず、幼児に必要な経験については、友達同士での小さな好意の受け取りあいといった自然に生じる無意識の交渉の間に人間性は涵養されるのであり、意識的な道徳的な情感や行動によるものではないと考えられていた。そして保育者は、「芽以上」である道徳的な行動を求めると、重んずるべき「芽」である「微かなる真」、すなわち心もちが見落とされるため、子どもの目に見える行動の良否ではなく、その背後にある心もちを受け取って共感することが必要であると考えられていた。

4. 分析のまとめとその今日的示唆、今後の課題

以上の分析の結果、以下のことが明らかになった。まず、分析1では、「性情」ではどのような性格を善良として育むかを示さざるを得なかったのに対し、「人間性」は、人が人との間で、他者を人間として感じ、共感的にかかわりあって生きるというかかわりあいのありように焦点を当てるものであることが示された。この「人間

性」が「自然」であるということは、共感が自ずと沸き起こる情感によって生じるものであることを指し示すものであり、意識的な道德的行動のみに価値を置いて自然に沸き起こる情感を軽視することに疑義を投げかけるものであると捉えられた。そして、何が道德的であるのかを教えるような教育は、倫理観念を意識にのぼらせて真の自然な体験を壊してしまうとし、教授的な道德教育を批判していたことが捉えられた。次に、分析2では、人間性を涵養する上で幼児に必要な経験については、友達同士での小さな好意の受け取りあいといった自然に生じる無意識の交渉の間に人間性は涵養されるのであり、意識的な道德的な情感や行動によるものではないと考えられていたと捉えられた。そして保育者は、「芽以上」である道德的な行動を求めると、重んずるべき「芽」である「微かなる真」、すなわち心もちが見落とされるため、子どもの目に見える行動の良否ではなく、その背後にある心もちを受け取って共感することが必要であると考えられていたと捉えられた。

以上に明らかにした倉橋の道德教育観の今日の示唆を以下に述べる。まず、道德性や規範意識の芽生えは園生活の中での具体的な経験を通して培われるものとする現在の幼児教育・保育における要領・指針の方向性は、倉橋において一貫していた教授的な道德教育を批判し生活の中での自然な経験の中で育まれるものとする道德教育観と大きくは通底するものといえよう。これに対して、小・中学校においては、戦後、GHQによって修身教育が廃止され、教科としてではなく全教育課程を通して行うとする全面主義的道德教育がすすめられていた中で、1958（昭和33）年に再び「道德の時間」が特設されている。この動きを受けて、幼稚園教育要領の1964（昭和39）年改訂（第1次）では「道德性の芽ばえをつちかう」という文言は加えられたものの、生活全体を通して道德性は培われるものであるというスタンスを現在に至るまで取り続けている背景の一つには、倉橋の保育思想が下支えの一つとなっていたことが推察される。小・中学校における道德の教科化という大きな節目を控えた今日において、本論文で明らかにした倉橋の道德教育観は、就学以降も含めた道德教育の在り方に古くも新しい一視点を与え得るものと思われる。

最後に今後の課題として、今回は倉橋の道德教育観を明らかにすることに留まったが、今後は現在の要領・指針との比較検討が求められる。検討の視点を本研究の結果から二点挙げておきたい。第一に、倉橋の重んじる「芽」と、現在の要領・指針における道德性や規範意識の「芽生え」が、具体的に指し示すところにズレはないのかという視点である。本研究の検討から、倉橋が芽を重んじるのは、道德的な行動を求めるのではなく、子どもが既に内にもっている心もちを見落とすことなく受け取って共感することを重視していたと捉えられた。これに対して、現在の要領・指針における「芽生え」が指し示すところを明らかにし、比較検討することが今後求められる。第二に、このような道德性の「芽」や「芽生え」を養っていく上で重視される経験に違いはないのかという視点が挙げられる。例えば、倉橋は幼児間において自然に生じる遊びや小さな好意を重視していたが、現在の要領・指針では幼児間での葛藤やいざこざが重要な機会として位置付けられている。重視する経験の違いからは、道德性はいかに発達していくのかという発達観の違いが見えてくると考えられ、今後さらなる検討が求められる。

【引用文献】

- 児玉衣子 (2008) 改訂 倉橋惣三の保育論. 現代図書. 75-96.
- 倉橋惣三 (1919) 斯く育てたしと思ふこと—日本幼稚園協会二月常会の講話一. 幼児の教育. 第19巻, 第3号, 103-117.
- 倉橋惣三 (1926) 第八章 児童と道德. 教育講話. 早稲田大学出版部. 42-52. (浜口順子編 (2017) 倉橋惣三 保育人間学セレクション 2 教育論. 学術出版会. 46-52に収録)
- 倉橋惣三 (1935) 幼児性情の涵養—講習筆記一. 幼児の教育. 第35巻, 第8・9号, 100-163.
- 倉橋惣三 (1935) 幼児の性情の涵養. 幼児の教育. 第35巻, 第11号, 51-58.
- 倉橋惣三 (1937) 道德教育に関する一つの疑点. 出典不明. (浜口順子編 (2017) 倉橋惣三 保育人間学セレクション 2 教育論. 学術出版会. 418-423に収録)
- 増田 榮 (2007) 幼児期の道德的心性の形成と教師の役割に関する研究ノート—『幼稚園教育要領解説』および倉橋惣三の保育論を手がかりにして—. 福岡女学院大学紀要 人間関係学部編. 8, 107-114.
- 森上史朗 (2008) 倉橋惣三の道德教育・宗教教育論の今日的意義. 荒井 洵・大豆生田啓友・小田 豊・児玉衣子・柴崎正行・高杉 展・本田和子・森上史朗. 倉橋惣三と現代保育. フレーベル館. 181-196.

【謝辞】

本論文を作成するにあたり、本学教授 浜口順子先生、本学准教授 刑部育子先生にご助言をいただきました。記して感謝申し上げます。